

Allgemeinbildung gesucht!

Offener Brief eines Seiteneinsteigers in den Schuldienst

Wer hier schreibt, der möchte Gymnasiallehrer werden und nimmt an dem sogenannten OBAS-Programm teil, der berufsbegleitenden Ausbildung, die ihn zum „fertigen“ Lehrer machen soll.

Nun wälzt der Lehramtsanwärter – teils aus Zwang, teils aus eigenem Interesse – Pädagogik- und Fachdidaktik-Bücher und hat als vertraute Reisebegleiter die Belletristik durch die zwar trockeneren, aber bei seiner jetzigen Lebensphase sicherlich nützlicheren Kernlehrpläne seiner Schulfächer ersetzen müssen. Viele Begriffe gehen ihm durch den Kopf: Differenzierung, Konditionierungstheorien, Leistungsbeurteilung, Schüleraktivierung, aber ein Begriff beherrscht über alle anderen seine Tage: Kompetenzen. Denn egal, um welches Fach es geht, der Schüler soll ganz und gar nicht die bloße Anhäufung stumpfen Wissens erstreben, sondern vielmehr Kompetenzen und Fertigkeiten entwickeln. Wissen selbst ist nicht mehr angesagt: Es ist Vergangenheit, Überbleibsel einer elitären, ja überholten Weltanschauung, eben stumpf, unproduktiv, zwecklos, also nutzlos. Der SuS – furchtbare Abkürzung für Schüler unserer Schule – soll handeln lernen, bloß nicht nur lernen!

Handlungskompetenzen: Ein ziemlich verschwommener Begriff, der einmal präzisiert jedoch klare Umrisse bekommt und sogar einleuchtend wird. Es handelt sich um inhaltlich-fachliche Kompetenzen, z. B. bei Latein um die Kenntnis und das Verständnis der Grammatik oder die Übersetzungsfähigkeit. Dann gibt es einen methodischen Kompetenzbereich, der Fertigkeiten wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit und Leistungsbereitschaft umfasst, und schließlich – *last but not least* – die sozialen und personalen Kompetenzen, denn die Zeiten, als der Knabe von seinem Hauslehrer belehrt wurde, sind längst vorbei, und es ist so, dass in einer dreißigköpfigen Klasse Kommunikations- und Teamfähigkeit täglich Brot sein sollen. Wohlver-

standen sind die vorliegenden Formulierungen extrem knapp wiedergegeben, denn die schulpädagogische Literatur und die Kernlehrpläne in bescheidenerem Ausmaß wissen, wie man viel Tinte über Kompetenzen verlieren kann.

Abgesehen von den teilweise unglücklichen Ausdrücken und Benennungen, die den Lehramtsanwärter manchmal eher verwirren als weiterbringen, kann man das Bedürfnis nach einem erweiterten Lernbegriff nachvollziehen. Keiner hat Interesse daran, dass sich unsere Schüler eine mnemonische Buchstabenweisheit aneignen; sie sollen hingegen fachliche Inhalte als Mittel zur Selbstverwirklichung und persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung (so ungefähr der Wortlaut vieler Kernlehrpläne) lernen. Mündige Bürger und keine Papageien braucht das Land!

Nach dieser Tirade bleibt dennoch der Verdacht: Das, was die Fachliteratur systematisch – ja manchmal pedantisch – präsentiert und haarspalterisch analysiert, also die Kompetenzen, ist, wenn auch nur implizit, in der Schule jeder Zeit schon vorhanden gewesen. Wie ich meine, waren Anstrengungsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit usw. schon immer Ziele der schulischen Bildung, auch bevor sie benannt, kategorisiert und durchdiskutiert wurden.

