

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wortlose Informationsträger.

Entwicklung eines Lehrwerks für den altgriechischen Anfangsunterricht auf der
Grundlage wissenschaftlicher Untersuchungen zur Visualisierung.“

verfasst von / submitted by

Franziska Schuster, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 199 512 519

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Griechisch UF Latein

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Nina Aringer

ὁ κάματος θησαυρός ἐστὶ τοῖς ἀνθρώποις.

Die Mühe ist den Menschen ein Schatz.

AESOP, DER BAUER UND SEINE KINDER

DANKE

DANKE – meinen Eltern Marianne und Toni – für euren Zuspruch, eure Geduld, eure Großherzigkeit, eure Unterstützung – finanziell und mental. Ihr wart mir immer eine große Stütze!

DANKE – Philipp, dem Mann an meiner Seite – für deinen Humor und dein Talent, mich stets zum Lachen zu bringen!

DANKE – Mag. Dr. Nina Aringer – für Ihre wertschätzende Art im Zuge der Betreuung dieser Arbeit!

INHALTSVERZEICHNIS

1. Vorwort	1
2. Farben	5
2.1 Farben in der Wahrnehmungspsychologie	5
2.1.1 Rot	8
2.1.2 Blau	10
2.1.3 Grün	12
2.1.4 Gelb	14
2.1.5 Orange	15
2.1.6 Schwarz, Weiß, Grau und Braun	16
2.2 Farbeinsatz als mnemotechnische Methode beim Vokabel- und Grammatiklernen	18
2.3 Farbliche Strukturierung des altgriechischen Lehrwerks	26
2.3.1 Großflächiger Farbeinsatz im altgriechischen Lehrbuch	28
2.3.2 Punktueller Farbeinsatz im altgriechischen Lehrbuch	32
3. Schrift	39
3.1 Möglichkeiten des Einsatzes von typographischen Elementen und ihre Verwendung im altgriechischen Lehrwerk	40
3.2 Einsatz von Visualisierungsmethoden beim Schriftspracherwerb moderner Fremdsprachen mit nicht-lateinischem Alphabet und deren Verwendungsmöglichkeiten für das Altgriechische	61
3.2.1 Chinesisch	61
3.2.2 Arabisch	66
3.2.3 Russisch	69
4. Bilder und Grafiken	74
4.1 Bildeinsatz und Leistungssteigerung: empirisch- wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse	76

4.2 Theoretische Grundlagen der Bildverwendung in Fremdsprachenlehrwerken	84
4.3 Das unbewegte Bild: sinnvolles Bildmaterial im altgriechischen Lehrbuch	96
4.3.1 Bildeinsatz im Grammatikunterricht	97
4.3.2 Bildeinsatz im Lektüre- und Kulturgeschichteunterricht	106
4.3.3 Bilder als mnemotechnische Stütze für die Vokabelarbeit	113
5. Schlusswort	118
6. Literaturverzeichnis	122
6.1 Monographien	122
6.2 Zeitschriftenartikel	127
6.3 Lehrbücher	129
6.4 Griechische Textausgaben	130
6.5 Internetquellen	131
6.6 Abbildungsnachweis	131
Abstract	132

1. VORWORT

Die menschliche Wahrnehmung hat viele Facetten: Schmecken, Riechen, Fühlen, Tasten, Hören und nicht zuletzt – und am bedeutungsvollsten – das Sehen. All diese Sinne unterstützen, ja ermöglichen den lebenslangen Lernprozess, den wir alle durchlaufen. Lernen ist demnach kein eindimensionaler, monomodaler Prozess, Lernen lebt von vielfältiger Wahrnehmung, um Gegenstände aller Art holistisch erleben und so ein möglichst großes Spektrum der Realität erfassen sowie mental verarbeiten zu können.

Der große Lernkontext Schule mit seiner Themen- und Fächervielfalt fordert einen jeden der menschlichen Sinne, wenn auch nicht in allen Fächern in gleicher Weise. So basiert der altsprachliche Fremdsprachenunterricht zumeist sehr stark auf Lehrbucharbeit und spricht somit den Sehsinn in besonderem Maße an. Viele Lehrbuchautoren moderner Fremdsprachen haben das Potenzial der visuellen Aufbereitung von Lehrbuchinhalten für einen nachhaltig erfolgreichen Lernprozess bereits erkannt und anschaulich umgesetzt – denn 25 Prozent des gesamten Gehirns bzw. 60 Prozent der Großhirnrinde entfallen auf die Analyse und Verarbeitung des Sichtbaren.¹ Der altsprachliche Unterricht – allen voran das Altgriechische – hinkt allerdings der Fortschrittlichkeit in Hinblick auf die Visualisierung von Lehrbuchinhalten enorm hinterher. Die seit Jahrzehnten andauernde, beinahe ausschließliche Fokussierung auf reine Textarbeit im Unterricht bzw. in den in Österreich approbierten Altgriechisch-Lehrwerken beraubt das Fach seines großen visuellen Potenzials, das besonders SchülerInnen im Anfangsunterricht bei ihrem Lernprozess zu unterstützen vermag. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, für die-

¹ vgl. Simm 2016.

sen Bereich der altgriechischen Fachdidaktik neue Ideen zu entwickeln, um dem Fach anhand eines auf Visualisierung ausgerichteten Lehrbuchkonzeptes ein Stück seiner Modernität zurückzugeben, die es aufgrund der Zeitlosigkeit seiner Inhalte besitzt. Zudem ist die Beschäftigung mit den Möglichkeiten der Effizienzsteigerung des Lernprozesses durch Visualisierung keine Tätigkeit, die sich auf die vorliegende, wissenschaftliche Arbeit beschränkt. Vielmehr besitzt die Kenntnis verschiedener visueller Gestaltungs- und Veranschaulichungsmethoden und deren Auswirkungen auf die SchülerInnen für Lehrpersonen eine die gesamte berufliche Laufbahn begleitende Relevanz bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Gerade auch in Hinblick darauf soll diese Arbeit einen Beitrag leisten. Griechisch-Lehrende sollen zu einer kreativen, aber nicht dekorativen, sondern sinnvollen und effizienten visuellen Aufbereitung der Lehrplaninhalte angeregt werden, um Griechisch-Lernende in ihrer Lerntätigkeit zu unterstützen.

Zur Erreichung der eben formulierten Ziele gliedert sich diese Arbeit in zwei Teile: die theoretische Auseinandersetzung mit lernwirksamen Darstellungsformen und die gestalterische Umsetzung der in der Theorie erarbeiteten Grundlagen. Die theoretischen Ausführungen werden ihrerseits wiederum in drei große Bereiche, die visuellen Grundpfeiler der Lehrbuchgestaltung, separiert: Farbe, Schrift und Bild. Die Forschung bietet für jeden der drei Teilbereiche eine nahezu unüberschaubare Fülle an wissenschaftlicher Literatur, wobei das Umlegen der einzelnen Aspekte auf den hier relevanten Kontext des Altgriechischunterrichts ein Novum darstellt.

Für den Bereich der Farben gilt es dabei herauszuarbeiten, welchen Einfluss Farben auf die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen haben, was Farben in der menschlichen Physis und Psyche bewirken

und inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse für die Gestaltung des altgriechischen Lehrwerks relevant sind. Die Erläuterung des Farbeinsatzes beschränkt sich dabei nicht nur auf großflächigen Farbeinsatz in Form von Seitenhintergrund o.ä., sondern ebenso auf punktuelle, farbige Akzente. Bedeutsam dabei ist, dass die einzelnen Aspekte der Farbpsychologie speziell an die Eigenheiten der altgriechischen Grammatik und Syntax angepasst werden. So ist bspw. die farbliche Markierung einzelner Bestandteile des griechischen Verbums wie Augment, Reduplikationssilbe, Stamm oder Endung ein thematisierter Aspekt innerhalb des zweiten Kapitels, das sich ausschließlich der Farbgestaltung widmet.

Ebenso ist die Schriftgestaltung, d.h. die Typographie, wesentlich für die gelungene Lehrbuchgestaltung. Schriftzeichen, zu Wörtern verbunden, sind nicht allein auf ihre Funktion als Überbringer verbaler Botschaften zu reduzieren. Ihre Gestaltung ist wesentlich für das rasche Erfassen eines Textes, was besonders für ein Lektürefach wie Altgriechisch von höchster Bedeutung ist. Typographie kann bezüglich des Textverständnisses vorentlastend wirken, kann einen Text durch gelungenen Satz in Sinneinheiten gliedern und somit gleichsam als unterstützendes Gerüst für die Textarbeit fungieren. Da es aber keine dekontextualisierten, dogmatischen Regeln für typographische Gestaltung gibt, sondern lediglich einige wenige grundlegende Gestaltungsgesetze, ist für jeden einzelnen Kontext selbst ein eigens adaptiertes Regelwerk zu entwickeln – so auch für den altgriechischen. Dabei werden typographische Faktoren wie Laufweite, Zeilenabstand oder Satzart speziell für die altgriechischen Textpassagen im Lehrwerk diskutiert. Hierbei sind v.a. hinsichtlich des Anfangsunterrichts die allgemeinen Erkenntnisse zur Wirkungsweise der sogenannten Erstlesetypographie relevant, da sich die SchülerInnen mit einem neuen Alphabet auseinandersetzen.

Den Abschluss der theoretischen Ausführungen bildet das Kapitel zum Einsatz von Bild und Grafik im Lehrwerk. Dabei gilt es, anhand empirischen Materials die Sinnhaftigkeit sowie der Nutzen nicht-additiven Bildmaterials zur Steigerung der Lernleistung zu erörtern. Wie auch zuvor steht hier ebenso der Konnex zwischen allgemeinen Erkenntnissen zur Illustrationsforschung und der altgriechischen Sprache im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, was sich u.a. durch diverse, in die Theorie integrierte, Illustrationsbeispiele ausdrückt. Es wird dabei insbesondere der Frage nachgegangen, auf welche Weise Illustrationen in Lehrbüchern zum Einsatz kommen müssen, um einen positiven Einfluss auf die Lern- und Behaltensleistung der SchülerInnen ausüben zu können. Derartige Überlegungen sollen der Verwendung von und Fokussierung auf rein dekorativen Bildeinsatz entgegenwirken, der – wie in Kapitel 4 genauer erläutert – keinerlei positive Auswirkungen auf die Steigerung kognitiver Leistung hat, sondern vielmehr nachteilig auf dieselbe einzuwirken im Stande ist.²

Im Anschluss an all die entwickelten Gedanken zur sinnvollen Visualisierung altgriechischer Lehrinhalte erfolgt die praktische Umsetzung derselben. Im Zuge der beispielhaften Gestaltung ausgewählter Lehrbuchseiten werden nicht nur bereits im theoretischen Teil präsentierte Aufbereitungsmöglichkeiten in die graphische Arbeit integriert, sondern auch neue Ansätze visualisiert, die auf den zuvor angestellten Überlegungen basieren.

² vgl. Levie / Lentz 1982, S. 195-232.

2. FARBEN

2.1 FARBEN IN DER WAHRNEHMUNGSPSYCHOLOGIE

Farbwahrnehmung ist für sehende Menschen etwas so Elementares und Alltägliches, dass sich die Wenigsten mit diesem, in der Regel unbewusst ablaufenden Vorgang auseinandersetzen. Dabei wird Farbe jedoch nicht einfach nur als beliebige, visuelle Information wahrgenommen, sondern ist stark an eine psychisch-emotionale Wirkung gekoppelt. Denn der bunte, visuelle Reiz in Form kurzwelliger, elektromagnetischer Strahlung wird von unseren Sehzellen, den sogenannten Zapfen³, aufgenommen und u.a. über den Sehnerv in die Großhirnrinde transportiert. Dort entsteht die jeweilige Farbempfindung. Dies zeigt, dass Farbe nicht unbedingt als reale, physikalische Eigenschaft von Dingen verstanden werden kann, sondern ein Sinneseindruck ist, den das menschliche Nervensystem produziert.⁴ Farbeindruck spricht also die menschlichen Sinne an und beschränkt sich dabei nicht allein auf den Sehsinn. Auch Kälte- und Wärmempfindung hängt mit Farbwahrnehmung zusammen sowie v.a. psychische Empfindungen. Da Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrkräfte, wöchentlich einen großen Teil ihrer Zeit mit Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien verbringen, wäre es fatal, der enormen Wirkung von Farben auf die Stimmung und den Lerneifer von SchülerInnen und Lehrkräften keine Bedeutung beizumessen. Reflektierter Farbeinsatz ist hinsichtlich der graphischen Gestaltung eines Lehrwerks demnach wesentlich; so auch für den modernen Griechischunterricht. Das in der Schule verwendete Lehrbuch spielt dabei eine nicht unbedeutende Rolle: Ist es visuell anspre-

³ Siehe dazu genauer: Goldstein 2008, S. 160ff.: Die sogenannte Dreifarbentheorie besagt, dass das menschliche Auge drei Farbrezeptorsysteme hat, durch deren unterschiedliche Reaktion und Zusammenschaltung eine präzise Farbwahrnehmung ermöglicht wird.

⁴ vgl. Welsch / Liebmann 2012, S.2.

chend gestaltet, sodass es sich positiv auf die Stimmung von SchülerInnen auswirkt, erscheinen auch dessen Inhalte ansprechend. Denn Farbe, so WALKER, „accounts for 60 percent of the acceptance or rejection of an object and is a critical factor in the success of any visual experience”⁵.

Die Wirkung von Farbe auf den Menschen ist kein modernes Phänomen, das mit diesem in Medien und Werbung inflationär gebrauchten Gestaltungsmittel einhergeht, sondern geht zurück bis zur Anfangsgeschichte der Menschheit und hat evolutionsgeschichtliche Bedeutung. Bereits vor über 13.000 Jahren haben sich Menschen im Zuge von Höhlenmalereien mit dem Gestaltungsmittel Farbe auseinandergesetzt.⁶ Wendet man sich der Tier- und Pflanzenwelt zu, wird v.a. die für viele Spezies überlebenswichtige Signalwirkung von Farbe besonders deutlich.⁷ So erstrahlen Blüten in prächtigen Farben, um Insekten zur Gewährleistung ihres Fortbestandes anzulocken. Besonders die schwarz-gelbe Warnfarbe der Wespe, die ACHTUNG signalisiert, hat Eingang in die moderne Gesellschaft gefunden.

In Bezug auf die Entwicklung des Farbensehens des Menschen gehen Wissenschaftler sogar so weit zu sagen, dass sich diese nur zum Zwecke der Existenzsicherung entwickelt habe, da sich bspw. das Sammeln von roten Früchten an einem grünen Strauch wesentlich schwieriger gestaltet, nimmt man seine Umwelt nur in Graustufen wahr.⁸ Eine Versuchsreihe zur Signalwirkung von Farben, bei der ProbandInnen passend und unpassend gefärbte Objekte, bspw. eine reife, gelbe Banane und

⁵ Walker, Morton: The power of color. New York: Avery Publishing Group 1991. Zitiert nach Brzezinska 2006, S. 186. Aufgrund der teilweise lückenhaften Zitation in Brzezinskas Dissertation muss an manchen Stellen auf ein Drittzitat zurückgegriffen werden.

⁶ vgl. Welsch / Liebmann 2012, S. 11.

⁷ vgl. Goldstein 2008, S. 156.

⁸ vgl. ebda., S. 156f.

eine violette Banane, identifizieren mussten, hat ergeben, dass passend gefärbte Objekte wesentlich schneller erkannt werden als unpassend gefärbte.⁹ Die Arbeit mit der evolutionsgeschichtlich in uns verankerten Signalwirkung von Farbe bietet sich im Rahmen der Gestaltung eines altgriechischen Lehrwerks besonders dann an, wenn es um die Hervorhebung einzelner Objekte oder Aspekte zum Zwecke der Steigerung von Aufmerksamkeit geht. So empfiehlt auch PETTERSSON: „use color coding to improve attention“¹⁰. Zu denken ist hier u.a. an die griechische Verbalformenlehre, deren Erfassung für SchülerInnen wesentlich erleichtert werden kann, versieht man sie mit farblichen Signalen, die die zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten in der Bildung der Verbalformen erkennen lassen. Beispielsweise lässt sich die Zusammensetzung des Verbs ἔφερον aus Augment, Wurzel bzw. Stamm und Endung problemlos markieren, indem die einzelnen Bestandteile eingefärbt werden. Um eine rasche und präzise Identifizierung ähnlich aufgebauter Verbalformen im Sinne des zuvor beschriebenen Versuchs zu gewährleisten, ist es zwingend notwendig, dabei stets die gleichen Farben zu verwenden.¹¹ Die Farbe des Wortstamms wird somit als passende bzw. natürliche Farbe erkannt, die unmittelbar deutlich macht, um welches Morphem es sich handelt. Doch auch hinsichtlich syntaktischer Phänomene kann die Signalwirkung von Farbe nützlich sein. So kann bspw. der GENITIVUS ABSOLUTUS bei seiner Einführung mit einer bestimmten Farbe in Verbindung gebracht werden, die immer dann wiederkehrt, wenn sich im griechischen Text eine solche Konstruktion befindet. Sinnvoll ist das v.a. deshalb, weil das Erkennen eines GENITIVUS ABSOLUTUS gerade für schwächere SchülerInnen oft eine Schwierigkeit darstellt. Behält man dieses Schema für das gesamte Lehr-

⁹ vgl. Tanaka / Presnell 1999, S. 1140f.

¹⁰ Pettersson 1997, S. 12.

¹¹ Welche Farben sich dafür besonders anbieten, wird in Kapitel 2.3.2 näher ausgeführt.

buch – oder auch nur für einige Kapitel – des Anfangsunterrichts bei, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Bildung und Zusammensetzung des GENITIVUS ABSOLUTUS den SchülerInnen nachhaltig einprägt. Denn eine farbige Verbalinformation, so BRZEZINSKA, wird zweifach kodiert: Das Gehirn speichert die Information zum einen anhand eines bildlichen Codes, zum anderen anhand des verbalen Inhalts ab. Diese sogenannte Doppelkodierung verbessere die Lernleistung beträchtlich.¹²

Bei all diesen Vorteilen und Möglichkeiten, die eine farbige Gestaltung des griechischen Lehrbuchs bietet, darf die Wirkung der einzelnen Farben jedoch nicht außer Acht gelassen werden, da Farben – wie bereits erwähnt – einen enormen Einfluss auf die menschliche Psyche und – in geringerem Maße – auch auf die Physis ausüben können. Um eine Basis für Kapitel 4, in dem die farbliche Gestaltung des altgriechischen Lehrbuchs erarbeitet wird, zu schaffen, wird im Folgenden die Wirkung der vier Grundfarben der menschlichen Farbwahrnehmung Rot, Blau, Grün und Gelb¹³ sowie die der Farben Orange, Schwarz, Weiß, Grau und Braun näher beleuchtet.

2.1.1 ROT

Die Farbe Rot ist eine der anregendsten Farben überhaupt. Sie wirkt in besonderer Weise auf die menschliche Physis und Psyche. Das Sehen roter Farbe bedingt eine Erhöhung der Muskelkontraktion um durchschnittlich 13,5 Prozent,¹⁴ was dazu führt, dass rote Gegenstände größer und schwerer erscheinen.¹⁵ Dies muss sich aber nicht allein auf physisch greifbare Objekte beziehen, sondern lässt sich auch auf Lern bzw. Prü-

¹² vgl. Brzezinska 2006, S. 182.

¹³ siehe dazu Goldstein 2008, S. 170f. sowie Welsch / Liebmann 2012, S. 228.

¹⁴ vgl. Causse 2014, S. 46f.

¹⁵ vgl. Ryberg 1997, S. 62f.

fungskontexte umlegen, wie eine Studie an einer chinesischen Universität zeigte. Dabei mussten ProbandInnen Fragen eines Intelligenztests entweder von einem grünen oder von einem roten Bildschirm ablesen und beantworten. Die Studierenden, die einen roten Bildschirm vor sich hatten, schnitten weit schlechter ab,¹⁶ da Rot Angst macht und einschüchtert. Weder körperliche noch seelische Anspannung ist in schulischen Kontexten lernförderlich,¹⁷ v.a. wenn es um komplexe Vorgänge wie das Übersetzen eines altgriechischen Textes geht. Zwar wird Rot wegen seiner Wirkung auf das menschliche Auge – die Wahrnehmung dieser Farbe erfolgt in nur 0,02 Sekunden und liegt damit an der Spitze des Farbspektrums – gerne als Signalfarbe eingesetzt,¹⁸ doch ruft sie auch Aggressivität, Nervosität und Unruhe hervor.¹⁹ Denn Rot regt das Stammhirn an, wodurch nicht mehr der Intellekt, sondern der Überlebensreflex im Fokus steht. Die Aufmerksamkeit wird gebündelt und das Kurzzeitgedächtnis aktiviert, um optimal auf Gefahren reagieren zu können.²⁰ Dies hängt u.a. damit zusammen, dass der Mensch seit Anbeginn seiner Entwicklung Rot mit Blut und damit mit Gefahr assoziiert.²¹

Auch wenn Rot die Aufmerksamkeit steigert und einige angenehme Empfindungen mit dieser Farbe verbunden sind – zu denken ist hier an Liebe und Erotik –, sollte von allzu großer Verwendung roter Farbe im Lehrbuch Abstand genommen werden, was das Hervorrufen von Angst und Unsicherheit belegt. Denn eine rote Farbgebung der Lehrbuchseiten

¹⁶ vgl. Zhang / Han 2014, S.1f.

¹⁷ In Bezug auf die seelische Anspannung und damit einhergehendem Stress ist die von Sarah R. Pryke durchgeführte Finken-Studie zu erwähnen, mit der sie belegen konnte, dass die Wirkung der Farbe Rot angeboren und nicht gesellschaftlich bedingt ist. Im Zuge dieser Studie wurden Finken rot eingefärbt, die aufgrund ihrer Farbgebung bei anderen Finken eine Erhöhung des Stresshormons Corticosteron um 58% hervorriefen. vgl. Pryke 2009, S. 393f.

¹⁸ vgl. Ryberg 1997, S. 55f.

¹⁹ vgl. Causse 2014, S. 52.

²⁰ vgl. ebda., S. 48.

²¹ vgl. Ryberg 1997, S. 55.

würde der entspannten Atmosphäre, die bspw. zum Erlernen der komplexen Formenlehre notwendig ist, entgegenwirken. In wenigen Fällen jedoch kann sich die fokussierende Signalwirkung roter Farbe als nützlich erweisen und zwar v.a. dann, wenn es Detailwissen ist, das höchste Aufmerksamkeit verlangt, um schwerwiegende Fehler zu vermeiden, so z.B. bei den beiden Verbalformen εἶμι und εἴμι, bei denen der Wortakzent allein zu einem Bedeutungsunterschied führt. Ähnlich ist dies bei dem Artikel ὁ und dem Relativpronomen ὃ. Ebenso denkbar wäre ein sparsamer Einsatz dieser Farbe in Bezug auf inhaltliche Themen der jeweiligen Lektionstexte. Da erotische Texte im Griechischunterricht – anders als im Lateinunterricht – eine eher untergeordnete Rolle spielen, würden sich lediglich kriegerische Texte anbieten, deren Schlachtenschilderung stark an Emotionen geknüpft ist, wie bspw. der Zweikampf zwischen Hektor und Achilles in Homers Ilias²². Diese Farbgebung wäre insofern passend, da laut WELSCH und LIEBMANN der Kriegsgott Ares bereits von antiken Künstlern unter Verwendung roter Farbe dargestellt wurde.²³ Für das Lehrbuch des Anfangsunterrichts ist dies jedoch nur in sehr geringem Maße relevant.

2.1.2 BLAU

Die Farbe Blau wirkt im Vergleich zur aggressiven Wirkung von Rot vollkommen konträr. Als kühle Farbe verringert sie Muskelkontraktion und Puls, da sie das parasympathische Nervensystem aktiviert, das ganzheitliche Entspannung des Körpers fördert. Das führt dazu, dass dem Betrachter blaue Objekte tendenziell leichter und kleiner erscheinen, als sie realiter sind. Handelt es sich allerdings um größere Dimensionen, wie blau gestrichene Räume, so erzeugt die Farbe die Illusion von Weite,

²² vgl. Krause, Ilias XXII.

²³ vgl. Welsch / Liebmann 2012, S. 58.

Leichtigkeit und Größe.²⁴ Und Raum wiederum wirkt auf die meisten Menschen entspannend. Dieses Gefühl der Leichtigkeit kann sich im übertragenen Sinn auch auf komplexe grammatische Themen auswirken, die, in Blau präsentiert, den SchülerInnen weniger bedrohlich und diffizil erscheinen als bspw. in chromatisch roter Umgebung. Auch das menschliche Sehzentrum wird durch Blau weit weniger strapaziert als durch Rot.²⁵ Dies konnte laut CAUSSE, der sich auf eine Studie von CAPOVILLA bezieht, insofern belegt werden, dass sich Anfälle epilepsiekranker PatientInnen beim Tragen blauer Kontaktlinsen um bis 77 Prozent verringerten.²⁶

Ebenso wirkt sich Blau positiv auf die Sauerstoffaufnahme des Organismus aus, die für Konzentration und geistige Leistungsfähigkeit bekanntlich eine immense Rolle spielt und deshalb v.a. im Kontext von Unterricht und Schule relevant ist. Diese entspannungsfördernden Eigenschaften blauer Farbe, die bisweilen sogar einschläfernd wirken können, sind überdies vorteilhaft hinsichtlich Kreativität²⁷ und feinmotorischer Fähigkeiten²⁸, wie das Schreiben von Texten in der Schule eine ist. Handelt es sich dabei nicht um das Verfassen von Textsequenzen in der Unterrichtssprache Deutsch, sondern bspw. um altgriechische Wörter oder Textpassagen, die mit dem Deutschen unähnlichen Schriftzeichen operieren, so ist v.a. für Lernende im Anfangsunterricht Feinmotorik umso bedeutsamer, um konzentriert fehlerfreie Wortsequenzen zu verschriftlichen.

²⁴ vgl. Ryberg 1997, S. 63f.

²⁵ vgl. ebda., S. 56.

²⁶ vgl. Causse 2014, S. 55. Causse bezieht sich hierbei auf: Capovilla, Guiseppe et al.: Effectiveness of a particular blue lens on photoparoxysmal response in photosensitive epileptic patients. In: The Italian Journal of Neurological Sciences 20, Nr. 3 (Juli 1999), S.161-166.

²⁷ vgl. zur Steigerung der Kreativität durch blaue Farbe: ebda., S. 57f.

²⁸ vgl. Ryberg 1997, S. 56.

Doch lässt sich im Unterricht bzw. in einem Lehrbuch mit blauer Farbe nicht nur hinsichtlich der physischen bzw. psychischen Reaktion arbeiten, sondern auch mit der assoziativen Wirkung von Farbe. Wie Rot mit dem Gegensatzpaar Krieg und Liebe in Verbindung gebracht wird, so erinnert Blau an Wasser, Luft und Himmel – Elemente, die belebend wirken. Nicht umsonst arbeiten zahlreiche Mineralwasserhersteller mit blauen Etiketten. Die weit verbreitete Assoziation Griechenlands mit chromatisch blauen Farbtönen und damit mit Entspannung und Revitalisierung aufgrund seiner Maritimität ist unbestritten. Davon zeugt bspw. ein eigens in Blautönen eingerichteter Klassenraum für den Griechischunterricht an einem humanistischen Gymnasium in Wiener Neustadt. Griechenland selbst wirbt vorzugsweise mit Blautönen. Damit ist die Verwendung von Blau in einem griechischen Lehrwerk nicht einfach nur der physischen Wirkung auf die SchülerInnen geschuldet, sondern schlägt eine farbliche Brücke zu den – v.a. kulturgeschichtlichen – Unterrichtsinhalten.

2.1.3 GRÜN

Die Farbe Grün ist der Inbegriff von Natur und damit von Leben.²⁹ Nach grauen Wintermonaten entfaltet die Farbe in besonderem Maße ihre belebende, erneuernde Wirkung. Doch hat sie nicht nur vitalisierende Eigenschaften. Denn Grün senkt den Blutdruck und fördert damit Entspannung und Konzentration. Dies rührt daher, dass Grün im elektromagnetischen Spektrum des Lichts genau zwischen Infrarot und Ultraviolett liegt und damit weder eine warme noch eine kalte, sondern eine vollkommen neutrale Farbe ist – die Farbe der Ruhe.³⁰ Nicht umsonst wird Bewegung in natürlich-grüner Umgebung als heilend in Bezug auf psychosomatische

²⁹ vgl. Braem 2001, S. 99ff.

³⁰ vgl. Causse 2014, S. 148.

Krankheiten empfunden, denn Grün fördert emotionale Ausgeglichenheit. Doch beschränkt sich die Wirkung dieser Farbe nicht allein auf seelische Ruhe, die zweifelsohne geistige Lernprozesse begünstigt – Angst und Stress wirken lernhemmend –, sondern sie unterstützt auch präzises und zielbewusstes Arbeiten, was sich u.a. durch die verbreitete Vorherrschaft der Farbe Grün in Operationssälen manifestiert.³¹ Konzentration und Präzision sind für die Erfassung komplexer Zusammenhänge unerlässlich. Für Grammatikarbeit, die im altgriechischen Anfangsunterricht zu großen Teilen aus für SchülerInnen oft unüberschaubarer Formenlehre besteht, kann der Einsatz von Grün – bspw. in Form eines grünen Hintergrundes – demnach durchaus dienlich sein. Die Vielfalt der Verbalformen – allein für die thematische Konjugation sind es weit mehr als 200, berücksichtigt man Konjunktiv und Optativ sowie die Partizipia³² – verlangt von SchülerInnen beim Auswendiglernen ein Höchstmaß an Konzentration, um die einzelnen Tempusreihen langfristig abrufen zu können. Dasselbe gilt auch für Pronomina, die in ihrer Ähnlichkeit SchülerInnen häufig überfordern und genaueste Unterscheidung notwendig machen, um eine korrekte Übersetzung in die Zielsprache gewährleisten zu können. So ist hier bspw. an die Demonstrativpronomina αὐτή und αὐτή zu denken, wobei bei αὐτή selbst innerhalb des Paradigmas die Bedeutung abhängig von der Wortstellung nochmals wechselt. SchülerInnen kann mit der visuellen Unterstützung solcher notwendigen Lernprozesse nur geholfen werden. Angesichts dieser Komplexität der griechischen Formenvielfalt dürfte der visuelle Reiz eines vertrauenerweckenden Grüns³³ kaum nachteilig sein.

³¹ vgl. Ryberg 1997, S. 63.

³² vgl. dazu §55-§56B in Lachawitz 2007.

³³ vgl. Causse 2014, S. 149.

2.1.4 GELB

Gelb gehört zu den energiegeladesten und hellsten Farben überhaupt, die aber den Betrachter, anders als Rot, nicht aufregt. Durch die dem Menschen ureigene Assoziation dieser Farbe mit lebensspendendem Sonnenlicht übt sie eine positive und angenehme Wirkung auf Körper und Seele aus, was sich v.a. im gesteigerten Wärmegefühl beim Wahrnehmen dieser Farbe ausdrückt.³⁴ Obwohl Wärme von den meisten Menschen als angenehm empfunden wird, zählt Gelb dennoch nicht zu den weithin favorisierten Farben.³⁵ Trotzdem gilt sie als Farbe der Lebensfreude schlechthin. Sie wird gerne mit Intelligenz in Verbindung gebracht, stimuliert die Psyche und weckt Neugier – Charakteristika, die ihren Einsatz in Klassenräumen rechtfertigen. Damit ist sie ebenso zu großflächiger Verwendung im Schulbuch geeignet. Jedoch gilt es darauf zu achten, dass lediglich gedämpfte Gelbtöne zum Einsatz kommen, da grelle Gelbtöne die Lesbarkeit negativ beeinflussen können.

Überdies fördert Gelb die Konzentration, und zwar insbesondere dann, wenn es um das Lösen anspruchsvoller Aufgabenstellungen geht.³⁶ Dazu zählt auch das Übersetzen zusammenhängender, altgriechischer Textpassagen im Anfangsunterricht. Zwar ist an dieser Stelle einzuwenden, dass der Anfangsunterricht noch nicht mit komplexen, syntaktischen Strukturen arbeitet, doch verlangt allein die Neuartigkeit des Schriftbildes, die den Prozess der Texterfassung verlangsamt, eine Phase der Umstellung und Eingewöhnung.

Ein weiterer Aspekt, der im Zuge der Übersetzung absolute Präzision verlangt, ist die bereits genannte Vielfalt an Verbalformen sowie Deklinationsskategorien. Nur durch konzentriertes Hinsehen und Erkennen kann

³⁴ vgl. Braem 2001, S. 78.

³⁵ vgl. Causse 2014, S. 149.

³⁶ vgl. ebda., S. 157.

eine fehlerlose Übersetzung ins Deutsche gewährleistet werden. Doch ist beim gewinnbringenden Lesen griechischer Texte nicht nur grammatikalisches Wissen vonnöten, sondern auch Neugier und Interesse an den Inhalten, die der Text vermittelt. Dafür bietet diese Farbe mit ihrer positiven und freundlichen Wirkung, aufgrund derer sie v.a. in der Psychotherapie gerne gegen Stress und Nervosität eingesetzt wird³⁷ – zwei Faktoren, die im Unterricht oftmals eine viel zu große Dominanz haben –, optimale Voraussetzungen.

2.1.5 ORANGE

Die Eigenschaften der Farbe Orange kommen denen von Gelb in einigen Punkten sehr nahe. Auch Orange strahlt Wärme aus, und zwar – aufgrund der Assoziation mit Feuer – in noch höherem Maße als Gelb.³⁸ Es ist ebenso energiegeladen und stimulierend, aber durch die Anteile roter Farbpigmente energischer und aggressiver – doch nicht in solchem Ausmaß wie reines Rot. Die Farbe der namensgebenden Zitrusfrucht steht für fröhliche, offene Begegnungen und wirkt sich damit positiv auf verbale Kommunikation aus. Denn Orange erweckt das Verlangen, seine Meinung offen kund zu tun – es ist die Farbe des Redens und Zuhörens. Nicht umsonst führte ein bekannter Telekommunikationsanbieter die Farbbezeichnung als Markennamen.³⁹ CAUSSE empfiehlt, die Farbe dort einzusetzen, „wo man mit seinen Mitmenschen kommuniziert“⁴⁰. Damit scheint sie sich optimal für den unterrichtlichen Kontext zu eignen. Denn damit nachhaltiger Unterricht erfolgreich gelingen kann, ist eine angenehme, kommunikative Atmosphäre im Klassenraum zwingend notwendig. Aus

³⁷ vgl. Welsch / Liebmann 2012, S. 76.

³⁸ vgl. Braem 2001, S. 119.

³⁹ vgl. Causse 2014, S. 159.

⁴⁰ ebda., S. 159.

eben genannten Gründen, die des Weiteren um die Signalwirkung sowie Leuchtkraft der Farbe ergänzt werden können⁴¹, erscheint Orange als passende Farbe für Vokabelarbeit, denn Vokabel stehen für Kommunikation schlechthin – besonders in heute noch gesprochenen Fremdsprachen. Viele Anliegen lassen sich auch ohne den korrekten Gebrauch von Grammatik so verbalisieren, dass das Gegenüber allein durch Wortbedeutungen die jeweilige Botschaft versteht. Nicht anders gehen viele SchülerInnen vor, deren Grammatikkenntnisse im Griechischen oder Lateinischen nur schwach ausgeprägt sind. Sie erschließen sich den Inhalt des Textes – und ein Text ist immer ein kommunikatives Medium – über Vokabelbedeutungen. Denkbar wäre – um die Signalwirkung von Orange einfließen zu lassen – den Wortstamm bzw. die Wurzel, die als Bedeutungsträger fungiert und so nicht nur relevant für ein Wort, sondern für eine ganz Wortfamilie ist, stets in dieser Farbe zu markieren. Um ein Beispiel anzuführen: Die Wurzel -λου-, zu Deutsch „wasch-“, findet sich im Verb λούω sowie in den Substantiven ὁ λουτήρ, τό λουτρόν oder ὁ λουτρών – um nur einige zu nennen – sowie in den Adjektiven λουτροχόος oder λουτροφόρος und im VERBALADJEKTIV λουτός. Die Erschließung von Wortbedeutungen erleichtert sich damit für SchülerInnen ungemein. Das hätte zudem den Vorteil, dass – wie zuvor erwähnt – die klare Trennung von Wortstamm bzw. Wurzel und Endung für SchülerInnen keine Schwierigkeit mehr darstellt.

2.1.6 SCHWARZ, WEISS, GRAU UND BRAUN

Um die Abhandlung über das Wirkungsspektrum der einzelnen Farben abzuschließen zu können, ist noch kurz auf den Einsatz der weitgehend

⁴¹ vgl. Welsch / Liebmann 2012, S. 89.

negativ behafteten Farben Schwarz, Grau und Braun sowie des sterilen Weiß einzugehen. Letztere reflektiert elektromagnetische Strahlung jeder Wellenlänge und regt damit alle drei Zapfentypen im menschlichen Auge an, wodurch sie besonders grell und rein wirkt – aber auch unnatürlich. Sie negiert Lebenslust. Das bedingt, dass Weiß eine der stärksten Ablehnungsfarben ist.⁴²

Ebenso wie Weiß werden auch Schwarz, Grau und Braun abgelehnt. Besonders Kinder und Jugendliche entziehen sich diesen Farben gerne, die überdies keinerlei positiven Einfluss auf Konzentration und Kreativität haben.⁴³ Vielmehr können diese vier Farben in schulischem Umfeld zu stetem Leistungsabfall bei SchülerInnen führen, wie sich im Rahmen einer dreijährigen Studie zeigte.⁴⁴ Dennoch sind sie bevorzugte Farben bei der Inneneinrichtung von Klassenräumen. Besonders auffallend sind dahingehend die beiden, in Österreich approbierten Griechischlehrbücher KANTHAROS und EINFÜHRUNG IN DIE GRIECHISCHE SPRACHE, denn v.a. letzteres weist keinerlei Farbeinsatz auf und ist in kühlem, sterilem Weiß, bedruckt mit schwarzer Schrift, gehalten. Da Farben aber laut WALKER⁴⁵ enorm zur Annahme oder Ablehnung von Inhalten beitragen, büßt das Lehrbuch durch seine monotone Gestaltung viel an Potenzial ein. Denn v.a. die darin enthaltenen Lektüretex te ermöglichen von Beginn an eine tiefgründige und lehrreiche Auseinandersetzung mit den grundlegenden Inhalten der griechischen Geisteswelt. Auch wenn Weiß eine neutrale Farbe ist, die nicht solch polarisierende Eigenschaften, wie bspw. Rot oder Blau, besitzt, sollte doch zugunsten von Konzentration, Entspannung und Krea-

⁴² vgl. ebda., S. 102ff.

⁴³ vgl. Causse 2014, S. 59.

⁴⁴ vgl. ebda., S. 59. Causse bezieht sich hierbei auf eine dreijährige Studie von: Ertel, Suitbert: Exploratory choice and verbal judgment. In: Berlyne, D. E. / Madsen, K. B. (Hrsg.): Pleasure, Reward, Preference. New York: Academic Press 1973, S. 115-132. Ertel 1973, S. 115f.

⁴⁵ vgl. Walker 1991, zitiert nach Brzezinska 2006, S. 186.

tivität von einer allzu großflächigen Verwendung dieser Farbe abgesehen werden. Weit mehr gilt dies noch für Schwarz, Grau und Braun, die als die am stärksten abgelehnten Farben gelten.⁴⁶

2.2 FARBEINSATZ ALS MNEMOTECHNISCHE METHODE BEIM VOKABEL- UND GRAMMATIKLERNEN

Farben eignen sich nicht nur in Bezug auf ihren Einfluss auf Psyche und Physis des Menschen – wie in Kapitel 2 deutlich wurde – für die Verwendung in Lehrbüchern, sondern auch wegen ihres Vermögens, die Gedächtnis- und Lernleistung zu erhöhen – und zwar um beachtliche 55-78 Prozent.⁴⁷ Insbesondere in einem Fach wie Altgriechisch spielt die Gedächtnisleistung eine maßgebliche Rolle, da die Vielfalt an Deklinationen und Konjugationen, die das Lateinische bei Weitem übersteigt, nachhaltiges Verstehen der Schemata sowie in besonderem Maße Auswendiglernen zu einer Notwendigkeit werden lässt. Eine von BRZEZINSKA durchgeführte Befragung von Deutschstudierenden an der Universität Warschau zu Strategien beim Lernen deutscher Genera hat ergeben, dass Lehrkräfte kaum Wert auf die Vermittlung mnemotechnischer Strategien beim Erlernen von deutschen Genera legen, was von den Studierenden häufig bedauert wurde.⁴⁸ Nur vier von 77 Befragten gaben an, dass ihre Lehrkraft explizit auf den Einsatz spezieller Methoden verwies und „viele Tipps“⁴⁹ gab, „z.B. markieren Sie die Wörter mit Farben: „der“ – blau, „die“ – rosa und „das“ – grün“⁵⁰. Diese Befragung zeigt die Notwendigkeit, in Lehrbüchern vermehrt mnemotechnische Strategien, wie den Ein-

⁴⁶ vgl. Welsch / Liebmann 2012, S. 54.

⁴⁷ vgl. Wichmann / Sharpe / Gegenfurtner 2002, S. 509ff.

⁴⁸ vgl. Brzezinska 2006, S. 317-328.

⁴⁹ vgl. ebda., S. 322 (befragte Person: 5B)

⁵⁰ vgl. ebda., S. 322 (befragte Person: 5B)

satz von Farbe, anzubieten, um SchülerInnen bei der Memorierung der Verbalformen, Pronomina oder Vokabel aktiv zu unterstützen. Im Folgenden werden deshalb mehrere, wissenschaftlich fundierte Möglichkeiten zur Steigerung der Lern- und Gedächtnisleistung anhand des Farbeinsatzes diskutiert.

Das eingangs erwähnte Charakteristikum von Farbe, d.h. ihr enormer Beitrag zur Erhöhung der Gedächtnisleistung, ist dadurch bedingt, dass rein visuelle Informationen schneller erfasst und gelernt werden als semantische und die Kapazitäten des Gedächtnisses dafür oftmals höher sind.⁵¹ Werden Farben in Lehrbüchern ergänzend zu verbalen Informationen eingesetzt, unterstützt man natürliche Prozesse im menschlichen Gehirn insofern, da es Informationen auf visueller und sprachlicher Ebene verarbeitet – erstere in der rechten, letztere in der linken Hirnhälfte.⁵² Diese beiden Ebenen sind für den Lernprozess v.a. beim Fremdsprachenlernen nicht getrennt voneinander, sondern verschränkt zu sehen.⁵³ Gemäß dieser Doppelkodierung wird bspw. das rot gedruckte Adjektiv ἐρυθρός zum einen anhand des bildlichen Codes FARBE ROT und anhand der entsprechenden Verbalinformation des Wortes im Gedächtnis abgespeichert. Indem das Adjektiv nicht nur mit einem, dem verbalen Code verarbeitet wird, sondern mit einem weiteren, dem optischen Merkmal Farbe, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Vokabel langfristig im Gedächtnis verankert bleibt.⁵⁴ Bei diesem Beispiel kommt überdies noch eine dritte Kategorie innerhalb der Mnemotechnik zum Tragen, die inhalt-

⁵¹ vgl. ebda., S. 78.

