

can tell you the only real possession you'll ever have is your character, that and your 'scheme of life', you might say. The Manager has given every person a spark from His own divinity, and no one can take that away from you ..." (S. 723) Seine Umgebung kann's nicht fassen. "Epictetus had once spoken as Charlie spoke now." (S. 725) Charlie hat schließlich seine "tranquillity" (S. 726) gefunden, "a mind in accord with nature." (S. 727). "He had become a vessel of the Divine." (S. 727) "Now he's an evangelist." (S. 731)

Ist es Tom Wolfe gelungen, die Lehre der Stoiker in seine Romanhandlung umzusetzen? Solche und ähnliche Fragen könnten sich in einem fächerübergreifenden Schülerreferat stellen und so die alten Sprachen mit der modernen Thematik der US-amerikanischen Literatur verbinden. Eine reizvolle Möglichkeit?

2. Gore Vidal, Creation

Dieses Buch wird die wahren Experten der antiken Welt faszinieren. Schon der Klappentext verrät ein groß angelegtes Unterfangen: "*Creation is set at the extraordinary point in human history when the Persian Empire of the Great Kings, the Indian kingdoms of the Ganges, Confucian China, and Periclean Athens might simultaneously be observed at their peak.*" (Time) oder "*Ambitious, impressive, urbane ... A novel that challenges the roots and reason of accepted history.*" (JOHN OSBORNE, New Standard)

Beigefügte Karten und eine Notiz über die Namen sind gewiss große Hilfen, aber einen langen Atem muss man schon haben für dieses große Eintauchen in die umfassende Welt der Antike des 5. Jahrhunderts vor Christus. Gore Vidal erzählt und fabuliert hinreißend in einer relativ leicht zugänglichen Sprache und evoziert dabei die gesamte antike Welt auf den verschiedensten Ebenen, auch Deftiges wird nicht ausgespart. Der Roman liest sich wie ein großer Abenteuerroman, man möchte gar nicht mehr aufhören.

Dieses Buch ist auf jeden Fall den Altphilologen selbst als Lektüre zu empfehlen. Für sie müsste es doch interessant sein zu sehen, wie packend ein großer Schriftsteller unserer Zeit, der von der Antike wahrhaft fasziniert ist, diese

in Romanform darstellt. Vielleicht kann der Griechisch-Lehrer dann auch seine SchülerInnen für die Lektüre begeistern – oder darf von daher keine Empfehlung für eine spannende Englisch-Lektüre kommen?

HELGA SCHMIDT, Zorneding (Bayern)

Das Lernvokabular im Lateinbuch

Exemplarische Betrachtung eines neueren Sprachlehrgangs

Nicht selten wird in altsprachlichen Kreisen die Kluft ganz allgemein zwischen Fachwissenschaft und Schulwirklichkeit, aber auch speziell zwischen Fachdidaktik und Unterrichtsalltag beklagt. Was aber sind die Probleme der ‚Basis‘, von denen ‚die da oben‘ – zumal die Verfasser einschlägiger Aufsätze und Artikel und/oder Schulbuchautoren – vermeintlich oder tatsächlich wenig Kenntnis verraten? Der folgende Beitrag will an einem konkreten Beispiel Schwierigkeiten greifbar und besprechbar machen, die beim Umgang mit einem Lehrbuch auftreten (können). Dabei hoffe ich Gesichtspunkte und Fragen zur Sprache zu bringen, die nicht auf den Einzelfall beschränkt sind und so das ‚exemplarisch‘ des Untertitels rechtfertigen.