Wenn man aber zweifelsohne von einem Verdienst der Bildungswissenschaften in Bezug auf die Reflexion über das Lernen und seine Ziele sprechen kann, wird man bei den Motivationen, welche die Fachliteratur der Notwendigkeit eines kompetenzorientierten Lernbegriffes zugrunde legen, eher skeptisch. Dies sei anhand eines Beispiels gezeigt, das einem interessanten und tippreichen Buch über die Bewertung der schulischen Leistung in Bezug auf den Lateinunterricht entnommen ist: „[...] die Forderungen der Wirtschaft und Industrie nach einer umfassenden Handlungskompetenz wurden in den letzten Jahren [das Buch ist 2010 erschienen] vor allem vor dem Hintergrund der Ergebnisse der TIMSS- und der PISA-Studien immer lauter. Denn die Hochschulen und die Arbeitswelt erwarten von unseren Abiturienten, dass sie in der Lage sind, anstehende Frage- und Problemstellungen

selbständig und in Kooperation mit anderen Menschen oder Institutionen erfolgreich und zum Wohle der Gemeinschaft und Gesellschaft zu bearbeiten [...] Mit fachlichem *Know-how* allein können die jungen Menschen die gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen nicht meistern, sondern sie müssen über weitere Kompetenzen verfügen.“¹ Danach werden die besagten Kompetenzen erklärt, und es wird mit Bedauern angemerkt: „Die inhaltlichen Kompetenzen haben in den meisten Fächern nach wie vor eine deutliche Vorrangstellung, während die anderen drei Bereiche [der methodische, der personale und der soziale Bereich] ein Schattendasein führen.“² Die Autoren geben dann viele Tipps, um im Sinne des beschriebenen Lernbegriffs einen kooperativen und offenen (Latein-)Unterricht zu gestalten. Diese „neuen“ Formen des Lehrens und Lernens sollen jedoch die traditionelle Methode nicht ersetzen, sondern lediglich ergänzen. Man könnte also von einem gemäßigten reformpädagogischen Streben sprechen. Neben dem traditionellen Unterricht, bei dem der Lehrer als Pauker agiert und der Lernende Wissen (= inhaltliche Kompetenzen) mehr oder weniger passiv rezipiert, sei es erforderlich, auch auf andere, nicht kognitive Aspekte des Lernens zu achten (= die übrigen Bereiche). Bisher wäre alles gut und nachvollziehbar, wenn nur für solche Umdeutung der Lehr- und Lernmethodik nicht die falschen Begründungen angeführt werden würden. Wer hier schreibt, der sträubt sich nämlich vor der Idee, dass die Wirtschaft und die Industrie Forderungen an die Schule stellen und somit die schulische (Aus-)Bildung dahingehend beeinflussen, in welcher Hinsicht Bildung die Gesellschaft prägen soll, denn erstens besteht die Gesellschaft nicht ausschließlich aus Wirtschaft und Industrie, und zweitens stellt sich die Frage: Sollte der Mensch nicht eher in der Schule so gebildet werden, dass er dann seinerseits die Gesellschaft mitgestalten und sie sogar formen soll? Das kann sich vielleicht etwas idealistisch anhören, und wer hier schreibt, der gibt zu, dass die Reaktion auf solch eine These im OBAS-Seminar nicht einheitlich positiv war. Die Skepsis erklärt sich vielleicht anhand der Tatsache, dass unter den Seiteneinsteigern in den

Schuldienst teilweise Leute sitzen, die gerade aus der Wirtschafts- und Industrielwelt kommen und sich nicht unbedingt aus Protest gegen jene Welt zum Lehrerberuf umorientiert haben.

Andererseits muss man feststellen, dass eine scheinbar harmlose Äußerung wie „die Industrie braucht handlungskompetente Abiturienten“ kein vereinzelter, in einem oder zwei Didaktikbüchern auftauchender Satz, sondern ernüchterndes Beispiel einer weit vertretenen Meinung, sogar einer an Bedeutung zunehmenden Tendenz ist.

Wer hier schreibt, der hat den Eindruck, ja die Befürchtung, dass – dieser Ausdruck sei mir gestattet – der ganze Kompetenzdrill die Absicht verbirgt, die einzige in Deutschland verbliebene allgemeinbildende Schule – das Gymnasium – ihres Wesens zu berauben, nämlich der Funktion, Allgemeinbildung zu vermitteln und dadurch die Führungsschicht von morgen (nicht nur auf wirtschaftlicher Ebene) zu bilden.

