

Ingrid Kellermann / Nino Ferrin (Hrsg.)

Narrative Räume für das Denken in Möglichkeiten

Perspektivität – Fiktionalität – Kreativität

**STAUFFENBURG
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gedruckt mit Unterstützung der Ernst-Reuter-Gesellschaft der Freunde, Förderer und Ehemaligen der Freien Universität Berlin.

© 2023 · Stauffenburg Verlag GmbH
Postfach 25 25 · D-72015 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

ISSN 2196-906X
ISBN 978-3-95809-358-4

Dieser Band ist Petra Wieler zu ihrem 65. Geburtstag gewidmet.

Marion Ziesmer

Das gelüftete Geheimnis und andere Schicksalhaftigkeiten der Liebe im Mythos – eine Spurensuche in Bildungsprozessen

Mehr noch als Freundschaft, Ehrgeiz und Familialismus bestimmt die Liebe das Schicksal des Menschen. (Kamper / Wulf 1988: 11)

1. Das gelüftete Geheimnis

Eine berühmte Bedingung, die Herkunft des Geliebten nicht zu erfragen, findet sich in Richard Wagners romantischer Oper ‚Lohengrin‘. ‚Nie sollst du mich befragen‘! ruft der ankommende Gralsritter Elsa zu. Zunächst hält sie sich daran, doch als die Liebe stark und allmächtig geworden ist, möchte sie Sicherheit verspüren und Zweifel zerstreuen. Obwohl Lohengrin sie anfleht, sein Geheimnis zu wahren, beharrt Elsa auf Antwort. Nichts könne ihr Ruhe geben, nichts sie dem Wahn entreißen, als zu wissen, wer er sei. Lohengrins Antwort ist ein Abschied für immer. ‚Weh, nun ist all unser Glück dahin‘ (vgl. Stemmler 2007: 81ff.)! Die Lüftung des Geheimnisses beendet eine Liebe, die Größe in sich trug.

Ein stark gezeichnetes Bild unüberwindbarer Neugier lässt sich bereits in der Antike finden. Die Liebesgeschichte von Amor und Psyche, überliefert von Apuleius, beginnt mit einer Vorgeschichte gefüllt von Neid, Hass und Rache. Die Göttin Venus möchte Psyche töten lassen, da diese schöner ist als sie. Ihren Sohn Amor bestimmt sie zum Mörder. Auf einem Berghügel, gekleidet wie eine Braut, erwartet Psyche ihr Schicksal. Amor sieht sie, verliebt sich und lässt sie vom Gott der Winde auf ein Schloss entführen. Dort besucht er sie täglich. Er kommt in tiefer Dunkelheit, legt sich zu ihr und ein wohl vollkommenes Spiel der Liebe wiederholt sich nächtlich.

Getrübt wird die Vereinigung durch die Bedingung, dass es bei ihren Begegnungen immer dunkel bleiben muss, nachtschwarz, und Psyche den Besucher niemals sehen darf. Zunächst hält sie sich an diese Festsetzung, dann wird sie schwanger. Nach einem Besuch ihrer Schwestern, die ihr raten, den Liebhaber zu betrachten, da man ja nie wisse, er sei vielleicht ein Ungeheuer und sie gebäre ein verunstaltetes Kind, holt sie eines Nachts die Öllampe und betrachtet den schlafenden Geliebten. Sie ist bezaubert und der Lampe entrinnt ein Tropfen. Sie zitterte leicht, ob aus Überwältigung oder aus Schuld? Amor erwacht vor Schmerz und straft sie mit Verbannung.

Der Fortgang der Geschichte ist nachzulesen, der Schwerpunkt dieser Spurensuche von Schicksalhaftigkeiten liegt auf dem Gefühlsgebilde nicht zu unterdrückender

Neugier. Reflektiert wird diese im Spiegel zeitgenössischer Rezeption. Junge Lernende, gefangen von dieser Geschichte, verurteilen Psyches Verhalten als Versagen, sie hätte sich mystischer Verzauberung überlassen sollen.

Youseff, 10 Jahre: *Warum tut sie das? Sie war doch so glücklich in dem Schloss und so...!* Iva, gleichaltrig, ergänzt: *Ich würde mein Glück genießen. Es ist doch auch spannend, etwas nicht zu wissen, ich meine, wenn er gut ist zu ihr....*¹

Senna, in der gleichen Lerngruppe: *Es ist doch so, dass es in diesen Geschichten immer Bedingungen gibt. Und wenn sie ihn wirklich lieben würde, würde sie das akzeptieren*.

Ältere Rezipierende sind etwas objektiver; so schreibt Cüneyt, 14 Jahre: *Ja, man sollte nicht neugierig sein. Keine Handys durchsuchen und so. Man macht es dann doch. Schade, dass sie Licht gemacht hat. Aber so ist das*.²

Im Erwachsenenalter kann die Faszination eines Mysteriums dann ganz verschwinden. Studierende eines aktuell laufenden Deutschseminars über performative Pädagogik stellen im Kurs folgende Frage (online):

Wir wollen euch heute die Erzählung „Amor und Psyche“ von Apuleius vorstellen. Sie enthält viel Drama aber auch pure Romantik. Denn nicht umsonst zählt sie zu den weltbesten Liebesgeschichten. Diskussionsfrage: Ist es nicht normal, wissen zu wollen wer der eigene Ehemann ist? Was denkt ihr wäre passiert, wenn Psyche nicht versucht hätte ihren Geliebten zu erkennen?

