

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

.....
ÉCOLE NORMALE
SUPÉRIEURE

.....
DÉPARTEMENT DE
LANGUES ÉTRANGÈRES

.....
SECTION ALLEMAND
.....



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

.....
HIGHER TEACHER
TRAINING COLLEGE

.....
DEPARTMENT OF
FOREIGN LANGUAGES

.....
GERMAN SECTION
.....

**ERZIEHUNG, VERGANGENHEIT UND NATIONALSOZIALISTISCHE
KONTINUITÄTEN: EINE UNTERSUCHUNG ZU ÖDÖN VON
HORVÁTHS "JUGEND OHNE GOTT"(1937) UND THOMAS BERNHARDS
"HELDENPLATZ"(1988)**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du :

„Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire 2^{ème} Grade“

(D.I.P.E.S. II)

Par :

MAKONG MA YOGO Thierry Ulrich

Licencié ès Lettres

Sous la Direction de :

Dr. Jean-Bertrand MIGUOUÉ

Chargé de Cours

Année académique: 2015 - 2016

WIDMUNG

Meinen Eltern und meinem verstorbenen Bruder

DANKSAGUNG

Ich spreche allen Personen meinen Dank aus, die mir bei der Anfertigung dieser Abschlussarbeit geholfen haben.

An erster Stelle möchte ich mich bei **Herrn Dr. Jean-Bertrand MIGUOUÉ** bedanken, dessen überlegungsfördernde, stets präzise mit orientierten Strategien aufrechterhaltene Betreuung für mich wegweisend gewesen ist.

Ein großer Dank gebührt allen Dozenten **Herrn Prof. Dr. GOMSU, Herrn Dr. NYEMB Bertin, Herrn Dr. MASSOCK Georges, Herrn Dr. NGOUEBENG EBOL** u.a. im Fach Deutsch der Fremdsprachenabteilung der École Normale Supérieure Yaoundé für diese zweijährige Ausbildung. Dazu zählen auch alle Lehrende der Deutschabteilung der Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines **Herr Prof. Dr. SIMO, Herr Prof. Dr. ONDOA Hyacinthe, Frau Dr. NSANGO Maryse** u.a., die mir bis zum Masterstudiengang Wegbegleiter waren.

Ich danke speziell meinem Freund **Carsten REHMANN** fürs Korrekturlesen und finanzielle Unterstützung.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen Geschwistern **YOGO Fils Jean Marie, NGO YOGO Jeannette Marcelle, NGO YOGO Hélène Olive, YOGO Alice Marie Claude, YOGO Madeleine Pascaline, NTEP NGOUBÈ Pascaline, NGO NTOGUÈ Marie, NGO NTEP Hélène Flore** für ihre moralische Unterstützung.

Herrn NTEP Alain, Herrn NTOGUÈ Henri, dem Vater ATANGANA Engelbert bin ich für ihre finanzielle Hilfe zu bleibendem Dank verpflichtet.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinen Kommilitonen **ADIANG Côme Bienvenue, BAKAÏWÉ NGABRA Jean Marie, DOUANLA FONKENG Julie Tatiana, NDAM ABDOU Mominou, NGUÉPI Sipora, YACOUBA Damangas** u.a. und meinen Freunden und Freundinnen **, EKANI NAMA René, KAMOGNÉ Guy Martial, NDASSI TOBIKA Laurent, NDJENG Alain Georges, NTSING Séraphin, SIMO SIKOUÉNOUE Brice, TCHANA NYAH Tatiana Laure, TCHUINTE Pascale Arielle** für ihre moralische und materielle Unterstützung bedanken.

RÉSUMÉ

Les œuvres romanesque '*Jugend ohne Gott*'(1937) et dramatique '*Heldenplatz*'(1988) des écrivains autrichiens Ödön von Horváth et Thomas Bernhard décrivent de différentes façons et à des époques différentes les influences du National-socialisme dans la société autrichienne. C'est ce rapport au National-socialisme que le présent travail se propose d'étudier. Ainsi vise-t-il à montrer que ce système a perduré en environ 50 ans après son apogée- le « Anschluss »- en Autriche. C'est pour ainsi dire l'analyse de la présence continue du National-socialisme dans cette société qui a été maintenue par ses adeptes dans le secteur de l'éducation scolaire et l'inculcation des principes discriminatoires et l'incitation aux attitudes haineuses envers les marginaux. Pour parvenir à un tel raisonnement, j'ai convoqué deux approches principales de l'analyse littéraire: l'approche socio-historique et la mémoire trans-générationnelle. La première m'a permis de mettre en exergue l'influence du National-socialisme, voire du Néonazisme à travers les événements historiques du contexte de parution des deux œuvres ; la seconde, utilisée principalement pour la mémoire des adolescents, m'a permis de voir comment la quasi-totalité du peuple autrichien est vouée aux mœurs héritées du nazisme à travers ces textes. Aussi cela m'a-t-il permis de montrer comment la littérature anticipe et s'oppose aux anachronismes de la société et comment elle est liée à l'évolution de celle-ci. C'est pourquoi ces œuvres sont lues par la suite comme des instruments au service du bien-être de l'homme et de son maintien. Une telle lecture a de fait permis de dégager un volet pédagogique dans ce travail: celui de l'opposition au programme de la politique (s'il devait outrepasser la morale) des contenus de l'éducation scolaire au moyen de l'intervention des parents moralistes et de l'humanisme des enseignants d'allemand du secondaire en Afrique en général et ceux du Cameroun en particulier.

ABSTRACT

The Austrian writers Ödön von Horváth and Thomas Bernhard describe in their respective novel '*Jugend ohne Gott*' (1937) and drama '*Heldenplatz*' (1988), in their specific ways and at different periods of history the impacts of national-socialism in the Austrian society. I notably study relationship of the both texts to this system in this work. I show through these books, how this system has not disappeared about 50 years after his climax in Austria with his annexation and I clearly analyze the actual presence of national-socialism in this community that has been hold by its partisans in the domains such as scholar education and practices like hatred toward the others. In order to justify such as reflection, I have used two main approaches: the social-historical approach of literature and transgenerational memory. The first one has helped to show the effects of national-socialism or even the neo-Nazism due to some historical events in relation with the publication context of both books. The second one, which was used especially for the long-term of teenager's memory, has showed how the quasi totality of Austrian people behaves according to national-socialism's inheritance. Through this, I demonstrate how literature anticipates on the society's anachronisms and how it is connected with its evolution. That is why I have then analyzed these texts as instruments to serve the human welfare and his conservation. Such as a reading has enabled us to emit a long term hypothesis of pedagogy: politics' program, when it doesn't correspond to principles of moral, must definitively stay away from educational contains with the help of moralist parents through their intervention and teachers' humanism of German course of Africa in general and those of Cameroon in particular.

Inhaltverzeichnis

WIDMUNG	i
DANKSAGUNG	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
Inhaltverzeichnis	v
0. Einleitung	1
0.1. Zur Motivation und zum Thema der Arbeit	1
0.2. Ziel, Zweck und Erkenntnisinteresse	1
0.3. Problem und aktueller Erkenntnisstand.....	3
0.4. Die wissenschaftliche Fragestellung	5
0.5. Forschungsleitende Thesen, theoretische Basis und methodische Strategie	6
TEIL I: THEORETISCHES WISSEN	9
Kapitel 1	10
1. Begriffsbestimmung und theoretische Überlegungen.....	10
1.1. Zum Begriff „Erziehung“	10
1.1.1. In soziologischer Hinsicht	10
1.1.2. In systempolitischer Hinsicht	12
1.2. Zum Begriff „Krise“	13
1.2.1. In soziologischer Hinsicht	14
1.2.2. Zur Krise der Erziehung	14
1.3. Zum Begriff „Gesellschaft“	16
1.3.1. Entwicklung des Gesellschaftsbegriffs im 20. Jahrhundert	18
1.3.2. Die (post-) moderne Gesellschaft.....	19
1.3.3. Zum Begriffskomplex des Gesellschaftsverfalls.....	20
1.4. Das Verhältnis Erziehung- Literatur-Gesellschaft	21
1.4.1. Das Verhältnis Erziehung-Literatur	21

1.4.2. Das Verhältnis Literatur-Gesellschaft	22
TEIL II: TEXTANALYSE.....	24
Kapitel 2	25
2. Zur Analyse ‚Jugend ohne Gott‘ und ‚Heldenplatz‘: Chronik eines unvergangenen Nationalsozialismus.....	25
2.1. Zum Roman Horváths ‚Jugend ohne Gott‘	25
2.1.1. Ein Werk in der Ära des Nationalsozialismus	25
2.1.2. Der Autor und die nationalsozialistische Umgebung.....	26
2.1.3. Zum Aufbau des Werkes.....	28
2.1.3.1. Zur Werkgestaltung.....	28
2.1.3.2. Der Erzähler und die Erzählperspektive.....	28
2.1.3.3. Die Erziehungskraft und die Schüler.....	29
2.1.3.4. Die Zeit.....	34
2.1.3.5. Der Raum	35
2.2. Zur Kontinuität der nationalsozialistischen Hegemonie und verfehlten Entnazifizierung in Literatur Österreichs der Nachkriegszeit.....	36
2.2.1. Zur österreichischen Literatur der Nachkriegszeit	36
2.2.2. Auf die Spuren eines Statu quo: Ilse Aichinger und Ingeborg Bachmann gegen eines unendlichen Nationalsozialismus	36
2.2.2.1. Ilse Aichinger	36
2.2.2.2. Ingeborg Bachmann	37
2.3. Thomas Bernhard hinter Aichinger und Bachmann: Zur Entlarvung des österreichischen nationalsozialistischen Schattens	38
2.3.1. Zum Verhältnis zu Österreich und zum Werk ‚Heldenplatz‘	38
2.3.2. Zum Drama <i>Heldenplatz</i>	39
2.3.2.1. Der Erscheinungskontext des Werkes.....	39
2.3.2.2. Eine Tragödie in drei Szenen	39
2.3.2.3. Die Zeit.....	40
2.3.2.4. Der Raum	41

2.3.2.5. Die Figuren.....	42
2.3.2.6. Der Realitätsbezug in Bernhards ‚Heldenplatz‘ : zum Verfall einer ganzen Gesellschaft?	43
Kapitel 3	46
3. ‚Jugend ohne Gott‘ und ‚Heldenplatz‘ :Zwei Werke mit demselben Grundstoff	46
3.1. ‚Jugend ohne Gott‘ und ‚Heldenplatz‘ im Herzen des Nationalsozialismus	46
3.2. Von der Horváths-Jugend zum Schicksal einer ganzen Generation	48
3.3. Literatur und gesellschaftliches Menschenwohl.....	49
3.3.1. Zur literarischen Antizipation auf der Zukunft	49
3.3.2. Literarische Förderung vom egalitären Existenzrecht der Völker	50
3.3.3. Zur Alternativfunktion der Literatur	51
3.3.4. Die Frage einer grausamen Erinnerung und die heutige Realität.....	51
TEIL III: INTERESSE FÜR DIE SCHULE	56
Kapitel 4	57
4. Zu schulpolitischen und (literatur-)didaktischen Projektionen des Themas	57
4.1. Eine neue Politisierung der Schule.....	57
4.2. Die schulische Erziehung und ihre Akteure	59
4.2.1. Die Suche nach einer Basiserziehung	59
4.2.2. Zur Elternerziehung.....	60
4.3. Vom Deutschunterricht zu einer idealen Gesellschaft	61
4.3.1. Die Schüler und Lehrerasymmetrie.....	61
4.3.2. Zu Diskursmodellen der Lehrende im Deutschunterricht: Im Kontext des interkulturellen Lernens	62
Schlussbemerkung.....	64
Literaturverzeichnis.....	66

0. Einleitung

L'Homme que l'éducation doit réaliser en nous n'est pas l'Homme tel que la nature l'a fait, mais l'Homme tel que la société veut qu'il soit. [...] A quoi peut servir de s'imaginer une éducation qui sera mortelle à la société qui la met en pratique. (FOURNIER, 1971, S. 7)

0.1. Zur Motivation und zum Thema der Arbeit

In den Jahren 2011 und 2012 las ich jeweils im Rahmen der Lehreinheit All 221 Roman allemand zweiter Jahrgang und der Lehreinheit All 332 Les grands classiques dritter Jahrgang Germanistik an der Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines zwei Werke: *„Jugend ohne Gott“ 1937* von Ödön von Horváths und *„Heldenplatz“ 1988* von Thomas Bernhard. Die Lektüre der beiden Werke galt als Grundlage eines wissenschaftlichen Vorhabens.

Die Gründe der Erziehungskrise am Ende der 1930er in Österreich, die der Text Horváths *„Jugend ohne Gott“ 1937* ans Licht brachte, beruhten auf dem dorthin in Kraft getretenen nationalsozialistisch politischen System. Mir schien dann, als wären dieselben Gründe auf der Basis der im Werk Thomas Bernhards *„Heldenplatz“ 1988* beschriebenen Schaden der österreichischen Gesellschaft aufs Neue. Aus dieser Feststellung kam es mir in den Geist zu entdecken: was konnte wohl eine solche Dynamik des Nationalsozialismus im Laufe der Zeit sein? Die Gelegenheit eine wissenschaftliche Arbeit an der École Normale Supérieure de Yaoundé(ENS) zu schreiben, habe ich also ergriffen, um eine solche Feststellung zu problematisieren. Dann habe ich interessant gefunden, die Erziehung im ersten Buch mit der Vergangenheit Österreichs im zweiten zu kombinieren, um die Festigkeit eines solchen Phänomens nach einer so langen Periode zu vermuten und zu bestätigen. Das Thema ist mir daher klar im Kopf geschienen: *Erziehung, Vergangenheit und nationalsozialistische Kontinuitäten: eine Untersuchung zu Ödön von Horváths „Jugend ohne Gott“ (1937) und Thomas Bernhards „Heldenplatz“ (1988)*. Das Ziel, der Zweck und das Erkenntnisinteresse definierten sich auch infogedessen von selbst.

0.2. Ziel, Zweck und Erkenntnisinteresse

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu erforschen, welche Einflüsse der Nationalsozialismus auch etwa 40 Jahre nach dem Ende des zweiten Weltkrieges beziehungsweise 50 Jahre nach dem sogenannten „Anschluss Österreichs“ noch auf die österreichische Gesellschaft wegen unzureichender Vergangenheitsbewältigung hatte

insbesondere in den Bereichen wie der schulischen Erziehung. Die Zeit des Nationalsozialismus und deren Folgen (von der Hitlers Machtergreifung im Jahre 1933 bis zur Kapitulation Deutschlands im Jahre 1945) hat die literarische Schöpfung des 20. Jahrhunderts stark beeinflusst. Diese Literatur zeugt in der Tat in mehrfacher Hinsicht davon, wie diese Zeitideologie und deren Grundlagen, Verläufe und Konsequenzen in der literarischen Inszenierung der Welt während der Zeit dargestellt werden. Solche Auseinandersetzungen finden auch also Interesse in der Literatur Österreichs und verraten sozusagen den Prozess einer andauernden Präsenz nationalsozialistischer Einflüsse in dieser Gesellschaft. Die Verbrechen dieses Systems gegenüber der schulischen Jugend, vor denen Ödön von Horváth bereits im Jahre 1937 in seinem Roman *„Jugend ohne Gott“* (1937) zu warnen anfang, scheinen ins Thomas Bernhards Theaterstück *„Heldenplatz“* (1988), weiterhin zu bestehen oder sogar schlimmer geworden zu sein. Die misslungenen Prozesse der schulischen nationalsozialistischen Erziehung, die Horváth in seinem Buch beschreibt, scheinen Spuren in der österreichischen Gesellschaft über 50 Jahre lang hinterlassen zu haben, dass die gesellschaftliche Lage im *„Heldenplatz“* als zum Teil Vollzug der obengenannte Erziehungsart ist.

Dass ein Blick über 50 Jahre geworfen wird, bedeutet keinesfalls, dass ich auf eine Dauer von etwa 50 Jahren alle Aspekte der Geschichte Österreichs, auf die es teilweise in dieser Arbeit zurückgegriffen wird, berücksichtige. Mich interessieren also die Fragen, wie Horváth sich mit der nationalsozialistischen Erziehung der Jugend in seinem Roman auseinandersetzt, und wie diese Erziehung vor dem Anschluss schon zum *Verfall*¹ Österreichs vorbereitete, und wie auch diese mit dem *statischen Nationalsozialismus* das Schlimmste in den 80er Jahren erahnen ließ. Dazu kommt, dass ich in dieser Untersuchung belegen will, wie aufgrund ihrer *fehlgeschossenen* Erziehung Ende der 30er Jahre und einer ungelösten Vergangenheitsbewältigung die österreichische Gesellschaft fremdenfeindlich durch einen unbeendeten Nationalsozialismus aktiv geblieben ist. Hierbei geht es darum zu zeigen, wie die Erziehung unter dieser diktatorischen Ideologie am Abend des Krieges schon in Krise stand und wie somit gewisse Ereignisse der Geschichte Österreichs an der Nachkriegszeit entscheidender Weise zum Gesellschaftsverfall geführt haben. Eine Krise der *idealen*² Erziehung, die als Grundlage der von Thomas Bernhard im „Heldenplatz“ chaotisch beschriebenen Gesellschaft gilt.

¹ Den Verfall analysiere ich hier unter dem Prisma des Werkes von Bernhards. Daraufhin nähere ich diesem Blickwinkel die bestehenden Verhältnisse Österreichs am Ende der 80er Jahre.

² Den Terminus *ideal* setze ich in dieser Arbeit mit der soziologischen bzw. ursprünglichen Bedeutung der Erziehung gleich. Siehe Kapitel 1.

0.3. Problem und aktueller Erkenntnisstand

Die Tatsache, dass die beiden Bücher meines Corpus‘ die Probleme der Gesellschaft thematisieren, führt dazu, dass ich im Rahmen dieser Arbeit das Problem einer fehlgeleiteten Erziehung und der Vergangenheit eines Volks als grundsätzlich für das Schicksal einer Gesellschaft untersuche. Das erste Werk meines Corpus‘ ‚*Jugend ohne Gott*‘ spricht von der schulischen Erziehung zur Zeit des Nationalsozialismus in einem deutschsprachigen Raum, der im Buch unpräzise bleibt. Nicht die Tatsache, dass die Erziehung unter einer Diktatur stattfindet, ist besonders interessant für den Kern der Buchuntersuchung, sondern das Benehmen, das dieser Erziehungstyp bei den Schülern hervorruft. Der Autor Ödön von Horváth stellt im Zentrum des Romans einen Lehrer, der die Folgen dieser Erziehung zum Faschismus ohnmächtig feststellt. Fremdenhass, Aggressivität, Rigidität, Todesgefühl u.a. sind so viele Attitüden, die die Schüler bei dieser Erziehung verinnerlichen. So konstituieren

diese Verfügungen der Schüler einen unauslöschlichen Charakter³ für den Rest des Lebens. Daraufhin werden diese nationalsozialistischen Empfehlungen der Vergangenheit an die Erinnerungen der unbeweglichen Zuneigungen der Österreicher seit dem Anschluss 1938, die Bernhard in seinem ‚*Heldenplatz*‘ thematisiert, angeknüpft, um den *Neonazismus* und somit den Verfall der österreichischen Gesellschaft zu rechtfertigen. Thomas Bernhard bedient sich tatsächlich einer jüdischen Familie in seiner Tragödie, um die Folgen eines unvollendeten Nationalsozialismus in allen Domänen des Lebens in der österreichischen Gesellschaft feststellen zu lassen. Wie eine ungelöste Vergangenheit das Schicksal bzw. die Zukunft einer Gesellschaft bedingen kann, macht den Kern dieser Arbeit aus. Mit dem hervorgehobenen Problem schreibe ich mich also in diese Kette von Forschern ein, die diese Autoren unter einem anderen Aspekt untersucht haben. Mit keiner Intention auf Forschungswiederholung, schütze ich mich eher gegen alle Form der Plagiate.

In ihrer Masterthese untersucht Magrit Krüger die Spannungsfelder des menschlichen Gewissens im Roman ‚*Jugend ohne Gott*‘ von Horváth. Diesen Spannungsfeldern aus literarischer Perspektive werden andere Spannungsfelder, und zwar aus der theologischen Grundlage der ‚*Theologischen Ethik*‘ von Helmut Thielicke entgegengestellt. Hierbei untersucht sie das Verhältnis des Menschen während des Nationalsozialismus zu den Autoritäten, die ihn beanspruchten. (KRÜGER, 2009) Grundlegende Erkenntnisse, die zu diesem Zustand passten, erfasst sie im Rahmen dieser Arbeit. Dafür braucht sie die persönlichen Erfahrungen der Autoren in ihrer Beziehung zu ihren Werken zu analysieren.

³ Siehe, das Gedächtnis der Jugendlichen Kapitel 3.

Eine weitere Arbeit, die sich meinem Thema annähert, ist die von Soh Mbe: *Nationalsozialismus und Erziehung: Zur Indoktrination der Jugend in Ödon von Horváth Jugend ohne Gott* (SOH, 2015). Seine Untersuchung bringt den Nationalsozialismus und die Erziehung in Zusammenhang und zeigt somit, wie ein diktatorisch politisches System die Grundlage der Jugendverdummung ist. Er hat in der Tat gezeigt, wie Horváth die schulische Erziehung zum Faschismus inszeniert hat und ist zur Feststellung gekommen, dass die nationalsozialistische Erziehung überwacht wurde.

Die beiden Arbeiten weisen zwar auf etwas Gemeinsames hin: Das Verhältnis des Romans *Jugend ohne Gott* zum Nationalsozialismus. Die zweite ist aber besonders zur Erziehung wie die meinige geneigt, aber sie studiert den synchronischen Einfluss des Nationalsozialismus auf die Erziehung, nicht den diachronischen. Im Unterschied zu diesen Arbeiten gehe ich über diesen positivistischen und periodischen Aspekten des Werkes hinaus, um den Roman als Ausgangspunkt eines langen Prozesses zu erfassen. Ich will tatsächlich den avantgardistischen Charakter dieses Romans analysieren. Dabei konzentriere ich mich auf die Erziehung, die den Jugendlichen während des Nationalsozialismus beigebracht wurde. Weil meine Arbeit sich auch auf das Werk *Heldenplatz* von Thomas Bernhard bezieht, ist es von Bedeutung schon behandelte Aspekte in Betracht zu ziehen, um eine Distanz davon zu nehmen.

In der Abschlussarbeit von M. R. Georg Kraus ist das Werk *Heldenplatz* unter seinem skandalösen Blickwinkel untersucht. In Beziehung zu einem anderen Werk selber Ader, und zwar *der Müll, die Stadt und der Tod* von Rainer Werner Fassbinder hebt er vor allem die Tabus der Vergangenheit einer Gesellschaft hervor (KRAUS, 2009). Es wird immer mehr unter seinem ideologiekritischen Prisma untersucht, so dass es an besseres Zusammenkommen von Menschen verschiedener Herkunft appelliert. Dieser Aspekt der Kritik ist in der Arbeit von Teikeu systematisch analysiert: *Literatur und Kultur: Zur Repräsentation des kulturell Anderen. Eine Untersuchung zu Thomas Bernhards Heldenplatz* (TEIKEU, 2015). In dieser Arbeit analysiert Teikeu das Bewusstsein von Völkergruppen in einer globalisierten Welt mit Berücksichtigung von historischen Ereignissen. Er geht also von ästhetisierten geschichtlichen Fakten in Bezug auf verschiedene Individuen im Drama, um zu der Feststellung zu gelangen, dass die kulturelle Identität ein Konstrukt aus bestehenden Situationen ist.

Diese Interpretation des Werkes von Bernhard knüpft an die Erste an, in dem Masse, wie die beiden Arbeiten, auf Ereignisse der Vergangenheit zurückgreifen, um eine gegenwärtige Wirklichkeit zu erhellen. Zwar untersucht meine Arbeit teilweise die Vergangenheit dieses

Werkes, aber sie geht von textinternen Fakten zu außertextlichen Realitäten, auf die der Text zurückgreifen können. Meine Lektüre von diesem Werk will tatsächlich das Unglück der Juden, als Opfer des vom Nationalsozialismus geförderten Fremdenhasses, in einer trostlosen **Nazigesellschaft**⁴ der 80er Jahre erschließen, deshalb ist mir von Belang von dem Aspekt dieses Fremdenhasses ins Horváths Werk auszugehen, um den langfristigen Implikationszusammenhang mit der Situation in den 80er Jahren zu rechtfertigen. Dass sie zwei total unterschiedlichen Perioden der Geschichte, und zwar Vor-Kriegszeit und Ende der 80er Jahre, entsprechen, ist bedeutsam für meine Analyse. Diese Arbeit zielt also darauf ab, die Implikationen der Jugend im Werden einer Gesellschaft tief zu untersuchen. In der Jugend bzw. in den Jugendlichen mehr als die niedrigere Schicht, sondern eine entschiedenste Dimension der Gesellschaftskonstruktion sehen, macht die Orientierung dieses Bestrebens aus.

0.4. Die wissenschaftliche Fragestellung

In dieser Arbeit stellt sich eine zentrale Frage, aus der wiederum weitergehende Fragen entstehen. Die zentrale Frage ist, wie die schulische Erziehung und die politische Vergangenheit nach etwa 50 Jahren den Zustand einer Gesellschaft beeinflussen. Welcher Mechanismen bedient sich Literatur, um solche Probleme zu thematisieren? Wie haben also die im Horváths Roman *„Jugend ohne Gott“* (1937) inszenierte schulische Erziehung und die politische Vergangenheit Österreichs im Bernhards *„Heldenplatz“* (1988) dazu beigetragen, den Verfall⁵ der österreichischen Gesellschaft etwa 50 nach dem Anschluss Österreichs an das Dritte Reich zu verursachen? Welchen Einfluss haben die beiden Werke auf die gesellschaftliche Entwicklung in Österreich. Wie können die Erziehung des Nazismus der 30er Jahre in Österreich wie Horváth sie in *„Jugend ohne Gott“* beschreibt, und die politische Vergangenheit Österreichs zu einer postnationalsozialistischen Gesellschaft über 50 Jahre lang, wie Bernhards in seinem *„Heldenplatz“* es beschreibt, führen? Welches Material kann der Erziehung Grundlage bedienen, damit solche Wirkungen nach 50 Jahren spürbar sind? Unter welchen Bedingungen sind die Gründe dieses Verfalls gehalten worden bzw. welche sind die Ereignisse, die ins Spiel kommen können, damit diese transitorische Gesellschaftsdekadenz nach 50 Jahren in einer Gesellschaft erfahrbar ist? Wie wird solch ein Prozess im Rahmen der Literatur thematisiert? Beziehungsweise wie sind die Spuren der

⁴ Hervorgehoben von mir, denn es wird im Kapitel 2 dieser Arbeit gezeigt werden, in wie fern Thomas Bernhard von dem erneuten Nationalsozialismus im Jahre 1988 in Österreich spricht.

⁵ Unter Verfall verstehe ich in dieser Arbeit den Wiederausbruch des Nationalsozialismus, eine Art Entstehung des Neo-Nazismus in Österreich Ende der 80er Jahre. Siehe auch unten den Begriffskomplex des Verfalls.

