

Vorschläge zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse¹

Im Sprachunterricht arbeiten wir seit der curricularen Wende der siebziger Jahre, also seit rund 25 Jahren, nicht mehr mit Einzelsätzen, sondern mit Texten.²

Die Alten Sprachen hatten nun nicht mehr in erster Linie das Ziel, Latein und Griechisch zu vermitteln, sondern mussten sich ihre Existenz durch gesellschaftlich anerkannte Lernziele sichern, die sich vor allem auf außersprachliche Gegenstände bezogen: Antike Geschichte, Kunst, Kultur, Gesellschaft, Literatur und ihr Weiterwirken im Mittelalter und in der Neuzeit. Man glaubte, diese Inhalte schon im Sprachunterricht vermitteln zu müssen. Inhaltsleere Einzelsätze, die nur zur Einführung der Grammatik dienten, waren nun begreiflicherweise verpönt. Schon der Sprachunterricht sollte durch informative authentische Texte in die antike Kultur einführen und durch die Lektüre von Originaltexten auf den Lektüreunterricht vorbereiten. Die frühere scharfe Trennung von Sprach- und Lektüreunterricht war damit aufgehoben.

Mit der Textmethode hatte man in der Tat viel gewonnen. Der Lateinunterricht war interessanter und attraktiver geworden. Mit Texten, die nicht nur die Sprache vermittelten, sondern zugleich auch noch in die antike Kultur, Geschichte, Philosophie, Religion und Literatur einführten, konnte man auch Skeptiker vom Sinn und Nutzen der Alten Sprachen überzeugen.

Aus all diesen Gründen schien mit der Textmethode der richtige Weg für den altsprachlichen Unterricht der Zukunft eingeschlagen worden zu sein, und tatsächlich war wohl die Mehrheit der Lehrer von dem neuen Konzept begeistert, weil man nun endlich auch von den Inhalten reden konnte. Über das manchmal holprige Latein und die oft hölzern geschriebenen Texte sah man hinweg, weil das Konzept als ganzes ein Fortschritt war.

Heute, nach einem Vierteljahrhundert, muss man anerkennen, dass die Kollegen, die damals

die neuen Wege gingen, den Lateinunterricht aus seiner Krise gerettet und dem Fach zu einem legitimen Platz im neuen Gymnasium verholfen haben. Die Probleme, die mit der Textmethode verbunden waren, wurden von den Praktikern dadurch gemeistert, dass sie sich immer auf ihr eigenes didaktisches und methodisches Geschick verließen und die neue Methode eben den realen Verhältnissen entsprechend modifizierten. Die Methode selber, d. h. die Einführung von Grammatik und Wortschatz durch Texte, die nach Möglichkeit Originaltexte sein sollen, halte ich jedoch für einen Irrweg.³

Ich behaupte, dass Texte prinzipiell, besonders aber Originaltexte, oder an Originaltexte angelehnte Texte mit antiken Inhalten, sowohl für die Stoffvermittlung als auch als Vorbereitung auf den Lektüreunterricht ungünstig sind und den Forderungen der modernen Fremdsprachendidaktik und den Erkenntnissen der Kognitiven Linguistik nicht entsprechen.

Es sind vor allem drei Gründe, die gegen Originaltexte zur Einführung des Grammatikstoffes sprechen:

Erstens setzen Originaltexte fremdkulturelle Schemata voraus, über die Lernende am Anfang nicht verfügen. Um zu verdeutlichen, was mit dem Begriff „fremdkulturelle Schemata“ gemeint ist, muss ich hier einen kurzen Exkurs in die Kognitive Linguistik einfügen.

Man weiß inzwischen über den Prozess des Textverstehens besser Bescheid, als es noch bei den bekannten Bemühungen von KURT SCHMIDT⁴ und DIETER LOHMANN⁵ der Fall war. Das Verstehen ist ein aktiver Prozess, bei dem das Langzeitgedächtnis und das Arbeitsgedächtnis des Lesers in einer bestimmten Weise tätig werden. Im Langzeitgedächtnis sind sogenannte Schemata gespeichert, d. h. komplexe Wissensinhalte, die beim Aufnehmen von Textdaten aus dem Langzeitgedächtnis in das Arbeitsgedächtnis geladen und dort mit den Textdaten verglichen

werden. Dann werden sie entweder bestätigt oder verworfen. Die Schemata beeinflussen ihrerseits die Identifikation der Textdaten.

Ein Schema könnte man zum Beispiel „Restaurant-Schema“ nennen. Wenn jemand den folgenden Text liest: „Jürgen ging in ein Restaurant. Er aß eine Pizza. Der Kellnerin gab er reichliches Trinkgeld“⁶, dann aktiviert er das Restaurant-Schema aus seinem Langzeitgedächtnis und versteht deshalb den Text, obwohl dieser eigentlich unvollständig ist, da viele Handlungen ausgelassen werden: das Platznehmen, das Studieren der Speisekarte, die Bestellung bei der Kellnerin, das Verlangen der Rechnung usw. Wer über das Restaurant-Schema nicht verfügt, für den wäre der Text schwer verständlich, weil er ihm nicht kohärent erschien, sondern Kohärenzlücken aufwies.