⁵² vgl. Funk / Koenig 1991, S. 86f.

⁵³ vgl. ebda., S. 74f.

⁵⁴ vgl. Edelmann 1993, S. 247. Siehe dazu außerdem: Brzezinska 2006, S. 246: Brzezinska führte eine Studie durch, in der sie das Genuslernen im Fach Deutsch anhand von Farben beforschte. Die Ergebnisse zeigten u.a., dass das Genus eines Objektes sich im Vergleich zu schwarz-weißen Darstellungen deutlich besser im Gedächtnis verankert, wenn dieses in einer genusbezeichnenden Farbe dargeboten wird.

liche Nähe von Verbalinformation und der bereitgestellte visuelle Reiz, was das Lernen und nachhaltige Behalten nochmals begünstigt⁵⁵ und nicht nur beim Merkmal Farbe, sondern besonders bei der Verknüpfung von Wort und Bild eine Rolle spielt.

Durch den Einsatz dieser zweiten Ebene der Informationsverarbeitung, dem visuellen Reiz FARBE, wird zum einen Aufmerksamkeitssteigerung und zum anderen gezielte Informationsannahme begünstigt.⁵⁶ Besonders also dann, wenn es darum geht, bestimmte Inhalte hervorzuheben – bspw. Akzentunterschiede, die zu veränderten Wortbedeutungen führen, wie dies bei εἰμί / εἶμι oder ὄ / ό sowie τίς / τις der Fall ist – bzw. ACHTUNG zu signalisieren, kann Farbe Hilfestellungen bieten. Wichtig ist dabei im Sinne der Mnemotechnik – dies gilt ebenso für alle weiteren Punkte –, konsequent bei einem Farbton zu bleiben.⁵⁷ So verbinden die Lernenden – um beim Beispiel des Akzentunterschiedes zu bleiben – dieses Phänomen sofort mit der entsprechenden Farbe. Es ist demnach nicht notwendig, den Sachverhalt in weitere Folge nochmals ausführlich zu erläutern, sondern es genügt schlichtweg, den SchülerInnen die entsprechende Farbe in Erinnerung zu rufen. Dies setzt natürlich voraus, dass bei der Arbeit mit dem Lehrbuch im Unterricht auf diese farbliche Gestaltung explizit Rücksicht genommen und die Verbindung der Farbe mit dem jeweiligen Phänomen immer wieder trainiert wird.

Doch nicht nur die Beibehaltung des Farbschemas ist relevant für den Erfolg dieses Konzeptes, sondern ebenso die wiederholte Darbietung solcher farblich markierten Elemente.⁵⁸ Damit sind deutlich gesteigertes

⁵⁵ vgl. Dwyer, Francis M./ Lamberski, Richard J.: A review of the research on the effects of the use of color in the teaching-learning process. In: International Journal of Instructional Media 10. 1982-83, S. 303-328, hier: S. 316. Zitiert nach Brzezinska 2006, S. 187.

⁵⁶ vgl. Brzezinska 2006, S. 184.

⁵⁷ vgl. ebda., S. 198f.

⁵⁸ vgl. Sperber 1989, S. 83.

Verständnis sowie eine verbesserte Behaltensleistung wesentlicher Inhalte inklusive deren nähere Umgebung verbunden. Zwei Beispiele aus der Praxis des Altgriechischen sind der für das Griechische typische AKKUSATIVUS GRAECUS, der für AnfängerInnen oftmals nicht auf den ersten Blick zu erkennen ist, sowie die Partizipkonstruktion des GENITIVUS ABSOLUTUS. Sein lateinisches Äquivalent, der ABLATIVUS ABSOLUTUS, bereitet SchülerInnen jedenfalls häufig große Schwierigkeiten – was sich bereits beim Erkennen dieser Konstruktion äußert. Wenn diese Phänomene in Lektionstexten über einen längeren Zeitraum konsequent farblich markiert werden – es ist natürlich darauf zu achten, dass der Übersetzungstext beim Fortschreiten der Lektionen sich nicht zu einem wilden Gemisch verschiedener Farbtöne wandelt – wird der Erkennungsprozess für Lernende vereinfacht, wodurch eine verstärkte Konzentration auf das Verstehen und Behalten des syntaktischen Konzepts erreicht wird.⁵⁹ Zum AKKUSATIVUS GRAECUS sei noch angemerkt, dass SchülerInnen dadurch die Möglichkeit gegeben wird, sich Schritt für Schritt ein Gefühl für den Einsatz dieses speziellen Kasus sowie den Kontext, in dem er steht, zu entwickeln, um ihn in der Lektürephase auch ohne die Hilfe farblicher Markierung syntaktisch korrekt in das Satzgefüge einbetten zu können.

Ein weiter Vorteil besteht bei der Anwendung dieser Methode in der Erhöhung des Lern- und Arbeitstempos,⁶⁰ da der oftmals langwierige Prozess des Erkennens bestimmter Sachverhalte wegfällt und damit zum einen die Arbeit im Griechischunterricht selbst, andererseits die selbstständige Anfertigung der Hausübung durch SchülerInnen nicht unangenehm verzögert wird.

Doch nicht nur die Möglichkeit, mit Farben gezielt Informationen anzubieten, ist für die Förderung der Gedächtnisleistung im Griechischunter-

⁵⁹ vgl. ebda., S. 83.

⁶⁰ vgl. Brzezinska 2006, S. 185.

richt erwähnenswert, sondern auch das Potenzial farblicher Darstellung in Hinblick auf Organisation, Strukturierung und Kategorisierung des zu lernenden Inhalts⁶¹ – besonders, wenn er grammatischer Natur ist. Auch DOMSICH schließt sich dieser These an, indem er darauf verweist, dass bereits nach kurzer Zeit die Fähigkeit, sich zusammenhangslose Substantiva zu merken, deutlich nachlässt, sofern diese Substantiva nicht bestimmten Kategorien zugeordnet wurden. Eine Einteilung in Kategorien – und Farbe ist dabei nur eine von vielen Möglichkeiten – erleichtert demnach sowohl das Einprägen, als auch die idente Wiedergabe bestimmter Begriffe oder Themen.⁶² Hier sei nochmals auf die von BRZEZINSKA durchgeführte Studie verwiesen, bei der sie jedem der drei deutschen Genera eine „genusbezeichnende“⁶³ Farbe zuordnete. Anhand dieser farblichen Kategorisierung fiel es den ProbandInnen wesentlich leichter, das jeweilige Genus erneut abzurufen.⁶⁴ In Bezug auf den Griechischunterricht bedeutet dies, dass eine Kategorisierung und Strukturierung weniger der Genera, sondern eher der griechischen Formenlehre unerlässlich ist, um Übersichtlichkeit zu wahren. Dazu kann die Untergliederung bestimmter Inhalte anhand von Farben einen hilfreichen Beitrag leisten, gleichwohl übersichtliche, tabellarische Grafiken in diesem Kontext unerlässlich sind. Möglich wäre in Bezug auf den altgriechischen Anfangsunterricht die farbliche Unterscheidung der primären und sekundären Verbalendungen, wodurch die griechischen Vergangenheitstempora nicht allein morphologisch, sondern auch visuell mit den sekundären Verbalendungen verknüpft werden und sich so im Gedächtnis der Lernenden doppelt kodiert verankern.

⁶¹ vgl. ebda., S. 186.

⁶² vgl. Domsich 1991, S. 104.

⁶³ Brzezinska 2006, S. 246.

⁶⁴ vgl. ebda., S. 246.

Kategorisierung zu mnemotechnischen Zwecken beim Lernen altgriechischer Vokabel kann überdies durch Unterteilung des Vokabulars in Wortarten vorgenommen werden, was von der ersten Lektion an bis zum Beginn der Lektürephase beizubehalten wäre. Diese Kategorisierung in Substantiv, Verb, Adjektiv, Adverb und Konjunktion müsste wiederum tabellarisch erfolgen und kann durch den festgelegten Einsatz bestimmter, wiederkehrender Farben untermauert werden. Eine solche Strukturierung muss nicht auf die Arbeit mit dem Lehrbuch des Anfangsunterrichts beschränkt bleiben, sondern kann darüber hinaus auch beim Aufbauvokabular in der Lektürephase oder bei im Unterricht thematisierten, nicht im Lehrbuch angegebenen Vokabel verwendet werden. Jedoch nur wenn sich die Lehrkraft stringent an dieses farbliche Muster hält, kann der gewünschte Erfolg erzielt werden, da sich SchülerInnen beim Wahrnehmen von altgriechischen Wörtern nicht zuerst um deren deutsche Bedeutung bemühen müssen, um das Wort hinsichtlich seiner Wortart und damit seiner Funktion im Satz einordnen zu können. Denn das jeweilige Vokabel ist über die Wortbedeutung hinaus, in der sich dessen Wortart manifestiert, mit bspw. der Farbe Blau verknüpft, die wiederum für Substantiv steht. Eine solche Kategorisierung kann für viele SchülerInnen eine enorme Erleichterung des Vokabellernens herbeiführen, das v.a. zu Beginn der Lerntätigkeit aufgrund der fremden Schriftzeichen eine Herausforderung darstellt.⁶⁵

Konzepte in Lehrbüchern können noch so reflektiert und strukturiert sein – davon zeugen zuvor erläuterte Verwendungsmöglichkeiten von

⁶⁵ vgl. ebda., S. 186, Brzezinska bezieht sich hier auf Schraeder, L: Using relevancy and color to explain or persuade. In: Illinois Association for Multilingual and Multicultural Education Bulletin. Ort: Spring 1999, S. 4-5: Sie setzt Farben zwar nicht dazu ein, Vokabel zu kategorisieren, doch lässt sie SchülerInnen die einzelnen Phasen des Textaufbaus bei Schulaufsätzen durch farbige Schrift visuell strukturieren und hat damit gute Erfolge erzielt.

Farbe –, bleibt aber die Motivation, Inhalte aufzunehmen, aus, so kann sich auch das beste Konzept nicht durchsetzen. Wie bereits zu Beginn des zweiten Kapitels erwähnt, darf die motivationale und affektive Dimension von Farbe nicht unterschätzt werden. Letztere wurde bereits in den Unterpunkten zu den jeweiligen Farben hinlänglich behandelt und wird in Kapitel 4 wieder aufgegriffen. Allgemein unbestritten ist, dass farbige Darstellungen weit angenehmer auf den Betrachter wirken als schwarz-weiße⁶⁶ und einen enormen Einfluss auf die Ablehnung oder Akzeptanz von Sachverhalten und Objekten gleichermaßen haben,⁶⁷ was den Einsatz von Farbe in einem altgriechischen Lehrwerk, das zur Wahrung der Attraktivität des Faches Modernität, Aktualität und Zeitgeist verkörpern sollte, notwendig macht.

In diesem Zusammenhang tendieren einige WissenschaftlerInnen sogar dazu, dass Farben nur wegen ihres bloßen Einsatzes, und nicht, weil sie mit speziellen Inhalten verknüpft sind, eine Steigerung der Lernleistung herbeiführen.⁶⁸ Dagegen argumentieren insbesondere MYATT und CARTER. Sie sind der Ansicht, dass Farben keinen nennenswert positiven Einfluss auf das Lernen haben, sofern sie nicht in Verbindung zum jeweiligen Lerninhalt stehen.⁶⁹ Für das griechische Lehrbuch bedeutet dies, morphologischen oder syntaktischen Phänomenen, wie bspw. der Wortstamm bzw. die Wurzel, die per se ja keine natürliche Farbe haben, einen bestimmten Farbton zuzuschreiben, der das ganze Lehrbuch hindurch in Verbindung mit dem jeweiligen Aspekt steht. Dies wäre noch vor

⁶⁶ vgl. Sperber 1989, S. 82.

⁶⁷ vgl. Walker 1991, zitiert nach Brzezinska 2006, S. 186.

⁶⁸ vgl. dazu Brzezinska 2006, S. 186: Zu den Anhängern dieser Auffassung zählt sie u.a. Rudisill, Dwyer, Spangenberg, Walker.

⁶⁹ vgl. Myatt / Carter 1979, S. 45-53.

der ersten Lektion in einer Art Farbenverzeichnis zu dokumentieren bzw. anzukündigen.⁷⁰

Deutlich wurde aber, dass Farbe in signifikanter Weise den Lernprozess zu erleichtern vermag, wenn einige Aspekte berücksichtigt werden. Dazu zählt u.a. das Absehen von allzu übermäßigem Farbeinsatz, denn der Effekt der farblichen Hervorhebung einer Thematik kann sich durch eine, in unmittelbarer Nähe stehende, andere Markierung verflüchtigen. Die Signalwirkung wird damit aufgehoben.⁷¹ Aus eben genanntem Grund wird es also nicht ratsam sein, jeden Bestandteil einer altgriechischen Verbalform, bspw. dem SIGMATISCHEN AORIST ἔ-λου-σ-α, mit einer eigenen Farbe zu versehen, da die Signalkraft durch die Verwendung von vier Farben, vereint in einem Wort, schwindet. RIEBER, der sich explizit auf WELLS bezieht, betont, dass bei der farblichen Kodierung von Informationen generell darauf zu achten sei, nicht mehr als drei bis sieben unterschiedliche Farben zu verwenden, da der Einsatz von weit mehr als sieben Farben die Fähigkeiten und Kapazitäten des menschlichen Gedächtnisses hinsichtlich Informationsverarbeitung übersteigt.⁷² Um aber für einzelne Hervorhebungen die bestmögliche Signalwirkung zu gewährleisten, empfiehlt BRZEZINSKA, grelle Farben einzusetzen, da diese als Magnet für visuelle Aufmerksamkeit fungieren.⁷³

Doch ist Farbe, so auch RIEBER, „simply one of many variables that must be considered in instructional design“⁷⁴. Allein durch den Einsatz von Farbe also, ohne Hinzufügen wirksamer, übersichtlicher Grafiken, bildhafter Darstellungen oder einem passenden Schriftbild, kann ein

⁷⁰ vgl. dazu die bereits zuvor genannte, „genusbezeichnende“ Farbe von Brzezinska 2006, 246.

⁷¹ vgl. Funk / Koenig 1991, S. 75.

⁷² vgl. Wells' Cognitive Design Principles. In: Rieber 1994, S. 217.

⁷³ vgl. Brzezinska 2006, S. 198.

⁷⁴ Rieber 1994, S. 213.

Lehrbuch nicht in vollem Umfang die beabsichtigte Wirkung erzielen: Lernenden Interesse und Freude an Inhalten sowie durch gezielte Visualisierung ein tiefgreifendes Verständnis von Formenlehre, Syntax und Wortschatz der altgriechischen Sprache zu vermitteln.

2.3 FARBLICHE STRUKTURIERUNG DES ALTGRIECHISCHEN LEHRWERKS

Bevor die konkrete farbliche Gestaltung des Lehrwerks ausgeführt werden kann, sind einige grundlegende, gestalterische Punkte zu erwähnen, auf die es im Zuge dessen im Besonderen zu achten gilt.⁷⁵ Dazu zählen einerseits die Wirkung der einzelnen Farben, wie in Kapitel 2 ausführlich behandelt, die hier nun Anwendung findet, sowie der Bedeutungszusammenhang zwischen Inhalt und Farbe.⁷⁶ Andererseits sind Layout-betreffende Aspekte zu berücksichtigen, wie die Wirkung verschiedener Kontrastformen. Dazu zählen Farbton-Kontraste, Hell-Dunkel-Kontraste, Kalt-Warm-Kontraste, Simultankontraste oder Komplementär-Kontraste.⁷⁷ Simultankontraste spielen im Lehrbuch besonders dann eine Rolle, wenn verschiedene Farbtöne nebeneinander verwendet werden, da sich benachbarte Farbflächen gegenseitig beeinflussen. Farbnuancen verschieben sich und die Hell-Dunkel-Wirkung sowie die Leuchtkraft einzelner Farbtöne erfahren eine Veränderung.⁷⁸ Auch der Aspekt von Nah- und Fernwirkung verschiedener Farben spielt hierbei eine Rolle, denn nicht jede Farbe, die sich als Signalfarbe bezüglich der Fernwirkung einsetzen lässt,

⁷⁵ Die Grundlagen zur Farbgestaltung, wie bspw. die im folgenden genannten Farbkontrastarten, können im Zuge dieser Seminararbeit jedoch nicht näher ausgeführt werden, da dies den Rahmen der Abhandlung sprengen würde. Die nachfolgenden Verweise auf unterschiedliche Werke zur Farbgestaltung bieten die Möglichkeit, sich eigenständig mit der Thematik auseinanderzusetzen. (Siehe dazu u.a. Welsch / Liebmann 2012, Mehl 2013, Braem 2001.)

⁷⁶ siehe dazu Kapitel 2.2 zu Blau, S. 7f.

⁷⁷ vgl. Welsch / Liebmann 2012, S. 37f.

⁷⁸ vgl. ebda., S. 39.

erzielt auch gute Erfolge im Kontext von Nähe. So schafft bspw. Gelb als „lightest and brightest of the primaries“⁷⁹ hinsichtlich ihrer Fernwirkung für den Beobachter die größtmögliche Sichtbarkeit, ermüdet aber die Augen beim Betrachten naher, vollgelber Flächen rasch und wirkt unangenehm grell.

Ein weiterer Aspekt, den es zuvor zu thematisieren gilt, ist die inhaltliche Seitengliederung der einzelnen Lektionen, die Grundlage der im Folgenden diskutierten Farbgestaltung ist. So ist vorgesehen, dass das griechische Lehrwerk aus acht Seiten pro Lektion besteht, wobei die erste Doppelseite sich des im Lektionstext behandelten kulturellen Hintergrunds des antiken Griechenland widmet. Auf der linken Seite der zweiten Doppelseite, d.h. Seite drei, wird der Lektionstext zu finden sein, gefolgt von dem Vokabelverzeichnis rechts. Grammatikerläuterungen und darauf abgestimmte Übungen bilden die dritte Doppelseite, Seite fünf und sechs. Den Abschluss der jeweiligen Lektion markiert eine ein- bis zweiseitige Darbietung verschiedenen Übungsmaterials, das sich jedoch nicht an der Grammatik, sondern allein an den Übungsformaten der kompetenzorientierten Reifeprüfung orientiert, um die verschiedenen Aufgabentypen bereits von Anbeginn des Anfangsunterrichts an zu trainieren.

⁷⁹ Mehl 2013, S. 38.

Seite 1: Kulturgeschichtlicher Hintergrund	Seite 2: Kulturgeschichtlicher Hintergrund
Seite 3: Griechischer Lektionstext	Seite 4: Vokabelverzeichnis
Seite 5: Erläuterung und tabellarische Übersicht zur entsprechenden Grammatik	Seite 6: Erläuterungen zur Grammatik bzw. Übungsmaterial zur Grammatik
Seite 7: Übungsmaterial (Grammatik bzw. zur kompetenzorientierten Reifeprüfung)	Seite 8: Übungsmaterial (Grammatik bzw. zur kompetenzorientierten Reifeprüfung)

Abb. 1: Tabellarische Übersicht über die Verteilung der Lektionsinhalte.

Der Farbeinsatz im Lehrbuch, der nun behandelt wird, lässt sich in zwei übergeordnete Einsatzbereiche gliedern: die großflächige Verwendung von Farbe bspw. für den Seitenhintergrund sowie der punktuelle Einsatz, anhand dessen grammatikalische, syntaktische oder lexikalische Hervorhebungen vorgenommen werden können.

2.3.1 GROSSFLÄCHIGER FARBEINSATZ IM ALTGRIECHISCHEN LEHRBUCH

Bei der großflächigen Verwendung von Farbe im Lehrbuch – dies betrifft v.a. die Farbgebung des Seitenhintergrunds – sollten möglichst helle Farben, bspw. Pastelltöne, gewählt werden, damit das Design nicht zu grell wirkt und von den wesentlichen Inhalten des Lehrwerks ablenkt. Überdies kommen insbesondere im kulturgeschichtlichen Teil Fotografien o.ä. zum Einsatz, die einen schlichten Hintergrund benötigen, um die beabsichtigte Wirkung entfalten zu können. Wie bereits in Kapitel 2.2 angedeutet, stel-

len für diesen Teil des Lehrbuchs chromatisch blaue Farbtöne das Mittel der Wahl dar, da sie die nötige Fernwirkung erzeugen, um in die griechische Kultur- und Geisteswelt eintauchen zu können. Blau wirkt beruhigend, lässt Raum für Phantasie und steht aufgrund lokaler Gegebenheiten – gemeint sind hier die maritimen Zonen – in enger Verbindung zu Griechenland. Denkbar wären Blautöne dieser Art:

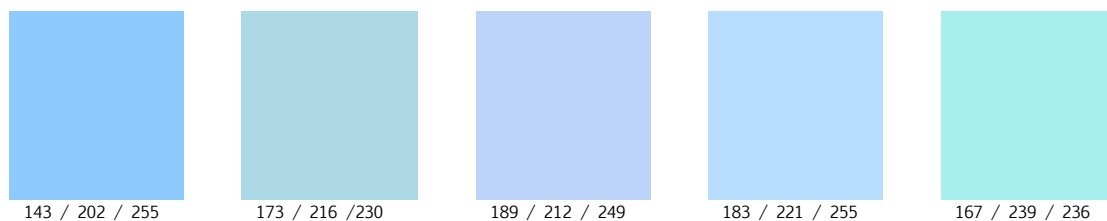


Abb. 2: Blautöne nach dem RGB-Modell.⁸⁰

Für die Doppelseite, die der griechische Lektionstext sowie das Vokabelverzeichnis füllen, bietet sich ein heller Gelbton an. Gelb als angenehme, freundliche Farbe stimuliert kognitive Prozesse – gerade bei Übersetzungsarbeit werden komplexe Denkprozesse in Gang gesetzt – und weckt Neugier – bestenfalls Neugier auf die Botschaft des Textes. Der gleiche Gelbton, der den Übersetzungstext hinterlegt, sollte für das Vokabelverzeichnis auch den Rahmen bilden, da Vokabel und Textarbeit eng miteinander verknüpft sind und so auch visuell eine Verbindung hergestellt wird. Doch aufgrund des punktuellen Farbeinsatzes beim Vokabelregister (siehe 4.2) erscheint ein weißer Hintergrund, der unmittelbar die Vokabel hinterlegt, angemessener, da ein Übermaß an farbigem Reiz gemäß FUNK und KOENIG die Markierungen der einzelnen Vokabel wieder auf-

⁸⁰ Mit dem R(red)G(green)B(blue)-Modell werden die Farbanteile der Farben Rot, Grün und Blau beschrieben, die bei der additiven Farbmischung einen bestimmten Farbton ergeben. Eine Orientierungshilfe bei der Farbauswahl boten: Trautwein 2010 sowie die RGB-Tabelle der Universität Düsseldorf (abrufbar unter: <http://www.am.uni-duesseldorf.de/de/Links/Tools/farbtabelle.html>).

hebt.⁸¹ Zur besseren, tabellarischen Übersicht wäre eine ganz schwache, gelbliche Nuancierung des Hintergrundes für jedes zweite Vokabel denkbar. Ob dies jedoch visuell und gestalterisch sinnvoll ist, kann erst anhand des Gesamteindrucks der vollständig ausgearbeiteten Doppelseite entschieden werden. Mögliche Gelbtöne zur Gestaltung des Seitenhintergrunds:

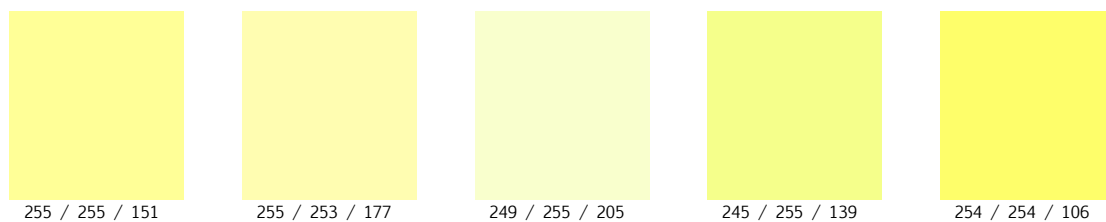


Abb. 3: Gelbtöne nach dem RGB-Modell.

Auf Basis des Kapitels 2.3 wird deutlich, dass Grün aufgrund seiner neutralen, konzentrationsfördernden und beruhigenden Eigenschaften eine für Grammatikarbeit geeignete Farbe ist. Wie auch beim Vokabelverzeichnis sollten die Tabellen o.ä., die zur Darstellung von Deklinationen, Konjugationen usw. zum Einsatz kommen, jedoch in einem neutralen Weiß gehalten werden, damit farbliche Einzelmarkierungen deutlich hervortreten. Gleiches gilt für das die Grammatik ergänzende Übungsmaterial auf der rechten Seite (siehe Abb. 1). Eine allzu anregende Farbgebung, welche chromatisch rote Farbtöne bieten, wäre an dieser Stelle kaum angebracht, da Verstehen und Verinnerlichen von Grammatik Ruhe und Konzentration verlangt. Sanfte Grüntöne folgender Art wären vorstellbar:

⁸¹ vgl. Funk / Koenig 1991, S. 75.

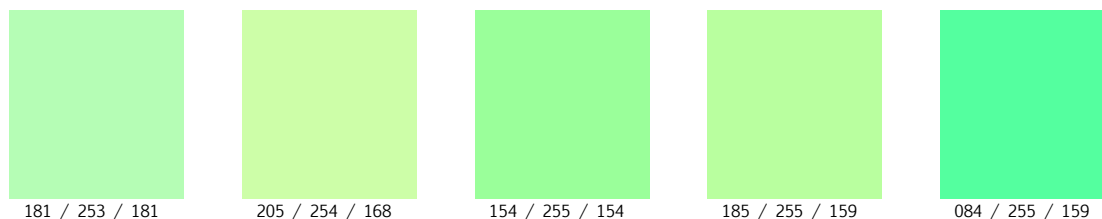


Abb. 4: Grüntöne nach dem RGB Modell.

Abschließend bleibt die farbliche Großflächengestaltung der letzten Doppelseite, welche das über die Grammatik hinausgehende Übungsmaterial im Rahmen der Kompetenzen Übersetzen und Interpretieren ⁸² umfasst. Aufgrund der verschiedenen Aufgabenformate, die sicherlich den Einsatz von farbigem Bildmaterial, Grafiken und möglicherweise eigene, farbige Markierungen notwendig machen, ist hier von der Festlegung auf eine Grundfarbe abzusehen und das neutrale Weiß zu wählen. Um die Möglichkeiten, die Farben zur Kategorisierung bieten, auszuschöpfen, wäre eine kompetenzbezogene Farbgebung vorstellbar, d.h. jede Aufgabenstellung wird anhand ihrer Zuordnung zu einem der beiden großen Kompetenzbereiche mit einer Farbe markiert, anhand derer sofort ersichtlich ist, um welche Kompetenzleistung es sich dabei handelt. Dies könnte in Form von Umrahmung oder Hintergrundschattierung geschehen und dürfte weder die Farben Blau, Gelb noch Grün beinhalten, da diese bereits mit Kulturgeschichte, Textarbeit und Grammatik assoziiert werden. Ebenso ist von Orange und Rot abzusehen, wie in Kapitel 4.2 deutlich werden wird. Fraglich ist überdies, ob eine derartige, zusätzliche Vernetzung von

⁸² vgl. dazu die Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch, herausgegeben von der Arbeitsgruppe „Consensus“ des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, September 2017, S. 26f. Die übergeordneten Kompetenzen Übersetzen und Interpretieren umfassen folgende Teilkompetenzen: Erkennen, Zuordnen, Gliedern, Erfassen und Verstehen, Übertragen, Formulieren (zu Übersetzen) sowie Sammeln und Auflisten, Gliedern und Strukturieren, Zusammenfassen und Paraphrasieren, Gegenüberstellen und Vergleichen, Belegen und Nachweisen, Sich-auseinander-Setzen und Stellung-Nehmen, kreatives Bearbeiten und Gestalten (zu Interpretieren).

Farbe und Aufgabenformat nicht die von WELLS festgesetzte Grenze von maximal sieben Farben sprengen würde und somit eher eine kognitive Belastung als eine Erleichterung für die Lernenden darstellt.⁸³ Ausweichen könnte man daher auf nicht-farbliche Gestaltungsmittel, wie Symbole o.ä.

Die nachfolgende Übersicht bildet abschließend eine Möglichkeit der Farbzusammenstellung hinsichtlich der Seitenhintergrundfarben ab:

Seite 1: Kulturgeschichtlicher Hintergrund	Seite 2: Kulturgeschichtlicher Hintergrund
Seite 3: Griechischer Lektionstext	Seite 4: Vokabelverzeichnis
Seite 5: Erläuterung und tabellarische Übersicht zur entsprechenden Grammatik	Seite 6: Übungsmaterial zur Grammatik
Seite 7: Übungsmaterial (in Anlehnung an die kompetenzorientierte Reifeprüfung)	Seite 8: Übungsmaterial (in Anlehnung an die kompetenzorientierte Reifeprüfung)

Abb. 5: Tabellarische Übersicht über die Verteilung der Lektionsinhalte unter Hinzufügen der diskutierten Seitenhintergrundfarbe.

2.3.2 PUNKTUELLER FARBEINSATZ IM ALTGRIECHISCHEN LEHRBUCH

Nicht für jeden Themenbereich des Lehrbuchs kann der punktuelle Farbeinsatz im Einzelnen festgelegt werden, da die Farbgebung von Überschrift o.ä. besonders hinsichtlich der Doppelseite zum kulturellen Hintergrund der jeweiligen Lektion individuell betrachtet werden muss und von der Verwendung des Bildmaterials abhängig ist, um einen harmonisieren-

⁸³ vgl. Wells' Cognitive Design Principles. In: Rieber 1994, S. 217.

den Gesamteindruck zu schaffen. Der blaue Seitenhintergrund verlangt in jedem Fall aber eine kontrastive, möglichst warme Farbe, wie chromatisch gelbe oder rote Töne, damit maximale Lesbarkeit erzielt und das beruhigende Blau durch stimulierende Farben lebhaft wird. Aufgrund der inhaltlichen Verbindung zu Griechenland würde sich auch Weiß anbieten. Doch sollten nicht mehr als drei Farben in Schrift und Hintergrund das Gesamtbild der Seite dominieren.

Der Gelb hinterlegte, griechische Übersetzungstext ist in schwarz zu halten, da, laut BRAEM, schwarze Schrift auf einem gelben Hintergrund die bestmögliche Lesbarkeit erzielt.⁸⁴ Zudem wirkt schwarz als gängige Schriftfarbe neutral, was dann von Bedeutung ist, wenn farbliche Hervorhebungen im Text vorgenommen werden. Dies wird für den Anfangsunterricht kaum relevant sein, da es wenig sinnvoll ist, die diversesten Endungen im Text zu markieren oder auf Pronomina einzugehen, da aufgrund der Vielzahl von dazu benötigten Farben die beabsichtigte Wirkung nicht mehr vorhanden wäre und der Inhalt des Textes aufgrund des enormen visuellen Eindrucks in den Hintergrund gedrängt würde. Denn bei allen Überlegungen zu sinnvollen Visualisierungsmethoden steht doch die Steigerung der griechischen Sprachkompetenz im Vordergrund. Wie bereits erwähnt, bietet sich die wiederholte, farbliche Hervorhebung also nur dann an, wenn es sich um für SchülerInnen schwierige, syntaktische Konstruktionen handelt, deren Erkennung durch Farbgebung erleichtert wird.⁸⁵ Denkbar wäre ein Grünton, um den Konnex zur Grammatik herzustellen. Ein chromatischer roter Farbton würde die stimulierende Wirkung von Gelb nur noch verstärken.

Bezüglich der Textüberschrift gilt es, die Überlegungen, die zum kulturgeschichtlichen Teil angestellt wurden, umzukehren. Gelb, auch wenn

⁸⁴ vgl. Braem 2001, S. 214.

⁸⁵ vgl. Sperber 1989, S. 83.

es hell und matt ist, wirkt anregend – wie in Kapitel 2.4 erläutert, weshalb es sich als Hintergrundfarbe für den Übersetzungstext gut eignet. Doch sollte zugunsten des Gesamteindrucks für die Überschrift eine beruhigende Farbe gewählt werden, die die Stimulation ein wenig dämpft. Ein kräftiges Blau bietet sich hierbei insofern an, da diese Farbe nicht nur entspannend wirkt und Kreativität und Konzentration fördert, sondern auch visuell – nicht allein inhaltlich – eine Brücke zum kulturgeschichtlichen Hintergrund schlägt. Denn während beim Hintergrund von allzu grellen Farben abzusehen ist, um das Auge nicht zu ermüden, können anhand von kräftigen, leuchtenden Farben gezielt Akzente bspw. im Schriftbild gesetzt werden.

Auf die zuvor diskutierte farbliche Einteilung gemäß ihrer Zugehörigkeit zu einer Wortart muss aufgrund des ansonsten ausufernden Farbeinsatzes verzichtet werden. Für eine solche Unterteilung des Wortschatzes kann auf andere graphische Gestaltungsmittel zurückgegriffen werden. Ein fester Bestandteil innerhalb der Vokabelarbeit soll jedoch die farbliche Markierung des jeweiligen Wortstammes bzw. der Wurzel sein, die in Orange vorgenommen wird. Diese Überlegung basiert auf der kommunikativen, freundlichen Wirkung von Orange, die an-, aber nicht aufregt.⁸⁶ Die Notwendigkeit dieser farblichen Hervorhebung resultiert aus der Problematik der Unterscheidung zwischen Wortstamm und Endung durch SchülerInnen und sollte von Anfang an Eingang in das Lehrwerk finden, da eine derartige Markierung in jeder Phase des Spracherwerbs, besonders aber in der Anfangsphase, unterstützend wirkt. Relevant wird dies besonders bei Aufgabenstellungen zur Formenbildung bspw. in Schularbeiten. Dieses Schema ist für das gesamte Lehrbuch des Anfangsunterrichts beizubehalten und sollte auch innerhalb der Grammatik Niederschlag fin-

⁸⁶ Genaueres siehe Kapitel 2.5.

den, wenn bspw. Deklinationen oder Konjugationen thematisiert werden. Allerdings zeigt Abb. 7 deutlich, dass eine durchgängige Markierung der Wurzel innerhalb des deklinierten Paradigmas τὸ μνῆμα zulasten der Hervorhebung der Endung fällt (vgl. Singular und Plural). Eine mögliche Variante zeigt Abb. 8, bei der nur innerhalb der Nennung des Paradigmas die Wurzel farblich markiert ist, wobei darauf hingewiesen wird, dass sich durch die Deklination diese nicht verändert.

Ein weiterer Vorteil der Wurzelmarkierung ist die sich automatisierende Wahrnehmung von Wortfamilien, d.h. Wörtern, die auf eine gemeinsame Wurzelbedeutung zurückgehen – dies ist bedeutungsvoll hinsichtlich den Aufgabenformaten der kompetenzorientierten Reifeprüfung – bzw. das Erschließen von Wortbedeutungen anhand der Wurzel. Diese Erschließungskompetenz steigert sich in dem Maße, in dem die SchülerInnen in der Erlernung der Formenlehre – hier besonders Endungen und Präfixe – voranschreiten und sich aktiv mit der Zusammensetzung altgriechischer Wörter auseinandersetzen.

λούω τὸ λουτρόν φέρω φερτός τὸ μνῆμα μιμνήσκω

Abb. 6: Markierungen der bedeutungstragenden Wurzel.

Auch die Visualisierung von Grammatik kann sich nicht allein mit einem grünen Seitenhintergrund begnügen, da bspw. die diversen Konjugations- und Deklinationendungen im griechischen Anfangsunterricht eine zusätzliche, graphische Darstellung notwendig machen. Die tabellarisch aufbereitete Darstellung von Deklinationen – um bei diesem Beispiel des Anfangsunterrichts zu bleiben – kann durch farbliche Hervorhebung der Endungen unterstützt werden. Hierzu würde sich ein kräftiger Blauton, der sich wesentlich von dem hellen Blau des kulturgeschichtlichen Hinter-

grunds unterscheidet, anbieten. Denn Blau als Farbe, die den Eindruck von Leichtigkeit und Weite vermittelt, nimmt dem für SchülerInnen komplexen Endungssystem intuitiv etwas von seiner Schwerfälligkeit. Für verschiedene Endungssysteme, bspw. die primären und sekundären Verbalendungen, könnten verschiedene, sich unterscheidende Blautöne angewendet werden, um deutlich zu machen, dass bzgl. der Endungssysteme eine Unterscheidung vorgenommen werden muss. Verschiedene Abstufungen einer Farbe verhindern den wechselnden Farbeinsatz, der einem stringenten Farbschema entgegenwirkt.

Blau erscheint als endungsmarkierende Farbe also um einiges sinnvoller als Rot, das in Lehrbüchern, bspw. dem lateinischen *MEDIAS IN RES*⁸⁷, häufig Verwendung findet und sofort einen warnenden, beinahe gefährlichen Eindruck vermittelt. Zudem bilden Blau und Orange, die Farbe der Wortwurzel, ein komplementäres Paar und grenzen so auch optisch Endung und Wurzel gut voneinander ab. Von einer blauen Markierung der Endungen im Vokabelverzeichnis ist aber aufgrund der optischen und inhaltlichen Nachvollziehbarkeit abzusehen.

Paradigma: τὸ μνῆμα

	Singular	Plural
Nominativ	μνῆμα	μνήματ-α
Genitiv	μνήματ-ος	μνημάτων
Dativ	μνήματ-ι	μνήμασι(ν)
Akkusativ	μνῆμα	μνήματ-α
Vokativ	μνῆμα	μνήματ-α

Abb. 7: Gegenüberstellung von reinen Endungsmarkierungen und einer Kombination aus Stamm- und Endungsmarkierung

⁸⁷ vgl. Kautzky / Hissek 2014, S. 24.

Paradigma: τὸ μνῆμα

	Singular	Plural
Nominativ	μνῆμα	μνήματ-α
Genitiv	μνήματ-ος	μνημάτ-ων
Dativ	μνήματ-ι	μνήμα-σι(ν)
Akkusativ	μνῆμα	μνήματ-α
Vokativ	μνῆμα	μνήματ-α

Abb. 8: Die reine, blaue Endungsmarkierung.

Eine weitere Farbe, die innerhalb der Grammatikerläuterungen – wenn auch nur sehr sparsam – zum Einsatz kommen sollte, ist Rot. Denn Rot bietet sich aufgrund seiner enormen Signalwirkung und dem Vermitteln des Eindrucks ACHTUNG, GEFAHR! zur Markierung diffiziler Unterschiede an, bspw. wenn es um Akzentunterschiede, die zu veränderten Wortbedeutungen führen oder um seltene Abweichungen innerhalb eines Paradigmas, geht. Hierbei ist Rot zwar keinesfalls großflächig, doch aber akzentuiert einzusetzen, um Verwechslungen und Fehler zu vermeiden. Überdies entwickelt Rot in grüner Umgebung eine enorme Leuchtkraft, da es sich um ein komplementäres Farbenpaar handelt. Dieses Phänomen unterstützt die Fokussierung von Aufmerksamkeit auf potenzielle Gefahren innerhalb der Grammatik und Formenlehre. Die folgende Abbildung soll diese Überlegung anhand des Relativpronomens ὁ / ὃ verdeutlichen.

Bestimmter Artikel (maskulin)	Relativpronomen (neutrum)
ὁ	ὃ

Abb. 9: Rot als Signalfarbe für gefährvolle Details.

Zu den Übungen, die die letzte Doppelseite innerhalb einer Lektion füllen, ist anzumerken, dass mit Farbgebung hier sehr zurückhaltend gearbeitet werden sollte, da manche Aufgabentypen möglicherweise den Farbeinsatz von Seiten der SchülerInnen verlangen und eine grundlegende Farbgebung diesen Markierungen entgegenwirken würde. Da sowohl Kulturgeschichte, Text und Vokabular als auch Grammatik stark mit verschiedenen Farben operieren, wäre es sinnvoll, den Farbeinsatz im Übungsteil etwas zurückzunehmen, um auch hinsichtlich der Gestaltung einzelner Aufgabenstellungen flexibel zu bleiben.

3. SCHRIFT

Schrift dient dem Menschen seit ihrer Entstehung vor rund 5000 Jahren⁸⁸ neben ihrer Funktion als Dokumentator hauptsächlich als Mittel zur Kommunikation, ist demnach schlichtweg nur Bote, der eine Botschaft überbringt. Wieso also einem Boten so viel Aufmerksamkeit zukommen lassen?

Damit eine schriftliche Botschaft problemlos ihren Adressaten erreicht, muss sie gut lesbar sein und unterliegt somit gewissen gestalterischen Normen, die durchaus über den rein kommunikativen Zweck von Schrift hinausgehen dürfen,⁸⁹ sofern sie die Botschaft des Textes unterstützen. Denn Buchstaben sind durch Formen⁹⁰ visualisierte Laute, die selbst zum Gegenstand graphischer bzw. typographischer Gestaltung werden und so, verbunden zu Worten, einen eigenen Charakter entwickeln. Diesen Schriftcharakter kann bzw. muss sich die Lehrbuchgestaltung zu Nutze machen, um nicht nur lautlich, sondern auch optisch die Botschaft eines Textes zu übermitteln. Für die Arbeit mit altgriechischen Texten im Anfangsunterricht kann die am Inhalt und an den Bedürfnissen des Altgriechischen orientierte Textgestaltung bezüglich der Übersetzungsarbeit bzw. des Textverständnisses sogar entlastend wirken. Dies näher zu erläutern, ist Aufgabe des Kapitels 3.1.

Kapitel 3.2 beschäftigt sich mit der Frage nach Mnemotechniken und Visualisierungsmethoden zum Erlernen und Einüben des altgriechi-

⁸⁸ vgl. Salberg-Steinhardt 1983, S. 68.

⁸⁹ vgl. ebda., S. 22.

⁹⁰ vgl. dazu ebda., S. 15-17: SALBERG-STEINHARDT ordnet den Buchstaben des lateinischen, aber auch denen des griechischen Alphabets, das dem lateinischen als Grundlage diente, drei geometrische Grundformen zu: die des Dreiecks, des Kreises und des Rechtecks. Ergänzt würden diese durch Senkrechte und Schrägen. Alle diese fünf Elemente müssten das Skelett der Buchstaben bilden; in ihrer jeweiligen graphischen Ausgestaltung jedoch vermögen sie weit zu divergieren.

schen Alphabets, wobei auf Lehrwerke aus den modernen Fremdsprachen Chinesisch, Arabisch und Russisch zurückgegriffen wird. Die Praktikabilität dort verwendeter Methoden für den Altgriechischunterricht wird diskutiert, um diese schließlich so zu adaptieren, dass sie den Ansprüchen des Altgriechischen gerecht werden.

