

**ANDREA BEYER**

## **Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“<sup>1</sup> – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen<sup>2</sup>**

Immer wieder erhalten Lehrende im Lateinunterricht (LU) auf die als leicht eingestufte Frage nach der Grundform eines lateinischen Wortes eher ‚abstruse‘ Antworten wie im Titel dieses Beitrages. Dies gibt dann gern Anlass, über die mangelhaften Kenntnisse der Schüler und Schülerinnen (SuS) zu stöhnen, weil sie nicht nur nicht übersetzen, sondern noch nicht einmal so banale Fragen nach der Grundform beantworten können. Banal? Nein, denn die Antworten auf diese vermeintlich einfachen Fragen sind aus Sicht der Theorien zum Spracherwerb und mentalen Lexikon höchst komplex. Die gelegentlich geradezu seltsam anmutenden Rückmeldungen der Lernenden lassen nämlich darauf schließen, dass sie weder den Kontext eines Wortes beachten noch einen automatischen Zugriff auf ihr lateinsprachiges mentales Lexikon haben. Doch wenn sie bereits am strukturierten Zugriff auf ein Wort scheitern, dann ist es nicht verwunderlich, dass sie auch keine Bedeutung für dieses Wort konstruieren können, obwohl sie es i. d. R. ernsthaft versuchen und sich dazu verschiedener, zumeist unbewusster Strategien und grammatischen Halbwissens bedienen.

Dieser Beitrag nähert sich anhand empirischer Untersuchungsergebnisse den Ursachen der immer wieder festgestellten Defizite im Wortschatzerwerb des LU an (vgl. Kuhlmann und Horstmann 2018). Dazu erfolgt zunächst eine Einbettung des Forschungsvorhabens in seinen theoretischen Kontext. Daran schließt sich die exemplarische Vorstellung einer ausgesuchten Wortschatzstudie an. Im letzten Abschnitt des Bei-

- 
- 1 Es wurde für den Vers 346f. (Ov. met. IV) nach der Grundform von *cupidine* gefragt: *Tum vero placuit, nudaque cupidine formae Salmacis exarsit*: ... Es waren ebenfalls der vorausgehende lat. Abschnitt sowie eine dt. Paraphrase des gesamten Abschnittes gegeben, so dass die Antwort „... und *-ne* ist Fragepartikel“ unmöglich richtig sein konnte.
  - 2 Dieser Aufsatz ist im Rahmen des CALLIDUS-Projektes an der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden. Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 316618374.

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

trages werden die Studienergebnisse ausgewertet und zuletzt hinsichtlich ihrer Konsequenzen für den LU sowie für die weitere Forschung zum Lexikonerwerb im LU diskutiert.

## **Empirische Forschung zum Lexikonerwerb im LU**

Im eigentlichen Sinn empirische Forschung zum Lexikonerwerb im LU gibt es immer noch kaum (Petersmann 1989; Bösch 2012; Sass 2015),<sup>3</sup> obwohl der Wortschatz aus lernpsychologischer (Thurrow 1981; Waiblinger 2002), didaktischer (Steinthal 1971; Untermann und Wülffing 1981; Kubik 1989; Nickel 1999; Utz 2000; Freund und Schröttel 2003; Daum 2016; Kuhlmann 2016) und methodischer (Steinhilber 1978; Hermes 1988; Esser 1999; Stirnemann 2009; Doepner und Keip 2014; van de Loo 2016) Perspektive seit Langem thematisiert wird. Demzufolge ist das interdisziplinäre, DFG-geförderte Forschungsprojekt CALLIDUS (**C**omputer-**A**ided **L**anguage **L**earning: Lexikonerwerb im Lateinunterricht durch korpusgestützte Methoden) in seiner Anlage (Zeit, Umfang, Interdisziplinarität) bis dato als einzigartig zu bezeichnen. Diesem Projekt liegt die Frage zugrunde, ob der in der Zweit- und Fremdsprachenforschung vertretene Ansatz des *data driven language learning* (Braun 2007; Gilquin und Granger 2010) auf eine historische Sprache wie Latein übertragen werden kann. Dieser Theorie zufolge wird der Wortschatzerwerb dadurch unterstützt, dass Aufgaben bzw. Übungen aus einem Korpus authentischer sprachlicher Äußerungen generiert werden, um dem Lernenden ein (ggf. spielbasiertes) immersives, d. h. völlig in die Sprache eintauchendes Lernen am Beispiel zu ermöglichen (Farr und Murray 2016). Diese ‚echten‘ sprachlichen Handlungen – sei es nun Literatur oder eine kommunikative Alltagssituation – sollen demnach dem Lernenden erst den notwendigen Kontext bieten, um Wortschatz in seiner Variabilität und Komplexität zu

---

3 Es kann an dieser Stelle nicht auf unveröffentlichte Arbeiten – i. d. R. Abschlussarbeiten im Rahmen des Lehramtsstudiums Latein – eingegangen werden, selbst wenn es zumindest an der Humboldt-Universität zu Berlin auch empirische Master- oder Studienarbeiten zum Thema Wortschatzerwerb im LU gibt.

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

erfassen. Denn ein ausreichend großes Korpus<sup>4</sup> beinhaltet mit hoher Wahrscheinlichkeit verschiedene formale und funktionale Aspekte eines Wortes bzw. einer Wortgruppe,<sup>5</sup> so dass diese dem Lernenden in Übungen oder Beispielsätzen zur Verfügung gestellt werden können. Diese korpusbasierte Wortschatzarbeit zielt somit auf ein reflektiertes, intralinguales Sprachhandeln sowie ein komplexeres Wortschatzwissen, infolgedessen der Wortschatz im sog. Mentalen Lexikon besser vernetzt werden kann (Bruza et al. 2009; Kersten 2010). Allerdings gibt es bisher weder zahlreiche empirische Nachweise zur Nützlichkeit dieses Ansatzes noch theoriegeleitete methodische Überlegungen, wie die Umsetzung in einer Unterrichtseinheit, d. h. die Konstruktion der Übung und Arbeitsanweisung, erfolgen soll, um das erwünschte Wortschatzlernen zu initiieren.<sup>6</sup> Dementsprechend betritt das CALLIDUS-Projekt nicht nur aus lateinindidaktischer, sondern auch aus korpuslinguistischer Perspektive weitgehend unbekanntes Terrain.

## Die Studien im Überblick

Im Rahmen des Projektes wurden bislang in enger und sehr konstruktiver Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen an zwei Berliner Schulen im Zeitraum April 2018 bis Februar 2019 drei verschiedene qualitative Studien als Pilotstudien entwickelt, durchgeführt und z. T. beendet.<sup>7</sup> Zwei Studien beziehen sich dabei auf den Lektüreunterricht

---

4 „[...] the optimal corpus size indeed depends on the frequency of the words one is interested in: Whereas frequency counts for high-frequency words reach a stable level at a corpus size of 1 million, low-frequency words seem to require a corpus size of at least 16 million words for reliable estimates. The lower the word frequency, the larger the corpus must be.“ Brysbaert und New 2009, S. 980.

5 „Not only do corpora make it possible to expose learners to authentic language, but they can actually present them with a large number of authentic instances of a particular linguistic item.“ Gilquin und Granger 2010, S. 359.

6 „It must be admitted that at this stage, very little is known about the effectiveness of DDL, and it is a recurrent theme in the DDL literature that more empirical studies are needed to validate this approach.“ Gilquin und Granger 2010, S. 364.

7 Aufgrund der Ad hoc-Stichprobe und der geringen Teilnehmerzahlen können die Ergebnisse nicht inferentiell ausgewertet werden, d. h. die Stichprobe ist nicht geeignet, um aus ihr statistisch verallgemeinerbare Schlüsse zu ziehen.

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

(Cicero,<sup>8</sup> Ovid<sup>9</sup>), die dritte auf den Anfangsunterricht (Lehrbuch VIVA).<sup>10</sup> Sie sind alle als Interventionsstudien mit zumindest einem Prä- und Posttest angelegt (Caspari 2016, S. 205–218) und dauern 4–8 Wochen (Lektüre)<sup>11</sup> bzw. ein Schuljahr (Anfangsunterricht). Im Folgenden werden allerdings zunächst nur die Lektürestudien näher vorgestellt, weil sie auf einen ähnlichen Adressatenkreis zielen.

In den Tests der Lektürestudien wird auf der Basis eines theoretischen Modells zu Wortschatz und Wortschatzkompetenz in z. T. völlig neuen (kontext- und korpusbasierten) Formaten das Wortschatzwissen der Lernenden abgeprüft, wobei nur die Wörter getestet werden, die sich als Schnittmenge aus den Wörtern der ausgewählten Lektüreeinheit und den 500 häufigsten Wörtern des Bamberger Wortschatzes (Utz 2008) ergeben. Daraus resultieren für Cicero (Auszüge aus Ad Quintum I,1) 172 und für Ovid (Metamorphosen IV, 36–166: Pyramus und Thisbe) 165 übereinstimmende Lemmata, die für die Konstruktion der Test- und Interventionsaufgaben verwendet werden konnten und in einem zeitlich zwei bis vier Wochen nach dem Posttest liegenden traditionellen Vokabeltest hinsichtlich deutscher Bedeutung („Lexikoneintrag“) und Merkhilfe (Lern-/ Vernetzungsstrategie) überprüft wurden (z. B. *manus* – Hand – dt.: manuell).

## Die Teilnehmer der Lektürestudien

Die beiden Lektürestudien wurden an zwei Schulen mit differenter Sprachenfolge (Latein ab Klasse 5 und Klasse 8) in sechs Lerngruppen (Latein ab Klasse 5: 2 x Klasse 9, 2x Klasse 10; Latein ab Klasse 8: 1x Grundkurs

---

8 Studienmaterialien: DOI: [10.5281/zenodo.3751215](https://doi.org/10.5281/zenodo.3751215), Pre- und Posttest: DOI: [10.5281/zenodo.3752571](https://doi.org/10.5281/zenodo.3752571).

