

durch-machen, vor-halten, nach-kommen (Kl)eine Betrachtung zur Herleitung lateinischer Komposita

Wird jemand ernstlich den Nutzen in Frage stellen (wollen und/oder können), den das Verfahren bietet, von Bekanntem ausgehend auf Neues, noch Unbekanntes zu schließen bzw. Neues, noch Unbekanntes zu erschließen? Ein Paradebeispiel für diese ‚Methode‘ scheint die Erschließung unbekannter Wörter zu sein, deren einzelne Bestandteile bekannt sind; sie wurde gewissermaßen geadelt durch einen Abschnitt in DIETRICH SCHWANITZ’ *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Der Tenor des entsprechenden Abschnitts „Fremdwörter“ im Kapitel „Das Haus der Sprache“ möchte so manchem Klassischen Philologen und Verfechter humanistischer Bildung aus dem Herzen gesprochen sein: man könne „sich schnell durch wenige strategisch gewählte Informationen einen Zugang zu unbekanntem sprachlichen Bereichen erschließen“.¹

Es geht also um Komposita – ihre Bedeutung bzw. deren Herleitung; neuere Lehrbücher schenken dieser Erscheinung verstärkt Beachtung.

So führt etwa Rainer NICKEL² aus: „Der erste Teil dieses Lesestückes <sc. Lektion 9 seines Lehrgangs *Latein drei*> steht in der Spannung zwischen der Möglichkeit eines *ad bonum consilium redire* und einem schließlich unausweichlichen *mortem obire*. Die Verben in diesen Wortverbindungen sind zusammengesetzte Wörter (,Komposita‘): *red-ire* und *ob-ire*. Beiden Wörtern gemeinsam ist der Bestandteil *ire*, der als selbständiges Verb ohne die Vorsilbe *red-* oder *ob-*, ‚gehen, kommen‘ heißt. Weil *red-*, ‚zurück-‘ und *ob-*, ‚entgegen-‘ bedeutet, heißt *red-ire* ‚zurückgehen, -kommen, -kehren‘, *ob-ire* ‚entgegengehen‘.³ – Das Verb *ire* kann noch mit vielen anderen Vorsilben Wörter unterschiedlicher Bedeutung bilden.“ (S. 49)

Das *Lehrerheft* vermerkt dazu ergänzend (S. 23): „Das grammatische Pensum besteht aus den **Komposita von *ire***. Hier sollte noch einmal⁴ auf das morphologisch-semantische Phänomen eines Kompositums eingegangen werden. Den Schülern muss die verhältnismäßig stabile Bedeutung der ‚Vor-Silben‘ bewusst gemacht werden.“⁵

Doch im Einzelnen zeigen sich Unschärfen und Schwierigkeiten, mit denen Schüler

(wie Lehrer) recht allein gelassen werden: Die Vorsilbe *con-* im Sinne von ‚zusammen-‘ ist selbständig auf S. 24 (zu Lektion 3) zu finden und festzuhalten, sonst käme man über die Präposition *cum* (Lektion 2) auf ‚mit-kommen‘ für *convenire* – und wem erschließt sich die verhältnismäßig stabile Bedeutung einer Vorsilbe angesichts der Lernvokabeln *com-memorare* („erwähnen, berichten“), *com-mittere* („begehen, überlassen, anvertrauen“), *com-parare* („beschaffen, bereiten“), *con-ficere* („vollenden, erledigen“), *con-icere* („werfen“), *con-sequi* („erreichen“), *con-servare* („bewahren, retten“), *con-siderare* („bedenken, betrachten“), *con-sistere* („sich hinstellen, bestehen [in/aus]“), *con-stat* („es steht fest, dass ...“), *con-stituere* („beschließen, aufstellen“), *con-temnere* („verachten“), *con-tendere* („sich anstrengen“) oder *con-vertere* („wenden, umwenden“)?

Verhältnismäßig günstiger verhalten sich Verben mit der Vorsilbe *re-* im Sinne von ‚zurück‘ (ebenfalls nach S. 24), doch bleiben Fragezeichen: Ist „zurückerhalten, aufnehmen“ dasselbe wie ein erschlossenes ‚zurücknehmen‘ (zu *recipere*)? Welchen Nährwert hat ein „zurückbringen“ für *referre*, wenn beide Auftritte im Buch (Lektion 17 B4 bzw. 35 A1) mit der zweiten Angabe „berichten“ mehr als hinlänglich versorgt scheinen? Wie unterscheidet sich *reservare* („bewahren“) vom simplen *servare* („retten, bewahren“)?

