



**Der Stellenwert mythologischen Faktenwissens für
literaturdidaktische Lehrveranstaltungen der
Deutschlehrrausbildung an türkischen Universitäten**

Gülten Güler, Bursa

ISSN 1470 – 9570

Der Stellenwert mythologischen Faktenwissens für literaturdidaktische Lehrveranstaltungen der Deutschlehrrausbildung an türkischen Universitäten

Gülten Güler, Bursa

Abstract

Bei der Rezeption deutschsprachiger literarischer Texte sollte das Hintergrundwissen fremdsprachlicher LeserInnen bezüglich historischer, geographischer, kultureller u. a. Bezüge ziemlich gut abgedeckt sein, weil sonst Defizite im Verstehens- und Interpretationsprozess entstehen können. Die Bedeutung dieses Kontextwissens ist für angehende Deutschlehrende, die aus einem anderen Sprach- und Kulturkreis stammen umso wichtiger, weil sie eine doppelte Erkenntnis machen müssen: „Wie stark beeinflusst vorhandenes oder mangelndes Wissen den literarischen Rezeptionsprozess?“ und „Wie sollte die Vermittlung dieses Faktenwissens in der eigenen universitären Ausbildung erfolgen, um als Modell für die spätere Lehrtätigkeit fungieren zu können?“.

Im Rahmen dieses Beitrags geht es darum, anhand der Lektüre Max Frischs *Homo faber* und des Aufdeckens seiner Parallelen zum *König Ödipus* von Sophoklos angehenden Deutschlehrenden an türkischen Universitäten zu zeigen, dass literarische Werke bleibende Themen aufgreifen und bildlich oder szenisch darstellen, die die LeserInnen auch nach 2400 Jahren noch existentiell berühren. Die augenscheinliche Verzahnung zweier Werke, deren Entstehen zeitlich weit auseinander liegt, drängt die Frage nach der Relevanz mythologischen Faktenwissens für die Interpretation deutschsprachiger Gegenwartsliteratur auf.

0. Vorbemerkungen

Die fremdsprachliche Literaturdidaktik setzt seit Weinrichs Plädoyer (1985: 246; 250) für „Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie“ und „möglichst früh“ und infolge der Weiterentwicklung von Literaturtheorie und Literaturwissenschaft ihre Beschäftigung mit der Literatur als Lehrgegenstand fort (vgl. Bogdal & Korte 2003). In zahlreichen literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Abhandlungen wird häufig Fragen wie z. B.: „Warum Literatur im DaF-Unterricht?“, „Welche Literatur?“ und „Wie kann Literaturunterricht gestaltet werden?“ nachgegangen.

Sowohl im schulischen wie auch im universitären Fremdsprachenunterricht unterstützt die Literatur, wenn sie altersspezifisch und adressatenorientiert behandelt wird, nicht nur die Entwicklung einer fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz, sondern trägt auch zur Ausbildung einer kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bei.

Literatur vermittelt durch die Vielfalt ihrer Gestaltungsformen sowie durch ihre Sprache affektive und ästhetische Eindrücke und kann auf diese Weise die Zugangsmöglichkeiten zum Verständnis unserer (Um-)Welt erweitern. (Tütken 2006: 53).

Tatsächlich scheint diese Leistung der Literatur, die hinter der Oberflächenstruktur liegenden Schichten und Aspekte von Wirklichkeitsbezügen aufzudecken und zudem Einblicke in sprachgeschichtliche Entwicklungen der Zielsprache zu gewähren.

Nicht so einfach beantworten lassen sich die Fragen nach dem „Was?“ und „Wie?“ der Literatur. Umstritten ist immer noch, ob man im Ausland die verbreitete Fixierung auf die literarische Klassik und Neoklassik aufbrechen und zugunsten einer deutschsprachigen Gegenwartsliteratur votieren soll oder nicht. Problematischer ist hier m. E. nicht so sehr die historische Epochenzugehörigkeit der zu behandelnden literarischen Texte, sondern die methodische Vorgehensweise bei ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Umso wichtiger ist die Vermittlungsfrage, wenn es sich um die Ausbildung künftiger Deutschlehrender handelt. Sie müssen in ihrer universitären Ausbildung zunächst ein solides fremdsprachliches Ausdrucks- und Handlungsvermögen entwickeln und darauf aufbauend sich ein umfangreiches Repertoire an literaturwissenschaftlichem und -didaktischem Wissen aneignen. Als fremdkulturelle Leser, die sich mit der deutschsprachigen Literatur beschäftigen, begeben sie sich in eine Situation, die für sie Lernzuwachs in der Fremdsprache bedeutet, müssen aber beim Lesen eine geographische, kulturelle und historische Distanz berücksichtigen. Bei fehlendem oder mangelhaftem Hintergrundwissen kann die Bandbreite dieser Distanz sehr weit sein und den Rezeptionsprozesses erheblich erschweren. Doch viel gravierender ist die Frage „Wie?“ die Studierenden in ihren eigenen universitären Lehrveranstaltungen die Arbeit mit den fremdsprachlichen literarischen Texten erfahren. Aus Forschungen zum Lehrerverhalten ist bekannt, dass die in der jeweiligen Forschungssozialisation gemachten Erfahrungen oft nachhaltig weiterwirken, wenn zudem besonderer Wert auf eine Bewusstmachung von Faktoren, die das eigene Lehrerverhalten steuert, gelegt wird.

Although it may seem that history is destined to repeat itself and that we do, in fact, teach as we have been taught, we believe that conscious knowledge of our own histories may help us to overcome the tendency to imitate, unwittingly, the behavior of others. (Bailey u. a. 1996: 16)

Eine solche Bewusstmachung ist Voraussetzung dafür, dass alternative Verhaltensmöglichkeiten und neue Vermittlungsformen explizit thematisiert, erprobt und trainiert werden können. Der im Studium am eigenen Leibe erfahrene Literaturunterricht wird – meist unbewusst – zum Orientierungsmodell für die eigene Lehrpraxis. Demnach sollte ein besonderes Augenmerk auf einer wissenschaftlich fundierten und lernerorientierten Gestaltung des universitären Lernprozesses liegen, um daraus Parallelen für den späteren schulischen (fremdsprachlichen Literatur-)Unterricht ziehen zu können.

Im Rahmen dieses Beitrags wird versucht darzustellen, wie der Einsatz eines literarischen Werkes der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur im Studienjahr 2006/2007 in einem literaturdidaktischen Hauptseminar und in einem parallel angebotenem Begleitseminar mit türkischen Studierenden für das Lehramt Deutsch als Fremdsprache an der Uludağ Universität entsprechend den obigen Erwägungen didaktisch und methodisch vorgenommen wurde. Basierend auf der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und dem poststrukturalistischen Ansatz, wurde die Lektüre von Max Frischs *Homo faber*, das im Hauptseminar zu behandeln war, durch eine Reihe von Zusatzaufgaben ergänzt, die von den Studierenden im Rahmen eines Begleitseminars erbracht wurden. Ziel dieser Seminargestaltung war die eigenständige Recherche nach Kontextwissen und die daraus abgeleitete Interpretation des Textes. Dies alles trug zur Erstellung eines Begleitmaterials bei, das nach redaktioneller Überarbeitung seitens der Lehrenden als gemeinsamer Arbeitsnachweis diente (s. Anhang). Nach einer kurzen Skizzierung des regionalen Bedingungsgefüges der Deutschlehrrausbildung an türkischen Universitäten, wird im weiteren Verlauf des Beitrags versucht darzustellen, wie im Rahmen des hier skizzierten Begleitseminars mythologisches Wissen in die Ausbildungscurricula der angehenden Deutschlehrenden an türkischen Universitäten sich integrieren lässt, um als Hintergrundwissen die Rezeption deutschsprachiger literarischer Werke in den literaturdidaktischen Lehrveranstaltungen zu erleichtern.

1. Zu Deutungsansätzen der Literaturvermittlung zugrunde liegenden lerntheoretischen und literaturdidaktischen Positionen

Die in den 80er Jahren auch in die fremdsprachliche Literaturdidaktik Eingang gefundene Rezeptionsästhetik hat sehr viele Verdienste verzeichnet, aber auch eine Reihe von Widersprüchlichkeiten verursacht. Nach Auffassung von Müller (1998: 729) ließe sich die fehlende Konsistenz, die die unterschiedlichen literaturdidaktischen Deutungsansätze aufweisen, herstellen, indem man sich von positivistischen Erkenntnismodellen löst und Literatur konsequent als Umgang mit Literatur konzipiert und folglich die Maßstäbe für Angemessenheit beim Leser ansiedelt. Theoretischen Rückhalt hierfür bietet die Empirische Literaturwissenschaft, die sich auf die konstruktivistische Erkenntnistheorie beruft.

Anhand einiger kurz skizzierter Aspekte und ihrer Konsequenzen für die Praxis wird der Relevanz dieser Theorie in den Ausbildungscurricula von Deutschlehrenden nachgegangen. Diese lerntheoretische Erkenntnis ist für angehende Deutschlehrende insofern wichtig, da sie eine Auffassung von Lernen vertritt, die sich in Unterrichtskonzepten zeigt, die autonomes und aktives Lernen betont, Lernstrategien und individuelle Lernwege selbst zum Lerngegenstand macht.

Nach den Prinzipien der konstruktivistischen Erkenntnistheorie ist Lernen Selbstorientierung. Demnach lässt sich Wissen nicht vermitteln in dem Sinne, dass Informationen transportiert werden, sondern es lässt sich nur mit Hilfe eigener Erfahrungen aufbauen. Lernen wird im Rahmen des Konstruktivismus definiert als die Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche, die helfen, subjektive Erfahrungen in eine Richtung zu bewegen, die von der jeweiligen Einzelwissenschaft akzeptiert wird, Lehren als die Unterstützung dieser Entwicklung (vgl. Glaserfeld, 1987; Arnold & Siebert, 1995). Dies übertragen zunächst auf den universitären – und dann später auf den schulischen – fremdsprachlichen Literaturunterricht hieße, subjektive Erfahrungsbereiche zu entwickeln, die helfen, persönliche Lesearten in eine Richtung zu bewegen, die von der Literaturwissenschaft und Literaturkritik anerkannt ist. Oberstes Ziel ist dabei eine aktive und potentiell bewusste Rezeption von Literatur, die die Selbstbeobachtung mit einschließt (Müller 1998: 733).

