

## Mutter Latein und unsere Schüler – Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes

Clement Utz

Der folgende Beitrag könnte in zweierlei Hinsicht möglichen Erwartungen an einen Vortrag zum Themenbereich „Wortschatz“ zuwiderlaufen:

Zum einen stehen keinesfalls methodische und pädagogische Anregungen im Vordergrund, wie sie in jüngerer Zeit nahezu ausschließlich in der fachdidaktischen Literatur zu finden sind – auch zu unterrichtspraktischen Fragen der Vokabelvermittlung.<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen bewegen sich dagegen weitgehend auf der Ebene didaktischer Überlegungen und Entscheidungen, sie befassen sich vor allem mit der Problematik des Umfangs und der richtigen Auswahl des Wortschatzes, die seit den 70er Jahren nicht mehr reflektiert wurde.

Zum anderen erfordern es die genannte Materie und die intendierte Überprüfbarkeit der Ergebnisse, auch einige Zahlen vorzustellen und Ihnen bisweilen trocken-abstrakte Überlegungen zuzumuten; nur so sind die getroffenen Entscheidungen zur Reduktion des Wortschatzumfangs nachvollziehbar und glaubhaft zu machen.

### 1. Rückblick: Reduktion des lateinischen Wortschatzes

Der Gedanke einer Reduzierung des lateinischen Wortschatzes für Schüler wurde in der Fachdidaktik nicht immer mit Zustimmung aufgenommen; betrachten wir die folgende Aussage:

„Im ganzen aber soll man nicht ängstlich sein. Lieber lasse man einige Vokabeln zuviel als zuwenig lernen. Es ist auch psychologisch richtiger, im Schüler möglichst spät die Vorstellung aufkommen zu lassen, es gebe sozusagen Vokabeln erster und zweiter Klasse. Ein normaler Sextaner, und auch noch ein Quartaner, wird selbstverständlich *alle* Vokabeln lernen, die vorkommen ...“<sup>2</sup>

Aus leidvoller Erfahrung wissen wir aber, dass dieser optimistische Rat, der sich in der 1963 erschienenen 2. Auflage der Methodik von Krüger/Hörnig findet, mittlerweile an der Realität des Lateinunterrichts vorbeigeht. Auch die Erkenntnisse der Lern- und Gedächtnispsychologie legen eine andere Betrachtung, nämlich eine sinnvolle Begrenzung des Wortschatzes nahe; Jürgen Steinhilber fasste die zentrale Forderung 1986 so zusammen:

„Man kann im Unterricht nur eine bestimmte Zahl von Wörtern lernen lassen. Unnötige Wörter blockieren Lernkapazität. Wir müssen uns daher an wortstatistischen Daten orientieren und von Anfang an auf die Schaffung und Sicherung gediegener Grundwortschatzkenntnisse hinarbeiten.“<sup>3</sup>

Die mit diesen beiden Zitaten angedeutete Entwicklung spiegelt sich auch im Umfang der gebräuchlichen Wortkunden<sup>4</sup> wider: Während die Wortkunde von Leitschuh/Hofmann (in der 12. Auflage von 1965) noch an die 3700 Wörter enthielt und das „Verbum Latinum“ von Klaus/Klingelhöfer (in der 6. gekürzten Auflage von 1966) gar noch 4000, forderte Konrad Raab im Jahre 1979, „daß für die Bewältigung der Lektüre ungefähr 2500 lateinische Vokabeln genügen müßten.“<sup>5</sup> Eine von Untermann und Wülfing 1981 veröffentlichte Untersuchung ergab denn auch, dass die überprüften „neueren lateinischen Wortkunden“ auf Frequenzstatistiken basieren und zwischen 2500 und 3000 Wörtern bieten.<sup>6</sup> Zu den untersuchten Werken zählten auch die heute noch gebräuchlichen Wortkunden von Lindauer und Raab/Keßler sowie die Neubearbeitung des bei Klett erschienenen Grund- und Aufbauwortschatzes Latein.

In der Zwischenzeit verlangen die meisten Lehrpläne zumindest für die Lehrbuchphase eine noch weiter gehende Reduzierung des Wortschatzes, die ja in der neuen Generation von L2-Lehrwerken auch vorgenommen wurde. Dennoch mutet es geradezu euphorisch an, wenn Helfried Gschwandtner, Mitglied eines österreichischen Forschungsprojektes zur „Ökonomie des Lateinunterrichts“, behauptet, mit etwas mehr als 800 Vokabeln könnten deutlich mehr als 80% einer durchschnittlichen Textstelle aus den üblichen Schulautoren erfasst werden.<sup>7</sup>

Spätestens hier stellt sich Unbehagen ein, es drängen sich Fragen auf: Wie weit kann man überhaupt gehen bei einer Reduktion, um die Lektüre nicht zur Farce werden zu lassen? Welche Autoren wird man mit einem verringerten Wortschatz noch lesen können?

Wenn man den erneuten Versuch einer Überprüfung des Wortschatzes akzeptiert, werden die Fragen konkreter, aber auch grundsätzlicher: Nach welchen Kriterien lässt sich der Wortschatz untersuchen? Welche Lektüre wird angezielt? Gibt es überhaupt einen Lektürekanon, der als Grundlage taugt? Sollen sich die Ziele der Wortschatzarbeit auf das Bereitstellen eines lektürerelevanten Basisvokabulars beschränken usf.?

Ich will versuchen auf diese Fragen einzugehen, indem ich Ihnen anhand eines „Werkstattberichts“ ein von mir initiiertes und konzipiertes Projekt vorstelle, das vom Buchners-Verlag in Bamberg finanziert wird und intern den Namen „Bamberger Wortschatz“ trägt:

Die wichtigsten Ziele dieses Projektes sind:

- eine Auswahl des lateinischen Wortschatzes bereitzustellen, die so genau wie möglich auf die schulische Lektüre abgestimmt ist,
- dieses Vokabular in ein verlässliches „Fundamentum“ (einen Grundwortschatz) und autorenspezifische „Augmenta“ (Ergänzungswortschätze) zu gliedern,
- die deutschen Bedeutungen auf das zugrunde liegende Lektürecorpus abzustimmen und dabei auch den raschen Sprachwandel im Deutschen zu berücksichtigen,
- das Material für Lehrwerke und Textausgaben nutzbar zu machen sowie für eine sinnvolle Wortkundearbeit aufzubereiten.

Das wichtigste Ergebnis soll vorab genannt werden:

Es wurde ein für den Lektüreunterricht relevantes Textcorpus von nicht weniger als 133326 Wortformen untersucht, in dem 7154 Lemmata (theoretisch also Lernwörter) auftreten. Mit einem **Fundamentum** von **1248 Lemmata** sind bereits 110739 Wortformen erfasst, d. h. (rein rechnerisch) etwa **83%** des Gesamtcorpus lösbar.

Wie kam es nun zu diesem Bamberger Wortschatz, auf welcher Basis und nach welchen Kriterien wurde er ermittelt?

## 2. Bezugspunkte: Erfahrungen und Erkenntnisse

### *Die Lehrbucharbeit*

Erster Anstoß für mich war die Arbeit am Lehrbuch Roma A IV: Entsprechend dem bayerischen Lehrplan waren – nach den in Roma A I–III zu verarbeitenden 2000 Vokabeln – in diesem letzten Band der Lehrwerkreihe noch einmal ca. 400 neue Wörter und Wendungen einzubringen. Nicht selten stellten sich jedoch bei der Verwendung der aus den Wortkunden von Lindauer oder Raab/Keßler noch zur Verfügung stehenden Vokabeln unangenehme Fragen:

Wo und wie oft begegnet dieses Wort eigentlich im gymnasialen Lektüreunterricht? Welchen Sinn macht es, in Jahrgangsstufe 8 Wörter auf Vorrat lernen zu lassen, die erst Jahre später, nämlich für die Texte des Leistungskurses, Relevanz erhalten?

Einige Beispiele mögen die Problematik verdeutlichen: Ich habe anlässlich dieses Beitrages noch einmal in den Wortschätzen von Roma A IV geblättert und aus den Kapiteln 1–3 und 9–11 relativ wahllos 20 Vokabeln notiert, bei denen nach meiner Lese- und Unterrichtserfahrung solche Fragen möglich erscheinen. Diese Vokabeln wurden dann anhand des o. g. Gesamtcorpus überprüft:

Keines dieser Wörter erreicht den Frequenzwert von 16, der die Bedingung für die Aufnahme in das Fundamentum der 1248 häufigsten Lemmata darstellt; dazu kommt, dass die Mehrzahl dieser Vokabeln bei nur einem oder zwei Autoren auftreten.

Die folgende Liste dieser 20 Wörter vermerkt in Klammern die Frequenz im Gesamtcorpus:

praeco (0), famulus (1), verecundia (1), ligare (2), rudis (2), solidus (3), area (4), notitia (4), hilaris (5), quodsi (5), maleficium (5), iners (6), quaestus (6), virga (6), modestia (7), ianua (7), nequaquam (7), gener (9), arduus (10), angustiae (10).

Dass unsere L1-Schüler im Hinblick auf die schulischen Erfordernisse v. a. der Mittelstufenlektüre insgesamt zu viele Vokabeln lernen, wird durch diese Beispiele klar.

Beim Verfassen des L2-Werkes Felix stellte sich dann verstärkt die Frage nach der richtigen Auswahl der Vokabeln. Für L2 sehen ja die Lehrpläne eine Reduzierung des Wortschatzes vor: die außer-bayerischen auf ca. 1400, die bayerischen auf ca. 1900 Wörter und Wendungen. Den Grundstock der bei Raab/Keßler entsprechend markierten 900 häufigsten Wörter<sup>8</sup> in jedem Fall zu verwenden, kann sicher als unangreifbar gelten; auch für die Auswahl der weiteren Vokabeln lassen sich problemlos plausible Kriterien<sup>9</sup> nennen – statistisch abgesicherte Belege freilich nicht.

