

Bilder im Anfangsunterricht Griechisch

Schon im 19. Jahrhundert, in der gerne verklärten Blütezeit des humanistischen Gymnasiums, gab es eine rege, mitunter sogar polemisch geführte didaktische Diskussion über den Stellenwert von Realien im altsprachlichen Unterricht. Zunehmend bündelte sich die Kontroverse in der Frage, ob es in einem Werk zur Erlernung einer Alten Sprache Abbildungen geben solle und, wenn ja, welchen Umfang und welche Rolle sie einzunehmen hätten. Die Geschichte dieses Streits hat jüngst K.-H. von Rothenburg für Lateinlehrbücher nachgezeichnet.¹ Gegner, die es vereinzelt noch heute gibt, befürchten, dass die Schüler durch Abbildungen abgelenkt würden² oder deren Besprechung mindestens zeitlich auf Kosten des eigentlichen Lernziels, des Spracherwerbes, gehe. Befürworter verweisen zumeist auf die didaktisch notwendige Anschaulichkeit und die Motivation, die von Abbildungen ausgehe. Seit nun schon vielen Jahrzehnten allerdings scheint der Streit *de facto* entschieden: Keines der aktuell vertriebenen Lehrwerke für Latein oder Griechisch kommt ohne Abbildungen aus.³

Ein Blick in die Griechisch-Lehrbücher, die zurzeit erhältlich sind, zeigt dabei in den letzten dreißig Jahren eine deutliche Tendenz:⁴

- Im *Kantharos* (1982, Klett), auf dessen Umschlag in beeindruckender Größe ein Exemplar des namensgebenden Trinkgefäßes prangt, finden sich Abbildungen schwerpunktmäßig bei den deutschen Thementexten; die Lektionen sind dagegen häufig unebildert (27 von 58). Schwarzweiße und farbige Abbildungen halten sich ungefähr die Waage.
- *Hellas* (1996, Buchner) bietet zu der großen Mehrzahl seiner 150 Lektionen Bilder, zumeist farbige. Die Eröffnungsseite zu den einzelnen geographisch gebündelten Sequenzen ist jeweils mit einem seitenfüllenden Bild aus der jeweiligen Region gestaltet.
- Im *Kairos* (2006/7, Buchner, 96 Lektionen) sind die Abbildungen grundsätzlich farbige; ihre Zahl ist zum Vorgänger *Hellas* noch einmal gestiegen. Die Sequenzeröffnungsseiten präsentieren jetzt mehrere Bilder von Bauwerken und Objekten.
- Im neuesten Griechisch-Lehrwerk, *Xenia* (2012, Buchner, 45 Lektionen), beginnen die thematischen Sequenzen jeweils mit einer großzügig bebilderten Doppelseite; in den Lektionen gibt es auf jeder Doppelseite farbige Abbildungen und Illustrationen.

¹ Karl-Heinz von Rothenburg, Geschichte und Funktion von Abbildungen in lateinischen Lehrbüchern. Ein Beitrag zur Geschichte des textbezogenen Bildes, Frankfurt a. M. 2009.

² Ablenkungs- und Irritationseffekte durch Abbildungen wären nur durch eine empirische Bildungsforschung zu klären, die in der lateinischen Fachdidaktik überhaupt erst seit wenigen Jahren praktiziert wird, die aus leicht erklärbaren Gründen für die Fachdidaktik Griechisch aber nicht existiert.

³ Auch nicht das in dieser Hinsicht bewusst gegenläufige und deshalb mit Abbildungen deutlich sparsamere Lateinlehrwerk *Auspicia* (3 Bde., ab 2005 im eigens dafür gegründeten Latein-Buch-Verlag Lappersdorf publiziert).

⁴ Aus urheberrechtlichen Gründen wird auf die Wiedergabe der besprochenen Abbildungen verzichtet. Sie lassen sich jedoch durch die Seitenangaben problemlos in den betreffenden Lehrwerken finden.

Allerdings gibt es einen charakteristischen Unterschied zwischen Griechisch- und Lateinbüchern: Während Latein-Lehrwerke inzwischen häufig eigens geschaffene Illustrationen bieten,⁵ enthalten fast alle Griechisch-Lehrbücher ausschließlich Abbildungen von antiken, gelegentlich auch nach-antiken Kunstwerken oder Alltagsgegenständen; nur *Xenia* enthält darüber hinaus auch Comic-Figuren und Illustrationen als Motivations- und Merkhilfen, diese allerdings nur auf den Übungsseiten und nicht zu den Lektionstexten.

