

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE Langues etrangeres



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF Foreign languages

**Zur struktur einer totalitaren gesellschaft: eine
untersuhchung zu den institutionene des
nationalsozialismus in horvaths jugend ohne gott**

Mémoire presente pour evaluation partielle en vue de l'obtention du D.I.P.E.S

II

Par :

NGOA BELIBI Francois Elvis
Licencie en Lettres

Sous la direction
MIGUOUE Jean Bertrand
Charge de cours



Année Académique
2015-2016



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

Abkürzungsverzeichnis

BdM: Bund deutscher Mädel

D.a. : Diplomarbeit

DAF: Deutsche Arbeitsfront

Gestapo: Geheimstaatspolizei

HJ: Hitler-Jugend

NS: Nationalsozialismus

NSBV: NS-Bauerverband

NSDAB: NS-Deutscher Ärztebund

NSDB: NS-Dozentenbund

NSLB: NS-Lehrerbund

NSRVB: NS-Rechtsverwalterbund

NSSB: NS-Studentenbund

RBDB: Reichsbund der deutschen Beamten

SA: Sturmabteilung

SS: Schutzstaffel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung: Modell für meine produktionsästhetische Analyse.....	43
---	----

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	5
Widmung	9
Vorwort	10
Abstract	11
Résumé	12
0 Einleitung	13
0.1 Zum Thema.....	13
0.2 Problematik	13
0.3 Forschungsstand, Wissenslücke und Hypothesen	14
0.3.1 Forschungsstand.....	14
0.3.2 Wissenslücke.....	17
0.3.3 Hypothesen	18
0.4. Erkenntnisinteresse und Ziele der Analyse	18
0.5 Methodisches Vorgehen	19
0.6. Aufbau der Arbeit	21
TEIL I: THEORETISCHER TEIL.....	22
KAPITEL 1	22
BEGRIFFE UND ERLÄUTERUNG DER METHODE: DIE	22
PRODUKTIONSÄSTHETIK	22
1 Begriffe.....	22
1.1 Zum Begriff Struktur	22
1.2 Zum Totalitarismus.....	25
1.3 Zum Begriff Gesellschaft	31
1.4 Zwischenfazit.....	35
2 Zur Produktionsästhetik	36
2.1 Der Text als Botschaft seines Autors und Zeugnis seiner Entstehungszeit.....	36
2.2 Zugänge zur produktionsästhetischen Analyse	39
2.3 Text und Kontext	39
2.4 Der sozialgeschichtliche Kontext des Werkes.....	41
2.5 Zwischenfazit.....	42

KAPITEL 2	44
ZUR UNTERSUCHUNG DES DRITTEN REICHES	44
Zwischeneinführung	44
1 Deutschland vor der Machtergreifung HITLERS	44
2 Die Machtübernahme HITLERS	45
3 Das Dritte Reich	47
3.1 Die Innenpolitik von HITLER	47
3.2 Die Hitlerjugend	48
3.3 HITLERS Wirtschaftspolitik	51
4 Hitlers Außenpolitik	51
4.1 In Europa	51
4.2 In Afrika	52
4.3 Zwischenfazit	55
TEIL II: PRAKTISCHER TEIL	56
KAPITEL 3	56
ZUR ANALYSE VON HORVÁTHS <i>JUGEND OHNE GOTT</i>	56
Zwischeneinführung	56
1 Ödön von HORVÁTH: Leben und Werk	56
2 Inhaltwiedergabe von <i>Jugend ohne Gott</i>	58
3 Analyse von Horváths <i>Jugend ohne Gott</i>	59
3.1 Die Politik	60
3.2 Das Schulwesen	63
3.3 Die Familie	68
3.4 Die Medien	72
3.5 Die Justiz	75
3.6 Die Kirche	79
3.7 Die Polizei	82
3.8 Das Lager	84
3.9 Die Freund-Feind- Beziehung	86
3.10 Der Kampf gegen den Totalitarismus	87
4 Zwischenfazit	90
KAPITEL 4	91
HORVATHS <i>JUGEND OHNE GOTT</i> : WARUM SO EINE GESELLSCHAFT ?	91

Zwischeneinführung.....	91
1 Zu Gründen für die literarische Verarbeitung der Politik	91
1.1 Biographische Gründe	91
1.2 Künstlerische Gründe	94
1.3 Sozio-politischer Kontext	97
1.4 Zur didaktischen Relevanz der Analyse	98
SCHLUSSBETRACHTUNG.....	99
1 Bewertung der Ergebnisse.....	99
2 Ausblick	100
Literaturverzeichnis.....	101
1 Primärliteratur	101
2 Sekundärliteratur	101
2.1 Literatur zu Horváth	101
2.2 Nachschlage Werke	102
2.3 Fachbücher.....	102
3 Internetquellen.....	107

Widmung

Meinem verstorbenen Vater BELIBI Dieudonné J. und meiner Tochter NGOA BELIBI Alima

Vorwort

Der Grund, weshalb ich dieses Thema ausgewählt habe, liegt meinen Erfahrungen als kamerunischer Germanist zugrunde. Ich habe festgestellt, dass afrikanische politische Systeme sich à priori als demokratische Regime betrachtet werden wollen, aber à posteriori sind sie oft autoritär, d.h. sie schränken die Freiheit der Bürger zugunsten herrschender Ideologien ein. Dieses Phänomen haben auch Europäer vor dem Zweiten Weltkrieg erlebt. Bei meiner Lektüre von HORVÁTHS *Jugend ohne Gott* wurde dieser Eindruck bestätigt. Ich bin also zur Entscheidung gekommen, den oben erwähnten Roman literaturwissenschaftlich zu analysieren. Ziel war es, genau zu erklären, was den Autoritarismus im Allgemeinen und den Totalitarismus im Besonderen begünstigt: Dieser Forschung zufolge spielt die Struktur der Gesellschaft dadurch eine große Rolle. In meiner Untersuchung befasste ich mich deshalb mit den Bestandteilen dieser Struktur ebenso wie ihre Funktionierensweise.

Die Anfertigung meiner Arbeit war überhaupt keine einfachere Aufgabe, denn ich bin häufig mit dem Problem des Materials bzw. der Sekundärliteratur konfrontiert worden. Darüber hinaus sollte ich mich manchmal von meiner Familie und meinen Verwandten trennen, um schnell mit der Arbeit zu Ende kommen zu können. Es gab auch andere Schwierigkeiten, worauf ich gestoßen bin, leider kann ich nicht alles hier darstellen.

Meinem Betreuer, Dr. Jean Bertrand MIGUOUÉ gebührt mein Dank für die Betreuung dieser Arbeit. Der Mutter meiner Tochter, Rafiatou MABOUNÉ LAMARA und meiner Tochter Alima NGOA BELIBI ebenso wie meiner Mutter Blandine NFEGUE NTSAMA bleibt ich zum Dank verpflichtet, weil sie immer meinen Mangel an Zeit für sie während der Arbeitsverfassung ertragen haben. Ich weiß mich auch meinem Onkel, Dr. Henry ESSOMBA, der nicht nur seine Bibliothek zu meiner Verfügung stellte, sondern auch mir bei dem Korrekturlesen half, zum Dank verbunden. In diesem Zusammenhang kann ich Keinen vergessen, der mir ferner oder näher eine Hilfe leistete; So ist der Fall von Chardin FONEPOP WANGOUM und anderen.

François Elvis **NGOA BELIBI**

Jaunde, den 2.Juni 2016

Abstract

The following analysis tries to explain the way literature in general and the novel of the Hungarian-Austrian author Ödön von HORVÁTH in particular structures a totalitarian society. That is why it has the following title: *The structure of a totalitarian society: An analysis of institutions of National-Socialism in the novel of Horváth Youth Without God*. I should then explain in this dissertation the fact that the fictional society presents us a kind of community where characters are not free. They are obliged to handle according to the will of their political leaders. Every institution of this society becomes then an instrument of the totalitarian system. This one imposes and maintains its dictatorial way of life. The characters live in a closed community where every foreign thought becomes dangerous and the author of such thoughts should be arrested, punished and kept out of the group. This fictional society is relative to the real and historical one witnessed by German people during the Third Reich. It is therefore important for me to show the relationship between those events of the novel and the one from the real society so that the reader of this work can immediately understand that this plot tries to reproduce the one of the Third Reich. The author of this novel criticizes the German Labor Party, I mean the National-Socialism or the totalitarianism of this time. My analysis proves then its actuality because it is to understand that the democracy became successful when Europeans realized that totalitarianism is dangerous for their countries. After the theoretical part where I defined concepts, present the theory and analyze the context where the novel was written; I do interpret this novel practically in the last part of the work and show how this totalitarian society is structured. The results of my analysis are the following: On the one hand, the political system put in place such a society only to have the monopoly and imposes its point of view to other citizens, to militarize them so that they can be able to conquer the world. But instead of remaining in peace they caused War; On the second hand the novelist HORVÁTH literalizes such a society not only to reach his personal goals, I mean to fight against the totalitarianism of the Third Reich, but also because of experiences that he witnessed in his time: The literature gives him this possibility. With this Art it becomes possible to put many discourses in conversation so that the reader can easily understand the message of the author: Literature perceives the reality else way than other Arts and facilitates its comprehension.

Résumé

Le présent travail intitulé *La structure d'une société totalitaire : Une analyse des institutions du National-socialisme à la lumière du roman de Horváth Jeunesse sans Dieu* démontre comment la littérature met en scène une société où les individus sont dépourvus de leur liberté et contraints à se soumettre, pour autant qu'ils aimeraient continuer à y vivre, à un régime politique totalitaire. Ces individus dont il est question ici sont les personnages du texte de l'œuvre littéraire de l'auteur autrichien Ödön von HORVATH. L'analyse minutieuse de ce roman laisse entrevoir une communauté où les citoyens se voient obligés d'accepter le discours totalitaire, car toutes les institutions sociales se mettent au service du politique. Par conséquent elles deviennent des instruments à travers lesquels un État totalitaire est mis sur pieds. Dans une telle communauté raciste et belliqueuse où l'étranger est considéré comme un danger pour les autres et identifié, menacé, anéanti ou mis au banc du groupe, aucune pensée personnelle ou vie privée n'est tolérée. Cette intrigue nous fait revivre la société du Troisième Reich allemand. C'est cette triste période de l'histoire que l'auteur nous fait revivre ici. Par conséquent, dans cette analyse un rapport sera établi entre cette société réelle et celle du roman. Ainsi ce travail prouve comment l'auteur critique ce Troisième Reich en montrant le mode de fonctionnement de ses institutions. Le totalitarisme est remis en cause au profit d'un État de droit. Après la partie théorique où je défini les concepts clés, présente le contexte où l'œuvre a vu le jour, je passe ensuite à la pratique en montrant concrètement comment cette société totalitaire est structurée. Il en résulte ce qui suit : Premièrement, le politique agit ainsi afin d'avoir le monopole sur ses citoyens qu'il militarise pour conquérir le monde. Ce qui a entraîné la guerre ; Deuxièmement, l'auteur décrit une telle société non seulement pour des raisons personnelles, mais aussi à cause de son temps et principalement pour des raisons esthétiques. La littérature, grâce à ses procédés esthétiques, lui permet ainsi de rendre facilement plusieurs discours, apparemment subtiles, mieux perceptibles.

0 Einleitung

0.1 Zum Thema

Das Thema, das meiner Arbeit zugrunde liegt, ordnet sich in den Forschungsbereich Literatur und Gesellschaft ein. Ich analysiere die Politik, die Ödön von HORVÁTH literarisch in seinem Roman verarbeitet hat, denn ich untersuche die literarischen Mittel, mit denen diesen Autor die Struktur seiner Gesellschaft ästhetisch in seinem Werk wahrnehmbar macht. Sein *Jugend ohne Gott*¹ betitelter Roman (Ödön von Horváth, 1994) stellt eine fiktionale Gesellschaft dar, in der die Freiheit der handelnden Figuren abgeschafft wird. Sie leben in einer Gemeinschaft, wo sie das durchführen müssen, was ihnen die Politiker vorschreiben: Keiner darf sich dagegen widersetzen. So stellt man fest, dass solche Figuren nicht frei sind. Dieser Mangel an Freiheit wird von der Struktur ihrer Gesellschaft begünstigt: Die letztere ist totalitär eingestellt, was das zwölfjährige Dritte Reich ins Gedächtnis hervorrufft. Deshalb setze ich mich in meiner Arbeit mit der Art und Weise, wie die Institutionen dieser Gemeinschaft literarisch von HORVÁTH eingeordnet werden. So mein Thema *Zur Struktur einer totalitären Gesellschaft: Eine Untersuchung zu den Institutionen des Nationalsozialismus im Lichte von HORVÁTHS Jugend ohne Gott*.

0.2 Problematik

Die Beschäftigung mit der Politik in der Literatur oder die Beziehung, die engagierte AutorInnen mit der Politik pflegen, hängt manchmal von ihrem Kontext ab. In einer literaturwissenschaftlichen Analyse erklären LiteraturwissenschaftlerInnen, wie die Literatur diese Politik verarbeitet. Der historische Kontext des Dritten Reiches verdeutlicht es besser. Es wurde festgestellt, dass viele Schriftsteller wie Bertold Brecht, Oskar Maria Graf, Klaus und Erika Mann, Thomas und Heinrich Mann...etc. der gesellschaftlichen Struktur ihres Landes wegen zum Exil gezwungen wurden und das politische System des Dritten Reiches in ihren Werken häufig kritisierten (Vgl. Inge Stephan, 2008, S.454-478). Der Grund lag darin, dass die Struktur der Gesellschaft den Totalitarismus begünstigte. Das literarische Werk HORVÁTHS gehört selbstverständlich der Exilliteratur, denn, indem es einige gesellschaftliche Ereignisse des Dritten Reiches thematisiert, wird auch Kritik daran geübt, so meine Frage: Wie verarbeitet HORVATHS *Jugend ohne Gott* die Struktur der totalitären

¹ In dieser Arbeit gebrauche ich die Auflage, die 1994 bei dem Verlag Suhrkamp veröffentlicht worden ist.

Gesellschaft des Dritten Reiches? Diese Frage wird von den folgenden begleitet werden: Welche Rolle spielt jede Institution in dieser literarisierten Gesellschaft? Wie handeln die Figuren des Textes in Bezug darauf? Was bedeutet eine solche literarische Verarbeitung der Politik? Wozu wird sie durchgeführt? Und inwieweit spiegelt der Roman HORVÁTHS das Dritte Reich wider? Diese Fragen liegen der vorliegenden Analyse zugrunde.

0.3 Forschungsstand, Wissenslücke und Hypothesen

0.3.1 Forschungsstand

Eine große Sekundärliteratur über das Werk HORVÁTHS ist bis heute vorhanden. Darunter zählen Aufsätze, Artikel, Magisterarbeiten, Dissertationen...usw., so dass es heute nicht einfach wäre, alles durchzulesen. Im Folgenden ordne ich sie je nach Themen ein, was zum vorliegenden Ergebnis führt: LiteraturwissenschaftlerInnen untersuchten einerseits die poetische Sprache, das Motiv der Schule und die Geschichte in dem Werk dieses Schriftstellers, andererseits analysierten sie es systematisch. Es wäre also besser, ausführlicher darüber zu verfahren.

An erster Stelle gibt es, wie schon erwähnt, jene Arbeiten, die sich an die Sprachanalyse, bzw. das Poetische interessieren. Sie konzentrieren sich vielmehr auf die Volksstücke HORVÁTHS. Bezüglich dieser Sprachanalyse habe ich fünf wissenschaftliche Arbeiten ausgewählt: Es geht erstens um die Arbeit von Hojo KURZENBERGER, die sich mit der Kommunikation zwischen den Figuren des Werkes HORVÁTHS beschäftigt. Dieser Literaturwissenschaftler stellt fest, dass es oft an Kommunikation zwischen diesen Figuren fehlt, weil die Sätze des Werkes dieses Autors klischeehaft und seine Kapitel kürzer sind. Aber dieser Kommunikationsmangel ist eine Besonderheit der poetischen Sprache HORVÁTHS, der so original wirkt. Damit wird der Leser bei der Lektüre überfordert (Vgl. Hojo Kurzenberger, 1974). Zweitens untersucht Winfried NÖTLING seinerseits den Bildungsjargon, der die Intention der Figuren verrät. Damit kann man verstehen, wer sie sind, was ihr Sozialstand ist und wie sie sich zueinander verhalten. Die Tatsache, dass sich der Leser nur mit diesem Jargon beschäftigt, lässt ihn die Gefahr laufen, die anziehende Handlung des Werkes richtig nicht zu verstehen. Er soll also viel Aufmerksamkeit auf andere

Textbestandteile schenken (Vgl. Windfried Nötling, 1976). Diese Jargonanalyse wird drittens noch von Kai KLAUSNER betont. Indem er sich mit der Darstellung der Zwischenkriegszeit in den Dramen HORVÁTHS beschäftigt und gleichzeitig Bezüge zwischen dieser Zeit und der Gegenwart herstellt, erklärt er, wie das Bewusstsein des Kleinbürgertums oder Mittelstands, an dem dieser Autor gehört, sich durch den in seinen Dramen verwendeten Jargon äußert (Vgl. Kai Klausner, 2010). Viertens analysiert Ben MERRIMAN die englische Übersetzung des Romans *Jugend ohne Gott*. In seinem Aufsatz setzt er sich vielmehr mit der Tatsache auseinander, dass es nicht einfach war, genau den Roman dieses Schriftstellers auf das Englische zu übersetzen, weil Begriffe wie *Neger* auf Englisch entweder in *negro* oder in *nigger* übersetzt werden sollten, was der Übersetzer in Verlegenheit gebracht hat (Vgl. Ben Merriman, 2012, S.334-336). Als letzter Beitrag zu dieser Sprachanalyse kommt die Intertextualität von diesem Roman ans Licht. Sie wird von Katja Stefanie STAUD untersucht. Diese Literaturwissenschaftlerin analysiert, wie das Werk der Schriftstellerin Juli ZEH *Spieltrieb* intertextuelle Bezüge auf andere im Allgemeinen und auf den Roman HORVÁTHS im Besonderen aufweist. Die Liebesbeziehung zwischen Ada und Alew in *Spieltrieb* spielt auf die zwischen Adam und Eva bzw. dem Schüler T und dem Mädchen Eva von HORVÁTHS Roman *Jugend ohne Gott* an. Dieser T, der auch als *Fisch* metaphorisch genannt wird, wurde auch von ZEH in ihrem Roman wiederaufgenommen. So ist die Intertextualität zwischen *Spieltrieb* und *Jugend ohne Gott* nicht nur inhaltlich, sondern auch formal zu sehen (Vgl. Stefanie Staud, 2013).

Zweitens wird auch das Schulmotiv in dem Werk HORVÁTHS untersucht. Bezüglich dieses Motivs äußerten sich viele LiteraturwissenschaftlerInnen. Darunter habe ich zunächst die Arbeit von Florian Telesport SOH MBE, die der Untersuchung nachgeht, den Einfluss des Nationalsozialismus auf die Erziehung der Jugend in diesem Werk zu analysieren. Er erklärt, dass der Nationalsozialismus die Jugendlichen durch Erziehung indoktriniert (Vgl. Florian Telesport Soh Mbe, 2015). Dann kommt die Analyse von Daniela VOGT zum Ausdruck. Sie beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie die Schule von vielen deutschen Autorinnen und Autoren, darunter HORVÁTH, im 20. Jahrhundert in der Literatur verarbeitet wurde. Sie ist der Meinung, dass Figuren, die als Schüler in *Jugend ohne Gott* auftauchen und von dem NS-Geist charakterisiert sind, den Lebensraum Schule negativ erleben. Es entsteht Konflikte nicht nur unter diesen Schülern, sondern auch zwischen ihnen und dem Lehrer, der gegen die Verankerung der NS-Diktatur in sich kämpft (Vgl. Daniela Vogt, 2010). Ebenso wie die zwei oben erwähnten LiteraturwissenschaftlerInnen analysiert schließlich Sarah ÅKESSON das

Thema Schule in diesem Werk. In ihrer Arbeit erklärt sie, wie die Erziehung im Dritten Reich organisiert war. In der Tat waren die dort lebenden und im Werk auftauchenden Schüler zum Kriege, Deutschtum, Lebensraum und zur Vaterlandsliebe durch NS-Verbände erzogen, sodass es den Bürgern an Individualität fehlte, weil das Individuum in der Masse verschwand (Vgl. Sarah Åkesson, 2006).

Drittens tritt der geschichtliche Aspekt auf. Er wurde von vielen LiteraturwissenschaftlerInnen behandelt. So ist es der Fall des Axel FRITZ. In seiner Analyse weist er nach, wie die Weimarer Republik sich im Werk HORVÁTHS widerspiegelt, indem er ihre Schwächen auf die Bühne bringt. FRITZ ist also der Meinung, dass dieser deutschsprachige Autor ein Realist, aber kein Irrationalist wäre, weil er seine Zeit kritisiere (Vgl. Axel Fritz, 1973). Der Realismus HORVÁTHS taucht auch in der Arbeit von Urs JENY auf. Im Gegensatz zu anderen, die glauben, dass HORVÁTH ein Metaphysiker sei, begründet JENY, dass er vielmehr ein realistischer Schriftsteller wäre, weil er die wirtschaftlichen und politischen Probleme seiner Epoche untersuche und sie in der Literatur verarbeitet. Deshalb übt er heftige Kritik am Totalitarismus (Vgl. Urs Jeny, 1971, S.289-295). Die Geschichte bezüglich des Werkes HORVÁTHS findet noch Einklang bei Christian SCHNITLER. In seiner Dissertation weist dieser Literaturwissenschaftler hin, wie dieser Schriftsteller viele politische Themen inszeniert. Damit kritisiert er seine Gesellschaft. Trotz der Tatsache, dass er den Zweiten Weltkrieg nicht erlebt hat, warnt er zumindest die Bürger davor. Sonst sind viele seiner Werke in der Zwischenkriegszeit verankert. So bilden sie eine Brücke zwischen beiden Weltkriegen. Ziel ist es, gegen den Krieg zu kämpfen (Vgl. Christian Schnitler, 1990). Seinerseits untersucht Rosa ZISSER die Rezeptionsgeschichte HORVÁTHS einerseits; andererseits analysiert er die verschiedenen Themen und Motive, die oft in seinem Werk auftauchen. Es geht unter anderen um Arbeitslosigkeit, Kleinbürgertum, Frauen, Masse und Massenkultur. Ziel dieser literaturwissenschaftlichen Analyse ZISSERS ist es, den Realismus des Werkes von HORVÁTH in der Donaumonarchie, der Ersten Republik Österreichs, der Weimar Republik und dem Dritten Reich zu rechtfertigen. Daraus ergibt sich, dass das ganze Werk dieses Schriftstellers viele gesellschaftliche Probleme seiner Zeit thematisiert (Vgl. Rosa Zisser, 2013). Ingrid HAAG beschäftigt sich in seiner Arbeit mit einem philosophischen Aspekt des Werkes HORVÁTHS. Indem er ihn mit Sigmund FREUD vergleicht, rechtfertigt er, dass er ebenso wie Freud, die gesellschaftliche Krankheit, Verwirrung und Orientierungslosigkeit des modernen Subjekts in seinem Werk behandelt und

literarisiert hat. So ist er ein erfahrener Beobachter seiner Zeit (Vgl. Ingrid Haag, 1988, S.56-65).

An vierter und letzter Stelle der wissenschaftlichen Analyse an HORVÁTHS Werk habe ich zwei Autoren ausgewählt, die sich systematisch mit zwei seiner Romane auseinandergesetzt haben: Es geht um Volker KRISCHEL einerseits und Martina HOROVÁ andererseits.

Volker KRISCHEL, was ihn angeht, analysiert, interpretiert und erläutert den vorletzten Roman HORVÁTHS *Jugend ohne Gott*, indem er Entstehungsgeschichte, Figurenkonstellation, Figurencharakteristiken, Geschehen, Sprache, Stil und andere Aspekte von diesem Werk untersucht. Seine Analyse stützt sich aber auf keine theoretische Basis. Es geht nur um eine Analyse (Vgl. Volker Krischel, 2004). Doch was die Arbeit Martina HOROVÁS betrifft, geht es um die Analyse des Romans HORVÁTHS *Ein Kind unserer Zeit*. Diese Arbeit untersucht den Entstehungskontext und setzt sich tiefer mit Handlung, Figuren, Raum, Zeit, Erzählperspektive ebenso wie den verschiedenen Themen dieses Romans auseinander. Sie kommt zum Schluss, dass jener Roman den Zweiten Weltkrieg, den HORVÁTH leider nicht erlebt hat, antizipiert und das NS-Regime in Frage stellt (Vgl. Martina Horová, 2013).

Im Lichte der verschiedenen Perspektiven, d.h. der geschichtlichen, poetischen, philosophischen, sprachlichen, realistischen...etc., nach denen das Werk dieses Schriftstellers im Allgemeinen und seinen Roman *Jugend ohne Gott* in Besonderem untersucht wurden, stelle ich fest, dass sein literarisches Schaffen viele Arbeiten ergeben hat. Einige LiteraturwissenschaftlerInnen setzten sich mit dem Roman *Jugend ohne Gott* auseinander, aber sie haben den Aspekt der gesellschaftlichen Struktur kaum in Kauf genommen.

0.3.2 Wissenslücke

Wie schon angedeutet, wurde noch nicht der Aspekt der gesellschaftlichen Struktur in HORVÁTHS *Jugend ohne Gott* analysiert. Die unterschiedlichen Perspektiven, nach denen er literaturwissenschaftlich untersucht wurde, haben überhaupt nicht diese letztere Perspektive in Betracht gezogen. Aber wer diesen Roman mit Aufmerksamkeit durchliest, der stellt fest, dass sich seine Handlung in einer abgeschlossenen Gesellschaft abspielt. Die Schule, von der es à

priori die Rede ist, umfasst nur ein kleines Thema der abspielenden Geschehen. Im Hintergrund dieser Handlung liegt jedoch eine Gesellschaft vor. Stimmt, haben einige Forschende nachgewiesen, wie *Jugend ohne Gott* seinen Entstehungskontext widerspiegelt, aber ohne damit systematisch und gründlich umzugehen. Darüber hinaus haben sie nicht erklärt, wie dieser Roman die dargestellte Gesellschaft anhand ihrer Institutionen gestaltet. Doch ist sie totalitär ausgerichtet, weil alle ihre Institutionen, sei es Kirche, Schule, Polizei, Justiz, Familie...usw. sich vornehmlich nach dem diktatorischen System orientieren, sodass die Freiheiten der Bürger abgeschafft werden. Jene Art und Weise, wie diese fiktionale totalitäre Gesellschaft strukturiert ist, wird im Rahmen meiner Arbeit ausführlich analysiert. Es wird begründet, wie ihr politisches System eine Gesellschaft nach seiner diktatorischen Weltanschauung zulässt, damit alle Figuren unbedingt zu ihrem Dienst stehen. Ferner beabsichtige ich zu rechtfertigen, warum HORVÁTH so eine Gesellschaft literarisch verarbeitet hat und welche literaturwissenschaftliche Relevanz dies haben kann.

0.3.3 Hypothesen

Um die Ergebnisse dieser Arbeit vorwegzunehmen, weise ich hin, welche Hypothesen meiner Analyse zugrunde liegen.

Erstens: HORVÁTH verarbeitet die Struktur der totalitären Gesellschaft des Dritten Reiches so, dass sie abgeschlossen wird;

Zweitens: Jede Institution dieser Gesellschaft wird also zum Werkzeug des Nationalsozialismus;

Drittens: Diese Institutionen verhindern die Entfaltung der Bürgerfreiheiten;

Viertens: HORVÁTHS *Jugend ohne Gott* verarbeitet so eine Gesellschaft literarisch, um das Dritte Reich in Frage zu stellen, so zeugt diesen Roman viel von seinem Entstehungskontext bzw. dem Nazi-Deutschland. Dies lässt sich durch Form und Inhalt des Werkes ermitteln.

0.4. Erkenntnisinteresse und Ziele der Analyse

Ziel der vorliegenden Analyse ist es, anhand des Werkes des österreichisch-ungarischen Schriftstellers und Dramatikers Ödön von HORVÁTH *Jugend ohne Gott* nachzuweisen, wie eine totalitäre Gesellschaft strukturiert wäre. Es handelt sich um die

Erklärung von der Tatsache, dass die oben erwähnte fiktionale Gesellschaft nicht eine ist, wo Figuren frei sind: Ihre Freiheit wird abgeschafft, sodass die Struktur der Gesellschaft, die daraus entsteht, totalitär ausgerichtet ist. Alle Institutionen und Bereiche dieser Gesellschaft bleiben nichts anderes als Werkzeuge der totalitären Politiker, die sie dazu zwingen, sich nach dem Willen des herrschenden Oberplebejers (eine Anspielung auf Hitler im Text) auszurichten. Die im Text auftauchenden Figuren, die fast nicht mehr imstande sind, vernünftig nachzudenken, stimmen bereits diesem diktatorischen Diskurs zu und betrachten die anderen Rassen als Neben- oder Untermenschen wahr. Gegen diese so strukturierte Gesellschaft kämpft die Hauptfigur des Textes, der Lehrer mithilfe des Klubs. Sein Kampf bleibt jedoch nur passivisch, sodass er zu keinem konkreten Ergebnis führt. Der Totalitarismus strukturiert also die Gesellschaft, sodass es den Figuren nur eine Lösung bleibt: sich daran zu fügen. Es wird auch in dieser Analyse begründet, dass die Gesellschaft, von der es die Rede ist, auf das Dritte Reich anspielt. Viele Textpassagen verweisen auf diese Epoche der deutschen Geschichte. Es ist demzufolge zu begründen, dass HORVÁTH heftige Kritik am Totalitarismus des Dritten Reiches übt, weil er selbst darunter gelitten hat und ins Exil gestorben ist, nach dem er von seinem Land vertrieben wurde. Meiner Analyse liegt der Gedanke im Vordergrund, dass die Kritik am Totalitarismus auf der Basis einiger Staaten unserer modernen Epoche liegt, weil die Folgen dieses politischen Systems vornehmlich negativ waren. Die Menschheit kam zum Entschluss, totalitäre und diktatorische Systeme möglichst abzuschaffen, um Rechtsstaaten entfalten zu lassen. So sieht der Leser die Aktualität dieser Arbeit. Sie ist also in unserer Gegenwart wertvoll, weil sie auf die Geschichte zurückblickt, um die Gegenwart verständlicher zu machen.

0.5 Methodisches Vorgehen

Für die Anfertigung meiner Arbeit gebrauche ich eine literaturwissenschaftliche Methode, die die Merkmale des Entstehungskontextes von literarischen Werken untersucht. Die im Kunstwerk dargestellten Geschehen können also in Zusammenhang mit der Wirklichkeit gebracht werden. So kann ich nachweisen, wie die gesellschaftlichen Geschehen von *Jugend ohne Gott* verarbeitet wurden. Die Produktionsästhetik erfüllt alle diese Bedingungen. Damit kann ich rechtfertigen, wie der Roman HORVÁTHS von seiner Epoche, und zwar dem Dritten Reich zeugt und Informationen davon liefert. Enge Bezüge zwischen Text und Kontext werden nacheinander analysiert und man wird ohne Mühe verstehen, wie das Dritte Reich in diesem Roman zum Ausdruck kommt. Die totalitäre Politik und Diktatur,

die diesen Abschnitt der deutschen Geschichte charakterisiert hat, wird im Text erklärt und begründet. Es ist darüber hinaus zu beweisen, welche Intention HORVÁTH beim Verfassen seines Werkes hatte und wie diese Absicht im Roman auffindbar ist.

Die Produktionsästhetik, was diese Methode anbelangt, interpretiert und analysiert ein künstlerisches Werk in Bezug auf seinen Kontext. Sie antwortet auf drei wesentliche Fragen, und zwar: Wovon reden die Bücher? Wer schreibt sie? Warum? In diesem Zusammenhang soll man zunächst einmal den Inhalt eines literarischen Werks wiedergeben. Ziel dieser Wiedergabe ist es, die Botschaft des Autors in seinem Werk verstehbar zu machen. Das Werk selbst lässt diese Botschaft durch die Art und Weise, wie seine Geschehen aufgebaut und seine Form strukturiert ist, ermitteln. Diese Erklärung der Autorabsicht ist aber nicht einfach. Es geht um die Ergebnisse einer langen Analyse, wo einzelne und ganze Teile des Romans in Einklang gebracht werden sollten. Danach wird es leicht zu verstehen, dass dieses Werk von seinem Entstehungskontext zeugt, weil die im Text dargestellten Geschehen den Kontext im Gedächtnis des Lesers abrufen lassen. Das literarische Werk, bleibt eine Botschaft des Autors an den Adressaten. Um diese Analyse zu ergänzen, soll das Leben des Autors untersucht werden, d.h. seine Bio-, und Bibliographie, da ein künstlerisches Schaffen manchmal etwas damit zu tun hat: Der Autor hat so ein Werk geschrieben, weil er mit anderen Leuten über einen bestimmten Ausschnitt seiner Wirklichkeit sprechen wollte. So soll das interpretierende Subjekt, das sich dieser Methode bedient, nachweisen und begründen, inwieweit die wirklichen gesellschaftlichen Ereignisse einer Zeit sich in einem künstlerischen Werk widerspiegeln, warum und wie der Autor das verarbeitet hat.

Auf dieses Verfahren werde ich eingehen, um die Absicht HORVÁTHS in *Jugend ohne Gott* zu ermitteln. Für meine Arbeit ist diese Methode anpassend, da sie mir die Möglichkeit anbietet, die Weltanschauung des Dritten Reiches, wo dieser Roman verfasst wurde, im Roman literaturwissenschaftlich zu untersuchen. Ich kann darüber hinaus die literarischen Verfahren analysieren, deren sich HORVÁTH bedient hat, um eine fiktive totalitäre Gesellschaft zu verarbeiten. Sie hilft mir auch dabei zu erklären, wie dieser Totalitarismus literarisch zum Ausdruck kommt; Welche Figuren sich dazu fügen und welche sich ihm widersetzen; Wie die jeweiligen literarisierten Institutionen funktionieren und welche Struktur daraus entsteht; Inwieweit der soziopolitische Kontext HORVÁTHS sein künstlerisches Schaffen beeinflusst und bestimmt hat ebenso wie welche literaturwissenschaftliche Relevanz sein Roman haben kann.

0.6. Aufbau der Arbeit

Meine Analyse besteht aus vier Kapiteln, die eng miteinander verbunden sind. Zunächst bildet das erste Kapitel den theoretischen Rahmen. Es umfasst zwei Hauptteile: Die Begriffsbestimmung einerseits, wo Kernbegriffe, und zwar Totalitarismus, Struktur und Gesellschaft bestimmt werden. Ziel ist es, dem Leser genau das zu erklären, welchen Sinn diesen vieldeutigen Begriffen im Rahmen der vorliegenden Analyse zugeschrieben wird. Der zweite Teil dieses Kapitels stellt die literaturwissenschaftliche Produktionsästhetik andererseits dar. Dann untersucht das folgende Kapitel den Kontext, in dem der Roman HORVÁTHS verfasst und veröffentlicht wurde: Es handelt sich um das Dritte Reich, dessen Ereignisse sich im Werk widerspiegeln. Diese Kontextanalyse hilft dem Leser dabei, den Zusammenhang zwischen Werk und Kontext klarer in Bezug zu bringen. Später befasst sich das nächste Kapitel mit der konkreten Analyse und Interpretation des Romans *Jugend ohne Gott*. Nach der Bio-, Bibliographie des Autors und der Inhaltswiedergabe des Romans lege ich den letzteren produktionsästhetisch aus. Es wird gerechtfertigt, wie die literarisierte Gesellschaft so totalitär strukturiert wird, dass alle ihre Institutionen sich dem Totalitarismus fügen. Die Theorie wird also praktisch umgesetzt. Das letzte, und zwar vierte Kapitel beschäftigt sich vornehmlich mit der Interpretation, die sich als Folge meiner Analyse ergibt. So erkläre ich, welche Gründe den Autor dazu bewegt haben, so eine totalitäre Gesellschaft literarisch zu verarbeiten. Drei Gründe kommen in Frage, nämlich seine Biographie, seinen Kontext und seine künstlerische Auffassung. Daraus ergibt sich, dass HORVÁTH dem Leser eine wichtige Botschaft durch sein Werk schickt: Totalitäre Gesellschaften sind für die Menschenfreiheiten gefährlich.