Der Bezugsrahmen für eine statistische Untersuchung lässt sich jedoch klar abstecken: Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst einmal die Lektüre bis zum Ende der 11. Jahrgangsstufe bewältigen können; ein darüber hinausgehendes Lernen von Vokabeln – quasi auf Vorrat für die Leistungskurs- oder Grundkurslektüre – ist weder lernpsychologisch zu vertreten noch Schülern, die das Fach nach Jgst. 11 abwählen, zu vermitteln.<sup>10</sup>

### *Die heutigen Schüler*

Damit sind wir beim nächsten Bezugspunkt, der für unser Thema von Relevanz ist: Wie sind unsere heutigen Schülerinnen und Schüler für die so wichtige Wortschatzarbeit disponiert? Sie sind es schließlich, die in Prüfungsarbeiten über 60 % ihrer Fehler aus dem Bereich des Wortschatzes machen.<sup>11</sup>

Kinder, die heute Latein lernen, haben meist geringe Vorkenntnisse über die Antike und die Sprache der Römer. Sie verwenden zwar die lateinische Sprache in Fremdwörtern, aber oft unreflektiert und ohne Verständnis. Im Unterricht fragen sie, was eine *Amterschleichtung*, ein *Tempel* oder ein *Wagemut* ist, worin der Unterschied zwischen einem *Kaiser* und einem *Feldherrn* besteht und was *Schmach* oder *Zwietracht* bedeuten. – Manche der in *mannigfachen Sinnsprüchen* enthaltenen Vokabeln kann man schon aufgrund ihrer deutschen Wiedergabe *gänzlich entbehren* oder nur mit *törichtem Gleichmut billigen!* – Sit venia verbis!

Wir brauchen unbestritten mehr Zeit, die hinter den Vokabeln stehenden Sachverhalte und nicht selten auch die deutschen Bedeutungen zu erläutern.

Kindern und Jugendlichen steht heute eine Vielfalt von Orientierungsmöglichkeiten und materiellen Gütern zur Verfügung, die sie geistig und psychisch stark beanspruchen; die verschiedensten Reize, Erlebnisse und Erfahrungen „überfluten“ unsere Schüler – und müssen irgendwie verarbeitet werden. Die Folgen sind u. a. Konzentrationsmängel und Probleme damit, selbstständig, sorgfältig, sachbezogen und kontinuierlich zu arbeiten – und dies in einem entwicklungsbedingt ohnehin für schulisches Lernen ungünstigen Alter.<sup>12</sup>

Vereinfacht ausgedrückt: Die Köpfe unserer Schülerinnen und Schüler sind bereits voll, wenn wir mit einer Vielzahl schwieriger lateinischer Vokabeln anrücken. Diesem „Kapazitätsproblem“ entspricht aus fachlicher und organisatorischer Sicht ein Stoff-Zeit-Problem: Die Facherarbeitung der Vokabeln dauert länger – sie soll ja besonders einprägsam sein; und die immanente und gezielte Wiederholung verschlingt mehr Zeit – sie wird ja angesichts der hohen Vergessensquote immer wichtiger! Wir wissen aus Forschung und Erfahrung, was Dieter Lohmann treffend folgendermaßen formuliert hat:

„... der kulturelle Fortschritt in der Informationsspeicherung, der bereits mit der Erfindung der Schrift ... begann, sich in der revolutionären Erfindung des Buchdrucks fortsetzte und heute mit den Speichermöglichkeiten der Computertechnik seinen vorläufigen Höhepunkt erreichte, bedeutet ja zugleich den Niedergang der ‚Mnemosyne‘, der Göttin der Erinnerung.“<sup>13</sup>

Liegt es nicht auch deshalb nahe, den tradierten Wortschatzumfang erneut kritisch zu beleuchten und genau zu prüfen, welche Vokabeln von „Mutter Latein“ für die schulische Lektüre wirklich unverzichtbar sind?

Ein reduzierter Umfang des zu lernenden Gesamtwortschatzes würde die Lernmenge pro Stunde oder pro Lektion im Sprachunterricht verringern, d. h. Schülerinnen und Schüler könnten die Stoffpensen leichter bewältigen und Erfolge würden innerhalb eines absehbaren Zeitraumes erlebbar. Gelänge es außerdem, durch die gezielte Auswahl der Vokabeln ihre sofortige Verwertbarkeit für die jeweilige Lektüre evident zu machen, dann würde die Effizienz der Lernarbeit unmittelbar einsichtig und könnte auch motivationsfördernd wirken. Positive *stimuli* wie Erfolg und Belohnung wären wahrscheinlicher und die Anstrengungsbereitschaft ließe sich steigern.<sup>14</sup>

Mit den bisherigen Ausführungen sind die beiden wesentlichen Kriterien für Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes deutlich geworden:

- zum einen „Mutter Latein“, wie sie im schulischen Lektürekanon auf unsere Schülerinnen und Schüler trifft – dieser Punkt bezieht sich auf den Umfang und die zielbezogen richtige Auswahl des Wortschatzes;

- zum anderen unsere heutigen Schüler in ihrer Disposition für das Lernen und Behalten lateinischer Vokabeln – dies erfordert auch Konsequenzen für den Aufbau und die Darbietung des Wortschatzes, beispielsweise in Lehrbüchern oder in einer Wortkunde.

### 3. Grundlagen: Textcorpus und Datenbestand

Wenn nun im Folgenden relativ ausführlich der Versuch erläutert wird einen verbindlich zu erarbeitenden Wortschatz an denjenigen Texten auszurichten, die im lateinischen Lektüreunterricht zum Tragen kommen, so wird Einigkeit darüber vorausgesetzt, dass die Originallektüre gehaltvoller lateinischer Texte nach wie vor Hauptziel des Lateinunterrichts überhaupt und somit auch der Wortschatzarbeit ist. Das bedeutet u. a., dass sowohl die Wortschatzvermittlung in der Sprachlehrphase wie auch die Sicherung und Erweiterung während der Lektüre vorrangig auf einen rezeptiven Umgang mit Texten im Sinne eines Leseverständnisses abzielen sollten – nicht auf eine aktive Sprachkompetenz im Sinne einer Befähigung zur Kommunikation oder gar Textherstellung.

#### *Das Lektürecorpus*

Bereits die Festlegung eines allgemein akzeptierten Lektürecorpus bereitet freilich Probleme. Wenn man sich aus didaktisch einleuchtenden Gründen auf das pragmatische Kriterium einer Häufigkeitsstatistik einlässt, die auf einem begrenzten Textcorpus aus einer schon durch die Überlieferung selektierten Literatur basiert, so ist auf zwei mögliche Einwände einzugehen:

Zum einen ist ein so erzeugter Wortschatz sicher nicht repräsentativ für das im alten Rom gesprochene und geschriebene Latein; denn wir beziehen uns auf eine Corpussprache, die zu wesentlichen Teilen „aus Kriegsgeschichten eines Feldherrn, Gerichtsreden eines zänkischen Politikers und aus Sprachkunstwerken großer Dichter und eigenwilliger Stilisten besteht“.<sup>15</sup> Diesen Einwand können wir durch den bildenden Wert eben dieser Texte abtun; sie sind ja Ziel unseres Strebens.

Zum anderen erscheint es angesichts differierender Lektürepläne in den Ländern und individueller Vorlieben einzelner Lehrer mehr als problematisch, sich auf ein gemeinsames Zielcorpus für unseren Zweck zu einigen; denken wir nur an die endlose Diskussion über den geeigneten Anfangsautor und die Vielfalt der veröffentlichten Vorschläge.<sup>16</sup> Dagegen ist zu sagen, dass das für unsere Untersuchung ausgewählte Textcorpus vergleichsweise umfangreich ist und die dazu gesichteten Lehrpläne und Lektüreausgaben – auch in ihrer Breite – homogener sind, als man erwarten möchte.

Die erste konkrete Fragestellung muss also lauten: Wie und nach welchen Kriterien wurden die zugrunde gelegten Lektüretexte ausgesucht?

Man möchte meinen, dass sich in diesem Bereich durchaus Vorarbeiten finden lassen. Eine Sichtung der Vorworte und Einführungen zu den mir zugänglichen Wortkunden ist jedoch ernüchternd: Mit ganz wenigen Ausnahmen ist weder der Umfang der untersuchten Textmenge (etwa mit der Anzahl lateinischer Wörter) angegeben noch eine verlässliche Auflistung der gesichteten Autoren; die genaue Angabe der konkreten Textstellen fehlt überall.<sup>17</sup>

Rühmliche Ausnahmen sind hier v. a. die (allerdings wegen ihrer Ausführlichkeit für die Schule untaugliche) Wortkunde von Vischer, der die herangezogenen Autoren auflistet und sogar die Vokabeln autorenspezifisch markiert, und die lateinische Wortkunde von Lindauer, die zu den einzelnen Autoren auch die untersuchten Werke nennt; darüber hinaus gibt Lindauer an, dass das untersuchte Textcorpus „insgesamt über 100000 Wörter“ umfasst.<sup>18</sup> Der Wortkunde von Raab/Keßler liegt weitgehend der sog. „Münchener Wortschatz“ zugrunde, der aus einer Textmasse von 47780 lateinischen Wörtern aus den Schulautoren ermittelt wurde.<sup>19</sup>

Auch hier ist jedoch einzuschränken: Die zu den genannten Wortkunden angeführten Autoren (und Werke) gehören teilweise in die Jahrgangsstufen 12 und 13 (z. B. Livius, Seneca, Tacitus), teilweise sind sie mittlerweile ganz aus der Schullektüre verschwunden (z. B. Vergils *Bucolica* und *Georgica*, Ciceros *Cato* oder die *Epoden* des Horaz).

Andere Wortkunden verzichten auf Ausführungen zu ihrer Textbasis gänzlich oder verbleiben in nichts sagenden Floskeln wie: „Dieser Grundwortschatz ... stützt sich auf entsprechende Untersuchungen und Auszählungen. Die ... aufgenommenen Wörter sind daher auch in den üblicherweise verwendeten Unterrichtswerken als Lernstoff vorgesehen.“<sup>20</sup>

Etwas konkreter klingt, ohne dass wir jedoch mehr erfahren, die folgende Formulierung: „Für unsere Zwecke mußte mancher Ausgleich gefunden werden, z. B. ... zwischen den Zählergebnissen aus dem ganzen Corpus eines Autors und den Frequenzen, die in den am häufigsten in der Schule gelesenen Werkteilen vorherrschen.“<sup>21</sup> Aber welche sind das, bitte?!

Im Gegensatz dazu soll das verarbeitete **Gesamtkorpus** unserer Untersuchung auch im Detail offen gelegt werden:

Der **Gesamtumfang** beträgt 140482 Wortformen; wenn man die 7156 Belegstellen von Namen abzieht, verbleiben für die eigentliche Untersuchung **133326 Wortformen**. Damit handelt es sich um eine Textmenge, die deutlich umfangreicher ist als die den derzeit gebräuchlichen „Schul-Wortkunden“ zugrunde liegenden Textcorpora – soweit jedenfalls entsprechende Daten zur Verfügung stehen.

