

Geschichten aus der griechischen Mythologie als Abenteuerwelt und als klassisches Bildungsgut. Wege zur Mythologie in der Grundschule und in der Sekundarstufe I auf dem Hintergrund einer multimedialen Kinderkultur

KARIN RICHTER

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Zugänge für heutige Kinder zu Stoffen aus der griechischen Mythologie möglich sind. Kindliche Medienerfahrungen und Ergebnisse repräsentativer empirischer Studien zum Lese- und Medienverhalten werden skizziert. Zudem wird der Zusammenhang zwischen der Mythenaneignung in der ostdeutschen Literaturszene (Peter Hacks, Heiner Müller, Christa Wolf) und der Schaffung von Adaptionen für Kinder und Jugendliche beschrieben. In diesem Kontext wird das poetologische und poetische Werk des Schriftstellers Franz Fühmann in Grundzügen vorgestellt und seine Auffassung von den Mythen als Modellen von Menschheitserfahrungen als Grundlage für die Entwicklung von Konzeptionen für Literaturprojekte mit jüngeren Kindern entfaltet. Am Beispiel von Unterrichtsmodellen zum Trojanischen Krieg werden Wege von Kindern in die Stoffe der griechischen Mythologie beschrieben und Ergebnisse kindlicher Zugänge und Textproduktionen vorgestellt.

Schlagwörter: Peter Hacks, Heiner Müller, Christa Wolf, Franz Fühmann, Trojanischer Krieg, Literaturprojekte mit Kindern, Mythenauffassung

Stories from Greek mythology as an adventure world and as a classic educational asset. Paths to mythology in primary and lower secondary education against the background of multimedial children's culture

This article explores the question of how children access themes and motives from Greek mythology today. Children's media experience and results of representative empirical studies on reading and media behavior are outlined. Furthermore the connection between the appropriation of myths by East German writers (Peter Hacks, Heiner Müller, Christa Wolf) and the creation of adaptations for children and adolescents is described. In this context, the poetological and poetic work of the writer Franz Fühmann is outlined. His conception of myths as models of human experiences is laid out as the basis for the conceptual development of literary projects with younger children. Using teaching models focusing on the topic of the Trojan War as an example, children's pathways into the topic matter of Greek mythology are described and the results of the children's reception and production processes are presented.

Keywords: Peter Hacks, Heiner Müller, Christa Wolf, Franz Fühmann, Trojan War, literary projects with children, conception of myths

Voraussetzungen / Vorbemerkungen

Ein Blick in die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur zeigt, dass Adaptionen der griechischen Mythologie – oft reich bebildert – für unterschiedliche Altersgruppen vom späten 18. Jh. bis in das 20. Jh. hinein für die ‚gebildete Jugend‘ erschienen – übrigens nicht nur für die männliche Jugend, auch höhere Töchter wurden bereits im Titel als Adressatinnen genannt.

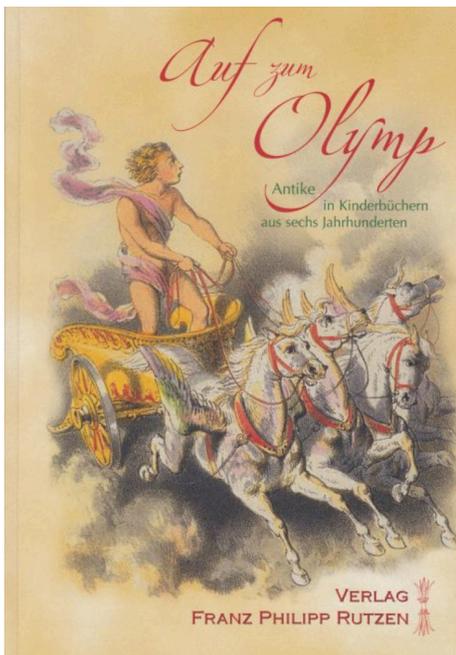


Abb. Titelbild „Auf zum Olymp“

Es folgte im 20. Jh. eine Zeit, in der derartige Publikationen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Gründen weniger aufgelegt wurden. Insbesondere in der NS-Zeit erfolgte eine Verlagerung des Interesses an der griechischen Mythologie hin zur nordischen Sagenwelt. Dies führte nach dem Ende des Krieges und des Nationalsozialismus insbesondere im Osten Deutschlands zu einer bewussten Vernachlässigung der Stoffe aus der nordischen Mythologie – sowohl im Verlagswesen als auch im Bildungskontext.

Der bedeutende Schriftsteller, Dichter und Essayist Franz Fühmann (1922-1984) verband schließlich seine Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung im Nationalsozialismus gleichsam mit einer ‚Reinigung‘ des Nibelungen-

liedes, indem er 1971 eine Neuerzählung der Dichtung für die Jugend vorlegte. Danach galt sein größtes Interesse der griechischen Mythologie. Auch wenn er in diesem Kontext als Erneuerer eines großen literarischen Erbes galt, so war dieses Wirken weder voraussetzungslos noch ausschließlich solitär. Zur selben Zeit schrieben die Dramatiker Heiner Müller und Peter Hacks ihre Dramen, die auf Stoffen der griechischen Mythologie beruhten, und beide Dichter avancierten auch auf diesem Hintergrund für viele Jahre zu den meist gespielten deutschen Dramendichtern in beiden deutschen Staaten – ein interessanter Fakt, der heute vollkommen in Vergessenheit geraten ist. Auch Christa Wolfs Mythen-Dichtungen *Kassandra* (1983) und *Medea* (1996) stehen in diesem Zusammenhang einer Literatur-Szene, in der die Aufnahme bekannter literarischer Stoffe im Rahmen der Gestaltung aktueller Fragen eine große Rolle spielte. Sie steht im Kontext einer Erbe-Aneignung, die sich dann letztlich auch mit dem Widerstreit über die Zugänge zu klassischer und romantischer Dichtung verband. Interessant an diesen Diskursen ist eine Tatsache – die sich in anderen gesellschaftlichen Räumen nicht in dieser Weise ereignete –, nämlich die Verbindung zwischen den Zugängen der Schriftsteller*innen zu den Stoffen des literarischen Erbes und denen der Wissenschaft.¹ Die Weiterung des Blickes auf das Erbe im Rahmen der poetischen Literatur und der literaturwissenschaftlichen Forschung erreichte dagegen die Bildungsinstanzen deutlich verzögert, was auch mit (ideologisch determinierten) Widerständen verbunden sein dürfte.

Christa Wolf spielte mit ihrem Werk in beiden Diskursen (dem der Aneignung mythologischer Stoffe mit Blick auf die eigene soziale Stellung und das gesellschaftliche Umfeld sowie der Auseinandersetzung mit den als ‚Vorgängern‘ verstandenen Dichtern der Romantik) eine Rolle. Mit beiden verband sie ihre Poetologie vom Weiblichen Schreiben – nach einer kritischen Auseinandersetzung mit feministischen Ansichten und einer geradezu rigorosen Gesellschaftsanalyse. Diese Gesellschaftsanalyse hat ihre Aktualität nicht verloren, und sie verdiente eine neue fundierte Betrachtung, um den geradezu hilflos wirkenden und m.E. auf fragwürdigem Niveau stehenden gegenwärtigen Gender-Debatten eine neue Qualität und geistige Tiefe zu verleihen (vgl. Richter 1995, 17-25).

Aber auch für die im Zentrum des Beitrags stehende Frage nach den Zugängen von Kindern und Jugendlichen zu mythologischen Stoffen im schulischen Kontext und in der medialen Aneignung verdiente Christa Wolfs Blick auf die Welten der Mythologie und deren Verständnis als Modelle von Menschheitserfahrungen eine neue Analyse.