Ein römischer Leser besaß z. B. ein Prozess-Schema, und wenn er am Ende der Satire 1,9 von Horaz las „*licet antestari ego vero / oppono auriculam. rapit in ius*“, dann musste er nicht rätseln, warum der Erzähler dem Prozessgegner sein Ohr zur Berührung entgegenhielt, während man ohne diese Kenntnisse die Stelle nicht versteht. Beim Verstehensvorgang wirken zwei Prozesse zusammen: sogenannte *Bottom-up*- und sogenannte *Top-down*-Prozesse. „*Bottom-up*-Prozesse werden wirksam, wenn bestimmte Textdaten korrespondierende Schemata aktivieren und diese dann ihrerseits übergeordnete Schemata evozieren.“⁷ „*Top-down*-Prozesse laufen dann ab, wenn Schemata untergeordnete Sub-Schemata aktivieren und somit progressive Hypothesen und Erwartungen erwachsen, die zur Bestätigung durch nachfolgend aufgenommene Textdaten drängen.“⁸ Diese Vorgänge laufen nicht nur beim Lesen eines muttersprachlichen Textes ab, sondern auch bei einem fremdsprachlichen Text, doch wirken sich mangelnde Schemata hier viel verhängnisvoller aus. Wenn der Leser beim Aufbau des Textverständnisses kein adäquates fremdkulturelles Schema besitzt, aktiviert er ein ungeeignetes eigenkulturelles Schema und versucht durch „verzerrende Textanpassung“ an das adäquate Schema zum Verständnis des Textes zu gelangen. Jeder Lateinlehrer kennt dieses Phänomen: Ein Schüler entwirft einen

seinen Kenntnissen entsprechenden „Sinn“ eines Satzes und missdeutet sämtliche morphologischen Signale, um diesem Sinn gerecht zu werden. „Das Ergebnis dieses Bemühens ist etwas, das man als ‚Verstehensillusion‘ bezeichnen kann.“¹⁰ Wer über die fremdkulturellen Schemata nicht verfügt, muss sich ganz auf seine sprachlichen Kenntnisse verlassen – aber schon die Unkenntnis eines einzigen Wortes kann das Textverständnis verhindern, weil „wichtige *Top-down*-Prozesse nicht kompensatorisch eingesetzt werden können“.¹¹

Was ergibt sich daraus für den Unterricht? Im Gegensatz zu den Altphilologen haben die Fremdsprachendidaktiker daraus den Schluss gezogen, dass für den Sprachunterricht am Anfang keine Texte verwendet werden sollen, die fremdkulturelle Schemata voraussetzen, d. h. vor allem keine authentischen Texte. Man schlägt eine sogenannte Schema-Progression vor, und zwar in der Form, dass am Anfang nur Texte vorkommen, die mit eigenkulturellen Schemata verstanden werden können (also z. B. Berichte und Artikel über das eigene Land), dann Texte, die mit „kulturneutralen“ Schemata verstanden werden (also z. B. Texte, die der Altersgruppe in der fremden und der eigenen Kultur entsprechen, z. B. über Musik, Sport und bestimmte Jugendphänomene), darauf Texte, die schematisch adaptiert sind (d. h. Texte, die zwar Originaltexten gleichen, aber nur ein beschränktes Schemawissen voraussetzen) und schließlich auf der letzten Stufe Texte, die schematisch fremdkulturell geprägt sind.¹²

In den heute üblichen Lateinbüchern bemüht man sich zu wenig, diese Erkenntnisse umzusetzen. So ist z. B. in einem neuen Buch im Lesestück der ersten Lektion von *imperator, pompa, circus maximus, simulacrum Veneris, spectaculum*, von MARCUS ULPIUS TRAIANUS CAESAR AUGUSTUS, Iuppiter, Iuno, Apollo, Diana und Mars die Rede. In Lektion 19 von *tribuni, patres, discordia patrum et plebis, leges scriptae*, MENENIUS AGRIPPA, *equites, Etruriae populi, imperia mortalia, seditio, legati, Solonis leges, Graecae leges, forum, duodecim tabulae, fundamentum omnis publici privatique iuris*. Um nicht falsch verstanden zu werden: Ich bin durchaus dafür, dass man

durch solche Inhalte die Schüler mit der antiken Kultur bekannt macht – aber ich halte es für falsch, mit solchen Texten Wortschatz und Grammatik zu vermitteln. Es kommt auf die Funktion an, die der Text in der Lektion hat – darüber gleich mehr.

Das mangelhafte Hintergrundwissen ist der Grund dafür, dass die Schüler Lesestücke, die der Stoffeinführung dienen, oft schlecht oder gar nicht verstehen – damit ist ein Hauptargument für die Textmethode, nämlich dass man auf Grund des Zusammenhangs den neuen Stoff erschließen soll, hinfällig. Im Englischunterricht sieht das völlig anders aus, weil die Textinhalte im Anfangsunterricht den Schülern so vertraut sind, dass sie die neuen Wörter leicht erschließen können.