TEIL I: THEORETISCHER TEIL

KAPITEL 1

BEGRIFFE UND ERLÄUTERUNG DER METHODE: DIE PRODUKTIONSÄSTHETIK

Das vorliegende Kapitel umfasst den theoretischen Rahmen. Es besteht demzufolge aus zwei Hauptteilen, und zwar die Begriffserklärung einerseits und die Darstellung des methodischen Vorgehens, der Produktionsästhetik andererseits.

1 Begriffe

In diesem Teil werden Kernbegriffe bestimmt, die in der Analyse häufig auftauchen. Ziel ist es, sie von anderen klarer abzugrenzen, damit der Leser genau versteht, welchen Sinn sie in dieser Arbeit tragen. Begriffe, von denen es die Rede ist, sind unter anderen: Struktur, Totalitarismus und Gesellschaft. Sie bleiben also zu erläutern.

1.1 Zum Begriff Struktur

Der Begriff Struktur kommt aus dem Lateinischen *structura* und bedeutet Bau, Aufbau, Bauwerk oder Gefüge. Die Struktur ist also „... ein *relationaler Begriff*; er ist in der *Begriffsserie* ›System‹/›Element‹/›Relation‹/›Funktion‹ zu verorten. St.[Struktur] ist die Menge der Relationen zwischen Elementen eines Systems“ (Ansgar Nünning, 2008, S.687). Die Struktur hilft dabei, Funktionen der Bestandteile eines Systems zu unterscheiden, um deren Beziehungen und Wirkungen besser zu verstehen, wobei Einzelnes und Ganzes in engem Zusammenhang stehen.

Wissenschaftlich betrachtet, wurde der Begriff Struktur zum ersten Mal von dem Genfer Strukturalisten, Gründer der modernen Linguistik, Ferdinand de SAUSSURE verwendet. Er hat ihn an seine Theorie umgesetzt, um sich von den Junggrammatikern sprachwissenschaftlich abzusetzen. Ziel war es, zu rechtfertigen, wie die Sprache als System zu verstehen ist, wo Ganzes und Teile zusammenhängen:

Da die Sprache ein System ist, dessen Glieder sich allgegenseitig bedingen und in dem Geltung und Wert des einen nur aus dem gleichzeitigen Vorhandensein des anderen sich ergeben, gemäß dem Schema [Bezeichnetes / Bezeichnendem], wie kommt da, daß der so definierte Wert sich der Bedeutung vermischt... (Saussure, 1967, S.136f).

Als SAUSSURE so eine Theorie begründet hat, meinte er damit, dass die Linguisten sich nur mit dem Gegenstand Sprache wissenschaftlich auseinandersetzen sollten, ohne sie mit anderen Wissenschaften wie Psychologie oder Geschichte, einzumischen. In Bezug darauf lautet der letzte Satz seines Werkes Folgendes, „*die Sprache an und für sich selbst betrachtet ist der einzige wirkliche Gegenstand der Sprachwissenschaft.*“ (ebd., S.279) So wurde die Theorie von de SAUSSURE nach seinem Tod als Strukturalismus bezeichnet, weil sie die verschiedenen Bestandteile des sprachlichen Systems von Phonem anfangend bis zum Satz ausführlicher analysiert. Darüber hinaus untersucht sie die Bezüge zwischen sprachlichen Zeichen ebenso wie ihren Wert in dem ganzen System. Die Sprache, die aus Zeichen - ein Gemisch von Signifikanten und Signifikaten- besteht, ist also bei dem Strukturalismus keine Substanz, sondern eine Form, genau gesagt keine Nomenklatur, sondern eine Vorstellung „*Das sprachliche Zeichen vereinigt in sich nicht einen Namen und eine Sache, sondern eine Vorstellung und ein Lautbild.*“ (ebd., S.77) So strebt der Strukturalismus nach einer genauen Beschreibung von Struktur einer Sprache, damit die Funktion verschiedener Bestandteile oder Glieder im System ermittelt wird.

Ebenso wie de SAUSSURE befasst sich die Berliner Schule der Psychologie, die Gestalttheorie mit dem Begriff Struktur. Aber bei den Gestalttheoretikern ist es nicht die Rede von Struktur, sondern von **Gestalt**. Befürworter dieser Theorie, und zwar WERTHEIMER, KOFFKA und KOHLER analysieren demzufolge die Gestalt von Gegenständen, indem Zusammenhänge, Einflüsse und Wirkungen zwischen ihrer inneren und äußeren Form gerechtfertigt werden. Beide bedingen sich und bleiben untrennbar. Die Gestalttheoretiker untersuchen auch den Bezug zwischen Gliedern und Ganzem eines Systems, um ihre sich ergebenden Gestalten zu erklären:

Es gibt Zusammenhänge, bei denen nicht, was im Ganzen geschieht, sich daraus herleitet, wie die einzelnen Stücke sind und sich zusammensetzen, sondern umgekehrt, wo –im prägnanten Fall- sich das, was an einem Teil dieses Ganzen geschieht, bestimmt ist von den inneren Strukturgesetzen dieses Ganzen.(Nünning, a.a.O., S.255)

Die Gestalttheorie begründet also, wie die inneren Interaktionen einer Sache ihre äußere Form gestaltet, z.B. den Einfluss von Gesellschaft auf das Verhalten von Menschen

und umgekehrt; den Einfluss von Institutionen auf die Gesellschaft, damit jene ihre genaue Stelle nehmen konnten. So ähnelt diese Theorie dem Strukturalismus von SAUSSURE, weil Bezüge zwischen Einzelnen und Ganzen analysiert werden. Das System oder das Ganze bestimmt Form, Stelle und Verhaltensweise des Einzelnen.

Jahrzehnte nach de SAUSSURE und den Gestalttheoretikern meldeten sich die formanalytischen Literaturwissenschaftler. Diese letzteren setzten den linguistischen Strukturalismus in die Literaturwissenschaft um. Hauptvertreter dieses Ansatzes sind Emil STAIGER und Wolfgang KAYSER. Sie gehen davon aus, dass Autor und Gesellschaft keine Rolle bei der Interpretation und Analyse literarischer Werke spielen. Das Werk ist eine Struktur, die aus Erzähler, Erzählzeit, erzählter Zeit, Erzählraum, Personenrede...etc. besteht. Aufgabe des Literaturwissenschaftlers ist es, Bezüge zwischen diesen Elementen zu untersuchen, um ihre Funktion im Textaufbau besser zu veranschaulichen (Vgl. Benedikt Jeßling u. Ralph Köhnen, 2007, S.292 ff). Es geht um die werkimmanente Interpretation, wo Ganzes und Einzelne des Werkes in Bezug gebracht werden. Diese Methode nennt man den literaturwissenschaftlichen Strukturalismus. Sie hat eben den Poststrukturalismus gründlich beeinflusst.

Der Marxismus oder dialektische Materialismus, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von Karl MARX theoretisiert wurde, entwirft auch eine klare Definition des Begriffs Struktur aber dies bezüglich der Gesellschaft. Diese Theorie erklärt, wie alle Lebensbereiche sei es Politik, Bildung, Kirche, Recht, Philosophie, Kunst,...etc. um die Ökonomie kreisen und davon bestimmt werden (ebd., S.458). Diese Ökonomie, was sie betrifft, liegt der Materie, wo die Menschen ums Überleben kämpfen, zugrunde. Deshalb bestimmen die materiellen Verhältnisse, und zwar den Bau oder das Sein das Bewusstsein, den Geist oder den Überbau dieser Menschen (ebd.). Der dialektische Materialismus strebt also nach der Entstehung einer Gesellschaft, in der nicht nur alle Menschen, sondern auch alle Lebensbereiche und gesellschaftliche Institutionen an gleiche Stelle eingestuft werden: Weshalb seinen Sozialismus oder Kommunismus:

Eine ökonomische Gesellschaftsformation ist eine Gesamtheit gesellschaftlicher Verhältnisse, die die Menschen in ihrem praktischen Lebensprozeß untereinander eingehen und die geprägt ist durch ein jeweiliges, einem bestimmten Entwicklungsstand der Produktivkräfte entsprechendes System materieller Produktionsverhältnisse, also durch eine bestimmte ökonomische Struktur der Gesellschaft, auf der sich ein ihr entsprechender Überbau von

politischen, rechtlichen und anderen Vorstellungen, Beziehungen und Institutionen erhebt. (Georg Klaus u. Manfred Buhr, 1971, S.804)

In Bezug auf diesen dialektischen Materialismus verweist die Struktur auf die Art und Weise, wie Institutionen oder Lebensbereiche, abhängig von der Ökonomie und der Basis, miteinander in Zusammenhang stehen, damit sie ein System bilden können. In diesem System spielt jede Institution eine wichtige Funktion, was sie von den anderen unterscheidet: Die Ökonomie schreibt ihnen also alles vor.

Ziel des oben erklärten Begriffs für die vorliegende Analyse ist es, nachzuweisen, wie der Totalitarismus, d.h. ein totalitäres politisches System seine Gesellschaft strukturiert, wo jede Institution, ihrer inneren Interaktion mit den anderen nach, eine bestimmte Stelle nimmt. Es ist die totalitäre Politik, die diesen Institutionen ihre jeweilige Stelle vorschreibt, damit die ganze Struktur und Funktionierensweise dieser Gesellschaft nicht gestört wird. Deshalb ist die Struktur, wie sie von de SAUSSURE oder von den Gestalttheoretikern definiert und dargestellt wurde, für diese Arbeit in Kauf zu nehmen: Es geht um eine Umsetzung und Anpassung dieses sprachwissenschaftlichen und psychologischen Konzepts an meine Arbeit. Die Bestandteile des Systems verweisen hier auf die Institutionen oder Figuren einer literarisierten Gesellschaft und die Gesellschaft selbst bildet das System oder das Ganze. Aber was dieser Strukturauffassung fehlt, ist die Tatsache, dass sie nur für Sprachwissenschaft einerseits und Psychologie andererseits, aber nicht für die Soziologie, die zum Teil meiner Analyse zugrunde liegt, entworfen wurde. Deshalb ist für mich die marxistische Auffassung der gesellschaftlichen Struktur wertvoller als die ersteren. Aber was noch einmal diesem Marxismus für diese Analyse fehlt, ist die Tatsache, dass sie keine Politik, sondern die Ökonomie in Zentrum der Gesellschaft stellt. Im Gegensatz zu diesem dialektischen Materialismus setzt meine Untersuchung die Politik in Zentrum der Gesellschaft. Um diese Politik kreisen alle anderen Institutionen: Die erstere bestimmt also die zweiteren.

1.2 Zum Totalitarismus

Der Begriff Totalitarismus kommt aus dem Lateinischen *totalitarismus* und wurde in seiner ganzen Form auf Deutsch übernommen. Er bedeutet *das Ganze, die Totalität*. Dieser Begriff hat auch italienische Ursprünge und kommt aus den Adjektiven *totalitaria* oder *totalitario*, d.h. total, einheitlich. Der Totalitarismus als Konzept wurde oft in vielen Bereichen des Lebens verwendet z.B. in der Gesellschaft für die Bezeichnung von

Sachverhalten der Außenwelt. Bezüglich der Politik ist der Begriff Totalitarismus moderner. Der Erste, der ihn in der europäischen Geschichte verwendet hat, ist der damalige Duce² von Italien, Benito MUSSOLINI „*Der Begriff ‚totalitär‘ wird erstmals 1925 von Mussolini selbst gebraucht, der zur Kennzeichnung der von ihm geführten faschistischen Bewegung von ihren (wilden (schrecklichen) totalitären Willen) spricht (feroce volontà totalitaria)* (Hans-Joachim Lieber, 1993, S.894).

Als sein Wortführer, Giovanni GENTILE diesen Begriff gebrauchte, wollte er damit meinen, dass Italien ein totalitärer Staat sei: Sein politisches System wäre der Faschismus. Er rechtfertigte also den Faschismus in Italien vor dem Zweiten Weltkrieg und bezeichnete Italien dieser Zeit als ein *stato totalitario*, wo der allmächtigste Staat alles für seine Bürger übernimmt, ohne ihre Meinung in Kauf zu nehmen. Der Faschismus seiner Meinung nach:

...ist für die einzige Freiheit, die ernst genommen werden kann, nämlich für die Freiheit des Staates und des Individuums im Staate. Denn es liegt für den Faschismus alles im Staate beschlossen. Nichts Menschliches und Geistiges besteht an sich, noch weniger besitzt dieses irgendeinen Wert außerhalb des Staates. In diesem Sinne ist der Faschismus totalitär, und der faschistische Staat als Zusammenfassung und Vereinigung aller Werte des ganzen Volkes, seine Deutung, bringt es zur Entfaltung und befähigt es –außerhalb des Staates darf es keine [Organisation] noch Gruppen (politische Parteien, Vereine, Syndikate und Klassen) geben. (Giovanni Gentile, 1936, S.209f)

Dem Faschismus zufolge, verweist der Totalitarismus auf die zugespitzte Verstaatung der Politik, wo alle Bürger bzw. Staatsangehörige für den Staat arbeiten und handeln „*In seinem faschistischen Gebrauch bezeichnet der Begriff [Totalitarismus] den uneingeschränkten politischen Voluntarismus sowie einen zugespitzten Etatismus.*“ (Christiana Christova, 2005, S.12)

Aber politikwissenschaftlich gesehen, ist der Faschismus trotz seiner scheinbaren diktatorischen Charakteristiken kein Totalitarismus. Er ist vielmehr autoritär als totalitär, aber an sich liegen die Spuren des Totalitarismus:

Wenn also behauptet werden kann, dass die Realität des Faschismus eine Einordnung eher unter dem Typus autoritärer als totalitärer Herrschaft rechtfertigen würde, so ist es dagegen festzustellen nicht nur der bis zu Ende aufrecht erhaltene verbale Anspruch des Regimes auf totale Erfassung und Identifikation aller, Volksgenossen (und die dazu verwendete Apparatur der Propaganda und des Terrors), sondern auch gerade das Fehlen einer auf Rationalität und Stabilität

² Das ist ein italienisches Wort. Auf Deutsch bedeutet es Führer. Dieses Wort spricht man [Du:] aus.

zielende Ideologie[...] So gesehen wäre dem Faschismus eine Verschärfung der totalitären Tendenz immanent. (Axel Görlitz, 1973, S.456)

Dieses Zitat hebt hervor, dass der Totalitarismus kein Faschismus ist, aber der Faschismus kann zum Totalitarismus führen. Der Totalitarismus ist darüber hinaus weder den Absolutismus, wo die Macht der Herrschenden als naturgegeben betrachtet wird: So war es z.B. der Fall des mittelalterlichen Europa; noch den Anarchismus, wo trotz des vorhandenen Friedens es keine(n) Herrschaft und Herrschender gibt. Totalitarismus ist auch von der Demokratie klarer zu unterscheiden, die dem Volk alle Mächte zur Selbstbestimmung verleiht. Der Totalitarismus ist, um präzise zu sein, ein „*Phänomen der pervertierten Massendemokraten im zwanzigsten Jahrhundert, gekennzeichnet durch den Primat einer von Ideologie angetriebenen Politik über die sozialen Kräfte.*“ (Martin Malia, 1973, S. 120-130, hier S.126) Die Brockhaus Enzyklopädie ihrerseits bestimmt den Totalitarismus als das Prinzip derjenigen politischen Herrschaft, die einen uneingeschränkten Verfügungsanspruch über die von ihr Beherrschten stelle, also auch über Selbstverständnis und Gewissen jedes Einzelnen (Vgl. Brockhaus Enzyklopädie, 1973, S.775). Die europäische Geschichte hat bis jetzt nur zwei Varianten von Totalitarismus, ohne wie schon erwähnt, den italienischen Faschismus in Kauf zu nehmen, erlebt. Es geht unter anderen um den damaligen stalinistischen Kommunismus und den Nationalsozialismus: „...*jene[r] Totalitarismusvariante,[stellen von mir hervorgehoben] Nationalsozialismus und Kommunismus als wesensgleich [dar]...*“ (Reinhard Kühl, 1972, S.7-22, hier S.7) In diesem Zusammenhang betont Martin GREIFFENHAGEN:

Beschränkt man den Totalitarismus auf die Regimenlehre und hält man sich dabei [...], so folgt daraus,
daß der Totalitarismusbegriff auf den Nationalsozialismus nur bedingt zutrifft...
daß er auf die stalinistische Phase des › demokratischen Stalinismus‹ paßt...(Martin Greiffenhagen, 1972, S.23-60, hier S.50)

Dieser Politikwissenschaftler unterscheidet danach fünf Bedeutungen von Totalitarismus. Es geht unter anderen um: Erstens den Totalitarismus als ein historisch durchgängiger Typ extrem autokratischer Herrschaft; Zweitens den Totalitarismus als *Gnosis*, d.h. Wissen; Drittens den Totalitarismus als *Machiavellismus*; Viertens Totalitarismus als *Rousseauismus*: es geht um eine totalitäre Demokratie; Und fünftens den Totalitarismus als Phänomen des 20. Jahrhunderts (Vgl. ebd., S. 23ff).

Als politisches System ist der Totalitarismus, wie schon angedeutet, moderner. Einige Politikwissenschaftler sind der Meinung, dass er die Folge der Französischen Revolution wäre. Die oft in dieser Revolution gewürdigten Menschenrechte wurden nicht richtig verstanden. Der Totalitarismus sei demzufolge ein Beweis und Symptom der Krise modernen Subjekts, weil die Menschenrechte, die damals eine Utopie wären, zu einer Aporie geführt hätten (Vgl. Hannah Arendt, 1986, S.945). In diesem Zeitraum erkrankte der Mensch von einer Pathologie (Christova, a.a.O., S.29). Hannah ARENDT zufolge ist also der Totalitarismus die Folge der menschlichen Evolution, die einen Bruch der Tradition verursacht habe. Er ist eine Ausnahme in der europäischen Geschichte, die bisher so ein schreckhaftes politisches System nie erlebt hätte. Der Totalitarismus sei jenes politisches System, wo Diktatur, Verbrechen, Despotismus, Terror, Tyrannei zusammenfassend das extremste Böse zugespitzt werde, und es fehle eben an Worten, damit dieses politische Regime genau charakterisiert werde. (Vgl., Arendt, a.a.O., S.898) In ihrem Werk *Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus* untersucht diese Politikwissenschaftlerin die Merkmale einer totalitäreren Herrschaft. Wie schon erwähnt, vertritt sie auch die Meinung, dass die europäische Geschichte bisher nur zwei Grundformen von Totalitarismus erlebt habe, und zwar Nationalsozialismus und stalinistischen Kommunismus. Diese beiden Regime werden von ihr ausführlich analysiert und die Charakteristiken des Nationalsozialismus werden auf den Stalinismus übertragen. (Vgl., ebd., S.26) Wichtig hervorzuheben ist es, dass ARENDT die erste Politikwissenschaftlerin ist, die sich systematisch mit diesem Begriff auseinandergesetzt hat.

Der Totalitarismus hat viele Merkmale: Darunter zählt den Tod und Ermordung von Millionen Menschen, die anders als das System denken und handeln: Es entsteht eine Freund-Feind-Beziehung, wo alle Andersdenkende sofort identifiziert und vernichtet werden. Solche Ermordungen werden eben von den Politikern dieses Systems als natürlich und notwendig legitimiert. Für Mörder gilt der Tod als Lösung, weil er ihnen dazu dient, sich von ihren Gegnern zu befreien, was für sie ganz normal scheint:

Die Todesstrafe wird absurd, wenn es (**sie**) [von mir hervorgehoben] nicht mit Mördern zu tun hat, die (**nicht**) [von mir hervorgehoben] wissen, was Mord ist, sondern mit Bevölkerungspolitikern, die den Millionenmord so organisieren, daß alle Beteiligten subjektiv unschuldig sind: die Ermordeten, weil sie sich gegen das Regime vergangen haben, und die Mörder, weil sie keineswegs aus mörderischen Motiven handeln. (ebd., S.945)

Die Machtergreifung eines Führers, der wahrscheinlich den Willen des Volks verkörpert, gilt auch als ein anderer Grundzug des Totalitarismus: STALIN in Russland und HITLER in Deutschland. Das von dem Führer vorgefundene politische System erweist sich für das Volk als inkompetent, weil es seine Identität verliert und die Durchsetzung eines totalitären Regimes scheint notwendig zu sein, sodass der Führer an der Macht willkommen ist. Aber als er die Macht angegriffen hat, kämpft er nicht mehr für das Volk, sondern vertritt eigene Interessen, und das Volk soll darunter leiden „*Die Führer der totalitären Bewegung aber[...] verspürten, als sie an die Macht gekommen waren, keinerlei Bedürfnis, sich zu Repräsentanten der Gruppe zu achten, aus der sie kamen; sie gebärdeten sich als Vertreter irgendwelcher Interessen.*“ (ebd., S.720) In diesem Zusammenhang hebt Hans FREYER hervor:

Volk wird vor allem dadurch integriert, daß ein Führer da ist, auf dessen Person alle einzelnen Volksgenossen durch eine geheime Linie gezogen sind, dessen Wille auf alle ausstrahlt, dessen Bild die ganze Jugend prägt. Der Glaube an den Führer bedeutet vielmehr, als daß in ihm die Einheit des Volkes repräsentiert wird. Sie bedeutete, daß das geschichtliche Schicksal des Volkes zur Person geworden ist. Ein Volk ohne Führer läuft gleichsam breit; höchstens, daß es sich in Stunden äußerster Gefahr zu einer heroistischen Anstrengung rafft. (Hans Freyer, 1934, S.1-19, hier S.1)

Der Führer bildet das Volk, orientiert es und bleibt die Verwirklichung seines Willen und Wunsches.

Ein weiteres Merkmal des Totalitarismus ist die Normbestimmung durch die einzig herrschende und erlaubte politische Partei, weil alle anderen vernichtet werden. Diese herrschende Partei bedient sich aller Institutionen, um ihre Macht durchzusetzen: NSDAP in Deutschland und die kommunistische Partei in Russland. Die in der Gesellschaft vorhandenen Institutionen sind Werkzeuge dieser einzigen Parteien. Die ersteren müssen sich an die letzteren fügen:

Träger des totalitären Verfügungsanspruchs ist nicht der Staat, sondern die herrschende Weltanschauungspartei (Bewegung) oder der seine Herrschaft ideologisch legitimierende und für alle verbindlich erklärende Machthaber. Dem gegenüber stellen die Institutionen [...] nur ein[...]Instrument des Regimes dar. Dies kann seinen Willen ebenso gut durch Maßnahmen in außernormativen Bereich verwirklichen. (Brockhaus Enzyklopädie, a.a.O., S.776)

Wenn die herrschende Partei sich als einzig schon legitimiert hat, werden alle Institutionen gleichgeschaltet, damit sie den Willen der herrschenden Ideologie dienen. So

war es der Fall Deutschlands zurzeit der nationalsozialistischen Herrschaft oder Russlands zurzeit des Stalinismus:

Phänomene des Nationalsozialismus in Deutschland [oder des Bolschewismus in der UdSSR] wie Zerschlagung der Parteienpluralität und der freien, organisierten Interessenvertretungen legal konkurrierender gesellschaftlicher Gruppen, die politische Gleichschaltung gesellschaftlicher Differenziertheit, von Kunst, Kultur und Wissenschaft, von Presse und Film im Namen einer einheitlichen Ideologie, die Reduzierung politischen Denkens und Handelns auf das Orientierungsmuster einer primitiven Freund-Feind-Alternative - dies und vieles andere schien geradezu auf neuen erklärenden Begriff in der politischen Theorie hinzudrängen. (Lieber, a.a.O., S.881)

Die Gesellschaft wird also uniformiert, sodass die Bürger sich gleichermaßen verhalten sollen. Für diejenigen, die sich daran nicht fügen lassen, entstehen Deportationen, Denunziationen, gnadenlose Verfolgungen...etc. (ebd. S.882) Deshalb wurden Konzentrationslager in Deutschland zurzeit des Nationalsozialismus gegründet. Juden ebenso wie Leute, die gegen HITLER kämpften, wurden als Tiere oder Untermenschen angesehen und demzufolge vergast oder getötet. Ihretwegen erfand man Stereotype. Man hebe hervor, dass sie sich von den Anhängern der Heldenrasse viel unterscheiden: Sie stellten eine Gefahr für die Arier dar und müssen demzufolge ermordet werden:

Und daraus folgt im gegebenen Fall der Wunsch, diese Unterschiede aus der Welt zu schaffen. Den für einen Rassisten von Typus Hitler ist der Mensch, der sich [...] von mir unterscheidet, kein wirklicher Mensch, sondern ein Bastard –eine Mischung zwischen Tier und Mensch- kurz ein Tier. Ich habe also das Recht, ihn zu töten, wenn es mir paßt;(ebd., S.882)

Die Politisierung von Wissenschaft und Bildung ist darüber hinaus dem Totalitarismus eigen. Hier wird das eigene Volk als die beste im Laufe der Geschichte gewürdigt. Eine Geschichte, die umgeschrieben wird. Das Heldentum des eigenen Volks wird angepriesen. Die herrschende Partei versucht damit, sich zu legitimieren. Die Wissenschaft wird zu einem Instrument, mit dem die Herrschenden seinen Wahrheitsanspruch rechtfertigt. Sie begründen also, dass die Geschichte sie verheißen habe, eines Tages zu herrschen: Sie habe sie eben vorher verkündet (Vgl. Lieber, a.a.O., S.882). Deshalb wurde die deutsche Wissenschaft der Nationalsozialisten von der Welt abgekapselt, damit die einstigen Deutschen nur an der NS-Ideologie glauben (Vgl. Gerhard Helbig, 1970, S.34). Die Propaganda bleibt eben ein großes Mittel zur Durchsetzung von Totalitarismus, weil die herrschende Gruppe sich die Medien aneignet, womit sie alltäglich um ihre Normen und Ideologie wirbt. Die

Propaganda der Nationalsozialisten wurde von dem Dr. Joseph GOEBBEL geführt. Der stalinistische Kommunismus hatte oft eine. Diese Propaganda ist oft terroristisch ausgerichtet, sodass die Massen davon stark beeinflusst werden und keinen Willen noch erfüllt, sich gegen das System zu revoltieren. Eine solche Propaganda steuert den Terror und diskreditiert, verachtet oder verleumdet die Andersdenkenden: Sie ist eine Säule für Totalitarismus:

Der Terror sorgt dafür, daß die Massen von solchen Schädlingen nicht beeinflusst werden und daß die Untauglichen liquidiert werden. Auf diese Weise ist dann die brutale und vorsätzliche Gewalttätigkeit des totalen Terrors für die totale Bewegung immer[durch die Medien] gerechtfertigt. (Karl Friedrich, 1957, S.128)

Alle diese Merkmale waren in dem Stalinismus und in dem Nationalsozialismus vorhanden. Im Laufe der Zeit hat der Begriff Totalitarismus eine andere Bedeutung übernommen. Er wurde heute in die Industriegesellschaft umgesetzt. In dieser Gesellschaft werden oft die Bürger zum Konsum gezwungen. (Vgl. Brockhaus Enzyklopädie, a.a.O., S.776)

Diese Bestimmung von Totalitarismus deutet, dass so ein politisches System die Menschenfreiheiten abschafft im Gegensatz zu autoritären Regimen, wo diese Freiheiten abgegrenzt werden. Deshalb nehme ich in meiner Analyse nur den Totalitarismus in Kauf. Aber da es zwei Varianten von Totalitarismus, und zwar den sowjetischen und deutschen gibt, wird meine Analyse vornehmlich den deutschen Totalitarismus, nämlich den Nationalsozialismus in Betracht ziehen. Italienischer Faschismus und russischer Kommunismus sind für das bessere Verständnis meiner Untersuchung von zweiter Bedeutung.

1.3 Zum Begriff Gesellschaft

Das Substantiv *Gesellschaft* kommt aus dem Verb *gesellen*, was heißt: *sich jemandem anschließen, mit ihm gehen* (Wahrig, 1978, S.346) und dem Adjektiv *gesellig*, d.h. *gesellschaftsliebend, suchend, sich gern unter Menschen aufhaltend* (ebd.). So ist es kein Wunder, dass diejenigen Individuen, Menschen oder Tiere, die genau wissen, wie man mit anderen umgeht, als *gesellig* charakterisiert werden. Der Engländer FERGUSON ist der erste, der der Begriff Gesellschaft im Jahre 1767 gebraucht hat, indem er von der *civil society*, d.h. bürgerlicher Gesellschaft sprach (Vgl. Wilhelm Bernsdorf, 1975, S.287).

Ohne Individuen gibt es überhaupt keine Gesellschaft. Die letztere verweist also auf eine Interaktion zwischen den ersteren, was zu einem Staataufbau führen kann. Individuen und Staat machen die Gesellschaft aus. Eine solche Sichtweise hat das Denken des 17. und 18. Jahrhunderts gründlich geprägt:

Bei allen Denkern, die seit dem 17. und 18. Jh.[Jahrhundert] von G.[Gesellschaft] sprechen, handelte es sich um jenen zwischen Individuen und Staat liegender Bereich, der als ein in sich selbst sich bewegendes und ein sozialer Prozeß zu begreifendes Phänomen erscheint (ebd.).

Dieses Zitat beweist, dass die Gesellschaft sich auf das Zusammenleben von Individuen bezieht. Sie pflegen ihr Leben in einem System zusammen (Vgl. Werner Fuchs u. Rolf Klima, 1975, S.235) deshalb hieb ARISTOTELES hervor, dass der Mensch von seiner Geburt an gesellig und gesellschaftsbedingt sei. Sie wäre etwas Natürliches, das ihm innewohnt. So gesehen, bestimmt das *Wörterbuch der Soziologie* die Gesellschaft als der „*Inbegriff der im Recht (Vertrag) und in der Wirtschaft zweckrational zusammenwirkende Individuen.*“ (Bernsdorf, a.a.O.)

Philosophisch betrachtet, gibt es verschiedene Auffassungen von Gesellschaft je nach Thomas HOBBS, Jean-Jacques ROUSSEAU oder Karl MARX. Wichtig zu erwähnen ist es, dass HOBBS ein Vorgänger von ROUSSEAU ist, ebenso wie dieser letztere ein Vorgänger von MARX bleibt. Aber für diese Analyse fange ich mit der Theorie von MARX an, dann gehe ich mit ROUSSEAU weiter und zum Schluss stelle ich die Gesellschaftsauffassung von HOBBS dar. Dies wird ausdrücklich gemacht, damit der Leser meine Absicht besser verfolgen kann.

Erstens bestimmt der dialektische Materialismus von MARX die Gesellschaft nach der Basis, d.h. der Ökonomie und Produktionsverhältnisse. Beide bilden ihre Grundlagen. Die gesellschaftliche Entwicklung im Laufe der Geschichte spielt damit eine wichtige Rolle. Bei dieser philosophischen Strömung sei die Gesellschaft, „...eine Gesamtheit[von]Verhältnisse[n], die durch ein historisch konkretes, einen bestimmten Entwicklungsstand der Produktionskräfte entsprechendes System der materiellen Produktionsverhältnisse geprägt wird.“ (Klaus u. Buhr, a.a.O., S.473) Dieses Produktionsverhältnis lässt einen Klassenkampf entstehen, wo Proletarier, d.h. Arme, bzw. die Arbeiter für Reiche, d.h. Arbeitsgeber arbeiten. Aber des Kapitalismus wegen werden diese Proletarier von ihren Arbeitsgebern ausgebeutet, sodass sie keinen gerechtmäßigen Lohn verdienen. Das Bewusstsein der Geselligen ist die Widerspiegelung ihrer ökonomischen

Verhältnisse. Der Gesellschaftsbegriff ist nichts anderes als der Zusammenhang zwischen Basis und Überbau (Vgl. Manfred Naumann, 1975, S.18). Ihrer Metaphysik, Abstraktion und Unwissenschaftlichkeit wegen wurde diese marxistische Auffassung der Gesellschaft oft in Frage gestellt.

Zweitens, was der Gesellschaftsbegriff von ROUSSEAU und HOBBS gemeinsam bleibt, ist der oben erwähnte Vertrag zwischen den Geselligen (Vgl. Klaus u. Buhr, a.a.O., S. 474). Aber im Unterschied zu HOBBS setzt sich ROUSSEAU mit demokratischen Gesellschaften auseinander. In der Tat ist die Gesellschaft nicht etwas Natürliches, aber sie entsteht nach einem freiwilligen Vertrag unter den Individuen, die zur Entscheidung kommen, zusammen zu leben. Diese Individuen bestimmen Gesetze, wonach sie verkehren werden. An den Kopf ihrer Gesellschaft stellen sie einen Herrschenden ein, der sich selbst an den von Bürgern vorbestimmten Gesetzen fügt. Er darf keines übertreten, sonst wird er davon streng bestraft. Diese bestimmten Gesetze tragen an sich den allgemeinen Willen des Volks, nach dem die Bürger sich identifizieren:

Quand je dis que l'objet des lois est toujours général, j'entends que la loi considère les sujets en corps et les actions comme abstraites, jamais un homme comme individu ni une action particulière [...] Sur cette idée, on voit à l'instant qu'il ne faut plus demander à qui il appartient de faire des lois, puisqu'elles sont les actes de volonté générale; ni si le prince est en-dessus des lois, puisqu'il est membre de l'État; ni si la loi peut être injuste, puisque nul n'est injuste envers lui-même; ni comment on est libre et soumis aux lois, puisqu'elles ne sont que des registres de nos volontés. (Jean-Jacques Rousseau, 1996, S.75)

So rechtfertigt ROUSSEAU demokratische Gesellschaften, wo alle Bürger über gleiche Rechte verfügen.

Drittens, überwindet HOBBS seinerseits ROUSSEAU, indem er der Meinung ist, dass die Gesellschaft die Menschen von ihren natürlichen Trieben befreie. In der Tat sei der Naturzustand von Kämpfen gekennzeichnet, wo die Stärksten die Schwachen vernichten, und es wird notwendig, dass eine Gesellschaft entsteht, damit schwache Leute durch Gesetze geschützt werden, sodass der Kampf zu Ende kommt:

La cause finale, le but, le dessein, que poursuivirent les hommes, eux qui par nature aiment la liberté et l'empire exercé sur autrui, lorsqu'il se sont imposé des restrictions au sein desquelles on les voit vivre dans les Républiques, c'est le souci de pourvoir à leur propre préservation et de vivre le plus heureusement par ce moyen: autrement de s'arracher à cet état de guerre qui est, je l'ai montré, la conséquence nécessaire des passions naturelles des hommes, quand il n'existe pas

de pouvoir visible pour les tenir en respect, de les lier par la crainte de châtement, tant à l'exécution de leurs conventions qu'à l'observation des lois de nature. (Thomas Hobbes zit. nach Elisabeth Clément, 1995, S.299)

Dieser Beleg hebt hervor, dass der *Leviathan* oder der in der Gesellschaft Herrschende über eine große Macht verfügt, die ihm das Volk verleiht. Er ist also streng und bestraft jeden Friedenstörer. Er regiert die Gesellschaft und die Bürger identifizieren sich an ihm. Seine Macht bleibt unbegrenzt und er hat das Recht auf alle Bürger. Keiner wird demzufolge imstande sein, dem anderen Übel zu bringen, weil er Furcht hat, von dem *Leviathan* streng gestraft zu werden. So entsteht einen scheinbaren Frieden in der Gesellschaft, der nur durch Furcht und Bange aufrecht erhalten wird:

La seule façon d'ériger un tel pouvoir commun, apte à défendre les gens de l'attaque des étrangers, et des torts qu'ils pourraient se faire les uns aux autres et ainsi les protéger [...] c'est de confier tout leur pouvoir et toute leur force a un seul homme [...] pour assurer leur personnalité. (ebd.)