Franz Fühmann – mit Christa Wolf sowohl im Schreiben als auch im persönlichen Rahmen sehr eng verbunden – beschritt in seiner dichterischen Aneignung von Stoffen aus der griechischen Mythologie andere Wege, auf denen er insbesondere Kinder und Jugendliche erreichen wollte. Mit seinem Wirken vermittelte er dem Schaffen von Mythenadaptionen für junge Leser entscheidende Im-

1 Es gab letztlich sogar eine Kontroverse darüber, welche ‚Berufsgruppe‘ – die Schriftsteller*innen oder die Literaturwissenschaftler*innen – sich zuerst der Romantik und ihren Dichtungen zugewandt hat und damit die einseitige Konzentration auf die Klassik aufgab.

pulse, die letztlich auch dazu führten, dass viele ostdeutsche Erzähler von Rang Mythen-Neu- und Nacherzählungen schufen: Günter de Bruyn *Tristan und Isolde* (1975), Werner Heiduczek *Parzival* (1974) und *Orpheus und Eurydike* (1989), Stephan Hermlin *Die Argonauten* (1976), Gerhard Holtz-Baumert *Daidalos und Ikaros* (1984), Hannes Hüttner *Herakles* (1979). Die Anlage dieser Adaptionen ist äußerst vielgestaltig. Einige Editionen versuchen alle Elemente der Texte zu erfassen, andere konzentrieren sich auf einzelne Figuren und ästhetische Momente oder haben vor allem ein Erfassen aller äußeren Handlungsabläufe im Blick. Auffällig ist allerdings, dass in nahezu allen Texten eine Konzentration auf ein akribisches Erfassen der Konfliktkonstellationen der Figuren erfolgt.

Franz Fühmann hat neben mehreren Mythen-Adaptionen für Kinder und Jugendliche und seinen Erzählungen und Romanen für Erwachsene eine theoretische Grundlage für die Zugänge zu Mythen-Dichtungen geschaffen, die 1974 unter dem Titel *Das mythische Element in der Literatur* erschien. In ihr werden sowohl die Besonderheiten der Mythen im Vergleich zur Märchendichtung dargestellt als auch die Spezifik von deren Aneignung und Rezeption entfaltet.

Seit mehreren Jahrzehnten ist die ‚Entdeckung‘ der griechischen Mythologie als eine Art Stofflieferant für den Unterhaltungsfilm als auch für die Unterhaltungsliteratur für ältere Kinder und Jugendliche wahrnehmbar. Die Verbindung von mythologischen Stoffen – oft nur als Mythologeme (Erlinger) genutzt – mit der nun schon lange währenden Fantasy-Welle ist unverkennbar. In diesem Rahmen erfolgt zumeist eine Auflösung der ‚großen Geschichten‘ in Stoffe, die als bloße Handlungs- und Motivgerippe dienen, in die Figuren und Handlungssegmente beliebig montiert werden können. Der kritischen Wahrnehmung dieser Erscheinung, die sowohl von Hans Dieter Erlinger als auch von Lothar Mikos hervorgehoben wurde, ist zuzustimmen. Dennoch können die mit deren Wahrnehmung gewonnenen Kenntnisse und positiven Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen für Zugänge zu anspruchsvollen mythologischen Adaptionen im pädagogischen Rahmen genutzt werden. Dies geschieht allerdings sowohl in der Sekundarstufe I als auch insbesondere in der Grundschule äußerst selten.

Empirische Erhebungen zu den Lektüre- und Medienpräferenzen von Grundschulern

Die Hintergründe der Zuwendung der von mir geleiteten Arbeitsgruppe zu Stoffen aus der griechischen Mythologie – mit Blick auf den Entwurf von Bildungsangeboten für Grundschüler im Rahmen größerer Literaturprojekte – waren vielfältig:

1. Wesentlich für unsere Erkundungen im Umgang mit der Mythenbehandlung in der Grundschule waren die Befunde der Erfurter Studie zur Lesemotivation von Grundschulern. Diese im Jahre 2001 erfolgte repräsentative Erhebung (Richter/Plath 2005), die knapp 1200 Kinder der Klassen 2 bis 4 erfasste, belegte nicht nur die demotivierende Wirkung schulischer Lesestoffe, sondern erfass-

te zugleich, dass Kinder keinesfalls nur belanglose Lektüren wünschen: *Harry Potter* – im Erhebungszeitraum als erster Band erschienen – lag an der Spitze der kindlichen Lektüre ab Klasse 2, und zwar bei Mädchen und bei Jungen. Auf dem letzten Platz lag die realistische Literatur, ebenfalls bei Jungen und Mädchen; Abenteuer- und Spannungsliteratur dominierte, was nicht gleichbedeutend ist mit einem geringen ästhetischen Anspruch, wie die Titelliste der kindlichen Probanden offenbarte. Nach dieser Erhebung im Jahre 2001 erfolgten in der sogenannten Sächsischen Studie von 2008 bis 2010 weitere empirische Erkundungen in einem veränderten Rahmen, die die Ergebnisse der Erfurter Studie bestätigten.

2. Nach dem Studium der Angaben der Kinder zu ihren Lektürepräferenzen und Medienevorlieben suchten wir nach einer theoretisch fundierten Verbindung zwischen dem kindlichen Interessenspektrum und hohen literarischen Bildungsansprüchen für die Grundschule. Die Entwicklung und Erprobung entsprechender didaktischer Konzepte für Literaturprojekte in Grundschule und Sekundarstufe I war der nächste Schritt, der Projekte zu Märchen, Mythen, Adaptionen klassischer Texte ebenso einschloss wie Studien zu Dichterbiographien, der Verbindung von historischer und literarischer Bildung (z. B. Goethe und Schiller und gesellschaftliche Ereignisse im ausgehenden 18. und frühen 19. Jh.; jüdische Geschichte in Geschichten; Storms Märchendichtung, sein Exil in Thüringen und damit verbundene geschichtliche Ereignisse; Keller und seine Novellendichtung).
3. Unsere ersten Studien erfolgten in der Form von Pretests zu neuen Märchenzugängen in Verbindung mit ungewöhnlichen Bildwelten,² zum Mythos vom Trojanischen Krieg sowie in einem größeren Versuchs-Projekt zu E.T.A. Hoffmann (*Nussknacker und Mausekönig* in verschiedenen medialen Formaten, Hoffmanns Leben und seine Zeit).

Theoretische Positionen für den Zugang zur Mythologie im Grundschulalter

Für unsere Konzeptionen, die den Zugang zu mythologischen Stoffen für Grundschüler in den Mittelpunkt rücken, sind drei Aspekte bzw. Ebenen von Belang:

- das Sinnpotential der griechischen Mythen und der damit verbundene intellektuelle Anspruch zu ihrer Rezeption sowie ihre Attraktivität für junge Schüler*innen,
- die Voraussetzungen von Kindern zur Wahrnehmung dieser Geschichten auf Grund ihrer geistigen Reife sowie ihrer Kenntnisse durch die moderne multimediale Kinderkultur,
- die Notwendigkeit einer grundlegenden Veränderung der literarischen und

2 Ausgangspunkt dafür war die Ablehnung des Märchens durch viele Proband*innen unserer Studie, sodass wir nach neuen Editionen und Behandlungswegen suchten.

historischen Bildung in der Grundschule und in der ‚Orientierungsstufe‘, ohne die kindlichen Lese- und Medienbedürfnisse aus dem Blick zu verlieren.