Als Antwort schreibt Katja:

Zu der Diskussionsfrage: Ich hätte in jedem Fall auch wissen wollen, wer sich da jeden Abend in mein Bett legt. Ich hätte es gar nicht ausgehalten nicht eines Nachts herauszufinden, wer mein Ehemann ist. Es hätte ja auch möglich sein können, dass dies eine Person ist, die man, aufgrund früherer Erfahrungen, nicht ausstehen kann.

Und ihre Kommilitonin Helen:

Ich denke jeder Mensch verfügt über ausreichend Neugier, erfahren zu wollen, wer der eigene Ehemann ist. Zudem sind Geheimnisse meistens Hindernisse in einer Ehe/Liebesbeziehung und Ehrlichkeit ist sicherlich mit das höchste Gut. Daher ist es ein wichtiger Grundbaustein der Liebesbeziehung von Amor und Psyche, dass sie einander kennen und nicht bereits mit Geheimnissen dem anderen gegenüber in die Ehe starten.

¹ Die Äußerungen der Kinder, mündlich wie schriftlich, stammen aus von mir durchgeführten Unterrichtssequenzen aus den Jahren 2017 bis 2022. Die Namen wurden anonymisiert und die Texte teilweise leicht der gängigen sprachlichen Norm angepasst.

² Zur Interpretation von Kindertexten sei auf Ziesmer 2011 verwiesen. Dort wurde ein hermeneutisches Verfahren zur Interpretation von Kindertexten entwickelt. De Kindertext wird gedeutet, die Dekonstruktion dieser Deutung gehört zum Prozess der Validierung.

Abgesehen von stilistischen Flüchtigkeiten, die der Eiligkeit des Blog-Schreibens geschuldet sind, sieht es aus, als dass mit gewonnener Lebenserfahrung die Rationalität, der Pragmatismus und das Bedürfnis nach Übertragbarkeit steigen. Das komplexe Handeln Psyches verliert das Mysterium und wird alltagskompatibel. Für Verschleierung und Geheimnishaftigkeit sehen Katja und Helen keinen Raum, sie möchten Klarheit und keinen „Schmerz der Unentscheidbarkeit [...]“ (Kampas / Wulf 1988: 17).

Das kindliche Imaginieren, die Offenheit für Zauber, Magie und Rätsel scheinen Chance und Bereicherung für die Sichtweise von Erwachsenen zu sein. Die jungen Lernenden lassen sich auf mythische Szenarien ein, sie schränken die Faszination nicht durch ‚Ratio‘ ein. Es ist von Interesse, das Spektrum des Vorstellungsvermögens von Kindern zu erweitern und diese Gedankenwelt noch genauer zu erfassen. Wie begegnen die Kinder anderen Rätselhaftigkeiten, beispielsweise der Magie von Räumen, die sich nicht verorten lassen? Stellen sie Fragen im Sinne Karl Jaspers? Lässt sich ein ursprüngliches Philosophieren in der Gedankenwelt der Kinder entdecken?

Ein wunderbares Zeichen dafür, dass der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert, sind die Fragen der Kinder. Gar nicht selten hört man aus Kindermund, was dem Sinne nach unmittelbar in die Tiefe des Philosophierens geht. (Jaspers 1972: 11)

2. Der unfassbare Raum

Im Gilgameschepos herrscht der Protagonist zügellos über die Stadt Uruk. Die Menschen leiden unter seinem Größenwahn, seiner Rauflust und seinem ausbeuterischen Verhalten. Sie erflehen Hilfe bei den Göttern. Sie helfen, in dem sie einen ebenbürtigen Rivalen entstehen lassen.

Sie erschufen einen Menschen, der genauso stark war wie Gilgamesch. Mit ihm sollte Gilgamesch kämpfen und im Kampf Bescheidenheit erlernen. Die oberste Göttin Mammitum nahm einen Klumpen Lehm, knetete und formte ihn und warf ihn ins Hochland der Steppe. Dort sollte er in der Glut der Sonne ausbrennen und hart werden wie ein vom Himmel gefallener Stern. (Leurpendeur 2006: 16)

In der Stille der Steppe reift nun der Wildmensch Enkidu heran. Zunächst trinkt Enkidu mit Tieren aus einem Wasserloch, sein Spiegelbild erkennt er nicht. Um ihn zu zivilisieren, wird eine Tempeldienerin zu ihm ausgesendet. Die Bezeichnung ‚Tempeldienerin‘ charakterisiert seit vorbiblischen Zeiten eine Frau, die sowohl als Heilige