Immer wieder kommt die Forderung – mehr oder minder in gut klingenden Fachbegriffen verhüllt – nach einem berufsorientierenden Gymnasium, denn schließlich müssen unsere Kinder etwas produzieren, wobei fast immer ein konkretes, greifbares und quantifizierbares Produkt gemeint ist.³ Aber „neben allen denkbaren Möglichkeiten zur Spezialisierung muss es in der Schule doch zunächst einmal um die Vermittlung von übergreifendem Grund- und Orientierungswissen gehen“.⁴ Wenn nicht nur Bürokraten, welche die Schule nur auf dem Papier kennen, sondern auch in der Didaktik und Pädagogik engagierte Lehrer sich von der unleugbaren „Tendenz zur marktgerechten Funktionalisierung schulischer Bildung“⁵ verblenden lassen, dann ist Schluss mit allen Schulfächern, die nicht direkt dem Markt dienen. Die Forderungen von erhöhter Handlungskompetenz stammen jedoch angeblich nicht nur aus der Wirtschaft, sondern auch aus den Hochschulen. Unsere Abiturienten seien zu wenig ausgebildet: Die in den Kernlehrplänen festgelegte propädeutische Funktion zum Studium, ein Angelpunkt der gymnasialen Ausbildung, sei gescheitert. Aber ist der Akzent auf die Kompetenzen wirklich die richtige Lösung? Sind wir sicher, dass man eine höhere Anstrengungsbereitschaft und bessere Leistungen

bewirken würde, wenn man den Schwerpunkt des Schulalltags auf Handlungsfertigkeiten setzen würde? Ist nicht eher die Allgemeinbildung, und zwar fachliche und überfachliche Inhalte, die durch verschiedene Lernkanäle von den Schülern verinnerlicht werden, das Spezifische des Gymnasiums, das, was verstärkt, ernster genommen und konsequenter durchgezogen werden sollte? Die ernüchternden PISA-Ergebnisse, die übrigens mit der gebotenen Vorsicht zu genießen sind, verlangen nicht unbedingt neue Wege, sondern eher eine konsequentere Verfolgung des alten und keinesfalls veralteten Ziels „Allgemeinbildung“.

Wenn dieses Ziel, das zwar nach wie vor in den Kernlehrplänen erwähnt wird, endlich auch wieder im Bewusstsein von Lehrkräften, Schülern und Eltern präsent wäre, dürfte man sich um den Erhalt des Gymnasiums als unverzichtbarer Bestandteil des vielfältigen und (noch) soliden deutschen Schulsystems keine Sorgen machen.

Anmerkungen:

- 1) I. Scholz/K.-Ch. Weber, Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht, Göttingen 2011² (2010¹), S. 12.
- 2) Cf. *ibid.*, S. 15.
- 3) Willkommen sind selbstverständlich am Gymnasium häufig stattfindende Initiativen wie Sozialpraktika, Beratungswochen über Berufsmöglichkeiten u. a.
- 4) S. Kipf, Moderner Humanismus – Perspektiven und Reflexionen, *Forum Classicum* 4/2012, S. 248-255, S. 253.
- 5) *Ibid.*

STEFANO DENTICE DI ACCADIA AMMONE, Bonn

Vocabula discenda

Dass das Lernvokabular für Schüler/innen sich auf die häufigsten Wörter beschränken soll, ist inzwischen *communis opinio*. Dass es keineswegs trivial ist, ein solches Vokabular zu erstellen, kann man an der Verschiedenheit dieser Listen erkennen und in deren Vorworten und Einleitungen begründet finden. Die also schon viel diskutierte Frage, welche Wörter in ein Lernvokabular gehören, soll hier aber nicht das Thema sein,¹ sondern vielmehr die Frage, welche Wörter nicht hineingehören.

Die Reduzierung der Stundenzahlen und andere Faktoren haben dazu geführt, dass sowohl im Anfangsunterricht als auch bei der Lektüre die Notwendigkeit der Vereinfachung, zusätzlicher Hilfen und Vorentlastungen massiv zugenommen hat. Diesen veränderten Bedingungen müssen wir uns stellen. Meine Grundthese ist nun, dass wir überlegen müssen, auf welchen Lernstoff wir verzichten können, um das Niveau von Sprachreflexion, Übersetzungsfähigkeit und Interpretation zu halten und möglichst sogar wieder zu heben. Wer's gern moderner hören will: Auf welche Wissensvermittlung können, müssen wir verzichten, um Zeit für die Förderung der Kompetenzen zu gewinnen.

