

***Hält sie, was sie verspricht? – Induktive Grammatikeinführung  
in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts  
aus empirischer Sicht***

**Dissertation**

zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades  
an der Philosophischen Fakultät  
der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von

Denise Gwiasda

aus Lich

Göttingen 2015

Erstgutachter: Prof. Dr. Peter Kuhlmann  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ulrike Egelhaaf-Gaiser

Tag der mündlichen Prüfung: 3. Juli 2015

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>DANKSAGUNG.....</b>	<b>6</b>
<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>7</b>
<b>TEIL I: THEORETISCHE ANSÄTZE.....</b>	<b>11</b>
<b>1 Lerntheoretische Grundlagen der pädagogischen Psychologie und ihr Einfluss auf die Wahl des Prinzips der Grammatikeinführung.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Auffassungen von Lernen.....</b>	<b>11</b>
1.1.1 Die behavioristische Sichtweise .....	12
1.1.2 Die kognitivistische Sichtweise .....	13
1.1.3 Die konstruktivistische Sichtweise .....	14
1.1.4 Zusammenfassung.....	15
<b>1.2 Gedächtnismodelle .....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Weitere relevante pädagogisch-psychologische Faktoren.....</b>	<b>21</b>
1.3.1 Mehrkanaliges Lernen .....	21
1.3.2 Motivation und Emotion.....	22
1.3.3 Aktivierung versus „träges Wissen“ .....	26
1.3.4 Entwicklungsstufen nach Piaget .....	27
<b>1.4 Darbietendes versus entdeckenlassendes Lernen.....</b>	<b>28</b>
<b>1.5 Folgerungen für die lateinische Grammatikerarbeitung aus lerntheoretischer Sicht .....</b>	<b>30</b>
<b>2 Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik und ihr Einfluss auf die Wahl des Prinzips der Grammatikeinführung.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Erkenntnisse aus der allgemeinen Fremdsprachendidaktik.....</b>	<b>31</b>
2.1.1 Das Verhältnis von Erst- und Zweitsprachenerwerb .....	33
2.1.2 Erlernen von Grammatik in Fremdsprachen.....	34
2.1.3 Folgerungen für die lateinische Grammatikerarbeitung aus der Sicht der allgemeinen Fremdsprachendidaktik.....	36
<b>2.2 Der lateinische Grammatikunterricht im Zusammenhang mit der Wahl des Prinzips der Grammatikeinführung.....</b>	<b>37</b>
2.2.1 Die Rolle der Grammatik im Lateinunterricht.....	38
2.2.2 Die Verbindung von Text- und Grammatikarbeit.....	40
2.2.3 Der Primat der Funktion .....	41
2.2.4 Regelwissen und praktische Übersetzungskompetenz.....	42

<b>3</b>	<b>Zwei zentrale Prinzipien der Grammatikeinführung - Das induktive und das deduktive Vorgehen .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>Definition und bisherige Darstellung in der Literatur .....</b>	<b>45</b>
3.1.1	Definition .....	45
3.1.2	Darstellung in der Literatur und die daraus abzuleitenden Thesen.....	47
<b>3.2</b>	<b>Das Ziel der Grammatikarbeit und die Textgrundlage.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>Art und Umfang der Textgrundlage im Detail.....</b>	<b>54</b>
<b>3.4</b>	<b>Unterschiedliche Eignung der Phänomene .....</b>	<b>60</b>
<b>3.5</b>	<b>Kontext und neues grammatisches Phänomen .....</b>	<b>61</b>
<b>3.6</b>	<b>Sozialformenunabhängigkeit und die Rolle der Lenkung.....</b>	<b>62</b>
<b>3.7</b>	<b>Regelfindung und Regelformulierung .....</b>	<b>63</b>
<b>3.8</b>	<b>Umgang mit neuem Wortschatz.....</b>	<b>65</b>
<b>3.9</b>	<b>Angenommene Vor- und Nachteile beider Verfahren .....</b>	<b>66</b>
<b>3.10</b>	<b>Am seidenen Faden: Wann ist ein Vorgehen noch induktiv? .....</b>	<b>68</b>
3.10.1	Induktion und Deduktion – eine ungünstige Wahl der Begrifflichkeiten? .....	69
3.10.2	Das Problem der verschwimmenden Grenzen .....	71
3.10.3	Verschiedene Möglichkeiten von Mischformen .....	75
<b>3.11</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>77</b>
<b>4</b>	<b>Die Vereinbarkeit der beiden Prinzipien mit den Lehrbüchern .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1</b>	<b>Die Spezifik des Lateinischen – Anforderungen an die Lehrbuchtexte unter der Perspektive der Einführung eines neuen grammatischen Themas .....</b>	<b>78</b>
<b>4.2</b>	<b>Aufbau der Lektionen und Lehrbuchtexte unter der Perspektive des grammatischen Prinzips.....</b>	<b>79</b>
<b>5</b>	<b>Konsequenzen für die Wahl des Prinzips der Grammatikeinführung aus der theoretischen Sichtweise .....</b>	<b>83</b>
<b>TEIL II: DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG .....</b>		<b>85</b>
<b>1</b>	<b>Rahmenbedingungen der Untersuchung .....</b>	<b>87</b>
<b>2</b>	<b>Die Entwicklung und die Umsetzung eines funktionalen Unterrichtsmaterials für die Untersuchung .....</b>	<b>92</b>
<b>2.1</b>	<b>Der Aufbau des Materials.....</b>	<b>92</b>
<b>2.2</b>	<b>Die Art und Weise der Konzeption des Materials.....</b>	<b>94</b>
<b>2.3</b>	<b>Begründete Auswahl der zu untersuchenden Phänomene .....</b>	<b>97</b>

<b>3 Die Auswertung der Untersuchung .....</b>	<b>99</b>
<b>3.1 Die Auswertung der einzelnen Phänomene .....</b>	<b>99</b>
3.1.1 Die Auswertung des AcIs .....	99
3.1.2 Die Auswertung des PCs .....	105
3.1.3 Die Auswertung des Abl. Abs. ....	118
3.1.4 Die Auswertung des Irrealis.....	128
3.1.5 Die Auswertung des Gerundiums .....	137
3.1.6 Die Auswertung des Präsens Passivs .....	145
3.1.7 Die Auswertung des Plusquamperfekts .....	151
3.1.8 Die Auswertung des Futurs.....	158
3.1.9 Die Auswertung der Fragen zum Kontext .....	163
3.1.10 Die Auswertung der Tests.....	175
3.1.11 Schlussfolgerungen zur Auswertung der einzelnen Phänomene .....	182
<b>3.2 Die Auswertung übergreifender Fragestellungen .....</b>	<b>189</b>
3.2.1 Die beiden Vorgehensweisen in Abhängigkeit vom Alter der Schüler .....	189
3.2.2 Der motivationale Charakter der induktiven Einführung .....	194
3.2.3 Die induktive Einführung in Abhängigkeit vom Leistungsvermögen der Schüler.....	203
3.2.4 Die induktive Einführung bei komplexen syntaktischen Phänomenen .....	221
3.2.5 Die Art der Textgrundlage und die Bedeutung des Kontextes .....	226
<b>SCHLUSSBETRACHTUNG .....</b>	<b>233</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>241</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>245</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>246</b>
<b>ANHANG.....</b>	<b>252</b>
<b>Tabellen .....</b>	<b>252</b>
<b>Abbildungen.....</b>	<b>253</b>
<b>Verwendete Materialien, Fragebögen und Tests am Beispiel des Abl. Abs.....</b>	<b>332</b>

## **DANKSAGUNG**

Die Idee der empirischen Untersuchung der grammatischen Prinzipien im Lateinunterricht konnte nur durch die tatkräftige Unterstützung, Beratung und Offenheit vieler Lateinkollegen in die Tat umgesetzt werden. Allen Mitwirkenden spreche ich dafür großen Dank aus. Insbesondere gilt dies für Anne Lenzen und ihre Kollegen von der Schillerschule Hannover sowie für Bernhard Brandt und Christiane Warnecke vom Wilhelm-Busch-Gymnasium Stadthagen. Mein herzlicher Dank gilt außerdem Prof. Dr. Peter Kuhlmann, der mich über die weite Distanz betreut hat, sowie meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Ulrike Egelhaaf-Gaiser. Unabhängig von den fachlichen Aspekten habe ich die Entstehung der Arbeit in weiten Teilen meiner Familie zu verdanken, die mir während meines Auslandsaufenthalts bei allen Formalitäten zur Seite gestanden hat.

## **EINLEITUNG**

„Bildung definiert sich zunehmend über empirisch nachprüfbar Output-Orientierung und Ausbildung von Kompetenzen.“<sup>1</sup> Zwar fallen auch die in der Außenwirkung oft positiv hervorgehobenen Schlüsselkompetenzen des Lateinunterrichts wie Genauigkeit, problemlösendes Denken und Ausdauer darunter. Das vorrangige Ziel eines modernen Lateinunterrichts ist aber die Ausbildung von Kompetenzen zum Lesen und Verstehen lateinischer Texte. Um dieses in einem angemessenen Zeitrahmen ohne Frustration der Schülerinnen und Schüler<sup>2</sup> zu erreichen, ist ein effizienter, funktionaler und motivierender Grammatikunterricht von Nöten, bei dem die Lernarrangements optimal für die Lernenden gestaltet sind.

Eine bedeutende Dimension des Grammatikunterrichts, welche schon über Jahrhunderte in der Diskussion steht und den neuesten Erkenntnissen der Didaktik entsprechend stets zwischen ihren Extremen hin- und herpendelt, ist die Frage nach dem Prinzip der Grammatikerarbeitung. Aus den Naturwissenschaften entsprungen bilden die INDUKTION und die DEDUKTION die zwei zentralen Prinzipien des Lateinunterrichts, nach denen neue Grammatik erarbeitet werden kann. „Unter induktivem Verfahren wird im Lateinunterricht (...) verstanden, daß von der Beobachtung von Einzelercheinungen zur Regel geführt wird.“<sup>3</sup> „Das deduktive Verfahren teilt hingegen sofort eine Regel mit, die dann an Erscheinungen zu verifizieren ist.“<sup>4</sup>

Ohne auf konkrete Untersuchungen verweisen zu wollen – bzw. zu können –, besteht traditionell bei Lateindidaktikern der Konsens, dass das induktive Verfahren dem deduktiven vorzuziehen sei.<sup>5</sup> Dabei erfährt das induktive Verfahren solch einen regelrechten „Hype“, dass ein Lehramtskandidat im Referendariat schon eine gehörige Portion Mut aufbringen muss, seinem Ausbilder eine deduktive Grammatikstunde vorzuführen. Denn häufig wird mit einer induktiven Erarbeitung Positives assoziiert, mit einer deduktiven hingegen eher Negatives. Grammatikeinführungen mit einem eingeschränkten Entdeckungsgrad werden schnell als „pseudoinduktiv“ abgetan. Aber wodurch lässt sich diese einseitige Tendenz begründen? Bisher konnte nicht empirisch gezeigt werden, dass das induktive Verfahren wirklich einen größeren Beitrag zur Ausbildung von Kompetenzen im Lateinunterricht leistet. Sicherlich spielen in diesem Zusammenhang theoretische Erkenntnisse aus der pädagogischen

---

<sup>1</sup> Kuhlmann (2009) 9.

<sup>2</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden für beide Geschlechter nur noch der Terminus „Schüler“ verwendet.

<sup>3</sup> Glücklich (1978) 107.

<sup>4</sup> Ebd. (1978) 108. Eine ausführliche Definition der beiden grammatischen Prinzipien folgt in Teil I, Kap. 3.1.1.

<sup>5</sup> Vgl. Kuhlmann (2009) 74, Keip/Doepner (2010) 52 oder Glücklich (1978) 106ff.

Psychologie und Fremdsprachendidaktik eine Rolle, sicherlich können auch Lateinlehrer aus ihrem Pool an Erfahrung schöpfen. Dennoch ist all dies bis heute empirisch wenig fundiert und systematisiert und erlaubt es nicht, zu einem solch negativen Urteil gegenüber einer deduktiven Grammatikerarbeitung zu gelangen. Auch wenn aus lernpsychologischer Sicht Einiges dafür sprechen mag, dass das induktive Verfahren dem deduktiven vorzuziehen sei, bezieht sich dies vorrangig auf eine theoretische Sichtweise. Erfahrungen aus der praktischen Lehrertätigkeit legen hingegen eher die Vermutung nahe, dass sich Didaktiker bisher zu viel von einem induktiven Vorgehen versprochen haben. Die erhoffte positive Reaktion der Schüler auf das „Rätseln“ und „Knobeln“ bleibt nicht selten aus. Über eine tiefere Elaboration der Unterrichtsinhalte können keine Aussagen getroffen werden.

„Während etwa die naturwissenschaftliche Didaktik besonders stark empirisch ausgerichtet ist, arbeitet die Lateindidaktik hauptsächlich inhaltsorientiert und hat in Bezug auf die empirische Forschung noch einen großen Nachholbedarf.“<sup>6</sup> „Es stünde der Lehr-Lern-Forschung und der Instruktionspsychologie gut an, dieses Hin und Her zu verlassen, um durch Forschungen empirisch herauszufinden, wann welches Vorgehen günstiger ist.“<sup>7</sup>

Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, dieses Defizit aufzuarbeiten, indem die vorrangig theoretisch angenommenen Vermutungen zur Bevorzugung des einen Verfahrens empirisch untersucht werden. Als empirischer Ansatz wurde ein unterrichtliches Experiment gewählt, bei dem ausgewählte grammatische Phänomene entweder nach dem induktiven oder dem deduktiven Prinzip eingeführt wurden. In einer retrospektiven Umfrage sollten die teilnehmenden Schüler anschließend das jeweilige Prinzip beurteilen. Neben der subjektiven Sicht wurden die tatsächlich erworbenen Kenntnisse anhand eines Tests überprüft, dessen Schwerpunkt in der Übersetzungskompetenz lag. Da es ausschließlich um den Erwerb von Kenntnissen unbekannter grammatischer Phänomene ging, nahmen an der Untersuchung nur Schüler der Jahrgänge 6 bis 9 teil.

Durch die Untersuchung soll überprüft werden, ob das induktive Vorgehen dem deduktiven tatsächlich in allen Belangen vorzuziehen ist. Da jedoch eine solch generelle Aussage selten einer empirischen Untersuchung in jeder Hinsicht standhält, muss zusätzlich geprüft werden, ob sie nicht zumindest in Teilen bestätigt werden kann. Dabei spielen sowohl die Lern- und Behaltensleistung und die Übersetzungskompetenz als auch motivationale Aspekte eine Rolle.

---

<sup>6</sup> Kuhlmann (2009) 13.

<sup>7</sup> Klauer/Leutner (2007) 10.



Auch wenn diesbezüglich schon Untersuchungen zu den modernen Fremdsprachen vorliegen<sup>8</sup>, lassen sich die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf die Alten Sprachen übertragen. Das Ziel der Arbeit ist es daher, die theoretische Ebene zu verlassen und speziell für das Fach Latein durch Zahlen und Fakten darzulegen, dass die induktive Grammatikerarbeit eben doch nicht „hält, was sie verspricht“. Diese Annahme erweist sich nur unter gewissen Einschränkungen, die sich auf die Altersgruppe von Schülern, auf bestimmte Leistungsstärken und bestimmte morphologische oder syntaktische Phänomene beziehen, als gültig. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, den Lateinunterricht in Zukunft noch schülerorientierter gestalten zu können, wie es Nickel und Zanini in ihrem Aufsatz zum effizienten Grammatikunterricht fordern.<sup>9</sup>

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen vorgeschalteten theoretischen Teil und einen zweiten empirischen Teil. Im ersten Teil der Arbeit werden die beiden grammatischen Prinzipien ausgehend von pädagogisch-psychologischen Argumenten und Aspekten der Fremdsprachendidaktik bis hin zu ihrer Vereinbarkeit mit den Zielen des Lateinunterrichts analysiert. Das darauf folgende Kapitel 3 kann als Kern der theoretischen Auseinandersetzung mit den beiden Prinzipien gesehen werden. Neben einer expliziten Definition werden die für die Arbeit zentralen Thesen angeführt, die im Allgemeinen angenommen werden und im zweiten Teil empirisch zu überprüfen sind. Ferner wird an dieser Stelle die Auffassung Eikebooms, der sich schon vor mehr als dreißig Jahren intensiv mit dem induktiven Vorgehen – vorrangig auf theoretischer Ebene – befasst hat, kritisch betrachtet. Nach der Darstellung des potenziellen Einflusses der Lehrbücher auf die Wahl des grammatischen Prinzips folgt in Kapitel 5 eine Zusammenfassung der Erkenntnisse hinsichtlich der grammatischen Prinzipien, wodurch deutlich wird, dass das induktive Vorgehen aus theoretischer Sicht zu einer besseren Lern- und Behaltensleistung führen müsste als das deduktive.

Die theoretischen Überlegungen des ersten Teils werden anschließend in dem zweiten Teil der Arbeit empirisch geprüft. Nach der Darstellung der Rahmenbedingungen, unter denen die Untersuchung stattgefunden hat, in Kapitel 1 und der Erläuterung der Materialien, die ihr zugrunde gelegen haben, in Kapitel 2 folgt in Kapitel 3 die Präsentation der Untersuchungsergebnisse. Dabei wird die Auswertung zunächst vertikal für jedes einzelne Phänomen vorgenommen. Anschließend werden die Ergebnisse zu den übergreifenden Fragestellungen, die sich auf die im ersten Teil dargelegten Thesen beziehen, diskutiert. Es wird unter anderem auf den Zusammenhang der grammatischen Prinzipien mit dem Alter der Schüler, dem Leistungsvermögen, der Motivation und der Art der Phänomene eingegangen.

---

<sup>8</sup> Siehe dazu El-Banna (1985) für das Fach Englisch oder Schlak (2003) für Deutsch als Fremdsprache.

<sup>9</sup> Nickel/Zanini (2003) 2.

Dieses zentrale Kapitel der Arbeit mündet in der Schlussbetrachtung. In dieser findet eine abschließende Beurteilung der Fragestellung statt, ob das induktive Vorgehen grundsätzlich vorzuziehen sei, wodurch letztlich die Diskrepanz zwischen der Theorie und Praxis verdeutlicht wird.

# TEIL I: THEORETISCHE ANSÄTZE

## 1 Lerntheoretische Grundlagen der pädagogischen Psychologie und ihr Einfluss auf die Wahl des Prinzips der Grammatikeinführung

Dass die induktive Vorgehensweise der deduktiven grundsätzlich vorzuziehen sei – darin sind sich renommierte Didaktiker durchaus einig.<sup>10</sup> Dieser Auffassung liegen neben eigenen Unterrichtserfahrungen aus theoretischen Modellen erwachsene Begründungen und Annahmen zugrunde, welche im zweiten Teil der Arbeit empirisch untersucht werden sollen. Um diese Begründungen nachvollziehen und herleiten zu können, muss man zunächst den spezifischen Bereich der Grammatikerarbeitung verlassen und sich auf eine allgemeinere Ebene begeben: „In kaum einem Bereich des kognitiven Lernens werden heute didaktische Entscheidungen ohne Berücksichtigung dessen getroffen, was die pädagogische Psychologie zur Entwicklung des begrifflichen Denkens im Kindes- und Jugendalter zu sagen hat.“<sup>11</sup> „Für die Didaktik wird der Weg einfacher und kürzer, wenn sie sich bei der Psychologie des Lernens Rat sucht.“<sup>12</sup> Auch für den Fall der Grammatikerarbeitung ist dies funktional, denn „das Lernen sprachlichen Materials und dessen Speicherung im Gedächtnis unterliegt allgemeinen Lerngesetzmäßigkeiten.“<sup>13</sup>

Da dem Lernen an sich, aber auch den Gedächtnismodellen unterschiedliche Theorien zugrunde liegen, sollen diese im Folgenden kurz vorgestellt werden. Für dieses Kapitel ergibt sich als zentrale Fragestellung, welchen potenziellen Einfluss die beschriebenen Lerntheorien und Gedächtnismodelle auf die beiden grammatischen Prinzipien haben. Auch weitere relevante pädagogisch-psychologische Aspekte wie insbesondere die Motivation sollen im Hinblick auf die Grammatikerarbeitung diskutiert werden. Dadurch wird nachvollziehbar, weshalb das induktive Verfahren aus lerntheoretischer Sicht dem deduktiven klar vorgezogen wird.

### 1.1 Auffassungen von Lernen

Es ist nicht nur entscheidend zu berücksichtigen, was unter Lernen im Allgemeinen zu verstehen ist, welche Prozesse im Gehirn ablaufen und wie diese Prozesse durch die eine oder die andere Art der Grammatikerarbeitung unterstützt werden können; vielmehr ist es von grundsätzlicher Bedeutung zu erkennen, welche Lerntheorie den Argumentationen überhaupt

---

<sup>10</sup> Vgl. Kuhlmann (2009) 74, Keip/Doepner (2010) 52 oder Glücklich (1978) 106ff.

<sup>11</sup> Haueis (1981) 75.

<sup>12</sup> Eikeboom (1970) 79.

<sup>13</sup> Schönflug (1995) 55.

zugrunde liegt. „In der Psychologie ist das Lernen zwar der meist untersuchte Gegenstand, aber eine einheitliche Definition des Lernens gibt es nicht, denn der jeweilige lerntheoretische Hintergrund beeinflusst Sichtweise und Schwerpunktsetzung dessen, was unter dem Begriff ‚Lernen‘ verstanden wird.“<sup>14</sup> Gerade deswegen ist es unabdingbar, sich mit den unterschiedlichen Auffassungen von Lernen und ihrer Relevanz für das schulische Lernen – hier insbesondere für die Grammatikerarbeitung im Lateinunterricht (LU) – auseinanderzusetzen, um überhaupt in der Lage zu sein, einen Standpunkt einzunehmen und Aussagen beurteilen zu können.

Bei Kiesel und Koch wird Lernen als ein Prozess beschrieben, „der als Ergebnis von Erfahrungen relativ langfristige Änderungen im Verhaltenspotential erzeugt“.<sup>15</sup> Diese recht allgemein gehaltene und weitgehend akzeptierte Definition macht deutlich, dass es beim Lernen um die Möglichkeit einer Änderung im Verhalten geht, die sichtbar gemacht werden kann, wobei kurzfristige Änderungen wie Ermüdung oder Ähnliches ausgeschlossen werden. Bei körperlichem Wachstum und Reifung handelt es sich nicht um Lernen, da Lernen ein Ergebnis von Erfahrungen ist.<sup>16</sup> Und gerade die Erfahrungen sind es, auf die eine Lehrkraft durch ihre Unterrichtsgestaltung allgemein, insbesondere aber durch die Art und Weise ihrer Instruktion Einfluss zu nehmen vermag. Daher ist es von Interesse herauszufinden, durch welche Art von Instruktion die Erfahrungen so einprägsam sind, dass sie einen Lernprozess auslösen können.

Weitere Definitionen des Lernens lassen sich unterdessen meist auf eine der drei Sichtweisen zurückführen, die das Verständnis von Lernen und Lehren im vorigen Jahrhundert gekennzeichnet haben<sup>17</sup>: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus.

### **1.1.1 Die behavioristische Sichtweise**

Auf die behavioristische Lerntheorie, die in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts dominierte, soll an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden, da sie kaum einen Einfluss auf die Art der Grammatikerarbeitung haben wird: Aus heutiger Sicht ist die behavioristische Lehr-Lern-Theorie zwar beim Lernen von Emotionen und Affekten wirksam; sie spielt aber praktisch keine Rolle mehr, wenn es um Vermittlung von Wissen und Können geht.<sup>18</sup> Ferner blendet sie gerade die Dinge aus, denen in dieser Arbeit ein großer Raum zugemessen wird, nämlich den Lernenden und den internen Prozessen, die im Gehirn ablaufen. Im

---

<sup>14</sup> <http://www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PKGG/Geschichte/GeschichtsDidaktik/uploads/731225303898.pdf?PHPSESSID=ur2jr5dg4nmb3urd2o7g92reaav2aohl>. 16.7.2013; 12:40.

<sup>15</sup> Kiesel/Koch (2012) 11.

<sup>16</sup> Vgl. ebd. (2012) 11f.

<sup>17</sup> Vgl. Klauer/Leutner (2007) 7.

<sup>18</sup> Vgl. ebd. (2007) 8.

Behaviorismus wird Lernen als Erwerb richtiger Reaktionen auf entsprechende Reize gesehen<sup>19</sup>, wobei die Häufigkeit des Auftretens durch eine positive oder negative Verstärkung reguliert werden kann. Der Lernende ist dabei ein passiver Rezipient.

### 1.1.2 Die kognitivistische Sichtweise

„In den fünfziger und sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts setzte sich in der Psychologie die kognitive Wende durch.“<sup>20</sup> Nach Schönplflug wurden zunächst alle Lerntheorien als kognitiv bezeichnet, die über die Vorstellung einer Reiz-Reaktions-Verknüpfung hinausgingen.<sup>21</sup> Kognitivistische Verfahren betrachten Lernen aus der Sicht der Struktur und der Prozesse des Gehirns, wobei das Gehirn als geschlossenes, sich selbst organisierendes System der Informationsverarbeitung gesehen wird.<sup>22</sup> Die Prozesse, die beim Lernenden ablaufen, werden demnach im Gegensatz zum Behaviorismus nicht mehr als „Black Box“ betrachtet. Im Gegenteil: Sie sind gerade das Objekt der Untersuchung. Damit rückt der Lernende vermehrt in den Mittelpunkt, wobei der zentrale Aspekt kognitivistischer Theorien deutlich wird: Lernende sind nicht mehr passive Rezipienten; sie verarbeiten aktiv Informationen und erwerben dadurch Kenntnisse.<sup>23</sup> „Um die Bedeutung des aktiven Anteils der Lernenden am Lernprozess hervorzuheben, wurde später vielfach formuliert, Lernende seien Konstrukteure ihres Wissenserwerbs. Es wurde sogar in der Entwicklungs- und Instruktionspsychologie Mode, sich zu einer solchen konstruktivistischen Konzeption zu bekennen.“<sup>24</sup> Auch wenn beide Strömungen durch den Grundsatz der Erforschung von Prozessen der Wahrnehmung, des Denkens und der Erinnerung eng miteinander verwoben sind und es häufig sogar schwierig ist, zwischen aktivem Rezipienten und Konstrukteur zu unterscheiden<sup>25</sup>, sollen sie dennoch an dieser Stelle einmal losgelöst voneinander betrachtet werden, da sie häufig – gewissermaßen als allgemeineres Analogon – zur deduktiven und induktiven Grammatikerarbeitung angesehen werden.

Bei den kognitivistischen Ansätzen wird der Prozess des Wissenserwerbs im engeren Sinne als ein Prozess der Informationsverarbeitung definiert, der eindeutig beschreibbar und steuerbar ist.<sup>26</sup> Diese äußere Steuerbarkeit des Lernens hat der Kognitivismus mit dem Behaviorismus gemein.<sup>27</sup> Es herrscht der Primat der Instruktion. Alle Bemühungen richten

---

<sup>19</sup> Vgl. ebd. (2007) 8.

<sup>20</sup> Ebd. (2007) 8.

<sup>21</sup> Vgl. Schönplflug (1995) 53.

<sup>22</sup> Vgl. Roche (2005) 18.

<sup>23</sup> Vgl. Klauer/Leutner (2007) 8.

<sup>24</sup> Ebd. (2007) 8.

<sup>25</sup> Vgl. ebd. (2007) 7f.

<sup>26</sup> Vgl. Rustemeyer (2004) 112.

<sup>27</sup> Vgl. Roche (2005) 18.

sich auf die optimale Gestaltung dieser Instruktion.<sup>28</sup> Lehrer wollen das Wissen so vermitteln, dass es am Ende kognitiv ähnlich im Kopf der Schüler repräsentiert ist.<sup>29</sup> Das fertige Produkt wird quasi „von einem Kopf in einen anderen übertragen“, wo es gespeichert wird und jederzeit abrufbar ist.

### **1.1.3 Die konstruktivistische Sichtweise**

„Vermitteln kann man eine Mietwohnung oder vielleicht sogar eine Heirat. ‚Stoff‘ jedenfalls kann man nicht vermitteln.“<sup>30</sup> Konstruktivisten sind der Auffassung, dass Wissen nicht einfach vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen werden kann. Wissen ist keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine Konstruktion des Lernenden. „Jeder lernt auf seine Weise; und jeder lernt auch auf seine Weise und ebengenau dasjenige, was in das Gefüge seiner Synapsengewichte am besten passt.“<sup>31</sup> – Folglich sind Lernergebnisse persönliche Konstrukte, die sich von den Konstrukten anderer unterscheiden; sie decken sich auch nicht mit den Erwartungshaltungen der Unterrichtenden.<sup>32</sup> Dadurch, dass der Lehrende beim Wissenserwerb als Konstruktion keinen direkten Einfluss auf den Lernenden hat, wird den Lernenden eine größere Verantwortung für ihr Lernen beigemessen.<sup>33</sup> Ferner setzt konstruktivistisches Arbeiten eine eigene, relativ starke Arbeitsmotivation der Lernenden voraus.<sup>34</sup> „Wie viel die einzelnen lernen und was sie lernen – Richtiges oder Falsches – wird dann in stärkerem Maße auch den Lernenden selbst zuzuschreiben zu sein.“<sup>35</sup> Konstruktivistische Ansätze verfolgen demzufolge ein selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen, was sich in der konkreten Umsetzung des Unterrichts auch in der Bevorzugung von entdeckenden Verfahren widerspiegelt.<sup>36</sup> Streng genommen würde ein striktes Verfolgen konstruktivistischer Ansichten für den Sprachunterricht bedeuten, dass die entsprechenden Lernumgebungen praktisch nur in der fremdsprachigen Kultur gegeben sind.<sup>37</sup> Unter den Lateinlehrern könnte es daher überhaupt keine strikten Konstruktivisten im eigentlichen Sinne geben, da Latein aufgrund seiner Spezifika nicht durch Immersion gelernt werden kann.

---

<sup>28</sup> Vgl. Rustemeyer (2004) 112.

<sup>29</sup> Vgl. ebd. 112.

<sup>30</sup> Spitzer (2007) 417.

<sup>31</sup> Ebd. (2007) 417.

<sup>32</sup> Vgl. Wolff (2002) 88. Radikale Konstruktivisten gehen sogar so weit, dass für sie jedes scheinbare Erkennen von Welt auf subjektiver Konstruktion und Interpretation beruhe (De-Ontologisierung von Welt). Vgl. Rustemeyer (2004) 113 und Wolff (2002) 10.

<sup>33</sup> Vgl. Klauer/Leutner (2007) 163.

<sup>34</sup> Vgl. Roche (2005) 23.

<sup>35</sup> Klauer/Leutner (2007) 9.

<sup>36</sup> Vgl. Klauer/Leutner (2007) 9.

<sup>37</sup> Vgl. Roche (2005) 21.

#### 1.1.4 Zusammenfassung

Aus der Darstellung der drei Lerntheorien lässt sich Folgendes schließen:

- *Schon allein die persönliche grundsätzliche Auffassung von Lernen – ohne überhaupt die im Gehirn ablaufenden Prozesse im Detail zu betrachten – hat einen Einfluss auf die Wahl des Prinzips der Grammatikerarbeitung.*
- *Nur wer der Grundüberzeugung ist, dass eine direkte Vermittlung von Wissen durch einen Lehrenden möglich ist, wird eine Grammatikerarbeitung für zielgerichtet und funktional erachten, bei der dem Schüler von Anfang an ein „fertiges Produkt“ an Regeln präsentiert wird.*
- *Geht man hingegen davon aus, dass der Lerner selbst ohne eine Steuerbarkeit von außen neue kognitive Konstruktionen aufbauen und schon existierende umgestalten muss<sup>38</sup>, wird man sich mit einer induktiven Grammatikerarbeitung deutlich mehr identifizieren können als mit einer deduktiven.*
- *Durch das induktive Verfahren müsste genau diesem aktiven Aufbau individueller Konstruktionen durch das Abstrahieren von Beispielen, welches in der Formulierung einer eigenen Regel mündet, Rechnung getragen werden.*

Auch Klauer und Leutner sind der Auffassung, dass Entscheidungen für das eine oder andere Extrem vielfach philosophisch-anthropologisch oder durch anzustrebende Erziehungsstile begründet würden. Ihrer Meinung nach ist es jedoch zweckmäßiger, solche Entscheidungen auf die nachgewiesenen Effekte der einzelnen Verfahren zu gründen<sup>39</sup> und sich nicht a priori der einen oder anderen Auffassung anzuschließen. „Solche nahezu ideologischen Vorentscheidungen bringen indes wenig und werden von einer nachfolgenden Forschergeneration meist wieder verworfen. Es stünde der Lehr-Lern-Forschung und der Instruktionspsychologie gut an, dieses Hin und Her zu verlassen, um durch Forschungen empirisch herauszufinden, wann welches Vorgehen günstiger ist.“<sup>40</sup>

#### 1.2 Gedächtnismodelle

Bevor genau diese Forderung von Klauer/Leutner in dem zweiten, empirischen Teil der Arbeit umgesetzt werden soll, werden an dieser Stelle der Aufbau und die im Gehirn ablaufenden Prozesse eingehender und unabhängig von der Bevorzugung einer bestimmten Lerntheorie betrachtet. Denn es stellt sich die zentrale Frage, ob man aufgrund gesicherter psychologischer Erkenntnisse schließen kann, dass Schüler durch die eine oder andere Vorgehensweise neue Grammatik besser erlernen. Folglich ist zu überprüfen, ob – unter

---

<sup>38</sup> Vgl. Roche (2005) 20.

<sup>39</sup> Vgl. Klauer/Leutner (2007) 178.

<sup>40</sup> Klauer/Leutner (2007) 10.

Berücksichtigung der anfangs dargestellten Auffassung von Didaktikern – die positive Beurteilung der induktiven Grammatikerarbeit überhaupt, zumindest aus lerntheoretischer Sicht, gerechtfertigt ist.

In der kognitiven Psychologie konkurrierten lange Zeit zwei Modelle der Informationsverarbeitung miteinander, das sogenannte Multi-Speicher-Modell der Informationsverarbeitung von Atkinson und Shiffrin und das Modell der elaborativen Verarbeitung von Craik und Lockhart.<sup>41</sup>

Beim Multi-Speicher-Modell geht man von drei funktional getrennten Speichern aus, vom sensorischen Gedächtnis, vom Kurzzeitgedächtnis und vom Langzeitgedächtnis. Über die Sinneswahrnehmung gelangen Reize zunächst in das sensorische Gedächtnis, welches zwar von großer Kapazität ist, aber die aufgenommenen Informationen nur für eine sehr kurze Zeitspanne speichern kann. Da Menschen zu jedem Zeitpunkt einer großen Menge von neuen Reizen ausgesetzt sind, ist die kurze Speicherdauer keine „negative Eigenschaft“ des sensorischen Gedächtnisses, sondern vielmehr ein Schutz vor Reizüberflutung und Überlastung des Gehirns. Sollen Informationen jedoch erhalten bleiben, wie es beim Wissenserwerb der Fall ist, müssen diese in das Kurzzeitgedächtnis überführt werden. Welche Informationen dorthin gelangen, wird durch Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsprozesse bestimmt.<sup>42</sup> Diese Selektionsfunktion der Aufmerksamkeit lässt einen ersten Ansatzpunkt hinsichtlich einer effektiven Art der Grammatikerarbeit zu: Je mehr Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand gelenkt wird, umso wahrscheinlicher ist es, dass er vom sensorischen Gedächtnis in das Kurzzeitgedächtnis gelangt und damit überhaupt gelernt werden kann.

Wie erzeugt man aber eine möglichst große Aufmerksamkeit bei der Grammatikerarbeit? Nach Spitzer muss eine Sache vergleichsweise neu und interessant sein, damit sie unsere schnell lernende Hirnstruktur aufnimmt.<sup>43</sup> Die Neuigkeit der Sache ist sowohl bei einer induktiven als auch einer deduktiven Grammatikerarbeit gegeben. Inwiefern die eine Erarbeitungsform die Sache interessanter macht als die andere, kann am besten durch Befragung von Schülern ermittelt werden. Anzunehmen ist, dass sich diesbezüglich die induktive Erarbeitungsform aufgrund ihrer „Knobeigenschaften“ als vorteilhaft erweist.

Ist eine Information in das Kurzzeitgedächtnis gelangt, wird der Gedächtniseintrag dort solange aufrecht erhalten, bis er gelöscht oder ersetzt wird oder in das Langzeitgedächtnis überführt wird.<sup>44</sup> Allgemein spricht man bei der Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses von

---

<sup>41</sup> Vgl. Wolff (2002) 36 und Schönflug (1995) 54.

<sup>42</sup> Vgl. Gruber (2011) 13.

<sup>43</sup> Vgl. Spitzer (2007) 34.

<sup>44</sup> Vgl. Gruber (2011) 13.



7+/-2 Chunks und einer Dauer des Aufrechterhaltens von bis zu zwanzig Sekunden.<sup>45</sup> Da man beim Prozess des Aufrechterhaltens von Informationen auch vom erhaltenden Wiederholen spricht und es sogar mit dem repetierenden innerlichen Vorsprechen einer Telefonnummer vergleicht<sup>46</sup>, könnte man annehmen, dass sich an dieser Stelle des Lernprozesses vor allem deduktiv dargebotene Tabellen mit neuen Formen als vorteilhaft erweisen. Andererseits kann die Aufmerksamkeit aber auch durch intensives Nachdenken beim Abstrahieren einer Regel aufrechterhalten werden.<sup>47</sup>

Viel bedeutsamer für das Lernen allgemein, aber auch für das Erlernen neuer Grammatik ist das Langzeitgedächtnis. Denn nach Gruber ist das Kurzzeitgedächtnis nicht einmal ein zwingender Zwischenschritt auf dem Weg vom sensorischen Gedächtnis in das Langzeitgedächtnis.<sup>48</sup> Das Langzeitgedächtnis, dem eine praktisch unbegrenzte Kapazität zugesprochen wird, ist in ein deklaratives (= explizites) und ein non-deklaratives (= implizites) Gedächtnis unterteilt.<sup>49</sup> Im episodischen Teil des deklarativen Gedächtnisses werden persönliche Erlebnisse abgespeichert; die Gedächtnisspur besteht aus den verschiedenen Merkmalen einer Erinnerung. Schafft man es demnach, die Grammatikerarbeitung zu einem persönlichen Erlebnis der Schüler zu machen, werden diese im episodischen Teil gespeichert. Denkbar wären spielerische Lernformen oder computerunterstützte Lernumgebungen sowohl bei induktiver als auch deduktiver Vorgehensweise. Dabei werden Emotionen und Affekte der Schüler angesprochen. Aber auch in anderer Hinsicht können die Schüler vor allem bei der induktiven Erarbeitung emotional berührt werden: Entweder durch Freude und das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei einer erfolgreichen Bewältigung oder durch Frustration und Minderung des Selbstwertgefühls beim Scheitern. Beim induktiven Vorgehen werden diese Extreme höchstwahrscheinlich häufiger angenommen, als es beim deduktiven Vorgehen der Fall ist.

Handelt es sich bei den Informationen nicht um persönliche Erlebnisse, sondern um Weltwissen und insbesondere um Sprache, ist dafür der semantische Teil des deklarativen Gedächtnisses zuständig. Dort ist das Wissen in verschiedenen Kategorien durch einen Prototypen repräsentiert, wobei die Kategorien in einem semantischen Netzwerk verknüpft sind. Für die Grammatikerarbeitung erschließt sich daraus die besondere Bedeutung der Aktivierung des Vorwissens, um die neuen Inhalte schnell und sicher in die richtige Kategorie

---

<sup>45</sup> Vgl. ebd. (2011) 37.

<sup>46</sup> Vgl. ebd. (2011) 13f.

<sup>47</sup> Nach Baddeley lässt sich das Kurzzeitgedächtnis noch weiter in eine phonologische Schleife, einen räumlich-visuellen Notizblock, eine zentrale Exekutive und einen episodischen Puffer unterteilen (Vgl. Gruber (2011) 38ff.). Diese Trennung von auditiven und räumlich-visuellen Aspekten scheint die Bedeutung des mehrkanaligen Lernens aufgrund einer möglichen doppelten Kodierung zu unterstützen. Dies ist aber unabhängig von der Wahl der Erarbeitungsform.

<sup>48</sup> Vgl. Gruber (2011) 31f.

<sup>49</sup> Vgl. ebd. 52ff.

einordnen zu können. Wenn das Wissen durch unbewusst ausgebildete, subjektive Prototypen gewisser Kategorien im Langzeitgedächtnis repräsentiert wird, zeigt dies recht deutlich, dass das Gehirn selbst auch „induktiv“ arbeitet und anhand von Beispielen bestimmte Prototypen abstrahiert. Von daher würde es sich mit großer Wahrscheinlichkeit als vorteilhaft erweisen, dem Gehirn von Anfang an eine Reihe von Beispielen zu geben und es sich eigenständig seine Kategorien mit ihren Prototypen bilden zu lassen, da das Wissen auf diese Weise wahrscheinlich sicherer kodiert wird, als wenn vorgegebene Kategorien wieder umstrukturiert werden müssten.

Beim non-deklarativen Gedächtnis ist für das schulische Lernen vor allem das prozedurale Gedächtnis von Bedeutung; in ihm werden motorische Fertigkeiten, automatisierte Fertigkeiten und Verhaltensroutinen gespeichert.<sup>50</sup> Das Besondere an den non-deklarativen Gedächtnisinhalten ist, dass der Zugriff auf sie unbewusst, automatisch und ohne Willensanstrengung geschieht.<sup>51</sup> Daher benötigt der Abruf non-deklarativer Gedächtnisinhalte deutlich weniger Aufmerksamkeitsressourcen als der Abruf deklarativer Gedächtnisinhalte. Auch wenn Sprache allgemein zum deklarativen Wissen gezählt wird, scheinen grammatikalische Regeln durchaus als non-deklarativer Gedächtnisinhalt gespeichert werden zu können.<sup>52</sup> „Der größte Teil unserer sprachlichen Kompetenz ist vielmehr in uns gerade nicht sprachlich vorhanden, sondern besteht in Können, nicht aber in Wissen.“<sup>53</sup> Folglich müsste man sich für den Lateinunterricht fragen, bei welchen grammatikalischen Phänomenen es nötig ist, dass Schüler die Regeln explizit formulieren können, und bei welchen es ausreicht, sie implizit anwenden zu können. In den letzten Jahren hat sich die lateinische Fachdidaktik zwar schon deutlich offener gegenüber dem impliziten Wissen gezeigt, indem der Funktion größere Bedeutung als der Form eingeräumt worden ist<sup>54</sup> und sich das horizontale Prinzip immer mehr gegenüber dem vertikalen durchgesetzt hat.<sup>55</sup> Wenn die zentralen Ziele des Lateinunterrichts das richtige Verstehen, Übersetzen und Interpretieren lateinischer Texte sind<sup>56</sup>, müsste man sich überlegen, ob nicht der Großteil der Grammatiken immer noch einer radikalen „Entschlackung“ bedürfe. Denn durch den impliziten Zugriff könnten enorme Aufmerksamkeitsressourcen gespart werden<sup>57</sup>, ohne dass die

---

<sup>50</sup> Weitere Teile des non-deklarativen Gedächtnisses werden durch das perzeptuelle Repräsentationssystem (Dieses liefert Informationen über Form und Struktur von Reizen.), die Klassische Konditionierung und Non-assoziative Lernformen (wie Habituation und Sensitivierung) gebildet. Vgl. Gruber (2011) 52.

<sup>51</sup> Vgl. Gruber (2011) 69.

<sup>52</sup> Dass Verben, deren Infinitiv auf ‚-ieren‘ enden, das Partizip II ohne ‚ge-‘ bilden, hätten wohl die meisten Menschen nicht explizit formulieren können; implizit wussten sie es aber, weil sie es korrekt bilden konnten. Vgl. Gruber (2011) 52.

<sup>53</sup> Spitzer (2007) 60.

<sup>54</sup> Siehe Keip/Doepner (2010) 41 und Kuhlmann (2014) 39.

<sup>55</sup> Dazu auch Kuhlmann (2009) 75.

<sup>56</sup> Nach Kuhlmann (2014) 8.

<sup>57</sup> Vgl. Gruber (2011) 67.

Übersetzungskompetenz der Schüler eingeschränkt würde. Verführe man in dieser Hinsicht konsequenter, könnte meines Erachtens das induktive Verfahren effektiver eingesetzt werden, als es jetzt der Fall ist. Denn nicht selten ist es der Fall, dass Schüler, obwohl sie eine induktive Grammatikeinführung erfolgreich durchgeführt und sich ihre eigene Regel formuliert haben, anschließend von der Lehrkraft erwarten, dass sie erneut eine vollständige und korrekte Regel formuliert, um sie für die Klassenarbeit auswendig zu lernen. Für eine angemessene Übersetzung wäre ihre eigene Regel jedoch vollkommen ausreichend.

Außerdem ist erwähnenswert, dass Gedächtnisinhalte nicht von Anfang an non-deklarativ gewesen sein müssen.<sup>58</sup> Zu fragen wäre, ob der Lateinunterricht durch das Üben und Wiederholen bestimmter deklarativer Inhalte dafür sorgen könnte, dass diese im prozeduralen Gedächtnis abgespeichert werden. Im Fall der Grammatikerarbeit könnte man sich unter Umständen ein klar gegliedertes Schema vorstellen, um häufig auftretende Unsicherheiten hinsichtlich der Arbeitsschritte bei einem induktiven Verfahren zu vermeiden.

Insgesamt lässt sich der Gedächtnisprozess in drei Phasen einteilen: Nach dem ersten Abspeichern der Informationen (Enkodierung) muss der Stimulus nach dem Ende der Präsentation im Gedächtnis solange aufrechterhalten werden, bis sich eine Gedächtnisspur gefestigt hat (Retention/Konsolidierung); anschließend muss die Information wieder verfügbar gemacht werden (Abruf).<sup>59</sup> „Konsolidierungsprozesse beruhen auf der Ebene einzelner Synapsen auf der Veränderung der Gewichtung synaptischer Verbindungen und dem Wachstum neuer synaptischer Verbindungen.“<sup>60</sup> Das bedeutet, je mehr synaptische Verbindungen zwischen den neuen Inhalten und dem Vorwissen vorhanden sind und je stärker diese sind, desto erfolgreicher ist der Lernprozess gewesen. Verfechter der elaborativen Verarbeitungstheorie nehmen dies als Grundprinzip ihres Modells. Sie gehen nicht von funktional getrennten Speichern aus, sondern von Verarbeitungsebenen. „Je mehr Verarbeitungsebenen eine Information durchlaufen hat, umso länger wird sie behalten.“<sup>61</sup> Dabei finden auf einer oberflächlichen Ebene vorrangig sensorische Verarbeitungsprozesse statt, auf einer tieferen Ebene eher semantische. Tiefer verarbeitete Reize werden besser enkodiert, was bei einem späteren Abruf zu einer besseren Gedächtnisleistung führt.<sup>62</sup> Um welches ein komplexes Konstrukt es sich hierbei handelt, wird durch weitere Faktoren, welche

---

<sup>58</sup> Vgl. ebd. (2011) 69.

<sup>59</sup> Vgl. ebd. (2011) 77.

<sup>60</sup> Ebd. (2011) 93.

<sup>61</sup> Schönplflug (1995) 54.

<sup>62</sup> Vgl. Gruber (2011) 84.

die Verarbeitungsebene bestimmen, deutlich: Aufmerksamkeitsintensität, Informationsintensität, Zeitdruck, Vertrautheit, Wichtigkeit der Information für den Lernenden.<sup>63</sup>

„Das Multi-Speicher-Modell stellt keine kausale Beziehung zwischen Verarbeitungstiefe und Behaltensniveau her, das Modell der elaborativen Verarbeitung schon.“<sup>64</sup>

➤ *Auch wenn es sich mit dem Multi-Speicher-Modell und dem Modell der elaborativen Verarbeitung um zwei unterschiedliche Gedächtnismodelle handelt, ändert sich dadurch der Einfluss der Art der Grammatikerarbeit kaum, da bei beiden Modellen die Vorteile, die man beim induktiven Verfahren bezüglich der Aufmerksamkeitsintensität annehmen kann, zum Tragen kommen.*

Lediglich bei der Informationsintensität könnte man vermuten, dass diese durch die Vorgabe der Regeln beim deduktiven Verfahren höher ist. Da jedoch nicht geklärt ist, in welchem Wirkungsverhältnis die Faktoren zueinander stehen, wird es schwierig, konkretere Aussagen zu machen. Folgendes scheint jedoch auf der Hand zu liegen: „Je intensiver wir uns mit Inhalten beschäftigen, desto eher hinterlassen sie Spuren im Gedächtnis...Je mehr, je öfter, je tiefer, desto besser für das Behalten.“<sup>65</sup>

Auch wenn Informationen im Gehirn verarbeitet worden sind, kommt es vor, dass diese nicht abgerufen werden können. Dazu sind verschiedene Theorien des Vergessens aufgestellt worden: Einerseits kann es sein, dass ein Gedächtnisinhalt gar nicht erst enkodiert worden ist; im engeren Sinne handelt es sich dabei aber nicht um Vergessen. Ein anderer Hinderungsgrund für den Abruf besteht in der Spurenerfalltheorie: „Bei der Zerfalltheorie gilt die seit der Enkodierung verstrichene Zeit als bestimmender Faktor für den Umfang an Information, die vergessen wird. Vergessen wird als ein passiver Prozess aufgefasst, während dessen eine Gedächtnisspur verblasst.“<sup>66</sup> Zum einen lassen sich durch diese Theorie Folgerungen für Zeitpunkt und Umfang an Übungen ableiten; zum anderen hängt das Nicht-Vergessen aber auch mit der oben genannten möglichst tiefen Verarbeitung zusammen, um eine ausgeprägte Gedächtnisspur aufzubauen. Wenn jedoch die Gedächtnisspur im Gehirn noch vorhanden ist und die Information trotzdem nicht abgerufen werden kann, handelt es sich entweder um Interferenz oder Nichtzulänglichkeit.<sup>67</sup> Bei der Interferenz stören sich schon vorhandene und neue Informationen in irgendeiner Form und blockieren den Abruf. Wichtig ist es daher, das Vorwissen zu aktivieren, aber auch gleichzeitig die neuen Informationen von diesem abzugrenzen. Wenn Informationen unter einem anderen Etikett abgespeichert werden

---

<sup>63</sup> Vgl. Schönplflug (1995) 54.

<sup>64</sup> Wolff (2002) 40.

<sup>65</sup> Spitzer (2007) 6.

<sup>66</sup> Gruber (2011) 105.

<sup>67</sup> Häufig spricht man auch von „trägem Wissen“.

als durch einen Abrufreiz indiziert, kann das Gehirn nicht auf diese zurückgreifen. Es handelt sich um Nichtzulänglichkeit. Auch starke Emotionen während des Lernprozesses können zu einer Nichtzulänglichkeit führen.<sup>68</sup>

Da das Vergessen immer in engem Zusammenhang mit der Enkodierung steht, sollen hier die möglichen Vor- und Nachteile der verschiedenen Erarbeitungsformen nicht im Einzelnen wiederholt werden.

- *Insgesamt kristallisiert sich immer wieder die große Bedeutung einer möglichst tiefen und elaborierten Enkodierung heraus, die durch das eigenaktive Arbeiten beim induktiven Verfahren stärker gegeben sein müsste.*
- *Aus den genannten Ausführungen lässt sich daher durchaus folgern, dass das induktive Verfahren dem deduktiven aus rein psychologischer Sicht vorzuziehen ist.*

### **1.3 Weitere relevante pädagogisch-psychologische Faktoren**

Neben der Betrachtung der Prozesse, die im Einzelnen im Gehirn des Lernenden ablaufen, haben Psychologen eine Reihe weiterer Faktoren ausfindig gemacht, welche einen Lernprozess entscheidend beeinflussen können. Diejenigen Faktoren, die auch und gerade bei der Grammatikerarbeitung eine Rolle spielen, sollen an dieser Stelle kurz dargestellt und mit den beiden Erarbeitungsformen in Beziehung gesetzt werden. Es handelt sich dabei um das Mehrkanalige Lernen, die Motivation und Emotion, die Schüleraktivierung und die Entwicklungsstufen nach Piaget.

#### **1.3.1 Mehrkanaliges Lernen**

Während sich die meisten Psychologen mittlerweile einig sind, dass eine strikte Einteilung in sogenannte Lerntypen, wie sie noch vor einiger Zeit vorgenommen wurde, kaum haltbar ist<sup>69</sup>, hat es sich dennoch als vorteilhaft erwiesen, mit mehr als einem „Sinn“ zu lehren und diese Sinne sinnvoll miteinander zu verknüpfen.<sup>70</sup> „Je mehr Zugangswege zum Gehirn genutzt werden (sehen, hören, sprechen, schreiben), desto mehr Gehirnareale werden aktiviert und desto besser bleibt Neues haften.“<sup>71</sup> Obwohl die Schüler in ein und demselben Klassenraum sitzen und denselben Unterricht genießen, ist der Unterricht keinesfalls für alle Schüler gleich<sup>72</sup>, weshalb das mehrkanalige Lernen insgesamt zu höheren Behaltensleistungen führt.<sup>73</sup> Dies kann zwar bei einer induktiven Erarbeitungsform ebenso gut umgesetzt werden wie bei einer deduktiven, dennoch sollte es hier kurz Erwähnung finden, da es gerade im

---

<sup>68</sup> Vgl. Gruber (2011) 106.

<sup>69</sup> Vgl. Sarter (2006) 63ff. und Kuhlmann (2014) 52.

<sup>70</sup> Vgl. Schiffler (2002) 5.

<sup>71</sup> Uhlenbrock (2003) 54.

<sup>72</sup> Vgl. Sarter (2006) 63.

<sup>73</sup> Vgl. Schiffler (2002) 10.

Lateinunterricht aufgrund des fehlenden aktiven Sprachgebrauchs recht wenig umgesetzt wird. Auch wenn Visualisierungen zunächst den gleichen „Kanal“ ansprechen wie der geschriebene Text, werden die Informationen mit Hilfe von Elaborationsstrategien tiefer verarbeitet. Im Lateinunterricht sollten daher häufiger Visualisierungen eingesetzt werden, sofern sie denn funktional sind und nicht nur eine „Verschönerung“ eines Textes darstellen.<sup>74</sup>

### **1.3.2 Motivation und Emotion**

„Fragt man nach der Bedeutsamkeit relevanter Einflussfaktoren für schulisches Lernen und schulische Leistung, werden übereinstimmend in der Literatur motivationale, emotionale und kognitive Faktoren genannt.“<sup>75</sup> Zu den besonders erklärungsstarken, empirisch fundierten Konstrukten motivational-emotionaler Einflussfaktoren zählen vor allem das Interesse, das Fähigkeitsselbstkonzept, affektive Einstellungen zum Lernen und zur Schule und Prüfungsangst.<sup>76</sup> Aus diesem Grund sollen diese vier Aspekte im Folgenden kurz beschrieben und mit den beiden grammatischen Prinzipien in Beziehung gesetzt werden.

#### **1.3.2.1 Interesse**

Interesse ist eine spezielle Art der Lernmotivation und kann als eine besondere Beziehung zwischen einer Person und einem Lerngegenstand gesehen werden.<sup>77</sup> Dass das Interesse einen positiven Einfluss auf den Wissenserwerb und die Behaltensleistung hat, wurde in mehreren Studien nachgewiesen.<sup>78</sup> Allgemein unterscheidet man zwischen einem situationalen und einem individuellen Interesse. Das situationale Interesse kann durch einen Lerngegenstand oder auch durch die Lernumgebung hervorgerufen werden, durch welche die Schüler bei der Auseinandersetzung Spannung oder Freude empfinden. Prinzipiell sollte es möglich sein, sowohl durch eine induktive als auch eine deduktive Grammatikerarbeitung situationales Interesse zu erzeugen; anzunehmen ist allerdings, dass dies bei der induktiven Erarbeitung leichter zu realisieren ist, da es sich vor allem bei jüngeren Schülern um eine Art „Knobelei“ handelt. Nach Roche wirkt sich ein solcher Entdeckungstrieb stets positiv auf die Lernbereitschaft aus.<sup>79</sup> Ferner ist bei der induktiven Erarbeitung ein aussagekräftiger, in sich stimmiger Kontext von großer Bedeutung; dieser könnte durch eine spannende Geschichte dargeboten werden, die auf das Alter der Schüler abgestimmt ist. „Was den Menschen

---

<sup>74</sup> Vgl. dazu auch ebd. (2002) 10.

<sup>75</sup> Rustemeyer (2004) 11.

<sup>76</sup> Vgl. ebd. (2004) 11.

<sup>77</sup> Vgl. Rustemeyer (2004) 42f.

<sup>78</sup> Siehe dazu Rustemeyer (2004) 43, Schiefele (1993) 120ff. und Krapp (2001) 286ff.

<sup>79</sup> Vgl. dazu Roche (2005) 33.

umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen.“<sup>80</sup>

Da es sich beim individuellen Interesse um eine relativ zeitstabile, dispositionale Komponente handelt, ein Schüler folglich am Lateinunterricht insgesamt oder am Grammatikunterricht Interesse zeigt, wird dieser wahrscheinlich weniger durch die Art der Grammatikeinführung beeinflusst werden. Positiv anzumerken bei einer induktiven Erarbeitung ist der persönliche Erfolg des Schülers, da es für ihn bedeutsam ist, im Gegenstandsbereich seines Interesses kompetent zu sein. Für eine positive Wirkung einer deduktiven Einführung könnte sprechen, dass ein Schüler, der Interesse an einem Gegenstand zeigt, nach einem tiefen und detaillierten Verständnis des Gegenstands strebt, was durch die Darbietung einer ausführlichen Grammatikregel eher erfüllt wird.

➤ *Insgesamt ist anzunehmen, dass das Interesse durch die induktive Erarbeitungsform etwas leichter geweckt werden kann als durch die deduktive.*

### **1.3.2.2 Fähigkeitsselbstkonzept**

Nicht nur das Interesse, sondern auch ein unterschiedlich hoch ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept kann erhebliche motivationsfördernde bzw. -hemmende Wirkung haben, wie Studien belegen.<sup>81</sup> Personen, die sich für begabt halten, wählen grundsätzlich schwierigere Aufgaben aus und können sich bei Problemen und Misserfolgen länger damit auseinandersetzen als Personen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept. Ähnlich wird sich dies verhalten, wenn Schüler die Wahl zwischen einer induktiven und deduktiven Erarbeitung haben, da Schüler die induktive Variante wahrscheinlich generell als schwieriger empfinden. Das heißt, dass die Bevorzugung einer Variante vom Selbstkonzept des jeweiligen Schülers bestimmt werden wird, was aber nicht bedeutet, dass ein Schüler mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept nicht induktiv arbeiten kann. Vielmehr könnte dies als Möglichkeit genutzt werden, ihn durch behutsames Heranführen und kleine Erfolge in seinem Selbstkonzept zu stärken. „Personen mit einem hohen Begabungskonzept haben die Absicht, sich mehr anzustrengen und strengen sich tatsächlich bei schweren Aufgaben auch mehr an als bei leichten. Bei Personen mit einem niedrigen Begabungskonzept ist es umgekehrt.“<sup>82</sup> Folglich könnte dies bedeuten, dass Schüler mit einem niedrigen Begabungskonzept vor allem bei der induktiven Variante auch wirklich scheitern, wenn man sie bei der Erarbeitung zu wenig anleitet und sich selbst überlässt, was zu einer weiteren Schwächung des Fähigkeitsselbstkonzepts führen würde. Bei Personen mit einem niedrigen Begabungskonzept

---

<sup>80</sup> Spitzer (2007) 160.

<sup>81</sup> Vgl. dazu Rustemeyer (2004) 43 und Meyer (1984) 136ff.

<sup>82</sup> Rustemeyer (2004) 24.

laufen unter Umständen während der Handlung auf emotionaler Ebene irrelevante Gedanken ab, die störende Rückwirkungen auf die Handlungsausführung haben.<sup>83</sup> Zu vermuten ist, dass solche irrelevanten Gedanken eher bei der induktiven Erarbeitungsform auftreten, weil die Aufgabenstellungen dort meist offener sind und dadurch mehr Spielraum zulassen. Um das Selbstkonzept nicht weiter zu schwächen, wäre auch eine kleinschrittigere Instruktion des Lehrenden oder das Arbeiten in heterogenen Lerngruppen denkbar. „Personen, die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen eher für niedrig halten, unterschätzen die eigenen Leistungen, schreiben Erfolge weniger der eigenen Person zu, während sie dagegen Misserfolge eher auf ihren Mangel an Fähigkeiten zurückführen. Personen, die ihre Fähigkeiten für hoch halten, attribuieren Erfolge eher auf die eigene Person und Misserfolge eher auf externale Faktoren wie Zufall.“<sup>84</sup> Dieses Prinzip der Kausalattribution unterstreicht noch einmal, inwiefern das Fähigkeitsselbstkonzept eine Wahl auf Erarbeitungsform der Grammatik haben kann:

➤ *Schüler mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept ziehen mit großer Wahrscheinlichkeit eine deduktive Erarbeitung vor.*<sup>85</sup>

Natürlich muss es aber auch das Ziel sein, das Selbstkonzept dieser Schüler zu stärken, was zu einer vermehrten Motivation und zu besseren Lernleistungen führen würde. Man sollte jede Chance nutzen, dass sich die Schüler selbstwirksam fühlen, was durch das eigenständige „Forschen“ bei der induktiven Variante am ehesten gegeben ist. Selbstwirksamkeit wird nach Rustemeyer in Anlehnung an Bandura definiert als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“<sup>86</sup>. Auch Deci und Ryan<sup>87</sup> nennen das Bedürfnis nach dem Erleben eigener Kompetenz als eines der drei grundlegenden Bedürfnisse eines Menschen. Natürlich können Schüler auch bei einer deduktiven Grammatikerarbeitung erfolgreich sein – wahrscheinlich sind sie dies sogar häufiger als bei einer induktiven; dennoch wird ihr Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben deutlich geringer ausfallen als bei einer induktiven Erarbeitung, da sie sich nur in der Rolle des „Anwenders“, nicht aber in der des „Forschers“ befinden und sie somit auch emotional weniger involviert sind.<sup>88</sup> „Je mehr das ursprünglich von außen vorgegebene Lernziel von den Lernenden auch als persönliches Ziel betrachtet wird, desto

---

<sup>83</sup> Vgl. ebd. (2004) 25.

<sup>84</sup> Ebd. (2004) 25.

<sup>85</sup> Unterschiedliche Studien zeigen, dass Jungen generell zu einem günstigeren Attributionsstil neigen als Mädchen: Jungen schreiben sich verstärkt Erfolge zu, indem sie Leistungen eher auf ihre Fähigkeiten attribuieren, während sie Misserfolge external attribuieren oder auf mangelnde Anstrengung zurückführen; bei den Mädchen ist es eher umgekehrt (Vgl. Rustemeyer (2004) 18f.). Es wäre interessant zu untersuchen, ob Jungen auch positiver gegenüber einer induktiven Grammatikerarbeitung eingestellt sind als Mädchen.

<sup>86</sup> Ebd. (2004) 26.

<sup>87</sup> Siehe dazu Deci/Ryan (1985).

<sup>88</sup> Einschränkend muss gesagt werden, dass man im obigen Fall von einem Idealfall ausgeht.



eher stellt sich das Empfinden von Selbstbestimmung ein und desto größer ist der zu erwartende Lernerfolg.<sup>89</sup>

Auch das zweite Grundbedürfnis, das Streben nach Autonomie, kann durch eine induktive Erarbeitung eher verwirklicht werden. Denn induktives Arbeiten geht meist mit offeneren Aufgabenstellungen und eigenständigerem Arbeiten einher und lässt den Schülern Freiheiten, wie sie mit einem Text arbeiten.<sup>90</sup>

„Personen möchten sich ihrem sozialen Milieu verbunden fühlen und sind dadurch motiviert zu handeln.“<sup>91</sup> Diesem dritten Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit wird durch das induktive Vorgehen insofern entsprochen, als die Schüler häufig in Gruppen als „Textdetektive“ arbeiten, gemeinsam zum Ziel kommen und damit ein Erfolgserlebnis haben. Es bieten sich zwar auch bei einem deduktiven Vorgehen unterschiedliche Sozialformen an; dennoch wird sich wahrscheinlich nicht das gleiche Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln wie bei einer Gruppe mit einem „Forscherauftrag“.

➤ *Folglich müsste daher das Fähigkeitsselbstkonzept durch die induktive Erarbeitungsform deutlich positiver beeinflusst werden als durch eine deduktive.*

### **1.3.2.3 Affektive Einstellungen**

Es ist anzunehmen, dass die Schüler durch das spielerische Arbeiten durch „Knobeln“ und „Rätseln“ – sei es in Gruppenarbeit oder in einer beliebigen anderen Sozialform – eine positivere Einstellung zur Grammatik erlangen, weil sie diese nicht als ein fertiges und starres System wahrnehmen, sondern nachvollziehen können, wie sie entstanden ist.<sup>92</sup> Daran anknüpfend sieht Uhlenbrock den weiteren gehirn-gerechten Lerneffekt, dass solch ein Verfahren „Aha“-Effekte (Überraschung, Freude, Erstaunen, Stolz) ermögliche und diese Kopplung von Lernen und Emotionen die Verankerungsfäden im Wissensnetz verstärke, weil verschiedene Gehirnareale aktiviert würden.<sup>93</sup>

### **1.3.2.4 Prüfungsangst**

Betrachtet man anstelle einer Lernsituation eine Leistungssituation, spielt der Faktor der Prüfungsangst eine nicht unbedeutende Rolle: Da man annimmt, dass die Schüler durch eine intensivere Elaboration bei der induktiven Erarbeitung zu einem tieferen Verständnis gelangen, sollte die Prüfungsangst im Hinblick auf eine Klassenarbeit geringer sein als bei einer deduktiven Erarbeitung. Andererseits scheint es eine generelle Meinung der Schüler zu

---

<sup>89</sup> Rustemeyer (2004) 34.

<sup>90</sup> Dies soll nicht bedeuten, dass das induktive Arbeiten an eine Methode oder Sozialform gebunden ist; dennoch bietet es sich häufig an, auf oben genannte Weise zu arbeiten.

<sup>91</sup> Rustemeyer (2004) 30.

<sup>92</sup> Dies geschieht jedoch immer unter der Prämisse, dass die Schüler auch erfolgreich induktiv arbeiten.

<sup>93</sup> Uhlenbrock (2003) 54.

sein, dass nur das richtig sei, was die Lehrkraft entweder gesagt oder an die Tafel geschrieben habe. Aus diesem Grund vertrauen die Schüler ihren eigenen Aufzeichnungen nach einer induktiven Erarbeitung nur wenig. Oft glauben sie, ihre Regeln seien zu unpräzise formuliert oder unvollständig. Und genau durch diese Unsicherheit könnte es passieren, dass die eben genannten positiven Faktoren einer induktiven Erarbeitung kompensiert werden und eine deduktive Erarbeitung bei den Schülern doch eine größere Motivation hervorruft. Denn auch hier gibt es keine Untersuchungen dazu, in welchem quantitativen Wirkungsverhältnis die einzelnen motivationalen Aspekte stehen.

Grundsätzlich sollte sich die Lehrkraft jedoch immer vor Augen führen: „Neugier, Interesse und Motivation sind die treibenden Kräfte jeden Lernens.“<sup>94</sup> „Wofür man sich interessiert, das behält man auch leichter. Interesse und Motivation sind also bedeutsam für längerfristiges Behalten.“<sup>95</sup>

Nach der Betrachtung der vier für den Unterricht bedeutsamen motivationalen Aspekte kann gefolgert werden:

- *Ein induktives Vorgehen müsste sich in motivationaler Hinsicht als vorteilhafter erweisen als ein deduktives Vorgehen.*
- *Es ist anzunehmen, dass vor allem das Fähigkeitsselbstkonzept durch ein induktives Vorgehen besonders positiv beeinflusst wird.*
- *Lediglich bezüglich der Prüfungsangst lassen sich vorrangig Faktoren anführen, die für ein deduktives Vorgehen sprechen.*

### **1.3.3 Aktivierung versus „träges Wissen“**

Neben der erwähnten Motivation ist die Aktivierung der Schüler ein weiteres bedeutsames Unterrichtsprinzip, welches das sogenannte „träges Wissen“ überwinden und die Behaltensleistung fördern soll. „Sprachliche Informationsitems können häufig nicht abgerufen werden, weil der Zugang versperrt ist. Didaktisch argumentiert ergibt sich daraus die Frage, wie man die Abrufbarkeit sprachlicher Items optimieren kann.“<sup>96</sup> Dafür eignen sich vor allem handlungsorientierte Lernumgebungen, die von den Schülern ein aktives Arbeiten fordern. Zu erklären ist dies durch die oben genannten Gedächtnismodelle: „Lernen bedeutet Modifikation synaptischer Übertragungsstärke. Solche Modifikation findet nur an Synapsen statt, die aktiv sind. Je aktiver neuronales Gewebe in einem bestimmten Bereich der

---

<sup>94</sup> Roche (2005) 34.

<sup>95</sup> Klauer/Leutner (2007) 119.

<sup>96</sup> Wolff (2002) 39.

Gehirnrinde ist, desto eher findet in ihm Veränderung von Synapsenstärken und damit Lernen statt.“<sup>97</sup>

- *Durch eine geschickte methodische Unterrichtsgestaltung ist eine solche Aktivierung sicherlich durch beide grammatischen Prinzipien möglich.*
- *Dennoch kann man in diesem Fall der induktiven Vorgehensweise recht klar den Vorzug geben: Induktives Arbeiten ohne Aktivität ist nicht möglich, zumindest wenn von Schülerseite auch Ergebnisse geliefert werden.*

Denn ohne ein aktives Herausarbeiten, Vergleichen und Abstrahieren kann ein Schüler nicht zur Formulierung einer Regel gelangen. Ferner wird es dem Schüler dadurch nicht passieren, dass er eine Regel zwar wiedergeben, aber sie bei der Übersetzung nicht korrekt anwenden kann, da induktives Arbeiten am Text vollzogen wird. Deduktives Vorgehen kann hingegen zum Aufbau von „trägem Wissen“ geradezu prädestiniert sein. Bei Aufgabenstellungen wie „Lest euch im Buch die Seiten xy zu dem neuen grammatischen Thema z durch. Anschließend übersetzen wir dann den Text.“<sup>98</sup> könnte man sich fragen, was und ob überhaupt etwas von diesem Thema bei den Schülern im Gedächtnis bleibt. Denn „Wissensstrukturen bedürfen einer weiteren Verarbeitung, wenn sie im Langzeitgedächtnis festgehalten und wiederverwendbar gemacht werden sollen.“<sup>99</sup> Und selbst wenn die Inhalte wiedergegeben werden können, können sie noch lange nicht angewendet werden.

#### **1.3.4 Entwicklungsstufen nach Piaget**

Nicht nur pädagogisch-psychologische, sondern auch entwicklungspsychologische Faktoren haben einen Einfluss darauf, welche Inhalte zu welchem Zeitpunkt zu vermitteln sind und welche Methode dazu geeignet erscheint. Piaget teilt die kognitive Entwicklung des Kindes in vier Phasen ein<sup>100</sup>, wobei nur die beiden letzteren für das schulische Lernen in der Sekundarstufe von Bedeutung sind: In der konkret-operationalen Phase, in der sich das Kind zwischen dem siebten und dem zwölften Lebensjahr befindet, lernt es anhand von konkreten physischen Beispielen logisch zu denken. Sein Klassifikationsvermögen vergrößert sich; es lernt den Umgang mit Zahlen und anderen abstrakten Bezügen.<sup>101</sup> In der nachfolgenden formal-operationalen Phase (von zwölf bis fünfzehn Jahren) lernt das Kind, abstrakte Konzepte logisch und systematisch zu verarbeiten, unabhängig von der konkreten

---

<sup>97</sup> Spitzer (2007) 146.

<sup>98</sup> Die Formulierung wurde zur Verdeutlichung hier überspitzt dargestellt und wird sicherlich so in einem modernen Lateinunterricht nicht mehr zu hören sein.

<sup>99</sup> Wolff (2002) 66.

<sup>100</sup> Sensomotorische Phase (0-2 Jahre), präoperationale Phase (2-7 Jahre), konkret-operationale Phase (7-12 Jahre), formal-operationale Phase (12-15 Jahre). Vgl. Roche (2005) 109.

<sup>101</sup> Vgl. Roche (2005) 109 und Wolff (2002) 75.

Anschauung. Es kann Hypothesen aufstellen und diese systematisch testen.<sup>102</sup> Folgt man der Auffassung Piagets, lässt sich daraus die Frage entwickeln, ob die Schüler in ihren ersten Lernjahren überhaupt schon kognitiv in der Lage sind, sich nach einer der beiden Verfahrensweisen Grammatik zu erarbeiten. Nach Piaget sind die Schüler in der konkret-operationalen Phase in ihrem ersten Lernjahr<sup>103</sup> jedenfalls definitiv noch nicht in der Lage, abstrakte Konzepte logisch zu verarbeiten; diese Fähigkeit wird jedoch gerade beim deduktiven Verfahren benötigt, da diesem meist ein formales, abstraktes Vorgehen zugrunde liegt. Allerdings wird aus den Erläuterungen zu der konkret-operationalen Phase auch nicht klar, ob bei den Kindern alle Voraussetzungen für ein induktives Verfahren gegeben sind. Da die Kinder anhand von Beispielen operieren und diese klassifizieren können, mag erst einmal vieles für ein induktives Vorgehen sprechen. Jedoch meint Piaget an dieser Stelle vorrangig physische Beispiele. Ob die Schüler auch in der Lage sind, Sprachbeispiele zu klassifizieren, wird daraus nicht ersichtlich. Hinzu kommt, dass die Schüler auch beim induktiven Vorgehen durch das Aufstellen von Regeln formale und abstrakte Operationen ausführen müssen. Insgesamt muss die Arbeit mit konkreten Beispielen in den unteren Jahrgangsstufen besonders berücksichtigt werden und es sollte sehr sparsam und vorsichtig mit der Behandlung abstrakter Regeln in formaler Sprache umgegangen werden. Aus diesen Gründen – gepaart mit der Neugierde und der Freude am „Knobeln“ und „Entdecken“ – mag das induktive Verfahren für sehr junge Schüler angemessener sein.

- *In entwicklungspsychologischer Hinsicht kann man nur die vage Vermutung aussprechen, dass eine induktive Erarbeitung in der konkret-operationalen Phase für das Lernen förderlicher ist.*
- *Bei den weiteren pädagogisch-psychologischen Faktoren wie Motivation und Emotion und der Schüleraktivierung sind deutliche Vorteile eines induktiven Vorgehens zu erwarten.*
- *Lediglich hinsichtlich der Prüfungsangst scheint das deduktive Vorgehen gewisse Vorzüge aufzuweisen.*

#### **1.4 Darbietendes versus entdeckenlassendes Lernen**

Nach der Darstellung und Analyse pädagogisch-psychologisch relevanter Faktoren für das Lernen und insbesondere für die Grammatikerarbeitung sollen beispielhaft zwei Unterrichtsverfahren gegenüber gestellt werden, die als fächerübergreifendes Pendant zur deduktiven und induktiven Grammatikerarbeitung im Lateinunterricht gesehen werden können: das darbietende und das entdeckenlassende Lernen.

---

<sup>102</sup> Vgl. Roche (2005) 109 und Wolff (2002) 75.

<sup>103</sup> Dies ist im Regelfall die Jahrgangsstufe 6.

Ob die Erkenntnisse zu den beiden fächerübergreifenden Verfahren ohne Weiteres auf eine induktive und deduktive Grammatikerarbeitung im Lateinunterricht übertragen werden können, ist zweifelhaft. Dennoch geben sie Anhaltspunkte und Anknüpfungspunkte, welche für eine empirische Erforschung der beiden Lehrprinzipien relevant sein können.

Nach Ausubel, dem wohl bekanntesten Vertreter des darbietenden Lehrens, gehe es vor allem um ein verständnisvolles und sinnvolles Lernen, welches in der Integration des neuen Lehrstoffs in die schon vorhandene kognitive Struktur des Lernenden bestehe. Mechanisches Lernen wie Wiederholen sei für ihn sinnloses Lernen, da dabei der Lehrstoff nicht in die schon vorhandene Struktur eingeordnet werde.<sup>104</sup> Klauer und Leutner betonen, dass auch dieses rezeptive Lernen notwendigerweise aus einer aktiven Aneignung bestehe und insofern nicht abgewertet werden dürfe. Folglich sei es ein Trugschluss anzunehmen, dass Vertreter der konstruktivistischen Perspektive sich hauptsächlich für das entdeckenlassende Lernen einsetzen würden, da alles Lernen letztendlich die Eigenaktivität und damit Konstruktion des Lernenden erfordere.<sup>105</sup> Bruner, ein bedeutender Vertreter der entdeckenden Methode, ist der Ansicht, dass man Lernende heutzutage nicht so ausrüsten könne, dass sie später in der Lage seien, alle ihnen begegnende Probleme zu lösen und alle Situationen zu bewältigen. Daher müssten die Lernenden darin geübt werden, selbst Wissen zu erwerben und Probleme eigenständig zu lösen. Durch die eigenständige Entdeckung werde bei den Lernenden eine intrinsische Motivation geweckt; des Weiteren würden dadurch die Inhalte besser behalten und leichter auf neue Situationen transferiert werden.<sup>106</sup> Nach Klauer und Leutner muss man Bruner allerdings so verstehen, dass er nicht für ein unregelmäßiges oder ungesteuertes Entdecken eintritt, sondern für ein gelenktes Entdecken. Einschränkend ist hinzuzufügen, dass sich nicht jedes Problem gleich gut für eine Entdeckung eignet.<sup>107</sup>

Vergleichend lässt sich feststellen: „Es sind unterschiedliche Gründe, die Menschen veranlassen, mehr darbietendes oder mehr entdeckenlassendes Lehren zu bevorzugen. (...) Letztlich lassen sich solche Kontroversen nur durch experimentelle Forschungen entscheiden.“<sup>108</sup> Aus den Forschungen, die bisher zu dieser Thematik betrieben wurden, fassen Klauer und Leutner folgende Aspekte zusammen: Das entdeckende Lernen sei besonders erfolgversprechend, wenn der Prozess des Entdeckens behutsam gelenkt werde und fehlendes, aber notwendiges Wissen im Bedarfsfall direkt vermittelt werde. Ferner dürfe die Komplexität des Problems nicht zu hoch sein bzw. müsse angemessen reduziert sein.

---

<sup>104</sup> Vgl. Klauer/Leutner (2007) 153f.

<sup>105</sup> Vgl. ebd. (2007) 152.

<sup>106</sup> Vgl. ebd. (2007) 154f.

<sup>107</sup> Vgl. ebd. (2007) 155.

<sup>108</sup> Ebd. (2007) 151.

Variierende Aufgaben müssten für eine hinreichende Generalisierung der Erkenntnis und für die Einübung des Transfers sorgen.<sup>109</sup>

- *Es wird davon ausgegangen, dass entdeckenlassendes Lernen nur unter speziellen Rahmenbedingungen funktioniert und keineswegs auf ein „freies“ Lernen hinauslaufen dürfe.*
- *In der pädagogisch-psychologischen Forschung ist bekannt, dass rein entdeckender Unterricht dem gelenkten Entdecken wie dem darbietenden Verfahren unterlegen ist.*
- *Die Vorteile des entdeckenden Lernens liegen hauptsächlich in der Motivierung der Lernenden; außerdem profitieren von ihm insbesondere leistungsstarke Schüler.<sup>110</sup>*

## **1.5 Folgerungen für die lateinische Grammatikerarbeitung aus lerntheoretischer Sicht**

Fasst man die zuvor erarbeiteten Aspekte zusammen<sup>111</sup>, ergeben sich folgende Schlussfolgerungen:

- *Eine induktive Grammatikeinführung müsste in weiten Teilen zu einer besseren Leistung bezüglich des Lernens und Behaltens führen als eine deduktive.*
- *Hinsichtlich der verschiedenen Faktoren konnten quantitativ deutlich mehr positive Aspekte einer induktiven Erarbeitung aufgeführt werden.*

Dies betrifft sowohl die Betrachtung des Aufbaus des Gedächtnisses als auch weitere pädagogisch-psychologische Faktoren, insbesondere die Motivation und Emotion. Dadurch kann – zumindest in Teilen – begründet erklärt werden, weshalb das induktive Verfahren bei Didaktikern in einem solch hohen Ansehen steht.

- *Allerdings konnten die lernförderlichen Aspekte einer induktiven und deduktiven Grammatikerarbeitung nur quantitativ und nicht qualitativ betrachtet werden.*

Das heißt, dass aus dieser Übersicht nicht ersichtlich wird, ob zum Beispiel ein negativer Aspekt einer induktiven Erarbeitung so schwerwiegend ist, dass die vielen positiven Aspekte dadurch nivelliert werden. Welche Aspekte eine bedeutende Rolle spielen, lässt sich nur durch Befragungen der Schüler herausfinden. Dabei handelt es sich zwar um die subjektive Sicht der Schüler. Natürlich sollte auch nicht immer das umgesetzt werden, was sich Schüler wünschen - es könnte ihnen bei ihren Wünschen zum Beispiel vorrangig darum gehen, Anstrengungen zu vermeiden! Dennoch kann man aus den Befragungen wichtige Erkenntnisse bezüglich einer effektiveren Grammatikerarbeitung ableiten.

---

<sup>109</sup> Vgl. ebd. (2007) 158f.

<sup>110</sup> Vgl. ebd. (2007) 178.

<sup>111</sup> Vgl. Tab. 1 im Anhang.

## **2 Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik und ihr Einfluss auf die Wahl des Prinzips der Grammatikeinführung**

Obwohl sich das Lateinische in weiten Teilen von den anderen modernen Fremdsprachen unterscheidet, sollen zunächst mögliche Erkenntnisse hinsichtlich einer effektiven Grammatikerarbeitung aus der allgemeinen Fremdsprachendidaktik – und zwar insbesondere aus dem Verhältnis von Erst- und Zweitsprachenerwerb und dem Erlernen von Grammatik in Fremdsprachen – dargestellt werden. Diese werden anschließend in Kapitel 2.2 bezüglich ihrer Relevanz für den Lateinunterricht geprüft, indem sie mit den Zielen des Lateinunterrichts im Allgemeinen sowie speziell denen des lateinischen Grammatikunterrichts in Beziehung gesetzt werden.

### **2.1 Erkenntnisse aus der allgemeinen Fremdsprachendidaktik**

„Niemand kann sagen, wie Fremdsprachen zu lehren sind, wenn er nicht zugleich gefragt hat, wie Sprachen gelernt werden – und zwar auch ohne die Arrangements der Schule.“<sup>112</sup> Es gibt verschiedene Theorien darüber, weshalb und wie Menschen dazu in der Lage sind, ihre Muttersprache korrekt zu erlernen. „Hätten wir die Muttersprache in all ihrer Komplexität auf dem Gymnasium lernen müssen, würden die meisten von uns bis heute wahrscheinlich eher stammeln als sprechen.“<sup>113</sup> Nativisten gehen davon aus, dass der Mensch über eine angeborene Universalgrammatik verfüge, da der Erstsprachenerwerb sonst nicht plausibel erklärbar sei. Dabei handele es sich nicht um eine allgemein gefasste Sprachfähigkeit, sondern um eine Art „Hardware“, die sich vor allem auf die Syntax beziehe. Denn Kinder bekämen nur sehr defizienten Input, das Material sei in keiner Weise sinnvoll aufgebaut und didaktisiert; ungeachtet dessen würden sie aber ihre Muttersprache schnell und ohne große Mühe richtig erlernen.<sup>114</sup> Aus diesen Gründen müsse man von dem Vorhandensein einer solchen Universalgrammatik ausgehen; die Rolle der Umwelt sei für den Prozess des Erwerbs völlig unerheblich.<sup>115</sup>

Kognitivisten sind der Auffassung, dass der Spracherwerb parallel zur kognitiven Entwicklung durch Akkommodations- und Assimilationsprozesse verlaufe.<sup>116</sup> Denn der Mensch besitze die allgemeine kognitive Befähigung, funktionale Zusammenhänge in den Vorgängen der Umwelt zu erkennen.<sup>117</sup> Dies bedeutet, dass sich der Mensch immer nur in Interaktion mit seiner Umwelt sprachlich weiter entwickeln kann. Interaktionisten gehen zwar

---

<sup>112</sup> Butzkamm (1989) XI.

<sup>113</sup> Spitzer (2007) 69.

<sup>114</sup> Vgl. Harden (2006) 137.

<sup>115</sup> Vgl. ebd. (2006) 139.

<sup>116</sup> Vgl. ebd. (2006) 141.

<sup>117</sup> Vgl. Dietrich (2007) 58.

auch von einer solchen Umwelttoffenheit aus, allerdings könne ein Mensch ihrer Meinung nach nur durch soziale Interaktionen die sogenannte „Zone der nächsten Entwicklung“ erreichen.<sup>118</sup>

Nach Butzkamm würden sie alle dieselbe Wahrheit erfassen, nur an einem anderen Zipfel.<sup>119</sup> Geht man davon aus, dass der Zweitsprachenerwerb in ähnlicher Form oder zumindest nicht auf völlig gegensätzliche Weise zum Erstsprachenerwerb verläuft<sup>120</sup>, hätten die drei Auffassungen doch unterschiedliche Konsequenzen für einen Grammatikunterricht: Aus nativistischer Sicht wäre eine induktive Grammatikerarbeitung angemessen, da der Mensch aufgrund der angeborenen Universalgrammatik keine expliziten Regeln benötige. Für Kognitivisten wäre es vor allem von Bedeutung, dass von außen bestimmte Stimuli an den Lernenden herangetragen würden, damit er sich selbst weiterentwickeln könnte. Bei den Interaktionisten könnten diese Stimuli nur durch soziale Kontakte dargeboten werden, was ein soziales, kommunikatives Lernen in den Mittelpunkt rücken würde.

Worin sich Vertreter aller drei Strömungen einig sind, ist, dass Sprachkompetenz nicht von Anfang an vorhanden ist, sondern einem Entwicklungsprozess unterliegt und daher in irgendeiner Form erworben ist.<sup>121</sup> Es wird davon ausgegangen, dass der Erwerb sprachlicher Strukturen auf problemlösendem Denken basiere. Deshalb seien die wichtigsten Strategien des Spracherwerbs das Bilden und Testen von Hypothesen.<sup>122</sup> „Die Organisation des Wissens erfolgt in erster Linie nach der Bedeutung, also nach semantischen Prinzipien, nicht nach der (grammatischen) Form.“<sup>123</sup>

Nimmt man einen ähnlichen Verlauf des Erst- und Zweitsprachenerwerbs an, müsste man im Grammatikunterricht der induktiven Variante den Vorrang einräumen, da diese mit ihrem problemlösenden Charakter dem natürlichen Spracherwerb näherkommt. Wenn das Wissen vor allem nach semantischer Bedeutung und nicht nach der grammatischen Form organisiert ist, würde dies ein Vorgehen nahelegen, bei dem in erster Linie der semantischen Funktion eine Bedeutung zugemessen wird. Als logische Konsequenz würde folgen, dass die Schüler vor allem mit der Funktion eines Phänomens vertraut sein müssten, grammatische Regeln aber nicht explizit gelernt werden müssten.<sup>124</sup> All diese Aspekte legen ein induktives Vorgehen nahe. Dennoch muss man sich die Frage stellen, inwieweit sich der Erstsprachenerwerb und der Zweitsprachenerwerb überhaupt gleichen. Denn nur dann ist es

---

<sup>118</sup> Vgl. Harden (2006) 148.

<sup>119</sup> Vgl. Butzkamm (1989) 107.

<sup>120</sup> Vgl. dazu Teil I, Kap. 2.1.1.

<sup>121</sup> Vgl. Harden (2006) 154.

<sup>122</sup> Vgl. Wolff (2002) 135.

<sup>123</sup> Roche (2005) 58.

<sup>124</sup> Vgl. dazu Keip/Doepner (2010) 43: „Ein Regelwerk für die Übersetzung aufzustellen ist nicht nötig, da sie die Frageketten jederzeit selbstständig wieder entwickeln können (...).“



möglich, didaktische Konsequenzen für einen Grammatikunterricht abzuleiten. Der aktuelle Stand der Forschung soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

### 2.1.1 Das Verhältnis von Erst- und Zweitsprachenerwerb

Zunächst muss geklärt werden, ob man beim Zweitsprachenerwerb jeweils von einem ungesteuerten oder einem gesteuerten Lernen spricht. Um den Unterschied zu verdeutlichen, nennen einige Autoren einen ungesteuerten Erwerb in der natürlichen Umgebung auch Zweitsprachenerwerb im eigentlichen Sinne, einen gesteuerten Erwerb durch Unterricht in der dazu konstruierten Umgebung einen Fremdsprachenerwerb.<sup>125</sup> Die folgenden Hypothesen beziehen sich vorrangig auf den Zweitsprachenerwerb. Das heißt aber auch, dass man sehr vorsichtig mit vorschnellen Verallgemeinerungen bezüglich didaktischer Konsequenzen für einen Fremdsprachenerwerb sein muss. Im Folgenden werden die Termini L1 mit Erstsprachenerwerb und L2 mit Zweitsprachenerwerb gleichgesetzt.

Die Identitätshypothese besagt, dass sich der L1- und L2-Erwerb im Wesentlichen gleichen, da die Muttersprache nicht auf der Grundlage allgemeiner kognitiver Fähigkeiten gelernt werde, sondern auf der Grundlage eines sprachlich-spezifischen kognitiven Moduls (*language acquisition device*)<sup>126</sup>, das auch beim L2-Erwerb zur Verfügung steht<sup>127</sup>. Es gebe also eine universelle Sprachlernfähigkeit.<sup>128</sup> Da durch dieses kognitive Modul jede beliebige Muttersprache gelernt werden könne<sup>129</sup> – auch solche, die als sehr schwierig empfunden werden – geht man davon aus, dass das Gleiche für jede weitere zu erlernende Sprache gilt.

Als Argument gegen die Identitätshypothese führt Harden die Rolle des Lerners als handelndes Subjekt an: „Denn im Gegensatz zum Kind muss der erwachsene Lerner die Sprache auch wirklich lernen wollen, d. h. er hat eine Alternative, die das Kind nicht hat.“<sup>130</sup>

Nach Dietrich sei ein weiterer bemerkenswerter Unterschied, dass sich der L2-Erwerb im Allgemeinen vor Erreichen der vollständigen zielsprachlichen Beherrschung deutlich verlangsamt oder ende.<sup>131</sup> „Anders als das Neugeborene ist der L2-Lerner allerdings mit einem entwickelten artikulatorischen Apparat und einem ausgereiften Zentralnervensystem ausgestattet. Damit entfallen Einschränkungen, die beim frühen L1-Erwerb wirken. Ebenfalls im Unterschied zum Kind verfügt der Mensch zu Beginn des L2-Erwerbs über lexikalisches

---

<sup>125</sup> Vgl. Edmondson/House (2011) 9.

<sup>126</sup> Vgl. ebd. (2011) 139.

<sup>127</sup> Dabei handelt es sich um die sogenannte *full-access-hypothesis*. Eine andere Auffassung ist, dass es zwar eine Universalgrammatik gebe, aber auf diese nur beim L1-Erwerb zurückgegriffen werden könne (*no-access-hypothesis*). Bei der *partial-access-* oder auch *indirect-access-hypothesis* geht man davon aus, dass ein Zugriff auf die Universalgrammatik nur bei Übereinstimmung von L1 und L2 möglich sei. Siehe auch Kontrastivhypothese.

<sup>128</sup> Vgl. Roche (2005) 106.

<sup>129</sup> Vgl. Edmondson/House (2011) 140.

<sup>130</sup> Harden (2006) 19.

<sup>131</sup> Vgl. Dietrich (2007) 126.

und grammatisches Wissen sowie über Kenntnisse und Routinen der sprachlichen Kommunikation im Allgemeinen (...).<sup>132</sup>

Festhalten kann man lediglich, dass der L1-Erwerb und der natürliche L2-Erwerb Ähnlichkeiten aufweisen.<sup>133</sup> „Die Formulierung ‚L1=L2‘ ist offensichtlich zu undifferenziert – ohne dass zum jetzigen Zeitpunkt klar wäre, wie eine differenziertere Hypothese zu formulieren wäre. Unklar bleibt ferner, ob man didaktische Konsequenzen hieraus ziehen sollte und wenn ja, welche.“<sup>134</sup>

Von der Kontrastivhypothese hingegen werden die eben genannten Unterschiede zwischen dem L1- und L2-Erwerb berücksichtigt. Diese besagt, dass der Zweitsprachenerwerb vor allen Dingen in den Strukturen als Gegenstück zum Erstsprachenerwerb gesehen werden könne, in denen sich die beiden Sprachen unterscheiden. Bei ähnlichen Strukturen komme es zu einem positiven Transfer, bei unterschiedlichen zu einem negativen.<sup>135</sup>

Doch auch solche Aussagen sind bei weitem zu undifferenziert und können die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts kaum weiterbringen. Ferner muss man sich auch immer wieder vor Augen führen, dass diese Art von Forschungen meist von einem modernen Fremdsprachenunterricht, in welchem die Kommunikation eine herausragende Rolle spielt, ausgehen und die Besonderheiten des Lateinunterrichts nicht hinreichend berücksichtigt werden.

In jedem Fall ist L1 eine vorhandene Referenzsprache für L2, die mit dieser stets interferiert. Insgesamt gilt jedoch beim L2-Erwerb, dass Lerner immer nur einen Teil der Eingabe verstehen oder aufnehmen können. Was sie dabei aufnehmen, sei stark vom Vorwissen bestimmt.<sup>136</sup> Dabei müsse der „Input“, der gehört oder gelesen wird, produktiv integriert werden, damit er zu einem „Intake“ werde.<sup>137</sup> Es zeigt sich wiederum die enorme Bedeutung einer elaborierten Erarbeitung von Informationen, was wahrscheinlich durch eine induktive Erarbeitung eher erlangt wird als durch eine deduktive.

### **2.1.2 Erlernen von Grammatik in Fremdsprachen**

Nach der allgemeinen Darstellung des Erst- und Zweitsprachenerwerbs soll sich dieses Kapitel mit den übergreifenden Erkenntnissen aus der Fremdsprachendidaktik zur Grammatik

---

<sup>132</sup> Ebd. (2007) 126.

<sup>133</sup> Vgl. Edmondson/House (2011) 172.

<sup>134</sup> Ebd. (2011) 172.

<sup>135</sup> Vgl. Roche (2005) 105.

<sup>136</sup> Vgl. Roche (2005) 121.

<sup>137</sup> Vgl. Sarter (2006) 70.

beschäftigen. Da das Lateinische jedoch eine besondere Rolle bei den Fremdsprachen innehat, müssen diese Erkenntnisse im weiteren Verlauf<sup>138</sup> mit den Zielen des Lateinunterrichts abgeglichen werden.

„Solange Fremdsprachen gelehrt werden, gibt es das Problem der ‚Grammatik‘. Die Tatsache, dass man Sprachen lernen kann, ohne sich mit einem komplizierten Regelwerk vertraut zu machen, hat kritische Geister immer wieder beunruhigt. Ob die Sprachlernung hauptsächlich *conversatione et usu* zu betreiben, oder auf *doctrina et praeceptis* zu gründen sei, dieser Streit zieht sich durch die Jahrhunderte hindurch und kann auch nicht entschieden werden, bis wir mehr darüber wissen, wie der menschliche Verstand beschaffen ist, wie unbewusst-ratiomorphe und bewusst-rationale Leistungen ineinandergreifen, wie Handeln, Denken und Sprechen miteinander verknüpft sind.“<sup>139</sup> Nach Butzkamm ist es unbestritten, dass unsere angeborenen, ratiomorphen Spracherwerbsmechanismen das Problem auch ohne unser bewusstes Begreifen lösen können, wäre da nicht das Problem der Zeit bzw. der Menge an lebendiger Spracherfahrung, die man wohl für das unbewusste Registrieren und Einwurzeln solcher Regelungen veranschlagen muss.<sup>140</sup> Weiterhin ist er der Auffassung, dass unsere Sprachintuition ohne grammatische Unterweisung auskommen könne. Wir würden die kompliziertesten Regeln beherrschen, ohne sie zu kennen.<sup>141</sup> In der Tat sei das Problem heute, die grammatische Belehrung in der gering bemessenen Unterrichtszeit einzugrenzen, zurückzudämmen und besser in die Sprachanwendung zu integrieren.<sup>142</sup>

Nach diesen Ausführungen stellt sich demnach die Frage, wie der Spagat zwischen einer unbewussten Nutzung angeborener Spracherwerbsmechanismen und der großen Menge an sprachlichem Material und Zeit, welche dafür zur Verfügung stehen müssen, gemeistert werden kann. Ferner ist zu entscheiden, wie weit die Grammatik bewusst zu lehren und zu üben ist.<sup>143</sup> Butzkamms Antwort darauf ist die folgende: „Wer die Ernsthaftigkeit des jahrhundertelangen Ringens um die erfolgreiche Lehrmethode anerkennt, wird auch das Votum der Geschichte ernstnehmen und die Aussichtslosigkeit extremer Standpunkte anerkennen, ob sie nun psycholinguistisch oder anders begründet werden.“<sup>144</sup> Und weiter: „Am erfolgreichsten wird immer eine Mischmethode sein, die zu definieren schwierig ist, weil die Tücke im Detail liegt, d.h. in den unterschiedlichen Weisen Grammatik zu

---

<sup>138</sup> Siehe dazu Teil I, Kap. 2.2.

<sup>139</sup> Butzkamm (1995) 190.

<sup>140</sup> Vgl. ebd. (1995) 190.

<sup>141</sup> Vgl. Butzkamm (1989) 234.

<sup>142</sup> Vgl. ebd. (1989) 235.

<sup>143</sup> Vgl. Butzkamm (1989) 83.

<sup>144</sup> Ebd. (1989) 122.

betreiben.“<sup>145</sup> Überträgt man dies auf den lateinischen Grammatikunterricht, sollte es prinzipiell möglich und auch vorteilhaft sein, die Grammatik auf induktive Weise einzuführen, da man unbewusst die vorhandenen Spracherwerbsmechanismen nutzen kann. Allerdings werden aus Zeitgründen auch immer wieder eine deduktive Vorgehensweise oder verschiedene Arten von Mischformen verwendet werden.

Das Streben nach einer impliziten Wiedergabe von Grammatikregeln sollte auch im Lateinunterricht Beachtung finden, um die Lernenden zu entlasten. Ob dies jedoch in einem ähnlichen Ausmaß wie in den modernen Fremdsprachen sinnvoll ist, lässt sich bezweifeln. Doch sollte man sich stets die eigentliche Rolle der Grammatik vor Augen führen, nämlich das funktional strukturierende In-Beziehung-Setzen des Lexikons<sup>146</sup>, wodurch ihr eine dienende Rolle zugewiesen wird. Explizite und präskriptive Regeln der Grammatik könnten dabei nur unterstützend und leitend wirken; falsches Streben nach Vollständigkeit, eine festgelegte Abfolge der Themen und Ausnahmen – unabhängig von ihrer Relevanz – zu lernen, sollte vermieden werden.<sup>147</sup>

### **2.1.3 Folgerungen für die lateinische Grammatikerarbeitung aus der Sicht der allgemeinen Fremdsprachendidaktik**

Da bisher keine der Spracherwerbtheorien Allgemeingültigkeit für sich beanspruchen kann und es dadurch ferner unmöglich ist, darzulegen, wie der Erwerb einer Fremdsprache im Detail abläuft, können auch die Folgerungen für eine Grammatikerarbeitung nur vage bleiben.

- *Ausgehend von einer nativistischen Theorie scheint sich eine induktive Grammatikerarbeitung eher zu eignen als eine deduktive*
- *Bei der kognitivistischen und interaktionistischen liegt die Bevorzugung eines der beiden Verfahren nicht auf der Hand.*
- *Im Hinblick auf allgemeine Prinzipien des Spracherwerbs wie den problemlösenden Charakter oder die Organisation des Wissens nach semantischen Aspekten scheint sich die induktive Variante erneut als vorteilhaft zu erweisen.*
- *Da die Identitäts- und Kontrastivhypothese zum Fremdsprachenerwerb bisher nur in sehr allgemeinen Zügen beschrieben werden können, lassen sich an dieser Stelle keine Konsequenzen für eine Grammatikerarbeitung folgern.*
- *Betrachtet man hingegen nur den Bereich der Grammatik der Fremdsprachendidaktik, wird ersichtlich, dass die Vorteile einer induktiven Erarbeitung durch Nutzung von*

---

<sup>145</sup> Ebd. (1989) 122.

<sup>146</sup> Vgl. Sarter (2006) 82.

<sup>147</sup> Vgl. ebd. (2006) 79.

*natürlichen Sprachmechanismen in der Praxis nicht vollkommen umgesetzt werden können.*

Dies liegt zum einen an dem großen Bedarf an Zeit, den diese Vorgehensweise mit sich bringt, zum anderen aber auch an der Menge des sprachlichen Materials, das einem Lerner dargeboten werden müsste, bis eine natürliche Regelanwendung verinnerlicht werden würde. Dem Primat der Funktion und dem damit häufig einhergehenden impliziten Lernen von Regeln wird zwar eine große Bedeutung zugemessen, in der praktischen Umsetzung wird man dennoch häufig Extreme vermeiden und immer wieder zu Mischformen greifen. Schon allein wegen der deutlich kürzeren Kontaktzeit zur Fremdsprache als zur Muttersprache wird man im Unterricht nicht ohne ein gesteuertes und bewusstes Lernen von grammatischen Strukturen auskommen.<sup>148</sup>

➤ *Dadurch wird schon an dieser Stelle eine Diskrepanz zwischen den Erarbeitungsformen in der Theorie und in der Praxis deutlich.*

## **2.2 Der lateinische Grammatikunterricht im Zusammenhang mit der Wahl des Prinzips der Grammatikeinführung**

Aus dem vorangegangenen Kapitel wurden Aspekte für einen effektiven Grammatikunterricht aus der Sicht der allgemeinen Fremdsprachendidaktik gefolgert. Latein gehört – ebenso wie Griechisch – zu den Alten Sprachen und unterscheidet sich damit in seiner Zielsetzung und in der methodisch-didaktischen Konzeption des Unterrichts wesentlich von den modernen Fremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch. Während im Lateinunterricht das Lesen und Verstehen von Texten<sup>149</sup> im Vordergrund steht, nehmen bei den modernen Fremdsprachen die kommunikativen Kompetenzen<sup>150</sup> eine zentrale Rolle ein. Diese aktivsprachlichen Elemente legen einen Unterricht nahe, dem Themen und Texte aus dem Alltagsleben der Schüler zugrunde liegen. Durch die kulturelle Distanz ist dies im Lateinunterricht hingegen nur sehr bedingt möglich.

Diese unterschiedlichen Zielsetzungen lassen vermuten, dass sich die Erkenntnisse aus der allgemeinen Fremdsprachendidaktik nicht ohne Einschränkungen auf den Lateinunterricht übertragen lassen. Zu überprüfen ist daher, welche Aspekte überhaupt mit den Zielen des Lateinunterrichts der heutigen Zeit vereinbar und damit anwendbar sind. Dazu ist es nötig,

---

<sup>148</sup> Vgl. Kuhlmann (2014) 47.

<sup>149</sup> Im Kerncurriculum Niedersachsen wird die Textkompetenz als eine der drei zentralen Kompetenzen genannt. Auch die Sprachkompetenz zielt darauf ab, Schüler zum Übersetzen von Texten zu befähigen. Die Kulturkompetenz spielt in diesem Zusammenhang keine wesentliche Rolle. Vgl. dazu [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_latein\\_08\\_nib2.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_latein_08_nib2.pdf).  
Abrufdatum: 30.05.2015, 13:20.

<sup>150</sup> Diese beinhalten beispielsweise für das Fach Französisch unter anderem das Hör- und Hör-/Sehverstehen, das Sprechen und Schreiben – Kompetenzen, die für das Fach Latein nicht relevant sind. Vgl. dazu [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_franz\\_gym\\_i.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_franz_gym_i.pdf).  
Abrufdatum 30.05.2015, 13:25.

das Selbstverständnis und die Ziele des lateinischen Grammatikunterrichts im Detail zu betrachten. Neben dem Stellenwert der Grammatik soll auf die Verbindung von Text- und Grammatikarbeit, auf den Primat der Funktion, das Regelwissen und die praktische Übersetzungskompetenz eingegangen werden. Dadurch kann letztlich gezeigt werden, dass die Ziele des Lateinunterrichts zwar generell durch eine Grammatikerarbeitung nach beiden Prinzipien erreicht werden können. Dennoch scheinen auch sie eine induktive Erarbeitung der Grammatik im Besonderen nahezu legen.

### **2.2.1 Die Rolle der Grammatik im Lateinunterricht**

„Die Didaktik muss das Ziel haben, die Schüler auf dem kürzesten Weg zum Lesen und Verstehen lateinischer Texte zu führen.“<sup>151</sup> Denn das richtige Verstehen, Übersetzen und Interpretieren lateinischer Texte bilden die zentralen Ziele des Unterrichts.<sup>152</sup> Das Erlernen der lateinischen Sprache sei dabei nur Mittel zum Lesen lateinischer Texte, die eine Einführung in die Kultur der Antike ermöglichen.<sup>153</sup> Wenn es vorrangig um das Lesen und Verstehen von Texten geht, erscheint es naheliegend, dass sich die Schüler im Lateinunterricht möglichst viel und intensiv mit Texten auseinandersetzen. Dies wird seit der curricularen Wende der 70er Jahre auch angestrebt<sup>154</sup> : Durch den Wandel zum Literaturunterricht wird nun vorrangig mit Texten und nicht mehr mit Einzelsätzen gearbeitet; die scharfe Trennung von Sprach- und Literaturunterricht ist damit aufgehoben.<sup>155</sup> Die Texte seien aber keine schöne Zugabe, sondern es gehe immer primär um den inhaltlichen Zusammenhang.<sup>156</sup> Texte würden daher nicht mehr als Steinbruch für die Spracharbeit benutzt, sondern seien Träger von Mitteilungen, die im Sinne der historischen Kommunikation junge Schüler ansprechen sollen.<sup>157</sup>

„Dass im Lateinischen Sprach- immer zugleich Lektüreunterricht ist, ist inzwischen ein allgemein akzeptierter Ansatz.“<sup>158</sup> Aber welche Rolle kann und darf die Grammatik bei einem Verständnis von Lateinunterricht als Literaturunterricht einnehmen? Grammatik kann höchstens Mittel sein, nicht Zweck.<sup>159</sup> „Wissen über die Sprache ist nur dann ein akzeptables Lernziel des Lateinunterrichts, wenn es mit der Förderung der Textkompetenz verknüpft

---

<sup>151</sup> Eikeboom (1970) 8.

<sup>152</sup> Vgl. dazu unter anderen das niedersächsische Kerncurriculum für das Fach Latein ([http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_latein\\_08\\_nib2.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_latein_08_nib2.pdf). Abrufdatum: 30.05.2015, 13:20.) oder auch Kuhlmann (2014) 8.

<sup>153</sup> Vgl. ebd. (2009) 15.

<sup>154</sup> Vgl. Waiblinger (2008) 63.

<sup>155</sup> Vgl. ebd. (2008) 63.

<sup>156</sup> Vgl. Heilmann (1999) 2.

<sup>157</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 35.

<sup>158</sup> Schoedel (1996) 76.

<sup>159</sup> Vgl. Heilmann (1999) 2.

ist.<sup>160</sup> Die Grammatik muss die Schüler dazu befähigen, Texte übersetzen und verstehen zu können; sie müssen demzufolge eine passive Sprachkompetenz erwerben. Diese besteht neben dem deklarativen Wissen auch aus analytischem und prozeduralem Wissen – ein Wissen, das den Schülern erst ermöglicht, ihre Kenntnisse anzuwenden. Denn eine Kompetenz wird immer durch das Können, nicht durch das (deklarative) Wissen bestimmt.<sup>161</sup> Dieser dienenden Hauptfunktion sind andere Ziele wie die Sprachreflexion und die Sprachförderung untergeordnet<sup>162</sup>, obwohl die letztgenannten häufig eine bedeutendere Außenwirkung haben.<sup>163</sup>

Betrachtet man die Ziele des Lateinunterrichts im Allgemeinen, scheinen diese sowohl durch eine induktive als auch deduktive Grammatikerarbeitung erreicht werden zu können. Denn auf beide Weisen sollten die Schüler dazu befähigt werden, Texte zu übersetzen und zu verstehen. Auch die Forderung Heilmanns, dass neue grammatikalische Erscheinungen immer mit Textarbeit verbunden werden müssten<sup>164</sup>, ließe sich durch beide Erarbeitungsformen umsetzen, da neue im Text vorkommende Erscheinungen sowohl deduktiv erklärt als auch induktiv entdeckt werden können. Allerdings ist anzunehmen, dass die deduktive Erarbeitung in der Praxis in einem deutlich geringerem Maße mit der Textarbeit verbunden ist, da es bequemer ist und möglicherweise auch übersichtlicher erscheint, die Regeln vorweg an der Tafel zu notieren oder sie auf ähnliche Weise zu präsentieren.

Dennoch sollte man nicht vergessen, dass die Schüler nach dieser vorgeschobenen Einführung des Phänomens anschließend noch einen gesamten Übersetzungstext als Übungsmöglichkeit zur Anwendung des neuen Phänomens zur Verfügung haben, was bei einer induktiven Erarbeitung eher selten der Fall ist. Aufgrund der Zeit, die diese Erarbeitungsform in Anspruch nimmt, wird kaum Zeit für einen weiteren Übersetzungstext bleiben. Bei einer induktiven Erarbeitung nimmt man eine intensivere Auseinandersetzung mit den Inhalten an, bei einer deduktiven Erarbeitung wird die neue Grammatik für die Schüler hingegen klarer formuliert sein.

➤ *Welche der Erarbeitungsformen die Sprach- und Textkompetenz stärker fördert, lässt sich daher abschließend aus dieser theoretischen Perspektive nicht beurteilen.*

---

<sup>160</sup> Nickel/Zanini (2003) 4.

<sup>161</sup> Vgl. dazu Kuhlmann (2009) 19.

<sup>162</sup> Siehe dazu auch Kuhlmann (2014) 8 und Eikeboom (1970) 8.

<sup>163</sup> Vgl. Kuhlmann (2014) 9.

<sup>164</sup> Vgl. Heilmann (1999) 2.

## 2.2.2 Die Verbindung von Text- und Grammatikarbeit

Wenn es von Anfang an eine Wechselwirkung von Sprachvermittlung und inhaltlicher Arbeit geben soll<sup>165</sup>, muss die Grammatik als ein integrativer Baustein der Textarbeit gesehen werden.<sup>166</sup> Dabei ist zu untersuchen, ob die Verbindung von Text- und Grammatikarbeit durch eines der beiden grammatischen Prinzipien besser umgesetzt werden kann als durch das andere.

Außerdem muss überlegt werden, wie eine sinnvolle Verbindung von Text- und Grammatikarbeit überhaupt aussieht, aus der hervorgeht, dass sich beide gegenseitig stützen und nicht stören. Gerade dieses Detail stellt ein Problem dar, das meines Erachtens bis jetzt noch nicht zufriedenstellend gelöst ist. Über die Abkehr von zusammenhangslosen Einzelsätzen wurde schon gesprochen; außerdem sind sie für eine induktive Erarbeitung aufgrund des fehlenden Kontextes oft ungeeignet. Die Frage aber ist, wie man die Grammatik so geschickt einführen kann, dass der Inhalt eines Übersetzungstextes nicht zerstückelt wird und unter der Grammatikarbeit leidet.

Methodische Vorschläge, zunächst bis zum ersten Sinnabschnitt zu übersetzen, dann die Grammatik zu besprechen und anschließend weiter zu übersetzen, sind bei einer induktiven Vorgehensweise umsetzbar, führen jedoch auch zu einer Zerstückelung des Textes. Andere Vorschläge, zunächst nur das Wichtigste zur Grammatik während der Übersetzung zu klären und hinterher die Grammatik ausführlich zu besprechen<sup>167</sup>, werden in der Praxis von den Schülern selten als zufriedenstellend empfunden, da sie mit ihren Fragen auf später vertröstet werden. Eine dritte Möglichkeit stellt die Erarbeitung der Grammatik mit Hilfe von vorangestellten Sätzen, die durch einen „Mini-Kontext“ verbunden sind, dar.

Nach Heilmann bildet neuer grammatikalischer Stoff kein Hindernis, wenn es darum geht, einen ersten Zugang zu dem Text zu gewinnen.<sup>168</sup> Dem kann man ohne Bedenken zustimmen. Gerade bei einer induktiven Erarbeitung wird ein interessanter Zugang es den Schülern erst ermöglichen, Ideen über den funktionalen Charakter des neuen Phänomens zu entwickeln. Auf welche Weise dann aber fortgefahren wird, bleibt unklar.

Zusammenfassend kann man zu folgendem Urteil kommen:

➤ *Einer Verbindung von Text- und Grammatikarbeit – wie sie allgemein gefordert wird – kann durch eine induktive Erarbeitung in vollem Maße entsprochen werden.*

Nicht geklärt ist jedoch, wie Text- und Grammatikarbeit im Detail sinnvoll verbunden werden können. Die angeführten Vorschläge sind zwar umsetzbar, aber lösen das Problem nicht

---

<sup>165</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 35.

<sup>166</sup> Vgl. dazu Kuhlmann (2014) 35.

<sup>167</sup> Siehe dazu auch Keip/Doepner (2010) 48f. und Heilmann (1999) 6.

<sup>168</sup> Vgl. Heilmann (1999) 5.



vollkommen. Ähnlich sieht es bei einer deduktiven Erarbeitung am Text aus. Allerdings muss diese Erarbeitung auch nicht am Text stattfinden, wodurch die eben genannten Probleme umgangen werden können, aber dem Prinzip der Verbindung von Text- und Grammatikarbeit widersprochen würde.

### 2.2.3 Der Primat der Funktion

„Der Schüler sollte verstehen, was das neue Phänomen im Hinblick auf den Kontext ‚leistet‘, denn bisher ist er auch ohne diese Grammatik gut zurechtgekommen. Erst nachrangig sollten die Formen erarbeitet werden.“<sup>169</sup> Dieser grundsätzliche Vorrang der Funktion vor der Form, welcher einhergeht mit dem Vorrang des horizontalen vor dem vertikalen Prinzip<sup>170</sup>, soll es den Schülern gemäß der Übersetzungsorientierung ermöglichen, erlernte Phänomene mit geringerem Gedächtnisaufwand korrekt in die Zielsprache zu übertragen, da die Schüler von Verstandenem ausgehen und sich jederzeit sinnvolle Frageketten zur Übersetzung des Phänomens herleiten können.<sup>171</sup>

Will man neue Phänomene auf sinnvolle Weise und anwendungsbezogen lernen<sup>172</sup>, kann dies kaum durch isolierte Formen geschehen. Am besten eignet sich dazu ein zusammenhängender Text, der das Phänomen in einem natürlichen Zusammenhang vorbringt. Denn „Sprache ist Sprache in Funktion“<sup>173</sup> und bietet damit die optimale Möglichkeit die Funktion zu erfassen.

➤ *Eine induktive Vorgehensweise berücksichtigt das Prinzip der „Sprache in Funktion“ vollkommen.*

Bei der deduktiven Vorgehensweise verhält sich dies etwas anders: Teilweise werden Phänomene an Beispielsätzen erarbeitet, durch welche die Charakteristika einer Funktion gar nicht richtig zum Tragen kommen. Dies ist häufig auch gar nicht anders möglich, da die Charakteristika einer Funktion in Gänze nur innerhalb eines kohärenten Kontextes erkannt werden können. Wird der Auswahl der Beispielsätze nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt, kann sich bei Schülern auch ein fehlerhaftes funktionales Verständnis ausbilden, wodurch ihnen die praktische Umsetzung bei der Übersetzung im Text erschwert, wenn nicht gar verhindert wird.

➤ *Aus diesem Grund erfüllt das deduktive Vorgehen den Primat der Funktion nur eingeschränkt, und zwar bei der Grammatikerarbeitung am Übersetzungstext.*

---

<sup>169</sup> Keip/Doepner (2010) 41.

<sup>170</sup> Vgl. Kuhlmann (2009) 75.

<sup>171</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 43.

<sup>172</sup> Vgl. Kuhlmann (2009) 77.

<sup>173</sup> Eikeboom (1970) 62.

## 2.2.4 Regelwissen und praktische Übersetzungskompetenz

Dass sich anwendungsbezogene Sprachkompetenz sowohl durch deklaratives als auch durch analytisches und prozedurales Wissen auszeichnet, wurde schon beschrieben. In der Praxis tritt jedoch häufig das Problem auf, dass die Schüler zwar ein angelerntes, deklaratives Regelwissen besitzen, aber sie trotzdem an der korrekten und angemessenen Übersetzung in einem Satzkontext scheitern.<sup>174</sup> Eikeboom, der das Vorgehen der Schüler bei der Übersetzung und deren Übersetzungsfehler untersucht hat, konnte verschiedene Ursachen von Fehlern herausarbeiten: zunächst die Unfähigkeit, Kenntnisse in unterschiedlichen Zusammenhängen anzuwenden, was wiederum von einem mangelndem analytischen und prozeduralen Wissen zeugt; die Verwechslung gleichartigen Materials, wodurch die Bedeutung der Aktivierung und Abgrenzung des Vorwissens von neuen Inhalten deutlich wird; das Vorhandensein einer eher rudimentären, globalen Erinnerung; das nachlässige Hinsehen, bei dem Schwierigkeiten meist in etwas Einfacheres umgewandelt werden sowie das Übergewicht der vermuteten Bedeutung über die grammatische Funktion.<sup>175</sup>

Stellt man Überlegungen dazu an, ob eines der Verfahren der Grammatikerarbeitung solche Fehlertypen eher zu verhindern mag, scheint es keine klare Antwort zu geben: Defiziten im analytischen und prozeduralen Wissen wird wahrscheinlich nur durch ein reichhaltiges Angebot an Übersetzungstexten vorgebeugt werden können, in denen die grammatischen Phänomene verschiedene semantische Funktionen einnehmen. Dies kann sowohl bei einer induktiven als auch einer deduktiven Erarbeitung umgesetzt werden; der Vorteil einer induktiven Erarbeitung ist jedoch, dass diese mit wenigen Ausnahmen immer an Texten durchgeführt wird, eine deduktive Erarbeitung z. B. aber auch aus einer Auflistung von neuen Formen bestehen kann und Regeln häufig recht abstrakt ohne genügend Sprachmaterial außerhalb eines Kontextes gelernt werden.<sup>176</sup> Während die Aktivierung des Vorwissens von der Erarbeitungsform der Grammatik unabhängig zu sein scheint, kann man aus dem Vorhandensein einer globalen Erinnerung zweierlei Konsequenzen ableiten: Entweder ist man der Auffassung, dass diese globale Erinnerung durch ein detailliertes Wissen angereichert werden muss, was für eine deduktive Erarbeitung mit vielen Wiederholungen spräche, oder man geht davon aus, dass über lange Sicht bei den Schülern in jedem Falle nur eine globale Kenntnis vorhanden bleibt, wodurch das induktive Vermitteln der zentralen Funktion eines Phänomens einen Schwerpunkt bilden müsste. Das nachlässige Hinsehen sowie das Übergewicht der vermuteten Bedeutung über die grammatische Funktion würden meines

---

<sup>174</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 40 und Kuhlmann (2009) 70f.

<sup>175</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 38ff.

<sup>176</sup> Vgl. dazu auch ebd. (1970) 64.

Erachtens durch ein ganzheitliches, induktives Vorgehen eher noch gefördert werden. Das deduktive Vorgehen könnte eventuell eher zu der nötigen Genauigkeit bezüglich der Formenkenntnis beitragen.

➤ *In diesem Fall kann daher keinem Verfahren ein klarer Vorzug eingeräumt werden.*

Eikeboom betrachtet zusätzlich den anderen speziellen Fall, dass die Schüler eine recht gute Übersetzung trotz mangelnder Grammatikkenntnisse produzieren. „In diesem Zusammenhang muss nun der Frage nachgegangen werden, ob es tatsächlich erforderlich ist, dass die Schüler die Grammatik explizit kennen.“<sup>177</sup> „Man kann die Auffassung vertreten, dass das Verstehen eines Textes, das durch eine gute Übersetzung bewiesen wird, eine Leistung ist, die der Zielsetzung des Lateinunterrichts genügt.“<sup>178</sup> Wenn dem so sei, müssten viele Phänomene nur noch durch geeignete Rekodierungsvorschläge wiedergegeben werden können, nicht aber explizit als Regel formuliert werden, wofür ein induktives Vorgehen deutlich geeigneter erscheint.

Nun wird kaum ein Lateinschüler einen sprachlich-komplexen Text angemessen übersetzen können, wenn überhaupt kein explizites Regelwissen vorhanden ist. Daher ist zu entscheiden, bei welchen Phänomenen es ausreicht, eine implizite Kenntnis zu haben, und bei welchen explizite Kenntnisse erforderlich sind. Eikeboom schlägt eine Unterteilung in drei Kategorien vor: 1. irrelevante Kenntnisse, durch die kein besseres Verstehen ermöglicht wird; 2. Phänomene, bei denen zwar die semantische Funktion erkannt werden muss, für die aber keine explizite Regel formuliert werden muss; 3. Kenntnisse, die notwendigerweise abstrakt formulierbar sein müssen. Ungeachtet dessen, dass es kaum eine Einteilung der Phänomene geben wird, über die man sich nicht streiten kann, wäre zu folgern, dass es sich bei den Phänomenen der 2. Kategorie als vorteilhaft erweisen würde, diese induktiv einzuführen, da der Schwerpunkt auf dem funktionalen Erkennen liegt. Bei den Phänomenen der 3. Kategorie könnte man annehmen, dass sich eine deduktive Erarbeitung besser oder mindestens genauso gut eignen würde, da es dort um explizite Kenntnisse in Morphologie und Syntax geht.

➤ *Wiederum zeigt sich, dass keiner der beiden Vorgehensweisen ein uneingeschränkter Vorzug einzuräumen ist.*

„Überhaupt gehen manche Lateinlerner je nach Vorkenntnissen oder Interessen bei der grammatischen Regelbildung stärker analytisch vor, während andere Lerner die grammatischen Phänomene eher ‚holistisch‘ wahrnehmen (...).“<sup>179</sup> Allgemein anerkannt und unabhängig von der Erarbeitungsform ist hingegen, dass die Vermittlung von Grammatik

---

<sup>177</sup> Eikeboom (1970) 63.

<sup>178</sup> Ebd. (1970) 64.

<sup>179</sup> Kuhlmann (2014) 11.

konsequent schülerorientiert ausgerichtet sein muss: „Jedes Phänomen sollte so plakativ wie möglich und so differenziert wie nötig durch entsprechende Beispiele vermittelt werden.“<sup>180</sup>

➤ *Bei der Betrachtung aller zuvor genannten Ziele des lateinischen Grammatikunterrichts ist jedoch insgesamt anzunehmen, dass diese durch ein induktives Vorgehen geringfügig leichter zu erreichen sind als durch ein deduktives.*

### **3 Zwei zentrale Prinzipien der Grammatikeinführung - Das induktive und das deduktive Vorgehen**

Kaum eine Grammatikstunde geht ohne Überlegungen zur Vorgehensweise der Einführung neuer Grammatik vorstatten; das induktive und deduktive Vorgehen sind die in der Didaktik allgegenwärtigen Prinzipien, mit denen sich jede Art von Sprachunterricht – unabhängig davon, ob in den Alten Sprachen oder den modernen Fremdsprachen – stets auseinandersetzt. Doch neben einer sehr unterschiedlichen Umschreibung der Begriffe, einigen möglichen Vor- und Nachteilen und verschiedenen Beispielen hat dieses Thema in der fachdidaktischen Literatur zum LU bisher nur eine relativ geringe Beachtung gefunden. Ferner ist die Auseinandersetzung in der Literatur mit diesem Thema recht oberflächlich geblieben, da sie häufig vorgefertigte Meinungen und Thesen beschreibt, die zwar durch Erkenntnisse aus der Lernpsychologie und Fremdsprachendidaktik unterstützt werden können, aber bisweilen für den LU nicht empirisch belegt worden sind. Des Weiteren besteht bei einer vorwiegend theoretischen Begründung eines didaktischen Prinzips ein gewisser Raum für Zweifel an der Wirksamkeit, da es ungewiss ist, in welcher Qualität die einzelnen quantitativ angeführten Vor- bzw. Nachteile der beiden Prinzipien ins Gewicht fallen.

Im Folgenden sollen unterschiedlichen Nuancen der bisher nur in der Einleitung angeführten verkürzten Definition der beiden Prinzipien dargelegt und beurteilt werden. Außerdem sollen an dieser Stelle die zentralen zu überprüfenden Thesen hinsichtlich der beiden Prinzipien dargestellt werden.

In den weiteren Kapiteln sollen diejenigen methodisch-didaktischen Aspekte des LUs näher betrachtet werden, die mit den beiden grammatischen Prinzipien in enger Beziehung stehen. Darunter fallen neben der Wahl der Textgrundlage und der Bedeutung des Kontexts auch die Rolle der Lenkung, die Regelfindung und -formulierung und der Umgang mit dem neuen Wortschatz. Nicht zuletzt wird auch auf die unterschiedliche Eignung der Phänomene eingegangen, die sich im Laufe der Untersuchung als zentral erweisen wird.

---

<sup>180</sup> Nickel/Zanini (2003) 7.

## 3.1 Definition und bisherige Darstellung in der Literatur

### 3.1.1 Definition

Bei der Induktion und Deduktion handelt es sich um aus den Naturwissenschaften erwachsene Begrifflichkeiten, denen in diesem Bereich eine klare Definition zugrunde liegt. Bei der Übertragung der Begriffe in den Bereich der Sprachen verlieren sie jedoch ihre eindeutige Definitionsgrundlage, da aufgrund der Verschiedenheit der Bereiche keine Eins-zu-eins-Übertragung möglich ist. Aus diesem Grund existieren vor allem bezüglich der Induktion unterschiedliche Definitionen von Didaktikern, die zwar alle den gleichen Grundgedanken innehaben, aber von unterschiedlichen Schwerpunkten geprägt sind.

Beim induktiven Vorgehen in den Naturwissenschaften wird nach einem Experiment zunächst eine These aufgestellt, die durch weitere Experimente oder Beobachtungen bestätigt oder verworfen wird. Insgesamt mündet dieses Vorgehen im Erkennen einer Gesetzmäßigkeit, der schließlich eine Regelbildung folgt. Eine gängige Definition für den Sprachunterricht, bei der das induktive Vorgehen in engem Zusammenhang mit dem Prinzip des entdeckenden Lernens steht, ist bei Kuhlmann zu finden: „Induktiv bedeutet: Die Lernenden entdecken das grammatische Regelwerk anhand des sprachlichen Materials selbstständig (...).“<sup>181</sup> Bei dieser Definition wird jedoch offen gelassen, wie das „sprachliche Material“ beschaffen sein soll. Denkbar wären sowohl ein zusammenhängender Text als auch ein Textabschnitt, ein Satz, bei dem der Kontext durch ein Bild oder Ähnliches deutlich gemacht wird, oder auch ein reiner Einzelsatz. Der Fokus scheint hier eher auf der Entdeckung zu liegen, die anhand eines relativ beliebigen sprachlichen Materials gemacht werden kann. Keip konkretisiert das „sprachliche Material“ dahingehend, dass es für sie bei dem induktiven Prinzip um eine Auseinandersetzung mit Texten gehe.<sup>182</sup> Diesbezüglich noch etwas weiter geht Eikeboom, der als zentralen Unterschied zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen die Umkehrung der Reihenfolge ansieht: Beim deduktiven Vorgehen stehe die Lektüre eines lateinischen Textes am Ende, beim induktiven Vorgehen gehe man vom lateinischen Text aus.<sup>183</sup> Bei Riehme, dessen Definition der naturwissenschaftlichen deutlich nähersteht, tritt wiederum ein anderer Schwerpunkt hervor: Induktives Vorgehen bedeute für ihn ein schrittweises Vordringen vom Einzelnen und Besonderen zum Allgemeinen.<sup>184</sup> Auch er geht von der

---

<sup>181</sup> Kuhlmann (2009) 74.

<sup>182</sup> Nach meinem Verständnis von Texten wären damit Einzelsätze, auch wenn der Kontext anderweitig gegeben ist, ausgeschlossen. In ihrem funktionalen Beispiel zur Einführung des Abl. Abs. (Keip/Doepner (2010) 41f.) verwendet sie aber genau diese Form. Ferner ist für Keip neben der selbstständigen Entdeckung von Bedeutung, dass die Schüler ihr Lerntempo und den Umfang aktiv mit steuern können. Weshalb dies beim induktiven Vorgehen besonders der Fall sein soll und wie dies konkret umgesetzt werden soll, ist meines Erachtens nicht ganz ersichtlich.

<sup>183</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 68.

<sup>184</sup> Vgl. Riehme (1986) 91.

Analyse eines sprachlichen Materials aus; Ziel ist aber, dass am Ende zum geistig Konkreten „aufgestiegen“ wird.<sup>185</sup> Das bedeutet, nicht das Entdecken, nicht die Art des sprachlichen Materials, sondern die Beschaffenheit des neuen Inputs tritt bei ihm stärker hervor, d.h., ob man von Einzelteilen zu einem Ganzen oder den umgekehrten Weg geht.

Man mag jetzt einwenden, dass solche geringen Unterschiede in der Schwerpunktsetzung für den praktischen Unterricht vollkommen unerheblich seien. Tatsächlich ist es aber so, dass durch diese unscharfe Begriffsbestimmung bei den Didaktikern deutliche Unterschiede darin bestehen, wann sie ein Vorgehen noch als induktiv erachten.<sup>186</sup> Dies ist auch der Grund dafür, dass man überhaupt nicht von DEM induktiven Vorgehen per se sprechen kann, wodurch eine empirische Untersuchung dieses Prinzips deutlich erschwert wird.

In einem Punkt jedoch stimmen die oben genannten Definitionen überein: Induktion im Sprachunterricht findet anders als in den Naturwissenschaften oder beim Erlernen der Muttersprache immer an geschickt gewählten Beispielen statt; aus diesem Grund ist auch Induktion in gewisser Weise immer vom Lehrer gesteuert.<sup>187</sup> Ferner liegt einer induktiven Grammatikeinführung stets die Annahme zugrunde, dass grammatische Phänomene sinnstiftend sind, durch sie demnach in einem Text die Intention des Sprechers wiedergegeben wird.<sup>188</sup> Dies ist auch der Grund, weshalb in einem lateinischen Text der Funktion zunächst eine größere Bedeutung als der Form zugemessen werden muss<sup>189</sup>: „Erarbeitet wird die sprachliche Form über ihre Funktion im Kontext, womit zugleich eine Übersetzungsmöglichkeit impliziert wird.“<sup>190</sup> Die Schüler gehen dabei wie ein „Detektiv“ vor, setzen ihre Beobachtungsgabe, Lebenserfahrung und kognitive Fähigkeiten ein.<sup>191</sup> An dieser Stelle soll auch schon einmal auf die widersprüchlichen Aussagen hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten des induktiven Verfahrens eingegangen werden: Dass man die Regeln nur bei schwierigen, aber nicht allzu schwierigen Sachen, wenn es keinen Zeitverlust bedeute, im Wechsel mit anderen Arbeitsmethoden auf induktive Art finden lassen könne, wie Eikeboom die Ausführungen des Lütticher Professors Fohalles zusammenfasst<sup>192</sup>, ist meines Erachtens deutlich überspitzt und wird dem Lateinunterricht der heutigen Zeit wenig gerecht. Dennoch muss man sich damit auseinandersetzen, ob und welche Phänomene sich überhaupt für eine induktive Erarbeitung eignen.

---

<sup>185</sup> Vgl. ebd. (1986) 91.

<sup>186</sup> Vgl. Teil I, Kap. 3.10.

<sup>187</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 40. Ob diese Steuerung nun positiv oder negativ zu bewerten ist, soll in Teil I, Kap. 3.10.1 diskutiert werden.

<sup>188</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 40.

<sup>189</sup> Vgl. dazu auch Teil I, Kap. 2.2.3.

<sup>190</sup> Keip/Doepner (2010) 40.

<sup>191</sup> Vgl. ebd. (2010) 38.

<sup>192</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 70f.

