

STEPHAN WIESE

Textarbeit im Lehrbuch „Xenia“.

Stichprobenartige Untersuchung, wie stark die Lektionstexte vom jeweiligen Originalautor abweichen

Einleitung

Im altsprachlichen¹ Unterricht wird häufig die Frage gestellt, ob, ab wann und in welchem Maß Originalautoren behandelt werden sollen. Während viele der gängigen Lehrbücher für die Spracherwerbsphase im Griechisch- wie im Lateinunterricht Kunsttexte anbieten,² verspricht das Lehrwerk „Xenia“, von Beginn an Originallektüre zu bieten.³ Notwendigerweise wird mit diesem Vorgehen hinterfragt, wieso die Herausgeber der aufgezählten Lehrbücher die Lektionstexte selbst verfassen, welcher Vorteil in Kunsttexten liegen muss, bzw. welcher Nachteil bei (adaptierter) Originallektüre, der sie von deren Verwendung zurückschrecken

- 1 Da speziell der Griechischunterricht in der pädagogischen und fachdidaktischen Sekundärliteratur (immer noch) ein Schattendasein fristet, bin ich darauf angewiesen, auch die fachdidaktische Literatur für den Lateinunterricht zu verwenden. Da sich aber die beiden Fächer in ihrer Methodik wie in den auftretenden Problemen sehr ähnlich sind, sehe ich in dieser fächerübergreifenden Verwendung der Literatur auch keinen Nachteil.
- 2 In den Vorworten von „AUSPICIA“, 5, „Intra“, 3, „prima“, 3 und „Campus“, 3 wird eine Behandlung von Originaltexten nicht erwähnt, woraus zu schließen ist, dass keine stattfindet. Im Vorwort von „Actio 1“, 8f. wird betont, dass die Herausgeber sich die Texte selbst haben einfallen lassen; dies ist auch der Fall mit der lehrbuchbegleitenden Familie in „VIVA 1“. Im „KAIROS“ heißt es im ersten Band (S. 3), die Texte hätten eine „allmähliche Annäherung an Originaltexte zum Ziel“, was einerseits jedoch nichtssagend ist, da nicht über die Progression dieser Annäherung gesprochen wird; andererseits weiß ich aus eigener Erfahrung, dass die Texte im „KAIROS“ sehr wenig mit Originalliteratur zu tun haben; im zweiten Band steht geschrieben (S. 3), dass die letzten Lektionen sich der Übergangsektüre annäherten.
- 3 Mit diesem Vorsatz sind die Herausgeber von „Xenia“ nicht allein: Im Vorwort von „Hellas“, 3 heißt es, dass im Bereich der Lektionstexte „freilich vereinfachte und abgewandelte – Originaltexte geboten“ würden. Eine ähnliche Formulierung findet sich im Vorwort vom „Cursus Continuus A“, 3, wo es heißt, dass die Texte „zum größten Teil neu entworfen“ seien, sich aber eng an Originale anlehnen würden. Weitere Beispiele lassen sich finden, wie z. B. „Historeo“, die Neuauflage von „Lexis“ oder einige Werke im Lateinunterricht. In dieser Arbeit soll jedoch allein „Xenia“ behandelt werden.

ließ, und ob die Herausgeber von „Xenia“ mit ihrem Konzept Erfolg haben (können), ob sie also ein Verfahren anbieten, das eventuell zu einem Umdenken auch bei anderen Lehrbuchautoren führen kann.

Das im Jahr 2012 im C. C. Buchner-Verlag erschienene Griechisch-Lehrbuch „Xenia“ beinhaltet 77 Texte in insgesamt 45 Lektionen, davon 8 in den nach jeweils fünf Lektionen folgenden Überprüfungslektionen, die mit der Überschrift „Γνωθί σαυτόν“ betitelt sind. In den Lektionstexten werden sehr viele verschiedene Autoren behandelt: So kommen u. a. neben den Philosophen Platon und Aristoteles die Historiker Herodot, Xenophon und Plutarch vor. Aus dem Bereich der Dichtung finden sich Homer und die athenischen Tragödienautoren des 5. Jahrhunderts und Aristophanes als Vertreter der Komödie. Zeitlich reicht das Spektrum der Autoren von der Archaik (Homer) bis zur Spätantike (Lukian v. Samosata oder die Evangelisten Lukas und Johannes). Die Themenvielfalt ist ebenso reichhaltig, was man an den Autoren und den von ihnen bedienten Genres sehen kann, wozu noch die unterschiedlichen Stile kommen, die die Vielfalt weiter vergrößern. „Das alles bietet reichlich Anlass für angelegte Diskussionen der SuS und präsentiert ihnen eine beeindruckende Bandbreite an Themen, die für den Griechischunterricht typisch sind.“⁴ Trotz der verwirrenden Fülle liege darin die besondere Qualität dieses Lehrbuches: „[Es ist] sicher nicht von Nachteil, wenn den SuS vom Anfang des Griechisch-Unterrichts an begegnet, was ihnen in so mancher Informations- und Werbeveranstaltung verheißen worden ist.“⁵

Das Lehrbuch besitzt zwei Einleitungsvorworte. Das erste, auf der dritten Seite, wendet sich an die Schülerinnen und Schüler⁶; das zweite, auf der darauffolgenden Seite, an die Lehrerinnen und Lehrer. Beiden gemein ist in der Vorstellung des Buches die Betonung, dass die Herausgeber Lektionstexte präsentieren, die sich dezidiert aus Originaltexten speisen. So heißt es im Schülervorwort: „Um es dir zu erleichtern, schnell an einige besonders schöne Gedanken und Motive heranzukommen, haben wir ausgewählte Originaltexte so bearbeitet, dass sie auch schon jemand

4 HOLTERMANN (2013), 69.

5 Ebd., 69f.

6 Im Folgenden wird für Schülerinnen und Schüler die Abkürzung SuS verwendet.

verstehen kann, der gerade erst mit dem Lernen der Sprache beginnt.“⁷ Bei einer angenommenen großen Schwierigkeit von Originaltexten für den Griechischanfänger lässt sich diese ungenaue Formulierung so interpretieren, dass die jeweiligen Texte stark vereinfacht wurden und dass der Schwerpunkt vor allem auf dem transportierten Inhalt liegt, die sprachliche Gestaltung jedoch – soweit möglich – dem Anfängerniveau angepasst wurde. Kriterien für die geeignete Auswahl solcher Texte finden sich nicht, womit die Frage, wie ein Originaltext für die Schule ausgewählt werden kann / soll, unbeantwortet bleibt, was schade ist, da sie mit dem Weg der Adaption selbst eng zusammenhängt. Das zweite, an den Lehrkörper gerichtete Vorwort zeichnet ein anderes Bild der Lektionstexte, wo es heißt: „Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit lektürerelevanten Autoren anhand von inhaltlich und sprachlich *eng an das Original angelehnten Texten*.“⁸ Da auch dieser Satz nicht weiter ausgeführt wird, ist eine Bewertung, was mit „eng angelehnt“ gemeint sein soll, nicht möglich. Dazu kommt die Unstimmigkeit, wenn man die beiden Vorworte miteinander vergleicht: Durch dasjenige für die SuS wird der Eindruck einer großzügigen Adaption, einer Entfernung vom Originalwortlaut zugunsten der Vereinfachung erweckt, in demjenigen für den Lehrkörper dagegen entsteht der Eindruck einer gesuchten Nähe, eventuell zuungunsten einer Vereinfachung.

In der vorliegenden Arbeit will ich untersuchen, wie stark sich die Lektionstexte an das jeweilige Original anlehnen, bzw. wie stark sie verändert wurden. Damit einhergehend wird die Frage behandelt werden, welcher Art die Veränderungen sind. Dazu werde ich die Lehrbuchtexte mit jeweils vorhandenen kritischen Ausgaben der Autoren vergleichen und auf Auslassungen, (erklärende) Hinzufügungen, Veränderungen von verbalen und nominalen Formen, Wortumstellungen, usw. analysieren und sie auf den Grad der möglichen Vereinfachung interpretieren. Diese Interpretation soll sich sowohl auf die sprachlichen wie inhaltlichen Aspekte beziehen, die sich aus den Veränderungen ergeben können. Damit hängen auch etwaige Schwierigkeiten zusammen, die das Verständnis

7 Vorwort von „Xenia“, 3.

8 Ebd., 4 (Hervorhebungen im Original).

des neuen Textes erschweren können, was zu einer Evaluation der einzelnen Veränderung wie des gesamten Textes führt.

Die aufgestellte These lautet, dass die Texte zu Beginn sehr stark verändert worden sind, also v. a. thematisch an einen Originaltext erinnern mit loserer sprachlicher Anlehnung, und dass im Lauf der Lehrbucharbeit die Veränderungen abnehmen werden, sodass in den späteren Lektionen eine deutlich enger am Originalwortlaut sich anlehrende Textgestaltung zu finden sein wird. Um dies zu eruieren, werde ich zwei Texte untersuchen, je einen aus Prosa und Dichtung. Der erste stammt von Platon: Γνωθι σαυτόν-Lektion 5 (*Menon* 79c–80b); der zweite von Aristophanes (L-Text, Lektion 24: *Lysistrate* 95–144). In der ‚normalen‘ Lektion werden – im Gegensatz zu der Platon-Passage – neue grammatische Phänomene eingeführt. Daher kann, so meine Erwartung, gezeigt werden, wie stark das Bestreben, ein bestimmtes Thema üben zu wollen, die Textgestaltung beeinflussen wird und welche Schwierigkeiten es mit sich bringen kann.⁹

In dieser stichprobenartigen Untersuchung soll als Nebenaspekt betrachtet werden, ob die von HOLTERMANN bemängelten Unstimmigkeiten, die durch die von den Herausgebern vorgenommenen Auslassungen aufkamen, ein häufig auftretendes Problem sind.¹⁰ Dazu wird eine besonders kleinschrittige Vorgehensweise verwendet, in der möglichst alle einzelnen Texteingriffe ebenso einzeln betrachtet werden. Es soll das Bestreben dieser Arbeit sein, den neugestalteten Lehrbuchtext in einem ähnlich detaillierten Maß zu analysieren und zu interpretieren, den Lehrbuchtext also ebenso ernst zu nehmen wie eine Originalpassage. Schließlich arbeiten die SuS genauso mit dem Lehrbuch wie (i. d. R. sehr viel später) mit einem Originalautor. Daher soll hier der Versuch unternommen werden, gleich genau hinzuschauen und damit herauszufinden, welche Qualität die Lehrbuchtexte bei „Xenia“ haben. Obwohl in der Sekundärliteratur gelegentlich Schulbuch- mit originalen Texten verglichen

9 Nur am Rande soll mitbetrachtet werden, ob die Grammatikphänomene, die durch die jeweilige Lektion vermittelt werden sollen, in einer zu Übungszwecken ausreichenden Zahl vorhanden sind. Vgl. HOLTERMANN (2013), 71, der hier zu einem negativen Urteil kommt.

10 Vgl. ebd., 71.

werden¹¹ scheint mir eine wirkliche genaue Untersuchung adaptierter (längerer) Texte in einem Lehrbuch eine vakante Stelle, ein Desiderat zu sein.

Die Arbeit soll unter der zentralen Frage stehen, wie die Aufarbeitung und Bearbeitung eines altgriechischen Autors für Unterrichtszwecke erfolgen kann. Durch die Analyse und Interpretation der „Xenia“-Lektionstexte soll einer Beantwortung dieser für den altsprachlichen Unterricht zentralen Frage nähergekommen werden. Es soll nicht die Motivation bestehen, eine letztendliche Antwort zu geben, sondern vielmehr aufzuzeigen, was möglich ist, was man beachten (und eventuell vermeiden) kann und soll, wenn man selbst einen Text adaptiert.

In den Vergleichskapiteln sollen Urteile abgegeben werden, ob eine bestimmte Veränderung für die SuS hilfreich ist oder inhaltliche / sprachliche Probleme verursacht. Die Basis ist der vorhandene adaptierte Text selbst. Damit wird aber noch kein Urteil darüber abgegeben, ob der jeweilige Text eine gelungene Adaption in dem Sinn ist, dass die SuS einen antiken Autor mit viel übertragener Authentizität kennenlernen. Ein Text kann schließlich interessant und auf das Leistungsniveau der SuS zugeschnitten adaptiert und in diesem Sinn ein guter Schulbuchtext sein, an dem die SuS mit Fortschritten, Motivation und Spaß Altgriechisch lernen. Dennoch ist es gleichzeitig möglich, dass derselbe Text den Stil und die besondere Eigenheit des Originals oder des literarischen Genres verdunkelt wiedergibt oder sogar verzerrt / verfälscht, womit ein Ziel der Textadaption verpasst wird. In dem Sinn kann sich die Beurteilung in den Vergleichskapiteln (in einigen Unterpunkten oder insgesamt) positiv ausnehmen, die letztliche Bewertung in der Zusammenfassung jedoch negativ ausfallen.

Letztlich soll diese Arbeit dabei helfen, einen Einblick zu folgenden Überlegungen zu geben, nämlich was eine Textadaption leisten, was bei einer Adaption ge- und misslingen kann, also was ihre Qualität ausmacht und was sie am Ende bieten kann, im Vergleich mit dem ihr zugrundeliegenden Original und absolut betrachtet, ohne Vergleich, nur mit Blick auf einen möglichen zukünftigen Einsatz im Unterricht. Eng damit ver-

11 S. dazu Anmerkung 56.

bunden ist natürlich die Frage, wie ein Text ausgewählt wird, welche sprachlichen und inhaltlichen Kriterien für oder wider einen bestimmten Originaltext oder -autor sprechen. Das ist besonders interessant, wenn man sich die Bandbreite der bei „Xenia“ vorkommenden Autoren, Genres und Stilrichtungen ins Gedächtnis ruft.

Der eigentlichen Textarbeit mit dem Lehrbuch in den Vergleichskapiteln soll ein Überblick vorangestellt werden, welche Positionen in der Sekundärliteratur eingenommen und welche Probleme dort diskutiert werden.

1 Grundsätzliche Überlegungen zur Textadaption

1.1 Charakteristika von Kunst- und von (adaptierten) Originaltexten

Bei der Betrachtung eines Buches, das Originaltexte in adaptierter Form ankündigt, stellt sich allgemein die Frage, ob deren Verwendung überhaupt sinnvoll ist. Können die SuS davon profitieren, mit einem (leicht veränderten) Text von Platon in Berührung zu kommen, und das in dieser frühen Phase? Wo liegen die Nachteile? Solche Fragen sollen in diesem Abschnitt gestellt und besprochen werden.

1.1.1 Infragestellung der Verwendung von Originaltexten im Schulunterricht

STEFAN KIPF verweist in seinem Aufsatz „ad fontes?“ auf die enge Verbindung von originalem Wortlaut und transportiertem Sachinhalt, wobei er auf Erasmus v. Rotterdam verweist, der den *verba et res* unterschiedliche Wertigkeiten zuwies: Die Sachkenntnis sei die wichtigere, doch komme sie ohne die Kenntnis derer sprachlichen Gestaltung nicht aus.¹² Diese Idee, über die Lektüre von ausgewählten Klassikern ein Wissen von der Welt abzuleiten, habe sich im altsprachlichen Unterricht lange gehalten, befördert u. a. durch WILHELM v. HUMBOLDT, für den Sprache „das entscheidende Mittel für die Vermittlung des jeweils von einem Individuum Gemeinten, Vorgestellten und Intendierten nach außen“¹³ wäre.

12 Vgl. KIPF (2005), 59.

13 Ebd., 60, der aus LANDWEHR (1995) zitiert.

Dass das originale Wort allein nicht nur die Sachkenntnis transportiere, sondern auch Vorteile mit sich bringe wie die formale Bildung, die Reflexion über die Fremd- wie die Muttersprache und nicht zuletzt eine genaue Arbeitsweise verlange und damit einübe, hat die Bedeutung der Originallektüre über Jahrhunderte untermauert. Daher sollten gedruckte Übersetzungen im Unterricht nur verwendet werden, um damit einen Gesamtüberblick zu erfassen. Diese einseitige Fokussierung barg allerdings die Gefahr, dass durch die Bedeutung der Originallektüre diese in der Unterrichtspraxis zum Selbstzweck wurde, die inhaltliche Betrachtung eine untergeordnete Rolle spielte. In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die vormals vorherrschende Präsenz der Sprachausbildung zugunsten der Literaturbetrachtung – befördert durch den Rückgang der zur Verfügung stehenden Stunden – zurückgedrängt.¹⁴

Die heutige Praxis der Originallektüre nach der Lehrbuchphase zeigte in qualitativer wie quantitativer Hinsicht ernüchternde Resultate, wie KIPFS Zitat aus CLEMENT UTZ' Buch zur Übergangsphase zeigt: Schwierigkeiten hätten die SuS bei der Formenlehre und mit typisch lateinischen Konstruktionen, und würden durch die Masse an unbekanntem Vokabeln wie durch die Masse an noch zu behandelndem Text verzweifeln; die Konsequenz lautet folgendermaßen:

Lektüreunterricht hat er [der Lehrer; S. W.] angekündigt, aber das Schnecken tempo des Vorwärtskommens läßt den Sinn des Wortes zur Farce werden. Um trotz der Schwierigkeiten ein Einlesen [...] zu erreichen, dehnt er die Lektüre aus und verweilt ein halbes Jahr, oft noch länger, bei ein und demselben Autor – er nimmt für kleine sprachliche Erfolge zunehmendes Desinteresse seiner Schüler am Inhalt in Kauf.¹⁵

Im Zuge eines Entgegenkommens wurden vereinfachte Texte als „easy readers“ konzipiert, die mit graphischen Hilfen, partieller Auslassung oder Veränderung des sprachlichen Materials oder Angaben zum Text diesen zugänglicher machen sollten, wobei es das Ziel war, die SuS auf die Originallektüre vorzubereiten, nicht, diese zu ersetzen.¹⁶

14 Vgl. KIPF (2005), 61.

15 Ebd., 63.

16 Vgl. ebd.

Die erkennbaren Nachteile in der Umsetzung stellen die Behandlung von Originaltexten insgesamt infrage. Doch mit KIPF bin ich der Meinung, dass der altsprachliche Unterricht nicht auf diesen Anspruch verzichten kann, wenn die Fächer eine Zukunft haben sollen.¹⁷ Die Vorteile sind unverändert dieselben, die Reflexion der Fremd- wie der Muttersprache über den Vergleich mitsamt der Schulung der muttersprachlichen Kompetenz, die eigene Interpretation – welche durch eine gedruckte Übersetzung erheblich an Reiz wie an Sinn verlöre –, das Nachdenken über den Zusammenhang von Form und Inhalt, die Bewusstmachung von eventueller Unübersetzbarkeit philosophischer oder Wertbegriffe der antiken Welt, die Relativierung der eigenen, heutigen Gesellschaft durch den Blick auf die Antike, das Empfinden von literarischer Ästhetik. All diese Unterrichtsziele können durch den Einsatz von gedruckten Übersetzungen oder vorgefertigten Interpretationen nur an Qualität einbüßen.¹⁸

1.1.2 Anforderungen an die und Erwartungen der SuS

Die Anforderungen an einen heutigen Schüler bzw. eine heutige Schülerin gehen über das systematische Beherrschen der Sprache(n) hinaus zugunsten einer Beschäftigung mit der Aussage des Textes und dem damit verbundenen Potenzial zur Unterrichtsdiskussion. Diese Anforderung an die SuS deckt sich mit deren Erwartungen und daher mit Forderungen an moderne Lehrbuchtexte: Die zu behandelnden Texte sollen in heutigen Lehrbüchern, in möglichst jedem Satz, eine sinnvolle Aussage enthalten:

Es darf keinen Satz mehr geben, dem man anmerkt, daß er nur um des grammatischen Stoffes willen verfaßt worden ist. Von der ersten Lektion an muß Gewißheit herrschen darüber, daß auch in den Einzelsätzen die Aussage wesentlich ist.¹⁹

Ähnlich sieht es auch HENSEL, der die stete inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lehrbuchtext betont und einfordert. Dieser Interpretationsprozess solle die Lebenswirklichkeit der Schüler miteinbeziehen und

17 Vgl. KIPF (2005), 64.

18 Vgl. ebd., 65f.

19 FRIEDRICH (1981), 22f.

daran anknüpfen.²⁰ Doch schon das Gefühl, einen richtigen Text vor sich zu haben – unabhängig vom Thema –, der nicht um der Grammatikprogression willen konzipiert worden ist, kann motivierend wirken, wie es RICHTER betont, der von der „direkten Kommunikation mit einem historisch realen Autor“ spricht. Dies treffe auch auf die Arbeit mit einer gedruckten Übersetzung zu.²¹ Nur wenn der Inhalt ein „sachliches Interesse“ hervorrufe, würden sich die SuS überhaupt erst auf die Arbeit und die Schwierigkeiten des Übersetzens einlassen.²²

Es besteht also ein Bedarf an Interpretation, an einer inhaltsfokussierten Beschäftigung²³ mit den Texten; diese würde auch den SuS entgegenkommen, denen die Sprache zu erlernen schwerer fällt. Wenn eine solche Beschäftigung fehlt, verlören die SuS bald ihr Interesse an den Texten, weil sie glauben, dass die formale Beherrschung der Sprache ausreiche und dass sowieso keine spannenden Inhalte vermittelt würden.²⁴ Damit allerdings können sie keine Interpretationskompetenz aufbauen, die ihnen nicht nur in den altsprachlichen Fächern weiterhülfe, sondern bei der Beschäftigung mit Literatur allgemein.

Um diese Kompetenz aufzubauen, werden Texte schon in der frühesten Phase benötigt, die ein Interpretationspotenzial besitzen: „Von zentraler Bedeutung ist es, dass das Lehrwerk von Beginn an didaktisch wertvolle und das heißt vor allem echte Texte anbietet, die zunehmend auch literarischen Ansprüchen genügen.“²⁵ Neben dem Interpretationspotenzial, das ein Text haben sollte, um für die SuS attraktiv zu sein, müssten aber auch als weitere Faktoren Zeit vorhanden sein, damit sich die SuS nicht ausschließlich mit den grammatischen Themen – quasi zum Selbstzweck – beschäftigen, und natürlich auch der Anreiz des jeweiligen

20 Vgl. HENSEL (2011), 2.

21 Vgl. RICHTER (2004), 35.

22 So argumentiert MEYER (1989), 4, wobei er STEINTHAL (AU 2/71) paraphrasiert.

23 Zum Begriff der Interpretations- und Textkompetenz s. DOEPNER (2011), der eine Definition und interessante mögliche Aufgabenstellungen liefert.