Die Macht des Herrschenden bleibt grenzenlos, aber er soll die ganze Gesellschaft vor Übel schützen. Indem HOBBS so eine Gesellschaft bzw. diktatorische Gesellschaft legitimiert, übt er Kritik an ARITOTELES, der die Gesellschaft als etwas Natürliches auffasste. Bei HOBBS ist die Gesellschaft nicht natürlich, sondern kulturell. Sie entsteht, weil die Menschen im Naturstand dessen bewusst werden, inwieweit sie eine Gefahr für ihre nächsten stellen. So betont HOBBS „*Homo homini lupus est.*“ (Hobbes zit. nach Christian Godin, 2007, S.269) Als Hobbes so eine Gesellschaft rechtfertigte, legitimierte er Absolutismus, Despotismus und Diktatur. Solche politischen Systeme haben den Totalitarismus zum Beginn des 20. Jahrhunderts begünstigt. Es wäre also nicht anspruchsvoll zu glauben, dass HOBBS die Totalitaristen des 20. Jahrhunderts, die seine Gedanken verarbeiteten, begeistert hat. Der Hobbes'sche *Leviathan*, der die Macht übt, kann selbst nicht bestraft werden, sondern straft nur die anderen. So steht er über den Gesetzen, die ihm dazu dienen, seine Macht zu verstärken (Vgl., ebd., S.270).

Diese jeweiligen Auffassungen von Gesellschaften stehen nicht in Einklang mit dem Begriff, den sich die Postmoderne von dem Gesellschaftsbegriff macht. In jenem Zeitalter wird Gesellschaft zum Ort, wo die Menschen der Industrialisierung wegen entfremdet werden. Sie befinden sich in einer Totalität und stehen unter dem Druck von Macht (Foucault, Bourdieu). Der Mensch ist entzentralisiert und bleibt ein Subjekt, der von den diskursiven Praxen seiner Gesellschaft dominiert wird. Das Individuum ist also ausgeschlossen und er tritt in die Masse, wo die Macht im Vordergrund steht:

Gesellschaft wird hierbei nicht im Sinne einer Auflösung oder im Modus des Verschwindens begriffen, sondern als eine partielle Fixierung, als partielles Stillstellen gesellschaftlicher Elemente und als eine Teilweise Schließung konzipiert (Stephan Moebius u. Lars Gertenbach, 2015).³

Literaturwissenschaftlich betrachtet, gibt es meines Erachtens keine Bestimmung von Gesellschaft. Die Literaturwissenschaft ist interdisziplinär, d.h. sie arbeitet oft mit den Kategorien anderer Fächer wie Soziologie, Geschichtswissenschaft, Psychologie...etc. Deshalb gelten die Bedeutungen, die ich schon der Gesellschaft zugeschrieben habe, auch in der Literaturwissenschaft. Aber dieses Fach hat zumindest einen Bereich, der sich mit dem Einfluss der Gesellschaft auf die Literatur und umgekehrt auseinandersetzt: Es geht um die Literatursoziologie oder die sozialgeschichtliche Literaturwissenschaft. Sie

stellt die gesellschaftlichen Bedingungen und Bezüge literarischer Texte ins Zentrum ihrer Überlegungen. Sozialgeschichtliche Literaturwissenschaft untersucht generell das Zusammenkommen, die Distribution und auch die Rezeption unter historisch sich wandelnden sozialen Bedingungen. (Jeßling u. Köhnen, a.a.O., S.319)

Hier habe ich die unterschiedlichen Auffassungen von Gesellschaft dargestellt, aber für die vorliegende Analyse nehme ich vornehmlich die Gesellschaft im Sinne Thomas HOBBS in Kauf, weil sie einen *Leviathan* an dem Haupt der Gesellschaft darstellt. Dieser erstere steht über den Gesetzen und setzt den Untertanen seinen Willen durch. In seiner Gesellschaft herrscht also Terror, Verbrechen, Unfreiheit, Angst, Willkür...etc., was totalitäre Gesellschaften, die meiner Analyse zugrunde liegt, charakterisiert. Die Rousseau'sche und Marx'sche Auffassung von Gesellschaft werden für diese Analyse nebensächlich.

1.4 Zwischenfazit

Aufgabe dieser Begriffsbestimmung bestand darin, genau darzustellen, welche Bedeutung ich den wichtigsten Konzepten dieser Analyse zuschreiben werde. Daraus ergibt sich, dass es einen engen Bezug zwischen Struktur, Totalitarismus und Gesellschaft gibt. Diese Kernbegriffe sind also am liebsten nach den Sinnen, die ich ihnen je zugeschrieben habe, in Kauf zu nehmen, und zwar die Struktur à la MARX, de SAUSSURE oder die *Gestalttheoretiker*; den *Machiavel'schen Totalitarismus* oder den Totalitarismus im Sinne

³ Diese Quelle ist eine Internetangabe. Da ich bei der vorliegenden Zitierensweise nicht alle Informationen zur Quelle hinzufügen kann, erwähne ich in meiner Arbeit bei dem Zitieren von Internetquellen nur Autorennamen, falls es einer gibt, Buchertitel, falls es keinen Autor gibt oder Internetquellen. Wenn der Leser viel Informationen darüber haben will, soll er mein Literaturverzeichnis nachschlagen.

des Nationalsozialismus; und *die* Gesellschaft à la *Thomas HOBBS*. Im Folgenden stelle ich bündig die literaturwissenschaftliche Methode dar, mit der ich das Werk HORVÁTHS analysieren werde: Es geht um die Produktionsästhetik.

2 Zur Produktionsästhetik

Der Begriff Produktionsästhetik ist ein Kompositum. Er besteht aus zwei Wörtern, und zwar *Produktion* einerseits und Ästhetik andererseits. Beide sind durch ein „s“ verbunden. Erstens kommt das erste Wort dieses Kompositums, und zwar *Produktion* aus dem Griechischen *paragōgē* von *paragein*, d.h. Vorführen, Heraufführen; oder aus dem Lateinischen *productio* von *producere*, d.h. Vorbeiführen; Zweitens hat das Wort Ästhetik nicht nur griechische Ursprünge bzw. *aisthónamai*, d.h. mit den Sinnen wahrnehmen oder *aisthetikōs*, d.h. zur Wahrnehmung fähig, sondern auch lateinische bzw. *aesthetica*.

Aus dieser Etymologie wird es selbstverständlich, dass die Produktionsästhetik nichts anderes als die Wahrnehmung der Erzeugung von künstlerischen Werken ist, sei es literarische, musikalische, bildende...etc. Künste. Sie schließt auch mit sich die Vermarktung dieser Werke mit ein (Vgl. freefullpdf, 2014).

2.1 Der Text als Botschaft seines Autors und Zeugnis seiner Entstehungszeit

Bezüglich der Literaturwissenschaft antwortet die Produktionsästhetik auf drei wesentliche Fragen, und zwar: Wovon reden die Bücher? Wer schreibt sie? Warum? (Vgl. Jean Paul Sartre, 1981, S.34) Solche Fragen umfassen alles, was dazu dient, diese literaturwissenschaftliche Methode besser zu verstehen. Die erstere *wovon reden die Bücher?* betrifft nicht nur semantische, sondern auch pragmatische ebenso wie lexikalische Aspekte von Texten. Sie kann so umformuliert werden: Was sagt der Autor eigentlich? von welchem Sachverhalten ist es im Text die Rede? Aus welcher Perspektive und in welcher Form ist dieser Text verfasst worden? Die zweite Frage *wer schreibt sie?* steht in engem Bezug auf den Autor, den Urheber eines Werkes, d.h. seinen Ursprung, seine Bildung, Gesellschaft...etc.; Und die dritte deutet direkt an den Kontext, wo das Werk verfasst

worden ist. Kontextuell gesehen, ist der Autor derjenige, der dem Text, seiner persönlichen Intention nach, einen bestimmten Sinn mithilfe von Wortbedeutungen gibt (Vgl. Jürgen Schutte, 1985, S.44f). Diese letzteren oben erwähnten beiden Fragen können folgenderweise umformuliert werden: Worum wird es gesprochen, warum so und nicht anders? An wen ist die Äußerung gerichtet, aus welchem Anlass und zu welchem Ende?

Der Akt des Schreibens ist selbstverständlich nicht zufällig. Hierhin liegt schon die Absicht des Autors, die in seinem Buch zu ermitteln ist, zugrunde. Der verwendete Stil, die Wahl von Wörtern, von spezifischen Figuren, die in einer bestimmten Weise Handlungen im Text vollziehen...etc. tragen dazu bei, diese Autorintention dem Leser bekannt zu machen „*Hinter den verschiedenen Absichten der Autoren steht eine tiefere, unmittelbare Wahl, die allen gemeinsam sind.*“ (Sartre, u. Peter Uwe Hohendahl, 1874, S.166-185, hier S.166) Die Produktionsästhetik analysiert demzufolge einen Text immer in Bezug auf seinen Kontext. Ziel ist es, die im Text geschilderten Gegenstände an ihre Wirklichkeit anzuknüpfen. Deshalb tauchen drei Dimensionen auf: Text-Autor-Wirklichkeit (Vgl. Schutte, a.a.O., S.45). Der literarische Text erweist sich als eine Botschaft seines Autors. Dieser letztere nimmt Stellung in seiner Gesellschaft bezüglich der dort zu findenden Begebenheiten, indem er schreibt. Solche Begebenheiten werden von ihm gehandelt und im Text symbolisch dargestellt, um seinen Adressaten eine Mitteilung darüber zu schicken. Der Adressat soll also verstehen, dass literarische Texte im Gegensatz zu anderen Textarten fiktional⁴ verfasst sind. Sie verschleiern die Wirklichkeit, indem sie auf sie anspielt und es ist die Aufgabe der Adressaten, diese dargestellte Wirklichkeit im Text zu interpretieren. Laut SCHUTTE ist die Interpretation die „*›Übersetzung‹ des Textes in eine historische Praxis, aus der er entsprungen ist und die er mittelbar vergegenwärtigt.*“ (Schutte, a.a.O., S.47) Der Leser soll also imstande sein, die fiktional dargestellte Welt genau zu interpretieren. Seitens des Autors spielt der Adressat, den er immer beim Schreiben im Kopf hat, eine große Rolle (Vgl. Naumann, a.a.O., S.17f). Die Kommunikationstheorie von Karl BÜHLER kann diesen Vorgang klarer erklären. Der Autor, der eine bestimmte Absicht im Kopf hat, drückt sich schriftlich aus (Ausdrucks- oder emotive Funktion). Damit appelliert er an den Leser durch den Stil, den er voraussetzt, dass er ihm eigen ist, um seine Intention wahrnehmbar zu machen (Appelfunktion); So beschreibt er fiktional die Gegenstände der Außenwelt (Darstellungsfunktion) (Vgl. Karl Bühler, 1965,

⁴Umberto Eco, der Vater der modernen Semiotik ist der Meinung, dass die Fiktionalität eine große Eigenschaft von literarischen Texten sei. Sie betreffe die Subjektivität und Individualität des Autors, der nicht imstand sei, getreu die Wirklichkeit wiederzugeben. Seine Wahrnehmung bleibe begrenzt, sodass die Welt, die er in seinem Text schaffe, die Wirklichkeit verarbeite und auf sie anspiele. (Vgl. Umberto Eco, 1984, S.15ff).

S.24). Aber zwischen dem, was der Autor meinen wollte, d.h. seiner Absicht bzw. der intendierten Bedeutung seines Textes und dem, was der Leser davon verstanden hat bzw. der realisierten Bedeutung des Textes, gibt es immer der sprachlichen, zeitlichen und gesellschaftlichen Grenze ebenso wie der literarischen Bauform und Gattung wegen eine Differenz: Das ist die sogenannte *Hermeneutische Differenz* (Vgl. Schutte, a.a.O., S.23) Neben dieser hermeneutischen Differenz gibt es auch die ästhetische Differenz. Sie ist den Unterschied zwischen dem, was der Autor zum Schreiben führte und dem, was er schließlich verfasst hat:

Ich spreche hier von der ästhetischen Differenz zwischen Schreibanlaß und Geschriebenem, die aus dem Kunstcharakter des Werkes resultiert, d.h. aus den institutionellen Charakter der Literatur und der jeweils geltenden ästhetischen Normen. Zu erkennen ist diese ästhetische Differenz am ehesten dort, wo der jeweilige Text sie eigens pointiert, d.h. sich in seiner Machart unterscheidet von den alltäglichen und den gewohnten literarischen Darstellungsformen der Erfahrung. (ebd., S.52)

Wie bereit angedeutet, analysiert die Produktionsästhetik den Kontext, wo das Werk verfasst wurde. Es geht um die Untersuchung der geschichtlich-gesellschaftlichen, und biografisch-individuellen Faktoren, die der Autor in seiner Gesellschaft vorgefunden hat: Sie haben sein Schaffen bedingt. Unter diesen Faktoren haben wir Sprache, Medien oder gesellschaftliche Ereignisse von Epoche des Autors, seine Herkunft, Bildung, Stelle in der Gesellschaft...etc. Diese Kontextanalyse wird von der Untersuchung des Entstehungsprozesses ergänzt. Es geht hier um die Analyse der sprachlich-literarischen Voraussetzungen, mit deren Hilfe der Autor seinen Text verfasst hat. Beide Aspekte (der Entstehungskontext und -prozess) umfassen erstens den Textgegenstand, und zwar den Ausschnitt der Wirklichkeit, die von dem Autor aufgegriffen und ästhetisiert wird; zweitens die Situationsanalyse und drittens die Kommunikationssituation (ebd., S.54). Der Vorgang des Schreibens ist nicht einfach: Hier soll der Autor zunächst einmal die literarische Gattung auswählen, in der er seine poetische Konzeption anzufertigen beabsichtigt; danach schafft er Figuren und Geschehen, verarbeitet sie, gibt ihnen Namen, antizipiert ihre Wirkung auf den Leser...etc. Gleichzeitig setzt er sich mit den in seiner Gesellschaft schon vorhandenen Werken von anderen Autoren auseinander. Er bringt damit sein eigenes Schaffen hervor, was ihm von ihnen unterscheidet: Es geht um keine Wiederholung dieser Autoren, sondern um eine Wieder-Holung (Vgl. Naumann, a.a.O., S.81f). Indem er so schreibt, nimmt er Stellung in seiner Gesellschaft, wo er je nach seinem Horizont einige Normen und Prinzipien in Frage stellt und anderen zustimmt (Vgl. Schutte, a.a.O., S.60).

2.2 Zugänge zur produktionsästhetischen Analyse

Der Kontext spielt, wie bereit gesagt, eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der literaturwissenschaftlichen Produktionsästhetik. Diese Methode geht der Erklärung nach, wie Geschehen bzw. die ästhetische Wirklichkeit eines Textes den wirklichen und tatsächlichen Ereignissen der Entstehungszeit entsprechen. Um so ein Ziel zu erreichen, geht die Analyse nicht vom Autor zum Text, sondern vom Text zum Autor, damit die Besonderheit des Textes kontextuell begründet wird. Der Interpretierende analysiert den literarischen Text ausführlich. Er untersucht die ästhetischen Wahrnehmungen dieser letzteren und bezieht ihn rational auf den Autor zurück (ebd., S.61). So soll er zuerst den Text immanent untersuchen, bevor er seine Bezüge auf den Kontext herstellt. Der Text erweist sich als ein Organismus, dessen innere und äußere Struktur detailgetreu analysiert werden, damit ihre Entsprechungen nachgewiesen werden. Er ist ein Medium, dessen Mitteilung zu erraten ist (ebd., S.62). Damit diese letztere verstanden wird, soll jedes einzelne Element in Bezug auf das Ganze gesetzt werden und umgekehrt. Jede Bedeutungseinheit erfüllt eine wichtige Funktion, um die Autorintention zu ermitteln. Das interpretierende Subjekt soll wie ein Exeget vor der Bibel oder ein Experte in Sache Jura vor Gesetzbüchern verfahren. Der literarische Stil mit den folgenden drei Elementen *inventio*, *dispositio* und *elucutio* ebenso wie das Missverständnis des Textes sind zu erklären (Vgl. Heinrich Lausberg, 1963, S.28), damit der Sinn des Textes klarer wird. So erfüllt der Text seine Appelfunktion, als der Leser die mitgeteilte Botschaft empfängt und darauf reagiert. Nach der immanenten Analyse, kann sich der Leser nun mit dem Entstehungskontext beschäftigen. Der literarische Text wird denn zu einem Archiv, das von seiner Entstehungszeit zeugt: Sein Sinn wird klarer.

2.3 Text und Kontext

Ursprünglich und linguistisch gesehen, verwies der Kontext auf die Umgebung, woher ein Wort oder einen Satz in einen Text vorkam. Aber heute hat dieser Ausdruck viele Bedeutungen übernommen und man spricht zum Beispiel von innertextuellen Kontext: Es geht um die gesamten Elemente eines Textes, die um eine Thematik kreisen; von dem intertextuellen Kontext, der auf die thematisch in Bezug stehenden Texte verweist; oder von dem extratextuellen Kontext, der seinerseits auf die Bezugfelder anspielt, zu denen der jeweilige Text in ein bestimmtes Verhältnis gesetzt wird (Vgl. Schutte, a.a.O., S.75).

Produktionsästhetisch betrachtet, betrifft der Kontext die Schematisierung der Wirklichkeitsbezüge eines zu interpretierenden Textes. Er geht um seine Deutung je nach der Entstehungsgeschichte, worauf er reagiert und darüber bestimmte Themen behandelt. Die Kontextanalyse hat also zwei Funktionen: Einerseits dient sie dazu, geschlossene Textstellen aufzuklären, weil sie enge Bezüge auf ihre Entstehungszeit haben; Andererseits dient sie der Klassifizierung des Textes in einem geschichtlichen Archiv, um seine gesellschaftliche Funktion nachzuweisen. Die Kontextanalyse erweitert demzufolge den Interpretationshorizont von Texten, damit sie analysiert und ausgelegt werden, sodass ihr Realismus ans Licht kommt. Texte zeugen also von ihrer Entstehungszeit, beinhalten lebensgeschichtliche, sozial- und literaturhistorische Entwicklung und können als geschichtliche Dokumente Verwendung finden (ebd.). Die oben erwähnten Kontexte helfen dabei, Wörter, Sätze, Figurenkonstellation oder bestimmte Geschehen des Textes vernünftig aufzuklären. So kann man zum Beispiel darüber klar sein, warum es im HORVÁTHS Werk *Jugend ohne Gott* die Rede von einer höhnischer oder verdorbener Jugend ist, die militärisch ertüchtigt wird. Bezüglich des Kontextes antwortet man darauf: Es geht um die Hitlerjugend, die zum Krieg und zur Rassendiskriminierung gebildet wurde. Deshalb verhalten sie sich so. Die Kontextanalyse befasst sich darüber hinaus mit der Bedeutungsverschiedenheit der Textteile und des Gesamttextes. Sie hebt zwei wesentliche Fragen hervor, und zwar wie lassen sich die prinzipiell unbegrenzten Möglichkeiten der Kontextdifferenz systematisch überschauen? Und wie verfährt die methodische Interpretation praktisch bei der Erörterung von Kontextbezügen? (ebd.)

Eine produktionsästhetische Kontextanalyse zielt darauf ab, die Ursache der Textverfassung zu rekonstruieren. Sie geht also auf die Untersuchung der Wirklichkeit und Gesellschaft, in der der Text entstanden ist, ein: Was hat der Autor dazu bewegt, so ein Text zu verfassen? Wie hat er den Ausschnitt der Wirklichkeit, wovon es die Rede im Text ist, wahrgenommen und literarisch verarbeitet? Dies betrifft die historische Geltung des Werkes (Vgl., ebd., S.78). Drei Aspekte sind in diesem Zusammenhang in Kauf zu nehmen: erstens die autorseitigen Voraussetzungen in der Sozialgeschichte; zweitens der literarische Kontext; und drittens die realitätseitigen Voraussetzungen. Sie führen zum lebensgeschichtlichen Kontext, weil die Autorintention und -situation als ein geschichtliches Ereignis mithilfe der Textbeschreibung rekonstruiert wird. Wichtig hier zu behalten ist es, wie der literarische Text wirklich verfasst worden ist? Warum ist der Autor zur Entscheidung gekommen, nur von diesem Textgegenstand zu sprechen und nicht von anderen? Bezüglich HOVÁTH geht es um

die folgende Frage: Warum entscheidet sich HORVÁTH an seiner Zeit ein *Jugend ohne Gott* betiteltes Werk zu verfassen? Welche Stellung nimmt er in Bezug auf den Nationalsozialismus?

Die Biographie des Autors hilft dabei, das Werk richtiger auszulegen. Sie teilt mit, wie sich dieser Autor vor, während und nach der Verfassung seines Werkes fühlte? Vielleicht wollte HORVÁTH die Hitlerjugend und die Gesellschaft von der NS-Ideologie befreien! Aber persönlich fühlte er, dass er allein ohnmächtig war. Die kulturelle Herkunft des Schriftstellers trägt dazu bei, einige Textaussagen zu erschließen. So kann zum Beispiel das Leben des Kleinbürgertums, an dem HORVÁTH gehörte, im Werk sichtbar werden. Damit erfährt man, dass dieses Kleinbürgertum nicht sehr einflussreich in seiner Gesellschaft war. Die literarische Tradition des Autors ist auch in Betracht zu ziehen (Vgl., ebd., S.79). Seine politische Einstellung in seiner Heimat, seine Wünsche..etc. Sie helfen dabei, zum Beispiel zu rechtfertigen, warum HORVÁTH seine Figuren häufig nicht mit ihren Namen, sondern nur mit Buchstaben T, N, Z, B ...etc. nennt. Vielleicht setzt er voraus, dass der Adressat dadurch verstehen kann, was er meinen wollte, ohne von seinen politischen Gegnern identifiziert und angegriffen zu werden.

2.4 Der sozialgeschichtliche Kontext des Werkes

Dieser Kontext beschäftigt sich nicht nur mit der Individualität des Autors, sondern auch mit den Eigenschaften seines Werkes in einem bestimmten Kontext. Sie geht dessen Rezeptionsgeschichte nach, damit die Bedeutsamkeit dieses Werkes in seiner Epoche erklärt wird und umfasst ideologische, historische, soziopsychologische und soziologische Aspekte (Vgl., ebd., S.80). In der Gesellschaft kann der Horizont des Autors begrenzt oder erweitert sein, d.h. er kann außerhalb seiner Epoche vorsehen oder weniger darüber wissen. So kann z. B. ein Autor Gefahr laufen, nicht genau darüber zu wissen, welcher Geist seine Epoche prägt. Die Analyse der Sozialgeschichte des Werkes kann begründen, inwieweit dieses Werk seine Epoche widerspiegelt (Vgl., ebd., S.81). Sie hat zwei Momente: Erstens geht es um die Objektivierung der Analyse, wo es gerechtfertigt wird, wie das Werk von seinen zeitgenössischen Adressaten rezipiert wurde und zweitens wie es in Gegenwart zu lesen und zu interpretieren ist. Man soll hier pragmatische, kommunikative und gegenständliche Bezüge des Textes durch seine Fabel, Motive, Figurenkonstellation und Milieudarstellung nachweisen

(ebd., S.83). Dabei ist die Lektüre von Sekundärliteratur, deren Themen im Text behandelt werden, sehr hilfreich.

Der Erwartungshorizont des Autors kann nicht bei Seite gelassen werden. Er erklärt, ob er seine Adressaten wirklich erreicht hat, und wie er ihre Reaktion antizipiert? Wie sich diese Adressaten durch die Textmerkmale identifizieren lassen? Und ob die Institutionen der Literaturproduktion diesen Erwartungshorizont verändert oder umgeleitet haben (ebd., S.90).

2.5 Zwischenfazit

In der oben dargestellten literaturwissenschaftlichen Methode, wurde es erklärt, wie die Intention des Autors in seinem Werk verstanden werden kann, weil das Ziel der Produktionsästhetik es ist, diese Absicht durch die Textstrategie zu ermitteln. Dazu sollen viele Aspekte in Kauf genommen werden, und zwar die Wirklichkeit des Autors, der Autor selbst und die Art und Weise, wie der Text strukturiert ist.

Für die vorliegende literaturwissenschaftliche Analyse soll der Leser nicht erwarten, dass ich dieser Methode Schritt für Schritt, wie sie hier vorgestellt wurde, folge. Das kann zum klaren Verständnis des Themas nicht beitragen, sondern stören und eben erschweren. Zumindest bleibt diese Methode die Grundlage der Analyse. Ich nehme also alle ihre Instrumente in Kauf aber nicht ausführlich. So können Elemente des Kontextes, des Autorlebens oder der Textstruktur zusammen im selben Abschnitt auftauchen, weil sie nicht zu trennen sind. Darüber hinaus, da ich mich mit der Struktur der totalitären Gesellschaft im HORVÁTHS Werk beschäftige, werden oft Textelemente wie zum Beispiel die Institutionen der ästhetischen Gesellschaft des zu analysierenden Werkes mit der Art und Weise, wie sie im Text sprachlich dargestellt werden, in Zusammenhang gebracht, damit der Leser richtig versteht, wie der Autor diese Gesellschaft literarisch strukturiert: Inhalt und Form des Textes sind also nicht voneinander zu trennen. Sie ergänzen sich und sind mit der Produktionsästhetik klarer in Bezug zu bringen, weil sie miteinander in Einklang stehen. Schematisch und modellhaft weise ich hin, wie ich mit der Produktionsästhetik in meiner Analyse verfare.

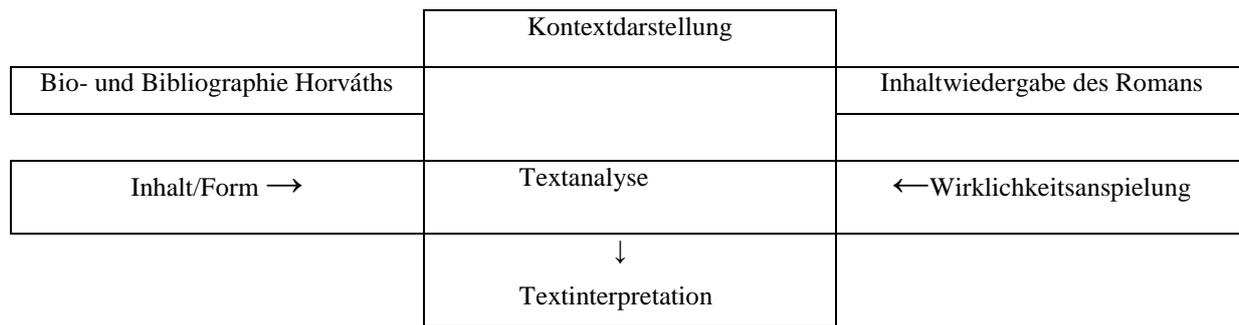


Abbildung: Modell für meine produktionsästhetische Analyse *(von mir entworfen und vorgelegt)*

KAPITEL 2

ZUR UNTERSUCHUNG DES DRITTEN REICHES

Zwischeneinführung

Das vorliegende Kapitel geht dem Zeitraum des Dritten Reiches nach. Es widmet sich einer Darstellung dieser grausamen Epoche der deutschen Geschichte, wo die Menschenrechte abgeschafft wurden und reißt um, welche Hauptthemen dem Zeitraum des Entstehungskontextes von HORVÁTHS *Jugend ohne Gott* charakteristisch waren. Also nach der Darstellung der HITLERS Machtübernahme, untersuche ich das Dritte Reich. Hier gehe ich besonders auf HITLERS Innen- und Außenpolitik ein. Danach werden ihre Folgen betont. Der Schwerpunkt setzt sich vornehmlich auf die Hitlerjugend und die Einstellung der Nationalsozialisten bezüglich der Kolonialfrage.

1 Deutschland vor der Machtergreifung HITLERS

Vor der Machtergreifung HITLERS krankte die Weimarer Republik an viele Mängel. Diese Republik war die schlechteste und schwächste, die Deutschland erlebte. Es entstand im Jahre 1919 nach dem Ersten Weltkrieg und kam zu Ende im Jahre 1933. Unsicherheit, Unzufriedenheit, Weltwirtschaft- und Identitätskrise, Arbeitslosigkeit, Misere, Not, Zweifel...etc. waren die negativen Strömungen, die auf diese Republik bliesen, sodass die Deutschen bzw. das Kleinbürgertum den Nationalsozialismus als die einzige Lösung von dieser Krise wahrnahmen. So eine Situation begünstigte ohne Zweifel die Diktatur (Vgl. Gebhard Diemer, 1979, S.233-255, hier S.234). HITLER, der damals ein anständiger Soldat der Wehrmacht war, plante mit seinen Anhängern vor, einen Putsch gegen die herrschende Partei im November 1923 zu vollziehen. Aber es gelang ihm nicht, an die Macht durch diesen Putsch zu kommen. Der Täter jenes Putsches wurde mit seinen Anhängern verhaftet, als Hochverräter verurteilt und ins Gefängnis für zwei Jahre geworfen. Anlässlich dieser

Gefangenschaft verfasste er sein Buch, das bald die Bibel der NS-Ideologie wurde, *Mein Kampf* (Vgl. Robert-Hermann Tenbrock, 1966, S.319).

Diese NS-Ideologie stützte sich auf dem Sozialdarwinismus, wo die besten und stärksten Rassen, d.h. die Arier oder die Deutschen, die Schwächsten, d.h. Primitiven oder Neger ausbeuten sollten; und dem Antisemitismus, wo der Jude als Hauptfeind des Deutschtums aufgefasst wurde (Diemer, a.a.O., S.236f). Nach seiner Gefangenschaft, die er bis zum Ende nicht eingebüßt hat, wurde HITLER freigesprochen und befreit. Die Nationalsozialistische Arbeiterpartei (NSDAP), die fast in Vergessenheit während der Gefangenschaft HITLERS geriet, wurde von ihm nach dessen Befreiung wiederaufgebaut und bekräftigt. Mit dieser Partei versuchte er die Deutschen dazu zu überreden, dass die Juden die Ursache ihrer Not wären. Sie sollten also vernichtet werden, damit Deutschland seine/-n verlorene Ehre und Glanz wiederfindet (ebd.). Viele in Verwirrung stehende Deutsche vertrauten ihm, deshalb kam er an die Macht.

2 Die Machtübernahme HITLERS

Die im September 1930 organisierten Wahlen führten zum Siege der NSDAP, was ihre Repräsentation im Parlament steigern ließ. HITLER, der Führer dieser Partei, versprach den Deutschen, dass er sie dabei helfen konnte, die Misere zu überwinden, falls sie ihn an die Macht kommen ließen. Im selben Jahre wurde das Parlament aufgelöst und die Funktion der Gesetzgebung reduziert (ebd.). Die Abgeordneten der NSDAP, die größte politische Partei im Parlament, spotteten sich von den Schwächen der Weimarer Republik. Sie störten manchmal Tagungen im Reichstag. Damit meinten sie, dass diese Republik inkompetent wäre und die deutschen Probleme konkret nicht lösen konnte. Der damalige Reichkanzler BRÜNING bemühte sich, diese Republik von dem Chaos zu retten, aber das gelang ihm nicht. Die Armut ging weiter. HITLER wurde also zum Reichkanzler ernannt (Vgl., ebd., S.242). Gerüchte liefen, dass die Kommunistische Partei Deutschlands (KPD) ein Störfaktor für die politische Repräsentation wäre. Die NSDAP, die die Kommunisten verfeindeten, beabsichtigte, sie von der politischen Bühne auszuschließen. Das verwirklichte sich, als der Reichstag im Jahre 1933 von dem Kommunisten van der LUBBE verbrannt wurde. Gerüchte liefen, dass die Nationalsozialisten selbst diese Verbrennung organisiert hätten und LUBBE nur als Sündenbock auswählten. Anlässlich dieser Reichstagsverbrennung waren diese Nationalsozialisten der Meinung, dass die Kommunisten den Terror in Deutschland

durchsetzen wollten. Die ersteren fingen an, die letzteren zu verleumden, damit sie von dem Parlament weggelassen wurden. Deshalb wurde es ihnen gesetzmäßig verboten, dieses Parlament wieder zu betreten. Gleichzeitig schafften die NS-Anhänger, die allmählich die Macht gewannen, die Freiheiten der Bürger ab (Vgl. Tenbrock, a.a.O., S.317).

Im selben Jahre kam HITLER zur Entscheidung, trotz des Widerstandes der Anhänger anderer politischer Parteien bzw. der KDP, die bisher über wenige Macht verfügte, neue Wahlen am 5. März 1933 zu organisieren. Ziel war es, diese Wahlen mit der höchsten Anzahl der Stimmen zu gewinnen, aber seine Partei siegte nur mit 43,9 Prozent der Stimmen (ebd., S.316). HITLER wollte auch nach dieser Wahl über Recht auf das Ermächtigungsgesetz verfügen. Am 25. März 1933 kamen die Abgeordneten zusammen, um eine demütige Rede, die er hielt, zuzuhören. Er bat ihnen um Verständnis und Zustimmung, damit sie ihm des verbrannten Reichstags wegen eine grenzlose Macht verliehen, die er vier jahrelang üben werde, ohne auf irgendwelche Gesetze zu stoßen. Danach würde er noch dem Reichstag nach dessen Wiederaufbau diese Macht zurückgeben. Alle politischen Parteien stimmten ihm zu. Sonst waren fast alle die dort zu findenden politischen Parteien schon nationalsozialistisch eingestellt. So ist HITLER gesetzmäßig an die Macht angekommen (ebd., S.316f). Die NSDAP verfügte nun über alle Rechte und konnte ihre vorgeplante totalitäre Herrschaft durchsetzen. Sofort wurde alle seine politischen Gegner verhaftet, verurteilt, ermordet oder in die schon aufgebauten Konzentrationslager überschleppt (Vgl. Deutscher Bundestag u.a., 1980, S.310f). Der Reichstag wurde aufgelöst und HITLER unterzog allen Institutionen seine Macht:

Eine der ersten Amtshandlungen Hitlers war die Auflösung des Reichstags und die Verfügung einer Notverordnung (›Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz des Deutschen Volkes‹), wonach Zeitschriften, Zeitungen, Rundfunksendungen und Versammlungen verboten werden konnten. Hitler behinderte damit die öffentliche Tätigkeit aller anderen Parteien und sicherte sich für seine Propagandamaschine die ganze Macht des Staates [...] SS und SA richteten, gedeckt durch den Staat, Konzentrationslager ein, politische Gegner wurden gejagt, gefoltert und – ohne gesetzliche Grundlage- eingesperrt. (Diemer, a.a.O., S.242f)

So wurde das Dritte Reich errichtet, nachdem es die Demokratie abgeschafft hatte.

3 Das Dritte Reich

Das Dritte Reich verweist auf diesen Zeitraum der Deutschen Geschichte, die von 1933 bis 1945 abgelaufen ist. Zu dieser übte HITLER, der Führer, eine unbegrenzte Macht in Deutschland. Als HINDENBURG, der damalige Präsident der Weimarer Republik starb, erklärte sich HITLER nicht nur als Reichkanzler, sondern auch als Führer der deutschen Nation und forderte Treue von dem ganzen Volk (Vgl. Tenbrock, a.a.O., S.320). Im Folgenden spreche ich nicht nur von seiner Innen-, sondern auch von seiner Außenpolitik.