Die folgende Übersicht enthält die Autoren und Werke; in Klammern steht jeweils die Summe der Wortformen, die sich aus den einbezogenen Textstellen ergibt.<sup>22</sup> Daraus ist auch die Gewichtung der einzelnen Autoren untereinander zu ersehen:

Caesar, *Bellum Gallicum* (24807)  
Cicero, *Reden (Verres, Catilina, [Milo])* (17892)  
Ovid, *Metamorphosen* (8067)  
Nepos, *3 Viten (Themistokles, Alcibiades, Hannibal)* (5864)  
Plautus, *Aulularia* (6653)  
Terenz, *Adelphoi* (8290)  
Phädrus (3323)  
Plinius, *Briefe* (10682)  
Sallust (11051)  
Catull (3952)  
Martial (3704)  
Curtius (17764)  
Gellius (7470)  
Vergil, *Aeneis* (10964)

Damit die Textmengen zu den einzelnen Autoren vorstellbar werden, will ich die Umfänge im Vergleich zu einigen geläufigen Schulausgaben etwas verdeutlichen: Die Cäsarstellen entsprechen fast genau der *ratio*-Langausgabe, die Auswahl zu Ovids *Metamorphosen*, zu Phädrus und zu Plinius geht über die jeweilige *ratio*-Ausgabe hinaus; es sind mehr Catullgedichte erfasst als beispielsweise in der *Testimonia*-Ausgabe und mehr Gelliusstellen als in dem bei Lindauer erschienenen Lektürehft; von Vergils *Aeneis* liegt etwas weniger vor, als die umfangreiche neue *ratio*-Ausgabe bietet.

Die in eckigen Klammern angeführte Auswahl zur *Milo*-Rede ist weder im Ausgangscorpus noch in der Gesamtmenge der Wortformen enthalten; dazu wurde allerdings in anderem Zusammenhang ein autorspezifischer Wortschatz erstellt, der hier zu Testzwecken diente und mit dem Fundamentum des „Bamberger Wortschatzes“ abgeglichen wurde: Mit Ausnahme von 20 Wörtern sind durch unsere 1248 häufigsten Vokabeln auch alle Vokabeln dieser *Milo*-Auswahl erfasst, soweit sie häufiger als zweimal auftreten.<sup>23</sup>

Insgesamt können sich wohl jede Kollegin und jeder Kollege in dieser Stellenauswahl repräsentiert sehen: Keiner wird jemals all dies bis zum Ende der Jgst. 11 lesen können; aber ich wage mit Sicherheit zu behaupten, dass die begrenzte Menge, die jeder Einzelne behandeln kann, in dieser Auswahl enthalten ist.

Eine Einschränkung ist freilich zu machen: Der Bereich der christlichen, mittelalterlichen und humanistischen Literatur ist hier – wie übrigens auch in allen geläufigen Wortkunden – nicht berücksichtigt und der entsprechende Spezialwortschatz müsste bei der

Lektüre vermittelt bzw. angegeben werden. Wenn wir allein die Vorstellungswelt und den Stil der Vulgatatexte, eines Laktanz und mittelalterlicher Predigtexempla miteinander vergleichen, wird klar, dass ein einigermaßen homogener Wortschatz in diesem Bereich gar nicht gegeben ist.<sup>24</sup>

Wie aber wurde nun das Ausgangscorpus ermittelt? Warum kann nicht nur aufgrund eines subjektiven Eindrucks, sondern nachweislich der Anspruch erhoben werden, in dieser Auswahl müsste das Lektüreprogramm jedes Lateinschülers bis zum Ende der Jgst. 11 umfassend enthalten sein?

Erste Grundlage war eine eingehende Sichtung der aktuellen Lateinlehrpläne und administrativen Richtlinien derjenigen acht Bundesländer, in denen nach den absoluten Zahlen die meisten Schüler Latein lernen<sup>25</sup>; demnach wurden die Lektürepläne der folgenden Bundesländer untersucht: Bayern, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Sachsen. Dabei ist anzumerken, dass diese Lehrpläne zwar in ihrer äußeren Anlage sehr differieren, nicht aber hinsichtlich eines Fundamentums an Lektürevorschlägen. Ich sage bewusst *Lektürevorschläge*, da die Lehrpläne viel Freiraum gewähren. Am verbindlichsten sind noch die bayerischen Vorgaben gefasst; in anderen Bundesländern ist auch die Zuordnung von Autoren, Werken, Themen und Projekten auf bestimmte Jahrgangsstufen relativ offen. Es ist bei der Erwähnung eines Autors also auch zu berücksichtigen, welche Relevanz er innerhalb der Abstufung des jeweiligen Lehrplans besitzt, ob er z. B. verbindlich zu lesen ist, als Alternative genannt wird oder als Begleittext sinnvoll erscheint.

Die folgende Übersicht enthält die relevanten Autoren, Werke oder Gattungen in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit:

Cäsar / Cicero-Rede  
Ovid, Metamorphosen / Nepos / Komödie / Phädrus  
Plinius / Catull  
Sallust / Martial  
(Vulgata / Cicero-Briefe / Mittelalter)  
Curtius / Gellius  
Vergil, Äneis  
(Legenda aurea)

Cäsar und Cicero werden überall genannt, Vergil nur zweimal; in Klammern ist angeführt, was in den Lehrplänen nur ergänzend vorgeschlagen ist oder aus den o. g. Gründen in unserer Untersuchung fehlt.

Eine andere im Buchners-Verlag im Hinblick auf Lektüreausgaben durchgeführte Sichtung der Lehrpläne aus 15 Bundesländern kommt hinsichtlich der Relevanz der angeführten Autoren zum glei-

chen Ergebnis; nicht einmal die Reihenfolge ändert sich wesentlich, Cäsar steht allerdings mit 13 Nennungen klar an erster Stelle.

Zur Auswahl der konkreten Textstellen schließlich konnten die Lehrpläne nur sehr bedingt herangezogen werden, da sich hier eher selten Hinweise finden und – wenn überhaupt – auch nur ausgewählte Beispiele angeführt werden.

So dienten als zweite Grundlage für die Festlegung des Ausgangscorpus die einschlägigen Lektüreausgaben; wenigstens drei geäußerte Textausgaben wurden – wo dies möglich war – verglichen, sodass auch dadurch eine breite Repräsentanz möglicher Stellen erreicht wurde.

#### *Der Datenbestand*

Damit sind die Daten von der Inhaltsseite her definiert, es liegen die Textstellen fest, die ja – vereinfacht ausgedrückt – nur eine Ansammlung einzelner Wortformen darstellen. Für unseren Zweck ist aber zunächst ausschließlich die lexikalische Ebene interessant, d. h., man benötigt zu diesen Wortformen in erster Linie eine sog. Lemmatisierung, also eine Zuordnung der Wortformen zu lexikalisch nachschlagbaren Stichwörtern.

*So stellt sich hier als zweite Frage, wie man die Lemmata zu den Wortformen erhält.*

Nun gibt es glücklicherweise bereits ein kodiertes Textcorpus von weit über 300 000 Wörtern, mit dessen Hilfe zu jeder Wortform Folgendes ausgegeben werden kann:

- der Satzkontext,
- das zugehörige Lemma sowie
- der morphosyntaktische Status (über einen 11-stelligen Code).

Es handelt sich um das sog. „Query-Corpus“<sup>26</sup>, das zunächst in Amsterdam zum Zweck grammatischer und stilistischer Forschungen zusammengestellt wurde und mittlerweile an der Universität Eichstätt durch Friedrich Heberlein weiter betreut wird.

Die Mehrzahl unserer Textstellen lag bereits im Query-Corpus vor, der übrige Textbestand wurde an der Universität Eichstätt neu lemmatisiert und (bzgl. der Homonyme) desambiguiert. Sämtliche Daten wurden dann von Herrn Dr. Heberlein in ein einheitliches, problemlos weiter zu verarbeitendes Format gebracht, sodass nun für jede Wortform das Lemma (ggf. mit Codierung zur Wortart und Desambiguierung bei Homonymen), der Autor, die konkrete Textstelle und die Frequenz abrufbar sind.<sup>27</sup>

Beispiel: l [ ADEO 5 ] w [ ADIBIT ] a [ CA ] s [08:016] fq [ 56]

Es handelt sich hier um die Wortform *adibit* in Catulls *carmen* 8, Vers 16, die zum Lemma *adeo* (Verbum) gehört, das im Gesamtcorpus 56 Mal vorkommt.

Diese Daten liegen für das Gesamtcorpus sowie für jeden einzelnen Autor vor, Namen sind in eigene Dateien ausgelagert.

#### 4. Untersuchungen: Fundamentum und Augmenta

##### *Das Fundamentum*

Aus dem so strukturierten Datenmaterial wurde nun der Grundwortschatz von 1248 lateinischen Wörtern ermittelt, mit dem (rein rechnerisch) 83% des Gesamtcorpus abgedeckt sind.

*Unsere dritte zentrale Fragestellung lautet also: Warum erfolgte die Festlegung gerade auf diese Zahl von 1248? Und weshalb wurde differenziert in ein Fundamentum, das in der Lehrbuchphase zu erarbeiten wäre, und in autorenspezifische Augmenta, die dann bei der Lektüre gezielt ergänzt werden sollten?*

Was die Gliederung des Wortschatzes in einen Grund- und Aufbauwortschatz, in ein Fundamentum und mehrere Augmenta angeht, ist wieder auf die Ökonomie des Lernens und Behaltens zu verweisen. Geht man von den glaubhaft begründeten Forderungen der Lernpsychologie aus, so sind nur etwa fünf bis sieben neue Vokabeln pro Unterrichtsstunde oder „Lerneinheit“ verkraftbar und speicherbar<sup>28</sup>; selbst diese gering erscheinende Anzahl ist im Hinblick auf das entwicklungspsychologische Manko gerade unserer L2-Schüler permanent umzuwälzen und intensiv zu wiederholen. Außerdem verbietet sich ein Lernen auf Vorrat gerade bei fremdsprachlichen Vokabeln, die vom lernenden Schüler trotz aller Vernetzungsmöglichkeiten vorwiegend als speicherbare Einzeldaten aufgefasst werden. Schon bei Heinrich Roth in der Pädagogischen Psychologie des Lehrens und Lernens steht: „Was man am raschesten vergißt, sind isoliert stehende Einzelheiten.“<sup>29</sup> Die im Sprachunterricht zu erlernenden Vokabeln müssen also vielfach in den Lektionstexten abgesichert werden, und im Lektüreunterricht werden Wörter und Wendungen bei Bedarf dort dazugelernt, wo sie im Text vonnöten sind und „verankert“ werden.