3.1 MÖGLICHKEITEN DES EINSATZES VON TYPOGRAPHISCHEN ELEMENTEN UND IHRE VERWENDUNG IM ALTGRIECHISCHEN LEHRWERK

Gerade, wenn Inhalte in einer fremden Sprache und noch dazu anhand von dem lateinischen Alphabet fremden Schriftzeichen transportiert werden sollen – wie die altgriechische Literatur dies tut –, ist eine präzise durchdachte, typographische Gestaltung, die der Botschaft des Textes dient und deren Erfassung erleichtert, unerlässlich. Besonders im schulischen Kontext spielt Typographie demnach eine entscheidende Rolle, da SchülerInnen die Motivation für Textarbeit oft nicht aus sich selbst schöpfen, sondern diese von außen auf sie einwirken muss.⁹¹ Darum sei, so WILLBERG und FORSSMAN, „ein besonders hoher Lesekomfort“⁹² zu bieten.

Damit ein solcher Lesekomfort oder auch die „optimale Lesbarkeit“⁹³, wie FILEK ihn betitelt, entstehen könne, sei laut KÖNIG ein ideales „Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren des Rezeptionsobjekts und der Rezeptionssituation mit dem Ziel der Texterfassung durch den Leser“⁹⁴ nötig. Mit Rezeptionsobjekt meint KÖNIG die inhaltliche wie die visuelle Ebene des Textes mit all seinem typographischen Regelwerk von Schriftart über Laufweite bis hin zu Satzarten, mit der Rezeptionssituation

⁹¹ vgl. Willberg / Forssman 2010, S. 41.

⁹² ebda., S. 41.

⁹³ Filek 2013, S. 66.

⁹⁴ König 2004, S. 73.

bezieht sie sich auf das soziale und kulturelle Umfeld des Lesers bzw. der Leserin. Wie bereits zuvor angedeutet, kann typographische Gestaltung also nicht ohne Rücksichtnahme auf den Sinn des Textes geschehen, ebenso wenig wie der Kontext, in dem der jeweilige Text gelesen wird, vernachlässigt werden darf. Das ideale Zusammenwirken dieser Faktoren, d.h. ideale Typographie, die ihrerseits wieder ideale Lesbarkeit generiert, entspringe nicht einem allgemeinen Kodex, der die Anwendung gestalterischer Elemente, wie bspw. die Größe von Schrift, genau festlegt. Denn die eine wahre Typographie gebe es nicht. Jede Lesart, jeder Lesekontext erfordere eigene typographische Maßstäbe, die in ihrer Anwendung frei sind, doch aber auf basalen Ge- und Verboten der Typographie fußen.⁹⁵ Ziel dieses Kapitels ist es demnach, anhand von grundlegenden Erkenntnissen zu Typographie und Grafikdesign auf der einen und Lesbarkeitsforschung auf der anderen Seite eigene typographische Richtlinien allein für den schulischen Kontext des altgriechischen Lehrwerks auszuarbeiten, die im gesamten Lehrbuch durchgängig zum Einsatz kommen sollen. Dabei ist der Fokus besonders auf die Gestaltung der altgriechischen Textpassagen innerhalb des Übersetzungstextes zu legen, wenn auch die kulturgeschichtliche Seitengestaltung sowie Grammatik und Übungsformate thematisiert werden müssen – dies jedoch nur am Rande.

Um die Sinnhaftigkeit typographischer Richtlinien betreffend die Zeilengestaltung o.ä., d.h. Laufweite oder Zeilenabstand etc., nachvollziehen zu können, gilt es zu wissen, wie das menschliche Auge einen Text erfasst bzw. verarbeitet. Bezeichnend ist in diesem Kontext die Fixationsspanne der Augen beim Lesen eines Textes. Denn das Auge nimmt einen Text nicht homogen wahr, wie dies bspw. die Kamera dies beim Fotogra-

⁹⁵ vgl. Willberg / Fossman 1997, S. 67.

fieren eines Textes tun würde, sondern es fixiert einen bestimmten Buchstaben, indem es diesen sozusagen scharf stellt.⁹⁶ Links und rechts von diesem Fixationspunkt ist es in der Lage, weitere Buchstaben zu erfassen, die je nach Alter der Person variieren können. Laut FILEK handelt es sich dabei um drei bis neun Buchstaben.⁹⁷ Entgegen der weit verbreiteten Annahme, das Auge gleite beim Lesen über den Text, entspricht die Lesebewegung nicht einem Gleiten als vielmehr Sprüngen des Auges, sogenannten Sakkaden. Dabei springt das Auge von einem Fixationspunkt zum nächsten – in dessen Umkreis stets zehn bis zwölf Buchstaben wahrnehmend. Aufgrund von Irritationen während des Lesens verläuft diese sprunghafte Bewegung jedoch nicht linear, sondern es ergeben sich durchaus Rücksprünge, um nicht erfasste Buchstabenverbindungen nochmals zu fokussieren.⁹⁸

V.a. im Rahmen der Diskussion um typographische Formalia, hier besonders Laufweite, Wortabstand, Zeilenlänge und Zeilenabstand, ist das Wissen um die eben beschriebene Physiologie des Lesens bedeutsam. Sind diese Dinge falsch gesetzt, so schmälern sie die ideale Lesbarkeit und damit die schnellstmögliche Erfassung eines Textes, was bei anders-alphabetischen Texten wie den Altgriechischen weitaus fataler ist als bei solchen mit vertrauten Schriftzeichen. In der ersten Phase des griechischen Spracherwerbs sollte für SchülerInnen also eine Erschwernis der raschen Texterfassung durch einen nicht leseunterstützenden Satz unbedingt vermieden werden.

Damit lässt sich unmittelbar an die in der Forschung geführte Kontroverse um die Typographie für das Erstlesealter anknüpfen, die sich in ihrer grundlegenden Gestaltung durchaus von jener für erwachsene Lese-

⁹⁶ vgl. Filek 2013, S. 21.

⁹⁷ vgl. ebda., S. 22.

⁹⁸ vgl. ebda., S. 22-25.

rlinnen unterscheidet.⁹⁹ Natürlich haben SchülerInnen, die in Österreich Altgriechisch lernen, das Erstlesealter bereits weit hinter sich gelassen, doch zeigen sich zwischen diesem und der Aneignung des Altgriechischen deutliche Parallelen. Eine der prägnantesten Gemeinsamkeiten ist das Erlernen eines noch unbekannten Alphabets. Dies beinhaltet nicht nur die Erfassung verschiedener Formen und Zeichen, sondern v.a. die Zuordnung von gesprochenen Lauten zu geschriebenen Zeichen.¹⁰⁰ Das Altgriechische erfordert durch die Andersartigkeit des Alphabets also eine stärkere Fokussierung auf visuelle Elemente des Spracherwerbs, d.h. auf die Buchstaben, als dies bei gleichalphabetischen Fremdsprachen der Fall wäre,¹⁰¹ da nicht nur Wörter, sondern das gesamte Schriftbild unbekannt sind.

Des Weiteren machen verschiedene Lesemodelle, so auch das von DE ROSA erläuterte Modell des indirekten Zugangs,¹⁰² deutlich, wie sehr sich der Weg zum Erwerb der Lesekompetenz bei Kindern im Erstlesealter und jugendlichen oder erwachsenen Fremdsprachenlernern gleichen, worauf DE ROSA im Rahmen ihrer Ausführungen immer wieder explizit hinweist. Da die Wiedergabe des gesamten Lesemodells an dieser Stelle zu weit führen würde, sei lediglich angemerkt, dass bspw. nach der Wahrnehmung eines Wortes die Identifizierung der einzelnen Buchstaben und deren Umwandlung in Laute, ein sonst unbewusst ablaufender Prozess, deutlich zu Tage treten. Dies ist dann beobachtbar, wenn Kinder bzw. Fremdsprachenlerner beim lauten Vorlesen eines Wortes dieses in seine lautlichen Einzelteile zerlegen, um es anschließend gegenüber ähn-

⁹⁹ vgl. Willberg / Forssman 1999, S.74-77.

¹⁰⁰ vgl. de Rosa 2007, S. 65-66.

¹⁰¹ Dieser visuelle Fokus wird in Kapitel 3.2 erneut aufgegriffen und näher ausgeführt werden, wenn es um konkrete Möglichkeiten der Aneignung des altgriechischen Alphabets im Anfangsunterricht geht.

¹⁰² vgl. de Rosa 2007, S. 68.

lich lautenden Wörtern abzugrenzen, somit zu identifizieren, und schlussendlich seine lexikalische Bedeutung zu erfassen.¹⁰³

Wie bereits erwähnt, bildet also Textgestaltung für Kinder im Erstlesealter einen eigenen Bereich innerhalb der Typographie, der sich dahingehend von der üblichen Typographie unterscheidet, dass er sich in besonderem Maße als vereinfachende Stütze der Text- und Sinnerfassung präsentiert. Dabei werden eben jene Punkte angesprochen, die ebenso für die Gestaltung des altgriechischen Übersetzungstextes im Lehrwerk relevant sind. So ist man sich unter Typographen darüber einig, dass die Zeilenführung nicht zu lang sein sollte, da v.a. Kinder grundsätzlich kürzere Zeilen, d.h. circa 35 Zeichen pro Zeile,¹⁰⁴ bevorzugen, wie anhand einer Studie von BERNARD et. al. belegt werden konnte.¹⁰⁵ Auch WILLBERG und FORSSMAN veranschlagen mit etwa 50 Anschlägen kurze Zeilen für Kinder bzw. LeseanfängerInnen,¹⁰⁶ was damit noch deutlich unter den als für Erwachsene optimal empfundenen 60 Zeichen liegt.¹⁰⁷ Dieser Richtwert, an dem sich die längeren, deutschsprachigen Textpassagen innerhalb des Lehrwerks orientieren sollten – hier ist bspw. an Einleitungen zu Übersetzungstexten oder Informationen im Rahmen der Kulturgeschichte zu denken –, gründe sich auf dem Kompromiss aus langer und kurzer Zeile, bei dem weder zu wenig Information übermittelt werde noch durch zu häufige Sakkaden eine gesteigerte Fixationsdauer und damit eine ineffiziente Nutzung des Sehfeldes beim Lesen entstünde.¹⁰⁸ Betreffend die altgriechischen Übersetzungstexte sollte die Zeilenlänge eng mit der Zeilenbrechung und damit der Satzart verbunden sein, denn für die

¹⁰³ vgl. ebda., S. 68-71.

¹⁰⁴ vgl. Filek 2010, S. 110.

¹⁰⁵ vgl. Bernard et. al. 2005, S. 1375-1379.

¹⁰⁶ vgl. Willberg / Forssman 1999, S. 76.

¹⁰⁷ vgl. Filek 2010, S. 111.

¹⁰⁸ vgl. ebda., S. 111.

Typographie des Erstlesealters gelte grundsätzlich eine starke Vernetzung von Zeilenfall und syntaktischer Einheit, wodurch der Leser bzw. die Leserin am Ende einer jeden Zeilen auch gedanklich innehalten kann.¹⁰⁹ Daraus ergibt sich schließlich ein Flattersatz. Die Ästhetik der Flatterzone, d.h. der fransige Rand eines im Flattersatz gestalteten Absatzes, die unter Typographen in der Regel einen besonderen Stellenwert einnimmt, ist hier aber zu Gunsten einer vereinfachten Texterfassung zu vernachlässigen.¹¹⁰ Dieses Phänomen der sinngerechten Zeilenbrechung, die während der Gestaltung des Übersetzungstextes manuell vorzunehmen ist, erinnert an die aus der lateinischen bzw. altgriechischen Fachdidaktik bekannte Einrückmethode, die aufgrund der Visualisierung des kolometrischen Aufbaus eines Satzes bei SchülerInnen – eigene Erfahrungen mit OberstufenschülerInnen belegen dies – großen Anklang findet und daher auch unbedingt Eingang in das Lehrwerk finden sollte.

Damit die einzelnen Sinneinheiten eines Satzes schnell erfasst werden können, sind nicht nur eine adäquate Zeilengestaltung vonnöten, sondern auch eindeutig erfassbare Wortbilder, die sich durch großzügig gehaltene Wortzwischenräume ergeben. Wortabstände, so WILLBERG und FORSSMAN, müssen bzgl. der Typographie für das Erstlesealter im Vergleich zum herkömmlichen Satz größer sein,¹¹¹ da das Erkennen von Wortbildern und sowie die Entschlüsselung ihrer Bedeutung bei LeseanfängerInnen einen weit bewusster ablaufenden Vorgang darstellt als bei geübten LeserInnen. Wie bereits zuvor erwähnt gelten diese typographischen Maßgaben in gleicher Weise für das Altgriechische. Denn SchülerInnen im Anfangsunterricht Altgriechisch durchlaufen gleichsam das Stadium eines Kindes, welches Lesen lernt, erneut, da sie sich mit unbe-

¹⁰⁹ vgl. Willberg / Forssman 1999, S. 76.

¹¹⁰ vgl. ebda., S. 77.

¹¹¹ vgl. ebda., S. 76.

kannten Schriftzeichen und – anders als in der jeweiligen Muttersprache – mit fremden Wortklängen, deren lexikalische Bedeutung überdies vollkommen unbekannt ist, auseinandersetzen müssen. Um das jeweilige Wortbild also rasch mit der dazugehörenden Lexik in Verbindung bringen zu können, ist es unumgänglich, Wortzwischenräume großzügig zu gestalten, zumal RAYNER et al. im Rahmen einer Studie feststellen konnten, dass große Wortzwischenräume die Lesbarkeit eines Textes stärker begünstigen als dies bspw. weite Buchstabenabstände tun.¹¹² Ebenso bemerkt FILEK, dass der Wortabstand ein oftmals weit unterschätzter Faktor bei der Gestaltung eines Textes sei.¹¹³

Direkt vom Wortabstand wiederum ist eine weitere Konstante, der Zeilenabstand, abhängig. Dieses Abhängigkeitsverhältnis kann als einer der typographischen Grundpfeiler angesehen werden – denn er ist maßgebend für die optische Zeilenbildung, die die Fixationspunkte des Auges führt – und gilt somit auch für die Typographie der altgriechischen Textpassagen. Mag also der Wortabstand – wie im Falle der Erstlesetypographie – noch so groß gewählt sein, der Zeilenabstand hat größer zu sein.¹¹⁴ Doch auch die Zeilenlänge beeinflusst den Zeilenabstand sowie die Ausrichtung einer Schrift: Je länger die Zeile, desto größer der Zeilenabstand¹¹⁵ – dies gilt hier v.a. für deutsche Textpassagen innerhalb des Lehrwerks. Letzteres, d.h. die Ausrichtung einer Schrift, meint die Betonung der Vertikale oder Horizontale durch die Buchstaben bzw. die gewählte Schriftart.¹¹⁶ Für das Altgriechische liegt aufgrund der Beschaffenheit der Buchstaben eine Fokussierung der Vertikale vor – zu denken

¹¹² vgl. Rayner et. al. 2010, S. 834-839.

¹¹³ vgl. Filek 2010, S. 106. Vergleiche überdies dazu Filek 2010, S. 108-109: Hier werden konkrete Größenangabe bzgl. des Wortabstandes gemacht, wobei wohl das sogenannte Drittelgeviert als optimal angesehen wird.

¹¹⁴ vgl. Willberg / Forssman 1999, S. 76.

¹¹⁵ vgl. Willberg 2001, S. 38f.

¹¹⁶ vgl. ebda., S. 38.

ist hier bspw. an die Buchstaben β , γ , δ , η , θ , ζ , λ , μ , ξ , ρ , ς , ϕ , ψ und χ sowie an die Vokale mit subskribiertem Iota ω , α und η . Dieses Charakteristikum altgriechischer Letter macht zur optimalen Lesbarkeit eine starke Zeilenführung durch großen Zeilenabstand notwendig.

Bei sämtlichen hier beschriebenen Gestaltungselementen bzgl. der LeseanfängerInnen-Typographie gilt jedoch: groß, aber nicht zu groß. Wie auch im vorhergehenden Kapitel zum Farbeinsatz ein Übermaß an farblicher Gestaltung lernhemmend wirkt,¹¹⁷ so liegt man falsch in der Annahme, dass für ungeübte LeserInnen und SchreiberInnen, wie es die SchülerInnen des altgriechischen Anfangsunterrichts sind, eine überdurchschnittlich große Typographie immer die beste Lösung ist. Denn gerade für die Schriftgröße gilt dies nicht zwingend, so FILEK. Denn je größer das Schriftbild ist, umso größer und zeitintensiver sind die Sakkaden des Auges, was lesehemmend wirkt.¹¹⁸ Für den altgriechischen Übersetzungstext ist es also durchaus ratsam, bei den für Lesetexte üblichen Schriftgrößen von 9 bis 12 Punkt zu bleiben.¹¹⁹

Hinsichtlich des altgriechischen Lehrwerks gilt in jedem Fall aber die Beibehaltung des gleichen Layouts für sämtliche Übersetzungstexte bzw. längere altgriechische Textpassagen, wobei lediglich die Zeilenbrechung gemäß den einzelnen Sinneinheiten variiert. Großzügiger Zeilenabstand sowie daran angepasste Wortzwischenräume, eine herkömmliche Lesegröße der Schrift, Flattersatz, bei dem keine Rücksicht auf Ästhetik genommen werden muss, und eine Zeilenlänge, die ca. 50 Anschläge umfasst, sollen u.a. zugunsten des Wiedererkennungswertes, der besonders in

¹¹⁷ vgl. Kapitel 2.2 dieser Arbeit.

¹¹⁸ vgl. Filek 2010, S. 118-120.

¹¹⁹ vgl. ebda., S. 119. Vergleiche zudem Filek 2010, S. 118: Die schlussendlich verwendete Schriftgröße, sei dies nun 10 oder 12 Punkt, hänge von der jeweiligen Schriftart ab. Denn nicht alle Schriftarten besitzen dieselbe optische Größe.

Schulbüchern von Bedeutung ist,¹²⁰ Bestand haben. Auf Grammatik- und Übungsseiten ist dieses Schema nicht zwingend umzulegen, da dort meist nur mit einzelnen Wörtern oder Phrasen gearbeitet wird, die gemäß ihrer Verwendung eine eigene typographische Gestaltung erfahren. So, wenn es bspw. um die Darstellung von Deklinationen im Grammatikteil geht. Hier könnte z.B. durchaus auf eine größere Schrift für die einzelnen Kasus gesetzt werden.

Die Doppelseite, die zu Beginn eines jeden Kapitels für kulturgeschichtliche Exkurse reserviert ist, soll sich im Gegensatz zu den Übersetzungstexten der aktivierenden Typographie bedienen und keinen festgesetzten Schemata folgen. Dabei handelt es sich um eine Typographie, die zum Lesen verleiten, anregen und in besonderem Maße auch SchülerInnen ansprechen soll. Ein wichtiger Grundsatz ist dabei die individuelle Gestaltung einer jeden Seite,¹²¹ was der altgriechischen Kulturgeschichte durchaus gelegen kommt, da hierbei jeder Themenbereich, sei dies nun das Theater oder der Aufbau der griechischen Polis, eigene Merkmale aufweist, die jeweils ein eigen darauf zugeschnittenes Spiel mit typographischen Gestaltungsmitteln verlangen. Denn Einschränkungen bezüglich Schriftart, Größe, Satzart, Laufweite usw. gibt es laut WILLBERG kaum. Das Ziel ist stets, die Neugier der SchülerInnen zu wecken – v.a. in Hinblick auf den Übersetzungstext, dessen Inhalt den der behandelten Kulturgeschichte widerspiegeln soll – und sie mittels der auffälligen Gestaltung einzufangen.¹²²

Bei aller Diskussion um Satzart, Wortabstand und Zeilengestaltung wurde bisweilen ein elementarer Aspekt, die Schriftart selbst, unberücksichtigt gelassen. Da Schrift nicht nur Überbringer einer Nachricht, son-

¹²⁰ vgl. Willberg / Forssman 1997, S. 41.

¹²¹ vgl. ebda. S. 53.

¹²² vgl. ebda., S. 53.

dern, wie eingangs erwähnt, auch ornamental, expressiv und emotional zu wirken im Stande ist, wird diesem Bereich nun im Folgenden Aufmerksamkeit geschenkt. Die Frage nach der Schriftart ist für das altgriechische Lehrwerk insofern von großer Bedeutung, da sich der altgriechische Text bzw. einzelne Wörter und Phrasen nicht nur sprachlich, sondern v.a. auch optisch klar von den deutschsprachigen Erläuterungen und Anweisungen abheben sollen. Eine solche Abhebung dient nicht zuletzt der besseren Orientierung im Lehrbuch und trennt die deutschen Passagen klar von den altgriechischen. Mit der Kombination von maximal zwei verschiedenen Schriftarten pro Seite schließt sich eine derartige Gestaltung dem typographischen Richtwert optimal an.¹²³

Im Zuge der Überlegung, welche Schriftarten für die Gestaltung des altgriechischen Lehrwerks passend erscheinen, gilt es, zuerst die grundlegende Frage nach Serifen- oder Groteskschrift¹²⁴ zu beantworten.

Die Forschung ist sich bisweilen uneinig darüber, welche der beiden Schriftvarianten in Hinblick auf bessere Lesbarkeit nun zu bevorzugen ist. FILEK stellt im Rahmen seiner Abhandlung über die Serifenschriften mehrere Studien vor, die sich jeweils deutlich für Serifen- bzw. Groteskschriften aussprechen.¹²⁵ So begünstigen Serifenschriften bspw. durch ihre horizontalen Elemente die Zeilenbildung, was aber mit Verweis auf die sprunghafte und nicht gleitende Bewegung des Auges beim Lesen in Frage zu stellen ist.¹²⁶ ROETHLEIN hingegen machte anhand einer Studie deutlich, dass die Lesbarkeit von Buchstaben weniger von den Serifen als mehr von anderen Einflussfaktoren wie Schriftgröße, Schriftstärke,

¹²³ vgl. Niegemann et. al. 2008, S. 187.

¹²⁴ Serifenschriften setzen sich aus solchen Zeichen zusammen, die durch horizontale Striche an den vertikalen Buchstabenenden gekennzeichnet sind – so bspw. die gängige Times New Roman. Groteskschriften oder serifenlose Schriften, wie die hier gebrauchte Euphemia, weisen derartige horizontale Elemente nicht auf.

¹²⁵ vgl. Filek 2013, S. 155-157.

¹²⁶ vgl. ebda., S. 158.

Buchstabenabstand usw. abhängt.¹²⁷ FILEK folgert schließlich, dass „entweder kein Unterschied zwischen Serifenlosen und Serifenschriften gemessen werden kann oder es genügend Studien gibt, die die Überlegenheit der einen oder anderen Schriftgattung beweisen“¹²⁸.

Für den griechischen Übersetzungstext kann also keine aus Ergebnissen typographischer Forschung resultierende Pauschalantwort gegeben werden. Vielmehr gilt es hier, mehrere Faktoren gegeneinander abzuwägen. Im Vordergrund stehen in jedem Fall die optimale Lesbarkeit sowie ein harmonisches Schriftbild. Um dies zu gewährleisten, muss besonders die Verschmelzung von Buchstaben sowie deren optische Verwechslung vermieden werden, was einen wichtigen Faktor für Lesbarkeit auf Buchstabenebene darstellt. Dass davor weder Serifen- noch Groteskschriften gefeit sind, zeigen WILLBERG und FORSSMAN anhand einer Gegenüberstellung mehrerer Schriftarten, wobei die optische Verschmelzung v.a. an den Buchstabenkombinationen Π / Π sowie m / rn deutlich wird.¹²⁹ Auch für das Altgriechische besteht eine solche Gefahr. Deutlich wird dies anhand Buchstabenkombination $\sigma\tau$, die weniger bei Serifen- als vielmehr bei Groteskschriften zu verschmelzen droht, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen:

$\sigma\tau$	$\sigma\tau$	$\sigma\tau$	$\sigma\tau$	$\sigma\tau$	$\sigma\tau$	$\sigma\tau$
Calibri	Arial	Tahoma	Calibri Light	Times New Roman	Cambria	Palatino Linotype

Auch wenn, wie zuvor erwähnt, die horizontalen Elemente von Serifenschriften wohl keinen bemerkenswerten Einfluss auf die Lesbarkeit ausü-

¹²⁷ vgl. Lund 1999, S. 95.

¹²⁸ Filek 2013, S. 157.

¹²⁹ vgl. Willberg / Forssman 1999, S. 20f.

ben, so bilden sie doch bzgl. der optischen Wahrnehmung einen Gegenpol zu den vielfach stark vertikal ausgerichteten Schriftzeichen des Altgriechischen. Allgemein weisen Serifenschriften – auch wenn die Serifen nur sehr schwach ausgeprägt sind – für das Altgriechische eine feinere Linienführung auf, die sich besonders auch durch die unterschiedlichen Strichstärken innerhalb eines Buchstabens sowie die punktartige Verdickung an den Buchstabenenden auszeichnet.

Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος ¹³⁰	Times New Roman
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος	Palatino Linotype
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος	Garamond
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος	Cambria
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος	Century
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος	BBT
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος	Aroania
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος	Century Gothic
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος	Calibri
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος	Tahoma
Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος	Arial

¹³⁰ vgl. Krause, Ilias I, 1.

Die oben angeführten Beispiele, die zweifelsohne nur einen Auszug aus der Vielfalt der Fonts bieten, machen jedoch den grundsätzlichen Unterschied zwischen Serifen- und Groteskschriften deutlich. Die Groteskvarianten wirken sehr viel statischer, durch ihre geometrische Linienführung fast schon symmetrisch. V.a. Tahoma und Arial erscheinen durch die sehr groß gehaltenen Buchstabenzwischenräume, wie bspw. bei η , α , o oder ς , bauchig, wodurch sich die einzelnen Buchstaben weniger gegeneinander abgrenzen und voneinander abheben. Überdies besteht u.a. bei η und Π durchaus Verwechslungsgefahr, da v.a. sich bei Calibri, Tahoma und Arial die x-Höhe des η sehr an die Höhe des großen Π anlehnt und die Linienführung beider Buchstaben stark an ein nach unten offenes Viereck erinnert. Auch bei α und o ergibt sich durch die kreisförmige Gestaltung des α , das seine diagonalen Ausläufer am Buchstabenende vollkommen eingebüßt hat, ein solches Problem. Ein Blick auf die Serifenschriften zeigt, dass durch die schwungvolle Gestaltung des η hier deutlich weniger Verwechslungspotenzial besteht, da v.a. bei der Garamond das geschwungene η eine vollkommen andere Führung als das statisch wirkende Π bietet.

Zu achten gilt es zudem darauf, dass sich einzelne, akzenttragende Vokale innerhalb einer Schrift nicht von den übrigen durch größere Linienstärke abheben, wie dies bspw. bei Century Gothic der Fall ist. Eine solch ungewollte und thematisch vollkommen unpassende Hervorhebung wirkt irritierend. Dass dies jedoch nicht unbedingt eine Eigenheit der Groteskschriften darstellt, zeigt die Garamond, bei der sowohl $\tilde{\alpha}$ / $\tilde{\Lambda}$ als auch $\tilde{\eta}$ verdickt sind, da diese Zeichen von der Times New Roman entlehnt werden.

Damit ergibt sich für altgriechische Textpassagen ein weiterer zu beachtender Aspekt: die Gestaltung der Akzente. Wie die Typographie zur

besseren Lesbarkeit eine adäquate Laufweite empfiehlt, die je nach Schriftgröße mechanisch anzupassen ist, so sollten sich auch Akzente mit einem angemessenen Abstand auf den Buchstaben sitzen, damit keine Verschmelzung der beiden Elemente droht, v.a. da Akzentunterschiede im Altgriechischen häufig zu lexikalischen Bedeutungsunterschieden führen. Zu denken ist hier bspw. an ῥ / ῖ oder ῖ̃. Die nachfolgende beispielhafte Aufführung verschiedener Schriftarten und ihrer Akzentgestaltung zeigt zum einen, dass bspw. Century Gothic mehrere Akzente auf einem Vokal äußert unscharf trennt, zum anderen wird deutlich, dass v.a. die Gestaltung der SPIRITUS im Vergleich zur Palatino Linotype sehr vage und unsauber ist, da diese mehr an einen Beistrich als an einen SPIRITUS erinnern. Die Unterscheidung zwischen SPIRITUS ASPER und SPIRITUS LENIS gestaltet sich dabei als Herausforderung.

ῥ	ῖ	ῖ̃	Garamond
ῥ	ῖ	ῖ̃	Century Gothic
ῥ	ῖ	ῖ̃	Tahoma
ῥ	ῖ	ῖ̃	Palatino Linotype

Doch auch nicht jede Serifenschrift gestaltet ihre Akzente sauber, wie am Beispiel der Garamond deutlich wird, weshalb auch innerhalb einer Schriftvariante die einzelnen Schriftarten nochmals gemäß feiner Unterschiede bezüglich der optimalen Lesbarkeit gegeneinander abgewogen werden müssen.

Gesamtgesehen scheint die Gestaltung des griechischen Übersetzungstextes mit einer Serifenschrift angemessener, was über sämtliche

dafürsprechende Formalkriterien wie Buchstabenformen und Verwechslungs- bzw. Verschmelzungsgefahr hinaus nicht zuletzt dem – persönlichen –, ästhetischen Empfinden geschuldet ist. Denn die geschwungene Führung der Serife unterstreicht das Schönegeistige altgriechischer Texte und ruft eher Assoziationen zur handschriftlichen Herkunft dieser hervor als dies die statische Wirkung der Groteskschrift vermag. Im Folgenden werden einige mögliche Serifenschriften präsentiert, wobei darauf zu achten ist, dass ungewollte Hervorhebungen oder unscharfe Akzentsetzung vermieden werden. Einige der folgenden Schriftarten, wie bspw. Cambria oder Aroania, zeigen bei manchen Zeichen lediglich Ansätze von Serifen, werden aber dennoch in die nachfolgende Gegenüberstellung aufgenommen, da es sich um keine reinen Groteskschriften handelt.

λέων ἀκούσας βατράχου κεκραγότος	Palatino Linotype
ἐπεστράφη πρὸς τὴν φωνήν	
οἰόμενος μέγα τι ζῷον εἶναι.	
προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρὸν χρόνον	
ὥς ἐθεάσατο αὐτὸν ἀπὸ τῆς λίμνης ἐξελθόντα,	
προσελθὼν κατεπάτησεν εἰπών. ¹³¹	

λέων ἀκούσας βατράχου κεκραγότος	Times New Roman
ἐπεστράφη πρὸς τὴν φωνήν	
οἰόμενος μέγα τι ζῷον εἶναι.	
προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρὸν χρόνον	
ὥς ἐθεάσατο αὐτὸν ἀπὸ τῆς λίμνης ἐξελθόντα,	
προσελθὼν κατεπάτησεν εἰπών·	

¹³¹ Voskuhl, Fabel 141, S. 136.

λέων ἀκούσας βατράχου κεκραγός
ἐπεστράφη πρὸς τὴν φωνὴν
οἰόμενος μέγα τι ζῷον εἶναι.
προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρὸν χρόνον
ὥς ἐθεάσατο αὐτὸν ἀπὸ τῆς λίμνης ἐξελθόντα,
προσελθὼν κατεπάτησεν εἰπών

Cambria

λέων ἀκούσας βατράχου κεκραγός
ἐπεστράφη πρὸς τὴν φωνὴν
οἰόμενος μέγα τι ζῷον εἶναι.
προσμείνας δὲ αὐτῷ μικρὸν χρόνον
ὥς ἐθεάσατο αὐτοῦ ἀπὸ τῆς λίμνης ἐξελθόντα,
προσελθὼν κατεπάτησεν εἰπών ·

Book Antiqua

λέων ἀκούσας βατράχου κεκραγός
ἐπεστράφη πρὸς τὴν φωνὴν
οἰόμενος μέγα τι ζῷον εἶναι.
προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρὸν χρόνον
ὥς ἐθεάσατο αὐτὸν ἀπὸ τῆς λίμνης ἐξελθόντα,
προσελθὼν κατεπάτησεν εἰπών·

Sylfaen

λέων ἀκούσας βατράχου κεκραγός
ἐπεστράφη πρὸς τὴν φωνὴν
οἰόμενος μέγα τι ζῷον εἶναι.
προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρὸν χρόνον
ὥς ἐθεάσατο αὐτὸν ἀπὸ τῆς λίμνης ἐξελθόντα,
προσελθὼν κατεπάτησεν εἰπών·

BBT

λέων ἀκούσας βατράχου κεκραγότος

Aroania

ἐπεστράφη πρὸς τὴν φωνὴν

οἰόμενος μέγα τι ζῷον εἶναι.

προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρὸν χρόνον

ὥς ἐθεάσατο αὐτὸν ἀπὸ τῆς λίμνης ἐξελθόντα,

προσελθὼν κατεπάτησεν εἰπών·

Auch wenn es sich durchgängig um Serifen handelt – Cambria und Aroania arbeiten lediglich mit Serifenansätzen –, sind die einzelnen Schriftbilder sehr verschieden. Die Cambria überzeugt hierbei wenig, da die Unterscheidung von GRAVIS und SPIRITUS ASPER kaum möglich ist. Die Book Antiqua fokussiert stark in die Horizontale und zieht den Leser nach rechts, da sie mit sehr ausgeprägten Serifen arbeitet, die ihrerseits wiederum aber Verwechslungen begünstigen, wie an ἐθεάσατο zu erkennen ist. V.a. die Kombination aus α, σ und ο bereitet hier Probleme. Ein eindeutiges Wortbild ergibt sich bei der Sylfaen, der Times New Roman, der BBT und der Aroania. Der Palatino Lintoype gelingt dies weniger gut, da sie das Schriftbild stark nach rechts zieht und ihre Buchstaben sehr breit gestaltet sind, wodurch die Wortabstände unscharf wirken. Die Sylfaen ist wesentlich einfacher gehalten als die Times und wirkt dadurch weniger verspielt, arbeitet aber dennoch mit geschwungenen Elementen und Serifen. Allerdings verwendet die Sylfaen bei akzenttragenden Buchstaben wie ῶ oder ᾱ die Zeichen der Times New Roman, wodurch diese Schriftart gesamtgesehen unbrauchbar wird. Die Akzentuierung bei BBT und Aroania wiederum ist sehr deutlich umgesetzt, während die Times New Roman in diesem Bereich vergleichsweise wenig überzeugt. Anschaulich zeigt sich dies an „...ζῷον εἶναι...“: bei εἶναι kleben SPIRITUS ASPER und

Zirkumflex förmlich aneinander und auch das ω wirkt durch die extreme Schließung des ω mit dem darauf sitzenden Zirkumflex sehr gedrängt.

Bei BBT und Aroania zeigen sich formal keine gravierenden Unterschiede, die die Verwendung einer der beiden Schriftarten ausschließen würden. Beide bestechen durch ihre eindeutige Akzentgestaltung – ein wesentlicher Faktor hinsichtlich altgriechischer Fonts. Das Schriftbild betreffend werden Unterschiede in der Linienführung deutlich: die BBT weist wesentlich stärkere Serifen auf und wirkt dadurch kantiger, gleichzeitig sind ihre Zeichen sowie Zeichenabstände schmaler gehalten als dies bei der Aroania der Fall ist. Letztere wirkt runder und bauchiger, allerdings nicht so, dass eine Verwechslungsgefahr zwischen σ , α und o besteht. Auf welche der beiden Schriftarten die endgültige Entscheidung fällt, ist nicht zuletzt dem persönlichen Geschmack geschuldet, da beide Schriftarten durchaus denkbar sind. Für das Lehrwerk, das in diesem Rahmen ausgearbeitet wird, fällt die Wahl auf die Aroania. Sie wirkt – um auch dem persönlichen Geschmack Raum zu geben – modern, dennoch nicht statisch, sondern durch ihre feinen Schwünge und partiell leichten Serifen lebendig. Zudem ist die Akzentsetzung besonders eindeutig und leicht erkennbar. Die Buchstaben verschmelzen durch den vergrößerten Zeichenabstand nicht miteinander, wobei die Wortgrenzen jedoch klar abgrenzbar bleiben.

Wie bereits zuvor erwähnt, sollen sich die deutschen Textpassagen auch optisch von den griechischen abheben. WILLBERG und FORSSMAN sind der Ansicht, dass es keine „verbindliche[n] Rezepte“¹³² für Schriftmischungen gibt, schenkt man jedoch v.a. dem Duktus der Schrift Aufmerksamkeit, lassen sich doch gewisse Anhaltspunkte für die Mischung von

¹³² Willberg / Forssman 1999, S. 25.

Schriften festhalten.¹³³ GLÄNZER spricht dabei von dynamischen, statischen und geometrischen Schriften, was sowohl auf Serifen als auch auf Groteske zutrifft. Dynamische Schriften weisen offene Buchstabenformen auf und zeichnen sich überdies durch eine hohe Anschlussfreudigkeit sowie gute Zeilenführung aus. Statische Schriften bilden mit ihren geschlossenen Formen und dem geringen Zeichenzusammenhalt das exakte Gegenteil zu Ersteren. Durch absolut geometrisch gestaltete Buchstaben, die in ihrer Verbindung ein perliges Schriftbild ergäben, lassen sich geometrische Schriften erkennen.¹³⁴

Die Kombination einer Serife mit einer Grotesk des gleichen Typs, so GLÄNZER, ist gut einsetzbar, da die Schriften „eine übereinstimmende Formensprache aufweisen, sich aber in Kontrast und Endstrichbehandlung unterscheiden“¹³⁵. Von der Kombination zu ähnlicher Schriften ist in jedem Fall unbedingt Abstand zu nehmen.¹³⁶ Laut WILLBERG muss mindestens ein Auszeichnungsmerkmal vorhanden sein – hierzu zählen Serifen, Strichstärke, Schriftgröße etc. –, damit die Schriftmischung eine harmonische ist. Je stärker dieses Merkmal optisch zu Tage tritt, umso vorteilhafter wirkt sich dies auf den gewünschten Effekt aus.¹³⁷

Bezüglich des Altgriechischen – so ein möglicher Einwand – könne ohnehin keine zu starke Ähnlichkeit auftreten, da das Schriftbild aufgrund der nicht-lateinischen Buchstaben ein vollkommen anderes ist. Doch ein Blick auf die im Folgenden angeführten, ersten drei Beispiele zeigt, dass durchaus eine enorme Ähnlichkeit zwischen deutschem und altgriechischem Text erkennbar ist, sind die Schriftarten identisch – sei dies durch die übereinstimmende Schriftgröße, den Zeichenabstand, die Ausführung

¹³³ vgl. ebda., S. 25.

¹³⁴ vgl. Glänzer 2010, S. 36.

¹³⁵ ebda., S. 38.

¹³⁶ vgl. ebda., S. 38.

¹³⁷ vgl. Willberg 2001, S. 92.

der Serifen oder die Stärke der Zeichen. Auf den Einsatz gleicher Schriftarten für beide Textsorten ist zugunsten der besseren Lesbarkeit also zu verzichten. Es bleibt die Frage nach einer zur Aroania passenden, sich dennoch unterscheidenden Schriftart.

Die Gegenüberstellung von Times New Roman sowie Euphemia mit der griechischen Aroania ergibt – formal gesehen – ein eindeutiges Bild: Die Times New Roman passt sich in der x-Höhe der Aroania an, wobei sie gleichzeitig aber von Letzterer durch die größere Strichstärke sowie den sehr ausgeprägten Serifen unterscheidet. Generell wirkt sie jedoch sehr statisch und harmonisiert so – laut GLÄNZER¹³⁸ – wenig mit der dynamischen, griechischen Aroania. Die Euphemia hingegen zeichnet sich v.a. durch größere x-Höhe sowie generell vergrößerte Zeichen bei gleicher Schriftgröße von 12 Punkt aus. Überdies sind ihre Zeichen enger gesetzt. Sie ist vollkommen serifenlos – nicht einmal Ansätze von Serifen sind sichtbar. Wie die Aroania wirkt sie bauchig und harmonisiert zusätzlich auch in der Strichstärke sowie in der Anschlussfreudigkeit mit ihr.

Auch in der Diskussion um Schriftartenpaare darf der Faktor der eigenen, ästhetischen Optik nicht vernachlässigt werden, der – bei allen Formalia – oftmals doch ausschlaggebend für die Wahl einer Schriftart ist. Für diese Arbeit ist es das Paar bestehend aus Euphemia und Aroania.

Das ist ein Blindtext προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρόν	Lucida Sans Unicode
Das ist ein Blindtext προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρόν	BBT
Das ist ein Blindtext προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρόν	Aroania
Das ist ein Blindtext προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρόν	Times New Roman
Das ist ein Blindtext προσμείνας δὲ αὐτοῦ μικρόν	Euphemia

¹³⁸ vgl. Glänzer 2010, S. 138.

Die Wirkung von Schrift soll – das Kapitel abschließend – hier nur am Rande erwähnt werden, da sie hauptsächlich für die Kulturgeschichte-Seiten relevant ist, im Rahmen derer aktivierende Typographie einen großen Stellenwert erhält und demnach ein größeres Spiel mit Schrift möglich ist. Denn Schrift müsse sich auf den Inhalt eines Textes beziehen und sozusagen die gleiche Wellenlänge haben.¹³⁹ Diese Wellenlänge bzw. Wirkung einzelner Schriften sei den meisten Menschen nicht bewusst, obwohl sie stets vorhanden sei – so wie dies bereits im ersten Kapitel für die Wirkung von Farben diskutiert wurde.¹⁴⁰ Durch ihre Formensprache, die von weich, rund, geschwungen und zart über kantig bis hin zu grob und globig reiche,¹⁴¹ übermitteln Schrift eine ganz eigene optische Botschaft, die nicht mit jeder Textsorte sowie mit jedem Inhalt harmonisiert. Doch nicht nur die Formensprache sei hierbei von Bedeutung, sondern auch die historisch-kulturellen Erinnerungen, die einer Schrift anhaften, wie dies bspw. bei der – im Dritten Reich höchst populären – Fraktur der Fall sei.¹⁴² Daher ist es unerlässlich, v.a. bei der Schulbuchgestaltung nicht nur Formalkriterien der Typographie, deren Verwendung im Rahmen dieses Kapitels nun hinreichend Aufmerksamkeit geschenkt wurde, sondern auch die Geschichte und Sozialisation von Schriften im Hinterkopf zu behalten.

¹³⁹ Willberg / Forsmann 1997, S. 72.