24 Vgl. dazu die sehr ausführliche Darstellung bei HENSEL (2011), 4.

25 HENSEL (2011), 10f. Vgl. auch HELM (1999), 17. Dagegen spricht sich STEWERT (2005), 34 aus, der die Meinung vertritt, dass zu Beginn der Lehrbuchphase die literarische Qualität keine Rolle spielen sollte, da überwiegend Realieninhalte vermittelt würden. Daher spricht er sich auch klar für den Einsatz von Kunsttexten in dieser frühen Phase aus.

Lehrkörpers, der den SuS die Vorzüge lateinischer Literatur auch schon in der Lehrbuchphase näherbringen will, da viele Texte gängiger Lehrbücher zwar Kunsttexte sind, aber doch eine (oft auch genannte) Vorlage besitzen.²⁶

1.1.3 Einsatzmöglichkeiten von Kunst- und adaptierten Originaltexten

Bevor die Frage, was bei einer Adaption beachtet werden sollte, angegangen werden kann, soll diskutiert werden, ob allgemein ein Kunsttext vom Herausgeber – bei vorhandener inhaltlicher Dimension – einem Originaltext vorzuziehen ist.

1.1.3.1 Systematische Grammatikprogression mit Kunsttexten

Ein wesentliches Wesensmerkmal von Kunsttexten ist die systematische Behandlung der griechischen (wie auch der lateinischen) Grammatik, dessen einzelne Strukturen deutlicher und zahlreicher in erdachten Texten vorkommen als in Texten, die einem Originalautor entnommen sind. Dieses Charakteristikum ist zugleich Vor- wie Nachteil: Der systematische, klar nachvollziehbare Aufbau der Grammatik kann (und tut es oft auch) auf die SuS aufgrund der fehlenden Abwechslung und der erkennbaren, sprachlich-grammatischen Intention des Textes zuungunsten eines spannenden Inhalts ermüdend und demotivierend wirken.²⁷ Dieser Zusammenhang kann natürlich auch gegenteilig beschrieben werden: Gerade die Vielfalt und scheinbare Grenzenlosigkeit der Themen wie der Durchführung eines einzelnen Themas sowohl auf gedanklicher wie auf sprachlicher Ebene können den SuS ein Gefühl von Unvorhersagbarkeit vermitteln, das sie überfordern und seinerseits demotivieren kann,²⁸ während die Vorhersagbarkeit eines Kunsttextes in der Hinsicht eine Erleichterung darstellt.

26 Auf diese Problematik geht HELM (1999) ein, die meint, dass das inhaltliche Potenzial an interessanten Themen mehr ausgeschöpft werden müsse.

27 Dieser Eindruck wird natürlich verstärkt durch die Tatsache, dass Lehrbuchtexte mit den sprachlichen Voraussetzungen arbeiten, die sie selbst schaffen; bei mangelnden Voraussetzungen sind demzufolge die inhaltlichen Aussagen auch sehr schlicht. So auch RICHTER (2004), 27.

28 Vgl. NIEMANN (2006), 41 f., der die Hinzuziehung der Dependenzgrammatik als Arbeitsmethode vorschlägt und nicht die Textadaption in den Vordergrund stellt.

Es sollte aber (aufgrund von inhaltlichen Bedenken) nicht von vornherein abgelehnt werden, wenn ein Lehrbuch erkennbar eine didaktische Absicht verfolgt, da ebenso von vornherein klar sein sollte, dass ein Lehrbuch bestimmte Prioritäten setzen und damit bestimmte Phänomene in den Vordergrund stellen muss.²⁹ FRIEDRICH lehnt daher auch die Verwendung von „unveränderte[n] Originalstücke[n]“ ab.³⁰ So gibt es auch durchaus Stimmen, die eine strenge Systematik in der Lehrbuchphase als das Wichtigste erachten, wie WEINER mit Bezug auf das Lateinlehrbuch „Auspicia“³¹ betont: Die Tendenz der Lehrbuchautoren, interessante Texte zu bieten, sei fatal, wenn sie allzu schnell schwierige Vokabeln und Konstruktionen erfordere. Die Systematik, Transparenz und Überschaubarkeit des Sprachunterrichts würde verloren gehen, die die SuS aber bräuchten, um in der Lektürephase die nötige Sicherheit zu haben.³² Diese Ansicht ist nachvollziehbar und hat seine Berechtigung, doch soll in dieser Arbeit nicht der Platz sein, die Systematik der Grammatikprogression einschließlich deren Vor- und Nachteile zu untersuchen und zu bewerten. Des Weiteren ist diese Meinung konträr nicht nur zur Prämisse der frühen Etablierung von adaptierten Originaltexten, sondern auch zu einer möglichen, früh eingesetzten Begleitlektüre, die einen Text ohne erkennbare Systematik liefern würde, bei der es aber nicht darum geht, die Systematik des Unterrichts nachzuvollziehen, sondern das verstehende Lesen zu schulen. Die geäußerte Kritik demotivierender einseitiger Sprachbetrachtung wird nicht aufgegriffen.

29 Vgl. dazu MEYER (1989), 24, der meint, dass diese Tatsache, die mit dem Argument kritisiert wird, der Inhalt rückte damit notwendigerweise in den Hintergrund, jedoch in der Spracherwerbsphase nicht beseitigt werden könne.

30 Vgl. FRIEDRICH (1981), 21. Er spricht sich allerdings (auf derselben Seite und auf S. 24) für originale, wenn auch gekürzte Einzelsätze aus, an denen das neue grammatische Thema erarbeitet werden soll: „Als Einzelsätze (A-Stücke) sind in sich geschlossene sinnvolle Aussagen, möglichst Originaltexten entlehnt, zu verwenden, die jedoch andererseits nur den Stoff enthalten, der in der jeweiligen Lektion neu vorgestellt wird.“ Da er sich nicht mit veränderten Originaltexten beschäftigt, nehme ich an, dass es für ihn nur diese zwei Pole gegeben habe: (eventuell gekürzte) Original- oder eben Kunsttexte.

31 Dabei rekurriert WEINER auf die Rezensionen von HOFFMANN und WESTPHALEN.

32 Vgl. WEINER (2004), 317.

1.1.3.2 Probleme von Kunsttexten

In der Sekundärliteratur sind die Lehrbuchtexte ob ihres Inhalts nicht selten Thema von Auseinandersetzungen. Dies zeigt grundsätzlich, dass es umfangreichen Diskussionsbedarf gibt, was ein guter Schulbuchtext bieten, was er vermeiden sollte. Es kommt immer wieder die Kritik an der vermeintlichen Inhaltslosigkeit auf.³³ Einen Grund sieht VEIT in der mangelhaften literarischen Auseinandersetzung seitens der Herausgeber und dem damit verbundenen Fehlen von Kriterien, nach denen ein Schulbuchtext konzipiert wird; dies stehe in einem Widerspruch zu dessen Bedeutung für die SuS.³⁴ Es scheint fast Ironie zu sein, dass in einem Fach, das sich mit den Texten und der Kommunikation mit großen Dichtern und Denkern der europäischen Geistesgeschichte beschäftigt, die Phase, in der die SuS den ersten inhaltlichen Input bekommen, auf Inhaltsebene so stiefmütterlich behandelt wird.³⁵ Die Folge scheint klar: Wenn ein Fach, das es sich zum Ziel setzt, die SuS mit bedeutender Literatur bekanntzumachen, dieses Versprechen erst sehr (für Abwähler zu) spät einzulösen sich vornimmt, untergräbt es teilweise seine eigenen Ansprüche und damit seine Legitimation insgesamt.³⁶ VEIT kommt zu

33 Vgl. dazu einige Lehrbuchtextbeurteilungen bei HENSEL (2011), 3. Eine umfangreiche Stellungnahme liefert VEIT (1996), der u. a. beklagt, dass die Texte einen so niedrigen Informationsgehalt hätten, dass man ohne umfangreiches Kommentar- und Zusatzmaterial nicht auskommen könne.

34 Vgl. ebd., 11.

35 Um diese Probleme anzugehen, gibt ebd., 13–15 einen kleinen Katalog von Kriterien vor: Schulbuchtexte seien nicht als literarische Kunstwerke zu fördern, sondern als Gebrauchstexte, die jedoch nicht die Charakteristika von Trivalliteratur (u. a. Problemarmut, Klischeehaftigkeit, simple Weltdeutung) haben sollten. Weiterhin müssten sich die Lehrbuchtexte durch eine „modellhafte Elementarität“ auszeichnen, an der sich die SuS intellektuell abarbeiten sollten, und nicht die Nacherzählung einzelner Geschichten. Diese Texte sollten zu dem Zweck abgedruckt und unterrichtet werden, dass die SuS – in Auseinandersetzung mit der „Fremdheit und historische[n] Distanz“ antiker Gesellschaften – etwas über sich selbst lernen. Außerdem sollten sie eine „szenische Darbietungsform“ besitzen, abseits von dem bloßen Referieren / Dozieren von Informationen in einem lexikonartigen Stil.

36 Vgl. auch ebd., 15f. Es soll hier aber nicht der Eindruck entstehen, zwei unversöhnliche Pole zu haben: Nur weil sich ein Text aus (adaptierter) Originallektüre speist, heißt es noch nicht, dass er für den Unterricht besser geeignet wäre als ein von Lehrbuchautoren geschriebener Kunsttext, genauso wie es umgekehrt nicht heißen kann, dass ein Kunsttext *sui generis* weniger oder banaleren Inhalt bieten muss als ein (adaptierter) Originaltext. Vgl. dazu eine kurze Diskussion bei MEYER (1989), 6, Anm. 9, der hier verschiedene Positionen angibt und einander gegenüberstellt.

folgender Lösung: „Hier gilt es eine Wende herbeizudiskutieren, nämlich angesichts des Schwundes von Lektüremöglichkeiten und -fähigkeiten die Wende hin zum nichttrivialen, zum aussagekräftigen, zum tragfähigen, zum sorgfältig adaptierenden Kunsttext.“³⁷

1.1.3.3 Einsatzmöglichkeiten von adaptierten Originaltexten

Die Verwendung von vereinfachter Originallektüre wird durch die Ansprüche des Faches vorgegeben; dass sie durch Textadaptionen vorbereitet werden muss, ist evident. Doch an welcher Stelle sollen sie eingesetzt werden? Um die Lesekompetenz schon frühzeitig zu schulen und auszubauen, schlägt KIPF eine Begleitlektüre vor, die parallel zur Arbeit mit dem Lehrwerk eingesetzt wird.³⁸ Hierbei solle aber der Fokus auf einem einfachen Schwierigkeitsgrad liegen, um die SuS zu motivieren.³⁹ Eine solche Begleitlektüre wäre auch dazu geeignet, den ‚Lektüreschock‘ abzumildern.⁴⁰

Des Weiteren sollen adaptierte Originaltexte in der Übergangsphase die eigentliche Lektüre vorbereiten,⁴¹ wo sie eine große Rolle spielen.⁴² Insgesamt besteht der Konsens, wie ihn FRINGS formuliert, dass ein bearbeiteter Originaltext erst ab der Übergangslektüre eingesetzt werden soll.⁴³ Die Adaption nimmt eine Art Mittlerposition ein, da sie durch ihre

37 VEIT (1996), 16.

38 Vgl. KIPF (2005), 67.

39 Von einer solchen lohnenden Erfahrung spricht RICHTER (2004), der sich aber auf den spät beginnenden Lateinunterricht bezieht. Er fasst seinen Exkurs zu verschiedenen Passagen der *Aeneis* so zusammen (S. 35), dass „die Verlässlichkeit des Lehrbuchs“ erhalten bliebe, die SuS aber auch eine „Perspektive des Lateinunterrichts“ bekämen.

40 Zu der Problemstellung des ‚Lektüreschocks‘ s. BINDER (1985), 136. Er geht dabei auf die große Lücke zwischen Lehrbuch- und Originaltexten ein, die durch unterschiedliche Charakteristika und Zielstellungen der jeweiligen Textsorten hervorgerufen wird.

41 Vgl. KIPF (2005), 67.

42 Zum Einsatz von Adaptionen sowohl in der Übergangs- als auch in der Lehrbuchphase s. OERTEL (2006), 64 und FRINGS (1983), 81.

43 Ebd., 80. Er definiert eine Textbearbeitung als „Verfahren zur schülergerechten Vereinfachung eines Originaltextes, der auf Grund seines reduzierten Schwierigkeitsgrades für eine Übergangslektüre nach Abschluß der Lehrbuchphase geeignet sein soll.“ Zu demselben Ergebnis kommt SCHMUDE (2008), 30, indem er argumentiert, dass kein Originaltext für den Schulunterricht konzipiert worden und der Schwierig-

Nähe zur originalen Passage die originale Aussage transportieren und dabei einen grammatischen Schwerpunkt setzen kann bei gleichzeitigen Vereinfachungen, die das Lesetempo und die Motivation der SuS steigern. Sie kann auch die Forderung von FRIEDRICH nach einer Verbindung von Form- und Satzlehre erfüllen.⁴⁴

Damit ist der Vorschlag, den die Herausgeber von „Xenia“ hier machen, ziemlich einzigartig,⁴⁵ doch darf er nicht von vornherein abgelehnt werden: Warum eine Textbearbeitung oder -adaption nicht schon früher eingesetzt werden soll, erschließt sich mir nicht. Immerhin gibt es, wie FRINGS selbst sagt, keine allgemein definierten und akzeptierten Grundsätze,⁴⁶ nach denen eine solche Bearbeitung stattfinden kann; damit gibt es auch nicht die Textbearbeitung und somit auch nicht den idealen Zeitpunkt, einen solchen Text zu behandeln. Das entscheidende Kriterium ist die Art, wie die einzelne Adaption angefertigt worden ist, in welchem Verhältnis sie den Ansprüchen nach Originalnähe und Schülersignung nachkommt.

Damit scheint auch die Aufgabenstellung für die Herausgeber von „Xenia“ klar umrissen: Wenn sie es bewerkstelligt haben, Texte mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad zu konzipieren, die auch auf die Anforderungen der SuS eingehen, deren Erwartungen und überhaupt einige der oben beschriebenen Überlegungen berücksichtigen, und die gleichzeitig eine gewisse Nähe zum jeweiligen Ursprungstext beibehalten, scheint das ‚Experiment‘ geglückt.

1.2 Vorgehen bei der Textbearbeitung

1.2.1 Einzelsätze oder Texte

Auf die inhaltlichen Gesichtspunkte, nach denen ein Text ausgewählt werden sollte, bin ich in Abschnitt 1.1.2 eingegangen; der Text sollte interessant sein und Diskussionspotenzial besitzen. Weiterhin bietet der

keitsgrad deswegen unüberwindbar sei; infolgedessen müssten notwendigerweise Kunsttexte eingesetzt werden.

44 Vgl. FRIEDRICH (1981), 24.

45 Dies gilt mit der Einschränkung, dass auch einige andere Lehrwerke ein vergleichbares Konzept verfolgen. S. dazu Anmerkung 3.

46 Vgl. FRINGS (1983), 93.

Aufsatz von VEIT⁴⁷ viele interessante Ansätze für geeignete Kriterien. Hier folgen Überlegungen, nach denen ein Text aus sprachlicher Hinsicht ausgewählt / vermieden werden sollte:

Gegen die Haltung von HENSEL, dass der grammatische Stoff anhand von Einzelsätzen beigebracht werden sollte, beschreibt GLÜCKLICH in Bezug auf Grammatikunterricht, dass die Themen nur in ihrem jeweiligen Kontext verstanden werden könnten. Verschiedene grammatische Phänomene hätten in einem bestimmten textuellen Rahmen einen mehr oder weniger wichtigen Stellenwert (wie z. B. Tempora in Erzähltexten, Modi in Reden, Dialogen, Briefen, paränetischen Texten, oder Konnektoren in philosophischen Texten).⁴⁸ Damit würden einzelne grammatische Erscheinungen die entsprechende Gattung als Lektionstext vorgeben und wiederum andere ausschließen.⁴⁹ Diese Meinung ist durchaus interessant und m. E. nachvollziehbarer als die von HENSEL.⁵⁰

1.2.2 Gestaltung der Adaption

Über die Gestaltung einer Textadaption gibt es grundsätzlich den Konsens, dass sie dort eingesetzt werden sollte, wo eine Vereinfachung sonst durch sprachliche Angaben zu bewerkstelligen wäre: „Die Adaption hat Vorrang vor umfangreichen Wortschatzangaben und / oder komplizierter Kommentierung.“⁵¹ Dies sieht MEYER genauso: Er gibt den Motivations-

47 S. dazu Anmerkung 35.

48 Vgl. GLÜCKLICH (2011), 14.

49 S. dazu MEYER (1989), 23, der verschiedene (lateinische) Lehrbücher mit Blick auf die Einführung des AcI vergleicht und zu dem Ergebnis kommt, welche Textsorten, bzw. Sprechsituationen sich jeweils besonders eignen und welche besonders ungeeignet sind, um allgemein den AcI, das Imperfekt oder den indirekten Fragesatz einzuführen. Ebenso geht NIEMANN (1996) vor, der zu Beginn seiner Untersuchung (S. 27 f.) das Kriterium aufstellt, dass die Textsorten für den Grammatikunterricht so ausgewählt werden, dass sie eine Affinität zum jeweiligen Thema zeigen.

50 GLÜCKLICH formuliert dazu seinen Standpunkt der Ablehnung der Einzelsatzmethode (dem ich mich anschließe). Durch den fehlenden Zusammenhang würden die SuS zwar eine Übersetzung für ein Phänomen lernen, die aber in einem Text u. U. nicht anwendbar und damit unbrauchbar wäre; s. GLÜCKLICH (2011), 15f.

51 CLEMENT UTZ, zitiert bei OERTEL (2006), 64. Aus der Forderung von FRIEDRICH (1981), 24, der Wortschatz müsse sich an dem „Grund- und Aufbauwortschatz“ von Klett orientieren, lässt sich eine ähnliche Richtung ausmachen. Eine Adaption müsse also auch darauf achten, die SuS nicht mit allzu schwierigem Wortschatz zu überfordern, bzw. ist damit das Desiderat verbunden, Passagen mit komplexem Wortschatz unter möglichst großer Wahrung des Inhalts umzuformulieren.

verlust zu bedenken, der entstünde, wenn allzu viele Angaben gemacht würden. Die SuS hätten kaum eine Chance, den schwierigen Text zu entschlüsseln und wären zu sehr vom Lehrer abhängig, könnten keine eigenen Erfolge verbuchen und würden sich so mit Recht fragen, warum da nicht gleich eine deutsche Übersetzung abgedruckt werden würde.⁵² Somit muss auch bei den Vergleichskapiteln dieser Arbeit darauf geachtet werden, dass zu umfangreiche Angaben die SuS überfordern würden und somit abzulehnen sind.

Eine Adaption birgt immer die Gefahr der Simplifizierung: „[Bei Textvereinfachungen] liegt ja eine Verzerrung, wenn nicht eine Verfälschung der Autorenintention vor; jede Veränderung nimmt dem Text ein Stück seiner Echtheit.“⁵³ Eine Adaption muss nicht nur auf das Leistungsniveau der SuS Rücksicht nehmen – also derselbe Text kann in unterschiedlichen Klassenstufen eine andere sprachliche Adaption erfahren –;⁵⁴ evident ist weiterhin, dass die Thematik eines Textes unterschiedlich schwierig sein kann⁵⁵ und es hier auch innerhalb eines Textes zu einem ‚Verständnisgefälle‘ kommen mag, das unterschiedlich umfangreiche Texteingriffe nötig macht.

Da die Textbearbeitung also viele verschiedene Möglichkeiten beinhaltet, wie ein Originaltext verändert und vereinfacht werden kann, die in ihrer Kombination auch unterschiedliche Wirkungen erzielen können, ist der Begriff so schwer zu fassen und damit auch ein mögliches, ein möglichst gutes Vorgehen kaum planbar. In der Sekundärliteratur finden sich einige Beispiele, in denen die jeweiligen Autoren Textbearbeitungen

-
- 52 Vgl. MEYER (1989), 5. S. auch den Pro-Teil von KÜHNE bei WÖLKE / KÜHNE (1999), 119, der auf die Ahndung solch frustrierender Erlebnisse mit der Abwahl des Faches hinweist.
- 53 CLEMENT UTZ, zitiert bei OERTEL (2006), 64.
- 54 Die sprachliche Adaption ist natürlich immer eng mit dem Inhalt verzahnt. Bei diesem sollte es das Bestreben geben, dass er unabhängig von der Klassenstufe adaptiert wird, da der σκοπός hier, die Wahrung der originalen Aussage, gleich bleibt. Damit fallen Texte für Klassenstufen heraus, wenn die notwendige Adaption Stil und Inhalt nicht zu bewahren vermag. Vgl. auch BINDER (1985), 150.
- 55 Philosophische Texte z. B. sind für jüngere SuS mit geringerem Abstraktionsvermögen sicherlich weniger zugänglich, obwohl sie an sich einen spannenden und diskussionswürdigen Inhalt bieten können.

untersuchen.⁵⁶ In manchen Fällen sind die abgegebenen Urteile negativ. Daraus lassen sich folglich Kriterien ableiten, wie man es nicht machen soll. Dennoch wird natürlich auch der Vergleich früherer Studien zu der vorliegenden dadurch erschwert, dass viele ‚Bausteine‘ einer Textbearbeitung in ihrem Kontext untersucht und bewertet werden müssen. Eine Veränderung, die bei einem Platon-Text in der achten Klasse sinnvoll ist, muss bei Aristoteles in der neunten Klasse nicht zwangsläufig auch funktionieren.

Das, was einen Originaltext von einem Kunsttext auszeichnet, ist nicht nur der Inhalt⁵⁷. Die Gefahr besteht hier, dass die Herausgeber einen sehr starken und vermeintlich schwer verständlichen Antike-Bezug an die modernen SuS dahingehend anpassen, dass dieser allzu sehr verflacht.⁵⁸ In besonderem Maß ist weiterhin auch der je eigene Stil und die (vermutliche) Intention des Autors⁵⁹ wichtig, die sich wie eine Folie über die Wörter legt.⁶⁰ Eine umfangreiche, äußerst sorgfältige Beschäftigung mit dem Originaltext ist daher unerlässlich.⁶¹ Es ist evident, dass eine zu starke Kürzung des Originaltextes Inhalt, Stil und Intention nur verfälschen kann.⁶² Doch nicht nur übermäßige Kürzungen, auch Veränderun-

56 Eine frühe Untersuchung findet sich bei FRINGS (1983). Zum Vesuv-Ausbruch verglich BINDER (1985), 140–148. Einen äußerst interessanten, deutsch-französischen Vergleich zieht VOGEL (2003). Ein weiteres, vernichtendes, Beispiel findet sich bei SIEWERT (2005).

