

## **Bericht zur 3. Feldtestung der neuen Aufgabenstellungen zur schriftlichen Reifeprüfung aus Latein**

Innsbruck, Februar 2012

Von Oktober bis Dezember 2011 fand die dritte österreichweite Feldtestung in den klassischen Sprachen statt. Getestet wurden Aufgabenbeispiele der neuen, schriftlichen Reifeprüfung des sechsjährigen Latein. Wie bereits die 2009 und 2010<sup>1</sup> durchgeführten Testungen, sollte auch dieser Durchlauf wichtige Informationen zur Weiterentwicklung der neuen Testformate liefern, an denen ein Team von Fachdidaktiker/innen und Testtheoretiker/innen sowie Fachkolleginnen und -kollegen<sup>2</sup> im Rahmen des vom BMUKK in Auftrag gegebenen Projektes „Standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Griechisch und Latein“ seit 2007 unter der Leitung von Priv.-Doz. Dr. Friedrich Lošek und seit 2009 unter der Leitung von Ass.-Prof. Dr. Florian Schaffenrath arbeitet.<sup>3</sup>

Im vorliegenden Bericht werden die im Herbst 2011 getesteten Aufgabenstellungen, die Ziele der Feldtestung sowie die Ergebnisse und die daraus gezogenen Schlüsse vorgestellt.

### Inhalt

|   |       |
|---|-------|
| 1. Testpopulation und Aufgabenstellung              | S. 2  |
| 2. Ziele der Feldtestungen in Latein und Griechisch | S. 3  |
| 3. Aussagekraft der Testungen                       | S. 3  |
| 4. Ergebnisse                                       | S. 5  |
| 5. Anhang   | S. 25 |

---

<sup>1</sup> Ergebnisse zur 2. Feldtestung von 2010 s. <https://www.bifie.at/node/595> (Stand: 03.02.2012).

<sup>2</sup> <https://www.bifie.at/node/79> (Stand: 03.02.2012).

<sup>3</sup> Über dieses Projekt wurde in regelmäßigen Abständen berichtet: Wilhelmine Widhalm-Kupferschmidt, Latein und Griechisch immer am Ball, Eine echte Zukunftsperspektive, in: *Circulare* 2/2008, 9; Wilhelmine Widhalm-Kupferschmidt, Generalversammlung 2009 in Graz, in: *Circulare* 1/2009, 3; Fritz Lošek, Vorarbeiten zu einer möglichen standardisierten Reifeprüfung (SRP) aus Latein und Griechisch, in: *Circulare* 2/2009, 2-4; Fritz Lošek, SRP I. Standardisierte Reifeprüfung aus Latein und Griechisch, Arbeitsbericht der Projektgruppe des bmukk, in: *Circulare* 4/2009, 2-3; Michael Sörös, Auf dem Weg zur standardisierten Reifeprüfung, Consensusneu als Wegbegleitung, in: *Circulare* 4/2009, 4-5; Wilhelmine Widhalm-Kupferschmidt, Aktuelles zur standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung und zum „Consensus neu“, in: *Circulare* 1/2010, 2; Hermann Niedermayr, Standardisierung und Kompetenzorientierung im österreichischen Lateinunterricht, Erste Erfahrungen und mögliche didaktische Folgerungen, in: *Latein-Forum* 72 (2010), 1-19; Fritz Lošek, Latein im 21. Jahrhundert, Ein Grenzgang zwischen ‚toter Sprache‘ und lebendigem Trendfach, Bilanz der Entwicklung in Österreich (mit Fokus auf den fächerverbindenden Unterricht), in: *Pädagogik für Niederösterreich* 4 (2011), 601-626; Hermann Niedermayr, Anna Pinter, Florian Schaffenrath, 2. österreichweite Feldtestung zur standardisierten Reifeprüfung abgeschlossen, in: *Circulare* 1/2011, 1; Anna Pinter, Standardisierung und Kompetenzorientierung in Österreich, Die neue schriftliche Reifeprüfung in den klassischen Sprachen, in: *AU* 54, 4+5/2011, 116-121; Walter Freinbichler, Peter Glatz, Florian Schaffenrath, Grundsätze des Korrektursystems zur schriftlichen Reifeprüfung in Griechisch und Latein, in: <https://www.bifie.at/node/1576> (Stand: 06.02.2012).

## 1. Testpopulation und Aufgabenstellung

Im Rahmen dieser dritten Feldtestung wurden zwei Testversionen des sechsjährigen Latein an 19 Schulen aus allen Bundesländern getestet. Dabei wurde, wie bereits in den Testungen von 2009 und 2010, auf eine angemessene Verteilung zwischen öffentlichen und privaten Gymnasien, zwischen Schulen in den Landeshauptstädten und an anderen Standorten geachtet.

Insgesamt konnten 318 Performanzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Klassen gesammelt werden, davon 162 zu Testversion A und 156 zu Testversion B. Von den 318 Teilnehmerinnen und Teilnehmern waren 52,51% weiblich und 47,49% männlich. Insgesamt 38,36% gaben an, in Latein zur schriftlichen Matura antreten zu wollen. Die Schülerinnen und Schüler lösten in einem zeitlichen Rahmen von 240 Minuten<sup>4</sup> eine gesamte Aufgabenstellung, d.h. einen ÜT und einen IT, und füllten im Anschluss an die Testung einen Fragebogen zu den Testaufgaben aus.

Die Testaufgaben wurden, wie bereits bei der Feldtestung von 2010, nach den beiden übergeordneten Kompetenzfeldern „Übersetzen“ und „Lösen von Arbeitsaufgaben“ auf zwei Booklets aufgeteilt. Im ersten Heft fanden die Schülerinnen und Schüler den Übersetzungstext und Platz für die Übersetzung; das zweite Heft setzte sich aus dem Interpretationstext, 10 dazugehörigen Arbeitsaufgaben und dem Fragebogen zusammen. Die komplette Aufgabenstellung ist in ihrer ursprünglichen Form im Anhang dieses Dokuments (S. 25ff.) zu finden; die überarbeitete Version ist über den Downloadbereich der Bifie-Homepage zugänglich.

Der Zusammenstellung der Testhefte lag die Absicht zugrunde, möglichst viele unterschiedliche Informationen aus der Testung gewinnen zu können. Aus diesem Grund wurden Dichtung mit Prosa, mittellateinische mit klassischen Autoren kombiniert und verschiedene Formate in den beiden IT eingesetzt.

Gruppe A wurden zwei Übersetzungstexte vorgelegt: 1. ein Auszug aus Walter von Châtillons Epos *Alexandreis*, worin der Autor schildert, wie sehr sich Alexander der Große bereits in seiner Jugend nach Macht und Krieg sehnte. 2. ein Auszug aus den *Facta et dicta memorabilia* des Valerius Maximus, der Alexanders Überheblichkeit kritisiert. Die Interpretationsaufgaben bezogen sich auf Ogier Ghislain de Busbecqs Beschreibung der Zeitmessung und –einteilung im Osmanischen Reich des 16. Jh.s in seinen *Legationis Turcicae Epistolae*.

Gruppe B übersetzte einen Auszug aus Otloh von St. Emmerams *Liber Visionum*, in welchem die verstorbene ottonische Herrscherin Theophanu einer *virgo Christiana* in einer Vision erscheint und ihre zu Lebzeiten begangenen Sünden beichtet. Als Interpretationstext diente Ovids dichterische Verarbeitung der Ereignisse beim Brand des Vestatempels im Jahr 241 v. Chr. (*Fasti* 6,441–454).

Bei den zukünftigen Reifeprüfungsaufgaben müssen nicht zwingend immer Dichtung mit Prosa oder klassische mit mittelalterlichen bzw. neuzeitlichen Autoren kombiniert werden.

---

<sup>4</sup> Es ist eine jüngere Entwicklung, dass bei der standardisierten Reifeprüfung ab 2014 270 Minuten zur Verfügung stehen werden.

## 2. Ziele der Feldtestungen in Latein und Griechisch

Anders als in den modernen Fremdsprachen, werden in Latein und Griechisch nicht sämtliche Reifeprüfungsaufgaben getestet. Stichprobentestungen sollen Informationen zu den folgenden Punkten liefern:

1. Schwierigkeitsgenerierende Faktoren
2. Problematische Items / Checkpoints
3. Reaktionen der Schülerinnen und Schüler (Fragebogenerhebung)
4. Übereinstimmung der Assessoren (*Interrater-Reliabilität*)

Aus den Ergebnissen lassen sich allgemeine Schlüsse über notwendige formale und inhaltliche Überarbeitungen weiterer Testaufgaben ziehen. Die Analyse der schwierigkeitsgenerierenden Faktoren ermöglicht es, andere Testaufgaben auf ihre Schwierigkeit hin einzuschätzen; sie ist aber auch notwendig, um didaktische Folgerungen für den Lateinunterricht treffen zu können.

## 3. Aussagekraft der Testungen

Die Testergebnisse (Punkteverteilung) haben nur bedingt Aussagekraft, da sich die Testpopulation bezüglich mehrerer Faktoren von der späteren Zielgruppe unterscheidet. Um die erhobenen Daten angemessen interpretieren zu können, sind daher bestimmte Vorannahmen zu berücksichtigen, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen.

### 3.1. Vorannahmen zur Aussagekraft

#### a. Motivation

Die Testung verläuft anonym und das Ergebnis hat keine schulischen Folgen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Motivation ist daher grundsätzlich um einiges geringer als in der realen Maturasituation, wie auch die folgenden zwei Schülerrückmeldungen zeigen:

- „kaum Aussagekraft: weil Montag, nichts gelernt, unmotiviert.“
- „Tut mir leid, will und kann heute nicht übersetzen.“

Um die Motivation zu steigern, wurde Ende Jänner 2012, wie bereits bei den vergangenen zwei Testungen, eine Rückmeldung mit Einzelergebnissen der Schülerinnen und Schüler an die beteiligten Schulen geschickt. Die Schülerinnen und Schüler konnten ihr persönliches Ergebnis über einen Code, der ihren Testheften zugewiesen war, identifizieren.

Da manche Schülerinnen und Schüler die neue Reifeprüfung grundsätzlich ablehnen (vgl. *Meiner Meinung nach hätte man nichts an der Matura ändern müssen. Warum etwas ändern, wenn eh alles passt!!!*), ist anzunehmen, dass in solchen Fällen die gelieferte Leistung nicht immer den tatsächlichen Fähigkeiten entspricht.

Anders als z.B. in Englisch müssen in Latein und Griechisch nicht alle Schülerinnen und Schüler zur Matura antreten. Es ist nachvollziehbar, dass Schülerinnen und Schüler, die in Latein nicht schriftlich

maturieren wollen und vielleicht grundsätzlich wenig Interesse am Fach zeigen (vgl. *Ich selbst habe nicht vor, in Latein zu maturieren, da ich darin nicht besonders gut bin. Aber ich denke, dass die Matura für einen gut vorbereiteten Schüler, der in Latein maturieren möchte, sicherlich gut geeignet ist.*), bei einer Feldtestung aus Latein u. U. weniger leisten, als sie eigentlich könnten.

Bei der Auswertung der Ergebnisse wird aus diesem Grund zwischen potentiellen Maturakandidaten und –kandidatinnen und anderen Schülerinnen und Schülern differenziert.

## **b. Vorbereitung**

Als unmittelbare Folge der Tatsache, dass die Testung nicht benotet wird, ist anzunehmen, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf die Testung nicht direkt vorbereitet, d.h. weder Vokabeln noch Grammatik wiederholt haben (vgl. *Hätte ich gelernt, wäre es sicher kein Problem gewesen.*).

Ebenso bedeutsam ist die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler, die an der Testung teilnahmen, noch nach dem alten System maturieren werden und daher im Laufe ihrer Schulkarriere nicht gezielt auf die neuen Anforderungen laut Kompetenzmodell vorbereitet wurden. So ist z.B. zu berücksichtigen, dass bestimmte Stilmittel oder manche der verwendeten Termini den Probandinnen und Probanden unvertraut waren.

Andererseits ist festzuhalten, dass auch im aktuellen altsprachlichen Unterricht ein Schwerpunkt auf das Übersetzen von Originaltexten gelegt wird, das bei der neuen Reifeprüfung nach wie vor eine zentrale Rolle spielt. Die tatsächlich neuen Aspekte der Testversionen (z.B. Zweiteilung, Formate im IT) wurden den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Testung vorgestellt und erklärt. Es bestand außerdem die Möglichkeit, im Falle von Unklarheiten während der Testung Fragen bezüglich Formalia und Arbeitsanweisungen zu stellen. Diese Fragen wurden von der Testadministratorin protokolliert.

Eine Reihe von Schülerinnen und Schülern merkten im abschließenden Kommentar an, dass sie kaum oder nie mittellateinische Texte gelesen / übersetzt hätten, vgl.

*Es wäre für die Lehrer ein guter Hinweis, wenn sie ihre Schüler öfter mittelalterliche bzw. neuzeitliche lateinische Texte übersetzen ließen, da zwischen antiken Texten und den anderen beiden genannten Arten doch ein stilistischer Unterschied besteht.*

Viele waren auch mit Dichtung nicht oder nur wenig vertraut.

### 3.2. Ausschluss von Performanzen

Die Schülerinnen und Schüler hatten zur Lösung der Aufgabenstellung 240 Minuten Zeit. Die durchschnittliche Arbeitszeit liegt bei 2 Stunden und 46 Minuten. 140 Schülerinnen und Schüler arbeiteten länger, 117 Schülerinnen und Schüler weniger lang. Auch wenn es keinen beobachtbaren Zusammenhang zwischen Arbeitszeit und Leistung gibt, war die Arbeitszeit im Zusammenhang mit der Aufgabenerfüllung ein wichtiger Faktor, Performanzen aus der Wertung auszuschließen: Wenn ein Schüler / eine Schülerin mehrere Aufgaben nicht bearbeitet hat, obwohl noch ausreichend Zeit (= mehr als eine Stunde) dafür zur Verfügung gestanden hätte, wurde der entsprechende ÜT bzw. IT, oder auch die gesamte Performanz nicht in die Wertung miteinbezogen.

Insgesamt mussten nach diesem Kriterium 2 ÜT, 3 IT und 10 gesamte Performanzen der Gruppe A, sowie 1 ÜT, 7 IT und 4 gesamte Performanzen der Gruppe B ausgeschlossen werden.

## 4. Ergebnisse

### 4.1. Die statistische Ermittlung von Schwierigkeit im ÜT

Die erhobenen Daten liefern Informationen über die relative Schwierigkeit der einzelnen Checkpoints bzw. Items. Der ermittelte *facility index* dient neben der Analyse der jeweiligen Fehlergenese als Grundlage für die Identifikation schwierigkeitsgenerierender Faktoren. Anhand dieser kann in Zukunft die Schwierigkeit anderer, gleich konstruierter Testaufgaben im Expertenteam eingeschätzt werden.

#### 4.1.1. Schwierigkeiten im ÜT – Gruppe A

Als besonders **schwierige Sinneinheiten / Checkpoints** haben sich bei Gruppe A herausgestellt:

- SE 8 (17 / 150): *sed ipsum et totum, si fata sinant, coniurat in orbem*: Die meisten Schülerinnen und Schüler sind hier an der Sonderbedeutung von *coniurare* in Verbindung mit *in* („sich verschwören gegen“) gescheitert, aber auch an der Wortstellung von *totum*, das aufgrund des Hyperbatons nur selten als Attribut zu *orbem* erkannt wurde.
- SE 12 (17 / 150): *nec fuit ei pudori filium, civem dissimulare*: Mehrere Schülerinnen und Schüler haben den zweiten Übersetzungstext nicht bearbeitet; der Dativus finalis wurde kaum erkannt und daher nur selten zutreffend übersetzt. Diese Sinneinheit ist aber auch deshalb sehr schwierig, da die Sinnerfassung von einem sehr guten Verständnis der vorhergehenden Einheiten abhängt.
- SE 9 (18 / 150): *Alexandri regis virtus tribus evidentissimis gradibus insolentiae exsultavit*: Der schwierigste Checkpoint lag auf dem Zahlwort *tribus*, das nur von sehr wenigen Schülerinnen und Schülern als solche identifiziert wurde; die Verwechslung mit *tribus, -us* f. (MORPH 4) führte zu sinnwidrigen Übersetzungen.
- SE 10 (25 / 150): *fastidio enim Philippi lovem Hammonem patrem ascivit*: Bei dieser Sinneinheit spielt das fehlende textpragmatische Wissen mit Sicherheit eine Rolle bei der Fehlergenese. Die Erklärungen zu Philipp und Zeus Ammon waren zu knapp, um die komplexen Familienverhältnisse Alexanders zu klären. Schwierig war hier zudem die Identifikation von *Philippi* als Genitivus obiectivus.