In diesem Kontext sind in unserer Forschungsgruppe die Zugänge zur griechischen Mythologie – zum Trojanischen Krieg und den Irrfahrten des Odysseus, zu Daidalos und Ikaros, zu Prometheus und zu Herakles – erfolgt sowie die ersten Erkundungen zur nordischen Mythologie (*Nibelungenlied*, *Gudrunssage*, *Beowulf*).

Die Vermittlung dieser Stoffe steht natürlich nicht in Verbindung mit dem Leselernprozess oder dem sinnerfassenden Lesen und der Entnahme von Sachinformationen aus Texten, sondern sie ist mit einer Inszenierung von Literatur verbunden, die Erzählen und Vorlesen (von Lehrpersonen), Spielszenarien im Schattentheater, im dramatischen Spiel, Interpretation von Bildmaterial und Gestalten von Collagen zu Mythen-Passagen ebenso einschließt wie kreative kindliche Textproduktionen. Kenntnisse, die Kinder aus anderen Medien gewonnen haben, bilden dabei einen nicht unbedeutenden Hintergrund. Gerade die sogenannten Unterhaltungswelten – vom Film *Troja* bis zu der *Percy-Jackson*-Reihe und deren Verfilmungen (um nur einige Beispiele zu nennen) – bieten eine wichtige Voraussetzung dafür, dass wir uns den mythologischen Geschichten als literarischen Stoffen für die Grundschule überhaupt zuwandten.

Den entscheidenden literarästhetischen und bildungstheoretischen Hintergrund bildeten für uns aber die Positionen von Franz Fühmann, die in seinen bemerkenswerten akademischen und zugleich poetologischen *Ausführungen zum Mythischen Element in der Literatur* (1974) und zu den Besonderheiten mythologischen Erzählens entwickelt wurden. Fühmann entwirft in diesem großen Essay (den er zunächst vor Germanistikstudenten der Humboldt-Universität zu Berlin entfaltet) seine Ansichten zu Literatur, zu Märchen und insbesondere zum Mythos. Ohne das Märchen abzuwerten, sieht er dessen Besonderheit darin, dass die Akteure frei sind von inneren Widersprüchen und die Einheit des Widerspruchs im Gegeneinanderstehen von zwei autonomen Gestalten, die das Böse bzw. das Gute verkörpern, aufgelöst ist. Erst der Mythos gibt für Fühmann den Widerspruch, die inneren Konflikte wieder. In diesem Sinne spiegeln sich in ihm Modelle von Menschheitserfahrungen, die immer wieder neuer Aneignung bedürfen – in dem Sinne, dass die Treue zum Mythos die Untreue gegenüber allen vorliegenden Fassungen erfordert. Damit verweist Fühmann auf einen schöpferischen Aneignungsprozess in der Zuwendung zu den Mythen durch Künstler*innen verschiedener Gattungen.

Auf dieser Grundlage, die hier nur verkürzt wiedergegeben werden kann, war es für unser Forschungsdesign und die Wahl der Mythen bedeutsam,

- welche Modelle von Menschheitserfahrungen die einzelnen Mythen entfalten,
- welche davon bereits Kindern zugänglich sind und
- auf welche Weise Aspekte davon im Grundschulunterricht mit welchen Schwerpunkten und didaktisch-methodischen Verfahren vermittelt werden können.

Unsere eher distanzierte Haltung gegenüber einigen neuen medialen Prägungen der Mythen basiert nicht auf der Betonung der Abenteuer-Ebene und des Action-Potentials, sondern auf der nicht selten erfolgten Banalisierung und Verzerrung des Sinnpotentials der mythologischen Stoffe. Allerdings bieten gerade die Unterhaltungswelten für die Behandlung der griechischen Mythen eine wichtige Voraussetzung: Den Grundschüler*innen sind dadurch Figuren, Figurenkonstellationen, Handlungselemente und auch einzelne Motivgefüge bekannt. Es wäre allerdings problematisch, wenn Kinder und Jugendliche ausschließlich auf dieser Niveauebene die großen Stoffe der Weltliteratur wahrnehmen. Und hier stehen aus meiner Sicht die Bildungsinstitutionen in der Pflicht, ihrem Bildungsauftrag nachzukommen und eine anspruchsvolle Bildung in diesem Rahmen nicht nur den Gymnasiast*innen zukommen zu lassen (vgl. Richter 2019; insbesondere 1-19). Denn was die medialen Präsentationen der Mythen Kindern und Jugendlichen zumeist nicht bieten, sind eben jene Modelle von Menschheitserfahrungen, von tiefgreifenden individuellen Konflikten, von gesellschaftlichen Problemen in ihrer Zeitgebundenheit und in ihrer zeitübergreifenden Dimension sowie damit verbundene ethisch-moralische Werte und Lebensmuster. Es ist deshalb auf diesem Hintergrund von Bedeutung, die medialen Erfahrungen von Kindern mit einem neuen ästhetischen Anspruch der Mythen-Behandlung zu verbinden. Die Mythen als Gedächtnis der Menschheit zu verstehen, das immer neuer Aktualisierungen bedarf, insistiert auch auf eine Bildung, die zum einen grundlegende Sinnfragen menschlichen Seins ins Zentrum rückt und sich zum anderen dessen bewusst ist, dass viele große Stoffe der Weltliteratur und wichtige Erscheinungen der Weltkultur (Literatur, Malerei, Bildende Kunst, Musik, klassische Kulturgüter wie Bauwerke und archäologische Funde) nur durch die Kenntnis mythologischer Stoffe auf einer entsprechenden Niveaustufe rezipierbar sind.

Zielstellungen und Wege zur Vermittlung mythologischer Stoffe in der Grundschule am Beispiel des Mythos vom Trojanischen Krieg

Die Recherchen, die wir im Vorfeld der inzwischen ca. 20 Unterrichtsprojekte in der 4. bis 6. Klassenstufe zum Trojanischen Krieg und zur *Odyssee* durchführten, zeigten, dass die Kinder viele Figuren des Mythos ebenso kennen wie Elemente des Handlungsgerüsts. Was ihnen völlig fremd war, ist ein Nachdenken über die Motive und Hintergründe des Handelns der Figuren sowie die damit verbundenen Konflikte. Dieses Desiderat basiert nicht auf den Grenzen kindlicher Wahrnehmung, sondern auf der Anlage nicht weniger medialer Formate im Rahmen der Mythendarstellung.

Das Urteil des Paris – der Versuch von Odysseus, sich dem Krieg zu verweigern – das Schicksal von Achill – der Hintergrund der Irrfahrten des Odysseus sind Szenen und Ereignisse, die Zugang zu den Modellen von Menschheitserfahrungen bieten können, wenn didaktische Verfahren und methodische Schritte gefunden werden, die den Weg von Kindern und Jugendlichen zu einer tieferen Wahrneh-

mung der Mythen öffnen – wie im Folgenden am Beispiel des Mythos vom Trojanischen Krieg und der Irrfahrten des Odysseus gezeigt werden soll.