Die Definition eines deduktiven Vorgehens ist unter den Didaktikern etwas einheitlicher, lässt jedoch auch noch Raum für Diskussionen: Nach Kuhlmann bedeutet ein deduktives Vorgehen, dass die Lernenden die Regel vorgegeben bekämen und sie danach an dem sprachlichen Material anwenden würden.<sup>193</sup> Keip ist ähnlicher Auffassung und macht vor allem deutlich, dass beim deduktiven Vorgehen das Phänomen zunächst in formal-abstrakter Hinsicht erarbeitet und erst anschließend ein Text behandelt werde, in dem es vorkomme.<sup>194</sup> Die Formulierung, dass beim deduktiven Vorgehen die Präsentation des Phänomens durch den Lehrer im Mittelpunkt stehe<sup>195</sup>, ist meines Erachtens ein wenig irreführend, da dies vorwiegend Sozialformen wie Lehrervortrag oder Lehrer-Schüler-Gespräch implizieren würde, Keip aber an anderer Stelle gerade dafür eintritt, dass die grammatischen Prinzipien unabhängig von den verschiedenen Sozialformen eingesetzt werden können.<sup>196</sup>

Unstrittig ist, dass beim deduktiven Vorgehen Regeln mit Hilfe von geeigneten Beispielen vom Lehrer gezielt vorstrukturiert werden<sup>197</sup> und der entdeckende Charakter entfällt. Heutzutage wird jede pädagogisch ambitionierte Lehrkraft mit einem Beispiel beginnen und die Regel daran erarbeiten. Genau darin liegt der Unterschied zu Eikebooms Definition von deduktiver Grammatikerarbeitung: Bei ihm gibt es eine strikte Trennung dahingehend, dass zunächst die Regel gelernt und erst danach ein Beispiel gegeben wird.<sup>198</sup>

Riehme hingegen entwickelt kohärent zum induktiven Vorgehen eine Definition zum deduktiven: Ausgehend vom Allgemeinen schreite man fort zum Einzelnen und Besonderen, indem eine allgemeine Aussage, ein Begriff oder ein Modell vorgegeben werde, dieses inhaltlich erschlossen und anschließend an Beispielen überprüft werde.<sup>199</sup>

### **3.1.2 Darstellung in der Literatur und die daraus abzuleitenden Thesen**

Wie zuvor erwähnt, sind die Aussagen zum Einsatz und Erfolg des einen oder anderen Vorgehens größtenteils Vermutungen, die sich zwar auf einer theoretischen Ebene aus den oben genannten Voraussetzungen ergeben, aber meist sehr verallgemeinert sind. Im Folgenden soll eine Übersicht über die häufig auftretenden Vermutungen gegeben werden und dabei gerade auch gezeigt werden, dass sich in einigen Bereichen die Aussagen von Didaktikern widersprechen. Dadurch wird es umso offensichtlicher, dass man ohne eine empirische Untersuchung überhaupt keine gesicherten Aussagen darüber treffen kann. Und

---

<sup>193</sup> Vgl. Kuhlmann (2009) 74.

<sup>194</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 55.

<sup>195</sup> Vgl. ebd. (2010) 36.

<sup>196</sup> Es sei denn, sie ist der Meinung, dass dies nur für das induktive Vorgehen gelte. Vgl. Keip/Doepner (2010) 52.

<sup>197</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 61.

<sup>198</sup> Anschließend folgt das Anwenden der Regel in Übungssätzen, das Lernen der Vokabeln und die Lektüre eines Textes.

Vgl. Eikeboom (1970) 68.

<sup>199</sup> Vgl. Riehme (1986) 91.

selbst nach einer empirischen Untersuchung wird es immer noch fraglich sein, ob man überhaupt Aussagen treffen kann, die für alle Schüler gelten oder die für alle Erscheinungen des LUs gelten.

***These: „Im Allgemeinen ist für die Einführung neuer Grammatik der induktive Weg vorzuziehen.“<sup>200</sup>***

„Das direkt mit einem lateinischen Beispiel einsetzende induktive Verfahren funktioniert im Allgemeinen besser und führt wegen des Beispiels, an dem alle erst einmal herumknobeln, zu größerer Aufmerksamkeit.“<sup>201</sup> Auch Keip<sup>202</sup> und weitere renommierte Didaktiker sind dieser Auffassung.

Ob durch das induktive Verfahren wirklich der Erwerb von Kompetenzen – sei es nun der deklarativen, analytischen oder prozeduralen – signifikant besser gefördert werden kann, ist fraglich. Die Annahme, dass durch die eigenständige Erarbeitung die Verstehens- und Behaltensleistung erhöht und „träges Wissen“ vermieden werden könne, konnte jedenfalls bis zum heutigen Zeitpunkt für den LU nicht empirisch nachgewiesen werden. Vielmehr sollte darüber nachgedacht werden, ob dieses negative Urteil, das der deduktiven Grammatikeinführung anhaftet, überhaupt noch gerechtfertigt ist. Auch das deduktive Vorgehen hat sich in den letzten Jahrzehnten weiterentwickelt und ist mehr als ein Darbieten und Auswendiglernen von Regeln. Von daher muss man sich die Frage stellen, ob das deduktive Vorgehen an einem Beispiel nicht auch Vorteile bringt, wie z. B. klarere Strukturen, genaueres Lernen der exakten Begrifflichkeiten und Sicherheit für die Schüler. „Es finden sich in der Fachliteratur sowohl Stimmen, die die Vorteile induktiver Verfahren betonen, als auch solche, die eher Vorteile bei einem deduktiven Vorgehen annehmen.“<sup>203</sup> Schlak ist der Meinung, dass es insgesamt sowohl qualitativ als auch quantitativ überzeugendere Argumente für induktives Vorgehen gebe, aber auch einiges dafür spreche, dass auch deduktive Grammatikvermittlung ihren Platz in bestimmten fremdsprachenunterrichtlichen Kontexten haben sollte.<sup>204</sup> El-Banna konnte in einer mit Englischstudenten durchgeführten Studie eine grundsätzliche Überlegenheit des induktiven Verfahrens nicht feststellen.<sup>205</sup> „Mietzel, der die empirische Forschung aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie zusammenfasst, kommt zu dem Schluss, dass eine Verbindung beider Verfahren

---

<sup>200</sup> Kuhlmann (2009) 74.

<sup>201</sup> Ebd. (2009) 74.

<sup>202</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 52.

<sup>203</sup> Schlak (2003) 86.

<sup>204</sup> Schlak selbst bezieht dies hauptsächlich auf „Deutsch als Fremdsprache“.

<sup>205</sup> Vgl. Schlak (2003) 88.



am erfolgversprechendsten erscheint.“<sup>206</sup> Ob für das Lateinische ähnliche Ergebnisse zu erwarten sind, lässt sich so nicht ermitteln.

***These: „Wichtig ist möglichst induktive Einführung aber bei jüngeren Schülern (...)“<sup>207</sup>***

Ebenso wie Kuhlmann ist auch Keip der Meinung, dass die induktive Methode, insbesondere für junge Schüler, wegen des hohen motivationalen Gehalts vorzuziehen sei<sup>208</sup>: „Man nimmt an, dass der Denkprozess beim Erarbeiten von Regeln ähnlich verläuft wie das (...) Lösen von Rätseln oder Kriminalfällen, so kommt diese Methode insbesondere jüngeren Schülern entgegen.“<sup>209</sup> Ältere Lerner hingegen scheinen nach Schlak eher das deduktive Verfahren zu bevorzugen.<sup>210</sup> Auch wenn diesbezüglich relativ große Einigkeit unter den Didaktikern herrscht, macht Keip mit ihrer Aussage deutlich, dass es sich wiederum nur um eine Annahme handelt. Und selbst wenn sich dies bestätigen lässt, wäre es äußerst aufschlussreich zu ermitteln, ab welcher Altersstufe dieser motivationale Effekt des Knobeln wirkungslos wird und ob dieser vollkommen verloren geht oder ob bei älteren Schülern nicht einfach insgesamt die Art der Vorgehensweise unbedeutender wird.

***These: Induktive Erarbeitung ist motivierend***

Keip ist der Meinung, dass der motivierende Charakter der induktiven Vorgehensweise nicht zu unterschätzen sei.<sup>211</sup> Diese These ist aufgrund des oben erwähnten Rätselcharakters nachvollziehbar und naheliegend. Dennoch ist sie in dieser Form deutlich zu allgemein, da ja gerade die vorangegangene These beschreibt, dass der motivierende Aspekt von anderen Variablen wie zum Beispiel dem Alter der Schüler abhängig sein könnte und nicht generell in gleichem Maß vorhanden ist. Ferner ist zu berücksichtigen, dass nicht nur das induktive Entdecken an sich, sondern auch die spezifische Herangehensweise an den Unterrichtsstoff sowie die Art und Aufmachung des Materials einen großen Einfluss auf den motivationalen Charakter haben werden.

***These: „(...) tendenziell deduktives Vorgehen kann u.U. auch bei spätbeginnendem Latein angeraten sein (...)“<sup>212</sup>***

Schon die Einschränkung „unter Umständen“ macht deutlich, dass sich diese Aussage ohne eine Untersuchung schwerlich uneingeschränkt verallgemeinern lässt. Naheliegend ist die These allerdings insofern, als ein spätbeginnender Lateinunterricht mit einem höheren Alter

---

<sup>206</sup> Ebd. (2003) 88.

<sup>207</sup> Kuhlmann (2009) 74.

<sup>208</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 52.

<sup>209</sup> Ebd. (2010) 43.

<sup>210</sup> Vgl. Schlak (2003) 87.

<sup>211</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 43.

<sup>212</sup> Kuhlmann (2009) 74.

der Schüler einhergeht, die ja nach Schlak tendenziell ein deduktives Verfahren vorzögen.<sup>213</sup> Auch die Vorkenntnisse der Schüler aus anderen Fremdsprachen bedingen es, dass es häufig nicht viel zu entdecken gibt, da nicht selten typische Phänomene Ähnlichkeiten aufweisen.<sup>214</sup> Auch wenn die These mangels vorhandener Daten in dieser Untersuchung nicht weiter beachtet werden kann, soll sie hier der Vollständigkeit halber erwähnt werden.

***These: Induktives Vorgehen ist vor allem für leistungsstärkere Schüler geeignet***

Setzt man als weiteres Schülermerkmal das Leistungsvermögen mit der Vorgehensweise bei der Grammatikerarbeitung in Beziehung, so geht man im Allgemeinen davon aus, dass induktives Vorgehen vor allem leistungsstärkeren Schülern entgegenkomme. Denn beim induktiven Vorgehen wird den Schülern eine gewisse Problemlösefähigkeit abverlangt, die einen durchschnittlichen bis leistungsschwachen Schüler überfordern könnte. Ferner ist anzunehmen, dass leistungsschwächere Schüler häufig ein weniger stabiles Fähigkeitsselbstkonzept haben, weshalb sie nicht so sehr auf ihre eigenen Ergebnisse vertrauen, sondern diese lieber korrekt und vollständig von der Lehrkraft formuliert haben wollen.

Riehme hingegen plädiert für die genau entgegengesetzte Annahme, dass beim deduktiven Vorgehen höhere geistige Fähigkeiten gefordert würden.<sup>215</sup> Aufgrund des sehr formalen Charakters seien beim deduktiven Vorgehen höhere Anforderungen an fachliche Kenntnisse gefragt.<sup>216</sup> Beim induktiven Vorgehen würden stattdessen die Schüler durch die Kleinschrittigkeit des Vorgehens sehr gegängelt werden; des Weiteren würden manche Schüler geistig unterfordert werden.<sup>217</sup> Natürlich hat das deduktive Vorgehen einen formaleren Charakter; aber das Verständnis eines neuen Phänomens hängt ja vor allem von dem Abstraktionsniveau ab, auf welchem es erklärt wird. Außerdem sollte eine Lehrkraft, die diesen Beruf erlernt hat, in der Lage sein, den Schülern ein Phänomen klarer und verständlicher zu erklären, als es ein Mitschüler oder „der Text selbst“ kann. Dass ein induktives Vorgehen von Kurzschrittigkeit geprägt ist, ist sehr fraglich, zumal dem ja gerade durch die ganzheitliche Behandlung eines Textes entgegen gewirkt wird.

---

<sup>213</sup> Vgl. Schlak (2003) 87.

<sup>214</sup> Vgl. dazu auch Kuhlmann (2009) 74.

<sup>215</sup> Vgl. Riehme (1986) 92.

<sup>216</sup> Vgl. ebd. (1986) 92.

<sup>217</sup> Vgl. ebd. (1986) 92.

***These: „Wichtig ist möglichst induktive Einführung (...) bei einigen komplexeren syntaktischen Erscheinungen wie AcI, NcI, den Partizipialkonstruktionen und auch Gerundium/Gerundivum)“<sup>218</sup>***

Neben den Schülermerkmalen erscheint es sinnvoll zu betrachten, bei welchen Phänomenen oder bei welcher Art von Phänomenen eine induktive Erarbeitung überhaupt funktional ist. Ähnlich wie Kuhlmann ist Keip diesbezüglich folgender Ansicht: „Geradezu unsinnig ist es, immer dann zur Deduktion zu greifen und den formalen Aspekt eines Phänomens in den Vordergrund zu rücken, wenn es vermeintlich besonders kompliziert ist.“<sup>219</sup> Nach Keips Meinung gehe dann die Grundfunktion eines Phänomens verloren.<sup>220</sup> Keips Argumentation ist zwar an dieser Stelle nachvollziehbar, allerdings räumt sie an anderer Stelle ein, dass es auch sprachliche Phänomene gebe, die zu so komplexen ‚Rätseln‘ führen würden, dass sie fast nicht mehr lösbar seien.<sup>221</sup> Zu fragen ist, welche Phänomene sie an dieser Stelle meint. Sie wird sicherlich nicht über für Schüler weitgehend irrelevante Phänomene wie die *coniugatio periphrastica* oder die „Irreale Periode in der Abhängigkeit“ sprechen. Die Phänomene, die eine große Fehlerquelle darstellen, sind die Partizipialkonstruktionen. Diese kann Keip allerdings auch nicht meinen, da sie gerade hierfür mustergültige Beispiele einer induktiven Einführung darbietet.

Dass ein induktives Vorgehen vor allem bei syntaktischen Phänomenen möglich sei, sieht auch Eikeboom so.<sup>222</sup> Er geht jedoch noch einen Schritt weiter und behauptet, dass dieses Vorgehen nur bei bestimmten syntaktischen Phänomenen möglich sei, sich die Formenlehre hingegen mit diesem Verfahren schwieriger lehren lasse als die Syntax.<sup>223</sup>

Meines Erachtens sollte man allerdings vielmehr dafür sensibilisieren, dass diese Einführung komplexer syntaktischer Phänomene wohl kaum auf einem „rein induktiven Wege“ erfolgreich vonstattengehen kann. Denn selbst wenn Schüler eine Grundfunktion des neuen Phänomens erfolgreich herausarbeiten, können bei einer eigenständigen Erarbeitung am Text immer noch gravierende Übersetzungsfehler passieren, wenn keine Eins-zu-eins-Übertragung vom Lateinischen ins Deutsche möglich ist. Als vorteilhaft würde sich an dieser Stelle für solch komplexe, syntaktische Phänomene vermutlich eher eine Art der gelenkten Entdeckung erweisen. Bei der Formenlehre hingegen entfallen jedoch die gerade erwähnten Probleme, wodurch meines Erachtens im Widerspruch zu Eikeboom eine induktive Erarbeitung morphologischer Phänomene zwar vielleicht weniger wertvoll, aber dennoch

---

<sup>218</sup> Kuhlmann (2009) 74.

<sup>219</sup> Keip/Doepner (2010) 41.

<sup>220</sup> Vgl. ebd. (2010) 41.

<sup>221</sup> Vgl. ebd. (2010) 52.

<sup>222</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 69.

<sup>223</sup> Vgl. ebd. (1970) 70.

unproblematischer ist als die syntaktischer Phänomene. Auch aus den Ergebnissen von Untersuchungen, die Schlak bezüglich der Art und Komplexität eines Phänomens zusammengetragen hat, zeigt sich kein klares Bild: Während einige Autoren „postulieren, dass nur wenig komplexe und auch regelmäßige Strukturen leichter induktiv erarbeitet werden können, bestätigten sich diese Annahmen in einer empirischen Studie Shaffers nicht.“<sup>224</sup> Allerdings stellte sich auch kein Verfahren bei komplexen Strukturen als signifikant erfolgreicher heraus.<sup>225</sup>

***These: „Das genaue Beobachten von sprachlichen Phänomenen (...) fördert die Fähigkeit der Texterschließung (...)“<sup>226</sup>***

Dies sei der Fall, weil Morpheme, syntaktische Erscheinungen und Wortbedeutungen stets in ihrem semantischen Kontext gedeutet werden müssten.“<sup>227</sup> Denn dadurch werde es den Schülern auf fast jeder Stufe, dabei zunehmend selbstständig, ermöglicht, eine eigene Fähigkeit für die adäquate deutsche Wiedergabe eines Satzes zu entwickeln.<sup>228</sup> Es ist sicherlich sinnvoll, dass sich die Schüler möglichst viel und intensiv mit einem sprachlichen Material auseinandersetzen. Dennoch lässt sich hier die Frage stellen, ob nicht der erwünschte positive Effekt doch geringer ausfällt, als man es eigentlich annimmt. Kehrt man die Argumentation um, kann es sogar sein, dass die Schüler aufgrund einer detaillierteren Kenntnis eines deduktiv eingeführten Phänomens den Übersetzungstext als eine bessere Übungsmöglichkeit nutzen können als bei einer induktiven Erarbeitung, bei der die Schüler schon einen Großteil des Textes dafür benötigen, um überhaupt ein oberflächliches Gefühl für die Funktion und Übersetzung eines neuen Phänomens zu bekommen. Dass man nach einer induktiven Einführung und der Übersetzung des Textes noch einen weiteren Text übersetzt, ist wohl kaum umsetzbar.

***These: „Bei der Wiederholung bekannter Phänomene geht man eher deduktiv vor (...)“<sup>229</sup>***

Da nach einer ersten Einführung dem Phänomen der Entdeckungscharakter – also das, was eine induktive Vorgehensweise ausmacht – genommen worden ist, folgt daraus konsequenterweise, dass eine Wiederholung nur nach dem deduktiven Prinzip vonstattengehen kann. Des Weiteren wird man für die Wiederholung eines Phänomens nicht so viel Zeit aufwenden wollen, wie es für eine erneute induktive Einführung vonnöten wäre. Natürlich müsste auch dies entsprechend empirisch untersucht werden, um die These mit

---

<sup>224</sup> Schlak (2003) 88.

<sup>225</sup> Vgl. ebd. 88.

<sup>226</sup> Keip/Doepner (2010) 44.

<sup>227</sup> Vgl. ebd. (2010) 44.

<sup>228</sup> Vgl. Keip (2003) 25.

<sup>229</sup> Kuhlmann (2009) 74.

absoluter Sicherheit zu bestätigen. Im Rahmen dieser Untersuchung kann und soll der Wiederholung von Phänomenen jedoch kein Raum zugemessen werden, da der Schwerpunkt auf der Einführung grammatischer Phänomene liegt.

### **3.2 Das Ziel der Grammatikarbeit und die Textgrundlage**

„Das erste und oberste Ziel des Grammatikunterrichts sollte die anwendungsbezogene Sprachkompetenz (prozedurales Wissen) sein, die allerdings vom Regellernen und vom Verstehen von Phänomenen bzw. Regeln (deklaratives und analytisches Wissen) unterstützt werden muss.“<sup>230</sup> Der Grammatikunterricht sollte daher so konzipiert sein, dass er die Schüler beim Lesen und Verstehen lateinischer Texte optimal unterstützt. Folglich ist es von Vorteil, wenn sich ein neues Phänomen bei dem ersten Zugang relativ leicht aus dem Text erschließen lässt und dabei wenig Raum für falsche Übersetzungsmöglichkeiten geboten wird. Ähnlich sieht dies auch Keip: „Der Text muss demnach so beschaffen sein, dass die neuen grammatischen Erscheinungen aus dem Kontext heraus erschlossen werden können und sich aus dem Sprachgefühl der Schüler heraus eine richtige, tragbare Übersetzung ergibt.“<sup>231</sup>

Didaktische Tricks dürfen dabei helfen. Ferner sollte das Phänomen möglichst in seiner natürlichen Funktion vorkommen: nicht übertrieben oft, so dass der Text entstellt wird, aber mindestens so oft, dass ein Erkennen und eine Systematisierung überhaupt möglich ist.<sup>232</sup>

Eikeboom kritisiert hingegen solch eine Art der Vorgehensweise und tituliert sie mit dem Begriff der „Mausefallen-Induktion“: „Ich sprach bereits von dem großen Unterschied zwischen der Arbeitsweise einerseits eines wissenschaftlichen Untersuchers, der Gegebenheiten, die in einem undurchsichtigen Zusammenhang stehen, kombinieren muss, und andererseits des Schülers, der durch vorweg geordnete Gegebenheiten zu einer unausweichlichen Folgerung hingeführt wird.(...) Die fundamentalen Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen und der didaktischen Situation lassen bereits die Übertragung der Begriffe Deduktion und Induktion aus dem Bereich der Naturwissenschaft auf die völlig andere didaktische Dimension, in der andere Kategorien gelten, als fragwürdig erscheinen.“<sup>233</sup>

Eikebooms Kritik kann dabei in zwei verschiedene Richtungen interpretiert werden: Geht es ihm nur darum, dass die aus den Naturwissenschaften erwachsenen Begriffe „Induktion“ und „Deduktion“ nicht einfach in diesen fremden Kontext der Didaktik übertragen werden dürfen, sollte man sich fragen, ob eine induktive Einführung im Lateinunterricht nur um der Induktivität wegen geschehe oder ob nicht das einzige und alleinige Kriterium sein müsse,

---

<sup>230</sup> Kuhlmann (2009) 71.

<sup>231</sup> Keip/Doepner (2010) 40.

<sup>232</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 47.

<sup>233</sup> Eikeboom (1970) 75f.

den Grammatikunterricht möglichst effektiv zu gestalten. Und wenn sich das induktive Prinzip als wirksam erweist und jeder Didaktiker weiß, wovon gesprochen wird, wenn es um dieses geht, warum sollte dies nicht dann auch seinen Namen behalten dürfen, auch wenn dieser in den Naturwissenschaften eine geringfügig andere Konnotation besitzt? Das Verfahren muss in der Didaktik nicht genauso funktionieren wie in den Naturwissenschaften. Und dies tut es ja auch nicht, denn „Induktion im Sprachunterricht findet, anders als in den Naturwissenschaften oder beim Erlernen der Muttersprache, immer an geschickt gewählten Beispielen statt. Insofern ist Induktion hier auch in gewisser Weise vom Lehrer gesteuert.“<sup>234</sup> Solange es aber im Lateinunterricht effektiv ist und den Namen „induktiv“ trägt, kann daran nichts kritisiert werden. Der einzig problematische Aspekt liegt wohl darin, dass es durch die unscharfe Begriffsbestimmung nicht DIE Induktion, sondern verschiedene Formen der Induktion gibt.

Kritisiert Eikeboom jedoch nicht nur die Begrifflichkeiten, sondern die Art der Vorgehensweise an sich, erschließt es sich keineswegs, was daran problembehaftet sein soll, wenn Schüler anhand von nicht allzu schwierigen Einstiegstexten ein neues Phänomen leicht begreifen und übersetzen können. Der Schwierigkeitsgrad der Texte steigt im Laufe der Zeit von allein an.

Zusätzlich sei an dieser Stelle die Bedeutung des Textinhalts erwähnt, die häufig unterschätzt wird. Wenn sich Schüler in eine Person oder Figur hineinversetzen können und wissen, wie sie handelt, wird dadurch eine korrekte Übersetzung deutlich erleichtert. Es reicht daher nicht, dass ein Kontext vorhanden ist, sondern der Text muss die Schüler vor allem auf der inhaltlichen Ebene ansprechen.<sup>235</sup> Er muss so beschaffen sein, dass durch ihn Empathie erzeugt werden kann. Nur so kann das induktive Vorgehen optimal funktionieren. Möglich ist aber auch, dass der Textinhalt einen negativen Einfluss auf eine angemessene Übersetzung haben kann, da durch ihn Schüler von der genauen Betrachtung der Formen abgelenkt werden.<sup>236</sup>

### **3.3 Art und Umfang der Textgrundlage im Detail**

„Grundlage für die induktive Erarbeitung von sprachlichen Phänomenen ist in der Regel eine Übersetzung des Textes, denn nur mithilfe des gesamten Kontextes erschließt sich das Phänomen und seine angemessene Umsetzung ins Deutsche.“<sup>237</sup> Insgesamt solle die Erarbeitung auf das Textverständnis abzielen, indem z. B. ein ganzheitlicher Blick auf den

---

<sup>234</sup> Keip/Doepner (2010) 40.

<sup>235</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 47.

<sup>236</sup> Vgl. dazu Teil II, Kap. 3.1.9.

<sup>237</sup> Keip/Doepner (2010) 48.

Text gerichtet werde.<sup>238</sup> Die Abstraktion des grammatischen Phänomens solle erst nach dem gesamten Text oder nach einem größeren Textabschnitt geschehen, wobei man den Schülern jedoch nicht verbieten solle, zwischendurch zu entdecken.<sup>239</sup> Ähnlich dazu Kuhlmann: „Man sollte die Übersetzung des neuen Textes am Stück erledigen und davon getrennt die neuen Phänomene herausarbeiten und systematisieren lassen und erst am Schluss die Regel von Schülern formulieren lassen. Wer noch mitten in der Übersetzung des neuen Textes gleichzeitig neue Formen in einer Tabelle sammeln lässt und nebenher grammatikalische Erklärungen liefert, obwohl die Schüler eigentlich noch bei der Entschlüsselung des neuen Textinhalts sind, darf sich nicht wundern, wenn die Lerngruppe zum einen die Lust verliert und den Unterricht stört und am Ende kaum etwas verstanden hat.“<sup>240</sup>

Der Vorteil der induktiven Erarbeitung eines Phänomens an einem Text ist, dass die Form über ihre Funktion im Text erarbeitet werden kann. Dabei wird den Schülern eine Übersetzungsmöglichkeit gleich „mitgeliefert“.<sup>241</sup> Dies funktioniert aber nur, wenn der Text, in dem ein neues sprachliches Phänomen enthalten ist, so beschaffen ist, dass die neuen grammatischen Erscheinungen aus dem Text heraus erschlossen werden können und sich aus dem Sprachgefühl heraus eine richtige, tragbare Übersetzung ergibt.<sup>242</sup> Diese Aussage führt zu der Frage, ob die Konzeption eines solchen Textes überhaupt für jedes lateinische Phänomen möglich ist.

Übereinstimmend sind Keip und Kuhlmann der Meinung, dass man nicht aus dem Text zugunsten der Grammatik aussteigen dürfe. Diese Forderung ist insgesamt nachvollziehbar und vermeidet eine mögliche Zerstückelung des Textes durch die Grammatik; meines Erachtens ist diese Forderung allerdings einfacher in der Theorie ausgesprochen, als in der Praxis umgesetzt. Denn daraus resultiert die Frage, wie man die Übersetzungsphase und den Übersetzungsvergleich im Einzelnen gestaltet.<sup>243</sup> Eine Möglichkeit wäre, die Schüler eigenständig übersetzen zu lassen und zu hoffen, dass sie keine gravierenden Übersetzungsfehler machen, um zu verhindern, dass in dieser sensiblen Phase der Erstbegegnung mit einem Phänomen eine falsche Struktur im Gehirn aufgebaut wird. Die eigenständige Übersetzung von Texten aber kann nicht bei jedem neuen Phänomen ohne eine Hilfestellung gelingen. Wenn dies so wäre, bräuchte man den Schülern überhaupt keine Grammatik beizubringen. Zumindest wäre ein aktives Regellernen überflüssig. Es besteht

---

<sup>238</sup> Vgl. ebd. (2010) 40.

<sup>239</sup> Vgl. ebd. (2010) 48.

<sup>240</sup> Kuhlmann (2009) 78f.

<sup>241</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 40.

<sup>242</sup> Vgl. ebd. (2010) 40.

<sup>243</sup> Im Downloadmaterial zu Keip/Doepner (2010) sind zwar die meisten Beispiele für eine relativ „reine“ Form der induktiven Erarbeitung geeignet. Es bleibt aber trotzdem unklar, wie man auf Schüleräußerungen beim Übersetzungsvergleich im Einzelnen reagieren soll. Damit solch ein Vorgehen funktioniert, müssen die Schüler dahingehend trainiert sein!

beim eigenständigen Übersetzen demnach immer die Gefahr des „Irgendwie-Übersetzens“, der falschen Aneignung neuer Phänomene und der Frustration, selbst wenn Texte sehr bedacht und gefühlvoll konzipiert sind.<sup>244</sup>

Möglich wäre es, dass man mit den Schülern in einem Lehrer-Schüler-Gespräch den Text gemeinsam übersetzt. Zum einen entspricht dies aber nicht gerade einer *variatio*, wenn beim induktiven Vorgehen immer auf diese Weise vorgegangen werden müsste. Zum anderen werden auch beim gemeinsamen Übersetzen Fehler passieren, die dann – wenn möglich durch inhaltliche, ansonsten durch grammatische Diskussionen – verbessert werden müssen und ggf. noch weitere Fragen der Schüler nach sich ziehen. Dabei bedarf es schon recht viel an Geschick, um nicht plötzlich doch aus dem Kontext ausgestiegen zu sein. Ähnliches gilt für den Übersetzungsvergleich, wenn die Schüler im Voraus die Übersetzung eigenständig erarbeitet haben: Unklar ist, in welcher Form und wie detailliert man auf Fragen der Schüler bezüglich der neuen Grammatik reagiert, ohne den Inhalt des Textes zu vernachlässigen. Denn Schüler wollen meist schon bei der Erstbegegnung mit einem neuen Phänomen ein detailliertes Verständnis erlangen. Sie mit ihren Fragen auf später zu vertrösten, würde möglicherweise mit einer Frustration der Schüler einhergehen und das so bedeutsame Interesse an Grammatik eher schmälern. Aus Not versuchen sie sich dann häufig selbst zu helfen, schlagen in der Grammatik nach, können sich jedoch nicht gleichzeitig intensiv genug auf den Text einlassen und auf den Unterricht konzentrieren. Wie jedoch sichergestellt werden kann, dass man sich nicht sofort mitten in einer Grammatik-Diskussion befindet, ist nicht leicht zu beantworten. Dass erst hinterher an dem entschlüsselten und bekannten Material die genaue Analyse eines oder mehrerer Beispielätze erfolgen soll<sup>245</sup>, wirft neben den eben erwähnten Problemen noch die Frage auf, wie wichtig solch eine Analyse und explizite Formulierung überhaupt im Nachhinein noch sein kann, wenn die eigentliche Hürde, die angemessene Übertragung ins Deutsche, schon „irgendwie“ überwunden worden ist. Dies soll nicht heißen, dass die Formulierung einer Regel unwichtig ist, sondern eher aufzeigen, dass die Analyse und Regelfindung so eng mit der Übertragung ins Deutsche verbunden sind, dass sie nur schwerlich zu trennen sind.

Diese Fragen zeigen, welche Probleme im Detail bei dieser Art der induktiven Grammatikeinführung auftreten können.

---

<sup>244</sup> Noch deutlicher dazu Waiblinger (2008) 69: „Bei der Textmethode haben wir es also mit einer dreifachen Schwierigkeit zu tun: Erstens setzt sie voraus, dass der Schüler über fremdkulturelle Schemata verfügt, zweitens verhindern die Dekodierungsprobleme das Verständnis des Inhalts und drittens verhindern die Dekodierungsschwierigkeiten, dass der Schüler dem neuen Stoff seine ganze Aufmerksamkeit widmen kann. Mit einem Wort: Die Textmethode ist prinzipiell ungeeignet für die Einführung des neuen Stoffes.“

<sup>245</sup> Vgl. Kuhlmann (2009) 85.



- *Wie eine optimale induktive Erarbeitung an einem ganzen Text aussehen muss, ist meines Erachtens bisher noch nicht zufriedenstellend gelöst.*
- *Zumindest müssten für die einzelnen Phänomene dabei deutliche Unterscheidungen gemacht werden.*

Vorschläge<sup>246</sup>, zunächst bis zum ersten Sinnabschnitt zu übersetzen, dann die Grammatik zu besprechen und anschließend weiter zu übersetzen, sind umsetzbar, vermeiden jedoch die Zerstückelung des Textes nicht vollkommen. Ferner bergen sie genau die gleichen Gefahren, die oben erwähnt worden sind. Der einzige Vorteil dieses Vorgehens ist, dass den Schülern mehr an Text für das gezielte Üben der Übersetzung des neuen Phänomens bleibt und sie sich nach dem Besprechen der Grammatik voll und ganz auf den Inhalt des Textes konzentrieren können. Natürlich werden auch in diesem Fall weitere Fragen zur Grammatik auftreten. Diese können aber sehr präzise und schnell ohne ausufernde Diskussionen geklärt werden.<sup>247</sup>

Eine dritte Herangehensweise kann mit vorangestellten Sätzen geschehen, die in irgendeiner Form durch einen „Mini-Kontext“<sup>248</sup> miteinander verbunden sind. Im Extremfall kann es sich sogar um einen einzelnen Satz handeln – vorausgesetzt, der Kontext ist klar. Didaktiker sprechen zwar bei induktiver Grammatikerarbeitung im Allgemeinen von zusammenhängenden Texten. Bei einer detaillierten Beschreibung der Vorgehensweise nennen sie dann aber auch einen einzelnen Satz als Möglichkeit der Textgrundlage.<sup>249</sup> Meines Erachtens bietet es sich hier an, zwischen morphologischen und syntaktischen Phänomenen zu unterscheiden. Während bei den meisten morphologischen Phänomenen wahrscheinlich keine Probleme bei der Behandlung eines längeren Übersetzungstextes und der anschließenden Regelfindung auftreten, scheint die Einführung bestimmter syntaktischer Phänomene<sup>250</sup> an einem oder mehreren Sätzen, die durch einen „Mini-Kontext“ verbunden sind, gewisse Vorzüge zu haben. Dabei sollte der inhaltliche Kontext so klar und eindeutig sein, dass die Schüler wenig Chancen haben, das neue Phänomen falsch zu übersetzen. Und selbst wenn dabei Unsicherheiten auftauchen, können diese gleich in einem sich anschließenden Lehrer-Schüler-Gespräch (LSG) behoben werden. Dadurch wird auf jeden Fall einem falschen Erlernen des Phänomens vorgebeugt, den Schülern wird genügend Raum

<sup>246</sup> Siehe z. B. Kuhlmann (2009) 80: „(...) Dieser Text wird zunächst entweder vollständig oder soweit übersetzt, bis eine inhaltliche Einheit gegeben ist und genug an Formen vorliegt.“

<sup>247</sup> Eine weitere sinnvolle Variation dieser Vorgehensweise wäre, den Text in mehrere Sinn- und/oder Grammatik-Abschnitte zu gliedern; z.B. im ersten Abschnitt keine neue Grammatik, nur Kontext; im zweiten Abschnitt Auftreten neuer Grammatik; Unterbrechung zur Sicherung der Grammatik, mehrere weitere Abschnitte als Übersetzungsübung.

<sup>248</sup> Dieser kann z. B. auch durch ein Bild gegeben sein. Vgl. dazu Keip/Doepner (2010) 40.

<sup>249</sup> Siehe z.B. Kuhlmann (2009) 79: Präsentation eines Textes/SATZES mit dem neuen Stoff; inhaltliche Erschließung und Übersetzung des Textes/SATZES durch Lernende; Segmentierung/Analyse des Phänomens; Sammlung und Systematisierung der neuen Formen/Strukturen; Regelbildung möglichst durch die Lernenden; Benennung mit dem grammatischen Terminus. Oder Keip/Doepner (2010) 42/Unterrichtsbeispiel 2. Ob solch ein Vorgehen noch als induktiv bezeichnet werden kann, soll in Teil I, Kap. 3.10 diskutiert werden.

<sup>250</sup> Wie zum Beispiel des PCs oder Abl. Abs..

zum Fragenstellen gegeben und sie haben ein konkretes Beispiel mit einem Kontext, an das sie sich später erinnern können und welches sie ggf. auswendig lernen können. Ferner besteht die Möglichkeit, die Regel zu dem Phänomen gleich nach dem ersten Beispiel zu sichern, was wahrscheinlich eher dem Wunsch der Schüler nachkommt, oder die Schüler erst den gesamten Text übersetzen zu lassen, indem sie in Analogie zu dem ersten Beispiel verfahren und anschließend die Regel aus den vorhandenen Beispielen abstrahieren. Ob allerdings die erste Vorgehensweise noch induktiv ist, ist fraglich. Letzteres Vorgehen würde man wohl eher zu einer induktiven Vorgehensweise zählen.

Dass zusammenhangslose Einzelsätze in der aktuellen Fachdidaktik in der Kritik stehen und für eine induktive Erarbeitung aufgrund des fehlenden Kontextes eher ungeeignet sind, ist unstrittig. Dennoch gibt es auch Stimmen, welche sich auch gegen eine Erarbeitung eines Phänomens an einem Satz mit einem „Mini-Kontext“ aussprechen. Warum man diese Vorgehensweise nicht anwenden sollte, wenn die Schüler das Phänomen doch mit großer Wahrscheinlichkeit besser begreifen als durch einen längeren Text, ist nicht nachvollziehbar. Auch hier wird aus dem Kontext eine tragbare Übersetzung per se klar.<sup>251</sup> Und dass es nicht als negativ erachtet werden darf, wenn die Induktion nicht genauso wie in den Naturwissenschaften durchgeführt wird, wurde schon im vorangegangenen Kapitel erläutert. Dies kann nicht als Grund akzeptiert werden.

Die radikalste Form einer Textgrundlage wird durch einen Einzeltext gebildet, der auch auf den eben genannten „Mini-Kontext“ verzichtet. Zwar können auch an einem Einzelsatz noch gewisse Dinge entdeckt werden; ob dies jedoch noch etwas mit einer induktiven Vorgehensweise zu tun hat, ist eher zweifelhaft, da der bei der Induktion so bedeutende Kontext fehlt, und hängt wahrscheinlich wiederum konkret von dem einzuführenden Phänomen ab. Problematisch ist an dieser Stelle, dass der Textinhalt deutlich hinter dem grammatischen Phänomen zurücktreten wird, was im Widerspruch zu den genannten Zielen des Lateinunterrichts steht. Dass aber solch eine Art der Einführung auch von Erfolg gekrönt sein kann, soll an dieser Stelle nicht bestritten werden.

Eine weitere Art der Textgrundlage, die für Schüler eine Abwechslung bieten kann, ist die zweisprachige Einführung eines Phänomens.<sup>252</sup> Diese Art des Vorgehens hat einen entdeckenden und auch wissenschaftlichen Charakter, da auch Fremdsprachenforscher zum Teil nach dieser Methode vorgehen. Dennoch muss auch hier überlegt werden, ob sie aufgrund des Vorhandenseins der Übersetzung überhaupt noch zu einer induktiven

---

<sup>251</sup> Vgl. Keip/Doepner (2009) 52.

<sup>252</sup> Siehe dazu Klischka (2014) 83ff.

Vorgehensweise gezählt werden kann. Ferner ist sicherlich zu überprüfen, bei welchen Phänomenen oder welcher Art von Phänomenen dieses Vorgehen überhaupt praktikabel ist.

Was den unterschiedlichen Textgrundlagen allen gemein ist, ist die Annahme der Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Kategorien von Phänomenen bzw. zwischen den Phänomenen im Einzelnen. Sicher ist jedoch, dass an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden können, die anschließend durch die Untersuchung bestätigt oder widerlegt werden müssen:

➤ *Sowohl bei der Textauswahl als auch bei der Vorgehensweise im Hinblick auf die Übersetzung und den Übersetzungsvergleich scheint man im Grundsätzlichen zwischen morphologischen und syntaktischen Phänomenen unterscheiden zu müssen.*<sup>253</sup>

Sollen die Schüler ein morphologisches Phänomen wie z.B. das Tempuskennzeichen des Futurs entdecken, ist dafür wahrscheinlich ein längerer, zusammenhängender Text besser geeignet, da das Phänomen für eine „Sammlung“ in einer Tabelle häufig genug auftritt. Ferner wird aufgrund der geringen Komplexität des Phänomens ein vermehrtes Auftreten kaum zu einer falschen Habitualisierung führen, sondern eher Klarheit bringen. Und sollte das Phänomen aus irgendwelchen Gründen doch falsch übersetzt werden, so wird es einfacher sein, ein morphologisches Phänomen „umzulernen“ als ein syntaktisches.

Bei syntaktischen Phänomenen wird wahrscheinlich eher ein Text mit mehreren Abschnitten oder sogar ein Einzelsatz mit einem „Mini-Kontext“ ausgewählt werden, da hier ein falsches Einüben stärkere negative Auswirkungen haben kann. Ferner reicht bei syntaktischen Phänomenen meist eine geringere Anzahl von Beispielen aus, um diese bezüglich ihrer Funktion und Form vollständig erarbeiten zu können. Von daher kann es sinnvoll sein, den Schülern durch relativ früh formulierte Regeln mehr Sicherheit beim Übersetzen zu geben. Aufgrund der Komplexität des Phänomens ist es für die Schüler wichtig, nach der Regelformulierung noch genügend Text zum Einüben und Anwenden der Regel zu haben. Bei morphologischen Phänomenen ist dies aufgrund der Einfachheit des Verständnisses von geringerer Bedeutung.

➤ *Anzunehmen ist indes, dass diese Aussagen für manche syntaktischen Phänomene mehr zutreffen, für manche weniger.*

Vergleicht man zum Beispiel bei Keip die Einführung des Abl. Abs. mit der des Irrealis, so lässt sich vermuten, dass man den Abl. Abs. wohl sehr effektiv an einem Satz einführen kann,

---

<sup>253</sup> Vgl. dazu Teil I, Kap. 3.4.

dessen Kontext durch ein Bild oder Ähnliches gegeben ist<sup>254</sup>, für den Irrealis jedoch ein längerer Text als Textgrundlage vorteilhaft zu sein scheint.<sup>255</sup>

➤ *Ferner wurde in diesem Kapitel gezeigt, wie schwierig sich die methodische Gestaltung der Übersetzung und des Übersetzungsvergleichs darstellen kann und welche große Aufmerksamkeit ihr zugemessen werden muss, um ein wirklich induktives, aber auch funktionales und schülerfreundliches Vorgehen zu ermöglichen.*

### **3.4 Unterschiedliche Eignung der Phänomene**

Wenn alle Phänomene jederzeit leicht am Text induktiv erschlossen werden könnten, bräuchten die Schüler keine Grammatik mehr zu lernen, da sie sich zu jedem Zeitpunkt eine eigene Fragekette entwickeln könnten, wodurch ihnen eine angemessene, funktionale Übertragung ins Deutsche ermöglicht werden müsste. Dass dem nicht so ist, ist den Lehrkräften bewusst. Folglich muss es aber auch Phänomene geben, welche für eine induktive Grammatikerarbeit geeigneter sind und andere, die weniger geeignet sind. Sicherlich ist zum einen – wie im vorangegangenen Kapitel erwähnt – ein Unterschied zwischen morphologischen und syntaktischen Phänomenen zu machen. Darüber ist ausreichend gesprochen worden. Trotzdem kann damit noch keineswegs angenommen werden, dass überhaupt mehrere Phänomene denselben Gesetzmäßigkeiten folgen. Es könnte auch der Fall sein, dass es für jedes einzelne Phänomen eine bestimmte Art der optimalen Einführung gibt. Höchstwahrscheinlich gibt es sogar mehrere verschiedene funktionale Einführungen eines Phänomens. Mit der Untersuchung kann zumindest herausgefunden werden, ob die Schüler bei einem bestimmten Phänomen eher eine relativ eigenständige Entdeckung oder die Präsentation der Regeln vorab vorziehen.

Auf die Frage, ob es auch Phänomene gebe, die deduktiv eingeführt werden sollten, antwortet Keip Folgendes: „Es bleiben nur die übrig, bei denen es nichts zu ‚entdecken‘ gibt. Außer solchen gibt es aber auch Phänomene, die man erklären muss, weil sie für uns zunächst unverständlich sind, oder solche, die so kompliziert sind, dass man sie nicht im Rahmen eines Textes einführen kann.“<sup>256</sup> Um welche Phänomene es sich dabei handelt und welchen Anteil sie am Lateinunterricht ausmachen, lässt sich nur auf der Basis einer theoretischen Diskussion nicht ohne Weiteres beurteilen.

---

<sup>254</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 42/Unterrichtsbeispiel 2.

<sup>255</sup> Vgl. ebd. (2010) 38f./Unterrichtsbeispiel.

<sup>256</sup> Keip/Doepner (2010) 55f.

### 3.5 Kontext und neues grammatisches Phänomen

„Doch gleich welchen didaktischen Zugang man wählt (je nach Lehrwerk): Immer sollte erst (...) ein ganzer zusammenhängender Text oder das Material aus der Vorentlastung im Zusammenhang übersetzt werden, damit sich die Schüler erst einmal auf den Inhalt der Geschichte konzentrieren können.“<sup>257</sup> Mit dieser allgemein akzeptierten Forderung stehen die Ziele des Lateinunterrichts, d.h. das Lesen und Verstehen von lateinischen Texten, mit Sicherheit in Einklang. Dennoch lässt sich die Frage stellen, inwieweit diese Forderung, den Inhalt des Textes in den Vordergrund zu rücken, auch von den Schülern als positiv empfunden wird. Wollen sich die Schüler überhaupt mit Textinhalten auseinandersetzen, wenn sie wissen, dass neue grammatische Phänomene eingeführt werden? Können sie sich überhaupt auf beides konzentrieren, selbst wenn der Textinhalt Vorrang vor dem neuen grammatikalischen Phänomen haben soll? Gänzlich vermeiden können sie die Auseinandersetzung mit dem neuen Phänomen während des Erfassens des Inhalts nicht, da es ja ihre Aufgabe ist, den Text zu übersetzen. Von daher muss man sich fragen, ob die Beschäftigung mit den Inhalten von den Schülern nicht eher als eine zusätzliche Belastung empfunden wird. Andererseits lebt ein induktives Verfahren vom Kontext und den Inhalten, da ohne diese der Text nicht angemessen übersetzt werden kann: Der Kontext muss sehr präzise erschlossen werden; mit Hilfe des Kontextes muss dann eine Übersetzungsmöglichkeit für die neue Grammatik erarbeitet werden. Dies ist aber eine doppelte Herausforderung, die dazu führen kann, dass die Schüler den Kontext bei der induktiven Variante gar nicht als Hilfe ansehen, sondern eher als einen Störfaktor.

Dies zeigt die äußerst enge Verzahnung von inhaltlichem Kontext und grammatikalischem Phänomen, die zwar gerne aufgehoben wird, um nicht aus dem Text zugunsten der Grammatik auszusteigen<sup>258</sup>, aber in der Praxis nicht wirklich aufgehoben werden kann. Dass keine grammatischen Tafelbilder während der Textarbeit angefertigt werden sollen<sup>259</sup>, ist zwar eine logische Konsequenz aus der oben angeführten Forderung, aber es wäre interessant zu wissen, wie oft dies dennoch in der unterrichtlichen Praxis vorkommt.

Beim deduktiven Vorgehen wird dieses Problem dadurch umgangen, dass eine klare Trennung zwischen dem neuen grammatikalischen Phänomen und den Textinhalten per se vorliegen kann und nicht erst „erzungen“ werden muss. Lohnenswert wäre es an dieser Stelle, herauszufinden, ob durch das deduktive Vorgehen bei den Schülern ein positiveres Empfinden bezüglich der Behandlung von Textinhalten vorhanden ist als beim induktiven, da

---

<sup>257</sup> Kuhlmann (2009) 84.

<sup>258</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 48.

<sup>259</sup> Vgl. ebd. (2010) 49.

sie sich bei der deduktiven Variante voll und ganz auf den Inhalt konzentrieren und ihn „genießen“ können.

### **3.6 Sozialformenunabhängigkeit und die Rolle der Lenkung**

Neben der sorgfältigen Wahl der Textgrundlage ist auch die angemessene Wahl der Sozialformen für eine erfolgreiche Grammatikeinführung bedeutsam. Keip geht davon aus, dass induktive Grammatikeinführung nicht an eine bestimmte Arbeitsform oder Sozialform gebunden sei.<sup>260</sup> Nicht von der Hand zu weisen ist, dass es schon aufgrund der etwas vagen Begriffsbestimmung der induktiven Grammatikerarbeit eine Fülle von Variationen gibt, wie ein bestimmtes Phänomen induktiv eingeführt werden kann. Dabei gehen diese Variationen mit einem unterschiedlichen Einsatz von Sozialformen und Methoden einher. Dennoch kann man darüber nachdenken, ob ein induktives Vorgehen wirklich vollkommen unabhängig von den gewählten Sozialformen ist oder ob sich nicht gewisse Sozialformen eher anbieten und auch erfolgversprechender erscheinen. Nach Keip begünstigt das induktive Verfahren einen Unterricht, in dem die Schüler Probleme selbstständig entdecken und lösen.<sup>261</sup> Gerade dieser herausfordernde Aspekt des problemlösenden Charakters führt dazu, dass sich meines Erachtens vor allem zwei Sozialformen als besonders geeignet herauskristallisieren: Bei einer eigenständigen Erarbeitung scheint es sich als vorteilhaft zu erweisen, wenn die Schüler in Gruppenarbeit gemeinsam an einem Phänomen „knobeln“ und dies nicht in Einzelarbeit tun, da sie dabei leicht überfordert und frustriert werden könnten. Wichtig ist aber, dass dieser geringe Grad der Steuerung als eine hohe Anforderung an die Schüler erkannt und ihnen dementsprechend antrainiert wird. Denn die Schüler müssen erst lernen, auf ihre eigenen Erkenntnisse und Ergebnisse zu vertrauen und diese nicht als „minderwertig“ zu betrachten. Handelt es sich dagegen um eine gelenkte Entdeckung mit einem geringeren Grad der Eigenständigkeit, bietet sich vor allem bei der Regelfindung die Sozialform eines Lehrer-Schüler-Gesprächs ähnlich der sokratischen Methode an, wobei dieser durch empirische Untersuchungen schon einige positive Effekte nachgewiesen werden konnten.<sup>262</sup> Dies zeigt, dass auch induktiver Unterricht mit deutlicher Steuerung möglich ist und meines Erachtens gerade diese Steuerung zu einem besonderen Erfolg verhelfen kann. Die Schüler können dabei trotzdem entdeckend lernen und sich aktiv in den Unterricht einbringen. Allerdings ist bei dieser Methode das besondere Geschick der Lehrkraft gefragt, nicht die Motivation der Schüler durch ein kleinschrittiges Vorgehen zu verringern.

---

<sup>260</sup> Vgl. ebd. (2010) 52.

<sup>261</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 36.

<sup>262</sup> Vgl. Klauer/Leutner (2007) 158f.

Keip erachtet es als Vorteil, dass die Schüler ihr Lerntempo und Umfang beim induktiven Vorgehen aktiv mit steuern können.<sup>263</sup> Inwiefern dies aber wirklich der Fall ist, bleibt offen. Dies scheint höchstens bei einer eigenständigen Entdeckung möglich zu sein und vor allem dann, wenn diese in Einzelarbeit durchgeführt wird. Dies ist aber nur eine – und zwar relativ anspruchsvolle – Form der induktiven Grammatikerarbeitung. In den meisten anderen Fällen wird auch bei einem induktiven Vorgehen der Unterricht von außen so explizit gesteuert sein, dass es vor allem vom Umfang her nur wenig Wahlmöglichkeiten geben wird.

Ferner ist ein solcher nach Tempo und Umfang differenzierter Unterricht zwar wünschenswert, aber in der Praxis nicht so einfach umsetzbar, da die Schüler nicht selten klare und konkrete Aufgabenstellungen von der Lehrkraft fordern. Alles andere müsste über einen längeren Zeitraum antrainiert werden, wobei die Frage ist, mit welchem Mehrwert für die lateinische Sprachkenntnis dieses Antrainieren geschähe.

- *Je nach Art der induktiven Einführung gibt es zwar verschiedene Methoden und Sozialformen, aber man kann wohl nicht von einer vollkommenen Unabhängigkeit sprechen.*
- *Bei einer eigenständigen Erarbeitung spielt vor allem die Gruppenarbeit eine große Rolle, bei einer gelenkten Entdeckung eher das Lehrer-Schüler-Gespräch.*<sup>264</sup>

### **3.7 Regelfindung und Regelformulierung**

Auch der Aspekt der Regelfindung wurde in den vorangegangenen Kapiteln schon mehrfach aufgegriffen, da er einen zentralen Teil jeder induktiven Grammatikerarbeitung einnimmt. An dieser Stelle soll ihm zusammen mit der daraus resultierenden Regelformulierung noch etwas mehr Raum zugemessen werden.

Die zentrale, die Motivation der Schüler betreffende Frage ist, ob die Schüler überhaupt ihre eigene Regel finden und/oder formulieren wollen oder ob ihnen ihre eigene Erkenntnis und Formulierung vielleicht zu ungenau und zu wenig strukturiert ist. Dabei stellt sich für die Lehrkraft die Frage, wie man sich bezüglich fehlender, präziser Fachsprache verhalten soll, ob die Regeln der Schüler umformuliert oder ergänzt werden dürfen, was eine Demotivation der Schüler bedeuten könnte und gleichzeitig gegen das Prinzip der Induktivität der eigenständigen Regelfindung spräche. Dass eine Regel, die offensichtlich Falsches enthält, nicht unkorrigiert stehenbleiben darf, ist einleuchtend. Unklar ist aber, wie es mit unvollständigen Regeln aussieht. Sollen die Schüler ihre eigenen Regeln zu einer vollständigen Regel ergänzen, was eine relativ hohe Anforderung an die Schüler darstellt und

---

<sup>263</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 36.

<sup>264</sup> Bei einer deduktiven Grammatikeinführung scheint man hingegen eher von einer vollkommenen Sozialformenunabhängigkeit sprechen zu können.

viele individuelle Fragen nach sich ziehen kann? Oder kann es nicht auch vorteilhaft sein, dass ihre eigenen Regeln unverändert stengelassen werden und durch eine von der Lehrkraft gegebene vollständige Regel ergänzt werden? Je nach Lerngruppe kann dies aber bewirken, dass die Schüler überhaupt nicht mehr die Notwendigkeit sehen, ihre eigenen Regeln zu formulieren, wenn sie im Nachhinein sowieso eine vollständige Regel von der Lehrkraft erhalten.

➤ *Eine eigenständige Regelfindung ist daher unabhängig von der speziellen induktiven Vorgehensweise stets mit gewissen Schwierigkeiten behaftet.*

Nach Keip müsse bei der Regelfindung vor allem darauf geachtet werden, dass die Regeln möglichst von den Schülern selbst entwickelt und formuliert würden.<sup>265</sup> Damit könnten die Schüler jederzeit die Regel in einem anderen Kontext wieder reaktivieren.<sup>266</sup> Ferner sollten Schüleräußerungen die Grundlage von Tafelbildern bilden, wobei die Regeln möglichst einfach formuliert werden sollten.<sup>267</sup> Dabei muss Keip aber von einer gelenkten Entdeckung und nicht von einer eigenständigen Entdeckung ausgehen, da Tafelbilder nur bei einer gemeinsamen Regelformulierung entstehen. Die möglichst einfache Formulierung von Regeln ist zwar einleuchtend, aber gerade wenn es darum geht, dass die Schüler selbst die Regeln erarbeiten, werden sie diese meist nicht so prägnant und eingängig, sondern eher etwas umständlich formulieren, da sie das dazu benötigte hohe Abstraktionsniveau zu diesem Zeitpunkt meist nicht erreicht haben. Auch Keip fordert natürlich, dass die Regeln korrekt sein müssen; des Weiteren ist sie der Meinung, dass nicht das ganze Repertoire an Fachsprache verwendet werden müsse.<sup>268</sup>

Diese Forderungen lassen sich alle als logische Konsequenz eines induktiven Vorgehens ableiten. Allerdings wird daraus noch nicht ersichtlich, wie man mit den vielen, oben erwähnten Gefahren umzugehen hat. Die Regelfindung und -formulierung ist ein hochsensibles und komplexes Geschehen, dem eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet werden muss: Es ist nicht leicht festzusetzen, wo sich die Grenzen befinden, bei denen man eine Regel noch als korrekt ansieht oder eben nicht. Ebenso bereitet ein Konsens über das Minimum an zu verwendender Fachsprache Schwierigkeiten. Dies kann für die Schüler aber zu einem nicht unbedeutenden Problem werden, wenn sie etwas im Lehrwerk nacharbeiten und unbekannte Begriffe auftauchen. Noch schwieriger wird es sein, wenn nach einigen Jahren der Fachlehrer wechselt.

---

<sup>265</sup> Vgl. ebd. (2010) 50.

<sup>266</sup> Vgl. ebd. (2010) 52.

<sup>267</sup> Vgl. ebd. (2010) 52.

<sup>268</sup> Vgl. ebd. (2010) 50.



- *Um diese Gefahren zumindest ein wenig einzudämmen, scheint eine gemeinsame Regelformulierung insgesamt sinnvoller, da dort Schüleräußerungen besser kanalisiert werden können, die Lehrkraft für die Verwendung der für sie notwendigen Fachsprache sorgen kann und den Schülern die Angst genommen wird, dass sie etwas Falsches lernen.*
- *Im Gegenzug wird dabei jedoch das Gefühl der Selbstwirksamkeit für die Schüler geringer, da sie nicht allein, sondern gemeinsam mit dem Lehrer diese Regel formuliert haben.*

### **3.8 Umgang mit neuem Wortschatz**

Eine Frage, die bei jeder Art von Textarbeit auftritt, ist der Umgang mit dem neuen Wortschatz. Um neben dem Inhalt und dem neuen grammatischen Phänomen nicht noch eine dritte „Hürde“ nehmen zu müssen, böte es sich an, einen Text mit bekanntem Wortschatz für eine induktive Grammatikerarbeitung auszuwählen.<sup>269</sup> In der Realität ist es dennoch so, dass es nur selten möglich ist, zwei Texte in einer Lektion, d.h. einen Text mit neuem Wortschatz und neuen Textinhalten, den anderen mit der neuen Grammatik zu übersetzen.<sup>270</sup>

Kommen in einem Text neue Vokabeln und neue Grammatik vor, ist es wichtig, dass der Wortschatz im Vorhinein von den Schülern gelernt wird, damit sie sich voll und ganz auf das neue grammatische Phänomen konzentrieren können. Daraus resultiert aber das Problem, dass der neue Wortschatz dann vorher ohne einen Kontext eingeübt werden muss<sup>271</sup>, wodurch den Schülern das Lernen erschwert wird. In einem Fall ist es ferner unmöglich zu umgehen, dass neuer Wortschatz und Grammatik gleichzeitig erarbeitet werden müssen, nämlich wenn der Wortschatz – wie zum Beispiel bei der Einführung der Adjektive – mit der Grammatik verschränkt ist.<sup>272</sup> Dies soll nicht heißen, dass an dieser Stelle keine erfolgreiche induktive Grammatikeinführung möglich ist, es soll nur dafür sensibilisieren, wie komplex sich die Erarbeitung neuer Grammatik als nur eine von vielen möglichen „Baustellen“ erweisen kann.

---

<sup>269</sup> Auch Waiblinger spricht sich dafür aus, den Wortschatz vor der Einführung neuer Grammatik zu vermitteln. Vgl. Waiblinger (2008) 73.

<sup>270</sup> In dem Schulbuch *Campus* wird dieses Prinzip recht strikt verfolgt, dass die Schüler an einem kurzen Text die neue Grammatik erarbeiten und sich in einem weiteren Text mit dem Wortschatz und kulturgeschichtlichen Aspekten auseinandersetzen. Auch bei *Felix*, *Agite* und *prima* kann die Erarbeitung der Grammatik meist ohne das Auftreten unbekannter Vokabulars vorweg an einem kurzen Text bzw. an mehreren Einzelsätzen erarbeitet werden. Bei *Actio* ist hingegen nur ein Übersetzungstext vorhanden, bei dem allerdings im ersten Absatz meist keine unbekannte Grammatik vorkommt, dafür aber Teile des neuen Wortschatzes geklärt werden können. Welche alternativen Möglichkeiten es hier im Einzelnen gibt, soll in Teil I, Kap. 4.2 diskutiert werden.

<sup>271</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 47.

<sup>272</sup> Vgl. ebd. (2010) 47.

### 3.9 Angenommene Vor- und Nachteile beider Verfahren

In der folgenden Tabelle sollen die theoretisch angenommenen Vor- und Nachteile beider Vorgehensweisen noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

#### Induktives Vorgehen

Angenommene Vorteile	Angenommene Grenzen und Nachteile
<ul style="list-style-type: none"><li>- Schüler können Lerntempo und Lernumfang aktiv steuern (Keip/Doepner (2010) 36).</li><li>- Induktives Arbeiten ist stets eine Auseinandersetzung mit Texten (Keip/Doepner (2010) 36).</li><li>- Induktives Arbeiten entspricht dem Lösen von Rätseln (Keip/Doepner (2010) 43).</li><li>- Induktives Arbeiten fördert die intelligente Übung (Keip/Doepner (2010) 43).</li><li>- Induktives Arbeiten hat einen motivierenden Charakter und weckt die Neugier (Keip/Doepner (2010) 43, Schlak (2003) 87).</li><li>- Induktives Arbeiten steigert das Selbstwertgefühl (Keip/Doepner (2010) 43).</li><li>- Induktives Arbeiten fördert die Texterschließungsfähigkeit (Keip/Doepner (2010) 43).</li><li>- Induktives Arbeiten entspricht wissenschaftspropädeutischem Arbeiten (Eikeboom (1970) 73).</li><li>- Induktives Arbeiten ermöglicht die Entwicklung eigener Fragestellungen für eine adäquate Übersetzung (Keip (2003) 25).</li><li>- Denkprozess vollzieht sich in kleinen und überschaubaren Schritten (Riehme (1986) 92).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Zeitfaktor (Keip/Doepner (2010) 52, Eikeboom (1970) 69), Riehme (1986) 92).</li><li>- nicht jedes Phänomen ist für ein induktives Vorgehen geeignet, sondern selbst bei Vertretern dieser Methode bleibt nur ein sehr beschränkter Raum für diese möglich (Eikeboom (1970) 69).</li><li>- manche Phänomene sind zu komplex für eine induktives Vorgehen (Keip/Doepner (2010) 52).</li><li>- bei manchen Phänomenen gibt es nichts zu entdecken (Keip/Doepner (2010) 52).</li><li>- hohe Fehleranfälligkeit bei induktivem Vorgehen (Eikeboom (2010) 78).</li><li>- geistige Unterforderung aufgrund von Kleinschrittigkeit (Riehme (1986) 92).</li><li>- auch induktiv gefundene Regeln müssen gelernt werden (Schlak (2003) 88).</li><li>- Arbeitsschritte des induktiven Vorgehens müssen geübt werden (Schlak (2003) 88).</li><li>- großer Energieaufwand beim induktiven Vorgehen (Eikeboom (1970) 68).</li><li>- Schüler durch Kurzschrittigkeit des Vorgehens sehr gegängelt (Riehme (1986) 92).</li><li>- manche Schüler geistig unterfordert (Riehme (1986) 92).</li></ul>

- Induktives Arbeiten ermöglicht besseres Einprägen und Behalten (Riehme (1986) 92, Schlak (2003) 86), da die Schüler den Verallgemeinerungsprozess selbst nachvollziehen (Riehme (1986) 92).
- Induktives Vorgehen fördert Eigenaktivität, Selbstständigkeit und Lernerautonomie (Schlak (2003) 86).
- Induktiv entdeckte, selbstformulierte Regeln werden besser behalten (Schlak (2003) 87).
- Lernende entwickeln eine Regel so, wie sie sie auch verstanden haben (Schlak (2003) 87).
- Grammatische Phänomene erscheinen als natürliche Ordnungskriterien (Schlak (2003) 87).
- Induktives Lernen verläuft vom Konkreten zum Abstrakten; konkretes Sprachmaterial ist einfacher zu verstehen als abstrakte Metasprache (Schlak (2003) 87).
- Induktives Vorgehen kann Ängste vor der Schwierigkeit der Grammatik abbauen (Schlak (2003) 87).
- Induktives Vorgehen lässt sich gut in Kleingruppenarbeit durchführen und fördert die Interaktion im Fremdsprachenunterricht
- Induktives Vorgehen kann in einigen Fällen auch einen Zeitgewinn bedeuten (Eikeboom (1970) 69).

### **Deduktives Vorgehen**

#### **Angenommene Vorteile**

- meist nach der Grammatikeinführung noch ein ganzer Text als Übung vorhanden
- geringer Zeitaufwand (Keip/Doepner (2010) 54, Schlak (2003) 87).

#### **Angenommene Grenzen und Nachteile**

- Behalten der Regeln fällt schwerer (Keip/Doepner (1970) 54).
- geringe Motivation, da Schüler nur Rezipienten sind (Keip/Doepner (1970) 52).

- Systemzusammenhang der Erkenntnisse kann besser gewahrt werden (Riehme (1986) 92).
- Erkenntnisse unverzüglich und richtig an die Schüler herangebracht, wodurch es weniger sachliche und terminologische Unsicherheiten gibt (Riehme (1986) 92).
- Schüler ziehen keine falschen Schlüsse (Schlak (2003) 87).
- deduktives Vorgehen ist einfacher zu realisieren (Schlak (2003) 87).
- - auch das deduktive Vorgehen hat einen wissenschaftspropädeutischen Charakter (Eikeboom (1970) 73).
- höhere Anforderungen an fachliche Kenntnisse (Riehme (1986) 92).
- höhere geistige Fähigkeiten gefordert (Riehme (1986) 92.)

### 3.10 Am seidenen Faden: Wann ist ein Vorgehen noch induktiv?

Diese Frage, die sich schon in den vorangegangenen Kapiteln fast durchgängig aufgedrängt hat, resultiert aus dem berechtigten Einwurf Eikebooms, dass man sich mit dem „normalen“ Lateinunterricht stets zwischen den zwei Extremen der radikalen Induktion und der radikalen Deduktion befinde, wobei das induktive Prinzip nicht einmal grundsätzlich in „reiner“ Form angewandt werde.<sup>273</sup> Als Ursache für diese vielen unterschiedlichen Nuancen der Art der Grammatikerarbeit lässt sich die unscharfe Begriffsbestimmung der Induktion und Deduktion im Bereich der Fremdsprachendidaktik angeben. Gerade aber diese breit gefächerten Möglichkeiten unterschiedlicher Entdeckungsgrade können für die Schüler eine enorme Bereicherung im Sinne der *variatio* darstellen. Werden unterschiedliche Entdeckungsgrade zusätzlich mit verschiedenen Methoden und Sozialformen kombiniert, entsteht solch eine Fülle unterschiedlicher Grammatikeinführungen, dass praktisch niemals zwei Phänomene auf die gleiche Weise eingeführt werden müssten. Zwar sieht auch Eikeboom die Möglichkeit der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung<sup>274</sup>, er kritisiert aber insgesamt die Unterscheidung zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen an sich sowie die Verwendung der Begrifflichkeiten: „Beide Beschreibungen sind mit didaktischen

<sup>273</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 73.

<sup>274</sup> Es handele sich nur um eine unterschiedliche Schwerpunktbildung, es seien aber keine grundsätzlich verschiedenen Methoden. (Vgl. Eikeboom (1970) 74).

Auffassungen verbunden, die abzulehnen sind. Der Gegensatz (...) besteht in Wirklichkeit gar nicht und er ist für die Beschreibung der didaktischen Praxis unbrauchbar.<sup>275</sup>

Zunächst muss daher diskutiert werden, ob die Begriffe „Induktion“ und „Deduktion“ – wie Eikeboom es fordert – abgeschafft und ggf. durch angemessenere Begriffe ersetzt werden müssen. Sollte man jedoch für die Beibehaltung der Begriffe plädieren, kann man sich als direkte Folge der Fragestellung nicht mehr entziehen, wann man noch von einem induktiven Vorgehen sprechen kann. Unter Hinzunahme von Beispielen soll dies so weit wie möglich geklärt werden.

### **3.10.1 Induktion und Deduktion – eine ungünstige Wahl der Begrifflichkeiten?**

Nach Eikeboom kümmern sich Befürworter der induktiven Methode kaum um die Frage, ob es überhaupt erwünscht oder möglich ist, eine Methode, die ihren Ursprung in der wissenschaftlichen Untersuchung hat, auf die ganz andere Dimension der Praxis zu übertragen.<sup>276</sup> Hinzukommt, dass Induktion und Deduktion seiner Meinung nach nur als Begriffe sinnvoll sind, wenn man von Regeln spricht, also nur dann, wenn eine aktive Regelbeherrschung überhaupt nötig ist.<sup>277</sup>

Dass dieser grundsätzliche Einwand zur Verwendung der naturwissenschaftlichen Begriffe meines Erachtens vollkommen irrelevant ist, wurde schon im vorangegangenen Kapitel begründet. Als viel wertvoller hingegen erweist sich sein Hinweis, dass das induktive Prinzip nicht einmal grundsätzlich in „reiner“ Form angewandt werde<sup>278</sup>, da sprachliche Fakten schon von vornherein ausgewählt und aufgereiht seien und das zu entdeckende Prinzip schon von außen so gelenkt sei, dass es richtig erkannt und übersetzt werde. Das induktive Vorgehen im Lateinunterricht habe aus diesem Grund demnach nichts mit der wissenschaftlichen induktiven Vorgehensweise zu tun.<sup>279</sup> Analog dazu werde auch das deduktive Prinzip niemals sauber angewandt, da jede Regel sofort durch Beispielsätze und Übungen verdeutlicht werde.<sup>280</sup>

Natürlich hat Eikeboom damit recht, dass in der Schule weder das eine noch das andere Extrem angewendet wird. Aber gerade deswegen ist es nötig, dass sich die Lehrkräfte dessen bewusst werden und sich gedanklich damit auseinandersetzen, welchen Grad der Entdeckung sie für eine bestimmte Grammatikeinführung auswählen. Dass aber eine Gegenüberstellung von Induktion und Deduktion wenig relevant sei, weil es ja einerseits kein rein induktives,

---

<sup>275</sup> Eikeboom (1970) 68.

<sup>276</sup> Vgl. ebd. (1970) 69.

<sup>277</sup> Vgl. ebd. (1970) 78.

<sup>278</sup> Vgl. ebd. (1970) 73.

<sup>279</sup> Vgl. ebd. (1970) 73.

<sup>280</sup> Vgl. ebd. (1970) 73.

andererseits kein rein deduktives Vorgehen gebe<sup>281</sup>, ist meines Erachtens eine kontraproduktive Folgerung. Nur wenn man sich stets die beiden Extreme vor Augen führt und diese gegenüberstellt, kann man ihr eigentliches Wesen erkennen und beurteilen, in welchem Bereich der Skala zwischen den beiden Endpunkten man sich gerade selbst mit seinem Unterricht befindet. Denn es geht nicht darum, das jeweilige Verfahren in seiner möglichst „reinen“ Form anzuwenden, sondern es geht darum, ein jeweils optimales Verfahren für ein bestimmtes Phänomen zu entwickeln, das einmal mehr von Entdeckung, einmal mehr von Lenkung geprägt ist. Und gerade für diese präzise Einschätzung ist es sinnvoll und notwendig, die Begriffe Induktion und Deduktion zu verwenden, da sie neben dem Entdeckungsgrad auch noch weitere Aspekte wie zum Beispiel die Auseinandersetzung mit einem sprachlichen Material implizieren. Im fachdidaktischen Diskurs ist weitgehend klar, was mit den beiden Begriffen in ihrer „reinsten“ Form gemeint ist, und es lassen sich dementsprechend Abstufungen vornehmen.

Von begrifflichen Streitigkeiten abgesehen und auf der inhaltlichen Ebene betrachtet, ist für Eikeboom klar, dass ein deduktives Vorgehen in keinem Fall eine angemessene Vorgehensweise für die Grammatikerarbeit sein könne.<sup>282</sup> Aus diesem Grund konzentriert er sich mit seiner Kritik vor allem auf das induktive Vorgehen. Er macht dabei deutlich, dass er jede Art von induktivem Vorgehen, wie sie im Lateinunterricht durchgeführt werde, für eine „Mausefallen-Induktion“ halte, da die Schüler durch vorweg geordnete Gegebenheiten zu einer unausweichlichen Folgerung hingeführt würden.<sup>283</sup> Diese negative Konnotation der „Mausefallen-Induktion“ erscheint aber – zumindest in der heutigen Zeit – nicht mehr berechtigt, da nicht das wissenschaftliche Arbeiten ein Hauptziel des Lateinunterrichts sein kann, sondern das Lesen und Verstehen von lateinischen Texten. Und wenn dieses Ziel den Schülern durch diese Art der Vorgehensweise ermöglicht wird, da sie leicht verständlich und motivierend ist, lässt sich daran wenig kritisieren.

Aus Eikebooms Aussagen lässt sich schließen, dass er auch die „reinste“ mögliche Form eines induktiven Vorgehens im Lateinunterricht zur Kategorie der „Mausefallen-Induktion“ zählen würde. Andererseits setzt er selbst sich später für eine Art der „gelenkten Entdeckung“ ein, die er als optimale Vorgehensweise beschreibt, bei der aber deutlich weniger Elemente des ursprünglichen induktiven Vorgehens und mehr Elemente einer „Mausefallen-Induktion“

---

<sup>281</sup> Vgl. ebd. (1970) 73.

<sup>282</sup> Meines Erachtens darf jedoch solch eine bedeutsame Vorgehensweise, wie die Deduktion sie ist, nicht einfach übergangen und abgetan werden. Auch dieses Verfahren hat sich weiterentwickelt und wird nicht mehr in der formalen Art und Weise durchgeführt wie damals. Auch das deduktive Verfahren beginnt heutzutage mit einem lateinischen Beispiel und nicht mit einer Regel. Und es ist nicht abzustreiten, dass sich diese Methode bei den Schülern durchaus einer relativ großen Beliebtheit erfreut. Aus diesem Grund soll dem deduktiven Verfahren – vor allem in der empirischen Untersuchung – wieder ein größerer Raum zugemessen werden.

<sup>283</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 75f.

verwendet werden. Dies zeigt gerade, dass Eikeboom viel zu sehr die begriffliche Unterscheidung der Induktion und Deduktion kritisiert, anstatt nur auf die Eigenschaften der Vorgehensweisen einzugehen.

Auch Schlak spricht die Gefahr eines lehrergesteuerten, pseudo-entdeckenden Niveaus beim induktiven Vorgehen an. Dennoch wird sich dies bei ihm wohl kaum auf eine eigenständige Erarbeitung von Phänomenen anhand zusammenhängender Texte beziehen, sondern eher auf ein kleinschrittiges Unterrichtsgespräch, dem meist ein oder mehrere Sätze zugrunde liegen. Überspitzt formuliert könnte man aber auch hier fragen, warum dies eine Gefahr darstellen sollte, wenn es doch gut funktioniert, die Schüler das neue Phänomen sicher verstehen und zufrieden sind, weil sie das Gefühl haben, einen Teil selbst entdeckt zu haben. Die Frage ist eher, was überhaupt mit dem Begriff des pseudo-entdeckenden Niveaus im Speziellen gemeint ist und warum auch hier erneut eine negativ besetzte Konnotation mitschwingt. Denn bei fast jeder Kombination von induktivem und deduktivem Verfahren kann man nicht mehr von wirklicher Entdeckung, sondern eher von einer eingeschränkten oder teilweisen Entdeckung (oder auch Pseudo-Entdeckung!) sprechen. Dennoch ist sie funktional und es besteht kein Grund, daran etwas auszusetzen.

### **3.10.2 Das Problem der verschwimmenden Grenzen**

„Das, was man unter induktivem Lernen versteht, kann allerlei verschiedene Formen annehmen. Der Begriff ist nicht scharf bestimmt.“<sup>284</sup> Wenn man jedoch die Begriffe Induktion und Deduktion aufgrund der allseits bekannten generellen Eigenschaften beibehalten will, ist es nötig, die wichtigsten Kategorien, in denen sich ein induktives Vorgehen unterscheiden kann, zu erfassen und in einem weiteren Schritt zu präzisieren, bis zu welchem Grad man überhaupt noch von einem induktiven Vorgehen sprechen kann.

Unter Berücksichtigung der Spezifik des Stoffes, der aktuellen Ziele, der Voraussetzungen der Schüler und des individuellen Lehrstils der Lehrkraft<sup>285</sup> nennt Eikeboom relevante Faktoren, bei denen man den Lernprozess unterschiedlich ablaufen lassen kann:<sup>286</sup> die Art der Textgrundlage (zusammenhängender Text oder Einzelsatz), die Regelfindung und -formulierung (Regel selbst finden, Regel selbst formulieren oder Regel in ein Schema einordnen lassen), und den Umgang mit dem Wortschatz (ausschließlich bekannter Wortschatz, neuer Wortschatz mit Vokabelangaben, neuen Wortschatz vorher lernen lassen etc.).

---

<sup>284</sup> Eikeboom (1970) 74.

<sup>285</sup> Vgl. Riehme (1986) 92.

<sup>286</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 74.

„Diese Verschiedenartigkeit der Faktoren macht es deutlich, dass man von induktivem Lernen in einem einheitlichen Sinne keine Resultate erwarten kann, die sich von einem anderen didaktischen Verfahren wesentlich unterscheiden.“<sup>287</sup> Unterstützt wird Eikebooms Aussage dadurch, dass sich bei seiner Untersuchung keinerlei Effekte erkennen ließen, ob mit einem auf induktivem oder auf deduktivem Prinzip basierenden Lehrbuch gearbeitet wurde.<sup>288</sup>

Dass die Einführung eines Phänomens so komplex ist, so viele verschiedene Nuancen aufweist und damit ferner der Erfolg einer Unterrichtsstunde von mindestens ebenso vielen Faktoren abhängig ist, erweist sich auch für die empirische Untersuchung als nicht ganz unproblematisch. Um überhaupt eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Phänomenen zu gewährleisten, muss die Einführung auf einem jeweils ähnlichen Grad der Entdeckung beruhen. Auch bezüglich der anderen genannten Faktoren sollten möglichst geringe Unterschiede auftreten.<sup>289</sup>

Durch diese Gegenüberstellung extremer Formen von Induktion und Deduktion, wie sie in einem Lateinunterricht denkbar sind, soll es zumindest ermöglicht werden, eine tendenzielle Bevorzugung der einen oder anderen Vorgehensweise herauszuarbeiten oder Aussagen bezüglich eines optimalen Entdeckungsgrades zu treffen. Ferner kann durch kritische Anmerkungen der Schüler zu beiden Methoden ermittelt werden, welche Aspekte jeder Methode als positiv, welche als negativ erachtet werden.

Auch wenn speziell für den Lateinunterricht meines Wissens noch keine Untersuchungen in dieser Form vorliegen, so werden doch häufig recht sinnvoll begründete Vermutungen bezüglich einer „optimalen Vorgehensweise“ im Unterricht genannt. Des Weiteren können teilweise auch Untersuchungen aus anderen Fachbereichen hinzugezogen werden, die zeigen, dass es möglich und auch sinnvoll ist, trotz der Problematik der verschwimmenden Grenzen Rückschlüsse aus einer solchen Untersuchung zu ziehen: Nach Riehme soll keinem der beiden Wege absoluter Vorrang eingeräumt werden, denn „der komplizierte und zugleich immer auch von anderen als den logischen Determinanten abhängige Unterrichtsprozess führt meist zur Kombination beider Wege.“<sup>290</sup> Auch für die geistige Entwicklung seien beide Wege wichtig.<sup>291</sup> Eine dominierende Rolle müsse dabei das Unterrichtsgespräch einnehmen: „Im Unterrichtsgespräch kann der Lehrer erfassen, wie der Denkweg des Schülers verläuft, welche Lücken vorhanden sind, wie rasch die Schüler in der Lage sind, den Sachverhalt zu verstehen. Geschickte Fragestellungen und Impulse lenken den Erkenntnisprozess des Schülers. Durch

---

<sup>287</sup> Ebd. (1970) 74.

<sup>288</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 73.

<sup>289</sup> Ausführlich dazu siehe Teil II, Kap. 1.

<sup>290</sup> Riehme (1986) 92. Auch nach einer Studie von Mietzel sei die Verbindung beider Verfahren am erfolgversprechendsten. Vgl. Schlak (2003) 88.

<sup>291</sup> Vgl. Riehme (1986) 92.



die ständigen Rückkopplungen beim Gespräch ist eine optimale Steuerung der Denkprozesse der Schüler möglich.<sup>292</sup>

Auch Eikeboom ist der Meinung, dass durch eine gelenkte Entdeckung ein *Tertium* und damit eine echte Alternative zur induktiven bzw. deduktiven Vorgehensweise gegeben werde.<sup>293</sup> Er räumt zwar ein, dass es nicht sinnvoll sei, ganz allgemein zu fragen, wie viel Führung und welche Art von Führung die Lehrkraft geben soll, da man dies immer nur für einen speziellen Kontext sagen könne; auch gebe es wahrscheinlich keine einzige Methode, die alle kognitiven und affektiven Forderungen erfülle. Dennoch sehe er in der ‚*guided discovery*‘ die optimale Methode, bei welcher der Akzent einmal mehr auf dem Entdecken, einmal mehr auf dem Lenken liege, folglich der Grad der Entdeckung jeweils den Erfordernissen angepasst werde. Wichtig sei vor allem, dass die Lerninhalte für die Schüler sinnvoll seien und eine Bedeutung erlangen müssten.<sup>294</sup> Gegen diese Äußerungen Eikebooms besteht kein Grund zum Einwand. Dennoch bleibt bei seinen Ausführungen unklar, wie genau er dabei vorgeht, ob er Texte oder Sätze verwendet und wie er mit dem Kontext oder der Interpretation des Textes umgeht.

Wenn man aus diesen Darstellungen schließen könnte, dass es sich bei der gelenkten Entdeckung nun um diese eine optimale Vorgehensweise bei der Grammatikeinführung handelt, nach der die ganze Zeit geforscht wird, wäre dies sicherlich schon durch empirische Studien belegt worden. Mit Sicherheit ist es eine Methode, die funktionieren kann; mit großer Wahrscheinlichkeit wird aber auch diese Methode – sofern sie zur regelmäßigen Anwendung gelangt – Langeweile bei den Schüler hervorrufen.<sup>295</sup>

Deutlich machen soll dies nur, dass bei dieser Untersuchung nicht unbedingt ein einseitiger Erfolg eines dieser beiden Verfahren im Fokus steht, sondern vielmehr das Gefühl und Urteil der Schüler zu bestimmten Aspekten beider Verfahren, woraus sich Rückschlüsse für eine Optimierung des Unterrichts ziehen lassen. Dabei wird den Schülern genügend Raum für eine freie Meinungsäußerung geboten, so dass auch die Wünsche nach einer Kombination aus dem induktiven und deduktiven Verfahren daraus ersichtlich werden müssten. Wichtig wäre, dass dadurch ggf. gewisse Mischformen – auch in der Lehrerausbildung – zugelassen, ihre positiven Aspekte vollständig anerkannt und nicht als pseudoinduktive Vorgehensweisen abgelehnt würden, zumal sie relativ oft und einfach einzusetzen sind.

Mit der Entscheidung, bei den Begriffen „induktiv“ und „deduktiv“ zu bleiben, ist bisher immer noch die Frage offen geblieben, wann ein Vorgehen noch als induktiv bezeichnet

---

<sup>292</sup> Ebd. (1986) 93.

<sup>293</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 78.

<sup>294</sup> Vgl. ebd. (1970) 77f.

<sup>295</sup> Es wäre mit Sicherheit eine erfolgsversprechende Zukunftsperspektive, die Forschungsergebnisse dieser Arbeit auszubauen und zu konkretisieren, indem man die gleichen Phänomene mit den gleichen Materialien in einer weiteren Untersuchung noch einmal anhand einer gelenkten Entdeckung einführen und die Ergebnisse vergleichen würde.

werden kann, ab wann es sich um eine Mischform handelt und bei welchen Formen es sich um ein deduktives Vorgehen handelt. Wie problematisch sich dies gestalten kann, zeigt allein schon folgendes Beispiel: Keip bezeichnet eine Einführung des Abl. Abs., bei der zwei Sätze jeweils zu einem Satz verschmolzen wurden<sup>296</sup>, als eine deduktive Einführung; die Einführung des AcIs durch Gegenüberstellung der direkten und der indirekten Rede jedoch als eine Mischform.<sup>297</sup>

Ihre Definition zur deduktiven Vorgehensweise lässt sich genauso viel oder wenig auf beide Beispiele anwenden: „Deduktion im Lateinunterricht kann bedeuten, dass der Lehrer das Phänomen zunächst an gezielt konstruierten Beispielen erarbeiten und danach eine Regel formulieren lässt (Mischform zwischen Induktion und Deduktion) oder aber, dass er selbst die Regel zunächst formal abstrakt erklärt, und anschließend an ausgewählten Beispielen erproben lässt.“<sup>298</sup> Nach meinem Verständnis handelt es sich bei beiden Formen jeweils um Mischformen, da bei beiden Beispielen noch ein gewisser Entdeckungscharakter vorhanden ist.

Legt man nicht den Entdeckungscharakter als entscheidendes Merkmal zugrunde, könnte man auch damit argumentieren, dass es sich bei dem Abl.-Abs.-Beispiel um einen zusammenhangslosen Einzelsatz handelt, bei dem kein Gesamtkontext gegeben ist, eine induktive Erarbeitung aber nur mit Hilfe eines Kontextes stattfinden kann. Ferner lässt sich fragen, ob es für ein induktives Sprachmaterial überhaupt ausreichend sein kann, wenn nur ein lateinischer Satz vorhanden ist und der Gesamtkontext zum Beispiel durch ein Bild erläutert wird. Denn das eigentliche Prinzip, aus mehreren Beispielen zu abstrahieren, ist dadurch nicht umzusetzen; dennoch kann der Entdeckungscharakter groß sein.<sup>299</sup>

- *Durch die Ausführungen konnte die Schwierigkeit der Abgrenzung zwischen Induktion, Deduktion und ihren Mischformen deutlich gemacht werden.*
- *In dieser Arbeit soll der Entdeckungscharakter das entscheidende Element einer induktiven Einführung darstellen, so dass es sich auch noch bei Einzelsätzen um eine Art Mischform handeln kann, sofern noch etwas entdeckt wird.*
- *Steht jedoch zunächst eine formale Präsentation eines Phänomens im Vordergrund, handelt es sich eindeutig um ein deduktives Vorgehen.*

Um noch eine bessere Vorstellung für die Bandbreite der Möglichkeiten zu erlangen, sollen im Folgenden einige Beispiele mit unterschiedlichem Entdeckungsgrad aufgezeigt werden.

---

<sup>296</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 41.

<sup>297</sup> Vgl. ebd. (2010) 54.

<sup>298</sup> Keip/Doepner (2010) 55.

<sup>299</sup> Da gerade Keips „Paradebeispiel“ zur induktiven Einführung des Abl. Abs. aus solch einer Bild-Satz-Kombination besteht (Vgl. Keip/Doepner (2010) 42.), scheinen auch für sie nicht mehrere Beispielsätze dringend zur Auswahl stehen zu müssen.

### 3.10.3 Verschiedene Möglichkeiten von Mischformen<sup>300</sup>

#### 1. Einführung anhand von Einzelsätzen

Über diese Art der Mischform wurde zuvor schon gesprochen. Der Vorteil der Methode besteht darin, dass die Aufmerksamkeit ganz bewusst auf das Neue gelegt wird und dieses somit sehr zielstrebig erarbeitet werden kann. In manchen Lehrbüchern wird solch eine Einführung der Grammatik an Einzelsätzen als eine Alternative zum Text angeboten.<sup>301</sup>

Nach Keip handele es sich trotz des Entdeckens eher um Deduktion, da die Sätze vom Instrukteur so gesteuert seien, dass die Schüler nichts Anderes übersetzen können.<sup>302</sup>

#### 2. Einführung anhand von Gleichungen<sup>303</sup>

Ein typisches Beispiel für diesen gelenkten Weg der Entdeckung stellt die Einführung des Gerundivums dar, das mit einem Gerundium mit Objekt gleichgesetzt wird. Durch den Vergleich der beiden Satzteile können die Schüler entdecken, welche Unterschiede in Kasus, Numerus und Genus zwischen einer Gerundiv-Konstruktion und dem Gerundium auftreten. Des Weiteren wird den Schülern durch die Kenntnis des Gerundiums zugleich eine Übersetzungsmöglichkeit „mitgeliefert“; wortreiche Analyseübungen können den Schülern erspart werden. Fraglich dabei ist nur, ob im Lateinischen quantitativ überhaupt so viele Phänomene vorhanden sind, die sich auf diese Weise einführen lassen. Sicherlich lässt sich dies bei der Einführung der Deponentien umsetzen. Weitere Beispiele liegen meines Erachtens nicht sofort auf der Hand.

#### 3. Vergleich mit anderen Fremdsprachen

Nicht nur bei der Wortschatzarbeit, sondern auch bei der Einführung neuer Grammatik lassen sich sinnvolle Verknüpfungen zwischen verschiedenen Fremdsprachen herstellen. Als besonders vorteilhaft erscheint dies, wenn Latein als dritte Fremdsprache gewählt wurde. Begibt man sich auf die Suche nach möglichen Themen, lassen sich neben einer großen Zahl von morphologischen Aspekten auch relativ leicht syntaktische Strukturen wie z.B. der AcI oder das Gerundium finden, bei denen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen von den Schülern eigenständig oder auch mit Unterstützung der Lehrkraft herausgearbeitet werden können.

---

<sup>300</sup> Diese sind allesamt aus Keip/Doepner (2010) 57ff. übernommen.

<sup>301</sup> Dies ist zum Beispiel bei *Felix*, *Agite* und *prima* der Fall. Bezüglich der Vereinbarkeit der beiden Prinzipien mit den Lehrbüchern siehe auch Teil I, Kap. 4.

<sup>302</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 57. Nach meinem Empfinden schwingt bei Keip an dieser Stelle ein negativer Unterton mit, obwohl es doch eigentlich das ist, was sie an anderer Stelle gefordert hat: Die Texte und Sätze müssen geschickt konzipiert sein. (Vgl. Keip/Doepner (2010) 35f.) Ferner würde auch ihr oben erwähntes Beispiel zur induktiven Einführung des Abl. Abs. anhand der Bild-Satz-Kombination (Vgl. Keip/Doepner (2010) 42.) darunter fallen.

<sup>303</sup> Siehe dazu Keip/Doepner (2010) 58.

#### 4. *Einführung durch einübenden Umgang*

Die Einführung von Phänomenen durch einübenden Umgang eigne sich nach Keip vor allem dann, wenn ohne die vorangehende Einführung das Textverständnis kaum möglich sei. Als Beispiel für diese Methode wird hier das prädikative Gerundivum genannt, bei dem ausgehend von der Gleichung „Azubi = (*iuvenis*) *erudiendus*“ verschiedene Phrasen ins Deutsche übertragen und gelernt werden müssen. Sicherlich ist auch hier ein entdeckender Charakter vorhanden; dennoch sollte man bezüglich der Nutzung der Methode recht vorsichtig sein, da sie von einem relativ formalen Charakter geprägt ist.

#### 5. *Präsentation von Regeln mit Beispielen*

Eindeutig im deduktiven Bereich anzusiedeln ist die Präsentation von Regeln mit Beispielen, wobei man heutzutage fast immer mit der Präsentation des Beispiels beginnen wird und daran anschließend die Regeln erläutern wird.<sup>304</sup>

#### 6. *Nachlesen im Lehrbuch oder in der Lehrbuchgrammatik*

Da diese Methode vorrangig bei älteren Schülern, die Latein als dritte Fremdsprache gewählt haben, eingesetzt zu werden scheint, soll sie hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Wichtig ist bei dieser deduktiven Methode, dass bei der Interpretation des Textes darauf geachtet wird, die Funktion des neuen Phänomens im Text deutlich zu machen, da dies durch das Nachlesen in einer Grammatik oder das Auswendiglernen von Tabellen häufig nicht gewährleistet ist.

#### 7. *Eigenständige Erarbeitung mithilfe der Lehrbuchgrammatik*

Bei der eigenständigen Erarbeitung eines Phänomens mit Hilfe der Lehrbuchgrammatik oder auch anderen Unterrichtsmaterialien handelt es sich um eine relativ ‚reine‘ deduktive Variante, da die neue Grammatik zunächst unabhängig von einem lateinischen Text erlernt wird. Gleichzeitig wurde diese Methode mit geringfügig abweichenden Nuancen auch als Grundlage für die deduktive Einführung der Grammatik bei dieser empirischen Untersuchung gewählt, da bei ihr der Lehrkraft nur eine relativ unbedeutende Rolle zukommt und somit Unterschiede bezüglich der Lehrerpersönlichkeiten weniger ins Gewicht fallen. Ob diese Methode allerdings die am häufigsten angewandte deduktive Methode im Unterricht ist, ist eher zu bezweifeln. Deutlich häufiger wird wohl die Präsentation von Regeln mit Beispielen zur Anwendung kommen.

---

<sup>304</sup> Um noch einmal darauf hinzuweisen: Für Eikeboom war jedes deduktive Vorgehen strikt von der Reihenfolge geprägt, dass zunächst die Regel präsentiert und erst später ein Beispiel gegeben wurde.

### 3.11 Zusammenfassung

Auch wenn die beiden Prinzipien INDUKTION und DEDUKTION im Grundsätzlichen leicht voneinander abzugrenzen sind, so ließ sich durch das vorangegangene Kapitel deutlich zeigen, welche unterschiedliche Schwerpunkte die Definitionen der Didaktiker im Detail aufweisen, wodurch letztendlich nicht festzulegen ist, unter welchen Einschränkungen ein Vorgehen noch als induktiv zu bezeichnen ist. An dieser Stelle soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass für diese Arbeit der Entdeckungscharakter als vorrangiges Kriterium gewählt wurde und nicht etwa die Art der Textgrundlage. Dass die Art der Textgrundlage dennoch ein nicht zu vernachlässigender Aspekt bei der Grammatikerarbeit ist, wurde in Kapitel 3.2 und 3.3 gezeigt. Neben der Rolle der Lenkung wurde auf weitere Aspekte eingegangen, die sich vor allem bei einer induktiven Erarbeitung als problematisch erweisen können. Dazu zählen unter anderem die Regelfindung und der Umgang mit dem neuen Wortschatz.

Bevor die beiden Prinzipien in Kapitel 5 auf theoretischer Ebene abschließend beurteilt werden, sollen im Folgenden die möglichen Auswirkungen unterschiedlicher Konzeptionen von Lehrbüchern auf die beiden grammatischen Prinzipien erläutert werden.

## 4 Die Vereinbarkeit der beiden Prinzipien mit den Lehrbüchern

Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen dem lateinischen Sprachunterricht und der Arbeit mit dem Lehrbuch muss der Wahl eines angemessenen Lehrbuchs besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Auch die Probleme, die entstehen, sollte man einmal eine Lektion auslassen oder die Grammatik anhand von Texten einführen wollen, die nicht in dem verwendeten Lehrbuch vorkommen, weisen auf die große Bedeutung des Lehrbuchs hin: Unbekannte Vokabeln, Probleme bei grammatikalischen Begrifflichkeiten führen stets zu Übersetzungsschwierigkeiten der Schüler. Um diese zu minimieren, hält man sich häufig strikt an das Lehrbuch und benutzt andere Materialien lediglich als *Addendum*. „Lehrbuchtexte machen heute für den größeren Teil der Schüler und Schülerinnen fast die einzige Lateinlektüre aus – ihnen muss daher besondere Sorgfalt und Aufmerksamkeit gelten.“<sup>305</sup>

In den letzten Jahren wurden viele neue, attraktiv gestaltete Lehrwerke herausgebracht. Einhergehend mit den neueren Lehrwerken wurden aber auch einige unterschiedliche Ansätze zur Gestaltung der Lehrbuchtexte gewählt, so dass sich in Bezug auf diese Arbeit die Frage stellt, ob die jeweiligen Lehrbuchtexte überhaupt für die Einführung der Grammatik nach den

---

<sup>305</sup> Niemann (1996) 27.

beiden genannten Prinzipien geeignet sind oder ob bezüglich des einen oder anderen Prinzips deutliche Einschränkungen gemacht werden müssen.

Nach den grundsätzlichen Anforderungen an die Lehrbuchtexte unter der Perspektive der Grammatikeinführung soll der Aufbau von Lektionen und Lektionstexten im Speziellen im Hinblick auf die beiden zentralen Prinzipien untersucht werden. Ziel dabei soll an dieser Stelle nicht sein, einzelne Lehrbücher zu kritisieren, sondern unabhängig von Verlag und Autor für mögliche Schwierigkeiten, die sich aus der unterschiedlichen Gestaltung der Lektionstexte ergeben können, zu sensibilisieren.

#### **4.1 Die Spezifik des Lateinischen – Anforderungen an die Lehrbuchtexte unter der Perspektive der Einführung eines neuen grammatischen Themas**

Wie groß die Bedeutung des Lehrbuchs ist, kann vielleicht noch einmal durch eine Schätzung von Veit auf den Punkt gebracht werden: Mindestens die Hälfte des Lateinunterrichts während der Spracherwerbsphase werde über Lehrbuchtexte abgewickelt; ca. drei Viertel des gesamten heute erteilten Lateinunterrichts werde durch Lehrwerke bestritten.<sup>306</sup>

Welche allgemeinen Anforderungen ein Lehrbuchtext zu erfüllen hat, wurde von Niemann in einem Artikel zum Thema „Grammatikthema und Lehrbuchtext“ durch vier Aspekte treffend zusammengefasst: Die Einführung eines neuen grammatischen Themas müsse funktionsorientiert erfolgen. Dabei solle mit einer für das Verständnis zentralen oder besonders charakteristischen oder in lateinischen Originaltexten besonders häufig vorkommenden Funktion begonnen werden.<sup>307</sup> Ferner solle das neue grammatische Thema zu bereits geläufigen Funktionen bekannter grammatischer Erscheinungen in Beziehung gesetzt oder kontrastiert werden. Dabei solle die Textsorte so ausgewählt werden, dass sie die Erfassung der einzelnen Funktionen des grammatischen Themas erleichtere bzw. unterstütze. Zum einen müssten die Textinhalte einen Verständnishintergrund schaffen, der die Lernenden das neue grammatische Thema erfahren, möglichst selbstständig erkennen und beschreiben lasse. Zum anderen müssten sie für die Schüler eine hinreichende Motivation zur Beschäftigung mit dem Text liefern und sie kognitiv oder affektiv berühren, um die Verankerung des neuen grammatischen Themas im Gedächtnis zu fördern. Ideal sei es also, wenn Inhalt oder Aussage des Textes und grammatisches Thema miteinander korrelieren würden.<sup>308</sup> Nach Niemann sind weitere wichtige, von fast allen Lehrwerken umgesetzte

---

<sup>306</sup> Vgl. Veit (1996) 11. Auch wenn es sich dabei um Schätzungen aus den 90er Jahren handelt, ist Veit nur zuzustimmen, dass sich diese Zahlen in absehbarer Zeit nicht zugunsten der Originallektüre verschieben werden.

<sup>307</sup> Siehe ähnlich dazu auch Kuhlmann (2009) 77 und Keip/Doepner (2010) 40.

<sup>308</sup> Vgl. Niemann (1996) 27f.

Grundprinzipien, dass alle grammatischen Themen in Textzusammenhängen eingeführt werden und der Trend zu textgrammatischen Beobachtungsaufträgen geht.<sup>309</sup>

Obwohl an dieser Stelle nur relativ allgemeine Anforderungen an einen Lektionstext hinsichtlich Grammatik und Inhalt gestellt worden sind, zeigt sich schon hier, mit welchen Schwierigkeiten die Gestaltung eines funktionalen Lektionstextes behaftet ist. Würden diese Anforderungen in jedem Lektionstext umgesetzt werden, so stünde einer induktiven Einführung offensichtlich nichts im Wege, da bei dieser ja gerade auf eine funktionale Einführung in einem interessanten Gesamtkontext Wert gelegt wird.

Nickel ist jedoch der Meinung: „Vor allem vor dem Hintergrund nachhaltigen Lernens weiß nicht nur jeder Lernpsychologe, welche Vorteile die [induktive] Methode bietet. Doch oft scheitert sie an Lehrbuchtexten, die den Lehrpersonen nur die Wahl lassen, den Grammatikstoff deduktiv einzuführen.“<sup>310</sup> Um diese widersprüchlichen Aussagen zu überprüfen, soll im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden, wie das Zusammenspiel zwischen Textinhalt und neuem grammatischen Phänomen im Detail funktioniert. Des Weiteren soll zusätzlich der Aspekt der Einführung des zur Lektion gehörigen neuen Wortschatzes berücksichtigt werden.

Durch diese drei Aspekte, die sich im Lateinunterricht so sehr positiv wie negativ beeinflussen können wie kaum in einer anderen Schulsprache, ergeben sich verschiedene Möglichkeiten, wie und in welcher Reihenfolge sie den Schülern nahegebracht werden können. Neben der Darstellung der verschiedenen Möglichkeiten soll dann vor allem herausgearbeitet werden, welche Vor- und Nachteile dies für die Anwendung eines induktiven bzw. eines deduktiven Prinzips hat.

#### **4.2 Aufbau der Lektionen und Lehrbuchtexte unter der Perspektive des grammatischen Prinzips**

Auch Kuhlmann nennt bei der Einführung neuer Grammatik die doppelt geforderte Aufmerksamkeit als einen möglichen Nachteil: „Die Lernenden müssen einen neuen Lektionstext mit neuem Inhalt und Wortschatz bewältigen und zur gleichen Zeit auch ein neues grammatikalisches Phänomen lernen. Solange es sich bei der Grammatik um quasi lexikalische Phänomene (...) handelt oder auch um einfache Morphologie, gibt es hier selten Probleme. Bei einigen syntaktischen Phänomenen (...) hingegen funktioniert diese Gleichzeitigkeit oft schlechter.“<sup>311</sup> Um diese Probleme zu umgehen oder zumindest zu verringern, bieten die einzelnen Lehrbücher verschiedene Konzepte an; einige verwenden

---

<sup>309</sup> Vgl. ebd. (1996) 28f.

<sup>310</sup> Nickel (1993) 11.

<sup>311</sup> Kuhlmann (2009) 78. Siehe dazu auch Waiblinger (2008) 72ff.

wieder die gängige Vorentlastung älterer Lehrbücher.<sup>312</sup> Unabhängig von den verschiedenen Konzepten ist es jedoch wünschenswert, dass es der Lehrkraft in jeder Lektion freisteht zu entscheiden, ob sie ein bestimmtes Thema induktiv oder deduktiv einführen will. Genau dies entspricht aber nicht der Realität. Die Lehrbücher haben einen beachtlichen Einfluss auf die individuelle Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft. „Manche Lehrbücher bieten Texte, die mehr oder weniger ‚gebrauchsfertig‘ sind, andere Lehrbücher bieten dagegen inhaltlich hervorragende Texte mit hohem Interpretationspotenzial, die sich aber für induktive Grammatikarbeit nicht gut eignen.“<sup>313</sup> Dabei handelt es sich meist um Texte, die inhaltlich so anspruchsvoll und für die Schüler fremdartig, aber damit auch gerade spannend sind, dass die kognitiven Fähigkeiten der Schüler nicht für die gleichzeitige Einführung eines komplexen syntaktischen Phänomens ausreichen.

Sicherlich wäre es an dieser Stelle möglich, den Lektionstext abzuändern oder auch selbst einen Text zu adaptieren. Schaut man auf die Praxis, werden dies jedoch nur wenige Lehrkräfte – und zwar die überzeugten Verfechter des induktiven Vorgehens – tun, da dies mit Mehraufwand, Mehrkosten für die Kopien und ggf. zeitaufwändigen Schülerfragen einhergeht.

Auch wenn ein Lektionstext per se für eine induktive Grammatikerarbeitung geeignet erscheint, seien hier einige Elemente genannt, die man fast schon als unbedeutende Formalien bezeichnen möchte, welche es aber vermögen, den kontextuellen Spannungsbogen einer induktiven Erarbeitung zu zerstören: Beispielsweise handelt es sich dabei um die Vor- und Nachteile der Überschriften. Ohne Frage haben Überschriften die Funktion, den lateinischen Lektionstext zu entlasten und den zum Verständnis des Lesestücks notwendigen Kontext zu schaffen.<sup>314</sup> Doch nicht selten wird den Schülern dadurch so viel an Inhalt vorweggenommen, dass es kaum noch lohnt, Fragen an den Text zu stellen, über welche man zur Funktion des grammatischen Phänomens gelangen kann – denn für die Schüler ist dann oft keine Spannung mehr vorhanden. Meines Erachtens würden sich für eine induktive Erarbeitung vor allem Überschriften eignen, die relativ offen formuliert sind oder sogar eine Frage oder eine widersprüchliche Aussage enthalten. Ferner zeigt sich in der Praxis immer wieder, dass bei den Schülern durch ein Bild eine größere Aufmerksamkeit für einen Kontext erzielt werden kann als durch Geschriebenes. Und meist lassen Bilder auch noch genügend Spielraum für Vermutungen und Ungereimtheiten, welche dann anhand des Lektionstextes überprüft werden können.

---

<sup>312</sup> Vgl. ebd. (2009) 78. Dies ist zum Beispiel bei *Felix, Agite* und *prima* der Fall.

<sup>313</sup> Keip/Doepner (2010) 47.

<sup>314</sup> Vgl. Schoedel (1996) 73.



Ähnlich verhält es sich mit der Nennung des Themas in der Kopf- oder Fußzeile. Selbst wenn sich der Text eignen sollte und auch die Überschrift einer induktiven Erarbeitung nicht im Weg steht, ist es für die Schüler nicht sehr spannend, sich als „Detektiv“ auf die Suche zu begeben, wenn auf der gleichen Seite am Rand schon geschrieben steht, dass es sich z.B. um das Futur oder das Plusquamperfekt handelt. Natürlich gibt es auch in diesem Fall noch Dinge zu entdecken wie z.B. die Funktion im Verhältnis zu den anderen Tempora oder auch die Formenbildung; dennoch ist den Schülern schon ein Teil des Entdeckungsprozesses vorweg genommen.

➤ *Für eine induktive Einführung kann die Art und Weise der Darbietung eines Lehrbuchtextes existenziell sein, für eine deduktive ist sie hingegen relativ unbedeutend, so dass es prinzipiell auch keinen Nachteil darstellen würde, wenn man diese Aspekte immer so gestalten würde, dass eine induktive Erarbeitung überhaupt möglich ist.*

Abgesehen von solch relativ formalen Aspekten muss der Qualität des Lektionstextes an sich höchste Priorität eingeräumt werden: Durch ihn werden die neuen Inhalte vermittelt, die neue Grammatik erarbeitet und die neuen Vokabeln vermittelt. Wie schon zuvor erwähnt, versuchen die Lehrbuchautoren durch unterschiedliche Aufbereitung der Lehrbuchtexte diese genannten Funktionen des Textes ein wenig zu „entzerren“, um die Schüler nicht zu überfordern. Gleichzeitig wird durch solche Ansätze zum Teil auch versucht, den Lehrkräften zu ermöglichen, die neue Grammatik auf unterschiedliche Weisen einzuführen. Die Hauptschwierigkeiten liegen fast immer darin, mit Hilfe der Lehrbuchtexte die neue Grammatik funktional und erfolgreich nach dem induktiven Prinzip einzuführen; dies ist vor allem bei syntaktischen Phänomenen und nicht unbedingt bei morphologischen der Fall. Bei der deduktiven Einführung kommt es hingegen selten zu Problemen, die durch die Konzeption des Lehrbuchtextes entstanden sind, da die Grammatik meist vor der Übersetzung des Lektionstextes erarbeitet wird.

Welche praktischen – und zu einem Teil auch theoretischen – Möglichkeiten der „Entzerrung“ von Lehrbuchtexten vorstellbar sind und welche Auswirkungen diese auf eine induktive Einführung der neuen Grammatik haben, wird im Folgenden besprochen.

Um die Schüler zu entlasten, besteht die grundsätzliche Idee darin, einen der Faktoren „neuer Inhalt“, „neue Grammatik“ und „neue Vokabeln“ in irgendeiner Form zu entschärfen.

Beginnt man wahlweise beim Textinhalt, besteht entweder die Möglichkeit, ein schon bekanntes Thema zu wählen. Allerdings gibt es dann für die Schüler keinen plausiblen Grund dafür, diesen bekannten Text zu übersetzen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, für die Schüler vor dem Auftreten des neuen Phänomens einen Kontext zu schaffen, sei es durch ein

Bild oder einen Einleitungstext oder sei es dadurch, dass im ersten Absatz des Textes noch keine neue Grammatik vorkommt. Sollte sich die Übersetzung des Textes als eher leicht gestalten, müsste prinzipiell eine induktive Erarbeitung mit Hilfe des Kontextes möglich sein. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass für die Schüler leicht verständliche Textinhalte zur Grammatikeinführung gewählt werden. Häufig ist es aber der Fall, dass durch leicht verständliche Textinhalte kaum ein Potenzial zur Diskussion erzeugt wird. Den Schülern wird dabei die Spannung des Textes fehlen. Für Schüler wirklich spannende Texte sind aber nicht selten für eine induktive Erarbeitung ungeeignet, da sich komplexe Inhalte meist auch in komplexen grammatischen Strukturen und einem speziellen Wortschatz widerspiegeln.

Geht man hingegen von zwei lateinischen Texten pro Lektion aus, ergeben sich verschiedene Möglichkeiten bezüglich des Textinhalts. Ein bekannter Inhalt im ersten Text führt zu derselben Demotivation wie oben angesprochen; motivationsförderlich könnte in dieser Hinsicht nur sein, dass die Schüler um einen zweiten, spannenderen Text wissen. Die Gestaltung des ersten Textes durch wenig komplexe Inhalte entsprechend einer gängigen Vorentlastung ist zwar möglich, aber auch nicht im eigentlichen Sinne eines induktiven Vorgehens, da durch die Kürze der Texte die Inhalte meist uninteressant sind und selten in den Gesamtzusammenhang der jeweiligen Lektion passen. Dadurch kann den Schülern die Vermittlung von Grammatik künstlich vorkommen, was durch das induktive Vorgehen eigentlich gerade vermieden werden soll. Soll der erste Text hingegen wirkliche Inhalte vermitteln, muss auch hier wiederum vorweg ein Bezug zum Kontext geschaffen werden. Ferner bestehen dann bezüglich der Einführung neuer Grammatik und der neuen Vokabeln zwei gangbare Wege: Zum einen kann es das Ziel sein, mit dem ersten Text in die inhaltliche Thematik und das dazu benötigte neue Vokabular einzusteigen und sich die neue Grammatik für den zweiten Text „aufzusparen“. Sofern dann ein inhaltlicher Zusammenhang zu dem zweiten Text besteht – was bei einem Lektionsthema durchaus wünschenswert wäre –, kann bei diesem die neue Grammatik höchstwahrscheinlich recht leicht induktiv eingeführt werden, da alles andere bekannt ist.

Zum anderen kann das Ziel auch sein, zunächst die Grammatik mit Hilfe des ersten Textes einzuführen und diese dann anhand eines zweiten Textes bei vermehrtem Vorkommen des neuen Vokabulars zu vertiefen. Problematisch wird dabei allerdings sein, dass in diesem Fall der erste Text kaum ohne neues Vokabular auskommen kann, wenn es um eine neue Thematik geht. Unmöglich ist dies sogar, wenn die Grammatik mit dem Vokabular verschränkt ist. Ferner wäre bei dieser Variante von zwei Lektionstexten kaum ein Unterschied zu der Ein-Text-Variante zu vermerken.

Dennoch zeigt diese Auflistung der Kombinationen erneut, welcher konzeptioneller Aufwand bei der Gestaltung eines Lehrbuchtextes notwendig ist und wie vielen Anforderungen er gerecht werden muss, damit eine induktive Grammatikerarbeit überhaupt erfolgreich vonstattengehen kann. Allerdings wurde bei der vorangegangenen Betrachtung immer von dem höchsten Anforderungsprofil an einen Text ausgegangen, nämlich von der induktiven Einführung komplexer syntaktischer Phänomene.<sup>315</sup>

➤ *Es lässt sich fragen, ob es in einigen dieser Fälle nicht sogar doch funktionaler und vor allem praktischer ist, die induktive Einführung eines syntaktischen Phänomens vom Lehrbuchtext zu trennen und an einem kurzen, markanten Beispiel erarbeiten zu lassen.*

Während es bei einem induktiven Vorgehen demnach wichtig ist, dass das neue Phänomen in seiner natürlichen Grundfunktion einfach zu erkennen ist, dass die Schüler in den Kontext affektiv eingebunden sind und ihnen die neuen Vokabeln nicht den Zugang zum Text verhindern, scheint die Umsetzung einer deduktiven Einführung deutlich unproblematischer zu sein. Man muss lediglich zum richtigen Zeitpunkt das neue Phänomen formal einführen, um den Textfluss nicht zu sehr zu unterbrechen.

## **5 Konsequenzen für die Wahl des Prinzips der Grammatikeinführung aus der theoretischen Sichtweise**

Nach der Diskussion der unterrichtsrelevanten theoretischen Perspektive sind aus der Sicht der Lernpsychologie insgesamt deutliche Vorteile des induktiven Verfahrens zum einen hinsichtlich der Lern- und Behaltensleistung zu erwarten. Zum anderen ist insbesondere auch von signifikanten Vorteilen des induktiven Verfahrens im motivationalen Bereich auszugehen, was letzten Endes auch in der empirischen Untersuchung durch die Schüleräußerungen zum Tragen kommen müsste.

Im Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik waren die Erkenntnisse aus den Vorgängen, die beim Erst- und Zweitspracherwerb ablaufen, indes eher spärlich.

Betrachtet man die Ziele des Lateinunterrichts sowie die des Grammatikunterrichts im Speziellen, so scheinen diese durch das induktive Vorgehen leichter verwirklicht werden zu können als durch das deduktive. Denn durch das induktive Vorgehen wird gerade dem Lesen und Verstehen von lateinischen Texten in besonderem Maße entsprochen, da bei dieser Vorgehensweise die Grammatikarbeit stets mit der Textarbeit verbunden ist. Ferner wird bei diesem dem Primat der Funktion vollkommen entsprochen.

---

<sup>315</sup> Bei morphologischen Phänomenen hingegen scheinen die Anforderungen an einen Text deutlich geringer zu sein.

Neben Didaktikern, die ausdrücklich das induktive Verfahren bevorzugen, gibt es auch andere Auffassungen, welche eine gelenkte Entdeckung, folglich eher eine Mischform aus beiden Verfahren, als ideal erachten.

Auch wenn an dieser wie an vielen anderen Stellen das induktive Verfahren bzw. seine Mischformen besonders positiv hervorgehoben werden, heißt dies jedoch nicht, dass nicht auch durch das deduktive Verfahren all diese Ziele erreicht werden können. Trotzdem wird das deduktive Verfahren bei der theoretischen Betrachtung insgesamt relativ schlecht bewertet, was vielleicht daran liegen mag, dass es auf den ersten Blick nicht unbedingt mit den heutigen Trends des kooperativen Lernens, des offenen Unterrichts und ähnlichen Konzepten in Einklang steht.

Abzuwarten bleibt, zu welchem Urteil die Schüler als Hauptakteure hinsichtlich der genannten Verfahren kommen.

## TEIL II: DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Die empirische Untersuchung folgt den Prinzipien einer quantitativ-orientierten Feld-Forschung, durch welche aus theoretischen Konstrukten abgeleitete Vermutungen an der Realität geprüft werden sollen.<sup>316</sup> Dabei basiert die Untersuchung vorrangig auf den Grundsätzen der deskriptiven Statistik. „Die beschreibende (deskriptive) Statistik zielt darauf ab, die in einem Datensatz erhaltenen Informationen möglichst übersichtlich darzustellen (...). Diese Beschreibungen beschränken sich in ihrer Geltung auf die Menge von Fällen, für die Daten erhoben wurden.“<sup>317</sup> Auch wenn es das eigentliche Ziel ist, Schlussfolgerungen von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit zu ziehen<sup>318</sup>, ist dies durch diese Untersuchung nicht zu leisten. Denn die Ergebnisse einer Untersuchung dürfen nur dann durch Signifikanztests mit einer gewissen Irrtumswahrscheinlichkeit auf die Gesamtpopulation übertragen werden, wenn es sich nicht um willkürliche Stichproben, sondern um Zufallsstichproben handelt.<sup>319</sup> „Wie sich zeigt, ist die Zufallsauswahl das einzige Stichprobenverfahren, das Repräsentativität gewährleistet.“<sup>320</sup> Der Verzicht auf eine kostspielige Zufallsstichprobe ist in der Forschung allerdings eher die Regel als die Ausnahme.<sup>321</sup> Zu prüfen sei vielmehr, ob die gewählte Stichprobe in bestimmter Hinsicht wesentlich von der Grundgesamtheit abweichen dürfte.<sup>322</sup> Dass die Repräsentativität nicht das entscheidende Merkmal quantitativer empirischer Forschung ist, schreiben auch Eberwein und Mand: „Wer in der quantitativen Sozialforschung mit großen Fallzahlen arbeitet, mit komplexen statistischen Auswertungsverfahren, der erzielt womöglich repräsentative Ergebnisse, aber der Transfer in die Schulpraxis ist erschwert.“<sup>323</sup>

Die Untersuchung gliederte sich in ein vorgeschaltetes unterrichtliches Experiment, bei dem die Lerngruppen ein unbekanntes lateinisches Grammatikphänomen anhand eines vorgefertigten Verlaufsplans nach dem induktiven oder deduktiven Prinzip erarbeiten mussten. Dieses Experiment stellte die Grundlage der Untersuchung dar. Allerdings wurde es weder durch den Forscher durch qualitative Beobachtungen noch durch die Lehrkräfte analysiert und bewertet. Allein die Schüler wurden zu diesem Experiment anhand eines

---

<sup>316</sup> Vgl. Raithel (2008) 8 und Erzberger (1998) 21 und 68ff.

<sup>317</sup> Raithel (2008) 120.

<sup>318</sup> Man spricht diesbezüglich auch von der analytischen Statistik oder Interferenzstatistik. Vgl. ebd. (2008) 120.

<sup>319</sup> Vgl. ebd. (2008) 124.

<sup>320</sup> Ebd. (2008) 61.

<sup>321</sup> Vgl. Wellenreuther (2000) 116.

<sup>322</sup> Vgl. ebd. (2000) 113. Es ist davon auszugehen, dass sich die Stichprobe zumindest für das Bundesland Niedersachsen nicht systematisch von der Grundgesamtheit unterscheidet, da an der Untersuchung städtische sowie ländliche Gymnasien teilnahmen. Ferner waren bei den Lehrkräften alle Altersstufen vom Berufsanfänger bis zum erfahrenen Lehrer vertreten. Vgl. dazu auch Teil II, Kap. 1.

<sup>323</sup> Eberwein/Mand (1995). In: Wellenreuther (2000) 104.

Fragebogens befragt. „Wichtig ist, Hypothesen mit verschiedenen Meßverfahren zu prüfen, sich also nicht auf eine Meßmethode allein zu stützen.“<sup>324</sup> Da gerade durch ein solch reaktives Messinstrument<sup>325</sup> wie den Fragebogen die Schüler willentlich die Messungen verfälschen konnten, wurden die Schüler dazu verpflichtet, zusätzlich einen informellen Test zu dem jeweiligen Grammatikphänomen zu bearbeiten. Dabei bildete der Schwerpunkt des Tests die Übersetzungskompetenz sowie die Erklärung der semantischen Funktion des Phänomens.

Während beim Fragebogen vorrangig Nominalskalen verwendet wurden, die durch Angabe von absoluten und relativen Häufigkeiten und Modalwerten ausgewertet wurden, handelte es sich beim informellen Test um eine Verhältnisskala, die auch die Betrachtung des arithmetischen Mittels und der Streuung zulässt.<sup>326</sup> Um überhaupt die Tests verschiedener Lerngruppen vergleichen zu können, musste das durchschnittliche Leistungsniveau einer Lerngruppe bestimmt werden. Dazu wurde das einzige vorhandene Mittel, sprich die Beurteilung des Leistungsniveaus der einzelnen Schüler durch ihre Lehrkraft, zu Hilfe genommen. Da kaum eine Vergleichbarkeit der Noten über mehrere Klassen gegeben ist<sup>327</sup>, stellt dies mit Sicherheit einen Schwachpunkt der Untersuchung dar. Aus diesem Grund soll dem Leistungsniveau einer Lerngruppe nur ein geringer Raum gewidmet werden, indem es als ein möglicher Erklärungshinweis für unterschiedliche Testergebnisse herangezogen wird. „Eine Vergleichbarkeit der Noten könnte höchstens auf der Grundlage einer Standardisierung der Klassenarbeiten (gleiche Aufgaben, gleiche Auswerter und gleicher Auswertungsschlüssel für verschiedene Klassen) erfolgen.“<sup>328</sup> Dieser Standard konnte durch die informellen Tests weitgehend eingehalten werden. Lediglich die Unterschiedlichkeit der grammatischen Phänomene führte zu einer Abweichung in den Aufgaben, wobei versucht wurde, die Aufgabenstellungen an sich (Erklärung des Phänomens, eigenständiges Übersetzen eines Satzes und die Beurteilung, ob ein Satz richtig oder falsch übersetzt wurde) beizubehalten.

Neben dieser retrospektiven Querschnittsstudie<sup>329</sup> wurden einige Schüler, welche sowohl an einer induktiven als auch an einer deduktiven Einführung teilgenommen hatten, in einem Retest erneut aufgefordert, die Vorgehensweisen zur beurteilen. Diese Befragung im Sinne einer Längsschnittstudie sollte der Reliabilität<sup>330</sup> der Untersuchung dienen.

Im Folgenden werden die konkreten Rahmenbedingungen, die Güte der Untersuchung sowie ihre problematischen Aspekte im Einzelnen besprochen.

---

<sup>324</sup> Wellenreuther (2000) 281.

<sup>325</sup> Ebd. (2000) 325: „Der Fragebogen ist nun einmal das reaktive Meßinstrument par excellence.“

<sup>326</sup> Vgl. ebd. (2000) 261.

<sup>327</sup> Vgl. dazu auch ebd. (2000) 262.

<sup>328</sup> Ebd. (2000) 262.

<sup>329</sup> Vgl. ebd. (2000) 220.

<sup>330</sup> Vgl. u. a. Erzberger (1998) 34f.

# 1 Rahmenbedingungen der Untersuchung

Die Untersuchung wurde zwischen August 2012 und September 2014 an verschiedenen Gymnasien in Niedersachsen durchgeführt.<sup>331</sup> Die Teilnahme an der Untersuchung war für die Lehrkräfte nicht verbindlich. Insgesamt nahmen ca. 400 Schüler aus 22 Lerngruppen an der Untersuchung teil.

Die Beteiligung der Schulen an der Untersuchung war dabei unterschiedlich intensiv: An einigen Schulen nahm die gesamte Fachschaft einer Schule geschlossen teil, was den Vorteil hatte, dass in einigen Jahrgängen bestimmte Phänomene parallel zueinander, aber nach unterschiedlichen Prinzipien eingeführt werden konnten. Ferner gab es aber auch Schulen, an denen nur Teile der Fachschaft oder auch nur eine einzige Lehrkraft teilnahmen.

Bei der Untersuchung wurde größte Mühe darauf verwendet, die Gütekriterien im Sinne einer wissenschaftlich-empirischen Forschung einzuhalten. Trotzdem kann nicht von der Hand gewiesen werden, dass diese Untersuchung gewisse Schwächen aufweist, die durch die Beschränkung der vorhandenen Mittel nicht vermieden werden konnten.

Im Hinblick auf die Objektivität der Untersuchung sind vor allem Abstriche bei der Durchführungsobjektivität zu machen: Da man im Vorhinein nicht absehen konnte, wie groß die Resonanz bezüglich der Untersuchung sein würde, war es zunächst das Ziel, möglichst viele Lerngruppen für die Teilnahme an der Untersuchung zu gewinnen. Aus diesem Grund wurden den Lehrkräften kaum Beschränkungen bezüglich der Wahl der Lerngruppe und des Themas vorgegeben. Dass man bei der Untersuchung dennoch von einem geringen Einfluss an Auswahleffekten<sup>332</sup> ausgehen kann, wurde zuvor schon erläutert. Auch die Vorgabe, die entsprechenden Unterrichtssequenzen auf Video aufzuzeichnen, um besser nachvollziehen zu können, an welchen Stellen vom geplanten Unterrichtsverlauf abgewichen wurde, wurde nach einiger Zeit aus zweierlei Gründen zurückgenommen: Zum einen war es offensichtlich, dass dadurch viele Lehrkräfte abgehalten wurden, an der Untersuchung teilzunehmen, da sie Aufzeichnungen ihres eigenen Unterrichts verständlicherweise Weise nur ungern in fremde Hände geben wollten. Zum anderen zeigte sich durch Äußerungen der Schüler in den Lernprotokollen und durch Rücksprache mit den entsprechenden Lehrkräften, dass sich auch die Schüler durch das Filmen gestört fühlten und sie sich möglicherweise anders verhielten als im normalen Unterrichtsalltag. Der Mehrwert an Informationen, der durch das Filmen erreicht werden konnte, stand daher in keinem Verhältnis zu den Zugeständnissen, die dadurch hätten gemacht werden müssen.

---

<sup>331</sup> Ein Teil der Untersuchung wurde auch an der Deutschen Schule Shanghai durchgeführt.

<sup>332</sup> Zum Störfaktor „Auswahleffekte“ siehe Wellenreuther (2000) 131.

Bei der Untersuchung sollte vor allem den subjektiven Meinungen der Schüler ein breiter Raum zugemessen werden. Denn wie schon häufiger zur Sprache gekommen ist, lässt die hohe Komplexität des Unterrichtsgeschehens mit ihrer eigenen Dynamik nur schwer eine objektive Untersuchung bestimmter Aspekte zu. Dazu hätte ein viel größerer Aufwand betrieben werden müssen; auch das Aufzeichnen der Unterrichtssequenzen wäre dabei wohl obligatorisch gewesen und die zu untersuchenden Aspekte hätten viel kleinschrittiger und detaillierter formuliert werden müssen. Ferner stellte sich die Frage, ob nicht das Einbeziehen der subjektiven Wahrnehmungen der Schüler gerade den zentralen Teil der Untersuchung ausmachen musste, da es ja das Ziel sein sollte, den Unterricht so für die Schüler zu konzipieren, dass sie optimal lernen können.

Da verschiedene Lerngruppen, die zum Teil auch unterschiedlichen Schulen angehörten, das gleiche Thema anhand von bestimmten Materialien einführten, bestand ein gewisses Problem der Vergleichbarkeit. Dies resultierte zum einen aus dem unterschiedlichen Niveau der Lerngruppen, zum anderen aber auch aus der Verwendung unterschiedlicher Lehrpläne und Lehrbücher. Der Unterschiedlichkeit der Lehrpläne wurde dadurch entgegen gewirkt, dass fast alle Schulen, die an der Umfrage teilnahmen, aus einem Bundesland stammten. Die bestehenden Unterschiede in den Schulcurricula konnten hingegen bei der Konzeption der Materialien nicht weiter berücksichtigt werden.

Da innerhalb eines Bundeslandes unterschiedliche Lehrbücher verwendet werden, weist die Abfolge der Einführung bestimmter grammatikalischer Phänomene deutliche Unterschiede auf.<sup>333</sup> Der Lösungsansatz war, die Materialien vor allem nach dem Aufbau zweier Lehrbücher zu konzipieren, die am häufigsten bei den teilnehmenden Schulen Verwendung fanden. Daraus resultierend wurde die Entscheidung getroffen, den Schülern relativ viele Vokabeln am Seitenrand anzugeben, und zwar immer dann, wenn die Vokabel in einem der beiden Lehrbücher noch nicht eingeführt war, damit sie auch bei der Verwendung unterschiedlicher Lehrwerke eigenständig arbeiten konnten und der Schwerpunkt der Grammatikeinführung nicht hin zu einem Lexik-Problem verschoben wurde.

Insgesamt wurden aufgrund dieser problematischen Aspekte die Materialien größtenteils vom Lehrbuch unabhängig konzipiert. Trotzdem blieb die Schwierigkeit, dass sie nicht jedem

---

<sup>333</sup> Bei der Benutzung gewisser Lehrbücher konnten einige Phänomene wie z. B. das Gerundium von einigen Lerngruppen überhaupt nicht anhand der Materialien eingeführt werden, da es in einem der Lehrbücher (wie z.B. in *Actio*) sehr früh, in einem anderen (wie z. B. in *prima*) aber sehr spät eingeführt wird und es dadurch unmöglich wird, einen Text zu konzipieren, der im Schwierigkeitsgrad und bezüglich der Verwendung des Vokabulars für beide Lehrbücher geeignet ist. Ähnlich verhält es sich mit der zeitlichen Abfolge der Einführung von Perfekt und Imperfekt. Bezüglich der Materialien musste man sich für eine Variante entscheiden. Als Folge konnten ausschließlich Lerngruppen das Material zur Einführung verwenden, deren Lehrbuch genauso vorgeht.



Lehrbuch optimal angepasst sein konnten und vor jeder Einführung stets ein Abgleich mit dem verwendeten Lehrbuch stattfinden musste.

Nicht zu vernachlässigen waren außerdem die Vorlieben der Schüler bezüglich bestimmter Arten der Grammatikeinführung, die vermutlich wiederum abhängig waren von ihren Routinen und der Art, wie sie normalerweise Grammatikeinführungen gewohnt sind.<sup>334</sup> Denn wenn z.B. im vorangegangenen Unterricht in weiten Teilen deduktiv gearbeitet wurde, werden die Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit eine unbehagliche Unsicherheit beim induktiven Arbeiten verspürt haben, da sie sich auf einmal auf sich selbst verlassen mussten.

Auch bezüglich anderer Routinen der Schüler, die das Empfinden der Einführung nach einem der beiden Prinzipien beeinflussten, konnte kaum etwas unternommen werden. Dabei spielten nicht nur ungewohnte Vorgehensweisen bei einem der beiden Prinzipien eine Rolle; auch das Material an sich konnte durch fremdartige Aspekte entweder abschrecken oder Neugierde wecken. Ferner wird die Wahl der Fachsprache eine nicht unbedeutende Rolle gespielt haben. Denn es musste sich bei der Entwicklung des Materials stets die Frage gestellt werden, welche Begriffe den Schülern aus welchen Lehrbüchern bekannt waren und welche vielleicht nur einen anderen Namen trugen. Durch das Sichten vieler Lehrbücher und der relativ sparsamen Verwendung von Fachsprache in den Materialien sollte daher gewährleistet werden, dass jeder Schüler sowohl die Aufgaben als auch die Erklärungen zur Grammatik verstehen konnte. Dennoch zeigte sich bei einer ersten Auswertung, dass immer noch unterschiedliche Bedeutungen für bestimmte Aufgabenstellungen in den Köpfen der Schüler verankert waren, deren Schwierigkeitspotenzial bei der Konzeption der Materialien nicht bedacht werden konnte.<sup>335</sup>

Des Weiteren rief die enge Vernetzung von Textinhalt und Grammatik deutliche Reaktionen der Schüler hervor; viele Schüler waren es offenbar überhaupt nicht gewohnt, während einer Grammatikeinführung über die Inhalte des Textes nachzudenken und Fragen diesbezüglich zu beantworten. Die Reaktionen hierbei waren unterschiedlich: Einige Schüler wollten sich voll und ganz auf die Grammatik konzentrieren und empfanden Interpretationsaufgaben an dieser Stelle als überflüssig und ablenkend; andere Schüler äußerten sich positiv darüber, dass Grammatik und Textinhalt enger vernetzt wurden und ihnen auch einmal Raum für eine kreative Auseinandersetzung mit dem Inhalt gegeben wurde. Dass diese Situation für die Schüler ungewohnt war, musste an dieser Stelle in Kauf genommen werden, da das

---

<sup>334</sup> Zu dem Störfaktor „Novitätseffekt“ siehe Wellenreuther (2000) 131 und 135. Nach Wellenreuther gebe es allerdings Untersuchungen, die belegen würden, dass die Bedeutung des Novitätseffekts bei pädagogischen Untersuchungen bisher weit überschätzt würde.

<sup>335</sup> Unklarheiten gab es z. B. bei der Aufgabenstellung „Markiere und bestimme die Prädikate“; von einem Großteil der Schüler wurde dann das Prädikat nur unterstrichen, aber nicht weiter bestimmt, da wahrscheinlich bei ihnen der Arbeitsauftrag etwas anders formuliert worden wäre wie z.B. „Unterstreiche das Prädikat und bestimme die exakte Form!“.

Nachdenken über die Textinhalte es den Schülern ja gerade ermöglichen sollte, sich intensiv mit dem Kontext auseinanderzusetzen, was für eine induktive Erarbeitung von großer Bedeutung war.<sup>336</sup>

Auch wenn die Materialien und der Ablauf des Unterrichts durch einen Verlaufsplan vorgegeben waren, konnte der sogenannte Versuchsleitereffekt nicht vollkommen ausgeschlossen werden<sup>337</sup>: Die Lehrkraft konnte immer noch einen gewissen Einfluss auf die Wahrnehmungen und Empfindungen ihrer Schüler haben.

