

Lateinunterricht 2000 in Bayern - Bilanz und Ausblick (1)

Welche Rolle die Alten Sprachen im Gymnasium der nächsten Jahre spielen werden, ist schwer zu sagen. Es gibt eine breite Front von Gegnern, am größten aber ist wohl die Zahl derjenigen, denen die Alten Sprachen gleichgültig sind. Öffentliche Demonstrationen, wie sie für die Erhaltung der musischen Fächer veranstaltet wurden, dürfen wir für Latein und Griechisch nicht erwarten. In der Presse überwiegen die apologetischen Artikel, und wir selber erfinden unermüdlich neue Argumente für die Alten Sprachen, obwohl doch fast alles schon tausendmal gesagt worden ist. Seit einiger Zeit wird vor allem der Gedanke der europäischen Identität bemüht, eine nicht unproblematische Argumentation, weil einerseits globale Strukturen immer wichtiger werden und die europäische Kultur nicht auf diesen Kontinent begrenzt ist, und weil andererseits Europa auch eine sehr dunkle Seite hat, wenn man an das Unheil denkt, das es über die Welt gebracht hat: Kriege, Völkermord, Naturzerstörung.

Ich glaube, daß auch die überzeugendsten Begründungen für die Bedeutung der Alten Sprachen wenig Erfolg haben werden, wenn uns nicht eines gelingt: Der Lateinunterricht selbst muß Schüler und Eltern von seinen Leistungen überzeugen. Schüler und Eltern müssen durch den Unterricht selbst erfahren, daß es sich lohnt, Latein und vielleicht sogar Griechisch zu lernen.

Das ist uns, glaube ich, bisher nicht immer gelungen, wenn ich mir die Entwicklung der letzten 25 Jahre vor Augen halte.

Das Bild, das sich mir dabei bietet, beruht auf einer dreifachen Erfahrung: erstens auf der Erfahrung des Lehrers und Seminarlehrers, zweitens auf der Erfahrung des Hochschullehrers, schließlich auf den Erfahrungen eines Vaters von drei Kindern, die alle Latein und Griechisch gelernt haben, bzw. noch lernen.

Ich beginne mit der Lehrerperspektive. Hier bemerke ich manchmal eine gewisse Resignation, die aus der Kluft zwischen dem eigenen Anspruch und dem tatsächlich Erreichten entsteht. Man glaubt, daß die Schüler von heute den Anforderungen des Fachs nicht mehr gewachsen sind, vor allem bei Latein als zweiter Fremdsprache findet man oft diese Meinung, während Lehrer mit den L1-Schülern in der fünften und sechsten Klasse oft sehr zufrieden sind. Häufig wird die zunehmende Unfähigkeit der Schüler, einen sicheren Wortschatz zu erwerben, genannt. Auch die schwachen Übersetzungsleistungen im Lektüreunterricht werden oft beklagt.

Mir fällt auf, daß kaum gefragt wird, ob man nicht im Unterricht anders vorgehen müßte, wenn man zu besseren Ergebnissen kommen möchte. Man klagt über die Lehrbücher und hält sich doch an sie. Aus der Perspektive desjenigen, der bei den Studierenden der Klassischen Philologie mit den Ergebnissen des Unterrichts konfrontiert wird, stellt sich mir folgendes Bild dar: Die Sprachkenntnisse sind, oft auch bei Absolventen des Leistungskurses, insgesamt nicht überzeugend. Es fehlt aber auch an Hintergrundwissen, an Kenntnissen auf dem Gebiet der antiken Kultur und der Rezeption der antiken Literatur. Man fragt sich manchmal, ob unsere Lehrpläne nicht gelegentlich Hochstapelei sind, ob bescheidenere, aber erreichbare Ansprüche nicht besser wären.

Die Elternperspektive schließlich bietet das am wenigsten strahlende Bild. Ich bemerke viel Routinebetrieb, zu wenig Bereitschaft, auf die Tatsache zu reagieren, daß die Fünfzehnjährigen von heute anders sind als die vor zehn oder zwanzig Jahren. Ich bemerke aufs ganze gesehen - es gibt großartige Ausnahmen - wenig Versuche, neue Wege zu erproben in der Vermittlung von Grammatik und Wortschatz. Ich bemerke, daß es zu selten gelingt, Freude und Interesse für unsere Fächer entstehen zu lassen. Lernen ist mit Unlust verbunden, heißt es zwar bei Aristoteles. Trotzdem müßte ein Kind gelegentlich nach Hause kommen und erzählen, wie schön die Lateinstunde war. Auf der anderen Seite gibt es Kolleginnen und Kollegen, die Unglaubliches leisten in der Entwicklung von Materialien für Freiarbeit oder von Konzepten für Lernen durch Lehren.

Kurzum, die Eltern haben unter dem Lateinunterricht oft zu leiden - und gewiß nicht nur deswegen, weil ihre Kinder für das Fach ungeeignet wären. In Nachhilfeinstituten ist Latein nach Mathematik

das am häufigsten gefragte Fach, etwa in gleicher Häufigkeit wie Englisch, obwohl hier die Schülerzahl um ein Vielfaches höher liegt, vor allem, wenn man alle Schularten zusammennimmt. Negative Erfahrungen mit Latein sind verhängnisvoll, weil das Fach freiwillig gewählt oder mindestens billigend in Kauf genommen wird. Es sind auch die Mißerfolge, die zu den Bestrebungen führen, die Verbindlichkeit des Fachs im neusprachlichen Gymnasium aufzuheben. Glücklicherweise gibt es immer noch eine gewisse Zahl von Eltern, die glauben, zu einer guten Ausbildung ihrer Kinder gehöre auch der Unterricht in den Alten Sprachen oder jedenfalls in Latein. Wir dürfen diese Eltern und ihre Kinder nicht unnötig enttäuschen. Unnötig heißt, daß der Mißerfolg nicht in der mangelnden Intelligenz des Kindes begründet ist, sondern in einem unzureichenden Konzept des Unterrichts.