9 Studienmaterialien: DOI: [10.5281/zenodo.3751602](https://doi.org/10.5281/zenodo.3751602), Pre- und Posttest: DOI: [10.5281/zenodo.3752653](https://doi.org/10.5281/zenodo.3752653).

10 Studienmaterialien: DOI: [10.5281/zenodo.3751708](https://doi.org/10.5281/zenodo.3751708), Pre- und Posttest: DOI: [10.5281/zenodo.3752989](https://doi.org/10.5281/zenodo.3752989).

11 Die Schwankungsbreite hängt mit schulorganisatorischen Vorgaben zusammen. Im Grundkurs konnte die Intervention nur vier Wochen lang durchgeführt werden, weil das Halbjahresende vorgezogen werden musste. Die 10. Klassen konnten dagegen (als Test- und Kontrollgruppe) acht Wochen an der Ovid-Lektüre arbeiten.

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen** **Seiten 1 bis 29**

(GK) im 3. Semester, 1x Leistungskurs (LK) im 1. Semester) mit insgesamt 116 Teilnehmerinnen und Teilnehmern<sup>12</sup> durchgeführt. Die neunten Klassen und der LK nahmen an der Cicero-Studie (56 Teilnehmer), die (inzwischen) zehnten Klassen sowie der GK an der nachfolgenden Ovid-Studie (60 Teilnehmer) teil.<sup>13</sup> Da keine personenbezogenen Daten wie Geschlecht oder Erstsprache erhoben wurden, stehen für die Auswertung der Ergebnisse nur die Leistungsdaten zur Verfügung.

### **Der Prä-/Posttest und die Intervention der Ovid-Studie**

Da in der Ovid-Studie in besonderem Maße die Idee der korpusbasierten Wortschatzarbeit umgesetzt wurde, liegt im Folgenden der Fokus auf dieser Studie und ihren Ergebnissen.

Die Intervention besteht aus einer theoretischen Einführung zum Thema Wortschatzerwerb<sup>14</sup> und einer Textaufbereitung inklusive vielfältiger Wortschatzaufgaben zu Ovids *Metamorphose* ‚Pyramus und Thisbe‘. Die Wortschatzübungen orientieren sich an einem komplexen Wortschatzverständnis, das formales, funktionales (vgl. Steinhoff 2009) und strategisches Wissen (vgl. Targońska 2011; Targońska und Stork 2013) einschließt. Wortschatzkompetenz wird demzufolge als eine kognitive Fähigkeit aufgefasst, mit einem Wort oder einer Wortgruppe in verschiedenen Kontexten der Situation angemessen zu handeln bzw. handeln zu wollen (vgl. Volition, Weinert 2001), um eine jeweils adäquate Problemlösung zu finden. Aus diesem Grund bietet die Intervention

1. Aufgaben zu Phonologie und Morphologie (formales Wissen),
2. Aufgaben zu Syntax, Semantik und Pragmatik (funktionales Wissen) und

---

12 Insgesamt haben mehr SuS an diesen Studien teilgenommen, doch nach Bereinigung der fehlerhaften Daten (Missings) blieben von fast 140 Teilnehmern nur noch 116 Teilnehmer übrig, die an allen Tests teilgenommen haben.

13 Die jeweils parallelen Klassen der 9. und 10. Jahrgangsstufe stellen Test- und Kontrollgruppe dar, da die Interventionsstudie zunächst der Logik eines linguistischen Experiments gemäß mit Test- und Kontrollgruppe konzipiert wurde.

14 Hierzu gehören Informations- und Arbeitsblätter mit den Themen: Wortschatz – Wörter lernen und behalten, Lernprinzipien, Exkurs: Unser Gedächtnis, Wortschatz – Wörternetze im Kopf, Exkurs: Das menschliche Gehirn.

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

3. Aufgaben zur Text(vor)erschließung, Herleitung von Bedeutungen (vgl. potentieller Wortschatz, Daum 2016, S. 15) und Übersetzungsreflexion (strategisches Wissen).

Das Besondere an den entwickelten Aufgaben ist hierbei, dass sie einerseits Aspekte des Lexikonerwerbs explizit thematisieren, die bisher zumeist nur impliziter Bestandteil des LU gewesen sind (z. B. die Grundform eines flektierten Wortes zu nennen), dass sie andererseits von den SuS metakognitives Handeln explizit einfordern (z. B. zu erklären, wie die Grundform hergeleitet werden kann). Abgestimmt auf die Intervention repräsentieren die strukturell identischen Prä- und Posttests diese Vielseitigkeit. Wie in der Intervention erhalten die Lernenden eine ganze Metamorphose,<sup>15</sup> an der zehn Testaufgaben<sup>16</sup> durchgeführt werden. Um die Text- und Testmenge in einer Unterrichtsstunde (45min) meistern zu können, wurden beide Metamorphosen mit Teilüberschriften und ein- bzw. überleitenden deutschen Texten ergänzt sowie überwiegend zweisprachig oder paraphrasiert geboten. Am Ende der Tests wird das Verständnis des Kontexts durch eine Bonusaufgabe überprüft, in der die Lernenden die Frage nach Form und Ende der Metamorphose beantworten und mit Textstellen belegen sollen. Ziel des gesamten Testdesigns ist es, den Lernenden einen größtmöglichen Kontext (vgl. korpusbasierter Wortschatzerwerb) bei der Bewältigung der Wortschatzaufgaben zu bieten.

Insgesamt sind Prä- und Posttest so konzipiert, dass pro Studiengruppe und Aufgabe durchschnittlich etwa 65–80% der Maximalpunktzahl erreicht werden sollen, um den sog. statistischen Ceiling-Effekt<sup>17</sup> zu ver-

15 Prätest: Salmacis, Posttest: Pygmalion. Beide Metamorphosen konnten als unbekannt vorausgesetzt werden. Um darüber hinaus im Posttest aufgrund des möglicherweise aus dem Prätest vorliegenden Textverständnisses keine Verzerrung zu erhalten, wurde für den Posttest eine neue Metamorphose (Pygmalion) gewählt.

16 Am Ende jeder Testaufgabe sollen die Lernenden die Aufgaben in einer vierstufigen Likert-Skala hinsichtlich (subjektiver) Verständlichkeit und Schwierigkeit einschätzen (sehr leicht – eher leicht – eher schwierig – sehr schwierig). Auf Mittelwerte wurde wegen der zu erwartenden Tendenz der SuS, sich nicht deutlich entscheiden zu wollen, bewusst verzichtet. Die zahlreichen mittig gesetzten, d. h. ungünstigen Kreuze bestärken auch im Nachhinein diese Annahme.

17 Mit der „geplanten“ Überforderung wird verhindert, dass die Aufgaben zu leicht sind und dadurch von vielen sehr gut gelöst werden, da dies die Leistungsbreite nivellie-

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen** Seiten 1 bis 29

meiden. Dabei sollen die SuS bei den als weniger komplex eingeschätzten Aufgaben<sup>18</sup> (Aufgabe 1, 4, 5, 6 und 8) durchschnittlich 75–80%, bei den übrigen Aufgaben (Aufgabe 2, 3, 7, 9, 10) nur 65–70% erreichen, weil diese als sprachlich und kognitiv anspruchsvoller beurteilt werden.

## Ergebnisse aus der Ovid-Studie

Um die nachfolgend exemplarisch gebotenen Ergebnisse zu einzelnen Aufgaben und die damit einhergehenden Überlegungen zum Wortschatzerwerb im LU einordnen zu können, seien die durchschnittlichen Gesamtergebnisse der drei teilnehmenden Gruppen vorausgeschickt.

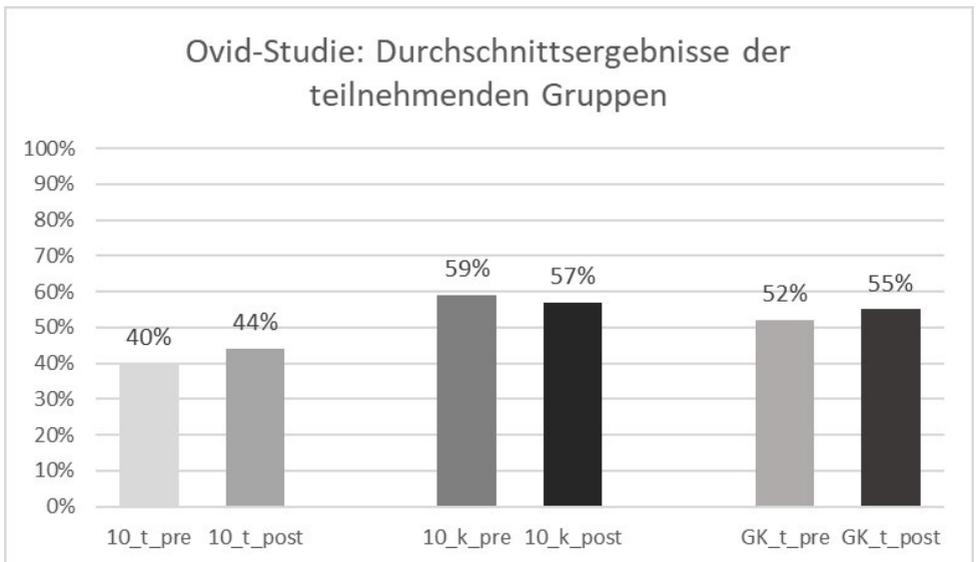


Abb. 1 Leistungsvergleich der Gruppen  
Die Testgruppen (\_t) zeigen insgesamt einen leichten Leistungsanstieg, die Kontrollgruppe (\_k) hingegen nicht.

ren würde. Es ließen sich kaum noch differenzierte Aussagen treffen, wenn es keine Streuung der Ergebnisse mehr gäbe.