als auch als Prostituierte gilt.³ Nach sechs Tagen und sieben Nächten der Umarmung mit der Shamhat erhebt sich Enkidu vom Liebeslager, wäscht sich, entfernt seine Haare und erkennt sich als Mensch (vgl. Ziesmer 2021). Shamhat machte ihn zu einem wissenden Menschen (vgl. ebenda:17). Es muss eine umfassende ‚Performanz‘ von Shamhat gewesen sein, Gesang und Tanz gehörten zu den faszinierenden Talenten von Tempeldienerinnen aller Kulturen,⁴ ein Reiz von zeitloser Verführung. Bemerkenswert ist die Länge des Aufenthaltes, die Zeitangabe von sechs Tagen und sieben Nächten weckt biblische Assoziationen. Noch bemerkenswerter ist der Raum der Wandlung Enkidus. Die Tempeldienerin sucht ihn auf einer Hochebene auf, nähere Topographien sind nicht angegeben, messbare Aufenthaltsangaben ebenfalls nicht. Kinder hinterfragen diese Raum- und Zeitlosigkeit nicht. Wie bei der Rezeption von Amor und Psyche verflechten sie ihre individuelle Sichtweise mit dem mythischen Geschehen. Greta, 11 Jahre, sagte: ‚Also, die Frau, die war sehr schön. Magisch. Und... sie waren sehr lange zusammen. Da wächst die Liebe. Er will einfach kein Tier mehr sein‘.

Asil, gleichaltrig: ‚Also wenn sie so schön war, so tanzte und bestimmt auch gut massierte (Zuruf aus dem Klassenraum) ... ach ja, und so gesungen hat, so wunderschön. Dann ist es so ...dann bleibt man einfach. Wer will da schon weg?‘

Es sind subjektive Betrachtungen außerhalb vernunftgemäßer Kategorien. Greta und Asil machen sich den Stoff zu eigen, ihre sehr persönliche Sichtweise lässt sich nicht hinterfragen. Ort und Zeit sind zweitrangig neben der Intensität der Handlung. Ist dies der verengte Blick einer noch nicht vollständig ausgeprägten kindlichen Vorstellungswelt, erblicken Erwachsene in ihrer stärkeren Objektivität mehr? Oder ist in Gretas und Asils Ansatz Weite und Raumlosigkeit zu erkennen, die mit der Zeit, mit dem Erwachsenwerden, schwindet? Es könnte eine Perspektive sein, die in der Phänomenologie als ‚egozentrisch‘ bezeichnet wird. Dazu Merleau-Ponty:

Wenn man beispielsweise sagt, dass die Welt der Wahrnehmung beim Kind (‚egozentrisch‘) sei, ist diese Beschreibung in dem Sinne gültig, dass die Welt des Kindes die einfachsten Kriterien des Erwachsenen für Objektivität nicht kennt. Aber die Objektivität des Erwachsenen nicht zu kennen bedeutet gerade nicht, nur in seiner eigenen Vorstellungswelt zu leben, sondern viel mehr eine Objektivität ohne Maß zu haben [...]. (Merleau-Ponty 2003: 24)

Für mein Ermessen bedeutet dies, dass das Blickfeld des Kindes zwanglos ist, zeitunabhängig und nur dem Erlebnis des Entdeckens und der Neugier verpflichtet. Besonderes Interesse gewinnt hier die Wendung einer ‚Objektivität ohne Maß‘.

Mit dem folgenden Beispiel möchte ich dieses Konstrukt der ‚maßlosen Objektivität‘ schärfer greifen. Im Mythos um den Sänger Orpheus betritt der Protagonist einen Raum vollständig außerhalb des Fassbaren, das Reich der Toten. Der Fluss

³ Eine ausführliche Untersuchung des Themenkomplexes ‚Kult und Prostitution‘ findet sich bei Stark 2006.

⁴ Vgl. Stark 2006: 227 (Quellenangabe Gronenberg).

Styx trennt die Welten voneinander. Die Unterwelt ist bewacht vom mehrköpfigen Höllenhund und von Hades, dem ‚stygischen Zeus‘ mit ‚eherner Brust‘ (Schiller 1889). Seine Gemahlin Persephone ist in den Wintermonaten bei ihm und hat, nachdem sie geraubt wurde, vermutlich jede Gefühlsintensität verloren. Kalt ist es dort, schattenhaft und unwirklich. Dorthin bricht Orpheus auf, um seine verlorene Liebe zu finden und zu den Lebenden zurückzuholen. Niemand kann sagen, wann er Eurydike verloren hat, wann er in die Unterwelt aufbricht und wann er sie zum zweiten Male, diesmal endgültig, verliert. Unsere Gegenwart ist kleinster Termineinteilung und Ortsbestimmung unterworfen, der Mythos ist es nicht. Folgende Fragen wurden Kindern gestellt: Schafft Orpheus es, in die Unterwelt zu gelangen? Kein Mensch war vorher dort. So lautete der Schreibanlass für 11-Jährige.

Assad schreibt dazu: ‚Ich glaube, er schafft das nicht, weil der König der Toten keine Seele hat. Weil er Orpheus die Seele wegnimmt‘. Kübra glaubt an den Zauber des Gesangs: ‚Er gibt sein Bestes. Er singt so stark und so wunderschön, dass Hades weich wird und Persephone Gefühle erlebt, die sie nicht mehr hatte. Die waren weg gewesen‘. Und Momo an Wunder: ‚Orpheus wurde sehr traurig. Er ging zu Hades. Nein. Es geschah ein Wunder. Die Herzen öffneten sich. Orpheus durfte Eurydike holen‘.

