



Universität Potsdam

Diether Hopf

## Sprachen in der Sekundarschule : Curriculare Verwerfungen am Beispiel des Lateinischen im deutschen Gymnasium

first published in:  
Pädagogik und Erziehung : Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr.  
Panos Xochellis / hg. von Dimitrios Chatzidimou. - Thessaloniki : Kyriakidis,  
2001, S. 253-278

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:  
In: Postprints der Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche Reihe ; 127  
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3839/>  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-38391>

Postprints der Universität Potsdam  
Humanwissenschaftliche Reihe ; 127

**Diether Hopf**

## **Sprachen in der Sekundarschule: Curriculare Verwerfungen am Beispiel des Lateinischen im deutschen Gymnasium**

### **Einleitung**

Im Bildungswesen aller Länder ist die Veränderung der schulischen Curricula ein ständiger Prozess: Schulfächer kommen und gehen, ihr Stundenteil am Gesamtcurriculum unterliegt im Laufe der Zeit teilweise starken Schwankungen. Als Beispiel hierfür kann das Fach Archaia in den griechischen Sekundarschulen dienen, welches sogar in dem (für die Veränderung von Schule kurzen) Zeitraum seit Kriegsende erhebliche Modifikationen im curricularen Gewicht erfahren hat<sup>1</sup>. Häufig gehen solche Veränderungen nicht ohne heftige Kämpfe vor sich, sei es dass Interessengruppen (z.B. die Fachlehrerverbände) sich in der Diskussion stark engagieren, sei es dass ein großes öffentliches Engagement entsteht und geradezu dramatische und erbitterte Kämpfe für und gegen das Neue bzw. Alte geführt werden<sup>2</sup>. Nicht selten werden, wenn ein Fach oder ein Fachbereich gekürzt oder gar gestrichen werden soll, düstere Zukunftsprognosen gestellt oder gar der Untergang des Abendlandes beschworen.

Im folgenden Text will ich versuchen, einen solchen Veränderungsvorgang in groben Strichen nachzuzeichnen und einigen Argumenten sowohl der konservativen als auch der innovativen Streiter nachzugehen. Das Auffälligste an diesen Vorgängen und Diskussionen ist, wie sich zeigen wird, der in der Regel vollständige Mangel an sozialwissenschaftlicher Forschung, auf welche die Proponenten oder die Opponenten zurückgreifen können; ja es gibt sogar den Fall, dass brauchbare Forschung existiert, aber im Kampf um die Sache unbeachtet bleibt - ideologiebehaftete Streitigkeiten führt man besser ohne Belege. Ich werde meine Argumente exemplarisch am Fach Latein ausbreiten, welches inzwischen in Deutschland so weit in den Hintergrund getreten ist und dort ein stabiles und geschätztes Dasein führt, dass es fast schon *sine ira et studio* diskutiert werden kann<sup>3</sup>.

1. Vgl. z.B. X, Νούτσος, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος. Αθήνα, 1979.
2. Beispiel ist der große Disput um die Hessischen Rahmenrichtlinien in den 70er Jahren.
3. Matthiessen, 1989, weist darauf hin, dass Latein trotz eines Rückganges der Wochen-

Klagen über den Verfall der "klassischen Bildung" haben eine fast ebenso lange Tradition wie der Unterricht in den alten Sprachen selbst. Um nur zwei Beispiele für die unzähligen Äußerungen zu nennen: schon im Jahre 1892 konstatierte Lehmann angesichts der Reduktion der Wochenstundengesamtzahl<sup>4</sup> für die alten Sprachen (für Latein von 77 auf 62), man müsse nun ein weiteres Absinken der Lesefertigkeit voraussehen, wodurch der Ertrag des Unterrichts so gering werde, "daß er der Mühe nicht mehr lohnt" (Paulsen, 1921, S.616); und mit den Worten, man müsse eingestehen, "daß der Verfall heute gar nicht mehr tiefer gehen kann", beschreibt siebzig Jahre später Blättner (1960, S.378) die Lage des Lateinischen in der Schule.

Diese Klagen richten sich nur dem ersten Anschein nach auf denselben Gegenstand. Denn bei näherer Betrachtung zeigt sich, daß die Ziele, Inhalte und demzufolge auch die Lernergebnisse des altsprachlichen Unterrichts in den vergangenen Jahrzehnten und Jahrhunderten außerordentlichen Veränderungen unterlagen, so daß es je etwas Verschiedenes bedeutete, erfolgreich Latein, Griechisch oder die beiden alten Sprachen gelernt zu haben beziehungsweise humanistisch gebildet zu sein.

Der Rückgang der Bedeutung des Latein und seines Gewichtes im Curriculum der Sekundarschule sei im folgenden mit Hilfe ausgewählter Daten unterschiedlicher Provenienz demonstriert.

Interessant ist zunächst ein ausschnittthafter Überblick über den Buchmarkt in Deutschland in vergangenen Jahrhunderten:

**Tabelle 1:** In den Meßkatalogen des deutschen Buchhandels von 1564-1846 aufgeführte Bücher (Vgl. Paulsen, 1919, S.627/8):

In den Jahren	Anzahl Bücher	davon in lateinischer Sprache (%)	in deutscher Sprache (%)	in französischer Sprache (%)
1564-1570	2.735	69.2	30.6	0.2
1591-1600	7.685	65.6	32.2	2.2
1691-1700	9.983	43.8	53.5	2.7
1791-1800	35.289	5.8	89.5	4.7
1841-1846	74.278	5.7	91.8	2.5

Die Zahlen zeigen unmißverständlich den Rückgang der Bedeutung des

stundenzahl inzwischen von mehr Schülern denn je gelernt wird, da ein größerer Anteil der Altersgruppe ins Gymnasium überwechselt.

4. Unterrichtsstunden pro Woche, mit denen ein Schulfach laut Lehrplan ausgestattet ist, summiert über alle Schuljahre, in denen das Fach vorkommt.

Lateinischen, welches vom Ende des 18. Jahrhunderts an in den Publikationen auf dem deutschen Buchmarkt nur noch eine unbedeutende Rolle spielt. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man nicht nur den Wandel in der Quantität, sondern auch in der Qualität der aufgeführten Schriften beachtet. Bediente sich anfänglich die gesamte wissenschaftliche Literatur des Lateinischen, so erschienen später in lateinischer Sprache "mit wenig Ausnahmen nur Schulübungen aller Art, Dissertationen, Programme, akademische Gelegenheitsreden. Die ganze wissenschaftliche Literatur und die ganze schöne Literatur spricht deutsch. Es täuscht sich niemand darüber: was jetzt lateinisch geschrieben wird, wird, mit wenigen Ausnahmen, nur geschrieben, nicht gelesen, es kommt totgeboren auf die Welt" (Paulsen, 1919, S.626). - In der Zeit seit 1846 ist der Anteil lateinischer Publikationen weiter zurückgegangen sein und dürfte gegenwärtig bei weniger als einem Promille liegen.

Besonders eindrucksvoll belegt die Anzahl der Jahreswochenstunden, die im Laufe eines mehrjährigen Lateinunterrichts entsprechend den Lehrplanbestimmungen gegeben werden, die Veränderungen in den letzten Jahrzehnten<sup>5</sup>.

**Tabelle 2:** Wochenstundengesamtzahl im Fach Latein in verschiedenen Schultypen seit 1837 (Auswahl):<sup>6</sup>

5. Für die Gründe dieser Veränderungen vgl. Nickel, 1974a; Paulsen, 1919 u. 1921.  
6. Interessant ist ein Blick auf die Wochenstundengesamtzahl im Fach Archaia für die Klassen der Sekundarstufen in Griechenland (für diesen Hinweis danke ich Dr. Eleni Hondolidou, Aristoteles-Universität Thessaloniki):

Jahr	1836	1867	1884	1914	1931	1935	1939
Archaia	70	94	78	57	52	51	42
Jahr	1961	1966	1967	1969	1973	1983	
Archaia	45	32	44	39	36	16	

<b>Jahr</b>	<b>Wochenstd. Latein</b>	<b>Bemerkungen</b>	
1837	86	Gymnasien (Preußen)	
1892	62	Gymnasien, 9-jähriger Lateinunterricht	
	43	Realgymnasium, 9-jähriger Lateinunterricht	
1901	68	Gymnasium	
1924	49	Realgymnasium	
	53	Grundständige Gymnasien für Jungen	
	41	Realgymnasium (Jungen)	
	28	Realgymnasium (Mädchen)	
1963	41-49 je nach Bundesland	9-jähriger Lateinunterricht	altsprachliche Gymnasien
	39-49		neusprachliche Gymnasien
	35-42		naturwissenschaftliche Gymnasien
	25-33	7-jähriger Lateinunterricht	neusprachliche Gymnasien
	24-30		naturwissenschaftliche Gymnasien
	22-25	5-jähriger Lateinunterricht	neusprachliche Gymnasien
	15-22		naturwissenschaftliche Gymnasien
	16	neusprachliche Gymnasien mit 4-jährigem Lateinunterricht (Bayern)	
	13	neusprachliche Gymnasien mit 3-jährigem Lateinunterricht (Hamburg)	
1967	41-47	9-jähriger Lateinunterricht	
	27-37	7-jähriger Lateinunterricht	
	15-25	5-jähriger Lateinunterricht	
	9-15	2-jähriger Lateinunterricht	
1969		5-jähriger Lateinunterricht gilt als Normalform	
1976		4(4 1/2)-jähriger Lateinunterricht gilt als Normalform	

Aus der Tabelle wird der nahezu kontinuierliche Rückgang des Lateinunterrichts über die Jahrzehnte deutlich. Darüber hinaus zeigt sich, daß in der Nachkriegszeit zwar ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Unterrichtsjahre Latein und der Wochenstundenzahl besteht, andererseits aber erhebliche

Variationen in der Stundenzahl bei gleicher Anzahl von Unterrichtsjahren auftreten, die durch die unterschiedlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland bedingt sind.