57 Hier meine ich nur die bloße Beschreibung, was im Text passiert, also bei erzählender Prosa die Handlung. Diese kann, ein klares Verständnis des Bearbeiters vorausgesetzt, theoretisch auch mit einem Kunsttext vermittelt werden.

58 S. dazu auch VEITS Auflistung von Kriterien, die ein Schulbuchtext haben, und Kriterien, die er unbedingt vermeiden sollte, in Anmerkung 35.

59 Die Intention scheint mir bei vielen Texten der Bereich zu sein, über den am meisten diskutiert werden kann und muss. Schließlich sind hier auch eventuelle ironische oder gesellschaftskritische Untertöne zu verorten, die oftmals nur schwer erkannt werden.

60 S. dazu die Auflistung von Kriterien wie Wortwahl, Wortstellung, Satzbau und Komposition bei FRINGS (1983), 93f.

61 S. auch das gegebene Beispiel und das gezogene Fazit bei BINDER (1985), 132f.

62 Vgl. auch diese Einschätzung bei FRINGS (1983), 83, dem eine Untersuchung einer Livius-Schulausgabe zugrunde liegt.

gen anderer Art können den Autor zu sehr verfälschen, wenn z. B. ein bestimmtes Stilmerkmal nicht übernommen wird.⁶³

Gleichzeitig soll es aber erlaubt sein, wenn die Herausgeber Passagen weggestrichen haben, die für die Aussage eines Textes nicht besonders notwendig sind (bei stimmiger Argumentation oder wenn es sich um reine Ausschmückungen handelt). Hier liegt das Augenmerk darauf, die SuS nicht zu überfordern.⁶⁴ „Verbale Nähe zum Original entscheidet nicht allein über die Qualität einer Adaption. Das Original muß in Sprache und Stil, in Inhalt und Gedankenführung, in literarischer Form und Gattungszugehörigkeit erkennbar bleiben.“⁶⁵

1.2.3 Besonderheit von Dichtung

Bei der Verwendung von adaptierter Originallektüre stellt sich die Frage, ob sie nur aus der Prosa oder auch aus der Dichtung genommen werden soll. I. d. R. werden auch Dichter als Quelle für einen Text angegeben, doch immer wird die ehemalige Dichtung den SuS in einer Prosaumformung präsentiert, sodass diese keinen Unterschied erkennen können zu sonstigen Texten. So ist es auch bei „Xenia“: Homer und die Dramendichter der Klassik sind zwar vertreten, doch Versmaß und damit auch einige Eigenheiten der jeweiligen Dichtung sind verschwunden. Natürlich verlangt Dichtung (zumal die antike mit ihrer von heutiger abweichenden Konstruktion) den SuS andere Kompetenzen ab als Prosa und vermehrt somit das Lernpensum in einem nicht geringen Maß.

Daher ist es folgerichtig, dass die Überlegungen zur Adaption, die in der Sekundärliteratur geäußert werden, auf Prosa bezogen sind, für Dichtung aber, wegen der gewollt behutsamen Behandlung eines Textes, abgelehnt werden. Eine Umwandlung von Dichtung in Prosa zählt somit

63 So zeichnet sich Platon durch seine hypotaktischen Sätze aus, die weiterhin viele rhetorische Stilmittel beinhalten; Aristophanes zeichnet sich durch die Wortspiele-reien und simulierte Alltagssprache aus. S. dazu auch die negative Einschätzung zu einer Petron- und einer Cicero-Ausgabe bei FRINGS (1983), 85, 89, wo er über genau diese Thematik spricht.

64 Vgl. dazu RICHTER (2004), 29, der eine Adaption aus verschiedenen Büchern der *Aeneis* vorstellt, in der „nicht erforderliche Passagen gekürzt“ seien, was aber nicht schlimm wäre, da „[a]lle dramatischen Handlungselemente [...] dabei erhalten“ blieben. In so einem Fall spricht nichts gegen die Raffung einer Textstelle.

65 BINDER (1985), 147.

zu den weiterreichenden Veränderungen, die auch eine größere Verzerrung der Originalaussage bewirkt.⁶⁶ Anders scheint es aber auch nicht möglich zu sein, überhaupt einen poetischen Text einzubringen, da die Herausgeber sonst dem Anspruch genügen müssten, einen adaptierten Text im selben Metrum nachzudichten, was die Auswahl an vereinfachtem Vokabular oder alternativen Konstruktionen von vornherein quasi unmöglich macht. OERTEL macht den Vorschlag, neben der in Prosa umgeschriebenen und adaptierten Dichtungsvorlage das Original abzudrucken, um einen Vergleich zu ermöglichen.⁶⁷ Diese an sich gute Idee ist allerdings für frühe Lektionen der Lehrbuchphase, in denen auch bei „Xenia“ schon Epiker und Dramatiker vorkommen, ob der hohen Komplexität und Schwierigkeit nicht umsetzbar. OERTEL gibt ein Beispiel für eine Adaption von Ovid, die trotz Textnähe einen deutlichen Qualitätsverlust erfuhr, sodass vom Original „nicht viel übrig [bleibt].“⁶⁸ Daher ist die kritische Frage angebracht, ob Dichtung grundsätzlich von der Lehrbuch- und Übergangsphase ausgeschlossen werden sollte.⁶⁹

Doch wie schon angesprochen, soll hier keine generelle Ablehnung stattfinden. Vielmehr soll mit Aristophanes ein poetischer Text analysiert und verglichen werden, um so die Möglichkeiten und Schwierigkeiten konkret zu betrachten und zu überdenken.

1.2.4 Ziele und Grenzen der Textbearbeitung

Neben aller bemühten Übertragung von inhaltlichen und sprachlichen Charakteristika des Originalautors muss das didaktische Ziel, die Hilfe-

66 Vgl. OERTEL (2006), 65 und 69. S. dazu auch WÖLKE (1998), 192–194, der die Bearbeitung von Passagen aus der *Ars amatoria* durch HASLBECK bespricht und zu einem negativen Urteil kommt ob des Versuchs, das Latein Ovids in Prosa umzuformulieren.

67 Vgl. OERTEL (2006), 71.

68 Ebd., 71 f.

69 MEYER (1989), 12 sieht es auch in der Tradition begründet, dass Dichtung für gewöhnlich „ein bis zwei Jahre nach Abschluß des Lehrbuchs“ gelesen werde, sodass ein Vorgriff wenig Sinn brächte. Dennoch gibt er zu bedenken, dass besonders Versmaße früh eingeführt und eingeübt werden müssten, da sie ansonsten für „nicht wenige“ SuS „für immer etwas Fremdes“ bleiben würden. Da die Schwierigkeiten von originaler Dichtung zu groß sind, bliebe die Behandlung von Versmaßen ohne Inhalt als ‚Trockenübung‘, deren Sinn fragwürdig erschiene. Hier böte sich eventuell eine interdisziplinäre Lösung mit dem Deutschunterricht an.

stellung für die SuS, dennoch verfolgt werden. Darauf soll auch bei den Vergleichskapiteln geachtet werden.⁷⁰ Das Original verliert damit zu einem gewissen Teil seinen Nimbus als unantastbares Kunstwerk.

Allgemein sind die didaktischen Ziele der Adaption, die ich aus der Auflistung von HANS-LUDWIG OERTEL übernehme: Sie sollen den ‚Lektüreschock‘ vermeiden oder zumindest abmildern, die Lektürefähigkeit mit einem qualitativen Zuwachs allmählich steigern, was mit einer Motivationssteigerung der SuS einhergehe. Dies alles Sorge auch dafür, dass sich die SuS an längere, zusammenhängende Texte gewöhnten; dies wiederum komme natürlich auch der Erschließungs- und Interpretationsleistung im Unterricht zugute.⁷¹ Diese Ziele stellen den Beweggrund dar, einen Originaltext zu vereinfachen, doch haben die Herausgeber manchmal auch die weitere Motivation, ein bestimmtes grammatisches Phänomen verstärkt zu üben, worauf bei der Erstellung von Kunsttexten, aber auch bei der Adaption von Originaltexten sehr viel Wert gelegt wird. Dies kann durchaus nützlich sein, ist also von vornherein nicht abzulehnen, wenn die Aussage der Textpassage erhalten bleibt.⁷²

Das Ziel, die Vermittlung eines möglichst authentischen Eindrucks vom Original, zu verfolgen, ist v. a. in dem Bereich schwierig, wo sich antike und heutige Moral- und Wertvorstellungen kreuzen. Dazu gebe ich zwei Beispiele: In der *Ilias* geht es um die verletzte Ehre Achills, die er auch um den Preis wiederherstellen würde, dass das ganze Heer der Achaier vernichtet wird; als Patroklos stirbt, wird er zur rasenden Bestie, besessen vom Gedanken an Rache. Diese archaische Ethik ist der heutigen westlichen Gesellschaft nicht nur fremd, sondern auch mit dem

70 Vgl. die positive Bewertung vom französischen Textbuch von LHOMOND bei BINDER (1985), 135, die auf die Wertschätzung der didaktischen Ziele zurückgeht.

71 Vgl. OERTEL (2006), 64.

72 Zu einem vernichtenden Urteil kommt SIEWERT (2005) in seiner Untersuchung von zwei Lehrbuchtexten. Diese sind, verglichen mit dem Original, in ihrem Inhalt, ihrem argumentativen Aufbau und der Erzählstringenz deutlich verschlechtert worden, da die Herausgeber die jeweilig behandelten Grammatikthemen in die Adaption unterbringen wollten. Er kommt zu folgendem Urteil (S. 39, Hervorhebungen im Original): „Literatur wird unweigerlich zerstört, wenn sie zur ‚Anreicherung eines Originaltextes mit grammatischen Pensen‘ *missbraucht* wird. Ein gerütteltes Maß an dem ‚Unverständnis gegenüber Lateintexten‘, das wir bei unseren heutigen Schülern beklagen, rührt eben von solchen ‚Un-Texten‘ in vielen Lehrbüchern, die das Gefühl wecken müssen: ‚Latein ist, wenn man nichts versteht.‘“

christlich-abendländischen Ideal der Nächstenliebe unvereinbar. Zweites Beispiel: Bei einem Autor wie Aristophanes ist der Humor oft sehr derb und zotig. Obwohl er zu den bedeutendsten Komödiendichtern der Antike gehörte, sind seine Stücke heute nicht mehr das, was man eine ‚gute‘ Komödie nennen würde, da sich die Vorstellungen von ‚gutem‘ Humor in Richtung der Neuen Attischen Komödie oder der Römischen Komödie von Plautus und Terenz entwickelt haben, also subtiler, ironischer und ‚braver‘ sind.

Bei beiden Autoren wäre eine Angleichung einer entsprechenden Textpassage an heutige Vorstellungen fehl am Platz, doch nachvollziehbar: Die Antike wurde seit Winckelmann und der Weimarer Klassik als eine Art ‚edlerer‘ Epoche gesehen. Diese Idealisierung ist jedoch ebenso eine Verfälschung wie es die oben genannte Kriterien sind.⁷³ Daraus folgt, dass gerade bei solchen Autoren eine Behandlung nur angemessen und damit erlaubt sein kann, wenn sie keine Angleichung an heutige Vorstellungen bedeutet.⁷⁴ Sonst wäre es besser, die SuS nicht mit solchen Autoren oder Themen in Berührung zu bringen; die Spannbreite an beidem ist groß genug, dass es immer Ausweichmöglichkeiten gibt. Ebenso sollte der Bearbeiter kapitulieren, wenn eine Textbearbeitung allzu aufwendig würde, wenn sich also herausstellte, dass ein Text zu schwierig für die SuS ist. Auch hier sollten die Herausgeber lieber Abstand von dem Text nehmen; eine zu umfangreiche Adaption birgt immer die Gefahr der – wenn auch ungewollten – Textverfälschung.⁷⁵

1.2.5 ‚Minimalinvasive‘ Adaption mit nonverbalen Mitteln

Neben den Texteingriffen, die den Wortbestand des Originals kürzen, erweitern oder verändern, gibt es wesentlich subtilere Möglichkeiten: Zum einen können die Herausgeber einen Text mit guter Gliederung und Vorinformationen vor der eigentlichen Bearbeitung entlasten. Der Text selbst kann durch graphische Veränderungen (durch kolometrische

73 Vgl. die allgemeine Ablehnung einer „imitatio stilistisch und moralisch vorbildlicher Autoren“ bei KIPF (2005), 68.

74 Eine Veränderung und Angleichung von moralischen Vorstellungen wäre auch inhaltlich nicht zielführend: Gerade die Fremdheit der vergangenen Gesellschaft bietet das gewünschte Diskussionspotenzial.

75 Vgl. auch die Schlussfolgerung im Contra-Teil bei WÖLKE / KÜHNE (1999), 121.

Schreibung, Verwendung von verschiedenen Schrifttypen, -größen und / oder -farben, Fett-, Kursiv- und / oder Sperrdruck) vereinfacht werden, wozu noch Vokabelangaben und Änderungen in der Interpunktion kommen.⁷⁶ Damit kann es Herausgebern gut gelingen, einen Text schülerfreundlich aufzubereiten, ohne den Textbestand zu verändern.⁷⁷ Dass von dieser Möglichkeit bei „Xenia“ nicht Gebrauch gemacht worden ist, ist schade, denn einige Eingriffe hätten verhindert werden können. Dies stellt eine vergebene Chance dar, den SuS durch ein simples Hilfsmittel eine gute Hilfe angedeihen zu lassen. Auch wenn graphische Hilfsmittel bei einem schwierigen Text auch nicht die Alleinlösung darstellen können, so gibt es doch einige Möglichkeiten, graphische und sprachlich-grammatische Hilfestellungen zu kombinieren.

2 Die zu vergleichenden Texte im Lehrbuch „Xenia“

Im Folgenden führe ich die Veränderungen an, durch die sich ein Text im Lehrbuch von dem der jeweiligen kritischen Ausgabe unterscheidet. Bei der Behandlung der Textstellen soll darauf geachtet werden, dass alle voneinander unabhängigen Veränderungen einzeln betrachtet und bewertet werden.

2.1 Vorgehensweise der Untersuchung

In diesem Kapitel sollen zwei Texte aus dem Lehrbuch „Xenia“ mit den entsprechenden kritischen Texten verglichen werden. Die Textstellenangaben stammen aus dem Lehrbuch, da bei beiden Texten die Herkunft genau angegeben ist.

Zu Beginn wird der jeweilige Lektionstext mit seinem originalen Pendant tabellarisch gegenübergestellt. Da es hier um die Unterschiede zwischen Vorlage und Lehrbuchversion geht, hat dieses Vorgehen die

76 Vgl. die Überlegungen bei BINDER (1985), 147 und die von BIASTOCH (2006), der neben der kolometrischen Aufbereitung eines schwierigen (unveränderten) Textes zum Vorgehen auch die Gradatim-Methode vorschlägt.

77 S. dazu die Besprechung bei WÖLKE / KÜHNE (1999), wo in beiden Teilen das Verfahren selbst gelobt wird; die Kritik im Contra-Teil ist ein guter Denkanstoß für mögliche Fehler oder Ungenauigkeiten, die auch bei „Xenia“ begangen werden können.

Konsequenzen, dass zum einen alle Einzelwörter, Sätze (oder Verse) und zusammenhängenden Textpassagen ausgelassen sind, die absolut deckungsgleich sind. Es lässt sich also anhand der Tabelle u.U. weder der Text der kritischen Ausgabe noch der Lehrbuchtext rekonstruieren. Zum anderen treten in einigen kürzeren Textabschnitten oder Sätzen (oder Versen) mehrere verschiedenartige und voneinander unabhängige Veränderungen auf, wodurch es sich nicht vermeiden lässt, dass derselbe Passus mehrfach in der Tabelle behandelt wird. Die Veränderung, auf die der Fokus der jeweiligen Tabellenzeile gelegt ist, wird durch Fettdruck hervorgehoben. Da die einzelnen Wörter immer in einem Sinnzusammenhang stehen, werden hier nicht bloß die Vokabeln angeführt, welche ausgelassen, hinzugefügt oder einer sonstigen Veränderung unterworfen worden sind; der entsprechende Passus wird vielmehr in so vielen Wörtern angeführt, dass eine Wiedererkennung der Stelle, nach Möglichkeit der Sinnzusammenhang⁷⁸ und auch der Unterschied zur entsprechenden „Xenia“-Stelle deutlich werden wird.⁷⁹ Dies soll helfen zu verdeutlichen, wie stark eine Veränderung Auswirkungen auf ihren Kontext hat, wenn eine eventuelle morpho-syntaktische Angleichung weiterer Wörter notwendig wird. Die Zeilennummer, die jede Einzelveränderung erhält, bleibt ihre ‚Kennung‘, die sie bei der Besprechung dieser Veränderungen auch in den nachfolgenden Arbeitsschritten beibehält. Eine Veränderung von Vokabeln oder Vokabelformen, welche durch eine Veränderung bedingt wird (z.B. durch die Herstellung von Kongruenz zwischen voneinander abhängigen Wörtern), wird nicht als Extrapunkt aufgeführt.

Über die sich ergebenden inhaltlichen Veränderungen wird in einem zweiten, interpretierenden Schritt nachgedacht werden. Dies soll mithilfe von Kommentaren und anderer wissenschaftlicher Literatur erfolgen. Die Veränderungen in diesem Teil sind zum einen nach ihrer Art (z.B. Hinzufügung oder Wortumstellung) geordnet, sodass sie schneller gefunden werden können, einen Vergleich zulassen zu anderen, gleichartigen

78 Bei der Platon-Passage kann der Sinnzusammenhang der Wörter durch Hyperbata, Parenthesen oder eingeschobene Nebensätze einen größeren Raum einnehmen; hier soll auch auf Platzersparnis geachtet werden.

79 Die Aristophanes-Passage ist in Prosa umgeformt. Aufgrund der Tatsache, dass der kritische Text in Versen, die Lehrbuchtexte aber in Zeilen geschrieben sind, verweise ich mit der Abkürzung „V. ...“ auf die kritische Ausgabe, mit „Z. ...“ auf den Lehrbuchtext.

Veränderungen und damit deren Interpretation in einem Gesamtzusammenhang zulassen, zum anderen nach den Vor- wie Nachteilen, die sie für das Verständnis bringen.

In der Sekundärliteratur wird oft kritisiert, dass die originalen Texte mit dem grammatisch-sprachlichen Lehrstoff der jeweiligen Lektion ‚vollgestopft‘ werden. Bei dieser Untersuchung soll darauf geachtet werden, wie stark der angegebene Stoff im adaptierten Text vorhanden ist. Dazu werden schon in der tabellarischen Auflistung die Änderungen, die direkt mit den jeweiligen grammatischen Themen der Lektion zusammenhängen, in der ersten Spalte mit einem Asterisk (*) gekennzeichnet.⁸⁰ Nicht das Auftreten von grammatischen Pensen in seiner Quantität allein entscheidet, ob eine Passage an literarischer Qualität einbüßt, sondern wie sinnvoll einzelne Phänomene im Text untergebracht sind. Dies soll in die Bewertung der jeweiligen Stelle einfließen.

2.2 Differenzierung und Kategorisierung der Textveränderungen⁸¹

Auslassung: Hierunter wird das ersatzlose Weglassen eines oder mehrerer Wörter oder längerer Textabschnitte gefasst.

In adaptierten Texten werden einzelne Wörter, halbe oder ganze Sätze (oder Verse) oder größere Textabschnitte ausgelassen, um z. B. eine noch unbekannte Vokabel oder Konstruktion zu vermeiden. Dieser an sich verständliche Grund kann sich aber dahingehend negativ auf das Verständnis der SuS auswirken, weil die auf uns gekommenen Texte durchweg kunstvoll komponiert wurden und jedes Wort, jeder Nebensatz bewusst gesetzt worden ist. So haben Wörter oder Passagen, die als vermeintlich irrelevant gestrichen werden, oft einen inhaltlichen Mehrwert und könnten für die Interpretation fruchtbar gemacht werden. Passagen allerdings, die nur der Ausschmückung, der Erzeugung einer ‚lebendigeren‘ Atmosphäre dienen, können dagegen leichter verschmerzbar weggestrichen werden. Es ist nicht immer sicher, ob die vermeintliche Erleichterung

80 Diese Markierungen betreffen nur die 24. Lektion.

81 Vgl. auch die Zusammenstellung von Kriterien bei OERTEL (2006), 66, ebenso wie die bei BINDER (1985), 134.

auch eine Hilfestellung für die SuS ist, oder ob die Herausgeber zuweilen deren Niveau unterschätzen und zu viel wegstreichen, was durchaus im erwartbaren Leistungsspektrum der SuS, die zur jeweiligen Lektion vorangeschritten sind, liegt.

Hinzufügung: Hierunter wird die Auffüllung einer vermeintlichen Lücke im Original gefasst (z. B. zur näheren Erklärung). Grundlage ist eine angenommene Verständnisschwierigkeit, die durch eine weitere Vokabel bis hin zu einem eigenständigen Textabschnitt behoben werden soll. Auch die Hinzufügung von Satzzeichen fällt in diese Kategorie, wenn z. B. Kommata, die einen untergeordneten Satz einklammern, diesen für die SuS kenntlich machen.

Veränderung oder Ersatz einer Wortform: Hierunter werden Veränderungen gefasst, bei denen dieselbe Vokabel in einer anderen Form erscheint (z. B. Verben in einer anderen Diathese oder einem anderen Tempus; Nomina in einem anderen Kasus). Wenn eine Vokabel allein in ihrer Form verändert wird, so liegt der Grund nahe, dass die vom Autor intendierte Form noch nicht im Lehrbuch behandelt worden ist. Die Absicht zur Vereinfachung kann gut motiviert sein, wenn der semantische Gehalt nicht verloren geht, sodass diese Art der Veränderung ein scheinbar kleiner Texteingriff ist. Hier kann jedoch im Einzelfall viel von der ursprünglichen Intention verloren gehen, bzw. eine neue, vom Autor ungewollte dazukommt. So unterliegen z. B. Verben bei einer Tempusveränderung oft auch einer Modifikation ihres Aspektes. Substantive verändern ihren Sinn, wenn sie ihren Kasus ändern und gleichzeitig von einer Präposition abhängen, die zwangsläufig mit geändert wird. Hier muss im Einzelfall gesehen werden, was gewonnen, was verloren wird.