3.1 Die Innenpolitik von HITLER

Der Terror kennzeichnete diese Innenpolitik. Eine totalitäre Diktatur setzte sich durch. Alle Parlamente der Länder wurden ausgebaut und unter der Kontrolle eines Staathalters eingestellt. Die NSDAP erklärte sich als die einzige erlaubte politische Partei (Vgl., ebd., S.317). HITLER schaltete alle Institutionen und Lebensbereiche gleich. Dadurch konnte er alleine die Gesellschaft kontrollieren. Die Propaganda nahm die erste Stelle. Von Josef GOEBBELS begeistert, sollte sie das Volk aufklären und die Jugend von Geburt an zum Krieg und Deutschtum bilden (Vgl. Deutscher Bundestag, a.a.O., S.328), damit die Nichtdeutschen identifiziert und isoliert werden. Diese Fremden bzw. Nichtdeutschen sollten sich mit den Ariern nicht einmischen, weil sie Untermenschen seien. Geheime Staatspolizei (Gestapo), Sturmabteilung (SA) und Schutzstaffel (SS) wurden gegründet, damit alle Bürger in Furcht leben und immer unter Kontrolle blieben. So konnten alle möglichen politischen Gegner vernichtet werden (Diemer, a.a.O., S.326).

Man richtete einen großen Kampf nicht nur gegen die Juden, sondern auch gegen die Kirche. Einerseits wurden viele Juden verhaftet und ermordet; Ihre Geschäftshäuser boykottiert und sie konnten nicht mehr in der Gesellschaft mit den Deutschen verkehren oder sich damit heiraten. Die Nächte von 9. bis 10. November ernannte man als Pogrom oder Reichskristallnacht, weil viele jüdische Synagogen verbrannt, Friedhöfe profaniert und Männer ebenso wie Frauen gefoltert und ermordet wurden (Vgl. Tenbrock, a.a.O., S.322); Andererseits zwang man die protestantische ebenso wie die katholische Kirche dazu, sich an die Macht des Führers zu fügen. Viele Priester und Pastoren lehnten diese Forderung ab, aber

die SA und SS töteten sie. Nur diejenigen, die sich fügen ließen, wurden zum Dienst in Deutschland zugelassen und sie mussten sich nach dem Willen der Nationalsozialisten ausrichten (Vgl. Diemer, a.a.O., S.248). Verbände, die NS-Funktionäre regierten, wurden in der ganzen Gesellschaft geschafft. Jeder Bürger, Arbeiter, Jugendliche, Beamte ...etc. mussten diese Verbände betreten, wenn er keine Repressalien mit dem Führer haben wollte. So stand die ganze Gesellschaft unter NS-Kontrolle und Bunde hatten immer Abkürzungen. Unter diesen Verbänden zählen die schon erwähnte Hitlerjugend (HJ), daneben gibt es den Bund deutscher Mädel (BdM), den NS-Studentenbund (NSSB), den NS-Dozentenbund (NSDB), die Deutsche Arbeitsfront (DAF), den Reichsbund der Deutschen Beamten (RBDB), den NS-Rechtsverwalterbund (NSRVB), den NS-Lehrerbund (NSLB), den NS-Bauerverband (NSBV), den NS-Deutscher Ärztebund (NSDAB)...etc. (ebd., S.245) Im Folgenden spreche ich von einem Verband, der im HORVÁTHS Werk auftaucht: Es geht um die Hitlerjugend.

3.2 Die Hitlerjugend

Die Hitlerjugend war eine nationalsozialistische Organisation, die 1926 gegründet wurde. Damals trug sie noch nicht den Namen Hitlerjugend, sondern hieß sie *Jugendbund der Nationalsozialistischen Arbeiterpartei* und war zwar noch unbedeutend. In dieser Organisation versammelte sich oft die Jugend, die der NSDAP gehörte. Sie umfasste viele andere kleine Organisationen wie der Bund deutscher Mädel (BdM), das deutsche Jungvolk oder die Pimpfe, der Jungmädelbund und das BDM-Werk Glaube und Schönheit (Vgl. www.ns-in-ka.de, 2015). Aber nach der Machtergreifung HITLERS wurde diese Organisation sehr einflussreich. Ihre Hauptaufgabe war es, die Jugendlichen im nationalsozialistischen Sinne zu bilden und der Führer dieser Organisation hieß Baldur von SCHIRACH (ebd.). Die Mitglieder der HJ waren zwischen 14 und 18 Jahre alt⁵ und die Eltern des Reiches wurden dazu gezwungen, ihre Kinder an der Hitlerjugend teilnehmen zu lassen. Ein Erlass des Führers über diese Organisation lautet in diesem Zusammenhang folgendes „*Die gesamte deutsche Jugend ist außer im Elternhaus und Schule in der Hitlerjugend körperlich, geistig*

⁵In der *Zweiten Durchführungsverordnung zum Gesetz über die Hitler-Jugend (Jugenddienstverordnung)* hebt Hitler in dem Gesetz 1 hervor, dass alle Jugendliche von 10. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr verpflichtet seien, in der Hitler-Jugend bzw. im Deutschen Jungvolk (DJ) ab dem 10. Lebensjahre, in der Hitlerjugend ab dem 14. Lebensjahr und andere, Dienst zu tun. Nichtdeutsche und Behinderte dürfen diese Organisation nicht betreten; Undisziplinierte Jugendliche, Betreuer, Führer der Jugend mussten von der Organisation ausgeschlossen oder ins Gefängnis geworfen werden.(Vgl. **Der Führer und Reichkanzler** u.a., Abschnit1, 2, 3,4,10 und 12. 1936.)

und sittlich im Geiste des Nationalsozialismus zum Dienst am Volk und zur Volksgemeinschaft zu erziehen!“(Der Führer und Reichkanzler, 1936) Diejenigen, die sich dieser Pflicht widersetzen, wurden verhaftet, gefoltert und ins Konzentrationslager überschleppt. Bei der Hitlerjugend waren die Jugendlichen zum Krieg ertüchtigt.

Baldur von SCHIRACH, der Führer der Hitlerjugend hatte eine Theorie darüber aufgestellt. Hauptkonzepte, nach denen die Jugendlichen gebildet werden mussten, lauteten: Erlebnis, Vorbild, Kameradschaft, Ehre und Dienst (Hermann Giesecke, 1993, S.218ff). Viele Aktivitäten waren innerhalb dieses Verbandes veranstaltet und man legte einen großen Wert auf die körperliche Ertüchtigung. Unter diesen Aktivitäten haben wir Sport, Reiten, Trainieren zum Krieg, zur Marine, zum Militär, zum Tanzen, Turnen ...etc. Von Zeit zu Zeit sollten sich die Jugendlichen von ihren Familien trennen, damit sie ins Grüne in den Dörfern aufhalten, wo sie so ertüchtigt wurden. In der Schule lehrten sie Volks- und Rassenkunde, wo ihre Rasse bzw. die deutsche Rasse als die beste von allen anderen dargestellt wurde; Politik und Geschichte, deren Aufgabe darin bestanden, die deutsche Geschichte nach der Auffassung der Nationalsozialisten zu verstehen, damit das Heldentum des deutschen Volkes im Laufe der Geschichte gewürdigt wird. So waren diese Fächer nur ausdrücklich ausgewählt, um die NS-Weltanschauung zu rechtfertigen und als natürlich gelten zu lassen. Im Zeltlager trugen die Jugendlichen dieselbe Uniform und sie mussten sehr gehorsam sein. Wer sich als subversiv erwies, zum Beispiel wer Diebstähle oder kriminelle Delikte beging, der wurde streng bestraft. Diese Strafe war stufenweise von dem Essenholen oder der Lagerwache anfangend bis zum Ausschluss aus dem Lager (Zsolt Vitári, 2001, S.92f). Sie waren diejenigen, die die Zelten des Lagers am Vormittag aufräumten. Ihnen wurde es verboten, das Lager unerlaubt zu verlassen. Aber es gab manchmal Zwischenfälle, wo sie das Lager heimlich verließen und die Bewohner des Dorfes, wo das Lager lag, störten, indem sie fremde Häuser betraten und mit Fremden sprachen. Dorfbewohner beklagten sich oft von diesen Jugendlichen und die Schuldigen wurden streng bestraft (ebd., S.94f). Die im Lager aufhaltenden Jugendlichen wuschen sich oft in Bächen oder Flüsse, die neben das Lager flossen; hissten und holten die Flagge im Lager ein. Am Abend machten sie ein Feuer an und während des Tages machten sie Ausflüge. So war ihr Leben im Lager organisiert (Vgl. www.jugend1918-1945.de, 2014). Es fehlte an Individualität und Intimität unter den Jugendlichen, sodass die Gemeinschaft und Kameradschaft über alles galt. Darüber hinaus hatte jeder Hitlerjunge einen anderen Namen, als er die Organisation betrat. Dieser Name war ein Buchstabe, das dazu diente, den betroffenen Anhänger zu identifizieren. So kann man in

einem Bericht über das Verhalten eines Hitlerjungen, der von einem Ausbilder erstattet wurde, folgendes lesen *„Ich habe den Eindruck, dass Hitlerjunge P. ein unsauber Charakter ist, dessen Drückebergerei einer pathologischen Abneigung gegen alles Militärische entspricht.“* (StAM, 1943) Man sollte das Volk an erste Stelle setzen in diesem Zusammenhang lautete der Spruch, der die Handlung der Jugendlichen bestimmte, folgendes: *„ Mein Volk ist alles. Ich bin nur insofern etwas wert, als ich für mein Volk einen Wert darstelle.“*(ebd.) Die Erziehung sollte die Angst von den Jugendlichen fernhalten, sodass sie imstande werden, alles skrupellos zu vollziehen. Von dem Tod wurde es ihnen gesagt, dass der kein Ende sei. Wer für sein Land stärke, der wurde zu einem Held. Die Jugendlichen sollten jeden Feind, der gegen den Nationalsozialismus kämpfte, töten. Ein Lied der Hitlerjugend verdeutlicht es besser:

Wie stolz sind wir [...] Feigheit und Furcht [...] die bleiben wir ferne/ für die Standarte stirbt ein jeder gern [...] Ja, wir sind Piraten und fahren zu Meer/ und fürchten nicht Tod und Teufel dazu. Wir lachen der Feinde und aller Gefahren,/am Grunde des Meeres erst finden wir Ruh. (Akte Nr.4 u. 8)

Für die Hitlerjugend spielte die Fahnen eine wichtige Rolle: Sie druckten Volksgemeinschaft, Treue und Bekenntnis aus. Wie schon erwähnt, bestand die Hitlerjugend nicht nur aus Jungen (HJ), sondern auch aus Mädchen (Bund deutscher Mädel). Beide Geschlechter wurden getrennt, damit unerwünschte Kinder nicht auf die Welt kommen. Die vorbildhaften Jugendlichen, die das 18. Jahr in dieser Organisation vollendeten, wurden in der der Sturmabteilung (SA) aufgenommen. Die Mädel aber mussten ab diesem Alter (Vgl., Vitári, a.a.O., S. 50ff) nach Hause zurückkehren, um sich mit ihren Kindern zu beschäftigen, die bald zum Dienst der Hitlerjugend werden können (ebd., a.a.O., S.14). Im Lager gab es eine große Kontrolle. Wer das Lager betrat, der wurde identifiziert. Am Eingang gab es einen Kontrolleur; Im Lager war ein Lagerinspektor zu finden: Er inspektierte und überwachte das Leben der Lagerbewohner. Ziel war es, jeder in seiner Aufgabe zu motivieren. Es gab auch einen Lagerführer, der die Befehle gab. Dieser letztere teilte die Jugendlichen in Gruppe, die zusammen in einem Zelt schlafen müssten, ein (ebd., S.35ff). In jedem Zelt gab es einen Zeltchef, der das Zelt kontrollierte, jeden Tag den Appel machte und den Behörden einen Bericht darüber erstattete. Die Lagertüren wurden um 6 Uhr auf- und um 22 Uhr zugemacht. In der Tat war die Hitlerjugend der Nachwuchs der NS-Ideologie. Sie sollte wie den Führer denken und bereits sein, eines Tages Deutschland zu führen also vertrat sie den Arier im wahrsten Sinne des Wortes (ebd., S.80ff). So war die Hitlerjugend organisiert.

Diese Organisation zählt unter den vielen, die im Dritten Reich vorhanden waren. Sie hatten fast dieselben Gesetze. Da meine Aufgabe nicht darin besteht, von allen diesen Organisationen zu sprechen, stelle ich also die anderen hier nicht dar. Aber die Art und Weise, wie ich die Hitlerjugend dargestellt habe, kann zumindest dem Leser ermöglichen, sich einen Begriff über die totalitäre deutsche Gesellschaft einzubilden. Im Folgenden spreche ich von einem anderen Aspekt der damaligen deutschen Gesellschaft: Die Wirtschaftspolitik.

3.3 HITLERS Wirtschaftspolitik

Nach seiner Machtübernahme hatte HITLER die Wirtschaftslage Deutschlands gründlich verbessert. Autobahnen und Industrien wurden aufgebaut und er hat Deutschland, den Versailler Vertrag übertretend, wiederbewaffnet, was zum Überwinden der Arbeitslosigkeit führte (Vgl. Tenbrock, a.a.O., S.324). Wirtschaftspläne wie der Vierjahrplan wurden in Kraft gesetzt, sodass Deutschland noch seinen ökonomischen Glanz wiederfand (Vgl. Diemer, a.a.O., S.250). Ziel dieser wirtschaftlichen Entwicklung seitens HILTNER war es, einerseits den Deutschen zu beweisen, dass er ihr verheißener Führer war; andererseits bereitete er dadurch den Krieg heimlich vor, um die ganze Welt zu erobern. HITLER bewaffnete demzufolge das Rheinland und probierte seine Waffen, indem er FRANCO in Spanien dabei half, gegen die Kommunisten, Republikaner und Bolschewisten zu kämpfen (Vgl. Tenbrock, a.a.O., S.320).

4 Hitlers Außenpolitik

4.1 In Europa

Einige Historiker wie Robert-Hermann TENBROCK sahen an dem Übertreten von dem Versailler Vertrag den ersten Irrtum HITLERS. Dieses Verbot besagte, dass Deutschland sich nicht wieder zu bewaffnen hatte. Dieser Führer stellte also die Außenpolitik der Weimarer Republik, die er als unwürdig und lächerlich verurteilte, in Frage und strebte danach, Deutschland zu einer Macht wie Großbritannien, USA oder Frankreich einzustellen.

Deshalb wollte er den deutschen Lebensraum außerhalb von Ostdeutschland vergrößern, damit die dort lebenden Völker germanisiert werden „ *Ziel der Gesamtpolitik [war es] allein: Wiedergewinnung der politischen Macht [...] Eroberung neuen Lebensraums im Osten und dessen rücksichtslose Germanisierung.*“ (Diemer, a.a.O., S.251) Um politisch nicht isoliert zu werden, verzeichnete HITLER viele Verträge: Mit Polen (1934), mit England (1935) und mit anderen Ländern wie UdSSR; Italien ...usw. Im Zentrum seiner Außenpolitik stand den sogenannten Lebensraum, der den Deutschen den Besitz von vielen Räumen in der Welt ermöglichen kann. So ein Ziel kann leichter erreicht werden, wenn man sich der Gewalt bedient (Vgl., ebd., S.252). Demzufolge fand der Anschluss Österreichs am 12. März 1938 statt und die deutsche Minderheit bzw. die Sudeten, die in der Tschechoslowakei lebten, wurden an Deutschland gegen die Zustimmung der Alliierten September 1934 angeschlossen. In Überteten des Münchener Abkommens von März 1939 machte HITLER die ganze Tschechoslowakei zu einem deutschen Protektorat. Die demokratischen Mächte waren nun bereits, ihm den Krieg zu erklären. Also als er Polen im selben Jahre annektierte, erklärte ihm Frankreich und Großbritannien den Krieg: So fing den Zweiten Weltkrieg an (ebd., S.253).

In Bezug auf die Außenpolitik HITLERS will ich auf einen wichtigen Abschnitt noch zurückkommen: Es geht um seine Einstellung bezüglich der verlorenen Kolonien in Afrika.

4.2 In Afrika

Wichtig zu erwähnen ist es, dass Afrika vor dem Beginn des 20. Jahrhunderts von den Deutschen, die Kritik an der Industrialisierung übten, bewundert war. Der Afrikaner wurde zum Beispiel im Johann Gottfried HERDER *Negeridylle* (Johann Gottfried Herder zit. nach Weinrich Dobbek, 1957, S.15-56) als ein Kind, das in Einklang mit Natur lebt, idealisiert. Leo FROBENIUS hat auch diese Sichtweise verteidigt. Aber sie änderte sich ab dem Beginn des Imperialismus. Da Afrika über viele Bodenschätze verfügte und weil die Afrikaner als eine große Arbeitskraft angesehen wurden, verteufelten die Europäer diesen Kontinent, um seinen Reichtum auszubeuten. Als die Nationalsozialisten an die Macht in Deutschland ankamen, war diese Auffassung schon fortgeschritten. Der Afrikaner wurde schon an gleiche Stelle wie Affen oder als Untermensch eingestuft. Deshalb weigerte sich HITLER am Anfang der Eroberung von Kolonien in Afrika, weil er es, seiner Weltanschauung nach, als eine Schande für die arische Rasse wahrnahm. Er vermied, dass sich die Deutschen mit den sogenannten

primitiven Völkern Afrikas einmischen. Aber der Wirtschaftskrise der Weimarer Republik, der Wiederausrüstung ebenso wie der Schwerindustrie und des Willen nach Weltmacht wegen kam er zur Entscheidung, Kolonien in Afrika zu erobern (Vgl. Klaus Hildebrand, 1969, S.144). Viele Firmen unterstützten dieses Vorhaben und warben darum. Nach und nach waren sie eben bereits, nach Rohstoffen in Afrika zu suchen, um ihre Industrie zu versorgen:

Man plante, den von den deutschen Pflanzungen in Deutsch-Ostafrika produzierten Kaffee dem deutschen Binnenmarkt und Konsum zuzuführen, um auf diese Weise nationale Wirtschaft zu treiben. Dazu sollte der Kaffe durch eine in Afrika zu gründende Produktiv-Genossenschaft der deutschen Pflanzen oder durch Vertrauensleute möglichst ohne große Unkosten unter Bevorschussung der Ernte im Lande aufgekauft werden. (Hildebrand, a.a.O., S.152)

Geschäftsmänner, die Kolonien in Afrika wollten, bedienten sich der Medien, um die Propaganda für Kolonialeroberung zu machen. Die Hitlerjugend wurde damit eingeschlossen. Man würdigte die eigene Rasse und stellt den Neger den Deutschen gegenüber: Der erstere sei primitiv und habe keine Geschichte oder Zivilisation, aber der letzere sei ein Held, dessen Heldentum sich im Laufe der Geschichte erwiesen und bestätigt hätte. Durch die Eroberung von Kolonien kann das Dritte Reich zu einem Weltreich werden:

Im Zentrum aller durch Kolonialliteratur und Kolonialfilm vermittelten Vorstellungen stand der Held, der nicht nur für das geforderte, dritte deutsche Kolonialreich streiten, sondern daneben auch dem ganzen anderen Ziel zustrebenden Hitler dienen würde: , Es scheint ´ lautete die Diagnose, die einer der führenden Männer der kolonialen Jugendbewegung im Jahre 1933 stellte, ,dass die Zeit für Heldengeist und Heldentum wieder empfänglicher geworden ist als die Zeit vor dem 30. Januar 1933. (Hildebrand, a.a.O., S.391)

Die Nationalsozialisten machten eine große Propaganda für Kolonien. Sie schulten die Hitlerjugend zu diesem Abschnitt der Geschichte, damit der Nachwuchs davon überzeugt wird, warum es notwendig ist, Kolonien zu haben:

Bereits im Sommer 1933 wies Reichsjugendführer Baldur von Schirach auf die Notwendigkeit hin, die koloniale Schulung der deutschen Jugend in die allgemeinen Schulungsaufgaben der HJ und des BdM einzufügen, um die künftigen Führer des deutschen Volkes auch mit diesem Abschnitt deutscher Geschichte vertraut zu machen. (Oertzen zit. nach Hildeband, a.a.O., S.401)

Die Arbeit dieser Hitlerjugend bezüglich kolonialer Fragen wurde von den Nationalsozialisten kontrolliert. (Vgl. ebd.) Diese Organisation arbeitet Hand in Hand mit anderen Verbänden, die für die koloniale Eroberung zuständig waren. In seinem Werk *Die Hitlerjugend. Idee und Gestalt* weist SCHIRACH hin, wie die jungen Deutschen die Rolle

von Rohstoffen aus Afrika in Deutschland verstehen sollen: Sie versorgen die deutschen Industrien und bleiben unentbehrlich „...*die deutsche Jugend soll von der Bedeutung des Kolonialbesitzes für die Versorgung der heimischen Wirtschaft mit Kolonialprodukten und Rohstoffen erfahren...*“ (Baldur von Schirach, 1930, S.160) So wird die Jugend nie imstande sein, gegen die deutsche Bevölkerungspolitik zu kämpfen, sondern ihr zuzustimmen, um die Frage nach dem Lebensraum zu verfechten. Aber alle Leute und Bürger, die gegen die koloniale Eroberung oder die Abwertung der Neger war, wurden sofort identifiziert und von der Jugend ferngehalten. Aufgabe der Lehrer bestand darin, die Schüler zu dieser Kolonialfrage zu schulen, sodass sie verstehen, warum es notwendig ist, die des Versailler Vertrags wegen verlorenen Kolonien wiederaufzunehmen (Vgl. Walter Puls, 1937, S.49-61, hier S.55ff). Die Lehrer sollen eben um Kolonien während des Unterrichts werben:

Da das deutsche Volk niemals bereit ist, sein Leben aufzugeben, wird es auch niemals auf seine Kolonien verzichten. Ich bin überzeugt, daß ein Lehrer täglich die Möglichkeit hat, die Notwendigkeit des Kolonialbesitzes im Deutsch-, Geschichts-, Erdkunde- und Nahrungskundeunterricht anzureißen. (Jacob zit. nach Hildebrand, a.a.O., S.408)

Eine wichtige Rolle spielte die Propaganda für die Eroberung neuer Kolonien. Sie versuchte eben die Jugend so zu indoktrinieren, damit sie die anderen Rassen abwertet und die deutsche an erste Stelle setzt. Diese Propaganda warb, um ihre Anhängerzahl in der Partei steigern zu lassen:

Doch gerade die Kolonialpropaganda lieferte dem Regime den Vorwand, die Jugend unter dem Motiv des Kampfes für diese deutsche Ehre organisatorisch an die Formation der Partei zu binden und somit für ihre Ziele zu gewinnen, die traditionelle Kolonialbewegung aber durch Fortnahme der Jugendbünde in ihrer Existenz zu unterholen und so allmählich das konservative Schwarz-Weiß-Rot der Kolonialgesellschaft ins gleichförmige Braun des nationalsozialistischen Systems einzufärben. (Hildebrand, a.a.O., S.408)

Dieses Zitat stellt dar, inwieweit die Kolonialpropaganda in der Öffentlichkeit des Dritten Reiches die Meinung der Jugendlichen zu bilden strebte. Sie war nicht nur von der Öffentlichkeit, sondern auch von der Wissenschaft durchgeführt. Viele Bücher und Aufsätze, die um Kolonien warben, wurden veröffentlicht. Darunter zählt die folgenden: H. BAUER *Kolonien oder nicht? Die Entwicklung von Partei und Staat zum kolonialen Gedanken* (1935); H. HERDER *Durch koloniale Politik zur Weltmacht* (1935); H. JÜNNEMAN *Die Kolonialfrage im Dritten Reich* (1936) ...etc. Aber in Bezug auf diese Kolonien sollten keine Deutschen dorthin einwandern, damit sie sich mit diesen Rassen nicht einmischen, was

die Reinheit ihres Blutes in Gefahr bringen könnte. Jedoch sollten diese Kolonien nur den deutschen Industrien Rohstoffe liefern, damit sie gut funktionieren können. So diejenigen, die diese Räume ausbeuteten, dürfen dorthin einwandern, ohne die Frauen dieser Völker zu verheiraten.

4.3 Zwischenfazit

Dieses Kapitel über die Politik des Dritten Reiches bezüglich Afrikas ist für die vorliegende Analyse bedeutsam. Es verdeutlicht, wie sich die Deutschen den Afrikanern gegenüber als überlegen betrachteten. Die ganze Gesellschaft sollte mithilfe von Medien und Propaganda davon überzeugt werden. Wer gegen eine solche Weltanschauung kämpfte, der wurde sofort von der Gruppe verhasst und von der Gesellschaft ausgeschlossen. Die Jugendlichen des Dritten Reiches bzw. die Hitlerjugend waren der Meinung, dass die Afrikaner überhaupt keine Menschen wären. Aber die Deutschen brauchen die Bodenschätze von Kolonien für ihre Industrien, damit sie zu einer Weltmacht wie die USA, Frankreich, Großbritannien... usw. werden. Diese Deutschen waren aber dessen bewusst, dass es für sie nicht einfach war, ihre verlorenen Kolonien wiederzugewinnen. Jedoch erwies sich der Krieg als ein Mittel zum Erreichen dieses Ziels. Deshalb bekam ROMMEL die Aufgabe, Afrika ab dem Norden zu erobern doch wurde er von den Alliierten gestoppt und verhaftet. Die HITLERS Außenpolitik hatte viele andere Folgen. Der Krieg ist ein großes Beispiel dafür. Der Führer plante diesen Krieg vor, da er die ganze Gesellschaft militarisierte. Die Zensur, die in seinem Land herrschte, zwang viele Autoren, sich einen Weg nach dem Exil zu schlagen und das NS-Regime heftig zu kritisieren. Unter diesen Autoren zählt Ödön von HORVÁTH, dessen vorletzter Roman *Jugend ohne Gott* Gegenstand meiner Analyse ist. Dieser Roman widerspiegelt viele Ereignisse des Dritten Reiches, die ich schon ausgeführt habe. Im folgenden Kapitel analysiere ich ihn literaturwissenschaftlich.

TEIL II: PRAKTISCHER TEIL

KAPITEL 3

ZUR ANALYSE VON HORVÁTHS *JUGEND OHNE GOTT*

Zwischeneinführung

Das vorliegende Kapitel geht der Analyse und Interpretation von HORVÁTHS *Jugend ohne Gott* nach. Hier wird es praktisch und konkret nachgewiesen, inwieweit dieser Roman die totalitäre Gesellschaft des Dritten Reiches inszeniert. Meine Analyse bezweckt es, genau zu erklären, wie dieses literarische Werk so eine totalitäre Gesellschaft strukturiert, wo alle Institutionen und Bürger vornehmlich Werkzeuge und Marionetten sind, womit die diktatorische Politik den Totalitarismus aufrechterhält, damit der Mangel an Freiheiten und Individualität weitergeht. Bevor ich davon spreche, stelle ich zuerst das Leben und Werk HORVÁTHS einerseits dar; andererseits fasse ich den Inhalt des Werkes *Jugend ohne Gott* zusammen, damit der Leser versteht, worum es in diesem Werk eigentlich geht. Der letzte Teil beschäftigt sich mit seiner Analyse.

1 Ödön von HORVÁTH: Leben und Werk

Ödön (auf Ungarisch sagt man Edmund) (Vgl. Krischke Traugott, 1998, S.18) von HORVÁTH kommt auf die Welt am 9. Dezember 1901 in Susak bei Fiume (die damalige Rijeka, heute Kroatien). Er wird mit dem Namen Ödön Josef (Ungarisch: Jusip) von HORVÁTH getauft (Vgl. Volker Krischel, 2004, S.7). Sein Vater ist der Dr. Edmund Joseph von HORVÁTH. Er officiert als Diplomat bzw. Ministerialrat des Kaisers von Ungarn Franz JOSEF und die Mutter HORVÁTHS heißt Maria HERMINE. 1902 übersiedelt die Familie nach Belgrad, wo die Geburt des jüngeren Bruders HORVÁTHS, LAJOS im Jahre 1903 gefeiert wird. Im Jahre 1908 fängt dieser Autor seine Schulbildung in Budapest an. Die Versetzung des Vaters in München 1909 verlangt, dass die Familie in diese Stadt zieht. Aber unser Schriftsteller bleibt in Budapest und besucht das erzbischöfliche Internat und

Gymnasium *Rákócziánium* bis zum Jahre 1913. Im selben Jahre folgt er seinen Eltern in München. In dieser Stadt wird er in jeweiligen zwei anderen Gymnasien als Schüler bestätigt. Der Versetzung des Vaters in Preßburg wegen unterbricht er seine Schullaufbahn in München und geht damit weiter 1916 in der Preßburger Oberrealschule (Vgl. Doris Rosa Zisser, 2013, S.19), wo er mit seiner schriftstellerischen Tätigkeit beginnt. Zwei Jahre später kehrt die Familie nach Budapest zurück, aber HORVÁTH fährt 1919 nach Wien. In dieser Stadt besteht er sein Abitur (Matura). Später besucht er die Ludwig-Maximilian Universität von München und studiert Germanistik, Theaterwissenschaft und Psychologie (Vgl. Traugott, a.a.O., S.33). Seine Begegnung des amerikanischen Komponisten Siegfried KALLENBERG 1920 hat gründlich sein Leben verändert. Dieser letztere wird von ihm verlangen, dass er die Ballet-Pantomime *Das Buch der Tänzer* verfasst (Vgl. Ödön von Horváth, 2001, S.180-206, hier S.183), was im Jahre 1922 vollzogen wird. Das Stück wird in München uraufgeführt. Nach dem Umzug der Eltern in Murnau (Oberbayern) 1923 vernichtet er seine frühesten Werke und widmet sich nun intensiv an seiner schriftstellerischen Tätigkeit. Ein Jahr später reist HORVÁTH nicht nur nach Paris, sondern auch nach Berlin. 1926 wird sein Werk, *Das Buch der Tänzer* in Osnabrück aufgeführt. Drei Jahre danach führt man dieses Stück mit anderen Werken HORVÁTHS: *Revolte auf Côte 3018* und *Die Bergbahn* in Hamburg auf. Im selben Jahre verfasst er das Stück *Sladek oder die schwarze Armee*, das nach Überarbeitung unter dem Titel *Sladek, der schwarze Reichswehrmann* veröffentlicht wird, was ihn als freier Schriftsteller bei dem Verlag Ullstein bestätigt. Sein Roman *Der ewige Spießler* erscheint 1930 bevor er mit dem Verfassen von *Italienischer Nacht* und *Geschichte aus dem Wiener Wald* fertig ist. Diese Stücke werden 1931 an dem Berliner Deutschen Theater uraufgeführt und HORVÁTH wird zusammen mit Erich REGER zum Kleist-Preis-Träger. 1932 führt man sein Stück *Kasimir und Karoline* auf. Danach arbeitet er an seinem Stück *Glaube Liebe Hoffnung* in Leipzig. 1933 zieht HORVÁTH nach Wien um, wo er die Werke *Die Unbekannte auf der Seine* und *Hin und Her* anfertigt. Er fährt auch nach Budapest, um die ungarische Staatsbürgerschaft behalten zu können. Dort heiratet er die Sängerin Maria ELSNER und erfährt, dass die SA das Elternhaus von Murnau durchgesucht hat. In München verbrennen und verbitten die Nationalsozialisten ihrer Pazifität wegen seine Stücke in deutschsprachigem Raum. HORVÁTH kehrt nach Berlin im Jahre 1934 zurück und veröffentlicht sein Stück *Himmelwärt* in Zürich, wo er *Hin und Her* uraufführt. In diesem Jahr verfasst er auch sein Dramenfragment *Der Lenz ist da*, nachdem er sich mit Maria ELSNER geschieden hat. 1935 kommt HORVÁTH in Wien an, wo sich seine finanzielle Situation verschlechtert. Jedoch hat er eine Auftragsarbeit durch das Werk *Mit dem Kampf*

durch die Wand, das er unter dem Pseudonym H.W. BECKER uraufführt, damit er von den Nationalsozialisten nicht gemerkt und bestraft wird (Vgl. Krischel, a.a.O., S.10). Der Roman *Jugend ohne Gott* erscheint 1937 bei dem Verlag Allert de Lange in Amsterdam. 1938 zieht HORVÁTH nach Paris um, wo er drei Tage verbringt und ein Gespräch über die Verfilmung seines letzteren Romans mit dem Filmregisseur Robert SIODMAK hat. Dieses Gespräch findet am 1. Juni um etwa 19 Uhr statt. Danach lehnt er das Angebot SIODMAKS ab, nach seinem Hotel mit einem Taxi, das dieser Freund zu seiner Verfügung gestellt hat, zu fahren (Martina Horova, 2013, S.16). Er geht denn in Hotel zu Fuß und davor hielt er auf, weil erst ein heftiger Sturm, dann ein Regen entsteht. Er versteckt sich unter einem Baum und wird dort von einem fallenden Ast an dem Kopf erschlagen. HORVÁTH stirbt sofort! Sein Begräbnis findet an dem Pariser Friedhof Saint-Onen statt (Vgl., ebd.). Die Pariser Presse berichtet die Nachricht über seinen Tod zwei Tage später folgenderweise „*Ödön von Horváth, einer der besten österreichischen Schriftsteller, deutschsprachiger Ungarn von Geburt, ist vorgestern in Paris das Opfer einer jener Unfälle geworden, die wir als sinnlos zu bezeichnen pflegen, weil uns das Unerklärliche sinnlos erscheint.*“ (Daniel Hildebrandt, 1975, S.7)

So hat HORVÁTH viele Bücher verfasst. Er ist viel mehr als Dramatiker bekannt. Aber in dieser Analyse beschäftige ich mich mit einem seines letzten Romans *Jugend ohne Gott*.

2 Inhaltwiedergabe von *Jugend ohne Gott*

Der Ich-Erzähler, Geschichts- und Geographielehrer eines Gymnasiums hat anlässlich seines Geburtstags Briefe von seinen Eltern und Blumen von seiner Hausfrau bekommen. Trotzdem fühlt er sich unzufrieden. Er soll die Aufsätze seiner Schüler korrigieren und während der Korrektur unterstreicht er das Arbeitsblatt des Schülers N, der bezüglich des Themas *Warum sollen wir Kolonien haben* schrieb, dass Neger faul, feig und hinterlistig wäre. Am Gymnasium, als er diese Arbeitsblätter zurückgibt und den Aufsatz bespricht, sagt er diesem Schüler, dass Neger auch Menschen seien. Während seiner Sprechstunde besucht ihn der Vater dieses Schülers. Der erklärt ihm, inwieweit solche Äußerungen die Ehre der deutschen Rasse schändeten. Dann geht er zum Direktor und klagt sich darüber von diesem Lehrer an. Philippi, der Schulleiter sagt dem Lehrer, dass sie sich in einer anderen Epoche als vor dem Krieg befänden. Es wären besser für ihn, nicht mehr solche Gedanken fallen zu lassen ansonsten wird er, wie ein Störfaktor von dem System identifiziert. Als der Lehrer am nächsten Tag in seinem Klassenzimmer ankommt, geben ihm die Schüler ein Blatt mit ihren

Unterzeichnungen: Sie wollen ihn nicht mehr als Lehrer haben, weil er sie gegen den NS-Diskurs bildet. Sie sind wohl Arier. Der Lehrer wird aufgeregt und beschwert sich bei dem Direktor, der diesen Schülern sagt, dass sie keine Befugnis haben, ihre Lehrkraft auszuwählen. Einige Tage später werden die Schüler mit dem Lehrer ins Grüne, wo sie aufhalten sollen, geführt, damit sie militärisch ertüchtigt werden. Sie leben während dessen in einem Zeltlager, das auf dem Land liegt. In diesem Dorf wird ein Schüler, den N ermordet, nach dem er sich mit dem T gerauft hat. Dieser letztere warf dem ersteren vor, sein Kästchen erbrochen und seine Briefe gelesen zu haben. Aber der Lehrer war derjenige, der diese Irrtümer begangen hat. Er hat sich verweigert, das öffentlich zu gestehen. Als der Prozess dieses Mordes am Gerichtshof stattfindet, gibt der Lehrer diese Tat zu. Er wird von der Lehrkraft des Landes ausgeschlossen und darf nicht mehr lehren. Er kommt zum Entschluss, den Mörder des N zu finden. Nach seinen Privatuntersuchungen mit seinem Kolleg Julius Caesar und dem Klub, erfährt er, dass der T derjenige ist, der den N ermordet hat. Die Mutter dieses T erfährt von dieser Tat, als der Junge schon einen Selbstmord begangen hat. Danach fährt der Lehrer nach Afrika. Das ist ein Angebot seines Freundes, des Pfarrers. Dort wird er an einer Missionarschule als Lehrer eingestellt.