Zur Vermeidung einiger dieser Probleme erschien es sinnvoller, ein Thema mit einer Lerngruppe auf unterschiedliche Weise einführen, indem z. B. eine Hälfte induktiv arbeitete, die andere deduktiv. Dies war aber rein praktisch nicht umsetzbar. Sieht man einmal von der Problematik ab, verschiedene Methoden und Sozialformen gleichzeitig in einem Klassenraum durchzuführen, würde dies schon allein an den Problemen bezüglich der zeitlichen Koordination scheitern, da induktives Arbeiten vermutlich mehr Zeit in Anspruch nimmt. Außerdem hätte dies auch zu Problemen bezüglich der Rechtfertigung gegenüber Eltern führen können, wenn Eltern eines der beiden Prinzipien eindeutig für das bessere hielten oder sich die Schüler beschwerten, dass sie das Phänomen mit dem jeweils anderen Prinzip der Einführung sicherlich besser verstanden hätten. Insgesamt wäre solch ein Vorgehen auch kaum von einer Lehrkraft zu organisieren gewesen; die Durchführung der Einführung durch zwei Lehrkräfte musste mangels Möglichkeiten der Umsetzung nicht diskutiert werden. Außerdem hätte dies zu einer Verfälschung der normalen Unterrichtssituation geführt, wodurch wiederum der Novitätseffekt vergrößert worden wäre.

Weniger problematisch verhält es sich mit der Auswertungsobjektivität, da diese bei quantitativen Erhebungsmethoden maximal ist.<sup>338</sup> Dies gilt vor allem für einen Fragebogen, der größtenteils aus geschlossenen Fragen besteht. Lediglich bei der Auswertung der informellen Tests könnte die Auswertungsobjektivität angezweifelt werden.<sup>339</sup>

Da die Auswertung der Untersuchung vorrangig auf den Grundsätzen der beschreibenden Statistik basiert, kann auch die Interpretationsobjektivität als hoch eingeschätzt werden.

➤ *Im Hinblick auf die Objektivität weist die Untersuchungen geringe Schwächen bei der Durchführung auf. Hingegen ist von einer hohen Auswertungs- und Interpretationsobjektivität auszugehen.*

---

<sup>336</sup> Vgl. Teil I, Kap. 2.2.2 und Teil II, Kap. 3.2.5.

<sup>337</sup> Vgl. dazu Wellenreuther (2000) 131.

<sup>338</sup> Vgl. Raithel (2008) 46.

<sup>339</sup> Auch hier wurde versucht, eine möglichst hohe Auswertungsobjektivität durch das Einbeziehen von halboffenen Fragen zu erreichen. Dennoch wird es zum Beispiel bei der Übersetzung des Futurs und dem Einhalten des Genus Verbi einen gewissen Beurteilungsspielraum geben.

„Die Reliabilität eines Meßinstruments ist das Maß für die Reproduzierbarkeit von Meßergebnissen.“<sup>340</sup> Nach Raithel könne diese vor allem durch drei Methoden erreicht werden: Durch die Test-Retest-Methode, durch die Paralleltest-Methode und die Methode der Testhalbierung.<sup>341</sup> Es ist aus mehreren Gründen davon auszugehen, dass diese Untersuchung von einer hohen Reliabilität geprägt ist: Zum einen wurden die Schüler, die mindestens zwei Phänomene anhand des Materials erarbeitet hatten, im Sinne der Test-Retest-Methode erneut zu der Beurteilung der beiden grammatischen Prinzipien befragt. Da bei dieser wiederholten Befragung kaum abweichende Ergebnisse in der Beurteilung der beiden Prinzipien zu vernehmen waren, kann davon ausgegangen werden, dass auch die Messungen bei Schülern, die nur ein Phänomen nach einem bestimmten Prinzip erarbeitet hatten, zuverlässig sind. Ferner wurde dadurch gezeigt, dass die Schüler den Unterschied zwischen den beiden grammatischen Prinzipien überhaupt verstehen und beurteilen konnten.

Außerdem wurden die meisten Phänomene von verschiedenen Lerngruppen nach beiden Prinzipien mehrfach erarbeitet. Auch hier wichen die Ergebnisse der Lerngruppen, die sich ein bestimmtes Phänomen nach einem festgelegten Prinzip angeeignet hatten, im Allgemeinen nur minimal voneinander ab.<sup>342</sup>

➤ *Es ist demnach von einer hohen Reliabilität der Untersuchung zu sprechen, da sich die Untersuchungsergebnisse auch bei der Befragung weiterer Lerngruppen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht ändern würden.*

„Unter Validität (Gültigkeit) eines Messinstruments ist das Maß zu verstehen, in dem das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen soll.“<sup>343</sup> Dabei stellt sich das Problem, dass es für die Beurteilung der Validität kein bestimmtes Maß gebe, weshalb auch nicht von DER Validität eines Instruments zu sprechen sei.<sup>344</sup> Raithel nennt zwar verschiedene Möglichkeiten zur Prüfung der Validität.<sup>345</sup> Allerdings war es mit den vorhandenen Mitteln nur sehr eingeschränkt möglich, diese unterschiedlichen Validitäten in einem streng wissenschaftlichen Sinne zu prüfen.

Es wurde insofern eine Expertenvalidierung vorgenommen, als dass die Materialien, die Fragebögen und die Tests von verschiedenen Lateinlehrern hinsichtlich ihrer Tauglichkeit geprüft und optimiert wurden. Dennoch bleibt die Beurteilung auch durch diese Experten recht subjektiv.

---

<sup>340</sup> Erzberger (1998) 34.

<sup>341</sup> Vgl. Raithel (2008) 46.

<sup>342</sup> Sind einmal auffällige Abweichungen aufgetreten, wurde dies in der Auswertung angemerkt.

<sup>343</sup> Ebd. (2008) 47.

<sup>344</sup> Vgl. ebd. (2008) 48.

<sup>345</sup> Bei diesen Möglichkeiten handelt es sich um die Expertenvalidität, die *known group*, die Inhaltsvalidität, die Kriteriumsvalidität und die Konstruktvalidität. Vgl. ebd. (2008) 48.

„Für die Beurteilung der Inhaltsvalidität existieren (...) keinerlei objektive Kriterien.“<sup>346</sup> Dennoch ist von einer hohen Inhaltsvalidität dieser Untersuchung auszugehen, da zum einen unterschiedliche Messmethoden angewendet wurden, die größtenteils zu übereinstimmenden Ergebnissen führten.<sup>347</sup> Zum anderen war der Fragebogen so sorgfältig und ausführlich konzipiert, dass man davon ausgehen konnte, dass die Schülermeinungen zu den grammatischen Prinzipien voll erfasst wurden.

Aspekte wie die *known group* oder auch die Konstruktvalidität konnten jedoch hinsichtlich der Untersuchung nicht nachgewiesen werden. „Die Konstruktvalidität kann (...) nicht durch ein einfaches Prüfverfahren ermittelt werden. Vielmehr stellt die Konstruktvalidierung ein weitreichendes, kumulatives Forschungsprogramm dar, da Zusammenhänge zwischen theoretischen Dimensionen Bestandteil des Validierungsprozesses sind (...).“<sup>348</sup>

➤ *Während demnach die Reliabilität der Untersuchung kaum angezweifelt werden kann, sind hinsichtlich der Objektivität und der Validität gewisse kritikwürdige Aspekte nicht von der Hand zu weisen.*

Dazu aber Wellenreuther: „Wenn in Untersuchungsgruppen jeweils mehrere Versuchspersonen sind, dann müssen die genannten Gütemaßstäbe nicht in einem so hohen Ausmaß erfüllt werden (...).“<sup>349</sup>

## **2 Die Entwicklung und die Umsetzung eines funktionalen Unterrichtsmaterials für die Untersuchung**

### **2.1 Der Aufbau des Materials**

Der Untersuchung lagen zu neun verschiedenen Themen jeweils ein induktives und ein deduktives Arbeitsmaterial für die Schüler zugrunde, wobei sich die entsprechende Lehrkraft vor der Durchführung der Einheit eigenständig entscheiden konnte, ob sie das Thema nach dem induktiven oder nach dem deduktiven Prinzip einführen wollte. Das Schülermaterial bestand meist aus einem nicht allzu langen lateinischen Text, der durch Bilder oder andere Visualisierungen unterstützt wurde, sowie aus ca. 6-8 Arbeitsaufträgen zur Vorerschließung des Textes, zur neuen Grammatik und zur Interpretation des Textes. Vor allem bei der deduktiven Variante kamen meist Tabellen oder andere Übersichten hinzu, durch die das neue Phänomen präsentiert wurde. Jede Lehrkraft erhielt zu jeder Einführung einen Verlaufsplan

---

<sup>346</sup> Ebd. (2008) 48.

<sup>347</sup> Vor allem bei den syntaktischen Phänomenen kam es zu einer positiveren Beurteilung des deduktiven Prinzips, wobei auch die Testergebnisse nach einer deduktiven Einführung im Durchschnitt deutlich besser ausfielen. Zu dieser Kriteriumsvalidität siehe auch Raithel (2008) 49.

<sup>348</sup> Ebd. (2008) 49.

<sup>349</sup> Wellenreuther (2000) 279.

der Stunde, an den sie sich der Vergleichbarkeit wegen möglichst halten sollte, von dem sie aber natürlich abweichen konnte, wenn das Unterrichtsgeschehen es dringend erforderte.

Für die Einführung des Phänomens mit Hilfe des Materials gab es keine konkrete Zeitvorgabe. Dies war einerseits aufgrund der unterschiedlichen Leistungsstärke der Lerngruppen nicht möglich, andererseits aber auch, da die Themen unterschiedlich komplex waren und man im Voraus unterschiedliche Zeitvorgaben hätte geben müssen, die dann nur schwer zu vergleichen gewesen wären. Es ist zwar davon auszugehen, dass für die induktive Einführung mehr Zeit benötigt wurde als für die deduktive; dennoch hätte man dies anhand der unterschiedlichen Lerngruppen nicht präzise nachweisen können. Ferner waren die Lehrkräften dadurch in ihren alltäglichen Klassengeschäften nicht so sehr eingeschränkt; es konnten weiterhin Vokabeln abgefragt werden, Tests und Klassenarbeiten geschrieben oder ähnliche Dinge durchgeführt werden, ohne die Ergebnisse der Studie zu verfälschen.

➤ *Trotzdem fehlen durch diese Art des Vorgehens zweifellos wertvolle Informationen, wodurch man insgesamt bei den Ergebnissen der Studie nicht mehr von einer Effizienz einer Methode, sondern eher von der Effektivität einer Methode sprechen kann.*<sup>350</sup>

Und gerade im täglichen Geschäft des Unterrichtens spielt der Zeitfaktor eine nicht zu unterschätzende Rolle. Als ungefähre Vorstellung für einen zeitlichen Rahmen der Einführung kann man eine Doppelstunde ansetzen.

Direkt im Anschluss an die Einführung des neuen grammatikalischen Themas mussten die Schüler in einem Test zeigen, wie viel sie von dem Thema bisher verstanden hatten. Dabei wurde der Schwerpunkt eher auf ein grundsätzliches, funktionales Verständnis gelegt als auf ein detailliertes Fakten- und Formenwissen. Dadurch, dass den Schülern keine weitere Übungsmöglichkeit gegeben wurde, sollten konkretere Rückschlüsse auf den Erfolg des einen oder anderen Prinzips ermöglicht werden. Je nach Lehrkraft unterschiedlich angewandte und zeitlich differierende Übungsformen hätten sicher insgesamt zu besseren Ergebnissen geführt, aber den Erfolg der jeweiligen Methode verfälscht. Für den Test, der nach der induktiven und deduktiven Einführung der jeweils gleiche war, wurden ca. 15-20 Minuten angesetzt.

Abschließend war von den Schülern in Einzelarbeit ein drei- bis vierseitiges Lernprotokoll auszufüllen, bei dem ein Teil der Fragen im *Multiple-Choice*-Format und ein Teil der Fragen offen gestellt wurde. Zusätzlich wurde den Schülern stets genügend Raum zur freien Meinungsäußerung gegeben. Auch hier wurde kein konkreter Zeitrahmen vorgegeben; es wurde nur darum gebeten, die Protokolle sehr gewissenhaft und ausführlich auszufüllen. Grundsätzlich gab es zwei verschiedene Versionen an Protokollen, eines zur Bewertung eines

---

<sup>350</sup> Siehe dazu auch Klauer/Leutner (2007) 156 oder Wellenreuther (2000) 134.

induktiv eingeführten Phänomens – wobei dabei auch Fragen zu einer potenziellen deduktiven Einführung gestellt wurden – und umgekehrt.

Lehrkräfte, die mit ein und derselben Lerngruppe unterschiedliche grammatikalische Phänomene anhand der Materialien einführen wollten, wurden gebeten, sich abwechselnd für das induktive und deduktive Prinzip zu entscheiden. Dadurch wurde es ermöglicht, dass diese Lerngruppen mit einigen Wochen Abstand zur letzten Einführung an einem Retest teilnehmen konnten. In diesem sollten sie sich abschließend relativ unabhängig von den konkret eingeführten Phänomenen dazu äußern, welchem Prinzip sie aus welchen Gründen den Vorrang einräumen würden. Ferner wurden sie gebeten, eine detaillierte Beschreibung einer für sie optimalen Grammatikeinführung zu liefern.

## **2.2 Die Art und Weise der Konzeption des Materials**

Bei der Konzeption des Materials stellte sich die Frage, wie man es überhaupt bei dieser eben erwähnten Komplexität des Unterrichts möglich machen kann, eine Grammatikeinführung nach dem induktiven und deduktiven Prinzip zu vergleichen. Es musste nicht nur mit der Unterschiedlichkeit der Lerngruppen und Lehrkräften in ihren Routinen, ihrer Einstellung und ihren Leistungen umgegangen werden<sup>351</sup>, sondern – vor allem im Hinblick auf die Konzeption des Materials – mit den vielen Aspekten, die insbesondere bei einer induktiven Erarbeitung unterschiedlich ablaufen können.<sup>352</sup> Aus diesem Grund wurden die Materialien zu den verschiedenen Themen beim induktiven Vorgehen so konzipiert, dass bei allen Einführungen eine möglichst „reine“ Form der Induktion gewählt wurde. Rein praktisch bedeutete dies, dass die Schüler einen zusammenhängenden Text erhielten, ihn eigenständig – meist in Partner- oder Gruppenarbeit – übersetzen und anschließend eigenständig eine Regel zur neuen Grammatik formulieren mussten.

Auch die deduktive Variante sollte in einer möglichst „reinen“ Form umgesetzt werden, wobei die Schüler ein schriftliches Beispiel zusammen mit der Erklärung des neuen Phänomens erhielten. Nach der eigenständigen Erarbeitung dieses Beispiels mussten sie die neue Regel anwenden, indem sie einen zusammenhängenden Text übersetzten.

Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden bei beiden Prinzipien stets ähnliche Methoden und Sozialformen gewählt, wobei die Schüler in weiten Teilen in kooperativen Arbeitsformen arbeiteten. Einer der ausschlaggebenden Gründe für die Wahl des kooperativen Lernens war, dass dadurch der Unsicherheitsfaktor „Lehrkraft“ minimiert

---

<sup>351</sup> Vgl. Teil II, Kap. 1.

<sup>352</sup> Vgl. dazu Eikeboom (1970) 74.

werden konnte, da die Lehrkraft nicht mehr die Rolle des Wissensvermittlers einnahm, sondern nur noch den groben Rahmen vorgab und den Lernprozess moderierte.

Unabhängig von dem Prinzip der Einführung war dieses Vorgehen für einige Schüler recht ungewöhnlich, da im alltäglichen Unterrichtsgeschehen diese extremen Formen der beiden Prinzipien kombiniert mit diesem hohen Grad der Eigenständigkeit und -tätigkeit wohl eher selten Anwendung finden. Die Überlegungen, die sich hinter den Entscheidungen bezüglich der Art der Konzeption verbargen, waren, dass gerade durch diese starke Kontrastierung am ehesten Aspekte zum Vorschein kämen, die von den Schülern als besonders förderlich bzw. hinderlich empfunden wurden. Denn hätte man nicht die größtmögliche Spannweite des Entdeckungsgrades gewählt, wären mit Sicherheit wertvolle Wahrnehmungen der Schüler verloren gegangen, da sie den Unterschied zwischen einer induktiven und einer deduktiven Erarbeitung vielleicht gar nicht so stark wahrgenommen hätten.

Alle Phänomene wurden auf das Wesentliche und die am häufigsten auftretende Funktion reduziert. Ziel war es, dass die Schüler zunächst die grundsätzliche Notwendigkeit und Bedeutung des neuen Phänomens verstanden und erst im Anschluss anhand dieser Funktion die Form erkannten. Es bestand daher immer ein äußerst enger Zusammenhang zwischen der Funktion und der Form, wobei der Funktion in jedem Falle der Vorrang eingeräumt wurde. Durch das Erkennen der Form mithilfe der Funktion wurde dann in einem zweiten Schritt den Schülern eine Übersetzungsmöglichkeit quasi „mitgeliefert“.

Mit dem Primat der Funktion einhergehend ergab sich, dass grammatische Phänomene als sinnstiftend aufgefasst wurden. Die Erarbeitung des Phänomens musste daher von Anfang an auf das Textverständnis abzielen. Voraussetzung dafür war jedoch, dass die Texte so konzipiert waren, dass sich die Phänomene für die Schüler fast von allein erschlossen. Nach Keip eignen sich dazu idealerweise Originaltexte bzw. adaptierte Texte, da dort die Phänomene in ihrer natürlichen Funktion vorkommen.<sup>353</sup>

Diesen Materialien lagen Texte von *Livius* zugrunde, die je nach Alter der Schüler mehr oder weniger stark adaptiert wurden. Die Entscheidung, Texte von *Livius* zu adaptieren, war vor allem dadurch begründet, dass die Texte die Schüler auf der inhaltlichen Ebene ansprechen, sie kognitiv und affektiv berühren sollten, so dass sie sich in die handelnden Personen hineinversetzen konnten. Weiterhin war es ein Ziel, übergreifende Sequenzen mit Identifikationsfiguren<sup>354</sup> zu schaffen, was sich bei dem unterschiedlichen Alter der Schüler als eine echte Herausforderung herausstellte. Es konnte sich demnach nur um Texte mit einer

---

<sup>353</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 40.

<sup>354</sup> Vgl. Schoedel (1996) 72f.

„echten“ Mitteilung handeln, deren Adaption es ermöglichte, die unterschiedlichen Abstraktionsgrade im Hinblick auf das Alter der jeweiligen Schüler zu berücksichtigen.

Texte dieser Art zu finden, gestaltet sich häufig nicht ganz einfach, da im Lateinischen – anders als in den modernen Fremdsprachen – nicht einfach Texte aus Alltagssituationen, welche die Jugendlichen emotional berühren, übernommen werden können. Keip ist der Meinung, dass jüngere Schüler vor allem durch (Helden-)Geschichten gefesselt werden könnten, wohingegen ältere Schüler bereits eher problemorientiert denken und z.B. das Handeln von Personen in kritischen Situationen hinterfragen würden.<sup>355</sup>

Bei den *Livius*-Texten konnten all diese Aspekte berücksichtigt werden, wenn man sich verschiedener, in sich abgeschlossener, aber sich doch alle auf die römische *virtus* beziehender Heldengeschichten bediente, die jeweils auf einem unterschiedlichen Abstraktionsniveau interpretiert werden konnten.

„Für die ersten Lernjahre muss der Anfangsunterricht besonders ganzheitlich, spielerisch, abwechslungsreich und anschaulich sein. Visualisierungen, Spiel und szenische Darstellungen, auditiv-sprachaktive Elemente wie Lieder oder gesprochenes Latein, Merkverse, Vertonungen von Grammatikregeln und Ähnliches flankieren hier zunehmend den Unterricht.“<sup>356</sup> Auch diese motivationalen Aspekte sollten bei der Konzeption der Materialien ihre Berücksichtigung finden; besondere Aufmerksamkeit wurde dabei der Anschaulichkeit durch übersichtliche Tabellen, Kästen und Pfeile sowie der Visualisierung durch Bilder und Bildergeschichten gewidmet. Auch wenn Schoedel davor warnt, dass es sich bei Abbildungen mit Textbezug oft um eine Quadratur des Kreises handele<sup>357</sup>, wurde an dieser Stelle größte Sorge dafür getragen, diese angemessen und effizient einzusetzen. Sie wurden keineswegs als eine Art „Verschönerung“ des lateinischen Textes konzipiert, sondern als wirkliche Texterschließungshilfen und als Kontextlieferanten, um zum Verständnis des Grammatikthemas beizutragen. „Eine Bildgeschichte kann die Neugier auf einen Lektionstext steigern und wachhalten und so Leselust und Lesefähigkeit der Schüler fördern.“<sup>358</sup> Mit Hilfe der Bilder können die Schüler den Handlungsverlauf einer Geschichte selbstständig erschließen, wodurch nicht nur die Motivation der Schüler gesteigert wird, sondern auch das Erarbeitungstempo, die Kompetenz der Schüler, die wesentlichen Handlungsträger und Verbalinformationen zu erkennen, die Beschreibung von Sachverhalten und das differenzierte Beobachten.<sup>359</sup> Mithin werden bei der Einbeziehung von Bildern in den Lernprozess die

---

<sup>355</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 46f.

<sup>356</sup> Kuhlmann (2009) 29f.

<sup>357</sup> Vgl. Schoedel (1996) 74.

<sup>358</sup> Pfeifer-Blaum (2002) 22.

<sup>359</sup> Vgl. ebd. (2002) 24.



Möglichkeiten beider Gehirnhälften gleichermaßen genutzt.<sup>360</sup> Thies weist aber darauf hin, dass Schönheit, Vollständigkeit, Professionalität von Visualisierung nicht notwendigerweise in direktem Zusammenhang zur Effizienz bei der Erreichung von Unterrichtszielen stünden.<sup>361</sup> Ähnlich äußert sich dazu auch Niemann: „Denn Schüler akzeptieren nicht nur, wie ich oft erfahren habe, das Dilettieren des ‚Meisters‘, sondern die naive Unvollkommenheit des Mediums rückt ihnen Stoff und Vermittler sogar auf ganz unkomplizierte Weise näher.“<sup>362</sup> Diese Unvollkommenheit ist es auch, welche die Schüler bezüglich bestimmter Aspekte im Unklaren lässt, wodurch bei ihnen Spannung und ein gewisser Reiz des Verstehen-Wollens geweckt werden und sie eigenständig sinnvolle Frageketten entwickeln. Von großer Wichtigkeit ist daher, dass die Bilder ihre Vieldeutigkeit behalten.

Aus diesen Gründen wurde darauf verzichtet, die Bilder und Bildergeschichten, die in dem Untersuchungsmaterial verwendet wurden, professionell gestalten zu lassen. Und wenn einmal über den viel zu großen Kopf einer *Cloelia* diskutiert wurde, hatte sich sicherlich keinen negativen Effekt, sondern führte eher dazu, dass die affektive Verbindung der Schüler zu den handelnden Personen verstärkt wurde.

Obwohl Visualisierung nicht das Thema der Arbeit war, wurde im Protokoll auch die Bedeutung von Bildern und Kontexten untersucht, um Rückschlüsse auf eine optimale Wahl der Textart und des Textumfangs zu erhalten; außerdem war nicht auszuschließen, dass Visualisierungen insgesamt vielleicht sogar eine für Schüler bedeutendere Rolle spielen als die Wahl des grammatischen Prinzips.

Neben diesen, vor allem den lateinischen Grammatikunterricht betreffenden Aspekten sollen kurz weitere wichtige pädagogische Prinzipien genannt werden, welche der Konzeption des Materials zugrunde lagen: Zuvor erwähnt wurde schon das kooperative Lernen, von dem man sich erhofft, das „träge Wissen“ überwinden zu können und eine aktive Konstruktion des Wissens zu fördern. Eng verbunden mit dem kooperativen Lernen ist auch das Prinzip der Handlungsorientierung; Schüler sollen nicht mehr passive Rezipienten sein, sondern aktiv handeln und dies – wenn möglich – mit allen Sinnen.

### **2.3 Begründete Auswahl der zu untersuchenden Phänomene**

Für das Lateinische ist es kaum möglich, eine klare Hierarchie der für das Textverstehen relevanten Grammatik-Phänomene aufzustellen. Aus diesem Grund stellte sich die Frage, wie viele und vor allem welche Phänomene für die geplante Untersuchung aus der drei bis vier Jahre andauernden Lehrbuchphase ausgewählt werden sollten. Hätte man sehr wenige

---

<sup>360</sup> Vgl. Visser (1994) 8.

<sup>361</sup> Vgl. Thies (2002) 9.

<sup>362</sup> Niemann (2002) 16.

Phänomene ausgewählt, hätte man aufgrund der besseren Datenlage bezüglich dieser speziellen Phänomene recht fundierte Aussagen treffen können. Allerdings hätte man nur wenige Möglichkeiten gehabt, diese Aussagen allgemein auf morphologische und syntaktische Phänomene zu übertragen, geschweige denn auf DIE induktive und DIE deduktive Einführung an sich.

Hätte man hingegen sehr viele Phänomene ausgewählt, hätte die Schwierigkeit darin bestanden, all diese Phänomene mehrfach nach beiden grammatischen Prinzipien einzuführen, weil dafür einfach nicht genug Lerngruppen zur Verfügung gestanden hätten. Dadurch hätte jede einzelne Einführung eines Phänomens durch eine Lerngruppe ein zu starkes Gewicht bekommen, so dass man daraus kaum gesicherte Erkenntnisse bezüglich eines bestimmten Phänomens hätte ableiten können.

Von einigen Phänomenen kann man sicherlich behaupten, dass sie für die Textarbeit so relevant sind, dass sie in jedem Fall in der Untersuchung berücksichtigt werden mussten. Dabei handelt es sich vorrangig um syntaktische Phänomene. Bei den morphologischen indessen kamen deutlich mehr Phänomene in Frage; es hätten daher die hier ausgewählten gewiss auch durch andere Phänomene ersetzt werden können.

Es wurde darauf geachtet, dass das Verhältnis von morphologischen und syntaktischen Phänomenen einigermaßen ausgewogen war. Von den neun untersuchten Phänomenen waren fünf syntaktischer und vier morphologischer Art.<sup>363</sup>

Ein weiteres Auswahlkriterium stellte die Häufigkeit des Auftretens eines Phänomens in einem lateinischen Text dar<sup>364</sup>: Abgesehen von den Gliedsätzen, die aufgrund der Vielzahl von unterschiedlichen Arten in dieser Studie keine Berücksichtigung fanden, wurden die am häufigsten auftretenden Phänomene wie Infinitive, Partizipien und nd-Formen berücksichtigt. Ferner wurde auch die Bedeutsamkeit eines Phänomens für die Schüler bedacht. Vor allem bei den Partizipialkonstruktionen treten häufig so schwerwiegende Fehler auf, dass sie das Textverständnis erheblich entstellen.

Schließlich sollten die untersuchten Phänomene über die verschiedenen Jahrgangstufen der Lehrbuchphase – dies betrifft meist die Jahrgänge 6 bis 9 – möglichst gleichmäßig gestreut sein, damit der Einfluss des Alters auf die Wahl des grammatischen Prinzips untersucht werden konnte. Insgesamt zeigte die Durchsicht der Lehrbücher jedoch, dass relevante morphologische Phänomene eher in den unteren Jahrgangsstufen eingeführt werden; bedeutende syntaktische sind dagegen gleichmäßiger über Lehrbuchphase verteilt.

---

<sup>363</sup> Allerdings wurde aufgrund der zu geringen Datenlage bei der Einführung des Imperfekts dieses in der Auswertung nicht berücksichtigt.

<sup>364</sup> Zur Auftretenshäufigkeit syntaktischer Phänomene siehe Maier (1979) 267ff.

Im Folgenden sollen der Übersicht halber zwei beispielhafte Verteilungen der Phänomene in Anlehnung an zwei unterschiedliche Lehrbücher tabellarisch dargestellt werden. Sicherlich besteht kein Anspruch auf Absolutheit, da die Verteilung des Stoffes vom jeweiligen Lehrplan eines Bundeslands sowie von dem jeweiligen Schulcurriculum abhängig ist.

	<b>syntaktisch</b>	<b>morphologisch</b>
<b>Klasse 6</b>	AcI	Präsens Passiv
<b>Klasse 7</b>	nd-Formen/PC	(Impf.)/Plusquamperfekt/Futur
<b>Klasse 8</b>	Irrealis	
<b>Klasse 9</b>	Abl. Abs.	
	<b>syntaktisch</b>	<b>morphologisch</b>
<b>Klasse 6</b>	AcI	(Impf.)
<b>Klasse 7</b>	PC	Plusquamperfekt /Präsens Passiv/ Futur
<b>Klasse 8</b>	Abl. Abs.	
<b>Klasse 9</b>	Irrealis /nd-Formen	

### **3 Die Auswertung der Untersuchung**

Bevor sich der Diskussion zentraler übergreifender Fragestellungen zugewendet wird<sup>^</sup>, soll zunächst die induktive und deduktive Erarbeitung jedes Phänomens einzeln gegenübergestellt werden, um besonders erfolgreiche Erarbeitungen, aber auch gescheiterte herausfiltern zu können, zumal bisher überhaupt nicht davon ausgegangen werden kann, dass ein bestimmtes grammatisches Prinzip den gleichen oder einen ähnlichen Einfluss auf unterschiedliche Phänomene hat. Zusätzlich kann dadurch auch erst bestätigt werden, ob eine generelle Unterscheidung zwischen morphologischen und syntaktischen Phänomenen, wie sie angenommen wird, überhaupt sinnvoll ist.<sup>365</sup>

#### **3.1 Die Auswertung der einzelnen Phänomene**

##### **3.1.1 Die Auswertung des AcIs**

Der AcI ist für Schüler des 6. Jahrgangs das erste relativ komplexe syntaktische Phänomen, bei welchem die Übertragung ins Deutsche deutlich von der lateinischen Struktur abweicht. Es lässt sich lediglich eine Parallele bei den Verben der Sinneswahrnehmung ziehen, bei denen der Satz auch im Deutschen durch ein erweitertes Objekt wiedergegeben werden kann.

---

<sup>365</sup> Da die einzelnen Phänomene nacheinander ausgewertet werden, wiederholen sich einige Aspekte. Um dies zu vermeiden, wäre eine horizontale Auswertung der Fragen denkbar gewesen. Allerdings hätte dies den Nachteil gehabt, dass die einzelnen Phänomene nicht als Ganzes betrachtet worden wären und kausale Zusammenhänge möglicherweise nicht erkannt worden wären.

Es stellt sich die Frage, wie dieses Phänomen, das durch die unterschiedliche Struktur im Lateinischen und im Deutschen den Schülern eine fundierte Kenntnis der Grammatik und insbesondere der Satzglieder abverlangt und für die Schüler schwierige Termini wie Subjektsakkusativ und Prädikatsinfinitiv enthält, optimal eingeführt und verstanden werden kann.

#### *Sicherer Umgang mit dem Phänomen*<sup>366</sup>

Die Auswertung der Lernprotokolle zeigt, dass sich die Schüler nach einer induktiven Einführung genauso sicher im Umgang mit dem AcI fühlen wie nach einer deduktiven Einführung: In beiden Fällen sind es ca. 80% der Schüler, die sich „recht sicher“ im Umgang mit dem AcI fühlen. Dieser hohe Prozentsatz zeigt, dass der AcI sowohl auf induktive als auch auf deduktive Weise erfolgreich eingeführt werden kann.

Auch anhand der von den Schülern beschriebenen Schwierigkeiten lässt sich keineswegs ausmachen, dass die Schüler bei der einen oder anderen Art der Einführung sehr spezifische Probleme beschreiben. Der Grundtenor ist, dass sie lediglich noch ein wenig mehr Zeit und Übung benötigen würden, um sich wirklich sicher zu fühlen. Bei der Frage, wie ihre anfänglichen Schwierigkeiten während der Unterrichtseinheit behoben worden sind, werden bei beiden Vorgehensweisen mehrfach das gemeinsame Besprechen im Plenum sowie die Erklärungen der Lehrkraft genannt: „Meine Schwierigkeiten wurden durch die Erklärungen der Lehrerin behoben, denn dadurch habe ich alles besser verstanden. Wenn ich es hätte alleine machen müssen, hätte ich es nicht verstanden“, beschreibt eine eher leistungsschwache Schülerin nach der deduktiven Einführung.

#### *Übersetzung*<sup>367</sup>

Betrachtet man die einzelnen Aufgabenteile, welche die Schüler während der Einführung zu bearbeiten hatten, so zeigt sich, dass fast allen Schülern die Übersetzung des Textes „sehr leicht“ oder „relativ leicht“ gefallen ist; der Anteil derjenigen, denen sie „sehr leicht“ gefallen ist, ist bei der deduktiven Einführung dabei etwas höher. Dies kann zum einen daran liegen, dass es für Schüler sicherlich einfacher ist, einen Text mit einem syntaktischen Phänomen zu übersetzen, wenn die Regeln dazu schon bekannt sind. Zum anderen könnte dieser geringe Unterschied aber auch einfach auf ein unterschiedliches Leistungsniveau der Lerngruppen<sup>368</sup> zurückzuführen sein.

---

<sup>366</sup> Vgl. Abb. 1 im Anhang.

<sup>367</sup> Vgl. Abb. 2 im Anhang.

<sup>368</sup> Im Folgenden wird der Lesbarkeit halber stets von der induktiven und deduktiven Gruppe gesprochen, obwohl der logische Bezug hierbei nicht korrekt ist.

### *Regeln aufstellen bzw. verstehen*<sup>369</sup>

Beim Aufstellen bzw. Verstehen der Regeln zum AcI<sup>370</sup> ist der erste deutliche – wenn auch erwartete Unterschied – zwischen der induktiven und deduktiven Einführung zu erkennen: Ungefähr drei Vierteln der induktiven Gruppe ist das Formulieren einer Regel zum AcI „relativ schwer“ gefallen; 12% sagen sogar „sehr schwer“. Bei der deduktiven Gruppe hingegen sind keinerlei Probleme aufgetreten; die Schüler konnten sowohl das Beispiel als auch die Erklärungen zu den Satzteilen gut verstehen. Wenn jedoch bezüglich der Regel so große Unsicherheit bei der induktiven Gruppe herrscht, muss man sich fragen, warum sich diese Unsicherheit nicht auch im Umgang mit dem AcI nachweisen lässt. Anzunehmen ist, dass nach der eigenständigen Formulierung einer Regel diese im Verlauf des Unterrichts erneut von Mitschülern oder der Lehrkraft erklärt worden ist, so dass die anfängliche Unsicherheit dadurch behoben werden konnte. Sollte diese Annahme stimmen, zeigt sich an dieser Stelle, welche große Bedeutung Plenumsgespräche bzw. Erläuterungen der Lehrkraft für Schüler haben. Unterstützt wird diese Aussage auch durch die Auswertung des Aufgabenteils, in dem die induktive Gruppe aktiv erklären sollte, welche Satzglieder die einzelnen lateinischen Wörter im Deutschen einnehmen. Die deduktive Gruppe sollte dies hingegen nur passiv verstehen können. Wie es auch hier zu erwarten war, fiel es 71% der induktiven Gruppe „relativ schwer“, diese Aufgabe zu lösen; 71% der deduktiven Gruppe fiel es „relativ leicht“ und den restlichen 29% „sehr leicht“. Für zukünftige induktive Einführungen lässt sich daher folgern, dass nicht die Übersetzung an sich, sondern das präzise Formulieren einer Regel zum AcI, bei der eine sichere Kenntnis der Satzglieder sowie analytische Fähigkeiten vonnöten sind, den Schülern Schwierigkeiten bereiten. Aus diesem Grund böte es sich an, gerade bei diesem Aspekt die Schüler nicht alleine zu lassen, sondern gemeinsam eine Regel im Plenum zu formulieren oder die Schüler anderweitig zu unterstützen.

### *Motivation*

Bezüglich der nicht zu unterschätzenden Motivation ergibt sich, dass beim induktiven Vorgehen mehr Extreme angenommen werden als beim deduktiven<sup>371</sup>: Einerseits gibt es Schüler, denen diese Art des Vorgehens „sehr viel Spaß“ gemacht hat; andererseits gibt es auch Schüler, die dieser Vorgehensweise überhaupt nichts abgewinnen konnten. Insgesamt befinden sich weniger Schüler bei der induktiven Vorgehensweise im positiven Bereich („sehr viel Spaß“ 11%, „recht viel Spaß“ 42%) als bei der deduktiven („sehr viel Spaß“ 0%,

---

<sup>369</sup> Im Folgenden sollen Aspekte, die sich auf das Verstehen und Aufstellen von Regeln beziehen, immer die lateinische Form, die semantische Funktion und die Rekodierung umfassen.

<sup>370</sup> Vgl. Abb. 3 im Anhang.

<sup>371</sup> Vgl. Abb. 4 im Anhang.

„recht viel Spaß“ 76%). Beide Vorgehensweisen scheinen aber von Schülern akzeptiert zu werden, da sich nur 10% (induktiv) und 6% (deduktiv) negativ dazu äußern. Der so oft angenommene motivationale Charakter einer induktiven Vorgehensweise lässt bei dieser Befragung jedoch nicht erkennen.

#### *Grammatik auf die gleiche Weise*

Die angenommene Akzeptanz beider Vorgehensweisen lässt sich auch durch die Frage bestätigen, ob die Schüler neue Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Art und Weise lernen wollen: Bei beiden Vorgehensweisen ist dies zu 94% der Fall. Allerdings lässt sich nicht ganz ausschließen, dass auch andere Aspekte für diese Entscheidung ausschlaggebend gewesen sind. Als Begründung wird mehrfach angegeben, dass es einfach mal etwas Anderes gewesen sei, dass es Spaß gemacht habe und spannend gewesen sei. Dennoch ist es auffällig, dass viele Schüler an dieser Stelle auch die Vorteile und Besonderheiten ihres Vorgehens erkannt und als positiv empfunden haben: „Mir hat es gefallen, nicht einfach gesagt zu bekommen, wie es richtig ist. So wurde es mir viel klarer“, begründet eine Schülerin ihre Wahl. Andererseits sagt ein Schüler, der an der deduktiven Einführung teilgenommen hat: „Ich möchte die Grammatik wieder auf diese Weise lernen, weil es einfacher zu verstehen ist, wenn der Lehrer sie erklärt.“ Als weitere Aspekte, die von Schülern bei beiden Vorgehensweisen positiv empfunden worden sind, werden unter anderem die vielen Beispiele und die Bildergeschichten genannt. Was die Schüler daher veranlasst hat, die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise lernen zu wollen, wird wahrscheinlich insgesamt eine Mischung aus dem erfolgreichen Bewältigen dieser Einheit mit dem jeweiligen Verfahren und den Bildergeschichten mit den Beispielen gewesen sein.

#### *Grammatik lieber anders*

Ähnlich verhält sich dies bei der Frage, ob die jeweilige Gruppe die Grammatik lieber anhand des anderen Verfahrens erarbeitet hätte<sup>372</sup>: Mehr als die Hälfte ist mit ihrer Art der Einführung zufrieden und hätte das andere Verfahren nicht vorgezogen; für ein Drittel ist die Art der Einführung unerheblich. Bei der induktiven Vorgehensweise hätten etwas mehr Schüler (21%) die deduktive Einführung vorgezogen als bei der deduktiven; dort sind es 11% der Schüler. Durch die Begründungen der Schüler zeigt sich ein gewisser Unsicherheitsfaktor gegenüber dem induktiven Vorgehen: Die Schüler möchten wenigstens im Groben wissen, worum es gehe. Bei den 11% der Schüler, die eine induktive Vorgehensweise der deduktiven vorgezogen hätten, gehen die Begründungen in folgende Richtung: „Ich hätte lieber als Textdetektiv gearbeitet, weil man es dann erst einmal selber probieren kann und es dann

---

<sup>372</sup> Vgl. Abb. 5 im Anhang.

schon ein bisschen versteht.“ Allerdings hat eine solche Aussage meines Erachtens einen gewissen Unterton, dass die Schüler davon ausgehen, dass das Phänomen im Anschluss noch einmal erklärt wird. Dies macht wiederum deutlich, wie wichtig den Schülern ein Gespräch im Plenum bzw. die Erklärung der Lehrkraft zu sein scheint. Die Schüler, für welche die Art der Einführung unerheblich ist, geben an, dass eine Grammatikeinführung auf beide Arten gut funktioniere, dass beide Arten ihre Vor- und Nachteile hätten und man daher die Art der Einführung am besten abwechseln solle. Es handelt sich also um ein ziemlich reflektiertes Urteil für Sechstklässler.

*Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen?*

Befragt man die Schüler konkret dazu, ob sie ihrer Meinung nach bei der jeweils anderen Vorgehensweise ein besseres Verständnis erwirkt hätten, zeigen sich erhebliche Unterschiede bezüglich der Antworten der induktiven und deduktiven Gruppe<sup>373</sup>: Bei der induktiven Gruppe gehen überraschenderweise nur 11% davon aus, dass sie den AcI bei einer potenziellen deduktiven Einführung besser verstanden hätten. An dieser Stelle war eigentlich zu erwarten, dass die Schüler angäben, den AcI durch eine Präsentation der Regeln vorab besser zu verstehen. Zumindest wäre das wahrscheinlich der Fall gewesen, wenn sie jetzt nach der induktiven Einführung auch nur eine geringe Unsicherheit bezüglich der Regeln oder der Übersetzung eines AcIs verspüren würden. Da dies offensichtlich nicht der Fall ist, zeigt dies sehr klar, dass der AcI durchaus erfolgreich induktiv eingeführt werden kann. Unterstützt wird diese Aussage dadurch, dass 11% sogar meinen, sie hätten den AcI bei einer deduktiven Einführung schlechter verstanden. Dennoch wird daraus keinesfalls ersichtlich, dass der AcI erfolgreicher induktiv als deduktiv eingeführt werden kann, denn 79% der induktiven Gruppe sind der Meinung, dass sie den AcI bei einer potenziellen deduktiven Einführung genauso gut verstanden hätten. Es zeigt sich demzufolge, dass es insgesamt nur wenige überzeugte Befürworter gibt, die sich stark für eine der Vorgehensweisen aussprechen, und ca. vier Fünftel den AcI auf induktive und deduktive Weise gleich gut verstanden hätten. Interessanterweise lässt sich diese Verteilung aber nicht auf die deduktive Gruppe übertragen: Es gibt zwar wiederum wenige Schüler (6%), die von einem besseren Verständnis bei einer induktiven Einführung überzeugt sind. Allerdings sind nur 24% der Schüler der Meinung, dass sie den AcI bei einer potenziellen induktiven Vorgehensweise genauso gut verstanden hätten – im umgekehrten Fall waren es 79%. Der Großteil der deduktiven Gruppe (71%) geht hingegen davon aus, dass er den AcI bei einer potenziellen induktiven Einführung definitiv schlechter verstanden hätte. Daraus lässt sich folgern, dass die Schüler nach einer deduktiven

---

<sup>373</sup> Vgl. Abb. 6 im Anhang.

Einführung eine so große Sicherheit durch diese Art der Einführung verspüren, dass sie sich nicht vorstellen können, den AcI durch eine andere Art der Einführung – hier durch eine induktive – besser zu verstehen. Haben die Schüler hingegen den AcI auf induktive Weise erarbeitet, zeigt sich, dass sie auch mit dieser Art der Einführung zufrieden sind. Infolgedessen lässt sich schließen, dass sich bei einer freien Wahl der Vorgehensweise mehr Schüler für ein deduktives Vorgehen entscheiden würden, da ihnen dadurch mehr Sicherheit geboten wird; einer induktiven Einführung gegenüber legen sie hingegen eine gewisse Skepsis an den Tag.

### *Regelformulierung*

Bei der Entscheidung der Schüler, ob sie ihre eigene Regel zum AcI formulieren wollen oder ob dies lieber die Lehrkraft tun sollte, treten erneut klare Unterschiede zwischen beiden Gruppen auf<sup>374</sup>: Bei der Gruppe, die induktiv gearbeitet hat, geben 20% der Schüler an, dass sie gerne ihre eigene Regel formulieren wollen; 30% ist es gleichgültig; 50% sprechen sich für die Formulierung durch die Lehrkraft aus. Bei der Gruppe, die deduktiv gearbeitet hat, gibt es keinerlei Befürworter einer eigenen Regelformulierung; nur für 6% der Schüler ist es unerheblich. 94% sprechen sich für eine Regelformulierung durch die Lehrkraft aus. Daraus kann man ableiten, dass den Schülern durch das induktive Verfahren deutlich gemacht wird, was und wie viel sie eigentlich eigenständig leisten können, da sie sich bezüglich einer eigenen Regelformulierung deutlich mehr zutrauen als Schüler, welche auf deduktive Weise gearbeitet haben. Aus einem anderen Blickwinkel gesehen lässt sich allerdings auch schließen, dass fast alle Schüler der deduktiven Gruppe so mit der Art und Weise der Regelformulierung durch die Lehrkraft zufrieden sind, dass sie es sich für das nächste Mal wieder genauso wünschen.

Betrachtet man die freien Äußerungen der Schüler, die sie bezüglich des Arbeitsmaterials, aber auch bezüglich des Unterrichts an sich formulieren konnten, lassen sich kaum qualitative Unterschiede zwischen beiden Arten der Einführung erkennen. Als positive Aspekte werden unter anderem genannt, dass die Geschichte spannend und die Arbeitsblätter interessant gewesen seien, dass es viele Beispiele und Bilder gegeben habe und dass der Übersetzungstext nicht zu lang gewesen sei. Des Weiteren habe es Spaß gemacht, in Partnerarbeit (PA) und Gruppenarbeit (GA) zu arbeiten. Insgesamt sei es einfach einmal etwas Anderes gewesen. Kritisiert wird, dass es zu viele Arbeitsblätter, zu viele unbekannte Wörter gewesen seien und manche Aufgabenstellungen zu kompliziert gestellt worden seien. Sicherlich handelt es sich hierbei um bedeutende Aspekte, welche die Entwicklung von

---

<sup>374</sup> Vgl. Abb. 7 im Anhang.



Unterrichtsmaterialien weiterbringen könnten. Allerdings wird dabei auch ersichtlich, dass von den Schülern hierbei kaum Bezug auf die Art der Vorgehensweise genommen wird, woraus man vorsichtig folgern könnte, dass sie für die Schüler vielleicht doch nicht solch eine große Bedeutung hat, wie man immer annimmt.

### *Zusammenfassung*

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass bei der Einführung des AcIs beide Vorgehensweisen gut funktionieren, da es kaum einen Unterschied bezüglich der Sicherheit im Umgang mit dem AcI gibt. Ferner wollen beide Gruppen die Grammatik das nächste Mal wieder auf die gleiche Weise lernen. Die noch vorhandenen Schwierigkeiten bestehen hauptsächlich darin, dass der AcI noch nicht ausreichend angewendet und geübt worden ist. Dennoch fällt das eigenständige Aufstellen einer Regel den Schülern bei der induktiven Vorgehensweise recht schwer, was ggf. einen Hinweis auf die besondere Eignung der Plenumsarbeit darstellen könnte, da nicht alle Schüler diese hohen analytischen Fähigkeiten sowie eine sichere Kenntnis der Satzglieder besitzen. Der Großteil der Schüler wird durch beide Vorgehensweisen motiviert; bei der induktiven Einführung konnte jedoch kein besonderer motivationaler Vorteil festgestellt werden. Als interessanter Aspekt der Auswertung des AcIs stellt sich heraus, dass die Schüler, wenn sie an der induktiven Einführung teilgenommen haben, damit auch zufrieden sind, die meisten aber aus freien Stücken offenbar lieber die sichere Variante des deduktiven Vorgehens wählen würden. Bei einer eigenständigen Regelformulierung traut sich die induktive Gruppe deutlich mehr zu als die deduktive.

### **3.1.2 Die Auswertung des PCs**

Das PC stellt meist für die Schüler nach dem AcI das nächste komplexe syntaktische Phänomen in ihrer Lateinkarriere dar. Allerdings weisen die Untersuchungsergebnisse kaum Gemeinsamkeiten zum AcI auf. Die Einführung des PCs wird von den Schülern nach beiden Prinzipien erheblich schlechter bewertet.

#### *Sicherer Umgang mit dem Phänomen*<sup>375</sup>

Es fällt sofort ins Auge, dass den Schülern das PC generell mehr Probleme bereitet hat. Dies gilt sowohl für Schüler, die das PC auf induktive Weise erarbeitet haben, als auch für Schüler, bei denen nach dem deduktiven Prinzip vorgegangen worden ist. Waren beim AcI noch 80% (induktiv) bzw. 84% (deduktiv) im „sehr sicheren“ oder „recht sicheren“ Bereich, so sind es beim PC nur noch 21% (induktiv) bzw. 56% (deduktiv). Neben diesem auffälligen Unterschied zeigt sich ferner, dass sich die Schüler nach einer induktiven Einführung unverkennbar unsicherer mit dem PC fühlen als nach einer deduktiven: Nur 19% der Schüler

---

<sup>375</sup> Vgl. Abb. 8 im Anhang.

fühlen sich nach einer induktiven Einführung „recht sicher“ im Umgang; bei dem deduktiven Vorgehen sind es immerhin 49%. Dagegen gibt ein Drittel der induktiven Gruppe an, sich „sehr unsicher“ zu fühlen; bei der deduktiven Gruppe sind dies nur 2%.<sup>376</sup>

Dass das PC insgesamt für Schüler von einem weitaus höheren Schwierigkeitsgrad geprägt ist, zeigen nicht nur die eben erwähnten Daten, sondern auch die konkreten Beschreibungen der Schwierigkeiten der Schüler: „Mir ist völlig unklar, was überhaupt ein Partizip ist!“ Da schon einigen Schülern die Partizipalkonstruktionen im Deutschen Probleme bereiten, ist es nicht verwunderlich, dass die Einführung des PCs für diese Schüler um Längen schwieriger, wenn nicht sogar zum Scheitern verurteilt ist. Denn die Schüler können sich kaum über die verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten des PCs Gedanken machen, wenn sie gleichzeitig noch damit überfordert sind, dass es sich hier um eine für sie „seltsame“ Form handelt, die von einem Verb gebildet, aber gleichzeitig dekliniert wird. Ohne ein gesichertes Vorwissen im Deutschen, wodurch zumindest zum Teil Analogien wie z. B. bei der wörtlichen Übersetzung eines Partizips gebildet werden können, ist dies für die Schüler kaum zu leisten. Nachdem sich herausgestellt hat, dass diese Schwierigkeiten und Unsicherheiten in besonderem Maße bei dem induktiven Vorgehen vorhanden gewesen sind, muss man sich nach den Gründen hierfür fragen: Zunächst ist als eine mögliche Ursache anzunehmen, dass gerade diese spezielle Art der induktiven Einführung für Schüler nicht geeignet gewesen ist. Bei genauerer Überprüfung der Aufgabenstellung stellt sich aber heraus, dass es sich hierbei nicht um eine besonders komplexe oder schwierige induktive Einführung gehandelt hat, sondern eher um ein standardisiertes Vorgehen, bei dem die Schüler zunächst auf eine Haupt- und eine Nebenhandlung hingewiesen wurden und ihnen sogar ein Beispiel mit visueller Unterstützung herausgesucht wurde, das sie genauer analysieren sollten. Der einzige Aspekt, der den Schülern selbst überlassen wurde, war, eine angemessene Übersetzungsmöglichkeit zu finden. Eine induktive Einführung des PCs noch einfacher und schülerfreundlicher zu gestalten, ohne dass dadurch der induktive Charakter verloren geht, ist meines Erachtens kaum möglich, ohne den Grad der Entdeckung weiter einzuschränken. Dennoch hätte es den Schülern mit großer Wahrscheinlichkeit geholfen, hätte man den Beispielsatz gemeinsam im Plenum besprochen und damit auch verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten zusammengetragen. Dann hätte es sich aber definitiv um eine gelenkte Entdeckung gehandelt. Gegen diese ist zwar generell nichts einzuwenden; im Gegenteil ist es von Vorteil zu erkennen, dass diese vermutlich für ein besseres Verständnis bei den Schülern gesorgt hätte – aber an dieser Stelle war es ja gerade die Absicht, eine möglichst „reine“ Form des induktiven

---

<sup>376</sup> Zum Vergleich: Bei der Einführung des AcIs gab es bei beiden Vorgehensweisen keinen einzigen Schüler, welcher sich „sehr unsicher“ gefühlt hat.

Vorgehens zu untersuchen. Fakt ist, dass diese wirklich induktive Einführung vor allem aufgrund von mangelndem Vorwissen und Problemen bei den Übersetzungsmöglichkeiten so nicht funktioniert hat. Dies zeigt sich auch bei der Beschreibung der Schwierigkeiten speziell für die jeweilige Vorgehensweise: Bei der induktiven Gruppe werden die Schwierigkeiten sehr allgemein und unspezifisch gehalten, da ihnen anscheinend jegliche Grundlage und Anknüpfungspunkte fehlen, mit deren Hilfe sie konkrete Fragen stellen könnten. Äußerungen wie „ich habe nichts verstanden“ oder „ich habe es nicht verstanden, weil keine Erklärung da stand“ sind keine Seltenheit.

Bei der deduktiven Gruppe hingegen werden die Probleme präziser formuliert, was darauf hinweist, dass die Schüler zumindest ein gewisses Grundverständnis vom PC erworben haben; allerdings sind die Probleme unter den einzelnen Schülern recht weit gestreut, so dass beim PC keine bestimmte Schwierigkeit näher unter die Lupe genommen werden konnte: Zum einen wird die Bildung eines Partizips genannt, zum anderen aber auch die Übersetzung bzw. die Übersetzungsmöglichkeiten sowie das Auffinden eines PCs im Text.

Betrachtet man die Aussagen, wie die Schwierigkeiten nach Meinung der Schüler behoben worden sind oder behoben werden könnten, fordern beide Gruppen interessanterweise wieder exakt das Gleiche: Bei den meisten Schülern sind die Schwierigkeiten durch das Besprechen im Plenum bzw. durch die Erklärungen der Lehrkraft behoben worden. Um die übrigen Schwierigkeiten zu überwinden, wünschen sich die Schüler, dass das PC noch einmal im Plenum besprochen werde bzw. ausführlich von der Lehrkraft erklärt werde. Außerdem hätten beide Gruppen gerne eine Art Merkblatt, auf dem das PC noch einmal kurz und verständlich zusammengefasst werde.

Schließlich ist bezüglich der Sicherheit im Umgang mit dem PC zu erwähnen, dass die Äußerungen der einzelnen induktiven Gruppen untereinander sehr heterogen sind: Z. B. liegt der niedrigste Prozentsatz bezüglich eines „recht sicheren“ Umgangs bei 10%, der höchste bei 33%. Dabei sieht es so aus, dass vor allen Dingen bei einer Gruppe ein deutlich besseres Verständnis des PCs erzielt worden ist. Es wäre interessant, die Gründe hierfür näher zu untersuchen. Da jedoch keine Videoaufzeichnungen zu der Unterrichtseinheit dieser Lerngruppe vorliegen, lässt sich nur spekulieren: Neben der Möglichkeit, dass es sich hierbei einfach um eine leistungsstärkere, motiviertere Lerngruppe handelt, könnte es auch der Fall sein, dass die Lehrkraft sich bei dieser Gruppe deutlich mehr durch Erklärungen bzw. Zusammenfassungen im Plenum als Wissensvermittler eingebracht hat, anstatt den Prozess nur zu moderieren. Sollte dies tatsächlich der Fall gewesen sein, zeigt dies umso mehr den erwähnten positiven Einfluss von Plenumsvergleichen und Erklärungen der Lehrkraft.

## *Übersetzung*<sup>377</sup>

Der deduktiven Gruppe ist die Übersetzung insgesamt leichter gefallen, was auch zu erwarten war, da ihnen das PC mit seinen Übersetzungsmöglichkeiten vorher erklärt worden ist. Dennoch ist der Unterschied zu der induktiven Gruppe nicht so groß wie erwartet: 10% (induktiv) bzw. 21% (deduktiv) ist die Übersetzung „sehr leicht“ gefallen, 45% (induktiv) bzw. 55% (deduktiv) „relativ leicht“, 40% (induktiv) bzw. 24% (deduktiv) „relativ schwer“ und 5% (induktiv) bzw. 0% (deduktiv) „sehr schwer“. Nach den Aussagen zum sicheren Umgang ist zur deduktiven Gruppe zu sagen, dass die Schüler den Übersetzungstext erstaunlich gut gemeistert haben, nachdem sich 43% für einen „nicht so sicheren“ oder „sehr unsicheren“ Umgang mit dem PC ausgesprochen haben. Deutlich ausgeprägter zeigt sich dieses Phänomen noch bei der induktiven Gruppe, bei der sich insgesamt 80% der Schüler „nicht so sicher“ bzw. „sehr unsicher“ mit dem PC fühlen, aber nur 45% den Übersetzungstext als „relativ schwierig“ bzw. „sehr schwierig“ empfunden haben. Dies zeigt, dass ein Großteil der Schüler einen lateinischen Text, in welchem das PC vorkommt, erstaunlich gut übersetzen kann, obwohl sie mit großer Wahrscheinlichkeit nicht dazu in der Lage sind, das PC präzise zu erklären. Dieses wiederum leitet zu der Frage, inwieweit Schüler überhaupt gewisse Grammatikregeln explizit beherrschen müssen, wenn sie doch das bedeutende Ziel des LUs, lateinische Texte zu verstehen, auch ohne dies erreichen können. Sicherlich mag es sein, dass es hier punktuell keine Qualitätsunterschiede bei einer Übersetzung mit impliziter bzw. expliziter Regelformulierung gibt, dennoch darf man die Bedeutung des Sicherheitsgefühls der Schüler sowie ihre Zufriedenheit und die Freude, die sie z. B. bei einer Übersetzung empfinden, nicht unterschätzen. Und genau bezüglich dieser Faktoren sind große Unterschiede zwischen der induktiven und deduktiven Gruppe zu erwarten.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass die oben genannten Unterschiede zwischen den einzelnen induktiven Gruppen bei der Bewertung der Übersetzung erstaunlicherweise kaum sichtbar sind. Ein Grund dafür könnte sein, dass das sichere Gefühl im Umgang mit dem PC nicht so sehr mit einer erfolgreichen Bewältigung einer Übersetzung im Zusammenhang steht, da es bei einer Übersetzung eher um das implizite Anwenden von Regeln geht. Zu einem sicheren Gefühl der Schüler gehört wohl aber insbesondere eine explizite Regelformulierung, bei der sich die eine induktive Gruppe – wie oben erwähnt – höchstwahrscheinlich sicherer gefühlt hat, da eventuell mehr von der Lehrkraft erklärt worden ist oder andere Dinge diesbezüglich unternommen worden sind.

---

<sup>377</sup> Vgl. Abb. 9 im Anhang.

Vergleicht man das Empfinden des Schwierigkeitsgrads des Übersetzungstextes zwischen dem AcI und dem PC, ist es unanfechtbar, dass das PC den Schülern bei jeder Art der Einführung bei weitem schwieriger gefallen ist.

*Regeln aufstellen bzw. verstehen*<sup>378</sup>

Betrachtet man das Aufstellen bzw. Verstehen einer Analyse- bzw. Übersetzungsregel für das PC, werden die Unterschiede zwischen den zwei Vorgehensweisen wieder deutlicher sichtbar: Bei der induktiven Vorgehensweise finden nur 5% das Formulieren einer Regel „sehr leicht“, 36% „relativ leicht“, 36% „relativ schwer“ und 24% „sehr schwer“. Bei der deduktiven Vorgehensweise teilen sich die Prozentsätze zu 18% „sehr leicht“, 66% „relativ leicht“, 16% „relativ schwer“ und 0% „sehr schwer“ auf. Diese Unterschiede sind keineswegs verwunderlich, da es grundsätzlich eine höhere Anforderung an die Schüler ist, etwas aktiv zu produzieren, anstatt etwas rezeptiv nachzuvollziehen. Auch dass insgesamt eine Mehrheit von 60% der induktiven Gruppe diese Aufgabe als „relativ schwer“ bzw. „sehr schwer“ empfindet, erweist sich als wenig erstaunlich, da die Regelformulierung bei einer induktiven Vorgehensweise an sich schon eine hohe Anforderung an die Schüler darstellt und das abstrakte Konstrukt des PCs es den Schülern dabei nicht gerade einfacher macht. Auffällig sind indessen hier die erneut auftretenden Differenzen zwischen verschiedenen induktiven Gruppen: Wiederum empfindet eine Gruppe das Aufstellen der Regel deutlich einfacher als die anderen Gruppen.

Bei den deduktiven Gruppen lässt sich erkennen, dass das Verständnis des PCs an sich keine größere Hürde gewesen zu sein scheint, da mehr als 80% diese Aufgabe „relativ leicht“ oder „sehr leicht“ bewältigen konnten. Um dieses leichte Bewältigen nicht darauf zurückzuführen, dass die Schüler durch das Nachvollziehen der Regeln nur vermeintlich glauben, dass sie das PC verstanden haben, mussten auch sie die Regeln an einem weiteren Beispiel aktiv reproduzieren und anwenden. Da sich hierbei die Prozentsätze kaum merklich verschoben haben – immer noch 80% der Schüler empfinden die Aufgabe als „leicht“ -, offenbart dies, dass es sich bei der deduktiven Gruppe um ein wirkliches Verständnis handelt und nicht nur um „träges Wissen“. Die Frage, die sich dadurch aufdrängt, ist aber, worin dann überhaupt vor allem für die deduktive Gruppe das eigentliche Problem des PCs besteht, wenn das Verstehen an sich den Schülern keine merklichen Probleme bereitet, die Übersetzung geringfügige Probleme bereitet, sich aber fast die Hälfte der Schüler „recht unsicher“ oder „sehr unsicher“ mit dem PC fühlt. Ein Aspekt, welcher die Schüler zu einer gewissen Unsicherheit verleitet, wird sicherlich das Erkennen und Übersetzen eines PCs in einem

---

<sup>378</sup> Vgl. Abb. 10 im Anhang.

beliebigen Text darstellen. Trotzdem ist der große Anteil an Unsicherheit dadurch nicht zu erklären, zumal die Übersetzung des Textes an dieser Stelle erfolgreich gemeistert worden ist. Ein weiterer Aspekt könnte sein, dass die Unsicherheit einfach aus den doch relativ begrenzten bisherigen Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten des Phänomens resultiert, bei dem für die Schüler zum ersten Mal in ihrer Lateinkarriere ein extremer Unterschied zwischen der Struktur im Deutschen und im Lateinischen auftritt. Nicht zuletzt könnte dieses hohe Maß an Unsicherheit auch einfach aus dem Unvermögen einer expliziten Regelformulierung resultieren. Zu welchem Verhältnis diese Aspekte letztendlich eine Rolle spielen, lässt sich an dieser Stelle nicht weiter ermitteln.

#### *Der Name des PCs*<sup>379</sup>

Bei der Erarbeitung des PCs bot es sich an, die Schüler herausfinden zu lassen, woher das PC seinen Namen hat. Anzunehmen war, dass gerade die induktive Gruppe erkennen und verstehen würde, warum das Partizip „verbunden“ ist, da sie sich ja intensiv mit dem Zusammenhang zwischen der Haupt- und der Nebenhandlung sowie den einzelnen Bestandteilen des PCs auseinander gesetzt hat. Indessen ist das Gegenteil der Fall: Bei der induktiven Gruppe ist es 74% der Schüler „relativ schwer“ oder „sehr schwer“ gefallen, den Namen des PCs zu erklären; bei der deduktiven Gruppe ist dies nur 23% „relativ schwer“ gefallen und 0% „sehr schwer“. Als Ursache dafür ist anzunehmen, dass das induktive Vorgehen hier keine intensivere und tiefere Auseinandersetzung mit dem PC erwirkt hat, sondern dass die Schüler bei dieser Art des Vorgehens eher mit so vielen Dingen gleichzeitig beschäftigt gewesen sind, dass ihnen der Überblick für die Beantwortung einer solchen Frage gefehlt hat.<sup>380</sup>

#### *Motivation*<sup>381</sup>

Ähnlich wie beim AcI wurden die Schüler durch das deduktive Vorgehen insgesamt stärker motiviert. Zwar gibt kein Schüler an, dass ihm die Einführung des PCs „sehr viel Spaß“ gemacht habe; dafür hat es aber 29% „recht viel“ und 47% „mittelmäßig viel Spaß“ gemacht. 16% geben an, dass es ihnen „nicht so viel Spaß“ gemacht habe; 8% habe es „gar keinen Spaß“ gemacht. Dies zeigt eine typische Verteilung, die einer Normalverteilung ähnelt. Anders verhält es sich bei der induktiven Einführung: Dort geben 2% an, dass es ihnen „sehr viel Spaß“ gemacht habe; 9% habe es „recht viel Spaß“ gemacht, 35% „mittelmäßig viel“, aber auch 23% „nicht so viel“ und sogar 30% „gar keinen“. Auffällig ist, dass diese Art der Einführung mehr als der Hälfte der Schüler „nicht so viel“ oder „gar keinen Spaß“ gemacht

---

<sup>379</sup> Vgl. Abb. 11 im Anhang.

<sup>380</sup> Allerdings ist hier erneut die auffallend positive Bewertung einer induktiven Gruppe zu erkennen. Die möglichen Gründe dafür wurden schon erläutert.

<sup>381</sup> Vgl. Abb. 12 im Anhang.

hat. Meines Erachtens steht dieser auffallend hohe Prozentsatz in engem Zusammenhang mit dem Gefühl des sicheren Umgangs mit dem Phänomen. Obwohl die Schüler zwar recht gut in der Lage gewesen sind, den Text zu übersetzen, haben sie sich höchstwahrscheinlich während der gesamten Einführung unsicher gefühlt, weil sie keine explizite Regel zum PC formulieren konnten, sondern es nur nach Gefühl übersetzen konnten. Dadurch ist es zu einer gewissen Unzufriedenheit gekommen, die sich in mangelnder Freude und Spaß ausdrückt. Das lässt vermuten, dass eine explizite Regelformulierung doch von größerer Bedeutung ist als angenommen, nicht, um übersetzen zu können, sondern um den Schülern eine Sicherheit und damit Zufriedenheit zu gewährleisten.

Genau wie beim AcI lässt sich aber erkennen, dass es einen geringen Prozentsatz an Schülern gibt, die von einem induktiven Vorgehen überzeugt sind.<sup>382</sup> Bei dem deduktiven Vorgehen gibt es diese positiven Extreme bisher in keinem Fall. Anzunehmen ist, dass ein deduktives Vorgehen für einen größeren Prozentsatz der Schüler kompatibel ist und eine geringere Streuung in der Zufriedenheit erzeugt als ein induktives Vorgehen. Bei diesem gibt es nur sehr wenige Schüler, für die es die ideale Vorgehensweise zu sein scheint, es gibt aber auch einen gewissen Anteil an Schülern, der auf diese Art und Weise überhaupt nicht arbeiten mag. Trotz der Ähnlichkeiten zum AcI soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass den Schülern bei jeder Methode die Einführung des AcIs erheblich mehr Freude bereitet hat als die Einführung des PCs.

#### *Grammatik auf die gleiche Weise*<sup>383</sup>

Aus diesen Aussagen folgt auch, dass weniger Schüler die Grammatik beim nächsten Mal auf die gleiche Weise lernen wollen: Sind es bei der deduktiven Gruppe immerhin noch 50%, so sind es bei der induktiven Gruppe nur 27%.<sup>384</sup> Gerade die induktive Gruppe spricht sich demzufolge deutlich gegen eine erneute induktive Einführung aus. Als Gründe dafür werden im Einklang zu ihren vorherigen Aussagen vor allem angegeben, dass es keinen Spaß gemacht habe, dass es nichts gebracht habe, weil man nichts oder Falsches gelernt habe. Außerdem sei es besser zu verstehen, wenn es der Lehrer erkläre oder man es gemeinsam bespreche. Indessen war auch die deduktive Einführung, bei der sich nur 50% für die gleiche Art einer weiteren Grammatikerarbeitung entscheiden, aus bestimmten Gründen von geringem Erfolg gekrönt. Es zeigt sich, dass die Schüler in keiner Weise das deduktive Vorgehen an sich kritisieren – wie sie es beim induktiven Vorgehen tun. Sie kritisieren vielmehr die Vorgabe des eigenständigen Arbeitens, wodurch sie immer noch

---

<sup>382</sup> Diese sollen im Folgenden als „induktive Ausnahmegruppe“ bezeichnet werden.

<sup>383</sup> Vgl. Abb. 16 im Anhang.

<sup>384</sup> Zum Vergleich: Bei der Einführung des AcIs waren es jeweils 94% der Schüler, welche die Grammatik beim nächsten Mal auf die gleiche Weise lernen wollten.

Verständnisprobleme hätten. Aussagen wie „ich finde es besser, wenn man die Grammatik erst gemeinsam bespricht und anschließend dazu Aufgaben zum Üben bekommt“ oder „ich finde es besser, wenn man die Grammatik vom Lehrer beigebracht bekommt und man dann gleich nachfragen kann“, sind keine Seltenheit. Gleichzeitig zeigt sich beim Sichten der positiven Aspekte zur deduktiven Einführung, dass die Schüler offen sind für Abwechslungen, ja diese sogar geradezu einfordern. Und gerade daraus, „dass es mal etwas Anderes ist“, scheinen die Schüler ihre Freude und ihren Spaß an der Arbeit zu ziehen. „Es ist nicht so langweilig erklärt worden, sondern mit den Bildern und den Beispielen war es leicht, die Grammatik anzuwenden.“ Die eben genannte positive Wirkung von Visualisierungsaspekten wird dabei nicht nur von einem Schüler, sondern von fast jedem zweiten Schüler genannt. Neben diesen Aspekten wird es von den Schülern als positiv empfunden, dass sie einen „gestaffelten“ Aufbau der Grammatik erkennen konnten: „Es wurde anfangs erklärt und man ist es dann Stück für Stück durchgegangen“, erklärt eine sehr gute Schülerin.

Auch wenn die Schüler sich deutlich gegen eine erneute induktive Einführung aussprechen, soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass es innerhalb der induktiven Gruppen erneut zu Unterschieden in der Bewertung kam<sup>385</sup>: Die größte Differenz besteht darin, dass bei einer Lerngruppe nur 14% der Schüler neue Grammatik auf diese Weise erlernen wollen, bei einer anderen Lerngruppe, und zwar bei der, die auch bei den vorherigen Fragen einer induktiven Einführung recht zugewandt war, es hingegen 75% sind. Daraus wird sich ersichtlich, in welchem engem Zusammenhang die Einstellung zur Art des Vorgehens mit dem Verständnis der Schüler sowie dem jeweiligen Gefühl von Sicherheit steht.

#### *Grammatik lieber anders*

Befragt man die Schüler dazu, ob sie die Grammatik lieber auf die jeweils andere Art gelernt hätten, das heißt, die induktive Gruppe deduktiv und umgekehrt, würde man von beiden Gruppen jeweils eine relativ große Zustimmung erwarten, da sie sich ja bei der vorherigen Frage relativ unzufrieden mit ihrem Verfahren gezeigt haben. Bei der induktiven Gruppe ist dies auch ohne Frage der Fall: 74% der Schüler – bei einer einzelnen Lerngruppe sogar 90% – hätten das PC lieber auf deduktive Weise erarbeitet; begründet wird dies durch die Hoffnung auf ein besseres und schnelleres Verständnis sowie ein größeres Sicherheitsgefühl im Umgang mit dem PC. Ähnlich wie beim AcI wird auch hier von einigen Schülern gewünscht, dass sie zumindest eine grobe Einführung ins Thema erhalten: „Ich hätte die Grammatik lieber auf deduktive Weise gelernt, weil man dann gewusst hätte, womit man es zu tun hat,

---

<sup>385</sup> Im Folgenden wird eine erneute auffallend positive Bewertung der einen induktiven Gruppe nicht mehr explizit erwähnt, da sie sich wahrscheinlich bei allen Fragen durchzieht. Sollte dies einmal nicht der Fall sein, wird dies angemerkt.



und man dann gewusst hätte, worauf man achten muss.“ Einen weiteren interessanten Aspekt führt eine sehr gute Schülerin an: „Ich hätte die Grammatik lieber auf deduktive Weise gelernt, weil ich dann noch einen ganzen Text vor mir gehabt hätte, an dem ich mein Wissen hätte testen können.“ Für 16% war die Art der Vorgehensweise unerheblich, da sie mit beiden Methoden umgehen könnten; interessanterweise stammen solche Äußerungen sowohl von mehreren sehr guten Schülern als auch von mittelmäßigen sowie von leistungsschwächeren Schülern. Nur 9% wären bei einer induktiven Einführung geblieben und dies vor allen Dingen deshalb, weil es auf die induktive Weise mehr Spaß mache.<sup>386</sup>

Bei der deduktiven Vorgehensweise hätten 52% der Schüler ein deduktives Vorgehen nicht gegen ein induktives eingetauscht, „weil man es dann jedenfalls gleich versteht und nicht irgendetwas falsch machen kann“; dies entspricht ungefähr dem Anteil, der angegeben hat, die Grammatik beim nächsten Mal auf die gleiche Weise lernen zu wollen. Einem relativ hohen Anteil von 33% ist die Art der Einführung gleichgültig, denn im Schülerurteil würden beide Arten gut funktionieren und hätten ihren Reiz. Ferner wird immer wieder von den Schülern betont, dass es die Hauptsache sei, dass man die Grammatik verstehe. Dabei beschränken sich diese Angaben nicht auf eine bestimmte Schülergruppe, sondern stammen von Schülern unterschiedlichsten Leistungsstands. Nur 14% hätten das PC lieber auf induktive Weise erarbeitet. Daraus lässt sich folgern, dass diese spezielle deduktive Einführung des PCs zwar deutlich besser zu funktionieren scheint als die induktive Variante, es jedoch immer noch einen beachtlichen Anteil von Schülern gibt, der mit dieser deduktiven Art der Einführung nicht zufrieden ist. Da die Schüler aber auch nicht stattdessen eine induktive Einführung befürworten, zeigt sich, dass das induktive Vorgehen beim PC hier keinerlei Alternative zum deduktiven Vorgehen darstellt. Die deduktive Vorgehensweise an sich scheint daher von Schülern akzeptiert zu werden und nicht im Zentrum der Kritik zu stehen. Es müssen demnach andere Aspekte neben der Art der Vorgehensweise zur Unzufriedenheit der Schüler geführt haben. Dass es sich dabei vermutlich um fehlende Erklärungen und Bündelung der Ergebnisse durch die Lehrkraft handelt, ist zuvor schon erwähnt worden.

Auch wenn der Prozentsatz von 14%, bei dem sich die Schüler lieber für eine induktive Vorgehensweise entschieden hätten, beim PC geringfügig höher ist als beim AcI, sollte man bedenken, dass das keineswegs aus einer höheren Akzeptanz eines induktiven Vorgehens beim PC resultiert, sondern offenbar einfach nur die Suche nach einem „Ausweg“ gewesen ist, die Grammatik nicht noch einmal auf die gleiche deduktive Weise zu erlernen, ohne dass den Schülern wahrscheinlich bewusst ist, dass sie bei einer induktiven Vorgehensweise eine

---

<sup>386</sup> Hierbei handelt es sich wohl wiederum um die sogenannte „induktive Ausnahmegruppe“.

noch eigenständigere Erarbeitung erwartet hätte. Diese Vermutungen werden auch durch die Äußerungen der Schüler bestärkt. Es geht ihnen um die Suche nach einer Möglichkeit, zu einem besseren Verständnis zu gelangen: „Wenn man alles selber herausarbeitet, versteht man es vielleicht besser!“ „Vielleicht hätte ich es anders besser verstanden.“

*Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen?*<sup>387</sup>

Dass die induktive Einführung des PCs den Schülern nicht das gewünschte Verständnis ermöglicht, zeigt sich auch darin, dass 74% der Schüler glauben, sie hätten bei einer deduktiven Einführung ein besseres Verständnis erwirkt. 21% gehen von einem genauso guten Verständnis aus; nur 5% glauben, dass sie das PC bei einer deduktiven Einführung schlechter verstanden hätten.<sup>388</sup> Die Unzufriedenheit mit einer induktiven Einführung des PCs zieht sich auch hier durch. Betrachtet man die deduktive Gruppe, so gehen nur 8% davon aus, dass sie das PC bei einer induktiven Einführung besser verstanden hätten. Auch hierbei wird es sich wieder um den geringen Anteil der Schüler handeln, welche eine induktive Einführung als die für sie optimale Art der Vorgehensweise erachten. Ungefähr die Hälfte aller Schüler (49%) glaubt, dass sie das PC bei einer induktiven Einführung schlechter verstanden hätte. 44% der Schüler gehen allerdings davon aus, dass sie das PC bei einer induktiven Vorgehensweise genauso gut verstanden hätten – Oder sollte man lieber sagen, genauso schlecht? Denn dies ist offensichtlich der Grund, warum solch ein hoher Prozentsatz „genauso gut“ angekreuzt hat: Auch die deduktive Variante hat bei einigen Schülern nicht zu dem erwünschten Verständnis geführt, weshalb sie davon ausgehen, dass es bei einer induktiven Vorgehensweise kaum schlechter sein könne. Aus bestimmten Gründen scheint die deduktive Vorgehensweise nicht für alle Schüler optimal gestaltet zu sein. Wie schon erwähnt, wird es sich dabei höchstwahrscheinlich um das eigenständige Arbeiten handeln, was zu Unsicherheiten der Schüler geführt hat, sowie um die für die Schüler hohe Komplexität des PCs. Aus diesem Grund scheinen beim PC mehr Schüler als beim AcI bereit zu sein, andere Formen der Einführung auszuprobieren oder sich diese gar zu wünschen, um das mangelnde Verständnis zu kompensieren. Allerdings kommt es ihnen dabei wohl kaum auf die Spezifität des induktiven Vorgehens per se an.

*Regelformulierung*<sup>389</sup>

Bezüglich der Regelformulierung fällt zu allererst ins Auge, dass diejenige Lerngruppe, die sich aus den genannten Gründen durchweg besser mit einer induktiven Vorgehensweise arrangiert hat, auch bei der Wahl der Regelformulierung unverkennbar offener gegenüber

---

<sup>387</sup> Vgl. Abb. 14 im Anhang.

<sup>388</sup> Wie auch bei den vorangegangenen Fragen scheinen diese 5% durch die „induktive Ausnahmegruppe“ gebildet zu werden.

<sup>389</sup> Vgl. Abb. 13 im Anhang.

einer eigenen Regelformulierung ist. Nur 25% dieser Lerngruppe hätten lieber die Regel durch die Lehrkraft formuliert bekommen; bei den anderen Lerngruppen liegt der niedrigste Prozentsatz bei 66%. Folglich verhält es sich so: Je zufriedenstellender und erfolgreicher eine induktive Einführung für die Schüler ist, desto mehr vertrauen sie auf ihr eigenes Können und umso eher sind sie bereit, ihre eigene Regel zu formulieren.<sup>390</sup> Vergleicht man hingegen die deduktiven Gruppen nach der Einführung des PCs unter sich, so sind keine Unterschiede bei der Wahl der Regelformulierung zu erkennen.

Betrachtet man die Auswertung der Regelformulierung beim PC insgesamt, so gibt es wie erwartet bei der induktiven Gruppe mehr Befürworter (16%) der eigenen Regelformulierung als bei der deduktiven (8%). Anders als erwartet verhält es sich bei den Angaben „genauso gut“ und „Regel lieber vom Lehrer“: Zu erwarten war, dass sich mehr Schüler nach einer induktiven Einführung dafür aussprechen, dass die Regel „genauso gut“ von ihnen selbst wie von der Lehrkraft formuliert werden könne, da sie nach ihrer eigenen Regelformulierung beim PC ein größeres Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten haben müssten. Bei der deduktiven Gruppe war davon auszugehen, dass sich der Großteil der Schüler für die Regelformulierung durch den Lehrer entscheidet, da ihnen aufgrund der Art der Vorgehensweise noch nicht bewusst geworden sein dürfte, welche Fähigkeiten sie eigentlich selbst besitzen. Allerdings stellt sich das Verhältnis bei dieser Auswertung genau umgekehrt dar: Nur 30% der induktiven Gruppe erachten eine eigene Regelformulierung als „genauso gut“ wie eine des Lehrers; bei der deduktiven Gruppe sind es dagegen 56%. Dafür wollen 55% der induktiven Gruppe die Regeln lieber vom Lehrer formuliert haben; bei der deduktiven Gruppe sind es nur 36%. Zu erklären sind diese widersprüchlichen Angaben<sup>391</sup> möglicherweise dadurch, dass die induktive Gruppe aufgrund ihrer Unzufriedenheit eine Regelformulierung durch die Lehrkraft als Unterstützung haben möchte, um zu einem besseren Verständnis zu gelangen. Die deduktive Gruppe, bei der die Erarbeitung des PCs für viele Schüler in ihren Augen auch nicht optimal abgelaufen ist, glaubt indessen, dass sie ihre Unsicherheiten vielleicht durch eine eigene Regelformulierung hätten beseitigen können, da sich die Schüler von einer intensiveren Auseinandersetzung ein tieferes Verständnis versprechen. Ob diese Annahmen tatsächlich die Bandbreite der Gründe für ihre Wahl abdecken, ist fraglich. Nicht von der Hand zu weisen ist jedoch die starke Korrelation zwischen einer zufriedenstellenden induktiven Einführung und der Offenheit gegenüber einer eigenen Regelformulierung.

---

<sup>390</sup> Auch nach der erfolgreichen induktiven Einführung des AcIs zeichnete sich für die eigene Regelformulierung eine relativ große Offenheit ab.

<sup>391</sup> Beim AcI verhielt es sich genau anders herum und daher den Erwartungen entsprechend.

Untersucht man zum Schluss die allgemeinen Kommentare der Schüler zu den beiden Arten der Einführung des PCs, so werden ähnliche positive Aspekte wie beim AcI genannt: Bei der induktiven Vorgehensweise beziehen sich die Äußerungen überhaupt nicht auf Dinge, die das eigentliche induktive Arbeiten betreffen. Es sind hingegen andere Aspekte, die für die Schüler von größerer Bedeutung sind: die Geschichte an sich und das Sachwissen, das man dadurch erworben hat, die Bilder und Bildergeschichten. Des Weiteren wird positiv hervorgehoben, dass die Sätze im Text nicht zu lang gewesen seien. Bei der deduktiven Gruppe wird neben anderen für Schüler bedeutsamen Dingen immerhin ab und zu ein positiver Bezug zu der deduktiven Vorgehensweise hergestellt: Es seien eindeutige Regeln dargeboten worden; alles sei gut erklärt und übersichtlich gewesen. Ferner wird neben der Geschichte und den Bildern als positiv empfunden, dass die Materialien abwechslungsreich gestaltet, dass viele Beispiele vorhanden gewesen seien, dass der Text nicht zu lang gewesen sei und dass es Spaß gemacht habe. Die auffälligste kritische Äußerung der induktiven Gruppe gegenüber den Arbeitsmaterialien sind die für sie problematischen Arbeitsaufträge: Die Aufgabenstellungen seien unverständlich gewesen, es seien zu viele Aufgaben gewesen; insgesamt sei es unübersichtlich gewesen. Allerdings ist es bei der induktiven Einführung eines so komplexen syntaktischen Phänomens kaum möglich, nur wenige so geschlossene Aufgabenstellungen zu formulieren, dass sie für Schüler eindeutig und klar zu beantworten sind, denn eine eigenständige Entdeckung wird den Schülern immer verschiedene Möglichkeiten zum Testen und verschiedene Möglichkeiten der Formulierung der Antworten bieten. Doch auch von der deduktiven Gruppe wird moniert, dass es sich insgesamt um zu viele Aufgaben gehandelt habe. Ferner seien zu viele Vokabeln unbekannt gewesen. Aus den Kommentaren beider Gruppen lässt sich ableiten, dass es für Schüler von besonderer Bedeutung zu sein scheint, dass ihnen das neue grammatische Phänomen übersichtlich und knapp dargestellt wird und es für sie verständlich ist. Auch aus den Kommentaren zum Unterricht selbst wird noch einmal ersichtlich, was sich schon durch die gesamte Auswertung des PCs (sowie des AcIs) gezogen hat: Für die Schüler scheint es von größter Wichtigkeit zu sein, dass sämtliche Ergebnisse immer im Plenum besprochen werden; ferner möchten sie nicht auf eine Erklärung des Phänomens durch die Lehrkraft verzichten. Neben diesen Aspekten wird bei beiden Vorgehensweisen eine Offenheit für verschiedene Sozialformen deutlich: Sie möchten eigenständig in Einzelarbeit (EA) arbeiten, sie möchten in PA arbeiten, sie möchten in GA arbeiten; doch ein Plenumsvergleich darf im Anschluss an solche Phasen nicht fehlen. „Es ist besser, mit dem Lehrer zusammen Merksätze, dann Beispiele und dann vielleicht noch eine kurze Geschichte als Übung zu bearbeiten“, merkt eine Schülerin ausdrücklich noch einmal

zum Schluss an. Etwas frustrierter kommentiert ein Schüler: „Das induktive Vorgehen hat mir nichts gebracht, weil ich nichts verstanden habe. Es hat mich nur verunsichert.“

### *Zusammenfassung*

Zusammenfassend zum PC kann man sagen, dass bei den Schülern eine viel größere Unsicherheit und Unzufriedenheit nach der Einführung herrscht als beim AcI. Dabei kann vermutlich ausgeschlossen werden, dass es an der konkreten Konzeption der Materialien oder der Methodenwahl liegt, da auch bei erneuter Überprüfung nichts besonders Fremdartiges zu Tage getreten ist. Ferner ist ein schlechteres Abschneiden der induktiven Gruppen in allen Belangen zu erkennen. Allerdings unterscheiden sich die induktiven Gruppen stark in ihrem Urteil. Vor allem eine Lerngruppe bewertet das induktive Vorgehen stets positiver.

Indessen hatten offenbar auch die deduktiven Gruppen gewisse Verständnisprobleme mit dem PC, was wohl zu einem großen Teil darauf zurückzuführen ist, dass ein eigenständiges Arbeiten für sie ungewohnt und verunsichernd gewesen ist. Als Lösung für diese Probleme werden von beiden Gruppen immer wieder der Plenumsvergleich sowie das Erklären der Lehrkraft genannt. Bezüglich der Motivation gibt es bei der induktiven Gruppe einige wenige sehr positive Meinungsäußerungen; insgesamt wurde aber die deduktive Gruppe durch die Einführung stärker motiviert. Die induktive Gruppe äußert sich vehement gegen eine erneute Einführung der Grammatik auf diese Art; bei der deduktiven Gruppe sind die Meinungen geteilt: Auch hier herrscht eine gewisse Unzufriedenheit aufgrund eines mangelnden Verständnisses und daher eine Offenheit gegenüber dem Ausprobieren anderer Vorgehensweisen. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der einzelnen induktiven Lerngruppen lässt sich Folgendes erkennen: Je sicherer sich eine Lerngruppe im Umgang mit einem Phänomen fühlt, desto mehr Motivation empfindet sie bei der Arbeit und desto mehr Selbstvertrauen hat sie in eine eigene Regelformulierung.

Insgesamt gestaltet sich die Einführung des PCs nicht unproblematisch: Vor allem eine induktive Einführung scheint auf diese Weise weniger gut zu funktionieren. Es ist anzunehmen, dass hier eine deutlich größere Steuerung durch die Lehrkraft wichtig ist. Viele Schüler wünschen sich, das Phänomen knapp und übersichtlich mit Erklärungen der Lehrkraft präsentiert zu bekommen. Ferner sollen nach Arbeitsphasen stets alle Dinge in einem Plenumsvergleich besprochen werden. Doch auch bei der Einführung des PCs scheinen für die Schüler auch andere Aspekte als die Art der Vorgehensweise von besonderer Bedeutung zu sein. Als Beispiel dafür sind vor allem die Visualisierungen und die Abwechslung zu nennen.

### 3.1.3 Die Auswertung des Abl. Abs.

Setzt man den Abl. Abs. mit den zwei zuvor ausgewerteten Phänomenen in Beziehung, so ist zu vermuten, dass die Ergebnisse ähnlich ausfallen wie bei dem syntaktisch eng verwandten PC. Paradoxerweise ist dies jedoch nicht der Fall. Die Einführung des Abl. Abs. ist für die Schüler von deutlich geringeren Verständnisschwierigkeiten geprägt als die des PCs. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass die Schüler durch das PC schon mit einer Partizipialkonstruktion vertraut sind und diese als Vorwissen zum Abl. Abs. verwenden können.

#### *Sicherer Umgang mit dem Phänomen*

Vorweg soll erwähnt werden, dass die Angaben der Schüler zur Sicherheit im Umgang mit einem Phänomen einen recht guten Indikator darzustellen scheinen, ob die induktiven und deduktiven Gruppen untereinander die Erarbeitung des Phänomens ähnlich empfunden und bewertet haben oder ob eine oder mehrere Lerngruppen die Erarbeitung völlig unterschiedlich wahrgenommen haben. Denn der sichere Umgang scheint für die Schüler stets in gewisser Weise mit allen anderen Aspekten der Befragung zusammenzuhängen, unabhängig davon, ob es um die Frage geht, ob die Schüler die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise lernen wollen, wie gut sie das Phänomen verstanden haben oder wie sehr sie durch die Erarbeitung motiviert worden sind.

Bei der Erarbeitung des Abl. Abs. gibt es vor allem unter den induktiven Gruppen nur minimale Abweichungen bei der Auswertung des sicheren Umgangs. Diese Homogenität zieht sich in der Beurteilung durch alle untersuchten Aspekte durch, weshalb man beim Abl. Abs. zu recht eindeutigen Ergebnissen kommen kann.

Auffällig bei der Auswertung des sicheren Umgangs mit dem Abl. Abs. ist, dass sich nicht nur die Ergebnisse unter den einzelnen Lerngruppen einer bestimmten Vorgehensweise sehr ähneln, sondern insbesondere auch bei der Gegenüberstellung der induktiven und deduktiven Vorgehensweise<sup>392</sup>: Bei der induktiven Gruppe fühlen sich 62% „sehr sicher“ oder „recht sicher“; bei der deduktiven Gruppe sind dies 65% - solch ein geringer Unterschied, dass eine nähere Diskussion kaum lohnenswert ist. Jedoch ist zu erwähnen, dass es beim induktiven Vorgehen überhaupt keinen Schüler gibt, welcher sich im Umgang mit dem Abl. Abs. „sehr sicher“ fühlt; beim deduktiven Vorgehen sind dies immerhin 13%. Solch ein Unterschied ist an dieser Stelle nichts Ungewöhnliches, da man annehmen kann, dass es Schülern einer deduktiven Gruppe durch die ausführliche Beschreibung der Regeln und Übersetzungsmöglichkeiten zum Abl. Abs. leichter gemacht wird, sich „sehr sicher“ zu

---

<sup>392</sup> Vgl. Abb. 16 im Anhang.

fühlen, als Schülern, die durch ihre eigenständige Regelformulierung keine vollkommene Sicherheit erhalten können. Bei den Schülern, die „nicht so sicher im Umgang“ angekreuzt haben, ist der Prozentsatz beim induktiven Vorgehen mit 35% im Gegensatz zum deduktiven mit 29% etwas höher. Bezüglich eines „sehr unsicheren Umgangs“ ist wiederum der Prozentsatz mit 4% zu 6% etwas niedriger. Dies zu erklären gestaltet sich schwierig. Man könnte den etwas höheren Prozentsatz bei der deduktiven Gruppe lediglich dadurch erklären, dass bei dem deduktiven Vorgehen die große Fülle an grammatischen Termini auf einige Schüler von vornherein abschreckend wirkte und sie sich erst gar nicht mit der Thematik auseinandergesetzt haben. Beim induktiven Vorgehen könnte dieser Prozentsatz etwas geringer sein, weil dort alle Schüler erst einmal unvoreingenommen mit der Übersetzung beginnen konnten und dabei gemerkt haben, dass der Schwierigkeitsgrad nicht so hoch war wie angenommen.

Im Hinblick auf den sicheren Umgang mit dem Phänomen sind beim Abl. Abs. und beim AcI vergleichbare Ergebnisse zu konstatieren: Sowohl beim Abl. Abs. als auch beim AcI fühlt sich eine deutliche Mehrheit der Schüler „sehr sicher“ oder „recht sicher im Umgang“, wobei bei beiden der Prozentsatz der deduktiven Gruppe geringfügig höher ist. Insgesamt hat aber der AcI mit 80% bzw. 84% besser abgeschnitten als der Abl. Abs. mit 62% und 65%. Zum PC hingegen hat der Abl. Abs. kaum Ähnlichkeiten aufzuweisen.

Aufgrund dieser Umfrageergebnisse ist anzunehmen, dass beim Abl. Abs. beide Vorgehensweisen gut geeignet erscheinen, da sich insgesamt mehr Schüler „sicher im Umgang“ fühlen als „unsicher“. Allerdings lässt sich auch erkennen, dass er von einer höheren Komplexität geprägt zu sein scheint als der AcI. Betrachtet man die Schwierigkeiten, welche die Schüler nennen, so wird von der induktiven Gruppe hauptsächlich angegeben, dass sie sich lediglich noch unsicher fühlen, weil sie noch keine Zeit gehabt hätten, den Abl. Abs. richtig zu üben. Zusätzlich dazu werden auch mehrfach Schwierigkeiten beim Erkennen im Text genannt. Ähnliche Schwierigkeiten zeigen sich bei der deduktiven Gruppe. Ferner treten nicht selten Probleme mit dem Übersetzen auf, was bei der induktiven Gruppe gar nicht der Fall ist. Dazu scheinen bei der deduktiven Gruppe die Probleme mit dem Vorwissen eine größere Rolle zu spielen: „Ich habe Probleme im Umgang mit dem PC, PPP und PPA und anderen Begrifflichkeiten.“ „Ich habe den Unterschied zum PC nicht richtig verstanden und bin dann allgemein durcheinander gekommen.“ Dies könnte deswegen der Fall gewesen sein, da die Schüler beim Verstehen und Nachvollziehen der Erklärungen erheblich mehr terminologische Kenntnisse benötigten als bei einem induktiven Vorgehen. Als Mittel, wie die Schwierigkeiten der Schüler behoben werden konnten, wird von beiden Gruppen –

ähnlich wie bei den zuvor besprochenen Phänomenen – angegeben, dass ihnen vor allem die Erklärungen der Lehrkraft sowie das Vergleichen und Besprechen im Plenum geholfen hätten. Auch das weitere praktische Anwenden bei einer Übersetzung habe die Schwierigkeiten beseitigt. Beide Gruppen erkennen daher die große Bedeutung des Übens am Text an. Ferner gibt die deduktive Gruppe an, dass das häufige Wiederholen der Regeln für sie hilfreich gewesen sei. Für einige Schüler der deduktiven Gruppe ist es indessen ein besonderes Anliegen, ein kurzes Merkblatt zu erhalten, auf dem der Abl. Abs. noch einmal präzise zusammengefasst werde. Einige Schüler der induktiven Gruppe sprechen sich hingegen dafür aus, dass ihnen das Thema zu Anfang besser erklärt werden sollte. Intuitiv – ohne dass die Vorgehensweise in irgendeiner Form bewertet werden sollte – bevorzugen diese Schüler offensichtlich das deduktive Vorgehen.

*Unterscheidung zwischen „Haupthandlung“ und „Nebenhandlung“*<sup>393</sup>

Wertet man die einzelnen Aufgabenteile aus, welche die Schüler bearbeiten mussten, so ergibt sich, dass es den Schülern der induktiven Gruppe mit über 90% „sehr leicht“ oder „relativ leicht“ gefallen ist, die „Haupthandlung“, die durch das Prädikat gegeben war, von der „Nebenhandlung“, die durch die Partizipialkonstruktion gegeben war, zu unterscheiden. Diese Aufgabenstellung sollte die Schüler unterstützen, einen Ansatz für ihre Analyse und die Übersetzung zu finden. Vielleicht mag es ihnen auch gerade deshalb so leicht gefallen sein, da sie Ähnliches schon explizit oder zumindest implizit vom PC her kannten. Die deduktiv arbeitende Gruppe musste dagegen diese Aufgabe nicht bearbeiten, da diese Informationen schon durch die Erklärungen zum Abl. Abs. gegeben waren.

*Übersetzung*<sup>394</sup>

Der Schwierigkeitsgrad des Textes wird von beiden Gruppen nahezu identisch beurteilt: Sowohl bei der induktiven Gruppe als auch bei der deduktiven empfinden 81% den Übersetzungstext als „relativ leicht“ oder „sehr leicht“. Zum einen zeigt dies, dass der Abl. Abs. auf beide Weisen erfolgreich eingeführt werden kann, wenn jeweils eine solche Mehrheit in der Lage ist, einen Text zu übersetzen, in welchem der Abl. Abs. mehrfach auftritt. Zum anderen ist es bemerkenswert, dass die Schüler einen Text genauso gut übersetzen können, unabhängig davon, ob ihnen vorab die Regeln zu dem Phänomen erklärt worden sind oder nicht. Immerhin aber ist der Anteil derjenigen Schüler, welche den Übersetzungstext als „sehr leicht“ empfinden bei der deduktiven Gruppe (16%) um 5% höher als bei der induktiven Gruppe (11%). Dass bei beiden Gruppen insgesamt nur 19% der Schüler der Übersetzungstext „relativ schwer“ und überhaupt keinem Schüler „sehr schwer“

---

<sup>393</sup> Vgl. Abb. 17 im Anhang.

<sup>394</sup> Vgl. Abb. 18 im Anhang.



gefallen ist, ist ein erstaunlich geringer Anteil, vor allem wenn man bedenkt, dass es ja in fast jeder Lerngruppe einen mehr oder weniger großen Teil an leistungsschwachen Schülern gibt.

*Regeln aufstellen bzw. verstehen*<sup>395</sup>

Bei der Betrachtung des Aufstellens einer Analyse-/Übersetzungsregel zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Übersetzung: Es ist praktisch kein Unterschied zwischen der induktiven und deduktiven Gruppe zu erkennen. An dieser Stelle ist dies noch erstaunlicher als bei der Übersetzung, da eigentlich zu erwarten wäre, dass es erheblich schwieriger sei, eine Regel aktiv zu produzieren, anstatt diese nur nachzuvollziehen. Aus diesem Grund muss man sich fragen, ob es an bestimmten Besonderheiten der Aufgabenstellungen gelegen haben könnte, welche den Schülern das induktive Vorgehen beim Abl. Abs. so erleichtert haben könnten: Sicherlich war es ihnen eine große Hilfe, dass von Vornherein die Abl.-Abs.-Konstruktionen auf dem Arbeitsmaterial typografisch mit einem Rahmen hervorgehoben waren.<sup>396</sup> Ein weiterer Aspekt, der ihnen das Vorgehen extrem erleichtert haben wird, wird die Kenntnis des PCs zum Zeitpunkt der Einführung des Abl. Abs. gewesen sein. Fragen zur morpho-syntaktischen Ambivalenz eines Partizips, wie sie bei der Einführung des PCs auftauchten, waren an dieser Stelle bereits geklärt und sorgten für keine weitere Unsicherheit. Auch die bekannten unterschiedlichen Übersetzungsmöglichkeiten eines PCs, die anfangs für Verwirrung gesorgt hatten, konnten beim Abl. Abs. offensichtlich problemlos angewendet werden.<sup>397</sup>

Um noch einmal etwas konkreter auf die Prozentsätze einzugehen: Bei beiden Gruppen ist es mehr als drei Vierteln der Schüler „sehr leicht“ oder „relativ leicht“ gefallen, eine Regel zum Abl. Abs. aufzustellen bzw. nachzuvollziehen. Der Anteil, dem es „sehr leicht“ gefallen ist, liegt dabei bei der deduktiven Gruppe mit 13% etwas höher als bei der induktiven (9%). Nur 4% (induktiv) bzw. 3% (deduktiv) der Schüler ist diese Aufgabe „sehr schwer“ gefallen.

*Motivation*<sup>398</sup>

Die geringen Unterschiede zwischen dem induktiven und deduktiven Vorgehen setzen sich auch bezüglich der Motivation fort, was erneut ein Hinweis dafür ist, dass viele Aspekte nicht so sehr von der Art der Einführung abhängen, sondern vielmehr von dem Erfolg der Schüler, der in einem sicheren Gefühl und im Verständnis eines Phänomens liegt. Bezieht man jedoch auch geringfügige Unterschiede mit ein, so zeigt sich, dass das deduktive Vorgehen bei der Einführung des Abl. Abs. insgesamt etwas besser bewertet wird als das induktive. Dabei

---

<sup>395</sup> Vgl. Abb. 19 im Anhang.

<sup>396</sup> Das PC hingegen war „normal“ in den Text eingebunden, was ja auch durch die engere Verknüpfung der „Haupt- und Nebenhandlung“ beim PC kaum anders durchzuführen war.

<sup>397</sup> Aufgrund der Ähnlichkeiten zwischen den beiden Phänomenen sollten die möglichen Synergieeffekte optimal genutzt werden, indem durch eine Wiederholung des PCs das Vorwissen der Schüler aktiviert wird.

<sup>398</sup> Vgl. Abb. 20 im Anhang.

handelt es sich meist um einen Unterschied von bis zu 5%. Lediglich der Unterschied bei den Angaben zu „nicht so viel Spaß“ ist etwas größer: Beim induktiven Vorgehen sprechen sich 16% dafür aus, beim deduktiven nur 3%. Es gibt bei beiden Gruppen keinen Schüler, dem die Erarbeitung „überhaupt keinen Spaß“ gemacht hat. Im Gegenteil: Es zeigt sich, dass der Großteil der Schüler relativ zufrieden mit der Einführung des Abl. Abs. gewesen ist. Gab es bei den vergangenen Auswertungen bisher nur Schüler aus der induktiven Gruppe, denen die Einführung „sehr viel Spaß“ gemacht hatte, so gibt es diese beim Abl. Abs. zum ersten Mal auch in der deduktiven Gruppe mit 6%. Interessant wird es sein, zu beobachten, wie sich dieser Aspekt in den folgenden Auswertungen weiterentwickelt.

#### *Grammatik auf die gleiche Weise*

Konform zu den bisher ausgewerteten Aspekten verhalten sich auch die Antworten auf die Frage, ob die Schüler beim nächsten Mal die Grammatik auf die gleiche Weise lernen wollen: Bei der induktiven Gruppe bejahen dies 80%, bei der deduktiven sogar 84%. Als Gründe dafür werden von der induktiven Gruppe vor allen Dingen genannt, dass es Spaß gemacht habe. Dass eine solche Begründung, die allgemein eher von jüngeren Schülern erwartet wird, auch noch von Neuntklässlern angeführt wird, ist ein interessanter Aspekt, der noch weiter untersucht werden wird. Als weiterer für die Schüler bedeutsamer Aspekt wird die Abwechslung genannt: „Es ist mal etwas Anderes als nur zu übersetzen und Grammatik zu lernen“, kommentiert eine Schülerin. Neben dem Spaß und der Abwechslung erkennen die Schüler der induktiven Gruppe auch die speziellen Vorteile ihrer Vorgehensweise an; sie wollen offenbar wirklich lieber induktiv arbeiten: „Ich habe es so viel besser verstanden, als wenn es einfach nur gezeigt und erklärt werden würde.“ Bei der deduktiven Gruppe wird zwar auch der vermehrte Spaß als Begründung angeführt, allerdings nicht annähernd so häufig wie bei der induktiven Gruppe. Neben den Bildern, die hier mehrfach positiv erwähnt werden, ist die Hauptbegründung der deduktiven Gruppe das leichte, sichere Verständnis bei ihrem Vorgehen. Ferner seien dort genügend Beispiele vorhanden und die Sätze seien nicht zu lang und schwierig gewesen. Dabei gehen die Schüler nicht explizit auf die Besonderheiten der deduktiven Vorgehensweise ein. Zu vermuten ist, dass sie mit der Art der Vorgehensweise zufrieden sind bzw. ihnen nichts Negatives aufgefallen ist und sie sich wahrscheinlich auch relativ wenig Gedanken darüber gemacht haben, dass es auch andere mögliche Arten der Einführung geben könnte. Ein weiterer Aspekt, welcher bisher noch nicht genannt worden ist, wird durch folgendes Zitat deutlich: „Ich fand diese Art der Einführung eine gute Idee: Man sagt nur das Wort ‚Mucius‘ und schon weiß ich ‚Abl. Abs.‘!“ Ob dies einen Hinweis dafür darstellt, dass das deduktive Vorgehen möglicherweise doch für eine

engere Verbindung zwischen Grammatik und Kontext sorgt als das induktive, oder ob es sich hier um einen Zufall handelt, dass dieses Zitat von einem Jungen aus der deduktiven Gruppe stammt, lässt sich an dieser Stelle noch nicht klären.

#### *Grammatik lieber anders*

Die Frage, ob die induktive Gruppe die Grammatik lieber deduktiv erarbeitet hätte bzw. umgekehrt, lässt noch einmal einen differenzierteren Blick auf die Zufriedenheit der Schüler mit ihrer Art der Vorgehensweise zu<sup>399</sup>: Obwohl die induktive Einführung offensichtlich gut funktioniert hat – zumindest lässt sich das aus den positiven Antworten und dem ausgeglichenen Verhältnis zu dem deduktiven Vorgehen bezüglich der zuvor gestellten Fragen entnehmen – würden sich bei dieser Frage deutlich mehr Schüler der induktiven Gruppe (28%) für eine deduktive Variante der Einführung entscheiden, als dass dies umgekehrt der Fall wäre (3%). Als Gründe dafür werden genannt, dass sie die Aufgaben bei der deduktiven Variante besser gelöst hätten, dass sie bei der induktiven Variante lange nicht so recht gewusst hätten, worum es gehe, und dass sie Angst davor gehabt hätten, sich etwas Falsches einzuprägen – allesamt sind Probleme, die für ein induktives Vorgehen typisch zu sein scheinen. Dieser geringe Prozentsatz von 3% zeigt umso mehr an, wie zufrieden die Schüler mit ihrer deduktiven Vorgehensweise sind. Dies wird auch dadurch unterstützt, dass 81% der deduktiven Gruppe die Grammatik auf keinen Fall lieber hätten induktiv erlernen wollen. Bei der deduktiven Vorgehensweise würden sie durch die Erklärungen zu einem besserem Verständnis gelangen, es sei einfacher, sie müssten nicht „blind“ nach etwas suchen, wovon sie nicht wüssten, was es sei, und sie würden nichts Falsches lernen. Ferner hätten sie durch den Übersetzungstext im Nachhinein eine bessere Anwendungsmöglichkeit des Gelernten. Insgesamt werden von den Schülern sowohl mögliche Probleme eines induktiven Vorgehens beschrieben als auch tatsächlich die Vorteile genannt, welche das deduktive Vorgehen ausmachen. Bei der induktiven Gruppe hingegen sind es 41%, welche die Grammatik nicht lieber hätten deduktiv erarbeiten wollen. Dabei werden die angenommenen Vorteile eines induktiven Vorgehens aufgeführt: Man gelange zu einem tieferen Verständnis; durch das eigenständige Herausfinden könne man es sich besser aneignen und leichter einprägen. Auch das Sprachgefühl scheint dabei eine nicht ganz unwichtige Rolle zu spielen: „Ich hätte mich wieder für das induktive Vorgehen entschieden, weil man es sich dann besser merken und verstehen kann und man es intuitiv richtig gemacht hat“, begründet eine Schülerin. Und obwohl die meisten Schüler generell jede Art von Abwechslung willkommen heißen, geben nur 16% der deduktiven Gruppe an, dass ihnen die

---

<sup>399</sup> Vgl. Abb. 21 im Anhang.

Vorgehensweise bei der Grammatik gleichgültig sei. Begründet wird dies auf unterschiedliche Arten: „Die Hauptsache ist, dass ich es verstehe.“ „Als Textdetektiv macht es mehr Spaß, mit den Regeln vorher ist es aber einfacher.“ „Wenn wir als Textdetektiv arbeiten, dann muss zum Schluss noch einmal alles klar zusammengefasst werden“, wodurch wiederum die Bedeutung des Plenumsgesprächs für die Schüler zum Tragen kommt.

Nach einer deduktiven Einführung sind die Schüler offenbar so zufrieden, dass sich der Großteil kaum eine andere Vorgehensweise vorstellen kann. Geht man noch einmal auf die 41% der induktiven Schüler ein, die bei dieser Vorgehensweise hätten bleiben wollen, so mag im Vergleich zu der deduktiven Gruppe der Prozentsatz gering aussehen. Wenn man aber bedenkt, dass es sich hier um eine aktive Entscheidung der Schüler handelt, sich die Grammatik nicht erklären lassen zu wollen, sondern sie selbst herausfinden zu wollen, und man sich zusätzlich noch bewusst macht, dass beim PC nur 7% diese Frage so beantworteten, ist dies ein beachtlich hoher Prozentsatz. Allerdings muss dazu gesagt werden, dass es auch einem relativ hohen Prozentsatz von 31% gleichgültig gewesen wäre, auf welche Art die Grammatik eingeführt wird. Man müsse es so oder so lernen, wird immer wieder als Argument angeführt. Aber auch an dieser Stelle wird interessanterweise implizit die Bedeutung des Plenumsgesprächs verdeutlicht: „Die Art und Weise der Einführung ist egal, weil man es ja danach bespricht und dann sieht, ob es richtig oder falsch war.“ Dies zeigt, dass die Schüler der induktiven Gruppe nicht so sehr auf das induktive Vorgehen fixiert sind; anscheinend kann es mit dem Abl. Abs. zufriedenstellend angewendet werden, aber viele Schüler können sich genauso gut vorstellen, dass auch andere Methoden gut funktionieren. Sie beharren folglich nicht auf ihrer induktiven Art der Einführung, wie es beim deduktiven Vorgehen der Fall ist.

*Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen?*<sup>400</sup>

Diese Vermutungen werden auch durch die Auswertung der nach Frage nach einem möglichen besseren Verständnis bei der anderen Vorgehensweise bestätigt: Der Abl. Abs. kann problemlos auf induktive Weise eingeführt werden; allerdings scheint dies für die Schüler nicht der einzige und bei weitem erfolgreichste Weg zu sein. Denn 64% der induktiven Gruppe sind der Meinung, dass sie auf deduktivem Wege den Abl. Abs. „genauso gut“ verstanden hätten. Die Schüler glauben demnach nicht an eine besondere Wirksamkeit der Induktion, sondern gehen davon aus, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, die Grammatik gut zu verstehen. 25% geben sogar an, dass sie beim deduktiven Vorgehen wohl ein besseres Verständnis erwirkt hätten. Im Verhältnis handelt es sich dabei jedoch um einen relativ

---

<sup>400</sup> Vgl. Abb. 22 im Anhang.

niedrigen Prozentsatz, der recht sichere Rückschlüsse darauf zulässt, dass der Abl. Abs. auf jeden Fall erfolgreich induktiv eingeführt werden kann. Denn wären bei der Einführung größere Probleme aufgetreten, so wäre dieser Prozentsatz – wie es das PC mit 74% gezeigt hat – deutlich höher gewesen. 11% der induktiven Gruppe geben hingegen an, dass sie die Grammatik auf deduktive Weise schlechter verstanden hätten. Bisher wurden diese Aussagen immer dadurch erklärt, dass es sich hierbei um einen sehr geringen Prozentsatz – meistens betraf dies höchstens ein oder zwei Schüler pro Lerngruppe - handelt, der wirklich vollkommen von der induktiven Vorgehensweise überzeugt ist. Dieser Prozentsatz hier ist mit 11% etwas höher als bei den anderen Phänomenen, wodurch man vorsichtig die Vermutung aussprechen könnte, dass die Schüler mit zunehmendem Alter die Vorteile eines induktiven Vorgehens immer mehr zu schätzen lernen.<sup>401</sup>

Bei der deduktiven Gruppe glauben nur 3% der Schüler, sie hätten den Abl. Abs. auf induktive Weise besser verstanden. Da dies wiederum dem Prozentsatz der „induktiven Ausnahmegruppe“ ähnelt, der auch bei den zuvor untersuchten Phänomenen aufgetreten ist, kann man zu dem Schluss kommen, dass es sich bei dem oben besprochenen hohen Prozentsatz an Befürwortern des induktiven Verfahrens doch eher um Zufall als um eine Altersabhängigkeit handelt. Im Gegenzug sind 75% der deduktiven Gruppe der festen Meinung, dass sie den Abl. Abs. auf induktive Weise schlechter verstanden hätten. Die deduktive Vorgehensweise scheint daher beim Abl. Abs. für die Schüler so angenehm und auch erfolgreich zu sein, dass drei Viertel der Schüler unbedingt bei dieser Art der Einführung bleiben wollen. Auch dass die Art der Vorgehensweise nur für 22% der deduktiven Gruppe unerheblich ist, zeigt, wie entschlossen sich die meisten Schüler für das deduktive Verfahren entscheiden.

### *Regelformulierung*<sup>402</sup>

Hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie beim AcI: Die Schüler der deduktiven Gruppe sind mit dem jetzigen Zustand – d. h. mit der Regelformulierung durch die Lehrkraft – zufrieden und wollen dies so beibehalten (71%). Allerdings trauen sich die Schüler nach einer deduktiven Einführung bezüglich einer eigenen Regelformulierung auch nicht mehr zu: Nur 6% der deduktiven Gruppe würden sich lieber ihre eigene Regel formulieren, wobei man annehmen kann, dass es sich hierbei um die gleichen wenigen Schüler handelt, die zuvor schon das induktive Vorgehen so stark favorisierten. Ferner geben nur 23% der Schüler an, dass die Art der Regelformulierung für sie unerheblich sei. Anders verhält sich dies mit der induktiven Gruppe: Zumindest ein Teil der Schüler (21%) scheint nach der induktiven Einführung

---

<sup>401</sup> Dies wird an anderer Stelle noch genauer untersucht werden.

<sup>402</sup> Vgl. Abb. 23 im Anhang.

erkannt zu haben, dass eine eigene Regelformulierung durchaus Vorteile haben kann und dass sie auch wirklich in der Lage dazu sind, diese Formulierung zu meistern. Rund ein weiteres Viertel äußert sich ähnlich wie bei der deduktiven Gruppe, dass die Art der Regelformulierung für sie keinen Unterschied mache. Trotzdem gibt immer noch ca. die Hälfte der Schüler an, dass die Regel lieber durch die Lehrkraft formuliert werden solle, was das von den Schülern erstrebte Sicherheitsbedürfnis widerspiegelt. Festzuhalten ist daher, dass sich die Schüler nach einer induktiven Einführung signifikant mehr bezüglich einer eigenständigen Regelformulierung zutrauen.

Bei der Bewertung der Arbeitsmaterialien durch die Schüler werden ähnliche Aspekte wie bei den anderen Phänomenen genannt: Abermals wird von beiden Gruppen die Geschichte an sich und das Arbeiten mit den Bildern als besonders positiv hervorgehoben. Dass sowohl der Text als auch die Sätze nicht zu lang und zu schwierig gestaltet gewesen seien, erwähnen die Schüler mehrfach positiv. Unabhängig von der Art der Einführung wissen die Schüler offenbar genau, was ihnen bei einer Grammatikerarbeitung wichtig ist. Ferner gibt es aber auch Aspekte, die jeweils nur von einer der beiden Gruppen genannt werden: Die induktive Gruppe hebt zusätzlich die abwechslungsreichen Aufgaben und den Aufbau der Aufgaben, „dass man alles Schritt für Schritt erarbeiten konnte“ positiv hervor – Aspekte, die sich nur peripher auf die Art der Vorgehensweise beziehen. Bei der deduktiven Gruppe lassen sich die weiteren Aspekte deutlicher auf ein deduktives Arbeiten zurückführen. Die Schüler schätzen das, was das Deduktive ausmacht, nämlich die Erklärungen. Des Weiteren empfinden sie es als positiv, dass sie den Text als wirkliche Übungsmöglichkeit zum Übersetzen nutzen konnten, d.h., dass die Grammatik schon vorweg eingeführt worden ist, was wahrscheinlich der Grund dafür ist, dass ihnen auch das Übersetzen an sich auffällig viel Freude bereitet hat. Kritisiert wird von der induktiven Gruppe, dass eine Erklärung der Grammatik vorab gefehlt habe, was gleichbedeutend mit einer Kritik am induktiven Vorgehen ist: „Es hat mich nicht überzeugt. Wir hätten die Grammatik vorher durchnehmen sollen.“ „Man hat erst alles gemacht und dann hinterher erst verstanden, wofür.“ Zum Teil wird auch deutlich, dass die Schüler zusätzliche Aufgaben, die sich auf eine Interpretation des Textes oder auf Realien beziehen, an dieser Stelle als lästig empfinden; sie wollen lieber die Grammatik in kompakter Form erlernen. Bei der deduktiven Gruppe sind die Meinungen bezüglich solcher zusätzlichen Aufgaben ähnlich. Außerdem wird auch hier die Forderung nach einer kurzen, prägnanten Einführung deutlich, indem sich die Schüler immer wieder ein kurzes Merkblatt zur Grammatik wünschen.

Hinsichtlich des Unterrichts werden von beiden Gruppen vor allem zwei Aspekte als besonders positiv empfunden: Zum einen handelt es sich dabei um die Abwechslung - „es war 'mal etwas Anderes und Neues -, zum anderen scheint der Wechsel der Sozialformen zwischen EA, PA, GA und dem Plenumsgespräch ihnen besonders zu gefallen. Bei der deduktiven Gruppe wird als zusätzlicher Aspekt mehrfach die Übersetzungsarbeit an sich und der Übersetzungsvergleich genannt, was erstaunt, da die Schüler ja einen Großteil ihres Lateinunterrichts mit Übersetzen zubringen und dieses nicht immer als positiv wahrnehmen. Am Unterricht kritisiert wird von der induktiven Gruppe, dass die Grammatik erst nachträglich erklärt worden sei und sie dadurch ein zu geringes Verständnis erlangt hätten. Die Schüler beziehen sich hier demnach direkt auf die Vorgehensweise und kritisieren das Induktive. Bei der deduktiven Gruppe hingegen wird lediglich der Wunsch nach einer noch prägnanteren Zusammenfassung der Grammatik ausgesprochen.

#### *Zusammenfassung*

Beide Arten der Einführung scheinen recht problemlos und erfolgreich durchzuführen zu sein, was aus dem geringen Unterschied zum sicheren Umgang mit dem Abl. Abs. ersichtlich wird. Beim Vergleich der Werte mit dem AcI zeigt sich, dass den Schülern die Einführung des Abl. Abs. etwas schwerer gefallen ist. Im Gegensatz zum PC ist sie ihnen jedoch um ein Vielfaches leichter gefallen, was daran liegt, dass sie an dieser Stelle nicht zum ersten Mal ein solch komplexes Phänomen erarbeiten mussten. Als besonders wertvolle Mittel zum Beheben von Schwierigkeiten nennen die Schüler erneut den Vergleich der Aufgaben im Plenum und die Erklärungen der Lehrkraft. Als weiterer Aspekt wird bei der deduktiven Gruppe das praktische Üben des Phänomens durch das Übersetzen eines Textes angegeben. Beide Gruppen konnten die Übersetzung relativ gut meistern. Auch beim Aufstellen bzw. Nachvollziehen einer Analyse-/Übersetzungsregel zum Abl. Abs. sind keinerlei Unterschiede in der Bewertung durch die einzelnen Gruppen ersichtlich. Hinsichtlich der Motivation lässt sich zumindest ein geringer Unterschied zugunsten der deduktiven Gruppe feststellen. Dass beide Arten der Einführung relativ erfolgreich durchgeführt worden sind, wird dadurch belegt, dass bei beiden Gruppen mehr als 80% der Schüler die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise lernen wollen. Die induktive Gruppe erkennt die Vorteile eines induktiven Vorgehens; die deduktive Gruppe hebt das sichere Verständnis hervor. Bei beiden Gruppen wird ersichtlich, dass das Maß an Motivation und die Abwechslung die Wahl für eine zukünftige Grammatikeinführung entscheidend beeinflussen. Als wichtiger Unterschied zwischen der induktiven und deduktiven Gruppe ist festzuhalten, dass die induktive Gruppe ihre Art der Einführung nur als eine mögliche funktionierende Art empfindet und nicht auf

diese festgelegt ist, die deduktive Gruppe ihre Art der Einführung aber offenbar als so überzeugend empfindet, dass sie auf jeden Fall bei dieser Art der Einführung bleiben will. Ähnlich verhält sich dies mit dem Verständnis: Bei der induktiven Gruppe glauben mehr Schüler an ein besseres Verständnis durch eine deduktive Vorgehensweise, als es umgekehrt der Fall ist. Der Anteil von einem genauso guten Verständnis ist bei der induktiven Gruppe auffallend hoch, was darauf schließen lässt, dass die Schüler erst nach einer induktiven Einführung erkennen, dass dieses Prinzip gut funktioniert. Aus diesem Grund trauen sich auch deutlich mehr Schüler nach einer induktiven Einführung eine eigene Regelformulierung zu als nach einer deduktiven; trotzdem möchte die Mehrheit die Regel stets von der Lehrkraft formuliert haben.

#### **3.1.4 Die Auswertung des Irrealis**

Dadurch, dass die Struktur des Satzes bei der Übertragung des Irrealis ins Deutsche nicht verändert werden muss und auch im Deutschen solche irrealen Perioden zum Sprachgebrauch der Schüler gehören, lässt sich zunächst die Hypothese aufstellen, dass den Schülern die Erarbeitung dieses Phänomens auch und gerade auf induktive Weise relativ leicht fallen sollte.

##### *Sicherer Umgang mit dem Phänomen*<sup>403</sup>

Durch die Ergebnisse zum sicheren Umgang mit dem Irrealis kann diese Annahme generell bestätigt werden. Ungefähr drei Viertel der Schüler fühlen sich nach ihrer jeweiligen Art der Einführung im Umgang mit dem Irrealis „sehr sicher“ oder „recht sicher“, wobei der Anteil mit 78% bei der deduktiven Gruppe noch etwas höher ist als bei der induktiven Gruppe mit 67%. Auffällig bei den Ergebnissen zu dieser Frage ist jedoch, dass von beiden Gruppen auch beide Extreme („sehr sicher im Umgang“ und „sehr unsicher im Umgang“) zu dem jeweils gleichen Prozentsatz von 4% angenommen werden. Es ist an dieser Stelle nicht zu erklären, warum dies gerade beim Irrealis der Fall ist. Dennoch kann man durch den exakt gleichen Prozentsatz annehmen, dass dieser besonders gute bzw. extrem schlechte Umgang nicht so sehr von der Art der Einführung, sondern von anderen Faktoren abhängt.

Vergleicht man den Ausfall zum sicheren Umgang mit den anderen Phänomenen, so zeigt sich, dass eine Einführung des Irrealis bei beiden Vorgehensweisen mindestens so erfolgreich durchgeführt werden kann, wie es beim Abl. Abs. der Fall gewesen ist. Die hohen Prozentsätze, wie sie beim AcI aufgetreten sind, werden aber nicht erreicht. Was dem zugrunde liegt, lässt sich aus den beschriebenen Schwierigkeiten der Schüler nicht erkennen. Denn diese sind so breit gefächert – vom Bilden der Konjunktivformen im Lateinischen sowie

---

<sup>403</sup> Vgl. Abb. 24 im Anhang.



im Deutschen, vom Erkennen eines Irrealis bis hin zum Unterschied zwischen Gegenwart und Vergangenheit und der Übersetzung per se –, dass man keine konkrete Ursache erkennen kann. Bei der Frage, wodurch ihre Schwierigkeiten behoben werden konnten, geben viele Schüler beider Gruppen das Lernen, Wiederholen und Üben an. Zusätzlich wird bei der induktiven Gruppe das Vergleichen im Plenum und das Nachfragen genannt. Nach den Angaben der Schüler hat auch das Übersetzen – vor allem beim induktiven Vorgehen – gewisse Schwierigkeiten beseitigt. Interessant ist auch die folgende Aussage eines Schülers, der induktiv gearbeitet hat: „In dem Test ist mir aufgefallen, dass ich das doch besser konnte, als ich dachte.“ Ihm scheint demnach das explizite Regelwissen zu fehlen; dennoch kann er den Irrealis relativ gut in einem Text bewältigen. Auf die Frage hin, wie nach Meinung der Schüler ihre Schwierigkeiten behoben werden könnten, wird neben dem eigenständigen Anschauen und Üben von beiden Gruppen mehrfach ein kurzes und prägnantes Übersichtsblatt gewünscht, durch das sie eine gewisse Sicherheit erhalten wollen. Wie bei allen anderen Auswertungen wird auch hier bei der induktiven Gruppe der Wunsch nach einem gemeinsamen Besprechen in der Klasse und nach den Erklärungen durch die Lehrkraft deutlich. Bei der deduktiven Gruppe werden sie hingegen wohl deswegen nicht erneut erwähnt, da die Schüler durch die Art der Vorgehensweise bezüglich dieser Aspekte schon zufriedengestellt worden sind.

#### *Übersetzung*<sup>404</sup>

Durch die Auswertung des Schwierigkeitsgrads der Übersetzung wird die Annahme der erfolgreichen Einführung des Irrealis unterstützt: Ca. 80% beider Gruppen haben die Übersetzung als „sehr leicht“ oder „relativ leicht“ empfunden. Da jedoch der Prozentsatz von „sehr leicht“ jeweils unter 10% liegt, scheinen die Schüler auch nicht unterfordert gewesen zu sein. Allerdings gibt es bei beiden Gruppen auch keinen einzigen Schüler, der die Übersetzung als „sehr schwierig“ eingestuft hat.<sup>405</sup> Des Weiteren schneidet bei diesem Phänomen zum ersten Mal die induktive Gruppe bezüglich einer Übersetzung besser ab als die deduktive. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass der Irrealis durch seine strukturelle Ähnlichkeit zum Deutschen von den Schülern relativ einfach intuitiv richtig übersetzt werden kann. Müssen sich die Schüler hingegen vorweg mit der relativ abstrakten Beschreibung eines Irrealis sowie den Unterschieden zwischen Gegenwart und Vergangenheit auseinandersetzen, scheinen sie die sich anschließende Übersetzung als etwas komplizierter zu empfinden.

---

<sup>404</sup> Vgl. Abb. 25 im Anhang.

<sup>405</sup> Im Vergleich zu den anderen Phänomenen ist den Schülern nur die Übersetzung beim AcI noch etwas leichter gefallen.

### *Irrealis der Gegenwart und der Vergangenheit unterscheiden*<sup>406</sup>

Was die Unterscheidung des Irrealis der Gegenwart und der Vergangenheit betrifft, so gibt es dort nur geringe Unterschiede zwischen der induktiven und der deduktiven Gruppe: Insgesamt konnten ca. 90% beider Gruppen den Unterschied „sehr leicht“ oder „relativ leicht“ erkennen (induktiv) bzw. verstehen (deduktiv). Dabei ist der induktiven Gruppe die Aufgabe etwas leichter gefallen als der deduktiven, was erneut dadurch erklärt werden kann, dass der Irrealis den Schülern schon aus dem Text so verständlich geworden ist, dass er durch abstrakte Erklärungen vorweg anscheinend nur schwieriger gestaltet werden kann.

### *Bildung der Konjunktivformen im Lateinischen*

Obwohl es bei der Erarbeitung des Irrealis vorrangig um die Funktion desselben gehen sollte, wurde die induktive Gruppe zusätzlich noch zur Bildung der Konjunktive befragt, um ausschließen zu können, dass an dieser Stelle morphologische Probleme vorliegen, welche die weitere Auswertung des Irrealis beeinflussen könnten. Dies ist jedoch nicht der Fall gewesen, da über 80% der induktiven Gruppe das Bilden und Bestimmen der Konjunktive als „sehr leicht“ oder „relativ leicht“ empfunden haben.

### *Motivation*<sup>407</sup>

Bei der Beurteilung der Motivation fällt zunächst ins Auge, dass es keinen einzigen Schüler gibt, dem die Erarbeitung „sehr viel Spaß“ gemacht hat. Auch wenn es bei den anderen Phänomenen nicht viele Schüler betraf, so gab es vor allem bei dem induktiven Verfahren immer Schüler, die „sehr viel Spaß“ empfunden haben. Auch die Prozentsätze bezüglich „recht viel Spaß“ sind etwas geringer ausgefallen, als man sie bei dem doch offensichtlich sehr guten Verständnis erwartet hätte: Bei der induktiven Gruppe handelt es sich um 33%, bei der deduktiven um 43%. Ist der deduktive Anteil bei „recht viel Spaß“ etwas höher, so ist es bei „mittelmäßig viel Spaß“ der umgekehrte Fall mit 50% (induktiv) zu 39% (deduktiv). Die Verteilung der eher negativen Bewertungen mit „nicht so viel Spaß“ (14% induktiv, 13% deduktiv) und „gar keinen Spaß“ (2% induktiv, 4% deduktiv) ist hingegen fast identisch. Dass es überhaupt Schüler gibt, denen die Einführung des Irrealis „gar keinen Spaß“ gemacht hat, hängt sicherlich damit zusammen, dass es auch Schüler gibt, die sich „sehr unsicher im Umgang“ mit dem Irrealis fühlen. Woher aber dieses Unsicherheitsgefühl einiger weniger Schüler beider Gruppen kommt, lässt sich nur spekulieren: Da die Schüler bei der Einführung des Irrealis schon deutlich mehr Lernjahre absolviert haben als bei den bisher untersuchten Phänomenen und die Unterschiede im Leistungsniveau zwischen den Schülern im LU häufig mit zunehmenden Lernjahren größer werden, handelt es sich bei den erwähnten Schülern

---

<sup>406</sup> Vgl. Abb. 26 im Anhang.

<sup>407</sup> Vgl. Abb. 27 im Anhang.

vielleicht gerade um diejenigen, die keinerlei Verständnis mehr für den LU aufbringen können und wollen.

Die Ergebnisse der Einführung des Irrealis sind hinsichtlich der Motivation ungefähr vergleichbar mit denen des Abl. Abs., aber deutlich schlechter als die des AcIs.

#### *Grammatik auf die gleiche Weise*<sup>408</sup>

An dieser Stelle taucht ein deutlicher Unterschied in der Bewertung durch die einzelnen induktiven Gruppen auf: Bei einer Gruppe wird diese Frage mit 50% bejaht, bei einer anderen hingegen mit 85%. Diese Unterschiede sind zwar ernst zu nehmen; aber dadurch, dass die eine Gruppe sehr positiv gegenüber dem induktiven Vorgehen eingestellt ist und die andere eher verhalten, wird das Gesamtergebnis vielleicht etwas relativiert. Unterstützt wird diese Annahme dadurch, dass das Gesamtergebnis im Vergleich zwischen der induktiven und deduktiven Gruppe genauso ausfällt, wie man es erwartet hätte: Da beide Arten der Einführung problemlos durchgeführt werden konnten, spricht sich bei beiden Gruppen eine deutliche Mehrheit dafür aus, die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erlernen zu wollen. Die Begründungen dafür sind sehr ähnlich: Neben den üblichen Aspekten, die bei jeder der Auswertungen angeführt wurden, wie Abwechslung, Motivation und Interessantheit gehen die Schüler wirklich davon aus, dass sie das Phänomen anhand ihres Verfahrens einfacher und besser verstünden. Da jedoch beide Gruppen davon ausgehen, zeigt dies gleichzeitig, dass beide Arten der Einführung zu einem sicheren Verständnis führen und keine der beiden wesentlich erfolgreicher zu sein scheint. Zu erwähnen ist ferner, dass bei der induktiven Gruppe auch noch weitere Aspekte als positiv erachtet werden, und zwar solche, die wirklich das induktive Arbeiten ausmachen: „Man kann selbstständig erkennen, wie die Grammatik aufgebaut ist, und im Nachhinein kann man dann die Grammatik anhand des Textes besser verstehen“, argumentiert ein sehr guter Schüler. Ähnlich dazu auch ein eher leistungsschwacher Schüler: „Man kann die Formen besser nutzen und übersetzen.“ Gründe, die für die Schüler gegen ein erneutes induktives Vorgehen sprechen, sind vor allen Dingen die Angst, etwas Falsches zu lernen. Des Weiteren finden einige Schüler die Grammatik auf diese Weise schwieriger zu verstehen oder fühlen sich nicht in der Lage, eine solche Einführung zu meistern. Auch gibt es Schüler, die einfach generell eine Abneigung gegen das induktive Verfahren verspüren. Während von der induktiven Gruppe wirklich Kritik an dem induktiven Vorgehen verübt wird, bezieht sich die Kritik der deduktiven Gruppe stets auf andere Aspekte: Es habe zu viele Aufgaben und zu viele Arbeitsblätter gegeben. Die Interpretationsaufgaben seien störend gewesen. Es habe ein Übersichtsblatt gefehlt.

---

<sup>408</sup> Vgl. Abb. 28 im Anhang.

