

ANDREA BEYER

Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive

Theorie
Analyse
Konzeption

Anhang: Darstellung der Ergebnisse



Universitätsverlag
WINTER
Heidelberg



SPRACHWISSENSCHAFTLICHE
STUDIENBÜCHER



ANDREA BEYER

Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive

Theorie
Analyse
Konzeption

Anhang: Darstellung der Ergebnisse

Universitätsverlag
WINTER
Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8253-9314-4

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere
für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2018 Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg
Imprimé en Allemagne · Printed in Germany
Druck: Memminger MedienCentrum, 87700 Memmingen
Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem
und alterungsbeständigem Papier.

Den Verlag erreichen Sie im Internet unter:
www.winter-verlag.de

ANHANG: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	2
LATEINLEHRBÜCHER DER VIERTEN GENERATION.....	2
1. <i>CAMPUS</i> (C. C. Buchner, 2012)	2
A. Texte.....	3
B. Aufgaben resp. Übungen.....	8
2. <i>VIA MEA</i> (Cornelsen, 2012).....	10
A. Texte.....	11
B. Aufgaben resp. Übungen.....	16
3. <i>AGITE</i> (Schöningh, 2014)	17
A. Texte.....	18
B. Aufgaben resp. Übungen.....	23
4. <i>CURSUS</i> (C. C. Buchner/ Lindauer/ Oldenbourg, 2016).....	25
A. Texte.....	25
B. Aufgaben resp. Übungen.....	30
LATEINLEHRBÜCHER DER FÜNFTEN GENERATION.....	32
1. <i>VIVA</i> (Vandenhoeck & Ruprecht, 2014)	32
A. Texte.....	33
B. Aufgaben resp. Übungen.....	37
2. <i>PONTES</i> (Klett, 2016)	39
A. Texte.....	40
B. Aufgaben resp. Übungen.....	44
3. <i>ADEAMUS!</i> (Oldenbourg, 2016).....	46
A. Texte.....	47
B. Aufgaben resp. Übungen.....	51
4. <i>ROMA</i> (C. C. Buchner, 2016)	52
A. Texte.....	53
B. Aufgaben resp. Übungen.....	58

Anhang: Darstellung der Ergebnisse

Lateinlehrbücher der vierten Generation

1. CAMPUS (C. C. Buchner, 2012)

Das Lehrbuch CAMPUS ist 2012 in zwei Teilbänden, i.e. Textband und Begleitband für Grammatik und Wortschatz, im Buchner-Verlag erschienen und reagiert laut Verlagsdarstellung auf die Probleme und Chancen des Lateinunterrichts, indem man der Beanspruchung der Lernenden, der Belastung der Lehrenden, den Wünschen der Eltern und den Forderungen der Curricula Rechnung trage.¹ In diesem Sinne seien bewährte Konzepte (fachliche Solidität, Sequenzgliederung, überschaubare Anlage, altersgerechte Aufmachung) aufgegriffen und aktuelle Entwicklungen (G8, Disposition heutiger Lernender, Binnendifferenzierung, Kompetenzorientierung,) berücksichtigt worden. Daraus folgten vier zentrale Ziele bei der Erarbeitung des Lehrbuches:

- eine gesicherte Sprach- und Methodenkompetenz im Hinblick auf die sich anschließende Originallektüre aufzubauen,
- durch adressatengerechte Gestaltung Motivation und Erfolgserlebnisse auf der Seite der Lernenden zu erreichen,
- didaktische Offenheit, methodische Freiheit und einfache Handhabung für die Lehrenden zu gewährleisten sowie
- passgenaues Material für kompetenzorientiertes, kooperatives und binnendifferenzierendes Arbeiten zu erarbeiten.²

Diese Ziele sind relativ allgemein formuliert und lassen eine Konkretisierung erwarten, die auf die theoretischen Grundlagen und Gestaltungsprinzipien des Lehrbuches eingeht. Doch die genannten Grundlagen werden kaum näher erläutert. So heißt es auf der Internetseite des Verlags hinsichtlich der Kompetenzorientierung lediglich:

„Alle Aufgabenstellungen in Campus orientieren sich an einem Kompetenzraster, das für die Praxis der Lehrbucharbeit aus den neuen Curricula und der Fachliteratur abgeleitet wurde; bei den Text erschließenden Aufgaben finden sich entsprechende Hinweise.“³

Allerdings wird weder im Internet noch in den zahlreichen ergänzenden Materialien dieses Kompetenzraster veranschaulicht und erklärt. Ob sich die angesprochenen Hinweise somit tatsächlich auf Kompetenzen beziehen und obendrein einem in sich stimmigen Konzept folgen, ist kaum nachvollziehbar.

Im Gegensatz dazu werden die Gestaltungsprinzipien des Lehrbuches in der sog. Lehrermappe thematisiert. Sie lassen sich unter den Überschriften *Mittel*, *Weg* und *Ziel* subsummieren und können wie folgt zusammengefasst werden:

- **Mittel:** Das Material soll authentisch, altersgerecht und motivierend gestaltet werden.

¹ Vgl. http://www.ccbuchner.de/reihe-1-1/campus_a-188/, 2.9.2016.

² Vgl. CAMPUS A - Lehrermappe 1 2012, 4.

³ http://www.ccbuchner.de/reihe-1-1/campus_a-188/, 2.9.2016.

- **Weg:** In den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Übungen soll es eine mäßig steigende Progression, auch als „*kleinschrittig-behutsam*“ beschrieben, geben. Die Übungen sollen darüber hinaus binnendifferenzierende und das kooperative Lernen unterstützende Angebote enthalten. Alle diese Aspekte profitierten von einer selbsterklärenden und klaren Struktur.
- **Ziel:** Im Sinne einer stofflichen Ökonomie solle Grundwissen erarbeitet werden können, wobei der Fokus auf der Nachhaltigkeit des Lernens und der Förderung überfachlicher Kompetenzen liege, so insbesondere auf dem Nutzen für das Fach Deutsch, der durch Sprachenkontrast angeregt werde.⁴

Insbesondere der Aspekt der Progression wird mehrfach angeführt, beispielsweise im Zusammenhang mit der Systematisierung des Sprachaufbaus oder der Übungen, und darf daher als ein bereits verlagsseitig als wichtig erkanntes Bewertungskriterium aufgefasst werden.

A. Texte

a) Deutsche Sachtexte

Da die Sachtexte in CAMPUS die lateinischen Lesetexte inhaltlich ergänzen oder gar erschließen helfen sollen, gibt es i.d.R. für jeden der drei lat. Lesetexte pro Lektion einen eigenen, relativ kurzen Informationstext. Die Textlänge schwankt zwischen 68 und 117 Wörtern in durchschnittlich fünf Sätzen. Eine Ausnahme bildet der Informationstext, der das Lehrbuch nach dem letzten lateinischen Text abschließt, weil er mit 178 Wörtern (in neun Sätzen) deutlich umfangreicher ausfällt. Doch trotz dieser erheblichen Abweichung der Textlänge muss man ihn nicht als Sonderfall betrachten, da sich die übrigen Messwerte gut in das Gesamtbild einfügen und durch ihn die durchschnittliche Textlänge von 94 auf 99 Wörter pro Text nur leicht erhöht wird. Die übrigen für die Lesbarkeit ausschlaggebenden Werte zeigen insgesamt größere Differenzen. So schwanken die durchschnittliche Satzlänge zwischen 12,67 und 29,25 Wörtern pro Satz, der prozentuale Anteil der langen Sätze zwischen 11% und 75% und der prozentuale Anteil an langen Wörtern zwischen 5% und 19%. Diese Werte lassen erwarten, dass einige Texte vor allem wegen der z.T. sehr hohen durchschnittlichen Satzlänge nicht schulstufenangemessen konzipiert sind. In diesem Sinne sind die gemittelten Ergebnisse der Lesbarkeitsanalyse gemäß den vier Wiener Sachtextformeln wenig überraschend (Abb. 1). Nur in zwei Fällen (L12, 2; L30, 1) stimmen ideale Schulstufe (Sollklassenstufe) und berechnete Schulstufe prinzipiell überein. Auch wenn für einige Texte eine im Toleranzbereich liegende Abweichung (1-1,5 Schulstufen) festgestellt werden kann (L18, 2+3; L30, 2), so ergibt sich dennoch für die Mehrzahl der Sachtexte eine z.T. erheblich größere Differenz zwischen dem Idealwert und dem tatsächlichen Schwierigkeitsgrad der Texte. In Extremfällen liegt die errechnete Lesbarkeit eines Textes vier bzw. fünf Niveaustufen über der realen Schulstufe (L6,3; L12, 1; L18, 1; L24, 1+3). Insgesamt verdeutlicht die Graphik zur Lesbarkeit vor allem, dass die deutschen Sachtexte

⁴ Vgl. http://www.ccbuchner.de/reihe-1-1/campus_a-188/, 2.9.2016; CAMPUS A - Lehrermappe 1 2012, 4f.

durchschnittlich zu schwer und damit nicht angemessen für die jeweilige Schulstufe sind. Hinzu kommt, dass die Ergebnisse im Verlauf des Spracherwerbs keine Progression aufweisen, sondern insbesondere ab dem zweiten Lateinjahr hinsichtlich ihrer Schwierigkeitskonzeption zufällig angeordnet erscheinen.

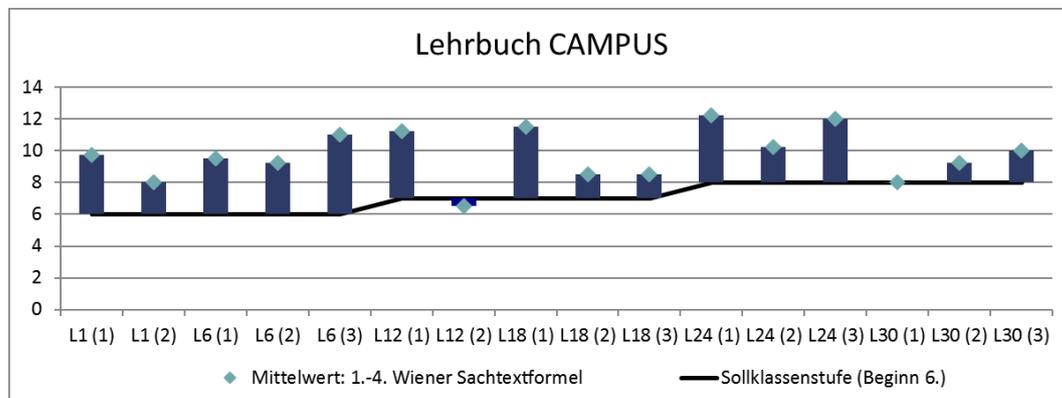


Abb. 1 Darstellung der Lesbarkeitsergebnisse für die dt. Sachtexte (CAMPUS)
Vor allem im ersten Lateinjahr (L1, L6) sind wiederkehrend erhebliche Schulstufenabweichungen nach oben, d.h. Überforderungen, zu erkennen.

b) Lateinische Übersetzungstexte

1. Quantitative Maße ohne semantischen Schwerpunkt

CAMPUS bietet die neuen grammatischen Inhalte mit Ausnahme der ersten und letzten Lektion auf jeweils drei lateinische Texte verteilt. Daraus ergibt sich zum einen, dass die Gesamtanzahl der Wörter und Sätze pro Lektion deutlich über dem Durchschnitt der anderen Lehrbücher liegt. Zum anderen bedeutet diese Art der Aufteilung gerade für die Extremwerte der Darstellung (L1 und L30), dass die Gesamtentwicklung auffälliger wirkt, als sie tatsächlich ist. Berücksichtigt man nämlich, dass in der ersten Lektion nur zwei lateinische Texte, in der letzten Lektion hingegen sogar vier Texte geboten werden, so relativiert sich der Eindruck vor allem hinsichtlich der Entwicklung der Anzahl der Wörter (Abb. 2). Das Wachstum von 380% zwischen Lektion 1 und Lektion 30 bzw. das lineare Wachstum von knapp 30% pro Abschnitt (z.B. L1 → L6) ließen sich relativieren, wenn man die Daten dem Durchschnitt des Lehrbuches entsprechend ‚manipuliert‘. Nimmt man einen dritten fiktiven Text in der ersten Lektion von 84 Wörtern – die vorhandenen Texte sind 64 und 74 Wörter lang – an und entfernt gleichzeitig den letzten Text der dreißigsten Lektion (158 Wörter) aus der Berechnung, würden sich Wachstum und lineares Wachstums jeweils auf 127% bzw. knapp 15% reduzieren. Eine ähnliche Nivellierung wäre mittels desselben Verfahrens auch in Bezug auf die Entwicklung

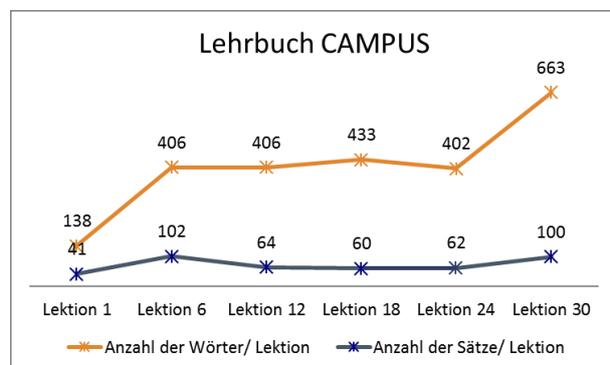


Abb. 2 Entwicklung der Textlänge und der Anzahl der Sätze in den lat. Texten (CAMPUS)

der Anzahl der Sätze zu erwarten, auch wenn dadurch der Ausreißer in Lektion 6 mit 102 Sätzen nur noch bemerkenswerter wird. Ohne diesen Eingriff liegen jedoch bezogen auf die Anzahl der Sätze ein absolutes Wachstum von 144% und ein lineares Wachstum von 16% pro Lektion vor. Hinsichtlich dieser beiden Messwerte lässt sich also insgesamt pro Abschnitt ein durchschnittlicher Zuwachs von 15% feststellen.

Für die übrigen linguistischen Merkmale (Abb. 4) ergibt sich darüber hinaus, dass die durchschnittliche Satzlänge von 3,37 auf 6,63 Wörter pro Satz ansteigt, ihr Mittelwert wiederum bei nur 5,67 Wörtern pro Satz liegt. Die maximale Satzlänge steigt kontinuierlich von sieben auf zwanzig Wörter pro Satz, während der Anteil der langen Wörter von 4% auf 24% und der Anteil der langen Sätze nur wenig von 17% auf 21% steigen. Die Untersuchung der Satzlängenverteilung (Abb. 3) zeigt ebenfalls ein interessantes Bild, da 66% aller Sätze maximal sechs Wörter lang bzw. sogar nur 15% länger als zehn Wörter sind. Damit kann ein Lernender nur sehr begrenzt den Umgang mit längeren Sätzen üben, die in der Originalliteratur sogar im Durchschnitt (!) zehn Wörter lang sind (vgl. Cicero, Att. I).⁵

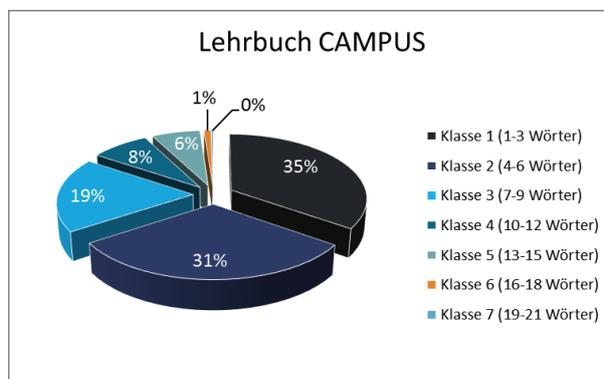


Abb. 4 (Kategorisierte) Häufigkeitsverteilung der Satzlängen (CAMPUS) ($\Sigma= 429$ Sätze)

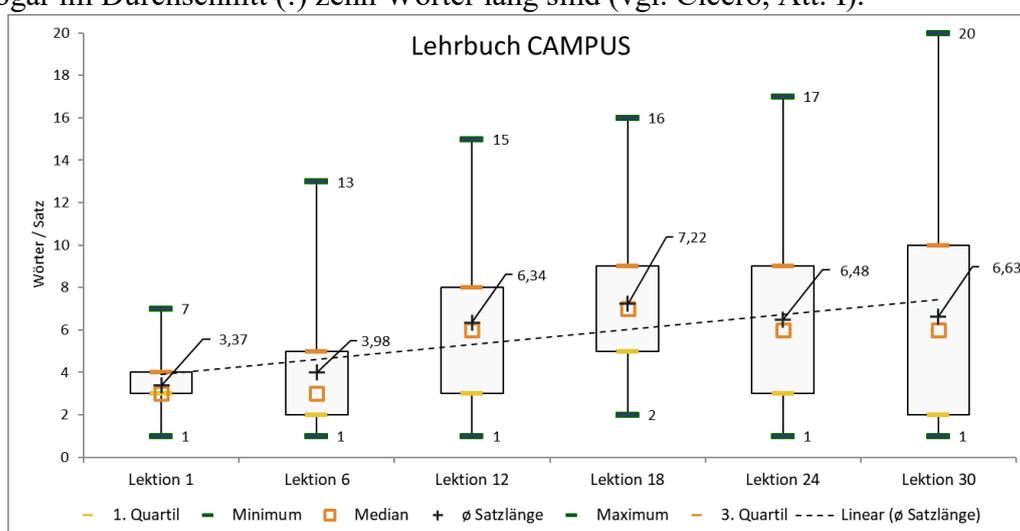


Abb. 3 Detaillierte Darstellung der Satzlängen der lat. Texte (CAMPUS)
Die Trendlinie gibt auf der Grundlage der einzelnen Durchschnittswerte Aufschluss über ein ideales lineares Wachstum der durchschnittlichen Satzlänge.

Insgesamt zeigt sich demnach zwar eine Progression der maximalen sowie der durchschnittlichen Satzlänge, doch illustriert der Boxplot auch, dass nahezu 75% der Satzlängen in der ersten und sechsten Lektion unter dem antizipierten Mittelwerttrend und in Lektion 18 etwa 60% der Satzlängen über diesem liegen. Selbst für die letzte Lektion muss festgestellt werden,

⁵ Vgl. Stichprobe Originalliteratur – Textmerkmale, 376.

dass die tatsächliche durchschnittliche Satzlänge sowie etwa 60% der Satzlängen unter dem errechneten Trend für die durchschnittliche Satzlänge liegen.

2. Quantitative Maße mit semantischem Schwerpunkt

Für die Analyse der Progression und Verteilung der syntaktischen Erscheinungen lässt sich Folgendes festhalten (Abb. 5): Berücksichtigt man die relativ große Textmenge in der ersten Lektion, ist die Anzahl der syntaktischen Erscheinungen (19) nicht erstaunlich, zumal es nur eine – für den Einstieg in den Spracherwerb folgerichtige – geringe Varianz der Erscheinungstypen gibt (Wortfrage, Konnektor, Objektsinfinitiv). Ebenfalls erwartungsgemäß wachsen im Abschnitt zwischen der ersten und sechsten Beispiellektion sowohl die absolute Anzahl an Erscheinungen mit 384% als auch die Anzahl der differenten Erscheinungen mit 200% deutlich an. In den folgenden Querschnittslektionen zeigt sich hingegen eher ein moderates Wachstum. Erst im letzten Abschnitt steigen beide Werte mit über 50% noch einmal stark an, doch dies ist vor allem dem zusätzlichen, vierten Text geschuldet.

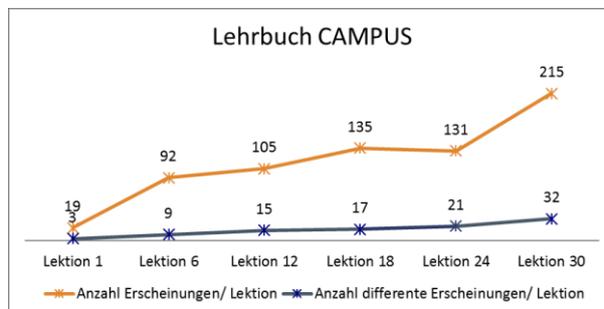


Abb. 5 Entwicklung der absoluten und differenten Anzahl syntaktischer Erscheinungen (CAMPUS)

Abschließend erfolgt mithilfe der Übersicht zur expliziten Einführung zentraler syntaktischer Erscheinungen (Tab. 1) und deren Häufigkeitsverteilung in den Querschnittslektionen (Abb. 6) ein detaillierter Blick auf Art, Varianz und Dichte dieser Phänomene.

Tab. 1 Übersicht über den Einführungszeitpunkt zentraler syntaktischer Erscheinungen (CAMPUS)

Legende: WF/SF = Wort-/Satzfrage, NS = Nebensatz, RS = Relativsatz, Konj. HS = Konj. im Hauptsatz, graue Felder = 2. Lateinjahr, schwarzes Feld = nicht im Lehrbuch eingeführte syntaktische Erscheinungen. [Supina werden prinzipiell nicht mehr im Spracherwerb eingeführt.]

WF	AcI	NS	RS	PC	PC	Abl.abs.	Konj.	Gerundium	Gerundivum	or.obl.
SF	L6	L7	L11	PPP	PPA	L23	HS	L29	L30	
L5				L18	L19		L27			

Zunächst muss man feststellen, dass einige Phänomene im Lehrbuch gar nicht (or.obl.) oder zumindest nicht explizit (relativer Satzanschluss, NcI) eingeführt werden. Für die Untersuchung, ob die eingeführten syntaktischen Erscheinungen regelmäßig wiederholt werden, bieten sich alle Phänomene an, die bis einschließlich Lektion 18 eingeführt werden, da sie in den nachfolgenden Querschnittslektionen noch mind. dreimal aufgegriffen werden können. Dabei zeigt sich, dass alle Erscheinungen so oft wie möglich wiederholt werden. Berechnet man in diesem Zusammenhang auch das durchschnittliche Vorkommen der ausgewählten Phänomene pro Lektion, ergibt sich folgendes Ranking: Nebensätze (ø 13,5 pro Lektion), (prädikatsbildende) Partizipien (ø 12,0 pro Lektion), Wort-/Satzfragen (ø 8,0 pro Lektion), Relativsatz (ø 5,25 pro Lektion), AcI (ø 4,2 pro Lektion), (adverbiale) Partizipien (ø 3,3 pro Lektion) und (attributive)

Partizipien ($\approx 1,6$ pro Lektion). Dementsprechend liegt zumindest für die ersten drei Phänomene eine relativ hohe Wiederholungsintensität vor. Insgesamt kommt diese Konzentration auf wenige unterschiedliche Phänomene pro Lektion auch durch den relativ geringen prozentualen Anteil differenter syntaktischer Erscheinungen in den Beispiellektionen (Varianz) zum Ausdruck (L1: 16%, L6: 10%, L12: 14%, L18: 13%, L24: 16%, L30: 15%), der sogar im Durchschnitt bei nur 14% liegt. Zugleich geht mit der verhältnismäßig hohen Wiederholungsintensität spätestens ab Lektion 12 eine deutliche Zunahme der Dichte der Phänomene pro Text einher (L1: 14%, L6: 23%, L12: 26%, L18: 32%, L24: 33%, L30: 32%).

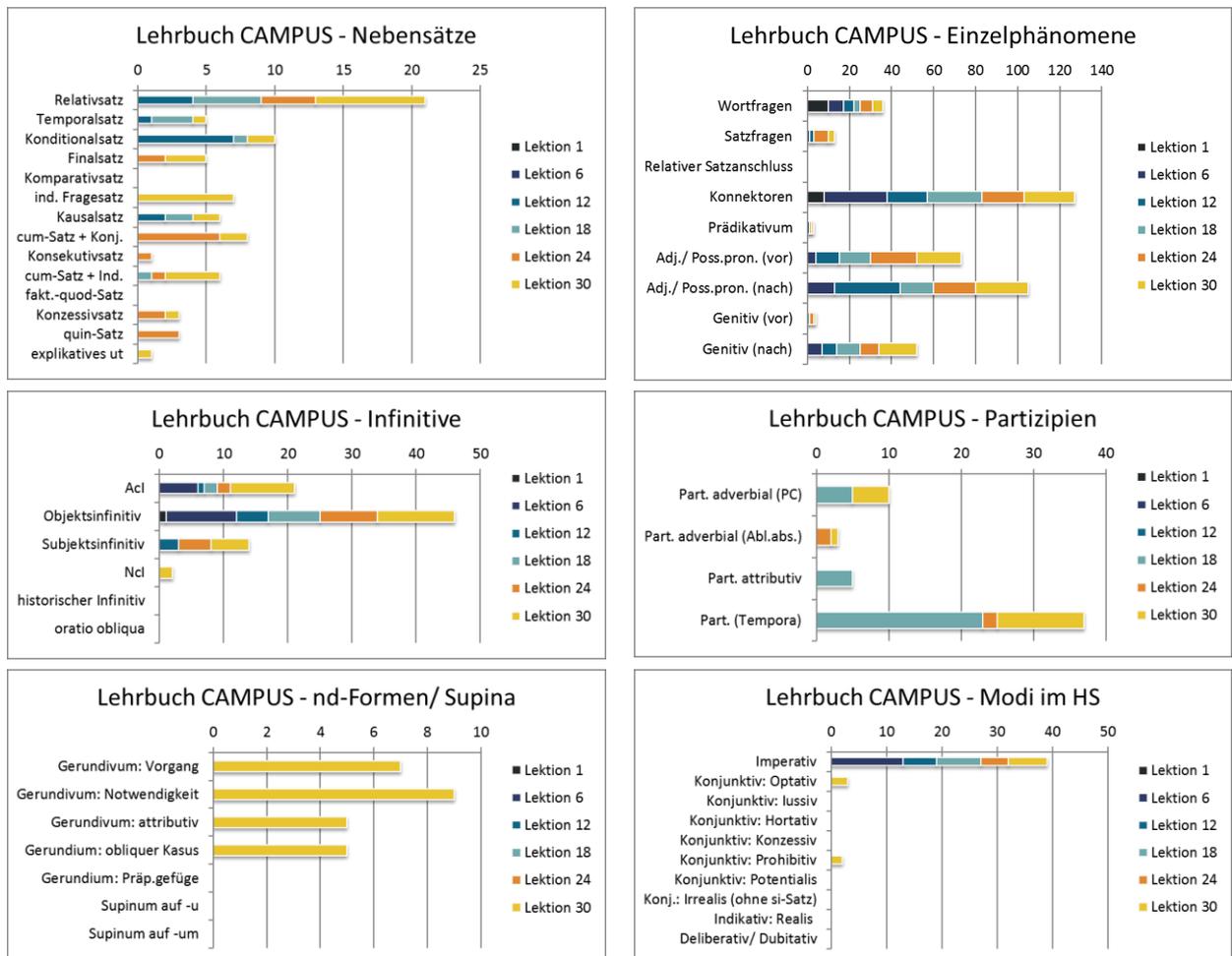


Abb. 6 Häufigkeitsverteilung syntaktischer Erscheinungen in den lat. Texten (CAMPUS)

B. Aufgaben resp. Übungen

Über die Anzahl der Operatoren in den Querschnittslektionen von CAMPUS informiert die nebenstehende Graphik (Abb. 7). Auf den ersten Blick erkennt man einen unerwarteten Verlauf: Die höchste Anzahl an Operatoren (50) findet sich gleich zu Beginn des Lehrbuches in der ersten Lektion. Damit entfallen auf das erste Sechstel der Querschnittslektionen bereits 26% aller 190 Operatoren. Dies ist selbst dann noch eine beeindruckende Menge, wenn man den einführenden und daher wohl auch sehr kleinschrittigen Charakter der Arbeitsanweisungen berücksichtigt. Ab der zweiten Beispiellektion zeigt die Kurve einen verhältnismäßig erwarteten Verlauf, obwohl sie zuerst mit 58% stark steigt (L6 → L12), um dann mehr oder minder bei 30 Operatoren pro Lektion zu stagnieren, so dass man kaum von einer kontinuierlichen Progression sprechen kann.

Wertet man die Operatoren zusätzlich nach ihrer Zugehörigkeit zu den drei Anforderungsbereichen (AFB) aus, wird eine relativ gleichmäßige prozentuale Verteilung auf alle drei AFB deutlich (Abb. 8), wobei eine Detailanalyse offenbart, dass innerhalb der AFB stets der synthetisierende Umgang mit den Arbeitsmaterialien überwiegt. Auch die detaillierte Aufschlüsselung der Operatoren nach Anforderungsbereich und Lektion zeigt eine im Wesentlichen ausgewogene Verteilung (Abb. 9), obwohl es überraschend ist, dass in der ersten Lektion die Operatoren des dritten AFB den größten Anteil bilden, da man gerade zu Beginn des Lehrganges ein Übergewicht der Operatoren des ersten AFB erwarten würde.

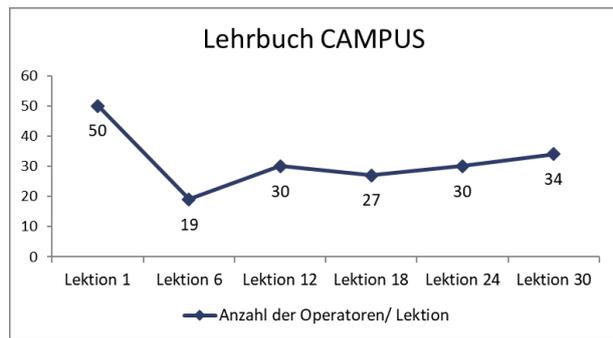


Abb. 7 Entwicklung der verwendeten Operatoren (CAMPUS)

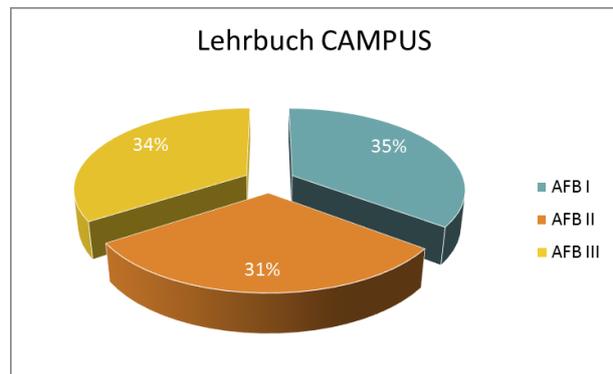


Abb. 8 Häufigkeitsverteilung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (CAMPUS) ($\Sigma = 190$)

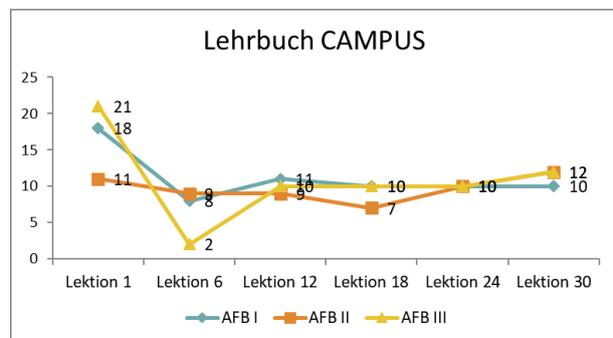


Abb. 9 Absolute Häufigkeitsverteilung der Operatoren pro Lektion (CAMPUS)

Abschließend zeigt eine tiefergehende Aufgabenanalyse, dass 39% der Aufgaben der ersten Kompetenzstufe, 11% der zweiten, 14% der dritten und 36% der vierten Kompetenzstufe zugeordnet werden können (Abb. 10). Im Vergleich zur Verteilung der Operatoren ergibt sich eine ähnliche Gesamtverteilung auf die verschiedenen Anspruchsniveaus, wobei sich die Arbeitsanweisungen des AFB II auf die zweite und dritte Kompetenzstufe verteilen.