Erziehungskrise und die des Gesellschaftsverfalls jeweils im Ödön von Horváth *„Jugend ohne Gott“* (1937) und im Thomas Bernhard *„Heldenplatz“* (1988) zu lesen? Die sozio-historischen Zusammenhänge, die diese Werke bedingen, werden der vollständigeren Antwort auf diese Problematik nicht entgehen.

0.5. Forschungsleitende Thesen, theoretische Basis und methodische Strategie

Der Roman *„Jugend ohne Gott“* (HORVÁTH, 1937) des österreichischen Schriftstellers Ödön von Horváth informiert über eine während des Nationalsozialismus in Österreich verwirrende schulische Atmosphäre zwischen einem Lehrer und seinen Schülern. Als Hauptprotagonist stellt der Lehrer fest, dass seine Schüler düstere Intentionen gegenüber anderen Menschenwesen haben. Er setzt sich also dieser Schülerwerteabwendung, die von nationalsozialistischen Prinzipien gefördert wird, machtlos entgegen. Die Apotheose des Hassgefühls und der Kriegsbereitschaft der Jugendlichen wird bei dem Mord eines Schülers von seinem Mitschüler in Nazizeltlagern erreicht. Die Ohnmacht des Lehrers führt ihn deshalb unerbittlich ins Afrika. Diese Krisensituationen sind bereits auf den ersten Seiten geschildert. Auf der Seite 24 wird zum Beispiel gezeigt, wie die Schüler sich wie Automaten benehmen. Sie werden nach ihrer Erziehung den anderen lästig werden. So erleben sie die Krise. Diese Abwendung von den Werten der Mitmenschlichkeit wird hier als Krise der Erziehung untersucht. In der Folge taucht der Gräuel dieser Jugendlichen wieder auf (Ebd. S.

54). Sie treten wieder ins Spiel ein und ihr Verhalten offenbart den Abscheu und die Attitüden einer Unerbittlichkeit, die ihnen vom Radio (Ebd. S. 13), also vom gepriesenen Medium derzeit beigebracht worden sind. Dieses Unbehagen der österreichischen Gesellschaft der nationalsozialistischen Zeit, das bei den Kindern zu finden ist, taucht wieder in derselben österreichischen Gesellschaft etwa fünfzig Jahre später mit anscheinend selben Gründen auf.

„Jetzt ist alles schlimmer als vor fünfzig Jahren hat er[der auf Grund der unerträglichen österreichischen Gesellschaft Selbstmörder Josef Schuster] gesagt.“ (BERNHARD, 1988, S. 11) ist die Aussage, die man bereits am Anfang des Buches Thomas Bernhards liest. Eine solche Aussage zeigt das Verhältnis des Autors mit der Umgebung der Entstehungszeit dieses Werkes und hebt dann infolgedessen das Problem der Vergangenheitsbewältigung des betroffenen Raums. Beide Situationen dieser Werke weisen darauf hin, dass etwas fortdauernd geblieben ist, und führen dann zu folgenden Hypothesen.

Die erste ist: es gibt eine Krise der Erziehungswerte in Horváths *„Jugend ohne Gott“* und die Werte sind von nationalsozialistischen Anforderungen verdorben. Die österreichische (Juden-) Gesellschaft in Thomas Bernhards *„Heldenplatz“* erlebt aufs Neue eine Vernichtung, die vor

50 Jahren vom Nationalsozialismus verursacht wurde, durch den Gesellschaftsverfall, konstituiert die zweite Hypothese. Eine Zwischenhypothese ist: das Erbe des Fremdenhasses, den die österreichisch nationalsozialistische Jugend schon im Buch Horváth 1937 entwickelte, und deren Zuspitze sich in dem Anschluss 1938 befindet, ist die Konsequenz dieses unbewältigten Nationalsozialismus Ende der 80er Jahre in Österreich⁶. Weil Horváths *„Jugend ohne Gott“* von derselben Gesellschaft spricht, steht die Gesellschaft auf der Basis der Gesellschafts-„Zertrümmerung“ im Bernhards Werk.

Diese Arbeit will auf den Grundlagen beruhen, dass Literatur eine explizite Referenz auf die außertextliche Wirklichkeit hat. Eine Untersuchung unter diesem Aspekt setzt voraus, dass Bezug auf kulturelle, politische und gesellschaftsgeschichtliche Kontexte genommen wird (Vgl. HUBER, 2010, 201). Dazu helfen tatsächlich folgende Kategorien: die Literatursoziologie, die Entstehungsgeschichte im Sinne von Georg Lukács. (Ebd. 203) „Er beschäftigt sich in seiner Theorie damit, wie Literatur in den sozialen, ökonomischen und historischen Kontext ihrer Zeit eingebettet ist. Eine der zentralen Fragen ist somit, ob bzw.

wie stark die Ideale und Werte einer Gesellschaft Einfluss auf die Literatur nehmen“⁷. Damit werden die Spuren des Kontextes des Nationalsozialismus in ihren Beziehungen zur (schulischen)Erziehung derzeit im Werk Ödön von Horváth zu erschließen, das heißt, ich zeige, wie die Handlung im Roman *„Jugend ohne Gott“* bzw. der Verlauf der schulischen Erziehung mit der Erziehung zur Zeit des Nationalsozialismus zusammenhängt. Daher wird auch gezeigt, wie der Autor sich mit den bestehenden Verhältnissen der Zeit in seinem Buch kritisch befasst. Dieselbe Situation ist auch bei Thomas Bernhard zu erforschen. In

„Heldenplatz“ finde ich heraus, wie Bernhard auf die bestehenden Verhältnisse Ende der 80er Jahre in Österreich zurückgreift. Mich interessiert in diesem Zusammenhang die Kategorie der Sozialgeschichte der Literatur.

Die sozialhistorisch orientierte Literaturinterpretation, die Ansätze der marxistischen Rahmentheorien wie Talcott Parsons‘ und Niklas Luhmanns soziologische Systemtheorie vom Beginn der 1970er Jahre bis zur Mitte der 1980er Jahre weiterführt, will Literatur in dem sozialen Handlungszusammenhang gesellschaftlicher Prozesse stellen. Diese Kategorie der Geschichte wird hier dazu helfen, dass das Verhältnis des literarischen Wandels zum geschichtlichen Prozess zur Literaturgeschichtsschreibung führt. Sie ist deswegen von Belang, um die Perspektive der Österreicher durch ihre Erziehung zu rekonstruieren. Diese Elemente

⁶. Auch wenn er sich nicht explizit im Roman mit der Situation in Österreich befasst, kann behauptet werden, dass der Autor auf seine direkte deutschsprachige Umgebung, zwar Österreich anspielt, denn dieses Werk wurde 1937 von Horváth in Henndorf bei Salzburg niedergeschrieben. (Vgl. TWOREK 1998, S. 151)

⁷ https://de.wikipedia.org/wiki/Marxistische_Literaturtheorie, 07-12-2015, 21h09

konstituieren also den ersten Teil meiner Arbeit und somit das Kapitel 1. Solche Analyseparameter, verhelfen auch, das Buch Bernhards unter dem Blickwinkel eines historischen Artefaktes zu untersuchen, und es als Material zur Vergangenheitsbewältigung und Gegenwartsdiagnose zu betrachten.

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich mich mit dem Gesagten und den Geschriebenen selbst befassen, deshalb beruht meine Arbeit analytisch auf der Immanenz, dem Phänomen *Text*. Ich gehe also methodisch textanalytisch vor, das heißt ich werde mich auf der Form beziehungsweise auf der Struktur basieren, um die Besonderheiten beider Texte erschließen zu können. Strukturanalytisch vorgehen, besonders im Sinne Jürgen Schutte, bedeutet, sich die Frage „wie ist der Text gemacht?“ zu stellen. Diese Frage mündet in die Beschäftigung mit der Struktur, mit der ich die inhaltlichen und formalen Eigenschaften der Texte Bernhards erschließe (SCHUTTE, 1987, 97). Ich greife auch kurz auf das Problem der Generationen von Karl Mannheim zurück, das Aleida Assmann mit einem Langzeitgedächtnis der Jugendlichen in seinem Buch , *der lange Schatten der Vergangenheit*‘ erarbeitet, um die Fortdauer der nationalsozialistischen Zuneigungen generationenlang deutlicher zu zeigen (Kapitel 2). Das bedeutet im Grunde, dass diese Arbeit Wörter, Sachzusammenhängen, Strukturen der Texte mit der Aktivierung lebensweltlicher Erfahrungen und Kenntnisse in Beziehung setzt, um möglichst die Botschaft der Autoren aus diesen Texten ans Licht zu bringen (Ebd. 97) (Kapitel 3). Daraus ergibt sich also der Titel des zweiten Teils: Textanalyse. Infolgedessen hat man das Kapitel 2 für die Analyse der Werke und im Kapitel 3 ist ihr Zusammenimplizieren in den nationalsozialistischen Kontinuitäten in Österreich ans Licht zu bringen. Ich hoffe also davon Aufmerksamkeit auf die Jugenderziehung zu lenken, um das Schlimmste fern zu halten und das Überleben idealer Gesellschaften zu gewährleisten. So schlage ich die Entfernung des Politischen von dem erzieherischen Ehrgeiz und einen Teil Eingriff von spezifischen Eltern und Lehrenden in den zu erwerbenden Kenntnisse des schulischen Erzieherischen vor. Mit diesem dritten Teil eines einzigen Kapitels schließe ich meine Erforschung. Eine solche Zielstrebigkeit zeigt, wie die Jugend und die Vergangenheit die Verantwortung der Zukunft einer bestimmten Gesellschaft und deren Werden tragen können. Hier wird also behauptet, dass die Erziehung zum Nationalsozialismus aus deutschsprachigen Räumen im Allgemeinen und aus österreichischer Sphäre im Besonderen und deren politische Vergangenheit nach langer Frist weiter in der österreichischen Gesellschaft der 80er Jahre wirken.

TEIL I: THEORETISCHES WISSEN

Kapitel 1

1. Begriffsbestimmung und theoretische Überlegungen

Das Interesse dieses Kapitels ist es, durch gewisse Begriffe und andere Fragen den theoretischen Rahmen meiner Arbeit zu bestimmen. Schlüsselbegriffe wie Erziehung, Krise und Gesellschaft verhelfen der Argumentation in dieser Arbeit, eine entsprechende Orientierung und Abgrenzung zu haben. Indem ich sie miteinander in Zusammenhang bringe, zeige ich, wie eine Erziehungsart sich langfristig in eine Gesellschaft etabliert, soziale Formen annimmt, Verhalten beeinflusst. Wie auch Literatur einen Zusammenhang zu den Begriffen Erziehung und Gesellschaft hat, ist auch Teil dieses Abschnitts.

1.1. Zum Begriff „Erziehung“

1.1.1. In soziologischer Hinsicht

Die Bestimmung eines Begriffs setzt voraus, dass man ihn in einen bestimmten Kontext einordnet. Der Kontext ist genauso entscheidend in dieser Hinsicht, weil er dazu verhilft, sich gegen eine vage Orientierung zu schützen. Im Folgenden soll daher der Begriff „Erziehung“ abgegrenzt und eingeordnet werden. Bezug nehmend auf die Richtung dieser Arbeit, die ein soziales Phänomen untersucht, nämlich den langfristigen Einfluss der Erziehung der Jugendlichen auf gesellschaftliches Verhalten, ist es erforderlich, den Begriff der Erziehung nach soziologischen Postulaten zu definieren. Eine soziologische Definition dieses Begriffs bedeutet, dass er mit der Gesellschaft⁸ zu tun hat. Das Lexikon zur Soziologie definiert die *Erziehung* als eine Schaffung von Handlungsdispositionen (Vgl. WIENOLD et al., 1994, S.183). Diese Dispositionen werden besonders bei der *intentionalen Erziehung* verlangt. Die intentionale Erziehung meint in der Tat die Erziehungseinflüsse, die sich selbst als erzieherisch begreifen, vor allem die der Schule und anderer Bildungsinstitutionen. In diesem Sinne wird die Erziehung als eine Konstruktion des Individuums verstanden, deshalb spricht man sehr oft von Sozialmachung, eine Art Formung, die man in der Gesellschaft integriert (Ebd. S.184). Diesen sozialen Charakter der Erziehung hebt auch W. Brezinka in seiner Definition hervor. Seine Auffassung der Erziehung impliziert diese sozialen Handlungen, „durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen und oder sozial-kulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll

⁸ Zum dritten Teil dieses Kapitels

beurteilten Komponenten zu erhalten“ (BREZINKA, 1971). Zur Bestimmung des Begriffes Erziehung haben einzelne Autoren weggeleitete Beiträge und Überlegungen geleistet. Es ist dermaßen unerlässlich sich an diese Theoretiker zu wenden, die zu der Frage darüber, was die Erziehung auch sein mag, viel gearbeitet haben. Einer der bekanntesten Theoretiker der Erziehung ist Emile Durkheim. Er versteht unter diesem Begriff:

L'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. (Emile Durkheim zitiert nach FOURNIER, 1971, S.7)

Laut dieser Definition ist zu erfahren, worauf die Erziehung abzielt. Sie will das Individuum von seiner Kindheit aus in die Gesellschaft mit seinen Mitmenschen integrieren. Des Weiteren offenbart Durkheim eine Seite der Erziehung, die den Erwachsenen einen privilegierten Stand bei diesem Prozess verleiht; es obliege demzufolge den Erwachsenen, dem Kind bzw. der jüngeren Generation die Richtung ihrer physischen, intellektuellen und moralischen Zustände zu formen. Dies bedeutet demzufolge, dass alles, was diese Generation, wenn sie nicht mehr jung ist, erzeugen wird, ist das Resultat dieser *Basiserziehung*⁹. Mit dieser Definition ist Fournier nur teilweise einverstanden. Sein Einverständnis damit beruht auf dem sozialen Charakter der Erziehung, den Durkheim ans Licht bringt. Dem *durkheimischen* Rollenspiel beim Prozess der Erziehung stellt sich aber Fournier entgegen.

Bezug nehmend auf die Konzepte der *éducation permanente* und der *éducation active* zeigt er jeweils, wie Erwachsene erzieherischen Einfluss aufeinander auch haben, und wie der Prozess der Erziehung dasselbe Teilhaben von Seite der Erwachsene und auch der Schüler oder der Studenten impliziert (Vgl. FOURNIER, 1971, S.8). In dieser Hinsicht ist die Erziehung eine wechselseitige Handlung, wobei alle Beteiligten an der Ideenkonstruktion, an dem Erkenntnisgewinn und an dem Gesellschaftsaufbau teilnehmen.

Diese beiden Auffassungen des Begriffs Erziehung weisen auf etwas Gemeinsames hin, dass eine Handlung geschieht, und dass sie im Bewusstsein zweier Teile geschieht. Zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen gibt es ein doppelmarkiertes Segment, eine Art Treffpunkt und Begegnung, wo jeder gewinnt und niemand verliert, damit das soziale Leben stattfindet, wie jeder von ihnen es will. Die Definition der Erziehung im Sinne Durkheim gehorcht den Zielen der Gesellschaft, die nach dem Überleben des Nachwuchses streben.

⁹ In diesem Sinne, Erziehung der Kinder bzw. der Jugendlichen. Mehr zu dieser Erziehungsart im vierten Kapitel dieser Arbeit.

Wurde sie nur der nationalsozialistischen Jugend im Horváths Roman beigebracht, oder wurden ihre Grundzüge anders aufgefasst?

1.1.2. In systempolitischer Hinsicht

Ein Definitionsversuch der Erziehung im Bereich der Politik ist in dieser Arbeit zweier Art zu untersuchen. Zunächst ist diese Frage, was unter der Erziehung hinsichtlich der Politik als regierendes System verstanden wird, von Belang, dann wird es darum gehen, die Entfaltung oder die Organisation der Erziehung in einem politischen System zu erforschen.

Nach politischem Verständnis ist die Erziehung ein Kanal, quer durch die Moral übermittelt werden kann. Damit wird gemeint, dass das erzieherische Ziel der Politik auf der staatlichen Moral durch die Schule beruht. Weil also dieses politische Streben erweitert ist, wird sie zur politischen Bildung. Diese Hochvariante der politischen Erziehung bzw. der Erziehung zufolge der Politik ist also „die Bezeichnung des Insgesamts der intentionalen politisch relevanten Erziehung und Unterrichtung, die im Bildungssystem, vor allem in Schulen institutionalisiert bzw. organisiert stattfindet“¹⁰. In diesem Sinne liegt die Erziehung unter der Kontrolle eines Supra-Apparats, die ihr eine irgendeine Richtung zeigen kann. Den Vollzug der Erziehung sieht man insofern in den Realisierungszwecken des politischen Systems. Das ist eben das Problem in diesem Zusammenhang, denn das System ist gewillt, die Erziehung zu automatisieren; schafft es dies, wollte es sie militarisieren, tut es das. Heinz-Elmar Tenorth weist dazu hin, in Bezug auf die deutsche Rechtstradition, deren Preußisches Allgemeines Landrecht von 1794 bereits nahelegte, (Vgl. TENORTH, 2008, 275) dass Schulen und Universitäten Veranstaltungen des Staates sind, dass die Entstehung der Schule in modernen Gesellschaften in den Prozess der Staaten- und Nationenbildung „eingestellt und die Varianz der Staaten und ihrer politischen Verfassung erklärt werde, so dass die Schulen in der Demokratie als demokratische und Schulen in obrigkeitlichen Gesellschaften ‚Schulen der Untertanen‘ bezeichnet und betrachtet werden“ (Ebd. 275). Die Schule ist folgerichtig das Eigentum der Politik, wobei es alles getan wird, um das politische Streben zu gewährleisten. Dementsprechend können Bürokratien standardisierte Tests für die Schulen vorlegen und standardisierte Lehr- und Studienpläne anbieten. Dadurch können sie auch Gruppendenken auf eine Art intellektuellen Konformismus basieren¹¹. Diese Verankerung der Erziehung in der politischen Dimension legt dann nahe, dass das Lernen in Schulen als Prozess der

¹⁰ http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11132/pdf/ZfPaed_1996_4_Schiefele_Rezension_Weber_Paedagogische.pdf

¹¹ Vgl. J. R. Nyquist, Die Krise, Teil I – Die Politisierung der Erziehung, <https://jrnyquistdeutsch.wordpress.com/2015/08/04/die-krise-teil-i-die-politisierung-der-erziehung/>.

„Vergesellschaftung von oben“ als Ort der „symbolischen Gewalt“ und Durchsetzung von „Macht“ in spezifischen Strukturen der „Gouvernementalität“ bedeutet. (Vgl. TENORTH, 2008, 276) Dieser Konformismus, dessen Stämme in dem Programm einer bestimmten Orientierung der Erziehung sind, geht ferner, so behauptet Nyquist. Eine hohe Neigung des Staats zur Sache der Erziehung führt dazu, dass den Jünglingen bestimmte beigebrachte Sachen gleichzeitig zum Kriegsgefühl gegen bestimmte „Traditionen und Einstellungen“ werden, wobei von den Erziehungsbürokraten [-regimen] alles in einseitiger Weise dargestellt wird“¹². Nyquist argumentiert weiter, dass diesen Schülern nie die Aufgabe gestellt wird, ihre eigenen Ideen zu organisieren, da ihre Ideen bereits für sie organisiert worden sind. Daraus ergibt sich also neben der Politisierung von Inhalten der Erziehung die Instrumentalisierung deren Akteure. Aus diesem komplexen Zusammenhang offenbart der Erziehung-Begriff in der Systempolitik einen ambivalenten Charakter. Die Erziehung ist in dieser Hinsicht ein Mittel zur Bewahrung der Herrschaft, dessen Methode darin besteht, die Junglinge durch bewusste Inhalte in den Schulen zu manipulieren und zu instrumentalisieren. Dass dieses Ziel erreicht wird, ist der Kern der *systempolitischen Erziehung*. Mit seinem Roman will Horváth die Verankerung solch einer Erziehung problematisieren. Dabei wird gezeigt, wie die düsteren Pläne des systempolitischen bzw. nationalsozialistischen Regimes in der Erziehung der Jugend (1937) in Österreich mit eingeschlossen waren. Sie stehen also zum Beispiel auf der Basis des Fremdenhasses, der zum Juden Hass in Bernhards ‚*Heldenplatz*‘ thematisiert.

1.2. Zum Begriff „Krise“

Der Begriff *Krise* wird von dem Griechischen *Krisis* hergeleitet, und bedeutete in dieser Hinsicht Unsicherheit; bedenkliche Lage, Zuspitzung, Entscheidung, und auch Wendepunkt (BROCKHAUS 1970, S. 670). Der *Krise* unterliegt eine Reihe von Auffassungen, die nach Bereichen der Gesellschaft gegeben werden. In der Medizin bezeichnet die Krise den Wendepunkt einer Krankheit. Sie gilt also als die entscheidende Phase bei einem Kranken. Man kann beispielweise von dem kritischen Abfall des Fiebers sprechen. Im Rahmen der Psychologie verrät die Krise ihre Anwesenheit im Herzen eines Prozesses. Dabei bedeutet sie den entscheidenden Übergang in dem psychologischen Entwicklungsprozess. Bei der psychologischen Krise sind Trotzphasen, emotionale Phasen; Reifezeit wie Pubertät in der Kindheit des Menschen sinnhaft. (Ebd.) So gehen auch berufliche, familiäre und andere schwerwiegende Entscheidungssituationen verloren und die Werthaltungen und

¹² Vgl. J. R. Nyquist, Die Krise, Teil I – Die Politisierung der Erziehung, a.a.O.

Lebensauffassungen des Menschen verderben sich demgemäß. Die psychologische Annahme der *Krise* ist genauso wichtig in dieser Arbeit, dass sie sich an Individuen richtet, sodass man sich selbst widerspiegelt, bevor man diese Widerspiegelung in der Gesellschaft spüren lässt. Andere Auffassungen des *Krisenbegriffs* sind in den Bereichen der Theologie und der Wirtschaft zu finden; aber sie finden hier kein Interesse, denn die eine ist mit Gottes Gerichtsentscheidung über Menschen und Geschichte verbunden, und die andere betrifft das Zusammenbrechen von Güterpreisen und Aktienkursen, das bei manchen Konjunkturzyklen die allgemeine Depression einleitet. (Ebd.)

Die Perspektive des Begriffs *Krise* in dieser Arbeit geht also von der psychologischen Grundlage aus und mündet in seine soziologische Untersuchung. Wie sie im Werk von Ödön von Horváth inszeniert wird, ist also von großer Bedeutung für meine Analyse.

1.2.1. In soziologischer Hinsicht

Der Rahmen, in den sich der *Krisenbegriff* in dieser Arbeit einschreibt, wird besonders unter soziologischen Betrachtungen analysiert. Die Soziologie beschreibt Formen und Ursachen der Phänomene, die durch Sozialkontakte ausgelöst werden (BROCKHAUS 1973, 641). Diese Wissenschaft untersucht eigentlich die Formen der menschlichen Vergesellschaftung und die sozialen Verhaltensweisen. In dieser Hinsicht kann gesagt werden, dass die Soziologie sich mit Beziehungen der Menschen zueinander befasst, weil sie den sozialen Aspekt hervorhebt. Die Menschenbeziehungen stehen also im Zentrum der soziologischen Fragen, denn sie untersucht auch die Begriffe und Theorien, Methoden und empirische Techniken, Struktur-, Funktions-, und Entwicklungszusammenhänge der Gesellschaft (Vgl. REIMANN, 1994, 624). Die Notwendigkeit das Phänomen der Krise in diesem Rahmen zu untersuchen, liegt in der Tatsache begründet, dass die Jugenderziehung in dem Komplex der gesellschaftlichen Maschine verankert ist, denn jede Gesellschaft strebt nach einem Gesellschaftsmodell, das für das dauernde Überleben ihres Nachwuchses entscheidend ist. Die soziologische Untersuchung des *Krisenbegriffs* zeigt in der Tat methodisch, wie sich ein Phänomen von dem Gesellschaftsideal abwendet.

Das Motiv der Krise in dieser Arbeit ist genauso von Belang, weil es dazu führt, seine schulischen Manifestationen in dem Horváths Roman ‚*Jugend ohne Gott*‘ zu erschließen.

1.2.2. Zur Krise der Erziehung

Die Untersuchung des Begriffs der Krise im Rahmen der menschlichen Erziehung betrifft im Besonderen den moralischen Aspekt. Hinsichtlich dieser Arbeit wird die Krise als Verlust

oder Abwendung von den moralischen Normen und Werten, die in der Schule durch die Erziehung gelernt werden sollten, definiert. Die soziologische Erziehung, wie schon im Rahmen dieser Arbeit angedeutet, zielt darauf ab, die Integration des Menschen in der Gesellschaft zu versichern. Dass der Mensch in einer Gesellschaft integriert wird, bedeutet, dass Prozesse der Humanisierung stattfinden. In dieser Hinsicht hat die Erziehung mehr mit der humanistischen Moral zu tun als mit anderem Aspekt, wobei die Moral als Förderung von gesellschaftlichen Werten zur Mitmenschlichkeit gelten hat. Daher spricht man von der Krise der Erziehung, dann verweist man auf eine Moralabwendung, die tatsächlich im Rahmen einer Schule stattfindet. So gilt die Schule als Institution, die speziell für die Heranwachsenden zwischen die Privatsphäre des Elternhauses und die wirkliche Welt geschoben wird (vgl. LOWENSON, 1958, 264), „um den Übergang von Familie zu Welt möglich zu machen“ (Ebd.). Die Krise der Erziehung wird also von der Wertekrise in der Gesellschaft hergeleitet und bedeutet demgemäß die Tatsache, dass das Individuum dazu neigt, individualistisch seinen Ähnlichen gegenüber zu sein. Diese Sache wird von der Tatsache verstärkt, dass der Individualismus bzw. die individualistische Moral schwer von der kollektiven Moral im Laufe der Geschichte abzutrennen geblieben ist (Vgl. KÖSTLER, 1968,

310). Das Problem der moralischen Krise bestand demnach hinsichtlich der Geschichte darin, dass der Mensch seine Profitgier und seinen Interessendurst immer vorrangig gestellt hat. Bereits in der Renaissance war es zu sehen, wie die Moral unter hegemonischer Beherrschung des religiösen Staates verloren ging. Hinzu kommt, dass auch die Kirche mit ihrer Bestechung und ihren Skandalen die Moral in Krise stellte. Dann erlebte man weitere entschiedenste Phasen der Menschheitsgeschichte im 20. Jahrhundert wie den Ersten Weltkrieg, die Judenvernichtung in Auschwitz, die amerikanischen Wirtschaftskrisen von 1929, die in mehrfacher Hinsicht davon zeugen, dass das Individuum wegen seines Egoismus den Geist des Menschen immer auf Spiel gesetzt hat. Der Machtwille und die Suche nach Menschenherrschaft sind so viele Hindernisse, die die Moral des Individuums und somit ihre Übermittlung und ihre Durchsetzung in der Gesellschaft erschweren. Da die Erwachsenen den Kindern als Vorbilder gelten, indem diese in Beziehung zu ihnen stehen, werden diesen die Werte einer humanistischen Gesellschaft nur schwer beibringen. (Ebd. 315). So werden alle Orte, wo Kinder oder Jugendliche als Basis der Gesellschaft sind, zu potentiell gefährlichen Orten. Diese Gefahr wird also auf die Literatur her erschlossen.