Weitere Stichproben vermehren Bedenken und Zweifel: „Was bedeuten folgende Komposita?“ (des hier in Lektion 17 neuen *ferre*: „tragen, bringen, berichten“), möchte die Aufgabe 2 der Seite 80 wissen: „*af-ferre*, *con-ferre*, *de-ferre*, *dif-ferre*, *ef-ferre*, *per-ferre*, *prae-ferre*, *re-ferre*, *trans-ferre*“ – ist es da ganz abwegig, mit dem Kenntnisstand eines braven Lerner’s u. a. folgende Bedeutungen für möglich zu halten: ‚zutragen, antragen, beitragen; zubringen, anbringen, beibringen‘ (zu *af-* <*ad*), ‚übertragen, überbringen‘ (zu *de-*), ‚austragen, <her>ausbringen‘ (zu *ef-* <*e/ex*), ‚durchtragen, durchbringen‘ (zu *per-*) – ? Wie und woher sollen die Vorsilben von *dif-*, *prae-* und *trans-ferre* bekannt sein?⁶

Unter dem Stichwort „Bedeutungen erschließen“ lautet eine Aufgabe 13 (S. 87 nach Lektion 18): „Wenn *tenere* ‚halten‘ heißt, was bedeuten dann die folgenden Wörter? *con-tinere cupiditatem*, *ob-tinere regnum*, *id nihil ad rem per-tinet*, *labores sus-tinere*“ – ist es wirklich (nur) tendenziös, hier nach glücklich zusammengehaltener Begierde auf ‚entgegen-halten‘, ‚durch-halten‘ und ‚unter-halten‘ zu schließen, von (ernsthaft!) gut gemeinten Kombinationen für die Wendungen ganz zu schweigen? Dass *continere* für *Latein drei* gar nicht, *obtinere* und *pertinere* erst (je einmal) für die fakultativen Lektionen 34 (B10) bzw. 31 (A10), *sub* erst in Lektion 20 bzw. *sustinere* als „aushalten“ bereits für Lektion 2 zu lernen sind, sei nur am Rande vermerkt.⁷

Bei einer äußerst groben *ad-hoc*-Zuordnung – Erschließung ‚schlagend‘, ‚möglich‘, ‚unwahrscheinlich‘ –⁸ ergeben sich für *Latein drei* bzw. mich folgende Verhältnisse: Von insgesamt 145 berücksichtigten Verben fallen nur eine knappe Mehrheit (81 Wörter = gut 55%) unter die ersten beiden Gruppen – und kaum weniger als die Hälfte einschlägiger Bedeutung(sangab)en scheinen mir aus den einzelnen Wortbestandteilen nicht herleitbar – ein ernüchternder Eindruck, oder?⁹

Man täte also gut daran, die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler stets im Blick zu behalten – bzw. an den Voraussetzungen zu arbeiten, auf die man später zurückgreifen möchte: Sind die einzelnen Teile einer Zusammensetzung in der benötigten Weise überhaupt bekannt (eingeführt, geübt, gefestigt)? Dabei wäre insbesondere an die (bis heute oft kontextlosen!) Wortgleichungen zu den Präpositionen zu denken (etwa „nach, in, zu“ für *in* mit Akkusativ¹⁰).

Sicher wird man Problematisches und Zweifelhafes nicht ohne Not oder Nachfrage thematisieren oder über Gebühr herausstellen, auch Fragwürdiges in Kauf nehmen, wenn es gerade passt – aber werden bei der landläufigen ‚Erschließung‘ nicht doch über allzu weite Strecken nur bereits vorhandene (und offenbar wenig reflektierte) Kenntnisse ‚aktiviert‘ und bestätigt? Es mag vielleicht den Lehrer erfreuen und innerlich erheben, wenn sich so eins zum anderen fügt und das (Trug-!) Bild eines geschlossenen, in sich stimmigen Ganzen vorspiegelt, was aber bringt es

dem Schüler, der die dafür nötigen Vorkenntnisse (samt, wie es scheint, berufsbedingten ‚blinden Flecken‘) nicht hat und zu einem Gutteil nicht haben kann? Für den Lernenden heißt es doch zunächst, vieles überhaupt erst einmal zur Kenntnis zu nehmen und sich ein soweit irgend möglich geordnetes (nicht selten also: möglichst unzweideutiges) und tragfähiges Grundwissen anzueignen, dabei eine gesunde Erwartungshaltung aufzubauen (und zu bewahren) und Entdeckerfreude mit Frustrationsakzeptanz in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.