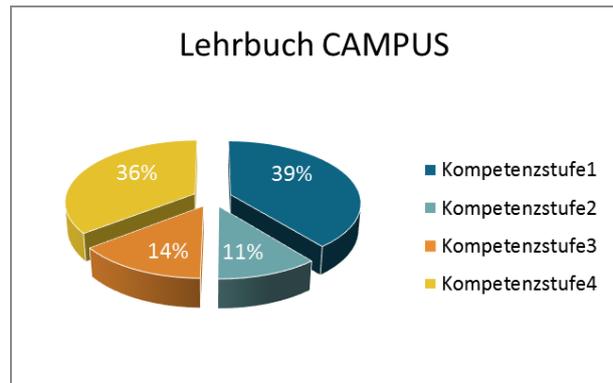


Abb. 10 Häufigkeitsverteilung der Aufgaben auf die vier postulierten Kompetenzstufen (CAMPUS) ($\Sigma = 245$)

Über die Häufigkeit der verwendeten Aufgabenformate lässt sich schließlich festhalten, dass 31 verschiedene Aufgabenformate vorliegen, die einmal oder mehrmals Anwendung finden und sich wie folgt auf die Kompetenzstufen verteilen:

- Stufe 1 = 9 Aufgabenformate (29%) (insgesamt 96 Aufgaben),
- Stufe 2 = 7 Aufgabenformate (23%) (insgesamt 27 Aufgaben),
- Stufe 3 = 10 Aufgabenformate (32%) (insgesamt 35 Aufgaben),
- Stufe 4 = 5 Aufgabenformate (16%) (insgesamt 87 Aufgaben).⁶

Interessant ist hierbei, dass es jeweils ein oder zwei dominante Aufgabenformate pro Kompetenzstufe gibt. Zu diesen gehören auf der ersten Stufe das Abfragen ($42x \cong 44\%$) und das Bilden von Formen ($24x \cong 25\%$), auf der zweiten Stufe die Zuordnung ($10x \cong 37\%$), auf der dritten Stufe das Umformen ($11x \cong 31\%$) und auf der letzten Stufe das Übersetzen (explizit ausgewiesen: $44x \cong 51\%$, ohne Operator: $32x \cong 37\%$). Insgesamt gehen damit auf sechs Aufgabenformate (19%) zwei Drittel sämtlicher Aufgaben in den sechs Querschnittslektionen zurück, so dass die vorhandene Varianz an Aufgabentypen nur eine geringe Ausprägung erfährt.

⁶ Die Gesamtzahl der Aufgabenformate (245) weicht erheblich von der Gesamtzahl der Operatoren (190) ab, weil in CAMPUS zahlreiche Aufgaben, insbesondere Übersetzungsübungen, ohne Arbeitsanweisung oder Kommentar gegeben werden.

2. VIA MEA (Cornelsen, 2012)

Das 2012 erstmalig als Gesamtband erschienene Lehrbuch VIA MEA wirbt mit drei zentralen Zielen: der Lektürefähigkeit, der Kompetenzentwicklung und dem Prinzip der Transparenz. Diese Ziele werden verlagsseitig im eigenen Konzept, in Werbepäsentationen, in den Handreichungen für den Unterricht und indirekt in einem Elternheft⁷ näher erläutert, wobei das Transparenzprinzip zumeist auf die durchdachte Verwendung von Symbolen und Farben, auf Querverweise zwischen den einzelnen Materialien und auf die Übersichten zu den einzelnen Lektionen⁸ in den Handreichungen bezogen wird. Die beiden anderen Ziele werden hingegen ausführlicher vorgestellt. Die Lektürefähigkeit werde durch die konsequente Übersetzungsperspektive, die kontinuierliche Schulung des Sprachbewusstseins und der Grammatik als Werkzeugkasten für das Übersetzen gefördert, während hinsichtlich der Kompetenzentwicklung auf die systematische und stringente Entwicklung der Übersetzungskompetenz fokussiert werde,⁹ auch wenn dieser Terminus selbst nicht näher definiert wird. Diese Entwicklung wird durch ein eigenes Kompetenzmodell illustriert, das für die Kompetenzbereiche Sprache, Text und Kultur von drei Kompetenzniveaus Wissen/ Kennen, Verstehen und Können ausgeht (Abb. 11),¹⁰ wobei die Stufe des Könnens sowohl auf der Satzebene als auch auf der kulturellen Ebene als unerreichbar gilt. Die in diesem Modell ebenfalls angelegten Symbole und Farben lassen sich in allen Arbeitsmaterialien wiederfinden, so dass bei jeder Aufgabe das von den Entwicklern gedachte Kompetenzniveau zu erkennen ist. Hierbei werde nicht nur die angestrebte Transparenz umgesetzt, sondern auch die Möglichkeit geschaffen, den Unterricht flexibel und differenzierend zu gestalten. Im Zusammenspiel von mindestens Lehrbuch, Grammatik und Arbeitsheft ermögliche die Reihe VIA MEA nämlich Binnendifferenzierung, Aktivierung der Lernenden sowie deren eigenständiges Arbeiten und sei daher insbesondere mithilfe weiterer Zusatzmaterialien zur individuellen Förderung geeignet,¹¹ die in einem Dreischritt („diagnostizieren – üben – testen“) angelegt ist und mindestens den (zusätzlichen) Erwerb der Handreichung für den Lehrer und der Arbeitshefte voraussetzt.

	Kompetenzbereiche				
	Sprache 			Text 	Kultur der Antike 
	Wort (W)	Form (F)	Satz (S)		
Stufe 1: Wissen/Kennen					
Stufe 2: Verstehen *					
Stufe 3: Können **					

Abb. 11 Kompetenzmodell aus der Lehrerhandreichung (VIA MEA)

⁷ Dieses Elternheft scheint einzigartig unter den Verlagsangeboten zu sein. In ihm werden fünf Gründe für die Wahl von Latein und Fragen zum Unterrichtsfach Latein näher ausgeführt. Obendrein erhalten Eltern Hinweise, wie sie ihr Kind beim Lernen unterstützen können. Damit richtet es sich dezidiert an Eltern aus einer eher bildungsfernen Schicht, die ihren Kindern mithilfe von Latein einen ‚Bildungsaufstieg‘ ermöglichen wollen.

⁸ Dazu gehören: Sequenzübersicht über die Lektionen 1-4, Kompetenzverteilung in der Lektion, Übersicht zum Vokabellernen, Sprachkompetenz: Formen- und Satzlehre, Vorverweise, Musterübersetzung, Lösungen zu den Übungen, Realien und Abbildungen, Unterrichtssequenzen/ Stundenverlauf.

⁹ Vgl. Cornelsen Schulverlage GmbH 2011, Folien 7-10.

¹⁰ VIA MEA - Handreichungen 1 2011, 5.

¹¹ Vgl. Cornelsen Schulverlage GmbH 2011, Folie 17 ff.

A. Texte

a) Deutsche Sachtexte

VIA MEA bietet etwa bei einem Drittel der ausgewählten Lektionen keinen deutschen Sachtext (sog. Informationskästen), so auch in Lektion 21 und 28. Sofern es aber einen Informationstext gibt, ist sein Umfang – gemessen an der Anzahl der Wörter und der Sätze – teils eher begrenzt (vgl. L1 und L35 mit jeweils nur 76 und 96 Wörtern). Im Gegensatz dazu stellen die Lektionen L7 und L14 verhältnismäßig umfangreiche Texte zu einem Themenschwerpunkt zur Verfügung (365 und 275 Wörter). Betrachtet man die beiden langen Texte genauer, fällt auf, dass sie einige lange Sätze mit über 20 Wörtern pro Satz enthalten (L7: 18%; L14: 27%). In Lektion 14 ist obendrein die durchschnittliche Satzlänge mit 18,4 Wörtern relativ hoch, während in Lektion 7 der Prozentsatz der langen Wörter (über 10 Zeichen) bei 13% liegt. Demzufolge ist es nicht unerwartet, dass die Lesbarkeit dieser Texte laut der gemittelten Ergebnisse der Wiener Sachtextformeln nicht schulstufenangemessen ausfällt. Insgesamt ergibt sich ein im Verhältnis zur Sollklassenstufe eher zu hoher Schwierigkeitsgrad (Abb. 12), da die Werte bis zu drei Schulstufen (L7) abweichen.

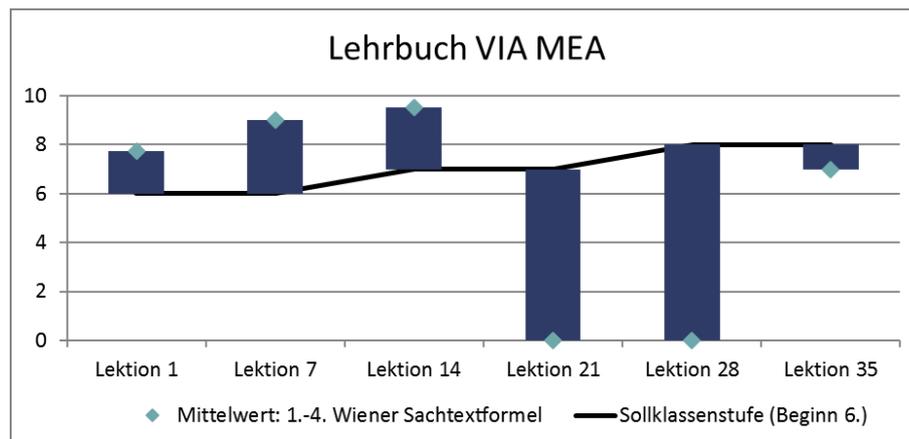


Abb. 12 Darstellung der Lesbarkeitsergebnisse für die dt. Sachtexte (VIA MEA)
Für L21 und L28 gibt es in VIA MEA keine deutschen Sachtexte, weswegen hier der Mittelwert Null beträgt. Vor allem zu Beginn des Lehrbuches belegt die Säulenhöhe eine tendenzielle Überforderung der Lernenden.

b) Lateinische Übersetzungstexte

1. Quantitative Maße ohne semantischen Schwerpunkt

Erwartungsgemäß kann man im Verlauf des Lehrbuches einen Zuwachs der Gesamtwortzahl sowie der maximalen und der durchschnittlichen Satzlänge feststellen. So wächst die Anzahl der Wörter pro Text von 58 Wörtern (L1) auf 189 Wörter (L35) (Abb. 13). Dies entspricht einer Wachstumsrate von 22%. Gleichzeitig wächst die Anzahl der Sätze um 1% von 16 auf 17, die durchschnittliche Satzlänge um 20% und der prozentuale

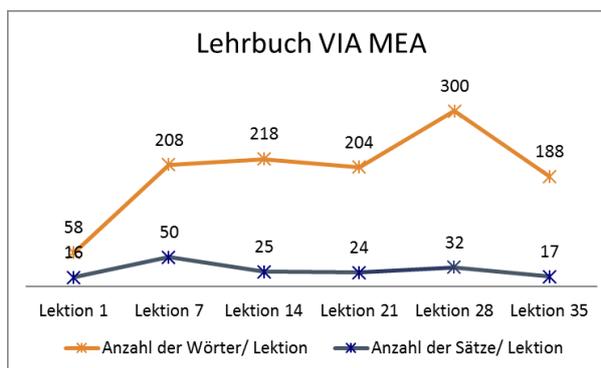


Abb. 13 Entwicklung der Textlänge und der Anzahl der Sätze in den lat. Texten (VIA MEA)

Anteil an langen Wörtern, d.h. drei- oder mehrsilbigen Wörtern, um 7%. Doch beim genaueren Betrachten fällt auf, dass man weder von einem kontinuierlichen Wachstum noch einem insgesamt stimmigen Verlauf sprechen kann, da die letzte Beispiellektion deutlich der Gesamtrendenz zuwiderläuft. Nicht nur fällt gegenüber der vorausgehenden Querschnittslektion die Gesamtwortzahl um 37%, die Anzahl der Sätze um 47% und der prozentuale Anteil an langen Wörtern um 15%, sondern es steigt auch die durchschnittliche Satzlänge um 19% an. Zieht man nun noch die Verteilung der Satzlengthen in Lektion 35 hinzu, bei der 41% der Sätze länger als 12 Wörter sind, so wird deutlich, dass dieser Lektion ein besonderer Status zukommt, der sich mit der Textgrundlage, einem Auszug aus der Originalliteratur, erklären lässt. Konsequenterweise müsste man sie daher für diese Untersuchung ausklammern und nur die ersten fünf Querschnittslektionen bei der Darstellung berücksichtigen. Demzufolge ergeben sich deutlich höhere durchschnittliche Wachstumsraten: Zwischen Lektion 1 und 28 steigt die Gesamtwortzahl um 39% und die Anzahl der Sätze um 15%. Darüber hinaus ist es bei der Häufigkeitsverteilung der einzelnen Satzlengthen auffallend, dass die Majorität der durchschnittlichen Satzlengthen auf die ersten drei Klassen entfällt, d.h. dass 72% maximal neun Wörter lang sind (Abb. 14). Die Hälfte aller Sätze ist sogar nur maximal sechs Wörter lang, obwohl lateinische Originaltexte im Durchschnitt deutlich längere Sätze bieten¹² und so eine Diskrepanz zwischen Spracherwerb und Lektüre zustande kommt.

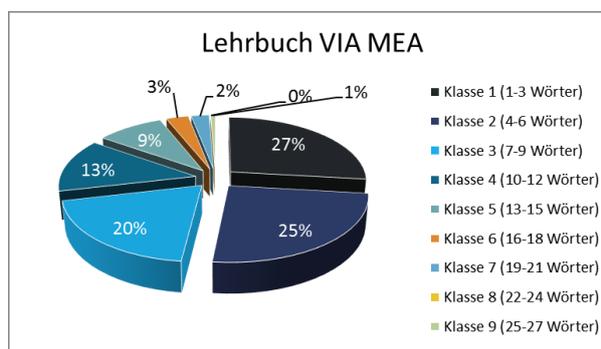


Abb. 14 (Kategorisierte) Häufigkeitsverteilung der Satzlengthen in den lat. Texten (VIA MEA) ($\Sigma=164$)

¹² Vgl. Stichprobe Originalliteratur – Textmerkmale, 376.

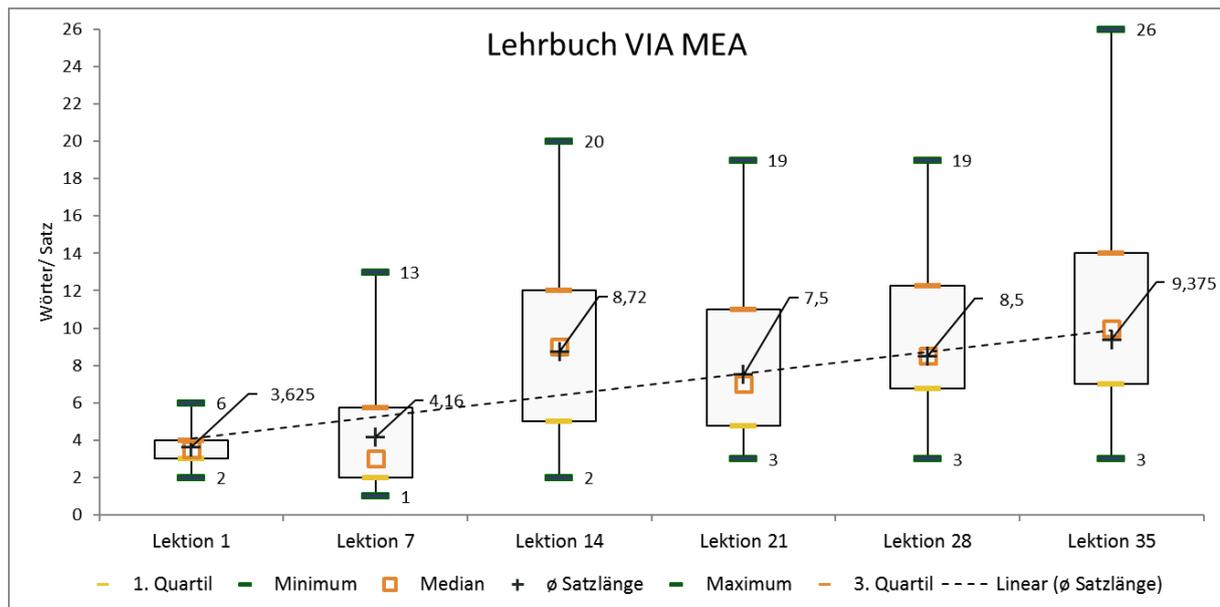


Abb. 15 Detaillierte Darstellung der Satzlängen der lat. Texte (VIA MEA)

Als besonders anspruchsvoll muss L14 eingestuft werden, da nahezu 70% der Satzlängen über dem Lehrbuchtrend der durchschnittlichen Satzlänge liegen.

Schließlich sei noch ein detaillierter Blick auf die einzelnen Werte zu den Satzlängen erlaubt (Abb. 15), um Tendenzen aufzuzeigen. Es nimmt nicht nur die durchschnittliche Satzlänge zu, sondern auch der Maximalwert, der sich von anfänglich sechs Wörtern pro Satz auf 26 Wörter erhöht. Ebenfalls interessant ist, dass sich der Minimalwert nur marginal erhöht, es also auch am Ende des Spracherwerbs noch zu sehr kurzen Sätzen kommt. Außerdem fällt auf, dass die durchschnittliche Satzlänge zweimal erheblich unter bzw. über dem errechneten linearen Trend der Mittelwertentwicklung liegt. In Lektion 7 befinden sich demnach nahezu 75% aller Satzlängen unter diesem Wert (1.-3. Quartil), während in Lektion 14 fast 75% der Satzlängen über dem antizipierten Durchschnittswert zu finden sind (2.-4. Quartil).

2. Quantitative Maße mit semantischem Schwerpunkt

Im zweiten Teil der Analyse der lateinischen Texte ergibt sich für die syntaktischen Erscheinungen folgendes Bild (Abb. 16): In der ersten Lektion liegt der Wert wegen des Einstiegs in den Spracherwerb mit vier Erscheinungen von zwei verschiedenen Typen (Wortfrage, Konnektor) erwartungsgemäß sehr niedrig. Im Abschnitt zwischen der ersten und siebten Lektion zeigt sich eine erhebliche Wachstumsrate, die für die Anzahl der Erscheinungen bei 1250% und für die Anzahl der

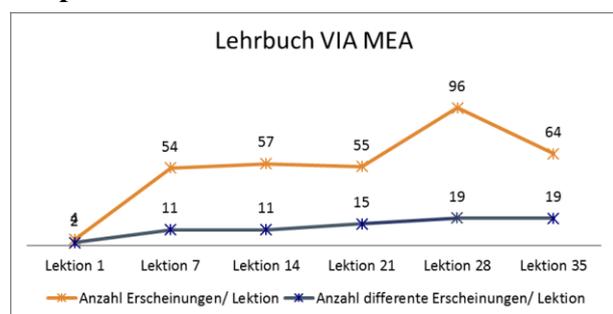


Abb. 16 Entwicklung der absoluten und differenten Anzahl syntaktischer Erscheinungen (VIA MEA)

differenten Erscheinungen immer noch bei 450% liegt. Einen scheinbar vergleichbaren Anstieg findet man zwischen Lektion 21 und 28 im dritten Jahr des Spracherwerbs, doch zeigen die

Werte, dass das Wachstum bei vergleichsweise niedrigen 75% (Anzahl der Erscheinungen) und 27% (Anzahl der differenten Erscheinungen) liegt. Insbesondere die Anzahl der differenten Erscheinungen nimmt ab der Mitte des Spracherwerbs (L21) nur gemäßigt zu. Des Weiteren kann für die Verteilung der syntaktischen Erscheinungen festgestellt werden, dass die letzte Lektion (L35) eine Sonderstellung (Originaltext) einnimmt, wie bereits die übrigen, weiter oben dargestellten Messwerte nahelegen. Während nämlich die Anzahl der differenten Erscheinungen gleichbleibt, sinkt die absolute Anzahl der syntaktischen Erscheinungen um 33%.

Schließlich erfolgt mittels der Übersicht zur expliziten Einführung wichtiger syntaktischer Erscheinungen (Tab. 2) und deren Häufigkeitsverteilung in den Querschnittslektionen (Abb. 17) eine detaillierte Untersuchung der Art, Varianz und Dichte dieser Phänomene.

Tab. 2 Übersicht über den Einführungszeitpunkt zentraler syntaktischer Erscheinungen (VIA MEA)

Legende: WF/SF = Wort-/Satzfrage, NS = Nebensatz, RS = Relativsatz, relS = relativer Satzanschluss, Konj. HS = Konj. im Hauptsatz, graue Felder = 2. Lateinjahr, hellgraues Feld = im Rahmen adaptierter Originaltexte eingeführte syntaktische Erscheinungen. [Supina werden prinzipiell nicht mehr im Spracherwerb eingeführt.]

NS L7	RS L9 (relS L10)	AcI L10	PC PPP L15	PC PPA L17	Abl.abs. L19	Konj. HS Gerundium L25	Gerundivum L26	NcI L28	or.obl. 32
----------	------------------------	------------	------------------	------------------	-----------------	------------------------------	-------------------	------------	---------------

Zuerst muss man festhalten, dass alle syntaktischen Phänomene, die üblicherweise für den Spracherwerb vorgesehen sind, in VIA MEA auch explizit eingeführt werden (Ausnahme: Wort-/Satzfragen). Hinzu kommt, dass die Schwierigkeiten relativ gleichmäßig über den Lehrbuchverlauf verteilt eingeführt werden, so dass man mit Ausnahme der or.obl. in den Querschnittslektionen für alle Erscheinungen mind. eine Wiederholung erwarten könnte. Doch interessanter ist eine Untersuchung der Wiederholungen für die Phänomene, die in den ersten vier Beispiellektionen, d.h. bis Lektion 21, vorkommen, da sie mind. dreimal innerhalb des nachfolgenden Querschnitts ‚umgewälzt‘ werden könnten und so von einer regelmäßigen Wiederholung ausgegangen werden kann. Hierbei wird deutlich, dass die Partizipien und Nebensätze konsequent, die Relativsätze (3/4) und der AcI (2/4) aber nicht ebenso durchgehend wiederholt werden, obwohl sie in lateinischen Originaltexten ebenfalls zu den häufigsten syntaktischen Erscheinungen zählen.¹³ Berechnet man darüber hinaus auch das durchschnittliche Vorkommen dieser Phänomene pro Lektion, ergibt sich folgende Anordnung: Nebensätze (ø 6,6 pro Lektion), (prädikatsbildende) Partizipien (ø 4,3 pro Lektion), AcI (ø 4,0 pro Lektion), Abl.abs. (ø 3,6 pro Lektion), Relativsatz (ø 3,0 pro Lektion), (adverbiale) Partizipien (ø 2,6 pro Lektion) und (attributive) Partizipien (ø 2,3 pro Lektion). Insgesamt zeigt sich eine eher geringe durchschnittliche Wiederholungsintensität, auch und gerade für die Nebensätze, da sich deren Durchschnittswert (6,6) auf neun Nebensatztypen mit sehr unterschiedlicher Wiederholungshäufigkeit verteilt. Zuletzt können für den prozentualen Anteil syntaktischer

¹³ Vgl. Maier 1988, 271f. In der Untersuchung A entfallen auf den Relativsatz 19% und auf den AcI ohne or.obl. 10% aller gefundenen syntaktischen Erscheinungen. Die Partizipien liegen hierbei im Bereich des AcI (adverbial: 13%, attributiv: 9%), während die Nebensätze aufgrund ihrer zahlreichen Typen mit etwa 28% den insgesamt größten Anteil der ausgewerteten syntaktischen Erscheinungen stellen.

Erscheinungen pro Text (Dichte) und den prozentualen Anteil differenter Erscheinungen pro Text (Varianz) folgende Werte festgestellt werden:

Dichte = L1: 7%, L7: 26%, L14: 26%, L21: 27%, L28: 32%, L35: 34%

Varianz = L1: 50%, L7: 20%, L14: 19%, L21: 27%, L28: 20%, L35: 30%.

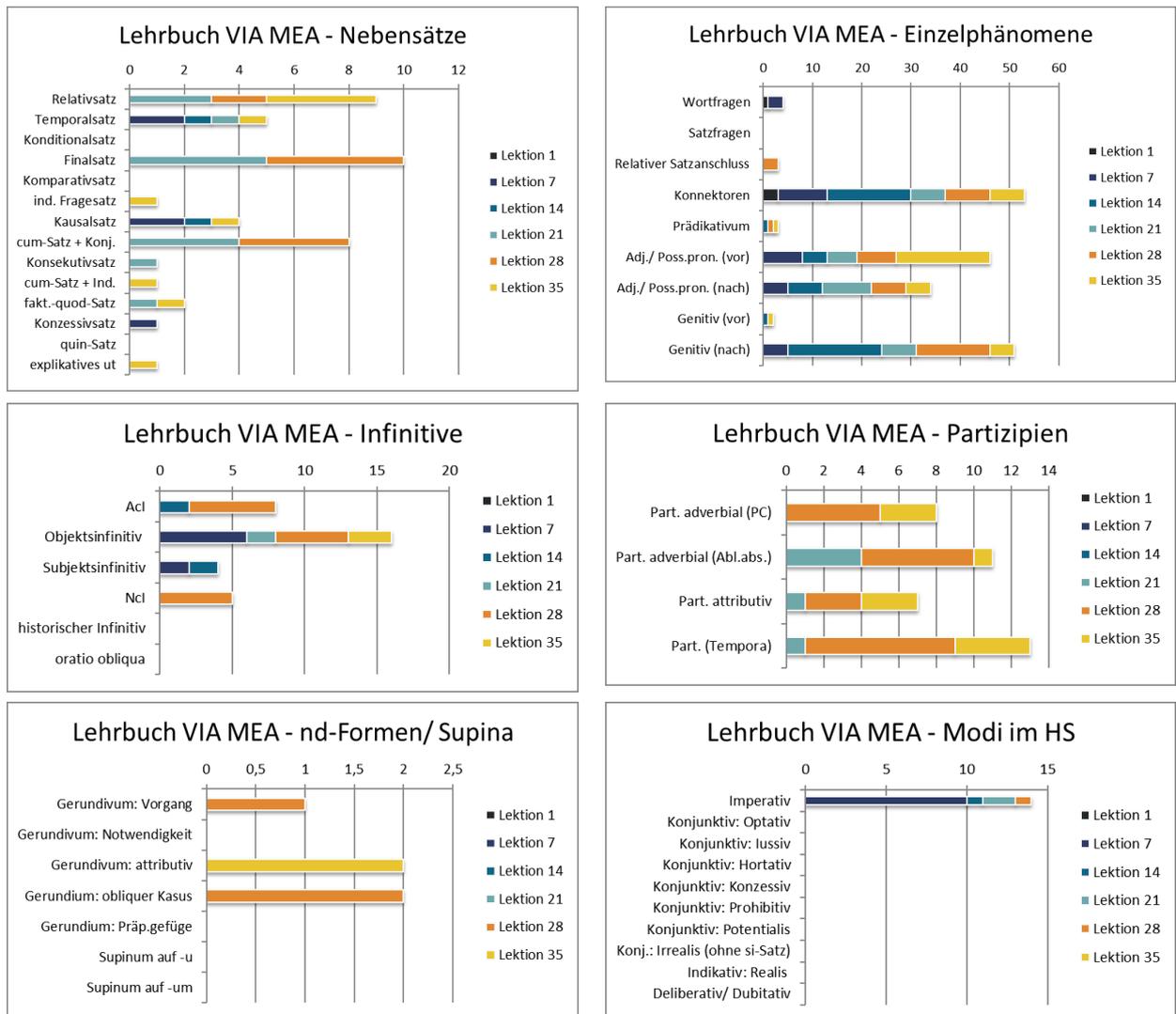


Abb. 17 Häufigkeitsverteilung syntaktischer Erscheinungen in den lat. Texten (VIA MEA)

B. Aufgaben resp. Übungen

Betrachtet man zuerst die absolute Anzahl der Operatoren pro Beispiellektion (Abb. 18), ist von Lektion 1 nach Lektion 7 ein Anstieg der Operatorenanzahl um 271% zu erkennen, um zwischen Lektion 14 und 21 wieder erheblich (39%) abzusinken und auf dem dortigen Level bei durchschnittlich 20 Operatoren zu verharren. Differenziert man die jeweiligen absoluten Zahlen nach den zugehörigen Anforderungsbereichen (AFB), erkennt man einen Überhang (50%) für die Operatoren, die dem niedrigsten kognitiven AFB I zuzurechnen sind (Abb. 19). Die beiden anderen AFB sind demgegenüber mit 22% und 28% unterrepräsentiert.

Wertet man obendrein die absolute Verteilung der Operatoren auf die Anforderungsbereiche für jede einzelne Querschnittslektion aus (Abb. 20), so wird vor allem deutlich, dass nicht nur zu Beginn, sondern insbesondere in der letzten Lektion die Aufgabenstellungen des AFB I dominieren. Ebenso interessant ist es, dass ab Mitte des Spracherwerbs (L14) die Anzahl der Operatoren aus dem AFB III kontinuierlich abnimmt und am Ende gegen Null tendiert. Des Weiteren zeigt die Auswertung der Subkategorien der Operatoren, dass auf die synthetischen Arbeitsanweisungen 60 (52%), auf die analytischen 42 (36%) und auf die reflexionsbasierten 14 (12%) Operatoren entfallen.