Dieser vielleicht nicht auf den ersten, aber sicher auf den zweiten Blick überraschende Befund⁶ lässt sich auf zwei Weisen erklären: Für ein neu zu produzierendes Buch eigens Illustrationen anfertigen zu lassen ist für die Verlage kostspieliger als Abbildungen antiker Originale einzusetzen, deren Bildrechte die Verlage oft schon zuvor für andere Lehrwerke erworben haben. Es könnten aber auch didaktische Überlegungen dahinter stehen:

1. Möglicherweise geht man davon aus, dass Griechisch-Schüler in einem durchschnittlichen Alter von ca. 13-14 Jahren nicht mehr in gleichem Maße von illustrierenden Zeichnungen, Bildern oder Comics angesprochen würden wie zehnjährige Latein-Novizen in der fünften oder sechsten Klasse. Dass es aber bei Griechisch-Schülern gleichwohl noch ein solches Bedürfnis gibt, zeigen die ad-hoc-Illustrationen (aus Schülerhand!) in *Kantharidion, Texte und Übungen für die ersten Wochen der Einführung in die griechische Sprache* (1996, Klett). Und letztlich würde aus diesem Einwand doch nur folgen, dass ad-hoc-Illustrationen in Griechischlehrwerken dem Alter und den Sehgewohnheiten ihrer Rezipienten angepasst werden müssten.
2. Vielleicht nimmt man aber auch an, dass solchen älteren Schülern bereits die in der Regel anspruchsvolleren Originale „zugemutet“ werden können – zumal sich die Notwendigkeit, antike Objekte abzubilden, ohnehin aus den Richtlinien in den aktuell gültigen Lehrplänen ergibt. So werden im – übrigens selbst mit Abbildungen versehenen – Bildungsplan Baden-Württemberg von 2004, S. 394 für den Griechisch-Unterricht bis zum Abschluss der Spracherwerbsphase (Kl. 10, nach drei Jahren Unterricht) „Kenntnisse der griechischen Kultur“ gefordert, darunter auch solche zu den „Formen griechischer Kunst“, verbunden mit der Fähigkeit, über „Einzelthemen [...] zu referieren und dabei verschiedene Möglichkeiten der Visualisierung einzusetzen“, was ja oft eine Beschäftigung mit einschlägigen Bildwerken voraussetzt.

Hier wie auch in den Richtlinien anderer Bundesländer wird die Behandlung von Kunstwerken aber immer als eigener Arbeitsbereich beschrieben und nie explizit im Zusammenhang mit Texten genannt, während den Schülern Bildwerke unausweichlich zusammen mit den Texten ihres Sprachbuches begegnen. K.-H. von Rothenburg hat wegen der dabei nicht selten entstehenden Interferenzen dafür plädiert, Abbildungen von Originalen in Übungsbü-

⁵ In der Frage „ad-hoc-Illustrationen oder antike Originale?“ scheinen die Autoren von *Comes* (Oldenbourg, ab 2008) eine gezielte Entscheidung getroffen zu haben: Zu den lateinischen Lektionstexten treten ausschließlich eigens gefertigte, comicartige Illustrationen, während Abbildungen von Kunstwerken oder Gebrauchsgegenständen den Seiten mit deutschen Sachtexten vorbehalten sind.

⁶ Er ist nicht selbstverständlich, wie ein Blick in das im englischsprachigen Raum wohl sehr erfolgreiche Werk *Athenaze, An Introduction to Ancient Greek* zeigt (mir liegt Book 1 in der „Special U K Revised Edition“, New York/Oxford 1995 vor). Zu jeder Lektion gibt es eigens erstellte sw-Zeichnungen (von Catherine Blume), die sich an antiken Vasenbildern orientieren, aber oft direkt auf den Lektionstext bezogene Situationen zeigen und mit diesem sogar durch griechische Bildbeischriften verbunden sind.

chern nur in einem Anhang, am besten in einem eigenen kulturkundlichen Bildband darzubieten, um zu beider Behuf den Sprachkurs deutlich vom Kulturkundekurs zu trennen.⁷ Man braucht sich ein solches Verfahren nur einmal in einem neusprachlichen Lehrwerk vorzustellen, um die Absurdität dieses Vorschlages zu erkennen: Nicht-textliche Zeugnisse gehören genauso wie Texte zu den Erkennungsmerkmalen einer Kultur;⁸ in ihrer Erkenntnis bedingen sie sich gegenseitig.⁹ Das weiß die lateinische Fachdidaktik seit langem¹⁰ und sie hat mit reichlichen Beispielen belegt, wie sich Texte besser entschlüsseln lassen, wenn man die zu deren Verständnis nötigen textpragmatischen Kenntnisse der Schüler durch Abbildungen von Realien oder durch Parallelisierung der Textaussage mit der eines Bildwerkes erweitert.¹¹

