

Zur Kompetenzorientierung

Im Heft 3/2011 habe ich den Aufsatz von FRIEDRICH MAIER zur Kompetenzorientierung mit zustimmendem Interesse gelesen. Auch ich hatte ja in den letzten Jahren das „Vergnügen“, Kompetenzorientierung „verkaufen“ zu müssen. Dabei wurde mir immer klarer, dass alle davon reden, aber nur die wenigsten wissen, wovon sie wirklich sprechen. So wie Friedrich Maier und LADENTHIN halte ich es für eine Art Prokrustesbett (das ja auch für die meisten tödliche Konsequenzen hatte), in das jetzt zwanghaft jedes Unterrichtsfach gelegt werden soll. Wenn ich als Schulleiter von Kompetenzen sprach, beschränkte ich mich auf unser pädagogisches und soziales Handeln, die Rahmenbedingungen für Schule und Lernen, also die Situation in der Klasse oder Gruppe (im Ganztagsgymnasium besonders wichtig), die Interaktionen zwischen allen am Erziehungsprozess Beteiligten (Eltern, Schüler, Lehrer) und die Gestaltung der Freiräume, die uns allen bei der Stofffülle (noch) bleiben. Dabei kann man die geforderten vier Kompetenzen erlernen, die ja m. E. nur Hilfsmittel sind, um mit den Inhalten der Fächer „kompetent“ (!) umgehen zu können. Die zu Recht kritisierte Verlagerung der Gewichte zäumt das Pferd von hinten auf: Die einzelnen Fächer sollten nicht gezwungen werden, mehr oder weniger verkrampte Rechtfertigungen zu stricken, inwiefern sie die geforderten Kompetenzen fördern können, quasi als Dienstleister eines übergeordneten Zieles. Dass man Grammatik und Stilistik, Rechnen und räumliches Vorstellungsvermögen usw. je nach Fach benötigt, das ist doch Methodenkompetenz. Dass man einen Computer bedienen kann, um einen Text zu schreiben oder eine Präsentation zu erstellen, das sind doch banale Sachkompetenzen, die ein dienende Funktion für alle Fächer haben, genauso wie die Sozialkompetenz, die ich brauche, um im Team oder überhaupt mit anderen arbeiten zu können, oder die personale Kompetenz, die mich befähigt mit meiner Zeit umzugehen, Misserfolge zu verkraften usw. – Oder sehe ich das alles ganz falsch? Zumindest hat mir niemand von Eltern oder Kollegen widersprochen, wenn

ich die Kompetenzorientierung so interpretierte. Es muss m. E. nicht Sache der Lehrpläne sein zu „beweisen“, wie kompetenzorientiert ein Fach ist, sondern es ist eine pädagogische Aufgabe, die das Tun von Erziehenden jeder Art prägen sollte: Wie kann ich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bei ihrer Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den von den verschiedenen Fächern vertretenen Gegenständen fördern, wie kann ich sie zu Erfolgserlebnissen führen und ihr sachlich begründetes Selbstwertgefühl stärken usw.?

HANS DIETRICH UNGER, Bad Brückenau

Fachdidaktik halbkompakt

Das Buch von PETER KUHLMANN (K.) „Fachdidaktik Latein kompakt“ (2008) wirft die Frage auf, warum es denn für die Spracherwerbsphase keinen didaktischen Schwerpunkt gibt. Dass ein solcher Schwerpunkt tatsächlich fehlt, lässt sich mit vielen Stellen belegen, an denen Gelegenheit gewesen wäre, einen solchen vorzustellen, wenn er ihn im Auge gehabt hätte. Einen Schwerpunkt kann man nicht *en passant* installieren und abhandeln.