Vertieft man die Aufgabenanalyse noch ein wenig mehr, zeichnet sich bei der Zuweisung der Aufgaben auf die vier postulierten Kompetenzstufen eine Dominanz der unteren Anspruchslevel (71% der Aufgaben gehören zu den Kompetenzstufen 1 und 2) deutlich ab (Abb. 21). Erstaunlich ist, dass im Vergleich zur Verteilung der Operatoren auf die AFB

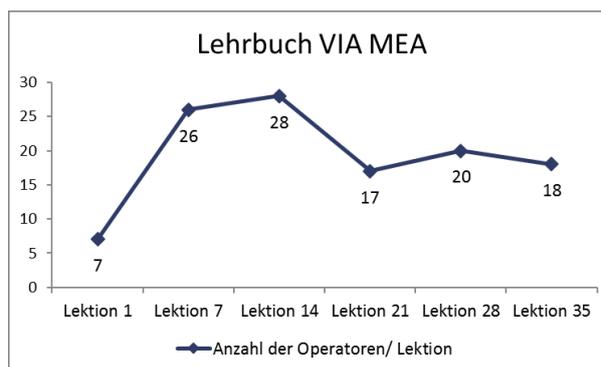


Abb. 18 Entwicklung der verwendeten Operatoren (VIA MEA)

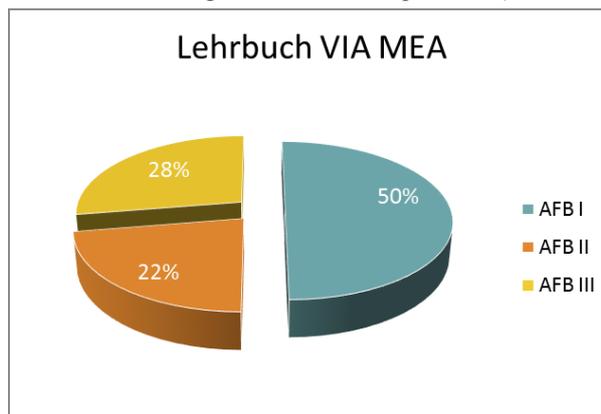


Abb. 19 Häufigkeitsverteilung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (VIA MEA) ($\Sigma=116$)

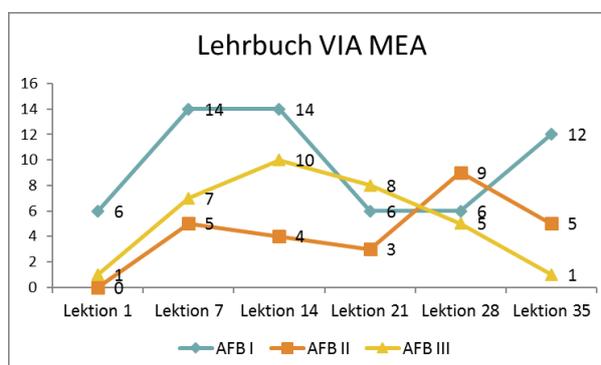


Abb. 20 Absolute Häufigkeitsverteilung der Operatoren pro Lektion (VIA MEA)

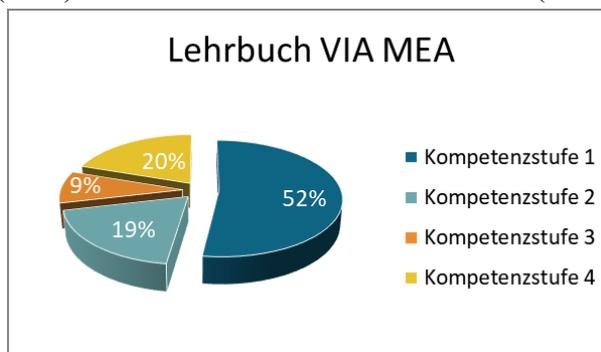


Abb. 21 Häufigkeitsverteilung der Aufgaben auf die vier postulierten Kompetenzstufen (VIA MEA) ($\Sigma=157$)

der Anteil der Aufgaben in der höchsten Kompetenzstufe (20%) erheblich unter den dort gemessenen 28% liegt auch wenn man berücksichtigen muss, dass sich die Anzahl der Aufgaben (157) von der Gesamtanzahl der Operatoren (116) deutlich unterscheidet. Wenn man zuletzt die verwendeten Aufgabenformate untersucht, ergibt sich, dass in den sechs Beispiellektionen 21 verschiedene Aufgabentypen (13% der gesamten Aufgabenanzahl) bestimmt werden können, die einmal oder mehrmals Anwendung finden und sich wie folgt auf die Kompetenzstufen verteilen:

- Stufe 1 = 5 Aufgabenformate (24%) (insgesamt 82 Aufgaben),
- Stufe 2 = 5 Aufgabenformate (24%) (insgesamt 30 Aufgaben),
- Stufe 3 = 5 Aufgabenformate (24%) (insgesamt 14 Aufgaben),
- Stufe 4 = 6 Aufgabenformate (29%) (insgesamt 31 Aufgaben).

Außerdem ist auffällig, dass auf vier Aufgabenformate, die 19% der insgesamt vorhandenen Aufgabentypen repräsentieren, 59% sämtlicher Aufgaben entfallen. Zu diesen jeweils auf ihren Stufen dominanten Formaten zählen auf der ersten Kompetenzstufe das Abfragen (45x \cong 55%), auf der zweiten Kompetenzstufe die Zuordnung (20x \cong 67%), auf der dritten Kompetenzstufe das Ableiten (5x \cong 36%) und auf der vierten Kompetenzstufe das Übersetzen (19x \cong 61%).

3. AGITE (Schöningh, 2014)

Das vom Schöningh-Verlag herausgegebene Lehrbuch AGITE ist zuerst in drei Einzelbänden, 2014 dann auch als Gesamtband erschienen. Dieser setzt sich aus zwei Teilen, dem Schülerband *Lektionen* und dem Schülerband *Grammatik und Vokabeln*, zusammen.¹⁴ Im Gegensatz zu anderen Lehrbüchern wird für AGITE explizit darauf hingewiesen, es sei in den Klassenstufen fünf bis acht sowohl für den Einsatz an Integrierten Sekundarschulen u.Ä. als auch an Gymnasien gedacht. Laut Aussage des Verlages würden die Lernenden „geradlinig, aber auch behutsam zur Lektüre“ geführt.¹⁵ Das Lehrbuch zeichne sich durch eine altersgemäße Stoffprogression, kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, attraktive Lesestücke, ausführliche Informationstexte sowie Plateaulektionen aus, in denen das zuletzt erworbene Grundwissen vernetzt geboten werde, um die Lernenden zur selbständigen Auseinandersetzung mit der lateinischen Sprache zu befähigen.¹⁶ In der Detailvorstellung der einzelnen Elemente des Lehrbuches werden weitere Vorteile ausgeführt, z.B. der Vorteil der separaten Grammatik- und Wortschatzeinführung mittels kurzer lateinischer Sätze – die allerdings nur einen sehr maßvollen Zusammenhang aufweisen und daher kaum als *Text* bezeichnet werden können. Ferner weisen die

¹⁴ Das Lehrwerk ist generell weniger umfangreich konzipiert als die übrigen ausgewählten Lehrwerke. Es gibt nur einige ergänzende Materialien: Arbeitshefte, Lehrerbände, Vokabelhefte, Kurzgrammatik, Lernsoftware.

¹⁵ <https://verlage.westermanngruppe.de/schoeningh/reihe/W00457/Agite-Arbeitsbuecher-fuer-Latein-als-zweite-Fremdsprache-Stammausgabe#Konzept>, 12.5.2017.

¹⁶ Vgl. ebd.

Herausgeber auf eigentlich Selbstverständliches¹⁷ hin: Transparenz, sachliche Richtigkeit, wissenschaftlich korrekte Terminologie, Kompetenzorientierung, motivierende Elemente (z.B. Abbildungen und humorvolle Übersetzungstexte) und Altersgemäßheit. Insbesondere der letzte Aspekt sowie eine angemessene Stoffprogression schimmern in der Konzept-Darstellung mehrfach durch, so dass der Verlag selbst bereits Bewertungskriterien für AGITE festsetzt.

A. Texte

a) Deutsche Sachtexte

In den deutschen Informationstexten von AGITE schwankt die Anzahl der Wörter mit einem arithmetischen Mittel von 287 Wörtern zwischen 170 und 355, während die lexikalische Dichte sogar im Durchschnitt bei vergleichsweise niedrigen 62% und der prozentuale Anteil der langen Wörter bei einem ebenfalls eher geringen Maximalwert von 10% liegen. Als interessanter für die Einschätzung der Schwierigkeit der Sachtexte erweisen sich die durchschnittliche Satzlänge und der prozentuale Anteil an langen Sätzen. Ersterer Wert liegt zwischen 15,45 (L1) und 22,19 (L60) Wörtern pro Satz, so dass sich ein Mittelwert von 18,28 Wörtern pro Satz ergibt. Wie bereits der relativ hohe Durchschnittswert für die Satzlänge nahelegt, liegt der prozentuale Anteil der langen Sätze (über 20 Wörter pro Satz) teilweise bei einem Drittel und darüber (L12: 33%, L24: 47%, L36: 41%, L60: 44%). Gerade dieser Wert korreliert besonders stark mit den gemittelten Ergebnissen der Lesbarkeitsformeln (Abb. 22). Es zeigt sich vor allem, dass die gemessene Lesbarkeit der Texte in keiner Querschnittslektion mit der Sollklassenstufe übereinstimmt. Nur ein einziger Text unterschreitet diesen Sollverlauf (L48) und dies auch nur um eine Klassenstufe, so dass er damit in einem Toleranzbereich der Messergebnisse liegt. Im Gegensatz dazu deuten vor allem die erheblichen Differenzen zwischen Mess- und Sollwert (L12, L36, L60) mit einer Abweichung nach oben auf mögliche Verständnisschwierigkeiten hin.

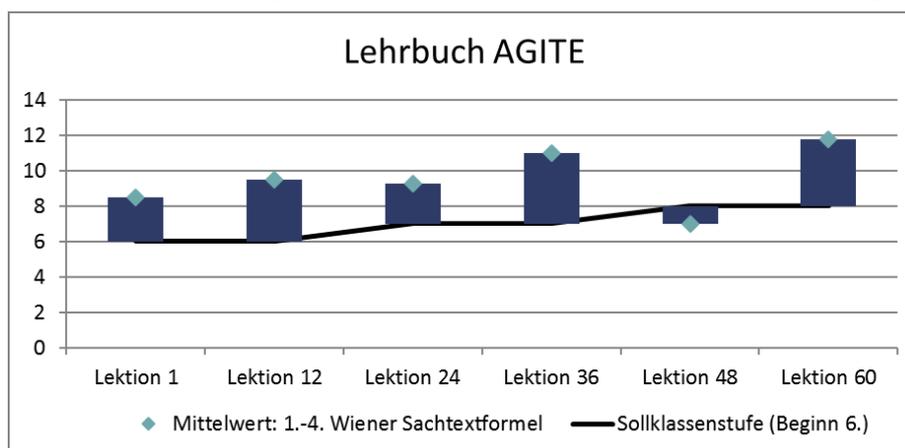


Abb. 22 Darstellung der Lesbarkeitsergebnisse für die dt. (AGITE) I.d.R. lassen sich Überforderungen vermuten (Ausnahme: L48).

¹⁷ Die Selbstverständlichkeit besteht darin, dass sie schulgesetzliche Vorgaben wie Kompetenzorientierung und sachliche Richtigkeit als besondere Merkmale hervorheben. Ohne die Einhaltung dieser Merkmale wäre AGITE nicht zulassungsfähig.

b) Lateinische Übersetzungstexte

1. Quantitative Maße ohne semantischen Schwerpunkt

Beginnt man die Untersuchung der lateinischen Lesetexte mit der Entwicklung der Wort- und Satzanzahl (Abb. 23), stellt man bis zur vorletzten Querschnittslektion ein kontinuierliches Wachstum fest, das allerdings nicht stetig erfolgt. So steigt die Anzahl der Wörter von Lektion 1 bis Lektion 12 zuerst mit 124%, gefolgt von 18%, 16% und 22% in den nächsten Abschnitten, während zugleich die Anzahl der Sätze unregelmäßiger steigt (31%, 5%, 41%, 13%). Interessant ist, dass die letzte Lektion bereits bei diesen beiden Werten dem Trend zuwiderläuft, da von Lektion 48 bis Lektion 60 die Anzahl der Wörter um 24%, die der Sätze um 49% sinkt. Ob dies dem gewählten, evtl. adaptierten Textauszug aus einer neuzeitlichen Originallektüre¹⁸ zugeschrieben werden muss, kann nicht abschließend geklärt werden.

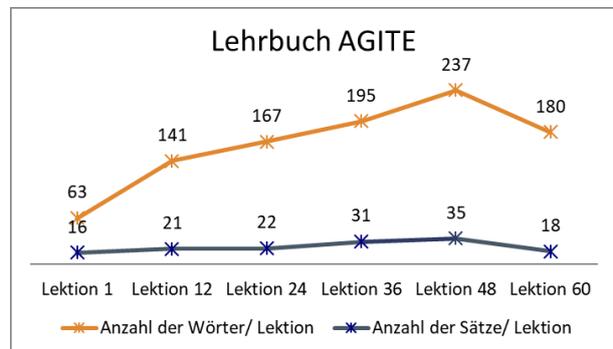


Abb. 23 Entwicklung der Textlänge und der Anzahl der Sätze in den lat. Texten (AGITE)

¹⁸ Da AGITE kein Quellenverzeichnis bietet, ist es nicht möglich, eine sichere Aussage darüber zu treffen, ob es sich um einen Originalauszug aus Sepúlvedas Schrift *De rebus Hispanorum gestis ad novum orbem Mexicumque* oder eine bearbeitete Fassung handelt.

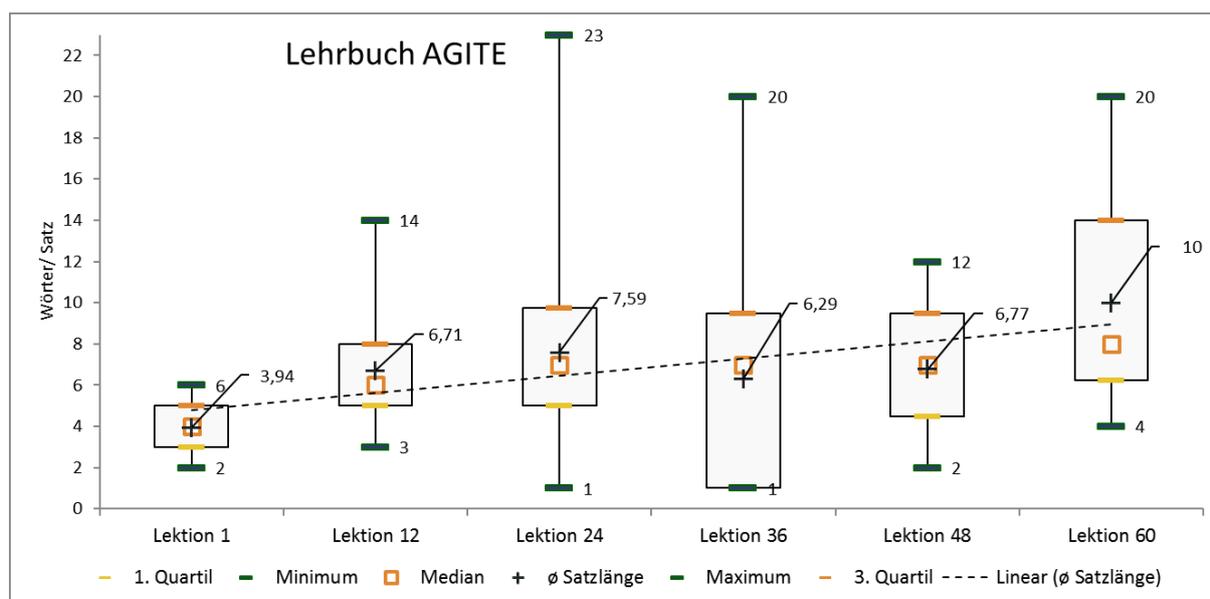


Abb. 24 Detaillierte Darstellung der Satzlängen der lat. Texte (AGITE)
Besonders auffällig sind die z.T. sehr kleinen Kästen der mittleren 50% der Werte und die im Verhältnis zu ihnen langen *Whiskers* (z.B. L12, L24).

Im Vergleich dazu zeigt die detaillierte Untersuchung der Satzlängen ein diffuseres Bild (Abb. 24): Die durchschnittlichen Wachstumsraten für die durchschnittliche Satzlänge (17%), die maximale Satzlänge (22%), die prozentualen Anteile an langen Sätzen (9%) und langen Wörtern (14%) lassen eine moderate, evtl. sogar gleichmäßige Steigung im Verlauf der Lektionen vermuten. Doch wenn man sich am gemittelten Trend der durchschnittlichen Satzlänge als Zeichen für eine stetige Progression orientiert, fällt eine breite Streuung der Werte auf. So liegen in der ersten Lektion 75% der Satzlängen unter dem Trend, in der zwölften Lektion aber nahezu 70% über dem Trend. In Lektion 24 findet man eine Anordnung nah am Trend, in den Lektionen 36 und 48 wiederum eine etwa 65%ige Unterschreitung der Trendlinie. Ebenso interessant ist, dass Median (genaue Mitte aller Satzlängen) und Mittelwert (durchschnittliche Satzlänge) in einigen Querschnittslektionen voneinander abweichen. Liegt nämlich der Median unter dem Mittelwert, kann dies für eine Verzerrung des Mittelwertes durch einzelne, im Verhältnis zum Rest lange Sätze sprechen, was sich direkt wegen der für den Gesamttext untypischen Länge auf das Textverständnis auswirken kann. Besonders in der letzten Lektion (L60) lässt sich eine derartige Abweichung feststellen (Median: 8, \bar{x} Satzlänge: 10). Da jedoch die Satzlängen auch jenseits des Medians noch relativ gleichmäßig verteilt sind (sieben verschiedene Satzlängen), ist diese Differenz weniger bedeutsam als auf den ersten Blick denkbar. Auffällig ist ansonsten der starke Anstieg aller Werte zu Beginn des Spracherwerbs (L1 – L12), der sich bereits bei der Textlänge abzeichnet. So steigt die durchschnittliche Satzlänge um 71%, das Maximum der Satzlänge um 133% und die prozentualen Anteile der langen Sätze und Wörter um 52% resp. 79%. Allerdings muss bei diesen Werten berücksichtigt werden, dass sich die Entwicklung über zwölf Lektionen verteilt vollzieht. Errechnet man für diesen Zeitraum beispielsweise das lineare Wachstum der durchschnittlichen Satzlänge, ergibt sich ein Wachstum, das bei knapp 5%

liegt.¹⁹ Dennoch fällt selbst dieses auf 12 Lektionen verteilte lineare Wachstum im Verhältnis zu den anderen Abschnitten am größten aus (+1%, -2%, +1%, +3%). Eine ähnlich moderate Progression legt die Untersuchung der Verteilung der Satzlängen nahe (Abb. 25). Zu Beginn (L1) gibt es nur max. sechs Wörter lange Sätze, dann folgen bis einschließlich Lektion 48 vor allem Sätze mit bis zu 12 Wörtern, während in der letzten

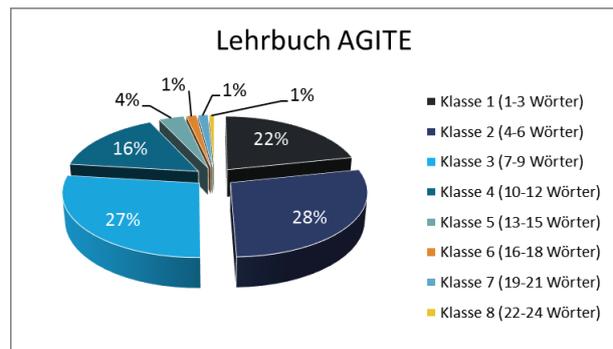


Abb. 25 (Kategorisierte) Häufigkeitsverteilung der Satzlängen in den lat. Texten (AGITE) ($\Sigma = 143$ Sätze)

Lektion sogar ein Drittel der Sätze länger als 12 Wörter ist. Daraus ergibt sich zwar eine für die kürzeren Sätze ausgewogene Verteilung, dennoch muss konstatiert werden, dass der prozentuale Anteil der langen Sätze (über zehn Wörter pro Satz) bei AGITE mit 23% eher gering ausfällt. Es stellt sich also die Frage, inwieweit mit diesem knappen Anteil an längeren Sätzen und einer insgesamt geringen durchschnittlichen Satzlänge (6,88 Wörter/Satz) auf die Originallektüre vorbereitet werden kann.

2. Quantitative Maße mit semantischem Schwerpunkt

Prinzipiell ist im Verlauf des Spracherwerbs sowohl eine Progression für die Anzahl der syntaktischen Erscheinungen als auch für deren Varianz erkennbar (Abb. 26). Allerdings fällt die letzte Lektion wie bereits oben etwas aus dieser Gesamtentwicklung heraus, da die absolute Anzahl der syntaktischen Erscheinungen um knapp 12% abnimmt, während die Anzahl der differenten Erscheinungen im

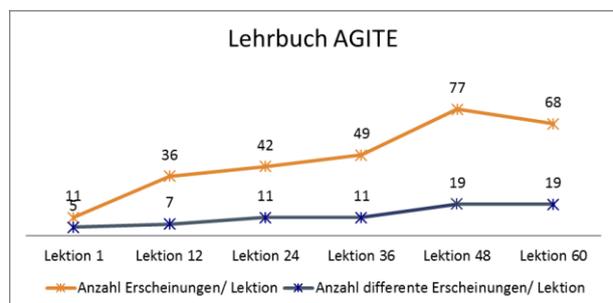


Abb. 26 Entwicklung der absoluten und differenten Anzahl syntaktischer Erscheinungen (AGITE)

Vergleich zur vorausgegangenen Beispiellektion gleichbleibt. Ebenso vergleichbar zur Progression der Textlänge zeigt sich das Wachstum beider Werte zwischen der ersten und zwölften Lektion: Es liegt für die Anzahl der Erscheinungen bei 227% und für die Anzahl der differenten Erscheinungen bei immer noch 40%. Dieses Wachstum wird für die Anzahl der Erscheinungen nicht mehr überboten (L36 → L48: 57%). Allerdings kann man gerade in diesem Abschnitt des Sprachlehrganges einen 73%igen Zuwachs bei der Anzahl der differenten Erscheinungen beobachten.

¹⁹ Dieser Wert wurde nicht an den einzelnen Lektionen überprüft. Er soll nur zeigen, dass sich hinter den einzelnen Wachstumswerten aufgrund der großen Anzahl an Lektionen auch sehr viel maßvollere Werte von einer Lektion zur nächsten verbergen können. Ob die Entwickler entsprechend planvoll konzipiert haben, ist daher nicht eindeutig feststellbar.

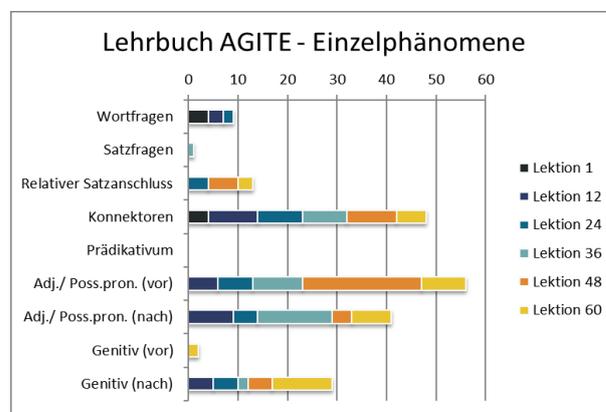
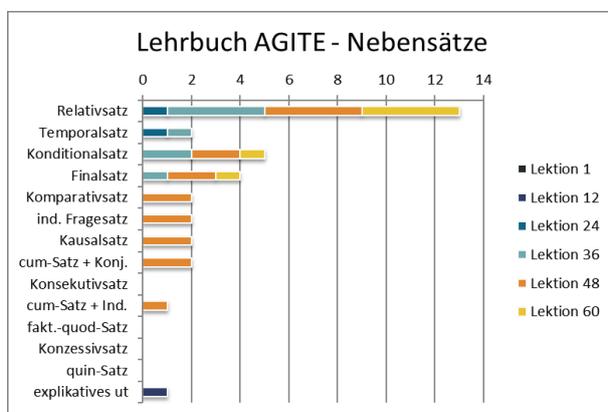
Abschließend erfolgt mithilfe der Übersicht zur expliziten Einführung wichtiger syntaktischer Erscheinungen (Tab. 3) und deren Häufigkeitsverteilung in den Querschnittslektionen (Abb. 27) eine detaillierte Analyse der Art, Varianz und Dichte dieser Phänomene.

Tab. 3 Übersicht über den Einführungszeitpunkt zentraler syntaktischer Erscheinungen (AGITE)

Legende: WF/SF = Wort-/Satzfrage, NS = Nebensatz, RS = Relativsatz, relS = relativer Satzanschluss, Konj. HS = Konj. im Hauptsatz, graue Felder = 2. Lateinjahr, schwarzes Feld = nicht im Lehrbuch eingeführte syntaktische Erscheinungen. [Supina werden prinzipiell nicht mehr im Spracherwerb eingeführt.]

NS L13	AcI L19	RS L23 (relS L24)	WF SF L34	PC PPP L39	PC PPA L41	Abl.abs. L43	NcI L46	Gerun- dium L49	Konj. HS L51	Gerun- divum L54	or.obl.
-----------	------------	----------------------------	-----------------	------------------	------------------	-----------------	------------	-----------------------	--------------------	------------------------	---------

Zunächst lässt sich feststellen, dass nur eine syntaktische Erscheinung (or.obl.) gar nicht in AGITE eingeführt wird. Legt man der Frage nach ‚Umwälzung‘ im Lehrbuch (max. drei Wiederholungsmöglichkeiten) die ersten vier Querschnittslektionen zugrunde, sind es vier syntaktische Erscheinungen, die auf ihren wiederholten Einsatz geprüft werden können (NS, AcI, RS, WF/SF). Bei der Untersuchung zeigt sich, dass alle Erscheinungen so oft wie möglich wiederholt werden. Berechnet man anschließend noch das durchschnittliche Vorkommen der ausgewählten Phänomene pro Lektion, ergibt sich folgendes Resultat: Nebensätze (ø 5,0 pro Lektion), AcI (ø 3,5 pro Lektion), Wort-/Satzfragen (ø 3,3 pro Lektion) und Relativsatz (ø 3,25 pro Lektion). Damit liegt eher keine hohe Wiederholungsintensität einzelner Phänomene vor, zumal sich die Kategorie Nebensätze aus acht Typen zusammensetzt. Wertet man außerdem die prozentualen Anteile der (differenten) syntaktischen Erscheinungen pro Text in den Beispiel- lektionen aus, ergibt sich für die Dichte eine schubartige Progression im Lehrbuchverlauf (L1: 17%, L12: 26%, L24: 25%, L36: 25%, L48: 32%, L60: 38%). Für die Varianz (%-Anteil differenter Phänomene) ist im Gegensatz dazu keine kontinuierliche Entwicklung zu erkennen (L1: 45%, L12: 19%, L24: 26%, L36: 22%, L48: 25%, L60: 28%).



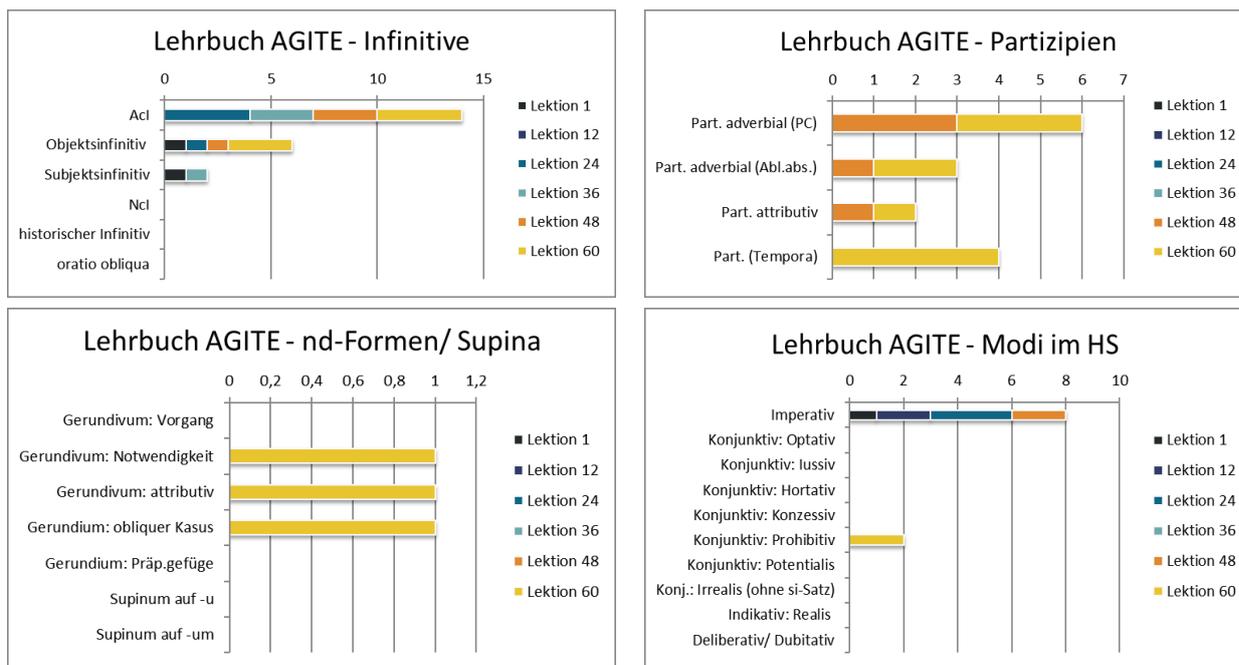


Abb. 27 Häufigkeitsverteilung syntaktischer Erscheinungen in den lat. Texten (AGITE)

B. Aufgaben resp. Übungen

Bei der Auswertung der Operatoren fällt zunächst auf, dass ihre Anzahl in den sechs Querschnittslektionen gemessen am Durchschnitt von 17 Operatoren pro Lektion kaum Ausreißer nach oben oder unten zeigt (Abb. 28). Auch die prozentuale Verteilung der Operatoren auf die Anforderungsbereiche (AFB) ist relativ ausgewogen, auch wenn der niedrigste AFB zulasten des höchsten im Umfang knapp über einem Drittel liegt (Abb. 29).

In der Detailauswertung der Art der Operatoren zeigt sich bei AGITE eine Präferenz für Operatoren, die auf einen synthetischen Umgang mit dem Material setzen. Wertet man darüber hinaus die Verteilung der Operatoren auf die AFB für die einzelnen Lektionen aus, wird eine Zuordnung deutlich, die in großen Teilen einer kognitiv-sprachlichen Progression folgt. So überwiegen zu Beginn des Lehrbuches Operatoren des niedrigsten AFB, während am Ende des Lehrbuches sowohl der AFB II als auch der AFB III dem ersten AFB

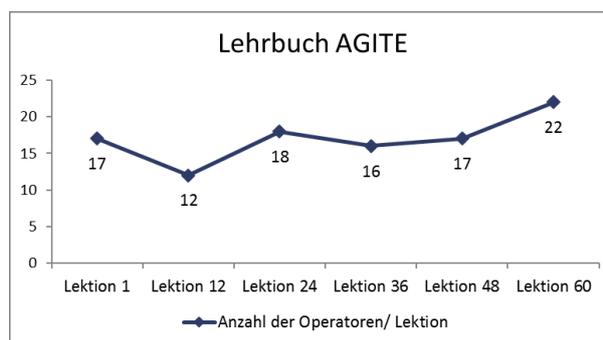


Abb. 28 Entwicklung der verwendeten Operatoren (AGITE)

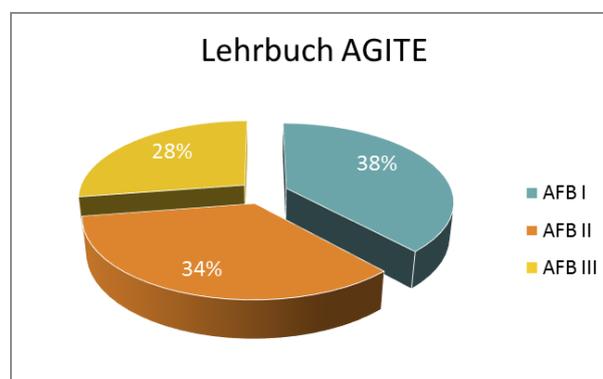


Abb. 29 Häufigkeitsverteilung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (AGITE) ($\Sigma=102$)

gleichkommen (Abb. 30). Ebenso lässt sich für die beiden anspruchsvolleren AFB eine weitgehend kontinuierliche Zunahme im Verlauf des Lehrbuches erkennen. Dass der AFB I vor allem in Lektion 24 noch einmal einen Spitzenwert erreicht, stört ein wenig den Eindruck der planvollen Konzeption, doch erscheint der Ausreißer aufgrund der generellen Tendenz zu anspruchsvolleren Operatoren der AFB II und III weniger bedeutsam.