Das Urteil des Paris und seine Folgen

Die Unterrichtseinheit kann mit den Fragen nach dem Ausgangspunkt des Krieges, seiner Vorgeschichte und seiner Ursachen eröffnet werden. Während die Kinder – nach ihren Medienerfahrungen – zumeist mit dem Raub der Helena ‚einsteigen‘, empfiehlt es sich, zunächst von der Hochzeit der Meergöttin Thetis mit dem Myrmidonenkönig Peleus (den Eltern des später bedeutsamen Kriegers Achill) zu erzählen. Die Apfel-Szene mit der Göttin Eris löst zumeist bei den Kindern eine Parallele zu Schneewittchen aus, die von den Lehrpersonen genutzt werden kann, um auf Parallelen und Unterschiede zwischen Märchen und Mythen zu verweisen. Die Göttin der Zwietracht und des Neides hatte keine Einladung erhalten, weil die Gefahr ausgeschlossen werden sollte, dass durch sie die Feier gestört werde. Der von den Schüler*innen gefundene Bezug zu Schneewittchen kann damit auch erweitert werden um den Gedanken an die Schicksalsgläubigkeit, die Menschen zu den unterschiedlichsten Zeiten in der Realität empfanden und damit auch in ihren Geschichten zum Ausdruck brachten. Eris hat ihr Ziel erreicht, denn nun ringen die Göttinnen Hera, Athene und Aphrodite darum, zur Schönsten erklärt zu werden – und Paris fällt die Aufgabe zu, darüber zu entscheiden.

Dass sich Kinder bereits in der 4. Klasse Fragestellungen von beachtlicher Dimension zuwenden können, offenbart ihr Umgang mit dem Urteil des Paris. Zu diesem Ereignis erhielten sie in unseren Erkundungen die Aufgabe darüber nachzudenken, welcher Göttin und damit welcher Verheißung Paris folgen sollte und welchen Rat sie ihm geben würden.

Paris sollte sich für Athene entscheiden, denn siegreich aus einem Kampf hervorzugehen, ist sehr praktisch. Aber immer siegreich aus einem Kampf hervorzugehen, ist für das ganze Volk gut, da jeder genug Platz hat und gut leben kann. (Junge)

Ich rate Paris Aphrodite zu nehmen, denn eine Frau zu haben, ist etwas ganz Tolles und noch dazu eine so schöne. Und noch etwas: Ich würde Paris Aphrodite sogar sehr toll raten, denn z.B. Ruhm der Menschheit ist etwas, was eigentlich nur welche machen, die nicht gerade auf der lieben Seite der Menschheit sind. (Junge)

Aphrodite, weil alle Macht auf Erden und Ruhm der Menschheit, was nützt einem das irgendetwas? Nein, finde ich. Eine glückliche Familie ist für mich sehr wichtig. (Mädchen)

An Paris Stelle würde ich Athene nehmen, weil ich gern gewinne, und ich kann anderen Menschen helfen, wenn sie in Not sind. (Junge)

Paris soll sich für die Göttin der Liebe Aphrodite entscheiden, weil die schönste Frau der Menschen zu bekommen, ist bestimmt ganz toll, und außerdem ist Liebe das größte Gut der Menschheit und Paris kann mit der Frau ja Kinder kriegen und was nützt alle Macht auf Erden, wenn man sie nicht weitergeben kann. (Junge)

Paris soll sich für Hera entscheiden, denn wer alle Macht auf Erden hat, bekommt auch eine schöne und nette Frau und ist bestimmt auch berühmt. (Mädchen)

Vor dem Hintergrund ihres eigenen Zuganges sind Kinder dann gespannt auf die tatsächliche Entscheidung von Paris, die dieser auf Befehl des Göttervaters fällen muss, und auf die darauf folgenden Ereignisse, die ihnen über Erzählparts der Lehrpersonen oder auch über Hörmedien (Dimitter Inkiow/Michael Köhlmeier) geboten werden.



Abb. Hörmedien zum Trojanischen Krieg

Paris' Wahl fällt auf Aphrodite, weil sie ihm die Liebe der schönsten Frau der Welt verspricht. Damit hat der Trojaner-Prinz Paris den Zorn der Göttinnen Hera und Athene auf sich gezogen. In dem folgenden Krieg, der nach der Entführung der schönsten Frau der Welt, der Gattin des Griechen-Königs Menelaos, durch Paris entbrennt, agieren die beiden Göttinnen deshalb auf der Seite der Griechen.



Abb. Das Urteil des Paris: Ill. von Eberhard und Elfriede Binder/Schattenfiguren (eigener Entwurf) für Schattenspiel der Kinder

Im Schattenspiel oder in Standbildern können die Schüler bereits ab Klasse 3 die Situation darstellen und deren Folgen vermuten. In Zeichnungen erfassen Kinder die neue Figurengruppierung, die ihr Verständnis für das folgende Geschehen vorbereitet: den durch Aphrodites Versprechen initiierten Raub der Helena und den Trojanischen Krieg.

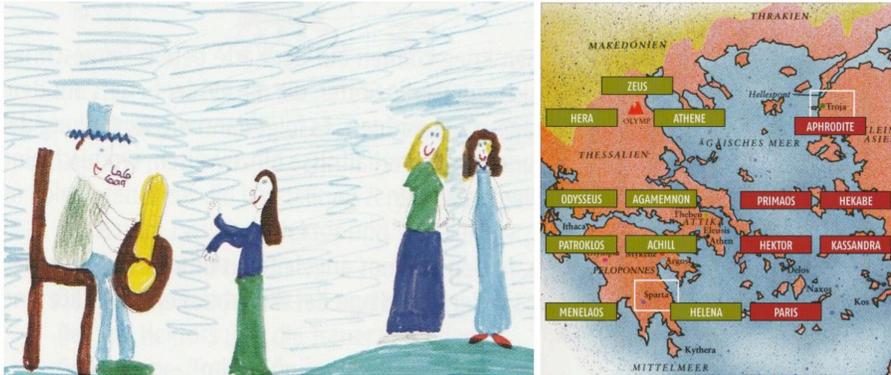


Abb. Zeichnung (Schülerin, 4. Klasse)³ / Folie (eigener Entwurf): Die Kriegsparteien und die Stellung der Gottheiten

Indes kommt es nicht sofort zum Krieg. Zunächst wird mit friedlichen Mitteln, auf der Basis von Verhandlungen versucht, die Rückkehr Helenas zu erreichen.

Mit Blick auf die Altersgruppe bieten sich folgende Schwerpunkte und Zielstellungen der Texterschließung an, die wir in unterschiedlicher Weise erprobt haben:

- Welches Konfliktpotential liegt im Urteil des Paris?
- Wie gestaltet sich das Verhalten der einzelnen Personen und welche Motive stehen dahinter?
- Gäbe es Möglichkeiten, die sich anbahnende kriegerische Auseinandersetzung zu verhindern? (Hier bietet sich auch ein Streitgespräch über das Zustandekommen von Kriegen an, auf das in unserem ersten Unterrichtsversuch zu diesem Thema, der als eine Art Pretest am Vorabend des Irak-Krieges stattfand, die Kinder direkt drängten).

Damit bietet sich die Möglichkeit, Schüler und Schülerinnen zu der Erkenntnis zu führen, dass in den mythologischen Dichtungen im phantastischen Gewand von Erfahrungen mit den Ursachen und Hintergründen von Konflikten und kriegerischen Auseinandersetzungen erzählt wird. Der Versuch, die Schönheit eines Festes zu garantieren und jegliches Streitpotential bewusst zu vermeiden, kann scheitern. Die menschlichen Wahrnehmungen lehren, dass viele Konflikte und Auseinandersetzungen nicht vermeidbar sind, auch wenn man es wünscht und es den ‚Gesetzen‘ der Vernunft entsprechen würde. Diese Erkenntnis führt wiederum Menschen dazu, an die Vorbestimmung und das Schicksal zu glauben, weil selbst alltägliche Ereignisse dafür sprechen.