Im Rahmen der Literatur wird die Krise der Junglinge nicht nur inszeniert, sondern auch thematisiert. Unmoralische Werte und unerträgliche Benehmen der Jugend, die gefördert werden, wenn diese Letze in Beziehung zu den Erwachsenen, Institutionen und sogar dem

Staat im schulischen Milieu ist, konstituiert auch deswegen, was man in der Einfassung dieser Arbeit Krise der Erziehung nennt. Mit den literaturwissenschaftlichen Methoden wird es zu zeigen sein, wie der Roman ‚*Jugend ohne Gott*‘ diese katastrophale Situation in der Mitte der nationalsozialistischen Diktatur ans Licht bringt. Es ist folgerichtig nachzuweisen, dass nicht nur die der Erwachsene¹³ im engeren Sinne die Verantwortung der Jugendausbeutung zu persönlichen Zwecken tragen, sondern das ganze System kann die Jugend für die Zertrümmerung einer Gesellschaft prädisponieren.

Hannah Arendt ist ihrerseits mit dem Phänomen *Krise in der Erziehung* tiefer gegangen; ihr zufolge ist die Verantwortung für das Werden des Kindes in einem gewissen Sinne eine Verantwortung gegen die Welt. Diese Auffassung der Krise in der Schule kritisiert nicht nur die Geistesumwandlung des Kindes durch die Erwachsenen, aber sie richtet auch an die Erwachsenen eine Anfrage, die in einer verhältnismäßigen Interaktion mit Lehrern sind. Die Letztgenannten sollen somit ihrerseits ihre Autorität vor den Schülern nicht vernachlässigen. Dazu sagt sie: „In der Erziehung selbst äußert sich diese Verantwortung für die Welt in der Autorität[...]Gegenüber dem Kind nimmt der Lehrer es gleichsam auf sich, die Erwachsenen zu repräsentieren, die ihm alle sagen und im Einzelnen zeigen: Schau, dies ist unsere Welt“(KÖSTLER, 1968, 315). In diesem Masse entspricht die Krise einer Abwendung von Lehrern gegenüber ihren Schülern. Eine solche Auffassung der Krise findet in dieser Arbeit großen Belang, denn es wird in dieser Hinsicht darum gehen, Erwachsenen zu Tugend und Mitmenschlichkeit zu erziehen, damit das Phänomen der Krise nicht mehr mit diesem Erwachsenen Grund erklärt ist. Wie ist dann diese Krise der Erziehung seitens der Junglinge im Buch Horváths inszeniert, ist eines der Hauptanliegen dieser Untersuchung.

1.3. Zum Begriff „Gesellschaft“

Der Begriff *Gesellschaft* ist mit so vielen Annahmen und Auffassungen verbunden, dass eine einheitliche Bestimmung dieses Wortes als utopisch zu sein scheint. Der Gesellschaft wird tatsächlich immer spontan ein Gesamtcharakter zugeschrieben, das heißt intuitiv impliziert der *Gesellschaftsbegriff* die Idee eines Zusammenseins von Menschen. Nicht von dieser Tatsache entfernt, bezeichnet die Gesellschaft dementsprechend einen Gesamtzusammenhang sozialen Handelns und Verhaltens, der sich im Austausch und Zusammenwirken arbeitsteiliger Tätigkeiten der Menschen konstituiert (TJADEN, 1974, 237). In dieser Hinsicht ist die

¹³ Vgl. Reinhard Kahl: Beitrag:100 Jahre von Hannah Arendt, S.43 https://www.adz-netzwerk.de/files/docs/kongress2008/kahl_paedagogik_hannah_arendt.pdf,

Gesellschaft eine Dynamik, wo Menschen interagieren, wo sie zusammenwirken und haben dank ihrer Tätigkeiten Verhältnisse, quer durch sie aufeinander beeinflussen. Diese Interaktion baut sich um die Arbeit auf, wobei die Gesellschaft als ein Konstrukt zu verstehen ist; ein Konstrukt der Interaktion gegeneinander vereinzelter Akteure (Vgl. Parsons zitiert nach TJADEN, 1974, 238). Immer mehr wird die Bedeutung der Gesellschaft breiter, da die Gesellschaft insofern eine Sammlung oder eine Summe wechselseitiger Wirkungen von Menschen ist, die zusammen Beschlüsse fassen, ihr Zusammenkommen so zu organisieren, dass jeder sich darin fühlt, als wäre er zuhause.

Des Weiteren wird der Gesellschaft eine tiefgehende Definition zuerkannt. Sie wird tatsächlich auf der Basis ihrer inneren Struktur definiert und sei sozusagen von ihrer Untergliederung in ökonomische, politische, soziale und kulturelle Subsysteme erläutert. Grundlagen der Gesellschaft werden also damit gerechnet. So umfasst die Gesellschaft, neben ihrem interaktionistischen Charakter, die Hauptsektoren des menschlichen Lebens, deshalb ist sie auch als das umfassendste System menschlichen Zusammenlebens zu betrachten. (Vgl. LUHMANN, 1994, 237) Die Bedeutung des Begriffs *Gesellschaft* kann auch mit seiner epochalen Zuspitzung erklärt werden. Zwischen dem 17. Jahrhundert und dem 18. Jahrhundert ist dieser Begriff untrennbar mit der Konzeption des Bürgertums, die sich entscheidend in Europa herausentwickelt hat, verbunden. Er ist in dieser Perspektive im Rahmen der herrschenden *-societas -civilis-* Vorstellung zur Problematisierung der Legitimität politischer Herrschaft verstanden. Aus dieser bürgerlichen Herkunft der Gesellschaft löst sich die Gründung der Gesellschaft als eine Suche nach menschlicher Emanzipation und sozialem Kampf auf. Sie gilt insofern als eine Menschenzielstrebigkeit, die durch ein soziales Netzwerk sozialer Beziehungen miteinander in Kontakt und Interaktion stehen, bzw. als Summe von sozialen Wechselwirkungen (Vgl. WIENOLD, 1994, 236) Der Gesellschaftsbegriff lässt also die Ideen eines Wechsels zu, wobei dieser Wechsel im Rahmen der Kultur und der Institutionen Bedeutung findet.

Die Perspektive der Gesellschaftsbestimmung, in die diese Arbeit aber münden will, greift auf die tatsächliche Realität, die von dem Menschen selbst erlebt wird, zurück. Die Gesellschaft lässt sich deshalb im Rahmen dieser Arbeit als einen Ort definieren, in dem der Verfall bzw. das Chao des Nationalsozialismus von neuem festgestellt wird, und der nach ökonomischen, politischen aber, kulturellen und sozialen Subsystemen funktioniert, und in dem Jeder auf seine Weise sucht, sich in ihm durchzusetzen. Dieses Verständnis des Begriffs der Gesellschaft gibt also zu verstehen, dass ohne dieses Funktionieren, wie es der Fall in Thomas Bernhards *Heldenplatz* zu sein scheint, stoßt die Gesellschaft auf die

Orientierungslosigkeiten und erlebt dermaßen das Chao. Das besondere Interesse in dieser Hinsicht ist also zu zeigen, wie Literatur die Gesellschaft einer bestimmten Epoche malt, und was die Gesellschaft in diesem Kontext bedeutet.

1.3.1. Entwicklung des Gesellschaftsbegriffs im 20. Jahrhundert

Nach Regeln und Maßstäben funktioniert jede Gesellschaft, weil sie über eigene Methoden zur Menschenbildung verfügt und eigene Ziele verfolgt. Gesellschaftstypen zeugen also davon, wie das Wort Gesellschaft vielschichtig oder multiperspektivisch sein kann. Dazu kommt, dass dieser multiblickende Aspekt der Gesellschaft auf die Geschichte beruht. Diese Rücksichtnahme der Gesellschaft auf die Geschichte im Rahmen dieser Arbeit findet in der Literatur Bedeutung, das heißt, es wird gezeigt, wie Literatur die Gesellschaft des 20. geschätzt hat, beziehungsweise, was ist auf die Gesellschaft des 20. Jahrhunderts für die Literatur zurückzugreifen. Die Entwicklung der Gesellschaft wird also an die literarische Periodisierung mit Bezug auf die Realität angeknüpft. So zeugen die literarischen Strömungen davon besser, wie das Literarische auf der politisch-sozialen Wirklichkeit basiert.

Zur Jahrhundertwende erfährt man schon von der prägenden Situation der Gesellschaft nach den Naturalisten. Hierbei herrschten Fragen über die bürgerlich-kapitalistischen Wirtschaftsordnung und naturwissenschaftlichen und technischen Zusammenhänge der neuen Epoche. Der naturalistische Autor sieht in dem Menschen die Passivität, der neuen Anforderungen bedingt ist. (Vgl. KISSLING et al., 1989) Der Kunstwille ist auf individuelle und gesellschaftliche Perspektiven her orientiert; alles ist so programmiert, dass der Mensch sein humanistisches Bild nicht verliert.

Neben den naturalistischen Zwecken steht der Impressionismus. Diese Periode der Literaturgeschichte informiert eher über die Macht der inneren Struktur. Das Individuum versucht, sich von der Massengesellschaft abzuwenden, denn es kann der neuen Gesellschaft keinen Sinn geben, es schafft es nicht die Wirklichkeit zu erklären (Ebd. 505). Man spricht eher bei dieser Attitüde von bewusster Arroganz gegenüber dem Massenpublikum, wobei eine historische, bürgerliche und bäuerliche Tendenz geprägt ist. Die Bedeutung der Gesellschaft erreicht daher eine weitere Dimension in der Literatur des Expressionismus. Die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg beschreibt den sozialen und politischen Umbruch und das Erlebnis des Krieges, die genauso viele Motive sind, die die gesellschaftliche Stimmung der Zeit widerspiegeln. (Ebd. 531) In der expressionistischen Gesellschaft leidet der Mensch unter der Wissenschaft und der Zivilisation. Die Periode des Expressionismus markiert den Anfang

der Unruhen gegenüber dem Menschen. In der Vorkriegszeit, den ersten Jahren der 1930er Jahre war die Gesellschaft besonders unterdrückt und man verspürte schon eine schwarze Zeit. Bei dieser Periode herrscht eine abscheuliche Atmosphäre; Leute sind aus politischen und aus rassistischen Gründen getötet und verjagt, die anderen gezwungen oder nicht ins Exil zu gehen. Das ist die tatsächlich die Periode des Fremdenhasses und des Ideenzentrismus, die von dem Nationalsozialismus gefordert ist. (Ebd. 585) Bei dieser *modernen* Periode ist die Kunst ein meist kritischer Bericht der Gesellschaft und ist also ein „Ensemble von Regeln, deren Befolgung zur Erreichung einer bestimmten Wirkung erforderlich ist.“ (BÜRGER, 1992, 16) Die Praxis der Kunst entsteht als Antwort auf eine spezifische moderne Entfremdungserfahrung und der im Kunstwerk erscheinende Subjektivismus radikalisiert sich. „Kunst ist in der moderne nicht einfach eine Sphäre neben den Sphären Wissenschaft und Moral, sondern sie ist eine aus dem Geist der Moderne geborene Gegeninstitution.“ (Ebd. 16) So erkundigen Autoren das Übel. Von nun ist zu behaupten, dass Horváths Denunzierung des Jugendverderbens durch die Erziehung im Roman ‚*Jugend ohne Gott*‘ zum Beispiel kein Zufall ist. Die wichtigsten Phasen der Gesellschaft, die durch die Literatur archiviert worden sind, sind tatsächlich von großem Belang, denn sie verhelfen dazu, dass Schreibmotive derzeit gerechtfertigt werden, um das Ziel der Literatur in diesem Rahmen besser zu orientieren. Einem soll es nicht entgehen, dass die postmoderne Gesellschaft immer wichtiger in dieser Untersuchung ist, denn die analytische Orientierung dieser Arbeit wird in der postmodernen Welt andiskutiert.

1.3.2. Die (post-) moderne Gesellschaft

Der Blick auf die Diskussion über die moderne bzw. die postmoderne Gesellschaft in dieser Arbeit liegt in der Tatsache begründet, dass die in dieser Arbeit untersuchten Werke in den Kern dieser Periode liegen und Verankerung in den entsprechenden Gesellschaften nehmen. Die Definition der postmodernen Gesellschaft in dieser Hinsicht untersucht also, wie komplexe Strukturen der Politik, Wirtschaft, Kultur und öffentliches Milieu, die die Gesellschaft mit dem Menschenrollenspiel verkörpert, in solch einer Periode mit einschließen. Es wird tatsächlich dabei gezeigt, ob Thomas Bernhards Theaterstück ‚*Heldenplatz*‘ sich in das Programm der postmoderne Gesellschaft einschreibt oder kritisch von ihr distanziert. So könnte das Drama als Artefakt zur Förderung von postmodernen Anforderungen, der keine Leitkultur postuliert, sondern nach der Vereinigung aller Kräfte der Kulturen anstrebt. So greift die literarische Konstruktion auf diejenigen konkreten Tatsachen zurück, die diese Periode charakterisieren. In der Tat geht der Periode-Begriff sooft mit der

Gesellschaftsstruktur jener Periode einher, deshalb ist eine Definition der Postmoderne ohne mit gesellschaftlichen Anforderungen derzeit kaum zu denken.

Die Postmoderne wird verstanden als eine kulturgeschichtliche Periode nach der Moderne (Vgl. MAYER, 2008, 590). Ihr Referenz Ausgang ist in der Tat ab den künstlerischen politischen und medizinischen Umbrüchen der 60er Jahre in den USA zu situieren. (Ebd. S.590) Es ist auch

„der Bruch mit dem elitärem Kunstverständnis und Wissensbegriff der moderne Hochkultur und Populärkultur greifen ineinander, eine Vielzahl von Minderheiten und Subkulturen stellen dominante Wertmaßstäbe und Konzepte in Frage, Politik und performance werden von den omnipräsenten Medien machtlos verwoben“ (Ebd. S. 590)

Diese neue Ära der Weltgeschichte nimmt also alle Gesellschaftsschichte auf der gleichen Ebene, wobei Menschen in einem von ihnen selbst kontrollierten *Melting-pot*¹⁴ leben. Dieser Melting-pot hat seinen Ursprung in der Moderne des 20. Jahrhunderts, „wo der Pluralismus erst sektoriell verbindlich geworden war, während er jetzt in der ganzen Breite der Kultur und des Lebens wird“ (WELSCH, 1991, 82). Es ist also die Periode der Radikalisierung der Moderne, deren Pluralität als Leitmotiv galt. Die postmoderne Gesellschaft ist also nicht als eine neue Epoche nach der Moderne, sondern eine aus der Moderne entstandene Phase der Moderne, denn die Postmoderne realisiert in der Breite der Wirklichkeit(exoterisch), was modern zunächst als spezifisch(esoterisch) erprobt wurde. Dazu sagt Lyotard: „Die Postmoderne situiert sich weder nach der Moderne noch gegen sie. Sie war in ihr schon eingeschlossen, nur verborgen“ (Lyotard zitiert nach WELSCH, 1991, 82). Diese Auffassung trägt zur Anfertigung dieser Arbeit bei, denn Horváths *Jugend ohne Gott* wurde in der Zeit der Moderne geschrieben, bevor Bernhards ‚*Heldenplatz*‘ zu radikalen Anforderungen der Moderne gelangt. Die (post-)moderne Gesellschaft erreicht also eine doppel dimensionale Richtung, in der sich unsere beiden Werke entfaltet befinden.

1.3.3. Zum Begriffskomplex des Gesellschaftsverfalls

Die Untersuchung des Verfalls der Gesellschaft in dieser Arbeit will ich so orientieren, dass man das wahrnimmt, was nicht mehr dem Funktionieren der Gesellschaft entspricht. Der Verfall ist also dieser Sinnverlust der Gesellschaft in allen ihren Subsystemen.¹⁵ Diese Kombination der Gesellschaft mit dem Verfall veranlasst die Lektüre ‚*Heldenplatz*‘ als ein Artefakt, eine Kunstarbeit, in der die österreichische Gesellschaft verlorengeht. Eine

¹⁴ Das ist eine Metapher, deren Prozess den Übergang von einer heterogenen Gesellschaft zu einer homogenen Gesellschaft beschreibt. https://en.wikipedia.org/wiki/Melting_pot, 30.05.2015, 08.23

¹⁵ Siehe Definition der Gesellschaft.

Gesellschaft, deren alle Substrukturen zerstört werden, eine Art Apotheose des Übels eines ganzen Volks. Der Gesellschaftsverfall ist die Position, die von Joseph Schuster dem Selbstmörder in Bernhards Tragödie durch seine Angestellten offenbart wird. Er lebt in einem unerträglichen Milieu, das von einem immer noch wirkenden Nationalsozialismus und seine Anhänger geherrscht ist. Deshalb wird sein Alltag zu einem Alptraum. Dieser ‚*Neo-Nationalsozialismus*‘¹⁶ der österreichischen Gesellschaft, die auch eine vergangene Grundlage nämlich die schulische Erziehung Ende der 80er Jahre in Österreich stattgefunden hat und eine geheime vergangene nationalsozialistische Politik hat, erklärt sich also als der Verfall dieser Gesellschaft. Sein Tod markiert den Ausgangspunkt eines langen Erinnerungsprozesses, der von einer Orientierungslosigkeit im Werk zeugt.

1.4. Das Verhältnis Erziehung- Literatur-Gesellschaft

1.4.1. Das Verhältnis Erziehung-Literatur

Die wissenschaftliche Untersuchung mit Literatur unter einem bestimmten Blickwinkel setzt voraus, dass ihre Implikationen, ihre Wirkungen in einem bestimmten Bereich analysiert werden. Literatur mit Erziehung zusammenzuhängen, bedeutet also der Literatur Probleme der Gesellschaft aufzuladen. Diese Richtung der Literatur würde also an die Ansätze appellieren, die Literatur als soziales Faktum zu betrachten vermögen, wobei sie[die Ansätze] Erziehung bzw. Erziehungswerte in der Literatur thematisiert sehen. In dieser Hinsicht werden durch Literatur moralische Werte vermittelt. Das Ziel der Erziehung bzw. der Schule ist also untrennbar mit der Idee der Literatur verbunden, weil es auch wie Literatur zum Werden einer Gesellschaft und somit zum Menschenwohl beiträgt. Daraus ergibt sich die Auffassung, dass es zwischen Literatur und gesellschaftlichen Strukturen explizite Bezüge gibt (Vgl. HUBER, 2010, 202). Durch literarische Texte zielen Autoren also darauf ab, Gewissen zu erwecken, die Aufmerksamkeit auf eine gesellschaftliche Tatsache zu lenken. Diese belehrende Funktion der Literatur ist weit in der Literaturwissenschaft untersucht. Daniela Vogt spricht von dieser Dynamik der Literatur, die als Produktionsinstanz der Schulerinnerungen gilt, und die nicht nur über den Schulverlauf informiert, sondern stellt sich auch Fragen über die Vermittlung gesellschaftlicher Werte bei der schulischen Erziehung.(Vgl. VOGT, 2010, 8) Literatur ist dementsprechend ein Medium, welches es gestattet *Schülererfahrungen* und *Schülererlebnisse* zu schreiben. Unter diesem letzten

¹⁶ Der ‚*Neo-Nationalsozialismus*‘ in Österreich ist hier literaturwissenschaftlich verwendet. Ich gehe von der Analyse des Werks von Bernhard aus, um seinen Gebrauch zu legitimieren.

Blickpunkt werde ich also den Roman *Jugend ohne Gott* analysieren, indem ich beispielweise zeige, wie Horváth den Werteverfall der Gesellschaft durch den 34 Jährigen Geographie- und Geschichtslehrer Lehrer gegenüber einer „nationalsozialistischen“ Jugend denunziert. Literatur in diesem Sinne fungiert als Apparat des Engagements, der einerseits die Jugendlichen vor verdammten Werten schützen will und sie durch den Lehrer zum kritischen Denken anregt. Diese doppelblickende Richtung der Literatur warnt tatsächlich vor dem Chao, von dem diese Jugend nach einer Langfrist verantwortlich sein kann. Eine solche avantgardistische Lektüre Horváths Roman mündet in andere Aspekte der gesellschaftlichen Rolle der Literatur, und zwar: die Archivierung des historischen Geschehens und den kritischen Blick der Literatur auf die Gesellschaft.

1.4.2. Das Verhältnis Literatur-Gesellschaft

Die Verankerung der Literatur in der Gesellschaft und umgekehrt im Rahmen dieser Arbeit hat mit Kategorien wie *Literatursoziologie*, *Entstehungsgeschichte* und *Sozialgeschichte* zu tun, die nicht voneinander getrennt untersucht werden, sondern in demselben Zusammenhang, um den Komplex meines Corpus besser zu erschließen.

Die Kategorie der *Literatursoziologie* in der Literaturanalyse legt nahe, dass gesellschaftliche und soziokulturelle Bedingungen der Produktion in Betracht gezogen werden, wenn ein Text interpretiert wird. (Vgl. SIMONIS, 2004, 439) Darunter ist zu verstehen, dass der Kern eines literarischen Textes nichts außerhalb der zur Zeit der Produktion ablaufenden Geschehen untersucht wird. So werden also die Erschließung von Parallelen zwischen den politischen Beweggründen Ende der 30er Jahre und der 80er Jahre in Österreich und den in Werken von Horváth und Bernhard inszenierten Geschehnissen nicht außer Acht zu lassen. Meine Literaturanalyse wird also auf der Tatsache des konkreten Lebens beruhen, wobei Literatur als Zeugenmaterial oder Artefakt der Geschichte einer Gesellschaft zu gelten hat. Durch diese Funktion erreicht die Literatur nicht nur die Dimension eines sozialen Faktums, sondern eines Instruments der Geschichtsbewahrung, eines Orts der Archivierung, wo die Geschichte durch die Darstellung eines historischen Geschehens(*historia rerum gestarum*) rekonstruiert wird (Vgl. NÜNNING, 2004, 433). Hinzu kommt also, dass das Kunstwerk die Rekonstruktion einer Gesellschaft ist, und es kann ohne die soziale Gemeinschaft existieren (Vgl. HUBER 2010, 201). Literatur ist in diesem Zusammenhang als ein soziales Faktum zu verstehen. Aus dieser Perspektive des Verhältnisses Literatur und Gesellschaft zieht sich die Kunstwerkanalyse als eine Verbindung von soziologischen und historischen Zusammenhängen, die im Rahmen der literatur- und kulturwissenschaftlichen Orientierungen

ins Spiel treten. „Diesem Erfordernis suchen seit den 1970er Jahren einerseits rezeptions-, zivilisationsgeschichtliche und evolutionstheoretische Ansätze nachzukommen“ (Vgl. SIMONIS, 2004, 441). Bei der Textinterpretation greifen weitere Auffassungen auf, die diese Literaturanalyse verstärken. Dem Postulat, ohne soziale Gemeinschaft gebe es keine Kunst (Vgl. HUBER, 2010, 201), liegt die Tatsache zugrunde, dass Literatur als mündliche und schriftliche Verarbeitung der Wirklichkeit nur unter gesellschaftlichen Referenzgründen entsteht. „Die Entwicklung der Literatur wird sogar explizit im Wechselbezug auf kulturelle, politische und gesellschaftsgeschichtliche Kontexte beschrieben“. (Ebd. 201) So sind die Spuren des Nationalsozialismus in dem im Horváth Roman *„Jugend ohne Gott“* inszenierten Prozess der Erziehung und in der im Bernhards *„Heldenplatz“* erschlossenen Gesellschaft rekonstruiert. Mir helfen diese Bezüge zwischen meinem Corpus und den konkreten politisch, kulturell und gesellschaftlichen Anforderungen derzeit. Diese Analysevorgänge verhelfen also dazu, den Roman Horváths und das Drama Bernhards in die Dynamik der Literaturgeschichtsschreibung der langfristigen nationalsozialistischen Wirkungen auf die damalige Jugend von den 30er Jahren bis in die 80er Jahren in Österreich. Die Besserleistung dieser Arbeit nimmt auf die Entstehungsgeschichte im Sinne Georg Lukács Rücksicht. Bei der Entstehungsgeschichte greift Georg Lukács auf das von Hegel entwickelte Konzept der Entfremdung des Individuums in der Moderne zurück. (Ebd. 202) Ihm zufolge erschließt das Werk den Sinnverlust der Zeit seiner Produktion und zeugt davon somit mehr, dass es eine wahre Darstellung der Wirklichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse ist. Die Entstehungsgeschichte im Sinne von Lukács führt zur Kategorie der Sozialgeschichte der Literatur, deren Kern in den gesellschaftlichen Zusammenhängen besteht. Dies knüpft also in mehrfacher Hinsicht an neuere soziologische Rahmentheorien im Sinne Talkott Parsons‘ und Niklas Luhmanns, deren Systemtheorie die Theoriediskussion der Literaturgeschichtsschreibung erzeugt (Ebd. S. 204).

TEIL II: TEXTANALYSE

Kapitel 2

2. Zur Analyse ‚Jugend ohne Gott‘ und ‚Heldenplatz‘: Chronik eines un vergangenen Nationalsozialismus

Dieses Kapitel gilt als einleitender Teil meiner Werkanalyse und ist dermaßen der Eintritt in den tatsächlichen Umgang mit meinem Corpus. Ich bin also dadurch gewillt, diese beiden Werke tief zu analysieren, das heißt, sie in ihren jeweiligen Kontexten zu situieren, die Erzählstrategie des ersten und die Dramentheorie des zweiten zu ergeben. Ein Vorgang, der dazu verhilft, die Inhalte dieser literarischen Produktionen zu erschließen und die langfristigen nationalsozialistischen Auswirkungen durch den Kanal eines misslungenen Erziehungssystems von einer Periode zu einer anderen zu zeigen. Da diese Werke unterschiedlichen Perioden der Geschichte entsprechen, aber die Verbreiten desselben Phänomens beschreiben, greife ich auf Werke von Autoren desselben Raums zurück, die im Verlauf der Geschichte den fort dauernden Charakter dieses Schattens der Vergangenheit haben thematisieren sollen.

