

Vorüberlegungen

Kompetenzen und Unterrichtsinhalte:

- Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich über die sprachlich, inhaltlich und textstrukturell exemplarische Analyse des Romananfangs die expositorische Funktion des ersten Kapitels.
- Sie untersuchen die Bezüge zwischen nationalsozialistischen Erziehungszielen und dem Roman „Jugend ohne Gott“.
- Sie analysieren alternative Handlungsweisen unter den Bedingungen eines repressiven Systems.

Anmerkungen zum Thema:

Horváths 1937 im Exil erschienener Roman „**Jugend ohne Gott**“ gehört zu den bedeutendsten Texten der klassischen Moderne. Die Verortung des Romans im Jugendmilieu, seine geschichtliche und gesellschaftliche Brisanz sowie sein narrativer Aufbau als Kriminalgeschichte garantieren dem Text eine ungebrochen hohe Aufmerksamkeit in Lehrerhandreichungen und eine große „Popularität beim breiten Lesepublikum“ (Streitler-Kastberger 2013, S. 19).

Der Roman lässt sich in drei oder vier Teile unterteilen. Im **ersten Teil** wird ein Lehrer vorgestellt, der seine Arbeit unter dem Druck von Aufsichtsbehörde und Propaganda in einer repressiven staatlichen Ordnung verrichten muss. Er gerät in Konflikt mit der Klasse, die seine humanistischen Werte für nicht mehr aktuell hält und ihn ablehnt. Im **zweiten Teil** wird der Aufenthalt der Klasse mit ihrem Lehrer in einem Wehrtüchtigungslager geschildert. Dort soll die Jugend durch Lager- und Abenteuerstimmung auf ihre Wehrtüchtigkeit vorbereitet werden. Während des Aufenthaltes beobachtet der Lehrer Begünstigung von Diebstahl durch den Schüler Z, der als Wache eingesetzt ist. Z – alle Schülerinnen und Schüler werden mit dem Anfangsbuchstaben ihres Nachnamens benannt – hat eine Liebesbeziehung zu Eva, der Anführerin einer jugendlichen Räuberbande. Seine Nachforschungen zum Diebstahl treiben den Lehrer dazu, das geheime Tagebuch von Z zu lesen. Z entdeckt den verbotenen Zugriff auf sein Tagebuch und macht dafür seinen verfeindeten Mitschüler N verantwortlich. Dieser wird bald darauf ermordet aufgefunden.

Im **dritten Teil** des Romans kommt es zur strafrechtlichen Ermittlung gegen den Schüler Z und seine Freundin Eva. Nach einer sonderbaren Erscheinung – der Lehrer hört eine Stimme, die ihn auffordert, die Wahrheit zu sagen – gesteht er seine Teilschuld an den Konflikten im Lager. Er wird vom Amt suspendiert. Seine Nachforschungen über den wahren Täter können sowohl dem dritten Teil der strafrechtlichen Ermittlungen zugeordnet werden (weil diese mit dem angekündigten Prozess gegen Eva weitergehen) oder als gesonderter **vierter Teil** gesehen werden. Unter der Mithilfe von Julius Caesar, einem ehemaligen Kollegen, und dem Klub, einer kleinen idealistischen Schülergruppe, entlarvt er den unscheinbaren und als „Fisch“ betitelten Schüler T. Der Pfarrer, den er im Dorf neben dem Wehrtüchtigungslager kennengelernt hatte, verschafft ihm aus Respekt vor dessen Ehrlichkeit eine neue Anstellung in einer afrikanischen Missionschule.

Am Tage der Auslieferung seines Buches bei dem Amsterdamer Exil-Verlag Allert de Lange schrieb Horvath an seinen Freund Franz Theodor Csokor: „*Es ist mir dabei noch etwas aufgefallen, nämlich: dass ich, ohne Absicht, auch zum ersten Mal den sozusagen faschistischen Menschen (in Person des Lehrers) geschildert habe, an dem die Zweifel nagen – oder besser gesagt: den Menschen im faschistischen Staate.*“ (zitiert nach Kruschke 1984, S. 62 f.). Diese bemerkenswerte Selbstaussage im Rang einer Selbstrezension lässt den Blick des Autors für das Wirkungspotenzial seines Textes erkennen. Es verweist unzweideutig auf die historische Dimension der faschistischen Diktatur in Deutschland und wirft die Frage nach der **ideologischen Disposition des Individuums** im Nationalsozialismus auf. Mit anderen Worten: Was heißt Faschismus für das Denken und Handeln der Menschen? Was nimmt der Einzelne wahr und erkennt er? Wie handelt er unter den Bedingungen einer diktatorischen Fremdbestimmung? Dargestellt an Figuren verschiedener Generationen und sozialer Kontexte

7.2.47

Ödön von Horváth – Jugend ohne Gott

Vorüberlegungen

gestaltet „*Jugend ohne Gott*“ einen didaktisch sehr aufschlussreichen **Grundwiderspruch** zwischen Formen der Unterwerfung des Individuums unter die Zwänge und Erwartungen der faschistischen Regierungshegemonie mit ihrer gezielten Propaganda einerseits und Ansätzen subversiven, alternativen Wahrnehmens und Handelns andererseits.