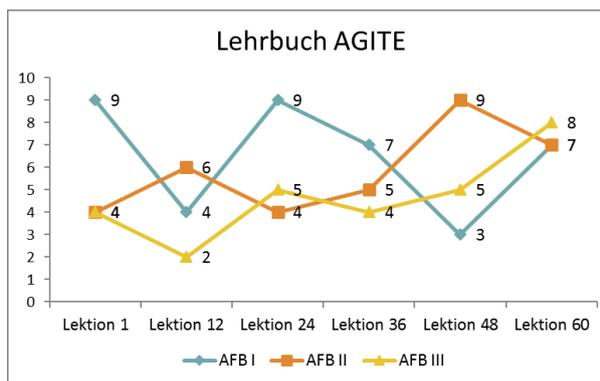


Abb. 30 Absolute Häufigkeitsverteilung der Operatoren pro Lektion (AGITE)

Aus der Darstellung der Operatoren und ihrer sprachlich-kognitiven AFB könnte man eine ähnliche Verteilung der Aufgabentypen auf die vier Kompetenzstufen ableiten. Die entsprechende Untersuchung zeigt jedoch, dass einige Aufgaben, deren Arbeitsanweisung zum mittleren AFB gehört, inhaltlich aufgrund ihres geringen kognitiven Anforderungslevels zur niedrigsten Kompetenzstufe gezählt werden müssen (Abb. 31).

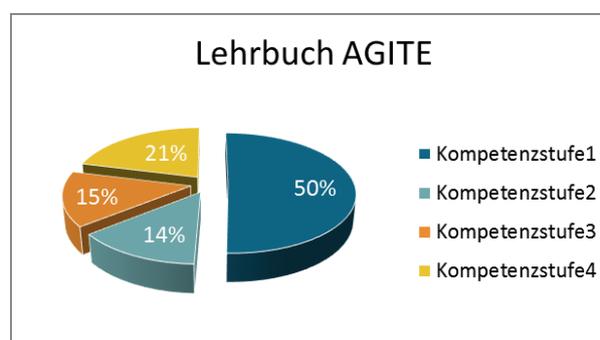


Abb. 31 Häufigkeitsverteilung der Aufgaben auf die vier postulierten Kompetenzstufen (AGITE) (Σ=95)

Diese bemerkenswerte Verschiebung (38% AFB I → 50% Kompetenzstufe I) zeigt ein Vergleich der beiden Diagramme. Im Einzelnen ergibt die Untersuchung der verwendeten Aufgabentypen und das durch sie angestrebte Kompetenzniveau, dass sich in den sechs Querschnittslektionen 24 verschiedene Aufgabenformate ermitteln lassen, die einmal oder mehrmals Anwendung finden und sich wie folgt auf die Kompetenzstufen verteilen:

- Stufe 1 = 9 Aufgabenformate (37,5%) (insgesamt 48 Aufgaben),
- Stufe 2 = 5 Aufgabenformate (21%) (insgesamt 13 Aufgaben),
- Stufe 3 = 7 Aufgabenformate (29%) (insgesamt 14 Aufgaben),
- Stufe 4 = 3 Aufgabenformate (12,5%) (insgesamt 20 Aufgaben).

Interessant ist hierbei, dass es bei 24 differenten Aufgabentypen insgesamt nur fünf dominante Aufgabenformate (20%) gibt. So herrschen jeweils auf der ersten und zweiten Kompetenzstufe zwei dominante Formate vor (Kompetenzstufe I: Abfragen, Suchen; Kompetenzstufe II: Zuordnung, Ersetzen), auf der dritten Stufe ist kein dominantes Format nachweisbar und auf der höchsten Stufe existiert nur ein dominantes Format (Übersetzen). Auf diese fünf Aufgabenformate entfallen insgesamt 58 von 95 Aufgaben (61%), d.h. die übrigen 19 Aufgabentypen kommen in nur knapp 40% aller Aufgaben vor.

4. CURSUS (C. C. Buchner/ Lindauer/ Oldenbourg, 2016)

Das Lehrbuch CURSUS (Ausgabe A) ist im Frühjahr 2016 als Überarbeitung des vorausgegangenen und sehr erfolgreichen CURSUS (2005) in der Verlagsgruppe Buchner/ Lindauer/ Oldenbourg erschienen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Entwickler damit werben, einerseits an Bewährtem festgehalten, andererseits den neuesten Stand der (fachdidaktischen) Forschung berücksichtigt zu haben. In diesem Sinne wurde bei der Überarbeitung der Fokus auf eine systematische Methodenschulung, durchgehende Binnendifferenzierung sowie konsequente und umfassende Kompetenzorientierung gelegt. Daher wurden Plateaulektionen für die Arbeit an Methoden zur Texterschließung, zu Übersetzungstechniken und zur Wortschatzarbeit eingeführt und die bereits bestehende Aufgabenvielfalt um differenzierende Aufgaben erweitert. Außerdem gebe nun jede Schulbuchseite Hinweise auf die erworbenen Kompetenzen, wodurch der Lernfortschritt transparent werde.²⁰ Genauere Angaben, z.B. welche Erkenntnisse aus der neueren Forschung eingeflossen sind, werden nicht getätigt.

A. Texte

a) Deutsche Sachtexte

Im neuen CURSUS gibt es pro Lektion zwei Sachtexte, deren Textlängen sich mit einem Mittelwert von 197 Wörtern pro Text teilweise deutlich voneinander unterscheiden (106 Wörter in L40,1; 306 Wörter in L8,2). Ebenso divergent zeigt sich die lexikalische Dichte (64% in L16,2; 85% in L40,1), die im Mittel bei verhältnismäßig hohen 72% liegt. Aber auch die übrigen für die Lesbarkeit entscheidenden Messwerte lassen eine relativ breite Streuung erkennen. So schwankt die durchschnittliche Satzlänge zwischen 10,55 (L8,2) und 23,5 (L32,1) Wörtern pro Satz (\bar{x} 15,72), der prozentuale Anteil an langen Wörtern mit einem arithmetischen Mittel von 9,6% zwischen 6% (L1,2) und 15% (L40,2) und der prozentuale Anteil an langen Sätzen zwischen 4% (L16,2) und 50% (L32,1) (Mittelwert: 24%). Auffällig ist, dass nach Durchführung der Lesbarkeitstests nur für wenige Informationstexte eine deutliche Divergenz (drei und mehr Stufen) zwischen gemessener und idealer Schulstufe festgestellt werden kann (L16,1; L24,1; L40,2) (Abb. 32). Wenn man obendrein eine gewisse Fehlertoleranz von einer Schulstufe in Erwägung zieht, so fallen nur drei weitere Texte (L1,1; L8,1; L32,1) etwas schwerer aus, als es für die Sollklassenstufe angemessen zu sein scheint.

²⁰ Vgl. https://www.ccbuchner.de/reihe-0-0/cursus_a_neu-383/ und https://www.ccbuchner.de/titel-0-0/texte_und_uebungen-3855/, 2.2.2018. Man findet fast keinerlei Angaben zu Konzeptionierung oder Leitideen des Lateinbuches. Einzig anhand der Informationsseiten des Verlages lässt sich Obiges erschließen.

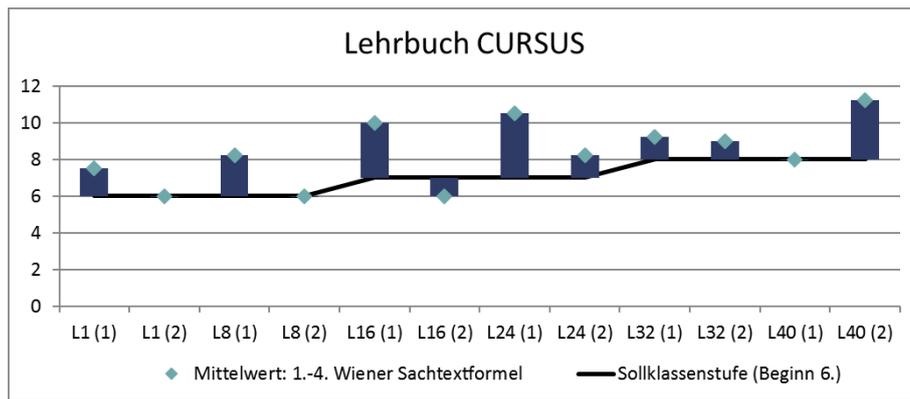


Abb. 32 Darstellung der Lesbarkeitsergebnisse für die dt. Sachtexte (CURSUS)
I.d.R. ist der zweite Text (nahezu) schulstufenangemessen, so dass für diese Texte die Anwendung eines Lesbarkeitsverfahrens vermutet werden kann.

b) Lateinische Übersetzungstexte

1. Quantitative Maße ohne semantischen Schwerpunkt

Bei einem ersten Blick auf die Graphik, die die Entwicklung der Anzahl der Wörter und Sätze im Lehrbuchquerschnitt wiedergibt (Abb. 33), lässt sich für beide Werte insgesamt ein kontinuierliches (Anzahl der Wörter: 25%, Anzahl der Sätze: 21%), jedoch kein stetiges Wachstum erkennen. Besonders deutlich steigen beide Werte zu Beginn des Spracherwerbs an. So ist für die Textlänge ein Wachstum von 143% und für die Anzahl der Sätze pro Text ein Wachstum von 125% zu verzeichnen. Während in der mittleren Phase des Spracherwerbs die Anzahl der Sätze wieder etwas sinkt, steigt gleichzeitig die absolute Textlänge nahezu stetig. Daraus lässt sich folgern, dass die Sätze insgesamt länger werden und somit auch die durchschnittliche Satzlänge deutlich zunimmt.

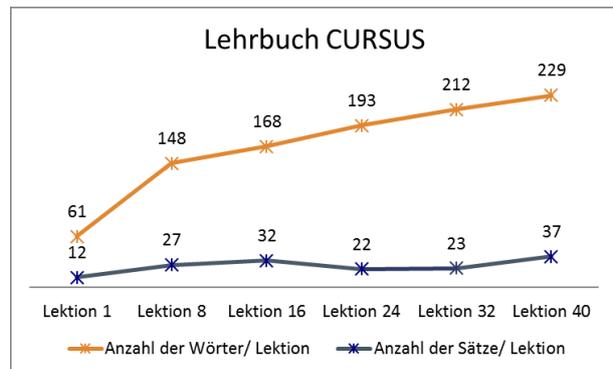


Abb. 33 Entwicklung der Textlänge und der Anzahl der Sätze in den lat. Texten (CURSUS)

Diese Entwicklung dokumentiert der Boxplot (Abb. 34), in der neben dieser deutlich über dem Gesamttrend liegenden Entwicklung (Wachstum von L16 nach L24: 40%) auch andere Auffälligkeiten zu erkennen sind. Besonders interessant sind die beiden mittleren Quartile, d.h. die zentralen 50% der Satzlängen, da sie mehrfach nahezu über oder unter dem linearen Trend der

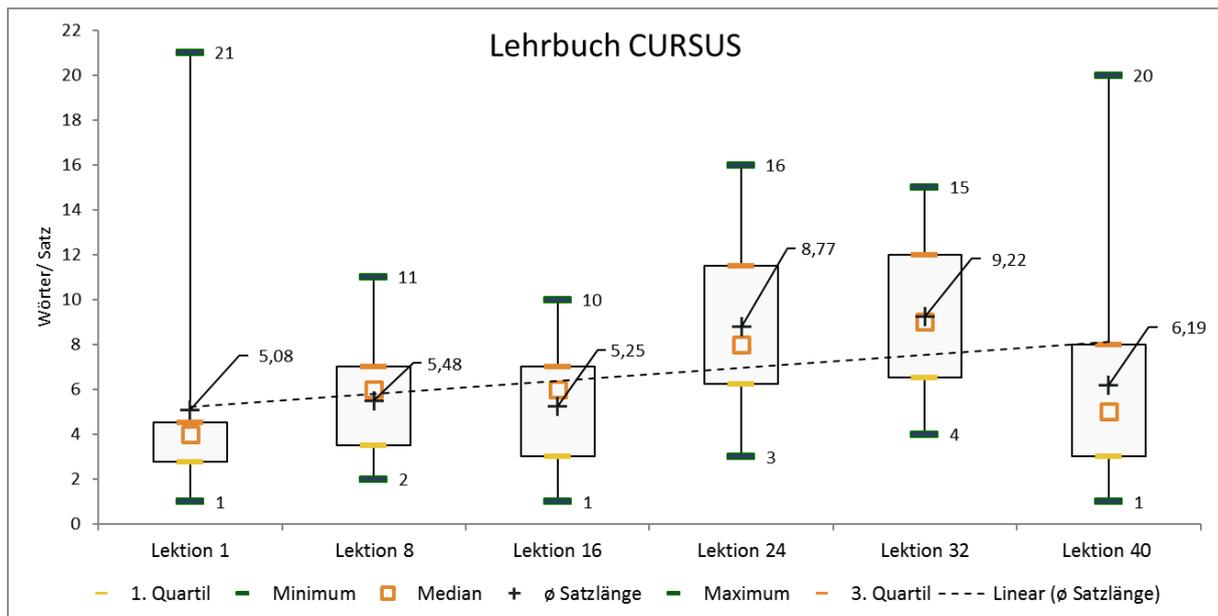


Abb. 34 Detaillierte Darstellung der Satzlängen der lat. Texte (CURSUS)

Besonders auffällig ist der Ausreißer in der ersten Lektion, in der nicht nur der obere *Whisker* unverhältnismäßig lang ist, sondern auch der Mittelwert über der Box liegt.

Satzlängenentwicklung liegen. Beispielsweise bedeutet dies für die erste Lektion, dass die zentralen 50% sowie das erste Quartil, insgesamt also 75% der Satzlängen, unter dem Wert der durchschnittlichen Satzlänge für Lektion 1 liegen. Demnach gibt es im vierten Quartil einige im Verhältnis zu den übrigen Sätzen deutlich längere Sätze (Maximallänge: 21 Wörter pro Satz), die in einer Einstiegslektion i.d.R. eher selten zu finden sind. Ebenfalls interessant ist, dass die durchschnittliche Satzlänge im Verlauf der drei Jahre Spracherwerb nur um 3% ansteigt und am Ende des Lehrbuches bei nur 6,19 Wörtern pro Satz und damit mindestens vier Wörter unter dem Durchschnitt „leichterer“ Originallektüre (Ciceros Briefe) liegt.

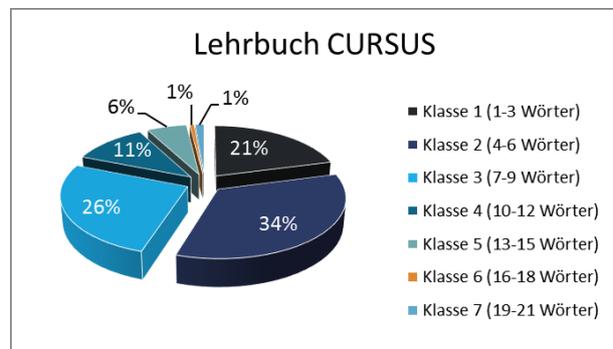
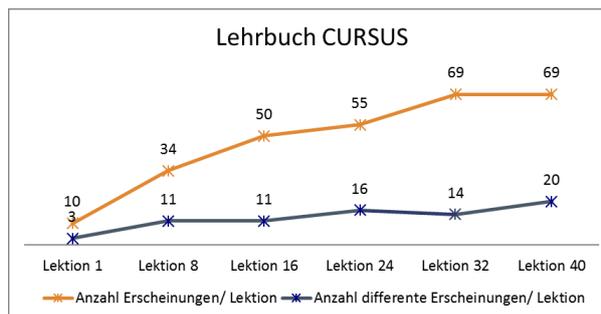


Abb. 35 (Kategorisierte) Häufigkeitsverteilung der Satzlängen in den lat. Texten (CURSUS) (\bar{x} =153 Sätze)

Aus diesen Werten ergibt sich folgerichtig, dass im CURSUS die drei ersten Satzlängenklassen mit einem Anteil von 81% dominieren, d.h. im Umkehrschluss, dass nur 19% der untersuchten Sätze mindestens zehn Worte enthalten (Abb. 35).

2. Quantitative Maße mit semantischem Schwerpunkt

Für die sprachspezifischen Merkmale zeigt die Untersuchung ebenfalls interessante Ergebnisse (Abb. 36). Die Anzahl der syntaktischen Erscheinungen sowie die Anzahl der differenten Erscheinungen steigen linear um 38% bzw. um 37% an und entwickeln sich damit im Lehrbuchquerschnitt nahezu gleich.



Auch ihre Entwicklung von der ersten zur achten Lektion verläuft fast parallel, auch

Abb. 36 Entwicklung der absoluten und differenten Anzahl syntaktischer Erscheinungen (CURSUS)

wenn das Wachstum im Vergleich zu den übrigen Abschnitten mit 240% für die Anzahl der Erscheinungen und mit 266% für die Anzahl der differenten Erscheinungen sehr hoch ausfällt. Nur im letzten Abschnitt zwischen Lektion 32 und 40 weichen die beiden Entwicklungen voneinander ab. Während die Anzahl der syntaktischen Erscheinungen gleich bleibt, nimmt die Varianz noch einmal um 43% zu. Zuletzt sei noch ergänzt, dass die Werte für die Dichte der syntaktischen Erscheinungen pro Text zwischen 20% (L32) und 32% (L8) schwanken.

Zum Schluss werden mittels der Übersicht zur expliziten Einführung zentraler syntaktischer Erscheinungen (Tab. 4) und deren Häufigkeitsverteilung in den Querschnittslektionen (Abb. 37) Art, Varianz und Dichte dieser Phänomene untersucht.

Tab. 4 Übersicht über den Einführungszeitpunkt zentraler syntaktischer Erscheinungen (CURSUS)

Legende: WF/SF = Wort-/Satzfrage, NS = Nebensatz, RS = Relativsatz, relS = relativer Satzanschluss, Konj. HS = Konj. im Hauptsatz, graue Felder = 2. Lateinjahr, schwarzes Feld = nicht im Lehrbuch eingeführte syntaktische Erscheinungen. [Supina werden prinzipiell nicht mehr im Spracherwerb eingeführt.]

SF L7 (WF L17)	NS L9	AcI L14	RS L18 (relS L24)	PC PPP L25	PC PPA L27	Abl. abs. L31	Gerun- dium L34	Gerundivum NcI (fak.) L35	Konj. HS (fak.) L37	or.obl.
----------------------	----------	------------	----------------------------	------------------	------------------	---------------------	-----------------------	---------------------------------	------------------------------	---------

Zuerst einmal belegt die tabellarische Übersicht, dass einige Phänomene nicht (or.obl.) bzw. nur fakultativ (Konj. HS, NcI) explizit eingeführt werden. Interessant ist auch die deutliche zeitliche Trennung der Einführung von Satz- und Wortfragen bzw. von Relativsatz und relativem Satzanschluss. Wertet man die syntaktischen Phänomene bis einschließlich Lektion 24 hinsichtlich ihrer potentiellen ‚Umwälzung‘ in den letzten drei Beispiellektionen aus, zeigt sich, dass Wortfragen, Relativsatz, relativer Satzanschluss sowie Nebensätze²¹ stets wiederholt werden, dass aber der AcI nur in drei von vier bzw. Satzfragen nur in drei von fünf möglichen Querschnittslektionen vorkommen. Berechnet man unter Einbeziehung der Partizipien und Partizipialkonstruktionen exemplarisch das durchschnittliche Vorkommen dieser syntaktischen

²¹ Zwar lassen sich seit ihrer Einführung (L9) in allen Beispiellektionen Nebensatzarten finden, doch sind ihre Varianz und vor allem ihre Anzahl gering, z.B. in drei Lektionen nur vier Beispiele indikativer Nebensätze.

Erscheinungen, ergeben sich interessante Resultate: Der AcI (\bar{x} 5,6 pro Lektion) und die (prädikatsbildenden) Partizipien (\bar{x} 4,75 pro Lektion) führen das Ranking deutlich an, während auf Abl.abs. (\bar{x} 2) und vor allem auf den Relativsatz (\bar{x} 1,6) die geringsten Durchschnittswerte pro Lektion entfallen. So kann man also im Allgemeinen konstatieren, dass die Phänomene regelmäßig, jedoch in unterschiedlicher Intensität wiederholt werden. Darüber hinaus fällt vor allem der prozentuale Anteil an unterschiedlichen syntaktischen Erscheinungen in den Querschnittslektionen (Varianz) sehr unterschiedlich hoch und keineswegs kontinuierlich steigend aus (L1: 30%, L8: 32%, L16: 22%, L24: 29%, L32: 20%, L40: 29%). Im Gegensatz dazu entwickelt sich die Anzahl der syntaktischen Erscheinungen pro Lektion (Dichte) erwartungsgemäß, da jahrgangsweise eine Steigung im Verlauf des Spracherwerbs festgestellt werden kann (1. Jahr = L1: 16%, L8: 23%; 2. Jahr = L16: 30%, L24: 29%; 3. Jahr = L32: 33%, L40: 30%).

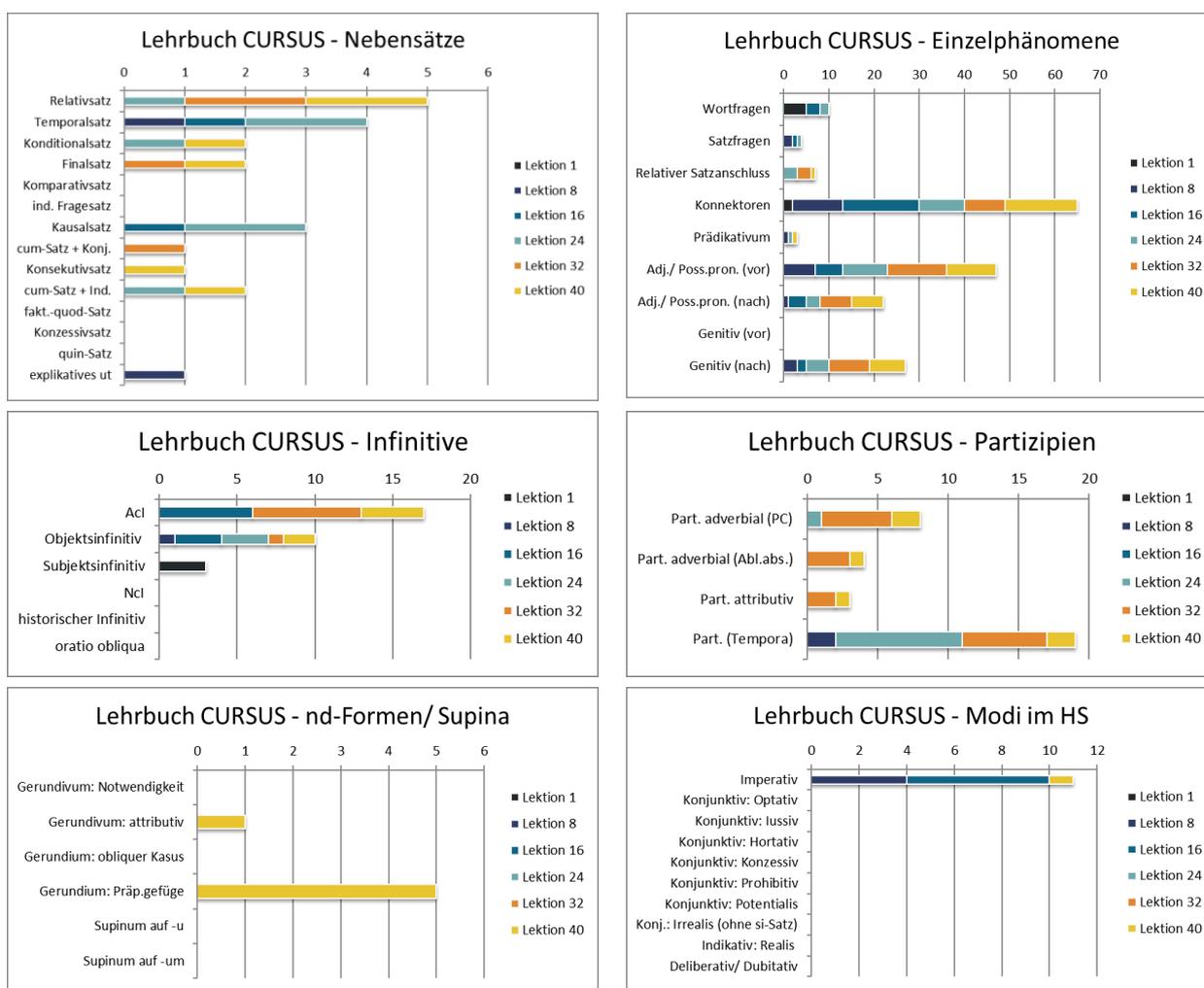


Abb. 37 Häufigkeitsverteilung syntaktischer Erscheinungen in den lat. Texten (CURSUS)

B. Aufgaben resp. Übungen

Die Ergebnisse der Aufgabenanalyse zeigen zunächst für die Progression der Operatoren, dass fast keine Progression existiert, da von Beginn an die Anzahl der Operatoren nah am Durchschnittswert von 27 pro Lektion liegt (Abb. 38). Weniger gleichmäßig fällt die prozentuale Verteilung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (AFB) aus. Es dominiert eindeutig der AFB I mit 52%, während sich die beiden anspruchsvolleren Bereiche mit 23% (AFB II) bzw. 25% (AFB III) begnügen müssen (Abb. 39).

Wertet man die Operatoren im Detail hinsichtlich ihres Umganges mit einem Bezugsobjekt aus, offenbart sich beim CURSUS eine deutliche Bevorzugung synthetischer Arbeitsanweisungen (54%) gegenüber analytischen (33%) oder reflektierenden (13%). Betrachtet man schließlich die Graphik, die die Verteilung der einzelnen Operatoren pro AFB im Lehrbuchverlauf veranschaulicht (Abb. 40), ist nur eine geringe Progression im AFB I, in den anderen AFB hingegen keine Progression erkennbar. Ferner illustriert das Liniendiagramm die Dominanz des ersten AFB in allen Querschnittslektionen.

Zuletzt ist noch ein Blick auf die Resultate der Aufgabenanalyse hinsichtlich ihrer Kompetenzstufen empfehlenswert. Der Vergleich mit der Operatoren-Zuweisung auf die AFB zeigt für die Kompetenzstufen kaum Unterschiede. Nur ein sehr kleiner Anteil (5%) der Aufgaben des AFB I ist nicht zur ersten, sondern zur zweiten Kompetenzstufe zu rechnen, während sich die beiden anderen AFB fast deckungsgleich in den Kompetenzstufen zwei bis vier wiederfinden (Abb. 41). Für die weitere Untersuchung der verwendeten

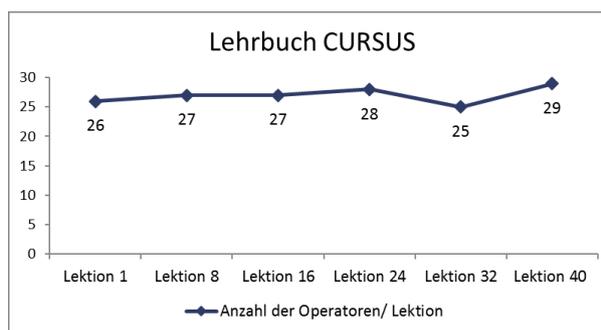


Abb. 38 Entwicklung der verwendeten Operatoren (CURSUS)

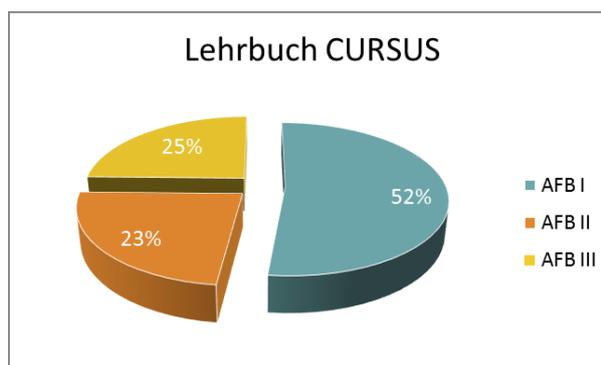


Abb. 39 Häufigkeitsverteilung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (CURSUS) (Σ=162)

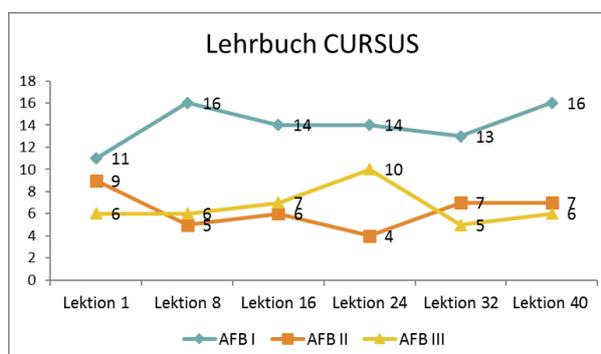


Abb. 40 Absolute Häufigkeitsverteilung der Operatoren pro Lektion (CURSUS)

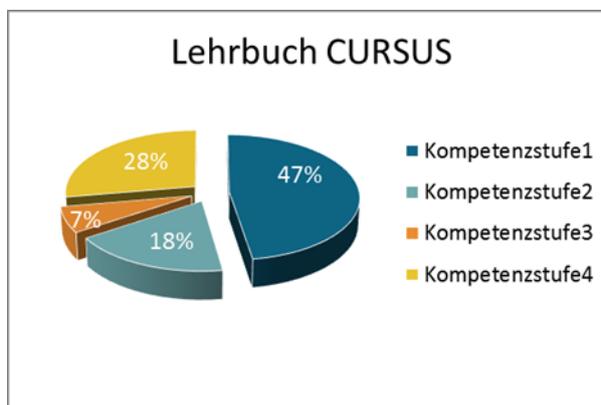


Abb. 41 Häufigkeitsverteilung der Aufgaben auf die vier postulierten Kompetenzstufen (CURSUS) (Σ=166)

Aufgabentypen ergibt sich, dass man in den sechs Querschnittslektionen 31 verschiedene Aufgabenformate ermitteln kann, die mindestens einmal verwendet werden und sich folgendermaßen auf die Kompetenzstufen verteilen:

- Stufe 1 = 7 Aufgabenformate (24%) (insgesamt 79 Aufgaben),
- Stufe 2 = 9 Aufgabenformate (31%) (insgesamt 30 Aufgaben),
- Stufe 3 = 5 Aufgabenformate (17%) (insgesamt 11 Aufgaben),
- Stufe 4 = 8 Aufgabenformate (28%) (insgesamt 46 Aufgaben).