Aber sogar in den modernen Fremdsprachen hält man das Erschließen aus dem Kontext nicht für die beste Methode bei der Wortschatzvermittlung. Oft würden falsche Schlüsse gezogen¹³, außerdem hänge die Wirksamkeit des Erschließens von der Art des Kontextes ab. Nur wenn die neuen Wörter in bestimmten syntaktischen Positionen vorkommen oder paraphrasiert oder definiert werden, seien sie durch Erschließen lernbar¹⁴; außerdem seien nicht alle Arten von Lexemen gleich gut erschließbar.¹⁵

Weil Originaltexte im allgemeinen zu hohe sprachliche Anforderungen stellten, werden sie von den Lehrbuchverfassern oft verändert. Manche Vereinfachungen sind zweifellos gelungen, prinzipiell aber muss man solche Veränderungen skeptisch beurteilen, weil die Texte dadurch oft sprachlich wie inhaltlich verschlechtert werden, ganz abgesehen davon, dass mancher Text mit dem Original nichts mehr zu tun hat. Ganz sinnlos erscheint es mir, wenn man aus einem poetischen Original, etwa der Aeneis, einzelne Wendungen in einen neu geschriebenen Prosatext einbaut. Was soll mit einem derartigen Stilgemisch gewonnen werden?

An dieser Stelle sollten wir einen kritischen Blick auf ein Kernmotiv für die Einführung der Textmethode werfen: Man glaubte dadurch den sogenannten Lektüreschock ausschalten und besser auf den Lektüreunterricht vorbereiten zu können. Das ist eine naive Annahme. Wer

glaubt denn, ein Schüler werde in der Kollegstufe mit TACITUS besser zurechtkommen, weil er in der siebten Klasse fünf Zeilen eines nicht wiederzuerkennenden TACITUSTextes übersetzt hat? Auf diese Weise Latein lernen zu wollen ist nichts anderes, als wenn jemand Klavier spielen lernen wollte, indem er einen Takt aus der hmoll-Sonate von FRANZ LISZT, einen Takt aus den Préludes von DEBUSSY, dann einen Takt aus dem Wohltemperierten Klavier vorgesetzt bekommt. Jeder weiß, dass man so nicht Klavier spielen lernen kann. Die Sonate ist das Ziel, nicht der Weg. Die Textmethode verwechselt den Weg mit dem Ziel. Sie setzt voraus, was sich am Ende ergeben soll.

Niemand käme auf die Idee, Englisch mit CHAUCER und SHAKESPEARE, BECKETT und STERN, JOYCE und BACON zu lernen oder Deutsch mit Passagen aus KLEIST und KROETZ, HÖLDERLIN und RAINALD GOETZ, HANS SACHS und THOMAS BERNHARD. Wir dagegen glauben, aus einem sprachlich und stilistisch völlig disparaten Fleckerlteppich könne man eine Sprache erlernen.

Der **zweite** Grund dafür, dass Originaltexte für die Stoffeinführung ungeeignet sind, liegt in der begrenzten Kapazität unseres Arbeitsgedächtnisses. Sie behindert die Vermittlung des Grammatikstoffs, weil die sprachlichen Schwierigkeiten, die ein Originaltext im Normalfall enthält, die Aufmerksamkeit des Schülers in einem solchen Maß beanspruchen, dass er sich dem neuen Stoff nicht mehr im gewünschten Maß zuwenden kann.

Die Psycholinguisten sprechen vom „Prinzip des limitierten Aufmerksamkeitsquantums“.¹⁶ Sie können das an sich selber erfahren, wenn Sie z. B. ein Manuskript korrigieren. Dabei können Sie entweder auf den Inhalt achten oder auf Rechtschreibung und Zeichensetzung, aber nicht (oder nur mit großen Qualitätsverlusten) auf beides. Wenn das Arbeitsgedächtnis durch die Dekodierungsprobleme völlig ausgelastet ist, kann dem neuen Stoff nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Ein **dritter** Grund ist die Tatsache, dass sich die Fähigkeit, einen Text zu verstehen, verringert, je langsamer der Dekodierungsvorgang abläuft, weil das Arbeitsgedächtnis so ausgelastet ist,

dass die für das Verständnis nötigen Schemakennnisse gar nicht aus dem Langzeitgedächtnis ins Arbeitsgedächtnis geladen werden können. Jeder kennt das Phänomen: Wir haben einen Text grammatikalisch bis ins kleinste Detail erklärt – und trotzdem wissen die Schüler danach nicht, wovon die Rede war. Es gelingt ihnen also nicht, ja, es kann gar nicht gelingen, den neuen Grammatikstoff mit dem Textinhalt zu verknüpfen – aber gerade das ist ja ein Ziel der Textmethode, die Grammatik in inhaltlichem Zusammenhang darzubieten.