Einen indirekten Hinweis auf die Bedeutung des Lateinischen in der Gegenwart erhält man, wenn man den prozentualen Anteil der Übersetzungen ins Deutsche, die aus dem Lateinischen und aus anderen Fremdsprachen publiziert wurden, betrachtet. So stammen z.B. im Jahr 1968 57% aller Übersetzungen aus dem Englischen, 18% aus dem Französischen<sup>7</sup>. Neben diesen beiden häufigen Sprachen werden 44 seltene Herkunftssprachen aufgeführt. Latein spielt in dieser Liste zwar, absolut gesehen, eine geringe Rolle, steht aber zusammen mit dem Niederländischen an der Spitze der seltenen Sprachen - ein Umstand, der ebenso nach einer Erklärung verlangt wie die Beobachtung, daß die Zahl der Übersetzungen aus dem Lateinischen etwa viermal so groß ist wie die aus dem Griechischen. Der relativ große Bedarf nach Übersetzungen aus dem Lateinischen dürfte wohl kaum mit dem Interesse breiterer Schichten an den Inhalten lateinischer Literatur oder an den Grundtexten humanistischer Bildung insgesamt zu erklären sein; denn sonst müßte man einen wesentlich höheren Anteil von Übersetzungen aus dem Griechischen erwarten, welchem seit dem Neuhumanismus bis in jüngste Zeit aus inhaltlichen Gründen die wichtigere Rolle für eine humanistische Bildung zuerkannt wird. Vielmehr spiegelt sich in den Zahlen vermutlich vor allem der Bedarf an Übersetzungshilfen aufgrund der größeren Zahl der Lateinschüler - und das heißt natürlich auch: der Mangel an Sprachkenntnissen -, weniger aber das Interesse an den Humaniora wider.

Schließlich sei hier auf die Bedeutung des großen oder kleinen Latinums (beziehungsweise der "Lateinkenntnisse", wie es inzwischen gewöhnlich heißt) für die Zulassung zu Staats- und Universitätsprüfungen hingewiesen. Die Anforderungen der verschiedenen Universitäten und sonstigen Hochschulen unterscheiden sich beträchtlich; ebenso die Ansprüche an die Lateinkenntnisse der verschiedenen Studienfächer innerhalb jeder Hochschule<sup>8</sup>.

An den bis hierher beigebrachten Informationen sind folgende Punkte bemerkenswert:

1. Die Anforderungen verringern sich ständig.
2. Begründungen für die Höhe der Anforderungen werden im allgemeinen nicht gegeben.

7. Vgl. Börsenverein des Deutschen Buchhandels, 1969, S. 21.

8. Einen Überblick über die verwirrende Vielfalt der Bestimmungen und über deren Veränderung gewinnt man am besten aus den Publikationen der Kultusministerkonferenz; vgl. auch, für die Periode mit besonders starken Umbrüchen, Domnick u. Kroppe, 1971 u. 1972; Brandes, 1984.

3. Die Anerkennung der Lateinkenntnisse eines Studenten wird zunehmend dem individuellen Urteil des Hochschullehrers bzw. den unterschiedlichen Prüfungsordnungen überlassen.

4. Für die meisten Studienfächer läßt sich gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland eine Hochschule finden, die auf Lateinnachweise verzichtet, selbst bei der Promotion.

5. Das Angebot fachbezogener Lateinkurse (zum Beispiel Fachterminologie für Mediziner) deutet auf eine Funktionalisierung der Lateinkenntnisse hin<sup>9</sup>.

Das Latinum als Ziel des Lateinunterrichts in der Schule wird damit insgesamt immer unwichtiger, und der Lateinunterricht muß sich unabhängig von den Erwartungen der Hochschulen auf die ihm wichtigen Bildungs- und Lernziele besinnen.

Geht man davon aus, daß die oben angeführten Daten auf eine kontinuierliche Verschlechterung der Lernergebnisse des Lateinunterrichts schließen lassen - es wird später zu zeigen sein, daß ein solcher Schluß aus den Daten in Tabelle 2 naheliegt -, erscheinen die Klagen über den Verfall der "klassischen Bildung" vom jeweiligen historischen Standpunkt aus verständlich. Kaum eine Generation dürfte seit dem ausgehenden 16. Jahrhundert die folgende Generation nach ihren eigenen Maßstäben noch für humanistisch gebildet gehalten haben, so stark hat sich, von kleineren Sprüngen in der Entwicklung abgesehen, die Bedeutung der alten Sprachen und das schulische Angebot, Latein und Griechisch zu lernen, im Laufe der Zeit verringert; und immer wieder trifft man auf die Überzeugung, daß bei einer weiteren Reduzierung des Stundendepotats der Grenzwert unterschritten werde, unter welchem der altsprachliche Unterricht seine Ziele zu erreichen imstande sei.

Argumente aus unseren Tagen, mit einer Reduzierung der Wochenstundengesamtzahl in den alten Sprachen sei eine Beseitigung des humanistischen Bildungsganges verbunden, sind, wie die historische Betrachtung zeigt, nicht originell. Sie bedürfen, um zu überzeugen, einer substantiellen Begründung im Kontext des Gesamtcurriculums der Sekundarschule. Der Rückgang des Lateinischen in der Vergangenheit ist ja nicht, jedenfalls nicht primär, Resultat einer "großen verlorenen Schlacht" gegen einen stärkeren Gegner, wie O. Jäger es 1892 ausgedrückt hat (vgl. Paulsen, 1921, S. 616), sondern er zeigt das zunehmende Gewicht anderer gesellschaftlicher Bedürfnisse, die sich auch im Curriculum der Schule Ausdruck verschaffen. "Die geschichtliche Entwicklung in den letzten drei Jahrhunderten läßt sich als die allmähliche Loslösung einer selbständigen und eigentümlichen modernen Kultur von der antiken Kultur beschreiben; wie die reife Frucht von dem Stamme sich löst, auf dem

9. Der Lateinunterricht in Universitätskursen ist ausführlich dokumentiert in der Zeitschrift *Der altsprachliche Unterricht*, XXVII, Hefte 2 und 3, 1984.

sie gewachsen ist, so ist die geistige Bildung der abendländischen Völker in stetigem Fortschritt aus dem Altertum hervor- und herausgewachsen. Der gelehrte Unterricht ist der allgemeinen Kulturentwicklung beständig, wenn auch in einigem Abstand, gefolgt. Wenn diese Deutung der historischen Tatsachen nicht gänzlich fehlgeht, so wäre hieraus für die Zukunft zu folgern, daß der gelehrte Unterricht bei den modernen Völkern sich immer mehr einem Zustand annähern wird, in welchem er aus den Mitteln der eigenen Erkenntnis und Bildung dieser Völker bestritten werden wird. Auf den Universitäten ist dieser Zustand schon erreicht; die Alten sind nicht mehr, wie im 14. und 16. und noch im 18. Jahrhundert, die Lehrer der Wissenschaft und Bildung, sie sind Objekte der wissenschaftlichen Forschung. Die Gelehrtenschulen sind von diesem Zustand noch etwas weiter entfernt; es ist aber niemandem verborgen, und von den Anhängern des Alten wird es am meisten beklagt, daß die "klassische Bildung", welche sie früher gegeben hätten, nicht mehr werde, seitdem sie, den Forderungen des Zeitgeistes nachgebend, zu dem Alten eine Menge neuer und fremdartiger Unterrichtsgegenstände auf ihren Lehrplan gesetzt hätten" (Paulsen, 1919, S. XV).

Die hier skizzierte Entwicklung hat innerhalb der alten Sprachen nicht nur in den Stundentafeln, sondern zugleich in den *Zielen* und *Inhalten* des Latein- und Griechischunterrichts erhebliche Veränderungen zur Folge gehabt. (vgl. hierzu u.a. Paulsen, 1919 u. 1921; Nickel, 1974a). Gleichwohl ist es den Lehrern der klassischen Sprachen in jeder Epoche der Mühe wert erschienen, auch unter sich ständig verändernden Bedingungen den Unterricht fortzuführen. Darüber hinaus verändern sich im Laufe der Zeit selbst bei konstanter Wochenstundenzahl die Ziele des Unterrichts, ja sogar die Schwerpunkte der Interpretation desselben Textautors, da "der Gehalt eines Kunstwerkes keine fixe Größe ist, sondern sich je neu in der Geschichte entfaltet, oft in einer Weise, die nach historisch-philologischen Kriterien dem Werk überhaupt nicht gerecht wird" (Heil, 1976, S. 104).

