

griechische Geistesgrößen paradieren lässt – vor einem Maturantenpublikum, das diese Namen kaum mehr aus dem Unterricht kennen kann.

Dies Büchlein hat insofern großen Wert, als es durchaus als Menetekel für die Zukunft der altsprachlichen Gymnasien in ganz Deutschland gelesen werden kann. Schäfer zitiert LUDWIG MARCUSE, der voller Optimismus über sein ehemaliges Gymnasium schreibt: „So schwarz der Horizont auch sei, wir vertrauen auf Pallas Athene, sie wird das Schiffelein unseres Gymnasiums nicht untergehen lassen...“ Das Gießener Schiff der Landgraf Ludwig-Schule ist offenkundig untergegangen, und ein auf Planken treibender Schiffbrüchiger feuert die Reste humanistischer Leuchtmunition ab – *oraque caerulea patrium clamantia nomen | excipiuntur aqua*. Um nicht missverstanden zu werden: Dies ist nicht im Spott gesagt, sondern im Verwundern darüber, wie der Autor angesichts des tiefgreifenden Identitätsverlustes seiner Schule solch maßvolle Worte finden kann: „An der Landgraf-Ludwig-Schule gibt es keine Schüler mehr, die Griechisch lernen, traurig, aber es darf keine Hybris aufkommen, die Erde wird sich weiter drehen (...) man muß das bedauern, aber bitte keine Threnoi, Klagegesänge wie in der frühgriechischen Lyrik (...) schon gar nicht: Untergang des Abendlandes! Schüler und Eltern setzen andere kulturelle Schwerpunkte...“ (S. 30).

Um im Bilde der Seefahrt zu bleiben: Längst drohen Piraten, die unter der Totenkopf-Flagge „Effizienz“ und „Innovation“ segeln, die verbleibenden Schiffe der humanistischen Flotte zu kapern. Der Weite ihres vorwiegend ökonomisch geschulten Denkhorizontes hat ARNFRIED ASTEL ein bleibendes Denkmal gesetzt: „Wer ist eigentlich dieser Achill? fragte die Schildkröte und fraß weiter an ihrem Salatblatt.“

MICHAEL LOBE, Bamberg

Lektüre auf (ge)sicher(t)em Boden?

Zu zwei Cicero-Lernwortschätzen

Führt ein Sprachlehrgang konsequent auf ein bestimmtes Lektüreziel, dürfte dies mit Scheuklappen der schier unüberschaubaren Fülle

gegenüber zu bezahlen sein, die links und rechts des eingeschlagenen Weges liegt und lockt; lässt ein Sprachlehrgang hingegen die anschließende Lektüre offen, steht zu befürchten, dass man für die jeweiligen Texte bzw. Autoren in ihrer ganzen Besonderheit und Eigenart auch nur sehr bedingt vorbereitet ist.¹

Für die Lektüre selbst aber – oder sollte man vorsichtiger sagen: Beschäftigung mit den lateinischen (Original-)Texten? – steht wohl außer Frage, dass nur noch zählt und gefragt ist, was auch tatsächlich vorkommt und unmittelbar gebraucht wird.

Die an das Zentralabitur gekoppelte Latinums-Ergänzungsprüfung hat in Baden-Württemberg ganz klare Vorgaben: Prüfungsautor ist CICERO, das prüfungsrelevante Textcorpus die Verrinen sowie Pompeiana und Catilinarier. Nun liegen seit geraumer Zeit für Ciceros Reden zwei Lernwortschätze vor, die im Folgenden knapp vorgestellt und an bzw. in einem Punkte problematisiert werden sollen: der Band *Cicero Reden* aus der Reihe *Latein-Wortschatz aktiv* von HELFRIED GSCHWANDTNER und anderen (zuerst Wien 1994; kurz: G.) und das *Lernvokabular zu Ciceros Reden* von GOTTFRIED BLOCH (zuerst Stuttgart 1995; kurz: B.).

Man lasse sich vom Äußeren nicht täuschen – die 48 Seiten B. (etwas über DIN A6-Format) wollen mit 800 Wörtern (in meiner Zählung rund 825) an die 90% eines Textes erfassen, die 78 Seiten G. (etwas über DIN A5-Format) mit rund 685 Wörtern (meine Zählung ohne gut 30 Einheiten ‚Eigennamiges‘) 85%.

G. ordnet die Wörter „nach der Häufigkeit ihres Vorkommens“, scheint aber nach einem ersten halben Hundert offenbar häufigster Einzelvokabeln Wortgruppen – wohl gleicher oder ‚ähnlicher‘ Häufigkeit – zu bilden und diese alphabetisch anzuordnen, allerdings rückläufig: von *vivo* bis *alius* (p. 16-17), *vita* bis *autem* (p. 17-18) oder *voco* bis *abhorreo* (p. 60-72). Rechts unten in der Ecke einer Doppelseite ist jeweils angegeben, wie viel Prozent (Durchschnitts-)Text mit den bis dahin gebotenen Vokabeln erfasst werden könne – „als Anhaltspunkt für den Lernfortschritt“.

B. untergliedert das Wortmaterial „allein nach der Frequenz“ in einen Basiswortschatz (gut 180

Wörter) und die eigentlichen Lernwörter („Die 440 wichtigsten Lernwörter“), abgerundet durch weitere 180 „Lernwörter für Fortgeschrittene“. Beide Lernlisten präsentieren ihre Wörter nach Möglichkeit nicht nur isoliert als Einzelwort mit Bedeutungsgleichung(en), sondern in Minimal-Kontexten – G. überwiegend durch Wortgruppen und Verbindungen (ohne näheren Nachweis), B. durch Satzbeispiele (weitestgehend aus den Verinen mit Einzelnachweis!).