3 Analyse von Horváths *Jugend ohne Gott*

Dieser Teil befasst sich mit der Analyse von Horváths *Jugend ohne Gott*. So weise ich nach, wie dieser Roman die totalitäre Gesellschaft des Dritten Reiches strukturiert. In Bezug auf so eine Analyse hebe ich von vornherein hervor, dass ich nicht der Erste bin, der sich damit beschäftigt. 1988 untersuchte schon Ingrid HAAG die gesellschaftliche Krankheit, Verwirrung und Orientierungslosigkeit im HORVÁTHS Werk (Haag, a.a.O.). Zwei Jahre danach begründete Christian SCHNITLER, inwieweit HORVÁTH die Politik der Weimarer Republik oder die des Dritten Reiches, die er oft kritisiert, inszeniert (Schnitler, a.a.O.); Rosa ZISSER, was ihn anbelangt, analysierte 2010, wie die Arbeitslosigkeit sich in der ästhetisierten Gesellschaften HORVÁTHS widerspiegelt (Zisser, a.a.O.). Die Besonderheit meiner vorliegenden Analyse besteht darin, dass ich zu rechtfertigen strebe, wie der totalitäre Diskurs alle Institutionen der literarisierten Gesellschaft so strukturiert, dass sie vornehmlich zu seinem Dienst unbedingt stehen müssen. Wer dieses Werk durchliest, der stellt fest, inwiefern die Politiker viele Lebensbereiche der Gesellschaft kontrollieren und ihre Funktionierensweise vorschreiben. Alle erfüllen also den Willen des Führers, und es fehlt demzufolge an Menschenfreiheiten. Politik, Schulwesen, Kirche, Lager, Gerechtigkeit...etc.

sind also Werkzeuge, womit die NS-Ideologie vollzogen wird: Die Andersdenkenden wie der Lehrer und der Klub werden als Störfaktor wahrgenommen.

4.1 Die Politik

Sie ist die wichtigste Institution, die alles in der Gesellschaft bestimmt. Jede andere vorhandene orientiert sich nach ihrem Willen. Deshalb setzt diese erstere den anderen durch, wie sie zu funktionieren haben, damit sie nicht als Friedenstörer wahrgenommen werden. Diese Politik schafft also alle die Menschenfreiheiten ab und es fehlt an ein freiwilliges Denken unter den Bürgern: Die letzteren werden von den Politikern dazu gezwungen, das, was unmoralisch ist, zu tun. Das Unmoralische wird normal und angepriesen, aber das Sittliche wird in dieser Gesellschaft negativ wahrgenommen. Man stellt eben fest, dass diese Bürger in einer verkehrten Welt leben, weil das Geld alles in dieser Gesellschaft bestimmt. Je nach der Zeit erfahren diejenigen Bürger, die vergangene Zeiten erlebt haben, inwieweit ihre Gesellschaft zu Grunde geht. Wir können diese Sichtweise aus der Perspektive des Lehrers, der Hauptfigur des Textes, dessen Namen nicht gegeben wurde, erfahren. Seinem Kollegen, dem Schulleiter gesteht er, dass ihre Welt sich nach und nach verschlechtert:

Wir leben [hebt er hervor] in einer plebejischen Welt, [...]Denken Sie nur [sagt er dem Schulleiter] an das alte Rom, 287 vor Christi Geburt. Der Kampf zwischen den Patriziern und Plebejern war noch nicht entschieden, aber die Plebejer hatten bereits wichtigste Staatsposten besetzt [...] Erlauben Sie Herr Direktor [...] soviel ich weiß, regieren bei uns doch keine armen Plebejer, sondern es regiert einzig und allein das Geld. (Horváth, S.20)⁶

In der Tat verweist Plebejer und Patrizier, und zwar die Metapher *plebejische Welt*, worauf der Text anspielt, auf zwei sich kämpfende Völker der römischen Antike. Die Patrizier herrschten über die Plebejer und waren die einzigen, die über die politische Macht verfügten, aber nach und nach hatte die Plebejer Zugang zur Regierung und sie herrschten nun über die Patrizier, aber das war eine Rache, eine Vergeltung gegen ihre Gegner. Sie setzten eine Diktatur durch, damit diese Patrizier auch das erleben, was sie ihnen erlebt lassen hatten (Vgl. Traugott Krischke u. Susanna Floral-Krischke, 1994, S.164). Diese reichen Plebejer des Textes verweisen auf die Nationalsozialisten, die die Macht damals in Deutschland hatten. Der Autor macht eine Anspielung durch so ein Gleichnis, damit der Leser richtig, aber metaphorisch das versteht, was er meint. Diese Epoche der Plebejer und Patrizier entspricht

⁶ Da die Zitierensweise der vorliegenden Analyse mir es nicht erlaubt, viele Informationen zu Quellen zu geben, erwähne ich später nur die Seitenangaben, wenn ich diesen Roman Horváths zitiere.

nun der Situation Deutschlands. Der Chef dieser Gruppe, Adolf HITLER war zwar ein armer Soldat. Sein Vater, der früh gestorben ist, war nur ein Zollbeamter und seine Mutter, die auch früh gestorben ist, eine Hausfrau (Adolf Hitler, 1939, S.26ff). Wie schon in der Kontextanalyse erwähnt, übte die Nationalsozialisten eine heftige Kritik an den Regierenden der Weimarer Republik und als sie die Macht ergriffen, setzten sie eine totalitäre Diktatur in Deutschland durch. HORVÁTH macht so eine Anspielung, damit der Adressat versteht, wie diktatorisch diese Politik ausgerichtet war. Er erwähnt nicht die Namen dieser Nationalsozialisten der Tatsache wegen, dass sein Werk in Deutschland verboten war und er es in Exil verfasst hat. Aber wer den Kontext richtig kennt, der versteht, dass er hier auf diese Nationalsozialisten anspielt. Vielleicht hoffte er, dass sein Werk noch in Deutschland mit dem falschen Namen oder Pseudonym H.W. BECKER, den er übernommen hatte, um sein Stück *Mit dem Kampf durch die Wand* in Deutschland aufzuführen, verkauft wird. Trotz der scheinbaren wirtschaftlichen Entwicklung, die Deutschland zurzeit des Nationalsozialismus erlebt hat, gab es jedoch arme Leute dort. Der Text thematisiert also, wie solche Leute erpresst wurden. Wer sich an die Diktatur fügt, der kann Geld verdienen. Jedoch wer dagegen kämpft, der verdient nichts. Das Geld beeinflusst und orientiert also fast alles in dieser Gesellschaft. Dies kommt zum Ausdruck durch die folgende Antithese vor, sie wird von dem Lehrer formuliert „... *soviel ich weiß, regieren bei uns doch keine armen Plebejer, sondern es regiert einzig und allein das Geld*“ (S.20).

Der Terror ist also ein Mittel, womit diese diktatorische Politik ihre Macht durchsetzt, damit das Volk in Furcht und Bange lebt. Der Autor spielt noch auf diese reichen Plebejer an, um diesen Terror ästhetisch darzustellen. Das erfahren wir durch diese Aussage des Erzählers, der auch eine Figur bzw. die Hauptfigur des Textes ist. Er überlegt über diese gesellschaftliche Situation, was ihn erstaunt:

Als die reichen Plebejer im alten Rom fürchteten, daß das Volk seine Forderung, die Steuern zu erleichtern, durchdrücken könnte, zogen sie sich in den Turn der Diktatur zurück.[...] Seit es eine menschliche Gesellschaft gibt, kann sie aus Selbsterhaltungsgründen auf das Verbrechen nicht verzichten. Aber die Verbrechen wurden verschwiegen, vertuscht, man hat sich ihr geschämt.

Heute ist man stolz auf sie.

Es ist eine Pest (S.24).

Die Art und Weise, wie diese Textpassage aufgebaut ist, ist überhaupt nicht zufällig. HORVÁTH hat die Gewöhnung daran, seine Romane in Versen zu verfassen und man kann diese Marke in den oben erwähnten Textausschnitt bestätigen. Diese Form verrät seine Intention. Sie deutet, wie er sich bemühte, die verdorbene ästhetische Gesellschaft möglichst

an der Form sichtbar zu machen, bevor sie inhaltlich zum Ausdruck kommt. Ein solches ästhetische Verfahren verrät auch die Verwirrungen der Figuren. Sonst ist die Grundlage der ästhetisierten Politik nichts anderes als Lüge und sie verbirgt den Bürgern die Wahrheit. So glauben Bürger, Anhänger der reichen Plebejer, dass HITLER, der im Text als der Oberplebejer genannt wird, nur die Wahrheit sagt, aber er ist oft lüghaft. Sie feiern seinen Geburtstag und er fordert eine große Fügung der Bürger zu seinem Willen, sodass sie nicht mehr imstande sind, das Wahre von dem Falschen zu unterscheiden, weil sie dem Führer ohne Selbstdenken gehorchen müssen. Diese indoktrinierten und sich zum Nationalsozialismus fügenden Leute bezeichnet der Erzähler mit dem Schimpfwort *Schwachsinnigen*. Er erträgt ihre Handlungsweise nicht mehr und ist des Standpunktes, dass sie sich in Sünde befinden. Weshalb hebt er hervor:

So feiern die Schwachsinnigen und Lügner den Tag, an dem der Oberplebejer geboren ward.[...] Wenn kein Charakter mehr geduldet wird, sondern nur der Gehorsam, geht die Wahrheit, und die Lüge kommt.
Die Lüge, die Mutter aller Sünde.
Fahnen heraus. (S.112)

Die Antithese *Wahrheit, und Lüge* (S.112) verweist und verrät den Kampf, der zwischen dieser Hauptfigur und ihrer Gesellschaft vorhanden ist. Es herrscht Misstrauen. Die Personifikation „*Die Lüge, die Mutter aller Sünde*“ (S.112) deutet auf den extremsten negativen Zustand, in dem die Handelnden bzw. viele Politiker und Bürger der Gesellschaft sich befinden. Dieser Personifikation liegt auch eine Hyperbel zugrunde. So beweist sie, dass es eben der sprechenden Figur bzw. dem Lehrer an Wort fehlt, um genau das Ekelhafte, das er den anderen gegenüber empfindet, zum Ausdruck zu bringen. Bezug auf diese totalitäre Politik nehmend, betont ZISSER:

Bezüge zum Tausendjährigen Reich sehe ich am ehesten in der beschriebenen Geburtstagfeier des Oberplebejers oder auch in der gewählten Form der Namen der Schüler T, der N, der Z genannt an die Nazi-Deutschland beliebten Abkürzungen für diverse Institutionen, wie KdF, BdM, HJ. (Zisser, a.a.O, S.63)

Die Politiker, die sich der Medien bedienen, wollen das Volk zum Glauben überzeugen, dass die arische Rasse, zu der dieser letztere gehört, die einzige richtige und beste Rasse ist: Sie bleibt den anderen überlegen. In dem oben dargestellten Kontext wurde es hingewiesen, dass die Nazis sich als die Arier betrachteten und andere Völker als Untermenschen abwerteten. So eine Sichtweise wird den Bürgern im Text durchgesetzt. Sie glauben also daran und unterstützen diese Gedanken (Vgl. S.13). Gegen diese Weltanschauung kämpft der Lehrer „*Die Auffassung des Lehrers steht im ständigen Konflikt*

mit der Politik. Er muss sich jedoch jedes Wort überlegen und nicht reflexivgemäß seiner eigenen Auffassung nach reagieren, sondern muss immer bedenken, was er glauben soll und muss.“ (Sarah Åkesson, 2006, S.13) Politiker zensieren alle Bücher, die in dieser Gesellschaft veröffentlicht werden. Viele sind eben verboten: Es geht um NS-feindliche Bücher, aber es gibt einige Bürger bzw. Figuren im Text, d.h. Mitglieder des Klubs, die diese Bücher heimlich lesen. Daran zählt der Schüler B. Er befindet sich im Gespräch mit dem Lehrer. Das wird folgenderweise dargestellt „Wir kommen wöchentlich zusammen und lesen alles, was verboten ist“ (S.117) Und der Erzähler hebt in diesem Zusammenhang durch die vorliegende Hyperbel hervor „Sie lesen heimlich alles...“ (ebd.) Diese Hyperbel deutet, dass es einige Schüler gibt, die noch nicht verdorben sind. Das ist der Fall der Figur, des Schülers Robert. Heimlich liest er ein Buch, das von der Politik zensiert wurde. Damit kann er einen Begriff über die Würde des menschlichen Lebens, die in dieser literarisierten Gesellschaft nicht mehr vorhanden ist, haben „ Robert heißt er und ist fünfzehn Jahre alt. Neulich hat er ein bestimmtes Buch gelesen, heimlich [...]Es hieß:»Über die Würde des menschlichen Lebens« und ist streng verboten.“ (S.35) Das Adjektiv „streng“ drückt die extreme Kontrolle der Bürger durch die Polizei oder die Zensur aus. Die Politiker zensieren solche Bücher, um selbst die Meinung der Bürger nach dem Totalitarismus zu bilden, sodass sie ihnen gehorchen. Diese Bücherzensur lässt an dem Tag vom 10. Mai 1933 denken, wo die Nationalsozialisten antifaschistische Bücher verbrannten (Vgl. Helmut Müller, 2004, S.263). Eben die Bücher von HORVÁTH wurden verbrannt und er war dazu gezwungen, dem Weg nach dem Exil zu folgen. So ist die inszenierte Politik totalitär ausgerichtet, indem sie alles durchsetzt, um die ganze Gesellschaft zu kontrollieren.

4.2 Das Schulwesen

Die Schule dieser Gesellschaft ist jene Institution, wo die NS-Ideologie belebt, verfochten und verwirklicht wird. Sie arbeitet Hand in Hand mit der Politik. Sonst in einem solchen totalitären System spielt die Schule keine zu unterschätzende Rolle, damit können die Jugendlichen, den Nachwuchs des Landes nach dem politischen System ausgebildet werden. Schon zu dem Beginn des Textes kommt eine Figur, die etwas mit der Schule zu tun hat, zum Ausdruck. Es ist der Lehrer eines Gymnasiums, aber was ihn besonders in den Geschehen charakterisiert, ist seine Unzufriedenheit. Dieser Mangel an Freude wird von der Art und Weise verursacht, wie die Schule in dieser Gesellschaft funktionieren muss. Der Lehrer empfindet, dass er nicht mehr in einem Rechtsstaat lebt. Des totalitären Nationalsozialismus

wegen steht das Land in Gefahr und nur wenige Leute hier können Lehrer werden, aber es geht um diese Lehrer, die sich der NS-Ideologie fügen lassen. Das ist jedoch nicht der Fall des Ich-Erzählers „*Aber zufrieden? Nein zufrieden bin ich eigentlich nicht. [...] Wie gering ist doch der Prozentsatz der Lehramtskandidaten, die wirklich Lehrer werden können.*“ (S.11) Das Satzzeichen bzw. das Fragezeichen bringt diese Unzufriedenheit zum Ausdruck. Die Modalpartikel „*eigentlich, wirklich*“ ebenso wie das Fragewort „*Wie*“ lassen uns viel von der inneren Zerrissenheit dieses Lehrers erfahren: Er ist verärgert und sorgenvoll. In der Tat stellt dieser Lehrer die Aufgabe der Lehrkraft in seiner Gesellschaft in Frage, weil sie nicht mehr vorbildhaft wirkt, sondern von der Diktatur instrumentalisiert wird. Er ist seinerseits der Meinung, dass die Lehrer den Schülern die Wahrheit beibringen sollten. In einem totalitären System, wie schon angedeutet, ist die Wahrheit aber verfälscht, weshalb die Unzufriedenheit der Hauptfigur. In der Tat officiert er als Geschichts- und Geographielehrer. Diese Fächer, vor allem die Geschichte, sind sehr wichtig, damit die Bürger nationalistisch eingestellt bleiben. Die Geschichte war eben das Lieblingsfach von HITLER. Sie diente dazu, Kräfte zu finden, um für eigenes Land zu kämpfen. In diesem Zusammenhang betont er „*The teaching of universal history in what are called the middle schools it still very insatisfactory [...] To study history means to search for and discover the forces that are the causes of those results which appear before our eyes as historical events.*“ (Hitler, a.a.O., S.24) Die Geschichte in der Schule ist demzufolge ein wichtiges Fach, womit die Politiker die Jugendlichen zu indoktrinieren beabsichtigen. Es wird selbstverständlich, warum HORVÁTH einen Geschichtslehrer als Hauptfigur seines Romans ausgewählt hat. Dieser steht vor der jungen Generation, die die vergangene nicht erlebt hat. Seine Schüler sind ungefähr 14 Jahre alt. Sie sind darüber hinaus sechszwanzig in seinem Klassenzimmer. Er korrigiert ihre Aufsätze. Das Thema des Aufsatzes lautet „*Warum sollen wir Kolonien haben?*“ (S.12) Das ist ein sehr interessantes Thema, das die deutsche Geschichte hervorruft. Bei der Darstellung des Kontextes in dieser Arbeit wurde es dargestellt, welche Einstellung die Nationalsozialisten in Bezug auf Kolonien hatten: Sie brauchten sie, um ihren Industrien Rohstoffe zu liefern. So begibt sich der Lehrer auf die Korrektur dieser Aufsätze „*Sechszwanzig blaue Hefte liegen neben mir, sechszwanzig Buben, so um das vierzehnte Jahr herum, hatten gestern in der Geographiestunde einen Aufsatz zu schreiben.*“ (ebd.) Die Wiederholung der Zahl „*sechszwanzig*“ hilft dem Leser dabei, die Klassenstärke der Schüler dieses Jahrgangs kennen zu lernen. Danach erfährt man, welches ihr Alter ist: Sie sind Vierzehnjährige. Damit kann ein Leser vermuten, wie sie an dem Unterricht teilnahmen und welches Verhalten sie dazwischen haben könnten. Die Lehrer dieser Gesellschaft sind nicht frei. Die Politiker

schreiben ihnen vor, wie sie die Schüler zu bilden, lehren und prüfen haben. Sie besagen eben das, was den Schülern beigebracht werden sollte. Eine Textpassage belegt diese Sichtweise. Das erfahren wir durch den Ich-Erzähler des Textes mithilfe der Partizipialkonstruktion *„Das von der Aufsichtsbehörde vorgeschriebene Thema der Aufsätze.“* (ebd.)

Der Lebensraum erfüllt auch eine wichtige Funktion in dieser Gesellschaft. Die Politiker wollen also nicht nur die Gesellschaft, sondern vor allem die Schüler dazu überreden, warum es für sie notwendig ist, andere Territorien zu erobern. Wie vorher erklärt, brauchten die Deutschen Kolonien, die ihnen der Versailler Vertrag verboten und entzogen hatte. Die Nationalsozialisten, die die schwache Wirtschaftslage der Weimarer Republik verbessern wollten, waren bereits, alles zu tun, um diese Kolonien wiederzuerlangen. Deshalb überzeugten sie das Volk, so zu denken und zu handeln. Die Jugend war ihr erster Zweck: Sie konnte ausgebildet werden, damit sie für diese Kolonien kämpft. Der Besitz von neuen Territorien ist eine Sicherheit, um die Arbeitslosigkeit zu bekämpfen und die Bodenschätze zu importieren. Im Text lässt der Schüler B, d.h. Franz Bauer das in seinem Aufsatz ans Licht kommen:

„Wir brauchen Kolonien“, schreibt er, „weil wir zahlreiche Rohstoffe benötigen, denn ohne Rohstoffe könnten wir unsere hochstehende Industrie nicht ihrem innersten Wesen und Werten nach beschäftigen, was zur unleidlichen Folge hätte, daß der heimische Arbeitsmann wieder arbeitslos werden würde.“ (ebd.)

Es wird festgestellt, dass viele Adjektive in diese Aussage vorkommen, und zwar *„zahlreiche, innersten, unleidlichen, heimische“* und *„arbeitslos.“* Sie belegen, wie der Schüler seinen Standpunkt zu rechtfertigen versucht. Das wird durch den Konjunktiv II sichtbar *„könnten wir.....beschäftigen; hätte; würde...werden.“* Dieses Tempus drückt hier eine Möglichkeit, die sich noch nicht verwirklicht hat, aus. Durch diesen Stil wird es für den Leser klarer, dass die Kolonisation für diese Gesellschaft unentbehrlich ist, damit die Bürger nie in Ekel leben konnten. Ihr Reichtum stützt sich daran. Es entsteht also eine diskursive Dichotomie Herrscher/ Stärkste gegen Arme/Schwachen und Beherrschten. Und durch die Bildung werden also die Schüler dessen bewusst, dass sie ihr Land um allen Preis in Bezug auf die Frage nach dem Lebensraum unterstützen sollen. Damit diese Schüler noch die Notwendigkeit des Lebensraums bzw. der Eroberung von Kolonien verstehen und verteidigen, werden ihnen Rassengedanken bzw. Rassendiskriminierung beigebracht. Die Leute, die in diesen Kolonien leben, werden überhaupt als keine Menschen dargestellt, sondern als Tiere, Parasiten. Das war auch ein Schwerpunkt der NS-Ideologie. Wie in der

Kontextanalyse dargestellt, wären die Afrikaner den Nationalsozialisten nach überhaupt keine Menschen, weil sie bisher keine Zivilisation erfahren hätten. Sie sollten also für die Ehrenrasse arbeiten und ihr die verlangten Rohstoffe liefern. Alles ist klar, dass die sogenannten Arier, d.h. die Deutschen den Afrikanern *überlegen* wären. Insofern als sie keine Menschen seien, wären diese Afrikaner also abwertend. Das erfahren wir im Text durch den Aufsatz des Schülers N⁷ „*Alle Neger sind hinterlistig⁸, feig und faul.*“ (S.13) In diesem Zusammenhang betont Sarah ÅKESSON, die auch den NS-Kontext untersucht hat, Folgendes, „*In Zentrum der NS-Ideologie stand der Rassengedanke. [...] In diesem Zusammenhang war die sogenannte arische Rasse die höchste Rasse. Die Neger waren kulturlos und minderwertig.*“ (Åkesson, a.a.O., S.12) Im Gegensatz zu den anderen Figuren des Textes kämpft der Lehrer gegen eine solche Darstellung der Afrikaner, aber er weiß, dass er allein und schwach ist. So sagt er „*Wenn auch weh tut, was vermag der einzelne gegen alle. Er kann sich nur heimlich ärgern.*“ (S.13) Die Gegenbegriffe „*einzelne und alle*“ verdeutlichen diesen Kampf. Darüber hinaus gibt die rhetorische Frage „*was vermag der einzelne gegen alle?*“ zu verstehen, dass dieser Kampf des Lehrers gegen das System von vornherein zum Scheitern gewidmet ist. Im Gegensatz zu seinen Schülern stuft unser Lehrer die Neger an gleiche Stelle wie die andern Rassen ein. Leider, wenn die Schüler feststellen, dass er anders als sie denkt, wollen sie ihn nicht mehr als Lehrer haben. Sie fordern einen anderen, der wie das System denkt und handelt. Diesem andersdenkenden Lehrer machen sie durch einen von ihnen unterschrieben Brief kund, dass er sie nicht mehr lehren sollte „*Wir wünschen nicht mehr, steht in dem Brief, von Ihnen unterrichtet zu werden denn nach dem Vorgefallen haben wir Endesunterzeichneten kein Vertrauen mehr zu Ihnen und bitten um eine andere Lehrkraft.*“ (S.22) Der Kampf, der zwischen dieser Hauptfigur und den anderen vorhanden ist, kommt ans Licht durch das Personalpronomen *wir* (*zwei Mal*)/ *Ihnen* (*zwei Mal*). Er wird durch die Negation „*nicht mehr*“ betont. So ein Handeln seitens der Schüler zeugt, inwieweit sie bereits von dem totalitären System beeinflusst sind. Sie wollen nichts

⁷ Diese Erniedrigung und Dämonisierung der Afrikaner ruft den Kolonialismus in Gedächtnis ab. Zum Beginn des 20. Jahrhunderts stürmten die Deutschen mit Verspätung in Afrika, um Kolonialbesitze zu haben. Das verursachte viele Gegensätze wie die zwei Marokkokrisen. Deutsche kamen auch in Zentralafrika und, vor allem in Südwestafrika, d.h. in Namibia, wo sie die Urbewohner dieser Länder im Krieg vernichteten.

⁸ Ebenso wie HORVÁTH verarbeiten Gerhard SEYGFRIED und Uwe TIMM je in ihren Romanen *Herero* (2003) und *Morenga* (1978) den Zeitraum, als die Deutschen die namibianischen Völker, und zwar Hottentotten, Namas und Hereros im Kolonialkrieg vernichteten, nach dem sie sie als Aufständischen, Feinde oder Rebellen im eigenen Land verleumdet haben. Deutsche Kolonialherren wollten in Namibia siedeln, aber die Ureinwohner dieses Landes waren ein Hindernis dafür. Deshalb wurden diese letzteren von den Ersteren im Krieg geschlagen und man sprach eben von Genozid, was an der Judenvernichtung denken lässt. Afrikaner waren also getötet, da sie kaum als Menschen von den Deutschen eingestuft waren. Ein Massaker, das diese Kolonialisten von der Geschichte in Vergessenheit gerieten ließen. Die oben erwähnten Autoren rufen literarisch diesen Abschnitt der Geschichte in Gedächtnis ab. (Vgl. Gerhard Seyfried, 2003) und (Uwe Timm, 1978).

mehr hören, was dagegen klingt und betrachten den Andersdenkenden wie ein Feind. Damit können wir auch verstehen, wie das Schulwesen bzw. den Kultus die Meinung der Schüler schon gebildet hat. Sie haben nicht mehr die Fähigkeit, vernünftig nachzudenken, sondern lassen sich durch den totalitären Diskurs orientieren. Das Misstrauen, das sie gegen den Andersdenkenden haben, führt zur Tatsache, dass sie anfangen, den Lehrer zu kontrollieren. So notieren diese Schüler und stenographieren alle Worte, die er gegen das System, den Geist oder die Denkweise dieser Gesellschaft äußert, um ihn bald zu denunzieren, damit er von der Gesellschaft bestraft und isoliert wird: Dieser Lehrer ertappt eben einen Schüler, der seine Worte stenographiert, was ihn überrascht „*Ich nehme es ihm weg und er lächelt höhnisch. Es ist ein Blatt Papier, auf dem er jedes meiner Worte mitstenographierte.*“ (ebd.) Die Worte „weg“ und „höhnisch“ ebenso wie die Ich-Erzählperspektive verraten, wie diese Figur an der Handlung teilhat. Die Schüler des Lehrers sind bereit, Leute, die wie sie nicht denken zu töten. Sie glauben, dass diejenigen, die für das Vaterland sterben, Helden sind. Und wer gegen das Vaterland kämpft, der bleibt wertlos. Das ist zum Teil richtiger, aber die Art und Weise, wie sie sich den anderen Rassen gegenüber als überlegen vorstellen, ist für sie gefährlich, weil kein Volk andere vernichten darf. Deshalb stellt der Lehrer ihre Weltanschauung in Frage. Er versteht, dass sie nun rassistisch eingestellt sind. Sie werden zu einer Kriegsmaschinerie und können alles vernichten, was auf ihren Weg steht. Er wirft ihnen metaphorisch vor:

Alles Denken ist ihnen verhaßt.

Sie pfeifen auf den Menschen! Sie wollen Maschinen sein, Schrauben, Räder, Kolben, Riemen – doch lieber als Maschinen wären sie Munitionen: Bomben, Schrapnells, Granaten. Wie gern würden sie krepieren auf irgendeinem Feld! Der Name auf einem Kriegerdenkmal ist der Traum ihrer Pubertät.“ (S.24)

In dieser Textpassage gibt es ein Gleichnis, und zwar eine Metapher. Die Hauptfigur bzw. der Lehrer vergleicht seine Schüler mit gefährlichen, gewalttätigen oder kriegerischen Werkzeugen, d.h. „*Maschinen, Schrauben, Räder, Kolben, Riemen, Bomben, Munitionen*“...etc. (S.24). Damit meint er, dass sie Automaten sind. Es geht um Leute, die impulsiv und wie vorprogrammiert plötzlich gegen einen Andersdenkenden, den sie als Feind wahrnehmen, reagieren und bereits sind, ihn zu vernichten. Er will dadurch erklären, dass seine Schüler nicht mehr normal sind. In diesem Zusammenhang verwendet er ein anderes Stilmittel: die Verdinglichung „*Sie pfeifen auf Menschen*“ (S.24). Dieses Stilmittel bedeutet, dass seine Schüler unverträglich geworden sind, da sie ihre Gegner verleumden können. Das steht in Zusammenhang mit der Übertreibung oder Hyperbel „*Alles denken ist ihnen verhaßt.*“ (S.24), was heißt, dass sie schon von ihrer Gesellschaft, von der Diktatur verdrossen

worden sind und nicht mehr imstande sind, richtig und gründlich mit eigener Vernunft zu überlegen. In der Tat wollte HITLER die Menschen zu Maschinen umformen, damit sie bereit werden, den von ihm vorgeplanten Krieg zu vollziehen. Deshalb statt zu erziehen, ertüchtigte er die Jugendlichen, damit sie wie Militär werden. Die Bürger sollten eine große Liebe zu dem Vaterland in sich entwickeln, falls wirklich es hier stimmt, über Vaterlandsliebe zu sprechen. Es wäre eben besser, von Manipulation zu sprechen, weil die Politiker dieser Gesellschaft die Bürger instrumentalisieren. Diese sogenannte Vaterlandsliebe wurde zu einer Nationalwissenschaft unter den Deutschen, die andere Rassen hassten:

Hitlers Absicht war es also, das Volk eine Art Nationalwissenschaft zu lehren, ungefähr wie man sonst Mathematik und Physik lehrt. Die Werte in der Schule betonten immer das, was Deutschland begünstigte, zum Ziel, dass die Überlegenheit der deutschen Rasse die Vernichtung und Vertreibung anderer Rassen und Völker rechtfertigte. Alle ethischen Werte, zum Beispiel wie man einander behandeln sollte, galten nur anderen deutschen gegenüber. Die Ethik betonte folglich, dass alles, was für Volksganzes gut war, auch erlaubt und empfehlenswert war.“ (Åkesson, a.a.O., S.3)

So versteht man, wie das Wohl oder die Gunst der Deutschen über alles gestellt war. Die anderen Völker dürften nichts haben. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten die Bürger wie Maschinen gebildet werden, damit sie den Willen des Führers vollziehen. Deshalb militarisierte dieser Führer die ganze Gesellschaft. Die Kapitel des Werkes HORVÁTHS *Der totale Krieg* (S.34-38), *Der verschollene Flieger* (S.43-44) und andere erzählen, wie diese Gesellschaft zum Krieg gebildet wurde.

Bezüglich des Schulwesens stellt der Leser fest, dass diese Schule die Bürger zur NS-Weltanschauung belehrt. Es ist also ein wichtiges Instrument, das ein Element der totalitären Struktur konstituiert. Die Schule funktioniert also nach dem Muster, das ihr die totalitäre Politik vorschreibt: Sie soll die Meinungsbildung der Schüler so formatieren, dass sie nach dem Willen des Oberplebejers denken. Der Autor hat diese Institution absichtlich so ästhetisiert, um seine Intention klarer zu verwirklichen.

4.3 Die Familie

Ebenso wie die Schule ist die Familie der ästhetisierten Gesellschaft nicht autonom. Sie wird von der Politik vorbestimmt und beeinflusst, sodass sie auch ein Werkzeug ist, das sich der *Oberplebejer* bedient, um seine totalitäre Diktatur durchzusetzen: Sie bringt die Kinder auf die Welt, damit es dem Führer bzw. dem *Oberplebejer* geschickt, zum Krieg

gebildet werden und Anhänger der Hitlerjugend bleiben. Die Kinder, die die Schule oder das Lager besuchen, leben oft von ihren Eltern getrennt. Manchmal haben diese Eltern die Möglichkeit, zur Schule zu kommen, um ihre Kinder zu besuchen, wenn sie sehen wollen, wie sie hier leben. Wenn Eltern solche Besuche machen, können sie mit den Lehrern ihrer Kinder sprechen und Auskünften zu ihrem Verhalten bekommen. So ist es der Fall des Vaters von N. Der Erzähler lässt es dem Leser durch den Lehrer erfahren:

Bereits am nächsten Tag erscheint der Vater des N in meiner Sprechstunde, die ich wöchentlich abhalten mußte, um mit den Eltern in Kontakt zu kommen. Sie erkundigen sich über die Fortschritte ihrer Kinder und holten sich Auskunft über allerhand, meist recht belanglose Erziehungsprobleme. (S.17)

Diese Gesellschaft ist patriarchalisch ausgerichtet, weil Frauen die zweite Rolle spielen. Sie stehen neben ihrem Ehemann, wenn er Kinder besuchen, aber sie dürfen das Büro, wo ihr Ehemann sich mit dem Lehrer unterhalten, nicht betreten. Sie wartet anderswo bis er mit diesem Lehrer fertig ist „*Bei manchen Vater hatte ich das Gefühl, dass er über die Schulaufsätze ähnlich denkt wie ich. [...] Die Frau bleibt unten sitzen und ich kann sie von oben sehen. Ihren Hut, ihre Arme, ihre Beine sonst nichts. Aber sie gefällt mir.*“ (S.17f) Wenn aber die Kinder in Lagern sind, kommunizieren sie mit ihren Eltern durch Briefe. Damit verlangen diese Eltern, dass ihre Kinder ihnen erzählen, wie sie sich in der Schule fühlen, ob das Lager ihnen gefällt oder nicht und ob sie dort von anderen Leuten bedroht werden. Nur so können sie ihre Kinder trösten. Jedoch sind sie nicht imstande, sie wirklich vor Gefahr zu schützen, weil sie selbst nicht bestimmen können, wie ihre Kinder erzogen werden. Alles übernimmt das politische System und sie sollen ihm nur zustimmen, wenn sie nicht als Friedenstörer in dieser Gesellschaft wahrgenommen werden wollen. Diese Eltern sind also nicht frei, ihre Familie nach eigener Absicht zu organisieren und zu gestalten, aber die totalitäre Diktatur schreibt ihnen vor, wie sie das zu tun haben. Sie sind also dazu gezwungen, sich nach dem Willen des Systems auszurichten und kontrollieren, ob jemand ihren Kindern subversive Gedanken lernt, wie es der Fall des Lehrers war. So hebt die Mutter des N in einem Brief, den sie ihm geschickt hatte, hervor:

„Wir [sie und ihr Ehemann] dachten an Dich. Hast du auch gut zum Futtern? Vater lässt Dich herzlichst grüßen, Du sollst ihm nur immer weiter Bericht erstatten, ob der Lehrer nicht wieder solche Äußerungen fallen lässt wie über die Neger. Laß nur nicht locker! Vater bricht ihm das Genick! Er grüß und küßt Dich, mein lieber Otto, Deine liebe Mutti.“ (S.63)

Dieser Brief drückt die Kommunikation zwischen Eltern und Kind aus. Das kommt ans Licht durch die Personalpronomen „Wir/Du“ oder das Reflexivpronomen „Dich“. Das „Wir“ verweist auf „Eltern“ und das „Du“ oder „Dich“ auf das Kind bzw. den Buben. Die Eltern wollen sich Informationen über den Zustand des Kindes holen. Was aber hier besonders ist, ist die Art und Weise, wie HORVÁTH einen Brief in seinem Roman wiedergibt. Der Brief wird unmittelbar wiedergegeben. Der Erzähler führt ihn folgenderweise ein „Absender: Frau Elisabeth N´- ach die Bäckermeisterin [...] schrieb wohl Mama ihrem Kindchen“(S.63). Der Inhalt dieses Briefes deutet, dass Eltern sich für ihre Kinder sorgen, aber das ist ein Ausnahmefall.