Aus den Antworten lässt sich ablesen, dass die Kinder sich geistig ganz im Inhalt aufhalten. Sie hinterfragen nicht. Sie wollen nicht genau wissen wann und wo sich etwas abspielt, sie interessieren sich für das Gelingen der Mission. Wiederum findet eine zwanglose Aneignung des mythologischen Szenarios statt, lebendig, ereignishaft und von hoher Vorstellungskraft gefärbt. Gehörtes wird aufgegriffen und fortgesetzt, Gefühlswelten werden inszeniert und Einzelaspekte applikativ geschmückt. Betrachtet man noch einmal die Aussage von Karl Jaspers, dass die Kinder ursprüngliche Philosophen seien, weil die ‚Fragen der Kinder in die Tiefe des Philosophierens‘ gehen (s.o.), lässt sich die Aussage jetzt essentiell präzisieren. Es sind nicht nur die Fragen der Kinder, die philosophische Nachdenklichkeit initiieren, es sind ihre Resonanzen im Allgemeinen, auch Antworten vertiefen die Erkenntnissuche.⁵

Aus didaktischer Sicht ist noch eine weitere Komponente von großer Bedeutung. Zügig gelingt den Kindern der Weg ins Sprechen, Fragen, Schreiben; in den Äußerungen spiegeln sich Wunsch, Zauber und der Glaube an Wunder. All dies ist eine Antwort auf ein Bildungsarrangement der Narration. Die Ereignisse wurden ihnen narrativ-performativ vorgestellt, die Kinder erleben den Ereignischarakter des Mythos, er ereignet sich, nach Cassirer, als ‚event‘ (Cassirer 1975: 22). Fast beiläufig werden Fragen nach Sinn und Bedeutung akzentuiert und die Inszenierung des mythischen Raumes wird von ihnen wie ein Eintritt in fremde Welten, die doch allge-

⁵ Das Jaspers-Zitat findet sich auch bei Doehlemann (2001: 59). Dessen lesenswertes Handbuch *Kreativität der Kinder* beinhaltet bereichernde Aspekte über kindliches Philosophieren. Doch bleibt der Autor auf der Frageebene und erklärt das ‚Warum‘ eines Kindes zum Türöffner einer tiefen Nachdenklichkeit. Diese Überlegungen könnten nun durch die Qualität kindlichen Antwortens ergänzt werden.

meingültige Bekanntheit haben, wahrgenommen. Wieler pointiert die kulturpsychologische Bedeutung der Narration folgendermaßen:

In kulturpsychologischer Sicht ist das Erzählen eine typische Form der Organisation von individueller und kollektiver Erfahrung. ‚Alles, was nicht narrativ strukturiert wird, geht dem Gedächtnis verloren‘, konstatiert Jerome Bruner (1997, 72) und rückt das Erzählen in enge Beziehung zur Suche nach Sinn und Bedeutung. (Wieler 2017: 344)

Die elementare kulturelle Bedeutung des Erzählens soll an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben werden. Neben dem Erfolg schulischer Projekte der Erzählkultur (Wardetzky / Weigel 2008) möchte ich den Bogen ausweiten und ihn um die Dimension des Literarischen erweitern. Wenn wir erzählen oder wenn wir hören, versetzen wir uns in Ursprungsformen menschlicher Zivilisation, in Situationen, die Kindern Raum zur Weltaneignung geben. In seiner Nobelpreisrede von 2010 beschreibt der peruanische Literat Mario Vargas Llosa seine Faszination in poetisch berührender Weise:

Es hat mich immer fasziniert, mir jenen unbestimmten Moment vorzustellen, in dem unsere Vorfahren, die sich noch kaum von den Tieren unterschieden und sich gerade erst langsam mittels einer Sprache verständigen konnten, um das Lagerfeuer ihrer Höhlen herum saßen, während draußen in der Winternacht etliche Bedrohungen grollten – Donner, Blitze, Raubtiergrollen –, und sich gegenseitig erfundene Geschichten erzählten. Das war der entscheidende Moment in unserer Entwicklung, denn mit diesem Kreis primitiver Wesen, die gebannt einer Stimme und der Phantasie des Erzählers lauschten, begann die Zivilisation, in deren langem Verlauf wir nach und nach zu einem Menschtum gelangen [...]. (Vargas Llosa 2010)

Anhand dieser facettenreichen Prosa wird die grundlegende Wesenhaftigkeit mythologischen Geschehens veranschaulicht, von Hans Blumenberg als ‚Grundmythos‘ bezeichnet (Blumenberg 2006: 192). Es ist die Eigenschaft des Wiederholenden, die den Mythos bleibend macht. In ihren Überlegungen zum Antigone-Mythos präzisiert Christiane Zimmermann die oft zitierte Definition Blumenbergs:

Als „Grundmythos“ ist – mit Blumenberg – derjenige erzählerische Bestand eines Mythos zu bezeichnen, der den Mythos durch all seine Rezeptionsstufen konstant begleitet und ihm den Charakter des Wiederholenden verleiht. (Zimmermann 1993: 27)

3. Die erlebte Wandlung

Der Mythos von Iphis, von Ovid überliefert, beschreibt eine Konfliktsituation von zeitloser Aktualität. Ein Mädchen wird geboren, dem Vater ist das Geschlecht unerwünscht bis hin zum Tötungsverlangen. Die Mutter wendet sich an die Göttin Isis, die ihr rät, das Mädchen als Jungen auszugeben und das Kind entsprechend zu

kleiden und zu erziehen. Tatsächlich bemerkt der Vater die Verkleidung nicht und die Täuschung gelingt bis zu dem Zeitpunkt, als der Vater für seine Tochter eine Braut gefunden hat. Diese hält Iphis für einen jungen Mann, beide fühlen sich stark zueinander hingezogen und Iphis verspürt Liebe zu dem Mädchen.