- SE 7 (32 / 150): *Non solum in Persas, quos contra iusta querelae causa sibi fuerat, parat insanire*: Wie auch in Sinneinheit 8, war eine Hürde dieser Einheit die Auswahl der richtigen Bedeutung von *in* („gegen“); Schwierigkeit bereitet zudem die freie Wortstellung im Relativsatz.
- SE 11 (32 / 150): *taedio morum et cultus Macedonici vestem et instituta Persica adsumpsit*: Sehr viele Schülerinnen und Schüler schafften es nicht, den Satz richtig zu analysieren; *cultus Macedonici* wurde nicht als zusammengehörig und als Genitivattribut zu *taedio* erkannt; viele gingen davon aus, dass die beiden Konnektoren (*et*) drei unabhängige Satzglieder voneinander trennen.
- SE 5 (36 / 150): *Macedo civiliter induit arma non sibi, sed patriae, vivitque in principe civis*: Der Dativus commodi (vgl. SYNT 4) wurde nur selten als solcher erkannt und übersetzt.
- SE 6 (48 / 150): *tyro quidem, sed corde gygas, sed pectore miles emeritus.*: In diesem Satz galt es, zwei Hürden zu überwinden: die Verwechselbarkeit von *quidem* mit dem Indefinitpronomen und die Schwierigkeit, die richtige Funktion der Ablativformen *corde* und *pectore* zu erkennen.
- LEX 3 (15) (33 / 150): *coniurat* (Spezialbedeutung in Zusammenhang mit *in* nicht erkannt)
- LEX 1 (13) (43 / 150): *voto* (1. Bedeutung laut Wörterbuch gewählt bzw. Verwechslung mit *veto* 1)
- MORPH 4 (22) (29 / 150): *tribus* (Verwechslung mit *tribus*, -us)
- SYNT 6 (30) (35 / 150): *pudori* (Dativfunktion nicht erkannt)
- SYNT 4 (28) (36 / 150): *sibi* (Dativfunktion nicht erkannt)

Sehr **leicht** waren dagegen:

- SE 4 (110 / 150): *Ergo ubi quae ferulae pueros emancipat aetas advenit*: Die im Vergleich zum deutschen Sprachgebrauch ungewöhnliche / fremde Relativsatzstellung wurde in den Angaben aufgelöst.
- LEX 5 (17) (107 / 150): *fastidio* (1. Bedeutung laut Wörterbuch „Ekel“, Verwechslungsmöglichkeit nur mit *fastidio* 4: Ekel empfinden)
- LEX 6 (18) (94 / 150): *morum* (bekannter Begriff)
- MORPH 2 (20) (123 / 150): *fruitur* (bekannt; die Verlockung, das Deponens passiv zu übersetzen, wirkte hier als schwacher Distraktor)
- MORPH 3 (21) (121 / 150): *pectore* (jede Ablativfunktion war als Übersetzung zulässig)
- MORPH 5 (23) (118 / 150): *evidentissimis* (regelmäßige Steigerung, eindeutig markiert)
- SYNT 5 (29) (133 / 150): *si* (sehr geläufig, keine Verwechslungsmöglichkeit)
- SYNT 3 (27) (120 / 150): *quae* (durch Konstruktionshilfe erleichtert)
- SYNT 1 (25) (99 / 150): *stimulis* (viele verschiedene Übersetzungsvarianten zulässig)

An dieser Auflistung zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler tendenziell eher imstande sind, einzelne Wörter morphologisch zu analysieren oder syntaktische Phänomene richtig zu deuten als aus den lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Bausteinen / Kenntnissen zusammenhängende, sinntragende Sätze und Texte zu formulieren. Dasselbe Bild ergibt auch die Analyse der Schwierigkeit der Sinneinheiten und Checkpoints von ÜT B.

#### 4.1.2. Schwierigkeiten im ÜT – Gruppe B

Als besonders **schwierige Sinneinheiten / Checkpoints** haben sich bei Gruppe B herausgestellt:

- SE 11 (21 / 151): *Nunc ergo, quia mihi divina gratia concessum est, ut tibi apparens et peccata mea et tormenta, que pro his patior, intimarem*: Abgesehen davon, dass es sich um ein verhältnismäßig komplexes Satzgefüge handelt, wählten sehr viele Schülerinnen und Schüler für *concedere* die im Stowasser als erste angeführte Bedeutung „weichen“, die im Kontext falsch ist.
- SE 8 (26 / 151): *et in huiusmodi habitu nocivo incedens alias mulieres similia appetentes peccare feci*: Hier führte in sehr vielen Fällen die Überforderung durch die komplexe Satzstruktur – zwei Partizipialkonstruktionen, davon eine in einen Acl integriert – zu sinnwidrigen Übersetzungen.
- SE 6 (29 / 151): „*Quare?*“ *ait. Iterum respondit: „Quia videlicet multa superflua et luxuriosa mulierum ornamenta ... huc primo detuli: detuli* wurde nur von wenigen Schülerinnen und Schülern als Prädikat des Kausalsatzes erkannt, da es räumlich sehr weit vom Satzanfang entfernt steht.
- SE 12 (36 / 151): *tu pro amore Dei in oratione tua memento mei*: Trotz Angabe wurde *memento* von mehreren Schülerinnen und Schülern nicht als Imperativ übersetzt; außerdem wurde für *oratio* – auch wenn aus der Einleitung hervorgeht, dass es sich um einen christlichen Text handelt – kaum die Bedeutung „Gebet“ gewählt.
- LEX 4 (16) (37 / 151): *habitu* (erste Bedeutung im Stowasser gewählt)
- LEX 6 (18) (55 / 151): *oratione* (christliche Bedeutung nicht erkannt)
- MORPH 5 (23) (41 / 151): *similia* (in sehr schwierigem Kontext, vgl. SE 8, der Akkusativ wurde häufig als Adverb wiedergegeben)
- MORPH 6 (24) (56 / 151): *his* (zwei mögliche Bezugswörter im Hauptsatz)
- SYNT 4 (28) (58 / 151): *quibus* (Abl. abhängig von *uti (solet)*, Bezugswort nur über Numerus, nicht über Genus identifizierbar)

Sehr **leicht** waren dagegen:

- SE 9 (125 / 151): *Hec sunt enim mea peccata maxima*: Die Sinneinheit weist keine lexikalischen oder grammatikalischen Hürden auf und ist in einen sehr kurzen Satz eingebunden, dessen Sinn auch ohne detailliertes Verständnis des Kontexts erfasst werden kann.
- SE 2 (116 / 151): *que olim de Grecia veniens in Franciam*: Auch hier handelt es sich um eine Einheit, die in einen kurzen Satz eingebunden ist, dessen Inhalt z.T. in der Einleitung erklärt wird. Schwierigkeit hatten allerdings manche Schülerinnen und Schüler damit, *in Franciam* als Richtungsangabe, abhängig von *veniens*, zu identifizieren und nicht als Veranstaltungsort der Hochzeit.
- LEX 3 (15) (121 / 151): *ornamenta* (Kollokation: *mulierum* – Frau = Schmuck)
- LEX 2 (14) (120 / 151): *tormento* (Kontext lässt eindeutig nur eine Bedeutung zu; falsche Bedeutungen sehr weit entfernt)
- MORPH 1 (19) (109 / 151): *coniuncta fueram*
- MORPH 3 (21) (103 / 151): *mulierum*
- SYNT 2 (26) (143 / 151): *veniens*
- SYNT 3 (27) (132 / 151): *quia*

## 4.2. Übersetzungskompetenz – Didaktische Folgerungen

### 4.2.1. Sinnerfassung

Zum Unterschied von der gegenwärtigen Praxis wird bei der künftigen SKRP der ÜT häufig aus literarischen Werken stammen, die im vorausgehenden Lateinunterricht nicht behandelt wurden; auch die Thematik der Prüfungstexte wird mitunter den Kandidatinnen und Kandidaten eher unbekannt sein. Die schriftliche SKRP erfüllt somit eine Steuerungsfunktion in Richtung Kompetenzorientierung (komplementär zur vorherrschenden Inhaltsorientierung) und leistet einen wichtigen Beitrag dazu, dass möglichst alle Lehrpersonen den modularen Lektürelehrplan implementieren.

Gerade im sechsjährigen Latein muss man damit rechnen, dass nicht nur einige wenige Schriftsteller der klassischen Latinität dem Übersetzungstext zugrunde gelegt werden. Es empfiehlt sich daher, gemäß den Vorgaben des Fachlehrplans im Rahmen der Lektüremodule bei der Textauswahl „eine breite Streuung von der Antike bis in die Neuzeit“ anzustreben und auch möglichst viele literarische Gattungen zu berücksichtigen. Dadurch bereitet man potenzielle Maturakandidatinnen und -kandidaten zielgerichtet auf die möglichen Herausforderungen bei der schriftlichen SKRP vor und verhindert unerwünschte Schockerlebnisse, die von der erstmaligen Begegnung mit unvertrauten Inhalten und/oder unvertrauten Sprachformen ausgelöst werden könnten.

Der textpragmatische Hintergrund des ÜT der Gruppe B (Otloh) war mit ziemlicher Sicherheit allen getesteten Schülerinnen und Schülern unbekannt. Umso wichtiger wäre eine sorgfältige und mehrmalige Lektüre der Einleitung gewesen, die in den historischen und gattungsspezifischen Hintergrund des Textes einführt (Kaiserin Theophanu; christliche Visionsliteratur). Nicht wenige Performanzen setzten sich aber über grundlegende Informationen der Einleitung hinweg und verrieten dadurch, dass der Einleitungstext nur flüchtig gelesen wurde.

Die beiden Übersetzungstexte der Gruppe A widmeten sich Alexander dem Großen, also einer wohl allen Schülerinnen und Schülern bekannten Persönlichkeit der Antike. Trotzdem ließ auch hier ein großer Teil der Performanzen erkennen, dass der in den Texten vorausgesetzte historische Hintergrund (Rachefeldzug gegen Persien, behauptete Abstammung Alexanders von Zeus Ammon; Entfremdung Alexanders von seinen makedonischen Soldaten durch Übernahme persischer Sitten) unbekannt war. Wenn die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Einleitungen und die inhaltlichen Anmerkungen stärker beachtet hätten, wäre ihnen die Sinnerfassung beider Texte wesentlich leichter gefallen.

Aus einer großen Zahl der Performanzen lässt sich ablesen, dass im vorausgehenden Lateinunterricht ganzheitliche Methoden der Texterschließung nur unzureichend geübt wurden. Vielfach herrscht das Bestreben vor, Satz für Satz, Wortgruppe für Wortgruppe oder gar Wort für Wort zu übersetzen, ohne ausreichend auf die Thema-Rhema-Gliederung des Textes und auf die logische Verknüpfung der einzelnen inhaltlichen Informationen durch Konnektoren zu achten. Der Lateinunterricht sollte darauf abzielen, dass lateinische Texte den Schülerinnen und Schülern „nicht wie ein Kreuzworträtsel erscheinen“, sondern als „ein prinzipiell kommunikativ verständliches Produkt einer natürlichen Sprache“.<sup>5</sup> Hier empfiehlt es sich, regelmäßig gängige Übersetzungsmethoden (z.B. Einrück-, Kästchen-, Konstruktions- oder Drei-Schritt-Methode) einzuüben und gelegentlich linguistisch

---

<sup>5</sup> Peter Kuhlmann, Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009, S. 98.

fundierte Textanalyseverfahren durchzuführen.<sup>6</sup> Nur dann ist gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für satzübergreifende Bezüge und für die Struktur von Texten entwickeln.

#### 4.2.2. Lexik

Nicht alle Lerngruppen, die an der 3. Feldtestung teilnahmen, verfügten im sechsten Jahr ihres Lateinunterrichts über einen Grundwortschatz im Ausmaß des Lernvokabulars, wie es in den gängigen Elementarbüchern vermittelt wird. Dies lässt sich daraus ablesen, dass von einigen Schülerinnen und Schülern ein derart häufiges Vokabel wie *hostis* (Gruppe A) im Lexikon nachgeschlagen und gemäß der Bedeutungsabfolge im „Stowasser“ nicht mit „Feind“, sondern mit der etymologischen Grundbedeutung „Fremder“ wiedergegeben wurde. Die gängige Doppelkonjunktion *non solum – sed* (Gruppe A) ist ebenfalls nicht allen bekannt; sonst wären Übersetzungen wie „nicht der Boden – besonders“ kaum denkbar. Hier wurde unter dem homophonen Stichwort *solum, -i* bzw. unter dem Lemma *sed* (mit der im Stowasser zuerst angeführten adverbialen Bedeutung) nachgeschlagen (diese äußerst seltene Bedeutung „*sed* = besonders“ ist auch in einigen Performanzen der Gruppe B belegt).

Ziemlich häufig wurden ähnlich klingende Wörter miteinander verwechselt, was die Sinnerfassung erheblich beeinträchtigte. So fiel es einigen Schülerinnen und Schülern schwer, die Verbform *servit* von *servire* abzuleiten; vielmehr legten sie das Verb *servare* ihrer Übersetzung zugrunde (Gruppe A). Ähnlich wurde das Partizip *incedens* gelegentlich nicht auf die Grundform *incedere*, sondern auf das Verb *incendere* zurückgeführt (Gruppe B). Wenn Lerngruppen in auffälliger Weise zu derartigen Verwechslungen neigen, könnten lexikalische Diskriminationsübungen Abhilfe schaffen.<sup>7</sup>

In allen Lateinklassen sollte die Erkenntnis „Wortschatzarbeit endet nicht mit der Lehrbuchphase“<sup>8</sup> Platz greifen. Nur durch geeignete Maßnahmen zur Sicherung des Wortschatzes lässt sich verhindern, dass ein großer Teil der Vokabelkenntnisse im Laufe des Lektüreunterrichts verloren geht. Die Schulbücher zu den einzelnen Lektüremodulen bieten in der Regel in so großzügiger Weise Vokabelangaben, dass viele Lehrpersonen fälschlicherweise glauben, der Mühe der Wortschatzsicherung entgehen zu sein.

Die getesteten Lerngruppen zeigten große Unterschiede in der Kompetenz, unbekannte Vokabel im Wörterbuch effektiv nachschlagen zu können. Es scheint Klassen zu geben, in denen die Lehrperson bei Schularbeiten (fast) alle unbekanntes Vokabel angibt, um ihren Schülerinnen und Schülern das ungeliebte Nachschlagen im Lexikon zu ersparen. In diese Richtung deutet wohl die vorwurfsvolle Rückmeldung einer Schülerin: „Es sind viele Vokabeln dabei, die man noch nie auch nur im entferntesten gehört hatte.“

Es bereitete manchen Schülerinnen und Schülern große Schwierigkeiten, die im Text vorkommende Wortform auf die im Lexikon verzeichnete Grundform zurückzuführen; somit war nicht einmal die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Nachschlagen gegeben. So wurde z.B. die Nominalform *laudum* (Gen. Pl. zum Substantiv *laus*; Gruppe A) nicht selten als Verbform (von *laudo* 1) missdeutet;

---

<sup>6</sup> Ein instruktives Beispiel bietet Karlheinz Töchterle, Ovids „Weltalter“. Eine textlinguistische Interpretation, AU 28, 1 (1985), 4–15.

<sup>7</sup> Als Hilfsmittel empfehlenswert: Antje Hellwig / Wolfgang Bietz, Fehler ABC Latein, Stuttgart 1981.

<sup>8</sup> Kuhlmann (a.a.O.), S. 67.

der Abl.Sg. *voto* (von *votum*, -i; Gruppe A) wurde fälschlich mit der archaischen Form *voto* 1 (= *veto* 1) gleichgesetzt und mit „verbieten“ wiedergegeben.

Bei Gruppe B bereiteten die epochenspezifischen Bedeutungen der Wörter *divina gratia* und *oratio* große Probleme, wie sich aus der häufig anzutreffenden Wiedergabe mit „göttlicher Dank“ bzw. „Rede“ (statt „göttliche Gnade“ bzw. „Gebet“) ablesen lässt. Offensichtlich müsste im Lateinunterricht stärker das Bewusstsein geweckt werden, dass manche Vokabeln im christlichen Kontext andere Bedeutungen aufweisen als in Texten der klassischen Latinität.

Mangelnde Vertrautheit mit dem Lexikon bewiesen vor allem diejenigen Schülerinnen und Schüler, die ohne Rücksicht auf den Kontext dem jeweiligen Wörterbucheintrag automatisch die erste Bedeutung entnehmen. Gerade das meistverwendete Lexikon, der „Stowasser“, der bei polysemen Wörtern die Abfolge der Bedeutungen nicht nach dem Prinzip der Häufigkeit, sondern nach der Bedeutungsentwicklung (Grundbedeutung an erster Stelle) organisiert, erweist sich für Schülerinnen und Schüler, die im Umgang mit dem Lexikon wenig versiert sind, nicht als Hilfsmittel, sondern als Fallstrick: So wurde dem in Gruppe B zweimal vorkommenden Vokabel *tormentum* mehrfach die etymologische Grundbedeutung „Winde“ beigelegt (und zusätzlich nicht als Wurfmaschine, sondern als Synonym zu *venti* aufgefasst); in Gruppe A stiftete die gelegentlich vorkommende Übersetzung des Ablativs *stimulis* mit „durch die Spitzpfähle“ oder „durch die Treibstachel“ vergleichbaren Unsinn. Effektives Nachschlagen im Schulwörterbuch ist eine Basiskompetenz des Lateinunterrichts, die sich nicht automatisch einstellt, sondern nur durch regelmäßiges Üben im Unterricht und im Rahmen von Hausübungen erworben werden kann.<sup>9</sup>

#### 4.2.3. Morphologie

Defizite in der Formenlehre korrelieren sehr stark mit mangelnder Wortschatzbeherrschung bzw. mit der fehlenden Kompetenz, das Wörterbuch effektiv zu nutzen. Daraus erklären sich die in der 3. Feldtestung ziemlich häufig beobachtbaren Phänomene der Wortartenverwechslung sowie des Unvermögens, im Lexikon das richtige Lemma zu identifizieren. So wurde, wie bereits erwähnt, im ersten Vers des Übersetzungstextes von Gruppe A (*Mens igitur laudum stimulis sibi credula fervet*) der Genitiv Plural *laudum* nicht von *laus*, *laudis* hergeleitet, sondern (ohne Berücksichtigung der Nominalendung) mitunter als PPP („das gelobte Selbstvertrauen“), als Partizip Präsens („das lobende Selbstvertrauen“, „lobender Antrieb“, „Qual eines Lobenden“), als Gerundium („Selbstvertrauen beim Loben“), als Gerundiv („das lobenswerte Selbstvertrauen“) oder als finite passive Verbform missdeutet („das Selbstvertrauen wird gelobt“). Ähnliche Probleme hatten einige Schülerinnen und Schüler, bei Gruppe B die Form *merui* als Perfekt zum Verb *merere* aufzufassen; das Nachschlagen im Lexikon führte sie zum Stichwort *merus* 3 („unvermischt“).