Auch in Griechisch-Lehrbüchern ergeben sich dabei oft verblüffende Möglichkeiten. In einem Wiederholungsstück der *Hellas* geht es um den Feldherrn Pyrrhus,¹² während das untere Drittel der Seite von einer Symposion-Szene eingenommen wird (S. 172). Die Schüler können über die Hauptperson (wenn ihnen Pyrrhus nicht ohnehin aus dem bekannten Geflügelten Wort bekannt ist) und über das Thema des nachfolgenden Textes leicht Informationen aus Überschrift und deutscher Einleitung gewinnen. Möglicherweise werden sie dann schon selbst die Frage aufwerfen, was die Symposion-Szene damit zu tun haben soll. Wenn man die Schüler die Szene dann näher beschreiben und sie besonders auf die Stimmungen der Symposiasten achten lässt, wird wichtiges textpragmatisches Hintergrundwissen vermittelt bzw. aktiviert, das ihnen den Weg zum Verständnis der Pointe des Textes in Z. 12-15 bahnt und Missverständnisse vermeiden hilft.¹³ Nach der Übersetzung kann die Symposion-Szene erneut betrachtet und ihre Atmosphäre mit griechischen Begriffen charakterisiert werden, die die Schüler selbst aus dem Text gewinnen (σχολή, εὐφροσύνη).¹⁴

⁷ Von Rothenburg S. 193. Gleichzeitig sollen die Texte im Sprachlehrbuch mit ad-hoc-Illustrationen versehen werden, die den Text entschlüsseln helfen oder eine Erwartungshaltung aufzubauen erlauben.

⁸ Erhellend und anregend dazu Claude Bérard, Jean-Pierre Vernant et al., *Die Bilderwelt der Griechen*. Schlüssel zu einer „fremden“ Kultur, übers. v. Ursula Sturzenegger, Mainz 1985

⁹ In dieser Hinsicht sind Abbildungen von Originalen auch nicht in jedem Fall durch neugeschaffene ad-hoc-Illustrationen ersetzbar, wie das von Rothenburg mit Verweis auf seine Comic-Ausgabe von Caesars *Bellum Helveticum* (Klett 1992) suggeriert, denn deren Bildsprache ist Ausprägung einer gänzlich anderen Kultur.

¹⁰ Hans-Joachim Glücklich, *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*, Göttingen 1978, S. 169-170: „Archäologie und Kunstgeschichte sind also nicht primär als Motivationsförderer, sondern im Sinne der textpragmatischen und der interpretatorischen Arbeit einzusetzen.“ Vgl. dazu Stephan Kipf, *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Bamberg 2006, S. 275-280.

¹¹ Karl-Heinz Niemann, „Archäologische Bilddokumente als Impulse zum Textverständnis“, in: *Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 34, Heft 6, 1988, S. 370-382; – Bernd Wiedemann, „Informative Bilder. Was sie können, wie man sie didaktisch nutzen und wie man sie nicht verwenden sollte“, in: *AU* 33, Heft 1+2, 1990, S. 44-50; – Christoph Dieselkamp, „Das Bild als Hilfe beim Dekodieren“, in: *AU* 33, Heft 1+2, 1990, S. 51-55; – Marie-Luise Bothe, „Textbezogener Einsatz von Abbildungen im Lehrbuch“, in: *AU* 37, Heft 1, 1994, S. 86-89; – Renate Piecha, *Visualisierung im Lateinunterricht. Realienkunde und Rezeptionsdokumente in Lehrbuch- und Lektüreprase*, Frankfurt a. M. 1994.

¹² Nach Plutarch, *Pyrrhus-Vita*, Kap. 14, p. 390-391.

¹³ Z. B. das Missverständnis, Pyrrhus meine mit „σχολήν ἄξομεν πολλήν καὶ πίνοντες ἀλλήλους εὐφρανοῦμεν“ ein gewöhnliches Saufgelage unter siegreichen Eroberern.

¹⁴ Für die *Lektüreprase* ist dies Verfahren bereits in zwei anregenden fachdidaktischen Publikationen dargelegt worden: Jens Godber Hansen, „Die Blendung des Polyphem. Ein Beispiel zur Funktion des Bildes im Griechischunterricht“, in: *AU* 29, Heft 3, 1986, S. 61-74; – Reinhard Bode, „Frühgriechische lyrische Texte im Vergleich mit zeitgenössischen Bildwerken“, in: *AU* 45, Heft 5, 2002, 43-50.

Um einen Text-Bild-Bezug gewährleisten zu können, muss ein Bild allerdings einige Voraussetzungen erfüllen:

- es muss tatsächlich in Bezug zu einem Text stehen,
- es darf nicht nur einen nebensächlichen Aspekt des Textes aufgreifen,
- es muss ausreichend groß und scharf sein,
- es muss für Schüler erfassbar und verständlich sein.

