

Peter Kuhlmann / Henning Horstmann



Wortschatz und Grammatik üben

Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele
für den Lateinunterricht



Peter Kuhlmann / Henning Horstmann

Wortschatz und Grammatik üben

Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele
für den Lateinunterricht

Mit 19 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

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

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Fotolia

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-71121-8

Inhalt

Leitfaden	7
1. Didaktische Grundlagen	9
1.1 Aufgabentypen	10
Lernaufgaben	11
»Übungs-« oder Test-Aufgaben?	11
1.2 Gütekriterien für die verschiedenen Aufgabentypen	13
1.3 Offene und geschlossene Aufgabenformate	15
1.4 Wissensdimensionen	19
1.5 Differenzierung und Niveaustufen	24
1.6 Sozialformen	27
2. Wortschatz üben	29
2.1 Lernhilfen bzw. Lernaufgaben	31
2.2 Vertiefungs- und Übungsaufgaben	33
Sachfelder erstellen – Wortnetze/Assoziogramme bilden	34
Wörter ableiten – durch Ableitung Bedeutung inferieren	38
Synonyme und Gegenteile finden	44
Polysemie: mehrdeutige Vokabeln monosemieren	46
Bedeutungen aus dem Kontext inferieren	51
Flektierte Formen auf die Grundform (»Lemma«) zurückführen	52
2.3 Kompetenzorientierte Testaufgaben zum Wortschatz	53
3. Grammatik üben	55
3.1 Übungen zur Morphologie	55
a) Verbalmorphologie	57
b) Nominalmorphologie	65

3.2	Übungen zu wichtigen syntaktischen Phänomenen	72
a)	Konjunktiv	72
b)	AcI (Accusativus cum infinitivo)	83
c)	Partizip	97
d)	nd-Formen (Gerundium/Gerundivum)	108
4.	E-Learning: Übungen auf Lernplattformen	118
5.	Anhänge	125
	Übersicht zu Übungstypen und Operatoren	125
	Literaturliste	126

Leitfaden

Das vorliegende Praxisbuch richtet sich an Studierende, Referendare und Lehrkräfte. Es gibt zunächst einen theoretischen und systematischen Überblick über die unterschiedlichen Aufgabentypen im Lateinunterricht und behandelt dann anhand von Praxisbeispielen besonders den Aufgabentyp der (eigentlichen) Übung. Der Band enthält keine fertigen Kopiervorlagen für ganz bestimmte lektionsspezifische Übungen, sondern bietet typische Muster für intelligente Übungen, die je nach Kontext leicht adaptiert und mit lektionsspezifischem Wortmaterial gefüllt werden können. Zugleich erhalten Benutzer Kriterien, anhand deren sie die Qualität vorhandener Übungen in den marktgängigen Unterrichtsmaterialien selbst beurteilen und gegebenenfalls leicht für eigene Bedürfnisse abändern können.

Das zugrundeliegende Prinzip sind die für den Wortschatz- und Grammatikunterricht maßgeblichen Kompetenzen, nach denen die Übungstypen konzipiert sind. Der hier vertretene didaktische Ansatz ist zum einen das rezeptive Sprachlernen, d. h. die z. T. noch praktizierten »Übungen« zur aktiven Formenbildung spielen bei uns nur eine untergeordnete Rolle im Rahmen der Binnendifferenzierung; zum anderen ist die Semantisierung und Übersetzungsorientierung leitendes Kriterium, um den Lernenden wirklich eine ökonomische und lernwirksame Hilfe für die Sprach- und Textarbeit zu geben. Das Buch gibt vielfältige Vorschläge und Ansätze für Differenzierungsmöglichkeiten und für die Sprachbildung bzw. -förderung in der deutschen Zielsprache. Im Bereich der Grammatik haben wir bewusst hochfrequente Phänomene berücksichtigt, die im Sinne einer »Basisgrammatik« für das Textverstehen und Übersetzen im Unterrichtskontext besonders relevant sind (Kuhlmann 2014: 61).

Die hier vorgestellten Übungen sind im schulischen und universitären Sprachunterricht z. T. getestet bzw. nach Gesprächen mit Lehrkräften auf Fortbildungen und Tagungen modifiziert worden. Bei einigen Übungstypen werden daher auch immer wieder Bemerkungen zu Fallstricken gemacht, die sich in der Praxis ergeben können. Ein wichtiger Punkt im Bereich von Übungen

ist neben dem Motivationsaspekt immer, dass sie nicht zu schwer sein dürfen und möglichst in begrenzter Zeit zu bearbeiten sein müssen. Nur dies garantiert, dass im Lateinunterricht auch in ausreichendem Maße geübt werden kann. Ingvalde Scholz hat dieses Übungsprinzip mit dem treffenden Bonmot auf den Punkt gebracht: »Nicht klotzen, sondern kleckern« (Scholz 2010: 70). Hierfür soll der vorliegende Praxisband eine Hilfe bieten.

Die Arbeit an diesem Buch hat gezeigt, dass es letztlich nur eine ganz begrenzte Anzahl von Übungstypen und -formaten gibt. Lateinlehrkräfte sollten eine entsprechende Typologie möglichst im Überblick kennen, um je nach Unterrichtskontext den einen oder anderen Aufgabentyp zur Anwendung zu bringen. Zur besseren Übersicht sind die hier behandelten, an Operatoren orientierten Übungstypen am Schluss des Buches aufgelistet und noch einmal kurz erläutert. Einige Übungstypen lassen sich auch elektronisch verwenden (*eLearning*): Wie dies mithilfe von Lernplattformen (*Moodle* oder *Ilias*) funktioniert, zeigt der Gastbeitrag von Jochen Sauer. Für Lernende stellt diese Form des eLearning eine motivierende Möglichkeit dar, ganz individuell am Smartphone oder Computer bestimmte Phänomene zu wiederholen oder sogar neu zu lernen.

Ein herzlicher Dank gilt den vielen Lehrkräften, Fachausbildern und Studierenden, deren Anregungen in Gesprächen und Diskussionen in den letzten Jahren zum Entstehen dieses Buches beigetragen haben.