Veränderung oder Ersatz der syntaktischen Struktur: Hierunter werden Veränderungen gefasst, in denen der Satz anders konstruiert wurde, was meistens mit einer Veränderung des Vokabulars einhergeht (wenn z. B. ein Temporalsatz durch einen präpositionalen substantivierten Ausdruck ersetzt wird). Eine Veränderung der syntaktischen Struktur kann eine Veränderung von Vokabelformen bedingen (z. B. die Konstruktion eines Konsekutivsatzes mit einem fini-

ten Verb statt mit einem Infinitiv, wobei das entsprechende Subjekt oder Prädikatsnomen in seinem Kasus angeglichen werden muss).

Veränderung im Wortschatz: Hierunter werden abweichende Vokabeln gefasst, unabhängig davon, ob der semantische Gehalt ähnlich ist, ob die Form selbst bewahrt oder verändert wurde.

Die Herausgeber sind bemüht, den Wortschatz entsprechend dem Kenntnisstand der SuS anzupassen. Doch haben die muttersprachlichen Autoren nicht nur die denotative, sondern auch die konnotative Bedeutung eines Wortes immer mitbedacht, wodurch sich eine zweite Bedeutungsebene eröffnen kann mit inter- und / oder intratextuellen Anspielungen, Pro- und Analepsen. Ein Problem kann entstehen, wenn bei der Adaption Vokabeln unterschiedlicher Epochen oder Genres vermischt werden, wenn z. B. in einem aufbereiteten Homer-Text ein Wort vorkommt, das erst seit Platon belegt ist. Daher muss im Einzelfall vorsichtig abgewogen werden, was durch eine Veränderung gewonnen wird, was gleichzeitig aber auch verloren geht. Des Weiteren wird der Wortschatz natürlich auch dahingehend verändert, als dass den SuS ein bestimmtes Vokabular nähergebracht werden sollt.

Veränderung der Wortstellung: Hierunter wird die Umstellung von Wörtern im Satz bei gleichbleibender Vokabel, Wortform und syntaktischer Struktur gefasst.

Durch die sehr viel freiere Handhabung der Wortstellung hat diese auch eine größere Bedeutung: Wenn der Autor die Wörter frei setzen kann, ist die Interpretation der bewussten Setzung oftmals lohnend. Somit kann die Emphase von einzelnen Wörtern⁸² und damit der Sinn einer Aussage deutlich verändert werden.

Neben den Veränderungen gegenüber einer kritischen Ausgabe, die den Wortbestand und die Syntax selbst beeinflussen, gibt es weiterhin solche, die allein die typographische Ebene betreffen.⁸³ Solche Kategorien sind:

82 Hier kommt den Partikeln eine besondere Rolle zu.

83 Vgl. auch Abschnitt 1.2.5.

Typographische Umgestaltung eines Wortes: Es kann vorkommen, dass die Herausgeber sich dazu entschlossen haben, bei einem griechischen Wort, das durch das Einwirken verschiedener Lautgesetze eine bestimmte Gestalt hat, diese Gestalt für die SuS zu vereinfachen, die Manifestation der Lautgesetze also rückgängig zu machen, wobei das Wort in seinem semantischen Gehalt i. d. R. nicht oder nur wenig verändert wird. Dasselbe gilt für Wörter, die einem anderen Dialekt und / oder einer anderen Sprachstufe angehören.

Da die *verba contracta* im Lehrbuch in mehreren, weit auseinanderliegenden Lektionen eingeführt,⁸⁴ die Verben selbst aber schon ab der vierten Lektion verwendet werden, haben sich die Herausgeber dazu entschlossen, die Verben der noch unbehandelten Kontraktionsklassen unkontrahiert im Text abzudrucken. Da mir dies als ein guter Kompromiss erscheint und ich auch keinen Nachteil darin sehe, dass die SuS diese Verben in zwei verschiedenen Erscheinungsformen kennenlernen, werde ich in den behandelten Lektionstexten nicht extra darauf eingehen. Dies gilt ebenso für andere kontrahierte Wörter, wie z. B. der mediopassive Imperativ der zweiten Person Sg.

In diese Kategorie nehme ich auch die Ausschreibung und damit Auflösung einer Kräsis auf. Eine solche besteht in der Regel nur zwischen Wörtern, die auch eine semantische Einheit bilden, sodass verschiedene geläufige Kombinationen auf uns gekommen sind.⁸⁵ Da die Auflösung einer Kräsis keine Form- oder Wortveränderung im eigentlichen Sinn ist, verzichte ich auf deren Behandlung. M. E. sollten die SuS dieses relativ häufig vorkommende Phänomen kennenlernen, da es nicht nur ein Bestandteil der Sprache selbst ist, sondern auch die mündliche Rede, z. B. bei Platon, aber auch bei den Tragikern, veranschaulicht. Eine Ausschreibung halte ich aber nicht für einen Nachteil, da sie eine hilfreiche Vereinfachung birgt, gleichzeitig aber keinen Eingriff in den Text darstellt.

84 Die Kontraktionsverben werden in folgenden Lektionen behandelt: ε- in der 16. und 19., α- in der 29. und o-Contracta in der 39. Lektion.

85 Eine gute, kommentierte Auflistung dieses Phänomens findet sich bei ΣΜΥΤΗ (1920), § 62–69.

Bei einigen Wörtern gibt es mehrere parallele Schreibweisen bei derselben Bedeutung, die z.T. auf eine bestimmte Literaturgattung festgelegt sind und nur in der Dichtung oder nur in der Prosa vorkommen. Als Beispiel mag das Vergleichswort ὡς dienen, das gelegentlich auch für οὕτως stehen kann, v.a. in der Dichtung, aber eben auch in der Prosa.⁸⁶ Bei einer Vereinheitlichung verzichte ich auf eine besondere Ausweisung.

Behandlung von Groß- und Kleinschreibung: In den kritischen Ausgaben aus Oxford ist es bei Prosautoren (wie Platon oder Herodot) nicht üblich, den Beginn eines neuen Satzes mit einer Majuskel zu markieren. Im Lehrwerk wird allerdings die heutige Praxis der modernen Sprachen durchgängig ausgeführt, sowohl in den frühen wie in den späteren Lektionen. Da diese Schülerhilfe in der Regel keine sinnverändernde Funktion besitzt, gehe ich bei der Besprechung der einzelnen Texte nicht gesondert darauf ein.⁸⁷

2.3 Lektion 5: Γνώθι σαυτόν-Text „Sokrates – ein Hexer?“ (nach Platon, *Menon* 79c–80b)

Im Dialog *Menon* stellt Sokrates' Gesprächspartner Menon zu Beginn die Frage, ob die ἀρετή lernbar sei. Da Sokrates aber zunächst diesen Begriff definieren will, entfernt sich der Dialog von der Ausgangsfrage, um hier erstmals die Theorie von der Unsterblichkeit der Seele, welche die *Anamnesis*-Lehre einschließt und welche später an einem Rechenbeispiel demonstriert wird, zu diskutieren. Der Dialog endet in einer Aporie.

Der Lehrbuchtext setzt an einer Stelle ein, an der Menon sich durch gescheiterte Definitionsversuche in einer (frühen) Aporie befindet und Sokrates die Schuld dafür gibt.

Für den Vergleich mit dem Lektionstext verwende ich als Referenz die kritische Ausgabe von JOHN BURNET, erschienen in der Reihe „Oxford

⁸⁶ Vgl. ΣΜΥΤΗ (1920), § 180,c.

⁸⁷ Ein anderer Fall liegt vor, wenn z. B. ein Substantiv, das im veränderten Lehrbuchtext mit einer Majuskel geschrieben wird, eine Personalisierung (z. B. einer Gottheit) ausdrückt und damit dem entsprechenden Satz eine andere Nuance gibt. In einem solchen Fall muss gesondert untersucht werden, ob eine solche Abweichung gerechtfertigt werden kann.

Classical Texts“. Dazu kommt bei textkritischen Fragen die Edition von RICHARD S. BLUCK.

Die fünfte Lektion ist die erste Γνωθί σαυτόν-Lektion des Buches. In diesen Lektionen würden keine neuen Kompetenzen eingeführt, vielmehr dienten sie zur Festigung des bereits Gelernten.⁸⁸ Weiterhin dienten diese Übungen dazu, dass die SuS gezielt selbstständig ihren Lernstand diagnostizieren.⁸⁹

Der Lektionstext kann im Anhang eingesehen werden.

2.4 Tabellarische Auflistung der Unterschiede zwischen der OCT-Ausgabe und dem Lehrbuchtext

Nr.	Bekker-Seite der OCT-Ausgabe	Passage der OCT-Ausgabe	Zeile(n) im Lehrbuch	Passage im Lehrbuch
1	79e7	ᾧ Σόκρατες, ἤκουον μὲν	1	ᾧ Σόκρατες, ἀκούω μὲν
2	79e7f.	ἔγωγε πρὶν καὶ συγγενέσθαι σοι ὅτι	1	ἔγωγε, ὅτι
3	79e7f.	ἔγωγε πρὶν καὶ συγγενέσθαι σοι ὅτι	1	ἔγωγε, ὅτι
4	80a1	σὸ οὐδὲν ἄλλο ἢ αὐτός	1	σὸ αὐτός
5	80a3	γοητεύεις με καὶ φαρμάττεις καὶ ἀτεχνῶς κατεπέδεις, ὥστε	3	γοητεύεις με, ὥστε
6	80a3f.	ὥστε μεστὸν ἀπορίας γεγονέναι	3	ὥστε μεστὸς ἀπορίας εἰμί
7	80a3f.	ὥστε μεστὸν ἀπορίας γεγονέναι	3	ὥστε μεστὸς ἀπορίας εἰμί
8	80a4	μοι παντελῶς, εἰ δεῖ τι καὶ σκῶψαι, ὁμοιότατος εἶναι	4	μοι ὅμοιος εἶναι
9	80a4	μοι παντελῶς, εἰ δεῖ τι καὶ σκῶψαι, ὁμοιότατος εἶναι	4	μοι ὅμοιος εἶναι
10	80a4	μοι παντελῶς, εἰ δεῖ τι καὶ σκῶψαι, ὁμοιότατος εἶναι	4	μοι ὅμοιος εἶναι

88 Vgl. Vorwort bei „Xenia“, 3.

89 Vgl. ebd., 4.

Stephan Wiese: Textarbeit im Lehrbuch „Xenia“

Seiten 89 bis 155

Nr.	Bekker-Seite der OCT-Ausgabe	Passage der OCT-Ausgabe	Zeile(n) im Lehrbuch	Passage im Lehrbuch
11	80a5	εἶναι τό τε εἶδος καί τᾶλλα ταύτη	4	εἶναι ταύτη
12	80a6	νάρκη τῆ θαλαττία	4f.	νάρκη τῆ τῆς θαλάττης
13	80a6f.	αὐτή τὸν ἀεὶ πλησιάζοντα καὶ ἀπτόμενον ναρκᾶν	5	αὐτή ναρκάειν
14	80a7	νῦν ἐμὲ τοιοῦτόν τι ποποιηκένα, [ναρκᾶν].	6	νῦν τὰ αὐτὰ ποιέειν.
15	80a7	νῦν ἐμὲ τοιοῦτόν τι ποποιηκένα, [ναρκᾶν].	6	νῦν τὰ αὐτὰ ποιέειν.
16	80a8	ἔγωγε καὶ τὴν ψυχὴν καὶ τὸ στόμα ναρκῶ	6	ἔγωγε ναρκᾶω
17	80b1	καὶ οὐκ ἔχω ὅτι ἀποκρίνωμαί σοι.	7	καὶ οὐχ οἶός τέ εἰμι λέγειν.
18	80b1	καὶ οὐκ ἔχω ὅτι ἀποκρίνωμαί σοι.	7	καὶ οὐχ οἶός τέ εἰμι λέγειν.
19	80b1	καὶ οὐκ ἔχω ὅτι ἀποκρίνωμαί σοι.	7	καὶ οὐχ οἶός τέ εἰμι λέγειν.
20	80b2	καίτοι μυριάκις γε περὶ	7	Καίτοι γε ἄλλως περὶ
21	80b2	καίτοι μυριάκις γε περὶ	7	Καίτοι γε ἄλλως περὶ
22	80b2	ἀρετῆς παμπόλλους λόγους	7f.	ἀρετῆς πολλοὺς λόγους
23	80b2f.	λόγους εἴρηκα καὶ	8	λόγους ἔχω λέγειν καὶ
24	80b3	γε ἐμαντῷ ἐδόκουν.	8f.	γέ μοι δοκέει.
25	80b3	γε ἐμαντῷ ἐδόκουν.	8f.	γέ μοι δοκέει.
26	80b3	γε ἐμαντῷ ἐδόκουν.	8f.	γέ μοι δοκέει.
27	80b4f.	καί μοι δοκεῖς εὖ βουλευέσθαι	9f.	καί μοι δοκεῖς εἶναι σοφός.
28	80b5	οὐκ ἐκπλέων ἐνθένδε οὐδ' ἀποδημῶν.	10f.	εἰ αἰ ἐνθάδε φίλοις παραμένειν ἐθέλεις.
29	80b5	οὐκ ἐκπλέων ἐνθένδε οὐδ' ἀποδημῶν.	10f.	εἰ αἰ ἐνθάδε φίλοις παραμένειν ἐθέλεις.
30	80b6	ἄλλη πῶλε τιαυτα ποιοῖς,	11	ἄλλη χώρα εἰ καὶ τὰ αὐτὰ ποιέεις.

Nr.	Bekker-Seite der OCT-Ausgabe	Passage der OCT-Ausgabe	Zeile(n) im Lehrbuch	Passage im Lehrbuch
31	80b6	εἰ [...] ἄλλη πόλει τοιαῦτα ποιοῖς.	11	Εἰ [...] ἄλλη χώρα εἰ καὶ τὰ αὐτὰ ποιεῖς.
32	80b6	ἄλλη πόλει τοιαῦτα ποιοῖς.	11	ἄλλη χώρα εἰ καὶ τὰ αὐτὰ ποιεῖς.
33	80b6 f.	τάχ' ἂν ὡς γόης ἀπαχθείης.	12 f.	οἱ ἄλλοι ἄνθρωποι νομίζουσί σε γοητεύειν ἑαυτοῦς καὶ ταχὺ ἄγουσί σε εἰς τὸ δικαστήριον.
34	80b6 f.	τάχ' ἂν ὡς γόης ἀπαχθείης.	12 f.	οἱ ἄλλοι ἄνθρωποι νομίζουσί σε γοητεύειν ἑαυτοῦς καὶ ταχὺ ἄγουσί σε εἰς τὸ δικαστήριον.
35	80b6 f.	τάχ' ἂν ὡς γόης ἀπαχθείης.	12 f.	οἱ ἄλλοι ἄνθρωποι νομίζουσί σε γοητεύειν ἑαυτοῦς καὶ ταχὺ ἄγουσί σε εἰς τὸ δικαστήριον.
36	80b6 f.	τάχ' ἂν ὡς γόης ἀπαχθείης.	12 f.	οἱ ἄλλοι ἄνθρωποι νομίζουσί σε γοητεύειν ἑαυτοῦς καὶ ταχὺ ἄγουσί σε εἰς τὸ δικαστήριον.

2.4.1 Kategorisierung und Interpretation der Textabweichungen

2.4.1.1 Auslassungen einzelner Wörter bis hin zu längeren Passagen

Die Auslassung von Nr. 2 behandle ich unter Anmerkung 102.

Die Verhinderung des Infinitivs ist – wie in Nr. 2 – auch in Nrn. 6 und 7 erfolgt:⁹⁰ Hier ist das infinite γεγόνεσθαι durch das finite εἰμί ersetzt worden. Die Struktur des Nebensatzes (ὥστε μεστὸς ἀπορίας εἰμί) wurde im Vokabelverzeichnis erklärt, einschließlich der möglichen Konstruktion mit einem Infinitiv. Das Verb wurde ausgetauscht, weil das reduplizierte Perfekt von γίγνομαι als zu kompliziert angesehen wurde. In diesem Fall hätten die Herausgeber den Infinitiv εἶναι setzen können,⁹¹ was näher

90 Ich handle diese Veränderung unter zwei Nrn. ab, da zum einen die Vokabel und zum anderen die Form geändert ist.

91 Diese Vokabel wird zwar laut Vokabelverzeichnis in der vierten Lektion eingeführt, findet sich merkwürdigerweise aber nicht im Lernwortschatzverzeichnis.

am Original gewesen wäre. Die Herausgeber haben den SuS also eine Hilfestellung gegeben, deren Verwendung im Text aber gleichzeitig unterbunden. Daher ist dieser Texteingriff zwar gut gemeint, aber inkonsequent ausgeführt. Die Herausgeber hätten entweder die Hilfe geben und den Text an dieser Stelle unverändert lassen sollen, oder andersherum.

Es gibt einige Auslassungen, die grundsätzlich positiv zu bewerten sind, weil die entsprechende Textstelle eine schwierige Konstruktion oder weniger häufig vorkommendes Vokabular enthält und / oder für die Grundaussage weniger wichtig ist. Unter allen Auslassungen leidet natürlich der Stil und auch werden einige Nuancen und damit Interpretationsansätze genommen, doch ist das bei dem anfänglichen Kenntnisstand der SuS hinnehmbar. So fällt die idiomatisch gewordene Kombination⁹² der Wörter οὐδὲν ἄλλο ἢ (Nr. 4) aus. Sie dient als Verstärkung von Menons Argument im ersten Satz, Sokrates würde es eben ganz genauso machen, wie Menon es hört. Die Grundaussage bleibt erhalten, wenn auch nicht so übersteigert formuliert. Nach dem Verb γοητεύω (Nr. 5) sind die von Menon in der OCT-Ausgabe angeführten zwei Synonyme φαρμάττω und κατεπάδω gestrichen.⁹³ Die Charakterisierung Sokrates' ist nun schwächer ausgearbeitet.⁹⁴ Das Adverb παντελῶς (Nr. 8) dient zur Verstärkung des Superlativs ὁμοιότατος (Nr. 9).⁹⁵ Sokrates wird eine extrem starke Ähnlichkeit mit dem Zitterrochen zugeschrieben, die sich durch den Wegfall des Adverbs παντελῶς und die Abschwächung des Superlativs deutlich geringer ausnimmt, doch wird die bis dahin zu komplexe Form des Superlativs⁹⁶ den SuS erspart; da das Adverb damit einen Teil seiner Berechtigung verliert, ist dessen Ausfall konsequent.

In Nr. 10 wird ein konditionaler Nebensatz gestrichen: εἰ δέ τι καὶ σκῶψαι. Er dient im Originaltext dazu, die Gesprächssituation in humoristischer Weise aufzulockern und sich mit Sokrates einen Spaß zu ma-

92 S. dazu KÜHNER / GERTH (1890 und 1904) II, § 534,6 mit Anm.

93 Vgl. LIDDELL / SCOTT / JONES (1996) zu diesen Vokabeln.

94 Zur Charakterdarstellung Menons allgemein s. den kurzen, aber treffend und prägnant formulierten Kommentar von FRIEDLÄNDER (1957), 256.

95 Obwohl der Superlativ nicht wegfällt, sondern lediglich in einen Positiv umgewandelt wurde, behandle ich ihn hier, da die beiden Textveränderungen eng zusammenhängen.

96 Die Komparation wird in der 16. Lektion behandelt.

chen, ähnlich zu agieren also, wie Sokrates Menon gegenüber.⁹⁷ Dieser Nebensatz enthält mehrere Schwierigkeiten: Zum einen wird $\delta\epsilon\tilde{\iota}$ mit einem Infinitiv (statt AcI) und weiterhin nicht in der üblichen Verwendung der Notwendigkeit, sondern der Erlaubnis verwandt;⁹⁸ der Konditionalsatz wird erst in Lektion 17 eingeführt. Daher ist die Auslassung gut motiviert.⁹⁹

Des Weiteren wurde in Nr. 11 ein *accusativus limitationis*¹⁰⁰ gestrichen, der den Vergleich Sokrates-Zitterrochen deutlicher veranschaulichte. Der Akkusativ ist nicht nötig, um den Vergleichspunkt zu verstehen. Eine ähnliche Stelle findet sich in Nr. 16, wo es um die Beschreibung der Taubheit Menons geht. Hier wäre der Akkusativ förderlich gewesen, da Menon sich im Folgenden darüber beklagt, dass er nicht mehr in der Lage sei zu sprechen. Die Antithese, die hier erzeugt werden sollte, wird mit der Auslassung der limitativen Akkusative abgeschwächt. In beiden Fällen sind die Auslassungen gut motiviert, da sich die dem Deutschen so fremde Verwendung des Akkusativs den SuS nicht so einfach erschlosse und eine umfangreichere Einführung bräuchte.

Neben diesen durchaus gelungenen, durchdachten Vereinfachungen haben die Herausgeber durch die Auslassung in Nr. 13 aber auch einen groben Fehler begangen: Zur Veranschaulichung beschreibt Menon die Wirkungsweise des Rochens genauer. Durch den Wegfall von Artikel und Partizipien der Person, die erstarret ($\tau\acute{\omicron}\nu\ \acute{\alpha}\epsilon\tilde{\iota}\ \pi\lambda\eta\sigma\acute{\iota}\acute{\alpha}\zeta\omicron\nu\tau\alpha\ \kappa\alpha\iota\ \acute{\alpha}\pi\tau\acute{\omicron}\mu\epsilon\nu\omicron\nu$), verliert der Prädikatsinfinitiv $\nu\alpha\rho\kappa\acute{\alpha}\epsilon\iota\nu$ seinen notwendigen Subjektsakkusativ, die beide vom finiten Verb $\pi\omicron\iota\acute{\epsilon}\omega$ (Z. 5) regiert werden. Da das Verb nur in seiner intransitiven Bedeutung gebraucht werden kann (also: „Ich erstarre“, aber nicht: „Ich lasse erstarren“),¹⁰¹ müsste hier ein ge-

97 Vgl. KLEIN (1965), 88.

98 Vgl. BLUCK (1961), 268.

99 Es entsteht kein semantischer Bruch: Selbst ohne die Aussage Menons, dass diese Äußerung ein Scherz sei, würden die SuS den Vergleich mit dem Zitterrochen wahrscheinlich nicht als ernstgemeinte Äußerung verstehen. Einen inhaltlichen Nachteil birgt diese Auslassung aber dennoch: Die SuS würden sich bewusst werden, dass auch Platon, bzw. seine auftretenden Personen, durchaus zu Humor in der Lage sind; sie würden dadurch menschlicher werden. Die Vereinfachung ist dennoch gelungen, da sie den Text den SuS überschaubarer macht.