Leider werden diese Kriterien auch in Griechisch-Lehrbüchern oft nicht eingehalten. Dazu jeweils ein besonders deutliches Beispiel:

- Die erste Lektion des *Kantharos* präsentiert zu einem Lektionstext, der sich mit Thales' und Anaximanders Theorien „Vom Wesen der Welt“ (so die Überschrift, S. 12) beschäftigt, einen attischen Kouros (S. 13).¹⁵
- Die Lektion 68 von *Hellas* zu Archilochos (S. 111) zeigt als Abbildung eine kykladische Sitzstatuette eines Harfenspielers. Der Bezugspunkt zum Text könnte höchstens darin liegen, dass damit die musikalische Seite der Dichtung veranschaulicht werden soll.¹⁶
- Die Lektion 32 in *Kairos*, Bd. 1 erzählt das Wagenrennen zwischen Pelops und Oinomaos und zeigt dazu am unteren Rand der Seite den Ostgiebel des Zeus-Tempels von Olympia in einer Höhe von gerade einmal 2,8 cm (S. 66).
- Zur Lektion 36 von *Xenia*, die sich mit Sokrates' Weisheit und dem diesbezüglichen delphischen Orakelspruch beschäftigt, wird eine rätselhafte und letztlich kaum zu entschlüsselnde Plastik des chilenisch-französischen Bildhauers Alberto von Fach (geb. 1952) abgebildet, die trotz ihres Titels „Sokrates“ eher an eine Daphne erinnert (S. 169).

Darüber hinaus – und beileibe nicht nur in Griechischbüchern – sind die üblichen Beschriftungen zu Abbildungen einer Behandlung im Unterricht oft hinderlich, nämlich dann, wenn sie das Dargestellte schon so weit benennen, dass eine nähere Auseinandersetzung nicht mehr vonnöten scheint.¹⁷ Dagegen dürften Informationen zu Gattung, Material und Größe nicht fehlen – letztere wird bedauerlicherweise nur sehr selten angegeben, wäre aber gerade für die Vorstellungskraft von Schülern wichtig. Fundorte, auch wo sie dokumentiert sind, werden praktisch nie genannt, obwohl sie die Schüler dazu verleiten könnten, darin ein Problem zu entdecken und dieses zu lösen. Was z. B. würde sich ein Schüler denken, wenn er erführe, dass die griechische Vase, die er vor sich sieht, in einem etruskischen Grab gefunden wurde?

¹⁵ Laut dem Lehrerband zum *Kantharos* (Stuttgart: Klett 1983), S. 12 gehört der Kouros zu den Bildern, „die stärker zum Nachdenken auffordern, sei es auch nur durch den Ort, an dem sie im Buch erscheinen. Was hat der attische Jüngling mit Thales und Anaximander zu tun?“ Vielleicht dies, dass beides Zeugnisse für das damalige vertiefte, grundsätzliche Nachdenken über das Wesen der Dinge, einmal der Welt, einmal des Menschen sind. Ein solcher Bezug bliebe aber reichlich gesucht.

¹⁶ Noch schlimmer: Die Abbildung mit ihrer Beschriftung hat einmal einen Schüler dazu verleitet, Archilochos „um 2300 v. Chr.“ zu datieren.

¹⁷ Diese weitverbreitete Untugend wird gelegentlich geradezu als Notwendigkeit ausgewiesen: „Eine Abbildung ohne Erläuterung ist nutzlos!“ (Ferdinand Steffan, in: Forum Classicum 2005, Heft 4, S. 283).

Doch die Funktion von Abbildungen in einem Griechischbuch erschöpft sich nicht in ihrem didaktisch gewollten Textbezug, sondern diese wollen und sollen davon unabhängig auch hinsichtlich ihrer kulturellen und kunstgeschichtlichen Stellung gewürdigt werden. M. Esper hat anhand der ersten *Lexis* (Diesterweg, 1972; Neufassung: 1988) gezeigt, dass man selbst in einem Buch mit relativ wenigen Abbildungen viele Anknüpfungspunkte für archäologische Ausweitungen und Vertiefungen finden kann, sah sich für solche aber auf zusätzliche Materialien angewiesen.¹⁸ Durch das Internet ist die Suche nach geeigneten Bildern jetzt erheblich erleichtert.¹⁹

Aber setzt die angemessene Interpretation antiker Kunstwerke nicht viel zu viel Wissen voraus, über das möglicherweise nicht einmal der fachlich dazu meist nicht ausgebildete Griechisch-Lehrer verfügt?²⁰ Die Abbildungen des *Kanthalos* waren noch im zugehörigen Lehrerband (1983) beschrieben; doch zu *Kairos*, *Hellas* und *Xenia* existieren keine Lehrerkommentare, sodass es also auch keine Informationen zu den abgebildeten Objekten gibt, die über die Angaben im Schülerbuch hinausgehen.

Immerhin bieten die aktuellen Griechisch-Lehrwerke aber einiges Grundlegende. So gibt es zum griechischen Tempel Kulturkunde-Seiten in *Kanthalos* (S. 121-122), *Kairos* (Bd. 2, S. 49-51) und *Xenia* (S. 140-141). Doppelseiten zu griechischen Statuen bieten *Kairos* (Bd. 2, S. 82-83) und *Xenia* (S. 50-51). In *Kairos* werden dazu an drei Beispielen (Kleobis, Doryphoros, Laokoon) die Stilmerkmale der Archaik, der Klassik und des Hellenismus benannt; fünf weitere Statuen sollen dann ihren Epochen zugeordnet werden. Neben den im engeren Sinne kunstgeschichtlichen Informationen²¹ wird auch das „Menschenbild, das zum Ausdruck kommt“, thematisiert. Mit den Kenntnissen dieser Doppelseite versehen, können die Schüler in den beiden *Kairos*-Bänden weitere Statuen suchen und ihren Stil bestimmen.²² Dabei werden sie auch auf die Farbigekeit antiker Statuen stoßen (Bd. 2, S. 108).²³ Präsentiert werden die Statuen allerdings gleichsam museal, ohne ihren lebensweltlichen Kontext, welcher aber auch bei Statuen grundsätzlich schwer zu veranschaulichen ist.