Das scheinbar so praktische ‚Baukastensystem‘ bei der Worterschließung hat m. E. gerade in der Praxis (zumal bei theoretisch wie praktisch nachlässiger Handhabung) eklatante Schwachstellen; diese gilt es sich bewusst zu machen (und bewusst zu halten) – dann muss das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet werden und eine realistisch betriebene Erschließung mag dann ihren Teil dazu beitragen, dass Freude und Erfolg am fortlaufenden Spracherwerb nicht verloren gehen.

P.S.: Müssen die titelgebenden Zusammensetzungen (rück)übersetzt werden? Es handelt sich um die (allzu) brav erschlossenen *per-ficere*, *pro-hibere* und *in-venire*.

Anmerkungen:

- 1) Die Probe aufs Exempel erfolgt (natürlich?) über das Lateinische, und zwar über die Kombination der acht häufigsten Präpositionen mit acht Verben. – Es wäre vielleicht nicht ganz uninteressant, auch an SCHWANITZ selbst zu (über)prüfen, wie weit dieser Ansatz tatsächlich reicht bzw. trägt.
- 2) Die Wahl dieses Beispiels ist zweifach motiviert: Zum einen handelt es sich um den Verfasser bzw. das Lehrwerk, mit dem ich derzeit konkret zu tun habe und (zu) unterrichte(n versuche); zum andern lassen m. E. problematische Beispiele Schwerpunkte und Schwierigkeiten bei einem Thema deutlicher hervortreten. Der ambitionierteste Ansatz in Sachen Wortbildung dürfte in Dieter LOHMANN'S *Interesse* (J.Lindauer Verlag: München 1996ff.) zu finden sein.
- 3) Es bleibt sehr zu fragen, ob es in diesem Zusammenhang sinnvoll, ja auch nur ‚richtig‘ ist, die Wendung oder Junktur *mortem obire* im Vokabelheft (S. 31) mit „dem Tod entgegengehen“ wiederzugeben bzw. lernen zu lassen, denn es geht dabei doch nicht um den Lebensweg, sondern um das schließlich unausweichliche Ende desselben.
- 4) Ein Index „Grammatische Begriffe“ im Schülerband (S. 159) verweist unter ‚Komposita‘ lediglich auf die

Seiten 49 und 115 (man lese – u.a. mit den Stichwörtern „Vorsilben“ und „Wortbausteine“ [!] – ohne Anspruch auf Vollständigkeit: „24, 49, 80, 87, 115, 134“).

- 5) Später folgen noch einige konkrete Arbeitsaufträge (S. 80, Aufgabe 2; S. 87, Aufgabe 12 und 13; S. 115, Aufgabe 2 und 8); eine Art (hoch problematisches!) Trockentraining stellt wohl Aufgabe 5 der Seite 134 dar: „Was bedeuten die Vorsilben der Verben?“
- 6) *de-*, *dif-* und *transferre* kommen im gesamten Lehrgang nicht vor (Ausnahme gleich!), *per-* und *praeferre* je ein einziges Mal (Lektion 17 B9 bzw. B7), *conferre* erst (und einmalig) in Lektion 19 (B16; in Lektion 17 A14 & B10 nur als *se conferre*!) – und Aufgabe 3 bringt die praktische Anwendung: „Übersetze die Wortverbindungen“ (z. T. wiederholt auf Seite 87 als Aufgabe 12: „Erschließe die Bedeutung der Komposita von *ferre*“): Es erschließen sich u.a. *exemplum conferre* (Lernvokabel Lektion 19: „aufbringen, zusammenbringen“!), *litteras deferre* (nicht im Wörterverzeichnis), *nihil differre* (nicht im Wörterverzeichnis) *in proximum diem*, *fama Romam perlata est* (aktuelle Lernvokabel: „ertragen“), *gratiam referre* (aktuelle Lernvokabel: „zurückbringen, berichten“) oder schließlich *artem ad usum transferre* (nicht im Wörterverzeichnis).
- 7) Mir so erfind- wie verständlich, nämlich völlig un-, ist auf derselben Seite Aufgabe 2 zu sog. *se-* Wörtern (!): „Sammele weitere Wörter, die mit *se-* beginnen und nenne ihre Bedeutung“; aus dem Wörterverzeichnis schreibe ich einmal alle entsprechenden Einträge ab (S. 157; Worte nach Lektion 18 in Klammern): (*secare*),