Bemerkenswert ist bei den Ergebnissen, dass auf jeder Kompetenzstufe ein oder zwei Aufgabenformate dominieren. Auf der ersten Stufe gehören dazu das Abfrageformat (41x $\hat{=}$ 52%) und das Bestimmen (18x $\hat{=}$ 23%), auf der zweiten die Zuordnungsaufgabe (12x $\hat{=}$ 40%), auf der dritten das Ableiten (4x $\hat{=}$ 36%) und auf der vierten das Übersetzen (36x $\hat{=}$ 78%). Damit ist nicht nur auffällig, dass einzelne wenige Aufgabenformate das Gros der Aufgaben (93 Aufgaben = 56%) stellen, sondern auch, dass vor allem auf der vierten Kompetenzstufe kaum eine Alternative zum (bereits im Lesestück geübten) Übersetzen zu existieren scheint.

Lateinlehrbücher der fünften Generation

1. VIVA (Vandenhoeck & Ruprecht, 2014)

Das Lateinlehrbuch VIVA aus dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht erschien ab 2012 wie andere der jüngsten Neuerscheinungen zuerst in Einzelbänden. Seit 2014 ist es auch als Gesamtband erhältlich, so dass den Nutzern die Wahl bleibt, ob sie das Buch jahrgangswise oder als Gesamtband anschaffen wollen.²² Der Lehrgang ist für Latein als 1./2. Fremdsprache ab Klasse 5 oder 6²³ konzipiert und auf drei Jahre Spracherwerb ausgelegt. Das Lehrwerk zielt, so die Ankündigung auf der Verlagsseite, im Allgemeinen darauf ab, Freude und Motivation bei den Lernenden zu erreichen, ohne die unentbehrliche Wortschatz- und Grammatikarbeit zu vernachlässigen. Im Lehrerband I werden darüber hinaus zwei weitere Ziele von VIVA genannt: „ein tragfähiges Fundament für die Lektüre lateinischer Originaltexte zu legen und das Interesse der Schüler an der Antike nachhaltig wachzuhalten.“²⁴ In diesem Sinne stehe nicht die aktive Formenbildung, sondern das Erkennen und richtige Übersetzen der Formen im Vordergrund der Arbeit mit dem Lehrbuch.²⁵ Daraus folgen einige, das Konzept von VIVA bestimmende Merkmale: Es gibt eher kurze und kreative lateinische Texte, die durch zahlreiche, z.T. neuartige Übungen ergänzt werden. Die Grammatik ist so reduziert, dass max. drei neue Themen pro Lektion eingeführt werden und dass diese neuen Inhalte durchschnittlich nicht auf mehr als zwei Seiten der Begleitgrammatik erklärt werden (müssen). Die Wortschatzarbeit erhält Priorität, da sie laut Verlag die Basis für Sprachkompetenz bilde.²⁶ Obendrein erfülle VIVA die üblichen Anforderungen der Kerncurricula, indem es mittels entsprechender Operatoren kompetenzorientiert²⁷ aufbereitet sei und individuelle Lernwege bzw. individuelle Förderung biete, da die Übungen eine Binnendifferenzierung sowohl nach Schwierigkeit als auch nach Lerntyp ermöglichen. Ziel sei daher in den Übungen die Förderung der Sprachkompetenz, so dass möglichst alle Lernenden ein Können auf einem Basisniveau erreichen, damit nicht Misserfolgserlebnisse die Motivation trübten.²⁸ Zuletzt sei noch auf die sehr auffällige Gestaltung des Lehr-

²² Werden die Einzelbände erworben, so sind der Lernwortschatz und die Grammatik integriert, andernfalls sind sie separat erhältlich. Außerdem gibt es auch bei VIVA einen reichhaltigen Produktkranz: Arbeitshefte, Klassenarbeiten, Vokabelfinder, Vokabeltrainer, Diagnose und individuelle Förderung, Lehrerbände, etc.

²³ In einigen Bundesländern beginnt dank einer sechsjährigen Grundschule (Berlin, Brandenburg) bzw. einer zweijährigen Orientierungsstufe (Mecklenburg-Vorpommern, Hessen) das Gymnasium mit der siebten Klasse, so dass der Einsatz von VIVA auch erst ab der 7. Klasse möglich ist.

²⁴ VIVA 1 - Lehrerband 2013, 7. An anderer Stelle wird als ein zentrales Ziel die Übersetzungskompetenz genannt, die jedoch nicht näher beschrieben wird.

²⁵ Vgl. VIVA 1 - Lehrerband 2013, 9.

²⁶ Dies kann man der in der Mediathek angebotenen Präsentation zur neuen Reihe VIVA entnehmen. http://www.v-r.de/de/viva_lehrgang_fuer_latein_ab_klasse_5_oder_6/sd-0/600612, 10.8.2016. Doch auch die Betonung der Wortschatzarbeit – Übungen, Mindmaps und Rondogramme – in den Lehrerbänden verdeutlicht diesen Schwerpunkt.

²⁷ VIVA wartet hier mit keinem Kompetenzkonzept auf, sondern verweist nur auf die in den Lehrplänen ausgewiesenen Bereiche „Sprache – Text – Kultur“, die sich so auch im Inhaltsverzeichnis wiederfinden. Begriffe wie Text- oder Literaturkompetenz werden nicht angeführt.

²⁸ Vgl. Konzeptionsbeschreibung zu VIVA, 2.

http://www.v-r.de/de/viva_lehrgang_fuer_latein_ab_klasse_5_oder_6/sd-0/600612, 10.8.2016.

buches hingewiesen, die von einer Kinderbuchillustratorin vorgenommen wurde. Ihre Zeichnungen werden von den Entwicklern als „ansprechende, phantasievolle, textbezogene, schülerfreundliche und realitätsgetreue“ Illustrationen bezeichnet, die ebenfalls zum Motivationserhalt seitens der Lernenden beitragen würden.²⁹ Insgesamt lässt sich damit das Konzept von VIVA so zusammenfassen: Im Interesse der Motivation und der späteren Originallektüre wird der Spracherwerb auf ‚Häppchen‘ reduziert, die in kleinen Dosen von möglichst allen Lernenden grundsätzlich bewältigt werden können. Da aber Spracherwerb immer auch Arbeit bedeutet, sollen die Illustrationen und Abbildungen wie auch die vielseitigen Übungen diese ‚versüßen‘.

A. Texte

a) Deutsche Sachtexte

Die deutschen Sachtexte fallen grundsätzlich eher knapp aus, wie bereits die durchschnittliche Textlänge (112 Wörter) belegt. Dieser niedrige Durchschnittswert spiegelt die geringe Spanne bei der Anzahl der Wörter (91 Wörter in Lektion 1 und 133 Wörter in Lektion 27 und 45) wider. Ebenso niedrige Werte lassen sich für die Anzahl der Sätze (5 – 10 Sätze pro Text, \bar{x} 8) und die durchschnittliche Satzlänge feststellen (11,33 – 19 Wörter, \bar{x} : 15 Wörter pro Satz). Aber auch die anderen Werte zur Bestimmung der Lesbarkeit verzeichnen kaum Außergewöhnliches, selbst wenn die lexikalische Dichte zwischen relativ hohen 70% und 83% schwankt (\bar{x} 78%). Einzig der Anteil an längeren Sätzen mit mehr als 20 Wörtern pro Satz liegt gelegentlich über einem relativ hohen Anteil von 20% (\bar{x} 21%). Insofern ist es folgerichtig, dass die gemittelten Ergebnisse der Lesbarkeitstests für fast alle Lektionen nur eine relativ geringe Differenz zwischen Messwert und Sollwert ergeben (max. zwei Schulstufen) (Abb. 42). Nur für die erste Lektion liegt die Lesbarkeit über fünf Schulstufen über dem adressierten Lerngruppenalter. Dies ist vor allem auf die geringe Textlänge zurückzuführen, die ungünstig durch eine hohe lexikalische Dichte (79%), einen hohen prozentualen Anteil an langen Sätzen (40%) und eine hohe durchschnittliche Satzlänge (18,2 Wörter pro Satz) beeinflusst wird.

²⁹ Vgl. Präsentation zu VIVA, http://www.v-r.de/de/viva_lehrgang_fuer_latein_ab_klasse_5_oder_6/sd-0/600612, 10.8.2016. Es sei hier bereits der Hinweis erlaubt, dass sich „phantasievoll“ und „realitätsgetreu“ nicht nur sprachlich ausschließen, sondern die Darstellungen im Detail tatsächlich nicht immer korrekt sind, z.B. fehlt den Kindern die obligatorische Bulla oder die Papyrusrollen sind von oben nach unten beschrieben.

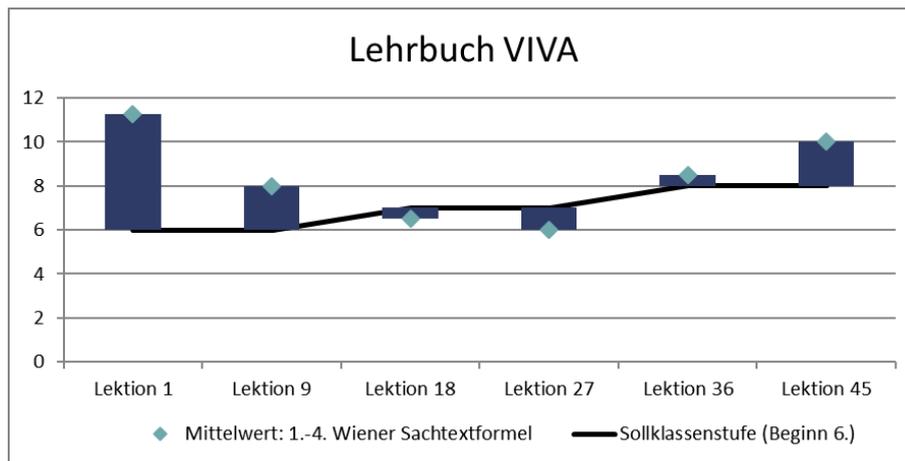


Abb. 42 Darstellung der Lesbarkeitsergebnisse für die dt. Sachtexte (VIVA)
Auffällig ist die erhebliche Diskrepanz zwischen Soll- und Istwert in der ersten Lektion, während die Texte im mittleren Abschnitt schulstufenangemessen konzipiert sind.

b) Lateinische Übersetzungstexte

1. Quantitative Maße ohne semantischen Schwerpunkt

Ein erster Blick auf die Graphik, die die Entwicklung der Anzahl der Wörter und Sätze veranschaulicht (Abb. 43), zeigt einen starken Anstieg in den ersten Lektionen (Anzahl der Wörter: 222%; Anzahl der Sätze: 168%), doch sind diese Werte wenig aussagekräftig, da in den ersten drei Lektionen der später regelmäßig vorhandene, zweite (fakultative) Text ausgelassen wurde. Nimmt man also einen zweiten lateinischen Text in einem vergleichbaren Umfang an, verringern sich die Steigerungsraten bereits erheblich (Anzahl der Wörter: 61%; Anzahl der Sätze: 34%).

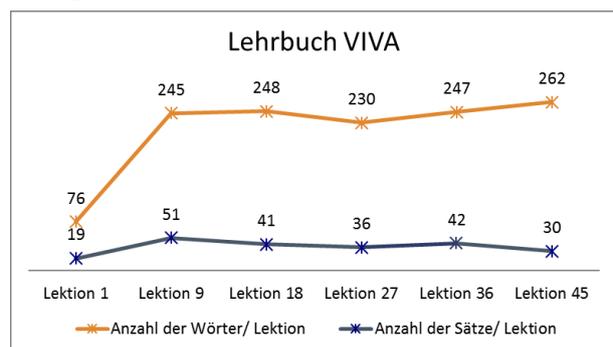


Abb. 43 Entwicklung der Textlänge und der Anzahl der Sätze in den lat. Texten (VIVA)

Auch wenn sie damit im Lehrbuchquerschnitt immer noch über den durchschnittlichen Wachstumsraten (Anzahl der Wörter: 23%; Anzahl der Sätze: 8%) liegen, lässt sich der erste Eindruck etwas relativieren.

Die detaillierte Satzlängenanalyse (Abb. 44) zeigt mit einer Ausnahme in Lektion 36 eine weitgehend kontinuierliche Progression, wie die verhältnismäßig hohe Übereinstimmung zwischen den gemessenen durchschnittlichen Satzlängen und ihrer Trendberechnung belegen. Auch die Anordnung der mittleren Quartile zeigt überwiegend eine zentrale, um den Mittelwert und Median gelagerte Verteilung, so dass deutliche Verschiebungen nach oben oder unten und damit ein dem Trend widersprüchlicher Verlauf ausbleiben. Einzige deutliche Ausnahme bildet allerdings Lektion 36, in der die mittleren Satzlängenwerte wie auch nahezu 75% der gemessenen

Satzlängen (Q1-Q3) unter dem errechneten Trend der durchschnittlichen Satzlengthentwicklung liegen.

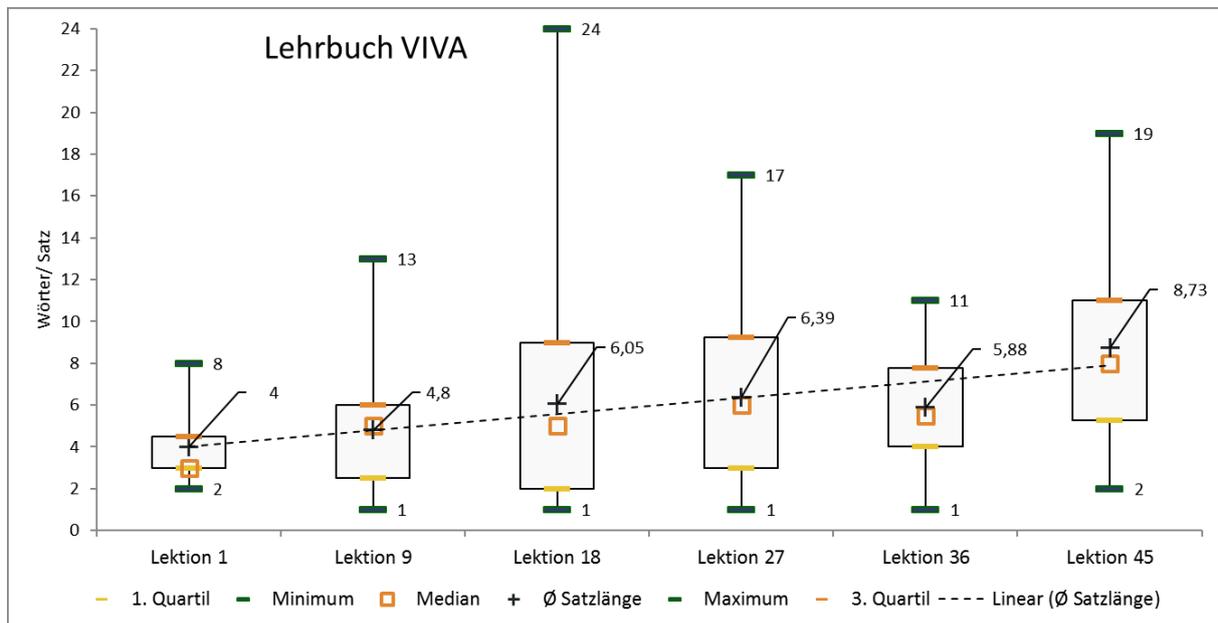


Abb. 44 Detaillierte Darstellung der Satzlengthen der lat. Texte (VIVA)
Auffällig ist vor allem das unsymmetrische Verhältnis der Boxlengthen zur Länge der *Whisker*.

Betrachtet man schließlich die in der letzten Lektion erhobenen Werte und die generelle Satzlengthenverteilung (Abb. 45) genauer, ergibt sich – wie auch bereits bei anderen Lateinlehrbüchern festgestellt – ein Mangel an längeren Sätzen (84% der Sätze sind max. neun Wörter lang) und eine durchschnittliche Satzlengthe, die unter den durchschnittlichen Satzlengthen der Originalliteratur liegt.

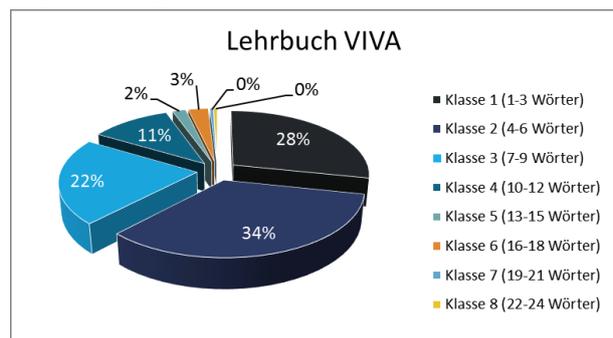


Abb. 45 (Kategorisierte) Häufigkeitsverteilung der Satzlengthen in den lat. Texten (VIVA) (Σ=219 Sätze)

2. Quantitative Maße mit semantischem Schwerpunkt

Der letzte Teil der Ergebnisdarstellung wird wie gewohnt mit den Resultaten zur absoluten und zur differentiellen Anzahl der syntaktischen Erscheinungen eingeleitet. Grundsätzlich ist ein Wachstum zu konstatieren, das über sechs Querschnittslektionen verteilt bei 40% für die absolute Anzahl und bei 28% für die differente Anzahl der syntaktischen Erscheinungen liegt. Hierbei nehmen die beiden Kurven einen leicht unterschiedlichen Verlauf (Abb. 46), da die absolute Anzahl sich eher schubweise

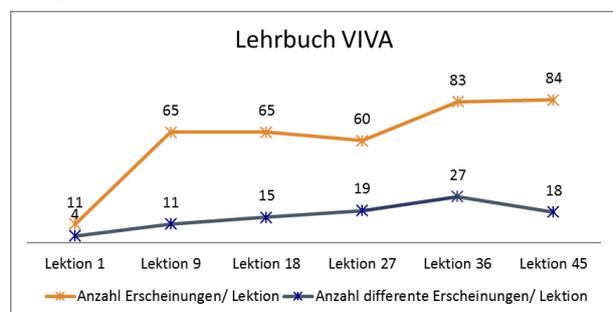


Abb. 46 Entwicklung der absoluten und differentiellen Anzahl syntaktischer Erscheinungen (VIVA)

erhöht (von einem Niveau im Abschnitt der Lektionen 9 – 27 auf ein höheres Niveau der Lektionen 36 – 45), die Anzahl der differenten Phänomene jedoch stetig steigt und nur im letzten Abschnitt (L36 – L45) mit 33% deutlich zurückgeht. Mit diesem Rückgang der Varianz steigt im Vergleich zur vorausgegangenen Lektion 36 zugleich die Redundanz der Erscheinungen, da die Summe der absoluten Anzahl nahezu gleichbleibt. Diese phasenweise angelegte Entwicklung im Lehrbuchverlauf wird auch durch die Korrelation zwischen der Textlänge und den syntaktischen Phänomenen ersichtlich (Dichte der Phänomene pro Text), wie ihre Berechnung ergibt (L1: 15%; L9: 27%; L18: 26%; L27: 26%; L36: 34%; L45: 32%).

Abschließend werden auf der Basis der Übersicht zur expliziten Einführung zentraler syntaktischer Erscheinungen (Tab. 5) und deren Häufigkeitsverteilung in den Querschnittslektionen (Abb. 47) Art, Varianz und Dichte dieser Phänomene analysiert.

Tab. 5 Übersicht über den Einführungszeitpunkt zentraler syntaktischer Erscheinungen (VIVA)

Legende: WF/SF = Wort-/Satzfrage, NS = Nebensatz, RS = Relativsatz, relS = relativer Satzanschluss, Konj. HS = Konj. im Hauptsatz, graue Felder = 2. Lateinjahr, hellgraue Felder = im Rahmen adaptierter (fakultativer) Originaltexte eingeführte syntaktische Erscheinungen. [Supina werden prinzipiell nicht mehr im Spracherwerb eingeführt.]

NS L5 (impli- zit)	AcI L9	RS L19 (relS L20)	PC PPA L27	PC PPP L28	Abl.abs. L30	Konj. HS L33	Gerundium Gerundivum L35	NcI L44	or.obl. L45
--------------------------	-----------	-------------------------	------------------	------------------	-----------------	--------------------	--------------------------------	------------	----------------

Zunächst ist festzustellen, dass die normalerweise für den Spracherwerb vorgesehenen syntaktischen Phänomene in VIVA zwar vorkommen, doch z.T. entweder nicht explizit (Nebensätze, Wort-/Satzfragen) oder nur in fakultativen Lektionen (NcI, or.obl.) eingeführt werden. Dabei sind die syntaktischen Erscheinungen so gleichmäßig verteilt, dass selbst die letzten ‚Pflicht-Phänomene‘ (Gerundium/Gerundivum) mind. zweimal in den ausgewählten Querschnittslektionen vorkommen könnten, d.h. bereits in der ersten Hälfte des dritten Lernjahres eingeführt werden. Vergleicht man nun das tatsächliche Vorkommen der Phänomene mit der in den Beispiellektionen max. erreichbaren Häufigkeit, ergibt sich, dass nahezu alle Erscheinungen so oft wie möglich zu finden sind (Ausnahmen: Abl.abs. 0/2, Konj. im HS 1/2). Demnach lässt sich zuerst einmal festhalten, dass die eingeführten Erscheinungen regelmäßig ‚umgewälzt‘ und somit in jeweils anderen Kontexten geübt werden. Allerdings zeigt die Berechnung der durchschnittlichen Verteilung der Phänomene auf die einzelnen Lektionen auch, dass drei Erscheinungen (Nebensätze: \varnothing 7,0 pro Lektion; (prädikatsbildende) Partizipien: \varnothing 5,0 pro Lektion; AcI: \varnothing 4,4 pro Lektion) in den Beispiellektionen dominieren, während z.B. das Vorkommen des Relativsatzes mit einem Auftreten pro Lektion im Verhältnis zur Originallektüre sehr gering ausfällt.³⁰ Insgesamt ist es auffällig, dass einerseits die Anzahl der syntaktischen Erscheinungen pro Lektion (Dichte) im Lehrbuchverlauf (schubweise) zunimmt (L1: 14%; L9: 27%; L18:

³⁰ Vgl. Maier 1988, 271. In der Untersuchung A entfallen auf den Relativsatz 19% und auf den AcI ohne or.obl. 10% aller gefundenen syntaktischen Erscheinungen.

26%; L27: 26%; L36: 34%; L45: 32%), dass andererseits aber der prozentuale Anteil an differnten syntaktischen Erscheinungen keine systematische Entwicklung zeigt (L1: 36%; L9: 17%; L18: 23%; L27: 32%; L36: 33%; L45: 21%).

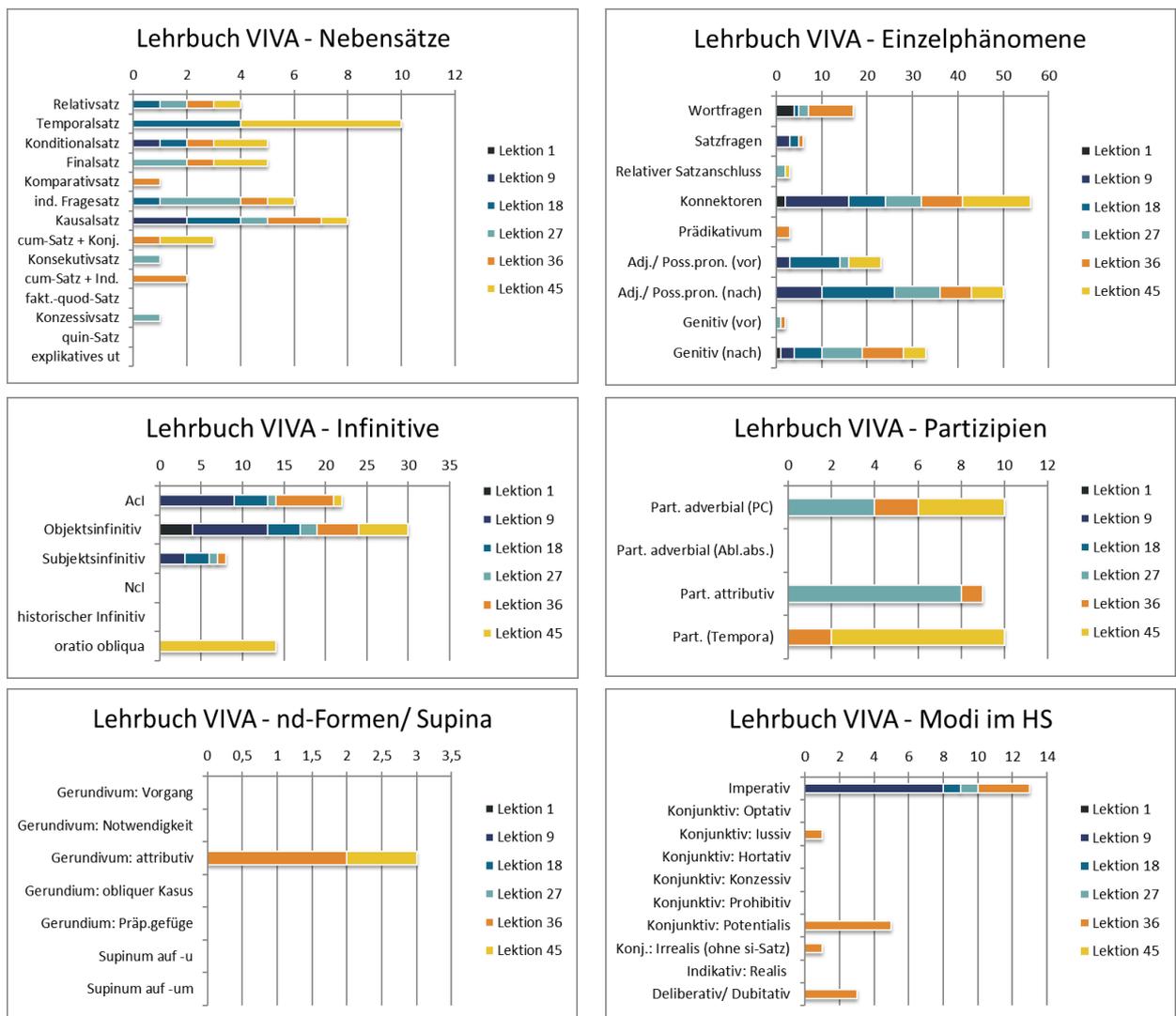


Abb. 47 Häufigkeitsverteilung syntaktischer Erscheinungen in den lat. Texten (VIVA)

B. Aufgaben resp. Übungen

Die Resultate der Aufgabenanalyse belegen für die Entwicklung der Anzahl der Operatoren zuerst einmal ein starkes Wachstum von 52% im ersten Abschnitt (L1→L9), um dann wieder leicht um 16% zu fallen und sich auf einem Niveau einzupegeln (Abb. 48). Da die Anzahl der Operatoren durchschnittlich bei knapp 28 liegt, kann man mit Ausnahme der

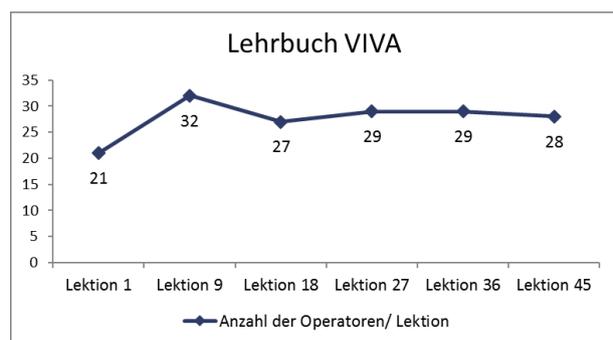


Abb. 48 Entwicklung der verwendeten Operatoren (VIVA)

ersten Lektion kaum von einer Progression sprechen. Im Gegensatz dazu zeigt die Verteilung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (AFB) wenig Gleichmäßigkeit. Den 50% des AFB I stehen 19% im AFB II und 31% im AFB III gegenüber (Abb. 49). Auch bei den Typen der Arbeitsanweisungen herrscht eine sehr ungleichmäßige Verteilung vor. So können 110 Operatoren (66%) den synthetischen Arbeitsanweisungen zugerechnet werden. Die übrigen 34% verteilen sich ebenfalls unausgewogen: 28% der Arbeitsanweisungen gehören zu den analytischen und nur 6% zu den reflexionsanregenden Operatoren. Schließlich sei noch auf die detaillierte Darstellung der Operatoren hingewiesen, die die Dominanz der Operatoren des AFB I und die im Lehrbuchquerschnitt kaum ersichtliche Progression in den Anforderungsbereichen hervorhebt (Abb. 50).