Mehr Möglichkeiten für eine kulturelle Kontextualisierung bietet da die Vasenmalerei. Ihre ausführliche unterrichtliche Behandlung bietet sich aus zwei Gründen an: Zum einen handelt

¹⁸ Martin Esper, „Die Griechische Kunst im griechischen Sprachunterricht“, in: Alte Sprachen in Rheinland-Pfalz und im Saarland 25, Heft 1, 1979, S. 3-6.

¹⁹ Für Vasenbilder gibt es eine umfangreiche Datenbank des Beazley-Archive, Oxford:
<http://www.beazley.ox.ac.uk/xdb/ASP/default.asp>

²⁰ Hilfreich jetzt Patrick Schollmeyer, Einführung in die antike Ikonographie, Darmstadt 2012.

²¹ Sinnvollerweise ist das Problem römischer Kopien ausgespart. Dies kann bei der eingehenden Besprechung mit Schülern ja benannt werden.

²² Für diesen Zweck ist die Ausbeute an rundplastischen Standbildern (ohne Büsten) knapp ausreichend: Bd. 1, S. 28 (Kleobis und Biton, 600 v. Chr.), S. 44 (Peplos-Kore, 530 v. Chr.), S. 65 (Zeus-Statue des Phidias, Rekonstruktion), S. 66 (Zeustempel in Olympia, Ostgiebel, 470 v. Chr.), S. 72 (Doryphoros, 440 v. Chr., einschließlich einer Proportionszeichnung mit Bewegungsachsen), S. 85 (Wagenlenker aus Delphi, nur Kopf, 475 v. Chr.), S. 107 (Zeustempel in Olympia, Ausschnitt aus dem Westgiebel, um 460 v. Chr.); – Bd. 2, S. 14 (Demosthenes-Statue nach Polyektes, 320/280 v. Chr.), S. 41 (Jüngling in der Tunika, aus Sizilien), S. 64 (Laokoon, 50 v. Chr.), S. 67 (Kalbträger, 570 v. Chr.; Karyatiden), S. 81 (Tyrannenmörder, 477 v. Chr.), S. 102 (Pan und Daphnis, 2. Jh. v. Chr.), S. 108 (Aigineten, 490 v. Chr.). Dazu kommt aus dem ebenfalls bebilderten Arbeitsheft 1, S. 9 noch der bronzene Zeus/Poseidon von Euboia (490 v. Chr.).

²³ Diese wird in *Xenia* S. 51 durch Gegenüberstellung der Aristion-Grabstele mit ihrer farbigen Rekonstruktion veranschaulicht. Vgl. zum Thema allgemein den Ausstellungskatalog von Vinzenz Brinkmann et al. (Hrsg.), Bunte Götter. Die Farbigekeit antiker Skulptur, München 2010 (zuerst 2004).

es sich um eine Kunstgattung, die (mindestens der allgemeinen Wahrnehmung nach) für die griechische Kultur spezifisch ist, sodass es naheliegt, sie schwerpunktmäßig im Griechischunterricht zu behandeln. Entsprechend spielen Vasenbilder in Griechisch-Lehrwerken eine prominente Rolle: Der *Kantharos* bietet 21 Vasenbilder oder Ausschnitte daraus, von denen acht farbig abgebildet sind; ein Gefäß – abgesehen von dem Titelbild – ist in voller Größe zu sehen.²⁴ In *Hellas* finden sich 30 Vasenbilder (darunter neun farbige Abbildungen und drei vollständig abgebildete Gefäße), die zwei Bände von *Kairos* enthalten 41 Vasenbilder (davon vier vollständig abgebildete Gefäße), das einbändige Unterrichtswerk *Xenia* 49.²⁵