„Die Frage nach den Kenntnissen im Bereich des lateinischen Wortschatzes setzt eine Antwort auf die Frage nach den Zielen des Lateinunterrichts insgesamt voraus. Wenn dieser u. a. dazu befähigen soll, lateinische Texte zu erschließen und zu übersetzen, dann muss auch ein entsprechender, d. h. textadäquater, Wortschatz vermittelt werden. Die didaktische Zentralfrage nach der Auswahl der Lerninhalte (Texte) und Lernziele geht der Frage nach der Auswahl der Lernvokabeln voraus. Wie wichtig die optimale Passung zwischen Lernwortschatz und Lektüre ist, weiß jeder Praktiker. Denn der sogenannte ‚Lektüreschock‘ wird ja auch dadurch verursacht, dass die Schülerinnen und Schüler nicht die ‚richtigen‘ Vokabeln bzw. nicht die passenden Bedeutungsangaben gelernt haben.“

Mit diesen Worten beginnt RAINER NICKEL (fortan: N.) im Rahmen des Lehrerheftes zu seinem Lehrgang *Latein drei* das Kapitel „Wort-

schatz“ (S. 6). Eine Seite später wiederholt N. die Frage, die den Ausgang meiner Betrachtungen bildet: „Ebenso wichtig wie die Entscheidung über die Auswahl der Lernwörter ist die Frage, welche Bedeutungsangaben gelernt werden sollen. Denn beim Wörterlernen kommt es darauf an, jedes einzelne Wort mit einer verständlichen deutschen Bedeutungsangabe zu verbinden.“

Welche Bedeutungen also haben Schüler für *Latein drei* zu lernen? Und: Können sie die zu lernenden bzw. gelernten Wortbedeutungen vor Ort, also vor allem bei den Lesetexten, gebrauchen, gar buchstäblich einsetzen? Für diese Frage bietet die „Übersetzung aller Lesestücke“, die N. seinem Lehrerheft beigelegt hat (S. 47-64 – das ist ein gutes Viertel des Gesamtumfangs und wäre einer eigenen Betrachtung wert), eine interessante Kontrollinstanz: Für wen immer diese Übersetzung gedacht ist – wie verhält sich und ‚passt‘ die dort vorgeschlagene deutsche Fassung zu dem, was die Schüler lernen und anwenden sollen?¹

Eine erste kleine Unschärfe sehe ich bei dem Wort *gladiator*: In Lektion 1 als „Kämpfer“ angegeben, in Lektion 2 als „(Schwert-)Kämpfer“ zu lernen, übersetzt N. stets mit „Gladiator“ – soll den Schülern der etymologische Zusammenhang mit *gladius* (Lernvokabel L 3) eingeprägt werden? Andererseits wird im Schülerband als Bildtext zweimal die lateinische Berufsbezeichnung gewählt: „Der Gladiator Rufus“ (Sb 16) und „Verzierter Helm eines Gladiators“ (Sb 17) – wird man den Schülern die Übersetzung „Gladiator“ verbieten können oder wollen? Andererseits steht im Lernvokabular „(Schwert-)Kämpfer“ – also?

In Lektion 2 ist *subito* „plötzlich, sofort“ zu lernen: Die Bedeutung „sofort“ überrascht – der STOWASSER und andere Schulwörterbücher kennen bzw. führen diese Bedeutung nicht. Benötigt wird sie lediglich in L 9 B11: *subito peribis* – das seit L 7 bekannte *statim* steht bereits in derselben Zeile im Satz zuvor. N. variiert entsprechend in der Übersetzung (Lh 50): „Auf der Stelle werde ich dich zu deinem Christus schicken. Du wirst sofort sterben.“ Reicht das als Begründung für die zweite Vokabelbedeutung?