Wo liegt nun eine sinnvolle Grenze für einen Grundwortschatz, also für die Mindestbasis, die in der Sprachlehrphase zu schaffen ist? Hier decken sich unsere statistischen Untersuchungen in ihrer Tendenz zumeist mit früheren Beobachtungen, die in der Literatur zu finden sind.

Die Ergebnisse aus den mit entsprechenden Zahlen belegten Versuchen<sup>30</sup> den lateinischen Wortschatz in seinem Umfang zu strukturieren sind der folgenden Tabelle zu entnehmen; zum Vergleich stehen die Zahlen aus dem „Bamberger Wortschatz“ dabei:

Untersuchung/Quelle	Zahl der Lemmata	Textabdeckung
Klett, Grund- und Aufbauwortschatz	100	(etwa) 50%
	1000	80%
	3000	90%
Raab/Keßler, Wortkunde	100	(bis zu) 50%
	900	75%
	1000	85%
Bamberger Wortschatz	100	44%
	150	50%
	320	60%
	540	70%
	1035	80%
	1320	85%
	2010	90%

Als *communis opinio* kann wohl gelten, dass mit einer Zahl von etwa 1000 Vokabeln unabhängig vom Corpus grob 80% der Textmenge abgedeckt sind.

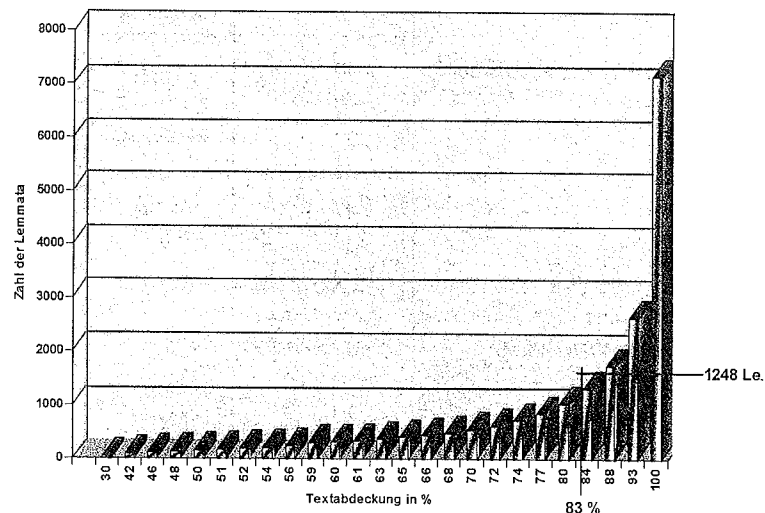
Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Ergebnis der zum „Münchener Wortschatz“ durchgeführten Untersuchungen:

„Für die Festlegung der 1000 häufigsten Vokabeln spielt es noch kaum eine Rolle, welche Autoren der Schullektüre herangezogen werden. Z. B. wurden in München 1970 von zwei getrennt arbeitenden Gruppen statistische Wortschatzzählungen durchgeführt. Die Ergebnisse deckten sich in annähernd 1000 Vokabeln, obwohl unterschiedliche Autoren zugrunde gelegt waren. Eine Differenz ergab sich erst bei der Ermittlung der 1000 nächsthäufigen Vokabeln.“<sup>31</sup>

Diese Aussage ist aufgrund unserer Untersuchung zu relativieren: Ein Abgleichen der nach Raab/Keßler 900 häufigsten Vokabeln ergab, dass etwa 100 davon nicht im Fundamentum des „Bamberger Wortschatzes“ enthalten sind.<sup>32</sup>

Das folgende Diagramm zeigt für den „Bamberger Wortschatz“ den Grad der Textabdeckung in Abhängigkeit von der Menge der Lernvokabeln:<sup>33</sup>

Grad der Textabdeckung in Abhängigkeit zur Zahl der Lemmata:



Das entscheidende Ergebnis ist am rechten Rand des Diagramms abzulesen: Eingezeichnet ist der Schnittpunkt der 1248 Vokabeln des Fundamentums und der 83% Textabdeckung. Für die letzten 17% Textabdeckung wäre demnach die Kenntnis weiterer knapp 6000 Wörter erforderlich. Angesichts des relativ seltenen Vorkommens dieser weiteren Vokabeln erscheint ein Überschreiten der Zahl von 1248 Lernwörtern für einen Basiswortschatz nicht ökonomisch.

Berücksichtigt man außerdem, dass heutige Lektüreausgaben durchschnittlich zu etwa 20% des Vokabulars Angaben machen, dann dürften sich diese Hilfen auf der Basis unseres Fundamentums in keinem Fall vermehren, sondern eher verringern.

Betrachten wir das Vorgehen beim Ermitteln dieser 1248 Vokabeln etwas genauer:

Zunächst wurden – um einen ersten Überblick zu erhalten – die Daten unseres Projektes nach der Frequenz der Lemmata sortiert. Darauf folgten Testberechnungen, um den Umfang eines Fundamentums von lektürewichtigen Vokabeln zu ermitteln; dabei ergab sich als vorläufig sinnvoller Einschnitt, alle Vokabeln ab einem Frequenzwert von 16 zu berücksichtigen: Das waren 1320 Lemmata, mit denen 85% des Gesamtcorpus abgedeckt werden.

Eine Sichtung der gemäß diesem Grenzwert auszuschließenden Vokabeln führte durchaus zu Überraschungen:

Es entfallen z. B. „Lehrbuchliebliche“ wie *interdum*, *clam*, *appropinquare* oder *imminere*, Kulturwörter wie *mundus*, *ambitio* oder

*transportare*, Subjunktionen wie *antequam* oder *donec* sowie das Fragewort *nonne*. Es entfallen aber auch *Militaria* wie *cruor*, *crudelitas*, *vulnerare* oder *invadere*, außerdem „Fußangeln“ wie *prodesse*, die ewig verwechselten *pendere* und *pendere* sowie das Homonym *foedus*. Die Flötenspielerin (*psaltria*) erreicht die gleiche Frequenz (12) wie der Senator, der nur in den Verrinen, bei Gellius und Salust vorkommt.

Außerdem fiel auf, dass eine beträchtliche Anzahl von Vokabeln zwar knapp über der angesetzten Frequenzgrenze liegt, aber nur bei einem, zwei oder drei Autoren vorkommt; da diese effektiver bei der Autorenlektüre ergänzt werden können, wurden sie im Nachhinein gestrichen. So ergab sich schließlich die genannte Summe von 1248 Vokabeln, die rechnerisch etwa 83% des Gesamtcorpus abdecken.

Die autorenspezifischen Augmenta

Die beschriebene Festlegung der Wortschatzzahlen auf ein deutlich reduziertes Fundamentum für den Sprachlehrgang ist jedoch nur unter der Bedingung vertretbar, dass auch während der Originallektüre eine systematische Wortschatzarbeit betrieben wird. Dabei geht es neben der Sicherung des bereits bekannten Vokabulars vor allem um den gezielten Erwerb „text- bzw. autorspezifischer Wörter und Wortverbindungen.“<sup>34</sup>

Eine autorenspezifische Erweiterung des Vokabulars ist unseren Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß weitaus leichter zu vermitteln als das sukzessive Erarbeiten von Wortkundeseiten, da die neu zu lernenden Vokabeln ja unmittelbar im Text anzuwenden sind.

So stellt sich als vierte Frage, wie die autorenspezifischen Ergänzungswortschätze ermittelt wurden.

Am Anfang stand auch hier – für jeden einzelnen Autor – das Sortieren der Datensätze nach der Frequenz der Lemmata. Sodann wurde ermittelt, welche Anzahl von Lemmata erforderlich ist, um eine autorenspezifische Textabdeckung von bis zu 90% zu erreichen.

Die folgende Liste enthält die Ergebnisse und zeigt außerdem, ab welcher Frequenz die Lemmata im Einzelfall in die autorenspezifische Vokabelliste aufgenommen wurden:

Autor	Zahl der Lemmata	Textabdeckung	Frequenz der aufgenommenen Lemmata
Phädrus	530	76%	>1
Martial	463	82%	>1
Catull	502	81%	>1
Cicero, <i>Catilina</i>	597	88%	>1
Nepos	644	88%	>1
Ovid	940	86%	>1
Gellius	799	87%	>1
Plautus	440	82%	>2
Terenz	511	86%	>2
Vergil	837	83%	>2
Plinius	769	82%	>2
Sallust	743	87%	>2
Cicero, <i>Verres</i>	703	88%	>2
Curtius	733	78%	>4
Cäsar	806	88%	>4

Man sieht, dass in der Mehrzahl der Fälle mit den angegebenen Wörterzahlen eine Textabdeckung von über 85% erreicht wird; unter 80% fällt beispielsweise Phädrus, bei dem eben relativ viele Vokabeln nur einmal auftreten.

Die in dieser Tabelle angegebene Anzahl der Lemmata stellte nun bei jedem Autor die Ausgangsbasis für weitere Analysen dar: Zunächst musste ermittelt werden, wie viele dieser Lemmata bereits im Fundamentum enthalten sind und wie viele demnach für den jeweiligen Grad der Textabdeckung ergänzend zu erarbeiten wären. Es ergaben sich – für alle Autoren – insgesamt 1682 potenzielle Ergänzungslemmata, von denen allerdings über 1200 nur bei je einem Autor auftreten. So kommen beispielsweise *passer* (5x) und *candidus* (7x) ausschließlich bei Catull, *colloquium* (14x) und *commeatus* (9x) ausschließlich bei Cäsar vor.

Daher wurde für diese Wörter die in der obigen Tabelle angegebene Frequenz um zwei erhöht; das bedeutet dann beispielsweise, dass die eben genannten Vokabeln in der autorenspezifischen Liste stehen, nicht aber etwa *fossa* (5x) oder *stipendium* (6x) bei Cäsar bzw. *decoctor* (2x) oder *medulla* (3x) bei Catull.