18 Diese Aufgaben werden so eingeschätzt, weil sie entweder ein spezifisches Element des aktuellen LU (Ovid: Hexameter, Hyperbata) oder einige den SuS gut bekannte fachspezifische Elemente des LU (KNG, Grundform, zielsprachliche Formulierung) aufgreifen.

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

Im Vergleich der einzelnen Gruppen sind insgesamt deutliche Leistungsunterschiede und interessante Entwicklungen zu erkennen. Die leistungsstärkste Gruppe ist die 10. Klasse (10\_k), die nur als Kontrollgruppe an der Pilotstudie teilgenommen und daher auch keine Intervention erhalten hat. Ihre Leistung fällt im Posttest minimal (-4%) gegenüber den Vorleistungen im Prätest ab. Im Gegensatz dazu verbessern sich die beiden anderen Gruppen, die eine Intervention erhalten haben, im Vergleich zum Prätest etwas (GK: 5%; 10\_t: 10%). Es ist allerdings auch nicht zu übersehen, dass selbst die beste Gruppe nicht einmal zwei Drittel der Maximalpunktzahl erreicht hat. Auch wenn die Tests sehr umfangreich gestaltet waren und nicht davon ausgegangen wurde, dass der Durchschnitt der SuS mehr als 80% oder gar 90% erreichen würde, so liegen diese Ergebnisse doch unter den Erwartungen, da nur von sehr wenigen SuS mehr als 70% erreicht wurden.<sup>19</sup> Neben unbekanntem Störgrößen könnten z. B. die wenig geläufigen Testformate (→ Metakognition, implizites Wissen), der Umfang der Tests oder eine fehlende Motivation seitens der SuS mögliche Ursachen für diese Ergebnisse darstellen, doch dies wird abschließend noch einmal genauer diskutiert werden müssen. Zunächst erfolgt eine Ergebnisauswertung exemplarisch ausgewählter Aufgabenformate, deren Auswahl sich an einer gleichmäßigen Verteilung auf die zuvor postulierten drei Dimensionen von Wortschatz orientiert. Den Aufgabenbeispielen sind jeweils Thesen zur Wortschatzarbeit in einer historischen Sprache vorangestellt, die bei der Konstruktion zugrunde gelegt wurden.

### **Formales Wortschatzwissen**

**These 1:** In einer historischen Sprache muss die Aussprache explizit erarbeitet und bewusst gelernt werden, damit ein Wort bzw. eine Wortgruppe auch über die phonologische Dimension der Wahrnehmung im mentalen Lexikon verankert werden kann.

---

<sup>19</sup> Verteilung der SuS mit mehr als 70% auf die Testgruppen: im Prätest: 2x GK, 1x 10\_t, 4x 10\_k; im Posttest: 2x GK, 1x 10\_t (jeweils identisch), 5x 10\_k (nur 1x identisch).

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen**    **Seiten 1 bis 29**

Aufgabe 1: **Markiere** nur bei den unterstrichenen Wörtern die **langen Silben** mit einem Längenzeichen (Bsp.: infamis → īnfāmis).

Aufgabe 2: **Begründe** für die Wörter ... und ... **Deine Entscheidung**.

Mit diesem Aufgabenblock werden Prä- und Posttest eröffnet. Auch wenn diese Aufgaben nicht voraussetzungslos sind, so dürfen sie doch als relativ leichter Einstieg in den Test angesehen werden, weil in allen teilnehmenden Gruppen vor dem Prätest bereits seit mind. sechs Wochen Metrik (Hexameter) behandelt wurde. Diese bietet eine zusätzliche Hilfe bei der Bestimmung der langen Silben, wenn andere Regeln nicht aktiv beherrscht werden. Um die regelgeleitete Entscheidung für die Aussprache langer Silben zu überprüfen, sollten die SuS für zwei der jeweils drei Wörter ihre Entscheidung begründen. Zur Begründung konnte das Wissen über das Versmaß (letzter Versfuß im Hexameter immer: - x), über Regeln des Skandierens (Positionslänge) oder über Naturlängen (Kasusendungen wie Akk. Pl. m. oder Abl. Sg. f.) herangezogen werden.

Die Formulierung der Aufgabenstellung wurde durchschnittlich in allen Gruppen als „eher verständlich“ (10. Klassen) bzw. „leicht verständlich“ (GK) eingeschätzt, wobei sich diese Einschätzung zwischen Prä- und Posttest sogar noch minimal zugunsten „leicht verständlich“ verschob. In ähnlicher Weise wurde die Schwierigkeit der Aufgaben in Prä- und Posttest gleichbleibend noch knapp als „eher leicht“ (10. Klassen) bzw. dezidiert als „eher leicht“ (GK) beurteilt.

Die Ergebnisse der beiden Teilaufgaben zeigen eine grundsätzliche Übereinstimmung: Es ist sowohl bei der Bestimmung der Längen als auch bei deren Begründung ein Leistungszuwachs zu erkennen. Allerdings fallen die Differenzen unterschiedlich aus. So liegt die Wachstumsrate in der insgesamt eher leistungsschwachen 10\_t bei 16% (Aufgabe 1) bzw. 18% (Aufgabe 2), in der deutlich leistungsstärkeren 10\_k bei 33% (Aufgabe 1) und im Vergleich zur eher schwachen 10\_t auffallend niedrigen 7% (Aufgabe 2), im GK hingegen bei immerhin 22% (Aufgabe 1) und überraschend hohen 160% (Aufgabe 2). Berücksichtigt man, dass einerseits die 10\_k als Kontrollgruppe keine Materialien zur expliziten Reflexion über die Ausspracheregeln im lateinischen Hexameter

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen** **Seiten 1 bis 29**

erhalten hat, dass andererseits die Teilnehmer des GK u. U. durch ihren Alters-/Reifevorsprung und die Vorbereitung auf das Abitur kognitiv bewusster vorgehen, dann bleibt es trotzdem bemerkenswert, wie deutlich sich die GK-Teilnehmer bei einer verkürzten Intervention (4 Wochen) in der Begründungsaufgabe verbessern.

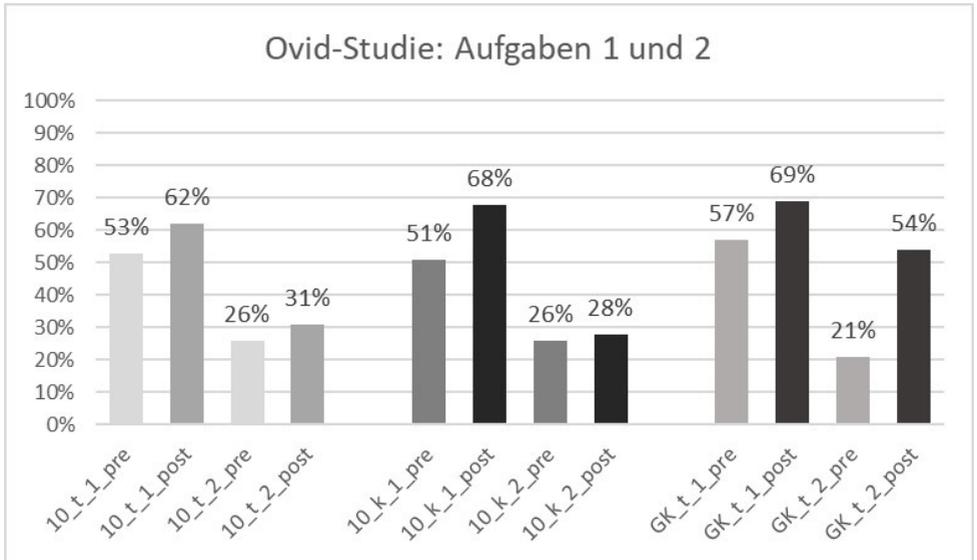


Abb. 2 Aufgabe 1 und 2 der Studie im Gruppenvergleich

Besonders bemerkenswert ist, dass die Kontrollgruppe (10\_k) bei Aufgabe 2 – (metakognitive) Begründung der Entscheidung – nahezu keine Leistungsverbesserung zeigt.

**These 2:** In einer historischen Sprache muss ein Wort mit seinen morphologischen Facetten explizit und reflexionsbasiert erlernt werden (*Focus on Form*) (Loewen 2011; Sass 2015), weil das Ziel des Spracherwerbs nicht die Sprachproduktion (Kommunikation) in der historischen Sprache, sondern das detaillierte („mikroskopische“) Textverstehen ist, das auf der Lexem- bzw. ggf. Morphemebene einsetzt. Dazu ist das Beherrschen der Metasprache unerlässlich, um die morphologischen Informationen als Ordnungsprinzipien im mentalen Lexikon nutzen zu können und dadurch das schnelle Abrufen eines Lexikoneintrages zu unterstützen.

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

Aufgabe 5: **Finde** in den Versen ... **drei** gesperrt stehende lat. **Wortpaare** aus Attribut und Substantiv (Hyperbata). Bestimme sie nach KNG.