Selbst wenn ein Schüler über die für das Textverständnis nötigen Schemata verfügte, könnte er sie für die Sinnkonstitution gar nicht nützen, weil das Arbeitsgedächtnis keine Kapazität mehr dafür besitzt.

Bei der Textmethode haben wir es also mit einer dreifachen Schwierigkeit zu tun: Erstens setzt sie voraus, dass der Schüler über fremdkulturelle Schemata verfügt, zweitens verhindern die Dekodierungsprobleme das Verständnis des Inhalts und drittens verhindern die Dekodierungsschwierigkeiten, dass der Schüler dem neuen Stoff seine ganze Aufmerksamkeit widmen kann. Mit einem Wort: Die Textmethode ist prinzipiell ungeeignet für die Einführung des neuen Stoffes.

Die Praktiker haben das längst erkannt. Deshalb vermitteln sie den Stoff auf andere Weise – gegen die Prinzipien der Bücher –: nämlich, indem sie den Wortschatz vorauslernen lassen, und indem sie die Grammatik an einzelnen lateinischen Sätzen auf der Tafel oder auf Folien vorstellen. Einige Bücher bieten ihrerseits schon eine ähnliche Erleichterung an, indem sie sogenannte Einführungssätze vor oder hinter das Lesestück stellen.

Manche Kollegen lassen die Lesestücke sogar ganz weg, weil sie der Meinung sind, dass sie für den Unterricht zu wenig ergiebig sind. Ich finde, dass hier neue Wege gefunden werden müssen, dass der Text in der Lektion eine andere Funktion bekommen muss.

Doch wie soll der Stoff vermittelt werden, wenn Texte dafür ungeeignet sind? Es bieten sich mehrere Methoden an, die jeweils nach ihrer Eignung für einen bestimmten Stoff gewählt werden sollten.

Möglich sind nach wie vor einzelne Beispielsätze, in denen die neuen Phänomene isoliert dargeboten werden, möglich ist die rein lateinische Einführung, bei der das neue Phänomen durch den Vergleich mehrerer lateinischer Sätze herausgearbeitet wird – dafür müsste man die sehr interessanten Ansätze in HANS ØRBERGS Buch¹⁷ „*Lingua latina per se illustrata*“ auf ihre Verwendbarkeit im frühen Lateinunterricht prüfen. Möglich ist ferner die zweisprachige Einführung, die ich im FORUM CLASSICUM 1/1998¹⁸ vorgestellt habe. Diese Methode hat eine sehr lange Tradition. Sie geht letzten Endes auf die zweisprachigen Lehrbücher der Spätantike zurück, von denen große Teile erhalten sind. Das berühmteste und am längsten gebrauchte Lateinbuch aller Zeiten, der „*Orbis sensualium pictus*“ des COMENIUS (1658)¹⁹ verwirklicht die zweisprachige Methode in genialer Weise und bereichert sie noch durch die Visualisierung der Inhalte – kein Lateinbuch hat jemals diese didaktische Qualität wieder erreicht. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die bilinguale Methode von HAMILTON und JAQUOTOT²⁰ für die neuen Sprachen und, dadurch angeregt, auch für die alten Sprachen verwendet, allerdings in einer wenig überzeugenden Form, weil man für die Interlinearmethode das Deutsche in unkorrekter Weise gebrauchte. Von den neueren Unterrichtswerken greift nur *Nota*²¹ das zweisprachige Prinzip auf, leider nicht in der exakten Form der Gegenüberstellung, wie sie bei COMENIUS vorliegt.

Das Problem der W o r t s c h a t z v e r m i t t l u n g muss ebenfalls grundsätzlich neu durchdacht werden. In der Fremdsprachendidaktik werden Fragen des Bedeutungserwerbs und der Bedeutungsvermittlung erst seit Anfang der achtziger Jahre intensiver diskutiert²² – die Alten Sprachen haben diese Entwicklung leider nicht mitvollzogen, so dass der Grammatik immer noch sehr viel mehr Gewicht als dem Wortschatz eingeräumt wird.

Es wäre ein falscher Weg, wegen der offensichtlichen Wortschatzprobleme den Lernwortschatz weiter zu verringern, da jede Verringerung erstens zu einer Verminderung der Textqualität der Lesestücke führt, zweitens die Lektürefähigkeit weiter einschränkt und drittens auch das weitere

Wörterlernen erschwert, denn je mehr Wörter man beherrscht, um so leichter kann man neue Wörter lernen, weil jedes Wort in der Art eines Netzes durch vielfache Verbindungen mit anderen Wörtern verknüpft ist.²³

Der richtige Weg ist die Verbesserung der Wortschatzvermittlung durch Anwendung psycholinguistischer Erkenntnisse. Auch an dieser Stelle ist deshalb ein kleiner Exkurs in die Kognitive Linguistik nötig.