Stellt man die Ergebnisse beider Gruppen gegenüber, so ist es nicht verwunderlich, dass ein etwas größerer Anteil der deduktiven Gruppe mit 81% im Vergleich zur induktiven Gruppe mit 67% die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erlernen will. Dies war auch aufgrund der Daten bezüglich des sicheren Umgangs und der Motivation zu erwarten. Ferner war der Prozentsatz der deduktiven Gruppe bei allen vorherigen Phänomenen ebenfalls höher. *Grammatik lieber anders*<sup>409</sup>

Hier fällt das Ergebnis ähnlich aus wie beim Abl. Abs., und zwar wie erwartet: Das deduktive Verfahren scheint den Schülern Sicherheit zu geben, so dass sich 87% dafür entscheiden, bei diesem Verfahren bleiben zu wollen. Als Begründung wird zum einen angegeben, dass es schneller, effektiver und konkreter sei und man genau wisse, worauf man achten müsse. Zum anderen wird aber auch ein möglicher Nachteil eines induktiven Vorgehens genannt, dass man dort etwas Falsches lernen könne. Folglich gibt es nur sehr wenige Schüler (9%) der deduktiven Gruppe, für welche die Art der Vorgehensweise unerheblich ist. Die meisten Schüler glauben demnach nicht daran, dass es eine für sie bessere Vorgehensweise als die deduktive geben kann. 4% der deduktiven Gruppe hätten es vorgezogen, den Irrealis auf induktive Weise zu erarbeiten. Dabei handelt es sich wohl wieder um die „induktive Ausnahmegruppe“, deren Vorhandensein bei der Auswertung des Irrealis bisher noch nicht so deutlich zu erkennen war.

Dass nach der induktiven Einführung 38% der Schüler bei dieser Art der Einführung bleiben wollen – dies entspricht dem höchsten Prozentsatz der Antwortmöglichkeiten bei dieser Frage – weist darauf hin, dass die induktive Einführung als relativ zufriedenstellend von den Schülern empfunden worden ist. Bei den Begründungen wird deutlich, dass es ihnen dabei um das induktive Verfahren an sich und nicht um andere Aspekte geht. „Man denkt dabei wirklich nach, anstatt nur irgendetwas von der Tafel abzuschreiben.“ „Es fördert die Selbstständigkeit und bringt einen zum Übersetzen.“ „Man selbst bekommt erst einmal ein Gefühl für die Grammatik. Und anschließend bespricht man ja sowieso noch einmal die Grammatik. Das ist dann aber besonders wichtig, denn dann können mögliche Fehler behoben werden.“ An dieser Aussage ist interessant, dass ein Plenumsvergleich für die Schüler von solcher Bedeutung ist, dass er für sie fast schon obligatorisch ist. Dass – wie zuvor angenommen – Erklärungen auch für ein Verständnis hinderlich sein können, wird durch die Aussage einer Schülerin belegt: „Durch eine Erklärung zum Irrealis wäre ich nur verwirrt worden.“ Unterstützt wird die Annahme der erfolgreichen induktiven Durchführung auch dadurch, dass nur 26% der Schüler den Irrealis lieber auf deduktive Weise erarbeitet hätten.

---

<sup>409</sup> Vgl. Abb. 29 im Anhang.

Viele dieser Schüler sind dabei nicht gänzlich von einem induktiven Vorgehen abgeneigt; sie hätten nur gern vorab eine ungefähre Ahnung, worum es bei dem Thema gehe. Ähnlich wie beim Abl. Abs. gibt auch ein relativ hoher Prozentsatz von 36% an, dass ihnen die Art der Vorgehensweise gleichgültig sei. Auch beim Irrealis scheint daher das induktive Vorgehen nicht das „einzig wahre“ Verfahren zu sein. Interessanterweise spielt für einige Schüler auch bezüglich dieser Aussage der Plenumsvergleich eine Rolle: Die Art der Vorgehensweise sei unerheblich, weil man hinterher ohnehin die wichtigsten Aspekte erklärt bekomme. Ein anderer Schüler argumentiert an dieser Stelle so: „Es gibt Vor- und Nachteile beider Verfahren. Wenn es vorher erklärt wird, hat man mehr Zeit, es zu verstehen. Wenn man es selbst herausgefunden hat, kann man sich besser hineinversetzen.“

*Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen?*<sup>410</sup>

Da die induktive Einführung für die Schüler akzeptabel war, glauben nur 25% der induktiven Gruppe an ein besseres Verständnis durch die deduktive Weise. Anders betrachtet ist dieser Prozentsatz um ein Vielfaches höher als im umgekehrten Fall: Nur 4% der deduktiven Gruppe glauben an ein besseres Verständnis durch eine induktive Einführung. Dieser Unterschied, der sich auch bei den anderen Phänomenen schon oft genug gezeigt hat, lässt sich darauf zurückführen, dass eine induktive Einführung für Schüler immer mit einer gewissen Unsicherheit verbunden ist, weshalb die Schüler nicht so sehr an diese Art der Einführung „gebunden“ sind wie an eine deduktive. Dass diese Art der Einführung trotz der Unsicherheiten meist erfolgreich ist, zeigen auch die 59% der induktiven Gruppe, die an ein genauso gutes Verständnis bei beiden Vorgehensweisen glauben. Dass sogar 16% der Meinung sind, sie hätten den Irrealis auf deduktive Weise schlechter verstanden, unterstreicht erneut, wie sehr sich der Irrealis offensichtlich für eine induktive Vorgehensweise eignet. Denn bei den anderen Phänomenen fiel dieser Prozentsatz unverkennbar geringer aus und wurde höchstwahrscheinlich nur durch diejenigen wenigen Schüler einer Lerngruppe gebildet, die ein induktives Verfahren deutlich favorisieren. Beim Irrealis hingegen muss es sich hierbei um mehr Schüler handeln als nur um die „induktiven Ausnahmegruppe“. Um bei dieser Personengruppe zu bleiben: Bei der deduktiven Gruppe treten diese zu einem ähnlichen Prozentsatz wie zuvor auf; d.h. 4% der deduktiven Gruppe glauben an ein besseres Verständnis bei einem induktiven Vorgehen. Auch der Anteil der deduktiven Gruppe, der von einem besseren Verständnis beim deduktiven Vorgehen überzeugt ist, verhält sich mit 57% den Erwartungen gemäß. Dass allerdings 39% der deduktiven Gruppe an ein genauso gutes Verständnis bei einer induktiven Einführung glauben, spiegelt hier eine größere Offenheit

---

<sup>410</sup> Vgl. Abb. 30 im Anhang.

gegenüber dem induktiven Verfahren wider, als es bei den anderen Phänomenen der Fall war. Dennoch muss man an dieser Stelle vorsichtig sein mit Verallgemeinerungen wie „Der Irrealis lässt sich besser induktiv als deduktiv einführen“, denn dazu sind die Unterschiede zum einen zu gering und zum anderen hätten sich auch an anderer Stelle, wie zum Beispiel beim sicheren Umgang, die Vorzüge eines induktiven Vorgehens offensichtlicher zeigen müssen.

### *Regelformulierung*<sup>411</sup>

Doch auch bei der Auswertung der Frage zur Regelformulierung liegt es auf der Hand, weiter in die zuvor skizzierte Richtung zu spekulieren: Zum ersten Mal liegt der höchste Prozentsatz nicht mehr bei der Regelformulierung durch die Lehrkraft. Noch dazu ist dies bei der deduktiven Gruppe der Fall, die bei den anderen Phänomenen stets die Regelformulierung durch die Lehrkraft mit einem hohen Prozentsatz eingefordert hatte, und nicht etwa bei der induktiven, die ja stets etwas offener gegenüber einer eigenen Regelformulierung eingestellt war.

Es entscheiden sich zwar nur 9% der deduktiven Gruppe bewusst für eine eigene Regelformulierung. Dafür tritt aber ein hoher Prozentsatz von 52% auf, der eine eigene Regelformulierung genauso gut findet wie die durch eine Lehrkraft. Zu vermuten ist aus diesem Grund, dass beim Irrealis entweder die Regelformulierung von geringerer Bedeutung ist als bei anderen Phänomenen, da die Schüler eine gute Chance haben, den Irrealis auch ohne die Kenntnis einer Regel korrekt zu übersetzen, oder man könnte meinen, dass die Regel zum Irrealis in irgendeiner Form schlecht formuliert gewesen ist oder einfach zu viele Worte und Termini benutzt werden mussten, um diese angemessen zu formulieren. Da sich immer noch 39% der deduktiven Gruppe wieder für eine Regelformulierung durch die Lehrkraft entscheiden würden, kann die Regel nicht vollkommen unverständlich für Schüler formuliert gewesen sein. Es ist daher davon auszugehen, dass dieses Ergebnis durch eine Kombination der möglichen Ursachen hervorgerufen worden ist: Man braucht viele Worte, um den Irrealis zu erklären. Gleichzeitig lässt er sich aber ohne viel Aufwand intuitiv richtig ins Deutsche übertragen.

Da aber die Ergebnisse der induktiven Gruppe genauso ausfallen wie beim AcI und Abl. Abs. (24% „eigene Regel“, 29% „beides gleich gut“, 47% „Regel lieber von der Lehrkraft“), sich folglich nach einer induktiven Einführung ein größerer Anteil eine eigene Regelformulierung zutraut als nach einer deduktiven Einführung, kann trotzdem nicht gefolgert werden, dass eine induktive Einführung des Irrealis erfolgreicher ist als bei anderen Phänomenen. Die

---

<sup>411</sup> Vgl. Abb. 31 im Anhang.

Ergebnisse der induktiven Gruppe verhalten sich absolut unauffällig im Vergleich zu den anderen beiden Phänomenen, bei denen sich das induktive Verfahren als erprobt erwiesen hat. Lediglich die deduktiven Werte weichen manchmal in die eine oder andere Richtung ab.

Bei der Beurteilung der Arbeitsmaterialien werden wie bei den vorangegangenen Phänomenen auch hier von beiden Gruppen die Geschichte, die Bilder und die abwechslungsreichen Aufgaben als positiv hervorgehoben: „Mir hat sehr gut gefallen, dass wir von allem ein bisschen und nicht zu viel von einem hatten: Grammatik, Übersetzung und geschichtlichen Hintergrund.“ Visuelle Unterstützung eines zusammenhängenden, spannenden und nicht allzu langen Kontextes mit Aufgabenstellungen, die verschiedene Bereiche abdecken, scheinen daher für Schüler stets das Grundgerüst eines guten Arbeitsmaterials darzustellen. Ferner werden von der deduktiven Gruppe die Übersetzung und die Anwendungsmöglichkeit für den Irrealis sowie die Verständlichkeit der Erklärungen als positiv erachtet – alles Aspekte, welche für ein deduktives Vorgehen typisch sind. Doch auch bei der induktiven Gruppe wird zum ersten Mal die gute Verständlichkeit des Phänomens explizit erwähnt, was einen Hinweis dafür darstellt, wie sehr sich der Irrealis für eine induktive Einführung eignet. Ferner werden von diesen Lerngruppen häufiger, als es bei den anderen Phänomenen der Fall gewesen ist, Aspekte als positiv empfunden, die das induktive Arbeiten gerade ausmachen: „Mir hat gefallen, dass man es so besser verstanden hat und auch selbst herausfinden konnte, wie es geht.“ „Man konnte sich durch den Text und die Aufgaben immer näher an den Irrealis herantasten.“ Im Gegenzug werden jedoch auch solche Elemente, die das induktive Arbeiten betreffen, von Schülern der induktiven Gruppe kritisiert: „Mir hat es nicht so gut gefallen, dass man erst später erfahren hat, was der Irrealis eigentlich ist.“ „Man hat vorher überhaupt keine Beispiele bekommen, sondern musste gleich in den Text einsteigen“, sind die Aussagen einiger Schüler. Die deduktive Gruppe hingegen kritisiert vollkommen andere Aspekte, die weitgehend unabhängig von der Art ihrer Einführung sind, was aber wohl auch im Umkehrschluss heißt, dass es an der Art der Vorgehensweise keine größeren Kritikpunkte gegeben hat. Einige Schüler geben an, dass es insgesamt zu viele Arbeitsblätter und Aufgaben gegeben habe und die Erarbeitung dadurch zu lange gedauert habe. Dieser Aspekt war auch schon bei anderen Phänomenen aufgetreten; er zeigt, dass auch die Schüler gern effektiv arbeiten wollen und kurze, übersichtliche Erklärungen längeren und detaillierteren vorziehen. Andere Schüler waren der Meinung, dass die Aufgabenstellungen zum Teil zu einfach gewesen seien und es insgesamt zu langweilig gewesen sei. Es scheint demzufolge von großer Wichtigkeit zu sein, dass der Balanceakt zwischen allzu schwierigen

Aufgaben, welche die Schüler überfordern, und sehr leichten Aufgaben, die für die Schüler keinerlei Herausforderung darstellen, bewältigt wird.

Betrachtet man schließlich die Bewertung des Unterrichts, so ist erneut erkennbar, welche eine geringe Rolle die Art der Vorgehensweise einnimmt: Alle positiven Aspekte, die von der induktiven Gruppe genannt werden, werden auch von der deduktiven Gruppe genannt: Besonders den Wechsel zwischen den verschiedenen Sozialformen wie EA, PA, GA und dem Plenumsgespräch sowie weitere Aspekte, die für eine Abwechslung sorgen, heben die Schüler positiv hervor. Darüber hinaus werden von ihnen mehrfach die leichte Verständlichkeit und das Übersetzen an sich genannt. Nicht zuletzt hat es auch beiden Gruppen gefallen, dass sie relativ selbstständig arbeiten konnten. Daraus lässt sich folgern, dass Schüler sich gern selbst als kompetent und autonom erleben wollen<sup>412</sup>, sie aber nicht das Gefühl haben dürfen, den Herausforderungen nicht gewachsen zu sein.

### *Zusammenfassung*

Beurteilt man beide Verfahrensweisen zur Einführung des Irrealis, so scheint dieser sowohl auf induktive Weise als auch auf deduktive Weise erfolgreich und für die Schüler zufriedenstellend eingeführt werden zu können. Dies lässt sich aus den hohen Prozentsätzen zum sicheren Umgang erkennen. Die konkreten Werte lehnen sich dabei mit einigen Abweichungen beim deduktiven Vorgehen sehr stark an die des Abl. Abs. an. Die Schwierigkeiten der Schüler mit dem Irrealis sind breit gefächert, und zwar vom Erkennen der Formen im Text, vom Übersetzen bis hin zur Bildung der Konjunktive im Lateinischen und Deutschen, so dass man nicht von einem grundsätzlichen Problem bezüglich eines Aspekts ausgehen kann. Beide Gruppen geben an, dass die Schwierigkeiten durch ein kurzes Übersichtsblatt zum Irrealis und durch weiteres Wiederholen und Lernen behoben werden könnten.

Da bei der induktiven Vorgehensweise zum Irrealis überhaupt keine signifikanten Abweichungen zum AcI oder Abl. Abs. zu erkennen sind, soll im Folgenden vor allem noch einmal schwerpunktmäßig auf die deduktive Gruppe eingegangen werden: Obwohl sich die Schüler etwas sicherer im Umgang nach einer deduktiven Einführung fühlen, empfinden sie die Übersetzung etwas schwieriger als die induktive Gruppe. Eine mögliche Erklärung wird dadurch gegeben, dass bei einer deduktiven Einführung zu viel an Fachsprache verwendet wird, welche sie für eine angemessene Übersetzung überhaupt nicht benötigen, da sich der Irrealis durch die strukturelle und funktionale Ähnlichkeit zum Deutschen sehr einfach übertragen lässt. Dies wird auch durch die Tatsache unterstützt, dass die induktive Gruppe

---

<sup>412</sup> Vgl. dazu Teil I, Kap. 1.3.2.



ohne jegliche Erklärung den Unterschied zwischen dem Irrealis der Gegenwart und der Vergangenheit besser herausarbeiten konnte als die deduktive. Hinsichtlich der Motivation besteht nur ein sehr geringer Unterschied zugunsten der deduktiven Gruppe. Im Vergleich zu den anderen Phänomenen hat dieser Gruppe die Einführung trotz des sehr sicheren Umgangs wenig Spaß gemacht. Aus diesem Grund muss überlegt werden, welche Ursachen diese doch recht widersprüchlichen Angaben der deduktiven Gruppe haben könnten. Die Werte, ob sie die Grammatik beim nächsten Mal auf die gleiche Weise erlernen wollen oder ob sie die jeweils andere Vorgehensweise vorgezogen hätten, entsprechen völlig den Erwartungen: Die Schüler scheinen mit ihrer jeweiligen Art der Einführung zufrieden zu sein. Dennoch hält die induktive Gruppe ihr Vorgehen auch hier offenbar eher als eine mögliche Variante von vielen anderen; die deduktive Gruppe scheint an ihre Vorgehensweise hingegen eine stärkere Bindung zu haben. Dabei spielten auch Aspekte wie Effektivität und Schnelligkeit eine entscheidende Rolle. Ebenso wie erwartet verhalten sich die Ergebnisse zum Verständnis des Phänomens: Die Mehrheit der deduktiven Gruppe glaubt nicht daran, dass sie den Irrealis bei einer möglichen induktiven Einführung besser verstanden hätte. Dennoch wird an dieser Stelle durch den im Vergleich zu den anderen Phänomenen sehr hohen Prozentsatz von 39%, der „genauso gut“ angibt, ersichtlich, dass die deduktive Gruppe bei der Einführung des Irrealis eine deutlichere Offenheit gegenüber dem induktiven Verfahren zeigt, als es bisher der Fall war. Dies gilt genauso für die Regelformulierung. Durch die Anmerkungen zu den Arbeitsblättern und dem Unterricht stellt sich letzten Endes heraus, dass sich die Einführung des Irrealis für die deduktive Gruppe als zu einfach gestaltet hat, wodurch ihnen eine gewisse Herausforderung gefehlt hat.

Festzuhalten ist daher, dass beim Irrealis eine induktive Vorgehensweise ohne jegliche Einschränkungen funktioniert, dass die deduktive Vorgehensweise hingegen aber für ein so sicheres Verständnis sorgt, dass die Schüler durch einen relativ kurzen und einfachen Text, wie er bei der induktiven Einführung genutzt wurde, eher unterfordert und gelangweilt werden. Eine Möglichkeit, dies zu vermeiden, wäre neben der induktiven Einführung anstelle einer deduktiven wahrscheinlich eine andere Textauswahl, deren Inhalte sich etwas komplexer gestalten.

### **3.1.5 Die Auswertung des Gerundiums**

Das häufige Auftreten der Gerundivkonstruktionen<sup>413</sup> führt dazu, dass dieses Phänomen als ein für den Lateinunterricht bedeutsames syntaktisches Phänomen angesehen werden kann. Aus diesem Grund findet es auch bei der empirischen Untersuchung seine Beachtung. Auch

---

<sup>413</sup> Vgl. dazu die Statistik in Maier (1979) 270.

wenn das Gerundivum in der lateinischen Originallektüre prozentual gesehen häufiger vorkommt als das Gerundium<sup>414</sup>, ist die Entscheidung dahingehend gefallen, dass an dieser Stelle nur das Phänomen Gerundium und nicht das Gerundivum untersucht werden soll. Der ausschlaggebende Grund dafür ist, dass der erste Kontakt mit den nd-Formen für Schüler etwas völlig Neues darstellt, was eine optimale Voraussetzung dafür ist, ein induktives Verfahren zu testen. Wäre das Gerundivum Zentrum der Untersuchung gewesen, wären die Ergebnisse unabdingbar von der Sicherheit im Umgang mit dem Gerundium abhängig gewesen, wodurch Aussagen zur Art und Weise der Einführung hätten verfälscht werden können.<sup>415</sup>

Die Entscheidung für die Untersuchung des Gerundiums führte jedoch zu weiteren Problemen: Da die isolierte Einführung des Gerundiums in gewisser Weise fast als ein morphologisches oder auch lexikalisches Phänomen angesehen werden kann, das sich auswendig lernen lässt, haben sich einige Schulbuchautoren dazu entschlossen, dieses Phänomen in einer sehr frühen Phase des LUs, nämlich schon gegen Ende des ersten Lernjahres, einzuführen.<sup>416</sup> Bei anderen Lehrbüchern tritt das Gerundium hingegen erst fast am Ende der Lehrbuchphase als eine Art der Vorbereitung auf die Originallektüre auf.<sup>417</sup> Da es unmöglich ist, einen Text von dem inhaltlichen Anspruch her, aber vor allem im Hinblick auf den Wortschatz und die bisher bekannten grammatikalischen Phänomene zu konzipieren, der für zwei solch unterschiedliche Lerngruppen geeignet ist, musste eine Entscheidung getroffen werden, welcher Zeitpunkt der Einführung des Gerundiums seine Berücksichtigung finden sollte. Dabei wurde ein späterer Zeitpunkt der Einführung festgelegt. Dies hatte jedoch zur Folge, dass sich die Anzahl der Lerngruppen, welche an der Untersuchung dieses Phänomens teilnahmen, verringerte; in diesem Fall stand für die Auswertung des induktiven Vorgehens nur eine Lerngruppe zur Verfügung. Und wie sich gleich bei der Auswertung zeigen wird, nimmt diese Lerngruppe eine extreme Position bezüglich einer induktiven Vorgehensweise ein, die bisher so in keinem Fall aufgetreten ist. Um mögliche Ursachen für dieses Faktum zu finden, konnte mangels vorhandener Videoaufzeichnungen nur Rücksprache mit der entsprechenden Lehrkraft gehalten werden: Diese erläuterte, dass in der Lerngruppe generell ein relativ hohes Frustrationsniveau bezüglich des LUs vorhanden sei, wobei dieses nicht unbedingt mit schlechten Leistungen der Schüler im LU einhergehe.

---

<sup>414</sup> Siehe Maier (1979) 274.

<sup>415</sup> Natürlich müssen die Schüler auch bei anderen Phänomenen auf ihr Vorwissen zurückgreifen und das neue Phänomen in ihre vorhandenen Wissensstrukturen einfügen. Die Einführung des Abl. Abs. unter der Berücksichtigung des Vorwissens zum PC stellt ein treffendes Beispiel dafür dar.

<sup>416</sup> Dies ist zum Beispiel beim Lehrbuch *Actio* der Fall.

<sup>417</sup> So wird zum Beispiel bei *prima* verfahren.

Aus den genannten Gründen soll die Auswertung des Gerundiums zwar nicht vollkommen außer Acht, aber dennoch mit gewisser Vorsicht betrachtet werden, da ansonsten diese eine nicht repräsentative Lerngruppe ein zu großes Gewicht erhalten würde.

#### *Sicherer Umgang mit dem Phänomen*<sup>418</sup>

Betrachtet man die Angaben zum sicheren Umgang mit dem Gerundium, so geben 84% der deduktiven Gruppe an, sich „recht sicher“ im Umgang mit diesem zu fühlen; nur 16% fühlen sich „nicht so sicher“. Ferner werden extreme Positionen wie „sehr sicher“ oder „sehr unsicher“ von dieser Gruppe überhaupt nicht eingenommen. Insgesamt verhalten sich die Ergebnisse wie bei allen anderen Phänomenen, bei denen eine deduktive Einführung erfolgreich war.<sup>419</sup> Vergleicht man die Ergebnisse mit der induktiven Gruppe, bei der sich insgesamt 63% „sehr sicher“ oder „relativ sicher“ fühlen, so schneidet die deduktive Gruppe den Erwartungen gemäß besser ab. Da sich aber auch eine deutliche Mehrheit der induktiven Gruppe sicher im Umgang mit dem Gerundium fühlt, scheint eine solche Einführung zunächst einmal zu funktionieren. Die Werte hierbei sind zwar nicht so hoch wie beim AcI, aber dafür sind sie mit denen des Abl. Abs. gut zu vergleichen. Allerdings gibt es genau wie bei der deduktiven Einführung keinen Schüler, der sich „sehr unsicher“ im Umgang fühlt. Im Gegenteil fühlen sich 21% im Umgang sogar „sehr sicher“.

Bei der Beschreibung der Schwierigkeiten sind keinerlei Unterschiede zwischen der induktiven und der deduktiven Gruppe festzustellen: Mehrfach wird der Aspekt genannt, dass sie das neue Phänomen noch nicht ganz verinnerlicht hätten und sie noch etwas mehr Zeit zum Üben benötigen würden – ein Problem, das im Laufe der Zeit von selbst behoben werden kann. Ferner werden von beiden Gruppen Aspekte wie das Erkennen, das Anwenden im Satz sowie die angemessene Übersetzung genannt. Da es sich hierbei praktisch um alle Gesichtspunkte handelt, welche einen sicheren Umgang mit dem Gerundium ausmachen, lässt sich daraus schließen, dass bei der Einführung des Gerundiums offensichtlich kein spezifisches Problem aufgetreten ist. Auch bei den Angaben dazu, wie die Schwierigkeiten im Umgang mit dem Gerundium behoben werden konnten, besteht eine Übereinstimmung zwischen der induktiven und der deduktiven Gruppe. Wie bei den anderen Phänomenen werden die Erklärungen der Lehrkraft, das gemeinsame Besprechen sowie die Beispiele und Übungen mit ihrer positiven Wirkung angeführt. Bei der Aussage einer Schülerin wird schon an dieser Stelle durch einen gewissen Unterton deutlich, dass das induktive Vorgehen ihr Verständnis behindert hat: „Dadurch dass wir jetzt endlich wissen, worum es sich handelt und wie es gebildet wird, wurden meine Schwierigkeiten behoben.“ Noch vorhandene

---

<sup>418</sup> Vgl. Abb. 32 im Anhang.

<sup>419</sup> Dies war bei allen Phänomenen der Fall außer beim PC, das in allen Bereichen etwas schlechter abgeschnitten hatte.

Schwierigkeiten könnten bei beiden Gruppen nach Meinung der Schüler durch Wiederholungen, weitere Erklärungen und Übungen beseitigt werden.

#### *Übersetzung*<sup>420</sup>

Der Schwierigkeitsgrad der Übersetzung scheint für beide Gruppen durchaus angemessen gewesen zu sein. Denn bei der deduktiven Gruppe empfanden den Text 79% als „sehr leicht“ oder „relativ leicht“, bei der induktiven Gruppe sogar 87%. Kein Schüler empfand die Übersetzung als „sehr schwer“. Da der Prozentsatz bezüglich „sehr leicht“ bei beiden Gruppen jeweils unter 10% liegt, waren die Schüler offenbar auch nicht unterfordert. Aus diesen Gründen scheinen sich bisher beide Vorgehensweisen für eine Einführung des Gerundiums zu eignen. Vom Schwierigkeitsgrad des Phänomens her gehen keinerlei Probleme aus.

#### *Regeln aufstellen bzw. verstehen*<sup>421</sup>

Ähnlich verhält sich dies auch mit dem Formulieren bzw. Nachvollziehen einer Regel zum Gerundium: 77% der induktiven Gruppe empfand diese Aufgabe als „sehr leicht“ oder „relativ leicht“, wobei der Anteil von „sehr leicht“ mit 36% erstaunlich hoch ist. Bei der deduktiven Gruppe ist das Nachvollziehen der Regel 96% „sehr leicht“ oder „relativ leicht“ gefallen; 63% geben sogar „sehr leicht“ an. Dass die Werte bei der deduktiven Gruppe etwas höher sind, war aufgrund des passiven Prozesses des Nachvollziehens zu erwarten. Dennoch ist diese Aufgabe den Schülern beider Gruppen bei keinem Phänomen bisher so leicht gefallen. Da demzufolge weit gestreute, tiefer gehende Verständnisprobleme ausgeschlossen werden können, muss nun – ähnlich wie bei der deduktiven Irrealis-Gruppe – eher darauf geachtet werden, ob es aufgrund einer zu geringen Herausforderung zu Einbußen hinsichtlich der Motivation oder ähnlichen Aspekten kommt.

#### *Motivation*<sup>422</sup>

Aus den Ergebnissen zum Faktor Motivation lässt sich erkennen, dass die Einführung des Gerundiums für die deduktive Gruppe offenbar nicht so unterfordernd gewesen ist, dass es die Motivation beeinträchtigte, denn eine Mehrheit von 56% gibt an, dass es ihnen „sehr viel“ oder „recht viel“ Spaß gemacht hat. Die motivationalen Einbußen, die an dieser Stelle bei der Einführung des Irrealis aufgetreten sind, konnten möglicherweise dadurch verhindert werden, dass die Schüler genauer auf die verschiedenen Kasus des Gerundiums und die dadurch implizierte Übersetzung achten mussten, was eine gewisse Herausforderung darstellte. Hatte man hingegen beim Irrealis einmal das Prinzip verstanden, so konnte man ihn unter

---

<sup>420</sup> Vgl. Abb. 33 im Anhang.

<sup>421</sup> Vgl. Abb. 34 im Anhang.

<sup>422</sup> Vgl. Abb. 35 im Anhang.

Beachtung der Tempora immer gleich übersetzen. Des Weiteren konnte das Gerundium einfacher in einen Text mit einer ablaufenden Handlung und einem Spannungsbogen eingebunden werden als der Irrealis, der sich meist nur in den Gedanken einer Person abspielt. Andersartig und unerwartet verhalten sich dagegen die Angaben der induktiven Gruppe: Nur einem Viertel der Schüler hat die Einführung „sehr viel“ oder „recht viel Spaß“ gemacht. Im Gegenzug hat sie 38% „überhaupt keinen Spaß“ gemacht – ein hoher Prozentsatz, der sich nicht einfach erklären lässt. Wie schon erwähnt, ergab sich aus der Rücksprache mit der Lehrkraft, dass viele Schüler dieser Lerngruppe ein hohes Frustrationsniveau bezüglich des LUs erreicht haben und aus diesem Grund gegenüber allem, was das Lateinische betrifft, erst einmal abweisend reagieren. Aufgrund dieser Besonderheit der Lerngruppe, die unglücklicherweise für dieses Phänomen die einzige Datenlage auf induktiver Basis bildet, kann diese Auswertung nur mit Vorsicht hinzugezogen werden. Aus den bisherigen Angaben der Schüler zu diesem Phänomen wird allerdings deutlich, dass es hier – anders als beim PC – nicht um ein Verständnisproblem des Gerundiums geht, welches die Motivation hemmt, sondern es andere Dinge sein müssen, welche den Schülern die Freude an der Einführung nehmen.

#### *Grammatik auf die gleiche Weise*

Dass folglich nicht nur die Motivation allein, sondern auch weitere Aspekte von der besonderen Einstellung der Schüler betroffen sind, war anzunehmen. Die Frage, ob die Schüler die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise lernen wollen, bejahen fast alle Schüler der deduktiven Gruppe (96%).<sup>423</sup> Dies entspricht einem genauso hohen Anteil wie beim AcI; bei allen anderen Phänomenen wollten weniger Schüler die Grammatik auf die gleiche Weise lernen. Als Begründung dafür werden zum einen typische Aspekte wie Spaß, Interessantheit und Abwechslung genannt. Zum anderen werden aber auch die Vorteile eines deduktiven Vorgehens klar benannt: Durch die vielen Beispiele und die präzisen Erklärungen der Lehrkraft sei das Verständnis leichter und man habe einen besseren Überblick. Zusätzlich wird bei der deduktiven Gruppe eine deutliche Abneigung gegen ein induktives Vorgehen ersichtlich, indem mögliche Nachteile eines induktiven Vorgehens antizipiert werden. Diese Nachteile stehen stets in enger Verbindung mit einer gewissen Angst, „alleine gelassen“ zu werden, wodurch eine Unsicherheit und Verwirrung entsteht. Dies zeigt sich interessanterweise auch bei den Schülern, die sich gegen eine erneute Grammatikeinführung auf diese Weise aussprechen: Sie wollen nicht noch einmal so arbeiten, da sie zu viel

---

<sup>423</sup> Bei einer der deduktiven Gruppen wurde sogar ein einstimmiges Ergebnis erzielt.

eigenständig erarbeiten mussten. Sie hätten das Phänomen lieber erst gemeinsam besprochen oder durch die Lehrkraft erklärt bekommen.

Da insgesamt bei der deduktiven Gruppe ein sicherer Umgang, eine hohe Motivation und Zufriedenheit mit der Art der Vorgehensweise erreicht werden konnten, scheint sich diese Art der Einführung des Gerundiums in besonderem Maße zu eignen.

Bei der induktiven Gruppe hingegen wollen 71% die Grammatik nicht noch einmal auf die gleiche Weise erlernen – und das, obwohl ein recht sicheres Verständnis bei der Vorgehensweise erreicht worden ist. Interessant ist daher, welche Beweggründe die Schüler zu dieser Entscheidung veranlasst haben: „Ich möchte die Grammatik das nächste Mal nicht auf die gleiche Weise lernen, weil ich klare Aufgabenstellungen mit klarem Inhalt mag und nicht das ‚Auf gut Glück‘-Suchen!“ – Diese Schülermeinung spiegelt den Grundtenor der gesamten induktiven Gruppe recht gut wider. Ferner sei das induktive Vorgehen nicht so effektiv gewesen; es habe zu lange gedauert und nicht so viel gebracht. Außerdem sei es langweilig gewesen, Formen zu suchen. Neben diesen Aussagen, die eine klare Abneigung gegen das induktive Verfahren deutlich machen, wird auch durch andere Aussagen die oben angesprochene Frustration der Schüler gegenüber dem LU deutlich: „Ich möchte die Grammatik das nächste Mal nicht auf die gleiche Weise lernen, weil ich den Tag bereue, an dem ich Latein anstatt Französisch angekreuzt habe“, meldet sich ein Schüler zu Wort. Höchstwahrscheinlich hat daher eine Kombination aus offensichtlicher Abneigung gegenüber einem induktivem Vorgehen und Frustration gegenüber dem Lateinischen für diese deutliche Reaktion gesorgt.

#### *Grammatik lieber anders*

Unterstützt wird diese klare Positionierung auch durch das folgende Ergebnis: 75% der induktiven Gruppe hätten die Grammatik lieber auf andere Weise erlernt. Erneut werden durchaus nachvollziehbare Begründungen von der induktiven Gruppe geliefert, warum sie lieber deduktiv gearbeitet hätte.<sup>424</sup> Bei der deduktiven Gruppe will die Mehrheit (67%) bei der gleichen Erarbeitungsform bleiben. Hierbei werden ähnliche Argumente wie bei der induktiven Gruppe angegeben. 10% der deduktiven Gruppe geben an, dass sie lieber induktiv vorgegangen wären, wobei es sich dabei wahrscheinlich wieder um den geringen Prozentsatz der Schüler einer Lerngruppe handelt, für die ein induktives Vorgehen die optimale Erarbeitungsform ist. Sie erhoffen sich davon eine noch intensivere Auseinandersetzung sowie ein besseres Verständnis; gleichzeitig fordern sie aber, dass nach der Erarbeitung

---

<sup>424</sup> Bei dieser Art der Vorgehensweise habe es eine Unsicherheit gegeben, was zu suchen sei, es habe keinen Spaß gemacht, man habe sich Falsches eingepägt. Bei einer deduktiven Vorgehensweise hätte man Zeit gespart, man hätte ein besseres Verständnis erlangt und die Übersetzung hätte besser funktioniert.

unbedingt ein Plenumsgespräch folgen müsse. Etwas weniger als einem Viertel der deduktiven Gruppe ist die Art der Vorgehensweise gleichgültig; dies entspricht einem höheren Anteil als bei der induktiven Gruppe mit 8%. Bei den anderen Phänomenen war dies bisher meist der umgekehrte Fall. Hier ist es aber so, dass sich die induktive Gruppe klar gegen eine induktive Vorgehensweise positioniert.

*Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen?*<sup>425</sup>

Beide Gruppen glauben an ein besseres Verständnis bei einer deduktiven Erarbeitung. Allerdings scheint das Gerundium als Phänomen den Schülern bei beiden Vorgehensweisen wenig sprachliche Probleme zu bereiten. Nach der offensichtlichen Abneigung der induktiven Gruppe gegen ihre Vorgehensweise gibt auch hier keiner dieser Schüler an, das Phänomen auf die deduktive Weise potenziell schlechter zu verstehen. Dies heißt im Umkehrschluss aber auch, dass in dieser Lerngruppe keine Probanden auftauchen, die eine induktive Vorgehensweise als ideal ansehen. Die eine Hälfte der Schüler glaubt, das Gerundium bei einer potenziell deduktiven Einführung besser zu verstehen, die andere Hälfte glaubt, es genauso gut zu verstehen – ein im Vergleich zu den anderen Phänomene hoher Prozentsatz, aus dem man ableiten kann, dass es hier nicht um ein Verständnisproblem geht, sondern dass ein Teil der Schüler, auch wenn er das Phänomen auf beide Arten genauso gut versteht, das induktive Vorgehen als „lästigen“ Umweg ansieht.

Bei der deduktiven Gruppe wiederum sind die Probanden, die ein induktives Vorgehen klar bevorzugen, zu einem Prozentsatz von 4% vorhanden.<sup>426</sup> 48% glauben hingegen an ein schlechteres Verständnis auf induktive Art; weitere 48% gehen von einem genauso guten Verständnis aus. Dieser Prozentsatz ist im Gegensatz zu den anderen Phänomenen, bei denen eine deduktive Einführung gut funktioniert hat, relativ hoch.

*Regelformulierung*<sup>427</sup>

Grundsätzlich fällt der größte Anteil bei beiden Gruppen auf die Regelformulierung durch die Lehrkraft. Wie auch bei den anderen Phänomenen ist dabei der Anteil der deduktiven Gruppe (56%), welcher eine Regelformulierung durch die Lehrkraft wünscht, größer als der der induktiven Gruppe (46%); bezüglich der eigenen Regelformulierung tritt eher der umgekehrte Fall ein, wobei die Unterschiede hier minimal sind (13% induktiv, 12% deduktiv). Dass aber auch 42% der induktiven Gruppe und 32% der deduktiven beide Arten der Regelformulierung für genauso gut halten, hängt höchstwahrscheinlich damit zusammen, dass sich bei der

---

<sup>425</sup> Vgl. Abb. 36 im Anhang.

<sup>426</sup> Auch bei den anderen Phänomenen nahm diese „induktive Ausnahmegruppe“ einen Prozentsatz von ca. 5% ein.

<sup>427</sup> Vgl. Abb. 37 im Anhang.

Einfachheit des Verständnisses mehr Schüler zutrauen, auch eine eigene Regel zu formulieren.

Ebenso wie bei den anderen Phänomenen werden von den Schülern beider Gruppen an den Arbeitsblättern vor allem die Geschichte an sich, die Bilder, der Übersetzungstext und der Abwechslungsreichtum positiv hervorgehoben. Von der induktiven Gruppe werden keine Äußerungen gemacht, die sich in irgendeiner Form auf ein induktives Vorgehen beziehen. Dies ist jedoch bei der deduktiven Gruppe der Fall: Sie empfinden die Beispiele, die anschaulichen und verständlichen Erklärungen sowie die klar formulierten Regeln, die eindeutigen Aufgabenstellungen und die übersichtliche Tabelle als besonders positiv. Im umgekehrten Fall ist bei den negativen Aspekten zu den Arbeitsblättern nun ein ausführliches „Feedback“ von der induktiven Gruppe zu erwarten, die ja schon bei anderen Fragen deutlich ihren Unmut gezeigt hat. Allerdings tritt dies nicht in solch ausführlicher Form auf, wie es zu erwarten war. Eine Ursache könnte eine gewisse Lustlosigkeit sein, offene Fragen zu beantworten, die aus der zuvor genannten Frustration resultiert. Bei den Schülern, die sich dennoch äußern, wird vor allem moniert, dass einige Aufgabenstellungen zu offen und unklar, andere überflüssig gewesen seien und dass die Schüler keinen klaren Weg erkennen konnten, wohin die Arbeitsblätter sie führen sollten. Aus der Kritik beider Gruppen wird ersichtlich, dass sich die Schüler klare, prägnante Aufgabenstellungen wünschen und das Thema kompakt und nicht zu detailliert dargestellt sein soll, was generell bei einem deduktiven Vorgehen leichter zu erfüllen ist als bei einem induktiven.

Bei den Äußerungen zum Unterricht wird abermals das verständliche Erklären der Lehrkraft als besonders positiv hervorgehoben. Wiederum begrüßen die Schüler eine Abwechslung bei den Aufgabenstellungen sowie einen Wechsel zwischen den verschiedenen Sozialformen. Wie bedeutsam diese Aspekte für die Schüler sind, wird dadurch ersichtlich, dass sie stets von beiden Gruppen und bisher bei allen untersuchten Phänomenen aufgetreten sind. Das eigenständige Arbeiten wird von den Schülern hingegen eher zwiespältig gesehen: Einige Schüler empfinden es als positiv, sich eigenständig Dinge anzueignen, andere fühlen sich dadurch eher verunsichert und verwirrt. Kritisiert wird von der induktiven Gruppe allerdings mehrfach, dass dieses Vorgehen ihnen insgesamt zu lange gedauert habe. Insgesamt scheint der Tenor aller Lerngruppen, welche an der Untersuchung zum Gerundium teilgenommen haben, eine deutliche Favorisierung einer deduktiven Vorgehensweise zu sein: „Die Grammatik soll erst sehr gründlich erklärt werden, bevor die Schüler damit arbeiten. Ansonsten gibt es nur Verwirrung und falsches Einprägen“, merkt eine Schülerin an, welche nach dem deduktiven Prinzip vorgegangen ist.



### *Zusammenfassung*

Es ist festzustellen, dass die Einführung des Gerundiums bisher einen Sonderstatus bei den untersuchten Phänomenen einnimmt, weil sie – zumindest bei einem induktiven Vorgehen – den bisher vermuteten Gesetzmäßigkeiten nicht stringent folgt. Als Ursache dafür ist neben der geringen Datenlage bei dem induktiven Vorgehen auch eine nicht zu vernachlässigende Frustration von Schülern gegenüber dem LU im Allgemeinen anzuführen, welche zu einer Abneigung gegenüber einem induktiven Vorgehen führt.

Aus den Ergebnissen muss der Schluss gezogen werden, dass beide Gruppen unabhängig von dem relativ leichten Verständnis des Gerundiums einem induktiven Vorgehen kritisch gegenüberstehen, dass gegenüber einem deduktiven Vorgehen aber an keiner Stelle Kritik laut wird. Da jedoch zu wenige Fakten über die einzelnen Lerngruppen bekannt sind, lassen sich keine Rückschlüsse ziehen, warum diese Abneigung gegenüber einem induktiven Vorgehen besteht.

#### **3.1.6 Die Auswertung des Präsens Passivs**

Als erstes der Phänomene mit vorrangig morphologischem Charakter wird hier das Präsens Passiv besprochen. Die Reihenfolge der Auswertung ist dabei austauschbar, da auch unter den einzelnen Lehrbüchern diesbezüglich keine Einigkeit besteht: Für einige Schüler handelt es sich beim Präsens Passiv um die ersten neuen Konjugationsformen, die nach dem Präsens Aktiv auftreten<sup>428</sup>; anderen Schülern sind zu diesem Zeitpunkt schon recht viele Tempora wie das Imperfekt, Plusquamperfekt und Futur bekannt.<sup>429</sup>

Um herausfinden zu können, ob die morphologischen Phänomene bei einer induktiven oder deduktiven Einführung nicht doch anderen Gesetzmäßigkeiten gehorchen als die syntaktischen, wurden zunächst alle syntaktischen Phänomene untersucht, worauf an dieser Stelle die morphologischen folgen. Als Hypothese ist anzunehmen, dass bei morphologischen Erscheinungen den Schülern vor allem die induktive Erarbeitung etwas leichter fallen könnte als bei den syntaktischen Phänomenen. Bezüglich einer deduktiven Einführung werden hingegen kaum Unterschiede angenommen.

#### *Sicherer Umgang mit dem Phänomen*<sup>430</sup>

Die hohen Prozentsätze eines „sehr sicheren“ bzw. „recht sicheren“ Umgangs<sup>431</sup> mit dem Präsens Passiv weisen darauf hin, dass beide Arten der Einführung grundsätzlich funktionieren. Dabei fühlt sich die deduktive Gruppe (mit 93% „sehr sicher“ oder „recht

---

<sup>428</sup> Dies ist für Schüler der Fall, die mit dem Lehrbuch *Actio* arbeiten.

<sup>429</sup> Das Lehrbuch *prima* geht nach dieser Reihenfolge vor.

<sup>430</sup> Vgl. Abb. 38 im Anhang.

<sup>431</sup> Bei dem sicheren Umgang handelt es sich wie bei den anderen Phänomenen auch hier um das subjektive Empfinden der Schüler.

sicher“) etwas sicherer als die induktive Gruppe mit 78%. In beiden Gruppen sind es sogar etwas mehr als 10% der Schüler, die sich „sehr sicher“ im Umgang mit dem Präsens Passiv fühlen. Hingegen gibt es gar keine Schüler, welche „sehr unsicher“ angegeben haben. Die Äußerungen bezüglich der Qualität der Schwierigkeiten der Schüler sind wenig aufschlussreich: „Ich habe es generell nicht verstanden.“ Auf die Frage hin, wie ihre Schwierigkeiten während der Erarbeitung behoben werden konnten, werden erneut die Aspekte genannt, welche sich auch in den vorangegangenen Phänomenen als für die Schüler zentral erwiesen haben: die Erklärungen der Lehrkraft sowie das Besprechen im Plenum. Um die übrigen vorhandenen Schwierigkeiten zu beseitigen, scheinen die meisten Schüler nur etwas mehr Zeit und Übung zu benötigen. Interessant ist an dieser Stelle auch die Äußerung eines Schülers, der die Erarbeitungsform als Grund für seine Schwierigkeiten ansieht: „Meine Schwierigkeiten hätten behoben werden können, wenn wir die Regeln am Anfang und nicht am Ende durchgegangen wären.“

Im Vergleich zum AcI, der nach der Auswertung der Ergebnisse als ein Musterbeispiel für eine problemlose Einführung eines syntaktischen Phänomens nach beiden Vorgehensweisen angesehen werden kann, sind die Werte beim Präsens Passiv bei beiden Gruppen sogar noch etwas höher, was einen ersten Hinweis dafür darstellt, dass für die Schüler morphologische Phänomene in der Tat leichter zu erlernen sind als syntaktische.

#### *Übersetzung*<sup>432</sup>

89% der induktiven Gruppe und 93% der deduktiven Gruppe ist die Übersetzung „sehr leicht“ oder „relativ leicht“ gefallen, wobei nur etwas mehr als 10% „sehr leicht“ angegeben haben. Folglich ist anzunehmen, dass der Übersetzungstext auch nicht so leicht zu bewältigen war, dass sich ein Großteil der Schüler unterfordert gefühlt hat. Kein Schüler irgendeiner Gruppe hat die Übersetzung als „sehr schwierig“ empfunden.

#### *Regeln aufstellen bzw. verstehen*<sup>433</sup>

Es zeigt sich, dass es bei der deduktiven Gruppe prozentual gesehen überhaupt keinen Unterschied zwischen dem Verstehen der Regel und dem Behalten gibt. In beiden Fällen ist es ca. 30% „sehr leicht“ und ca. 70% „relativ leicht“ gefallen. Da die induktive Gruppe die Regel nicht nur reproduzieren, sondern auch aktiv produzieren muss, hatte sie – wie es zu erwarten war – bei dieser Aufgabe geringfügig mehr Probleme: 17% geben an, dass ihnen das Formulieren der Regel „relativ schwer“ gefallen ist. Vergleicht man die Ergebnisse mit denen des AcIs, so ist zwischen den deduktiven Gruppen kein Unterschied zu erkennen. Bei den induktiven Gruppen ist dagegen das Ergebnis beim AcI deutlich schlechter ausgefallen als

---

<sup>432</sup> Vgl. Abb. 39 im Anhang.

<sup>433</sup> Vgl. Abb. 40 im Anhang.

beim Präsens Passiv, was abermals ein Anzeichen dafür ist, dass morphologische Phänomene etwas einfacher induktiv eingeführt werden können als syntaktische.

#### *Motivation*<sup>434</sup>

Hinsichtlich der Motivation bewertet die induktive Gruppe die Einführung des Präsens Passiv signifikant besser (54% „sehr viel Spaß“ oder „recht viel Spaß“) als die deduktive (40% „sehr viel Spaß“ oder „recht viel Spaß“). Bisher ist kein einziges Phänomen aufgetreten, bei welchem sich eine induktive Einführung motivational gesehen günstiger auswirkt als eine deduktive. Dabei könnte man spekulieren, ob eine induktive Einführung eines morphologischen Phänomens vielleicht gerade genau den Schwierigkeitsgrad aufweist, bei welchem sich die Schüler zwar herausgefordert, aber nicht zu sehr verunsichert fühlen. Ferner gibt es keinen Schüler, welchem die Einführung „gar keinen Spaß“ gemacht hat. Hingegen ist bei beiden Vorgehensweisen der Anteil an „sehr viel Spaß“ (17% induktiv, 20% deduktiv) im Vergleich zu den anderen Phänomenen höher. Vor allem bei der deduktiven Gruppe wurden bisher kaum solche Extreme angenommen. Erklärungen hierfür sind an dieser Stelle kaum zu finden, außer dass sich möglicherweise generell die Einführung morphologischer Phänomene motivational gesehen positiver auswirkt als die syntaktischer. Zu berücksichtigen ist auch, dass die morphologischen Phänomene eher von jungen Schülern erlernt werden, die am Anfang ihrer Lateinkarriere vielleicht noch etwas leichter zu begeistern sind als zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt.<sup>435</sup>

#### *Grammatik auf die gleiche Weise*<sup>436</sup>

Befragt man die Schüler dazu, ob sie weitere Grammatik-Phänomene auf die gleiche Weise lernen wollen, so ist dies jeweils bei der Mehrheit der Schüler (induktiv 53%, deduktiv 63%) der Fall. Als zentrale Begründungen werden auch bei diesem Phänomen das sichere Verständnis sowie die Motivation genannt. Allerdings bleiben die Anteile deutlich hinter den Erwartungen zurück, da hier keine Spitzenwerte wie bei den anderen Fragen erreicht werden konnten.<sup>437</sup> Bei den 29% der induktiven Gruppe, welche die Grammatik beim nächsten Mal nicht auf die gleiche Weise lernen wollen, werden als Begründungen angegeben, das Vorgehen habe nichts gebracht und es sei eine gewisse Angst vorhanden gewesen, etwas Falsches zu lernen. Dabei handelt es sich demnach wirklich um Aspekte, die ein induktives Arbeiten betreffen. Anders verhält es sich mit den 25% der deduktiven Gruppe: Sie kritisieren nichts an der Vorgehensweise per se, sondern monieren, dass es langweilig gewesen sei und

---

<sup>434</sup> Vgl. Abb. 41 im Anhang.

<sup>435</sup> Welchen Einfluss das Alter der Schüler tatsächlich auf die Wahl der Vorgehensweise hat, wird in Teil II, Kap. 3.2.1 untersucht.

<sup>436</sup> Vgl. Abb. 42 im Anhang.

<sup>437</sup> Im Vergleich dazu wollen beim AcI sowohl bei der induktiven Gruppe als auch bei der deduktiven 96% der Schüler die Grammatik beim nächsten Mal auf die gleiche Weise lernen.

zu viele Arbeitsblätter verteilt worden seien. Insgesamt ist der Anteil derer, die sich erneut für eine solche Art der Grammatikeinführung entscheiden, bei der deduktiven Gruppe etwas höher als bei der induktiven, was bisher bei allen Phänomenen der Fall gewesen ist.<sup>438</sup> Die Anteile der Schüler, für die die Vorgehensweise bei einer erneuten Grammatikeinführung unerheblich ist, sind mit 18% (induktiv) und 13% (deduktiv) relativ gering. Es entspricht aber den Erwartungen, dass der induktive Anteil etwas größer ist, da die Schüler nach einer induktiven Einführung meist weniger auf die eine oder andere Vorgehensweise fixiert sind.

#### *Grammatik lieber anders*<sup>439</sup>

Unterstützt wird diese Aussage auch dadurch, dass ein größerer Anteil der induktiven Gruppe mit 29% die Grammatik lieber auf deduktive Weise hätte erarbeiten wollen als im umgekehrten Fall mit 19%. Erneut geben die Schüler als Grund dafür an, dass sie nicht „im Dunkeln tappen“ wollen, sondern eine ungefähre Ahnung haben wollen, worum es gehe. Trotzdem ist der Anteil von 19% verhältnismäßig groß; es besteht bei der deduktiven Gruppe demnach etwas mehr Offenheit gegenüber einem induktiven Verfahren, als es bei den syntaktischen Phänomenen der Fall gewesen ist.<sup>440</sup> Die Begründung, die am häufigsten genannt wird, ist, dass sich die Schüler von einer induktiven Vorgehensweise mehr Spaß und Freude an der Arbeit erhoffen. Die relativ hohen Prozentsätze, für welche die Art der Grammatikerarbeitung gleichgültig ist (35% induktiv, 50% deduktiv), sprechen sogar für eine generelle Offenheit beider Gruppen gegenüber beiden Vorgehensweisen. Beim AcI hingegen wollen beide Gruppen deutlich entschiedener bei ihren jeweiligen Vorgehensweisen bleiben. Es stellt sich aber folglich die Frage, ob man es generell verallgemeinern kann, dass es den Schülern bei morphologischen Phänomenen weniger auf die Art der Vorgehensweise ankommt als bei syntaktischen. Dieses ist für die folgenden Phänomene weiter zu untersuchen.

#### *Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen?*<sup>441</sup>

Bei beiden Gruppen glaubt ungefähr die Hälfte der Schüler (50% induktiv, 56% deduktiv), dass sie die Grammatik bei der jeweils anderen Art der Vorgehensweise genauso gut verstanden hätten. Im Vergleich zum AcI zeigt sich hier ein anderes Ergebnis, denn beim AcI glaubten erheblich weniger Schüler der deduktiven Gruppe an ein gleich gutes Verständnis. Erneut könnte man auf eine deutlichere Offenheit gegenüber einem induktiven Vorgehen schließen: Bei morphologischen Phänomenen scheint der Großteil der Schüler zu glauben, dass ein induktives Vorgehen genauso gut funktioniere. Dennoch darf nicht außer Acht

<sup>438</sup> Mit Ausnahme des AcIs; dort waren beide Anteile gleich.

<sup>439</sup> Vgl. Abb. 43 im Anhang.

<sup>440</sup> Im Vergleich dazu waren es beim AcI nur 11%.

<sup>441</sup> Vgl. Abb. 44 im Anhang.

gelassen werden, dass 31% der induktiven Gruppe glauben, dass sie das Präsens Passiv auf deduktive Weise besser verstanden hätten. Bei der deduktiven Gruppe glauben hingegen nur 6% an ein besseres Verständnis bei einer induktiven Vorgehensweise, was den typischen Anteil derer darstellt, die zuvor als „induktive Ausnahmegruppe“ bezeichnet wurden.

#### *Regelformulierung*<sup>442</sup>

Nach einer induktiven Einführung entscheidet sich ein deutlich größerer Prozentsatz für eine eigene Regelformulierung (25%). Nach einer deduktiven Einführung entscheidet sich dagegen kein einziger Schüler aktiv für eine eigene Regelformulierung, was erneut die These unterstützt, dass sich die Schüler nach einer induktiven Einführung diesbezüglich deutlich mehr zutrauen. Im Unterschied zu den syntaktischen Phänomenen entscheiden sich bei diesem morphologischen Phänomen auffallend mehr Schüler für die Antwortmöglichkeit „genauso gut“.<sup>443</sup>

Ganz im Einklang mit den anderen Ergebnissen nennen die Schüler auch hier dieselben Aspekte, die ihnen an den Arbeitsblättern bzw. am Unterricht selbst positiv aufgefallen sind: Dazu zählen der Abwechslungsreichtum der Aufgaben – wobei im Gegensatz zu anderen Phänomenen hier besonders die kreativen Interpretationsaufgaben genannt worden sind –, die Bilder, der einfache, nicht allzu lange Übersetzungstext sowie der Wechsel zwischen den verschiedenen Sozialformen. Obwohl bei der deduktiven Gruppe zusätzlich die schriftlichen und mündlichen Erklärungen als positiv hervorgehoben worden sind, sind insgesamt deutlich weniger Äußerungen von der deduktiven Gruppe vorzufinden als von der induktiven.

#### *Zusammenfassung*

Nach der Auswertung dieses ersten morphologischen Phänomens, das den Schülern ähnlich wie das Futur und das Plusquamperfekt zu einem relativ frühen Zeitpunkt ihrer Lateinkarriere begegnet, bedarf es bei der Zusammenfassung des besonderen Balanceaktes, die vorhandenen Unterschiede zwischen den syntaktischen Phänomenen einerseits und dem morphologischen Phänomen andererseits – wenn man einmal von dem fast lexikalischen und morphologischen Charakter des Gerundiums absieht –, zu erkennen, sie aber doch nicht vorschnell über ein angemessenes Maß hinaus zu interpretieren.

Die Vermutung bestand zunächst darin, dass bei einem deduktiven Vorgehen kaum ein Unterschied zwischen den syntaktischen und morphologischen Phänomenen zu erkennen ist, dass das induktive Vorgehen aber bei einem morphologischen Phänomen von den Schülern etwas positiver empfunden wird, als es bei den syntaktischen der Fall war.

---

<sup>442</sup> Vgl. Abb. 45 im Anhang.

<sup>443</sup> Auch beim Gerundium gab es schon eine Tendenz in diese Richtung.

Im Großen und Ganzen werden diese Vermutungen durch die Auswertung des ersten morphologischen Phänomens bestätigt. An welchen Stellen Unterschiede aufgetreten sind und von welchem Ausmaß diese sind, soll kurz anhand der einzelnen Fragen beschrieben werden. Die Angaben zu einem sicheren Umgang mit dem Phänomen können – wie zuvor erwähnt – grundsätzlich als Indikator für das Funktionieren eines Verfahrens gesehen werden. Da dies beim Präsens Passiv bei beiden Gruppen sogar durch höhere Prozentsätze gegeben ist, als es beim AcI der Fall gewesen ist, kann man von einer besonders erfolgreichen Einführung des Präsens Passiv nach beiden Verfahrensweisen ausgehen. Gestützt wird diese Annahme durch die sichere Bewältigung der Übersetzung durch beide Gruppen sowie das problemlose Aufstellen bzw. Verstehen und Behalten einer Regel zum Präsens Passiv.

Bei den Ergebnissen zum Aufstellen der Regel wird ferner der erste gravierende Unterschied zwischen den vorangegangenen und dem jetzigen Phänomen ersichtlich: Der induktiven Gruppe fällt das Aufstellen der Regel zum Präsens Passiv erheblich leichter als zu allen anderen syntaktischen Phänomenen. Davon wahrscheinlich nicht ganz unabhängig zu sehen ist, dass die Schüler zum ersten Mal mehr Motivation aus einer induktiven Einführung ziehen als aus einer deduktiven. Sollte sich dies durch alle morphologischen Phänomene hinweg durchziehen, wäre dies ein relevantes Untersuchungsergebnis.

Die Mehrheit jeder Gruppe möchte die Grammatik das nächste Mal wieder auf die gleiche Weise lernen; dennoch sind die Ergebnisse bei beiden Gruppen deutlich hinter den Erwartungen zurückgeblieben. Bei beiden Gruppen gibt ein relativ hoher Anteil an, für ihn sei die Art der Vorgehensweise unerheblich. Zu untersuchen ist, ob sich diese Gleichgültigkeit auch bei den anderen morphologischen Phänomenen durchzieht, woraus man tatsächlich schließen könnte, dass die Art der Vorgehensweise bei morphologischen Phänomenen unbedeutender ist als bei syntaktischen.

Bei den Aspekten, die bei einer Grammatikeinführung für Schüler anscheinend von größerer Bedeutung sind, handelt es sich zum einen um ein gesichertes Verständnis und zum anderen um Freude an der Erarbeitung. Bezüglich des Verständnisses ist es beim Präsens Passiv der Fall, dass mehr als die Hälfte der Schüler beider Gruppen jeweils an ein genauso gutes Verständnis bei beiden Vorgehensweisen glaubt. Vor allem die Offenheit der deduktiven Gruppe gegenüber einem induktiven Vorgehen war bisher bei keinem der syntaktischen Phänomene vorhanden. Bezüglich der Regelformulierung passen die Daten zu den bisherigen Beobachtungen.

Befragt man die Schüler zu den Arbeitsblättern und zum Unterricht an sich, so sind keinerlei Unterschiede zu den vorangegangenen Phänomenen zu erkennen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass wie erwartet bei einem induktiven Vorgehen Unterschiede zwischen einem morphologischen und den syntaktischen Phänomenen dahingehend aufgetreten sind, dass das induktive Vorgehen den Schülern bei einem morphologischen Phänomen etwas leichter fällt und ihnen mehr Freude bereitet. Ob es sich dabei um Zufälle oder Gesetzmäßigkeiten handelt, muss im Folgenden geklärt werden.

### **3.1.7 Die Auswertung des Plusquamperfekts**

Beim Plusquamperfekt handelt es sich um ein wenig komplexes morphologisches Phänomen. Daher ist eine problemlose Einführung auf induktive und deduktive Weise zu erwarten, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass an dieser Stelle nur das Plusquamperfekt Aktiv eingeführt wurde.

#### *Sicherer Umgang mit dem Phänomen*<sup>444</sup>

Fühlen sich bei der induktiven Gruppe 70% der Schüler „sehr sicher“ oder „recht sicher“ im Umgang, so sind dies bei der deduktiven Gruppe sogar 100%. Im Vergleich fühlen sich demzufolge – wie es auch bei allen Phänomenen bisher der Fall war – die Schüler nach einer deduktiven Einführung sicherer im Umgang als nach einer induktiven. Die Schwierigkeiten, die dabei von der induktiven Gruppe genannt werden, weisen erneut auf die Bedeutung des Vorwissens hin: „Ich wusste nicht genau, was mit Wortstamm und Tempuskennzeichen gemeint ist“, „Ich hatte Probleme, das Plusquamperfekt im Deutschen zu bilden“, sind einige der genannten Schwierigkeiten. Auf die Frage hin, wie ihre Schwierigkeiten entweder behoben wurden oder behoben werden können, werden auch hier die Erklärungen der Lehrkraft sowie der Vergleich im Plenum als besonders hilfreich genannt.

Auffällig bei den Ergebnissen ist der äußerst hohe Anteil von 54% der deduktiven Gruppe, der sich im Umgang mit dem Plusquamperfekt sogar „sehr sicher“ fühlt. Bei den zuvor untersuchten Phänomenen lag dieser Anteil höchstens knapp über der 10%-Marke. Neben einer möglichen Erklärung, dass es sich hierbei um besonders leistungsstarke oder selbstbewusste Lerngruppen handelt, wäre es auch möglich, dass das Phänomen Plusquamperfekt einfach für die Schüler von einem sehr leichten Verständnis geprägt ist. Auf diese Annahme weist hin, dass auch bei der induktiven Gruppe der Anteil an „sehr sicher“ mit 35% äußerst hoch ist.<sup>445</sup>

Bezüglich des „sehr sicheren“ oder „recht sicheren Umgangs“ mit einem Phänomen lassen sich insbesondere bei der deduktiven Gruppe unter der Berücksichtigung aller Phänomene

---

<sup>444</sup> Vgl. Abb. 46 im Anhang.

<sup>445</sup> Bei der Angabe zu „sehr sicher“ lässt sich bei der induktiven Gruppe sehr gut eine Entwicklung von den syntaktischen zu den morphologischen Phänomenen erkennen: Bei allen rein syntaktischen Phänomenen wird ein Anteil von ca. 5% eingenommen; bei dem semi-morphologischen Gerundium und dem für ein morphologisches Phänomen nicht ganz einfachen Präsens Passiv liegen die Anteile bei 21% bzw. 17%, beim Plusquamperfekt wie erwähnt nun bei 35%.

klare Entwicklungsstufen erkennen: Bei allen rein syntaktischen Phänomenen fühlen sich die Schüler erheblich unsicherer im Umgang mit dem Phänomen; bei dem semi-morphologischen Phänomen des Gerundiums fühlen sich die Schüler etwas sicherer im Umgang mit dem Phänomen; bei dem morphologischen Phänomen des Präsens Passiv, das beim genauen Betrachten natürlich auch syntaktische Elemente enthält, sind die Werte zum sicheren Umgang noch etwas besser. Bei dem rein morphologischen Element des Plusquamperfekts fühlen sich die Schüler mit Abstand am sichersten.

Insgesamt ist festzuhalten, dass aufgrund der guten Werte zum sicheren Umgang beide Vorgehensweisen beim Plusquamperfekt erfolgreich durchgeführt werden können.

#### *Übersetzung*<sup>446</sup>

Der Schwierigkeitsgrad der Übersetzung erweist sich für die meisten Schüler beider Gruppen als „relativ leicht“; bei der induktiven Gruppe ist die Übersetzung einem Anteil von 12% „relativ schwer“ gefallen, bei der deduktiven Gruppe einem Anteil von 7%, woraus zu erkennen ist, dass die induktive Gruppe geringfügig mehr Probleme mit dem Text hatte als die deduktive. Dass sich dies so verhält, entspricht den Erwartungen. Trotzdem sind die prozentualen Unterschiede so gering und insbesondere auch nicht bei allen Phänomenen vorhanden, weshalb man insgesamt nicht eindeutig zu dem Schluss kommen kann, dass die induktive Gruppe stets mehr Probleme mit dem Übersetzungstext hat als die deduktive. Da die Anteile von „sehr leicht“ mit 24% (induktiv) und 14% (deduktiv) von ähnlicher Größe wie bei den anderen Phänomenen sind, besteht kein Grund zur Annahme, dass Aspekte wie die Motivation oder Ähnliches durch eine potenzielle Unterforderung beeinflusst werden.

#### *Regeln aufstellen bzw. verstehen*

Die Schüler wurden zunächst allgemein nach dem Tempuskennzeichen des Plusquamperfekts gefragt. Anhand einer weiteren Aufgabe sollten sie die Regel konkretisieren und Beispiele zu verschiedenen Deklinationen bilden. Da zu dem induktiven Erarbeiten einer Regel wohl beide Aspekte gehören, den Schülern die erste Aufgabe aber erheblich leichter gefallen ist als die zweite, sollen deshalb die gemittelten Ergebnisse den Werten der deduktiven Gruppe gegenübergestellt werden.

Bei der deduktiven Gruppe gibt es keinen Schüler, dem die Regel zum Plusquamperfekt irgendeine Art von Schwierigkeiten bereitet hat.<sup>447</sup> Einem Anteil von 43% ist diese Aufgabe sogar „sehr leicht“ gefallen. Damit schneidet das Plusquamperfekt bei der deduktiven Gruppe noch etwas besser ab als der AcI oder das Präsens Passiv. Bei der induktiven Gruppe haben im Durchschnitt etwas weniger als 20% der Schüler Schwierigkeiten mit dem Aufstellen einer

---

<sup>446</sup> Vgl. Abb. 47 im Anhang.

<sup>447</sup> Vgl. Abb. 48 im Anhang.



Regel. Da diese Werte erheblich geringer sind als beim AcI, etwas geringer sind als bei dem semi-morphologischen Gerundium und absolut vergleichbar mit dem Präsens Passiv, kann bisher ohne Zweifel bestätigt werden, dass es Schülern leichter fällt, eine Regel für morphologische Phänomene zu formulieren als für syntaktische.

#### *Motivation<sup>448</sup>*

Das induktive Vorgehen zum Plusquamperfekt ist (mit 67% „sehr viel“ oder „recht viel Spaß“) für die Schüler erheblich motivierender als das deduktive (mit 35% „sehr viel“ oder „recht viel Spaß“). Dass die Schüler bei einem induktiven Vorgehen mehr Freude empfinden als bei einem deduktiven, war bisher nur beim Präsens Passiv der Fall. Dies untermauert die Vermutung, dass ein induktives Vorgehen nur bei morphologischen Phänomenen für die Schüler motivierender ist als ein deduktives. Denn bei allen fünf untersuchten syntaktischen Phänomenen trat der umgekehrte Fall ein. Das induktive Vorgehen scheint den Schülern beim Plusquamperfekt (67%) sogar noch etwas mehr Freude zu bereiten als beim Präsens Passiv (56%), was eventuell mit den durchaus vorhandenen syntaktischen Zügen des Präsens Passivs zusammenhängen könnte. Ähnlich wie beim Präsens Passiv werden auch beim Plusquamperfekt die positiven Extreme von „sehr viel Spaß“ zu einem hohen Anteil von ca. 20% von beiden Gruppen angenommen; bei allen syntaktischen Phänomenen betraf dies meistens nur einen oder zwei Schüler.

Abgesehen von der induktiven Gruppe empfindet bei den morphologischen Phänomenen auch ein größerer Teil der deduktiven Gruppe „sehr viel Spaß“, obwohl der Anteil der positiven Bewertung insgesamt geringer ist als bei der induktiven Gruppe, aber vor allen Dingen auch deutlich geringer ist als bei den meisten syntaktischen Phänomenen.

#### *Grammatik auf die gleiche Weise*

Bei beiden Gruppen spricht sich eine deutliche Mehrheit dafür aus, weitere Grammatik-Phänomene auf die gleiche Weise zu erarbeiten: Bei der induktiven Gruppe handelt es sich um 94%, bei der deduktiven um 57%. Dabei ist nicht zu übersehen, dass sich gerade bei der induktiven Gruppe ein besonders hoher Anteil dafür entschieden hat. Als Begründungen dafür werden einerseits das bessere Einprägen und Verständnis genannt, andererseits aber auch motivationale Aspekte sowie das eigenständige Überlegen und Entdecken. Es stellt sich demzufolge die Frage, warum sich solch ein hoher Anteil von 43% der deduktiven Gruppe gegen eine erneute deduktive Einführung ausspricht. Fasst man Begründungen zusammen, welche die Schüler diesbezüglich anführen, so scheint eine Unterforderung nicht die Ursache für diese Entscheidung zu sein; vielmehr werden das eigenständige Arbeiten, die zu große

---

<sup>448</sup> Vgl. Abb. 49 im Anhang.

Menge an Arbeitsblättern oder auch die Länge des Übersetzungstextes kritisiert. Auch dass die Schüler es gewohnt seien, die Grammatik anders zu lernen, wird von zwei Schülerinnen als Begründung genannt. Dass eine Veränderung erst einmal Unmut und Kritik hervorrufen kann, steht aber dem entgegen, dass es in den Lernprotokollen auch nicht selten begrüßt worden ist, dass es „mal etwas Anderes gewesen sei als immer nur Texte im Buch zu übersetzen“. Da diese Argumentation häufiger aufgetreten ist als die erstgenannte, könnte man folgern, dass Abwechslung für Schüler eine größere Bedeutung hat als die Gewohnheit; gesichert ist diese Aussage aber keinesfalls. Insgesamt zeigt sich bei den Begründungen, dass an keiner Stelle irgendein Aspekt kritisiert wird, der auf eine deduktive Vorgehensweise zurückzuführen ist. Die Ergebnisse lassen sich vielmehr dahingehend interpretieren, dass das induktive Vorgehen beim Plusquamperfekt auffallend gut funktioniert hat. Denn im Vergleich zum Präsens Passiv sind die Werte der deduktiven Gruppe beim Plusquamperfekt nur geringfügig schlechter.

*Grammatik lieber anders*<sup>449</sup>

Ob sie die Grammatik lieber anhand der jeweils anderen Verfahrensweise erarbeitet hätten, beantwortet ein relativ großer Anteil beider Gruppen mit „egal“ (38% induktiv, 33% deduktiv). Beide Arten seien gut; es sei von Vorteil, die Grammatik einmal auf die eine, einmal auf die andere Weise zu lernen. Verwunderlich ist, dass gerade bei der induktiven Gruppe dieser Anteil nicht geringer ausfällt, da ja aus den vorangegangenen Ergebnissen ersichtlich geworden ist, wie erfolgreich das induktive Vorgehen bei der Einführung des Plusquamperfekts gewesen ist. Dabei könnte auch hier ähnlich wie beim Präsens Passiv in die Richtung argumentiert werden, dass die Art der Vorgehensweise für Schüler bei den morphologischen Phänomenen von geringerer Bedeutung ist als bei syntaktischen Phänomenen. Nicht ganz schlüssig dabei ist, warum auch 33% der deduktiven Gruppe die Grammatik lieber auf induktive Weise erarbeitet hätten. Denn dieser hohe Anteil kann keineswegs auf die „induktiven Ausnahmegruppe“ zurückgeführt werden. Da aber dieser Anteil mit 19% auch beim Präsens Passiv deutlich höher war als die gewöhnlichen 5%, könnte es vielleicht der Fall sein, dass einige Schüler gerade bei der deduktiven Einführung eines morphologischen Phänomens eine gewisse Herausforderung vermissen und sich aus diesem Grund für eine Tätigkeit als „Sprachdetektiv“ bei einem induktiven Vorgehen entscheiden. Dies wird auch durch die Begründungen ersichtlich: Die Schüler geben an, dass sie ein eigenständiges Herausfinden begrüßen und sich dadurch eine größere Spannung erhoffen. Stellt man die Werte der deduktiven Gruppe denen des AcIs gegenüber, so zeigt

---

<sup>449</sup> Vgl. Abb. 50 im Anhang.

sich beim AcI eine viel stärkere Fixierung auf das deduktive Vorgehen: Knapp 60% hätten die Grammatik auf keinen Fall auf andere Weise erarbeiten wollen. Bei den induktiven Gruppen ist diese Fixierung auf eine bestimmte Vorgehensweise bisher weder bei den syntaktischen Phänomenen noch bei den morphologischen aufgetreten.

*Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen?*<sup>450</sup>

Unterstützt wird die Annahme der relativ geringen Bedeutung der Vorgehensweise bei morphologischen Phänomenen auch dadurch, dass bei beiden Gruppen die Mehrheit glaubt, die Einführung des Plusquamperfekts auf beide Arten gleich gut zu verstehen, wobei der Anteil bei der induktiven Gruppe mit 53% um einiges geringer ist als mit 79% bei der deduktiven.<sup>451</sup> Des Weiteren ist es schwierig zu erklären, warum 47% der induktiven Gruppe an ein potenziell besseres Verständnis bei einem deduktiven Vorgehen glauben, sich aber gleichzeitig 94% dieser Gruppe dafür entscheiden, die Grammatik das nächste Mal wieder auf induktive Weise zu erarbeiten. Denn bisher war das sichere Verständnis stets eines der bedeutendsten Entscheidungskriterien für die Schüler. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Schüler, auch wenn sie zu Beginn einer induktiven Einführung eines morphologischen Phänomens noch nicht alles verstehen, sich nicht so sehr verunsichert fühlen wie bei einem syntaktischen Phänomen, da sie möglicherweise glauben, das morphologische Phänomen am Ende der Einheit in jedem Falle zu verstehen und keinen Nachteil durch dieses relativ späte Verständnis zu haben. Eine weitere Auffälligkeit der Ergebnisse zu dieser Frage besteht darin, dass bei der deduktiven Gruppe die gewöhnlichen 5%, die an ein besseres Verständnis bei einer induktiven Einführung glauben, nicht auftreten. Diese waren bisher bei allen syntaktischen Phänomenen wie auch beim Präsens Passiv vorzufinden.

*Regelformulierung*<sup>452</sup>

Den Erwartungen entsprechend folgen auch hier die Ergebnisse den bisherigen Beobachtungen: Nach einer induktiven Einführung (44%) sind die Schüler offener gegenüber einer eigenen Regelformulierung als nach einer deduktiven (7%). Ferner halten bei der deduktiven Gruppe 50% eine eigene Regelformulierung für „genauso gut“ wie eine durch die Lehrkraft, bei der induktiven Gruppe sind es sogar 57%. Diese Anteile sind in beiden Fällen erheblich höher als beim AcI, was erneut darauf schließen lässt, dass den Schülern eine Regelformulierung bei morphologischen Phänomenen einfacher fällt. Zu erwähnen ist an dieser Stelle auch der erstaunlich geringe Anteil von 6% der induktiven Gruppe, der eine Regelformulierung lieber durch die Lehrkraft wünscht. Auch dass bei der deduktiven Gruppe

---

<sup>450</sup> Vgl. Abb. 51 im Anhang.

<sup>451</sup> Beim AcI hingegen glauben nur 24% an ein genauso gutes Verständnis bei einer potenziellen induktiven Einführung.

<sup>452</sup> Vgl. Abb. 52 im Anhang.

bezüglich einer Regelformulierung mehr Schüler „genauso gut“ angeben als „lieber vom Lehrer“, erweist sich als Novum und unterstützt zudem die oben formulierte These.

Bei der Analyse bezüglich der Offenheit der Schüler gegenüber ihrer eigenen Regelformulierung muss man sich allerdings generell fragen, wie bedeutsam es überhaupt ist, diese Offenheit zu erzielen. Denn bisher ist zu keinem Zeitpunkt ersichtlich geworden, dass eine eigene Regelformulierung ein vertieftes Verständnis oder andere angenommene positive Aspekte bewirkt. Aus diesem Grund soll zwar das Faktum dargestellt werden, dass die Schüler nach einer induktiven Einführung offener gegenüber einer eigenen Regelformulierung sind. Dass eine möglichst große Offenheit aber das Ziel sein soll, davon muss Abstand genommen werden.

Die positiven Äußerungen bezüglich der Arbeitsblätter und des Unterrichts selbst unterscheiden sich auch beim Plusquamperfekt nicht von denen zu den anderen Phänomenen: Wieder werden die abwechslungsreichen Aufgabenstellungen, der Wechsel der Sozialformen, die Bilder, der angemessene Schwierigkeitsgrad und die Länge des Übersetzungstextes als positiv hervorgehoben. Kritisiert wird auch hier die zu große Anzahl an Arbeitsblättern. „Ich fand es nicht so gut, dass man keine Einführung bekommen hat, was man hier lernt oder wie es übersetzt wird“, moniert eine Schülerin. Des Weiteren beklagt sich ein Schüler, dass seine Lehrerin ihm zu wenig erklärt und geholfen habe. Die Schüler dieser Lerngruppe sind nicht prinzipiell gegen ein induktives Vorgehen; im Gegenteil: Sie wollen die Grammatik gern entdecken. Dennoch zeigt sich hier erneut, dass ein gewisser Lenkungsgrad von Seiten einer Lehrkraft die Kritikpunkte einiger Schüler ausräumen könnte.

### *Zusammenfassung*

Insgesamt sollten durch das Plusquamperfekt, welches das zweite morphologische Phänomen in der Reihe darstellt, die ersten Vermutungen bezüglich der Unterschiede zwischen den syntaktischen Phänomenen bestätigt oder widerlegt werden. Um es von vornherein vorwegzunehmen: Nicht alle Annahmen konnten bestätigt werden, einige konnten weiter bekräftigt werden, einige andere bleiben weiterhin offen.

Der sichere Umgang mit dem Plusquamperfekt zeigt, dass beide Vorgehensweisen grundsätzlich funktioniert haben, wobei sich bisher keine Lerngruppe so sicher war im Umgang mit einem Phänomen wie die deduktive Gruppe in diesem Fall. Dazu im Einklang steht, dass bei den deduktiven Gruppen die Prozentsätze bezüglich eines sicheren Umgangs von rein syntaktischen Phänomenen über syntaktische Phänomene mit einem gewissen morphologischen Charakter über morphologische Phänomene mit einem gewissen syntaktischen Charakter bis zu rein morphologischen Phänomenen stetig anwachsen. Es

konnte weiterhin bestätigt werden, dass der Anteil der Schüler, die sich „sehr sicher“ im Umgang mit einem Phänomen fühlen, bei beiden Vorgehensweisen bei morphologischen Phänomenen deutlich höher ist als bei syntaktischen. Schwierigkeiten, welche beim Plusquamperfekt aufgetreten sind, lassen sich größtenteils durch eine sichere Aktivierung des Vorwissens beheben. Des Weiteren wird wie bei den anderen Phänomenen auch hier das Plenumsgespräch und die Erklärungen der Lehrkraft als hilfreich hervorgehoben.

Durch das Plusquamperfekt kann weiter bestätigt werden, dass den Schülern das Formulieren einer Regel bei morphologischen Phänomenen leichter fällt als bei syntaktischen.

Als weitere wichtige Annahme konnte bekräftigt werden, dass für die Schüler das induktive Verfahren bei morphologischen Phänomenen motivierender ist als das deduktive, dass es bei syntaktischen Phänomenen allerdings stets der gegenteilige Fall gewesen ist. Dabei scheint den Prozensätzen nach zu urteilen die Einführung des Plusquamperfekts für die Schüler noch etwas motivierender zu sein als das Präsens Passiv, das von der Struktur her auch als etwas komplexer einzustufen ist. Die Anteile zu „sehr viel Spaß“ sind mit ca. 20% bei beiden Gruppen bei den morphologischen Phänomenen erheblich höher als bei allen anderen syntaktischen Phänomenen.

Insgesamt wollen 94% der induktiven Gruppe und 57% der deduktiven Gruppe die Grammatik das nächste Mal anhand des gleichen Verfahrens erarbeiten. Dabei ist der Anteil der induktiven Gruppe beim Plusquamperfekt merklich höher als beim Präsens Passiv, der Anteil der deduktiven Gruppe erheblich geringer als beim AcI. Zu erwähnen ist aber, dass von der deduktiven Gruppe diesbezüglich nicht das deduktive Vorgehen an sich als Grund für die Entscheidung angegeben wird. Möglicherweise handelt es sich hier doch eher um eine zu geringe Herausforderung bei der deduktiven Erarbeitung morphologischer Phänomene.

Ferner kann die These bekräftigt werden, dass die Schüler bei den morphologischen Phänomenen nicht zu sehr auf eine bestimmte Vorgehensweise fixiert sind: Denn bei beiden Vorgehensweisen geben mehr als ein Drittel an, dass ihnen die Art der Vorgehensweise gleichgültig sei. Ein Drittel der deduktiven Gruppe hätte die Grammatik sogar lieber auf induktive Weise arbeitet, wodurch die Annahme, dass die Schüler zu wenig gefordert wurden, gestützt wird. Bei den syntaktischen Phänomenen schienen hingegen gerade die deduktiven Gruppen sehr von ihrer Vorgehensweise überzeugt zu sein. Bei den morphologischen Phänomenen zeigt sich dies an keiner Stelle; eher könnte man meinen, dass die Schüler etwas mehr Begeisterung für eine induktive Vorgehensweise aufbringen können.

Obwohl es den Schülern nach ihren eigenen Angaben vor allem auf motivationale Aspekte und ein sicheres Verständnis ankommt, geben paradoxerweise 47% der induktiven Gruppe an,

an ein besseres Verständnis bei einer potenziellen deduktiven Einführung zu glauben; gleichzeitig würden sich aber 96% dieser Gruppe für eine erneute induktive Einführung entscheiden. Offensichtlich scheinen sie es bei den morphologischen Phänomenen nicht als Nachteil zu empfinden, wenn sie bei einer ersten Einführung noch nicht zu einem gefestigten Verständnis gelangen.

Dass sich jedoch die Mehrheit beider Gruppen (53% induktiv, 79% deduktiv) für ein genauso gutes Verständnis bei beiden Verfahren ausspricht, weist noch einmal darauf hin, dass die Art des Verfahrens bei den morphologischen Phänomenen von nicht allzu großer Bedeutung zu sein scheint.

Die Regelformulierung folgt den bisherigen Beobachtungen. Der Anteil derer, die eine eigene Regelformulierung für genauso gut erachten wie jene durch die Lehrkraft, ist beim Plusquamperfekt bei beiden Gruppen höher als beim AcI, woraus man schließen kann, dass den Schülern die Regelformulierung bezüglich morphologischer Phänomene einfacher fällt als bezüglich syntaktischer.

### **3.1.8 Die Auswertung des Futurs**

Das Futur stellt das dritte und letzte untersuchte morphologische Phänomen in dieser Reihe dar. Der Zeitpunkt der Einführung befindet sich meist im selben Lernjahr kurz hinter dem Plusquamperfekt. Anders als das Präsens Passiv ist das Futur genauso wie das Plusquamperfekt ein rein morphologisches Phänomen.<sup>453</sup> Dennoch muss beim Futur die folgende Besonderheit berücksichtigt werden, dass für die verschiedenen Konjugationen zwei unterschiedliche Arten der Bildung vorhanden sind, wodurch eine größere Formengrundlage bei einem induktiven Vorgehen benötigt wird, als es zum Beispiel beim Plusquamperfekt der Fall war. Erschwerend kommt hinzu, dass die jeweiligen Arten der Bildung zusätzlich noch unterschiedliche Morpheme in den verschiedenen Personen aufweisen, wodurch vor allem bei einer induktiven Einführung eine gewisse Verwirrung bei den Schülern entstehen könnte.

Da es bei Schülern häufig bei der Rekodierung zu Verwechslungen mit dem Passiv kommt, ist es nicht unerheblich, in welcher Reihenfolge die beiden Phänomene eingeführt werden. Bei den teilnehmenden Gruppen ist es jeweils der Fall gewesen, dass das Präsens Passiv zum Zeitpunkt der Einführung des Futurs noch nicht bekannt war. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass die genannten Probleme bei der Rekodierung hier eine geringere Rolle spielen. Erheblich mehr Probleme treten meines Erachtens bei der Rekodierung des Präsens Passiv auf, sofern dieses vor dem Futur eingeführt wird.

---

<sup>453</sup> Erwähnenswert sei hier noch, dass das Futur von seiner Relevanz her für den Lateinunterricht im Gegensatz zu den anderen betrachteten morphologischen Phänomenen als weniger bedeutsam einzuschätzen ist.

### *Sicherer Umgang mit dem Phänomen*<sup>454</sup>

Bei der induktiven Gruppe fühlen sich 93% der Schüler „sehr sicher“ oder „recht sicher“ im Umgang mit dem Futur; bei der deduktiven Gruppe handelt es sich sogar um 95%. Diese sehr hohen Anteile zeigen, dass beide Verfahren grundsätzlich funktioniert haben. Im induktiven Fall handelt es sich beim Futur sogar um das Phänomen, bei dem am wenigsten Schüler „nicht so sicher“ angegeben haben, so dass es scheint, dass die Besonderheiten bei der Bildung des Futurs keinerlei Auswirkungen auf die Ergebnisse haben. Zu beachten ist aber, dass die Anteile von „sehr sicher“ bei der induktiven Gruppe deutlich geringer sind als bei den anderen beiden morphologischen Phänomenen. Das deduktive Vorgehen reiht sich in den Prozentsätzen zwischen den beiden eben genannten Phänomenen ein.

Die Schwierigkeiten, die von den Schülern angegeben werden, bestehen auch beim Futur größtenteils nur in einer zu geringen Festigung. Die beiden zentralen Aspekte, wodurch ihre Schwierigkeiten behoben werden konnten, werden wie bei den anderen Phänomenen auch hier erwähnt: die Erklärungen der Lehrkraft sowie das Vergleichen der Aufgaben im Plenum. Als zusätzlicher Aspekt wird bei der deduktiven Gruppe das Wiederholen der Merkregel angeführt.

### *Übersetzung*<sup>455</sup>

Auch bei der Übersetzung treten nur wenige Probleme auf: Jeweils ein Anteil von unter 10% der Schüler hat die Übersetzung als „relativ schwierig“ empfunden, gar kein Schüler hat sie als „sehr schwierig“ empfunden. Der deduktiven Gruppe ist die Übersetzung dabei etwas leichter gefallen, da bei ihr ein größerer Anteil von 24% „sehr leicht“ angegeben hat; bei der induktiven Gruppe handelt es sich nur um 8%. Insgesamt lässt sich bei den verschiedenen Phänomenen keine Regelmäßigkeit feststellen, dass für die eine Gruppe die Übersetzung stets von einem höheren Schwierigkeitsgrad geprägt ist. Im Vergleich zu den anderen Phänomenen lässt sich der Schwierigkeitsgrad der Übersetzung hier eher mit dem des AcIs und des Präsens Passivs vergleichen als mit dem des Plusquamperfekts, bei dem den Schülern die Übersetzung noch etwas leichter gefallen ist.

### *Regeln aufstellen bzw. verstehen*<sup>456</sup>

Bei der induktiven Gruppe gibt es im Gegensatz zur deduktiven überhaupt keinen Schüler, dem das Verstehen bzw. Formulieren einer Regel „relativ schwer“ oder „sehr schwer“ gefallen ist. Dafür ist der Prozentsatz von „sehr leicht“ bei der deduktiven Gruppe mit 50% so hoch wie bei keinem anderen Phänomen. Bei der induktiven Gruppe fällt dieser Anteil mit

---

<sup>454</sup> Vgl. Abb. 53 im Anhang.

<sup>455</sup> Vgl. Abb. 54 im Anhang.

<sup>456</sup> Vgl. Abb. 55 im Anhang.

31% zwar geringer aus, ist aber insgesamt mit dem des Präsens Passivs zu vergleichen und damit immer noch deutlich höher als bei allen syntaktischen Phänomenen. Unter Berücksichtigung aller untersuchten Phänomene lässt sich demnach bestätigen, dass es den Schülern bei morphologischen Phänomenen einfacher fällt, bei einem induktiven Vorgehen eine Regel zu dem jeweiligen Phänomen aufzustellen.

### *Motivation*<sup>457</sup>

Eine recht intensive Betrachtung verdient bei diesem Phänomen die Motivation: War es doch bisher der Fall, dass sich bei allen syntaktischen Phänomenen eine deduktive Erarbeitung, bei allen morphologischen Phänomenen eine induktive Erarbeitung motivational gesehen günstiger ausgewirkt hat, so lässt sich diese Regelmäßigkeit beim Futur nicht fortführen: Die Anteile von „sehr viel Spaß“ fallen bei der deduktiven Gruppe beim Futur um 9% höher aus, die Anteile von „recht viel Spaß“ um 11%. Ferner treten sogar nur bei der induktiven Gruppe Schüler auf (8%), denen die Erarbeitung „nicht so viel Spaß“ gemacht hat.

Man muss jedoch vorsichtig sein, daraus vorschnell zu schließen, dass das induktive Vorgehen nur aufgrund der größeren Komplexität bei der Bildung der Formen bei diesem Phänomen schlechter bewertet worden ist als das deduktive. Vergleicht man nämlich die Prozentsätze mit den beiden anderen morphologischen Phänomenen, so lässt sich erkennen, dass diese absolut gesehen mit denen des Präsens Passivs nahezu übereinstimmen. Nur dem Plusquamperfekt stehen sie in dieser Hinsicht etwas nach. Die induktive Einführung des Futurs hat den Schülern daher nicht auffallend weniger Freude bereitet als die induktive Einführung der anderen morphologischen Phänomene. Die eklatanten Unterschiede bestehen hingegen bei dem deduktiven Vorgehen: Dieses weist mit 83% „sehr viel“ oder „recht viel Spaß“ erheblich höhere Anteile als das Präsens Passiv mit 40% und das Plusquamperfekt mit 35% auf. Anzunehmen ist daher vielmehr, dass eine deduktive Einführung motivational gesehen nur dann günstiger ist, wenn das einzuführende Phänomen zumindest von einer gewissen Komplexität geprägt und so herausfordernd ist, dass sich die Schüler nicht langweilen.

Beim Futur ist zusätzlich zu erwähnen, dass sich die Schüler mehrfach positiv bezüglich der visuellen Merkhilfe durch das „Gespenst“ und das „Kamel“ geäußert haben, wodurch sie sich das Phänomen viel besser hätten einprägen können. Es lässt sich zwar nicht mit vollkommener Sicherheit sagen, dass auch dadurch der Motivationsfaktor der deduktiven Gruppe erhöht wurde, aber eine plausible Möglichkeit ist es in jedem Fall.

---

<sup>457</sup> Vgl. Abb. 56 im Anhang.



### *Grammatik auf die gleiche Weise*<sup>458</sup>

Dass die deduktive Einführung des Futurs offensichtlich von einem ansprechenden Maß an Herausforderung, Komplexität und Visualisierung geprägt war, wird auch dadurch bestätigt, dass alle Schüler der deduktiven Gruppe neue Grammatik-Phänomene auf die gleiche Weise erarbeiten wollen. Neben den immer wiederkehrenden Äußerungen zur Motivation und zum sicheren Verständnis werden hier erneut die Merkhilfen positiv erwähnt. Außerdem scheint gerade diese Gruppe besonders froh über jede Art von Abwechslung zu sein, da immer wieder angeführt wird, dass es mehr Spaß gemacht habe, als mit dem Buch zu arbeiten. Solch ein hoher Prozentsatz wurde bei den anderen morphologischen Phänomenen nicht annähernd erreicht; vielmehr war dort eine größere Offenheit gegenüber einer induktiven Erarbeitung zu erkennen. Nur bei einigen syntaktischen Phänomenen wie zum Beispiel dem AcI (96%) entschieden sich ähnlich viele Schüler für eine erneute Einführung auf diese Weise. Auch bei der induktiven Gruppe befürwortet eine Mehrheit von 69% eine erneute induktive Grammatikeinführung; der Prozentsatz reiht sich dabei zwischen dem des Präsens Passivs und dem des Plusquamperfekts ein. Aufschlussreich ist auch die Begründung einer Schülerin, die sich für eine induktive Einführung entschieden hat: „Eigentlich ist es mir egal, auf welche Weise wir die Grammatik lernen. Die Hauptsache ist, ich verstehe es.“

### *Grammatik lieber anders*<sup>459</sup>

Da jedoch 46% der induktiven Gruppe das Futur lieber auf deduktive Weise erarbeitet hätten, was einem deutlich höheren Prozentsatz als beim Präsens Passiv (29%) und beim Plusquamperfekt (19%) entspricht, lässt sich daraus folgern, dass beim Futur nicht nur die deduktive Einführung von besonderem Erfolg gekrönt ist, sondern die induktive Einführung tatsächlich auch gewisse Probleme in der Akzeptanz aufweist. Bei den Begründungen hierfür handelt es sich allerdings nur um die üblichen Nachteile, die bei einem induktiven Vorgehen angenommen werden: die Angst, etwas Falsches zu lernen, das Hoffen auf ein besseres Verständnis bei einer deduktiven Einführung sowie die Nutzung des Übersetzungstextes als effektivere Übungsmöglichkeit. Nur für 15% der induktiven Gruppe ist die Art der Einführung unerheblich. Das, was die Schülerin im Folgenden von sich gibt, beschreibt vermutlich treffend die Meinungen vieler anderer Schüler, wenn es um die Einführung des Futurs oder eines syntaktischen Phänomens geht: „Beide Methoden sind gut, aber die deduktive Methode mag ich, glaube ich, ein bisschen lieber.“

Bei der deduktiven Gruppe will zwar ein Anteil von 47% bei dem deduktiven Vorgehen bleiben; für fast genauso viele Schüler (41%) macht die Art der Einführung jedoch keinen

---

<sup>458</sup> Vgl. Abb. 57 im Anhang.

<sup>459</sup> Vgl. Abb. 58 im Anhang.

Unterschied. Dieser Anteil an unentschlossenen Schülern ist wie bei den anderen morphologischen Phänomenen auch hier größer als bei den syntaktischen. Die Tendenz, dass die Schüler nach einer deduktiven Einführung eines morphologischen Phänomens weniger auf diese Vorgehensweise fixiert und offener gegenüber einer induktiven Einführung sind, bleibt daher bestehen.

#### *Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen?*<sup>460</sup>

Bei beiden Gruppen ist der Anteil derer, die an ein genauso gutes Verständnis glauben, mit 69% (induktiv) und 41% (deduktiv) relativ hoch. Dieser hohe Prozentsatz der induktiven Gruppe geht zwar mit den Aussagen der Schüler bezüglich eines sicheren Verständnisses im Umgang mit dem Futur einher, trotzdem wird dadurch nicht deutlich, warum das induktive Vorgehen beim Futur an einigen Stellen nicht so positiv bewertet wird. Ferner gibt es bei der induktiven Gruppe offensichtlich keine Schüler, die ein induktives Vorgehen als ideal empfinden. Denn kein Schüler glaubt an ein schlechteres Verständnis bei einer deduktiven Einführung. Allerdings sind 12% der deduktiven Gruppe der Meinung, dass sie das Futur bei einer induktiven Erarbeitung besser verstanden hätten.

#### *Regelformulierung*<sup>461</sup>

Die Offenheit der deduktiven Gruppe bezüglich eines induktiven Vorgehens wird auch durch die Regelformulierung bestärkt: 71% der deduktiven Gruppe halten eine eigens formulierte Regel „genauso gut“ wie die durch eine Lehrkraft formulierte. Dabei ist der Anteil sogar noch höher als der Prozentsatz der induktiven Gruppe (54%). Geht es indes um die aktive Entscheidung für eine eigene Regelformulierung, so bleibt der Anteil mit 15% bei der induktiven Gruppe etwas höher als bei der deduktiven mit 12%. Im Vergleich zu den anderen Phänomenen ist die deduktive Gruppe hier offener gegenüber der eigenen Regelformulierung, als es bei den syntaktischen Phänomenen der Fall war<sup>462</sup>, und mindestens genauso offen wie bei den anderen morphologischen Phänomenen. Die induktive Gruppe hält sich hingegen bezüglich der Entscheidung für eine eigene Regelformulierung eher zurück, was darauf hinweist, dass die induktive Einführung mit den verschiedenen Tempuskennzeichen beim Futur nicht optimal funktioniert hat.

Auch bei diesem letzten untersuchten Phänomen kristallisieren sich dieselben positiven und negativen Aspekte bezüglich der Arbeitsblätter und dem Unterricht heraus wie bei den zuvor untersuchten Phänomenen: Von beiden Gruppen werden die Bilder, die abwechslungsreichen Aufgabenstellungen, bei denen zum Teil die eigene Meinung eingebracht werden konnte, der

---

<sup>460</sup> Vgl. Abb. 59 im Anhang.

<sup>461</sup> Vgl. Abb. 60 im Anhang.

<sup>462</sup> Beim AcI entschieden sich 96% der deduktiven Gruppe für eine Regelformulierung durch die Lehrkraft.

Wechsel der Sozialformen sowie die Geschichte an sich als besonders positiv empfunden. Außerdem wird von der deduktiven Gruppe auch an dieser Stelle die visuelle Merkhilfe erneut hervorgehoben. Kritisiert werden meist formale Aspekte an den Arbeitsblättern, dass man bei der Übersetzung ständig habe umblättern müssen und dass es insgesamt zu viele Arbeitsblätter gewesen seien.

### *Zusammenfassung*

Festzuhalten ist, dass das Futur auf beide Arten erfolgreich eingeführt werden kann, es sich aber bezüglich einiger Aspekte wie der Motivation, dem Verständnis, der Regelformulierung und der „Grammatikeinführung in Zukunft“ nicht ganz konform zu den anderen morphologischen Phänomenen verhält. Dass sich das Phänomen Futur nicht stringent in die Reihe der anderen morphologischen Phänomene einfügen lässt, war aufgrund der besonderen Vielfalt der Morpheme bei einer induktiven Einführung zu erwarten.

Aber auch bezüglich eines deduktiven Vorgehens traten Unterschiede zu den vorangegangenen morphologischen Phänomenen auf, und zwar dahingehend, dass sich die Ergebnisse beim Futur als besonders positiv erwiesen. Die deduktive Einführung des Futurs bot im Gegensatz zum Präsens Passiv und Plusquamperfekt wahrscheinlich stärkere Herausforderungen für die Schüler. Ferner trat die positive Beurteilung der visuellen Merkhilfe stärker hervor, als es zu erwarten war. Insgesamt hatte man sogar den Eindruck, dass sich das Futur von den Ergebnissen her in einigen Bereichen eher wie ein syntaktisches Phänomen verhält. Bei anderen Aspekten wiederum konnten die generellen Annahmen, die zu den morphologischen Phänomenen gemacht worden waren, durch die Auswertung der Ergebnisse zum Futur durchaus bestätigt werden.

### **3.1.9 Die Auswertung der Fragen zum Kontext**

Um herauszufinden, ob und inwiefern die jeweilige Vorgehensweise einen Einfluss auf die Wirkung eines Kontextes hat, sind die Schüler dazu befragt worden, wie spannend sie die Geschichte, die dem Übertetzungstext zugrunde lag, empfunden haben. Des Weiteren sollten sie sich entscheiden, ob sie ein grammatisches Phänomen lieber anhand des Kontextes einer Geschichte oder ohne diesen erarbeiten wollen. Durch die dritte und letzte Frage sollte herausgefunden werden, ob solch ein Kontext den Schülern dabei behilflich ist, die Grammatik besser im Gehirn zu verankern.

Vor der Zusammenfassung der Ergebnisse in Kapitel 3.1.11 soll bzgl. der Fragen zum Kontext auch hier eine vertikale Auswertung der einzelnen Phänomene vorgenommen werden.

## *AcI*

### *Spannung der Geschichte*

Beim AcI ist die Verteilung hinsichtlich der Spannung der Geschichte bei beiden Gruppen relativ ähnlich: Ca. 60% äußern sich positiv bezüglich der Geschichte, 40% negativ. Der einzige auffällige Unterschied zwischen der induktiven und deduktiven Gruppe besteht darin, dass sich bei der induktiven Gruppe auffällig mehr Schüler für „sehr spannend“ (25%) aussprechen als bei der deduktiven (0%).

### *Grammatikeinführung anhand eines Kontextes*

Bei der Frage, ob die Schüler die Grammatik lieber mit einer Geschichte oder lieber ohne eine solche lernen wollen, gibt es zwar keinerlei Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen, aber dafür ein sehr klares Ergebnis: Nur ca. 5% sprechen sich gegen eine solche Geschichte aus; für ca. 10% macht es keinen Unterschied, ob die Grammatik mit oder ohne einen Kontext erarbeitet wird; 85% sprechen sich für die Behandlung der Grammatik anhand eines Kontextes aus. Dieses klare Bild lässt erkennen, wie wichtig es für Schüler ist, dass die Grammatik in einen Kontext eingebunden ist. Als Gründe dafür sind häufig genannt worden, dass es mehr Spaß mache, dass es interessanter sei, dass man Beispiele und eine bessere Vorstellung von den Dingen habe. Ist man allerdings mit der Erwartung herangegangen, dass die Geschichte für die induktive Gruppe in irgendeiner Form eine besondere Bedeutung hat, wird diese Erwartung bisher enttäuscht.

### *Kontext als „Anker“ für die Grammatik*

Die Frage, ob die Schüler den Text als eine Art „Anker“ zum Behalten der Grammatik sähen, bejahen 17% der induktiven Gruppe; 61% wissen es nicht, für 6% ist der Text keine Hilfe und 17% geben „vielleicht“ an. Ähnlich verhält es sich mit der deduktiven Gruppe: 11% bejahen die Frage, 78% wissen es nicht; 6% geben an, dass sie so etwas nicht bräuchten und 6% sprechen sich für „vielleicht“ aus. Daraus wird erkennbar, dass es der Großteil der Schüler einfach nicht weiß, ob der Text für sie einen „Anker“ für die Grammatik darstelle. Da bei der induktiven Gruppe geringfügig mehr „ja“ und „vielleicht“ angegeben worden ist, lässt sich eine leichte Tendenz abzeichnen, dass der Text beim induktiven Vorgehen offenbar eher als eine Art „Anker“ für die Grammatik gesehen wird als beim deduktiven. Allerdings handelt es sich hier nur um eine geringfügige Tendenz, nicht um den großen Unterschied, den sich Befürworter des induktiven Verfahrens erhoffen.

## *PC*

### *Spannung der Geschichte*

Beim PC muss insbesondere auf die Unterschiede zwischen den Lerngruppen eingegangen werden, die nach demselben Prinzip gearbeitet haben: Die induktive Gruppe, die das induktive Vorgehen durchweg positiver empfunden hat als die anderen, hält insgesamt auch den Text für spannender. Bei den deduktiven Gruppen zeigen sich sogar noch gravierendere Unterschiede: Bei einer Gruppe empfinden nur 37% diese Geschichte als „sehr spannend“ oder „recht spannend“, bei einer anderen sogar 80%. Hierbei der Ursache auf den Grund zu kommen, erweist sich als schwierig, wenn nicht gar als unmöglich. Eine Möglichkeit, die man sich vielleicht vorstellen könnte, wäre, dass eine der Lerngruppen diese Geschichte schon aus ihrem Lehrbuch kannte, was ihr die Spannung nehmen würde, und die andere Lerngruppe nicht.

Fasst man die Lerngruppen insgesamt im Hinblick auf ihre Vorgehensweise ins Auge, so äußert sich die deduktive Gruppe um einiges positiver über die Geschichte: 52% finden die Geschichte „sehr spannend“ oder „recht spannend“; bei der induktiven Gruppe sind dies nur 21%. Auffällig ist, dass von der induktiven Gruppe erneut mehr extreme Positionen wie „sehr spannend“ oder „sehr langweilig“ eingenommen werden.

Vergleicht man die Beurteilung dieser Geschichte mit der des AcIs, lässt sich sagen, dass die Beurteilung beim PC bei beiden Vorgehensweisen erheblich schlechter ausgefallen ist. Eine mögliche Ursache könnte in den jeweils unterschiedlichen Themen und den Charakteren der Figuren liegen.<sup>463</sup> Eine andere Ursache stellt wahrscheinlich auch die große Komplexität des PCs dar: Die Schüler sind so sehr mit dem Verstehen und Übersetzen des PCs beschäftigt, dass sie sich auf den Inhalt der Geschichte nicht richtig einlassen können, da ihr Arbeitsspeicher überlastet ist. Insbesondere gilt dies für die induktive Gruppe, die ein noch größeres Augenmerk auf die lateinischen Strukturen legen muss, um überhaupt zu einer sinnvollen Übersetzung zu gelangen. Für ein Nachdenken über die Geschichte scheinen an dieser Stelle kaum Gehirnkapazitäten frei zu sein, obwohl ja häufig davon ausgegangen wird, dass der Kontext gerade für eine induktive Erarbeitung von besonderer Bedeutung sein müsste.

### *Grammatikeinführung anhand eines Kontextes*

Bei der induktiven Gruppe, die sich recht zufrieden mit dem induktiven Vorgehen zeigte, möchte eine deutliche Mehrheit von 67% die Grammatik lieber mit einer Geschichte lernen, bei den anderen Gruppen ist es deutlich weniger als die Hälfte: Bei einer erfolgreichen

---

<sup>463</sup> Beim AcI handelte es sich um den ersten Teil der Geschichte um *Horatius Cocles*, beim PC um den zweiten Teil der *Cloelia*-Geschichte.

induktiven Einführung scheint daher die positive Bedeutung der Geschichte mehr zum Tragen zu kommen. Stellt man hingegen die Ergebnisse der Lerngruppen nach der Art der Vorgehensweise gegenüber, so wollen mit 67% erheblich mehr Schüler der deduktiven Gruppe die Grammatik anhand einer Geschichte erarbeiten als mit 42% bei der induktiven Gruppe. Wie schon zuvor angesprochen, scheinen die Schüler bei einem deduktiven Vorgehen den Inhalt einer Geschichte besser verarbeiten zu können. Obwohl sich bei beiden Vorgehensweisen der größte Prozentsatz für eine Geschichte ausspricht<sup>464</sup>, sagen 23% der induktiven Gruppe, dass sie die Grammatik lieber ohne eine solche Geschichte erarbeiten wollen; bei der deduktiven Gruppe sind es 8%. Aus den Begründungen wird ersichtlich, dass dieses Viertel der induktiven Gruppe darauf hofft, die Grammatik isoliert von einer Geschichte besser verstehen zu können: „Mich lenkt die Geschichte von der Grammatik ab“, „Ohne eine Geschichte kann ich mich besser auf die Grammatik konzentrieren“, sind beispielhafte Schüleräußerungen. Nicht zu vernachlässigen sind auch die 35% der induktiven Gruppe und die 26% der deduktiven Gruppe, für die es keinen Unterschied macht, ob sie die Grammatik mit oder ohne eine Geschichte erlernen: „Ob mit oder ohne Geschichte, das ist mir egal. Die Hauptsache ist, dass es gut erklärt wird.“ „Ich schaue eh auf die Grammatik und nicht auf den Inhalt.“

Zieht man die Ergebnisse des AcIs hinzu, bei dem beide Vorgehensweisen gut zu funktionieren schienen und bei dem sich beide Lerngruppen zu über 80% für eine Geschichte aussprachen, drängt sich folgende Schlussfolgerung auf: Die Bedeutung eines Kontextes für Schüler hängt nicht so stark von der Art der Vorgehensweise ab, wie meist angenommen wird, sondern viel mehr von einem Zufriedenheits- und Sicherheitsgefühl der Schüler. Je leichter den Schülern das Verstehen der neuen Grammatik fällt – sei sie vorher deduktiv eingeführt worden oder sei sie noch im Text zu entdecken – umso mehr können sie sich auf den Inhalt der Geschichte einlassen, umso größer ist aber auch die subjektive Bedeutung des Kontextes für sie. Dies kann dadurch belegt werden, dass sich fast alle Schüler beim AcI unabhängig von der Vorgehensweise für eine Geschichte aussprachen. Beim PC, das den Schülern auch bei der deduktiven Variante unverkennbar schwerer gefallen ist, ist der Prozentsatz geringer; bei der für die Schüler wenig zufriedenstellenden induktiven Einführung des PCs ist er am geringsten. Um Umkehrschluss heißt dies aber auch, dass der Kontext beim induktiven Vorgehen keinerlei größere Bedeutung hat als beim deduktiven Vorgehen.

---

<sup>464</sup> Als Begründung geben beide Lerngruppen hauptsächlich an, dass es mehr Spaß mache und dass man sich die Grammatik besser merken könne, weil man gleich Beispiele dazu habe. Insbesondere die deduktive Gruppe erkennt den Wert eines zusammenhängenden Textes als hervorragende Übungsmöglichkeit zur Anwendung des Gelernten.

### *Kontext als „Anker“ für die Grammatik*

Die überschätzte Bedeutung des Kontextes für eine induktive Erarbeitung spiegelt sich auch in den folgenden Ergebnissen wider: 15% der Schüler geben nach einer deduktiven Einführung an, dass der Text für sie eine Art „Anker“ sei. Bei einer induktiven Einführung handelt es sich lediglich um 5%. Diese geringen Prozentsätze sind insgesamt ernüchternd; allerdings war es nicht zu erwarten, dass der Prozentsatz bei der deduktiven Gruppe höher ist als bei der induktiven Gruppe. Als mögliche Erklärung kann wiederum herangezogen werden, dass sich die induktive Gruppe noch zu sehr mit dem grammatischen Phänomen überfordert fühlt, die deduktive Gruppe hingegen etwas mehr Gehirnkapazitäten für eine Verbindung zwischen Grammatik und dem Inhalt des Textes aufbringen kann. Bei beiden Vorgehensweisen wird der größte Prozentsatz durch die Antwort „weiß nicht“ gebildet. Jedoch geben auch 48% der induktiven Gruppe an, dass der Text ihnen keine Hilfe sei oder dass sie eine solche Hilfe nicht bräuchten; bei der deduktiven Gruppe sind es nur 15%, die sich entschlossen gegen den Text als „Anker“ äußern.

### ***Abl. Abs.***

#### *Spannung der Geschichte*

Wurde schon bei den vorangegangenen Auswertungen eine Vermutung bezüglich eines Zusammenhangs zwischen dem erfolgreichen Einführen eines Phänomens und der positiven oder negativen Einschätzung der Geschichte ausgesprochen, so lässt sich diese durch die Auswertung des Abl. Abs. weiter bekräftigen: Etwas mehr als 60% der Schüler empfinden die Geschichte als „sehr spannend“ oder „recht spannend“, wobei der Anteil von „sehr spannend“ bei beiden Gruppen knapp unter 5% liegt. Interessanterweise treten an dieser Stelle aber zum ersten Mal auch Schüler der deduktiven Gruppen auf, welche „sehr spannend“ angekreuzt haben. Zuvor waren diese immer nur bei der induktiven Gruppe vorhanden. Es muss daher weiter beobachtet werden, ob sich bei den nächsten Phänomenen eine Regelmäßigkeit darin bestätigt, dass deduktiv arbeitende Schüler die Geschichten generell als nicht „sehr spannend“ empfinden und es sich daher beim Abl. Abs. um eine Ausnahme handelt, oder ob im weiteren Verlauf der Auswertung diesbezüglich überhaupt keine Regelmäßigkeiten zu erkennen sind. Die Ergebnisse zum Abl. Abs. passen zu der vorangegangenen Annahme, da beide Arten der Einführung hier recht gut funktioniert haben und aus diesem Grund auch die Geschichte von einem Großteil der Schüler positiv beurteilt worden ist, und zwar nicht so positiv wie beim AcI, was aber dadurch erklärt werden kann, dass auch alle anderen Ergebnisse zum Abl. Abs. geringfügig schlechter ausgefallen sind als beim AcI.

### *Grammatikeinführung anhand eines Kontextes*

Es zeichnet sich bei beiden Gruppen eine deutliche Präferenz für die Behandlung einer Geschichte ab (induktiv 86%, deduktiv 71%). Der etwas höhere Prozentsatz der induktiven Gruppe könnte darauf hinweisen, dass ein Kontext für ein induktives Vorgehen doch von einer etwas größeren Bedeutung ist als für ein deduktives Vorgehen. Dennoch handelt es sich beim Abl. Abs. um das erste Phänomen, bei dem man überhaupt in diese Richtung argumentieren könnte, da zwischen den beiden Gruppen ein gewisser Unterschied zu erkennen ist. Beim AcI musste der minimale Unterschied von 2% (induktiv 85%, deduktiv 83%) vernachlässigt werden. Beim PC hingegen sprach sich ein deutlich höherer Anteil der deduktiven Gruppe für eine Geschichte aus, was offenbar aber auf die nicht von der Hand zu weisende Unzufriedenheit mit der induktiven Einführung des PCs zurückzuführen war.

Für 26% der deduktiven Gruppe macht es beim Abl. Abs. keinen Unterschied, ob dieser anhand einer Geschichte eingeführt wird oder nicht; bei der induktiven Gruppe sind dies nur 7%. Dass die Einbettung der Grammatikerarbeitung in einen Kontext für ein deduktives Vorgehen von geringerer Bedeutung ist, entspricht zwar den allgemeinen Annahmen, doch bisher ließ sich dies nicht durch die anderen Phänomene zeigen. Es wird daher noch die Auswertung weiterer Phänomene abgewartet werden müssen, bis sich diesbezüglich ein klareres Bild ergibt.

### *Kontext als „Anker“ für die Grammatik*

Es lässt sich erkennen, dass beim Abl. Abs. sowie auch bei allen zuvor ausgewerteten Phänomenen der Anteil derer, die „weiß nicht“ angegeben haben, bei beiden Vorgehensweisen am größten ist (induktiv 68%, deduktiv 40%). 20% gehen bei der induktiven Gruppe davon aus, dass der Text einen „Anker“ für sie bilde; bei der deduktiven Gruppe handelt es sich sogar um 27%. Diese Prozentsätze sind beim Abs. Abl. merklich höher als bei den anderen Phänomenen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass dies mit dem zunehmenden Alter der Schüler zusammenhängt, die hier vielleicht einen stärkeren Zusammenhang herstellen können als jüngere Schüler. Zu erwarten wäre eigentlich gewesen, dass ein größerer Anteil der induktiven Gruppe diese Frage mit „ja“ beantwortet. Dies ist hier aber nicht der Fall. Da es sich jedoch um einen relativ geringen Unterschied handelt und man auch unter Hinzunahme der anderen Phänomene – beim AcI war der Anteil der induktiven Gruppe etwas höher, beim PC der der deduktiven – zu keinen sich logisch daraus abzuleitenden Erkenntnissen kommt, sollen an dieser Stelle keine weiteren Spekulationen angestellt werden, sondern die Auswertung weiterer Phänomene abgewartet werden.



## *Irrealis*

### *Spannung der Geschichte*

Um den Irrealis in seiner Funktion möglichst deutlich hervortreten zu lassen, bot es sich an, dass sich die Schüler mit den Gedanken einer Person befassen, die ihnen schon bekannt ist, so dass sie eine Vorstellung davon haben, was die betreffende Person denken könnte. Auch wenn eine solche Art von Text für die Einführung dieses Phänomens besonders geeignet scheint, spiegeln sich andere, damit einhergehende Besonderheiten eines solchen Textes in den Ergebnissen der Schülermeinungen wider: Dadurch, dass die Schüler schon wussten, um welche Person es geht, in welchem inneren Konflikt sich diese Person befindet und zu welchem Entschluss sie letztendlich kommt, scheint den Schülern ein Großteil der Spannung des Textes genommen worden zu sein. Noch dazu kommt, dass bei einer solchen Art von Gedankenexperiment kaum eine Handlung stattfindet, was den Aufbau eines Spannungsbogens erschwert.

Zum ersten Mal bewertet die induktive Gruppe die Geschichte auffallend positiver als die deduktive (induktiv 55% „sehr spannend“ oder „recht spannend“, deduktiv 38% „sehr spannend“ oder „recht spannend“). Allerdings gibt es, wie beim AcI und dem PC, nur einen geringen Anteil von Schülern der induktiven Gruppe, welcher die Geschichte als „sehr spannend“ empfindet. „Nicht so spannend“ geben bei der induktiven Gruppe 44% an, bei der deduktiven Gruppe sind es 54%. Darüber hinaus empfanden sogar 8% der deduktiven Gruppe die Geschichte als „sehr langweilig“. Es stellt sich die Frage, warum diese negative Bewertung bei der deduktiven Gruppe viel deutlicher auftritt als bei der induktiven. Die Vermutung liegt nahe, dass sich der sonst bei der deduktiven Gruppe so positiv wirkende Aspekt der Kenntnis der Grammatik vorab hier eher negativ auswirkt, da dadurch der Text kaum noch Herausforderungen – weder grammatikalisch noch inhaltlich – für die Schüler bietet. Bei der induktiven Gruppe müssen sich die Schüler mit der unbekanntem Grammatik und den Textinhalten auseinandersetzen und dem Text mit Hilfe der Funktion des Irrealis einen geeigneten Sinn geben, wodurch ihnen die Geschichte insgesamt wohl etwas spannender gemacht wird.

### *Grammatikeinführung anhand eines Kontextes*

Auch beim Irrealis entscheidet sich – wie bei den anderen Phänomenen auch – der Großteil der Schüler für eine Geschichte. Dabei ist der Anteil der induktiven Gruppe mit 75% etwas höher als der deduktiven mit 61%. Dies war anzunehmen, da die Bedeutung des Kontextes bisher bei allen Phänomenen, bei denen eine induktive Einführung ohne größere Probleme erfolgt ist, für die induktive Gruppe größer war als für die deduktive.

Aus der Betrachtung der Argumente, weshalb sich Schüler der deduktiven Gruppe nicht so stark für eine Geschichte aussprechen, wird nur ersichtlich, dass sie die Zeit lieber effektiver für das Üben der Grammatik nutzen wollen. Bei den Argumenten für eine Geschichte wird von beiden Gruppen angegeben, dass es mehr Spaß mache und interessanter sei und zu einem besseren Verständnis führe. Ferner werden bei der induktiven Gruppe auch Argumente genannt, die man sich gerade von einem induktiven Vorgehen erhofft: Man könne das Gelernte gleich am Text anwenden und es sei eine Hilfe zur Erinnerung. Ein anderer Schüler hebt noch einmal die besondere Stellung des Kontextes vor, wie sie auch in ganz ähnlicher Form bei Keip/Doepner<sup>465</sup> zu finden ist: „Ich möchte die Grammatik lieber mit einer Geschichte lernen, weil man dann selbst, wenn man den Satz nicht versteht, eine Ahnung hat, wie man ihn übersetzen könnte.“

#### *Kontext als „Anker“ für die Grammatik*

Auch wenn bei den Begründungen, warum die Schüler die Grammatik lieber mit einer Geschichte erlernen wollen, schon häufiger von Schülern erwähnt wurde, dass der Text ihnen als Erinnerungshilfe für die Grammatik diene, kann dies dennoch nicht auf einen Großteil der Schüler übertragen werden, wie sich bei der Frage nach dem Text als „Anker“ für die Grammatik zeigt: Sowohl bei der induktiven als auch bei der deduktiven Gruppe sind es nur ca. ein Viertel der Schüler, die diese Frage bejahen. Dabei ist der Anteil der induktiven Gruppe mit 28% etwas höher als der deduktiven mit 21%. Um jedoch wirklich von einem stärkeren „Anker“ bei einem induktiven Vorgehen sprechen zu können, müsste der Unterschied an dieser Stelle ausgeprägter sein. Auch dass bei beiden Gruppen jeweils fast die Hälfte der Schüler angibt, sie wüssten nicht, ob der Text ihnen eine Erinnerungshilfe biete, zeigt die geringe Bedeutung des Kontextes als Erinnerungshilfe. Ferner beantworten bei der induktiven Gruppe 19% diese Frage mit „nein“, bei der deduktiven sogar 30%.

#### ***Gerundium***

##### *Spannung der Geschichte*

Auch das Gerundium folgt den bisherigen Beobachtungen, die offensichtlich nicht in erster Linie an die handelnden Personen oder die Art des Textes gebunden sind, sondern an die Zufriedenheit der Schüler und deren Übersetzungserfolg: Auch beim Gerundium wird die Geschichte durch die Gruppe als spannender empfunden, welche insgesamt zufriedener mit ihrer Art der Einführung der Grammatik war. Beim Gerundium geben 68% der deduktiven Gruppe an, die Geschichte als „sehr spannend“ oder „recht spannend“ empfunden zu haben;

---

<sup>465</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 43.

bei der induktiven Gruppe handelt es sich nur um 47%, was im Einklang mit der Abneigung der Schüler gegenüber dem induktiven Verfahren steht.

Ähnlich wie bei den anderen Phänomenen werden auch hier vor allem im positiven Bereich von der induktiven Gruppe mehr Extreme angenommen als von der deduktiven: 4% der induktiven Gruppe haben die Geschichte als „sehr spannend“ empfunden, von der deduktiven Gruppe hingegen keiner. Dies lässt vermuten, dass es sich hierbei wieder um die zuvor genannte „induktive Ausnahmegruppe“ handelt, die in ihrem induktiven Entdeckungsprozess aufgeht und damit auch in dem Text an sich. Bei einem deduktiven Vorgehen scheint es diese enge Beziehung von einigen wenigen Schülern zu einem Text nicht zu geben. Selbst wenn auch in der deduktiven Gruppe ein oder zwei Befürworter des induktiven Vorgehens vorhanden sind – wie es ja meistens der Fall gewesen ist – können sie bei einem deduktiven Vorgehen eine solche Beziehung zu einem Text nicht entwickeln.

#### *Grammatikeinführung anhand eines Kontextes*

Bei beiden Gruppen beantwortet die Mehrheit diese Frage mit „ja“. Dabei ist der Anteil der deduktiven Gruppe, der sich für eine Geschichte ausgesprochen hat, mit 80% größer als bei der induktiven Gruppe mit 63%. 29% der induktiven Gruppe ist es hingegen gleichgültig; 8% sprechen sich sogar gegen eine Geschichte aus. Leider lassen die Begründungen keine aussagekräftigen Rückschlüsse auf die Ursachen dieser Entscheidung zu. Es lässt sich lediglich erkennen, dass für einen Teil der Schüler die Geschichte einfach unbedeutend ist und es ihnen ausschließlich um das Erlernen der Grammatik geht.

#### *Kontext als „Anker“ für die Grammatik*

80% der deduktiven Gruppe geben an, dass sie es nicht wüssten, ob ihnen der Text eine Erinnerungshilfe biete. 16% der deduktiven Gruppe bräuchten solch einen „Anker“ nicht. Kein Schüler gibt an, dass der Text ihm einen „Anker“ liefere. Bei der induktiven Gruppe ist der Anteil mit „weiß nicht“ mit 35% zwar geringer; allerdings sind die restlichen 65% so undurchsichtig verteilt (9% „ja“; 26% „nein, keine Hilfe“; 13% „nein, brauche ich nicht“; 19% „vielleicht“), dass auch daraus keineswegs abgeleitet werden kann, dass der Kontext den Schülern in irgendeiner Form hilft, die Grammatik besser zu behalten.

#### *Präsens Passiv*

##### *Spannung der Geschichte*

Beim Präsens Passiv wird die Spannung der Geschichte von den Schülern beider Gruppen ähnlich wie beim AcI bewertet: Mehr als 60% der Schüler äußern sich jeweils positiv zur Geschichte. Dabei sind kaum Unterschiede zwischen der induktiven und der deduktiven Gruppe zu erkennen (induktiv 62% „sehr spannend“ oder „recht spannend“, deduktiv 64%

„sehr spannend“ oder „recht spannend“). Es werden wie bei den anderen Phänomenen von der induktiven Gruppe mehr Extreme angenommen: 6% finden die Geschichte „sehr spannend“. Bei der deduktiven Gruppe ist dies bei keinem Schüler der Fall.

#### *Grammatikeinführung anhand eines Kontextes*

Beim Präsens Passiv entscheidet sich kein einziger Schüler irgendeiner Gruppe aktiv gegen eine Geschichte. Dies bedeutet, dass die Geschichte für keinen Schüler eine Art Störfaktor zu sein scheint und von der Grammatik ablenkt. Bei allen anderen Phänomenen – mit Ausnahme des Gerundiums – gab es in beiden Gruppen immer Schüler, die sich entschieden gegen die Behandlung einer Geschichte ausgesprochen haben. Beim Gerundium hingegen, das im deduktiven Fall fast schon als ein morphologisches Phänomen betrachtet werden kann, waren nur bei der induktiven Gruppe Schüler vorhanden, die sich gegen eine Geschichte ausgesprochen haben.

Bei diesem Phänomen entscheiden sich mit 80% etwas mehr Schüler der induktiven Gruppe für eine Geschichte als bei der deduktiven mit 73%. Als Begründungen hierfür werden bei beiden Gruppen eine stärkere Motivation sowie das bessere Einprägen und Erinnern an die Grammatik angegeben. Ferner macht es für einen größeren Anteil der deduktiven Gruppe (27% zu 20%) keinen Unterschied, ob die Grammatik mit oder ohne eine solche Geschichte eingeführt wird. Dass die Geschichte für die induktive Gruppe eine etwas größere Bedeutung zu haben scheint als für die deduktive, ist wie bei allen anderen Phänomenen<sup>466</sup> auch hier der Fall. Trotzdem muss man mit weiterführenden Aussagen sehr vorsichtig umgehen, da sich die Unterschiede in den Prozentsätzen als äußerst gering erweisen.

#### *Kontext als „Anker“ für die Grammatik*

Einer gewissen Regelmäßigkeit folgend, lassen die Ergebnisse auf diese Frage trotzdem kaum weitere Rückschlüsse und Interpretationen zu: Ähnlich wie beim AcI wissen fast drei Viertel der deduktiven Gruppe nicht, ob dies auf sie zutreffe. Etwa ein Viertel der Schüler verneint dies. Bei der induktiven Gruppe geben zwar nur 50% die Antwort „weiß nicht“; allerdings ist die Streuung bei den übrigen Antwortmöglichkeiten so hoch, dass man auch hier nicht zu einer eindeutigen Aussage gelangt. Es wird lediglich deutlich, dass es bei der induktiven Gruppe zumindest einen geringen Teil von Schülern gibt (19%), für die der Text einen „Anker“ bildet.

---

<sup>466</sup> Außer beim Gerundium.

## ***Plusquamperfekt***

### *Spannung der Geschichte*

Beim Plusquamperfekt bewerten beide Gruppen die Geschichte recht positiv (67% induktiv, 64% deduktiv), was nach der offensichtlich erfolgreichen Einführung durch beide Verfahrensweisen nicht anders zu erwarten war. Dabei verhalten sich die Prozentsätze ähnlich zum AcI. Insgesamt wird die Geschichte von der induktiven Gruppe geringfügig besser bewertet, wobei sich zum wiederholten Male<sup>467</sup> zeigt, dass nur ein geringer Prozentsatz an Schülern der induktiven Gruppe die Geschichte als „sehr spannend“ empfindet, von der deduktiven hingegen gar kein Schüler.

### *Grammatikeinführung anhand eines Kontextes*

Auch beim Plusquamperfekt spricht sich mit 64% (induktiv) und 71% (negativ) jeweils eine deutliche Mehrheit für die Behandlung einer Geschichte aus. Da es bei beiden Gruppen allerdings auch jeweils 7% an Schülern gibt, welche die Grammatik lieber ohne eine solche Geschichte behandeln wollen, wird dadurch die beim Präsens Passiv formulierte These widerlegt, dass die Schüler eine Geschichte bei morphologischen Phänomenen als weniger störend empfinden als bei syntaktischen. Die Prozentsätze verhalten sich beim Plusquamperfekt ähnlich wie beim AcI; dennoch ist bei der induktiven Gruppe der Anteil von „macht keinen Unterschied“ etwas größer. Insgesamt sind aber kaum Rückschlüsse möglich, ob die Geschichte für die eine Gruppe eine signifikant größere Bedeutung hat. Denn trotz der Hinweise dafür, dass bei der induktiven Gruppe eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Text stattfindet, da sie ihn insgesamt besser bewertet, besteht hier die Tendenz eher dahingehend, dass sich ein höherer Prozentsatz der deduktiven Gruppe für die Behandlung einer Geschichte entscheidet; bei der isolierten Betrachtung der syntaktischen und morphologischen Phänomene lässt sich hingegen gar keine Tendenz erkennen.

### *Kontext als „Anker“ für die Grammatik*

Bei den anderen Phänomenen wurde absolut gesehen der höchste Prozentsatz zumeist durch die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ durch die deduktive Gruppe gebildet. Beim Plusquamperfekt handelt es sich dabei jedoch nur um 42%. Die restlichen knappen 60% sind auf die verschiedenen anderen Antwortmöglichkeiten verteilt. Dafür geben 81% der induktiven Gruppe dieses Mal als Antwort „weiß nicht“ an. Wie bei den meisten Phänomenen ist auch hier zu erkennen, dass bei der induktiven Gruppe mehr Schüler zu der Antwortmöglichkeit „ja“ tendieren als zu „nein“ und es bei der deduktiven Gruppe der umgekehrte Fall ist.

---

<sup>467</sup> Dies trifft für alle Phänomene zu außer für den Abl. Abs.. Dort empfinden auch 3% der deduktiven Gruppe die Geschichte als „sehr spannend“.

## ***Futur***

### *Spannung der Geschichte*

Bezüglich der Spannung der Geschichte wird beim Futur weiterhin der Regelmäßigkeit gefolgt, dass nur Schüler der induktiven Gruppe (17%) die Geschichte als „sehr spannend“ empfunden haben. Ansonsten wird die Geschichte von der Mehrheit beider Gruppen als „sehr spannend“ oder „recht spannend“ angesehen (75% induktiv, 81% deduktiv). Dabei ist zwischen der induktiven und der deduktiven Gruppe kaum ein Unterschied in den Prozentsätzen zu erkennen. Allerdings ist es auch hier wie bei den meisten Phänomenen der Fall, dass die Schüler der deduktiven Gruppe die Geschichte etwas besser bewerten als die induktive. Als mögliche Erklärung dafür wurde genannt, dass sich die deduktive Gruppe wahrscheinlich etwas mehr auf die Geschichte einlassen kann, weil sie sich nicht so sehr auf die Grammatik konzentrieren muss wie die induktive Gruppe. Im Vergleich zu den anderen Phänomenen wird die Geschichte hier von beiden Gruppen etwas positiver bewertet als beim AcI und ungefähr gleich zum Präsens Passiv und Plusquamperfekt.

### *Grammatikeinführung anhand eines Kontextes*

Wie bei allen anderen Phänomenen auch entscheidet sich jeweils die Mehrheit beider Gruppen für die Behandlung einer solchen Geschichte, wobei in den meisten Fällen der Anteil der induktiven Gruppe etwas höher war als beim Futur (54%). Dafür macht es für 38% der induktiven Gruppe keinen Unterschied, ob sie die Grammatik mit oder ohne eine solche Geschichte erarbeiten. Aus den Begründungen wird ersichtlich, dass es ihnen allein um das Verständnis der Grammatik und nicht um Textinhalte gehe. Für die induktive Gruppe scheint der Kontext daher hier keine besondere Bedeutung zu haben.

Der Anteil der deduktiven Gruppe, der sich für eine Geschichte ausspricht, ist mit 82% dagegen mit dem Anteil der deduktiven Gruppen der anderen Phänomene vergleichbar. Wie beim Plusquamperfekt gibt es auch hier einen geringen Anteil beider Gruppen, der sich gegen die Erarbeitung der Grammatik anhand einer Geschichte ausspricht. Als Begründung wird angegeben, dass ansonsten eine gewisse Verwirrung entstehe. Damit wird erneut gezeigt, dass auch bei morphologischen Phänomenen die Geschichte als eine Art „Störfaktor“ empfunden werden kann.

### *Kontext als „Anker“ für die Grammatik*

Auch beim Futur gibt ein Großteil der Schüler beider Gruppen an, sie wüssten es nicht, ob dies der Fall sei. Bei der induktiven Gruppe handelt es sich um 67%; weitere 33% geben „ja“ als Antwort an, weitere 18% „nein“. Es zeigt sich, dass auch hier mehr Schüler der induktiven Gruppe diese Antwort bejahen als verneinen. Dass diese Tendenz besteht, ist nicht zu

leugnen. Ob man dadurch weitere Konsequenzen ableiten sollte, ist fraglich. Im Gegensatz zu den bisher untersuchten Phänomenen spricht sich die deduktive Gruppe beim Futur mit 43% relativ stark für einen solchen „Anker“ aus; ebenso geben 43% der Schüler an, es nicht zu wissen; für 14% stellt der Text in keiner Form irgendeine Art von „Anker“ dar. Bisher war bei der deduktiven Gruppe der Prozentsatz von „nein“ meist höher als von „ja“. Ferner nahm die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ einen größeren Anteil ein. Dass sich die Ergebnisse der deduktiven Gruppe gerade beim Futur anders verhalten, ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass sie auch von den visuellen Merkhilfen, die häufig ihre Erwähnung fanden, diesbezüglich positiv beeinflusst wurden.