Auf dieser These basieren mehrere Aufgaben der Tests und Intervention. Die beiden hier ausgewählten Aufgabentypen (Aufgabe 5 + 8) testen umfassend das formale Wortschatzwissen bzw. seine situationsgebundene Anwendung, an der die meisten Lernenden regelmäßig scheitern (vgl. Florian 2015). Die Aufgabe, Wortpaare aus Attribut und Substantiv (Hyperbata) zu finden und sie anschließend nach Kasus, Numerus und Genus (KNG) zu bestimmen, erfordert zugleich fachsprachliches, konzeptuelles, morphologisches und syntaktisches Wissen. Die Bewältigung derartiger Aufgaben muss als eine Grundfähigkeit für eine erfolgreiche Texterschließung (Dekodierung) angesehen werden, mit deren Hilfe erst Textverstehen und Übersetzen (Rekodierung) ermöglicht werden. Insbesondere der erste Teil der Aufgabe bedarf eines automatisierten Vorgehens: Die fachsprachlichen Begriffe fungieren als Auslöser der Handlung („finden“), wenn deren Konzepte – im besten Fall inkl. einiger lat. Beispiele – im mentalen Lexikon sicher verankert sind und schnell aktiviert werden können. Erst danach kann ein Lernender nach einem morphologisch passenden und syntaktisch wahrscheinlichen Wortpaar suchen.<sup>20</sup> Der zweite Aufgabenteil, die Formbestimmung, überprüft anschließend die Fachsprache und soll dazu anregen, die Wortpaare noch einmal auf ihre Richtigkeit als „Paar“ zu überprüfen.<sup>21</sup>

Die Aufgabenstellung wird im Prätest von der leistungsschwächeren Testgruppe (10\_t) als „eher nicht verständlich“ (10\_t) eingeschätzt, doch im Posttest verschiebt sich diese Einschätzung auf „leicht verständlich“. Eine ähnliche Entwicklung – von „eher verständlich“ auf „leicht verständlich“ – zeigt auch die Bewertung des GK, wohingegen die Vergleichsgrup-

20 Auch wenn diese ‚Passung‘ bereits ab der Einführung in das Thema „KNG-Kongruenz“ im LU thematisiert wird, stellen die zugrundeliegenden Prozesse offensichtlich wegen mangelnder Automatisierung erhebliche Probleme dar.

21 Auf die Bestimmung des Genus wurde in der Aufgabenstellung nicht explizit verzichtet, weil der Begriff „KNG“ als feststehender Begriff vorausgesetzt wurde. Allerdings floss das Genus nur bei eindeutigen Formen, z. B. Akk. PL. f., in die Bewertung ein, da es hierbei um verallgemeinerbares Wissen, nicht aber das auswendig gelernte Wissen zu einem spezifischen Wort im Verskontext ging. Hinzu kommt, dass die Wortpaare z. T. nicht im Grundwortschatz vorhandene Substantive enthielten.

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen** Seiten 1 bis 29

pe 10\_k die Arbeitsanweisung in beiden Tests für „eher verständlich“ hält. Bei der Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit finden in den beiden 10. Klassen gegenläufige Bewegungen statt. Während die 10\_t die Aufgabe im Posttest für etwas weniger schwierig hält (aber immer noch für „eher schwierig“), steigt der Schwierigkeitsgrad in der Wahrnehmung der 10\_k deutlich an (von tendenziell „eher schwierig“ auf „schwierig“). Im Gegensatz dazu verändert sich das Urteil des GK gar nicht.

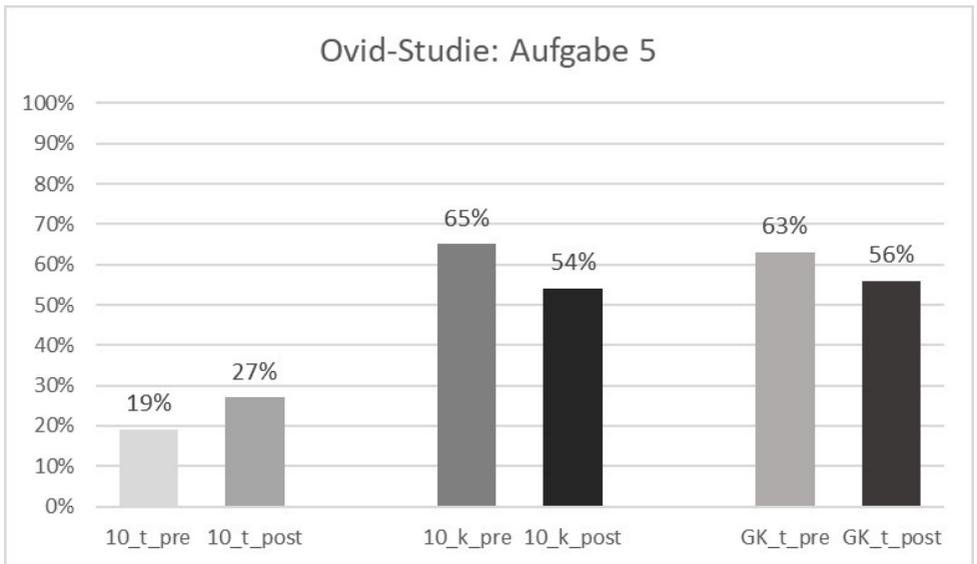


Abb. 3 Aufgabe 5 im Gruppenvergleich  
Besonders auffällig ist die im Vergleich deutlich schwächere Gesamtleistung der 10\_t.

Die Resultate der drei Untersuchungsgruppen sind interessant, aber schwer zu deuten: Die schwache Testgruppe (10\_t) steigert das durchschnittliche Ergebnis um 42%, erreicht allerdings im Posttest immer noch keine 30% der maximal möglichen Punktzahl. Im Gegensatz dazu verschlechtern die beiden anderen Gruppen ihr Vorergebnis leicht (10\_k: -16%; GK: -11%). Das sehr schwache Ergebnis der 10\_t kann hierbei zumindest auch der Hürde der Fachsprache zugeschrieben werden, da im Prätest 17 von 26 SuS (65%) die gesamte Aufgabe und weitere 3 SuS die KNG-Teilaufgabe gar nicht bearbeitet haben (Posttest: 14 von 23 SuS

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

(61%) und 4 von 23 SuS (17%)). In den beiden anderen Gruppen liegt hingegen der Anteil der SuS, die an der Aufgabe vollkommen scheitern, bei unter 20%.<sup>22</sup> Dennoch ist es bemerkenswert, dass die Leistungen der 10\_k wie auch des GK abnehmen, obgleich beide Kurse über einen langen Zeitraum (1 Semester, d. h. 3–4 Monate) den Autor Ovid gelesen haben, bei dem Hyperbata üblich sind. Daher legen die Ergebnisse insgesamt nahe, dass der komplexe und für das erfolgreiche Übersetzen äußerst wichtige Vorgang des strukturierten Auffindens von Wortpaaren zu wenig explizit und bewusst geübt wird.

Aufgabe 8: **Gib die Grundform** (Infinitiv, Nominativ) der unterstrichenen Wörter **an** und **erkläre**, wie Du Dir diese **Form herleiten** kannst.<sup>23</sup>

Diese Aufgabe fragt eine elementare Fähigkeit ab, die ungeprüft seitens der Lehrenden als vorhanden vorausgesetzt wird. Dass diese Fähigkeit jedoch oft nicht ausreichend erworben ist, zeigt auch die Untersuchung von Florian (2015), wenn SuS ein flektiertes Wort nicht als das bereits in der Grundform erlernte Wort wiedererkennen, d. h. der passende Lexikoneintrag nicht gefunden wird. Neben dem Überprüfen der Abruffähigkeit wird mit dem zweiten Teil der Aufgabe auch das methodische Vorgehen der SuS untersucht. Einige der Antworten belegen, dass SuS mitunter im Kontext sehr schlüssige (z. B. „*cupidine* kommt von *cupidus*“), gelegentlich aber auch sehr abwegige („*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel“) Herleitungen vornehmen. Interessant ist hierbei, dass viele SuS, die die Grundform benennen können, oftmals keine ‚echte‘ Herleitung vornehmen, wenn sie hier „gelernt“ angeben.

Die Aufgabenstellung wird in der 10\_t im Prätest knapp als „eher nicht verständlich“ eingeschätzt, verschiebt sich allerdings im Posttest ein wenig in Richtung „eher verständlich“. Demgegenüber schätzen die 10\_k und der GK die Formulierung durchschnittlich sowohl im Prä- als

22 Prätest: 4 von 28 (10\_k, 14%), 3 von 16 (GK, 11%); Posttest: 3 von 28 (10\_k, 11%), 2 von 12 (GK, 17%).

23 Im Prä- und Posttest wurde dieser Aufgabentyp mit einem Beispiel aus dem Kontext erläutert, um ein Muster für die geforderte Erklärung der Herleitung zu bieten, z. B.: „*blandarum* → *blandarum* und *aquarum* passen zusammen, *aqua* ist ein Substantiv, *blandarum* ist wahrscheinlich ein Adjektiv, dann ist *-arum* eine Endung und zwar für den Gen. Pl. f., also bleibt *bland-*, an das man *-us* für den Nom. anhängt, weil es ein Adj. der o-/a-Dekl. ist = *blandus*“.

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen** **Seiten 1 bis 29**

auch Posttest als „eher verständlich“ ein, wobei sich deren Einschätzung innerhalb dieser Skala im Posttest deutlich in Richtung „leicht verständlich“ verschiebt. Die Schwierigkeit der Aufgabe schätzen alle drei Gruppen durchgehend als „eher schwierig“ ein, auch wenn sich eine fallende Tendenz im Posttest abzeichnet.

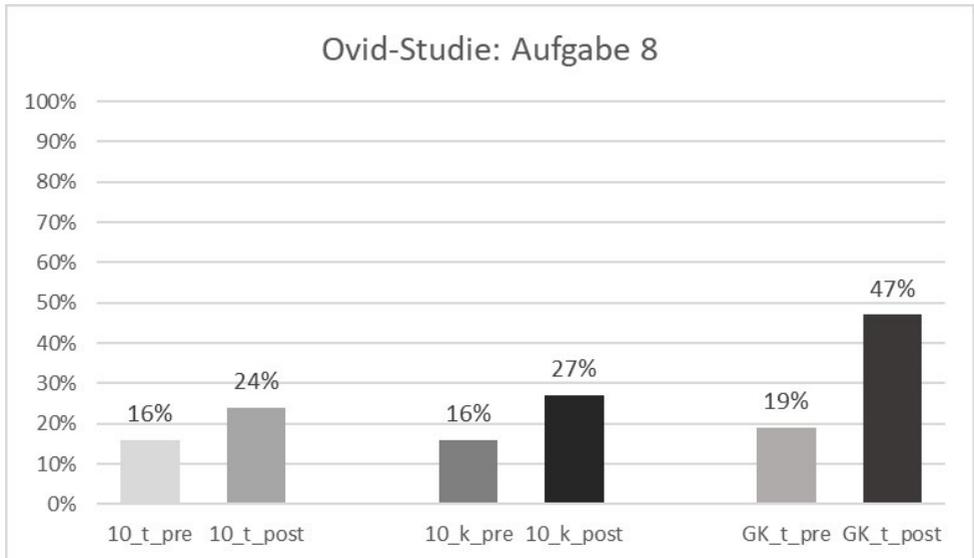


Abb. 4 Aufgabe 8 im Gruppenvergleich

Die eher basale Aufgabe, die Grundform zu nennen und herzuleiten, kann von der Mehrheit der Lernenden nicht angemessen gelöst werden.