Die Frage, wie hoch die Wochenstundengesamtzahl eines Faches sein soll, in welcher Klassenstufe es einsetzen sollte und wie es didaktisch gehandhabt werden müßte, wenn es für heutige Schüler erfolgreich sein soll, läßt sich nur nach einer Explikation der Ziele, die in dem Fach erreicht werden sollen, sowie nach Beantwortung der Frage, wieweit sich diese Ziele durch dies spezielle Fach besser als durch andere Schulfächer erreichen lassen, diskutieren. Das sehen Vertreter des Faches Latein auch selbst, wenn sie davon sprechen, Latein sei ein "gleichberechtigter Lerninhalt" und "versteht sich als ein Fach unter vielen anderen, das sich der Kritik stellt und bestenfalls noch eine eingeschränkte, um nicht zu sagen untergeordnete Rolle im Fächerkanon der zukünftigen Schule spielen will" (Nickel, 1974a, S. 25). "Aber umso notwendiger erscheint



es, diese kleine Rolle so präzise und klar wie nur eben möglich zu beschreiben und mit größtem Einsatz und Erfolg zu spielen."

## Ziele des Lateinunterrichts

Es brauchen an dieser Stelle nicht die über die Jahrhunderte teils wechselnden, teils sich wiederholenden Argumente ausgebreitet zu werden, mit denen die relative Bedeutung, die Vorrangstellung oder die Unentbehrlichkeit des Lateinischen, des Griechischen oder der beiden alten Sprachen zusammen begründet worden sind und mit denen implizit oder explizit festgelegt wurde, was es hieß, jedenfalls dem Anspruch nach, erfolgreich alte Sprachen gelernt zu haben. Dies ist in unübertrefflicher Präzision für die vergangenen Jahrhunderte in Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichts geleistet worden, dessen Schlußbetrachtung (1921, S. 637-692) auch eine lesenswerte Evaluation des mutmaßlichen Lernerfolgs des altsprachlichen Unterrichts enthält. Für die neuere Zeit gibt Rainer Nickels Buch über "Die alten Sprachen in der Schule" (1974a) differenzierte Auskunft über die Ziele des Lateinunterrichts.

Obwohl in dem zuletzt genannten Standardwerk die Literatur der vorausgehenden Jahrzehnte vollständig aufgearbeitet zu sein scheint, fehlt darin erstaunlicherweise jeglicher Hinweis auf die einzige fachbezogene, breite *empirische* Untersuchung, die seit 1945 zum Lateinunterricht in Deutschland durchgeführt worden ist (Domnick und Kroepe, 1972; Kurzfassung 1971)<sup>10</sup>. Diese Untersuchung ist bei den klassischen Philologen bis heute fast ohne Resonanz geblieben, obwohl sie einmalige Informationen über Lernerfolge des Lateinunterrichts erhält.

Die Arbeit von Domnick und Kroepe umfaßt die vollständigste zugängliche Systematisierung der Zielvorstellungen, die mit dem Lateinunterricht in der Schule seit dem Ende des zweiten Weltkrieges verfolgt werden (S. 214 ff.)<sup>11</sup>. Die Autoren unterscheiden zwischen den Bildungswerten des Latein einerseits (S. 214 ff.) und den Lernzielen des Lateinunterrichts andererseits (S. 229 ff.). Folgende Bildungsziele werden aufgeführt (Belege und Interpretationen vergleiche dort):

- 
10. Nickels Buch erwähnt aber eine Vorarbeit von Kroepe zu der erwähnten empirischen Untersuchung, vgl. Nickel, 1974a, S. 60 und 289.
  11. Die Autoren stützen sich dabei vor allem auf unveröffentlichtes Material von Heidbrink, der eine systematische Analyse von mehr als 100 Abhandlungen zur Bildungstheorie und Didaktik des Lateinunterrichts von 1950-1966 im Rahmen des Curriculum-Projektes des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin vorgenommen hat.

1. Latein ist hervorragend geeignet, den Charakter zu bilden.
2. Latein erzieht zum Wertbewußtsein.
3. Im Lateinunterricht vermittelte Kenntnisse und Fähigkeiten, die für das Lernen auf anderen Gebieten wichtig sind:
  - 3.1 Latein lehrt wissenschaftliches und überhaupt logisches Denken.
  - 3.2 Lateinkenntnisse erleichtern das Lernen der modernen europäischen Sprachen.
  - 3.3 Lateinkenntnisse tragen zur Beherrschung der Muttersprache bei.
  - 3.4 Latein öffnet den Zugang zur abendländischen Tradition.

Als oberstes Lernziel neben den aufgeführten Bildungszielen des Lateinischen Schulunterrichts arbeiten Domnick und Kroppe "die Übersetzung von der Fremdsprache in die Muttersprache" heraus (S. 234).

Der gemeinsame Kern aller in der Nachkriegszeit vorgetragenen Bildungs- und Lernziele des Lateinunterrichts ist, wie die nähere Betrachtung der bei Domnick und Kroppe ausgebreiteten Quellen zeigt, die Auseinandersetzung des Schülers mit der fremden Sprache. So wird, um einige ferner liegende Beispiele zu nennen, sogar die charakterbildende Wirkung des Lateins "aus der Besonderheit der Lateinischen Grammatik und der beim Übersetzen ablaufenden geistigen Prozesse" abgeleitet (S. 215); und es ist die Analyse lateinischer Sätze, die zu wissenschaftlichem Denken überhaupt führen soll (S. 216); und dadurch, daß der Schüler "bei der Lektüre in immer wieder neuen Akten des Verstehens und Nachgestaltens" in die Welt der Antike eindringt, werde er zum Wertbewußtsein erzogen (S. 219).

Dies gilt auch für die Versuche, Lernzielkataloge nach dem Muster bestimmter Richtungen in der Curriculumforschung<sup>12</sup> aufzustellen (Schönberger, 1973); auch hier stellt der Erwerb hinreichender Sprachkompetenz den unverzichtbaren Kern des Lateinunterrichts dar.

Ebenfalls weisen die Bildungswertvorstellungen von Studenten und Dozenten an Universitäten auf die Priorität des Sprachlichen hin. So versprechen sich die Studenten von den Lernergebnissen des Lateinunterrichts vor allen anderen Dingen einen leichteren Zugang zu den neueren europäischen Fremdsprachen und - ebenfalls aufgrund der Beschäftigung mit der lateinischen Sprache - eine Förderung des wissenschaftlichen und logischen Denkens (Domnick und Kroppe, 1972, S. 317). Die Dozenten legen, bei etwas veränderter Reihenfolge der Zielpräferenzen, in ihren Latinumskursen den Hauptwert auf morphologische und syntaktische, ebenfalls also sprachliche Kenntnisse (S. 185).

---

12. Kritisch hierzu z.B. Vester, 1975, mit Hinweis auf die Weiterentwicklung der Lernzieldebatte in den USA.

Wenn man aus heutiger Sicht versucht, die Stellung des Fachs Latein zu umreißen, so läßt sich dies am besten anhand der Frage tun, wann der Lateinunterricht in der Schule einsetzen und wie lange er dauern sollte. Hierbei kann man sich, dies eine hilfreiche Reduktion der Komplexität des Themas, auf den oben herausgearbeiteten gemeinsamen Kern der Zielvorstellungen zum Lateinunterricht konzentrieren: auf den Erwerb einer hinreichenden Sprachkompetenz. Ob mit ihr, wie oft von althilologischer Seite angenommen wird, zugleich charakterbildende, das Wertbewußtsein differenzierende, "formalbildende"<sup>13</sup> und sonstige Wirkungen verbunden sind, kann dabei außerhalb der Betrachtung bleiben. Auf inhaltliche Ziele des Lateinunterrichts, die Kenntnis lateinischer Literatur beispielsweise oder die Entwicklung des Geschichtsbeußtseins oder des Verständnisses für die religiösen, politischen und sozialen Ursprünge Westeuropas in der Antike, werde ich an späterer Stelle zurückkommen, wenn es darum geht, die Rolle des Lateinunterrichts im Gesamtcurriculum der Sekundarschule zu bedenken.

## Unterrichtszeit und Lernerfolg

Aufgrund der Ergebnisse einer der größten amerikanischen empirischen Untersuchungen über die Gleichheit der Bildungschancen (Coleman-Report, 1966) sowie aufgrund der Interpretation mehrerer Neuanalysen derselben Daten (Mosteller und Moynihan, 1972; Jencks, 1972) hat sich in den 70er Jahren die Meinung verbreitet, der Schulunterricht habe, vor allem im Vergleich zu den Einflüssen der Familie, nur marginale Wirkungen auf den Lernerfolg der Kinder. Wiley und Harnischfeger (1974) haben demgegenüber zeigen können, daß dieser Eindruck nur entstehen konnte, weil die Variable Unterrichtszeit bei der Interpretation der Lernergebnisse unberücksichtigt geblieben war: beachtet man die zwischen den Schulen erheblich schwankende Anzahl von Unterrichtsstunden pro Jahr, in denen die Schüler überhaupt Gelegenheit zum Lernen geboten bekommen, so zeigt sich beispielsweise, daß 24 Prozent mehr Unterrichtszeit verbunden ist mit Leistungen im Leseverständnis, die um etwa zwei Drittel, und in Mathematik, die um mehr als ein Drittel höher liegen als in den Vergleichsschulen (S. 8). Entscheidend in unserem Zusammenhang ist der bei Wiley geführte Nachweis, daß, generell gesprochen, ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Unterrichtsstunden und den Schulleistungen besteht. Die in Tabelle 2 dargestellte Entwicklung des

13. Dies ein besonders wichtiges Argument, das bis in die jüngste Zeit eine Rolle spielt. Es wäre der Mühe wert, würde aber den Rahmen dieses Textes sprengen, es aus psychologischer Sicht gründlich zu überprüfen.

Stundendeputats für Latein dürfte daher für die Lernergebnisse nicht ohne Folgen gewesen sein.