### **3.1.10 Die Auswertung der Tests**

Obwohl meines Erachtens die Äußerungen der Schüler bezüglich eines für sie optimalen Lernverhaltens und Lernarrangements häufig eine zu geringe Berücksichtigung finden, sollen die Tests, welche die Schüler jeweils nach der ersten Einführung absolviert haben, als ein weiteres, und zwar objektives Beurteilungskriterium herangezogen werden.

Da an dieser Untersuchung verschiedene Lerngruppen unterschiedlichster Jahrgangsstufen und Schulen teilgenommen haben<sup>468</sup>, lassen sich die Ergebnisse der Tests nicht einfach durch eine absolute Betrachtung vergleichen. Es musste vielmehr ein Maß gefunden werden, wie man den Leistungsstand der einzelnen Schüler, aber auch das durchschnittliche Leistungsniveau einer Lerngruppe in die Auswertung der Tests miteinbeziehen kann.

Obwohl auch eine Notengebung durch die Fachlehrer nur bedingt objektiv sein kann und daher die befriedigende Note eines Schülers der einen Lerngruppe nicht unbedingt der befriedigenden Note eines Schülers einer anderen Lerngruppe entsprechen muss<sup>469</sup>, war die Einschätzung des Leistungsstandes der einzelnen Schüler das objektivste Maß, das an dieser Stelle zur Verfügung stand. Der Leistungsstand wurde dabei – abweichend von den Schulnoten – in Zahlen von 1 bis 5 ausgedrückt, wobei sehr leistungsschwache Schüler mit einer 1 beurteilt wurden, sehr leistungsstarke hingegen mit einer 5. Mit Hilfe dieser Einschätzung konnte das durchschnittliche Leistungsniveau einer Lerngruppe ermittelt werden. Die Zahl 3 steht als Median und arithmetisches Mittel zugleich demnach für eine Lerngruppe mittleren Leistungsniveaus.<sup>470</sup>

---

<sup>468</sup> Es handelt sich dabei um 22 Lerngruppen sieben verschiedener Schulen, wobei der Jahrgang 6 mit zwei Lerngruppen, der Jahrgang 7 mit acht Lerngruppen, der Jahrgang 8 mit vier Lerngruppen und der Jahrgang 9 mit acht Lerngruppen vertreten ist. Dabei nahmen einige Lerngruppen an der Einführung verschiedener Phänomene nach unterschiedlichen Prinzipien teil. Insgesamt wurden ca. 400 Schüler befragt und getestet.

<sup>469</sup> Vgl. dazu Wellenreuther (2000) 262.

<sup>470</sup> Zu erwähnen ist jedoch, dass zwei Lerngruppen mit einem durchschnittlichen Leistungsniveau von 3 durchaus deutliche Unterschiede in der Streuung des Niveaus aufweisen können.

Da für jeden Schüler das Testergebnis in Prozent vorlag, konnte neben dem durchschnittlichen Prozentsatz des Testergebnisses einer Lerngruppe auch das Testergebnis in die Zahlen von 1 bis 5 umgerechnet werden, wobei eingeräumt werden muss, dass die Einteilung der Testergebnisse in 20%-Schritten relativ grob ist. Durch die Umrechnung der Testergebnisse in die Zahlen 1 bis 5 konnte für jede Lerngruppe ein durchschnittliches Testergebnis dieser Maßzahlen berechnet werden<sup>471</sup>, das mit dem durchschnittlichen Leistungsvermögen der Lerngruppe ohne weitere Umrechnungen verglichen werden konnte. Entsprach daher die Maßzahl einer Lerngruppe der Maßzahl der Testergebnisse, so hat eine Lerngruppe ihre Erwartungen bei der Einführung eines Phänomens nach einem bestimmten Verfahren voll erfüllt. War die Maßzahl der Testergebnisse hingegen kleiner, so ist die Lerngruppe hinsichtlich ihrer Kenntnisse bezüglich des Phänomens hinter ihren Erwartungen zurückgeblieben. Dabei beschreibt eine höhere Maßzahl der Testergebnisse den umgekehrten Fall. Ferner konnte durch die Umrechnungen in die Maßzahlen die Abweichung jedes einzelnen Schülers von seinem ursprünglichen Leistungsstand konkret als negative bzw. positive Zahl angegeben werden, was Vorteile aufweist, wenn man nicht die Ergebnisse der ganzen Lerngruppe, sondern nur Teile dieser wie zum Beispiel besonders leistungsstarke Schüler untersuchen möchte.

Im Folgenden werden zunächst die Testergebnisse jedes einzelnen Phänomens für sich besprochen, wobei stets auf die durchschnittlichen Testergebnisse in Prozent, auf die Testergebnisse als Maßzahl, auf die Leistungsstärke der Lerngruppe und auf das Verhältnis von Leistungsstärke und Testergebnis eingegangen wird. Anschließend sollen die Testergebnisse mit den Umfrageergebnissen zu der jeweiligen Vorgehensweise in Beziehung gesetzt werden. Da bei fast allen Phänomenen mehrere Lerngruppen vorhanden waren, die nach einem bestimmten Verfahren gearbeitet haben, werden ihre Ergebnisse gemittelt.<sup>472</sup> Abschließend soll eine übergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse aller Phänomene stattfinden.

### *AcI*

Aus den Umfrageergebnissen zur Einführung des AcIs wurde deutlich, dass dieser nach beiden Verfahrensweisen erfolgreich eingeführt werden kann. Dabei erwies sich die deduktive Vorgehensweise motivational gesehen als etwas günstiger; bei freier Wahl des Verfahrens würde sich ein Großteil der Schüler sicherlich für die deduktive Variante entscheiden. Durch die Ergebnisse der Tests wird bestätigt, dass durch eine deduktive

---

<sup>471</sup> Auch hier kann die Streuung der Testergebnisse zweier Lerngruppen bei gleicher Maßzahl unterschiedlich groß sein.

<sup>472</sup> Es wird im Folgenden daher immer von DER induktiven und DER deduktiven Gruppe gesprochen. Kommt es hingegen zu größeren Abweichungen zwischen den einzelnen Lerngruppen, die nach dem gleichen Verfahren gearbeitet haben, so wird dies angemerkt.



Einführung offensichtlich fundiertere Kenntnisse zum AcI erworben werden: Dies zeigt sich nicht nur durch den hohen prozentualen Unterschied von ca. 10% zugunsten der deduktive Gruppe – die induktive Gruppe erreicht ein durchschnittliches Testergebnis von 53%, die deduktive 63% -, sondern auch dadurch, dass es sich bei der induktiven Lerngruppe eigentlich um die leistungsstärkere handelt.<sup>473</sup> Zu beachten ist allerdings, dass die Lerngruppe durch das induktive Verfahren dennoch ein Testergebnis erlangt hat, das genau ihren erwarteten Leistungen entspricht. Beide Maßzahlen haben einen Wert von 3,15. Die andere Lerngruppe konnte nach einer deduktiven Einführung hingegen ihre erwarteten Leistungen (2,94) im Test erheblich steigern (3,72). Bezüglich ihrer Kenntnisse profitiert demzufolge die deduktive Gruppe deutlich mehr von ihrem Verfahren. Die Unterschiede in der Beurteilung beider Verfahren fallen dagegen nur geringfügig positiver zugunsten eines deduktiven Verfahrens aus.

### *PC*

Nach der Einführung des PCs sind deutlich andere Testergebnisse zu erwarten als beim AcI, da die Schüler der induktiven Gruppe schon während der Erarbeitung über erhebliche Verständnisprobleme geklagt haben. Den Erwartungen entsprechend lassen sich die Verständnisprobleme der induktiven Gruppe dadurch nachweisen, dass sie im Durchschnitt nur einen extrem geringen Prozentsatz von 29% erreicht. Um zu verdeutlichen, dass es sich hierbei nicht um einen Zufall oder um die Einstellung einer einzelnen Lerngruppe handelt, sollen die Ergebnisse der induktiven Gruppen, die unterschiedlichen Schulen zuzuweisen sind, einmal einzeln betrachtet werden: Die eine Lerngruppe, die mit einem Leistungsniveau von 2,81 bewertet ist, erreicht im Test im Durchschnitt 29% bzw. eine Maßzahl von 1,97; die andere Lerngruppe mit einem Leistungsniveau von 2,88 erreicht im Durchschnitt ebenfalls 29% bei einer Maßzahl von 2,0. Solche Ähnlichkeiten werden sicherlich nicht auf einem Zufall beruhen. Beide Lerngruppen, die von einem durchschnittlichen Leistungsniveau geprägt sind<sup>474</sup>, bleiben bei den Tests mit ihren Leistungen deutlich hinter den Erwartungen zurück, die sie von ihren allgemeinen Fähigkeiten her erbringen müssten. Denn bei beiden induktiven Lerngruppen ist die Maßzahl des Tests fast um ein Ganzes niedriger als die des Leistungsstands.

Obwohl auch aus den Aussagen der deduktiven Gruppe zu vernehmen ist, dass ihnen ein Verständnis des PCs recht schwer gefallen ist, meistert die deduktive Gruppe den Test mit 55% auffallend besser. Vergleicht man das Testergebnis von 55% mit denen zum AcI, so

---

<sup>473</sup> Deren Maßzahl beträgt 3,15, die der deduktiven hingegen 2,94. Insgesamt weichen die Maßzahlen jedoch nicht eklatant von mit arithmetischen Mittel ab.

<sup>474</sup> Wenn man es genau nimmt, ist das Leistungsniveau geringfügig unter dem arithmetischen Mittel.

entspricht es den Erwartungen, dass das Ergebnis der deduktiven Gruppe zum PC um einiges geringer als das zum AcI mit 63%, aber etwas höher als das der induktiven Gruppe zum AcI (53%) ist. Ferner ist zu beachten, dass dieser Vergleich auch nur deshalb angestellt werden kann, da von einem ähnlichen Leistungsniveau dieser Lerngruppen auszugehen ist.

#### *Abl. Abs.*

Der Abl. Abs. wurde von den Schüleräußerungen her von beiden Gruppen ähnlich positiv wie der AcI bewertet. Dennoch war auch hier eine gewisse Skepsis gegenüber dem induktiven Vorgehen zu verspüren, so dass sich eine Mehrheit der Schüler bei freier Wahl offenbar auch beim Abl. Abs. für ein deduktives Vorgehen entschieden hätte. Trotz der strukturellen Ähnlichkeit oder gerade wegen dieser hatten die Schüler mit dem Abl. Abs. im Gegensatz zum PC weniger Probleme, da sie die Aspekte, die ihnen beim PC Schwierigkeiten bereitet hatten, schon verinnerlicht hatten.

Im Durchschnitt erreicht die induktive Gruppe im Test einen Prozentsatz von 62%, was einer Maßzahl von 3,59 entspricht. Da die Lerngruppe vom Leistungsstand her mit einer Maßzahl von 3,00 eingeschätzt wurde, übertrifft die induktive Einführung folglich die Erwartungen, die an sie gestellt wurden. Von der deduktiven Gruppe werden im Test im Durchschnitt sogar 68% erreicht, was bei einem ähnlichen Leistungsniveau einer noch deutlicheren Steigerung entspricht. Aus diesen Ergebnissen wird ersichtlich, dass auch beim Abl. Abs. durch eine deduktive Einführung fundiertere Kenntnisse erworben werden, wobei auch nach der induktiven Einführung die Leistungen im Test besser ausgefallen sind, als man es von der Lerngruppe erwartet hätte.

#### *Irrealis*

Auch bei der Einführung des Irrealis traten weder bei dem induktiven noch bei dem deduktiven Verfahren größere Schwierigkeiten auf. Dennoch war der Irrealis das erste Phänomen, bei welchem die induktive Gruppe einige Aufgabenteile besser bewältigen konnte als die deduktive. Insgesamt war eine größere Offenheit für ein induktives Vorgehen wahrzunehmen, als es bei den anderen Phänomenen der Fall war. Die Ursache dafür schien ein gewisser Mangel an Herausforderung bei einem deduktiven Vorgehen gewesen zu sein. Die Mehrzahl der Schüler hätte sich daher bei freier Wahl für das induktive Verfahren entschieden, da ihnen das deduktive aufgrund der Einfachheit des Irrealis als zu langweilig erschien.

Dass die induktive Einführung des Irrealis besonders gut funktioniert hat, spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Tests wider: Bei der leistungsstarken Lerngruppe (Maßzahl 3,36) werden nach einem deduktiven Vorgehen im Test durchschnittlich „nur“ 63% erreicht, was

trotzdem noch einer Erhöhung der Maßzahl um 0,37 entspricht. Da sich die induktiven Gruppen in ihrem Leistungsniveau auffällig unterscheiden, sollen diese zunächst getrennt betrachtet werden: Eine leistungsschwache Lerngruppe mit einer Maßzahl von 2,7 erreicht im Test im Durchschnitt einen Prozentsatz von 69%, was eine Erhöhung der Maßzahl um 1,3 bedeutet. Eine durchschnittliche Lerngruppe mit der Maßzahl 3,05 erreicht im Test dagegen einen Prozentsatz von 68% - eine Erhöhung der Maßzahl um 0,86.

Hier schneidet demnach die induktive Gruppe durchschnittlich besser ab als die deduktive, wobei dies erstaunlicherweise auch mit den Bewertungen der Verfahren durch die Schüler übereinstimmt. Bisher weisen die Schüler ein gutes Gespür bezüglich ihrer Wünsche und Schwierigkeiten bei einer Grammatikeinführung auf. Dies zeigt, dass Schüleräußerungen für solche oder ähnliche Studien durchaus wertvoll sein können.

Neben diesem erweist sich ein weiterer Aspekt beim Irrealis als besonders interessant: Die leistungsschwächere Lerngruppe scheint von dem induktiven Vorgehen mehr zu profitieren als die durchschnittliche Lerngruppe.

#### *Gerundium*

Bei der Einführung des Gerundiums handelte es sich um den besonderen Fall, dass die induktive Gruppe in weiten Teilen aus Schülern bestand, die gegenüber dem Lateinischen eine gewisse Frustration zeigten und sich einem induktiven Vorgehen abweisend gegenüber verhielten. Aufgrund dieser Besonderheit der Lerngruppe ist es nicht wirklich einzuschätzen, ob das induktive Vorgehen nicht grundsätzlich doch besser funktioniert, als es eben speziell hier der Fall war. Denn den Schüleräußerungen zufolge handelte es sich hierbei nicht um eine Form von Verständnisproblemen, sondern vor allem um Einbußen an Motivation. Ein Verständnisproblem war an dieser Stelle auch kaum zu erwarten, da der fast schon morphologische Charakter des Gerundiums eigentlich zu einem sicheren Verständnis auch auf induktivem Wege hätte führen müssen. Die deduktive Einführung schien dagegen absolut problemlos zu verlaufen.

Dass sich nicht nur Verständnisprobleme in einem Test widerspiegeln, sondern auch andere emotionale Faktoren eine Rolle spielen, zeigen die Testergebnisse der induktiven Gruppe eindeutig. Die Lerngruppe, die mit einer Maßzahl von 3,54 als überdurchschnittlich leistungsstark einzuschätzen ist, erreicht im Test nur einen Durchschnitt von 52% und bleibt damit mit einer Verringerung der Maßzahl um 0,37 unverkennbar hinter den Erwartungen zurück. Dies ist wohl dadurch zu erklären, dass die Abneigung gegenüber dem Verfahren zu einer gewissen Verweigerung im Test geführt hat.

Im deduktiven Fall kann hingegen die Lerngruppe die von ihr erwarteten Leistungen im Test übertreffen: Sie erreicht bei mittlerer Leistungsstärke einen durchschnittlichen Prozentsatz von 66%. Vor allem eine eher leistungsschwache Lerngruppe (Maßzahl 2,73) konnte mit 68% und einer Maßzahl von 3,73 auffallend über sich hinauswachsen. Da es sich hierbei um das deduktive und nicht wieder um das induktive Vorgehen handelt, bei dem eine relativ leistungsschwache Lerngruppe ein besonders gutes Ergebnis erzielen konnte, ist folglich anzunehmen, dass leistungsschwache Lerngruppen nicht primär durch ein Verfahren besonders gefördert werden. Es ist vielmehr anzunehmen, dass leistungsschwächere Gruppen generell durch eine funktionale Einführung einen größeren Lernzuwachs haben als leistungsstarke Lerngruppen. Was die Einführung des Gerundiums hier eher zeigt, ist, welche Wirkung emotionale Aspekte im Hinblick auf den Erwerb von Grammatikkenntnissen haben können.

#### *Präsens Passiv*

Beim Präsens Passiv, welches das erste morphologische Phänomen in der Reihe darstellte, schienen beide Verfahren recht erfolgreich gewesen zu sein. Im Unterschied zu den syntaktischen Phänomenen zeigten sich die Schüler hier dem induktiven Verfahren erheblich zugewandter. Ferner empfanden sie mehr Freude bei einem induktiven Vorgehen als bei einem deduktiven.

Absolut gesehen schneidet die induktive Gruppe in den Testergebnissen mit 58% signifikant schlechter ab als die deduktive mit 74%. Da es sich jedoch bei der deduktiven Gruppe um eine besonders leistungsstarke Lerngruppe mit einer Maßzahl von 3,64 handelt, ist ihr Lernzuwachs mit 0,43 nicht viel höher als der der induktiven Lerngruppe (Lernzuwachs von 0,22), die von einem durchschnittlichen Leistungsniveau geprägt ist (Maßzahl 3,06). Gleichwohl kann durch die Testergebnisse keinesfalls belegt werden, dass die größere Zustimmung beim Präsens Passiv gegenüber einer induktiven Vorgehensweise und die größere Motivation zu signifikant besseren Testergebnissen führt. Vielmehr scheinen sich die Testergebnisse der induktiven Gruppen hier recht unabhängig von der positiven Bewertung des Verfahrens zu verhalten.

#### *Plusquamperfekt*

Das Plusquamperfekt erhielt bezüglich beider Verfahren eine ähnliche Beurteilung wie das Präsens Passiv: Das induktive Verfahren wurde vor allem hinsichtlich der Motivation besser beurteilt als das deduktive. Ferner zeigte sich auch hier eine recht große Offenheit der deduktiven Gruppe gegenüber einem induktiven Vorgehen. Trotzdem schien auch das deduktive Verfahren funktioniert zu haben und von den Schülern akzeptiert zu werden.

Ähnlich wie beim Präsens Passiv führt aber auch beim Plusquamperfekt die besonders positive Bewertung einer Methode nicht unbedingt zu besseren Leistungen: Die induktive Gruppe kann mit einem Durchschnitt von 49% in den Testergebnissen nicht über die von ihr erwarteten Leistungen hinauswachsen. Da es sich aber um eine eher leistungsschwache Lerngruppe mit einer Maßzahl von 2,88 handelt, erbringt sie mit diesem geringen Prozentsatz dennoch die von ihr erwarteten Leistungen in vollem Umfang. Die deduktive Gruppe wächst als leistungsstarke Gruppe (Maßzahl 3,44) mit 68% trotzdem noch über die erwarteten Leistungen hinaus, wodurch zu diesem Zeitpunkt zum zweiten Mal der Fall eintritt, dass leistungsstarke Lerngruppen von einem deduktiven Vorgehen stark profitieren.

### *Futur*

Als letztes Phänomen wurde das Futur untersucht. Dieses schloss sich nur bezüglich einiger Aspekte den anderen morphologischen Phänomenen an: Das induktive Verfahren schien zwar erfolgreich gewesen zu sein. Dennoch waren die Schüler wahrscheinlich wegen der unterschiedlichen Tempuskennzeichen nicht so sehr von einer induktiven Einführung überzeugt, wie es bei den anderen morphologischen Phänomenen der Fall war. Dafür wurde das deduktive Vorgehen von den Schülern erheblich positiver bewertet – ähnlich positiv wie bei den syntaktischen Phänomenen.

Die hohen durchschnittlichen Prozentsätze der Testergebnisse zeigen, dass offenbar beide Arten der Einführung erfolgreich waren: Die relativ leistungsschwache Lerngruppe, die schon an der Untersuchung des Plusquamperfekt teilgenommen hat, konnte durch ein deduktives Vorgehen mit einem durchschnittlichen Testergebnis von 69% einen beachtlichen Lernzuwachs (0,95) erreichen. Die recht leistungsstarke Lerngruppe konnte bei der induktiven Einführung des Futurs mit einem Testergebnis von 70% einen größeren Lernzuwachs (0,78) verzeichnen, als es bei der deduktiven Einführung des Plusquamperfekts (0,44) der Fall war. Als Konsequenz daraus kann man ableiten, dass das induktive Verfahren beim Futur trotz der Einbußen hinsichtlich der Motivation und anderen Aspekten zu sehr guten Testergebnissen führt. Allerdings zeigt sich der Lernzuwachs deutlicher bei den leistungsschwächeren Lerngruppen, die nach dem deduktiven Vorgehen gearbeitet haben. Dass hier prozentual gesehen die induktive Gruppe besser im Test abgeschnitten hat als die deduktive und nicht umgekehrt, hängt demzufolge vorrangig von den Grundvoraussetzungen der Lerngruppen ab.

### *Zusammenfassung*

Setzt man die Testergebnisse aller untersuchten Phänomene zueinander in Beziehung, so zeigt sich, dass in sechs von acht Fällen die Testergebnisse nach einer deduktiven Einführung eines

Phänomens signifikant besser ausfallen als nach einer induktiven.<sup>475</sup> Obwohl bei den meisten Phänomenen mehrere Lerngruppen die gleiche Art der Einführung durchlaufen haben, treten unter diesen überhaupt keine Widersprüche auf. Ferner ist zu beachten, dass die induktive Gruppe beim Futur nur deswegen ein prozentual höheres Testergebnis erzielt hat, weil es sich um eine wesentlich leistungsstärkere Lerngruppe gehandelt hat. Der Lernzuwachs war hingegen bei der deduktiven Gruppe größer. Übrig bleibt als einziges Phänomen der Irrealis, bei dem tatsächlich die induktive Gruppe ohne Einschränkungen besser abgeschnitten hat als die deduktive. Dabei spiegeln die Testergebnisse die Äußerungen der Schüler bezüglich der beiden Verfahrensweisen wider: Das induktive Verfahren hat ohne Einschränkungen funktioniert; die deduktive Gruppe bewertet ihr Verfahren aufgrund von Langeweile und mangelnder Herausforderung beim Irrealis deutlich negativer, als es bei den anderen syntaktischen Phänomenen der Fall war. Außerdem stimmen auch bei allen anderen syntaktischen Phänomenen die Schüleräußerungen mit den Testergebnissen dahingehend überein, dass das deduktive Verfahren stets etwas besser bewertet wurde. Anders verhält es sich mit den morphologischen Phänomenen: Während die Schüler recht deutlich ein induktives Verfahren vorzögen, fallen auch hier die Testergebnisse nach einer deduktiven Einführung besser aus als nach einer induktiven. Die Motivation bzw. die Bevorzugung des induktiven Verfahrens durch die Schüler hat bei den morphologischen Phänomenen offensichtlich nicht den Einfluss, dass dadurch eine gesteigerte Kenntnis bezüglich eines Phänomens erworben wird.

Dass eine positive Wechselwirkung zwischen einer der beiden Verfahrensweisen und einem bestimmten Leistungsniveau einer Lerngruppe besteht, konnte bisher nicht nachgewiesen werden. Um diesbezüglich zu Erkenntnissen zu gelangen, müssten wahrscheinlich eher Schülergruppen von einer bestimmten Leistungsstärke anstatt der gesamten Lerngruppe betrachtet werden.<sup>476</sup>

### **3.1.11 Schlussfolgerungen zur Auswertung der einzelnen Phänomene**

In diesem Kapitel soll noch einmal übergreifend auf die Ergebnisse der einzelnen Fragestellungen eingegangen werden, welche die Schüler in den Lernprotokollen zu bearbeiten hatten. Dabei wird es nicht nur speziell um das induktive und deduktive Verfahren gehen, sondern auch um zusätzliche Aspekte, die sich zum Teil auch durch Zufall aus den Ergebnissen ergeben haben.

---

<sup>475</sup> Dies stützt erneut die Reliabilität der Untersuchung.

<sup>476</sup> Dies wird in Teil II, Kap. 3.2.3 untersucht werden.

### **Sicherer Umgang mit dem Phänomen**

- *Durch die Frage zum sicheren Umgang konnte stets eingeschätzt werden, ob das Phänomen grundsätzlich anhand der beiden Verfahrensweisen erfolgreich eingeführt werden konnte oder ob gravierende Probleme aufgetreten waren.*
- *Bei sieben der acht Phänomene schien die Einführung bei beiden Verfahrensweisen funktioniert zu haben, da sich ein Großteil der Schüler „recht sicher“ im Umgang mit dem jeweiligen fühlte.*
- *Beim PC hingegen waren vor allem nach dem induktiven Vorgehen erhebliche Verständnisprobleme zu verzeichnen; doch auch nach einer deduktiven Einführung fühlten sich weniger Schüler „recht sicher“ im Umgang mit dem PC, als es bei den anderen Phänomenen der Fall war.*
- *Bei allen Phänomenen fühlte sich die deduktive Gruppe stets etwas sicherer im Umgang mit dem jeweiligen Phänomen als die induktive.*
- *Die Prozentsätze bei den morphologischen Phänomenen waren stets etwas höher als bei den syntaktischen.*
- *Die Schwierigkeiten bei den einzelnen Phänomenen waren so breit gestreut, dass kein konkretes Problem erkannt werden konnte. Ferner war kein Unterschied zwischen den Schwierigkeiten der induktiven und der deduktiven Gruppe ersichtlich. Trotzdem zeigte sich aufgrund der angeführten Schwierigkeiten, welche große Bedeutung eine Aktivierung des Vorwissens der Schüler hat. Es scheint viel zu häufig davon ausgegangen zu werden, dass den Schülern gewisse Phänomene im Deutschen bekannt sind. Vor allem beim Partizip, aber auch beim Präsens Passiv war dies hier nicht der Fall, wodurch vermeidbare Schwierigkeiten entstanden sind. Auch die Wiederholung der Übersetzungsmöglichkeiten eines PCs hätte den Schülern bei der Einführung des Abl. Abs. sicherlich geholfen.*
- *Auf die Frage hin, wie ihre Schwierigkeiten während der Erarbeitung behoben werden konnten bzw. wie sie auch anschließend noch behoben werden könnten, wurden bei jedem Phänomen sowohl das Plenumsgespräch bzw. das Vergleichen der Aufgaben im Plenum als auch die Erklärungen der Lehrkraft genannt. Keine anderen Mittel scheinen für die Schüler bei einer Grammatikeinführung so hilfreich zu sein wie diese beiden.*

### **Übersetzung**

- *Einem Großteil der Schüler fiel die Übersetzung des Textes „relativ leicht“.*
- *Mehrere Lerngruppen merkten an, dass ihnen einige Vokabeln unbekannt gewesen seien, was aus dem Grund der Fall war, dass die Materialien nicht mit allen Lehrbüchern*

abgeglichen werden konnten. Dabei zeigte sich, dass die Schüler es als sehr störend empfanden, wenn der Textfluss durch Lexik-Probleme unterbrochen wurde.

- Der Übersetzungstext schien auch nicht zu leicht und unterfordernd gewesen zu sein, da sich die Prozentsätze bei „sehr leicht“ als nicht allzu hoch erwiesen.
- Zwischen den Empfindungen bezüglich des Schwierigkeitsgrads waren kaum Unterschiede zwischen der induktiven und der deduktiven Gruppe zu erkennen.

### **Regeln aufstellen bzw. verstehen**

- Hier bestand ein gewisses Problem der Vergleichbarkeit der induktiven und deduktiven Gruppe, da es sich beim induktiven Vorgehen um das Formulieren einer Regel, also um einen aktiven Vorgang handelte, beim deduktiven hingegen um ein Verstehen und Nachvollziehen, was eher einem rezeptiven Vorgang entsprach.
- Wie zu erwarten fiel der deduktiven Gruppe ihre Aufgabenstellung erheblich leichter.
- Dies traf jedoch nur auf die syntaktischen Phänomene zu; bei den morphologischen war hingegen kaum ein Unterschied zwischen der induktiven und der deduktiven Gruppe sichtbar.

### **Zusätzliche Aufgabenstellungen**

- Bei einigen Phänomenen wurden den Schülern weitere zusätzliche Aufgaben wie zum Beispiel das Einordnen von Formen an einem Zeitstrahl oder das Ableiten des Namens eines Phänomens gestellt. Dadurch sollten potenzielle Unterschiede bei den Vorgehensweisen, aber auch mögliche Schwierigkeiten besser analysiert werden können.
- Da die Ergebnisse zu den Aufgaben immer wie erwartet ausfielen und es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Vorgehensweisen gab, führten die Aufgaben zu keinen neuen Erkenntnissen. Trotzdem konnte gerade durch den erwarteten Ausfall in gewisser Weise bestätigt werden, dass offensichtlich keine besonderen Schwierigkeiten bei einer der Gruppen vorhanden waren.

### **Motivation**

- Der motivationale Charakter<sup>477</sup> war von Didaktikern stets als einer der Aspekte eingeschätzt worden, bei dem das induktive Vorgehen seine besonderen Stärken aufweist. Durch die Ergebnisse der Untersuchung konnte dies so nicht bestätigt werden.
- Bei allen syntaktischen Phänomenen war die Motivation der Schüler bei einem deduktiven Vorgehen größer.
- Bei fast allen morphologischen Phänomenen trat der umgekehrte Fall ein.

---

<sup>477</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 43.



- Die einzige Ausnahme dabei bildete das Futur, wobei dafür zwei mögliche Erklärungen anzuführen sind: Zum einen funktionierte das deduktive Verfahren nicht zuletzt aufgrund der visuellen Merkhilfe beim Futur besonders gut; zum anderen schien beim Futur das induktive Vorgehen aufgrund der vielen unterschiedlichen Morpheme zu langwierig zu sein und sich damit nicht optimal zu eignen.
- Wichtig ist aber die Tatsache, dass bei den morphologischen Phänomenen beim induktiven Vorgehen die Prozentsätze bezüglich der Motivation nicht unbedingt angestiegen sind, sondern das deduktive Verfahren aufgrund von mangelnder Herausforderung deutlich weniger motivationales Potenzial besaß.

### **Grammatik auf die gleiche Weise**

- Grundsätzlich war bei allen Phänomenen außer beim PC<sup>478</sup> bei den Schülern eine hohe Zufriedenheit mit der jeweiligen Vorgehensweise zu bemerken: Die meisten Schüler wollten die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten.
- Zwei Gründe erwiesen sich für Schüler bei einer Grammatikeinführung als zentral: der Erwerb eines sicheren Verständnisses des Phänomens sowie motivationale Aspekte.
- Es ließ sich eine Tendenz dahingehend nachweisen, dass die deduktive Gruppe von ihrem Verfahren stärker überzeugt war als die induktive.

### **Grammatik lieber anders**

- Es traten sowohl Unterschiede zwischen der Art der einzuführenden Phänomene (syntaktisch – morphologisch) als auch zwischen der Art der Vorgehensweise (induktiv – deduktiv) auf.
- Bei den syntaktischen Phänomenen wären die meisten Schüler der deduktiven Gruppe bei ihrem Verfahren geblieben; nur wenigen Schülern war das Verfahren an sich gleichgültig; sehr wenige Schüler hätten ein induktives Vorgehen bevorzugt. Diese wenigen Schüler wurden während der Auswertung als „induktive Ausnahmegruppe“ bezeichnet: Sie entschieden sich bei allen Fragen stets aktiv für ein induktives Vorgehen und für die Dinge, die damit einhergehen.<sup>479</sup> Die „induktiven Ausnahmegruppe“ war in nahezu jeder Lerngruppe zu einem Anteil von ca. 5% nachzuweisen.
- Bei der induktiven Gruppe war der Anteil, der bei ihrem Verfahren bleiben wollte, deutlich geringer als bei der deduktiven Gruppe. Einem größeren Anteil war die Vorgehensweise gleichgültig. Ein deutlich höherer Anteil der induktiven Gruppe als die 5%, die es im deduktiven Fall meist waren, hätte sich für ein deduktives Vorgehen entschieden.

---

<sup>478</sup> Und zwar im Speziellen bei der induktiven Vorgehensweise.

<sup>479</sup> Wie zum Beispiel die eigenständige Regelformulierung.

- *Folglich war die deduktive Gruppe bei den syntaktischen Phänomenen sehr von ihrem Verfahren überzeugt und würde dieses auch nicht gegen ein anderes eintauschen, während die induktive Gruppe sich ein deduktives Vorgehen fast genauso gut vorstellen konnte, und das, obwohl die induktive Gruppe mit ihrem Vorgehen an sich zufrieden war.*
- *Bei den morphologischen Phänomenen war die deduktive Gruppe nicht auf ihre Vorgehensweise fixiert, sondern viel offener gegenüber einer induktiven Einführung. Ferner schien die Vorgehensweise für einen größeren Anteil unerheblich zu sein, als es bei den syntaktischen Phänomenen der Fall war.*
- *Auch bezüglich dieser Frage wurden als Gründe immer wieder das sichere Verständnis und die Motivation angegeben.*

### ***Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen?***

- *Bei den syntaktischen Phänomenen war die deduktive Gruppe abgesehen von der „induktiven Ausnahmegruppe“ von ihrer Verfahrensweise überzeugt.*
- *Bei der induktiven Gruppe glaubte die Mehrheit an ein genauso gutes Verständnis unabhängig von der Vorgehensweise.*
- *Bei den morphologischen Phänomenen hingegen ging der Großteil der deduktiven Gruppe von einem genauso guten Verständnis aus, woraus eine größere Offenheit gegenüber einem induktiven Vorgehen deutlich wird als bei den syntaktischen Phänomenen.*
- *Auch bei der induktiven Gruppe glaubte ein großer Teil an ein genauso gutes Verständnis; allerdings gab es relativ viele Schüler, die meinten, dass sie auf deduktive Weise ein besseres Verständnis des Phänomens erworben hätten.*

### ***Regelformulierung***

- *Betrachtet man die Ergebnisse zu der Regelformulierung, so wird ersichtlich, dass die Schüler nach einer induktiven Einführung stets offener gegenüber einer eigenen Regelformulierung waren als nach einer deduktiven. Auch der Anteil von „genauso gut“ war bei der induktiven Gruppe entsprechend höher.*
- *Dies weist darauf hin, dass die Schüler nur nach einer induktiven Einführung erkennen, welche Fähigkeiten sie bezüglich einer eigenen Regelformulierung besitzen. Abgesehen von der besseren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten stellt sich aber die Frage, welchen Mehrwert eine solche eigene Regelformulierung tatsächlich hat. Dass die Schüler dadurch ein tieferes Verständnis erlangen und sich die Regel besser einprägen können, konnte durch keine der Fragen im Lernprotokoll nachgewiesen werden.*
- *Die deduktive Gruppe stimmte vor allem bei den syntaktischen Phänomenen entschieden für eine Regelformulierung durch die Lehrkraft.*

- *Bei den morphologischen Phänomenen war der Anteil von „genauso gut“ dagegen größer.*

### **Spannung der Geschichte**

- *Wenn eine Einführung funktionierte, wurde auch die Geschichte stets von der Mehrheit der Schüler als spannend empfunden. Dies galt sowohl für die induktive Gruppe als auch für die deduktive. Diese Regelmäßigkeit bestätigte sich auch in der deutlich negativen Beurteilung der Geschichte durch die induktive Gruppe zum PC.*
- *Für einen Teil der induktiven Gruppe – und zwar nur der induktiven Gruppe – gab es eine besondere Bindung zu der Geschichte: Denn bei allen Phänomenen<sup>480</sup> empfanden nur Schüler der induktiven Gruppe die Geschichte als „sehr spannend“. Für die deduktive Gruppe schien es hingegen keinen besonderen Bezug zu geben. Dadurch wird tendenziell auf die häufig angenommene tiefergehende Auseinandersetzung mit einem Text bei einem induktiven Vorgehen hingewiesen. Allerdings war der Prozentsatz mit unter 10% dabei sehr gering.*

### **Grammatikeinführung anhand eines Kontextes**

- *Es entschieden sich bei beiden Gruppen jeweils die Mehrheit für die Behandlung einer solchen Geschichte, dennoch bestand bezüglich der Prozentsätze kaum ein Unterschied zwischen der induktiven und der deduktiven Gruppe.*
- *Im Gegenteil ergab sich aus den Prozentsätzen hier eher die Tendenz einer größeren Bedeutung der Geschichte für die deduktive Gruppe. Anzunehmen ist, dass sie den Inhalt der Geschichte einfach besser erfassen konnte, da sie dafür mehr Gehirnkapazitäten frei hatte als die induktive Gruppe. Als Begründung für die Entscheidung der Behandlung einer Geschichte wurden häufig „Spaß“ und „Spannung“ genannt.*
- *Allerdings gab es bei fast allen Phänomenen auch immer wieder einige wenige Schüler in beiden Gruppen, die sich gegen die Behandlung einer Geschichte entschieden, weil sie diese als störend und verwirrend empfanden.*

### **Kontext als „Anker“ für die Grammatik**

- *Bezüglich dieser Frage waren die Aussagen wenig aussagekräftig, da ein Großteil beider Gruppen stets „weiß nicht“ angab.*
- *Es bestand lediglich eine gewisse Tendenz dahingehend, dass bei der induktiven Gruppe mehr Schüler die Frage bejahten als verneinten und dass es bei der deduktiven Gruppe genau umgekehrt war. Allerdings handelte es sich auch hier um so geringe Prozentsätze, dass dadurch allein keine induktive Einführung gerechtfertigt werden könnte.*

---

<sup>480</sup> Mit einer Ausnahme, wobei dort der Anteil der induktiven Gruppe zumindest größer war.

Da den Schülern immer ein Freiraum gegeben wurde, sich zu den Arbeitsblättern, aber auch zu dem Unterricht an sich frei zu äußern, konnten dadurch bestimmte Aspekte gesichtet werden, die für die Schüler bei einer Grammatikeinführung offensichtlich von besonderer Bedeutung waren: Dabei handelte es sich um die Visualisierung, die bei jedem Phänomen als positiv angeführt wurde. Ferner begrüßten sie den nicht allzu langen und nicht allzu schwierigen Übersetzungstext und die abwechslungsreichen Aufgabenstellungen, die auch Aufgaben zur Interpretation des Textes enthielten. Allerdings wurde auch gleichzeitig als Kritikpunkt angeführt, dass die Aufgaben nicht immer etwas mit dem zu lernenden Phänomen zu tun gehabt hätten. Darüber hinaus seien es insgesamt zu viele Arbeitsblätter gewesen, wodurch das Ganze etwas unübersichtlich gewesen sei. Am Unterricht an sich wurde der Wechsel der Sozialformen stets positiv empfunden. Wichtig zu erwähnen ist, dass kein Schüler an irgendeiner Stelle das deduktive Verfahren an sich kritisierte; die Erklärungen wurden stets befürwortet und häufig sogar noch in vermehrter Form gefordert. Zwar gab es auch Stimmen, die sich explizit positiv bezüglich des eigenständigen Entdeckens beim induktiven Verfahren äußerten. Trotzdem wurde insgesamt viel häufiger Kritik am induktiven Verfahren laut: Die Schüler hatten das Gefühl, völlig im „Dunkeln zu tappen“, das induktive Arbeiten habe ihnen nichts gebracht oder habe zu lange gedauert.

Bezieht man abschließend die Testergebnisse mit ein, die bei einem deduktiven Vorgehen – abgesehen vom Irrealis – erheblich besser ausgefallen sind, aber auch nach einem induktiven Vorgehen ihr Soll erfüllt haben, so stellt sich die Frage, wie wichtig diese vermehrten Kenntnisse nach einer deduktiven Einführung im Verhältnis zu Abwechslung, Spaß und ähnlichen Aspekten sind. Eine eindeutige Antwort kann darauf nicht gegeben werden, zumal man bedenken muss, dass vielleicht auch hier gerade der motivationale und aufmerksamkeitsfördernde Aspekt der Abwechslung seinen Teil zu solch positiven Testergebnissen beigetragen hat. Denn viele Lerngruppen nahmen nicht nur an der Einführung eines einzigen Phänomens teil, so dass stets eine Abwechslung von induktivem und deduktivem Vorgehen gegeben war. Vorstellbar ist auch, dass die positive Auswirkung einer deduktiven Einführung auf die Testergebnisse bei häufiger, variationsloser Anwendung auf lange Sicht abnehmen wird.

➤ *Deutlich wird bisher, dass das induktive Verfahren weder im Hinblick auf den Erwerb fachlicher Kenntnisse noch aufgrund der Beurteilung durch die Schüler dem deduktiven vorzuziehen ist.*

## **3.2 Die Auswertung übergreifender Fragestellungen**

### **3.2.1 Die beiden Vorgehensweisen in Abhängigkeit vom Alter der Schüler**

Die Untersuchung von Präferenzen bezüglich der Vorgehensweise in Abhängigkeit vom Alter der Schüler gestaltete sich schwieriger als zunächst angenommen. Die Schwierigkeit bestand darin, eine geeignete Auswahl an zu untersuchenden Phänomenen zu finden.

Es wurde davon abgesehen, die Ergebnisse zu den einzelnen Phänomenen, die von jüngeren Schülern erarbeitet wurden, den Phänomenen, mit denen sich ältere Schüler beschäftigten, gegenüberzustellen, da dies mit großer Wahrscheinlichkeit zu keinen neuen Erkenntnissen geführt hätte. Denn im Extremfall der Auswahl des erstmöglichen und des letztmöglichen Phänomens hätte es sich dabei nur um den Vergleich des AcIs mit dem Abl. Abs. gehandelt. Diese beiden Phänomene wurden aber schon bei der Auswertung der einzelnen Phänomene zueinander in Beziehung gesetzt.

Ein weiterer nicht ganz unproblematischer Aspekt, der bei der Untersuchung der Altersstufe stets auftrat, war, dass die Daten zu den jüngeren Schülern fast nur auf der Auswertung morphologischer Phänomene beruhten, wohingegen ältere Schüler fast nur syntaktische Phänomene erarbeitet hatten. Dass man jedoch von deutlichen Unterschieden in der Bewertung des induktiven Vorgehens bei morphologischen und syntaktischen Phänomenen ausgehen muss, hat sich in der bisherigen Auswertung schon gezeigt. Dies wäre vor allem dann der Fall gewesen, wenn man einfach alle Phänomene, die von jüngeren bzw. älteren Schülern bearbeitet wurden, zusammengefasst und miteinander verglichen hätte. Die Ergebnisse wären dann zu sehr von dem Erfolg der Einführung der einzelnen Phänomene abhängig gewesen und hätten wenig allgemeine Aussagekraft gehabt, zumal dabei auch die vielen Lerngruppen berücksichtigt worden wären, die bei dieser Untersuchung nur nach einem der beiden Verfahren gearbeitet hatten. Dadurch hätten andere Faktoren, die für die Schüler ebenfalls oder sogar von noch größerer Bedeutung gewesen waren, ungewollt einen Einfluss haben können.

Aus den genannten Gründen wurde entschieden, die Daten aus einer weiteren phänomenübergreifenden Untersuchung zu entnehmen, um eine größtmögliche Unabhängigkeit von dem punktuellen (Miss-)Erfolg der Einführung der einzelnen Phänomene zu erreichen. Dabei wurden für diese übergreifende Untersuchung nur Lerngruppen ausgewählt, die mindestens einmal an einer induktiven und einer deduktiven Einführung teilgenommen hatten. Natürlich musste dabei in Kauf genommen werden, dass die auszuwertende Datenmenge reduziert wurde. Ferner war dadurch keine Differenzierung zwischen den Jahrgängen 6, 7, 8 und 9 möglich, da sich eine mehrfache Teilnahme an der

Untersuchung aufgrund der begrenzten Anzahl der vorhandenen Phänomene häufig über ein Schuljahr hinaus erstreckte. Dabei fiel die Berücksichtigung der Jahrgangsstufe 6 von vornherein weg, da diese Schüler in ihrem ersten Lernjahr nur den AcI anhand der Materialien einführen konnten. Folglich erschien es am sinnvollsten, die Jahrgänge 7 und 9 gegenüberzustellen, wobei es sich immer noch als problematisch erwies, dass Schüler des 7. Jahrgangs fast nur morphologische und Schüler des 9. Jahrgangs nur syntaktische Phänomene erarbeiten konnten. Dieses Problem sollte so gut es ging dadurch entschärft werden, dass die Umfrage mit einem zeitlichen Abstand nach der Einführung des letzten Phänomens stattfand. Dabei waren die Fragen unabhängig von der konkreten Einführung bestimmter Phänomene gestellt; sie zielten eher auf die spontanen Empfindungen der Schüler ab.

Als weitere Konsequenz der Entscheidung für eine phänomenübergreifende Umfrage ergab sich, dass es kaum möglich war, zusätzlich eine mittlere Altersstufe zu untersuchen. Denn in Klasse 8 wurde meist nur das PC eingeführt. Wurden weitere Phänomene eingeführt, kam es meist zu Überschneidungen mit den Phänomenen aus Klasse 7 oder 9. Sollten daher Unterschiede zum Beispiel in der motivationalen Bewertung eines Verfahrens bei den beiden unterschiedlichen Jahrgangsstufen auftreten, so hätte nicht genau festgestellt werden können, zu welchem Zeitpunkt eine motivationale Veränderung stattgefunden hat.

Die Untersuchung war infolgedessen so angelegt, dass es sich um zwei klar abgegrenzte Altersstufen handelte; eine detaillierte Entwicklung der Präferenzen im Hinblick auf das Alter der Schüler konnte damit nicht beschrieben werden.

Die Schüler wurden in der Untersuchung zum Erwerb fachlicher Kenntnisse und zu motivationalen Aspekten befragt; eine weitere Frage kombinierte diese beiden Dimensionen. Ein tiefgehendes Verständnis und ein leichtes Einprägen der Regeln zu einem Phänomen sind zwei der bedeutendsten Aspekte, bei denen das induktive Vorgehen dem deduktiven im Allgemeinen überlegen sein soll. Nach der Befragung der Schüler der beiden genannten Jahrgangsstufen zeigt sich ein besseres Verständnis durch das induktive Verfahren nur bei Schülern des 7. Jahrgangs; bei Schülern des 9. Jahrgangs erweist sich das deduktive Verfahren als erfolgreicher.<sup>481</sup> Auf den ersten Blick entspricht dies der Annahme, dass ein induktives Vorgehen besonders für jüngere Schüler geeignet sei<sup>482</sup>, wobei es sich bei den Begründungen zumeist um motivationale Aspekte und nicht wie hier um fachliche handelt. Bei genauerer Betrachtung sind die Unterschiede zwischen den beiden Jahrgängen jedoch so gering, dass man auch hier nicht wirklich von bemerkenswerten Vorzügen des induktiven Verfahrens sprechen kann: 37% glauben an ein besseres Verständnis beim induktiven

---

<sup>481</sup> Vgl. Abb. 61 im Anhang.

<sup>482</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 52.

Vorgehen, 32% bei einem deduktiven; aber auch 32% glauben an ein gleich gutes Verständnis. Aufgrund dieser recht großen Unentschlossenheit der Schüler, liegt es nahe zu folgern, dass ein sicheres Verständnis offenbar bei beiden Vorgehensweisen erreicht werden kann.

Im 9. Jahrgang findet man hingegen eine deutlichere Bevorzugung des deduktiven Vorgehens mit 47% vor. Ferner glaubt auch ca. ein Drittel an ein besseres Verständnis bei einem induktiven Vorgehen. Nur 22% der Schüler zeigen sich unentschlossen. Um im Unterricht den Präferenzen aller Schüler entgegenzukommen, müsste wahrscheinlich auch hier abwechselnd die Grammatik induktiv und deduktiv eingeführt werden, auch wenn im 9. Jahrgang die Art der Vorgehensweise weniger Schülern gleichgültig ist. An dieser Stelle könnte man auch an eine binnendifferenzierende Einführung nach der Art der Vorgehensweise denken, um den Neigungen der Schüler entgegenzukommen. Für den alltäglichen Unterricht ist dies aber praktisch kaum umsetzbar.

Obwohl häufig das bessere Einprägen der Regeln als ein klarer Vorteil des induktiven Vorgehens deklariert wird, zeigen die Ergebnisse der Umfrage etwas Anderes<sup>483</sup>: In Jahrgang 7 empfinden die meisten Schüler (42%) keinen Unterschied beim Einprägen der Regeln. Dies könnte mitunter daran liegen, dass zu diesem Zeitpunkt die Regeln vor allem bei den morphologischen Phänomenen noch nicht allzu komplex sind und sich daher relativ leicht merken lassen. Des Weiteren glauben mehr Schüler an ein besseres Einprägen der Regeln nach einem induktiven Vorgehen (32%) als nach einem deduktiven (26%), was im Einklang mit dem etwas besseren Verständnis bei einem induktiven Vorgehen steht.

Bei den Schülern des 9. Jahrgangs sind die Meinungen zweigeteilt: Mehr als die Hälfte (55%) glaubt an ein besseres Einprägen der Regeln nach einem deduktiven Vorgehen. Allerdings entscheiden sich auch 38% für das induktive Vorgehen. Nur für 7% der Schüler macht es keinen Unterschied. Offensichtlich scheinen ältere Schüler eher zu wissen, auf welche Weise sie effektiv Grammatik erlernen können, da die Anteile von „egal“ stets niedriger sind als bei den jüngeren Schülern.

➤ *Zu den fachlichen Kenntnissen kann zusammenfassend gesagt werden, dass die meisten jüngeren Schüler auf beide Weisen die Grammatik erfolgreich verstehen und behalten können, sie sich tendenziell aber mehr von einem induktiven Vorgehen versprechen als von einem deduktiven.*

---

<sup>483</sup> Vgl. Abb. 62 im Anhang.

➤ *Bei den älteren Schülern ziehen auffällig mehr Schüler die deduktive Variante vor; allerdings entscheidet sich auch stets ca. ein Drittel der Schüler aktiv für ein induktives Vorgehen. Nur sehr wenige Schüler haben keine Präferenz.*

Bezüglich des motivationalen Aspekts verhalten sich die Ergebnisse anders als erwartet. Denn hier ging man davon aus, dass das induktive Verfahren besonders für jüngere Schüler geeignet sei. Dies lässt sich so nicht bestätigen.<sup>484</sup> Die meisten Schüler des Jahrgangs 7 (47%) sind erneut eher unentschlossen und werden von einem induktiven Vorgehen motivational genauso angesprochen wie von einem deduktiven. Um es noch etwas positiver zu formulieren: Höchstwahrscheinlich sind sie einfach noch leichter zu begeistern, als es bei älteren Schülern der Fall ist. Und genau aus diesem Grund ist für sie jegliche Art der Einführung akzeptabel. Bei den Schülern, die sich für eine der beiden Verfahrensweisen entscheiden, ist der Anteil beim induktiven Vorgehen mit 37% erneut höher als der beim deduktiven (16%).

➤ *Insgesamt scheint für jüngere Schüler das induktive Vorgehen motivational gesehen etwas günstiger zu sein, allerdings favorisieren sie es keineswegs so stark, wie es von Didaktikern bisher angenommen wurde.*

Überraschenderweise ziehen 56% der Schüler des Jahrgangs 9 das induktive Vorgehen in motivationaler Hinsicht vor. Nur 16% entscheiden sich für ein deduktives Vorgehen. Anzunehmen war, dass genau der umgekehrte Fall eintritt, da davon ausgegangen wurde, dass gerade ältere Schüler weniger Freude an spielerischen „Umwegen“ haben, sondern eine klare und kompakte Regelformulierung vorziehen. Allerdings geben auch 28% der Schüler an, dass es keinen Unterschied hinsichtlich motivationaler Faktoren mache, auf welche Weise die Grammatik eingeführt werde.

➤ *Insgesamt lässt sich erkennen, dass ältere Schüler im Hinblick auf den Erwerb fachlicher Kenntnisse klar das deduktive Vorgehen bevorzugen, sie aber trotzdem stärker durch ein induktives Vorgehen motiviert werden.*

Bei der Frage, auf welche Weise die Schüler die Grammatik in Zukunft erarbeiten wollen, spielen sowohl die fachliche als auch die motivationale Dimension eine Rolle<sup>485</sup>: Bei beiden Jahrgangsstufen entscheidet sich der höchste Prozentsatz für „abwechselnd“ (Jahrgang 7 47%; Jahrgang 9 58%). Erneut wird ersichtlich, dass beide Verfahren problemlos funktionieren können und die Art der Vorgehensweise offenbar nicht der entscheidende Faktor für einen erfolgreichen Grammatikunterricht ist. Anzunehmen ist, dass gerade erst durch die Abwechslung der Vorgehensweise ein gewisses Interesse der Schüler geweckt werden kann.

---

<sup>484</sup> Vgl. Abb. 63 im Anhang.

<sup>485</sup> Vgl. Abb. 64 im Anhang.



Bezüglich des 7. Jahrgangs erscheint es etwas unerwartet, dass sich bei dieser Frage etwas mehr Schüler für ein deduktives Vorgehen (32%) als für ein induktives Vorgehen (21%) entscheiden, da es sich bei den vorherigen Fragen anders herum darstellte.

Dass sich bei den Schülern des 9. Jahrgangs solch ein hoher Prozentsatz für „abwechselnd“ entscheidet, legt die Vermutung nahe, dass für diese Schüler die motivationalen Aspekte von ähnlich großer Bedeutung sind wie die fachlichen. Dass sich mit 26% mehr Schüler für ein deduktives Vorgehen entscheiden als für ein induktives (16%), war zu erwarten, weil für die Schüler das Sicherheitsgefühl bezüglich fachlicher Kenntnisse nicht zu unterschätzen ist.

➤ *Die Aussage, das induktive Vorgehen sei wegen des motivationalen Gehalts besonders bei jüngeren Schülern vorzuziehen<sup>486</sup>, so nicht bestätigt werden kann. Sie könnte höchstens dahingehend umformuliert werden, dass jüngere Schüler im Hinblick auf den Erwerb fachlicher Kenntnisse einem induktiven Vorgehen gegenüber offener sind als ältere Schüler.*

Jüngere Schüler scheinen bei einem induktiven Vorgehen zu einem besseren Verständnis zu gelangen als bei einem deduktiven. Dies könnte vielleicht daran liegen, dass für sie der vermehrte Zeitaufwand, der beim induktiven Vorgehen benötigt wird, von Vorteil ist, um sich in den Aufbau der Formen hineinzudenken. Allerdings ist es stets für fast genauso viele Schüler unerheblich, auf welche Weise sie die Grammatik erarbeiten. Nur für ein explizit deduktives Vorgehen entscheiden sich weniger Schüler dieser Jahrgangsstufe.

Unerwarteterweise hat das induktive Vorgehen motivational gesehen für jüngere Schüler nicht den positiven Einfluss, den man immer angenommen hat. Wiederum sind für die Schüler beide Vorgehensweisen akzeptabel, wobei sich etwas mehr Schüler für das induktive Vorgehen entscheiden würden als für das deduktive.

Bezüglich des Erwerbs fachlichen Wissens zeigen sich die älteren Schüler deutlich entschiedener als die jüngeren. In ihrem Alter scheinen sie eher zu wissen, welche Art der Grammatikeinführung für sie optimal ist. Grundsätzlich ziehen die meisten Schüler dieser Jahrgangsstufe das deduktive Vorgehen vor. Ferner entscheidet sich ein nicht zu vernachlässigender Anteil von ca. einem Drittel für das induktive Vorgehen – jedenfalls so lange, wie es um die fachlichen Kenntnisse geht. Nur sehr wenigen Schülern ist die Art der Vorgehensweise gleichgültig. Motivational gesehen offenbart sich bei den älteren Schülern wider alle Erwartungen eine klare Bevorzugung des induktiven Vorgehens. Spielen sowohl fachliche als auch motivationale Aspekte eine Rolle, wie es bei der Entscheidung einer zukünftigen Grammatikeinführung der Fall ist, entscheidet sich die Mehrheit für

---

<sup>486</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 52.

„abwechselnd“, woraus ersichtlich wird, dass beide Dimensionen für die Schüler eine Rolle spielen.

### **3.2.2 Der motivationale Charakter der induktiven Einführung**

Keips Annahme, dass das induktive Vorgehen einem Lösen von Kriminalfällen ähnele und dadurch für die Schüler besonders motivierend sei<sup>487</sup>, ist auf der theoretischen Ebene zutreffend. Durch die Ergebnisse der Untersuchung lässt sich jedoch nicht bestätigen, dass gerade das Erzeugen von Motivation ein charakteristischer Aspekt eines induktiven Vorgehens ist.

➤ *Die pauschale Annahme, ein induktives Vorgehen sei per se motivierender als ein deduktives Vorgehen, hat diese Untersuchung daher nicht bestätigt.*

Allerdings ist es nicht auszuschließen, dass der motivationale Charakter eines induktiven Vorgehens bei speziellen Schülergruppen zum Tragen kommt. Aus diesem Grund sollen die Ergebnisse spezieller Schülergruppen noch einmal separat untersucht werden. Es bietet sich an, zum einen die Schüler nach ihrer Leistungsstärke zu unterscheiden. Zum anderen sind aber auch unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten, je nachdem, ob ein erarbeitetes Phänomen aus dem Bereich Syntax oder Morphologie stammt. Um noch detailliertere Ergebnisse zu erhalten, lassen sich die beiden Merkmale jeweils miteinander kombinieren. Der Einfluss des Alters der Schüler auf den motivationalen Charakter des induktiven Vorgehens wurde schon zuvor in Kap. 3.2.1 untersucht.

Durch die Betrachtung dieser speziellen Gruppen von Schülern können differenziertere Aussagen darüber getroffen werden, unter welchen Bedingungen ein induktives Vorgehen motivierend ist. Dabei dienen die Ergebnisse der Befragung aller Schüler stets als Richtwert, an dem sich bei den speziellen Gruppen orientiert werden kann.

Zur Untersuchung des motivationalen Charakters werden die Ergebnisse dreier Fragen herangezogen: Die erste Frage bezieht sich auf die Motivation an sich, die zweite, auf welche Weise die Schüler die Grammatik beim nächsten Mal erarbeiten wollen und die dritte, ob sie die Grammatik bei dieser Einführung lieber auf die jeweils andere Art erarbeitet hätten. Dabei beziehen sich die beiden letztere Fragen nur zum Teil auf motivationale Aspekte. Sicherlich werden sie auch von fachlichen Aspekten wie zum Beispiel dem Verständnis des Phänomens beeinflusst.

---

<sup>487</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 43.

### *Befragung aller Schüler*

Bei der Befragung aller Schüler zur Motivation an sich zeigt sich<sup>488</sup>, dass exakt der gleiche Prozentsatz von 7% bei beiden Vorgehensweisen „sehr viel Spaß“ empfunden hat. Bei der Antwortmöglichkeit „recht viel Spaß“ ist der Prozentsatz mit 41% bei der deduktiven Gruppe um 11% höher als bei der induktiven. Dies ist ebenso bei „mittelmäßig viel Spaß“ der Fall; allerdings handelt es sich hier nur um einen Unterschied von 2%. Als Folge dessen sind die Anteile bei „nicht so viel Spaß“ (induktiv 13%, deduktiv 7%) bzw. „gar kein Spaß“ (induktiv 12%, deduktiv 3%) bei einem induktiven Vorgehen höher. Bei einem induktiven Vorgehen macht der erkennbare Unterschied bei „relativ viel Spaß“ und der ziemlich hohe Anteil von „gar kein Spaß“ deutlich, dass ein deduktives Vorgehen die Schüler im Ganzen mehr motiviert als ein induktives.

Auf die Frage hin, ob die Schüler die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten wollen<sup>489</sup>, fällt auf, dass sich sowohl beim induktiven Vorgehen als auch beim deduktiven eine relativ große Mehrheit dafür entscheidet. Anzunehmen ist, dass beide Vorgehensweisen offensichtlich in irgendeiner Form motivierend sein können. Dennoch ist es nicht ausgeschlossen, dass an dieser Stelle auch andere Faktoren, wie zum Beispiel die Visualisierung, die Methoden und Sozialformen oder auch die Textlänge die Schüler dazu bewogen haben, die Grammatik noch einmal auf die gleiche Weise zu lernen. Insgesamt ist der Anteil, der sich für eine erneute Grammatikeinführung auf diese Weise entscheidet, bei der deduktiven Gruppe mit 76% signifikant höher als bei der induktiven (61%). Dies könnte zwar auch unter anderem an einem potenziell besseren Verständnis bei einem deduktiven Vorgehen liegen. Dies stünde dann aber durch das „Kompetenzerleben“ nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan wiederum mit motivationalen Aspekten in engem Zusammenhang.

Selbst wenn man davon ausgeht, dass auch bei einem induktiven Vorgehen positive motivationale Aspekte zum Tragen kommen, so können diese nicht so stark ausgeprägt sein, dass sie die möglicherweise vorhandenen Probleme bezüglich eines sicheren Verständnisses wettmachen. Denn ein relativ hoher Anteil von 39% möchte beim nächsten Mal die Grammatik nicht noch einmal induktiv erarbeiten, sei es, dass dieser hohe Anteil aus mangelnder Motivation zustande kommt, sei es, dass er einem unzureichenden Verständnis geschuldet ist. Er drückt in jedem Falle eine Unzufriedenheit mit dem induktiven Vorgehen aus.

---

<sup>488</sup> Vgl. Abb. 65 im Anhang.

<sup>489</sup> Vgl. Abb. 66 im Anhang.

Ähnlich verhält es sich mit den Ergebnissen der Frage, ob die Schüler die Grammatik lieber auf die andere Weise hätten erarbeiten wollen<sup>490</sup>: Nur bei der deduktiven Gruppe spricht sich eine Mehrheit von 60% dafür aus, bei einem deduktiven Vorgehen bleiben zu wollen. Bei einem induktiven Vorgehen handelt es sich nur um 32% der Schüler, die bei diesem Vorgehen hätten bleiben wollen. Die meisten Schüler (43%) hätten sich hingegen für ein deduktives Vorgehen entschieden. Dies spricht wiederum eher gegen den motivationalen Charakter eines induktiven Vorgehens. Ferner ist zu erwähnen, dass es bei beiden Gruppen für ca. ein Viertel der Schüler unerheblich ist, auf welche Weise sie die Grammatik erarbeiten.

➤ *Es kann dadurch recht eindeutig gezeigt werden, dass ein deduktives Vorgehen für Schüler motivierender ist als ein induktives.*

#### *Differenzierung nach Leistungsstärke*

Nimmt man eine Differenzierung nach der Leistungsstärke vor, so gibt es bei den sehr leistungsstarken Schülern<sup>491</sup> (LS 5) bei einem induktiven Vorgehen (11%) tatsächlich etwas mehr Schüler als beim deduktiven (4%), denen die Einführung „sehr viel Spaß“ gemacht hat. Dafür ist jedoch der Anteil von „relativ viel Spaß“ bei einem induktiven Vorgehen etwas geringer (26%), als es im Durchschnitt bei der Betrachtung aller Schüler war (30%). Bei einem deduktiven Vorgehen entspricht er genau dem Durchschnitt. Ferner entscheiden sich bei einem induktiven Vorgehen weniger Schüler für „nicht so viel Spaß“ oder „gar kein Spaß“, als es bei der Betrachtung aller Schüler der Fall war. Bei der deduktiven Gruppe gibt es überhaupt keine Schüler, die sich negativ bezüglich der Motivation aussprechen. Bei beiden Vorgehensweisen sind die Schüler demnach etwas motivierter als der Durchschnitt aller Schüler, was aber auch nicht verwunderlich ist, da häufig gerade die Dinge Freude bereiten, bei denen man erfolgreich ist.

Bei der Frage, ob die Schüler die Grammatik das nächste Mal auf gleiche Weise erarbeiten wollen<sup>492</sup>, ist der Prozentsatz der induktiven Gruppe, der dies bejaht, mit 65% etwas höher als der Durchschnitt. Dies ist wahrscheinlich dadurch zu erklären, dass sehr gute Schüler offensichtlich keine Probleme mit einem induktiven Vorgehen haben. Trotzdem bedeutet dies nicht, dass ein induktives Vorgehen für sie motivierender ist als ein deduktives. Unterstützt wird diese Annahme auch dadurch, dass es nach einem induktiven Vorgehen einem relativ hohen Anteil von 46% gleichgültig ist, ob er die Grammatik so oder auf die andere Weise

---

<sup>490</sup> Vgl. Abb. 67 im Anhang.

<sup>491</sup> Vgl. Abb. 68 im Anhang.

<sup>492</sup> Vgl. Abb. 69 im Anhang.

erarbeitet hätte.<sup>493</sup> 29% wären bei dem induktiven Verfahren geblieben; 25% hätten ein deduktives Vorgehen vorgezogen. Auch an dieser Stelle kann man sicherlich das Können der Schüler dafür verantwortlich machen, dass für sie die Vorgehensweise relativ unerheblich ist. Es ist jedoch nicht der Fall, dass sie von einem induktiven Vorgehen überzeugter sind als von einem deduktiven. Denn nach einem deduktiven Vorgehen wollen 65% bei dieser Vorgehensweise bleiben.<sup>494</sup>

Auch Schüler der LS 4 sind bei beiden Vorgehensweisen etwas motivierter als der Durchschnitt.<sup>495</sup> Wiederum wird es wohl daran liegen, dass sie die lateinische Sprache verhältnismäßig gut beherrschen. Dass diese Schülergruppe eine besondere Affinität zum deduktiven Vorgehen vorzuweisen hat, spiegelt sich in den Ergebnissen wider: 14% der Schüler empfinden bei einem deduktiven Vorgehen „sehr viel Spaß“; bei einem induktiven Vorgehen handelt es sich hingegen nur um die Hälfte (7%). Trotzdem scheint auch ein induktives Vorgehen für sie akzeptabel zu sein, da die negativen Beurteilungen der Motivation nicht über dem Durchschnitt liegen. Auch die Ergebnisse auf die Frage, ob sie die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erlernen wollen, stellen sich bei der induktiven Gruppe ähnlich dar wie bei der gesamten Schülermenge.<sup>496</sup> Bei der deduktiven Gruppe sprechen sich wie erwartet besonders viele Schüler (88%) für dieses Verfahren aus. Dazu passend hätten nach einer induktiven Einführung etwas mehr Schüler (45%) als im Durchschnitt die Grammatik lieber anders erarbeitet; nach einer deduktiven Einführung wollen etwas mehr Schüler (62%) als der Durchschnitt (60%) bei diesem Verfahren bleiben.<sup>497</sup> Insgesamt wird ersichtlich, dass die Schüler der LS 4 keineswegs eine Schülergruppe ist, die irgendeine Art von besonderer Motivation aus einem induktiven Vorgehen ziehen kann.

Die Motivation der Schüler mittlerer Leistungsstärke entspricht bei beiden Vorgehensweisen genau dem Durchschnitt, was impliziert, dass sie durch ein deduktives Vorgehen generell etwas stärker motiviert werden als durch ein induktives.<sup>498</sup> Auch die Entscheidung von 75% der deduktiven Gruppe, die Grammatik das nächste Mal auf gleiche Weise zu erarbeiten, liegt im Durchschnitt.<sup>499</sup> 71% der deduktiven Gruppe hätten keinesfalls lieber auf induktive Weise gearbeitet.<sup>500</sup> Dies übertrifft den Durchschnitt von 60% deutlich. Nach einer induktiven

---

<sup>493</sup> Vgl. Abb. 70 im Anhang.

<sup>494</sup> Bei der Betrachtung aller Schüler waren es nur 60%.

<sup>495</sup> Vgl. Abb. 71 im Anhang.

<sup>496</sup> Vgl. Abb. 72 im Anhang.

<sup>497</sup> Vgl. Abb. 73 im Anhang.

<sup>498</sup> Vgl. Abb. 74 im Anhang.

<sup>499</sup> Vgl. Abb. 75 im Anhang.

<sup>500</sup> Vgl. Abb. 76 im Anhang.

Einführung wollen allerdings nur noch 54% die Grammatik auf die gleiche Weise erarbeiten; der Durchschnitt lag bei 61%.

Die Schüler der LS 2 werden offenbar durch ein induktives Vorgehen sogar eher demotiviert<sup>501</sup>: Denn fast ein Viertel der Schüler (21%) hat bei einem induktiven Vorgehen „gar keinen Spaß“ empfunden. Dieser Anteil ist fast doppelt so hoch wie bei der Betrachtung aller Schüler (12%). Bei einem deduktiven Vorgehen weichen die Ergebnisse zur Motivation hingegen nicht vom Durchschnitt ab. Auch die Ergebnisse der beiden anderen Fragen, die im Detail nicht mehr erläutert werden sollen, zeigen, dass sich die Schüler dieser Leistungsstärke nur mit einem deduktiven Vorgehen und nicht mit einem induktiven zufrieden geben. Zum ersten Mal spricht sich sogar mehr als die Hälfte (54%) dafür aus, die Grammatik lieber auf andere Weise erarbeiten zu wollen.<sup>502</sup>

Die Gruppe der sehr leistungsschwachen Schüler scheint hingegen die einzige zu sein, bei der so etwas wie eine durch ein induktives Vorgehen erzeugte Motivation erkennbar ist.<sup>503</sup> Schüler dieser Gruppe bewerten das induktive Vorgehen deutlich besser, als dies der Durchschnitt tut. Zwar empfindet kein Schüler „sehr viel Spaß“, aber dafür empfinden 44% der Schüler „recht viel Spaß“ und weitere 44% „mittelmäßig viel Spaß“, was für leistungsschwache Schüler, die ja häufig relativ schlechte Assoziationen mit dem Lateinunterricht haben, durchaus eine Besonderheit ist. Das deduktive Verfahren hingegen bewerten sie dafür auffallend schlechter als der Durchschnitt (32% „recht viel Spaß“, 41% „mittelmäßig“, 18% „nicht so viel Spaß“, 9% „gar keinen Spaß“). Es handelt sich hierbei um die einzige Schülergruppe, die sich nicht nur stark abweichend vom Durchschnitt verhält, sondern die auch durchweg mehr Motivation aus einem induktiven Vorgehen als aus einem deduktiven zieht. Dementsprechend wollen fast drei Viertel (71%) die Grammatik das nächste Mal wieder induktiv erarbeiten<sup>504</sup> – im Durchschnitt waren es 61%; weiterhin wollen erheblich weniger Schüler (57%) als bei den anderen Gruppen (76% im Durchschnitt) die Grammatik erneut auf deduktivem Wege erlernen.<sup>505</sup>

Trotzdem ist daran zu erinnern, dass sich auch hier bei beiden Verfahren eine Mehrheit dafür ausspricht, die Grammatik noch einmal auf die gleiche Weise zu erarbeiten. Insgesamt könnte man nach der Untersuchung des Einflusses der Leistungsstärke auf die durch das grammatische Prinzip entstandene Motivation die zu Beginn genannte These wie folgt umformulieren:

---

<sup>501</sup> Vgl. Abb. 77 im Anhang.

<sup>502</sup> Vgl. Abb. 78 im Anhang.

<sup>503</sup> Vgl. Abb. 79 im Anhang.

<sup>504</sup> Vgl. Abb. 80 im Anhang.

<sup>505</sup> Vgl. Abb. 81 im Anhang.

- *Ein induktives Vorgehen ist nur für sehr leistungsschwache Schüler auffallend motivierend.*
- *Alle anderen Schüler haben tendenziell mehr Motivation aus einem deduktiven Vorgehen gezogen.*

#### *Unterscheidung nach der Art der grammatischen Phänomene*

Bei der Untersuchung, ob die Art des grammatikalischen Phänomens (morphologisch bzw. syntaktisch) bei einer der beiden Vorgehensweisen einen Einfluss auf die Motivation hat, fällt auf, dass die Schüler durch die Einführung morphologischer Phänomene generell mehr motiviert werden als durch der Einführung syntaktischer Phänomene.<sup>506</sup> Bei der Bewertung der Motivation bei den syntaktischen Phänomenen kommen die Schüler je nach Vorgehensweise zu besonders abweichenden Urteilen: Beim induktiven Vorgehen ist sowohl der Prozentsatz derer höher, die „sehr viel Spaß empfinden“, als auch derer, die „gar keinen Spaß“ empfinden. Dafür gibt es bei einem deduktiven Vorgehen mehr Schüler, die „relativ viel Spaß“ und „mittelmäßig viel Spaß“ empfinden. Insgesamt lässt sich klar erkennen, dass die Schüler bei syntaktischen Phänomenen durch eine deduktive Erarbeitung stärker motiviert werden als durch eine induktive. Bezüglich der morphologischen Phänomene lässt sich zunächst erkennen, dass beide Gruppen überdurchschnittlich viel Freude an der Erarbeitung hatten. Bei dem Vergleich untereinander lässt sich kaum ein Unterschied zwischen beiden Verfahrensweisen feststellen.

Während sich zwar stets die Mehrheit aller Schüler dafür ausspricht, die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erlernen zu wollen, ist der Prozentsatz nach einer induktiven Einführung syntaktischer Phänomene mit 56% erheblich geringer als bei den anderen drei Dimensionen, welche alle einen Prozentsatz von über 70% aufweisen.<sup>507</sup> Nach einer Einführung morphologischer Phänomene sprechen sich sogar geringfügig mehr Schüler für eine erneute induktive Einführung (75%) aus als für eine erneute deduktive (71%). Allerdings ist der Unterschied so gering, dass man mit Aussagen, bei den morphologischen Phänomenen sei eine induktive Einführung motivierender als eine deduktive, vorsichtig sein sollte.

Auf die Frage, ob die Schüler die Grammatik lieber auf andere Weise hätten erarbeiten wollen, spricht sich bei den syntaktischen Phänomenen der größte Anteil nach einer induktiven Erarbeitung dafür aus (46%), nach einer deduktiven aber deutlich dagegen (68%).<sup>508</sup> Auch hier scheint eine induktive Erarbeitung syntaktischer Phänomene sich für

---

<sup>506</sup> Vgl. Abb. 82 und 83 im Anhang.

<sup>507</sup> Vgl. Abb. 84 und 85 im Anhang.

<sup>508</sup> Vgl. Abb. 86 und 87 im Anhang.

Schüler als nicht besonders motivierend zu erweisen. Bei den morphologischen Phänomenen lässt sich für beide Verfahrensweisen keine Präferenz erkennen: Vielen Schülern ist die Vorgehensweise gleichgültig; ein Teil der Schüler will beim eigenen Verfahren bleiben, ein weiterer Teil hätte das jeweils andere Verfahren bevorzugt.

➤ *Es zeigt sich, dass die Art des Phänomens offensichtlich einen Einfluss auf die Motivation hat, die bei der Grammatikerarbeitung entsteht, aber wiederum kann das induktive Vorgehen nicht als der Erzeuger von Motivation per se gesehen werden.*

#### *Verknüpfung von Leistungsstärke und der Art der grammatischen Phänomene*

Da es sich bei der Berücksichtigung der Dimensionen „Leistungsstärke“ und „Art der Phänomene“ um zehn verschiedene Kategorien handelt, bei denen sicherlich häufig ähnliche Ergebnisse zu verzeichnen sind, soll im Folgenden nur auf diese Kategorien näher eingegangen werden, bei denen ein grammatisches Prinzip einen besonderen Einfluss auf die Motivation zu haben scheint.

Bezüglich einer Einführung syntaktischer Phänomene bei sehr leistungsstarken Schüler ergibt sich<sup>509</sup>, dass ein auffällig hoher Anteil der induktiven Gruppe (16%) „sehr viel Spaß“ bei der Einführung empfunden hat. Fasst man aber „sehr viel Spaß“ und „recht viel Spaß“ bei dieser Gruppe zusammen (37%), so ist der Prozentsatz immer noch niedriger als der Anteil von „recht viel Spaß“ bei der deduktiven Gruppe (59%). Des Weiteren treten nur bei einem induktiven Vorgehen Schüler auf, die sich negativ bezüglich der Motivation äußern. Auch wenn man demnach auf den ersten Blick meinen könnte, sehr starke Schüler zögen bei syntaktischen Phänomenen mehr Motivation aus einem induktiven Vorgehen, so lässt sich das bei der Betrachtung der Gesamtverteilung nicht bestätigen. Eher könnte man bei dieser Schülergruppe von dem motivierenden Charakter des deduktiven Vorgehens sprechen, da sich bei den Fragen zur Wahl des grammatischen Prinzips eine große Mehrheit für ein deduktives Vorgehen ausspricht.<sup>510</sup>

Die Schülergruppen der LS 4, LS 3 und LS 2 lassen sich hinsichtlich ihrer Ergebnisse bei der Einführung syntaktischer Phänomene insofern zusammenfassen, als sie alle deutlich mehr Motivation aus einem deduktiven Vorgehen ziehen und sich noch vehementer dafür aussprechen, die Grammatik auf diese Weise zu erarbeiten. Besonders auffällig sind dabei die 27% der Schüler der LS 2, die „gar keinen Spaß“ an der induktiven Erarbeitung syntaktischer Phänomene empfinden konnten.

Dass die Schüler der LS 1 auch bei syntaktischen Phänomenen mehr Motivation aus einem induktiven Vorgehen schöpfen können, zeigt sich hier: Die Schüler bewerten bei

---

<sup>509</sup> Vgl. Abb. 88 im Anhang.

<sup>510</sup> Vgl. Abb. 89 und 90 im Anhang.



syntaktischen Phänomenen das induktive Vorgehen besser als der Durchschnitt (33% „relativ viel Spaß“, 50% „mittelmäßig“, 8% „nicht so viel“, 8% „gar kein Spaß“), das deduktive Vorgehen aber deutlich schlechter.<sup>511</sup> Dabei geben sogar 12% der deduktiven Gruppe an, dass es ihnen „gar keinen Spaß“ gemacht habe.

Kommen Aspekte hinzu, die den Erwerb fachlichen Wissens betreffen, wie man es bei der Frage hinsichtlich der Wahl des grammatischen Prinzips vermuten kann, entscheiden sich die Schüler nicht so eindeutig für ein induktives Vorgehen. Nach einem deduktiven Vorgehen verneinen es sogar 55% der Schüler, dass sie die Grammatik lieber auf induktive Weise hätten erarbeiten wollen.<sup>512</sup>

Wie schon erwähnt, werden die Schüler durch die Einführung morphologische Phänomene insgesamt stärker motiviert. Bei den sehr leistungsstarken Schülern haben bei einem induktiven Vorgehen 38% der Schüler „relativ viel Spaß“ empfunden, was einen immer noch deutlich höheren Prozentsatz als die Summe von „sehr viel Spaß“ (11%) und „recht viel Spaß“ (11%) bei einem deduktiven Vorgehen entspricht.<sup>513</sup> Dementsprechend ist der Anteil bei „mittelmäßig“ dafür bei der deduktiven Gruppe höher. Auffällig ist, dass es überhaupt keine Schüler gibt, die „nicht so viel Spaß“ oder „gar keinen Spaß“ empfunden haben. War die Motivation dieser Schülergruppe bei den syntaktischen Phänomenen bei beiden Vorgehensweisen noch ungefähr gleich, so lässt sich hier die Tendenz erkennen, dass sie durch ein induktives Vorgehen bei den morphologischen Phänomenen etwas stärker motiviert werden als durch ein deduktives Vorgehen, was nicht zuletzt auch daran liegen könnte, dass sie sich bei der deduktiven Einführung morphologischer Phänomene schlichtweg unterfordert fühlen. Diese Annahme wird dadurch bekräftigt, dass sich ein hoher Anteil von 56% gegen eine erneute deduktive Erarbeitung ausspricht.<sup>514</sup> Dabei lag der Durchschnitt bei 24%. Im Gegenzug sprechen sich sogar 80% der Schüler für eine erneute induktive Einführung aus. Ferner geben jeweils auffällig hohe Anteile von 75% (induktiv) und 56% (deduktiv) an, dass es ihnen gleichgültig gewesen wäre, wenn sie die Grammatik auf andere Weise erarbeitet hätten.<sup>515</sup> Dies alles bestätigt, dass motivational gesehen die induktive Einführung morphologischer Phänomene für sehr leistungsstarke Schüler günstiger ist.

Von den Schülern der LS 4 werden beide Vorgehensweisen hinsichtlich der Motivation überdurchschnittlich positiv bewertet.<sup>516</sup> Bei der deduktiven Gruppe ist der Anteil von „sehr viel Spaß“ mit 38% etwas höher als der der induktiven Gruppe mit 27%; dafür empfindet ein

---

<sup>511</sup> Vgl. Abb. 91 im Anhang.

<sup>512</sup> Vgl. Abb. 92 im Anhang.

<sup>513</sup> Vgl. Abb. 93 im Anhang.

<sup>514</sup> Vgl. Abb. 94 im Anhang.

<sup>515</sup> Vgl. Abb. 95 im Anhang.

<sup>516</sup> Vgl. Abb. 96 im Anhang.

größerer Anteil (55%) der induktiven Gruppe „relativ viel Spaß“. Bei der deduktiven Gruppe sind dies erneut 38%. Die Angaben zu „mittelmäßig“ verhalten sich ähnlich. Nur bei der deduktiven Gruppe gibt es einen geringen Anteil von 8%, der „nicht so viel Spaß“ empfunden hat. Ein großer Anteil beider Gruppen spricht sich dafür aus, die Grammatik das nächste Mal auf gleiche Weise erarbeiten zu wollen.<sup>517</sup> Allerdings hätte auch ein relativ hoher Prozentsatz von 54% die Grammatik lieber auf deduktive Weise anstatt auf induktive erlernt.<sup>518</sup> Aufgrund dieser geringen Unterschiede ist es bei dieser Schülergruppe nicht möglich zu sagen, dass sie durch ein induktives Vorgehen in einem signifikanten Maße stärker motiviert wird als durch ein deduktives.

Für die Schüler mittlerer Leistungstärke scheint hingegen die Art der Vorgehensweise im Hinblick auf ihre Motivation recht unerheblich zu sein. Die Bewertungen der Motivation sind bei ihnen im positiven Bereich identisch.<sup>519</sup> Der einzige Unterschied besteht in der Angabe zu „gar keinem Spaß“, der von 8% der Schüler der deduktiven Gruppe angenommen wird, aber von keinem Schüler der induktiven Gruppe. Auch bei der Entscheidung bezüglich der Wahl des grammatischen Prinzips sind so gut wie keine Unterschiede zwischen den Gruppen zu erkennen. Auch hier scheint daher durch ein induktives Vorgehen keine größere Motivation erzeugt werden zu können als durch ein deduktives.

Dafür, dass es sich bei den Schülern der LS 2 um relativ leistungsschwache Schüler handelt, waren die Schüler bei beiden Vorgehensweisen bemerkenswert motiviert.<sup>520</sup> Bei der deduktiven Gruppe ist der Anteil von „sehr viel Spaß“ mit 43% so hoch wie bei keiner anderen Gruppe bisher. Nur 10% der induktiven Gruppe haben „nicht so viel Spaß“ empfunden. Beide Gruppen scheinen höchst zufrieden mit ihrer Art der Einführung zu sein und wollen zu einem Großteil ein neues Grammatik-Phänomen beim nächsten Mal genauso erarbeiten. Trotzdem lässt sich insgesamt erkennen, dass für diese Gruppe motivational gesehen ein deduktives Vorgehen etwas besser geeignet zu sein scheint.

Bei der Auswertung der Ergebnisse der sehr leistungsschwachen Schüler zeigt sich, dass von den Schülern beider Gruppen keine Extreme angenommen werden: Nur die Antwortmöglichkeiten „relativ viel Spaß“ und „mittelmäßig“ sind vertreten.<sup>521</sup> Dies heißt aber auch, dass sich gerade bei dieser Schülergruppe, bei der nicht selten Schüler eine deutliche Abwehrhaltung gegenüber dem Lateinunterricht einnehmen, hinsichtlich der Motivation kein Schüler in irgendeiner Form negativ äußert. Ähnlich wie bei den

---

<sup>517</sup> Vgl. Abb. 97 im Anhang.

<sup>518</sup> Vgl. Abb. 98 im Anhang.

<sup>519</sup> Vgl. Abb. 99 im Anhang.

<sup>520</sup> Vgl. Abb. 100 im Anhang.

<sup>521</sup> Vgl. Abb. 101 im Anhang.

syntaktischen Phänomenen ist auch hier ersichtlich, dass ein induktives Vorgehen für sie motivierender ist (induktiv 75% „relativ viel Spaß“, deduktiv 60% „relativ viel Spaß“). Außerdem haben sich alle Schüler der induktiven Gruppe einstimmig dafür entschieden, die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten zu wollen.

Die allgemeine Aussage, induktives Vorgehen sei motivierend, muss daher in folgender Form konkretisiert werden:

- *Ein induktives Vorgehen ist nur für sehr leistungsschwache Schüler motivierender als ein deduktives Vorgehen.*
- *Ferner gilt dies auch für die Einführung morphologischer Phänomene bei sehr leistungsstarken Schülern.*
- *Zusätzlich können ältere Schüler tendenziell mehr Motivation aus einem induktiven Vorgehen schöpfen als jüngere Schüler.<sup>522</sup>*
- *Für alle anderen Schülergruppen, die meist den Großteil einer Klasse ausmachen, ist ein deduktives Vorgehen hinsichtlich der motivationalen Komponente geeigneter als ein induktives.*
- *Die Annahme, induktives Arbeiten sei für Schüler generell motivierend, trifft daher für den Großteil der Schüler nicht zu.*

### **3.2.3 Die induktive Einführung in Abhängigkeit vom Leistungsvermögen der Schüler**

Wie in Teil I, Kap. 3.1.2 dargestellt wurde, wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass ein induktives Vorgehen besonders für leistungsstärkere Schüler geeignet sei. Dies wird durch die Annahme begründet, dass bei einem induktiven Vorgehen eine größere Problemlösefähigkeit und ein positives Fähigkeitsselbstkonzept vorhanden sein muss, um die relativ offenen Aufgabenstellungen eigenständig bearbeiten zu können. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es sich um eine relativ „reine“ Form des induktiven Vorgehens und nicht um eine gelenkte Entdeckung handelt.

Riehme hingegen nimmt genau das Gegenteil an: Er geht davon aus, dass ein deduktives Vorgehen für die leistungsstärkeren Schüler besser geeignet sei, da für dieses Vorgehen ein fundiertes Fachwissen einhergehend mit einem sicheren Umgang bezüglich der Fachsprache benötigt werde.<sup>523</sup> Im Umkehrschluss könnte in die gleiche Richtung weiter argumentiert werden, dass ein induktives Vorgehen doch eher für leistungsschwächere Schüler förderlich sei, da bei diesem Vorgehen erst einmal alle Schüler – und zwar auch die leistungsschwachen Schüler, bei denen vielleicht bei einem deduktiven Vorgehen aufgrund des benötigten

---

<sup>522</sup> Vgl. dazu Teil II, Kap. 3.2.1.

<sup>523</sup> Vgl. Riehme (1986) 92.

Vorwissens und des höheren Maßes an Fachsprache schnell die Aufmerksamkeit nachgelassen hätte – einen Zugang zum Text und damit auch zur Grammatik finden können. Beide Thesen sind in sich schlüssig und widersprechen sich zugleich. Ferner muss mit einbezogen werden, welche dieser speziellen Schülergruppen überhaupt induktiv arbeiten wollen. Man muss sich nämlich fragen, welchen Vorteil man sich ohne eine positive motivationale Wirkung überhaupt von einem induktiven Vorgehen verspricht. Ein besseres Verständnis und andere ähnliche Vorteile konnten durch die Untersuchung nicht nachgewiesen werden; im Gegenteil zeigten die Testergebnisse eher die Vorzüge eines deduktiven Vorgehens.

Zusätzlich müssen neben den beiden extremen Formen der Leistungsstärke insbesondere auch die Schüler berücksichtigt werden, deren Leistungsstärke eher durchschnittlich ist, da deren Anzahl meist deutlich höher ist als die der sehr leistungsstarken und -schwachen Schüler.

Da sich aus den vorherigen Ergebnissen herauskristallisiert hat, dass die Präferenz der Vorgehensweise nicht unabhängig von der Art des Phänomens gesehen werden kann, wird zunächst jede der fünf Schülergruppen im Hinblick auf die Beurteilung eines induktiven und deduktiven Vorgehens bei syntaktischen und morphologischen Phänomenen einzeln betrachtet. Erst im Anschluss sollen die Ergebnisse der einzelnen Leistungsniveaus bezüglich jeder Frage des Lernprotokolls gegenübergestellt werden. Dadurch, dass an dieser Stelle alle Phänomene in ihrer Gesamtheit betrachtet werden und nicht mehr zwischen morphologischen und syntaktischen unterschieden wird, sind die Ergebnisse insgesamt aufgrund von bestimmten Kompensationen in ihrer Validität eingeschränkt. Dem soll durch die differenziertere Analyse vorweg entgegengewirkt werden.

### **3.2.3.1 Unterschiede zwischen morphologischen und syntaktischen Phänomenen bei Schülergruppen unterschiedlicher Leistungsstärke**

#### ***Schüler der Leistungsstärke 5***

Wie nicht anders zu erwarten, gibt es bei diesen sehr leistungsstarken Schülern nur sehr wenige Schüler, die sich in irgendeiner Form unsicher mit einem der Phänomene fühlen.<sup>524</sup>

Bei einem induktiven Vorgehen ist zwischen den syntaktischen und morphologischen Phänomenen überhaupt kein Unterschied zu vernehmen; lediglich bei einem deduktiven Vorgehen ist der Anteil von „sehr sicher“ bei den morphologischen Phänomenen um einiges höher als bei den syntaktischen. Die Übersetzung fällt ihnen bei den morphologischen Phänomenen - vor allem beim induktiven Vorgehen – leichter als bei den syntaktischen.<sup>525</sup>

---

<sup>524</sup> Vgl. Abb. 102 und 103 im Anhang.

<sup>525</sup> Vgl. Abb. 104 und 105 im Anhang.

Ähnlich verhält sich dies bezüglich des Aufstellens einer Bilde- bzw. Übersetzungsregel, wobei hier zusätzlich überhaupt kein Unterschied in den Prozentsätzen bei einer induktiven oder deduktiven Einführung eines morphologischen Phänomens zu erkennen ist.<sup>526</sup> Für die Gesamtauswertung bedeutet dies, dass bei Schülern der LS 5 kaum ein Unterschied in den Kenntnissen nach einem induktiven bzw. deduktiven Vorgehen besteht. Bei beiden Vorgehensweisen wird die Einführung der morphologischen Phänomene jeweils etwas besser bewertet. Es könnte lediglich der Fall sein, dass in der Gesamtauswertung das deduktive Vorgehen insofern begünstigt wird, als dass in dieser Untersuchung etwas mehr syntaktische Phänomene als morphologische berücksichtigt wurden. Hinsichtlich der Motivation werden nur bei einer induktiven Einführung syntaktischer Phänomene sehr unterschiedliche Beurteilungen abgegeben; bei den drei anderen Kategorien gibt es keinen Schüler, der „nicht so viel Spaß“ oder „gar keinen Spaß“ angegeben hat.<sup>527</sup> Da sich auf die Frage, ob die Schüler die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten wollen, nur bei einer deduktiven Einführung eines morphologischen Phänomens die Mehrheit dagegen entspricht, kann man davon ausgehen, dass diese Art der Einführung für solche leistungsstarke Schüler zu langweilig und zu wenig herausfordernd gewesen ist und damit für diese Schülergruppe weniger geeignet ist.<sup>528</sup> Sehr zufrieden zeigen sie mit der deduktiven Einführung eines syntaktischen Phänomens, ähnlich verhält es sich mit der induktiven Einführung eines morphologischen Phänomens. Bestätigt wird dies auch dadurch, dass die deduktive Gruppe ein syntaktisches Phänomen nicht hätte anders erarbeiten wollen.<sup>529</sup> Nach einer induktiven Einführung eines syntaktischen Phänomens sind die Meinungen hinsichtlich einer zukünftigen Grammatikeinführung weniger eindeutig. Bei den morphologischen Phänomenen ist der Mehrheit der Schüler die Art der Einführung jeweils gleichgültig. Fast alle Schüler gehen davon aus, dass sie die Phänomene bei beiden Arten der Einführung genauso gut verstünden.<sup>530</sup> Nur bei der deduktiven Einführung syntaktischer Phänomene glaubt eine knappe Mehrheit, dass sie es bei einer potenziellen induktiven Einführung schlechter verstünden hätte. Damit einhergehend entscheidet sich bei den syntaktischen Phänomenen jeweils die Mehrheit für eine Regelformulierung durch die Lehrkraft; bei einer deduktiven Einführung eines morphologischen Phänomens ist es für eine große Mehrheit

---

<sup>526</sup> Vgl. Abb. 106 und 107 im Anhang.

<sup>527</sup> Vgl. Abb. 88 und 93 im Anhang.

<sup>528</sup> Vgl. Abb. 108 und 109 im Anhang.

<sup>529</sup> Vgl. Abb. 110 und 111 im Anhang.

<sup>530</sup> Vgl. Abb. 112 und 113 im Anhang.

unerheblich; bei der induktiven Einführung ist es der Hälfte der Schüler gleichgültig, die andere Hälfte entscheidet sich für eine eigene Regelformulierung.<sup>531</sup>

Zu den Schülern der LS 5 lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

➤ *Sehr leistungsstarke Schüler bevorzugen bei morphologischen Phänomenen aus Motivationsgründen die induktive Variante, bei syntaktischen Phänomenen sprechen sie sich eher für eine deduktive Einführung aus, wobei zu betonen ist, dass sie mit jeder Art der Einführung gut zurecht kommen und keinerlei Verständnisprobleme haben.*

#### **Schüler der Leistungsstärke 4**

Die morphologischen Phänomene scheinen den Schülern dieser Leistungsstärke keinerlei Probleme zu bereiten, denn fast alle Schüler fühlen sich im Umgang mit den Phänomenen „sehr sicher“ oder „recht sicher“. <sup>532</sup> Ähnlich sieht dies mit den deduktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen aus. Nur bei den induktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen fühlt sich ca. ein Drittel im Umgang „nicht so sicher“, was einen ersten Hinweis auf eine bessere Beurteilung des deduktiven Verfahrens bei der Gesamtauswertung liefert. Die Übersetzung erweist sich bei den syntaktischen Phänomenen insgesamt als geringfügig schwieriger. <sup>533</sup> Bei keiner der Kategorien ist jedoch der Anteil, der Schwierigkeiten hatte, signifikant. Beim Aufstellen bzw. dem Verstehen der Regel zu dem Phänomen treten erneut nur Probleme bei der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene auf, wodurch in der Gesamtauswertung eine Bevorzugung des deduktiven Verfahrens durch diese Schülergruppe immer wahrscheinlicher wird. <sup>534</sup> Etwas relativiert wird diese Bevorzugung dadurch, dass sich die Einführung morphologischer Phänomene auf beide Weisen als motivational günstiger erwiesen hat als die syntaktischer. <sup>535</sup> Neben den Schwierigkeiten der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene zeigt sich als weiterer Unterschied zu den sehr leistungsstarken Schülern, dass diese Schüler hier bei einer deduktiven Einführung morphologischer Phänomene offensichtlich nicht mehr unterfordert werden. Der Anteil, der die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten will, ist bei beiden deduktiven Einführungen mit 85% (morphologisch) und 89% (syntaktisch) auffällig hoch; mit 79% schließt sich eine induktive Einführung morphologischer Phänomene dicht dahinter an. <sup>536</sup> Auch bei der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene sind es noch 61%. Auf die Frage, ob die Schüler die Grammatik lieber auf andere Weise erarbeitet hätten, entscheidet sich nur die deduktive Gruppe nach der Einführung syntaktischer Phänomene klar für „nein“; bei den

---

<sup>531</sup> Vgl. Abb. 114 und 115 im Anhang.

<sup>532</sup> Vgl. Abb. 116 und 117 im Anhang.

<sup>533</sup> Vgl. Abb. 118 und 119 im Anhang.

<sup>534</sup> Vgl. Abb. 120 und 121 im Anhang.

<sup>535</sup> Vgl. Abb. 122 und 123 im Anhang.

<sup>536</sup> Vgl. Abb. 124 und 125 im Anhang.

morphologischen Phänomenen ist es mit 43% immer noch der größte Anteil; bei der induktiven Einführung morphologischer Phänomene hätte der größte Anteil mit 54% die Grammatik lieber anders erarbeitet.<sup>537</sup> Hier zeigt sich, dass die Schüler der LS 4 auch bei den morphologischen Phänomenen skeptischer gegenüber einer induktiven Einführung sind, als es die Schüler der LS 5 gewesen sind. Bei beiden Gruppen wird dagegen sehr deutlich, wie sehr sie von einer deduktiven Einführung syntaktischer Phänomene überzeugt sind. Bestärkt wird diese Aussage dadurch, dass nur bei den deduktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen die Mehrheit an ein optimales Verständnis bei dieser Art der Einführung glaubt.<sup>538</sup> Bei allen anderen Kategorien glaubt die Mehrheit jeweils an ein genauso gutes Verständnis, wobei sich bei den beiden induktiven Phänomenen auch mehr als ein Drittel für ein besseres Verständnis auf deduktive Weise ausspricht. Abermals wird dadurch ein gewisser Vorbehalt der Schüler der LS 4 gegenüber einem induktiven Vorgehen deutlich. Wie zu erwarten war, spricht sich nach einer induktiven Einführung ein größerer Anteil für eine eigene Regelformulierung aus als nach einer deduktiven.<sup>539</sup> Bei beiden Arten der Einführung morphologischer Phänomene hält eine Mehrheit beide Möglichkeiten der Regelformulierung aber für „genauso gut“, was wiederum zeigt, dass die Regelformulierung bei den morphologischen Phänomenen den Schülern einfacher fällt. Bei den syntaktischen Phänomenen spricht sich jeweils eine Mehrheit für die Formulierung durch die Lehrkraft aus.

➤ *Schüler der LS 4 schätzen im Gegensatz zu den Schülern der LS 5 das induktive Vorgehen nicht nur weniger, sondern können dieses auch tatsächlich nicht ganz problemlos bewältigen, wobei es ihnen bei den syntaktischen Phänomenen deutlich schwieriger fällt als bei den morphologischen.*

### **Schüler der Leistungsstärke 3**

Diese Schüler, die von einer durchschnittlichen Leistungsstärke sind, fühlen sich im Umgang mit den morphologischen Phänomenen nach einer deduktiven Einführung mit Abstand am sichersten – kein Schüler fühlt sich „nicht so sicher“ oder „sehr unsicher“.<sup>540</sup> Sowohl bei den induktiv eingeführten morphologischen Phänomenen als auch bei den deduktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen fühlen sich etwa 40% der Schüler im Umgang „nicht so sicher“. Bei den induktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen sind dies sogar 45%, wobei es ferner keine Schüler gibt, die sich „sehr sicher“ fühlen. Im Gegensatz zur LS 4 treten hier nicht nur Probleme bei einer induktiven Einführung auf, sondern auch erste Probleme mit den deduktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen. Lediglich die deduktive Einführung

---

<sup>537</sup> Vgl. Abb. 126 und 127 im Anhang.

<sup>538</sup> Vgl. Abb. 128 und 129 im Anhang.

<sup>539</sup> Vgl. Abb. 130 und 131 im Anhang.

<sup>540</sup> Vgl. Abb. 132 und 133 im Anhang.

morphologischer Phänomene scheint bei ihnen keinerlei Schwierigkeiten hervorzurufen. Trotz dieser Einschränkungen im sicheren Umgang bei den drei der vier Kategorien treten bei der Übersetzung bei keiner Kategorie erhebliche Probleme auf.<sup>541</sup> Auch beim Aufstellen bzw. Verstehen der Regeln sind jeweils nur geringe Schwierigkeiten zu erkennen.<sup>542</sup> Eine Ausnahme ist das induktive Vorgehen bei syntaktischen Phänomenen: Dort ist es 51% der Schüler „relativ schwer“ oder „sehr schwer“ gefallen, eine Regel aufzustellen.

Bezüglich der Motivation fällt das Ergebnis bei denselben drei Kategorien ähnlich positiv aus, wobei der Anteil von „sehr viel Spaß“ bei den morphologischen Phänomenen noch etwas höher ist.<sup>543</sup> Die induktive Einführung der syntaktischen Phänomene hat die Schüler motivational gesehen deutlich weniger angesprochen als die anderen drei Kategorien. In Übereinstimmung dazu wollen mehr als zwei Drittel der genannten drei Kategorien die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten.<sup>544</sup> Verwunderlich ist aber, dass der höchste Prozentsatz hier bei den deduktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen liegt, bei denen sie offenbar gewisse Probleme hatten, und nicht bei den induktiv eingeführten morphologischen. Zu erklären ist dies möglicherweise dadurch, dass sie sich bei den syntaktischen Phänomenen noch weniger vorstellen können, diese induktiv zu erarbeiten, als es bei den morphologischen Phänomenen der Fall ist. Unterstützt wird dies auch dadurch, dass bei den induktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen sich nur die Hälfte der Schüler eine erneute Grammatikerarbeitung auf diese Weise vorstellen kann. Ähnlich verhält sich dies bei der Frage, ob sie die Grammatik lieber nach dem jeweils anderen Verfahren erarbeitet hätten<sup>545</sup>: Bei den deduktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen verneinen dies 80%; bei den induktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen spricht sich der größte Anteil für „ja“ aus. Bei den morphologischen Phänomenen scheint die Art der Einführung unerheblicher zu sein: Einem relativ großen Anteil ist die Art der Einführung gleichgültig; allerdings entscheiden sich bei beiden Gruppen mehr Schüler für eine deduktive Erarbeitung als für eine induktive. Bei den Schülern der LS 3 zeichnet sich die folgende Tendenz ab:

- *Sie haben zwar auch mit den deduktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen ihre Schwierigkeiten, sie können sich aber keinesfalls eine induktive Erarbeitung dieser vorstellen.*

---

<sup>541</sup> Vgl. Abb. 134 und 135 im Anhang.

<sup>542</sup> Vgl. Abb. 136 und 137 im Anhang.

<sup>543</sup> Vgl. Abb. 138 und 139 im Anhang.

<sup>544</sup> Vgl. Abb. 140 und 141 im Anhang.

<sup>545</sup> Vgl. Abb. 142 und 143 im Anhang.



- *Eine induktive Erarbeitung morphologischer Phänomene ist offenbar von ihnen zu leisten. Dennoch würden sie auch bei dieser Art von Phänomenen einem deduktiven Vorgehen den Vorrang einräumen.*

Bestätigt wird diese Tendenz durch die Ergebnisse auf die Frage nach einem besseren Verständnis<sup>546</sup>: Nach der deduktiven Einführung syntaktischer Phänomene glaubt die Mehrheit nicht daran, es auf induktive Weise besser oder gleich gut zu verstehen. Im umgekehrten Fall geht die Hälfte davon aus, es auf deduktive Weise besser zu verstehen. Bei den morphologischen Phänomenen glaubt wiederum ein relativ hoher Prozentsatz an „genauso gut“, wobei bei beiden Kategorien erheblich mehr Schüler an ein besseres Verständnis bei einem deduktiven Vorgehen glauben als bei einem induktiven. Nur nach einer induktiven Einführung morphologischer Phänomene traut sich die Mehrheit eine eigene Regelformulierung zu.<sup>547</sup> Bei den drei anderen Kategorien entscheidet sich jeweils die Mehrheit für eine Regelformulierung durch die Lehrkraft. Im Gegensatz zu den Schülern der LS 4 und 5 ist diese Schülergruppe gegenüber einer eigenen Regelformulierung deutlich skeptischer, weil sie sich höchstwahrscheinlich dafür nicht kompetent genug fühlen.

### ***Schüler der Leistungsstärke 2***

Ähnlich wie bei den Schülern der LS 3 fühlen sich auch die Schüler der LS 2 im Umgang mit den deduktiv eingeführten morphologischen Phänomenen am sichersten, gefolgt von den induktiv eingeführten morphologischen Phänomenen, wobei es hier zum ersten Mal auch 18% an Schülern gibt, die sich nach dieser Einführung „nicht so sicher“ fühlen.<sup>548</sup> Deutlich schwieriger als den Schülern der LS 3 ist ihnen die deduktive Erarbeitung syntaktischer Phänomene gefallen. Wie bei allen anderen Gruppen ist aber auch für diese Schüler die induktive Erarbeitung syntaktischer Phänomene am schwierigsten gewesen. Genau diese Reihenfolge gilt auch für den Schwierigkeitsgrad der Übersetzung<sup>549</sup> und für das Aufstellen bzw. Verstehen der Regeln<sup>550</sup>. Besonders auffällig ist bei dieser Gruppe von Schülern, dass sie erheblich mehr Probleme mit den syntaktischen Phänomenen „trotz“ einer deduktiven Einführung haben und ihnen eine induktive Erarbeitung morphologischer Phänomene im Verhältnis dazu einfacher fällt. Für die Gesamtauswertung könnte dies Folgendes bedeuten:

- *Auch die Schüler der LS 2 bevorzugen zwar ein deduktives Vorgehen, aber weniger deutlich als die Schüler der LS 3, da sie eine induktive Einführung morphologischer Phänomene besser bewerten als eine deduktive Einführung syntaktischer. Bei den Schülern*

---

<sup>546</sup> Vgl. Abb. 144 und 145 im Anhang.

<sup>547</sup> Vgl. Abb. 146 und 147 im Anhang.

<sup>548</sup> Vgl. Abb. 148 und 149 im Anhang.

<sup>549</sup> Vgl. Abb. 150 und 151 im Anhang.

<sup>550</sup> Vgl. Abb. 152 und 153 im Anhang.

*der LS 3 wurde zumeist das deduktive Vorgehen bei den syntaktischen Phänomenen besser bewertet.*

Auch bezüglich der Motivation wird bei den Schülern der LS 2 die gleiche Reihenfolge beibehalten.<sup>551</sup> Auffällig ist, dass ein hoher Anteil der Schüler (27%) bei einer induktiven Einführung syntaktischer Phänomene die Antwortmöglichkeit „gar kein Spaß“ gewählt hat. Ähnlich verhält es sich bei der Frage, ob sie die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten wollen.<sup>552</sup> Allerdings ist hier der Prozentsatz bei der Kategorie „syntaktisch-deduktiv“ mit 79% höher als der von „morphologisch-induktiv“ mit 73%. Die Schüler wollen offenbar syntaktische Phänomene nicht induktiv erarbeiten. Da sich bei der Kategorie „morphologisch-deduktiv“ 100% für eine erneute Grammatikerarbeitung auf diese Weise entscheiden, scheint diese Erarbeitungsform ihnen in besonderem Maße entgegenzukommen. Dass die Schüler bei syntaktischen Phänomenen deduktiv vorgehen wollen, wird erneut aus der nächsten Frage ersichtlich: 82% hätten die Grammatik keinesfalls lieber auf andere Weise erarbeitet.<sup>553</sup> Bei der induktiven Gruppe hingegen hätten sich 63% für eine deduktive Erarbeitung syntaktischer Phänomene entschieden. Auch bei den morphologischen Phänomenen hätte die Mehrheit der Schüler nach einer deduktiven Einführung ihre Vorgehensweise nicht gegen eine induktive tauschen wollen. Nach einer induktiven Einführung ist die Vorgehensweise für die Hälfte der Schüler dagegen unerheblich, woraus deutlich wird, dass eine induktive Einführung morphologischer Phänomene von Schülern der LS 2 durchaus erfolgreich zu meistern ist. Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich des Verständnisses<sup>554</sup>: Bei einer induktiven Einführung morphologischer Phänomene glaubt ein relativ hoher Anteil von 44% an ein „genauso gutes Verständnis“ auf beide Weisen; bei beiden deduktiven Erarbeitungen hingegen glauben mehr als zwei Drittel an ein schlechteres Verständnis bei einem induktiven Vorgehen. Aufgrund der Schwierigkeiten bei der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene glaubt auch dort eine Mehrheit an ein besseres Verständnis bei einem deduktiven Vorgehen. Bezüglich einer Regelformulierung entscheidet sich die deduktive Gruppe bei syntaktischen Phänomenen zu fast drei Vierteln für eine Regelformulierung durch die Lehrkraft.<sup>555</sup> Bei der induktiven Einführung morphologischer Phänomene besteht weiterhin eine Offenheit bezüglich einer eigenen Regelformulierung. Bei den anderen beiden Kategorien entscheiden sich relativ wenige Schüler für eine eigene Regel; „genauso gut“ und „lieber vom Lehrer“ halten sich fast die

---

<sup>551</sup> Vgl. Abb. 154 und 155 im Anhang.

<sup>552</sup> Vgl. Abb. 156 und 157 im Anhang.

<sup>553</sup> Vgl. Abb. 158 und 159 im Anhang.

<sup>554</sup> Vgl. Abb. 160 und 161 im Anhang.

<sup>555</sup> Vgl. Abb. 162 und 163 im Anhang.

Waage. Im Vergleich zu den Schülern der LS 3 ist es hier mehr Schülern gleichgültig, wie eine Regel formuliert wird.

### ***Schüler der Leistungsstärke 1***

Da meist pro Lerngruppe nur sehr wenige Schüler mit der Leistungsstärke 1 bewertet werden, ist die Datenmenge hier nicht sehr umfangreich. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten.

Als erste Auffälligkeit stellt sich heraus, dass sich viele Schüler trotz ihrer geringen Leistungsstärke subjektiv „recht sicher“ im Umgang mit den Phänomenen fühlen.<sup>556</sup> Dabei ist die Sicherheit im Umgang ungefähr mit Schülern der LS 2 vergleichbar, wenn nicht sogar noch etwas höher. Auch die Reihenfolge der Kategorien ist dabei die gleiche wie bei den Schülern der LS 2: Am sichersten fühlen sie sich bei den deduktiv eingeführten morphologischen Phänomenen, gefolgt von den induktiv eingeführten morphologischen Phänomenen und den deduktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen. Sehr unsicher fühlen sie sich mit den induktiv eingeführten syntaktischen Phänomenen, zumal bei diesen auch bei den anderen Schülergruppen die meisten Schwierigkeiten aufgetreten sind. Bei der Kategorie „deduktiv-syntaktisch“ bewerten ca. drei Viertel die Übersetzung als „sehr leicht“ oder „relativ leicht“, bei der Kategorie „induktiv-morphologisch“ sind dies sogar 100%.<sup>557</sup> Die Kategorie „deduktiv-morphologisch“ schneidet hingegen im Verhältnis schlechter ab als erwartet – 25% fühlen sich „nicht so sicher“ –, wobei dieser unerwartete Ausfall wahrscheinlich eher der geringen Datenmenge geschuldet ist. Insbesondere sind bei den morphologischen Phänomenen weniger Phänomene untersucht worden als bei den syntaktischen, wodurch es folglich auch weniger Schüler der LS 1 gibt. Wie bei allen anderen Gruppen wird die Übersetzung in der Kategorie „induktiv-syntaktisch“ als am schwierigsten empfunden. Das Aufstellen bzw. Verstehen der Regeln folgt einer gut nachzuvollziehenden Reihenfolge<sup>558</sup>: Die deduktive Einführung morphologischer Phänomene ist den Schülern wie den meisten anderen Schülergruppen am leichtesten gefallen. Bei den anderen drei Kategorien verhalten sich die Prozentsätze zueinander ähnlich. Auffällig dabei ist, dass sich die induktive Einführung syntaktischer Phänomene für sie nicht erheblich schwieriger gestaltet hat als die Einführung von Phänomenen der anderen beiden Kategorien. Des Weiteren war anzunehmen, dass das Nachvollziehen der Regeln im deduktiven Fall den Schülern hätte einfacher fallen müssen als das Aufstellen im induktiven Fall. Allerdings sind diese Unterschiede bei den Schülern der LS 1 relativ gering.

---

<sup>556</sup> Vgl. Abb. 164 und 165 im Anhang.

<sup>557</sup> Vgl. Abb. 166 und 167 im Anhang.

<sup>558</sup> Vgl. Abb. 168 und 169 im Anhang.

Motivational gesehen erweist sich bei den Schülern dieser Leistungsstärke die induktive Erarbeitung morphologischer Phänomene als am günstigsten (75% „relativ viel Spaß“)<sup>559</sup>; darauf folgt die deduktive Erarbeitung morphologischer Phänomene. Bei den syntaktischen Phänomenen bewerten sie die induktive Arbeit etwas positiver als die deduktive. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler vor allem bei morphologischen Phänomenen gerne induktiv vorgehen, wobei die deduktive Vorgehensweise bei den morphologischen Phänomenen für sie auch akzeptabel zu sein scheint. Bei den syntaktischen Phänomenen, die für sie insgesamt schwieriger zu bewältigen sind, ziehen sie im Gegensatz zu allen anderen Schülergruppen das induktive Vorgehen geringfügig vor. Ähnlich verhält sich dies bezüglich der Frage, ob sie die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise lernen wollen<sup>560</sup>: Alle Schüler stimmen ihr nach der induktiven Einführung morphologischer Phänomene zu. Bei der deduktiven Erarbeitung morphologischer Phänomene sind es 83%. Auch bei den syntaktischen Phänomenen wird die induktive Variante der deduktiven mit 62% zu 47% vorgezogen. In der Gesamtauswertung unter Einbeziehung der anderen Leistungsstärken müsste sich bei den Schülern der LS 1 daher eine besondere Affinität zu dem induktiven Vorgehen herauskristallisieren. Bezüglich der Frage, ob sie die Grammatik lieber nach der jeweils anderen Vorgehensweise erarbeitet hätten, möchte jeweils die Mehrheit – außer bei der Kategorie „induktiv-syntaktisch“ bei ihrem Verfahren bleiben.<sup>561</sup> Dadurch wird gezeigt, dass die Antworten der Schüler insgesamt nicht ganz stimmig sind, da hier von einigen Schülern wieder das deduktive Vorgehen präferiert wird. Auch hinsichtlich des Verständnisses schneidet das deduktive Verfahren vor allem nach einer deduktiven Einführung besser ab als das induktive.<sup>562</sup> Bei der Regelformulierung hingegen zeigt sich erneut eine Offenheit gegenüber einer eigenen Regelformulierung, die in jedem Fall bei einer induktiven Erarbeitung erforderlich ist.<sup>563</sup> Bei allen vier Kategorien geben die meisten Schüler „genauso gut“ als Antwort; bei der induktiven Einführung morphologischer Phänomene entscheidet sich der gesamte übrige Teil für eine eigene Regelformulierung. Lediglich bei der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene ist der Anteil für eine Regelformulierung durch die Lehrkraft mit 43% relativ hoch.

➤ *Insgesamt zeigen sich die Schüler der LS 1 offener gegenüber dem induktiven Verfahren als alle anderen Schülergruppen. Bei einem induktiven Vorgehen scheinen sie bessere Anknüpfungspunkte bezüglich eines Grammatikverständnisses zu finden als bei einem*

---

<sup>559</sup> Vgl. Abb. 170 und 171 im Anhang.

<sup>560</sup> Vgl. Abb. 172 und 173 im Anhang.

<sup>561</sup> Vgl. Abb. 174 und 175 im Anhang.

<sup>562</sup> Vgl. Abb. 176 und 177 im Anhang.

<sup>563</sup> Vgl. Abb. 178 und 179 im Anhang.

*deduktiven Vorgehen. Dennoch bevorzugen sie ein induktives Vorgehen nicht ganz konsequent.*

### **3.2.3.2 Gegenüberstellung der Ergebnisse der Schülergruppen unterschiedlicher Leistungsstärke**

Nachdem die einzelnen Schülergruppen unterschiedlicher Leistungsstärke zunächst einzeln im Hinblick auf die bessere Wirkung und die Bevorzugung eines der beiden Verfahren untersucht worden sind, wobei dabei auch eine unterschiedliche Beurteilung morphologischer und syntaktischer Phänomene miteinbezogen wurde, sollen zur abschließenden Beurteilung des Einflusses der Leistungsstärke auf die Wahl des Verfahrens die Ergebnisse der einzelnen Gruppen bezüglich jeder Frage des Lernprotokolls einander gegenübergestellt werden. Um zu einer Gesamtbeurteilung zu kommen, soll an dieser Stelle keine differenzierte Betrachtung von syntaktischen und morphologischen Phänomenen vorgenommen werden. Mit dem Hintergrundwissen der zuvor untersuchten einzelnen Schülergruppen kann das Gesamtergebnis, das möglicherweise auf den ersten Blick unspezifisch und wenig aussagekräftig erscheint, jedoch gut nachvollzogen und interpretiert werden.

Betrachtet man die Angaben zum sicheren Umgang mit den Phänomenen, so folgen diese beim induktiven Vorgehen folgender festen Regel<sup>564</sup>: Je höher das Leistungsniveau einer Schülergruppe ist, desto sicherer fühlen sich die Schüler im Umgang mit den Phänomenen: Dabei geben 96% der Schüler der LS 5 an, dass sie sich „sehr sicher“ oder „recht sicher“ fühlen, bei der LS 4 sind es 74%, bei LS 3 55%, bei LS 2 60% und bei LS 1 noch 41%. Abgesehen davon, dass sich die Schüler der LS 2 etwas sicherer fühlen als die Schüler der LS 3, wird die erwartete Reihenfolge exakt eingehalten. Die auffälligste und größte Differenz bei den Ergebnissen besteht darin, dass sich nur bei den Schülern der LS 5 ein verhältnismäßig hoher Prozentsatz von 37% „sehr sicher“ im Umgang fühlt. Bei allen anderen Gruppen liegt der Prozentsatz deutlich unter 10%, wodurch man die Vermutung aussprechen kann, dass sehr gute Schüler erheblich besser mit einem induktiven Verfahren zurechtkommen als die Schülergruppen der anderen Leistungsstärken. Ferner ist der Anteil der Schüler, die sich „sehr sicher“ im Umgang fühlen, bei der LS 1 mit 6% höher als der Anteil bei LS 2 (2%) und LS 3 (3%), was überrascht.

Bei einem deduktiven Vorgehen folgen die Ergebnisse der oben angesprochenen Regel nicht ganz stringent<sup>565</sup>: Für den Fall eines „sehr sicheren“ Umgangs stimmt es zwar, dass die Prozentsätze von Schülergruppe zu Schülergruppe stetig abnehmen. Fasst man jedoch den

---

<sup>564</sup> Vgl. Abb. 180 im Anhang.

<sup>565</sup> Vgl. Abb. 181 im Anhang.

„sehr sicheren“ und „sicheren“ Umgang zusammen, so fühlen sich Schüler der LS 4 mit 97% etwas sicherer als Schüler der LS 5 mit 91%. Dazu erreichen die Schüler der LS 1 mit 57% einen höheren Prozentsatz als die Schüler der LS 2 mit 40%.

Unter Berücksichtigung beider Verfahren fühlen sich sehr gute Schüler nach einem induktiven Vorgehen etwas sicherer im Umgang mit den Phänomenen. Für Schüler der LS 4 scheint das deduktive Verfahren geeigneter zu sein, was in Übereinstimmung damit steht, dass diese Schüler vor allem bei einer induktiven Einführung syntaktischer Phänomene erkennbare Schwierigkeiten hatten; bei den Schülern der LS 3 ist kaum ein Unterschied zu erkennen. Die Schüler der LS 2 fühlen sich nach einem induktiven Vorgehen etwas sicherer im Umgang, die der LS 1 nach einem deduktiven.

Da es auch bezüglich der Einschätzung des Schwierigkeitsgrads der Übersetzung genau wie beim sicheren Umgang fast ausschließlich um fachliche Kenntnisse und nicht um affektive Aspekte geht, fallen auch hier die Ergebnisse bei guten Schülern konsequenter Weise besser aus als bei leistungsschwächeren, wobei die Unterschiede zwischen den einzelnen Schülergruppen geringer sind als beim sicheren Umgang mit dem Phänomen („sehr leicht“ oder „relativ leicht“ nach einer induktiven Erarbeitung: LS 5 95%, LS 4 88%, LS 3 83%, LS 2 62%, LS 1 63%; „sehr leicht“ oder „relativ leicht“ nach einer deduktiven Erarbeitung: LS 5 92%, LS 4 91%, LS 3 89%, LS 2 65%, LS 1 76%).<sup>566</sup> Dabei ist der Anteil von „sehr schwer“ bei den Schülern der LS 2 nach einem induktiven Vorgehen mit 10% ziemlich hoch; im deduktiven Fall sind es 0% und auch bei den Schülern der LS 1 ist niemandem die Übersetzung „sehr schwer“ gefallen. Dies stellt einen Hinweis dafür dar, dass für Schüler der LS 2 vielleicht doch das deduktive Vorgehen besser geeignet ist. Ferner bleibt es dabei, dass sehr gute Schüler mindestens genauso gut induktiv vorgehen können wie deduktiv, dass aber alle anderen Schülergruppen und insbesondere Schüler der LS 4 mehr von einem deduktiven Vorgehen profitieren.

Bezüglich dem Aufstellen bzw. Verstehen der Regeln entsprechen die Ergebnisse insofern den Erwartungen, als diese Aufgabe den Schülern bei einem deduktiven Vorgehen durchweg leichter gefallen ist.<sup>567</sup> Bei einem induktiven Vorgehen scheint diese Aufgabe vor allem Schülern der LS 3 große Probleme bereitet zu haben. Auch Schülern der LS 1 hatten ihre Schwierigkeiten beim Bewältigen der Aufgabe; allerdings ist es ihnen bei einem deduktiven Vorgehen kaum leichter gefallen. Wiederum konnten auch hier die Schüler der LS 5 das induktive Vorgehen ohne Schwierigkeiten meistern. Es zeigt sich demnach erneut, dass das induktive Vorgehen nur von Schülern der LS 5 problemlos angewendet werden kann. Für alle

---

<sup>566</sup> Vgl. Abb. 182 und 183 im Anhang.

<sup>567</sup> Vgl. Abb. 184 und 185 im Anhang.

anderen Schülergruppen liefert ein deduktives Vorgehen bessere Ergebnisse. Dadurch, dass aber den Schülern der LS 1 das deduktive Vorgehen nicht unbedingt leichter gefallen ist als das induktive, ist weiterhin zu untersuchen, ob für diese Schülergruppe nicht beide Verfahren gleich gut anzuwenden sind.

Als letzter Aspekt, der sich vor allem auf die fachlichen Kenntnisse und weniger auf die Empfindungen der Schüler bezieht, soll das Verständnis besprochen werden<sup>568</sup>: Nach einem induktiven Vorgehen glauben fast alle Schüler der LS 5 an ein genauso gutes Verständnis bei einem deduktiven Vorgehen. Bei allen anderen Gruppen glaubt meist etwas weniger als die Hälfte an ein genauso gutes Verständnis; die andere Hälfte glaubt an ein besseres Verständnis bei einem deduktiven Vorgehen. Dabei tendieren die Schülergruppen der LS 3 und LS 2 am stärksten zu einem deduktiven Vorgehen; bei den Schülern der LS 1 glauben hingegen sogar 29% an ein besseres Verständnis bei einem induktiven Vorgehen.

Dass die Ergebnisse der Schüler nach einer deduktiven Einführung anders ausfallen als nach einer induktiven, zeigt, dass diese Frage wohl nicht ganz unabhängig von der subjektiven Wahrnehmung der Schüler zu sehen ist: Nur bei den Schülergruppen der LS 5 und LS 4 glaubt noch die Hälfte daran, ein genauso gutes Verständnis nach einer induktiven Einführung zu erlangen; die andere Hälfte glaubt an ein besseres Verständnis bei einem deduktiven Vorgehen. Daraus wird ersichtlich, dass diese Schüler höchstwahrscheinlich mit einem induktiven Vorgehen zurechtkommen, aber zumeist trotzdem das deduktive Vorgehen vorzögen. Nach dem induktiven Vorgehen verhielt sich das bei den Schülern der LS 5 noch deutlich anders. Bei den anderen Schülergruppen glaubt nur ca. ein Drittel der Schüler an ein genauso gutes Verständnis. Mehr als die Hälfte der Schüler verstanden die Grammatik hingegen nach einem deduktiven Vorgehen besser. Insgesamt lässt sich vom Verständnis her zusammenfassen, dass ein genauso gutes Verständnis bei beiden Vorgehensweisen wahrscheinlich nur bei sehr guten Schülern erreicht werden kann. Bei den anderen Schülergruppen scheint der Großteil der Schüler ein besseres Verständnis auf deduktive Weise zu erwirken.

Neben der fachlichen Dimension wird nun die affektive Dimension ins Auge gefasst, bei der die subjektiven Empfindungen und Gefühle der einzelnen Schülergruppen bezüglich beider Verfahren gegenübergestellt werden. Einen ausschlaggebenden Faktor stellt dabei die Motivation dar.<sup>569</sup> Ähnlich wie bei den Angaben zum Fachwissen kann man auch hier davon ausgehen, dass gute Schüler generell mehr Freude am Lateinunterricht haben als leistungsschwache Schüler, wobei natürlich Ausnahmen nicht ausgeschlossen sind.

---

<sup>568</sup> Vgl. Abb. 186 und 187 im Anhang.

<sup>569</sup> Vgl. dazu Teil II, Kap. 3.2.2: Dort wurden die Ergebnisse zur Motivation schon besprochen.

Allerdings ist die Abfolge bezüglich der Motivation keineswegs so stringent wie bei den fachlichen Aspekten.<sup>570</sup> Nach einem induktiven Vorgehen geben 37% der Schüler der LS 5 an, „sehr viel Spaß“ oder „recht viel Spaß“ gehabt zu haben. Bei der LS 4 sind es sogar 47%, bei LS 3 35%, bei LS 2 32% und bei LS 1 44%. Zu erwähnen ist ferner, dass der Anteil von „sehr viel Spaß“ bei Schülern der LS 5 mit 11% am höchsten ist. Sehr gute Schüler können demzufolge bei einem induktiven Vorgehen „sehr viel Spaß“ empfinden; trotzdem handelt es sich dabei nicht um den Großteil dieser Schülergruppe. Ansonsten bewerten vor allem die Schüler der LS 4 und der LS 1 das induktive Vorgehen verhältnismäßig positiv. Dementsprechend sind die negativen Beurteilungen bei den Schülern der LS 1 mit 12% am niedrigsten. Bei Schülern der LS 2 sind sie mit 34% am höchsten.

Anders verhält sich die Sache bei einem deduktiven Vorgehen: „Sehr viel Spaß“ oder „recht viel Spaß“ haben 46% der Schüler der LS 5, 63% der LS 4, 47% der LS 3, 50% der LS 2 und 32% der LS 1 empfunden. Für alle Schülergruppen ist das deduktive Vorgehen offensichtlich motivierender als das induktive; die einzige Ausnahme bilden Schüler der LS 1, welche das induktive Vorgehen motivational gesehen positiver bewerten. Eine Erklärung dafür, weshalb Schüler der LS 4 in beiden Fällen insgesamt motivierter sind als Schüler der LS 5, könnte sein, dass den Schülern der LS 5 bei beiden Verfahren nicht genügend Herausforderungen geboten worden sind, dass aber das Anspruchsniveau für die Schüler der LS 4 gerade richtig gewesen ist.

Im Vergleich zu den fachlichen Aspekten zeigen sich die Schüler der LS 5 dem induktiven Vorgehen weniger zugewandt, als es bisher der Fall gewesen ist. Schüler der LS 4 bis LS 2 scheinen auch bei dieser Dimension das deduktive Vorgehen klar zu favorisieren. Lediglich die Schüler der LS 1 ziehen das induktive Vorgehen dem deduktiven vor. Dies steht insofern nicht vollkommen im Widerspruch zu der fachlichen Dimension, als dort dieser Schülergruppe beide Vorgehensweisen meist genauso viele Probleme bereitet haben.

Unabhängig von der Vorgehensweise entscheidet sich die große Mehrheit jeder Schülergruppe dafür, die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erlernen zu wollen. Allerdings zeigen sich alle Gruppen deutlich entschiedener für ein deduktives Vorgehen, was aus den höheren Prozentsätzen zu erkennen ist.<sup>571</sup> Wiederum stellen die Schüler der LS 1 jedoch eine Ausnahme dar: Hier wollen 71% der induktiven Gruppe die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten. Jedoch entscheiden sich nur 57% der deduktiven Gruppe für die Grammatikeinführung auf die gleiche Weise – ein weiterer Beleg dafür, dass ein positiver motivationaler Charakter eines induktiven Vorgehens

---

<sup>570</sup> Vgl. Abb. 188 und 189 im Anhang.

<sup>571</sup> Vgl. Abb. 190 und 191 im Anhang.



nur bei sehr leistungsschwachen Schülern zum Tragen kommt. Da sich nach einem induktiven Vorgehen ungefähr der gleiche Anteil an Schülern der LS 5 und LS 4 für ein erneutes induktives Vorgehen entscheidet und der Anteil von Schülern der LS 3 und LS 2 deutlich niedriger ist, kann man schließen, dass bessere Schüler durch ein induktives Vorgehen tendenziell etwas mehr motiviert werden als durchschnittliche bis leistungsschwache Schüler, dass aber wiederum nur für sehr leistungsschwache Schüler die Motivation bei einem induktiven Vorgehen größer ist als bei einem deduktiven Vorgehen.

Nach einem deduktiven Vorgehen scheinen die Schüler der LS 4 (88%) und LS 2 (84%) besonders von diesem Verfahren überzeugt zu sein. Bei den Schülern der LS 4 kristallisierte sich diese starke Befürwortung des deduktiven Vorgehens schon bei den fachlichen Aspekten heraus, was wahrscheinlich an den Schwierigkeiten bei der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene lag. Bei den Schülern der LS 2 scheint sich die Neigung zum deduktiven Vorgehen erst durch die affektive Dimension zu verfestigen. Die Schüler der LS 3 ziehen hingegen in allen Bereichen tendenziell das deduktive Verfahren vor.

Bezüglich der Frage, ob die Schüler die Grammatik lieber auf die andere Weise erarbeitet hätten<sup>572</sup>, entscheidet sich nach einer induktiven Einführung etwa die Hälfte an sehr leistungsstarken Schüler für „egal“, ein Viertel für „ja“ und ein Viertel für „nein“. Daraus wird ersichtlich, dass die meisten Schüler dieser Leistungsstärke durchaus induktiv arbeiten können, sie aber dieses Vorgehen keineswegs für optimal halten. Bei allen anderen Gruppen und insbesondere bei den Schülern der LS 4 und LS 2 möchte jeweils der höchste Prozentsatz die Grammatik nicht noch einmal induktiv erarbeiten. Nach einer deduktiven Erarbeitung wird die Bevorzugung dieses Verfahrens noch deutlicher: Bei allen Schülergruppen möchte eine deutliche Mehrheit bei einem deduktiven Vorgehen bleiben. Konträr zu der vorherigen Frage zeigt sich, dass sich auch die Schüler der LS 1 bei dieser Frage eher für ein deduktives Vorgehen entscheiden als für ein induktives, wobei diese Schülergruppe im Verhältnis zu den anderen auch hier am wenigsten von einem deduktiven Verfahren überzeugt ist.

Die Art der Regelformulierung scheint für die sehr guten und die sehr leistungsschwachen Schüler relativ unerheblich zu sein.<sup>573</sup> Jeweils ungefähr die Hälfte gibt als Antwort „genauso gut“ an. Die andere Hälfte teilt sich zwischen „eigene Regel“ und „lieber vom Lehrer“ auf, wobei die Regelformulierung durch die Lehrkraft geringfügig vorgezogen wird. Bei den übrigen drei Schülergruppen entscheidet sich jeweils der höchste Prozentsatz für eine Regelformulierung durch die Lehrkraft. Allerdings sind die Anteile von „genauso gut“ und „eigene Regel“ nach einer induktiven Einführung meist höher.

---

<sup>572</sup> Vgl. Abb. 192 und 193 im Anhang.

<sup>573</sup> Vgl. Abb. 194 und 195 im Anhang.

Fasst man die fachliche und die affektive Dimension zusammen, kann man zu folgendem Schluss kommen: Die Aussage, die induktive Einführung sei besonders für leistungsstärkere Schüler geeignet, ist nur in Teilen richtig. Von den fachlichen Kenntnissen her gesehen scheint das induktive Vorgehen tatsächlich für sehr leistungsstarke Schüler besonders wirksam zu sein. Zu beachten ist aber, dass dies nur für sehr leistungsstarke (LS 5), jedoch nicht für lediglich leistungsstarke (LS 4) Schüler gilt. Ferner handelt es sich bei den Ergebnissen an dieser Stelle nur die um subjektive Eindrücke der Schüler und nicht um Testergebnisse. Auch von den motivationalen Aspekten her sind Einschränkungen zu machen: Auf die meisten sehr leistungsstarken Schüler wirkt sich das deduktive Vorgehen motivational gesehen günstiger aus als das induktive.

Deutlich entschiedener für ein deduktives Vorgehen zeigen sich die Schüler der LS 4. Im Gegensatz zu den Schülern der LS 5, die eine induktive Einführung prinzipiell bei jedem Phänomen bewältigen konnten, traten bei dieser Schülergruppe Probleme bei der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene auf.