2.1. Zum Roman Horváths ‚Jugend ohne Gott‘

2.1.1. Ein Werk in der Ära des Nationalsozialismus

Der Erscheinungskontext des Romans ‚Jugend ohne Gott‘ (1937) ist ohne gewisse historische Fakten derzeit zu denken. Das Jahr 1937 entspricht dem Moment, in dem Adolf Hitler schon die Verbreiten seines nationalsozialistischen Regimes zeigte und deren Höhepunkt ein Jahr später in Österreich stattfinden musste¹⁷. Das Werk erscheint also im Kontext des Nationalsozialismus und will nicht dem System Propaganda machen, sondern erhebt sich eher wider den Niedergang einer ganzen Gesellschaft. Einem ist es nicht erstaunlich, dass die erste Veröffentlichung nicht in Österreich, sondern im Amsterdamer Allert de Lange Verlag. Diese Flucht nach den Niederlanden ist im März 1938 bestätigt worden, denn in demselben Jahr wurde das Werk ‚Jugend ohne Gott‘ genauso wie ‚Ein Kind unserer Zeit‘ 1938 ein anderer Roman Ödön von Horváth, verboten. Sie wurden in der Tat in die ‚Liste des schädlichen und unerwünschten Schrifttums‘ aufgenommen.¹⁸ Das Erscheinungsjahr des Romans verhilft, dass er den Nationalsozialismus mit einer sozial- und ideologiekritischen

¹⁷ Der Österreich-Anschluß 1938, <http://www.vorkriegsgeschichte.de/content/view/20/36/>

¹⁸ http://is.muni.cz/th/74770/ff_b/BAKALAR.pdf, S.18.

Neigung beschreibt, „wie die Jugend zur Zeit der Hitlerjugend in der NS-Zeit war“ (Vgl. NEMANJA, 2009, 3) und will die ideologische und die moralische Deformierung der Jugend verraten. Dementsprechend sind diesem Roman viele Interpretationen zugeschrieben. Wolfgang Kaiser behauptet, wegen seines Inhalts und seiner Erscheinungsbedingungen, der Roman könne als antifaschistische Literatur des Exils bezeichnet werden. „Die antifaschistische Exilliteratur ist dazu geeignet, den Widerstand gegen den Faschismus zu fördern.“¹⁹ Daher kann gesagt werden, dass die Verfassung dieses Romans, vier Jahre nach der diktatorischen Machtergreifung Hitlers in Deutschland und dessen folgender Hegemoniewille in Österreich, nicht nur als Widerspiegelung der nationalsozialistischen Handlungen zu gelten hat, sondern schlimmer als ein Pamphlet gegen den Abscheu und deren Jugendverderben, die diese Zeit mit sich hervorruft. Hinzu kommt, dass der Roman über eine von der Gesellschaft enthaltene Plage erkundigt, eine Gefahr, die die Jugend verdirbt und sie endgültig deformiert. Daraus ergibt sich die Tatsache, dass diese Gefahr einen erwünschten Charakterzug in sich trägt, denn das nationalsozialistische System alles tut, um alle Regimegegner zu scheitern; so sind oppositionelle Leute genauso wie antifaschistische Autoren zum Exil bedroht und sogar zum Tod verurteilt. Dass Ödön von Horváth in seinem besonderen Fall den Nationalsozialismus in seinem Werk unter dem Zeichen des Horrors beschreibt, lenkt Aufmerksamkeit auf sein Verhältnis zu diesem System.

2.1.2. Der Autor und die nationalsozialistische Umgebung

„*Jugend ohne Gott*“ gilt als ein antifaschistisches Werk, weil es dem Programm des Nationalsozialismus²⁰ nicht entspricht, sondern kritisiert sie riesig ästhetisch. Diese Opposition zum Nazismus beruht auf der Einstellung und den Erlebnissen seines Autors Ödön von Horváth zu diesem Regime.

Geboren am 9. Dezember 1901 in Fiume(=Rijika) und gestorben am 1. Juni 1938 in Paris hat Horváth die Spitze seiner Existenz unter der nationalsozialistischen Herrschaft verbracht (Vgl. TIEDEMANN et al., 1970, 231). Seine wichtigsten Werke hat er eben kurz vor und kurz nach der Machtübernahme Hitlers 1933 geschrieben. Es geht um: *Sadake, der schwarze Reichswehrmann*, 1929, *Der ewige Spießler und Italienische Nacht*, 1930, *Geschichten aus dem Wienerwald* und *Figaro lässt sich scheiden, Kasimir und Karoline*, 1932²¹, *Der jüngste Tag* und *Glaube Liebe Hoffnung* 1936, *Jugend ohne Gott* und *Ein Kind unserer Zeit*,

¹⁹ http://is.muni.cz/th/74770/ff_b/BAKALAR.pdf, S.20

²⁰ Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Holocaust>, 9.02. 2016 ; 08:15

²¹ www.klausschenck.de/ks/downloads/h19horvathha.pdf

1937²². Bei dieser Periode zwischen der Machtübernahme und seinem Tod hat Horváth ein ruheloses Leben geführt, er selbst sagt zu seinem Leben, dass er die Heimat nicht kennt, auch wenn er einen ungarischen Pass hatte (Vgl. KREIDT, 1986, 299). Dieser unsichere Zustand ist teilweise, wie schon angedeutet, seine Einstellung zu dem Nationalsozialismus, denn 1933 hat er bekannt gegeben, „dass er nach der Machtübernahme der Nazis von nun an in Wien zu leben gedenkt“²³. Er hatte schon einen düsteren Blick auf diese Herrschaft, dass er im März 1933 Murnau und Berlin verließ und nach Salzburg und anschließend nach Wien fuhr. So sah er sich, wie alle Schriftsteller, Literaten und Künstler derzeit, mit der Zensur des Nazismus konfrontiert, da seit 1933 wurden in fast allen deutschen Universitätsstädten Bücher jüdischer, kommunistischer und sozialistischer Schriftstellern verbrannt. Da Horváth selbst als links denkender Mensch betrachtet war, kannten seine Werke dasselbe Schicksal; seine Bücher wurden in München verbrannt²⁴. Nachher musste Horváth wieder auswandern, denn es wurde ihm in Deutschland zu gefährlich.

Am Schreiben seiner letzten Romane 1937, *Jugend ohne Gott*‘ und *Ein Kind unserer Zeit*‘ fühlt er sich wieder bedroht, Österreich zu verlassen. Ein Grund dafür liegt auch in der Tatsache begründet, dass im März 1938 Österreich von den Nationalsozialisten besetzt wurde und Horváth musste durch Ungarn, Jugoslawien und Italien, nach Zürich und später nach Amsterdam zu seinem Verleger entfliehen.²⁵ Auf der Flucht vor den Nationalsozialisten, reist er immer wieder, bis er endlich und bedauerlicherweise den Tod in Paris findet. Am 1. Juni 1938 wird er bei einem Sturm von einem niederstürzenden Ast auf den Champs-Élysées getötet (Vgl. KREIDT, 1986, 300). Der Tod Horváths ist mehr eine Erholung als eine Ungnade. Von der Machtübernahme bis zu seinem tragischen Unfall hat der Autor von *Jugend ohne Gott*‘ nicht nur die Übeltaten des Nationalsozialismus beobachten lassen, sondern sie erleiden müssen. Es war doch kein Grund, sich mit diesem System zu vertragen. In seinem Roman *Jugend ohne Gott*‘ thematisiert er diese Abscheu von der Jugend aus; mit einer der entschiedensten Bereichen der Menschenexistenz – zwar die Erziehung warnt er vor den künftig düsteren Tagen in deutschsprachigen Räumen (Deutschland und Österreich im Besondern) bzw. in Europa. Es ist auch dessen bewusst, dass Hitler sich der Jugend bedient, um seinen Idealen zu verwirklichen und fortzudauern. Nicht erstaunlich, dass sein begonnener Roman 1938 den Titel *Adieu Europa* trug²⁶.

²² Ebd.

²³ Florian Wagner: Ödon von Horváth und der Nationalsozialismus, <http://www.univie.ac.at/unique/uniquecms/?p=1102>, 06-01-2016, 12 h 12min

²⁴ http://is.muni.cz/th/74770/ff_b/BAKALAR.pdf, S.20

²⁵ Ebd. S.14

²⁶ Ebd.

2.1.3. Zum Aufbau des Werkes

2.1.3.1. Zur Werkgestaltung

Geschrieben im Jahre 1937 hat der Roman ‚*Jugend ohne Gott*‘ viele Ausgaben gekannt. Die des Suhrkamp Taschenbuch Verlags des Jahres 1988 wird im Rahmen dieser Arbeit benutzt. Das Ansehen des Buches lenkt gerade besondere Aufmerksamkeit auf seine Schönheit und seine Kleinheit, dass jeder Leser es in der Hand haben wollte. Dieser Eindruck erweist sich jedoch als bedeutend, denn die innere Struktur des Romans ist sprachlich zugänglich wie systematisch. Der Roman enthält tatsächlich vierundvierzig fast gleiche und kurze Kapitel, die am Wesentlichsten von einer Gruppe von Jugendlichen im Verhältnis zur Lehrkraft in der Zeit des Nationalsozialismus erzählen. Die Kürze der Kapitel und die einfache Sprache des Romans im Allgemeinen geben freien Zugang zum Inhalt der Ganzen Handlung. Die erzählte Handlung dieses Romans besteht aus Erzählmechanismen, die seine allgemeine Analyse und Interpretation möglich machen. Es geht um den Erzähler und die Erzählperspektive, die Erzählhaltung, die im Werk inszenierte Erziehungskraft und die Schüler, die Zeit und den Raum unter anderem.

2.1.3.2. Der Erzähler und die Erzählperspektive

Der Roman beginnt mit den Kommentaren eines 34 - jährigen Gymnasiallehrers für Geographie und Geschichte (Vgl. TWOREK, 1998, 162). Er ist der Geschehenszeuge, derjenige, der das Wort in allen Konturen der Kapitel ergreift, um dem Leser den Verlauf der Gegebenheiten und der allgemeinen Handlung zu zeigen. Gerade auf der ersten Seite des Romans spricht er von sich selbst und mit vieler Sympathie von den anderen: „Auf meinem Tisch stehen Blumen. Lieblich. Ein Geschenk von meiner braven Hausfrau.“ (HORVÁTH, 1937, 9) Sein Beruf als Lehrer wird ihm sehr rasch erlauben, mehr zu wissen über die Intentionen der Jugendlichen, zu denen er betraut ist. Gerade am Anfang an zeugt er von den Intentionen dieser Jugend mit der Verallgemeinerung des Schülers N: „Alle Neger sind hinterlistig, feig und faul“. (Ebd. 11) Durch seine Persönlichkeit und seine Stelle als Teilnehmer der dargestellten Ereignisse erschließt dieser Ich-Erzähler seine Sichtweise kritisch (Vgl. SCHUTTE, 1985, 133), dementsprechend setzt er sich dieser Aussage *entgegen*: „-Zu dumm! Also das Streiche ich durch!“ [...] „‘sinnlose Verallgemeinerung!’ - da stocke ich.“ (HORVÁTH, 1937, 11) Diese Stellungnahme verstärkt er im Kapitel der *reichen Plebejer*, indem er dem N Ratschläge gegenüber den Negern gibt: Dass auch die Neger Menschen seien. (Ebd. 15) Der Erzähler vervielfältigt dann Ereignisse, die seine Stellung deutlicher definieren. Mal ist er derjenige, der die Handlung mit der Figuren führt, mal geht er

ausschließlich zu den Fakten über und deutet sogar die Gefühle der Figuren kommentierend voraus. Er erschließt dies Mal seine Kommentare aus der Perspektive der Schüler, die keines *humanistischen Lehrers* mehr bedürfen. Dieser Erzähler, der mehr über den Eindruck der Schüler weiß, überwindet die Stufe eines einfachen ich-haften Erzählens (Vgl. SCHUTTE, 1985, 133) und erreicht die Kategorie eines personalen Ich-Erzählers, denn er vermittelt unmittelbar das Geschehen und erzählt und erlebt das Geschehen. (Vgl. MATZKOWSKI, 1997, 26)

2.1.3.3. Die Erziehungskraft und die Schüler

2.1.3.3.1. Die Erziehungskraft

Der Text ist so aufgebaut, dass die Erziehungskraft die allgemeine Zertrümmerung der Jugend am Handlungsverlauf konfrontiert. Ödön von Horváth hat die Erziehungskraft in seinem Roman so gestaltet, dass er uns eine Suprastruktur, eine Oberstruktur und eine mittelbare Struktur der schulischen nationalsozialistischen Erziehung präsentiert. Es gibt also viele Personensorten, die nach ihrer determinierten oder indeterminierten Stellung in der Jugenderziehung handeln. Die erste Komponente dieser Kette ist nämlich der Staat, der als Oberapparat den Verlauf der schulischen Erziehung kontrolliert. Der Erzähler lässt das dem Leser selbst merken. Er spricht von dem Thema der Aufsätze seiner Schüler, das von der Aufsichtsbehörde vorgeschrieben worden ist. Dementsprechend ist das Thema an das Staatsinteresse orientiert: „Warum müssen wir Kolonien haben?“ (HORVÁTH 1937, 9) Diese Suprastruktur agiert in der Handlung selber nicht, aber ist so anwesend wie möglich, besonders wenn ein Plan sich nicht mit seinen Hegemoniezielen verträgt. Dies lässt die Gestalt des Direktors der Schule seinem Geographie und Geschichte Lehrer auf einer großtuerischen Weise wissen:

‘Doch, lieber Kollege, ist es meine Pflicht, Sie darauf aufmerksam zu machen, dass sich derlei nicht wiederholt. Sie vergessen das geheime Rundschreiben 5679 u/33! Wir müssen von der Jugend alles verhalten, was nur in irgendeiner Weise ihre zukünftigen militärischen Fähigkeiten beeinträchtigen könnte- das heißt: wir müssen sie moralisch zum Krieg erziehen. Punkt!’ (Ebd. 17)

Die Macht dieser Obergewalt lässt sich inzwischen auf der Seite 31 und der Seite 32 bestätigen. Im Kapitel *Der totale Krieg* liest man in den ersten Linien:

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 Ruhestand ausgebildet, mussten exerzieren, marschieren und vom vierzehnten Lebensjahr ab auch schießen. (Ebd. 31f. 32)

Der Autor dieses Textes hat selber gewollt, diese allgemeine Prägung staatlich militärischer Präsenz in der schulischen Erziehung gegen Ende der 30er Jahre in deutschsprachigen Räumen zu offenbaren. Er kritisiert dermaßen und subtiler Weise das Verderben der Lebenswerte der Jugendlichen, dessen Vollzug ein nationalsozialistischer Zweck der *Hitlerjugend* war. „Der Nationalsozialismus strebte nach totaler Erfassung aller jungen Menschen, um sie für die eigenen Staatsziele verfügbar zu machen.“ (TWOREK, 1998, 156) Diese Kritik verstärkt er mit der Bucheinteilung; ein Drittel der Seiten des Gesamtbuches, das heißt 47 Seiten von 141 widmet er sie den Zeltlagern als Ausdruck einer impliziten Gewalt auf die Psychologie der Jugendlichen. Neben dieser Suprastruktur, die die Erziehung der Jugendlichen regiert, erfährt der Leser von einer anderen Struktur, die eher explizit aber passiver als die Erste ist.

Die Oberstruktur unserer Klassifizierung soll hier die Verwaltung der Schule bedeuten. Sie ist in der Tat von dem Schulleiter als Hauptgestalt repräsentiert. Zuallererst konnte der Direktor der Schule schwer kritisiert werden. Seine Instrumentalisierung als Wegbereiter der staatlichen Ziele, wenn er den Lehrer darum bittet, sich an das geheime Rundschreiben zu halten, weil der Lehrer die Neger vor dem Schüler N verteidigt hat, (Ebd. 15) charakterisiert ihn schon als ein *unmoralischer* Mensch. Wenn die Schüler einen anderen Lehrer fordern (Ebd. 19), tobt, schreit und beschimpft sie der Direktor widerwillig, denn er selbst gesteht, er möge nur die Altersgrenze erreichen, um die volle Pension beziehen zu können. Mit solch einer Attitüde lässt der Erzähler an ihm *einen herrlicher Schauspieler* und einen Heuchler erkennen. Aber seine Position wechselt sich bedeutsam im Laufe der Gegebenheiten. Des Direktors geht zu Lasten, die ganze Schule bzw. den Lehrer und die Schüler in allen Umständen des schulischen Lebens zu begleiten. Er warnt nämlich den Lehrer vorm, was den Schülern bzw. den Jugendlichen beigebracht werden darf oder nicht. (Ebd. 17) In dieser Ideenordnung schlicht auch Konflikte zwischen den Eltern und seinen Kollegen. (Ebd. 16f,

17.) In seiner machtlosen Paternität begleitet er auch seine Schule vor schweren Prüfungen. Als der Schüler W stirbt, manifestiert er seine Sympathie: „Der Direktor war anwesend mit fast allen Kollegen“. (HORVÁTH, 1937, 30) In dieser dynamischen Figur des Direktors kann man die eine Überbrückung zwischen einer bald moralisch zu zerstörenden Erziehung und einer noch möglich moralisch zu rettenden Welt sehen. Seine Attitüde wechselt sich nämlich allmählich im Laufe der Handlung und sein Bild verschiebt sich mit den Geschehnissen.

Der letzte Pole ist also die mittlere Struktur der Erziehung, die von dem Lehrer des Romans verkörpert ist. Diese schulisch jugendbegleitende Figur steht mitten in dem moralischen

Werden der Schüler, aber nicht mehr zu kriegerischen Zwecken, sondern zu humanistischen Sorgen. Von seiner Rolle als Negerverteidiger vor den Schülern, Streitschlichter (Ebd. 13f, 14/ 55f. 57) zwischen den Schülern zum Untersuchungsbeamten, der den *Raubmörder*²⁷ entlarvt, gilt er als Hautfigur dieses Romans. Er greift also von Anfang bis zum Ende in allen Ereignissen ein. Als Erzähler-Figur nimmt er entscheidend und zielstrebig an der Handlung teil und er beschreibt kritisch die Handlung des ganzen Romanverlaufs. Er bemerkt die Krise einer idealen Erziehung, die nach moralischen Werten und nach Behagen des irgendeinen Individuums streben sollte. Daher versucht er ständig den Schülern den richtigen Weg zu zeigen, indem er ihnen immer psychologisch und emotional beisteht. Das schafft er wirklich nicht, seine Reise nach Afrika kann als eine Flucht vor einer zukünftig gewalttätigen und unerträglichen Jugend, deren Schicksal und Seele endgültig verurteilt werden.

2.1.3.3.2. Die Schüler

Bereits am Romananfang ist die Schüलगemeinschaft mit vieler Angst und Antipathie geschildert. Der Erzähler beschreibt sie als eine Gruppe von 26 Buben „um das vierzehnte Jahr herum“ (HORVÁTH, 10), deren Bezeichnung mit gewisser Rigidität charakterisiert wird. Der Autor hat sich verweigert, ihnen vollständige Namen zu geben und ihnen Buchstaben als einziges Zeichen ihrer Identität tragen zu lassen: „vier beginnen mit S, drei mit M, je zwei mit E, G, L und R, je einer mit F, H, N, T, W, Z.“ (Ebd.) Mit dieser buchstäblichen Bezeichnung der Schüler wird ihre eigentliche Identität versteckt. Mit einem solchen Vorgang war der Autor sicher gewillt, den Automatismus der Schüler unter Anonymität zu enthüllen. In diesem Hinblick gehören die Schüler in der Tat nicht mehr ihren jeweiligen Familien an, sondern sie waren das Eigentum einer neuen Gemeinschaft, also das nationalsozialistische Eigentum. Diese Rigidität drückt sich daraufhin in ihrer Denkweise und Handlungsweise aus. Einer von ihnen, nämlich der Schuler N, erschließt schon diese Geisteskälte von Anfang an und er unterstützt anlässlich einer Klassenprüfung über die Kolonien, dass alle Neger hinterlistig, feig und faul wären. (Ebd. 11) Diese Stellung wird ihnen staatspropagandistisch vom Radio beigebracht und von der Reichverfassung vorgeschrieben. Wie schon gesagt müssen sie nach den Anforderungen und strenger Achtung auf das geheime *Rundschreiben 5679u/33!* erzogen werden, das heißt, ohne ihre zukünftigen militärischen Fähigkeiten beeinträchtigen zu wollen oder zu sollen, sondern sie moralisch zu kriegerischen Zwecken prägen zu müssen. (Ebd. 17) Daher kann gesagt werden, dass diese Jugend zum künftigen Abscheu in der Gesellschaft

²⁷ Ebd. S. 138 .Der Terminus Raubmord ist von **Elisabeth Tworek** als Oberbegriff verwendet, um die Kriminalfälle in den Romanen Horváths zu bezeichnen. Ebd. S. 164

vorprogrammiert wird. Sie wird also dermaßen als eine Maschine zu nationalsozialistischen Plänen instrumentalisiert.

Diese Instrumentalisierung ist vom Lehrer selbst erkannt:

„Alles Denken ist ihnen verhasst. Sie pfeifen auf den Menschen! Sie wollen Maschinen sein, Schrauben, Raeder, Kolben, Riemen-doch noch lieber als Maschinen wären sie Munition: Bomben, Schrapnells, Granaten. Wie gerne würden sie krepieren auf irgendeinem Feld! Der Name auf einem Kriegerdenkmal ist der Traum ihrer Pubertät.“ (Ebd. 21)

Diese Konsequenzen des Rundschreiben 5679u/33 bei den Schülern, deren Datum 1933 der Machtergreifung Hitlers in Deutschland entspricht, haben Parallelen zu Adolf Hitlers Plänen gegenüber der Jugend irgendeinen deutschsprachigen Raums in einem Gespräch mit Herrmann Rauschning am 2. 12. 1938:

Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene grausame Jugend will ich. [...] Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend. (Vgl. Rauschning, S. 257 zitiert nach TWOREK, 1998, 157)

Damit sieht man wohl, dass Hitler sich nicht auf die geistige Ausbildung der Jugendlichen konzentrierte, sondern auf einen physischen Aspekt. Ihm begnügte brutale Kinder groß zu ziehen, um seine Hegemonie durchzusetzen. Mit dieser Annäherung zwischen konkreten Fakten der Jugend bzw. der Jugenderziehung unter nationalsozialistischen Diktatur und Inszenierung der schulischen Jugenderziehung macht Horváth eine heftige Kritik an der Faschismuserziehung. Daher erschließt er diese nationalsozialistischen Spuren in seinem Roman, um das Schicksal einer verlorenen Generation zu zeigen. Eine Generation, deren Moral, Würde und Tugend gegenüber den anderen verdorben werden. Horváth stellt also dar:

die Tragödie einer Jugend, die ohne Liebe zu Gott und Achtung vor den Menschen, in Verachtung all dessen aufwächst, was früheren Generationen heilig war. [...] Diese seelenlose Verfassung der Jugend, die abseits von Wahrheit, in einer unheimlichen Kälte heranwacht, ist die Voraussetzung für ein fürchterliches Verbrechen, das unter Jugendlichen begangen wird. (Ebd. 152)

Das begangene Verbrechen gilt daher als die Pointe bzw. die Zuspitze einer langen Radikalisierung und Gefühlskälte, die prozessual von den Jünglingen verinnerlicht worden ist. In seinen Kommentaren und Beobachtungen durchschaut der Erzähler eine Erziehung der Isolation. Isolation gegenüber dem Lehrer und seiner Moral und Isolation gegenüber den feigen und den hinterlistigen (den Negern) und den dummen (dem Schüler N)²⁸, die erschlagen

²⁸ Als der Schüler B begegnet dem Lehrer bei ihm, lässt ihm wissen, dass der T hätte wohl den N ermorden können, weil der T immer sagte, der N sei zu dumm und [...] dass er es gern sehen möchte, wie einer stirbt. Ebd. S. 109-110

werden müssen. Damit erkundigt er kalte Zeiten mit dem rigiden Verhalten der Schüler an, und während ihre vormilitärische Ausbildung gemacht wird, verstärkt sich nicht nur die physische Automatisierung der Schüler, weil es ihnen verpflichtet ist, genauso wie Soldaten zehn Tage in die freie Natur hinaus zu kampieren, sondern auch ihre emotionelle kaltblütige Neigung. Sie sind also verhetzt und glauben nicht mehr an Gott. (Ebd. 48) Sie stehlen, raufen während der Nächte und geben eher von ihrem Betreuer ein abscheuliches Zeugnis. Das Tagebuch von Z ist das Repertoire ihrer düsteren Denkweise gegenüber dem Lehrer. Zu seiner Freundin Eva schreibt er „[...] der Lehrer sehen wir Gott sei Dank fast nie. Er kümmert sich auch nicht um uns. Immer geht er mit einem faden Gesicht herum“ (HORVÁTH, 1937, 60). Im Gegensatz dazu schätzen sie hassfördernde Aktivitäten wie Schießen für gut: „Übermorgen werden wir schießen, endlich!“ (Ebd. 63) Dieser brutale Zustand, das die Schüler verinnerlichen und entwickeln, führt also zum Todesgefühl, sodass der Schüler Z demjenigen den Tod verspricht, wer sein Kästchen anrührt (Ebd. 65), um sein Tagebuch zu lesen. Mit dieser Aussage lässt der Erzähler eine Ereigniskette entbrennen, die zum Mord des N und dessen Mordprozess eskalieren werden.

Die Umstände, in denen der Tod des N passiert, sind von Anfang an unklar. Keiner seiner Kameraden kann es schaffen, seine Verschwindung zu erklären (Ebd. 72f, 73), deshalb konstituierte sich eine Liste von Verdächtigen. Der erste Verdächtige ist der Schüler Z, denn er demjenigen den Tod versprochen hat, der sein Tagebuch anrühren würde. Es ist also von dieser Tatsache überzeugt, der N wäre es. Die Reportage des Erzählers über die Rauferei zwischen dem Z und dem N (Ebd. 66) ist bedeutsam, um eine solche Position gegenüber dem Z zu haben, weil der Z natürlich dachte der N hätte sein Kästchen erbrochen, weil sie dasselbe Zelt verteilten. Dieses Verdacht klärt sich aber danach von sich selbst, denn der N den Z um die Verzeihung gebeten und der Z hat im verziehen. (Ebd. 73) Mit dieser relativ erklärten Mordanalyse des Z an N kann jeder unter den Regimentsangehörigen den N erschlagen haben. Dieser Eindruck wird von dem Verteidiger im Laufe des Mordprozesses hervorgehoben. „Sie wollen doch nicht behaupten, Herr Doktor, dass jemand andren die Tat beging?“. (HORVÁTH, 1998, 81) Auf diese Frage gehen drei wesentliche Versionen zur Wahrheit konvergierend, die den Schüler T endgültig als den Mörder verurteilen.

Bei einer neuen Rauferei im Wald mit dem Schüler Z geht der N ein Risiko ein, von Eva der Freundin mit einem Stein erschlagen zu sein. Aus dem Eingriff von einem jungen Mann, dessen Porträt dasselbe wie das des Schülers T ist: ein Junge mit zwei runden hellen Augen, (Ebd. 31, 101) das Zeugnis eines B für den Schüler Z gegenüber dem N, der nach ihm

Parallelen zu solchen Ideen sind also oben erwähnt. Der Pädagogik Hitlers ist klar, dass die Schwachen weggehämmert werden müssen.

zu dumm ist, und der Selbstmord des T (Ebd. 138) mit einer Schrift hinter ihm im Zettel auf dem Toilettentisch „Der Lehrer trieb mich in den Tod“[...] „denn der Lehrer weiß es, dass ich den N erschlagen habe. Mit dem Stein“ (HORVÁTH, 1998, 141) zieht sich die Schlussfolgerung, dass der T der Mörder ist. Die Bestätigung des Mords durch den Schüler T markiert den Vollzug nationalsozialistischer Ziele gegenüber der Jugend und sein Tod wird als eine Art Kritik bzw. Vernichtungssorge solch einer Jugend für die Zukunft. Aus dieser Versuchung, die die Geschehnisse annähern, kann gesehen werden, wie progressiv die Handlung ist. Sie geht von einer allgemeinen Krise, bei der die Mehrheit der Kinder mit düsteren Ideen, Ideen des Fremdenhasses und der Schädigung gegenüber den anderen vertraut gemacht werden. Mit dem Verbrechen des Schülers N aber beginnt eine andere Phase, in der man die progressive Isolierung des Übels, der Gesamtheit der Aktionen, die zum Mord geführt haben, beobachtet. Diese Dynamik der Handlung ist besonders bemerkenswert, weil sie darauf hinzielt, eine neue zeitliche Ordnung in Österreich im Besonderen und in deutschsprachigen Räumen im Allgemeinen zu postulieren.