Scharf übersetzt diese Schlüsselpassage folgendermaßen aus dem Original: „und das Mädchen ist heiß verliebt in das Mädchen“ (Scharf, 2017:13). Die bevorstehende Heirat und der Ausblick auf die Hochzeitsnacht, lassen Iphis verzweifeln. Hier lässt sich ein mythologischer Diskursraum öffnen, in dem neben der Imagination von Möglichkeiten bezüglich der Vollziehung der Hochzeit auch die Dimension des Religiösen einbezogen werden kann. Von Ovid erfahren wir, dass sich Iphis wiederum betend an die Göttin Isis wendet. Gemeinsam mit der Mutter erleben sie ein Wunder, Iphis möge sich zum Manne wandeln. Der Überlieferung nach gelingt dies, Iphis, zum Jüngling geworden, kann konventionell heiraten. Es liegt nahe, in aktuellen Bildungsprozessen diese literarische Besonderheit zu nutzen und zum Verfassen eines Gebetes aufzufordern. Mit welchen Worten wendet sich Iphis an die Göttin Isis, worum bittet sie. Das war auch eine Aufgabe innerhalb der Erwachsenenbildung, ich erwähnte das aktuelle Seminar (online) bereits im Kontext von Amor und Psyche (siehe oben).

Jana schreibt: ‚Isis, es wird Zeit, die Gesellschaft zu verändern, warum kann ein Mädchen nicht einfach ein Mädchen lieben‘. Pia zeigt ihre Wut: ‚Ich habe eine solche Wut. Ich liebe sie, sie liebt mich und wir können nicht heiraten‘.

Es sind mutige Gedanken, knapp formuliert und dem aktuellen Zeitgeist großer Aufgeschlossenheit verpflichtet. Gebete sind es nicht, eher Aufrufe zur Revolution. Wiederum ist starker Pragmatismus abzulesen, es findet kein direktes Ereignis der Narration statt.

In den Klassenzimmern erzähle ich die Geschichte, leide gemeinsam mit den Kindern und bitte sie dann, ein Gebet zu verfassen. Eine unkonventionelle Aufgabe, religiöse Texte sind kein gängiger Schreibanlass für Grundschul Kinder. Da in vielen Schulen jedoch Kinder aus anderen Kulturkreisen unterrichtet werden und häufig der Koran zur Lesesozialisation gehört (vgl. Ziesmer 2011), sollte diese Chance zum interkulturellen Dialog erprobt werden.

Tadija, 13 Jahre: ‚Isis, ich frage mich, ob ich schön genug bin. Ob ich dem Mädchen gefallen werde. Hilf uns bei einer List. Ich gehe als Mann zur Hochzeit, als Mädchen in die Hochzeitsnacht. Und wenn ihr das alles gefällt mit mir, wird sie nichts sagen. Dann stehen wir morgens auf, als wäre nichts gewesen. Und vielleicht fliehen wir‘.

Tadija legt sein Selbst in die Waagschale. Er betet als der Mensch, der er ist und als Derjenige, der der Braut gefallen möchte. Sein Plan ist einfühlsam, sollte er in Mädchengestalt der Braut gefallen, wären Flucht und neues Leben denkbar. Allerdings verweilt alles im Bereich des Möglichen, ein Zweifel bleibt. Aber eines kristallisiert sich heraus: Auch Tadija lebt mit dem Mythos, er will ihn nicht verändern oder klären, er nimmt ihn an auf der Folie seiner Gegenwart.

Tut das auch Isabel, 18 Jahre, eine junge Abiturientin?

„Isis, erblicke mein ohrfeigenfarbiges Gesicht und hilf mir! Ich schlage mich, weil ich anders sein möchte als ich bin. Morgen soll meine Hochzeit sein und ein ganz großer Schwindel wird auffliegen. Ich bin komplett verzweifelt. Es gibt wohl keinen Ausweg, oder?“

Ihr Schmerz ist von antikem Ausmaß, der Konflikt archaisch. Wirklich von wort-schöpferischer Brillanz ist die Farbgebung ‚ohrfeigenfarbig‘. Mehr noch als persönliche Befindlichkeiten zu offenbaren zeigen beide Schreibende die Lebendigkeit des Mythos⁶, als einen Vorstellungsraum außerhalb von Konvention, Gottheit, Epoche. Jetzt zeigt sich, dass es innerhalb der Arbeit mit Kindern am Mythos auch um die Gestaltung der Kommunikation, des Szenarios des Narrativen geht. Wenn sich Räume der Narration auftun, werden sie auch von Narration gefüllt. Das ist der Unterschied zu dem Bildungsarrangement innerhalb des schon erwähnten aktuellen Seminars, welches nicht in Präsenz abgehalten werden konnte. Die Studierenden erarbeiten die Inhalte selbsttätig. Narration, Performanz und das Szenische Spiel entfallen als Vermittler. Ebenfalls fehlt die von Petra Wieler bereits in ihrer umfassenden Studie *Vorlesen in der Familie* (1997) fokussierte Notwendigkeit einer sensibel geführten Anschlusskommunikation. Auch in der Erwachsenenbildung besteht die Notwendigkeit von individuellen Kommunikationsprozessen, in denen Deutungen reflektiert werden und individuelle und soziale Verarbeitungsprozessen zu einem vertieften Verständnis des Gelesenen führen (vgl. Stalder 2013:29).