Seit den achtziger Jahren unterscheidet man bei einem Wort die semantische und die konzeptuelle Ebene. Die lexikalische Bedeutung „sehen“ kann sich zum Beispiel auf verschiedene Konzepte beziehen, einmal „sehen“ im Sinn von „das Sinnesorgan Auge gebrauchen“, zum anderen „etwas mit den Augen wahrnehmen“. Beide Konzepte können im Deutschen mit derselben Lexikonform „sehen“ verbunden werden, im Französischen dagegen wird das eine Konzept mit „regarder“, das andere mit „voir“ versprachlicht. Die Konzepte sind sprachenunabhängig, für manche gibt es in bestimmten Sprachen sogar keine Lexikalisierung. Man weiß nun aufgrund empirischer psycholinguistischer Untersuchungen, dass im mentalen Lexikon zu jedem Lexem die semantische Komponente und das Konzept separat, wenn auch miteinander vernetzt, gespeichert sind. Wenn nun ein Konzept in der Mutter- und in der Fremdsprache gleich ist, brauche ich nur das Lexem der Fremdsprache zu lernen. Wenn die Konzepte aber unterschiedlich lexikalisiert werden, bzw. wenn der Schüler über das fremdsprachliche Konzept noch gar nicht verfügt, dann wird es schwieriger. In diesem Fall ist es günstig, zuerst das Konzept zu vermitteln und dann die Versprachlichung, weil dadurch die Speicherung nachhaltiger wird, d. h. das Wort besser behalten werden kann.²⁴ So fehlt uns zum Beispiel für das Wort „virtus“ im Deutschen ein Konzept. Wenn der Form „virtus“ nur verschiedene deutsche Bedeutungen zugeordnet werden (Tapferkeit, Tüchtigkeit, Tugend), besteht die Gefahr, dass die eine oder die andere Bedeutung vergessen oder nicht kontextgemäß angewendet wird. Wesentlich lerneffektiver wäre es, zuerst das Konzept zu vermitteln.

Man könnte also zum Beispiel das neue Wort folgendermaßen einführen: Die Römer waren

eine Gesellschaft, in der der Mann dominierte. Zum Idealbild des Mannes gehörte, dass er im Krieg tapfer ist, im zivilen Leben etwas leistet, und dass er ein anständiger Mensch ist. Für diese drei Eigenschaften, die Tapferkeit, die Leistung und die moralische Haltung („Tugend“) hatten die Römer ein Wort, das von „vir“, der Mann, abgeleitet ist: „virtus“. Auf diese Weise kann man die verschiedenen Bedeutungen von „virtus“ nachhaltiger vermitteln, als wenn man sagt: „Das nächste neue Wort ist „virtus“. Es bedeutet ‚Tapferkeit, Tugend, Leistung‘.“ So ist es zum Beispiel völlig unsinnig, „colere = bebauen, pflegen, verehren“ lernen zu lassen, weil diese Bedeutungen nicht mit eindeutigen Konzepten verknüpft werden können. Was ist mit „bebauen“ gemeint? Einen Grund mit Häusern bebauen oder ein Feld bestellen? Was bedeutet hier „pflegen“? Einen Menschen pflegen oder gewöhnlich etwas tun? Was soll mit „verehren“ zu verstehen sein? Jemandem ein Geschenk verehren oder einen Gott verehren?

Ferner weiß man, dass Wörter, die konkreten Inhalt haben, zusätzlich visuell gespeichert werden, sozusagen analog;²⁵ abstrakte Wörter werden nur propositional, d. h. als Aussage gespeichert. Die visuelle Speicherung ist wesentlich dauerhafter und leichter abrufbar als die propositionale.²⁶ Diese doppelte Speicherung von Konkreta als Lexikoneintrag und Bild muss genutzt werden. Das heißt: bei der Wortschatzvermittlung sollen, soweit es nur möglich ist, Abbildungen eingesetzt werden. Manche Lehrer gehen bereits so vor, aber die Lehrbücher bieten in dieser Hinsicht leider fast nichts. Man wird also vorerst neue Wörter auf Folie visualisieren; wenn die Schüler dabei selber kreativ werden können, sind sie am meisten motiviert.

„Englische Wörter“, sagte mir ein Schüler der 9. Klasse, „muss ich nie lernen, weil ich sie aus dem Unterricht schon kann“: Kein Wunder, wenn die Wörter, die noch dazu dem Lebensbereich des Schülers vertraut sind, in Handlungen vorgeführt oder optisch veranschaulicht und in immer neuen Wendungen aktiv gebraucht werden. Im Lateinunterricht werden dagegen Wörter, bei denen die Schüler nicht einmal wissen, was damit gemeint ist, manchmal nur vorgelesen, und in der

Lektion begegnen sie vielleicht nur ein einziges Mal. Dass die Wortschatzprobleme damit immer größer werden, braucht uns nicht zu wundern.