Bemerkenswert ist es jedoch, dass es manchmal keine Harmonie zwischen Eltern und Kindern gibt. Die ersteren scheinen die letzteren nicht richtig zu kennen und umgekehrt. Das ist zwar selbstverständlich, weil beide wenig Zeit zusammenbringen. Daraus entsteht, Ausnahme des Falls der oben hingewiesenen Familie Ottos, Konflikte zwischen beiden. Die einen wollen die anderen befehlen und es fehlt an Vertrauen in der Familie. Das ist absichtlich von den Politikern gewollt. Damit können sie die Familie besser kontrollieren und Friedenstörer identifizieren. Die Familie des Textes erlebt also eine Krise, wo Eltern ihre Kinder nicht mehr beherrschen können. Kinder sind demzufolge unzufrieden mit der Art und Weise, wie ihre Eltern sie behandeln und mit dem, was sie von ihnen verlangen. Diese Kinder fühlen, dass ihre Eltern wenige Zeit für sie haben. Sie sind oft allein und beschweren sich darüber. Die Eltern lassen alle Freiheiten an ihren Kindern, glaubend, dass der Staat sich mit ihrer Erziehung beschäftigen wird. So beklagt sich oft der Schüler Z über seine Eltern. Und der Erzähler lässt uns das folgenderweise erfahren „Seine Eltern [der Meinung des Schülers Z nach] wären nicht besonders streng gewesen, wie eben alle Eltern. Sein Vater sei schon sehr bald gestorben.“ (S.89) Die Hyperbel „wie eben alle Eltern“ (S.89) und vor allem der Modalpartikel „eben“, die von dem Lehrer hervorgehoben werden, kündigen viel über die Eltern dieser Gesellschaft: Sie haben fast dieselbe Verhaltensweise, indem sie ihre Kinder vernachlässigen. Die Tatsache, dass sie sich nicht richtig mit ihren Kindern verstehen, stellt ihre Rolle in dieser Gesellschaft in Frage. Seitens der Kinder stellt man fest, dass sie immer entweder in der Schule oder in den Lagern sind; Und seitens der Eltern kommt es manchmal vor, dass sie immer mit ihrer Arbeit beschäftigt sind. Die Beziehungen, die der Schüler Z und seine Eltern pflegen, lässt die Frage entstehen, ob er sie wirklich respektiert. Vor dem Gerichtshof über den Mordprozess des N beschwert er sich von seiner Mutter. Also kann man kaum glauben, dass diese Frau seine echte Mutter wäre. Aber sie ist es. Er sagt eben,

dass seine Mutter überhaupt keine Mutter sei „*Das ist doch keine Mutter [...] Nie kümmert sie sich um mich, immer nur um ihre Dienstboten! Seit ich lebe, höre ich ihre ekelhafte Stimme, wie sie in der Küche die Mädchen beschimpft.*“ (S.98) Die Wörter „*doch keine Mutter*“ deuten, dass dieser Schüler gegen seine Mutter genervt ist. Und diese letztere reagiert darauf folgenderweise „*Halt den Mund! [...] Du denkst ehe immer nur an lauter solche elende Fetzen, aber nicht denkst du an deine arme Mutter! [...] Er hat immer zu den Mädeln gehalten, Herr Präsident!*“ (ebd.) Der Ausrufsatz „*Halt den Mund!*“ deutet, dass es ein Machtverhältnis zwischen dieser Mutter und ihrem Sohn gibt. Der nachfolgende Satz erkundigt, wie sie sich nie mit ihm richtig vertragen hat. Dieses Geschehen geschieht im Gerichtshof vor einem großen Publikum. Der Z wird angeklagt, seinen Kommilitonen, den Schüler N getötet zu haben und der Staatsanwalt spricht sein Urteil. Sieht man die Familie im Lichte dieser beiden Figuren, so beschließt man, dass sie gar keine solide Familie ist, weil es dort an Harmonie fehlt.

Darüber hinaus erfüllen die Eltern kaum ihre Elternrolle, weil sie der Meinung sind, dass der Staat diese Rolle an ihre Stelle erfüllen kann. Es ist eben die Absicht dieses Staats, selbst Landeskinder nach seiner Weltanschauung zu bilden und sie von ihren Eltern zu entfernen. Deshalb mag der Schüler Z seine Mutter nicht. In der Tat gab es überhaupt keine richtige Liebe zwischen seinem Vater und seiner Mutter und der Z hat also die Vaterliebe nie erfahren, weil dieser Vater immer zuhause abwesend war „*Vater hat nie gelogen! Ihr habt euch damals entsetzlich gestritten und Vater schlief nicht zu Hause, erinnere du dich? [...] Nein Mutter, ich mag dich nicht mehr!*“ (S.99) In dieser Textpassage gibt es viele Verneinungen. Sie werden durch das Adverb „*nie*“, das Verneinungspronomen „*nicht*“ oder den Ausdruck „*nicht mehr*“ ausgedrückt. Dies enthüllt die innere Haltung der sprechenden Figur. Sie hat es genug, nie von ihrer Mutter in Kauf genommen, sondern instrumentalisiert zu werden. Dieser Schüler möchte geliebt werden, deshalb lügt er für Eva, die er in Liebe hat. Er will nicht, dass sie bestraft wird.

Ebenso wie die Familie des Z erlebt die Familie des Schülers T auch eine Krise, weil die Mutter des T fast keine Zeit für ihn hat. Sie ist eine Geschäftsfrau und wenn der T sich mit ihr unterhalten will, soll er sich immer melden, ohne sicher zu sein, mit seiner Mutter zu sprechen. Sie lässt also ihren Sohn zum Dienst des Staates, der seine Bildung übernimmt. Als der Lehrer diese Mutter besucht, spricht ein Diener mit ihm folgenderweise „*Auch für ihren Sohn haben [hat von mir hervorgehoben] die gnädige Frau häufig keine Zeit. Auch der junge Herr muss sich anmelden lassen.*“ (S.128) Das Modalverb „*muss*“ drückt eine Pflicht aus. So

heißt es, dass der Junge selten seine Mutter zu seiner Verfügung haben kann. Die erwähnte gnädige Frau verweist auf diese letztere. Eben der T bestätigt dem Lehrer diese Sichtweise „*Das weiß ich nicht. Sie hat eigentlich keine Zeit.*“ (S.130) Der Lehrer wollte hier mit der Mutter des T sprechen, damit sie versteht, dass es ihr Sohn ist, der den N ermordet hat. So könnte sie vielleicht ihn mütterlich verstehen, aber eben dafür ist sie nicht zuständig. Sie hat viel zu erledigen, als sich mit solchen Sachen zu beschäftigen. Der Vater des T ist auch immer unterwegs, sodass sein Sohn fast nie die Möglichkeit hat, ihn zu sehen oder mit ihm zu sprechen. Das gibt der T selbst dem Lehrer, der in seinem Haus ist, zu „*Vater? Aber der ist nie zu Hause! Er ist immer unterwegs, ich sehe ihn kaum. Er leitet ja einen Konzern.*“ (ebd.) Die Adverbien, „*nie, immer, kaum*“, die auch als Modalpartikel fungieren, teilen dem Leser viel über die Harmonielosigkeit, die zwischen Eltern und Kindern dieser Gesellschaft vorhanden ist. Diese letzteren leiden viel darunter. Sonst als der T feststellen wird, dass der Lehrer ihn bei seiner Mutter verraten will, weil er der N ermordet hat, wird er einen Selbstmord begehen und seine Mutter wird das nur später erfahren.

Die Art und Weise, wie die Institution Familie im Text vorgestellt wird, deutet, dass es kaum eine richtige Familie in dieser Gesellschaft gibt. Ihr fehlt es an etwas und der Grund dafür ist, dass der totalitäre Staat sie so umstrukturiert hat, damit sie zu seinem Dienst steht. Deshalb erfährt man keine Harmonie hier: Vater, Mutter und Kinder vertragen sich nicht gut. Die Eltern beschäftigen sich vornehmlich mit ihren Angelegenheiten während die Kinder von dem Staat gebildet oder zum Krieg vorbereitet werden. Was die Diktatur begünstigt. Kinder können ihre Kindheit nicht richtig erleben und haben keine Zeit für sich selbst. Täglich sind sie immer beschäftigt, deswegen bevorzugen andere, zu sterben statt zu leben.

4.4 Die Medien

In einer totalitären Gesellschaft spielen die Medien, die die Meinung der Bürger bilden, eine große Rolle. Diktatoren eignen sich oft Medien, um das Volk aufzuklären. Ansonsten als HITLER die Macht 1933 übernahm, setzte er die Medien zu seinem Dienst (Vgl. Inge Stephan, 2008, S.433-447, hier S.435). So war es auch der Fall STALINS und der UdSSR: In beiden Staaten hatte die einzig vorhandene Partei das Nachrichtenmonopol. Im Text *Jugend ohne Gott* machen die Medien die Propaganda für die Politik, die rassistisch und totalitär orientiert ist. Die Medien der ästhetisierten Gesellschaft werten andere Völker ab und zwingen die ganze Gemeinschaft dazu, rassistisch eingestellt zu werden. Überall eben im

Restaurant findet man diese Medien, die diese NS-Ideologie preisen. Die Hauptfigur des Textes, die von dieser Ideologie genug hat, hat schon die Auswirkung der oben erwähnten Medien auf seine eigene Person erlebt. Das, was die Journalisten berichteten, war für ihn unerträglich: Sie sprachen von einer Segregation, die normalerweise in dieser Zeit abgeholt war, und dies erschrak ihn. Wenn die Schüler diese Mitteilung gegen die Neger übernahmen und in Aufsätzen wiedergaben, hebt er hervor *„ Aufgepasst, habe ich denn diesen Satz über die Neger in letzter Zeit [...] gehört? [...] Richtig: er tönte aus dem Lautsprecher im Restaurant und verdarb mir fast den Appetit.“* (S.13) Diese Medien haben so eine Macht, dass alles, was sie sagen, von niemandem in Frage gestellt werden darf, eben die Lehrer, wenn sie Schulaufsätze korrigieren und feststellen, dass die Schüler die Mitteilungen dieser Medien schlecht verstehen. Es soll nur das zugestimmt werden, was Rundfunke, Zeitungen, Kinos, Zeitschriften dem Volk kund machen, weil sie es aufklärt. Wer dagegen steht und Kritik daran übt, der läuft Gefahr, von der Polizei verhaftet und von der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden. In Verlegenheit kann demzufolge der Lehrer die Sätze, die die Schüler in Radio gehört und in ihrer Klausur geschrieben haben, nicht streichen oder als falsch verurteilen, weil er dadurch von ihnen verhasst wird. So hebt er hervor, *„ Ich lasse den Satz also stehen, denn was einer im Radio redet, darf kein Lehrer im Schulheft streichen.“* (ebd.) Das Modalverb *„dürfen“* drückt die Zulassung, die Genehmigung. Sie grenzt also die Rechte und Befugnisse der Lehrer zugunsten der Politiker ein. Das Radio, von dem es im Zitat die Rede ist, scheint das Volk aufzuklären, weil es ihm mit totalitären Gedanken täglich bildet. So funktioniert die Propaganda und das totalitäre System bestimmt das, was richtig und das, was falsch ist. Richtig ist nur das, was eigenes Interesse und vor allem das Interesse des Systems oder das des Mitbürgers dient. Alles, was dagegen klingt, ist falsch und alle Bürger müssen heftig dagegen kämpfen und eben diejenigen, die so denken, nicht ernst nehmen. Der Funk wiederholt oft diese Gedanken, um die Bürger davon zu überreden:

„Recht ist, was der eigenen Sippschaft frommt‘, sagt das Radio, Was uns nicht gut tut, ist Unrecht. Also ist alles erlaubt, Mord, Raub, Brandstiftung, Meineid –ja, es ist nicht nur erlaubt, sondern es gibt überhaupt keine Untertan, wenn sie im Interesse der Sippschaft begangen werden!‘ (S.24)

Dieses Zitat wird besonders strukturiert. Da gibt es zwei Stilmittel, und zwar die Antithese *„ Recht.....Unrecht“* und Die Aufzählung *„Mord, Brandstiftung, Meineid.“* Solche Stilmittel drücken die Art und Weise aus, wie Wahrheit und Lüge in dieser Gesellschaft gepflegt werden. Wahr ist das, was zum Dienst der NS-Ideologie steht. Alles andere ist falsch, also gefährlich. In dieser Textäußerung erkennt man auch die NS-Sprache

durch ihre Fachbegriffe wie „*Sippschaft*“, d.h. Mitbürger. In der Tat hatten die Nationalsozialisten ihre eigene Sprache entwickelt. Sie blieb dem Fremden fast unverständlich. So gebrauchten sie Euphemismus wie „*Endlösung*“, d.h. die Vernichtung der Juden; „*Judenfrage*“, um auf Shoah zu anzuspieren.⁹ In der NS-Gesellschaft gab es einen Verband, dessen Name *der Totenkopfsverband* lautet. Dieser Verband wurde von HIMMLER, dem Führer des SS geleitet. Alle SS-Beamten hatten einen Hut, der das Symbol eines Totenkopfs hatte. Die NS-Sprache spiegelt sich auch im Text durch die Verwendung von Abkürzungen. Das ist der Fall, wenn die Schüler im Text genannt werden. Wir haben zum Beispiel die folgenden Textpassage „*Automatisch überfliege ich die Namenliste [...] , vier beginnen mit S, drei mit M, je zwei mit E, G, L und R, je einer mit F,H, N, T,W,Z...*“ (S.12) Zwar möchten die Nationalsozialisten Abkürzungen. In der Kontextanalyse haben wir hingewiesen, wie es viele Verbände darunter BdM, HJ in dieser Gesellschaft gab. So fehlt es an Individualität in dieser literarisierten Gesellschaft und das Individuum tritt nur in die Masse, damit er besser kontrolliert wird und keine autonomen Gedanken entwickelt:

Der Schüler als Einzelindividuum tritt nicht auf, sondern geht im Klassenverband unter. So werden die Schüler nicht nur Vor- und Nachnamen genannt, sondern ihnen wird nur der erste Buchstabe des Nachnamens zugeordnet. Dies könnte damit zu tun haben, dass die Schüler stellvertretend für alle Jugendlichen dieser Zeit stehen und sich ihr Denken und Handeln auch bei anderen finden lässt [*lassen von mir hervorgehoben*]. Weiter könnte es sein, dass Horváth [sich] dieses Stilmittel bedient, um darzustellen, dass das Individuum in der Masse untergeht und sich nur mehr im Anfangsbuchstaben des Nachnamen von den anderen unterscheidet, wobei es sein kann, dass in der Klasse mehrere Schüler den gleichen Buchstaben haben. (Ulrich Schlimmer, 1993, S.36)

Hier versteht man, dass dieser Gebrauch von Abkürzungen durch die NS-Anhänger sich im Text widerspiegelt. Mit einer solchen Fachsprache klären diese Politiker das Volk im Text durch die Medien auf. Das Kino ist auch ein Medium, wo NS-Filme inszeniert werden. Im Text erfahren wir, dass die Wochenschau nur jene Filme inszeniert, die den Totalitarismus würdigen. Wie bereits angedeutet, leben die Figuren des Textes in einer verkehrten Welt, wo das Unmoralische richtig wird und das Moralische als unmoralisch erlebt wird. Nur die Weltanschauung des Nationalsozialismus gilt hier:

In der Wochenschau seh ich die reichen Plebejer. Sie enthüllen ihre eigenen Denkmäler, machen die ersten Spatenstiche und nehmen die Paraden ihrer Leibgarden ab. Dann folgt ein Maulen, das

⁹ Im Roman *Jugend ohne Gott* haben wir Fachbegriffe der NS-Sprache wie *Der totale Krieg* (S.57), *Totenkopf* (S.57).

die größten Katzen besiegt und dann eine spannende Kriminalgeschichte, in der viel geschossen wird, damit das gute Prinzip triumphieren möge.“ (S.25)

Die Jugendlichen des Textes lassen sich durch das Radio aufklären, weil es ihnen die Wahrheit kund macht. In ihren Klassenarbeiten argumentieren sie mit diesen Informationen, damit sie gute Noten haben. Das gibt der Lehrer folgenderweise zu: „... *sie müssen ja nur das abschreiben, was das Radio zusammenblödet, und schon bekommen sie die besten Noten.*“ (S.29) Insofern als keine Bürger in dieser Gesellschaft frei ist, veröffentlichen die Zeitungen private Angelegenheiten, d.h. Informationen zum Privatleben der Bürger. So ist es mit dem Schüler Z. Die Zeitungen machen kund, dass seine Mutter die Witwe eines verstorbenen Physiologen sei. Sie sagen fast alles, was ihr Privatleben betrifft „*Die Mutter des Mörders wohnt in einer Dreizimmerwohnung. Sie ist die Witwe des Universitätsprofessors Z, der vor zirka zehn Jahre starb. Professor Z war ein Physiologe.*“ (S.85) Diese Zeitungen haben viel über den Mordprozess berichtet eben das, was nicht stimmt. Die Medien dieser dargestellten Gesellschaft begünstigen die Brutalität und das Wertlose. Das erfährt der Vorsitzende und Staatsanwalt beim Mordprozess des N. Er möchte gern von dieser Gesellschaft weg, aber er kann nicht und soll ihr Gefolgschaft leisten. Er versteht, welche negativen Einflüsse das Radio auf den Z hat:

Der sieht den Z groß an. Fühlt er, dass nun ein Gebiet betreten wurde, wo das Radio regiert? Wo die Sehnsucht nach der Moral zum alten Eisen geworfen wird, während man vor der Brutalität der Wirklichkeit im Staube liegt? Ja er scheint es zu fühlen, denn er sucht nach einer günstigen Gelegenheit, um die Erde verlassen zu können.“ (S.90)

Diese Medien verleumden den Andersdenkenden. So ist es der Fall des Lehrers, der in Zeitungen als „*Diebhelfer*“ (S. 108) oder als „*geistiger Mörder*“ beschimpft wird.

So stellt man fest, dass die Medien auch ein wichtiges Instrument des Totalitarismus im Text darstellen.

4.5 Die Justiz

In einem Staat erfüllt die Gerechtigkeit eine sehr wichtige Funktion, weil sie Gesetze einer Gesellschaft umsetzen zu lassen versucht, damit jeder Bürger sich wohl und in Sicherheit im Land fühlt. Aber die Gerechtigkeit, von der es in diesem Text die Rede ist, erfüllt eine ganz andere Funktion: Sie zwingt die Bürger dazu, nur den Willen des Oberplebejers zu vollziehen und sich nach der herrschenden totalitären Diktatur auszurichten.

Ziel dieser Institution ist es, Subversive und Andersdenkende, die als Störfaktoren wahrgenommen werden, zu identifizieren, zu verurteilen, zu töten oder ins Gefängnis zu werfen. Sie begünstigt den Krieg, damit die ganze Gesellschaft militärisch ausgebildet wird. Die ersten Opfer dieses Krieges sind die Jugendlichen, weil sie wie Soldaten ertüchtigt werden. Man sagt immer eben diesen jungen Leuten, die noch nicht imstande sind, vernünftig nachzudenken, dass der Krieg gut sei. Ein Gesetz macht eben die Erziehung zum Krieg zu einer Pflicht, wo alles, was die militärische Erziehung der Jugend verhindert, von ihnen ferngehalten werden sollte:

, ...das geheime Rundschreiben 5679/33! [lautet *von mir hervorgehoben*] Wir **müssen** von der Jugend alles fernhalten, was nur in irgendwelcher Weise ihre zukünftigen militärischen Fähigkeiten beeinträchtigen könnte – das heißt: wir müssen sie moralisch zum Krieg erziehen.´
(S.20)

In diesem Zitat, wie in vielen anderen, erfüllen die Modalverben eine sehr interessante Funktion, indem sie die Pflichten (was die Bürger angeht) oder Rechte (was die Politiker betrifft) ausdrücken. In dem vorliegenden Textauszug haben wir zum Beispiel zwei Modalverben, und zwar „*müssen*“ (zwei Mal) und „*könnten*.“ Das erstere drückt einen Zwang aus. Es meint damit, dass es notwendig und befohlen ist, Jugendliche in dieser Gesellschaft zu militarisieren. Das zweitere drückt eine Möglichkeit aus, die um allen Preis vermieden werden sollte, d.h. man sollte nie und um keinen Grund diese Militarisierung verhindern. Möchte der Leser die Macht und Diktatur, die im Text zum Ausdruck vorkommt, richtig verstehen, sollte er viel Aufmerksamkeit auf die Bedeutung und Verwendung dieser Modalverben schenken. In Bezug darauf gibt diese Textpassage zum Verstehen, dass der Krieg für die Jugend notwendig ist.

Darüber hinaus, wie vorher angedeutet, ist diese Gesellschaft patriarchalisch orientiert, wo die Frauen den Männern nicht gleichberechtigt sind. Deswegen beschwerten sich oft diese Frauen, die sich hier nicht in Frieden fühlen, sondern feststellen, dass sie unterdrückt werden. Dagegen können sie nichts tun, so würden sie Gefahr laufen, streng bestraft zu werden. Deshalb sind sie traurig. Sie glauben, dass die Männer nicht mehr normal, sondern geisteskrank geworden sind, weil sie die ganze Gesellschaft eben Frauen militarisiert haben. So sagt eine Figur des Textes, eine Mädchensoldatin, indem sie an ihre weinende Kommilitonin spricht, weil beide verstehen, dass sie vor Männern ohnmächtig sind, Folgendes: „, , ...*sei ruhig [...] was sollen wir armen Mädchen tun? Auch die Lehrerin hat neulich heimlich geweint. Mama sagt immer, die Männer sind verrückt geworden und machen*

die Gesetze.“ (S.144) Das Gebet „*sei ruhig*“ ist kein Befehl, sondern ein Ratschlag. Jedoch drückt die rhetorische Frage „...*was sollen wir armen Mädchen tun*“ eine Verlegenheit aus. Also sind die Frauen vor dieser Gewalttätigkeit von Männern verlegen.

Im Gegensatz zu anderen Staaten, die berechtigt sind, ist viel mehr die Gerechtigkeit dieses Staates unberechtigt. Die Jugendlichen sind daran gewohnt, ungerecht behandelt zu werden. So ist es der Fall des Schülers Z. Die Tatsache, dass er die Eva, die ihn nicht in Liebe hat, seinerseits in Liebe hat, führt ihn dazu zu akzeptieren, dass er für sie gestraft werden sollte. So glaubt er, dass die Eva den Schüler N ermordet hat. Was überhaupt nicht der Fall ist. Das nervt seinen Verteidiger, aber er ist entschieden, so zu handeln und die Gerechtigkeit untersucht eben seinen Fall nicht genau. Die Figur Eva wird des Mordes wegen gestraft werden. Doch ist sie nicht daran schuldig. Der Streit, der deswegen im Gerichtshof zwischen diesem Schüler Z und seinem Verteidiger entsteht, wird von dem Erzähler folgenderweise berichtet:

„Verteidigen Sie mich nicht mehr, Herr Doktor, ich möchte bestraft werden für das, was ich tat!“

„Und deine Mutter?“ schreit ihn sein Verteidiger an. „Denkst du denn gar nicht an deine Mutter, was die leidet?! Du weißt ja nicht, was du tust!“ (S.93)

Das Satzzeichen des vorliegenden Textauszugs liefert dem Leser viele Informationen zu dem psychischen Zustand der redenden Figuren. Man erfährt also, wie heftig die Diskussion ist. Die Ausrufzeichen in „...*was ich tat!*“ und „...*was du tust!*“ ebenso wie das Vorkommen eines Fragezeichens nach einem Ausrufzeichen im Satz „...*was die leidet?!*“ gibt zum Verstehen, dass diese Figuren sich in tiefem Nachdenken befinden. Sie verständigen sich nicht und verteidigen je eigene Stellung. Jeder möchte Recht haben und seine Meinung gelten lassen, was die Kommunikation zwischen ihnen verhindert und stört.

Wie schon gesagt, ist der Z kein Mörder des N. Es ist aber der T, der daran schuldig ist. Die Gerechtigkeit hat keine gründlichen Untersuchungen darüber durchgeführt, um genau zu erklären, wer der Täter dieses Mordes war. Sie beschränkte sich nur auf oberflächliche Zeugnisse und Zeuge, die überhaupt nicht viel darüber nachweisen. Glücklicherweise erfährt der Lehrer nach eigenen Untersuchungen was folgt: Es ist der T, der den N ermordet hat. Diese privaten Untersuchungen wurden nach dem Prozess durchgeführt. Die Gerechtigkeit wird diese Ergebnisse des Lehrers kaum in Kauf nehmen. Darüber hinaus wird er auch dafür gestraft. So gesehen fehlt es an Gerechtigkeit in diesem Staat und dies ist ausdrücklich zugelassen, damit die Bürger verstehen, dass nur diejenigen, die sich dem Totalitarismus fügen, von der Gerechtigkeit geschützt werden können. Wer aber dagegen kämpft, der wird

bestraft, wie es der Fall von dem Lehrer war: Er wurde von seinem Lehramt suspendiert, von dem Lehrerverband ausgeschlossen und darf nicht mehr im Land lehren. Der Z aber wurde schließlich nach einigen Tagen Gefangenschaft freigesprochen und das Mädel, dass überhaupt den N nicht ermordet hat, wurde verurteilt, im Gefängnis zu bleiben. Das lässt der Lehrer dem Leser folgenderweise erfahren: „*Ich weiß, sie werden den Z freisprechen und das Mädel verurteilen.[...] Morgen oder Übermorgen wird die Untersuchung gegen mich eingeleitet werden. Wegen Irrführung der Behörde Diebstahlsbegünstigung. Man wird mich von Lehramt suspendieren.*“ (S.106f) Das vorliegende Zitat gibt dem Ich-Erzähler, der auch an der Handlung teilhat und richtig die Haltung der anderen Figuren kennt, die Möglichkeit, die Zukunft zu antizipieren und davon zu sprechen. So scheint er auch ein Hellseher zu sein. Eine solche Vorwegnahme der Zukunft kommt zum Ausdruck durch das Futur I „*sie werden....verurteilen*“; „*Morgen oder Übermorgen wird.....*“; „*Man wird mich..... suspendieren.*“ Diese Erzählperspektive ermöglicht es dem Erzähler, viel von der Handlung zu wissen. Bezüglich der Art und Weise, wie Eva und der Z vor dem Gerichtshof gehandelt wurden, erfahren wir Folgendes. Es sind die Zeitungen bzw. das Morgenblatt, das diesen Bericht erstattet:

Der Z wurde nur wegen Irrführung der Behörde und Diebstahlsbegünstigung unter Zubilligung mildernder Umstände zu einer kleinen Freiheitsstrafe verurteilt, aber gegen das Mädchen erhob der Staatsanwalt die Anklage wegen Verbrechens des Meuchlerischen Mordes. (S.107)

Einige Jugendlichen, die festgestellt haben, dass es überhaupt keine Gerechtigkeit in diesem Staat gibt, entscheiden sich, für Wahrheit und Gerechtigkeit zu kämpfen. So ist es der Fall des Klubs: Es geht um eine Gruppe von Jugendlichen, die sich heimlich versammelt, um verbotene Bücher zu lesen. Sie kämpfen für Wahrheit und Gerechtigkeit in diesem Land, das totalitär und diktatorisch orientiert ist (Vgl. S.120).

Diese Analyse der Gerechtigkeit weist nach, wie die Gerechtigkeit in diesem Land zweifelhaft ist. Die dort vorhandene ist nur eine scheinbare. Sie ist ein Instrument, ein Werkzeug, mit dem die totalitäre Politik ihre Gegner verhaftet, verurteilt und vernichtet. Sie nimmt die Freiheit der Bürger nicht in Betracht und lässt eben eine Angst entstehen, wo Unschuldige als schuldig während Schuldige als unschuldig erklärt und verurteilt werden. Sie widerspiegelt wirklich die Gerechtigkeit der Nationalsozialisten, wo alle die gegen den Führer kämpfenden Leute ins Konzentrationslager überschleppt wurden. Überall herrschte Furcht und Tod. Das Gedicht Paul CELANS *Todesfuge* verdeutlicht diese Situation durch die folgende Metapher, „... *der Tod ist ein Meister aus Deutschland/ sein Auge ist blau...*“ (Celan

Paul, 1983, S.45-46, hier S.46) Ansonsten ist HORVÁTH von Deutschland geflohen, weil es dort an Gerechtigkeit fehlte. Er ist also im Pariser Exil gestorben. In diesem Roman übt er heftige Kritik an dem Nationalsozialismus. Der Titel seines Werkes *Jugend ohne Gott* sagt viel darüber. Der Leser versteht, dass es an Glaube in dieser Gesellschaft fehlt, wie kann man denn unter solchen Bedingungen noch von Recht sprechen? Wichtig zu erwähnen ist es, dass der ursprüngliche Titel dieses Romans *Auf der Suche nach den Idealen der Menschheit* lautete (Vgl. Traugott u. Floral-Krischke, a.a.O., S.169). Aber dieser Titel wurde verarbeitet. So stellte HORVÁTH fest, dass es an Idealen in so eine Gesellschaft fehlt.

4.6 Die Kirche

Wie vorher angedeutet, verdeutlicht der Titel dieses Romans, dass es an Glaube in dieser literarisierten Gesellschaft fehlt. Die Figuren leben in einer verkehrten Welt, wo der Unwert zum Werte wird. Im Text spielt HORVÁTH mehrmals auf die Bibel an. Es gibt unter anderen die Sündenflut, wo die Menschheit zur Zeit des Propheten NOAH von Gewässern ihrer Bosheit wegen vernichtet wurde. HORVÁTH wollte damit meinen, dass die Figuren dieser Gesellschaft nicht mehr an Gott glauben und es wäre besser, dass sie auch vernichtet würden. Dieses Böse findet viel Anker im Herzen der Jugend. HORVÁTH macht also eine Collage *„Als es aufhörte zu regnen und die Wasser der Sündflut wieder wichen, sagte Gott: , Ich will hinfort nicht mehr die Erde strafen um der Menschen willen, denn das Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf.“* (S.15) Dieses Bibelzitat wurde aus Genesis 8, 2 und 8,15 gezogen. Damit übt dieser Autor Kritik an der Hitlerjugend und ihre Gesellschaft, deren Böse nicht mehr ermessbar ist. Es fehlt an Worten, um dieses Böse zu beschreiben. Eine andere biblische Anspielung betrifft das Neue Testament. Es geht um den damaligen römischen Gouverneur von Israel, Ponce PILATUS. Vor der damaligen Unschuld Jesus´ hat er überhaupt nichts getan, um ihn vor den Pharisäern frei zu sprechen. Sie verurteilten ihn zum Tod, weil er sich selbst als der Sohn Gottes erklärte. PILATUS hat sich heuchlerischerweise verhalten und wusch seine Hände davor. Damit meinte er, dass er mit diesem Tode des Sohnes Gottes nichts zu tun hatte, was aber falsch war *„Ich wasche meine Hände.“* (S.24) Dieses Bibelzitat aus dem Buch von Matthäus 27,24 oder aus dem Psalm 73,13 zeugt, wie heuchlerisch die Nationalsozialisten vor ihrer Schuld waren. HORVÁTH spielt auf die Bibel an, um die Politiker bzw. die Nationalsozialisten wegen ihrer Schuld und

Heuchelei zu kritisieren. Sie mögen keine Wahrheit, sondern Lüge. Man kann auch verstehen, dass die Jugend, von der es im Text die Rede ist, keine Wahrheit mag. Viele biblische Anspielungen deuten, wie schädig und schuldig HORVÁTH die Nationalsozialisten verurteilt.

Diese Kritik wird veranschaulicht und zugespitzt, als der Erzähler einen Pfarrer in diesem Roman auf die Bühne treten lässt. Festzustellen ist es, dass die Kirche des Textes skrupellos und ohne Reue zum Dienst des Nationalsozialismus steht. Sie diskriminiert Armen vor Reichen und kämpft vornehmlich mit den Reichen gegen diese Armen, die im Text verhungern. Im Roman wird ein elendes Dorf, das neben dem Lager liegt, vorgestellt. Das Dorf, von dem es die Rede ist, hat viele arme und hungrige Kinder. Sie leben neben einer Kirche und hassen den reichen Pfarrer, weil er mit ihnen nicht leidet. Als der Pfarrer den Lehrer in sein Haus führt, stellt dieser Lehrer fest, dass diese Kinder ihn nicht grüßen. Nach seiner Merke an den Pfarrer über diese Tat, erwidert der letztere „*Sie sparen das Licht [...] Sie grüßen mich nicht, sie sind verhetzt.*“ (S.46) In diesem Dorf gibt es auch ein Sägewerk, das aber heute nicht mehr sägt, deshalb sind die Dorfbewohner arbeitslos. Sie begehen Diebstähle, wie es der Fall der Eva und ihrer Gruppe ist, um zu überleben (Vgl. S.40). Im Unterschied zu diesen Bauern, die arm sind, ist der Pfarrer sehr reich, er trinkt teurere Weine und lebt in einem schönen Haus (Vgl. S.48). Dieser Priester ist der Meinung, dass Kinder so verhungern, weil sie gegen Gott gesündigt haben. So gibt es eine soziale Ungerechtigkeit in dieser Gesellschaft.

Die Kirche, deren Aufgabe darin besteht, den Menschen unabhängig von ihren sozialen Ständen nach dem Wort Gottes zu helfen, kämpft im Text vor allem für und mit den Reichen. Diese Institution negiert die Armen, was den Lehrer verärgert. Ansonsten sagt er dem Pfarrer „*Ich denke, dass die Kirche immer auf der Seite der Reichen steht.*“ (ebd.) Das Umstandswort „*immer*“ trägt einen tiefen Sinn in diesem Zitat. Es gibt zum Verstehen, dass die Kirche fast nichts Gutes tut. Ohne so eine Sichtweise zu widerlegen, stimmt der Pfarrer damit zu. Er verteidigt eben einen solchen Gedanken „*Das stimmt*“, sagt er, *weil sie muß.*“ (S.49) Diese Antwort überrascht den Lehrer, der erschrocken betont „*muß?*“ (ebd.) Im Gegensatz zu anderen normalen Pfarrern ist dieser Priester der Meinung, dass die Kirche die Aufgabe hat, die Reichen im Staat zu verteidigen. Jawohl kann sie nicht bestimmen, wie einen Staat fungieren soll, sondern sich nur dieser Funktionierensweise fügen: „*Und der Kirche, Herr Lehrer, ist leider nicht die Macht gegeben, zu bestimmen, wie ein Staat regiert werden soll. Es ist eben ihre Pflicht, immer auf Seiten des Staates zu stehen, der leider nur von den*

Reichen regiert werden wird.“ (ebd.) Er fährt fort *„Er ist naturnotwendig, also gottgewollt, der Gehorsam ihm gegenüber Gewissenspflicht.“* (ebd.)