100 Diese Kasusfunktion wird in Lektion 13 eingeführt.

101 Vgl. die Belegstellen bei LIDDELL / SCOTT / JONES (1996) und bei PASSOW (2008).

eignetes Wort ergänzt werden, um den AcI von ποιέω wieder neu zu konstruieren, was nicht erfolgt. Der neue Satz ist unverständlich: „[Der Zitterrochen] macht, dass er selbst erstarrt.“ Eine Alternativlösung als Erleichterung wäre gewesen, die beiden an den Artikel angehängten Partizipien durch ein bekanntes Wort zu ersetzen, z. B. ἄνθρωπος: „αὕτη τὸν ἄνθρωπον ναρκάειν ποιέει“.

Die letzte Auslassung (Nr. 19) ist unmerklich: Neben dem Austausch des Verbes ἀποκρίνομαι durch λέγω (Nr. 18) ist auch das regierte Objekt σοι weggefallen, was kaum auffällt, da der Satz auch in dieser Form verständlich ist: „Ich kann nicht sprechen.“

2.4.1.2 Veränderungen von einzelnen Wörtern bis hin zu Wortverbindungen

Es wurden fünfmal Veränderungen im Tempusgebrauch vorgenommen: Bei Nr. 1 und 25 wurde das Imperfekt (wird in der 17. Lektion eingeführt) durch das Präsens ersetzt. Durch den im Lehrbuch vollzogenen Wechsel von ἴκουσιν zu ἀκούω (Nr. 1) ergibt sich ein Widerspruch: Menon kann, wenn er sich gerade in einem Gespräch mit Sokrates befindet, nicht gleichzeitig über ihn etwas hören.¹⁰² Es ist evident, dass Platon hier Menon bewusst das Imperfekt benutzen lässt, um den Verlauf des Hörens auszudrücken.¹⁰³ Im Gegensatz dazu entsteht bei Nr. 25 durch die Veränderung von ἐδόκουσιν zu δοκέει kein Bruch.¹⁰⁴ In Nr. 15 und 23 wurde Perfekt durch Präsens ersetzt. In Nr. 15 ergibt sich durch den resultativen Aspekt von πεποιτηκέναι kein Widerspruch aufgrund des Tempuswechsels, wenn die Aspektlehre im Unterricht bis dahin thematisiert wurde.¹⁰⁵ In Nr. 23 spricht Menon davon, dass er bereits viele Gespräche

102 Mit der Tempusveränderung hier hängt der Wegfall des Temporalsatzes von Nr. 2 zusammen, der gleichfalls den Gedanken näher erläutert. Dies ist konsequent durchgeführt von den Herausgebern, doch wirkt der Satz in der Lehrbuchversion nun noch befremdlicher und der ursprünglichen Aussage ferner.

103 Das Imperfekt dient weiterhin dazu, eine neue Handlung durch die Erklärung und Veranschaulichung anderer Handlungen zu motivieren. Vgl. KÜHNER / GERTH (1890 und 1904), II, § 383. Menon will im Umschwung des Gespräches als neues Argument den Vergleich mit dem Zitterrochen beginnen. Vgl. dazu auch BEETS (1993), 41 und KLEIN (1965), 88.

104 Menon kann noch immer der Meinung sein, sonst gute Gespräche zu führen.

105 Aufgrund einer bis dato fehlenden Grammatik ist nicht auszumachen, wie stark die Tempusaspekte behandelt werden sollen.

geführt hätte, was er mit dem Perfekt εἶρηκα ausdrückt, das im Lehrbuch durch ἔχω und den Infinitiv λέγειν verändert wurde. Hier wurde nicht nur das Perfekt als unbekanntes Tempus und speziell bei diesem Verb eine schwierige Form vermieden, sondern es wurde auch eine Verwendungsweise von ἔχω eingeführt, die in vielen Texten häufig vorkommt und die auch im nächsten Satz noch einmal auftritt (Z. 9, [...], ἔχω λέγειν), also gleich umgewälzt werden kann. In Nr. 33 wurde der starke Aorist durch das Präsens ausgetauscht. Da der Aorist in einem potentiellen Konditionalgefüge seine Funktion verliert, die Vergangenheit auszudrücken, ist die Veränderung nicht problematisch, weil sie für die SuS zu diesem Zeitpunkt keinen Unterschied in der Übersetzung ausmacht.

Bei den Tempuswechseln insgesamt ist zu sehen, dass sie ihr Ziel, komplexe Formen zu vermeiden, gut erreichen, doch gelegentlich die Argumentationslogik stören,¹⁰⁶ was auch den SuS auffallen sollte, zu diesem Zeitpunkt – in Anbetracht der Erleichterungen – aber hingenommen werden kann. Eine mögliche Alternative zumindest bei Nr. 1 wäre gewesen, den Satz auf Deutsch anfangen zu lassen, um dann auf Griechisch fortzufahren: „Mein lieber Sokrates, ich hörte, ὅτι σὺ αὐτός τε ἀπορέεις καὶ τοὺς ἄλλους ποιεῖς ἀπορέειν“.

Eine Veränderung mit der gleichen Motivation liegt in Nr. 31 vor: Der potentiale Optativ gäbe zwar den Sinn des Satzes besser wieder,¹⁰⁷ doch ist dessen Vereinfachung / Ersatz durch den Indikativ nachvollziehbar und – auch wegen der vernachlässigbaren Veränderung in der Übersetzung – sinnvoll.

106 So könnte in Nr. 15 eine Verständnisschwierigkeit hervorgerufen werden, da das Perfekt hier in Verbindung mit dem Temporaladverb νῦν gebraucht wird; in Nr. 23 könnte Menons Meinung, er könne (in der Gegenwart) viele Gespräche führen, im Widerspruch zu seiner anderen, aporetischen Aussage stehen.

107 Die griechische Sprache drückt mit dem Potentialis eine bloße Vorstellung, eine Art Gedankenexperiment aus, dass Sokrates irgendwo anders wäre. Vgl. KÜHNER / GERTH (1890 und 1904), § 576.

2.4.1.3 Ersatz einzelner oder mehrerer Wörter oder ganzer Konstruktionen

Den Ersatz des Superlativs durch den Positiv (Nr. 9) habe ich auf Seite 120 behandelt.

Die veränderte Attribuierung in Nr. 12 ist gut gelungen, weil das Substantiv *θαλάττη* gebräuchlicher ist als das Adjektiv *θαλαττία*.

An zwei Stellen ist eine schwierige Vokabel durch einen deutlich vereinfachten Ausdruck ersetzt worden: In Nr. 27 wird das Verb *βουλεύομαι* vermieden, das erst in Lektion 35 eingeführt wird. Damit ist der Ersatz von *εὐ βουλευέσθαι* durch *εἶναι σοφός* eine durchaus sinnige Veränderung, da sie den Text vereinfacht, doch gleichzeitig inhaltlich nicht abändert. In Nr. 30 wurde die ‚Stadt‘ durch das ‚Land‘ ersetzt, ein Substantiv der konsonantischen¹⁰⁸ durch eines der α -Deklination. Der semantische Unterschied ist vernachlässigbar gegenüber der deutlichen Vereinfachung.

Neben diesen bloßen Vereinfachungen haben die Herausgeber mehrmals Wörter ersetzt, um eine Vokabel umwälzen zu können, die kurz vorher oder in dieser Lektion eingeführt worden ist.¹⁰⁹ In Nr. 14 und 32 ist dies mit dem Ersatz von *τοιούτων τι* durch *τὰ αὐτά* geschehen. Letzteres ist in der vorherigen Lektion eingeführt worden. Des Weiteren ist das relativ sperrige Wort *τοιούτων* durch das kürzere *αὐτός* ersetzt, was für die SuS eine Erleichterung darstellen sollte. Semantisch lässt sich kein deutlicher Unterschied ausmachen. Wie sich in den kritischen Ausgaben das Vokabular an diesen Stellen wiederholt, wird es auch bei „Xenia“ wieder aufgegriffen, Platons Stil nachahmend. In Nr. 22 wird *παμπόλλους* durch *πόλλους* abgeschwächt. *πολύς* kommt allgemein häufiger vor, speziell auch im selben Satz nochmal (Z. 7–9, hier bei der Häufigkeit der Gesprächspartner: *καὶ πρὸς πολλούς*) und gehört schon ab der nächsten Lektion zum Lernwortschatz.¹¹⁰ In Nr. 35 wird die Eigenschaft Sokrates‘, die Menschen zu ‚bezaubern‘ nicht nominal, sondern verbal ausgedrückt,

108 Die konsonantische Deklination wird ab der achten Lektion eingeführt.

109 So ist es auch mit *ἔχω λέγειν* in Nr. 23 geschehen.

110 Die übertreibende Formulierung Menons wird, wie schon bei Nr. 20, zuungunsten seiner Argumentationsstruktur abgemildert, was aber eine gute Erleichterung ist.

was dahingehend eine Erleichterung ist, dass γοητεύειν bereits in Z. 3 vorgekommen ist.¹¹¹

Neben diesen durchaus positiven Vereinfachungen, die die Aussage des Originals gut transportieren, gibt es auch Fälle, in denen diese durch die Veränderung deutlich verzerrt wird: Der Austausch des Adverbs in Nr. 20 – das Zahladverb μυριάκις durch das unbestimmtere ἄλλως – hat zur Folge, dass Menons übertriebene Aussage abgeschwächt wird, er zurückhaltender wirkt als im Original. In Nr. 24 wird durch den Austausch des reflexiven, betonten Personalpronomens ἐμαυτῶ durch die nichtreflexive, unbetonte Form μοι die Aussage Menons ebenfalls abgemildert. Damit nimmt sich auch hier Menon etwas zurück, ist weniger egozentrisch. Diese zwei Veränderungen wirken vernachlässigbar, doch ergibt sich für die SuS ein anderes Bild des Gesprächspartners; er ist flacher gezeichnet, was auch Interpretationsansätze nimmt.

In Nr. 18 gibt es denn nicht nur eine – wenn auch hinnehmbare – Abflachung der Textqualität, sondern gar einen performativen Widerspruch: Es wurde das Verb ἀποκρίνομαι durch λέγω ersetzt. Wie kann Menon sagen, dass er nicht mehr sprechen könne? Das Verb ‚antworten‘ passt inhaltlich besser zu der Aussage. Deponentien und auch diese Vokabel werden in der 6. Lektion eingeführt. Daher hätte man ἀποκρίνομαι angeben können, mit einem Hinweis auf die nächste Lektion.

Bei der Veränderung von Nr. 28 wurde eine Aussage im Original stark abgeändert und damit verfälscht: Im OCT-Text¹¹² werden die beiden Partizipien jeweils durch οὐ verneint; da weiterhin eine sinnerhellende Partikel fehlt, sind grundsätzlich fast alle Sinnrichtungen denkbar, mit dem konditionalen Nebensinn als Ausnahme. Die Herausgeber des Buches haben sich somit für eine Umgestaltung entschlossen, die den SuS eine Übersetzung mit der von Platon einzigen eindeutig nicht intendierten Nuance abverlangt. Mit dieser Abweichung wird unbekanntes Vokabular durch bekanntes ersetzt¹¹³ und die Negationen aufgehoben. Die Grundaussage bleibt gleich, auch wenn der Blickpunkt verschoben wurde. Statt

111 Des Weiteren gibt es zu diesem Wort eine Übungsaufgabe, die für eine zusätzliche Festigung sorgt.

112 So auch in der Ausgabe von Bluck (1961).

113 Die Vokabel παρανέμω mit Dat. wurde in der vierten Lektion eingeführt.

nicht wegzufahren rät Menon nun, hier in Athen zu bleiben. Grundsätzlich ist die Veränderung von Nr. 28 gut durchdacht und erleichtert den SuS den Text. Dass die Herausgeber aber mit dem Konditionalsatz den SuS eine Konstruktion vorgeben, die der Aussage Platons zuwiderläuft, hätte nicht sein dürfen. Die SuS müssen sich nun nicht mehr zwischen mehreren Varianten entscheiden (die solch eine Partizipialkonstruktion zuließe). Hier hätten die Herausgeber z. B. einen Temporalsatz konstruieren können, um den SuS zu helfen.

2.4.1.4 Hinzufügung eines erklärenden Zusatzes

Aufgrund der Veränderung des Prädikats im letzten Hauptsatz (Z. 12f.) ist nicht nur ein neues Subjekt notwendig geworden; dieses stellen οἱ ἄλλοι ἄνθρωποι (Nr. 34) dar. Diesen werden zwei neutrale Prädikate, νομίζεῖν und ἄγειν, zugewiesen (Nr. 33). Mit ἀπάγειν in der OCT-Ausgabe lässt Platon Menon bereits ein Wort für Arrest verwenden.¹¹⁴ Mit der Entscheidung für das Simplex ἄγω wurde nun ein erklärender Zusatz notwendig, um den Charakter der Jurisdiktion zu bewahren; diese stellt hier εἰς τὸ δικάστηριον dar (Nr. 36). Der semantische Gehalt des Präfixes von ἀπάγειν wurde also durch diese Hinzufügung erhalten und damit ist den SuS elegant nahegebracht worden, was Platon ausdrücken wollte, ohne die komplexere Vokabel zu verwenden.

2.4.1.5 Veränderungen der Interpunktion

Die Hinzufügung eines Kommas in Nr. 3 macht den Beginn eines Objektsatzes gleich zu Beginn kenntlich. Im späteren Verlauf des Lehrbuchtex-tes wurden Kola durch Punkte ersetzt, um Sätze abzuschließen (Nr. 26 und 29). In beiden Fällen scheint für die Herausgeber ein vergleichsweise starker Bruch im Satzgefüge vorzuliegen, um damit einen Punkt gegenüber einem Kolon vorzuziehen. All diese Veränderungen sind sinnig, da sie die Orientierung im Satz erleichtern und gleichzeitig keine inhaltliche Veränderung bewirken.

¹¹⁴ Vgl. BLUCK (1961), 270.

2.4.1.6 Wortumstellung

Es wurde im Lehrbuchtext eine Wortumstellung vorgenommen (Nr. 21): Die Position von γε (Z. 7 im Lehrbuchtext, 80b2 der OCT-Ausgabe) ist in den Handschriften unstrittig.¹¹⁵ Die hervorhebende Partikel betont in der Lehrbuchlektion die adversative Partikel καίτοι. In den kritischen Ausgaben wird der Zahlbegriff μυριάκις und damit die Übertreibung besonders verdeutlicht.¹¹⁶ Die Hervorhebung von καίτοι durch γε ist viel seltener als die Hervorhebung des Wortes καίτοι überhaupt (auch durch andere Wörter).¹¹⁷ Somit entfernen sich die Herausgeber nicht nur vom Stil Platons, sondern verwenden allgemein eine Ausnahme der griechischen Prosa. Des Weiteren ist auch kein Vorteil oder eine Erleichterung für die SuS erkennbar.

2.5 Lektion 24: L-Text „Sexboykott!“ (nach Aristophanes, *Lysistrate* 95–144)

In der *Lysistrate* geht es um den Versuch der Frauen aus ganz Hellas, ihre im Peloponnesischen Krieg gegeneinander kämpfenden Männer durch Sexstreik und Konfiszierung der athenischen Staatskasse (und der der anderen Poleis) zu Friedensverhandlungen zu zwingen. Nach einer Reihe von Episoden, die diese für die Männer ausweglose Situation beschreiben, gelingt das Vorhaben, sodass das Drama mit geschlossenem Frieden und großer Feier gut ausgeht.

Der Lehrbuchtext setzt an der Schlüsselstelle der Komödie ein, an der Lysistrate, die Anführerin der Frauen, ihren aus Athen und anderen Poleis zusammengekommenen Leidensgenossinnen ihren Plan mitteilen will und sie zur Mitarbeit überreden muss.

Die Textgrundlage für diesen Vergleich liefert die kritische Ausgabe von JEFFREY HENDERSON, die zugleich auch eine Einleitung und einen m. E. exzellenten Kommentar bietet, der zur Lösung eventueller textkritischer, sprachlicher und inhaltlicher Fragen und Probleme dienen soll. Des Weiteren verwende ich die kritische Ausgabe von NIGEL G. WILSON

115 Es finden sich keinerlei Hinweise für eine andere Wortstellung in diesem Satz in den kritischen Ausgaben von BURNET (1977) oder BLUCK (1961).

116 Vgl. dazu MENGE / THIERFELDER (2010), S VI 1.1.

117 Vgl. DENNISTON (1950), 564.

(erschienen in der Reihe „Oxford Classical Texts“), um die Vergleichsgrundlage bei sprachlichen Abweichungen zu erweitern. Übersetzungen sind, sofern nicht anders angegeben, von mir.

Der Lektionstext kann im Anhang eingesehen werden.

2.5.1 Tabellarische Auflistung der Unterschiede zwischen der kritischen Ausgabe und dem Lehrbuchtext

Nr.	Bekker-Seite der OCT-Ausgabe	Passage der OCT-Ausgabe	Zeile(n) im Lehrbuch	Passage im Lehrbuch
1	95b–96	Κα. νῆ Δί', ὧ φίλη γύναι, / λέγε δῆτα τὸ σπουδαῖον ὅ τι τοῦτ' ἐστὶ σοι.	1 f.	ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Ὡ φίλη Λυσιστράτη, λέγε δῆτα τὸ πρᾶγμα, ὅ τι ἐστὶ σοι.
2	95b–96	Κα. νῆ Δί', ὧ φίλη γύναι, / λέγε δῆτα τὸ σπουδαῖον ὅ τι τοῦτ' ἐστὶ σοι.	1 f.	ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Ὡ φίλη Λυσιστράτη, λέγε δῆτα τὸ πρᾶγμα, ὅ τι ἐστὶ σοι.
3	95b–96	Κα. νῆ Δί', ὧ φίλη γύναι, / λέγε δῆτα τὸ σπουδαῖον ὅ τι τοῦτ' ἐστὶ σοι.	1 f.	ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Ὡ φίλη Λυσιστράτη, λέγε δῆτα τὸ πρᾶγμα , ὅ τι ἐστὶ σοι.
4	95b–96	Κα. νῆ Δί', ὧ φίλη γύναι, / λέγε δῆτα τὸ σπουδαῖον ὅ τι τοῦτ' ἐστὶ σοι.	1 f.	ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Ὡ φίλη Λυσιστράτη, λέγε δῆτα τὸ πρᾶγμα, ὅ τι ἐστὶ σοι.
5	97 f.	λέγοιμ' ἂν ἤδη. πρὶν <δὲ> λέγειν, ἡμᾶς τοδὶ / ἐπερήσομαί, τι μικρόν. Κα. ὅ τι βούλει γε σύ.		Diese Verse der kritischen Ausgabe fehlen hier.
6	99–101	τοὺς πατέρας οὐ ποθεῖτε τοὺς τῶν παιδίων / ἐπὶ στρατιᾶς ἀπόντας; εὐ γὰρ οἶδ' / ὅτι πάσαισιν ὑμῖν ἐστὶν ἀποδημῶν ἀνὴρ.	3 f.	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Τῶν ἀνδρῶν οὐκ ἐπιθυμεῖτε ἐπὶ στρατιᾶς ἀπόντων;

Nr.	Bekker-Seite der OCT-Ausgabe	Passage der OCT-Ausgabe	Zeile(n) im Lehrbuch	Passage im Lehrbuch
7	99–101	τοὺς πατέρας οὐ ποθεῖτε τοὺς τῶν παιδίων / ἐπὶ στρατιᾶς ἀπόντας; εὖ γὰρ οἶδ' / ὅτι πάσαισιν ὑμῖν ἐστὶν ἀποδημῶν ἀνὴρ.	3f.	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Τῶν ἀνδρῶν οὐκ ἐπιθυμεῖτε ἐπὶ στρατιᾶς ἀπόντων;
8	99–101	τοὺς πατέρας οὐ ποθεῖτε τοὺς τῶν παιδίων / ἐπὶ στρατιᾶς ἀπόντας; εὖ γὰρ οἶδ' / ὅτι πάσαισιν ὑμῖν ἐστὶν ἀποδημῶν ἀνὴρ.	3f.	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Τῶν ἀνδρῶν οὐκ ἐπιθυμεῖτε ἐπὶ στρατιᾶς ἀπόντων;
9	102f.	Κα. ὁ γοῦν ἐμὸς ἀνὴρ πέντε μῆνας, ὃ τάλαν, / ἄπεστιν ἐπὶ Θράκης φυλάττων Εὐκράτη.	5f.	ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Ὁ γ' ἐμὸς ἀνὴρ πέντε μῆνας ἄπεστιν ἐπὶ Θράκης φυλάττων Εὐκράτη.
10	102f.	Κα. ὁ γοῦν ἐμὸς ἀνὴρ πέντε μῆνας, ὃ τάλαν, / ἄπεστιν ἐπὶ Θράκης φυλάττων Εὐκράτη.	5f.	ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Ὁ γ' ἐμὸς ἀνὴρ πέντε μῆνας ἄπεστιν ἐπὶ Θράκης φυλάττων Εὐκράτη.
11	104	Μυ. ὁ δ' ἐμὸς γε τελέους ἐπτά μῆνας ἐν Πύλῳ.	7	ΜΥΡΡΙΝΗ· Ὁ δ' ἐμὸς γε ἐπτά μῆνας ἐν Πύλῳ.