Schüler von durchschnittlicher Leistungsstärke bevorzugen hinsichtlich beider Dimensionen tendenziell das deduktive Vorgehen. Dadurch, dass sie aber auch gewisse Schwierigkeiten mit der deduktiven Einführung syntaktischer Phänomene hatten, tritt diese Bevorzugung des deduktiven Verfahrens nicht so stark hervor. Bei den morphologischen Phänomenen war für sie die Einführung auf beide Weisen zu meistern.

Da sich die Schüler der LS 2 zusätzlich zu den eben erwähnten Problemen teilweise auch noch durch eine induktive Erarbeitung morphologischer Phänomene überfordert fühlten und folglich nur die deduktive Einführung morphologischer Phänomene ohne Schwierigkeiten verlaufen ist, lässt sich die Bevorzugung des deduktiven Verfahrens hier wieder deutlicher erkennen. Dabei hatten die motivationalen Aspekte einen stärkeren negativen Einfluss auf die Beurteilung des induktiven Verfahrens als die fachlichen.

Betrachtet man die Schüler der LS 1, so sind die Ergebnisse dieser Schülergruppe insgesamt widersprüchlich. Nicht alle Ergebnisse dieser Gruppe können rational erklärt und interpretiert werden. Trotzdem lassen sich gewisse Tendenzen erkennen: Da man annehmen kann, dass die Schüler dieser Leistungsstärke hinsichtlich ihrer fachlichen Kenntnisse erheblich eingeschränkt sind, fehlen ihnen vermutlich die Anknüpfungspunkte, um ein deduktives Vorgehen problemlos zu bewältigen. Dabei ist anzunehmen, dass dies sogar die deduktive Einführung morphologischer Phänomene betrifft. Bei einem induktiven Vorgehen können die Schüler dagegen erst einmal probieren und intuitiv übersetzen, bevor sie sich überhaupt explizit mit der Grammatik beschäftigen. Dies bietet den sehr leistungsschwachen Schülern

einen einfacheren Zugang zur Grammatik. Dennoch wird dies von den Schülern dieser Leistungsstärke tendenziell eher hinsichtlich der Motivation so empfunden. Denn bezüglich der subjektiven fachlichen Dimension bewerten sie das deduktive Vorgehen meist besser als das induktive. Das heißt, sie erwerben mehr Kenntnisse bei einem deduktiven Vorgehen, obwohl sie sich selbst einem induktiven Vorgehen verbundener fühlen. Bezüglich der affektiven Dimension zieht diese Schülergruppe als einzige das induktive Vorgehen fast durchgängig dem deduktiven vor.

- *Insgesamt besteht daher bei den Schülern der LS 4, LS 3 und LS 2 überhaupt keine besondere Affinität zu einem induktiven Vorgehen.*
- *Schüler der LS 5 können zwar problemlos induktiv vorgehen, wollen es aber gar nicht unbedingt.*
- *Schüler der LS 1 fühlen sich zwar bei einem induktiven Vorgehen deutlich wohler und sind motivierter, ihre fachlichen Kenntnisse werden dadurch aber nicht stärker gefördert als bei einem deduktiven Vorgehen.*

Durch die selektive Auswertung der Testergebnisse können die bisherigen Ergebnisse zum Einfluss der Leistungsstärke auf die Vorgehensweise bestätigt werden. Anders als bei der Auswertung der einzelnen Phänomene stehen die Testergebnisse hier in keinem Fall im Kontrast zu den Schülerurteilen. Dies unterstreicht, dass es sich bei den Umfrageergebnissen bezüglich der Leistungsstärke offensichtlich nicht um spontane, unreflektierte Schüleräußerungen handelt, sondern dass der subjektive Eindruck eine realistische Leistungseinschätzung widerspiegelt.

Betrachtet man die Testergebnisse der Schüler der LS 5, so zeigt sich genau das gleiche Bild, das zuvor von den Schülern dieser Leistungsstärke beschrieben worden ist: Sehr leistungsstarke Schüler können grammatische Phänomene nach beiden Verfahren problemlos erarbeiten. Bei keinem der beiden Verfahren erwerben sie nennenswert fundiertere Kenntnisse: Nach einem induktiven Vorgehen erreichen die Schüler im Durchschnitt 79% als Testergebnis, nach einem deduktiven 81%.

Dass Schüler der LS 4 von einem deduktiven Vorgehen besonders profitieren, spiegelt sich in den Testergebnissen wider: Nach einem induktiven Vorgehen erreichen Schüler dieser Leistungsstärke durchschnittlich nur 58%, wohingegen sie nach einem deduktiven Vorgehen 70% erlangen. Dies bedeutet, dass die Schüler im Durchschnitt nach einem deduktiven Vorgehen um 12% besser abschneiden – ein signifikanter Unterschied. Dabei lautet der Mittelwert der Maßzahl der deduktiven Gruppe 4,06, wodurch die zu erwartende Marke von

4,0 vollkommen erfüllt ist. Die induktive Gruppe bleibt mit einer durchschnittlichen Maßzahl von 3,43 deutlich hinter ihrem Sollwert zurück.

Ähnlich verhalten sich die Ergebnisse bei Schülern der LS 3: Mittelmäßige Schüler werden durch ein deduktives Vorgehen besser gefördert als durch ein induktives, wobei der Unterschied zwischen den beiden Verfahren hier nicht so eklatant wie bei den Schülern der LS 4 ist. Im Test schneiden die Schüler nach einem deduktiven Vorgehen (60%) um ca. 9% besser ab als nach einem induktiven (51%). Der Unterschied zu Schülern der LS 4 ist aber, dass hier beide Schülergruppen ihren Sollwert von 3,0 erreichen: Die durchschnittliche Maßzahl der induktiven Gruppe beträgt 3,05; die der deduktiven Gruppe beträgt 3,55. Obwohl die Schüleranzahl, die nach einem der beiden Verfahren gearbeitet hat, ungefähr gleich hoch ist, erreichen beim deduktiven Vorgehen 32 Schüler eine höhere Kategorie zwischen 61% und 80% als Testergebnis, beim induktiven Vorgehen sind es nur 5 Schüler.

Auch die Schüler der LS 2 profitieren mehr durch ein deduktives Vorgehen, was den vorausgegangenen Äußerungen dieser Schülergruppe vollkommen entspricht: Die Testergebnisse fallen bei Schüler dieser Leistungsstärke im Durchschnitt nach einem deduktiven Vorgehen (62%) um 20% besser aus als nach einem induktiven (43%). Dies stellt die größte Diskrepanz zwischen den Testergebnissen beider Vorgehensweisen dar, die bisher aufgetreten ist. Ferner ist auffällig, dass Schüler der LS 2 nach einem deduktiven Vorgehen mit 62% im Testergebnis sogar besser abschneiden als Schüler der LS 3 nach einem induktiven Vorgehen. Dass das deduktive Vorgehen für Schüler der LS 2 besonders förderlich ist, zeigt sich auch durch das deutliche Übertreffen ihres Sollwerts von 2,0: Mit 3,67 übertreffen diese Schüler sogar den Sollwert der Schüler mit LS 3! Zu erwähnen ist jedoch, dass auch die induktive Gruppe mit 2,68 ihren Sollwert von 2,0 vollkommen erlangt.

Bei den Schülern der LS 1 verhalten sich die Testergebnisse anders als bei den letzten drei Schülergruppen; vom Verhältnis der beiden Verfahrensweisen ähneln sie vielmehr den Ergebnissen der Schüler der LS 5. Dies war allerdings auch zu erwarten, da die sehr leistungsschwachen Schüler die Verfahrensweisen auch schon zuvor anders beurteilten.

Außerdem sind die Testergebnisse dieser Schülergruppe von besonderer Bedeutung, da die Beurteilung der beiden Verfahren durch die Schüler bisher nicht ganz eindeutig war: Sie gaben zwar an, dass sie durch ein deduktives Vorgehen etwas mehr fachliche Kenntnisse erwerben würden als durch ein induktives, dass sie aber motivational gesehen ein induktives Vorgehen einem deduktiven deutlich vorzögen. Betrachtet man die Testergebnisse, so stehen diese mit den erwähnten Schüleräußerungen im Einklang: Die deduktive Gruppe schneidet mit durchschnittlich 44% besser im Test ab als die induktive (37%), wobei der Unterschied

zwischen bei beiden Verfahren geringer ist als bei den Schülern der LS 4, LS 3 und LS 2. Dies bestätigt, dass sie fachlich gesehen besser durch ein deduktives Vorgehen gefördert werden. Dass die Diskrepanz zwischen den beiden Vorgehensweisen allerdings nicht so groß ist, könnte an den motivationalen Vorzügen des induktiven Vorgehens liegen, das für eine verhältnismäßig intensive Beschäftigung mit der Thematik gesorgt hat. Auffällig ist, dass beide Gruppen mit 2,38 (induktiv) und 2,74 (deduktiv) über ihrer Leistungsmarke von 1,0 liegen. Hierbei muss man sich die Frage stellen, ob nicht vielleicht andere Aspekte dieser Unterrichtseinheit dafür verantwortlich gewesen sind, dass die Schüler die von der Lehrkraft erwarteten Ergebnisse so deutlich übertroffen haben.

Aufgrund der exakten Übereinstimmung der Testergebnisse mit den Schüleräußerungen kann daher Folgendes als relativ gesichert angenommen werden:

- *Sehr gute Schüler können mit beiden Verfahren ungefähr gleich gut umgehen, aber ziehen prinzipiell ein deduktives Verfahren vor.*
- *Sehr leistungsschwache Schüler erwerben zwar geringfügig mehr fachliche Kenntnisse bei einem deduktiven Vorgehen, sie bevorzugen aber aufgrund motivationaler Aspekte eher ein induktives Vorgehen.*
- *Alle anderen Schülergruppen profitieren durch ein deduktives Vorgehen bezüglich ihrer Fachkenntnisse erheblich mehr; bei freier Wahl des Verfahrens zögen sie dieses auch dem induktiven mit großer Wahrscheinlichkeit vor.*
- *Zu erwähnen ist noch, dass der Unterschied bei Schülern der LS 2 und 4 am deutlichsten ausfällt, bei Schülern der LS 3 hingegen etwas abgeschwächt ist.*

### **3.2.4 Die induktive Einführung bei komplexen syntaktischen Phänomenen**

Durchaus nachvollziehbar ist die Annahme, dass das induktive Vorgehen gerade bei den komplexen syntaktischen Phänomenen besonders wichtig sei. Auch Keip ist der Meinung, dass man gerade dann nicht zu einem deduktiven Vorgehen wechseln sollte, wenn es vermeintlich kompliziert werde.<sup>574</sup> Der problematische Aspekt bei dieser Annahme ist, dass dabei offensichtlich grundsätzlich von einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Phänomen und einem besseren Verständnis bei einem induktiven Vorgehen ausgegangen wird, was allerdings durch die empirische Untersuchung im Allgemeinen nicht bestätigt werden konnte. Aus diesem Grund soll überprüft werden, ob diese intensivere Auseinandersetzung ggf. nur bei einer Art von Phänomenen erlangt wird. Daher werden die Ergebnisse der Auswertung aller morphologischen und syntaktischen Phänomene zusammengefasst, einander gegenübergestellt und im Hinblick auf die Art der Vorgehensweise ausgewertet. Ferner sollen

---

<sup>574</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 41.

in Teilen auch die Untersuchungsergebnisse zu den einzelnen Phänomenen herangezogen werden, um ein differenzierteres Bild zu erhalten.

Natürlich konnten bei der Untersuchung nicht alle denkbaren Phänomene berücksichtigt werden; aber gerade bei den syntaktischen Phänomenen kann durchaus behauptet werden, dass die für den Lateinunterricht bedeutsamsten Phänomene ihre Berücksichtigung gefunden haben.<sup>575</sup> Bei den morphologischen Phänomenen hingegen gab es eine viel größere Auswahl von Phänomenen, die sich von ihrer Wichtigkeit und ihrem Schwierigkeitsgrad her untereinander sehr ähnlich waren. Da sich aber gezeigt hat, dass die Ergebnisse der Untersuchung bei den einzelnen morphologischen Phänomenen große Übereinstimmungen aufweisen, kann davon ausgegangen werden, dass die morphologischen Phänomene untereinander wohl größtenteils austauschbar sind.

Wie schon zuvor erwähnt, fühlen sich die Schüler unabhängig von der Vorgehensweise mit den morphologischen Phänomenen im Umgang erheblich sicherer als mit den syntaktischen. Betrachtet man ausschließlich die syntaktischen Phänomene, so fühlen sich die Schüler nach einem deduktiven Vorgehen unverkennbar sicherer im Umgang<sup>576</sup> mit den Phänomenen als nach einem induktiven Vorgehen.<sup>577</sup> Dass der Unterschied bei „sehr sicher“ allerdings gering ausfällt, kann dadurch erklärt werden, dass die wenigen sehr guten Schüler mit beiden Vorgehensweisen genauso gut umgehen können.

Bei den morphologischen Phänomenen sind interessanterweise so gut wie keine Unterschiede zwischen einem induktiven und einem deduktiven Vorgehen hinsichtlich des sicheren Umgangs zu erkennen. Die höchste Abweichung zwischen den beiden Gruppen beträgt 2%. Es zeigt sich infolgedessen sehr deutlich, dass ein induktives Vorgehen bei morphologischen Phänomenen besser funktioniert als bei syntaktischen Phänomenen, aber insgesamt nicht erfolgreicher zu sein scheint als ein deduktives Vorgehen. Dass der Anteil von „sehr sicher“ bei den morphologischen Phänomenen erheblich höher ist als bei den syntaktischen, ist dadurch zu begründen, dass sich bei den morphologischen Phänomenen auch gute Schüler und nicht nur die sehr guten Schüler vermutlich „sehr sicher“ im Umgang fühlen.

Da sich der sichere Umgang mit einem Phänomen als ein besonders wichtiges Kriterium erwiesen hat, das einerseits Rückschlüsse auf das Verständnis und das Können der Schüler zulässt, andererseits auch ein guter Indikator für die Zufriedenheit der Schüler ist, kann grundsätzlich erst einmal davon ausgegangen werden, dass sich die unter anderen von Keip formulierte Annahme eben doch als falsch erweist und es sinnvoller zu sein scheint,

---

<sup>575</sup> Vgl. dazu auch Maier (1979) 270.

<sup>576</sup> Wenn hier von einem sicheren Umgang mit einem Phänomen gesprochen wird, so ist damit stets das subjektiv sichere Gefühl der Schüler gemeint.

<sup>577</sup> Vgl. Abb. 196 und 197 im Anhang.

syntaktische Phänomene auf deduktive Weise einzuführen. Bei der Betrachtung der einzelnen syntaktischen Phänomene wird ersichtlich, dass dies insbesondere für die Einführung des PCs gilt, bei dem bei keiner einzigen Lerngruppe eine zufriedenstellende induktive Einführung durchgeführt werden konnte. Auch die Einführung des Irrealis und des Gerundiums waren im Hinblick auf den sicheren Umgang bei einem deduktiven Vorgehen erfolgreicher. Lediglich die induktive Einführung des AcIs und die des Abl. Abs. kamen fast an die Ergebnisse der deduktiven Einführung heran. Dies zeigt, dass die induktive Einführung einiger syntaktischer Phänomene durchaus erfolgreich sein kann. Die Frage, die sich dabei stellt, ist aber, warum man sich für die meist etwas aufwändigere induktive Einführung entscheiden sollte, wenn man bei den syntaktischen Phänomenen im besten Fall nur eine gleich gute Beurteilung mit dem deduktiven Vorgehen erreicht. Lohnenswerter erscheint dies eher bei den morphologischen Phänomenen, bei denen sich die Schüler nach einer induktiven Einführung geringfügig sicherer im Umgang fühlen.

Bezüglich der Übersetzung<sup>578</sup> treten bei den syntaktischen Phänomenen hingegen keine so großen Unterschiede zwischen dem induktiven und dem deduktiven Vorgehen auf: Bei einem deduktiven Vorgehen ist der Anteil von „sehr leicht“ um 6% höher als bei einem induktiven; dafür ist der Anteil von „relativ leicht“ bei einem induktiven Vorgehen wiederum um 4% höher. Auch wenn sich die Schüler hinsichtlich des Umgangs mit den Phänomenen nach einem induktiven Vorgehen unsicherer fühlen, so können sie doch die Übersetzung – also das, was das Lateinische ausmacht – fast genauso gut meistern. Trotzdem darf nicht vergessen werden, welch großen Einfluss das Sicherheitsgefühl auf die Motivation der Schüler hat.

Bei den morphologischen Phänomenen zeigen die Ergebnisse deutlich, dass ein induktives Vorgehen ein leichtes Bewältigen der Übersetzung besser zu fördern scheint als ein deduktives. Dies kann gleichzeitig als ein Anhaltspunkt dafür gesehen werden, dass ein induktives Vorgehen zumindest bei den morphologischen Phänomenen einen Betrag zur Textpropädeutik leisten kann. Mit 22% ist der Anteil von „sehr leicht“ bei der induktiven Gruppe um 6% höher als bei der deduktiven; bei den Angaben zu „relativ leicht“ ist er mit 72% bei der induktiven Gruppe sogar um 11% höher als bei der deduktiven Gruppe.

Bei der Auswertung der Ergebnisse hinsichtlich des Aufstellens und Verstehens der Regeln<sup>579</sup> muss beachtet werden, dass ein Vergleich der induktiven mit der deduktiven Gruppe schwierig ist, da bei einem deduktiven Vorgehen die Regel nur nachvollzogen und behalten werden muss, bei einem induktiven Vorgehen sie hingegen aktiv und eigenständig hergeleitet werden muss. Aus diesen Gründen ist es zu erwarten, dass die Ergebnisse zugunsten eines

---

<sup>578</sup> Vgl. Abb. 198 und 199 im Anhang.

<sup>579</sup> Vgl. Abb. 200 und 201 im Anhang.

deduktiven Vorgehens ausfallen. Bei den syntaktischen Phänomenen ist dies auch der Fall: Sowohl bei „sehr leicht“ als auch bei „relativ leicht“ sind die Prozentsätze bei der deduktiven Gruppe um ca. 10% höher. Auch dass es einem relativ hohen Anteil von 11% der induktiven Gruppe „sehr schwer“ gefallen ist, eine Regel aufzustellen, ist durchaus nachvollziehbar.

Umso erstaunlicher ist es aber, dass trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit bei den morphologischen Phänomenen der Anteil von „sehr leicht“ und „relativ leicht“ bei einem induktiven Vorgehen höher ist als bei einem deduktiven. Die Ergebnisse sprechen demnach dafür, dass hier das eigenständige, aktive induktive Arbeiten von den Schülern besser bewältigt wird als das rezeptive deduktive.

Bei der Frage, ob die Schüler ihre eigene Regel formulieren wollen oder ob dies lieber die Lehrkraft tun solle<sup>580</sup>, entscheidet sich bei den syntaktischen Phänomenen bei beiden Vorgehensweisen jeweils die Mehrheit für die Regelformulierung durch die Lehrkraft. Allerdings herrscht nach einer induktiven Einführung eine erneut eine größere Offenheit gegenüber einer eigenen Regelformulierung als nach einer deduktiven.

Bei den morphologischen Phänomenen ist bei beiden Vorgehensweisen jeweils die Mehrheit der Meinung, dass beide Arten der Regelformulierung genauso gut seien. Trotzdem besteht nach einer induktiven Einführung weiterhin eine größere Offenheit gegenüber einer eigenen Regelformulierung.

Der letzte Aspekt, der sich vorrangig mit der fachlichen Seite auseinandersetzt, betrifft das Verständnis<sup>581</sup>: Bei der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene zeigen sich klare Einbußen diesbezüglich. 41% der induktiven Gruppe glauben, dass sie die Phänomene bei einer potenziell deduktiven Einführung besser verstanden hätten. Im umgekehrten Falle sind dies nur 5%. Ferner glauben 59% der Schüler, dass sie die Phänomene nach einer potenziell induktiven Einführung schlechter verstanden hätten.

Anders verhält sich dies bei den morphologischen Phänomenen: Eine klare Mehrheit von 57% beider Gruppen gibt an, dass sie bei beiden Vorgehensweisen ein genauso gutes Verständnis annähmen. Dies zeigt abermals, dass ausschließlich bei den morphologischen Phänomenen das induktive Vorgehen nicht schlechter abschneidet als das deduktive. Allerdings glauben auch bei dieser Art von Phänomenen 36% der induktiven Gruppe an ein besseres Verständnis bei einer potenziell deduktiven Einführung; im umgekehrten Fall sind es nur 6%. Des Weiteren glauben 36% der deduktiven Gruppe an ein schlechteres Verständnis nach einer potenziell induktiven Einführung. Auch hier sind es im umgekehrten Fall nur 7%. Auch wenn die Mehrheit jeweils an ein genauso gutes Verständnis glaubt, scheinen die

---

<sup>580</sup> Vgl. Abb. 202 und 203 im Anhang.

<sup>581</sup> Vgl. Abb. 204 und 205 im Anhang.



Schüler auch bei den morphologischen Phänomenen vom Verständnis her eher das deduktive Vorgehen vorzuziehen als das induktive. Bei den syntaktischen Phänomenen ist hinsichtlich des Verständnisses ohne Zweifel das deduktive Vorgehen erfolgreicher.

Betrachtet man die Aspekte, bei denen ausschließlich oder teilweise motivationale Aspekte eine Rolle spielen, so zeigt sich, dass sich die Erarbeitung syntaktischer Phänomene bei einem deduktiven Vorgehen als motivierender erweist (2% „sehr viel Spaß“, 44% „recht viel Spaß“, 41% „mittelmäßig viel Spaß“) als bei einem induktiven (4% „sehr viel Spaß“, 36% „recht viel Spaß“, 33% „mittelmäßig viel Spaß“).<sup>582</sup> Des Weiteren werden bei einem induktiven Vorgehen mehr Extreme angenommen als bei einem deduktiven: Der Anteil von „sehr viel Spaß“ ist bei einem induktiven Vorgehen höher, aber auch der Anteil von „gar kein Spaß“ ist mit 15% auffällig höher als beim deduktiven Vorgehen (4%).

Bei den morphologischen Phänomenen besteht eine geringe Tendenz dahingehend, dass die Schüler durch ein induktives Vorgehen mehr motiviert werden: Bei „sehr viel Spaß“ sind es mit 17% 2% mehr als beim deduktiven, bei „recht viel Spaß“ mit 41% 1% mehr, aber dafür ist auch der Anteil von „nicht so viel Spaß“ bei einem induktiven Vorgehen mit 7% etwas höher als bei einem deduktiven (3%).

Die Frage, ob die Schüler die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten wollen, beantwortet unabhängig von der Art der Einführung und der Art der Phänomene die Mehrheit jeder Gruppe stets mit „ja“.<sup>583</sup> Bei den syntaktischen Phänomenen ist dieser Anteil mit 76% bei der deduktiven Gruppe allerdings erheblich höher als bei der induktiven Gruppe mit 56%. Dies weist auf eine stärkere Zufriedenheit bei einer deduktiven Erarbeitung syntaktischer Phänomene hin. Bestätigt wird dies dadurch, dass ein beachtlicher Anteil von 46% die syntaktischen Phänomene lieber auf deduktive Weise erarbeitet hätte.<sup>584</sup> Dagegen hätten 68% der deduktiven Gruppe ihre Vorgehensweise nicht gegen eine induktive Vorgehensweise eingetauscht.

Bei den morphologischen Phänomenen ist der Anteil von Schülern, welche die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten wollen, bei der induktiven Gruppe mit 75% etwas höher als bei der deduktiven mit 71%. Der Unterschied zugunsten des induktiven Vorgehens ist hier zwar relativ gering; die geringe Bevorzugung des induktiven Vorgehens zieht sich aber, wie es schon bei der Auswertung der anderen Fragen zu erkennen war, durch alle Fragen hindurch. Dass bei den morphologischen Phänomenen die Art der Vorgehensweise für die Schüler recht unerheblich ist, wird auch durch die Ergebnisse auf die

---

<sup>582</sup> Vgl. Abb. 206 und 207 im Anhang.

<sup>583</sup> Vgl. Abb. 208 und 209 im Anhang.

<sup>584</sup> Vgl. Abb. 210 und 211 im Anhang.

Frage deutlich, ob sie die Grammatik lieber auf die andere Weise erarbeitet hätten: Ungefähr gleich große Anteile entscheiden sich für „ja“, für „nein“ und auch für „egal“. Lediglich der Anteil von „ja“ ist bei der deduktiven Gruppe mit 21% etwas geringer. Beide Arten sind für Schüler offensichtlich verständlich und zufriedenstellend.

- *Dass es von besonderer Wichtigkeit ist, syntaktische Phänomene möglichst induktiv einzuführen, konnte durch die Untersuchungsergebnisse klar widerlegt werden.*
- *Sowohl bei den Fragen hinsichtlich des Verständnisses als auch bei denen, welche motivationale Aspekte betrafen, wurde von den Schülern das deduktive Vorgehen deutlich vorgezogen. Lediglich bei der Bewältigung der Übersetzung waren zwischen beiden Verfahren kaum Unterschiede zu verzeichnen.*
- *Auch von den morphologischen Phänomenen kann nicht behauptet werden, dass eine induktive Einführung so erfolgreich ist, dass sie stets einem deduktiven Vorgehen vorgezogen werden muss.*
- *Anders als bei den syntaktischen Phänomenen ist es hier tatsächlich der Fall, dass die Schüler ein induktives Vorgehen sowohl hinsichtlich der fachlichen als auch der motivationalen Aspekte durchweg etwas besser bewerten als das deduktive. Da die Unterschiede jedoch so gering sind und eine deduktive Einführung morphologischer Phänomene stets die deduktive Einführung syntaktischer Phänomene im Hinblick auf die Prozentsätze übertrifft, scheinen morphologische Phänomene auch problemlos und erfolgreich auf die deduktive Weise eingeführt werden zu können.*

### **3.2.5 Die Art der Textgrundlage und die Bedeutung des Kontextes**

Grundsätzlich besteht die Forderung von Didaktikern, dass es im Lateinunterricht stets eine Wechselwirkung von Sprachvermittlung und inhaltlicher Arbeit geben sollte, dass die Grammatik daher als integrativer Baustein der Textarbeit betrachtet werden sollte. Ansonsten stehe nicht die Funktion eines Phänomens, sondern die Form im Vordergrund.<sup>585</sup> Dabei muss man sich aber die Frage stellen, wie eine sinnvolle Verbindung von Text- und Grammatikarbeit gestaltet werden kann, so dass sie sich gegenseitig stützen und nicht stören. Ferner ist es auch von Bedeutung, die Schüler dazu zu befragen, ob sie eine Verbindung von Text- und Grammatikarbeit überhaupt als förderlich und positiv empfinden. Wenn dies tatsächlich nicht der Fall wäre, wäre es schwierig zu erklären, warum dann diese Wechselwirkung zwischen Text und Grammatik – wenn nicht für die Schüler – überhaupt erstrebenswert ist.

---

<sup>585</sup> Vgl. Keip/Doepner (2010) 35.

Denkbar wären drei verschiedene Kategorien an Textgrundlage, an welcher die Schüler die neue Grammatik erarbeiten: Zum einen ein gesamter Text, wodurch der Kombination von Text- und Grammatikarbeit vollkommen entsprochen würde. Diesbezüglich fordert Keip, dass der Text so beschaffen sein soll, dass sich aus dem Sprachgefühl der Schüler eine tragbare Übersetzung ergibt.<sup>586</sup> Wie die Untersuchungsergebnisse gezeigt haben, gelingt aber eine solche korrekte eigenständige Übersetzung eines neuen Phänomens, bei dem ausschließlich der Kontext als Übersetzungshilfe gegeben ist, nicht bei jedem Phänomen. Als Musterbeispiel hierfür kann die Erarbeitung des PCs genannt werden, die bei den Schülern kaum Verständnis, dafür eher Unzufriedenheit erzeugte.

Zum anderen entspricht die Möglichkeit, die Textarbeit nach dem ersten oder zweiten längeren Abschnitt zugunsten der Grammatikarbeit zu unterbrechen, auch noch in gewissem Maße einer Verbindung von Sprach- und Textarbeit. Fraglich ist jedoch, wie die Schüler ein solches Vorgehen empfinden und ob diese Unterbrechung der Textarbeit nicht doch zu einer Zerstückelung des Textes führt.

Ebenso ist es möglich, die neue Grammatik an einem einzelnen Satz oder sehr wenigen Sätzen, die durch einen ‚Mini-Kontext‘, der zum Beispiel durch ein Bild gegeben werden kann, miteinander verbunden sind, einzuführen. Obwohl folglich auch hier ein Kontext vorhanden ist, kann man aber kaum noch von der Grammatik als einem integrativen Baustein der Textarbeit sprechen. Dass man die Übersetzung eines Textes am Stück erledigen sollte<sup>587</sup>, lässt sich didaktisch begründen. Dem wird bei dieser Variante auch vollkommen entsprochen, da die Grammatikerarbeitung vor dem Beginn der eigentlichen Textarbeit schon abgeschlossen ist.

Zu vermuten ist, dass man nicht alle grammatischen Phänomene gleich behandeln kann, sondern sich für bestimmte Phänomene eine bestimmte Art der Textgrundlage am besten eignet. Wenn stets eine eigenständige induktive Erarbeitung an einem gesamten Text optimal funktionierte, dann bräuchten die Schüler sich überhaupt kein explizites Regelwissen mehr anzueignen. Ferner liegt es auch hier nahe, dass man wahrscheinlich nicht zwischen jedem einzelnen Phänomen unterscheiden muss, sondern man bestimmte Arten von Phänomenen zusammenfassen kann, für die sich jeweils die gleiche Art der Textgrundlage als vorteilhaft erweist. Da sich nur wenige Aspekte der Untersuchung explizit auf die Art der Textgrundlage bezogen und die Textgrundlage stets aus einem zusammenhängenden Text bestand, bleiben die Untersuchungsergebnisse diesbezüglich eher vage.

---

<sup>586</sup> Vgl. ebd. (2010) 40.

<sup>587</sup> Vgl. Kuhlmann (2009) 78.

Hinsichtlich der Bewältigung der Übersetzung lassen sich bei der Zusammenfassung aller Phänomene kaum Unterschiede zwischen einem induktiven und einem deduktiven Vorgehen erkennen.<sup>588</sup> Bei beiden Vorgehensweisen empfanden mehr als zwei Drittel der Schüler die Übersetzung als „sehr leicht“ oder „relativ leicht“. Dies weist darauf hin, dass es insgesamt möglich ist, die Grammatik vorweg an einem einzelnen Satz, der in einen Kontext eingebunden ist, einzuführen – dies entsprach hier dem deduktiven Vorgehen, oder auch nach der Übersetzung eines gesamten Textes – dies entsprach hier dem induktiven Vorgehen.

Betrachtet man die Bewältigung der Übersetzung etwas differenzierter, indem man zwischen morphologischen und syntaktischen Phänomenen entscheidet, so treten auch hier keine gravierenden Unterschiede zwischen beiden Vorgehensweisen auf.<sup>589</sup> Bei den syntaktischen Phänomenen ist den Schülern die Übersetzung bei einem deduktiven Vorgehen geringfügig leichter gefallen, bei den morphologischen Phänomenen bei einem induktiven Vorgehen. Dies könnte dennoch ein Hinweis dafür sein, dass sich bei den syntaktischen Phänomenen eine Einführung der Grammatik an einem Einzelsatz vorweg besonders eignet, bei den morphologischen Phänomenen die Textgrundlage eher durch einen zusammenhängenden Text gebildet werden sollte.

Auch wenn die Bewältigung der Übersetzung die einzige Frage ist, die in einem sehr engen Zusammenhang mit der Art der Textgrundlage steht, müssen an dieser Stelle auch Aspekte berücksichtigt werden, die sich auf die Sicherheit im Umgang mit dem Phänomen und auf die Zufriedenheit mit der Art der Einführung beziehen. Wie schon in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich beschrieben, fühlten sich die Schüler nur nach der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene relativ unsicher im Umgang mit den Phänomenen. Ferner wurde von den Schülern nur bei der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene ein gewisser Unmut und eine Unzufriedenheit deutlich, denn erheblich weniger Schüler als bei allen anderen Kategorien wollten die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise erarbeiten. Es ist daher die Tendenz ersichtlich, dass eine induktive Einführung syntaktischer Phänomene auf diese Weise nicht optimal ablief. Da es sich um eine eigenständige Erarbeitung der Phänomene an einem zusammenhängenden Text handelte, kann man durchaus vermuten, dass die Art der Textgrundlage mitverantwortlich für die Probleme und Unzufriedenheit der Schüler gewesen ist. Betrachtet man die Phänomene im Einzelnen, so zeigt sich, dass diese Unsicherheiten weniger beim AcI und Abs. Abs. aufgetreten sind, dafür aber in extremer Form beim PC. Dort gaben mehrere Schüler an, dass es ihnen hinsichtlich des Verständnisses geholfen hätte, wäre die Grammatik vorher an einem Beispielsatz erarbeitet worden. Beim

---

<sup>588</sup> Vgl. Abb. 212 im Anhang.

<sup>589</sup> Vgl. Abb. 198 und 199 im Anhang.

Irrealis hingegen zeigte sich, dass den Schülern die Übersetzung nach einem induktiven Vorgehen leichter gefallen ist als nach einem deduktiven, wobei sie sich insgesamt nach beiden Vorgehensweisen relativ sicher im Umgang fühlten. Folglich scheint sich beim Irrealis im Gegensatz zu den anderen syntaktischen Phänomenen ein zusammenhängender Text als Textgrundlage durchaus zu eignen. Dies ist auch dadurch zu begründen, dass nur mit Hilfe eines aussagekräftigen Kontextes erkannt werden kann, dass bestimmte Gedanken unreal sind. Beim Gerundium hingegen empfanden die Schüler die Übersetzung nach einem induktiven Vorgehen zwar etwas leichter; dafür fühlten sie sich im Umgang mit dem Phänomen nach einem deduktiven Vorgehen sicherer.

Aus der vorliegenden Untersuchung kann man zu folgendem Schluss kommen:

- *Ein ganzer Text eignet sich als Textgrundlage für die Einführung bestimmter satzwertiger Konstruktionen nicht besonders.*
- *Bei der Einführung des PCs müsste man sogar von einer solchen textuellen Einführung abraten.*
- *Der Irrealis hingegen stellt das einzige Phänomen dieser Art dar, bei dem eine Einführung anhand eines zusammenhängenden Textes wertvoller erscheint als an einem einzelnen Satz.*

Da durch die Materialien und die beiden Vorgehensweisen jeweils nur Rückschlüsse auf das subjektive Empfinden der Erarbeitung an einem zusammenhängenden Text und an einem Einzelsatz, der in einen Kontext eingebunden war, möglich waren und dieses Empfinden auch nicht in konkreten Zahlen ausgedrückt werden kann, wurde ein Teil der Schüler in der schon erwähnten übergreifenden Umfrage zu der für sie optimalen Art der Textgrundlage befragt: Eine große Mehrheit von 72% möchte neue grammatische Phänomene stets vorher an einem Einzelsatz erarbeiten.<sup>590</sup> Dass dieser Einzelsatz dabei in einen ‚Mini-Kontext‘ eingebettet ist, ist natürlich nicht ausgeschlossen, sondern durchaus wünschenswert, da er das Verständnis der Funktion des Phänomens sicherlich positiv beeinflusst und auch in motivationaler Hinsicht förderlich ist. 22% der Schüler entscheiden sich dafür, die Grammatik nach dem ersten oder zweiten Absatz des Textes zu besprechen. Nur 6% wollen sich der Grammatik nach dem Übersetzen des gesamten Textes widmen. Aus diesen Ergebnissen wird ersichtlich, dass die Schüler zwar vor allem bei den morphologischen Phänomenen in der Lage sind, die Grammatik erst nach der Übersetzung des Textes zu besprechen, sie es aber ganz offensichtlich nicht als positiv empfinden. Auch das Besprechen nach dem ersten oder zweiten Absatz scheint keine wirkliche Alternative zu sein. Weiterhin geben 67% der Schüler

---

<sup>590</sup> Vgl. Abb. 213 im Anhang.

an, im Unterricht generell eine mehr oder weniger starke Zerstückelung des Textes durch die Grammatikarbeit zu verspüren.<sup>591</sup> Dabei liegt es nahe, dass auch das Besprechen nach dem ersten oder zweiten Absatz eine solche Zerstückelung bedingt. Aufgrund dieses hohen Anteils ist es durchaus nachvollziehbar, dass sich so viele Schüler für die Erarbeitung der Grammatik an einem Einzelsatz entscheiden. Zwar hätten sie sich im Hinblick auf die Zerstückelung auch für eine Besprechung im Anschluss an die Übersetzung entscheiden können; dies entspricht aber nicht dem Sicherheitsbedürfnis, welches die meisten Schüler verspüren. Es lässt sich demnach folgern: Je kürzer die Textgrundlage ist, nach der man sich der detaillierten Erarbeitung der Grammatik widmet, desto positiver empfinden dies die Schüler.

Neben der Art der Textgrundlage ist es interessant zu erfahren, wie die Schüler die Auseinandersetzung mit dem Kontext und den kulturgeschichtlichen Inhalten beurteilen und welchen Einfluss diese auf die grammatischen Inhalte hat. Zu untersuchen ist, ob diese nicht eher eine zusätzliche Belastung für die Schüler darstellt. Tatsache ist, dass sich bei beiden Gruppen jeweils eine klare Mehrheit (69% induktiv, 73% deduktiv) für die Auseinandersetzung mit einem Kontext entscheidet.<sup>592</sup> In der Theorie wird allerdings häufig angenommen, dass das Vorhandensein eines Kontextes gerade bei einem induktiven Vorgehen für die Schüler von besonderer Bedeutung ist. Hier ist dies jedoch nicht der Fall.

Obwohl die meisten Schüler demgemäß nicht auf bedeutungshaltige Inhalte verzichten wollen, kommt es den Schülern vermutlich vorrangig darauf an, dass es sich beim Übersetzungstext um eine spannende Geschichte handelt. Ob und inwiefern die Geschichte mit der Grammatikarbeit verbunden ist, spielt für sie wahrscheinlich eine geringere Rolle. Durch die Schülerkommentare konnte dies ein wenig genauer betrachtet werden: Die Gründe dafür, warum den Schülern die Behandlung einer Geschichte so wichtig ist, bestehen hauptsächlich in der vermehrten Spannung und der erhöhten Motivation. Zusätzlich wird von den Schülern genannt, dass sie dadurch gute Beispiele hätten, die Grammatik besser anwenden könnten und ein besseres Verständnis hätten. Als Gründe dafür, warum sie die Grammatik lieber ohne eine solche Geschichte erarbeiten wollen, geben einige Schüler an, dass sie die Geschichte von der Grammatik ablenke, dass sie sich ohne eine Geschichte besser auf die Grammatik konzentrieren könnten und dadurch ein besseres Verständnis der Grammatik erlangen würden.

Durch diese Begründungen zeigt sich, dass einige Schüler trotz der Forderung nach einer Geschichte die Wechselwirkung von Sprachvermittlung und inhaltlichen Aspekten eher störend als förderlich empfinden. Anzunehmen ist, dass dieses Gefühl des Störens bei einem

---

<sup>591</sup> Vgl. Abb. 214 im Anhang.

<sup>592</sup> Vgl. Abb. 215 im Anhang.

induktiven Vorgehen deutlicher auftritt als bei einem deduktiven, da bei einem induktiven Vorgehen die Grammatik stärker mit den Inhalten verwoben ist als bei einem deduktiven. Sollte dies tatsächlich der Fall sein, müsste sich ein deduktives Vorgehen aber insgesamt auch positiver auf die Beurteilung der Geschichte auswirken. Dass dem so ist, wird durch die Umfrageergebnisse gezeigt<sup>593</sup>: Bei einem induktiven Vorgehen werden zwar mehr Extreme hinsichtlich der Beurteilung der Spannung der Geschichte angenommen als bei einem deduktiven, dafür wird die Geschichte insgesamt von der deduktiven Gruppe (60% „recht spannend“) als deutlich spannender empfunden als von der induktiven (45% „recht spannend“). Betrachtet man die Unterschiede hinsichtlich der Spannung in Abhängigkeit von der Art der Phänomene, so zeigt sich, dass bei den syntaktischen Phänomenen die deduktive Gruppe die Geschichte auffallend positiver beurteilt als die induktive Gruppe. Bei den morphologischen Phänomenen ist der Unterschied nicht so gravierend.<sup>594</sup> Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler bei der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene tendenziell eher durch die Verbindung von Grammatik- und Textarbeit überfordert werden als bei den anderen Kategorien.

Ein Argument für die Verknüpfung von Sprachvermittlung und Inhalten ist sicherlich die Annahme, dass die Beispiele der neuen Grammatik durch die affektive Komponente besser bei den Schülern im Gehirn verankert und dadurch besser behalten werden. Tatsächlich wird dies auch von einigen Schülern als Begründung dafür angeführt, warum sie sich für die Behandlung einer Geschichte entscheiden. Befragt man die Schüler jedoch konkret dazu, ob der Text ihnen als eine Art „Anker“ für die Grammatik diene, gibt bei beiden Vorgehensweisen jeweils mehr als die Hälfte der Schüler an, dass sie es nicht wüssten.<sup>595</sup> Ferner ist der Anteil von „nein“ stets größer als der von „ja“, wobei zwischen dem induktiven und dem deduktiven kaum Unterschiede zu erkennen sind. Bei der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene (26%) geben im Vergleich zur deduktiven (19%) noch etwas mehr Schüler „nein“ an, bei den morphologischen Phänomenen ist es umgekehrt (induktiv 16%, deduktiv 34%).<sup>596</sup>

Sollten die erwünschten Vorgänge nicht vollkommen unterbewusst ablaufen, so trägt der Kontext in der Wechselwirkung mit der Grammatik weder bei einem deduktiven noch bei einem induktiven Vorgehen zu einer besseren Behaltensleistung bei.

Die Frage, die sich nach dem Besprechen dieser Ergebnisse aufdrängt, ist folgende: Wenn es sich die Schüler doch wünschen und wenn auf andere Weise offensichtlich auch keine

---

<sup>593</sup> Vgl. Abb. 216 im Anhang.

<sup>594</sup> Vgl. Abb. 217 und 218 im Anhang.

<sup>595</sup> Vgl. Abb. 219 im Anhang.

<sup>596</sup> Vgl. Abb. 220 und 221 im Anhang.

besseren Ergebnisse erzielt werden, warum sollte man nicht dem Wunsch der Schüler nachkommen und die Grammatik, wenn es sich anbietet, vor der eigentlichen Textarbeit behandeln? Dass sich dies nicht immer anbietet und demnach auch keinen Absolutheitsanspruch hat, zeigt sich gerade bei der induktiven Einführung morphologischer Phänomene, bei denen sich ein zusammenhängender Text als vorteilhaft erwiesen hat.

➤ *Insgesamt lässt sich jedoch – wenn man diese Ergebnisse betrachtet – eine Einführung der Grammatik vorab an einem Einzelsatz, der in einen Kontext eingebettet ist, aus empirischer Perspektive gut rechtfertigen.*



## SCHLUSSBETRACHTUNG

Als zentrale Fragestellung dieser Arbeit wurde untersucht, ob das induktive Vorgehen grundsätzlich – das heißt sowohl aus lerntheoretischen als auch aus unterrichtspraktischen Gesichtspunkten – vorzuziehen sei. Dabei wurde in dieser schwerpunktmäßig empirischen Arbeit den Meinungen und Wünschen der Schüler ein besonders großer Raum zugemessen.

Unter ausschließlicher Berücksichtigung von lerntheoretischen Aspekten gibt es stichhaltige Gründe für eine Bevorzugung des induktiven Vorgehens. Da das Lernen sprachlichen Materials allgemeinen psychologischen Gesetzmäßigkeiten unterliegt, sind bei einem induktiven Vorgehen Vorteile bezüglich der Aufmerksamkeitsintensität und des Interesses, auf das sich der Entdeckungstrieb der Schüler positiv auswirken müsste, zu erwarten. Ferner kann man bei einem induktiven Vorgehen von einer positiven Beeinflussung des Fähigkeitsselbstkonzeptes<sup>597</sup> und der affektiven Einstellung zum Lernen zum Beispiel durch „Aha“-Effekte ausgehen. Durch die aktive Auseinandersetzung der Schüler mit den Inhalten soll die Aneignung „trägen Wissens“ gerade bei einem induktiven Vorgehen vermieden werden. Aus der Gegenüberstellung weiterer Vor- und Nachteile<sup>598</sup> beider Vorgehensweisen wird ersichtlich, dass eine induktive Grammatikeinführung in weiten Teilen zu einer besseren Lern- und Behaltensleistung führen müsste als eine deduktive.

Die empirischen Untersuchungsergebnisse konnten diese Hypothesen für den lateinischen Grammatikunterricht nicht bestätigen. Hinsichtlich der fachlichen Kenntnisse erweist sich ein deduktives Vorgehen als erfolgreicher. Übereinstimmend mit den zumeist besseren Testergebnissen<sup>599</sup> nach einem deduktiven Vorgehen fühlen sich die Schüler im Umgang mit den Phänomenen nach einem deduktiven Vorgehen subjektiv deutlich sicherer (12% „sehr sicher“, 65% „recht sicher“) als nach einem induktiven (9% „sehr sicher“, 52% „recht sicher“).<sup>600</sup> Während das deduktive Vorgehen hinsichtlich der Bewältigung der Übersetzung nur geringfügig besser abschneidet, zeigt sich zudem, dass die Schüler bei einem deduktiven Vorgehen ein auffallend besseres Verständnis der Phänomene erlangen<sup>601</sup>: Nach einem induktiven Vorgehen glauben 40% der Schüler an ein besseres Verständnis nach einer potenziell deduktiven Einführung; im umgekehrten Fall sind es nur 5%. Eine Mehrheit von

---

<sup>597</sup> Dies geschieht durch das verstärkt autonome Vorgehen bei einer induktiven Erarbeitung.

<sup>598</sup> Vgl. Tab. 1 im Anhang.

<sup>599</sup> Die einzige Ausnahme stellt die Einführung des Irrealis dar: Bei diesem konnte eine leistungsschwächere Lerngruppe nach einer induktiven Einführung ein deutlich höheres Testergebnis erlangen als eine relativ leistungsstarke Lerngruppe nach einer deduktiven Einführung. Beim Futur hingegen kann das geringfügig bessere Testergebnis nach einer induktiven Einführung höchstwahrscheinlich durch die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Lerngruppen erklärt werden.

<sup>600</sup> Vgl. Abb. 222 im Anhang.

<sup>601</sup> Vgl. Abb. 212 und 223 im Anhang.

53% glaubt nach einer deduktiven Einführung nicht an ein besseres Verständnis bei einer potenziell induktiven Einführung; im umgekehrten Fall weicht der Anteil mit nur 8% ebenso deutlich ab.

Doch auch die angenommenen motivationalen Vorteile kommen bei einer induktiven Erarbeitung nicht generell zum Tragen – diese sind nur in geringem Maße bei der Einführung morphologischer Phänomene zu erkennen, da offensichtlich ein gewisses Unsicherheitsgefühl die Zufriedenheit der Schüler mit einer induktiven Vorgehensweise beeinträchtigt. Bei der Betrachtung aller Phänomene ist zwar der Anteil von „sehr viel Spaß“ mit 7% bei beiden Vorgehensweisen gleich hoch. Dafür ist jedoch der Anteil von „recht viel Spaß“ bei einem deduktiven Vorgehen mit 43% auffallend höher als beim induktiven mit 34%.<sup>602</sup>

Eine klare Mehrheit beider Gruppen will die Grammatik das nächste Mal auf die gleiche Weise lernen.<sup>603</sup> Dies zeigt erneut, dass die Wahl des grammatischen Prinzips möglicherweise nicht das ausschlaggebende Element für Schüler bei einer Grammatikerarbeitung ist. Dennoch ist der Anteil nach einer deduktiven Einführung mit 76% erheblich höher als nach einer induktiven (61%). Während es bei beiden Vorgehensweisen für ca. ein Viertel der Schüler unerheblich ist, nach welchem Prinzip die Grammatik eingeführt wird, hätten 43% der induktiven Gruppe die Grammatik lieber deduktiv erarbeitet – im umgekehrten Fall waren es nur 12%.<sup>604</sup> Dafür hätten 60% der Schüler ihre deduktive Einführung nicht gegen eine induktive eingetauscht; im umgekehrten Fall waren es nur 32%.

Ferner hat sich während der Untersuchung herausgestellt, dass deutliche Unterschiede zwischen der Bewertung der Vorgehensweise bei syntaktischen und morphologischen Phänomenen zu verspüren waren. Vor allem hinsichtlich motivationaler Aspekte erweist sich das induktive Vorgehen bei der Einführung morphologischer Phänomene als vorteilhaft. Die Schüler sind bei diesen Phänomenen mit einer induktiven Einführung mindestens genauso zufrieden wie mit einer deduktiven Einführung, wenn nicht sogar – aufgrund der stärkeren Herausforderung – noch etwas zufriedener. Anders verhält sich dies bei den syntaktischen Phänomenen: Bei der Einführung der meisten syntaktischen Phänomene wie zum Beispiel des AcIs, des Abl. Abs. oder auch des Gerundiums ist eine induktive Erarbeitung letztlich zwar von den Schülern zu leisten, sie findet aber bei den Schülern deutlich weniger Anklang als ein deduktives Vorgehen. Als Beispiel für eine ganz und gar gescheiterte induktive Einführung sei hier das PC zu erwähnen: „Die eigenständige Erschließung des PCs war zu schwer“, beschreibt eine Schülerin mittlerer Leistungsstärke und ist mit ihrer Meinung durchaus kein

---

<sup>602</sup> Vgl. Abb. 224 im Anhang.

<sup>603</sup> Vgl. Abb. 225 im Anhang.

<sup>604</sup> Vgl. Abb. 226 im Anhang.

Einzelfall. Neben der Unzufriedenheit der Schüler bleiben auch die Testergebnisse der induktiven Einführung des PCs weit hinter den anderen zurück. Als positive Ausnahme bei den syntaktischen Phänomenen kann hingegen der Irrealis genannt werden. Dieser ließ sich ohne Einschränkungen induktiv genauso gut einführen wie deduktiv. Ferner bot das induktive Vorgehen beim Irrealis sogar Vorzüge hinsichtlich der Übersetzung und der Spannung der Geschichte. Bei einer deduktiven Einführung des Irrealis schien der hohe Anteil an grammatischer Terminologie die Schüler eher zu verwirren.

Als weitere Erkenntnis ist festzuhalten, dass es in fast jeder Lerngruppe – unabhängig davon, ob ein Phänomen induktiv oder deduktiv eingeführt worden ist – eine Ausnahmegruppe von ca. 5% an Schülern gab, für die sich das induktive Vorgehen als optimale Vorgehensweise darstellte; bei jeder die Vorgehensweise betreffenden Frage entschieden sie sich stets für ein induktives Vorgehen. Alle anderen Schüler würden sich wohl bei freier Entscheidung zumeist für ein deduktives Vorgehen entscheiden. Allerdings ist diese Ausnahmegruppe wahrscheinlich nicht ganz unabhängig von der Leistungsstärke zu sehen: Es kristallisiert sich heraus, dass nur sehr leistungsschwache Schüler das induktive Vorgehen in motivationaler Hinsicht vorziehen. Sehr leistungsstarke Schüler können zwar mit beiden Vorgehensweisen problemlos bei allen Phänomenen umgehen, wollen aber trotzdem grundsätzlich lieber deduktiv vorgehen. Demnach ist – entgegen der allgemeinen Auffassung – ein induktives Vorgehen für sehr leistungsstarke Schüler nicht in einem besonderen Maße geeignet. Da bei leistungsstarken Schülern deutliche Probleme mit der induktiven Einführung syntaktischer Phänomene auftraten, fällt die Entscheidung dieser Lerngruppe zugunsten des deduktiven Vorgehens aus. Auch bei durchschnittlichen und relativ leistungsschwachen Schülern erweist sich ein deduktives Vorgehen motivational gesehen und im Hinblick auf die Testergebnisse als vorteilhafter.

Hinsichtlich der Untersuchung des Einflusses des Alters auf die Wahl der Vorgehensweise konnte nicht bestätigt werden, dass sich das induktive Vorgehen in motivationaler Hinsicht besonders für jüngere Schüler eignet. Jüngere Schüler waren grundsätzlich relativ leicht durch beide Vorgehensweisen zu begeistern; sie bewerteten ein induktives Vorgehen jedoch nicht besser. Dafür wurden ältere Schüler überraschenderweise durch ein induktives Vorgehen stärker motiviert als durch ein deduktives.

Während es vor allem in der Lehrerbildung als Standard gilt, bei einer induktiven Einführung die Schüler ihre Grammatikregeln möglichst eigenständig und in ihren eigenen Worten formulieren zu lassen, wurden in der Untersuchung andere Vorlieben der Schüler festgestellt: Der jeweils größte Anteil (44% induktiv, 51% deduktiv) zieht eine

Regelformulierung durch die Lehrkraft ihrer eigenen Regelformulierung (21% induktiv, 7% deduktiv) vor.<sup>605</sup> Aus den Kommentaren wird jedoch ersichtlich, dass die Schüler auch nichts dagegen haben, wenn sie erst eine eigene Regel zu formulieren versuchen und anschließend eine vollständige, korrekt formulierte Regel von der Lehrkraft erhalten.

Auch wenn sich durch diese Untersuchung relativ klare Bedingungen formulieren lassen, unter welchen Umständen welche Art der Grammatikeinführung welche Schülergruppen motiviert, wird durch die relativ offen angelegte Bewertung der Materialien und des Unterrichts durch die Schüler erneut ersichtlich, dass die Art der Vorgehensweise wahrscheinlich gar nicht solch einen bedeutenden Einfluss auf eine effektive Grammatikerarbeitung hat. Vielmehr ist anzunehmen, dass für Schüler andere Aspekte als das induktive bzw. deduktive Vorgehen mindestens genauso bedeutsam, wenn nicht sogar bedeutsamer sind. Zu vermuten ist dies unter anderem aufgrund der Tatsache, dass Schüler in der Bewertung der Materialien und des Unterrichts von sich aus relativ selten Bezug auf die Art der Vorgehensweise genommen haben. Zwei Aspekte zeigten sich jedoch für die Schüler von besonderer Wichtigkeit<sup>606</sup>: Die Schüler möchten nicht auf Erklärungen der Lehrkraft und auf einen Vergleich der Aufgaben im Plenum verzichten: „Mir hat besonders gut gefallen, dass wir anfangs alleine arbeiten durften und wir später unsere Ergebnisse gemeinsam verglichen haben und unsere Fehler ausgiebig erklärt wurden“, erläutert eine gute Schülerin. Bei einem induktiven Vorgehen wurde in den meisten Fällen eher Kritik deutlich, dass die Aufgaben zu offen und damit unverständlich gestellt worden seien und sich die Schüler dabei unsicher gefühlt hätten. Allerdings empfinden es viele Schüler generell als positiv, eigenständig arbeiten zu können und sich dabei als selbstwirksam zu empfinden; wichtig ist jedoch dabei, dass sie sich bei der Erarbeitung nicht alleine gelassen fühlen.<sup>607</sup>

Es wird immer wieder ersichtlich, dass die Schüler zwar stark von Gewohnheiten geprägt sind: „Bei unserem Lehrer haben wir das immer anders gemacht. So, wie wir es jetzt machen sollen, ist es komisch!“ Dennoch begrüßen sie in weiten Teilen eine Abwechslung: „Es war ’mal etwas Anderes“; „Dass der Unterricht abwechslungsreich war und einfach mal anders war als das stumpfe Übersetzen, fand ich besonders gut.“ Grundsätzlich empfinden viele Schüler auch den Wechsel von Sozialformen als positiv, wobei sie sogar recht reflektiert die Vor- und Nachteile jeder Sozialform anführen. Darüber hinaus machen die Schüler immer wieder deutlich, dass Langeweile ihre Motivation in besonderer Weise hemmt.

---

<sup>605</sup> Vgl. Abb. 296 im Anhang.

<sup>606</sup> Diese wurden bei jeder einzelnen Grammatikeinführung von mehreren Schülern genannt.

<sup>607</sup> Die Schülerkommentare weisen an dieser Stelle auf einen möglicherweise besonders positiven Effekt einer gelenkten Entdeckung hin.

Insgesamt darf das Lernen für sie nicht auf irgendeine Art von Umwegen geschehen; eine kurze, prägnante Erarbeitung, die durch ein übersichtliches Merkblatt abgerundet wird, empfinden sie als positiv. Dabei ist stets das Verständnis der neuen Grammatik das für sie Ausschlaggebende: „Es war gut, dass klar formulierte Regeln vorhanden waren.“ „Die klar gestellten Aufgaben waren gut! Man wusste immer, was gemeint war“, bemerkt ein Schüler nach einer deduktiven Einführung. Nach einer induktiven Einführung äußert sich hingegen eine Schülerin folgendermaßen: „Die Aufgaben waren nicht so klar formuliert. Es ist besser, mit dem Lehrer zusammen Merksätze und dann Beispiele zu bearbeiten und dann vielleicht noch eine kurze Geschichte als Übung.“

Während das grammatische Prinzip in expliziter Form eher selten seine Erwähnung fand, gab es hingegen keine einzige Lerngruppe, bei der sich das Prinzip der Visualisierung nicht als besonders bedeutsam und hilfreich erwies. Das war besonders dann der Fall, wenn es sich um Grammatikeinführungen handelte, bei denen spielerische Elemente wie die Ordnung von Bildern zu einer Bildergeschichte vorhanden waren. Trotzdem hatten die Bilder keineswegs nur eine dekorative Funktion für die Schüler: „Die Bilder haben mir bei der Übersetzung geholfen“, erklären mehrere Schüler.

Neben einer visuellen Unterstützung sprachen sich viele Schüler für einen mittellangen, nicht allzu schwierigen Übersetzungstext aus, wobei es ihnen dabei wichtig sei, dass der Text bedeutsame Inhalte enthalte, beispielsweise ein geschichtliches Hintergrundwissen vermittele. Neben den Auswahlfragen war es entscheidend zu erfahren, wie sich die Schüler eigentlich eine für sie optimale Grammatikeinführung vorstellen, wenn ihnen diesbezüglich freie Hand gelassen würde. In der zuvor erwähnten übergreifenden Umfrage wurden die Schüler, die an mindestens zwei Grammatikeinführungen teilgenommen hatten, zusätzlich zu einer für sie optimalen induktiven, zu einer optimalen deduktiven und abschließend zu der für sie optimalen Grammatikerarbeitung überhaupt befragt.

Die optimale induktive Erarbeitung wies trotz der Möglichkeit der freien Meinungsäußerung kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Schülern auf: Als Einstieg wünschen sich die Schüler eine induktive Erarbeitung in Gruppen an einem kurzen Text oder an Beispielsätzen. Auch das Prinzip *Think-Pair-Share* wurde hier als weitere mögliche Vorgehensweise genannt. Für Hinweise und Hilfen zeigen sich die Schüler bei dieser ersten Erarbeitung offen; sie möchten gern ungefähr wissen, was das Thema der Einführung ist. Viele Schüler waren der Meinung, dass für eine erste induktive Erarbeitung nicht zu viel Zeit in Anspruch genommen werden dürfe. Es müsse schnell und ohne große Umstände geschehen. Anschließend wollen die meisten Schüler die daraus resultierende Regel eigenständig

formulieren. Darauf müsse aber obligatorisch das Besprechen im Plenum mit ergänzenden Erklärungen durch die Lehrkraft folgen. Ferner fordern sie eine Sicherung der Inhalte durch die Lehrkraft und eine Art Merkblatt, mit dessen Hilfe sie für die Klassenarbeit lernen können. Insgesamt müsse im Anschluss noch genügend an Übersetzungstext zur Anwendung des Gelernten vorhanden sein.

Eine für die Schüler optimale deduktive Erarbeitung fällt im Gegensatz zu einer induktiven Erarbeitung deutlich variationsreicher aus: Die Erarbeitung bzw. Präsentation des neuen Phänomens kann nach Meinung der Schüler entweder anhand eines Arbeitsblattes, das sie eigenständig bearbeiten, anhand von Beispielsätzen an der Tafel oder anhand eines Lehrervortrags geschehen, wobei von ihnen stets eine Art von Visualisierung durch ein Bild oder Ähnliches gewünscht wird. Anschließend wollen die Schüler einen Text übersetzen. Einige Schüler empfinden es dabei als vorteilhaft, wenn sie Teile des Textes allein, Teile in Partnerarbeit und Teile in Gruppenarbeit übersetzen. Als eine andere Möglichkeit der Überprüfung des Gelernten geben sie an, die neuen Regeln an Beispielen testen zu wollen. Auch bei einem deduktiven Vorgehen erweist sich ein Merkblatt für die Schüler als relevant. Des Weiteren geben sie an, dass die Übungen von Mal zu Mal schwieriger werden sollen und die Grammatik häufig wiederholt werden soll. Es gibt insgesamt keine Präferenz, zuerst einen Text zu übersetzen und dann reine Grammatikübungen zu absolvieren oder umgekehrt.

Bei einer Grammatikeinführung, die ausschließlich nach den Wünschen der Schüler organisiert ist<sup>608</sup>, wird sehr häufig die klassische deduktive Variante genannt: Das neue Phänomen soll anhand von zwei bis drei Beispielsätzen durch die Lehrkraft an der Tafel erklärt werden. Anschließend soll es in Einzelarbeit oder Partnerarbeit anhand von Arbeitsblättern geübt werden, wobei alle Aufgaben im Plenum besprochen werden. Darauffolgend soll ein Text übersetzt werden, wobei sich die Schüler wünschen, einen Teil in Partnerarbeit und einen Teil in Einzelarbeit zu übersetzen. Danach sollen weitere Übungen oder Spiele zur Festigung folgen. Auch an dieser Stelle wird die Forderung deutlich, die neue Grammatik in jeder Unterrichtsstunde zu wiederholen.

Neben dieser deduktiven Variante wurde in einigen Fällen auch eine induktive Vorgehensweise gewünscht: Dabei soll die Grammatik induktiv in Partner- oder Gruppenarbeit erarbeitet werden, wobei Wert darauf gelegt wird, dass hierfür nicht allzu viel an Zeit aufgewendet wird. Im Anschluss sollen eigene Regeln aufgestellt, im Plenum

---

<sup>608</sup> Dass dies nicht das ausschließliche Kriterium für die Gestaltung der Grammatikeinführung ist, muss nicht weiter diskutiert werden. Dennoch erweist es sich als vorteilhaft, die Schülerwünsche bzgl. einer für sie optimalen Grammatikerarbeitung zu kennen.

verglichen und weiter vertieft werden. Daraufhin soll auch hier die Übersetzung eines (weiteren) Textes folgen.

Sehr häufig wurden neben den beiden zuvor genannten klassischen Vorgehensweisen von den Schülern verschiedene Arten von Mischformen gewünscht, wobei dabei die gelenkte Entdeckung am häufigsten erwähnt wurde: Die Schüler wollen Beispielsätze gemeinsam an der Tafel erarbeiten, dabei Vermutungen im Plenum äußern und anschließend gemeinsam eine Regel formulieren und aufschreiben. Als andere Möglichkeit wurde genannt, eine kurze Einführung in das Thema mit Tipps und Hinweisen von der Lehrkraft zu erhalten, bevor sie das Phänomen im Anschluss induktiv erarbeiten. Dabei sind für die Schüler verschiedene Sozialformen denkbar. Auf die eigenständige Erarbeitung soll ein Plenumsvergleich mit einem Lehrervortrag und der Sicherung der Ergebnisse folgen. Interessanterweise wird von einigen Schülern die Erarbeitung der Grammatik an Einzelsätzen explizit gewünscht. Zusammenhangslose Einzelsätze sind zwar didaktisch gesehen wohl schwieriger zu rechtfertigen, aber auch hier steckt die Absicht der Schüler dahinter, sich zwar für eine Entdeckung auszusprechen, jedoch einer vom Aufbau und Ablauf her zu komplexen Gestaltung vorzubeugen.

Um den Entdeckungscharakter beizubehalten und gleichzeitig dem Sicherheitsbedürfnis der Schüler entgegenzukommen, scheint sich eine Grammatikeinführung nach dem Prinzip der gelenkten Entdeckung möglicherweise als eine echte Alternative zu den reinen Prinzipien zu erweisen. Auch Bruner geht davon aus, dass gerade durch eine behutsame Lenkung der Lernprozess besonders erfolgreich vonstattengehe und gleichzeitig die intrinsische Motivation der Schüler geweckt werde.<sup>609</sup> Zur gelenkten Entdeckung speziell für den lateinischen Grammatikunterricht hat Eikeboom schon wichtige Grundlagenarbeit geleistet.<sup>610</sup> Um jedoch beurteilen zu können, ob eine gelenkte Entdeckung tatsächlich bei der Erarbeitung lateinischer Grammatik sowohl in motivationaler Hinsicht als auch hinsichtlich des Erkenntnisgewinns erfolgreicher ist als ein reines induktives bzw. deduktives Vorgehen, müssten weitere Untersuchungen folgen.<sup>611</sup>

Durch diese Befragung zur optimalen Gestaltung einer Grammatikeinführung zeigen die Schüler, dass sie einem induktiven Vorgehen nicht vollkommen abgeneigt sind, es aber

---

<sup>609</sup> Vgl. Klauer/Leutner (2007) 151.

<sup>610</sup> Vgl. Eikeboom (1970) 78.

<sup>611</sup> In dieser Untersuchung wurde die gelenkte Entdeckung lediglich an zwei Phänomenen (Abl. Abs. und Irrealis) mit den gleichen Materialien getestet. Dabei konnte beim Irrealis ein besseres Testergebnis (76% gelenkte Entdeckung, 68,5% induktiv, 63% deduktiv) erzielt werden, beim Abl. Abs. ein gleich gutes Ergebnis wie beim deduktiven Vorgehen (68% gelenkte Entdeckung, 62% induktiv, 68% deduktiv). Auch subjektiv gesehen fühlen sich die Schüler nach einer gelenkten Entdeckung im Durchschnitt sicherer im Umgang mit dem Phänomen als nach den beiden anderen Vorgehensweisen (Vgl. Abb. 228-230). Hinsichtlich der Motivation lassen sich jedoch bei den beiden Phänomenen keine besonderen Vorzüge einer gelenkten Entdeckung erkennen (Vgl. Abb. 231-233).

zeitlich gesehen in einem angemessenen Verhältnis stehen und von ihnen – ggf. durch Hinweise oder Ähnliches – leistbar sein muss. Nicht zuletzt erwähnen auch hier mehrere Schüler, dass sie sich der Abwechslung halber einmal eine induktive, ein anderes Mal eine deduktive Erarbeitung wünschen und dass es nicht die EINE optimale Erarbeitung für sie gebe. Will man allen Schülern gerecht werden, müsste man entsprechend einige Phänomene induktiv, einige deduktiv und andere wiederum anhand von Mischformen einführen. Ein wichtiges Prinzip im Schülerurteil ist schließlich die *variatio*.



## LITERATURVERZEICHNIS

### Monografien und Bibliografien

- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Butzkamm, W. (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Butzkamm, W. (1995): Unterrichtsmethodische Problembereiche. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 188-194.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York.
- Dietrich, R. (2007): Psycholinguistik. Stuttgart.
- Eberwein, H./Mand, J. (1995): Qualitative Sozialforschung und Schulalltag. Auswege aus praxisferner Forschung und forschungsferner Praxis. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.) (1995): *Forschen für die Schulpraxis: Was Lehrer über die Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten*. Weinheim. S. 11-18.
- Edmondson, W. J./House, J. (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen.
- Eikeboom, R. (1970): Rationales Lateinlernen. Göttingen.
- El Banna, A. I. (1985): *Deductive versus inductive teaching of grammar: an experimental investigation*. Tanta.
- Erzberger, C. (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung qualitativer und quantitativer Daten und Methoden im Forschungsprozeß. Weinheim.
- Fink, G./Maier, F. (1996): Konkrete Fachdidaktik Latein L2. München.
- Glücklich, H.-J. (1978): Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen.
- Gruber, T. (2011): Gedächtnis. Wiesbaden.
- Harden, T. (2006): Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Tübingen.
- Haueis, E. (1981): Grammatik entdecken. Paderborn.

- Heilmann, W. (1999): Textarbeit und Grammatikarbeit im einführenden Sprachunterricht. In: AU 1999/3. 2-16.
- Keip, M. (2003): Wie viel Grammatik muss sein? In: AU 46 4+5/2003. 19-31.
- Keip, M./Doepner, T. (2010): Interaktive Fachdidaktik Latein.
- Kiesel, A./Koch, I. (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden.
- Klauer, K. J./Leutner, D. (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim/Basel.
- Klischka, H. (2014) Zweisprachige Grammatikeinführung. In: Kuhlmann, P. (2014) Lateinische Grammatik unterrichten. Bamberg. 83-94.
- Krapp, A. (2001): Interesse. In: Rost, D. H.: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 286-294. Weinheim.
- Kuhlmann, P. (2009): Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen.
- Kuhlmann, P. (2014): Lateinische Grammatik unterrichten. Bamberg.
- Lienert, G. A./von Eye, A. (1994): Erziehungswissenschaftliche Statistik. Weinheim/Basel.
- Maier, F. (1979): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Band 1. Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Bamberg.
- Meyer, W.-U. (1984): Das Konzept von der eigenen Begabung. Auswirkungen, Stabilität und vorauslaufende Bedingungen. In: Psychologische Rundschau 35, 136-150.
- Mietzel, G. (1986): Psychologie in Unterricht und Erziehung: Einführung in die Pädagogische Psychologie für Pädagogen und Psychologen. Göttingen.
- Nickel, R. (1993) Unser Umgang mit dem Lehrbuch Forderungen und Anregungen. In: MDAV-LV Niedersachsen 3+4/1993. 11-14.
- Nickel, R./Zanini, A. (2003): Effizienter Grammatikunterricht. In: AU 46 4+5/2003. 2-16.
- Niemann, K.-H. (2002): Bildeindrücke zum Verständnis von Grammatikthemen. In: AU 45 6/2002. 16-18.
- Niemann, K.-H. (1996): Grammatikthema und Lehrbuchtext. In: AU 39 4+5/1996. 27-44.
- Pfeifer-Blaum, D. (2002): Folienbilder als Texterschließungshilfen. In: AU 45 6/2002. 22-24.

- Portmann-Tselikas, P. R. (2003): Kognitive Linguistik und Spracherwerb. In: AU 46 4+5/2003. 72-84.
- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden.
- Roche, J. (2005): Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen.
- Rustemeyer, R. (2004): Einführung in die Unterrichtspsychologie. Darmstadt.
- Riehme, J. (1986): Grammatik/Orthographie. Berlin.
- Sarter, H. (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt.
- Schönpflug, U. (1995): Lerntheorie und Lernpsychologie. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. 52-58.
- Schiefele, U./Krapp, A./ Schreyer, I. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 25, 120-148.
- Schiffler, L. (2002): Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren. Donauwörth.
- Schlak, T. (2003): Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht. In: Eckerth, J. (2003): Empirische Arbeiten aus der Sprachlehrforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums. Bochum. 81-95.
- Schoedel, W. (1996): Das Lehrwerk als Medium im lateinischen Sprachunterricht. In: AU 39 (1996) 4+5. 71-82.
- Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.
- Thies, S. (2002): Visualisierung als didaktisches Prinzip. In: AU 45 6/2002. 4-12.
- Uhlenbrock, G. (2003): Viele Wege führen nach Rom. In: AU 46 4+5/2003. 49-56.
- Utz, C./Kammerer, A (2008) *Campus C*. Gesamtkurs Latein in drei Bänden. Bamberg.
- Utz, C./Kammerer, A. (2008): *Felix* – neu. Unterrichtswerk für Latein. Textband. Bamberg.
- Utz, C. (Hrsg.) (2004): *prima*. Gesamtkurs Latein. Textband Ausgabe A. Bamberg.

- Veit, G. (1996): Das Problem der lateinischen Lehrbuchtexte. In: MDAV 96/1 11-17.
- Visser, T. (1994): Bilder(geschichten) und Grammatik. In: AU 37 1/1994. 8-26.
- van Vugt, B./Vogel, J. (Hrsg.) (2011-2014): *Agite* – Arbeitsbücher für Latein 1-3. Paderborn.
- Waiblinger, F.-P. (2008): Vorschläge zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse. In: Maier, F./Westphalen, K. (Hrsg.): Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis. 63-78.
- Wellenreuther, M. (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München.
- Wolff, D. (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Frankfurt.

### **Internetquellen**

- <http://www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PKGG/Geschichte/GeschichtsDidaktik/uploads/731225303898.pdf?PHPSESSID=ur2jr5dg4nnb3urd2o7g92reaav2aohl>.  
Abrufdatum: 16.7.2013; 12:40.
- [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_latein\\_08\\_nib2.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_latein_08_nib2.pdf). Abrufdatum: 30.05.2015,  
13:20.
- [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_franz\\_gym\\_i.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_franz_gym_i.pdf). Abrufdatum 30.05.2015, 13:25.

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AcI	<i>Accusativus cum Infinitivo</i>
EA	Einzelarbeit
GA	Gruppenarbeit
L1	Erstsprachenerwerb
L2	Zweitsprachenerwerb
LS 1	Leistungsstärke 1
LS 2	Leistungsstärke 2
LS 3	Leistungsstärke 3
LS 4	Leistungsstärke 4
LS 5	Leistungsstärke 5
LU	Lateinunterricht
PA	Partnerarbeit
PC	<i>Participium Coniunctum</i>
T – P – S	<i>Think – Pair – Share</i>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Sicherer Umgang - AcI .....	253
Abbildung 2: Übersetzung - AcI .....	254
Abbildung 3: Regeln aufstellen bzw. verstehen - AcI .....	254
Abbildung 4: Motivation - AcI.....	254
Abbildung 5: Grammatik lieber anders - AcI.....	255
Abbildung 6: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - AcI.....	255
Abbildung 7: Regelformulierung - AcI.....	255
Abbildung 8: Sicherer Umgang - PC .....	256
Abbildung 9: Übersetzung - PC .....	256
Abbildung 10: Regel aufstellen bzw. verstehen - PC.....	256
Abbildung 11: Der Name des PCs - PC .....	257
Abbildung 12: Motivation - PC.....	257
Abbildung 13: Grammatik auf die gleiche Weise - PC.....	257
Abbildung 14: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - PC.....	258
Abbildung 15: Regelformulierung - PC .....	258
Abbildung 16: Sicherer Umgang - Abl. Abs.....	258
Abbildung 17: „Haupthandlung“ und „Nebenhandlung“ unterscheiden - Abl. Abs.....	259
Abbildung 18: Übersetzung - Abl. Abs.....	259
Abbildung 19: Regeln aufstellen bzw. verstehen - Abl. Abs. ....	259
Abbildung 20: Motivation - Abl. Abs. ....	260
Abbildung 21: Grammatik lieber anders - Abl. Abs. ....	260
Abbildung 22: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - Abl. Abs. ....	260
Abbildung 23: Regelformulierung - Abl. Abs. ....	261
Abbildung 24: Sicherer Umgang - Irrealis .....	261
Abbildung 25: Übersetzung - Irrealis.....	261
Abbildung 26: Unterschied Gegenwart - Vergangenheit - Irrealis .....	262
Abbildung 27: Motivation - Irrealis .....	262
Abbildung 28: Grammatik auf die gleiche Weise - Irrealis .....	262
Abbildung 29: Grammatik lieber anders - Irrealis .....	263
Abbildung 30: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - Irrealis.....	263
Abbildung 31: Regelformulierung - Irrealis.....	263
Abbildung 32: Sicherer Umgang - Gerundium .....	264
Abbildung 33: Übersetzung - Gerundium.....	264
Abbildung 34: Regeln aufstellen bzw. verstehen - Gerundium .....	264
Abbildung 35: Motivation - Gerundium .....	265
Abbildung 36: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - Gerundium.....	265
Abbildung 37: Regelformulierung - Gerundium.....	265
Abbildung 38: Sicherer Umgang - Präsens Passiv .....	266
Abbildung 39: Übersetzung - Präsens Passiv.....	266
Abbildung 40: Regel aufstellen bzw. verstehen - Präsens Passiv .....	266
Abbildung 41: Motivation - Präsens Passiv .....	267
Abbildung 42: Grammatik auf die gleiche Weise - Präsens Passiv .....	267

Abbildung 43: Grammatik lieber anders - Präsens Passiv .....	267
Abbildung 44: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - Präsens Passiv	268
Abbildung 45: Regelformulierung - Präsens Passiv .....	268
Abbildung 46: Sicherer Umgang - Plusquamperfekt .....	268
Abbildung 47: Übersetzung - Plusquamperfekt .....	269
Abbildung 48: Regel verstehen bzw. behalten - Plusquamperfekt .....	269
Abbildung 49: Motivation - Plusquamperfekt .....	269
Abbildung 50: Grammatik lieber anders - Plusquamperfekt .....	270
Abbildung 51: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - Plusquamperfekt .....	270
Abbildung 52: Regelformulierung - Plusquamperfekt.....	270
Abbildung 53: Sicherer Umgang - Futur.....	271
Abbildung 54: Übersetzung - Futur .....	271
Abbildung 55: Regel aufstellen bzw. verstehen - Futur.....	271
Abbildung 56: Motivation - Futur .....	272
Abbildung 57: Grammatik auf die gleiche Weise - Futur.....	272
Abbildung 58: Grammatik lieber anders - Futur .....	272
Abbildung 59: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - Futur .....	273
Abbildung 60: Regelformulierung - Futur .....	273
Abbildung 61: Besseres Verständnis - Altersstufe.....	273
Abbildung 62: Regeln besser einprägen - Altersstufe.....	274
Abbildung 63: Motivation - Altersstufe .....	274
Abbildung 64: Grammatik in Zukunft - Altersstufe.....	274
Abbildung 65: Motivation - Alle Lerngruppen .....	275
Abbildung 66: Grammatik auf die gleiche Weise - Alle Lerngruppen .....	275
Abbildung 67: Grammatik lieber anders - Alle Lerngruppen .....	275
Abbildung 68: Motivation - LS 5.....	276
Abbildung 69: Grammatik auf die gleiche Weise - LS 5.....	276
Abbildung 70: Grammatik lieber anders - LS 5.....	276
Abbildung 71: Motivation - LS 4.....	277
Abbildung 72: Grammatik auf die gleiche Weise - LS 4.....	277
Abbildung 73: Grammatik lieber anders - LS 4.....	277
Abbildung 74: Motivation - LS 3.....	278
Abbildung 75: Grammatik auf die gleiche Weise - LS 3.....	278
Abbildung 76: Grammatik lieber anders - LS 3.....	278
Abbildung 77: Motivation - LS 2.....	279
Abbildung 78: Grammatik lieber anders - LS 2.....	279
Abbildung 79: Motivation - LS 1 .....	279
Abbildung 80: Grammatik auf die gleiche Weise - LS 1 .....	280
Abbildung 81: Grammatik lieber anders - LS 1 .....	280
Abbildung 82: Motivation - syntaktisch.....	280
Abbildung 83: Motivation - morphologisch.....	281
Abbildung 84: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch.....	281
Abbildung 85: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch.....	281
Abbildung 86: Grammatik lieber anders - syntaktisch.....	282
Abbildung 87: Grammatik lieber anders - morphologisch.....	282
Abbildung 88: Motivation - syntaktisch - LS 5.....	282

Abbildung 89: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 5.....	283
Abbildung 90: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 5.....	283
Abbildung 91: Motivation - syntaktisch - LS 1.....	283
Abbildung 92: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 1.....	284
Abbildung 93: Motivation - morphologisch - LS 5.....	284
Abbildung 94: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 5.....	284
Abbildung 95: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 5.....	285
Abbildung 96: Motivation - morphologisch - LS 4.....	285
Abbildung 97: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 4.....	285
Abbildung 98: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 4.....	286
Abbildung 99: Motivation - morphologisch - LS 3.....	286
Abbildung 100: Motivation - morphologisch - LS 2.....	286
Abbildung 101: Motivation - morphologisch - LS 1.....	287
Abbildung 102: Sicherer Umgang - syntaktisch - LS 5.....	287
Abbildung 103: Sicherer Umgang - morphologisch - LS 5.....	287
Abbildung 104: Übersetzung - syntaktisch - LS 5.....	288
Abbildung 105: Übersetzung - morphologisch - LS 5.....	288
Abbildung 106: Regel aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch - LS 5.....	288
Abbildung 107: Regel aufstellen bzw. verstehen - morphologisch - LS 5.....	289
Abbildung 108: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 5.....	289
Abbildung 109: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 5.....	289
Abbildung 110: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 5.....	290
Abbildung 111: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 5.....	290
Abbildung 112: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - syntaktisch - LS 5.....	290
Abbildung 113: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - morphologisch - LS 5.....	291
Abbildung 114: Regelformulierung - syntaktisch - LS 5.....	291
Abbildung 115: Regelformulierung - morphologisch - LS 5.....	291
Abbildung 116: Sicherer Umgang - syntaktisch - LS 4.....	292
Abbildung 117: Sicherer Umgang - morphologisch - LS 4.....	292
Abbildung 118: Übersetzung - syntaktisch - LS 4.....	292
Abbildung 119: Übersetzung - morphologisch - LS 4.....	293
Abbildung 120: Regeln aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch - LS 4.....	293
Abbildung 121: Regeln aufstellen bzw. verstehen - morphologisch - LS 4.....	293
Abbildung 122: Motivation - syntaktisch - LS 4.....	294
Abbildung 123: Motivation - morphologisch - LS 4.....	294
Abbildung 124: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 4.....	294
Abbildung 125: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 4.....	295
Abbildung 126: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 4.....	295
Abbildung 127: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 4.....	295
Abbildung 128: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - syntaktisch - LS 4.....	296
Abbildung 129: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - morphologisch - LS 4.....	296
Abbildung 130: Regelformulierung - syntaktisch - LS 4.....	296
Abbildung 131: Regelformulierung - morphologisch - LS 4.....	297
Abbildung 132: Sicherer Umgang - syntaktisch - LS 3.....	297
Abbildung 133: Sicherer Umgang - morphologisch - LS 3.....	297
Abbildung 134: Übersetzung - syntaktisch - LS 3.....	298



Abbildung 135: Übersetzung - morphologisch - LS 3 .....	298
Abbildung 136: Regeln aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch - LS 3 .....	298
Abbildung 137: Regeln aufstellen bzw. verstehen - morphologisch - LS 3 .....	299
Abbildung 138: Motivation - syntaktisch - LS 3.....	299
Abbildung 139: Motivation - syntaktisch - LS 3.....	299
Abbildung 140: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 3.....	300
Abbildung 141: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 3.....	300
Abbildung 142: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 3.....	300
Abbildung 143: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 3.....	301
Abbildung 144: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - syntaktisch - LS 3 .....	301
Abbildung 145: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - morphologisch - LS 3	301
Abbildung 146: Regelformulierung - syntaktisch - LS 3.....	302
Abbildung 147: Regelformulierung - morphologisch - LS 3.....	302
Abbildung 148: Sicherer Umgang - syntaktisch - LS 2 .....	302
Abbildung 149: Sicherer Umgang - morphologisch - LS 2 .....	303
Abbildung 150: Übersetzung - syntaktisch - LS 2 .....	303
Abbildung 151: Übersetzung - morphologisch - LS 2 .....	303
Abbildung 152: Regel aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch - LS 2 .....	304
Abbildung 153: Regel aufstellen bzw. verstehen - morphologisch - LS 2 .....	304
Abbildung 154: Motivation - syntaktisch - LS 2.....	304
Abbildung 155: Motivation - morphologisch - LS 2.....	305
Abbildung 156: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 2.....	305
Abbildung 157: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 2.....	305
Abbildung 158: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 2.....	306
Abbildung 159: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 2.....	306
Abbildung 160: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - syntaktisch - LS 2 .....	306
Abbildung 161: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - morphologisch - LS 2	307
Abbildung 162: Regelformulierung - syntaktisch - LS 2.....	307
Abbildung 163: Regelformulierung - morphologisch - LS 2.....	307
Abbildung 164: Sicherer Umgang - syntaktisch - LS 1 .....	308
Abbildung 165: Sicherer Umgang - morphologisch - LS 1 .....	308
Abbildung 166: Übersetzung - syntaktisch - LS 1 .....	308
Abbildung 167: Übersetzung - morphologisch - LS 1 .....	309
Abbildung 168: Regel aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch - LS 1 .....	309
Abbildung 169: Regel aufstellen bzw. verstehen - morphologisch - LS 1 .....	309
Abbildung 170: Motivation - syntaktisch - LS 1.....	310
Abbildung 171: Motivation - morphologisch - LS 1.....	310
Abbildung 172: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 1.....	310
Abbildung 173: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 1.....	311
Abbildung 174: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 1.....	311
Abbildung 175: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 1.....	311
Abbildung 176: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - syntaktisch - LS 1 .....	312
Abbildung 177: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - morphologisch - LS 1	312
Abbildung 178: Regelformulierung - syntaktisch - LS 1 .....	312
Abbildung 179: Regelformulierung - morphologisch - LS 1 .....	313
Abbildung 180: Sicherer Umgang - Induktiv - LS.....	313

Abbildung 181: Sicherer Umgang - Deduktiv - LS .....	313
Abbildung 182: Übersetzung - Induktiv - LS.....	314
Abbildung 183: Übersetzung - Deduktiv - LS .....	314
Abbildung 184: Regeln aufstellen bzw. verstehen - Induktiv - LS.....	314
Abbildung 185: Regeln aufstellen bzw. verstehen - Deduktiv - LS.....	315
Abbildung 186: Motivation - Induktiv - LS .....	315
Abbildung 187: Motivation - Deduktiv - LS.....	315
Abbildung 188: Grammatik auf die gleiche Weise - Induktiv - LS .....	316
Abbildung 189: Grammatik auf die gleiche Weise - Deduktiv - LS.....	316
Abbildung 190: Grammatik lieber anders - Induktiv - LS .....	316
Abbildung 191: Grammatik lieber anders - Deduktiv - LS.....	317
Abbildung 192: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - Induktiv - LS.....	317
Abbildung 193: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - Deduktiv - LS .....	317
Abbildung 194: Regelformulierung - Induktiv - LS .....	318
Abbildung 195: Regelformulierung - Deduktiv - LS .....	318
Abbildung 196: Sicherer Umgang - syntaktisch .....	318
Abbildung 197: Sicherer Umgang - morphologisch .....	319
Abbildung 198: Übersetzung - syntaktisch .....	319
Abbildung 199: Übersetzung - morphologisch .....	319
Abbildung 200: Regeln aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch .....	320
Abbildung 201: Regeln aufstellen bzw. verstehen - morphologisch .....	320
Abbildung 202: Regelformulierung - syntaktisch .....	320
Abbildung 203: Regelformulierung - morphologisch.....	321
Abbildung 204: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen - syntaktisch.....	321
Abbildung 205: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen - morphologisch	321
Abbildung 206: Motivation - syntaktisch.....	322
Abbildung 207: Motivation - morphologisch.....	322
Abbildung 208: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch.....	322
Abbildung 209: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch.....	323
Abbildung 210: Grammatik lieber anders - syntaktisch.....	323
Abbildung 211: Grammatik lieber anders - morphologisch.....	323
Abbildung 212: Übersetzung - insgesamt .....	324
Abbildung 213: Art der Textgrundlage .....	324
Abbildung 214: Zerstückelung des Textes .....	324
Abbildung 215: Grammatikeinführung anhand eines Kontextes - insgesamt.....	325
Abbildung 216: Spannung der Geschichte - insgesamt .....	325
Abbildung 217: Spannung der Geschichte - syntaktisch .....	325
Abbildung 218: Spannung der Geschichte - morphologisch .....	326
Abbildung 219: Kontext als Anker für die Grammatik - insgesamt .....	326
Abbildung 220: Kontext als Anker für die Grammatik - syntaktisch .....	326
Abbildung 221: Kontext als Anker für die Grammatik - syntaktisch .....	327
Abbildung 222: Sicherer Umgang - insgesamt .....	327
Abbildung 223: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - insgesamt .....	327
Abbildung 224: Motivation - insgesamt.....	328
Abbildung 225: Grammatik auf die gleiche Weise - insgesamt.....	328
Abbildung 226: Grammatik lieber anders - insgesamt.....	328

Abbildung 227: Regelformulierung - insgesamt .....	329
Abbildung 228: Sicherer Umgang - Abl. Abs. - gelenkte Entdeckung.....	329
Abbildung 229: Sicherer Umgang - Irrealis - gelenkte Entdeckung.....	329
Abbildung 230: Sicherer Umgang - gelenkte Entdeckung.....	330
Abbildung 231: Motivation - Irrealis - gelenkte Entdeckung .....	330
Abbildung 232: Motivation - Abl. Abs. - gelenkte Entdeckung .....	330
Abbildung 233: Motivation - gelenkte Entdeckung.....	331

## ANHANG

### Tabellen

Aspekt	Induktive Erarbeitung	Deduktive Erarbeitung
<b>Allgemeine Definition von Lernen</b>	+ Erfahrungen anhand von Beispielen sammeln	---
<b>Die behavioristische Sichtweise</b>	---	---
<b>Die kognitivistische Sichtweise</b>		+ Lernprozess steuerbar + Primat der Instruktion
<b>Die konstruktivistische Sichtweise</b>	+ Lernprozess nicht steuerbar + Lernergebnisse als persönliche Konstrukte + selbstgesteuertes Lernen	+ auch deduktiv eingeführtes Wissen wird konstruiert
<b>Multi-Speicher-Modell</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sensorisches Gedächtnis</li> <li>• Kurzzeitgedächtnis</li> <li>• Langzeitgedächtnis</li> <li>- episodisches Gedächtnis</li> <li>- semantisches Gedächtnis</li> <li>- prozedurales Gedächtnis</li> </ul> <b>Modell der elaborativen Verarbeitung</b>	+ Aufmerksamkeit durch Neuigkeit der Sache, Aktivität, Knocheigenschaften, spannenden Kontext + intensives Nachdenken + Grammatikarbeit zu einem persönlichen Erlebnis machen + Exemplar-Theorie + Freude bei Gelingen - Frust bei Scheitern + Prototyp-Theorie: Gehirn arbeitet auch „induktiv“ + implizites Regelwissen durch Induktion; Aufmerksamkeitsressourcen gespart + Aufmerksamkeitsintensität	+ Aufmerksamkeit durch Neuigkeit der Sache + erhaltendes Wiederholen + Grammatikarbeit zu einem persönlichen Erlebnis machen + Informationsintensität
<b>Mit mehreren Sinnen lernen</b>		
<b>Motivation und Emotion</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse               <ul style="list-style-type: none"> <li>- situationales Interesse</li> <li>- persönliches Interesse</li> </ul> </li> <li>• Fähigkeitsselbstkonzept               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstwirksamkeit</li> <li>- Autonomie</li> <li>- soziale Eingebundenheit</li> </ul> </li> </ul>	+ Knocheigenschaften, Entdeckungstrieb, spannender Kontext + persönlicher Erfolg + Schüler mit hohem Fähigkeitsselbstkonzept - Schüler mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept ggf. überfordert + ggf. Chance für Schüler mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept sich selbstwirksam zu fühlen	+ Interesse an detaillierter Grammatikdarbietung + Schüler mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept + übersichtliche, korrekte Darbietung der Grammatik

<ul style="list-style-type: none"> <li>• affektive Einstellungen zum Lernen und zur Schule</li> <li>• Prüfungsangst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ offenere Aufgabenstellungen, eigenständigeres Arbeiten</li> <li>+ Zusammengehörigkeitsgefühl durch gemeinsamen Forscherauftrag</li> <li>+ Knocheigenschaften</li> <li>+ Grammatik nicht als starres System</li> <li>+ sichererer Umgang durch tiefere Elaboration</li> <li>- geringes Vertrauen in das eigenständig Erarbeitete</li> </ul>	
<b>Aktivierung</b>	+ ohne eigenständiges, aktives Arbeiten kaum möglich	- Aktivierung möglich, aber nicht immer ganz einfach
<b>Entwicklungsstufen nach Piaget</b>	+ mit Beispielen operieren - keine physischen Beispiele	- Probleme, mit abstrakten Formulierungen zu arbeiten
<b>Darbietendes Lernen</b>	----	+ auch hier Konstruktion möglich + aktives Aneignen möglich
<b>Entdeckenlassendes Lernen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Problemlösestrategien gefördert</li> <li>+ intrinsische Motivation geweckt</li> <li>+ Transfer gefördert</li> <li>+ Förderung von Spitzenschülern</li> <li>- nicht jedes Problem eignet sich dafür</li> <li>- Erfolg nur unter bestimmten Bedingungen</li> <li>- dem darbietenden Unterricht unterlegen</li> </ul>	+ dem entdeckenlassenden Unterricht überlegen

Tabelle 1 - Übersicht über die aus der pädagogischen Psychologie abzuleitenden Vor- und Nachteile beider Prinzipien

## Abbildungen

### 1. AcI

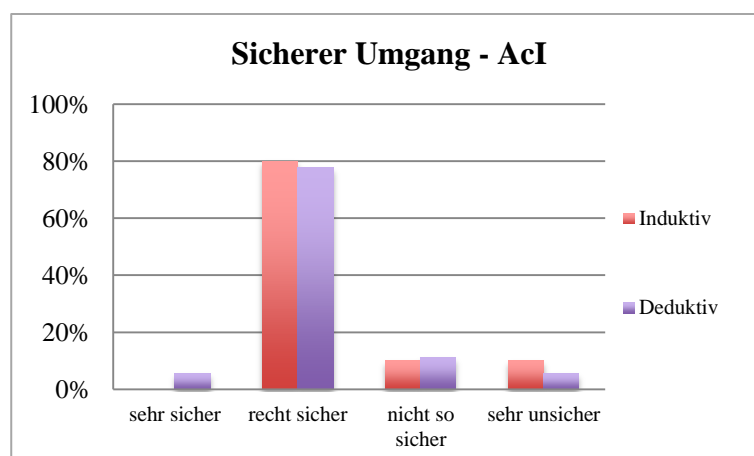


Abbildung 1: Sicherer Umgang - AcI

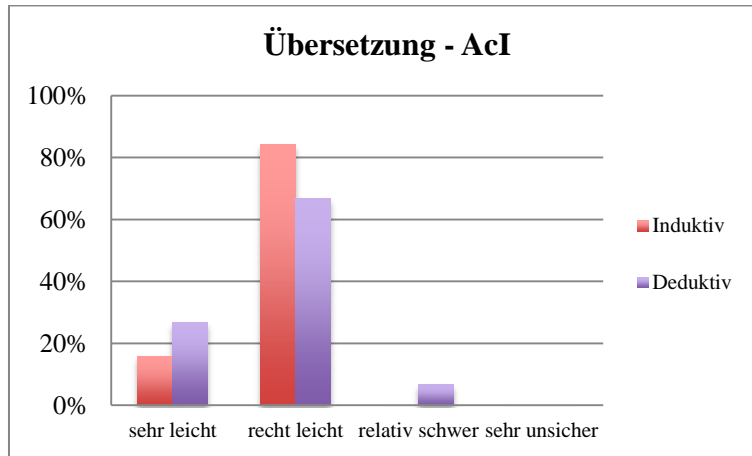


Abbildung 2: Übersetzung - AcI

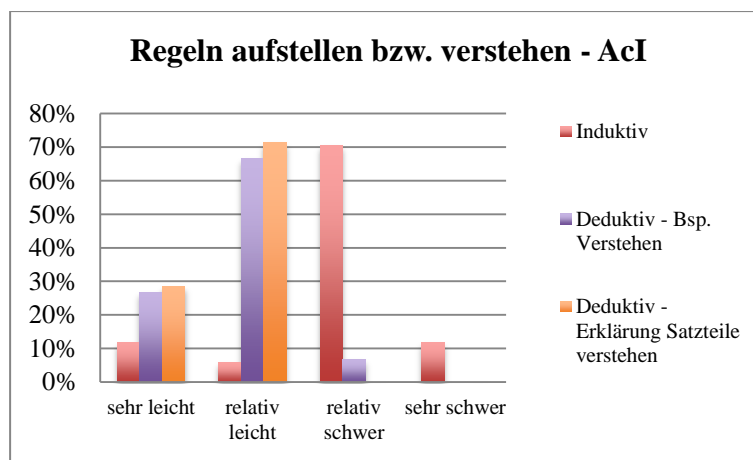


Abbildung 3: Regeln aufstellen bzw. verstehen - AcI

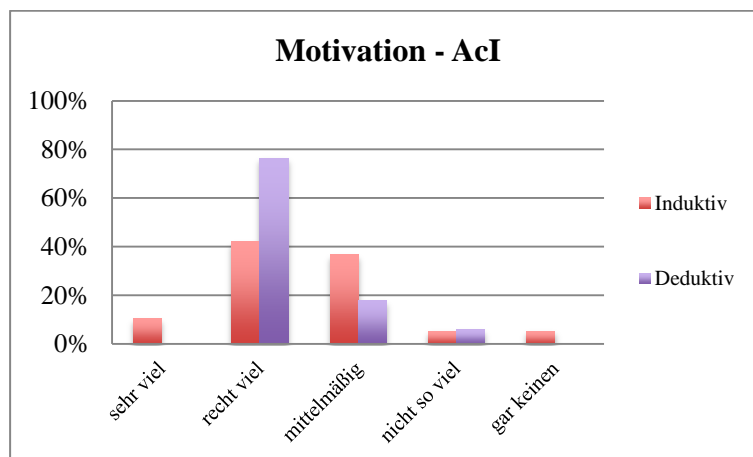


Abbildung 4: Motivation - AcI

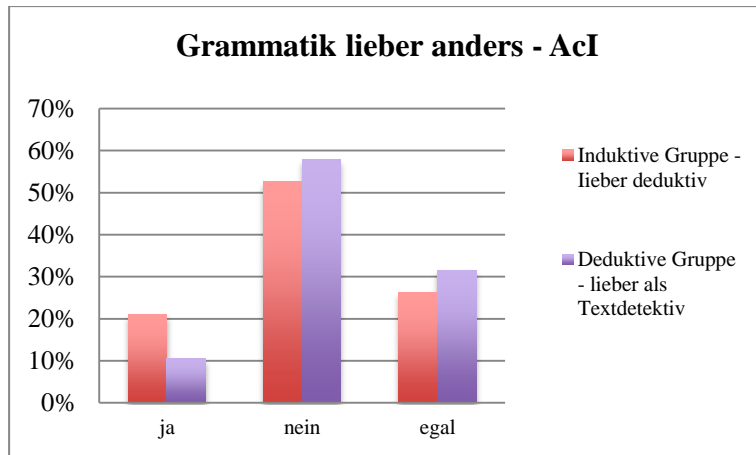


Abbildung 5: Grammatik lieber anders - AcI

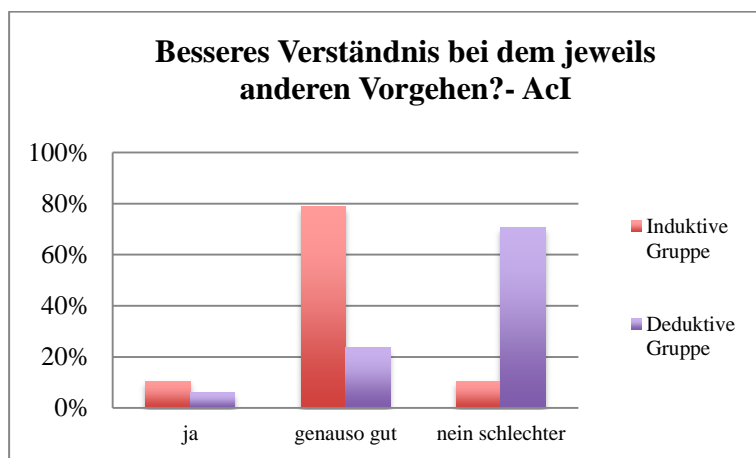


Abbildung 6: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - AcI

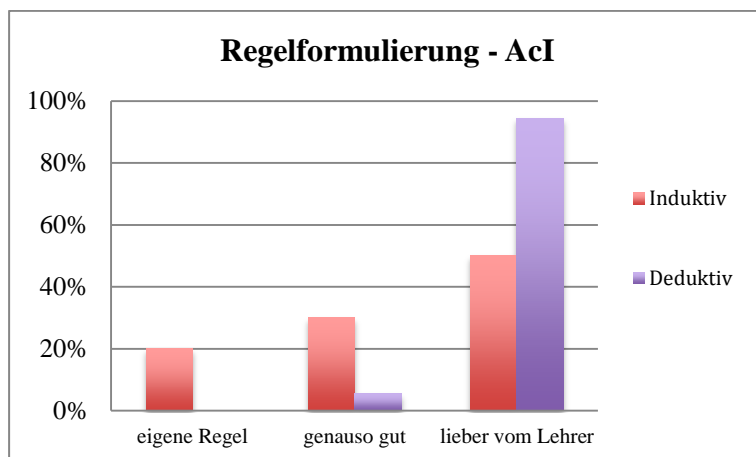


Abbildung 7: Regelformulierung - AcI

## 2. PC

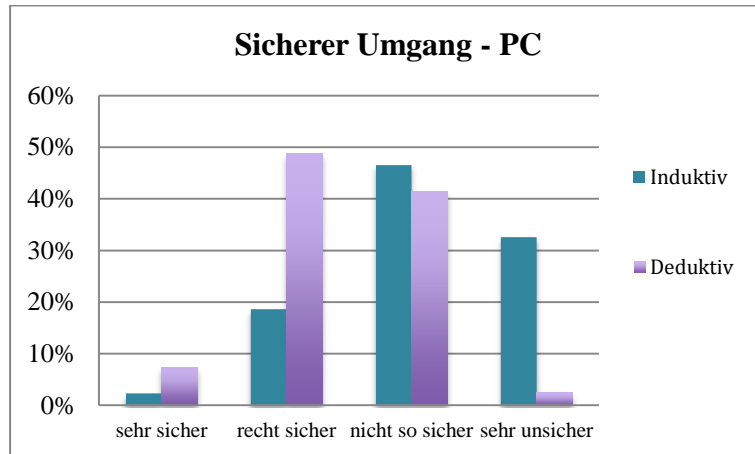


Abbildung 8: Sicherer Umgang - PC

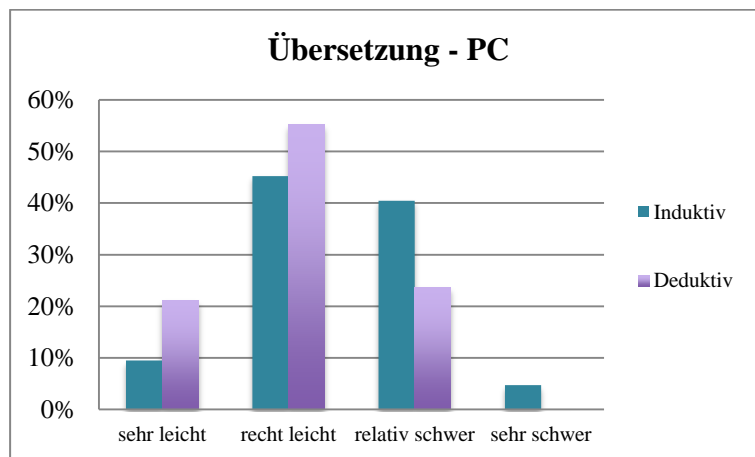


Abbildung 9: Übersetzung - PC

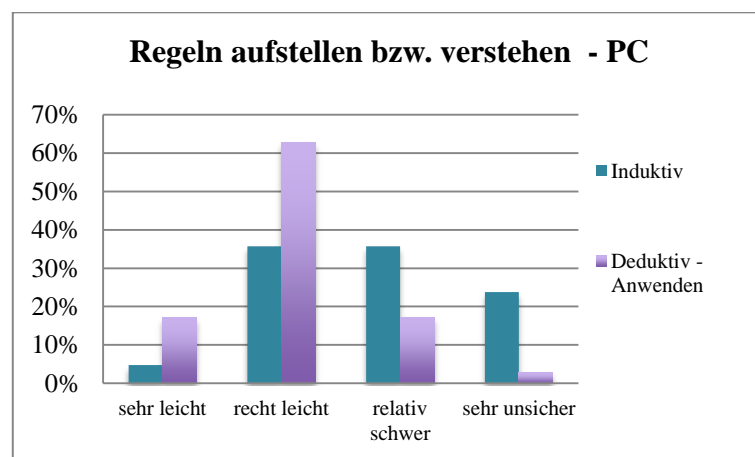


Abbildung 10: Regel aufstellen bzw. verstehen - PC



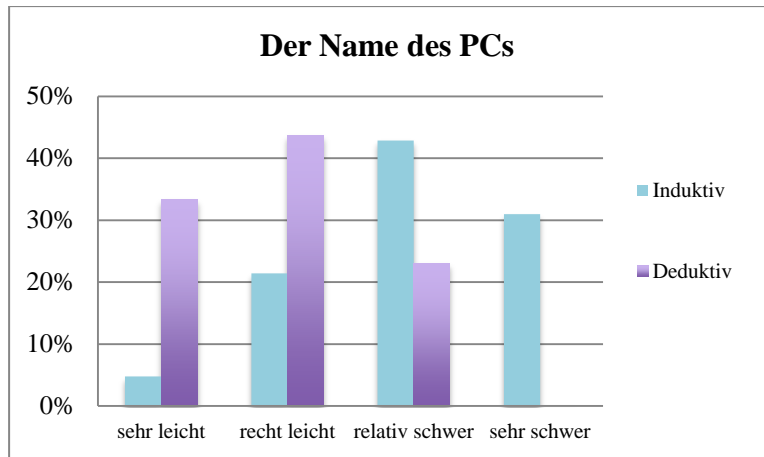


Abbildung 11: Der Name des PCs - PC

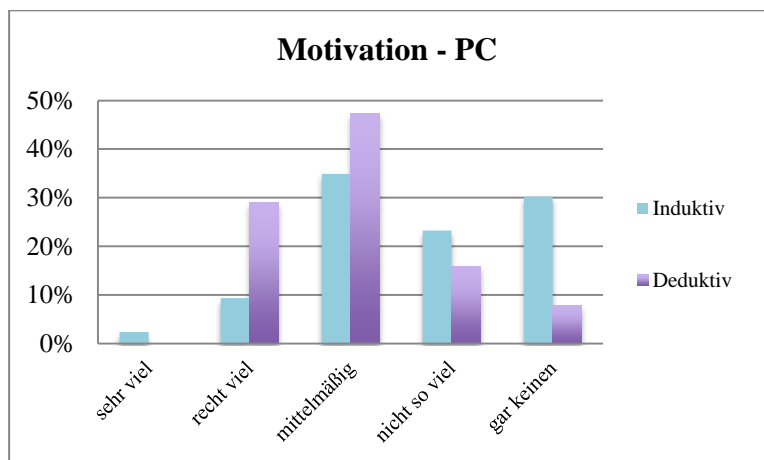


Abbildung 12: Motivation - PC

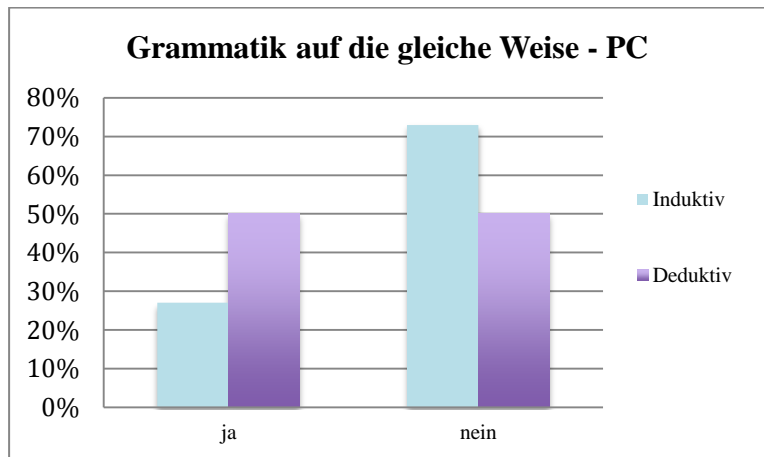


Abbildung 13: Grammatik auf die gleiche Weise - PC

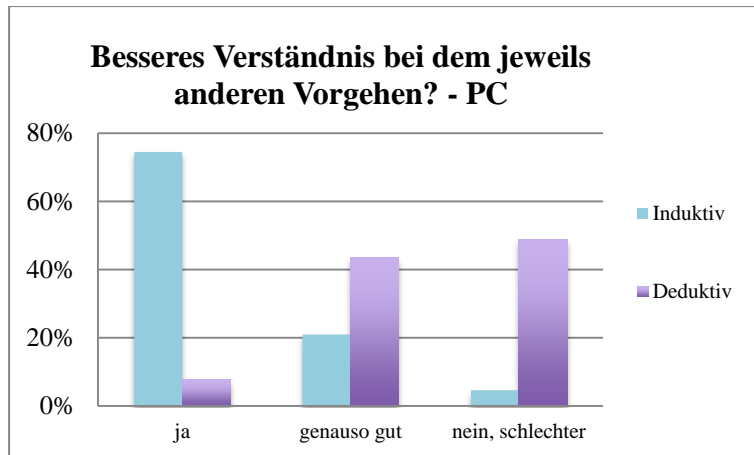


Abbildung 14: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - PC

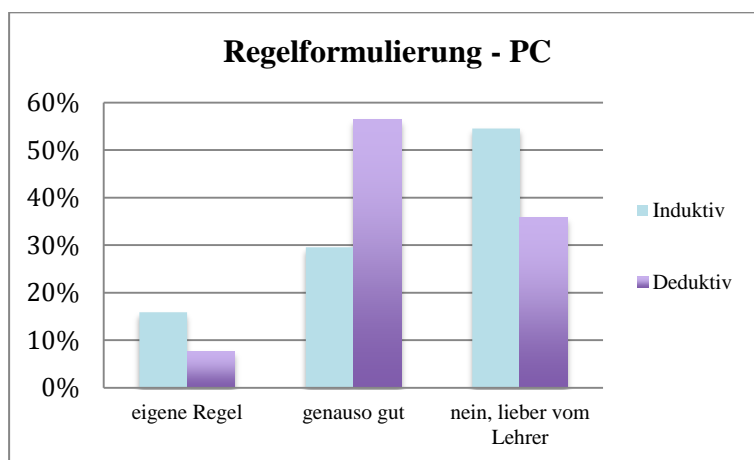


Abbildung 15: Regelformulierung - PC

### 3. Abl. Abs.

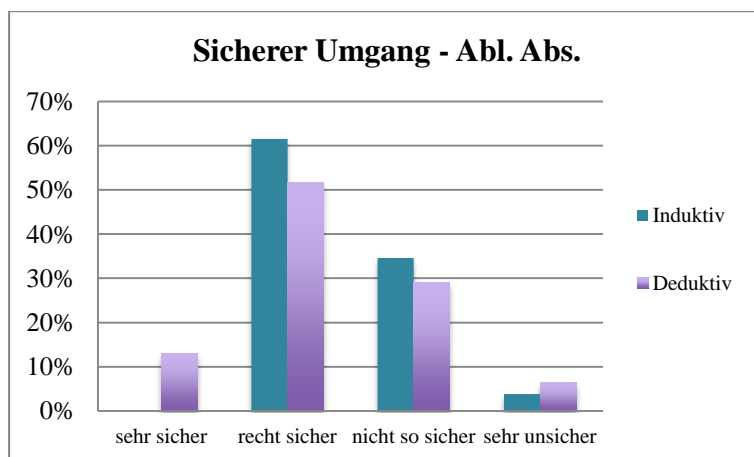


Abbildung 16: Sicherer Umgang - Abl. Abs.

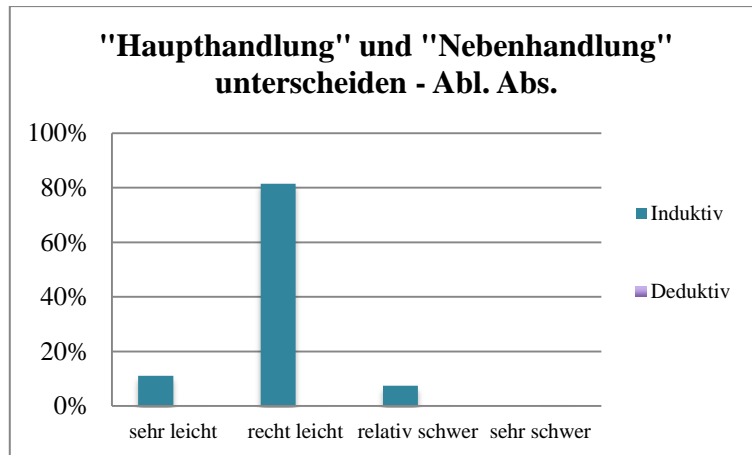


Abbildung 17: „Haupthandlung“ und „Nebenhandlung“ unterscheiden - Abl. Abs.

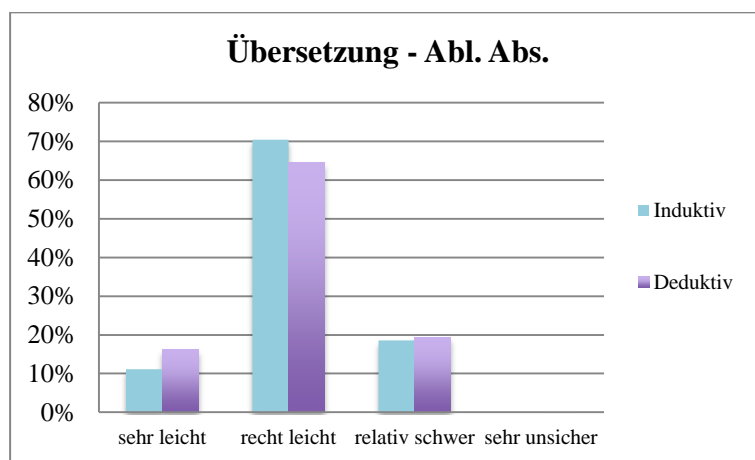


Abbildung 18: Übersetzung - Abl. Abs.

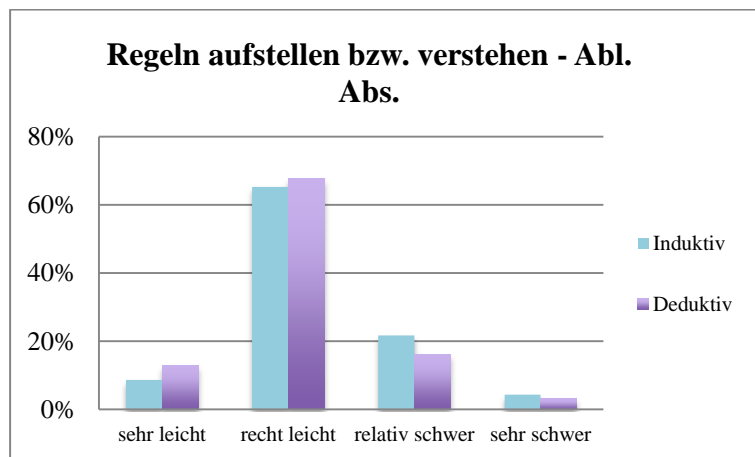


Abbildung 19: Regeln aufstellen bzw. verstehen - Abl. Abs.

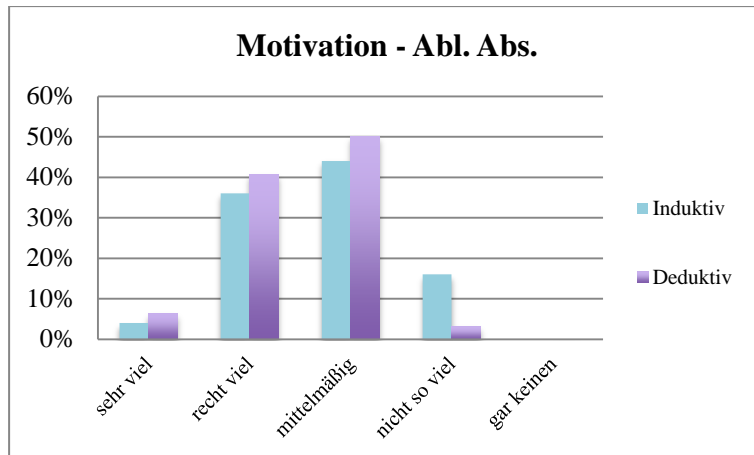


Abbildung 20: Motivation - Abl. Abs.

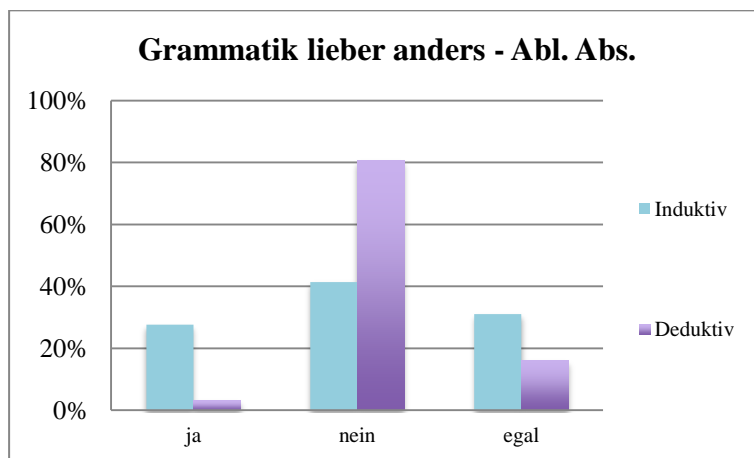


Abbildung 21: Grammatik lieber anders - Abl. Abs.

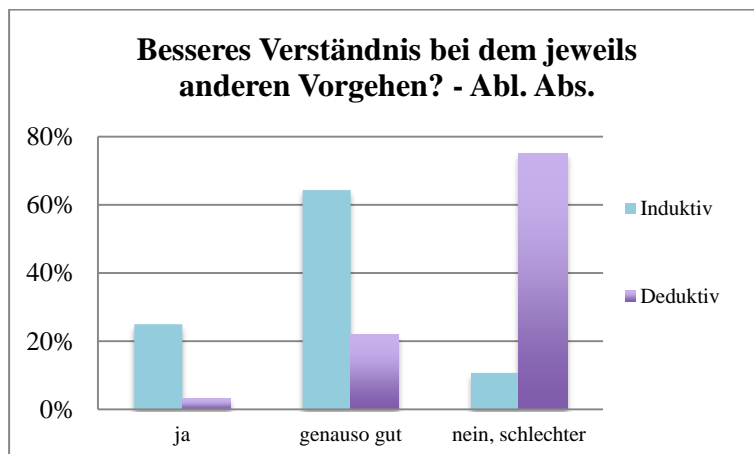


Abbildung 22: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - Abl. Abs.

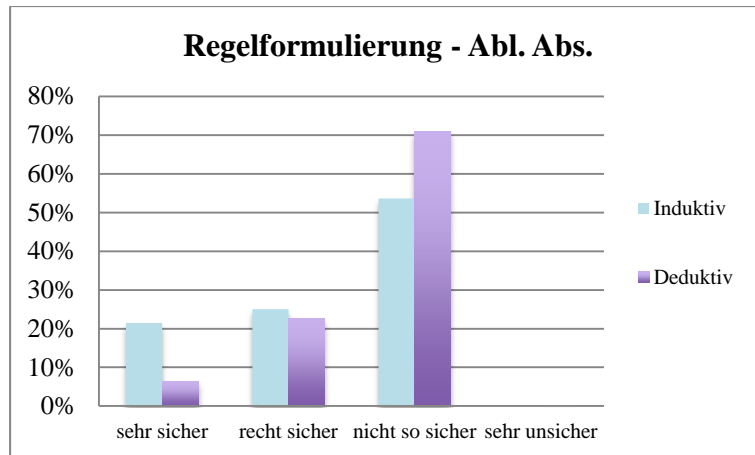


Abbildung 23: Regelformulierung - Abl. Abs.