Damit ergibt sich für die autorenspezifischen Augmenta folgendes Ergebnis:

Die **Ergänzungswortschätze** zu den Autoren enthalten **insgesamt 693 verschiedene Lemmata**, von denen immerhin noch 226 bei nur je einem Autor (dann aber relativ häufig) erscheinen. 467 Lemmata sind bei mehreren Autoren belegt; sie treten demnach in mehreren Augmenta auf und werden auch bei jedem Autor mitgezählt.

Die folgende Übersicht weist den Umfang des Augmentums zu jedem der Autoren aus:

Autor	Augmentum (Zahl der Lemmata)	Autor	Augmentum (Zahl der Lemmata)
Phädrus	67	Plautus	55
Martial	64	Terenz	58
Catull	65	Vergil	132
Cicero, <i>Catilina</i>	63	Plinius	88
Nepos	57	Sallust	87
Ovid	166	Cicero, <i>Verres</i>	82
Gellius	97	Curtius	96
Cäsar	100		

Auffällig ist natürlich der relativ große Umfang des Augmentums bei Ovid und Vergil; die sprachliche Gestaltungskraft dieser Dichter wirkt sich hier nachteilig aus. Aufgrund der hohen Variabilität in der Wortwahl treffen bei Ovid nämlich auf ein Lemma nur 3,6 Wortformen; in Ciceros *Verrinen* werden mit einem Lemma immerhin 7 Wortformen abgedeckt, bei Cäsar sind es gar 10. Gerade für Ovid ist sicher eine weitere Reduzierung des Augmentums erwägenswert.

Interessant ist weiterhin der relativ umfangreiche Ergänzungswortschatz für Cäsar. Damit ist nämlich auch zu belegen, dass die Breite des zugrunde gelegten Lektürecorpus eine einseitige Ausrichtung des Grundwortschatzes auf Cäsar hin verhindert hat; so fehlen auch manche vertrauten Vokabeln aus dem militärisch-martialischen Bereich in unserem Fundamentum.

Der vergleichsweise geringe Umfang des Augmentums für die Komödien, die anderen Dichter, aber auch für Nepos und die *Catilianarien* ist teilweise durch den geringeren Textumfang erklärbar, aber nichtsdestoweniger erfreulich.



## 5. Aufbereitung: Bedeutungen und Darbietung

Nachdem die didaktische Aufgabe den schulischen Wortschatz in seinem Umfang und in seiner Strukturierung festzulegen in der geschilderten Weise gelöst ist, *stellt sich abschließend die Frage nach der Aufbereitung des Materials für unsere Schülerinnen und Schüler*; diese soll noch kurz angerissen werden. Wir wollen dabei gleichermaßen die Vermittlung des Fundamentums wie auch der autorenspezifischen Augmenta im Auge haben. Fragen zur Aufbereitung des Wortschatzes sind von Bedeutung für die Darbietung im Lehrbuch, in Lektüreausgaben und in der Wortkunde, besonders aber für die unterrichtliche Arbeit.<sup>35</sup>

Im Folgenden sollen allgemeine Aspekte im Vordergrund stehen, die für die genannten Bereiche dann jeweils zu konkretisieren wären. Gerade im Methodischen und Unterrichtspraktischen steht ja auch aus jüngerer Zeit ein reichhaltiges Angebot weiterführender Literatur zur Verfügung.<sup>36</sup>

### *Die deutschen Bedeutungen*

Ein zentrales Problem des Wortschatzerwerbs hat unser philologischer und pädagogischer Vorfahr Friedrich August Wolf schon im 19. Jahrhundert angesprochen: „Sogenannte Vocabeln wie ehemals mit trockenen Verdeutschungen aufzugeben und aufsagen zu lassen, ist nicht genug, übt nur das Gedächtnis.“<sup>37</sup>

Zunächst soll es also um die deutschen Bedeutungen gehen; es gehört ja zu den Zielen des Projektes „Bamberger Wortschatz“, die spezifisch für das Lektürecorpus relevanten Bedeutungen zu ermitteln und dabei auch – wie oben schon angedeutet – Atavismen im Deutschen zu meiden, die Bedeutungen also dem üblichen heutigen Sprachgebrauch anzupassen.<sup>38</sup>

Die prinzipielle Problematik deutsche Wortgleichungen für lateinische Vokabeln anzugeben ist mir ebenso klar wie die Gewissheit diese Frage nicht zufrieden stellend lösen zu können. Einerseits kommt es beim Wörterlernen darauf an, „jedes einzelne Wort mit einer verständlichen deutschen Bedeutungsangabe zu *verbinden*“, andererseits wissen wir, dass die Wörter oft erst dann ihre Bedeutung erkennen lassen, wenn sie in Verknüpfungen mit anderen Wörtern, in Kontexten auftreten.<sup>39</sup>

Ein Musterbeispiel für die Notwendigkeit Wortverbindungen in einem konkreten Kontext zu berücksichtigen hat uns der Dichter Martial gegeben (I 79):

Semper agis causas et res agis Attale semper;  
est, non est, quod agas, Attale, semper agis.  
Si res et causae desunt, agis, Attale, mulas.  
Attale, ne, quod agas, desit, agas animam.

Wenn der Schüler für *agere* ‚treiben, betreiben, handeln, verhandeln, ausführen‘ gelernt hat (das ist die Summe der bei Raab/Keßler und Lindauer angegebenen Bedeutungen), kann er neben dem absolut verwendeten *agere* sicher das konkret vorstellbare *mulas agere* übersetzen, wohl auch noch *res agere*, und vielleicht hat er *causam agere* als Wendung gelernt – die Pointe *animam agere* wird er freilich, ausgehend von den gelernten Bedeutungen, nicht verstehen können. Das Beispiel verdeutlicht die Problematik unserer isolierten Bedeutungsangaben, ohne dass weitere Erläuterungen vonnöten sind.

Darüber hinaus ist im Lateinischen oft genug auch der außersprachliche Kontext, die andere Weltsicht, der spezifische soziokulturelle Hintergrund zu beachten: *equus* ist sicher auch das, was wir unter ‚Pferd‘ verstehen, eine römische *familia* entspricht aber keineswegs unseren Vorstellungen von ‚Familie‘.

So sollte uns bei der Angabe deutscher Wortgleichungen zu lateinischen Vokabeln stets bewusst sein, dass unsere Bedeutungsangaben weder eine Garantie für die Vermittlung der Bedeutung in einem Textzusammenhang darstellen noch eine stets passende Übersetzungsformulierung an die Hand geben.<sup>40</sup>

Bei der Ermittlung der Bedeutungsangaben zu den Vokabeln des „Bamberger Wortschatzes“ wird konsequent ein pragmatischer Ansatz verfolgt:

Die Schülerinnen und Schüler sollen mit einer begrenzten Zahl ggf. strukturierter Bedeutungen eine möglichst effektive Hilfe für das Übersetzen und Erfassen derjenigen Texte, die ihnen begegnen, erhalten. Nach diesem Leitkriterium erscheint es zweitrangig, ob man von der häufigsten, von der sog. Standardbedeutung oder der ‚Grundbedeutung‘ ausgeht, ob man bei der Grundbedeutung eher an die Wortableitung denkt oder an die ‚ursprüngliche Bedeutung‘.<sup>41</sup>

Es sind, wie die konkrete Arbeit zeigt, zu häufig Einzelfallentscheidungen nötig und sinnvoll, sodass in diesem Punkt auf eine allgemein gültige Festlegung bewusst verzichtet wird. Weitaus wichtiger erscheint es mir, in allen Zweifelsfällen tatsächlich die Bedeutungen an den Originaltexten zu überprüfen, was sicherlich der Arbeit eines Sisyphos gleichkommt, der mit philologischer Nase und unterrichtlicher Erfahrung ausgestattet ist.

Wie einige Beispiele zeigen, lohnt aber die Mühe nicht nur wegen der Reduktion der Bedeutungen, sondern auch im Hinblick auf die Auswahl corpusadäquater Bedeutungsangaben:

– *aestimare*: Meist werden ‚schätzen‘ und ‚beurteilen‘ angegeben; da für heutige Schüler die richtige Konnotation von ‚schätzen‘ schwer fassbar ist, sollte ‚einschätzen‘ neben ‚beurteilen‘ angeführt werden (so nur Lindauer).

- *acerbus*: Alle verfügbaren Wortkunden gehen von der „eigentlichen Bedeutung“ ‚herb, bitter‘ aus – diese ist allerdings für unsere Texte nicht relevant; wichtiger wären die menschlichen Eigenschaften ‚rücksichtslos‘ und ‚grausam‘.
- *solere*: Die traditionelle Angabe von ‚gewohnt sein‘ und ‚pflegen‘ ist eine unnötige Doppelung – von den potenziellen Missverständnissen bei ‚pflegen‘ ganz zu schweigen; will man eine zweite Bedeutung neben ‚gewohnt sein‘, so erscheint eine konkrete Wendung sinnvoll, die die freiere Übersetzung ‚etwas gewöhnlich tun‘ nahe legt.
- *tegere*: Die überall notierte Bedeutung ‚decken‘ neben ‚bedecken‘ und ‚schützen‘ ist entbehrlich; es handelt sich wohl um eine etymologische Grundbedeutung.
- *vulnus*: Die Angabe ‚Wunde, Verletzung‘ reicht nicht; im Hinblick auf mehrere Stellen (v.a. bei Cäsar) wäre die zusätzliche Bedeutung ‚Verlust‘ (in militärischem Sinn) hilfreich, die in den üblichen Wortkunden fehlt.
- *satis*: Für verschiedene Stellen bei Sallust, Terenz, Plinius und Curtius sollte die Wendung *satius est* ‚es ist besser‘ angeführt werden (nur bei Raab/Keßler).

Das letzte Beispiel macht – wie oben bereits *causam agere* – die Notwendigkeit des Lernens fester Wendungen und Kollokationen deutlich, die im Zusammenhang mit den Vokabeln aufgeführt werden sollten.

#### Anordnung und Darbietung

Damit kommen wir zu verschiedenen Prinzipien, die bei der Anordnung und Darbietung der Wörter und Wendungen befolgt werden können. An dieser Stelle verlassen wir den Werkstattbericht zum „Bamberger Wortschatz“, da dieses Projekt derzeit noch mit der Bedeutungsermittlung befasst ist.