1. Didaktische Grundlagen

Übungen sind ein wesentlicher Bestandteil des Lateinunterrichts und dürften entsprechend einen großen Teil im Leben von Lateinlernenden einnehmen, sei es im laufenden Unterricht selbst, sei es in Form von Hausaufgaben. Auch in den gängigen Lehrwerken für Latein nehmen die Übungen mittlerweile wieder einen großen Raum ein: In den neueren Lateinbüchern ist ihnen meist eine eigene Doppelseite gewidmet, zusätzlich bieten die Schulbuchverlage eine große Vielfalt an gedruckten oder elektronischen Beiprodukten (Arbeitshefte etc.) an, die im Wesentlichen Übungen liefern. Für die Frage, welches Lehrwerk in einer Schule angeschafft werden soll, spielt innerhalb der Fachkonferenzen nicht selten die Vielfalt des Übungsmaterials eine wichtige Rolle.

Insofern ist es erstaunlich, dass nach dem Erscheinen der einschlägigen Bände von Hey (1984) und Steinhilber (1994) in den letzten zwei Jahrzehnten keine umfänglichere Darstellung zur Theorie und Konzeption von Aufgabentypen und Übungen für das Fach Latein erschienen ist. Überhaupt kann kaum von einer nennenswerten Übungsdidaktik im Bereich der Alten Sprachen die Rede sein. In den Didaktiken anderer Fächer bietet sich ein ganz anderes Bild: Dort gibt es vielfältige Untersuchungen und Darstellungen zu den verschiedenen Aufgabentypen und -formaten, zu den unterschiedlichen Wissensdimensionen, zu Gütekriterien von Aufgaben und Übungen sowie zu deren jeweiligem Ort im Lernprozess (z. B. Blumenschein 2014; Kleinknecht et al. 2013; Keller/Bender 2012; Thonhausen 2008; Scholz 2008 mit einem Beitrag für Latein; für die Fremdsprachen speziell Segemann 1992; Tesch 2012). Sehr wohl sind allerdings immer wieder systematische Praxis-Bände mit vielen Beispielen zu Übungs- und Lernaufgaben (z. T. als Kopiervorlage) in neuerer Zeit erschienen (motivierende Beispiele: Mallon/Wittich 2015 mit spielerischen Aufgaben und Florian 2017 mit bildgestützten Lern- und Testaufgaben; sehr gute Lernaufgaben zu Sprach- und Kulturkompetenz mit bildlicher Unterstützung gibt es besonders bei Kurth et al. 2014).

Im Folgenden sollen genau diese Punkte für den Bereich des Lateinunterrichts behandelt werden. Der Schwerpunkt dieses Buches liegt in der Sprachkompetenz, d. h. es wird um Aufgabenformate gehen, die für das Wortschatz- und Grammatiklernen relevant sind.

1.1 Aufgabentypen

Das, was im altsprachlichen Unterricht meist als »Übung« bezeichnet wird, stellt in der Didaktik anderer Fächer nur einen Typ unter mehreren denkbaren Formen von Aufgaben dar. Meist unterscheidet man dort zwischen:

- **Lern-**,
- **Übungs-**
- und **Test-**Aufgaben.

Dabei muss nicht zwangsläufig die Form der jeweiligen Aufgabe verschieden sein, sondern der Typ definiert sich primär über die Funktion im Unterricht bzw. Lernprozess. In der Praxis können z. B. Wiederholungs- oder Übungsaufgaben ähnlich aussehen wie Testaufgaben, nur dass sie in dem einen Fall keine Bewertung erfahren, in dem anderen Fall jedoch im Rahmen eines Tests Anwendung finden. Speziell im Lateinunterricht kann das Übersetzen eines Textes als Aufgabe je nach Unterrichtskontext als Lern- (zur Einführung neuer Grammatik, Vokabeln etc.), als Übungs- (Übersetzungstraining) oder als Testaufgabe (Klassenarbeit) auftreten. Insofern wird teilweise die Trennschärfe der hier vorgestellten Unterscheidung in Frage gestellt.

Gleichwohl erscheint es aber für den altsprachlichen Unterricht sinnvoll, eine prinzipielle Unterscheidung nach solchen Aufgabentypen vorzunehmen, denn das Beispiel des Übersetzens zeigt die Unterschiede je nach Unterrichtskontext: Für Lernende und Lehrende macht es eben einen großen Unterschied, ob beim Übersetzen unter Verzicht auf eine Benotung auch Umwege und Fehler eingeplant sind, um neuen Lernstoff kennenzulernen (Lernaufgabe) bzw. bereits Bekanntes zu automatisieren (Übungsaufgabe), oder ob eine Übersetzungsleistung im Rahmen einer Lernkontrolle benotet wird (Testaufgabe). Zudem ist die Unterscheidung mittlerweile auch in den Lehrwerken, Trainings- und Arbeitsheften der Schulbuchverlage gängig. Dort gibt es in der Regel Aufgaben, die verschiedenen Phasen des Lernprozesses zugeordnet sind: solche, die häufig im Zusammenhang mit einem Lektionstext dem Erwerb neuer grammatikalischer Strukturen dienen (Lernaufgabe), im Anschluss an den Lektionstext die eigentlichen Übungsseiten mit den klassischen »Übungen« und meist nach mehreren

Lektionen einen Selbsttest für die Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Testaufgaben. Im Übrigen gehören natürlich auch die klassischen Vokabel- oder Grammatiktests sowie die Klassenarbeiten und Klausuren in den Bereich der Testaufgaben. Insofern hat jeder Aufgabentyp seinen eigenen, berechtigten Platz im Unterrichtsalltag.

Diese verschiedenen Phasen sind innerhalb von Arbeits- und Trainingsheften teilweise im Rahmen einer Lektion abgebildet: Am Beginn stehen (Selbst-) Diagnoseaufgaben, es folgen dann – von den Nutzern wählbare – Wiederholungs- und Vertiefungsübungen zu bestimmten Themen, und zum Schluss folgt gegebenenfalls noch eine Sequenz mit Testaufgaben. Auch die mittlerweile für den Lateinunterricht entwickelten Diagnosebögen (z. B. AU 55,1 [2012]) haben von ihrer Intention her den Anspruch, einen eigenen Aufgabentyp gegenüber den reinen Wiederholungs- und Vertiefungsübungen zu bieten.