Zur Abrundung der Aufgabenanalyse werden nun noch die Ergebnisse hinsichtlich der zugeordneten Kompetenzstufen dargestellt. Die Zuweisung der einzelnen Kompetenzstufen (Abb. 51) zeigt im Vergleich zur Verteilung auf die AFB kaum Differenzen, wenn man berücksichtigt, dass Aufgaben der zweiten Kompetenzstufe sowohl durch Operatoren des ersten als auch des zweiten AFB eingeleitet werden können. Besonders deutlich wird diese Übereinstimmung in der höchsten Kompetenzstufe, deren prozentualer Anteil mit demjenigen des AFB III kongruent ist. Für die einzelnen Aufgabenformate ergibt die Analyse ferner, dass in den sechs Querschnittslektionen 33 verschiedene Aufgabenformate auftreten, die mindestens einmal verwendet werden und sich folgendermaßen auf die Kompetenzstufen verteilen:

- Stufe 1 = 6 Aufgabenformate (18%) (insgesamt 75 Aufgaben),
- Stufe 2 = 11 Aufgabenformate (33%) (insgesamt 24 Aufgaben),

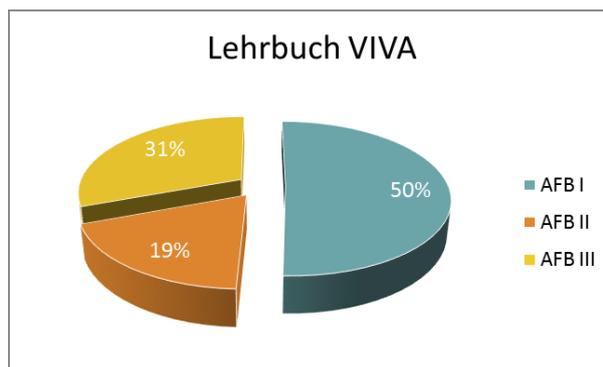


Abb. 49 Häufigkeitsverteilung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (VIVA) (Σ=166)

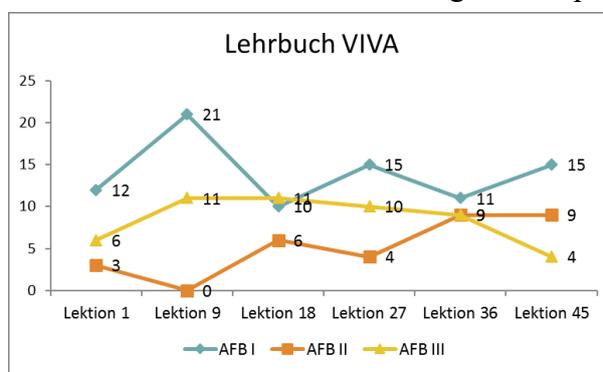


Abb. 50 Absolute Häufigkeitsverteilung der Operatoren pro Lektion (VIVA)

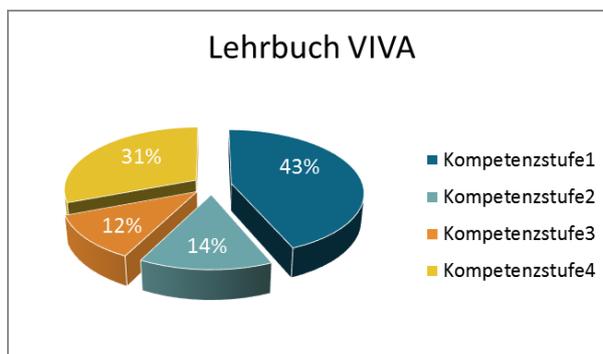


Abb. 51 Häufigkeitsverteilung der Aufgaben auf die vier postulierten Kompetenzstufen (VIVA) (Σ=172)

Stufe 3 = 9 Aufgabenformate (27%) (insgesamt 20 Aufgaben),
Stufe 4 = 7 Aufgabenformate (21%) (insgesamt 53 Aufgaben).

Interessant ist, dass insbesondere auf der zweiten (Zuordnung: 42%) und der vierten Kompetenzstufe (Übersetzen: 75%) je ein Aufgabenformat so überwiegt, dass andere Formate keine nennenswerte Häufigkeit erreichen. Auf der ersten Kompetenzstufe herrschen im Gegensatz dazu zwei Formate vor (Abfragen: 28%; Bestimmen: 24%), während auf der dritten Stufe zwar einige verschiedene Formate vorkommen, diese jedoch kaum mehrfach eingesetzt werden. Insgesamt regieren demnach vier Aufgabenformate mit einem 76%igen Anteil (131 von 172) das gesamte Angebot der Aufgabenformate.

2. PONTES (Klett, 2016)

PONTES wurde vom Klett-Verlag in den Jahren 2014 und 2015 zuerst in Einzelbänden herausgegeben. Seit 2016 ist das Lehrbuch auch als Gesamtband erhältlich, so dass es den Nutzern überlassen bleibt, ob sie PONTES jahrgangsweise oder als Gesamtband anschaffen wollen.³¹ Dieser Lehrgang ist für Latein als 1./2. Fremdsprache ab Klasse 5 oder 6³² konzipiert und auf drei Jahre Spracherwerb ausgelegt. An dessen Ende sei durch die systematische und behutsame Hinführung zur Originallektüre ein unmittelbarer Übergang in die Lektürephase gewährleistet. Denn das erklärte Ziel der Lehrbuchentwickler ist die Grundsteinlegung für eine Lesekompetenz, die durch den Dreischritt „Erschließung – Übersetzung – Interpretation“ sukzessive ausgebildet werde.³³ Des Weiteren lassen sich aus dem Lehrbuch folgende zentrale Konzipierungsaspekte ableiten:

- Die Texte sollen motivierend, altersangemessen und lebendig sein. In diesem Sinne wird die Textlänge als optimal zugeschnitten und die Progression als angemessen bezeichnet.³⁴
- Die Aufgaben und Übungen sollen kompetenzorientiert, differenzierend und individualisierend, kreativ und sprachkontrastiv entworfen sein. Hierbei wird Latein als

³¹ Im Gesamtband sind alle obligatorischen Inhalte der Einzelbände enthalten. Werden allerdings die Einzelbände erworben, so ist der Lernwortschatz integriert und man benötigt ggf. das grammatische Beiheft. Andernfalls muss das Begleitbuch für Grammatik und Wortschatz separat erworben werden. Außerdem gibt es auch bei PONTES einen reichhaltigen Produktkranz: Arbeitshefte mit Audio-CD bzw. mit Audio-CD und Übungssoftware, Fit für Tests und Klassenarbeiten, Vokabellernhefte, Übungssoftware mit Vokabeltrainer, Lehrbuch mit Kopiervorlagen, Folien und CD-ROM, digitaler Unterrichtsassistent, kompetenzorientierte Klassenarbeiten als Kopiervorlagen inkl. Lösungen, Lehrerband.

³² In einigen Bundesländern beginnt dank einer sechsjährigen Grundschule (Berlin, Brandenburg) bzw. einer zweijährigen Orientierungsstufe (Mecklenburg-Vorpommern, Hessen) das Gymnasium erst mit der siebten Klasse, so dass PONTES auch ab der 7. Klasse gedacht werden muss.

³³ Vgl. PONTES 2 - Lehrbuch 2015, 6. Unter Lesekompetenz wird die Befähigung zur ersten Originallektüre verstanden. Vgl. PONTES 2 - Lehrbuch 2015, 6.

³⁴ Vgl. <https://www.klett.de/produkt/isbn/978-3-12-622341-6>, 6.9.2016.

Brückensprache³⁵ verstanden, so dass dem Sprachvergleich zwischen Latein und Deutsch in jeder Lektion Raum gegeben wird.

- Zahlreiche Zusatzmaterialien sollen eine weitere Individualisierung seitens der Lehrenden und Lernenden ermöglichen, z.B. mittels der Webcodes.³⁶

Mit dieser Konzeptionierung legen die Entwickler die Messlatte, an der PONTES zu messen sein wird, sehr hoch, da sie nicht auf einen Schwerpunkt, wie z.B. Wortschatzarbeit, fokussieren. Vielmehr lassen die Ausführungen zur Umsetzung des Lehrbuches erkennen, dass man mit ihm ein universelles Werkzeug des Spracherwerbs für Lernende und Lehrende anstrebt, das sowohl die neuesten Entwicklungen resp. Erkenntnisse aus Theorie und Praxis als auch die wichtigsten curricularen Vorgaben zu einem erfolversprechenden Ganzen zusammenführt.

A. Texte

a) Deutsche Sachtexte

Bereits bei einem ersten Blick auf die Graphik zur Lesbarkeit der deutschen Texte in PONTES (Abb. 52) wird deutlich, dass die Texte alle deutlich über dem Durchschnitt der von den Lehrbuchentwicklern jeweils angesprochenen Klassenstufe liegen. Die Abweichung erreicht in der sechsten Lektion ihren höchsten Wert (3,5 Schulstufen zu hoch). Betrachtet man die einzelnen, die Lesbarkeit beeinflussenden Werte genauer, erstaunt dieses Ergebnis zunächst, da z.B. die Werte der lexikalischen Dichte im Verhältnis zu anderen Lehrbüchern zwischen eher geringen 64% (L18) und 70% (L1) schwanken. Auch die Anzahl der Wörter und der Sätze, die bei durchschnittlich 367 Wörtern bzw. 26 Sätzen pro Text liegen, sowie die gemäßigte durchschnittliche Satzlänge (ø 14,02 Wörter/ Text) scheinen für sich genommen aufeinander abgestimmt und maßvoll. Erst die genaue Analyse zeigt beispielsweise für die sechste Lektion relativ hohe Werte für die durchschnittliche Wortlänge in Silben (2,03) und einen prozentualen Anteil von 15% an langen Wörtern (über zehn Zeichen). Beide Werte sind typisch für die Verwendung eines Fachwortschatzes und erschweren entsprechend die Lesbarkeit. Grundsätzlich kann somit eine mäßige Überforderung konstatiert werden.

³⁵ Inwieweit der Verlag hier dem gesamten Konzept von Latein als Brückensprache folgt, ist nicht ersichtlich, da ein Hinweis auf den Umgang mit Lernenden anderer Muttersprachen als Deutsch fehlt. Doch für Latein als Brückensprache ist es essentiell, dass drei Sprachen (L1, L2, Latein) miteinander in Bezug gesetzt werden, „die nicht zwangsläufig in einem Verwandtschaftsverhältnis stehen müssen, sondern neben Gemeinsamkeiten vor allem auch Unterschiede aufweisen.“ Latein solle als „neutrales Vergleichsmedium Struktur und Funktion sprachlicher Phänomene auf dem Wege der metasprachlichen Reflexion bewusst und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen und Interpretieren abrufbar“ machen. Kipf 2014b, 141f.

³⁶ Vgl. PONTES 2 - Lehrerbuch 2015, 6f.

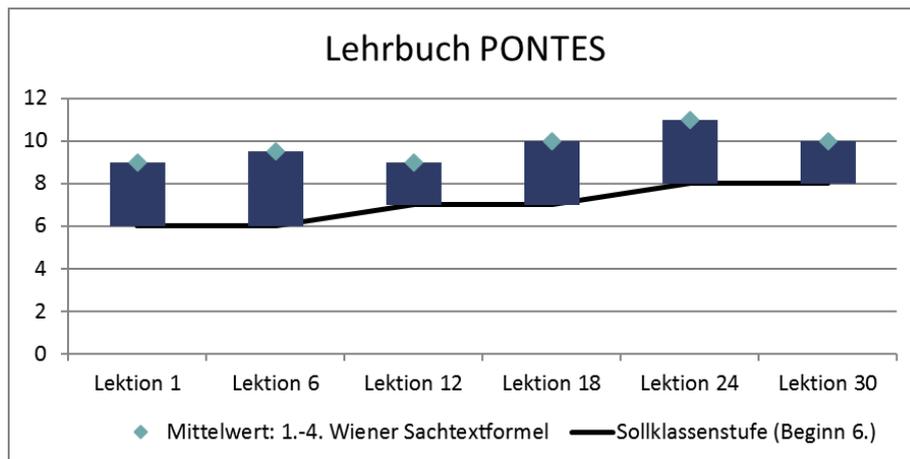


Abb. 52 Darstellung der Lesbarkeitsergebnisse für die dt. Sachtexte (PONTES)
Alle Texte zeigen eine Schulstufenabweichung nach oben, so dass die Texte als tendenziell zu überfordernd eingestuft werden können, auch wenn Extremwerte fehlen.

b) Lateinische Übersetzungstexte

1. Quantitative Maße ohne semantischen Schwerpunkt

Die Analyse der Textlänge und ihrer Komponenten ergibt grundsätzlich gewohnte Resultate, wie z.B. die starke Zunahme der Anzahl der Wörter und Sätze im ersten Abschnitt des Lehrbuches, deren Werte von Lektion 1 nach Lektion 6 um 110% (Anzahl der Wörter) bzw. 64% (Anzahl der Sätze) steigen (Abb. 53). Auch die spätere leichte Abnahme in der Anzahl der Sätze pro Text und der leichte

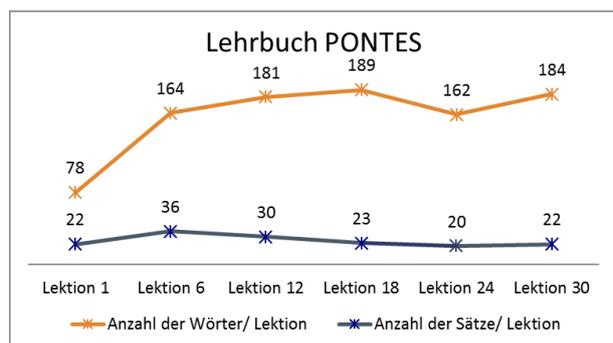


Abb. 53 Entwicklung der Textlänge und der Anzahl der Sätze in den lat. Texten (PONTES)

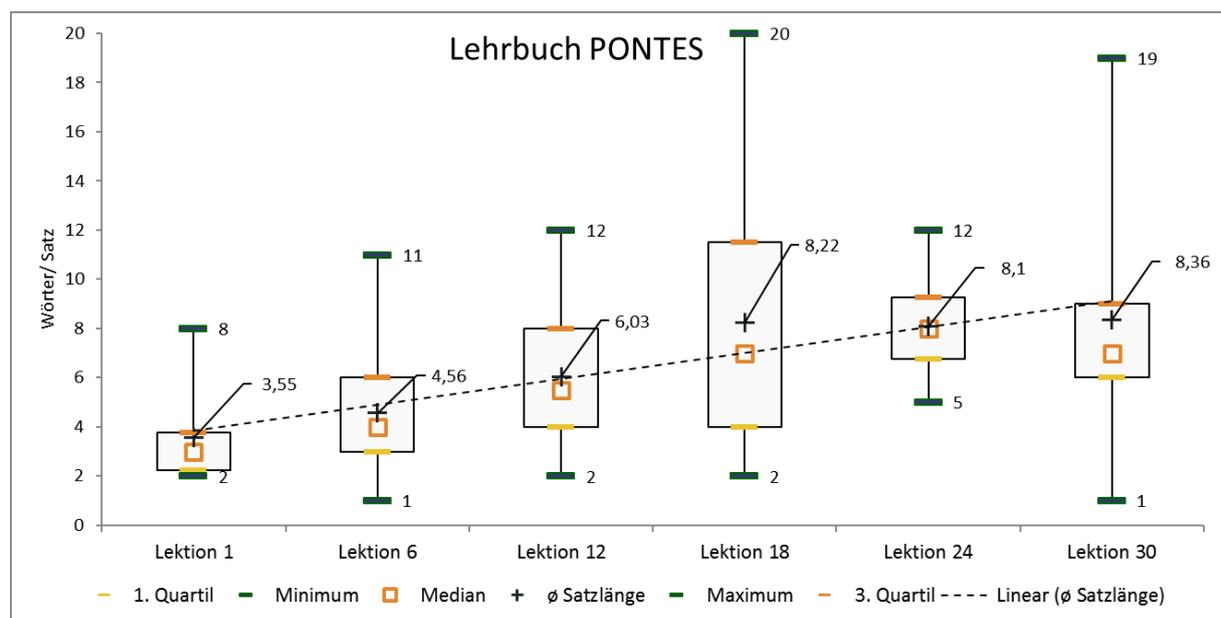


Abb. 54 Detaillierte Darstellung der Satzlengthen der lat. Texte (PONTES)

zwischenzeitliche Abfall in der Textlänge in Lektion 24 (-14%) unterstützen den oberflächlichen Eindruck einer normalen Progression. Doch die Detailanalyse der Satzwerte offenbart einige Auffälligkeiten (Abb. 54). So liegt beispielsweise der Entwicklungstrend der durchschnittlichen Satzlänge in der ersten und letzten Querschnittslektion an der Grenze zum vierten Quartil, d.h. 75% der Sätze fallen kürzer aus als die durchschnittliche Satzlänge. Demzufolge gibt es einige im Verhältnis zum Mittelwert deutlich längere Sätze, die zwar den Mittelwert erhöhen, aber den Zentralwert (Median, 2. Quartil) nicht verändern, weswegen gerade in diesen beiden Lektionen eine relativ starke, aber im Regelfall unerwünschte Abweichung dieser beiden Werte voneinander zu konstatieren ist. Ebenso bemerkenswert sind die unterschiedlich ausgeprägten Streuwerte. In Lektion 24 liegen beispielsweise auch die Extremwerte noch nahe der beiden idealtypisch vereinten Mittelwerte, während im Vergleich dazu in Lektion 30 die Streuung extrem ausfällt. Aber auch die Entwicklung der durchschnittlichen Satzlänge verläuft nur teilweise linear. So liegt dieser Wert vor allem in Lektion 18 deutlich über dem linearen Trend und korreliert hierbei mit der hohen maximalen Satzlänge sowie der großen Streuung über dem 3. Quartil. Insgesamt deuten die relativ geringen Werte für das 3. Quartil sowie die z.T. erheblichen Streuungen darauf hin, dass die meisten Sätze in PONTES verhältnismäßig kurz sind.

Diese Schlussfolgerung wird durch die Graphik zur Gesamtverteilung der Satzlängen gestützt (Abb. 55). Sie belegt, dass 84% der untersuchten Sätze kürzer als zehn Wörter sind, d.h. im Umkehrschluss, dass nur 16% der Sätze eine Länge erreichen, die sich den Satzlängen in der lateinischen Originalliteratur annähern.

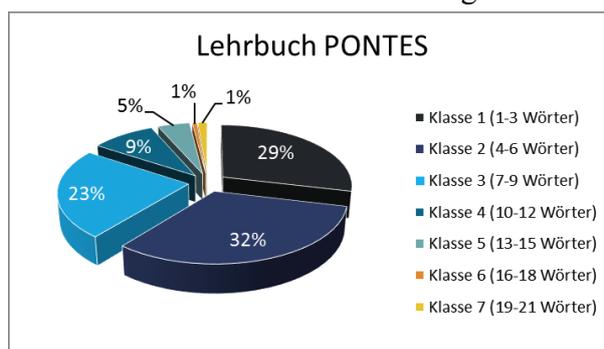


Abb. 55 (Kategorisierte) Häufigkeitsverteilung der Satzlängen in den lat. Texten (PONTES) ($\Sigma=153$ Sätze)

2. Quantitative Maße mit semantischem Schwerpunkt

Zuletzt folgt nun die Darstellung der Ergebnisse zu den syntaktischen Erscheinungen. Sowohl die absolute Anzahl wie auch die differente Anzahl der syntaktischen Erscheinungen wächst im Lehrbuchverlauf linear um 37% bzw. 44% (Abb. 56). Hierbei sind u.a. das extreme Wachstum zu Beginn (344% bzw. 400% von L1 nach L6) und das negative Wachstum (-25%) der absoluten Anzahl der syntaktischen Phänomene zwischen Lektion 18 und Lektion 24 geglättet. Insofern steigt die Kurve für die Anzahl der unterschiedlichen Erscheinungen stetiger, während die Kurve für die Anzahl der absoluten Erscheinungen auch zwischen der zwölften und achtzehnten Lektion ein starkes Wachstum (45%) signalisiert. Vor allem dieser

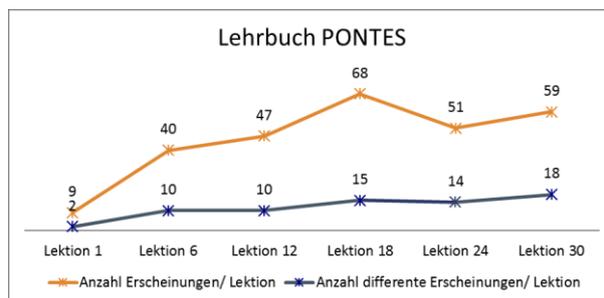


Abb. 56 Entwicklung der absoluten und unterschiedlichen Anzahl syntaktischer Erscheinungen (PONTES)

Kurvenverlauf im Abschnitt der Lektionen 12 bis 24 deutet die mögliche Korrelation zwischen Textlänge, Satzlängenverteilung und der absoluten Anzahl von syntaktischen Phänomenen an. Abschließend erfolgt mithilfe der Übersicht zur expliziten Einführung wichtiger syntaktischer Erscheinungen (Tab. 6) und deren Häufigkeitsverteilung in den Querschnittslektionen (Abb. 57) ein detaillierter Blick auf Art, Varianz und Dichte dieser Phänomene.

Tab. 6 Übersicht über den Einführungszeitpunkt zentraler syntaktischer Erscheinungen (PONTES)

Legende: WF/SF = Wort-/Satzfrage, NS = Nebensatz, RS = Relativsatz, relS = relativer Satzanschluss, Konj. HS = Konj. im Hauptsatz, graue Felder = 2. Lateinjahr, hellgraue Felder = im Rahmen adaptierter Originaltexte eingeführte syntaktische Erscheinungen, schwarzes Feld = nicht im Lehrbuch eingeführte syntaktische Erscheinungen. [Supina werden prinzipiell nicht mehr im Spracherwerb eingeführt.]

WF	AcI	NS	RS	PC	PC	Abl.abs.	Konj.	Gerundium	Gerundivum	or.obl. NcI
SF	L8	L10	L15	PPP	PPA	L21	HS	L32	L33	
L4			(relS L16)	L17	L19		L29			

Anhand der Übersicht wird deutlich, dass in PONTES einige Phänomene entweder nicht (or.obl., NcI) oder sehr spät im Rahmen adaptierter Originaltexte (Gerundium, Gerundivum) eingeführt werden. Daher könnten insgesamt nur fünf syntaktische Erscheinungen max. dreimal im Lehrbuchquerschnitt eine wiederholte Anwendung finden. In der Tat kommen vier Erscheinungen fast in der max. möglichen Wiederholungsanzahl vor (WF/SF: 4/5; AcI: 4/4; NS: 4/4; Partizip: 3/3). Diese erkennbare ‚Umwälzung‘ trifft jedoch nicht auf den Relativsatz zu (1/3), wodurch er im Verhältnis zur Originalliteratur unterrepräsentiert ist.³⁷ Berechnet man zusätzlich für diese syntaktischen Phänomene die durchschnittliche Verteilung auf die jeweiligen Querschnittslektionen, so führen die Nebensätze (\bar{x} 7,5 pro Lektion) das Ranking deutlich an (AcI: \bar{x} 3,0 pro Lektion; WF: \bar{x} 2,5 pro Lektion; (prädikatsbildende) Partizipien: \bar{x} 2,5 pro Lektion). Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass sich dieser hohe Durchschnittswert aus den unterschiedlichen Nebensatzarten zusammensetzt, die im Lehrbuchquerschnitt wiederum keineswegs alle möglichen Typen repräsentieren, z.B. fehlen die *cum*-Sätze. Aufgrund der relativ späten Einführung einiger Phänomene zeigt sich für die Varianz der syntaktischen Erscheinungen schließlich ein erwartetes Bild: Erst in den letzten beiden Beispiellektionen steigt der prozentuale Anteil der differenten Erscheinungen deutlich an (L1: 22%; L6: 25%; L12: 21%; L18: 22%; L24: 27%; L30: 31%). Demgegenüber steigt die Dichte der Phänomene bereits ab Lektion 12 erheblich an und fällt ab Lektion 18 sogar wieder etwas ab (L1: 12%; L6: 24%; L12: 26%; L18: 36%; L24: 31%; L30: 32%).

³⁷ Vgl. Maier 1988, 271. Auf das Phänomen „Relativsatz“ entfällt in der Untersuchung A fast ein Fünftel der ausgewerteten syntaktischen Erscheinungen. Im Gegensatz dazu kommt er in PONTES dreimal in einer einzigen Beispiellektion vor (L30).

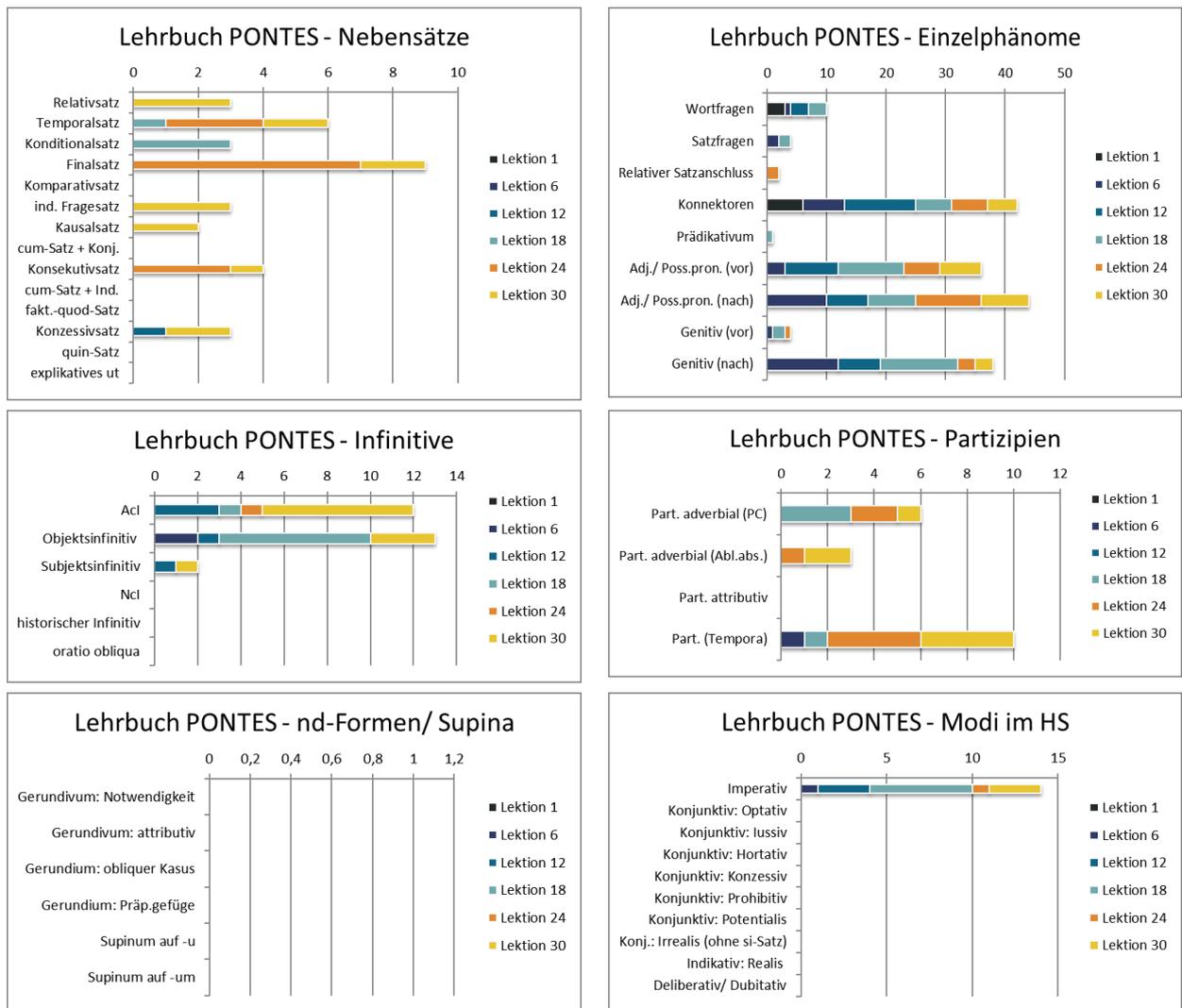


Abb. 57 Häufigkeitsverteilung syntaktischer Erscheinungen in den lat. Texten (PONTES)

B. Aufgaben resp. Übungen

Das Ergebnis der Untersuchung der Arbeitsanweisungen zeitigt zunächst ein bemerkenswertes Resultat, nämlich ein negatives Wachstum der Operatorenanzahl von 5% (Abb. 58). Diese Operatoren verteilen sich wie folgt auf die Anforderungsbereiche (AFB): Über die Hälfte aller Operatoren (53%) müssen dem ersten AFB zugerechnet werden, während nur geringe 17% auf den zweiten AFB und die verbleibenden 30% auf den dritten AFB entfallen (Abb. 59).

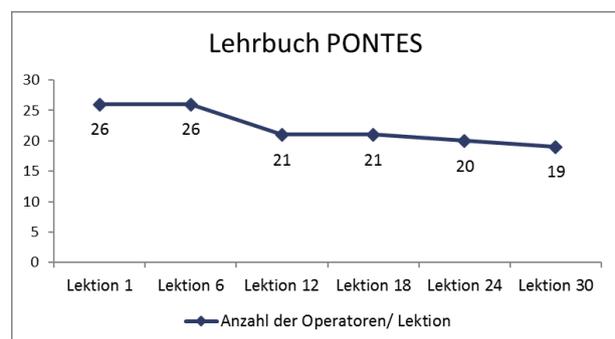


Abb. 58 Entwicklung der verwendeten Operatoren (PONTES)

Diese vorherrschende Rolle des ersten AFB zeigt sich auch in der Detailanalyse der Anteile der Operatoren an den AFB pro Lektion. Gleichzeitig ist jedoch auch festzustellen, dass ab dem zweiten Teil des Lehrbuches (L18) nicht nur die Operatoren des ersten AFB deutlich weniger werden, sondern dass die Summe der Operatoren aus den beiden anderen, kognitiv anspruchsvolleren AFB erstmalig die Gesamtanzahl der Operatoren aus dem ersten AFB übertrifft (Abb. 60).

Unter den Operatoren überwiegen generell mit 53% die synthetischen Arbeitsanweisungen. Weitere 35% entfallen auf analytische Arbeitsanweisungen, während Operatoren, die zur Reflexion auffordern, nur zu 11% vertreten sind.

Geht man bei der Aufgabenanalyse noch ein wenig mehr in die Tiefe und weist den Aufgaben Kompetenzstufen zu, zeichnet sich die Dominanz der unteren Anspruchslevel (Kompetenzstufen 1 und 2) durch ihren 65%igen Anteil sehr deutlich ab (Abb. 61). Selbst auf der höchsten Kompetenzstufe liegt der Anteil im Vergleich zur Verteilung der Operatoren noch unter den 30%, die dort dem dritten AFB zugewiesen worden sind. Wenn man zuletzt noch die verwendeten Aufgabenformate untersucht, ergibt sich, dass in den sechs Beispiellektionen 31 verschiedene Aufgabenformate Anwendung finden, d.h. dass im Schnitt knapp jede fünfte Aufgabe einem anderen Typus angehört. Diese Aufgabentypen verteilen sich wie folgt auf die Kompetenzstufen:

- Stufe 1 = 9 Aufgabenformate (29%) (insgesamt 69 Aufgaben),
- Stufe 2 = 12 Aufgabenformate (39%) (insgesamt 36 Aufgaben),
- Stufe 3 = 7 Aufgabenformate (23%) (insgesamt 16 Aufgaben),
- Stufe 4 = 3 Aufgabenformate (10%) (insgesamt 40 Aufgaben).