Eine solche Sichtweise seitens der Kirche stimmt im Prinzip überhaupt nicht. Wenn also ein Pfarrer danach denkt, heißt es demzufolge, dass er nicht mehr sachlich die Aufgabe einer würdigen Kirche erfüllt. Sein Urteil ist einseitig und unvernünftig, sodass man damit versteht, dass diese Kirche wirklich im Dienst des Totalitarismus steht. In der Kontextanalyse haben wir hingewiesen, dass HITLER alle die Kirchen, die in Deutschland zu seiner Zeit vorhanden waren, dazu gezwungen hat, Anhängerinnen seiner Diktatur zu werden. Diejenigen, die sich dagegen revoltierten, wurden verboten und ihre Pastoren und Priester verhaftet, ermordet oder ins Konzentrationslager überschleppt. So machten sich die Kirchen, die im Land geblieben waren, zu Dienerinnen des Totalitarismus. Und die Einstellung dieses Pfarrers im Text zeugt davon. HORVÁTH erklärt dadurch, dass eben die Kirche des Dritten Reiches ein Werkzeug der Diktatur war. In der Tat steht eine würdige Kirche zum Dienst der Moral und der Wahrheit. Es nützt nicht zu wissen, in welcher Gesellschaft sie zu finden ist, sonst wird sie zu einer Dienerin der Finsternis. Aber die Kirche des Textes hat Angst, von den diktatorischen Politikern vernichtet zu werden, deshalb kämpft sie auf ihren Seiten und bleibt partiisch. Sonst profitiert sie viel von dem System und kann demzufolge bevorzugt vor der Ungerechtigkeit, die dort herrscht, Mund zu bleiben. Das gibt die folgenden Worte des Pfarrers zu verstehen, als der Lehrer ihn diese Frage stellt:

Warum nimmt also die Kirche, wenn die gesellschaftliche Struktur eines Staates zusammenbricht, immer die Partei der Reichen? Also in unserer Zeit: Warum stellt sich die Kirche immer auf die Seite der Sägewerksfunktionäre und nicht auf die Seite der Kinder in den Fenstern. (S.50)

So erwidert der Pfarrer *„ Weil die Reichen immer siegen.[...] Ja die Reichen werden immer siegen, weil sie die Brutaleren, die Niederträchtigeren, Gewissenloseren sind. Es steht doch schon in der Schrift, dass eher ein Kamel in den Nadelöhr, denn daß ein Reicher in den Himmel kommt.“* (S.51) Die Einstellung und Haltung des Pfarrers ist verdächtig und zweifelhaft, weil er viel trinkt, was für einen Priester unwürdig und nicht vorbildhaft wirkt. Darüber hinaus nennt ihn der Erzähler nicht Priester, sondern Pfarrer. Das ist ein Schimpfwort, womit er sich implizit von diesem Priester spottet. Der Lehrer stellt fest, dass diese Kirche ein Werkzeug des Teufels ist, weil es ihr an Moral fehlt *„ Es ist gut, daß es der Kirche heutzutage in vielen Ländern nicht gut geht. Gut für die Kirche. ‘ “* (ebd.) Dem Pfarrer zufolge kann man heute der Kirche nicht mehr vertrauen, weil sie eine Gefahr darstellt, und Furcht bringt. So betont dieser Pfarrer *„ Gott ist das Schrecklichste auf der Welt.“* (S.52)

Der Gebrauch des Superlativs „*Das Schrecklichste*“ seitens des Priesters ist nicht zufällig. Er meint damit, dass man nicht mehr Gott heute vertrauen kann, sondern vor ihm fliehen sollte. Diese Aussage lässt an den berühmten Satz von Friedrich NIETZSCHE denken „*Gott ist gestorben. Es lebe den Übermenschen.*“ Was immer von der Kirche in Frage gestellt wurde. Aber NIETZSCHE hat die Diktaturen des Beginns des zwanzigsten Jahrhunderts begeistert. Wenn also der Pfarrer solche Aussagen fallen lässt, so ist der Lehrer sehr überrascht „*Hatte ich richtig gehört? Das Schrecklichste?!*“ (ebd.) Die Satzzeichen deuteten an, dass es an Worten fehlt, um seine Überraschung genau auszudrücken. Deshalb hebt er hervor „*Was ist das für ein erbärmlicher Gott, der die armen Kinder straft?*“ (ebd.) Er gibt zu verstehen, dass dieser Pfarrer fragwürdig ist. Diese Analyse überzeugt, dass HORVÁTH die Kirche dieser Gesellschaft in Frage stellt, weil sie ein Werkzeug der Diktatur ist. Sie dient Gott nicht, sondern eigene Interessen.

Sachlich gesehen, ist diese Kirche lüghaft, listig. Sie duldet und stimmt der Rassendiskriminierung zu, die die Deutsche über alle die anderen setzt. Sonst treibt diese Kirche ein Geschäft mit dem Namen Gottes, damit sie viele Anhänger haben kann. Das gesteht der Lehrer in seiner Überlegung vor dem Pfarrer. Er ist kein Gläubiger selbst, aber es scheint immer dieser Gott zu sehen „*Ich überlege. Heute glaube ich an Gott, aber ich glaube nicht daran, daß die Weißen die Neger beglücken, denn sie bringen ihnen Gott als schmutziges Geschäft.*“ (S.126)

Alles ist klar, dass die Kirche, die im Text dargestellt wird Hand in Hand mit dem Totalitarismus arbeitet.

4.7 Die Polizei

Totalitäre Gesellschaften sind kaum ohne Polizei zu denken. Diese Institution bleibt eine große Säule in solchen Regimen. Sie kontrolliert und überwacht die Bürger, damit diese letzteren keinen subversiven Gedanken an sich vertiefen. In unserem Fall, d.h. bei der im Text ästhetisierten Gesellschaft kontrolliert auch die Polizei alles, sodass die Freiheit der Bürger fast nicht mehr vorhanden ist. Was auch hier besonders scheint, ist die Tatsache, dass eben die kontrollierenden Leute selbst von anderen kontrolliert werden. Wenn es die Rede hier von Polizei ist, soll man verstehen, dass fast alle Bürger ein potentieller Polizist für die anderen ist. Wenn eine Figur feststellt, dass ihr Zeitgenosse verdächtig wird, soll sie ihn bei der

Polizei denunzieren, damit er durchgesucht wird. Deshalb gibt es kein Vertrauen unter den Bürgern. So ist es der Fall der Jungen, die im Lager aufhalten. In den vier Himmelsrichtungen des Lagers gibt es je zwei Kontrolleure, die überwachen, ob ein Fremder das Lager betritt. Aber diese Kontrolleure werden von anderen kontrolliert, ohne dessen bewusst zu sein: Es geht um den Lehrer und den Feldwebel. Die Hauptfigur berichtet diese Kontrolle folgenderweise „ *Wir beschlossen in der folgenden Nacht die Warte zu kontrollieren. [...] Jetzt sitze ich da und darf nicht rauchen, denn ich überwache die Warte.*“ (S.55) Um das im Text auftauchende Machtverhältnis richtig zu verstehen, sollte der Leser, wie bereits angedeutet, viel Aufmerksamkeit auf Modalverben schenken: Ihre subjektive, ebenso wie ihre objektive Bedeutung enthüllt es besser. In dem letzten angeführten Zitat bedeutet das Modalverb „*dürfen*“ die Genehmigung oder die Zulassung. Dem Lehrer wird es also verboten, Zigaretten zu rauchen, damit er nicht von den Überwachten gesehen wird: Er soll im Geheimnis bleiben.

Als Lehrer und Feldwebel die Warte kontrollieren, wissen sie nicht, wie schon angedeutet, dass sie von einem anderen Jungen kontrolliert werden: Es geht um den T. Diese junge Figur wird im Text metaphorisch als der Fisch genannt. Der Lehrer ahnte, dass er von einem Fremden überwacht war, ohne genau zu wissen, wer diese Aufgabe erfüllte. Diesem T gibt er nach dem Prozess zu, dass er ihn in Verdacht dafür hatte „ , *Weil ich es weiß, daß du immer spionierst.*‘ *Ja*, sagt er, *ich habe verschiedenes beobachtet [...], ich habe Sie, Herr Lehrer, beobachtet, wie Sie sich fortgeschritten haben und dem Z und dem Mädels zugeschaut haben [...] denn ich stand hinter Ihnen.*‘“ (S.109f) Die kontrollierenden Figuren scheinen also die Rolle der Polizei im Text zu spielen, weil sie sich einander kontrollieren, um den Behörden Auskunft über das Verhalten der anderen zu geben.

Die Polizei an sich kommt auch zum Ausdruck. Sie wirkt auf Individuen der Gesellschaft und kann sie irgendwann abholen oder durchsuchen, ohne ihnen konkrete Gründe dafür zu geben. Dies betrifft zum Beispiel der Lehrer, der um Mitternacht von der Kriminalpolizei erweckt wurde. Sie bringt ihn zu der Mutter des T mit, die erfahren hat, dass er wusste, inwieweit ihr Sohn den N ermordet hat. Der Lehrer aber ist überrascht, wenn die Polizei ihn erweckt und mit ihm zu dieser Frau fährt. Sie hat ihm zuvor keine Gründe dafür gegeben, warum er so besucht wurde, aber unterwegs versteht er, wohin sie ziehen:

Die Polizei tritt ein - Zwei Kommissare. Sie fragen nach mir.

Jawohl, ich bin es.

, Wir wollen nur eine Auskunft. Ziehen Sie sich gleich an. Sie müssen mit.‘

‚Wohin?‘

‚Später‘ [...]

Ja, Jetzt weiß ich, wohin die Reise geht –[...]

Ich erkenne den Pförtner und auch den Diener, der in der rosa Salon führte.[...]

Dort sitzt eine Dame. In einem großen Abendkleid, gant und gepflegt –ach, die Mutter des T!

(S.142ff)

Die Form, d.h. die Art und Weise, wie dieser Textauszug aufgebaut ist, lässt die Besonderheit der Schreibweise HORVÁTHS ans Licht kommen. Die Figurenrede wird mit keinen Strichen eingeführt, sondern mit Anführungszeichen. Hier tritt auch ein großer Vertreter der Macht auf: die Polizei. Sie gebraucht noch ein Modalverb, das den Zwang ausdrückt „*müssen*“. So heißt es, dass der Lehrer dazu gezwungen wird, den Willen der Kommissare unbedingt zu vollziehen. Der erstere wird zu dem Haus des Schülers T geführt. Die Mutter dieses letzteren weiß schon, dass der Lehrer es wusste, wer den N ermordet hat. Wenn der T dessen bewusst wurde, inwieweit der Lehrer so etwas wusste, beging er einen Selbstmord. Der Erzähler berichtet dieses Moment, wo man die Leiche des T vorfand, folgenderweise, „*In der Nähe eines Grabens. Dort hatte er sich erhängt.*“ (S.144) Es wird der Polizei selbstverständlich, dass der Z und das Mädels, die an der Ermordung des N als schuldig beklagt wurden, unschuldig sind.

Diese Polizei, die in Einklang mit dem Militärdienst arbeitet, ließ häufig Terror und Furcht in der Gesellschaft herrschen. Sie ist also ein Werkzeug, dessen sich die Politik bedient, um ihren Totalitarismus durchzusetzen.

4.8 Das Lager

Eine große Rolle spielt das Lager in dieser literarisierten Gesellschaft. Im Text ist es der zweite Raum, wo sich die Geschehen abspielen. Dorthin werde Schüler geführt, damit sie militärisch ertüchtigt werden. Das ist eine Verordnung der Aufsichtsbehörde, die unbedingt gehorchen werden muss. Neben diesem Lager liegt ein Schloss, wo die Mädels aufhalten. Sie werden auch militärisch wie die Jungen ertüchtigt:

Es erging nämlich die Weisung an alle Mittelschulen, anschließend an das Osterfest die Zeltlager zu beziehen. Unter »Zeltlager« verstand man eine vormilitärische Ausbildung. Die Schüler **mußten** klassenweise auf zehn Tage in die sogenannte freie Natur hinaus und dort, wie Soldaten, in Zelten kampieren, unter Aufsicht des Klassenvorstands. Sie wurden von Unteroffizieren im Ruhestand ausgebildet, **mußten** exerzieren, marschieren und vom vierzehn Lebensjahr ab auch

schießen. (S.34) [...], Wir sind eben Amazonen', fährt die Lehrerin fort. Aber doch die Amazonen sind nur eine Sage, doch ihr seid leider Realität. [...] Bevor sie weitermarschierten, erzählt mir die Lehrerin noch, die Mädchen würden heute vormittag den verschollenen Flieger suchen.[...] Dann ziehen sie weiter, in militärischer Ordnung. (S.40)

Dieses Geschehen deutet, dass nicht nur Jungen, sondern auch Mädchen militärisch in Lagern ertüchtigt wurden. Man bereitete sie zum Krieg vor und brachte ihnen bei, wie sie mit Waffen umgehen können „*Gestern erklärte der Feldwebel den Jungen den Mechanismus des Gewehres, wie man es pflegt und putzt. Heut putzen sie den ganzen Tag, morgen werden sie schießen. Die hölzernen Soldaten warten bereit darauf, getroffen zu werden.*“ (S.53) Diese Militarisierung der Jugend hat aber negative Folgen, weil die Jugendlichen ihre Pubertät nicht richtig erleben können. Sie werden wie Erwachsene gebildet, ohne Ruhezeit für sich zu haben. Demzufolge gibt es kein richtiges Verständnis zwischen ihnen. Sie verhalten sich wie Militär und haben keine Liebe zu ihren Nächsten. So ist es der Fall des Z und des N. Beide leben im selben Zelt, wo sie schlafen, aber es gibt keinen Frieden unter ihnen. Sie streiten täglich (Vgl. S.70).

In diesem Lager wird eine gefährliche Situation verursacht: Der Z verdächtigt den N, sein Briefkästchen erbrochen und seine Briefe gelesen zu haben. So kommt der ersteren zur Entscheidung, den zweiten zu ermorden. Aber das gelingt ihm nicht. Es ist also der T, der diesen N ermordet wird. Zwar hatte der N überhaupt seine Briefe nie gelesen, aber es ist der Lehrer, der diese Tat vollzogen hat. Er hatte den Z in Verdacht, weil dieser Schüler eine Liebesbeziehung zu der Diebin Eva pflegte. Diese Diebin hat eben den photographischen Apparat des Schülers G im Lager gestohlen. Das ließ die Lagerbewohner in Verwirrungen geraten. Aber der Täter dieses Diebstahles, die Eva, wurde nicht verhaftet. Ihr Liebhaber wusste genau, wer daran schuldig war, aber er möchte es niemandem gestehen. Unter dieser Anklage wird der N leiden. Später findet man seine Leiche an einem Grab. Er wurde von dem T ermordet, nachdem er mit dem Z und Eva gestritten hat, „*Dort lag der N im Graben. Er lag auf dem Bauche.*“ (S.21) Dieser arme wurde mit einem Stein erschlagen.

So gesehen sind diese Jugendlichen gewalttätig, weil sie ihre Jugend und Kindheit nicht richtig erleben. Die Ertüchtigung, der sie untergehen, zwingt dazu, sich so zu verhalten. Die Jugend, von der es im Text die Rede ist, verweist auf die oben erwähnte Hitlerjugend oder den Bund deutscher Mädels. Es war Jugendliche, die die Zukunft des Landes waren, d.h. sie sollten das Dritte Reich weiterführen nach dem Tode HITLERS. Deshalb sollten sie nach seinem Willen ausgebildet werden, damit sie wie ihn denken und handeln. Meine

Untersuchungen haben mir auch bewiesen, dass das im Text dargestellte Lager, wirklich vorhanden war. Es war in der deutschen Stadt Hochlandlager zu finden. HORVÁTH hat dieses Lager als Vorlage genommen, um auf die verschiedenen Lager, die in deutschsprachigem Raum zurzeit des Nationalsozialismus existierten, zu verweisen (Vgl. Traugott, a.a.O., S.167). Es geht nicht um ein Konzentrationslager, sondern um ein Lager zur Militarisierung der Jugend. Es ist also selbstverständlich, dass die Nationalsozialisten, wie schon in der Kontextanalyse angedeutet, eine Vorliebe zu Verbänden und Lagern hatten, damit sie ihre Bürger besser kontrollieren konnten. Wenn also die Bürger so militärisch ertüchtigt werden, kann ohne Zweifel ein Krieg entstehen und es macht kein Wunder, warum HITLER den Zweiten Weltkrieg erklärt hat: Er wollte die Welt erobern.

Das Lager ist demzufolge keine zu unterschätzende Institution in dieser literarisierten Gesellschaft. Damit werden die Bürger militarisiert und zum Krieg vorbereitet. So stellt man fest, dass die Jugendlichen, die dieser Militarisierung untergehen, sich schon wie Militär verhalten. Nicht nur ermorden sie ihre Mitschüler, sondern auch haben sie keine Angst vor dem Tode, wie es der Fall des Schülers T war. Es wäre nicht falsch zu behaupten, dass sie schon militarisiert sind. Um sich vor allen Feinden zu schützen, lassen die Politiker eine Freund-Feind-Beziehung in der Gesellschaft entstehen.

4.9 Die Freund-Feind- Beziehung

Um die Bürger in Kontrolle zu haben, bedienen sich Polizei und Politik dieser Gesellschaft eines Mittels, mit dem jeder Andersdenkende identifiziert wird: Es geht um die Freund-Feind-Beziehung. Sie herrscht überall. Ein Freund ist derjenige, der für die Gemeinschaft kämpft und wie sie denkt. Andere wie Neger oder Juden werden als Feinde wahrgenommen. Es gibt überhaupt keine klare Definition von dem, was die Figuren des Textes unter dem Begriff Neger verstehen. Das kann der Leser durch die Situation des Lehrers im Roman erfahren. Er ist ein Weißer, aber die Tatsache, dass er die Neger auch wie Menschen einstuft, führt die anderen dazu, ihn als Neger zu nennen. Der Vater des Schülers N, Otto, der dessen bewusst ist, dass dieser Lehrer die Neger als Menschen betrachtet, bedroht ihn. So gibt er ihm bedrohend zum Verstehen, dass er mit seinen Äußerungen über die Neger die Würde des Vaterlands in Frage stelle:

„Sie sind sich wohl noch nicht im klaren darüber, was eine derartige Äußerung über die Neger bedeutet?! Das ist Sabotage am Vaterland! Oh, mir machen Sie nichts vor! Ich weiß es nur zu

gut, auf welch heimlichen Wegen und mit welch perfiden Schlichen das Gafit ihrer Humanitätsduselei unschuldige Kinderseelen zu unterholen trachtet.“ (S.19)

Das Satzzeichen dieser Textpassage ist besonders. Es gibt drei Ausrufzeichen, die ich fettgeschrieben habe. Sie deuten, dass der Sprechende ernst, ärgerlich und vor allem rassistisch eingestellt ist. Dieser Rassismus kommt klarer zum Ausdruck durch das Wortfeld der Diskriminierung, und zwar, *Neger, Sabotage, Vaterland, perfid, Humanitätsduselei, Kinderseelen ...etc.*“ Die Figur, die den Lehrer so bedroht, ist der Vater des N. Er beschwert sich über ihn danach bei Philippi, dem Schulleiter, der dem Lehrer verbat, solche gefährlichen Äußerungen noch fallen zu lassen. Dieser Lehrer, was ihn anbelangt, wird also als ein Andersdenker gesehen und man versucht, ihn am Rand der Gesellschaft zu stellen. Die Bürger haben die Absicht, ihn zu vernichten. Deshalb spotten sich die Schüler von ihm. Er bezeichnet seinerseits diese Sichtweise der anderen im Text metaphorisch als eine „*Pest*“ (S.23). Seine Zeitgenossen sieht er als verdorbene Leute, die kein Ideal haben. Sie wäre kaum imstande, vernünftig nachzudenken. Man kann sie eben mit dem Oxymoron „*gestorbene Lebende*“ bezeichnen. Deshalb nennen sie alle Leute, die noch ihre Vernunft richtig gebrauchen, als Gegner. So hebt der Lehrer hervor „*Wir sind alle verseucht, Freund und Feind. Unsere Seelen sind voller Beulen, bald werden sie sterben. Dann leben wir weiter und sind doch tot.*“ (S.24f) Die Antithese „*Freund und Feind*“ (S.29) verdeutlicht die Freund-Feind-Beziehung, von der es in diesem Textteil die Rede ist. Das fünfte Kapitel des Romans wird „*Die Pest*“ (S. 23-26) betitelt. Hier ist es die Rede von einer verdorbenen Handlungsweise. Die Freund-Feind-Beziehung ist ein großes Charakteristikum des Totalitarismus. Damit wird die Denkweise vereinigt, die Wahrheit und Lüge bestimmt und wer danach nicht denkt, der lässt sich einfach identifizieren und ausschließen, weil er als Feind wahrgenommen wird. Aber gegen diese totalitär strukturierte Gesellschaft gibt es wenige Leute, die sich dazu widersetzen.

4.10 Der Kampf gegen den Totalitarismus

Wie schon angedeutet, gibt es einige Leute bzw. Figuren im Text, die dem Totalitarismus nicht zustimmen. Sie machen etwas, damit sie nicht davon verschmutzt werden. Es geht unter anderen um den schon angedeuteten Lehrer und den Klub.

Der Lehrer, was ihn anbelangt, kann nicht ertragen, dass die ganze Gesellschaft so gestaltet wird. Als Lehrer weiß er, dass er etwas dagegen zu tun hat und vorbildhaft wirken soll, aber wie? Er ist gegen die Rassendiskriminierung, wo die Arier, d.h. die Deutschen den anderen gegenüber als überlegen dargestellt werden. Seinerseits stuft er alle Menschen eben die Afrikaner gleich und hebt hervor „ *Neger sind doch Menschen.*“ (S.17) In einer so strukturierten totalitären Gesellschaft kommt diesen Lehrer zur Entscheidung, kein Kind auf die Welt zu bringen, weil es ihm bangt, dass seine Kinder auch nach dem Totalitarismus ausgebildet werden könnten. Er spricht sich selbst an, um diesen Gedanken auszudrücken „ *Du könntest schon einen Sohn haben, denke ich dann, aber ich kann mich beherrschen, ein Kind in die Welt zu setzen. Nur damit in irgendeinem Krieg erschossen wird.*“ (S.18) Er wird immer die militarisierten Schüler kritisieren, sodass sie ihn als Idealist nennen werden, weil er die Sachen immer sieht, wie sie sein sollten, aber nicht wie sie sind. So sagt der Schüler Z dem Präsidenten des Prozesses von dem N, dass „ *der Lehrer immer nur sagte, wie es auf der Welt sein sollte, und nicht wie es wirklich ist.*“ (S.90) Was dieser Präsident erstaunt. Der Kampf des Lehrers bleibt nur passiv und er kann nicht etwas Konkretes tun, sonst bangt es ihm, als Andersdenke identifiziert und von der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden. Deshalb bleibt er immer von den anderen distanziert. Er wird also von seinen Schülern als „ *der Neger*“ genannt und hat keine Angst davor. Sonst am Ende des Romans fährt er nach Afrika, wo er als Lehrer in einer Missionarschule eingestellt wird¹⁰ „ *Der Neger fährt zu den Negern.*“ (S.145) Dieser Kampf des Lehrers gegen den Totalitarismus erinnert den Leser an alle Gruppen, die sich dem Nationalsozialismus widersetzen. Darunter zählen die kommunistische Partei, die Sozialdemokraten und sozialistische Gruppen. Sie führten also ein Leben in Illegalität und arbeiteten als Geheimorganisationen gegen diese Diktatur. Sie teilten Flugblätter und Kleinzeitungen, in denen sie die Leute gegen die Nationalsozialisten bewegen wollten. Leider wurden viele unter ihnen verhaftet und in Konzentrationslager verschleppt (Vgl. Wolfgang Benz, 1994, S9-15, hier S.9ff).

¹⁰ Diese Reise des Lehrers nach Afrika, um vor den Totalitarismus zu fliehen, lässt an den Roman von Stefanie ZWEIG *Nirgendwo in Afrika* (1995) denken. Die Hauptfigur dieses Werks, Walter wird dazu gezwungen, um gegen den herrschenden Nazismus zu kämpfen und nicht darunter zu sterben, d.h. ins Konzentrationslager nicht verschleppt zu werden, nach Afrika zu fliegen. Mit seiner Familie kommt diese Figur in Kenia, wo sie erfahren, dass ihre anderen in Deutschland gebliebenen Familienmitglieder in Konzentrationslager verschleppt worden waren. Afrika wird also zu einem Ort des Schutzes vor Totalitarismus, bis zu seinem Ende, als die Nazis von den Alliierten besiegt wurden. Danach kehrt Walter und seine Familie nach Deutschland zurück, wo sie zum Wiederaufbau beitragen. Das wird in einem anderen Roman derselben Autorin, und zwar *Nirgendwo in Deutschland* (1996) inszeniert. Durch so eine Handlung wird es selbstverständlich, dass Afrika wirklich vielen Deutschen dabei geholfen hat, nicht unter dem Nazismus zu sterben und sich dem Totalitarismus zu widersetzen. (Vgl. Stefanie Zweig, 1995) und (*ders.*, 1996).

Was den Klub anbelangt, handelt es sich um den Schüler B und andere Figuren, die gegen den Totalitarismus kämpfen. Sie stimmen der Lehre überein, dass Neger auch Menschen sind. Ebenso wie der Lehrer haben sie von ihrer diktatorischen Gesellschaft genug. Deshalb marschiert diesen Schüler B anlässlich der Geburtstagsfeier des Oberplebejers nicht an. Er hat sich als krank angemeldet und unterhält sich mit dem Lehrer folgenderweise:

Ich mag nicht mehr marschieren und das Herumkommandiertwerden kann ich nicht mehr ausstehen, da schreit dich ein jeder an, weil er zwei Jahre älter ist! Und dann die faden Ansprachen, immer dasselbe, lauter Blödsinn! [...] Erinnern Sie sich, Herr Lehrer, wie sie damals die Sache über die Neger gesagt haben, noch im Frühjahr vor unserem Zeltlager? Damals haben wir alle unterschrieben unter dem Druck, daß wir Sie nicht mehr haben wollen – aber ich tats unter dem Druck, denn Sie haben natürlich recht gehabt mit den Negern. Und dann allmählich fand ich noch drei, die auch so dachten. (S.116)

Diese Textpassage belegt, dass nicht alle die Bürger dieser Gesellschaft sich dem Totalitarismus fügen lassen wollen. Einige denken anders. Also dieser Klub, der gegen den Totalitarismus kämpft, lässt an die *Swing-Jugend* des Dritten Reiches denken. Es ging um eine Jugendorganisation, die sich dem Nationalsozialismus widersetzte. So war es auch der Fall der *Weißten Rose*. Sie bestand aus Jugendlichen zwischen 21 und 25 Jahren alt, die die Hitlerjugend oder dem Bund deutscher Mädel nicht betreten wollten (Vgl. Inge Scholl, 1995, S.5). Hauptvertreter der Weißten Rose waren Hans und Sophie SCHOLL, Willi GRAF, Christoph PROBST und Alexander SCHMORELL. Sie arbeiteten in München unter der Betreuung von Professor Kurt HEBERT (Vgl. Benz, a.a.O., S.37-43, hier S.42). Diese Jugendlichen versammelten sich manchmal und hörten exotische Musik, wie die englische. Sie wurden deshalb von der Hitlerjugend und dem Bund deutscher Mädel als *wilde Jugend* genannt (Vgl. Arno Klönne, 2003, S.243f). Häufig gab es Streite zwischen der Hitler-Jugend und der Weißten Rose (ebd., S.244). Ziel der Hitlerjugend war es, diese Weiße Rose von Deutschland auszuschließen. Demzufolge wurden viele Kämpfenden dieser Organisation verhaftet, in KZ Konzentrationslager verschleppt und ermordet. Darüber hinaus ähneln den Schüler B und den Lehrer der Hauptfigur des letzten Romans Horváths *Ein Kind unserer Zeit*, deren Namen Peter ZY ist. In diesem Roman spielt diese Figur die Rolle eines Soldaten. Nachdem er im Krieg verletzt und von seiner Arbeit entlassen worden ist, wird er arbeitslos und vor Verlegenheit kritisiert er die Politik bzw. den Führer, der er als ein Lügner verurteilt „*Unsere Führer sind eben große Betrüger.*“ (Horváth, 1994b, S.35)

Allerdings stellt man fest, dass es auch Widerstand gegen den Nationalsozialismus gab und HORVÁTH selbst, der in Exil war, kämpfte gegen den deutschen Totalitarismus.

3 Zwischenfazit

Diese Analyse weist nach, wie alle Institutionen der ästhetisierten Gesellschaft, geht es um Schulwesen, Medien, Polizei, Lager...etc. Werkzeuge sind, womit die totalitäre Politik den diktatorischen Diskurs in der Gesellschaft durchsetzt und herrschen lässt. Kein Bürger ist frei. Die meisten sollen sich dem Totalitarismus fügen und danach handeln, damit sie nicht als Friedenstörer identifiziert werden. Wenn es der letztere Fall ist, werden sie gekämpft und eben von der Gesellschaft ausgeschlossen. Gegen diese starke totalitäre strukturierte Gesellschaft steht nur zwei Akteuren, die sich dieser Diktatur widersetzen. Es geht unter anderen um Lehrer und Klub. Alles wird klar, dass ihr Widerstand vielmehr passiv als aktiv ist.

Darüber hinaus zeugt den Inhalt des Werkes viel von seiner Entstehungszeit: das Dritte Reich. Hier versteht der Leser, wie diese Gesellschaft organisiert war. Der Autor übt damit heftige Kritik an diesem schwarzen Abschnitt der deutschen Geschichte, wo viele Gegner HITLERS zum Exil gezwungen waren. Die wenigen, die im Land blieben, wurden ins Konzentrationslager überschleppt, wo sie oft starben. Aber warum hat HORVÁTH so eine Gesellschaft literarisch verarbeitet?

KAPITEL 4

HORVATHS *JUGEND OHNE GOTT*: WARUM SO EINE GESELLSCHAFT ?

Zwischeneinführung

Die oben dargestellte Untersuchung des Romans HORVÁTHS weist hin, dass diese fiktionale Gesellschaft eine Weltanschauung geschaffen hat, die die Diktatur begünstigt. Was demzufolge diese Gesellschaft charakterisiert, ist die Übereinstimmung, die zwischen ihren Institutionen herrscht. Das vorliegende Kapitel geht auf die Fragen ein, warum der Autor diese Gesellschaft so literarisch verarbeitet hat, und was ein solches literarisches Schaffen bedeutet. Darüber hinaus untersuche ich das neue Wissen, das man literaturwissenschaftlich durch meine Analyse von der Literatur gewinnt. Es ist zu verstehen, inwiefern die dargestellte strukturierte und literarisierte Gesellschaft die Besonderheit der Literatur ans Licht bringt. Diese letztere ist imstande, bestimmte Aspekte der Wirklichkeit künstlerisch zu verarbeiten und in Szene zu setzen, damit die Aufmerksamkeit des Lesers auf sie geschenkt wird.

1 Zu Gründen für die literarische Verarbeitung der Politik

Die erste Frage, die in diesem Zusammenhang zu stellen ist, lautet, warum HORVÁTH die Gesellschaft und Politik seines Landes in *Jugend ohne Gott* so literarisch verarbeitet hat. Als Antwort auf diese erstere habe ich drei Gründe vorgeschlagen: biografische, künstlerische Gründe einerseits und den sozio-politischen Kontext andererseits.

1.1 Biographische Gründe

Diese Gründe betreffen den Autor selbst bzw. seine Biographie. In diesem Zusammenhang hat Martina HOROVÁ schon erklärt, dass der Roman HORVÁTH *Ein Kind unserer Zeit* den Zweiten Weltkrieg antizipiert und das NS-Regime in Frage stellte (Vgl.

Horová, a.a.O.). Meine Untersuchung begründet jedoch, welche möglichen privaten Gründe HORVÁTH dazu bewegt hatten, eine solche totalitäre strukturierte Gesellschaft zu inszenieren. Wer also richtig die Biographie dieses Schriftstellers gelesen und verstanden hat, der stellt fest, dass sein Leben nicht nur von vielen Reisen, sondern auch von vielen störenden Ereignissen charakterisiert war. Selten hat er etwa fünf Jahre in dem selben Raum verbracht. Er sollte immer von einem Ort nach einem anderem wandern (Vgl. Krischel, a.a.O.). Diese Instabilität ist ein wichtiger Bestandteil seiner Biographie. Er hat aber davon profitiert, weil er viele erlebte und lernte, als er von einem Ort zu einem anderen wanderte. Darüber hinaus ist er in einem Zeitalter geboren (1901) und hat dort gelebt, wo sein Vaterland, die vielvölkerschaftliche k.u.k.-Monarchie sehr große Umwälzungen erfuhr, weil sie nach ihrer kulturellen Identität suchte. Unter diesen Ereignissen haben wir den Ersten Weltkrieg (1914-1918), den Zusammenbruch der Donaumonarchie (1918), die Ausrufung der deutsch-österreichischen Republik (1919), der Weimarer Republik (1918), die Weltwirtschaftskrise (1929) und die Entstehung des Dritten Reiches (1933). Diese historischen Ereignisse begünstigten autoritäre, rechtradikale und eben totalitäre Bewegungen. Ansonsten als die Nationalsozialisten die Macht in Deutschland ergriffen, gestalteten sie eine Gesellschaft, die die Menschenfreiheiten abschaffte. Alles in dieser Gesellschaft stand zum Dienst der Diktatur und HORVÁTH selbst fühlte sich nicht mehr zuhause in Deutschland, in Österreich oder in Ungarn: Deshalb ging er ins Exil. Das ist also das Gewissen, dass sein Land alle zur Entfaltung des Menschen führende Freiheiten abschaffte, dass ihn dazu geführt hat, so eine totalitäre Gesellschaft auf die Bühne zu bringen. Damit kann der Leser seine Absicht im Text erraten. Es gibt kein Zufall, warum dieser Autor einen Lehrer als Hauptfigur seines Romans auswählte. Man soll nicht glauben, dass HORVÁTH zeit seines Lebens Lehrer war: Nein! Er war Schriftsteller von Beruf. Aber der Lehrer, der als Hauptfigur der Geschehen fungiert, verrät die Absicht HORVÁTHS. Die Lektüre des Romans veranschaulicht, inwieweit dieser fiktive Lehrer subversiv ist; Ansonsten im Gegensatz zu den anderen Figuren, die Neger mit Tieren einstufen, ist diese Hauptfigur der Meinung, dass Neger auch Menschen sind (Vgl. S.18); Darüber hinaus sucht er nach den Idealen der Menschheit in dieser verdorbenen Gesellschaft (Vgl. S.47); Gleichzeitig sieht er die Wirklichkeit nicht wie sie ist, sondern wie sie sein sollte (Vgl. S.90). Alle diese Einstellungen der Hauptfigur verdeutlichen die persönliche Einstellung HORVÁTHS beim Verfassen seines Werkes. Sie zeugen, dass er diese totalitäre strukturierte Gesellschaft selbst in Frage stellt, weil er selbst darunter gelitten hat. Er wollte anhand seines Romans ein Ideal erreichen, wo die Menschenfreiheiten herrschen, wo die Lehrer die Schüler bilden und wo die Politik eine

Gesellschaft begünstigt, die die Individualität der Bürger in Kauf nimmt. Die Struktur der beabsichtigten Gesellschaft besteht überhaupt nicht darin, die Denkweise einer einzigen Person durch Institutionen herrschen zu lassen, sondern auch den Bürgern das Recht zu geben, ihre eigene wirkliche Meinung in der Gesellschaft freilich zu äußern und sie öffentlich den anderen bekannt zu machen. Die Literatur lässt diese Botschaft durch die Stellung der Figuren, die im Text auftauchen, ermitteln. Der Leser erfährt, wie wenige Figuren sich dem Totalitarismus widersetzen während die Masse ihm zustimmt. Solche subversiven Figuren sind der schon erwähnte Lehrer, der Schüler B und seine Freunde, die die Struktur ihrer Gesellschaft in Frage stellen. Der Lehrer, der dazu gezwungen wurde, nach Afrika zu fahren, erklärt genau, wie diejenigen vernünftigen Leute, die in einer solchen Gesellschaft leben, sie verlassen sollten, um nach einer besseren zu suchen. Die Art und Weise, wie die Figuren handeln, ihre Charakteristiken, die Organisation der Handlung, Ausgangslage und Konfliktlösung, die Strukturiertheit des Textes, die Art und Weise, wie die Kommunikation in diesem Text gestaltet wird und etliche... sind jawohl das Ergebnis einer langen Arbeit, die der Autor geleistet hat, um sein Ziel zu erreichen. Deshalb bleibt diesen Text an unserer Epoche anpassend.