2.1.3.4. Die Zeit

Die Zeitverteilung in Horváths Roman ist so gegliedert, dass sie zu einer Zeitraffung führt. Dieser Roman umgreift also den Zeitraum vom 25. März bis zum Herbst (die Zeit, bei der der Lehrer mit der Korrektur der 26 Hefte seiner Schüler beginnt und scheint sich gegen Ende des Romans zu beenden also, als der Erzähler einen Spaziergang vor dem Justizpalast macht (Ebd. 89). Zu dieser Zeit fallen die Blätter-*ja, es ist wieder Herbst geworden*), eine Periode zwischen dem 23. September und dem 21. Dezember. Die erzählte Zeit dauert also ungefähr 7 zu 9 Monaten. Keine Präzisierung ist in diesem Sinne gemacht. So kann gesagt werden, dass die erzählte Zeit weniger als ein Jahr umfasst. Was die Erzählzeit angeht, kann sie etwa 6 Stunden andauern. In dieser Hinsicht ist sie kürzer als den ersten Zeitentyp, eine Situation, die zu einer Zeitraffung führt. (Vgl. MATZKOWSKI, 1997, 28) Die Verwendung der Zeit hier ist nicht durativ, sondern vergeht schnell besonders im Rahmen der Gegebenheiten. Das weitere Charakteristikum der Zeit im Roman ist die Rückwendung (Ebd. 28) des Erzählers. Hierbei erinnert sich der Erzähler an den Schüler W, der gestorben ist. Er greift also wieder auf die Freundlichkeit dieses Schülers zurück als eine Möglichkeit oder eine Chance, diese verdorbene Jugendwelt zu retten „Ich denke an den Toten W. Ja, du warst der Kleinste der Klasse –und der Freundlichste. Ich glaube, du wärest der einzige gewesen, der nichts gegen die Neger geschrieben hätte (Sic!). Drum musstest du auch weg. Wo bist du jetzt?“.(HORVÁTH, 1937, 34) Solch eine Zeitorganisation hebt einen Reflexionsstand des

Lesers hervor, den für die ideologiekritische Haltung der nationalsozialistischen Periode von dem Autor von Belang ist.

2.1.3.5. Der Raum

Horváths Roman enthält viele Orte, wo die Handlung sich progressiv abspielt und endet. Schon am Romananfang beschreibt der Erzähler in einem inneren Monolog den Ort, an dem er tätig ist und in dem er sich befindet. Er dankt dem Herrn Gott, dass er zum Lehrkörper eines städtischen Gymnasiums gehöre. Die Handlung hat also als Ausgangspunkt eine Schule in der Stadt, wo die Schüler besonders den Aktionen und den Plänen des Staats besonders nahstehen. Es ist dort in der Schule, wo die Schüler Hassgefühle gegenüber den anderen entwickeln, wo sie den anderen lästig werden und wo sie bereitgestellt werden, ihre Kriegsfähigkeiten zu fördern. Die Schule in diesem Roman trägt daher die Spuren eines *Psychokriegs*²⁹(VOGT, 2010), eine Gesamtheit von psychologischen Verfügungen, deren Grundlage die Verrohung der Schüler ist. Neben der Schule als Basis einer verdorbenen Mitmenschlichkeit, gelangt die Handlung an die Zuspitze, an einen Ort, der die Schüler zu Dämonen gegenüber den anderen macht. „Es erging nämlich die Weisung an alle Mittelschulen, anschließend an das Osterfest die Zeltlager zu beziehen. Unter ‚Zeltlager‘ verstand man eine vormilitärische Ausbildung.“ (HORVÁTH, 1937, 31f., 32) Im Zeltlager wird der Geist der Schüler noch tief verroht. Dazu kommt also, dass die Befriedigung dieser Jugend, ihr Behagen und vor allem die Bestätigung ihrer Metamorphose also der Mord eines von ihnen von dort aus geschieht. Der Autor dieses Romans lässt diese Phase der Jugenderziehung kritisch lesen, denn die Episode im Zeltlager umfasst ungefähr ein Drittel der Gesamtseitenzahl des Romans, 47 von etwa 141 Seiten, da sie sich von der Seite 31 bis zur Seite 77 erstreckt. Darunter gibt eine solche Verteilung den Anlass, die Hegemonie des Nationalsozialismus von der Jugend her zu verstehen.

Andere Orte wie das Justizpalast im Kapitel *Mordprozess Z oder N*, das Haus des Lehrers im Kapitel *Einer von fünf* und dann das Haus des T ab dem der Mordrätsel gelöst ist, (Ebd. 138) werden wesentlich von der Handlung im Zeltlager bestimmt. Der handlungslose Ort Afrika (Ebd. 142) scheint hier als ein Alternativort, eine Flucht vor einen unerträglichen Ort, wo alles bald zerstört wird, zu sein.

²⁹ Daniela Vogt, „Die Schule in sich ist ein reiner Psychokrieg“, der Lebensraum Schule in ausgewählten deutschsprachigen Texten des 20. Jahrhunderts, Magistra der Philosophie, S.1

<http://ubdata.univie.ac.at/AC08386428> Der Begriff ist also aus ihrer Arbeit gezogen. Mit ihm will Vogt eher das Schreiben über die Schule als eine Art Vergangenheitsbewältigung oder eine Aufarbeitung erlebter Kindertraumata analysieren.

2.2. Zur Kontinuität der nationalsozialistischen Hegemonie und verfehlten Entnazifizierung in Literatur Österreichs der Nachkriegszeit.

Thomas Bernhards ‚*Heldenplatz*‘ schreibt sich in eine lange ideologiekritische Tradition, die seit Ende der 30er Jahren bis zum Ende der 80er Jahre keinen Bruch gehabt zu haben scheint. Die österreichisch antifaschistische Literatur hat also Sequenzen im Laufe der Geschichte gekannt, in der man die Spuren eines kontinuierlichen Nationalsozialismus lesen kann. Diese unendliche nationalsozialistische Präsenz in der österreichischen Gesellschaft, die die Autoren in ihren Werken erschließen, habe ich mit der Jugenderziehung durch ein andauernd langfristiges Gedächtnis der damals nationalsozialistischen schulischen Jugend in dieser Arbeit zusammenzuhängen.

2.2.1. Zur österreichischen Literatur der Nachkriegszeit

Den Kriegsjahren, das heißt von der Besetzung Polens 1939 bis zur Kapitulation am 8. Mai 1945, war die Beschäftigung mit Literatur unmöglich. So erscheint die Periode nach der Kapitulation als eine neue Lebensluft. Von dieser Periode bis in die 80er Jahre haben sich Sequenzen einer neuen Literaturpraxis das Licht eines neuen Ausgangs erblickt. Unter dem Oberbegriff *Nachkriegsliteratur* haben Autoren deutscher, schweizerischer und österreichischer Herkunft die Folgen dieses totalen Krieges[des Zweiten Weltkriegs] in ihren Werken phasenweise und auf unterschiedliche Weise thematisiert. Als österreichischer Schriftsteller ist Thomas Bernhard den Schritten von Autorinnen wie Ilse Aichinger und Ingeborg Bachmann, die stellvertretender Schriftstellerinnen dieser Literaturepoche gelten, nachgegangen.

2.2.2. Auf die Spuren eines Statu quo: Ilse Aichinger und Ingeborg Bachmann gegen einen unendlichen Nationalsozialismus

2.2.2.1. Ilse Aichinger

Ilse Aichinger wurde am 1. November 1921 in Wien geboren, wuchs in Linz auf und hatte jüdische Wurzeln. Nach der Scheidung ihrer Eltern zog sie wieder nach Wien (BRAUNECK, 1984, 32). Im März 1938 marschierten die Nationalsozialisten in Österreich ein und es war Aichinger jetzt unmöglich ein ruhiges Leben dort weiterzuführen. Ilse Aichinger und ihrer Mutter wurde ein Zimmer in unmittelbarer Nähe des Gestapo-Hauptquartiers zugewiesen³⁰.

³⁰ Vgl. Rolf Rietzler, *das Hitler –Bild der Deutschen seit 1945*, <https://www.perlentaucher.de/autor/ilse-aichinger.html>,

1951 nahm Ilse Aichinger erstmals an einer Tagung der "Gruppe 47" teil und von dieser Periode an beginnt sie ihre Produktionen zu der Thematik der antifaschistischen Literatur. In ihrem einzigen Roman *Die größere Hoffnung* 1948 thematisiert sie noch die düsteren Jahre, die sie während des Krieges in Wien verbracht hat. Sie inszeniert in der Tat den Alltag eines jungen Mädchens namens Ellen, das die Traumata seiner jüdischen Freunde und Freundinnen miterlebt. Mit Georg, Bibi und Kurt verbringt Ellen ihre Zeit, bevor sie von einer explodierenden Granate auf eine schockierende Weise tödlich zu Boden gerissen ist³¹. Die von dem Kriegsschaden zerstörte Brücke, wo sie oft Beide gesessen sind, und die Georg ihr unter dem Namen *„die größere Hoffnung“*³² wiederaufbaut, gilt nämlich als Aichingers Wille, den Platz des Juden in der österreichischen Gesellschaft der Nachkriegszeit besprechen. Diese frühe Vergangenheitsbewältigung der nationalsozialistischen Folgen in Österreich wurde auch etwa von einer anderen stellvertretenden Autorin weiter erarbeitet.

2.2.2.2. Ingeborg Bachmann

Geboren am 25. Juni 1926 in Klagenfurt, besuchte Ingeborg Bachmann dort auch die Schule und maturierte 1944. Auf tragische Weise kam sie in Rom ums Leben, als sie sich am 26. September 1973 schwer verbrannt hat (Ebd. 45). Trotz ihres dramatischen Unfalls hat die Geschichte große Werke von ihr beibehalten. Sie ist besonders bekannt in dieser Hinsicht durch ihre Werke der Nachkriegszeit, die die nationalsozialistische Vergangenheit evozieren.

Der Gute Gott von Manhattan 1958 und *Malina* 1971 sind ihre wichtigsten Werke. Zu dieser Zeit aber zählt vor allem die Thematik des Romans *Malina*. Im Zentrum des Romans steht eine Ich-Erzählerin, die eine unmögliche intimste Erfahrung mit einem jungen Mann namens Ivan in Wien führt. In ihrer Suche nach der Liebe neben Ivan wird sie immer enttäuscht und sie fühlt sich deprimiert, dass sie sich in Träumen und tranceartigen Zuständen an die Schrecken des Zweiten Weltkrieges, an Gaskammern und Vergewaltigungen erinnert. Diese unerträgliche Vergangenheit taucht in ihrem Geist wieder wie ein fürchterliches Gespenst. Dieses Schrecken verteilt sie aber mit Malina, einem Militärhistoriker, der eher immer da für sie ist. Deshalb sagt sie selbst am Romanende, sie habe in Ivan gelebt und sterbe in Malina. Noch einmal zeigt der Kern dieses Romans, wie die Folgen des Nationalsozialismus bis in die Tiefe des Kriegsüberlebenden übrig bleiben. Die Entnazifizierung hat schon in Österreich 1971, die Entstehungszeit des Werkes stattgefunden, aber man hat den Eindruck, der Dämon ist immer da, übt weiter großen Einfluss, ohne dass jemand etwas dagegen unternimmt. Die Gestalt von Malina in diesem Roman kann als einen

³¹ <http://www.fundus.org/pdf.asp?ID=491>

³² Ebd.

Hilferuf vor einem stillschweigenden nationalsozialistischen Schatten, der nicht nur in den Geistern seiner damaligen Opfer, sondern in dem ganzen Handlungsort übrig bleibt.

2.3. Thomas Bernhard hinter Aichinger und Bachmann: Zur Entlarvung des österreichischen nationalsozialistischen Schattens

Wie seine Mitbürgerinnen Aichinger und Bachmann hat Thomas Bernhard schwierige Verhältnisse zu seiner österreichischen Heimat gehabt. Von seiner Geburt bis zu seinem Tod zeichnete sich das Gesicht eines Manns, der sich durch sein Land verraten fühlte.

2.3.1. Zum Verhältnis zu Österreich und zum Werk ‚Heldenplatz‘

Thomas Bernhard wurde am 9. Februar 1931 in Heerlen (Niederlande) geboren und starb am 12. Februar 1989 in Gmunden (Österreich). Als österreichischer Schriftsteller und Dramatiker hat er immer im Laufe der 58 Jahre seiner Existenz ein schwieriges Verhältnis zu seiner Heimat gehabt. Thomas Bernhard war ein fruchtbarer Autor, der 250 Beiträge, 5 Gedichtsammlungen, 31 große Prosatexte und Novellen, 20 Theaterstücke geschrieben hat. (HUTT, 2002) Diese literarische Produktion und vor allem seine Werke ab den 1980er Jahren *Wittgensteins Neffe* (1982), *Alte Meister* (Roman, 1985), *Auslöschung. Ein Zerfall* (Roman, 1986), *Einfach kompliziert* (1986), *Heldenplatz* (Drama, 1988) markieren die Zuspitzung seiner Karriere. Aus diesen Büchern ergibt sein totaler Kriegsausbruch von Thomas Bernhard gegen Österreich und die Österreicher.

„Als umstrittener Schriftsteller traf er nicht immer den Geschmack der traditionellen Österreicher. Als teilweise skandalträchtige Provokationen wurden seine Arbeiten bezeichnet. Insbesondere mit seinen Werken *Der Präsident*, *Vor dem Ruhestand* sowie dem 1988 veröffentlichten *Heldenplatz* zog er den Zorn des österreichischen Staates und bestimmter Einzelpersonen auf sich.“³³

Die Bemerkung über die Person von Bernhard findet man auch bei anderen Spezialisten, die sein Schaffen untersucht haben. Zu erwähnen ist nicht unbedingt die Reaktion der Öffentlichkeit nach der Veröffentlichung der Mehrheit seiner Werke, sondern das, was er zu dieser Öffentlichkeit, dieser Gesellschaft bzw. seiner Heimat sagt. Er ist gewillt, die Heuchelei Österreichs zu denunzieren. Er schreibt eigentlich gegen alle Attribute, die mit dem Staat Österreichs zu bringen sind (WEISHARD, 2001, 144). Diese Attribute attackieren also sowohl die ganze Gesellschaft als auch ihre Geschichte, wie es im Besonderen in Werk ‚*Heldenplatz*‘ zu lesen ist.

³³ <http://wortwuchs.net/lebenslauf/thomas-bernhard/> 11/03/2016, 19 :58

2.3.2. Zum Drama *Heldenplatz*

2.3.2.1. Der Erscheinungskontext des Werkes

Das Werk ‚*Heldenplatz*‘ ist im Auftrag des damaligen Direktors des Wiener Burgtheaters Claus Peymann anlässlich des 100-jährigen Eröffnungsjubiläums im Jahr 1988 entstanden (Vgl. MITTERMAYER, 1995, 133f.). Diese Gelegenheit wurde also von Thomas Bernhard ergriffen, um die *neo-nationalsozialistisch österreichische Gesellschaft*³⁴ entdecken zu lassen. Das Werk inszeniert vorwiegend die politischen Haltungen Österreichs der 80er Jahre, deren nationalsozialistischer Hintergrund eine Ursache des Niedergangs einer jüdischen Gesellschaft ist. Das Niveau Beschimpfung und Kritik gegen Österreich und die Österreicher im Allgemeinen wurde als Skandal bzw. als größter Theaterskandal in dieser Gesellschaft rezipiert.³⁵ Vom Skandal ist es aber nicht unbedingt die Rede in dieser Arbeit, sondern vom Realitätsbezug in ‚*Heldenplatz*‘. Ausgehend von dem Werkinhalt, der Figurenkonstellation, der Zeit und dem Raum wird gezeigt, wie dieses Drama einen unendlichen Nationalsozialismus in Österreich seit etwa 50 Jahren ans Licht bringt.

2.3.2.2. Eine Tragödie in drei Szenen

Bernhards ‚*Heldenplatz*‘ kann unter Berücksichtigung des Suizids des *impliziten Hautprotagonisten*³⁶ Josef Schuster am Anfang und des Niedergangs seiner Witwe am Stücksende als doppeltragisch betrachtet werden. Das Werk schildert tatsächlich *einen ungelöst gebliebenen Konflikt* (das Leiden Josef Schusters unter einer unendlichen nationalsozialistischen Atmosphäre in der österreichischen Gesellschaft), der mit dem Tod oder dem Untergang eines anderen Protagonisten endet. (Vgl. MATZKOWSKI, 1998, 56f. 57) Von dem Gespräch zwischen den Angestellten des Selbstmörders Frau Zittel und Herta über den Suizid(erste Szene) zur Diskussion zwischen seinen Verwandten und (zweite Szene) und einigen Bekannten(dritte Szene) machen auch deutlich, dass ‚*Heldenplatz*‘ nicht zum Anlass heiteren Spotts, wie es der Fall in der Komödie ist (Ebd. 57), bereitet. Es hat so strikte tragische Aspekte, dass es auch keinesfalls mit einer Tragikomödie gleichzusetzen ist. Diese Tragödie besteht in der Tat aus drei unterschiedlich voneinander unabhängigen Szenen, die nicht miteinander verbunden werden können. Sie übertragen die Handlung in vielen Räumen mit einer relativ kleinen Zeitspanne und repräsentieren eigentlich den Aussagegehalt des

³⁴ Hervorgehoben von mir. Dieser Ausdruck ist nur interpretatorisch angelegt und kann deshalb nicht als eine konkrete Sache der österreichischen Gesellschaft dieses Zeitraums gelten.

³⁵ http://diepresse.com/home/kultur/news/593316/Heldenplatz_Bernhards-Skandalstueck-wieder-in-Wien; 19.04.2016 ; 18h21

³⁶ Hervorgehoben von mir. Der implizite Hauptprotagonist hier bedeutet eine Hauptfigur, die selbst nicht handelt, aber um die das ganze Stück bzw. die Handlung dreht. Hier Josef Schuster, denn sein Tod markiert den Ausgangspunkt einer Abfolge von Figurenrede, die alle Attribute des gesellschaftlichen Lebens anspricht.

gesamten Stückes. Der Dialog zwischen Figuren treibt aber die Handlung voran (Ebd. 51) und zwar die Motivation des Professors Josef Schuster, sich das Leben nehmen zu müssen oder nicht. Diese Charakterzüge weisen daher sowohl auf die geschlossene Form als auch die offene Form des Dramas (Ebd. 51-52). Eine Spezifität von Thomas Bernhard, die die Schreibrevolte eines unkonformistischen Autors durchscheinen lässt.

2.3.2.3. Die Zeit

Das erste grundlegende Indiz der Zeit in diesem Drama ist also *März 1988* (BERNHARD, 1988, 8), das sofort an den Anschluss Österreichs³⁷ am 13. März 1938 erinnern lässt. 1988 erscheint also als ein Jahr, das die Geschichte Österreichs 50 Jahre nach dem Anschluss anfragt. Dieser Zeitindikator scheint aber mehr paratextuell als textuell zu sein, denn er ist vor dem Dramaufbau gegeben. Die eigentliche Zeitangabe im Buch lässt also eine unendliche Diskussion zwischen Figuren an einen Trauertag, „Nach dem Begräbnis“ (Ebd. 9) entbrennen. Die Zeitgestaltung wird hierbei nicht linear wie in einem Roman überliefert. Im Gegensatz zum Romanautor, der einen Erzähler zum Handlungsverlauf zur Verfügung hat, kann der Dramenautor demgegenüber im Wesentlichen nur auf Figuren zurückgreifen, wenn er „Zeit vermitteln“ will (Vgl. MATZKOWSKI, 1998, 48). So kann beispielweise gesehen werden, wie Frau Zittel und Herta in ihrem Gespräch die Gegebenheiten in der Vergangenheit situieren. Die meisten verwendeten Tempora sind übrigens der Präsens, oft das Perfekt, um den zu früh niedergegangenen Willen des Verstorbenen zu übertragen und die heutige Realität erschließen zu können: „Jetzt ist alles noch viel schlimmer als vor fünfzig Jahren hat er gesagt“. (BERNHARD, 1988, 11/S.43) Die Erneuerung der Diskussion über das nationalsozialistische Schicksal Österreichs wird vom Autor noch deutlicher gezeigt. Die ganze Handlung dauert kaum einen ganzen Tag. In der ersten Szene erfährt man von einer Tageszeit „Früher Vormittag“ (Ebd. 11), bei der der Dialog über die Person des Professors Josef Schuster und dessen Selbstmord geführt wird. Der Ausdruck der Zeit scheint fast statisch zu bleiben, bis eine andere Diskussion in der ersten Szene beginnt. Nun ist es aber nicht mehr Vormittag, sondern Mittag, eine andere Tageszeit, die die Handlung bis zu Ende bringt. Diese langsam vergangene Zeitgestaltung hebt ständig das Problem einer langen Debatte des Nazismus im Staat Österreichs Ende der 1980er Jahre hervor. So nimmt Thomas Bernhard auf diese Weise an der Debatte über die Vergangenheitsbewältigung in der österreichischen Gesellschaft teil.

³⁷Der Österreich-Anschluss, <http://www.vorkriegsgeschichte.de/content/view/20/36/>

2.3.2.4. Der Raum

Genauso wie die Zeit ist der Raum eines der entscheidenden Analyseelemente in diesem Drama. Er bezeichnet zunächst den Handlungsort, wo die Figurenrede stattfindet, dann ist er demnach mit einer tatsächlichen Realität gleichzustellen.

Die Gegebenheiten spielen hier in den Innen- und Außenräumen³⁸ ab (Vgl. MATZKOWSKI, 1998, 47). Die erste Kategorie entspricht der Handlung in Heldenplatz, wo Frau Zittel und Herta über den verstorbenen Professor und dessen Werdegang diskutieren (erste Szene), und wo der Leichenschmaus nach dem Begräbnis stattfindet(dritte Szene). In dieser Wohnung neben Heldenplatz werden nämlich fast alle Prinzipien, Enttäuschungen gegenüber dem Staat Österreich, Unbehagen und Tod des Professors zwischen Frau Zittel und Herta andiskutiert. So gilt dieser Ort, wo der Professor sich ans Fenster gestürzt hat (BERNHARD, 1988, 21) als Ausgangspunkt für den Abscheu und den Trauerdiskurs über Österreich im ganzen Buch. Es kann sogar als Ort betrachtet werden, wo das ganze Unglück Österreichs herkommt. Dieselbe Entschiedenheit hat er bis zum Ende des Dramas: am Ende der Handlung trägt Heldenplatz auch einen abscheulichen Charakter wie am Anfang des Buches. Bei der Diskussion während des Leichenschmauses mit ihren Verwandten und einigen Gästen hört sie immer mehr das Geschrei der Masse vom Heldenplatz (Ebd. 162), das Massengeschrei vom Heldenplatz schwillt herauf bis an die Grenze des Erträglichen laut an, noch lauter, dass die deswegen traumatisierte Frau Professor Schuster vor dem Erschrecken aller mit dem Gesicht voraus auf die Tischplatte fällt.(Ebd. 165)

Die zweite Kategorie von Räumen entspricht also dem Zwischenort der Handlung im Bernhards Drama. Der Volksgarten gilt als eine Alternative für die Handlung. Die Diskussion zwischen Robert Schuster, dem Bruder des Verstorbenen, und seinen Nichten Olga und Anna zeugt von der Möglichkeit, die der Selbstmörder Josef Schuster hätte ergreifen sollen, um den Selbstmord zu vermeiden. Dieser Ort trägt aber nur passive Gegebenheiten, die die Bedeutung der Haltung des Dramas kaum verändert. Zwar eine Alternative, aber nicht ein Hindernis zum sinntragenden Heldenplatz, den Bernhard als Erinnerungsraum für Österreich der 80er Jahre in seinem Buch hat thematisieren wollen. Er bedient sich des historischen Heldenplatzes als Ort des Geschreis, das zum Niedergang zwei jüdischer Figuren führt. Damit wird tatsächlich gezeigt, wie das Existenzrecht der Juden in Österreich im März 1988 wie am 15. März 1938 in Frage gestellt wird. Heldenplatz bedeutet tatsächlich für die Österreicher einen Gedächtnisort, der an den Anschluss Österreichs an das Dritte Reich erinnert. Er ist der Tat das Symbol des österreichischen Vertrags mit dem Nationalsozialismus und dem Verurteil der

³⁸ Innen- und Außenräumen entsprechen jeweils Orte, Zimmer, Keller, Dechkammer und Park, Wald, See).

minderheitlichen Juden Österreichs zum Tod. Seine räumliche Vorrangstellung im Werk zeigt in mehrfacher Hinsicht den Willen Bernhards die bestehenden Verhältnisse der 80er Jahre mit den Ereignissen dieses historischen nationalsozialistischen Platzes anzunähern. Daraus ergibt sich stets die Frage, ob Heldenplatz im Besonderen und Österreich im Allgemeinen mit demselben nationalsozialistischen Abscheu heute[im Jahre 1988] wie in der Vergangenheit wirkt.

2.3.2.5. Die Figuren

Die Implikationen des Nationalsozialismus in dem Schicksal der österreichischen Gesellschaft der 1980er Jahre hängt mehrfach mit der prägenden politischen Situation Österreichs dieser Zeit zusammen, aber wird wesentlich von den Figuren im Bernhards Werk erschlossen. Die Thematisierung einer Judenclique im Buch ist besonders von Belang, um einen erneuten Nationalsozialismus in dieser Gesellschaft besser ans Licht zu bringen.

2.3.2.5.1. Josef Schuster und der Suizid

Im März des Jahres 1988 stürzt sich der jüdische Professor Josef Schuster aus dem Fenster(S. 59), weil er die Wirkungen des Nationalsozialismus jetzt mehr verspürt als vor 50 Jahren und hinterlässt eine Reihe von Reden über seine Person und die Motive seines Suizids. Der Selbstmörder tritt tatsächlich nicht als eine Figur in die Handlung auf, er bleibt nur implizit erwähnt. Man erkennt seinen Tod nur durch den Dialog zwischen zunächst seinen Angestellten und dann seinen Verwandten. In der Szene, die diesem Gespräch gewidmet ist, ist aus vielen Gründen zu erfahren, warum dieser Intellektuelle sich den Tod gegeben hat. Ihm zufolge sei alles noch viel schlimmer als vor fünfzig Jahren.(Ebd. 11) Er berichtet zu seiner Haushälterin Frau Zittel von den Traumata seiner Frau, die den ganzen Tag das Geschrei vom Heldenplatz hört, und bestätigt diese Situation als unerträglich miterleben zu sollen, denn das mache ihn verrückt.(Ebd. 28) Das Geschrei interpretiert er, als würde ihn Hitler zum zweiten Mal aus einer Wohnung verjagen. Mit einer solchen Perspektive hat der Professor keinen anderen Ausweg als sich umbringen zu müssen.