Zum anderen zeigen die Vasenbilder oft selbst Bilder ihres Gebrauchs, vor allem beim Symposion, und damit ihres primären kulturellen Kontextes.²⁶ Alle drei Lehrwerke enthalten glücklicherweise mindestens eine Symposion-Szene,²⁷ auf der Trinkgefäße und ihr Gebrauch zu sehen sind. Mit Hilfe einer Übersicht zu den Vasenformen²⁸ lassen sich die in diesen Symposion-Szenen abgebildeten Gefäßtypen identifizieren und ihre verschiedenen Funktionen anhand ihrer Benennungen klären. *Hellas* bietet eine solche Übersicht auf S. 79, *Kairos* und *Xenia* nennen Gefäßformen und Stile auf Kulturseiten zu „Griechischen Vasen“ (*Kairos* Bd. 1, S. 81; – *Xenia* S. 208-209). Auch der komplexe Bemal- und Brennvorgang, der ja für die verschiedenen Darstellungsweisen entscheidend ist, wird angesprochen, allerdings entweder grob fehlerhaft oder unvollständig.²⁹ Hat man Angst, die Komplexität des Brennvorgangs könne die Schüler überfordern oder abschrecken? Dabei gibt es immer wieder Schüler, die von solchen technischen Meisterleistungen der Griechen fasziniert sind. Zudem werden Schüler schon dann, wenn sie nur wenige Vasenbilder betrachtet haben, den Unterschied in der Farbgebung bemerken und den Grund dafür erfahren wollen.³⁰

Das anhand der Informationsseiten gewonnene Wissen lässt sich auf die sonstigen Vasenbilder im Buch anwenden, indem die Schüler sie zu Gefäßformen und Stilen zuordnen. Das können sie in *Hellas* besonders gut üben, da sich neben vielen Schalen auch Hydrien, Oino-

²⁴ S. 36 (Rf. Amphore, Kroisos auf dem Scheiterhaufen).

²⁵ Viele Vasenbilder in *Kairos* haben aber nur „Briefmarkengröße“ oder zeigen nur einzelne, freigestellte Figuren. Ähnliches findet sich auch in *Xenia*, aber nicht mehr mit dieser Häufigkeit.

²⁶ Dieser Aspekt steht im Mittelpunkt des unschätzbaren Ausstellungskataloges *Kunst der Schale – Kultur des Trinkens*, hrsg. v. Klaus Vierneisel/Bernd Kieser, Antikensammlung München 1990.

²⁷ *Kantharos* S. 153; – *Hellas* S. 18-19 sowie S. 172; – *Kairos* Bd. 1, S. 18-19 (ein Göttersymposion – dasselbe Bild wie in *Hellas* S. 18-19, dort allerdings sw –, dessen Verständnis sich jedoch ohne ein Vergleichsobjekt aus der menschlichen Sphäre nicht erschließt); – *Xenia* S. 125 (vgl. noch S. 13, 28).

²⁸ Man kann z. B. die Übersichten aus dem Lexikon der Alten Welt, Zürich/Stuttgart 1965, Sp. 3187-3189 heranziehen.

²⁹ *Kairos* Bd. 1, S. 81: Im schwarzfigurigen Stil werde „das rote Tongefäß mit schwarzer Tonfarbe bemalt“, während beim rotfigurigen Stil „der Hintergrund mit schwarzer Tonfarbe bemalt und die Figuren ausgespart werden“. In *Xenia* wird zwar das Bemalen mit flüssigem Ton, dem Schlicker erwähnt, nicht aber dessen im Vergleich zum Tongrund unterschiedliches Oxidationsverhalten beim Brennen. So wird dann fälschlicherweise behauptet, bei der rotfigurigen Vasenmalerei werde fast das ganze Gefäß „mit schwarzem [!] Schlicker überzogen und nur die Figuren in ihren Umrisen ausgespart“ (S. 209).

³⁰ Es gibt dazu gute Überblicksdarstellungen von fachwissenschaftlicher Seite: Ingeborg Scheibler, Griechische Töpferkunst. Herstellung, Handel und Gebrauch der antiken Tongefäße, München ²1995; – Thomas Mannack, Griechische Vasenmalerei. Eine Einführung, Darmstadt ²2012. Für Schülerhand sind oft Museumspublikationen besser geeignet: Martin von Wagner Museum der Universität Würzburg: Das halbe Leben ein Fest. Alltag im antiken Athen, Begleitheft zur Sonderausstellung, Würzburg 2004, S. 25-30 („Besuch in einer Töpferwerkstatt“); – Michael Maaß: Maler und Dichter, Mythos, Fest und Alltag. Griechische Vasenbilder aus der Sammlung des Badischen Landesmuseums Karlsruhe, Karlsruhe 2007, S. 9-26.

choen, Peliken, Stamnoi, Kratere und Amphoren finden, sodass ein beträchtlicher Teil aus dem Arsenal üblichen Symposion-Geschirrs repräsentiert ist. Selbst wenn von Gefäßen nur Ausschnitte gezeigt werden, reichen einzelne Details oft aus, um die Gefäßform zu erschließen. Im Ergebnis besitzen die Schüler danach die Fähigkeit, Vasenbilder ihren Gefäßformen ggf. auch ohne entsprechende Beischrift zuzuordnen und die Verwendung des spezifischen Gefäßes zu erklären.