secum, (*secundus*), *sed*, *sedere*, *sedes*, *semper*, *senator*, *senatus*, *senex*, *sensus*, (*sentire*, *sepelire*), *sequi*, (*sermo*), *sero*, *servare*, *servire* (, *servitus*) und last but not least *sex* – darf / mag man da noch fragen, was hier(aus) zu lernen?

- 8) Für den statistischen Überslag musste stark vereinfacht werden: Berücksichtigt wurden versuchsweise alle Verben, die (auch für Schüler) wie Komposita aussehen, vernachlässigt hingegen Fragen nach Lernvoraussetzungen der Schüler mit dem zugrunde gelegten Lehrwerk (die ich bereits problematisiert habe) u.a.m. Bei weiter gehendem Interesse wende man sich an den Verfasser, der – hier wie stets – aus&nachdrücklich um wohlwollend-strenge Überprüfung und Diskussion seiner Ausführungen, der Einzelentscheidungen wie der allgemeinen Behauptungen bittet.
- 9) Allein die Häufigkeit von Komposita – ein knappes Sechstel des bis Lektion 30 vorgesehenen Wortschatzes von rund 900 Wörtern – spricht dafür, der Frage nach Erschließungsmustern und Lernhilfen ernsthaft nachzugehen.
- 10) Nickel selbst übersetzt das knappe halbe Hundert Vorkommen dieser Präposition (Lernvokabel Lektion 2) bis einschließlich Lektion 30 zwei Mal mit „nach“ (erstmalig Lektion 28!), dreißig Mal mit „in“, ein Mal mit „zu“ (Lektion 20 B11 ist wohl gesondert zu nehmen) – und desweiteren mit ‚an, auf, gegen(über), mit, unter, vor‘ oder einer Wendung ohne (deutsche) Präposition.

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch i. A.

HEUREKA

Altgriechisch für Liebhaber*

Die Initiative, deren Frucht wir heute ernten, ist eine hocheifreuliche. Eine Gymnasiastin und ein Gymnasiast haben ein Lehrbuch des Altgriechischen verfasst, und ihr Lehrer hat ihnen mit Rat und Tat beigestanden und gleich auch noch die Rolle des Verlegers übernommen. Gibt es ein schöneres Symbol für die Kontinuität eines Wissensgebietes? Denn alle menschliche Kultur überlebt prinzipiell nur, wenn die ältere Generation sie in persönlichem Kontakt an die jüngere weitergibt; das gilt für Kochrezepte wie für Götterhymnen. Bricht diese Kontinuität ab, ist es aus mit der Tradition. Auch Bücher können die Lehrer-Schüler-Beziehung niemals ganz ersetzen. Dass sich, lange nach dem Ende der Antike und einzig auf der Basis von schriftlichen Texten aus einer weitentfernten Epoche, seit der Renaissance eine neue, derart starke Tradition entfalten konnte wie

in der Klassischen Philologie und im Altsprachlichen Unterricht, ist ein einmaliges Phänomen und zeigt allein schon, mit welchem eminentem Sprach- und Schrifttum wir es da zu tun haben.

Wirklich tief über die griechische und römische Antike informierte Menschen waren in den letzten Jahrhunderten freilich immer äußerst dünn gesät. In unserem Land vielleicht einer unter 5000? Heute noch etwas weniger. Daneben aber gab es in den letzten 200 Jahren jeweils eine recht große Zahl, in der besten Zeit vielleicht einer unter 50, die in der Jugend immerhin eine sorgfältige und breite Einführung in die Sprachen und die Kultur der Antike erhalten hatten, dies zwar anschließend nicht zu ihrem Beruf machen wollten, die erworbenen Kenntnisse aber durch ihr ganzes Leben hindurch mitnehmen und immer wieder bewusst oder unbewusst auf sie zurückgreifen konnten. Andere