Als sichtbare Erscheinungsformen des Räderwerks der faschistischen Bewusstseinsbildung lassen sich im Text repressive staatliche Bestimmungen ebenso herausarbeiten wie die vormilitärische Prägung von Freizeit und Erziehung, offen rassistische Ressentiments, propagandistische Beeinflussung durch das Medium Radio und opportunistische Anpassung der Akteure an den herrschenden Zeitgeist. Der faschistische Mensch wird als Akteur erkennbar, der die verbrecherischen Ziele der diktatorischen Staatsführung als aktiver Täter unterstützt und ausführt oder sie aber als passiver Mitläufer durch Wegschauen und Verschweigen festigt und reproduziert. Faschismus läuft dabei darauf hinaus, sowohl Menschen wie Gedanken unter Einsatz brutaler Gewalt zu verfolgen bzw. zu verbieten, wenn sie nicht den als absolut gesetzten Vorstellungen der Herrschaftsdoktrin entsprechen. Daraus folgt der **Zwang zu kategorischer Einseitigkeit** im Denken und im Handeln. Ein differenziertes Denken in komplexen Zusammenhängen ist dem Faschismus verhasst. Es gibt keinen Platz für Fremdes und Anderes.

Demgegenüber scheint in „*Jugend ohne Gott*“ ein ästhetisch realisiertes Kraftfeld subversiver Praxis auf, das in der Gestaltung von Anders-Sein und Anders-Denken zum Ausdruck kommt. Dies geschieht insbesondere durch Hinweise auf unangepasstes Verhalten Einzelner und durch die Offenheit des Lehrers, auf die Stimme Gottes zu hören. Sie steht im Text für „die andere Stimme“, die eine **Alternative zu ohnmächtiger Anpassung** an die eine gewalttätige Stimme der Regierungspropaganda, die durch das Radio allegorisiert wird, aufzeigt.

Literatur zur Vorbereitung:

Ödön von Horváth, *Jugend ohne Gott*. Kommentierte Werkausgabe in Einzelbänden, Bd. 13 (Suhrkamp-Taschenbuch Nr. 2374), hrsg. von Traugott Krischke, Suhrkamp-Verlag, Frankfurt a.M. 1994 – nach dieser Ausgabe wird zitiert

Peter Baumann, *Ödön von Horváth: „Jugend ohne Gott“ – Autor mit Gott?* Peter Lang, Bern (u.a.) 2003

Kurt-Ingo Flessau, *Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*, Franz Ehrenwirth-Verlag, München 1977

Traugott Krischke (Hrsg.), *Horváths Jugend ohne Gott*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1984

Traugott Krischke, *Ödön von Horváth. Kind seiner Zeit*, Ullstein, Berlin 1998

Brigitte Röttger, „Auf der Suche nach den Idealen der Menschheit“. Ödön von Horváths Roman „*Jugend ohne Gott*“. In: *Text und Kontext. Zeitschrift für germanistische Literaturforschung in Skandinavien* 14 (1986), S. 70–119

Bernhard Spies, *Der Faschismus als Mordfall. Ödön von Horváths „Jugend ohne Gott“*, in: Düsing, Wolfgang (Hrsg.), *Experimente mit dem Kriminalroman. Ein Erzählmodell in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts*, Peter Lang, Frankfurt a.M. 1993, S. 97–116

Nicole Streitler-Kastberger, Vorwort. In: *Ödön von Horváth: Jugend ohne Gott. Historisch-kritische Edition*, Bd. 15, hrsg. v. Nicole Streitler-Kastberger, De Gruyter, Berlin/Boston 2013, S. 1–22

Vorüberlegungen

Die einzelnen Unterrichtsschritte im Überblick:

	Inhalte	Methoden/Arbeitsformen
1. Schritt	Der Romananfang als Einführung in Figuren, Themen und Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • Kapitel-Steckbrief • Textanalyse • Figurenbeschreibung
2. Schritt	Die Jugend im nationalsozialistischen Schul- und Erziehungssystem	<ul style="list-style-type: none"> • Sachtextanalyse • Textanalyse • Motivanalyse
3. Schritt	Alternative Handlungsmodelle	<ul style="list-style-type: none"> • Textanalyse • Motivvergleich

Autor: Dr. Benedikt Descourvières, geb. 1968, studierte Deutsch, Geschichte und Katholische Theologie in Bonn und Mainz. Er arbeitet als Regierungsschulrat in der rheinland-pfälzischen Schulaufsichtsbehörde und veröffentlicht seit 1998 literaturwissenschaftliche und -didaktische Beiträge sowie diverse Unterrichtssequenzen für das Fach Deutsch.

Eine Unterrichtseinheit zu Ödön von Horváths *Geschichten aus dem Wiener Wald* ist unter der Nummer 6.2.14 in Ausgabe 18 Ihrer *Ideenbörse Deutsch Sekundarstufe II* erschienen.