Lernaufgaben

Eine typische Lernaufgabe zur induktiven Einführung des Perfekts könnte z. B. so aussehen (Kuhlmann 2009: 80 f.):

Lernaufgabe zum Perfekt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Übersetze den Text. 2. Markiere die neuen (Verb-)Formen und beschreibe ihre Bedeutung. 3. Analysiere die neuen Formen und nenne die einzelnen Bausteine. 4. Erstelle eine tabellarische Übersicht zu den neuen Endungen. <p><i>Herī Mārcus amīcae appropinquāvit et interrogāvit: »Tū nūper mihī fābulam dē Ulīxe et sociīs eius nārrāvistī; ī Trōiam dēlēvērunt. Nārrā mihī iterum!« Iūlia exclāmāvit: »Egō numquam tībī eam fābulam nārrāvī; errāvistī!«</i></p> <p>...</p>
-------------------------	---

Solche Lernaufgaben finden sich in der Regel im eigentlichen Lehrbuch und nicht in den Begleitmaterialien (Begleitgrammatik, Arbeitsheft u. ä.); zu den anderen Aufgabentypen siehe die Beispiele unten.

»Übungs-« oder Test-Aufgaben?

Ein Desiderat im fachdidaktischen Diskurs der Alten Sprachen ist freilich die genauere Abgrenzung der Aufgabentypen voneinander. Dies zeigt sich besonders darin, dass sich vermeintliche Wiederholungs- und Vertiefungsübungen häufig kaum oder gar nicht von Testaufgaben unterscheiden. Dies können zwei

einfache Beispiele zeigen, wie sie sich auch in den neuesten Lehrwerken unter der Kategorie »Übungs«-Aufgaben finden:

Formenstaffel (Grammatik üben): Bilde die Formen und übersetze:

magnus vir → Dat. → Akk. → Pl. → Gen. → Abl. → Sg.

Endungen: Trage die fehlenden Endungen ein und übersetze:

Marcus miser-___ servos vide-___ et patr-___ suum interrogat ...

Beide »Übungen« prüfen im Grunde nur, ob Lernende die Formen und deren Bedeutungen schon beherrschen oder nicht – es handelt sich also eigentlich um Testaufgaben. Zudem geschieht dies in diesen Fällen auf eine sprachaktive Weise, obgleich der Anspruch des gegenwärtigen Lateinunterrichts lediglich im rezeptiven Spracherwerb liegt. Die Lernenden müssen also bereits eine beachtliche aktive Sprachkompetenz erworben haben, um diese »Übungen« richtig lösen zu können.

Eine echte Übungsaufgabe zur Wiederholung und Vertiefung von Nominal- oder Verbendungen müsste ein anderes Design aufweisen. Die maßgeblichen Kriterien werden weiter unten erläutert, es sei hier dennoch schon, im Vorgriff darauf, folgender Vorschlag gemacht: Im Anschluss an einen bekannten Lektionstext, der Kasusformen zur a- und o-Deklination einführt, erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Tabelle mit den bisher eingeführten Formen und deren Übersetzung anhand eines Beispiels. Mithilfe dieser Tabelle üben und vertiefen sie dann die entsprechenden Formen anhand anderer Beispiele:

Ziel: Endungen und ihre Bedeutungen üben	Sieh dir die Formen und ihre Bedeutungen in der Tabelle an. Übersetze dann unten stehende Sätze:			
	Nom.	<i>serv-us</i>	der/ein Sklave	(Frage: wer?)
	Gen.	<i>serv-i</i>	des/eines Sklaven	(Frage: wessen?)
	Dat.	<i>serv-o</i>	dem/einem Sklaven	(Frage: wem?)
	Akk.	<i>serv-um</i>	den/einen Sklaven	(Frage: wen?)
Iulius amicus Marci est. _____				
Marcus Iulium videt. _____				
Amicum interrogat: _____				
»Cur servo pulchrum equum das?« _____				

Hier können Lernende anhand der Tabelle die neuen Formen wirklich einüben, indem sie die bekannten Formen auf andere Wörter übertragen und durch diesen kleinen Transfer Endungen samt ihrer Semantik internalisieren. Aufgrund des klar vorgegebenen Rahmens ist somit der Aspekt des Testens deutlich reduziert und der Schwerpunkt liegt klar auf der Vertiefung neu erworbenen Wissens.

Tatsächlich ist ein großer Teil der »Übungen« bis in die neuesten Lehrwerke hinein eher der Kategorie der schwierigeren Testaufgaben zuzuweisen, während es hingegen oft nur wenige Aufgaben mit echten und damit auch leichteren Wiederholungs- und Vertiefungsübungen gibt.

1.2 Gütekriterien für die verschiedenen Aufgabentypen

Lernaufgaben dienen dazu, in Form eines zu lösenden Problems Hypothesenbildung zu initiieren, neues Wissen zu konstruieren und speziell bei der Grammatik die Regelfindung zu ermöglichen (dazu Blumenschein 2014; Kleinknecht et al. 2013; Kiper 2010; Tesch 2012; für Latein speziell Florian 2017; Pinkernell-Kreidt 2014). Dies geschieht meistens im Klassenunterricht – entweder im Plenum oder in Form von gezielten Arbeitsaufträgen an Gruppen, Tandems oder einzelne Schüler. Dieser Aufgabentyp sollte folgenden Kriterien gerecht werden:

- *Transparenz der Aufgabenstellung*: Die Lernenden müssen einerseits genau wissen, was sie tun sollen, andererseits soll aber nicht das Ergebnis vorweggenommen werden. Dies macht Lernaufgaben zu einer besonders komplexen Herausforderung für Lehrende.
- *Lösbarkeit*: Eine Lernaufgabe kann und sollte Um- und Irrwege zulassen, allerdings ist sie nur dann sinnvoll, wenn möglichst alle Lernenden sie am Ende auch wirklich lösen können, ansonsten verpufft der Effekt. Dies kann eine differenzierte Aufgabenstellung erforderlich machen, z. B. durch eine Skalierung von kleinschrittigen bis hin zu holistischen Aufgaben. Lernaufgaben sind meist als Knobelaufgabe angelegt, aber es muss sich dann auch am Ende ein Aha-Effekt einstellen.
- *Motivation*: Gerade eine Lernaufgabe benötigt in der Regel viel an Unterrichtszeit und bedeutet für Lernende die erste Begegnung mit einem Lerngegenstand; daher sollte sie motivierend gestaltet sein, um echtes Interesse für eine neue Problemstellung oder die Entwicklung einer eigenen Fragestellung zu wecken.
- *Anwendungsbezug*: Die in der Aufgabe enthaltene Problemstellung muss einen Praxisbezug haben und für den weiteren Unterricht relevant sein. Es lohnt also nicht, seltene Grammatikphänomene, die später nicht oder kaum

mehr begegnen, mit aufwändigen Lernaufgaben einzuführen. Zugleich müssen die in der Lernaufgabe vermittelten Kompetenzen praxisrelevant sein: Im Lateinunterricht geht es v. a. um das Verstehen und Können, aber auch um metakognitive Aspekte.