Anhand der Texte von Tadija und Isabell zeigt sich, dass auch ältere Lernende mythologisches Geschehen spiegeln können, wenn der narrative Vorgang kommunikativ angelegt ist. Sie erspüren typische Elemente intuitiv, wie zum Beispiel das ewige Motiv des Zweifels.

Wie wir mit unseren Mythen leben, hängt von dem Dialog zwischen Glauben und Zweifel in uns ab. [...] Einerseits müssen wir den Mythos der Liebe, ihre Wirklichkeit, die diesen Mythos enthält und überschreitet, annehmen: andererseits müssen wir an ihm leidvoll zweifeln. (Morin 1988: 252)

Ist Iphis' Liebe zum Scheitern verurteilt? Im Mythos nicht, dort geschieht Verwandlung. In der modernen Rezeption von Tadija und Isabel jedoch wird im Zweifel das Scheitern denkbar, vielleicht sogar unvermeidbar. Im Kontext der Schicksalhaftigkeit des Scheiterns bedeutet Anschlusskommunikation auch die Einbeziehung von Tragik: „Sprache als mündliche hat allemal noch die Verbindung zu einer tragischen Erfahrung“ (Kamper / Wulf 1988: 17). Diesen Blickwinkel tragischen Erfahrens vermochte ich den Studierenden in der Online-Lehre nicht zu vermitteln. Ebenso nicht die Separierung mythischer Liebesverstrickung vom ‚Mediengeschwätz‘⁶ des Zeitgeistes.

⁶ Bereits 1988 wiesen Kamper und Wulf auf das „Mediengeschwätz“ hin (Kamper / Wulf 1988:17) mit dem triviale Formen der Liebe in den Alltag transportiert werden.

4. Das große Scheitern

Um dem Motiv des Scheiterns näher zu kommen, kehre ich noch einmal zurück zu dem Mythos um Orpheus und Eurydike. Bekanntermaßen gelangt Orpheus in die Unterwelt und wird dort von Hades erhört. Er darf Eurydike in die Welt der Lebenden führen. Gleichwohl bekannt ist die Bedingung: Während des langen Weges darf er sich nicht nach ihr umdrehen, nicht zur Vergewisserung ihrer Gefolgschaft, nicht aus zärtlicher Liebe, nicht aus Zweifel. Es ist eine Mission, die zum Scheitern verurteilt ist. Er dreht sich um, Eurydike verschwindet. Seit diesem unabwendbaren Scheitern fragen sich alle Rezipienten und Rezipientinnen: „Warum nur hat er sich umgedreht?“

Im szenischen Spiel, häufig von mir auch mit sehr jungen Lernenden durchgeführt, werden stets starke Emotionen artikuliert. Wenn der vorausschreitende Orpheus sich umwendet, werden Warnungen laut: *„Dreh dich nicht um! Nein! Nicht doch! Schau gerade aus, Mann! Tu es nicht! Vertrau deiner Liebe!“* Bis die Fatalität erkannt wird und die Kinder ungläubig fragen: *„Warum nur?“*

Im ‚Geiste des Musiktheaters‘ betrachtet, findet sich eine Antwort von tiefgründiger Schlichtheit.

Orpheus hat sich umgedreht, weil er sich umdrehen musste, weil das Versagen den Menschen wesensgemäß ist, auch und gerade dem großen (dem Künstler?), der Übermenschliches vollbringt und dann im Menschlichen scheitert, eben weil er sich menschlich fühlend verhält. (Olbrich 1998: 29)

Aus feministischer Sicht liest sich der Stoff anders. Orpheus dreht sich um, weil er Eurydike für sein Ego, zur Steigerung seines Ruhmes und zur alltäglichen Umsorgung benötigt. Sie opfert ihr Lebensglück seiner Karriere. Keinesfalls möchte sie mit ihm wieder in die Oberwelt, ihr Tod ist Erlösung und Freiheit.

Keine der Eurydike-Figuren von Hilda Doolittle, Margaret Atwood und Elfriede Jelinek wünscht sich die Rückkehr in das Reich der Lebenden an der Seite ihres Mannes Orpheus. Der Verlust des Lebens erscheint nicht immer wünschenswert, doch das Ende des gemeinsamen Lebens mit Orpheus wird nicht als Verlust dargestellt. (Schulte 2014)

„Dem Himmel sei gedankt, er hat sich umgedreht!“ So könnte man das Denken Eurydikens nach dieser Sichtweise pointieren. Von Lebenserfahrung geprägte Antworten der Kinder stützen diese Lesart. Ernesto, 10 Jahre, schreibt: *„Manche Männer nutzen ihre Frauen aus, die schufteten für sie“*.