Will man, dass angehende Deutschlehrende später selber Literaturunterricht nicht nur als reine „Erlebnisdidaktik“ durchführen, müssen sie lernen, in ihrer eigenen universitären Ausbildung ein angemessenes Maß an Analyse- und Interpretationsarbeit zu leisten (Pfeiffer 2003: 199). Nach einer zunächst eher identifikatorischen Lese- und Kommunikationshaltung sollten sie allmählich eine distanzierte und kritische ästhetische Reflexionskompetenz aufbauen. Unter dem Einfluss des poststrukturalistischen Ansatzes, dem gemeinsam mit dem text- und rezeptionsorientierten und dem handlungs- und produktionsorientiertem Ansatz das hermeneutische Modell der Trias Autor, Werk und Leser zugrunde liegen, folgt der fremdsprachliche Literaturunterricht der Methode der sog. „doppelten Lektüre“ (Förster 2003: 242). Demnach setzt auf das „Spontanverstehen“ der ersten Lektüre (‚Konstruktion‘ eines ersten Bedeutungsentwurfs) eine zweite Lektüre an, die unter ständigem Rückgriff auf den Wortlaut des Textes eine „Differenzierung und Korrektur“ (‚Dekonstruktion‘) des Spontanverstehens erreichen soll, indem sie unterschwellige, widersprüchliche, ambivalente Bedeutungsaspekte der Sprache, zur bisherigen Interpretation „quer stehende“ Lesearten des Textes aufdeckt.

So betrachtet lässt sich der Prozess des literarischen Lesens mit einer Kommunikationsbildung auf der Ebene des Bewusstseins und der Kommunikationsbildung über Literatur vereinbaren. Projiziert auf die konkrete Unterrichtssituation hieße es den Unterricht in zwei Phasen zu untergliedern, in eine erste des spontanen Verstehens und in eine zweite, in der es um die Reflexion und die Bereitstellung von Zusatzwissen geht. In der Kommunikation mit Literatur, in der die unterschiedlichen Realisierungen geäußert werden, wäre damit als erstes die Pluralität von Lesearten erfahrbar. In der zweiten Phase, nämlich der Kommunikation über Literatur, geht es um die Angleichung des sozialen Verstehens, indem Möglichkeiten konventionell begründeter Leseverfahren aufgezeigt werden. Gemeinsam angelegte Referenzrahmen wie z. B. historische, politische oder intertextuelle Bezüge in der Form von Zusatzinformationen, auch Biographisches über den Autor oder Betrachtungen der Textstruktur, können zu einer Erweiterung des Kommunikats und zu einer Annäherung der Lesearten führen. Möglich wäre auch der Vergleich der eigenen Deutung mit publizierten Interpretationen, um andere und zusätzliche Perspektiven und Kontexte zu bieten.

Immer aber sollte bei diesen Verfahren deutlich bleiben, dass es sich um von Lesern bewusst eingenommene Perspektiven und eingesetzte Verfahren handelt, um zu einem Textverständnis zu kommen. Der Prozess des literarischen Lesens selbst und die Bedingungen der Bedeutungskonstruktion rücken damit stärker in den Mittelpunkt des Unterrichts. Zu erfahren und zu beobachten, wie sich beispielsweise durch historische oder kulturelle Hintergrundinformationen das Verständnis eines Textes verändert, erweitert oder einengt, wird zum Unterrichtsinhalt und ist den angehenden Deutschlehrenden bewusst zu machen, indem man sie handlungs- und produktionsorientiert arbeiten lässt (vgl. 3.4. Seminarablauf).

Verfahren und Umgangsweisen mit literarischen Texten als Konventionen zu vermitteln, heißt auch, sie in ihrem Wandel, in ihrer Relativität aufzuzeigen. Eine solche Vorgehensweise befähigt die Studierenden mehrdeutig zu lesen und für die Lehrenden erfordert solch eine Einstellung die Pluralität der Deutungen zu akzeptieren.

Literarische Texte sind „kommunikative Akte“ und als solche „auf Verstehen angelegt“. Aufgrund ihres besonderen Charakters sind sie verdichtete Texte mit offenem, d. h. mehrdeutigem Sinnangebot, und das Interpretieren und Verstehen gestaltet sich als ein „Akt von besonderer Komplexität“, wobei „keine Aufgabenstellung mit eindeutiger Lösung“ (Corbinea-Hoffmann 2002: 14) eingefordert werden darf und die Beliebigkeit möglicher Interpretationen ihre Grenzen in der Belegbarkeit am Text finden. Corbinea-Hoffmann meint weiterhin: „Man kann über einen Text nicht sagen, was man will, sondern nur, was er will“ (ebd. 167). Auch besitzen literarische Texte „keine Bedeutung von ‚innen‘ als Resultat eines individuellen Schreibaktes eines Autors. Sie gewinnen vielmehr Bedeutung lediglich als Zuschreibung von außen ... aufgrund konventioneller Regelungen in bestimmten historischen und sozialen Kontexten“ (Förster 2003: 240).

Die zentrale Frage poststrukturalistischer Textanalyse zielt daher auf die Entstehungsbedingungen der Produktion und Rezeption von Literatur. Grundlage und Gegenstand der Analyse ist die Sprache, deren „Bedeutungen“ sich dem Leser als „Beobachter“ bei der Lektüre als „gleitende Signifikation“ als „Prozession von Sinn“ erschließt, wobei ein „Entgleiten“ des Sinns stets mitzudenken ist (ebd. 239). Solch ein „Entgleiten“ des Sinnes ist insbesondere bei fremdsprachlichen Lesern öfters anzutreffen. Entweder zeigen sie eine zu

große Risikobereitschaft bei der Bedeutungskonstruktion, weil sie sich dessen bewusst sind, dass sie weniger Vorwissen als ein muttersprachlicher Leser haben, oder aber sie sind eingeschüchtert, lesen auf der Buchstabenebene und setzen ihr eigenes kulturelles Wissen nur zögernd ein. Deshalb ist eine Ermunterung und Unterstützung der Kommunikationsbildung, also die Zuordnung einer Deutung, die subjektiv befriedigend ist, in der ersten Phase durch den Lehrenden unerlässlich. Die für einen lernerorientierten Literaturunterricht nötige Fähigkeiten können mit kreativen Verfahren des entdeckenden und reflektierenden Lesens allmählich und behutsam aufgebaut werden (vgl. Lösener 2001; Ehlers 2004).

Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen in Wissen und Erfahrung wird ein fremdsprachlicher Text sicherlich anders gelesen, gemessen an der Leseart eines Muttersprachlers. Verstehen von fiktionalen Texten des eigenen Kulturkreises – und in besonderem Maße das Verstehen von fremdkultureller Literatur – erfordert vom Leser Fremdverstehen. Fremdverstehen setzt Imaginationsfähigkeit, die Bereitschaft zur Perspektivenwahrnehmung und -übernahme sowie die Fähigkeit zur Ausbildung von Empathie voraus. Nur wer in der Lage ist, vom Eigenen zu abstrahieren, das Eigene in Frage zu stellen und sich Neuem, Fremdem gegenüber zu öffnen, kann Verständnis für andere historische und kulturelle Verhaltens- und Sichtweisen gewinnen (Spinner 1989: 20). Das Verstehen von fremdsprachlichen, fremdkulturellen und fiktionalen Texten ist mehrdimensional und verlangt vom Leser stets einen Vergleich mit den Elementen seiner eigenkulturellen Welt für die Deutung der fremdkulturellen Welt. Hierbei kommt es meistens zur partiellen Infragestellung der eigenkulturell geprägten Vorstellungen und zu deren Erweiterung infolge der Aufnahme von fremdkultureller Komponenten, wodurch ein verändertes, tieferes Verstehen der fiktiven Welt des fremdkulturellen Textes konstituiert und gleichzeitig eine Neubewertung der eigen(kulturellen) Erfahrungswelt bewirkt werden können (Tütken 2006: 58). Es erfolgt „eine Neuinterpretation des Eigenen in der Erfahrung des Fremden“ (Hoffmann 2001: 395). Textarbeit dieser Orientierung soll dazu beitragen, Studierende zu befähigen, die grundsätzliche „Relativität eigener und fremder Sinnzuweisungen auf ihre Grundlagen hin zu durchschauen“ (Förster 2003: 246). Hierin wird das besondere pädagogische Potential dieses Ansatzes gesehen.

Aufgabe des interkulturellen Unterrichts ist es nun, diesen Verstehensprozess „zur Sprache zu bringen“, d. h. die Lernenden anzuregen, über die Vorstellungen und Bilder, die beim Lesen des Textes in ihren Köpfen entstanden sind, nachzudenken und darüber zu sprechen. Dabei wird herauszufinden sein, „welche Einflüsse aus der eigenen Kultur das Bild der fremden Kultur mitgestaltet haben“ (Neuner & Hunfeld 1993: 117).

Analog zu der oben aufgeführten Erkenntnis- und Lesetheorie der Empirischen Literaturwissenschaft lässt sich konstatieren: Will man, dass türkische Studierende für das Lehramt Deutsch als Fremdsprache Max Frischs *Homo faber* lesen, verstehen und interpretieren, dann sind sie in zwei Ebenen auf doppelter Hinsicht gefordert: Einerseits müssen sie die fremdsprachliche Sprach- und Kultur-Realität des Textes erfassen und andererseits müssen sie, die in den Text eingeflochtenen mythologische Aspekte aufgreifen, verstehen und interpretieren können. Um den Lese-, Verstehens- und Vermittlungsprozess interiorisieren zu können, müssen sie einerseits die Literaturseminargestaltung am eigenen Leibe „erfahren“ und andererseits darüber reflektieren, damit sie die gemachten Erfahrungen in ihre späteren eigenen schulischen Lehr-Aktivitäten umsetzen können. Studierenden, die eine stärker selbstorganisierte arbeitsteilige Lernerfahrung gemacht haben, lassen diese dann auch weiterwirken, denn „teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Rösler 1998: 17).

2. Institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen des Studienganges DaF und der Literaturdidaktik an türkischen Universitäten

Das Studienfach Germanistik wird an türkischen Universitäten in zwei Fachbereiche aufgegliedert: Unter der Bezeichnung *Deutsche Sprache und Literatur (Alman Dili ve Edebiyatı)* wird es an den philosophischen oder philosophisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten von elf Universitäten betrieben. Die *Deutschdidaktik-Abteilungen (Alman Dili Eğitimi)* an den pädagogischen Fakultäten sehen die Ausbildung von Deutschlehrenden vor und belaufen sich landesweit auf vierzehn Abteilungen.

Konnten bis vor der 1998/99 eingeführten Hochschulreform – die infolge des Bologna-Prozesses und der Angleichung an den europäischen Hochschulraum im Studienjahr

2006/2007 erneut eine inhaltliche Modifizierung an den geltenden Rahmenprogrammen vorgenommen hat – auch die AbsolventInnen der ersten Fachrichtung den Lehrerberuf ausüben, vorausgesetzt sie belegten die notwendigen pädagogischen Fächer, ist dies nun nur den Studierenden der Deutschdidaktik-Abteilung vorenthalten. Der Grund hierfür war, dass man mit der Einführung der regulären achtjährigen Schulpflicht im Schuljahr 1997/98 das gesamte Bildungssystem grundlegend reformieren wollte und eine berufsbezogene Lehrerausbildung anstrebte. Der Praxisbezug dieser reformierten Ausbildungscurricula ist unbestritten der größte Vorzug der administrativ vom Hochschulgremium YÖK in Ankara erstellten und an alle pädagogischen Fakultäten zur Umsetzung zugesandten Studieninhalte (Akdoğan 2003: 47; Çetintaş 2005: 311).

Dieses neue Curriculum verlangte von allen Hochschullehrern die Vermittlung eines interdisziplinär vernetzten Überblickwissens auf wissenschaftlichem Niveau. Es konnte nicht wie bisher um den bloßen Transfer von literaturwissenschaftlichem, linguistischem, sprachpraktischem und landeskundlichem Wissens gehen, sondern musste auch den Vermittlungsaspekt mit einschließen, wollte man kompetente Deutschlehrende ausbilden. Die inhaltliche Bestimmung des Curriculums verlangt eine Auswahl, Bewertung und strukturellen Verknüpfung von sämtlichen Ausbildungsanteilen unter dem Aspekt des Erwerbs der notwendigen Handlungsqualifikation für den Bereich Schule. Die in dem neuen Curriculum aufgeführten Lehrveranstaltungen zeigen eine methodische Durchdringung, eindeutig abzulesen an den Bezeichnungen der einzelnen Lehrveranstaltungen, wie z. B. in den vier gattungsspezifischen Lehrveranstaltungen: ‚Analyse und Vermittlung von Kurzgeschichten‘, ‚Analyse und Vermittlung von Romanen‘, ‚Analyse und Vermittlung von Dramen‘ und ‚Analyse und Vermittlung von Lyrik‘, die in aufeinander folgenden Semestern abgehalten werden und für eine solide wissenschaftliche und berufsbezogene literaturdidaktische Ausbildung der angehenden Deutschlehrenden sorgen.

3. Didaktisch-methodische Überlegungen

Wie auch Schewe (2005: 95) konstatiert gibt es sehr „wenig konkrete, d. h. didaktisch-methodisch tiefer reflektierte Praxismodelle für die Vermittlung deutschsprachiger Literatur

an ausländischen Universitäten“. Es ist eindeutig Aufgabe der Hochschullehrenden im Ausland, sich über den neuesten Erkenntnisstand in den Bezugswissenschaften ihres Fachbereichs auf dem Laufenden zu halten und diese in Anbetracht der länderspezifischen Rahmenbedingungen hochschuldidaktisch und -methodisch umzusetzen. Es ist hinreichend bekannt, dass es mehr oder weniger starke Differenzen zwischen Hochschulsystemen gibt, weniger aber, dass damit auch kulturspezifische Unterschiede in Bezug auf die Literaturvermittlung impliziert sein können. Hochschullehrende an ausländischen Universitäten sind in der Regel Fremdsprachler, die ihre Welterfahrung, ihr Weltwissen und ihre literarische Sozialisation sowie ihre Lehrerausbildung im eigenen Kultur- und Sprachraum erworben haben. Auf dieser Basis gestalten sie ihren Literaturunterricht in Deutsch als Fremdsprache in Zielsetzung, Methodik, Textauswahl und Aufgabengestaltung. Auch die Verstehensbedingungen der ausländischen Studierenden sind kulturell geprägt d. h. ihre anderskulturellen Sozialisationsbedingungen und Lerntraditionen und die hierdurch geprägten Denkkategorien sind bestimmend bei der Arbeit mit literarischen Texten (Tütken 2006: 59).

Bei der Planung des hier dargestellten hochschuldidaktischen Konzepts versuchte man eine (partielle) Integration deutscher und türkischer Vorgehensweisen vorzunehmen. Aus dieser Integration heraus, können kulturspezifisch geprägte Möglichkeiten von Wissenserwerb und Wissensverarbeitung sich mit Methoden der Wissensvermittlung in den Literaturseminaren, die eine weitgehend eigelenkte und selbstständige Wissensverarbeitung analog der im Arbeitsmaterial vorgesehenen Forderungen, arrangiert werden (Schoenke 2001: 608).

3.1 Lehrveranstaltungen

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, wird in den literaturdidaktischen Lehrveranstaltungen dem Vermittlungsaspekt große Relevanz beigemessen. Es geht mehr in Richtung einer Etablierung literaturdidaktischer Prinzipien für die spätere Berufspraxis der Deutschlehrenden. Doch die Auseinandersetzung mit literarischen Werken dient zweifelsohne auch der Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz und die intensiv geführten Lese-Gespräche fördern zudem auch die fremdsprachliche Kommunikation.

Im Teilcurriculum werden im Rahmen der Lehrveranstaltung „Analyse und Vermittlung von Romanen“, das im 6. Semester mit 3 SWS angeboten wird, meistens Ganzschriften oder Romanauszüge aus der deutschsprachige Gegenwartsliteratur angeboten. Im Studienjahr 2006/2007 fiel nach gemeinsamer Besprechung mit den Studierenden die Wahl auf Max Frischs *Homo faber*. Parallel dazu wurde durch einen kooperierenden Hochschullehrenden ein zweistündiges Begleitseminar angeboten, damit sich die Studierenden ein fundiertes Faktenwissen aneignen und zudem auch ihre Allgemeinbildung erweitern können. Zwar bringen türkischen Studierende aufgrund ihrer eigenen muttersprachlichen Sozialisation bereits Einiges auch über die griechische Mythologie mit, doch sie sollen lernen, dies in Bezug auf die zu erlernende Fremdsprache Deutsch zu sehen.

Gemäß dem Ziel kritischen Lesens des poststrukturalistischen Ansatzes ging es im Begleitseminar zuerst um die Suche nach Verbindungselementen der literarischen Texte untereinander. Die Intertextualität von Max Frischs *Homo faber* und Sophokles' *König Ödipus* bietet für die Bedeutungsfindung und die Interpretation eine Fülle von Ansatzpunkten. Desweiteren sollte das Aufdecken von Außeneinflüssen durch Einholen von verschiedenen Textinterpretationen aus der Sekundärliteratur die eigenen Deutungen mit anderen Kontexten in Verbindung setzen. Neben den erwähnten arbeitsintensiven Tätigkeiten hat die Suche nach mannigfaltigen Definitionsversuchen für den Terminus „Mythologie“ und die Darstellung seiner Einwirkung auf die abendländische Zivilisation nur abrundenden Charakter und verleiht dem zu erstellenden Begleitmaterial einen wissenschaftlichen und historischen Rahmen.

3.2 Merkmale der Zielgruppe

Die Adressaten sind türkische Studierende des Lehramts Deutsch als Fremdsprache, die ihre außeruniversitären Kenntnisse über Deutschland und die anderen deutschsprachigen Länder vorwiegend durch Medien vermittelt bekommen haben. Die außerschulische und schulische literarische Sozialisation erfolgte vorwiegend im Umfeld der türkischen Literaturtradition.

Liest ein fremdkultureller Leser – in diesem Fall ein türkischer Studierender für das Lehramt Deutsch – deutsche Literatur, so muss er beim Lesen nicht nur eine geographische,

kulturelle und historische Distanz berücksichtigen, sondern er muss sich auch das für deutsche Studierende als gegeben angenommene Hintergrundwissen aneignen. Auf die Literaturseminare der Deutschlehrausbildung in der Türkei übertragen, bedeutet dies gezielt auf Hintergrundinformationen hinzuarbeiten, weil die Studierenden oft neben den mangelnden sprachlichen Kenntnissen auch über ein meist mageres kulturelles Kontextwissen bezüglich der Zielsprache verfügen.

3.3 Zielsetzungen

Die didaktisch-methodische Orientierung des Literaturunterrichts im Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache an türkischen Universitäten hat den Kompetenz- und Erfahrungshorizont der Adressaten zu berücksichtigen und daran anzuknüpfen. Aufgabe dieser Seminare war es, die Studierenden anhand eines ausgewählten Textes der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur an die gegenwärtige Lebenswelt des deutschsprachigen Raumes heranzuführen. Hochschullehrende und Studierende sollen auf diese Weise – vor dem Hintergrund ihrer türkischen literarischen Sozialisation und Kulturtradition – auf der Grundlage der Rezeption deutschsprachiger Texte der Gegenwartsliteratur miteinander und untereinander in ein interkulturelles Gespräch über deutschsprachige Literatur kommen. Um binnenkulturelle, transkulturelle aber auch individuelle Unterschiede beim Deuten literarischer Texte zur Sprache kommen zu lassen, müssen den Studierenden Hintergrundinformationen gegeben werden, damit sie Sinnpotentiale erschließen können. Hinzu kommt als ein weiterer gewichtiger Aspekt den Stellenwert mythologischen Faktenwissens für die Rezeption und Interpretation des behandelten literarischen Werkes einzuschätzen und fehlendes Wissen sich anzueignen, denn der Einfluss griechischer Mythologie auf fast alle Bereiche der abendländischen Zivilisation ist unumstritten.