Die von Wiley vorgelegten Befunde und ihre Interpretation können hier ebensowenig weiterverfolgt werden wie etwa die Frage der Altersabhängigkeit oder der Fachspezifität solcher Unterrichtseffekte. Glücklicherweise verfügen wir aber über verlässliche empirische Untersuchungsergebnisse gerade zum Fremdsprachenlernen bei verschiedenen alten Schülern auf internationaler Ebene (Carroll, 1975), die bemerkenswerte Parallelen zu der obengenannten empirischen Studie zum Lateinunterricht von Domnick und Kroepe aufweisen.

Carrolls Arbeit ist eine Teiluntersuchung der internationalen IEA-Studie über die Leistungen von Schülern verschiedenen Alters in sechs Schulfächern in mehreren Ländern. Sie beschreibt und vergleicht unter anderem die Leistungen von Schülern aus acht Ländern im Fach Französisch als Fremdsprache und unternimmt den Versuch, den Ursachen für die vorgefundenen großen Leistungsunterschiede auf die Spur zu kommen.

Carrolls im Kontext dieses Textes wichtigsten Befunde bestehen in dem Nachweis eines engen Zusammenhangs zwischen der Anzahl Unterrichtsjahre in der Fremdsprache und in den Testwerten der Schüler in allen Dimensionen der fremdsprachlichen Fachleistung. Gemessen wurde mit jeweils mehreren Subtests das Hörverständnis, Sprechen, Schreiben und Lesen; Kenntnis und Verständnis der französischen Kultur spielte in den Tests ebenfalls eine wesentliche Rolle (vgl. S. 48 ff).

Die Korrelationen zwischen der Anzahl der Unterrichtsjahre und den Testleistungen (S. 184) zeigen, daß für alle darin wiedergegebenen Dimensionen fremdsprachlicher Leistung die Unterrichtszeit mit den Lernergebnissen eng zusammenhängt. Fremdsprachenlernen ist nach Carrolls Befunden ein kumulativer Prozeß aufeinander aufbauender Lernschritte, und die Leistung hängt von der Lernzeit stärker als von allen anderen Variablen, die in die Untersuchung einbezogen wurden, ab, wenn man die Befunde zunächst in groben Zügen interpretiert.

Interessanter aber als der Befund, daß der Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht mit der Lernzeit zusammenhängt, dürften freilich die Ursachen für die teilweise erheblichen *Abweichungen* sein, welche zwischen einigen Ländern in Erscheinung treten: Während die Mehrzahl der Länder bzw. Stichproben nahe an der Regressionslinie liegen, die den Zusammenhang von Lernzeit und Lernerfolg dokumentiert, befinden sich einzelne Länder entweder deutlich oberhalb oder deutlich unterhalb der Regressionslinie (vgl. Carroll, S.182ff). Bevor wir uns aber der Frage zuwenden, warum zum Beispiel die Französischleistungen in Rumänien wesentlich besser und in Chile schlechter als erwartet ausfallen, welches also die Faktoren sind, die unabhängig von der schieren

Anzahl der Unterrichtsstunden die Lernergebnisse beim Fremdsprachenlernen positiv oder negativ beeinflussen, gilt es zu prüfen, ob die von Carroll für den Französischunterricht eingebrachten Untersuchungsbefunde auch für den Lateinunterricht gelten<sup>14</sup>.

Dies ist, wie die folgenden, der Arbeit Domnicks und Kropes (1972) entnommenen Befunde zeigen, bis zu einem gewissen Grad der Fall. Die Daten decken darüber hinaus einige Detailunterschiede in den Lateinleistungen auf, die bei Carroll aufgrund der breiten Anlage seiner internationalen Untersuchung nicht hervortreten konnten.

Die folgende Tabelle 3 zeigt die nach der Dauer des Lateinunterrichts aufgliederten Testergebnisse, die an einer Stichprobe von ca. 5500 Studenten gewonnen wurden. Die Leistungen werden getrennt für 7 Untertests und für die gesamte Testbatterie (letzte Zeile der Tabelle 3) aufgeführt. Folgende Tests mit insgesamt 210 Aufgaben fanden Verwendung:

- Die Untertests "Leseverständnis I" und "Leseverständnis II" enthielten je drei lateinische Texte aus Caesar, Cicero, Tacitus und Einhard mit maximal 100 Wörtern Länge. Das Leseverständnis wurde mit Hilfe mehrerer Aufgaben, die sich jedem Text anschlossen, geprüft.
- Der Untertest "Morphologie" bezog sich auf die häufigsten Erscheinungen der Formenlehre aus klassischen Texten.
- Literaturgeschichtliche Fakten, Einzelheiten aus der Metrik, Gattungsbe-griffe etc. wurden im Subtest "Autoren und Texte" geprüft.
- Im Subtest "Syntax" mußten die Studenten schulgrammatische Kenntnisse und Fertigkeiten auf klassische Autoren anwenden.
- Auf die Mythologie, Religion, das Recht, die Geschichte, Verfassung, Philosophie etc. bezog sich der Untertest "Kulturgeschichte".
- Der Untertest "Wortschatz" enthielt 100 nach dem Zufall ausgewählte Wörter, die einer Liste entnommen war, die in einer Voruntersuchung die 1000 häufigsten Wörter aus Caesar, Cicero und Livius ermittelt hatte.

Tabelle 3: Mittelwerte der Lateinleistungen, nach Tests und Dauer des Unterrichts. Angaben in Prozent der jeweiligen Aufgaben-Gesamtzahl. Die Buchstaben A - H bezeichnen die Gruppen mit unterschiedlicher Lernzeit (aus Domnick und Kropes, 1972, S. 148, Tab. 21; vgl. auch die Grafik S.149):

---

14. Die Generalisierbarkeit seiner Schlußfolgerungen für das Erlernen aller Fremdspra-chen hat Carroll ausdrücklich vermerkt (S. 265).

Test	0,5 Jahre max. A	1 Jahr max. B	1,5 Jahre max. C	2 Jahre max. D	5 Jahre max. E	7 Jahre max. F	9 Jahre max. G	mehr als 9 Jahre H
Leseverst. I	20,0	25,8	31,9	30,3	38,8	46,8	58,1	51,8
Leseverst. II	27,6	37,2	42,5	32,3	47,7	55,6	62,0	64,3
Morphologie	23,6	39,6	44,2	50,6	53,0	66,8	75,4	74,4
Autoren/Texte	16,8	28,5	41,0	39,5	43,5	51,6	56,8	55,4
Syntax	30,7	47,3	49,6	47,5	59,8	64,4	71,6	46,7
Kulturgesch.	32,1	37,9	52,1	39,8	48,2	53,7	56,6	45,5
Wortschatz	24,1	51,0	69,2	72,1	71,7	76,4	83,5	81,3
Durchschnitt	24,9	38,2	47,2	44,6	51,8	59,3	66,1	59,9

Die in den Spalten 2-9 der Tabelle 3 aufgeführten Majuskeln stehen für acht verschiedene Studentengruppen, die unterschiedlich lange Lateinunterricht gehabt haben (von einem halben Jahr, Gruppe A, bis mehr als neun Jahre, Gruppe H). Die Gruppen A, B und C (0,5 bis 1,5 Jahre) haben dabei ihre Lateinkenntnisse vor allem in Latinumkursen an der Universität erworben; die Gruppen D bis H (2 bis über 9 Jahre) bringen ihre Lateinkenntnisse in der Regel von der Schule mit.

Wenn man einmal von den geringeren Leistungen der Sitzenbleiber im altsprachlichen Gymnasium absieht - und aus solchen dürfte die Gruppe H, die mehr als neun Jahre Lateinunterricht absolviert hat, vor allen Dingen bestehen -, zeigt sich zunächst, den Befunden Carrolls trotz einiger Unterschiede in der zugrundeliegenden Metrik nicht unähnlich, daß auch im Lateinischen bei längerer Unterrichtsdauer eine höhere Lernleistung auftritt. Diese Befunde bieten, so interessant die Schwankungen zwischen den Subtests im Detail sein mögen, insofern nichts Überraschendes; denn im Unterschied zum Deutschunterricht etwa dürften die Fortschritte im Lateinlernen überwiegend von der Arbeit in der Schule (und nicht von den Einwirkungen etwa der Familie) abhängen. Allerdings sehen die Kurven bei Domnick und Kroepe anders aus als die Regressionsgeraden, die Carroll ermittelt hat: Die Differenzen zwischen den Testleistungen nach 5-jährigem, 7-jährigem und 9-jährigem Lateinunterricht sind erstaunlich gering. Auf diesen Punkt werde ich später zurückkommen.

Besondere Aufmerksamkeit verdient der Vergleich der ermittelten Leistungen in den Gruppen A, B und C mit den übrigen Gruppen, denn hier ergibt sich der erstaunliche Befund, daß, abgesehen vom Morphologie- und vom Wortschatzuntertest, die Leistungen nach 1,5 Jahren Lateinkursen in der Universität

mit durchschnittlich insgesamt 6 Wochenstunden Unterricht höher, z.T. sogar beträchtlich höher liegen als nach zwei Jahren Schulunterricht mit durchschnittlich insgesamt zehn Wochenstunden. Domnick und Kropes ziehen hieraus den Schluß, "daß der Lateinunterricht in Universitätskursen im allgemeinen effektiver als der Unterricht gleicher Dauer in der Schule ist" (1972, S. 151). Besondere Beachtung verdient dieser Befund vor allem deshalb, weil er der in der älteren pädagogischen Psychologie üblichen und von altphilologischer Seite oft wiederholten Annahme widerspricht, frühes Lateinlernen (mit Beginn in der fünften Klasse vor allem) führe zu besseren Lernergebnissen, als wenn mit dem Erlernen dieser Fremdsprache erst in höherem Alter begonnen werde. Außerdem muß es auch hier neben der Länge der Unterrichtszeit weitere Faktoren geben, die für den Lernerfolg von Bedeutung sind.