Die wichtigste Stelle, die sich am meisten angeboten hätte, wäre gewesen: Kap 1.4 „Wozu noch Latein lernen? Eine Menge guter Gründe!“. In diesen 3 Seiten beginnt er mit „zwei ganz pragmatischen Gründen (S. 37), setzt fort mit der historischen Bedeutung des Lateinischen bis mindestens 1680, fügt dann an, dass Latein als multivalentes Fach grundsätzlich zweierlei vermittele: „Sprache und historische Bildung“. Es folgt (jetzt ist man schon auf der zweiten Seite unten) der Hinweis auf Latein als „Brückensprache“ und dann seine Wirkung, soziale Barrieren (z. B. durch herkunftsbedingte Bildungsdefizite) zu überwinden. Das kräftigste Wort steht, wie es sich gehört, am Ende: „Eines allerdings lernt man besonders gut in Latein, das problemlösende Denken.“ (S. 39) – Also nichts von einem Schwerpunkt in der Spracherwerbsphase (sondern das problemlösende Denken ganz allgemein). Nun fehlt allerdings auch ein formulierter Schwerpunkt Lektüre, wie er heute selbstverständlich gilt. Deshalb ist die Kritik womöglich stumpf. Es scheint, dass das

ganze Latein, ob 3 Jahre lang unterrichtet, oder 5, 6 oder 7, unter einem einzigen Schwerpunkt bearbeitet ist.

Deshalb kehren wir noch einmal zu dem Abschnitt „Latein als multivalentes Fach“ zurück: „Grundsätzlich zweierlei: Sprache und historische Bildung“. Dass in der Spracherwerbsphase historische Bildung nicht der Schwerpunkt sein kann/soll, versteht sich von selbst. Was ist dann mit dem verbleibenden „Sprache“ gemeint? Dazu liest man: „Man lernt eine Menge über Wort- und Sprachgeschichte, über die eigene Muttersprache, über Sprachbau und Sprachtypologie im Allgemeinen, man lernt unglaublich viele Fremdwörter und v. a. den richtigen Umgang mit ihnen.“ Das ist alles. Dagegen kann man, als etwas *en passant* Gesagtem, gar nichts einwenden, aber ein Schwerpunkt der Spracherwerbsphase kann nicht gemeint sein. Es liegt offen zutage, dass es bei der unmittelbar vorher genannten „Vielfalt an Themen und Inhalten“ (was ja zutreffend ist) um die Lektüre-Inhalte geht, nicht aber um einen Schwerpunkt, der im Spracherwerb, durch den Spracherwerb angesteuert und erreicht werde. Womit die kritische Behauptung, es gebe für und in der Spracherwerbsphase keinen didaktischen Schwerpunkt, erstmal hinlänglich deutlich belegt wäre.

Warum aber sollte sie denn einen bekommen? Warum wird sein Fehlen beklagt? Die Spracherwerbsphase, die man auch die Lehrbuchphase nennen könnte, ist zu lang, zu aufwändig (2–3 Jahre), als dass man sie bloß als Vorbereitung auf die Lektürephase betreiben kann. Viele Schüler kommen aus mancherlei Gründen überhaupt nicht in den Genuss der Lektürephase. Was haben die Jahre des Anfangsunterrichts ihnen also gebracht (an vertieftem Wissen und Verständnis)? Hier wäre wohl ein entschuldigender, beruhigender Hinweis auf historische Bildung, etwas Mythologie, kulturelle Kompetenz usw. zu wenig.

Was könnte denn ein Schwerpunkt der Spracherwerbsphase sein? Eben die Kultivierung dieser Phase in Form systematischer „Sprachreflexion“. Was ist damit gemeint? Unter Bezug auf ANJA BUHL notieren wir: „Die Vermittlung von Grammatik hat funktional zu erfolgen.“ Dies gelte in der „fachdidaktischen Literatur mittlerweile als *communis opinio*“ (S. 4), und später: „Somit ist