Übungsaufgaben werden v. a. eingesetzt, um die Sprachkompetenz zu fördern. Sie kommen sowohl im laufenden Unterricht als auch als Hausaufgabe sowie im Förder- und Nachhilfeunterricht zum Einsatz. Das heißt, sie müssen von Lernenden nicht nur kooperativ, sondern auch in Einzelarbeit zu bearbeiten sein. Im Wesentlichen sollte dieser Aufgabentyp folgende Kriterien erfüllen (Kühne/Kuhlmann 2015: 39–41; Kuhlmann 2014: 146–152; Scholz 2010: 67–69):

- *Verstehens- und Übersetzungsorientierung*: Übungen zu Wortschatz und Grammatik sollten zu einer Semantisierung von Lexemen oder grammatikalischen Strukturen führen (Verbindung von Form und Funktion) und damit die Rekodierung unterstützen. Dieses Kriterium ist am ehesten durch kleine Kontexte zu realisieren, weniger hingegen durch isolierten Formendrill.
- *Defizitorientierung*: Geübt werden sollte v. a. das, was Lernenden schwer fällt, wie z. B. das Auffinden der richtigen Bedeutung bei polysemen Vokabeln oder das Verstehen und Rekodieren flektierter Formen.
- *Zeitökonomie*: Eine Übungsaufgabe darf nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen, um den Trainingseffekt nicht zu behindern, d. h. es sollten hinreichend viele Items umgewälzt werden können.
- *Variabilität*: Monotone Übungen mindern die Motivation und das sprachliche Verstehen, weswegen Abwechslung wichtig ist; sinnvoll ist daher ein Wechsel zwischen offenen oder kreativen und geschlossenen Übungsformaten.
- *Transparenz*: Den Schülerinnen und Schülern muss klar sein, was sie üben, damit die Übung für sie sinnvoll erscheint. Hilfreich sind klare Arbeitsaufträge in Form von Operatoren (z. B.: »Bestimme und übersetze folgende Formen«) sowie die konsequente Zugabe eines Arbeits- bzw. Lösungsbeispiels.
- *Fokus*: Um das Arbeitsgedächtnis nicht über Gebühr zu belasten, muss eine Übung einen klar erkennbaren Fokus haben. Es sollte also nicht zu viel auf einmal geübt werden, sondern stattdessen kann das Training von Einzelkompetenzen im Fokus stehen (z. B. nur Grammatik und nicht gleichzeitig Wortschatz, indem Vokabeln angegeben werden).

Methodisch ist es sinnvoll, ein Item aus der Übung gemeinsam im Plenum zu lösen, damit alle Schüler genau wissen, was sie tun sollen. Danach kann die Lerngruppe die Übungen in Partner- oder Einzelarbeit bearbeiten.

Testaufgaben dienen dazu, Lernenden und Lehrenden eine klare und fundierte Rückmeldung zum Lernprozess zu geben. Testaufgaben kommen im Lateinunterricht in Form von benoteten Tests, (unbenoteten) Diagnosebögen, Klassenarbeiten und Klausuren zum Einsatz und werden – anders als auch kooperativ zu bearbeitende Lern- und Übungsaufgaben – in der Regel als Einzelleistung von einem Schüler oder einer Schülerin bearbeitet. Für sie gelten im Besonderen die drei Basiskriterien der Testtheorie, d. h. sie müssen objektiv, reliabel und valide sein:

- *Objektivität*: Das Testergebnis muss unabhängig vom Testenden selbst sein. Diese Maxime führt in anderen Ländern dazu, dass wichtige Tests vielfach nicht von den Lehrenden, sondern von Fremdprüfern durchgeführt werden. Dies ist in Deutschland z. B. bei den externen Ergänzungsprüfungen zum Latinum und Graecum der Fall, jedoch nicht in der latinumsrelevanten Phase des schulischen Lateinunterrichts (z. B. Klasse 10 oder 11). Eine gewisse Objektivität soll in den Zentralabituraufgaben durch die externe Aufgabenstellung und die Zweitkorrektur gewährleistet werden.
- *Reliabilität (Zuverlässigkeit)*: Die Testaufgabe muss das Leistungsvermögen der Lernenden zuverlässig und korrekt erheben. Verfälschungen können durch eine unklare Aufgabenstellung, durch Störungen oder durch Zeitmangel eintreten. Die Testpersonen müssen also möglichst mit der Form der Aufgabenstellung durch den vorherigen Unterricht vertraut sein und dürfen nicht durch neue Aufgabentypen überrascht werden. Zudem ist für ausreichende Bearbeitungszeit und eine angemessene Prüfungsatmosphäre zu sorgen.
- *Validität*: Testaufgaben müssen die fachspezifischen und relevanten Kompetenzen auch wirklich abtesten. Im Fach Latein dürfen sie sich daher nicht auf isolierten Formalismus beschränken, sondern sie müssen z. B. auch verstehens- und übersetzungsorientiert sein. Dies schließt jedoch das Testen von Teilkompetenzen nicht aus, z. B. indem bei einem Grammatiktest mit lat. Beispielsätzen die Vokabeln vorgegeben sind, wenn nur Grammatik und nicht Wortschatz als Teilleistung Testgegenstand ist.