Diese und viele weitere Einheiten finden Sie auch in unserer Online-Datenbank: www.edidact.de.

Unterrichtsplanung

1. Schritt: Der Romananfang als Einführung in Figuren, Themen und Sprache

Kompetenzen und Unterrichtsinhalte:

- Die Schülerinnen und Schüler analysieren das erste Kapitel unter sprachlichen und inhaltlichen Gesichtspunkten.
- Sie untersuchen die zeitkritische Erzählstrategie des Romans am Beispiel des ersten Kapitels.
- Sie erarbeiten Denken, Einstellung und Handeln des Lehrers als Protagonisten des Romans.
- Sie erschließen sich über die exemplarische Analyse des Romananfangs die expositorische Funktion des ersten Kapitels.



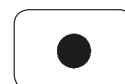
„Jugend ohne Gott“ unterteilt sich in **44 meist recht kurze Kapitel**, was zunächst als episodisch strukturierte Textkomposition wirkt, mit der schlaglichtartig bestimmte Situationen und Verhaltensweisen beleuchtet werden. Die prägnante Kürze der meisten Kapitel sowie die Handlungsdynamik, die vielen Dialoge und die als Bühnen-Monologe verfassten Selbstgespräche bzw. Reflexionen des Protagonisten lassen die Kapitel wie szenische Sequenzen für das Theater wirken. Hier zeigt sich die Schulung Horváths an seiner Dramen- und Theaterproduktion, mit der der Kleist-Preisträger des Jahres 1931 in der Weimarer Republik berühmt wurde (vgl. Krischke 1998, S. 112 f.). Die wirkungsästhetische Nähe des Romans zum Drama ist in der Forschung wiederholt thematisiert worden (vgl. z. B. Streitler-Kastberger 2013, S. 19). In dieser quasi szenischen Aneinanderreihung lassen sich **analog zur Struktur eines Dramas** Exposition, Steigerung/Verwicklung, Höhepunkt und Katastrophe bzw. Lösung als Handlungsschritte im Romangeschehen identifizieren.

Zum Einstieg bietet es sich an, das **erste Romankapitel** mit Blick auf seinen **expositorischen Charakter** zu untersuchen, um den Schülerinnen und Schülern für die weitere Lektüre eine hilfreiche Orientierung zu geben, mit der sie sich den Überblick über den Gesamtroman selbstständig erschließen können.



Bereits das erste Kapitel „Die Neger“ führt die Leserinnen und Leser direkt in eine für den weiteren Romanverlauf aussagekräftige Situation ein: Ein Lehrer erzählt in der Ich-Form von der müßigen Korrektur der Schüler-Aufsätze. Damit einher gehen Reflexionen und Kommentare des Erzählers zum zeithistorischen Diskurs, zu seinem eigenen Lebensgefühl und den Bedingungen seines Handelns und Wirkens im Rahmen staatlicher Vorgaben und politischer Zielsetzungen. Deutlich werden im Eingangskapitel zentrale Themen und Grundsätze der ästhetischen Gestaltung sowie der **entscheidende Gegensatz zwischen Denken und Handeln des Protagonisten**.

Der erste Zugriff erfolgt auf diskursiver Ebene, d. h., die Lernenden sammeln Informationen zu Themen, Figuren und Rahmenbedingungen, wie sie sich im ersten Kapitel finden. Danach erfolgt die Analyse auf narrativer Ebene, indem Erzählsituation und Sprache untersucht werden. Die Arbeitsergebnisse lassen sich über den tabellarisch organisierten **Kapitel-Steckbrief** (vgl. **Texte und Materialien M1**) sichern.



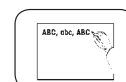
Unterrichtsplanung

Arbeitsauftrag:

Das erste Kapitel enthält Anspielungen auf Politik und Sprache des Nationalsozialismus. Nennen Sie diese und untersuchen Sie, welche Haltung der Erzähler dazu einnimmt und welche Wirkung er damit erzielt.

Die **Lösungsvorschläge** lassen sich wie folgt tabellarisch darstellen:

Anspielungen auf den Nationalsozialismus	Erzählhaltung
Rassistische Lebensraumpolitik: „Warum müssen wir Kolonien haben?“ (S. 12)	Die ironische Nachfrage „Ja, warum?“ zeigt, dass der Erzähler vom Sinn der Frage nicht überzeugt ist.
Deutsche Volksgemeinschaft: „es dreht sich vielmehr um das Volksganze, denn auch der Arbeiter gehört letzten Endes zum Volk.“ (S. 13)	Die Zwischenbemerkung „Sehr richtig, lieber Bauer“ wirkt ironisch. Die floskelhafte Wendung „letzten Endes“ wird vom Erzähler wiederholt und in dieser Verstärkung karikiert.
Rassistische Vorurteile: „Alle Neger sind hinterlistig, feig und faul.“ (S. 13)	Ausdrückliche Kritik des Erzählers an der Verallgemeinerung
Repression durch die Radio-Propaganda: „denn was einer im Radio redet, darf kein Lehrer im Schulheft streichen.“ (S. 13)	Resignierte Beschreibung der Wirkung von Radio-Propaganda, die „heult“ und „bellt“ und „droht“. Die aggressiv wirkenden Verben sind Ausdruck einer kritischen Bewertung.