Schwierigkeiten treten auch auf, wenn nicht nur das, was mit dem lateinischen Wort gemeint ist, das „Konzept“, sondern auch die deutsche Lexikalisierung unbekannt oder zumindest fremd ist, weil sie im aktiven Wortschatz des Kindes nicht vorkommt. Ich erwähne nur Wörter wie „wohlfeil, entbehren, unterweisen, verschmähen, rechtschaffen, Nachstellungen, Feldzeichen“.²⁷

Was ergibt sich nun aus der Forderung nach einem neuen Konzept des Sprachunterrichts? Ein nach psycholinguistischen Erkenntnissen konzipierter Sprachunterricht verlangt einen anderen Aufbau der Lektion im Lehrbuch.

Die heute von den Büchern suggerierte Reihenfolge (1. Einführung mit dem Text – 2. Einüben des Grammatikstoffs in speziellen Übungen – 3. Sachinformation) folgt überholten Vorstellungen. Denn Voraussetzung für das Verstehen von Texten ist die Verfügbarkeit der entsprechenden Schemata. Voraussetzung für das Wörterlernen ist ferner die Vermittlung der fremdkulturellen (oder sogar der muttersprachlichen) Konzepte.

Am Anfang der Lektion muss daher über die Sachen gesprochen werden: über die antike Sklaverei, über die Wasserversorgung in Rom, über die Mythen, über historische Ereignisse usw. Damit hat man zugleich einen Motivationseffekt, weil das Interesse an den Sachen bekanntlich groß ist.

Im Zusammenhang mit diesen Sachinformationen sollte bereits der Wortschatz vermittelt werden, zuerst das Konzept, dann die Versprachlichung. Ich sage also nicht „*aquaeductus* heißt Wasserleitung“ sondern ich spreche über Aquädukte, führe dazu Bilder und Zeichnungen vor, und dann nenne ich das lateinische Wort dafür: „*aquaeductus*“.

Wortwissen ist zum großen Teil Sachwissen.²⁸ Bei der Speicherung der Wörter in vielfachen „Netzen“ dominiert das Sachnetz über andere Netzordnungen.²⁹ Für die modernen Fremdsprachen gilt daher, „Landeskunde ist auch Vokabelunterricht“.³⁰ In den Alten Sprachen entspricht der Landeskunde der Lernbereich

„Antike Kultur“. Die hier vermittelten Kenntnisse sind also keine überflüssige Kür, sondern die reine Pflicht für einen effektiven Lateinunterricht.

Die Wörter müssen daraufhin ein erstes Mal schon eingeübt werden – immer im Zusammenhang mit den Inhalten, eventuell in zweisprachiger Form.

Zur Wortschatzvermittlung gehört aber nicht nur die konzeptuelle und semantische Erklärung, sondern auch die syntaktische. Denn Wörter werden mit syntaktischen Markierungen gespeichert. Wenn bei jedem Verb die Valenz durch konkrete Wendungen gespeichert wird, erübrigt sich ein großer Teil der Kasuslehre. Ich muss eben gleich lernen „*persuadeo tibi, ut*“. HARM PINKSTER hat das Nötige dazu gesagt.³¹

Auf die Wortschatzvermittlung folgt die Vermittlung des neuen Grammatikstoffs mit einer adäquaten Methode – jedenfalls nicht mit einem Originaltext.

Die nächste Phase ist das Einüben des neuen Stoffs mit abwechslungsreichen Übungen. In diesem Punkt sind die neuen Bücher, besonders *Cursus Continuus*, sehr anregend. Eine Verbesserung ist freilich noch nötig im Bereich der Wortschatzübungen! Übungen zum Wortfeld und zur Wortfamilie, vor allem semantische Kontrastierungen sind bisher viel zu wenig angeboten worden.

Der letzte Teil der Lektion, in gewisser Weise der Höhepunkt, ist dem Text vorbehalten. Die Beschäftigung mit dem Text muss vom neuen Stoff gänzlich gelöst sein. Der Text erhält damit eine völlig neue Funktion in der Lektion: Er dient der Erfolgskontrolle, der weiteren Einübung und Wiederholung, der inhaltlichen Information, der Sprach- und Textreflexion. Wenn der Text nicht mit unbekanntem Wörtern belastet ist, kann die sprachlich-stilistische Gestaltung, der Gedankengang, die Textstruktur untersucht werden.

Nötig ist ferner bei den Texten eine schematische Progression, ähnlich wie man es im neusprachlichen Unterricht macht.

Am Ende des Sprachunterrichts können gelegentlich Originaltexte herangezogen werden, vorausgesetzt, dass die Schüler über die konzeptuellen und schematischen Kenntnisse verfügen.