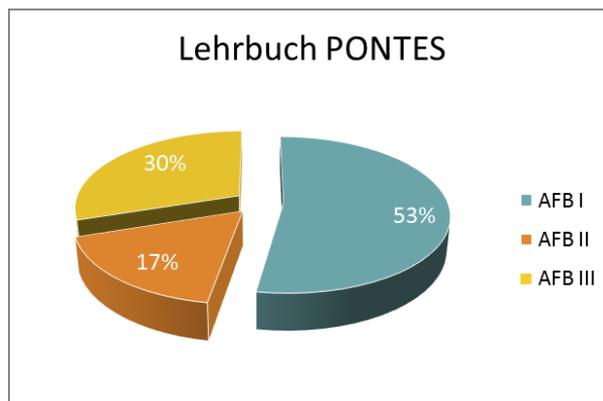


Abb. 59 Häufigkeitsverteilung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (PONTES) (Σ=133)

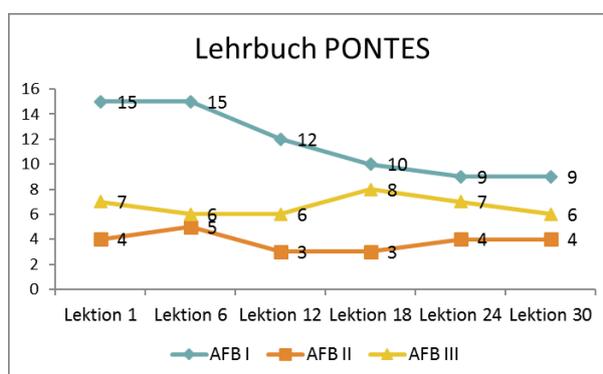


Abb. 60 Absolute Häufigkeitsverteilung der Operatoren pro Lektion (PONTES)

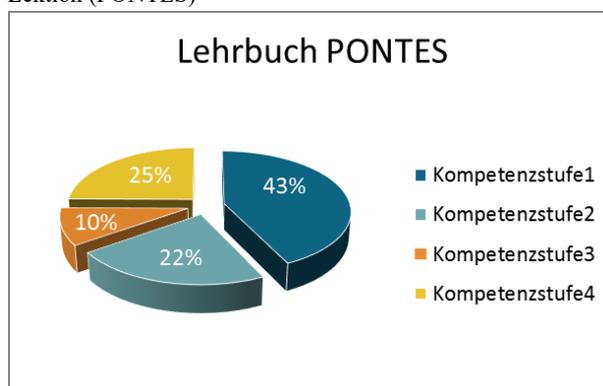


Abb. 61 Häufigkeitsverteilung der Aufgaben auf die vier postulierten Kompetenzstufen (PONTES) (Σ=161)

Darüber hinaus fällt auf, dass sich auf nur fünf Aufgabenformate fast zwei Drittel aller Aufgaben verteilt. So gibt es auf der ersten Kompetenzstufe zwei vorherrschende Aufgabenformate (Abfragen: 27x $\hat{=}$ 39%; Bestimmen: 24x $\hat{=}$ 35%) und auf den anderen Kompetenzstufen je ein dominierendes Format (Zuordnung (II): 11x $\hat{=}$ 31%; Ableiten (III): 5x $\hat{=}$ 31%; Übersetzen (IV): 36x $\hat{=}$ 90%), so dass insgesamt andere evtl. auf einer Kompetenzstufe vorhandene Aufgabentypen unterrepräsentiert sind. Diese Diskrepanz zeigt sich besonders offensichtlich bei den Aufgabentypen der zweiten Kompetenzstufe, da sich im Lehrbuchverlauf die große Varianz der 12 verschiedenen Formate aufgrund der Bevorzugung der Zuordnungsaufgabe kaum bemerkbar macht.

3. ADEAMUS! (Oldenbourg, 2016)

Das im Oldenbourg-Verlag aktuell erschienene Lateinlehrwerk für Latein als 2. Fremdsprache³⁸ wirbt mit einem neuartigen didaktischen Konzept, zu dessen wichtigsten konzeptionellen Neuerungen das „Konzept der Vorentlastung“ gehöre.³⁹ Der Lernende solle konsequent durch Sachinformationen, Wortschatz- und Grammatikarbeit auf den die Lektion abschließenden sog. Lesetext (Übersetzungstext) vorbereitet werden, um ihn gut bewältigen zu können. Als weitere Pluspunkte werden folgende benannt:

- „Die Romanhandlung rund um Cicero und seine Familie zeigt an einer zentralen historischen Epoche nahezu alle wichtigen Bereiche des römischen Lebens auf und gibt den Lernenden einen historischen und chronologischen Orientierungsrahmen innerhalb der Geschichte.
- Archäologisch fundierte und zugleich altersgemäß aufbereitete Illustrationen bieten zahlreiche Einstiegsmöglichkeiten.
- Übungsseiten mit knappen, gezielten Aufgaben sichern auch die deutsche Grammatik.
- Umfangreiche multimediale Begleitmaterialien unterstützen eine individuelle Förderung und erleichtern die Unterrichtsvorbereitung.“⁴⁰

Generell solle ADEAMUS! auf die zunehmende Herausforderung für die Lehrenden reagieren: die heterogene Schülerschaft. Daher biete das Lehrwerk Möglichkeiten der Differenzierung und eine systematische und nachhaltige Wortschatzarbeit, indem das Vokabular an vier Orten der Lektion methodisch vielfältig eingeführt, geübt und wiederholt werde.⁴¹

³⁸ Gesamtband TEXTE UND ÜBUNGEN, Begleitgrammatik, Arbeitsheft mit Lösungen, digitaler Lehrerservice auf DVD-ROM, Vokabeltaschenbuch etc.

³⁹ Vgl. Lösel 2015.

⁴⁰ Oldenbourg Verlag 2016.

⁴¹ Vgl. Oldenbourg Verlag 2016.

A. Texte

a) Deutsche Sachtexte

Die Analyse der deutschen Informationstexte in ADEAMUS! zeigt ein eher diffuses Bild. Die Textlänge schwankt zwischen 142 Wörtern (L40) und 303 Wörtern (L8), wobei der Durchschnittswert bei 266 Wörtern pro Text liegt. Entsprechend differieren auch die Anzahl der Sätze und die durchschnittliche Satzlänge. Interessant ist, dass für diese Werte – linear betrachtet – ein negatives Wachstum im Lehrbuchverlauf festgestellt werden kann, d.h. in der letzten untersuchten Querschnittslektion (L40) ergeben sich jeweils die niedrigsten Messergebnisse für die Textlänge (142 Wörter), die Anzahl der Sätze pro Text (12) und die durchschnittliche Satzlänge (11,83 Wörter/ Satz). Da in dieser Lektion auch nur zwei lange Sätze mit über 20 Wörtern im Sachtext vorkommen, ist das Ergebnis der Lesbarkeitstests nachvollziehbar, die für diese Lektion eine Schulstufenpassung zurückmelden (Abb. 62). Die übrigen Resultate spiegeln Abweichungen nach oben in unterschiedlicher Ausprägung wider. So liegen zwei Ergebnisse im Toleranzbereich einer Abweichung um eine Schulstufe (L8, L32), ein weiteres schwankt zwischen ein bis zwei Schulstufen Abweichung (L24) und nur zwei Sachtexte können als deutlich zu anspruchsvoll eingestuft werden (L1, L16). Insgesamt sind damit immerhin vier der sechs Texte innerhalb eines akzeptablen Toleranzbereiches als schulstufenangemessen bzw. nur leicht herausfordernd einzuschätzen.

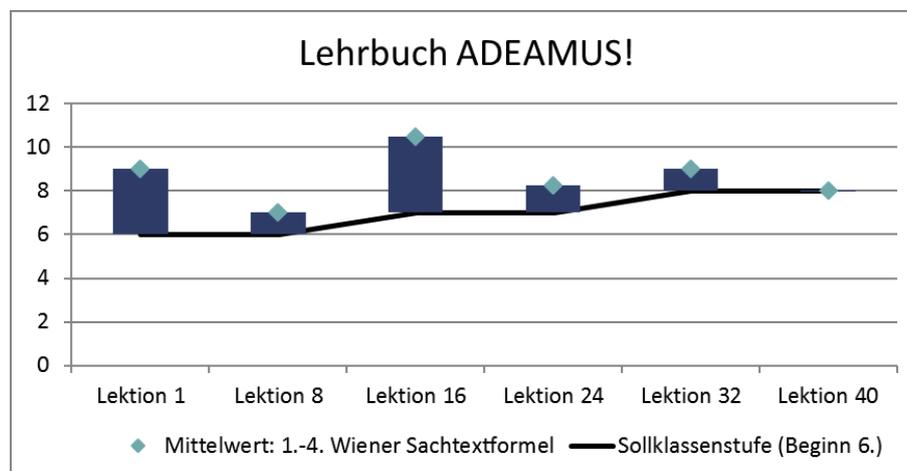


Abb. 62 Darstellung der Lesbarkeitsergebnisse für die dt. Sachtexte (ADEAMUS!) Die Lesbarkeitstests ergeben so unterschiedliche Schulstufen, dass vermutlich versucht wurde, die Textschwierigkeit angemessen zu gestalten, dass aber kein Testverfahren genutzt wurde.

b) Lateinische Übersetzungstexte

1. Quantitative Maße ohne semantischen Schwerpunkt

Die Analyse der basalen Textmerkmale ergibt für die Textlänge (Anzahl der Wörter) ein lineares Wachstum von 18%, das allerdings nicht stetig erfolgt (Abb. 63). So steigt die Anzahl der Wörter im ersten Abschnitt mit über 100% deutlich an, um anschließend für vier Lektionen etwa gleichzubleiben. Erst im letzten Abschnitt steigt die Textlänge noch einmal überdurchschnittlich mit 27% an, so dass sich eine durchschnittliche Textlänge

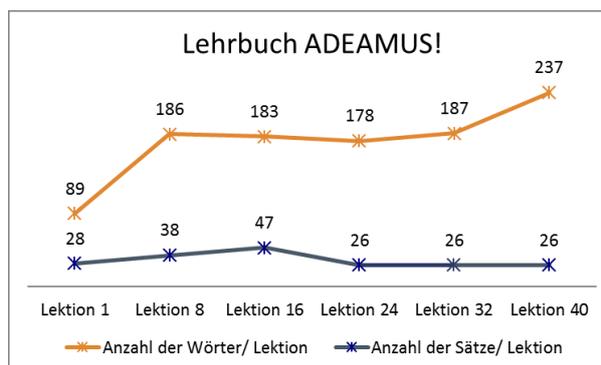


Abb. 63 Entwicklung der Textlänge und der Anzahl der Sätze in den lat. Texten (ADEAMUS!)

von 177 Wörtern pro Text ergibt. Etwas anders zeigt sich der Kurvenverlauf für die Anzahl der Sätze, die linear betrachtet sogar minimal abnimmt. Doch diese Entwicklung verteilt sich auf zwei Phasen. In der ersten Phase (L1 bis L16) steigt die Anzahl der Sätze linear um 19% an, um dann zum nächsten Abschnitt um 45% zu sinken und auf diesem Level bis zum Ende des Lehrbuches zu bleiben.

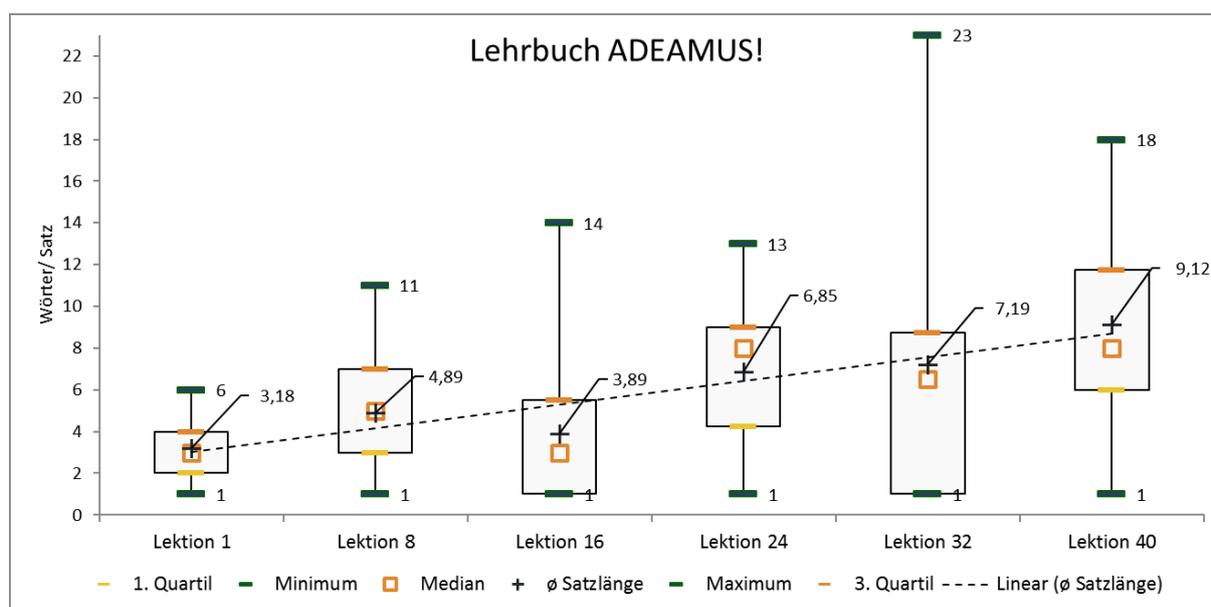


Abb. 64 Detaillierte Darstellung der Satzlengthen der lat. Texte (ADEAMUS!)

Aus der Detailanalyse der Satzwertere ergeben sich weitere Besonderheiten, z.B. dass zweimal die Entwicklung der durchschnittlichen Satzlengthe deutlich dem linearen Trend zuwider läuft (Abb. 64). In beiden Fällen (L16, L32) liegen über zwei Drittel der Satzlengthen unter dem Trend. Im ersten Fall fällt auch die tatsächlich erhobene durchschnittliche Satzlengthe entsprechend niedrig aus und zeigt sogar einen deutlichen Rückgang gegenüber der vorausgegangenen Beispiellektion (L8). Im zweiten Fall wird eine nahe am Trend liegende durchschnittliche Satzlengthe vor allem dadurch erreicht, dass die Streuung über dem 3. Quartil im Verhältnis zu den

übrigen Lektionen hoch ausfällt. Interessant ist außerdem, dass in Lektion 24 der Median, d.h. der zentrale Mittelwert (Q2), mit acht Wörtern pro Satz nicht nur über dem arithmetischen Mittel, d.h. der durchschnittlichen Satzlänge, sondern auch nahe dem 3. Quartil (9 Wörter pro Satz) liegt. Auch hier zeigt sich die Auswirkung der in diesem Fall geringen Streuung der Werte über dem 3. Quartil (Maximalwert: 13 Wörter pro Satz). Insgesamt ist festzustellen, dass die maximalen Satzlengthen i.d.R. eher gering ausfallen (Ausnahme: L32). Dies wird auch durch die Graphik zur Gesamtverteilung der Satzlengthen bestätigt (Abb. 65). Aus ihr ist ersichtlich, dass 87% der Sätze kürzer als zehn Wörter pro Satz sind.

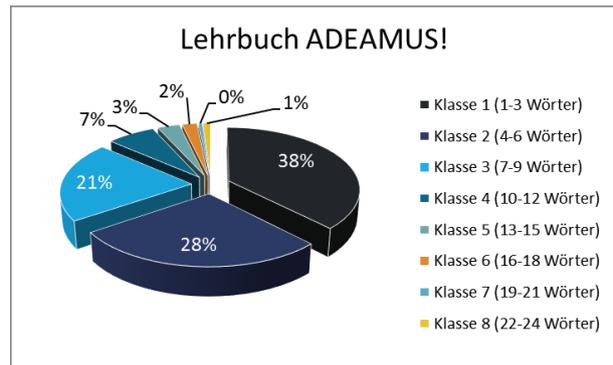


Abb. 65 (Kategorisierte) Häufigkeitsverteilung der Satzlengthen in den lat. Texten (ADEAMUS!) ($\Sigma=191$ Sätze)

2. Quantitative Maße mit semantischem Schwerpunkt

Abschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung der syntaktischen Erscheinungen dargestellt. Beide Kurven zur Entwicklung der syntaktischen Erscheinungen im Lehrbuchverlauf zeigen ein lineares Wachstum (Abb. 66), wobei die absolute Anzahl der syntaktischen Erscheinungen durchschnittlich um 34%, die differente Anzahl um 36% steigt. Wie bereits bei der Textlänge nehmen diese beiden Werte allerdings im ersten Abschnitt mit 140% bzw. 133% überdurchschnittlich zu, um danach verhältnismäßig gleichmäßig zu steigen. Erst im letzten Abschnitt (L32-L40) wächst die Anzahl der Erscheinungen wieder etwas überdurchschnittlich (40%) an. Zum Schluss werden mithilfe der Übersicht zur expliziten Einführung zentraler syntaktischer Erscheinungen (Tab. 37) und deren Häufigkeitsverteilung in den Querschnittslektionen (Abb. 67) Art, Varianz und Dichte dieser Phänomene untersucht.

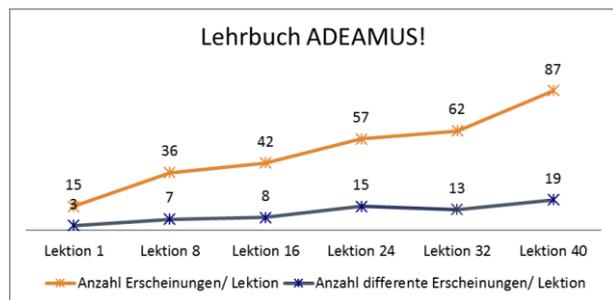


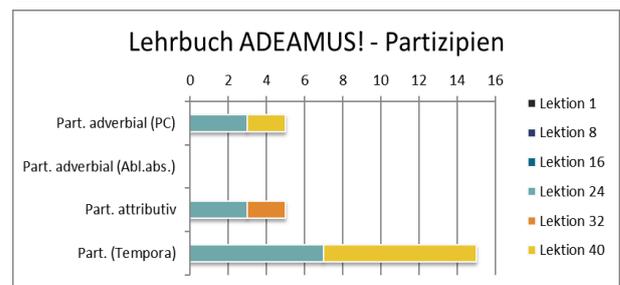
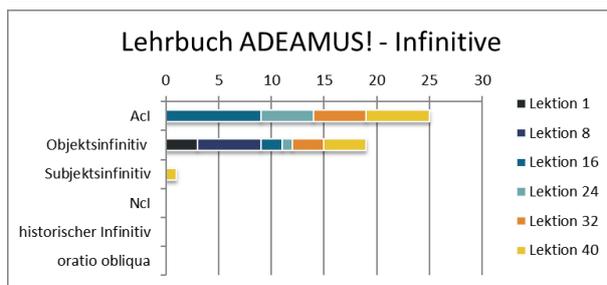
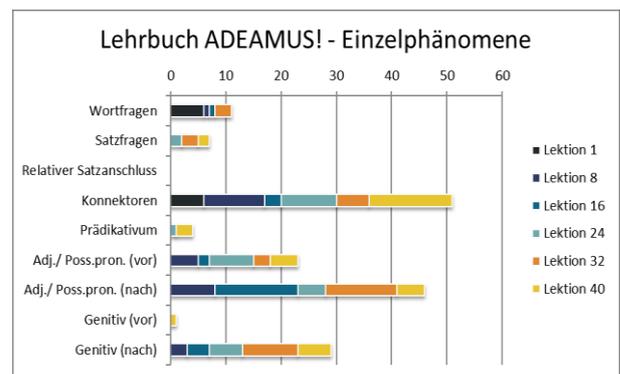
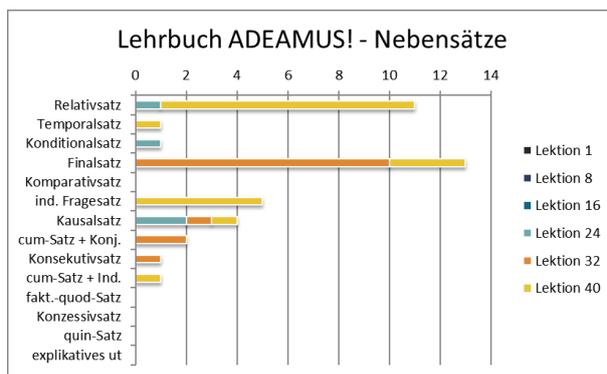
Abb. 66 Entwicklung der absoluten und differenten Anzahl syntaktischer Erscheinungen (ADEAMUS!)

Tab. 7 Übersicht über den Einführungszeitpunkt zentraler syntaktischer Erscheinungen (ADEAMUS!)

Legende: WF/SF = Wort-/Satzfrage, NS = Nebensatz, RS = Relativsatz, relS = relativer Satzanschluss, Konj. HS = Konj. im Hauptsatz, graue Felder = 2. Lateinjahr, schwarzes Feld = nicht im Lehrbuch eingeführte syntaktische Erscheinungen. [Supina werden prinzipiell nicht mehr im Spracherwerb eingeführt.]

RS	AcI	NS	PC	PC	Abl.abs	Konj.	Gerun-	Gerun-	or.obl.
L9	L15	L18	PPP	PPA	L26	HS	dium	divum	NcI
(relS L34)			L24	L25		L39	L40	L41	

Zunächst ist festzustellen, dass einige Phänomene nicht (or.obl., NcI) oder nur implizit (WF/SF) eingeführt werden. Interessant ist ebenfalls die deutliche zeitliche Trennung der Einführung von Relativsatz und relativem Satzanschluss. Da die Mehrzahl der Erscheinungen erst in der zweiten Hälfte des Spracherwerbs eingeführt wird, können nur vier Phänomene (RS, AcI, NS, Partizip) auf ihre regelmäßige, d.h. max. dreimalige Wiederholung hin untersucht werden. Dementsprechend ergibt sich, dass außer dem Relativsatz (2/4) die drei übrigen Phänomene nach ihrer Einführung in allen folgenden Querschnittslektionen wiederholt werden. Die geringe Bedeutung des Relativsatzes zeigt sich auch bei der Berechnung des durchschnittlichen Auftretens dieser syntaktischen Erscheinungen, da er durchschnittlich 5,5x in zwei Lektionen, realiter jedoch 1x und 10x in den zwei Beispiellektionen vorkommt und somit im gesamten Lehrbuchquerschnitt kaum vertreten ist. Die anderen Durchschnittswerte belegen für die Nebensätze (\bar{x} 9,3 pro Lektion), die (prädikatsbildenden) Partizipien (\bar{x} 7,5 pro Lektion) und den AcI (\bar{x} 6,25 pro Lektion) eine hohe (durchschnittliche) Wiederholungsintensität, selbst wenn zumindest der Durchschnittswert der Nebensätze durch die Dominanz der Finalsätze in Lektion 32 (10x) einseitig positiv beeinflusst wird. Mit dieser offensichtlichen Konzentration auf bestimmte Phänomene pro Lektion geht daher auch ein im Verhältnis zu Werten anderer Lateinbücher niedriger prozentualer Anteil an differenten syntaktischen Erscheinungen in den Querschnittslektionen (Varianz) einher (L1: 20%, L8: 19%, L16: 19%, L24: 26%, L32: 21%, L40: 22%). Ebenso bewirkt die Verlagerung der Mehrzahl der syntaktischen Erscheinungen auf die zweite Hälfte des Spracherwerbs ab Lektion 16 einen deutlichen Anstieg der Dichte der Phänomene pro Text (L1: 17%, L8: 19%, L16: 23%, L24: 32%, L32: 33%, L40: 37%).



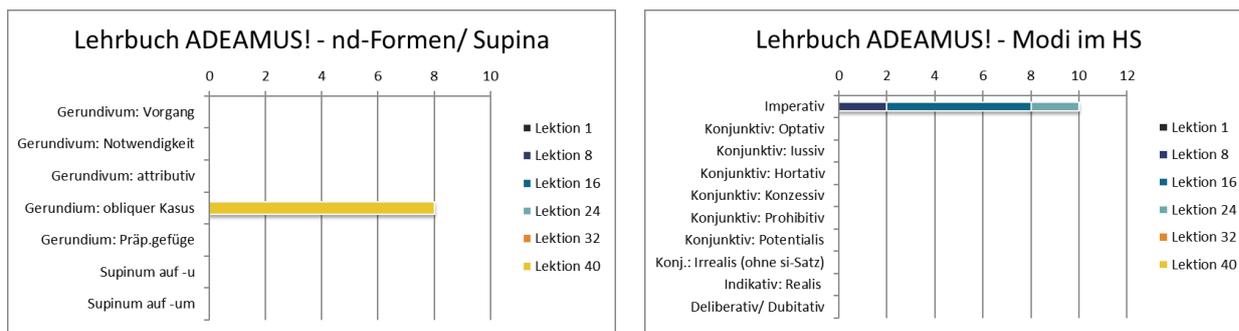


Abb. 67 Häufigkeitsverteilung syntaktischer Erscheinungen in den lat. Texten (ADEAMUS!)

B. Aufgaben resp. Übungen

Der Kurvenverlauf, der die Anzahl der pro Lektion verwendeten Operatoren wiedergibt, zeigt zwei Ausreißer nach unten (L16, L32), während für die übrigen vier Lektionen die Anzahl der Operatoren nahezu konstant bleibt (Abb. 68). Demzufolge ist im Lehrbuchverlauf auch keine Zunahme der Operatorenanzahl zu erkennen, sondern nur eine vor allem für Lektion 16 erhebliche Abweichung von der Norm, die ohne diese beiden Ausreißer bei etwa 36 Operatoren pro Lektion läge.

Die Zuordnung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (AFB) ergibt, dass 48% der Operatoren zum AFB I, 25% zum AFB II und 27% zum AFB III zu zählen sind (Abb. 69). Interessant ist, dass die anfängliche Dominanz des ersten AFB bereits ab Lektion 16 rückläufig ist und ab Lektion 24 die Operatoren der beiden anderen AFB gemeinsam einen die Anzahl der Operatoren des AFB I übertreffenden Anteil stellen. In der letzten untersuchten Lektion egalisieren oder übertreffen sogar sowohl der AFB II als auch der AFB III in ihrer Anzahl die Operatorenanzahl des AFB I (Abb. 70). Wertet man abschließend noch die Subkategorien der Operatoren aus, entfallen auf die synthetischen Arbeitsanweisungen 102 Operatoren (52%), auf die analytischen 56 (28%) und auf die reflexionsbasierten 40 (20%).

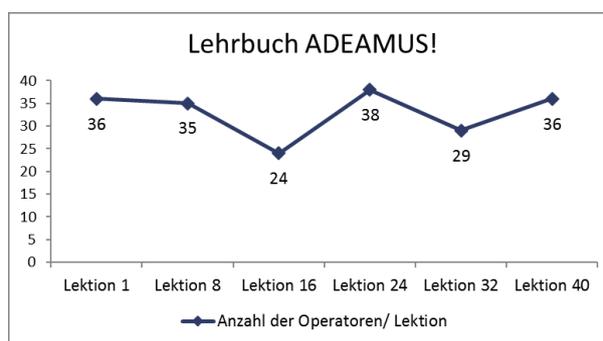


Abb. 68 Entwicklung der verwendeten Operatoren (ADEAMUS!)

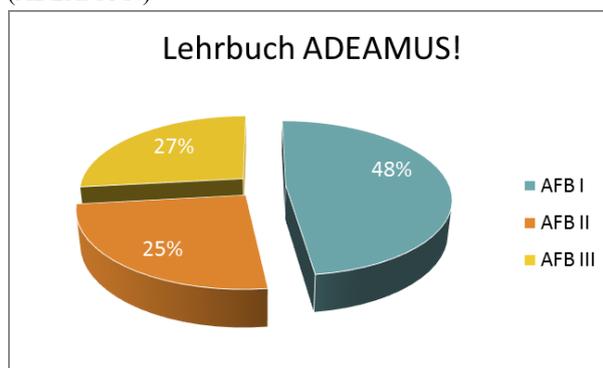


Abb. 69 Häufigkeitsverteilung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (ADEAMUS!) ($\Sigma=198$)

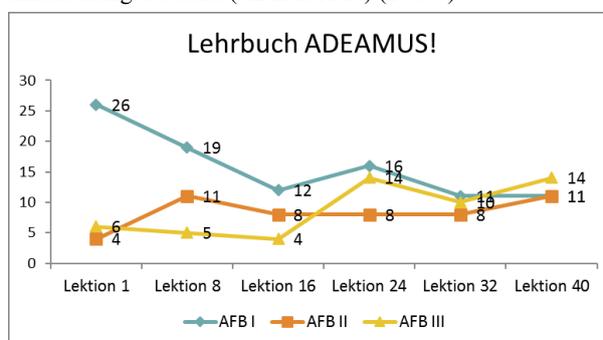


Abb. 70 Absolute Häufigkeitsverteilung der Operatoren pro Lektion (ADEAMUS!)

Die weitergehende Aufgabenanalyse zeigt für die Zuweisung der Aufgabentypen folgendes Bild: 39% der Aufgabenformate lassen sich der ersten Kompetenzstufe, 13% der zweiten, 21% der dritten und 27% der höchsten Kompetenzstufe zuordnen (Abb. 71). Im Vergleich zur Verteilung der Operatoren auf die AFB ergibt sich somit, dass 9% des ersten AFB der zweiten Kompetenzstufe und damit einem erhöhten sprachlich-kognitiven Anspruchslevel zuzurechnen sind.

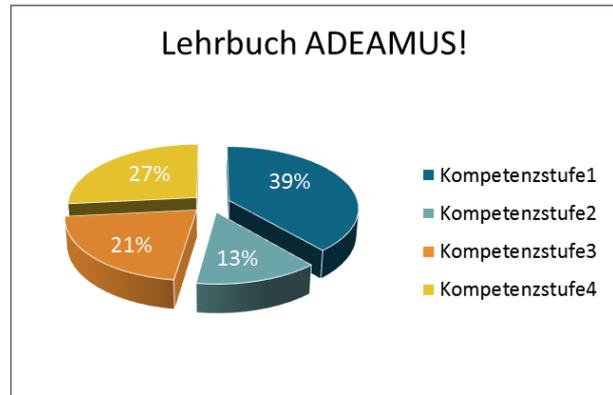


Abb. 71 Häufigkeitsverteilung der Aufgaben auf die vier postulierten Kompetenzstufen (ADEAMUS!) ($\Sigma=199$)

Demgegenüber weichen die Ergebnisse der vierten Kompetenzstufe nicht von denen des dritten AFB ab. Daraus folgt, dass die Aufgabenformate der zweiten Kompetenzstufe durch Arbeitsanweisungen des ersten und zweiten AFB, die der dritten Kompetenzstufe ausschließlich durch Arbeitsanweisungen des zweiten AFB eingeleitet werden. Über die Häufigkeit der verwendeten Aufgabenformate lässt sich abschließend festhalten, dass in den sechs Querschnittslektionen 27 verschiedene Aufgabenformate aufzufinden sind, d.h. dass im Durchschnitt fast jede vierte Aufgabe einem anderen Typus angehört. Diese Aufgabentypen verteilen sich wie folgt auf die Kompetenzstufen:

- Stufe 1 = 6 Aufgabenformate (22%) (insgesamt 77 Aufgaben),
- Stufe 2 = 9 Aufgabenformate (33%) (insgesamt 27 Aufgaben),
- Stufe 3 = 7 Aufgabenformate (26%) (insgesamt 42 Aufgaben),
- Stufe 4 = 5 Aufgabenformate (19%) (insgesamt 53 Aufgaben).