Die Erzähleröffnung des Mythos vom Trojanischen Krieg vermittelt auch die Erfahrung von dem eingeschränkten Spielraum menschlichen Handelns, die ge-

³ Die Zeichnung der Schülerin wurde angefertigt, nachdem in einer Standbild-Folge eine Vorauschau auf die Entwicklung des Geschehens erfolgt war.

rade mit der Darstellung der dominierenden Rolle der Götter verbunden ist. Dennoch sollte Raum geboten werden für die Frage, ob die menschlichen Handlungsträger dennoch eine Freiheit in ihren Entscheidungen haben. Allerdings sollte dieses Gespräch im vertieften Sinne erst zu einem späteren Zeitpunkt der Behandlung geführt werden. Interessant war in diesem Zusammenhang die Ansicht eines Jungen der 4. Klassenstufe, der an einem Projekt teilgenommen hat, in dem der Einstieg über Applikationen zum geographischen und historischen Umfeld an der Tafel erfolgte. Er bezweifelte, dass die Entführung einer Frau überhaupt jemals die Ursache für einen Krieg gewesen sein könnte. Nach seiner Ansicht zeige schon die Lage Trojas auf der Landkarte (diese geographische Darstellung gehörte zu den Applikationen an der Tafel), dass es um die Beherrschung von Seewegen gegangen sei. Diese uns überraschende Weitsicht kommt natürlich der Anlage mythischen Erzählens nahe: In der überwältigenden Mehrzahl von kriegerischen Auseinandersetzungen in Vergangenheit und Gegenwart ging und geht es um Einfluss und Macht, doch es liegt im Wesen des Menschen, diese Ereignisse so darzustellen und zu erzählen, dass hehre Ziele und bedeutende ethische Werte dahinter stehen. Über welche Wertungsmuster Kinder verfügen, lässt sich sehr gut erkennen, wenn man sie dazu auffordert darzustellen, für welche Göttin und damit für welche Verheißung sich Paris entscheiden sollte: für Aphrodite und damit für die Liebe, für Athene und damit für Weisheit und siegreichen Kampf oder für Hera und damit für Macht und Reichtum (siehe oben). Der Einstieg über diese Entscheidung, die von den Kindern nachvollzogen wird, sollte keinesfalls vergleichend ‚pädagogisch‘ gewertet werden, denn damit würde der den Kindern eröffnete Spielraum gleichsam zurückgenommen. Es bietet sich – wie bereits dargestellt – an, über die Reaktionen der Göttinnen nach dem Urteil des Paris zu reflektieren, eine Umsetzung in verschiedenen Standbildern anzulegen und über mögliche Folgen des Geschehens Vermutungen anzustellen.

Die Vorbereitung und der Ausbruch des Krieges

Selbst nach der Entführung der Helena und dem Missbrauch des Gastrechts durch Paris gegenüber Menelaos, der ihn freundlich empfangen hatte, erzählt der Mythos nicht vom sofortigen Ausbruch des Krieges, sondern von Bemühungen um eine friedliche Lösung. Ein Gespräch darüber, warum sich eine solche Lösung nicht finden ließ (und auch heute zumeist nicht gefunden wird), leitet dann über zu den konkreten Vorbereitungen des Krieges auf der Seite der Griechen. Es lohnt sich, gemeinsam mit den Kindern darüber zu sprechen, dass der Mythos davon erzählt, dass zwei der entscheidenden Krieger – Achill und Odysseus – zunächst nicht ‚zu den Waffen eilen‘. Diese wichtige Passage bleibt in den modernen medialen Umsetzungen zumeist ausgeblendet. Odysseus möchte bei seiner Frau Penelope und bei seinem Sohn Telemach bleiben und sehnt sich keinesfalls nach kriegerischen Ehren. Deshalb verstellt er sich: Er zeigt sich als Irrer, indem er Salz auf sein Feld streut. Palamedes durchschaut aber die List und legt Odysseus‘ Sohn vor den Pflug. Odysseus‘ Reaktion zeigt, dass dieser keineswegs den

Verstand verloren hat. Er muss – um seine Ehre nicht zu verlieren – folglich in den Krieg ziehen.



Abb. Odysseus' Versuch, sich dem Krieg zu entziehen. Zeichnung von Howard Pyle

Da es erforderlich ist, sehr komplexe literarische Geschichten jüngeren Kindern zunächst über Bildwelten nahezubringen, suchten wir auch nach einer künstlerischen Darstellung zu Odysseus' Versuch, sich dem Kriegsdienst zu entziehen. In einem Kunstkatalog aus den USA fanden wir schließlich nach langem Suchen eine entsprechende Darstellung. Es dürfte bezeichnend sein, dass diese Szene in den Bildwelten eher nicht dominant ist. Auch das verweist auf die Vorstellungen von Ehre und von den Präferenzen in der bildlichen Darstellung zum Mythos. Es ist interessant, dass man lange danach suchen muss, um ein Bild jenes Ereignisses zu finden. Und schnell erschließt sich dann auch der Hintergrund für ein derartiges Desiderat. Gerade die Mythen dienten über Jahrhunderte hinweg der Prägung des Heldischen; und Kriegsverweigerung zählt bis heute zu den kontrovers diskutierten Themen. Ja, es ist bis heute geradezu eines der Themen von höchster Aktualität, das allerdings eher von Verdrängung gekennzeichnet ist.

Dass dieses Ereignis für den Erzähler des Trojanischen Krieges keine Erscheinung am Rande ist, zeigt das Schicksal von Achill: Seine Mutter, die Göttin Thetis, weiß um die ‚Vorbestimmtheit‘ des Lebens ihres Sohnes. Er hat (scheinbar) die Wahl zwischen einem langen (unbedeutenden) Leben und einem Leben als Held im Krieg, in dem er aber fallen wird. Thetis versteckt deshalb ihren Sohn (in Frauenkleidern), um ihm den vorausgesagten Tod zu ersparen. Doch Odysseus ist es nun, der den Verborgenen entdeckt und ihn zu den Waffen ruft. Damit erzählt der Mythos auch von der menschlichen Sehnsucht nach einem friedlichen Leben, die selbst in denen existiert, die dann zu den Helden des Krieges werden und sich in ihm in dem Sinne verwandeln, dass nun das Töten des Gegners das Agens ihres Handelns ist. Auch hier zeigen die Geschichten der Mythologie ihre

Offenheit und ihre Leerstellen, die zu einem schöpferischen Zugang zum Text direkt herausfordern und damit auch im Grundschulunterricht Stoff für Gespräche bieten: Welchen Spielraum haben die Figuren? Inwieweit hätten sich Achill und Odysseus dem Kampf entziehen können? Was zeigt sich hinter dem Versuch der Weigerung des Odysseus und den Bemühungen der Göttin Thetis, ihren Sohn aus dem Krieg herauszuhalten?

Bei der Behandlung des Mythos vom Trojanischen Krieg steht natürlich Achill als der größte Held Griechenlands im Mittelpunkt des Geschehens. (Und selbst Grundschülerinnen gewinnen in diesem Kontext einen schwärmerischen Blick, weil sie Brad Pitts Achill aus dem Film *Troja* in Erinnerung haben.)

Unser Ziel bestand aber darin, Kindern verständlich zu machen, dass Thetis – deren Hochzeit die Schüler als Ausgangspunkt der Handlung im szenischen Spiel erlebt hatten – als liebende Mutter ihren Sohn Achill nicht in den Krieg ziehen lassen möchte. Über Bilder erfahren die Kinder, wie Thetis ihren Sohn zunächst im Fluss Styx unverwundbar machen möchte und ihn später schließlich in Frauenkleidern verbirgt, um seine Teilnahme am Krieg zu verhindern.



Abb. Thetis taucht ihren Sohn Achill in das Wasser des Styx/Die Enttarnung des in Frauenkleidern gehüllten Achill (Bilder von Peter Paul Rubens)

In diesem Handlungssegment wird eine wesentliche Menschheitserfahrung versinnbildlicht: die Sehnsucht der Mütter, ihre Söhne nicht in kriegerische Auseinandersetzungen zu schicken und zu verlieren – und andererseits die damit korrespondierende Erfahrung, dass die Mütter den damit verbundenen Kampf verlieren.