Forschungsbefunde, die es angeraten erscheinen lassen, sich von der Vorstellung freizumachen, der Frühbeginn einer Fremdsprache führe zu besonders guten Lernerfolgen, lassen sich auch Carrolls Untersuchungen entnehmen. Bei der Analyse der Lernergebnisse im Französischen lassen sich ebenfalls keine Belege für die besondere Effektivität des Frühbeginns finden. Eher das Gegenteil trifft zu: "In fact, the data suggest that students who start the study of a foreign language at relatively older ages make somewhat faster progress than those who start early" (S. 276). "That is, most of the evidence contradicted the commonly held assumption that students starting early have a special advantage" (S. 29). Der einzige Vorteil des Frühbeginns im Fremdsprachenlernen besteht daher darin, daß eine insgesamt längere Lernzeit zustande kommen kann - ein Vorteil, der bei Spätbeginn offenbar zumindest teilweise wettgemacht werden kann. Unter diesem Gesichtspunkt ist der Befund Domnicks und Kropes interessant, daß Kenntnisse in den Subtests "Kulturgeschichte", "Autoren und Texte" sowie "Wortschatz" bereits nach relativ kurzer Lernzeit (5 oder 7 Jahre) ungefähr das Niveau erreicht haben wie nach 9 Jahren. Diese Ergebnisse sind besonders erstaunlich für den Bereich "Kulturgeschichte" und "Autoren und Texte", weil nach den Erwartungen, die sich auf das grundständige Gymnasium mit 9-jährigem Lateinunterricht richten, bei den Schülern spätestens nach 7 Jahren Lateinunterricht, zumal bei hoher Wochenstundenzahl, eine fremdsprachliche Kompetenz erreicht sein sollte, die zu sprunghaft besseren Lernergebnissen im literarischen und kulturkundlichen Bereich führen müßte. Gerade in bezug auf diese Inhalte aber sind die Lernerfolge kaum besser als schon Jahre zuvor.

Aber auch abgesehen von einzelnen Lernbereichen sind die Unterschiede zwischen den Lernergebnissen bei spät und früh beginnendem Lateinunterricht nicht besonders eindrucksvoll. So erreicht der 7-jährige Unterricht, nach der groben Schätzung Domnicks und Kropes (S. 194), ca. 90 Prozent, der 5-jährige

Unterricht ca. 80 Prozent und der 2-jährige ca. 70 Prozent der Ergebnisse des 9-jährigen Lateinunterrichts. Der 7- oder 5-jährige, spät beginnende Lateinunterricht scheint demnach einen relativ hohen Wirkungsgrad zu besitzen, der durch geeignete Maßnahmen wahrscheinlich sogar erhöht werden könnte. Denn der Unterricht kann sich einerseits die breiteren Vorkenntnisse, die insbesondere beim Erlernen der 1. Fremdsprache erworben wurden, dann aber auch die besseren Lerntechniken der älteren Schüler und ihre wachsenden Fähigkeiten, sprachliche Strukturen zu erkennen, zunutze machen. So hält es auch Nickel (1974a, S. 52) für "durchaus denkbar, daß nicht nur bei zeitlicher Beschränkung, sondern auch bei einem späteren Einsatz eines systematischen Grammatikunterrichts... ein besseres Lernergebnis zu erzielen ist." (vgl. auch Drögemüller, 1972, S. 5 sowie Guthardt, 1969, S. 277). Die besondere Effektivität der Lateinkurse, die Domnick und Kroppe aufgewiesen haben, könnte sogar Anlaß zu der Überlegung geben, ob nicht die Erwartungen, welche die Altphilologen an das Lateinische richten, sich besser erfüllen ließen durch einen intensiven, erst in der Oberstufe beginnenden Lateinunterricht, der sich auf die mit einer Wahlentscheidung verbundene, hohe Motivation der Schüler stützen könnte. Auf die besonders guten Lernerfolge bei intensivem Sprachunterricht verweisen auch die hohen Leistungen der rumänischen Schüler im Französischen (vgl. Carroll, 1975, S. 182 ff).

## Weitere Determinanten des Lernerfolgs

Carroll hat in seiner Untersuchung eine Reihe von Faktoren aufgewiesen, die unabhängig von der Unterrichtszeit den Lernerfolg beim Fremdsprachenlernen (und beim schulischen Lernen überhaupt) beeinflussen. Sein Modell schulischen Lernens (1973)<sup>15</sup> erlaubt es, diese Faktoren zu ordnen und daraus Schlußfolgerungen für konstruktive Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsgestaltung zu ziehen.

Die Schulleistung wird in dem Modell auf zwei Determinanten zurückgeführt: (a) die benötigte Lernzeit und (b) die aufgewendete Lernzeit. Die Lernzeit, die zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe oder zum Erreichen eines bestimmten Zieles benötigt wird, wird durch die Fähigkeit des Schülers, diese Aufgabe zu lernen, seine Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen (für welche die allgemeine Intelligenz und die verbalen Fähigkeiten von Bedeutung sind), sowie durch die Qualität des Unterrichts beeinflusst (1973, S. 238 ff); die aufgewendete Lernzeit bestimmt sich aus der zugestandenen Lernzeit (oder Gelegenheit zum Lernen) sowie der Ausdauer oder Motivation des Schülers (S. 240 ff.). In dem Modell ist der Grad des Lernerfolgs eine Funktion der aufgewendeten

15. Vgl. zur eindrucksvollen Wirkungsgeschichte dieses Modells auch Carroll, 1989.



zur benötigten Zeit:

$$\text{Grad des Lernerfolgs} = f \frac{\text{aufgewendete Zeit}}{\text{benötigte Zeit}}$$

Carroll gelingt es, in der Analyse der Daten zum Lernerfolg im Französischunterricht das Gewicht der - neben der zugestandenen Lernzeit - im Modell auftauchenden Faktoren herauszuarbeiten. Hierbei spielen die von den Erwartungswerten abweichenden Ergebnisse einiger in die Untersuchung einbezogener Länder eine wichtige Rolle (Carroll, 1975, S. 184 ff.). Günstige Lernbedingungen, hohe Motivation der Schüler und besondere Fähigkeiten zum Fremdsprachenlernen sind danach diejenigen Faktoren, bei deren Vorhandensein eine bestimmte, als befriedigend angesehene, funktionale Sprachkompetenz auch in wenigen Jahren erworben werden kann. Die erreichten Ziele hängen dabei direkt mit den Schwerpunkten des Unterrichts, mit den Interessen des Schülers und den Kompetenzen des Lehrers zusammen (vgl. die Tabelle 8.1 bei Carroll, S. 268, sowie den Text); beispielsweise variieren die Leistungen im Hörverständnis oder im Leseverständnis direkt mit den entsprechenden Schwerpunkten in der Unterrichtsmethode, in den Schülerwünschen und in den Fähigkeiten des Lehrers (S. 272 und 274). Carroll kommt abschließend zu dem Urteil, ... "that learning a foreign language... to a useful and functional level of competence is inevitably a long and arduous process. For the average student in an academic type program, it may be estimated that something like six or seven years of instruction at the usual pace (e.g., three to five class hours per week during the school year) is required under the conditions of instruction that typically obtain... Under favorable conditions... this amount of instructional time can be considerably reduced" (S. 275).

Domnick und Kroepe verfügen im Unterschied zu Carroll nicht über empirische Daten, die zur Erklärung der in kurzer Zeit während der Lateinurse erzielten Lernerfolge herangezogen werden können, verweisen aber auf die plausible Ursache der höheren Lernmotivation (1972, S. 198 und sonst.) sowie auf die Intensität des Lernvorgangs.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß bei gegebener Zielvorstellung neben der Lernzeit folgende Faktoren für den Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind:

- die Eignung des Schülers für das Fremdsprachenlernen
- die Fähigkeit des Schülers, dem Unterricht zu folgen (wobei verbale Fähigkeiten und allgemeine Intelligenz eine wichtige Rolle spielen)
- die Qualität des Unterrichts (unter anderem die fremdsprachliche Kompetenz des Lehrers und die Unterrichtsmethoden) sowie
- die Ausdauer und Lernmotivation des Schülers.

Die zum Lernen benötigte Zeit schwankt je nach der Ausprägung der

genannten Variablen bei gleichbleibenden Lernzielen beträchtlich. Die von Carroll genannten Durchschnittszeiten zum Erwerb einer "useful and functional level of competence" (S. 275) dürften für den Lateinunterricht niedriger liegen, da es von den vier Leistungsdimensionen des neusprachlichen Unterrichts (Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen) im Lateinunterricht hauptsächlich auf den Erwerb des Leseverständnisses ankommt. So dürfte also auch bei nur fünfjährigem Lateinunterricht Zeit für die Bearbeitung anderer Lernziele und -inhalte verbleiben (etwa für eine strukturorientierte Sprachreflexion, für Kulturkundliches, Archäologisches, etc.).