1.3 Offene und geschlossene Aufgabenformate

Aufgaben können je nach dem Typ der Lösung unterschiedliche Formate aufweisen. So gibt es am einen Ende der Skala geschlossene Aufgabenformate, die je Item nur eine bestimmte Lösung aufweisen, die die Lernenden finden müssen. Am anderen Ende der Skala gibt es die offenen Aufgaben, für die ganz unter-

schiedliche richtige Lösungen denkbar sind. Im lateinischen Sprachunterricht überwiegen bei weitem die geschlossenen Aufgabentypen, obgleich durchaus auch offene Aufgabenstellungen möglich sind. Dies lässt sich gut am Beispiel der Wortschatzarbeit zeigen:

geschlossene Aufgabenformate

Ziel: Bedeutungen beherrschen	<p>Nenne die Bedeutung der unterstrichenen Vokabeln:</p> <p><i>Marcus <u>ante</u> portam stat:</i> Marcus steht _____ Tür.</p> <p><i><u>Equos</u> spectare cupit:</i> Er will sich _____ ansehen.</p> <p>...</p>
-------------------------------	--

Ziel: Wörter auf Grundform zurückführen	<p>Nenne die Grundform folgender Wörter:</p> <p>equos < <i>equus</i></p> <p>sumus <</p> <p>servum <</p> <p>spectamus <</p> <p>videtis <</p> <p>...</p>
---	---

offenes Aufgabenformat

Ziel: Wortschatz erweitern	<p>Erstelle ein Wörternetz zum Sachfeld »Amphitheater«:</p> <p>mögliche Lösung:</p> <pre> graph LR A[amphitheatrum] --- B[gladiatores] A --- C[pugnare] A --- D[spectatores] A --- E[vincere] A --- F[necare] A --- G[timere] A --- H[gaudium] B --- I[thrax] B --- J[gladius] B --- K[secutor] D --- L[bestiae] </pre>
----------------------------	---

halboffene Aufgaben

In der Mitte der Skala gibt es auch die halboffenen Aufgabenformate, bei denen zwar ein bestimmter Lösungsweg vorgegeben ist, die Lernenden aber in diesem Rahmen einen gewissen Antwortspielraum haben und nicht völlig selbstständig arbeiten müssen. Für den Lateinunterricht wäre ein typisches Beispiel die Rekodierung:

Ziel: Übersetzen	<p>Finde eine passende deutsche Formulierung für Senecas Maxime: <i>Philosophia non in verbis, sed in rebus est.</i></p> <p>mögliche Lösungen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Die Philosophie ist keine Sache von Worten, sondern von Taten.</i> 2. <i>Philosophie vollzieht sich nicht in bloßem Reden, sondern im Handeln.</i> 3. <i>Philosophie liegt nicht im Reden, sondern bewegt sich in der Realität.</i> 4. ...
------------------	--

Wie die Beispiele zeigen, sind geschlossene Aufgabenformate natürlich nicht per se schlechter als offene. Es kommt vielmehr auf den Unterrichtskontext an, wann welche Formate sinnvoll sind:

Geschlossene Formate haben den Vorteil, dass sie meist einen geringeren Komplexitätsgrad aufweisen und dass somit für die Lernenden transparenter erscheint, welche Lösung passend ist: Es gibt eindeutig richtige oder falsche Lösungen, die sich objektiv bewerten lassen. Von daher können sie im Idealfall schnell bearbeitet und korrigiert werden, was gerade für Testaufgaben von Vorteil ist. Hier ist es zudem leicht, eine Musterlösung für die Lernenden zu erstellen, die der Selbstkontrolle dient. Nachteile können in der methodischen Invarianz liegen, zumal hier keine kreativen Elemente vorgesehen sind. Schließlich ist es im Bereich der Sprachen gar nicht leicht, vollkommen geschlossene Aufgabenformate mit wirklich nur einer möglichen Lösung zu entwickeln. Auch hier könnte im ersten Beispiel ja durchaus beim Artikel variiert werden (»vor einer/der Tür«).

Die offenen Aufgabenformate zeigen in der Regel eine höhere Komplexität und fordern Schülerinnen und Schüler daher mehr. Auf der anderen Seite sind sie von Lehrkräften häufig leichter zu entwerfen: Typische offene Aufgaben sind im Sprachunterricht neben Mindmaps auch die Interpretationsaufgaben und besonders kreative Umsetzungen von Texten, die naturgemäß recht individuelle Lösungen ermöglichen können. Vorteile auf Seiten der Lernenden sind im Idealfall eine höhere Motivationskraft und die Möglichkeit, eigene Stärken individuell einbringen zu können. Die Nachteile liegen dafür in der schweren Bewertbarkeit und mangelnden Objektivität sowie schließlich in dem meist hohen Zeitaufwand. Dies zeigt schon das o. g. Beispiel mit dem Wörternetz:

Gibt man den Lernenden keine Zeitvorgabe, können sie durchaus eine ganze Unterrichtsstunde (und mehr) mit einem solchen Wörternetz verbringen. Ein auf einem Sachfeld fußendes Wörternetz ist zudem subjektiv auf ganz unterschiedliche Weise herstellbar, je nachdem, was Lernende mit einem Oberbegriff assoziieren. Für eine Bewertung ist es demnach schwierig, klare Kriterien zu finden: Hier könnte es die Menge der gefundenen Ausdrücke, die Komplexität des Aufbaus (Verästelungen) oder auch die Plausibilität des Netzes sein. Dagegen sind diese offenen Formate in bewertungsfreien Übungsphasen ohne engen Zeitrahmen oder für Hausaufgaben gut einsetzbar.

Typisch für den Fremdsprachenunterricht sind eher die halboffenen Aufgabenformate, die die Vorteile beider Verfahren vereinen können, aber eben auch immer der Gefahr der mangelnden Objektivität und Transparenz in Testsituationen unterliegen. Dies zeigt gerade das hier gegebene Beispiel der verschiedenen »richtigen« Übersetzungen: Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, sich auf die unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten einzulassen und sie nachzuvollziehen. Trotz aller Varianz der teilweise unendlichen Übersetzungsmöglichkeiten gibt es doch »richtige« und »falsche« Übersetzungen im Lateinunterricht, die in den Leistungsbeurteilungen (Klassenarbeiten/Klausuren) entsprechend als solche gewertet werden. Dies gilt schon im Bereich einzelner Formen: So lässt sich etwa eine Form wie *vidi* als »ich habe gesehen« oder »ich sah« übersetzen, hingegen nicht als »er wird sehen«.