Nr.	Bekker-Seite der OCT-Ausgabe	Passage der OCT-Ausgabe	Zeile(n) im Lehrbuch	Passage im Lehrbuch
12	105–118	<p>Λα. ὁ δ' ἐμός γα, καὶ κ' ἐκ τᾶς ταγᾶς ἔλση ποκά, / πορπακισόμενος φροδοδος ἀμπτάμενος ἔβα. / Λο. ἄλλ' οὐδὲ μοιχοῦ καταλέλειπται φεψάλυξ. / ἔξ οὗ γὰρ ἡμᾶς προῦδοσαν Μιλήσιοι, / οὐκ εἶδον οὐδ' ὄλισβον ὀκτωδάκτυλον, / ὅς ἦν ἄν ἡμῖν σκυτίνη ἴπικουρία / ἐθέλουτ' ἄν οὖν, εἰ μηχανὴν εὐρομ' ἐγώ, / μετ' ἐμοῦ καταλῶσαι τὸν πόλεμον; Κα. νῆ τῷ θεῷ, / ἐγὼ μὲν ἄν, κἄν εἴ με χρεΐη τοῦγκυκλον / τουτὶ καταθεῖσαν ἐκπιεῖν αὐθημερόν. / Μο. ἐγὼ δέ γ' ἄν, κἄν ὡσπερὶ ψήτταν δοκῶ / δοῦναι ἄν ἐμαυτῆς παρατεμοῦσα θῆμισυ. / Λα. ἐγὼν δὲ καὶ κα ποττὸ Ταῦγετόν γ' ἄνω / ἔλσοιμ' ὅπῃ μέλλοιμί γ' εἰράναν ἰδῆν.</p>		Dieser Dialog der kritischen Ausgabe fehlt im Lehrbuchtext.
13*		Der Fragesatz von Lampito im Lehrwerk fehlt in der kritischen Ausgabe.	8 f.	ΛΑΜΠΙΤΩ· Τί ποτε ποιήσωμεν, ὅπως οἱ ἄνδρες αὐτοῖς ἐπανελέθωσιν πρὸς ἡμᾶς;
14	119	λέγοιμ' ἄν· οὐ δεῖ γὰρ κεκρῦφθαι τὸν λόγον.	10 f.	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Οὐ χρή κρύπτεσθαι τὸν λόγον.
15	119	λέγοιμ' ἄν· οὐ δεῖ γὰρ κεκρῦφθαι τὸν λόγον.	10 f.	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Οὐ χρή κρύπτεσθαι τὸν λόγον.
16	119	λέγοιμ' ἄν· οὐ δεῖ γὰρ κεκρῦφθαι τὸν λόγον.	10 f.	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Οὐ χρή κρύπτεσθαι τὸν λόγον.

Nr.	Bekker-Seite der OCT-Ausgabe	Passage der OCT-Ausgabe	Zeile(n) im Lehrbuch	Passage im Lehrbuch
17	119	λέγοιμι ἄν· οὐ δεῖ γὰρ κεκρύφθαι τὸν λόγον.	10 f.	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Οὐ χρή κρύπτεσθαι τὸν λόγον.
18	120–122a	ἡμῖν γὰρ, ὃ γυναῖκες, εἴπερ μέλλομεν / ἀναγκάσειν τοὺς ἄνδρας εἰρήνην ἄγειν, / ἀφεκτέ ἔστι—	10 f.	Ἐὰν μέλλωμεν ἀναγκάσειν τοὺς ἄνδρας εἰρήνην ἄγειν, ἀπεχόμεθα –
19*	120–122a	ἡμῖν γὰρ, ὃ γυναῖκες, εἴπερ μέλλομεν / ἀναγκάσειν τοὺς ἄνδρας εἰρήνην ἄγειν, / ἀφεκτέ ἔστι—	10 f.	Ἐὰν μέλλωμεν ἀναγκάσειν τοὺς ἄνδρας εἰρήνην ἄγειν, ἀπεχόμεθα –
20	120–122a	ἡμῖν γὰρ, ὃ γυναῖκες, εἴπερ μέλλομεν / ἀναγκάσειν τοὺς ἄνδρας εἰρήνην ἄγειν, / ἀφεκτέ ἔστι—	10 f.	Ἐὰν μέλλωμεν ἀναγκάσειν τοὺς ἄνδρας εἰρήνην ἄγειν, ἀπεχόμεθα –
21	120–122a	ἡμῖν γὰρ, ὃ γυναῖκες, εἴπερ μέλλομεν / ἀναγκάσειν τοὺς ἄνδρας εἰρήνην ἄγειν, / ἀφεκτέ ἔστι—	10 f.	Ἐὰν μέλλομεν ἀναγκάσειν τοὺς ἄνδρας εἰρήνην ἄγειν, ἀπεχόμεθα –
22	122b	Κα. τοῦ; φράσον.	12	ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Τίνο; Εἰπέ.
23	122b	Κα. τοῦ; φράσον .	12	ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Τίνο; Εἰπέ .
24	123	Κα. ποιήσομεν, κἂν ἀποθανεῖν ἡμᾶς δέη .	14	ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Ποιήσομεν, καὶ ἐὰν ἀποθάνωμεν.
25*	124	Λυ. ἀφεκτέα τοίνυν ἔστιν ἡμῖν τοῦ πέους.	15	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Ἀπεχόμεθα τοίνυν τῶν ἀνδρῶν.
26	124	Λυ. ἀφεκτέα τοίνυν ἔστιν ἡμῖν τοῦ πέους.	15	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Ἀπεχόμεθα τοίνυν τῶν ἀνδρῶν.
27	125–127	τί μοι μεταστρέψετε; ποῖ βαδίσετε; / αὐταί, τί μοιμυθε κανανεύετε; / τί χρῶς τέτραπται; τί δάκρυον κατεῖβεται;		Diese Fragen der kritischen Ausgabe fehlen im Lehr- buchtext.

Nr.	Bekker-Seite der OCT-Ausgabe	Passage der OCT-Ausgabe	Zeile(n) im Lehrbuch	Passage im Lehrbuch
28*		Dieser Satz fehlt in der kritischen Ausgabe.	15f.	Μὴ ἀπέλιθιτε, ὃ γυναικες.
29	129	Κα. οὐκ ἂν ποιήσαιμ', ἀλλ' ὁ πόλεμος ἐρπέτω.	17	ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Οὐδὲ ποιήσομεν, ἀλλ' ὁ πόλεμος ἐρπέτω.
30	131a	Λυ. ταυτὶ σὺ λέγεις, ὃ ψήττα;	19	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Τί λέγετε;
31	131a	Λυ. ταυτὶ σὺ λέγεις, ὃ ψήττα;	19	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Τί λέγετε;
32	131a	Λυ. ταυτὶ σὺ λέγεις, ὃ ψήττα;	19	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Τί λέγετε;
33	131a	Λυ. ταυτὶ σὺ λέγεις, ὃ ψήττα;	19	ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Τί λέγετε;
34	131b–144	καὶ μὴν ἄρτι γε / ἔφησθα σαντῆς κἄν παρατεμεῖν θῆμισυ. / Κα. ἄλλ', ἄλλ' ὅ τι βούλει. κἄν με χρῆ διὰ τοῦ πυρός / ἐθέλω βαδίξειν. τοῦτο μᾶλλον τοῦ πέους. / οὐδὲν γὰρ οἶον, ὃ φίλη Λυσιστράτη. / Λυ. τί δαὶ σύ; Γυ. κάγω βούλομαι διὰ τοῦ πυρός. / Λυ. ὃ παγκατάπυγον θῆμέτερον ἅπαν γένος. / οὐκ ἐτὸς ἀφ' ἡμῶν εἰσιν αἱ τραγωδίαι / οὐδὲν γὰρ ἔσμεν πλὴν Ποσειδῶν καὶ σκάφη. / ἀλλ', ὃ φίλη Λάκαινα, σὺ γὰρ ἐὰν γένη / μόνη μετ' ἐμοῦ, τὸ πρῶγμ' ἀνασωσαίμεσθ' ἔτ' ἂν. / ξυμψήφισαί μοι. Λα. χαλεπὰ μὲν ναὶ τὼ σιῶ / γυναῖκας ὑπνῶν ἐστ' ἄνευ ψωλᾶς μόνας. / ὅμως γὰ μάν· δεῖ τᾶς γὰρ εἰράνας μάλ' αἰ.		Die Argumentation / der Streit aus der kritischen Ausgabe fehlt im Lehrbuch.

Nr.	Bekker-Seite der OCT-Ausgabe	Passage der OCT-Ausgabe	Zeile(n) im Lehrbuch	Passage im Lehrbuch
35		Die Argumentation des Lehrbuches fehlt in der kritischen Ausgabe.	19–23	Μὴ ἀπέλθῃτε. Ἥμῃς γὰρ χρὴ ἀπέχεσθαι τῶν ἀνδρῶν, ἵνα εἰρήνην ἄγωσιν. ΚΑΛΟΝΙΚΗ· Ἄλλὰ φοβοῦμαι, μὴ ἀποπέμψωνται ἄνδρες ἡμῶς. ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ· Οὐκ ἀποπέμψεται οὐδεὶς οὔποτε οὐδεμίαν. ΛΑΜΠΡΩ· Καλῶς λέγεις. Ἀπεχώμεθα οὖν τῶν ἀνδρῶν.

2.5.2 Analyse und Interpretation der Textabweichungen

2.5.2.1 Auslassungen einzelner Wörter bis hin zu kürzeren Passagen

In diesem Lehrbuchtext sind 16 Auslassungen vermerkt worden, was bei einer Gesamtzahl von insgesamt 35 Veränderungen den größten Posten ausmacht.

Den SuS wird wiederholt geholfen, indem die Herausgeber den Text von selten vorkommendem Wortschatz befreit haben, wie die Auslassung der Anrede ὦ τάλαν (Nr. 10)¹¹⁸ – die auch keinen inhaltlichen Mehrwert geboten hätte – und die plastische Schilderung der Reaktion der Frauen auf Lysistrates Planenthüllung mit teilweise sehr seltenem Vokabular (Nr. 27). In diesem Fall jedoch musste die entstandene Lücke mit einem allgemein gehaltenen Satz (Μὴ ἀπέλθῃτε, ὦ γυναῖκες., Nr. 35) geschlossen werden. Inhaltlich und stilistisch gibt es also einen starken Abfall, doch ist das gut zu verschmerzen angesichts der beseitigten Schwierigkeiten. Dieser neu geschriebene Satz dient auch dazu, das Grammatikpensum für diese Lektion umzuwälzen.

Weiterhin ist die Partikel γάρ zweimal gestrichen worden (Nr. 16 und 18). In beiden Sätzen soll γάρ dazu dienen, Lysistrates Gedanken wei-

118 Vgl. HENDERSON (2002), 79 und WILAMOWITZ-MOELLENDORFF (1927), 129.

terzuführen, die Argumentation voranzubringen, kann also nicht mit „nämlich“ übersetzt werden.¹¹⁹ Da die Verwendung einer Begründung in diesen Sätzen, die γάρ i. d. R. ausdrückt, die SuS vor Verständnisschwierigkeiten stellte und γάρ in einer Übersetzung keine allzu wichtige Stellung einnahm, ist dies eine durchdachte Streichung.¹²⁰

Eine weitere, sinnvolle Streichung ist die Vermeidung des potentiellen Optativs λέγοιμ' ἄν (Nr. 5 und 14), der in der 27. Lektion eingeführt wird. Bei Nr. 14 bringt das Fehlen des Optativs keinen inhaltlichen Bruch, es sollte den SuS nicht auffallen, da λέγοιμ' ἄν hier allein die wörtliche Rede nachahmt, der Atmosphäre dient, doch keinen Inhalt transportiert. Dagegen entsteht ein solcher Bruch in Nr. 5, da der Inhalt, von einem Gesprächsthema (Aufforderung zur Planenthüllung) zum nächsten (Abwesenheit der Männer) überzugehen, nun abrupt und unnatürlicher wirkt. Dies hätten die Herausgeber mit einem neu erdachten Satz sicherlich eleganter lösen können.¹²¹

Die Streichung von Nr. 8 ist gut begründet, da οἶδα erst in Lektion 36 eingeführt wird. Der Satz dient ebenfalls der Ausschmückung der Situation, bringt aber keine neuen Informationen mit sich.

Im Gegenzug zu diesen gut durchdachten Auslassungen gibt es einige eher fragwürdige Hilfestellungen:

Die Herausgeber haben mehrmals Streichungen vorgenommen, obwohl die betreffende Vokabel oder Konstruktion im selben Text ein weiteres Mal vorkommt oder schon aus früheren Lektionen bekannt ist. Daher wird die Motivation der Streichungen oft nicht klar. So beginnt der Text mit einer Auslassung von νῆ Δία (Nr. 1), obwohl das spätere Μὰ Δία (Z. 18) bestehen bleibt.¹²² Weiterhin sind zweimal Formen des Demonstra-

119 Vgl. DENNISTON (1950), 63f.

120 Bei Nr. 16 kommt hinzu, dass γάρ an dritter Position steht. S. dazu die Kommentare zur Stelle von WILAMOWITZ-MOELLENDORFF (1927), 131 und HENDERSON (2002), 83.

121 Ebd., 83 gibt an, dass die zweite Verwendung von λέγοιμ' ἄν in Vers 119 (Nr. 14) mit der von V. 97 (Nr. 5) dahingehend korrespondiert, dass sie eine Art Klammer bilden, die das Einschwören der Kampfkameradinnen zusammenhält. Da beide Formen gestrichen wurden, fehlt nun auch diese Klammer.

122 Eine mögliche Erklärung könnte die affirmative Nuance dieser Partikel sein. S. dazu СМΥΤΗ (1920), § 2922f. Man müsste sie demnach übersetzen mit „Ja, beim Zeus“. Da dies den Charakter einer Antwort hat (was sie im Originaltext auch ist), würde dieser Einstieg keinen für die SuS eindeutigen Textbeginn markieren.

tivpronomens οὗτος gestrichen worden, obwohl das bereits in der vierten Lektion eingeführt worden ist (Nr. 4,¹²³ 31). Beim stark veränderten Satz (Nr. 31–33) entsteht ein deutlicher inhaltlicher Einschnitt, da im Lehrbuchtext der Eindruck erweckt wird, als ob Lysistrate entweder nicht zugehört hätte und nachfragen müsste, was die anderen Frauen gesagt hätten, oder als ob sie sich nicht für die Argumente der Mitstreiterinnen interessierte und daher nicht darauf eingeht. Ebenso leidet die Argumentationslogik durch die Auslassung der Anrede ὦ γυναῖκες (Nr. 20), obwohl sie hinlänglich bekannt ist.¹²⁴ Die Motivation für diese Streichung ist nicht klar; sie entzieht dieser Stelle weiterhin auch einen Teil der Argumentationsstrategie: Es geht Lysistrate hier darum, ein „Wir-Gefühl“ zu schaffen; im Lehrbuchtext ist dieses Vorhaben durch den Eingriff weniger deutlich.

In Nr. 24 ist das Verb δέη gestrichen worden, der davon regierte AcI weggefallen. Es stellt sich die Frage, inwiefern diese Veränderung eine Vereinfachung darstellen soll; alle grammatischen Phänomene des Originaltextes (die Vokabel δεῖ, der AcI, der Konjunktiv im Eventualis mit ἐάν) sind den SuS zu diesem Zeitpunkt bekannt.¹²⁵ Insgesamt ist dieser Eingriff unnötig und widersinnig; eine bekannte Konstruktion wird durch eine andere bekannte ersetzt, zuungunsten des originalen Wortlauts.

Bei folgender Streichung lässt sich der Grund nur erahnen: In Nr. 11 ist das zweiendige Adjektiv τέλειος weggelassen worden. Da dem Text eine sinnvolle Steigerung in der Argumentation genommen wird, das Adjektiv jedoch keine Schwierigkeiten zeitigte, scheint mir die Motivation für die Streichung entweder die Zweiendigkeit zu sein, was kein hinreichender Grund ist, oder die Herausgeber wollten die Vokabel weglassen, um die SuS nicht mit allzu viel neuem Vokabular zu überfordern.

In diesem Lehrbuchtext ist – verglichen mit der kritischen Ausgabe und in Relation mit den anderen untersuchten Texten – sehr viel Textmaterial ersatzlos ausgelassen worden. Der Passage, die insgesamt 50

123 Die Kombination von einem Demonstrativ- und einem Relativpronomen ist ein vergleichsweise seltenes Phänomen und daher ausgelassen worden.

124 Der Lehrbuchtext beginnt mit einer solchen Anrede und eben diese Anrede ist Teil der Hinzufügung von Nr. 28.

125 Einzig die Vermeidung des AcI und die Umwälzung der später eingeführten Konstruktion Eventualis scheinen die möglichen Ziele gewesen zu sein.

Verse umfasst, sind kumulativ 34,5 Verse komplett gestrichen worden. Diese reichen von ein bis drei Versen (Nr. 5,¹²⁶ 8 und 27) bis zur Streichung von je rund 14 Versen (Nr. 12 und 34).

Die Vermeidung u. a. vom ungewohnten, schwierigen ionischen Dialekt begründet auch die Auslassungen der sehr langen Passagen. Die deutlich veränderte Diktion bekannter, das Auftreten unbekannter Wörter hätte die SuS vor allzu große Probleme gestellt.¹²⁷ Indem die Herausgeber diese Stellen gestrichen und im attischen Griechisch neu verfasst haben, sind sie theoriekonform vorgegangen nach dem Grundsatz, dass eine zu umfangreiche Hilfestellung zu vermeiden ist, wenn der Text adaptiert werden kann. Dabei ist einer der Redebeiträge von Lampito ersatzlos ausgelassen worden: Während sie also im Text von HENDERSON¹²⁸ dreimal spricht (V. 105f., 117f. und 142b–144), kommt sie bei „Xenia“ zweimal zu Wort (Z. 8f. und 23).

Es ist jedoch nicht nur der Dialektunterschied aufgehoben worden, auch der Inhalt der jeweiligen Äußerung entspricht teilweise nicht mehr dem Original: In ihrem ersten Redebeitrag spricht Lampito davon, dass ihr Mann nach einem Heimataufenthalt gleich wieder fortging (V. 105f.), in ihrem zweiten, dass sie für den Frieden auch auf den Taÿgeton-Berg klettern würde (V. 117f.); im dritten Beitrag hält sie als einzige zu Lysistrate und deren Plan (V. 142b–144). Dagegen stellt die Lampito der Lehrbuchversion zuerst die Frage (Z. 8f., Hinzufügung in Nr. 13), was die Frauen denn machen könnten, wenn die Männer nach Hause zurückkehrten. Diese Formulierung hat eine Brückenfunktion, da sie so einen bruchlosen Übergang von der Beschreibung der Abwesenheit der Männer zu der wieder textnahen Argumentation von Lysistrate (ab Z. 10) ermöglicht. Im letzten Satz der Passage (Z. 23, Teil der großen Hinzufügung von Nr. 35) ist sie wiederum auf Lysistrates Seite: „Da hast du recht. Wir werden uns nun den Männern enthalten.“ In beiden Fällen wurden auch der deliberative oder der hortative Konjunktiv reingeschrieben.

126 Auf diesen Punkt bin ich bei der Behandlung der Vermeidung von Optativformen auf S. 134 eingegangen.

127 Eine Auflistung der lakonischen Abweichungen vom attischen Dialekt bietet HENDERSON (2002), xlvi–l.

128 Dieser stimmt mit dem von WILSON überein.

Obszönes Vokabular in verschiedenen Formen – durch direkte Nennung obszöner Begriffe, durch Anspielungen, Euphemismen oder auf andere Weise – ist ein konstitutives Merkmal für den Humor der aristophanischen Komödie.¹²⁹ Es ist daher von vornherein evident, dass eine Auslassung dieses vorherrschenden Humorcharakteristikums – obgleich sie aus pädagogischen Gesichtspunkten wohl begründet sein mag – einen im besten Fall unvollständigen, insgesamt aber verzerrenden Blick auf die Dramen des Aristophanes bieten.¹³⁰

Hier sind sämtliche obszönen Wörter entweder ersetzt (Nr. 26),¹³¹ oder die Passage, zu der sie gehören, ist gestrichen worden (Nr. 12 und 34).

Neben diesen beiden Gründen für die Streichungen der längeren Passagen gibt es für Nr. 34 die intertextuelle Anspielung (V. 139: οὐδὲν γὰρ ἔσμεν πλὴν Ποσειδῶν καὶ σκάφη.) auf eine Tragödie des Sophokles; dieser Verweis auf ein nicht erhaltenes Drama wäre für die SuS zu schwierig zu verstehen.

2.5.2.2 Hinzufügung von einzelnen Wörtern bis hin zu längeren Passagen

Die folgenden Hinzufügungen stellen den Sinn einer Aussage deutlicher heraus, wie sie auch die durch eine Auslassung entstandene Lücke wieder auffüllen.

So wurde in Nr. 30 τί eingefügt. Diese Veränderung korrespondiert mit der Streichung von ταυτί (Nr. 31). Den SuS wird hier deutlich gezeigt, dass es sich um eine Frage handelt, was bei dem Satz des Originaltextes nicht so ist; da es in der kritischen Ausgabe kein Interrogativpronomen gibt, stellt Lysistrate da eine Satzfrage. Es wird also mit der Hinzufügung die Art der Frage und demzufolge ihr Sinn verändert. Während Lysistrate in der kritischen Ausgabe eine Bestätigung fordert, fragt sie im Lehrwerk nach einem konkreten Inhalt. Dadurch wird ein leichter Bruch erzeugt,

129 S. zum Begriff der Obszönität und die Affinität der Alten Komödie zu ihr die überblicksartige Darstellung bei HENDERSON (1991), 1–29.

130 S. auch meine Ausführungen zu diesem Thema im Abschnitt 1.2.4.

131 Die Gelegenheit ergab, dass die SuS die neue Vokabel ἀνήρ einmal mehr umwälzen können. Die Herausgeber nutzten also geschickt die Auffüllung einer geschlagenen Lücke, um den SuS den neuen Wortschatz näherzubringen.

da hier nicht die Verwunderung über die vorher getätigten Äußerungen von Kalonike und Myrrhine (Z. 17f.) herausgestellt, sondern der Eindruck erweckt wird, die andere Frauen hätten noch nichts gesagt oder Lysistrate hätte nicht zugehört. Da diese Frage aber mit einer zutage-tretenden Verwunderung begründet werden kann, ist der Lehrbuchtext hier dennoch in sich stimmig. Ein konkretes Ziel der Herausgeber scheint gewesen zu sein, den SuS eine Frage möglichst deutlich zu markieren. Dies hätte wesentlich einfacher durch das Einfügen von ἄρα (eventuell kombiniert mit οὐ oder μή) realisiert werden können.