2.3.2.5.2. Robert Schuster und die Gewöhnung an die österreichische Dekadenz

Die Gründe des Selbstmords von Professor Josef Schuster befinden sich mehrheitlich in dem Gespräch zwischen seinen Angestellten (erste Szene). Dass Thomas Bernhard das Leben dieses Intellektuellen hat nehmen lassen, hebt den Blick des jüdischen Intellektuellen auf Österreich der 80er Jahre hervor. Dieselbe Aufmerksamkeit will er mit seinem Bruder Robert Schuster lenken lassen, dass dieser als Zeuge der Missstände der Politik am Besonderen, und Schwachsinn aller anderen Institutionen im Allgemeinen betrachtet wird. Das Gespräch, das

Robert Schuster mit seinen Nichten Anna und Olga von der zweiten Szene bis etwa zum Ende der dritten Szene führt, hat Bezug zur Realität Österreichs Ende der 1980er Jahre. Diesen Eindruck hat man bereits mit der Stellung Robert Schusters über die Situation in Österreich. Er weiß, dass nichts normal im Staat Österreich ist, aber er protestiert nicht, er protestiert gegen nichts mehr, alle Proteste verbieten sich am Lebensende. (Ebd. 77f.78) Dass die ganze Gesellschaft Österreichs zum Beispiel die Juden bis in die Tiefe hasst, ist ihm nicht neu. Deshalb hat er seinem Bruder immer vorgeworfen, alles auf eine Karte gesetzt zu haben. (Ebd. 79) Ihm war deswegen der Selbstmord seines Bruders keine Überraschung.

Die Dekadenz Österreichs musste, ihm zufolge, keine neue Sache sein. Daher hat man den Eindruck, dass der nationalsozialistische Terror bei ihm kein Ende bis hierhin gekannt hat; seit dem Anschluss hat es keinen Bruch gegeben. Er ist sogar dessen bewusst, dass es keine Chance mehr für seine Generation gibt, deshalb protestiert er nicht mehr und verleiht es der nächsten Generation als Herausforderung, denn nichts ist in den 50 Jahren nach dem Anschluss passiert, „in den letzten fünfzig Jahren haben die Regierenden alles zerstört.“ (Ebd. 87) Der andauernde Geist der Regierung wird mit ihren Regierenden öffentlich beschimpft als Unfähige: „das ist ja vollkommen gleichgültig was das für eine Regierung ist/ es ist ja eine wie die andere[...] das sind ja immer diese ganz und gar verkommenen Leute/ die mit jedem Tag den Staat mehr zugrunde richten“ (Ebd. 120). Robert Schuster nimmt hier eine Stellung, die nicht unbedingt das Verhalten Österreichs gegenüber dem Juden und umgekehrt verurteilt. Er will im Gegensatz zu seinem Bruder anders mit dem Leben Österreich umgehen. Dieser Umgang mit Österreich gilt als eine Reflexionsrichtung für die Juden, deren Situation in Österreich chaotisch zu sein scheint. Diese Lage will er anders als den Tod des Juden sehen lassen. Eine solche Perspektive definiert also den Platz, den der Juden in dieser Gesellschaft etwa 50 Jahre nach dem Anschluss einnimmt, dass er akzeptieren sollte. Diesen Zustand des Juden in seiner Lebensumgebung nimmt er in der Tat als unbeweglich wahr.

2.3.2.6. Der Realitätsbezug in Bernhards ‚Heldenplatz‘ : zum Verfall einer ganzen Gesellschaft?

Die resignative Stellung von Robert Schuster vor dem Unglück des Anderen bzw. des Juden in der österreichischen Gesellschaft reicht nicht aus, um den Verfall dieser Gesellschaft besser zu zeigen. Zwar ist er resignativ, aber er, seine Nichten, einigen Verwandten im Volksgarten(zweite Szene) und einige Freunde der Familie liefern Informationen im Heldenplatz während des Leichenschmauses (dritte Szene), die ein paar Parallelen mit der politischen Geschichte Österreichs haben. Die Diskussion über die Regierung und die andauernden Regierenden (Ebd. 120) hebt besonderes Interesse an dem politischen Leben

Österreichs Ende der 1980er Jahre hervor. Sie setzen sich auf eine besondere Weise mit dem kontinuierlichen Abscheu, dass die Vergangenheit der Führenden in dem konkreten Leben Österreichs Erforschungen bedingt. Daran ist die Vergangenheit der Bundeskanzlerumgebung der Zeit, der selbst öffentlich beschimpft ist, appelliert (Ebd. 120). Die Beschimpfungen gegen den Bundespräsidenten können mit den Skandalen des wirklichen Bundespräsidenten zu dieser Zeit zusammengehängt werden. Zur Zeit des Nationalsozialismus hatte Kurt Waldheim der Bundespräsident Österreichs von 1986 bis 1992 seine Tätigkeiten als Offizier der Wehrmacht von 1942 bis 1944 in „biografischen Angaben ausgelassen und bestritt nach dem Bekanntwerden jede Beteiligung an NS-Verbrechen und jede damalige Kenntnis davon“³⁹. Die ferne oder nahe Kollaboration Waldheims mit dem Nationalsozialismus haben einige Historiker als antisemitische Reaktionsmuster analysiert⁴⁰. Eine solche Gestalt an der Spitze Österreichs bedeutet deshalb für Robert Schuster einen erneuten Anschluss an den Nationalsozialismus und somit ein Todesurteil für die jüdische österreichische Minderheit. Zu diesen politischen Skandalen auf die Nazivergangenheit Österreichs fügt sich eine schwere Auseinandersetzung mit den politischen Parteien hinzu. Robert Schuster lässt übrigens bemerken, ein Großteil der Österreicher wolle, „dass der Nationalsozialismus herrscht/ unter der Oberfläche ist ja der Nationalsozialismus schon längst wieder an der Macht“ (BERNHARD, 1988, 135). Solche Bemerkungen erinnern an die die Heimgeschichte der FPÖ, die eine nazistische Vergangenheit hat, und die mit SPÖ von 1983 bis 1986 koalitiert hat.⁴¹ Danach werden auch die Zusammenarbeit von SPÖ und ÖVP an der Macht zu dieser Zeit kritisiert: Sie werden als die Verantwortlichen der Trostlosigkeit im Land beschuldigt. „In diesem fürchterlichsten aller Staaten/ haben Sie ja nur die Wahl/ zwischen schwarzen und roten Schweinen“ (Ebd. 164). Neben diesen heftigen Kritiken an den bestehenden Verhältnissen, die Österreich in seinem historischen bzw. fortwährenden Verhältnis zum Nationalsozialismus noch anfragt, verspürt der Leser durch die Figuren ein totales Chaos in fast allen Bereichen des Lebens. Nicht ferner als die Politik wird die Religion, nämlich die Katholische Kirche für nationalsozialistisch geschätzt. Das wird tatsächlich von der neuen Generation offenbart: Zu Olga sagt Anna „In Österreich musst du entweder katholisch /oder nationalsozialistisch sein/ alles andere wird nicht geduldet/ alles wird vernichtet“ (Ebd. 64) Von diesem negativen Eindruck auf den Katholizismus trägt der Papst die Verantwortung. Mit dem Katholizismus werden die Kirche und alle Religionen mit ihrer Unordnung öffentlich kritisiert. Robert Schuster sagt dazu in einer langen Tirade „sie [die Kirche] verpachtet ihren

³⁹ <https://de.wikipedia.org/wiki/Waldheim-Aff%C3%A4re> 15/03/2016; 17:28

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Partis_politiques_autrichiens 15/03/2016; 18:54

lieben Gott, [...] ich meine nicht nur die katholische/ alle Religionen verpachten jedem ihren lieben Gott“ (Ebd. 105). Neben der Religion bleibt es nun der Presse vor den Gerichtshof zu kommen. Von dem Unrat der Regierung wird auch die Presse verurteilt. Professor Liebig, ein Kollege des Verstorbenen, bestätigt, dass die Zeitungen Unrat schreiben und fügt sogar hinzu: „die Zeitungsredaktionen in Österreich / sind ja nichts als skrupellose parteiorientierte Schweinfälle“ (Ebd. 122). Einigen Zeitungen wie der „*Kronzeitung*“ und dem „*Kurier*“ dieser unqualifizierten Leute werden sogar ausländische Zeitungen wie die „*Frankfurter Allgemeine*“ und die „*Neue Zürcher Zeitung*“ entgegengestellt (Ebd. 153), mit einem Schlusswort, dass es keine Zeitungskultur in Österreich gibt. Der Verfall der österreichischen Gesellschaft berührt sowohl die Institutionen als auch die Österreicher selbst, „sechseinhalb Millionen Debile und Tobsüchtige“ (Ebd. 89) die dementsprechend Kurt Waldheim als Bundespräsidenten in Österreich zugelassen haben. Ein Wunder, dass dieses „ganze Volk nicht längst Selbstmord gemacht hat“ (Ebd. 88). In diesem Werk geht es eigentlich um eine Gegenwartsdiagnose mit verallgemeinernden Ausführungen, „die alle Österreicher, mit besonderer Intensität allerdings die Eliten erfassen“ (KRAUS, 2009, 42). Dass Bernhard nicht ausführlich auf andere Bereiche hat eingehen wollen, bedeutet nicht, dass er ein Gebiet des gesellschaftlichen Lebens Österreichs außer Acht gelassen hat. Robert Schuster, einer seiner Hauptfiguren, listet sogar einige Elemente der Substrukturen der Gesellschaft auf: „die Natur und die Architektur alles/ Bald wird alles vernichtet sein“. (Ebd. 85)

Diese Kritik an der österreichischen Gesellschaft geht zwar von dem Neo-Nationalsozialismus aus, von dem Bernhard in seiner Tragödie erschließen lässt, aber hat also andere ferne Wurzel zur Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945), die deutlich mit dem bernhardischen Österreich Ende der 80er Jahre angeknüpft werden müssen.

Kapitel 3

3. ‚Jugend ohne Gott‘ und ‚Heldenplatz‘ :Zwei Werke mit demselben Grundstoff

Die Frage eines andauernden Nationalsozialismus in der österreichischen Gesellschaft vom Ende der 30er Jahre bis zum Ende der 80er Jahre, deren Untersuchung in den obenerwähnten Werken gemacht wird, findet in diesem Kapitel ihre ganze Bedeutung. Nicht aber der Kontext der beiden Bücher wird hier überhaupt evoziert, sondern die Historizität ihrer Erscheinung, das heißt die prägende *politische*⁴² Situation ihres Schreibens. So werden mit dem Schreibanlass der Autoren dieser Werke, nämlich Horváth und Bernhard explizite historische Bezüge von den 30er Jahren her bis zum Ende der 80er Jahre hervorgehoben. Mit diesen Bezügen wird gezeigt, wie Literatur sich konkreter Fakten der Geschichte und der Gesellschaft bedient, um die Eskalation zu dem Neonazismus in Österreich und die verfehlten Maßnahmen einer Bewältigung besser zu offenbaren.

3.1. ‚Jugend ohne Gott‘ und ‚Heldenplatz‘ im Herzen des Nationalsozialismus

Die Machtübernahme Adolf Hitlers 1933 in Deutschland hat eine Ereigniskette auf der ganzen Welt in Gang gesetzt, dass die tiefe Nachwirkungen hat beibehalten müssen. In den deutschsprachigen Räumen im Besonderen scheint dieses Gespenst der Vergangenheit nicht verschwunden zu sein. Autoren wie Ödön von Horváth setzten sich schon damit literarisch auseinander, denn sie verspürten selbst dieses unerträgliche Unbehagen während der NS-Zeit⁴³. *Jugend ohne Gott* ist dementsprechend ein Zeuge dieser abscheulichen Periode der Menschheitsgeschichte. Geschrieben in der Mitte des Nationalsozialismus, dieses Werk berichtet schon über die Übeltaten, die dieses System mit sich gebracht hat. 1937 prägten der Nazismus und die Hitlerhegemonie in deutschsprachigen Räumen. Eines der wichtigsten Pläne Hitlers war es also, „die deutsche ‚Volksgemeinschaft‘ zu schaffen. Eine Gemeinschaft, die nur aus sogenannten Ariern bestand und aus der Juden, anders Denkende, Behinderte, Sinti und Roma, Kommunisten und Menschen slawischer Herkunft ausgeschlossen waren“⁴⁴. So erstaunlich ist es deshalb nicht, dass der Fremdenhass im Horváths Buch öffentlich

⁴² Der Terminus ‚*politisch*‘ wird hier verallgemeinert, das heißt, nicht die Politik im engsten Sinne, sondern Politik als Kern aller anderen gesellschaftlichen Substrukturen.

⁴³ Vgl. Klaus Schubert, Martina Klein: *Das Politiklexikon*. 5., aktual. Aufl. Bonn: Dietz 2011 <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17892/nationalsozialismus>,

⁴⁴ Nationalsozialismus 1933-1945, <http://blog.zeit.de/schueler/2010/07/11/thema-der-nationalsozialismus/>,

erschlossen wird. In der Tat ist das Radio, das effiziente Medium dieser Zeit⁴⁵, dafür zuständig, alle andere Völkergruppen außer den Ariern auszulöschen, dies tönte demgemäß in allen öffentlichen Milieus, dass alle Neger beispielweise hinterlistig, feig und faul seien. (Vgl. TWOREK, 1998, 11) „Adolf Hitler wollte ein Volksganzes, eine Kampfgemeinschaft, und sah Erziehung und Schule als den richtigen Weg“ (ÅKESSON, 2006, 2). Zugang zu allen Informationen wie den der Fremdenauslöschung musste deshalb der schulischen Jugend beigebracht werden. Hitler hat also ein Herrschaftssystem zu dieser Zeit durchgesetzt, das Literaten der Zeit dazu gebracht hat, mit der prägenden Situation kritisch umzugehen. Dieses Unbehagen ist also in das ganze deutschsprachige Milieu überfallen, dass es die Ausweglosigkeit bei anderen Außenseitern bereitete.

Diesen diskriminierenden Wind haben aber viele österreichische Juden nicht ertragen können, so dass der Suizid sich als eine Lösung präsentierte. In seinem Drama erinnert noch Thomas Bernhard an diesen Abscheu, den die Juden erlebt haben. 1938 zum Beispiel stürzte sich der jüngste Bruder Josef Schusters aus dem Fenster (BERNHARD, 1988, 55) aus politischen Gründen, das heißt, des Anschlusses an das Dritte Reich wegen, um vor den kommenden Horror in Österreich zu fliehen. Dass Josef Schuster aufs Neue aus dem Fenster seiner Wohnung am Heldenplatz 1988 stürzt, lenkt Aufmerksamkeit auf die politische Situation Österreichs Ende der 80er Jahre. Diese Situation und den Parallelismus, den sie generiert, wird als eine Wiederholung dargestellt (Vgl. BOZZI, 2000, 255). Die Selbstmorde von 1938 und 1988 zeigen also auf, dass das fünfzig zu vor begangenen Unrecht weiterhin präsentiert ist, dass sich die Gesellschaft von 1988 durch die Verdrängung historischer Tatsachen immer noch an den Opfern von 1938 schuldig macht (Ebd. 255). Diese Annäherung Bernhards betrachtet Paola Bozzi als eine Dialektik der Aufklärung, wobei der Nationalsozialismus nachlebt und evoziert somit die Frage Adornos, „ob bloß als Gespenst dessen, was so monströs war“, verschwinden kann. (Ebd. 257) Solch eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in literarischen Werken der obenerwähnten Perioden, nämlich Ende der 30er Jahre und Ende der 80er Jahre in deutschsprachigen Räumen bzw. in dem österreichischen Raum, hebt also die Frage des Nazismus in Österreich der 80er Jahre, und zwar mit der Waldheim-Debatte⁴⁶ hervor. Eine Debatte, die das historische Selbstbild und das österreichische Geschichtsbewusstsein geradeaus verändert hat und dermaßen den österreichischen Nachkriegsmythos der Opferthese als ‚Geschichtslüge‘ entlarvt hat (Vgl. UHL, 2003, 36). Zu dieser fehlenden Vergangenheitsbewältigung des Nationalsozialismus in

⁴⁵ Das Radio konstituierte das wichtigste Propagandainstrument der Nationalsozialisten. Sie entwickelten ihn zu diesem Zweck zum perfekten Medium. Es war in der Tat das Symbol, „ein Mittel zur Vereinheitlichung des deutschen Volkes in Nord und West, in Süd und Ost.“ Joseph Goebbels am 25.3.1933 zitiert nach TWOREK 1998, S. 182.

⁴⁶ Siehe Kapitel 2.

Österreich fügen sich andere Mechanismen der Vergangenheit hinzu, die ein paar Sachen in der Gegenwart klären können.

3.2. Von der Horváths-Jugend⁴⁷ zum Schicksal einer ganzen Generation

Ödön von Horváths Roman inszeniert ein Problem, das eine reale Gefahr für die Gesellschaft ist: Die Erziehung zum Faschismus an den Jugendlichen um das Jahr vierzehnte Jahr. Dieser unbewusste oder bewusste Umgang mit der schulischen Jugend hat also eine ganze Generation verurteilt. Dazu sagt Åkesson: „Wenn man einen ganzen Volk neue Ideale beibringen will, ist die Schule selbstverständlich der beste Vermittler, weil Kinder mit den vorherrschenden Idealen allmählich Erwachsene mit gleichen Idealen werden“ (ÅKESSON, 2006, 3). Auf diesen besonderen Fall bediente sich Hitler also der Jugend, um eine künftige Gesellschaft, die nach seinen Prinzipien funktionieren musste, zu konstituieren. Im Horváth *„Jugend ohne Gott“* (1937) geht es um eine Gruppe von 26 Buben um das vierzehnte Jahr herum, die unter den Prinzipien des Nationalsozialismus erzogen werden. Das von dem Autor benutzte Alter entspricht tatsächlich dem Intervall, in dem die Erziehung bzw. irgendwelche erworbene Prinzipien von den Jugendlichen für das ganze Leben bleiben. Der Soziologe Karl Mannheim hat eben dazu gearbeitet. „Er ging davon aus, dass Individuen im Alter von 12 bis 25 Jahren für lebensprägende Erfahrungen besonders aufnahmefähig sind und dass das, was in diesem Zeitraum erlebt wurde, für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen bestimmend bleibt“ (ASSMANN, 2000, 26). Diese kritische Auseinandersetzung mit der Erziehung unter dem Nationalsozialismus ist daher von Belang, denn sie verhilft dazu, dass man sich eine Idee über die konkrete und die endgültige Entnazifizierung in deutschsprachigen Räumen wie Österreich zu machen beginnt. So hat diese Erziehung in deutschsprachigen Räumen schwere Folgen von Generation zu Generation gehabt, wie es der Fall in der österreichischen Gesellschaft Ende der 80er Jahre ist. Mit dieser vergangenen Instrumentalisierung der Jugend hat sich Österreich unbewusst oder nicht verurteilt. Deshalb ist es noch sehr einfach die Präsenz des Nationalsozialismus zu verspüren. Die Generation der 80er Jahre liegt also immer noch im Kreis einer einfachen Erinnerung und kann noch keiner neuen Ideologie als Postnazismus Platz machen. Erst nach achtzig bis hundert Jahren Aleida Assmann zufolge „löst sich das Familiengedächtnis ‚naturgemäß‘ immer wieder auf und macht im fließenden Wechsel den Erinnerungen nachfolgender Generationen Platz.“ (Ebd. 56) Hinzu kommt, dass dieser Vergangenheitsfortbestand (kulturelles Gedächtnis) mit Monumenten, Riten, Texten, Bildern und Jahrestagen, wie es mit dem Schreibanlass Thomas

⁴⁷ Das Kompositum Horváths-Jugend steht für die Clique von Schülern, deren er die Erziehung zur des Nationalsozialismus in seinem Roman beschreibt.

Bernhard von seinem Drama ‚*Heldenplatz*‘ (1988) der Fall ist. Daher kann richtig verstanden werden, warum er Robert Schuster am Buchende sagen lässt: „Das Tragische ist ja nicht/ dass mein Bruder Tot ist/ dass wir zurückgeblieben sind ist das Fürchterliche.“(BERNHARD, 1988, 162)

3.3. Literatur und gesellschaftliches Menschenwohl

3.3.1. Zur literarischen Antizipation auf der Zukunft

Wirkungen des Nazismus in den 80er Jahren und vielleicht später sind nicht unbedeutend, sondern haben ihre Wurzel in einer langen vergangenen Arbeit mit den Menschheitsproblemen. Das nationalsozialistische Virus hat Impfungskampagnen in der Literatur der 30er Jahre gehabt, die die Literaturwelt hat voraussehen müssen. Diese Mechanismen der Literatur befinden sich im Oberbegriff der *Antizipation* enthalten. Die Antizipation in der Literatur bzw. in dem literarischen Werk hat zehn Richtungen, die Zdeněk Mathauser ausführlich erarbeitet hat⁴⁸. Darunter ist zu zählen die Antizipation, die mit der Funktion des literarischen Werkes verbunden ist (Ebd. 236). Er gibt zu verstehen, dass diese Antizipationsart die beiden Funktionen der Literatur hervorhebt.

Die eine hängt am künstlerischen Werk selbst, das heißt, zielt darauf ab, die Rolle der Literatur mit der Kunstkultur zu antizipieren, sodass das Auffassungsvermögen des Lesers beschleunigt wird. Von diesem Verhältnis ist es hier nicht die Rede. Es wird eher die Antizipation zur Koppelung des Werkes mit der Realität in diesem Teil signalisiert. In Horváths ‚*Jugend ohne Gott*‘ kündigt der Autor zweifach den Horror für die Zukunft an. Vor den Attituden der Buben bzw. der Jugend sieht er dümmere Tage für deutschsprachige Räumen vorher „Es kommen kalte Zeiten, das Zeitalter der Fische. [...] Da wird sie Seele des Menschen unbeweglich wie Antlitz eines Fisches.“ (HORVÁTH, 1937, 27) Darüber hinaus fügt sich die Flucht vor der Ohnmacht gegenüber einer zum Faschismus erzogenen Jugend am Romanende hinzu. Er bedient sich tatsächlich des Bildes einer kommenden Katastrophe, die die deutschsprachigen Länder im Besonderen und Europa im Allgemeinen zerstören wird, aber nicht Afrika. „Laß nur nichts da, der Neger geht zu den Negern“ (Ebd. 142). Die direkte Folge ist zwar der Zweite Weltkrieg gewesen, aber die langfristigen Nachwirkungen auf dem Menschengestalt nach dem Krieg sind besonders interessant, um die literarische Antizipation in diesem Werk zu besprechen. Mit zumindest diesen Elementen füllt ‚*Jugend ohne Gott*‘ also diese Funktion der Literatur, die den Einschlag ihres Inhalts in die soziale Realität hat (Vgl.

⁴⁸ Vgl. Zdeněk Mathauser, *Literatur und Antizipation*, Acta Comparationis Litteraturum Universum, <http://www.akademiai.com/doi/abs/10.1007/BF02093140?journalCode=11059>,

MATHAUSER, 237). Der Autor Horváth hat also damit im Namen vieler deutschsprachiger Menschen sein individuelles Engagement gegen den Nationalsozialismus, seine Antizipation des gesellschaftlichen Morgens in deutschsprachigen Räumen, wie es in Österreich der 80er zu sehen ist, gelegt.

3.3.2. Literarische Förderung vom egalitären Existenzrecht der Völker

Horváths ‚*Jugend ohne Gott*‘ und Bernhards ‚*Heldenplatz*‘ gehören zu einem Programm der Literatur, das sie [Literatur] im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Anachronismen legt. Diese Werke sind in der Tat literarische Stütze, in denen Probleme der Menschheit besprochen werden, das heißt, ob der Mensch irgendeiner Herkunft im Behagen ist oder nicht, besteht in die Funktion ihrer literarischen Richtung. Sie werden deshalb als *engagierte Literatur* bezeichnet. Unter engagierter Literatur versteht man „im weitesten Sinne jede Literatur, die ein politisches, soziales, religiöses oder ideologisches Engagement erkennen lässt und dieses mit den Mitteln der Literatur vorträgt und vertritt.“ (IRMGARD SCHWEIKLE et al, 1990, 123) Grundzüge dieses Literaturtyps werden im Besonderen im Buch von Thomas Bernhard vertreten. Sein Versuch auf Völker unterschiedlicher Herkunft in seinem Werk zurück zu greifen, Juden, Österreicher, Franzosen, Engländer und Eritreer zeigt diese Sorge deutlich. Nicht diese vielschichtige Repräsentation ist besonders erwähnenswert, sondern das Zusammenkommen, das er damit postuliert. Er lässt die Juden durchaus aber alles organisieren. Aus der Perspektive eines Österreichers, der er ist, ermöglicht er die Integration der Juden in der österreichischen Gesellschaft. Zunächst einmal lebt seine Judengemeinschaft in Österreich mit prominenten Titeln und höheren Qualifikationen: Professor Josef Schuster, Professor Robert Schuster, sein Bruder, und Professor Liebig.

Außer diesem möglichen Leben in der österreichischen Gesellschaft sehen Juden in anderen oben erwähnten Gruppen, nämlich Franzosen, Engländer und Eritreer eher mehr eine versicherte Vollendung als eine Unsicherheit. Josef Schuster sagt also aus, er wäre gern Franzose gewesen (BERNHARD, 1988, 25). Mit diesen Worten zeigt Bernhard seine Zuneigung zur französischen Gesellschaft, die nie vom Faschismus(im Sinne Österreichs, dass eins mit dieser Ideologie gemacht hat) beeinflusst worden ist. Fernerhin legt er diese Gleichheitssuche der Juden in ihrer wechselseitigen Beziehung zu Engländern. Er lässt Robert Schuster bestätigen: „die englische Zeit war die schönste/ die Kinderzeit und die englische Zeit“ (Ebd. 133) Er fügt hinzu, „Nach England zu gehen war je ein großes Glück“ (Ebd. 142) Die sehnsüchtige Selbstentfaltung in England findet man auch in der Beschreibung des eritreischen Milieus als ein Empfängnisland. Er beschreibt Eritrea als ein tolerantes Land, das Leute mit böartigen Neigungen mit offenen Händen empfängt. Dazu sagt er „perverse

Caritasdirektoren reisen mit dem Flugzeug erster Klasse nach Eritrea“ (Ebd. 152). Dieses Postulat zum egalitären Dialog, zur Mitmenschlichkeit findet sich auch bei Horváth ausgedrückt.