Hinsichtlich der „Endungssicherheit“ lassen sich zwischen den getesteten Lerngruppen deutliche Unterschiede feststellen. Während man manchen Klassen auf diesem Gebiet große Kompetenz bescheinigen kann, herrscht in anderen Gruppen weitgehendes Unvermögen, auch die geläufigsten Verbal- und Nominalendungen zu erkennen und adäquat zu übersetzen. So wurde z.B. in Gruppe A beim Halbvers *iam servit ei quadrangulus orbis* sehr häufig die Abfolge „Dativ – Nominativ“ vertauscht, was zur sinnstörenden Wiedergabe „schon dient er dem viergeteilten Kreis“ führte. In Gruppe B erkannte nur eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler, dass bei der Wortgruppe *mihi*

---

<sup>9</sup> Methodisch-didaktische Anregungen zur Lexikonbenützung bieten die Artikel des AU-Heftes 52, 6/2009, das zur Gänze dem Umgang mit dem Wörterbuch gewidmet ist.

*divina gratia concessum est* die Fügung *divina gratia* wegen der fehlenden Übereinstimmung mit dem Partizip *concessum* unmöglich als Nominativ aufgefasst werden kann; Übersetzungen vom Typ „der göttliche Dank ist mir gewichen“ überwiegen.

Mangelnde Vertrautheit mit dem in poetischen Texten geläufigen Phänomen „Hyperbaton“ führt dazu, dass man in Gruppe A, wie schon erwähnt, den Bezug des attributiven Adjektivs *totum* auf das durch fünf eingeschobene Wörter getrennte Substantiv *orbem* nur selten erkannte. Eigentlich müsste man voraussetzen können, dass im sechsjährigen Lateinunterricht dichterische Texte in angemessenem Umfang behandelt wurden.

Diese Beispiele, die sich beliebig vermehren ließen, legen die Vermutung nahe, dass im Zuge des lateinischen Lektüreunterrichts morphologische Phänomene kaum mehr gefestigt werden. Im Vertrauen darauf, im Elementarunterricht die Formen ausreichend vermittelt zu haben, setzen offensichtlich viele Lehrpersonen morphologische Kenntnisse als selbstverständlich voraus. Ähnlich wie beim Wortschatz wird man aber auch in höheren Klassen auf die Sicherung der im Grundkurs gelernten Deklinations- und Konjugationsparadigmata nicht verzichten können.<sup>10</sup>

Detaillierter sollte noch auf die Nominalformen des Verbs eingegangen werden: In Gruppe B wurden mitunter die dort ziemlich zahlreich auftretenden Partizipien (z.B. *incedens*, *appetentes*, *apparens*) nicht als solche erkannt, ebenso wenig wie der Infinitiv des Deponens *pati*. Auch das Erkennen von *nd*-Formen bereitete Probleme, wie man einem Schülerkommentar entnehmen kann, der sich auf den Interpretationstext der Gruppe B bezieht: „Ich würde euch auch empfehlen, die Vokabeln nochmals alle! im Stowasser zu suchen und zu überprüfen, ob auch wirklich alle im Stowasser aufgelistet sind (z.B. *adeunda*).“ Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass besonders die Nominalformen des Verbs in der Lektürephase mehrmals gezielt wiederholt werden sollten.

Auch im Bereich der Morphologie dürfte sich vermutlich die für die meisten Schulbücher charakteristische überbordende Fülle an Vokabelangaben negativ auswirken: Die Vielzahl der sprachlichen Anmerkungen verleitet die Schülerinnen und Schüler allem Anschein nach dazu, auf die genaue Analyse von Wortformen zu verzichten und sich die Übersetzung aus den fertig gelieferten Textbausteinen – ohne Rücksicht auf grammatikalische Kategorien – „zusammenzubasteln“.

#### 4.2.4. Syntax

Fehlende Morphologie-Kenntnisse haben naturgemäß gravierende Auswirkungen auf den Bereich der Satzgrammatik (z.B. die Vertauschung von Subjekt und Objekt). Im Bereich der Kasuslehre werden häufig die nach Kontext unterschiedlichen Kasusfunktionen nicht erkannt (z.B. die als Checkpoints ausgewählten Dative in Gruppe A: *Dativus commodi* und *Dativus finalis*). Auch der Genitivus obiectivus *amor belli* (ebenfalls Gruppe A) bereitete nicht selten Probleme. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass im gegenwärtigen Lateinunterricht auf kritische Bereiche der Kasuslehre (z.B. auf die Unterscheidung Gen. *subi.* / *obi.*) zu wenig Wert gelegt wird.

Wenig überraschend ist die Tatsache, dass die – in beiden Übersetzungstexten eher selten vorkommenden – satzwertigen Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen (*Acl*, *p.c.*) mitunter nicht

---

<sup>10</sup> An geeigneten Hilfsmitteln, die man Schülerinnen und Schülern empfehlen könnte, mangelt es dabei nicht. Neben den gängigen Schulgrammatiken sei z.B. auf folgende Übungsbücher verwiesen: Oliver Hissek / Wolfram Kautzky, *Durchstarten Latein. Grammatik-Übungsbuch*, Linz <sup>2</sup>2009; Eva Teimel, *Latein Alles im Griff! Grammatik & Übersetzen*, Wien 2010.

erfasst bzw. mit falschem Zeitverhältnis wiedergegeben wurden. Insgesamt scheint jedoch die Wiedergabe von Infinitiv-, Partizipial- und Gerundivkonstruktionen im Lateinunterricht ausreichend trainiert zu werden; eine gewisse Fehleranfälligkeit bleibt jedoch wegen der vom Deutschen abweichenden Strukturen trotzdem erhalten.

Bei den Gliedsätzen wurden die einleitenden Pronomina und Konjunktionen nicht immer als solche erkannt. Dies betrifft vor allem den Relativsatz *quibus Graecia uti solet* in Gruppe B (statt mit dem Relativpronomen *quibus* wurde bei einigen Performanzen der Gliedsatz mit „wie“ eingeleitet, d.h. mit dem als Nebenform zu *ut* fehlgedeuteten *uti*). Naturgemäß bereitete die sinngemäße Erfassung der polysemen Konjunktionen *ut* und *cum* (Gruppe B) weit größere Probleme als die Wiedergabe der eindeutig konditionalen Satzeinleitung *si* (Gruppe A). Generell empfiehlt es sich, wiederholende Übungen zu den „Kleinen Wörtern“, besonders zu den Konnektoren, auch im Lektüreunterricht als festen Bestandteil einzuplanen.

#### 4.2.5. Qualität in der Zielsprache

Für die Beurteilung dieser Globaldimension werden in den Kompetenzmodellen drei Kriterien zugrunde gelegt: Wortstellung, Textkohärenz und Idiomatik. Für diesen Bereich sind besonders die Wiedergaben längerer Perioden aufschlussreich. Im ersten Übersetzungstext der Gruppe A bereitete vor allem das abschließende, sich über drei Verse ziehende Satzgefüge (*Non solum in Persas, quos contra iusta querelae / causa sibi fuerat, parat insanire, sed ipsum / et totum, si fata sinant, coniurat in orbem*) den Übersetzern Probleme. Zwei keineswegs untypische Performanzen seien als Belege herangezogen:

*P 1: Nicht nur in Persien, gegen welche ihm die gerechte Klage der Grund war, bereitete er verrückt zu sein, sondern selbst und ganz, sobald das Schicksal zulässt, leistet er den Fahneid in der Stadt.*

Neben einem Verstoß gegen die Normen der deutschen Sprache (das Relativpronomen „welche“ kann nicht von „Persien“ abhängig sein) finden sich Formulierungen, die der deutschen Idiomatik zuwiderlaufen („er bereitete verrückt zu sein“, „selbst und ganz ... leistet er den Fahneid“).

*P2: Nicht nur in Persien, dagegen war das Gebührende der Klage der Grund für sich, er bereitete sich vor wahnsinnig zu sein, sondern das Ganze selbst, wenn das Schicksal das zulassen würde, sich eidlich verbinden.*

Hier zeigt sich der Schüler / die Schülerin nicht nur unfähig, den lateinischen Relativsatz im Deutschen nachzubilden, sondern er / sie lässt sich durch eingeschobene Gliedsätze gleich zweimal davon abbringen, die Sätze in der korrekten deutschen Wortstellung zu Ende zu führen (Anakoluthe). Auch diese Performanz weist Formulierungen auf, die mit der deutschen Idiomatik unvereinbar sind. Beiden Performanzen gelingt es nicht, das lateinische Satzgefüge mit einem in sich kohärenten muttersprachlichen Satz wiederzugeben.

Die didaktische Folgerung liegt auf der Hand: Stärker als bisher muss die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern den aus Sicht der Übersetzungstechnik zentralen Satz der Kompetenzmodelle bewusst machen: „Ziel der Übersetzung ist nicht primär die formale Übereinstimmung zwischen Ausgangs- und Zielsprache, sondern die Produktion eines in Inhalt, Sinn und Funktion äquivalenten Textes, der die Textnormen der Zielsprache berücksichtigt.“ Vielfach herrscht immer noch die Praxis vor, sich mit einem Übersetzungsprodukt zufrieden zu geben, das die

lateinischen Strukturen weitgehend nachahmt, ohne die Semantik des Textganzen und die deutschen Sprachnormen ausreichend zu berücksichtigen. Im Bereich der deutschen Wortstellung stellen lateinische Satzperioden, in denen Gliedsätze verschiedenen Grades miteinander verschachtelt sind, ziemlich hohe Anforderungen an die übersetzenden Schülerinnen und Schüler. Um die Gefahr von Satzbrüchen zu vermeiden, sind intensive Übungen zur Gliederung komplexer Perioden (z.B. die Einrückmethode nach dem kolometrischen Prinzip) hilfreich.

### 4.3. Schwierigkeiten im IT

#### **Gruppe A**

1. Die Fremd- und Lehnwortaufgabe war erwartungsgemäß sehr einfach. Sehr viele Schülerinnen und Schüler konnten sie vollständig richtig lösen; die Aufgabe wurde im Fragebogen auch als sehr leicht eingestuft.

2. Bei der Stilmittelaufgabe fällt auf, dass sie von sehr vielen Schülerinnen und Schülern überhaupt nicht in Angriff genommen wurde (109 fehlende Werte für „Litotes“, 80 für „Hyperbaton“). Das legt den Schluss nahe, dass die beiden abgefragten Stilmittel (oder zumindest die rhetorischen Termini) weitgehend unbekannt waren. Diese Aufgabe wurde von den Schülerinnen und Schülern im Fragebogen neben Aufgabe Nr. 10 als die schwierigste eingestuft.

3. Aufgabe drei, bei der es darum ging, die Gebetszeiten der Türken aufzulisten, bereitete größere Schwierigkeiten: Für die richtige Lösung der Aufgabe war es notwendig, nicht nur einzelne Wörter, sondern auch Wendungen aus dem IT aufzulisten; das erfordert ein höheres Textverständnis. Viele Schülerinnen und Schüler suchten nach Einzelbegriffen, was auch dazu führte, dass z.B. *meridiam* trotz Akkusativform die Bedeutung „zu Mittag“ zugewiesen und der Begriff als Gebetszeit genannt wurde, ohne dass der unmittelbare Kontext berücksichtigt wurde: Die richtige Lösung wäre *inter meridiam et occasum* gewesen. Ein weiterer Grund dafür, dass die Aufgabe sich als nicht sehr leicht herausgestellt hat, ist wohl jener, dass sich die meisten der gesuchten Wendungen in der zweiten Hälfte des IT befinden.

4. Auch Aufgabe Nr. 4 des IT A ist dem Kompetenzbereich „Sammeln und Auflisten“ zuzuordnen. Gesucht waren Begriffe, mit denen der Autor den Lärm auf seiner Reise verdeutlicht. Auffällig ist hier, dass nur wenige das Verb *accersunt* gewählt haben; leichter zu finden waren offensichtlich Nomina, klarerweise besonders solche aus dem Grundwortschatz der Schülerinnen und Schüler, wie z.B. *clamor* und *vox*. Fehler wurden auch hier wieder dann gemacht, wenn der Kontext zu berücksichtigen war; so wurde häufig aus dem Abschnitt *sole occidente voce utuntur acutissima* nicht die zusammengehörige, aber durch das Prädikat und den Zeilenumbruch voneinander getrennte *voce acutissima* angegeben, sondern *occidente voce*. Eine morphologische Analyse bzw. grundlegende morphologische Kenntnisse sind also auch für die Lösung dieser Aufgaben notwendig.

5. Bei der Aufgabe zur Ergänzung von vorgegebenen Satzteilen stellte sich ein einziges Item als eher schwierig heraus: „Von einem hohen Turm herab werden ...“. Die im IT aktiv formulierte Passage wurde hier passiv umgeformt.

6. Aufgabe Nummer 6 konnten sehr viele aufgrund der letzten Aussage zum IT nicht vollständig richtig lösen: „Die Talismane rufen Gott herbei.“ Hier muss hinterfragt werden, ob die Aussage nicht in gewisser Hinsicht richtig sein kann bzw. ob der Fehler nicht vielmehr auf mangelnden Latein-, sondern fehlenden Deutschkenntnissen beruht (Verwechslung mit „Gott anrufen“).

7. 75% aller Schülerinnen und Schüler wählten bei Aufgabe 7 die korrekte Übersetzung aus. Distraktor 3 („Der Glanz unseres Führers war täuschend echt wie der Mond.“) wurde nie ausgewählt und muss daher als toter Distraktor verworfen werden.

8. Die offenen Aufgaben erwiesen sich grundsätzlich als schwieriger. Beim Zusammenfassen des IT achteten viele Schülerinnen und Schüler nicht auf die Kohärenz ihres Produktes, sondern reihten einzelne Sätze aneinander, wie die folgenden zwei Beispiele demonstrieren sollen:

*P1: Sie werden sehr früh von den Anführern geweckt, noch vor Sonnenaufgang. Auf der Reise herrscht viel Lärm. Sie müssen vier mal am Tag beten und die Talismane rufen von hohen Türmen aus zum Gebet auf. Die Talimane messen die Zeit mit Hilfe der Wasseruhr. (44W. von 60)*

*P2: Der Schlaf der Türken wurde unterbrochen. Der Mond der Morgendämmerung war vortäuschend. Während der Nacht war die Empörung groß. Die Türken geben die Zeit nicht genau an. Die Messungen erfolgen mit Wasseruhren. In der Morgenröte gab es Geschreie. Die Menschen gingen zu Gott. Die Sonne war am höchsten im Südwesten. (50W. von 60)*

Grundsätzlich ist anzumerken, dass der Begriff der „Textkohärenz“<sup>11</sup> und die sprachlichen Mittel, die Kohärenz erzeugen können, im Lateinunterricht stärker thematisiert werden sollten. Auch die Vermittlung des Gedankens, dass ein Text adressatengerecht formuliert sein soll, ist nicht nur als Aufgabe des Deutschunterrichts zu sehen; so sollten z.B. zumindest die grundlegenden W-Fragen in der Zusammenfassung geklärt werden, damit sie auch für jemanden, der den Ausgangstext nicht kennt, nachvollziehbar ist.

9. Ähnliches bezüglich Textkohärenz lässt sich auch bei den Vergleichen zwischen IT und Vergleichstext feststellen: Z.T. wurden parallele oder sich unterscheidende Stellen nicht direkt einander gegenübergestellt, sondern Einzelaspekte aus den beiden Texten wurden ohne jeden Zusammenhang aufgelistet.

10. Aufgabe 10 des IT A ist dem Kompetenzbereich „Kreatives Auseinandersetzen und Gestalten“ zuzuordnen; die Schüler mussten Busbecqs Erfahrungen aus der Sicht eines mitteleuropäischen Zeitgenossen in Briefform kommentieren. Hintergrundinformationen zur Zeitmessung in Mitteleuropa des 16. Jh.s lieferte ein Vergleichstext. Die Aufgabenstellung wurde von vielen nicht verstanden, von manchen aufgrund des hohen Aufwandes nicht gelöst, manche Schülerinnen und Schüler schrieben fälschlicherweise dem „Türken“ Busbecq einen Brief aus der Perspektive eines Römers. Der lange Vergleichstext und der eingeforderte, schwierige Perspektivenwechsel lassen die Aufgabe als ungeeignet erscheinen. Grundsätzlich gilt es in Erwägung zu ziehen, ob eine Wortobergrenze für Vergleichstexte festgelegt werden soll.

---

<sup>11</sup> Zur Bedeutung der textlinguistischer Grundlagen im Lateinunterricht vgl. Peter Kuhlmann, Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen <sup>2</sup>2009, S. 122. Hans-Joachim Glücklich, Lateinunterricht, Didaktik und Methodik, Göttingen <sup>3</sup>2008, S. 66ff.