Grundsätzlich belegen die Ergebnisse der Probanden diese subjektiv empfundene Entwicklung, da sich in allen Gruppen eine Verbesserung abzeichnet. Die Wachstumsraten wirken sogar beeindruckend (10\_t: 50%; 10\_k: 65%; GK: 143%), doch die tatsächlichen Ergebnisse – gemessen als durchschnittlich erreichter Anteil an der Gesamtpunktzahl – müssen als eher ernüchternd bezeichnet werden, da selbst der GK am Ende der Intervention nicht einmal 50% der maximalen Punktzahl erreicht. Damit stützen die Testresultate den Eindruck, dass viele Lernende bereits auf einem sehr niedrigschwelligen Level – quasi an der Vorstufe zur Dekodierung – beim Erfassen der Texte scheitern.

**Beyer: Im Lateinunterricht: „cupidine kommt von cupidi und ne ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen** **Seiten 1 bis 29**

## Funktionales Wortschatzwissen

**These 3:** In einer historischen Sprache müssen einerseits die Konzepte der Wörter möglichst umfassend verstanden und im mentalen Lexikon verankert sein, andererseits muss die kontextabhängige Bedeutung eines Wortes bzw. einer Wortgruppe an unterschiedlichen Kontexten erarbeitet werden, um schließlich eine adäquate interlinguale Wiedergabe (Übersetzung, Mediation, Paraphrase etc.) zu ermöglichen.

Aufgabe 6: In der dt. Übersetzung sind zwei Wörter hervorgehoben (V. ...). Wörtlich sind sie richtig, doch nicht ganz treffend übersetzt. **Verändere** diesen Vers kontextangemessen und zielsprachlich.

Im Fokus dieser Aufgabe steht die kontextabhängige Bedeutung eines Wortes. An dieser Aufgabe zeigt sich auch, wie wichtig eine Pilotierung ist, da die Formulierung und das gewählte Beispiel im Prätest offensichtlich für die SuS nicht verständlich und daher auch nicht lösbar war.<sup>24</sup> Dies belegen die äußerst differenten und nicht passenden Lösungsvorschläge, so dass die Aufgabe 6 im Prätest als fehlerhaft (*Missing*) aus der Wertung herausgenommen wurde. Demzufolge muss an dieser Stelle der Vergleich zwischen Prä- und Posttest entfallen.

Im Posttest<sup>25</sup> schätzen die Probanden die Aufgabenstellung als noch „leicht verständlich“ (10\_t, GK) bzw. als „eher verständlich“ (10\_k) ein, während sie die Schwierigkeit alle als „eher leicht“ beurteilen, wobei GK und 10\_t prinzipiell näher zusammenliegen und die Aufgabe insgesamt für etwas leichter halten als die 10\_k.

24 Aufgabe 6: In der dt. Übersetzung sind drei Wörter hervorgehoben (V. 311–15). Wörtlich sind sie richtig, doch nicht ganz treffend übersetzt. **Schlage** ein **im Kontext** besser passendes Wort vor. → Es handelt sich um die Wörter *saepe* – **oft**, *nunc* – **nun** und *saepe* – **oftmals**. Die beabsichtigte Lösung „bald“ war zu anspruchsvoll.

25 „*dat digitis gemmas, dat longa monilia collo*“ – „er **gibt** den Fingern Edelsteine, er **gibt** dem Hals lange Ketten.“

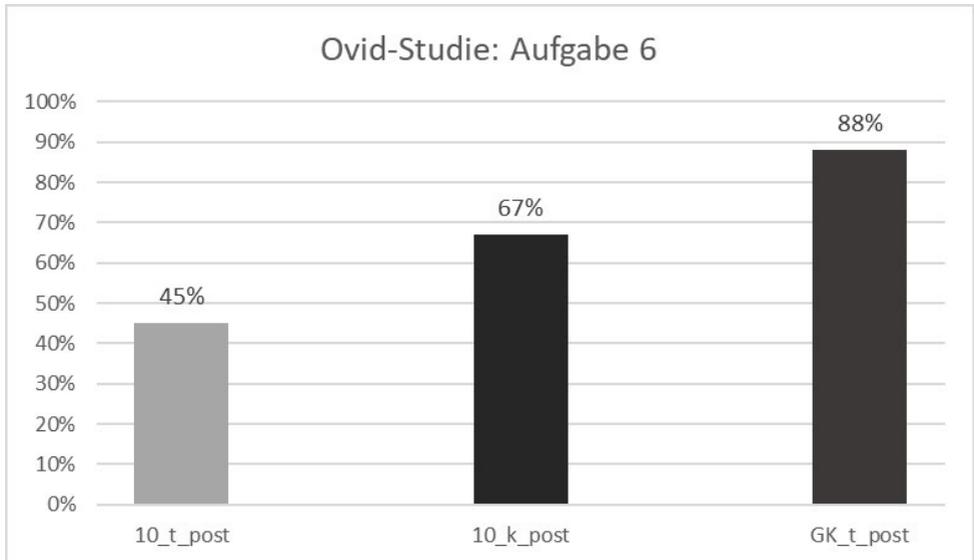
**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen** **Seiten 1 bis 29**

Abb. 5 Vergleich der Posttestergebnisse für die Aufgabe 6  
Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Lernenden an die Suche nach im Kontext passenden Formulierungen gewöhnt sind.

Die Ergebnisse des Posttests stützen die Bewertung durch die SuS, sofern man berücksichtigt, dass die 10\_t generell deutlich leistungsschwächer ist und dadurch der im Durchschnitt immer noch verhältnismäßig schwache prozentuale Anteil vom Maximalwert (45%) erklärt werden kann. Die beiden anderen Ergebnisse (10\_k = 67% und GK = 88%) passen nicht nur zur Einschätzung durch die Lernenden, sondern deuten möglicherweise an, dass ein souveräner Umgang mit der kontextabhängigen Bedeutung von Wörtern auch mit dem Reifegrad und der damit zusammenhängenden Erfahrung im Umgang mit Sprache zusammenhängen könnte, da sich die Probanden des GK, die im Gesamtergebnis etwas schwächer als die Teilnehmer der 10\_k abschneiden, bei dieser Aufgabe trotz eines geringeren Umfanges an LU den Zehntklässlern deutlich überlegen zeigen. Außerdem liegt die Vermutung nahe, dass dieser Aufgabentyp vor allem aus der täglichen (mündlichen) Unterrichtspraxis bekannt genug ist, um als nicht allzu schwierig eingestuft zu werden, so

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

dass die Ergebnisse vor allem von den sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache beeinflusst werden.

**These 4:** In einer historischen Sprache muss syntaktisches Wissen bewusst zur Strukturierung der sprachlichen Informationen eingesetzt werden, da häufig wegen der großen räumlichen und zeitlichen Distanz sowie wegen der Andersartigkeit der Sprachstrukturen und des rezeptiv orientierten Spracherwerbs nur ein eingeschränktes intuitives Verstehen möglich ist.

Aufgabe 3: In den Lücken fehlen die **Konjunktionen** *nec*, *sed*, *et*, und *aut*. **Setze** sie (ggf. mehrfach) **passend ein**.

Diese Aufgabe überprüft implizites syntaktisches Wissen, d. h. die angemessene Verwendung von Konjunktionen und ihre Bedeutung für die Textstruktur. Um die Aufgabe lösbar zu gestalten, liegt der Textabschnitt zweisprachig vor. Außerdem wurden in der dt. Übersetzung die ersten einzusetzenden Konjunktionen durch Unterstreichung hervorgehoben, um den Zugang zu dem ungewöhnlichen Testformat zu erleichtern. Im Anschluss daran bietet die Übersetzung zwar eine Orientierung, welche Konjunktionen eingesetzt werden müssen, doch an einigen Stellen wurden sie in der Übersetzung ‚versteckt‘.<sup>26</sup>

Die Aufgabenstellung dieses Formats geben die SuS im Prätest als „eher verständlich“ (10\_t, 10\_k) bzw. „leicht verständlich“ (GK), im Posttest sogar alle als „leicht verständlich“ an. Die Schwierigkeit der Aufgabe schätzen alle Probanden zunächst als „eher leicht“ ein, doch im Posttest steigt nach Ansicht der 10\_k die Schwierigkeit auf „eher schwierig“ an. Die übrigen Teilnehmer zeigen keine (10\_t) oder nur eine minimale Abweichung nach oben (GK) in ihrer Einschätzung, die trotzdem bei „eher leicht“ bleibt.

---

26 Z. B. Ov. Met. IV, 307: \_\_\_\_ *iaculum sumit* \_\_\_\_ *pictas illa pharetras*, [...] – Aber jene nimmt keinen Wurfspieß und auch keinen bunten Köcher [...]. → Lösung: *nec* und *nec*.