Ich gebe zu, daß diese Bilanz, die gewiß subjektiv ist, nicht eben ermutigend ausfällt. Zunächst ist nach den Ursachen zu fragen. Meiner Ansicht nach kommen mindestens drei Ursachen zusammen, die sich in ihrer Wirkung potenzieren: Eine Ursache sind Veränderungen auf Seiten der Schüler. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, daß Schüler heute ein anderes Lernverhalten zeigen, daß sie häufig ohne Leseerfahrung aufgewachsen, statt dessen mit dem "Gameboy" und der "Playstation" groß geworden sind, daß sie auf schnelle optische Reize reagieren, aber Schwierigkeiten haben, den größeren Spannungsbogen eines Textes zu erfassen, daß ihnen der Hintergrund der alteuropäischen Bildung fehlt und daß sie das reflektierte, geduldige Arbeiten an Problemen weniger gewöhnt sind als das "trial-and-error"-Prinzip der Computerprogramme. All diese Eigenschaften sind dem Erlernen der lateinischen Sprache nicht förderlich, aber die Kinder sind dafür nicht verantwortlich. Der zweite Grund sind die gestiegenen Anforderungen des Lateinunterrichts. Die Schüler müssen in kürzerer Zeit, d. h. in weniger Jahren und mit z. Teil absurd wenigen Wochenstunden nicht nur die nötigen Sprachkenntnisse erwerben, sondern sich auch noch mit Sprach- und Textreflexion, mit Aufgaben zur Textgrammatik und mit dem natürlich sinnvollen Gebiet "Antike Kultur" beschäftigen. Wie soll das gelingen? Es gelingt nicht. Damit verbunden ist der dritte Grund: Die desolote Lage der Didaktik der Alten Sprachen. Im Gegensatz zu den anderen Lehramtsfächern haben die Institute für Klassisches Philologie in Deutschland leider nicht erkannt, daß erfolgreicher Unterricht in den Alten Sprachen einer wissenschaftlichen didaktischen Forschung bedarf. Die Alten Sprachen haben die sich stürmisch entwickelnde Wissenschaft der Kognitiven Linguistik, speziell der Psycholinguistik so gut wie nicht zur Kenntnis genommen, mit der fatalen Folge, daß die Methoden der Grammatik- und Wortschatzvermittlung in keiner Weise den Erkenntnissen dieser Wissenschaften entsprechen.

Ich versuche, in der folgenden Stunde die Umriss für ein zeitgemäßes Konzept der Alten Sprachen zu skizzieren. Meine Vorstellung von einem künftigen Lateinunterricht lassen sich in drei Forderungen zusammenfassen.

Die 1. Forderung lautet: Grammatik soll auch in ihrer anthropologischen und philosophischen Dimension betrachtet werden.

In den fünfziger und sechziger Jahren wurde die Grammatik bekanntlich durch zusammenhanglose Übungssätze vermittelt, in denen der Stoff jeweils in prägnanter Weise repräsentiert war. Als Überschrift stand über einem derartigen Kapitel z. B. "Finalsätze mit ut" oder "Neutra der o-Deklination". Heute findet man als Überschrift über einem Lesestück z. B. "Gut gemacht, Markus!" (2); oder "Geschriebenes Recht für Rom"(3). Daß diese Überschriften motivierender sind als die Grammatiktermini und daß Geschichten interessanter als Einzelsätze sind, darüber gibt es gar keinen Zweifel. Daß jedoch im Grammatikunterricht die Bezeichnung der jeweiligen grammatischen Phänomene, die gerade gelernt werden, peinlich vermieden werden, ist vollkommen aberwitzig. Die Lehrbuchautoren halten offensichtlich Grammatik für etwas - fast hätte ich gesagt: Unanständiges - , jedenfalls für etwas so Demotivierendes, daß man davon möglichst nicht sprechen soll. Dahinter steht ein großes Mißverständnis. Man glaubt, den Sprachunterricht in der Art der direkten Methode durchführen zu können, bei der jede grammatische Metasprache stört. Unser Ziel ist aber gerade die Reflexion über Sprache und nicht die unbewußte Kommunikation, und sogar in den modernen Fremdsprachen hat man erkannt, daß das Bewußtsein der sprachlichen Phänomene - "language awareness" - dem Spracherwerbsprozeß förderlich ist(4).

Ich bin der Meinung, daß wir Grammatik in anderer Perspektive sehen müssen, nicht als ein notwendiges Übel, sondern als eine Möglichkeit, Einblick in die mentalen Grundlagen der menschlichen Sprache zu gewinnen, als ein geistiges Abenteuer, das einen Zugang zu den modernsten Wissenschaften der Gehirnforschung, der Neuro- und Psycholinguistik bietet. Eine Aufwertung der Grammatik hat nichts mit dem Grammatizismus des 19. Jahrhunderts zu tun. Es geht vielmehr darum, dem Grammatikunterricht eine anthropologische Dimension zu geben. Am Modell des Lateinischen sollen die Schüler erfahren, wie es möglich ist, daß durch ein begrenztes syntaktisches Regelwerk und durch begrenzte morphologische Mittel aus einer begrenzten Zahl von Lexemen eine unendliche Zahl von Sätzen generiert werden kann. Die morphologische Fülle und die relativ freie Wortstellung des Lateinischen machen dies augenfälliger, als es bei der Muttersprache oder beim Englischen der Fall wäre. Die lateinische Grammatik ist zwar nur ein spezieller Fall der zur genetischen Ausstattung des Menschen gehörenden Universalgrammatik, aber sie eignet sich sehr gut dafür, den Schülern einen Eindruck davon zu geben, wie Grammatik überhaupt funktioniert. Wenn Schüler begreifen, auf welche geniale Weise Flexionsendungen im menschlichen Gehirn verarbeitet werden - obwohl prinzipiell eine Flexionsendung "auch davon abhängen [könnte], ob sich das dritte Wort im Satz auf ein rötliches oder bläuliches Objekt bezieht [...], ob der Satz im Haus oder im Freien geäußert wird"(5) usw. - dann erscheint Grammatik nicht mehr als öder Formalismus, sondern als eine höchst aufregende Leistung des menschlichen Geistes. Die Erkenntnisse der Gehirnforschung und der Kognitiven Wissenschaften werden längst in populärer Form publiziert, ich erinnere nur an das hinreißende Buch von Steven Pinker "Der Sprachinstinkt"(6), aus dem ich soeben zitiert habe. Die Schule kann und soll meiner Ansicht nach die Schüler mit den Erkenntnissen dieser jungen Wissenschaften wenigstens in Grundzügen bekannt machen, und an den lateinischen Grammatikunterricht lassen sich derartige linguistische Reflexionen besonders leicht anknüpfen. Grammatik als Gegenstand der Reflexion führt ferner auch in eine philosophische Dimension, die mit der anthropologischen eng verbunden ist. Schon in den ersten Stunden kann man die Schüler zum Nachdenken anregen, wenn man fragt, warum es z. B. Flexionsformen gibt, die anzeigen, daß es sich um etwas einzelnes oder eine unbestimmte Vielzahl handelt, aber keine Formen, die eine Dreizahl oder Zehnzahl angeben. Oder man kann fragen, warum bei den Personalendungen des Verbs das Geschlecht nicht gekennzeichnet wird. Kurzum: Die Schüler werden erkennen, daß die Sprache nur ein sehr grobes Bild der Wirklichkeit entwirft, und zwar wohl deswegen, weil genauere Angaben in einer bestimmten Sprachkultur nicht als nötig betrachtet werden - in anderen Sprachen gibt es andere Differenzierungen. Von solchen Überlegungen aus gelangt man zu fundamentalen Fragen über das Verhältnis von Sprache, Denken und Wirklichkeit, auf die schon Hartmut von Hentig in seinem Buch "Platonisches Lehren" (1965) hingewiesen hat.