¹⁴⁰ vgl. Kapitel 2.1 dieser Arbeit.

¹⁴¹ vgl. Willberg / Forssman 1999, S. 12.

¹⁴² vgl. ebda., S. 12.

3.2 EINSATZ VON VISUALISIERUNGSMETHODEN BEIM SCHRIFTSPRACHERWERB MODERNER FREMDSPRACHEN MIT NICHT-LATEINISCHEM ALPHABET UND DEREN VERWENDUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DAS ALTGRIECHISCHE

Anders als die in Österreich approbierten Lehrbücher¹⁴³ für den altgriechischen Anfangsunterricht arbeiten Lehrwerke moderner Fremdsprachen, die selbst ein vom Lateinischen abweichendes Alphabet aufweisen, durchaus mit verschiedenen Methoden, um den Lernenden die Aneignung der einzelnen Schriftzeichen zu erleichtern. Hierbei geht es weniger um die formale Gestaltung von Buchstaben oder Textpassagen, die bereits in Kapitel 3.1 hinreichend erläutert wurde, als vielmehr um die kreative Arbeit mit einzelnen Graphemen des Altgriechischen, die u.a. an mnemotechnische Methoden anknüpft. Ziel dieser Ausführungen ist es demnach, anhand diverser, immer wiederkehrender Aufgabentypen in Lehrwerken des Chinesischen, Arabischen und Russischen eigene Gestaltungs- und Anwendungsmöglichkeiten für das Altgriechische zu entwickeln und vorzustellen, wobei dabei jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann. Die Adaption für die Bedürfnisse des Altgriechischen erfolgt in den folgenden drei Unterkapiteln, die sich aufgrund der Beschaffenheit der jeweils einzigartigen Schriftzeichensysteme und der damit einhergehenden eigenen Methodik je einer der drei zuvor genannten Sprachen widmen.

3.2.1 CHINESISCH

Zweifelsohne nimmt die chinesische Sprache aufgrund ihres Zeichensystems eine andere Stellung als die altgriechische ein, da es sich bei ersterer hinsichtlich der schriftlichen Wiedergabe von gesprochenen Lauten

¹⁴³ vgl. Elliger et. al. 2002 und Lachawitz 2007.

sozusagen um eine Logogramm-Sprache handle,¹⁴⁴ während das Altgriechische hingegen eine Alphabet-Schrift ist. Dieser Unterschied liegt darin begründet, dass ein Logogramm, bspw. also ein chinesisches oder japanisches Schriftzeichen, meist ein vollständiges Wort abbildet, ein altgriechischer Buchstabe aber lediglich einen Laut, der sich erst mit anderen Buchstaben verbinden muss, um ein Wort darstellen zu können. Da chinesische oder japanische Lehrwerke ihre Schriftzeichen und damit die zu lernenden Wörter gerne in bedeutungstragende Zeichnungen integrieren, um den Lernenden das Behalten selbiger zu erleichtern, ist der zuvor beschriebene Unterschied zwischen dem Chinesischen und Altgriechischen von besonderer Relevanz, stellt jedoch kein Ausschlusskriterium für die Verwendung einer solchen Methodik im Altgriechischunterricht dar, sofern sie an dessen Bedürfnisse angepasst werden. Dass eine solche Adaption und Beschäftigung mit graphischen Sprachbildern zur Steigerung der Behaltensleistung im altsprachlichen Unterricht durchaus seine Berechtigung hat, macht SPERBER deutlich, wenn er aufzeigt, dass lateinische Lehrwerke kaum oder gar nicht mit visuellen Mitteln der Mnemotechnik arbeiten.¹⁴⁵

Doch gerade der visuelle Aspekt, den solche mnemotechnischen Sprachbilder bieten, ermöglicht mehrkanaliges Lernen bzw. die doppeltkodierte Speicherung von Informationen, die bereits im Rahmen der Diskussion um Farbeinsatz im altgriechischen Lehrbuch als positiv hinsichtlich des Behaltens von Informationen eingestuft wurde.¹⁴⁶ Doch auch, wenn der visuelle Reiz nicht vorgegeben wird, sondern – zumeist unbewusst – eigene geistige Bilder geschaffen werden, erfolgt ein dualer Prozess der Verarbeitung verbaler und nonverbaler Informationen, der direkt mit dem

¹⁴⁴ vgl. Schröder-Lenzen 2013, S. 15.

¹⁴⁵ vgl. Sperber 1989, S. 101-106.

¹⁴⁶ vgl. Brzezinska 2006, S. 182.

Konkretheitsgrad der Information zusammenhängt. Denn konkret Vorstellbares, wie bspw. HAUS oder HASE, wird verbal und visuell gespeichert. Je abstrakter aber die Information, umso weniger ausgeprägt ist der duale Prozess der Speicherung. Die Verarbeitung abstrakter Informationen erfolgt demnach überwiegend in ihrer genuinen Form. Diese Überlegung zeigt, wie sinnvoll es ist, allzu abstrakte Informationen zu konkretisieren, um ihre Memorierung zu erleichtern.¹⁴⁷

Für den Altgriechischunterricht ergibt sich daraus die Möglichkeit, für SchülerInnen die unbekannten abstrakt wirkenden Schriftzeichen – wobei diese Art der bildlichen Mnemotechnik auch auf grammatikalische Phänomene, wie Aspekte der verschiedenen Tempora im Altgriechischen, ausgeweitet werden kann – in inhaltlich korrelierender, bildlicher Form zu präsentieren. So werden zum einen konkrete Hilfestellungen beim Lernen des Alphabets bzw. der Akzente angeboten, zum anderen werden die SchülerInnen durch die dargebotene Form der Mnemotechnik zu eigenen kreativen Ideen in diesem Bereich angeregt, die ihr Lernen unterstützen. Ein gutes Beispiel für eine solche bildorientierte Form der Mnemotechnik bildet das chinesische Lehrbuch FUN WITH CHINESE CHARACTERS¹⁴⁸ von ONG und TAN, das allerdings nur einen Teil der Palette an mannigfaltigen Möglichkeiten, fremde Schriftzeichen visuell aufzubereiten und in Zeichnungen zu integrieren, abdeckt. ONG und TAN arbeiten dabei mit karikativen und humoristischen Darstellungen, bei denen das jeweilige Schriftzeichen laut KUHN entweder figürlich, piktographisch oder situativ verwendet wird. Figürlich meint dabei die zeichnerische Umsetzung des Schriftzeichens gemäß seiner Bedeutung, piktographisch den Einsatz des Schriftzeichens in fast ursprünglicher Form – lediglich mit leichten, bedeutungshinweisenden Ergänzungen oder Abwandlungen – und situativ

¹⁴⁷ vgl. Pavio 1971, S. 16-28.

¹⁴⁸ Ong / Tan 1980.

den Einsatz des Schriftzeichens in seiner ursprünglichen Form, wobei es situativ passend eingefügt wird, sodass seine Bedeutung allein aus der Zeichnung heraus ablesbar ist.¹⁴⁹

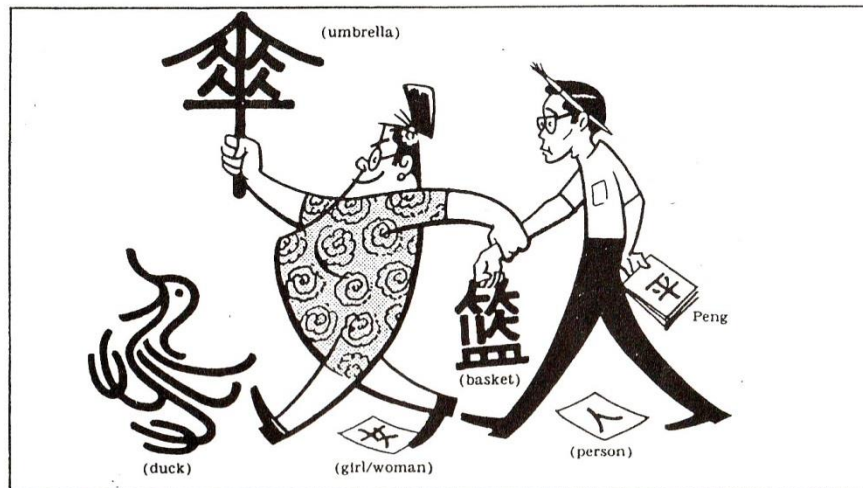


Abb. 10: Ong / Tan 1980, 12.

Ergänzend fügen ONG und TAN ihren Zeichnungen – sofern notwendig – auch Erläuterungen hinzu, um die Darstellung, die den Blick einfangen und Neugier auf weitere Informationen wecken sollte, sowie die Integration der Zeichen nachvollziehbar zu machen. Textinterne Verweise auf das Bild führen den bzw. die Lernende(n) wieder auf die visuelle Ebene zurück und runden den Vorgang der Memorierung des Zeichens ab.¹⁵⁰

Da das Altgriechische, wie zuvor erwähnt, keine Logogramm-Sprache ist, ist eine exakte Umlegung in dieser ausgeprägten Form, d.h. die graphische Darstellung einzelner Wörter, kaum möglich und letztlich auch nicht notwendig. Hinsichtlich verschiedener Grapheme oder Schriftelemente, die LeseanfängerInnen des Altgriechischen oftmals Schwierigkeiten bereiten, bis sie vollständig internalisiert und automatisiert werden, kann diese mnemotechnische Methode aber durchaus hilfreich sein. Das fol-

¹⁴⁹ vgl. Kuhn 1996, S. 87-89.

¹⁵⁰ vgl. ebda., S. 92f.

gende Anwendungsbeispiel visualisiert die Funktion des SPIRITUS ASPER, der die Behauchung eines Vokals am Wortanfang schriftlich abbildet. Behauchung weckt eine Assoziation mit Wind oder Luftzug. So zeigt die Abbildung einen wolkenähnlichen Windgott – AIOLOS bei den Griechen –, der mit seinem nach rechts geöffneten Mund, dem SPIRITUS ASPER, und dem damit entweichenden Windhauch die Segel einer griechischen Galeere schwellen lässt.



Der Windgott Aiolos beschert einer griechischen Triere günstigen Wind, indem er aus seinem nach Rechts geöffneten Mund, dem roten SPIRITUS ASPER, einen kräftigen Windhauch entweichen lässt.

Abb. 11: Die bildliche Darstellung des SPIRITUS ASPER.

Wie auch bei ONG und TAN lässt sich der SPIRITUS – zu einer Figur ausgestaltet – problemlos in die Zeichnung integrieren, wobei er auch bildlich seine Funktion erfüllt und einen Hauch bewirkt. Der abstrakte, nach rechts offene Halbkreis wird durch die Verbindung von Zeichen und Bild konkretisiert, er erhält auch eine visuelle Bedeutung. Allein durch die Zeichnung wird bereits deutlich, was ein SPIRITUS ASPER bewirkt, infolge dessen der Begleittext in den Hintergrund zu treten scheint.

Ein nach rechts geöffneter SPIRITUS wird demnach bei den SchülerInnen bestenfalls sofort das Bild dieses Wind-hauchenden Gottes evozieren und eine Verwechslung mit dem nach links geöffneten SPIRITUS LENIS somit unmöglich machen.

3.2.2 ARABISCH

Wie die chinesischen oder japanischen Schriftzeichen so weisen auch die arabischen keinerlei Ähnlichkeit zu den lateinischen Schriftzeichen auf, was sich insofern auf die vorhandenen Lehrwerke auswirkt, dass der Fokus über einen längeren Zeitraum hinweg stark auf dem Erwerb der schriftlichen Kompetenz liegt. Verstärkt wird diese Fokussierung durch die Eigenheit der arabischen Zeichen, ihr Aussehen an ihre Stellung innerhalb eines Wortes anzupassen. Dies bedeutet, dass es für Lernende zu Beginn nicht sofort ersichtlich ist, dass es sich bspw. bei einem alleinstehenden „t“ um den gleichen Buchstaben handelt wie bei einem „t“, das im Wortinneren steht.¹⁵¹ Dieser Aspekt und die Tatsache, dass es sich beim Arabischen um eine Kursivschrift handelt, führen dazu, dass viele Lehrwerke mit integrierten Hervorhebungen arbeiten, um das Aussehen sowie die Position einzelner Zeichen innerhalb eines Wortes aufzuzeigen. MOHAMUD arbeitet in seinem Lehrwerk dabei bspw. mit Farbe, indem er den gerade

¹⁵¹ vgl. dazu Mohamud 2006, S. 12.

thematisierten Buchstaben blau markiert, was sich jedoch schlecht von den übrigen, in Schwarz gehaltenen Zeichen abhebt.¹⁵² Anders gehen DEVENYI, IVANYI und TABBARA vor. Die jeweiligen Buchstaben erhalten im Gegensatz zu dem in Schwarz geschriebenen Wort eine transparente Füllfarbe, wobei sie lediglich von schwarzen Konturlinien gerahmt werden.¹⁵³ Durch den starken Kontrast tritt das Zeichen klar hervor, fügt sich durch seine schwarze Kontur aber dennoch optimal in das Wort ein. Diese Art der Hervorhebung innerhalb eines Wortes entreißt das Zeichen nicht seinem Kontext, sondern bindet es ein und setzt es in Beziehung zu anderen Lauten – so wie dies in einer Sprache natürlicherweise der Fall ist.

Auch die Buchstaben des Altgriechischen erfüllen keinen Selbstzweck. Erst durch die Kombination mit anderen Lauten generieren sie eine Botschaft. So wäre es durchaus sinnvoll, SchülerInnen die altgriechischen Zeichen nicht nur alleinstehend in einer Tabelle zu präsentieren, sondern diese sofort in einen wörtlichen Kontext einzubinden, um das Zeichen sozusagen in seinem NATÜRLICHEN Umfeld visuell zu präsentieren.

Hinsichtlich der zuvor beschriebenen Wandlung des Aussehens arabischer Zeichen in verschiedenen Kontexten und deren Sichtbarmachung zeigt sich nur sehr eingeschränkt eine Notwendigkeit für das Altgriechische, da sämtliche Zeichen – das SIGMA ausgenommen – ihre Form unverändert beibehalten, ganz unabhängig von dem Kontext, in dem sie auftreten. Für das SIGMA, das im Wortinneren eine andere Schreibweise aufweist als am Wortende, wäre – um dem Beispiel von DEVENYI und IVANYI zu folgen¹⁵⁴ – eine tabellarische Übersicht denkbar, die das SIGMA nicht nur singulär, d.h. alleinstehend, abbildet, sondern in einen wörtli-

¹⁵² vgl. ebda., S. 14.

¹⁵³ vgl. Devenyi / Ivanyi 1987, S. 4 sowie Tabbara 1975, S. 22.

¹⁵⁴ vgl. Devenyi / Ivanyi 1987, S. 4.

chen Kontext einbettet, um die Verwendungsweise deutlich zu machen. Die folgende Abbildung zeigt eine mögliche Darstellung des eben beschriebenen:

Der „s“-Laut im Griechischen:



Abb. 12: Das griechische Sigma in verschiedenen Kontexten.

Abschließend sollte an dieser Stelle noch kurz auf das Pfeilsystem Bezug genommen werden, mit dessen Hilfe arabische Lehrwerke die Zugrichtung der einzelnen Zeichen angeben und so Hilfestellungen für die Schreibung der Buchstaben leisten.¹⁵⁵ Da die Grundzüge eines Großteils der altgriechischen Buchstaben bereits aus dem lateinischen Alphabet bekannt ist – dazu Näheres in Kapitel 3.2.3 –, wie bspw. die bauchige Gestalt des β vom deutschen B, dürfte die Schreibung altgriechischer Wörter aufgrund ihrer Vertrautheit weniger Probleme bereiten als diejenige arabischer Wörter. Dennoch sind die SchülerInnen mit einem neuen Zeichensystem konfrontiert, dessen schriftliche Wiedergabe es zu erlernen gilt. So können v.a. bei solchen Buchstaben, die eine hohe Ähnlichkeit in ihrer Zugführung aufweisen, Pfeile helfen, die schrittweise die einzelnen Züge richtungsweisend vorgeben und somit das Nachzeichnen erleichtern. Zu denken ist hier bspw. an die Buchstaben ξ und ζ, deren Schreibweise wie folgt visualisiert werden könnte:

¹⁵⁵ vgl. u.a. Tabbara 1975, S. 1f.

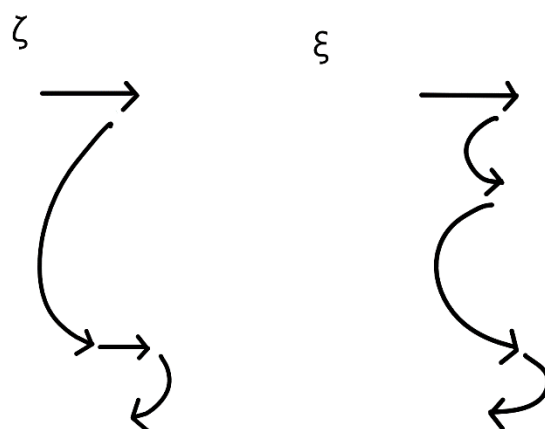


Abb. 13: Schreibhilfe durch die Darstellung mit Pfeilen.

3.2.3 RUSSISCH

Die Vermittlung der russischen Schrift in russischen Lehrwerken für den Anfangsunterricht ist für den altgriechischen Kontext insofern interessant, da das Kyrillische ebenso wie die lateinische Schrift aus dem Altgriechischen entstanden ist,¹⁵⁶ und sich somit deutliche Parallelen zwischen der Beziehung Russisch-Deutsch und Altgriechisch-Deutsch zeigen. Dass solche Parallelen für das Erlernen einer neuen Sprache nützlich sein können, zeigt TSVASMAN in seinem Lehrwerk, indem er die Zeichen der russischen Blockschrift gemäß dem Grad ihrer Ähnlichkeit zum Deutschen tabellarisch drei Kategorien zuordnet: „bekannt“, „ungewöhnlich“ und „kompliziert“¹⁵⁷. Diese drei Begriffe, die hier mit BEKANNT, ÄHNLICH und UN-BEKANNT wiedergegeben werden – da diese Benennungen sinnvoller er-

¹⁵⁶ vgl. Kossobokowa 1993, S. 12.

¹⁵⁷ Zu allen drei Kategorien: Tsvasman 1996, S. 15.

scheinen –, sind auch für das Altgriechische kategorienbildend und könnten wie folgt dargestellt werden:

Die altgriechischen Großbuchstaben – Viele davon kennst du bereits!

Bekannte Zeichen Α Β Ε Ζ Η Ι Κ Μ Ν Ο Ρ Τ Υ Χ
Ähnliche Zeichen Λ
Unbekannte Zeichen Γ Δ Θ Ξ Π Σ Φ Ψ Ω

Abb. 14: Kategorisierung der griechischen Großbuchstaben.

Die altgriechischen Kleinbuchstaben – Auch hier sind dir schon einige bekannt!

Bekannte Zeichen ε ι κ ν ο τ υ
Ähnliche Zeichen α β γ δ η μ ρ σ χ ω
Unbekannte Zeichen ζ θ λ ξ π σ φ ψ

Abb. 15: Kategorisierung der griechischen Kleinbuchstaben.

Diese Übersicht ermöglicht den Rückgriff auf sowie das Anknüpfen an bereits Bekanntes und erleichtert den SchülerInnen damit den Einstieg in die neue Sprache, da sie auf bereits erworbene Fähigkeiten zurückgreifen können. Denn die Grafik zeigt, dass ein beachtlicher Teil der altgriechi-

schen Zeichen – zumindest schriftlich – nicht neu erworben werden muss, da die Buchstaben in gleicher oder ähnlicher Weise auch im Deutschen existieren. Lediglich die veränderten Lautwerte, wie dies bspw. bei *v* und *ν* der Fall ist, sind einzuüben. Aus lernpsychologischer Sicht ist eine solche Vorgehensweise gerade also deshalb sinnvoll, da die SchülerInnen sich nicht mit einer 24 Zeichen umfassenden Tabelle konfrontiert sehen, die in kürzester Zeit scheinbar neu erlernt werden muss, sondern die Reduzierung des Unbekannten auf die dem Deutschen vollkommen unähnlichen Schriftzeichen die Angschwelle und das Stresslevel beim Lernen herabsetzt. Denn Furcht wirkt nach allgemeiner Auffassung lernhemmend.

Wie auch chinesische Lehrwerke mit Schriftbildern arbeiten, so finden sich derartige Ansätze ebenso in russischen Lehrbüchern. KOSSOBOKOWA bspw. bietet mit seinen Buchstabenbildern einen Anreiz für die zeichnerische Gestaltung von Buchstaben im Altgriechischunterricht, da nicht wie im Chinesischen oder Japanischen ein Logogramm bildlich dargestellt wird, sondern lediglich der Anfangsbuchstabe eines Wortes zeichnerisch so ausgestaltet wird, dass er die Bedeutung des Wortes darstellt.¹⁵⁸ Auf diese Weise mündet die Betrachtung der Zeichnung direkt in das Verständnis des geschriebenen Wortes, dessen Anfangsbuchstabe herauszulesen und zu ergänzen ist, – auch wenn dieses bis dato möglicherweise noch gar nicht erlernt wurde. Bild und Wort verbinden sich demnach im Geiste und ermöglichen so bestenfalls das Abrufen des bedeutungstragenden Bildes beim Lesen des Wortes und garantieren damit eine rasche Übersetzung in die jeweilige Muttersprache. Denn diese Art des bildlichen Lernens ist völlig losgelöst von der Ausgangssprache der Lernenden.

¹⁵⁸ vgl. Kossobokowa 1993, S. 32.

Überdies lässt sich anhand des Beispiels von KOSSOBOKOWA – hier ist er der Garten – ein themenorientierter Wortschatz erarbeiten, was so auch auf den Altgriechischunterricht umgelegt werden kann – man denke hier an das Themenfeld GRIECHISCHE FABEL bzw. TIERWELT, wie die nachfolgende Abbildung zeigt. Noch prägnanter würde sich dieses Themengebiet durch zeichnerische Ausschmückung in den Vordergrund drängen, wodurch ein ganzes Sachfeld mit seinen einzelnen Elementen als Bild im Kopf abgespeichert wird.

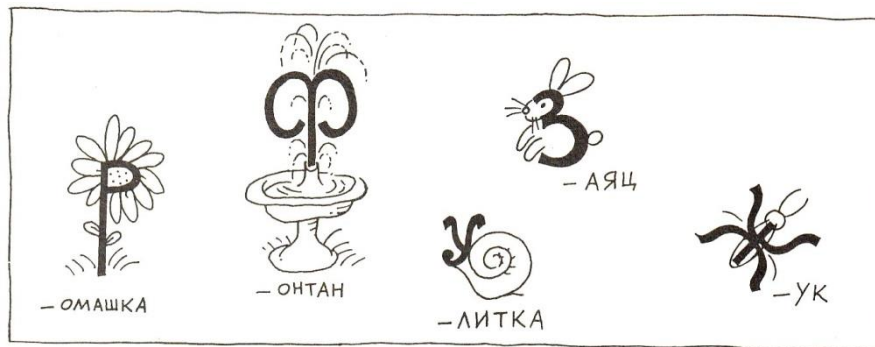


Abb.16: Kossobokowa 1993, S. 32.

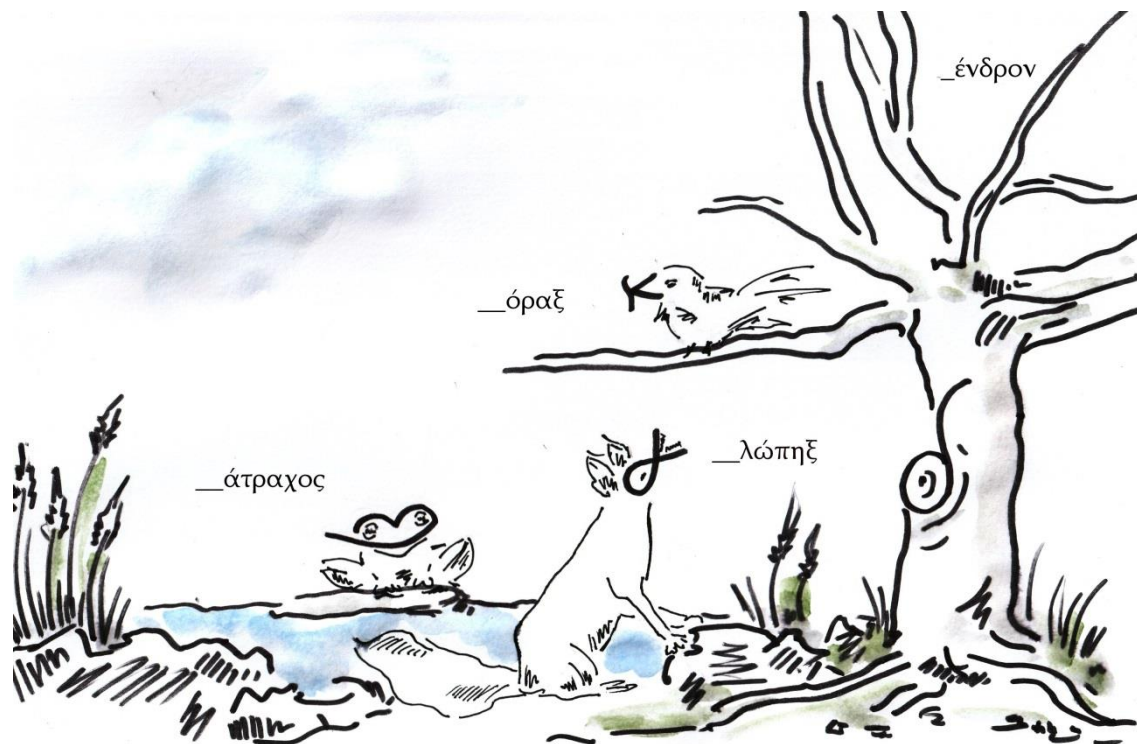


Abb. 17: Darstellung von Begriffen bzw. Buchstaben aus dem Themenfeld FABELN.

Ebenso wie bei KOSSOBOKOWA auch wäre eine derartige Umsetzung im Griechischunterricht im Rahmen von spielerischen Übungen zu den Buchstaben denkbar. Von allzu breitem Einsatz, bspw. im Zuge der Einführung jedes einzelne der 24 Zeichen, ist jedoch abzusehen. Denn eine Bild-Flut hat einen ähnlichen Effekt wie der übermäßige Farbeinsatz, der bereits in Kapitel 2 angerissen wurde¹⁵⁹: Die Wirkung verflüchtigt sich.

¹⁵⁹ vgl. u.a. Kapitel 2.2 dieser Arbeit.

4. BILDER UND GRAFIKEN

Bilder sind in der Welt der SchülerInnen und LehrerInnen allgegenwärtig. Die Tatsache der Allgegenwärtigkeit von bildlichen Darstellungen allein ist jedoch noch kein durchschlagendes Argument für den Nutzen und die Sinnhaftigkeit des Bildeinsatzes in einem altgriechischen Lehrwerk. Denn auch, wenn sich die Fähigkeit der Entschlüsselung bildlicher Codes und Symbole schon in frühen Kindesjahren herausbildet,¹⁶⁰ so ENNEMOSER und KUHL, sind nur die wenigsten Kinder bzw. Jugendlichen in der Lage, kritisch mit dem sie umgebenden Bildmaterial umzugehen, Darstellungsformen zu hinterfragen und die Botschaft von Bildern zu reflektieren.

Diese Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz bzgl. Abbildungen ist eine, die im Zuge des Bildeinsatzes in Schule und Unterricht oft erst zu erwerben ist und Geduld und Zeit benötigt – besonders auf Seite der SchülerInnen. Von dekorativem Bildeinsatz in neuen Lehrwerken – so auch in diesem – sollte deshalb entschieden Abstand genommen werden, um durch gezielte Verwendung von Darstellungen den Erwerb der Bildkompetenz zu unterstützen und zu fördern.

Diese Herangehensweise ist für den Altgriechischunterricht insofern neu, da Bildmaterial in den aktuellen Lehrwerken rar gesät ist oder – falls doch vorhanden – hauptsächlich dekorativ eingesetzt wird. So bildet zwar das Lehrbuch KANTHAROS einige Landschaftsfotografien oder Aufnahmen von antiken Artefakten ab, doch werden diese Bilder keineswegs in den Lernprozess bzw. die Lehrbucharbeit eingebunden. Sie erfüllen rein dekorative Zwecke.¹⁶¹ Auch das zweite in Österreich approbierte Altgriechischlehrwerk EINFÜHRUNG IN DIE GRIECHISCHE SPRACHE ist bezüglich sinnvoller Visualisierung kein Vorreiter. Während hingegen im Kantharos eine inhalt-

¹⁶⁰ vgl. Ennemoser / Kuhl 2008, S. 12.

¹⁶¹ vgl. Elliger et. al. 2002. So bspw. S. 29, S. 31, S. 32 und S. 34f.

liche Verbindung von Abbildung und Text zu erkennen ist, scheinen die Bilder innerhalb der ersten Lehrbuchkapitel in EINFÜHRUNG IN DIE GRIECHISCHE SPRACHE vollkommen dekontextualisiert.¹⁶²

Besonders in Bezug auf Vokabel- oder Grammatiklernen findet sich in beiden Lehrwerken kaum bis kein den nachhaltigen Lernprozess unterstützendes Bildmaterial – bspw. in Form mnemotechnischer Vokabelbilder. Dabei ist hinsichtlich der Möglichkeiten des Bildeinsatzes in altsprachlichen Lehrwerken die Kluft zu modernen Fremdsprachen in keiner Weise so groß. Denn auch wenn bildlich angeleitete Dialogarbeit zu großen Teilen wegfällt, gibt es dennoch Optionen, das dialogische Element auch in altgriechischer Sprache sinnvoll für Grammatikarbeit o.ä. zu nutzen.

Die nachfolgenden Ausführungen bieten einen Einblick in die Möglichkeiten und die Vielseitigkeit des Bildeinsatzes im altgriechischen Lehrwerk, wobei sich der erste Teil des Kapitels v.a. mit empirischen Daten zur Steigerung der Lernleistung durch bildliche Darstellungen sowie der daran gekoppelten Psychologie und Physiologie der Bildwahrnehmung beschäftigt, um aufzuzeigen, an welchen Stellen Bildeinsatz im altgriechischen Lehrwerk auch wirklich sinnvoll ist. Kriterien der Bildverwendung generell sowie spezifische Darstellungsformen in diversen, aktuellen Fremdsprachenlehrwerken bieten einen Anreiz für die Umsetzung verschiedener Themen im Altgriechischunterricht in den Anwendungsbereichen „Grammatik-, Lektüre- und Kulturgeschichteunterricht“ sowie „Vokabeltraining“.

¹⁶² vgl. Lachawitz 2010, S. 16-18.

4.1 BILDEINSATZ UND LEISTUNGSSTEIGERUNG: EMPIRISCH-WAHRNEHMUNGSPSYCHOLOGISCHE ERKENNTNISSE

Ziel dieses Unterkapitels ist es, auf Grundlage der Erkenntnisse zur visuellen Wahrnehmung des Menschen und deren mentale Verarbeitung zu klären, weshalb und wann bzw. an welcher Stelle Bildeinsatz sinnvoll erscheint, d.h. unter welchen Bedingungen Bildeinsatz in einem Lehrbuch lernfördernd wirkt. Bevor diese Fragestellung jedoch vertieft werden kann, gilt es, den hier verwendeten Begriff des Bildes klar zu umreißen. Bilder sind – in dem vorliegenden Kontext – ein- bzw. zweidimensionale Abbildungen diverser Objekte oder Sachverhalte in Form von Photographien, Grafiken, Symbolen, Skizzen, Zeichnungen, digitale Animationen. Die Palette an Inhalten reicht dabei von einfachsten Gegenständen über künstlerische Artefakte – etwas, das für den Griechischunterricht besonders relevant ist –, Landschaften, Mensch und Tier bis hin zur graphischen Darstellung abstrakter – so bspw. sprachwissenschaftlicher oder grammatikalischer – Sachverhalte; eben sämtliche Themen, die in irgendeiner Form Eingang in ein Fremdsprachenlehrwerk finden.

Die Bandbreite an veranschaulichenden und visualisierenden Möglichkeiten zur Unterstützung des Spracherwerbsprozesses scheint also unermesslich, zumal Sprache nicht monomodal ist, sondern vielmehr durch außersprachliche Faktoren wie visuelle oder stimmliche Eindrücke, so z.B. Gestik und Mimik oder Prosodie, begleitet wird.¹⁶³ Doch auch wenn, so PETTERSSON, Bilder einen bedeutenden Einfluss auf den Vorgang des Lernens haben, muss dieser nicht stets positiv sein,¹⁶⁴ denn „unter bestimmten Umständen fällt uns das Lernen sogar schwerer, wenn

¹⁶³ vgl. Wittstruck 2016, S. 36.

¹⁶⁴ vgl. Pettersson 2008, S. 136.

sich Bilder in Informationsmaterial, Lehr- und Fachbüchern befinden“¹⁶⁵. Dabei nimmt PETTERSSON v.a. auf den dekorativen Bildeinsatz Bezug, der an anderer Stelle¹⁶⁶ eingehender erläutert wird und der sich auch in den aktuellen altgriechischen Lehrwerken findet. Es sei hier nur angemerkt, dass die Art, wie eine Botschaft aufgenommen wird, stark von der Struktur eines Bildes, seinem Inhalt und seinem Zusammenhang abhängt, d.h. von der Frage nach dem WIE, nach der Bildverwendung.¹⁶⁷

Grundsätzlich kann aber – um auf den positiven Einfluss bildlicher Information zurückzukommen – davon ausgegangen werden, dass die reine Bildinformation der reinen Textinformation in Bezug auf Speicherung und Reproduktion überlegen ist. Dies belegt bspw. die von JENKINS durchgeführte Paar-Assoziations-Studie, bei der Wortpaare – bestehend aus einem englischen und japanischen bzw. anschließend einem japanischen Wort und einem Bild – abgeprüft wurden und eine signifikante Überlegenheit der bildlichen Darstellung ermittelt werden konnte.¹⁶⁸ Dieses Ergebnis ist insofern wenig überraschend, da ein nicht sehbehinderter Mensch 80 Prozent der Information, die er seiner Umwelt entnimmt, visuell aufnimmt und verarbeitet,¹⁶⁹ wobei die Retina, d.h. die Netzhaut, laut JENSEN, 40 Prozent aller mit dem Gehirn verbundenen Nervenfasern beansprucht.¹⁷⁰

Wie auch schon im Zuge der Farbwirkung erläutert, hängt diese enorme Fokussierung auf den Sehsinn – oder die „Dominanz des Visuellen“¹⁷¹, wie STAIGER es formuliert – nicht zuletzt mit dem menschlichen Überlebensinstinkt zusammen, der auf die rasche Wahrnehmung visueller

¹⁶⁵ ebda.; Übersetzung nach Billmayer, S. 136f.

¹⁶⁶ siehe Kapitel 4.2 dieser Arbeit.

¹⁶⁷ siehe Kapitel 4.2 dieser Arbeit.

¹⁶⁸ vgl. Jenkins 1968, S. 410-413.

¹⁶⁹ vgl. Friauf, <https://www.dasgehirn.info/wahrnehmen/sehen>.

¹⁷⁰ vgl. Jensen 2008, S. 55.

¹⁷¹ Staiger 2012, S. 42.

Veränderungen angewiesen war, um mögliche Gefahren frühzeitig zu bemerken.¹⁷² Die Kraft des Visuellen ist demnach eine keinesfalls zu unterschätzende – hier ist v.a. an die Didaktik der alten Sprachen zu appellieren, die noch immer in besonderem Maße auf die Arbeit mit und am Text fixiert ist. Dabei, um nochmals auf STAIGER zurückzukommen, dominiert jedoch „bei Konflikten zwischen mehreren Sinnen [...] in der Regel das Sehen“¹⁷³ – in der Wahrnehmungspsychologie kurz mit dem Terminus „visual capture“¹⁷⁴ beschrieben.

Die menschliche Bildwahrnehmung, die laut SCHRADER – ähnlich der Textwahrnehmung – in Sprüngen des Auges erfolgt, wodurch das gesamte Bild gleichsam abgetastet wird,¹⁷⁵ wird von WEIDENMANN idealtypisch in fünf aufeinander aufbauende Phasen unterteilt und wie folgt skizziert, wobei im Fokus der Überlegungen stets der Verlauf des Lernprozesses steht.¹⁷⁶ Die erste Phase, die VORPHASE, ist gekennzeichnet von der anfänglichen Wahrnehmung des Bildes durch den Betrachter, der an das Objekt mit einer bestimmten emotionalen, kognitiven oder motivationalen Haltung herantritt. Vorwissen in Folge von Instruktionen oder zuvor behandelten Textabschnitten trägt bereits in diesem ersten Stadium des bildlichen Lernprozesses zur Aktivierung relevanter Konzepte bei.¹⁷⁷ Die erste tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Bild erfolgt in der INITIAPHASE, wobei der Versuch der Normalisierung unternommen wird, d.h. der Betrachter bzw. die Betrachterin versucht, als diffizil wahrgenommene Darstellungen zu verstehen, zu normalisieren. Wird diese Normalisierung vollständig erreicht, wird die Bildbetrachtung abgebrochen. Bleiben jedoch

¹⁷² vgl. ebda., S. 55.

¹⁷³ ebda., S. 42.

¹⁷⁴ ebda., S. 42.

¹⁷⁵ vgl. Schrader 2002, S. 156.

¹⁷⁶ vgl. Weidenmann 1988, S. 97-99 sowie Lewalter 1997, S. 35-38.

¹⁷⁷ vgl. Weidenmann 1988, S. 98.

weiter Unsicherheiten bzw. Unverständnis bezüglich diverser bildlicher Aspekte, wird der Bildkontakt verstärkt. Parallel zum Anwachsen der Assoziationen oder Ideen durch das Bild, die sogenannte Virulenz, steigert sich auch die Beschäftigung mit demselben.¹⁷⁸ Eine Zunahme der „Verstehensintensität“¹⁷⁹ erfolgt in der PROGRESSIONSPHASE, in der die Gefahr des Kontaktabbruchs gering ist. Denn das ökologische¹⁸⁰ und indikatorische Bildverständnis – ersteres meint u.a. das holistische Erkennen von abgebildeten Objekten oder Sachverhalten, letzteres bspw. die Erkenntnis über Intention der Darstellung oder dahinterliegende Botschaften – tragen zum vollständigen Durchdringen des Bildes bei. Dieser Vorgang mündet schließlich in der STABILISIERUNGSPHASE, da die Fülle der Bildinformation erschöpft und damit der Faktor „Virulenz“ stabil ist.¹⁸¹ Den Abschluss bildet die SPEICHERUNGSPHASE, die nach der Beendigung des Bildkontaktes eintritt. Die Qualität des gespeicherten mentalen Modells, das bestenfalls mit Assoziationen, Emotionen, Wissensbeständen etc. angereichert ist, hängt maßgeblich von der Aufmerksamkeit und Intensität der Bildverarbeitung des bzw. der Lernenden in der Progressionsphase ab. Je besser die Qualität der Bildverarbeitung, desto wahrscheinlicher ist eine holistische Erinnerung – im Sinne von Reproduktion – an das Gesehene bzw. Gelernte.¹⁸²

Das soeben reproduzierte Phasenmodell WEIDENMANNs unternimmt den Versuch, den Lernprozess anhand bildlicher Darstellungen in seiner Gänze darzustellen und zu beschreiben, wobei abermals deutlich wird, dass die Verwendung eines Bildes allein das Lernen noch nicht effizien-

¹⁷⁸ vgl. ebda., S. 98.

¹⁷⁹ ebda., S. 97.

¹⁸⁰ Der Begriff „ökologisch“ ist an dieser Stelle nicht im alltäglichen Sinne zu verstehen. Vielmehr meint er hier das Erkennen und Benennen von Abgebildetem als etwas aus der täglichen Lebensrealität Bekanntem.

¹⁸¹ vgl. Weidenmann 1988, S. 98.

¹⁸² vgl. ebda., S. 98.

ter macht. Denn es sind diverse Faktoren, wie u.a. Emotion, Vorwissen, Erfahrungen, Motivation oder kognitive Fähigkeiten, die die Nachhaltigkeit bzw. das Gelingen des bildlichen Lernens bestimmen und die diese auch individualisieren.¹⁸³ So erzeugen laut HÖPEL äußere Bilder auch stets mentale, also innere Bilder, deren Art und Ausprägung den persönlichen Biographien geschuldet sind, was die Bildwahrnehmung jedes Einzelnen maßgeblich beeinflusst.¹⁸⁴ Nicht jeder Schüler bzw. jede Schülerin wird also in gleichem Maße von der Darstellung angesprochen. Die Initialphase zeigt, dass auch der Inhalt bzw. die Komplexität einer Darstellung maßgeblich über die weitere Beschäftigung mit einem Bild entscheidet: ist der Bildinhalt zu eindimensional, d.h. zu leicht verständlich, wird die Bildbetrachtung frühzeitig abgebrochen und ein tiefgreifender Lernprozess anhand des Bildes somit unmöglich. Daher gilt es bei der Bilderwahl bzw. bei der Erstellung von Grafiken für das altgriechische Lehrwerk stets den Anspruch der Darstellung, abhängig von der Komplexität des zu vermittelnden Themas, zu prüfen und dabei die Gratwanderung zwischen ZU LEICHT und ZU KOMPLEX zu meistern.¹⁸⁵

Der von WEIDENMANN angerissene Aspekt der Emotion beim Lernen mit Bildern, auf dessen Prägnanz auch PEECK hinweist,¹⁸⁶ ist ein bedeutender Aspekt für den Lernprozess allgemein, auf den an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll. In der Forschung herrscht mittlerweile ein breiter Konsens darüber, dass Emotionalität und nachhaltiges Lernen eng miteinander verwoben sind. Denn emotional bedeutsame Lerninhalte, so HÄNZE, werden besser im Gedächtnis verankert als neutrale. Dabei spielt weniger die Qualität als vielmehr die Intensität der Emotion eine Rolle.

¹⁸³ vgl. Lewalter 1997, S. 37.

¹⁸⁴ vgl. Höpel 2008, S. 62.

¹⁸⁵ Wie dies gelingen kann, ist u.a. Thema des folgenden Unterkapitels 4.2.

¹⁸⁶ vgl. Peeck 1994, S. 60.