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen** **Seiten 1 bis 29**

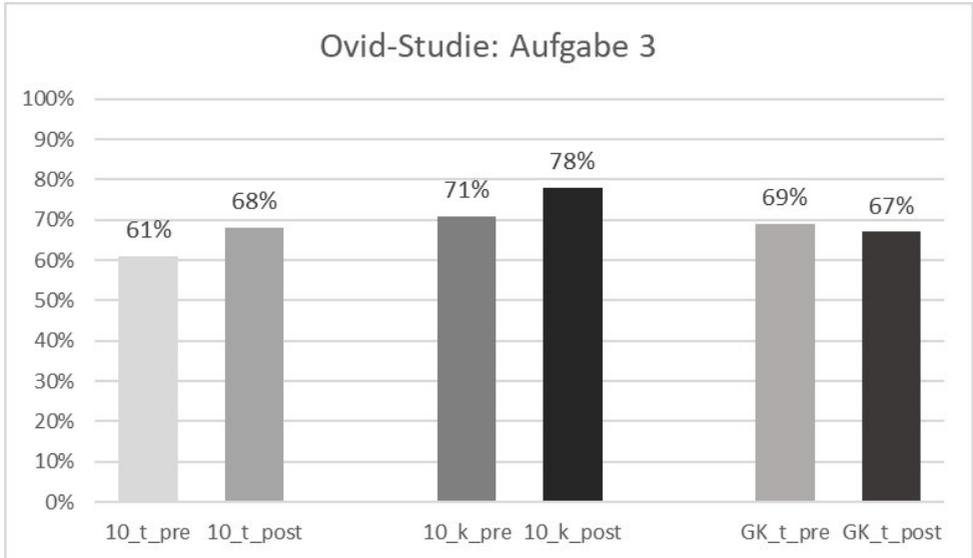


Abb. 6 Aufgabe 3 ohne metakognitives Element  
Im Verhältnis zu den Ergebnissen bei den anderen Aufgaben erreicht selbst die sonst eher schwächere 10\_t im Durchschnitt etwa 2/3 der Maximalpunktzahl

Diese grundsätzlich identische Einschätzung des Aufgabentyps in beiden Tests findet man auch in den Testergebnissen bestätigt. So haben alle SuS als Gesamtgruppe – auch die relativ leistungsschwache Klasse 10\_t – mit einem Resultat von über 60% des Maximalwertes eine im Verhältnis zu den übrigen Ergebnissen überdurchschnittliche Leistung erbracht. Außerdem zeigt die Leistung der 10. Klassen zwischen Prä- und Posttest sogar noch einen leichten Anstieg, während sich der GK minimal verschlechtert. Einzig bei dieser Aufgabe wurden somit annähernd Durchschnittswerte erreicht, die bei den komplexeren Aufgaben angestrebt waren (65–70%). Gleichzeitig fehlt bei diesem Aufgabentyp ein überprüfendes metakognitives Element in der Aufgabenstellung („begründe“, „erkläre“), so dass das Einsetzen zumindest einiger Konjunktionen auch zufällig (richtig oder falsch) erfolgt sein könnte. Im Interesse der Überprüfung des syntaktischen Wissens könnte der Aufgabentyp bspw. dadurch erweitert werden, dass die SuS im Antwortpool Konjunktionen und

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

Präpositionen vorfinden und die eingesetzte Form in ausgewählten Fällen begründen müssen.

## Strategisches Wortschatzwissen

**These 5:** In einer historischen Sprache wie Latein, deren Wortschatz in unterschiedlichem Umfang in die indoeuropäischen Sprachen Eingang gefunden hat, muss das Ableiten von Bedeutungen systematisch geübt und eingefordert werden, um nicht nur die Vernetzungen im mentalen Lexikon zu stärken, sondern auch um den (im Umfang eher kleinen) Lernwortschatz durch einen potentiellen Wortschatz zu erweitern.

Aufgabe 9: **Leite** Dir die **Bedeutung** der unterstrichenen Wörter aus Deinem **gesamten Wortschatzwissen ab**. Gib eine dt. Bedeutung an und erkläre, wie Du auf diese Bedeutung gekommen bist.<sup>27</sup>

Dieses Aufgabenformat verlangt den bewussten Einsatz individueller Vernetzungsstrategien, um die Herleitung der Wortbedeutung (potentieller Wortschatz) erklären zu können. Die ausgewählten Beispiele<sup>28</sup> ermöglichen eine Ableitung aus dem lat. Grundwortschatz, aus dem lat. Kontext, aus der Fachsprache oder aus den modernen Sprachen, gehören selbst jedoch nicht zu der oben beschriebenen Schnittmenge aus Basis- und Autorenwortschatz der Intervention.

Die Studienteilnehmer halten im Allgemeinen Aufgabenstellung und -schwierigkeit im Prätest für etwas leichter als im Posttest. Im Einzelnen beurteilen sie die Formulierung im Prä- und Posttest als „eher verständlich“, obwohl der Wert für die Verständlichkeit im Posttest leicht abnimmt, was u. U. auf das fehlende Lösungsbeispiel zurückgeführt werden kann. Demgegenüber finden sie den Aufgabentyp „eher schwierig“, wobei nur im GK im Vergleich zwischen Prä- und Posttest die empfundene Schwierigkeit deutlich ansteigt.

---

27 Im Prätest wurde dieser Aufgabentyp mit einem Beispiel erläutert, um ein Muster für die geforderte Erklärung der Ableitung zu bieten: „Beispiel: *una* → im Franz. *un/une* = ein/eine → da Franz. viel aus dem Lat. übernommen hat, könnte *unus* also auch „ein“ heißen“.

28 Prätest: *mixta, iunguntur, facies*; Posttest: *admovet, flectitur, facies*.

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen**    **Seiten 1 bis 29**

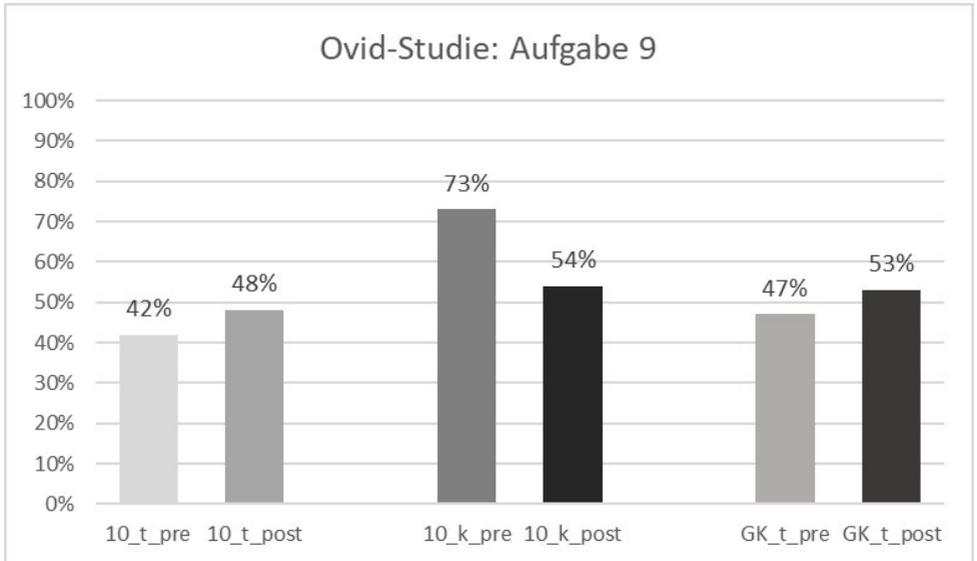


Abb. 7 Aufgabe 9 zum potentiellen Wortschatz  
Die Ergebnisse zeigen nur bei den Testgruppen eine leichte Verbesserung im Posttest.

Bei diesem Aufgabentyp zeigt sich nun eine ungewöhnliche Abweichung zwischen der subjektiven Einschätzung seitens der SuS und ihren Ergebnissen, insbesondere unter den Teilnehmern mit einer Intervention. Sowohl die 10\_t als auch der GK steigern ihr durchschnittliches Ergebnis um 15% bzw. 12%, obwohl vor allem der GK die Aufgabe im Posttest für schwieriger als im Prätest hält. Noch interessanter ist jedoch, dass die 10\_k ohne Intervention, d. h. ohne Übung dieses Aufgabenformats, ein negatives Wachstum (- 27%) erzielt und sich so den durchschnittlichen Ergebnissen der beiden anderen Gruppen annähert. Im Posttest pendeln sich damit alle drei Gruppen bei rund 50% der maximal erreichbaren Punkte ein.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Diese seltsame Entwicklung lässt sich an dem Wort *facies*, das in beiden Tests erfragt wurde, etwas nachzeichnen. Im Prätest beherrschen 24 SuS der 10\_k die Ableitung und Bedeutung des Wortes. Im Gegensatz dazu können nur 7 (10\_t) bzw. 4 (GK) SuS diese Aufgabe vollständig bewältigen. Auffällig sind in beiden Gruppen auch die vielen Fehlassoziationen (besonders häufig: *facere*; sonst noch: *facilis*, *facility*, *Fakt*, *factum*), die in der 10\_k nahezu nicht vorkommen. – Im Posttest beherrschen auf einmal nur noch 10 SuS der 10\_k Ableitung und Wortbedeutung,

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen** **Seiten 1 bis 29**

**These 6:** In einer historischen Sprache müssen in besonderem Maße Erschließungsstrategien (Thema – Rhema, Einsatz von Konnektoren, systematische Verwendung der zur Verfügung gestellten Informationen, Umgang mit zweisprachigen Texten etc.) erlernt werden, da der Text einziger Informant ist.

Aufgabe 10: **Ergänze** den deutschen **Lückentext**, indem Du für die noch nicht übersetzten (fett hervorgehobenen) Wörter nach passenden Formulierungen suchst. Nutze auch Deine Überlegungen aus der 9. Aufgabe und vor allem den Kontext.