2. Forderung: Der Sprachunterricht muß auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse neu konzipiert werden.

Im Sprachunterricht arbeiten wir seit der curricularen Wende der siebziger Jahre, also seit rund 25 Jahren, nicht mehr mit Einzelsätzen, sondern mit Texten. (7)

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 begrifflicherweise 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. (8)

Wenn man Willibald Heilmanns didaktische Begründung der Textmethode liest (9), hat man den Eindruck, hier werde eine Methode propagiert, die den Wünschen der Lehrer und der Schüler geradezu entgegengesetzt ist. Jedenfalls wird mit dieser Methode das, was traditionell die Qualität des Sprachunterrichts ausmachte, nämlich Exaktheit, Transparenz, Systematik, in den Hintergrund gedrängt.

Wie hat sich nun die neue Methode im Lauf der letzten 25 Jahre bewährt? Man kann, glaube ich, allgemein sagen, daß die Lateinkenntnisse in den letzten Jahren eher abgenommen als zugenommen haben. Das Fach ist auch nicht beliebter geworden, sondern erzeugt nach wie vor - trotz motivierender, bunter, anregender Bücher - in hohem Maß Frustration bei den Schülern.

Vor allem scheint der neue Sprachunterricht keineswegs die Lektürefähigkeit erhöht zu haben. Ich glaube, daß diese unbefriedigende Entwicklung nicht nur, aber auch die Folge der ungünstigen Methode ist - auch wenn die Praktiker sie in Wirklichkeit so anwenden, daß der Schaden begrenzt ist.

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:

1. Originaltexte setzen fremdkulturelle Schemata voraus, über die Lernende am Anfang nicht verfügen.

Man weiß inzwischen über den Prozeß des Textverstehens besser Bescheid, als es noch bei den bekannten Bemühungen von Kurt Schmidt(10) und Dieter Lohmann(11) 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 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"(12), 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." (13) "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." (14). 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"(15) 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." (16)

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"(17).

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(18).

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 gezogen(19), 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 lernbar(20); außerdem seien nicht alle Arten von Lexemen gleich gut erschließbar(21).

Wenn die fremdkulturellen Schemata, die ein Originaltext voraussetzt, nicht verfügbar sind, kann der Text für den Schüler sogar seine Kohärenz verlieren, d. h. er löst sich in zusammenhanglose, und damit unverständliche Einzelsätze auf. Für einen kompetenten Leser ist alles klar, für einen Lernenden ist fast alles rätselhaft.

So setzt zum Beispiel ein für 11-12jährige Schüler gedachtes Lesestück über Horaz die Kenntnis der Biographie des Horaz voraus! Wenn man diese kennt, ergänzt man die Lücken zwischen den einzelnen Sätzen und stellt nachträglich Kohärenz her. Ein Schüler kann das nicht und erlebt deshalb den Text als wenig plausibel.(22) Daraus kann sich die gefährliche Meinung herausbilden und im Lauf der Jahre verfestigen, bei lateinischen Texten sei es eine vergebliche Mühe, nach ihrem Sinn zu fragen, so daß man schließlich gar nicht mehr versucht, sie zu verstehen.

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 h- moll-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"(23). 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 von Ihnen kennt das Phänomen: Sie 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, 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 Buch(24) "Lingua latina per se illustrata" auf ihre Verwendbarkeit im frühen Lateinunterricht prüfen.

Möglich ist ferner die zweisprachige Einführung, die ich im Forum Classicum 1/1998(25) 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) (26) 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 Jaquotot(27) 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(28) das zweisprachige Prinzip auf, leider nicht in der exakten Form der Gegenüberstellung wie sie bei Comenius vorliegt.

Bei der zweisprachigen Darbietung können wir problemlos Texte mit antiken Inhalten verwenden, weil man zuerst den deutschen Text besprechen und die fremden Inhalte erläutern kann. Dann weiß der Schüler, wovon die Rede ist, er hat das nötige Schemawissen erworben und kann sich ganz den sprachlichen Problemen widmen.

Für die bilinguale Methode ist unter anderem charakteristisch, daß die Schüler damit selbständig arbeiten können. Die jetzigen Lesestücke sind im allgemeinen für Schüler nicht ohne Hilfe des Lehrers zu bewältigen. Selbst nach der Behandlung im Unterricht fällt es den Schülern schwer, die Übersetzung ohne Hilfe zu rekapitulieren. Ein Übungseffekt ist damit so gut wie ausgeschlossen. Routine im Lesen und Übersetzen lateinischer Texte kann sich damit nicht einstellen. Bilingual repräsentierte Texte können dagegen von den Schülern selbständig erschlossen werden, weil diese die deutsche Bedeutung vor Augen haben und sich dadurch ganz auf die Lexik und Syntax konzentrieren können. Damit ist als zweites wünschenswertes Merkmal das Prinzip des Kontrastes verbunden. Der Vergleich zwischen der lateinischen und der deutschen Formulierung ist eine äußerst fruchtbare Unterrichtsmethode, weil damit Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen der Fremd- und der Muttersprache anschaulich vor Augen geführt werden. (29)

Meine Vorschläge sind von Praktikern aufgenommen und weiterentwickelt worden. Ich verweise nur auf die überzeugenden Beispiele von Hartmut Schulz aus Berlin(30).