Im Bereich der sprachlichen Wiederholungs- und Vertiefungs-Übungen sind vielfältige halboffene bis offenere Aufgaben möglich, die für viele Lernende gegenüber den geschlossenen Aufgaben durch begrenzte Möglichkeiten kreativen Arbeitens eine motivierende Abwechslung bieten. Ein klassisches Beispiel für solche Übungen sind die Satzpuzzle-Aufgaben: Hier erhalten die Lernenden einen Wortspeicher (gegebenenfalls als laminierte Kärtchen) und bilden daraus selbst Sätze, die von den anderen übersetzt werden müssen:

Ziel: Grundlegende Satzkonstruktion	<p>Bildet aus dem Wortspeicher (den laminierten Kärtchen) einen kurzen oder langen Satz und lasst eure Nachbarn übersetzen: <i>et - Marcus - Marcum - Marco - Iulia - Iuliam - Iuliae - donum - amat - videt - dat - cupit</i></p> <p>mögliche Lösungen: <i>1. Marcus Iuliam videt. 2. Iulia Marco donum dat. 3. Marcus Iuliam videt et amat et Iuliae donum dat. 4. Iulia Marcum videt et donum cupit. 5. ...</i></p>
-------------------------------------	--

Aufgrund der vorgegebenen Formen bzw. Wörter handelt es sich hier um eine halboffene Aufgabe, die zusammen mit der Übersetzung speziell die Bedeutungen der Vokabeln und der vorkommenden Kasusformen trainiert. Gleichwohl

sind schon bei diesem vergleichsweise kleinen Wortspeicher sehr viele unterschiedliche Sätze oder gar eine ganze Geschichte bildbar.

1.4 Wissensdimensionen

In den Fachdidaktiken unterscheidet man speziell bei der Übungsdidaktik und den Aufgabentypen in der Regel zwischen drei Wissensdimensionen, die generell und fächerübergreifend für Lernprozesse zentral sind. In der Didaktik der neuen Fremdsprachen ist das Modell durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER: 2001) allerdings auf zwei Wissensdimensionen reduziert. Für die Didaktik der Alten Sprachen gibt es allerdings auch ein dreidimensionales Modell (Kuhlmann 2009; Brendel et al. 2007), das folgende – übrigens auch im *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* (2005) verwendete – Dimensionen zugrunde legt:

- **wissen:** Dies bezeichnet das in den übrigen Didaktiken einschließlich des GER so genannte »deklarative Wissen« im Sinne von Faktenwissen, das Schülerinnen und Schüler als reine Gedächtnisleistung auswendig lernen können. Es handelt sich nicht um komplexes Wissen, sondern im Bereich der Spracharbeit z. B. um das typische Listenwissen (Wortgleichungen) bei der Wortschatzarbeit, das Konjugieren und Deklinieren in der Formenlehre, aber auch das sogenannte Benennwissen im Bereich der Terminologie (»Subjekt«, »Prädikat«, »Person« etc.).
- **verstehen:** Hierunter versteht man ein komplexeres, auch kausales Verstehen von Zusammenhängen, das in der Sprachdidaktik z. T. als »analytisches Wissen«, in anderen (v. a. naturwissenschaftlichen) Fächern auch als »konzeptuelles Wissen« bezeichnet wird (Kleinknecht et al. 2013: 328–344). Im GER hat man für den modernen Fremdsprachenunterricht auf diese Wissensdimension verzichtet. Im Lateinunterricht gehören hierzu z. B. Unterscheidungsoperationen und die Fähigkeit, Sachverhalte zu erklären; konkret bedeutet das etwa die Kompetenz, Wortarten und Satzglieder voneinander unterscheiden und die Unterscheidungen auch bewusst erläutern zu können. Im Bereich des Wortschatzes gehören hierzu Ableitungen von Wörtern und Wortbedeutungen sowie die Erklärung von semantischen Verschiebungen: Was hat dt. *statisch* mit lat. *stare* zu tun und wie erklärt sich die Bedeutung des dt. Fremdwortes? Die Unterscheidung vom deklarativen Wissen liegt in der Transferleistung: Um ein beliebiges – gegebenenfalls unbekanntes – Lexem einer Wortart zuzuweisen, reicht keine bloße Gedächtnisleistung aus, sondern Lernende müssen die Zuordnung aufgrund der formalen Merk-

male (morpho-syntaktisch) auch wirklich »verstanden« haben. Im *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* gehört zum »Verstehen« im Übrigen das Erschließen neuer Wissensbestände im Sinne eigener Forschung (»systemische Kompetenzen«). Im Lateinunterricht lässt sich hierunter etwa die selbständige Erarbeitung grammatischer Regeln durch Lernaufgaben fassen.

- **können:** Hiermit bezeichnet man die habitualisierte Anwendung von »prozeduralem Wissen«; im Bereich der (neuen) Sprachen stellt es das eigentliche Ziel des Lernens dar: sprechen, hör(versteh)en, lese(verstehe)n, schreiben, sprachmitteln. Im GER stellt das »Können« bzw. das »prozedurale Wissen« das eigentliche Ziel des Sprachenlernens dar. Für den Lateinunterricht sind von diesen Grundkompetenzen der Sprachdidaktik das Leseverstehen und Übersetzen zentral. In der Regel gelten diese typisch altsprachlichen Grundfertigkeiten als »rezeptive Sprachkompetenz«, allerdings enthält das Übersetzen bzw. »Rekodieren« natürlich auch eine deutlich sprachaktive Komponente, da Lernende eine sprachliche Äußerung in einer weiteren (Ziel-) Sprache neu »kodieren« bzw. formulieren müssen.

Im konkreten Unterricht und Lernprozess lassen sich diese drei Dimensionen naturgemäß nicht klar voneinander abgrenzen. Es ist auch die Frage, ob die Wissensdimensionen progressiv zu verstehen sind, d. h. ob Lernende zwangsläufig vom Wissen über das Verstehen zum Können gelangen. Beim Erwerb der Aussprache etwa ist dies häufig nicht der Fall, sondern man lernt meist einfach über das Hören und Imitieren die Laute einer neuen Sprache. Ähnlich kann es sich bei grammatikalischen Strukturen verhalten: Manche Lerner erwerben diese ebenfalls eher durch reine Imitation als durch explizites Regelwissen (wissen + verstehen).

Bei der Textarbeit kommt es wiederum auf den Lernfortschritt an: Je weiter Lernende fortgeschritten sind (»Experten«), umso eher können sie vielleicht lateinische Texte oder Äußerungen im Sinne des prozeduralen Wissens direkt beim Lesen oder Hören verstehen, ohne dass die eher bewussten Prozesse des analytischen Verstehens aktiviert werden müssen. Ein Anfänger (»Novize«) wird dagegen bei komplexeren sprachlichen Ausdrücken das deklarative und analytische Wissen bewusst aktivieren müssen, um zu einem Sprachverständnis zu gelangen.