Die Untersuchung der inhaltlichen und sprachlichen Struktur am Beispiel des ersten Kapitels unterstreicht einmal mehr den **Expositions-Charakter** dieses Kapitels, da in ihm sprachliche Besonderheiten, textuelle Kompositionsprinzipien und inhaltliche Aspekte auftreten, die **stellvertretend für den gesamten Text** erarbeitet werden können.

Um sich einen Überblick über den weiteren Romanverlauf zu erschließen, kann die **Steckbrief-Methode** auf alle Kapitel des Romans angewandt werden.

Als Alternative zu diesem recht zeitaufwändigen Verfahren ließe sich auch eine tabellarische Zusammenstellung anfertigen, in der jedes Kapitel unter Nennung der Überschrift, der auftretenden Figuren, des Orts und der Zeit in wenigen Sätzen dargestellt ist. Ergänzend zur inhaltlichen Gliederung des Textes können die Schülerinnen und Schüler einzelnen Kapiteln ausgewählte Schlüsselzitate des Lehrers als Hauptfigur des Romans zuordnen.

**Die Arbeitsaufträge könnten dann lauten:**

1. Formulieren Sie für jedes Kapitel unter Nennung der auftretenden Figuren und des Ortes passende Zusammenfassungen in wenigen Sätzen.
2. Ordnen Sie einzelnen Kapiteln ausgewählte Schlüsselzitate des Lehrers zu.
3. Gruppieren Sie die Kapitel zu sinnvollen Handlungsabschnitten.

Der vordergründige Eindruck eines fragmentarischen und episodischen Aufbaus hält der gezielten Analyse der Textkomposition nicht stand, weil alle Kapitel in einem ko-



Unterrichtsplanung

2. Schritt: Die Jugend im nationalsozialistischen Schul- und Erziehungssystem

Kompetenzen und Unterrichtsinhalte:

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Grundzüge der nationalsozialistischen Erziehungsprogrammatis.
- Sie erfassen die Bezüge zwischen nationalsozialistischen Erziehungszielen und dem Roman „Jugend ohne Gott“.
- Sie beurteilen das Verhalten der zuständigen Pädagogen angesichts der menschenverachtenden politischen Ziele im Faschismus.
- Sie erkennen die ästhetische Wirkung des Hauptmann-Motivs zur Veranschaulichung ausgewählter Problemstellungen.



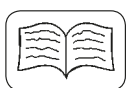
Die bereits im ersten Unterrichtsschritt erarbeitete Unzufriedenheit des Lehrers und seine Vereinsamung kommen nicht von ungefähr. Sie liegen zumindest teilweise in der **Widersprüchlichkeit und Sinnlosigkeit seines pädagogischen Handelns** begründet. Als Einzelner erfährt er sein Tun als sinnlos, weil seine Einstellung und seine Ideale im Gegensatz zu dem stehen, was er öffentlich und konkret umsetzen muss. Infolgedessen muss er zusehen, wie die Jugendlichen in der Schule „mit schiefen Voraussetzungen falsche Schlußfolgerungen ziehen“ und „hohle Phrasen“ (jeweils S. 13) produzieren. Der Lehrer erkennt, dass seine Schüler (im Text werden nur Jungen benannt) nicht gebildet, sondern zu falschem und rassistischem Denken verführt werden. Gleichwohl fehlen ihm Kraft, Mut und ggf. auch die Möglichkeiten, sich den verbohrten Schülern und dem herrschenden Zeitgeist zu widersetzen.

Er wählt zunächst den einfachen Weg des **stillen Opportunismus** – des „heimlichen Ärgerns“, was ihn wiederum auch nicht zufriedenstellt: „Und ich will mich nicht mehr ärgern!“ (S. 13). Hier deutet sich eine Haltung an, die im dritten Kapitel mit der Elternbeschwerde und dem sich anschließenden Gespräch zwischen Direktor und Lehrer noch deutlicher ausgeführt wird (vgl. S. 18–20). Es geht um das Handeln des Lehrkörpers im Rahmen der systematischen **Gleichschaltung** des nationalsozialistischen Schulwesens zum „Vollzugsorgan einer Partei“ (Flessau 1977, S. 11).