Die bilinguale Methode ist außerdem meiner Ansicht nach (neben der rein einsprachigen) die einzige, die das Erlernen der Wörter effektiv unterstützt. Ein eigener Wortschatzteil, der, vom Text abgetrennt, die Wörter dem Lernenden doch wieder isoliert vorstellt, erübrigt sich dabei, da man die

neuen Wörter zusätzlich in einer dritten Kolonne in ihrer Grundform darbieten kann, neben der deutschen Übersetzung und dem lateinischen Text.

Damit komme ich zum Problem der Wortschatzvermittlung, die ebenfalls grundsätzlich neu durchdacht werden muß. In der Fremdsprachendidaktik werden Fragen des Bedeutungserwerbs und der Bedeutungsvermittlung erst seit Anfang der achtziger Jahre intensiver diskutiert(31) - 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. (32) Der richtige Weg ist die Verbesserung der Wortschatzvermittlung durch Anwendung psycholinguistischer Erkenntnisse.

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 Versprachlichtung, weil dadurch die Speicherung nachhaltiger wird, d. h. das Wort besser behalten werden kann(33). 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, eine "Macho"-Gesellschaft sozusagen. 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 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(34); abstrakte Wörter werden nur propositional, d. h. als Aussage gespeichert. Die visuelle Speicherung ist wesentlich dauerhafter und leichter abrufbar als die propositionale. (35) 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. Wenn Sie sehen, welche Vorschläge die Didaktik des Englischen für die Einführung des simplen Wortes für Regenschirm macht, brauchen wir uns nicht zu wundern, wenn der englische Wortschatz weniger Probleme mit sich bringt als der lateinische.

Lehrerin (zeichnet Tafelskizze eines Regenschirms)	Schüler / Schülerinnen
„This is an umbrella. Can you repeat the word, please, Jenny? Umbrella.“	„Umbrella.“
„And you, Peter?“	„Umbrella.“
(zeigt auf den Schirm) „What's this? Pat?“	„An umbrella.“
„All together, please: An umbrella.“	(Chor) „An umbrella.“
„And what's an umbrella? Can you explain the word in English?“	„It's a thing you need when it is raining“
(schreibt Wort an) „Can you read the word, please? (Umbrella).“	„Umbrella“
(zeichnet Striche für herabfallenden Regen) „Look it is raining. Do you have an umbrella with you, Inge?“	"No, I don't."
„Ask Peter.“	„Peter, do you have an umbrella with you?“ (Peter) "No, but I have a rain coat."
„Peter, ask Dan.“	„Dan, do you have an umbrella with you?“ (Dan) „Yes, I have.“
„Ask Dan if you can have it.“	„Can I have your umbrella, please?“ (Dan) „Yes, here you are. But I need my umbrella after school when I go home.“ etc.
„OK. So what do you need when it's raining?“	„An umbrella.“
„Do you have an umbrella with you today, Pat?“	„No, I don't.“
„And why not?“	„It isn't raining.“

[Von Prof. Jürgen Quetz (Frankfurt am Main) im Rahmen seines Vortrags "Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht" (München 8.12.99) vorgestelltes Beispiel]

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"(36).

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. (37) Bei der Speicherung der Wörter in vielfachen "Netzen" dominiert das Sachnetz über andere Netzordnungen(38). Für die modernen Fremdsprachen gilt daher, "Landeskunde ist auch Vokabelunterricht"(39). 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 fast die ganze Kasuslehre. Ich muß eben gleich lernen *persuadeo tibi, ut*. Harm Pinkster hat das Nötige dazu gesagt. (40)

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.

Soweit es möglich ist, sollten die Texte einer schematischen Progression folgen.

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

Überblick über den Aufbau einer Lektion

1.

Sachinformation

(Vermittlung der "fremdkulturellen Schemata")

und Einführung der neuen Wörter

(erst Konzept, dann lexikalische Bedeutung)

2.

Vermittlung des neuen Grammatikstoffs

mit der jeweils adäquaten Methode

3.

Übungen zum neuen Stoff

(Grammatik und Wortschatz)

4.

Übersetzung des Lesestücks

Schulung der Übersetzungsfähigkeit

Wiederholung und Festigung des Gelernten

Analyse der sprachlichen und stilistischen Gestaltung

Gespräch über den Inhalt ("Antike Kultur")

Ich komme zu meiner **3. Forderung:**

Der Lektüreunterricht verlangt neue Textausgaben und neue Methoden.

Für den Lektüreunterricht sind in letzter Zeit einige neue Methoden vorgeschlagen worden, auf die ich aus Zeitgründen nur kurz hinweisen kann: Ich meine Rainer Nickels Überlegungen zur zweisprachigen Lektüre(41), Renate Gegers Verknüpfung bilingualer Lektüre mit dem Konzept Lernen durch Lehren(42) und schließlich die in einer Berliner Zulassungsarbeit vorgelegten Erfahrungen mit Computerarbeit bei der der Satzanalyse. (43)