Je stärker die Emotion, desto besser die Verknüpfung mit dem entsprechenden Lerninhalt. Dass es sich dabei ausschließlich um positive Emotionen handeln muss, ist zu negieren.¹⁸⁷ Denn auch Erfahrungen, die im ersten Moment nicht positiv bewertet werden, wie Fehler in der Schule, können sich durch gezielte Reflexion in positive Lernerfahrungen umkehren. Dies bezieht sich nicht ausschließlich auf Bilder, sondern auf sämtliche Lernmedien, die in der Schule Verwendung finden. Doch sind Bilder aufgrund ihrer enormen Bedeutung als visuelles Medium für den Menschen sowie ihrer Fähigkeit, sich jeglicher Sprachbarriere zu widersetzen, besonders geeignet, im Unterricht Interesse und Emotionen zu wecken.¹⁸⁸ Sinnvoll ist dies besonders dann, wenn es sich um Themengebiete oder Denkweisen handelt, die jungen Menschen auf den ersten Blick fremdartig erscheinen, wie z.B. Teilbereiche der griechischen Philosophie. Die rein sprachliche Wiedergabe von philosophischen Strömungen und deren Bedeutung für die Lebensbewältigung wird rasch dem Vergessen anheimfallen, werden sie nicht mit Beispielen aus der persönlichen Lebenswelt der SchülerInnen veranschaulicht. So könnten SchülerInnen aufgefordert werden, eigene Bilder bzw. Fotografien mitzubringen oder selbst Zeichnungen aus ihrem Erinnerungsschatz anzufertigen, die in irgendeiner Form die Botschaft der jeweiligen philosophischen Strömung tragen. Diese muss nicht auf den ersten Blick ersichtlich sein – sollte es gemäß WEIDENMANN auch nicht –, sondern kann sich auch erst im Zuge einer Diskussion auftun und ihre Wirkung entfalten. Voraussetzung ist, dass alle SchülerInnen bereit sind, ihre Erfahrungen und Emotionen zu teilen.

In Bezug auf das Bildgedächtnis, das beim Phasenmodell WEIDENMANNs erwähnt wurde, ist festzuhalten, dass es sich um Speicherung der

¹⁸⁷ vgl. Hänze 1998, S. 50.

¹⁸⁸ vgl. Peeck 1994, S. 60.

bildlichen Information im Langzeitgedächtnis handelt,¹⁸⁹ wobei die Kapazität des Gehirns das Bildgedächtnis allgemein betreffend äußert ausgeprägt ist.¹⁹⁰ Denn das Kurzzeitgedächtnis, so HÖPEL, wird lediglich genutzt, um Bilder in wenigen Sekunden oder einigen Minuten situativ miteinander zu vergleichen.¹⁹¹ Die bildlichen Informationen werden aber nur dann nachhaltig gespeichert bzw. führen zu einer Steigerung der Lernleistung, wenn der Bildinhalt mit verbaler Information in Verbindung steht und Darstellungen nicht rein dekorativ verwendet werden.¹⁹² Die mit Textinformation zusammenhängende Bildintegration, d.h. die Ergänzung von verbalen Texten durch bildliche Darstellungen, führt gemäß der von LENTZ und LEVIE durchgeführten Metastudie sogar zu einer Steigerung der Lernleistung um 36 Prozent.¹⁹³ Dies bekräftigt die bereits mehrfach aufgestellte These, dass der Einsatz von Bildern nicht per se leistungssteigernd und lernförderlich wirkt. Bild und Text müssen sich also – so das Fazit von LEVIE und LENTZ – entsprechen bzw. ergänzen, wenn sich Bilder positiv auf die Lernleistung auswirken sollen, was der aus der Metastudie resultierende signifikante Unterschied¹⁹⁴ zwischen illustrierten und nicht illustrierten Materialien deutlich macht.¹⁹⁵ Wenn dies gelingt und bildliche sowie verbale Informationen zusammenwirken, erhöht sich die Zusammenarbeit der linken, die Sprache betreffenden, und rechten, die Bildverarbeitung betreffenden, Gehirnhälften, durch die eine verstärkte Speicherung von Information herbeigeführt wird.¹⁹⁶ Auch PETTERSSON hält

¹⁸⁹ vgl. Höpel 2008, S. 65.

¹⁹⁰ vgl. Lodding, Kenneth: Iconic interfacing. Computer Graphics and Applications, Volume 3,2. 1983, S. 11-20. Zitiert nach: Pettersson 2008, S. 140f.

¹⁹¹ vgl. Höpel 2008, S. 65.

¹⁹² vgl. Levie / Lentz 1982, S. 195-232.

¹⁹³ vgl. ebda., S. 195-232.

¹⁹⁴ ebda., S. 195-232: 85% der einbezogenen Studien wiesen diesen statistisch signifikanten Unterschied auf.

¹⁹⁵ vgl. ebda., S. 195-232.

¹⁹⁶ vgl. Satzinger 2016, S. 245.

fest, dass „ausgewogene verbale und visuelle Information [...] einer Information erheblich überlegen [ist], in der einseitig Text oder Bild dominieren“¹⁹⁷. Diese Forderungen erfüllen bspw. Wortbilder, die die Wortbedeutung auf bildlicher Ebene wiedergeben und daher zur Wortschatzarbeit eingesetzt werden¹⁹⁸ – wie auch in Kapitel 3.2.3 dieser Arbeit im Zuge der Erläuterungen zur Schrift und Typographie vorgestellt.

Diese Überlegenheit, die durch das Zusammenwirken von Bild und Text entsteht, lässt sich mit dem von PAIVIO entwickelten Modell der Doppelkodierung, das im Zuge dieser Arbeit bereits mehrmals herangezogen wurde, erläutern. Denn PAIVIO nimmt an, dass das menschliche Gehirn mit zwei verschiedenen Verarbeitungssystemen arbeitet: eines für bildliche, eines für verbale Informationen. Werden beide Systeme durch verbale und bildliche Reize angeregt, erfolgt eine Doppelkodierung und somit nicht nur die Speicherung der Information im imaginalen, sondern auch im verbalen Verarbeitungssystem, was besonders für abstrakte Lerngegenstände relevant ist.¹⁹⁹

Es zeigt sich also, dass in der Forschung zur Bilddidaktik Einigkeit darüber herrscht, dass rein dekorative, bildliche Information keine merklichen Auswirkungen auf die Steigerung der Lernleistung hat, sondern Bilder erst in Verbindung mit korrespondierenden Texten ihre positive Wirkung auf den Lernprozess entfalten. Dieses Faktum bildet im Folgenden die Basis und den Prüfstein für sämtliche im Kontext des altgriechischen Lehrwerks erarbeiteten Unterrichtsmaterialien und -vorschläge.

¹⁹⁷ Pettersson 2008, S. 141. Er bezieht sich dabei auf: Sinatra, R.: Visual Literacy Connections to Thinking, Reading and Writing. Springfield: Charles C. Thomas 1986.

¹⁹⁸ vgl. Reinfried 2008, S. 208.

¹⁹⁹ Paivio 1978, S. 39-52. Hierzu überdies: Es sei an dieser Stelle noch angemerkt, dass PAIVIO grundsätzlich von einer effektiveren Speicherung bildlicher Informationen ausgeht, da er die Ansicht vertritt, dass die bei der Bildbetrachtung wahrgenommenen Objekte oder Sachverhalte mental verbalisiert, d.h. benannt werden, und somit auch ohne additive Verbalinformation in Form von Begleittexten eine doppelte Kodierung ermöglicht wird.

Ein letzter, jedoch nicht unwesentlicher Aspekt, auf den im Zuge dieses Kapitels noch einzugehen ist, ist der Zusammenhang zwischen Bildeinsatz und Vorwissen der SchülerInnen. LEWALTER konnte in ihrer Studie feststellen, dass zwischen Vorhanden- oder Nicht-Vorhanden-Sein von Vorwissen bei illustriertem Lernmaterial kein signifikanter Unterschied zu verzeichnen ist, während hingegen bei nicht-illustriertem Material, d.h. reiner Verbalinformation, Vorwissen eine maßgebliche Rolle zum Erreichen der Leistung spielte. Zudem war es ProbandInnen mit geringem Vorwissen, die illustriertes Material bearbeiteten, möglich, sich an die Ergebnisse jener ProbandInnen mit großem Vorwissen, die nicht-illustriertes Material verwendeten, anzunähern.²⁰⁰ LEWALTER schließt daraus, dass Illustrationen es ermöglichen, den Mangel an Vorwissen bis zu einem gewissen Punkt zu relativieren, da sie den Lernenden helfen, verbale Inhalte besser nachzuvollziehen und zu verstehen, oder dass Vorwissen umgekehrt mangelnde Illustration ausgleicht.²⁰¹ Damit bekräftigen die Ergebnisse des Teilbereichs zum Vorwissen in LEWALTERs Studie abermals den Einsatz von Bildmaterial in Lehrwerken, der demnach nicht nur Interesse weckt oder die Gedächtnis- bzw. Lernleistung erhöht, sondern auch Vorwissensdefizite, die bei vielen SchülerInnen zweifelsohne vorliegen, auszugleichen im Stande ist.

4.2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER BILDVERWENDUNG IN FREMDSPRACHENLEHRWERKEN

„Seit einigen Jahrzehnten leben wir in einer von visuellen Medien geprägten Welt. Die Bilderflut hat auch vor den Lehrwerken des Fremdspra-

²⁰⁰ vgl. Lewalter 1997, S. 172f.

²⁰¹ vgl. ebda., S. 173.

chenunterrichts nicht haltgemacht.“²⁰² REINFRIED, von dem dieses Zitat stammt, deutet mit diesen Worten bereits die Problematik der weit verbreiteten, modernen Bildverwendung in Lehrwerken an. Die Flut an illustrativen Darstellungen überrollt mittlerweile teils sogar 50 Prozent der Lehrwerksfläche, wobei Bilder zumeist nur dekorativ eingesetzt werden oder lediglich oberflächlich den Inhalt der jeweiligen Lehrbuchseiten transportieren.²⁰³ Dies, so PETTERSSON, liegt darin begründet, dass für Grafikdesigner, die Schulbücher gestalten, v.a. Faktoren wie Beschaffungszeit, Verfügbarkeit und Deutlichkeit eine entscheidende Rolle bei der Bildauswahl tragen und Schulbuchverlage nicht zuletzt aus Gründen der Profitorientierung reiche Bebilderung wünschen, um die Kundenaufmerksamkeit auf sich zu ziehen.²⁰⁴ Diese auf dekorative Leseunterbrechung ausgerichtete Verwendung von Illustrationen ist insofern schwierig, da sie keinen Mehrwert leistet²⁰⁵ und folglich auch nicht zur Steigerung der Lernleistung beiträgt. Entscheidend dafür, wie in Kapitel 4.1 erläutert, ist die Verbindung von Wort und Bild. Ziel dieses Kapitels ist demnach die auf den Erkenntnissen des vorangehenden Kapitels beruhende Erörterung der Frage, welche grundlegenden Regeln es hinsichtlich des Bildeinsatzes in Fremdsprachenlehrwerken allgemein – und im Besonderen im altgriechischen Lehrbuch – zu beachten gilt, um so eine Steigerung der Lern- und Gedächtnisleistung zu generieren. Wodurch definiert sich der u.a.

²⁰² Reinfried 2008, S. 198.

²⁰³ vgl. ebda., S. 198f. Hier ist anzumerken, dass die Bebilderung in den in Österreich approbierten Altgriechischlehrwerken zwar unzureichend ist, der Bilder – falls sie doch zum Einsatz kommen – nicht adäquat mit dem Text verknüpft werden, teilweise sogar vollkommen dekontextualisiert sind und rein illustrativen Charakter besitzen (vergleiche hierzu bspw.: Lachawitz 2010, S.16, 18 oder Elliger et. al. 2002, S. 104-105.).

²⁰⁴ vgl. Pettersson 2008, S. 139.

²⁰⁵ vgl. ebda., S. 139.

von PETTERSSON genannte, falsche Bildeinsatz – oder umgekehrt: Welche Faktoren bedingen sinnvollen Bildeinsatz? ²⁰⁶

Zu vermeiden ist in jedem Fall – wie bereits öfters erwähnt – rein dekorativer oder illustrativer Bildeinsatz ohne verbale Begleitung. Auch landeskundliche bzw. kulturgeschichtliche Darstellungen können kontextualisiert und verbalisiert werden. So muss es bspw. beim Thema GRIECHISCHES THEATER nicht bei der schnellen Betrachtung einer veranschaulichenden Darstellung eines noch erhaltenen, antiken Theaters bleiben, die die Lehrkraft entweder gar nicht oder nur mit einem raschen „Hier seht ihr, wie das Theater damals aussah!“ o.ä. kommentiert. Vielmehr bietet sich bspw. die Möglichkeit – und dies ist nur ein möglicher Aspekt von vielen –, über die Beschreibung der Theaterdarstellung mit all seinen Facetten, wie Darsteller, Besucher, Aufführungen etc., auf eine Metaebene zu gelangen, indem die Rolle der Frau im antiken Theater thematisiert und anschließend im Kontext ihrer gesamtgesellschaftlichen Rolle in der Antike betrachtet wird.

Ebenso ist es wünschenswert – dies ist bei Bildern nicht anders als bei Farben –, von einer Überbebilderung Abstand zu nehmen. Bilder sollen dort eingesetzt werden, wo sie sinnvoll erscheinen. Denn in manchen Kontexten, so RAITH, ist eine visuelle Darstellung bspw. sprachlicher bzw. grammatikalischer Phänomene schlichtweg „mühsam“²⁰⁷ und unökonomisch, da diese allein verbal effizienter ausgedrückt werden können. Zu denken ist hierbei an die Visualisierung von Vokabel. Denn das griechische Wort λύπη lässt sich bildlich nur sehr aufwendig darstellen, sodass die rein verbale Übersetzung hier sinnvoller erscheint. Ähnlich verhält es sich mit dem Verwendungsunterschied der Negationen οὐ und μή, da

²⁰⁶ vgl. ebda., S. 135.

²⁰⁷ vgl. Raith 2016, S. 216.

bspw. das zur Verneinung o $\ddot{u}$ gehörende Phänomen AUSSAGESATZ nur schwer bildlich darzustellen ist. Die verbale Erläuterung des Verwendungsunterschiedes kann hier kurz und prägnant und dabei leicht verständlich sein – eine tabellarische Darstellung oder die Verwendung von Pfeilgrafiken²⁰⁸ wäre zur besseren Übersicht jederzeit denkbar – und macht eine aufwendige Illustration des Sachverhaltes somit obsolet, zumal es sich um kein komplexes Grammatikphänomen handelt.

Texte besitzen also, im Gegensatz zu Bildern, die Eigenschaft, Unsichtbares, wie bspw. Gedanken, darzustellen. Denn – um bei dem eben erwähnten Beispiel zu bleiben – ein Aussagesatz ist kein sichtbarer Gegenstand.²⁰⁹ Zwar wird er durch die Wiedergabe mit Schriftzeichen für das Auge wahrnehmbar, doch ist es nicht das Phänomen Aussagesatz an sich, das sichtbar wird, sondern die einzelnen Schriftzeichen, die sich mental zu dieser Satzart verbinden. Umgekehrt gibt es Dinge, die sich anschaulicher und effizienter anhand bildlicher Darstellungen zeigen lassen – so z.B. landschaftliche Eindrücke, deren verbale Beschreibung um einiges aufwändiger wäre als deren reine Illustration. Bild, d.h. Sichtbares, und Text, d.h. Unsichtbares, gemeinsam verwendet eröffnet demnach die Möglichkeit, einen Sachverhalt holistisch darzustellen und nahezu jeden Aspekt zu Tage treten zu lassen. Bild und Text präsentieren sich damit nicht nur als geeignetes Ensemble, um „Gewusstes, Gedachtes und Erkanntes kommunizierbar zu machen“²¹⁰, sondern steigern, gemeinsam eingesetzt, überdies die Anschaulichkeit sowie die Lern- und Behaltensleistung beträchtlich, wie in Kapitel 4.1 erläutert.

²⁰⁸ Zwar handelt es sich bei einem Pfeil auch um eine Art Bild, doch ist dieses Bild um ein Vielfaches eindimensionaler als eine komplexe Zeichnung oder Fotografie. Zudem lassen sich anhand eines Pfeiles Bezüge rasch und unverständlich visualisieren.

²⁰⁹ vgl. Raith 2016, S.215.

²¹⁰ Hornung 2016, S. 18.

Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten, so WITTSTRUCK, wie ein Text-Bild-Kommunikat hergestellt werden kann. Entweder werden Bilder mit Hilfe von Texten ergänzt – so bei der Beschriftung eines Bildes mit zu lernenden Vokabeln – oder Bilder ergänzen verbale Ausführungen – u.a. bei Lektionstexten, die durch bildliche Darstellungen gestützt oder vorentlastet werden – oder Bilder und Texte ergänzen sich verschränkt, wie bei Cartoons.²¹¹ Auch Letzteres ist für den altgriechischen Anfangsunterricht denkbar,²¹² indem eine äsopische Fabel nicht einfach nur als Text, sondern in Form eines Cartoons mit Sprech- und Denkblasen dargestellt wird. Das Textverständnis wird dabei wesentlich von der illustrativen Darstellung gestützt, eine allumfassende Erfassung des Inhalts ist jedoch nur in Verbindung mit dem Text möglich, nicht allein bildlich. Fabeln eignen sich deshalb so trefflich für diese Art der Textaufbereitung, da rascher Wortwechsel in Verbindung mit anschaulicher Handlung in einer klar definierten Umgebung stattfindet. Die Darstellung der sokratischen Apologie in Form eines Cartoons dürfte sich hingegen aufgrund der langen monologischen Passagen des Sokrates als schwierig erweisen.

Die zuvor genannte Ergänzung von Bild und Text – auf welche Weise auch immer – ist grundlegend und wesentlich für jede Art von Bildeinsatz im Lehrbuch.²¹³ Nicht unwichtig ist in diesem Kontext ebenso, dass die Bildverwendung – wo nötig – präzise und konkret angeleitet wird.²¹⁴ Dabei besteht auch die Möglichkeit, mit einem Fragenkatalog zur Bildbetrachtung und Bildanalyse zu arbeiten.²¹⁵ Dieser sollte speziell an

²¹¹ vgl. Wittstruck 2016, S. 38.

²¹² Das lateinische Lehrwerk „Medias in Res“ für die siebte Klasse (Kautzky / Hissek 2018) geht hier mit gutem Beispiel voran. Auf den Seiten 45-47 wurden Comics mit sowohl antikem als auch neuzeitlichem Inhalt in lateinischer Sprache abgedruckt (vgl. S. 46 ein Comic zu Donald Duck sowie S. 47 ein Comic zu Caesar und Cleopatra).

²¹³ vgl. Drewniak 1992, S. 47.

²¹⁴ vgl. Pettersson 2008, S. 137.

²¹⁵ vgl. Schrader 2002, S. 158.

die jeweilige Illustration adaptiert werden, dennoch aber auf grundlegenden Aspekten der Bildanalyse fußen, sodass Schritt für Schritt die Fähigkeit zur selbstständigen Bildinterpretation gefördert wird. Der Aspekt der angeleiteten Bildbetrachtung ist weniger für syntaktische oder grammatische Abbildungen relevant, sondern richtet sich eher an Fotografien oder Gemälde, die im Zuge der Kulturgeschichte zum Einsatz kommen. Kompetenzen hinsichtlich des Einordnens und Identifizierens antiker Vasen- oder Reliefdarstellungen können so erworben werden.

Im Kontext der Ergänzung eines Textes durch Illustrationen spielt ebenso die Fähigkeit der Hierarchisierung von Inhalten eine Rolle, die Bilder besitzen. Illustrative Darstellungen sollen, so DREWNIAK, für das Textverständnis unwichtige Informationen beiseitelassen und lediglich die Elemente darstellen, auf die auch im Text fokussiert wird²¹⁶, damit eine zu große Informationsdichte der Darstellung sich nicht negativ auf das Herausfiltern bzw. Analysieren der Bildinformationen auswirkt.²¹⁷ Somit nimmt die Komplexität und das Ausmaß der im Text vermittelten Informationen ab und beschränkt sich dabei auf Wesentliches.²¹⁸ Zu beachten gilt es, dass einem „angemessenen didaktischen Gehalt“²¹⁹ dennoch Genüge getan wird. Diese Forderung richtet sich vordergründig an die illustrative Aufbereitung von altgriechischen Übersetzungstexten sowie kulturgeschichtlichen Darstellungen, bei deren Gestaltung stets die Frage nach der Kernaussage des zu vermittelnden Inhaltes gestellt werden sollte, woran sich wiederum die Bildauswahl oder Bildgestaltung zu orientieren hat.

²¹⁶ vgl. Goldsmith1984, S. 353.

²¹⁷ vgl. Drewniak 1992, S. 42, die sich auf Peeck 1987, S. 115-151, bezieht.

²¹⁸ vgl. ebda., S. 42.

²¹⁹ ebda., S. 42.

Ein weiteres Kriterium für sinnvolle Bildverwendung ist die Rolle eines Bildes als sog. ADVANCE ORGANIZER. Dieser Begriff, der in enger Verbindung mit der Platzierung illustrativer Darstellungen im Lehrwerk steht, meint, transferiert ins Deutsche, „eine den Lernprozess vorentlastende Verstehenshilfe“²²⁰, so SCHERLING und SCHUCKALL. Ein ADVANCE ORGANIZER soll zu neuen Lerninhalten aus Text, Kulturgeschichte oder auch Grammatik hinführen, Interesse wecken, an Vorwissen anknüpfen oder dieses generieren und damit vorentlasten, wodurch im Vorfeld bereits Verstehens-Hürden überwunden werden können.²²¹ Dass dies nicht zur Gänze gelingt, räumen auch SCHERLING und SCHUCKALL ein. Doch ADVANCE ORGANIZER fokussieren auf das „globale Verständnis einer Situation oder eines semantischen Feldes“²²². Hierbei lässt sich ein Konnex zu der in Kapitel 4.1 erläuterten Studie von LEWALTER bezüglich der Rolle des Vorwissens erkennen, gemäß derer Illustrationen in der Lage sind, mangelndes Vorwissen auszugleichen. Der ADVANCE ORGANIZER präsentiert sich gleichsam als Vorwissen, er führt zu einem Thema hin, wie dies auch mit bei Lernenden vorhandenem, verbalisierbarem Vorwissen der Fall ist.

Sinnvoll ist der Einsatz solcher ADVANCE ORGANIZER im altgriechischen Lehrwerk grundsätzlich bei der Einführung einer neuen Grammatik – sofern die bildliche Darstellung effektiv erscheint. Um ein Beispiel anzuführen: Die Tatsache, dass das Altgriechische mit TEMPUSASPEKTEN arbeitet, dürfte für viele SchülerInnen neu und ungewohnt sein, da eine derartige Wiedergabe verschiedener Tempusformen weder aus dem Deutschen, noch aus dem Englischen oder anderen, in der Schule erlernten Fremdsprachen bekannt ist. Stellt man den verbalen Erläuterungen zum TEMPUSASPEKT eine bildliche Sequenz voran – ganz im Sinne der induktiven

²²⁰ Scherling / Schuckall 1992, S. 94.

²²¹ vgl. ebda., S. 94.

²²² vgl. ebda., S. 94.

Grammatikeinführung –, die, bspw. für das Verb *φεύγω*, eine vor einem Bären flüchtende Figur in allen Momenten der Flucht darstellt, erkennen und beschreiben die SchülerInnen noch vor dem Kontakt mit der grammatikalischen Erläuterung den Sachverhalt des TEMPUSASPEKTES – freilich ohne zu wissen, dass es sich um einen solchen handelt.

Wie bereits erwähnt, ist die Platzierung der Illustrationen in diesem Zusammenhang nicht irrelevant. Sie sollte, so fanden DEAN und ENEMOH heraus, vor der Textarbeit stehen, denn nur dann haben sie in ihrer Funktion als ADVANCE ORGANIZER einen positiven Einfluss auf das Erlernen von Texten.²²³ Bilder oder Grafiken, die auf Texte folgen, schaffen für Lernende laut DREWNIAK Möglichkeiten, das im Text erworbene Wissen zu überprüfen oder abschließend klar zu strukturieren.²²⁴ Dafür bieten sich u.a. graphische oder schematische Darstellungen an – so bspw. ein Götter- und Heroenstammbaum, der auf einen Ausschnitt Hesiods Theogonie folgt.

Verschiedene Aspekte der Bildverwendung wurden bisweilen diskutiert – so die Verbindung von Text und Bild, ihre Rolle bzgl. des Vorwissens oder ihre Platzierung. Ein wesentlicher Punkt, der bis dato kaum berücksichtigt wurde und nun Erwähnung findet, ist der Bildinhalt selbst. Bilder sind stets Träger von Botschaften. Sie stellen Objekte nicht nur dar, sondern bilden auch deren Beziehung zueinander ab. Sie sind gleichsam Texte, die gelesen werden können und so reale Sachverhalte, Scheinwelten oder Stereotypen abbilden. Doch tieferliegende Bildbotschaften werden v.a. im Fremdsprachenunterricht selten thematisiert – so auch die Kritik von HALLET. Er ist der Auffassung, dass das eigentliche didaktische Interesse noch immer in der Aktivierung der Lernenden liegt, was dazu führt das Illustrationen rein als Werkzeug für Motivationsgenerierung

²²³ vgl. Dean / Enemoh 1983, S. 20-27.

²²⁴ vgl. Drewniak 1992, S. 44, die sich auf Brody 1982, S. 301-316, bezieht.

und Initiierung von Sprachbildungsprozessen betrachtet werden, ihre tatsächlichen Inhalte aber für die Unterrichtsgestaltung obsolet werden.²²⁵ Eine derartige additive und aktivierende Bildverwendung zeigt sich auch im altgriechischen Lehrwerk KANTHAROS zum Thema HERAKLES. Die zweiseitige, deutsche Heldengeschichte des Herakles wird von einer Darstellung des Herakles Farnese geziert, zu deren Verwahrungsort zwar eine Anmerkung erfolgt, das Kunstwerk selbst sowie die durch es vermittelte Botschaft jedoch keineswegs in die Erläuterungen integriert werden.²²⁶

Des Weiteren spricht HALLET von Bildern – vordergründig von landeskundlichen Photographien – als „Authenzitätsmarkern“²²⁷, die zu Auflockerung und Unterhaltung beitragen sollen.²²⁸ Solche Authenzitätsmarker, die scheinbar die reale Lebenswirklichkeit des jeweiligen Landes darstellen oder – im Falle des altsprachlichen Unterrichts – sie anhand von Artefakten zurückzuholen suchen, transportieren oftmals Stereotypen, Vorurteile oder Klischees. Dies müssen nicht zwangsläufig landesspezifische Stereotypen sein, sondern können auch ganz gezielt allgemein problematisierte Geschlechterrollen o.ä. betreffen. Illustrationen dieser Art finden sich nicht nur im landeskundlichen Bereich, sondern auch bei Grammatikvermittlung. Es würde zu weit führen, hier sämtliche Möglichkeiten der Stereotypisierung, die in modernen Fremdsprachenlehrwerken zu finden sind, anzuführen – zumal hier Altsprachliches im Vordergrund steht. Doch ein Blick in die aktuellen Lehrwerke für den Latein- und Altgriechischunterricht zeigt, dass auch die altsprachlichen Fächer nicht vor einer derartigen Problematik gefeit sind. So bilden ELLIGER et al. ein Terrakottarelief ab, auf dem eine junge Frau in häuslichem Umfeld vor einer

²²⁵ vgl. Hallet 2008, 216.

²²⁶ vgl. Elliger et al. 2002, S. 24f.

²²⁷ Hallet 2008, S. 167.

²²⁸ vgl. ebda., S. 167f.

Truhe zu sehen ist. Wieder finden sich nur Angaben zu Herkunftsort und -zeit.²²⁹ Das Thema dieser Doppelseite, in die die Abbildung integriert ist, ist die griechische Polis. Zwar wird im Text beiläufig erwähnt, dass u.a. Frauen vom öffentlichen Leben ausgeschlossen wurden,²³⁰ doch wird keinerlei Bezug zur Abbildung hergestellt, noch werden methodische Anleitungen zur kritischen Reflexion der Darstellung angeboten. Anhand der Fotografie ließen sich bereits einige Aspekte der gesellschaftlichen Rolle der Frau im antiken Griechenland thematisieren – wie bspw. die Abschottung der Frau im häuslichen Bereich –, wobei im Anschluss eine vergleichende Überleitung zu modernen Debatten denkbar wäre.

Ein weiteres Beispiel aus dem lateinischen Lehrwerk *MEDIAS IN RES* für den Anfangsunterricht ist die zeichnerische Darstellung einer Klassensituation, in der ein Toga-tragender Lehrer griechische Verbalformen an die Tafel schreibt, während eine Schülerin scheinbar konzentriert zur Tafel blickt, ihre Sitznachbarin sich jedoch zu den in der letzten Reihe sitzenden Jungen umblickt, da diese wild gestikulierend herumalbern.²³¹ Die Darstellung illustriert einen lateinischen Text, der hinsichtlich der Stereotypisierung von männlichen Schülern als ständigen Unruhestiftern im Unterricht bereits an sich problematisch ist. Die Darstellung transportiert denselben Inhalt nochmals auf visueller Ebene. Es obliegt hierbei den Lehrpersonen, die Darstellung und damit auch den Inhalt des Textes zu hinterfragen, da das Buch von sich aus keinerlei Anreiz dazu bietet.

Auch in Bezug auf die Verwendung von Illustrationen in Lehrwerken zeigt sich demnach die Notwendigkeit des Erwerbs bzw. der Erweiterung der Diskursfähigkeit junger Menschen. Diskurse, um auf HALLET zurückzukommen, und Multimodalität gehen Hand in Hand – eine reine Beschrän-

²²⁹ vgl. Elliger et al. 2002, S. 82f.

²³⁰ vgl. ebda, S. 82.

²³¹ vgl. Kautzky / Hissek 2017, S. 17.

kung auf verbale Diskurse ist nicht mehr möglich, wenn junge Menschen im kritischen Umgang mit Bildern geschult werden sollen.²³² Der in diesem Kontext weithin gebräuchliche Begriff der VISUAL LITERACY zielt auf genau die zuvor beschriebene Diskursfähigkeit ab, die wesentlich mit einer reflektierten Analyse und Interpretation von visuellen Darstellungen zusammenhängt.²³³ Durch den Erwerb von VISUAL LITERACY als Bildkompetenz, die eng mit Text und Sprache verknüpft ist, wird es Lernenden ermöglicht, visuelle Medien jeder Art von der reinen Objektdarstellung loszulösen und ihren Inhalt auf eine Metaebene – oder, wie es HALLET formuliert, auf eine „tiefere Bedeutungsebene“²³⁴ – zu bringen, um diesen kritisch zu hinterfragen. Dies ist keine Kompetenz, die lediglich in den Aufgabenbereich des modernen Fremdsprachenunterrichts fällt. Auch der Altgriechischunterricht kann und soll sich – adaptiert an seine Bedürfnisse – an der Förderung und dem Erwerb von VISUAL LITERACY beteiligen.

Um eine solche Bildkompetenz nachhaltig erwerben zu können, ist es notwendig, Illustrationen und Darstellungen lückenlos zu verstehen. Lückenloses Verständnis zielt nicht auf eine sofortige Normalisierung der Bildinhalte ab,²³⁵ um an Kapitel 4.1 anzuknüpfen, sondern auf das Faktum, dass viele Kinder und Jugendliche mit gewissen Kompetenzen nicht mehr in der Form vertraut sind, wie es oft von LehrbuchautorInnen vorausgesetzt wird. Ein anschauliches Beispiel bietet HALLET mit der Verwendung von kartographischem Material, wie bspw. einem CITY MAP der Stadt London, anhand dessen die Lernenden ihre sprachlichen Fertigkeiten erweitern sollen.²³⁶ Dass sich ein Rundgang durch Londons Straßen als schwierig erweisen könnte, wenn SchülerInnen nicht mehr in der Lage

²³² vgl. Hallet 2008, S. 219f.

²³³ vgl. ebda., S. 220.

²³⁴ ebda., S. 220.

²³⁵ vgl. Dehn et al. 2008, S. 226.

²³⁶ vgl. Hallet 2008, S. 215.

sind, Karten richtig zu lesen, wird, so HALLET, oftmals kaum berücksichtigt bzw. wird diese Kompetenz als eine im Geographieunterricht erworbene angesehen.²³⁷ Ein ähnliches Beispiel, das hier nochmals aufgegriffen werden soll, ist die Fähigkeit, antike Vasendarstellungen, die häufig in altsprachlichen Lehrwerken zum Einsatz kommen, richtig zu dekodieren. Ohne mythologisches sowie ikonographisches Vorwissen, das notwendig ist, um – nach WEIDENMANN – den Bildkontakt nicht bereits in der Initialphase abbrechen zu lassen,²³⁸ und ohne ein für detaillierte Bildbetrachtung geschultes Auge ist die Analyse derartiger Darstellungen nicht unproblematisch – zumal es SchülerInnen bei einer abgebildeten Plastik des Ares bereits schwerfallen kann, einen Speer von einem Stock zu unterscheiden und so den Gott als Kriegsgott zu identifizieren. Da jedoch nicht grundlegend angenommen werden kann, dass gewisse Kompetenzen aus anderen Unterrichtsfächern bekannt sind, wie z.B. Bildkompetenz aus dem Kunstunterricht, ist es notwendig, einerseits den Einsatz verschiedener Darstellungen genauestens zu reflektieren, andererseits auf die jeweilige Illustration spezifisch zugeschnittene, methodische Anleitungen zu formulieren, wobei – falls notwendig – auch mit Beispielen zum besseren Verständnis gearbeitet werden kann.

Inhaltlich betrachtet soll das Dargestellte mit der sozialen und kulturellen Lebenswelt der Lernenden korrelieren, um Verständnisprobleme zu vermeiden. Zwar ist es notwendig, Fremdes und Neues abzubilden, doch soll es für SchülerInnen stets möglich sein, an eigene Erfahrungen anzuknüpfen, um Vergleiche zwischen der eigenen und der fremden Kultur ziehen zu können.²³⁹ Mündet ein solcher Vergleich durch Diskutieren im Erreichen einer Metaebene, die u.a. neue Blickwinkel eröffnet, schließt

²³⁷ vgl. ebda., S. 215.

²³⁸ vgl. Weidenmann 1988, S. 98.

²³⁹ vgl. Scherling / Schuckall 1992, S. 109.

sich der Kreis zu der vormals angesprochenen visual literacy als wichtige Kompetenz im Umgang mit Bildern.

Abschließend lässt sich festhalten, dass, welcher Aspekt der Bildverwendung im Lehrwerk auch diskutiert wird, die Ausführungen stets in der Forderung nach Verknüpfung von Bild und Text münden. Illustrationen können ohne Begleitung des verbalen Mediums Sprache bzw. Schrift nicht den gewünschten – einen lernfördernden – Effekt erwirken. Überdies gilt es bei der Bildgestaltung des altgriechischen Lehrwerks zusammenfassend darauf zu achten, dass Illustrationen nie dekorativ oder additiv eingesetzt werden, sondern stets mit dem zu Lernenden in verbale Verbindung gebracht werden – seien dies nun Grammatik, Kulturgeschichte, Lektüretext oder Vokabel –, dass Stereotypisierungen entweder vermieden oder, wenn vorhanden, einer angeleiteten Reflexion unterzogen werden, dass Illustrationen in der Funktion eines ADVANCE ORGANIZER zum Text oder zur Grammatik hinführen, dass sie trotz einer gewissen Komplexität verständlich und nachvollziehbar sind, dass sie ihrer Funktion angemessen platziert werden – und nicht, weil es das Layout nur in einer speziellen Form zulässt – und dass sie nicht zuletzt auch ästhetisch ansprechend sowie qualitativ hochwertig sind.

4.3 DAS UNBEWEGTE BILD: SINNVOLLES BILDMATERIAL IM ALTGRIECHISCHEN LEHRBUCH

Auf der Basis der bereits erörterten Aspekte der Bildverwendung erfolgt nun eine beispielhafte Umsetzung und Adaption rein für die Zwecke des altgriechischen Lehrwerks. Wenn bisweilen auch unter Rückgriff auf Bild-einsatz in Lehrwerken moderner Fremdsprachen argumentiert wurde, liegt der Fokus in den nachfolgenden drei Unterkapiteln ausnahmslos auf

adäquatem Bildeinsatz für die altgriechische Grammatik-, Lektüre- – hier sowohl altgriechische Übersetzungstexte als auch kulturgeschichtliche Informationen – und Vokabelarbeit. Dabei werden nicht nur speziell für jeden der drei Teilbereiche ausgewählte Einsatzmöglichkeiten erläutert, sondern es wird auch deren Sinnhaftigkeit und Nutzen bezüglich der Steigerung der Lernleistung auf Grundlage der Ergebnisse aus Kapitel 4.1 sowie 4.2 diskutiert. Eine Beschränkung auf nur ein visuelles Medium erfolgt dabei nicht. Es soll vielmehr die gesamte Palette an gestalterischen Möglichkeiten ausgeschöpft werden – von Fotografie über Zeichnung bis hin zu graphischen Symbolen.

4.3.1 BILDEINSATZ IM GRAMMATIKUNTERRICHT

Die Möglichkeiten, die die altgriechische Grammatik und Formenlehre zur Visualisierung bietet, sind zu vielfältig, um das gesamte Spektrum der Einsatzbereiche in diesem Unterkapitel abdecken zu können. Daher werden im Folgenden repräsentativ drei Arten einer möglichen Darstellung von Grammatik im altgriechischen Lehrwerk präsentiert. Zum einen sind dies inhaltlich komplexe, nicht sofort normalisierbare Zeichnungen bzw. Fotografien, anhand derer Präpositionen oder Pronomina eingeübt werden können, zum anderen können vorangestellte Illustrationen, die den jeweiligen Sachverhalt als ADVANCE ORGANIZER präsentieren, das Verstehen von TEMPUSASPEKT oder Diathese erleichtern. Die graphische Erläuterung der Funktion des VERBALADJEKTIVS bzw. seiner Wiedergabe im Deutschen – um hier ein Beispiel zu nennen – ist eine weitere Darstellungsform, der im Zuge der Erläuterungen zum Grammatikunterricht Raum zu geben ist.

Illustrative Darstellungen zur Unterstützung des Lernprozesses hinsichtlich altgriechischer Präpositionen und Pronomina können nicht nur

zu ihrem Einüben angewendet werden, sondern bereits als ADVANCE ORGANIZER zum jeweiligen Thema hinführen, indem das Bild – im Folgenden ein Beispiel – der Grammatikerläuterung vorangestellt wird.



Abb. 18: Illustration zur Einübung der griechischen Präpositionen.

So kann zuerst in deutscher Sprache der Inhalt des Bildes erfragt und von den SchülerInnen beschrieben werden. Bereits im Deutschen ist bei einer solchen Beschreibung die Verwendung von Präpositionen zur sprachlichen Wiedergabe der räumlichen Beziehung der einzelnen Objekte zueinander unerlässlich. Gemeinsam mit der Lehrkraft wird das sprachliche Phänomen Präposition herausgearbeitet, wobei die Funktion und Eigenheiten von Präpositionen, wie das Verlangen eines bzw. mehrerer verschiedener Kasus, für die deutsche Sprache diskutiert wird.

Die Illustration ermöglicht somit, an bereits Vertrautes anzuknüpfen. Die Überleitung zu einer tabellarischen Übersicht der Präpositionen des Altgriechischen ist somit ein Leichtes. Nachdem die SchülerInnen also mit den verschiedenen Präpositionen konfrontiert und deren Verwendungsweise näher erläutert wurde, wird abermals auf die Illustration zurückgegriffen, indem die gerade erarbeiteten Präpositionen anhand der Darstellung eingeübt werden. Hierbei ist es möglich, die Präpositionen mit dem entsprechenden Kasus den einzelnen Objekten schriftlich und – oder – mündlich zuzuordnen, so z.B. Ἡ ἀλώπηξ ἐστὶ παρὰ τῷ ποταμῷ.

Das bereits in der Einleitung des vierten Kapitels erwähnte dialogische Element findet hier seinen Niederschlag, wenn SchülerInnen anhand des Bildes kurze, aber vollständige Sätze formulieren, in denen sie unter Verwendung der jeweiligen Präposition sowie des entsprechenden Kasus die räumliche Beziehung der Objekte zueinander in altgriechischer Sprache beschreiben. Wichtig ist dabei, dass die Illustration mit Objekten arbeitet, deren altgriechische Wortbedeutung bereits bekannt ist. So erfolgt nicht nur das Einüben der von SchülerInnen oft als nicht unproblematisch empfundenen Präpositionen mit ihren zahlreichen Kasus-Möglichkeiten, sondern auch die Wiederholung des erlernten Wortschatzes anhand bildlicher Darstellungen. Wenn dieses Beispiel auch nicht zwingend eine Verbindung von Bild und schriftlichem Text vorsieht, so erfolgt doch in jedem Fall eine ausgeprägte verbale Auseinandersetzung mit der Darstellung.

Eine derartige Verwendung graphischen Materials im Grammatikunterricht erfüllt mehrere Kriterien einer nachhaltigen Bildverwendung: Es führt als ADVANCE ORGANIZER zur noch unbekannten Grammatik hin, es veranschaulicht die grammatischen Strukturen bildlich bzw. räumlich – denn Präpositionen leben von Räumlich- und Bildlichkeit – und es ermöglicht

das anschließende Einüben und Festigen der nicht mehr unbekannten Formen. Indem schlussendlich wieder auf das Ausgangsbild zurückgegriffen wird, ist für SchülerInnen der Fortschritt im Erwerb von Wissen direkt erkennbar. Die Beziehung der Objekte zueinander, die zuvor lediglich auf Deutsch beschrieben werden konnte, kann nun nachvollziehbar auf Altgriechisch beschrieben werden.

In ähnlicher Weise kann die eben beschriebene Vorgangsweise auch auf die Illustration von Pronomina umgelegt werden. Voranzustellen ist wiederum eine Darstellung, die auf Deutsch unter der Verwendung möglichst konkreter Beschreibungen und Personenzuordnungen verbalisiert wird. Dabei ist zu klären, welche Arten von Pronomina verwendet wurden und welche Funktion diese haben, um anschließend zu eben diesen Pronomina im Altgriechischen – Personal-, Possessiv-, Reflexiv-, Demonstrativpronomina etc. – überzuleiten. Nun werden die tabellarisch aufgelisteten Pronomina den Objekten bzw. Personen und deren Beziehungen zueinander zugeschrieben, wobei sich die SchülerInnen im Klaren darüber sein müssen, welche Art von Pronomen sie an welcher Stelle zu verwenden haben. Unerlässlich bei einer derartigen Bildverwendung sind präzise Instruktionen durch das Lehrwerk, um Unverständnis von Seiten der Lehrpersonen sowie der SchülerInnen zu vermeiden. So ist darauf hinzuweisen, dass bspw. Gegenstände, die die jeweiligen Personen in den Händen halten, stets ihr Eigentum sind oder dass die Beschreibungen aus mehreren Perspektiven erfolgen können, um möglichst viele Pronomina abzudecken, wie z.B.: Ich gebe dir mein Buch. Und: Sie gibt ihm ihr Buch. Die Bildbeschreibungen können wiederum schriftlich fixiert und – oder – verbal erläutert werden, wobei das schriftliche Fixieren mit anschließender Verbalisierung – bspw. in Form einer Stundenwiederholung –

aufgrund der notwendigen Verbindung von Illustration und Text sicherlich effizienter ist.