Abgesehen von diesen drei zentralen Wissensdimensionen lassen sich zwei weitere Aspekte nennen, die für das Lernen generell relevant sind:

- **wollen:** Lernende müssen naturgemäß auch eine gewisse Motivation für ihren Lernprozess mitbringen, oder andersherum: Aufgaben müssen moti-

vierend genug sein, um von Lernenden angenommen zu werden. Wenn Aufgaben also als zu stupide oder auch als Überforderung empfunden werden, hemmen sie die Motivation und können ihre Effektivität einbüßen. Umgekehrt kann eine eigentlich eher monotone Übung durchaus effektiv sein, wenn Lernende sich des lernpsychologischen Nutzens bewusst sind und das Format für einen bestimmten Zweck als nützlich akzeptieren. Das »Wollen« unterliegt somit sehr stark subjektiven Wertungen.

- **metakognitives Wissen:** Dies bezeichnet ein didaktisches Wissen oder auch eine Reflexion über den Lernprozess und die Lernmedien als solche. Schülerinnen und Schüler wissen dann z. B. auf einer metakognitiven Ebene, dass der Lektionstext auch der Einführung neuer Grammatik dient und dass die darauf folgenden Übungen dieses vertiefen und habitualisieren sollen. Im heutigen kompetenzorientierten Unterricht spielen diese metakognitiven Aspekte eine zunehmende Rolle, d. h. die Lernenden sollen sich ihren Lernprozess stärker bewusst machen und für sich erkennen, was ihn fördert und was ihn behindern kann. Im Lateinunterricht gehören traditionell einige Lerngegenstände zu diesem Bereich des metakognitiven Wissens, so etwa das Methodenwissen (Übersetzungsmethoden und Wissen um deren Nutzen), die Kenntnis unterschiedlicher Lernmethoden (Vokabellernen), Wissen zur Benutzung von Wörterbüchern etc.

Diese unterschiedlichen Wissensdimensionen dienen in den Didaktiken zum einen als Grundlage für die Konstruktion von Aufgaben, die diese Dimensionen in verschiedenem Maße enthalten können. Damit kann z. B. die Komplexität und der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe gestaltet werden, denn eine Aufgabe zum Verstehen ist komplexer und somit anspruchsvoller als eine Aufgabe zum (deklarativen) Wissen. Im Sprachunterricht muss es immer genügend Aufgaben zum (prozeduralen) Können geben, wobei allerdings gerade im altsprachlichen Unterricht auch das Verstehen und die Metakognition wichtige Bildungsziele darstellen. Insofern sind die hier vorgestellten Wissensdimensionen ein wichtiges Instrument zur Beurteilung vorhandenen Aufgabenmaterials auf seine jeweiligen Leistungen im Lernprozess.

Dies können praktische Beispiele aus dem Lateinunterricht verdeutlichen: So trainieren etwa die sehr beliebten Konjugations- und Deklinations-»Übungen« einseitig das deklarative Wissen, hingegen überhaupt nicht das Verstehen oder gar das Übersetzen-Können von Verb- und Nominalformen in einem Textkontext. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn Lernende auf der Grundlage bloßer Konjugations- und Deklinations-»Übungen« keine Fortschritte beim Textverstehen und Übersetzen erzielen. Dasselbe gilt für das reine Abfragen von

Wortgleichungen in Vokabeltests: Hier können Schülerinnen und Schüler rein deklaratives Listenwissen trainieren, aber für die kontextuelle Monosemierung mehrdeutiger Vokabeln (*petere, ostendere, cum* etc.) hilft dies noch nicht viel. Doch auch die vielen Übungen zum analytischen Verstehen wie etwa die Einteilung von Lexemen nach Wortarten oder die Bestimmung von Satzgliedern durch Markierung ist nicht für alle Lernenden automatisch ein Zugewinn für das Übersetzen-Können oder das semantische Verstehen von Texten.

Besonders die vielfältig angebotenen Diagnose-Bögen im Lateinunterricht beschränken sich häufig auf die deklarative und analytische Wissensdimension, ohne das semantische Verstehen und Übersetzen wirklich abzutesten. Klassiker sind dabei die für Diagnosen beliebten *multiple-choice*-Aufgaben sowie die vielen Aufgaben zur Formenbildung und -bestimmung wie:

Welche Formen können Akkusativ sein?

- a) *donum*
- b) *militum*
- c) *templa*
- d) *puella*

Bilde das Futur von:

- a) *est* >
- b) *habent* >
- c) *dat* >
- d) *cupit* >

Nenne Komparativ und Superlativ von:

- a) *longus* > _____ > _____
- b) *pulcher* > _____ > _____
- c) *bonus* > _____ > _____
- d) *malus* > _____ > _____

Ob die Schülerinnen und Schüler in einem Satz oder Text die dann auftretenden Formen wie (*timor*) *militum* («die Angst der/vor den Soldaten»), *erit* («er wird sein») oder *peius* («schlechter/zu schlecht») richtig erkennen, semantisch verstehen und kontextuell angemessen übersetzen, wird in solchen – allzu lieb gewonnenen – Testaufgaben überhaupt nicht geprüft, weil sie zu einseitig deklaratives und in geringem Maße im Fall von Bestimmungs- und Unterscheidungs-Aufgaben noch analytisches Wissen testen.

Die Wissensdimensionen müssen alle in zielführender Weise trainiert und getestet werden, damit eine Aufgabe lernwirksam ist und die für die Textarbeit notwendigen Kompetenzen valide abtestet. Hierzu gibt es unterschiedliche Wege: So kann eine Aufgabe alle drei basalen Wissensdimensionen gleichzeitig üben, was zu einer komplexen und damit auch »schweren« Aufgabenstellung führt; oder eine Aufgabe kann progressiv die unterschiedlichen Wissensdimensionen im Sinne von Teilkompetenzen abbilden und durch diese Kleinschrittigkeit auch für langsamere Lerner lösbar bleiben. Dies können Beispiele illustrieren:

progressiv aufbauende Test-Aufgabe

1. Ziel: Endungen kennen (wissen)	<p>Welche Formen können Akkusativ sein?</p> <p>a) <i>Marcus</i></p> <p>b) <i>Iuliam</i></p> <p>c) <i>domino</i></p> <p>d) <i>servos</i></p> <p>e) <i>dona</i></p>
-----------------------------------	---