## Gruppe B

1. Die Prä- und Suffixaufgabe zählt zu den Aufgaben, bei denen der IT lediglich das sprachliche Material liefert, die also ohne Textverständnis gelöst werden können. Schwierigkeiten bereitete Item 4 *redundet*; da offensichtlich viele Schülerinnen und Schüler versuchten, die Aufgabe mit möglichst geringem Aufwand zu lösen, gaben mehrere als Lösung „Präfix *re-* + Grundverb *\*dundere*“ an. Den Schülerinnen und Schülern ist zu vermitteln, dass bei dieser Aufgabenart diejenige Bedeutung des Prä- bzw. Suffixes anzugeben ist, die im Kontext am besten passt und nicht irgendeine beliebige. So ist als Bedeutung von *de-* in *demisso* z.B. „herab“, nicht „weg“ anzugeben.
2. Wie bereits bei Gruppe A beobachtet werden konnte, ist das Stilmittel „Hyperbaton“ weitgehend unbekannt; 56 haben die Aufgabe nicht gelöst. Ein Beispiel für eine Alliteration konnte hingegen von vielen problemlos gefunden werden. Es ist darauf zu achten, dass künftig im Unterricht sämtliche in den Kompetenzmodellen aufgelisteten Stilmittel mit der entsprechenden Terminologie behandelt werden.
3. Aufgabe 3, in der Begriffe aus dem Sachfeld „Verbrechen und Strafe“ aufzulisten waren, stellte für die meisten Schülerinnen und Schüler kein Problem dar. Sehr viele verschiedene Vokabeln standen zur Auswahl, von denen einige (z.B. *scelus*, *poena*) den Schülerinnen und Schülern sehr geläufig sein dürften.
4. Aufgabe 4 bestand darin, vorgegebenen Abschnitten des Interpretationstextes passende Überschriften zuzuordnen. Diese Aufgabe verlangt ein genaues Hinsehen und ein tiefes Textverständnis. Sehr leicht fiel den meisten Schülerinnen und Schülern die richtige Zuordnung der passenden Überschrift zu Abschnitt 1 („Die Vestalinnen verzweifeln“) – den ersten beiden Versen des IT, in denen die Verzweiflung der Vestalinnen durch Schlüsselbegriffe wie *flebant* oder *timor* sehr deutlich zum Ausdruck kommt. Die größten Schwierigkeiten bereitete – trotz seiner Kürze – der letzte Absatz; der Distraktor „Die Göttin belohnt den Priester“ zielt genau auf diese Textstelle, in der wörtlich davon die Rede ist, dass die Göttin gerettet wird; in der passenden Überschrift wird diese Personifikation des Kultbildes aufgelöst („Das Kultbild wird gerettet“). Die Aufgabe wurde von den Schülerinnen und Schülern im Fragebogen – neben Aufgabe 8 (Vergleichstext) – insgesamt als schwierigste eingestuft.
5. Die Satzergänzungen waren großteils einfach zu lösen. Schwierigkeiten bereitete Item 2 („Die Vestalinnen sollen das Kultbild der Minerva ...“). Die Lösung findet sich im Text in einer direkten Rede; dort ist von den *pignora fatalia* die Rede, die nur durch genaues Lesen von Anmerkung b mit dem Kultbild gleichgesetzt werden können. Außerdem haben viele Schülerinnen und Schüler die Wendung *virginis ... tollere palmis* („mit jungfräulichen Händen aufheben / forttragen“) nicht verstanden. So finden sich Lösungen wie „eine Handbreit heben“.
6. 45,5% konnten Aufgabe 6 richtig lösen: Die passende Bedeutung von *probavit* im Kontext des IT zu finden, ist den restlichen 54,5% vermutlich deshalb nicht gelungen, weil sich das Wort am Textende befindet, aber auch, weil die Aufgabe zum Raten veranlasst hat.
7. Bei der „richtig-falsch“-Aufgabe war die richtige Einschätzung der Aussage „Die Priesterinnen knieten nieder.“ erwartungsgemäß sehr schwer. Die Textpassage, auf die sich die Aussage bezieht, ist

nicht am Textanfang zu finden, wo von den Priesterinnen zum ersten Mal die Rede ist; außerdem ist die Stelle in einen Acl verpackt. Sehr leicht zu lösen war die Aussage Nr. 4 („Metellus rief zum Handeln auf.“); am Anfang des IT stehen mehrere durch ein Rufezeichen gekennzeichnete Ausrufesätze in direktem Zusammenhang mit Metellus' Namen.

8. Wie bereits für Gruppe A festgestellt, bereiteten die offenen Aufgaben am meisten Probleme. Auch im IT B gab es eine Aufgabe mit einem Vergleichstext, der dem Interpretationstext gegenüberzustellen war; häufig wurden die einzelnen Vergleichspunkte nicht zueinander in Beziehung gesetzt, sondern einfach aufgelistet, z.B.

*Das Jammern der Frauen ist zu hören. Es gibt Menschen, die helfen und kranke Leute wegschleppen. Es herrscht Chaos vor, alle Menschen rennen wild und schreiend herum. Auch der Vestalinnentempel ist vom Feuer erfasst.*

Die Schülerinnen und Schüler sind darauf hinzuweisen, sich an die formalen Vorgaben zu halten, da andernfalls nicht alle Punkte vergeben werden können; mehrere Schülerinnen und Schüler haben nur stichwortartig geantwortet, obgleich in der Anweisung klar gefordert war, in ganzen Sätzen zu formulieren, z.B.

*1. Parallele: Jammergeschrei der verängstigten Frauen;*

- *Weinen (Hilferuf der Vestalinnen);*

*2. P.: Niemand wagte dem Feuer Einhalt zu tun.*

- *Dem Lösungsvorschlag / Angebot Metellus' wird hier keine Beachtung geschenkt und wird nicht angenommen – keiner tut etwas.*

*3. P. Heiligtum der Vesta wird Raub der Flammen*

- *Heiligtum kann nicht mehr gerettet werden, Kranke wegschleppen – die Männer tragen die toten Körper weg.*

9. Beim Paraphrasieren des Textes sind vergleichbare Schwierigkeiten aufgetreten, wie beim Zusammenfassen in Gruppe A<sup>12</sup>: Zum einen waren die produzierten Texte teilweise nicht kohärent, das Geschehen für einen Außenstehenden also nicht nachvollziehbar, andererseits wurden einzelne Passagen des Interpretationstextes z.T. übersetzt, was der Vorgabe „mit eigenen Worten“ widerspricht.

10. Die letzte Aufgabe des IT B war die Formulierung einer zum Gesamtinhalt des Interpretationstextes passenden Überschrift. 55,9 % konnten diesen Punkt erzielen. Neben einer Reihe von eindeutig falschen Überschriften gab es auch mehrere Vorschläge, bei denen nur auf einen – nebensächlichen – Aspekt des Textes eingegangen wurde. Bei der Formulierung der Überschrift ist es wichtig, die Kernaussage (z.B. Problem und Lösung, Ereignis und Folgen) des Textes zu treffen. Es genügt nicht, eine Überschrift aus verschiedenen Elementen der Einleitung oder vorhergehenden Aufgaben zusammenzusetzen.

---

<sup>12</sup> Zur Paraphrase im Lateinunterricht vgl. Peter Kuhlmann, Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen <sup>2</sup>2009, 139; Jürgen Bertram, „Audacius vertere“, Zu Paraphrase und Übersetzung von Texten, in: AU 46, 3/2003, 34-39; Paul Barié, Von der Textparaphrase zur Interpretation, AU 36, 4+5/1993, 23-36.

Die Schülerinnen und Schüler müssen mit den in den IT verwendeten Termini (z.B. „Textzitat“, verschiedene Stilmittelbezeichnungen) vertraut gemacht werden. Auch die in den „Bausteinen“<sup>13</sup> und im „Consensus neu“<sup>14</sup> vorgestellten Aufgabenformate sollen im Unterricht zum Einsatz kommen. Neben den auf der Bifie-Homepage veröffentlichten Beispielen<sup>15</sup>, können dazu verschiedene jüngst erschienene Lehrbücher bzw. Unterrichtsmaterialien<sup>16</sup> herangezogen werden.

#### 4.4. Ableitung schwierigkeitsgenerierender Faktoren – MKS

Die Ergebnisse der Fehleranalyse zu den Daten der Testung von 2009 und der hier besprochenen Feldtestung fließen in die Erstellung eines Dokuments mit Beschreibungen des Mindeststandards für die schriftliche Reifeprüfung aus L6 ein, das im Frühjahr 2012 veröffentlicht werden soll. Ein solches Dokument wird auch für L4 und Griechisch erscheinen; Daten hierzu konnten bei der Feldtestung von 2010 gesammelt werden.

#### 4.5. Problematische Items / Checkpoints

Die Korrektur der Aufgaben, aber auch die statistische Analyse der Beziehung zwischen einzelnen Items und dem gesamten Test ermöglichten es, problematische Items und Checkpoints zu identifizieren. Items sind grundsätzlich dann problematisch, wenn sie negativ diskriminieren, d.h. von insgesamt (auf den ganzen Test bezogen) guten Schülern nicht gelöst werden können, während insgesamt schwache Schüler diese Aufgaben bewältigen können. Diese Beziehung zwischen einzelnen Aufgaben und dem gesamten Test kann statistisch ermittelt werden, verlangt jedoch auch, Schlüsse über mögliche Ursachen einer negativen Korrelation zu ziehen.

Wenn nur sehr wenige oder fast alle Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe lösen konnten, ist zu überlegen, ob in erstem Fall die Aufgabenstellung / eine Aussage z.B. bei richtig-falsch-Aufgaben nicht eindeutig formuliert war und die Schülerinnen und Schüler deshalb gescheitert sind, oder ob – im zweiten Fall – die Aufgabe insgesamt unter dem getesteten Niveau steht bzw. die Lösung erraten werden konnte.

Die Reliabilität eines Tests<sup>17</sup> gibt Aufschluss über seine Stimmigkeit. Beide getesteten Versionen haben Reliabilitätswerte von über 0,8 (*Cronbachs Alpha*) erzielt, sie sind also in hohem Maße in sich stimmig. Trotzdem gibt es einige Items oder Checkpoints, die sich anderen Items / Checkpoints gegenüber nicht so verhalten, wie erwartet.

---

<sup>13</sup> <https://www.bifie.at/node/1387> (Stand: 06.02.2012)

<sup>14</sup> <https://www.bifie.at/node/529> (Stand: 06.02.2012)

<sup>15</sup> <https://www.bifie.at/node/520>, <https://www.bifie.at/node/519>, <https://www.bifie.at/node/1509> (Stand: 06.02.2012)

<sup>16</sup> u.a. Renate Oswald, Martin M. Bauer, Christof Lamot, Werner Müller, Texterschließung, Ein Hand- und Übungsbuch zu den Kompetenzbereichen, Wien 2011; Franz-Joseph Grobauer, Helfried Gschwandner, Wilhelmine Widhalm-Kupferschmidt, Expressis Verbis, Eine Reise durch die Welt des Latein, Graz 2011.

<sup>17</sup> Zur Bedeutung der Reliabilität in der Testkonstruktion vgl. Arthur Hughes, Testing for Language Teachers, Cambridge<sup>2</sup>2003, 36-52; Markus Popeschill, Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation, München 2010, 21-24.

Im IT A haben die Aufgaben 4 (Übersetzungsvarianten) und 1 (Fremdwortaufgabe) eine negative *item-total-correlation*; bei Aufgabe 4 könnte das darauf zurückzuführen sein, dass sie zum Raten veranlasst. Aufgabe 1 ist sehr leicht und diskriminiert kaum zwischen den einzelnen Schülern.

Im ÜT B hat sich Checkpoint 26 (= SYNT 2: *veniens*) als problematisch herausgestellt; es handelt sich dabei um den insgesamt leichtesten Checkpoint, der also wieder kaum zwischen guten und schlechten Schülern diskriminiert.

Bei Multiple-Choice-Aufgaben muss die Qualität der Distraktoren untersucht werden: wurde ein Distraktor nie gewählt, ist er als so genannter „toter“ Distraktor zu ersetzen; wurde er sehr oft, oder auch von insgesamt guten Schülern gewählt, könnte er u.U. nicht eindeutig falsch und damit ebenfalls problematisch sein. Einen solchen „toten“ Distraktor finden wir im IT A bei Aufgabe 6 („Der Glanz unseres Führers war täuschend echt wie der Mond.“). Er ist – auch ohne genaue Analyse des vorgegebenen Satzes – offensichtlich zu wenig plausibel.

Neben der statistischen Analyse geben auch die Korrektur der Performanzen und die Auswertung der Schülerrückmeldungen Aufschluss über problematische Aufgabenstellungen. Das auffälligste Beispiel ist Aufgabe Nr. 10 im IT A, die nur schwer verständlich war und daher von mehreren Schülerinnen und Schülern nicht oder nicht richtig gelöst wurde.

#### **4.6. Reaktionen der Schülerinnen und Schüler**

##### **4.6.1. Rückmeldungen zu den Texten und den Aufgabenstellungen im IT**

Wie bereits in den vergangenen Testungen wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch 2011 nach ihrer persönlichen Einschätzung der Texte und Testaufgaben befragt.

Die Länge der Übersetzungstexte wurde großteils als angemessen empfunden. Während ÜT B als angemessen schwer eingestuft wurde, tendiert die Einschätzung von ÜT A eindeutige in Richtung eher bis sehr schwer, was sich in den Ergebnissen widerspiegelt: Der Mittelwert von ÜT A liegt um 1,63 Punkten unter dem von ÜT B (siehe unten). Bei beiden Texten gaben die Schülerinnen und Schüler an, Sprache und Stil seien ihnen eher nicht vertraut.

Die Einleitungen zu den Texten wurden als hilfreich erachtet. Die Korrektoren konnten allerdings feststellen, dass die Einleitung zu Text 2 der Gruppe A nicht ausreichend für das Textverständnis war. Die Vokabelangaben waren grundsätzlich verständlich; Schwierigkeiten gab es mit ungewohnten Zeichen, wie den spitzen Klammern <>, durch die in den Reifeprüfungsaufgaben Ergänzungen angezeigt werden. Mit solchen Formalia müssen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht vertraut gemacht werden. Das Layout wurde als recht übersichtlich beurteilt, wobei anzumerken ist, dass für viele Schülerinnen und Schüler die Zweiteilung in Vokabel- und Sachangaben ungewohnt war; während der Testung wurde mehrmals nachgefragt, was die hochgestellten Buchstaben (Verweis auf Sachangaben) im Text bedeuten.

Beide Interpretationstexte wurden von jeweils etwa der Hälfte der Schülerinnen und Schüler als eher bis sehr schwer eingestuft. Trotzdem sind die Ergebnisse im IT, wie bereits bei den vorigen Testungen, verhältnismäßig besser ausgefallen als im ÜT (s. u.). Die Länge beider IT wurde als angemessen empfunden. Auch hier waren die Vokabelangaben, mit Ausnahme der spitzen

Klammern, verständlich. Im IT B bereitete einigen Schülerinnen und Schülern die Erklärung der *pignora fatalia* Schwierigkeiten.

Interessant ist die Einschätzung der Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben im IT durch die Schülerinnen und Schüler. Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass Multiple-choice-Aufgaben oder andere Aufgaben mit geringem Arbeitsaufwand als sehr leicht eingestuft werden, während Aufgaben, bei denen der Text genauer analysiert werden muss, ein zusätzlicher Vergleichstext in Spiel kommt oder mehr zu schreiben ist, als eher bis sehr schwer eingestuft wurden.

Aus den Schülerrückmeldungen ging hervor, dass bei den Vergleichsaufgaben deutlich gemacht werden soll, ob auch formale oder ausschließlich inhaltliche Parallelen / Unterschiede gesucht sind. Diese Spezifizierung wird in den zukünftigen Maturabeispielen vorgenommen.

#### **4.6.2. Akzeptanz des Testformates**

Die Schülerinnen und Schüler wurden danach gefragt, ob der vorliegende Test ihrer Meinung nach geeignet sei, ihre Lateinkenntnisse zu messen. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler stimmten dem zu. Im Vergleich zur Testung von 2009 ist die Akzeptanz etwas gestiegen, was auch in direktem Zusammenhang mit der geringeren Schwierigkeit der Aufgaben in der Testung von 2011 zusammenhängen könnte.

#### **4.6.3. Vorgehensweise im IT**

Den Schülerinnen und Schülern steht es prinzipiell frei, ob sie bei der Reifepprüfung mit der Bearbeitung des ÜT oder des IT beginnen wollen. Der Großteil aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer lösten zuerst den ÜT, bevor sie sich den neuen Formaten im IT widmeten.

Interessant schien die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler beim Lösen der Arbeitsaufgaben im IT vorgehen; sie wurden im Fragebogen gebeten, ihren Lösungsweg zu nennen. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Erschließungsmethoden unterscheiden:

##### 1. Texterschließung ausgehend von den Arbeitsaufgaben:

- Die Arbeitsaufgaben wurden zunächst durchgeschaut und anschließend der Reihe nach gelöst, wobei je nach Bedarf Teile des IT (grob) übersetzt wurden. Dieser Weg war der beliebteste.
- Die Arbeitsaufgaben wurden zunächst durchgeschaut; gefühlsmäßig einfache Arbeitsaufgaben wurden zuerst gelöst, anspruchsvollere Aufgaben, für die eine grobe oder genauere Übersetzung des IT notwendig erschien, im Anschluss daran.

##### 2. Übersetzung des Interpretationstextes als Basis zur Lösung der Aufgaben:

- Der Interpretationstext wurde vollständig übersetzt und die Arbeitsaufgaben anschließend der Reihe nach gelöst.
- Die Arbeitsaufgaben wurden durchgeschaut, der IT anschließend vollständig übersetzt und die Arbeitsaufgaben der Reihe nach gelöst.
- Der Interpretationstext wurde vollständig übersetzt und die Arbeitsaufgaben anschließend gelöst, ohne die vorgegebene Reihenfolge einzuhalten.