Eine Möglichkeit, die Darstellung zu individualisieren und somit eine größere kognitive sowie emotionale Verbindung zwischen Lerninhalt und Lernendem herzustellen, ist die Arbeit mit persönlichen Fotos. So können die SchülerInnen die Köpfe der dargestellten Personen durch Fotoausschnitte ihrer eigenen bzw. durch die Köpfe ihrer Freunde oder Familienangehörigen o.ä. ersetzen, indem sie diese in das Lehrbuch einkleben. Durch diese individualisierende Methode wird die Bandbreite der Verwendungsmöglichkeiten von Pronomina erweitert, indem die Ich-Komponente hinzukommt. Dies ist eine Möglichkeit, die von RAITH angesprochene Problematik der mangelnden Effizienz bei der Visualisierung mancher sprachlicher Ausdrücke, wie bspw. des Personalpronomens „Ich“, zu umgehen.²⁴⁰ Während sich der Einsatz der Pronomina in der ersten Person Singular bzw. Plural bei einer anonymen Personendarstellung schwierig gestaltet, ist dieser durch das Einkleben von Persönlichen Photographien völlig unproblematisch. Abschließend ist zu sagen, dass auch hierbei auf die Verwendung von angemessenem, für das Altgriechische relevantem Vokabular zu achten ist.

Die dem TEMPUSASPEKT als ADVANCE ORGANIZER vorangehende Illustration wurde bereits in Kapitel 4.2 erläutert, soll an dieser Stelle jedoch nochmals aufgegriffen werden. Wie bereits angesprochen wird durch das Voranstellen einer Bildfolge an das völlig unbekannte Phänomen des TEMPUSASPEKTS herangeführt, Vorwissen dadurch ersetzt. Da Derartiges im Deutschen nicht existiert, ist das Anknüpfen an die deutsche Grammatik – wie zuvor beschrieben – hier nicht möglich. Doch erleichtert die multimodale Darstellung des TEMPUSASPEKTES – visuell und verbal – das Ver-

²⁴⁰ vgl. Kapitel 4.2 dieser Arbeit.

ständnis desselben, da das Bild Bezug auf den griechischen Text und der griechische Text umgekehrt Bezug auf das Bild nimmt. Die Verbalformen bleiben nicht eine Aneinanderreihung verschiedener Wortbildungsmerkmale wie Augment oder Reduplikationssilbe, sondern erhalten durch die Illustration eine Bedeutung, die nicht zwingend auf additive sprachliche Erläuterung angewiesen ist.



Abb. 19: Illustration zu den TEMPUSASPEKTEN.

Die Visualisierung der altgriechischen Diathese bildet eine weitere Möglichkeit, um abstrakt erscheinende Verbalformen durch eine übersprachliche Wiedergabe zu konkretisieren. Den immensen Nutzen einer so gear- teten Bildverwendung bezüglich der Verstehens- und Behaltensleistung führt auch PAIVIO an.²⁴¹ Zwar sind den SchülerInnen Aktiv und Passiv bereits aus dem Deutschen geläufig, die medialen Verbalformen jedoch stellen ein Novum dar. Denn das Medium, das im Deutschunterricht so kaum bzw. gar nicht erwähnt wird, drückt das Deutsche, so bspw. für das Verb λούειν, u.a. unter Verwendung eines Reflexivpronomens aus, wobei anzumerken ist, dass das griechische Medium bzgl. seiner Verwendung im Deutschen nur schwer fassbar ist. Durch eine der Grammatik voran- gestellte Bildfolge, die die Bedeutung des Aktivs, Mediums und Passivs anhand eines Beispielverbs – hier λούειν im Aorist – übersprachlich visuali-

²⁴¹ vgl. Kapitel 4.1 dieser Arbeit.

siert, verbalisieren SchülerInnen beim Vorgang des Beschreibens der einzelnen Bildsequenzen bereits die dreigestaltige Diathese des Altgriechischen – ohne freilich noch in Berührung mit den griechischen Medialformen gekommen zu sein. Die folgende Illustration soll hierfür als Beispiel dienen:



Abb. 20: Illustration zur griechischen Diathese.

Voraussetzung für das Gelingen der Steigerung der Lernleistung ist abermals eine präzise Anleitung durch das Schulbuch²⁴² sowie die Diskussion des beschriebenen, sprachlichen Phänomens auf einer Metaebene. Denn für die korrekte Wiedergabe des griechischen Mediums im Deutschen ist es notwendig, dass SchülerInnen ausgehend von ihrer Unterrichtssprache ein tiefgreifendes Verständnis sowie ein sprachliches Gespür für die Funktion und Verwendung der Diathese entwickeln. Die Illustration führt einerseits zum Thema hin – als ADVANCE ORGANIZER der Grammatik vorangestellt –, unterstützt aber andererseits die Speicherung des Wissens um Diathese im Langzeitgedächtnis, da Bild und Text unmittelbar miteinander verbunden sind und sich gegenseitig ergänzen. Hierzu sollte die Bildfolge nach Erläuterung der Verbalformen nochmals abgedruckt werden, jedoch – im Gegensatz zur Funktion als ADVANCE ORGANIZER – nun mit den entsprechenden griechischen Verba vereint. Durch den Wiedererkennungseffekt der Bildfolge und dem damit verbundenen Ver-

²⁴² Wichtig ist bzgl. der Anweisung zu betonen, dass die Beschreibung des Bildes stets von der dargestellten Person auszugehen hat.

ständnis der Diathese – ausgehend von den eigenen Erläuterungen im Deutschen – wird dieses bereits vorhandene Wissen mental mit der neuen Information verknüpft und bildlich fixiert. Beim Erkennen einer altgriechischen Verbalform in einem Übersetzungstext tritt bestenfalls die bildliche Darstellung verbunden mit dem Beispiel-Verb vor das innere Auge und erleichtert somit das Umlegen auf den neuen sprachlichen Kontext.



ὁ κυὼν ἔλουσεν.



ὁ κυὼν ἐλούσατο.



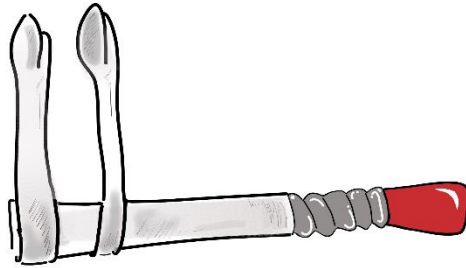
ὁ κυὼν ἐλούθη.

Abb. 21: Die griechische Diathese in Verbindung mit Bild und Verbalform.

Bei dem letzten Anwendungsbeispiel, das im Zuge dieses Kapitels angeführt wird, handelt es sich um eine graphische Übersetzungshilfe für die Wiedergabe des griechischen VERBALADJEKTIVS im Deutschen. Die Überlegungen dazu sollen im Folgenden beispielhaft an der Phrase ἡ τύχη ἡμῶν οἷστέα ἐστίν. – WIR MÜSSEN DAS SCHICKSAL ERTRAGEN. erläutert werden.

Die Konstruktion des VERBALADJEKTIVS mit einer Form von εἶναι im Altgriechischen ist für SchülerInnen – wie auch im Lateinischen – oft schwer nachvollziehbar, da sprachliche Ausdrücke wie DAS SCHICKSAL IST UNS EIN ZU ERTRAGENDES. SchülerInnen aus ihrem alltäglichen Sprachgebrauch kaum mehr bekannt sind. Ebenso ist die Übersetzung ins Deutsche mit dem Hilfsverb MÜSSEN ohne nähere Erläuterung anfangs wenig verständlich – Vorkenntnisse aus dem Lateinischen können diese Verständnis-Hürde maßgeblich erleichtern. Um den sprachlichen Prozess im Zuge der Übersetzung nachvollziehbar zu machen, bietet sich die graphische Darstellung desselben an, die wie folgt aussehen könnte:

Ἡ τύχη ἡμῖν οἰστέα ἐστίν.



Ἡ τύχη ἡμῖν οἰστέα ἐστίν.

Wir müssen das Schicksal ertragen

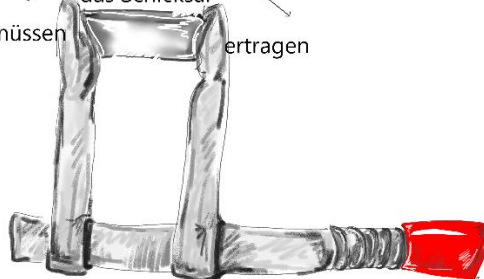


Abb. 21: Illustration zum VERBALADJEKTIV.

Die Grafik arbeitet auf zweierlei Weise: Zum einen weisen die Pfeile auf die formale Wiedergabe der einzelnen Formen im Deutschen hin, zeigen also ihre kasusspezifische Transformation an – aus dem Dativ des Personalpronomens ἡμῖν wird im Deutschen ein Nominativ, das Verb ἐστίν, das sich auf den griechischen Nominativ τύχη bezieht, wird im Deutschen zu einem Modalverb, das nun vom Personalpronomen WIR im Nominativ abhängt. Andererseits ist die bildliche Darstellung der Zwingen inhaltlich

mit der Übersetzung verbunden, indem sie die bei der Übersetzung ins Deutsche ablaufenden, sprachlichen Prozesse veranschaulicht. Die lückenlos beieinanderstehenden Formen οἷστέα und ἔστιν werden – transformiert ins Deutsche – nun auseinandergezogen und klemmen den griechischen Nominativ im vom Vollverb abhängigen Fall ein. Jedes Element der Zwinge erhält in weiterer Folge seine jeweilige griechische Formenschrift, sodass sich die Zwinge als Bild schematisch mit der Wiedergabe des griechischen VERBALADJEKTIVS im Deutschen im Gedächtnis der SchülerInnen verankert.

Diese Darstellung erfüllt die in Kapitel 4.2 angesprochene Forderung, Illustrationen nicht so zu gestalten, dass sie sofort normalisiert werden können. Zwar ist die Zwinge als solches erkennbar, doch wird ihre veranschaulichende Funktion erst durch die Beschäftigung mit dem Phänomen VERBALADJEKTIV sowie durch die Verbalisierung des gesamten sprachlichen Prozesses deutlich. Durch Verknüpfung von Bild, Form und Verbalinformation wird das Wissen um die Übersetzung des VERBALADJEKTIVS multimodal verarbeitet und – um abermals auf PAIVIO zurückzukommen – doppelt kodiert, was Effizienz hinsichtlich der langfristigen Informationsspeicherung begünstigt.²⁴³

4.3.2 BILDEINSATZ IM LEKTÜRE- UND KULTURGESCHICHTEUNTERRICHT

Ein Blick in gängige Lehrwerke für moderne Fremdsprachen zeigt, dass ein Großteil des dargebotenen Textes – besonders wenn es sich um dialogische Texte handelt – durch Illustrationen unterstützt wird, die zum Text hinführen oder dessen Inhalt auf visuelle Art und Weise präsentieren. Aktuelle griechische Lehrwerke hingegen operieren keineswegs mit derartig unterstützenden, visuellen Elementen. Dabei bieten die unter-

²⁴³ vgl. Kapitel 4.1 dieser Arbeit.

schiedlichen Textsorten sowie Autoren überaus vielfältige Möglichkeiten, den Text entweder visuell aufzubereiten, an ihn heranzuführen oder seinen Inhalt durch Illustrationen zu stützen. Ein immer wiederkehrendes Beispiel sind die äsopischen Fabeln. Diese kurzen Textsequenzen enthalten enormes Potenzial hinsichtlich unterstützender Visualisierung. Dieses liegt in der Kürze und Prägnanz der Texte sowie ihrer visuell greifbaren Akteure und des meist gut beschriebenen Handlungsschauplatzes begründet. Angesichts der eben angesprochenen Aspekte sowie der direkten Redeelemente, von welchen die äsopischen Fabeln geprägt sind, eignet sich diese Textsorte optimal für die visuelle Aufbereitung in Form eines Comics,²⁴⁴ wobei sich Text und Bild ineinander verschränken und optimal ergänzen, wie bei der nachfolgenden Beispielillustration „κόραξ καὶ ὄφις – Der Rabe und die Schlange“²⁴⁵ zu sehen ist.

²⁴⁴ vgl. Kapitel 4.2 dieser Arbeit.

²⁴⁵ vgl. Aesop, Fabel 128. Zitiert nach Voskuhl 2005.



Abb. 22: Comic zur äsopischen Fabel „Der Rabe und die Schlange“.

Doch lassen sich nicht nur Fabeln aus den eben beschriebenen Gründen optimal in Comics verwandeln, sondern bspw. auch ausgewählte Passagen aus Lukians Gesprächen, wie jenes Gespräch zwischen Menipp und Hermes in der Unterwelt, im Zuge dessen die Vergänglichkeit von Helenas Schönheit thematisiert wird.²⁴⁶ Da sich besonders in diesem Gespräch alles um das Visuelle, d.h. die sichtbare bzw. nicht mehr sichtbare Schönheit der Helena, dreht, bietet sich die Illustration dieser Textsequenz auch inhaltlich für eine zeichnerische Umsetzung an, um den Dreh- und Angelpunkt des Gesprächs, die Vergänglichkeit des Äußeren, auf der Wahrnehmungsebene zu präsentieren, die im Alltag der SchülerInnen hinsichtlich derartiger Themen auch angesprochen wird. Denn die Beurteilung äußerer Schönheit fällt einzig und allein in den Aufgabenbereich der menschlichen Sehkraft. Die zeichnerische Umsetzung dieser Szene lässt – im Vergleich zum reinen Text – das Schaurig-Dunkle der Unterwelt mit all seinen unansehnlichen Seelen, so zumindest laut Menipp, auf eindruckliche Weise sichtbar werden, ruft somit bestimmte Gefühle wie Unbehagen, Bedrückung o.ä. hervor, die das Texterlebnis maßgeblich beeinflussen und einen stärkeren Konnex zum Textinhalt herstellen als die rein verbale Präsentation.

Eine weitere Möglichkeit, die sich im Zuge der Lektüre ausgewählter, altgriechischer Texte ergibt, ist der Einsatz einer textbezogenen Illustration als ADVANCE ORGANIZER, die dem Übersetzungstext vorangestellt wird. Als Beispiel fungiert – um bei Lukian zu bleiben – abermals eines der Totengespräche – jenes Streitgespräch zwischen Menipp und Charon, das aus Menipps Weigerung, den Obolus für die Überfahrt zu entrichten, entsteht.²⁴⁷ Das Gespräch eignet sich für diesen Visualisierungskontext deshalb so gut, da der Dialog selbst zwar wenig Potenzial zur illustrativen

²⁴⁶ vgl. Lukian 1980, XIX Menipp und Hermes. Zitiert nach Mras 1980.

²⁴⁷ vgl. ebda., XXII Menipp und Charon. Zitiert nach Mras 1980.

Darstellung bietet, die zum Gespräch hinführende bzw. die das Streitgespräch bedingende Handlung jedoch umso mehr. Die im Folgenden abgebildete Skizze, stellvertretend für die Zeichnung, führt zu dem Punkt hin, an dem das Gespräch einsetzt, sie zeigt die Vorgeschichte auf, thematisiert Hintergründe, lässt den Auslöser für Charons Zorn nachvollziehbar erscheinen und generiert Vorwissen bzw. schließt an bereits vorhandenes Wissen zu antiken Jenseitsvorstellungen an. Die Bildfolge sollte – mit einer Beschreibung der Akteure versehen – dem Text vorangestellt werden, um durch seine Beschreibung, Analyse und Diskussion eine sinnvolle Basis für den Inhalt der Textstelle zu schaffen.

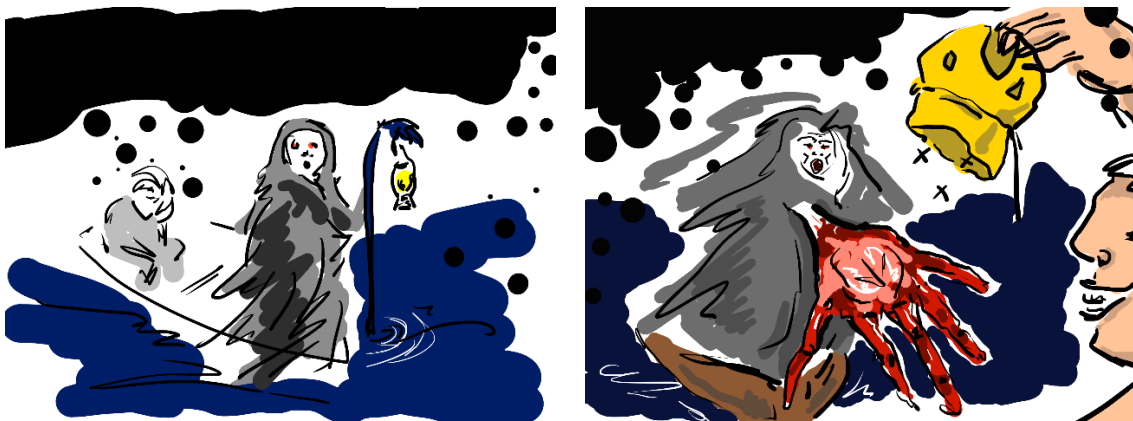


Abb. 23: Exemplarische Skizze zur vorangestellten Bildfolge „Totengespräch: Menipp und Charon“.

Um auch zwei Beispiele für den Bildeinsatz auf den kulturgeschichtlichen Lehrbuchseiten anzuführen, soll zum einen die Verwendung von Fotografien alt- und neugriechischer Schriftzüge, zum anderen von Darstellungen verschiedener Lebenswelten der griechischen Polis erläutert werden.

Die Überlegungen zum Einsatz von Fotografien griechischer Inschriften bzw. Schriftzügen, die sich mehreren Bereichen im Lehrwerk zuordnen ließen, fußen einerseits auf den Erkenntnissen LEWALTERs, dass Illustrati-

onen in der Lage sind, Vorwissensdefizite auszugleichen,²⁴⁸ andererseits auf dem Gedanken, anhand von Bildern bereits vorhandenes Wissen zu aktivieren sowie Abstraktes zu konkretisieren. Denn das Vorwissen der SchülerInnen zu altgriechischen Buchstaben, deren illustrativ unterstützter Erwerb nun im Fokus stehen soll, kann höchst unterschiedlich ausgeprägt sein. Teils sind gewisse Buchstaben bereits aus dem Mathematik- oder Lateinunterricht bekannt, teils haben sich SchülerInnen bereits vor Beginn des Griechischunterrichts mit dem Alphabet auseinandergesetzt, teils haben sie kaum oder keinerlei Vorkenntnisse.

Im Anschluss an Hintergrundinformationen zur Entstehung und Entwicklung des altgriechischen Alphabets regen derartige Photographien zur ersten Auseinandersetzung mit dem für SchülerInnen anfänglich abstrakten griechischen Zeichensystem an, im Zuge derer Gemeinsamkeiten mit dem deutschen Alphabet herausgearbeitet werden. Gleichlautende Buchstaben können aufgrund ihrer Ähnlichkeit bereits identifiziert werden, wobei sich die SchülerInnen das noch unbekannte Alphabet Schritt für Schritt selbst erarbeiten und so bestenfalls ganze Wörter entschlüsseln – sofern es sich um bereits aus dem deutschen Sprachgebrauch gängiges Vokabular handelt. Somit werden die Abbildungen, die direkt der modernen griechischen Lebenswelt entnommen sind, aktiv in den Lernprozess einbezogen bzw. bilden sie den Ausgangspunkt sowie die Grundlage des Wissenserwerbs und illustrieren nicht rein dekorativ das Lehrwerk. Sie vermitteln SchülerInnen eine über den schulischen Alltag hinausgehende Relevanz des griechischen Alphabets, da dieses in seiner antiken Form bewahrt bspw. auf Urlaubsreisen Einfluss auf die persönliche Lebenswelt der SchülerInnen hat. Im Anschluss an den Erkenntnisgewinn bzgl. der griechischen Zeichen durch die Photographien stellt die in Kapitel 3.2.2

²⁴⁸ vgl. Kapitel 4.1 dieser Arbeit.

präsentierte dreiteilige Gliederung des griechischen Schriftsystems eine prägnante Übersicht des gerade Erarbeiteten dar, auf die im Zuge des Lernprozesses immer wieder zurückgegriffen werden kann.

Sind sämtliche Buchstaben bekannt, besteht die Möglichkeit, das erworbene Wissen anhand von Photographien antiker Inschriften zu erproben, um die SchülerInnen schon frühzeitig im Umgang mit antiken Artefakten zu schulen, die im Lehrwerk immer wieder abgebildet werden. Eine Möglichkeit, dies umzusetzen, besteht in der Abbildung des Nestorbechers von Pithekoussai bzw. seiner Inschrift, wobei die SchülerInnen mit einem der ältesten griechischen Schriftzeugnisse in Berührung kommen.

Eine denkbare Aufgabenstellung wäre die Transkription der Schriftzeichen in die gängige Zugrichtung von links nach rechts, wobei die SchülerInnen die Schriftzeichen nicht nur visuell identifizieren, sondern auch selbst schriftlich festhalten müssen. Hintergrundinformationen zu den Anfängen der griechischen Schrift, wie bspw. die linksläufige Schreibrichtung bzw. das Boustrophedon oder die Unterlassung von Leerzeichen, werden somit anhand des Bildes visualisiert. Es bleibt demnach nicht bei rein verbaler Information, sondern die SchülerInnen setzen sich multimodal – verbal, visuell und haptisch – mit der Thematik auseinander. Mit Unterstützung der Lehrkraft wird die Inschrift des Nestorbechers vollständig erarbeitet, wobei der Name der Göttin Aphrodite von den SchülerInnen selbst entschlüsselt werden kann. Die gesamte Bedeutung der Inschrift kann im Anschluss durch eine Recherchearbeit im Internet erfasst werden.

Die Möglichkeiten des Bildeinsatzes im griechischen Kulturgeschichte- und Lektüreunterricht sind so vielfältig wie die Themen selbst und reichen von gesellschaftlichen Themen wie der Organisation und Struktur der Polis über historische Aspekte wie bspw. die Perserkriege bis hin zu

der breiten Palette an mythologischen Themen. Die Anwendungsbeispiele und deren Ausführung ließen sich demnach endlos fortsetzen, was jedoch den Rahmen dieses Kapitels bei Weitem sprengen würde. Daher sei an dieser Stelle auf den zweiten Teil dieser Arbeit verwiesen, die praktische Umsetzung der im theoretischen Teil erarbeiteten Grundlagen für die Lehrbuchgestaltung, im Zuge derer weitere Formen der Einbettung von Bildmaterial in den kulturgeschichtlich-didaktische Konzeption des Lehrbuchs präsentiert werden.

Den Abschluss der in den schriftlichen Ausführungen vorgestellten Visualisierungsmöglichkeiten durch Bilder und Grafiken bildet das folgende Kapitel, das sich mit der visuellen Unterstützung von Vokabelarbeit auseinandersetzt.

4.3.3 BILDER ALS MNEMOTECHNISCHE STÜTZE FÜR DIE VOKABELARBEIT

Bildverwendung im Zuge von Vokabelarbeit ist etwas, das im altsprachlichen Unterricht nahezu vollkommen fehlt. Vokabel sind meist von SchülerInnen eigenständig zu Hause zu erlernen, wobei aktuelle Lehrwerke – weder in Latein noch in Altgriechisch – keinerlei Hilfestellungen zum eigenständigen Vokabellernen bieten. Die für SchülerInnen anfangs vollkommen abstrakt klingenden, griechischen Vokabel lassen sich anhand von entsprechenden bildlichen Darstellungen durchaus konkretisieren, so dass ein unmittelbarer Konnex zwischen Wort und Bild hergestellt wird. Wie in der Studie von JENKINS festgestellt, ist rein bildliche Information rein verbaler Information deutlich überlegen.²⁴⁹ Wieso diese Erkenntnis nicht auch für das altgriechische Lehrwerk nutzen? Statt rein sprachliche Vokabeltabellen anzubieten, könnten deutsche Wortbedeutungen durch ihr bildliches Äquivalent ergänzt oder – bei sehr eindeutigen Vokabeln

²⁴⁹ vgl. Kapitel 4.1 dieser Arbeit.

wie bspw. bei τὸ δένδρον – sogar ganz ersetzt werden. Ein Beispiel bietet die nachfolgende Übersicht.

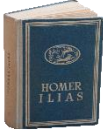
τὸ δένδρον	τοῦ δένδρου		der Baum
ὁ κύων	τοῦ κυνός		der Hund
τὸ βιβλίον	τοῦ βιβλίου		das Buch ²⁵⁰
ὁ λέων	τοῦ λέοντος		der Löwe

Abb. 24: Illustrierte Vokabeltabelle.

Eine weitere Visualisierungsmöglichkeit bieten, wie in Kapitel 3.2.3 bereits veranschaulicht, Vokabelbilder, die mehrere Vokabel in sich vereinen und bei welchen die dargestellten Objekte bereits den Anfangsbuchstaben ihrer griechischen Wortbedeutung in sich tragen. Erweitern ließe sich diese Art der Vokabel-Visualisierung, indem keine zeichnerische Beschränkung auf den Anfangsbuchstaben eines Wortes stattfindet, sondern das

²⁵⁰ Natürlich meint das griechische βιβλίον nicht ein Buch in der heute üblichen Bindung, sondern eine Schriftrolle. Doch zum Zwecke der raschen Erfassung und nachhaltigen Speicherung des Wortes sollte auf für SchülerInnen lebensnahe Abbildungen zurückgegriffen werden.

gesamte Wort gemäß seiner Bedeutung in eine Darstellung verpackt wird – so in der nachfolgenden Abbildung.



Abb. 25: Verbindung von Vokabel und Bild.

Eine derartige Gestaltung bietet die für den Lernprozess so wesentliche, unmittelbare Verknüpfung von verbaler und visueller Ebene, d.h. von Text und Bild. Es vereinen sich die griechischen Zeichen also bildlich mit ihrer Bedeutung. Bei der Frage nach der Wortbedeutung des Löwen, wird kognitiv das mentale Bild eines Löwen generiert, das von den den Löwen bezeichnenden Zeichen getragen wird. Über das Bild kann also direkt das griechische Wort abgerufen werden. Umgekehrt, beim Wahrnehmen des griechischen Wortes λέων, verbindet sich die Buchstabenfolge zu dem bereits bekannten Bild und ermöglicht somit das rasche Abrufen der Wortbedeutung, ohne dass primär auf die verbale, deutsche Übersetzung zurückgegriffen werden muss.

Abschließend bietet sich das Eingehen auf Vokabeltraining anhand sogenannter WIMMELBILDER an, die v.a. für Kleinkinder zum Aufbau des muttersprachlichen Wortschatzes verwendet werden. Derartige Illustrationen sind gekennzeichnet von einer Fülle an abgebildeten Objekten, die benannt werden sollen. Voraussetzung für den Einsatz solcher Darstel-

lungen im griechischen Lehrbuch ist der vorausgehende, erstmalige Kontakt mit den griechischen Vokabeln, die – zuerst verbal erlernt – anschließend visuell verarbeitet werden. Damit ist ein Anknüpfen an DREW-NIAK möglich, die Bildern nicht nur in ihrer Rolle als ADVANCE ORGANIZER Bedeutung beimisst, sondern ihr Potenzial auch in der Strukturierung und Festigung von erworbenem Wissen sieht.²⁵¹ Im Zuge von Übungen können SchülerInnen solche Bilder mit den dargestellten Objekten entsprechenden griechischen Wörtern beschriften und stellen so selbst eine Verbindung zwischen Wort und Bild her.

Beim Einsatz derartiger Bildformate ist jedoch zu beachten, dass lediglich SICHTBARE Vokabel thematisiert werden können. Wörter wie δίκαιος oder ἀλήθεια finden nur schwer bzw. gar keinen Eingang in solche Übungsformate. Überdies sollten die Darstellungen nicht nur Vokabel aus einer Lektion abdecken, sondern auch auf bereits Erlerntes zurückgreifen, um Wiederholungsmöglichkeiten zu bieten. Auch ist das jeweilige Bild dem Alter der Lernenden anzupassen: kindlich anmutende Bilder sind zu vermeiden.

Eine gute Möglichkeit bietet das Arbeiten mit Sachfeldern, wie KRIEG, MENSCH, NATUR, THEATER uvm., wobei sich ein Sachfeld allein oder mehrere Sachfelder verknüpft darstellen lassen. Es müssen nicht immer Zeichnungen sein, die zu einer solchen Vokabelarbeit angeboten werden. Auch Photographien von antiken oder zeitgenössischen Kunstwerken eignen sich für solche Übungen. Zurückgegriffen werden kann u.a. auf ein Fries, auf Giebelfiguren oder Metopen eines antiken Tempels, auf Vasendarstellungen oder Überreste von Fresken, wobei derartige Abbildungen im Vorfeld zu analysieren und über die reine Vokabelarbeit hinaus in einen größeren didaktischen Kontext einzubetten sind, um Darstellungsformen zu hin-

²⁵¹ vgl. Kapitel 4.2 dieser Arbeit.

terfragen und die Bildkompetenz der Jugendlichen, wie in Kapitel 4.2 erläutert, zu erweitern.

5. SCHLUSSWORT

ἄριστον μέτρον²⁵² – dies, um es mit den Worten des antiken Tyrannen Kleobulos von Lindos auszudrücken, ist die wohl wichtigste Conclusio, die aus der Fülle und Diversität des Erläuterten gezogen werden kann: Maß(halten) ist das beste.

Denn im Zuge der Ausführungen zu den verschiedenen Formen der Visualisierung im griechischen Lehrwerk ergab sich eine so immense Bandbreite an Vorschlägen und Einsatzmöglichkeiten von Farbe, Schrift und Bild, dass die gleichzeitige Umsetzung aller Aspekte das richtige μέτρον bei Weitem sprengen würde. Zwar haben visuelle Reize ein enormes Potenzial bezüglich der Steigerung von Aufmerksamkeit sowie des Weckens von Interesse, was sich u.a. auf die dadurch bedingte multimodale Speicherung bzw. die Doppelkodierung von Informationen zurückführen lässt, doch erzielt ein Übermaß derselben den genau gegenteiligen Effekt. Für die Lehrbuchgestaltung gilt es demnach Seite für Seite genauestens zu überdenken und v.a. die wichtigen Aspekte durch optische Hervorhebungen zu kennzeichnen, um so eine Hierarchisierung von Informationen vorzunehmen.

Grundlegende Punkte der visuellen Aufbereitung des altgriechischen Lehrwerks, die in jedem Fall beizubehalten und anzuwenden sind, sollen an dieser Stelle nochmals knapp zusammengefasst werden. Hierbei ist zuerst die Schrift als Faktor einer gelungenen Visualisierung zu nennen, deren sinnvolle Gestaltung für ein Lektürefach wie Altgriechisch von besonderer Bedeutung ist. Text und Typographie müssen in ein symbiotisches Verhältnis zueinander treten, denn eine Typographie, die auf den Inhalt des Textes abgestimmt ist, vermag die Erfassung desselben zu

²⁵² Ausonius, Vers 67. Zitiert nach Evelyn-White 1919.

erleichtern. Hierfür ist es unerlässlich, dass sich die Zeilengestaltung im linksbündigen Flattersatz an der bzw. den Sinneinheiten des jeweiligen griechischen Satzes orientiert. So lässt sich zum einen Motivation steigern, zum anderen wird SchülerInnen ein Innehalten nach jedem Kolon sowie – auch visuell – eine schrittweise Übersetzung ermöglicht.

Überdies muss die griechische Schriftart so gewählt sein, dass Verschmelzungen von Buchstaben sowie Ungenauigkeiten bezüglich der Akzentsetzung vermieden werden, was die Aroania leistet. Dabei müssen sich die deutschen Textpassagen nicht nur räumlich, sondern auch in ihrer Schriftgestaltung von den griechischen abheben, um eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten. Auf sinnspiegelnde Satzart kann dabei verzichtet werden und die Euphemia als für deutsche Passagen ausgewählte Schriftart bildet einen optisch guten Kontrast zu der leicht serifenbetonten Aroania des griechischen Textes.

Für die Themenbereiche Farbe und Bildgestaltung würde es zu weit führen, hier sämtliche Merkmale der Verwendung aufzulisten, weshalb lediglich nochmals die prägnantesten Punkte in Erinnerung gerufen werden sollen: Von einem dekorativen Bildeinsatz ist aufgrund der mitunter möglichen Beeinträchtigung des Lernfortschrittes abzusehen. Vielmehr – darin ist sich die Illustrationsforschung einig – sind Bild und Text stets miteinander zu verknüpfen. Nur so kann eine Steigerung der Lernleistung durch Bildverwendung herbeigeführt werden. So eingesetzt sind Illustrationen in der Lage, mangelndes Vorwissen auszugleichen, an Vorwissen anzuknüpfen oder es in Verbindung mit Verbalinformation zu generieren. Bedeutsam in diesem Kontext ist auch ihre Rolle als ADVANCE ORGANIZER. Bei der Bildauswahl – welche Rolle die Illustration nun auch einnimmt – gilt es, stets darauf zu achten, welche Botschaft das Bild vermittelt und ob Stereotype transportiert werden, die es im Zuge der Lehrbuchgestal-

tung in jedem Fall anzusprechen und aufzuarbeiten gilt, um SchülerInnen zu einem komplexen Bildverständnis anzuleiten.

Zu den Farben bleibt zu sagen, dass Rot sparsam zu verwenden ist und lediglich für solche Aspekte der griechischen Sprache sinnvoll eingesetzt werden kann, die ein gesteigertes Maß an Aufmerksamkeit erfordern. Grundsätzlich ist eine konsequente Farbgestaltung notwendig: Werden Verbalendungen einmal in Blau hervorgehoben, muss für denselben Kontext immer auf diese Farbe zurückgegriffen werden, um Einheitlichkeit sowie Nachvollziehbarkeit zu wahren und den gestalterischen Elementen nicht ihre Bedeutung zu nehmen. Zuletzt soll an dieser Stelle noch auf die Bedeutung der Ästhetik verwiesen werden. Farben – wie in Kapitel 2 hinlänglich diskutiert – sind in der Lage, die unterschiedlichsten Emotionen und Befindlichkeiten auszulösen, auf die die Lehrbuchgestaltung in jedem Fall Rücksicht zu nehmen hat, da eine motivierte Beschäftigung mit den Lehrwerkinhalten über einen längeren Zeitraum ermöglicht werden soll. Doch ist bei aller Farbbedeutung nicht die Ästhetik zu vergessen, gemäß derer die einzelnen Farben, v.a. den Seitenhintergrund betreffend, aufeinander abgestimmt ein harmonisches Bild ergeben sollten.

Die vorliegenden Ausführungen haben gezeigt, auf wie vielfältige Weise die visuelle Wahrnehmung bei der Arbeit mit einem Lehrwerk angesprochen wird und wie viele Faktoren die Erfassung von Lehrinhalten auch unbewusst bestimmen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, jedes gestalterische Element genauestens abzuwägen – und zwar dahingehend, ob es den Inhalten des Lehrbuchs entspricht. Dies bedeutet, dass die Lehrbuchgestaltung nicht von graphischen bzw. illustrativen Ideen geleitet werden darf, sondern immer von den Botschaften und Kernaussagen der griechischen Texte, Grammatik und Kulturgeschichte auszugehen hat. Die Frage muss also stets lauten: Was genau möchte der griechische Text

o.ä. vermitteln und auf welche Weise lässt sich dies lernwirksam illustrieren? Nur so kann gewährleistet werden, dass sich ein neues, illustrativ aufbereitetes Lehrwerk für das Altgriechische nicht in die lange Liste der rein dekorativ gestalteten Lehrbücher einreicht. Nur so kann eine sinnvolle, gewinnbringende, die Lernleistung steigernde Visualisierung ermöglicht werden.

6. LITERATURVERZEICHNIS

6.1 MONOGRAPHIEN

BRZEZINSKA, AGNIESZKA: Möglichkeiten des Einsatzes von Mnemotechniken zur Steigerung der Lernleistung beim Fremdsprachenlernen am Beispiel der Genuslehre mit Hilfe von Farbe. Wien: 2006.

CAUSSE, JEAN-GABRIELE: Die unglaubliche Kraft der Farben. Paris: Editions du Palio 2014.

GOLDSTEIN, BRUCE E.: Wahrnehmungspsychologie. Der Grundkurs. 7. Auflage. Berlin / Heidelberg: Springer 2008.

DEHN, MECHTHILD / ANDERSEN, ANGELA / SCHELLE, IRMTRAUD / SCHÜLER, LIS: Ästhetische Zugangsweisen und ihre Potentiale für Literalität. Schreiben zum Gemälde „Die Netzflickerinnen“. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2008, S. 224-234.

DE ROSA, RAFFAELE: Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern. Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt 2007.

DEVENYI, KINGO / IVANYI, TAMAS: Let's write Arabic. Budapest: Csoma de Körös Society 1987.

DOMSICH, JOHANNES: Visualisierung. Ein kulturelles Defizit? Der Konflikt von Sprache, Schrift und Bild. Wien / Köln / Weimar: Böhlau 1991.

EDELMANN, WALTER: Lernpsychologie. Weinheim: Psychologische Verlagsunion 1993.

ENNEMOSER, MARCO / KUHL, JAN: Die Bedeutung von Bildern aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2008, S. 11-22.

FILEK, JAN: Read/ability. Sulgen: Niggli Verlag 2013.

GOLDSMITH, EVELYN: Research into illustration. An approach and a review. Cambridge: Cambridge University Press 1984.

HALLET, WOLFGANG: Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens. Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2008, S. 212-222.

HALLET, WOLFGANG: Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens. In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von-Ditfurth, Marita (Hrsg.): Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. Main: Lang 2008, S. 167-183.

HÄNZE, MARTIN: Denken und Gefühl. Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht. Neuwied: Luchterhand Verlag 1998.

HÖPEL, INGRID: Bildkompetenz als pädagogische Schlüsselkompetenz. Forschungsstand und Perspektiven einer interdisziplinären Bilddidaktik. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2008, S. 60-71.

HORNUNG, ANTONIE: Ins Bild gesetzt. Visualisierungen als Medium der Wissenskommunikation. In: Reeg, Ulrike / Gallo, Pasquale / Simon, Ulrike

(Hrsg.): Sehen und Entdecken. Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht. Münster / New York: Waxmann 2016, S. 13-29.

JENSEN, ERIC: Brainbased Learning. The New Paradigm of Teaching. Thousand Oaks: Corwin Press 2008.

KÖNIG, ANNE ROSE: Lesbarkeit als Leitprinzip der Buchtypographie. Alles Buch: Studien der Erlanger Buchwissenschaft VII. Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg 2004.

KUHN, BARBARA: Mnemotechnik und Schriftzeichenerwerb. Untersuchungen zu Struktur und Didaktik der chinesischen Schrift. Heidelberg: Groos 1996.

LEWALTER, DORIS: Lernen mit Bildern und Animationen. Studie zum Einfluss von Lernermerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen. Münster / New York: Waxmann 1997.

LUND, OLE: Knowledge Construction in Typography: The Case of Legibility Research and the Legibility of Sans Serif Typefaces. Reading: University of Reading 1999.

MEHL, RICHARD: Playing with color. 50 graphic experiments exploring color design principles. Beverly: Rockport Publishers 2013.

NIEGEMANN, HELMUT M. / DOMAGK, STEFFI / HESSEL, SILVIA / HEIN, ALEXANDRA / HUPFER, MATTHIAS / ZOBEL, ANNETT: Kompendium multimediales Lernen. Heidelberg: Springer 2008.

PAIVIO, ALLAN: A dual coding approach to perception and cognition. In: Pick, Herbert L. / Saltzman, Elliot (Hrsg.): Modes of perceiving and processing information. Hillsdale: Erlbaum 1978, S. 39-52.

PAIVIO, ALLAN: Imagery and verbal processes. New Jersey: Hillsdale 1971.

PEECK, JOAN: The role of illustration in processing and remembering illustrated text. In: Willows, D. M. / Houghton, H. A. (Hrsg.): The psychology of illustration. Volume 1. Basic Research. New York: Springer 1987, S. 115-151.

PEECK, JOAN: Wissenserwerb mit darstellenden Bildern. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film / Video und Computerprogrammen. Bern: Verlag Hans Huber 1994, S. 59-94.

PETTERSSON, RUNE: Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern. Übersetzt von Jakob Billmayer. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2008, S. 134-145.

PETTERSSON, RUNE: Verbo-visual communication. Presentation of clear messages for information and learning. Göteborg: Valfried publishing association 1997.

RAITH, MARKUS: Sagt ein Bild mehr als tausend Worte? Die Rezeption von Text-Bild-Kommunikaten als spezifische Form des Sehleseverstehens. In: Michler, Christine / Reimann, Daniel (Hrsg.): Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2016, S. 203-227.

REINFRIED, MARCUS: Vom Stellvertreter zum Türöffner. Bilder in Fremdsprachen-Lehrwerken. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2008, S. 198-211.

RIEBER, LLOYD P.: Computers, graphics and learning. Athen: 2000. PDF abgerufen unter: <http://www.nowhereroad.com/cgl/toc_validate.htm> (Zugriff am 27.06.2018, 15.13 Uhr).

RYBERG, KARL: Farbtherapie. Die Wirkung von Farben auf Körper und Seele. Ein praktischer Ratgeber. München: Orbis 1997.

SALBERG-STEINHARDT, BARBARA: Die Schrift. Geschichte, Gestaltung, Anwendung. Ein Lern- und Lehrbuch für die Praxis. Köln: DuMont Buchverlag 1983.

SATZINGER, CHRISTA: Mit Karambolage sehen(d) verstehen. In: Michler, Christine / Reimann, Daniel (Hrsg.): Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2016, S. 244-262.

SCHRADER, HEIDE: Sehen und Verstehen im bilingualen Fremdsprachenunterricht. In: Decke-Cornill, Helene / Reichart-Wallenrabenstein, Maïke (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen. Frankfurt am Main: Peter Lang 2002.

SCHRÜNDER-LENZEN, AGI: Schriftspracherwerb. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer 2013.

SINATRA, Richard: Visual Literacy Connections to Thinking, Reading and Writing. Springfield: Charles C. Thomas 1986.

SPERBER, HORST G.: Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb. Mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“. Band 9. In: Krusche, Dietrich / Weinrich, Harald: Studien Deutsch. München: Iudicium 1989.

STAIGER, MICHAEL: Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore / Staiger, Michael (Hrsg.):

Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg i. Br.: Fillibach 2012, S. 41-51.

TRAUTWEIN, KARIN: 128 Farben. Ein Musterbuch für Architekten, Denkmalpfleger und Gestalter. Basel: De Gruyter 2010.

WEIDENMANN, BERND: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern / Stuttgart / Toronto 1988.