Auch ‚*Jugend ohne Gott*‘ fungiert als eine Waffe gegen rassistische- bzw. kulturelle Unterschiede und somit Auslöschung der anderen, die der Jugend mit nationalsozialistischen Ideen beigebracht wurden. Mit der Stimme des Lehrers will er dieser Jugend wissen lassen, dass solange sie die Zivilisation ihres Volks für höher als die der Neger halten, kommt es etwas auf die der Neger an, und dass sie auch doch Menschen sind. Diese Stellung führt dazu, dass seine Schüler ihm den Namen *Neger* zuschreiben (Ebd. 114). Das Plädoyer dieser Werke übersetzt einen langzeitlichen Kampf gegen den Nationalsozialismus, aber einen Kampf mit Angst vor einem erschreckenden Verlust und einer andauernd grauenhaften Resistenz.

3.3.3. Zur Alternativfunktion der Literatur

Der verspürte und erlebte Gräuel des nazistischen Winds, die Literatur jeweils in diesen Werken beschreibt, versteckt eine Alternative. Wenn Literatur kein Hindernis zu einem Problem finden kann, dann gibt sie sich andere Mittel, um Möglichkeiten woanders zu finden. Sie schafft sich sozusagen andere Referenzen und stellt sich in der Suche nach neuen Orientierungsmaßstäben, denn die Werte der Welt, in der sie sich befindet, sind überkommen. Der Ortwechsel des Hauptprotagonisten von einem deutschsprachigen Raum zu Afrika am Ende des Romans Horváths ‚*Jugend ohne Gott*‘ und der schreckliche Niedergang der Frau Professor am Ende der Tragödie Bernhards zeigt in mehrfacher Hinsicht diese Flucht. Die Flucht ist so erstaunlich, dass die Figuren immer vor demselben Übel während etwa 50 Jahre Angst haben. Der afrikanische Bestimmungsort bedeutet in sich eine andere Alternative für Menschen dieser Umgebung vor den vordringenden nationalsozialistischen Horror zu verstecken und zu retten. Aber trotzdem eine unsichere Alternative, auch wenn man die Flucht begeht oder stirbt. Der ästhetisierte Suizid in Bernhards Tragödie zeigt also, dass das Virus des Nazismus übrig bleibt. So findet man in der Literatur einen Ausweg vor dem Unerträglichen, sie ist stets in der Suche nach anderen Orten, wo das Leben anders ist, als es, das uns die Existenz in einer Hölle macht. Sei es ein unbekannter Ort wie der Tod, schlägt uns Literatur immer eine mögliche Welt vor.

3.3.4. Die Frage einer grausamen Erinnerung und die heutige Realität

Eine der unerlässlichen Funktionen der Literatur kommt von ihrer Beziehung zur Geschichte her. Dieser Zusammenhang der Literatur mit der Geschichte bedeutet keinesfalls, dass

Literatur Geschichte erledigt, sondern dass Literatur Geschichte mit eigenen Mittel rekonstruiert. Diese geschichtliche Rekonstruktion zielt also darauf ab, die Vergangenheit zu bewältigen und das Bekannte erneut und ständig zu besprechen, denn „The reader ist invited to reflect on precisely this sentence: the unhistorical and the historical are equally to the health of an individual, a people and a culture.“(Friedrich Nietzsche zitiert nach MITTEN, 1992, 2) Die Rolle der Literatur ist in dieser Hinsicht zu erzählen, wie die Sachen sich anders haben abspielen sollen. Daher ist Literatur nichts seitens einzelner Gruppen, sondern seitens der gegenwärtigen Wirklichkeit und besser noch der Zukunft, deshalb gehört das Erzählen oder ganz allgemein die Kunst zu, *Unvergangenem*⁴⁹ (Vgl. GOMSU, o.J., S.2). Dieser Versuch, das Vergangene in ‚*Jugend ohne Gott*‘ zu vergegenwärtigen und in ‚*Heldenplatz*‘ zu rekonstruieren, könnte wohl das Rollenspiel der ideologische und ideologiekritische Beweggründe legitimieren, wobei es deutlich gezeigt wird, wie der Nationalsozialismus keine neue Sache während des Anschlusses und nach ihm in der österreichischen Gesellschaft gewesen ist, und was seine starke Präsenz Ende der 80er Jahre bei dem Gedenktag rechtfertigen kann. Diese Erinnerungsfunktion der Literatur hat also einen engen Zusammenhang zu der Bearbeitung der Vergangenheit und einer realistischen Implikation. (Vgl. NDJENG, 2015, 66) Diese Sorge lässt sich aber nur implizit im Roman ‚*Jugend ohne Gott*‘ enthüllen, denn er thematisiert die Aktionen des Nationalsozialismus gegenüber der österreichischen Jugend des Jahres 1937, ein Jahr vorm Anschluss an das Deutsche Reich. Dort sind Schüler schon unter nationalsozialistischen Prinzipien erzogen. Daraus ergibt sich, dass der Anschluss keinen Anfang des Nationalsozialismus ausmacht, vielmehr die Zuspitzung einer faschistischen Kultur in Oberösterreich⁵⁰. Diese nationalsozialistische Kultur hat keinen Bruch gekannt. Mit Autorinnen der Nachkriegszeit wie Ilse Aichinger und Ingeborg Bachmann hat man belegen können, dass dieser nazistische Keim eine Verdünnung gekannt hat, aber keine endgültige Verschwindung. Mehr als fünf Jahrzehnte nach seiner Zuspitzung in Österreich 1938 hat nicht nur die Jugenderziehung auf der Basis der Bewahrung dieser Nationalkultur in Österreich gewesen ist, sondern auch ihre politischen Taten der Vergangenheit, wie Bernhard sie in seinem ‚*Heldenplatz*‘ kritisch schildert. Politische Führende, aber vor allem bürgerliche

⁴⁹ Dieser von Joseph Gomsu benutzte Neologismus verdeutlicht den geschichtlichen Charakter literarischer Werke, deren Rolle ihm zufolge darin besteht, das Vergangene in die Gegenwart in eine neue Perspektive einzuholen.

⁵⁰ Das Werk wurde in Salzburg verfasst. Der deutschsprachige Raum, wo sich die Handlung abspielt, kann dann nur Österreich sein. „*Auch Horvaths Freundin Wera Liessem, die den Sommer 1937 in Aigen bei Salzburg verbrachte, bestätigt, das ‚Jugend ohne Gott‘ um diese Zeit in Henndorf zumindest ‚abgeschlossen‘ wurde*“ **Ödön von Horváth**, *Jugend ohne Gott*, S.157.

Gesellschaft, die diese Führenden unterstützt, wird besonders vom Autor vor Gericht gebracht.

Diese Verantwortung Österreichs in den nationalsozialistischen Verbrechen kann ihren Ursprung in den Optionen, die viele Autoren, Literatur- und Kulturwissenschaftler u.a. in die Geschichte seiner sich konstruierenden Nation und Identität offen legen. Das Verhalten der Österreicher in diesem Hinblick ist besonders von Belang, um sein eigenständiger Zusammenhang zum Nationalsozialismus in der Vergangenheit und in der Gegenwart zu rechtfertigen. Die Geschichte Österreichs hat viele Sequenzen, die es endgültig von Deutschland und somit von dessen nationalsozialistischen Schicksal distanziert. In seiner Autonomisierungsphase hat Österreich nur schwierig von den Keimen der Kultur Deutschlands gelöst. An dieser Stelle können gewisse Episoden dieser konvergierenden Entwicklung zu dem deutschen Raum (heute Deutschland), die der kamerunische Germanist Jean-Bertrand Miguoué in einem Artikel systematisch analysiert, (Vgl. MIGUOUÉ, 2015, 27-59), erwähnt werden. Er systematisiert die Frage Österreichs als eine eigenständige Entität im Unterschied zu Deutschland in „The German language and cultural space“ durch die Varianten der deutschen Sprache zumindest in den beiden Sphären und durch den Sonderweg seiner Geschichte [Geschichte Österreichs] (Ebd. 45f, 46ff). Um zu diesem Schluss zu kommen, unterstreicht er den Doppelsinn dieser österreichischen Sonderidentität. Ihm zufolge, damit eine reduktionistisches Bild Österreichs vermieden wird, beruht die Lektüre seiner Geschichte sowohl auf konvergierenden Perioden als auch divergierenden Perioden. Eine solche Annäherung verhilft dazu, die Komplexität von politischen und kulturellen Optionen zu verstehen. Er erwähnt nämlich im Sinne der Konvergenz

„the same experience in the Roman Empire, the constitution of Roman-German Saint Empire, the constitution of the German Confederation after the war against Napoleon’s hegemony in Europe, alliances during different wars and crisis situations in Europe (World War I and II) as well as the experience of the Anschluss and finally the common engagement in the European Union“ (Ebd. 47)

Mit dieser Konvergenz wäre man schnell gewillt, die österreichische nationalsozialistische Neigung zu der Zusammengeschichte des deutschen Raums gleichzustellen, was als Folge gehabt hätte, eine sehr leichte Lösung zum nationalsozialistischen Verhalten Österreichs in den 80er Jahre, auf welches Thomas Bernhard Aufmerksamkeit in ‚Heldenplatz‘ lenkt, zu finden. So kann sich solch eine Schlussfolgerung nur schwer gezogen werden. In der Suche von Österreichern ihre Identität zu rekonstruieren, soll es ihnen klar sein, dass sie sich für die Optionen der Verantwortung der Aktionen der Geschichte entscheiden. Der österreichische Germanist Wendelin Schmidt-Dengler hat nämlich zu dieser Thematik zeigen wollen, dass

Österreich eine autonome Entität ist, und dass sie sich zu den Antipoden mit dem Schicksal Deutschlands befindet. Er sagt dazu:

Die österreichische Geschichte ist in ihrer Besonderheit zumindest seit 1806 von der allgemeinen deutschen Geschichte leicht trennbar. Es ist daher eine Tatsache, dass die historischen Grundlagen der österreichischen Literatur doch auch andere sind als die der deutschen. Um es an einer Beispielsreihe kundzugeben: Die Jahre 1866, 1914, 1918, 1933, 1934, 1945 und 1955 haben für die österreichische Geschichte und damit auch für die österreichische Mentalitäts- und Literatur eine ganz andere Funktion als dieselben Daten in der deutschen Geschichte. (Schmidt-Dengler, 2010. zitiert nach MIGUOUÉ, 2015, 50)

Aus diesem Standpunkt kann die Analyse einer nationalsozialistischen Präsenz in Österreich der 80er Jahre etwa fünfzig Jahre nach dem Anschluss an das Dritte Reich nicht als Deutschlands Dynamik betrachtet werden. Eine solche Argumentation kann als ‚*narrow-minded*‘, um den Terminus von Miguoué zu wiederholen.

Zu dieser Elementkette der Entlarvung der nationalsozialistischen Vergangenheit Österreichs zählt die Waldheim Affäre, die auf eine andere Weise die nationalsozialistischen Nachwirkungen in Österreich am Ende der 80er Jahre belegen kann. Das Verhalten der Österreicher zu diesem Gespenst der Vergangenheit in diesen Jahren hat unbedingt keine feindselige Einstellung gezeigt, sondern einen normalen Umgang mit den bestehenden Verhältnissen, wobei eher Aufmerksamkeit auf österreichische Identität gelenkt worden ist:

Waldheim's election campaign roused many Austrians from the slumber in which the historical fantasies of the post-war Austrian national identity has found such comfortable repose. The international attention given to Austria during and since the election has forced architects and contemporary bearers of the country's post-war political culture to reckon with a history at odds with the official myth of Austria's collective innocence of a Nazi past. (MITTEN, 1992, 3)

Die massive Teilnahme an der Wahl zu Gunsten Waldheims hat also den Zustand einer ständigen nationalsozialistischen Gesellschaft verstärkt. Trotz seiner düsteren Vergangenheit sind die Wahlchancen des ehemaligen Dieners des Dritten Reiches nicht verloren gegangen, sondern sind hingegen grösser geworden. Deshalb war Edgard Bronfman davon überzeugt, dass das Problem nicht unbedingt Waldheim selbst war, sondern Österreich, „and the unanimity of hostile reactions to his remarks suggests he was on to something.“(Ebd. 4) Diese Vergangenheit Waldheims hebt also die Lebenslüge „of post-war Austrian political culture“ hervor und zeigt in mehrfacher Hinsicht, dass der Nationalsozialismus und somit Antisemitismus „was not brought to Austria by German tanks, but had been a constitutive feature of Austrian political culture for decades“(Ebd. 5). Daher wird die *victimologische* These Österreichs 1955⁵¹ zu einer zu problematisierenden These. Dies kann demnach

⁵¹ http://www.zaoerv.de/16_1955_56/16_1955_3_4_b_590_2_621_1.pdf; 15.03.2016, 17.45

nahelegen, dass diese Gesellschaft der nationalsozialistischen Solidarität und Kultur treu geblieben ist. Zu diesem Argument fügt sich diese Aussage von Mitten hinzu:

It is this indifference to the appeals to anti-Jewish resentment, however, which makes the Waldheim election of more than ephemeral significance, for it, indicates that the potential for mobilizing political support on the basis of such appeals still exists in Austria more than four decades after the end of the Third Reich. (MITTEN, 1992, 6)

„Das einzige, wovor Jugendliche geschützt werden müssen, sind die Erwachsene“

HEINRICH BÖLL

TEIL III: INTERESSE FÜR DIE SCHULE

Kapitel 4

4. Zu schulpolitischen und (literatur-)didaktischen Projektionen⁵² des Themas

Die Auseinandersetzung mit der schulischen nationalsozialistischen Erziehung, der Vergangenheitsbewältigung und somit dem andauernden Nationalsozialismus in Österreich konstituiert den Kern dieses dritten Teils und somit dieses vierten Kapitels. Erforderlich ist daher der Belang eines solchen Zusammenhangs nicht für die österreichische Gesellschaft von heute und von morgen, aber auch für andere Gesellschaften, deren Ziel wäre, sich der Jugend zu dienen, um die politischen Zwecken auszusetzen. Daraus lassen sich also einige Projektionen ziehen, die dementsprechend humanistischen Werts sein können.

4.1. Eine neue Politisierung der Schule

Das Verhältnis Politik–Schule, zumindest Staatsverwaltung– Schule ist so lang wie ihre Geschichte selbst. Dem Staat als führendem Organ einer Gesellschaft hat es immer oblagen, alle Bereiche des Lebens zu kontrollieren. Seien sie ökonomisch, politisch oder sozial. Diese Herrschaftstradition kommt von seiner Legitimität als verantwortliche Maschine, die Kontinuität des staatlichen bzw. gesellschaftlichen Systems versichern zu sollen, oder den Anfang eines neuen entbrennen zu müssen. Hurrelmann hat eben diese dreieckige Beziehung in einem Schema gesetzt. Hierbei zeigt er die privilegierte Stelle des politischen Systems in seiner Beziehung zu ökonomischem System einerseits und zum Erziehungssystem andererseits. (Vgl. HURRELMANN 1975, 44) . Das politische System definiert in diesem Zusammenhang die Rahmenbedingungen der zwei anderen Sektoren, und diese legen ihm jeweils über finanzielle und normative Handlungen Rechenschaft ab. Von dieser Vor-Bestimmung ausgehend versteht sich von selbst die Tatsache, dass Geschichtliche Veränderungen immer mit Umwälzungen im Erziehungs- und Bildungswesen verknüpft gewesen seien (Ebd. 45). Diese politischen Veränderungen in der Geschichte modifizieren nicht nur den ideologisch-theoretischen Rahmen des Erziehungswesens, sondern auch den wissenschaftlich-pädagogischen. Hurrelmann nimmt die Französische Revolution als das

⁵² Der Begriff *Projektion* ist rein mathematisch; aber sein Anspruch im Rahmen dieser Arbeit ist mehr eine künftige Perspektive als eine mechanische Richtung. Projektionen sind hierbei Möglichkeiten, einen andere Landschaft in dem Verhältnis des politischen System zum Erziehungssystem zu entwerfen

markanteste Beispiel der modernen Zeit. Ihm zufolge hat die Französische Revolution das Feld des Erziehungssystems verändert und neue Anforderungen mit sich gebracht, indem sie eine Welle pädagogischer Diskussionen um die konkrete organisatorische Gestalt des Erziehungswesens eingeführt hat (Ebd. 45). Eine solche Dynamik in dem Erziehungswesen ist also deshalb von bestehenden Verhältnissen abhängig. Deshalb kann gesagt werden, dass der Staat der unbewegliche Schulkontrolleur und Schulreformer aktiv bleibt. (Vgl. HURRELMAN, 1975, 45).

Die erste konkrete mit politischem System einhergehende Erziehungsorganisation unter der Französischen Revolution hat zur Folge gehabt, dass industrialisierende und schließlich hochindustrialisierte Gesellschaften es funktional notwendig finden, „Erziehungsleistungen an ein gesondertes Teilsystem der Gesellschaft zu übertragen.“ (Ebd. 46). Hurrelmann fügt hinzu, die neue staatliche Erziehungsverwaltung schüfe fortan ein emanzipiertes Bildungswesen, „das nicht mehr den traditionellen Lebensbereichen subsidiär diene, sondern den Interessen des Staates nach der Ausbildung fähiger Staatsdiener und treuer Staatsbürger“ (Ebd. 46). So wird das Ziel der Erziehung unter dem Ziel der Verwaltung subsumiert, das heißt, Personen durch die Sozialisation und die Erziehung im Interesse des staatlichen Diensts entstehen zu lassen. (Vgl. LUHMANN, 2002, 38). Diese Entfaltung der Staatsverwaltung in das erzieherische Programm hat sich jedoch als problematisch, wie im ersten Kapitel gesehen, erwiesen. Diese Problematisierung des Politischen in das Erzieherische kam in der Tat von seiner Natur. Besonders zu fürchten, war daher die Beziehung der Schule zu einem diktatorischen Staat. So beginnt kann der Staat demokratisch entstehen und diktatorisch streben, sodass diese Beziehung nur schwer zu verändern sein wird. Dass der Staat irgendeinen Systems die Erziehung bzw. die schulische Erziehung programmatisch regiert, ist der Grund, weshalb, als er zum diktatorischen System wird, die Schüler bewusst oder unbewusst politischen Zwecken und wiederum persönlichen Interessen und Programmen dienen. Dieser enge Zusammenhang der Schule mit dem diktatorischen Politischen führt also sehr oft zur Vernachlässigung oder sogar zur Abschaffung gewisse unabdingbarer Prinzipien der Erziehung im Sinne Durkheim wie die Moral, die Tugend, die Mitmenschlichkeit usw. Die Erziehung sollte sich doch an alle Aspekte der Persönlichkeit der Individuen anrichten und sollte darauf abzielen, den Erzogenen zu allen Stufen des sozialen Lebens vorzubereiten: „Éducation physique, intellectuelle et morale“ (FOURNIER 1971, 7).

Das diktatorische Politische, wie es zu bemerken ist, zerstört also in gewissem Masse diese tugendhafte Essenz[diese Moral] der Erziehung und ermöglicht deshalb nicht das Überleben

einer humanistischen Gesellschaft, wo Mitmenschlichkeit aller Menschen dienen kann, sondern wo das Primat einzelner Interessen vorbeherrscht. Es wäre deshalb nicht belanglos das Politische von schulischer Erziehung, zumindest, was ihre Zwecke anbelangt, systematisch zu entfernen. Eine solche Entfernung hätte als Vorteile die Bewahrung des moralischen Humanistischen nicht nur unter den Menschen selber Herkunft, sondern auch unter den Menschen verschiedener Herkunft zu gewährleisten. Aber die Erziehung in sich ist eine Sache, die schulische Erziehung ist eine andere.

Dass Nationalsozialisten ihre Ideen in die Programme der Erziehung in Österreich eingefügt haben, ist eine Sache, aber dass sie sich der Jugendlichen bedient haben, ist besonders ausreichend gewesen, eine gefährliche Gesellschaft entstehen zu lassen. Die Abtrennung der Schule mit dem Politischen findet hierzu ihre ganze Bedeutung. Neben dieser Abschaffung des Politischen vor den Zwecken der Erziehung ist der Eingriff der Familien vor der Ausbeutung der Psychologie der Jugend, wie mit Mannheim gesehen, nicht zu beseitigen. Eltern müssen eingreifen können, wenn ihre Kindern Kenntnisse erwerben, um die moralische Absicht dieser Kenntnisse zu schätzen. Dieser Eingriff versichert nicht unbedingt die Förderung einer langfristigen Mitmenschlichkeit in der schulischen Erziehung, aber er konstituiert eine Hoffnung und einen Beitrag zu einer solchen Dynamik vor der unmoralischen Erziehung.

4.2. Die schulische Erziehung und ihre Akteure

4.2.1. Die Suche nach einer Basiserziehung

Der Terminus „Basiserziehung“ ist hier eine Art Anpassung auf den Begriff des Französischen „Education de base“. Unter diesem letzten Ausdruck ist zu verstehen:

Ce minimum d'éducation générale qui a pour but d'aider les enfants et les adultes privés des avantages d'une instruction scolaire à comprendre les problèmes du milieu où ils vivent ç se faire une juste idée de leurs droits et devoirs tant civiques qu'individuels, et ç participer plus efficacement aux progrès économique et social de la communauté dont ils font partie. (UNESCO 1952, 1)

Aus dieser Definition zieht sich eines: dass diese Art der Erziehung außerhalb der Schule gemacht ist. Sie wird also im Rahmen einer Familie gemacht, zumindest zu Hause, wo Kinder und Erwachsene leben. Eine Familie an der Spitze deren Eltern stehen. Diese Definition der Basiserziehung legt auch nahe, dass Erwachsene bzw. Eltern erzogen werden, so sind sie eng mit dieser Art der Erziehung miteinander untrennbar verbunden. Die Basiserziehung ist in diesem Sinne eine aus der Familie fungierte Bildung der Kinder bzw. Jugendlichen. Bei

diesem Prozess soll eine Art moralischer Prinzipienübermittlung in Gang gesetzt werden, so dass Kinder moralische gewurzelt werden können. Das ist der Prozess eines positiven Dienstes dieser Jugend zwischen dem Alter von 12 und 25 durch die Moral und die Mitmenschlichkeit. Diese Anstrengung schreibt sich also in das Programm des oben vorgeschlagenen Elterneingriffs ein, dem sich das interessengierige Politische entgegensetzt. Die Basiserziehung erscheint daher mehr als ein Kampf für die Mitmenschlichkeit oder für eine bessere Verständigung unter den Menschen als ein Niveau Erziehung. Damit dieser Kampf das Milieu der Erzogenen bergauf bekämpft, muss sie auf einem unerschütterlichen Unterbau stützen. Das Milieu ist nach Fournier „tout ce qui au-delà de la famille, constitue l'environnement social de l'enfant et contribue, d'une manière diffuse à son éducation“ (FOURNIER, 1971, 8). In diesem Hinblick beruht der große Teil dieses Prozesses auf den Eltern. So sind die Eltern keine schlechte, aber hingegen eine hilfreiche Alternative zum Kampf gegen Jugendausbeutung. Diesen Eltern liegt dennoch eine Tatsache zugrunde, als wären sie unfähig effizient zu bekämpfen, wenn sie selbst keine moralische Erziehung bzw. einen humanistischen Hintergrund hätten . Es geht hierbei darum ein Programm zu bestimmen, bei dem Eltern sich als perfekte Meister verstehen sollen, um der Jugend ein besseres Beispiel zu sein.

4.2.2. Zur Elternerziehung

Spricht man von Elternerziehung in diesem Abschnitt, dann denkt man sofort an die Rolle und den Platz der Eltern im Prozess der Erziehung. Gerade war es oben von der Elternrevolte die Rede, das heißt, Eltern mussten im Prozess der Erziehung ihrer Kinder in der Schule eingreifen. Inhalte sollten in der Tat Moral, Mitmenschlichkeit und Tugend explizit oder implizit ausdrücken können. Eine solche Anstrengung konfrontierte jedoch ein Hindernis:

„unvollkommene Meister“, deren Last wäre, moralische Werte während des Erziehungsprozesses gelten zu lassen. Eine Alternative zu dieser Unzulänglichkeit ist also der Begriff der Elternerziehung. Ich greife deshalb auf den von Fournier gebrauchten Begriff der *Education permanente* zurück: „action de l'adulte sur un autre adulte“ (Ebd. 8). Diese Handlung bereitet also die Eltern auf alle Gegebenheiten vor, die ihrem Programm bzw. ihrem Hintergrund nicht entsprechen. Daraus zieht sich, dass auch Erwachsene bzw. Eltern ständig erzogen werden müssen. Diese Dynamik im Prozess der schulischen Erziehung stimmt also mit der in 1960 von UNESCO eingeführten Definition der *Education permanente* überein. Auf einer Konferenz in jenem Jahre wird die *Education permanente* als „Erziehung für das

Leben‘ und als Dimension des Lebens selber, und sie umfasst alle Zeiten und Räume, in die sich die personale Existenz erstreckt.“ (BÖHM, 1994, 186).

Die Definitionen von Fournier und die von UNESCO sind gleich in dem Masse, wie sie den Aspekt Erwachsene stark in Betracht ziehen. Nur die Definition aber von UNESCO drückt deutlicher den fort dauernden Charakter dieser Erziehungsart aus. So kann eine Definition dazu lauten, dass die Education permanente eine ständige Erwachsenenbildung durch die Erwachsene ist. Aus dieser Definition soll notwendig gefragt werden, wozu sie den Kinder bzw. den Jugendlichen dient. In dieser Breite ist also der Begriff die Elternerziehung, wie ich es zum Teil erdenke, enthalten: Erwachsene bzw. Eltern müssen erzogen werden, damit ihr Nachwuchs nicht ausgebeutet oder sogar zerstört werden kann. Die Elternerziehung ist also in dieser Hinsicht eine Vorbereitung, die die Eltern, vor allem moralisch und tugendhaft, ständig sensibilisieren, damit sie den Kindern ihrerseits an alle neue und irgendeine Menschengeschehnisse fort dauernd empfindlich machen. Mit diesem soliden Unterbau kann sich die Elternrevolte tatsächlich entbrennen und bessere Chancen zu einer idealen Gesellschaft hinterlegen.