Bei diesem komplexen Aufgabenformat müssen die Lernenden verschiedene Fähigkeiten strategisch zusammenführen, um die Lücken sinnvoll ergänzen zu können. Neben dem Einbringen des potentiellen Wortschatzwissens (Aufgabe 9) müssen sie die bereits übersetzten Teile des Lückentextes korrekt den ausgangssprachlichen Passagen zuweisen und den Gesamtkontext der Metamorphose sowie weitere zur Verfügung gestellte Informationen beachten (→ dt. Überschrift und Einführung), da die Textabschnitte jeweils den Kern der Metamorphose wiedergeben. Auf diese Weise wird verhindert, dass die SuS durch eine formale und wenig kontextsensitive Äquivalenz der Wörter ein Textverständnis erreichen können.

Die Probanden schätzen die Aufgabenstellung im Vergleich zwischen Prä- und Posttest nahezu gleich ein: Die 10. Klassen halten die Formulierung für „eher verständlich“, während der GK sie sogar für „leicht verständlich“ hält. Die Aufgabenschwierigkeit beurteilen sie hingegen mit steigender Tendenz vor allem im Posttest als „eher schwierig“, wobei der GK den Aufgabentyp im Prätest im Durchschnitt sogar noch als „eher leicht“ bezeichnet.

Diese subjektiv festgestellte Zunahme der Aufgabenschwierigkeit korreliert sehr eng mit den Testergebnissen: Alle Gruppen zeigen ein negatives Wachstum zwischen Prä- und Posttest (10\_t = -16%, 10\_k = -32%, GK = -34%), während sie zugleich die Aufgabe im Posttest

---

während die Anzahl der richtigen Antworten in den anderen Gruppen gestiegen ist (14 in der 10\_t, 5 im GK). Hier liegt die Vermutung nahe, dass beim Posttest ein Motivationsproblem in der 10\_k vorlag.

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen** **Seiten 1 bis 29**

für schwerer halten (10\_t = +10%, 10\_k = +19%, GK = +30%).<sup>30</sup> Interessant ist hierbei der Unterschied zwischen den Gruppen 10\_k und GK, da beide ein vergleichbares Negativwachstum zeigen, aber in der Schwierigkeitseinschätzung in ihrer Meinung divergieren. Dies kann u. U. mit der insgesamt höheren Leistungsfähigkeit der 10. Klasse erklärt werden, die über einen längeren Zeitraum zu einer positiveren Einstellung gegenüber der eigenen Leistungsfähigkeit geführt hat (vgl. Theorie zur Selbstwirksamkeit).<sup>31</sup>

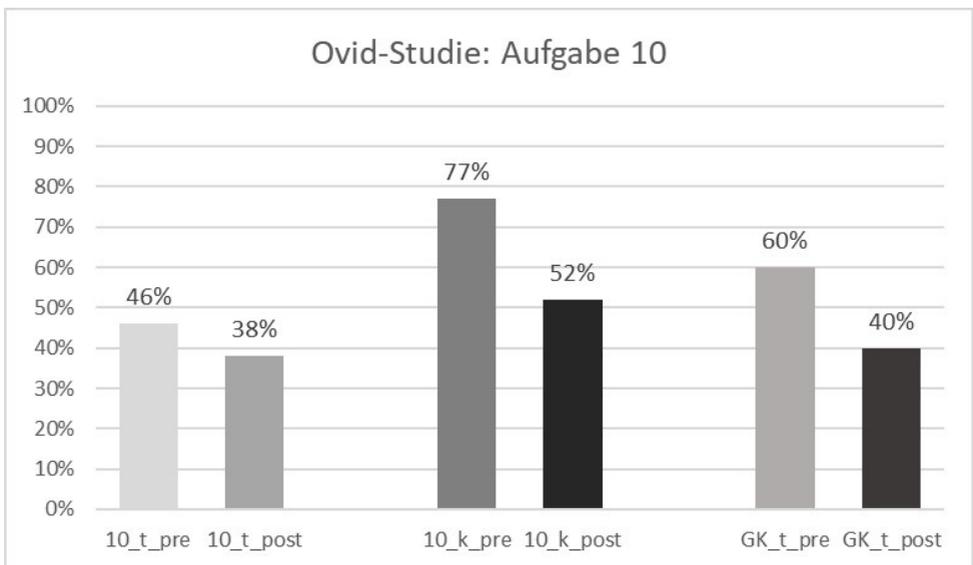


Abb. 8 Aufgabe 10 am Ende des Wortschatztests  
Die Leistungen nehmen bei allen Probanden ab, wobei die leistungsstärkeren Gruppen (10\_k, GK) deutlicher verlieren.

- 30 Es liegt daher die Annahme nahe, dass sich die Lückentexte trotz möglichst übereinstimmender Elemente in ihrer Schwierigkeit deutlicher unterscheiden als antizipiert, wodurch die Vergleichbarkeit beeinträchtigt wird.
- 31 „How students interpret their actual performances should provide the most reliable information for assessing self-efficacy because these interpretations are tangible indicators of one's capabilities. Performances interpreted as successful should raise self-efficacy; those interpreted as failures should lower it, although an occasional failure or success after many successes or failures should not have much impact.“  
Schunk, D. H., & Pajares, F. 2009, S. 36.

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen**    **Seiten 1 bis 29**

## **Auswertung der Ergebnisse**

Schon bei der Darstellung ausgewählter Ergebnisse dürfte deutlich geworden sein, dass die Einschätzung der Verständlichkeit der Aufgabenstellung und der Schwierigkeit der Aufgaben meist zur erzielten Leistung der Probanden passt. Abweichungen zwischen Einschätzung und Resultat zeigen sich nur bei den Aufgaben 2 (Begründung Aussprache), 5 (Hyperbata) und 9 (potentieller Wortschatz), von denen allerdings nur Aufgabe 2 eine deutliche Fehleinschätzung vor allem seitens der 10. Klassen enthält, weil die SuS selbst im Posttest bei der von ihnen als eher leicht eingestuften Aufgabe durchschnittlich nur knapp 30% der Maximalpunktzahl erreichen. Da somit eine weitgehende Passung zwischen subjektiver Bewertung und Ergebnis der Studienteilnehmer festgestellt werden kann, scheint es grundsätzlich hilfreich und erlaubt zu sein, das Urteil der SuS zur Auswertung der Ergebnisse heranzuziehen.

Wie bereits im Abschnitt „Der Prä-/Posttest und die Intervention der Ovid-Studie“ ausgeführt, wurden die Aufgabenformate so konzipiert, dass durchschnittlich pro Studiengruppe und pro Aufgabe etwa 65–80% der Maximalpunktzahl erreicht werden sollten. Die Schwankungsbreite korreliert mit der angenommenen sprachlich-kognitiven Komplexität der einzelnen Testaufgaben, so dass die Lernenden bei den im Rahmen dieses Beitrages ausgewerteten Aufgaben 1, 5, 6 und 8 durchschnittlich 75–80% und bei den Aufgaben 2, 3, 9, und 10 durchschnittlich 65–70% hätten erreichen sollen. Deswegen müssen die Ergebnisse mehrheitlich als überraschend bezeichnet werden, weil insbesondere die Ergebnisse der weniger komplexen Aufgabenformate größtenteils deutlich unter den Erwartungen geblieben sind, während die Ergebnisse der Aufgaben 6, 9 und 10 erwartungsgemäß ausfielen. Die unerwarteten Ergebnisse lassen sich wie folgt interpretieren:

1. Die für den Spracherwerb notwendige Automatisierung von Abrufprozessen aus dem mentalen Lexikon erfolgt mehrheitlich nicht erfolgreich (Grundform, Hyperbata).
2. Die für den Spracherwerb ebenfalls notwendigen Fähigkeiten zur Metakognition sind nur begrenzt vorhanden und werden offensichtlich durch ein geringes Sprachkompetenzniveau in der dt. (Fach-)

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

Sprache weiter eingeschränkt (Hyperbata, Begründungen, Ableitungen).

3. Die dem Forschungsdesign zugrundeliegende Theorie des (korpusbasierten) Lexikonerwerbs kann nicht durch eine bloße Kontextualisierung der Wortschatzaufgaben umgesetzt werden. Die Einbindung und Beachtung des Kontextes muss explizit erfolgen, wie die Ergebnisse der Bonusaufgaben in Prä- und Posttest nahelegen, in denen keiner der Studienteilnehmer die Verständnisfragen zum Gesamtkontext (Ende des Mythos, Metamorphose) vollständig beantworten konnte.

Zugleich ermöglichen die Ergebnisse einige begründete Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis des LU, in dem offensichtlich während der Lektürephase der systematische Lexikon- bzw. Spracherwerb empfindlich vernachlässigt wird. Das lässt sich z. B. daran erkennen, ...

- ... dass der automatische Abruf der Grundform eines Wortes aus dem mentalen Lexikon bei den meisten Lernenden nicht gelingt und als schwer eingeschätzt wird,
- ... dass negativer Transfer aus vorhandenem Hintergrundwissen (z. B. „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“) insbesondere dann vorkommt, wenn entsprechendes Sprachwissen fehlt,
- ... dass Fachsprache zur Reflexion über Sprache kaum verwendet wird (nichtfachsprachliche Begründungen der Ableitungen oder der Bestimmung der Silbenlängen),
- ... dass die Formulierung der Antworten zu den metakognitiven Aufgabenteilen sowie deren (schwache) sprachliche Form zumindest bei einigen Studienteilnehmern auf mangelnde Anwendung in der deutschen Standardsprache hindeuten,
- ... dass gute zielsprachliche Formulierungen zwar auf der Ebene des Einzelwortes (Aufgabe 6), nicht jedoch auf der Satz-/Textebene gefunden werden können (Aufgabe 10), auf der SuS überwiegend wörtlich übersetzen (formale Äquivalenz) und dabei nur geringe zielsprachliche Kompetenz zeigen.