Die lange Hinzufügung von Nr. 35 ist notwendig geworden, um die Lücke, die die Streichung der langen Passage von Nr. 34 ergab, zu schließen. So ist der Redebeitrag von Lampito deutlich vereinfacht worden. Das, was Kalonike und Lysistrate davor sagen, ist frei ausgedacht und soll Lampitos Zustimmung rechtfertigen. Kalonikes Beitrag dient dazu, das einzige Beispiel für einen negativen Finalsatz nach einem Verb des Fürchtens zu geben. Ihr Satz und Lysistrates Antwort darauf sind inhaltsleer: Wenn die Frauen wirklich eine solche Angst hätten, würden sie sich kaum so leicht beruhigen lassen; hier ist kein Ansatz zur Diskussion geschaffen worden.

2.5.2.3 Veränderungen von einzelnen Wörtern bis hin zu Wortverbindungen

Bei Nr. 2 ist der Sinn der Veränderung nicht ersichtlich: Kalonike spricht Lysistrate nicht mit γυνή an, sondern mit ihrem Namen. Vermutlich soll den SuS so eine größere Nähe, eine Vertrautheit zwischen den beiden Gesprächspartnerinnen vermittelt werden. Eine wirkliche Erleichterung ist hier nicht zu erkennen, da das Wort γυνή seit der zehnten Lektion bekannt ist.

Weiterhin gibt es mehrere Veränderungen (Nr. 3, 6, 15), bei denen die neue Vokabel nur eingeführt worden zu sein scheint, um eben diese Vokabel zu verwenden. Es gibt keinen nennenswerten semantischen Unterschied zwischen dem originalen und dem veränderten Wort. Bei Nr. 3, wo Kalonike Lysistrates Plan mit πράγμα statt mit σπουδαῖον bezeichnet, wird die Formulierung allgemeiner; das Vokabelverzeichnis von „Xenia“ gibt „Sache, Tat“ an, doch das substantivierte Adjektiv des Ori-

ginaltextes besitzt die Konnotation des Ernsthaften, Wichtigen,¹³² was im Lehrbuchtext verloren geht.¹³³ Die Sinnfrage stellt sich beim Verb-austausch von Nr. 6: statt ποθέω steht im Lehrbuch ἐπιθυμέω. Beide Wörter sind *verba contracta* auf -ε-; im LSJ ist nicht auszumachen, dass ein Verb nur in bestimmten Literaturgattungen, bei bestimmten Autoren oder allgemein besonders häufig oder selten vorkommen würde. Das Lehrwerk beinhaltet im Lernvokabelverzeichnis keine verwandten Wörter (z. B. ἐπιθυμία zu ἐπιθυμέω oder πόθος zu ποθέω), die eine Präferenz oder Ablehnung des einen wie des anderen Wortes erklären dürften. Ebenso unklar ist, wieso in Nr. 15 δεῖ durch χρή ersetzt wurde, da beide Verben gleichbedeutend und schon lange bekannt sind.

Während in den Nrn. 3 und 6 eine Vokabel neu eingeführt oder umgewälzt werden soll, hier die Motivation nachvollziehbar ist, fehlt dieser mögliche Grund für Nr. 2 und 15. Diese Veränderungen scheinen willkürlich getätigt worden zu sein.

In den Nrn. 19 und 25 wurde eine komplexe, schwierige Konstruktion (Verbaladjektiv mit *dativus auctoris*, ἡμῖν ἀφεκτέ³ ἔστι) nicht nur vermieden, sondern es wurde auch mit der Erleichterung die Möglichkeit genutzt, ein Thema der Lektion, den hortativen Konjunktiv, mit ἀπεχώμεθα zu exemplifizieren. Die ursprüngliche Konstruktion wäre für die SuS zu diesem Zeitpunkt zu komplex und diese Vokabel ebenso insbesondere durch das Hauchdissimilationsgesetz, dem sie unterworfen war.¹³⁴ Da dieselbe Konstruktion in der kritischen Ausgabe zweimal vorkommt (V. 120–122a und als Wiederaufnahme und Wiederholung V. 124), haben die Herausgeber zweimal dieselbe Vereinfachung vorgenommen. Insgesamt kommt die geänderte Konstruktion dreimal vor (Z. 15, 19f., 23), was redundant wirkt.¹³⁵ Dafür ist es den Herausgebern gelungen, keine

132 Vgl. HENDERSON (2002), 79.

133 Da πρῶγμα in der 21. Lektion eingeführt worden ist, bietet sich hier eine Möglichkeit zur Umwälzung.

134 Im Inhaltsverzeichnis von „Xenia“ findet sich kein Hinweis, dass das Hauchdissimilationsgesetz irgendwann behandelt wird.

135 Zwar haben die SuS Gelegenheit, den neu erworbenen Stoff umzuwälzen, doch gerät die Konstruktion so zu einer Floskel, die die SuS nicht mehr zum Nachdenken animiert.

große inhaltliche Modifikation vorzunehmen, da sie bei der Umgestaltung des Ausdrucks eine verwandte Vokabel genommen haben.

Eine sinnvolle Veränderung mit der Möglichkeit zum Üben einer neuen sprachlichen Erscheinung ist weiterhin die Vereinfachung von Nr. 21: Der Indefinitus der kritischen Ausgabe wird durch den Eventualis ersetzt, der in der vorhergehenden Lektion eingeführt worden ist. Beide Arten von Konditionalgefügen sind bekannt,¹³⁶ die letzteingeführte bekommt hier aber Raum zur Umwälzung. Der inhaltliche Unterschied ist hinnehmbar.¹³⁷

Die Veränderung von Nr. 7 ist gut durchdacht: Die Herausgeber haben offenbar den Ausdruck τῶν παιδίων πατέρες als zu schwierig angesehen¹³⁸ und ihn ausgetauscht durch ἄνδρες. Die inhaltliche Verschiebung ist vernachlässigbar.

In Nr. 22 haben die Herausgeber die Genitivform des Interrogativpronomens τοῦ durch τίνος ersetzt. Damit wird den SuS das Erkennen der richtigen Form erleichtert; τοῦ würde sonst vermutlich als Personalpronomen verkannt werden.

Die SuS haben in Nr. 23 eine gute Möglichkeit zur Umwälzung eines schwierigen Verbes: Statt φράζειν wird nun εἶπεῖν verwendet. Beide Verben sind bereits bekannt – φράζειν seit der 12., der starke Aorist εἶπεῖν seit der 21. Lektion. Der suppletive Aorist von λέγειν erfordert nicht nur mehr Übung, sondern ist auch später eingeführt worden. Da hier auch kein semantischer Unterschied zu verzeichnen ist,¹³⁹ ist diese Veränderung klein.

136 Der Indefinitus ist unter der Bezeichnung ‚Realis‘ in der 4. Lektion eingeführt worden.

137 Die Feinheiten der griechischen Grammatik, die Unterschiede im Gebrauch von Indefinitus und Eventualis zu verstehen und in einer möglichen Übersetzung zum Ausdruck zu bringen, wäre hier noch zu viel gefordert. S. dazu KÜHNER / GERTH (1890 und 1904), § 573 und 575, und ΣΜΥΤΗ (1920), § 2298–2301 und 2335–2339.

138 Das attributiv gestellte Genitivobjekt τῶν παιδίων ist nicht nur nachgestellt, sondern auch mittels eines Hyperbatons, durch das eingeschobene, negierte Verb οὐ ποθεῖτε, von seinem Bezugswort getrennt. Das Inhaltsverzeichnis von „Xenia“ gibt keinerlei Informationen darüber, ob diese Art von Wortstellung zwischen substantivischem Attribut und Bezugswort je behandelt wird.

139 Vgl. dazu auch LIDDELL / SCOTT / JONES (1996) zu den beiden Verben.

Eine weniger eindeutige Bewertung kann man bei den Nrn. 17 und 29 vornehmen: In beiden Fällen wird der Text ohne Frage erleichtert, unbekannte Grammatik vermieden,¹⁴⁰ doch gibt es gleichzeitig Brüche in der Argumentation, die auch den SuS auffallen könnten. So bei Nr. 17: HENDERSON gibt in seinem Kommentar als Übersetzung für das Perfekt „be kept hidden“ an,¹⁴¹ während das Präsens mit „verborgen werden“ übersetzt werden müsste. Da den versammelten Frauen um Lysistrate der Plan bisher verborgen ist, erscheint die Formulierung hier unlogisch. Ein ähnlicher Fall liegt bei Nr. 29 vor: Die Vermeidung des Optativs ist gerechtfertigt. Dennoch ist der Ersatz durch das Futur nicht unproblematisch. Da das Futur eine Darstellung der kommenden Realität ausdrückt und nicht den Charakter eines Gedankenexperiments hat wie der potentielle Optativ,¹⁴² ergibt sich ein Widerspruch durch die Ablehnung des Plans in dieser Zeile und die spätere Zustimmung (Z. 23). Dass Kalonike hier im Pl. spricht, erweckt den Eindruck, sie wäre zum Sprachrohr einer zweiten, Lysistrates Plan gegenüberstehenden Partei der nun geteilten Frauentruppe geworden. Dies stimmt nicht mit dem Original überein, wo verschiedene Frauen dieselbe Meinung vertreten, verknüpft aber das Gespräch.

Beide Veränderungen sind gut nachvollziehbar und gerechtfertigt. Hier wurde sprachliche Vereinfachung zuungunsten der inhaltlichen Logik erwirkt. Die Herausgeber haben nötige Veränderungen mit klarem didaktischen Ziel vorgenommen, die aber zeigen, dass auch scheinbar leichte Änderungen Unstimmigkeiten verursachen können.

140 Das Perfekt wird in den Lektionen 34 und 36f., der Optativ in Lektion 27 eingeführt.

141 HENDERSON 2002, 83.

142 S. auch die Ausführungen bei KÜHNER / GERTH (1890 und 1904), § 387 und 396.

Zusammenfassung

Bei den behandelten Texten zeigt sich, dass die Herausgeber allgemein zwei Strategien verfolgt haben, sich zwei Charakteristika der Textgestaltung ausmachen lassen:

Bei fraglichen Textstellen, schwierigen Vokabeln und / oder komplizierten Konstruktionen hat erstens die Adaption Vorrang vor Texterklärungen. Die einzelnen Sätze sind daher vergleichsweise kurz, Hypotaxen und Parenthesen sind verschwunden; die Texte sind vom Druckbild vergleichsweise frei von umfangreichen Angaben und Hilfestellungen, was auf die SuS motivierend wirken kann.¹⁴³

Die Textadaption hat zweitens durchgängig Vorrang vor der Bewahrung des originalen Wortlautes und damit Stils des Autors. Dadurch wird den SuS natürlich kein vollkommen authentischer erster Eindruck von verschiedenen Texten geboten; dagegen bringt dieses Vorgehen aber i. d. R. einen Vorteil bei der Lesbarkeit und beseitigt einige Verständnisschwierigkeiten. So werden schwierige Vokabeln oder ungewöhnliche Bedeutungen bereits bekannter Wörter vermieden oder ersetzt oder ein längerer Textabschnitt umformuliert, wobei die Grundaussage meistens gut erhalten bleibt. Dies bringt einerseits natürlich den Vorteil, dass die Lehrbuchtexte von „Xenia“ in dieser frühen Phase schon Inhalte liefern können, die in ihrer Vielfalt wie in ihrer Aufbereitung sehr motivierend sind. Die SuS können schon am Anfang die Argumentationstechnik und einige stilistische Besonderheiten antiker Autoren wie Platon, Homer oder der Tragiker kennenlernen. Als Nachteil stellt sich aber auch der Grad der Aufbereitung heraus: Dadurch, dass die Herausgeber als Basis einen originalen Text benutzen, den sie mit einigen Vereinfachungen umändern, kommen zum einen die jeweiligen grammatisch-sprachlichen Themen oder das Lernvokabular quantitativ nicht in dem Maß vor, dass die SuS sie erschöpfend üben könnten,¹⁴⁴ zum anderen werden die verschiedenen Phänomene natürlich nicht so systematisch behandelt wie

143 Vgl. auch meine Ausführungen zu dem Thema unter Abschnitt 1.2.2.

144 Im *Lysistrate*-Text z. B., in dem verschiedene Konjunktivverwendungsweisen eingeübt werden sollen, kommen diese wie folgt vor: einmal dubitativ (Nr. 13, Z. 8), dreimal final (Nr. 13, Z. 8f.; Nr. 35, Z. 20 u. 21), dreimal hortativ (Nr. 19, Z. 11; Nr. 25, Z. 15; Nr. 35, Z. 23), zweimal prohibitiv (Nr. 28, Z. 15; Nr. 35, Z. 19). Alle

bei selbsterdachten Texten.¹⁴⁵ In anderen Lehrbüchern, die Kunsttexte verwenden, haben die jeweiligen Herausgeber eine direktere Rückmeldung, ob die SuS ein bestimmtes Thema verstanden hätten oder eine wichtige Vokabel kontextbezogen sinnvoll übersetzen könnten. Doch die hier vorgestellte Arbeitsweise ist anders nicht denkbar; eine stärkere Gewichtung auf eine systematische Vorgehensweise und auf das Grammatik- und Wortschatzpensum würde mit zusätzlichen Adaptionen den originalen Wortlaut weiter verfälschen.

Ob der Grad der Texteingriffe ausreichend ist, um den SuS die verschiedenen Grammatikthemen so zu präsentieren, dass sie diese ausreichend umwälzen können, kann hier nicht bewertet werden; dies muss die Praxis zeigen und ist auch vom jeweiligen Lehrkörper abhängig. Überhaupt sind die Texte sehr unterschiedlich adaptiert worden, haben für ein grammatisches Phänomen oder für eine bestimmte Vokabel umfangreichere Übungsmöglichkeiten als für andere. Dies liegt in der sprachlichen und inhaltlichen Eigenständigkeit der einzelnen Texte begründet ebenso wie in der Progression der SuS und der damit verbundenen textuellen Anpassung. Die zu Beginn aufgestellte These, die Texte würden mit Fortschreiten des Lehrbuchs an Originalität zunehmen, im Umkehrschluss an Texteingriffen abnehmen, hat sich nicht bewahrheitet: Quantitativ wie qualitativ lässt sich keine markante Reduktion feststellen; hier muss natürlich beachtet werden, dass erstens der letzte untersuchte Text sich noch in der Mitte des Lehrbuchs befindet, sich ein solches Postulat also später noch erfüllen kann, und dass zweitens die SuS immer in der Sprachlernphase, am Anfang sind, was eine vergleichsweise starke Adaption fast durchgehend nötig macht.¹⁴⁶

Im Text der fünften Lektion, aus dem platonischen *Menon*, gibt es viele Vereinfachungen, die den behandelten Wortschatz verringern, in-

diese Konjunktive sind durch eine Veränderung in den Text gekommen. Es gab also keinen einzigen Konjunktiv im Hauptsatz im ursprünglichen Text.

145 So fehlen auch im Inhaltsverzeichnis jeweilige Informationen darüber, ob z. B. die Aspektelehre oder verschiedene Partikeln überhaupt behandelt werden. In der Hinsicht wird der gesonderte Grammatik-Band Klarheit schaffen.

146 Das betrifft nicht nur die zwei behandelten Texte in diesem Artikel, sondern auch die zwei weiteren (Lektion 14: L-Text „Der Zorn des Achill“ (nach Homer, *Ilias* XXII 249–272) und Lektion 25: Γνωθι σαυτόν-Text „Gut leben – gut sterben“ (nach Platon, *Epistulae* 7, 334c4–335a7)), die ich für meine Masterarbeit untersucht hatte.

dem z. B. im adaptierten Text dieselben Wörter mehrmals vorkommen (γοητεύειν in Z. 3 und 12, πολὺς in Z. 7f., τὰ αὐτά in Z. 6 und 11), wohingegen an der entsprechenden originalen Textstelle verschiedene Wörter gebraucht werden. Für die SuS sind an diesen Stellen gute Vereinfachungen vorgenommen, da sie Platons Elaboriertheit und stilistische Komplexität verringern, doch gleichzeitig die Aussage sinngemäß transportieren können. Es ist evident, dass die Auslassungen oder die Veränderungen von grammatischen Phänomenen dadurch motiviert sind, dass diese noch nicht eingeführt wurden; dass die fünfte Lektion zur Wiederholung und Sicherung des bisher Gelernten dienen soll, also keine neuen Konstruktionen behandelt werden, beschränkt auch die Einführung neuen Vokabulars. In vielen Fällen sind sinnvolle Lösungen gefunden worden, um den originalen Sinn zu transportieren. Daher sind die meisten Abweichungen vom grammatischen Blickpunkt aus insgesamt gerechtfertigt und auch gelungen. Die Abweichungen sind allerdings in ihrer Quantität (36 einzelne Punkte in 13 Zeilen Lehrbuchtext) so deutlich, dass sich die Frage stellt, ob nicht ein leichter Text mit weniger Veränderungen als Folge eine bessere Wahl gewesen wäre. Bei der Interpretation der Abweichungen sind die verschiedenen rhetorischen Techniken Platons deutlich zutage getreten und wie viel davon im adaptierten Text noch übrigbleibt.

Der Wegfall ausschmückender oder explikativer Zusätze nimmt der Passage ein wenig den Nimbus eines richtigen Gesprächs, das Hauptmerkmal der platonischen Dialoge. Insgesamt wird der Inhalt aber gut vermittelt und ein Großteil des platonischen Stils bleibt vorhanden. Gerade dadurch, dass man sich durch den direkten Vergleich mit der originalen Textstelle vor Augen führt, was der Lehrbuchtext nun nicht mehr aussagt, wird bewusst, wie viel Inhalt und Interpretationspotenzial in der originalen Passage steckt. Ein Text mit einem weniger ausgefeilten Stil hätte nicht so viele Veränderungen nötig gemacht. So büßt die Adaption auch im Bereich der Figurencharakterisierung ein: In dem Text ist eine humorvolle Stelle gestrichen worden (Nr. 10) und Menon ist durch den Wegfall von verschiedenen Äußerungen (z. B. Nr. 20, 22, 24) weniger selbstbewusst, weniger angeberisch. Damit geben die Herausgeber schon eine Richtung zur Interpretation vor. Dass sich die Streichungen /

Veränderungen solcher charakterisierender Worte häufen, deutet darauf hin, dass die Herausgeber diese bewusst, aus inhaltlichen, nicht nur aus sprachlichen Beweggründen vorgenommen haben, wahrscheinlich um ein möglichst konzinnnes Bild von Menon zu liefern nach der Überlegung: Wenn er in einem Satz bescheiden auftritt, kann er im nächsten kein Angeber sein. Dies scheint mir gut überlegt zu sein, doch bei anderen inhaltlichen Aspekten vom Text zeigt sich kein so klares Bild: Die Frage stellt sich allgemein, nach welchen Kriterien dieser Text ausgewählt worden ist; ist ein Gespräch über die ἀρετή und über Zitterrochen wirklich geeignet für die jungen SuS, die erst bis zur fünften Lektion vorgedrungen sind?¹⁴⁷ Ein sprachlicher Schwerpunkt dieser *Menon*-Passage, der sie für die fünfte Lektion – oder allgemein für eine Lehrbuchlektion – prädestinieren würde, ist nicht auszumachen.

Dreimal haben die Herausgeber Konstruktionen oder Vokabeln in den Lehrbuchtext geschrieben, die so entweder nicht von Platon intendiert waren (Nr. 28) oder gegen sprachlich-stilistische Regeln der griechischen Sprache allgemein verstoßen (Nr. 13 und 21). Diese Stellen müssen dringend überarbeitet werden, da ansonsten die SuS schon in dieser frühen Phase falsches / schlechtes Altgriechisch gelehrt bekommen oder ein allzu verzerrtes Bild vom Inhalt.

Im Text der 24. Lektion spricht Lysistrate zu und mit den zusammengekommenen Frauen, um sie zu überzeugen, bei ihrem Friedensplan mitzuarbeiten. Beim „Xenia“-Text bleibt, dass die Frauen ihre Männer, die nur kurz zu Hause sind, vermissen, dass sie für das Ende des Peloponnesischen Krieges große Opfer, auch den eigenen Tod, hinnehmen würden, dass sie bei Enthüllung Lysistrates' Plans davonlaufen und dass sie dann, durch Zureden von Lysistrate und Lampito, doch mitmachen. Im Großen und Ganzen ist dies auch der Inhalt der originalen Passage.

Es gehen jedoch viele Aspekte verloren, wie das zeitgenössisch-realistische Kolorit durch Alltagssprache und Verwendung des lakonischen Dialekts. Hier fragt man sich, warum die Herausgeber nicht zumindest eine Stelle ausgewählt haben, die keine spartanischen Personen beinhaltet, um die entsprechenden problemlösenden Texteingriffe von vornhe-

147 Hier böte sich erzählende Prosa, z. B. von Xenophon als mögliche Alternative an, was an sich einen leichteren Zugang bietet.

rein zu vermeiden. Weiterhin fehlen Wortspiele, Intertextualität und die Obszönität der Sprache. Obwohl diese Passage vergleichsweise wenig obszönes Vokabular bietet, scheint es unangebracht, dass sich die Herausgeber überhaupt für einen aristophanischen Text entschieden haben, wenn sie dieses derart wichtige Stilmerkmal komplett entfernen. Hier hätten sie einen weitaus ‚harmloseren‘ Text auswählen können (z. B. eine Passage aus dem *Dyskolos* des Menander)¹⁴⁸, um die SuS einerseits mit der Komödie als Gattung bekannt zu machen, gleichzeitig aber auch weniger Texteingriffe vornehmen zu müssen. Insgesamt geht das Wichtigste, was der Text bieten soll, nämlich Witz und Humor, verloren. Ein Beispiel: Während in der Originalfassung die Entrüstung der Frauen und ihre anfängliche Ablehnung auf *Lysistrates* Plan auf ihre eigene Wollust zurückgeführt wird, geht es bei „Xenia“ um die Angst, fortgejagt zu werden, was am Original vorbeigeht und schlichtweg nicht lustig ist. Insgesamt wirken die Frauen ziemlich bieder und geschäftsmäßig.

Neben all den kleinen Veränderungen geben allein schon die beiden großen Streichungen ein Urteil darüber ab, wie (un)geeignet diese Passage aus der *Lysistrate* ist: Die Auslassung der beiden längeren Passagen vermeidet sehr große, verschiedenartige Schwierigkeiten und ist insofern durchdacht in ihrer Konzeption und geglückt in ihrer Ausführung. Andererseits werden durch ihr Fehlen auch Lücken geschlagen, die auszugleichen weitere Texteingriffe notwendig gemacht haben. Das zeigt, dass der Text insgesamt zu komplex in seiner Komposition und damit zu schwierig ist, sodass das Vorhaben, eine Passage aus einer aristophanischen Komödie in einem so frühen Stadium zu verwenden, generell überdacht werden sollte. Ein leichter Text mit einer simpleren Komposition wäre hier sicherlich die bessere Wahl gewesen. Auch in der Beziehung wäre ein Textausschnitt aus Menander eine sinnvolle mögliche Alternative gewesen.