Aus der Aufzählung der Faktoren, die sich für den Lernerfolg als einflußreich erwiesen haben, lassen sich unterschiedliche Schlußfolgerungen für die Gestaltung des Lateinunterrichts ziehen. Denn diese sind unterschiedlich leicht beeinflussbar. So stellen Fremdspracheneignung und die Fähigkeit des Schülers, dem Unterricht zu folgen, keine sinnvollen Ansatzpunkte für Überlegungen zur Veränderung des Lateinunterrichts dar: Zum einen wäre die Schlußfolgerung, nur die Schüler mit besonderer Fremdspracheneignung Latein lernen zu lassen, alles andere als einleuchtend. Denn wenn man sich von diesem Fach eine bildende Wirkung verspricht, müßte es, gerade umgekehrt, denjenigen angeboten werden, die es am meisten brauchen<sup>16</sup>. Und die Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen, vor allem also allgemeine Intelligenz und verbale Fähigkeiten, stellen Variablen dar, die sich im Laufe einer individuellen Lerngeschichte zwar wesentlich verändern können, in jedem einzelnen Moment des Unterrichts aber können sie für den Lehrer nur als Gegebenheiten gelten, welchen er sich in der (verbalen) Gestaltung des Unterrichts anpassen muß, nicht umgekehrt. - Somit verbleiben nach Carrolls Modell schulischen Lernens lediglich die beiden Variablen Qualität des Unterrichts sowie Ausdauer und Lernmotivation des Schülers, über die es sinnvoll erscheinen kann, auf den Lernerfolg des Lateinunterrichts Einfluß zu nehmen, sei es daß man bei gleichbleibender Lernzeit die Lernergebnisse verbessern oder bei verkürzter Lernzeit die Ergebnisse unverändert lassen möchte.

Mit der Frage der Erhöhung der Lernmotivation ist ein altes Problem der Erziehungswissenschaft angesprochen, auf das ich hier nicht weiter eingehen will, zumal darüber eine Fülle einschlägiger (auch althilologischer) Arbeiten vorliegt (vgl. u.a. Drögemüller, 1972, S. 26 ff). Im Zusammenhang mit den beiden hier etwas breiter dargestellten empirischen Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen sei hier lediglich daran erinnert, daß der relativ späte Einsatz des Fremdsprachenunterrichts - vermutlich unter anderem aufgrund der besseren Motivationslage - zu rascheren Lernerfolgen zu führen scheint und

---

16. Auf die soziale Selektivität des Faches Latein kann hier leider nicht eingegangen werden; vgl. u.a. Domnick, 1972, 328 ff.; Paulsen 2, 686ff.

daß man den Forderungen nach Frühbeginn des Fremdsprachenlernens als einer besonders effektiven Maßnahme mit Skepsis begegnen muß. - Der Umstand, daß Latein eine Zeitlang zu denjenigen Fächern gehörte, in welchen die schlechtesten Zensuren erteilt wurden, dürfte sich im übrigen sehr nachteilig auf die Lernmotivation der Schüler ausgewirkt haben. Man fragt sich, warum die Lehrer gerade in einem Fach mit einer relativ hohen Wochenstundenzahl, also mit vielen Möglichkeiten zu intensiver Förderung der Schüler, den Erfolg ihres eigenen Unterrichts so negativ beurteilt haben. Denn es gibt ja keine Instanz, die den Lehrer zwingt, Schülerleistungen mit einer bestimmten Zensur zu belegen; die Variationsbreite ist für jeden Lehrer erheblich. Würde man die Schüler mehr ermutigen, indem man die Leistungsurteile auf ihre Erfolge statt auf ihre Fehler bezöge, und sie weniger durch schlechte Zensuren abschrecken, ließen sich vermutlich die Lernerfolge des Unterrichts substantiell verbessern.

Auch die Frage der Qualität des Unterrichts ist seit langem Gegenstand der Unterrichtsforschung und der systematischen Aufarbeitung von Unterrichtserfahrungen, wie sie in den Didaktiken und Methodiken ihren Niederschlag gefunden haben, und nicht zuletzt von altphilologischer Seite sind hierzu immer wieder sinnvolle Vorschläge<sup>17</sup> gemacht worden, die allerdings vielfach noch der Realisierung harren; es erübrigt sich daher, die Forschungslage und die Erfahrungsberichte an dieser Stelle auszubreiten. Hingewiesen sei lediglich auf den wichtigen Befund, daß die Unterrichtsmethoden sowohl in der neueren Forschung wie auch in den Erfahrungsberichten aus der Praxis als nicht unabhängig von den Inhalten und Zielen des Unterrichts gesehen werden (beispielsweise sind die Unterrichtsmethoden zur Entwicklung der Fähigkeiten im Hin-Übersetzen andere als im Her-Übersetzen; nur in einem Fall wird man sich etwa induktiver Vorgehensweisen bedienen).

Bei gleichbleibenden Unterrichtszielen und -inhalten kann man also davon ausgehen, daß veränderte Unterrichtsmethoden und erhöhte Ausdauer der Schüler beim Lernen - beides ist ja nicht unabhängig voneinander - eine spürbare Einsparung von Lernzeit oder bei verkürzter Lernzeit das Erreichen vergleichbarer Lernergebnisse erlauben. Die vorliegenden Ansätze zur Weiterentwicklung des Lateinunterrichts scheinen mir in diesem Bereich außerordentlich erfolgversprechend zu sein, bedürften freilich viel stärker als bisher einer

17. Vgl. vor allem den Überblick über die breite Literatur bei Nickel, 1974a, beispielsweise zum Einsatz neuer Medien, zur Unterrichtsorganisation usw., S. 42 ff. Vgl. ferner de Florio-Hansen, 1977, als ein neueres Beispiel für Versuche mit binnendifferenzierenden Maßnahmen; Krefeld, 1977, für die Weiterentwicklungen der Lernzieldiskussion. Die Entwicklungen in den schulrelevanten Sozialwissenschaften sind jedenfalls nicht am Lateinunterricht, genauer gesagt: nicht an der Didaktik des Lateinunterrichts, spurlos vorübergegangen, vgl. auch die regelmäßig erscheinenden Aufsätze hierzu in der Zeitschrift *Der altsprachliche Unterricht*.

breiten und theoriegeleiteten Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Forschung (und nicht nur der oberflächlichen Adaptation einseitiger curricularer Forschungs- und Entwicklungsergebnisse wie beispielsweise der theorielosen Übernahme von Lernzieloperationalisierungen behavioristischer Provenienz).

## Ökonomisierung des Lateinunterrichts

Von noch größerer Bedeutung für unser Thema dürfte aber die Reflexion über Ziele und Inhalte des altsprachlichen Unterrichts sein. Von ihnen sind nicht nur die Unterrichtsmethoden, die erforderlichen Kompetenzen des Lehrers<sup>18</sup> und die Lernmotivation der Schüler abhängig, sondern veränderte Ziele und Inhalte führen im allgemeinen direkt zu Veränderungen in der benötigten Lernzeit (vgl. auch Carroll, 1975, S. 33-34). Hierauf könnten sich also die Überlegungen zur Neugestaltung und zur Weiterentwicklung des Lateinunterrichts mit Gewinn richten. Über einige, mir besonders wichtig erscheinende Aspekte dieser Thematik soll abschließend in der gebotenen Kürze gesprochen werden.

Wie oben bereits angedeutet wurde, haben sich die Ziele und Inhalte des altsprachlichen Unterrichts in den vergangenen Dezennien ständig und substantiell verändert, da unter veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen sich notwendigerweise auch die Unterrichtsziele eines Schulfaches und die Bildungsziele der Schule verändern, sei es nun daß diese jenen oder jene diesen folgen. Dies ist auch von den Didaktikern der alten Sprachen seit langem gesehen worden und hat gerade in jüngerer Zeit zu zahlreichen, außerordentlich interessanten, konstruktiven, freilich allerdings sehr uneinheitlichen<sup>19</sup> und der Aufklärung durch sozialwissenschaftliche Forschung bedürftigen Vorschlägen geführt.

Zunächst gibt es eine Fülle von Arbeiten in der Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, die sich mit der Frage beschäftigen, wie bei verkürzter Unterrichtszeit für das Lateinische gleichwohl die wesentlichen Zielvorstellungen beibehalten werden können beziehungsweise welches die Bedingungen und Möglichkeiten eines verkürzten Lateinunterrichts sind. Verwiesen sei hier auf die erfolgreichen Versuche Karl Reinhardts, der schon am Ende des vergangenen Jahrhunderts gezeigt hat, daß sich die Ziele des Lateinunterrichts

- 
18. Man denke nur an die Überforderung vermutlich der meisten Lehrer, die entstanden wäre, wenn die Bestrebungen mancher Lateinidaktiker, die "direkte Methode" der Neusprachler zu kopieren und Latein mündlich zu unterrichten, sich durchgesetzt hätte.
  19. Diese Uneinheitlichkeit, dies sei hier vermerkt, geht nicht nur auf die unterschiedlichen Positionen in der Fachdidaktik zurück, sondern hat seine Ursache auch in den verschiedenen Rahmenbedingungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Hier scheint sich die in mancher Beziehung problematische Uneinheitlichkeit unseres Bildungssystems durchaus kreativitätssteigernd auszuwirken.

innerhalb von 6 Jahren erreichen ließen (vgl. Blättner, 1960, S. 382).