Zur Beantwortung dieser Frage in Bezug auf das Lernvokabular möchte ich hier etwas beitragen. Ich setze an bei der Frage, auf welche Vokabeln wir nicht nur verzichten können, sondern verzichten müssen.

Wir unterrichten zu 99% Schüler/innen, die später nicht Latein studieren. Das bedeutet grundsätzlich, dass wir nur solche Vokabeln lernen lassen dürfen, die in deutschen Fremdwörtern bzw. in modernen (Schul-) Sprachen weiterleben. Nur dann können wir behaupten, dass das im Lateinischen Erlernete auf andere Sprachen transferierbar ist. Wenn man die Frequenzlisten unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, ist es erstaunlich, wie viele im Lateinischen gängige Wörter nicht einmal in den romanischen Sprachen weiterleben und umgekehrt, wie viele Basic-Wörter dieser Sprachen aus solchen lateinischen Wörtern abgeleitet sind, die in unseren Texten nie vorkommen – oder sich überhaupt von anderen Sprachen ableiten. Für die romanischen Sprachen bietet das Buch „EuroComRom“ von HORST G. KLEIN und TILBERT D. STEGMANN neben vielen anderen interessanten und nützlichen Tabellen eine Liste des „Panromanischen Wortschatzes“, das sind 147 Wörter, die in allen 9 verbreiteteren Romanischen Sprachen zum Grundwortschatz gehören und übrigens alle aus dem Lateinischen stammen; allerdings zählen nur 41 dieser Wörter zu den 250 häufigsten im Lateinischen.

Es geht also nicht nur darum, dass ein lateinisches Wort irgendwie, vielleicht in einer

Fachsprache, weiterlebt, sondern es ist für die Schüler/innen nur dann sinnvoll, es zu behalten, wenn sie damit rechnen können, ihm in ihrer Schulzeit in einem deutschen oder fremdsprachlichen Text zu begegnen. D. h. auch die „Tochterwörter“ müssen nach den Frequenzlisten der jeweiligen Sprachen ausgewählt werden. Aber auch damit nicht genug: Nicht nur das Jahr des Latein-Lernens, auch das Alter der Schüler/innen ist zu berücksichtigen. Von 18-Jährigen kann man eine umfassendere Kenntnis deutscher Fremdwörter – um nur mal diese als Beispiel zu nehmen – erwarten als von 10-Jährigen. D. h., es muss unterschiedliche Listen für junge und für ältere Latein Anfänger usw. geben. Für den Beginn in Klasse 5 oder 6 kann man sich etwa an den im Grundschulwortschatz „Von A bis Z“ (von Cornelsen) aufgeführten Fremdwörtern orientieren, die man allerdings durch gerade gängige Modewörter oder Vor- und Markennamen aktualisieren sollte. Die Abstufung dieser verschiedenen Niveaus ist nun heute mit Computer-Hilfe tatsächlich nicht so aufwendig, wie es vielleicht hier jetzt scheint.

„Das ist ja alles schön und gut“, mag jetzt jemand denken, „aber wie wirkt sich das auf den Latein-Unterricht aus? Wie sollen die Schüler/innen einen anspruchsvollen Text übersetzen, wenn sie nur eine so stark reduzierte Vokabelkenntnis haben?“ Nun sollte man allerdings diese Frage realistisch angehen. Die Schüler/innen in der Oberstufe verfügen ja leider größtenteils gar nicht über die Kenntnisse, die sie laut Curriculum haben sollten. Man beobachte einmal, welche Vokabeln sie nachschlagen, die sie längst kennen sollten, oder fordere sie auf, bei einer Hausarbeit einmal alle Wörter, die sie nachgeschlagen haben, zu markieren. Da sieht man, wie viele auch fähige Schüler Vokabeln aus dem Grundwortschatz nachschlagen und damit Zeit vertun, die sie für höherwertige Denkleistungen bei Übersetzung und Interpretation brauchten.