- Der Interpretationstext wurde grob erfasst / übersetzt bzw. unbekannte Vokabeln wurden herausgesucht, bis sich der Sinn des Interpretationstextes erschloss; dann wurden die Arbeitsaufgaben gelöst.

Bei Gruppe A gaben insgesamt 57,7% (d.s. 86 Schülerinnen und Schüler von 149) an, dass sie den Text ausgehend von den Anforderungen der Arbeitsaufgaben erschlossen hätten; 25,5% (38/149) erklärten, sie hätten den Text zuerst übersetzt und 16,8% machten keine Angabe. Ein Blick in die Testhefte zeigt, dass 26 Schülerinnen und Schüler den Text vollständig schriftlich übersetzt haben, 17 übersetzten ihn teilweise, 38 haben einzelne Vokabeln notiert, während bei 68 Schülerinnen und Schülern, d.s. 45,6% keine schriftliche Anmerkungen zum Text zu finden waren. Zwischen der Arbeitsweise und den durchschnittlichen Ergebnissen im IT gibt es zwar scheinbar einen Zusammenhang: Der Mittelwert derjenigen, die zuerst übersetzt haben, liegt um 2,20 Punkte höher, als der anderer Schülerinnen und Schüler; in beiden Fällen wurde aber die Maximalpunktzahl erreicht und die Streuung der Punkte unterscheidet sich nicht wesentlich.

Bei Gruppe B lösten 58,6% (85 Schülerinnen und Schüler) die Aufgaben, ohne den Text vorher zu übersetzen; 33,1% gaben an, den Text übersetzt zu haben. Auch hier liegt der Mittelwert derjenigen, die von der Übersetzung ausgegangen sind, um fast 2 Punkte höher. In der Streuung der Punkte gibt es aber keine wesentlichen Unterschiede. In beiden Fällen liegt der Minimalwert bei 5, der Maximalwert bei 24 von 24 Punkten. Im Vergleich zu Gruppe A zeigt sich bei Gruppe B, dass sich die Schülerinnen und Schüler generell intensiver mit dem Interpretationstext auseinandergesetzt haben. Die Testhefte zeigen, dass zwar nur 24 Schülerinnen und Schüler, also vergleichbar viele wie bei Gruppe A, den Text vollständig übersetzt haben, dafür haben sehr viele Teile des Textes interlinear übersetzt oder die Übersetzungen einzelner Vokabeln notiert (insgesamt 44,1%, d.s. 64 Schülerinnen und Schüler); bei 39,3% (57 Schülerinnen und Schüler) wurden keine schriftlichen Anmerkungen zum Text gemacht.

Die Analyse der Vorgehensweise zeigt, dass es nicht nur einen einzigen Lösungsweg im IT gibt, der zu perfekten Ergebnissen führen kann, sondern dass die Schülerinnen und Schüler je nach Lateinkenntnissen auf unterschiedlichen Wegen zu einem guten Ergebnis gelangen können. Der zeitliche Rahmen der Reifeprüfung lässt verschiedene Texterschließungsstrategien zu.

#### **4.7. Übereinstimmung der Assessoren und Verfeinerung der Korrekturvorgaben**

Sämtliche Performanzen wurden von zwei Korrektoren ausgewertet. In der kommenden Arbeitssitzung wird ein Teil der Performanzen im Team von 10 Assessorinnen und Assessoren beurteilt. Auf diese Weise kann festgestellt werden, an welchen Stellen die Korrekturvorgaben nachgeschärft werden müssen. Bereits jetzt zeichnen sich erste Ergebnisse ab: Ausgezeichnete Übereinstimmung gab es zwischen den Korrektoren im ÜT A bei den SE 4, 5, 8, 9, 10, 11 und 12. Bei den restlichen Sinneinheiten kam es in einigen wenigen Fällen zu Diskrepanzen, v.a. bei SE 1, 2 und 3. Gerade bei SE 1 kann der Sinn auch durch sehr freie Übersetzungen getroffen werden. Die Frage, ob der Punkt hier noch zu vergeben ist, oder nicht, ist in manchen Fällen sehr schwer zu entscheiden.

Beispiele:

SE 1 *Paraphrase: Alexanders Selbstvertrauen wächst durch das Lob.*

P1 Daher entbrannte das Selbstvertrauen des vom Lob Angestachelten.

P2 Das Selbstvertrauen wallt also mit Lob und Ansporn auf.

P3 Also glüht das gelobte Selbstvertrauen.

P4 Deshalb glüht das Selbstvertrauen vor Lob.

SE 2 *Paraphrase: Das Verlangen nach Krieg und Herrschaft keimt in Alexander; er ist furchtlos und seinem Alter voraus.*

P1 Die Liebe des Krieges und die Begierde der Herrschaft keimt. Schon ist die Angst von allem fern, schon greift die Hoffnung Jahre voraus.

P2 Es sprießt innerlich die Liebe zum Krieg und die Lust zum Herrschen. Bald gibt es keinerlei Furcht, bald greift mit den Jahren die Hoffnung voraus, ...

P3 Innen keimte die Liebe zum Krieg und die Lust am Königreich. Schon war die ganze Furcht weg, schon griff er die Erwartung für die Jahre voraus, ...

SE 3 *Paraphrase: In Gedanken malt sich Alexander aus, gegen den Feind zu ziehen und Weltherrscher zu werden.*

P1 ..., bald waren die Gedanken frech zu den Feinden, bald regiert er, bald gehorcht ihm der in vier Himmelsrichtungen geteilte Kreis.

P2 schon ist er in der Meinung über den Feind ungestüm, schon herrscht er, schon dient diesem der in vier Himmelsrichtungen geteilte Weltkreis.

P3 durch die Sinnesart

P4 in der Denkart

P5 ... schon ist er mit dem Geist frech zum Fremden, schon regiert er, schon dient ihm der viergeteilte Kreis.

P6 durch seinen Verstand

Im ÜT B war die Übereinstimmung bei den Sinneinheiten durchgehend sehr hoch. Uneinigkeit bestand z.T. bei Sinneinheit 6, wenn *primo detuli* zwar richtig mit „ich brachte zuerst hierher“ übersetzt wurde, aber der Konnex zu den vorhergehenden Satzgliedern nicht hergestellt war, vgl.:

*„Weshalb?“, sagte sie. Wiederum antwortet jene: „Weil nämlich viele überflüssige und luxuriöse Schmuckstücke der Frauen (, welche in Griechenland zu benutzen gewöhnlich war, aber bis jetzt in den Provinzen des gesamten Reiches der Ottonen unbekannt waren,) diese trug ich zuerst hinab ...*

In der Morphologie gab es bei Checkpoint 20 (*pessime*) wenig Übereinstimmung, da in den Korrekturvorgaben nur der Superlativ genannt war, ein Korrektor aber auch auf die richtige Übersetzung als Adverb achtete. In solchen Fällen muss die Vorgabe genauer werden, damit zwischen den Korrektoren größere Einigkeit bestehen kann.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> vgl. Walter Freinbichler, Peter Glatz, Florian Schaffenrath, Grundsätze des Korrektursystems zur schriftlichen Reifeprüfung in Latein und Griechisch, in: <https://www.bifie.at/node/1576> (Stand: 06.02.2012).

Bei der Einschätzung der sprachlichen Qualität gab es zwar grundsätzlich große Übereinstimmung, in manchen Fällen trafen sich die Korrektoren aber nicht, da es mitunter schwierig ist, die Grenze zwischen den einzelnen Niveaustufen zu ziehen. Die Arbeitsgruppe wird sich in der kommenden Sitzung daher u.a. mit der Erstellung genauerer Vorgaben und der Auswahl von Anschauungsbeispielen zu den einzelnen Niveaustufen befassen. Als Ergebnis soll ein Dokument entstehen, in dem an solcher typischen Stilperformanzen demonstriert wird, nach welchen Kriterien 0, 3 oder 6 Punkte zu vergeben sind.

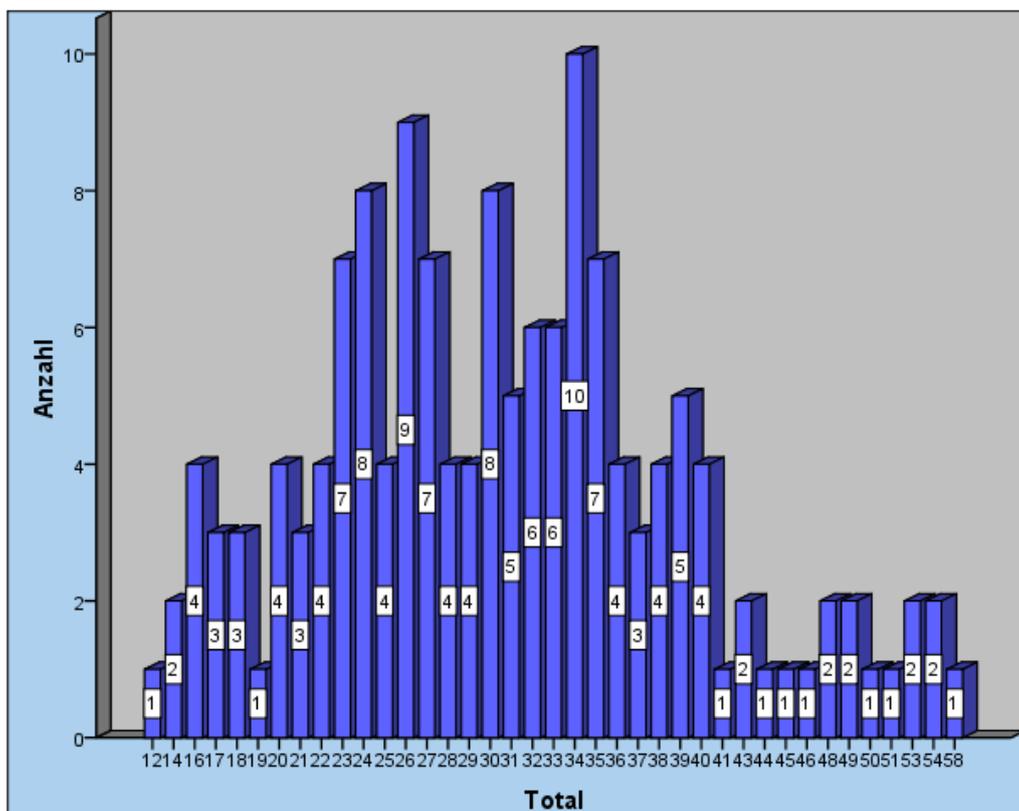
Auch Fragen bezüglich der Punktevergabe bei offenen Aufgaben, z.B. wie mit falschen Elementen verfahren werden muss, werden in dieser anstehenden Sitzung geklärt.

#### 4.8. Punkteverteilung

Erfahrungen anderer Unterrichtsgegenstände haben gezeigt, dass zwischen den Ergebnissen der Feldtestungen und der Erprobung der neuen Aufgabenstellungen im Schulversuch aus nachvollziehbaren Gründen signifikante Unterschiede bestehen. Vor diesem Hintergrund müssen auch die Resultate der vorliegenden Lateintestung gesehen werden.

Trotz der auch eingangs genannten Vorannahmen zur Aussagekraft der Testung, werden die Ergebnisse doch auch als sogenannte *Impact-Daten* gesehen: Da es sich bei der Reifeprüfung um eine sehr bedeutende Stufe im Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler handelt, ist zu fragen, wie viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer laut Testung bestehen würden, und ob dieses Ergebnis aus gesellschaftlicher, fachlicher und bildungspolitischer Sicht vertretbar ist.

##### 4.8.1. Punkteverteilung Gruppe A

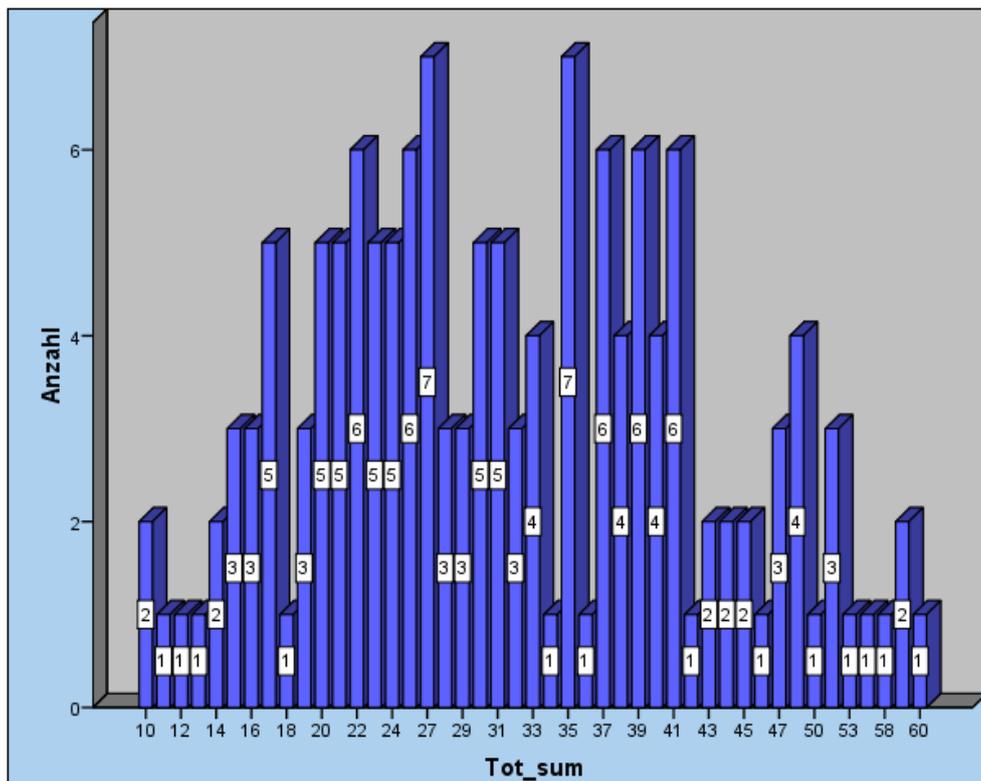


Der Mittelwert der 147 gewerteten Performanzen liegt im ÜT A bei 15,61 Punkten, im IT A bei 15,17 Punkten und insgesamt bei 30,78. Der häufigste erzielte Wert ist, wie aus der Graphik ersichtlich, 34. Die Mindestpunktzahl liegt im ÜT bei 3, ebenso im IT, insgesamt bei 12 Punkten. Der Höchstwert liegt bei 58 Punkten.

Erfreulicherweise hat die Qualität der Performanzen im Vergleich zur ersten Testung von 2009 österreichweit zugenommen und es konnten – ebenso bei Gruppe B (s.u.) – auch sehr hohe Punktwerte erzielt werden.

Da nicht alle der getesteten Schülerinnen und Schüler in Latein zur schriftlichen Matura antreten wollen, wurde bei der Auswertung auch ein Vergleich zwischen den Leistungen potentieller Maturakandidatinnen und –kandidaten und den anderen Schülerinnen und –schüler angestellt. Dabei konnte ein Unterschied festgestellt werden: Der Mittelwert der potentiellen Maturakandidatinnen und –kandidaten liegt bei 32,16, derjenige der restlichen Schülerinnen und –schüler bei 29,90 Punkten.

#### 4.8.2. Punkteverteilung Gruppe B



Der Mittelwert der 144 gewerteten Performanzen liegt im ÜT B bei 17,24 Punkten, im IT B bei 14,14 Punkten und insgesamt bei 31,38. Die Mindestpunktzahl liegt im ÜT bei 3, im IT bei 5 und für den Gesamttest bei 10 Punkten. Die Maximalpunktzahl von 60 Punkten wurde von einem Schüler erreicht.

Der Unterschied zwischen den potentiellen Maturakandidatinnen und –kandidaten und den anderen Schülerinnen und –schülern ist bei Testversion B signifikant: Der Mittelwert ersterer liegt bei 36,17 Punkten, während letztere durchschnittlich 27,98 Punkte erzielen konnten.

#### 4.8.3. Gruppe A und B im Vergleich

Wie die Graphiken und die genannten Werte zeigen, liegt der Mittelwert von Gruppe B höher, als der der Gruppe A; umgekehrt haben die Kandidatinnen und Kandidaten im IT A besser abgeschnitten als im IT B. Die im Vorfeld der Testung getroffene Analyse Schwierigkeit der ÜT und der Schwierigkeit der Aufgabenstellungen im IT ließ ein solches Ergebnis erwarten. Die Schwierigkeit des Gesamttestes ist hingegen wiederum vergleichbar hoch: Die Differenz von 0,60 Punkten zwischen den Mittelwerten von Testversion A und Testversion B ist statistisch gesehen nicht signifikant.