## 4. Irrealis

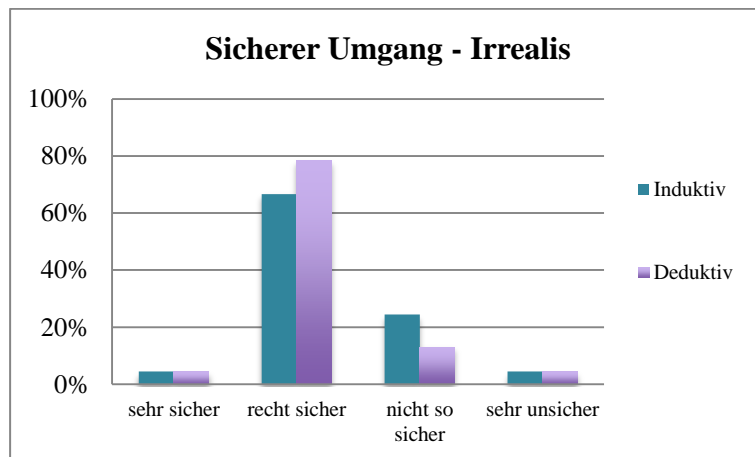


Abbildung 24: Sicherer Umgang - Irrealis

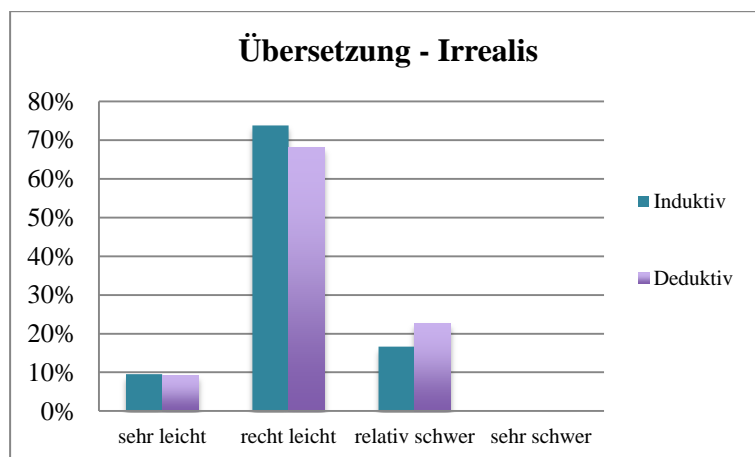


Abbildung 25: Übersetzung - Irrealis

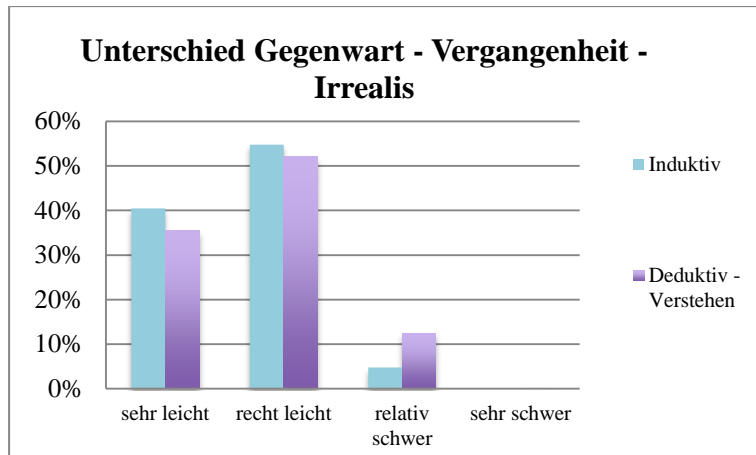


Abbildung 26: Unterschied Gegenwart - Vergangenheit - Irrealis

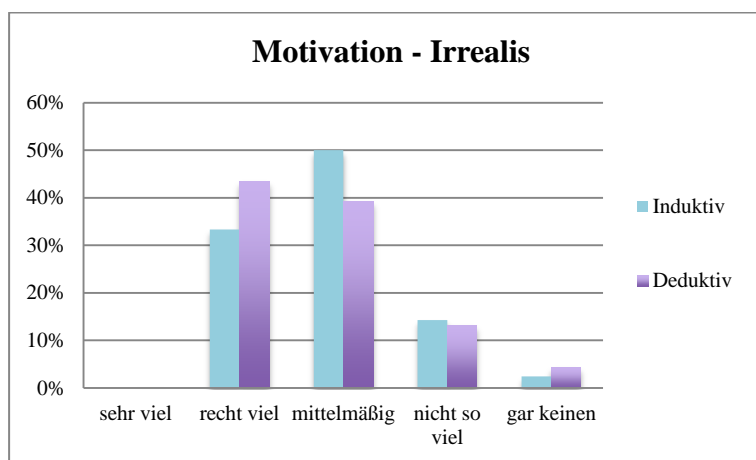


Abbildung 27: Motivation - Irrealis

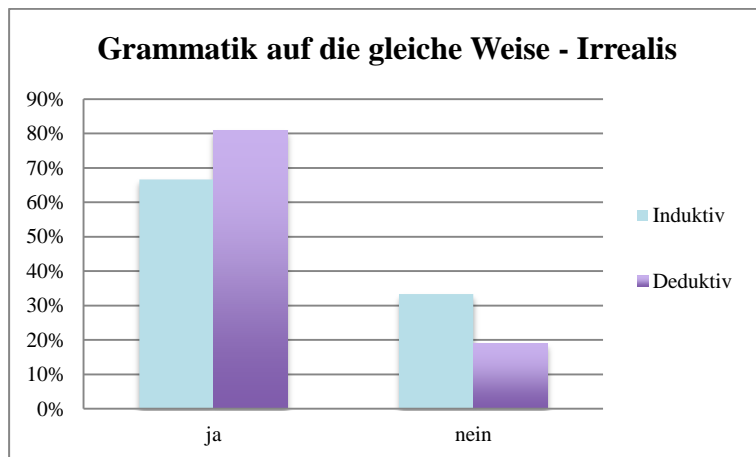


Abbildung 28: Grammatik auf die gleiche Weise - Irrealis

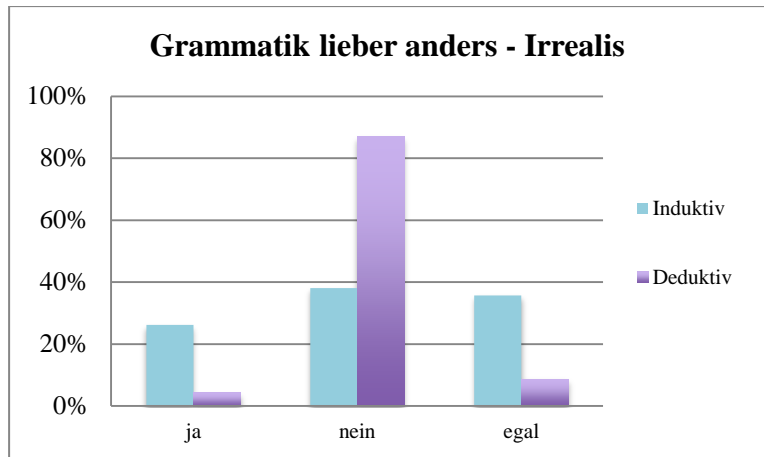


Abbildung 29: Grammatik lieber anders - Irrealis

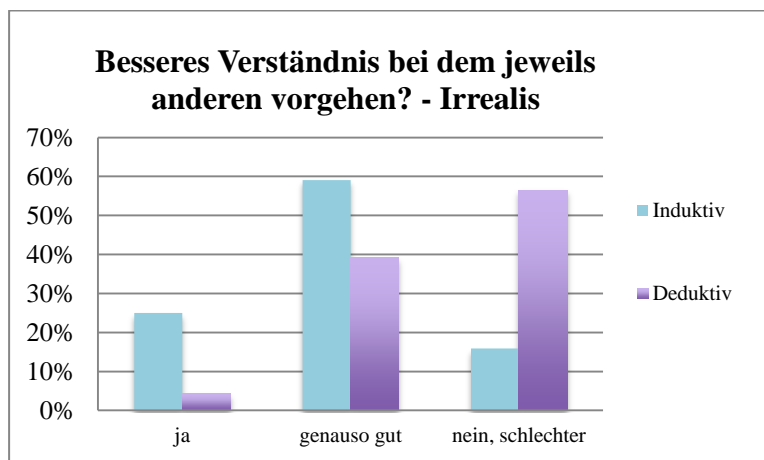


Abbildung 30: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - Irrealis

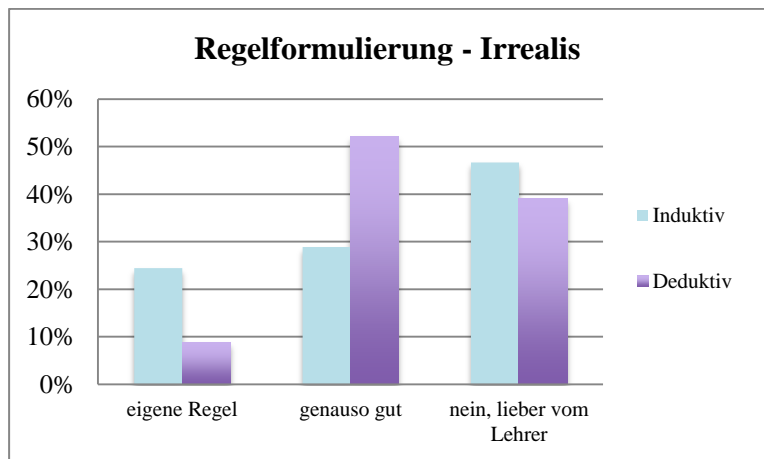


Abbildung 31: Regelformulierung - Irrealis

## 5. Gerundium

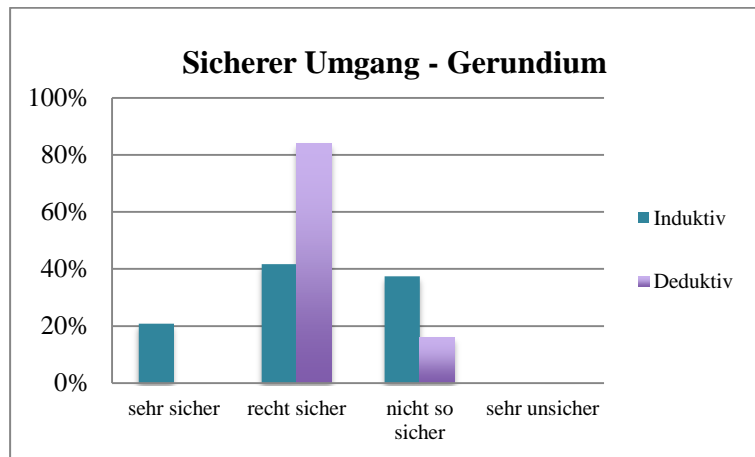


Abbildung 32: Sicherer Umgang - Gerundium

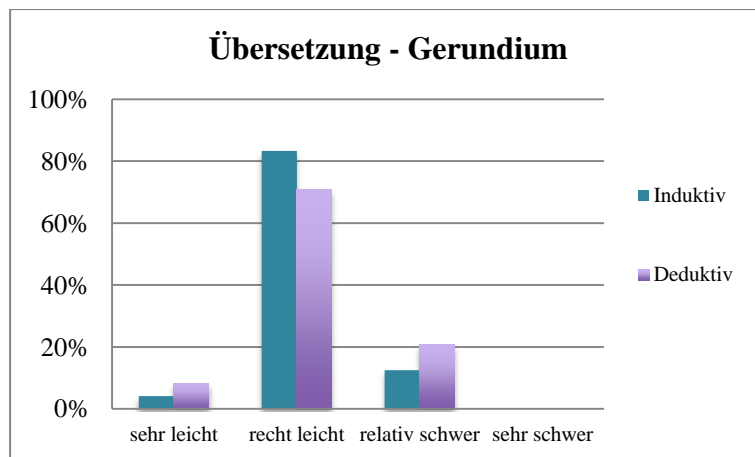


Abbildung 33: Übersetzung - Gerundium

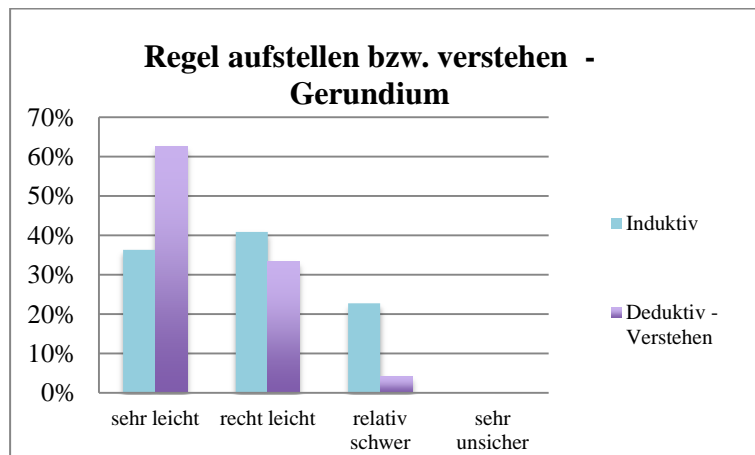


Abbildung 34: Regeln aufstellen bzw. verstehen - Gerundium



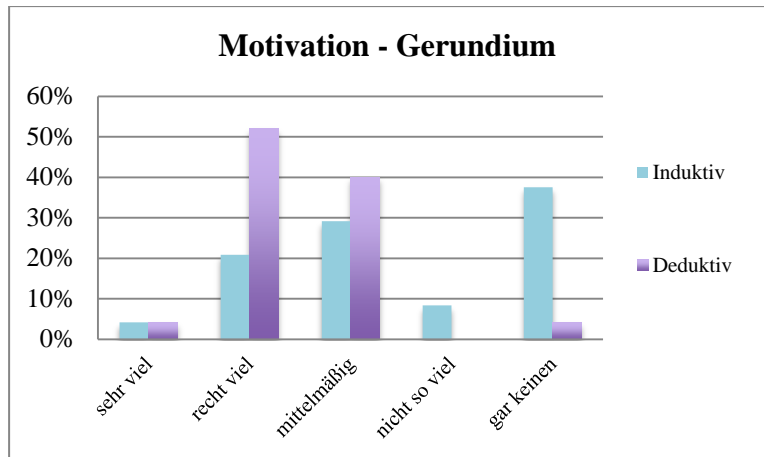


Abbildung 35: Motivation - Gerundium

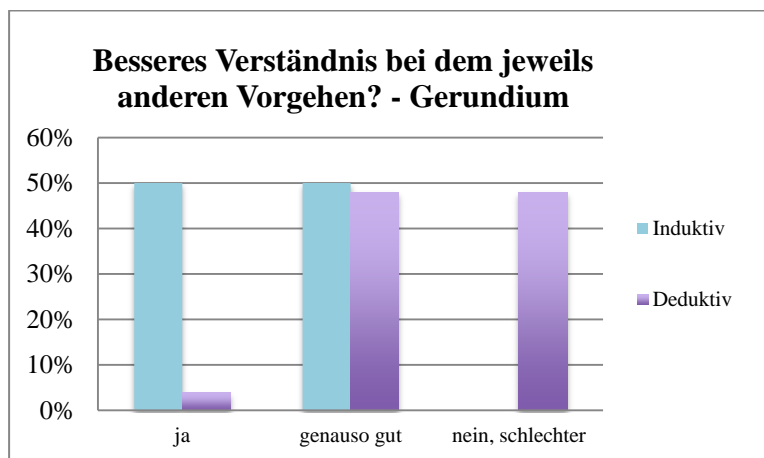


Abbildung 36: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - Gerundium

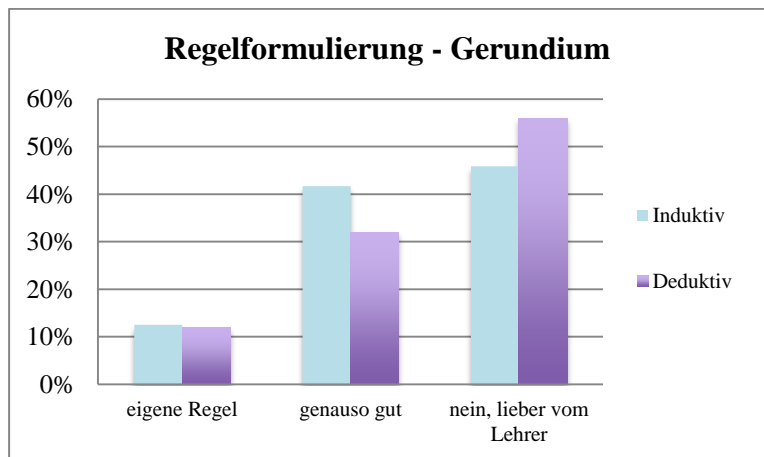


Abbildung 37: Regelformulierung - Gerundium

## 6. Präsens Passiv

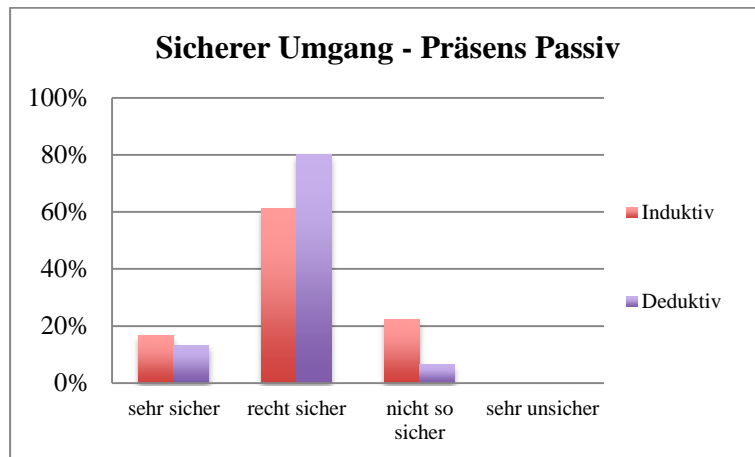


Abbildung 38: Sicherer Umgang - Präsens Passiv

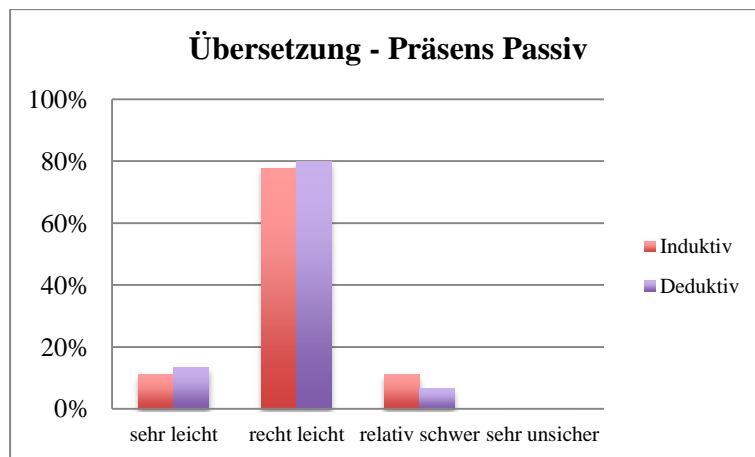


Abbildung 39: Übersetzung - Präsens Passiv

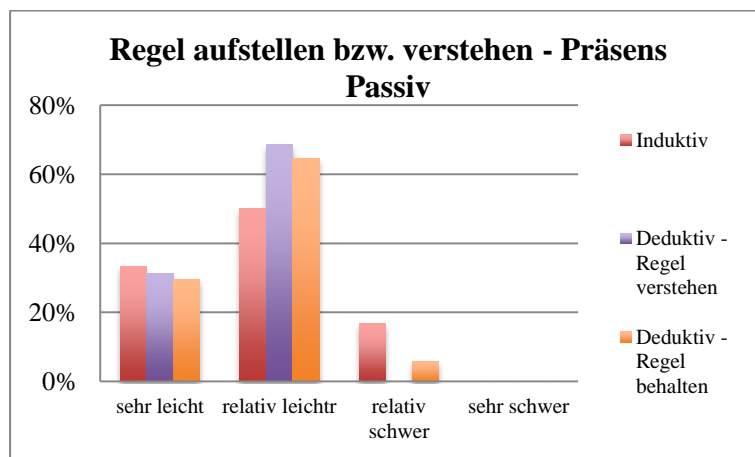


Abbildung 40: Regel aufstellen bzw. verstehen - Präsens Passiv

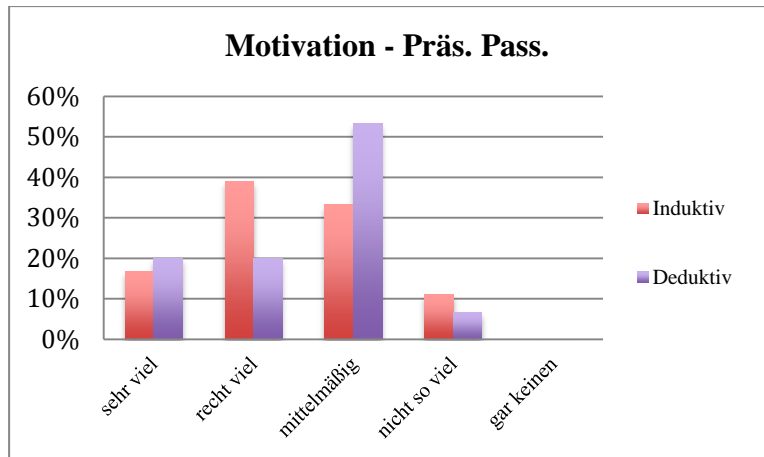


Abbildung 41: Motivation - Präsens Passiv

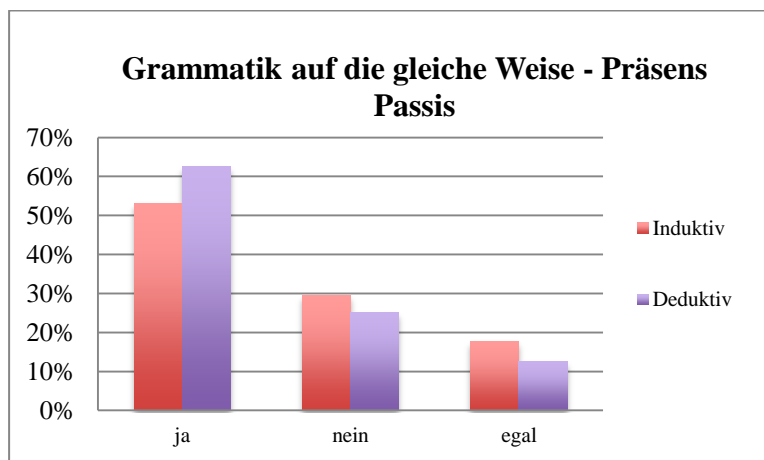


Abbildung 42: Grammatik auf die gleiche Weise - Präsens Passiv

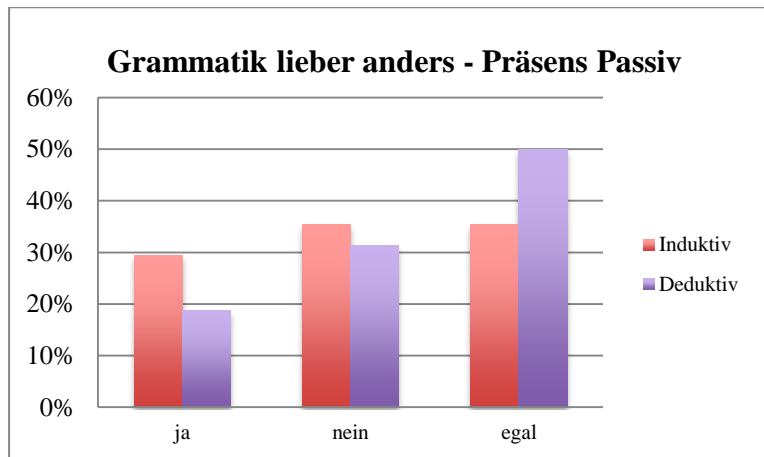


Abbildung 43: Grammatik lieber anders - Präsens Passiv

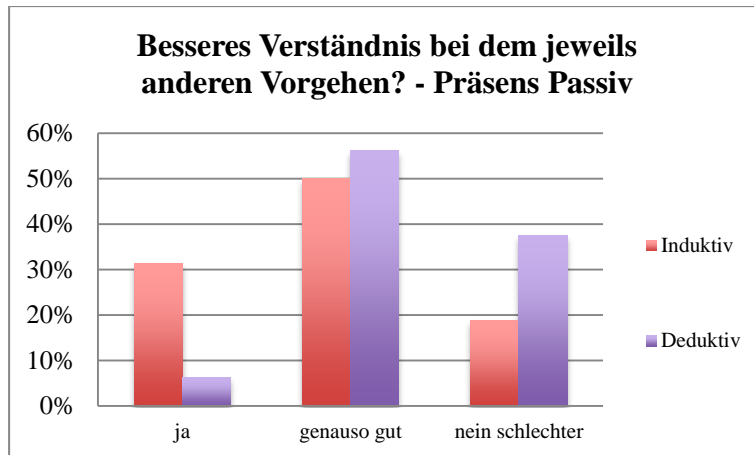


Abbildung 44: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - Präsens Passiv

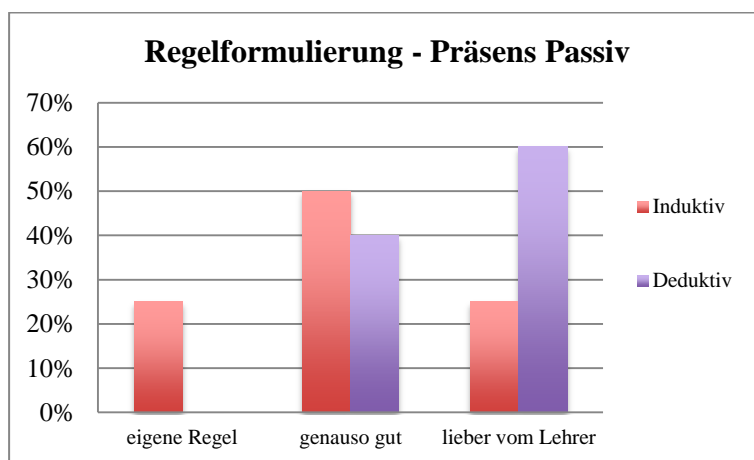


Abbildung 45: Regelformulierung - Präsens Passiv

## 7. Plusquamperfekt

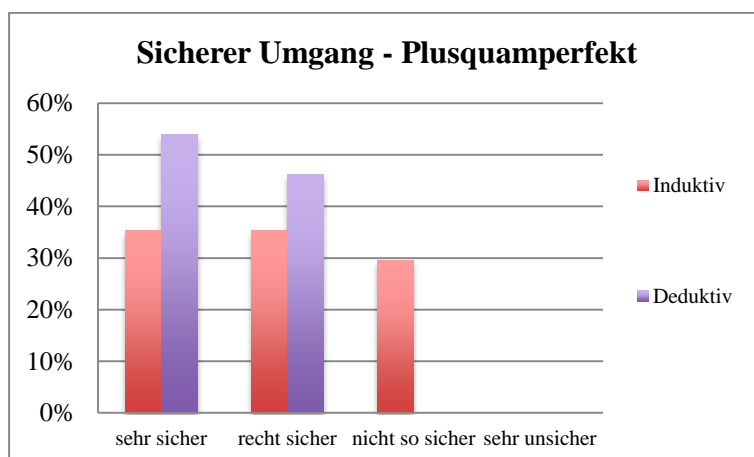


Abbildung 46: Sicherer Umgang - Plusquamperfekt

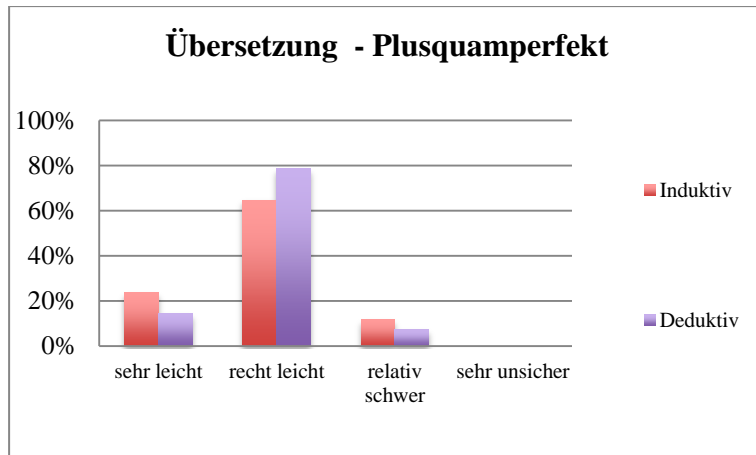


Abbildung 47: Übersetzung - Plusquamperfekt

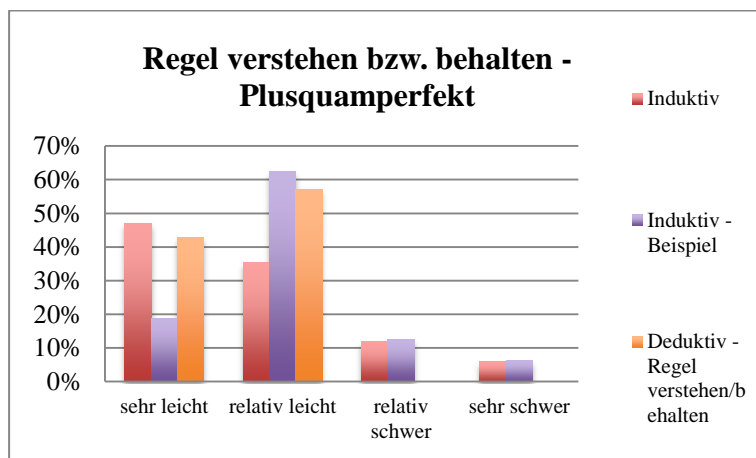


Abbildung 48: Regel verstehen bzw. behalten - Plusquamperfekt

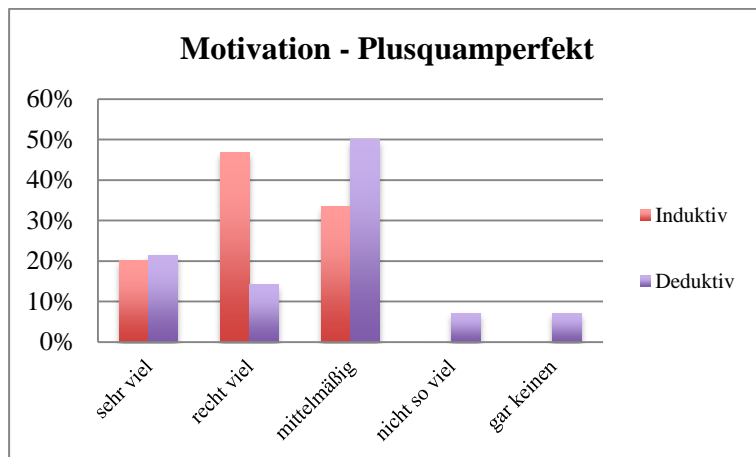


Abbildung 49: Motivation - Plusquamperfekt

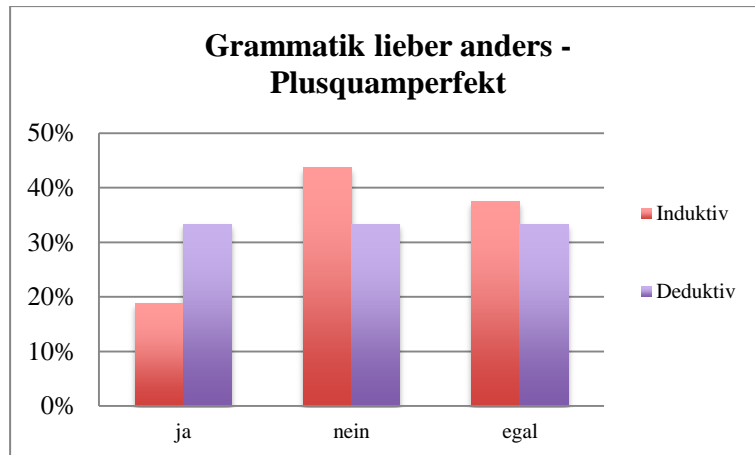


Abbildung 50: Grammatik lieber anders - Plusquamperfekt

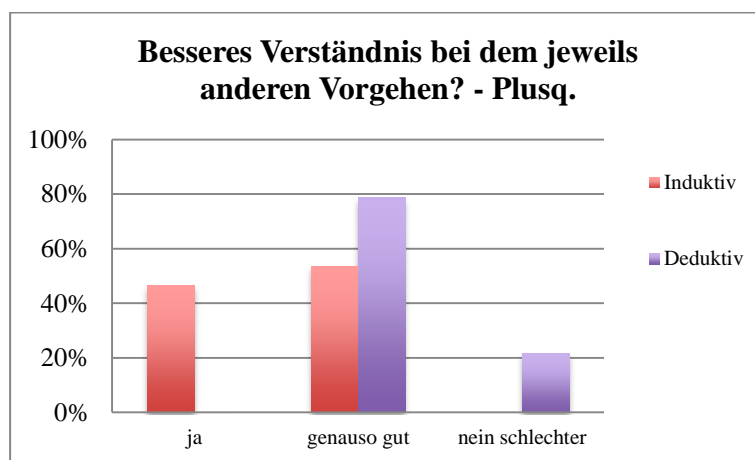


Abbildung 51: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - Plusquamperfekt

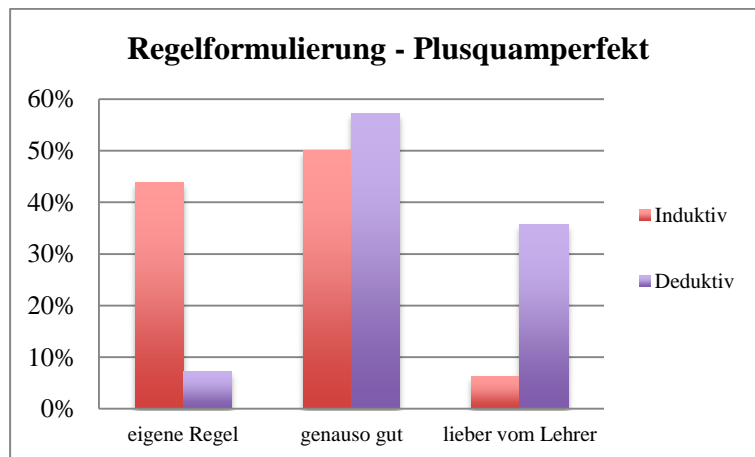


Abbildung 52: Regelformulierung - Plusquamperfekt

## 8. Futur

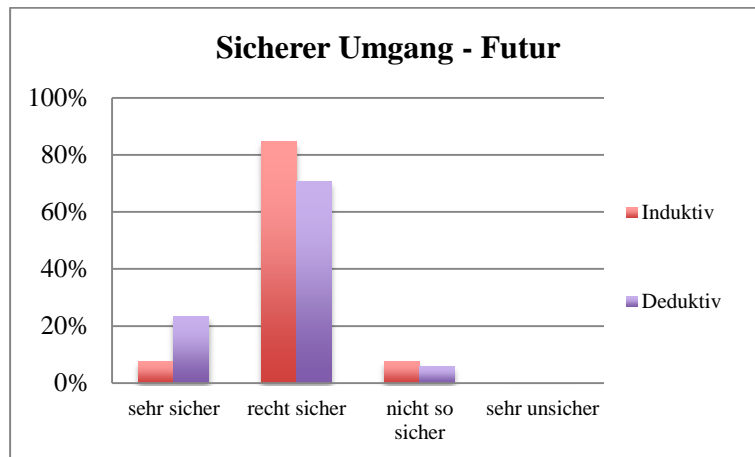


Abbildung 53: Sicherer Umgang - Futur

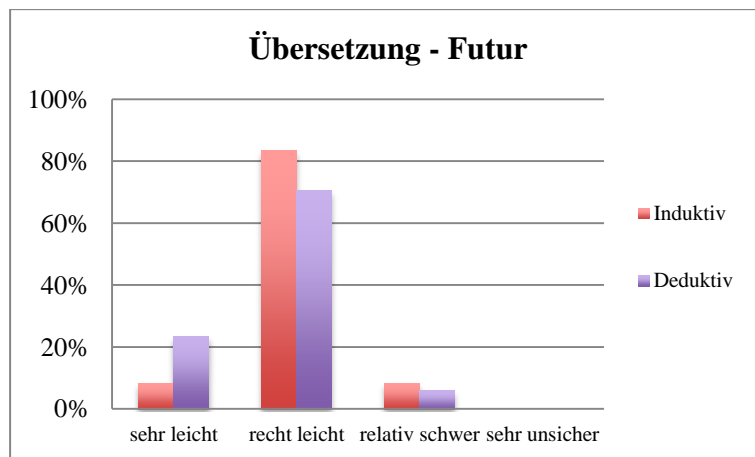


Abbildung 54: Übersetzung - Futur

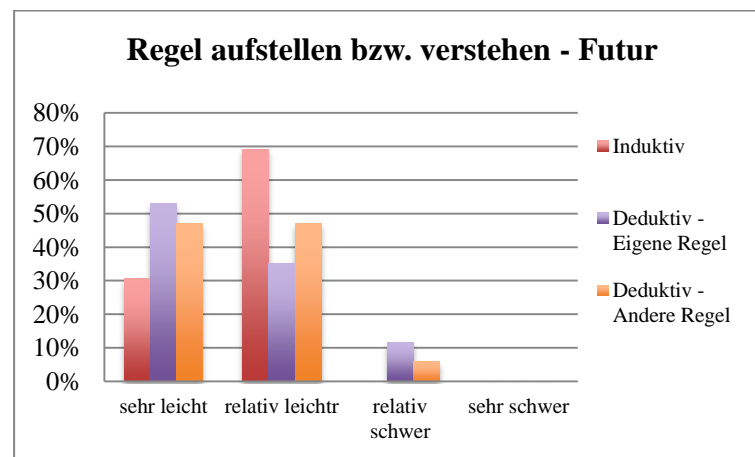


Abbildung 55: Regel aufstellen bzw. verstehen - Futur

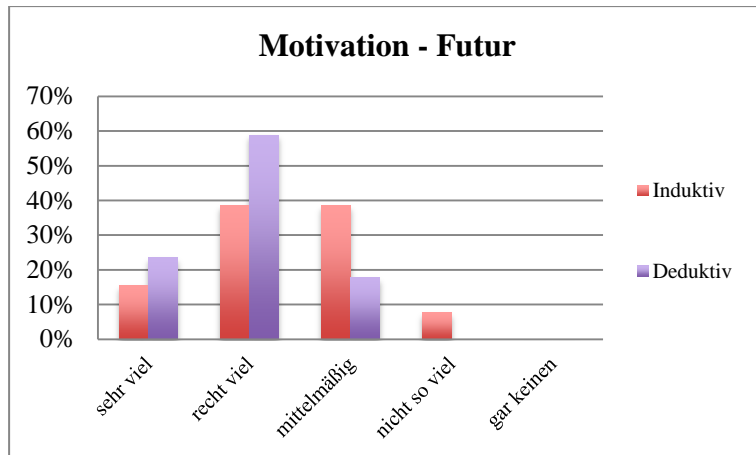


Abbildung 56: Motivation - Futur

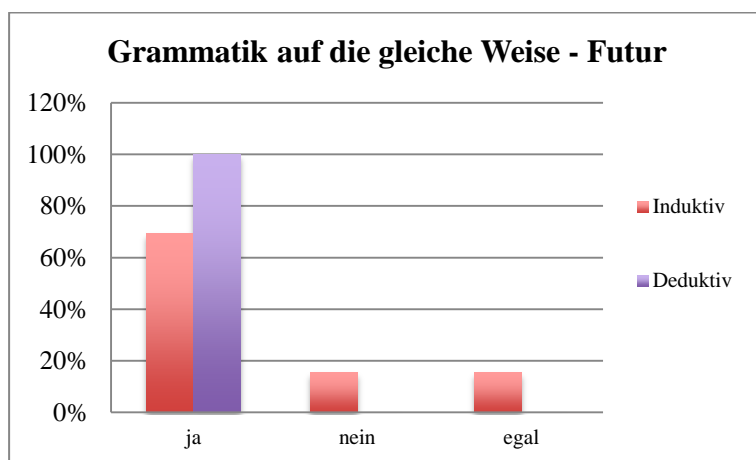


Abbildung 57: Grammatik auf die gleiche Weise - Futur

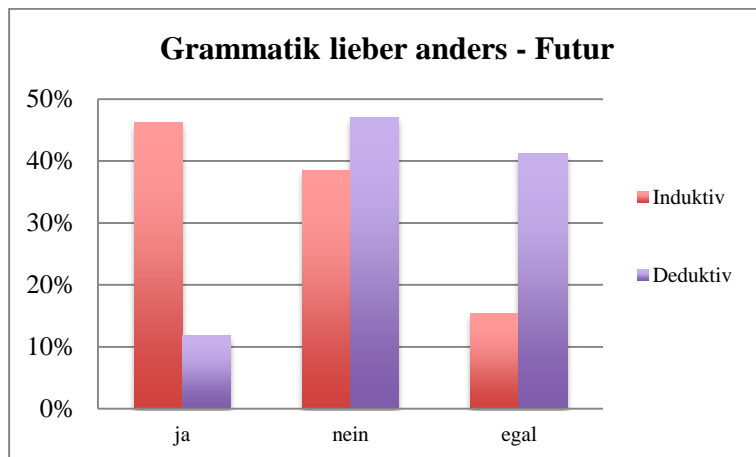


Abbildung 58: Grammatik lieber anders - Futur



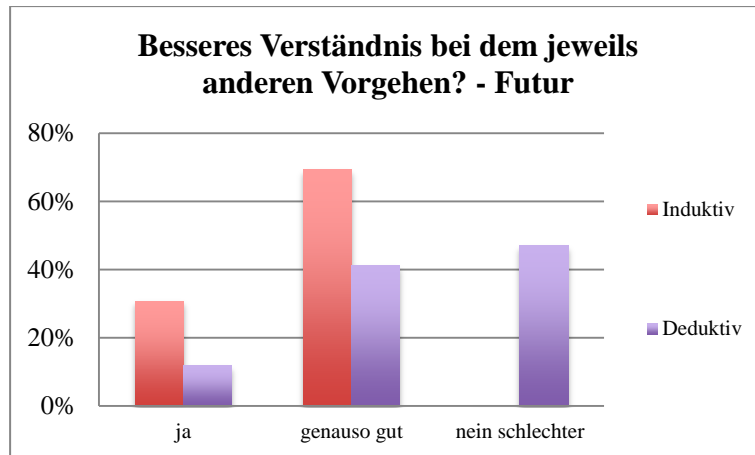


Abbildung 59: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen? - Futur

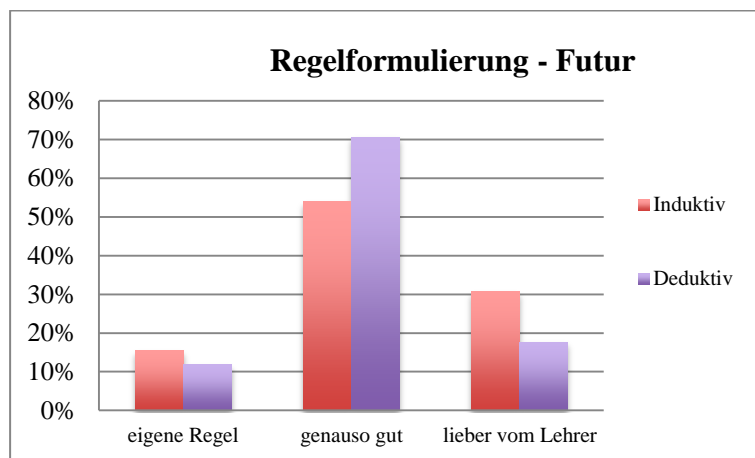


Abbildung 60: Regelformulierung - Futur

## 9. Die Auswertung der übergreifenden Fragestellungen

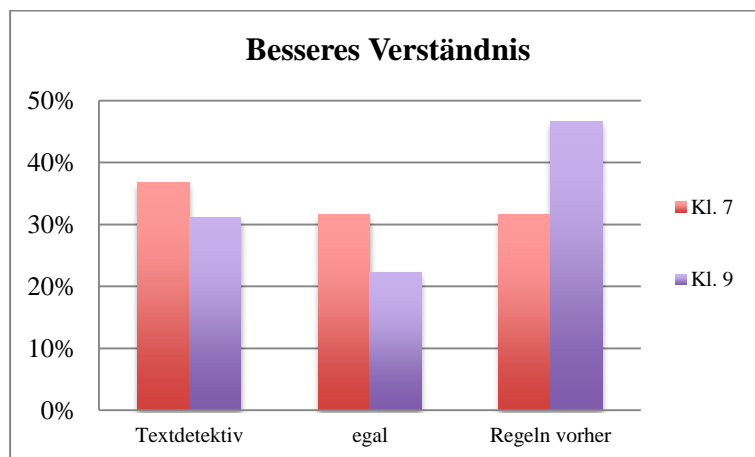


Abbildung 61: Besseres Verständnis - Altersstufe

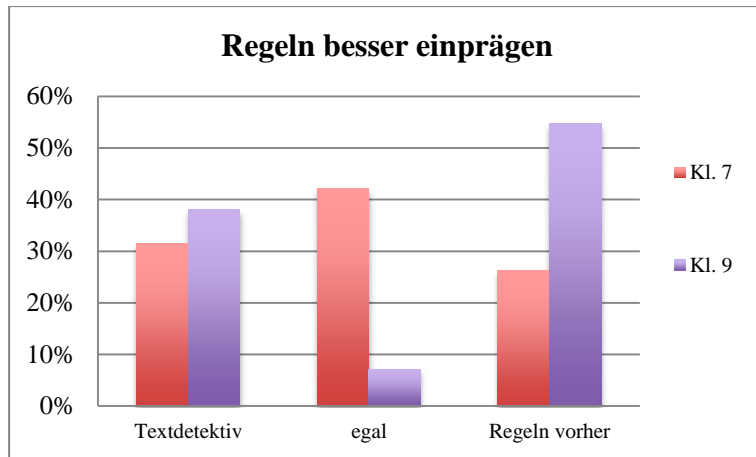


Abbildung 62: Regeln besser einprägen - Altersstufe

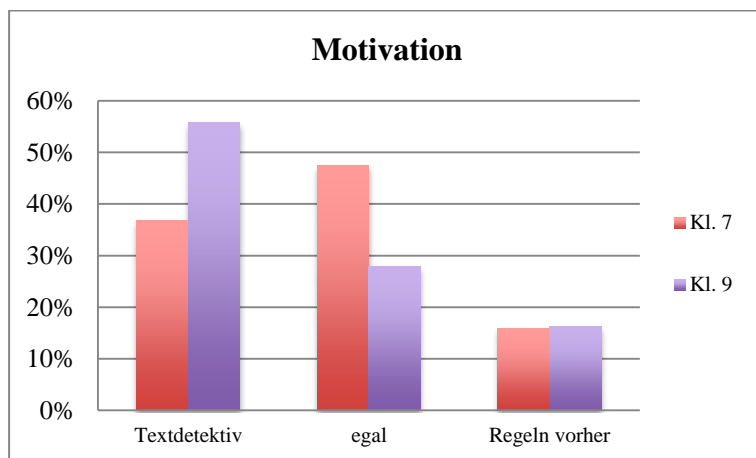


Abbildung 63: Motivation - Altersstufe

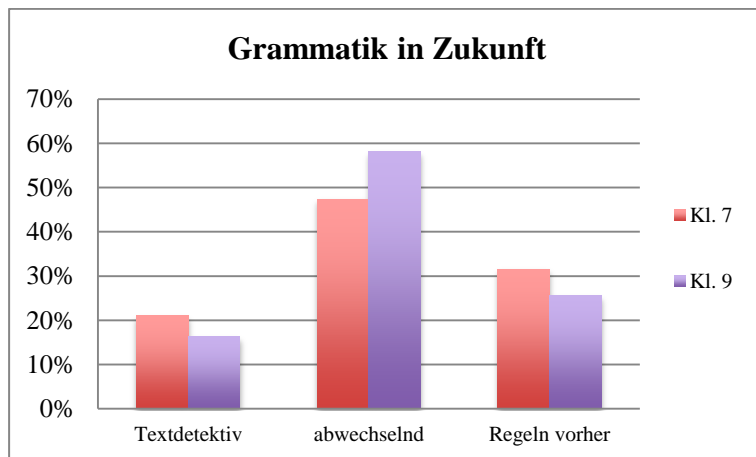


Abbildung 64: Grammatik in Zukunft - Altersstufe

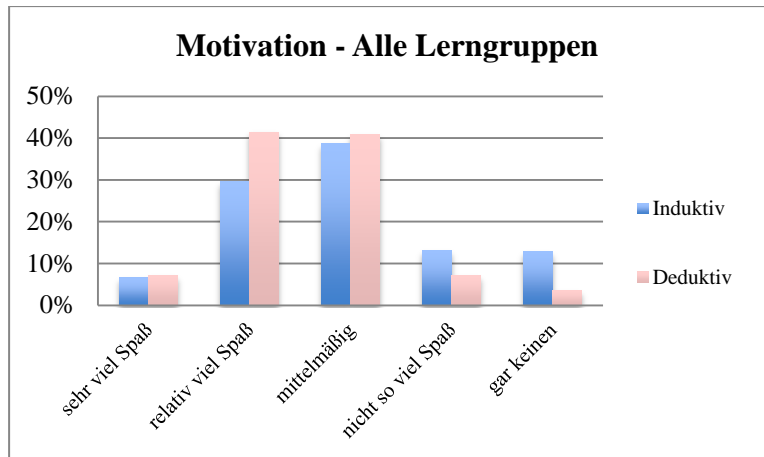


Abbildung 65: Motivation - Alle Lerngruppen

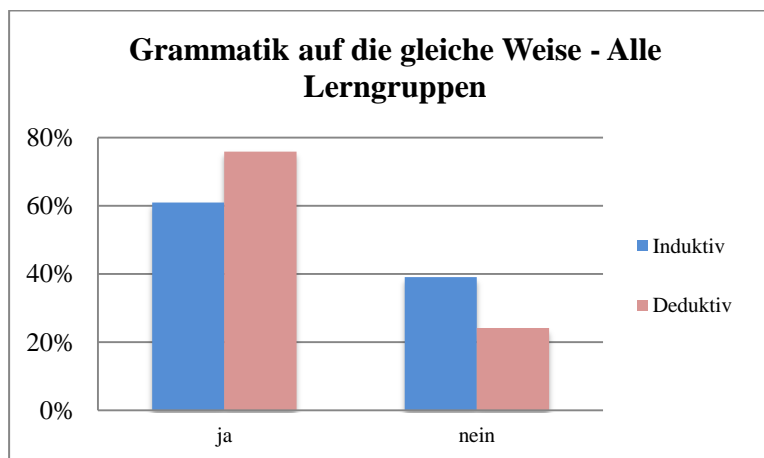


Abbildung 66: Grammatik auf die gleiche Weise - Alle Lerngruppen

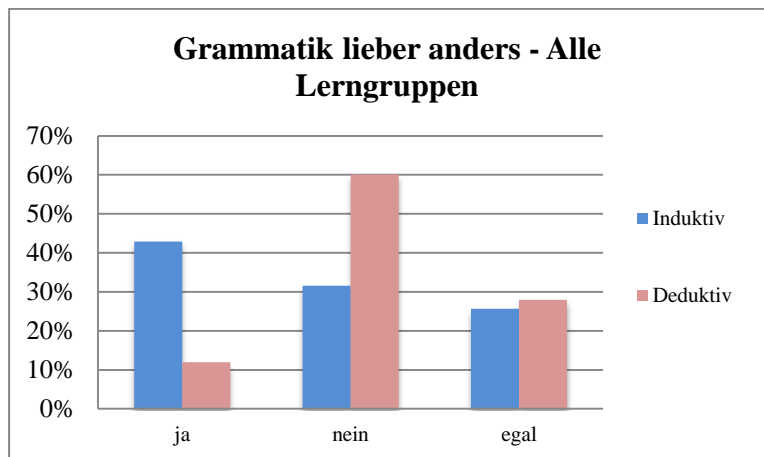


Abbildung 67: Grammatik lieber anders - Alle Lerngruppen

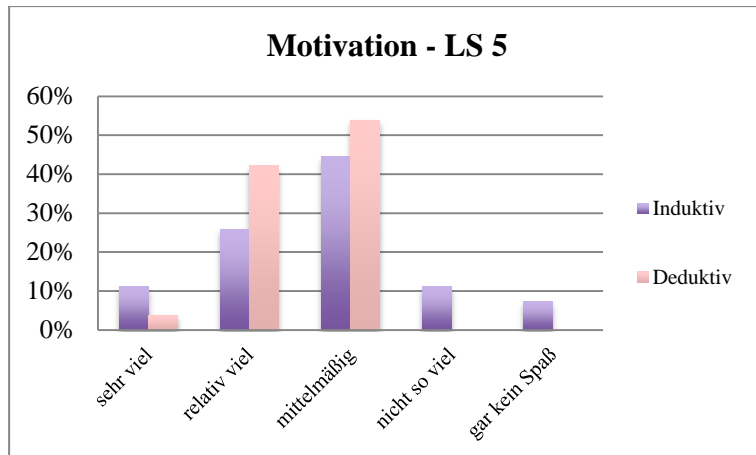


Abbildung 68: Motivation - LS 5

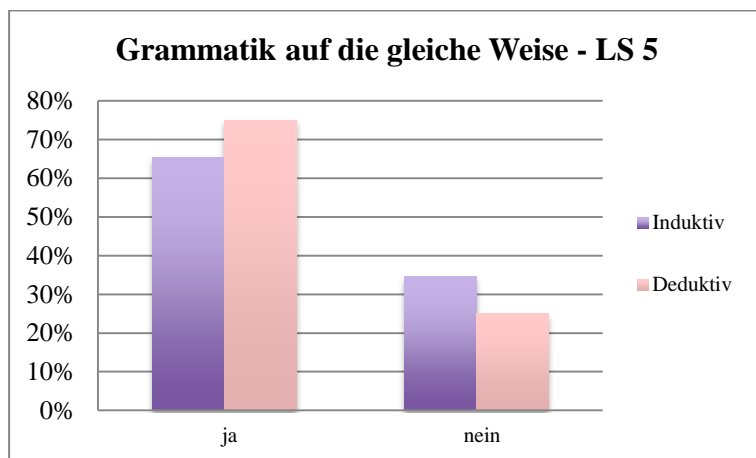


Abbildung 69: Grammatik auf die gleiche Weise - LS 5

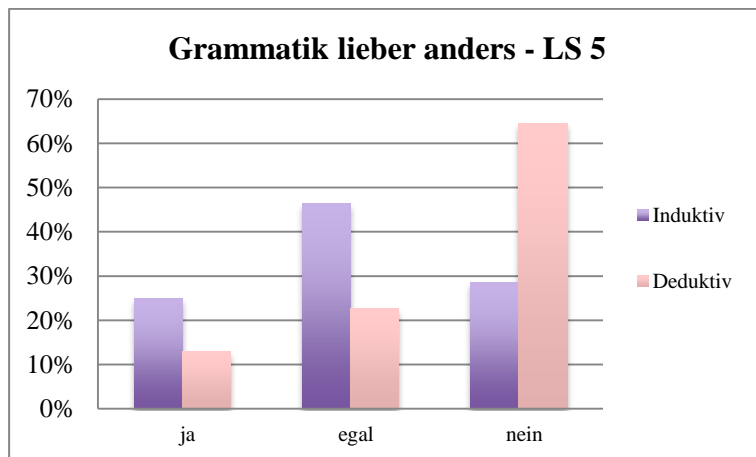


Abbildung 70: Grammatik lieber anders - LS 5

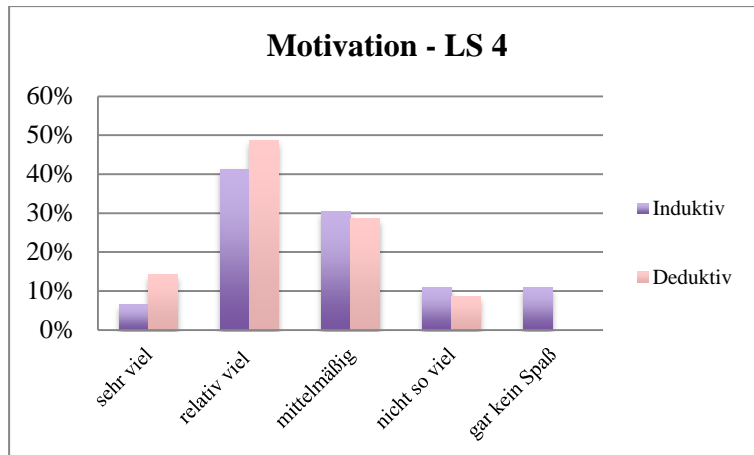


Abbildung 71: Motivation - LS 4

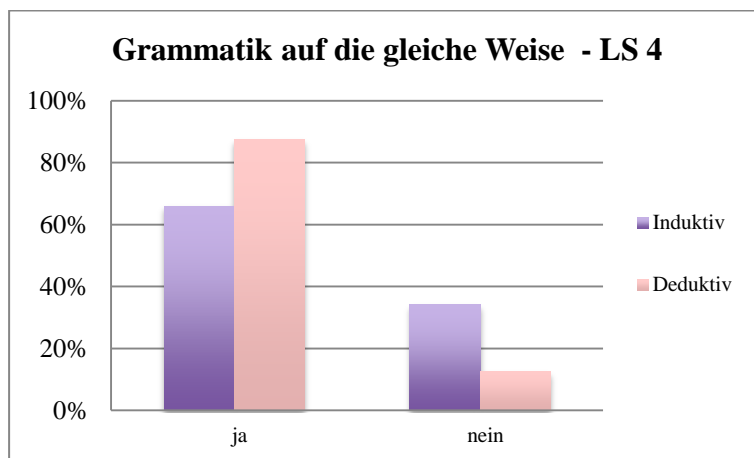


Abbildung 72: Grammatik auf die gleiche Weise - LS 4

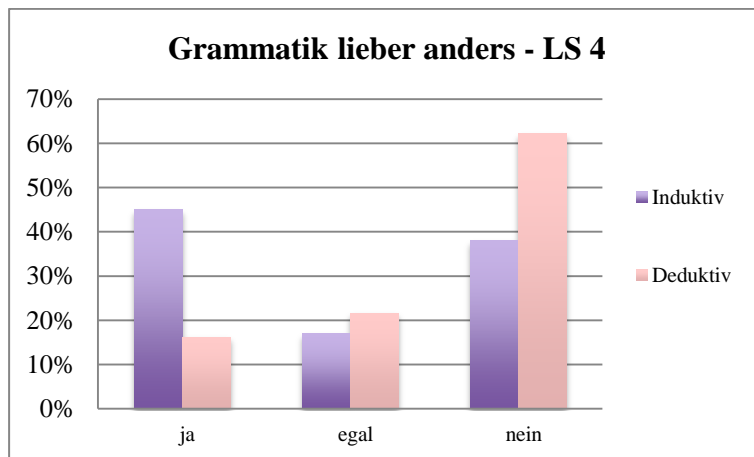


Abbildung 73: Grammatik lieber anders - LS 4

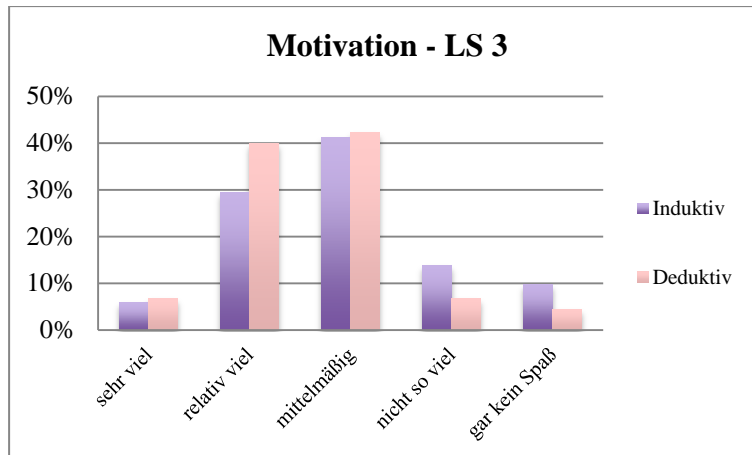


Abbildung 74: Motivation - LS 3

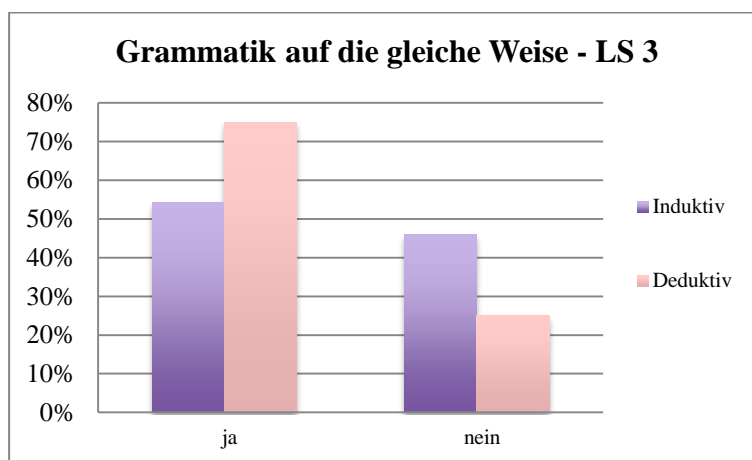


Abbildung 75: Grammatik auf die gleiche Weise - LS 3

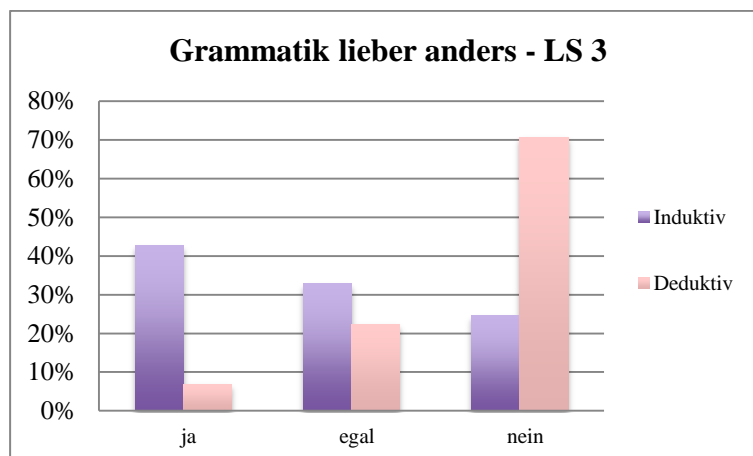


Abbildung 76: Grammatik lieber anders - LS 3

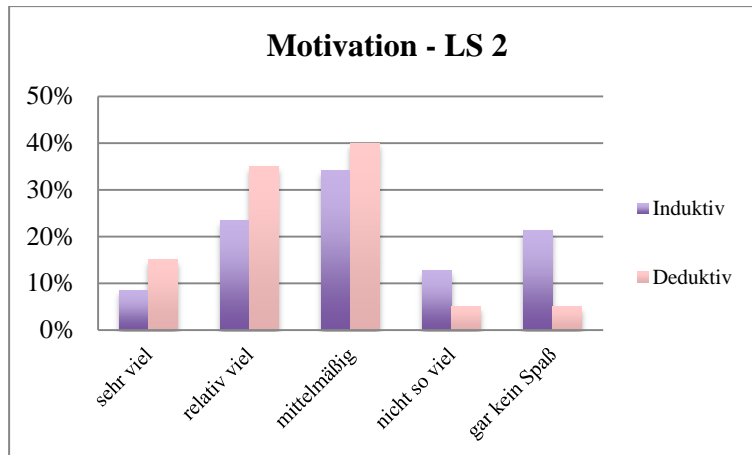


Abbildung 77: Motivation - LS 2

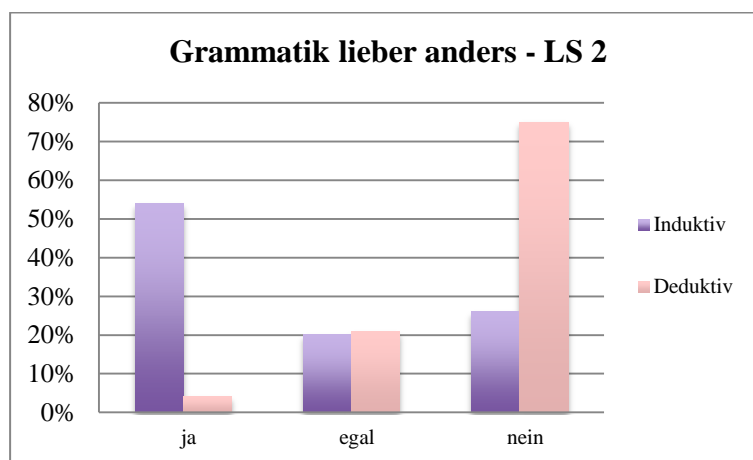


Abbildung 78: Grammatik lieber anders - LS 2

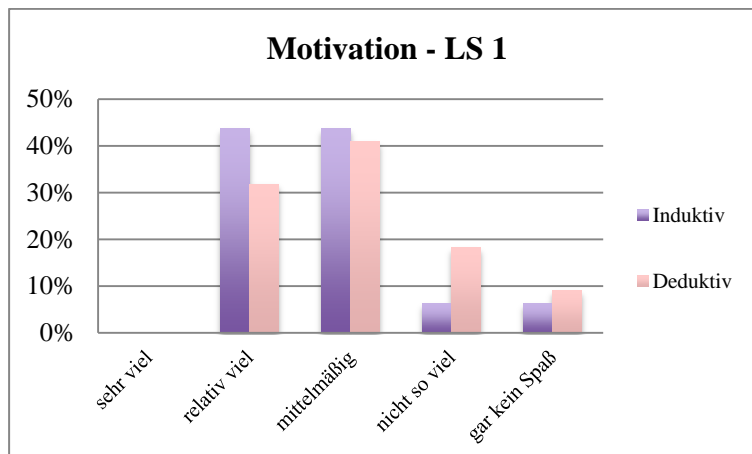


Abbildung 79: Motivation - LS 1

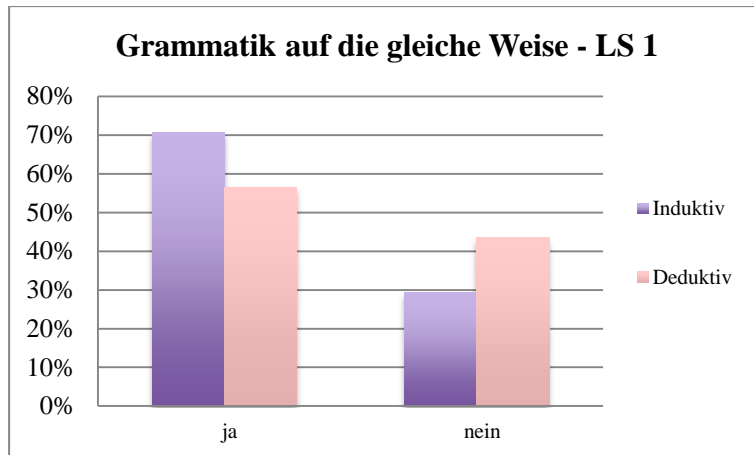


Abbildung 80: Grammatik auf die gleiche Weise - LS 1

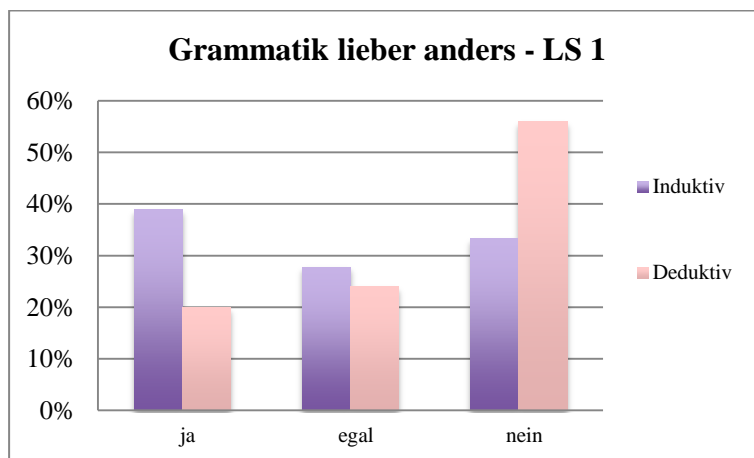


Abbildung 81: Grammatik lieber anders - LS 1

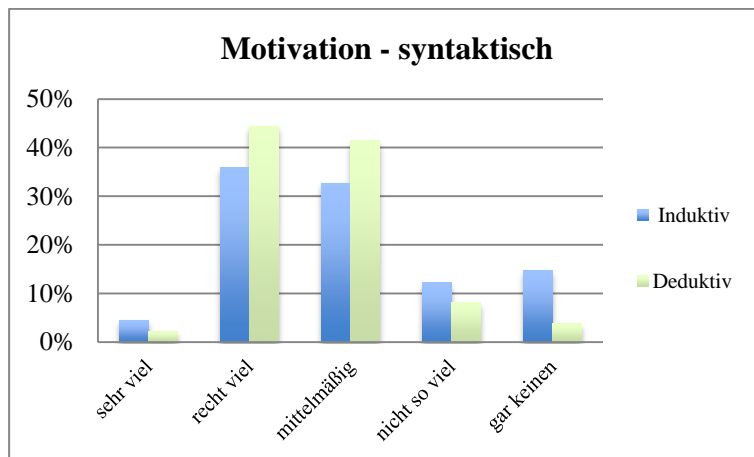


Abbildung 82: Motivation - syntaktisch



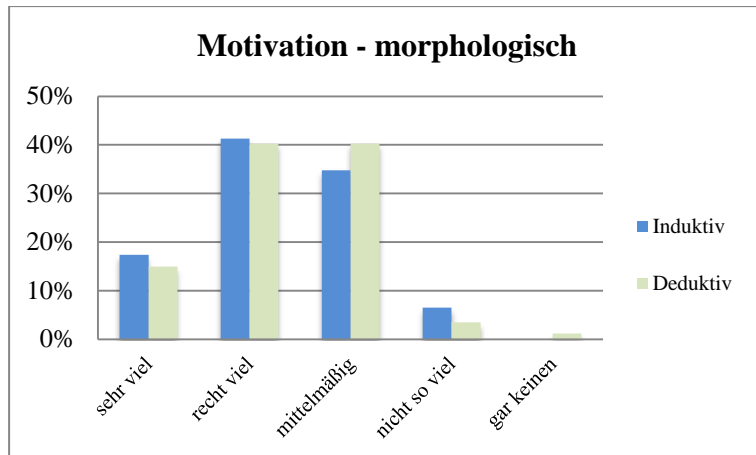


Abbildung 83: Motivation - morphologisch

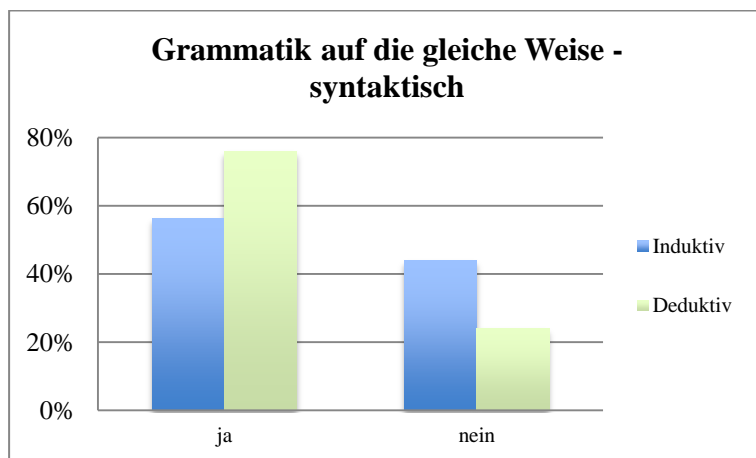


Abbildung 84: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch

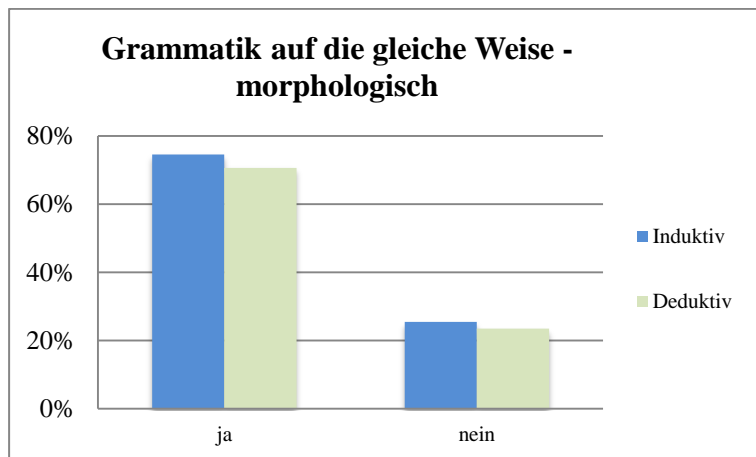


Abbildung 85: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch

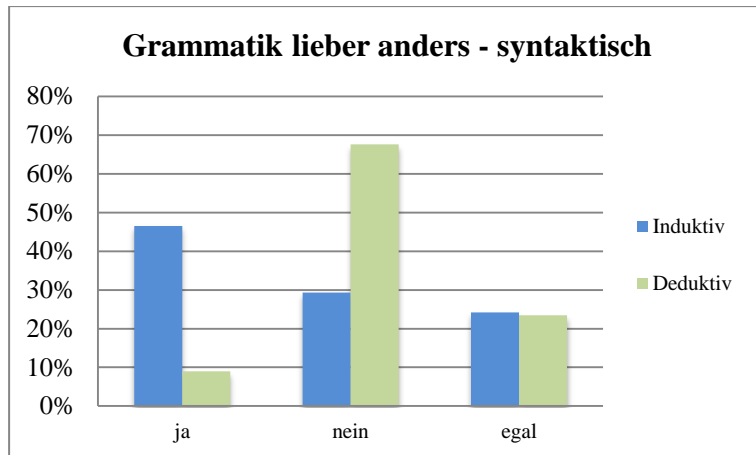


Abbildung 86: Grammatik lieber anders - syntaktisch

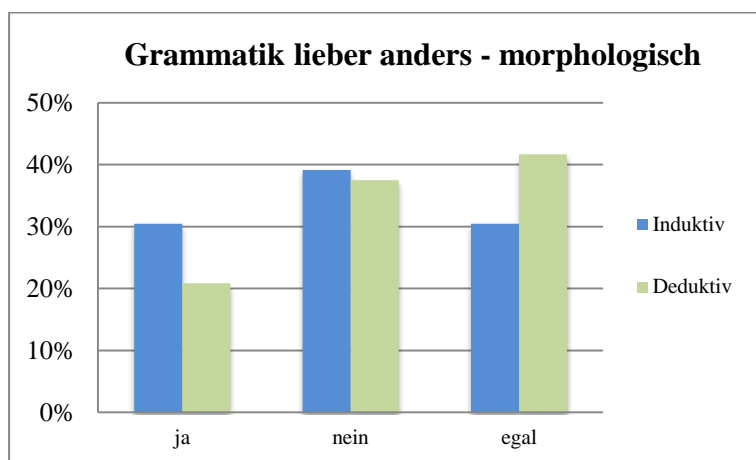


Abbildung 87: Grammatik lieber anders - morphologisch

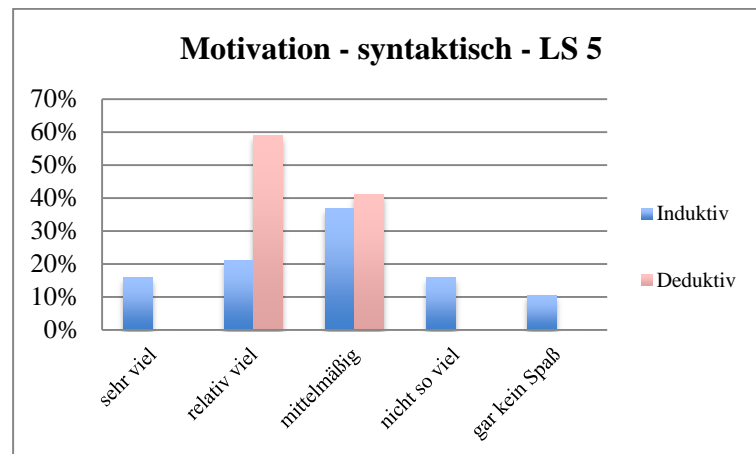


Abbildung 88: Motivation - syntaktisch - LS 5

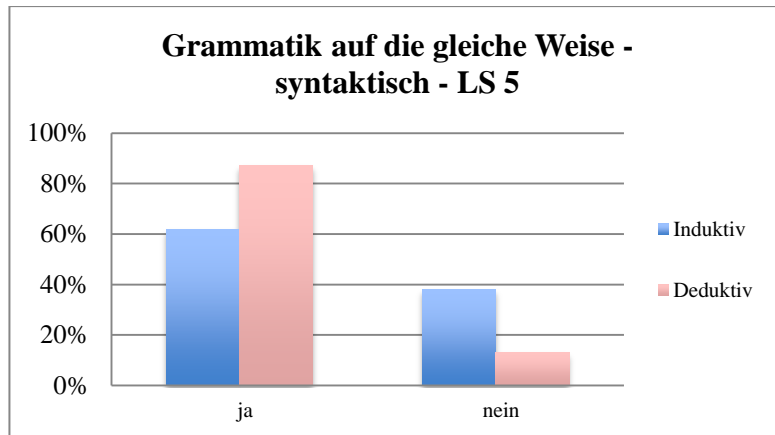


Abbildung 89: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 5

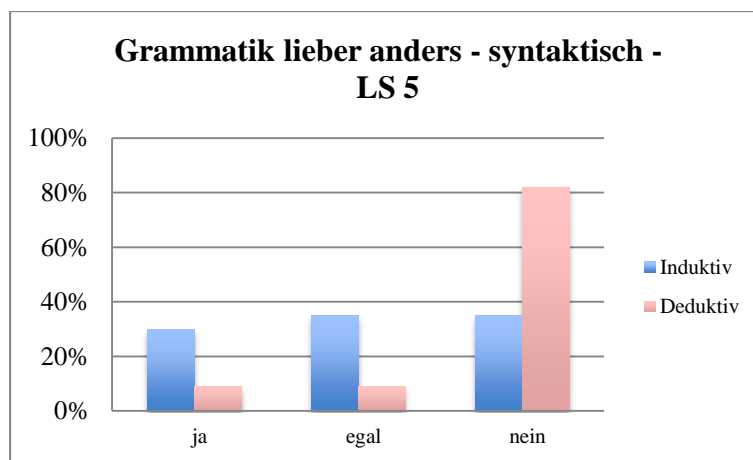


Abbildung 90: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 5

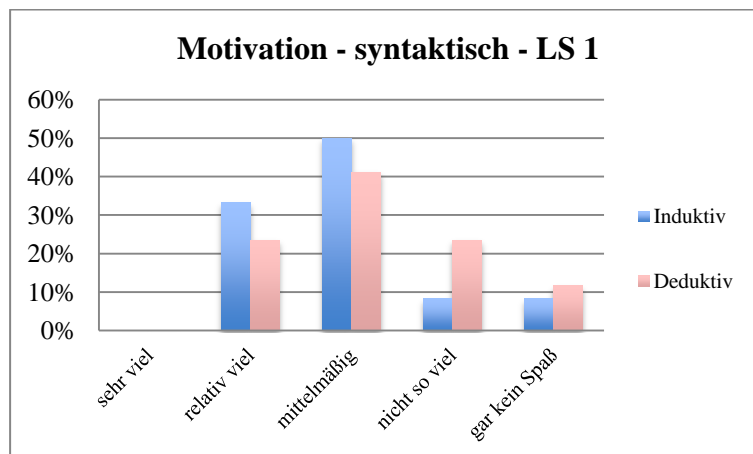


Abbildung 91: Motivation - syntaktisch - LS 1

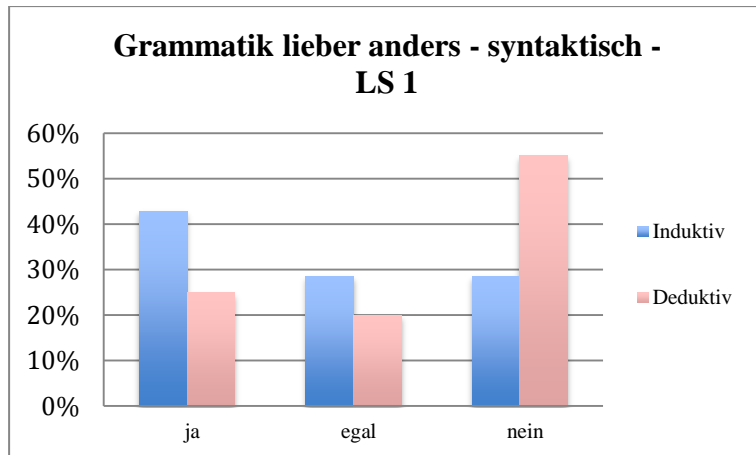


Abbildung 92: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 1

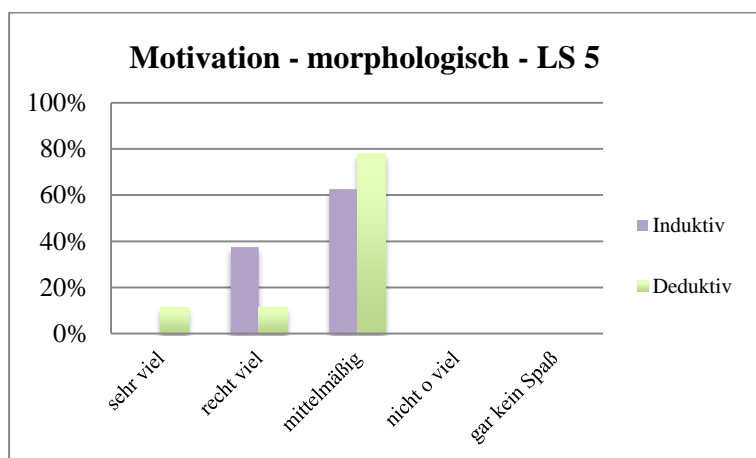


Abbildung 93: Motivation - morphologisch - LS 5

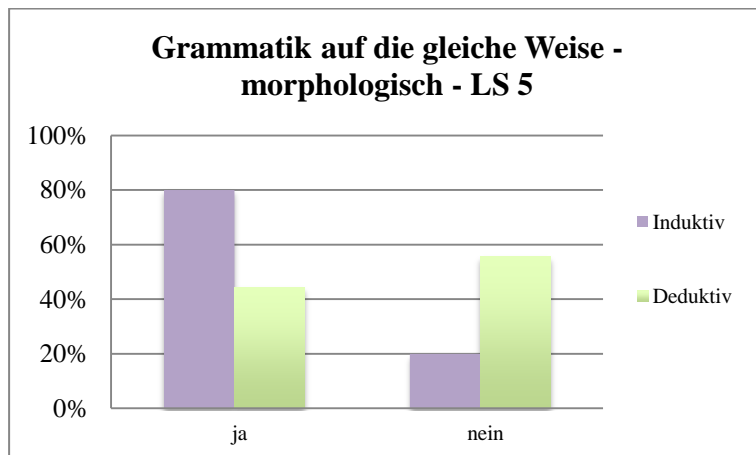


Abbildung 94: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 5

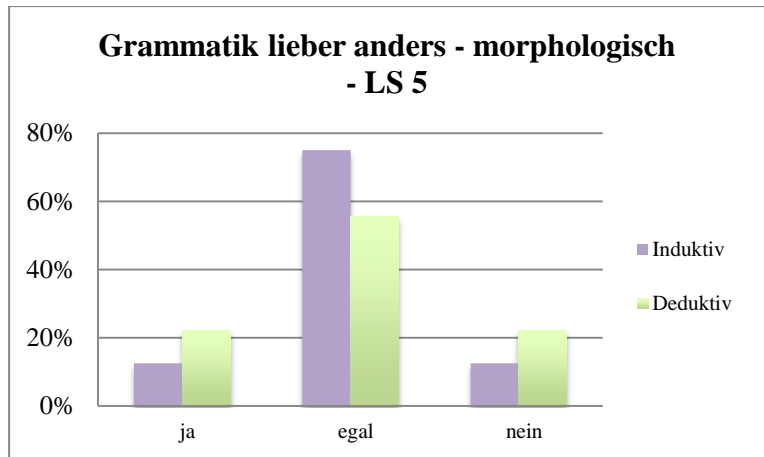


Abbildung 95: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 5

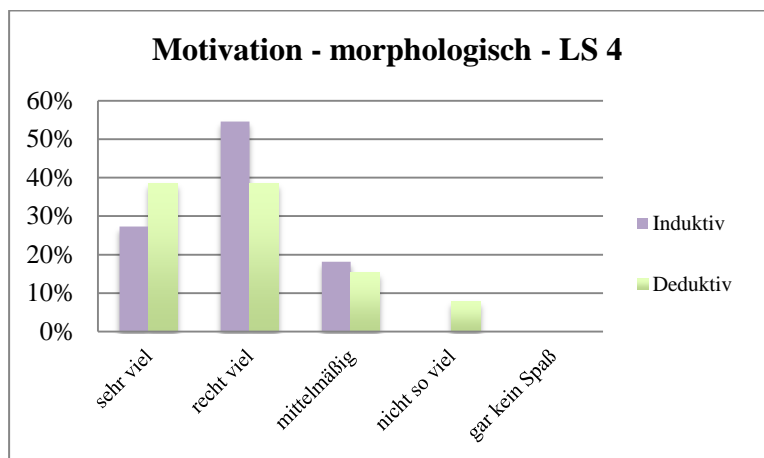


Abbildung 96: Motivation - morphologisch - LS 4

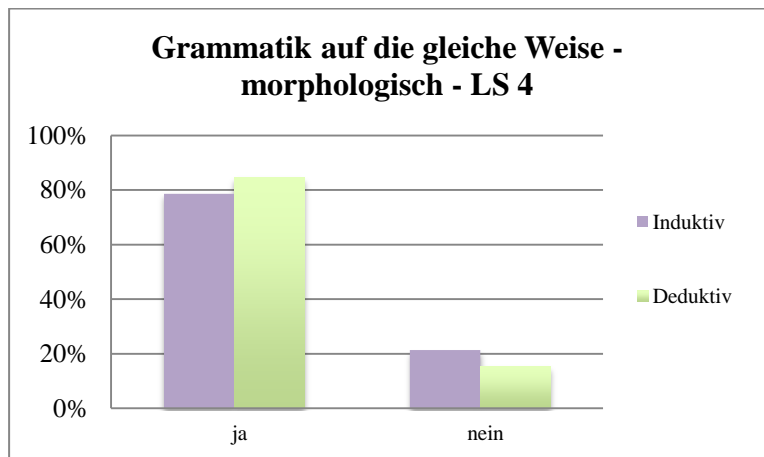


Abbildung 97: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 4

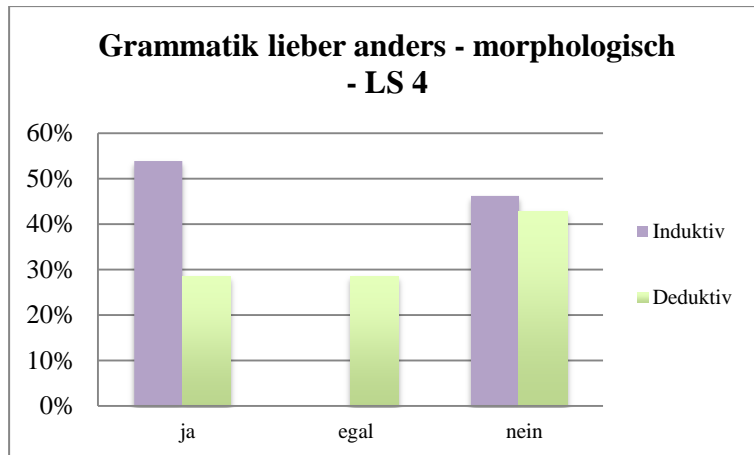


Abbildung 98: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 4

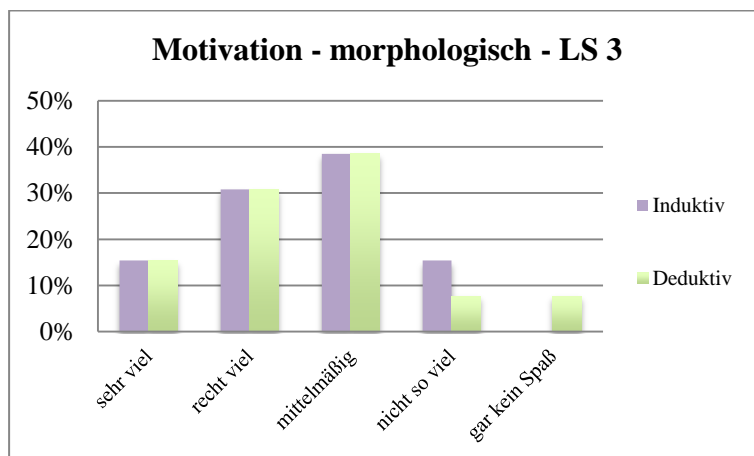


Abbildung 99: Motivation - morphologisch - LS 3

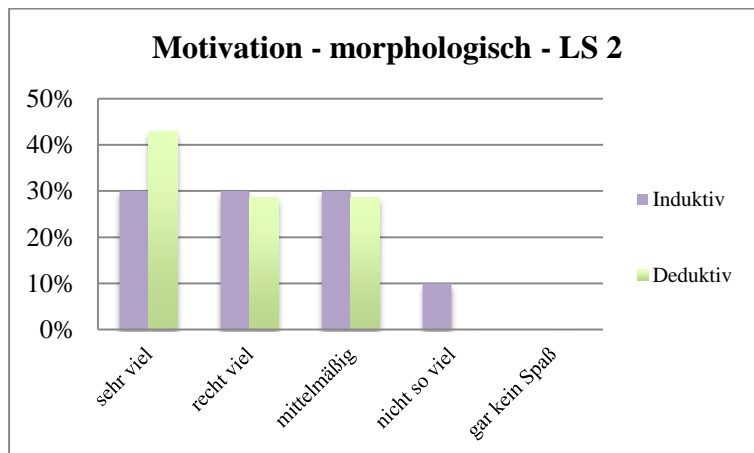


Abbildung 100: Motivation - morphologisch - LS 2

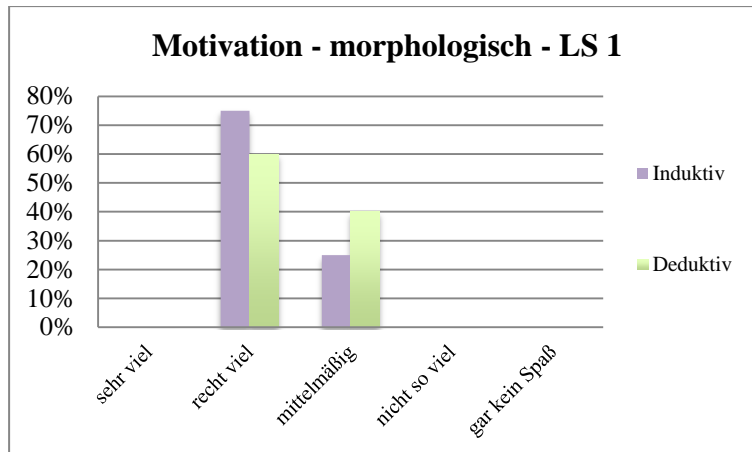


Abbildung 101: Motivation - morphologisch - LS 1

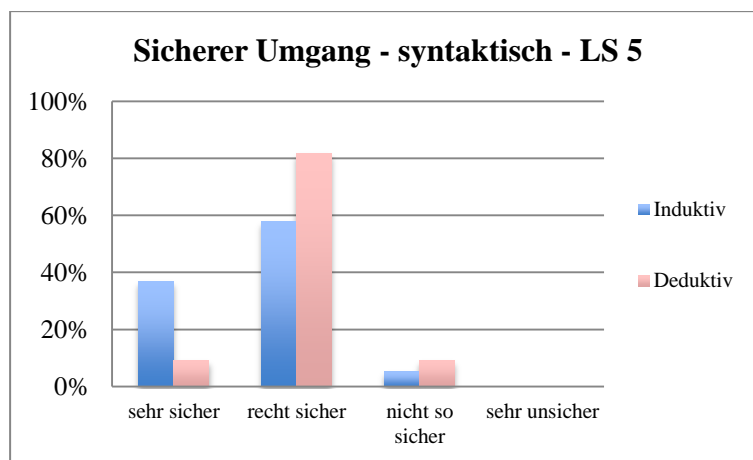


Abbildung 102: Sicherer Umgang - syntaktisch - LS 5

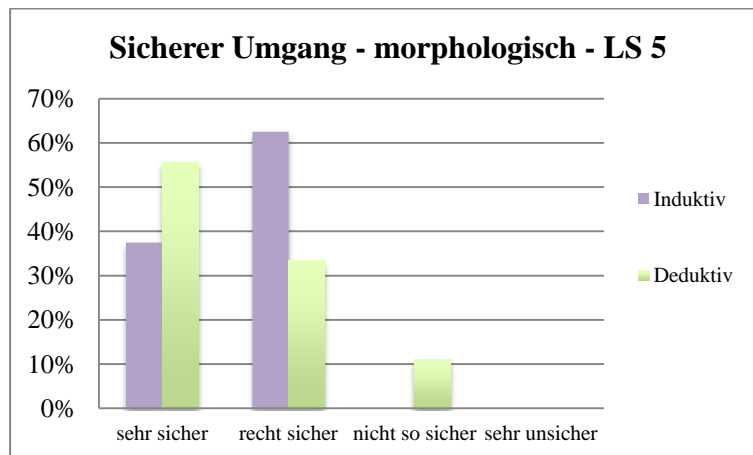


Abbildung 103: Sicherer Umgang - morphologisch - LS 5

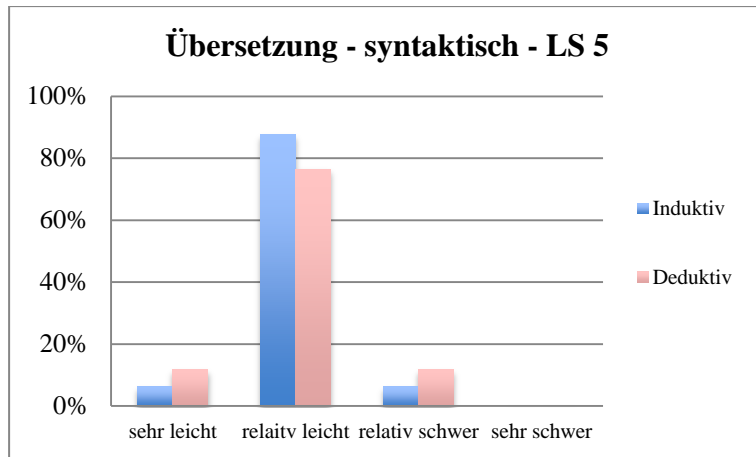


Abbildung 104: Übersetzung - syntaktisch - LS 5

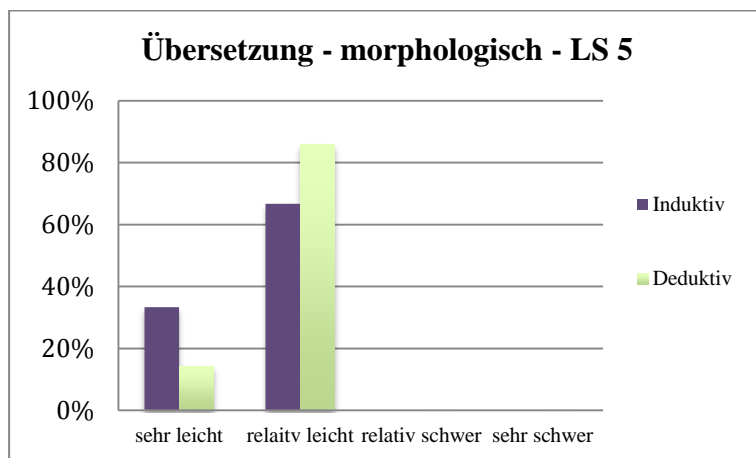


Abbildung 105: Übersetzung - morphologisch - LS 5

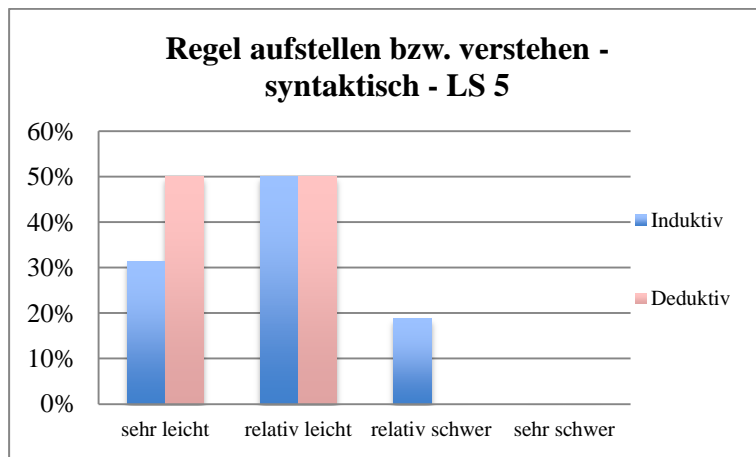


Abbildung 106: Regel aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch - LS 5



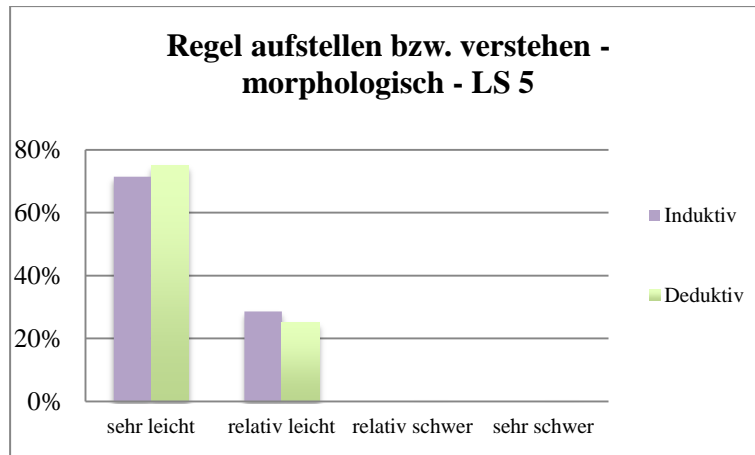


Abbildung 107: Regel aufstellen bzw. verstehen - morphologisch - LS 5

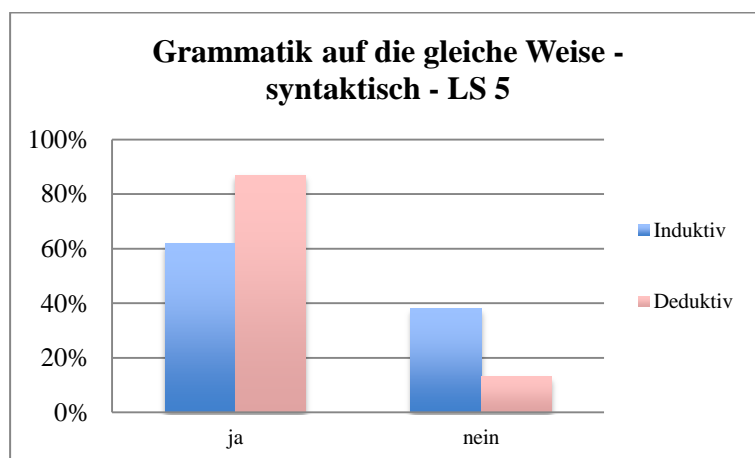


Abbildung 108: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 5

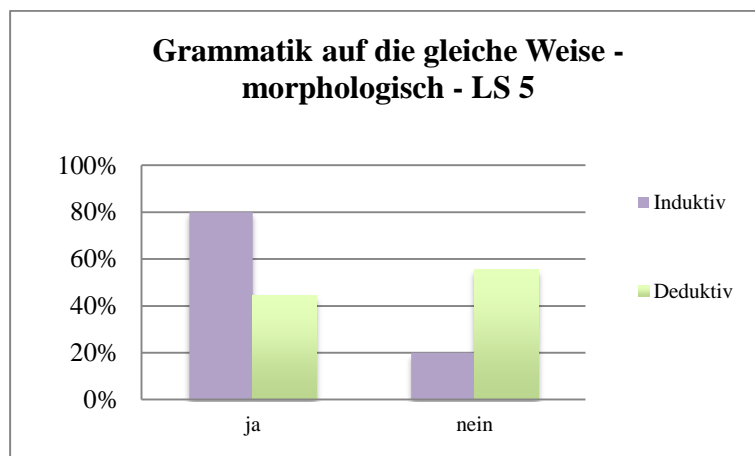


Abbildung 109: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 5

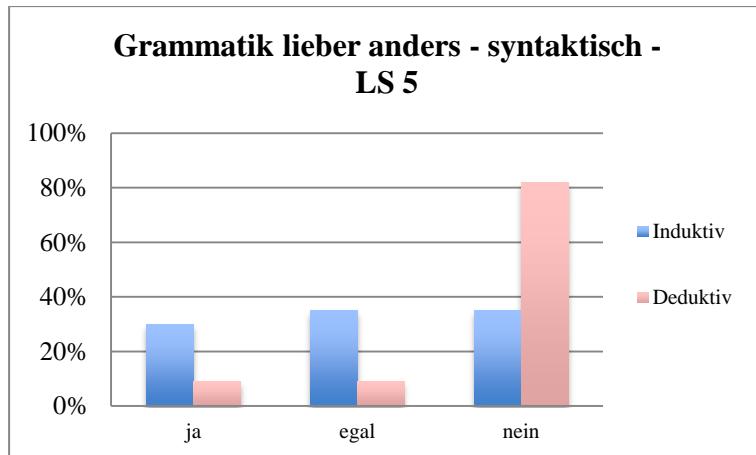


Abbildung 110: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 5

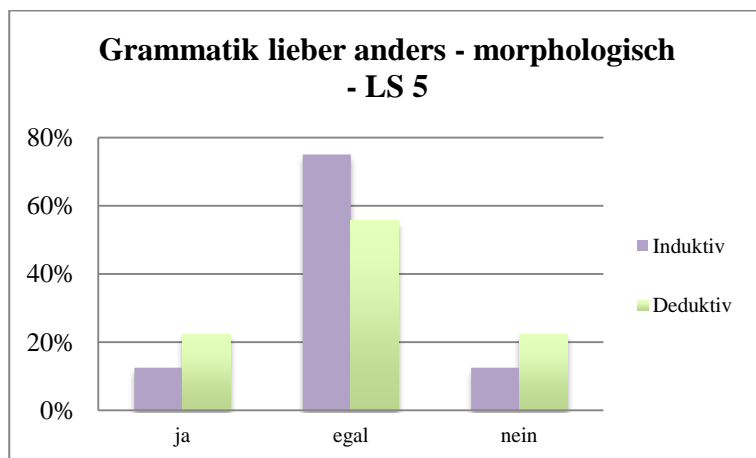


Abbildung 111: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 5

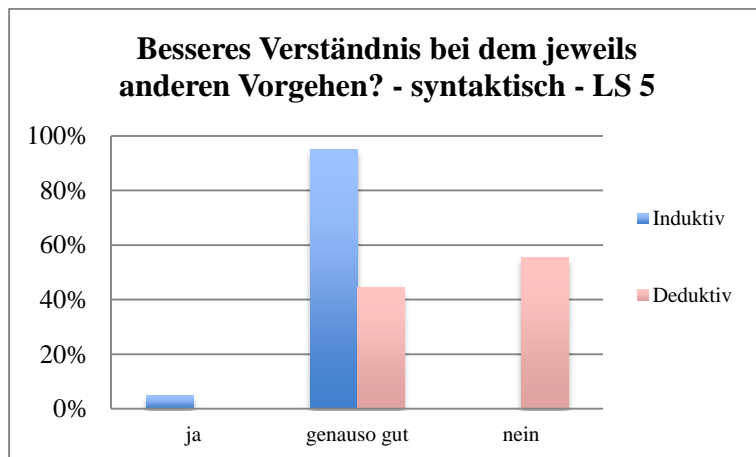


Abbildung 112: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - syntaktisch - LS 5

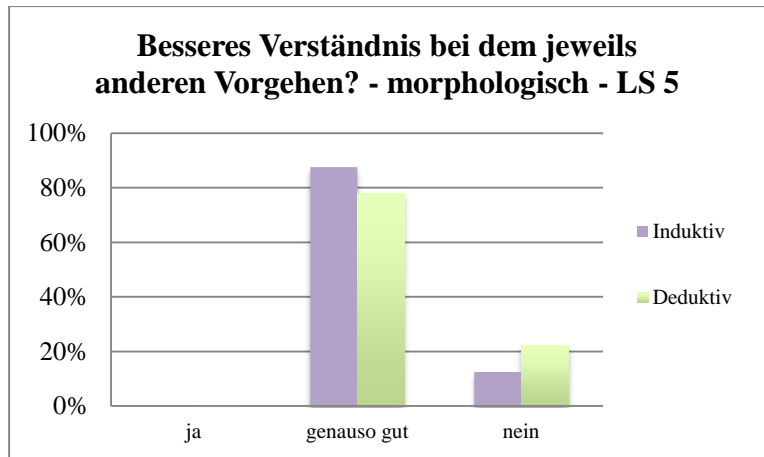


Abbildung 113: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - morphologisch - LS 5

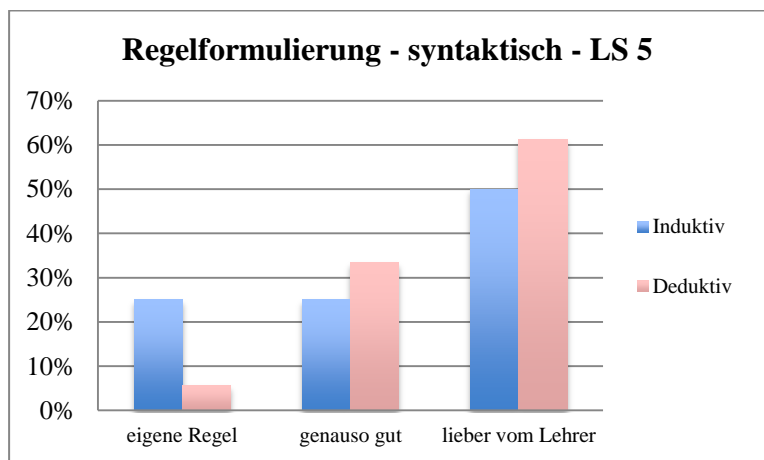


Abbildung 114: Regelformulierung - syntaktisch - LS 5

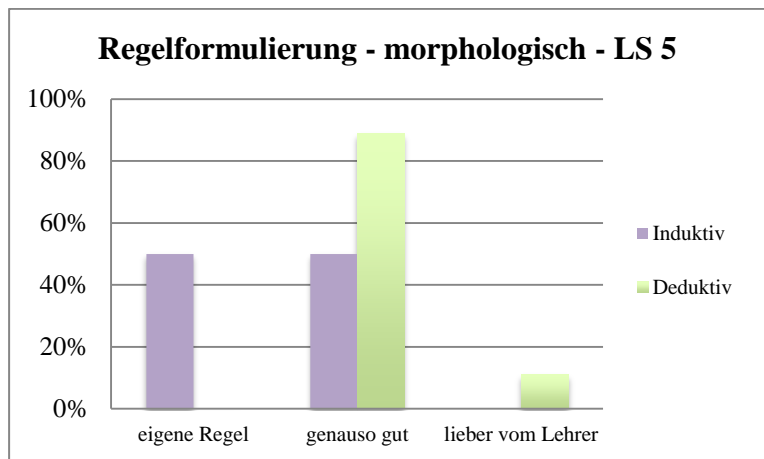


Abbildung 115: Regelformulierung - morphologisch - LS 5

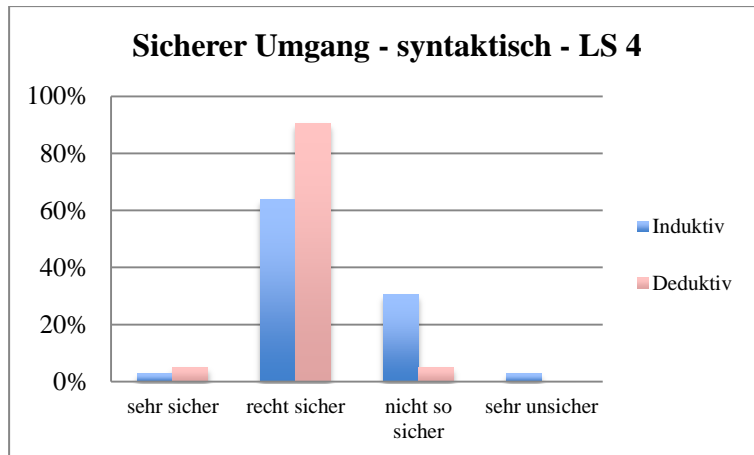


Abbildung 116: Sicherer Umgang - syntaktisch - LS 4

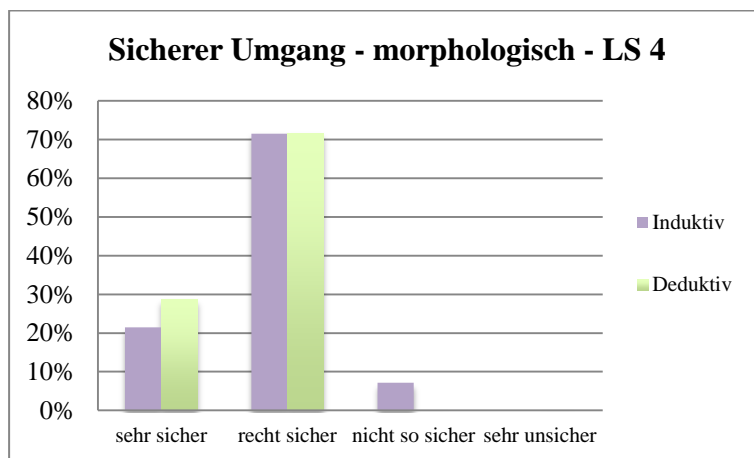


Abbildung 117: Sicherer Umgang - morphologisch - LS 4

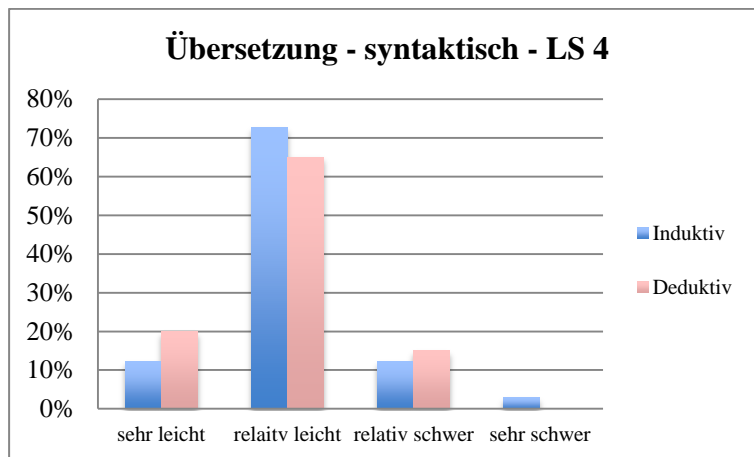


Abbildung 118: Übersetzung - syntaktisch - LS 4

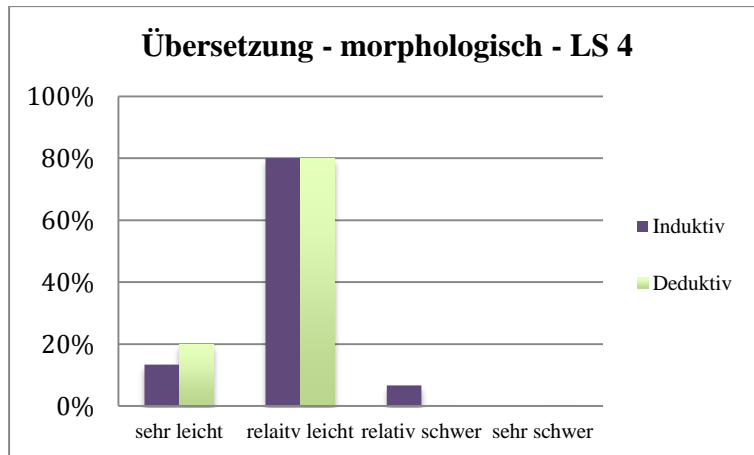


Abbildung 119: Übersetzung - morphologisch - LS 4

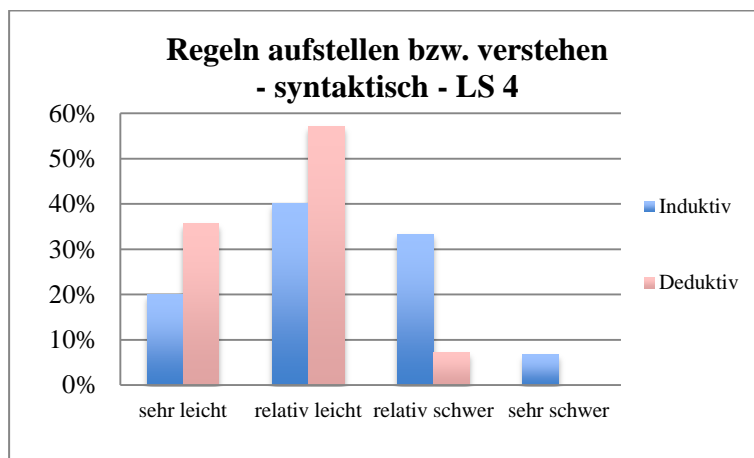


Abbildung 120: Regeln aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch - LS 4

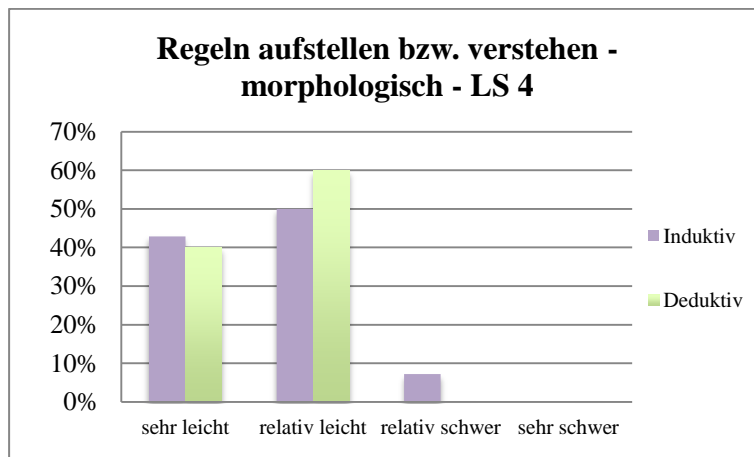


Abbildung 121: Regeln aufstellen bzw. verstehen - morphologisch - LS 4

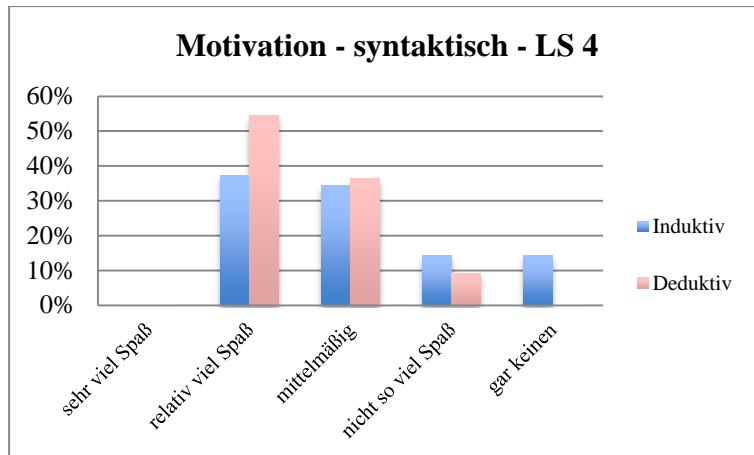


Abbildung 122: Motivation - syntaktisch - LS 4

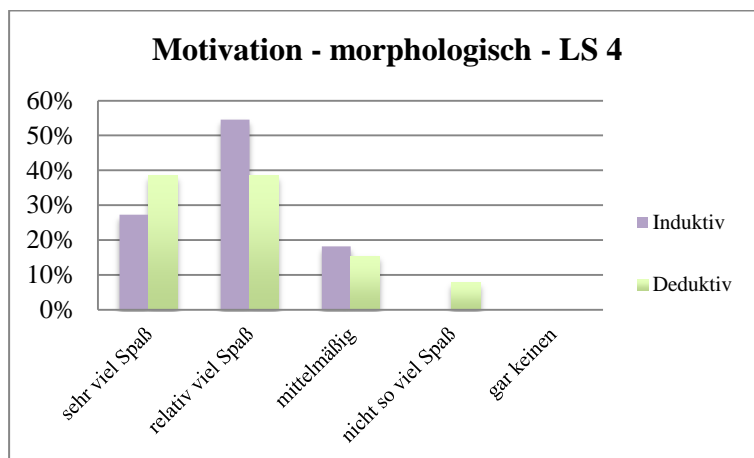


Abbildung 123: Motivation - morphologisch - LS 4

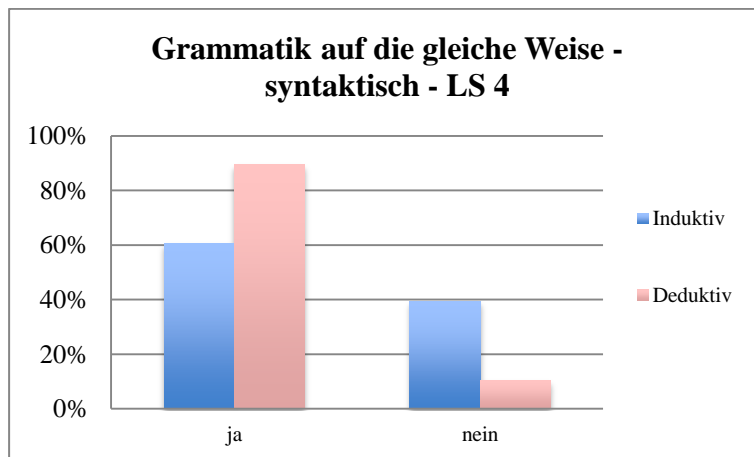


Abbildung 124: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 4

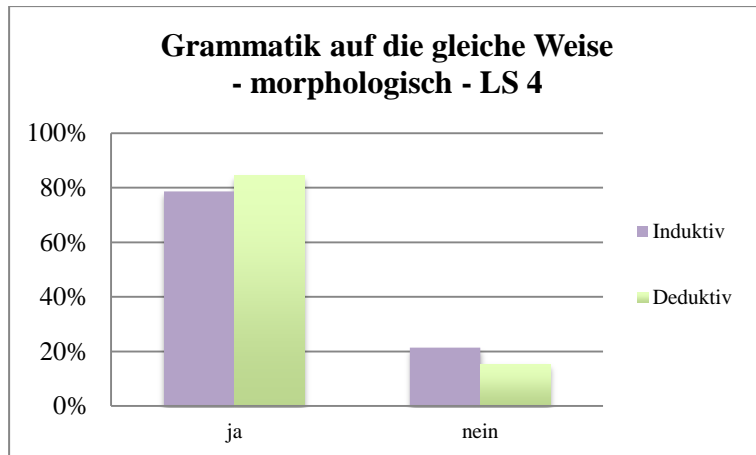


Abbildung 125: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 4

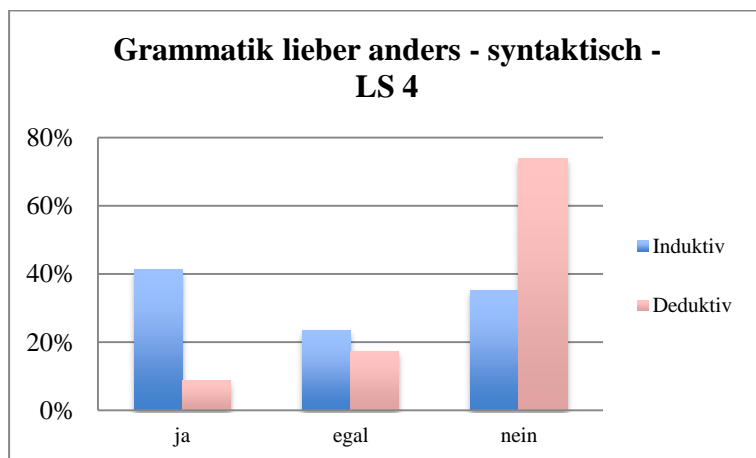


Abbildung 126: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 4

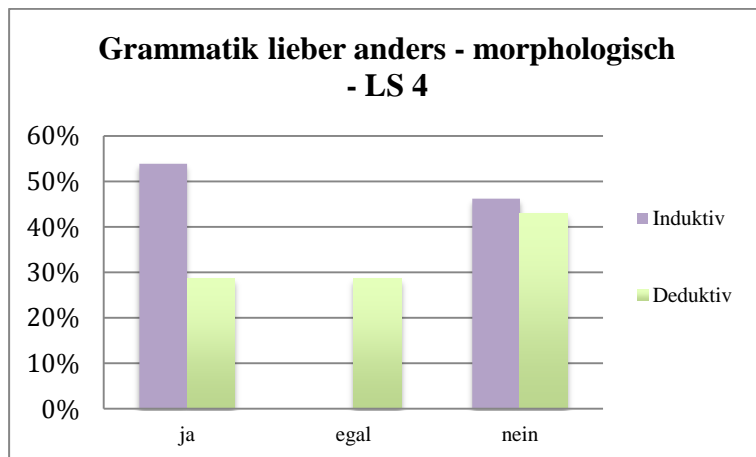


Abbildung 127: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 4

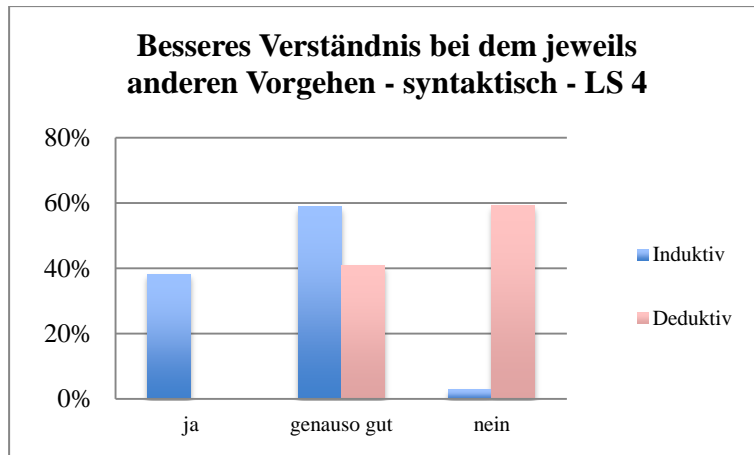


Abbildung 128: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - syntaktisch - LS 4

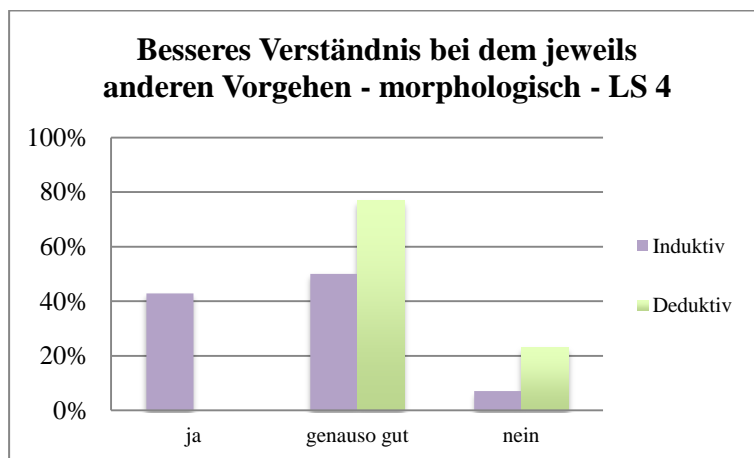


Abbildung 129: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - morphologisch - LS 4

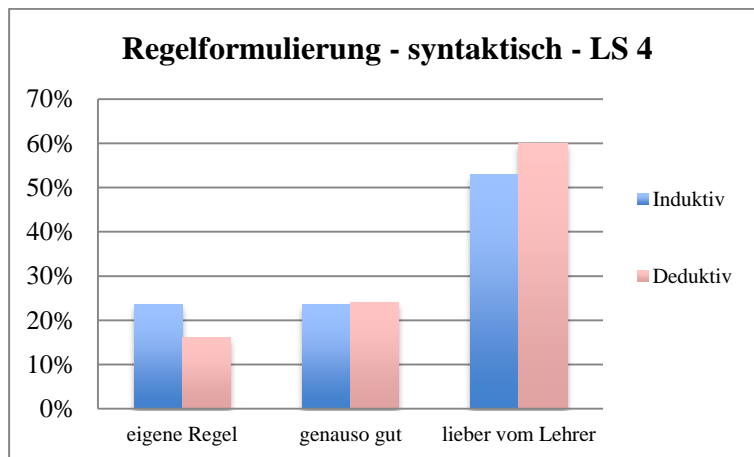


Abbildung 130: Regelformulierung - syntaktisch - LS 4



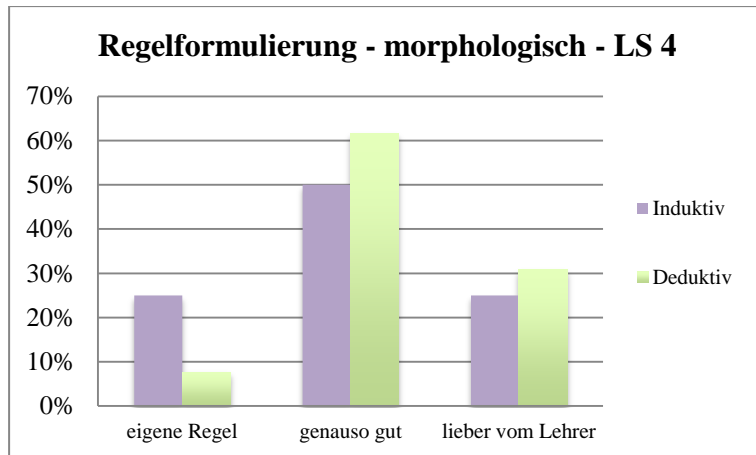


Abbildung 131: Regelformulierung - morphologisch - LS 4

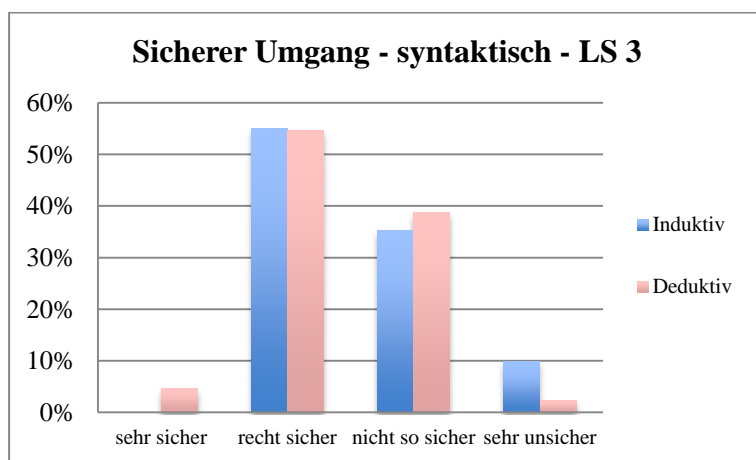


Abbildung 132: Sicherer Umgang - syntaktisch - LS 3

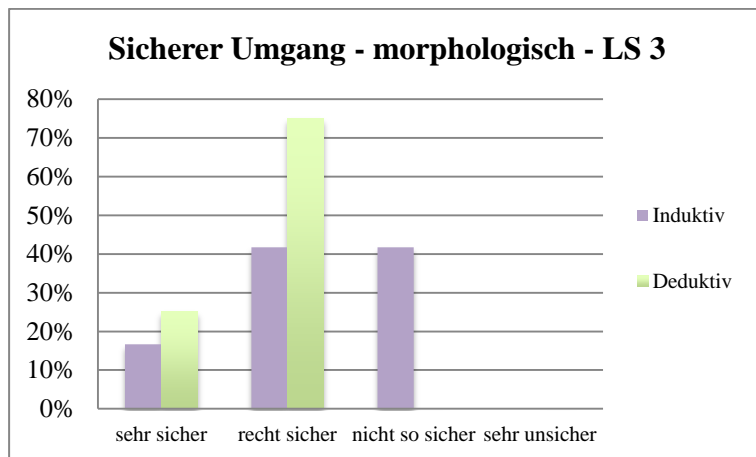


Abbildung 133: Sicherer Umgang - morphologisch - LS 3

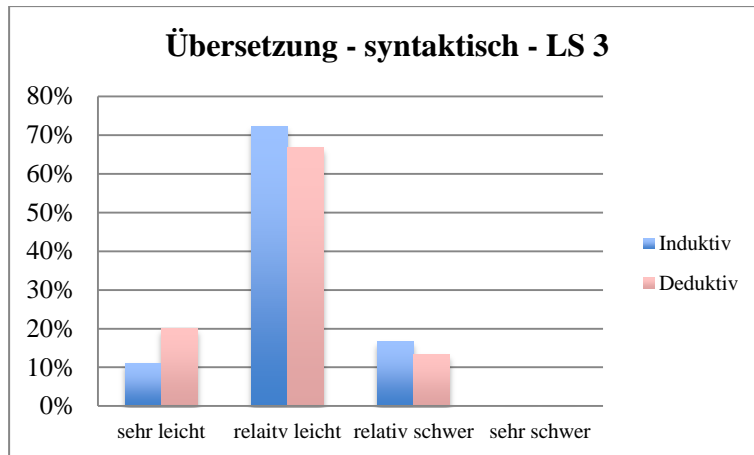


Abbildung 134: Übersetzung - syntaktisch - LS 3

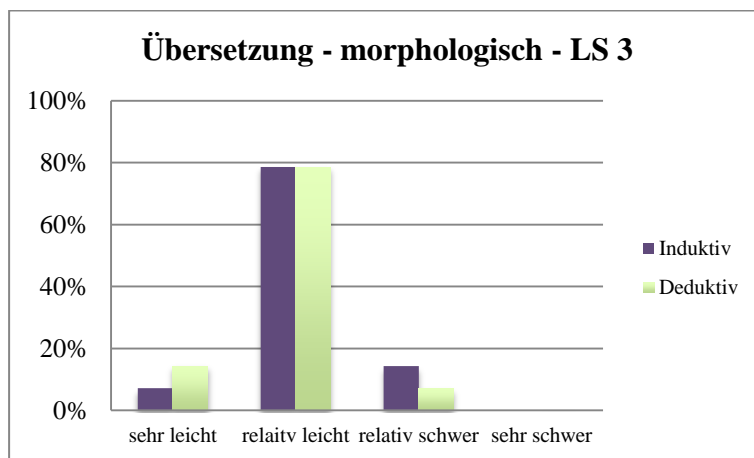


Abbildung 135: Übersetzung - morphologisch - LS 3

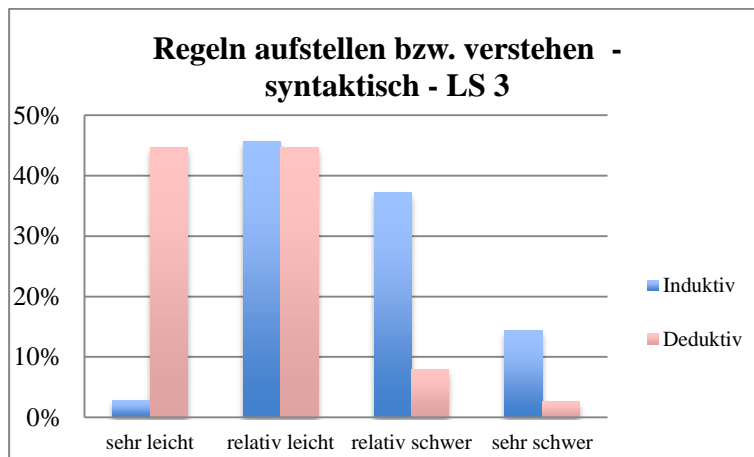


Abbildung 136: Regeln aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch - LS 3

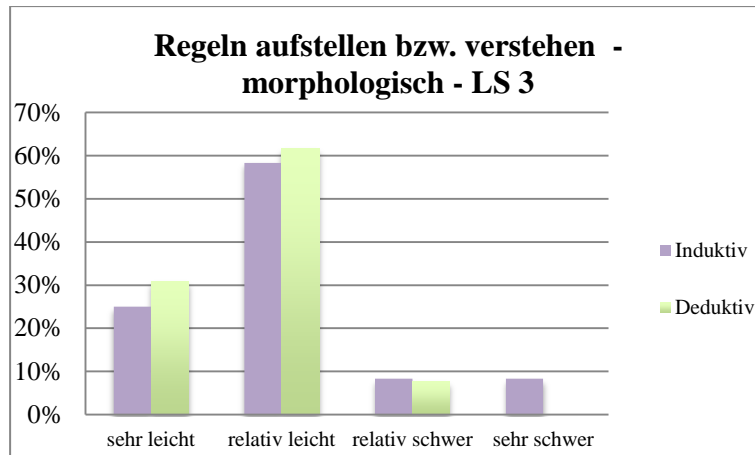


Abbildung 137: Regeln aufstellen bzw. verstehen - morphologisch - LS 3

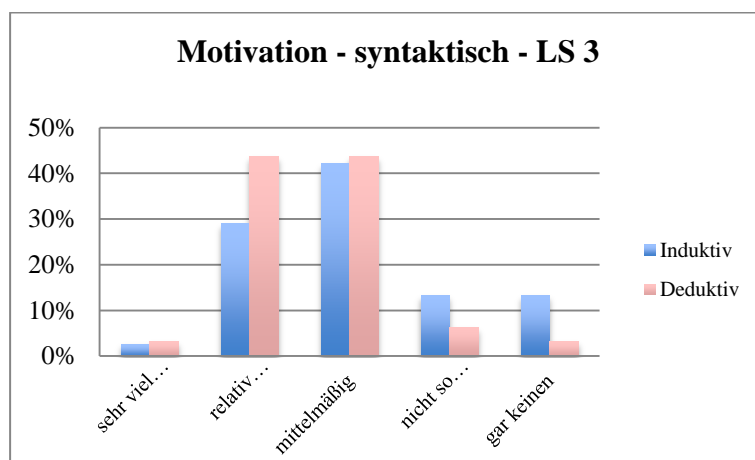


Abbildung 138: Motivation - syntaktisch - LS 3

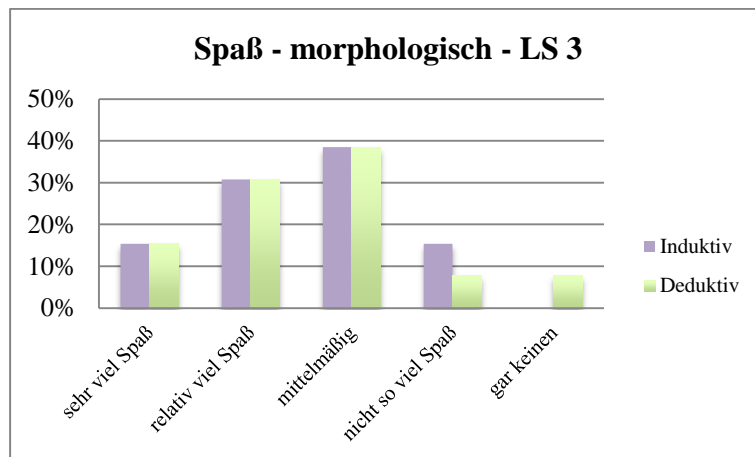


Abbildung 139: Motivation - syntaktisch - LS 3

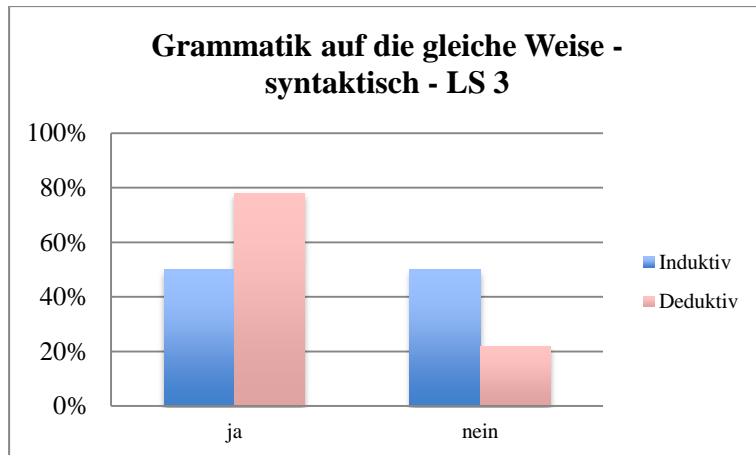


Abbildung 140: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 3

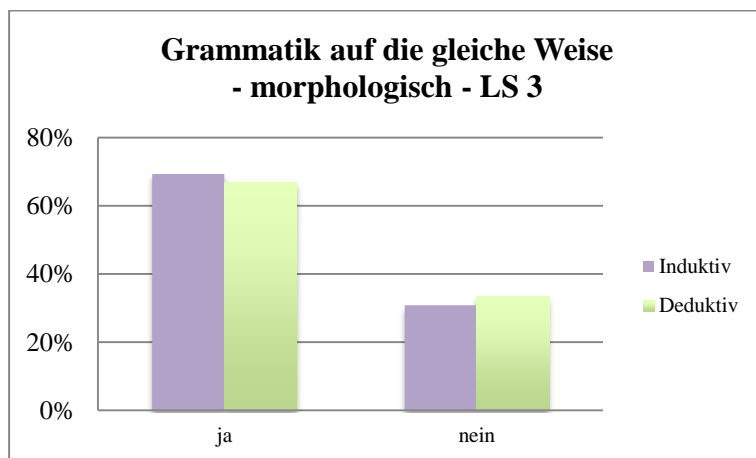


Abbildung 141: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 3

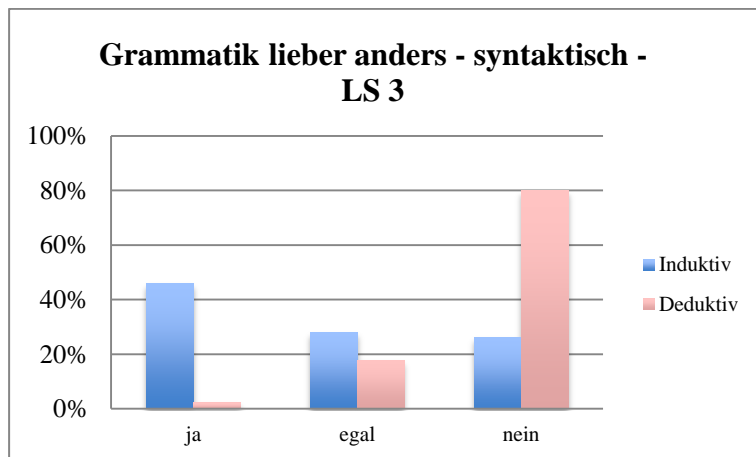


Abbildung 142: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 3

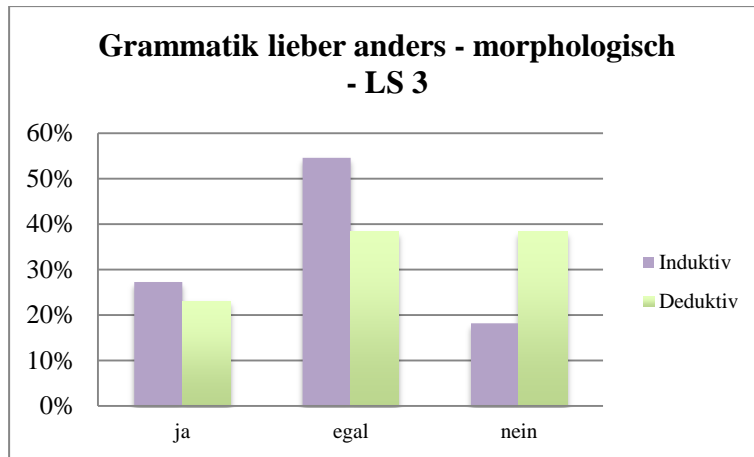


Abbildung 143: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 3

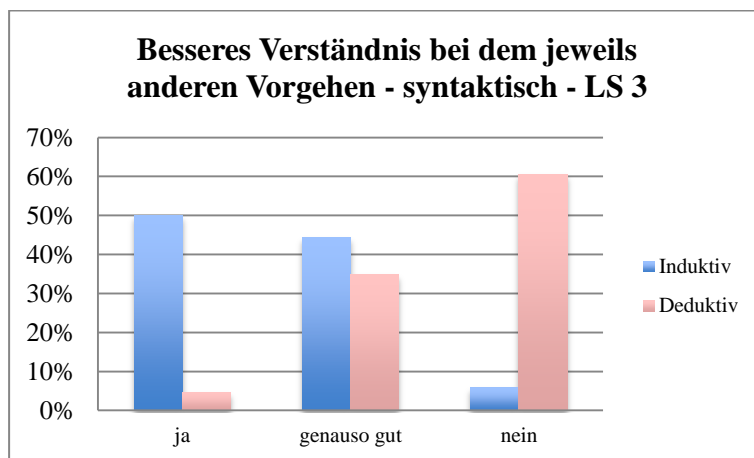


Abbildung 144: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - syntaktisch - LS 3

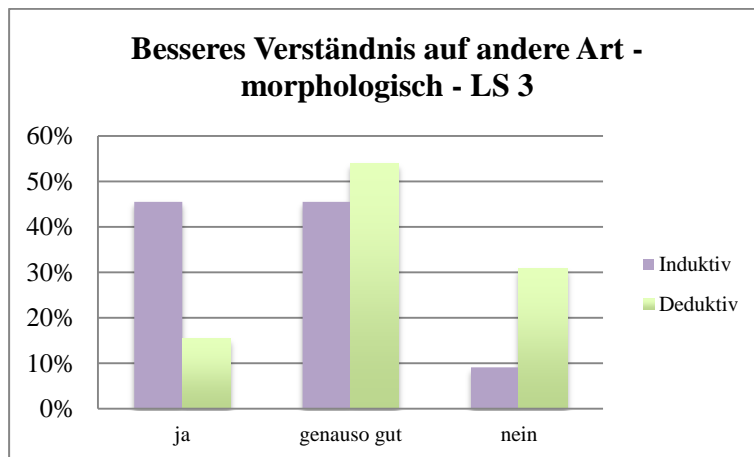


Abbildung 145: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - morphologisch - LS 3