Um die Probe aufs Exempel zu machen, habe ich einmal eine Liste von 288 Lernvokabeln nach oben genannten Prinzipien zusammengestellt. Das Verfahren war, kurz skizziert, folgendes: Zunächst mal wurden die ca. 50 häufigsten lateinischen Wörter ohne Berücksichtigung ihres

„Weiterlebens“ ausgewählt. Dann wurden, in der lateinischen Frequenzliste fortschreitend² nur noch die dazugenommen, die zumindest in einer der Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch zum Grundwortschatz gehören oder in der Liste der Panromanischen Wörter vorkommen.

Nun können wir an einem Beispieltext aus CICEROS philosophischen Schriften (*de natura deorum* II 33ff) untersuchen, wie viele Vokabeln angegeben werden müssen, wenn nur diese 288 als bekannt vorausgesetzt werden.³ Die Schüler sollen dadurch, dass sie weniger Zeit für das Finden der Vokabeln brauchen, mehr Zeit zum Denken gewinnen.

Dabei werden allerdings mit voller Absicht nicht nur die hier für den Text passenden Bedeutungen angegeben, sondern wie in einem größeren Wörterbuch der vollständige Bedeutungsumfang geboten. Die Fähigkeit zur Benutzung eines zweisprachigen Wörterbuchs ist eine wesentliche Kompetenz, die das Lateinische vermitteln muss, da die modernen Sprachen mit einsprachigen Wörterbüchern arbeiten.

Andererseits wird den Schüler/innen eine Schwierigkeit, die bei der Benutzung eines Wörterbuchs besteht, erspart: Von der Form im Text muss man erst einmal erschließen, wie überhaupt die Grundform, die im Wörterbuch steht, lautet. Dieses Problem gibt es auch in den modernen Sprachen: Wo finde ich die Bedeutung von „brought“ im englischen Wörterbuch? Aber zu wissen, dass im Lateinischen „senibus“ von „senex“ oder „tulisset“ von „ferre“ kommt, nutzt nicht nur für das Englische nichts, sondern auch nichts für die romanischen Sprachen, in denen die gesamte Vielfalt der Deklinationsschemata völlig weggefallen ist und auch die lateinischen Stammformen nur begrenzt und dann oft nur mit guten sprachgeschichtlichen Kenntnissen hilfreich sind.

Wir sollten uns angewöhnen, bei allem, was wir für das Lateinische von den Schüler/innen als Lernstoff verlangen, immer die Frage des Transfers mitzubedenken, damit Latein wirklich eine Brücke zu den modernen Sprachen sein kann.⁴

Es ist vielleicht angebracht, zu betonen, dass ich hier von Lernstoff rede, nicht vom Erfassen

sprachlicher Strukturen. Man kann darauf verzichten, das Wort „*dum*“⁵ lernen zu lassen, weil es in keiner heutigen Sprache weiterlebt. Aber das ist etwas ganz anderes, als wenn man sagte, man verzichte z. B. auf den *abl. abs.*, weil er zumindest genau in dieser Form ebenfalls heute nicht mehr existiert. Im Gegenteil: gerade weil es ihn im Deutschen nicht gibt, ist die Umsetzung dieser Sprachstruktur in einen deutschen Nebensatz – oder eben auch in andere gleichwertiger Konstruktionen – eine geistige Leistung, die neben der Erfassung des Sinnes eines relevanten Textes die Sprachkompetenz der Schüler/innen im Deutschen fördert.