Ich möchte nur ein Wort zu den modernen Textausgaben sagen, in denen sich meiner Meinung nach inzwischen die Gewichtung von Text und Beiwerk in bedenklicher Weise verschoben hat. Moderne Textausgaben enthalten gemäß den neuen Lernzielen nicht nur Text und Kommentar, sondern auch Interpretationsaufgaben, Paralleltexte, Rezeptionsdokumente, Skizzen, Bilder, Karikaturen, Sachinformationen. Nicht selten scheinen die Ausgaben mit dem medialen Überangebot, dem unsere Kinder ausgesetzt sind, geradezu konkurrieren zu wollen. Es ist klar, daß sie in diesem Wettbewerb nur verlieren können, und ich bezweifle, daß dies der richtige Weg ist, denn in den zusätzlichen Informationen beginnt der Text manchmal fast zu verschwinden. Der angehäuften Apparat ist zwar für den Lehrer Hilfe und Anregung, obwohl er sich auch bevormundet und gegängelt fühlen kann, wenn ihm die Fragen, die er an den Text zu stellen hat, gleichsam vorgeschrieben werden und die Interpretation dadurch vielleicht in eine Richtung gedrängt wird, die er gar nicht einschlagen wollte. (44) Beim Schüler aber besteht die Gefahr, daß der Apparat zur Abstumpfung führt: Er sieht auf jeder Seite, was er mit dem Text, der oft nur noch ein paar Zeilen umfaßt, alles anfangen muß. Der Text ist damit zu sehr festgelegt, eine Auseinandersetzung, deren Ergebnis offen sein müßte, ist nicht mehr möglich. Das entwertet den Text, man könnte fast auf ihn verzichten, weil seine Wirkung offensichtlich im Beiwerk schon aufgegangen ist. Ich glaube, daß man diesen Weg nicht fortsetzen sollte. Meiner Ansicht nach muß man umgekehrt vorgehen: Das, was in den heutigen Ausgaben als Material den Schülern angeboten wird, sollte das Ergebnis der Arbeit im Unterricht sein.

Ich stelle mir daher ganz andere Ausgaben für den Lektüreunterricht vor: Schlichte Arbeitshefte im DIN-A-4-Format, die auf einer Seite in einer schmalen Kolumne den Text bieten und allenfalls Worterklärungen. Die gegenüberliegende Seite sollte frei sein. Hier sollten die Schüler das eintragen, was bei der Texterschließung und -interpretation zur Sprache kommt. Für die Analyse der syntaktischen Strukturen könnten farbige Markierungen im Text vorgenommen werden. Solche Arbeitshefte könnten preisgünstig produziert werden, zur Not könnte sie der Lehrer selber herstellen, und die Schüler hätten nur die Kopierkosten zu tragen. Bilder, Rezeptionsdokumente usw. würden die Schüler selber in einem Ordner zusammenstellen.

Eine andere Möglichkeit hätte den zusätzlichen Vorteil, daß die Schüler dabei auch lernen, wie man von modernen Informationssystemen Gebrauch machen kann. Ich stelle mir vor, daß der Lektüreunterricht im Sinn eines Projektunterrichts durchgeführt wird. Auch hier wäre das, womit die Schüler heute beginnen, nämlich die Textausgabe mit ihrem üppigen Beiwerk, das Ergebnis des Projekts, von den Schülern gemeinsam erarbeitet mit Hilfe der alten und neuen Medien.

Die Schüler bekämen überhaupt keine Ausgabe, sondern zunächst die Aufgabe, sich den Text, der behandelt werden soll, aus dem Internet oder aus den bekannten Textsammlungen auf CD ROM in ihren Computer zu laden

Der nächste Schritt wäre die Klärung der Textauswahl, die der Lehrer vornehmen will. Es wäre für die Schüler durchaus eine wichtige Erfahrung zu sehen, welche winzigen Ausschnitte sie aus den antiken Texten übersetzen - so daß sie vielleicht den Wunsch hätten, doch über das gesamte Werk etwas zu erfahren.

Wenn jeder Schüler die Textauswahl nun in seinem Computer gespeichert hat, beginnt die Texterschließung, die arbeitsteilig vorgenommen wird. Jeder Schüler hätte die Aufgabe, sich ein bestimmtes Textstück zu erarbeiten, zu übersetzen und seiner Übersetzung einen sprachlichen Kommentar zum Wortschatz und zur Grammatik hinzuzufügen. Diese kommentierte Übersetzung wird per e-mail den Mitschülern zugeschickt, so daß jeder Schüler Text, Übersetzung und Kommentar im Computer hat und ausdrucken kann. Dieser Ausdruck ist die Arbeitsgrundlage für den Unterricht. Hier werden, unter Leitung des jeweiligen "Übersetzers", der Text und die Übersetzung gemeinsam besprochen, Fehler werden korrigiert, Ergänzungen können vorgenommen werden.

Für die Interpretation können wiederum Arbeitsaufträge vergeben werden: stilistische Analysen, Gliederungen, Vergleiche mit Paralleltextrn und Rezeptionsdokumenten. Am Schluß wird eine zusammenfassende Interpretation als Protokoll angefertigt und dem Übrigen angefügt. Die korrigierten Fassungen werden am Ende ausgedruckt als kommentierte zweisprachige Ausgabe mit Bild- und Textmaterialien. Davon ließe sich auch eine Hypertextversion herstellen, bei der die Kommentare und Interpretationen durch Links mit dem Text verbunden sind.

Ich glaube, daß diese Art von Lektüreunterricht äußerst motivierend wäre. Am Ende stünde ein gemeinsam erarbeitetes Produkt, während der heute übliche Unterricht immer der Versuch ist, eine riesige Masse an vorgegebenen Materialien aufzuarbeiten.

Verbessert werden muß auch die Wortschatzarbeit im Lektüreunterricht. Die herkömmlichen Wortkunden sind wenig effektiv. Ich habe vor einigen Jahren vorgeschlagen, Wortlisten zu der jeweiligen Textauswahl zur Grundlage der Wortschatzarbeit zu machen. (45) Heute, wo alle Texte in digitaler Form greifbar sind, ist diese Art der Wortkunde nicht mehr mit großer Zusatzarbeit verbunden.

Daß der Lektüreunterricht auch durch eine andere Auswahl von Texten und Autoren verbessert werden kann, steht außer Frage, doch das wäre das Thema eines eigenen Vortrags. Die Ausweitung des Kanons und die Einbeziehung der in lateinischer Sprache geschriebenen neuzeitlichen Texte, die für die Geschichte des europäischen Denkens wesentlich geworden sind, sollte meiner Meinung nach jedenfalls verstärkt werden. Dafür gibt es jetzt schon durchaus erfreuliche Ansätze.

Ich komme zum Schluß.