Die Gleichschaltung der Schule zu einem völkisch-rassistischen und prä-militärisch-repressiven Erziehungsapparat führt dazu, dass die Jugend systematisch ungebildet bleibt, was in Horváths Schaffen mit dem Begriff der „**Blödheit**“ eine zentrale Stellung einnimmt (vgl. Streitler-Kastberger 2013, S. 1 f.). Insbesondere für das Fach **Erdkunde**, das der Lehrer in „Jugend ohne Gott“ (neben Geschichte) erteilt, hat Kurt-Ingo Flessaus wissenschaftliche Analyse der Lehrpläne und Erziehungsrichtlinien ergeben, dass das dort vermittelte „Weltbild [...] noch einseitiger, fragmentarischer, dürftiger als das Geschichtsbild und der Literaturüberblick“ (Flessau 1977, S. 83) ausfallen. Die Kinder und Jugendlichen lernen in der Schule auf der Grundlage des verbrecherischen faschistischen Welt- und Menschenbildes nationale Selbstüberhöhung, rassistische Aggression und erbarmungslose Vernichtung willkürlich definierter „Volksfeinde“ als übergeordnete Erziehungsziele. Ohne korrigierende pädagogische Intervention der Erziehungsberechtigten bleibt die Jugend zwangsläufig der systematischen rassistischen Menschenverachtung und der extrem einseitigen kognitiven Entwicklung ihrer Persönlichkeit schutzlos ausgesetzt: Sie verblödet – genau daran und an der Verantwortung der Erziehenden aus der Erwachsenenwelt lässt Ödön von Horváth in „Jugend ohne Gott“ keinen Zweifel (vgl. Röttger 1986, S. 83).

Unterrichtsplanung

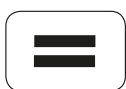
Die Titel gebende **Jugend** taucht zunächst als unpersönliche und homogene Gruppe auf, die aus der Perspektive des Lehrers als verroht und gefühllos beschrieben wird. Demnach wirken die Schüler anfangs wie aggressive, denkfaule und willfährige Akteure im Sinne der staatlichen Propaganda. Dementsprechend verhalten sie, die nichts lernen und einsehen wollen, sich **diametral zu den Idealen des Lehrers**. Sinnfällig wird dieses kategorische Missverhältnis an zwei Konflikten, die in den anfänglichen Kapiteln „*Es regnet*“ und „*Das Brot*“ nahezu szenisch geschildert werden. Darin geht es um eine Rauferei und um die Unterschriftenaktion der Klasse gegen den Lehrer. Auslöser für das Aufbegehren ist der vorsichtige Hinweis des Lehrers auf das Menschen- und Lebensrecht der Afrikaner („*Auch die Neger sind doch Menschen.*“, S. 17). Darin sehen die ideologisch verblendeten Schüler einen irreparablen Vertrauensverlust, der sie „*um eine andere Lehrkraft*“ (S. 22) bitten lässt. In der Folge sollen die Lerner das **Lehrer-Schüler-Verhältnis** genauer analysieren.

Arbeitsaufträge und Lösungshinweise zum Lehrer-Schüler-Verhältnis:

1. Stellen Sie aus den Kapiteln 2 bis 5 (S. 15–26) heraus, wie der Lehrer die Schüler einschätzt.
2. Stellen Sie anhand der ersten drei Kapitel (S. 11–21) dar, wie die Pädagogen auf die Schüler und auf die politischen Vorgaben reagieren.
3. Deuten Sie das Verhalten der Pädagogen vor dem Hintergrund des Motivs vom römischen Hauptmann (S. 56).
4. Bewerten Sie das Verhalten der dargestellten Pädagogen. Begründen Sie Ihr Urteil.

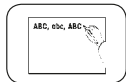


Arbeitsauftrag 1: Der Lehrer fühlt sich mit seinen alten humanistischen Idealen allein und gleichsam als Opfer der gesellschaftlichen Entwicklungen: „*Daß diese Burschen alles ablehnen, was mir heilig ist, wär zwar noch nicht so schlimm. Schlimmer ist schon, wie sie es ablehnen, nämlich: ohne es zu kennen. Aber das Schlimmste ist, daß sie es überhaupt nicht kennenlernen wollen!*“ (S. 23 f.). In den Schülern sieht er **unmenschliche denkefeindliche Lebewesen**, die die Menschen und das Menschliche verachten: „*Alles Denken ist ihnen verhaßt. Sie pfeifen auf den Menschen! Sie wollen Maschinen sein, Schrauben, Räder, 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*“ (S. 24). Diese Analyse des Lehrers führt zu seiner **Distanzierung** von der verrohten „bösen“ Jugend. Andere Textbelege für die Haltung des Lehrers sind „*Ja, der Mensch dürfte wohl böse sein*“ (S. 15) / „*Ich rede eine andere Sprache*“ (S. 16) / „*Was wird das für eine Generation?*“ (S. 16) / „*Ihr seid keine Menschen, nein!*“ (S. 23) / „*Es ist eine schreckliche Bande!*“ (S. 23). Diese Einschätzung teilt auch der **Direktor**, was sich in dessen rhetorischer Frage „*Meinen Sie, die anderen sind besser?*“ (S. 22) zeigt.