Wie gelingt es, die Schicksalhaftigkeit eines großen Scheiterns zu veranschaulichen und auch jungen Lernenden erlebbar zu machen? Sähe man einmal ab von den Protagonisten und von der vielerzählten Geschichte dieser Liebenden, die so vielfach vertont, visualisiert und zuletzt politisiert wurde und nähme stattdessen die

Unterwelt als zentrale Gestalt? Was geschähe dann? Ein Ort würde zur Hauptfigur, zur Hauptidee des Mythos'. Beim Durchdenken dieser Überlegung tut sich ein weiterer Raum der Erkenntnis auf: Diese große Liebe bleibt ein vergänglicher Moment im ewigen Reich der Schatten. Ein Scheitern, das stattfinden muss, weil wir endlich sind und klein und die Unterwelt ewig ist und groß. Rilke hat in seinem Gedicht *Der Schauende* dieses Verhältnis poetisiert: „Wie ist das klein, womit wir ringen, wie ist das groß, das mit uns ringt; [...]“ (Rilke 1938: 133). Das Scheitern Orpheus' erhält eine geradezu zwangsläufige Notwendigkeit. Ein Erfolg ist ausgeschlossen, ein Sieg von transzendentaler Unmöglichkeit. Mit Orpheus wird die Welt menschlichen Agierens überschritten, wir gelangen zu der Sphäre des Unerreichbaren. In Bildungsprozessen können sich so, auch mit sehr jungen Lernenden, Bereiche unbekannter Nachdenklichkeit entdecken lassen.

Dazu gehört das Phänomen unermesslicher Trauer. Wie stark trauert Orpheus? Im Mythos heißt es, dass die gesamte Schöpfung mit ihm trauert, Felsen weinen, Bäume neigen sich, Flüsse ändern bei seinem Trauergesang ihren Lauf, um ihm zu lauschen. Alle Kinder, vor denen ich dieses Szenario entfalte, sind stark beeindruckt. Sie schmücken die Trauer mit eindringlichen Bildern. Über die trauernden Flüsse äußert sich Annika, 11 Jahre: *„Große Flüsse verlassen ihre Strecke, um sich mit den kleinen Bächen zu vereinigen, in denen Eurydike sich ihr schönes Haar gewaschen hat“*. Annikas Malerei der Trauer ist vielschichtig und überaus einfühlsam. Mächtige Flüsse zeigen menschliches Leiden, die kleinen Bäche erinnern an die Schönheit des Haares.

Burak, 10 Jahre, verlässt ganz den Raum des Irdischen: *„Bestimmt trauern auch die Sterne. Sie tanzen einen traurigen Tanz, ganz langsam“*. Die Trauer erreicht den Himmel und berührt die Sterne, die nach ewigen Gesetzen ihre Bahnen ziehen. Damit wird auch ein gängiges Bild verstorbener Seelen berührt die zum Himmel steigen. Gemeinhin gliedern sie sich dort in die himmlischen Gesetze ein. Bei Burak verlassen die Sterne ihre Gesetzmäßigkeit und beginnen einen langsamen Tanz der Trauer.

Während man staunend diese starke Botschaft liest, sei in diesem Zusammenhang noch einmal auf Merleau-Ponty und dessen Charakteristik kindlicher Wahrnehmung als eine „Objektivität ohne Maß“ hingewiesen (s.o.). Ich denke, dieser Gedanke lässt sich jetzt greifen. Burak fragt nicht, er schildert nicht sein Erleben, er erweitert den Raum des Geschehens ins Universale, bis hoch in die Sterne. Das gelingt nur Demjenigen, der sich keinem Maß unterordnet, es sei denn, dem allerhöchsten, dem Maß des Todes. Gelingt diese Einfühlung in das Jenseitige in jüngeren Jahren problemloser, da Skrupel und Bedenken noch nicht so ausgeprägt sein müssen und der Tod unbefangen als Macht wahrgenommen werden kann? Eine Antwort gibt die Bellettristik. Milan Kundera beschreibt, surreal eingefärbt, das Lebensgefühl einer seiner Romangestalten, die des Jünglings Xavier:

Er wollte sein Leben in die Waagschale einer Waage werfen, in deren anderer Schale der Tod lag. Er wollte, dass jede seiner Taten, ja sogar jeder Tag, jede Stunde und auch jede

Sekunde in der Lage waren, dem höchsten aller Maßstäbe, dem Tod, direkt in die Augen zu schauen (Kundera 2000: 96).

Kinder zeigen außerordentliches Einfühlungsvermögen in mythologische Wesenhaftigkeiten. Sie agieren außerhalb von Raum, Zeit und Ratio. Sie messen mit eigenem Maß und suchen nicht nach alltagstauglichen Lösungen. Sie leben im ‚spirit‘ mythologischer Aussagekraft und versetzen sich in das Unvermeidbare. Damit sind sie aktuellen Bildungsvorstellungen weit voraus.

Scheitern, gar endlos großes Versagen, kommt in den schulischen Bildungsplänen nicht vor. Schicksalhaftigkeit, Ausweglosigkeit, Tragik, diese anthropologischen Sinnkreise werden Grundschulern nicht geboten. Die Liebe, die große, schicksalhafte, entzieht sich jedem Erklärungsversuch. Im Mythos steht sie außerhalb rationaler Kategorien und entzieht sich jedem Zugriff.