Sowohl G. als auch B. gehen ausdrücklich auf Fragen nach der Ermittlung und Präsentation der jeweiligen Bedeutungsangaben ein – die „Lerngrundlage und Voraussetzung für eine zügige Lektüre“ (B.) scheint so gegeben, für die „Bedürfnisse einer raschen Texterfassung“ (G.) bestens gesorgt. Doch bei näherem Hinsehen zeigt sich – noch vor aller praktischen Erprobung und Bewährung – eine Schwierigkeit, die Auslöser dieser kleinen Betrachtung ist (und deren Ursache man nicht nur hier begegnet).

„Das vorliegende Lernvokabular wurde unter Zuhilfenahme moderner Textanalysemethoden zusammengestellt“, heißt es bei G., noch ‚objektiver‘ liest man bei B.: „Mehr als 6400 verschiedene Einzelwörter verwendet Cicero in seinen Reden. Knapp 10% davon, die 620 häufigsten, decken aber bereits etwa 80% der Textmenge eines beliebigen Textabschnittes ab. Weitere 180 erhöhen den Bekanntheitsgrad des Wortmaterials in einem Text auf nahezu 90%“ – ist man mit diesen Angaben und Auskünften hinreichend informiert?

Das gemeinsame Stichwort ‚Reden‘ und der praktisch identische, statistisch quantitative Ansatz lässt weithin ähnliche Ergebnisse erwarten, auch wenn man bei beiden Vokabularien nur mutmaßen kann, wer nun wie genau seine Lernwörter ermittelt hat (von der konkreten Textgrundlage bzw. -gestalt einmal ganz geschwiegen) – genau diese Bestätigung aber des einen Vokabulars durch das andere erfolgt nicht.

Nicht weniger als 168 Lernwörter G. – von *optimates* (p. 31) bis *abhorreo* (p. 72) – finde(n)s)ich bei B. nicht, und ebenso wenig lassen sich die knapp 300 Lernwörter B., die (s)ich bei G. nicht finde(n), mit dessen größerem Gesamtumfang erklären.²

Wenn nun in der österreichischen Einleitung steht: „Die Vokabularien dieser Reihe sind ... als Entscheidungshilfe, ob ein Vokabel auf Grund seiner Vorkommenshäufigkeit gelernt werden soll oder nicht, sehr gut geeignet“, kann ich dies aufgrund meines Vergleichs nicht unterschreiben – mangelnde Ausdrücklichkeit lässt den interessierten Benutzer in beiden Fällen ratlos-verlegen zurück: ‚Was soll ich denn nun lernen (lassen)?‘ Derart mutieren durchaus problembewusste und grundsätzlich hoch erfreuliche Angebote und Arbeitshilfen zu Ärgernissen, ohne dass eine leichte ‚Lösung‘ oder Behebung des Problems in Sicht wäre.

Vielleicht, dass sich in diesem Falle die Verfasser der Wortkunden hilfreich und klärend zu Wort melden (könnten) – allgemein scheint festzuhalten zu sein, dass man weder sich noch anderen mit allzu knappen (oder gleich ganz unterlassenen) Auskünften und Angaben zu Zielsetzung, Vorgehen und Grundlage(n) eigener Arbeit einen wirklichen Gefallen tut; es ist vielmehr, vielleicht auch etwas besorgt, zu fragen, ob wir uns derlei noch la(e)nge(r) leisten können.

- 1) Bei dem Lehrbuchverfasser Rainer NICKEL findet sich das spannungs- und folgenreiche Nebeneinander dieser Ansätze ebenso unvermittelt wie offenbar ungerührt (unbemerkt?): „Normalerweise sind moderne Lehrbücher nicht auf einen bestimmten Autor und seinen Wortschatz festgelegt“ (in: AU 4/1999, S. 3, übernommen ins Lehrerheft [Bamberg / München 2000] des Lehrgangs *Latein drei*, S. 6) neben „Dass die Auswahl des grammatischen Stoffes bzw. der Inhalte des Wissens über Sprache im Blick auf die zu erschließenden Textcorpora erfolgen sollte, braucht nicht eigens erwähnt zu werden. Die Lehrbücher entsprechen normalerweise diesem Prinzip, indem sie auf ein bestimmtes Textcorpus zielen (z. B. auf Caesars Commentarii), so dass nicht nur der Wortschatz, sondern auch die Grammatik des oder der Autoren für die Lehrbuchkonzeption maßgebend ist“ (mit ANJA ZANINI in: AU 4+5/2003, S.4 f.).
- 2) „Die Wörter des Basiswortschatzes sind in den Texten so häufig, daß die immanente Wiederholung im allgemeinen ein besonderes Lernen überflüssig macht, zumal kaum ein Wort nicht schon aus dem sprachlichen Grundkurs bekannt sein dürfte“ – beispielshalber nenne ich die zehn Wörter ‚Lücke‘ bei G. in diesem Bereich: *accipere, adulescens, filius, melior, minime, mittere, pecunia, pro, servus* und *verbum* (nähere wie weitere Auskünfte beim Verfasser – bitte melden resp. mailden!).

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch im Allgäu