grundsätzlich festzuhalten, dass auch im einführenden Sprachunterricht eine funktionale Sprachbetrachtung die Regel darstellen sollte.“ (A. Buhl „Sprechen über Sprache“, vgl. *www.pegasus-online-zeitschrift.de* 1/2011, S. 8.) Dies könnte (und müsste also) der didaktische Schwerpunkt sein, aber was genau ist darunter zu verstehen? Es handelt sich, um erstmal negativ abzugrenzen, nicht um uferlose Sprachreflexion über alle möglichen sprachlichen Phänomene (so interessant sie auch sind, als da wären: Etymologie, Stilmittel, Sprachenvergleich, Wortwitz, Sprachniveau, Wortarten, Wortschatzarbeit und vieles andere mehr, siehe im Lehrbuch „*actio*“ die reichlichen Kästchen „Nachdenken über Sprache“), sondern um die Reflexion über die Funktionen der Satzteile, also das Inventar des Satzes, unter dem Gesichtspunkt der Funktionen behandelt. Dieses Inventar ist begrenzt und insofern abarbeitbar und liefert am Ende ein Modell, das häufig berufene Modell von Sprache, nämlich des überhaupt möglichen Bestandes an „Bühnenpersonen“, die auf der Bühne des Satzes erscheinen können (genauer: des indoeuropäischen Satzes).

Wenn Sprache als Werkzeug angesehen werden kann, um die Welt und ihre Vorgänge zu erfassen, so hätte man mit dem Modell von Sprache das Instrumentarium der Welterfassung jedenfalls in den Grundzügen erarbeitet (siehe WILHELM LUTHERS Buchtitel: „Sprachwissenschaft als Grundwissenschaft“).

Das ist ein einfacher, aber doch ein ungleich höherer Anspruch als der, „einen Begriff von Grammatik bekommen zu haben“, wie es manchmal lobend formuliert wird.

Ist denn dies nicht inzwischen, wie Anja Buhl auch suggeriert, längst der Befund? Darauf antworten wir: I) Es ist nicht als Schwerpunkt, als didaktischer, formuliert. Deshalb ist ja auch die Fachdidaktik K.s nur „halbkompakt“ zu nennen. II) Es ist nach Aufweis der Lehrbücher nicht umgesetzt, also weit entfernt von „Befund“. III) K. selbst ist ziemlich weit entfernt davon, dies als Schwerpunkt zu verstehen, obwohl er häufig von Funktionen, auch von Funktionen von Satzteilen spricht. Dies gilt es zu belegen.

Zu II: Was die behauptete Fehlannonce in den Lehrbüchern anbetrifft, so ist ein Nachweis schwer zu führen, nicht nur aus Platzgründen.

Ich beschränke mich deshalb auf die ausführliche Kritik an „Felix“ in FORUM CLASSICUM 2/2005 (S. 156-160), die fast wörtlich auf das spätere „Prima“ zu übertragen ist. Ein Einzelpunkt, vorgebracht gegen „Prima“, muss als exemplarisch genügen: Bei der Einführung und Behandlung des Instrumentalis kommt es den Verfassern so wenig auf das Begreifen der strukturellen Funktion des Instrumentalis an, dass sie vermeinen, die Bedeutung von *pila ludere* den Schülern als Vokabelhilfe geben zu müssen (1. Auflage 2004, S. 29).

Zu III: Auch wenn K. nämlich die Wichtigkeit von Funktionen ins Spiel bringt, sind sie nicht als eigener Schwerpunkt gefasst. Man kann, man sollte sie, wie oben ausgeführt, als eigenen Schwerpunkt nehmen, installieren, lehren.

Auch wenn K. Funktionen ins Spiel bringt, nimmt er sie nicht so wichtig, wie es sein müsste. So wendet er sich (S. 82) dem A.c.I. zu und erörtert drei didaktische Zugänge: a) die Erarbeitung aufgrund lateinisch-deutscher Parallelen; b) das Ausgehen von den Unterschieden; c) der Zugang von seiner Satzgliedfunktion her.