Die Liebe verführt uns dazu, uns auf ihre Mythen einzulassen. Wenn wir diese jedoch als solche erkennen, verlieren sie ihre Faszination. (Kamper / Wulf 1988: 13)

1992 erinnert Ute Andresen das alte Postulat der Grundschuldidaktik, dem Kind in seinem Denken zu begegnen. Mit Verweis auf Rousseau ist zu lesen, dass die Kindheit ihre eigene Weise hat zu sehen, zu denken und zu empfinden und das nichts unsinniger wäre, als ihr die Unsrige unterschieben zu wollen (vgl. Andresen 1992:315).

Ich denke, an diese Überzeugungen sollte wieder angeknüpft werden. Kind und Mythos sind eine Chance, Kommunikationen tiefgründiger zu gestalten und die oft vernachlässigte Dimension der Schicksalhaftigkeit mannigfaltigen Liebens (Kamper / Wulf 1988: 8) zu entdecken, zu durchleben und mit einer individuellen Sinnhaftigkeit zu füllen. Die Kinder argumentieren noch nicht rational aus dem Zeitgeist des eindeutig Erklärbaren. Damit werden sie zu ernstzunehmenden Kommunikationspartnern, im Austausch mit ihnen wird die Resonanz ältester Überlieferungen faszinierend neu und erlebbar.

Literatur

- Andresen, Ute (1992), *Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern*. Weinheim / Basel: Quadriga.
- Blumenberg, Hans (2006), *Arbeit am Mythos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cassirer, Ernst (1975), „Mythischer, ästhetischer und theoretischer Raum“. In: Alexander Ritter (Hrsg.), *Landschaft und Raum in der Erzählkunst*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 17-35.
- Doehlemann, Martin (2001), *Die Kreativität der Kinder. Ein Handbuch für Erwachsene*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Jaspers, Karl (1972), *Einführung in die Philosophie*. München: R. Piper und Co.
- Kamper, Dietmar / Christoph Wulf (Hrsg.) (1988), *Das Schicksal der Liebe*. Weinheim / Berlin: Quadriga.
- Kundera, Milan (2000), *Das Leben ist anderswo*. München: dtb.
- Leurpendeur, Nicole (2006), *Das Gilgameschepos*. Starnberg: Aja.
- Merleau-Ponty, Maurice (2003), *Das Primat der Wahrnehmung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Morin, Edgar (1988), „Liebe als Verklärung, Verblendung, Verwunderung“. In: Dietmar Kamper / Christoph Wulf (Hrsg.), *Das Schicksal der Liebe*. Weinheim / Berlin: Quadriga.
- Olbrich, Wilfried (1998), „Warum dreht sich Orpheus um? Metamorphosen eines Motivs aus dem Geiste des Musiktheaters“. In: Werner Schubert (Hrsg.), *International Journal of Musicology*. Bern: Peter Lan, 29-58.
- Rilke, Rainer Maria (1938): *Ausgewählte Werke. Erster Band Gedichte*. Leipzig: Insel.
- Scharf, Karolin (2017), *Wenn Homosexualität als etwas Unnatürliches empfunden wird – An welchen Stellen verlangt(e) Homosexualität nach (Ver-) Wandlung*, unter: www.certamencarolinum.de/pdf (01.01.2022).
- Schiller, Friedrich (1889), *Schiller's Gedichte*. Berlin: G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung.
- Schulte, Sanna (2014), *Die verbannte und befreite Stimme im Schattenreich – Zur mehrdimensionalen und intertextuellen Konzeption von Elfriede Jelineks Schatten (Eurydike sagt)*, unter: www.pjelinek.univie.ac.at/pdf (01.12.2014).
- Shakespeare, William (1999), *Die Sonette*. München: dtb.
- Stalder, Ursula Maria (2013), *Leselust in Risikogruppen*. Springer: Cham.
- Stark, Christine (2006), „Kultprostitution im Alten Testament?“. *Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich*, unter: www.doi.org/10.5167/uzh-150314 (06.01.2022).
- Stemmler, Rolf (2007), *Holländer, Tannhäuser, Lohengrin. Richard Wagners vielschichtige Opern eingängig erzählt*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Vargas Llosa, Mario (2010), *Ein Lob auf das Lesen und die Fiktion*, unter: https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2010/vargas_llosa/25191-mario-vargas-llosa-nobelvorlesung/ (24.01.2022).
- Wardetzky, Kristin / Christiane Weigel (2008), *Sprachlos. Erzählen im interkulturellen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wieler, Petra (1997), *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Situation von Vierjährigen*. Weinheim / München: Juventa.
- Wieler, Petra (2017), „Vorlesen, Erzählen – Ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität“. In: Bernt Ahrenholz / Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis)*. Handbuch in XI Bänden, hrsg. Von Winfried Ulrich, Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 341-352.
- Ziesmer, Marion (2011): *Die entfesselte Sprache. Fallstudien zum poetischen Erleben von Kindern aus Einwandererfamilien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziesmer, Marion (2021), „'Entsunkenes Licht angeln' – Eine Reise der Sinnsuche mit Gilgamesch, Neruda und jungen Lernenden aus Einwandererfamilien. In: Sonja Schreiner (Hrsg.), *Kindgerechte „Arbeit am Mythos“*. *Moderne Rezeptionsstrategien von der Adaption bis zur Transformation*. Wien: libri liberorum, 119-131.
- Zimmermann, Christiane (1993): *Der Antigone-Mythos in der antiken Kunst und Literatur*. Tübingen: Gunter Narr.