Auch wenn diese Ergebnisse als Teil einer qualitativen Studie nur exemplarischen Charakter haben können, so geben sie doch Anlass zum Nachdenken über deren mögliche Ursachen. Fasst man dafür zunächst

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

die einzelnen Probleme (mangelnde Sprachkompetenz in zwei Sprachen bei den Lernenden; fehlendes Wortschatzmodell; Vernachlässigung moderner wissenschaftlicher Konzepte, z. B. bzgl. des mentalen Lexikons) zusammen, dann ergibt sich, dass eine wesentliche Ursache für die Ergebnisse der Wortschatztests in der nicht mehr zeitgemäßen Unterteilung des LU in Spracherwerbs- und Lektürephase zu finden sein dürfte. Denn bereits diese Differenzierung suggeriert dem Lehrenden, dass der Spracherwerb abgeschlossen sei (falsch!), dass der (welcher?) Wortschatz beherrscht werde (falsch!), dass sprachliche Automatisierungsprozesse langweiliger als die Interpretation eines literarischen Textes seien (nicht vergleichbar!), dass Sprachbildung automatisch durch das literarische Übersetzen geschehe (falsch!), dass also *summa summarum* keine (systematische) Spracharbeit mehr nötig sei. Darüber hinaus können sicherlich auch die Verkürzung der Lateinlehrgänge – ‚Verdichten ohne zu verzichten‘ funktioniert nun einmal nicht – und die geringe Kooperation zwischen Universität und Schule in der 3. Phase der Lehrerbildung (→ systematische Lehrerfortbildungen) zu den Ursachen für die unsystematische Wortschatzarbeit und deren Folgen gezählt werden.

### **Konsequenzen aus der Auswertung**

Die Auswertung der Ergebnisse lässt begründet vermuten, dass zentrale Ursachen der Wortschatzprobleme im LU vor allem in seiner Tiefenstruktur zu finden sind. Demnach sind sie auch nicht durch einfache Konzepte wie die Reduzierung des Umfangs der zu lernenden Wörter oder das Einführen einer Lernsoftware zu beheben. Auf der anderen Seite kann ein fatalistisches „Es ist eben nicht genug Zeit.“ oder „Die Schüler können sich heutzutage eh nicht mehr so viel merken.“ auch keine Antwort sein, denn dann muss die Frage nach dem Sinn eines LU gestellt werden, der bereits auf der untersten sprachlichen Ebene, dem Lexikonerwerb, keine Antwort zu finden weiß, obwohl er aus Sicht der Lernenden u. U. sogar sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Um jedoch für die zuvor angeführten tiefreichenden Probleme des Lexikonerwerbs im LU angemessene Lösungen zu finden, bedarf es weiterer Forschung und Erprobung. Neben der didaktisch sinnvoll begründeten Auswahl des Lernwortschatzes wird

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

zunächst ein Konzept zum systematischen Lexikon- und Spracherwerb benötigt, das die bisherigen Forschungserkenntnisse (gelungene Aufgabenformate und kontextbasierte Wortschatzarbeit auf der Basis eines Wortschatzmodells) integriert und eine Umsetzung in die Unterrichtspraxis ermöglicht. Im Rahmen des Forschungsprojekts CALLIDUS wird dies außerdem noch durch eine entsprechende Software unterstützt, die mithilfe von korpuslinguistischen Methoden ein Lernen, Wiederholen und Automatisieren des Lernwortschatzes durch immersiven Input unterstützen soll. Doch insgesamt ergibt sich aus den ersten Studien, dass sie so umfangreiches Material zur Interpretation der Ergebnisse bieten, dass zahlreiche neue Fragen auftauchen, die es in der weiteren Forschung zu berücksichtigen gilt. Trotz aller aufgezeigten Schwierigkeiten kann man für den LU aber auch ein positives Fazit ziehen: Die Kollegen haben sich aufgeschlossen und offen für Neues auf die ihnen z. T. vollständig unbekannteren Aufgabenformate eingelassen, wofür ihnen besonderer Dank gilt, da sie das Zustandekommen der Studien erst ermöglicht haben. Ebenso gilt es zu betonen, wie sehr sich die SuS engagiert haben. Dies führte mitunter dazu, dass sich einige entschuldigten, falls sie eine Aufgabe nicht bewältigen konnten. Wenn nun die Kollegen und SuS mehr Zeit und Übung erhalten, dann könnten die dargestellten Wortschatzprobleme bald sehr viel kleiner werden.

## Literatur

- Bösch, F. (2012): *Methodische Überlegungen zur Wortschatzarbeit im Lateinunterricht*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Braun, S. (2007): Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora, in: *ReCALL* 19 (3), S. 307–328.
- Bruza, P.; Kitto, K.; Nelson, D.; McEvoy, C. (2009): Is there something quantum-like about the human mental lexicon?, in: *Journal of Mathematical Psychology* 53 (5), S. 362–377.

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

- Brysbaert, M.; New, B. (2009): Moving beyond Kučera and Francis. A critical evaluation of current word frequency norms and the introduction of a new and improved word frequency measure for American English, in: *Behavior Research Methods* 41 (4), S. 977–990.
- Caspari, Daniela (Hg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Daum, M. (2016): *Wortschatz und Lehrbuch. Ein Kriterienkatalog für die Wortschatzkonzeption in Lateinlehrwerken*. Speyer.
- Doepner, T.; Keip, M. (2014): Vokabeln als Dauerhausaufgabe. Wortschatzarbeit mit Lerntagebuch und Portfolio, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 57 (4), S. 12–25.
- Esser, D. (1999): Innovative Übungsformen für die Wortschatzarbeit, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 42 (4), S. 44–48.
- Farr, F.; Murray, L. (Hg.) (2016): *The Routledge handbook of language learning and technology*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge (Routledge handbooks in applied linguistics).
- Florian, L. (2015): *Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?* Dissertation. Göttingen: V&R unipress.
- Freund, S.; Schröttel, W. (2003): Non quot, sed qualia. Wortstatistische Überlegungen zum Ausgangscorpus einer lateinischen Wortkunde, in: *Forum Classicum* 46 (4), S. 200–205.
- Gilquin, G.; Granger, S. (2010): How can data-driven learning be used in language teaching, in: A. O’Keeffe und M. McCarthy (Hg.): *The Routledge handbook of corpus linguistics*, Bd. 359370, New York, S. 359–370.
- Hermes, E. (1988): Wortschatz und Grammatikwiederholung bei der Texterschließung, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 31 (6), S. 55–78.
- Kersten, S. (2010): *The mental lexicon and vocabulary learning. Implications for the foreign language classroom*. Hildesheim, Univ., Diss. Tübingen: Narr (Language in Performance, 43).
- Kubik, C. (1989): Wörterlernen mit dem Lateinbuch – Probleme und Möglichkeiten, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 32 (5), S. 61–72.
- Kuhlmann, P. (2016): Wortschatzlernen im Lateinunterricht – Mythen und Fakten, in: *Forum Schule* 63, S. 40–56.

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

- Kuhlmann, P.; Horstmann, H. (2018): *Wortschatz und Grammatik üben. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Loewen, S. (2011): Focus on form, in: E. Hinkel (Hg.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge (Handbook of research in second language teaching and learning, 2), S. 576–592.
- Nickel, R. (1999): Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu?, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 42 (4), S. 2–12.
- Petersmann, B. (1989): Lateinischer Wortschatz – Schatz der Nibelungen?, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 32 (5), S. 44–60.
- Sass, A. (2015): *Sprachenübergreifendes Vokabellernen: eine qualitativ-interpretative Studie zur Vernetzung der Fächer Englisch und Latein*. Diss.: Staats- und Universitätsbibliothek Bremen.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009): Self-efficacy theory, in: K. R. Wentzel und A. Wigfield (Hg.): *Handbook of Motivation at School*. New York: Taylor & Francis, S. 35–53.
- Steinhilber, J. (1978): Wortschatzübungen im lateinischen Anfangsunterricht, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 21 (3), S. 88–92.
- Steinhoff, T. (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? Siegener Papiere zur Aneignung Sprachlicher Strukturformen. In: *Schriftenreihe der Universität Siegen* (17).
- Steinthal, H. (1971): Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinunterricht, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 14 (2), S. 20–50.
- Stirnemann, S. (2009): „Zu scharfe Ränder“. Vom Umgang mit Wortschatz und Wörterbuch, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 52 (6), S. 38–44.
- Targońska, J. (2011): Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs, in: *GLOTTODIDACTICA* 37, S. 117–127.
- Targońska, J.; Stork, A. (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24 (1), S. 71–108.
- Thurrow, R. (1981): Psychologische Analyse des Wortschatzerwerbs im Lateinunterricht, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 24 (4), S. 5–23.

---

**Beyer: Im Lateinunterricht: „*cupidine* kommt von *cupidi* und *ne* ist Fragepartikel.“ – Wortschatzprobleme und ihre Ursachen    Seiten 1 bis 29**

- Untermann, J.; Wülfing, P. (1981): Wortkunde zwischen Wissenschaft und Unterricht – Zu neueren lateinischen Wortkunden, in: *Der Alt-sprachliche Unterricht* 24 (4), S. 24–54.
- Utz, C. (2000): Mutter Latein und unsere Schüler – Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes, in: P. Neukam (Hg.): *Antike Literatur – Mensch, Sprache, Welt*, Bd. 34. München (Dialog – Klassische Sprachen und Literaturen), S. 146–172.
- Utz, C. (2008): *Adeo. Das lateinische Basisvokabular*. 1. Aufl. Bamberg: Buchner (Bamberger Wortschatz).
- van de Loo, T. (2016): Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven und schulische Praxis, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 16, S. 131–151.
- Waiblinger, F. P. (2002): Wortschatzerwerb im Lateinunterricht, 2002. Online verfügbar unter [https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/didaktik\\_waiblinger/wortschatzerwerb.pdf](https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/didaktik_waiblinger/wortschatzerwerb.pdf), zuletzt geprüft am 06.09.2018.
- Weinert, F. E. (Hg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. 1. Band. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Andrea Beyer,  
beyeranz@hu-berlin.de