Arbeitsauftrag 2: Die Kritik des Lehrers an der Einstellung der Jugendlichen und an den staatlichen Vorgaben vollzieht sich in **beobachtend-resignativem Schweigen**, dem keine äußere Regung oder Handlung folgt: „*Ich werde mich hüten, als städtischer Beamter, an diesem lieblichen Gesange auch nur die leiseste Kritik zu üben!*“ (S. 13). Auf die Rauferei hin hält er fest: „*Ich sage kein Wort mehr*“ (S. 16). Vom Direktor im Nachgang zu einer Elternbeschwerde auf der Grundlage der amtlichen „*Rundschreiben*“ (S. 19) zurechtgewiesen, bilanziert er für sich: „*Ich werde mir wegen euch keine Disziplinarstrafe zuziehen, geschweige denn mein Brot verlieren*“ (S. 23). So muss die humanistische Grundeinstellung des Lehrers wirkungslos bleiben. Die kontinuier-

Unterrichtsplanung



Schule und Erziehung im Nationalsozialismus

Schulischer Auftrag:

- Verdeutlichung des deutschen Anspruchs auf „Lebensraum“ und Kolonien
- Lob der kolonialisatorischen Leistungen Deutschlands
- Vermittlung rassistischer und nationalistischer Überheblichkeit
- Schulung militärischer Fähigkeiten
- Vermittlung des Führergedankens

Eigenschaften der Jugend:

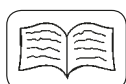
- gewalttätig
- stark
- unerschrocken
- grausam
- empfindungslos
- diszipliniert
- furchtlos

3. Schritt: Alternative Handlungsmodelle**Kompetenzen und Unterrichtsinhalte:**

- Die Schülerinnen und Schüler erschließen alternative Handlungsweisen unter den Bedingungen eines repressiven Systems.
- Sie untersuchen die Darstellung der nationalsozialistischen Propaganda in Horváths Roman.
- Sie untersuchen den Gegensatz zwischen Radio- und Gottesmotiv als ästhetischen Ausdruck von Anpassung und widerständigem Aufbegehren.

Bildlich schlägt sich die faschistische Erziehung der Jugend zu rücksichtsloser Härte im **Fisch-Motiv** nieder, das den gesamten Text wie kein anderes Motiv prägt. Dieses Bild kennzeichnet Seelen- und Gewissenlosigkeit sowie emotionale Starre. Es wird sowohl für Figurenbeschreibungen als auch für mehrere Kapitelüberschriften – „Das Zeitalter der Fische“ (S. 26), „Der Fisch“ (S. 105), „Er beißt nicht an“ (S. 107), „Der Köder“ (S. 131), „Im Netz“ (S. 134) – und für die Darstellung von Handlungsmodellen im Text aufgegriffen. Der ehemalige Lehrer Julius Caesar erläutert den „Fisch“-Charakter unter Rückgriff auf die astrologische Weltzeitaltertheorie Hans Künkels (Das große Jahr. Der Mythos von den Weltzeitaltern, Jena 1922), die Horvath als Quelle nutzte: „Es kommen kalte Zeiten, das Zeitalter der Fische. [...] Ich bin zwar nur Amateurastrolog, aber die Erde dreht sich in das Zeichen der Fische hinein. Da wird die Seele des Menschen unbeweglich wie das Antlitz eines Fisches“ (S. 29 f.). Demnach befand sich die Welt seit ca. 150 v. Chr. im Zeitalter der Fische und sollte sich ab 1950 in das Zeichen des Wassermanns drehen.

Der Fisch als literarisches Motiv ist ein ästhetisches Element des Textes und textuell konstruiert. Insbesondere im Oberstufen-Unterricht ist mithin darauf zu achten, unsachgemäße Überschneidungen zwischen empirischer und ästhetisch-textueller Wirklichkeitsebene, d.h. zwischen dem empirisch beobachtbaren Lebewesen Fisch und dem ästhetischen Bild des Fisches, zu vermeiden. Vielmehr soll erarbeitet werden, welche inhaltlichen Merkmale das Bild des Fisches im Text aktiviert.

Arbeitsaufträge und Lösungshinweise zum Fisch-Motiv:

1. Erarbeiten Sie am Beispiel des Kapitels „Der Fisch“ (S. 105 f.), dem Vorwurf des T (S. 111) und den Aussagen des Clubs (S. 115), welche Eigenschaften mit dem Fisch-Motiv verbunden sind.

Unterrichtsplanung

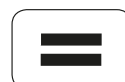
2. Begründen Sie für ausgewählte Figuren, wer als „Fisch“ dargestellt wird.
3. Erläutern Sie vor dem Hintergrund des Fisch-Motivs Parallelen zwischen Hitlers Forderungen an Jugend und Erziehung einerseits und Horváths Darstellung der Jugend in den ersten Roman-Kapiteln andererseits.