Mehrfach kehrt der Gesichtspunkt wieder, in der Schule würden den Schülern zahlreiche Kenntnisse abverlangt, die nur sinnvoll zu einer Zeit gewesen seien, als inzwischen längst aufgegebenen Zielvorstellungen wie zum Beispiel das Übersetzen vom Deutschen ins Lateinische noch im Lateinunterricht verfolgt wurden. Dies betrifft zunächst den Wortschatz, der bis zu 35 Prozent für die Lektüre der lateinischen Originaltexte nicht verwertbar sei (Gottschalk, 1976, S. 38), erstreckt sich aber auch auf die Formenlehre, die den Schülern in einer unnötigen Vollständigkeit angeboten werde, sowie auf sonstige Inhalte der Grammatik einschließlich der Syntax. In der Absicht einer Ökonomisierung, aber auch einer substantiellen Verbesserung des Grammatikunterrichts im Lateinischen sind ferner Arbeiten und Schulversuche durchgeführt worden, welche ihren Schwerpunkt in der Neugestaltung der lateinischen Schulgrammatik nach Gesichtspunkten der neueren linguistischen Entwicklung haben.

Eine andere Sichtweise desselben Problems verbirgt sich hinter den Befunden Domnicks und Kropes, daß Wortschatz, Formenlehre und Syntax nach Auskunft der Testergebnisse für die Fähigkeit, lateinische Originaltexte zu übersetzen, weniger wichtig zu sein scheinen, als bisher unterstellt wurde (1971, S. 182 u. 190) Wie eng solche Aussagen freilich mit den jeweiligen Zielvorstellungen des Lateinunterrichts verknüpft sind, darf keinesfalls übersehen werden; denn wenn es im Lateinunterricht primär nicht um die Entwicklung des Leseverständnisses, sondern um die Intensivierung von Sprachreflexion geht, stellt sich die Frage der "Entrümpelung" herkömmlicher Grammatiken und Lehrbücher anders.

Diese Andeutungen mögen genügen, um das Arbeitsfeld zu bezeichnen, auf dem im Zusammenhang der Weiterentwicklung des Lateinunterrichts besonders dringliche Aufgaben für die fachimmanenten Überlegungen der Didaktik des altsprachlichen Unterrichts anstehen, insbesondere wenn die Kursgestaltung bei verkürzter Lernzeit zur Debatte steht. Der Lateinunterricht hat sich nämlich insgesamt noch längst nicht der wissenschaftlichen, zum Beispiel der sprachwissenschaftlichen Entwicklung angepaßt. Seit den 70er Jahren erscheinen für den Lateinunterricht allerdings bereits neue Lehrbücher, die von der modernen Entwicklung in der Linguistik beeinflusst sind, doch sind die darin enthaltenen Konzepte noch uneinheitlich.

Nickel hat aber, darauf sei ausdrücklich verwiesen, mit guten Argumenten auch auf die Grenzen hingewiesen, die einer rein pragmatischen Orientierung der im Lateinunterricht gelehrt Grammatik und des Wortschatzes an den Inhalten der Schulautoren gesetzt sind.

## Kooperation des Lateinunterrichts mit anderen Schulfächern

Neben der, entsprechend den Unterrichtszielen, auf die eine oder andere Weise gestaltbaren Ökonomisierung des Lateinunterrichts besteht, unabhängig von einer Veränderung der für den Lateinunterricht in der Sekundarschule verfügbaren Lernzeit, Anlaß, fachübergreifende, gesamtcurriculare Aspekte dieses und anderer Schulfächer wesentlich stärker als bisher zu beachten. Denn dadurch könnte einerseits der Lateinunterricht - aber nicht nur dieser - erheblich entlastet werden, andererseits würden sich aber auch Perspektiven ergeben, die zu einer Erhöhung der Lernmotivation der Schüler insgesamt führen könnten, da diese dann weniger als gegenwärtig schulisches Lernen als eine Addition, heterogener, nicht aufeinander bezogener Elemente wahrnehmen müßten. Daß hier ein erheblicher Nachholbedarf besteht, gilt im übrigen durchaus nicht nur für den Lateinunterricht, sondern für die meisten Schulfächer; wie groß das Defizit auf diesem Gebiet ist, zeigt die sogar von altphilologischer Seite kommende Feststellung, selbst zwischen den beiden alten Sprachen sei das Verhältnis bislang noch ungeklärt (Nickel, 1974a, S. 242). Ob die Ursache für diesen Zustand nun in der Konkurrenz der Schulfächer liegt, die ihre Stundenanteile gegeneinander verteidigen oder ihr Terrain auf Kosten anderer Fächer zu vergrößern suchen, oder ob andere Gründe eine Rolle spielen, für den außenstehenden Betrachter ist es schlechthin unverständlich, wie wenig Kooperation und Arbeitsteilung zwischen den Schulfächern gegenwärtig zu beobachten sind. Freilich wird das Verhältnis zwischen den verschiedenen Fächern unterschiedlich eng sein; aber selbst zwischen den Schulsprachen scheinen seit alters (vgl. Paulsen) Phasen konstruktiver Zusammenarbeit die Ausnahme darzustellen.

Auch auf diese Thematik kann ich hier nur kurz eingehen und werde mich vor allem auf diejenigen Aspekte beschränken, die deutlich machen, daß es hier um ein weiteres wichtiges Arbeitsfeld für die Fachdidaktik und die allgemeine Didaktik geht, und zwar nicht nur angesichts anstehender Veränderungen in der Lernzeit. Lesenswerte Überlegungen hierzu findet man bereits für die ältere Zeit bei Paulsen, 1921, S. 662 ff., wo er über den Wert der Übersetzungen (S. 665 ff.), über die Kooperation mit dem Deutschunterricht (S. 667 ff.) und mit dem Philosophieunterricht (S. 670 ff.) spricht.

Aus naheliegenden Gründen stellt gerade für die Diskussion gesamtcurricularer Kooperation die Präzisierung der Ziele und Inhalte, aber auch der Unterrichtsmethoden der beteiligten Fächer eine wichtige Voraussetzung dar. Insofern kann man sagen, daß aufgrund den in den letzten Jahrzehnten nicht nur im Lateinunterricht geführten Lernzieldebatten günstige Voraussetzungen für derartige Erwägungen geschaffen worden sind. Die Ergebnisse dieser Überle-

gungen zeigen im übrigen schon bei oberflächlicher Betrachtung wichtige Gemeinsamkeiten der Schulfächer in den Zielen, aber auch einige klare Unterschiede. Was den sprachlichen Bereich betrifft, so bedürfen vor allem anderen die Beziehungen zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache sowie zwischen dem Lateinischen und den anderen Fremdsprachen, vor allem denjenigen, die im allgemeinen vor dem Lateinischen in der Schule gelehrt werden, einer genaueren Analyse. Eine Wiederaufnahme der zu Unrecht in Vergessenheit geratenen Versuche und Überlegungen zu einem "ungefächerten Sprachunterricht" (Edelstein, 1960) ist in diesem Zusammenhang ebenfalls angezeigt; gerade die klassischen Philologen dürften von ihrer Ausbildung her besonders gut zur Realisierung solcher anspruchsvollen didaktischen Ansätze geeignet sein. Im übrigen ist Latein, wie zu Recht oft betont worden ist, die einzige Schulsprache, bei der man sich Zeit zum Kontrastieren und Übersetzen nimmt, so daß der Lateinunterricht vor allen Dingen zum Sprachreflexionsunterricht werden kann<sup>20</sup>. Dies scheint mir im übrigen das gegenwärtig wichtigste Argument für den Wert und die Beibehaltung des Lateinunterrichts in der Sekundarschule zu sein. Es kommt hinzu, daß in keiner Philologie außer der klassischen während der universitären Ausbildung soviel Wert auf höchste Präzision bei Textinterpretation und Textkritik gelegt wird, so daß auch aus diesem Grund die klassischen Philologen in der Schule kaum durch andere Fachlehrer zu ersetzen sein dürften - sofern das hiermit angesprochene Ziel seine Bedeutung behält<sup>21</sup>. Gerade die (teilweise vielleicht überzogene) Emanzipation der neueren Sprachen aus der ehemaligen methodischen und didaktischen Abhängigkeit vom Lateinischen macht es heute mehr denn je notwendig, die Methoden philologischen Arbeitens und die darüber möglicherweise vermittelten Einstellungen, die sonst aus der Schule verschwänden, über diejenigen Lehrer zu erhalten, die in der klassischen Philologie ausgebildet worden sind.

Die übrigen für den Lateinunterricht häufig genannten Ziele (wie zum Beispiel das Kennenlernen der Literatur sowie der religiösen, sozialen, politischen, historischen, philosophischen, kulturellen Bereiche) dürften sich bei Kooperation mit anderen Schulfächern besser erreichen lassen als im Lateinunterricht allein. Die Argumente Domnicks und Kropes (1972, S. 145 ff.), daß die Testleistungen zum Beispiel im Subtest Kulturgeschichte unabhängig von

20. Bei solchen Unterrichtszielen wird man im übrigen wesentlich erfolgreicher mit älteren als zehnjährigen Kindern arbeiten können, wie die Untersuchungen Piagets zur kognitiven Entwicklung nahelegen. Vgl. hierzu auch die Gründe für den überdurchschnittlich erfolgreichen, spät beginnenden Französischunterricht in Rumänien bei Carroll, 1975.
21. Dieses Ziel ist natürlich nicht notwendig ans Lateinische, wohl aber im gegenwärtigen Moment an die Latinisten beziehungsweise die klassischen Philologen gebunden. Auch in der Muttersprache oder in den neueren Fremdsprachen ließe sich sinnvoll Philologie betreiben.

den Leistungen im Leseverständnis sind, beruhen zwar auf den Resultaten einer vereinfachten statistischen Vorgehensweise, sind aber plausibel genug, um die Annahme zu rechtfertigen, daß es relativ gut vom Sprachunterricht abtrennbare Bereiche gibt, für deren Bearbeitung man sich der Hilfe anderer Fächer versichern könnte (vgl. hierzu auch Paulsens Ausführungen zum Wert von Übersetzungen: 1921, S. 665 ff.). Nickel (1975, S. 271) geht sogar einen Schritt weiter und behauptet mit guten Gründen, daß ein sinnvoller Literaturunterricht ohnehin nur fachübergreifend gestaltet werden könne.