Im Einzelfall kann es sogar gelingen, eine konkrete Darstellung in Beziehung zur Verwendungssituation des Bildträgers zu setzen. Die Lektion 66 der *Hellas* ist hier ein besonders gelungener, wenn auch seltener Fall (S. 109).³¹ Thema ist die aus dem homerischen Dionysos-Hymnos bekannte Erzählung, wie tyrrhenische Seeleute Dionysos entführten, um ihn in die Sklaverei zu verkaufen; der Text folgt im Wesentlichen der Version bei Apollodor 3,37-38. Dazu abgebildet ist die berühmte Schale des Exekias, und zwar nicht nur das Schalenbild, sondern die ganze Schale von oben, und ohne Beischriften, die Ergebnisse vorwegnehmen.



Die Darstellung³² mit dem Text zu vergleichen drängt sich geradezu auf. Die Schüler erkennen ohne Schwierigkeiten zentrale Elemente der Geschichte wieder: das Schiff, den Weinstock, Dionysos, die Delphine. Aber die Schüler werden auch Unterschiede bemerken und Fragen wie diese formulieren:

- Warum ist der Mastbaum noch zu erkennen, wo er sich doch laut Lektionstext in einen Weinstock verwandelt hat (Z. 5: ἐκ τοῦ ἰστοῦ ἄμπελος γίγνεται)?
- Warum ist Dionysos so groß?
- Warum regnet es auf dem Bild keinen Wein (vgl. Z. 5: ἄμπελος ..., ἐξ ἧς οἶνος ῥεῖ)?

³¹ Umso bedauerlicher ist es, dass weder Text noch Bild im Nachfolger *Kairos* aufgenommen wurden.

³² Hier abgebildet in der gemeinfreien Version von Wikicommons (Photo: Matthias Kabel): http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Exekias_Dionysos_Staatliche_Antikensammlungen_2044.jpg

- Warum schwimmen die Delphine in der Luft?

Zur ersten Frage wäre zurückzufragen, was sich denn ergäbe, wenn kein Mast, sondern nur der Weinstock zu sehen wäre. Dann, so meinen die einen, hinge das Segel unnatürlich in der Luft; andere antworten, dass man dann nicht mehr auf die Idee der Verwandlung kommen könnte. Dass der Mast nur in *Hellas*, nicht aber im Homerischen Hymnos sich in einen Weinstock verwandelt,³³ schmälert den Wert dieser Erkenntnis nicht, denn damit machen sich die Schüler ein grundsätzliches Problem in der bildlichen Darstellung von Metamorphosen klar; dessen (vermeintliche) Lösung können sie dann mit der Entscheidung des Exekias vergleichen, die Piraten als „fertige“ Delphine zu malen, nicht als Menschen. Und einmal auf diesen Weg gebracht, erschließen sich die Schüler leicht auch die übermenschlich große Darstellung des Dionysos als Zeichen für dessen Göttlichkeit und Macht (vgl. Z. 4: τὸν Διόνυσον πᾶσι φανερόν γενέσθαι ἔδει θεὸν ὄντα).

Für das beschriebene Verfahren wurde vorausgesetzt, dass die Schüler zuerst den Text übersetzt haben. Genauso gut kann man aber mit der Besprechung des Bildes beginnen und Fragen formulieren lassen, die ihre Antwort dann bei der anschließenden Übersetzung des Textes erhalten. Ein Vorzug dieser Vorgehensweise wäre, dass die Schüler an ihren eigenen Fragen erkennen würden, dass ein vollständiges Verständnis der Exekias-Schale ohne Kenntnis der Geschichte nicht möglich ist.

Der Vergleich von Text und Bild bringt die Schüler in jedem Fall unwillkürlich zu ersten Einsichten in Prinzipien antiker Bilddarstellungen und in die Andersartigkeit von bildlicher und textlicher Darstellung überhaupt. An einem anderen Beispiel, dem Vergleich der Laokoon-Gruppe mit der entsprechenden Darstellung bei Vergil, hebt K.-H. Niemann den Wert dieser Methode hervor:

„Durch das Wahrnehmen markanter Unterschiede erhalten die Schüler Denkipulse, die sie dazu ermuntern, sich die jeweils unterschiedliche Gestaltung des Textes und der Plastik bewusst zu machen. Auf der Suche nach Gründen für den unterschiedlichen Befund können sie einerseits die differierenden Intentionen des Autors und des bildlichen Künstlers erfahren und andererseits ein Gespür für die in der jeweiligen Kunstgattung vorgegebenen Zwänge und Darstellungsmittel erfahren.“³⁴

Und leichter noch als bei einer Plastik können sich Schüler den originären Verwendungskontext eines Gefäßes wie der Exekias-Schale vorstellen. Wenn man die Schüler nach der Verwendung dieses Gefäßes befragt und sie dazu bringt, ihr Wissen über die Benutzung solcher Schalen zu aktivieren, dann können sie die Effekte imaginieren, die sich ergaben, wenn

³³ Hier haben die Autoren, offenbar mit Blick auf die Exekias-Schale, ein Detail gleich gegenüber beiden Vorlagen geändert: Bei Apollodor verwandelt Dionysos den Mast in Schlangen, der *Hellas*-Text lässt wie der Homerische Hymnos vv. 38-40 einen Weinstock samt Trauben wachsen. Dass dieser *aus* dem Mast wächst und nicht wie im Homerischen Hymnos an ihm *entlang* (παρὰ ἰστίον ἐξετανύσθη / ἄμπελος), hat methodisch den (wahrscheinlich ungewollten) Vorteil, dass die Schüler beim Text-Bild-Vergleich eine weitere auffällige Diskrepanz entdecken können.