In Lehrbüchern ist als leitendes Prinzip für die Präsentation des Wortschatzes die Einteilung in Lektionen oder Kapitel bindend; innerhalb der Lektionen hat sich in der jüngsten Generation von Lehrwerken – v. a. aus unterrichtspraktischen und lernpsychologischen Erwägungen – die Anordnung der Vokabeln nach der Reihenfolge ihres Auftretens in den Lektionstexten durchgesetzt.

In Wortkunden ist das übergeordnete Ordnungsprinzip strittig; eines der folgenden Leitprinzipien steht meist im Vordergrund:

- a. die Anordnung der Wörter und Wendungen nach etymologischen Gesichtspunkten, also eine Gliederung nach Wortfamilien oder – wie es früher hieß – Wortsippen,
- b. die alphabetische Auflistung der Vokabeln wie in einem Lexikon, die heute weitgehend abgelehnt wird, aber v. a. in Kombination mit dem etymologischen Prinzip noch auftritt,

- c. die Zusammenstellung der Wörter und Wendungen nach semantischen Kriterien, also nach Sachgruppen oder Sachgebieten.

Betrachten wir kurz, was für und wider diese Leitprinzipien ins Feld geführt wird:

- a. Für die etymologisch ausgerichtete Anordnung spricht, dass die Vokabeln in wissenschaftlich zumeist nachvollziehbaren Zusammenhängen geboten werden, die häufig zugleich als Lernhilfe dienen. Ausgehend von einem „Leitwort“ sollen mit Hilfe der Wortbildungslehre (die unbedingt beigefügt sein sollte) die jeweils zur „Familie“ gehörigen Wörter ableitbar und verständlich werden.<sup>42</sup>

Hier setzt aber auch die Kritik an: Was bringt es Schülern, wenn sie wissen, dass *igitur* etymologisch zu *agere* gehört, *factio* zu *facere*, *flagitium* zu *flagitare* oder *incipere* zu *capere*? Die konkreten Bedeutungen werden sie ohne qualifizierte Hilfe und aufwändige Erklärung nicht zusammenführen können. Auch für unser „semantisches Bewusstsein“ hat ‚anfangen‘ nichts mit ‚fangen‘ und ‚Beifall‘ nichts mit ‚fallen‘ zu tun.<sup>43</sup>

Andererseits können auch „Leitwörter“ zu Wortfamilien fehlen, wie etwa das nur bei den ältesten Autoren belegte *specere*, zu dessen „Familie“ immerhin *aspicere*, *species*, *perspicuus* und *spectare* gehören.<sup>44</sup>

Darüber hinaus gibt es viele Wörter, die sich nicht in Wortfamilien einfügen lassen, wie *dolus*, *cunctari* oder *vitare*. Nun kann aber *dolus* direkt unter *dolor* stehen und *cunctari* über *cuncti*, und *vitare* findet sich in gefährlicher Nähe zum lautähnlichen *vita*; für das Lernen oder Wiederholen unserer für Verwechslungen anfälligen Schüler wird das nicht von Vorteil sein.<sup>45</sup>

- b. Damit sind wir auch bei den Nachteilen einer rein alphabetischen Auflistung, wo Verstehenshilfen in der Regel ganz fehlen und zusammenhanglose Vokabelfolgen wie *aqua*, *ara*, *arare* ein „Hin- und Herhasten“ zwischen unterschiedlichen Vorstellungsbereichen erfordern; so „schwindet die Kraft, von der Wortebene zur Sachebene durchzustoßen; und damit wiederum wuchert das Übel, daß der Schüler nur noch inhaltsleere Wortgleichungen ‚ochst‘!<sup>46</sup> Entgegen dieser heutigen *communis opinio* wollte z. B. die umstrittene Wortkunde von Lebeau aus dem Jahre 1962 die alphabetische Reihenfolge explizit nutzen, um ähnlich aussehende bzw. ähnlich klingende Wörter bewusst zusammenzustellen und so Verwechslungen auszuschalten.<sup>47</sup> Auch der bei Klett erschienene Grund- und Aufbauwortschatz bot in seiner 1. Auflage von 1970 den Grundwortschatz noch rein alphabetisch. In diesem Zusammenhang sei auch auf die in der Praxis sehr beliebten und erfolgreich eingesetzten autorenspezifischen Lernvokabulare von Gottfried Bloch<sup>48</sup> verwiesen, die es zu Cäsars *Bellum Gallicum* und

zu Ciceros Reden gibt; auch hier sind die Vokabeln alphabetisch angeordnet.<sup>49</sup>

- c. Die didaktischen Empfehlungen präferieren heute vorwiegend eine semantisch orientierte Präsentation: „die Zusammenstellung von Wörtern nach *Sachgebieten*. Diese Anordnung ist übrigens nicht so modern, wie es scheint. Gerade für das Lateinische sind schon früh Wissenschaftler so verfahren, z. B. Isidor von Sevilla (*Origines sive etymologiae*) und Erasmus von Rotterdam (*De duplici copia sermonis rerum et verborum*).“<sup>50</sup>

Die Anordnung nach Sachgruppen oder Sachgebieten hat ein möglichst dichtes Netz von Beziehungen zwischen den einzelnen Vokabeln zum Ziel; daher versuchen Wortkunden, die nach diesem Leitprinzip arbeiten, auch andere Darbietungsprinzipien mit einzubeziehen. In erster Linie aber soll die inhaltliche Nähe und Verwandtschaft der Wörter Assoziationen begünstigen und die Fähigkeit zur semantischen Differenzierung schulen.<sup>51</sup>

Auch hier sollen allerdings Probleme nicht verschwiegen werden: Die Sache erfordert es geradezu, dass polyseme Vokabeln doppelt oder mehrfach angeführt werden, weil sie mit ihren verschiedenen Bedeutungsbereichen in verschiedenen Sachgebieten ihren Platz haben; so werden Verweise und ein detailliertes Register für das Auffinden der Einzelwörter nötig. Außerdem behindern ein enger Lektürekanon und ein reduzierter Wortschatzumfang die sinnvolle Anwendung semantischer Prinzipien, weil die Sachfelder wegen vieler im Corpus eben nicht belegter Wörter lückenhaft bleiben müssen.<sup>52</sup>

Leider sind aber auch die für eine alphabetische und etymologische Anordnung beklagten Interferenzen und Ähnlichkeitshemmungen, die durch die zeitliche oder räumliche Nähe beim Lernen hervorgerufen werden, nicht auszuschließen: Im „Grundwortschatz Latein nach Sachgruppen“ stehen unter „Zustandsformen“ beispielsweise *iacēre* (liegen), *iacere* (werfen) und *iactare* (schleudern) direkt untereinander.

Diese Probleme treten erfahrungsgemäß auch bei Ähnlichkeiten in den deutschen Bedeutungen auf; gleich unter dem eben genannten Beispiel steht (Unterstreichungen von C. Utz):<sup>53</sup>

haerēre steckenbleiben, hängen  
pendēre (herab-)hängen, schweben  
pendere aufhängen, abwiegen, bezahlen

In „Langenscheidts Grundwortschatz Latein“ findet sich unter „Rechtswesen“:<sup>54</sup>

crimen Anklage, Vorwurf, Vergehen  
delictum Vergehen  
scelus Verbrechen, Frevel (...)  
facinus Untat, Verbrechen

Jeder Praktiker weiß, dass diese Vokabeln vor allem in den hier nicht unterstrichenen Bedeutungen verwechselt werden, wenn nicht schon seit der Erstbehandlung und Einübung in der Lehrbuchphase stets genauestens auf diese Nuancen abgestellt wurde.

So fällt es schwer, eines dieser Leitprinzipien zu bevorzugen, und ihre kurze Darstellung soll hier bewusst in der Aporie enden.

Entscheidend für die Wiederholung mit Hilfe einer Wortkunde, meine ich, ist auch weniger der Vorrang für eines dieser Präsentationsmodelle, sondern die unterrichtliche Arbeit mit möglichst vielen wortkundlichen Prinzipien, den genannten und weiteren in der Fachliteratur vorgestellten. Das wesentliche Verdienst der hauptsächlich nach semantischen Kriterien geordneten Wortkunden ist denn auch der Versuch neben dem Leitprinzip der Sachgruppen oder -gebiete weitere Prinzipien sinnvoller Wortkundearbeit einzubinden. Die Vernetzung von Neuem mit bereits Bekanntem, die Einordnung von Einzelfakten in bestehende Strukturen, das Schaffen effizienter Lernassoziationen kann aus lernpsychologischen Erwägungen nicht vielfältig genug angelegt sein; daher wird eine „feldbezogene Wortschatzarbeit“ gefordert, die neben Lexemfeldern (also Wortfamilien) und Sachfeldern auch noch verschiedene andere Feldtypen berücksichtigt. Den Grundgedanken hat Karlheinz Hilbert so formuliert:

„Die Linguistik hat erstens erkannt, daß der Wortschatz einer Sprache ein Geflecht von interdependenten Feldern darstellt, daß zweitens das Einzelwort, isoliert betrachtet, hinsichtlich seines Sinns oft erst in einem Feld deutlich von seinen Nachbarn abgegrenzt wird, daß drittens die innere Struktur eines solchen Feldes enthüllt, wie eine bestimmte Sprache einen Ausschnitt der Wirklichkeit gleichsam ‚interpretiert‘, und daß viertens auch bei der Verbindung einzelner Wörter gewisse Spielregeln eingehalten werden. Die Psychologie hat ihrerseits deutlich gemacht, daß assoziativ verbundene Felder im Gedächtnis sehr viel leichter gespeichert werden und damit leichter abrufbar sind, daß weiterhin einsichtig Gelerntes, in klar gegliederten, überschaubaren Strukturen Gelerntes, einen besseren Lernerfolg verbürgt.“<sup>55</sup>

Die einzelnen Feldtypen, die in möglichst vielfältiger Weise berücksichtigt werden sollten, sind mit teilweise verschiedenen Bezeichnungen in der einschlägigen Literatur ausführlich behandelt.<sup>56</sup> Die wichtigsten sind folgende:

1. SACHFELDER (Sachgruppen, Sachgebiete): Diese semantisch definierten Felder kommen durch die Zusammenstellung von Vokabeln aus einem gemeinsamen Wirklichkeits- oder Vorstellungsbereich zustande, z. B. Handel oder Militär. Eine Untergruppe stellen die WORTFELDER dar, die bedeutungsverwandte Wörter der gleichen Wortart miteinander verbinden, z. B. *dicere, loqui, narrare* etc.