Zu diesen übergeordneten Zielen treten in diesen beiden literaturdidaktischen Lehrveranstaltungen neben den fachspezifischen Ausbildungszielen, d. h. dem Kenntniserwerb zur Problematik des Lehrens und Lernens von Deutsch als fremder Sprache, auch der Erwerb folgender Schlüsselkompetenzen hinzu: Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Kulturkompetenz. Die reine Kenntnisvermittlung durch Belehrung reicht vor allem bei der Ausbildung von künftigen Deutschlehrenden, die als Vermittler von Sprache und Kultur

ausgebildet werden, nicht mehr aus, sondern es müssen die Fähigkeiten des selbstständigen Lernens und des wissenschaftlich begründeten Problemlösens entwickelt werden.

Diesen hochschuldidaktischen Überlegungen zufolge wich man von Vorlesungen, in denen mehr eine reine Belehrungskultur dominiert, ab und schlug Wege mehr in Richtung von begleitenden Seminaren ein, in denen eine Lernkultur herrscht, d. h. in denen die Lernenden veranlasst werden, ihre Haltung des Sich-Zurücklehns und Sich-Belehren-Lassens aufzugeben und sich bemühen Grundlagenwissen aktiv selbst anzueignen, um dabei eigenes Lernen zu lernen und intellektuelle Fertigkeiten und kognitive Strategien auszubilden (Zeuner 2002: 542).

3.4 Seminarablauf

Heutzutage unterliegt die universitäre Lehre einer besonderen Anforderung. Wegen der wachsenden Globalisierung sollen die Studierenden angeregt werden, unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Aneignung, Vertiefung und Auswertung von Wissen kennen zu lernen und anzuwenden. In Lehrveranstaltungen soll demonstriert werden, wie man mit Hilfe einer übersichtlichen Strukturierung die Fähigkeit entwickeln kann, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden und schwer überschaubare Wissensbestände auch selbstständig zu erarbeiten.

Zur Effizienzsteigerung der Wissensvermittlung und -aneignung wurde in diesem Fall eine besondere Form der Veranstaltungsorganisation ausgewählt. Das obligatorische literaturdidaktische Seminar wurde durch ein Begleitseminar ergänzt. Im Rahmen des Begleitseminars sollten die Studierenden ein Begleitmaterial erstellen, das folgende Arbeitsschritte vorsieht:

1. Lektüre des angesprochenen mythologischen Stoffes in verschiedenen Quellen und stichwortartige Notizen zum Wesentlichen.
2. Sammeln und diskutieren von Definitionen für den Begriff des „Mythos“ (Wörterbücher) und Recherche von weiteren Quellen zur Fachliteratur der Mythologie (z. B. Kerényi, u. a.).

3. Erstellen eines Stammbaums zur Personenkonstellation des *König Ödipus*.
4. Bearbeiten der mythischen Gestalt des Ödipus und seiner Wirkungsgeschichte in der griechischen Tragödie von Sophokles' *König Ödipus*. Auflisten der markierten Stellen, die Motive und Parallelen im Geschehen und in der Struktur auf *Homo faber* Bezug nehmen.
5. Arbeit mit Sekundärliteratur: Sammeln von diversen Interpretationsvorschlägen zu Max Frischs *Homo faber*.
6. Recherche und Darstellung einiger Auswirkungen der griechischen Mythologie auf die abendländische Zivilisation.

Wie es die Natur der Mythologie vorsieht, fing man zunächst mit dem mündlichen Erzählen an. Um den Verstehensprozess zu unterstützen wurde mit dem Lesen aus mehreren deutschsprachigen Quellen, die den „gleichen“ Stoff immer etwas anders darstellen, aber deren zentrales Anliegen es ist, den Mythos so verständlich wie möglich zu vermitteln, ein erster Berührungspunkt mit dem thebanischen Sagenkreises im Umfeld der Leiden des Ödipus geschaffen. Studierenden mit ungenügenden Deutschkenntnissen wurde zusätzlich die Lektüre aus türkischen Übersetzungen empfohlen, um die Personen- und Handlungskonstellationen besser zu durchschauen. Das Anlegen eines Stammbaums zur Personenkonstellation des *König Ödipus* könnte eine Hilfe bieten und eventuell für andere Mythenkreise Bezüge herstellen.

Nach dieser eher „oberflächlichen“, ersten Berührung ging es darum, in einem weiteren Durchlauf den Studierenden die mythische Gestalt des Ödipus und seiner Wirkungsgeschichte und Bearbeitung in der griechischen Tragödie von Sophokles' *König Ödipus* (425 v. Chr. aufgeführt) darzubieten. Eine Auseinandersetzung der Studierenden mit der mythischen Gestalt des Ödipus und seiner Wirkungsgeschichte und Bearbeitung in der griechischen Tragödie von Sophokles' *König Ödipus* könnte dem Lesen von Max Frischs *Homo faber* in vielem dienlich sein. Dies ist insofern wichtig, da die Motive und Parallelen im Geschehen und in der Struktur von *Homo faber*, die auf den *König Ödipus* Bezug nehmen, deutlich und zahlreich sind. Die Parallelen zwischen diesen beiden Werken sind erst bei genauer Betrachtung festzustellen. Der mit der modernen Montagetechnik

geschriebene Roman *Homo faber* von Max Frisch, dessen Handlungsabläufe ständig unterbrochen werden und der das naturwissenschaftlich-technische Welt- und Menschenbild der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts widerspiegelt, strebt die gleichen Überlegungen an wie die antike Tragödie.

An diese inhaltlichen Auseinandersetzungen wurden weitere Interpretationsvorschläge herangetragen, um die Relativität der eigenen Deutungen bewusst zu machen. Ein Panorama der Einflussbereiche der griechischen Mythologie auf die westliche Geistes- und Kulturwelt sollte Anregung für weitere Arbeiten bieten.

Alle Teile des Begleitmaterials (s. Anhang) dienten als Basiswissen für das literaturdidaktische Seminar, führten aber auch darüber hinaus. Neben der Erarbeitung von Erkenntnissen vor allem der Anwendung und Vertiefung des Basiswissens wurde auch eine Ausweitung des Wissens auf andere Gebiete angestrebt.

4. Ausblick

Der Feststellung Schädlichs (2004: 289), dass die literaturwissenschaftliche Lehre von den Entwicklungen in der Fachdidaktik seit den 1980er Jahren „weitgehend unberührt“ geblieben ist, und im universitären Literaturunterricht die „Problematik der Vermittlung, die Frage nach dem *Wie?* im Umgang mit dem literarischen Text kaum eine Rolle spielen“, wurde im Rahmen dieses Beitrags versucht ein eigenes Modell entgegenzuhalten, indem man in universitären Lehrveranstaltungen im Ausland beim Umgang mit Literatur neue Wege geht und die spezifischen Qualitäten literaturbezogenen Lehrens und Lernens betont. Unsere Zielperspektive war es, wie es auch Schädlich (ebd.: 293) postuliert, eine universitäre Literaturdidaktik aufzustellen, „die vor allem eine Verbindung von leseorientierten literaturwissenschaftlichen Ansätzen mit einem subjektorientierten Lehr-/Lernbegriff anstrebt“.

Hochschullehrende und Studierende für das Lehramt Deutsch als Fremdsprache an türkischen Universitäten konzentrieren sich auf deutschsprachige literarische Texte, die in einem fremden Sprach- und Kulturraum im Rahmen fremder lebensweltlicher und

literarischer Traditionen und Konventionen entstanden sind. Aufgabe des universitären Lehr-/Lernbetriebes ist es, wie ich versucht habe darzustellen, die Studierenden in weitgehend autonomen Lernverfahren vor dem Hintergrund ihrer eigenkulturellen Welt unter Nutzung der Möglichkeiten des Fremdverstehens und interkulturell vergleichender Textanalyse und Interpretation in die literarische Welt des deutschsprachigen Textes und die Lebenswelt des deutschsprachigen Kulturraums einzuführen, in der und aus der der Text entstanden ist. Es geht eindeutig darum, Verstehen zwischen den beiden Lebens- und Kulturwelten, nämlich der eigenkulturellen der Studierenden und der fremdkulturellen des Textes, aufzubauen.

Angehende Deutschlehrende, die sich mit der deutschen Sprache und Kultur auseinandersetzen, bauen nicht nur ihre sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen aus, sondern erweitern mit einer gut durchdachten Gestaltung der Lehrveranstaltungen auch ihr methodisches Repertoire. Somit lernen sie bereits in ihrer eigenen Ausbildung die Interdisziplinarität ihres Berufsfeldes kennen. Ein fundiertes Grundwissen über die griechische Mythologie bietet ihnen nicht nur einen leichten Zugang zu den meisten Werken der deutschsprachigen zeitgenössischen Gegenwartsliteratur, sondern bereichert sie um ein Allgemeinwissen, das sie auch in vielen anderen Bereichen umsetzen können. Mythologie setzt ein innerliches Resonanz-Erwecken voraus, d. h. die erzählte Geschichte soll den Erzähler und die Zuhörer persönlich angehen. Nur so werden sie in ihr eigentliches Medium, in lebendigen menschlichen Stoff zurückverwandelt. Projiziert in das hiesige Bedingungsgefüge kann beim Erzählen griechischer Mythen nicht von „unserer Mythologie“ die Rede sein, weil sie sich nicht auf „unsere“ Vorfahren stützt, doch es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass viele dieser Mythen sich in Gegenden abgespielt haben, in denen wir heute leben und dass sich vieles auf dem Boden ereignet hat, den wir heute „unsere“ Heimat nennen.

Literatur

Akdoğan, Feruzan (2003) Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In: *Info DaF* 30, 46–54.