Wenn der Altsprachliche Unterricht eine Zukunft haben soll, müssen wir darauf reagieren, daß wir heute andere Schüler als vor zwanzig, dreißig Jahren haben. Ein Schüler, der für das Gymnasium geeignet ist und Mathematik, Physik und moderne Fremdsprachen bewältigt, muß auch Latein bewältigen können. Wenn wir durch ungeeignete, aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik und der Kognitiven Linguistik ungerechtfertigte Methoden unsere Schüler überfordern und zwangsläufig enttäuschen, werden wir unser Publikum schnell verlieren, denn Latein ist ein Fach, das freiwillig besucht wird. Es ist glücklicherweise kein Auslesefach mehr, und es ist auch nicht nötig, daß nur gute Schüler Latein lernen. Wenn wir selbst glauben, was wir von den positiven Wirkungen des Lateinunterrichts auf das Lernverhalten, auf Konzentration, Genauigkeit usw. behaupten, dann ist Latein gerade für durchschnittliche Schüler die beste Schulung für einen erfolgreichen Besuch des Gymnasiums. Und wenn wir an die übrigen Ziele des Lateinunterrichts denken, an die Vermittlung einer Art Elementargrammatik, an die Förderung der fremd- und muttersprachlichen Kompetenz, an die Einführung in die europäische Kultur - dann müssen wir wünschen, daß dieser Nutzen einer möglichst großen Zahl von Schülern, nicht nur einer kleinen Elite zuteil wird.

Wenn wir trotzdem manchmal an den Mißerfolgen verzweifeln, so liegt dies weniger daran, daß die Schüler weniger intelligent wären, als daß zwischen den heute fünfzehn- und zwanzigjährigen ein kultureller Bruch liegt. Die alteuropäische Kultur ist hier abgebrochen. Das betrifft nicht nur Latein und Griechisch. Für die Jüngeren sind Shakespeare, Beckett, ja sogar Thomas Mann genauso fern wie Homer und Vergil. Die jüngste Generation unserer Gymnasiasten ist eine weitgehend illiterate Generation, für die Lesen nur noch dem Informationserwerb dient, allenfalls noch dem Spaß, der Entspannung, die natürlich keine Anstrengung voraussetzen darf. George Steiner ist der Meinung, daß neben diesen beiden Arten von Lektüre literarische Texte noch seltener gelesen werden, als es schon bisher der Fall war. Denn solche Lektüre braucht, wie es Neil Postman formuliert:

"Schweigen, Geduld, Bereitschaft zum Nachdenken und die Fertigkeit, komplexe Zusammenhänge

als Herausforderung zu begreifen, vor allem aber die Bereitschaft zum zeitweiligen Ausblenden der Zerstreuungen der Welt, auf daß Leser und Text zu einer Einheit der Zeit, des Raumes und der Fantasie verschmelzen. Letztgenanntes Lesen erfordert vermutlich spezialisierte Kenntnisse, weshalb auch nur wenige dazu im Stande sein werden." (46)

Die Lektüre lateinischer und griechischer Texte in der Originalsprache fördert, glaube ich, diese speziellen Fähigkeiten im höchsten Maß, sie verschafft Lesefähigkeit für anspruchsvolle Literatur, und deswegen sind die Alten Sprachen, wenn wir ein Weiterleben der alteuropäischen Kultur wünschen, geradezu unersetzlich. Wir haben die große und sinnvolle Aufgabe, dafür zu sorgen, daß die lateinischen und griechischen Texte, die Europa geprägt haben, auch in den kommenden Generationen lebendig bleiben. Es lohnt sich, alles daran zu setzen, daß wir dabei Erfolg haben.

-
- (1) Gekürzte Fassung eines am 6. Sept. 2000 auf der 37. Ferientagung der Altphilologen in Marktoberdorf gehaltenen Vortrags. Der Vortragscharakter wurde beibehalten.
 - (2) Cursus Continuus 1, Ausgabe Bayern, Lektion 11, S. 58.
 - (3) Cursus Continuus 1, Ausgabe Bayern, Lektion 19, S. 98.
 - (4) Die Benennung der sprachlichen Phänomene fördert das Behalten: W. Tönshoff: Bewußtmachung - Zeitverschwendung oder Lernhilfe. Ausgewählte Aspekte sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht. Bochum 1990, S. 91.
 - (5) Steven Pinker: Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. Aus dem Amerikanischen von Martina Wiese. München 1996, S. 333.
 - (6) Steven Pinker, s. vorige Anm.
 - (7) Die Textmethode ist in Wirklichkeit nicht 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. 7 f.). 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.).
 - (8) Dazu Franz Peter Waiblinger: Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. Forum Classicum 1/98, S. 9-19.
 - (9) Willibald Heilmann: Die Beziehung zwischen Textarbeit und Grammatikarbeit im Lateinunterricht der Sekundarstufe I. In: Wilhelm Höhn/Norbert Zink (Hg.): Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I. S. 67-78. Dazu Franz Peter Waiblinger: Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. Forum Classicum 1/98, S. 11.
 - (10) Kurt Schmidt: Psychologische Voraussetzungen des Übersetzungsvorganges. AU 6.1 (1962), S. 5-50.
 - (11) Dieter Lohmann: Latein - ein Ratespiel? AU 31.6 (1988), S. 29-54.
 - (12) Monika Schwarz: Einführung in die Kognitive Linguistik. 2. Aufl. Tübingen 1996, S. 161.
 - (13) Günther L. Karcher: Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. 2. Aufl. Heidelberg 1994, S. 223.
 - (14) Karcher a.a.O. S. 223.

(15) Karcher a.a.O. S. 255.

(16) 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."

(17) Karcher a.a.O. S. 255.

(18) Karcher a.a.O. S. 275 f.

(19) Peter Scherfer: Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Hg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. 2. Aufl. Tübingen 1997, S. 186.

(20) Scherfer a.a.O., S. 187.

(21) 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 1988, S. 40 f.