4.3.Vom Deutschunterricht zu einer idealen Gesellschaft

4.3.1.Die Schüler und Lehrerasymmetrie

In ihrer Beziehung zueinander sind Schüler und Lehrer die beiden prinzipiellen Akteure des schulischen Erziehungsprozesses. Die Einen erwerben Kenntnisse, seien sie aktualisiert oder ganz neu und die anderen haben diese Last, zu erwerbende Kenntnisse zu konzipieren und die erworbenen zu schätzen. In dieser Beziehung sind die Schüler die Privilegierten, denn das Wissen ist für sie konzipiert und soll ihnen demnach helfen, sich gegenüber den schulischen Erwartungen konsequenterweise zu positionieren. Die sind es, die dieses Wissen gebrauchen sollen, um zu besseren Ergebnissen in der Schule zu kommen. Dafür braucht der Lehrer den Unterricht nicht zu seinem Geschmack zu gestalten, sondern zum Geschmack der Lernende. Der Pädagoge soll in die Natur des Lernenden eintreten, um den Unterricht so zu konzipieren, dass er dem Lernenden gefällt. Für Kinder ist die Liebe für das Spiel ein unerlässlicher Parameter. Damit lernt das Kind bzw. der Jugendliche durch seine eigene Welt.⁵³

So jugendorientiert die schulische Erziehung auch sein mag, soll sie nicht den Kindern bzw. überlassen werden. Dass man von einer Erziehung spricht, die das Interesse des Erzogenen in Betracht zieht, bedeutet keinesfalls, dass der Wille der Kinder unbedingt in den Inhalten

⁵³ http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf, 21. 04. 2016, 20. 45

enthalten werden muss. Das ist nur eine Sache der Methodik, nicht eine Sache der Inhalte. So haben wir oben das Politische als schulische Autorität beiseitegelassen, bleibt nur dennoch die Lehrerautorität. Die Lehrerautorität hier bezieht sich auf die Lehrersouveränität, die der 34-jährige Geschichte und Geographie Lehrer verdiente. Horváth zeigt einen Lehrer, der nicht souverän vor den Schülern ist. Er hat immer Angst vor dem, was man im Radio sagt, was ihm vorgeschrieben hat. Eine Angst, die zur Unsicherheit vor eine ohnmächtige Jugend führt. Wäre der Lehrer zumindest autonom gewesen, so hätte er seine Stellung gegenüber dieser Hitlerjugend verteidigen können. Dies konnte er aber nicht, denn auch die Schüler es wussten, dass der Lehrer nichts ist. Was zur Wiedererlangung einer vorherigen relativen Lehrerautorität ist nämlich diese politische Abschaffung, die den Lehrer ohnmächtig macht. Daher kann die Beziehung des Lehrers zu den Schülern asymmetrisch⁵⁴ sein. Schüler sollen also dessen bewusst sein, um etwas aus dem Lehrer als Modell zu begehren. Ohne diese Bewusstmachung ist eine Lehrerasymmetrie einfach utopisch. Mit dieser Asymmetrie kann der Deutschunterricht ein Mittel sein, quer durch Geister der Jugend vor der Gefühlskälte, Rigidität und allem jetzigen oder späteren harten Verhalten gegenüber den Anderen gerettet werden können.

4.3.2. Zu Diskursmodellen der Lehrende im Deutschunterricht: Im Kontext des interkulturellen Lernens

Die Untersuchung einer erneuten Rolle der Lehrenden in dem Deutschunterricht gilt als den Teil einer schon in vorherigen Abschnitten postulierten idealen Gesellschaft. Von dem Elterneingriff in den schulischen Kenntniserwerb bis zur Basiserziehung ist es die Rede gewesen, Kinder beziehungsweise Jugendliche vor der Interessengier der Politik zu schützen und somit sie die Retter der Gesellschaft zu machen. Unzulänglich aber würde dieses Unternehmen bleiben, ob sie sich der schulischen Erziehung, um die es auch in dieser Untersuchung geht, nicht annähern.

Neben Eltern sind die Lehrenden das zweite wichtigste Glied der Kette, die die Jugendlichen sensibilisieren muss, um ihnen aus effizienter Weise die Werte der Tugend beizubringen. Dieses Unternehmen sollte vor allem in Kamerun anfangen, wo diese Arbeit geschrieben ist.

⁵⁴ Der Begriff *Asymmetrie* bedeutet umgangssprachlich das Gegenteil der Symmetrie. Dieses Konzept ist meist in den Bereichen wie Mechanik, Mathematik, Medizin, Chemie u. a. und bezeichnet dort die Auseinandersetzung mit symmetrischen Formen. <https://de.wikipedia.org/wiki/Asymmetrie>, 5. 05. 2016, 15:30 In dieser Untersuchung verstehe ich es mehr im Sinne der Ausgangssprache als im Sinne von harten Wissenschaften, deshalb bedeutet die Asymmetrie hier diese stillschweigende Autorität, die die Lehrenden vor den Lernenden vorbehalten sollen. Auch wenn die Ära des Kompetenzaufbau, bei dem die Rolle der Lernenden vorbeherrschend ist, gekommen ist, soll der Lehrer diese Referenz nicht mehr durchsetzen, aber durchsehen lassen.

Anderen Räumen bzw. Ländern Afrikas, wo das Lehrwerk *„Ihr und Wir“* bzw. *„Ihr und Wir plus“* in Kraft ist⁵⁵, wäre diese Untersuchung nicht nutzlos. Es geht hier darum, dass Lehrende ihren Schülern während aller Unterrichte zeigen, wie wichtig das Zusammenkommen von Völkern verschiedener Herkunft ist, das heißt, sie sollen mehr Zeit nehmen, um den Schülern verstehen zu lassen, dass es Kultur in jedem Volk gibt. Dazu sollen sich die Lehrenden literarischer Texte in zitiertem Lehrwerk oder außer ihm bedienen, um den Schülern eine multikulturelle Grundlage zu verleihen. Im Gegensatz zum Lehrer in *„Jugend ohne Gott“* müssen Lehrer zur Moral und Mitmenschlichkeit erziehen oder sterben, auch wenn das sich politischen Interessen entgegensetzt. So werden die Lehrer mehr Autonomie für ihre Rolle in der Gesellschaft haben. Das Lehrwerk *„Ihr und Wir“ Band 4* beispielweise beinhaltet Texte, die diese Interkulturalität unter den Menschen ausdrücken. Einer dieser Texte ist nämlich der von Christoph Martin Wieland (1733-1813): *„Reise des Priesters Abulfauaris ins innere Afrika“*. (Vgl. EVEMBE et al 1999, 156f). In diesem Text geht es um die Geschichte eines Priesters namens Abulfauaris aus Ägypten, der natürlich meinte, es gäbe keine andere Religion mit guten Sitten auf der Erde außer der ägyptischen. Wegen dieser Meinung hatte er ein nacktes Volk seine Kultur verdorben, denn er hat das ganze Volk anziehen wollen. Weiterhin steht im Textbuch *„Ihr und Wir plus“* Band 3 auf der Seite 12 der ersten Lektion ein Text mit dem Titel *„Junge Afghanen zu Gast in Sachsen“* und dem Untertitel *„Austausch der Kulturen“*. (Vgl. ANOUMATACKY et al 2011, 12). Der Text berichtet in der Tat von zwei Gruppen von Schülern aus Afghanistan und aus Deutschland, die Projekte zusammen in Sachsen (Deutschland) führen. Anlässlich dieser doppelblickenden Begegnung tauschen sie über ihre Anzugsweise, Essgewohnheiten, Religionspraxis, Beziehung zu Lehrern usw. aus. Mit solchen Texten muss der Lehrer nicht nur ein Leseverstehen machen, sondern er soll eine ganze Interpretation machen, indem er die Lernenden verstehen lässt, dass es kein Volk gibt, das dem einem anderen überlegen ist. Er soll sich auf das Zusammenspiel konzentrieren, das jedes Volk zu einem eigenständigen Volk macht. Ein solcher vorbildlicher Diskurs muss das Motto der Lehrer des Deutschunterrichts sein, sodass er davon keinesfalls abwenden kann. Dies ist eine Warnung, die aus Deutschlehrern ausgelöst werden muss, um sich übrigens überall zu entfalten, denn die ganzen Nationen der Welt sind mindestens doppelkulturelle Nationen und deswegen daran appelliert, sich zu zerbrechen, ob diese Projektion nicht stets beobachtet bleibt.

⁵⁵Diese Bücher benutzt man im Rahmen des DaF-Unterrichts in Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gabun, Kamerun, Mali, Senegal, Togo, Zentralafrikanische Republik Seit 1999.für die erste Version und seit 2008 für die zweite.

Schlussbemerkung

Niemand kann die Vergangenheit wischen, denn sie ergreift immer die Gegenwart wieder und bestimmt die Zukunft unter einer erneuten Perspektive. Der nationalsozialistische Hintergrund Österreichs und dessen Handlungen haben es in dieser Arbeit verdeutlicht. In dieser Untersuchung habe ich mich in der Tat gewidmet, das Überleben eines vergangenen Gespenstes der österreichischen Gesellschaft etwa 50 Jahre nach ihrem Anschluss aufzuzeigen. Mein Ziel war es, die Verbrechen der nationalsozialistischen Vergangenheit Österreichs kurz vor dem Anschluss bis zum Ende der 80er Jahre, um seinen Zustand als Opfer des Nationalsozialismus in 1955 zu problematisieren. Da ich von dieser Feststellung im Rahmen der Literatur ausgegangen bin, habe ich mich eines gezielten Corpus bedient, und zwar: Ödön von Horváths *„Jugend ohne Gott“* (1937) und Thomas Bernhards *„Heldenplatz“* (1988). Ich habe mich also auf literarische bzw. fiktive Texte gestützt, die aus einer subjektiven Perspektive verfasst sind. Stützte, die nur unter bestimmten Bedingungen als Realitäts- oder Geschichtsrepertoire gelten können. Die Hypothese der nationalsozialistischen Nachwirkungen in Österreich mehr als 50 Jahre nach seiner Annexion aus der Sicht der Literatur beruhte also notwendigerweise auf Theorien und Methoden der Literaturwissenschaft, die ein solches Wissen legitimieren können. Es handelte sich daher, sich auf eine Theorie zu beziehen, die Literatur und gesellschaftliche Phänomene miteinander zusammenhängt. Im Rahmen dieser Arbeit habe ich auf sozialgeschichtliche und gesellschaftstheoretische Literaturtheorien zurückgegriffen, um die Auswirkungen der bestehenden Verhältnisse der Gesellschaft der 30er Jahre in *„Jugend ohne Gott“* und der österreichischen Gesellschaft Ende der 80er Jahre in *„Heldenplatz“* zu zeigen. Nicht von allen bestehenden Verhältnissen ist es die Rede gewesen, sondern vor allem von der schulischen nationalsozialistischen Erziehung der ersten Gesellschaft und dann von der Politikgeschichte der zweiten Gesellschaft, die auch auf dasselbe Phänomen zurückgreift: den Nationalsozialismus. Methodisch bin ich auf das Gesagte in den Werken zu geschichtlichen Fakten aus vorgegangen, das heißt, politische, gesellschaftliche Ereignisse wie die Waldheims Affäre zum Beispiel, die sozialen Orten wie Heldenplatz zum Beispiel, sind hierzu von Belang gewesen, um die Mitschuld Österreichs in den nationalsozialistischen Verbrechen und deren andauernde Kultur zu überprüfen. Dazu waren auch die Arbeiten von Mannheim über das Gedächtnis von Jugendlichen relevant, um das Überleben des Nationalsozialismus in der

österreichischen Gesellschaft besser zu belegen. Meine Grundhypothese habe ich mit diesen Theorien und Methoden im Grunde bestätigen können: der Nationalsozialismus bleibt in der österreichischen Gesellschaft Ende der 1980er Jahre übrig. Dieses Gespenst der Vergangenheit überlebt durch eines seiner grundlegenden Postulaten: den Fremdenhass bzw. die Auslöschung des Anderen. In dieser Arbeit ist die Analyse des Fremdenhasses der *nationalsozialistischen* Österreicher gegenüber zunächst den Negern und dann den Juden der wesentliche Aspekt, um mit der Analyse einer realen Vergangenheitsbewältigung des Nationalsozialismus in Österreich Ende der 80er Jahre zu erschließen. Meine Arbeit habe ich dann als ein Mittel zum Dienst der Humanität bzw. der Mitmenschlichkeit betrachten wollen. In den letzten Linien dieser Untersuchung habe ich gezeigt, wie Literatur zum Menschenbehagen beitragen kann. Ein Behagen, das nichts Anderes als die Mitmenschlichkeit bedeutet. Von der Feststellung ausgegangen, dass Nationalsozialisten sich bewusst oder unbewusst der Jugend durch die schulische Erziehung bedient haben, um ihre Ideen fortdauernd zu machen, ist mir eingefallen folgendes zu empfehlen: der Staat muss von der Innenwelt der schulischen Erziehung endgültig abgetrennt werden, das heißt, einen kategorischen Eingriff des Politischen in die Inhalte der schulischen Erziehung zu verbieten. Dies vermeidet, dass Jugend negativ instrumentalisiert wird. Eine solche Etappe in dem schulischen Erziehungsprozess zu erreichen, würde absolut von dem Elterneingriff und den interkulturellgefärbten Lehrenden abhängen, deren grundlegende Prinzipien Moral, Mitmenschlichkeit, Tugend usw. sind. Das fehlgeleitete Erziehungssystem wie im Österreich zur Zeit des Nationalsozialismus kann Aufmerksamkeit auf jede Gemeinschaft lenken, wo das Politische „totalitäre“ Ideen gegenüber der schulischen Jugend entwickeln will. Dieser Gesellschaft bleibt es diesbezüglich sich die im Rahmen dieser vorgeschlagenen Projektionen anzueignen. Solche Projektionen würden auch allen Gesellschaften, die die Jugend schulisch zu erziehen hat, orientieren. Durch die Jugend, verstanden hier als Grundlage jeder zukünftigen Gesellschaft, muss keine politische bzw. diktatorische Herrschaft, deren Fremdenhass, Tribalismus, Extremismus usw. grundlegende Prinzipien sind, vollziehen oder fortauern

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

BERNHARD, Thomas (1988): *Heldenplatz*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

HORVÁTH, Ödön von (1937): *Jugend ohne Gott, Text und Kommentar*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.

Sekundärliteratur

➤ Bücher

ASSMANN, Aleida (2000): *Der lange Schatten der Vergangenheit, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. C.H. Beck Verlag, München.

BÜRGER, Peter(1992): *Prosa der Moderne*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

CHABERT, Pierre/ HUTT, Barbara (2002): *Thomas Bernhard*, Minerve, 2002.

FOURNIER, Jacques (1971) : *Politique de l'Education*, Seuil, Paris.

HURRELMANN, Klaus (1975): *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg.

KISSLING, Walter et. al (Hrsg.) (1989):*Deutsche Dichtung in Epochen, ein literaturgeschichtliches Lesebuch*, J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart.

KRÜGER, Magrit (2009) : *Spannungsfelder des menschlichen Gewissens in der ‚Theologischen Ethik‘ von Helmut Thielicke und Ödön von Horváths Roman ‚ Jugend ohne Gott‘* Masterthese in Fach systematische Theologie, Missionsseminar.

LUHMANN, Niklas/ LENZEN, Dieter(Hrsg.) (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

MATZKOWSKI, Bernd (1997): *Wie interpretiere ich Novellen und Romane? Basiswissen Grundlagen der Analyse und Interpretation mit Beispielen und Analyseraster,* C. Bange Verlag, Hohlfeld.

MATZKOWSKI, Bernd (1998): *Wie interpretiere ein Drama? Grundlagen der Analyse und Interpretation,* 2. Auflage, C. Bange Verlag, Hohlfeld.

MITTEN, Richard (1992): *The Politics of Antisemitic Prejudice: The Waldheim Phenomenon in Austria..:* Westview Press. Boulder, Colo

MITTERMAYER, Manfred (1995), ‚Thomas Bernhard‘, J.B. Metzler Verlag, Stuttgart.

NÜNNING, Vera / NÜNNING Ansgar (Hrsg.) (2010) : *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse, Ansätze-Grundlagen-Modellanalysen,* J.B. Metzler Verlag, Stuttgart. Weimar.

SCHUTTE, Jürgen (1985): *Einführung in die Literaturinterpretation,* Sammlung Metzler Realien zur Literatur, Band 217, J.B. Metzler Verlag, Stuttgart.

STERNFELD, Wilhelm/ TIEDEMANN, Eva (1970): *Deutsche Exil-Literatur 1933-1945,* Eine bio- Bibliographie, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg.

TENORTH, Heinz –Elmar (2008): *Unterwerfung und Beharrungskraft- Schulen unter der Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven* in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30. Auflage, o. O.

TWOREK, Elisabeth (1998) : *Ödön von Horváth, Jugend ohne Gott, Text und Kommentar,* Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main.

WEISHARD, Helene(2001): *Thomas Bernhard: Ein politischer Autor ? Drei Variationen zum Thema Staat; in :Österreich und andere Katastrophen. Thomas Bernhard in memoriam*, Behar, Pierre/ Benay, Jeanne (Hrsg.) , St. Ingbert, Röhrig.

WELSCH, Wolfgang (1991): *Unsere postmoderne Moderne*, 3., durchgesehene Auflage, Weinheim: VCH, Acta Humaniora.

➤ **Lexika und Wörterbücher**

BÖHM, Alfred (1994): *Wörterbuch der Pädagogik*, Alfred Böhm Verlag, Stuttgart.

BRAUNECK, Manfred (1984): *Autorenlexikon deutschsprachiger Literatur des 20. Jahrhunderts*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg.

BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE (1970): *zehnter Band (in zwanzig Bänden – siebzehnte völlig neubearbeitet Aufgabe des großen Brockhaus)*, KAT-KZ, F.A. Brockhaus Wiesbaden.

BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE (1973): *siebzehnter Band (in zwanzig Bänden – siebzehnte völlig neubearbeitet Aufgabe des großen Brockhaus)* SCHR– STAL, F.A. Brockhaus Wiesbaden.

BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE (1971), in zwanzig Bänden – siebzehnte völlig neubearbeitet Aufgabe des großen Brockhaus, zwölfter Band MAI-MOS, F.A. Brockhaus Wiesbaden.

SCHWEIKLE, Günther/ SCHWEIKLE, Irmgard (Hrsg.) (1990): *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. J. B. Metzler, Stuttgart.

WIENOLD, Hanns et. al (Hrsg.) (1994): *Lexikon zur Soziologie*, 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Westdeutscher Verlag, Opladen.

➤ **Beiträge und Artikel**

BOZZI, Paola (2000): *Massengeschrei und Leerstelle: Zur Figur des Josef Schuster in Thomas Bernhards Heldenplatz* S. 251-264, in: Pól ó Dochartaigh (Hrsg.) (2000), *Jews in German Literature since 1945: German-Jewish Literature?* Rodopi Verlag, Amsterdam, Atlanta.

BREZINKA, W. (1971): *Über Erziehungsbegriffe-Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag.* In: *Zeitschrift für Pädagogik.* 17(1971) 5,S.567-615, In : Wulf, Christoph (Hrsg.) (1974), *Wörterbuch der Erziehung*, 5.Auflage, R. Piper & Co. Verlag, München.

GOMSU, Joseph: *Das ‚Unvergangene‘: Erinnerung und Mythen in Herero von Gerhard Seyfried*, Yaoundé, S. 1. [unveröffentlicht]

HUBER, Martin (2010), *Methoden sozialgeschichtlicher und gesellschaftlicher Ansätze in:* Nünning, Vera / Nünning Ansgar (hrsg.), *Methoden der Literatur- und kulturwissenschaftlichen, Textanalyse, Ansätze-Grundlagen-Modellanalysen* J.B. Metzler Verlag, Stuttgart. Weimar.

KREIDT, Dietrich (1986): *Horváth, Ödön von* in : Lutz, Bernd (Hrsg.) (1986), *Metzler Autoren Lexikon, Deutschsprachige Dichter und Schriftsteller vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Ernst Poeschel Verlag, Stuttgart.

LUHMANN, Niklas (1994), *Gesellschaft in* :*Lexikon zur Soziologie*, Heinritz, Werner/ Lautmann, Rüdiger/ Rammstedt, Otthein/ Wienold, Hanns (Hrsg.) (1994) 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Westdeutscher Verlag, Opladen, S.237-240

MAYER, Ruth (2008): *Postmoderne und Postmodernismus in:* Nünning, Ansgar(Hrsg.) (2008), *Metzlerlexikon Literatur- und Kulturtheorie*, 4. Aktualisierte und erweiterte Auflage J.B. Metzler Verlag Stuttgart. Weimar, S. 589-591.

MIGUOUÉ, Jean-Bertrand (2015): *Teaching Austrian Africa: New Problems and Perspectives of Transdisciplinary and Transnational German-Studies in sub-Saharan Africa in:* Simo, David (Hrsg.) (2015): *Pratiques herméneutiques interculturelles, Mélanges en hommage à Alioune Sow*, Éditions CLE. Yaoundé, S. 27-59

REIMANN, Bruno. W. (1994), *Soziologie in* : Wienold, Hanns et.al (Hrsg.) (1994), *Lexikon zur Soziologie*, 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 624-625.

SIMONIS, Linda (2008), *Literatursoziologie in* : Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2008), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, 4. Aktualisierte und erweiterte Auflage J.B. Metzler Verlag Stuttgart. Weimar, S.439-441.

TJADEN, Karl-Hermann (1974) *Gesellschaft in* : Wulf, Christoph (Hrsg.) (1974), *Wörterbuch der Erziehung*, 5. Auflage, R. Piper & Co. Verlag, München, S.237-240.

UHL, Heidemarie (2003): *Kontinuitäten- Diskontinuitäten zum Umgang mit der NS-Vergangenheit*, in: Dürhammer, Ilija; Janke, Pia (Hrsg.), *Die österreichische nationalsozialistische Ästhetik*, Böhlau Verlag Ges. m.b. h. und Co. KG. Wien. Köln. Weimar.

WIENOLD, Hanns (1994), *Gesellschaft in*: Wienold, Hanns et.al (Hrsg.) (1994), *Lexikon zur Soziologie*, 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Westdeutscher Verlag, Opladen, S.236.

➤ **Abschlussarbeiten**

NDJENG, Alain Georges (2015): *Ästhetisierung der afrikanischen Wirklichkeit bei deutschen Autoren: Vom Realismus zum Aneignungsprozess. Am Beispiel vom Siegfried Lenz' Erzählung ‚Sanftmütiger Knecht‘ und Stephanie Zweigs Roman ‚Karibu heisst willkommen‘.* Forschungsarbeit zur Erlangung des „Diplome de Professeur d'enseignement Secondaire 2^e Grade“(D.I.P.E.S. II). ENS, Juni 2015, Uni Jaunde I [unveröffentlicht]

SOH MBE, Télesport Floriant (2015): *Nationalsozialismus und Erziehung: zur Indoktrination der Jugend in Ödön von Horváth ‚Jugend ohne Gott‘(1937.)* Forschungsarbeit zur Erlangung des „Diplome de Professeur d'enseignement Secondaire 2^e Grade“(D.I.P.E.S. II). ENS, Juni 2015, Uni Jaunde I [unveröffentlicht]

TEIKEU TAKOUGANG, Giresse Macaire (2015): *Literatur und Kultur: Zur Repräsentation des kulturell Anderen? Eine Untersuchung zu Thomas Bernhards „Heldenplatz“ (1988).* Forschungsarbeit zur Erlangung des „Diplome de Professeur d'enseignement Secondaire 2^e Grade“(D.I.P.E.S. II). ENS, Juni 2015, Uni Jaunde I [unveröffentlicht]

Internetquellen

ÅKESSON, Sarah (2006): *Die Darstellung von den Erziehungsidealen des Dritten Reiches in Ödön von Horváth Jugend ohne Gott,* www.diva-portal.se/smash/get/diva2:206918/FULLTEXT01.pdf, abgerufen am 30-05-2015 um 08:23

KÖSTLER, Arthur: *le Cheval dans la locomotive*, Calmann-Lévy, Paris, 1968, S. 310-315, <http://www.filosofia.org/aut/003/m49a1318.pdf>; abgerufen am 21.02.2016 um 12:50

KRAUS, Martin Reinhardt Georg (2009): *Zwei skandalöse Stücke im Kontext von Antisemitismus: Thomas Bernhards Heldenplatz Rainer Werner Fassbinders Der Müll, die Stadt und der Tod* A thesis presented to the University of Waterloo in fulfillment of the thesis requirement for the degree of Master of Arts in German Waterloo, Ontario, Canada. https://uwspace.uwaterloo.ca/bitstream/handle/10012/4608/kraus_martin.pdf?sequence=1&isAllowed=y. abgerufen am 15.03.2016 um 16:50

MATHAUSER, Zdeněk: *Literatur und Antizipation*, Acta Comparationis Litteratum Universum, <http://www.akademai.com/doi/abs/10.1007/BF02093140?journalCode=11059>,

NEMANJA, Vasic: *Ödön von Horváth, Jugend ohne Gott; Text und Kommentar*, Suhrkamp Basisbibliothek, o. O; 2009. <https://vminja.files.wordpress.com/2009/10/jugend-ohne-gott.docx>, abgerufen am 06-01-2016 um 18:55

NYQUIST, J. R. *Die Krise, Teil I – Die Politisierung der Erziehung*, <https://jrnyquistdeutsch.wordpress.com/2015/08/04/die-krise-teil-i-die-politisierung-der-erziehung/>, abgerufen am 06-12-2015 um 12:25

RIETZLER, Rolf: *das Hitler –Bild der Deutschen seit 1945*, <https://www.perlentaucher.de/autor/ilse-aichinger.html>, abgerufen am 06-12-2015 um 12:25

SCHUBERT, Klaus/ KLEIN, Martina: *Das Politiklexikon*. 5., aktual. Aufl. Bonn: Dietz 2011 <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17892/nationalsozialismus>, abgerufen am 12-04-2016 um 15:15

VOGT, Daniela (2010): *Die Schule in sich ist ein reiner Psychokrieg*, der Lebensraum Schule in ausgewählten deutschsprachigen Texten des 20. Jahrhunderts, Magistra der Philosophie, S.8. <http://ubdata.univie.ac.at/AC08386428> , abgerufen am 15. 01. 2016 um 20:15

http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf,

abgerufen am 21. 04. 2016 um 20: 45

http://diepresse.com/home/kultur/news/593316/Heldenplatz_Bernhards-Skandalstueck-wieder-in-Wien; abgerufen am 19.04. 2016 um 18:21

http://fr.wikipedia.org/wiki/Partis_politiques_autrichiens abgerufen am 29.03.2016 um18:54

http://is.muni.cz/th/74770/ff_b/BAKALAR.pdf, abgerufen am 18.04.16 um 22:59.

<http://wortwuchs.net/lebenslauf/thomas-bernhard/> abgerufen am 11.03. 2016 um 19:58

<http://www.fundus.org/pdf.asp?ID=491>, abgerufen am 11.03.16 um 14:45.

http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11132/pdf/ZfPaed_1996_4_Schiefele_Rezension_Weber_Paedagogische.pdf, abgerufen am 18. 02.16 um 11:03.

<http://www.vorkriegsgeschichte.de/content/view/20/36/> , abgerufen am 25.03.16 um 14:48.

<http://www.vorkriegsgeschichte.de/content/view/20/36/>, abgerufen am 18.04.16 um 22:53.

http://www.zaoerv.de/16_1955_56/16_1955_3_4_b_590_2_621_1.pdf; abgerufen am 15.03. 2016 um 17. 45

<https://de.wikipedia.org/wiki/Asymmetrie>, abgerufen am 5. 05. 2016 um 15:30

https://de.wikipedia.org/wiki/Marxistische_Literaturtheorie, abgerufen am 07.12.2016 um 21:09

<https://de.wikipedia.org/wiki/Waldheim-Aff%C3%A4re> abgerufen am 25.03.2016 um 17:28

https://en.wikipedia.org/wiki/Melting_pot, abgerufen am 30.05.2015 um 08.23

www.klausschenck.de/ks/downloads/h19horvathha.pdf, abgerufen am 10.03.16 um 18:15.