- Arnold, Rolf.; Siebert, Horst (1995) *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bailey, Kathleen M. u. a. (1996) The language learner's autobiography: Examining the apprenticeship of observation. In: Donald Freeman; Jack C. Richards. *Teacher learning in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 11–29.
- Boden, Linda (2005) Der Ödipus-Stoff in verschiedenen Jahrhunderten und Kunst-richtungen. Online: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/del/19152.html> (Zugriff: 14.5.2005).
- Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.) (2003) *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 2. Auflage, München: dtv.
- Burn, Lucilla (1993) *Griechische Mythen. Mythen alter Kulturen*. Aus dem Englischen übersetzt von Ingrid Rein. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Corbineau-Hoffmann, Angelika (2002) *Die Analyse literarischer Texte. Einführung und Anleitung*. Tübingen/Basel: Francke (UTB 2330).
- Çetintaş, Bengül (2005) Zukunftsperspektiven von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In: *Info DaF* 32, 306–314.
- dtv Brockhaus Lexikon* (1989) Mannheim: Brockhaus/München: dtv.
- Durm, Elisabeth (1999) *Interpretationshilfe Deutsch, Homo faber*. Freising: Stark Verlag.
- Ehlers, Swantje (2004) Lyrische Redeweisen. In: *Der Deutschunterricht* 56, 13–18.
- Eisenbeis, Manfred (2002) *Lektürehilfen – Max Frisch: Homo faber*. Stuttgart: Klett.
- Ermann, Andreas (2005) Frisch, Max – Homo Faber – Kann man Max Frischs Homo Faber auch als modernen Ödipus verstehen? Online <http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/del/15351.html> (Zugriff: 14.5.2005)
- Förster, Jürgen (2003) Analyse und Interpretationen. Hermeneutische und post-strukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.) 231–246.
- Friedl, Gerhard (1992) Blindheit und Selbsterkenntnis. In: *Der Deutschunterricht* 44 Reclam, 55–73.
- Frisch, Max (1977) *Homo faber. Ein Bericht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaserfeld, Ernst von (1987) *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg.
- Jürß, Fritz (1988) *Vom Mythos der alten Griechen. Deutungen und Erzählungen*. Leipzig: Reclam.
- Kerényi, Karl (1994) *Die Mythologie der Griechen*. Bd. I: *Die Götter- und Menschheitsgeschichten*. 16. Aufl., Bd. II: *Die Heroengeschichten*. 14. Aufl., München: dtv.
- Lösener, Hans (2001) Lesen, was ein Text macht. Auf dem Weg zu einem anderen Lesen. In: *Didaktik Deutsch* 11, 22–37.
- Meyers kleines Lexikon Literatur* (1986) Hrsg. von der Redaktion für Literatur des Bibliographischen Instituts. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut.
- Müller, Gabriele (1998) Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen?. In: *Info DaF* 25, 727–737.

- Neuner, Gerhard.; Hunfeld, Hans (1993) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Pfeiffer, Joachim (2003) Romane und Erzählungen im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.) 190–202.
- Rösler, Dietmar (1998) Autonomes lernen? Neue Medien und ‚altes‘ Fremdsprachenlernen. In: *Info DaF* 25, 3–20.
- Schädlich, Birgit (2004) Französische Literaturwissenschaft aus der Sicht der Lehrenden und Studierenden. Ansätze für eine universitäre Literaturdidaktik in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15, 285–295.
- Schewe, Manfred Lukas (2005) Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik – einige Thesen und kritische Kommentare. *Germanistentreffen Deutschland, Großbritannien, Irland, Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD, 93–112.
- Schoenke, Eva (2001) Informationen deutlich strukturieren + unterschiedliches kulturelles Wissen integrieren = Effizienzsteigerung in der universitären Lehre?. In: *Info DaF* 28, 605–614.
- Spinner, Kasper (1989) Fremdverstehen und historisches Vorgehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: *Der Deutschunterricht* 41/4, 19–23.
- Sophokles (1975) *König Oidipus*. Übersetzung und Nachwort von Ernst Buschor. Stuttgart: Reclams Universal-Bibliothek Nr. 630.
- Tütken, Gisela (2006) Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Beispiel am Beispiel Russlands. In: *Info DaF* 33, 52–90.
- Weinrich, Harald (1985) Literatur und Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: Weinrich, Harald (Hrsg.) *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt/München: dtv, 246–264.
- Zeuner, Ulrich (2002) Das Lehrmaterial ‚Einführung in die Landeskundendidaktik‘. Von der Broschüre zum hybriden Lernarrangement. In: *Info DaF* 29, 530–549.
- Schweikle, Günther; Schweikle, Irmgard (Hrsg.) (1990) *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. 2. Aufl., Stuttgart: Metzler.
- Steinmann, Kurt (1998) *Meisterstücke der griechischen und römischen Literatur*. Stuttgart: Reclam.

Anhang

Arbeitsmaterial

1. Sammeln und diskutieren von Definitionen für den Begriff des „Mythos“ (Wörterbücher) und Recherchieren von weiteren Quellen zur Fachliteratur der Mythologie (z. B. Kerényi u. a.).

Für den Begriff „Mythos“ existieren zahlreiche Definitionsversuche, die alle im Rahmen dieser Arbeit unmöglich berücksichtigt werden können. Deshalb finden an dieser Stelle nur die konkretesten, treffendsten Definitionen Erwähnung. Allen Definitionen vorangestellt sei: Das Wort „Mythos“ entstammt dem Griechischem und bedeutet soviel wie „Wort“ und „Idee“. Eine umfassende Definition liefert das *Metzler Literatur Lexikon* (Schweikle & Schweikle 1990). Es definiert Mythos als

Götter- (und Helden)sage, Versuche früher Kulturstufen, Fragen des Ursprungs der Welt ihres Endes, der Entstehung der Götter, der Menschen und bestimmter Naturphänomene in Bildern, durch Personifikationen oder mehr oder weniger ausgeschmückte Geschehnisfolgen zu erfassen.

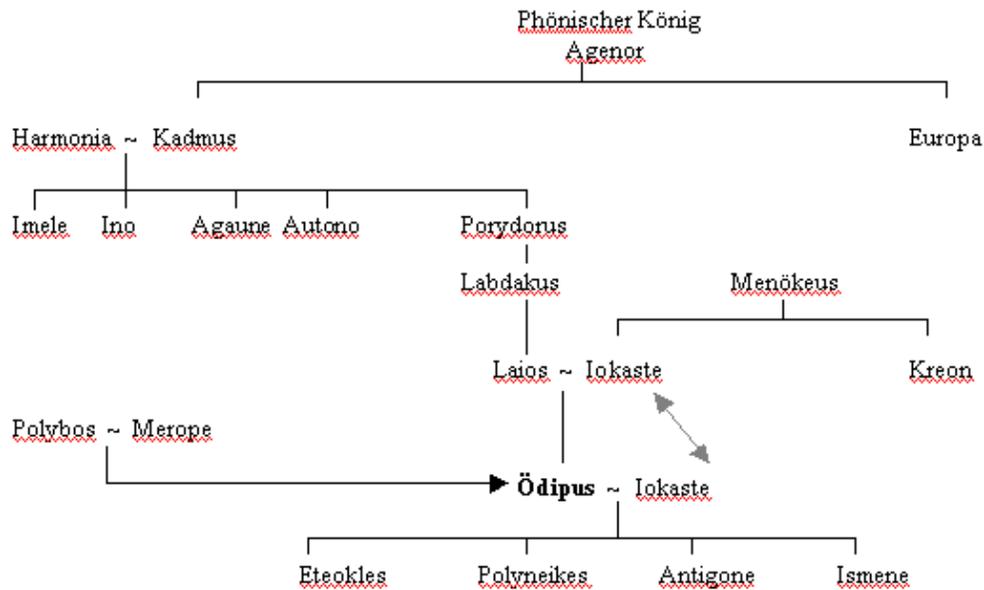
Der Begriff „Mythos“ wird, nach dem *Metzler Literatur Lexikon* als Versuch erklärt, „Moralisches, Existentielles oder Mystisches in Symbolen zu gestalten“. Das *dtv Brockhaus Lexikon* definiert „Mythos“ als „die dem ursprünglich-naiven Empfinden als zeitlose Gegenwart erscheinende Aussage über die Zusammenhänge der Welt mit seiner eigenen Existenz, im engsten Sinne eine rational nicht beweisbare Aussage über Göttliches, doch mit Anspruch auf Wahrheit“. Die einfachste und verständlichste Definition liefert *Meyers Kleines Lexikon der Literatur*. Es bezeichnet den Mythos als „in der Frühzeit der Völker Erzählung vom Wirken der Götter, Dämonen, Helden als sinnhafte Verdichtung menschlicher Uerlebnisse und religiöser Weltdeutung“. Wie aus den unterschiedlichen Lexikon-Definitionen ersichtlich wird, darf man keine klare Begriffsdefinition dessen, was Mythologie bedeutet, erwarten.

Auch Experten auf diesem Gebiet tun sich schwer mit einer klaren Begriffsdefinition. Kerényi ist der Auffassung, dass Mythologie etwas „Überindividuelles“ darstellt und mit einer „Kollektivpsychologie“ gleichzusetzen ist, wenn man von ihrem künstlerischen Charakter absehen will. Doch ist Mythologie in ihrer Eigenart eine schöpferische, also auch