(22) So erfährt der Schüler im ersten Satz des Lesestücks von Lektion 48 in Roma A II, daß Horaz von einem Freigelassenen abstammt, der ihn in Rom ausbilden lässt. Nun erwartet der Schüler, daß etwas über die Ausbildung gesagt wird. Statt dessen ist vom Bürgerkrieg die Rede. Eine Überraschung bietet auch die Aussage: "Horaz verlor alle seine Güter". War er denn reich? Das könnte man nach dem Vorhergehenden nicht vermuten. Ganz abwegig ist nun der Hinweis, er habe seine Güter "auf dieselbe Weise wie Vergil" verloren. Wie hat denn Vergil seine Güter verloren? Das vorausgehende Kapitel sagt dazu: "*ex agris suis pulsus erat*". Ist Horaz ein Bauer? Hat er Grundstücke, Felder, Äcker? Warum wird Horaz anders behandelt als Vergil? Irritierend ist auch die durch die Spitzenstellung von "Romam" betonte Feststellung, daß Horaz nach Rom zurückgekehrt sei. Es war ja nicht die Rede davon, daß Horaz im Bürgerkrieg nicht in Rom war. Der Schüler der 6. Klasse weiß doch nicht, wo er seinen Schild weggeworfen hat. Rätselhaft ist auch der Satz "Trotzdem verlor er seine Hoffnung nicht." Welche Hoffnung soll Horaz denn verloren haben?

(23) Karcher a.a.O. S. 62 ff.

(24) Hans Ørberg: *Lingua Latina per se illustrata*. Stuttgart 1992.

(25) 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.

(26) Johann Amos Comenius: *Orbis sensualium pictus*. Nachdruck der Ausgabe von 1658. Dortmund 1985.

(27) Friederike Klippel: *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster 1994, S. 221-247.

(28) *Nota*. Hg. von Manfred Fuhrmann u. a. Stuttgart 1976.

(29) Friedrich Maier: *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*. Band 3. *Zur Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts*. Bamberg 1985. S. 132-165: *Der Vergleich - eine 'klassische' Methode des Lektüreunterrichts*.

(30) Hartmut Schulz: *Zweisprachige Einführung des attributiven Gerundivums*. In: *Forum Classicum* 3/98. S. 158-160. Weitere Beispiele im Internet im "Forum Didacticum" abrufbar unter der Adresse: <http://www.klassphil.uni-muenchen.de/~waiblinger/zweispr.html>.

(31) 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.

(32) "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).
- (33) Lübke, Diethard: "Die Reihenfolge der Lernschritte beim Vokabellernen". In: Der fremdsprachliche Unterricht 7 (4), 1973, S. 55-62.
- (34) Bernd Kielhöfer a.a.O. S. 214.
- (35) Peter Scherfer: Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht (s. Anm. 20.), S. 35 f.
- (36) Hermann Steinthal: Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht. AU 14,2 (1971), S.30f.
- (37) Kielhöfer a.a.O., S. 231.
- (38) Kielhöfer a.a.O., 215
- (39) Kielhöfer a.a.O., 219
- (40) Harm Pinkster: Lateinische Syntax und Semantik. Tübingen 1998, S. 94 ff.
- (41) Rainer Nickel: Synoptisches Lesen. Zu Bedingungen und Möglichkeiten im Lateinunterricht. In: Friedrich Maier (Hg.): Latein auf neuen Wegen. Alternative Formen des Unterrichts. Bamberg 1999 [Auxilia 44]. S. 143-161.
- (42) Renate Gegers Vorschläge liegen noch nicht in gedruckter Form vor. Grundsätzlich zu LdL jedoch: Renate Geger/Hartmut Scholz: Lernen durch Lehren. LdL in der Spracherwerbsphase und im Lektüreunterricht. In: Friedrich Maier (Hg.): Latein auf neuen Wegen. Alternative Formen des Unterrichts. Impulse aus den Arbeitskreisen des Bundeskongresses des Deutschen Altphilologenverbandes in Heidelberg 1998. Bamberg 1999 (Auxilia Band 44).
- (43) Doris Hellmuth: Kolometrische Textgliederung als Verfahren bei der Einführung in die Übergangsektüre im Fach Latein. Methodischer Schwerpunkt: Schülerarbeit am Computer (Kl. 9, 1. Fremdsprache, Gymnasium). Schriftliche Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Amt des Studienrats.- Im Internet abrufbar unter der Adresse:
<http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/latein/examen/kolo.htm>
- (44) Vgl. Helmut Vester: Grenzen der textorientierten Didaktik. In: J. Gruber/F. Maier (Hg.): Humanismus und Bildung. Zukunftschancen der Tradition. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Didaktik der Alten Sprachen. Band 1: Fragestellungen. Bamberg 1991. S. 122-142.
- (45) Franz Peter Waiblinger: Neue Wege der Wortkundearbeit. Anregung 39, 1993, S. 239-242.
- (46) Neil Postman: Widersteht dem Info-Terror! Prophezeiungen über die Zukunft des Lesens in einer Welt der Elektroniker und Gaffer. In: Frankfurter Rundschau. Beilage zum 14. April 2000. S.1.