Arbeitsauftrag 1: Das Motiv „Fisch“ lässt sich als **Bündel mehrerer Eigenschaften** ausdifferenzieren und mit den folgenden aufgelisteten Merkmalen umschreiben:

- **Unbeweglichkeit:** „Da wird die Seele des Menschen unbeweglich wie das Antlitz eines Fisches.“ (S. 106)
- **starrer, beobachtender Blick:** „Zwei helle runde Augen schauen mich an. Ohne Schimmer, ohne Glanz. Der Fisch!“ (S. 105)
- **Rührungs- und Empfindungslosigkeit:** „da könnt zum Beispiel jemand auf der Straße überfahren worden sein, er würde nur beobachten, wie der Überfahrene daliegt, nur damit ers genau weiß, und er tät nichts dabei empfinden, auch wenn der draufging.“ (S. 111)
- **Neugierde:** „immer möchte er alles genau wissen, wie es wirklich ist, und er hat mir mal gesagt, er möchte es gern sehen, wie einer stirbt.“ (S. 115)



Arbeitsauftrag 2: Viele Figuren sind als „Fisch“ lesbar. Am deutlichsten weist der Text dem **Schüler T** die Rolle des Fisches zu. Dieser Schüler wird kurz nach Thematisierung des Fisch-Zeitalters durch Julius Caesar (S. 30) als erster personifizierter Fisch eingeführt, und von dieser Stelle an wird T ausschließlich in der Rolle des Fisches gezeigt und meistens als „Fisch“ bezeichnet. Als Fisch wird T beschrieben durch Formulierungen wie „helle, runde Augen“ (S. 34), einen starren Blick „ohne Schimmer, ohne Glanz“ (S. 34) und ein „seltsam starr[es]“ Lächeln (S. 106). Seine fischartige Kaltblütigkeit treibt er zum Zeitpunkt des Mordes auf die Spitze: Ohne innere Anteilnahme tötet er seinen Schulkameraden N, um endlich sehen zu können, „wie einer stirbt“ (S. 115). In seiner gefühllosen Brutalität bildet er einen fruchtbaren Boden für die kriminellen und unmenschlichen Pläne einer menschenverachtenden Diktatur. Als „Böser“ (S. 146) nimmt er sich schließlich das Leben.



Widerspruchsvoll ist der **Lehrer** dargestellt. **Einerseits** wird in den Vorwürfen des T („Sie heißen der Fisch“, S. 111) und des als Gespenst erscheinenden N (S. 140) ausdrücklich als „Fisch“ bezeichnet; zudem ist er durch seine Zurückhaltung und sein Schweigen als Fisch lesbar. Für die Schulpraxis des Lehrers lässt sich nachweisen, dass er etwas „Fischartiges“ in seinem Umgang mit Schülern, Eltern und Vorgesetzten aufweist: Als Erziehender verschweigt er den größten Teil seiner Kritik an seinen Schülern; gegenüber den Eltern wird auch kein Wort der Kritik geäußert, sondern ‚stumm gelächelt‘. Ein Großteil seiner Handlung besteht in innerlicher Reflexion, die mit äußerlicher Unbewegtheit einhergeht. Ausdrücke wie „heimlich“ (S. 13), „beobachten“ (S. 33), „nichts einzuwenden“ (S. 16), „denkt“, „entdecken“ (beide S. 17), „für sich behalten“ (S. 29), „Erregung unterdrücken“ (S. 22) und „sich nichts anmerken lassen“ (S. 34) drücken sein Schweigen und seine Untätigkeit aus. Seine beobachtende, fast voyeuristische Neugierde tritt offen zutage, als er Schülerinnen belauscht (S. 43 f.), die Wachen beobachtet (S. 55), das geheime Tagebuch von Z liest (S. 62–69) und zuletzt dem Schüler Z und der Bandenführerin Eva während ihres nächtlichen Tête-à-Tête detektivisch nachstellt (S. 72–75). Die detektivische Bespitzelung des Liebespaares durch den Lehrer geht fließend in eine voyeuristische Handlung über und unterstützt als Ausdruck passiver Beobachtung und unbewegter Tatenlosigkeit den Fisch-Charakter des Lehrers. **Andererseits** reflektiert der Lehrer seine vom System erzwungene Untätigkeit kritisch und überwindet sie stellenweise mit seiner mutigen Zeugenaussage. Auch **einzelne Schüler** und der **Direktor** fallen durch beobachtende, teilnahmslose Untätigkeit auf, die sich auf die Beobachtung der Außenwelt und das Verschweigen

Unterrichtsplanung

Arbeitsauftrag 2: Die Gottesbegegnung des Lehrers am Kiosk vollzieht sich als **Offenheit für das Hören einer „anderen“ Stimme**. Diese andere Stimme erwartet vom Lehrer das **mutige Bekenntnis zur Wahrhaftigkeit**, d. h. zu einer Zeugenaussage, die ihm materielle Nachteile einbringt.



Die **Forschung** diskutiert den Gottes-Begriff in Horváths Roman sehr ambivalent: „Während die einen Horváth eine genuine religiöse Bekehrung unterstellen, versuchen die anderen den Begriff ‚Gott‘ bei Horváth als eine Art Schibboleth aufzulösen, das keine theologischen Implikationen im eigentlichen Sinne habe, sondern lediglich dem Bedürfnis nach einer ungewöhnlichen ‚gewaltigen‘ Benennung moralischer Kategorien wie dem menschlichen Gewissen, der Gerechtigkeit und der Wahrheit diene“ (Streitler-Kastberger 2013, S. 20 f.).