Es ist jedenfalls an der Zeit, daß die Schulfächer komplementäre Aufgaben füreinander wahrnehmen - das heißt im übrigen auch, daß nicht nur andere Fächer zur Entlastung des Lateinunterrichts dienen sollten, sondern sich auch selbst der Lernergebnisse des Lateinunterrichts zu ihrer eigenen Bereicherung und Entlastung weitaus mehr als bisher bedienen könnten.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß es gute Argumente gibt, aus denen hervorgeht, dass eine Verkürzung der Lernzeit, verbunden mit dem Spätbeginn der Sprache, nicht zu einer Verminderung der Lernerfolge führen muß. Im Gegenteil können durch eine solche Neubesinnung Chancen erwachsen und Bildungs- und Lernziele möglicherweise sogar besser erreicht werden. Allerdings müssen bewußte Anstrengungen unternommen werden, durch eine zieladäquate, funktionale Straffung der Inhalte, durch eine Nutzung der lern- und motivationspsychologischen Forschungsergebnisse sowie durch didaktische und methodische Weiterentwicklungen den Unterricht zu verbessern. Hier gibt es einerseits eine Reihe kurzfristig zu verwirklichender, gleichwohl effektiver Maßnahmen, die oben im Abschnitt über die Ökonomisierung des Lateinunterrichts angesprochen wurden. Andererseits bedarf es mittel- und langfristiger Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, die nicht nur fachimmanent vorangetrieben werden können, sondern sich sehr viel stärker als bisher die Vorteile interdisziplinärer Zusammenarbeit mit den übrigen Schulfächern zunutze machen sollten.

Der Blick auf vorhandene Forschungsergebnisse der sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen hat darüber hinaus gezeigt, dass sie zentrale Aspekte der curricularen Debatte in einem neuen Licht erscheinen lassen können. Sie erlauben es, erfahrungswissenschaftlich begründbare Entscheidungen zum Nutzen künftiger Schülergenerationen zu treffen. Die Betrachtung der Situation des Lateinischen hat exemplarisch den gravierenden Mangel in der Nutzung vorhandener Forschung und den großen Bedarf an weiteren Untersuchungen aufgewiesen. Natürlich sind solche, langfristig hoch relevanten Entscheidungen zu den schulischen Curricula zwingend einer breiten Diskussion und Konsensbildung und möglichst auch einer parlamentarischen Entscheidung bedürftig. Wie aber sollten die notwendigen Diskussionsprozesse rational und



zum Vorteil der Gesellschaft verlaufen können, wenn sie nicht auf sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen basieren? Wenn unbekannt bleibt, was im Unterricht des jeweils betroffenen Faches passiert<sup>22</sup>? Ob es zu sozialer Selektivität führt? Ob die mit ihm verbundenen Zielvorstellungen jemals erreicht werden?

## Verzeichnis der im Text erwähnten Literatur

- Blättner, F.**, *Das Gymnasium*, Heidelberg 1960.
- Brandes, Jürgen**, *Vom Unsinn, Latein zu lernen*, In: *Der altsprachliche Unterricht*, Jahrg. XXVII, Heft 2, 1984, 48-56
- Carroll, J.B.**, *Ein Modell schulischen Lernens*, In: *Edelstein, W. und Hopf, D., Hrsg., Bedingungen des Bildungsprozesses*, Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule, Stuttgart 1973.
- Carroll, J.B.**, *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. Stockholm 1975.
- Carroll, J. B.**, *The Carroll Model, A 25-Year Retrospective and Prospective View*, In: *Educational Researcher*, 18 (1989) 1, S. 26-31.
- Coleman, J.S., et al.**, *Equality of Educational Opportunity*, Washington 1966.
- Curriculumentwicklung in den Alten Sprachen**, *Versuch einer Dokumentation zusammengestellt vom Staatsinstitut für Schulpädagogik München*, In: *Der altsprachliche Unterricht*, 16 (1973), H. 4, S. 74-113.
- Dönnges, U., und Happ, H.**, *Dependenz-Grammatik und Latein-Unterricht*, Göttingen 1977.
- Domnick, J. & Krope, P.**, *Abschlußbericht zum Projekt "Latinum"*, Zusammenfassung der Ziele, Verfahren und Ergebnisse, Perspektiven, In: *Neue Sammlung*, Bd. 11 (1971), S. 174-192.
- Domnick J., und Krope, P.**, *Student und Latinum*, Untersuchungen zum Bestand und Bedarf an Lateinkenntnissen bei Studenten, Weinheim 1972.
- Drögemüller, H.-P.**, *Latein im Sprachunterricht einer neuen Schule*, Stuttgart 1972.
- Edelstein, W.**, *Exemplarisches Lernen*, Beispiel Latein, Schriftenreihe der Odenwaldschule, H. 14, Oberhambach 1960.

22. Ansätze hierzu finden sich, für die griechischen Sekundarschulen und die Fächer Archaia, Nea, Geschichte, Mathematik und Physik, bei P. Xochellis, und D. Hopf Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Ερευνητικά δεδομένα, προβλήματα και προοπτικές για τη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Athen (in Vorbereitung).

- De Florio-Hansen, I.**, *Möglichkeiten und Auswirkungen des gruppenunterrichtlichen Verfahrens im lateinischen grundlegenden Sprachunterricht*, In: Der altsprachliche Unterricht, 1977, H. 1, S. 43-55.
- Gottschalk, R., Schlapbach, M. & Schumann, A.**, "*Lingua Latina*", In: Der altsprachliche Unterricht, Bd. 19 (1976), H. 3, S. 37-52.
- Guthardt, A.**, *Grenzen und Möglichkeiten des fünfjährigen Lateinunterrichts*, In: Gymnasium, Bd. 76 (1969), H. 3, S. 273-288.
- Heil, H.G.**, *Vorüberlegungen zur Durchnahme poetischer Texte im altsprachlichen Unterricht*, In: Der altsprachliche Unterricht, Bd. 19 (1976), H. 4, S. 92-107.
- Hentig, H.v.**, *Platonisches Lehren. Probleme der Didaktik dargestellt am Modell des altsprachlichen Unterrichts*, Bd. I, Stuttgart 1966.
- Hölscher, U.**, *Die Chance des Unbehagens*, Göttingen 1965.
- Jencks, C.S., et al.**, *Inequality A reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York 1972, Deutsch, Chancengleichheit, Hamburg 1973.
- Knittel, H.**, "*Nota*" - *Spätbeginnender Lateinunterricht*, In: Der altsprachliche Unterricht, Bd. 19 (1976), H. 3, S 53-62.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland**, *Zum Umfang des Lateinunterrichts*, Dokumentation. November 1973.
- Krefeld, H.**, *Affektive Lernziele im Lateinunterricht*, In: Gymnasium, Bd. 84, 1977, S. 291-308.
- Matthiessen, Kjeld**, *Zur Lage der alten Sprachen in der BRD*, In: Der altsprachliche Unterricht XXXII, Heft 3, 1989, 89-91.
- Mosteller, F., and. Moynihan, D.P. (Hg.)**, *On Equality of Educational Opportunity*, New York 1972.
- Nickel, R.**, *Altsprachlicher Unterricht*, Neue Möglichkeiten seiner didaktischen Begründung, Darmstadt 1973.
- Nickel, R.**, *Die alten Sprachen in der Schule*, Didaktische Probleme und Perspektiven, Kiel 1974a.
- Nickel, R. (Hg.)**, *Didaktik des altsprachlichen Unterrichts*, Deutsche Beiträge aus den Jahren 1961-1973, Darmstadt 1974b.
- Nickel, R.**, *Impulse antiker Bildungstheorien*, In: Gymnasium, Bd. 81 (1974c), H. 5, S. 415-421.
- Nickel, R.**, "*redde rationem*" - *Zur Didaktik und Methodik des lateinischen Anfangsunterrichts*, In: Der altsprachliche Unterricht, Bd. 19 (1976), H. 3,

S. 25-36.

**Νούτσος, Χ.**, *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήναι, 1979.

**Paulsen, F.**, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 3. Auflage, Berlin/Leipzig, Band 1, 1919, Band 2: 1921.

**Röttger, G.**, *Regelgrammatik und Sprachreflexion*, In: Der altsprachliche Unterricht, Bd. (1977), H. 1, S. 56-71.

**Schönberger, O.**, *Lernzielmatrix für den Lateinunterricht*, Kiel 1973.

**Vester, H.**, *Curriculare Theorie und die Alten Sprachen. Ein Vergleich mit der gegenwärtigen Entwicklung in den Vereinigten Staaten*, In: Der altsprachliche Unterricht, Bd. 18, (1975) H. 3, S. 5-20.

**Wiley, D.E., und Harnischfeger, A.**, *Explosion of a Myth, Quantity of Schooling and Exposure to Instruction*, Major Educational Vehicles, Studies of Educative Processes, No. 8, Chicago 1974.