Die Kinder zeigten sich in diesem Kontext sehr aufgeschlossen, den Gedanken nachzuspüren, die Achill und seine Mutter Thetis beim Abschied bewegen.

Schreibimpulse für Briefe und Texte der Kinder:

Lieber Achill,
deine Mutter hat dich versteckt, um dich vor dem Krieg zu bewahren. Aber Odysseus hat dich gefunden. Nun befindest du dich mit anderen griechischen Kriegeren auf

dem Schiff und segelst zum Kampf gegen Troja. Du setzt dich allein an das Ende des Schiffes und findest Zeit, deiner Mutter deine Gedanken und Gefühle mitzuteilen.

Liebe Thetis,

ich bin traurig, dass ich in den Krieg fahre, und Angst habe ich natürlich auch. Ich komme hoffentlich bald wieder, ich hoffe, dass Zeus es ändert. Ansonsten werde ich in Troja bestimmt sterben. Es wird bestimmt ein schrecklicher Kampf. Dein Achill (Lars)

Liebe Thetis, du hast versucht, deinen Sohn vor dem Krieg zu bewahren. Die Frauengewänder, in denen du Achill verstecktest, hältst du in den Händen. Es wurde prophezeit, dass dein Sohn in Troja sterben wird. Mit welchen Gedanken und Gefühlen schaust du dem Schiff nach, auf dem sich dein Sohn Achill befindet? Schreibe einen Brief an ihn.

Lieber Achill, ich wünsche dir alles Glück der Welt, dass du nicht stirbst. Hoffentlich kommst du lebend zurück. Ich mach mir Sorgen um dich, komm zurück! Schade, dass du erkannt worden bist und in den Krieg musst. Ich freue mich, wenn du zurückkommst. Deine Mama (Moritz)

Bereits diese Elemente des Mythos offenbaren – neben der Darstellung des Leids der Frauen, deren Männer im Krieg sind (das Beispiel von Penelope oder auch von Andromache), und der Zerstörung von Familien und von Freundschaften durch die Bedingungen des Krieges (die Veränderungen in der Familie des Priamos; das Leid des Achill nach dem Tod des Patroklos) –, wie tiefgreifend von der Widersprüchlichkeit menschlichen Daseins in dieser frühen Dichtung erzählt wird. Deshalb kommt es darauf an, dass diese Dimension in einer den Kindern zugänglichen Weise erkenn- und erlebbar wird. Auf diesem Hintergrund sollte die Entscheidung für die Auswahl der ‚Szenen‘ erfolgen, die in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden.

Der Tod des Patroklos und die Trauer Achills

Es versteht sich, dass der Unterricht – im Unterschied zu den Film-Verschnitten – sich nicht auf die Kriegshandlungen an sich, sondern auf die mit ihnen in Verbindung stehenden menschlichen Entscheidungen, Konflikte und Ängste konzentriert. Deshalb haben wir in unseren Unterrichtsprojekten den Kriegsverlauf nur in kurzen, sachlichen Beschreibungen dargestellt. Das betraf auch die Auseinandersetzung zwischen Agamemnon und Achill, die als Fehde rivalisierender Verbündeter gekennzeichnet werden kann, will man nicht das besondere Machtstreben Agamemnons als Heerführer akzentuieren.

Der Tod des Patroklos und die Trauer Achills bildeten einen Schwerpunkt in unseren Projekten. Nach einer sachlichen Darstellung der Vorbereitung des Patroklos auf den Kampf, in den er anstelle Achills zieht, um seinen ‚Landsleuten‘ beizustehen, und dem Verlauf des Kampfes zwischen Patroklos und Hektor erleben die Kinder in einer Erzählung die Trauer Achills um seinen Freund. Die schier

unbeschreibliche Erschütterung des ansonsten oft gefühllos erscheinenden Achill wird dergestalt erkennbar. Sie ist zugleich Voraussetzung dafür, dass später deutlich wird, wie Menschen zwar über bestimmte Anlagen und Prägungen verfügen, diese sich aber angesichts bestimmter (gesellschaftlicher) Umstände sehr unterschiedlich entfalten können.

Nach dieser Erzählung ist es wichtig, dass die Schüler*innen die Gelegenheit erhalten, sich in die Situation Achills hineinzusetzen, indem sie in einer Tagebuchaufzeichnung dessen sich widerstreitende Gedanken und Empfindungen zum Ausdruck bringen.

Der Kampf zwischen Achill und Hektor und die Trauer des Priamos

Diese Aufgabe ist wiederum Voraussetzung dafür, dass das folgende Geschehen, das Achill in den Kampf gegen Hektor führt und ihn zu einem geradezu bestialischen Mörder werden lässt, verständlich wird – was nicht bedeutet, Verständnis für diese Pervertierung eines Menschen evozieren zu wollen. Die Schändung der Leiche Hektors und die Erniedrigung des alten Trojaner-Königs Priamos, als er Achill um die Herausgabe des Leichnams seines Sohnes bittet, waren neben der Trauer des Achill um seinen Freund Patroklos die Unterrichtssegmente, die die größten Emotionen bei den Kindern auslösten. Auf diesem Hintergrund war es dann – in Verbindung mit der Gestaltung einer Gerichts-Szene – sehr aufschlussreich, wie die Kinder über das Verhalten Achills reflektierten: Achill erschien als Angeklagter, Priamos und Andromache waren die Kläger, andere Personen fungierten als Richter und Zeugen. In verschiedenen Gruppen bereiteten die Schüler*innen ihre spezifische Variante der Gerichtsverhandlung vor. Das Ergebnis war äußerst bemerkenswert: Die Kinder verurteilten zwar Achills Handlungsweise, kamen aber zugleich zu dem Schluss, dass er nicht schuldig gesprochen werden kann, weil angesichts des Krieges und der vorangegangenen Tötung seines Freundes andere ‚Gesetze‘ herrschen als in ‚normalen Zeiten‘.

Die Skizzierung der in unserer Arbeits- und Forschungsgruppe konzipierten Zugänge zum Mythos belegt, dass wir in unserer Suche nach einer kindgerechten Arbeit am Mythos nicht Banalisierungen und eine ausschließliche Konzentration auf abenteuerliche Szenarien in Erwägung ziehen.⁴ Dennoch ist es wichtig, nach derartigen Diskussionen, die durchaus den Charakter eines ‚Philosophierens mit Kindern‘ annehmen können, die Geschehnisse um das Trojanische Pferd eher erlebnisbetont und ‚aufgelockert‘ zu gestalten.

Es bleibt dann dem Unterricht in höheren Klassenstufen vorbehalten, die verschiedenen ‚Lesarten‘ und Sichten auf die Achill-Figur gerade in der moder-

4 Hier grenzen wir uns ab von Unterrichts Anregungen pädagogischer Verlage, in denen Schüler aufgefordert werden, ‚nach brandheißen Notizen‘ Sensationsberichte über den Trojanischen Krieg zu schreiben oder das Salzstreuen von Odysseus im fächerübergreifenden Sinne mit Formen der Salzgewinnung zu verbinden (vgl. Richter 2006, 7). Wir sehen darin die Gefahr einer Darstellung des Krieges als Abenteuer. Die Verbindung des Salzstreuens von Odysseus und der physikalischen Vorgänge um die Salzgewinnung ist geradezu abwegig.

nen Mythen-Aneignung wahrzunehmen und auch über die Hintergründe für die geradezu sich widersprechenden Deutungen zu sprechen (vgl. Richter 2006, 3f.):

- Achill als Held, der seinem Volk beisteht
- Achill als Feigling, der sich dem Krieg zu entziehen sucht
- Achill als Eigennütziger, der sich vom Kampf zurückzieht, als seine individuellen Interessen nicht berücksichtigt werden
- Achill als tief empfindender, trauernder Freund
- Achill als lächerlicher, primitiver Söldner (Peter Hacks)
- Achill, das Vieh, ein Schlächter, in seinem Wesen völlig pervertiert, zu keiner wirklichen Liebe fähig (Christa Wolf).