eine künstlerische Betätigung des Geistes. Sie berührt sich mit der Dichtung, überlagert sich mit ihr, doch steht sie auch für sich da, neben der Dichtung, der Musik, den bildenden Künsten, der Philosophie und den Wissenschaften. Ebenso darf man Mythologie nicht mit der Theologie verwechseln, denn von ihr trennt sie ihr schöpferisch-künstlerischer Charakter. Den Gegenstand der Mythologie bildet immer etwas, was über dem Erzähler und über allen Menschen steht – ‚wie sie jetzt sind‘ –, aber immer nur etwas Sichtbares, Erfahrbares oder wenigstens in Bildern Fassbares. Überindividuell zu sein und eine ergreifende, die Seele mit Bildern füllende Macht auf den Menschen auszuüben ist unerlässlich, um Gegenstand der Mythologie zu sein. Jene Bilder sind der Stoff der Mythologie, wie die Töne der Stoff der Musik sind (Kerényi 1994: 8 f.). Andere Experten wiederum sehen eine enge Verwandtschaft des Mythos mit der Religion, die sich auch in der Verflechtung vieler Geschichten mit dem Kult zeigt, für den sie häufig die „theoretische Grundlage“ und Begründung liefert. Hier wird eine bestimmte Weise der Wirklichkeits- erfassung formuliert, nämlich die geistige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt, die unter den frühgeschichtlichen Bedingungen nur in phantastisch-wunderbarer Weise widergespiegelt wird. Die Interpretation von natürlichen und gesellschaftlichen Ereignissen vollzog sich in dieser Phase nicht durch Begriffe, sondern durch Bilder, nicht durch eine Kosmogonie, sondern durch eine Theogenie. Mit Hilfe des mythisch-religiösen Denkens wird die Entstehung der Welt, das Wirken der Naturgewalten zum Ausdruck gebracht. Der Mythos ist eine Art Philosophie der vorphilosophischen Periode und meint eigentlich das durch die Sprache Mitgeteilte und also Erzählte (Jürß 1988: 5). Das mythische Bewusstsein spiegelt Sachverhalte der Wirklichkeit in Gottesbildern wider. Die Eigenart der mythischen Denkweise bestand darin, die objektive Welt im Bilde seelisch geistiger Eigenschaften zu deuten und somit subjektivierbar zu machen. Jedes emotionale und intellektuelle Geschehen kann gar nicht anders verstanden werden als etwas, was mit einem geschieht, also als Ergebnis göttlicher Einwirkungen und Eingebungen. Es ist der erste primitiver Versuch einer Selbsterkenntnis, da der Mensch noch nicht durch sich selbst zu sein gelernt hatte und deshalb meinte, alles durch die Götter zu sein; er konnte sein Innenleben nur mit Hilfe der eigenen mythisch-religiösen Entwürfe begreifen. Im Ergebnis dieses „affektiven“ mythischen Denkens entsteht so eine Unwirklichkeit, eine fiktive Realität. Das alles erscheint der aufgeklärten,

rationalen Erkenntnis reichlich willkürlich und sinnlos. Dennoch offenbart sich hier ein erstes primitives Systemdenken, das die Dinge nach unerfindlichen oder willkürlich-unwesentlichen Kriterien anordnet. So gesehen ist der Mythos eine angemessene Möglichkeit der praktischen und theoretischen Daseinsbewältigung.

2. Erstellen eines Stammbaums der Personenkonstellation des Königs Ödipus



Inhalt

Laut dem griechischen Mythos ist Ödipus der Sohn von Laios und Iokaste, den Herrschern von Theben. Das Orakel von Delphi sagte Laios voraus, dass sein Sohn ihn töten würde. Um diesem Schicksal zu entgehen sollte dessen Diener seinen neugeborenen Sohn mit gefesselten Füßen zum Sterben im Kithairongebirge aussetzen. Dieser übergab das Kind jedoch an ein korinthischen Hirten, der es zu dem Königspaar Polybos und Merope brachte, das ihn aufzog und ihm den Namen Ödipus (Schwellfuß) aufgrund des Zustands seiner Füße gab. Ödipus wußte nichts von seinen leiblichen Eltern und als ihm prophezeit wurde, er würde seinen Vater töten und seine Mutter heiraten, beschloss er nicht wieder nach Hause zurückzukehren. Auf dem Weg nach Phokis kam es zu einem Streit zwischen ihm und einem Wagenlenker, den er im Zorn erschlug. Dieser war jedoch Laios, sein leiblicher

Vater, was Ödipus aber nicht wusste. Königin Iokaste regierte nun allein in Theben, das von dem Ungeheuer, genannt Sphinx, tyrannisiert wurde. Dieses raubte jeden Tag einen Bewohner, solange bis jemand sein Rätsel lösen würde. Iokaste ließ verbreiten, dass derjenige, der die Stadt befreite, sie und das Königreich bekommen würde. Ödipus hörte davon und ließ sich das Rätsel von der Sphinx stellen: „Was geht am Morgen auf vier, am Mittag auf zwei und am Abend auf drei Beinen?“ Ödipus antwortete: „Der Mensch, er bewegt sich am Morgen des Lebens auf Händen und Füßen (als Baby krabbelt), am Mittag (als Erwachsener) bedient er sich seiner zwei Füße und am Lebensabend (als Greis) nutzt er den Stab als dritten Fuß zur Hilfe!“, woraufhin sich die Sphinx ins Meer stürzte. Er heiratete Iokaste, wurde König von Theben und zeugte vier Kinder Eteokles, Polyneikes, Antigone und Ismene. Doch eine Seuche suchte Theben heim (Strafe der Götter) und das Orakel von Delphi forderte eine Bestrafung des Mörders von Laios. Der Seher Teiresias offenbarte Ödipus, dass er seinen Vater getötet und mit seiner Mutter verheiratet war. Daraufhin erhängte sich Iokaste und Ödipus blendete sich selbst. In dem Stück „Ödipus auf Kolonos“, 401 v.Chr., söhnt sich der blinde und alt gewordene Ödipus mit dem Schicksal aus, nimmt nach vielen Jahren selbstgewählter Verbannung, während derer ihm nur seine Tochter Antigone die Treue hielt, Abschied von der Welt und wird in den Hain der Götter aufgenommen“ (zit. nach Boden 2005).

3. Bearbeiten der mythischen Gestalt des Ödipus, seiner Wirkungsgeschichte in der griechischen Tragödie des Sophokles (496-409 v. Chr.) *König Ödipus*

a) Auflisten der markierten Stellen, der Motive und Parallelen im Geschehen und in der Struktur von *König Ödipus* und *Homo faber*

Die konkrete Vorgehensweise bei der Textbearbeitung – wobei nach den genannten beiden Textvorlagen unter Angabe der Versnummern (v) oder der Seitenzahlen (s) zitiert wird – könnte wie folgt dargestellt werden:

i) Aufzeigen und markieren von Stellen und Passagen aus *Homo faber*, die direkt Bezug auf den König Ödipus nehmen

- „Oedipus und die Sphinx“ sind „auf einer kaputten Vase“ abgebildet (s 142), und im Zug von Düsseldorf nach Zürich denkt Faber, im Speisewagen sitzend, daran, sich mit zwei Gabeln zu blenden (s 192). Diese beiden Anspielungen verweisen auf den Höhepunkt und den Tiefpunkt im Leben des thebanischen Königs, der sich nach der Heirat mit seiner Mutter und der Erkenntnis, dass er der Mörder seines Vaters ist, die Augen aussticht und damit Selbstjustiz begeht. Dieses Schicksal ereilt auch Faber.
- Nicht zuletzt enthalten die griechischen Orte, an denen sich für Faber entscheidende und ihn verändernde Ereignisse abspielen, Bezüge zum Ödipus-Stoff: Wie die Wege des blinden Bettlers Ödipus enden auch Fabers Reisen in Athen, dort erwartet er seinen Tod als Wissender, der den Lebenssinn erkannt hat. In der Nacht vor Sabeths Unfall wandert er mit ihr von Korinth aus einen „steinigen, staubigen“ Felspfad, von dem er nicht weiß, „wohin er uns führten wird“ (s 150), hinauf nach Akrokorinth und blickt hinab auf den Ort, wo Ödipus aufgewachsen ist. Sabeth verunglückt zwischen Korinth und Athen am Strand, wo sie, müde „nach unsrer schlaflosen Nacht auf Akrokorinth“, im Schlaf von einer Schlange gebissen wird und eine Böschung hinabstürzt (s 157 f.).
- Bei seinem verzweifelten Versuch, die bewusstlose Sabeth ins Krankenhaus nach Athen zu bringen, läuft sich Faber die Füße wund (s 130, s 132, s 134 f.), zieht sich also ähnliche Verletzungen wie Ödipus als Kind zu, die diesem seinen Namen geben und die der König selbst als „Schandmal meiner ersten Kindheit“ bezeichnet (v. 1035).

ii) Aufsuchen von Parallelen im Vergleich des Geschehen und der Struktur von *Homo faber* mit Sophokles' *König Ödipus*

- Beide Werke werden in einer analytischen Form erzählt, das heißt, es wird das, was bereits geschehen ist, nach und nach enthüllt. „Im Sophokles-Drama kommt die

Endphase des Ödipus-Schicksals zur Darstellung. Die wesentlichen Episoden sind zu Beginn der Tragödie schon abgeschlossen. Sie werden im Fortgang des Stücks ans Licht gehoben“ (Steinmann 1998: 79). Dies kann man an vielen Stellen im Bericht aufzeigen: Zum Beispiel berichtet Faber erst nach dem Abschied von Ivy über die Rückfahrt von Joachims Plantage (s 68 f.). Dies lässt darauf schließen, dass es für ihn sehr unangenehm ist, an die Bestattung Joachims und an die nächtliche Fahrt durch den tropischen Regenwald zu denken. Diese „Nachholtechnik“ ist jedoch auch durch Fabers Intention bestimmt: Faber will immer die Wahrheit darstellen, jedoch fürchtet er sich auch gleichzeitig oft vor ihr und versucht sie zu verdrängen, solange es ihm möglich ist, bis er dann doch zwanghaft zu ihr zurückkehrt (Eisenbeis 2002: 43).