WELSCH, NORBERT / LIEBMANN, CLAUS CHR.: Farben. Natur, Technik, Kunst. 3., verbesserte und erweiterte Auflage. Heidelberg: Spektrum 2012.

WILLBERG, HANS PETER: Wegweiser Schrift. Erste Hilfe für den Umgang mit Schriften. Was passt – was wirkt – was stört. Mainz: Verlag Hermann Schmidt 2001.

WILLBERG, HANS PETER / FORSSMAN, FRIEDRICH: Erste Hilfe in Typografie. Ratgeber für Gestaltung mit Schrift. Mainz: Verlag Hermann Schmidt 1999.

WILLBERG, HANS PETER / FORSSMAN, FRIEDRICH: Lesetypografie. Mainz: Verlag Hermann Schmidt 1997.

WITTSTRUCK, WILFRIED: Mit Sprache und Bildern handeln. In: Reeg, Ulrike / Gallo, Pasquale / Simon, Ulrike (Hrsg.): Sehen und Entdecken. Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht. Münster / New York: Waxmann 2016, S. 31-53.

6.2 ZEITSCHRIFTENARTIKEL

BERNARD, MICHAEL L. / FERNANDEZ, MARISSA / CHAPARRO, BARBARA S. / HULL, SPRING: The Effects on Line Length on Children's and Adults' Perceived

and Actual Online Reading Performance. Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 47th Annual Meeting. 2005, S. 1375-1379.

BRODY, PHILIP J.: Affecting instructional textbooks through pictures. In: Jonassen, D. H. (Hrsg.): The Technology of Text. Principles for Structuring, designing and displaying text. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1982. S. 301-316.

DEAN, RAYMOND S. / ENEMOH, PETER A. C.: Pictorial organization in prose learning. Contemporary Educational Psychology, 8, S. 20-27.

JENKINS, JOSEPH R.: Effects of incidental cues and encoding strategies on paired-associate learning. In: Journal of Educational Psychology, 59. 1968, S. 410-413.

LEVIE W. HOWARD / LENTZ, RICHARD: Effects of text illustrations: A review of research. In: Educational Communication and Technology Journal, 30. 1982, S. 195-232.

LODDING, KENNETH: Iconic interfacing. Computer Graphics and Applications, Volume 3, 2. 1983, S. 11-20.

MYATT, BARBARA / CARTER, JULIET M.: Picture preferences of children and young adults. In: Educational Communication and Technology Journal 27 (1). 1979, S. 45-53.

PRYKE, SARAH R.: Is Red an Innate or Learned Signal of Aggression and Intimidation? In: Animal Behavior 78, Nr. 2 (August 2009), S. 393-398.

RAYNER, KEITH / SLATTERY, TIMOTHY J. / BÉLANGER, NATHALI: Eye Movements, the Perceptual Span, and Reading Speed. In: Psychonomic Bulletin & Review 17 (6). 2010, S. 834-839.

TANAKA, JAMES W. / PRESNELL, LYNN M.: Color diagnosticity in object recognition. In: Perception & Psychophysics, 61. 1999, S. 1140-1153.

WICHMANN, FELIX / SHARPE, LINDSAY T. / GEGENFURTNER, KARL R.: The Contributions of Color to Recognition Memory for Natural Scenes. In: Journal of Experimental: Learning, Memory, and Cognition Psychology 28, Nr. 3 (Mai 2002), S. 509-520.

ZHAN, TENGXIAO / HAN, BUXIN: Experience Reverses the Red Effect among Chinese Stockbroker. In: PLoS ONE 9, Nr. 2 (Februar 2014).

6.3 LEHRBÜCHER

ARBEITSGRUPPE „CONSENSUS“ (Hrsg.): Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch. Wien: Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft 2017.

ELLIGER, WINFRIED / FINK, GERHARD / HEIL, GÜNTER / MEYER, THOMAS: Kantharos. Griechisches Unterrichtswerk. Nach den österreichischen Lehrplänen bearbeitet von Karlheinz Pirker. 2. Auflage. Wien: öbv & hpt 2002.

FUNK, HERMANN / KOENIG, MICHAEL: Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. München: Goethe-Institut 1991.

KAUTZKY, WOLFRAM / HISSEK, OLIVER: Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht. 3. Auflage. Linz: Veritas 2014.

KAUTZKY, WOLFRAM / HISSEK, OLIVER: Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht. 5. Auflage. Linz: Veritas 2017.

KAUTZKY, WOLFRAM / HISSEK, OLIVER: Medias in Res! Texte. Kompetenzmodul 5 und 6. 1. Auflage. Linz: Veritas 2018.

KOSSOBOKOWA, LJUBOW: Langenscheidts praktisches Lehrbuch Russisch. Band 1. Neubearbeitung. Berlin / München: Langenscheidt 1993.

LACHAWITZ, GÜNTER: Einführung in die griechische Sprache. 2. Teil: Grammatik. 5. Auflage. Wien: Braumüller 2007.

MOHAMUD, ABDIRASHID ADAN: Pons Lernen und Üben. Arabisch. Der direkte Weg zur Sprache. Stuttgart: Klett 2007.

ONG, TEEWAH / TAN, HUAYPENG: Fun with Chinese Characters. The Straits Times Collection. 3-bändig. Singapur: 1980.

TABBARA, SAMI ADEL: Arabisches Lehrbuch. Schlüssel zur arabischen Sprache. Lesen und Schreiben. Osnabrück: Sami Tabbara 1975.

TABBARA, SAMI ADEL: Schlüssel zur arabischen Sprache. Erster Teil. Übungsheft für die arabische Schrift. Druck- und Handschrift. Osnabrück: Sami Tabbara 1975.

TSVASMAN, LEONID: Russisch in Wort und Schrift. Ein kompaktes Lehrbuch. Münster: Tebbert 1996.

6.4 GRIECHISCHE TEXTAUSGABEN

AUSONIUS: Works. Edited by Hugh G. Evelyn-White. Volume 1. London: Harvard University Press 1919.

ΛΟΓΟΙ: Äsop, Fabeln. Griechisch / Deutsch. Übersetzung und Anmerkungen von Thomas Voskuhl. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2005.

LUKIAN: Die Hauptwerke des Lukian. Griechisch und deutsch. Herausgegeben und übersetzt von Karl Mras. 2. Auflage. München: Heimeran Verlag 1980.

ΟΜΗΡΟΥ ΙΛΙΑΣ. Homers Ilias. Herausgegeben von Wilhelm Krause. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1949.

C. PLINIUS SECUNDUS D. Ä.: Naturkunde. Lateinisch – deutsch. Buch XXXV. Herausgegeben und übersetzt von Roderich König. 2., überarbeitete Auflage. Zürich / Düsseldorf: Artemis & Winkler Verlag 1997.

6.5 INTERNETQUELLEN

FRIEAUF, ECKHARD: <https://www.dasgehirn.info/wahrnehmen/sehen> (Letzter Zugriff am 07.01.2019, 16:19 Uhr)

SIMM, MICHAEL: <https://www.dasgehirn.info/wahrnehmen/sehen/sehen-kein-selbstverstaendliches-wunder> (Letzter Zugriff am 28.01.2019, 9:43 Uhr)

6.6 ABBILDUNGSNACHWEIS

ABB. 10, S. 65: ONG, TEEWAH / TAN, HUAYPENG: Fun with Chinese Characters. The Straits Times Collection. 3-bändig. Singapur: 1980, S. 12.

ABB. 16, S. 73: KOSSOBOKOWA, LJUBOW: Langenscheidts praktisches Lehrbuch Russisch. Band 1. Neubearbeitung. Berlin / München: Langenscheidt 1993, S. 32.

ABSTRACT

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf der Visualisierung von altgriechischen Lehr- und Lerninhalten des Anfangsunterrichts, die in der altgriechischen Fachdidaktik bisweilen kaum Beachtung gefunden hat. Ziel ist es, neue Ideen zur visuellen Aufbereitung von Lektüretexten, Vokabel- und Grammatikstrukturen zu entwickeln, um die SchülerInnen in ihrem Lernprozess nachhaltig zu unterstützen.

So besteht die Arbeit aus einem theoretischen Teil, in dem Grundlagen zur Visualisierung anhand von Farbe, Schrift und Bild erarbeitet werden – diese drei Bereiche bilden den Hauptteil der theoretischen Ausführungen –, sowie aus der praktischen Umsetzung dieser Überlegungen auf insgesamt 24 exemplarischen Schulbuchseiten.

Im Rahmen des Hauptteils dieser Arbeit wird einerseits unter Rücksichtnahme auf die Farbpsychologie ein Konzept für die farbliche Gestaltung des Lehrwerks erarbeitet, andererseits schafft die Andersartigkeit des griechischen Schriftbildes die Notwendigkeit, die Schriftgestaltung altgriechischer Textpassagen anhand typographischer Richtlinien näher zu beleuchten bzw. eigene Typographie-Richtlinien für das Altgriechische zu entwickeln. Für den Bereich der Bildverwendung gilt es der Frage nachzugehen, wie Illustrationen im altgriechischen Lehrwerk eingesetzt werden müssen, um eine Steigerung der Lern- und Behaltensleistung auf Seiten der SchülerInnen zu erwirken.

All diese Bereiche spiegeln sich in der abschließenden, graphischen Ausarbeitung der Lehrbuchseiten wider, wobei das Augenmerk nicht auf der Reihung der Lehrinhalte, sondern rein auf der optischen Aufbereitung derselben liegt.

This master thesis focusses on visualizing teaching and learning contents related to the elementary instruction in ancient Greek, which has so far received only little attention in the corresponding teaching methodology. The aim is to develop new ideas for the visual presentation of reading texts, vocabulary, and grammar structures in order to support the students in their learning process in a sustainable way.

The thesis consists of a theoretical part in which the fundamental principles of visualization are elaborated with special regard to “color”, “writing” and “image”. These three theoretical areas are then practically implemented in the course of 24 exemplary textbook pages.

On the one hand, the main part of this thesis develops a concept for the color design of the textbook by considering central parameters of color psychology; on the other hand, the otherness of the Greek typeface necessitates a well-conceived design. This thesis suggests some typographical guidelines, which enable a reader-friendly presentation of the text. With regard to the usage of images, it is crucial to find out how illustrations can be integrated into the ancient Greek textbook in order to enhance the students’ learning performance as well as their retention capacity.

All these areas are reflected in the final graphic development of the textbook pages, in which the focus is not primarily on the sequencing of the teaching contents, but rather on their optimal optical processing.

VORWORT

Die folgenden Lehrbuchseiten sind als exemplarische Umsetzung der zuvor erörterten Theorie zu betrachten. Daher liegt keine Chronologie der drei gestalteten Kapitel vor. Vielmehr ist es das Ziel, für die verschiedenen Stadien des griechischen Anfangsunterrichts unterschiedlichen Visualisierungsmöglichkeiten zu präsentieren, um einen Eindruck zu gewinnen, wie groß die Fülle an Möglichkeiten ist, die Lehrinhalte optisch sinnvoll aufzubereiten.

Das erste Kapitel widmet sich der grundlegenden Einführung in die griechische Laut- und Zeichenlehre. Es wurde dabei bewusst auf einen griechischen Übersetzungstext sowie Vokabular verzichtet, um den nachhaltigen Erwerb der griechischen Zeichen, die Basis für die weitere Beschäftigung mit der Sprache, sicherzustellen und genug Raum für die intensive Beschäftigung mit sämtlichen Groß- und Kleinbuchstaben zu lassen. Um in dieser ersten Lektion einen gleitenden Übergang — angefangen von allgemeinen Informationen zur Sprach- und Schriftentwicklung bis hin zu verschiedenen Übungsformaten — zu gewährleisten, konnte die im Kapitel 2.2 des theoretischen Teils festgelegte Seitenfolge nicht stringent eingehalten werden. Dies gilt jedoch nur für die erste Lektion, d.h. den ersten Kontakt mit der griechischen Sprache.

Das folgende Kapitel, das sich mit den griechischen Gottheiten beschäftigt, ist als drittes oder viertes Kapitel innerhalb des Lehrwerks gedacht. Es setzt die gesicherte Kenntnis sämtlicher griechischer Zeichen inklusive Phänomene wie Elision oder Enklise sowie das Wissen um die Nominativendungen der a- und o-Deklination inklusive der dazugehörigen Artikel, die Formen von εἶναι im Präsens und die

Verbalendungen der VERBA VOCALIA im Indikativ Präsens Aktiv voraus.

Da die griechische Literatur kaum zusammenhängendes Textmaterial für dieses Sprachniveau bietet, wurden eigene Texte zu den verschiedenen griechischen Gottheiten verfasst. Es versteht sich von selbst, dass diese Textpassagen in keiner Weise dem hohen attischen Sprachstil entsprechen. Ziel war es, inhaltlich zusammenhängende Texte auf möglichst niedrigem Niveau für den ersten Kontakt mit den griechischen Deklinationen und Konjugationen zu produzieren. Da es äußerst schwer ist, dieses basale Sprachniveau mit einem hohen griechischen Stil zu vereinen, mögen etwaige Germanismen und stilistisch unsaubere Formulierungen, die sich sicherlich finden, bitte entschuldigt werden.

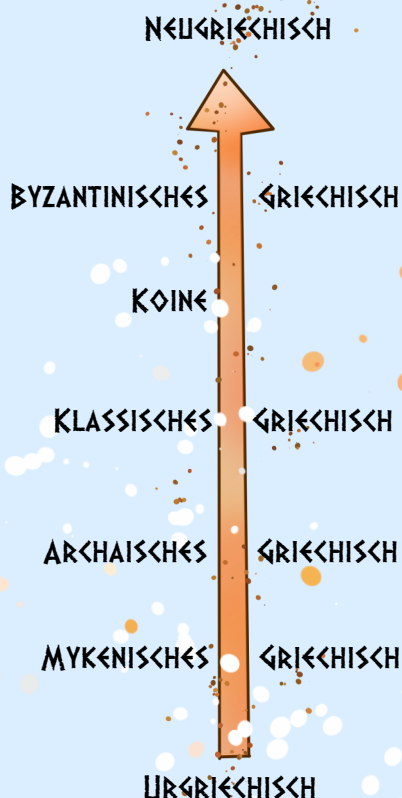
Das dritte und letzte Kapitel im Zuge dieser Schulbuchgestaltung beschäftigt sich mit den Fabeln des Aesop. Das Sprachniveau ist bereits ein sehr hohes, sodass dieses Kapitel exemplarisch für eines der den Anfangsunterricht abschließenden Kapitel gestaltet wurde. Die Überlegung bzgl. der Textauswahl war es, so früh wie möglich im Anfangsunterricht zu (abgewandelten) Originaltexten überzugehen, sodass der Einstieg in die Lektürephase maßgeblich erleichtert wird. Die in diesem Kapitel verwendeten aesopischen Fabeln wurden originalgetreu übernommen, d.h. es wurden keine Änderungen zur Vereinfachung vorgenommen.

Da die bildrechtliche Lage auch im Rahmen von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten problematisch ist, wurde nahezu ausschließlich auf eigens für diese Lehrwerkseiten angefertigtes Bildmaterial zurückgegriffen.

Beinahe 4000 Jahre lässt sich die griechische Sprache zurückverfolgen. Sie ist Teil einer riesigen Sprachfamilie – mit dem Indoeuropäischen als Mutter(-sprache). Aus diesem Indoeuropäischen hat sich über Jahrhunderte hinweg langsam das Griechische entwickelt. Schriftzeugnisse des Indoeuropäischen gibt es keine. Doch WissenschaftlerInnen sind in der Lage, anhand verschiedener, noch erhaltener Texte aus dem Altgriechischen, Lateinischen, Altindischen (Sanskrit) usw. diese Sprache als Muttersprache vieler – moderner – Sprachen (siehe Abbildung) zu rekonstruieren. Von welchem Teil des europäischen Kontinents aus sich das Indoeuropäische ausgebreitet hat – ob von Anatolien oder dem Schwarzmeergebiet –, das weiß keiner so genau. Die folgende Tabelle bietet einen Vergleich des Altgriechischen mit anderen Sprachen und zeigt dabei, dass diese Sprachen – wenn auch in abgewandelter Form – eine gemeinsame Wurzel aufweisen: die indoeuropäische Wurzel.

ALTGR.	SANSKRIT	LATEIN	GOTISCH	BED.
pater	pita	pater	fadar	Vater
phrater	bhrata	frater	brobar	Bruder
onoma	nama	nomen	namo	Name

DIE SPRACHE DER GRIECHEN



Sprache wandelt sich. Und so ist auch das Griechische, das sich aus dem Indoeuropäischen entwickelt hat, nicht in den Kinderschuhen stecken geblieben. Vielmehr hat es über Jahrhunderte und Jahrtausende hinweg in einem langwierigen Prozess verschiedene lautliche Entwicklungsstufen durchlaufen, um zu dem zu werden, was es heute ist: das Neugriechische. Die nachfolgende Grafik hält diese verschiedenen Stadien fest.

Was fällt dir ein, wenn du die beiden Begriffe Sprache und Österreich miteinander verknüpfst? Einerseits wohl Deutsch als Amtssprache, andererseits sicherlich die Vielzahl an Dialekten, durch die sich Österreich auszeichnet. Ungefähr so kannst du dir die Situation im antiken, griechischen Mittelmeerraum auch vorstellen. Denn es gab nicht nur das eine Griechisch, sondern viele verschiedene regional gebundene, dialektale Formen der griechischen Sprache – wie bspw. Achäisch (Mykenisch, Arkado-kyprisch), Ionisch-Attisch, Äolisch (Thessalisch, Lesbisch, Böotisch) oder Westgriechisch (Dorisch, Nordwestgriechisch). Manche Wörter wurden allgemein verwendet, manche mit lautlichen Abwandlungen, manche unterschieden sich völlig voneinander.

...UND IHRE

LEBENSZEIT

So wie sich die griechische Sprache über Jahrhunderte langsam entwickelte, so tat dies auch die Schrift. Am Anfang der schriftlichen Tradition standen sogenannte Bild- und Begriffsschriften wie die ägyptischen Hieroglyphen oder die sumerische Keilschrift. Auch die im 20. Jahrhundert entzifferte Linear-B-Schrift, die Schrift der mykenischen Paläste auf Kreta, fällt in diese Kategorie. Sie wurde zur wirtschaftlichen Buchführung in den großen, mykenischen Palastanlagen verwendet und eignete sich nicht für literarische Zwecke. Doch all diese Schriften überdauerten letztlich nicht die Jahrtausende. Die mykenische Linear-B-Schrift ging mit dem Ende der kretischen (griechischsprachigen) Palastkultur und dem Beginn der Dark Ages, der unerforschten „dunklen Jahrhunderte“ (ca. 1200-800 v.Chr.), unter. Die Hieroglyphen in Ägypten hatten wesentlich länger Bestand und wurden erst ca. im 2-3. Jahrhundert n.Chr., mit der Vorherrschaft des Christentums und damit dem Griechischen, endgültig verdrängt und vergessen.



☞ Die Inschrift auf dem Nestorbecher von Pithekoussai ist eines der ältesten erhaltenen griechischen Schriftzeugnisse. Gelingt es dir, den Namen der griechischen Liebesgöttin zu entziffern?

Bei all diesen Schriften handelt es sich, wie bereits erwähnt, um Bild- oder Begriffsschriften. Das Griechische jedoch ist eine Alphabetschrift wie auch das Lateinische oder Deutsche. Wie kamen nun die Griechen auf eine Alphabetschrift?

Wie so oft in der Geschichte haben sich auch die Griechen der Errungenschaft anderer Völker bedient. Ca. 1700 v.Chr. entwickelte sich – abgesehen von all den Bilderschriften – wahrscheinlich auf der Sinai-Halbinsel eine Alphabetschrift – die protosemitische Alphabetschrift. Das Volk der Phönikier, das den östlichen Mittelmeerraum, d.h. die Levante, besiedelte, entwickelte diese protosemitische Schrift für sich weiter. Das Ergebnis war das phönikische Alphabet, das aus nur 22 Zeichen – allesamt Konsonanten – bestand. Nach den Dark Ages und mit dem erneuten Aufblühen der Kultur im Mittelmeerraum kamen die Griechen mit den Phönikiern in Kontakt und bedienten sich ihrer Zeichen, indem sie das phönikische Konsonanten-Alphabet für ihre Zwecke adaptierten. Viele Konsonanten-Zeichen wurden so in Vokal-Zeichen umgewandelt. Und fertig war das griechische Alphabet.



☞ Betrachte die im Kreis dargestellten 22 Konsonanten des phönikischen Alphabets!

Welche Gemeinsamkeiten mit dem griechischen Alphabet fallen dir auf? Welche Zeichen könnten die Griechen übernommen bzw. adaptiert haben?

24

GRIECHISCHE BUCHSTABEN

Die folgenden Steintafeln zeigen alle 24 Buchstaben des griechischen Alphabets sowohl in Groß- (links) als auch in Kleinbuchstaben (rechts). Die Schriftzeichen sind nicht alphabetisch sortiert, sondern sollen einen Überblick darüber geben, welche Buchstaben dir bereits aus dem Deutschen bekannt sind. Sie sind wie folgt gegliedert:

Oben: aus dem Deutschen bekannte Zeichen

Mitte: dem Deutschen ähnliche Zeichen

Unten: noch völlig unbekannte Zeichen



Du siehst also: Es ist nicht notwendig, 24 neue Schriftzeichen zu lernen, da du viele von ihnen schon kennst. Allerdings gilt es eines zu beachten: Zwar sind einige griechische Schriftzeichen in ihrer Schreibweise mit den deutschen Buchstaben identisch, doch unterscheiden sie sich in ihrem Lautwert, d.h. sie geben im Griechischen einen anderen Laut wieder als im Deutschen. So entspricht das griechische „P“ keinem gesprochenen, deutschen „P“, sondern steht für ein gesprochenes „R“.

☞ Finde anhand der Übersicht auf der nächsten Seite heraus, für welche Buchstaben dies ebenso gilt, und versuche im Anschluss, alle Zeichen auf den Steintafeln laut vorzulesen!

DAS ALTGRIECHISCHE ALPHABET AUF EINEN BLICK

BEZEICHNUNG		GROSS	KLEIN	LAUT	ANMERKUNG
alpha	ἄλφα	A	α	a	lang / kurz
bēta	βῆτα	B	β	b	
gamma	γάμμα	Γ	γ	g	
delta	δέλτα	Δ	δ	d	
e-psilon	ἒ ψιλόν	E	ε	e	kurz
dseta	ζῆτα	Z	ζ	ds	
ēta	ῆτα	H	η	ē	lang; vergleichbar mit ä
thēta	θῆτα	Θ	θ	th	behauchtes „t“
iota	ἰῶτα	I	ι	i	
kappa	κάππα	K	κ	k	
lambda	λάμβδα	Λ	λ	l	
mü	μῦ	M	μ	m	
nü	νῦ	N	ν	n	
ksi	ξῖ	Ξ	ξ	ks	
o-mikron	ὀ μικρόν	O	ο	o	geschlossen
pi	πῖ	Π	π	p	
rho	ῥῶ	P	ρ	r	
sigma	σίγμα	Σ	σ ς	s	nur am Wortende ς
tau	ταῦ	T	τ	t	
u-psilon	Ϝ ψιλόν	Υ	υ	u	
phi	φῖ	Φ	φ	ph	behauchtes „p“
chi	χῖ	Χ	χ	ch	behauchtes „k“
psi	ψῖ	Ψ	ψ	ps	
ō-mega	ὦ μέγα	Ω	ω	ō	offen

☞ Erprobe dein Wissen um alle 24 griechischen Buchstaben und lies folgende griechische Begriffe laut vor. Bringe jeden von ihnen anschließend mit einem der nebenstehenden Fremdwörter in Verbindung. Diskutiere die Bedeutung der griechischen Begriffe, indem du auf die deutschen Fremdwörter zurückgreifst.

☞ Nun schreibe folgende Namen griechischer Helden, Götter, Dichter usw. in Großbuchstaben auf. Längenstriche zeigen dir an, wo du einen Langvokal verwenden musst:

Arēs, Atlas, Sokratēs, Sophoklēs, Aphroditē, Athēna, Euripidēs, Achilleus, Paris, Menandros, Poseidōn

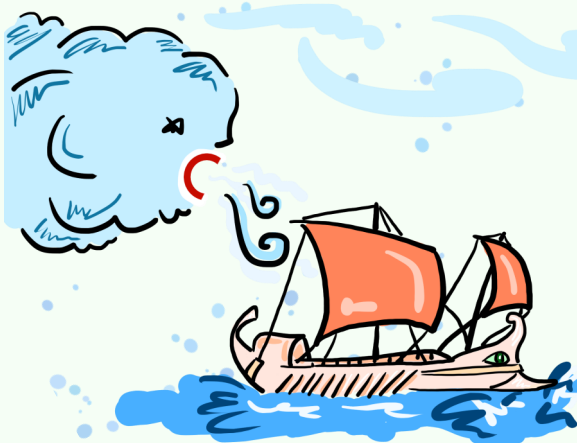
ΜΥΘΟΣ	Erotik
ΒΙΟΣ	Theologie
ΑΣΤΡΟΝ	Psychotherapeut
ΦΑΡΜΑΚΟΝ	Mythologie
ΘΕΟΣ	Pädagogik
ΕΡΩΣ	Biologie
ΨΥΧΗ	Astrologie
ΠΑΙΣ	Pharmazie

Jetzt versuche dich am Namen des griechischen Schmiedegottes Hephaistos und schreibe auch diesen in Großbuchstaben.

Du merkst: Gleich beim ersten Buchstaben des Namens gibt es — scheinbar — ein Problem, denn das deutsche „H“ suchst du vergeblich in der Alphabet-Übersicht. Dennoch benutzten die Griechen diesen Hauchlaut ständig. Sie drückten ihn beim Schreiben allerdings nicht durch einen Buchstaben, sondern durch ein akzentähnliches Zeichen, den Spiritus, aus.

SPIRITUS UND AKZENTE

Das griechische Zeichensystem arbeitet mit zwei verschiedenen Spiritus (Hauchlautzeichen) sowie drei Akzenten (Tonzeichen), die allesamt — bis auf eine Ausnahme* — ausschließlich auf Vokalen sitzen.



Der Windgott Aiolos beschert einer griechischen Triere günstigen Wind, indem er aus seinem nach rechts geöffneten Mund, dem grünen „Spiritus asper“, einen kräftigen Windhauch entweichen lässt.

Der SPIRITUS ASPER (lat. „starker Hauch“) drückt die Behauchung eines Vokals am Wortanfang aus und gleicht einem nach rechts offenen Halbkreis:

Für Kleinbuchstaben: ᾱ ῆ ῖ ὀ ὕ ῥ ῷ

Aussprache: ha, he, hi, ho, hu, hē, hō

Bei Großbuchstaben sitzt der Spiritus vor dem Anfangsvokal eines Wortes: Ᾱ usw.

Der SPIRITUS LENIS (lat. „sanfter Hauch“) öffnet nach links und zeigt an, dass der Vokal am Wortanfang nicht behaucht ist: ᾰ.

Beginnt ein Wort mit einem Vokal, so sitzt auf diesem IMMER ein Spiritus. *Dies gilt auch für den Buchstaben „ρ“, auf dem am Wortanfang stets ein Spiritus lenis zu finden ist: ῥ...

Neben den beiden Spiritus gibt es im Griechischen überdies drei weitere Akzente, d.h. Tonzeichen, die anzeigen, welche Silbe eines Wortes betont wird. Dabei kann der Akzent aber nur auf einer der drei letzten Silben eines Wortes stehen. Zu diesen sog. Tonzeichen gehören der Akut, der Gravis und der Zirkumflex. Wie bereits erwähnt sind sie ausnahmslos auf Vokalen — und dabei nur auf Kleinbuchstaben — zu finden.

GRAVIS

Der Gravis, ein von links oben nach rechts unten geneigter Schrägstrich, ist der griechische Tieftón — so z.B.: καὶ (und).

Er steht ausschließlich auf der letzten Silbe eines Wortes anstelle des Akuts, wenn der Satz ohne Unterbrechung fortläuft.

Περὶ πλούτου λέγομεν.
(Wir sprechen über Reichtum.)

ZIRKUMFLEX

Der Zirkumflex ist Hoch- und Tieftón gemeinsam und ähnelt in seiner Gestalt einer Welle: — πλοῦτος (der Reichtum).

Er sitzt nur auf Langvokalen oder Diphthongen sowie nur auf einer der beiden letzten Wortsilben. Die vorletzte Silbe trägt nur dann einen Zirkumflex, wenn die letzte Silbe einen Kurzvokal enthält.

AKZENTE

AKUT

Der Akut, ein von rechts oben nach links unten geneigter Schrägstrich, ist der griechische Hochton — so z.B.: λέγει (er sagt). Er kann auf den drei letzten Silben eines Wortes stehen, wobei es aber drei Regeln zu beachten gilt:

- Akut auf drittletzter Silbe: nur, wenn die letzte Silbe kurz ist — ἄνθρωπος (der Mensch).
- Akut auf vorletzter Silbe: nur, wenn die vorletzte Silbe keinen Zirkumflex verlangt — ἀνθρώπου (des Menschen).
- Akut auf letzter Silbe: Nur am Ende eines Satz(-teils) oder wenn ein Enklitikon, also ein Wort, das seinen Akzent unter bestimmten Umständen verliert, folgt.

AUFGEPASST!

Beginnt ein Wort mit einem Diphthong, d.h. zwei Vokalen hintereinander, dann sitzt der Spiritus ausnahmslos auf dem zweiten Vokal. Wird die erste Silbe des Wortes betont, so findet sich zusätzlich zum Spiritus auch der Akzent auf dem zweiten Vokal.

- Betonung auf der ersten Silbe: εἶρος (die Wolle)
- Betonung auf vorletzten oder letzten Silbe: αὐλή (der Hof)

A  Lies den folgenden griechischen Fabeltext vom Kater und den Hühnern laut vor! Achte dabei auch auf die Spiritus, die eine Behauchung des Anfangsvokals notwendig machen! Die Übersetzung des Textes findest du daneben.

ἈΙΛΟΥΡΟΣ ΚΑΙ ὈΡΝΕΙΣ

Αἴλουρος ἀκούσας ὅτι ἔν τινι ἐπαύλει ὄρνεις νοσοῦσι,
 σχηματίσας ἑαυτὸν εἰς ἱατρὸν
 καὶ τὰ τῆς ἐπιστήμης πρόσφορα ἀναλαβὼν ἐργαλεῖα,
 παρεγένετο καὶ στὰς πρὸ τῆς ἐπαύλεως ἐπυνθάνετο αὐτῶν πῶς ἔχοιεν.
 Αἱ δὲ ὑποτυχοῦσα· "Καλῶς", ἔφασαν, "ἐὰν σὺ ἐντεῦθεν ἀπαλλαγῇς."
 Οὕτως καὶ τῶν ἀνθρώπων οἱ πονηροὶ τοὺς φρονίμους οὐ λανθάνουσι,
 κὰν τὰ μάλιστα χρηστότητα ὑποκρίνονται.



Der Kater und die Hühner

Ein Kater hörte, dass auf einem Bauernhof die Hühner krank seien. Er verkleidete sich als Arzt, nahm die entsprechenden Instrumente mit, kam zum Hof, stellte sich hin und fragte sie, wie es ihnen gehe. Die aber antworteten: „Gut, wenn du von hier wieder verschwindest!“ So erkennen auch bei den Menschen die Klugen die Bösen, selbst wenn die ihnen noch so sehr Güte vorspielen.



B

Nachdem du den Text ein erstes Mal gelesen hast, bestimme nun, um welche Art von Akzent es sich bei den jeweiligen Tonzeichen handelt! Lass bei deinen Erläuterungen die Regeln zur Akzentsetzung auf den vorigen Seiten — sofern möglich — miteinfließen! Dann lies den Text ein weiteres Mal laut vor und achte dabei auf die korrekte Betonung der Wörter!

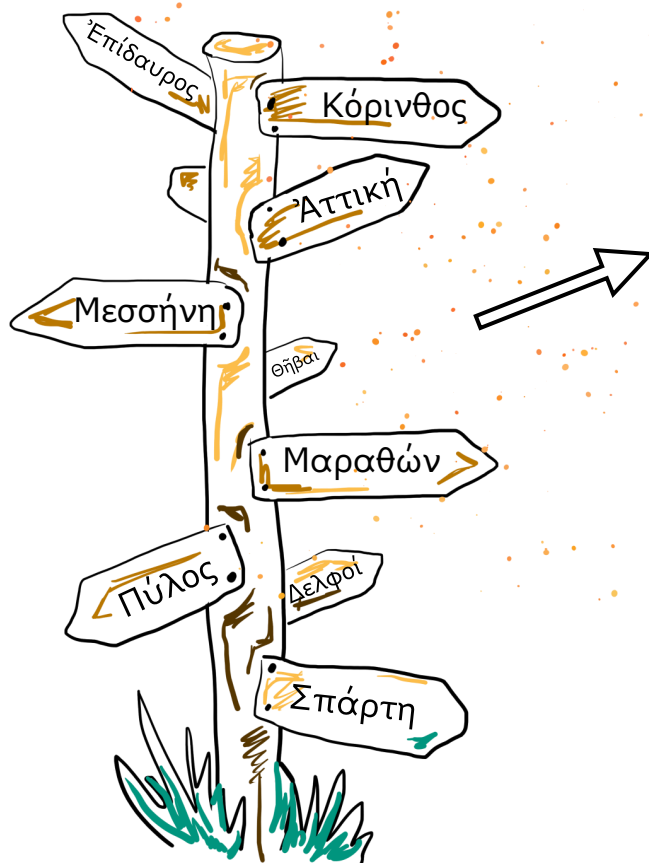
ZUM ÜBEN...

Γ  Schreibe die folgenden Namen in griechischer Schrift auf! Vergiss dabei die Akzente sowie die entsprechenden Spiritus nicht!

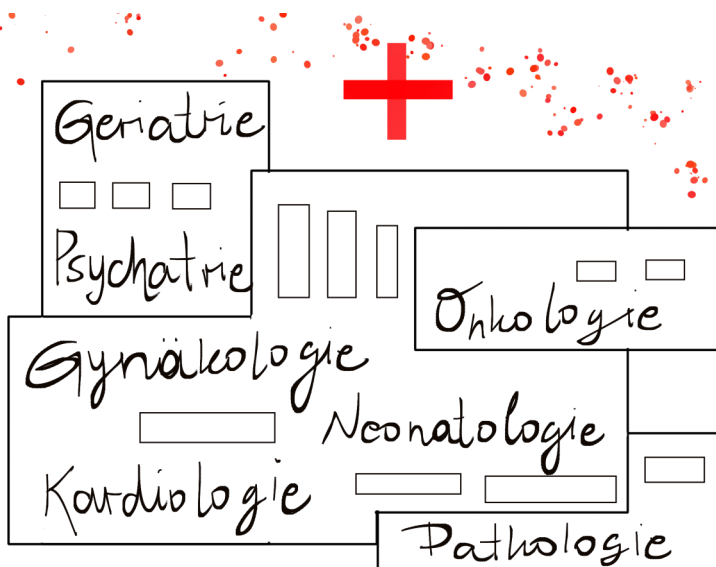
- Hermokrátes
- Ártemis
- Héphaistos
- Xenophón
- Plátōn
- Hómēros
- Helénē
- Kassáandra
- Príamos
- Aléxandros

Kennst du bereits einige dieser historischen bzw. mythologischen griechischen Gestalten?
 Was ist ihre Geschichte?

Δ  Wohin des Weges? Übertrage die altgriechischen Ortsnamen ins Deutsche und fertige so eine deutschsprachige Beschilderung an!



Ε  Die Welt der Medizin ist reich an griechischen Wörtern. Bringe die einzelnen Stationen des Krankenhauses mit folgenden griechischen Wörtern in Verbindung! Schließe anhand der Stationen auf die Bedeutung der griechischen Wörter oder recherchiere diese im Internet!



καρδιά γέρων γυνή πάθος
 ψυχή ὄγκος νέος

Ζ  Im nebenstehenden Suchbild haben sich die Bezeichnungen 11 griechischer Buchstaben (ohne Akzente und Spiritus) versteckt. Finde sie! Alle Lese-richtungen sind dabei möglich!

P	X	I	Σ	Υ	Β	Ζ	Ρ	Ο	Υ
A	Γ	Π	Ω	K	H	E	T	Θ	A
Λ	Λ	P	E	T	T	A	Υ	Γ	Δ
A	Θ	A	Λ	Φ	A	I	E	Θ	E
M	Γ	M	Ω	M	O	M	X	Ξ	Λ
B	Φ	Γ	Θ	N	Ω	Π	Λ	M	T
Δ	X	I	N	A	K	A	Π	Π	A
A	Z	Σ	B	Σ	Π	Ω	Ψ	P	Σ

Religiöse Vorstellungen und Kulte sind so alt wie die Menschheit selbst. Mit dem Aufkommen der menschlichen Fähigkeit, abstrakt zu denken, entwickelten sich Vorstellungen von höheren Mächten — von Geistern, Göttern und Dämonen. Das Wort „Mächten“ beinhaltet bereits einen wichtigen Aspekt für die Entstehung von Religion: Macht. Denn nach frühzeitlicher Vorstellung muss es große, mächtige Wesen gegeben haben, die all das Bedeutsame auf Erden geschaffen haben bzw. beeinflussen: Sonne, Mond, Sterne, Blitz, Donner, Geburt, Tod usw. — Dinge eben, die außerhalb des menschlichen Einflussbereichs liegen.

Davon, wie diese Mächte nun genau aussahen, entwickelten die verschiedenen Kulturen auf den verschiedenen Kontinenten der Erde ganz eigene Vorstellungen. Wie auch bei Sprache und Schrift geht der Entstehung der uns überlieferten griechischen Mythologie eine lange Entwicklung voraus. Besonders durch die gesicherten, phönizischen Handelsrouten, über die auch die Schriftkultur zu den Griechen kam, fanden religiöse Vorstellungen und Praktiken ihre Verbreitung. Dabei waren es v.a. östliche Kulte, die sich im griechischen Mittelmeerraum niederschlugen. So wurden griechische Tempelbauten, Bilderkulte, Riten usw. stark von ägyptischen, babylonischen, iranischen oder hethitischen Praktiken beeinflusst.

Von unserem heutigen Religionsverständnis dürfen wir in Bezug auf die Religion der antiken griechischen Kulturen nicht ausgehen. Denn von einer exklusiven Mitgliedschaft bei einer streng reglementierten Religionsgemeinschaft kann nicht die Rede sein.

Auch die griechische Götterwelt mit ihrer Vielzahl an übernatürlichen Wesen weist eine hohe Zahl an Naturgottheiten auf, auf die zuvor angespielt wurde. Diese Vorstellung ist nahezu allen frühzeitlichen Kulturen gemein. Eine der bedeutendsten Urgottheiten ist die Figur der „Magna Mater“ (Große Mutter). Ihre Geschichte führt die Forschung bis in die Neusteinzeit zurück, wo sie als Göttin des Ackerbaus galt. Im Laufe der Jahrtausende hat sie sich zur Erd- und Fruchtbarkeitsgöttin entwickelt und auf die Entwicklung weiterer weiblicher Fruchtbarkeitsgottheiten Einfluss genommen. So meint die Forschung bei der semitischen (Nordafrika und vorderer Orient) Göttin Astarte oder auch bei der griechischen Aphrodite den Einfluss dieser frühen Fruchtbarkeitsgöttin nachweisen zu können.

☞ Die nebenstehende Zeichnung bildet die Venus von Willendorf ab, eine ca. 27 000 Jahre alte Kalksteinfigur, die in Niederösterreich gefunden wurde — vermutlich die Darstellung einer Fruchtbarkeitsgöttin. Betrachte sie eingehend! Was fällt dir bezüglich ihrer Darstellung auf? Welche Darstellungsformen und / oder Motive finden sich auch bei der griechischen Aphrodite (auf den Übungsseiten dieses Kapitels) wieder? Welche Schlüsse lassen sich aus dem Vergleich ziehen?



Nun aber zurück zu den griechischen Naturgottheiten:
Kennst du bereits griechische Gottheiten, die in Verbindung mit natürlichen Elementen gebracht und so verehrt werden?

Die wichtigsten griechischen Gottheiten sind zweifelsohne die zwölf

OLYMPISCHEN GÖTTER

Wie ihr Beiname schon verrät, bewohnen sie den Olymp, einen über 2000 Meter hohen, an der Ostküste Makedoniens gelegenen Berg. Auf den beiden folgenden, gelben Lektüreseiten sowie auf den Übungsseiten dieses Kapitels werden dir u.a. bereits einige der wichtigsten Olympier vorgestellt. Trage ihre Namen in den folgende Tabelle ein und ergänze die fehlenden Gottheiten, indem du — falls nötig — im Internet recherchierst.

DIE GEBURTSTUNDE DER GRIECHISCHEN GÖTTER

Alle diese Götter — und noch viele weitere mythologische Gestalten — gehen auf die griechische Ur- und Muttergottheit „Gaia“, d.h. Erde, zurück. Sie war, neben Erebos (Finsternis), Eros (Liebe), Tartaros (Unterwelt) und Nyx (Nacht), eine der ersten Gottheiten, die aus dem Chaos hervorging. Durch Eros empfing sie — ohne Beischlaf — den Uranos (Himmel). Mit ihm zeugte sie eine Vielzahl an Kindern (die Titanen, Kyklopen und Hekatoncheiren), die Uranos aber allesamt in Gaias Bauch (die Höhlen der Erde) verbannte. Als Gaia dies nicht länger erträgt, plant sie den Sturz ihres Sohnes / Liebhabers: der Titan Kronos, einer ihrer Söhne, soll den Vater mit einer Sichel entmannen, wenn dieser sich das nächste Mal Gaia nähern möchte.

Gesagt, getan! So nimmt Kronos nun die Rolle des Herrschers ein. Da er jedoch fürchtet, dass ihn

dasselbe Schicksal wie seinen Vater ereilen könnte, verschlingt er alle Kinder, die seine Frau Rhea zur Welt bringt. Einzig Zeus kann gerettet und auf den Berg Ida gebracht werden, wo er von der Ziege Amaltheia sowie verschiedenen Nymphen großgezogen wird. Denn Rhea reicht ihrem Gatten nicht Zeus, sondern einen in Windeln gewickelten Stein, den dieser verschlingt.

Der herangewachsene Zeus zwingt seinen Vater Kronos schließlich mit einer List dazu, alle seine Kinder, u.a. Poseidon, Hades und Hera, wieder auszuspeien, woraufhin die Geschwister den Kampf gegen ihren Vater und die Titanen sowie gegen die Giganten aufnehmen. Nach dem Sieg über seinen Vater sowie die Giganten nimmt Zeus den Platz des obersten Gottes ein und versammelt seine Geschwister sowie seine Kinder um sich am Olymp.



Diesen Entstehungsmythos hat Hesiod in seiner THEOGONIE für uns schriftlich festgehalten.