2. LEXEMFELDER (Wortfamilien, Wortsippen): Sie orientieren sich an etymologischen Zusammenhängen und enthalten Wörter mit gleichem Wortstamm, z. B. *cupere, cupidus, cupiditas* etc.; Lexemfelder sollten dann Verwendung finden, wenn sie Schülern eine echte Lernhilfe bieten (s. o.) und durch Grundregeln der Wortbildung abgestützt werden können, z. B. bei *cor, concordia, discordia, misericordia* etc.
3. MORPHEMFELDER: Sie entstehen durch die Zusammenstellung von Wörtern mit den gleichen Morphemen, also den gleichen Präfixen oder Suffixen, z. B. *orator, scriptor, genitor* etc.; auch hier sind Kenntnisse in der Wortbildung erforderlich.
4. KOLLOKATIONSFELDER (kollokatorische Felder): In ihnen werden einzelne Grundwörter in verschiedene Wortverbindungen gestellt, die dadurch eine spezifische Bedeutung erhalten, wie in unserem Martialepigramm das Verbum *agere* in den Kollokationen *causam agere* und *animam agere*. Das Anlegen von Kollokationsfeldern ist wichtig für Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung und Konstruktion wie *ducere* oder *consulere*; es bereitet außerdem auf eine sinnvolle Lexikonbenutzung vor.
5. SYNTAKTISCHE FELDER: Sie enthalten Vokabeln, die durch gemeinsame syntaktische Eigenschaften verbunden sind, durch gemeinsame Satzbaupläne: etwa Verben, die einen Ablativ als Objekt erfordern, wie *carere, uti, potiri* etc., oder Adjektive, nach denen ein Genitiv steht, wie *cupidus, peritus, plenus* etc.

Gerade die kollokatorischen und syntaktischen Felder sind in besonderer Weise geeignet die Wortschatzarbeit mit grammatischer Wiederholung zu verbinden. In der konkreten Unterrichtsarbeit sind sie auch nicht immer klar voneinander zu scheiden, da sie gleichermaßen durch die Zusammenstellung von Wendungen, von sog. Markersätzen oder Minikontexten gekennzeichnet sind.

Für alle Feldtypen freilich gilt, dass im konkreten Einzelfall ein Feld auch einmal recht dürftig ausfallen könnte – schließlich arbeiten wir mit einem begrenzten Textcorpus. Man sollte sich davor hüten, auf dem Umweg über die feldbezogene Wortschatzarbeit den Wortschatzumfang wieder aufblähen zu wollen. Davor warnt auch Karlheinz Hilbert: „Geht man perfektionistisch vor, wird die Deszendenz von Sachfeld zu Wort- und Kollokationsfeld zu einem Kampf mit dem Cerberus: Aus jedem abgeschlagenen Kopf wachsen mehrere neue hervor. Somit ist nur ein eklektisches Verfahren realistisch.“<sup>57</sup>

## 6. Ausblick: Probleme und Chancen

Kehren wir nach diesen – für die Praxis sicher wichtigen – Fragen der Anordnung und Darbietung zurück zu den grundsätzlichen

Überlegungen und Entscheidungen, die ich Ihnen vorgestellt habe: Wo liegen die neuralgischen Punkte, wo die Chancen eines derart ausgewählten und bearbeiteten Wortschatzes?

Die Vorzüge eines reduzierten und in den deutschen Bedeutungen aktualisierten Wortschatzes im Hinblick auf das Lernen und Behalten unserer Schüler hoffe ich hinlänglich klar gemacht zu haben; auch zum Umfang des zugrunde gelegten Lektürecorpus ist das Nötige gesagt.

Ein entscheidender Einwand wird allerdings lauten: Die ausschließliche Ausrichtung der Wortschatzarbeit auf ein Lektürecorpus schränkt die allgemein bildende Funktion des Lateinunterrichts zu sehr ein. Wenigstens der „Wirkungsgrad“ des lateinischen Wortschatzes für die Muttersprache und die modernen Fremdsprachen und die „Verwendungsfähigkeit“ des Vokabulars für die wissenschaftliche Nomenklatur verschiedenster Disziplinen sollten berücksichtigt werden.<sup>58</sup> Der *medicus* und das Verbum *computare* fallen durch jedes häufigkeitsstatistische Sieb, sollten allerdings als „Kulturwortschatz“ unbestrittener Bestandteil gymnasialer Bildung sein. Wie stark man in diesen Bereichen den lateinischen Wortschatz ausweitet und ggf. hierzu auch neue Vermittlungswege sucht, kann an dieser Stelle als wichtige Aufgabe formuliert, nicht aber gelöst werden. Die Bedeutung dieses Aspektes ist neuerdings in einem Beitrag von Heike Schmoll in der FAZ treffend zusammengefasst worden:

„75 Prozent der Fremd- und Lehnwörter im Deutschen sind aus dem Lateinischen übernommen. Im Italienischen sind von 8000 gängigen Wörtern sogar ein Fünftel ohne Änderung in der lateinischen Schreibweise erhalten geblieben. Ungefähr 20 Prozent des französischen und 27 Prozent des spanischen Grundwortschatzes haben ihren lateinischen Stamm bewahrt. Im Rumänischen liegt der gesamtlateinische Anteil am Wortmaterial bei fast zwei Dritteln. Bei den romanischen Sprachen mag dieser Befund nicht überraschen. Doch selbst im Englischen stammen je nach Textsorte bis zu 80 Prozent des Wortmaterials direkt oder indirekt aus dem Lateinischen.“<sup>59</sup>

Eine andere Frage könnte bei einer aus Systemgründen intendierten Vollständigkeit ansetzen: Im Fundamentum des „Bamberger Wortschatzes“ finden sich Komposita zu *prehendere* oder *iacere*, nicht aber diese Grundwörter. Ob und wie man sie mit aufnimmt, ist für die Lehrbucharbeit wohl ohne Relevanz; in einer Wortkunde hängt dies vom gewählten Präsentationsprinzip ab.

Wir wollen aber auch weitere Möglichkeiten und Chancen, die in der Nutzung dieses Datenmaterials liegen, nicht unerwähnt lassen:

In fachlicher Hinsicht kann die Reduzierung und Auswahl des Wortschatzes Rückwirkungen auf die Relevanz von Grammatikstoffen haben; Stoffe der sog. Kasus- und Gliedsatzlehre sind ja an das Auftreten bestimmter Verben oder Subjunktionen gebunden. Wenn sich im Einzelfall die entsprechenden Lemmata als statistisch

irrelevant erweisen sollten, erledigt sich vielleicht auch das eine oder andere grammatische Phänomen. So ist z. B. vorstellbar, dass sich der Ablativus limitationis auf wenige Wendungen mit *superare* und *praestare* reduziert, weil andere Verben (z. B. *metiri*, *aequare*), bei denen sich diese Erscheinung findet, durch das statistische Sieb fallen.

Auch die Aufbereitung des Gesamtmaterials in EDV-lesbarer Form bietet interessante Möglichkeiten, die hier nur angedeutet werden sollen: Relativ problemlos lassen sich das Ausgangscorpus modifizieren oder einzelne Autoren anders gewichten. Auch die Einbeziehung neuer Texte (etwa aus der Kursphase der Oberstufe) und ihre Lemmatisierung ist auf der Basis des vorhandenen Materials denkbar. Schließlich wäre im Hinblick auf die genannten wortkundlichen Prinzipien, die bei konsequenter Berücksichtigung den Umfang eines Printmediums wohl sprengen würden, auch eine Aufbereitung auf Diskette oder CD zu erwägen.

Vielleicht kann das vorgestellte Projekt „Bamberger Wortschatz“ auch wegen dieser Möglichkeiten und Chancen Impulse geben die Problematik des Wortschatzumfangs für Schüler erneut didaktisch zu beleuchten und zu erörtern.

#### Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B. *AU* 4/99.
- 2 M. Krüger – G. Hornig, *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, Frankfurt 1963<sup>2</sup>, 49.
- 3 J. Steinhilber, *Die Übung im lateinischen Sprachunterricht* (Auxilia 13), Bamberg 1986, 45; vgl. auch: U. Frings – H. Keulen – R. Nickel, *Lexikon zum Lateinunterricht*, Freiburg/Würzburg 1981, s. vv. ‚Wortkunde‘ und ‚Wortschatz‘; K. Lahmer, Anregungen zur Vokabelvermittlung in den Alten Sprachen, in: *Anregung* 36 (1990), 91 f.
- 4 Die Wortkunden, auf die Bezug genommen wird, sind am Ende der Anmerkungen zusammengestellt.
- 5 K. Raab, Wortschatz und Wortkunde, in: J. Gruber – F. Maier (Hrsg.), *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung – Alte Sprachen 1*, München 1979, 242.
- 6 J. Untermann – P. Wülfing, Wortkunde zwischen Wissenschaft und Unterricht, in: *AU* 4/81, 43.
- 7 Vgl. H. Gschwandtner, Das neue Fach, in: *Latein Forum* 24 (1994), 21.
- 8 Vgl. K. Raab – M. Keßler, *Lateinische Wortkunde*, München 1993<sup>2</sup>, 4.
- 9 Vgl. C. Utz, Wortschatz- und Grammatikarbeit mit Felix, in: *Felix B – Der Lehrverband 1*, Bamberg 1997, 12.
- 10 Nur etwa 10% der L2-Schüler belegen bundesweit einen Grund- oder Leistungskurs; vgl. F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: *MDAV* 1/95, 1.
- 11 Vgl. G. Fink – F. Maier, *Konkrete Fachdidaktik Latein*, München 1996, 167; dort werden Konsequenzen auf methodischer und unterrichtspraktischer Ebene (systematische Wiederholung und gezielte Vorbereitung von Prüfungsarbeiten) verlangt.
- 12 Zur Situation heutiger Schüler und den daraus resultierenden Problemen für das Lernen und Lehren des Lateinischen vgl. C. Utz, Mutter Latein und unsere Schüler: Fragen an die Stoffe der Schulgrammatik, in: P. Neukam (Hrsg.), *Umgang mit dem Erbe der Antike* (Dialog XXX), München 1996, 109–112.
- 13 D. Lohmann, Lernen und Behalten, in: *AU* 6/91, 19.