Literaturhinweise

- Aitchison, J. :** Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford 1994. - Deutsche Ausgabe: Wörter im Kopf. Tübingen 1997.
- Börner, W.:** Implizites und explizites Wissen im fremdsprachlichen Wortschatz. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 26 (1997). S. 44-67.
- Börner, W./Vogel, K. (Hg.):** Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. 2. Aufl. Tübingen 1997.
- Engelkamp, J./Pechmann, Th.:** Kritische Anmerkungen zum Begriff der mentalen Repräsentation. In: Sprache und Kognition 7 (1988). S. 2-11.
- Fritsch, A.:** Die 'Lesestücke' im lateinischen Anfangsunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte des lateinischen Lehrbuchs. AU 21.4 (1978). S. 6-37.
- Fritsch, A.:** Comenius und der heutige Lateinunterricht. In: Comenius-Jahrbuch. Im Auftrag der Deutschen Comenius-Gesellschaft herausgegeben von Gerhard Michel. Band 6/1998, S. 39-65.
- Hausmann, F. J.:** Was ist eigentlich Wortschatz?. In: Börner, W./Vogel, K. (Hg.): Wortschatz und Fremdsprachenerwerb. Bochum 1993. S. 2-21.
- Heilmann, W.:** Die Beziehung zwischen Textarbeit und Grammatikarbeit im Lateinunterricht der Sekundarstufe I. In: Wilhelm Höhn/Norbert Zink (Hg.): Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I. Frankfurt 1987. S. 67-78.
- Henrici, G./Kostrzewa, F./Zöfgen, E.:** Zur Wirkung von Bedeutungserklärungsverfahren auf Verstehen und Behalten (Ergebnisse aus einem empirischen Projekt). In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 2(2) (1991). S.30-65
- Karcher, G. L.:** Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. 2. Aufl. Heidelberg 1994.
- Kielhöfer, B.:** Wörter lernen, behalten und erinnern. In: Neusprachliche Mitteilungen 47 (1994). S. 211-220.
- Klippel, F.:** Englischlernen im 18. Und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden. Münster 1994.
- Klippel, F.:** Zum Verhältnis von altsprachlicher und neusprachlicher Methodik im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 11(1) (2000). S. 41-61.
- Königs, F. G.:** Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen. In: Die Neueren Sprachen 86:2 (1987). S. 162-185.
- Leuninger, H.:** Mentales Lexikon, Basiskonzepte, Wahrnehmungsalternativen: Neuro- und psycholinguistische Überlegungen. In: Linguistische Berichte 103 (1986). S. 224-251.
- Lohmann, D.:** Die Rolle der muttersprachlichen Bindung im Lateinunterricht. In: AU 22.1 (1979). S. 49-62.
- Lohmann, D.:** Latein - ein Ratespiel? AU 31.6 (1988), S. 29-54.
- Lübke, D.:** Die Reihenfolge der Lernschritte beim Vokabelerklären. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 7 (4) (1973). S. 55-62.
- Maier, F.:** Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Band 3. Zur Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg 1985.
- Manthey, F.:** Semantisieren unbekannter Lexik beim stillen Lesen fremdsprachiger Texte als elementarer Erkenntnisprozeß - dargestellt am kontextualen Erschließen. In: Bahner, W./Schildt, J./Viewegen, D. (Hg.): Proceeding of the Fourteenth International Congress of Linguistics. Berlin (1991). S. 1833-1835.
- Meusel, H.:** Zur Arbeit am lateinischen Wortschatz. In: AU 22,2 (1979). S. 19-29.
- Müller, K.:** Auf der Oder schwimmt kein Graf. Zur Rolle von Mnemotechniken im modernen Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 23 (102) (1990). S. 4-10.
- Nickel, R.:** Synoptisches Lesen. Zu Bedingungen und Möglichkeiten im Lateinunterricht. In: Friedrich Maier (Hg.): Latein auf neuen Wegen. Alternative Formen des Unterrichts. Bamberg 1999 [Auxilia 44]. S. 143-161.
- Pechmann, Th./Engelkamp, J.:** Mentale Repräsentationen - Verschiedene Sichtweisen eines Begriffs. In: Sprache & Kognition, 11, Heft 2 (1992). S. 51-64.

- Pinker, S.:** Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. Aus dem Amerikanischen von Martina Wiese. München 1996.
- Pinkster, H.:** Lateinische Syntax und Semantik. Tübingen 1998.
- Postman, N.:** Widersteht dem Info-Terror! Prophezeiungen über die Zukunft des Lesens in einer Welt der Elektroniker und Gaffer. In: Frankfurter Rundschau. Beilage zum 14. April 2000. S. 1.
- Rickheit, G./Strohner, H.:** Psycholinguistik der Textverarbeitung. In: Studium Linguistik 17/18 (1985). S. 1-78.
- Rohrer, J.:** Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit. In: Die Neueren Sprachen 84:6 (1985). S. 595-612.
- Scherfer, P.:** Über Vokabelerklärungen. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 25 (1996). S. 181-210.
- Scherfer, P.:** Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht. In: Raasch, A./Bludan, M./Zapp, F (Hg.): Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen. Frankfurt am Main (1988). S. 28-51.
- Scherfer, P.:** Zwei Anregungen für kreatives Wortschatzlehren und -lernen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 100 (1990). S. 43-45.
- Schmidt, K.:** Psychologische Voraussetzungen des Übersetzungsvorganges. AU 6.1 (1962), S. 5-50.
- Schmidt, K.:** Mehrdeutigkeit und Determination. Zur Problematik des Verstehens lateinischer Texte. In: AU 11.2 (1968). S. 68-98.
- Schwarz, M.:** Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität: repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz. Tübingen 1992.
- Schwarz, M.:** Einführung in die kognitive Linguistik. 2. Aufl. Tübingen 1996.
- Stachowiak, F.-J.:** Haben Wortbedeutungen eine gesonderte mentale Repräsentation gegenüber dem Weltwissen? - Neurolinguistische Überlegungen. In: Linguistische Berichte 79 (1982). S. 12-29.
- Steinthal, H.:** Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht. In: AU 14.2 (1971). S. 20-50.
- Thurrow, R.:** Psychologische Analyse des Wortschatzerwerbs im Lateinunterricht. AU 24.4 (1981). S. 5-23.
- Tönshoff, W.:** Bewußtmachung - Zeitverschwendung oder Lernhilfe. Ausgewählte Aspekte sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht. Bochum 1990.
- Vester, H.:** Grenzen der textorientierten Didaktik. In: J. Gruber/F. Maier (Hg.): Humanismus und Bildung. Zukunftschancen der Tradition. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Didaktik der Alten Sprachen. Band 1: Fragestellungen. Bamberg 1991. S. 122-142.
- Waiblinger, F. P.:** Neue Wege der Wortkundearbeit. Anregung 39, 1993, S. 239-242.
- Waiblinger, F. P.:** Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. Forum Didacticum 1/98, S. 9-19.
- Wolff, D.:** Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung. In: Multhaupt, U./Wolff, D.: Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main 1992. S. 101-120.
- Wolff, D.:** Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. In: Studium Linguistik 17/18 (1985). S. 162-180.
- Wolff, D.:** Zur Strukturierung des Sprachwissens bei Zweitsprachenlernern. In: Die Neueren Sprachen 91:2 (1992). S. 179-197.
- Zimmermann, G.:** Zur Funktion von Vorwissen und Strategien beim Lernen mit Instruktionstexten. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 3(2) (1992), S. 57-79.