**Aufgabenstellung A**  
zur standardisierten, kompetenzorientierten  
schriftlichen Reifeprüfung  
aus Latein (Langform)

Feldtestung 3, November – Dezember 2011

**Gegenstand:** Latein 6

**Umfang ÜT:** 120 Wörter

**Autoren und Stellen:**

Walter von Châtillon, *Alexandreis sive Gesta Alexandri Magni* 1, 189 – 202 (gekürzt) (zit. nach Galteri de Castellione *Alexandreis*, ed. Marvin L. Colker, Padua 1978, S. 16-17)

Valerius Maximus, *Facta et dicta memorabilia* 9, 5, ext. 1 (gekürzt) (zit. nach *Valeri Maximi Facta et dicta memorabilia*, Bd. 2, ed. J. Briscoe, Stuttgart und Leipzig 1998, S. 596)

**Umfang IT:** 98 Wörter

**Autor und Stelle:** Busbecq, *Legationis Turcicae Epistolae* 1 (gekürzt) (zit. nach Ogier Ghiselin de Busbecq, *Omnia quae extant opera*, ed. Rudolf Neck, Graz 1968, S. 28-29)

**Gesamtumfang:** 218 Wörter

Anmerkung: Die Checkpoints zu den Übersetzungstexten waren in den Testheften, mit denen die Schülerinnen und Schüler gearbeitet haben, nicht markiert. Dagegen sind in der folgenden Fassung der Übersicht halber die Lexikcheckpoints durch Fettdruck, die Morphologiecheckpoints durch Kursivschreibung und die Checkpoints zur Satz- und Textgrammatik durch Unterstreichung hervorgehoben.

# A. ÜBERSETZUNGSTEXTE

Übersetzen Sie die folgenden lateinischen Texte in die Unterrichtssprache! Achten Sie darauf, dass Ihre Übersetzung den Inhalt des Originals wiedergibt und sprachlich korrekt formuliert ist! (36P.)

Einleitung zu Text 1: Der makedonische Prinz und spätere Herrscher Alexander der Große (356-323 v. Chr.) entwickelt sich unter dem prägenden Einfluss seines Lehrers, des Philosophen Aristoteles, schon früh zu einem außergewöhnlichen Menschen. Diesen Werdegang schildert der mittelalterliche Dichter Walter von Châtillon im folgenden Auszug aus seinem Epos *Alexandreis*.

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 1  | Mens <sup>1</sup> igitur <i>laudum <u>stimulis</u></i> sibi <sup>1</sup> credula <sup>1</sup> fervet.   | 1 <b>mens sibi credula:</b><br>Selbstvertrauen  |
| 2  | Germinat intus amor <u>belli</u> regnique libido.   |   |
| 3  | Iam timor omnis abest, iam spes praeiudicat <sup>2</sup> annis,   | 2 <b>praeiudico</b> 1: vorausgreifen  |
| 4  | iam <i>fruitur</i> <sup>a</sup> <b>voto</b> , iam mente protervit <sup>3,a</sup> in hostem,             | 3 <b>protervio</b> 4: frech sein,<br>ungestüm sein  |
| 5  | iam regnat <sup>a</sup> , iam servit ei quadrangulus <sup>4</sup> orbis.                                | 4 <b>quadrangulus</b> 3: <i>hier</i><br>viergeteilt, in vier<br>Himmelsrichtungen geteilt |
| 6  | Ergo ubi <u>quae</u> <sup>5</sup> ferulae <sup>6</sup> pueros emancipat <sup>6</sup> aetas <sup>5</sup> | 5 Konstruktionshilfe: <b>ergo ubi</b><br><b>aetas advenit, quae ...</b>                   |
| 7  | advenit, Macedo <sup>b</sup> civiliter <sup>7</sup> induit arma   | 6 <b>ferulae emancipare:</b> aus der<br>väterlichen Gewalt entlassen                      |
| 8  | non <u>sibi</u> , sed patriae, vivitque <sup>8</sup> in principe civis <sup>8</sup> ,                   | 7 <b>civiliter</b> (Adverb): <i>hier</i><br>patriotisch, als guter Bürger                 |
| 9  | tiro quidem, sed corde gigas <sup>9</sup> , sed <i>pectore</i> miles                                    | 8 <b>vivit in principe civis:</b> es zeigt<br>sich im Prinzen der einfache<br>Bürger      |
| 10 | emeritus.   | 9 <b>gigas, gigantis m.:</b> Riese  |
| 11 | Non solum in Persas, quos <sup>10</sup> contra <sup>10</sup> iusta querelae                             | 10 <b>quos contra</b> = contra quos   |
| 12 | causa sibi fuerat, parat <b>insanire</b> , sed <i>ipsum</i>   |   |
| 13 | et totum, <u>si</u> fata sinant, <b>coniurat</b> in orbem.  |   |

a **fruitur / protervit / regnat:** Subjekt ist jeweils Alexander.

b **Macedo,** Macedonis m.: der Makedone (gemeint ist Alexander)

Einleitung zu Text 2: Trotz der guten Erziehung neigt Alexander aufgrund seines impulsiven Wesens zu Überheblichkeit:

14 Alexandri regis **virtus** tribus evidentissimis gradibus<sup>11</sup>

11 **gradus**, -us m.: Stufe, Schritt

15 insolentiae exsultavit<sup>12</sup>: **fastidio** enim Philippi<sup>c</sup> lovem<sup>d</sup>

12 **exulto** 1: *hier* maßlose Züge annehmen, sich zeigen

16 Hammonem<sup>d</sup> patrem ascivit, taedio **morum** et *cultus*

17 Macedonici<sup>e</sup> vestem et instituta Persica adsumpsit nec fuit

18 ei pudori filium, civem dissimulare<sup>13</sup>.

13 **dissimulo** 1: *hier* in sich verleugnen

c **Philippus**, -i m.: Philipp (Alexanders Vater)

d **Iuppiter Hammon** (Genitiv: Iovis Hammonis) m.: Zeus Ammon (Gottheit)

e **Macedonicus** 3: makedonisch

## Korrekturvorgaben

| Checkpoint Nr. | Phrase  |   | Checkpoint-Typ <sup>19</sup>          | Beurteilung (1 / 0) |
|----------------|---|---|---------------------------------------|---------------------|
| 1              | Mens igitur laudum stimulis sibi credula fervet.  | Alexanders Selbstvertrauen wächst durch das Lob.  | Sinneinheit                           |                     |
| 2              | Germinat intus amor belli regnique libido.<br>Iam timor omnis abest, iam spes preiudicat annis,   | Das Verlangen nach Krieg und Herrschaft keimt in Alexander; er ist furchtlos und seinem Alter voraus.     | Sinneinheit                           |                     |
| 3              | iam fruitur voto, iam mente protervit in hostem,<br>iam regnat, iam servit ei quadrangulus orbis. | In Gedanken malt sich Alexander aus, gegen den Feind zu ziehen und Weltherrscher zu werden.               | Sinneinheit                           |                     |
| 4              | Ergo ubi que ferulae pueros emancipat etas advenit,   | Alexander wird erwachsen.   | Sinneinheit                           |                     |
| 5              | Macedo civiliter induit arma<br>non sibi, sed patriae, vivitque in principe civis,                | Alexander leistet Militärdienst für seine Heimat.   | Sinneinheit                           |                     |
| 6              | tyro quidem, sed corde gygas, sed pectore miles emeritus.   | Alexander ist zwar unerfahren, aber er hat die Einstellung / die Fähigkeiten eines altgedienten Soldaten. | Sinneinheit                           |                     |
| 7              | Non solum in Persas, quos contra iusta querelae causa sibi fuerat, parat insanire,                | Alexander rüstet sich aus gutem Grund gegen die Perser.   | Sinneinheit                           |                     |
| 8              | sed ipsum<br>et totum, si fata sinant, coniurat in orbem.   | Darüber hinaus geht Alexander gegen die gesamte Welt vor.   | Sinneinheit                           |                     |
| 9              | Alexandri regis virtus tribus evidentissimis gradibus insolentiae exsultavit:                     | Alexanders Tapferkeit nimmt maßlose Züge an, was sich an folgenden drei Beispielen zeigt.                 | Sinneinheit                           |                     |
| 10             | fastidio enim Philippi lovem Hammonem patrem ascivit,   | Alexander erklärt Zeus Ammon anstelle Philipps zu seinem Vater.   | Sinneinheit                           |                     |
| 11             | taedio morum et cultus Macedonici vestem et instituta Persica adsumpsit                           | Alexander verschmäht die makedonischen Bräuche und nimmt Kleidung und Sitten der Perser an.               | Sinneinheit                           |                     |
| 12             | nec fuit ei pudori filium, civem dissimulare.   | Alexander schämt sich nicht, seine Herkunft zu verleugnen.  | Sinneinheit                           |                     |
| 13             | <b>voto (V. 4)</b>  | z.B. Wunsch   | nicht: Gelübde                        | LEX                 |
| 14             | <b>insanire (V. 12)</b>   | z.B. rasen, vorgehen gegen  | nicht: verrückt sein, wahnsinnig sein | LEX                 |
| 15             | <b>coniurat (V. 13)</b>   | z.B. sich verschwören   | nicht: zugleich schwören, den         | LEX                 |

<sup>19</sup> Checkpoint-Typ: Sinneinheit, SYNT = Satz- und Textgrammatik; MORPH = Morphologie; LEX = Lexik

|    |                               |                               |  |       |  |
|----|-------------------------------|-------------------------------|--|-------|--|
|    |                               |                               | Fahneid leisten,<br>beschwören                     |       |  |
| 16 | <b>virtus (Z. 14)</b>         | z.B. Tapferkeit               | nicht: Tugend, Sittlichkeit                        | LEX   |  |
| 17 | <b>fastidio (Z. 15)</b>       | z.B. Abneigung, Ekel          | nicht: Hochmut, Stolz                              | LEX   |  |
| 18 | <b>morum (Z. 16)</b>          | z.B. Sitte, Brauch            | nicht: Wille, Art und Weise,<br>Maulbeerbaum, Narr | LEX   |  |
| 19 | <b>laudum (V. 1)</b>          | K.                            |  | MORPH |  |
| 20 | <b>fruitur (V. 4)</b>         | P. N. T. M. D. (Dep.)         |  | MORPH |  |
| 21 | <b>pectore (V. 9)</b>         | K. N.                         |  | MORPH |  |
| 22 | <b>tribus (Z. 14)</b>         | Numerale (K. N. G.)           |  | MORPH |  |
| 23 | <b>evidentissimis (Z. 14)</b> | Steigerung (Superl.)          |  | MORPH |  |
| 24 | <b>cultus (Z. 16)</b>         | K. N. G.                      |  | MORPH |  |
| 25 | <b>stimulis (V. 1)</b>        | Abl. instr. (causae)          |  | SYNT  |  |
| 26 | <b>belli (V. 2)</b>           | Gen. obi.                     |  | SYNT  |  |
| 27 | <b>quae (V. 6)</b>            | GS: Rel.pron. (K. N. G.)      |  | SYNT  |  |
| 28 | <b>sibi (V. 8)</b>            | Dat. comm.                    |  | SYNT  |  |
| 29 | <b>si (V. 13)</b>             | GS: Konjunktion (konditional) |  | SYNT  |  |
| 30 | <b>pudori (Z. 17)</b>         | Dat. fin                      |  | SYNT  |  |

Summe

## B. INTERPRETATIONSTEXT

Der folgende Interpretationstext ist Grundlage für die Lösung der zehn Arbeitsaufgaben. Lesen Sie zuerst sorgfältig die Aufgabenstellungen und lösen Sie diese dann auf der Basis des Interpretationstextes!

Einleitung: Ogier Ghiselin de Busbecq war 1554–1562 Botschafter des römisch-deutschen Kaisers im Osmanischen Reich. Die Erlebnisse auf seinen Gesandtschaftsreisen beschreibt Busbecq in Briefen, denen wir umfangreiche Informationen über das Leben, die Bräuche und Sitten der Völker im Osmanischen Reich verdanken. Im folgenden Textauszug geht es um die Zeitmessung bei den damaligen Türken.

|    |  |  |
|----|--|--|
| 1  | Restabat unum incommodum <sup>1</sup> , quod nobis somnus misere                             | 1 <b>incommodum</b> , -i n.:<br>Unannehmlichkeit,<br>Unbequemlichkeit          |
| 2  | interrumpebatur. Cum surgendum esset mane, et quidem   |  |
| 3  | aliquanto ante lucem, fiebat, ut duces <sup>2</sup> nostri splendore                         | 2 Konstruktionshilfe: <b>duces<br/>nostri ... decepti</b>                      |
| 4  | lunae diluculum <sup>3</sup> mentientis <sup>4</sup> decepti <sup>2</sup> non multo post     | 3 <b>diluculum</b> , -i n.: Morgen-<br>dämmerung                               |
| 5  | mediam noctem magno tumultu nos excitarent. Neque  | 4 <b>mentiens</b> , -tis:<br>vortäuschend                                      |
| 6  | enim horae sunt Turcis <sup>a</sup> , quibus temporum spatia                                 |  |
| 7  | distinguant <sup>5</sup> . Talismannos <sup>b</sup> habent, hominum genus                    | 5 <b>distinguo</b> 3, -tinxi, -<br>tinctum: <i>hier</i> genau<br>angeben       |
| 8  | templorum ministerio dicatum <sup>6</sup> ; hi mensuris <sup>7</sup> utuntur ex <sup>7</sup> | 6 <b>dicatus</b> 3: geweiht,<br>gewidmet                                       |
| 9  | aqua <sup>7</sup> . Postquam adventare <sup>8</sup> auroram cognoverunt,                     | 7 <b>mensura</b> , -ae f.: Messung<br>( <b>ex aqua</b> : mit der<br>Wasseruhr) |
| 10 | clamorem tollunt e celsa turri in eum usum constructa; quo                                   | 8 <b>advento</b> 1: näher<br>kommen, nahen                                     |
| 11 | homines ad venerandum Deum hortantur et accersunt <sup>9</sup> .                             | 9 <b>accerso</b> 3, -ivi, -itum:<br>herbeirufen                                |
| 12 | Idem faciunt medio tempore inter exortum solis et  |  |
| 13 | meridiem, et item inter meridiem et occasum; postremo  |  |
| 14 | sole occidente voce utuntur acutissima.  |  |

a **Turcae**, -arum m. Pl.: die Türken (gemeint sind die muslimischen Bewohner des osmanischen Reichs)

b **Talismannus**, -i: Talisman, Plural: Talismane (Berufsbezeichnung)

## ARBEITSAUFGABEN ZUM INTERPRETATIONSTEXT

1. Finden Sie zu folgenden alphabetisch aufgelisteten Fremd- bzw. Lehnwörtern im Interpretationstext jeweils ein passendes lateinisches Textzitat und tragen Sie dieses in die Tabelle ein! (2P.)

| Fremd- bzw. Lehnwort      | lateinisches Textzitat |
|---------------------------|------------------------|
| <i>z.B.: Konstruktion</i> | <i>constructa</i>      |
| Genre                     |                        |
| kognitiv                  |                        |
| Meridian                  |                        |
| Okzident                  |                        |
| Rest                      |                        |
| Vokal                     |                        |

2. Finden Sie im Interpretationstext je ein Beispiel für die unten aufgelisteten Stilmittel und tragen Sie die entsprechenden Zitate in die Tabelle ein! (2P.)

| Stilmittel | Beispiel (lateinisches Textzitat) |
|------------|-----------------------------------|
| Litotes    |                                   |
| Hyperbaton |                                   |

3. Listen Sie die vier lateinischen Begriffe / Wendungen aus dem Interpretationstext auf, die die Gebetszeiten der Türken bezeichnen! (2P.)

| Gebetszeiten (lateinisches Textzitat) |
|---------------------------------------|
| 1.                                    |
| 2.                                    |
| 3.                                    |
| 4.                                    |

**4. Listen Sie die vier lateinischen Begriffe / Wendungen auf, mit denen der Autor den Lärm und das laute Rufen, das ihn auf seiner Reise ständig begleitet, bezeichnet! (2P.)**

| lateinisches Textzitat |
|------------------------|
| 1.                     |
| 2.                     |
| 3.                     |
| 4.                     |

**5. Ergänzen Sie die folgenden Sätze mit Hilfe des Interpretationstextes! (2P.)**

|   |
|---|
| Busbecq und seine Begleiter werden in der Früh von _____ geweckt. |
| Die türkischen Gottesdiener messen die Zeit mit Hilfe von _____   |
| Von einem hohen Turm herab werden _____                           |
| Der erste Gebetsruf erfolgt _____                                 |

**6. Überprüfen Sie die Richtigkeit der Aussagen anhand des Interpretationstextes! (2P.)**

|  | richtig                  | falsch                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Es ist Busbecq angenehm in der Früh geweckt zu werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Türken messen die Zeit nach Stunden.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Talismane kündigen Gebetszeiten an.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Talismane rufen Gott herbei.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |







**10. Der folgende Vergleichstext zeigt Ihnen, wie die Zeitmessung zu Busbecqs Lebzeiten in Mitteleuropa funktionierte. Stellen Sie sich vor, dass ein mitteleuropäischer Zeitgenosse Busbecqs dessen Bericht (Interpretationstext) liest. Er möchte die darin enthaltenen Informationen in einem Brief an Busbecq mit seiner Lebensumwelt in Beziehung setzen. Verfassen Sie einen derartigen Brief! Formulieren Sie in ganzen Sätzen (insgesamt max. 110 Wörter)! (3P.)**

**Vergleichstext**

*Papst Sabianus (604-606) wird die Weisung zugeschrieben, allen Menschen die Stunden des Tages durch Glockenschläge anzuzeigen. Wahrscheinlicher ist, dass Glocken zunächst in den Klöstern die Gebetsstunden verkündeten. Später riefen sie die Stadtbewohner zum Gottesdienst. ... Bald gab es sie zu vielfältigen Zwecken: Werkglocken riefen die Gesellen zur Arbeit, Marktglocken die Hausfrauen zum Einkauf, Gemeindeglocken die Bürger zur Zusammenkunft und Ratsglocken die Herren zur Sitzung. ...*

*Als 1544 in Nürnberg die erste Uhrmacherzunft entstand, unterschied man bereits Uhr- von Zeigermachern. Der ab 1450 aufkommende Buchdruck unterstützte die Weitergabe des Erfahrungsschatzes der Handwerker und frühen Techniker. Erstmals tauchten technische Schriften auf, die nicht primär die Kriegstechnik behandelten.*