Ungewöhnlich erscheint auch die Angabe zu

agere (L 4): „verwirklichen, handeln“. Wer je mit dem althergebrachten „treiben, betreiben, handeln, verhandeln“ o. dgl. nicht glücklich war, wird sich vielleicht über den Neuansatz freuen – hilft er aber auch irgendeinem Schüler bei seiner Arbeit? Der Schüler braucht die Wendung *gratias agere* (Vh 13: L 4 B12, L 5 A9, L 25 B15) – und begegnet im weiteren Verlauf des Buches *illis auspiciis actis* (L 14 A15), *multas res agere* (L 15 B1), *ruri vitam agentes* (L 19 B5), *ad vitam felicem agendam* (L 19 B9), *quid agis?* (L 20 B2), *libenter id negotium agit* (L 26 A6), *vitam miseram agebant* (L 26 B9), *duplicem triumphum egisse* (L 28 B4): Was mag bei diesen Wendungen mit den Lernbedeutungen „verwirklichen, handeln“ in Schülerköpfen herauskommen? Kommen sie damit auch nur in die Nähe der ‚Ziel-Wendungen‘ „nachdem jene Zeichen gedeutet waren“, „viele Dinge tun“, „die ihr Leben auf dem Land verbringen“, „um ein glückliches Leben zu führen“, „Was tust du da?“, „Sie betreibt dieses Geschäft gern“, „führten ... ein elendes Leben“, „zweimal einen Triumph feierte“ – !? Die Bedeutung „handeln“ kommt erst in L 29 direkt zum Zuge (B16): *Qua de causa aliter agam? Non possum aliter agere ac sentire.*

Bedeutungsangaben, sagt N., müssen „so eindeutig wie nötig und so offen wie möglich sein“ (Lh 7) – sollte man nicht umgekehrt sagen: „so eindeutig wie möglich und so offen wie nötig“ – ? So oder so ist es eine grundsätzlich richtige Gewohnheit, dem Bedeutungsspektrum eines lateinischen Wortes ggf. mit mehreren deutschen (Lern-)Wörtern zu begegnen. Doch ist es auch sinnvoll, mehrere Bedeutungen eines Wortes zu lernen (also: lernen zu lassen), wenn diese im Verlauf eines Lehrgangs gar nicht zur Anwendung kommen?

Nach Lektion 30 stehe ein Wortschatz von ca. 900 Wörtern zur Verfügung (Lh 15) – über zweihundert Lernvokabeln aber kommen in den Lesetexten dieser dreißig Lektionen genau ein einziges Mal vor: Stehen diese damit wirklich zur Verfügung? Doch auch unabhängig von Umwälzung und immanenter Wiederholung: Sollte bei diesen Hapaxlegomena mehr als die an Ort und Stelle benötigte Bedeutung gelernt werden – für

abducere neben „fortführen“ (N. übersetzt L 13 B5 „schleppen [zu]“) auch „entführen“, für *cedere* neben „nachgeben“ (L 27 B1) auch „weichen, gehen“, für *committere* neben „begehen“ (L 27 A13 als Partizip: „begangene Schandtaten“) auch „überlassen, anvertrauen“ usw.?

Wie kommen mehrere Bedeutungsangaben zu einer Vokabel sonst zum Tragen? *animus* ist als „Mut, Geist, Herz“ verzeichnet (im Wörterverzeichnis Sb 152), im Vokabelheft steht auch noch „Seele“; eingeführt wird das Wort zudem in der Wendung *in animo habere* „im Sinn haben, beabsichtigen“ (L 1 A7, so auch L 6 B7). Das gut halbe Dutzend weiterer Vorkommen übersetzt N. mit „mit großem Mut“ (L 5 A5), „mein Herz“ (L 8 B10), „seine Entscheidung“ (L 9 A5), „voller Übermut“ (L 14 B7), „starrsinnig“ („starren Sinnes“, L 20 B33), „seines Gemütes“ (L 21 B18), „mit feindseliger Gesinnung“ (L 29 A7) – lohnt sich für den Schüler die Kenntnis von „Mut, Geist, Herz, Seele“?

colere ist als „verehren, pflegen, bebauen“ zu lernen. Zunächst begegnet es als *deos colere* (L 5 B5, „die Götter verehren“) und dann wieder – vier Mal – vierzehn Lektionen später (L 19 A5, A7, B1, B16). N. übersetzt dabei *tum vinum mihi colendum est* mit „Dann muss ich den Wein pflegen“, *terra ad colendum apta* mit „Soweit die Erde zur Kultivierung geeignet ist“, *in agris colendis* mit „bei der Bearbeitung der Felder“ (die letzte Stelle wiederholt gewissermaßen L 5: *ad deos colendos* „bei der Verehrung der Götter“) – welche Übersetzung darf man realistisch von Schülern in Klasse 9 oder 10 erwarten? Werden sie für das Erschließen und Übersetzen gut vorbereitet – und merken sie das auch, wenn sie Gelerntes anwenden?