Allerdings ist es auffällig, dass auf fünf Aufgabenformate zwei Drittel sämtlicher Aufgaben entfallen. Zu diesen jeweils auf ihren Stufen dominanten Formaten zählen auf der ersten Kompetenzstufe das Abfragen ($35x \triangleq 45\%$) und das Bestimmen ($19x \triangleq 25\%$), auf der zweiten Kompetenzstufe die Zuordnung ($14x \triangleq 52\%$), auf der dritten Kompetenzstufe das Ableiten ($21x \triangleq 50\%$) und auf der vierten Kompetenzstufe das Übersetzen ($43x \triangleq 81\%$). Demnach verteilen sich im Umkehrschluss vier Fünftel der verschiedenen Aufgabenformate auf ein Drittel der zu bearbeitenden Aufgaben.

4. ROMA (C. C. Buchner, 2016)

Das neueste Lateinbuch aus dem Buchner-Verlag knüpft mit seinem Namen ROMA an ein früheres Lehrbuch aus den 70er Jahren des 20. Jh. an, da das moderne Buch ebenso innovativ

sei wie das damalige, wie der Verlag in seiner Konzeptbeschreibung verlauten lässt.⁴² Man folge bewährten Prinzipien, wie der fachlichen Solidität, der Sequenzgliederung, den zusammenhängenden Lektionstexten und der Verwendung des Bamberger Wortschatzes, um eine verlässliche Hinführung auf die Originallektüre gewährleisten zu können. Dabei sei die Entwicklung des Lehrbuches von zwei wesentlichen Leitgedanken geprägt gewesen:

1. Erwerb von Texterschließungskompetenz für den Umgang mit Originaltexten (fachliches Ziel): Um dies anzubahnen, stehe in allen Teilen des Lehrbuches immer die Textorientierung im Vordergrund. Außerdem seien alle Texte motivierend, attraktiv und sukzessive aufbauend konzipiert und das Gelernte werde durch Wiederholungstexte geübt.
2. Durchgehende Umsetzung der Schülerorientierung (pädagogisches Ziel): In diesem Rahmen seien die Lernvorgänge sichtbar gemacht und die Menge des neuen Stoffs in Grammatik und Wortschatz kleinschrittig aufbereitet und altersgerecht portioniert worden. Außerdem habe man ein umfangreiches und differenziertes Angebot für individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen hinzugefügt.⁴³

Damit sei ROMA wegen seines kompetenzorientierten Angebotes und der vielfältigen weiteren Materialien⁴⁴ für jeden geeignet, weil man mit diesem Lateinbuch auf Vorentlastung, Vertiefung und Verlässlichkeit setze.⁴⁵

A. Texte

a) Deutsche Sachtexte

Im Lehrbuch ROMA gibt es in jeder Lektion zwei deutsche Informationstexte, deren Länge bisweilen sehr unterschiedlich ausfällt. So schwankt in den Querschnittslektionen die Anzahl der Wörter zwischen 92 (L6,2) und 225 (L24, 2) Wörtern pro Text, die Anzahl der Sätze zwischen 4 (L30, 1) und 22 (L24,2) Sätzen pro Text und die durchschnittliche Satzlänge zwischen 10,23 (L24, 2) und 29,25 (L30, 1) Wörtern pro Text. Ebenso groß ist die Spanne bei der lexikalischen Dichte, die minimal bei 61% (L24, 2), maximal bei 80% (L18, 1) liegt. Als besonders bedeutsam zeigt sich hierbei die durchschnittliche Satzlänge, die sogar im Durchschnitt der untersuchten Lektionen verhältnismäßig hohe 18,69 Wörter pro Text erreicht. Insofern ist es nicht unerwartet, dass nahezu alle Texte laut gemittelten Resultaten der Lesbarkeitsverfahren nicht schulstufenangemessen sind. Wie die Graphik veranschaulicht, weichen ausgewertete und tatsächliche Schulstufe bis zu sechs Stufen nach oben (L1, 2) bzw. bis zu fünf Stufen nach unten (L24, 2) ab (Abb. 72). Nur ein einziges Mal gibt es eine annähernde Übereinstimmung (L12, 1) zwischen den Messwerten und dem idealen Verlauf (Sollklassenstufe). Da die Abweichungen

⁴² Die Konzeptbeschreibung steht als pdf-Download unter <http://www.ccbuchner.de/titel-1-1/textband-3028/>, 10.9.2016, zur Verfügung. Die folgenden Ausführungen stützen sich im Wesentlichen auf diese Beschreibung und eine an ihr angelehnten Präsentation.

⁴³ Vgl. Konzeptbeschreibung, ebd.

⁴⁴ Hierzu gehören: Trainingsheft, Lehrerband, Abenteuergeschichten, Bildergeschichten, Vokabelheft, Vokabelkartei, Materialien für Whiteboard und Freiarbeit (z.T. noch in Vorbereitung).

⁴⁵ Vgl. Konzeptbeschreibung, ebd.

i.d.R. auch mindestens zwei Schulstufen betragen und damit außerhalb eines akzeptablen Toleranzbereiches von einer Schulstufe nach oben resp. unten liegen, lassen die meisten Ergebnisse auf Schwierigkeiten beim Textverstehen schließen.

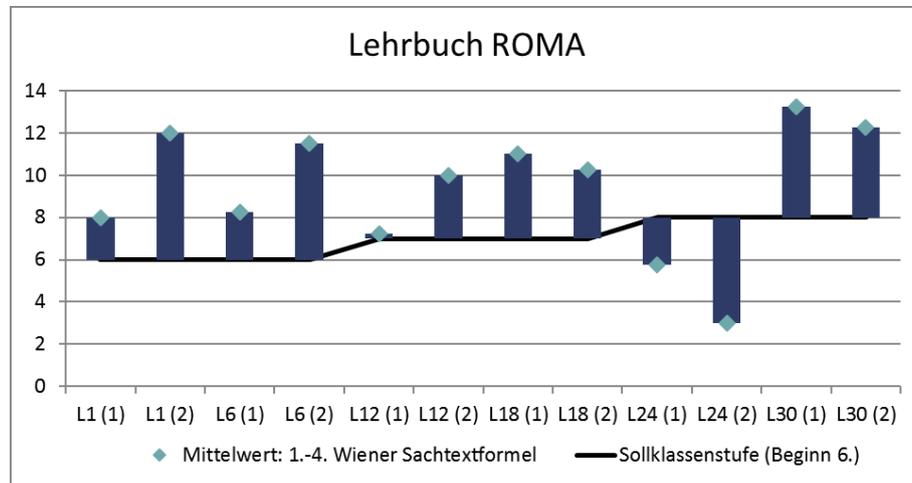


Abb. 72 Darstellung der Lesbarkeitsergebnisse für die dt. Sachtexte (ROMA)
Die unterschiedlichen Säulenhöhen zeigen eine anscheinend willkürliche Textgestaltung hinsichtlich der Lesbarkeit.

b) Lateinische Übersetzungstexte

1. Quantitative Maße ohne semantischen Schwerpunkt

Im Lehrbuchquerschnitt kann man für die lateinischen Lesetexte eine kontinuierliche Zunahme der Textmenge feststellen (Abb. 73), wobei es zu beachten gilt, dass in der ersten Lektion nur ein Text, ansonsten jedoch zwei Texte der Untersuchung zugrunde liegen. Insofern ist das für die Anzahl der Wörter gemessene Wachstum zwischen den beiden ersten Beispiellektionen (183%) nur begrenzt aussagefähig. Ebenso verhält es sich mit dem

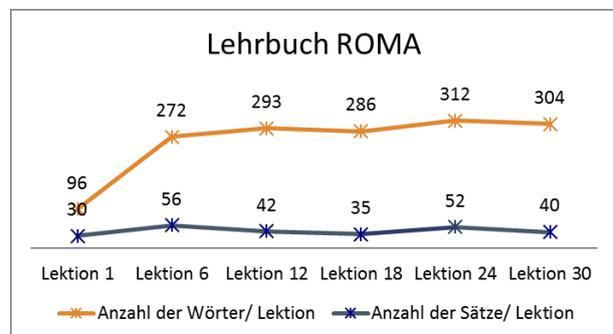


Abb. 73 Entwicklung der Textlänge und der Anzahl der Sätze in ROMA

Verlauf der Anzahl der Sätze. Auch hier zeigt sich ein hohes Wachstum in der ersten Phase des Lehrbuches (87%), das jedoch ebenfalls auf den Unterschied in der Textanzahl zurückgeführt werden kann. Interessanter ist, dass sich die Anzahl der Sätze nicht proportional zur Textmenge verhält, wie z.B. in Lektion 12 erkennbar ist. Obwohl in Lektion 12 die Textmenge zunimmt, fällt die Anzahl der Sätze um 25%, d.h. die Sätze werden länger.

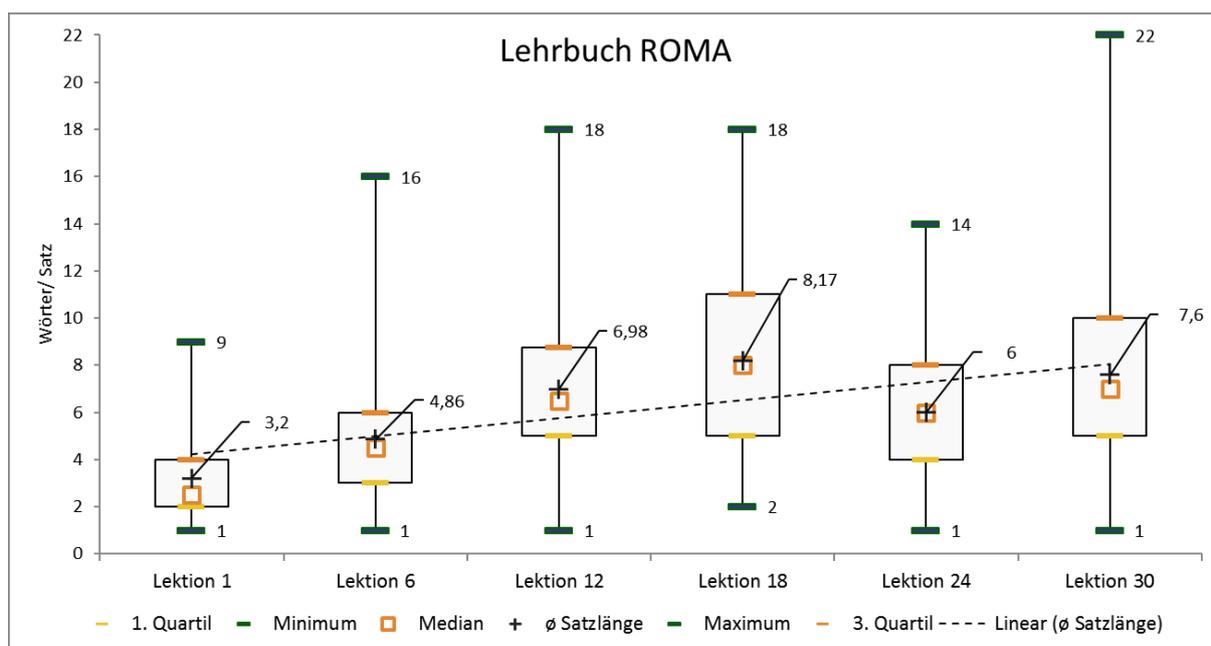


Abb. 74 Detaillierte Darstellung der Satzlängen der lat. Texte (ROMA)

Dies wird auch durch die Detailanalyse der Satzlängen bestätigt (Abb. 74), aus der beispielsweise hervorgeht, dass vor allem in den Lektionen 12 und 18 die durchschnittliche Satzlänge deutlich über dem errechneten linearen Trend, im Fall der Lektion 18 sogar über der durchschnittlichen Satzlänge der letzten Lektion liegt. Insbesondere Lektion 18 zeichnet sich durch einen im Vergleich zu den übrigen Querschnittslektionen eher überdurchschnittlichen Anteil an längeren Sätzen – 12 Sätze (34%) sind länger als zehn Wörter pro Satz – aus. Außerdem ist diese Lektion auch die Lektion mit der größten Spannweite für die zentralen 50% der Satzlängen (Abstand zwischen dem 1. und 3. Quartil). Dies signalisiert im Gegensatz zu den übrigen Lektionen eine starke Streuung der Satzlängen, während beispielsweise in Lektion 6 die mittlere Streuung gering ausfällt. In der Gesamtentwicklung der Satzlängen lässt sich zwar für die durchschnittliche Satzlänge ein lineares Wachstum um 16% von 3,2 auf 7,6 Wörter pro Satz berechnen, doch dies liegt de facto nicht vor, wie sowohl die Graphik mit den ausgewiesenen Abweichungen der durchschnittlichen Satzlänge als auch das arithmetische Mittel von 6,13 Wörtern pro Satz nahelegen. Hinzu kommt, dass die Werte der durchschnittlichen Satzlänge in Lektion 24 und 30 im Verhältnis zu den Satzlängen der Originalliteratur gering ausfallen.

Diese insgesamt geringe Berücksichtigung längerer Sätze veranschaulicht auch die Graphik zur Gesamtverteilung der Satzlängen in ROMA (Abb. 75). Es wird deutlich, dass 83% der untersuchten Sätze kürzer als zehn Wörter pro Satz sind. Wenn man obendrein die 12% der vierten Klasse zu den eher kurzen Sätzen hinzurechnet, bleiben letztlich nur

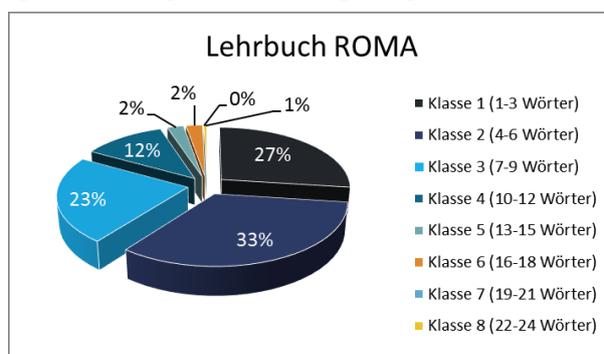


Abb. 75 (Kategorisierte) Häufigkeitsverteilung der Satzlängen in den lat. Texten (ROMA) (Σ=255 Sätze)

noch 5% der Sätze übrig, die wenigstens 13 Wörter pro Satz lang sind.

2. Quantitative Maße mit semantischem Schwerpunkt

Zum Schluss folgen die Ergebnisse der Analyse der syntaktischen Erscheinungen, deren Messwerte der nebenstehenden Graphik entnommen werden können (Abb. 76). Beide Kurven zeigen eine nahezu kontinuierliche Steigung, auch wenn die Anzahl der unterschieden Erscheinungen in der letzten Lektion geringfügig abnimmt. Die anfänglich starke Steigung der absoluten Anzahl der

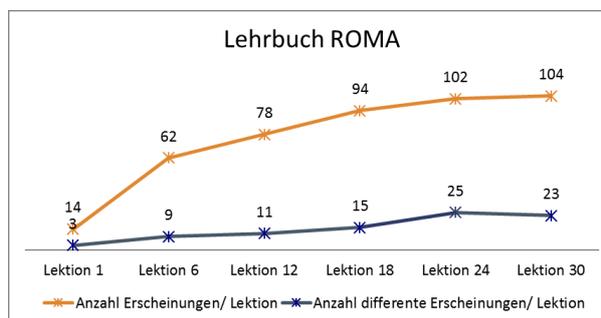


Abb. 76 Entwicklung der absoluten und differenten Anzahl syntaktischer Erscheinungen (ROMA)

syntaktischen Phänomene (343%!) ist auch hier vor allem auf den fehlenden zweiten Text in der ersten Lektion und dem damit verbundenen geringeren Textumfang zurückzuführen. Berücksichtigt man entsprechend nur die übrigen fünf Querschnittslektionen für die Wachstumsberechnung, ergibt sich ein lineares Wachstum von 11% (inkl. L1: 39%).

Abschließend erfolgt mithilfe der Übersicht zur expliziten Einführung zentraler syntaktischer Erscheinungen (Tab. 8) und deren Häufigkeitsverteilung in den Querschnittslektionen (Abb. 77) ein detaillierter Blick auf Art, Varianz und Dichte dieser Phänomene.

Tab. 8 Übersicht über den Einführungszeitpunkt zentraler syntaktischer Erscheinungen (ROMA)

Legende: WF/SF = Wort-/Satzfrage, NS = Nebensatz, RS = Relativsatz, relS = relativer Satzanschluss, Konj. HS = Konj. im Hauptsatz, graue Felder = 2. Lateinjahr, schwarzes Feld = nicht im Lehrbuch eingeführte syntaktische Erscheinungen. [Supina werden prinzipiell nicht mehr im Spracherwerb eingeführt.]

AcI	NS	RS	PC	PC	Abl.abs.	Konj.	Gerundium	Gerundivum	NcI	or.obl.
L7	L8	L11 (relS L23)	PPP L15	PPA L17	L19	HS L22	L23	L24	L28	

Anhand der Übersicht wird deutlich, dass in ROMA einige syntaktische Erscheinungen nicht (or.obl.) oder nur implizit (WF/SF) eingeführt werden. Auffällig ist obendrein die deutliche zeitliche Trennung der Einführung von Relativsatz und relativem Satzanschluss. Nur die erste Hälfte der Phänomene (AcI, NS, RS, Partizip) bietet sich für die Untersuchung auf regelmäßige Wiederholung an, da diese in den nachfolgenden Querschnittslektionen noch mind. dreimal wiederholt werden können. Dabei zeigt sich, dass nahezu alle Erscheinungen so oft wie möglich wiederholt werden (Ausnahme: AcI = 3/4). Berechnet man in diesem Zusammenhang auch das durchschnittliche Vorkommen der ausgewählten Phänomene pro Lektion, resultiert folgende Rangfolge: Nebensätze ($\bar{\sigma}$ 7,25 pro Lektion), (adverbiale) Partizipien ($\bar{\sigma}$ 5,3 pro Lektion), (prädikatsbildende) Partizipien ($\bar{\sigma}$ 5,0 pro Lektion), AcI ($\bar{\sigma}$ 3,6 pro Lektion), Relativsatz ($\bar{\sigma}$ 3,0 pro

Lektion) und (attributive) Partizipien ($\bar{\sigma}$ 2,3 pro Lektion).⁴⁶ Demzufolge liegt zumindest für die ersten drei Phänomene eine relativ hohe Wiederholungsintensität vor. Insgesamt wird diese Form der Fokussierung auf wenige Phänomene pro Lektion auch durch den relativ geringen prozentualen Anteil differenter syntaktischer Erscheinungen in den Beispiellektionen (Varianz) bestätigt (L1: 21%, L6: 15%, L12: 14%, L18: 16%, L24: 25%, L30: 22%), der sogar im Durchschnitt bei nur 19% liegt. Gleichzeitig geht mit der verhältnismäßig hohen Wiederholungsintensität spätestens ab Lektion 12 eine deutliche Zunahme der Dichte der Phänomene pro Text einher (L1: 15%, L6: 23%, L12: 27%, L18: 33%, L24: 33%, L30: 34%).

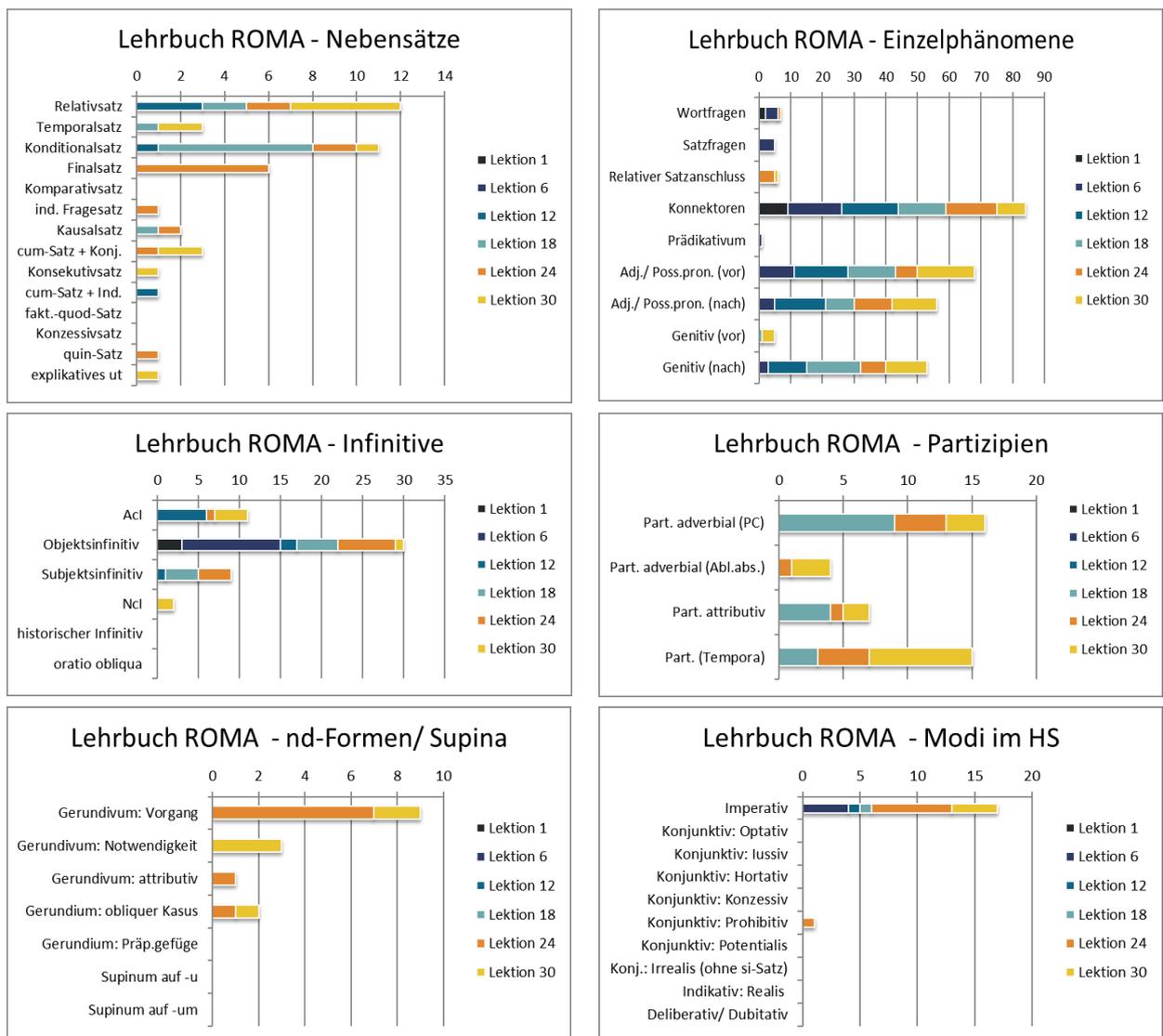


Abb. 77 Häufigkeitsverteilung syntaktischer Erscheinungen in den lat. Texten (ROMA)

⁴⁶ Die dargestellte Reihenfolge dieser syntaktischen Erscheinungen spiegelt grob die bei Maier (1988, 271ff.) festgestellten prozentualen Anteile in Originaltexten wider.

B. Aufgaben resp. Übungen

Die ersten Ergebnisse der Aufgabenanalyse zeigen eine unruhige Entwicklung der Anzahl der Operatoren (Abb. 78). Die anfängliche Anzahl von 23 Operatoren wächst im ersten Abschnitt um 14 Operatoren (61%), fällt dann bis Lektion 24 wieder auf 20 Operatoren ab, um im letzten Abschnitt bis auf 43 Operatoren anzusteigen (Wachstum: 115%). Diese breite Streuung führt einerseits zu einem Durchschnittswert von 31 Operatoren pro Lektion, andererseits lassen die Extremwerte keine Konzeption ‚aus einer Hand‘ vermuten. Bei der Zuweisung der 184 untersuchten Operatoren auf die bekannten drei Anforderungsbereiche (AFB) ergibt sich ein etwas ausgeglicheneres Bild (Abb. 79), obwohl keineswegs von einer Drittelung gesprochen werden kann. So entfallen 41% der Operatoren auf den ersten AFB, 25% auf den zweiten AFB und 34% auf den dritten AFB. Interessant ist, dass die Operatoren des AFB I vor allem im Mittelteil des Lehrbuches dominieren (L6-L18), während zu Beginn und Ende des Lehrbuches die beiden anderen AFB wenigstens gemeinsam die Anzahl der Operatoren aus dem ersten AFB übertreffen (Abb. 80). Besonders auffällig ist, dass in der letzten Lektion (L30) der Anteil der Operatoren aus dem zweiten AFB mit 17 von 43 Operatoren (40%) ungewöhnlich hoch ausfällt. Wertet man zusätzlich die Subkategorien der Operatoren aus, entfallen auf die synthetischen Arbeitsanweisungen 108 Operatoren (59%), auf die analytischen 50 (27%) und auf die reflexionsbasierten 26 (14%).

Nachdem im Anschluss auch die Aufgabentypen ausgewertet wurden, lassen sich 44% der Aufgabentypen der ersten, 11% der zweiten, 14% der dritten und 31% der vierten Kompetenzstufe zuordnen (Abb. 81). Vergleicht man diese Werte mit der prozentualen Verteilung der Operatoren, ist vor allem bemerkenswert, dass die beiden prozentualen Werte für das niedrigste Anforderungsniveau fast gleich groß sind und dass die Summe der Aufgaben der zweiten und

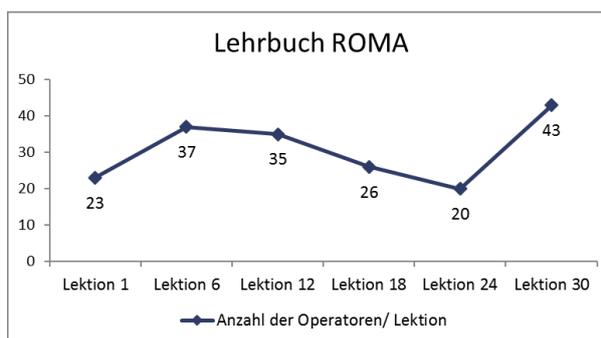


Abb. 78 Entwicklung der verwendeten Operatoren (ROMA)

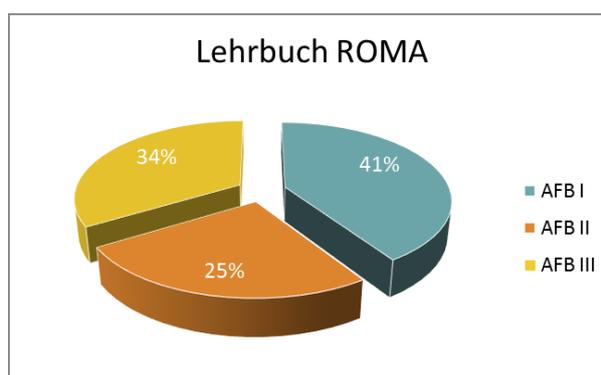


Abb. 79 Häufigkeitsverteilung der Operatoren auf die drei Anforderungsbereiche (ROMA) ($\Sigma=184$)

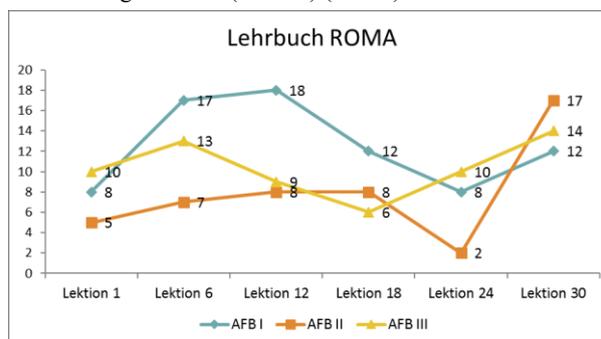


Abb. 80 Absolute Häufigkeitsverteilung der Operatoren pro Lektion (ROMA)

dritten Kompetenzstufe dem Operatorenwert für den AFB II entspricht. Allerdings muss hierbei beachtet werden, dass die absoluten Werte – 184 Operatoren und 226 Aufgaben – einander nicht entsprechen.

Über die Häufigkeit der verwendeten Aufgabenformate lässt sich abschließend festhalten, dass in den sechs Querschnittslektionen 38 verschiedene Aufgabenformate vorkommen und somit 17% der Aufgaben auf verschiedene Typen zurückgeführt werden können. Diese wiederum verteilen sich wie folgt auf die Kompetenzstufen:

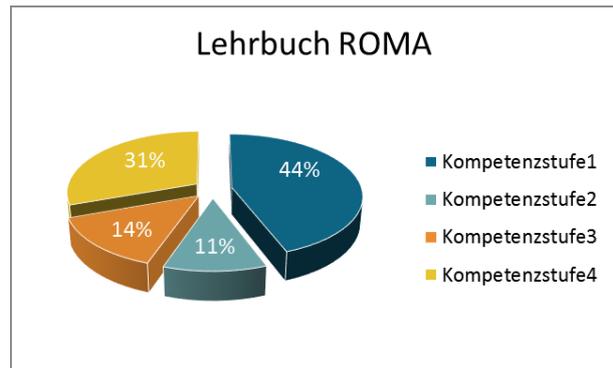


Abb. 81 Häufigkeitsverteilung der Aufgaben auf die vier postulierten Kompetenzstufen (ROMA) ($\Sigma=226$)

- Stufe 1 = 8 Aufgabenformate (21%) (insgesamt 100 Aufgaben),
- Stufe 2 = 10 Aufgabenformate (26%) (insgesamt 25 Aufgaben),
- Stufe 3 = 12 Aufgabenformate (32%) (insgesamt 32 Aufgaben),
- Stufe 4 = 8 Aufgabenformate (21%) (insgesamt 69 Aufgaben).

Ferner ist es bemerkenswert, dass auf vier Aufgabenformate, die nur gut zehn Prozent der möglichen Aufgabentypen repräsentieren, 56% sämtlicher Aufgaben entfallen. Zu diesen jeweils auf ihren Stufen dominanten Formaten zählen auf der ersten Kompetenzstufe das Abfragen ($58x \hat{=} 58\%$), auf der zweiten Kompetenzstufe die Zuordnung ($9x \hat{=} 36\%$), auf der dritten Kompetenzstufe das Vergleichen ($7x \hat{=} 22\%$) und auf der vierten Kompetenzstufe das Übersetzen ($52x \hat{=} 75\%$).

BEYER

Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive

Wie sind Lateinlehrbücher strukturiert? Erfüllen sie ihre Funktion? Berücksichtigen sie die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepte, um ihrer Rolle als Leitmedium des Lateinunterrichts gerecht zu werden? Diesen wie auch weiteren Fragen wird im vorliegenden Buch nachgegangen, indem im Sinne der *mixed methods*-Strategie theoretische Forschung und empirische Analysemethoden kombiniert werden. Auf der Basis der komplexen Ergebnisse wird eine Theorie entworfen, wie (Latein-) Lehrbücher konzipiert werden sollten, um ihrem Stellenwert besser gerecht zu werden. Ergänzt wird diese Theorie durch eine Handreichung, die konkrete Vorschläge zur Konzeption der wesentlichen Strukturelemente eines Lateinbuches anbietet. Da die entworfene ›Lehrbuchtheorie‹ auch überfachlich anwendbar erscheint, richtet sich dieses Buch an Lehrbuchentwickler, Didaktiker, Lehrer sowie an alle, die sich mit der Erstellung von Lehrmaterialien befassen.

ISBN 978-3-8253-9314-4