Das Trojanische Pferd und das Ende des Krieges

In einer Schattentheater-Szene wurden der Bau des Pferdes und die damit verbundene List des Odysseus ebenso dargestellt wie der Aufenthalt der Krieger im Leib des Pferdes und die Überwältigung der Trojaner. Wie groß der Eindruck ist, den der Bau des Trojanischen Pferdes und dessen Wirkung hinterlassen hat, widerspiegelt sich in dessen Bekanntheit bis in unsere Tage hinein. Auch deshalb empfiehlt es sich, hier besondere Akzente bei der Behandlung zu setzen und Schüler*innen

kreative Wege zu ermöglichen. Die Vorstellungen der Kinder vom Bau des Pferdes und der Gestaltung seines Innenraumes können in Gruppenarbeit äußerst unterschiedliche zeichnerische Zugänge hervorrufen, wie wir in unseren Projekten erleben konnten. Die textliche Präsentation durch Vorlesen (z. B. Fühmanns Beschreibung des ‚Wundertiers‘) ist dazu geeignet, Impulse zu setzen, die dennoch den einzelnen Gruppen einen beträchtlichen Spielraum in der Gestaltung bieten. Auch die vergeblichen Warnungen Kassandras können in einer Schattenspiel-Szene umgesetzt werden.

Selbst wenn erwogen wird, an die Behandlung des Trojanischen Krieges die Irrfahrten des Odysseus direkt anzuschließen, empfiehlt es sich, das Geschehen um den Trojanischen Krieg mit Hilfe eines ‚Erzählteppichs‘ (*Storyboard*) zusammenzufassen.



Abb. Schattenspiel-Figuren (eigener Entwurf) für die Schattenspiel-Szenen der Kinder



Abb. Studierende erlernen das Erzählen und die Funktion des Erzählteppichs/Erzählteppich in einem Herakles-Projekt der 4. Klasse

Der Erzählteppich stellt eine Art *Storyboard* dar, mit dem die verschiedenen Handlungsorte erfasst werden. Gemeinsam mit den Kindern wird erarbeitet oder zusammengefasst, was an jedem einzelnen Handlungsort geschieht und welche Figuren dort agieren. Diese in meinen Projekten an den unterschiedlichsten literarischen Gegenständen (Märchen, Kinderliteraturklassiker, Daidalos und Ikaros, Herakles, Krabat u.a.) erprobte Form lässt sich in unterschiedlichen Unterrichtsphasen einsetzen und veranschaulicht die verschiedenen Figuren-Handlungs-Modelle. Als Zusammenfassung des behandelten Geschehens können die Kinder aktiv an diesem Rückblick beteiligt werden. Auf diese Weise lernen Kinder bereits in der Grundschule verschiedene Strukturelemente literarischer Darstellung kennen, die später in den weiterführenden Schulen erweitert und mit literaturtheoretischen Fachtermini verbunden und vertieft werden.

Die Irrfahrt und die Heimkehr des Odysseus

Erfahrungsgemäß werden die Irrfahrten des Odysseus eher als Abenteuerstoff und als episodisch angelegte Ereigniskette vermittelt, denn als gleichnishafter Erzählstoff. Selbst im Grundschulunterricht lassen sich aber diese beiden Elemente miteinander verknüpfen.

Sowohl die Irrfahrt des Odysseus als auch die Heimkehr des Agamemnon offenbaren, dass der Krieg keine Sieger kennt. Die Trojaner haben zwar die Niederlage erfahren, doch auch die Sieger haben riesige Verluste erlitten und Leid erfahren. Ihre Heimkehr gestaltet sich nicht als Triumph. Deshalb empfiehlt es sich, nicht vordergründig von den Abenteuern des Odysseus zu sprechen, sondern von den Irrfahrten, hinter denen sich die Erfahrung verbirgt, dass auch die Überlebenden vom Krieg Gezeichnete sind, deren Heimkehr mit großen Hindernissen verbunden ist. Diese Heimkehr bedeutet auch nicht einfach Rückkehr in den normalen Alltag. Insofern ist Botho Strauß' Gestaltung der Rückkehr des Odysseus in seinem Schauspiel *Ithaka* überzeugend, wenn er zeigt, dass ein harmonisches

Miteinander von Odysseus und Penelope nach 20 Jahren der Trennung und den Erlebnissen des Krieges nicht möglich ist.

Aus meiner Sicht ist gerade diese Darstellung und Aneignung des Mythos in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur völlig unterschätzt. Auch in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Ersten und Zweiten Weltkrieg in wissenschaftlichen Tagungen der vergangenen Jahre, die völlig neue Sichten eröffnete, ist dieser Aspekt der Kriegserfahrungen im Hintergrund geblieben, obwohl er in literarischen und filmischen Darstellungen ins Zentrum gerückt wurde.

Auf diese Weise sollen Kinder nicht – wie in einer pädagogischen Empfehlung des Klett Verlages angeregt (vgl. Tewes-Eck/Dunkel 2000) – in einem Sensationsartikel das äußere Geschehen erfassen, sondern sie sind veranlasst, in das Innere der agierenden Helden einzudringen und dennoch auch die Spannung der verschiedenen Begegnungen während seiner Irrfahrt zu erleben. Kindgerechte Arbeit am Mythos bedeutet auch bei der Behandlung der Irrfahrten des Odysseus eine Verbindung von Lehrer-Erzählungen, Hörspiel-Sequenzen und Einbeziehung der Kinder in die Lösungswege des listigen Odysseus – etwa bei der Gefangenschaft im Reich des Polyphem und der Bewältigung der Meereseenge, als sich die Seefahrer zwischen Skylla und Charybdis befinden.

Die Heimkehr des Odysseus kann den Abschluss des Projektes zum Trojatischen Krieg bilden, in dem dann auch gezeigt wird, wie die Gefahr eines neuen Kampfes besteht, weil die Familien der von Odysseus getöteten Männer Rache fordern. Das Eingreifen von Athene als Friedensstifterin erweist sich als geeignet, über die Chancen dieses Eingriffs und die Rolle der Götter zu ‚philosophieren‘.



Abb. III. von Giovanni Manna: Athene als ‚Friedensgöttin‘

Ausblick

Wir haben unsere Unterrichtserprobungen und Erkundungen zu verschiedenen mythologischen Stoffen auch im fächerübergreifenden Sinne mit Ergebnissen archäologischer Forschung verbunden. Heinrich Schliemanns Suche nach Troja und dem Schatz des Priamos eignet sich dazu in besonderer Weise. Schatzsuche ist ohnehin ein beliebtes Thema von Kindern, und dieses Interesse lässt sich nutzen, um Schliemanns Etappen der Suche darzustellen und dabei die Wege und Irrwege ebenso zu kennzeichnen wie das Verstecken des Schatzes vor dem Ende des Weltkrieges, die Suche nach dessen Verbleib und die Frage des rechtmäßigen Eigentümers im Rahmen internationaler Verhandlungen.