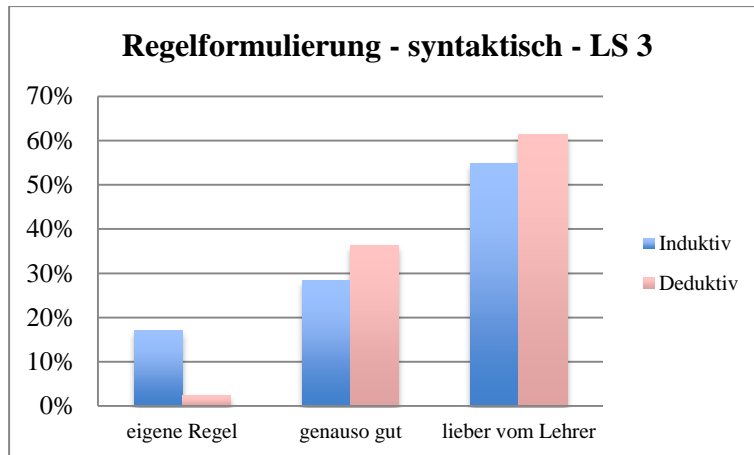


Abbildung 146: Regelformulierung - syntaktisch - LS 3

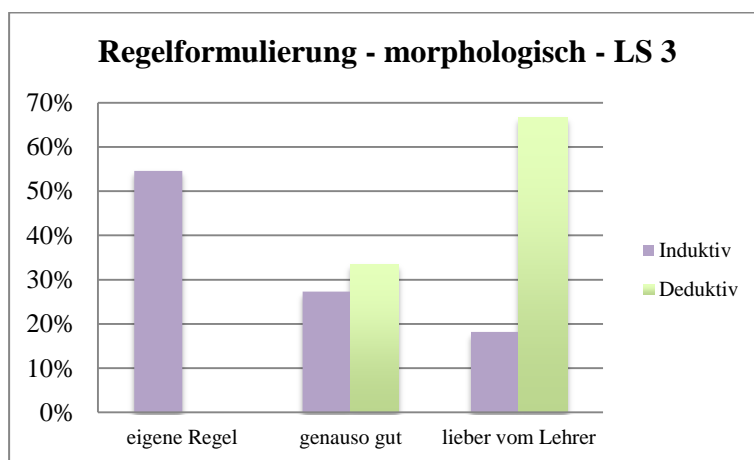


Abbildung 147: Regelformulierung - morphologisch - LS 3

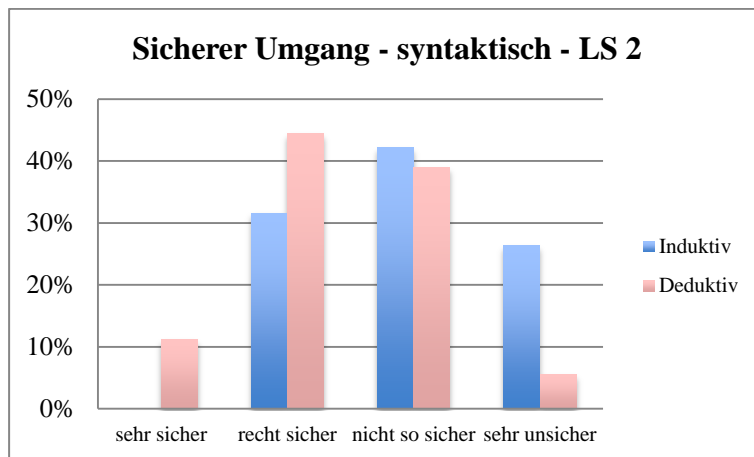


Abbildung 148: Sicherer Umgang - syntaktisch - LS 2

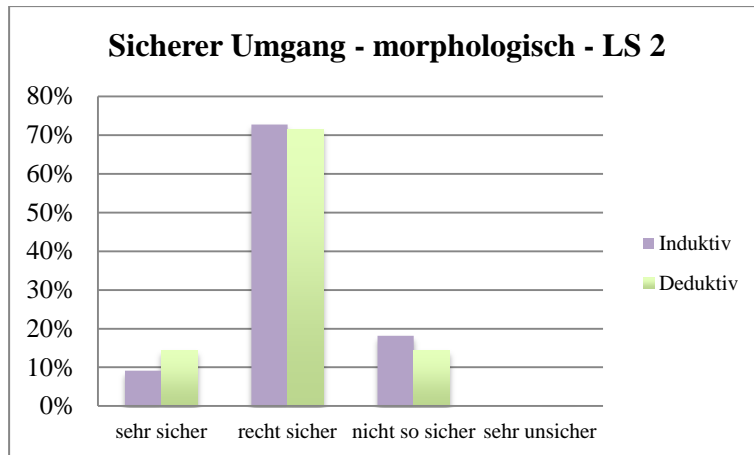


Abbildung 149: Sicherer Umgang - morphologisch - LS 2

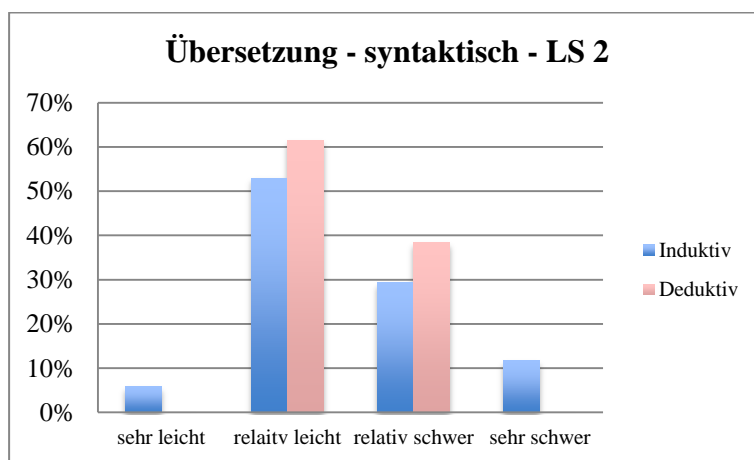


Abbildung 150: Übersetzung - syntaktisch - LS 2

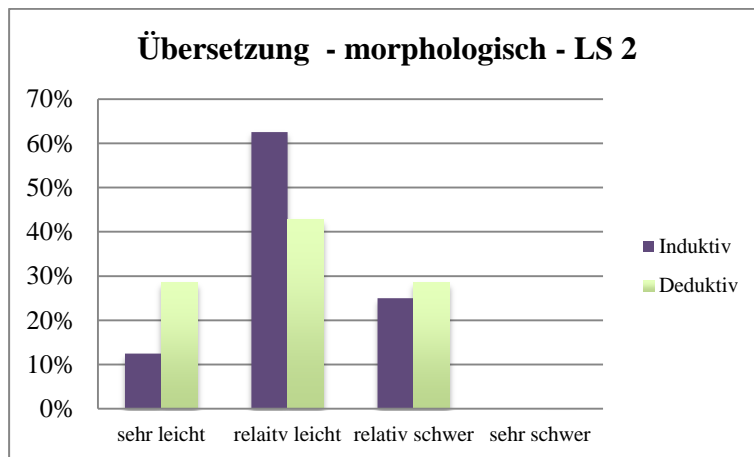


Abbildung 151: Übersetzung - morphologisch - LS 2

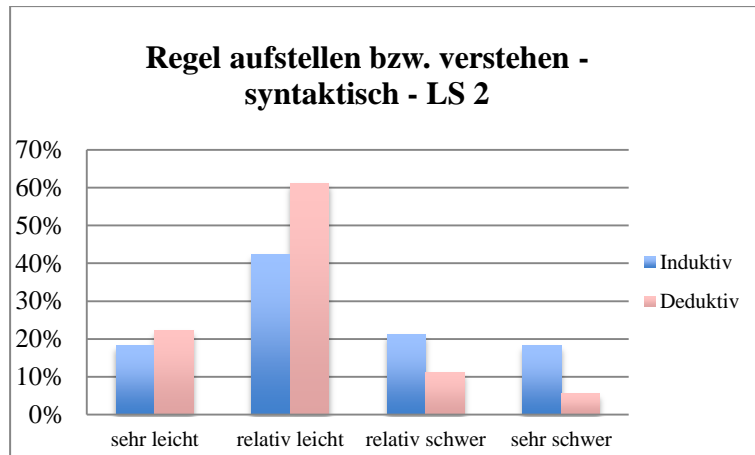


Abbildung 152: Regel aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch - LS 2

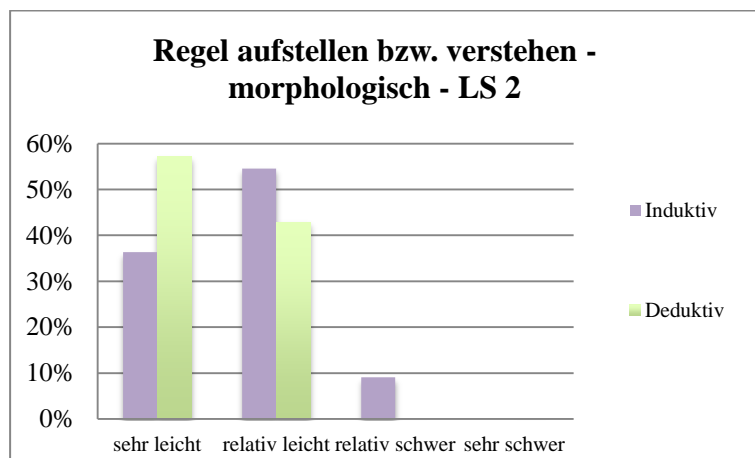


Abbildung 153: Regel aufstellen bzw. verstehen - morphologisch - LS 2

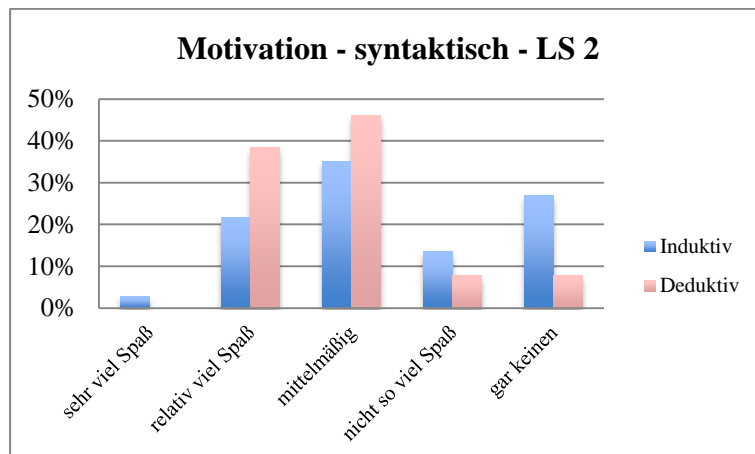


Abbildung 154: Motivation - syntaktisch - LS 2



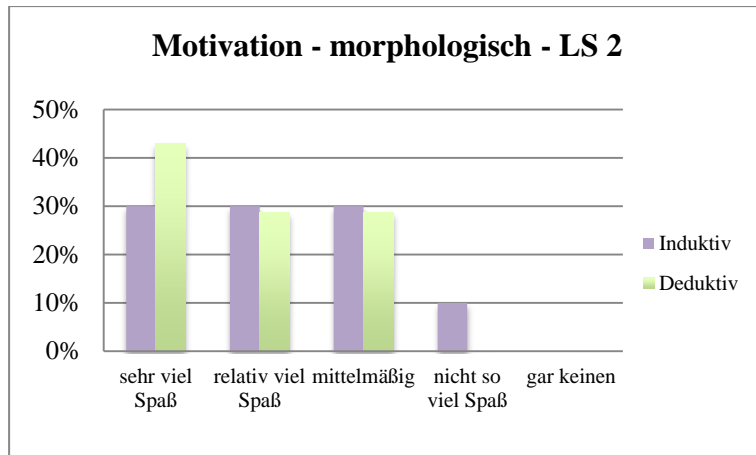


Abbildung 155: Motivation - morphologisch - LS 2

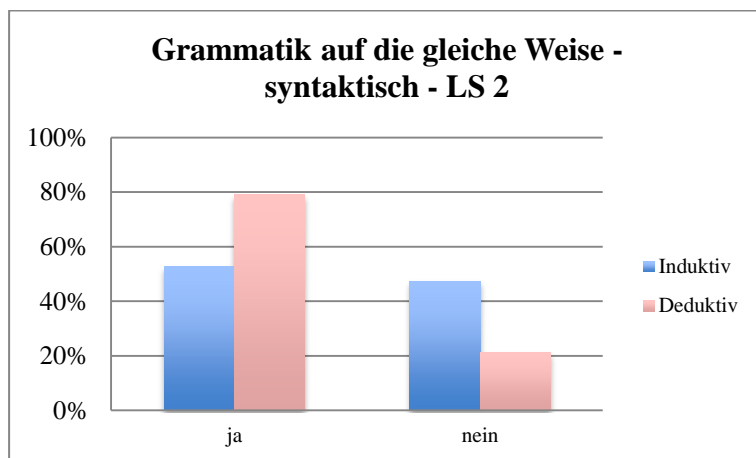


Abbildung 156: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 2

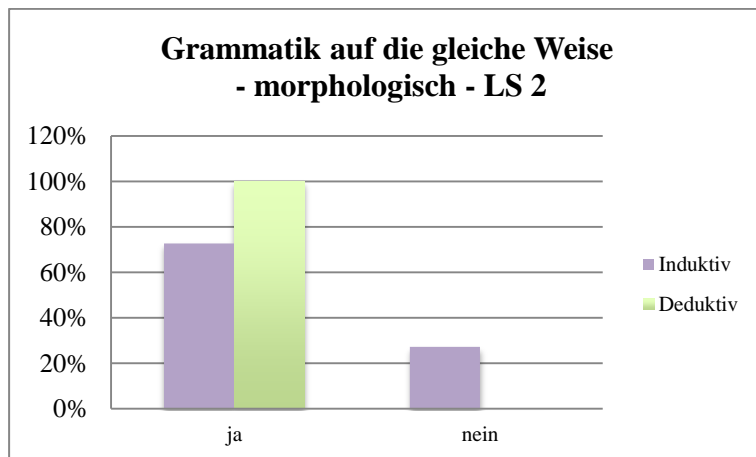


Abbildung 157: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 2

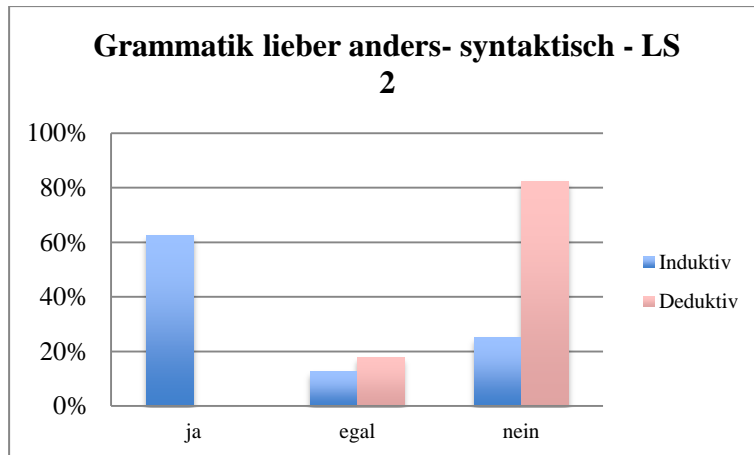


Abbildung 158: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 2

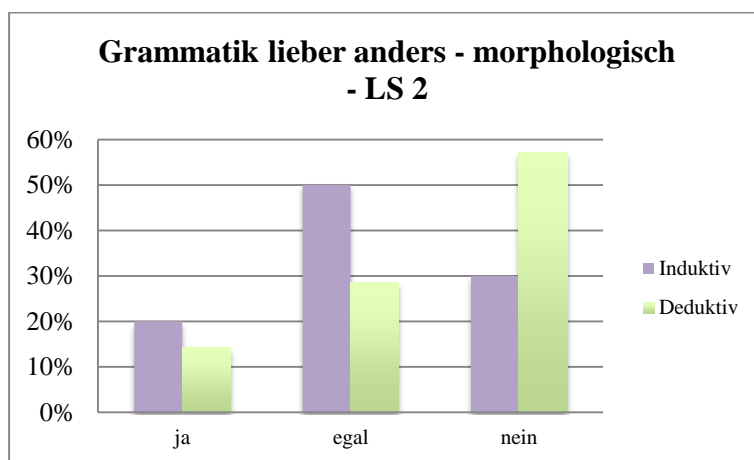


Abbildung 159: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 2

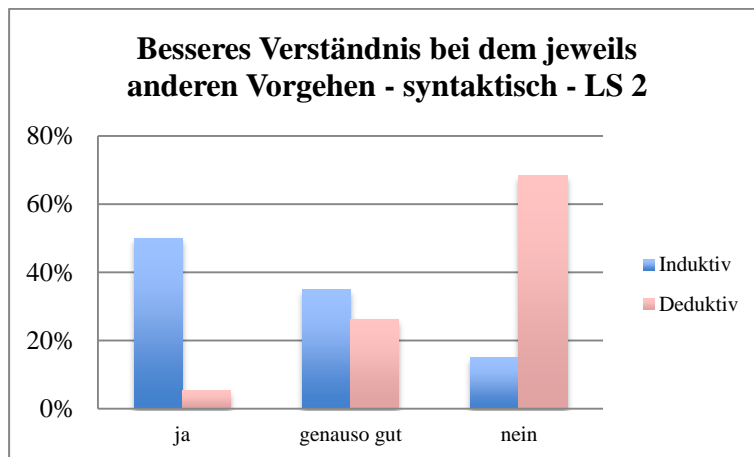


Abbildung 160: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - syntaktisch - LS 2

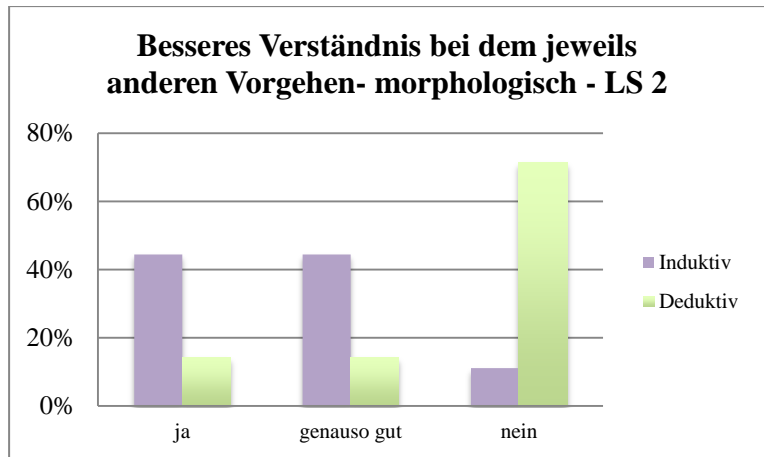


Abbildung 161: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - morphologisch - LS 2

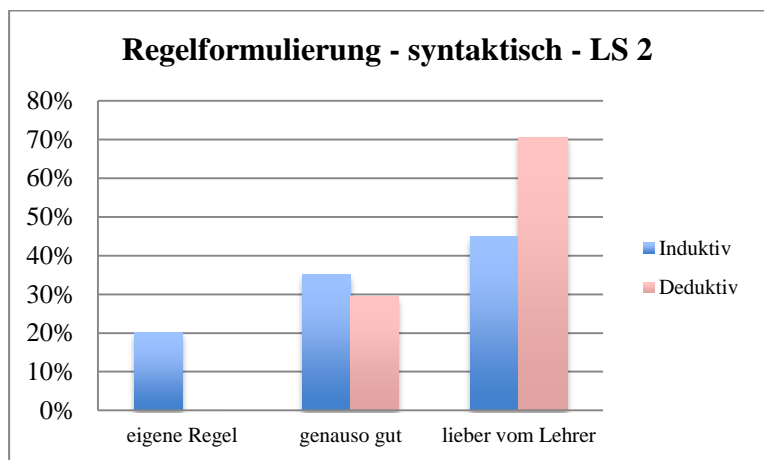


Abbildung 162: Regelformulierung - syntaktisch - LS 2

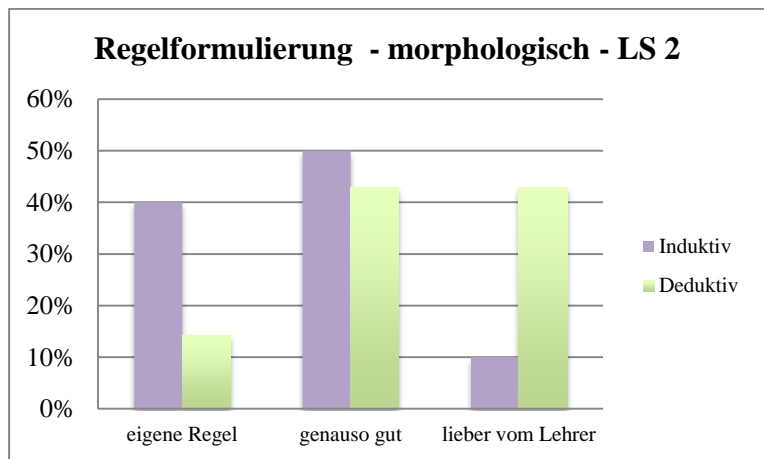


Abbildung 163: Regelformulierung - morphologisch - LS 2

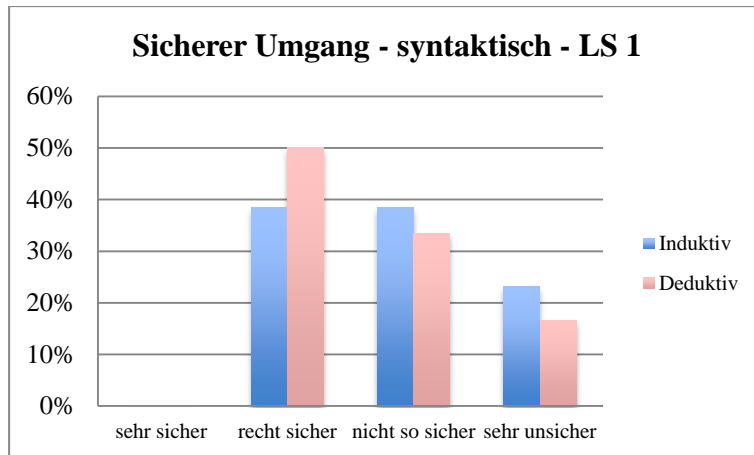


Abbildung 164: Sicherer Umgang - syntaktisch - LS 1

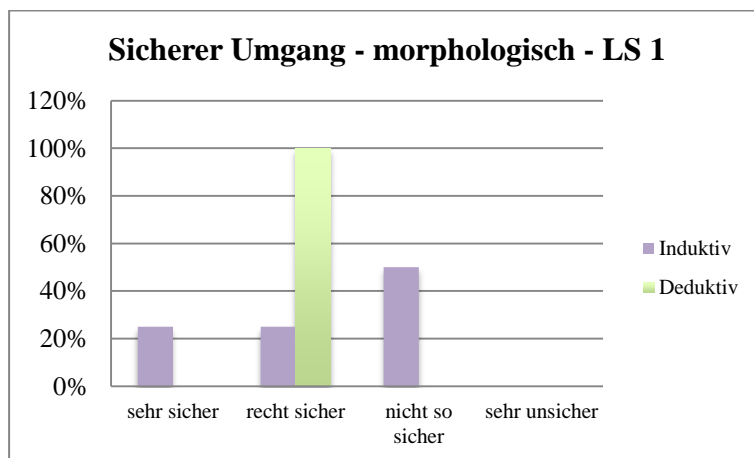


Abbildung 165: Sicherer Umgang - morphologisch - LS 1

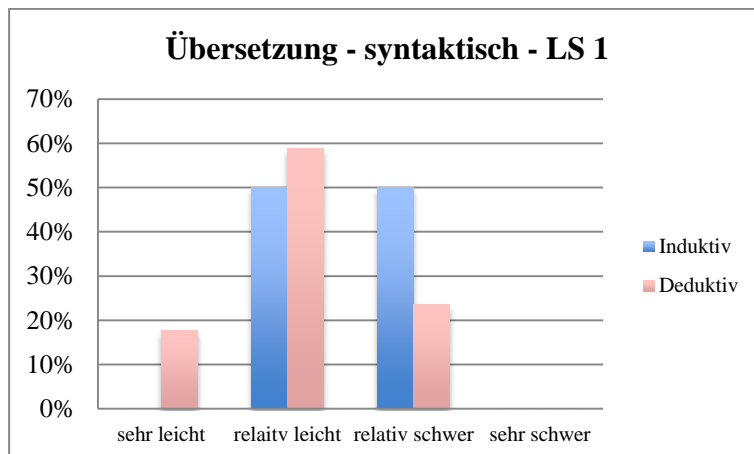


Abbildung 166: Übersetzung - syntaktisch - LS 1

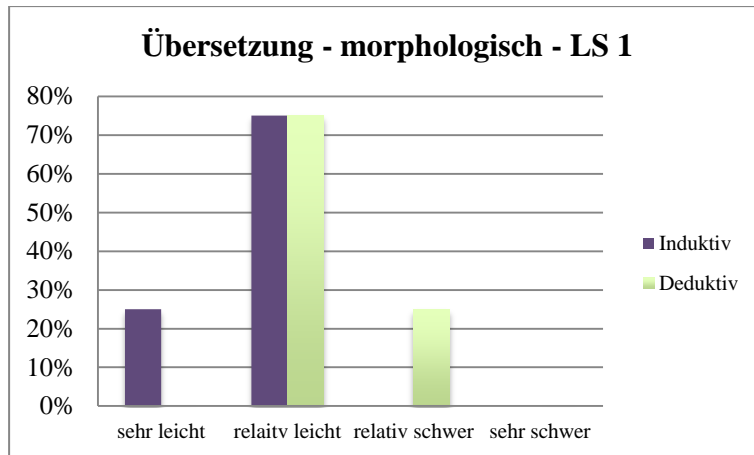


Abbildung 167: Übersetzung - morphologisch - LS 1

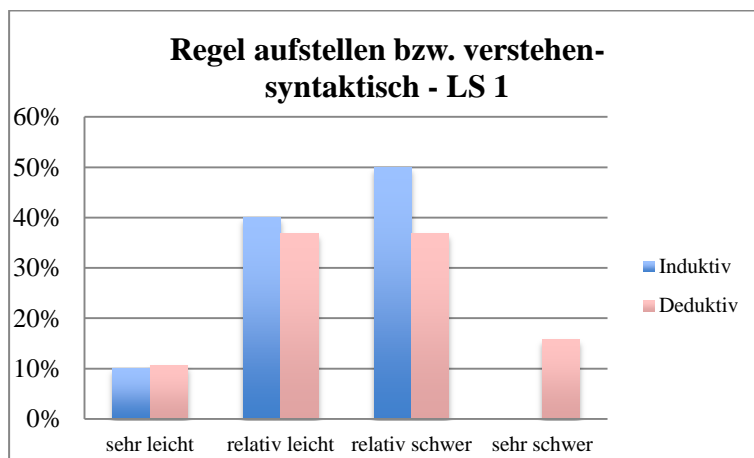


Abbildung 168: Regel aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch - LS 1

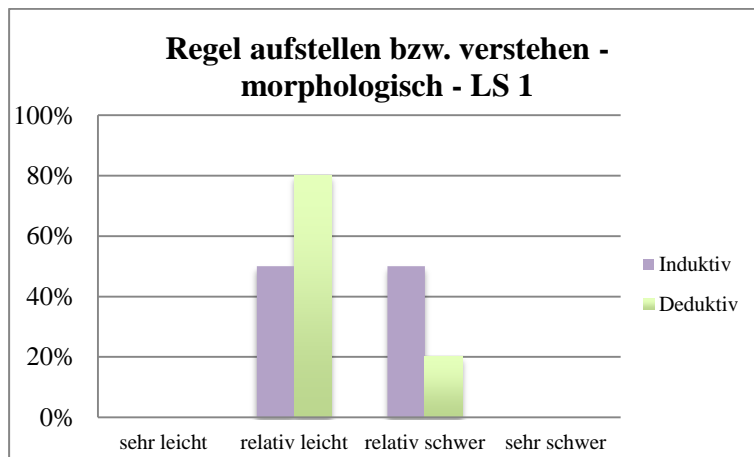


Abbildung 169: Regel aufstellen bzw. verstehen - morphologisch - LS 1

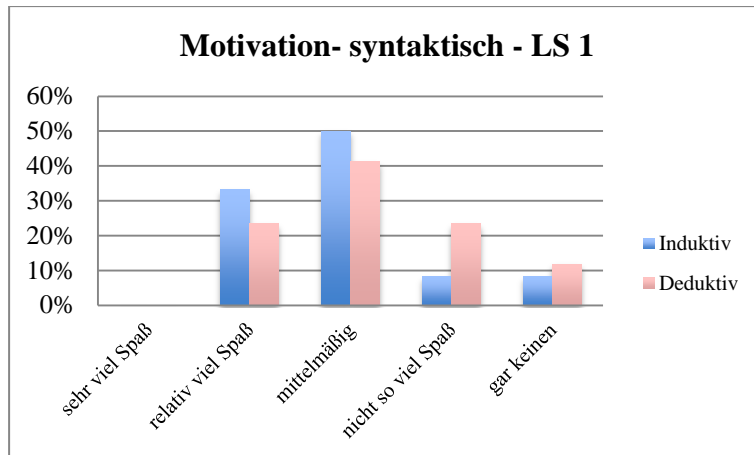


Abbildung 170: Motivation - syntaktisch - LS 1

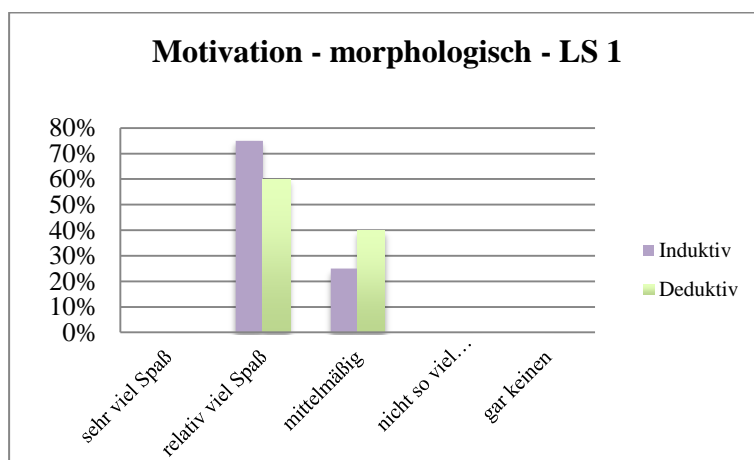


Abbildung 171: Motivation - morphologisch - LS 1

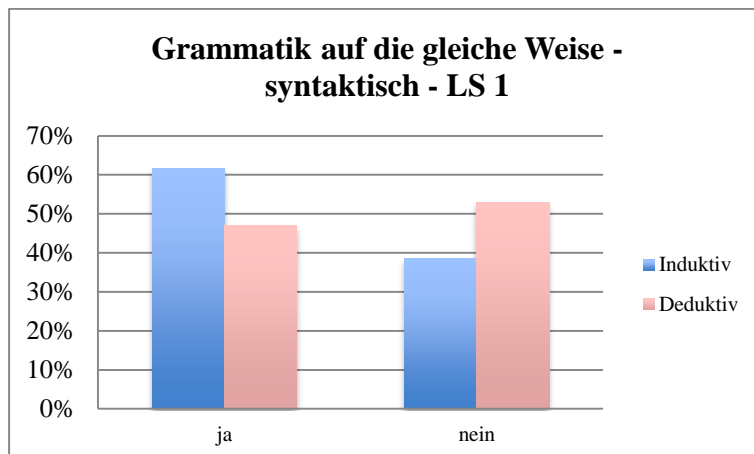


Abbildung 172: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch - LS 1

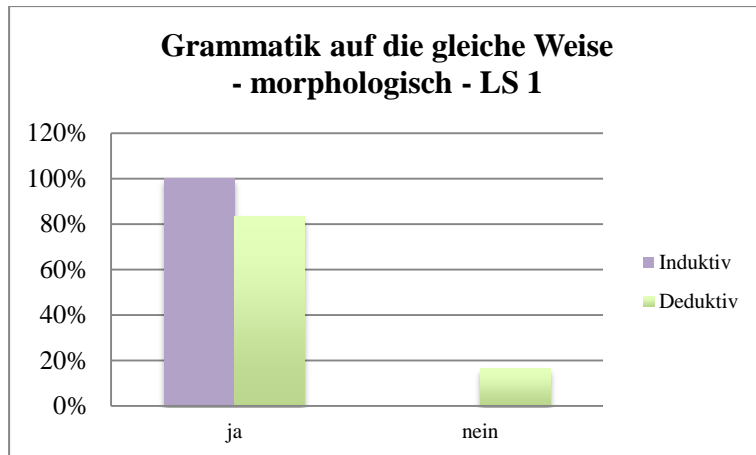


Abbildung 173: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch - LS 1

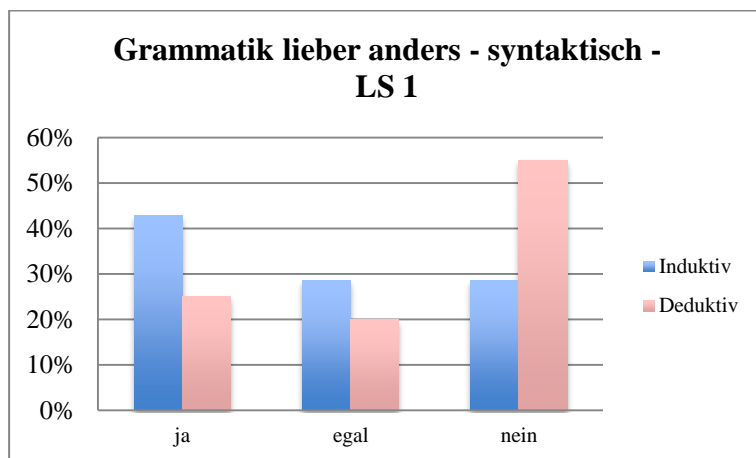


Abbildung 174: Grammatik lieber anders - syntaktisch - LS 1

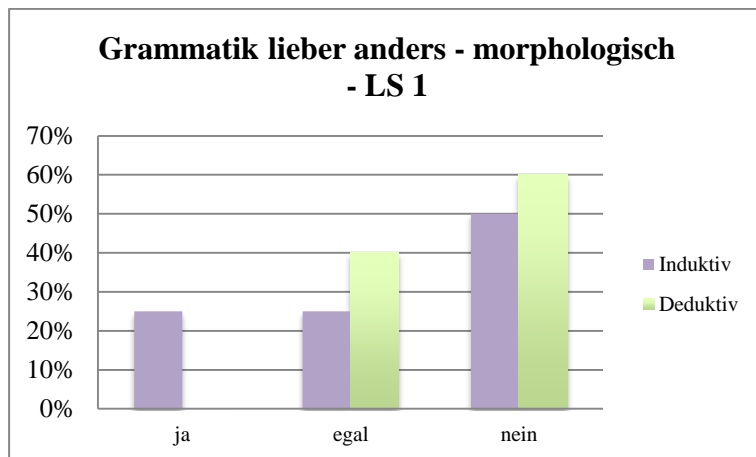


Abbildung 175: Grammatik lieber anders - morphologisch - LS 1

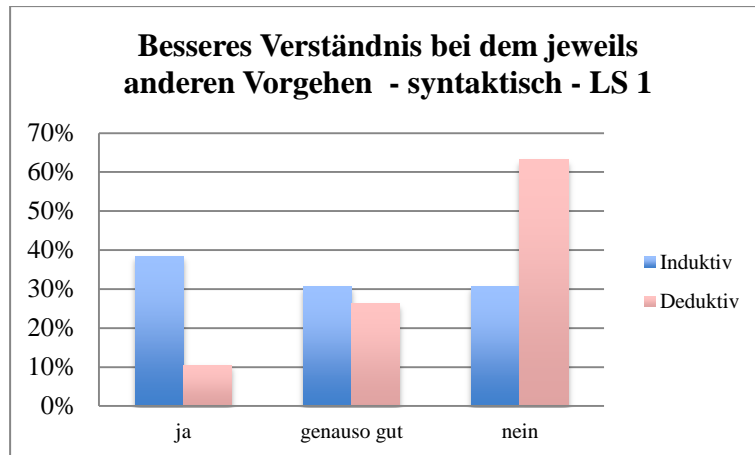


Abbildung 176: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - syntaktisch - LS 1

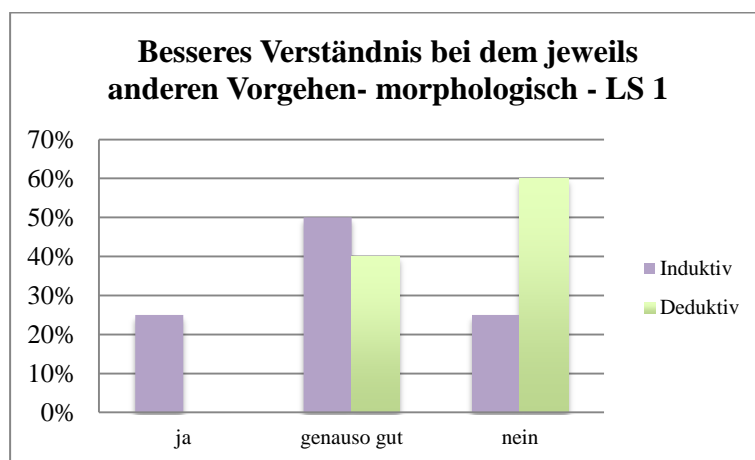


Abbildung 177: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - morphologisch - LS 1

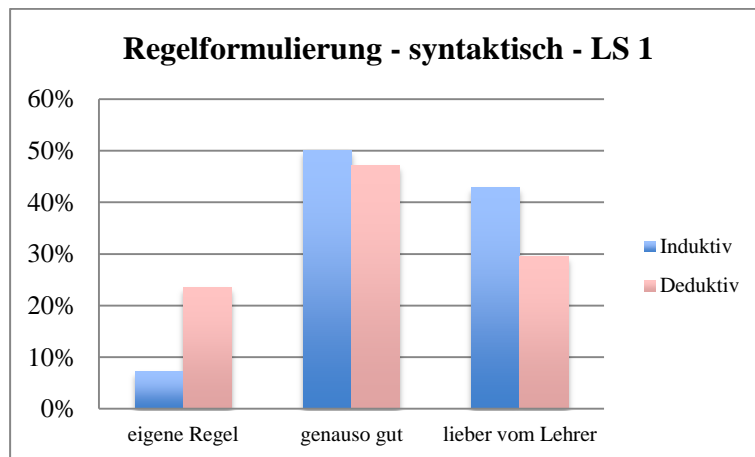


Abbildung 178: Regelformulierung - syntaktisch - LS 1



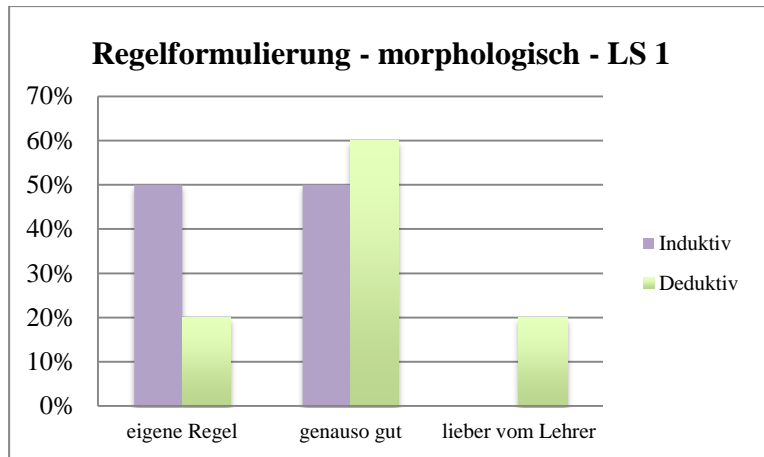


Abbildung 179: Regelformulierung - morphologisch - LS 1

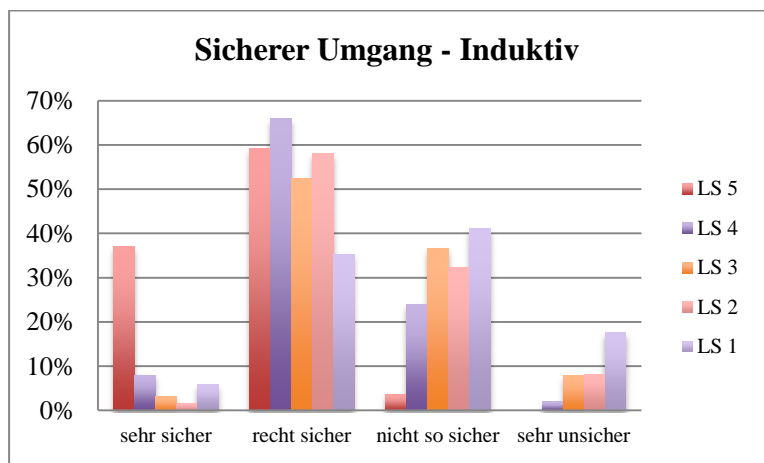


Abbildung 180: Sicherer Umgang - Induktiv - LS

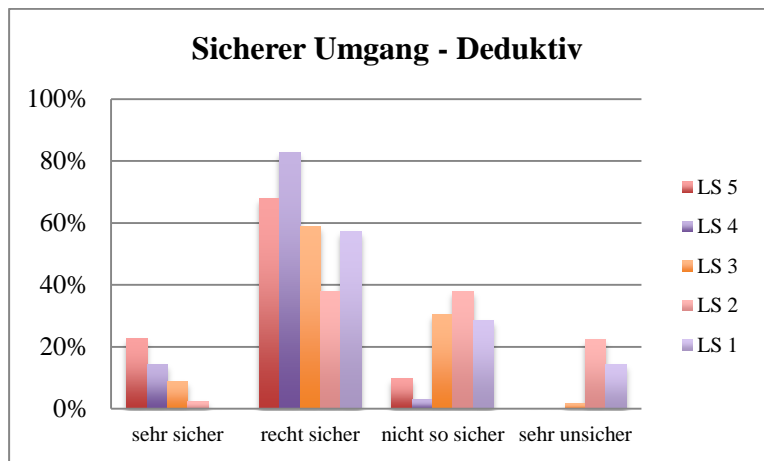


Abbildung 181: Sicherer Umgang - Deduktiv - LS

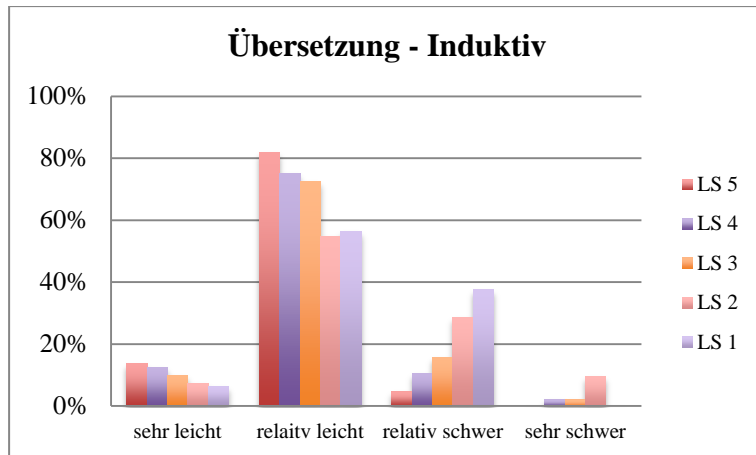


Abbildung 182: Übersetzung - Induktiv - LS

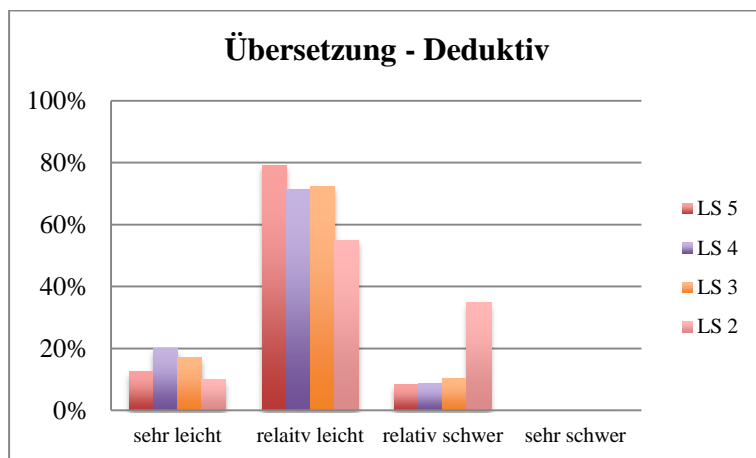


Abbildung 183: Übersetzung - Deduktiv - LS

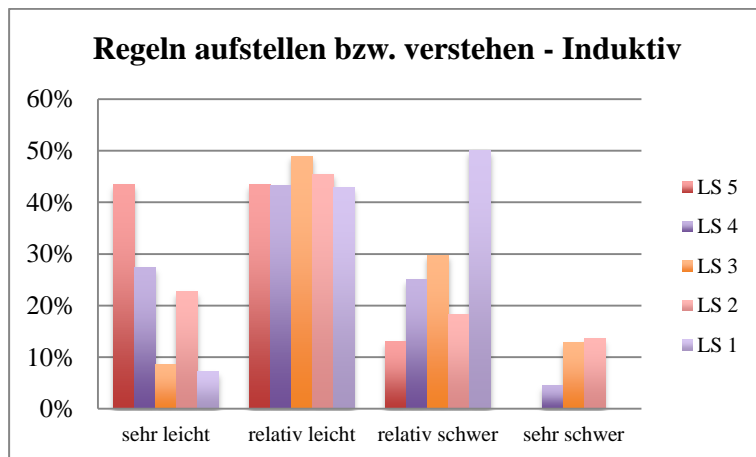


Abbildung 184: Regeln aufstellen bzw. verstehen - Induktiv - LS

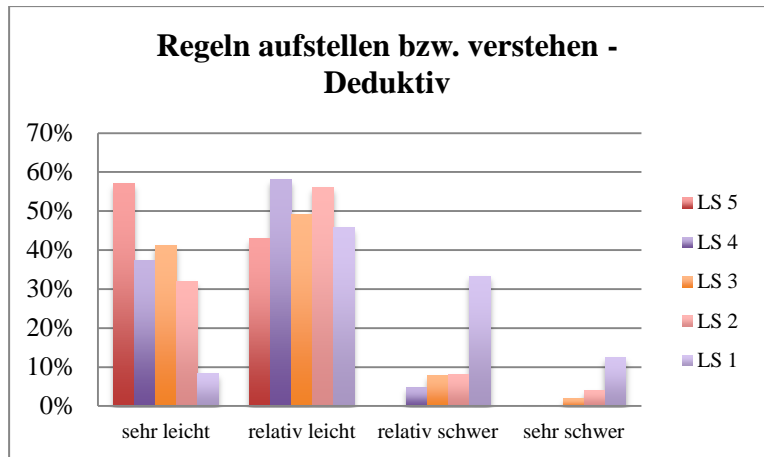


Abbildung 185: Regeln aufstellen bzw. verstehen - Deduktiv - LS

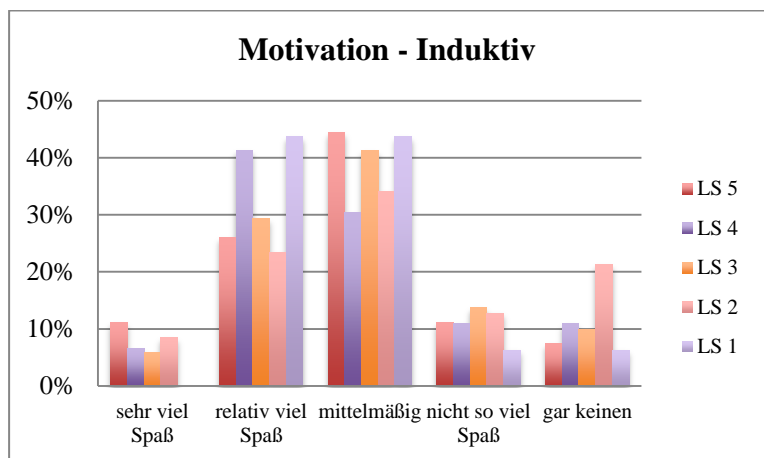


Abbildung 186: Motivation - Induktiv - LS

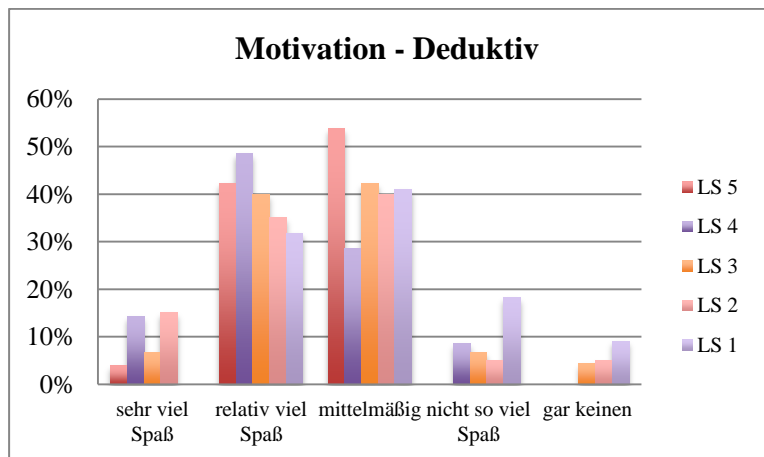


Abbildung 187: Motivation - Deduktiv - LS

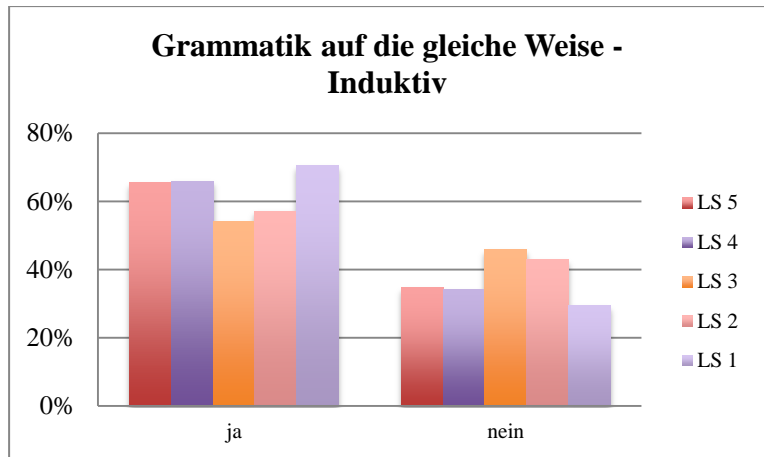


Abbildung 188: Grammatik auf die gleiche Weise - Induktiv - LS

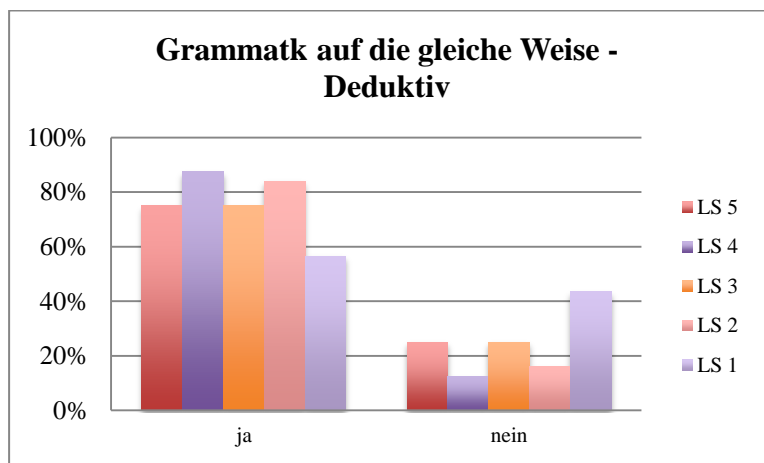


Abbildung 189: Grammatik auf die gleiche Weise - Deduktiv - LS

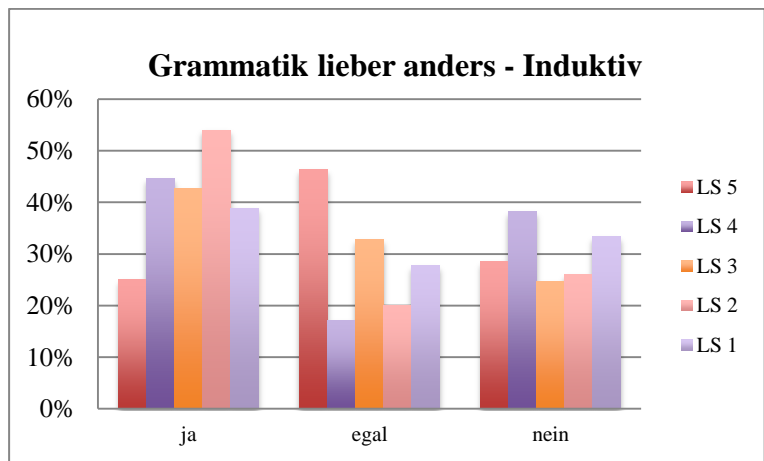


Abbildung 190: Grammatik lieber anders - Induktiv - LS

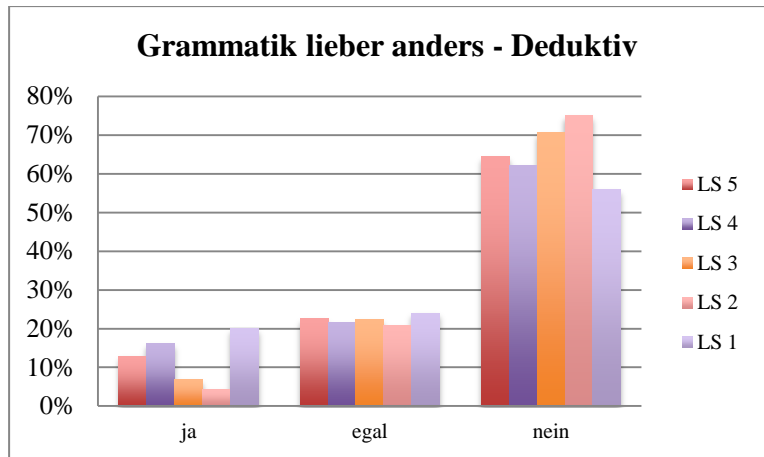


Abbildung 191: Grammatik lieber anders - Deduktiv - LS

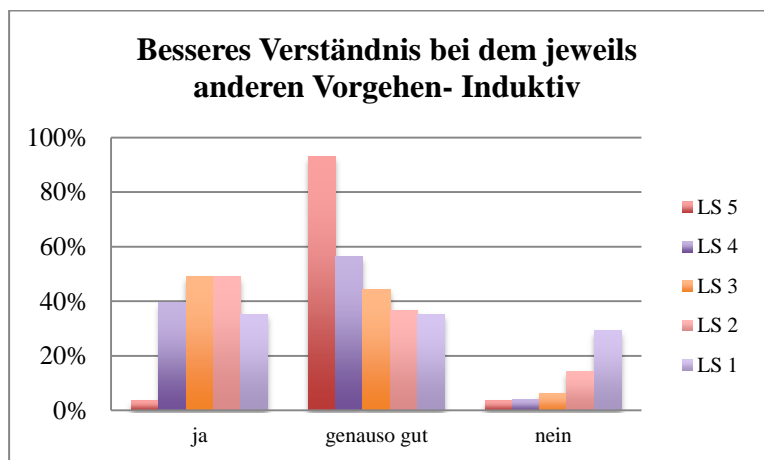


Abbildung 192: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - Induktiv - LS

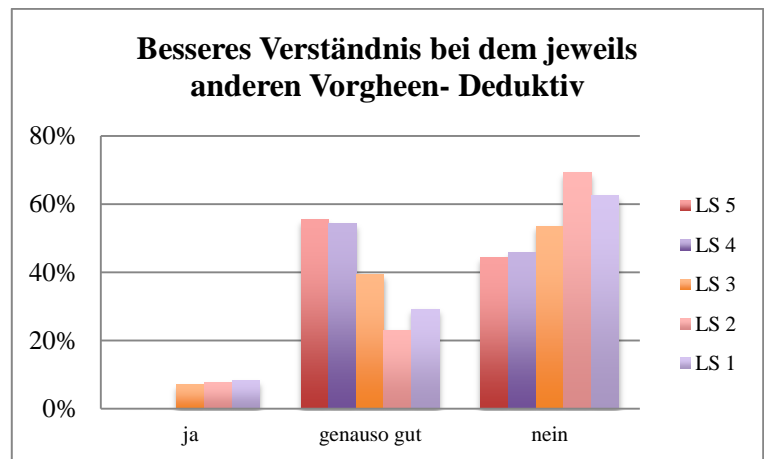


Abbildung 193: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - Deduktiv - LS

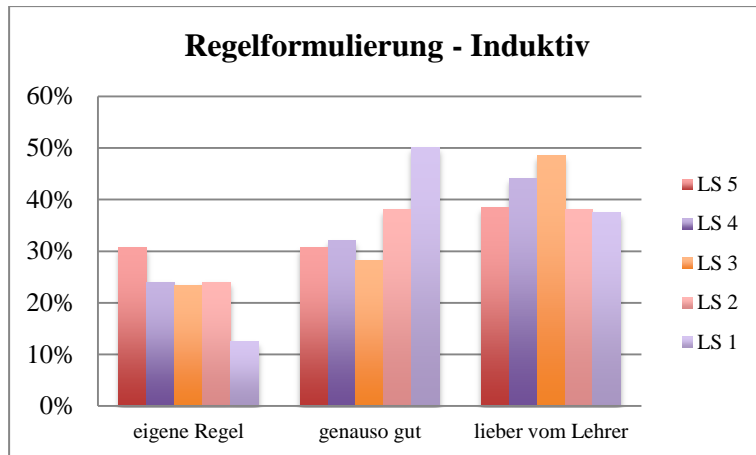


Abbildung 194: Regelformulierung - Induktiv - LS

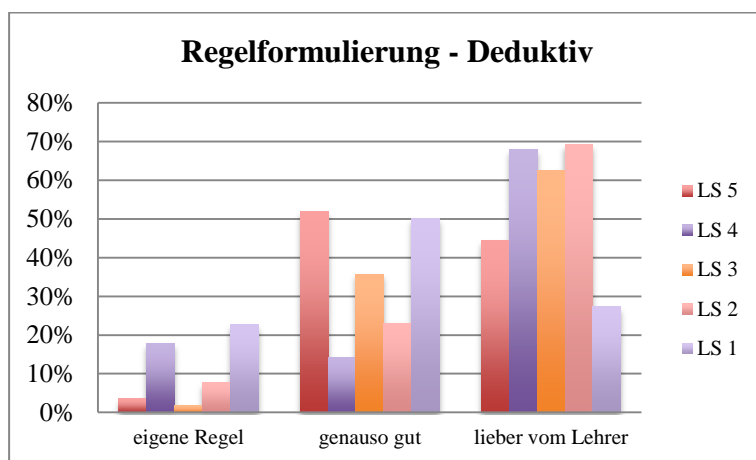


Abbildung 195: Regelformulierung - Deduktiv - LS

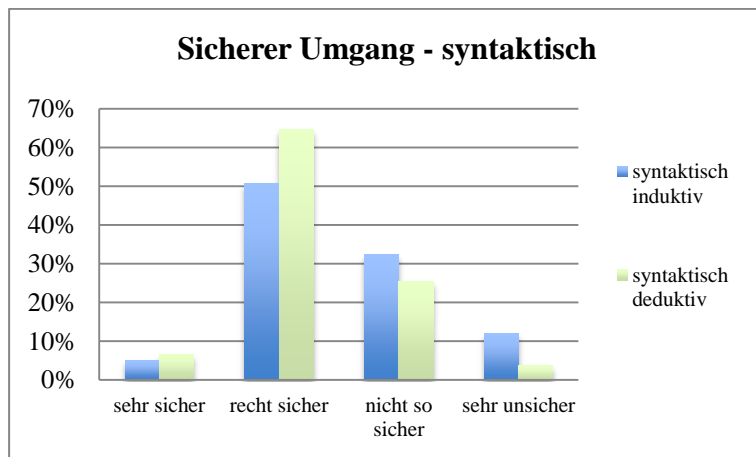


Abbildung 196: Sicherer Umgang - syntaktisch

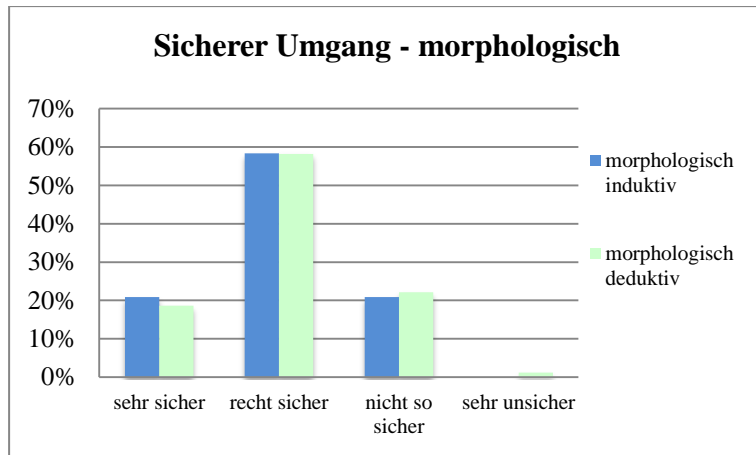


Abbildung 197: Sicherer Umgang - morphologisch

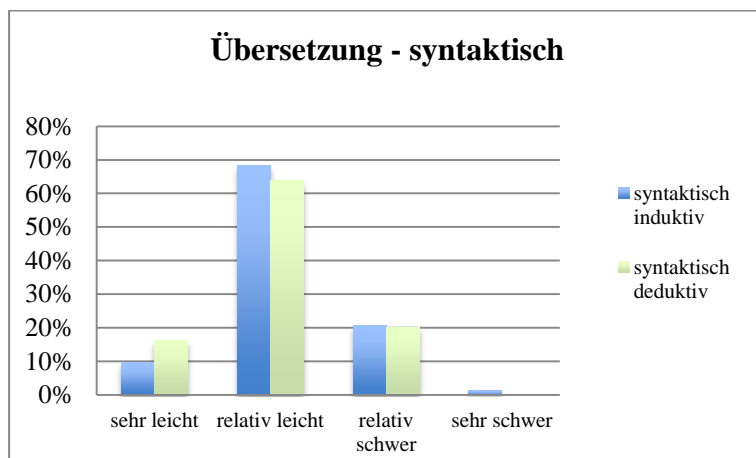


Abbildung 198: Übersetzung - syntaktisch

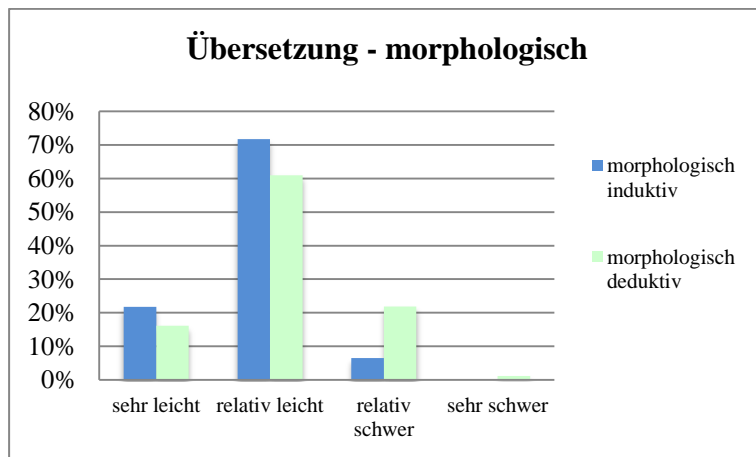


Abbildung 199: Übersetzung - morphologisch

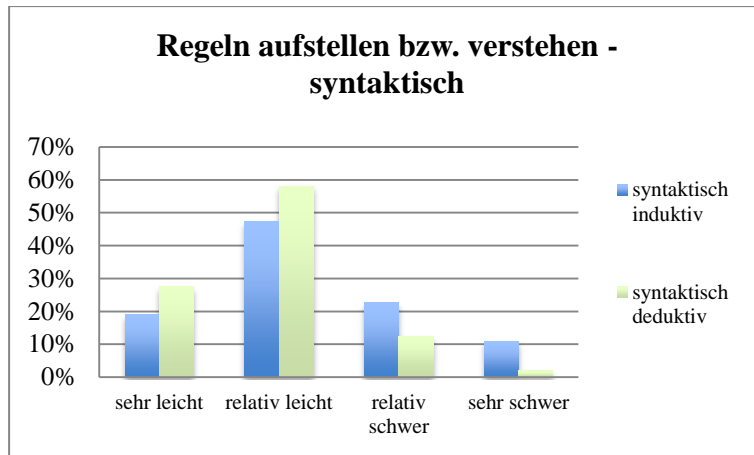


Abbildung 200: Regeln aufstellen bzw. verstehen - syntaktisch

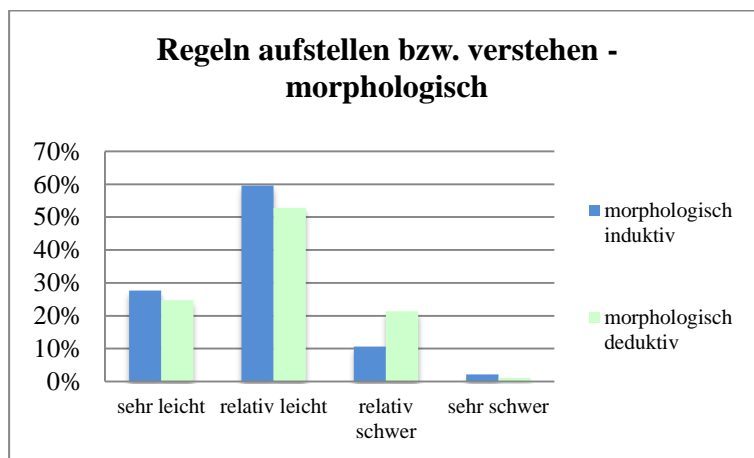


Abbildung 201: Regeln aufstellen bzw. verstehen - morphologisch

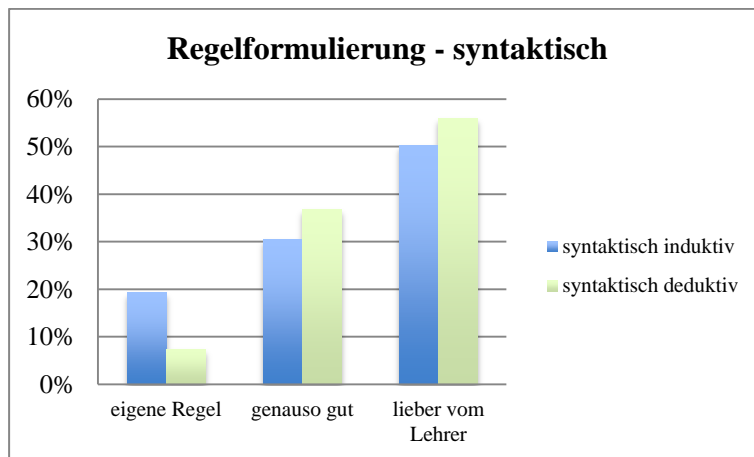


Abbildung 202: Regelformulierung - syntaktisch



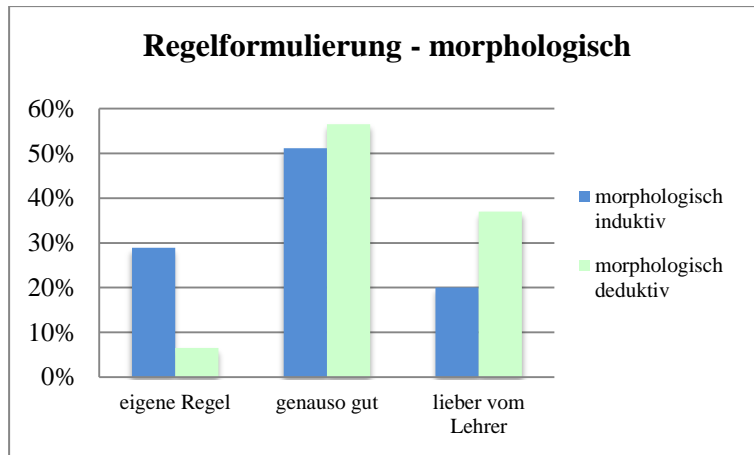


Abbildung 203: Regelformulierung - morphologisch

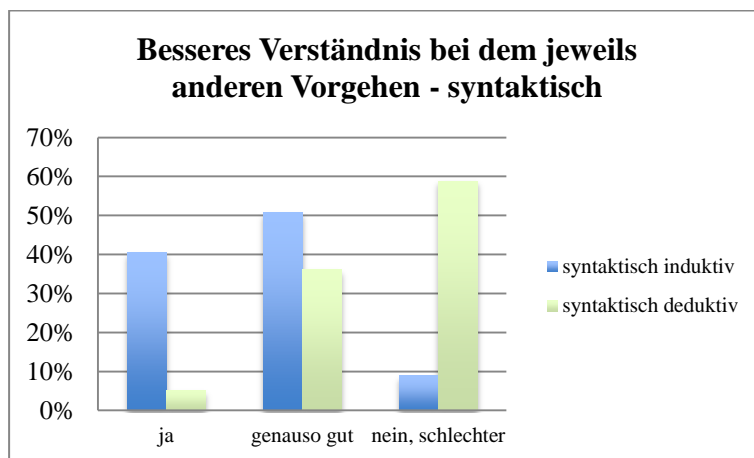


Abbildung 204: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen - syntaktisch

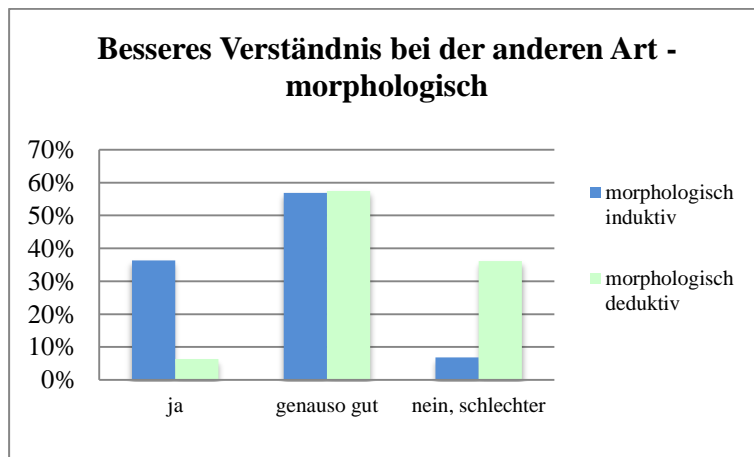


Abbildung 205: Besseres Verständnis bei dem jeweils anderen Vorgehen - morphologisch

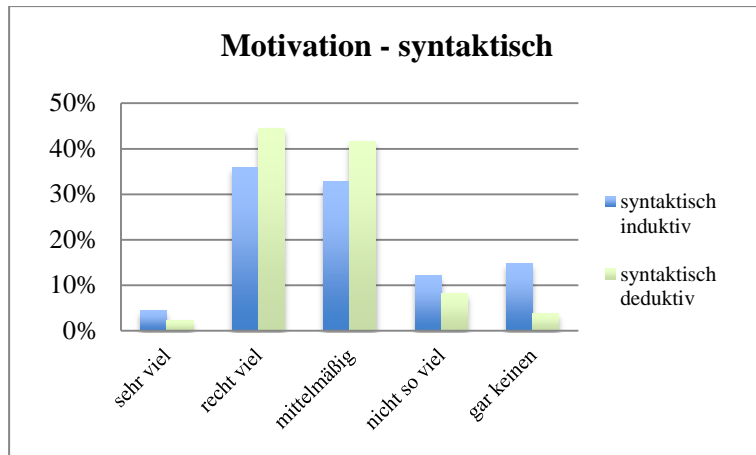


Abbildung 206: Motivation - syntaktisch

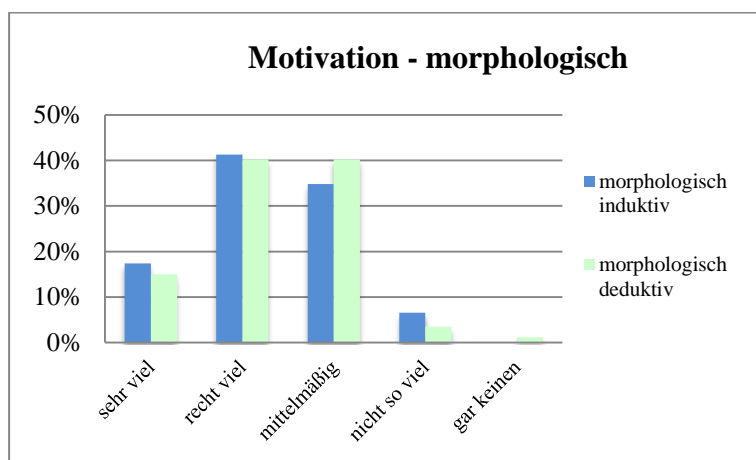


Abbildung 207: Motivation - morphologisch

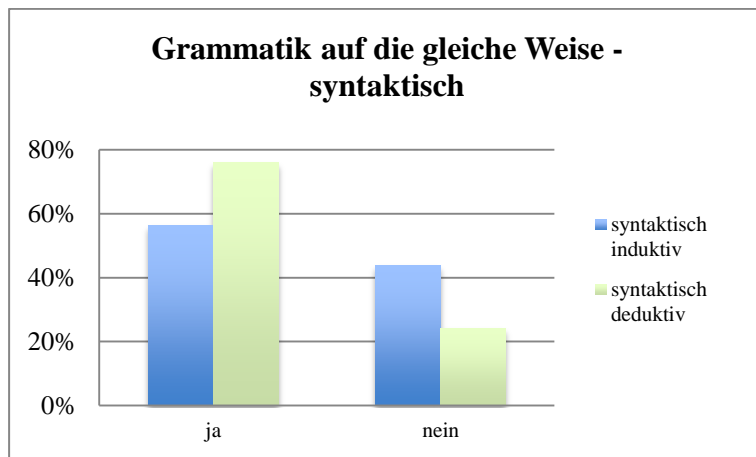


Abbildung 208: Grammatik auf die gleiche Weise - syntaktisch

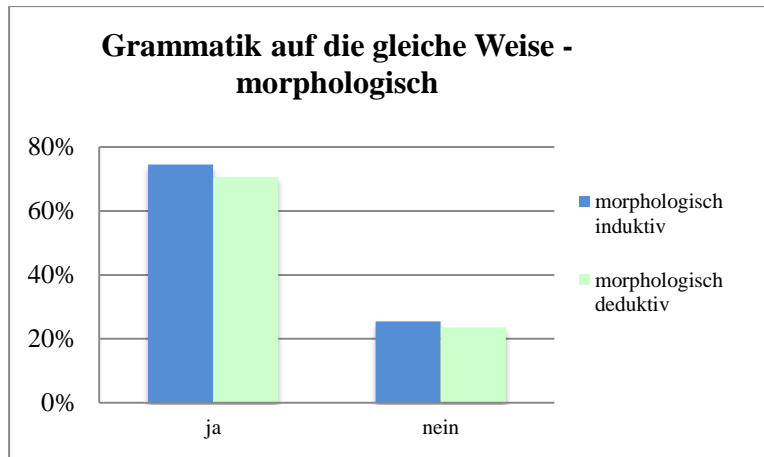


Abbildung 209: Grammatik auf die gleiche Weise - morphologisch

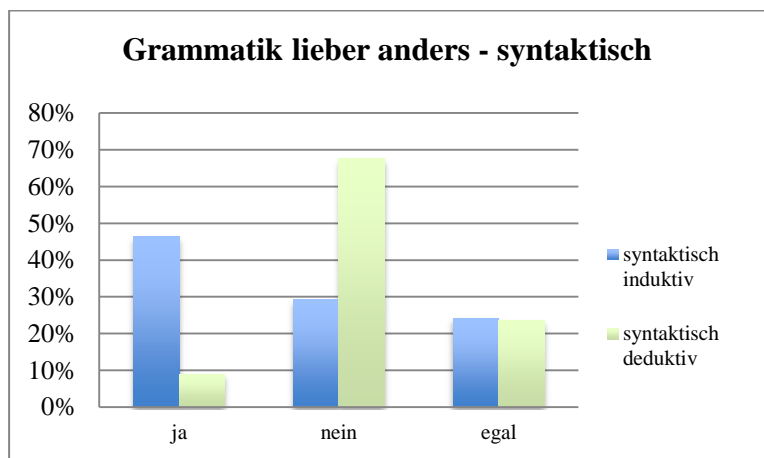


Abbildung 210: Grammatik lieber anders - syntaktisch

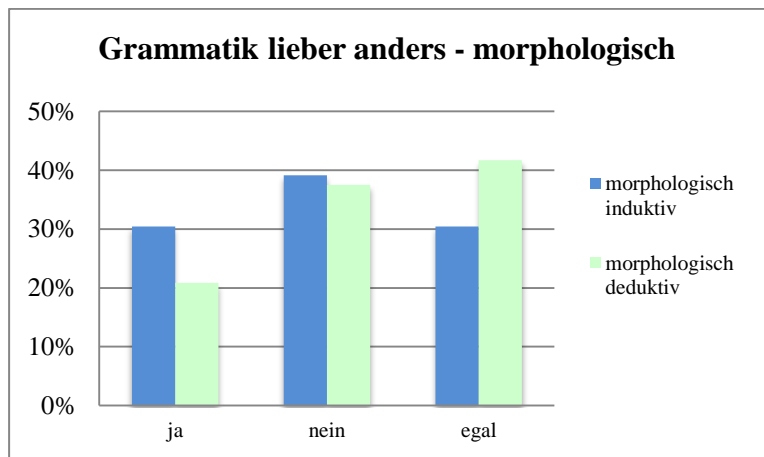


Abbildung 211: Grammatik lieber anders - morphologisch

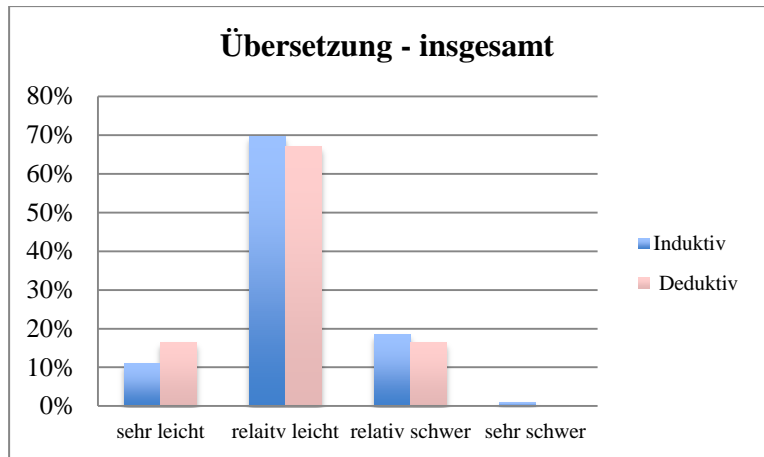


Abbildung 212: Übersetzung - insgesamt

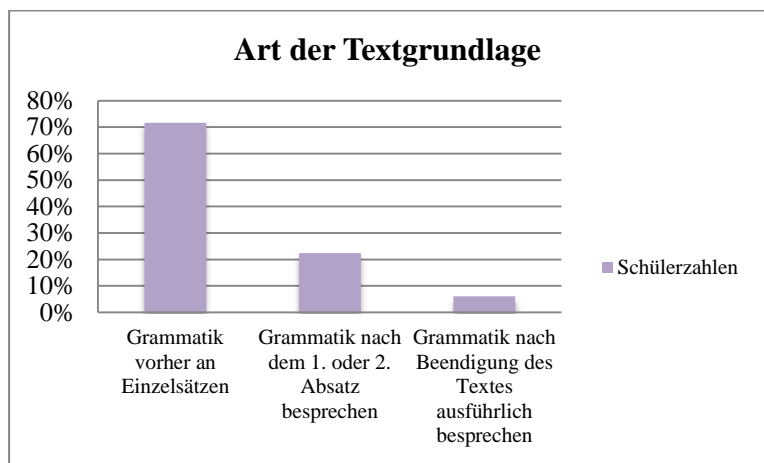


Abbildung 213: Art der Textgrundlage



Abbildung 214: Zerstückelung des Textes

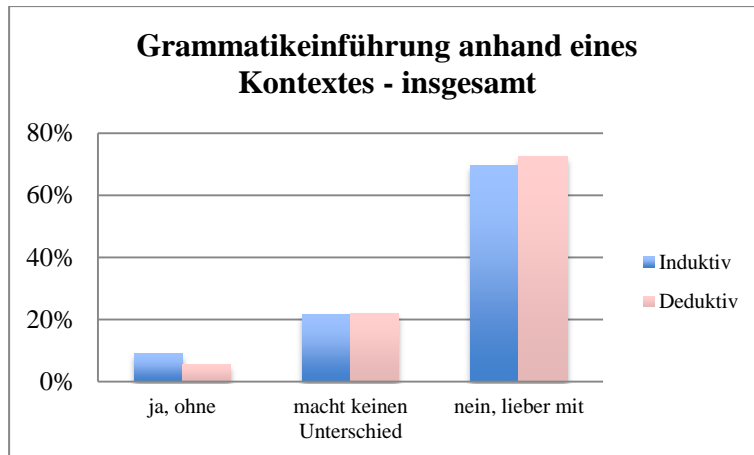


Abbildung 215: Grammatikeinführung anhand eines Kontextes - insgesamt

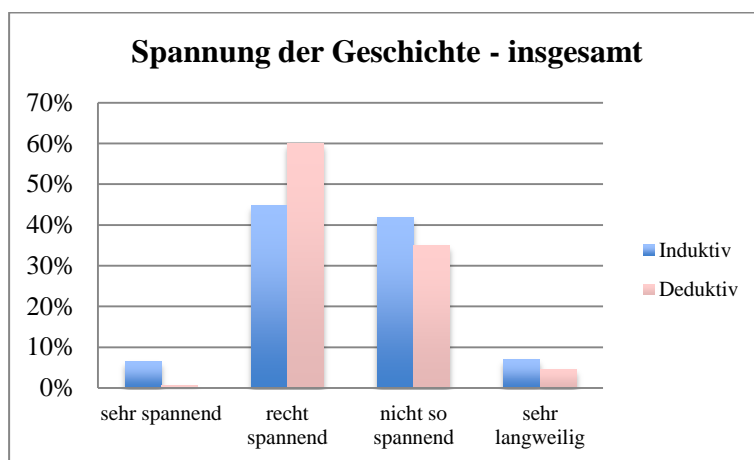


Abbildung 216: Spannung der Geschichte - insgesamt

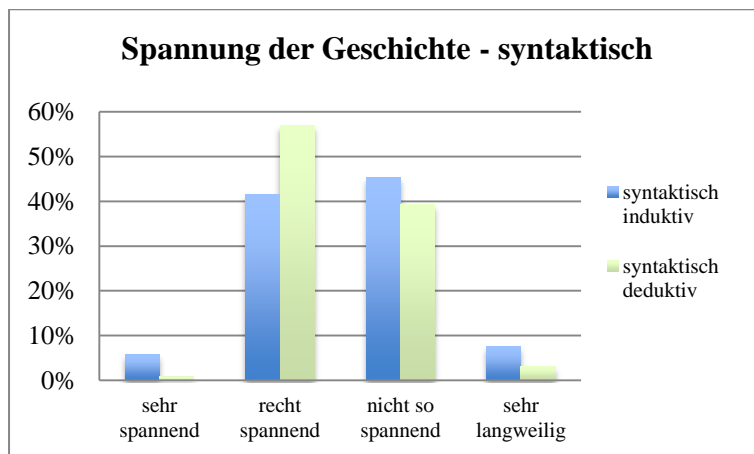


Abbildung 217: Spannung der Geschichte - syntaktisch

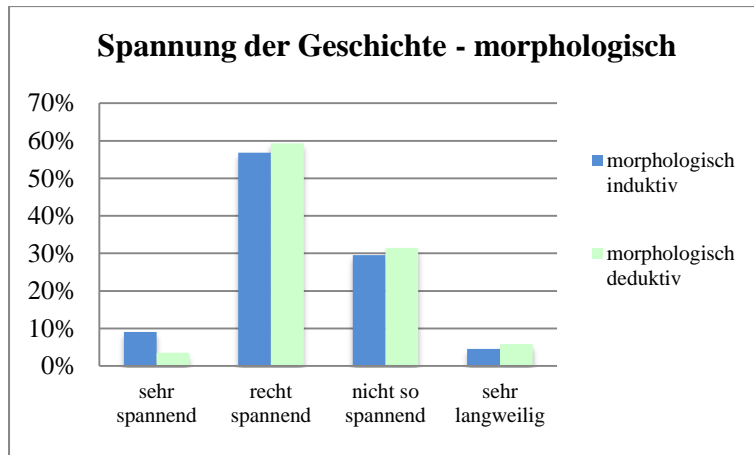


Abbildung 218: Spannung der Geschichte - morphologisch

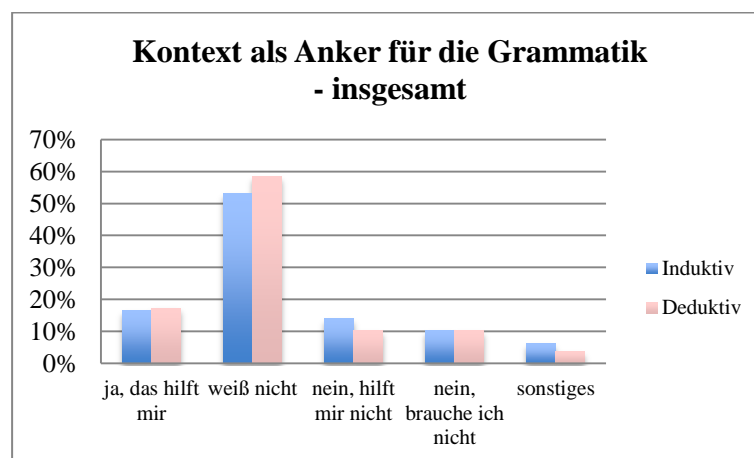


Abbildung 219: Kontext als Anker für die Grammatik - insgesamt

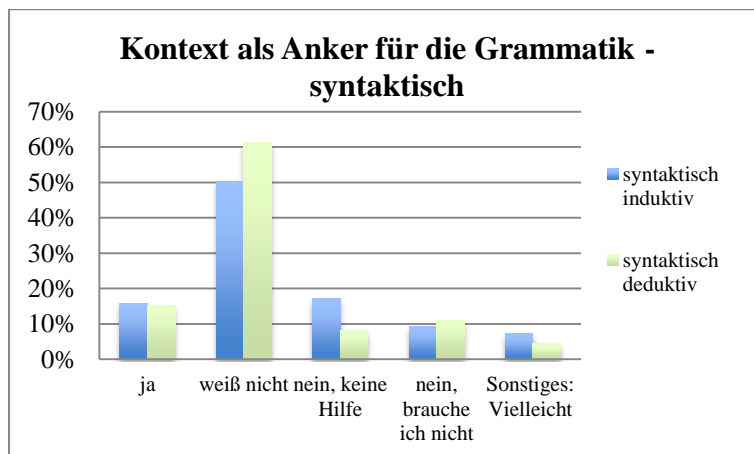


Abbildung 220: Kontext als Anker für die Grammatik - syntaktisch

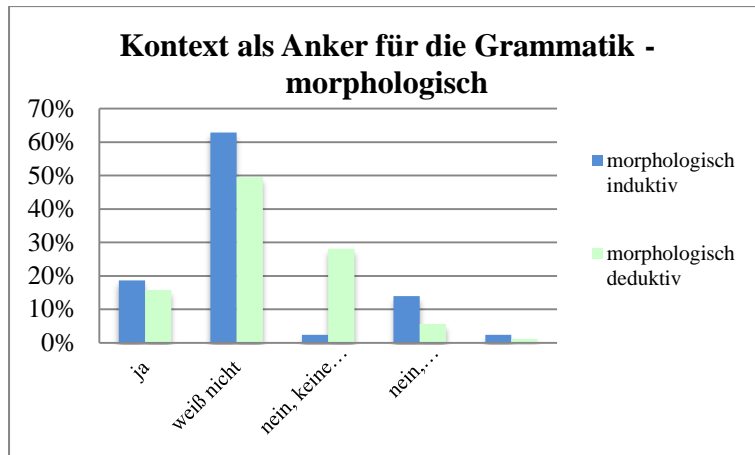


Abbildung 221: Kontext als Anker für die Grammatik - syntaktisch

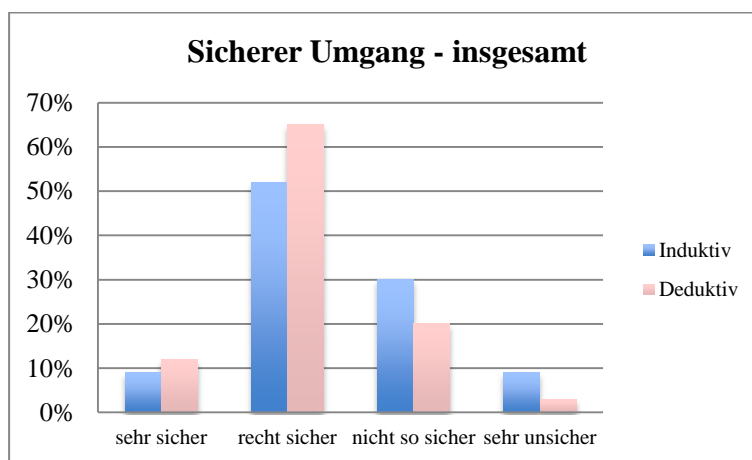


Abbildung 222: Sicherer Umgang - insgesamt

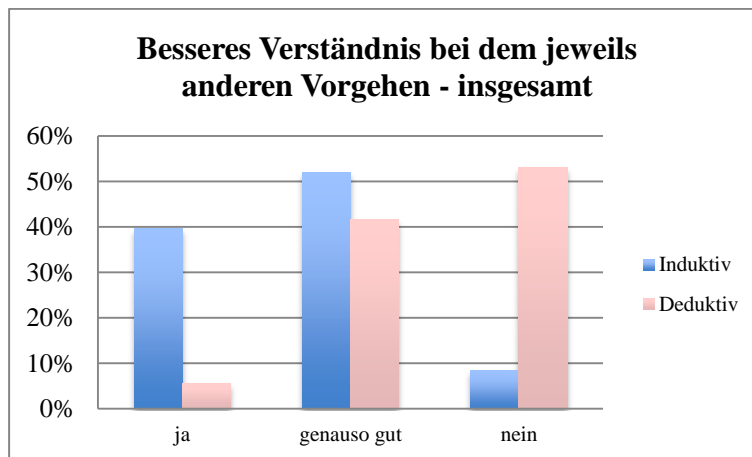


Abbildung 223: Besseres Verständnis bei dem anderen Vorgehen? - insgesamt

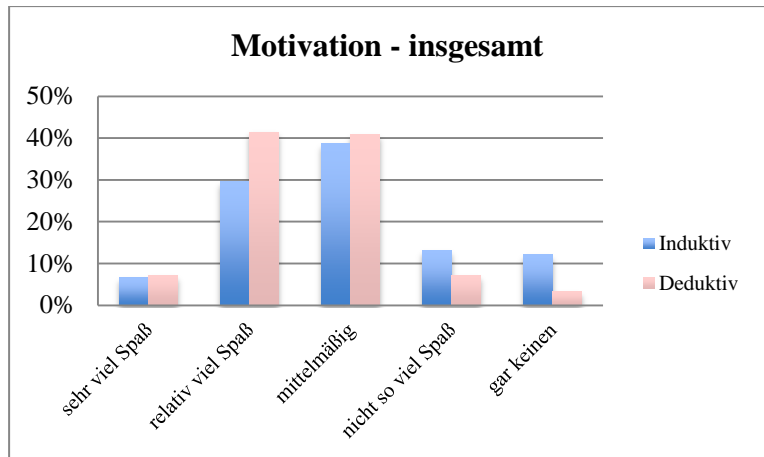


Abbildung 224: Motivation - insgesamt

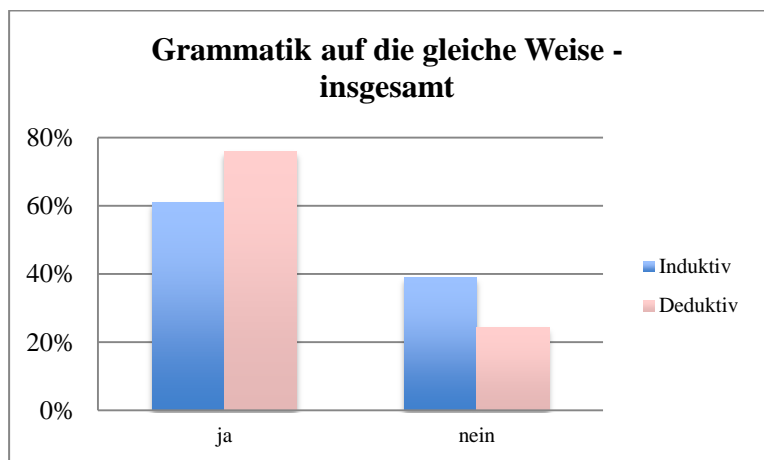


Abbildung 225: Grammatik auf die gleiche Weise - insgesamt

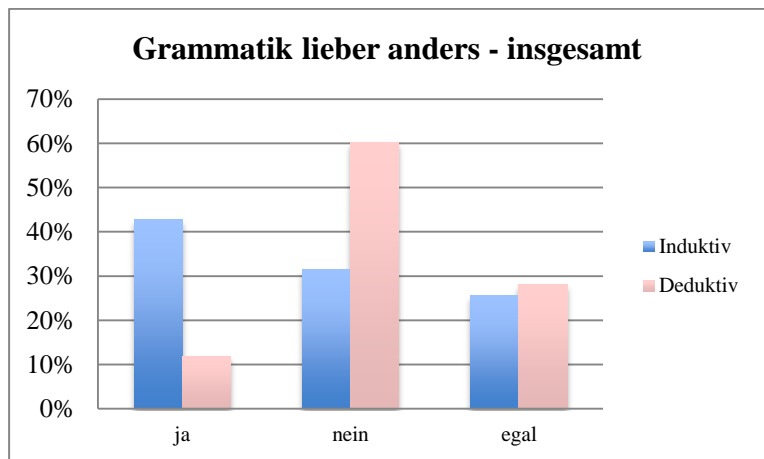


Abbildung 226: Grammatik lieber anders - insgesamt



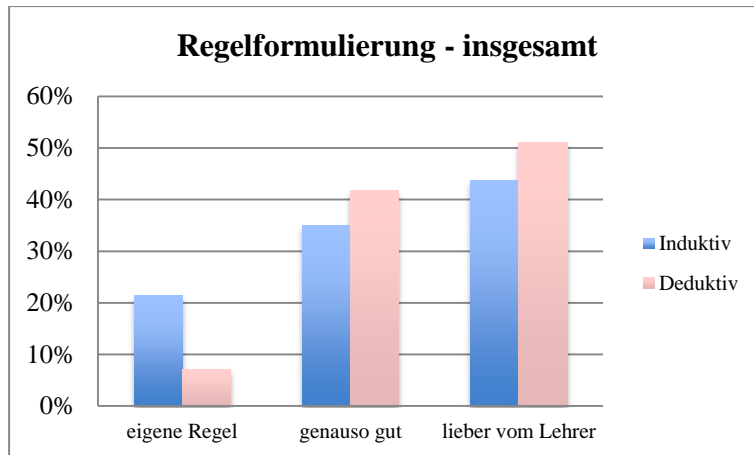


Abbildung 227: Regelformulierung - insgesamt

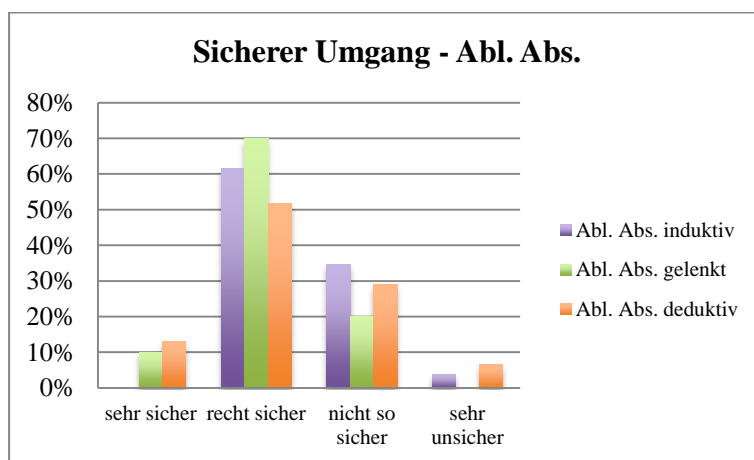


Abbildung 228: Sicherer Umgang - Abl. Abs. - gelenkte Entdeckung

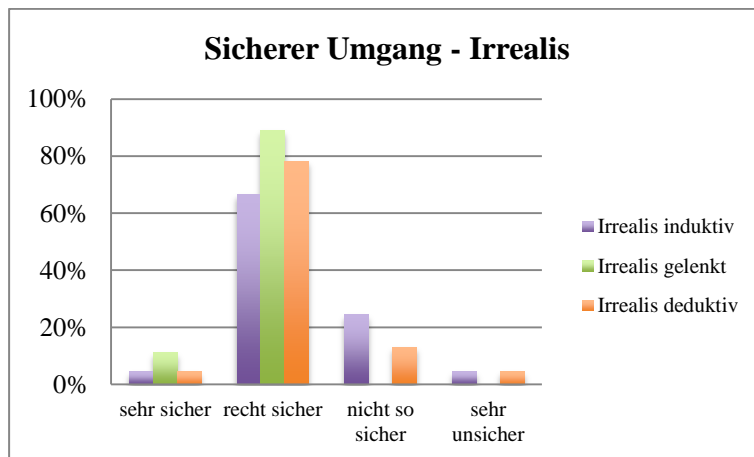


Abbildung 229: Sicherer Umgang - Irrealis - gelenkte Entdeckung

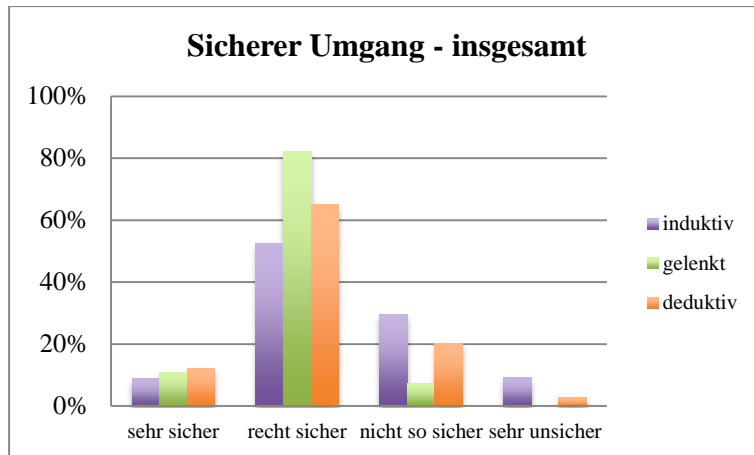


Abbildung 230: Sicherer Umgang - gelenkte Entdeckung

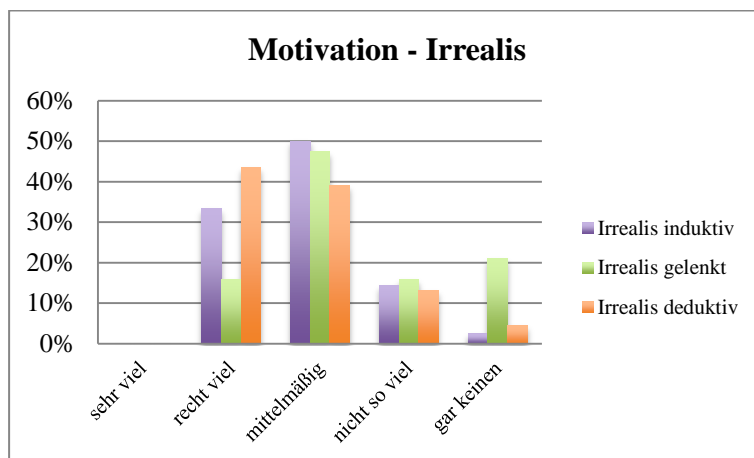


Abbildung 231: Motivation - Irrealis - gelenkte Entdeckung

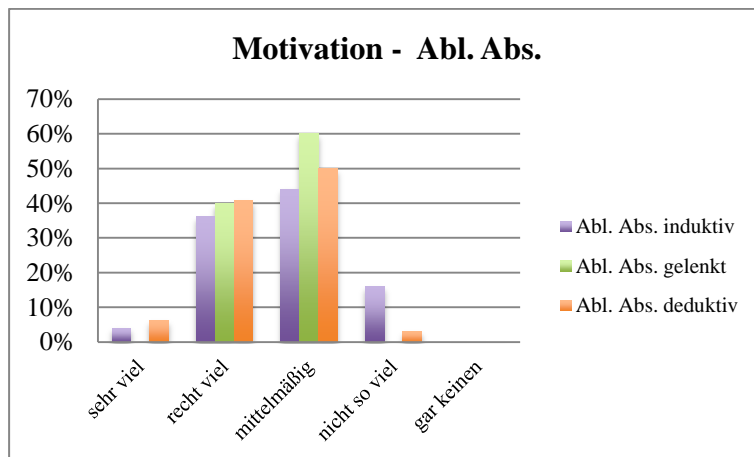


Abbildung 232: Motivation - Abl. Abs. - gelenkte Entdeckung

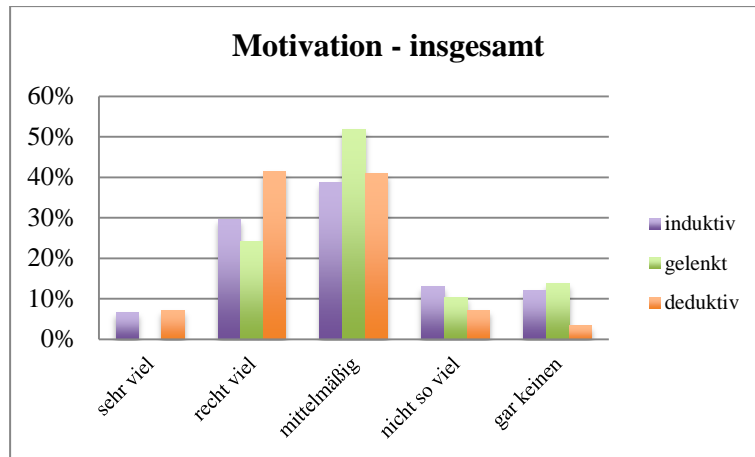


Abbildung 233: Motivation - gelenkte Entdeckung

## Verwendete Materialien, Fragebögen und Tests am Beispiel des Abl. Abs.

### Abl. Abs. – Material – Induktiv

#### Verlaufsplanung: Abl. Abs. induktiv

Gliederung	Inhalt
Inhaltliche Vorerschließung	<ul style="list-style-type: none"><li>- Einleitungstext vorlesen lassen. Mögliche Folgen und Auswege für die Römer besprechen.</li><li>- Aufg. 1a T-P-S</li><li>- Aufg. 1b in EA; einige Lösungen vorstellen lassen</li><li>- Aufg. 2 im UG</li><li>- Aufg. 3 in EA, dann mit dem Partner vergleichen; einzelne Bildchen verteilen und auf dem OHP begründet zuordnen lassen</li></ul>
Hinführung zum Abl. Abs./ Syntakt. Vorerschließung	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aufg. 4 T-P-S mit kurzer Murmelphase in der Pair-Phase</li><li>- Aufg. 5 arbeitsteilig in PA (Bild 2-5 und 6-9), danach gegenseitiger Austausch</li></ul>
Übersetzung	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aufg. 6 in GA (jeweils 2 Paare aus Aufg. 5 setzen sich zusammen)</li><li>- Satz 10 als differenzierende Maßnahme</li></ul>
Übersetzungsvergleich	<ul style="list-style-type: none"><li>- durch Folienschnipsel am OHP; Diskussionen über verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten zulassen, jedoch noch nicht über den Abl. Abs. allgemein</li></ul>
Inhaltliche Sicherung	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aufg. 7 in EA (oder als HA); SuS vor der Klasse vortragen lassen</li></ul>
Erarbeitung PC	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aufg. 8a und 8b in EA!</li><li>- Aufg. 8c in PA</li></ul>
Sicherung	<ul style="list-style-type: none"><li>- anschließend ausgiebiger Vergleich von Aufg. 8a und b → jeder SoS muss richtige Lösung auf dem AB haben!</li><li>- ggf. Aufg. 8c an weiterem Beispiel deutlich machen</li></ul>

## Mucius Scaevola



Die Belagerung Roms durch Porsennas Truppen zog sich über eine lange Zeit hin. Da die Römer kaum wagten, sich außerhalb der Stadtmauern auf den Feldern aufzuhalten, geschweige denn Handel mit anderen Stämmen zu treiben, wurden die Nahrungsmittel immer knapper. Kaum ein Römer konnte sich noch die Wucherpreise für das Getreide leisten.

### Arbeitsaufträge

#### 1a. Übersetzt die folgenden Sätze!

1. C. Mucius, adulescens nobilis, rem publicam ex indignitate vindicare constituit. In animo magnum et audax facinus erat.

indignitas – Schmach  
vindicare – befreien  
audax - waghalsig

---

---

---

#### 1b. Erläutert, was im Bild dargestellt wird! Welche Art von Plan könnte Mucius gefasst haben? Zeichnet entweder seinen Plan in die Gedankenblase oder notiert ihn stichpunktartig!

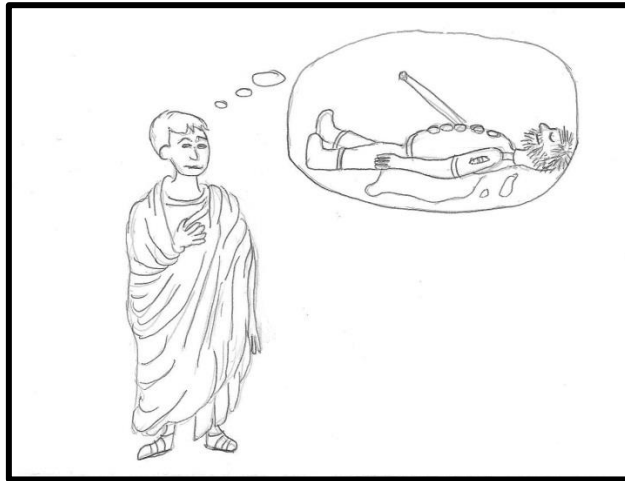


---

---

---

2. Beschreibt Mucius Plan! Wie wird er dabei genau vorgehen? Welche Gefahren könnten damit verbunden sein?



3. Der Rest der Geschichte ist leider etwas durcheinandergeraten! Klebt die Bilder in der richtigen Reihenfolge auf!

2a	Rege cum <u>scriba</u> colloquium habente <hr/> <hr/>	scriba, ae m. – Schreiber	
2b	Mucius castra hostium intravit. <hr/> <hr/>		
3	Mucius <u>necopinans scribam, qui pari fere ornatu erat, necavit.</u> <hr/> <hr/> <hr/>	necopinans – nichts ahnend qui pari fere ornatu erat - der fast das gleiche Prunkgewand trug	

4a	<p style="text-align: center;">Ea re <u>confecta</u></p> <hr/> <hr/>	<p>conficere: conficio, -feci, - fectum – vollenden, fertig machen</p>	
4b	<p>Mucius a custodibus <u>comprehensus est.</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>comprehendere - ergreifen</p>	
5	<p>Is fortis dixit: “Nec mortem magis quam <u>caedem</u> timeo!”</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>caedes, is – Töten, Morden</p>	
6	<p>Manum <u>dextram</u> in flammis <u>iniecit</u> et fortitudinem probavit.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>dexter, tra, trum – der, die, das rechte inicare: inicio, iniei, iniectum –hineinwerfen, - halten</p>	
7a	<p>Manu fere <u>omnino</u> <u>tosta</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>omnino – völlig torrere: torreo, torrui, tostum – verbrennen, versengen</p>	
7b	<p>Porsenna Mucium a flammis abmovit liberumque dimisit.</p> <hr/>		

	<hr/> <hr/> <hr/>		
8	<p>Legati cum Mucio Romam venerunt et pacis condiciones <u>tulerunt</u>.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>ferre, fero, tuli, latum –bringen, tragen</p>	
9a	<p>Pace facta</p> <hr/> <hr/>		
9b	<p>Romani Mucium agro donaverunt.</p> <hr/> <hr/> <hr/>		
10	<p>Postea Mucio a <u>clade</u> dextrae manus <u>Scaevolae cognomen</u> datum est.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>clades, is – Niederlage, Verlust Scaevola von scaevus – links cognomen - Beiname</p>	

4. Erläutert, warum einige der Bilder dicker umrahmt sind als andere! Verwendet dabei Begriffe wie Haupthandlung, Nebenhandlung, Prädikat, Partizip, ...!

---



---



---



---

---

---

5. **Markiert die Subjekte, Prädikate und Partizipien im Text jeweils mit unterschiedlichen Farben!**
6. **Übersetzt die Sätze 2-9! Die Bilder helfen euch dabei! Satz 10 ist die Kür für die schnellen Übersetzer!**
7. **Porsenna erklärt seinem Volk in einer Rede, weshalb er Mucius freigelassen habe. Versetzt euch in seine Lage und schreibt diese Rede!**

---

---

---

---

---

---

---

- 8a. **Nehmt die Sätze, in denen Partizipialkonstruktionen vorkommen, genauer unter die Lupe! Erklärt anhand dieses Beispiels detailliert, aus welchen Teilen diese Konstruktion (mindestens) besteht und wie man sie übersetzen kann! Gebt dazu verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten an!**

Pace facta Romani Mucium agro donaverunt.

---

---

---

---

---

---

---

- 8b. **Man nennt diesen Satzteil, durch den die Nebenhandlungen dargestellt werden, Ablativus Absolutus (losgelöster Ablativ). Erklärt, weshalb gerade diese Bezeichnung für den Satzteil gewählt wurde! Welches Satzglied nimmt er im Deutschen ein?**

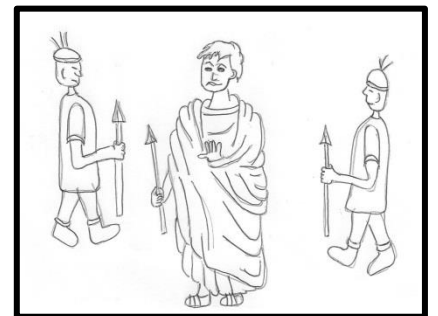
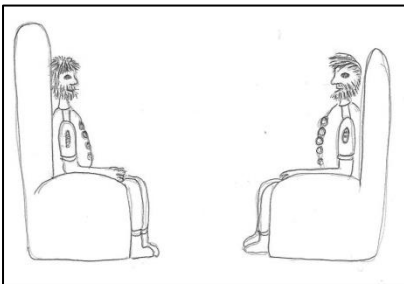
---

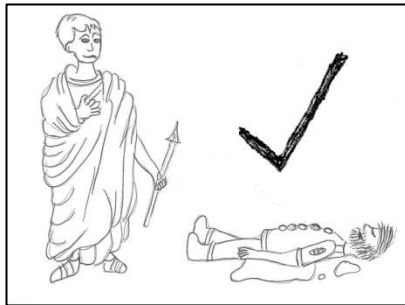
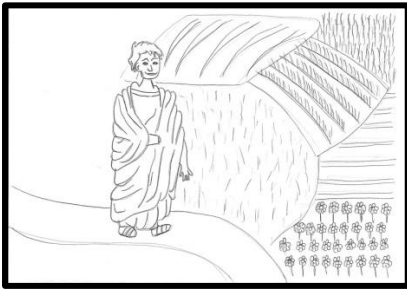
---

Blank writing area with three horizontal lines.

8c. Vor einiger Zeit habt ihr in der Cloelia-Geschichte das PC kennen gelernt. Auf den ersten Blick ähnelt dies sehr dem Abl. Abs.. Gibt es dennoch Unterschiede in der Verwendung und Übersetzung zwischen dem PC und dem Abl. Abs.?

Blank writing area with six horizontal lines.





# Abl. Abs. – Lernprotokoll – Induktiv

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Schule: \_\_\_\_\_

## Lernprotokoll zum Ablativus Absolutus



1. Wie sicher fühlst du dich im Umgang mit dem Abl. Abs.?

- sehr sicher     
  recht sicher     
  nicht so sicher     
  sehr unsicher

Falls du nicht so sicher/sehr unsicher angekreuzt hast, beschreibe deine Schwierigkeiten!

---



---



---



---

2. Wie leicht oder schwer sind dir die einzelnen Aufgaben gefallen?

Aufgabe	Schwierigkeitsgrad	Detaillierte Beschreibung Anmerkungen zu den Aufgaben
Aufg. 4	<input type="radio"/> sehr leicht <input type="radio"/> relativ leicht <input type="radio"/> relativ schwer <input type="radio"/> sehr schwer	
Aufg. 5	<input type="radio"/> sehr leicht <input type="radio"/> relativ leicht <input type="radio"/> relativ schwer <input type="radio"/> sehr schwer	
Aufg. 6 (Übers.)	<input type="radio"/> sehr leicht <input type="radio"/> relativ leicht <input type="radio"/> relativ schwer <input type="radio"/> sehr schwer	
Aufg. 8a	<input type="radio"/> sehr leicht <input type="radio"/> relativ leicht <input type="radio"/> relativ schwer <input type="radio"/> sehr schwer	
Aufg. 8b	<input type="radio"/> sehr leicht <input type="radio"/> relativ leicht <input type="radio"/> relativ schwer <input type="radio"/> sehr schwer	

Aufg. 8c	<input type="radio"/> sehr leicht <input type="radio"/> relativ leicht <input type="radio"/> relativ schwer <input type="radio"/> sehr schwer	
----------	--	--

Sind die Schwierigkeiten (wenn du welche hattest) nun im Nachhinein behoben?

Wenn ja: Wodurch wurden sie behoben?

---



---



---

Wenn nein: Wie und wodurch könnten sie deiner Meinung nach behoben werden?

---



---



---

3. Bei der Einführung des Abl. Abs. hast du als eine Art „Textdetektiv“ gearbeitet, indem du selbst die wichtigsten Aspekte zum Abl. Abs. aus dem Text herausgefunden hast.

a) Wie viel Spaß hat dir die Arbeit als „Textdetektiv“ gemacht?

- sehr viel       recht viel       mittelmäßig       nicht so viel       gar keinen

b) Möchtest du das nächste Mal, wenn neue Grammatik ansteht, wieder als „Textdetektiv“ arbeiten?

ja, weil \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

nein, weil \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

c) Hättest du es besser gefunden, wenn euer Lehrer/eure Lehrerin euch vorab die wichtigsten Aspekte zum Abl. Abs. erklärt hätte, anstatt sie selbstständig als „Textdetektiv“ herauszufinden?

ja, lieber vorher die Erklärung vom Lehrer, weil \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

das ist ganz egal, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

nein, lieber selbst herausfinden, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Meinst du, du hättest den Abl. Abs. besser verstanden, wenn euch die Regeln vorher von eurem Lehrer/eurer Lehrerin erklärt worden wären?

ja, besser                       genauso gut                       nein, schlechter

e) Findest du es besser, wenn du dir selbst deine eigene „Übersetzungsregel“ zum Abl. Abs. formulierst (die dann z.B. im Grammatikheft notiert wird) oder sollte dies lieber euer Lehrer/eure Lehrerin tun?

ja, eigene Regel                       genauso gut                       nein, Regel vom Lehrer

4. Wie spannend fandst du die Geschichte mit Mucius Scaevola und seiner Hand?

sehr spannend       recht spannend       nicht so spannend       sehr langweilig

5. Bist du der Meinung, dass du neue Grammatik lieber ohne eine solche oder ähnliche Geschichte lernen würdest?

ja, lieber ohne Geschichte, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

macht keinen Unterschied, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

nein, lieber mit Geschichte, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Wirst du auch in Zukunft noch an Mucius Scaevola und seine verbrannte Hand denken, falls du bei einem Satz einmal überlegen musst, wie man einen Abl. Abs. übersetzt?

ja, das hilft mir                       weiß nicht                       nein, das hilft mir nicht  
 nein, das brauche ich nicht       Sonstiges: \_\_\_\_\_

7. Was hat dir an den Arbeitsblättern und Aufgaben (Mucius & der Abl. Abs.) besonders gut gefallen? Was weniger gut?

Arbeitsblätter / Aufgaben +	Arbeitsblätter / Aufgaben -
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

8. Was hat dir am Unterricht selbst (zu Mucius & dem Abl. Abs.) besonders gut gefallen? Was weniger gut?

Unterricht +	Unterricht -
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

9. Hast du weitere Anmerkungen, Anregungen, Ergänzungen?

---

---

---

---

---

---

## Acl – Material – Deduktiv

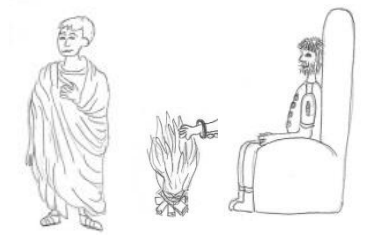
### Verlaufsplanung: Abl. Abs. deduktiv

Gliederung	Inhalt
Inhaltliche Vorerschließung	- Einleitungstext vorlesen lassen. Mögliche Folgen und Auswege für die Römer besprechen. - Aufg. 1a T-P-S - Aufg. 1b in EA; einige Lösungen vorstellen lassen - Aufg. 2 im UG - Aufg. 3 in EA, dann mit dem Partner vergleichen; einzelne Bildchen verteilen und auf dem OHP begründet zuordnen lassen
Erarbeitung Abl. Abs.	- Aufg. 4 erst in EA, dann in PA Fragen klären und einen Kurzvortrag mit einem „Mini-Plakat“ vorbereiten
Syntaktische Vorerschließung	- Aufg. 5 in EA, kurzer Vergleich am OHP
Übersetzung	- Aufg. 6 in PA oder GA - Satz 10 als differenzierende Maßnahme
Übersetzungsvergleich	- durch Folienschnipsel am OHP; ausgiebige Diskussion über verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten
Inhaltliche Sicherung	- Aufg. 7 in EA (oder als HA); SuS vor der Klasse vortragen lassen



## Mucius Scaevola

Die Belagerung Roms durch Porsennas Truppen zog sich über eine lange Zeit hin. Da die Römer kaum wagten, sich außerhalb der Stadtmauern auf den Feldern aufzuhalten, geschweige denn Handel mit anderen Stämmen zu treiben, wurden die Nahrungsmittel immer knapper. Kaum ein Römer konnte sich noch die Wucherpreise für das Getreide leisten.



### Arbeitsaufträge

#### 1a. Übersetzt die folgenden Sätze!

1. C. Mucius, adulescens nobilis, rem publicam ex indignitate vindicare constituit. In animo magnum et audax facinus erat.

indignitas – Schmach

vindicare – befreien

constituere:

constituo, constitui,

constitutum -

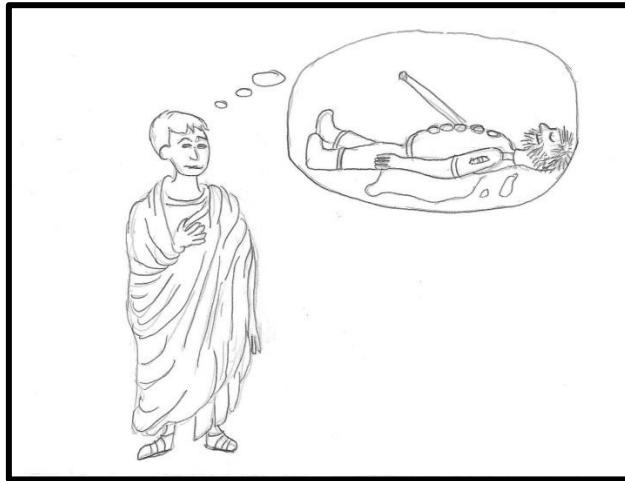
beschließen

audax - waghalsig

1b. Erläutert, was im Bild dargestellt wird! Welche Art von Plan könnte Mucius gefasst haben? Zeichnet entweder seinen Plan in die Gedankenblase oder notiert ihn stichpunktartig!



2. Beschreibt Mucius Plan! Wie wird er dabei genau vorgehen? Welche Gefahren könnten damit verbunden sein?



3. Der Rest der Geschichte ist leider etwas durcheinandergeraten! Klebt die Bilder in der richtigen Reihenfolge auf!

2a	<p>Rege cum <u>scriba</u> colloquium habente</p> <hr/> <hr/>	<p>scriba, ae m. – Schreiber</p>	
2b	<p>Mucius castra hostium intravit.</p> <hr/> <hr/>		

3	<p>Mucius <u>necopinans scribam, qui pari fere ornatu erat, necavit.</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>necopinans – nichts ahnend</p> <p>qui pari fere ornatu erat - der fast das gleiche Prunkgewand trug</p>	
4a	<p>Ea re <u>confecta</u></p> <hr/> <hr/>	<p>conficere: conficio, -feci, -fectum – vollenden, fertig machen</p>	
4b	<p>Mucius a custodibus <u>comprehensus est.</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>comprehendere - ergreifen</p>	

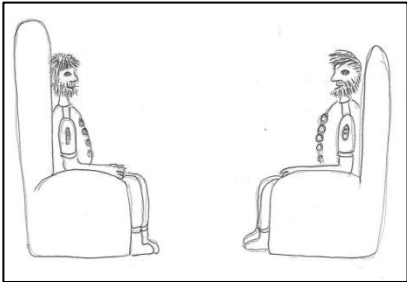


5	<p>Is fortis dixit: "Nec mortem magis quam <u>caedem</u> timeo!"</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>caedes, is – Töten, Morden</p>	
6	<p>Manum <u>dextram</u> in flammis <u>iniecit</u> et fortitudinem probavit.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>dexter, tra, trum – der, die, das rechte</p> <p>inicere: inicio, inieci, iniectum –hineinwerfen, - halten</p>	
7a	<p>Manu fere <u>omnino</u> <u>tosta</u></p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>omnino – völlig</p> <p>torrere: torreo, torrui, tostum – verbrennen, versengen</p>	
7b	<p>Porsenna Mucium a flammis abmovit liberumque dimisit.</p> <hr/> <hr/> <hr/>		

8	<p>Legati cum Mucio Romam venerunt et pacis condiciones <u>tulerunt</u>.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>ferre, fero, tuli, latum – bringen, tragen</p>	
9a	<p>Pace facta</p> <hr/> <hr/>		
9b	<p>Romani Mucium agro donaverunt.</p> <hr/> <hr/> <hr/>		
10	<p>Postea Mucio a <u>clade</u> dextrae manus <u>Scaevolae cognomen</u> datum est.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>clades, is – Niederlage, Verlust</p> <p>Scaevola von scaevus – links</p> <p>cognomen - Beiname</p>	

**4. Arbeitet folgendes Beispiel mit den Erklärungen intensiv durch!**

Auf den ersten Blick sieht folgendes Beispiel aus wie ein PC, doch der Schein trügt! Beim PC gab es immer eine Person oder eine Sache, die sowohl in die Haupt- als auch in die Nebenhandlung verwickelt war. Diese Partizipialkonstruktion hingegen ist von der Haupthandlung losgelöst. Des Weiteren steht sie immer im Ablativ. Man nennt sie daher Ablativus Absolutus (= losgelöster Ablativ). Im Deutschen nimmt sie das Satzglied der adverbialen Bestimmung ein.

**Beispiel**

<p style="text-align: center;"><b>Nebenhandlung</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>Haupthandlung</b></p> 							
<p><b>Porsenna cum scriba colloquium habente</b></p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Bezugswort des Partizips</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">PPA in KNG- Kongruenz zum</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">ABLATIV Sg. m.</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">ABLATIV Sg. m.</td> </tr> </table> 	Bezugswort des Partizips	PPA in KNG- Kongruenz zum	ABLATIV Sg. m.	ABLATIV Sg. m.	<p><b>Mucius castra hostium intravit.</b></p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Subjekt</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Prädikat</td> </tr> </table>	Subjekt	Prädikat	<p>scriba, ae m. - Schreiber</p>
Bezugswort des Partizips	PPA in KNG- Kongruenz zum							
ABLATIV Sg. m.	ABLATIV Sg. m.							
Subjekt	Prädikat							
<p><b>Übersetzungsmöglichkeiten</b></p> <p><b>1. Unterordnung (= Nebensatz)</b></p>								

**Weil/Während/... Porsenna** mit seinem Schreiber eine Unterredung **hatte**,

drang Mucius in das Lager der Feinde ein.

Bei der Unterordnung wird das Bezugswort im Ablativ (**Porsenna**) zum Subjekt des Nebensatzes, das Partizip (**habente**) zum Prädikat des Nebensatzes. Ob der Nebensatz vorzeitig und passivisch oder gleichzeitig und aktivisch übersetzt wird, hängt von der Art des Partizips ab. Die einleitende Konjunktion muss je nach Kontext sinnvoll gewählt werden.

## 2. Beiordnung (= zwei durch „und“ verbundene Hauptsätze)

**Porsenna hatte** mit seinem Schreiber eine Unterredung

*und gleichzeitig* drang Mucius in das Lager der Feinde ein.

Bei der Beiordnung wird das Bezugswort im Ablativ (**Porsenna**) zum Subjekt des ersten Hauptsatzes und das Partizip (**habente**) zum Prädikat. Durch das Wort *gleichzeitig* wird das Zeitverhältnis hier noch verdeutlicht.

## 3. Einordnung (= Einfügen eines präpositionalen Ausdrucks)

Während der Unterredung Porsennas mit seinem Schreiber

drang Mucius in das Lager der Feinde ein.

Bei der Einordnung wird das Partizip substantiviert. Die entsprechende Sinnrichtung wird durch die Präposition deutlich gemacht. Weitere Ergänzungen werden an den präpositionalen Ausdruck angehängt.

## 4. Wörtliche Übersetzung

Eine wörtliche Übersetzung ist beim Abl. Abs. nicht möglich! (Versucht es einmal!!) Denn die Nebenhandlung ist von der Haupthandlung losgelöst.

### TIPPS

- durch den Abl. Abs. wird immer nur die Nebenhandlung wieder gegeben! Diese ist von der Haupthandlung losgelöst.
- alles, was zwischen Bezugswort und Partizip steht, gehört mit großer Wahrscheinlichkeit zur Partizipialkonstruktion!
- nur wenn das Bezugswort und das Partizip im Ablativ stehen, ist es ein Abl. Abs.. Ansonsten handelt es sich um ein PC!
- die erste Arbeitsübersetzung ist am einfachsten durch eine Unterordnung mit „nachdem“. Danach sollte genauer überlegt werden, ob diese Art der Übersetzung passt!

5. **Markiert die Subjekte, Prädikate, Partizipien und deren Bezugswörter im Text jeweils mit unterschiedlichen Farben!**

6. **Übersetzt die Sätze 2-9! Die Bilder helfen euch dabei! Satz 10 ist die Kür für die schnellen Übersetzer!**

7. Porsenna erklärt seinem Volk in einer Rede, weshalb er Mucius freigelassen habe. Versetzt euch in seine Lage und schreibt diese Rede!

---

---

---

---

---

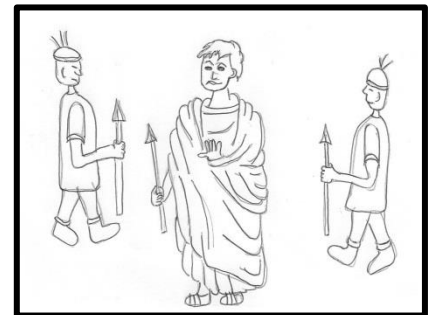
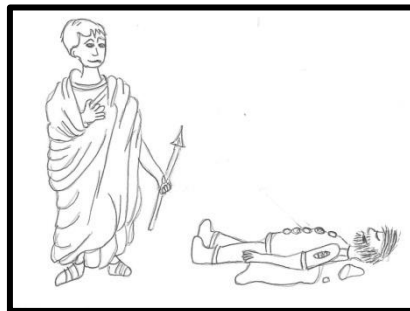
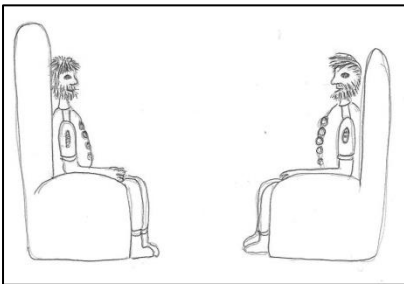
---

---

---

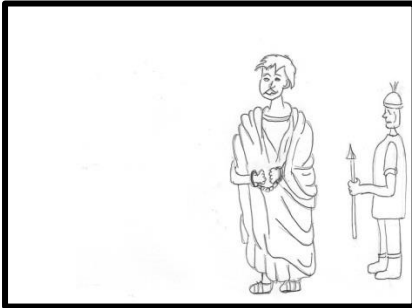
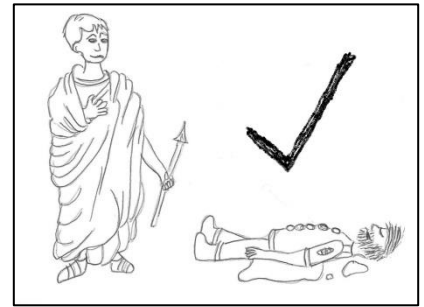
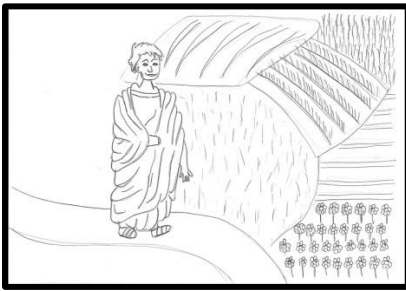
---

---



Nec mortem  
magis quam  
caedem timeo!

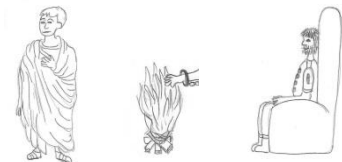




## Abl. Abs. – Lernprotokoll – Deduktiv

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Schule: \_\_\_\_\_

### Lernprotokoll zum Ablativus Absolutus



1. Wie sicher fühlst du dich im Umgang mit dem Abl. Abs.?

- sehr sicher     
  recht sicher     
  nicht so sicher     
  sehr unsicher

Falls du nicht so sicher/sehr unsicher angekreuzt hast, beschreibe deine Schwierigkeiten!

---



---



---

2. Wie leicht oder schwer sind dir die einzelnen Aufgabenteile gefallen?

Aufgabe	Schwierigkeitsgrad	Detaillierte Beschreibung Anmerkungen zu den Aufgaben
Aufg. 4	<input type="radio"/> sehr leicht <input type="radio"/> relativ leicht	

(Beispiel verstehen!)	<input type="radio"/> relativ schwer <input type="radio"/> sehr schwer	
Aufg. 4 (Beispiel behalten!)	<input type="radio"/> sehr leicht <input type="radio"/> relativ leicht <input type="radio"/> relativ schwer <input type="radio"/> sehr schwer	
Aufg. 5	<input type="radio"/> sehr leicht <input type="radio"/> relativ leicht <input type="radio"/> relativ schwer <input type="radio"/> sehr schwer	
Aufg. 6	<input type="radio"/> sehr leicht <input type="radio"/> relativ leicht <input type="radio"/> relativ schwer <input type="radio"/> sehr schwer	

Sind die Schwierigkeiten (wenn du welche hattest) nun im Nachhinein behoben?

Wenn ja: Wodurch wurden sie behoben?

---



---



---

Wenn nein: Wie und wodurch könnten sie deiner Meinung nach behoben werden?

---



---



---

3. Bei der Einführung des Abl. Abs. wurden dir die wichtigsten Aspekte und Regeln anhand von Beispielen präsentiert.

a) Wie viel Spaß hat dir diese Art, neue Grammatik zu lernen, gemacht?

sehr viel    recht viel    mittelmäßig    nicht so viel    gar keinen

b) Möchtest du das nächste Mal, wenn neue Grammatik ansteht, wieder die Grammatik auf diese Weise lernen?

ja, weil \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

nein, weil \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

c) Hättest du es besser gefunden, wenn du die wichtigsten Aspekte zum Abl. Abs. selbstständig als eine Art „Textdetektiv“ aus dem lat. Text herausgefunden hättest, anstatt die Regeln vorher anhand von Beispielen präsentiert zu bekommen?

ja, lieber als „Textdetektiv“ arbeiten, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

das ist ganz egal, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

nein, lieber Regeln an Beispielen vorher, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Meinst du, du hättest den Abl. Abs. besser verstanden, wenn du die Regeln selbstständig als „Textdetektiv“ an einem lat. Text herausgefunden hättest?

ja, besser                       genauso gut                       nein, schlechter

e) Findest du es besser, wenn du dir selbst deine eigene „Übersetzungsregel“ zum Abl. Abs. formulierst (die dann z.B. im Grammatikheft notiert wird) oder sollte dies lieber euer Lehrer/eure Lehrerin tun?

ja, eigene Regel                       genauso gut                       nein, Regel vom Lehrer

4. Wie spannend fandst du die Geschichte mit Mucius Scaevola und seiner Hand?

sehr spannend       recht spannend       nicht so spannend       sehr langweilig

5. Bist du der Meinung, dass du neue Grammatik lieber ohne eine solche oder ähnliche Geschichte lernen würdest?

ja, lieber ohne Geschichte, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

macht keinen Unterschied, weil \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

nein, lieber mit Geschichte, weil \_\_\_\_\_

---

---

6. Wirst du auch in Zukunft noch an Mucius Scaevola und seine verbrannte Hand denken, falls du bei einem Satz einmal überlegen musst, wie man einen Abl. Abs. erkennt und übersetzt?

- ja, das hilft mir                       weiß nicht                       nein, das hilft mir nicht  
 nein, das brauche ich nicht                       Sonstiges: \_\_\_\_\_

7. Was hat dir an den Arbeitsblättern und Aufgaben (Mucius & der Abl. Abs.) besonders gut gefallen? Was weniger gut?

Arbeitsblätter / Aufgaben +	Arbeitsblätter / Aufgaben -
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

8. Was hat dir am Unterricht selbst (zu Mucius & dem Abl. Abs.) besonders gut gefallen? Was weniger gut?

Unterricht +	Unterricht -
--------------	--------------


9. Hast du weitere Anmerkungen, Anregungen, Ergänzungen?

---

---

---

---

---

---

# Abl. Abs. – Test

Name: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Schule: \_\_\_\_\_



## Was weißt du noch vom Ablativus Absolutus?

**Aufg. 1:** Markiere in dem folgenden Satz Subjekt, Prädikat, Partizip und sein Bezugswort und übersetze den Satz! Erläutere anschließend das Zeitverhältnis zwischen Haupt- und Nebenhandlung!

**Romanis in urbe manentibus Mucius castra hostium intravit.**

---

---

---

---

**Aufg. 2:** Finde heraus, welche der Übersetzungen richtig sind! Begründe deine Entscheidungen! Erläutere auch, welche Fehler bei den anderen Übersetzungen passiert sind!

**Scriba<sup>612</sup> necato Porsenna ira commotus est.**

a) Der Schreiber wurde getötet, was Porsenna sehr zornig machte.

---

---

b) Weil sein Schreiber getötet worden war, wurde Porsenna zornig.

---

---

c) Nach dem Tod seines Schreibers wurde Porsenna zornig.

---

---

d) Der Schreiber und Porsenna waren zornig über den Tod.

---

---

**Aufg. 3:** Beschreibe allgemein, was ein Ablativus Absolutus ist und wie man ihn übersetzt! Erkläre, welche Übersetzungsmöglichkeit im Gegensatz zum PC nicht funktioniert!

---

---

<sup>612</sup> scriba, ae m. - Schreiber

---

---

---

---