Anmerkungen

- 1) Leicht gekürzter Auszug aus einem Vortrag in Marktoberdorf am 6. September 2000 mit dem Titel: Lateinunterricht 2000 in Bayern – Bilanz und Ausblick.
- 2) Die Textmethode ist in Wirklichkeit nichts Neues. Sie war unter dem Namen „Lesebuchmethode“ im 18. Jahrhundert und zu Beginn des 19. Jahrhunderts, also in der Zeit des Neuhumanismus, weit verbreitet, und wurde in den Büchern von JOHANN GESNER (1691-1761, „Catechismus latinus“), und FRIEDRICH GEDIKE (1754-1803, „Lateinisches Lesebuch für die ersten Anfänger“ von 1782) konkret verwirklicht (dazu: Andreas Fritsch – Die ‚Lesestücke‘ im lateinischen Anfangsunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte des lateinischen Lehrbuchs. AU 1978/4, S. 7f.). Die Lesebuchmethode wurde als „natürliche, empirische oder induktive Methode“ dem altgrammatischen Unterricht des 17. und 18. Jahrhunderts, der auf das Auswendiglernen und Einpauken der Grammatik ausgerichtet war, entgegengesetzt und in der Mitte des 19. Jahrhunderts von der sogenannten grammatistischen Methode abgelöst, in der „das Prinzip der allmählich fortschreitenden Formenlehre“ (Fritsch 12) galt und erst nach dem Einüben der Grammatik an Beispielsätzen ganze Texte übersetzt wurden. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und unter dem Einfluss der Reformpädagogik nach dem Ersten Weltkrieg trat die induktive Methode wieder in den Vordergrund. Nach dem Zweiten Weltkrieg liegt der Akzent wieder auf dem Einzelsatz, die Lesestücke sollten frei von neuem Grammatikstoff sein und in zunehmender Schwierigkeit allmählich zur Originallektüre hinführen (Fritsch 22 f.).
- 3) Dazu Franz Peter Waiblinger: Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. FORUM CLASSICUM 1/98, S. 9-19.
- 4) Kurt Schmidt: Psychologische Voraussetzungen des Übersetzungsvorganges. AU 6.1 (1962), S. 5-50.
- 5) Dieter Lohmann: Latein – ein Ratespiel? AU 31.6 (1988), S. 29-54.
- 6) Monika Schwarz: Einführung in die Kognitive Linguistik. 2. Aufl. Tübingen (A. Francke) 1996, S. 161.
- 7) Günther L. Karcher: Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlektik. 2. Aufl. Heidelberg (Julius Groos) 1994, S. 223.
- 8) Karcher a.a.O. S. 223.
- 9) Karcher a.a.O. S. 255.
- 10) Günther Zimmermann: „Vorwissen und Strategien beim Lernen mit Instruktionstexten“. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 3 (2), 1992, S. 72: „So kommt es, daß Lerner Texte lesen und sie so verarbeiten, daß die vom Text eingehenden Daten (*bottom-up*) und die im Rahmen eines mentalen Modells ausgehenden Dateien (*top-down*) in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können, in einen sinnvollen Zusammenhang, nicht den. Es ist ein subjektiv sinnvoller Kontext, der aber nicht dem Sinn entsprechen muß, den der Sender gemeint hat. So konstruieren Lerner Sinn, aber nicht unbedingt Verstehen, denn Verstehen ist ein Sinn, der vom Sender als der richtige, der gemeinte, bestätigt wird.“
- 11) Karcher a.a.O. S. 255.
- 12) Karcher a.a.O. S. 275 f.
- 13) Peter Scherfer: Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Hg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. 2. Aufl. Tübingen (Gunter Narr) 1997, S. 186.
- 14) Scherfer a. a. O, S. 187.
- 15) Scherfer a.a.O., S. 187; ders.: „Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht“. In: Raasch, A. / Bludan, M. / Zapp, F. J. (Hg.): Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen. Frankfurt/Main (Diesterweg) 1988, S. 40 f.
- 16) Karcher a.a.O. S. 62 ff.
- 17) Hans Ørberg: *Lingua Latina per se illustrata*. Stuttgart (Klett) 1992.
- 18) Franz Peter Waiblinger: Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. FORUM CLASSICUM 1/1998, S. 9-19. Dazu auch Andreas Fritsch: Comenius und der heutige Lateinunterricht. In: Comenius-Jahrbuch. Im Auftrag der Deutschen Comenius-Gesellschaft herausgegeben von Gerhard Michel. Band 6/1998, S. 39-65. – Meine Vorschläge sind von Praktikern aufgenommen und weiter entwickelt worden. Ich verweise nur auf die überzeugenden Beispiele von Hartmut Schulz aus Berlin, im Internet im „Forum Didacticum“ abrufbar unter der Adresse: <http://www.klassphil.uni-muenchen.de/~waiblinger/zweisp.html>.
- 19) Johann Amos Comenius: *Orbis sensualium pictus*. Nachdruck der Ausgabe von 1658. Dortmund 1985.
- 20) Friederike Klippel: Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden. Münster (Nodus Publikationen) 1994, S. 221-247.
- 21) Nota. Hg. von Manfred Fuhrmann u. a. Stuttgart (Klett) 1976.
- 22) Gert Henrici et al.: Zur Wirkung von Bedeutungserklärungsverfahren auf Verstehen und Behalten. Ergebnisse aus einem empirischen Projekt. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2 (2), 1991, S. 30.
- 23) „Je größer der Wortschatz eines Menschen, um so vielfältiger die Teilnetze und um so mannigfaltiger die möglichen Wortordnungen (CRAIK/LOCKHART 1972). Für das Wortschatzlernen bedeutet dies: je mehr Wörter man weiß, um so einfacher ist es, neue dazuzulernen. ‚Ein Wort gibt das andere‘ (BALLY 1921). Die Möglichkeiten neue Wörter einzuordnen und ‚unterzubringen‘ werden mit wachsendem Wortschatz immer vielfältiger und damit auch leichter. Je dichter das Netz wird, um so fester wird es auch:

das Behalten und Erinnern von Wörtern wird sicherer und schneller und damit viel einfacher. Die Metapher vom Nürnberger Trichter, vom übervollen Kopf, ist völlig verfehlt. Im Gegenteil: schwierig ist es, isolierte, einzelne Wörter zu behalten und zu erinnern; einfacher ist es, viele Wörter in Netzen zu verknüpfen, sie so zu behalten und zu erinnern“ (B. Kielhöfer: Wörter lernen, behalten und erinnern. In: Neusprachliche Mitteilungen 47, 1994, S. 215).

- 24) Lübke, Diethard: „Die Reihenfolge der Lernschritte beim Vokabellernen“. In: Der fremdsprachliche Unterricht 7 (4), 1973, S. 55-62.

- 25) Bernd Kielhöfer a.a.O. S. 214.
26) Peter Scherfer: Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht (s. Anm. 20.), S. 35 f.
27) Hermann Steinthal: Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht. AU 14,2 (1971), S. 30 f.
28) Kielhöfer a.a.O., S. 231.
29) Kielhöfer a.a.O., 215
30) Kielhöfer a.a.O., 219
31) Harm Pinkster: Lateinische Syntax und Semantik. Tübingen (Francke) 1998, S. 94 ff.

FRANZ PETER WAIBLINGER, München

Gott, Mensch und Welt in den philosophischen Schriften Senecas

Versuch einer kohärenten Darstellung

Der Versuch

In SENECAS Philosophie Kohärenz zu entdecken und diese darzustellen ist eine besondere Schwierigkeit, die jedem seiner Leser bekannt ist. Leicht ist pauschal der Einwand zur Hand, die Stellen würden aus dem Zusammenhang herausgerissen, obwohl dies immer von Stelle zu Stelle genau zu prüfen ist. Dennoch wird hier ein textnaher Versuch einer kohärenten Darstellung eines Teiles seiner Philosophie gemacht.¹ Es ist deshalb ein Versuch, weil erstens wir uns in der Untersuchung der Rezeption auf denjenigen stoafremden Autor beschränken, der für die Philosophie SENECAS, soweit sie das in der Überschrift angegebene Thema betrifft, die größte Bedeutung hatte, und weil zweitens die Kohärenz teilweise auch anders gesehen wird als in den folgenden Ausführungen. Das berechtigt um so mehr zu der Hoffnung, dass zu dem hier zur Diskussion gestellten Versuch fundierte Stellungnahmen eingehen werden.

Einleitung

Die Grundposition der Ethik und Metaphysik

Die Ethik ist der wichtigste Bereich der hellenistischen Philosophie. Es geht ihr darum, die richtige Art der Lebensgestaltung zu begründen und auf diese Begründung alle geistige Tätigkeit zu konzentrieren.² SENECA trägt sie, ausgehend von seiner weltanschaulich-philosophischen Grundposition, sehr engagiert und einprägsam vor. Diese Grundposition bringt er klar zum Ausdruck: „Ich rede nicht von derjenigen Philo-

sophie, die den Bürger außerhalb seines Vaterlandes, die Götter außerhalb des Weltalls ansiedelte, die die Tugend an die Lust verschenkte, sondern über diejenige Philosophie, die nur das als Gut anerkennt, was sittlich gut ist, die nicht durch Gaben aus der Hand des Menschen oder des Schicksals beschwichtigt werden kann. Ihr Preis besteht darin, dass sie durch keinen Preis gewonnen werden kann“ (*epist.* 90,34-35).

Unser Beitrag handelt jedoch nicht von der stoischen Ethik, sondern von ihrem tragenden Fundament, der stoischen Metaphysik. Nun hatte schon die alte Stoa eine Gott, Mensch und Welt umspannende Metaphysik entwickelt. SENECA aber zieht auch stoa-fremde Lehren heran, insbesondere Lehren der platonischen Philosophie. Bleiben sie fremde Elemente, oder ist eine Kohärenz mit den stoischen Lehren erkennbar? Die Antwort auf diese Frage kann erst aus der Interpretation hervorgehen.

Interpretation ohne Biographie?

Doch bevor wir an unsere Ausführungen herangehen, haben wir vorab noch eine Grundsatzfrage zu beantworten: Philosophische Interpretation ohne Biographie? Die verschiedenen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte erbrachten bisher noch keinen zwingenden Grund, für das Verständnis seiner Lehren SENECAS Biographie heranzuziehen³. In solchen Fällen sind manche Interpreten versucht, alle möglichen Richtungen der Psychologie zu bemühen. M. ROZELAAR hat schon 1976 eine Gesamtdarstellung mit einem