Am Ende der Erörterung sagt er: „Doch gleich welchen didaktischen Zugang man wählt (je nach Lehrwerk): Immer sollte wie beim Perfekt-Beispiel ein ganzer zusammenhängender Text ... übersetzt werden“ (S. 84). Dies hört sich nicht nach Favorisierung des „Zugangs von der Satzgliedfunktion“ an, ist es ihm doch „gleich, welchen Zugang man wählt“.

Außerdem ist das Reden von den „Kopfverben“ nicht besonders präzise, um die durchaus benannte Objektfunktion des A.c.I.s zu erhellen. Denn sind *wünschen*, *verlangen*, *erstreben* keine Kopfverben? Beim Ernstnehmen der Objektfunktion ist es unumgänglich, die Besonderheit dieses Objekts herauszustellen, nämlich dass es sich, kurz gesagt, um ein Objekt handelt, das einen Sachverhalt bezeichnet (der ist, war, sein wird), nicht um etwas, das sein soll (nicht Sollenobjekt, sondern Sachverhaltsobjekt).

In K.s eigenem Lehrwerk *VIA MEA* (für das er aber nur als Herausgeber neben PINKERNELL-KREIDT und KÜHNE fungiert) fällt auf, um nur zwei Dinge zu erwähnen, dass

a) z.B. bei der Behandlung des Dativus possessivus die Funktion des Dativs nicht angegeben ist (S.

18 der Grammatik, Begleitheft 1). Die Bemerkung: „Begegnet dir im Satz ein Dativ in Verbindung mit dem Verb *esse*, so gibt dieser den Besitzer einer Sache an. Wir nennen ihn daher den Dativ des Besitzers (*possessivus*)“. Das ist keine Funktionsbestimmung, sondern eine Inhaltsbeschreibung. Der Dativ signalisiert aber hier wie auch sonst die Funktion des indirekten Objekts – in einem *esse*-Satz, in dem *esse* Vollverb ist.

b) Ebenso bezweifle ich, dass mit der Bestimmung, dass das Objekt (zunächst wird der Akkusativ behandelt) eine „Ergänzung“ sei (S. 7), und dann später, dass der Dativ auch ein Objekt sei (S. 18), also eine Ergänzung, Genaueres über die Funktion geliefert sei. Braucht denn nicht der Satz „Paul wohnt“ auch eine Ergänzung, damit er verständlich und sinnvoll ist? Diese Ergänzung aber heißt landläufig Adverbiale Bestimmung. Warum? Mit anderen Worten: der Begriff „Ergänzung“ als Funktionsbeschreibung ist nichtssagend. Man würde auch eine Bühnenfigur, die als „Ergänzung“ fungiert und so auf dem Bühnenzettel erscheint, als uncharakterisiert bezeichnen. Die Leistung, die Funktion muss genau beschrieben werden. Dies habe ich darzustellen versucht in meinem Beitrag in *Auxilia* 60 (S. 28-46) „Sprachreflexion – in der Praxis erprobt“. Kritik an dem dort zugrundeliegenden Begriff und seiner An- bzw. Verwendung ist mir bisher nicht zuteil geworden. (Er beruht seinerseits auf H. VON HENTIGS „Platonisches Lehren“.)

Fazit: Kuhlmann selbst und das von ihm mit herausgegebene Buch nehmen die Funktionen nicht sonderlich wichtig, ganz zu schweigen davon, dass sie einen didaktischen Schwerpunkt der Spracherwerbsphase programmatisch deklarieren/einführen würden.

Hier ist anscheinend noch viel zu tun, und zwar gerade auf dem Felde der Sprachreflexion über die Rolle der Satzteile im Satz. *Quod erat demonstrandum*. Meine dringende Mahnung darf auf keinen Fall als Weg zur Mehrung von Anforderung verstanden (und dann mit Recht abgelehnt) werden. Es soll nur die bekannte Materie modifiziert behandelt werden mit dem Ziel, einen konkreten und vollständigeren Begriff des „Modells von Sprache“ anzupeilen.

KLAUS ELSNER, Clausthal-Zellerfeld