So reichen die Bewertungen beispielsweise von einem „religiöse[n] Erweckungserlebnis“ (Spies 1993, S. 104) bis hin zu einer „Bekehrung zum Wahrheitszeugen“ (Holl, in: Krischke 1984, S. 153). Peter Baumann schließlich führt beide Interpretationslinien zusammen und spricht im Spätwerk Horváths von der Entwicklung eines Wahrheitsbegriffs, der religiös motiviert sei (Baumann 2003, S. 243).

Weniger Beachtung in der Forschung findet das im Text entfaltete **Spannungsfeld** zwischen **Monophonie** (Radio) und **Polyphonie** (Gottesbilder). Im Gegensatz zur Radio-Stimme, die den Standpunkt des Verbrechers und des rücksichtslosen Eigennutzes propagiert, eröffnet die über das Gottes-Motiv dargestellte Bereitschaft, auf andere Stimmen zu hören und sich zum eigenen moralischen Standpunkt zu bekennen, das ästhetische Wirkungsfeld von Widerstand, Kritik und Solidarität, was die Literaturwissenschaftlerin Brigitte Röttger wie folgt resümiert: „Das Sujet dieses Textes läßt sich [...] beschreiben als Kritik an der ‚Mitarbeit‘ in dem als ‚mörderisch‘ gesehenen faschistischen Staat, in dem alle schuldig werden. [...] Diesem System kann man nur entkommen durch Aufgabe jeder Form von Anpassung, durch ein Eingeständnis der persönlichen Schuld an der Verführung der Jugend und durch andersartige Verhaltensweisen, wie sie der Lehrer beispielhaft vorführt“ (Röttger 1986, 81 f.).

Faschistische Pädagogik im Nationalsozialismus

Aus der übergeordneten Tugend des Selbstvertrauens sollten sich Tat-, Entschluß- und Willenskraft ebenso ergeben wie Opferbereitschaft, Treue und Schweigsamkeit, wie Mut, Angriffsgest und Durchsetzungskraft. Von diesen Maximen und Postulaten sprechen Lehrpläne und Schulbücher des Dritten Reichs. [...] [Die Pädagogik] sollte weiter den Blut- und Boden-Kult verbreiten, Rassentheorien nachhaltig einprägen und deren Konsequenzen für Kunst, Wissenschaft, Religion erläutern, die Volk-ohne-Raum-Bewegung stärken, kriegerisches Denken schulen und endlich mit alledem ein System verfestigen, das sich als aufeinander bezogene Gemeinschaft von willensmächtigem Führer und willenlosen Geführten verstand.

(aus: Kurt-Ingo Flessau, *Schule der Diktatur, Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*, Franz-Ehrenwirth-Verlag, München 1977, S. 11)

Das allgemeinste unerbittliche Gesetz des Lebens ist nun Kampf um sein Dasein und seine Entfaltung, Kampf der Rassen um ihren Lebensraum, d.h. auch auf die Völker bezogen in der Natur und, wenn es sein muß, mit anderen Völkern, die der eigenen völkischen Lebensentfaltung entgegenstehen. [...] Zu diesen ‚Kuli-‘ oder ‚Fellachenrassen‘ gehört die Überzahl der Bevölkerung des Erdballs, das Gros der farbigen Menschen Asiens und Afrikas und das ostbaltisch-ostisch-innerasiatische Volkstum Rußlands.

(aus: Karl Zimmermann, *Die geistigen Grundlagen des Nationalsozialismus, Das Dritte Reich, Bausteine zum Neuen Staat und Volk*, Leipzig 1933)

Der Anteil der Deutschen an der Erforschung der Erdräume, die kolonialisatorischen Leistungen unseres Volkes in aller Welt und unser Anspruch auf kolonialen Raum sind besonders herauszustellen.

(aus: *Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Volksschule*, Halle a.d.S., o.J., S. 18)

[Adolf Hitler zum Thema Pädagogik:] 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. Jugend muß das alles sein. Schmerzen muß sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muß erst wieder aus ihren Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das Erste und Wichtigste. So merze ich die Tausende von Jahren der menschlichen Domestikation aus. Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend. Am liebsten ließe ich sie nur das lernen, was sie ihrem Spieltriebe folgend sich freiwillig aneignen. Aber Beherrschung müssen sie lernen. Sie sollen mir in den schwierigsten Proben die Todesfurcht besiegen lernen.

(aus: Hermann Rauschning, *Gespräche mit Hitler*, Oprecht-Verlag, Zürich/New York 1940, S. 237)

Arbeitsauftrag:

1. Erläutern Sie den Bildungsauftrag der Schule im Nationalsozialismus.
2. Stellen Sie die von Hitler gewünschten Eigenschaften der Jugend heraus.