Zur zweiten wichtigen Frage, der Auswahl der Lernwörter, vermerkt N. nur knapp: „Der <sic> Zusammenstellung des Lernwortschatzes orientiert sich an der Lateinischen Wortkunde von Konrad Raab und Kessler (...) Bamberg/München²1993“ (Lh 9) – genügt diese Auskunft auch zur Orientierung des Lehrers, der mit *Latein drei* arbeitet?

Die ca. 900 Lernvokabeln bis Lektion 30 (vgl. Lh 15) scheinen auf den ersten Blick den beiden Sockel-Gruppen des RAAB-KEßLER zu

entsprechen: „die 400 häufigsten Wörter“ und „die nächsten 500 Wörter“. Tatsächlich enthält *Latein drei* aber über dreihundert Stichwörter nicht, die bei RAAB-KEßLER als besonders wichtig ermittelt wurden, darunter mehr als sechzig aus der Gruppe der 400 häufigsten Wörter; umgekehrt führt N. rund sechzig Stichwörter, die nicht einmal im Gesamtwortschatz des RAAB-KEßLER (nach eigenen Angaben gut 2400 Wörter) zu finden sind – was heißt da „orientiert sich an“?

Nun sind Datenbasis und genaues Vorgehen des RAAB-KEßLER in der veröffentlichten Form auch nicht sonderlich durchsichtig und womöglich veraltet – das Copyright stammt aus dem Jahre 1976; das neuere ‚Basisvokabular‘ *adeo-Norm* (2001) ist weit transparenter gestaltet. Doch ein Vergleich bringt eher zusätzliche Verunsicherung: *Latein drei* bietet deutlich über zweihundert Stichwörter und Lernvokabeln, die nach Textgrundlage und Kriterien von *adeo-Norm* nicht als (besonders) lektürerelevant anzusehen sind; umgekehrt führt N. rund neunzig Stichwörter nicht, die bei *adeo-Norm* zu den 500 häufigsten Wörtern gehören.²

So weit eine knappe Bestandsaufnahme, die zumal in ihrem ersten Teil kaum über das hinausreicht, was einem Lehrer so bei der Unterrichtsvorbereitung mehr oder weniger bewusst und ausdrücklich durch den Kopf gehen mag. Am Ende soll aber eine Anfrage oder Anregung stehen, die vielleicht geeignet ist, die Situation ein wenig zu verbessern: Ob ein Index zum Wortschatz eines Lehrbuchs hilft?

Vorab möchte ich kurz einem möglichen Einwand begegnen: Vielleicht war dem einen oder der anderen schon das Bisherige allzu speziell und kleinteilig? Nun, ein Lateinbuch ist ein hochkomplexes Gebilde, dessen nähere Betrachtung geradezu zwangsläufig zu hohem Respekt gegenüber seinem (oder seinen) Verfasser(n) führt; doch der Respekt vor unseren Schülern sollte uns mahnen, genau zu bedenken und abzuwägen, was wir ihnen – nicht weniger komplex – vorlegen, aufgeben und abverlangen. Selbst bei noch so reduzierten Ansätzen hat man es allein mit mehreren Hunderten (Lern-)Vokabeln zu tun

– von Klagen über qualitativ wie quantitativ zu gute Kenntnisse auf diesem Gebiet wüsste ich nicht zu berichten.

Für die Wissenschaft gibt es Hilfsmittel, die in unterschiedlicher Weise den Wortbestand unserer Autoren aufbereiten und zur Verfügung stellen – warum sollte derlei nicht auch für Schulbücher hilfreich sein? Ein Index, der jedes Vorkommen eines Wortes erfasst, alle Belege einer Vokabel zusammenstellt – mit Angabe der Fundstelle und Kontext: Ein solcher Index böte Auskunft, was bis wann wie oft in welcher Form schon da war oder noch kommt; spätestens bei der nächsten Klassenarbeit dürfte sich ein solcher Überblick zum Wortschatz bezahlt machen.