- Auch in den Charaktereigenschaften können viele Parallelen aufgezeigt werden: so haben beide die Menschen von einem Übel befreit. Während Ödipus das Rätsel der Sphinx löste, hat Faber durch seine Arbeit als Ingenieur bei der UNESCO den Menschen in technisch unterentwickelten Ländern durch verschiedene Projekte geholfen, ihr Leben zu verbessern (s 10). Allerdings macht Faber dies nicht aus reiner Menschenliebe. Er braucht eine Bestätigung, dass er mit Hilfe der Technik „besser“ ist als andere. Deswegen bezeichnet er auch alle Völker, die noch keine moderne Technik besitzen, als unterentwickelt und stellt sich somit über sie. Auch Ödipus stellt sich durch die Lösung des Rätsels über die anderen Menschen, da er zum König gekrönt wird und über sie herrschen kann.
- So wie Ödipus gegenüber dem Schicksal, das die Götter über ihn verhängten, blind war, geht auch Faber blind durchs Leben und macht sich – im Gegensatz zu den alten Griechen, die glaubten, dass die Götter das Schicksal eines jeden Menschen vorherbestimmten – ein Bild von sich selbst. Dieses Bild entspricht jedoch nicht der Realität, denn er konstruiert fälschlicherweise ein Leben, in welchem er planen und berechnen kann und in dem es keine Zufälle gibt (Durm 1999: 35).
- Doch auch in punkto Inzest und der damit verbundenen Schuld gibt es Analogien: Faber und Ödipus verstoßen zwar subjektiv unwissend gegen eine Naturordnung, das heißt, sie trifft keine unmittelbare Schuld. Jedoch hätten sie, wenn sie wirklich

gewollt hätten, auch schon früher auf die Wahrheit stoßen können. Ödipus hätte seine scheinbaren Eltern in Korinth schon damals, nämlich gleich nach dem zweiten Orakelbesuch nach seiner wahren Herkunft befragen können, anstatt davonzulaufen. Und auch Faber hätte schon in Italien wissen können, dass Sabeth seine Tochter ist, jedoch blieb er, statt nach der Wahrheit zu suchen, bei einer Mischung aus Geahntem und Gefürchtetem (Eisenbeis 2002: 43). Erst viel später gesteht er es sich ein: „Ich wusste es“ (s 158). Bis zu diesem Zeitpunkt schreibt Faber den gesamten Bericht als eine einzige Rechtfertigung. Sein wichtigstes Argument für seine Unschuld ist, dass Sabeth es war, die die Initiativen ergriff: Denn „jedenfalls war es das Mädchen, das in jener Nacht, nachdem wir bis zum Schlottern draußen gestanden hatten, in mein Zimmer kam“ (s 125).

iii) Aufsuchen von Unterschieden, die die beiden Werke verbinden

- Ein wichtiger Gegensatz findet sich in der Menschenkenntnis der Protagonisten. Ödipus musste, um das Rätsel der Sphinx zu lösen, die Menschen und ihr Verhalten vom Kindesalter bis zum Greis kennen. Faber hätte dieses Rätsel wohl nie lösen können, da er seine Mitmenschen weder ertragen kann noch verstehen will. In seiner Ich-Bezogenheit kann er sich weder auf sie einstellen noch ihnen emotionale Zuwendung geben. Sie gehen ihm, wie Herbert beim Start in New York, „auf die Nerven“ (s 8), sind „eine Anstrengung“ (s 92) für ihn, „auch Männer“ (s 92). Aus diesen Gründen möchte Faber allein sein und sich am liebsten in engem Kontakt mit technischen Geräten befinden, weil sie ihm keine Gefühle abverlangen (Eisenbeis 2002: 57).
- Ein weiterer Unterschied besteht in dem Streben nach unterschiedlichen Gütern. Während Ödipus nach der Macht der Elterngeneration strebte und dies durch das Ermorden seines Vaters und die Heirat seiner Mutter auch erreichte, strebt Faber nach den Gütern der Jugend. Auch Hanna betont, er habe sich „so verhalten, als gebe es kein Alter, daher widernatürlich. Wir können das Alter nicht aufheben...“ (s 170). Der Grund für das Streben Fabers nach der Jugend kann man mit dem veränderten Zeitgeist begründen. Zu Zeiten Ödipus' galten die älteren Menschen als

Vorbild und man versuchte, ihre Lebenserfahrung und Weisheit zu erreichen. Heutzutage zählen Schönheit, Jugend und Ausstrahlung.

- Auch die Verschiedenheit der Inzestpartner, beim Sophokles-Drama die Mutter, bei Max Frisch die Tochter, ist deutlicher Ausdruck des oben beschriebenen Strebens nach unterschiedlichen Gütern.
- Der nächste Unterschied ist die Tatsache, dass Ödipus an die Götter und das Schicksal glaubt, Faber hingegen diese unter keinen Umständen akzeptiert, denn er „glaube nicht an Fügung und Schicksal [...]“ (s 22). Faber ist ein Mann der Technik, er muss alles durch Statistiken und Tabellen belegen und ist „gewohnt mit den Formeln der Wahrscheinlichkeit zu rechnen“ (s 22). So brauche er, um das Unwahrscheinliche als Erfahrungstatsache gelten zu lassen, keinerlei Mystik, da ihm die Mathematik vollkommen genüge (s 22). Auch wäre es bei Faber nicht das gleiche Schicksal wie bei Ödipus. Denn Fabers Schicksal „kommt [allerdings] nicht von außen, von höheren Mächten, sondern aus den verdrängten Schichten seines Innern und hängt mit seinem Techniker-Konzept zusammen, das alles Nichtberechenbare ignoriert...“ (Eisenbeis 2002: 71). Sowenig wie Faber an Schicksal glaubt, sowenig kann er sich auch eigene Schuld eingestehen. Wie bereits oben erwähnt, schreibt Faber seinen ganzen Bericht als eine reine Rechtfertigung von der Beziehung zu Sabeth und deren Tod. Dass er sich im Vergleich zu Ödipus seine Schuld daran nicht eingestehen kann, kann man am Beispiel der Blindheit erkennen: Ödipus begeht Selbstjustiz, indem er sich mit zwei Gabeln die Augen aussticht. Faber spielt auf der Fahrt nach Zürich ebenfalls mit dem Gedanken, jedoch vollendet er ihn nicht (s 192). Faber kann seine Schuld allerdings nicht nur sich selbst gegenüber nicht eingestehen, er kann es auch gegenüber Hanna und den Ärzten im griechischen Krankenhaus nicht, da er ihnen die wahre Unfallursache, nämlich den Sturz und den daraus resultierenden Schädelbruch verschweigt. Hätte er dies nicht verheimlicht, hätte Sabeth vermutlich überlebt, da diese Verletzung „durch chirurgischen Eingriff [...] ohne weiteres hätte behoben werden können“ (s 160). Diese Schuld entsteht durch seine Fehlorientierung an Sabeth, genauer durch sein Bild, das er sich von ihr gemacht hat. Er erkennt seine Schuld jedoch erst durch ihren Tod und seiner tödlichen Krankheit. So kommt Faber auf den Weg zur

Selbsterkenntnis, zur Identität, die für ihn allerdings mit dem Tod verbunden ist (Eisenbeis 2002: 82).

iv) Aufzeigen von Stellen im Roman, welche auf die griechische Mythologie anspielen

- Zum einen ist das die „Mittagsstille“, in der sich auch Sabeths Unfall ereignet. Der antiken Mythologie zufolge ist das die Zeit, in der man die Macht des Gottes Pan am deutlichsten spüren kann. Dieser Gott ist für die Geschlechtskraft und das zeugende Leben verantwortlich, und sobald ein Mensch diesem Gott begegnet, wird er in „panischen“ Schrecken versetzt (Eisenbeis 2002: 99). Dies trifft auch auf Sabeths Unfall zu, denn als Faber nackt aus dem Wasser auf sie zugeht, weicht sie erschrocken zurück und stürzt schließlich rücklings die Böschung hinab.
- Einen weiteren klaren Hinweis auf die griechische Mythologie stellt Sabeths Schlangenbiss dar. Schlangen waren für die Griechen Tiere der geheimnisvollen Erdentiefen und die Dienerinnen der Erddämonen. In ihnen, so Freud, spiegelt sich jedoch auch häufig der Vater-Tochter-Inzest wieder. Zu diesen Erddämonen zählen auch die Erinnyen, welche die antiken Rachegöttinnen verkörpern. Dass an Sabeths Tod die Erinnyen, welche die Schützerinnen der sittlichen Ordnung waren und erbarmungslos alles Unrecht, besonders Blutschuld und Inzest, bestrafen und dem Frevler Wahnsinn, Tod und Verderben brachten, schuld sind, zeigt sich besonders im italienischen Museo Nazionale, als Faber den „Kopf einer schlafenden Erinnye“ für sich entdeckt. Denn „wenn Sabeth (oder sonst jemand) bei der Geburt der Venus steht, gibt es Schatten, das Gesicht der schlafenden Erinnye wirkt [infolge einseitigen Lichteinfalls] sofort viel wacher, lebendiger, geradezu wild“ (s 111). Da Venus die Göttin der Fruchtbarkeit und der Liebe ist und sie somit einen starken Kontrast zu der Erinnye darstellt, wird die Wirkung noch verstärkt: Steht Sabeth neben der Liebe und Fruchtbarkeit, wird der Hass und das Verderben lebendig.
- Die den antiken Rachegöttinnen zugemessene bedeutungsvolle Rolle in *Homo faber* wird aus Hannas Sicht dargestellt, denn es ist Hanna, die die „Erinnyen beziehungsweise Eumeniden“ wie die anderen mythologischen Gestalten für Tatsachen hält (s 142).

- Als letzte Anspielung sei der Vergleich zwischen Hanna und Klytemnästra zu nennen. Sie war die Gattin des Agamemnon, welcher das griechische Heer vor Troja führte. Da er jedoch ihre gemeinsame Tochter Iphigenie geopfert hat, um die Götter den Griechen günstig zu stimmen, erschlägt Klytemnästra ihn rücklings im Bad mit einer Axt (Eisenbeis 2002: 99). Auch als Faber in Hannas Wohnung in der Badewanne liegt, fragt er sich, warum Hanna nicht eintritt um ihn „von rückwärts mit einer Axt zu erschlagen“ (s 136).

b) Arbeit mit Sekundärliteratur

i) Sammeln einiger Interpretationsvorschläge zu Max Frisch *Homo faber*

Es soll primär der Frage nachgegangen werden: Ist Frischs *Homo faber* als moderner Ödipus aufzufassen? (Ermann 2005).

Die Antwort könnte lauten: Nicht unbedingt, denn zum einen variiert Frisch den antiken Stoff, „indem er statt des Mutter-Sohn-Inzests einen Vater-Tochter-Inzest stattfinden lässt und deutlich macht, dass der moderne Mensch Walter Faber sich nicht, wie einst Ödipus, bei der Schuldfrage auf Orakel und Götter zurückziehen kann, sondern dass seine Schuld in ihm selbst begründet liegt und Folge seines einseitig rationalen Selbstkonzeptes ist“ (Eisenbeis 2002: 100). Der Inzest zwischen Walter Faber und seiner Tochter läuft der Ödipus-Geschichte zuwider und lässt erkennen, dass hier keine Identifikation mit dem Mythos beabsichtigt ist.