Aus seinem Land vertrieben und ausgeschlossen, starb HORVÁTH im Pariser Exil, weil er von seinem Land der Diktatur wegen geflohen ist. Er stellte fest, dass Kirche, Schule, Medien, Gerechtigkeit...etc. von dem Totalitarismus verdorben wurden und wollte daran nicht schuldig sein. Er suchte nach einer Möglichkeit, diesen Totalitarismus zu kämpfen, zu überwinden und die Literatur bat sich als eine Alternative dafür. Sie hat ihm die Gelegenheit gegeben, Stellung in der Geschichte und in seiner Gesellschaft zu nehmen, damit er gegen den Oberplebejer kämpfen kann. Der Fall HORVÁTHS ist keine Ausnahme. Seine Epoche ist nicht die erste, wo deutsche Autoren zum Exil gezwungen wurden. George FORSTER und andere gingen auch ins Pariser Exil zum Beginn des 18.Jahrhundert, als ihre Gründung der Mainzer Republik zum Scheitern wurde; Ebenso in der ersten Hälfte der 19.Jahrhunderts, zurzeit der Juli-Revolution gingen Autoren wie Karl MARX; Heinrich HEINE oder George BÜCHNER ins Exil, weil ihre Förderung nach einer freien Republik in Deutschland von den damaligen Politikern nicht in Kauf genommen wurden. Diese Exilierung wiederholte sich also noch einmal zurzeit des Nationalsozialismus. Autoren wie Thomas und Heinrich MANN, Bertold BRECHT, Anna SEGHER und eben HORVATH wurden aus politischen Gründen von ihrem Land vertrieben und flohen in vielen Ländern wie Frankreich, die USA; England...etc. Sie bildeten eine Gruppe, die sich gegen den deutschen Faschismus einsetzte.

Hauptthemen der Exilliteratur waren also der Kampf gegen den Nationalsozialismus; das Engagement für die Befreiung Deutschlands aus den Händen der Faschisten; Die Rückkehr nach Deutschland; die schlechte Bedingungen des Lebens im Exil...etc. (Vgl. Stephan, 2008, S.451-471, hier S.451ff) Solche Themen werden im SEGHERS *Das siebte Kreuz* (1942); *Karibische Geschichten* (1962); *Frauen und Kinder in der Emigration* (1985); Erika MANN'S *Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Juden im Dritten Reich* (1938); KLAUS´ *Escape for Life und Deutsche Kultur im Exil*; Heinrich MAANS *Henri Quatre*; Thomas MANN'S *Lotte in Weimar* (1938); *Joseph und seine Brüder* (1943) und *Doktor Faustus* (1947); Ludwig RENNS *Pardon wird nicht gegeben* (1935) thematisiert. Der Roman HORVÁTHS zählt auch darunter. Er ist ein Geschrei vor der Schande des deutschen Volkes, das seine Geschichte der Diktatur wegen verdunkelt hat.

Diese sind also die biographischen Gründe, warum dieser Autor so eine Gesellschaft literarisiert hat. Der Leser kann richtig verstehen, dass dieses Werk heftige Kritik an dem Totalitarismus übt. Die Absicht des Autors wird anhand der Figuren wie Lehrer und Klubanhänger klarer. Das, wonach sie suchen und wogegen sie kämpfen, verrät die Stellung dieses Autors, der selbst etwas getan hätten, damit der deutsche Totalitarismus zu Ende kommt.

1.2 Künstlerische Gründe

Es gibt auch künstlerische Gründe, warum der Roman *Jugend ohne Gott* eine solche totalitäre Gesellschaft strukturiert. Nach aufmerksamer Lektüre der Sekundärliteratur an HORVÁTH erfahre ich viel Auskunft darüber. Als Hojo KURZENBERGER sich mit der Kommunikation zwischen den Figuren in dem Werk dieses Autors auseinandersetzte, kam er zur Schlussfolgerung, dass Sätze und Kapitel seiner Werke ihrer Kürze und Stilmittel wegen oft diese Kommunikation störten, was der Leser überforderte (Vgl. Kurzenberger, a.a.O.); Windfried NÖTLING seinerseits glaubte, dass der von HORVÁTH oft verwendete Bildungsjargon die Intention seiner Figuren verrate (Nötling, a.a.O.); Kai KLAUSNER betonte aber, wie dieser Jargon das Bewusstsein des Kleinbürgertums zum Ausdruck bringe (Klausner, a.a.O.). Dieser Teil meiner Analyse setzt sich zwar weniger mit diesem Jargon auseinander, aber und viel mehr mit der künstlerischen Sprache dieses Werkes. Ich soll hier die künstlerischen Gründe untersuchen, warum HORVÁTH so eine Gesellschaft literarisiert

hat. Diese Gründe sind nicht nur inhaltlich, sondern auch durch die Form seines Romans wahrzunehmen.

Form und Inhalt bedingen sich zueinander. Das interpretierende Subjekt stellt fest, dass die literarisierten Institutionen nie isoliert dargestellt und verarbeitet werden, aber sie tauchen fast gleichzeitig auf. Die literarische Sprache bringt es besonders durch bestimmte Stilmittel zum Ausdruck. Das kann man besser durch die Entwicklung der Handlung wahrnehmen: Die Ausgangslage findet im Hause des Lehrers anlässlich seines Geburtstags statt (Vgl. S.11). In diesem Haus tritt nicht nur seine Familie (durch die Briefe seiner Eltern) auf, oder die Gesellschaft, zu der diese Hauptfigur gehört, sondern auch die Schule (durch die Arbeitsblätter der Schüler), in der er als Lehrer offiziert, sein sozialer Status (er ist ledig) und andere. Alle diese Elemente der Gesellschaft wirken auf ihn und macht, dass er davon, vor allem von der Politik, unzufrieden ist. So hebt dieser Lehrer hervor „*Nein zufrieden bin ich wahrlich nicht.*“ (ebd.) Diese Handlung geht in Gesellschaft, Schule, Lager, Gerichtshof und noch Gesellschaft weiter. Keine Institution wird wirklich von einer anderen getrennt. Man stellt fest, dass sie zusammen zu kommunizieren scheinen und demzufolge die Realität anders wahrnehmbar macht: Dies wird durch die verwendete literarische Sprache möglich, d.h. *auf meinem Tisch (11)* – Das drückt das Zuhause dieser Figur aus; *meiner braven Hausfrau (ebd.)*; *Meine Mutter (ebd.)* – Das drückt seine Familie aus; *Gott der Allmächtige (ebd.)* –der Glaube; *Lehrerkörper eines Städtischen Gymnasium(ebd.)* –die Schule, ..etc. Es wäre also nicht falsch zu sagen, dass es eine Dialogisierung von Diskursen anhand dieses literarischen Werkes gibt.¹¹ Ich habe die Institution getrennt und systematisch analysiert, aber der Leser soll immer im Auge halten, dass sie nicht isoliert im Werk vorkommen. Damit kann man die Fähigkeit der Literatur sehen: Indem sie von einer bestimmten Institution spricht, zum Beispiel der Familie, ruft sie andere ab. In der Tat tritt hier die Besonderheit des Werkes HORVÁTHS auf: Die Struktur dieser Gesellschaft dient also dazu, diese totalitäre Gesellschaft einfacher wahrnehmbar zu machen. Darüber hinaus kommt die Machtverhältnisse, die in hier auftauchen, durch den Gebrauch von Modalverben wie „*müssen, sollen, können, wollen*“ zum Ausdruck: Sie dienen dazu, die Rechte und Verbote jeder Figur zum Ausdruck zu bringen; Deshalb habe ich oft diese Verben fettgeschrieben. Die Handlungsweise derjenigen Figuren, die im Lager aufhalten, wird von

¹¹ Jürgen Link und Rolf Parr sprechen in diesem Zusammenhang von einer Dialogisierung der Diskurse in der Literatur, weil Fachkenntnisse verschiedener Bereiche in Kommunikation gleichzeitig treten und sich ergänzen. Dies drückt sich auch durch semiotische Zeichen, und zwar Referenz, Ikonizität, Fiktionalität, Signifikat/Signifikant-Struktur...etc. aus. (Vgl. Jürgen Link/Link,1997, S.108-133).

der Politik bedingt und vorgeschrieben, . *Die Schüler **mußten** klassenweise auf zehn Tage in die sogenannte freie Natur hinaus und dort, wie Soldaten, in Zelten kampieren, unter Aufsicht des Klassenvorstands.*“ (S.34)“; Die Jugendlichen haben ein verdächtigtes Verhalten, weil sie mit dem totalitären Diskurs täglich gebildet werden, und zwar hören sie Radio oder lesen sie Zeitungen oder Zeitschriften, die häufig um die Ideologie der Diktatur werben (S.13f). Der Lehrer kämpft gegen den Totalitarismus, weil dieses politische System keine Freiheit zulässt. Jede Institution bedingt eine andere und die Form dieser Kette kommt demzufolge durch die Verhaltensweise der Figur ans Licht: Sie wollen keine fremden Gedanken hören und betrachten derjenige, der solche Gedanken äußern, als Störfaktor. Dieser inhaltliche Totalitarismus kommt ans Licht darüber hinaus durch Stilmittel wie Metapher „*Der Oberplebejer*“ (112), der auf Hitler verweist; „*der Fisch*“ (S.105), der auf den höhnischen und neugierigen Schüler T anspielt; „*der totale Krieg*“ (S.34) , der auf die Militarisierung der Gesellschaft verweist; sondern auch durch biblische Anspielungen zum Beispiel „*Vertrieben aus dem Paradies*“ (102), „*Ich wasche meine Hände, Adam und Eva*“ (S.62)...etc. Jene biblischen Anspielungen verraten den heuchlerischen Zustand, in dem sich diese Gesellschaft befindet.

Die Form dieses Werks wirkt auf den Inhalt. Der Ich-Erzähler, Hauptfigur des Textes hat an der Handlung teil. Damit kann er nur beschreiben, was er sieht. Diese Erzählperspektive beschränkt das Wissen, das der Erzähler von seinen Figuren hat. Darüber hinaus besteht der Roman aus 44 Kapiteln, die je sehr kurz sind. Jedes Kapitel hat ein Titel, der dessen Inhalt entspricht. Die Sätze des Romans sind oft sehr kurz. Es gibt zum Beispiel Sätze, die nur aus einem Wort bestehen „*ja*“ (S.62), „*Tagebuch*“ (S.61), „*Warum*“ (ebd.)...etc. Solche Sätze geben den Eindruck, dass sie überhaupt keine Prosa wären, sondern Verse, weil Textabschnitte wie Gedichte verfasst werden. Aber wir haben mit einem Roman zu tun, so geht es also unbedingt um Prosa. Damit wird die Besonderheit und Originalität HORVÁTHS bemerkbar. Das verdeutlicht seine Absicht, der damit nicht eine schon vorhandene Gattung schaffen wollte, sondern auch eine besondere, die die Verwirrungen seiner Figuren besser zum Ausdruck brachte. Dies macht also das Werk besonders, eigen und original. Solche künstlerischen Mittel stehen in Bezug auf die Botschaft des Textes, der den Totalitarismus in Frage stellt. So eine Botschaft zeigt dem Leser, wie der Text verfasst ist, damit er dadurch die Position des Autors im Text wahrnimmt und versteht.

Form und Inhalt kommen zusammen und bedingen sich darüber hinaus der Tatsache wegen, dass dieser Totalitarismus sprachlich zum Ausdruck kommt: Durch Wörter,

Ausdrücke oder Begriffe wie „*Alle Neger sind faul*“ (S.13), „*Die reichen Plebejer*“ (S.16), „*Das Zeitalter der Fische*“ (S.26)...etc. Sie rufen den Kontext im Gedächtnis des Lesenden ab und vereinfachen den Inhalt des Textes. Man versteht also, dass HORVÁTH sich solcher künstlerischen Mittel bedienen, um sein Ziel zu erreichen, seine Zeit zu kritisieren.

1.3 Sozio-politischer Kontext

Die soziopolitischen Gründe beziehen sich auf den Kontext, wo *Jugend ohne Gott* verfasst wurde. Wie schon in der Kontextanalyse angedeutet, erlebte Europa in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Krise der Demokratie zugunsten von rechtstremistischen Bewegungen. Die sogenannte Jahrhundertwende oder *fin de siècle* wirkte viel auf die Gesellschaft. Die Französische Revolution von 1789, deren Folgen die Modernisierung von Gesellschaften einerseits und Bildung von neuen Nationalitäten andererseits war, führte zur Krise des Subjekts und begünstigte viele andere kleine Revolutionen und Kriege (Müller, a.a.O., S.134f). Viele Volksminderheiten der Balkan ebenso wie kleine Territorien fühlten sich nicht mehr zuhause in einem einzigen Land und wollten abhängig sein. Der Totalitarismus war also ein Mittel für die Stärkeren, diese Minderheiten zu assimilieren, was aber negative Folgen hatten. Der Erste (1914-1918) und Zweite Weltkrieg (1939-1945) waren nichts anderes als der Ausdruck dieser Unzufriedenheit und die Machtergreifung der Nationalsozialisten in Deutschland wurde von dem deutschen Volk als die einzige Möglichkeit zur Bildung eigener Identität wahrgenommen: Dies war zum Teil eine Nachfolge der Französischen Revolution. Jedoch war der Nationalsozialismus ein Scheitern. Der Terror, den er sich bediente, um die Überlegenheit der Deutschen über anderen Völkern zu rechtfertigen, ließ nicht nur viele Deutschen, sondern auch viele andere Völker wie Juden, Zigeuner, Afrikaner und eben die Deutschen, die antifaschistisch eingestellt waren, darunter leiden. Sie erlebten diese Epoche wie ein Trauma, dessen Nachwirkungen sich nach dem Zweiten Weltkrieg erstreckt haben (Vgl. Aleida Assmann, 2007, S.95f). Viele deutschsprachige Autoren und darunter HORVÁTH erlebten diese Zeit sehr negativ. Als HORVÁTH sein Werk verfasste, herrschte schon der Totalitarismus der Nationalsozialisten in Deutschland. Sie planten bereits vor, dieses politische System in der ganzen Welt durchzusetzen. Als ein Bürger litt er darunter, weil er sah, wie die Jugend davon indoktriniert war. Sein Roman widerspiegelt also diese Indoktrinierung der Gesellschaft im Allgemeinen und der Jugend im Besonderen. Diese

Indoktrinierung wird begünstigt, wenn eine Gesellschaft totalitär ausgerichtet ist. So dienen Kirche, Medien, Schule...etc. den totalitären Diskurs.

1.4 Zur didaktischen Relevanz der Analyse

Meine Analyse bringt also eine Lehre hervor, die auf die folgende Frage antwortet: Was kann man von dieser Forschung lernen? Darauf gehe ich im Folgenden ein.

Die gründliche Lektüre dieser Forschung stellt dar, wie eine totalitäre Politik alle gesellschaftlichen Institutionen und Bürger zu kontrollieren strebt. Das ist aber nicht empfehlenswert, weil die Menschenrechte durch diese Handlungsweise abgeschafft werden. Die Bürger einer Gesellschaft sollten frei sein, ebenso wie ihre Institutionen. Die Schule zum Beispiel ist ein Ort, wo diese Freiheit an erste Stelle eingesetzt werden sollte, ansonsten werden Lernende indoktriniert und Lehrende zum Werkzeug eines gefährlichen Systems. Als angehende Deutschlehrer habe ich die Aufgabe, meinen Lernenden, den KamerunerInnen zu lernen, wie sie von ihrer Freiheit genießen können, indem sie Deutsch lernen. Nie sollten sie vergessen, dass sie erst KamerunerInnen sind, aber keine Deutschen. Sie sollten also die kamerunische Kultur beherrschen, bevor sie mit der deutschen umgehen. Wäre es nicht der Fall, so würden sie zu Marionetten werden. Darüber hinaus wäre es für unsere Regierung nicht empfehlenswert, jedem Lehrer ohne seine Zustimmung immer das durchzusetzen, was er seinen SchülerInnen zu lehren hat. Lehrer sind diejenigen, die täglich mit Lernenden sind, aber nicht diese Regierenden. Die Ersteren wissen also besser, was die Lernenden wollen und mögen und was ihnen gefährlich ist. In diesem Zusammenhang, können sie nicht unbedingt den Lehrplan Schritt für Schritt in Kauf nehmen. Das bedeutet nicht, dass sie subversiv sind. Sie können auch nicht täglich das politische System loben, weil es auch aufgrund eigener Ehre immer zu sagen versucht, dass es Recht hat. Dies gilt auch für andere Institutionen wie, Polizei, Justiz, Kirche...etc. Wenn sie frei wären, könnten sie auch zur Entwicklung des Landes beitragen. Die Politiker sollten sie nicht unbedingt immer kontrollieren, erpressen und zensieren, wenn sie ihre Ideologie, die nicht immer richtig wäre, nicht durchführen. Wäre es der Fall, würde man nach und nach zu einer totalitären Gesellschaft kommen, was gefährlich ist. Von der Vielfältigkeit und Meinungsfreiheiten kann man viel lernen. Bürger sollten sich erst wohl in eigenem Land befinden, damit sie es nie verlassen: Das setzt ein gutes Verständnis des anderen Standpunktes voraus.

SCHLUSSBETRACHTUNG

1 Bewertung der Ergebnisse

Diese literaturwissenschaftliche Analyse erweist sich als sehr belehrsam. Es wurde also nachgewiesen, wie der Roman *Ödön* von HORVÁTHS eine totalitäre Gesellschaft strukturiert. In dieser Gesellschaft ist jede zu findende Institution nichts anderes als ein Mittel, womit die herrschende Politik eine abgeschlossene Gesellschaft aufbaut, um die Rechte der Bürger dadurch abzuschaffen. Die einzige Möglichkeit, die ihnen geboten wird, ist es, sich dem Nationalsozialismus zu fügen, wenn sie in Ruhe gelassen werden wollen. Aber eben diesen Frieden haben sie überhaupt nicht: Es geht nur um eine scheinbare Ruhe, wo sie immer kontrolliert oder von der Polizei durchgesucht werden. Unter solchen Bedingungen können sie vornehmlich an die herrschende Ideologie, dem Totalitarismus denken. Wenn sie auf fremde Gedanken stoßen, können sie impulsiv dagegen reagieren und derjenige, der ihnen solche Gedanken beibringt, als Störfaktor wahrnehmen. Der Totalitarismus duldet keine Freiheit für seine Bürger! Das Werk HORVÁTHS *Jugend ohne Gott* erzählt, wie man in einer solchen Gesellschaft leben kann. Um zu solchen Ergebnissen zu kommen, bin ich zunächst einmal mit den Kernbegriffen der Analyse, und zwar Totalitarismus, Gesellschaft und Struktur umgegangen. Es wurde hingewiesen, wie diese drei Begriffe in engem Bezug auf meine Arbeit stehen. Deshalb war es notwendig, dass ihre Bedeutung eingegrenzt und klar definiert werden. Nach dieser Begriffsbestimmung habe ich die Methode bzw. die Produktionsästhetik, mit der ich den Roman HORVÁTHS literaturwissenschaftlich zu erschließen hatte, dargestellt. Das zweite Kapitel setzte sich mit dem Kontext, wo *Jugend ohne Gott* verfasst worden ist, auseinander: Das Dritte Reich. Diese Kontextdarstellung bezweckte, genau zu erklären, wie sich die literarischen Geschehen der Entstehungszeit des Textes sich im Text widerspiegeln, sodass dieses Werk zum Zeugnis seiner Entstehungszeit wird. Es kann eben als Archiv funktionieren. Ich verfähre praktisch in dem letzten Kapitel. Nach der Bio- und Bibliographie des Autors ebenso wie der Inhaltsangabe seines Romans, weise ich nach, wie die totalitäre Gesellschaft des Dritten Reiches ans Licht des Werkes HORVATHS strukturiert war. Daraus ergibt sich, dass die Literatur oft seinen Kontext widerspiegelt, weil sie viele Informationen darüber liefert. Und das Werk *Jugend ohne Gott* bleibt eben aktuell. Es hilft dabei, den Politikern zu erklären, warum sie die Freiheiten der Bürger aufrechterhalten sollen. So kann den Boden für die Demokratie vorbereitet werden.

2 Ausblick

Aufgabe meiner Analyse war zu analysieren, wie die Literatur in Allgemeinen und das Werk HORVÁTHS *Jugend ohne Gott* in Besonderen eine totalitäre Gesellschaft strukturiert. Hier wurde also nicht alles gesagt. Aber, was der Leser immer in Augen halten soll, ist es, dass die heute in der Welt angepriesene Demokratie, die sich den Europäern zufolge, als das beste politische System erwiesen und etabliert hat, zwar kein zu unterschätzendes politisches System ist: Sie stellt die Souveränität und Autonomie des Volkes an erste Stelle und begünstigt den Frieden, aber sie hat auch ihre Mängel. Diese Europäer versuchen also, anderen Völkern so eine Demokratie durchzusetzen, dass man sich gern die Frage stellen kann, ob es nicht um eine neue Form von totalitärer Demokratie wäre, die vielleicht die Freiheit der Nationen lähmt. Stimmt es überhaupt noch, in diesem Fall von Demokratie zu sprechen? Geht es nicht vielleicht um Oligarchie? Der Forschende, der meine Arbeit fortsetzen will, kann auch im Lichte eines anderen literarischen Werkes, wo die Demokratie im Zentrum steht, nachweisen, wie es eine demokratische Gesellschaft strukturiert, um die Menschenfreiheiten zu preisen. Eine solche Arbeit kann also die meine ergänzen. Sie ermöglicht uns zu verstehen, inwieweit die Literatur ihre Wirklichkeit anders als nichtfiktionale Texte wahrnimmt und verarbeitet.

Literaturverzeichnis

1 Primärliteratur

Horváth, Ödön von (1994): *Jugend ohne Gott*, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.

2 Sekundärliteratur

2.1 Literatur zu Horváth

Christova, Christiana (2005): *Zwischen Totalitarismus, Moderne und Postmoderne. Zum Wandeln der Interpretationen des Sowjetsystems mit besonderer Berücksichtigung des Poststalinismus*, Diss., Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Horová, Martina (2013): *Ödön von Horváth- ein Kind seiner Zeit*, D.a., Pilsen.

Klausner, Kai (2010): *Die Darstellung der Zwischenkriegszeit anhand ausgesuchten Dramen Ödön von Hrováths*, Diss., Wien.

Soh Mbe, Florian Telespor (2015): *Nationalsozialismus und Erziehung: Zur Indokration der Jugend in Ödön von Horváths Jugend ohne Gott*, D.a., Jaunde.

Staud, Katja Stefanie (2013): *Im Zeitalter der Zitate. Das intertextuelle Spiel der Juli Zeh in ihrem Roman Spieltrieb*, D.a., Wien.

Vitári, Zsolt (2001): *Massensuggestion und Militärdrill. Kapitel aus der Geschichte des Hochlandslagers der Hitlerjugend*, D.a., Pécs.

Vogt, Daniela (2010): *Die Schule an sich ist ein reiner Psychokrieg. Der Lebensraum Schule in ausgewählten deutschsprachigen Texten des 20.Jahrhunderts*, D.a., Wien.

Zisser, Doris Rosa (2013): *Ödön von Horváths Werk im Spiegel der realen Verhältnisse der Weimarer Republik*, D.a., Wien.

2.2 Nachschlage Werke

Bernsdorf, Wilhelm (Hg.) (1975): *Wörterbuch der Soziologie*, Band1, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Brockhaus Enzyklopädie, 17. Auflage, 18. Band Stam-Trie (1973): Wiesbaden: F. A. Brockhaus.

Fuchs, Werner u. Klima, Rolf u.a. (Hrsg.) (1975): *Lexikon zur Soziologie*, Band1, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Görlitz, Axel (Hrsg.) (1973): *Handlexikon zur Politikwissenschaft*, Band 2, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Klaus, Georg u. Buhr, Manfred (Hrsg.) (1974): *Philosophisches Wörterbuch*, Band1, 10. Auflage, Leipzig: VEB. Bibliographisches Institut.

Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2008): *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie*, 4. Auflage, Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler.

2.3 Fachbücher

Åkesson, Sarah (2006): *Die Darstellung von Erziehungsidealen des Dritten Reiches in Ödön von Horváths Roman Jugend ohne Gott*, Bärbel: Westphal.

Akte, Liederzettel, Lied Nr4 & 8.

Arendt, Hannah (1986): *Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus*. München: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Assmann, Aleida (2007): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, 2. Auflage, München, C. H. Beck.

Benz, Wolfgang (1994) Opposition und Widerstand der Arbeiterbewegung, in: Bundeszentrale für politische Bildung(Hrsg.) *Informationen zur politischen Bildung; Deutscher Widerstand 1933-1945*, Nr.243, Bonn, S.9-15.

— *Selbstbehauptung und Gegenwehr von Verfolgten*, in: ebd., S.37-43

- Beutin, Wolfgang u. Ehlert, Klaus (2008): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart-Weimar, Verlag J.B. Metzler, 7. Auflage, S.454-478.
- Bühler, Karl (1965): *Die Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, 2.Auflage, Stuttgart: Fischer.
- Celan, Paul (1983): Todesfuge , in: Beda ALLEMANN u. Stefan REICHERT (Hg.), *Gesammelte Werke Bd.1*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 45-46.
- Clément, Elisabeth u.a. (1995) : *Philosophie. Terminal S.*,Paris: Hatier.
- Der Führer (1936), *Zweite Durchführungsverordnung zum Gesetz über die Hitler-Jugend (Jugenddienstverordnung)*, Abschnit1, 2, 3,4,10 und 12, Berlin.
- Der Führer und Reichkanzler, A. H. (1.12.1936.). *Gesetze über die Hitlerjugend*, Berlin.
- Deutscher Bundestag u.a. *Fragen an die deutsche Geschichte. Ideen, Kräfte, Entscheidungen. Von 1800 bis zur Gegenwart* (1980), 5. Auflage, Berlin.
- Diemer, Gebhard (1979): Die faschichtische Herrschaft in Deutschland:Der Nationalsozialismus, in: Friedrich SCHULTES, *Geschichte*, 2.Auflage, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 233-255.
- Eagleton, Terry (2003): *Literary Theory. An Introduction*, 2nd Edition, Black Pulbishers LTD, Minnesota.
- Eco, Umberto (1984): *Nachschrift zu ›Namen‹ der Rose*. Reinbek: Rowohlt.
- Freyer, Hans (1934): Volkswerdung-Gedanken über den Standort und die Aufgaben der Soziologie, in: *Volksspiegel*, S. 1-19.
- Friedrich, Carl (1957): *Totalitäre Diktatur. Unter Mitarbeit von Professor Zbigniew K. Brzezinsk* .Stuttgart: Rowohlt Verlag.
- Fritz, Axel (1973): *Ödön von Horváth als Kritiker seiner Zeit. Studien zum Werk in seinem Verhältnis zum politischen, sozialen und kulturellen Zeitgeschehen.*,München: List.
- Geisenhanslücke, Achim (2006): *Einführung in die Literaturtheorie*, 3. Auflage, GBW, Darmstadt.
- Giesecke, Hermann (1993): *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*, München: Fischer Verlag.

Giovanni, Gentile (1936): *Grundlagen des Faschismus*, Köln: Fischer Verlag.

Godin, Christian (2007) : *La philosophie pour les Nuls*, Paris: First-Gründ.

Greiffenhagen, Martin (1972): Der Totalitarismusbegriff in der Regimenlehre, in:ders.(Hg.),*Totalitarismus. Zur Problematik eines politischen Begriffs* ,München: List Verlag, S. S.23-60.

Haag, Ingrid (1988): Horváth und Freud: Vom ‚Unbehagen in der Kultur‘zur Dramaturgie des Unheimlichen,in: Traugott KRISCHKE(Hg.), *Horváths Stücke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.56-65.

Heinrich, Lausberg (1963): *Elemente der literarischen Rhetorik. Eine Einführung für Studierende der klassischen, romanischen, englischen und deutschen Philologie*, 2.Auflage, München: Max Hueber.

Helbig, Gerhard(1970): *Geschichte der deutschen Sprachwissenschaft*, VEB , Bibliographisches Institut, Leipzig.

Herder, Johann Gottfried (1957): Negeridyllen, Sammlung 10 der Briefe zur Beförderung der Humanität, in: Weinrich Dobbek (Hg.) *Herders Werke in 5 Bänden*, Weimar, Völkerverlag, S.15-56.

Hildebrand, Klaus (1969): *Vom Reich zum Weltreich. Hitler, NSDAP und koloniale Frage 1919-1945*, München: Fink Verlag.

Hildebrandt, Daniel (1975): *Ödön von Horváth*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Hitler, Adolf (1939): *Mein Kampf (Die englische Übersetzung)*, London, New York, Melbourn: Hurst and Blacketts Ltd.

Hobbes, Thomas (1971): *Léviathan*. Paris: Éd. Sirey.

Horváth, Ödön von (1994): *Ein Kind unserer Zeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Horváth, Ödön von (2001), Interview mit Willi Cronauer, in: Traugott KRISCHKE u. Susana FORAL-KRISCHKE(Hg.), *Sportmärchen und andere Prosa und andere Verse, Bd.1*, Frankfurt am Main : Suhrkamp, S.196-206.

- Jeny, Urs (1971): Horváth realistisch, Horváth metaphysisch, in: *Akzente*, 4., S.289-295.
- Jessing, Benedikt u. Köhnen, Ralph (2007): *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*, J.B.Metzler, Stuttgart-Weimar.
- Klönne, Arno (2003): *Jugend im Dritten Reich: Die Hitler-Jugend und ihre Gegner*, Köln: Fischer Verlag.
- Kühl, Reinhard (1972): Zur politischen Funktion der Totalitarismustheorie in der DDR, in: ders.(Hrsg.), *Totalitarismus. Zur Problematik eines politischen Begriffs*, München: List Verlag, S.7-22.
- Krischel, Volker (2004): *Königs Erläuterung und Materialien zu Ödön von Horváth Jugend ohne Gott*, Hollfeld: C.Bange Verlag.
- Krischke, Traugott unter der Mitarbeit von Floral-Krischke, Susanne (Hrsg.) (1994): *Ödön von Horváth. Gesammelte Werke. Kommentierte Werkausgabe in Einzelbänden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- (1998), *Ödön von Horváth. Kind seiner Zeit*, Berlin: Ullstein Verlag.
- Kurzenberger, Hojo (1974): *Horváths Volksstücke. Beschreibung eines poetischen Verfahrens*, München: Fink.
- Lieber, Hans-Joachim (1993): *Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart*, München: Günter Olzog Verlag GmbH.
- Link, Jürgen u. Parr, Link (1997): Semiotik und Interdiskursanalyse, in: Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.) *Neue Literaturtheorien. Eine Einführung*, Darmstadt, Westdeutscher Verlag, S.108-133.
- Malia, Martin (1995): Totalitritismus und Sowietologie, in:*Transit, Heft 9, Sommer*, S. 120-130.
- Merriman, Ben (2012): Ödön von Horváth, Youth Without God. Translated by Wills Thomas. *Chicago Review*, S.334-336.
- Müller, Helmut (2004): *Schlaglichter der deutschen Geschichte*, Leipzig-Mannheim: S.A. Brockhaus.

- Naumann, Manfred (1975): *Gesellschaft, Literatur, Lesen. Literaturrezeption in theoretischer Sicht*, Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Nötling, Weinrich (1976): *Der totale Jargon. Die dramatischen Beispiele Ödön von Horváths*. München: Fink.
- Poliakov, Léon u.a. (1992): *Rassismus. Über Freindenflichkeit und Rassenwahn*, Hamburg: Luchterhand Literaturverlag GmbH.
- Puls, Walter (1937): Das Kolonialproblem in der Volksschule, in: *Die deutsche Schule, Nr.2*, S. 49-61.
- Rousseau, Jean-Jacques (1966) : *Du Contrat social*, Paris, Livre II, ch. VI, , Éd. Garnier-Flammarion.
- Satre, Jean Paul (1974): Autor und Leser, in: Peter Uwe HOHENDAHL (Hg.), *Sozialgeschichte und Wirkungsästhetik*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S.166-185.
- *Die Wörter. Nachwort von Hans Mayer*, Reinbeck: Rowohlt(Gesammelte Schriften in Einzelausgabe. Schriften 1).
- Saussure, Ferdinand de (1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, 2.Auflage, Berlin : Walter der Gruyter & CO.
- Schirach, Baldur von (1930): *Die Hitlerjugend. Idee und Gestal*, Berlin: Fischer Verlag.
- Schnitler, Christian (1990): *Der politische Horváth. Untersuchungen zu Leben und Werk*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Scholl, Inge (1995): *Die Weiße Rose*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schutte, Jürgen (1985): *Einführung in die Literaturinterpretation*. Stuttgart: J.B.Metzler.
- Seyfried, Gerhard (2003): *Herero*, Frankfurt: Eichborn.
- StAM (Staatsarchiv München), L. 3. (Februar1943), *Vernehmung über den Fall des Hitlerjungen P*.

Stephan, Inge (2008): Literatur im ›Dritten Reich‹, in: Beutin, Wolfgang u.a., *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart-Weimar, J. B. Metzler, S.433-447.

— (2008): Die deutsche Literatur des Exils, in: Beutin, Wolfgang u.a.(Hg.) *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart-Weimar, J.B. Metzler, S.451-471.

Tenbrock, Robert-Hermann (1966): *Deutsche Geschichte*, 1.Auflage, München: Max Hueber.

Timm, Uwe (1978): *Morenga*, München, Bertelsmann.

Zweig, Stefanie (1996), *Nirgendwo in Deutschland*, Langen-Müller, München,.

— (1995): *Nirgendwo in Afrika*, München, Langen-Müller.

Schlimmer, Ulrich (1993): *Ödön von Horváth. Jugend ohne Gott*, München: Oldenburg.

3 Internetquellen

Karlsruhe die Stadtgeschichte, www.freefullpdf.com, abgerufen am 06.26.2015, um 12.05.

Moebius, Stephan u. Gertenbach, Lars
www.freefullpdf.com/moebius/gertenbach/kritischetotalität, abgerufen am 22.06.2015,
 um 12.06

NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (Hg.), <http://www.jugend1918-1945.de>,
 abgerufen am 03.22.2014, um 15.32.