Wie diese thematische Erweiterung gestaltet werden kann, ist schon wieder ein neues Thema – ebenso wie unsere unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bei Literaturprojekten zu Prometheus, Herakles, Daidalos und Ikaros sowie zu den Nibelungen, die wir in verschiedenen Kontexten erprobt haben und im Rahmen der Erfurter Kinder-Universität „Rund um das Buch“ auch gegenwärtig fortführen und in die von Studierenden mit seminaristischer Vorbereitung entwickelte Hörspiele einbezogen werden.

Ohne Zweifel können diese frühen Wege zu mythologischen Stoffen in der Grundschule eine Voraussetzung bieten für spätere, vertiefende Zugänge zum Mythos in den oberen Klassenstufen. Wie wichtig auch diese späteren Zugänge sind, offenbaren uns die großen Desiderata im Wissen der Abiturient*innen. Ehe unsere Studierenden die von uns angeleiteten Literaturprojekte in Schulen oder in der Erfurter Kinder-Universität „Rund um das Buch“ umsetzen können, bedarf es der fachwissenschaftlichen Grundlegung, die wir partiell auch mit dem Entwickeln von Hörspielen verbinden, die später im regionalen Rundfunk gesendet werden. Mit dem Entwickeln der Drehbücher eignen sich die Studierenden das Wissen um die Mythen an und erhalten zugleich Impulse für deren Behandlung mit Kindern.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Fühmann, Franz (1968): Das hölzerne Pferd. Mit Bildern von Eberhard und Elfriede Binder, Berlin: Verlag Neues Leben (Neuausgabe: Rostock: Hinstorff 1996).
- Fühmann, Franz (1974): Prometheus. Die Titanenschlacht (Ill. von Nuria Quevedo), Berlin: Der Kinderbuchverlag (Neuausgabe. Mit Bildern von Susanne Janssen. Rostock: Hinstorff 2011).
- Fühmann, Franz (2011): Prometheus, Troja, Odysseus. Ill. Susanne Janssen. Rostock: Hinstorff Verlag.
- Fühmann, Franz (1983): Das mythische Element in der Literatur. In: Ders.: Essays, Gespräche, Aufsätze 1964 – 1981, Rostock: Hinstorff Verlag, 82-140.
- Heiduczek, Werner (1989): Orpheus und Eurydike. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Hermlin, Stephan (1976): Die Argonauten. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- History and Romance (1998): Works by Howard Pyle from the Brokaw Family Collection. The Exhibition, April 4 through May 17. Pennsylvania: Brandywine Conservancy.
- Houtzager, Guus (2003): Griechische Mythologie. Enzyklopädie. Eggolsheim: Edition Dörfner.
- Jens, Walter (1956): Ilias und Odyssee. Nacherzählung. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

- Kerényi, Karl (1960): Die Mythologie der Griechen. Die Heroen-Geschichten. München: dtv.
- Manaresi, Laura/Mana, Giovanni (2006): Die Abenteuer des Odysseus. Nach Homer. Wien: Annette Betz Verlag.
- Schwab, Gustav (1955): Die Sagen von Troja und von Irrfahrt und Heimkehr des Odysseus. Hrsg. von Johannes Bobrowski. Berlin: Altberliner Verlag.
- Strauß, Botho (1996): Ithaka. Schauspiel nach den Heimkehr-Gesängen der Odyssee. München und Wien: Hanser.
- Wolf, Christa (1983): Cassandra. Vier Vorlesungen. Eine Erzählung. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.

Medien

- Fühmann, Franz (2002): Prometheus. Griechische Sagen. Audio-CD. Der Hörverlag.
- Inkiow, Dimiter (1997-2005): Griechische Götter und Helden. 8 CD IGEL GENIUS.
- Köhlmeier, Michael (2006): Sagen des klassischen Altertums. 2 CD. Audiolino.

Sekundärliteratur

- Auf zum Olymp. Antike in Kinderbüchern aus sechs Jahrzehnten (2005). Eine Ausstellung des Winkelmann-Museums in Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendbuchabteilung der Staatsbibliothek Berlin Preußischer Kulturbesitz. Mainz und Ruhpolding: Verlag Franz Philipp Rutzen.
- Erlinger, Hans Dieter (2001): Die Helden der Kinder in ihren Medien. In: Richter, Karin/Trautmann, Thomas (Hg.): Kindsein in der Mediengesellschaft. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag Wissenschaft/Deutscher Studienverlag, 49-59.
- Jahn, Leonore/Richter, Karin (2011): „Daidalos und Ikaros“. Griechische Mythologie in Bildern und Szenen. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jahn, Leonore/Richter, Karin (2011): „Herakles“. Griechische Mythologie in Bildern und Szenen. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 3 bis Klasse 7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Malerei: Künstler, Werke, Epochen. Von A bis Z (2005). Renningen: Garant Verlag.
- Mikos, Lothar (2001): Bilderwelten – Zum Verhältnis von Lesekompetenz und visueller Kompetenz in der Medienwelt von Kindern und Jugendlichen. In: Richter, Karin/Trautmann, Thomas (Hg.): Kindsein in der Mediengesellschaft. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag Wissenschaft/Deutscher Studienverlag, 17-33.
- Richter, Karin (2006): Geschichten aus der griechischen Mythologie. Klassisches Bildungsgut, Abenteuerliteratur oder Action-Stoffe der Spaßgesellschaft. In: Franz, Kurt/Payrhuber, Franz-Josef (Hg.): Odysseus, Robinson und Co.. Vom Klassiker zum Kinder- und Jugendbuch. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 1-13.
- Richter, Karin: Schreiben als Selbstbefragung. Christa Wolfs Erzählwerk und dessen Behandlung in der Schule. In: Praxis Deutsch. September 1995, 17-25.
- Richter, Karin (2019): Lebendige Klassik und Verjüngte Antike. Interpretationen und Modelle zu klassischen und mythologischen Texten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Richter, Karin (2016): Adaptionen mythologischer Stoffe für Kinder und Jugendliche von den 60er Jahren bis zum Ende der 80er Jahre. In: Dies.: Die Kinder- und Jugendliteratur der DDR. Bad. I, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 168-189.
- Richter, Karin/Jahn, Leonore (2008): Griechische Mythen in der Grundschule. Der Trojanische Krieg und die Irrfahrten des Odysseus. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 3 bis Klasse 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Richter, Karin/Plath, Monika (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim-München: Juventa.
- Richter, Karin/Plath, Monika/Jahn, Leonore/Heinke, Susanne (2013). Die Erfurter Kinder-Universität „Rund um das Buch“. Vorlesungen und Seminare für Grundschule und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tewes-Eck, Roswitha/Dunkel, Erich (2000): Die griechische Sagenwelt. Stuttgart: Klett.

Karin Richter, Prof. Dr. phil. habil., geb. 1943. Studium der Germanistik, Geschichte und Pädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Promotion zur Staatsidee in der deutschen Romantik, Habilitation zur Poetologie der Kinder- und Jugendliteratur. Lehrtätigkeit an den Universitäten in Halle, Gießen und Erfurt sowie über mehrere Jahre als Dozentin für deutsche Sprache und Literatur im Ausland. Bis zur Emeritierung Professorin für Kinder- und Jugendliteratur und literarische Erziehung an der Universität Erfurt. Mehrere Jahre Sprecherin der deutschen Forschungsgesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur und Präsidiumsmitglied der deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur. Forschungen und Publikationen zum Lese- und Medienverhalten von Kindern, zur literarischen Bildung in der Grundschule, zur interdisziplinären Kindheitsforschung, zur Kinder- und Jugendliteratur der DDR: richter-erfordia@t-online.de