Wer soll so etwas machen? Ich hielte es für einen netten Service der Verlage, zu ihren Lehrwerken einen solchen Index bereitzustellen – er verspricht Hilfe nicht nur bei der Verbesserung bestehender, sondern auch und gerade bei der Erarbeitung neuer Lehrbücher (dort könnte der Index parallel zur Entwicklung des Buches erstellt werden). Dieser Service wäre m. E. keine unbillige Zumutung: Der Arbeitsaufwand ist überschaubar, es gilt ja nur, den kompletten Textbestand eines Buches – in irgendeiner Form müsste er dem Verlag ja ohnehin vorliegen! – ein wenig aufzubereiten (dank heutiger Möglichkeiten kein Hexenwerk!) und das Ganze vorzugsweise ins Netz zu stellen – fertig ist der Dienst an Kunde und Kundschaft (letztlich profitieren ja unsere Schüler von verbessertem Unterricht!). Korrekturen und Verbesserungen ergeben sich aus der Praxis.

Oder ist Selbsthilfe vonnöten? Zu *Latein drei* stünde bereits so dies und das bereit; mit einiger technischer Hilfestellung wäre durchaus eine Plattform sozusagen für den angewandten Lateinunterricht vorstellbar – ein freibleibendes Angebot mit ebenso möglicher wie beabsichtigter Breitenwirkung! Das Angebot an Unterrichtswer-

ken ist so unüberschaubar nicht, ihre Verbreitung hingegen je nachdem bundesweit – und für jede Klasse, deren Lehrer wenigstens in diesem Punkte besser vorbereitet den Raum betritt, lohnt sich die Arbeit, die ja zudem nur einmal pro Buch zu leisten wäre. (Bei diesem Gedanken bitte ich besonders nachdrücklich um Rückmeldungen!)

Die Bedeutung der Lehrbücher für den schulischen Lateinunterricht kann kaum überschätzt werden – gegen hier getroffene Entscheidungen in Sachen Wortschatzauswahl, -präsentation und -verarbeitung bis hin zu den Bedeutungsangaben der Lernvokabeln ist nur schwer oder gar nicht zu unterrichten. Nicht, dass die Wortschatzarbeit der einzige, gar allein selig machende Gesichtspunkt eines Buches (oder gar des Unterrichts) wäre oder sein sollte, doch für ein sprachlich begründetes wie orientiertes Fach kann man wohl sagen: Bei der Wortschatzarbeit des Lehrbuchs wird ganz wesentlich an den brüchigen Fundamenten mitgebaut, auf denen sich noch so gut gemeinte und didaktisch durchdachte Lektüren und Projekte nicht wirklich mit Aussicht auf Bestand errichten lassen. Sollte eine derartige Verantwortung gegenüber der Sache wie gegenüber den Schülern nicht ernstlich bestritten werden, bleibt die Frage: Was tun wir tatsächlich, um dieser Verantwortung wenigstens im Ansatz gerecht zu werden?

Anmerkungen:

- 1) Im Folgenden benutze ich vor bloßer Seitenzahl die Abkürzungen Sb wie Schülerband, Vh wie Vokabelheft und Lh wie Lehrerheft; die beiden Lesestücke einer Lektion = L werden mit A bzw. B plus Zeilenangabe gekennzeichnet.
- 2) N. benennt einen konkreten Prüfstein: „In LATEIN DREI ist ein Übergang zur Originallektüre ... **nach Lektion 30** ... ohne weiteres möglich“ – „z. B. mit **Cäsar, BG 6, 21-28 und 13-20**“ (Lh 15). Hier wäre eingehend zu prüfen, wie *Latein drei* dem ‚Lektüreschock‘ vorzubeugen versucht; doch würde dies den Rahmen dieser Betrachtung sprengen.

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch im Allgäu