Neben der Schuldfrage verdichtet sich das Verhältnis des Rationalen mit dem Irrationalen zu einem weiteren wichtigen Interpretationsaspekt. Zu allen Zeiten bleibt der Mensch trotz eines noch so rasanten technischen Fortschrittes dem Irrationalen und Unbewussten verhaftet, auch und gerade dann, wenn er sich auf seinen eigenen Verstand verlässt und auf sein weiteres Bewusstsein vertraut. Triebe und Unterbewusstes bringen auch in einer technischen Welt Konstellationen zustande, die in Katastrophen enden und die schon der antike Mensch in seiner Kunst gültig dargestellt hat.

Eigentlich sind beide Protagonisten auf der Suche nach ihrem wahren Ich: Ödipus und Faber finden ihr wahres Ich gerade beim Zusammentreffen mit dem Fremden, das sich

dabei als das Eigene herausstellt. Für beide wirft der Tod eines – sich als nahe stehend erweisenden – Menschen die Frage nach der eigenen Identität auf; die Suche nach einer Antwort folgt dabei mehr und mehr dem uralten Appell, der auf dem Apollotempel in Delphi zu lesen war: „Erkenne dich selbst!“ So bitter die Wahrheit über die eigene Person sich auch ausnimmt, ist sie doch kein Schlusspunkt, sondern Voraussetzung eines vom Schein befreiten Seins und eines gestalteten Lebens, mag sich die Identitätsfrage wie bei Ödipus vor allem auf die eigene Herkunft richten oder wie bei Faber auf die Lebensweise, den Lebenssinn. In Frischs Roman wird der Erkenntnis breiter Raum gegeben, dass nämlich die Gestaltung eines modernen, durch die Technik scheinbar grundlegend veränderten Lebens noch in den gleichen Bahnen und entlang derselben Grenzen verläuft wie beim antiken Menschen und dass es Irrtum, Täuschung oder sogar Betrug ist, sich über dieses ursprüngliche Wissen hinwegzusetzen (Friedl 1992: 71).

Trotz des sich angehafteten Verschuldens erfahren beide eine ganz andere und neue Ebene ihrer Existenz: Sie entfernen sich von ihren unheilvollen Charaktereigenschaften und treten in einen inneren Heilungs- und Läuterungsprozess. Ihre neue Lebenseinstellung lautet: Das Leben und die Welt so nehmen wie sie sind.

Eigentlich dienen die Parallelen zu den griechischen Mythen für Frisch als Gegenpol zur technologischen Weltsicht Fabers. Er möchte die Menschen durch diese Opposition auf die beiden Grenzfälle aufmerksam machen, zwischen denen sie sich orientieren müssen (Friedl 1992: 101). Seine Hauptaspekte waren die „Blindheit“ des modernen Menschen gegenüber der Kunst und der Natur sowie die Technikabhängigkeit und ihre Folgen. Auch auf die Sprachlosigkeit zwischen den Menschen spielt er an, denn obwohl Fabers Mutter von der Existenz seiner Tochter wusste, hat sie nie mit ihm darüber gesprochen und so Faber nie von seinem Kind erfahren lassen (s 183). Der Inzest an sich stand für Frisch somit lediglich als Höhepunkt der Tragik.

Der Bericht *Homo faber* sollte nicht als moderner Ödipus verstanden werden, sondern als eine Art Warnung an den heutigen Menschen, damit solche Fehler, wie sie von Walter Faber begangen worden sind, vermieden werden.

ii) Recherche und Darstellung griechischer Mythen in der europäischen Geistesgeschichte

Alle Zivilisationen brauchen Mythen, und viele erfinden ihre eigenen. Da indes die griechische Zivilisation das Fundament der westlichen Gesellschaft bildet und dem Studium der griechischen Kultur in den Bildungssystemen der westlichen Welt bis in die jüngste Zeit eine so große Bedeutung zukommt, haben viele westliche Gesellschaften griechische Mythen übernommen und gleichzeitig mit ihren eigenen zeitgenössischen oder historischen davon Gebrauch gemacht (Burn 1993: 146).

Wenn man eine fragmentarische Skizze des Fortlebens des griechischen Mythos in den vergangenen Jahrhunderten in Europa aufstellt, fällt auf, dass griechische Mythen großartige Kunstwerke und bedeutende Dichtungen inspirierten. Nicht nur für Maler und Bildhauer, sondern auch für Dichter war der große griechische Mythenschatz wesentliches Rohmaterial und bedeutsame Quelle der Inspiration.

Mit den Römern angefangen setzt sich die Rezeption antiker griechischer Mythen bis in die heutige Zeit fort. Nicht einmal die Ausbreitung des Christentums konnte die Popularität mythischer Gestalten und Geschichten und ihre fortwährende Wiederkehr in Kunst, Musik und Literatur beeinträchtigen. Die Wiederentdeckung der klassischen Antike in der Renaissance und die Verbreitung der Buchdruckkunst beeinflussten die Verbreitung und Rezeption während der folgenden Jahrhunderte nachhaltig. Bilder des griechischen Mythos sind seit der Renaissance in die europäische Geistesgeschichte eingegangen. Bis zum Aufkommen der philosophischen Revolution der Aufklärung im 18. Jahrhundert erfreute sich die klassische Mythologie großer Beliebtheit in ganz Europa, vor allem in England und Frankreich. Im Zeitalter der aufklärerischen Vernunft, wurden die oft phantastisch anmutenden, verstandesmäßig nicht nachvollziehbaren und durch Fakten nicht verifizierbaren Vorkommnisse verächtlich abgetan. Dennoch ließen sich viele Dichter und Dramatiker von mythischen Stoffen inspirieren. In Deutschland legte sich im 18. Jahrhundert mit den Arbeiten von Winckelmann und Lessing der Boden für eine vertiefte Rezeption griechischer Kunst und Literatur bereit und die deutsche Klassik brachte mit den Arbeiten von Goethe und Hölderlin exemplarische Arbeiten zutage. Mit der Romantik setzte eine regelrechte Griechenland-Begeisterung ein, die sich allenthalben in der

klassizistischen Architektur Europas widerspiegelt. Das Interesse Westeuropas an griechischer Mythologie ging auch nach dem Ersten Weltkrieg nicht verloren und erlebte diesmal in einem anderen Bereich eine Blüte: In Sigmund Freuds Psychoanalyse.

Warum findet die Kunst bis in unsere Tage im Mythos immer noch ein an Möglichkeiten überreiches Mittel des Ausdrucks? Weil sie nicht die Sache selbst ausdrückt – was das Geschäft von Philosophie und Wissenschaft sein sollte und häufig auch ist – sondern den Eindruck, den die Sache auf den einzelnen macht. Dieser Eindruck als Erlebnis erzeugt eine subjektive Befindlichkeit des Menschen. Mythen bieten Stoff zum Nachdenken über das Wirken des Schicksals, den menschlichen Charakter und das Geheimnis des Lebens. Nicht das Denken über die Dinge, sondern das „affektive“ Denken der Beziehung zu den Dingen hatte sich bei der Subjektivierung der Gegenstände als ein auch für den Mythos typisches Merkmal erwiesen. Was sich in den Geschichten aus den alten Tagen artikuliert, ist nicht die individuelle, sondern eine Art kollektive Subjektivität. In den mythischen Bildern haben sich Typen menschlichen Grundbefindlichkeit, Muster von Verhaltensweisen und anderes mehr anschaulich verdichtet. Man versucht den Geist der eigenen Zeit in die Geschichte der Vorzeit hineinzudeuten und glaubt so „in anderer Weise gesagt“ d. h. allegorisierend dargestellt zu haben, was kluge Köpfe erst jüngst an Erkenntnis gewonnen hätten.

Mythische Motive für nichtmythische Anliegen aufgreifen, dies tut die Moderne sehr gerne. Der Mythos ist auch heute noch handhabbar, weil er eine vielfältige Verfügbarkeit aufzeigt. Es geht heute nicht darum herauszufinden, was der Mythos einst gemeint hat, als vielmehr, was er heute meinen kann und soll. In einen neuen Denk- und Erlebnishorizont einbezogen, wandelt sich der Sinngehalt der Geschichten. Das Unfestgelegte, das den Mythos als eine zu mannigfaltigen Aktualitäten formbare Möglichkeit erschließen lässt, macht ihn gerade aufnahmefähig für Bedeutungen, die Antworten auf je gegenwärtige Fragen sind. Mythen in der modernen Dichtung können unmittelbar wirklichkeitsdeutenden Anspruch erheben. „Welche Vielfalt an Auslegungsmöglichkeiten gibt nicht allein die Geschichte des Odysseus her!“ (Jürß 1988: 189)

Ein Panorama der Wirkung griechischer Mythen in der europäischen Geistesgeschichte lässt leicht erkennen, wie prägnant sie Werke der abendländischen Literatur und des Theaters, der Musik und der bildenden Kunst sowie des Films des letzten Jahrhunderts

beeinflusst haben. Stellvertretend sei hier nur auf einige moderne Klassiker hingewiesen: James Joyces Roman *Ulysses* (1922), Satres *Fliegen* (1943), Albert Camus' *Mythos von Sisyphos* (1942). Im Bereich der Musik sei verwiesen auf Richard Strauss' und Hugo von Hofmannsthals Opern *Elektra* (1909) und *Ariadne auf Naxos* (1916). Das Medium des Films hat auch sehr viel aus den griechischen Mythen geschöpft: Pasolinis *Ödipus-* und *Medea-*Verfilmungen sind künstlerisch bedeutsam.

Klassisch-mythologische Themen und ihre Personenkonstellationen, die einen ästhetischen Inhalt darbieten, sind in den Werken deutschsprachiger Autoren zahlreich.

Biographische Angaben

Gülten Güler: Studium der Deutschdidaktik 1985–90 an der Istanbuler Universität. Promotion 1995 über die Ausarbeitung einer dreisemestrigen Konzeption für die Methodik-Lehrveranstaltungen DaF in der Lehrerbildung. Seit 1990 Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der Uludag Universität in Bursa.

Forschungsgebiete: Fremdsprachenerwerb, Curriculumentwicklung, Methodik DaF, Lernautonomie und Lernstrategien.