*Für den individuellen Gebrauch mussten die Uhren kleiner und transportabel werden. Erste tragbare Uhren sollen schon Mitte des 14. Jahrhunderts bekannt gewesen sein. ... Der Uhrenmechanismus wurde weiterentwickelt und verkleinert, bis Henlein um 1510 kleine tragbare Uhren herstellen konnte. ...*

*Der ‚Sonnenkönig‘ Ludwig XIV. ließ sich als ‚Maitre du temps‘ (Herr der Zeit) feiern. Es hieß, er beherrsche durch seine Weisheit die Gegenwart, durch seine Erinnerung die Vergangenheit und die Zukunft durch seine Voraussicht. Zahlreiche Uhren wurden ihm gewidmet, und überall in seiner Umgebung ließ er sie aufstellen. Von seinen Untertanen erwartete er, ‚ponctuel‘ zu sein, pünktlich. Das Wort kommt von lat. punctum (‚das Gestochene, der Einstich‘) und bezieht sich auf das vom Graveur ins Zifferblatt eingestochene Zeichen, den Punkt, der die volle Stunde markiert. Auch in Deutschland gab es seit dem 16. Jahrhundert die neuen Worte pünktlich und Zeitpunkt. Der Besitz einer kleinen Uhr wurde zur Prestigefrage, ...*

(Hans Lenz, Universalgeschichte der Zeit, Wiesbaden 2005, S. 446 und 455-456)

|  | Korrekturspalte |
|--|-----------------|
|  |                 |
|  |                 |
|  |                 |
|  |                 |
|  |                 |



## Schlüssel zu den Arbeitsaufgaben

**1. Finden Sie zu folgenden alphabetisch aufgelisteten Fremd- bzw. Lehnwörtern im Interpretationstext jeweils ein passendes lateinisches Textzitat und tragen Sie dieses in die Tabelle ein! (2P.)**

| Fremd- bzw. Lehnwort | lateinisches Textzitat |
|----------------------|------------------------|
| Genre                | genus                  |
| kognitiv             | cognoverunt            |
| Meridian             | meridiem               |
| Okzident             | occidente              |
| Rest                 | restabat               |
| Vokal                | voce                   |

**2 Punkte:** 6 richtig

**1 Punkt:** 3-5 richtig

**0 Punkte:** < 3 richtig

**2. Finden Sie im Interpretationstext je ein Beispiel für die unten aufgelisteten Stilmittel und tragen Sie die entsprechenden Zitate in die Tabelle ein! (2P.)**

| Stilmittel | Beispiel (lateinisches Textzitat)   |
|------------|---|
| Litotes    | non multo   |
| Hyperbaton | (lunae ... mentientis; genus ... dicatum, duces ... decepti,) voce ... acutissima |

**1 Punkt** für jedes passende Beispiel (max. 1 Punkt pro Stilmittel)

**3. Listen Sie die vier lateinischen Begriffe / Wendungen aus dem Interpretationstext auf, die die Gebetszeiten der Türken bezeichnen! (2P.)**

**mögliche Antworten:** adventari auroram, medio tempore inter exortum solis et meridiem, inter meridiem et occasum, sole occidente, diluculum, mane

**1 Punkt** für je zwei passende Zitate

**4. Listen Sie die vier lateinischen Begriffe / Wendungen auf, mit denen der Autor den Lärm und das laute Rufen, das ihn auf seiner Reise ständig begleitet, bezeichnet! (2P.)**

| lateinisches Textzitat            |
|-----------------------------------|
| 1. accersunt                      |
| 2. clamorem tollunt               |
| 3. magno tumultu (nos excitarent) |
| 4. voce (utuntur) acutissima      |

**1 Punkt** für je zwei passende Zitate

**5. Ergänzen Sie die folgenden Sätze mit Hilfe des Interpretationstextes! (2P.)**

|  |
|--|
| Busbecq und seine Begleiter werden in der Früh von <b>ihren Anführern / durch großen Lärm</b> geweckt. |
| Die türkischen Gottesdiener messen die Zeit mit Hilfe von <b>Wasseruhren</b> .                         |
| Von einem hohen Turm herab werden <b>die Gebetszeiten ausgerufen</b> .                                 |
| Der erste Gebetsruf erfolgt <b>im Morgengrauen / kurz vor Sonnenaufgang / kurz nach Mitternacht</b> .  |

**1 Punkt** für je zwei richtige Ergänzungen

**6. Überprüfen Sie die Richtigkeit der Aussagen anhand des Interpretationstextes! (2P.)**

|  | richtig                  | falsch                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Es ist Busbecq angenehm in der Früh geweckt zu werden. | <input type="checkbox"/> | x                        |
| Die Türken messen die Zeit nach Stunden.               | <input type="checkbox"/> | x                        |
| Die Talismane kündigen Gebetszeiten an.                | x                        | <input type="checkbox"/> |
| Die Talismane rufen Gott herbei.                       | <input type="checkbox"/> | x                        |

**2 Punkte:** 4 korrekte Antworten

**1 Punkt:** 3 korrekte Antworten

**0 Punkte:** < 3 korrekte Antworten

**7. Wählen Sie aus den gegebenen Möglichkeiten die richtige Übersetzung durch Ankreuzen aus! (1P.)**

| <i>duces nostri splendore lunae diluculum mentientis decepti</i> (Z. 3-4) bedeutet übersetzt                    |                          |
|---|--------------------------|
| Unsere Anführer täuschten uns vor, der Mondschein zeige die Morgendämmerung an.                                 | <input type="checkbox"/> |
| Die Morgendämmerung täuschte den Schein des Mondes vor und führte so unsere Anführer in die Irre.               | <input type="checkbox"/> |
| Unsere Anführer wurden vom hellen Schein des Mondes, der eine Morgendämmerung vortäuschte, in die Irre geführt. | x                        |
| Der Glanz unseres Führers war täuschend echt wie der Mond.  | <input type="checkbox"/> |

**1 Punkt** für die richtige Antwort

**0 Punkte**, wenn keine, die falsche oder mehr als eine Option angekreuzt wurde

**8. Fassen Sie den Inhalt des gesamten Interpretationstextes mit eigenen Worten und in ganzen Sätzen zusammen (insgesamt max. 60 Wörter)! (4P.)**

- Busbecq ärgert sich darüber, dass er so früh geweckt wird.
- Die Türken messen die Zeit nicht in Stunden.
- Ihre Gebetsausrufer werden Talismane genannt.
- Die Talismane bestimmen die Zeit mit Hilfe von Wasseruhren.
- Sie rufen zu bestimmten Zeiten zum Gebet auf.

**4 Punkte:** Vier der genannten Inhalte kommen vor.

**3 Punkte:** Drei der genannten Inhalte kommen vor.

**2 Punkte:** Zwei der genannten Inhalte kommen vor.

**1 Punkt:** Einer der genannten Inhalte kommt vor.

**max. 50% der Punkte:**

- nicht in ganzen Sätzen geantwortet
- übersetzt statt zusammengefasst
- Wortanzahl um mehr als 10% (ab 67 Wörtern) überschritten

**9. Vergleichen Sie die Informationen, die im folgenden Vergleichstext und im Interpretationstext geliefert werden, und nennen Sie vier Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede! Formulieren Sie in ganzen Sätzen (insgesamt max. 120 Wörter)! (4P.)**

- Beide Texte handeln von der Zeiteinteilung(, der Interpretationstext von der Zeiteinteilung bei den Türken, der Vergleichstext von jener bei den Römern.)
- Im Interpretationstext berichtet Busbecq als Augenzeuge aus einer persönlichen Perspektive heraus. Im Vergleichstext wird ein historischer Rückblick über die Entwicklung der Zeiteinteilung bei den Römern aus einer gewissen Distanz heraus und mit großer Sachlichkeit geboten.
- Die Türken messen die Zeit an den Gestirnen bzw. mit Hilfe von Wasseruhren; die Römer messen die Zeit zu Beginn mit Hilfe von Sonnenuhren, später auch mit Wasseruhren.
- Der Tag ist bei den Türken durch die Gebetszeiten geregelt; die Römer kannten ursprünglich nur eine grobe Einteilung, die sich am Sonnenstand orientierte: Sonnenaufgang, Mittag, Sonnenuntergang; später wurden Tag und Nacht in Stunden eingeteilt.
- Im frühen Rom wurden die wichtigsten Tageszeiten ausgerufen; auch bei den Türken gibt es „Ausrufer“, die die Gebetszeiten ankündigen.
- ...

**4 Punkte:** Vier der genannten Gemeinsamkeiten / Unterschiede kommen vor.

**3 Punkte:** Drei der genannten Gemeinsamkeiten / Unterschiede kommen vor.

**2 Punkte:** Zwei der genannten Gemeinsamkeiten / Unterschiede kommen vor.

**1 Punkt:** Einer der genannten Gemeinsamkeiten / Unterschiede kommt vor.

**max. 50% der Punkte:**

- nicht in ganzen Sätzen geantwortet
- Wortanzahl um mehr als 10% (ab 133 Wörtern) überschritten

**10. Der folgende Vergleichstext zeigt Ihnen, wie die Zeitmessung zu Busbecqs Lebzeit in Mitteleuropa funktionierte. Stellen Sie sich vor, dass ein mitteleuropäischer Zeitgenosse Busbecqs dessen Bericht (Interpretationstext) liest. Er möchte die darin enthaltenen Informationen in einem Brief an Busbecq mit seiner Lebensumwelt in Beziehung setzen.**

**Formulieren Sie einen derartigen Brief! Formulieren Sie in ganzen Sätzen (insgesamt max. 110 Wörter)! (3P.)**

- Die Zeiteinteilung bei den Türken basierte auf religiösen Motiven: Die Gebetszeiten mussten eingehalten werden. Auch in Mitteleuropa dienten Turmuhren zunächst dazu, die Gläubigen zum Gottesdienst zu rufen.
- Die Glockenschläge übernahmen bald aber auch die Funktion, den Arbeitstag zu gliedern.
- Der Tag wird bei den Türken nach den Gebetszeiten eingeteilt. In Mitteleuropa ermöglichte die Erfindung der tragbaren Uhren, die nun neben den der Allgemeinheit dienenden Turmuhren in Gebrauch kamen, die individuelle Gestaltung des Tagesablaufs.
- Während man sich bei den Türken mit Zeitmessinstrumenten begnügte, die seit der Antike in Gebrauch waren, entwickelte man in Mitteleuropa aufgrund der neuen Bedeutung von „Pünktlichkeit“ ständig neue Techniken des Zeitmessens.

**3 Punkte:** Drei der genannten Inhalte kommen vor.

**2 Punkte:** Zwei der genannten Inhalte kommen vor.

**1 Punkt:** Einer der genannten Inhalte kommt vor.

**max. 50% der Punkte:**

- nicht in ganzen Sätzen formuliert
- Wortanzahl um mehr als 10% (ab 122 Wörtern) überschritten

**Aufgabenstellung B**  
zur standardisierten, kompetenzorientierten  
schriftlichen Reifeprüfung  
aus Latein (Langform)

Feldtestung 3, November – Dezember 2011

**Gegenstand:** Latein 6

**Umfang ÜT:** 123 Wörter

**Autor und Stelle:** Otloh v. St. Emmeram, Liber visionum, Visio 17 (gekürzt)

(zit. nach Otloh von St. Emmeram, Liber visionum, ed. Paul Gerhard Schmidt  
Weimar 1989 (= MGH 13), S. 91-92)

**Umfang IT:** 88 Wörter

**Autor und Stelle:** Ovid, *Fasti* 6,441–454

(zit. nach P. Ovidi Nasonis Fastorum Libri Sex, ed. Alton / Wormell / Courtney,  
Leipzig <sup>2</sup>1985)

**Gesamtumfang:** 211

Anmerkung: Die Checkpoints zu den Übersetzungstexten waren in den Testheften, mit denen die Schülerinnen und Schüler gearbeitet haben, nicht markiert. Dagegen sind in der folgenden Fassung der Übersicht halber die Lexikcheckpoints durch Fettdruck, die Morphologiecheckpoints durch Kursivschreibung und die Checkpoints zur Satz- und Textgrammatik durch Unterstreichung hervorgehoben.

## A. ÜBERSETZUNGSTEXT

Übersetzen Sie den folgenden lateinischen Text in die Unterrichtssprache! Achten Sie darauf, dass Ihre Übersetzung den Inhalt des Originals wiedergibt und sprachlich korrekt formuliert ist! (36P.)

Einleitung: Die Beschreibung der Unterwelt in Vergils Epos *Aeneis* hat im Mittelalter stark nachgewirkt. Die bei Vergil auftretenden Büssergestalten werden in mittelalterlichen Texten allerdings oft durch berühmte Zeitgenossen ersetzt, die nicht den damals vorherrschenden moralischen Normen entsprochen hatten. So begegnet im folgenden Auszug aus dem *Liber visionum* des Othlo von St. Emmeram († nach 1070) der verstorbenen ottonischen Herrscherin Theophanu (ca. 960-991 n. Chr.) eine *virgo Christiana*:

- 1 Que<sup>a</sup> dum interrogaretur, quis esset, respondit dicens: „Ego  
2 sum Theophanu<sup>b</sup>, que<sup>a</sup> olim de Grecia<sup>a,c</sup> veniens in Franciam<sup>d</sup>  
3 *coniuncta fueram* conubio Cesaris<sup>a</sup> Ottonis<sup>e</sup>.“ Ad hec<sup>a</sup> virgo<sup>1</sup>: 1 **virgo** <Christiana>  
4 „Et quomodo“ inquit „nunc tua res sese habet?“ Respondit:  
5 „*Pessime*, quia in maximo **tormento** posita sum.“ „Quare?“ ait.  
6 Iterum respondit: „Quia videlicet multa superflua et luxuriosa  
7 *mulierum ornamenta*, quibus Graecia<sup>c</sup> uti solet, sed eatenus<sup>2</sup> 2 **eatenus**: hier bis jetzt  
8 in Germanie<sup>a,f</sup> Francieque<sup>a,f</sup> provinciis erant incognita, huc  
9 primo *detuli* et in huiusmodi **habitu** nocivo incedens alias  
10 mulieres similia appetentes peccare feci. Hec<sup>a</sup> sunt enim mea  
11 peccata maxima, pro quibus merui eternam<sup>a</sup> damnationem  
12 pati. Nunc ergo, quia mihi divina **gratia** concessum est, ut tibi  
13 **apparens** et peccata mea et tormenta, que<sup>a</sup> pro *his* patior,  
14 intimarem, tu pro amore Dei in **oratione** tua memento<sup>3</sup> mei.“ 3 **memento** (2. P. Sg.  
Imperativ von memini, -isse)

a mittellateinische Schreibweise: e= ae (**que** = quae, **Grecia** = Graecia, **Cesaris** = Caesaris, **hec** = haec,

**Germanie** = Germaniae, **Francie** = Franciae, **hec** = haec, **eternam** = aeternam)

b **Theophanu**: Theophanu (Nichte des oströmischen Kaisers Johannes Tsimiskes)

c **Graecia**, -ae: Griechenland

d **Francia**, -ae: Reich der Ottonen (Herrschergeschlecht vom 10. bis zum Beginn des 11. Jh.s; ihr Herrschaftsgebiet umschloss u.a. weite Teile des heutigen Deutschland und Italiens)

e **Otto**, -onis: Otto II. (römischer Kaiser deutscher Nation, regierte von 973 – 983)

f **Germania Franciaque**: das gesamte Reich der Ottonen

### Korrekturvorgaben

| Checkpoint Nr. | Phrase   |  | Checkpoint-Typ <sup>20</sup>                          | Beurteilung (1 / 0) |
|----------------|--|--|---|---------------------|
| 1              | Que dum interrogaretur, quis esset, respondit dicens: „Ego sum Theophanu   | Theophanu wird nach ihrem Namen gefragt und stellt sich vor.   | Sinneinheit   |                     |
| 2              | que olim de Grecia veniens in Franciam   | Theophanu kam aus Griechenland in das Reich der Ottonen.   | Sinneinheit   |                     |
| 3              | coniuncta fueram conubio Cesaris Ottonis.“   | Sie wurde mit Kaiser Otto II. verheiratet.   | Sinneinheit   |                     |
| 4              | Ad hec virgo: „Et quomodo“ inquit „nunc tua res sese habet?“   | Die <i>virgo Christiana</i> fragt, wie es Theophanu jetzt ergehe.  | Sinneinheit   |                     |
| 5              | Respondit: „Pessime, quia in maximo tormento posita sum.“  | Theophanu geht es schlecht, weil sie sehr gequält wird.  | Sinneinheit   |                     |
| 6              | „Quare?“ ait. Iterum respondit: „Quia videlicet multa superflua et luxuriosa mulierum ornamenta ... huc primo detuli | Auf die Frage nach der Ursache antwortet Theophanu: „Ich habe überflüssigen, teuren Schmuck aus meiner Heimat mitgebracht. | Sinneinheit   |                     |
| 7              | quibus Graecia uti solet, sed eatenus in Germanie Francieque provinciis erant incognita,                             | Derartige griechische Luxusgüter waren im gesamten Reich der Ottonen unbekannt.  | Sinneinheit   |                     |
| 8              | et in huiusmodi habitu nocivo incedens alias mulieres similia appetentes peccare feci.                               | Mein schlechtes Vorbild hat bewirkt, dass alle Frauen dasselbe tragen wollten wie ich und so sündigten.                    | Sinneinheit   |                     |
| 9              | Hec sunt enim mea peccata maxima, pro quibus merui eternam damnationem pati.   | Das sind meine größten Sünden. Ihretwegen erleide ich verdienstermaßen die ewige Verdammnis.                               | Sinneinheit   |                     |
| 10             | Nunc ergo, quia mihi divina gratia concessum est,  | Mir wurde göttliche Gnade zuteil.  | Sinneinheit   |                     |
| 11             | ut tibi apparens et peccata mea et tormenta, que pro his patior, intimarem,  | Daher konnte ich dir erscheinen und dir von meinen Sünden und Qualen berichten.  | Sinneinheit   |                     |
| 12             | tu pro amore Dei in oratione tua memento mei.“   | Schließ du mich bitte in dein Gebet ein.   | Sinneinheit   |                     |
| 13             | <b>tormento (Z. 5)</b>   | z.B. Qual, Pein, Folter  | nicht: Winde, Wurfgeschoss                            | LEX                 |
| 14             | <b>ornamenta (Z. 7)</b>  | z.B. Schmuck, Zier   | nicht: Rüstung, Ausrüstung, Ehre                      | LEX                 |
| 15             | <b>habitu (Z. 9)</b>   | z.B. Aussehen, Kleidung  | nicht: Haltung, Verhalten, Lage                       | LEX                 |
| 16             | <b>gratia (Z. 12)</b>  | z.B. Gnade, Gunst, Wohlwollen,   | nicht: Anmut, Freundschaft, Beliebtheit, Dank, Freude | LEX                 |