 Zeichne anhand des Textes den Stammbaum der griechischen Götter!



Ποσειδῶν Διὸς ἀδελφός ἐστι
καὶ τὸν πόντον ταράττει.
τῶν δὲ θαλαττίων ζώων ἄρχει τριαίνη.
θαλάττιος γάρ θεός ἐστι.

τοῖς δὴ ναύταις παρέχει καὶ εὐδαιμονίαν καὶ δυστυχίαν.
ἐκ δὲ Ποσειδῶνος, ὥσπερ καὶ τοῦ ἀδελφοῦ αὐτοῦ, γίνονται τέκνα πολλὰ·
ἄρα Πολύφημον τὸν μονόφθαλμον Κύκλωπα οἴσθα;

Ζεὺς τοῦ κόσμου ἄρχει.
τῶν δὲ θεῶν κράτιστός ἐστιν
καὶ προσβλέπει τὰ τῶν ἀνθρώπων πράγματα.
κεραυνὸς καὶ βροντὴ τὰ Διὸς ὄπλα ἐστίν.
Ἥρα δ' ἐστὶν ἀδελφὴ καὶ γυνὴ αὐτοῦ.
ὀργίζεται σφόδρα,
ὅτι Ζεὺς πολλάκις μοιχεύει καὶ πολλὰ τέκνα τίκτει.
ἔστι γὰρ τῶν γαμῶν θεός.



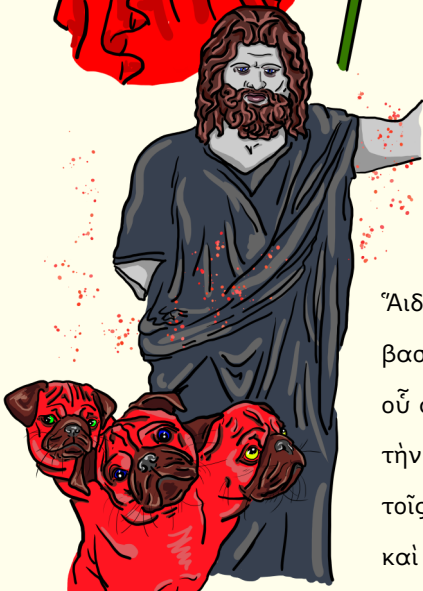
ΔΙΚΑ UNSTERBLICHEN



Ἀθηνᾶ σοφίας θεός ἐστιν καὶ Διὸς θυγάτηρ.
ἔστιν δὲ τῶν Ἀθηναίων προστάτις.
διὰ τοῦτο οἱ Ἀθηναῖοι Ἀθηνᾶ τὸν Παρθενῶνα οἰκοδομοῦσιν.
Ἀθηνᾶ σοφὴ παρθενία τ' ἐστίν·
ἄγαμος γάρ ἐστιν.

οἱ ἄνθρωποι τὸν οἶνον φιλοῦσιν.
διὰ τοῦτο Διόνυσος φυλάττει τὰς ἀμπέλους καὶ τὸν οἶνον.
πολλοῖς μὲν ἀνθρώποις ποιεῖ τὸν βίον ἡδὺν
καὶ πάρεστι ταῖς ἐορταῖς.
Διόνυσος δ' ὁ τῆς μανίας θεός ἐστιν.

Ἄιδης, ὁ Διὸς καὶ Ποσειδῶνος ἀδελφός, θεὸς σκοταῖός ἐστιν.
βασιλεύει γὰρ Ταρτάρου,
οὗ αἱ τῶν ἀποθανόντων ψυχαὶ εἰσιν.
τὴν δὲ Ταρτάρου εἴσοδον φυλάττει ὁ Κέρβερος ὁ τρικέφαλος κύων.
τοῖς μὲν ζωοῖς ἀνθρώποις οὐ παρέχει εἴσοδον
καὶ δὲ τοὺς ἀποθανόντας κωλύει τῆς ἐξόδου.



DIE GRIECHISCHEN GÖTTER STELLEN SICH VOR!

 Lies die Texte laut vor und übersetze sie anschließend!



 Vergleiche die Zeichnungen mit den Texten! Nenne Gemeinsamkeiten und mögliche Unterschiede! Inwiefern lassen sich Bezüge zwischen Text und Bild herstellen?

κράτιστος: der Größte
τὰ πράγματα: die Taten (Akk. PL)
ὁ κεραυνός: Blitz
ἡ βροντή: Donner
Διός: des Zeus (Gen. Sg. von Ζεύς)
ἡ γυνή: die Frau
αὐτοῦ: sein (Possessivpronomen)
μοιχεύω: Ehebruch begehen
πολλά: viele (Akk. PL; siehe τέκνα)
ὀργίζεται: sie zürnt
θαλάττιος: Meeres-
ἡ τριαίνη: der Dreizack
τοῖς ναύταις: den Seefahrern (Dat. PL)
Κύκλωπα: den Kyklopen (Akk.)
μονόφθαλμος 2: einäugig
οἶσθα: du weißt
ἡ θυγάτηρ: die Tochter
ἡ προστάτις: Beschützerin
παρθενῶνα: den Parthenon (Akk. Sg.)
οἰκοδομοῦσιν: sie bauen
παρθένειος 3: jungfräulich
φιλοῦσιν: sie lieben
πολλοῖς: vielen (Dat. PL zu ἀνθρώποις)
ἡ μανία: die Raserei
σκοταῖος 3: dunkel, düster
τῶν ἀποθανόντων: der Toten (Gen. PL)
ὁ κύων τρικέφαλος: ein dreiköpfiger Hund
ζῶος 3: lebendig

 Erkennst du in einigen dieser Vokabeln deutsche Fremdwörter wieder? Ergänze sie am Rand der jeweiligen Zeile!

VOKABELN

ὁ κόσμος	κόσμου	Welt, Ordnung
ἄρχω	+ Genitiv	(be)herrschen
ὁ / ἡ θεός	θεοῦ	Gott bzw. Göttin
τὸ ὄπλον	ὄπλου	Werkzeug
ὁ ἀδελφός	ἀδελφοῦ	Bruder
πολλάκις		oft
τὸ τέκνον	τέκνου	Kind
τίκτω		zeugen, gebären
ὁ γάμος	γάμου	Ehe
ὁ πόντος	πόντου	Meer
ὅτι		weil
τὸ ζῶον	ζώου	Lebewesen
ἡ εὐδαιμονία	εὐδαιμονίας	Glück
ἡ δυστυχία	δυστυχίας	Unglück
παρέχω		gewähren, darreichen
ἄρα		unübersetzte Fragepartikel
πολεμικός	3	den Krieg betreffend
ὁ οἶνος	οἴνου	Wein
πάρειμι	+ Dativ	anwesend sein (bei)
βασιλεύω	+ Genitiv	König sein, (als König) herrschen über
οὔ		wo
ὁ εἴσοδος	εἰσόδου	Eingang
κωλύω		hindern, abhalten
ἰσχυρός	3	stark
φυλάττω		wachen, bewachen, beschützen
ὁ φόβος	φόβου	Angst
ἡ λύπη	λύπης	Leid
ἀποθνήσκω		sterben
διὰ τοῦτο		deswegen
ὥσπερ		wie
αἰσχρός	3	hässlich
ὁ υἱός	υἱοῦ	Sohn
τὸ μαιράκιον	μαιρακίου	kleiner Bub, Junge

Du kennst bereits die drei Artikel im Nominativ Singular und Plural sowie den Nominativ Singular bzw. Plural der o- und a-Deklination. Rufe dir die Formen nochmals in Erinnerung, bevor du dir die folgende Übersicht ansiehst!

Auch das Griechische verfügt über die vier, dir aus

dem Deutschen bekannten Fälle Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ. Zusätzlich stand den Griechen aber noch ein fünfter Fall, der Vokativ, zur Verfügung. Du kennst ihn vielleicht aus dem Lateinunterricht? Er wird nur dann verwendet, wenn eine oder mehrere Personen direkt angesprochen werden.

☞ Übersetze die einzelnen Formen ins Deutsche!

Was fällt dir bezüglich der Akzentsetzung auf? Nimm dir die Übersicht in Lektion 1 zu Hilfe!

Du merkst schon:

Die o-Deklinationen maskulin und neutrum unterscheiden sich nur geringfügig. Nenne die Unterschiede!

ὁ ἄνθρωπος	SINGULAR	PLURAL
NOMINATIV	ἄνθρωπ-ος	ἄνθρωπ-οι
GENITIV	ἄνθρώπ-ου	ἄνθρώπ-ων
DATIV	ἄνθρώπ-ω	ἄνθρώπ-οις
AKKUSATIV	ἄνθρωπ-ον	ἄνθρώπ-ους
VOKATIV	ἄνθρωπ-ε	ἄνθρωπ-οι



τὸ δένδρον	SINGULAR	PLURAL
NOMINATIV	δένδρ-ον	δένδρ-α
GENITIV	δένδρ-ου	δένδρ-ων
DATIV	δένδρ-ω	δένδρ-οις
AKKUSATIV	δένδρ-ον	δένδρ-α
VOKATIV	δένδρ-ε	δένδρ-α

DER BESTIMMTE ARTIKEL – MASKULIN UND NEUTRUM: Ergänze die fehlenden Endungen!

	SINGULAR	PLURAL		SINGULAR	PLURAL
NOMINATIV	ὁ	οἱ	NOMINATIV	τό	τά
GENITIV	τ	τ	GENITIV	τ	τ
DATIV	τ	τ	DATIV	τ	τ
AKKUSATIV	τ	τ	AKKUSATIV	τό	τά
VOKATIV	ῶ	ῶ	VOKATIV	ῶ	ῶ

A-ΔΕΚΛINATION

FEMININ



ἡ ἀδελφή	SINGULAR	PLURAL
NOMINATIV	ἀδελφ-ή	ἀδελφ-αί
GENITIV	ἀδελφ-ῆς	ἀδελφ-ῶν
DATIV	ἀδελφ-ῇ	ἀδελφ-αῖς
AKKUSATIV	ἀδελφ-ήν	ἀδελφ-άς
VOKATIV	ἀδελφ-ή	ἀδελφ-αί

DER BESTIMMTE ARTIKEL

FEMININ



Ergänze auch hier die fehlenden Endungen!

	SINGULAR	PLURAL
NOMINATIV	ἡ	αῖ
GENITIV	τ	τ
DATIV	τ	τ
AKKUSATIV	τ	τ
VOKATIV	ῶ	ῶ

ADJEKTIVA

Die zwei- und dreiendigen Adjektiva auf -ος (m. + f.), -ον (nt.) bzw. -ος, -η und -ον deklinieren nach denselben Schemata. Sie stimmen in Kasus, Numerus und Genus mit ihrem Bezugswort überein.

Das Griechische bietet mehrere Möglichkeiten für die Stellung der Adjektive in Kombination mit einem Substantiv (und einem Artikel):

Stellung mit bestimmtem Artikel:

ὁ ἄνθρωπος ὁ ἀγαθός

ὁ ἀγαθὸς ἄνθρωπος

Stellung ohne bestimmten Artikel:

ἄνθρωπος ἀγαθός

ἀγαθὸς ἄνθρωπος

DER DATIVUS INSTRUMENTI

Der DATIVUS INSTRUMENTI oder Mittelsdativ drückt aus, dass etwas als Mittel oder Werkzeug zu verstehen ist, durch das etwas erwirkt wird.

Die folgenden Beispiele machen die Funktion dieses speziellen Dativs deutlich:

- Ich sage mit Worten... λόγ^οις λέγω...
- Er wirft mit Steinen... λίθ^οις βάλλει...

A ☞ Setze folgende Substantive jeweils in den Singular oder Plural des gleichen Falls und übersetze die neu gebildete Form ins Deutsche! Achte auf mögliche Akzentverschiebungen!

	Gebildete Form	Übersetzung
τοῦ κόσμου		
τάς ἀδελφάς		
ἡ εὐδαιμονία		
τὰ τέκνα		
ταῖς λύπαις		
τοὺς πολέμους		
οἱ φόβοι		
τῷ μεираκίῳ		

B ☞ Hier können sich die Akzente ändern. Setze sie an die richtige Stelle!

Nominativ	
ἡ μανία	τη μανια
ὁ φόβος	του φοβου
ἡ βροντή	της βροντης
ὁ κεραυνός	των κεραυνων
ὁ ἄνθρωπος	τοις ανθρωποις
ἡ τριαίνη	την τριαινην
τό μεираκιον	τω μεираκιω

Γ ☞ Bilde den angegebenen Fall folgender Wörter und übersetze sie ins Deutsche!

	Fall	Gebildete Form	Übersetzung
ὁ πόντος	Akk. Pl.		
ὁ εἴσοδος	Gen. Pl.		
ἡ θεά	Dativ Pl.		
ὁ υἱός	Dativ Sg.		
ὁ οἶνος	Akk. Sg.		
τό ὄργανον	Dativ Pl.		

Δ ☞ Übersetze folgende Phrasen ins Altgriechische!

Wir bewachen die Ausgänge.	
Sie bilden die Götter ab.	
Ich habe ein Kind.	
Der Gott gewährt Glück.	
Die Göttinnen gebären Kinder.	
Ihr seid gut.	
Der Wein bringt (gewährt) den Menschen sowohl Glück als auch Unglück.	

APHRODITE UND ARES

A  Lies beide Texte laut vor!

B  Finde in den beiden Texten Belege für folgende Fremdwörter und erkläre sie anhand der griechischen Vokabel:

Polemik, Phobie, Anthropologie, Monotheismus, erotisch, androgyn, toxisch, Technik

Γ  Unterstreiche sämtliche Verben, die im Text vorkommen und übersetze sie in der richtigen Person! Setze diese Verben anschließend in den griechischen Singular oder Plural der entsprechenden Person!

Δ  Kreise alle Adjektiva sowie ihre Bezugswörter ein und bestimme Kasus, Numerus und Genus!



Ἀφροδίτης ἐραστής ἐστιν Ἄρης.

θεὸς γὰρ ἰσχυρὸς ἐστὶ καὶ πολεμικός.

ἔχει αἰχμὴν ἄσπίδα τε καὶ κράνος ἐπὶ τῆς κεφαλῆς.

Ἄρης παρέχει τοῖς ἀνθρώποις μέγιστον τε φόβον κακὴν τε λύπην,

ὅτι πολέμῳ ἀποθνήσκουσιν πολλοί.

E  Betrachte die Zeichnung der Ares-Statue und überlege, wie der griechische Text Ares wohl charakterisiert (Eigenschaften, Erkennungsmerkmale usw.)!

Z  Übersetze nun beide Texte!

H  Aphrodite trägt den Beinamen „die Schaumgeborene“. Recherchiere, weshalb ihr dieser Name verliehen wurde!

E  Rezeption: Die griechischen Gottheiten wurden und werden vielfach rezipiert, sei es in Kunst und Kultur oder in der Werbebranche etc. Suche zwei Rezeptionsbeispiele und lege dar, wie die jeweiligen Gottheiten rezipiert wurden und inwiefern sie dem Bild, das die griechische Mythologie von ihnen schafft, entsprechen!



ἄνδρες πολλοὶ Ἀφροδίτην σέβουσιν.

θεὸς γὰρ ἐρωτικὴ ἐστὶν καὶ καλλίστη τῶν γυναικῶν.

οἱ δὲ τεχνίται Ἀφροδίτην ποιοῦσι πολλάκις γυμνήν.

Ἡφαίστου μὲν αἰσχροῦ γυνὴ ἐστὶν,

μοιχεύει δ' ἰσχυρὸν Ἄρην.

ὁ Ἀφροδίτης υἱός, ὥσπερ ἔνιοι λέγουσιν, Ἔρως ἐστίν·

μειράκιόν δ' ἐστὶ καὶ βέλος τόξον τ' ἔχει.

ὁ ἐραστής: der Liebhaber

ἡ αἰχμή: die Lanze

ἡ ἄσπίς: der Schild

ἡ κεφαλὴ: der Kopf

τὸ κράνος: der Helm

πολλοί: viele (Nom.)

ἐρωτικός 3: zur Liebe gehörig

ἡ καλλίστη τῶν γυναικῶν: die schönste der Frauen

οἱ ἄνδρες πολλοί: viele Männer (Nom.)

σέβω: verehren

οἱ τεχνίται: die Künstler (Nom.)

ποιοῦσι: sie schaffen

γυμνός 3: nackt

ἐνιοι: einige

τὸ βέλος: der Pfeil (Akk.)

τὸ τόξον: der Bogen (Akk.)

Eigentlich stand mein Leben unter keinem besonders günstigen Stern, denn ich wurde als Sohn eines Sklavenpaares in Phrygien geboren — war somit selbst auch unfrei. Doch scheinbar hatten die Unsterblichen Größeres mit mir vor... So kam ich als Diener zum Philosophen Xanthos auf die Insel Samos, dem ich zuerst zwar einige Streiche spielte, aber dann schließlich von ihm freigelassen wurde — nein, nicht, weil ich ihm so auf die Nerven ging, sondern weil ich ihn und die Bürger von Samos einige Male aus gefährvollen Situationen rettete. So wehrte ich beispielsweise einen Angriff des Königs Kroisos auf Samos ab, weil ich vor ihm eine meiner Fabeln zum besten gab. Mein bewegtes Leben führte mich weiter nach Babylon zum König Lykoros und von dort nach Griechenland zurück, wo ich als Wanderredner tätig war. Leider waren die Einwohner von Delphi mir gegenüber nicht so milde gestimmt wie diejenigen von Samos seinerzeit: Da ich sie scheinbar mit einer meiner Fabeln beleidigte, wurde ich unter einem Vorwand zum Tode verurteilt und „durfte“ mich von einem Felsen hinabstürzen.



<HAIRE>

Ich darf mich kurz vorstellen: Mein Name ist Αἴσωπος — zu deutsch: Aesop — und ich gelte weithin als berühmtester Fabelerzähler sowie als Begründer dieser noch immer modernen, literarischen Gattung — auch 2500 Jahre nach meiner Zeit hier auf Erden.



Um mich und mein Leben ranken sich viele Mythen und Legenden. So hat man z.B. ein bedeutendes, verschollen geglaubtes Schriftzeugnis über mein Leben, „Leben und Fabeln Aesops“, im Codex Cryptoferratensis 1928 in New York wieder entdeckt. Daraus möchte ich einige Eckpunkte zu meinem Leben nennen. Bedenke aber: Es handelt sich nicht um historisch belegte Fakten!



AESOP UND SEINE FABELN

... UND DIE MORAL VON DER GESCHICHT' ...

Zu den aesopischen Fabeln (lat. fabula / gr. λόγοι) werden über 200 kurze, griechische Fabeltexte gerechnet. Sie sind gekennzeichnet durch ihre Kürze und Prägnanz, mit der sie menschliche Eigenheiten und Laster kritisieren und karikieren. Verfasst in Prosaform kommen hauptsächlich Tiere zu Wort — dabei reicht die Palette von allerlei Federvieh über vierbeinige Fleisch- und Pflanzenfresser bis hin zu Insekten. Doch auch anhand menschlicher Akteure zeigt Aesop Schwachstellen des Mensch-Seins auf. Bezüglich des Erkennens des jeweiligen Kritikpunktes verließ Aesop sich nicht allein auf den Verstand seiner Zuhörer bzw. Leserschaft; denn die Moral von der Geschichte findet sich bei Aesop am Anfang oder Ende jeder Fabel — mag sie auch noch so kurz sein.

FABELREZEPTION

Bis in Moderne hinein erfreuen sich die aesopischen Fabeln großer Beliebtheit unter Literaten und Künstlern und wurden vielfach rezipiert und bearbeitet; so auch die nebenstehende Neubearbeitung der Fabel vom Wolf und Lamm. Bereits in der römischen Antike wurden Aesops Fabeln von Phaedrus in Latein ediert. Zu den neuzeitlichen Fabelrezipienten zählen v.a. der Franzose Jean de la Fontaine (17. Jhd.) sowie Gotthold Ephraim Lessing (18. Jhd.), die eigene Fabelsammlungen schufen und sich dabei antiker Überlieferungen bedienten.

WOLF UND LAMM

Der Wolf kam zum Bach. Da entsprang das Lamm.

"Bleib nur, du störst mich nicht!" rief der Wolf.

"Danke", rief das Lamm zurück, "ich habe im Aesop gelesen."

Von H. Arntzen

IDEALTYPISCHER AUFBAU EINER FABEL

Stell dir die Fabel wie eine Leiter vor: Die RES bildet die Basis der Fabel. Durch die ACTIO und REACTIO, d.h. oftmals Rede und Gegenrede, steigt sich das Geschehen wie beim Erklimmen der Sprossen, um schließlich in die POINTE, dem Hochpunkt der Leiter zu münden. Ausklang bzw. Abstieg bildet der EVENTUS. Zudem findet sich entweder ein PROMYTHIUM, d.h. die Moral wird an den Anfang der Fabel gestellt, oder ein EPIMYTHIUM, bei dem die Moral den Abschluss bildet, oder manchmal sogar beides in einer Fabel.



reactio (Gegenhandlung)

actio (Handlung)

res (Ausgangslage)

Pointe / Klimax

eventus (Ausgang)

Epimythium

Promythium



ἄλκυών ὄρνεόν ἐστι φιλήρημον διὰ παντός ἐν θαλάσῃ διαιτώμενον.

ταύτην λέγεται τὰς τῶν ἀνθρώπων θήρας φυλαττομένην

ἐν σκοπέλοις παραθαλαττίοις νεοττοποιεῖσθαι.

καὶ δὴ ποτε τίκτειν μέλλουσα παρεγένετο εἰς τι ἄκρωτήριον

καὶ θεασαμένη πέτραν ἐπὶ θαλάσῃ ἐνταῦθα ἐνεοττοποιεῖτο.

ἐξελθούσης δὲ αὐτῆς ποτε ἐπὶ νομὴν

συνέβη τὴν θάλασσαν ὑπὸ λάβρου πνεύματος κυματωθεῖσαν ἐξαρθῆναι μέχρι τῆς καλιᾶς

καὶ ταύτην ἐπικλύσασαν τοὺς νεοττοὺς διαφθεῖραι.

καὶ ἡ ἄλκυών ἐπανελθοῦσα, ὡς ἔγνω τὸ γεγονός, εἶπεν:

"ἀλλ' ἔγωγε δειλαία, ἣτις τὴν γῆν ὡς ἐπίβουλον φυλαττομένη,

ἐπὶ ταύτην κατέφυγον, ἡ πολλῶ μοι γέγονεν ἀπιστοτέρα."

οὕτω καὶ τῶν ἀνθρώπων ἔνιοι τοὺς ἐχθροὺς φυλαττόμενοι λανθάνουσιν

πολλῶ χαλεπωτέροις τῶν ἐχθρῶν φίλοις ἐμπίπτοντες.

☞ Schläge unbekannte
Vokabel im Wörterbuch
nach!

Περιστερὰ διψῶσα.

☞ Eine weitere aesopische Fabel, die von einem Fuchs und einem Brombeerstrauch erzählt, findest du auf den Übungsseiten dieses Kapitels.

... UND DIE MORAL VON DER GESCHICHT' ...

οὕτως ἔνιοι τῶν ἀνθρώπων
διὰ σφοδρὰς ἐπιθυμίας
ἀπερισκέπτως
τοῖς πράγμασιν ἐπιχειροῦντες
ἑαυτοὺς εἰς ὄλεθρον βάλλουσιν.



VOKABEL

ἡ ἄλκυών		ἄλκυόνος	Eisvogel
ἡ θάλαττα bzw. θάλασσα		θαλάσσης	Meer
τίκτω			gebären, hervorbringen
ἡ νομή		νομῆς	Weide, Futter
τὸ πνεῦμα		πνεύματος	Hauch, Luftstrom, Atem
ἐπανέρχομαι			zurückkehren
δείλαιος bzw. δειλός	3		unglücklich, elend
καταφεύγω			fliehen
ἐχθρός	3		verhasst, feindselig
λανθάνω			verborgen sein; + Partizip: heimlich (etw. tun)
ἡ ἄλώπηξ		ἄλώπεκος	Fuchs
μέλλω			Im Begriff sein (etw. zu tun), beabsichtigen
τυγχάνω			antreffen; + Partizip: zufällig
βοηθός	2		helfend; Substantiv: Helfer
ἔθω (Perfekt: εἶωθα)			gewohnt sein, pflegen (etw. zu tun)
ἡ περιστερὰ		περιστερᾶς	Taube
ὁ πίναξ		πίνακος	Brett, Gemälde
ὑπολαμβάνω			(gastlich) aufnehmen, glauben
τὸ πτερόν		πτεροῦ	Feder, Flügel
συλλαμβάνω			(zusammen-)fassen, verstehen
ἐπιχειρέω			angreifen, nach etw. greifen
ὁ ὄλεθρος		ὄλέθρου	Verderben, Unglück



DER STARKE AORIST

Die Formen des Aorist bestehend aus AUGMENT + STAMM + TEMPUSZEICHEN + ENDUNG sind dir bereits bekannt. Zur Erinnerung bspw.: ἔλουσας = ἔ + λου + σ + α

Diesen so zusammengesetzten Aorist nennt man SCHWACHEN AORIST. Denn das Verb benötigt zur Bildung des Aorists das Tempuszeichen „σ“. Das Phänomen schwacher Aorist ist mit dem deutschen schwachen Präteritum vergleichbar: ich baue > ich bau-t-e. Dabei ist das „t“ das regelmäßige Erkennungszeichen schwacher Präteritumformen.

Wie die Überschrift aber bereits verrät, gibt es nicht nur diesen SCHWACHEN AORIST mit dem Tempuszeichen „σ“, sondern auch einen sogenannten STARKEN AORIST. Dieser STARKE AORIST zeichnet sich dadurch aus, dass er kein Tempuszeichen zur Bildung des Aorists benötigt. Der Wortstamm allein ist also stark genug, um mit Augment und Endung den Aorist zu bilden. D.h. die Endungen des Aktivs und Mediums werden direkt an den Verbalstamm des Aorists angehängt, wobei sich dieser Verbalstamm im Vergleich zum Präsens verändert, d.h. er lautet ab. Dies lässt sich wiederum mit dem starken Präteritum des Deutschen vergleichen: ich werfe — ich warf; so auch im Griechischen: φεύγ-ω > ἔ-φυγ-ον.

Der STARKE AORIST setzt sich also wie folgt zusammen:

AUGMENT + STAMM + ENDUNG

Eine Regel, anhand derer du erkennen kannst, welche Verba einen STARKEN AORIST bilden und wie dieser dann lautet, gibt es nicht. Du musst die Stammformen beim Vokabellernen einfach mitlernen. Die nachfolgende Tabelle gibt dir jedoch einen Überblick über häufig verwendete Verba mit STARKEM AORIST.

Präsens	starker Aorist	Übersetzung	Präsens	starker Aorist	Übersetzung
ἄγω	ἤγαγον	führen	κατακαίνω	κατέκανον	töten
αἰρέω	εἶλον	nehmen	λαμβάνω	ἔλαβον	nehmen
αἰσθάνομαι	ἤσθόμην	wahrnehmen	λέγω	εἶπον	sagen
ἀνακράζω	ἀνέκραγον	aufschreien	λείπω	ἔλιπον	verlassen
ἀποθνήσκω	ἀπέθανον	sterben	μανθάνω	ἔμαθον	lernen
ἀφικνέομαι	ἀφικόμην	ankommen	ὁράω	εἶδον	sehen
βάλλω	ἔβαλον	werfen	ὀφείλω	ᾤφελον	schulden
γίγνομαι	ἐγενόμην	werden	τίκτω	ἔτεκον	gebären
ἔρχομαι	ἦλθον	kommen	τρέπομαι	ἐτραπόμην	sich wenden
εὕρισκω	ἤρυν	finden	ἁμαρτάνω	ἥμαρτον	verfehlen



VERBALFORMENLEHRE

Zwar verwendet der starke Aorist nicht dieselben Endungen wie der schwache Aorist, doch keine Angst: du musst keine neuen Endungen lernen! Alle Endungen des starken Aorists sind dir bereits vom Imperfekt bzw. für Konjunktiv und Optativ vom Präsens bekannt. In der folgenden Tabelle findest du für Aktiv und Medium sämtliche Verbalformen des starken Aorists.

Die Bildung der Verbalformen des starken Aorists erfolgt nach dem zuvor genannten Schema. Hier nochmal im Überblick für das Verb βάλλω (Aorist: ἔβαλον):

AUGMENT + STAMM + ENDUNG

ἐ + βαλ + ον

	Indikativ	Konjunktiv	Optativ	Imperativ	Infinitiv	Partizip
Aktiv	ἐ-βαλ-ον	βάλ-ω	βάλ-οιμι		βαλ-εῖν	βαλ-ών
	ἐ-βαλ-ες	βάλ-ης	βάλ-οις	βάλ-ε		βαλ-οῦσα
	ἐ-βαλ-ε	βάλ-ῃ	βάλ-οι	βαλ-έτω		βαλ-όν
	ἐ-βαλ-ομεν	βάλ-ωμεν	βάλ-οιμεν			
	ἐ-βαλ-ετε	βάλ-ητε	βάλ-οιτε	βάλ-ετε		
	ἐ-βαλ-ον	βάλ-ωσι	βάλ-οιεν	βαλ-όντων		
Medium	ἐ-βάλ-όμεν	βάλ-ωμαι	βαλ-οίμην		βαλ-έσθαι	βαλ-όμενος
	ἐ-βάλ-ου	βάλ-ῃ	βάλ-οιο	βαλ-οῦ		βαλ-ομένη
	ἐ-βάλ-ετο	βάλ-ηται	βάλ-οιτο	βαλ-έσθω		βαλ-όμενον
	ἐ-βάλ-όμεθα	βαλ-ώμεθα	βαλ-οίμεθα			
	ἐ-βάλ-εσθε	βάλ-ησθε	βάλ-οισθε	βάλ-εσθε		
	ἐ-βάλ-οντο	βάλ-ωνται	βάλ-οιντο	βαλ-έσθων		

Die ÄNDERUNG DES VERBALSTAMMS von Präsens zu Aorist betrifft entweder...

- den Vokal oder Diphthong des Stamms.
- die Erweiterung im Präsensstamm durch -ν-, -αν-, -ισκ-.
- die Wiederholung des Anfangskonsonanten mit nachfolgendem -ι-.

☞ Finde für die drei aufgelisteten Faktoren der Stammänderung je ein Beispiel aus der Auflistung auf S. 14!

☞ Markiere nun in den beiden Fabeln auf S. 12 sämtliche starken Aoriste! Bestimme Person, Numerus und Diathese!



A 🏆 Trenne folgende starke Aorist-Formen in Augment, Stamm und Endung!
Gehe dabei wie im Beispiel angegeben vor!

STARKER AORIST	AUGMENT	STAMM	ENDUNG
ἔβαλον	ἐ	βαλ	ον
ἐγενόμεθα			
ἐλάβετε			
ἐτέκομεν			
ἐτραπόμην			
ἔμαθες			
κατέκανε			

B 🏆 Überlege Wie sieht die Trennung in Augment, Stamm und Endung bei Aorist-Formen wie ἦλθον, ὠφελον, oder ἤγαγον aus?

Γ 🏆 Setze folgende Verbalformen des Präsens in den Aorist! Behalte die Person aber bei! (Falls du dir bezüglich der Stammformen unsicher bist, wirf einen Blick in die Stammformenliste auf S. XY!) Ordne anschließend jede Aorist-Form einem der unten abgebildeten Kästen zu!

PRÄSENS	AORIST	PRÄSENS	AORIST	PRÄSENS	AORIST
διώκετε		λέγομεν		θαύμαζε	
βάλλεις		αἰσθάνονται		μανθάνουσι	
ἀκούουσι		εὐρίσκετε		ἀποθνῆσκει	
τέρπε		γράφουσι		κελεύω	
τίκτεις		θάπτω		κόπτεις	
ἄγουσι		ἁμαρτάνομεν		κάμνετε	
ἐτράπεσθε		καίεις		λαμβάνουσι	



STARKER AORIST

SCHWACHER AORIST

Δ  Bilde zu den nebenstehenden Verbformen im starken Aorist jeweils Singular bzw. Plural und übersetze die gebildete Form ins Deutsche!

ANGABE	SING. / PL.	ANGABE	SING. / PL.
ἐμάθετε		ᾠφελον	
ἔλιπες		ἐφύγομεν	
ἤλθε		ἀφίκοντο	

Ἀλώπηξ καὶ βάτος.

ἁλώπηξ φραγμὸν ἀναβαίνουσα,
ἐπειδὴ ὀλισθαίνειν ἔμελλε, βάτου ἐπελάβετο.
ξυσθεῖσα δὲ τὸ πέλμα καὶ δεινῶς διατεθεῖσα
ἦτιᾱτο αὐτὴν, εἶγε καταφυγούσῃ ἐπ' αὐτὴν ὡς ἐπὶ βοηθὸν χεῖρον αὐτῇ ἐχρήσατο
καὶ αὐτοῦ τοῦ προκειμένου.
καὶ ἡ βάτος ὑποτυχοῦσα εἶπεν·
"ἀλλ' ἐσφάλης τῶν φρενῶν, ᾧ αὕτη, ἐμοῦ ἐπιλαβέσθαι βουληθεῖσα,
ἥτις αὐτὴ πάντων ἐπιλαμβάνεσθαι εἴωθα."
Οὕτω καὶ τῶν ἀνθρώπων μάταιοί εἰσιν,
ὅσοι τούτοις ὡς βοηθοῖς προσφεύγουσιν,
οἷς τὸ ἀδικεῖν μᾶλλον ἐστὶν ἔμφυτον.

A  Vor der Lektüre des Textes: Betrachte die Bildfolge und überlege, wie wohl die RES, d.h. die Ausgangslage, der Fabel beschaffen sein könnte!

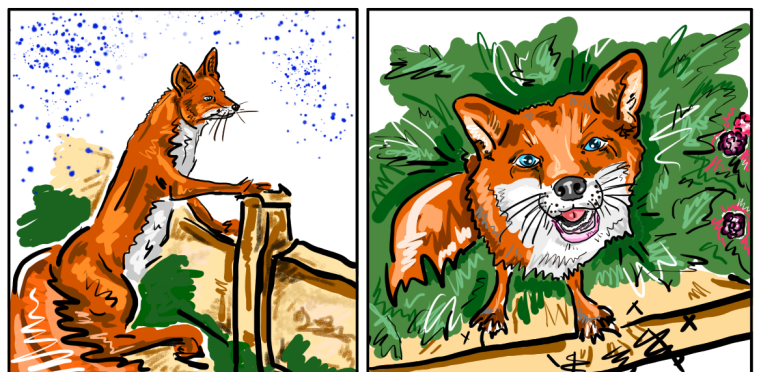
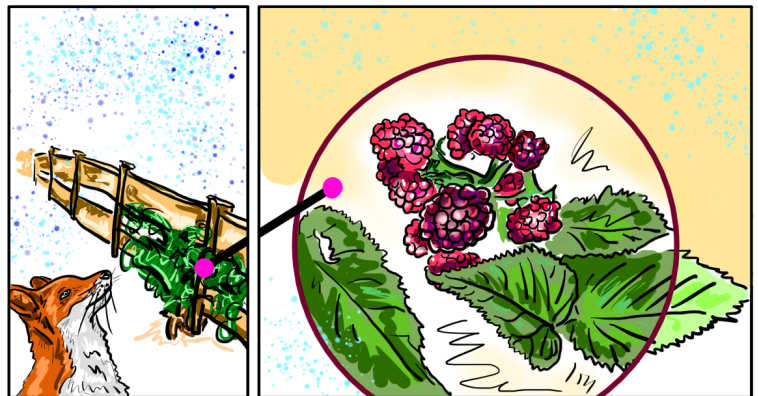
B  Unterstreiche im Text sämtliche starke Aoriste grün! Findest du Verba im Text, die den starken Aorist bilden, hier aber in einem anderen Tempus stehen? Wenn ja, unterstreiche sie ebenfalls grün und setzt sie in den starken Aorist, wobei du die Person beibehältst!

Γ  Kreise sämtliche Subjunktionen ein, die du im Text findest und bestimme ihre Funktion sowie ihre Bedeutung im Deutschen!

Δ  Gliedere folgenden Satz in Hauptsatz, Gliedsatz und satzwertige Konstruktion (falls vorhanden)!

Ξυσθεῖσα δὲ τὸ πέλμα καὶ δεινῶς διατεθεῖσα, ἦτιᾱτο αὐτὴν ὅτι καταφυγοῦσα ἐπ' αὐτὴν ὡς ἐπὶ βοηθὸν χεῖρον αὐτῇ ἐχρήσατο.

VOM FUCHS UND VOM BROMBEERSTRAUCH...



E  Übersetze nun die Fabel bis „εἴωθα“. Welche Botschaft könnte Aesop in sein Epimythium verpackt haben? Überprüfe anhand der Übersetzung des Epimythiums, ob du mit deiner Vermutung richtig liegst!

Z  Nach der Übersetzung: Erläutere den Aufbau der Fabel anhand der Stehleiter-Grafik auf S. 11!

QUELLEN- UND ABBILDUNGSNACHWEIS

KAPITEL: Die Sprache der Griechen
und ihre Schrift

Kulturgeschichte (Blau)

Grundlage der Ausführungen zur Entwicklung der griechischen Sprache und Schrift waren eigene Aufzeichnungen, die im Rahmen der Vorlesung von Mag. Laura Grestenberger „Die historische Grammatik des Griechischen“ (Sommersemester 2018) entstanden sind.

Abbildung Nestorbecher: Inschrift des Nestorbechers von Ischia: Wikipedia: Nestorbecher: <<https://de.wikipedia.org/wiki/Nestorbecher>> (Letzter Zugriff: 16.03.19, 8:28 Uhr).

KAPITEL: Die Sprache der Griechen
und ihre Schrift

Übung (Weiß)

Fabeln:

Der Kater und die Hühner: <http://mercure.fltr.ucl.ac.be/Hodoi/concordances/esope_01a50_tot/texte.htm> (Letzter Zugriff: 16.03.2019, 09:14 Uhr). Sowie: Äsop: Fabeln. Griechisch / Deutsch. Übersetzung und Anmerkungen von Thomas Voskuhl. Nachwort von Niklas Holzberg. Stuttgart: Reclam 2009.

Bildnachweis:

Fieberthermometer: Open Clipart-Vectors: <<https://pixabay.com/de/vectors/fieberthermometer-fieber-thermometer-153666/>> (Letzter Zugriff: 16.03.2019, 10:22 Uhr).

Hahn: Original bearbeitet: Pexels: <<https://pixabay.com/de/photos/tier-vogel-huhn-nahaufnahme-1839715/>> (Letzter Zugriff: 16.03.2019, 10:23 Uhr).

KAPITEL: Der griechische Polytheismus
Kulturgeschichte (Blau)

Absatz 1-3 „Religiöse Vorstellungen ... die Rede sein.“: vgl. S. 283-285 in: Rüpk, Jörg: Religion in der Antike. In: Hameter, Wolfgang / Tost, Sven (Hrsg.): Alte Geschichte. Der vordere Orient und der mediterrane Raum vom 4. Jahrtausend v. Chr. Bis zum 7. Jahrhundert n. Chr. Wien: Studienverlag 2012, S. 283-300.

Absatz 4: Erläuterungen zur Magna Mater: vgl. Wikipedia: Magna Mater: <https://de.wikipedia.org/wiki/Magna_Mater> (Letzter Zugriff: 16.03.2019, 11:59 Uhr)

Absatz 5: Venus von Willendorf: vgl. S. 26 in: Bachlechner, Michael / Benedik, Conny / Graf, Franz / Niedertscheider, Franz / Senfter, Michael: Bausteine 2. Geschichte, Sozialkunde, politische Bildung. Stuttgart: Klett Verlag 2007.

Die Geburtsstunde der griechischen Götter: vgl. Hesiod, Theogonie: Hesiod: Theogonie. Griechisch / Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Otto Schönberger. Stuttgart: Reclam 2011.

KAPITEL: Aesop und seine Fabeln
Kulturgeschichte (Blau)

Linke Seite: vgl. S. 237-239 in: Äsop: Fabeln. Griechisch / Deutsch. Übersetzung und Anmerkungen von Thomas Voskuhl. Nachwort von Niklas Holzberg. Stuttgart: Reclam 2009.

Rechte Seite:

Fabel „Wolf und Lamm“ von H. Arntzen: S. 374 in: Siekmann, Henning: Wolf und Lamm. Zur Karriere einer politischen Metapher im Kontext der europäischen Fabel. Bamberg: University of Bamberg Press 2017.

Aufbau einer Fabel: vgl. S. 89 in: Kautzky, Wolfram: Medias in Res. Texte: Mythos, Liebe und Humor. 7.-8. Klasse. 5. Auflage. Linz: Veritas 2014.

KAPITEL: Aesop und seine Fabeln
Lektüre (Gelb)

Fabeln:

Der Eisvogel: http://mercure.fltr.ucl.ac.be/Hodoi/concordances/esope_01a50_tot/texte.htm (Letzter Zugriff: 16.03.2019, 09:07 Uhr).
Sowie: Äsop: Fabeln. Griechisch / Deutsch. Übersetzung und Anmerkungen von Thomas Voskuhl. Nachwort von Niklas Holzberg. Stuttgart: Reclam 2009.

Die dürstende Taube: http://mercure.fltr.ucl.ac.be/Hodoi/concordances/esope_301a358/texte.htm (Letzter Zugriff: 16.03.2019, 09:08 Uhr).
Sowie: Äsop: Fabeln. Griechisch / Deutsch. Übersetzung und Anmerkungen von Thomas Voskuhl. Nachwort von Niklas Holzberg. Stuttgart: Reclam 2009.

Bildnachweis:

Eisvogel: Original bearbeitet: 12019: <https://pixabay.com/de/photos/eisvogel-vogel-tierwelt-makro-2046453/> (Letzter Zugriff: 16.03.2019, 10:27 Uhr).

Fuchs: Original bearbeitet: brigachtal: <https://pixabay.com/de/photos/fuchs-kanada-perce-quebec-73548/> (Letzter Zugriff: 16.03.2019, 10:28 Uhr).

Feder: Original bearbeitet: Pezibear: <https://pixabay.com/de/photos/feder-daunenfeder-vogelfeder-leicht-648481/> (Letzter Zugriff: 16.03.2019, 10:30 Uhr).

KAPITEL: Aesop und seine Fabeln
Übung (Weiß)

Fabeln:

Der Fuchs und der Brombeerstrauch: http://mercure.fltr.ucl.ac.be/Hodoi/concordances/esope_01a50_tot/texte.htm (Letzter Zugriff: 16.03.2019, 09:11 Uhr).
Sowie: Äsop: Fabeln. Griechisch / Deutsch. Übersetzung und Anmerkungen von Thomas Voskuhl. Nachwort von Niklas Holzberg. Stuttgart: Reclam 2009.