2. Ziel: Kasus unterscheiden (verstehen)	<p>Markiere die Dativformen blau und die Akkusativformen rot:</p> <p><i>Marcus schenkt seinem Freund ein Pferd.</i></p> <p><i>Der Freund sieht das Pferd und dankt Marcus.</i></p>
--	--

3. Ziel: Kasusformen richtig übersetzen (können)	<p>Übersetze die folgenden Sätze:</p> <p>a) <i>Marcus amicos videt.</i></p> <p>a) _____</p> <p>b) <i>Amico Marcus donum dat.</i></p> <p>b) _____</p> <p>c) <i>Donum patri amicus monstrat.</i></p> <p>c) _____</p>
--	--

komplexe Test-Aufgabe mit Distraktoren (wissen-verstehen-können)

In einer komplexen Aufgabenstellung würde der dritte Schritt ausreichen, weil er das Wissen und Verstehen gewissermaßen einschließt. Das Übersetzen bzw. Rekodieren stellt im Lateinunterricht in der Regel eine besonders komplexe

Leistung dar, die vielfältige Teilkompetenzen umfasst und auch eine entsprechende Kenntnis der deutschen Zielsprache voraussetzt. Insofern lassen sich für eine valide Test-Aufgabe bei Schülern mit Defiziten in der Zielsprache oder mit nichtdeutscher Herkunftssprache gegebenenfalls andere Testformate wie etwa Zuordnungsaufgaben einsetzen – hier etwa für den dritten Aufgabenteil:

Ziel: Kasusformen richtig verstehen (können)	Ordne die richtige Übersetzung zu:	
	a) <i>Marcus amicos videt.</i> b) <i>Amico Marcus donum dat.</i> c) <i>Donum patri amicus monstrat.</i>	1. Marcus sieht einen Freund. 2. Marcus sieht seine Freunde. 3. Der Freund gibt Marcus Geschenke. 4. Die Freunde geben Marcus ein Geschenk. 5. Marcus gibt dem Freund ein Geschenk. 6. Der Freund zeigt seinem Vater das Geschenk. 7. Der Vater zeigt seinem Freund das Geschenk.

Wenn die Zuordnungsaufgabe falsche Lösungsalternativen (Distraktoren bzw. »Ablenker«) enthält, ist die Validität eher gegeben, als wenn die Schülerinnen und Schüler drei Items mit ebenso vielen Lösungsmöglichkeiten verbinden und dann auch nach dem Zufallsprinzip richtige Lösungen finden können.

1.5 Differenzierung und Niveaustufen

Im aktuellen Schulunterricht spielt das Thema Differenzierung angesichts heterogener Lerngruppen eine zunehmende Rolle. Dies schlägt sich mittlerweile sogar in der universitären Lehramtsausbildung nieder, die Aspekte der Heterogenität in Curricula und konkreten Studieneinheiten (Modulen) zum Thema macht. Im Lateinunterricht lassen sich speziell Übungsaufgaben gut für differenzierte Unterrichtssequenzen einsetzen, umgekehrt können in manchen Bundesländern auch Testaufgaben differenziert gestaltet werden. Generell gibt es – je nach politischen oder pädagogischen Rahmenbedingungen – unterschiedliche Wege der Differenzierung: Möglich ist eine eher horizontale Differenzierung nach Themen und Lernwegen oder eine eher vertikale Differenzierung nach Niveaustufen. Für den Einsatz differenzierender Aufgaben im Unterricht ist generell zu klären, welches Ziel man anstrebt: Sollen alle Lernenden auf unterschiedlichen Wegen zu einem gleichen Ziel gelangen (konvergente Differenzierung) oder sollen die Lernenden unterschiedliche Ziele erreichen (divergente

Differenzierung)? Hieraus ergibt sich die jeweilige Form der Differenzierung und ganz konkret die Auswahl und Gestaltung der einzelnen Aufgaben.

In der aktuellen Lehramtsausbildung und auch in den neuesten Lehrwerken ist besonders die sogenannte »nachgehende Differenzierung« von Bedeutung, die sich aus einem Unterrichtsplan wie dem folgenden ergibt:

Lernstoff darbieten → Lernstoff üben/anwenden → Diagnose → differenziert üben
→ testen

Vor der eigentlichen (benoteten) Leistungsbeurteilung haben die Schülerinnen und Schüler dann z. B. in einer Phase der Freiarbeit mithilfe einer Lerntheke Arbeitsblätter mit Übungen zu ihren individuellen Bedürfnissen zu bearbeiten. Je nach Schüler kann es sich um Übungen zum Wortschatz, zur Grammatik oder zur Übersetzungsmethodik handeln. Dies wäre ein Beispiel für die horizontale Differenzierung.

Zusätzlich lassen sich aber auch einzelne Übungsaufgaben zu einem und demselben Lernstoff differenziert gestalten. Dies kann wiederum auf unterschiedliche Weise geschehen: Denkbar sind nach Niveaustufen getrennte Aufgaben – z. B. nach A-B-C, die die Schüler dann je nach eigenem Leistungsvermögen getrennt bearbeiten. Ein Beispiel für vertikal differenzierende Wortschatzarbeit wäre:

Ziel: Vokabelbedeutungen als Listenwissen üben	A: STARKE DEFIZITE	B: DURCHSCHNITT	C: LEISTUNGSSTARK
	Ordne die Bedeutungen zu: quamquam anstreben weil petere obwohl quia mit mittlere schicken	Nenne die Bedeutungen: <i>quamquam</i> <i>petere</i> <i>quia</i> <i>mittere</i> <i>cum</i>	Übersetze ins Lateinische: <i>obwohl:</i> <i>anstreben:</i> <i>weil:</i> <i>schicken:</i> <i>mit:</i>

Hier »übt« die ganze Lerngruppe letztlich dieselben Vokabeln und soll damit zu einem gleichen Ziel gelangen; es handelt sich also im Grunde um eine konvergente Differenzierung. Der Unterschied liegt im Grad der Selbstständigkeit: Die A-Gruppe hat durch die Auswahl an möglichen Lösungen (ggf. mit Distraktoren) eine Gedächtnisstütze, während sich die »Übung« für die B- und C-Schüler eher als Test denn als Übung darstellt. Der Vorteil solcher Aufgaben liegt in der Möglichkeit, alle Schülerinnen und Schüler nach ihrer Leistungsstärke mit angemessenen Arbeitsaufträgen zu versorgen und in der Identität des Lernstoffs.