<sup>20</sup> Checkpoint-Typ: Sinneinheit, SYNT = Satz- und Textgrammatik; MORPH = Morphologie; LEX = Lexik

|    |   |  |                             |       |  |
|----|---|--|-----------------------------|-------|--|
|    |   | Entgegenkommen                                 |                             |       |  |
| 17 | <b>apparens (Z. 13)</b>                             | z.B. erscheinen, sich zeigen                   | nicht: dienen, (zu)bereiten | LEX   |  |
| 18 | <b>oratione (Z. 14)</b>                             | z.B. Bitte, Gebet                              | nicht: Rede                 | LEX   |  |
| 19 | <b>coniuncta fueram (Z. 3)</b>                      | P. N. T. (vorzeitig zu <i>sum</i> im HS) M. D. |                             | MORPH |  |
| 20 | <b>pessime (Z. 5)</b>                               | Steigerung des Adv. (Superl.)                  |                             | MORPH |  |
| 21 | <b>mulierum (Z. 7)</b>                              | K. N.  |                             | MORPH |  |
| 22 | <b>detuli (Z. 9)</b>                                | P. N. T. (vorzeitig) M. D.                     |                             | MORPH |  |
| 23 | <b>similia</b> (abh. von appetentes) <b>(Z. 10)</b> | K. G.  |                             | MORPH |  |
| 24 | <b>his (Z. 13)</b>                                  | Dem.pron. (K. N. G.)                           |                             | MORPH |  |
| 25 | <b>dum (Z. 1)</b>                                   | GS: Konjunktion (temp., punktuell)             |                             | SYNT  |  |
| 26 | <b>veniens (Z. 2)</b>                               | Pc (gleichzeitig oder vorzeitig)               |                             | SYNT  |  |
| 27 | <b>quia (Z. 5)</b>                                  | GS: Konjunktion (kausal)                       |                             | SYNT  |  |
| 28 | <b>quibus (Z. 7)</b>                                | GS: Rel.pron. (bezogen auf <i>ornamenta</i> )  |                             | SYNT  |  |
| 29 | <b>alias mulieres ... peccare (Z. 9-10)</b>         | Acl (gleichzeitig)                             |                             | SYNT  |  |
| 30 | <b>ut (Z. 12)</b>                                   | GS: Konjunktion (begehend: <i>dass</i> )       |                             | SYNT  |  |
|    |   |  |                             | Summe |  |

# INTERPRETATIONSTEXT

Der folgende Interpretationstext ist Grundlage für die Lösung der zehn Arbeitsaufgaben. Lesen Sie zuerst sorgfältig die Aufgabenstellungen und lösen Sie diese dann auf der Basis des Interpretationstextes!

Einleitung: Im Tempel der Göttin Vesta in Rom brannte ein heiliges Feuer, das zusammen mit einem Kultbild der Göttin Minerva den Fortbestand des Staates garantieren sollte.

Priesterinnen (Vestalinnen) hüteten dieses „Unterpfand der Herrschaft“, Männern war der Zutritt nicht erlaubt. 241 v. Chr. kam es zu einem Brand, der den Tempel zu zerstören drohte.

- |    |  |   |
|----|--|---|
| 1  | Attonitae flebant demisso <sup>1</sup> crine <sup>1</sup> ministrae <sup>2</sup> :                 | 1 <b>demisso crine</b> : mit aufgelöstem Haar   |
| 2  | Abstulerat vires corporis ipse timor.  | 2 <b>ministra</b> , -ae f.: hier Priesterin   |
| 3  | Provolat in medium et magna „Succurrite!“ voce   |   |
| 4  | „Non est auxilium flere!“ Metellus <sup>a</sup> ait.   |   |
| 5  | „Pignora <sup>b</sup> virgineis fatalia <sup>b</sup> tollite palmis:                               |   |
| 6  | Non ea <sup>3</sup> sunt <sup>3</sup> voto, sed rapienda <sup>3</sup> manu.                        | 3 <b>ea = pignora fatalia</b> (siehe Angabe b)  |
| 7  | Me <sup>4</sup> miserum <sup>4</sup> ! Dubitatis?“ ait. Dubitare <sup>5</sup> videbat <sup>5</sup> | 4 <b>me miserum</b> : ach, ich Armer!<br>5 <b>videbat</b> <ministrae> <b>dubitare</b> |
| 8  | et pavidas posito procubuisse genu.  |   |
| 9  | Haurit aquas tollensque manus: „Ignoscite“, dixit  |   |
| 10 | „sacra <sup>6</sup> : Vir intrabo non <sup>7</sup> adeunda viro <sup>7</sup> .”                    | 6 <b>sacra</b> , sacrorum n. Pl.: Heiligtum, geweihte Stätte                          |
| 11 | Si scelus est, in me commissi poena redundet:  | 7 <b>non adeunda viro</b> = <ea, quae> <b>non adeunda</b> <sunt> <b>viro</b>          |
| 12 | Sit capitis damno Roma soluta mei.“  |   |
| 13 | Dixit et inrupit: Factum dea rapta probavit  |   |
| 14 | pontificisque sui munere <sup>8</sup> tuta fuit.   | 8 <b>munus</b> , muneris n.: hier Tat   |

a **Metellus**, -i m.: L. Caecilius Metellus (im Jahr 241 v. Chr. oberster Priester Roms)

b **pignora fatalia** n. Pl.: Mit *pignora fatalia* (wörtlich übersetzt: „schicksalhafte Unterpfänder“) ist die schicksalsbestimmte Garantie für den Fortbestand des Reiches gemeint; damit wird auf das in der Einleitung genannte, angeblich aus Troia stammende Kultbild der Göttin Minerva verwiesen, das im Vestatempel aufbewahrt wurde.

## ARBEITSAUFGABEN ZUM INTERPRETATIONSTEXT

**1. Trennen Sie von den folgenden zusammengesetzten Verba die Präfixe ab und erklären Sie deren Bedeutung! (2P.)**

| zusammengesetztes Wort       | Präfix (Bedeutung) + Grundwort   |
|------------------------------|----------------------------------|
| <i>z. B. adeunda (V. 10)</i> | <i>Präfix ad- (hin zu) + ire</i> |
| demisso (V. 1)               |                                  |
| abstulerat (V. 2)            |                                  |
| provolat (V. 3)              |                                  |
| redundet (V. 11)             |                                  |

**2. Finden Sie im Interpretationstext je ein Beispiel für die unten aufgelisteten Stilmittel und tragen Sie die entsprechenden Zitate in die Tabelle ein! (2P.)**

| Stilmittel   | lateinisches Textzitat |
|--------------|------------------------|
| Alliteration |                        |
| Hyperbaton   |                        |

**3. Listen Sie vier lateinische Begriffe aus dem Sachfeld „Verbrechen und Strafe“ auf, die im Interpretationstext vorkommen! (2P.)**

| lateinisches Textzitat |
|------------------------|
| 1.                     |
| 2.                     |
| 3.                     |
| 4.                     |

4. Ordnen Sie den folgenden Abschnitten des Interpretationstextes die jeweils passende Überschrift zu, indem Sie die entsprechende Kennzeichnung (A, B, C, ...) in die Tabelle eintragen! (4P.)

| Abschnitte des Interpretationstextes   | Überschrift (Kennzeichnung) |
|--|-----------------------------|
| Attonitae flebant demisso crine ministrae:<br>Abstulerat vires corporis ipse timor. (V. 1-2)   |                             |
| Provolat in medium et magna „Succurrite!“ voce<br>„non est auxilium flere,“ Metellus ait.<br>„Pignora virgineis fatalia tollite palmis:<br>Non ea sunt voto, sed rapienda manu.<br>Me miserum! Dubitatis?“ ait. Dubitare videbat<br>et pavidas posito procubuisse genu. (V. 3-8) |                             |
| Haurit aquas tollensque manus: „Ignoscite“, dixit<br>„sacra: Vir intrabo non adeunda viro.<br>Si scelus est, in me commissi poena redundet:<br>Sit capitis damno Roma soluta mei.“<br>Dixit et inrupit: (V. 9-13)  |                             |
| Factum dea rapta probavit<br>pontificisque sui munere tuta fuit. (V. 13-14)  |                             |

| Überschrift                               | Kennzeichnung |
|---|---------------|
| Ein Tabu wird gebrochen                   | A             |
| Ein Lösungsvorschlag wird nicht umgesetzt | B             |
| Das Kultbild wird gerettet                | C             |
| Der Frevler wird bestraft                 | D             |
| Die Vestalinnen verzweifeln               | E             |
| Die Göttin rettet den Priester            | F             |

**5. Ergänzen Sie die folgenden Sätze dem Inhalt des Interpretationstextes entsprechend! (2P.)**

|  |
|--|
| Weinen ist laut Metellus _____                                 |
| Die Vestalinnen sollen das Kultbild der Minerva _____<br>_____ |
| Obwohl Metellus ein Mann ist, _____                            |
| Metellus ist bereit, für den Fortbestand des Reiches _____     |

**6. Wählen Sie aus den vorgegebenen Möglichkeiten die richtige Übersetzung von *probavit* (V. 13) durch Ankreuzen aus! (1P.)**

| <b><i>probavit</i> (V. 13) bedeutet übersetzt:</b> |                          |
|--|--------------------------|
| er / sie untersuchte                               | <input type="checkbox"/> |
| er / sie billigte                                  | <input type="checkbox"/> |
| er / sie bewies                                    | <input type="checkbox"/> |
| er / sie versuchte                                 | <input type="checkbox"/> |

**7. Überprüfen Sie die Richtigkeit der Aussagen anhand des Interpretationstextes! (2P.)**

|                                       | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Die Priesterinnen knieten nieder.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Metellus rief die Göttin um Hilfe an. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Metellus holte Hilfe.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Metellus rief zum Handeln auf.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |





## Schlüssel zu den Arbeitsaufgaben

**1. Trennen Sie von den folgenden zusammengesetzten Verba die Präfixe ab und erklären Sie deren Bedeutung und geben Sie das jeweilige Grundwort an! (2P.)**

| zusammengesetztes Wort | Präfix (Bedeutung) + Grundwort         |
|------------------------|--|
| demisso (V. 1)         | Präfix de- (weg) + mittere             |
| abstulerat (V. 2)      | Präfix ab- (von ... aus, weg) + ferre  |
| provolat (V. 3)        | Präfix pro- (vorwärts, voran) + volare |
| redundet (V. 11)       | Präfix re(d)- (zurück) + undare        |

**1 Punkt** für je zwei richtige Lösungen

**2. Finden Sie im Interpretationstext je ein Beispiel für die unten aufgelisteten Stilmittel und tragen Sie die entsprechenden Zitate in die Tabelle ein! (2P.)**

| Stilmittel   | Beispiel (lateinisches Textzitat)  |
|--------------|--|
| Alliteration | me miserum / pavidas posito procubuisse / si scelus / probavit pontificisque   |
| Hyperbaton   | attonitae ... ministrae / magna ... voce / pignora ... fatalia / virgineis ... palmis / posito ... genu / capitis ... mei / sit ... soluta |

**1 Punkt** für jedes passende Beispiel (max. 1 Punkt pro Stilmittel)

**3. Listen Sie vier lateinische Begriffe aus dem Sachfeld „Verbrechen und Strafe“ auf, die im Interpretationstext vorkommen! (2P.)**

**mögliche Antworten:** scelus, commissi, poena, damno, rapta, inrupit

**1 Punkt** für je zwei passende Zitate

**4. Ordnen Sie den folgenden Abschnitten des Interpretationstextes die jeweils passende Überschrift zu, indem Sie die entsprechende Kennzeichnung (A, B, C, ...) in die Tabelle eintragen! (4P.)**

| Abschnitte des Interpretationstextes | Überschrift (Kennzeichnung) |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| Attonitae ... timor. (V. 1-2)        | E                           |
| Provolat ... genu. (V. 3-8)          | B                           |
| Haurit ... inrupit.“ (V. 9-13)       | A                           |
| Factum ... fuit. (V. 13-14)          | C                           |

**1 Punkt** für jede richtige Zuordnung

**5. Ergänzen Sie die folgenden Sätze dem Inhalt des Interpretationstextes entsprechend! (2P.)**

|  |
|--|
| Weinen ist laut Metellus <b>keine Hilfe.</b>   |
| Die Vestalinnen sollen das Kultbild der Minerva <b>retten / mit jungfräulichen Händen wegtragen.</b> |
| Obwohl Metellus ein Mann ist, <b>betritt er den Männern nicht zugänglichen Tempel.</b>               |
| Metellus ist bereit, für den Fortbestand des Reiches <b>sein Leben zu opfern.</b>                    |

**1 Punkt** für je zwei richtige Ergänzungen

**6. Wählen Sie aus den vorgegebenen Möglichkeiten die richtige Übersetzung von probavit (V. 13) durch Ankreuzen aus! (1P.)**

| <b>probavit (V. 13) bedeutet übersetzt:</b> |                          |
|---|--------------------------|
| er / sie untersuchte                        | <input type="checkbox"/> |
| er / sie billigte                           | x                        |
| er / sie bewies                             | <input type="checkbox"/> |
| er / sie versuchte                          | <input type="checkbox"/> |

**1 Punkt** für die richtige Antwort

**0 Punkte**, wenn keine, eine falsche oder mehr als eine Option angekreuzt wurde

**7. Überprüfen Sie die Richtigkeit der Aussagen anhand des Interpretationstextes! (2P.)**

|                                       | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Die Priesterinnen knieten nieder.     | x                        | <input type="checkbox"/> |
| Metellus rief die Göttin um Hilfe an. | <input type="checkbox"/> | x                        |
| Metellus holte Hilfe.                 | <input type="checkbox"/> | x                        |
| Metellus rief zum Handeln auf.        | x                        | <input type="checkbox"/> |

**2 Punkte:** 4 korrekte Antworten

**1 Punkt:** 3 korrekte Antworten

**0 Punkte:** < 3 korrekte Antworten

**8. Vergleichen Sie den Interpretationstext mit dem folgenden Vergleichstext und nennen Sie vier Parallelen zwischen den beiden Texten! Formulieren Sie in ganzen Sätzen (insgesamt max. 60 Wörter)! (4P.)**

In beiden Texten ist die Rede von  
 ... jammernden, verängstigten Frauen.  
 ... Ratlosigkeit.  
 ... dem Tempel der Vesta.  
 ... einem Brand.

**1 Punkt** für jede richtige Parallele.

**max. 50% der Punkte:**

- nicht in ganzen Sätzen geantwortet
- Wortanzahl um mehr als 10% (ab 67 Wörtern) überschritten

**9. Geben Sie den Inhalt des gesamten Interpretationstextes mit eigenen Worten und in ganzen Sätzen wieder (insgesamt max. 80 Wörter)! (4P.)**

- Die Priesterinnen sind aus Angst nicht fähig, den Brand im Vestatempel zu löschen. / Die Priesterinnen zögern.
- Metellus fordert die Vestalinnen auf zu handeln; sie hören aber nicht auf ihn.
- Metellus rettet das Bildnis der Minerva aus dem Tempel, obwohl ein Mann den Tempel nicht betreten darf / und nimmt die Strafe für den Frevel bewusst auf sich.
- Die gerettete/aus den Flammen geraubte Göttin billigt sein Vorgehen. / Metellus bleibt unversehrt.

**4 Punkte:** Vier der genannten Inhalte kommen vor.

**3 Punkte:** Drei der genannten Inhalte kommen vor.

**2 Punkte:** Zwei der genannten Inhalte kommen vor.

**1 Punkt:** Einer der genannten Inhalte kommt vor.

**max. 50% der Punkte:**

- nicht in ganzen Sätzen geantwortet
- übersetzt statt paraphrasiert
- Wortanzahl um mehr als 10% (ab 89 Wörtern) überschritten

**10. Formulieren Sie eine zum Gesamthalt des Interpretationstextes passende Überschrift! (1P.)**

z.B. Rettung des Kultbilds der Minerva aus dem brennenden Vestatempel / Brand im Vestatempel – Rettung in letzter Minute / Der tapfere Metellus / Tabubruch ohne Strafe / Ein Mann im Vestatempel / Fortbestand des Staates durch Rettungsaktion garantiert