³⁴ Niemann (wie Anm. 11) S. 377. Ähnlich auch Stefan Altekamp, „Klassische Archäologie im Griechischunterricht der Schule“, in: Landesverband Nordrhein-Westfalen im Deutschen Altphilologenverband – Mitteilungsblatt 33, Heft 1, 1985, S. 2-6, hier: S. 2-3: „Ansatzweise kann deutlich gemacht werden, auf wie unterschiedliche Weise Geistesgeschichte sich ausdrückte – im Schriftlichen und in der bildenden Kunst –, wie eng sich beide berühren können und wie sehr sie trotzdem eigenen Gesetzen unterworfen bleiben.“

die Schale beim Symposion mit Wein gefüllt war: dass auf diese Weise *realiter* Wein herabregnete und in ihr Delphine und Schiff tatsächlich im „weinfarbenen Meer“ schwammen. Eine Rückerinnerung an die liegenden Symposiasten, die solche Schalen hielten (z. B. in *Helias* auf S. 172), würde ihnen auch die ähnliche Position des gelagerten Dionysos augenfällig werden lassen. Und schließlich könnte ihnen noch die Außenseite der Schale mit ihren typischen maskenhaften Augen gezeigt werden,³⁵ verbunden mit der Frage, was sich für die anderen Symposiasten für ein Anblick ergibt, wenn einer von ihnen gerade aus der Schale trinkt: Dieser verwandelt sich dadurch nämlich selbst – beim Konsum des Weines – für kurze Zeit in ein unmenschliches Wesen mit riesigen, starrenden Augen.

Auf diese Weise können Schüler Schritt für Schritt mit einer zentralen Gattung der griechischen Kunst und deren Kontext bekanntgemacht werden. Wenn sie ihre Kenntnisse an einem so eindrücklichen Stück wie der Exekias-Schale einsetzen können, werden damit Kompetenzen geschult, die der Bildungsplan Baden-Württemberg erst für die Kursstufe fordert: Die Schüler sollen in der Lage sein, „antike Kunstwerke zu benennen und sie im Zusammenhang ihres kulturellen Kontextes [...] zu interpretieren.“³⁶ Schon in der Lehrbuchphase sollte begonnen werden, dafür die Grundlage zu legen. Klug haben die Autoren des Lehrbandes zum *Kantharos* dieses Ziel formuliert:

„Die Bilder haben erst dann ihren Zweck vollkommen erreicht, wenn es gelungen ist, die Beobachtungs- und Kombinationsgabe der Schüler soweit zu schärfen, dass sie aus eigener Kraft den Zugang zu Werken der griechischen Kunst schaffen und sie verstehen lernen. Wie die Texte, so wollen auch die Bilder ‚gelesen‘ und dadurch verstanden werden“ (S. 13).

Im Sinne eines kompetenzorientierten Lernens sollte es aber nicht bei der gemeinsamen Besprechung im Unterricht bleiben. Es bietet sich an, die gewonnenen Erkenntnisse von den Schülern produktiv umsetzen zu lassen, indem diese zu dem jeweiligen Stück z. B. ein Info-Blatt gestalten, das bei einer Ausstellung ausliegen könnte, oder einen Text für einen Audioguide verfassen.³⁷ In beiden Fällen müssten sich die Schüler in die Besucher und deren Kenntnishorizont hineinversetzen und sich aktiv mit dem Problem auseinandersetzen, in welcher Reihenfolge und mit welcher Ausführlichkeit die nötigen Informationen gegeben werden sollten. Mit Hilfe eines Fragebogens, der die wesentlichen Qualitätsmerkmale eines solchen Info-Blattes bzw. Audioguides benennt, können die Schüler (und ggf. auch ihre Lehrkraft) ihre Ergebnisse anschließend gegenseitig evaluieren. Dies wird die Schüler, jenseits des unmittelbaren Zuwachses an Kenntnissen und Fertigkeiten, auch dafür sensibilisieren, bei zukünftigen Ausstellungsbesuchen aufmerksamer mit den dort gebotenen Informationsmöglichkeiten umzugehen. Vielleicht wird es sie sogar die Bilder in ihrer eigenen Umwelt bewusster wahrnehmen lassen.

³⁵ Abgebildet z. B. im Kat. Kunst der Schale (wie Anm. 26) S. 319.

³⁶ Bildungsplan Baden-Württemberg 2004, S. 396.

³⁷ Die Audioguide-Texte sollten aufgenommen werden, damit sie für die anschließende Bewertung tatsächlich auditiv wahrgenommen werden können.