- 14 Vgl. J. Kłowski, Die Alten Sprachen und der Neue Schüler, in: *MDAV* 2/94, 61.
- 15 Untermann – Wülfing, a. a. O., 30.
- 16 Vgl. z. B. H. Steinthal, Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht, in: *AU* 2/71, 22 f., und R. Nickel, *Die Alten Sprachen in der Schule*, Kiel 1974, 36.
- 17 Zu diesem Desiderat vgl. auch Untermann – Wülfing, a. a. O., 43, und – in anderem Zusammenhang – F. Maier, *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bd. 3, Bamberg 1988<sup>2</sup>, 337.
- 18 J. Lindauer, *Lateinische Wortkunde*, Bamberg 1978, 3.
- 19 Vgl. F. Maier, *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bd. 1, Bamberg 1994<sup>4</sup>, 268 und Bd. 3, 337, Anm. 34, sowie Raab – Keßler, a. a. O., 4.
- 20 G. Fink, *Langenscheidts Grundwortschatz Latein*, Berlin 1987, VII.
- 21 E. Habenstein – E. Hermes – H. Zimmermann, *Grund- und Aufbauwortschatz Latein (Neubearbeitung)*, Stuttgart 1978, 6, Anm. 1.
- 22 Auf die genauen Stellenangaben zu den verwendeten Texten wird hier verzichtet; sie werden im Zusammenhang mit einer Veröffentlichung aller Daten zugänglich gemacht.
- 23 Auch das *Lernvokabular zu Ciceros Reden* von G. Bloch (Stuttgart 1998) wurde testhalber mit unserer Untersuchung abgeglichen: Von den 620 Vokabeln, die nach Bloch ca. 80% der Cicero-Reden abdecken, finden sich 545 in unserem Fundamentum und weitere 41 im Augmentum.
- 24 Der Verzicht auf die Einbeziehung der in Jgst. 12 und 13 gelesenen Texte – hier ist ja auch der Gebrauch des Lexikons erlaubt – wurde bereits mit gedächtnispsychologischen und lernökonomischen Gesichtspunkten begründet; im Übrigen wäre ein Abgleich der relativ genau umrissenen Textauswahl eines Grund- und Leistungskurses mithilfe des vorliegenden Datenmaterials problemlos möglich.
- 25 Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes (Bildung und Kultur, Fachserie 11, Allgemeinbildende Schulen) zu den Schuljahren 1995/96 und 1997/98, Metzler/Poeschel 1998.
- 26 Genauere Erläuterungen zum Query-Corpus gibt F. Heberlein, Computergestützte Textrecherche im Lateinischen, in: *Anregung* 36 (1990), 86 ff.
- 27 Eine genaue Beschreibung der Ausgangs- und Enddaten sowie der durchgeführten Arbeitsschritte findet sich in der (noch unveröffentlichten) Dokumentation zum Bamberger Wortschatz von F. Heberlein, 1998. An dieser Stelle wird auf detaillierte Erläuterungen zu technischen Einzelheiten bewusst verzichtet.
- 28 Vgl. Lahmer, a. a. O., 91 f. (mit weiterführender Literatur); B. Petersmann, Lateinischer Wortschatz – Schatz der Nibelungen?, in: *AU* 5/89, 48–50; W. Helms, *Vokabeln lernen – 100% behalten*, Marburg o. J., 7; Frings – Keulen – Nickel, a. a. O., s. v. ‚Vokabellernen‘.
- 29 H. Roth, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover 1976<sup>15</sup>, 278.
- 30 Habenstein – Hermes – Zimmermann, a. a. O., 6; Raab – Keßler, a. a. O., 4; Gschwandtner, a. a. O., 21.
- 31 Raab, a. a. O., 243.
- 32 Die Mehrzahl dieser etwa 100 Vokabeln erreicht den erforderlichen Frequenzwert von 16 nur knapp nicht und ist in den autoren-spezifischen Augmenta zu finden; dennoch ist bei unterschiedlichem Ausgangscorpus auch für die 900 häufigsten Vokabeln mit gewissen Abweichungen zu rechnen.
- 33 Alle auf dem Datenmaterial von Friedrich Heberlein aufbauenden Untersuchungen wurden mit dem Datenbank-Programm *MS Access 97* durchgeführt.
- 34 R. Nickel, Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu?, in: *AU* 4/99, 2 f.
- 35 Zur Wortschatzarbeit anhand des Lehrbuchs, also in der Spracherwerbsphase, vgl. C. Utz, Wortschatz- und Grammatikarbeit mit Felix, in: *Felix B – Der Lehrverband 1*, 12–16.
- 36 Vgl. zuletzt die Beiträge in *AU* 4/99.
- 37 Zitiert bei H. Heusinger, *Altsprachlicher Unterricht*, Weinheim 1967, 161.
- 38 Vgl. Petersmann, a. a. O., 54.
- 39 R. Nickel, Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu?, in: *AU* 4/99, 4.

- 40 Die Problematik der Wortbedeutungen ist in der didaktischen Literatur eingehend diskutiert: Die differenzierteste Darstellung findet sich bei Steinthal, a. a. O., 27 ff. Vgl. auch: Untermann – Wülfing, a. a. O., 34 f.; C. Kubik, Wörterlernen mit dem Lateinbuch – Probleme und Möglichkeiten, in: *AU* 5/89, 61 ff. (mit Beispielen); N. Wilsing, *Die Praxis des Lateinunterrichts I*, Stuttgart 1968<sup>2</sup>, 22 ff.; H. Meusel, Zur Arbeit am lateinischen Wortschatz, in: *AU* 2/79, 139 ff.; Raab, a. a. O., 245 f.; Frings – Keulen – Nickel, a. a. O., s. v. ‚Vokabellernen‘ (summarisch).
- 41 Zu den Begriffen vgl. Steinthal, a. a. O., 33 ff., und Frings – Keulen – Nickel, a. a. O., s. v. ‚Vokabellernen‘.
- 42 Vgl. z. B. Raab, a. a. O., 245.
- 43 Vgl. Steinthal, a. a. O., 34.
- 44 Vgl. Untermann – Wülfing, a. a. O., 38.
- 45 Vgl. z. B. K. Klaus – H. Klingelhöfer, *Verbum Latinum*, Düsseldorf 1966<sup>6</sup>, 9; *Handreichung zum Lehrplan für Latein*, a. a. O., 19.
- 46 H. Meißner, Lernpsychologie und lateinische Wortkunde, in: *AU* 5/84, 81.
- 47 Vgl. H. Lebeau, *Kurzgefaßte lateinische Wortkunde*, Paderborn 1962<sup>2</sup>, 4.
- 48 Erschienen im Klett-Verlag, jetzt in der Reihe ‚vademecum‘.
- 49 D. Kahl (Aliquid haeret – aber wieviel?) berichtet in *Anregung* 5 (1980), 307–310, von Testreihen, die vergleichsweise gute Vokabelkenntnisse nach dem Lernen aus einfachen Wortlisten belegen; leider fehlt der Hinweis auf die Anordnung der Vokabeln in diesen Listen.
- 50 Klaus – Klingelhöfer, a. a. O., 3.
- 51 Vgl. *Handreichung zum Lehrplan für Latein*, a. a. O., 19, und Fink, a. a. O., IX f.
- 52 Vgl. Untermann – Wülfing, a. a. O., 32.
- 53 E. Hermes – H. Meusel, *Grundwortschatz Latein nach Sachgruppen*, Stuttgart 1991<sup>2</sup>, 43.
- 54 Fink, a. a. O., 78.
- 55 K. Hilbert, Feldbezogene Wortschatzarbeit auf der Oberstufe, in: *AU* 5/74, 25.
- 56 Vgl. v. a. Hilbert, a. a. O., 17 ff.; R. Nickel, Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu?, in: *AU* 4/99, 6 ff.; Fink, a. a. O., XII; Hermes – Meusel, a. a. O., 4 ff. (gute Übersicht 13); eine knappe Einführung bei Frings – Keulen – Nickel, a. a. O., s. v. ‚Wortschatzarbeit, feldbezogene‘, und bei Steinhilber, a. a. O., 50.
- 57 Hilbert, a. a. O., 25.
- 58 Vgl. R. Nickel, *Die Alten Sprachen in der Schule*, Kiel 1974, 37–40; grundlegend zur allgemein bildenden Funktion des lateinischen Wortschatzes: K. Westphalen, *Basissprache Latein* (Auxilia 29), Bamberg 1992; unerlässliches Hilfsmittel für den Wirkungsgrad lateinischer Wörter: M. Mader, *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler*, Stuttgart 1979.
- 59 H. Schmoll, Im Lateinunterricht wird auch ein sorgfältiger Umgang mit der Muttersprache geübt, in: *FAZ* vom 20. 7. 99, 3.

#### Lateinische Wortkunden

- H. Lebeau, *Kurzgefaßte lateinische Wortkunde*, Paderborn 1962<sup>2</sup>.
- M. Leitschuh – J. B. Hofmann, *Lateinische Wortkunde*, Bamberg 1965<sup>12</sup>.
- K. Klaus – H. Klingelhöfer, *Verbum Latinum*, Düsseldorf 1966<sup>6</sup>.
- E. Habenstein – E. Hermes – H. Zimmermann, *Grund- und Aufbauwortschatz Latein*, Stuttgart 1970; *Neubearbeitung* 1978.
- J. Lindauer, *Lateinische Wortkunde*, Bamberg 1978.
- K. Raab – M. Keßler, *Lateinische Wortkunde*, München 1993<sup>2</sup>.
- G. Fink, *Langenscheidts Grundwortschatz Latein*, Berlin 1987.
- E. Hermes – H. Meusel, *Grundwortschatz Latein nach Sachgruppen*, Stuttgart 1991<sup>2</sup>.
- R. Vischer, *Lateinische Wortkunde*, Stuttgart 1996<sup>3</sup>.
- H. Gschwandtner u. a., *Latein-Wortschatz aktiv* (autorenspezifische Hefte), Wien 1994/95.
- G. Bloch, *Lernvokabular zu Caesars Bellum Gallicum*, Stuttgart 1986; *Neubearbeitung* 1998.
- G. Bloch, *Lernvokabular zu Ciceros Reden*, Stuttgart 1998.

Der vorliegende Aufsatz ist erschienen in:

Peter Neukam (Hrsg.):  
 Antike Literatur - Mensch, Sprache, Welt.  
 (Dialog. Klassische Sprachen und Literaturen XXXIV).  
 München 2000. S. 146-172.