Im *Lysistrate*-Text werden als grammatisches Thema verschiedene Verwendungsweisen des Konjunktivs im Hauptsatz eingeführt und

148 Menander kommt als Autor im gesamten Lehrwerk nicht vor; der W-Text der 23. Lektion ist einer antiken Inhaltsangabe eines menandrischen Stücks nachempfunden.

-geübt.¹⁴⁹ Diese sind sämtlich durch die Herausgeber hineingeschrieben worden. Die Überlegung, einen Text, der für die Behandlung eines bestimmten grammatisch-sprachlichen Themas prädestiniert ist und dieses dann schon beinhaltet,¹⁵⁰ scheint die Herausgeber also nicht bei der Wahl zumindest dieses Textes beeinflusst zu haben. Es wäre sicherlich sinniger und auch weniger aufwendig in der Adaption gewesen, einen Text zu verwenden, in dem der Konjunktiv ohnehin reichlich Verwendung findet. Doch abgesehen davon sind die Konjunktive an geeigneten, sinnvollen Stellen eingesetzt. Die Aufforderungen zur Mitarbeit, die Planenthüllung, die Umstimmung der zögernden Frauen sind gute Beispiele, wofür die verschiedenen Konjunktivarten gebraucht werden.

Allgemein ist zu sagen, dass, obwohl sehr viele Adaptionen in den untersuchten Texten gelungen sind, es einige Fälle gibt, in denen der ursprüngliche Inhalt allzu stark verändert worden ist. Da wäre es sinnvoll über die Alternative nachzudenken, die betreffende Stelle in deutscher Fassung anzugeben. JUTTA VOGEL, die diese Praxis in einem französischen Lehrbuch beobachten konnte, kommt zu folgendem Urteil: „Findet man als Schulbuchautor einen Text zu schwierig, könnte man als Alternative zu den manchmal ungut verlaufenden Vereinfachungen zu einem ähnlichen Hilfsmittel greifen wie die französischen Kollegen und für solche Stellen eine Übersetzung anbieten.“¹⁵¹ Dies wäre ebenso eine Möglichkeit, den Text inhaltlich voranzubringen und gleichzeitig zu vermeiden, dass eine Passage ob ihres zu schwierigen Inhalts und einer zu umfangreichen Adaption ersatzlos gestrichen wird.¹⁵² Überhaupt ist es schade, dass nur die Veränderung vom Textmaterial selbst als Adaption verwendet wurde und dass subtilere Maßnahmen (wie graphische Veränderungen / Hervorhebungen) nicht vorkommen. Dabei sollte es klar sein, dass der Inhalt nicht immer so leicht mit einem anderen Verb oder einer anderen Konstruktion wiedergegeben werden kann.¹⁵³ Da ist

149 S. die Auflistung der Konjunktive unter Anmerkung 144.

150 S. meine Ausführungen dazu in Abschnitt 1.2.1.

151 VOGEL (2003), 55.

152 Daneben können gedruckte Übersetzungen natürlich auch dazu genutzt werden, den zu übersetzenden Text in einen großen Zusammenhang zu stellen, wie RICHTER (2004), 27 ausführt.

153 S. auch meine Ausführungen zu diesem Thema im Abschnitt 1.2.5.

wieder einmal generell zu fragen, wieso bestimmte, sehr schwierige Autoren in einer so frühen Lernphase vorkommen, wenn dabei derart viel verloren geht. Die Texte, die auf diese Weise produziert werden, gehen notwendigerweise wieder in Richtung Kunsttexte, als deren Alternative sie doch konzipiert und angepriesen sind.

Insgesamt sind die genannten Punkte Kritik auf sehr hohem Niveau. Alle Texte bieten, wenn man nicht den unmittelbaren Vergleich mit dem jeweiligen Original sucht, sondern die Lehrbuchtexte als solche nimmt und ihren Einsatz im Unterricht überdenkt, viele Vorteile:¹⁵⁴ Alle Texte¹⁵⁵ im Lehrbuch sind als Gebrauchstexte konzipiert, weswegen der künstlerische Charakter des Originals weniger eine Rolle spielt und es auch nicht darauf ankommt, diesen nachzuahmen. Dennoch zeigen alle Lektionstexte nicht die Charakteristika von Trivialliteratur; keiner von ihnen ist arm an Problemen, im Gegenteil: Die angesprochenen Themen bieten reichlich Stoff, sie zu problematisieren, zu diskutieren und zu unterschiedlichen Meinungen zu gelangen. Bei der Frage der Klischeehaftigkeit muss genauer differenziert werden; bei Aristophanes gehören Klischees zum Kalkül; insgesamt sind die vorkommenden Figuren deutlich interessanter und individueller gezeichnet als Figuren in anderen Schulbüchern, da immer noch die antiken Vorbilder gut durchscheinen. Moderne Klischees werden auf diese Weise vermieden. Dadurch und aufgrund der problematisierten Themen findet keine simple Weltdeutung statt; die Themenbereiche werden vergleichsweise ausführlich diskutiert. Die bei VEIT angesprochene „modellhafte Elementarität“ ist ebenfalls vorhanden, da keiner der Texte nur Informationen vermitteln will und diese wie bei einem Lexikoneintrag nacheinander aufzählt, sondern immer eine Charakterisierung der jeweils sprechenden Person auszumachen ist. Überhaupt ist der Informationsgehalt m. E. dünner als in Texten anderer Lehrbücher (wo z. B. ein einzelner Lehrbuchtext ein komplettes sophokleisches Drama oder überhaupt sehr lange originale Passagen als Fundament haben), was ich als Vorteil ansehe, weil es der stilistischen Ausgestaltung und der umfänglicheren Themenbetrachtung zugutekommt. Die Personen in

154 Ich beziehe mich für die im Folgenden angestellten Überlegungen auf den Kriterienkatalog von VEIT. S. Anmerkung 35.

155 Die genannten Vorzüge treffen auf beide besprochenen Texte zu, obgleich mittelgroße Abstriche beim aristophanischen Text zu machen sind.

den hier besprochenen Texten referieren nicht nur, sie agieren ‚szenisch‘ sind glaubwürdiger und die SuS können sie sich leichter vorstellen und dadurch in ihren Worten und Taten besser nachvollziehen. Bei „Xenia“ bekommen die SuS mehr von der Fremdheit antiker Gesellschaften mit, eben weil die Personen größtenteils mit ihrer ursprünglichen Intention reden und handeln, wodurch die SuS eine gute Möglichkeit bekommen, ihre eigene Weltdeutung zu reflektieren und zu erweitern.

Eine letzte Bewertung fällt aus zwei Gründen schwierig aus, erstens weil das *secundum comparationis* das Urteil maßgeblich beeinflusst: Mit Blick auf die Originale fallen die Lehrbuchtexte natürlich deutlich schwächer aus, mit Blick auf gängige andere Lehrbücher sind sie jedoch gut, teilweise sehr gut gemacht.¹⁵⁶ Somit kann nur die unterrichtliche Praxis ein endgültiges Urteil abliefern. Doch meiner Meinung nach ist der Weg, den das Lehrbuch „Xenia“ hier beschreitet, von der Qualität der Texte in manchen Punkten noch verbesserungswürdig, insgesamt aber durchaus annehmbar. Die weitere wichtige Frage lautet, ob die behandelten grammatisch-sprachlichen Themen in einem ausreichenden Maß in den Lehrbuchtexten vorkommen, um genügend Umwälzung zu erfahren. Im Vergleich zu anderen Lehrbüchern, in deren Texten ein neues Thema beinahe in jedem Satz vorkommt, sind die vorkommenden Phänomene spärlich vorhanden. Das kann immer noch ausreichend sein, es kann sich aber auch das Problem ergeben, dass die SuS das jeweilige Thema nicht in ausreichendem Maß üben können, was weiteres Übungsmaterial nötig machte. Dies aber kann nur die unterrichtliche Praxis zeigen.

156 Dieses Fazit ziehe ich auch mit Blick auf die Texte der 14. und der 25. Lektion, die ich in meiner Masterarbeit ebenso untersucht habe.

Anhang

Lektionstext von Lektion 5: Γνωθί σαυτόν-Text „Sokrates – ein Hexer?“ (nach Platon, *Menon* 79c–80b)

Sokrates – ein Hexer?

Im platonischen Dialog *Menon* geht es um die Frage: „Was ist Tugend?“. Nachdem Menon sich an mehreren Definitionen versucht hat, aber immer wieder von Sokrates widerlegt worden ist, beschreibt er halb scherzhaft, halb verärgert, wie Sokrates auf ihn wirkt.

07 ❶ ὦ Σώκρατες, ἀκούω μὲν ἔγωγε¹, ὅτι σὺ αὐτὸς τε ἀπορέεις
καὶ τοὺς ἄλλους ποιεῖς ἀπορεῖν· καὶ νῦν, ὥς γέ μοι
3 δοκέεις, γοητεύεις² με, ὥστε μεστός³ ἀπορίας εἰμί. Καὶ
δοκέεις μοι ὅμοιος εἶναι ταύτῃ τῇ πλατεῖα νάρκη⁴ τῇ τῆς
6 θαλάττης· καὶ γὰρ αὕτη ναρκάειν⁵ ποιεῖ, καὶ σὺ δοκέεις
μοι νῦν τὰ αὐτὰ ποιεῖν· ἀληθῶς γὰρ ἔγωγε ναρκάω⁵, καὶ
οὐχ οἷός τέ εἰμι λέγειν. Καίτοι γε ἄλλως⁶ περὶ ἀρετῆς πολ-
7 λούς⁷ λόγους ἔχω⁸ λέγειν καὶ πρὸς πολλούς⁷, καὶ πάνυ εὖ,
9 ὥς γέ μοι δοκεῖ. Νῦν δὲ οὐδ’⁹, ὅτι ἐστίν⁹, ἔχω λέγειν. Καί
μοι δοκέεις εἶναι σοφός, εἰ ἀεὶ ἐνθάδε φίλοις παραμένειν
ἐθέλεις. Εἰ γὰρ ξένος ἐν ἄλλῃ χώρᾳ εἴ καὶ τὰ αὐτὰ ποιεῖς,
12 οἱ ἄλλοι ἄνθρωποι νομίζουσι σε γοητεύειν² ἑαυτοῦς¹⁰ καὶ
ταχὺ ἄγουσι σε εἰς τὸ δικαστήριον.

¹ ἔγωγε ἔγω-γε

² zu γοητεύω s. Aufgabe 4

³ μεστός *m. Gen.*: voll von

⁴ ἡ πλατεῖα νάρκη *der Zitter-
rochen*

⁵ ναρκάω *erstarren*

⁶ ἄλλως *sonst*

⁷ πολλοί *viele*

⁸ ἔχω *hier*: wissen, können

⁹ ὅτι ἐστίν *hier*: was sie ist

¹⁰ ἑαυτοῦς *sie*

(*Reflexivpronomen Akk. Pl. m.*)

nach Platon, *Menon* 79e–80b

Lektionstext von Lektion 24: L-Text „Sexboykott!“ (nach Aristophanes, *Lysistrate* 95–144)

L Sexboykott!

In seiner Komödie *Lysistrate* beschäftigt sich Aristophanes mit dem Peloponnesischen Krieg. Die Athenerin Lysistrate will mit Frauen aus Athen und Sparta die Männer zwingen, den Krieg zu beenden, und unterbreitet ihnen ihren Plan.

ΚΑΛΟΝΙΚΗ¹: ὦ φίλη Λυσιστράτη, λέγε δῆτα τὸ πρᾶγμα, ὃ τι ἐστί σοι.

¹ Kalonike und Myrrhine kommen wie Lysistrate aus Athen, Lampito aus Sparta.

3 ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ: Τῶν ἀνδρῶν οὐκ ἐπιθυμεῖτε ἐπὶ στρατιᾶς ἀπόντων;

ΚΑΛΟΝΙΚΗ: Ὁ γ' ἐμὸς ἀνὴρ πέντε μῆνας ἄπεστιν ἐπὶ Θοράκης φυλάττων Εὐκράτη².

² Εὐκράτης Eukrates (ein Feldherr στρατηγός)

ΜΥΡΡΙΝΗ: Ὁ δ' ἐμὸς γε ἑπτὰ μῆνας ἐν Πύλῳ.

ΛΑΜΠΙΤΩ: Τί ποτε ποιήσωμεν, ὅπως οἱ ἄνδρες αὐθις ἐπανέλθωσιν πρὸς ἡμᾶς;

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ: Οὐ χρή κρύπτεσθαι τὸν λόγον. Ἐὰν μέλλωμεν ἀναγκάσειν τοὺς ἄνδρας εἰρήνην ἄγειν, ἀπεχώμεθα –

12 ΚΑΛΟΝΙΚΗ: Τίνος; Εἰπέ.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ: Ποιήσετ' οὖν;

ΚΑΛΟΝΙΚΗ: Ποιήσωμεν, καὶ ἐὰν ἀποθάνωμεν.

15 ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ: Ἀπεχώμεθα τοῖνον τῶν ἀνδρῶν. – Μὴ ἀπέλιθτε, ὦ γυναῖκες. Ποιήσετ' ἢ οὐ ποιήσετ'; ἢ τί μέλλετε;

ΚΑΛΟΝΙΚΗ: Οὐ ποιήσωμεν, ἀλλ' ὁ πόλεμος ἐρπέτω³.

18 ΜΥΡΡΙΝΗ: Μὰ Δί' οὐδ' ἐγὼ γάρ, ἀλλ' ὁ πόλεμος ἐρπέτω³.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ: Τί λέγετε; Μὴ ἀπέλιθτε. Ἡμᾶς γάρ χρή ἀπέχεσθαι τῶν ἀνδρῶν, ἵνα εἰρήνην ἄγῳσιν.

21 ΚΑΛΟΝΙΚΗ: Ἀλλὰ φοβοῦμαι, μὴ ἀποπέμψωνται ἄνδρες ἡμᾶς.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ: Οὐκ ἀποπέμψεται οὐδεὶς οὔποτε οὐδεμίαν.

ΛΑΜΠΙΤΩ: Καλῶς λέγεις. Ἀπεχώμεθα οὖν τῶν ἀνδρῶν.



Weibliche Maske der Komödie (o. J.)

³ ἐρπέτω (er, sie, es) soll weitergehen

Literaturverzeichnis

Lehrwerke

BARTOSZEK, VERENA et al. (Hrsg.), *VIVA 1*, Göttingen 2012.

BLANK-SANGMEISTER, URSULA et al. (Hrsg.), *Intra*, Göttingen 2008.

FINK, GERHARD / FRIEDRICH MAIER (Hrsg.), *Cursus Continuus. Unterrichtswerk für Latein*. Ausgabe A, 2. Aufl. Bamberg 1997.

HOLTERMANN, MARTIN / IRMGARD MEYER-EPPLER (Hrsg.), *Actio 1*, Leipzig 2005.

KAMPERT, OTMAR / WOLFGANG WINTER (Hrsg.), *Xenia. Griechisches Unterrichtswerk*, Bamberg 2012.

KARL, KLAUS et al. (Hrsg.), *AUSPICIA. Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache in drei Bänden*. Band I, 2. Aufl. Regensburg 2005.

MAIER, FRIEDRICH (Hrsg.), *Hellas*, 3. Aufl. Bamberg 2013.

UTZ, CLEMENT (Hrsg.), *prima. Gesamtkurs Latein*. Ausgabe A, Regensburg 2012.

UTZ, CLEMENT / ANDREA KAMMERER / CHRISTIAN ZITZL (Hrsg.), *Campus. Gesamtkurs Latein*. Ausgabe A, Bamberg 2012.

WEILEDER, ANDREAS / HERBERT MEYERHÖFER (Hrsg.), *KAIROS. Griechisches Unterrichtswerk*. 2 Bd., Bamberg 2006/2007.

Textausgaben, Kommentare und Übersetzungen

BEETS, MUUS G. J., *The Road to Larissa. A Companion to Plato's Menon*, Amsterdam 1993.

BLUCK, RICHARD S., *Plato's Meno. Edited with Introduction and Commentary*, Cambridge 1961.

BURNET, JOHANNES, *Platonis Opera. Recognovit brevique adnotatione critica instruxit*. Tomus III: Tetralogiam V–VII continens, Oxford 1977 (zuerst 1903) (= Oxford Classical Texts)

FRIEDLÄNDER, PAUL, *Platon. Band 2: Die platonischen Schriften, 1. Periode*, Berlin 1957.

Stephan Wiese: Textarbeit im Lehrbuch „Xenia“

Seiten 89 bis 155

HENDERSON, JEFFREY, *Aristophanes Lysistrata*. Edited with Introduction and Commentary, Oxford 2002.

KLEIN, JACOB, *A Commentary on Plato's Meno*, Chapel Hill, 1965.

VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, ULRICH, *Aristophanes. Lysistrate*, Berlin 1927.

Nachschlagewerke und Lexika

DENNISTON, JOHN D., *The Greek Particles*. Revised by K. J. Dover, Oxford 2^e1950.

KÜHNER, RAPHAEL / BERNHARD GERTH, *Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache. Zweiter Teil: Satzlehre*. Neu bearbeitet von Bernhard Gerth. Hannover / Leipzig 1890/1904.

LIDDELL, HENRY G. / ROBERT SCOTT / SR. HENRY S. JONES, *A Greek-English Lexicon*. Überarbeitet von Sr. Henry S. Jones. Oxford 1996.

MENGE, HERMANN / ANDREAS THIERFELDER, *Repetitorium der griechischen Syntax*. Mit einem Supplement versehen von Jürgen Wiesner. Darmstadt 112010.

PASSOW, FRANZ, *Handwörterbuch der griechischen Sprache*, Darmstadt 2008.

SMYTH, HERBERT WEIR, *Greek Grammar for Colleges*, Harvard 1920.

Sekundärliteratur

BIASTOCH, MARTIN, „Platon, Gorgias 523a–b. Methodische Aufbereitung schwieriger griechischer Texte“, in: *AU* 49,5 (2006), 48–52.

BINDER, GERHARD, „Originaltext und Bearbeitung. Wieviel Veränderung verträgt ein Originaltext?“, in: *Gymnasium* 92 (1985), 132–150.

DOEPNER, THOMAS, „Ein toller Text – und trotzdem nach Stilmitteln suchen? Kompetenzorientierte Interpretation in der Lehrbuchphase“, in: *AU* 54,2 (2011), 24–31.

FRIEDRICH, CLAUDIUS, „Gedanken zur Neubearbeitung griechischer Unterrichtswerke“. In: *Latein und Griechisch in Berlin XXV,2* (1981), 19–24.

FRINGS, UDO, „Textbearbeitungen, Filtertexte und vergleichendes Interpretieren“, in: *AU* 26,6 (1983), 80–100.

GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM, „Die Verbindung von Texterschließung, Einführung eines neuen grammatischen Stoffs und Interpretation“, in: *AU* 54,2 (2011), 14–23.

HELM, CLAUDIA, „Frauenbild und Männerrolle. Von den Inhalten eines Lehrbuchtextes“, in: *AU* 42,2 (1999), 15–17.

HENDERSON, JEFFREY, *The Maculate Muse. Obscene Language in Attic Comedy*, New York / Oxford ²1991.

HENSEL, ANDREAS, „Sonst ist der Text sehr interessant ...“. Der Aufbau von Interpretationskompetenz in der Lehrbuchphase“, in: *AU* 2 (2011), 2–13.

HOLTERMANN, MARTIN, „Besprechungen. Xenia. Griechisches Unterrichtswerk“, in: *Forum Classicum* 56,1 (2013), 69–72.

KIPF, STEFAN, „*ad fontes?* Überlegungen zur Begründung der Originallektüre im altsprachlichen Unterricht“, in: *PegOn* V,2+3 (2005), 58–71.

MEYER, THOMAS, „Texte im Lehrbuch“, in: *AU* 32,5 (1989), 4–27.

NIEMANN, KARL-HEINZ, „Grammatikthema und Lehrbuchtext“, in: *AU* 39,4+5 (1996), 27–44.

NIEMANN, KARL-HEINZ, „Originaltextbezogene Arbeitsverfahren im Lektüreunterricht. Beispiele aus Apuleius' *Metamorphosen* und Vergils *Aeneis*“, in: *AU* 49,5 (2006), 41–47.

OERTEL, HANS-LUDWIG, *Kursorische Lektüre. Formen, Methoden, Beispiele*, Bamberg 2006 (= *Auxilia* 57).

RICHTER, WIELAND, „Dido und Aeneas. Original-Lektüre in der Lehrbuchphase des spät beginnenden Lateinunterrichts“, in: *AU* 47,1 (2004), 27–35.

SCHMUDE, MICHAEL P., „Übergangselektüre(n) – Die Apostelgeschichte des Lukas“, in: *PegOn* VIII,1 (2008), 30–41.

SIEWERT, WALTER, „Literatur als grammatischer Steinbruch. Gedanken zu adaptierten Texten in lateinischen Unterrichtswerken“, in: *Forum Classicum* 48,1 (2005), 34–39.

VEIT, GEORG, „Das Problem der lateinischen Lehrbuchtexte“, in: *MDAV* 39,1 (1996), 11–17.

Stephan Wiese: Textarbeit im Lehrbuch „Xenia“**Seiten 89 bis 155**

VOGEL, JUTTA, „Plinius à la française und auf deutsche Art. Vergleich zweier Lehrbuchadaptationen“, in: *AU* 46,2 (2003), 51–55.

WEINER, JÖRG, „Leserforum. Ein pädagogischer ἀγών der besonderen Art – Zur aktuellen Lehrbuchdiskussion im Forum Classicum“, in: *Forum Classicum* 47,4 (2004), 316–317.

WÖLKE, HANSJÖRG, „Besprechungen. Studio. Kleine lateinische Texte zur Unterhaltung, zum Nachdenken und Weiterlesen“, in: *Forum Classicum* 41,3 (1998), 192–195.

WÖLKE, HANSJÖRG / JENS KÜHNE, „Pro und Contra. Die Bearbeitung von Originaltexten zur Erleichterung der Anfangslektüre“, in: *Forum Classicum* 42,2 (1999), 118–121.

Stephan Wiese
Stephan.Wiese@freenet.de