Wer diese Angaben durchgeht, wird sich fragen, wieso Bedeutungen, die uns so naheliegen wie die von *bestia*, *appetitus* oder *gradus*, angegeben werden sollten. Die Frage ist berechtigt, und vielleicht sollte man bei derartig lebendigen Wörtern auf ihre Frequenz in den lateinischen Texten weniger achten. Aber diese wichtigen Überlegungen sollen, wie ich schon am Anfang sagte, hier nicht das Thema sein. Es geht um die grundsätzliche These, dass mit einem Lernwortschatz von 250 bis 300 Wörtern lateinische Texte mit hohen Ansprüchen übersetzt werden können, ohne Abstriche am Niveau des Übersetzungsvorganges, der Übersetzung selbst und der Interpretation. Dagegen setze man den Zeitgewinn im Anfangsunterricht, wenn man tatsächlich nur diese Vokabeln einüben muss. Es müsste verglichen mit heute auf dem Markt befindlichen Büchern nur mehr etwa ein Viertel bis ein Fünftel der Vokabeln gelernt werden.

Ich gebe dieses Beispiel auch deshalb, weil wohl niemand, auch wenn sie/er über die Fülle der angegebenen Vokabeln den Kopf schüttelt, behaupten kann, dass die Erfassung und Übersetzung dieses Textes dadurch zu einem trivialen Kinderspiel wird.⁶

Anmerkungen:

1) Man könnte meinen, durch die heutigen Computer-Möglichkeiten seien diese Probleme weitgehend behoben. Aber die erste Entscheidung, welchen Kanon man überhaupt auswerten will, kann der Computer sowieso nicht treffen. Doch auch, wenn dies entschieden ist, bleiben viele Streitpunkte. Es sei hier nur ein Beispiel aufgeführt,

auf welche Probleme und Merkwürdigkeiten man bei der Beschäftigung damit stoßen kann. 2012 veröffentlichte die Dickinson University eine Liste, die man unter <http://dcc.dickinson.edu/vocab/core-vocabulary> finden kann. In der Einleitung setzen sich die Herausgeber mit den Problemen von automatisch erstellten Frequenzlisten auseinander. Wenn sie dabei kritisieren, dass automatisch generierte Computerlisten bei Homographen zwei Möglichkeiten automatisch fifty-fifty verteilen, kann man dieser Kritik nur zustimmen. Aber man staunt, welches Beispiel sie dazu geben. Ich zitiere wörtlich: „Word Study Tool at Perseus ... is incapable of distinguishing between homographs, of which there are many in Latin. Occurrences of *genibus*, for example, are automatically assigned, half to *genus* and half to *genu*, which inappropriately makes the word for „knee“ rank extremely high.“ Eine Liste, deren Autoren *genibus* für eine Form von *genus*, *generis* halten, sollte man wohl aus der Betrachtung ausschließen. Dafür spricht auch die Angabe „*manus*, *manus*, *m.*“

- 2) Dafür sehr nützlich die nach Frequenz sortierte Liste von 300 Vokabeln von Diederich http://www.users.drew.edu/jmuccigr/latin/diederich/300_1of2.pdf
- 3) Die Vokabelangaben zu dem Text wurden erstellt mit Hilfe der Lernsoftware *Navigium Maximum* von Karl und Philipp Niederau, Philipp-Niederau-Verlag, Aachen, www.navigium.de. Es versteht sich, dass, wenn der Text nicht an einen zuvor gerade gelesenen Text anschließt, eine Einleitung in den gedanklichen Zusammenhang notwendig ist. Außerdem müssen über die reinen Vokabelangaben hinaus auch weitere zusätzliche Hilfen gegeben werden. Z. B. kann niemand den Sinn der Formulierung „*ea, quae gignantur e terra*,“ verstehen, dem nicht erklärt wird, dass es sich um eine Umschreibung für den Begriff „Pflanzen“ handelt, der im Lateinischen nicht existiert. Diese Angaben sind aber von den Vorkenntnissen der Schüler abhängig. Ich liste hier jetzt nur die reinen Vokabelangaben auf.
- 4) Zur Frage des Formen-Lernens vgl. meinen Diskussionsbeitrag „*vinus bona*“ in FC 2011/4 S. 315-19!
- 5) In der Frequenzliste von Diederich auf Platz 99.
- 6) Leider musste hier auf den Abdruck des als Beispiel gewählten Textes (Cic., *De nat. deor.* 2,127f.) mit Vokabel- und Übersetzungshilfen aus Platzgründen verzichtet werden. Interessenten können sich direkt an den Autor wenden (siehe S. 273).

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin