



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Vorentlastung in österreichischen Schulbüchern zum Einstieg  
in die lateinische Originallektüre“

verfasst von / submitted by

Mag. Katrin Hiegelsberger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 338 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Latein  
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Nina Aringer

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen mich bei ein paar Menschen zu bedanken, ohne die das Entstehen dieser Arbeit nicht denkbar gewesen wäre.

Ein Dankeschön gebührt ao.Univ.Prof. Dr. Danek und Fr. Mag. Enache. Durch ihren Einsatz und ihr stetes Bemühen gute Lösungen für täglich neue Problemstellungen zu finden, ließen sich organisatorische und bürokratische Hürden nehmen, die das Entstehen dieser Arbeit hätten verhindern oder sehr erschweren können.

Großer Dank sei Fr. Prof. Mag. Dr. Aringer gewidmet, ohne deren Betreuungstätigkeit ich weder den Mut, noch die Gelegenheit gefunden hätte, mich auf ein Thema im Bereich der Fachdidaktik einzulassen. Ihre stete Ermutigung und Begeisterung für die zugrundeliegende Thematik und ihr Vertrauen in die nötigen Fähigkeiten meinerseits gaben der Motivation zu schreiben im Auf und Ab der letzten Monate stets neue Nahrung.

Abschließend gebührt ein besonders großes Dankeschön meinem Partner Thomas und seiner Familie: fürs Mitfiebern und Daumen drücken, für das unter die Arme Greifen beim Ringen mit Computerproblemen, für stille und von Rücksicht getragene Stunden des Arbeitens unterm Dach und vor allem für die emotionale Unterstützung und das Vertrauen, das ihr in mich gesetzt habt.

Der größte Dank soll meiner Familie gewidmet sein. Ihre Unterstützung auf allen nur denkbaren Ebenen und ihr unerschütterlicher Glaube an mich und meine Träume haben mir Flügel gegeben. Durch euch konnte ich Gegenden entdecken, in die ich sonst nie gekommen wäre. Danke.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Das Konzept der Vorentlastung.....</b>	<b>3</b>
2.1 Die Bedeutung von Vorentlastung im fachdidaktischen Diskurs.....	3
2.2 Die Definition von Vorentlastung.....	5
2.2.1 Kategorisierung von Vorentlastung .....	5
2.2.2 Die Ziele von Vorentlastung .....	8
2.2.3 Das Objekt der Vorentlastung .....	9
2.2.4 Arbeitsdefinition von Vorentlastung.....	10
2.3 Voraussetzung von Vorentlastung: Schwierigkeitsanalyse .....	10
2.4 Formen der Vorentlastung .....	13
2.4.1 Formen gemäß dem Objekt der Vorentlastung .....	13
2.4.2 Formen gemäß dem Schwierigkeitsbereich.....	21
2.4.3 Formen gemäß dem Medium.....	28
2.5 Vorteile der Vorentlastung.....	30
2.5.1 Lernpsychologisch begründete Vorteile.....	31
2.5.2 Vorteile mit Bezug auf didaktische Prinzipien.....	35
2.5.3 Effizienzsteigerung.....	38
2.6 Potentielle Risiken vorentlastender Maßnahmen .....	39
2.6.1 Verletzung des "Primats der Textorientierung" .....	39
2.6.2 Zu kleinschrittiges Vorgehen.....	40
2.6.3 Verringerung des Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler .....	41
2.7 Vorentlastung beim Einstieg in die lateinische Originallektüre .....	42
<b>3. Das Unterrichtsmedium <i>Schulbuch</i>.....</b>	<b>44</b>
3.1 Die Rolle des Schulbuchs im Unterricht .....	44
3.2 Das Feld der Schulbuchanalyse.....	47
<b>4. Schulbuchanalyse.....</b>	<b>49</b>
4.1. Forschungsfragen .....	49
4.2 Voranalyse .....	50
4.2.1 Corpus.....	50
4.2.2 Methodik.....	51

4.2.3 Ergebnisse .....	52
4.3 Analyse des Hauptcorpus .....	63
4.3.1 Corpus .....	64
4.3.2 Methodik .....	67
4.3.3 Ergebnisse der quantitativen Analyse: .....	68
4.3.4 Qualitative Analyse .....	78
<b>5. Evaluation der Schulbuch-Analyse .....</b>	<b>81</b>
5.1 Forschungsfragen: .....	82
5.2 Einflussfaktor Regionalität .....	83
5.3 Einflussfaktor Schulbuchart .....	84
5.4 Fokus auf Vorentlastung .....	84
<b>6. Vorschläge vorentlastender Maßnahmen für das Modul "Mythos" .....</b>	<b>85</b>
6.1 Schwierigkeitsanalyse .....	86
6.2 Textkürzung .....	87
6.3 Inhaltliche Vorentlastung und Hintergrundwissen .....	89
6.4 Lexikalische Vorentlastung .....	91
6.5 Grammatische Vorentlastung: .....	93
6.6 Syntaktische Vorentlastung durch kolometrische Darstellung .....	95
6.7 Abschließende Bemerkungen .....	95
<b>7. Conclusio .....</b>	<b>96</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>98</b>
Bilder: .....	98
Primärquellen: .....	98
Schulbücher zur Analyse: .....	98
Sekundärquellen: .....	99
<b>Abstract-Deutsch .....</b>	<b>104</b>
<b>Abstract-English .....</b>	<b>104</b>

## **Abkürzungsverzeichnis**

bsp.....beispielsweise

bzw.....beziehungsweise

e.g.....exempli gratia

i.e.....id est

S.....Seite

vgl.....vergleiche

z.B.....zum Beispiel

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1.....Formate der Vorentlastung in der Voranalyse.....S. 62

Tabelle 2.....Ergebnisse der quantitativen Analyse.....S. 69

Tabelle 3.....Ergebnisse der qualitativen Analyse.....S. 82

## 1. Einleitung

Der österreichische Lateinunterricht hat sich in den letzten Jahrzehnten in intensiver Auseinandersetzung mit sich wandelnden Bedingungen und Anforderungen, wie etwa der Einführung der zentralisierten Matura und der zunehmenden Bedeutung des Kompetenzbegriffs, stark verändert. Ein Teil dieser Veränderung ist, dass das Textverständnis heute als essentieller Aspekt der Textarbeit betrachtet wird. Im Lektüreunterricht stehen Originaltexte im Mittelpunkt, welche sich durch einen hohen Komplexitätsgrad auszeichnen und dadurch zu einer Überforderungssituation führen können, die bei Schülerinnen und Schülern teilweise einen sogenannten „Lektüreschock“ herbeizuführen vermag, den es möglichst zu verhindern gilt<sup>1</sup>. Die Bewältigung eines Textes, der nicht mehr gezielt für ihre Ausgangssituation verfasst wurde, kann Schülerinnen und Schüler als kaum-erreichbares Ziel erscheinen. Gerade unter Rahmenbedingungen, die zu einer Reduktion der verfügbaren Stunden für die Vermittlung des Lateinischen führen, wie beispielsweise der Zunahme von Schülerinnen und Schülern, die nur mehr die Kurzform Latein erleben, stellt der Anspruch Schülerinnen und Schülern ein korrektes und tiefgehendes Textverständnis in der Auseinandersetzung mit Originaltexten zu ermöglichen eine Herausforderung, ja möglicherweise teils auch eine Überforderung des Lateinlehrenden dar. Die fachdidaktische Theorie und Praxis stellt sich dieser Problematik: Wie kann es trotz eingeschränkter zeitlicher Ressourcen, vielfältiger pädagogischer und didaktischer Anforderungen, sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen gelingen, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, einen hoch komplexen lateinischen Originaltext verstehen und übersetzen zu können?

Als ein Mittel zur Entschärfung der Schwierigkeit von Originallektüre beizutragen und den Lektüreschock abzumildern, wird in der fachdidaktischen Diskussion<sup>2</sup> immer wieder die Möglichkeit und teilweise sogar Notwendigkeit der Vorentlastung von Texten und Verstehensprozessen genannt<sup>3</sup>. Die Tatsache, dass Schulbücher, wie beispielsweise das 2017

---

<sup>1</sup> Maier, Friedrich. "Vom Lehrbuch zum Erstautor: Methodisch geplante sprachliche Stützmaßnahmen: Vorschläge für gezielte Übungen". In Maier, Friedrich. 1995. *Caesar im Visier: Neue Anstöße zu Interpretation und Spracharbeit*. Auxilia Band 37. Bamberg, S.117-159.

<sup>2</sup> Bsp. in den Fachdidaktischen Zeitschriften *Pegasus ONLINE-Zeitschrift* und *Altsprachlicher Unterricht*

<sup>3</sup> Bsp. Kruse, Eckehard. "Nachhaltige Hilfen zum Aufbau solider Grammatikkenntnisse". *AU* 2012/3, S.24-29.

erscheinende *ADEAMUS* vom Cornelsen Verlag, mit Vorentlastung werben<sup>4</sup>, kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass mit einer gewissen Akzeptanz und positiven Rezeption vorentlastender Maßnahmen bei Lateinlehrenden, die schließlich die Entscheidung für den Erwerb eines bestimmten Schulbuches treffen und somit schlussendlich ausschlaggebend für die Gewinnspanne des entsprechenden Produktes sind, gerechnet wird.

Diese Diplomarbeit setzt sich als Ziel, die Bedeutung von Vorentlastung in österreichischen Schulbüchern zum Einstieg in die lateinische Originallektüre zu untersuchen. Dazu wird erst eine Arbeitsdefinition von Vorentlastung entwickelt. Im Anschluss stehen verschiedene Formen von Vorentlastung sowie ihre Vorteile und potentiellen Probleme im Fokus. Als dem für diese Diplomarbeit relevanten Kontext soll auch dem österreichischen Lektüreunterricht etwas Aufmerksamkeit gewidmet werden. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet ein kurzer Einblick in die Bedeutung des Schulbuchs als richtunggebendes Medium der Unterrichtsplanung und -gestaltung<sup>5</sup> sowie in den Bereich der Schulbuchanalyse, die sich dieses Medium unterrichtlichen Planens und Handelns zum Forschungsobjekt genommen hat. Schulbuchautoren und -verleger sehen sich einer großen Bandbreite an Anforderungen gegenüber, die für stete Veränderungen der Lehrbuchgestaltung sorgen. Auch fachdidaktische Diskussionen, sich verändernde Rahmenbedingungen und die Bedürfnisse von Lehrenden und Lernenden spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Betrachtet man Vorentlastung als fachdidaktisches Konzept, das angesichts von sich verändernden Rahmenbedingungen eine potentielle Unterstützung für Lehrende und Lernende darstellen kann, so wäre zu erwarten, dass sich die Bedeutung von Vorentlastung auch in einem entsprechenden Angebot vorentlastender Formate in Lehrbüchern niederschlägt. Ob dies in österreichischen Schulbüchern zum Einstiegsmodul der Originallektüre der Fall ist, ist primäre Fragestellung des empirischen Abschnitts. In diesem werden zuerst in Schulbüchern die explizit mit Vorentlastung werben oder damit in Verbindung gebracht wurden bereits realisierte Formate zur Vorentlastung identifiziert. Das Vorkommen dieser Formate in österreichischen Lektürebüchern zum Einstieg in die Originallektüre wird im Anschluss

---

Oder: Tummuseit, Katharina. "Zur Förderung der Übersetzungskompetenz: Valenzgrammatische Satzbaupläne im Lateinunterricht der Sekundarstufe II." *Pegasus Online-Zeitschrift* X/1, S.114-135.

<sup>4</sup> Auszug von der Website des Cornelsen Verlages: "[Ein neuartiges didaktisches Konzept] soll Schülerinnen und Schülern die lateinische Sprache näherbringen – mit Hilfe historisch exakter Darstellungen der römischen Welt und dem neuen Konzept der systematischen Vorentlastung." ([www.cornelsen.de](http://www.cornelsen.de), 18.1.2017)

<sup>5</sup> Glücklich, Hans-Joachim. 2008. *Lateinunterricht: Didaktik und Methodik*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

untersucht. Zusätzlich zu diesem quantitativen Aspekt wird mittels qualitativer Analyse das Auftreten anderer Formate zur Vorentlastung geprüft und dargestellt. Abschließend werden in dieser Diplomarbeit je nach Fokus der Vorentlastung potentielle Aufgabenstellungen für die Vorentlastung eines Kerntexts des Einstiegsmoduls erarbeitet.

## **2. Das Konzept der Vorentlastung**

Das folgende Kapitel befasst sich näher mit dem Begriff und dem Konzept *Vorentlastung*.

### **2.1 Die Bedeutung von Vorentlastung im fachdidaktischen Diskurs**

Das Konzept der Vorentlastung ist nicht bahnbrechend neu<sup>6</sup>, auch wenn werbewirksame Positionierung<sup>7</sup> diesen Eindruck fördern mag, und ist auch heute von zentraler Bedeutung in diversen Fremdsprachendidaktiken. So findet man vorentlastende Maßnahmen als Strategie in Handbüchern zur allgemeinen Fremdsprachendidaktik<sup>8</sup> genauso wie als bedeutenden Bestandteil erfolgreicher Unterrichtsplanung im Bereich von Deutsch als Fremd-/Zweitsprache (DaF/DaZ)<sup>9</sup> oder von romanischen Sprachen<sup>10</sup>. Ein weiterer Hinweis auf die integrale Rolle, die der Vorentlastung im modernen Fremdsprachenunterricht zukommt, ist ihr Vorkommen in einem Handbuch<sup>11</sup> des BIFIE, das mittels konkreter Unterrichtsbeispiele die Anwendbarkeit des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*<sup>12</sup> erleichtern soll. Der *GERS* übte in den letzten Jahren beträchtlichen Einfluss auf den modernen Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen aus, beispielsweise bei der Implementierung von Bildungsstandards

---

<sup>6</sup> "Daher verwenden einige neue Lehrwerke heute wieder die früher so beliebte so genannte VORENTLASTUNG" [Hervorhebung im Original]. (Kuhlmann, Peter. 2009. *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht)

<sup>7</sup> vgl. Fußnote 4

<sup>8</sup> Krings, Hans-Peter. 2016. *Fremdsprachenlernen mit System: Das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis*. Hamburg: Buske, S.391 ff.

<sup>9</sup> Rösch, Heidi (Hg.). 2005. *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung in der Sekundarstufe 1 – Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.

<sup>10</sup> Thiele, Sylvia. 2012. *Didaktik der romanischen Sprachen: Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Berlin: De Gruyter.

<sup>11</sup> Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael. 2010. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz.

<sup>12</sup> Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf), 19.1.2017.

oder durch seinen Einfluss auf die Entwicklung von Aufgaben zur Zentralmatura<sup>13</sup>. Während der *GERS* durch den Fokus auf moderne Fremdsprachen nicht unmittelbar auf Latein anwendbar ist, so bleibt er doch nicht gänzlich ohne Relevanz. Dieses Dokument kommuniziert pädagogische und didaktische Prinzipien, die von Seiten der EU-Bildungspolitik als entscheidungsleitend anerkannt sind. Ein Beispiel hierfür sei die Bedeutung des Kompetenzbegriffs, der durch den *GERS* deutlich gestützt wird. Wenn also ein didaktisches Konzept, wie die Vorentlastung, in Publikationen zum *GERS* aufgegriffen und in den Unterrichtsbeispielen eingesetzt wird, so verleiht dies dem Konzept Aktualität und auch eine gewisse Akzeptanz von offizieller politischer Seite.

Im Fachdidaktikdiskurs des Lateinunterrichts, in verschriftlicher Form beispielsweise verfolgbar in Publikationen wie der Zeitschriftenreihe *Altsprachlicher Unterricht*, der Online Fachzeitschrift *Pegasus* oder rezenter einschlägiger Fachbücher<sup>14</sup>, ist das Konzept der Vorentlastung in den letzten Jahren ebenfalls sehr präsent. Neben vereinzelten Artikeln zur Vorentlastung selbst<sup>15</sup>, finden sich eine Vielzahl an Vorschlägen für vorentlastende Maßnahmen in konkreten Unterrichtsentwürfen.

In Anbetracht der Selbstverständlichkeit mit der das Konzept der Vorentlastung in fremdsprachendidaktischen Diskursen verwendet und in seiner Bedeutung vorausgesetzt wird, läge es nahe, davon auszugehen, dass Vorentlastung ein gut definierter Begriff und ein klar umrissenes Konzept ist. Eine Recherche der entsprechenden Literatur bringt jedoch weder eine eindeutige oder dominierende Definition noch ein durchgängiges, eindeutig abgegrenztes Konzept zu Tage. Deswegen ist es als Grundlage dieser Arbeit primär notwendig zu klären, was – zumindest im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit – unter Vorentlastung zu verstehen ist. Im Folgenden soll versucht werden, auf Basis der gefundenen Verwendungen vom Begriff *Vorentlastung* die Charakteristika des Konzeptes herauszuarbeiten und eine Arbeitsdefinition zu konstruieren.

---

<sup>13</sup> Moser, Wolfgang; Abuja, Gunther. "Vorwort". In *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz, S.5.

<sup>14</sup> Bsp. Kuhlmann (2009), Glücklich (2008) oder: Keip, Marina; Doepner, Thomas. 2010. *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

<sup>15</sup> Glücklich, Hans-Joachim. "Grammatik-Mittel, das Leben zu erfassen, zu beschreiben, zu beeinflussen". *AU* 2012/3, S.54-62.

## 2.2 Die Definition von Vorentlastung

Die Definition von Vorentlastung und insbesondere ihre Abgrenzung zu Formen der Textarbeit, wie das Erschließen von Texten, ist häufig unklar und wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich gehandhabt<sup>16</sup>. Diese Beobachtung illustriert die Schwierigkeit, aber auch die Notwendigkeit einer präzisen Definition von Vorentlastung.

### 2.2.1 Kategorisierung von Vorentlastung

Eine grundlegende Frage ist, was Vorentlastung im Wesentlichen eigentlich ist, in welche Kategorie von Begrifflichkeiten und Systematiken man sie einordnen kann. Hierzu finden sich verschiedene Vorschläge in der Literatur:

- Vorentlastung als Unterrichtsphase

Die Einteilung von Unterrichtseinheiten in "mehrere aufeinander aufbauende Unterrichtsphasen, welche die Lehrprozesse strukturieren"<sup>17</sup> ist bereits seit Herbart ein gängiges Instrumentarium der Unterrichtsplanung.<sup>18</sup> Früher wie heute gibt es zahlreiche Modelle, in welche und wieviele Phasen eine Unterrichtseinheit eingeteilt werden kann, sowie eine Vielzahl von Benennungen und Funktionen, die Phasen zugeschrieben werden. In den folgenden Textauszügen wird Vorentlastung explizit als Unterrichtsphase bezeichnet:

- "*Die Aktivierungsphase (Vorentlastung)* führt die Lerner ins Thema ein (vorwiegend durch Bilder und Assoziationsübungen) und aktiviert ihr Vorwissen"<sup>19</sup>
- "*Die Vorentlastung* ist eine der wichtigsten Phasen, hier werden die Lernenden auf das, was kommt, vorbereitet"<sup>20</sup>.

Im Anschluss an das letztgenannte Beispiel erfolgt auch eine tabellarische Übersicht, in der die Vorentlastung in der Spalte mit der Bezeichnung *Unterrichtsphasen* angeführt wird. Im Kontrast dazu erstellt Bartl<sup>21</sup> eine Tabelle, in welcher er Vorentlastung als eine mögliche

---

<sup>16</sup> Glücklich, *AU* 2012/3, S.62.

<sup>17</sup> Hartinger, Andreas; Fölling-Albers, Maria. 2002. *Schüler motivieren und interessieren: Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.96.

<sup>18</sup> Hartinger, 2002, S.96.

<sup>19</sup> Caspar-Hehne, Hiltraud; Schweiger, Irmay (Hrsg.). 2009. *Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien*. Göttingen: Universitätsverlag, Ebook, S.80. [Hervorhebung im Original]

<sup>20</sup> Brintzer, Michaela; Ros, Lourdes. "Unterrichtsplanung". In Brintzer, Michaela; Hantschel, Hans-Jürgen; Kroemer, Sandra; Möller-Frorath, Monika; Ros, Lourdes. 2016. *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett, S.157.

<sup>21</sup> Bartl, Florian. "Das Leben besteht in der Bewegung – warum nicht auch der Lateinunterricht?". *Pegasus – Onlinezeitschrift* XIV, 2014/1, S.19-38.

*Einsatzmöglichkeit [von bestimmten Übungsformen]* anführt, während er unter der Spaltenüberschrift *Unterrichtsphasen* folgende Phasen angibt: *Einstieg, Wiederholung, Erarbeitung, Sicherung*<sup>22</sup>. Allerdings ist dadurch nicht gesagt, dass Vorentlastung nicht als Unterkategorie einer Phase gesehen werden kann<sup>23</sup>. Eine Untergliederung in Unterrichtsphasen kann unterschiedlich umfassend geschehen und oft ist auch eine weitere Untergliederung der jeweiligen Phasen möglich. Vorentlastung kann als Phase, Unterphase oder auch didaktische Maßnahme innerhalb einer Phase konzeptualisiert werden.

Ein Argument, das gegen eine Klassifizierung der Vorentlastung als reine Unterrichtsphase spricht, ist, dass Vorentlastung zwar im Unterricht stattfinden kann, aber nicht zwingend muss. So ist durchaus auch in den Bereich der Vorentlastung zu zählen, wenn ein Lehrbuchautor/eine Lehrbuchautorin oder ein Lehrender einen Text als Unterstützung für den Übersetzenden graphisch aufbereitet und der Lernende diesen Text im Rahmen einer Prüfung<sup>24</sup> oder Hausaufgabe bearbeitet.

- Vorentlastung als fakultative Phase für das Übersetzen von Texten

Sieht man jedoch weniger den Unterricht, als vielmehr den Übersetzungsvorgang als zentralen Prozess, der in Phasen gegliedert wird, so lösen sich obige Einwände und man kann mit Fug und Recht davon sprechen, dass die Vorentlastung eine Phase ist, die dem Übersetzen vorangestellt ist.<sup>25</sup> Entscheidend ist hierbei, dass die Vorentlastung fakultativ ist. Im Gegensatz zu den Phasen der Dekodierung und Rekodierung<sup>26</sup>, die den Übersetzungsprozess konstituieren und erst möglich machen, ist die Vorentlastung eine Phase, die Vorarbeit für die Texterschließung leistet<sup>27</sup>. Ob und in welchem Umfang solche Vorarbeit notwendig ist, hängt von der Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Textes und den Ressourcen des Übersetzenden ebenso ab wie

---

<sup>22</sup> Bartl, 2014, S.37.

<sup>23</sup> vgl. dazu: Klippel, Friederike; Doff, Sabine. 2007. *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor. Die Autorinnen stellen in diesem Buch die Präsentationsphase als eine der Phasen einer Englischstunde zur Einführung neuen Stoffes dar und argumentieren, dass die Präsentationsphase "bei Bedarf eine Phase der Vorentlastung oder Ähnliches beinhalten kann" (S.173).

<sup>24</sup> Glücklic, 2008, S.177.

<sup>25</sup> Salsa, Johann; Manseck, Stefanie. 2001. "Das Paris-Urteil. Ein Beispiel für die Umsetzung von "Antiker Mythos in text und Bild" im Lateinunterricht". *Pegasus* 2001/3, S.34. Oder: Ohm, Udo; Kuhn, Christina. 2007. *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster/New York/München/ Berlin: Waxmann.

<sup>26</sup> Glücklic, 2008, S.67-77.

<sup>27</sup> Glücklic, 2008, S.233.

von Rahmenbedingungen, beispielsweise dem Kontext des Übersetzens und der Fähigkeit und Bereitschaft des Übersetzenden sich eigenständig fehlende Informationen zu organisieren.

- Vorentlastung als Komponente bestimmter Modelle

Vorentlastung findet man auch als Konstituens unterschiedlicher Modelle des fremdsprachendidaktischen Unterrichts. Hierzu zählen beispielsweise die Nennung der Vorentlastung als eine mögliche Phase von Pre-Reading Activities im PWP-Modell<sup>28</sup> - ein Modell aus dem angloamerikanischen Raum, welches zur Übung von Kompetenzen, wie Lesen oder Hören, die Verwendung von *pre-/while-* und *post-reading activities* vorschlägt und das im Englischunterricht häufig eingesetzt wird.

Ein weiteres Modell, in dem Vorentlastung als Komponente genannt wird, ist das Grundschema des Fremdsprachenunterrichts von Roche<sup>29</sup>, welches die Phase der "Aktivierung/Vorentlastung/Einführung" beinhaltet.

Besonders explizit, i.e. mit konkreten Umsetzungsmöglichkeiten, ausgeführt ist die Vorentlastung als Teil des Modells "Lektüre in drei Schritten" vom bayrischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, in welcher der *Vorentlastung* als erster von drei Schritten die Stufen *Lesen und grobes Verstehen* sowie *Übersetzen* folgen.<sup>30</sup>

Somit beanspruchen verschiedene Modelle die Vorentlastung als zentrale Komponente ihres Aufbaus. Einen ausschließlichen Anspruch das Phänomen der Vorentlastung eingeführt oder geprägt zu haben kann jedoch keines der Modelle erheben.

- Vorentlastung als Methode

Keiner der Autoren und Autorinnen bezeichnet Vorentlastung explizit als Methode. Äußerungen in diese Richtung umfassen maximal Bezeichnungen wie der Einsatz von vorentlastenden Maßnahmen sei eine "Geschmacksfrage der Methodik"<sup>31</sup>. Hier soll ebenfalls klar festgehalten

---

<sup>28</sup> Thaler, Engelbert. 2012. *Englisch Unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

<sup>29</sup> Roche, Jörg. 2005. *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: UTB, S.211.

<sup>30</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.). 2008. *Lateinische Lektüre in den Jahrgangsstufen 9 und 10: Handreichung für die Arbeit in der Lektürephase des achtjährigen Gymnasiums in Bayern*. München.

<sup>31</sup> Schmid, Eva Maria. "Kontextualisierte Wortschatzerarbeitung und -vertiefung sowie aktiver Umgang mit Texten". In Pietsch, Wolfgang H.; Prochaska, Roman A. (Hrsg.). 1994. *Lateinische Texte verstehen und erleben*:

werden, dass Vorentlastung zwar von methodischen Überlegungen beeinflusst wird, aber selbst keine Methode darstellt. Geht man von der Definition der Fremdsprachendidaktikerin Decke-Cornill aus, so versteht man unter Methodik "[i]n Unterrichtskontexten [...] einen wiederholbaren, planvollen Zugang zu einem Gegenstand und zu einem Lehr- bzw. Lernziel."<sup>32</sup> Die Vorentlastung per se ist kein Zugang zu einem Gegenstand oder Lehrziel, sondern eine vorbereitende Phase zur Erleichterung von Zielprozessen. Als solche ist sie mit verschiedensten methodischen Herangehensweisen vereinbar und kombinierbar. Als Phase kann die Umsetzung von Vorentlastung auf methodisch vielfältige Weise realisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass, wenn man sich nicht einem bestimmten Modell verpflichten möchte, die sinnvollste Kategorisierung von Vorentlastung ist, sie als Phase der Vorarbeit für die Dekodierung<sup>33</sup> zu verstehen. Im Kontext von Unterricht kann sie auch eine spezifische Unterrichtsphase darstellen.

### 2.2.2 Die Ziele von Vorentlastung

Vorentlastung als Phase zeichnet sich einerseits durch ihre Position VOR der zu entlastenden Aufgabe und andererseits durch eine bestimmte Zielsetzung aus. Diese Zielsetzung ist primär die Erleichterung des Zielprozesses, beispielsweise im Lateinunterricht des Übersetzens<sup>34</sup>.

Einerseits können viele Teilziele genannt werden, die in Summe zu einer Erleichterung der Übersetzung führen. Eine genauere Unterscheidung kann dazu beitragen, zwischen verschiedenen Formen der Vorentlastung zu differenzieren<sup>35</sup> und eine fundierte Entscheidung bezüglich der geeignetsten Vorentlastungsvariante für eine bestimmte Unterrichtssituation zu

---

*Vorträge und Arbeitskreise, Gesamtösterreichische Arbeitstagung vom 26.-30. August 1991 in Krems.* Sodalitas Bundesarbeitsgemeinschaft klassischer Philologen in Österreich. Graz: Eigenverlag, 207-210. Zitat: S.209.

<sup>32</sup> Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz. 2014. *Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Verlag, S.75.

<sup>33</sup> Auch eine Vorentlastung der Rekodierung, beispielsweise durch gezielte muttersprachliche Arbeit oder Thematisierung des Äquivalenzproblems beim Übersetzen ist denkbar, wurde jedoch in keiner der recherchierten Publikationen angesprochen oder umgesetzt und scheint somit noch nicht im Fokus der Aufmerksamkeit zu stehen.

<sup>34</sup> Hamann-Lenzinger, Judith. "Buchkritik". *IANUS* 36/2015, S.79.

<sup>35</sup> vgl. Kapitel 2.3

treffen. Beispiele solcher Teilziele sind eine Kontextsituierung zu schaffen<sup>36</sup> oder sprachliche und inhaltliche Schwierigkeiten bereits im Voraus zu entschärfen.

Der Einsatz von vorentlastenden Maßnahmen ist jedoch häufig auch durch Ziele motiviert, die als Folge der Erleichterung des Übersetzungsprozesses zu sehen und somit diesem übergeordnet sind. Das Übersetzen an und für sich ist kein Selbstzweck, sondern wird erst durch seine Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler zum wertvollen unterrichtlichen Prozess. Um den Gewinn des Übersetzens für die Lernenden auch zur Entfaltung zu bringen, bedarf es allerdings zuerst einer erfolgreichen Bewältigung der häufig als sehr schwierig erlebten Übersetzungsaufgabe. Die Vorentlastung kann dazu beitragen den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu reduzieren<sup>37</sup> und dadurch Schülerinnen und Schüler befähigen, die Übersetzung schließlich erfolgreich(er) durchführen zu können<sup>38</sup>. Durch Vorentlastung kann Schülerinnen und Schülern beispielsweise ein höherer Grad an Sicherheit im Umgang mit Phänomenen vermitteln werden, mit welchen sie der Übersetzungstext konfrontiert<sup>39</sup>. In Summe soll Vorentlastung dazu beitragen, den Lernenden ein "Leseerlebnis"<sup>40</sup> zu ermöglichen, wofür sich die Mühen der Textarbeit lohnen. Es ist das positive Leseerlebnis, also eine Auseinandersetzung mit Originaltexten, die als bereichernde Erfahrung für Schülerinnen und Schülern spürbar wird, das dem Ziel Übersetzen zu erleichtern zu Grunde liegt.

### 2.2.3 Das Objekt der Vorentlastung

Vorentlastet werden können einerseits sprachliche Substrate, wie ein Text<sup>41</sup>, eine Passage oder einzelne Sprachelemente, bsp. bestimmte Konstruktionen<sup>42</sup> oder ungewöhnliche Wortstellungen<sup>43</sup>. Die Vorentlastung findet hier häufig durch konkrete Veränderungen am Text statt, e.g. die Verwendung graphischer Hervorhebungsmöglichkeiten (Kursivdruck, Unterstreichungen, etc.), um auf zentrale Begriffe oder potentielle Problemquellen hinzuweisen,

---

<sup>36</sup> Ros, Lourdes. "Hören". In Brinitzer et al., 2016, S.28.

<sup>37</sup> Nickel, Rainer. In Höhn, Wilhelm; Zink, Norbert (Hrsg.). 1979. *Handbuch für den Lateinunterricht: Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 178-190. Zitat: S.181.

<sup>38</sup> Uhl, Anne. "Repetitio est mater...?": Grammatikwiederholung im altsprachlichen Lektüreunterricht." *AU* 2012/3, 4-12. Zitat: S.7.

<sup>39</sup> Keip, Marina. "Grammatikeinführung". In Keip & Doepner, 2010, 35-66. Zitat: S.48.

<sup>40</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2008, S.55.

<sup>41</sup> Fuchs, Johannes. "'Da steckt der ganze Livius drin': Eine kurze Lehrer-Schüler-Episode zur Einführung in die Charakteristika livianischer Historiografie". *AU* 2014/1, S.42-48. Zitat: S.42.

<sup>42</sup> Parnack, Gisela. "Einhardi Vita Karoli Magni: Eine Lektüreeinheit in Klasse 11". *AU* 2001/6, 21-27. Zitat S.25.

<sup>43</sup> Tummuseit, 2010, S.135.

oder vorstrukturierende Darstellungsformen, zum Beispiel das Einrückverfahren, bei dem Gliedsätze im Verhältnis zu ihrem Abhängigkeitsgrad weiter eingerückt werden, als Hauptsätze. Die Notwendigkeit zur Vorentlastung entsteht aufgrund einer Diskrepanz zwischen den Anforderungen eines Textes und den Ressourcen des Übersetzenden. Während Vorgehensweisen wie die oben geschilderten diese Diskrepanz zu verringern versuchen, indem sie die Zugänglichkeit des Textes zu erhöhen versuchen, fokussieren sich andere vorentlastende Maßnahmen auf die Lernerressourcen. Gezieltes Training relevanter Wörter oder grammatischer Strukturen, sowie die Aktivierung von Vorwissen versuchen Wissens- und Kompetenzressourcen des Lernenden zu aktivieren und/oder zu erweitern. Diese Möglichkeiten verringern die Diskrepanz von der Schülerseite her. Schlussendlich ist hier jedoch darauf zu verweisen, dass vorentlastende Maßnahmen zwar stärker am Text oder am Lernenden realisiert werden können, ihre Wirkung jedoch stets erst in der Interaktion zwischen Text und Leser entfalten und unter Beweis stellen müssen und können.

#### 2.2.4 Arbeitsdefinition von Vorentlastung

In Folge der in diesem Kapitel dargestellten Überlegungen, soll im Folgenden eine Arbeitsdefinition von Vorentlastung vorgeschlagen werden.

*Vorentlastung ist eine fakultative Phase vor dem Beginn der Hauptaufgabe, welche zum Ziel hat deren Bewältigung zu erleichtern oder zu ermöglichen.*

Umgelegt auf das Übersetzen im lateinischen Lektüreunterricht lässt sich diese Definition folgendermaßen umformulieren:

*Vorentlastung ist eine fakultative Phase vor dem Beginn des Übersetzens, welche zum Ziel hat den Übersetzungsprozess zu erleichtern oder zu ermöglichen.*

### **2.3 Voraussetzung von Vorentlastung: Schwierigkeitsanalyse**

Die Bandbreite an Aspekten, die Lernende bei einer Übersetzung vor Probleme stellen könnte, ist bei Originaltexten groß und meist bei Weitem zu umfangreich, um jede denkbare Schwierigkeit vorzuentlasten. Schon 1951 bemerkte Wilsing:

"Vielmehr bieten sie [die Lektüretexte] von Anfang an die ganze Fülle sprachlichen Lebens und wechseln nicht von Autor zu Autor, sondern innerhalb eines Werks, ja innerhalb ein und desselben Kapitels so oft den Schwierigkeitsgrad des Verständnisses, daß es grundsätzlich unmöglich ist, einen Unterrichtsplan von den sprachlichen Problemen her aufzubauen."<sup>44</sup>

Diese "Fülle sprachlichen Lebens" trägt wesentlich zum literarischen wie auch didaktischen Wert, aber auch zum Schwierigkeitsgrad dieser Texte bei. Entscheidungen, inwiefern und auf welche Weise ein Text also vorentlastet werden soll oder muss, bedürfen daher im Vorfeld einer Schwierigkeitsanalyse durch den Lehrenden.

Nickel<sup>45</sup> definiert Schwierigkeit folgendermaßen:

"Mit Schwierigkeit (S) sei hier die Summe aller Hindernisse bezeichnet, die Lehrer und Schüler beim Lernen der lateinischen Sprache und beim Verstehen und Übersetzen lateinischer Texte zu überwinden haben: Lernen, Verstehen und Übersetzen implizieren die schrittweise Aufhebung von S. Diese ist jedoch nur auf der Grundlage einer umfassenden Analyse von S unter Berücksichtigung aller Variablen und Faktoren des Unterrichts planmäßig zu fördern."

Bereits in dieser Definition wird klar, dass die Schwierigkeit eines Textes eine äußerst relative Größe ist, die mehr vom Zielpublikum als vom Text selbst abhängt.

Natürlich ist die fachliche Kompetenz des Analysierenden von tragender Bedeutung; so argumentiert Uhl, dass der Text zuerst "philologisch genau durchdrungen"<sup>46</sup> werden muss, mit dem Ziel, den Text sowohl inhaltlich als auch in seinen sprachlichen Mitteln genau zu erfassen und potentielle Schwierigkeiten zu erkennen. So bedarf es der genauen Kenntnis sprachlicher und grammatischer Erscheinungen<sup>47</sup> genauso sehr wie des Wissens, welches Vorwissen der Text erfordert, um überhaupt verstanden werden zu können. Mit der Menge des benötigten Vorwissens wächst die Komplexität der Aufgabe und somit auch ihre Schwierigkeit<sup>48</sup>.

Das noch ausschlaggebendere Kriterium für die Entscheidung, ob etwas eine Schwierigkeit darstellen könnte und wenn ja, ob diese so gravierend ist, dass sie Fokus einer Vorentlastung

---

<sup>44</sup> Wilsing, Niels. 1952. *Die Praxis des Lateinunterrichts*. Tübingen: Dr. M. Matthiesen & Co, S.117.

<sup>45</sup> Nickel, 1979, S.178.

<sup>46</sup> Uhl, 2012, S.7.

<sup>47</sup> Uhl, 2012, S.8.

<sup>48</sup> Nickel, 1979, S.178.

werden sollte, ist jedoch die Gruppe der Lernenden – ihr Vorwissen<sup>49</sup>, ihre Sprachkompetenz und Heterogenität<sup>50</sup>.

Ein einheitliches Modell, wie diese Schwierigkeitsanalyse durchzuführen ist, findet sich in der Literatur nicht, allerdings werden immer wieder Herangehensweisen vorgeschlagen. Lorenz empfiehlt beispielsweise, "dass der Lehrer die Texte [...] vorher selbst schriftlich übersetzt und dabei gleichermaßen auf mögliche Schwierigkeiten bei der Übertragung ins Deutsche achtet".<sup>51</sup>

Keip rät zu folgendem Vorgehen:

"Der Lehrer muss den Text, der im Unterricht oder in einer Klausur behandelt wird, schriftlich übersetzen. Dabei sollte er alle Stellen (schwierige Formen (Konjunktiv, Passiv, besondere Kasusfunktion usw.)) und syntaktische Strukturen (Abl.abs, PC, AcI,...), an denen er selbst stutzt oder von denen er glaubt, dass sie für Schüler schwierig sind, notieren. [...] Hinzu kommt eine gute Beobachtung der Schüler beim Übersetzen, sodass Schwierigkeiten bei einer wiederholten Lektüre mit einer anderen Lerngruppe antizipiert werden können."<sup>52</sup>

Diese Beispiele erkennen die große Vertrautheit des Lehrenden mit den Texten sowie ihre höhere Sprachkompetenz als potentielle Probleme für die Schwierigkeitsanalyse an. Es bedarf einer erhöhten Aufmerksamkeit und Fokussierung auf das Problempotential sprachlicher Umsetzungen, um eine Schwierigkeitsanalyse erfolgreich durchführen zu können. Beide empfehlen den Lehrenden, den Text selbst schriftlich zu übersetzen und dadurch alle Schritte – Dekodierung und Rekodierung – auch selbst de facto durchzuführen und mögliche Schwierigkeiten schriftlich festzuhalten. Der Vorschlag Keips zur Schülerbeobachtung eröffnet zusätzlich den Weg der Evaluation, sodass der Lehrende seine eigene Einschätzung bezüglich der Schwierigkeit des Textes mit dem tatsächlichen Erleben der Schülerinnen und Schüler abgleichen kann. Wird dieser Vorgang immer wieder durchgeführt, so kann dieses Vorgehen zu einem positiven Washback-Effekt auf die Schwierigkeitsanalyse des Lehrenden haben, sodass diese zunehmend treffender wird und eine realistischere Einschätzung gewährleistet.

---

<sup>49</sup> Schumacher, Ralph. "Wie viel Gehirnforschung verträgt die Pädagogik? Über die Grenzen der Neurodidaktik". In Caspary, Ralph (Hrsg.). 2006. *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Wien: Herder, 12-22. Zitat: S.21.

<sup>50</sup> Uhl, 2012, S.8.

<sup>51</sup> Lorenz, Sven. "Einzelgedicht, Gedichtsammlung und dichterische Tradition: Zur Catull- und Martiallektüre in der Jahrgangsstufe 9". In Kussl, Rolf (Hrsg.). 2010. *Themen und Texte: Anregungen für den Lateinunterricht*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, S.37-78. Zitat: S.68.

<sup>52</sup> Keip, Marina. "Etwas Grammatik muss sein! – Tipps für Übungen während der Lektüre an Beispielen aus Ovid und Plinius". *AU* 2012/3, S.38-45. Zitat: S.38-39.

## 2.4 Formen der Vorentlastung

Das Feld vorentlastender Maßnahmen ist vielfältig. Für didaktische Überlegungen scheint es lohnenswert, zu betrachten, welche Formen der Vorentlastung es gibt und durch welche Überlegungen sie zu übersichtlicheren Gruppen zusammengefasst werden könnten.

### 2.4.1 Formen gemäß dem Objekt der Vorentlastung

Wie unter Punkt 2.2.3 bereits ausgeführt, können vorentlastende Maßnahmen sich primär in Veränderungen des Textes oder aber in unterrichtlichen Tätigkeiten zur Aktivierung und zum Ausbau von Schülerressourcen zeigen.

- Vorentlastung durch Erleichterung des Textzugangs

Diese Form der Vorentlastung kann durch den Autor/die Autorin des Lektürebuches, wie auch durch den Lehrenden selbst umgesetzt werden und umfasst Veränderungen des Textes an sich. Texte sind im Unterricht als "didaktisierte Medien"<sup>53</sup> anzusehen, deren Wert primär ihrer Eignung zum Erreichen von Lernzielen entspringt. Insofern ist es nicht nur erlaubt, sondern meist sogar notwendig, Originaltexte aufzubereiten oder zu bearbeiten. Zu dieser Form der Vorentlastung zählen die Adaptierung, die graphische Aufbereitung des Textes, beispielsweise durch optische Vorstrukturierung, und die textnahe Kommentierung schwieriger textueller Aspekte.

#### *Adaption von Texten:*

Unter Adaption versteht man die Verkürzung und Vereinfachung von Texten<sup>54</sup>. Eine Möglichkeit zur Vereinfachung ist beispielsweise das Umschreiben oder der Austausch von schwierigen Vokabeln oder die Streichung von Gliedsätzen<sup>55</sup>. Einer der häufigsten Motivationen für den Einsatz adaptierter Texte ist die Ermöglichung einer vergleichsweise raschen, flüssigen und unbeschwerten Lektüre.<sup>56</sup>, insbesondere im Falle längerer Text wie sie in modernen Fremdsprachen üblich sind, beispielsweise Easy Readers von Klassikern wie Charles Dickens.

---

<sup>53</sup> Thaler, 2012, S.61.

<sup>54</sup> Schulz, Meinhard-Wilhelm. "So entsteht ein "easy reader" in der Reihe OFFICINA". *AU* 2000/4+5, S.93-94. Zitat: S.93.

<sup>55</sup> Schulz, 2000, S.93.

<sup>56</sup> Utz, Clement. "TRANSIT". *AU* 2000/4+5, S.92-93.

Zu den Vorteilen von Adaptierungen zählt, dass Texte leichter lesbar werden und dadurch ein rascheres Vorankommen möglich wird<sup>57</sup>. Außerdem kann die Anzahl notwendiger Vokabel- und Grammatikangaben reduziert werden, sodass die Notwendigkeit zum intensiven Lektürebegleitenden Kommentarstudium entfällt.

Als Nachteile werden Zweifel darüber angeführt, ob eine Verkürzung tatsächlich auch immer einer Vereinfachung entspricht. Redundanter Sprachgebrauch, Paraphrasierungen und intertextuelle Verweise können auch verständnisfördernd wirken. Werden diese im Zuge einer Verkürzung reduziert und der Text stark verdichtet, so könnte dies die Verständlichkeit beim Lesen auch beeinträchtigen. Ein weiterer Kritikpunkt, der im Zusammenhang mit adaptierten Texten zu bedenken ist, ist inwiefern die Modifikation eines Originaltextes dessen Wert als Text beeinträchtigt. So erwächst der Reiz so manchen Textes gerade aus der Art und Weise der sprachlichen Umsetzung (man denke nur an das lebendige Vokabular Petrons oder an den Mehrwert an Aussage, den so manches Hyperbaton zu liefern vermag). Dass eine Vereinfachung solcher Meisterwerke auch zu einer Verschlechterung der Textqualität führen kann, steht außer Frage. Allerdings bietet ein adaptierter Text teilweise die einzige gangbare Möglichkeit, Originaltexte mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu lesen. Adaptierte Versionen eröffnen einen Weg bekannte Geschichten auch in der Ursprungssprache kennenzulernen und ermöglichen dem Schüler/der Schülerin auch das Erfolgserlebnis, mit den eigenen Kenntnissen einen Text ohne größere Hilfestellungen verstehen zu können. Somit sind adaptierte Texte durchaus zum Einstieg oder als kleine Auflockerung zwischendurch denkbar und können möglicherweise dazu beitragen, den Lektüreschock zu reduzieren<sup>58</sup>. Nickel betont die Funktion adaptierter Texte in der Einstiegsphase, indem er anführt, dass "adaptierte Texte [...] die Originallektüre nicht ersetzen, sondern der *Weiterentwicklung der Lektürefähigkeit* vor Beginn der Originallektüre dienen [sollen]" <sup>59</sup>.

Auch bei Entscheidungen zur Adaptierung stellt sich die Frage nach welchen Kriterien die Schwierigkeit eines Wortes oder einer Konstruktion beurteilt werden kann. Vergleiche von verschiedenen *Easy Readers* zu demselben Originaltext haben diesbezüglich zahlreiche

---

<sup>57</sup> Utz, 2000, S.92.

<sup>58</sup> Laggner, Brigitte. "Buchkritik: "Utz, Clement; u.a. Vom Lehrbuch zur Lektüre, Vorschläge und Überlegungen zur Übergangsphase. Auxilia, 1994."". *IANUS* 16/1995, S.63.

<sup>59</sup> Nickel, Rainer. "Die erste Lektüre". *AU* 2000/ 4+5, 2-14. Zitat: S.5. [entspricht: Nickel 2000a]

Differenzen zwischen den als schwierig erachteten Komponenten gefunden.<sup>60</sup> Die Unmöglichkeit den Schwierigkeitsgrad von textuellen Aspekten ohne Kenntnis des Lesers einzuschätzen verweist wiederum auf die entscheidende Rolle des Lehrenden, der so auch zu entscheiden hat, ob adaptierte Texte ein geeigneter Weg für seine Lernergruppe sind und welche Form und Intensität von Adaptierung unter den gegebenen Umständen am sinnvollsten ist.

### *Graphische Aufbereitung von Texten:*

Mittels graphischer Methoden kann der Zugang zu Texten oder auch nur Textpassagen deutlich erleichtert werden. Hervorhebungen (Fettdruck, Kursivsetzung, Unterstreichungen, etc.) können die Aufmerksamkeit des Lesers auf zentrale Begrifflichkeiten oder potentielle Problemquellen lenken.

Eine Einteilung des Textes in Abschnitte sowie die Ergänzung von Zwischenüberschriften und Einleitungstexten<sup>61</sup> hilft dem Leser sich zu orientieren und eine inhaltliche Erwartungshaltung aufzubauen, beziehungsweise nötiges Vorwissen zu aktivieren oder zu erwerben. Allerdings ist hier wichtig, dass die gewählten Überschriften die Deutung des Textes nicht zu sehr einengen oder vorwegnehmen, um einen flexiblen Einsatz des Textes je nach Unterrichtsziel und –kontext auch gewährleisten zu können.

Auch kleine Hinweise können bereits eine große Hilfestellung zum richtigen Verständnis darstellen. Zu diesen gehören beispielsweise Pfeile im Text<sup>62</sup>, die zentrale Zusammenhänge und intertextuelle Bezüge anzeigen, eine sinnunterstützende Interpunktion<sup>63</sup> oder die Verwendung eines Bindestrichs zur Signalisierung von Komposita<sup>64</sup>.

Eine weitere Möglichkeit graphischer Aufbereitung ist die Vorwegnahme von Texterschließungsschritten, wie beispielsweise das Durchblicken syntaktischer Hierarchien durch vorstrukturierende Darstellung. Ein häufig angewandte Methode diesbezüglich ist die kolometrische Darstellung. Die kolometrische Methode dient der "graphische[n] Darstellung der

---

<sup>60</sup> Allan, J.P.B.; Corder, S.Pit (Hrsg.). 1974. *Techniques in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, S. 191-194.

<sup>61</sup> Waack-Erdmann, Katharina. "Vom Verskopf bis zum Versfuß: Zugänge zu epischen Texten", 28-33. Zitat S. 29.

<sup>62</sup> Parnack, 2001, S.22.

<sup>63</sup> Nickel, 2000a, S.10.

<sup>64</sup> Oswald, Renate; Bauer, Martin M.; Einfalt, Mareike; Goda, Krisztina; Kogler, Susanne. 2014. *ARTES: Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs – Latein in unserer Zeit*. Wien: hpt, S.3.

syntaktischen Struktur eines Satzgefüges zur visuellen Unterstützung des Dekodiervorganges"<sup>65</sup>. Bei der kolometrischen Methode werden die Hauptsätze ganz links begonnen, die Gliedsätze ersten Grades darunter um eine Stelle nach rechts versetzt, die Gliedsätze zweiten Grades um zwei Stellen nach rechts versetzt und so fort. Eine weitere Möglichkeit kolometrischer Anordnung ist die hierarchische Darstellung der Haupt- und Gliedsätze auf horizontaler Ebene durch eine "vertikale Stufung der Kästchen"<sup>66</sup> bei der Kästchenmethode.

Diese Form der graphischen Textgliederung ist ein wirksames und unkompliziertes Hilfsmittel, das zu einer Zeitersparnis beim Übersetzen führt<sup>67</sup> und in einigen erfolgreichen Schulbuchausgaben bereits eingesetzt wird.<sup>68</sup>

#### *Kommentierung des Textes:*

Eine weitere Möglichkeit den Text vorentlastend aufzubereiten ist, zu erwartende Schwierigkeiten durch eine Kommentierung zu entlasten. Verständnishilfen im Kommentar können beispielsweise Vokabelangaben, Klärung von intratextuellen Bezügen, Explikation grammatischer Konstruktionen oder textpragmatische Information, also beispielsweise Information zu Autor oder Personennamen im Text, enthalten.

Teils gibt es Kommentare als eigenständige Publikationen, was die Handhabung jedoch komplizierter macht, da man immer zwei Bücher zur Hand haben muss. Verständnishilfen können auch am Ende der Ausgabe des Originaltextes beziehungsweise des verwendeten Schulbuches, in dem der Text enthalten ist, angegeben werden, was jedoch häufiges Blättern während der Lektüre erfordert; dies trifft bei längeren Texten auch auf Kommentare am Ende des Textes (*sub linea*) zu. Am günstigsten mit Hinsicht auf den Blickverlauf ist eine Kommentierung am Textrand (*ad lineam*)<sup>69</sup>, mit dem Kommentar auf Linienhöhe mit der Bezugsstelle im Text.<sup>70</sup>

---

<sup>65</sup> Nickel, 2001, S.56.

<sup>66</sup> Nickel, 2001, S.128.

<sup>67</sup> Nickel, 2001, S.56.

<sup>68</sup> Kipf, Stefan. 2006. "Aut Caesar aut nihil?-Der Lateinunterricht im Wandel am Beispiel der Caesar-Lektüre". *Pegasus Online-Zeitschrift* VI/2+3, S.28-46. Zitat: S.38.

<sup>69</sup> Hamann-Lenzinger, 2015, S.79.

<sup>70</sup> Krings, 2016, S.205.

Die Notwendigkeit eines Schülerkommentars scheint zweifellos gegeben<sup>71</sup>. Ein Kommentar kann beispielsweise Übersetzungsvorschläge bereitstellen, sprachliche Besonderheiten erklären (e.g. ungewöhnliche Schreibweisen), Sachhinweise bereitstellen<sup>72</sup> oder Arbeitsanweisungen geben, welche den Lernenden helfen, schwierige Zusammenhänge zu erkennen (bsp. "ordne, vgl.")<sup>73</sup>. Allerdings ist es von großer Bedeutung, dass die angebotenen Verständnishilfen den Schülern und Schülerinnen nicht genau jene Denkleistungen abnehmen, die durch den Unterricht angestrebt werden, beispielsweise das Deuten von zentralen Begriffen durch das Vorsetzen einer "hier:..." Angabe<sup>74</sup>.

Ein weiterer zu beachtender Aspekt ist die Menge der angebotenen Verständnishilfen. Eine ausreichende Anzahl an Angaben ist wichtig und hat ihre Vorteile, so argumentieren Kautzky und Hissek im Vorwort des *Medias in Res*: "Um eine flüssige Übergangsektüre zu ermöglichen, ist die Zahl der Vokabelangaben eher hoch gehalten"<sup>75</sup>. Allerdings ist es ebenso von Bedeutung ein Zuviel an Angaben zu vermeiden, denn, um es mit den Worten von Kadan zu sagen, "dass mitunter in Schulausgaben alles und jedes vorgegeben wird, selbst Vokabel des Grundwortschatzes, ist in den Augen des Rezensenten erstens Verschwendung von Druckerschwärze und verhindert zweitens – um es in didaktischem Neusprech zu sagen – den Erwerb von Kompetenzen"<sup>76</sup>. Es muss also gewährleistet bleiben, dass die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht durch ein zu üppiges Vorwegnehmen von Denkprozessen im Kommentar beeinträchtigt wird. Fehlt nämlich den Lernenden schlussendlich die Kompetenz eine Übersetzung auch ohne allzu viele Hilfsmittel bewältigen zu können, so erschwert dies die Entwicklung eines Kompetenzgefühls in der lateinischen Sprache und die Notwendigkeit von Latein als Sprachfach könnte in Frage gestellt werden.<sup>77</sup> Die richtige Balance zwischen ausreichend Angaben, die nötig zum Gelingen einer Übersetzung sind, und einem Vermeiden von Überkommentierung ist anzustreben.

---

<sup>71</sup> Nickel, Rainer. "Was bedeutet "hier:..." im Schülerkommentar". *AU* 2003/3, 30-31. Zitat: S.30.

<sup>72</sup> Parnack, 2001, S.25.

<sup>73</sup> Nickel, 1979, S.181.

<sup>74</sup> Nickel, 2003, S.30.

<sup>75</sup> Kautzky, Wolfram; Hissek, Oliver. 2013. *Medias In Res – Latein für den Anfangsunterricht: Teildruck*. Linz: Veritas, S.14.

<sup>76</sup> Kadan, Roland. "Buchkritik: "Cescutti, Eva; Godstern, Christian: Amor vincit omnia. Liebe, Lust und Leidenschaft in der lateinischen Literatur (=Latein in unserer Zeit), Braumüller." *IANUS* 32/2011, S.81.

<sup>77</sup> Hamann-Lenzinger, Judith. "Buchkritik: "Medinger, Birgit. Reihe: Latein-Lektüre aktiv!. 2000." *IANUS* 24/2003, S.60.

- Vorentlastung durch Aktivierung und Ausbau von Schülerressourcen

Die Aktivierung und der Ausbau von Schülerressourcen kann eher allgemein gehalten werden, beispielsweise durch Strategietraining und das Nutzen von vorbestehenden Fremdsprachenkenntnissen, oder kann bereits sehr textspezifisch sein, zum Beispiel indem man gezielt Vokabeln des Textes vorlernen lässt, für den entsprechenden Text besonders relevante grammatische Phänomene zeitnah wiederholt oder einführt oder indem man Schülerinnen und Schüler mittels Bildern, Annäherungs- oder Paralleltexten den Inhalt bereits im Vorhinein vermittelt.

### *Strategietraining*

Strategien helfen beim Erschließen von Texten und Strategietraining sollte integraler Bestandteil jedes Lateinunterrichts sein. Auch zur Vorentlastung können manche Strategien, die sich für den vorliegenden Text besonders eignen, eingeführt, wiederholt und geübt werden. Ein Beispiel für hilfreiche Strategien ist das Erkennen von textpragmatischen Markern und ihrer textstrukturierenden Funktion. Als Vorentlastung könnten beispielsweise im Text häufig vorkommende Pronomina wiederholt oder durch Wortfeldarbeit Phänomene der Substitution oder Isotopie vorbereitet werden.<sup>78</sup>

### *Fremdsprachenkenntnisse*

Da heute die meisten Lateinschülerinnen und –schüler zumindest Fremdsprachenkenntnisse in Englisch, manche auch in Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch oder anderen Sprachen besitzen, ist die Verwendung dieses sprachlichen Vorwissens durchaus auch zur Vorentlastung lateinischer Vokabeln geeignet. Vorhandene Ressourcen werden aktiviert und die Lernenden lernen eine Möglichkeit kennen, wie sie neue Vokabeln an bestehendes Wissen anknüpfen können. Als Beispiel sei auf Siebels Vorschlag verwiesen: Sie verwendet die englischen Worte *poor* und *much*, um die spanischen Begriffe *pobre* und *muy* zu entlasten.<sup>79</sup> Um sinnvoll auf Fremdsprachenkenntnisse zurückgreifen zu können, bedarf es einer realistischen Einschätzung, inwiefern solche Kenntnisse vorhanden und verfügbar sind. Desweiteren eignen sich nicht alle

---

<sup>78</sup> Kuhlmann, 2009, S.122-125.

<sup>79</sup> Siebel, Katrin. "Lateinischer Wortschatz als Brücke zur Mehrsprachigkeit? Eine Durchsicht des Aufgabenspektrums aktueller Lateinwerke". *Pegasus Online-Zeitschrift* XI 2011/1, S.102-132. Zitat: S.121.

lateinisch-stämmigen Wörter moderner Fremdsprachen als Verständnishilfe, denn viele modernen Wörter haben im Laufe ihrer Entwicklungen ihre Bedeutung verändert oder erweitert.<sup>80</sup>

### *Gezielte Aktivierung und Erweiterung der sprachlichen und inhaltlichen Kenntnisse*

Nähere Ausführungen zu Möglichkeiten der Vorentlastung mit Fokus auf Lexik und Grammatik, sowie die Verwendung von Bildern werden unten folgen. An dieser Stelle soll, in Anschluss an obige Erläuterung der Verwendung und Bearbeitung von Texten, noch dargestellt werden, wie verschiedene Textarten zur Vorentlastung eingesetzt werden können.

-Einführungstexte, Vorspanntexte: diese Texte sind meist in der Muttersprache der Lernenden verfasst und ermöglichen eine grobe Kontextsituierung indem sie beispielsweise Informationen über den Autor und seine Intention, über die historisch-soziale Einbettung des Textes oder über vorangehende Passagen des Werkes vermitteln.<sup>81</sup>

-Annäherungstexte: Ein Annäherungstext ist ein "künstliche[r] Text, der den auf ihn folgenden O-Text [Originaltext] *sprachlich und inhaltlich* vorklären soll"<sup>82</sup>.

Rainer Nickel fasst die mögliche vorentlastende Funktion eines Annäherungstextes treffend zusammen:

"Annäherungstexte bieten die Möglichkeit, sprachlich-grammatische Schwierigkeiten vorzuklären und auf diese Weise Fehler zu vermeiden. Zudem liefern Annäherungstexte Sachinformationen, die dem Verständnis des Originaltextes dienen und damit die Originallektüre vorentlasten. Annäherungstexte sollen den Lernenden also die Qualifikationen verschaffen, die sie zur Erschließung eines Originaltextes benötigen."<sup>83</sup>

Annäherungstexte vermögen also sowohl sprachliche als auch inhaltliche Schwierigkeiten vorzuentlasten.

Als Annäherungstexte eignen sich gegebenenfalls auch Lehrbuchtexte aus dem Elementarunterricht oder Aliter-latine-Fassungen, i.e. eine "umformulierte Fassung eines

---

<sup>80</sup> Fink, Gerhard; Maier, Friedrich. 1996. *Konkrete Fachdidaktik Latein L2*. München: Oldenbourg. Zitat: S.25.

<sup>81</sup> Fuchs, 2014, S.43.

<sup>82</sup> Senfter, Reinhard. "Buchkritik: "Nickel, Rainer. Latein in der Mittelstufe, 1991." *IANUS* 14/1993, S.71. [Hervorhebung im Original]

<sup>83</sup> Nickel, Rainer. "Aus Fehlern lernen". *AU* 2000/6, S.2-17. Zitat: S.9. [entspricht: Nickel 2000b]

lateinischen Originaltextes"<sup>84</sup>, bsp. schlägt Nickel vor einen lyrischen Text durch einen einfachen Annäherungstext in Prosa vorzuentlasten.<sup>85</sup> Eine weitere Möglichkeit für einen Annäherungstext ist die Aufbereitung des Originaltextes nach dem *gradatim*-Prinzip<sup>86</sup>, i.e. die "Vorschaltung von Einzelsätzen, die die grammatischen Strukturen des Originaltextes hervortreten und durchschaubar werden lassen"<sup>87</sup>.

Allerdings ist darauf zu achten, dass man durch Annäherungstexte nicht sämtliche Spannung auf den Originaltext zerstört, indem man überraschende Wendungen oder spannende Szenen vorwegnimmt. Annäherungstexte können auch nur für den ersten Teil einer Erzählung verwendet werden oder ereignisreiche Schilderungen in kurzer Zusammenfassung präsentieren, sodass die Lektüre der Originalstelle noch überraschen und unterhalten kann.

-Paralleltexte: hierbei handelt es sich um nicht-lateinische Texte, deren Inhalt dem des Originaltextes ähnlich ist.<sup>88</sup> Hierbei wird das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Themenbereichen aktiviert und eventuell auch erweitert. Eine Form dieser Paralleltexte kann ein Rezeptionsbeispiel sein. Sehr eng am Text, aber doch kaum deckungsgleich sind Übersetzungen. Paralleltexte bieten eine inhaltliche Vorentlastung, wodurch in der Textarbeit vermehrt Augenmerk auf die sprachliche Gestaltung, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede gelegt werden kann.

-Ergänzende Texte: Zusammenfassungen, Paraphrasen und Übersetzungen können auch als "Lückenfüller" eingesetzt werden, um Inhalte von Passagen zu ergänzen, die sich vor zu übersetzenden Passagen ereignen. Dadurch ist eine inhaltliche Kontextualisierung der zu ergänzenden Stelle und die Zuordnung von Personen, Orten, etc. leichter möglich.

---

<sup>84</sup> Nickel, Rainer. 2001. *Lexikon zum Lateinunterricht*. Bamberg: C.C.Buchner, S.11.

<sup>85</sup> Nickel, 2000b, S.9.

<sup>86</sup> Kipf, Stefan. 2006a. *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg: C.C.Buchner, S.420.

<sup>87</sup> Nickel, Rainer; Zanini, Anja. "Effizienter Grammatikunterricht". *AU* 2003/4+5, S.2-16. Zitat: S.15.

<sup>88</sup> Krings, 2016, S.391.

Wichtig bei all diesen Texten ist, dass sie in ihrer Funktion als Unterstützung der Originallektüre gesehen und auch verwendet werden. Das Ziel ist die intensive Auseinandersetzung mit dem Originaltext, nicht das Ersetzen des Originaltextes.<sup>89</sup>

Unter diesem Punkt, i.e. *Vorentlastung durch Ausbau von Schülerressourcen*, soll auch noch ein Konzept von Kruse Erwähnung finden, das ein konkretes System von Hilfen für das Übersetzen vorschlägt und explizit auf "eigenständige Bewältigung ders sprachlich-grammatischen Hürden, die der Text in sich birgt, durch den Schüler selbst [zielt], ohne eine Vereinfachung des Textes"<sup>90</sup>. Diese nachhaltigen Hilfen sind eine Form der Vorentlastung, denn sie "trainieren der Lektüre vorausgehend elementare Fähigkeiten und Kenntnisse"<sup>91</sup>. Nachhaltige Hilfen anzuwenden bedeutet, dass vor *jedem* neuen Textabschnitt jene sprachlichen Hindernisse vorentlastet werden, die in jenem Textpart vorkommen, der in der Einheit noch durchgenommen werden kann und die wegen ihrer Häufigkeit oder Bedeutung für den Text unverzichtbar sind. Dadurch, dass besonders häufige Phänomene immer wieder durchgenommen werden, festigt sich somit das Wissen um diese zentralen sprachlichen Konstruktionen. Allerdings meint Kruse auch, dass "der Einsatz aus Zeitmangel frontal im Plenum erfolgen und von der Lehrkraft straff und ergebnisorientiert geführt werden[ muss]"<sup>92</sup>. Kruse schlägt zur Umsetzung dieses Modells unter anderem Deklinations- und Konjugations-Drill-Übungen sowie dekontextualisierte Einzelformanalysen vor<sup>93</sup>. Diese Form der systematischen Vorentlastung mit Fokus auf Modifikation des Schülerwissens neigt also gemäß der Schilderung durch Kruse zu Lehrerzentriertheit und Arbeit an der sprachlichen Einheit von *Wort* im Gegensatz zu *Text*. Dass diese beiden Punkte in Anbetracht zeitgenössischer fachdidaktischer Prinzipien nicht unproblematisch sind, wird die Diskussion in Kapitel 2.6 zeigen.

#### 2.4.2 Formen gemäß dem Schwierigkeitsbereich

Vorentlastende Maßnahmen können auch gemäß dem Schwierigkeitsbereich gruppiert werden, der im Fokus der Vorentlastung steht. Im Groben kann man hier die Bereiche Grammatik, Lexik und Inhalt unterscheiden. Auf diesen Gebieten sind Kenntnisse notwendig, damit ein Zugang

---

<sup>89</sup> Rösch, 2005, S.85.

<sup>90</sup> Kruse, Eckehard. "Nachhaltige Hilfen zum Aufbau solider Grammatikkenntnisse". *AU* 2012/3, S.24-29. Zitat: S.24.

<sup>91</sup> Kruse, 2012, S.24.

<sup>92</sup> Kruse, 2012, S.25.

<sup>93</sup> Kruse, 2012, S.26 ff.

zum Text und ein erfolgreiches Übersetzen möglich ist. Glücklicherweise entwickelt ähnliche Kategorien unter den Bezeichnungen "Syntax und Morphologie", "Semantik" und "Pragmatik des Textes und seiner Produktionssituation" und ergänzt noch den Bereich "Pragmatik der heutigen Textrezeptionssituation"<sup>94</sup>. Da letztere primär relevant für das Interpretieren zu sein scheint und sich diese Arbeit auf die Vorentlastung des Übersetzens<sup>95</sup> fokussiert, wird sie hier nicht näher dargestellt. Im Folgenden soll noch etwas näher auf die einzelnen Bereiche eingegangen werden.

### *Grammatik:*

Nickel und Zanini verweisen auf die Notwendigkeit eines lektürebegleitenden Grammatikunterrichts, da einerseits breites grammatisches Wissen für die Originallektüre unverzichtbar ist, andererseits aber zahlreiche Schülerinnen und Schüler ohne eine gezielte Wiederholung oder gar Neudurchnahme des relevanten Stoffes die nötigen Kenntnisse nicht ausreichend verfügbar haben<sup>96</sup>. Formen eines lektürebegleitenden Grammatikunterrichts schließen beispielsweise folgende Ansätze mit ein:

-bewusst gestaltete Stundeneröffnungen mit der Wiederholung eines grammatischen Phänomens, das für das in der Stunde zu erarbeitende Textstück besonders relevant ist [...]

-Übungen mit textstrukturierenden Hilfen (z.B. kolometrische Schreibweise, Verwendung graphischer Hilfen) [...]

-Isolierung grammatischer Schwierigkeiten durch die sog. "Gradatim-Methode"<sup>97</sup>

Diese Formen des lektürebegleitenden Grammatikunterrichts lassen sich auch als Vorentlastung gestalten und stellen somit Beispiele grundlegender vorentlastender Maßnahmen mit dem Fokus auf Grammatik dar.

Neben Aufgaben zur Syntax können auch bestimmte grammatische Phänomene, die im folgenden Text von Bedeutung sind, herausgegriffen und im Rahmen der Vorentlastung eingeführt oder wiederholt werden. Ein Beispiel hierzu gibt Krieger, der vorschlägt als

---

<sup>94</sup> Glückliche, Hans-Joachim. 1978. *Lateinunterricht: Didaktik und Methodik*. Kleine Vandenhoeck-Reihe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.12.

<sup>95</sup> Der Autorin ist bewusst, dass auch das Übersetzen interpretatorische Schritte bedingt, allerdings scheinen pragmatische Faktoren der Gegenwart für die interpretatorische Leistung, die dem Übersetzen des Originaltextes zugrunde liegt, vergleichsweise geringe Bedeutung zu haben.

<sup>96</sup> Nickel & Zanini, 2003, S.10-11.

<sup>97</sup> Nickel & Zanini, 2003, S.15.

grammatische Vorentlastung der Phaedrus-Fabeln von den Schülern Aufgaben zum Participium Coniunctum erledigen zu lassen.<sup>98</sup>

Brück<sup>99</sup> verweist auf die Möglichkeit zur Vorentlastung syntaktischer Schwierigkeiten durch Formen graphischer Darstellung, e.g. kolometrische Darstellung, und betont hierbei die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler die graphische Aufbereitung selbstständig im Unterricht oder als Hausaufgabe durchführen können.

Brück verweist ferner auf die Bedeutung der Vorentlastung morphologischer Aspekte. Als Beispiel nennt sie die Wiederholung der Steigerungsformen von Adjektiven und Adverbien als Vorentlastung eines Pliniusbriefes<sup>100</sup>. In Anbetracht des Ergebnisses der Auswertung von Schülerperformanzen in Österreich, welches besagt, dass "fehlendes Grundlagenwissen im Bereich der Morphologie"<sup>101</sup> eine entscheidende Fehlerquelle darstellt, ist die Morphologie wohl ein besonders notwendiger Bereich für Vorentlastung, sowohl als Voraussetzung zum Verständnis eines bestimmten Textes als auch zur Gewährleistung des Aufbaus eines ausreichenden Grundlagenwissens.

### *Lexik*

In etwa 25 % der Schüler sahen 1996 laut Fink und Maier ihr Hauptproblem während der Lektüre im Bereich des Wortschatzes<sup>102</sup>. Auch wenn dies bereits einige Zeit zurückliegt, so sind doch lexikalische Schwierigkeiten nach wie vor häufige Hindernisse bei der Lektüre. Der lexikalische Bereich findet sich etwa auch als zentrales Gebiet der Vorentlastung in der Handreichung des bayrischen Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München aus dem Jahre 2008<sup>103</sup>. Ein weiterer Aspekt der Lexik, nämlich die Mehrdeutigkeit, stellt die

---

<sup>98</sup> Krieger, Martin. "Fabel-hafte Grammatik: Grammatikwiederholung mit den Phaedrusfabeln". *AU* 2012/3, S.18-23. Zitat: S.18. [Hervorhebung im Original]

<sup>99</sup> Brück, Tamara. "Das ewige Theater mit den Übersetzungshausaufgaben: Ein Vorschlag für sinnvolle (und zeitsparende) Alternativen". *AU* 2014/4, S.26-33. Zitat: S.28.

<sup>100</sup> Brück, 2014, S.28.

<sup>101</sup> Pinter, Anna. "Standardisierung und Kompetenzorientierung in Österreich: Die neue schriftliche Reifeprüfung in den klassischen Sprachen". *AU* 2011/4+5, S.116-120. Zitat: S.118.

<sup>102</sup> Fink & Maier, 1996, S.104.

<sup>103</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2008, S.84.

zweite der drei Hauptfehlerquellen dar, welche in der Analyse der Schülerperformanzen aufgefallen sind.<sup>104</sup>

Kruse sieht im Bereich der Lexik weniger Bedarf für Vorentlastung. Er plädiert dafür den Grundwortschatz vorbereitend lernen zu lassen und schwierige oder seltene Vokabel anzugeben<sup>105</sup>. Allerdings stellt sich hier die Frage, inwiefern der Grundwortschatz auch wirklich als gegeben angenommen werden kann oder ob nicht bestimmte Begriffe doch noch einer Auffrischung bedürfen, um zur Lektüre greifbar zu sein. Häufig sind die erforderlichen Wortschatzkenntnisse nicht mehr in ausreichendem Umfang vorhanden, was sich aufgrund der großen Bedeutung des Vokabelwissens für das Textverständnis negativ auf die Lektürefähigkeit auswirkt<sup>106</sup>. Ein Vorauslernen von Vokabeln kann auch textspezifisch geschehen und mag helfen unterschiedliche Vokabelkenntnisse der Lernenden auszugleichen<sup>107</sup>. Allerdings muss hierbei darauf geachtet werden, dass die Art und Weise der Vokabeinführung und –wiederholung auch tatsächlich auf deren Verwendungsweise im Text vorbereitet. Fink und Maier warnen bezüglich des Vorauslernens von Vokabular davor, dass es

- eine demotivierende Aufgabe ist,
- die falsche Assoziationen, Mißverständnisse und Verwechslungen mit sich bringt und
- sehr oft nicht das Ziel erreicht, das sie verfolgt."<sup>108</sup>

Um dies zu verhindern, ist es entscheidend, dass Vokabelarbeit in der Vorentlastung abwechslungsreich und auf das notwendige Maß beschränkt bleibt. Ferner ist es Aufgabe der Lehrenden/Lehrbuchautoren bei der Vorbereitung der Vorentlastung auf die Bedeutung der Begriffe im Text und mögliche Abweichungen von der im Grundwortschatz vermittelten Kernbedeutung zu achten, sodass nicht trotz Vorentlastung der Vokabel, Verständnisprobleme entstehen.

### *Inhalt*

Vorentlastung am Gebiet des Inhalts kann einerseits bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler den Inhalt der Textpassage bereits zur Gänze, teilweise oder in groben Zügen kennenlernen,

---

<sup>104</sup> Pinter, 2011, S.118.

<sup>105</sup> Kruse, 2012, S.29.

<sup>106</sup> Vogel, Jörgen. "Aspekte der Wortschatzarbeit in der Lektüreprase am Beispiel der Alkibiades - Vita". *AU* 2003/2, S.30-32. Zitat: S.31-32.

<sup>107</sup> Posmyk, Doreen. "Portfolio – eine Möglichkeit zu eigenverantwortlichem Übersetzungstraining". *AU* 2012/1, S.42-49. Zitat: S.43.

<sup>108</sup> Fink & Maier, 1996, S.18.

umfasst andererseits aber auch zu gewährleisten, dass die Lernenden zu Beginn des Übersetzens über alle zum Textverständnis notwendigen Informationen verfügen. Die Art der nötigen Vorkenntnisse variiert von Text zu Text und kann Realienwissen, also beispielsweise Informationen zum historisch-sozialen, kulturellen, religiösen, etc. Kontext, genauso umfassen, wie Kenntnisse der Textpragmatik, e.g. die Schreibsituation und mögliche Intention des Autors, oder der Textsorte, beispielsweise die zu erwartenden lexikogrammatistischen Charakteristika einer elegischen Dichtung oder die typischen Topoi und Strukturelemente von Fabeln.

Die Gewährleistung ausreichenden Realienwissens kann mittels Neueinführung von Themen oder Reaktivierung bereits gelernter Inhalte erfolgen. Generell ist die Behandlung von Realien ein essentieller Teil des Lateinunterrichts<sup>109</sup> und vermag auch im Rahmen der Vorentlastung umgesetzt zu werden. Die Bandbreite an Mitteln, die zur Vorentlastung von Verständnisschwierigkeiten auf Basis mangelnden Hintergrundwissens eingesetzt werden können, ist groß und wird in Zeiten von Internet und modernen Medien immer vielschichtiger. Beginnend bei Landkarten, Visualisierungen, e.g. vom Bauplan einer römischen Therme, und Bildern archäologischer Ausgrabungsfunde bis hin zu Lehrervorträgen, Schülerreferaten und Museumsbesuchen ist hier vieles denkbar. Die Vermittlung inhaltlicher Vorkenntnisse lässt sich auch gut mit lexikalischer Vorentlastung verknüpfen, bsp. durch die Angabe der lateinischen Fachtermini in Klammer neben den deutschen Ausdrücken. Eine Möglichkeit für teilweise oder größere inhaltliche Vorentlastung ist die Verwendung von Annäherungstexten<sup>110</sup>, Paralleltextrn, Rezeptionsprodukten oder Übersetzungen. Unterschiede zwischen dem Vergleichstext und dem Original können als Ausgangspunkt für Interpretation und vergleichende Analyse dienen.

Besonders wenn man beabsichtigt, bei einem Text einen inhaltsunabhängigen Aspekt als Fokus zu wählen, beispielsweise Syntax oder Stilmittel, kann eine inhaltliche Vorentlastung ermöglichen ohne Verlust des Textverständnisses relativ schnell zur Arbeit am Schwerpunkt zu gelangen. Als Beispiel sei auf einen Artikel von Tummuseit verwiesen, in welchem sie auf die Bedeutung der inhaltlichen Vorentlastung bei einer Textarbeit mit Fokus auf die Erstellung valenzgrammatischer Satzbaupläne verweist.<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup> Kipf, 2006, S.271.

<sup>110</sup> vgl. Punkt 2.4.1.

<sup>111</sup> Tummuseit, 2010, S.122.

Eine Möglichkeit für inhaltliche Vorentlastung die in der Handreichung des bayrischen Staatsinstituts angeführt wird ist die Methode der "[s]teuernde[n] Vorfragen"<sup>112</sup>. Darunter werden Fragen verstanden, die "die Aufmerksamkeit der Schüler auf einen bestimmten inhaltlichen Bereich fokussier[en]"<sup>113</sup>. Der Vorteil einer derartigen Lenkung der inhaltlichen Betrachtung ist, dass die Schülerinnen und Schüler mit größerer Orientierung an den Text treten und somit bereits einen gewissen Rahmen haben, aufgrund dessen sie Passagen kontextgerechter übersetzen können. In Fällen von Polysemie wird die Deutung erleichtert und bei komplexen Handlungen fördert eine Vorfokussierung das Herausfiltern der handlungsrelevanteren Partien. Allerdings reduziert eine solche inhaltliche Vorentlastung auch die Interpretationsoffenheit, die als Teilaspekt der herausragenden Qualität großer literarischer Texte gesehen werden kann. Dass dies in Anbetracht der Tatsache, dass auch Originaltexte im Unterricht eingesetzt als didaktisierte Medien<sup>114</sup> zu sehen sind, legitim ist, soll nicht die Notwendigkeit verschleiern, mit solchen Reduktionen transparent umzugehen. Einen gelungenen Vorschlag zu einer Umsetzung inhaltlicher Vorentlastung, die diesem Anspruch gerecht wird, präsentiert Fuchs im *Altsprachlichen Unterricht* 2014/1: er schlägt vor die Camillus-Episode bei Livius mittels verschiedener malerischer Darstellungen inhaltlich vorzuentlasten. Durch den unterschiedlichen Fokus der Bilder, die entweder die Tugend des Camillus oder den Verrat des Schulmeisters stärker in den Vordergrund stellen, erhalten die Schülerinnen und Schüler nicht nur nähere Einblicke in den Inhalt der Episode, sondern erkennen durch den Kontrast und Vergleich auch das vielfältige interpretatorische Potential der Episode<sup>115</sup>.

Man muss den Inhalt aber auch nicht konkret in direkter oder indirekter Form vorwegnehmen, sondern kann Schülerinnen und Schüler auch, e.g. mittels entsprechender Wortschatzarbeit, dazu anregen, selbst Hypothesen zum Inhalt des kommenden Textes aufzustellen. Als Beispiel sei hierfür der Vorschlag von Lorenz genannt, der anhand von Eigenschaftsbezeichnungen aus dem Text Schülerinnen und Schüler Vermutungen darüber anstellen lässt, wie Sallust Caesar einerseits und Cato andererseits charakterisiert<sup>116</sup>. Hierdurch erhalten die Lernenden bereits

---

<sup>112</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2008, S.84.

<sup>113</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2008, S.84.

<sup>114</sup> Thaler, 2012, S.61.

<sup>115</sup> Fuchs, 2014, S.43.

<sup>116</sup> Lorenz, Sven. "Texte über Caesar". *Pegasus Online-Zeitschrift* 2015/1, S.19-82. Zitat: S.67.

inhaltliche Einblicke in den Text und können bei der Übersetzung überprüfen, ob sie mit ihren Einschätzungen richtig lagen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt inhaltlichen Vorwissens ist Textpragmatik. Laut Nickel versteht man unter Textpragmatik „die Voraussetzungen, Ziele und Folgen der Herstellung, Verbreitung und Aufnahme von Texten“. Die P[ragmatik] liefert die Anhaltspunkte und Verfahrensweisen, mit denen die Situation zu beschreiben ist, in denen der Text verfasst, verwendet und rezipiert worden ist“<sup>117</sup>. Dieses Wissen um die Entstehungssituation des Textes ist bedeutend für ein sinnvolles Textverständnis<sup>118</sup>. Nur im Wissen um die sprachliche und reale Einbettung des Textes, e.g. Situation und Anlass seiner Entstehung, Verfasser und intendiertes Publikum, wird deutlich, warum Textpassagen auf die Art und Weise gestaltet wurden, wie sie nun vor einem liegen oder welche Funktion einzelne Textelemente im Verhältnis zueinander haben<sup>119</sup>.

Immer wieder finden sich auch Vorschläge konkretes Vorwissen zu Textsorten zu verwenden, um Texte vorzuentlasten. Dazu gehören Strukturelemente, wie beispielsweise die Grußformeln bei Briefen, ebenso wie ein Erarbeiten lexikogrammatischer Charakteristika. So schlägt Hackenburger vor, Gattungsmerkmale des Epigramms als Einführung zu Martial zu besprechen<sup>120</sup>.

Die oben genannten Beispiele in den verschiedenen Bereichen sollen eine Idee vermitteln, welche Ansätze es bereits gibt, können allerdings keinen vollständigen Überblick methodischer Möglichkeiten bieten, die variabel, vielfältig und erheblich zahlreicher sind, als der Umfang einer Arbeit darzustellen vermag. Gerade eine Variation in der Aufgabenstellung, -schwierigkeit und -darstellung erhöht die Attraktivität von Arbeitsmaterialien und -phasen.<sup>121</sup> Desweiteren ist auch nicht jede vorentlastende Maßnahme klar einem Bereich zuzuordnen, sondern viele haben das Potential auf mehreren Ebenen vorentlastend zu wirken oder können auf einfache Art und Weise mit vorentlastenden Maßnahmen eines anderen Bereichs verknüpft werden, so kann im

---

<sup>117</sup> Nickel, 2001, S.227.

<sup>118</sup> Kipf, 2006, S.275.

<sup>119</sup> Glücklich, Hans-Joachim. "Der Zusammenhang des Lateinunterrichts auf den Sekundarstufen I und II". In Höhn, Wilhelm; Zink, Norbert (Hrsg.). 1979. *Handbuch für den Lateinunterricht: Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Diesterweg, S.70-81. Zitat: S.70.

<sup>120</sup> Hackenburger, Petra. "Der Zahn der Zeit: Schönheit und Vergänglichkeit bei Martial und Hawthorne". *AU* 2005/5, S.30-31. Zitat: S.31.

<sup>121</sup> Keip, 2012, S.43.

Textmaterial von grammatischer Vorentlastung durchaus bereits relevantes Vokabular des Grundwortschatzes sozusagen 'nebenbei' mit wiederholt werden.

### 2.4.3 Formen gemäß dem Medium

Dem Unterrichtenden steht eine Vielzahl an Medien zur Verfügung, die sich auch gelingend zur Vorentlastung einsetzen lassen.

#### *Personale Medien*<sup>122</sup>

Unter personale Medien fallen alle beteiligten Menschen. So kann Vorentlastung durch den Lehrenden geschehen, beispielsweise in Form von Vokabelerklärungen mittels Mimik und Gestik, durch externe Fachpersonen, e.g. durch einen Fachvortrag von einer Fachperson bezüglich eines Bereichs antiken Realienwissens, oder durch die Lernenden selbst. Sei es in Form von Schülerreferaten oder – wie von Bartl vorgeschlagen - durch verschiedene Spiel- und Übungsformen wie *Pantomime*, *Standbild* oder *Suchlauf*, in welchen Bewegung und Vorentlastung gelungen verschränkt werden<sup>123</sup>.

#### *Apersonale nichttechnische Medien*

Nach wie vor eines der zentralsten Unterrichtsmedien ist das Schulbuch. Viele gängige Schulbücher zum Lateinunterricht enthalten vorentlastende Maßnahmen wie beispielsweise Einführungstexte, kolometrische Setzung oder konkrete grammatische Übungen im Vorfeld des Lektionstextes. Dieser Aspekt wird im empirischen Part später stark im Mittelpunkt stehen. Auch nichttechnische Ergänzungen aus dem Produktkranz des Lehrbuches, beispielsweise Übungsbücher und Begleitgrammatiken, können gezielt zur Vorentlastung herangezogen werden. Zusätzlich, vereinzelt vielleicht sogar anstatt des Schulbuches, können selbsterstellte Materialien zum Einsatz kommen. Glücklich präsentiert in Form seiner "Arbeitsbögen" ein Beispiel für selbsterstelltes Material mit dessen Hilfe Schülerinnen und Schüler durch den Übersetzungsprozess geleitet werden und das unter anderem vorentlastende Ziele verfolgt<sup>124</sup>. In diese Gruppe von Medien fallen auch alle bereits genannten Ergänzungstexte, sowie andere Textgattungen wie Comics. Niemann erläutert anhand eines Casear-Comics einprägsam, wie

---

<sup>122</sup> Die Unterscheidung in (a)personale (nicht)technische Medien folgt der Systematik von Thiele: Thiele, 2012, S. 39 ff.

<sup>123</sup> Bartl, 2014, S.37.

<sup>124</sup> Glücklich, 2008, S.41 ff.

Charakteristika der Textsorte, e.g. vergleichsweise kurze Satzperioden und die Möglichkeit komplexe Aspekte wie strategische Positionen visuell zu klären, zu einer Vorentlastung des Textes führen<sup>125</sup>.

Ein besonders großer Bereich, der viel Potential für die Vorentlastung mitbringt, ist der Bereich von Bildern und Visualisierungen. Es wurden oben bereits einige Möglichkeiten dargelegt, wie Bilder zur inhaltlichen Vorentlastung genutzt werden können. Visualisierungen bieten das Potential komplexe Verhalte, wie der Aufbau eines römischen Stadthauses, anschaulich darzustellen und gegebenenfalls in Form von Beschriftungen gleich mit lexikalischer Vorentlastung zu verknüpfen - eine effektive Methode nötiges Vorwissen zu gewährleisten. Visualisierungen können verschiedenste Gestalt annehmen und in Form von "Zeichnungen, Schaubildern, Fotos, Grafiken, Tabellen und Diagrammen"<sup>126</sup> klarere Vorstellungen von Texten und Hintergrundwissen zur Verfügung stellen. Eine wissenschaftlich basierte Darstellung fördert, dass Schülerinnen und Schüler mit Vokabeln korrekte Vorstellungen verbinden<sup>127</sup>.

Bilder können auch bereits im Vorhinein Thema und Ablauf oder die Schlüsselszene einer Geschichte klarstellen und konkrete Ansatzpunkte für die Texterschließung bieten<sup>128</sup>. Der Vorteil von Bildern ist, dass sie einen sinnlichen Input bilden<sup>129</sup> und dadurch den intellektuellen Input ergänzen und durch die Verknüpfung mit visuellen Eindrücken besser im Gedächtnis verankern.

### *Apersonale technische Medien*

Zu den technischen Medien, die gewinnbringend eingesetzt werden können, gehören unter anderem Filmausschnitte, Youtube Clips oder auch Musikstücke, welche auch akkustische Reize setzen. Filme eignen sich besonders gut zur inhaltlichen Vorentlastung. Glücklich nennt als

---

<sup>125</sup> Niemann, Karl-Heinz. "Das *Bellum Helveticum* in Comics – Alternative zum Originaltext oder Kontrastfolie und Wegbereiter?". *AU* 2008/5, S.50-63. Zitat: S.56.

<sup>126</sup> Ohm & Kuhn, 2007, S.109.

<sup>127</sup> Bode, Reinhard. "Kulturgeschichte, Archäologie und Bilder im Lateinunterricht". In Maier, Friederich; Westphalen, Klaus. 2008. *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I*. Auxilia Reihe. Bamberg: C.C.Buchner, S.72-103. Zitat: S.73.

<sup>128</sup> Choitz, Tamara. "Archäologische Bildbetrachtung im altsprachlichen Unterricht". *AU* 2014/2+3, S.18-27. Zitat: S.19.

<sup>129</sup> Visser, Tamara. "Bilder(geschichten) und Grammatik". *AU* 1994/1, S.8-26. Zitat: S.8.

Beispiel die Verwendung eines Filmausschnitts zur Eroberung Trojas als inhaltliche Vorentlastung des Lehrbuchtextes über den Untergang der Stadt<sup>130</sup>.

Besonders stark diskutiert werden derzeit die Verwendungsmöglichkeiten von PC Programmen. Hierzu zählen einerseits CD ROMs aus dem Produktkranz eines Schulbuches, welche dessen Inhalte und Übungen aufgreifen und quantitativ, teilweise auch qualitativ, erweitern<sup>131</sup>. Zusätzlich gibt es noch PC Programme, die unabhängig von Schulbüchern angeboten werden, beispielsweise Angebote zur Caesar Lektüre<sup>132</sup>. Potentielle Möglichkeiten zur Vorentlastung, die solche Software häufig bietet, sind die schrittweise Hinzuschaltung von vorstrukturierenden Textdarstellungen sowie Hyperlinks zu Lexika oder Wörterbüchern<sup>133</sup>.

## 2.5 Vorteile der Vorentlastung

Angeichts der Häufigkeit, mit der vorentlastende Maßnahmen in zeitgenössischen Fachdidaktikpublikationen empfohlen und thematisiert werden, steht zu vermuten, dass sie einige Vorteile mit sich bringen. Empirisch belegt ist dies jedoch (noch) nicht<sup>134</sup>. Es konnten keine empirischen Untersuchungen zu der Wirkweise von Vorentlastung gefunden werden, weshalb die folgenden Darlegungen rein auf theoretischen Überlegungen beruhen, welche wiederum auf empirisch belegten Empfehlungen der Lernpsychologie bzw. auf didaktisch etablierten Forderungen basieren. Das folgende Kapitel widmet sich möglichen Chancen von Vorentlastung, beginnend mit jenen, welchen lernpsychologische Erkenntnisse zugrunde liegen, über jene, welche in grundlegenden didaktischen Prinzipien wurzeln, bis hin zum pragmatischen Argument der Effizienz.

---

<sup>130</sup> Glücklich, Hans-Joachim. "Die Verbindung von Texterschließung, Einführung eines neuen grammatischen Stoffs und Interpretation". *AU* 2011/2, S.14-23. Zitat: S.17.

<sup>131</sup> Schlegel, Clemens M. "Schulbuch und Software als Medienpaket – Beurteilungskriterien und didaktische Einsatzmöglichkeiten für integrierte Lernsoftware (ILS)". In Wiater, Werner (Hrsg.). 2003. *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.175 – 189. Zitat: S.178. [2003a]

<sup>132</sup> Wolter, Martin. "Caesar am Computer besiegen". *AU* 2002/3+4, S.27-31. Zitat: S.27.

<sup>133</sup> Kautzky & Hissek, 2013, S.23.

<sup>134</sup> Der Mangel empirischer Forschung ist leider kein Spezifikum des Phänomens der Vorentlastung; der diesbezügliche Aufholbedarf im gesamten fachdidaktischen Bereich wird immer wieder beklagt, beispielsweise: Kuhlmann, 2009, S.13.

## 2.5.1 Lernpsychologisch begründete Vorteile

### *2.5.1.1 Motivationssteigerung*

Zu Beginn dieses Punktes soll klargestellt werden, dass vorentlastende Aufgaben, im Gegensatz zu anderen Aktivitäten der Pre-Reading Phase im PWP-Modell<sup>135</sup>, nicht primär dazu dienen, die Motivation von Schülerinnen und Schülern für die anstehende Aufgabe zu wecken. Die motivationssteigernde Funktion von Vorentlastung ist vielmehr als Konsequenz der Erfolgserlebnisse zu sehen, die sie erleichtert und anbahnt.

Dubs definiert Motivation als "Wollen eines Menschen, etwas zu tun (zu lernen). Sie lässt sich auch als theoretisches Konstrukt verstehen, das den Antrieb von zielgerichtetem Verhalten, seine Richtung, seine Stärke und seine Beharrlichkeit erklärt"<sup>136</sup>. Motivation ist ein wichtiger Einflussfaktor auf Lernerfolg.

Eine Strategie zur Förderung von Motivation ist den Schülerinnen und Schülern das Erleben von Lernerfolgen zu ermöglichen. Hierfür eignen sich insbesondere Aufgabenstellungen mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad<sup>137</sup>. Sind die Aufgaben zu leicht, sinkt die Aufmerksamkeit<sup>138</sup> und die Schülerinnen und Schüler erkennen möglicherweise keine Notwendigkeit des Lernens für die Erfüllung der Aufgabe<sup>139</sup>. Bei einem zu hohen Schwierigkeitsgrad kann es sein, dass der Lernerfolg ausbleibt. Das richtige Maß an Herausforderung ist entscheidend für den Motivationslevel der Lernenden. Während einerseits also Überforderung vermieden werden sollte<sup>140</sup>, ist ein ausreichendes Niveau an Herausforderung, ja vereinzelt sogar eine "gezielte Überforderung"<sup>141</sup> wichtig, um eine Kompetenzentwicklung zu ermöglichen<sup>142</sup>. Die Schwierigkeit einer Aufgabe bestimmt sich aus objektiven, ergo durch den zu übersetzenden Text gegebenen, und subjektiven, i.e. im Schüler begründeten Komponenten<sup>143</sup>. Ein mittlerer

---

<sup>135</sup> Vgl. Kapitel 2.2.1

<sup>136</sup> Dubs, Rolf. 2009. *Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Fanz Steiner Verlag, S.423.

<sup>137</sup> Dubs, 2009, S.432.

<sup>138</sup> Roche, Jörg. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr, S.175.

<sup>139</sup> Dubs, 2009, S.432.

<sup>140</sup> Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2008, S.6;

<sup>141</sup> Kahl, Detlev. "Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk". In Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.). 2000. *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Wien: Peter Lang, S.127.

<sup>142</sup> Vgl. die Theorie der "Zone of Proximal Development": Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

<sup>143</sup> Nickel, 2001, S.254.

Schwierigkeitsgrad kann also einerseits durch Aufbereitung des Textes, andererseits durch Vorarbeit mit den Schülerinnen und Schülern erreicht werden. Ein häufiger Grund für das demotivierende Ausbleiben von Lernerfolgen bei bestimmten Aufgaben ist, dass Schülerinnen und Schülern das nötige Vorwissen fehlt<sup>144</sup>. Hier kann Vorentlastung gezielt bestehende Defizite ausgleichen und somit die Grundlage für Lernerfolge legen.

### *2.5.1.2 Entlastung des Arbeitsgedächtnisses*

Die Arbeitsweisen unseres Gehirns ermöglichen und limitieren die kognitiven Leistungen, zu welchen jemand in einem bestimmten Zeitraum fähig ist. In der Kognitionspsychologie werden verschiedene Mehrspeichermodele des Gedächtnisses angeführt. Ein besonders wichtiger Aspekt für das Lernen ist die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Im Arbeitsgedächtnis werden neue Inhalte organisiert und mit dem Vorwissen verknüpft, Bedeutungen erfasst und mit vorhandenen Komponenten in Relation gesetzt<sup>145</sup>. Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist begrenzt und seine Prozesse brauchen Zeit und Energie. Beim Übersetzen sind häufig mehrere Prozesse Voraussetzung, um ein Verstehen zu ermöglichen: Information zu Semantik, Syntax, Textpragmatik etc. muss aufgenommen, mit Vorwissen abgeglichen, in seiner Bedeutung erkannt und mit anderen Aspekten in Beziehung gesetzt werden. Indem man manche Prozesse bereits vor der direkten Textarbeit durchführen lässt, kann bezüglich der vorentlastenden Phänomene eine Entlastung des Arbeitsgedächtnisses bei der Arbeit am Text erfolgen. So werden die begrenzten Ressourcen der Lernenden berücksichtigt<sup>146</sup>. Während einerseits Vorentlastung also zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses beitragen kann, ist zu beachten, dass eine Überladung mit Information oder ein zu großer zeitlicher Abstand zwischen Vorentlastung und Textarbeit die beabsichtigte Wirkung auch zu verhindern oder gar zu konterkarieren vermag<sup>147</sup>. Es ist also bei der Planung wichtig zu beachten, dass das Arbeitsgedächtnis Informationen nur etwa vier Minuten<sup>148</sup> behält. Dies reicht beispielsweise für die vorentlastende Wirkung vorstrukturierender Maßnahmen. Will man jedoch durch das Vorauslehren von Vokabeln oder grammatischen Strukturen vorentlasten, so muss dies unmittelbar vor dem Übersetzen geschehen oder es ist in der Übungsphase für eine aktive

---

<sup>144</sup> Dubs, 2009, S.432.

<sup>145</sup> Imhof, Margarete. 2012. *Psychologie für Lehramtsstudierende*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, S.52.

<sup>146</sup> Die begrenzten Ressourcen des Lernenden sollten nicht übermäßig beansprucht werden (Roche, 2001, S. 62).

<sup>147</sup> Roche, 2005, S.60.

<sup>148</sup> Roche, 2005, S.60.

Verarbeitung und intensive Auseinandersetzung zu sorgen, da dadurch ein Transfer des erworbenen Wissens vom Arbeits- ins Langzeitgedächtnis erfolgt, wo das erworbene Wissen dann für längere Zeit verfügbar bleibt<sup>149</sup>.

Oben genannte Aspekte sind im Rahmen der *Cognitive Load Theory* näher ausgeführt worden, welche davon ausgeht, dass "Lernergebnisse [...] vor allem von der ausreichenden Verfügbarkeit von Ressourcen für den aktuellen Lernprozess ab[hängen]"<sup>150</sup>. Sie schreibt der Aufmerksamkeit eine tragende Rolle zu, denn diese "kann unter der Annahme von Kapazitätsbegrenzung und Selektivität als Prozess der Ressourcenallokation verstanden werden"<sup>151</sup>. Die Aufmerksamkeit hilft also zu entscheiden, welche Aspekte relevant sind und der Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis zugeführt werden<sup>152</sup>. Durch visuelle Gestaltung, wie beispielsweise bei graphischer Vorstrukturierung oder Hervorhebung von zentralen Begriffen, kann die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte gelenkt werden. Werden hierfür Aspekte gewählt, die für das Textverständnis zentral sind, so können derartige Maßnahmen vorentlastend wirken<sup>153</sup>. Entscheidend ist jedoch, dass die Reize tatsächlich dazu dienen, Bedeutendes für die Wissenskonstruktion hervorzuheben. Irrelevante Illustrationen, redundante oder überflüssige Informationen und die getrennte Positionierung zusammengehörender Elemente, beispielsweise eine Textstelle und die dazugehörige Anmerkung im Kommentar, ziehen Aufmerksamkeit auf sich und bedürfen der Ressourcen zur Verarbeitung ohne jedoch zur Wissenskonstruktion beizutragen<sup>154</sup>.

### 2.5.1.3 Aktivierung von Vorwissen

Das Vorwissen eines Lernenden spielt eine große Rolle für das Textverständnis und seine Lernerfolge, denn "Lernen ist immer dann effizient, wenn es an bestehendes Wissen anknüpfen kann, auch wenn dieses unvollständig oder stereotyp ist"<sup>155</sup>. Derzeit geht man davon aus, dass

---

<sup>149</sup> Imhof, 2012, S.52.

<sup>150</sup> Brünken, Roland; Seufert, Tine. "Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien". In Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). 2006. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S.27-37. Zitat: S.28.

<sup>151</sup> Brünken & Seufert, 2006, S.28.

<sup>152</sup> Imhof, 2012, S.52.

<sup>153</sup> Brünken & Seufert, 2006, S.34.

<sup>154</sup> Brünken & Seufert, 2006, S.31.

<sup>155</sup> Roche, 2005, S.211.

das Textverständnis sich in einer Kombination aus *Top-down* und *Bottom-up* Prozessen entwickelt<sup>156</sup>. Beim *bottom-up* Prozess

"nimmt der Rezipient alle sprachlichen Einzelinformationen von der Lexik über die morphologischen und syntaktischen bis hin zu den satzübergreifenden und den Text strukturierenden Elementen auf und konstruiert so aus den Einzelheiten den genauen Textsinn im Ganzen"<sup>157</sup>.

Für diesen Prozess bedarf der Lesende sehr guter sprachlicher Grundkenntnisse, wie etwa Wissen um Morphologie, Syntax oder Grundbedeutungen von Vokabeln. Dieser Prozess wird beispielsweise durch gezieltes Vorauslehren von Grammatikphänomenen unterstützt.

Im *top-down* Prozess nähert sich der Leser aus der anderen Richtung – "das Vorwissen und eine generelle Vorerwartung strukturieren das grobe Verständnis des Textganzen"<sup>158</sup>. Ein wichtiges Konzept zum Verständnis von *top-down* Prozessen ist die Schematheorie, welche eine Möglichkeit illustriert, wie Vorwissen im Gedächtnis abgespeichert sein kann. Schemata sind "Wissenstrukturen, in denen als typisch erlebte Eigenschaften und Zusammenhänge eines Realitätsbereiches (z.B. "Schule") repräsentiert sind"<sup>159</sup>. Beim Lesen von Texten werden, beispielsweise durch Signalwörter, bestehende Schemata aktiviert. Diese bewirken das Entstehen von Erwartungen und helfen beispielsweise bei der Wahl der korrekten kontextabhängigen Bedeutung von polysemen Wörtern. Achtung ist geboten bei interkulturellen Differenzen, so ist das Schema zu *Schule*, das heutige Schülerinnen und Schüler durch ihre Erfahrungen an einen Text herantragen, grundlegend verschieden zu dem Schema *Schule*, das für das antike Modell der *schola* relevant ist. Insofern ist es eine wichtige Aufgabe von Vorentlastung sicherzustellen, dass die nötigen Schemata vorhanden sind oder aufgebaut werden, um zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler in Ermangelung eines passenden antiken Schemas ihr modernes Schema auf den Text anzuwenden versuchen und somit das Risiko eingehen, den Text durch den verzerrten Rahmen eines fremdkulturellen Schemas grundlegend fehlzudeuten.

Prinzipiell ist das Aktivieren von Vorwissen jedoch entscheidend für erfolgreiches Lernen, weil es eine Grundorientierung und einen Anknüpfungspunkt sowie einen Startpunkt für den

---

<sup>156</sup> Thaler, 2012, S.190.

<sup>157</sup> Kuhlmann, 2009, S.121.

<sup>158</sup> Kuhlmann, 2008, S.120.

<sup>159</sup> Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin. "Vorwissen aktivieren". In Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). 2006. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S.38-49. Zitat: S.40.

hermeneutischen Zirkel als wesentlichen Verstehensprozess bildet<sup>160</sup>. Häufig wird Vorwissen automatisch aktiviert, beispielsweise durch das bloße Lesen von Wörtern, die ein bestimmtes Schema triggern. Vorwissen kann aber auch bewusst aktiviert werden, entweder relativ allgemein, um die Lernenden kognitiv vorzubereiten und zu motivieren, oder spezifisch, sodass jene Vorwissensbereiche aktiviert werden, die für die anstehende Aufgabe essentiell sind<sup>161</sup>. Besonders der letzte Bereich ist eine relevante Funktion von Vorentlastung.

### 2.5.2 Vorteile mit Bezug auf didaktische Prinzipien

Die Didaktik als Wissenschaft "DEFINIERT, REFLEKTIERT und BEGRÜNDET LERNINHALTE"<sup>162</sup>. Es gibt eine Vielzahl didaktischer Prinzipien, welche einem Lehrenden Orientierung bei der "Umsetzung seines Zielkonzepts"<sup>163</sup> bieten sollen. Obwohl für Vorentlastung sicher zahlreiche dieser Prinzipien relevant sind, kann hier nur auf einzelne eingegangen werden. Besonders bedeutend scheinen die Prinzipien *Selbstständigkeit*, *Individualisierung* und *Differenzierung* zu sein.

#### *2.5.2.1 Förderung von Selbstständigkeit*

Selbstständigkeit kann definiert werden als "die Disposition einer Person [...], Leistungen in einem bestimmten Aufgabenfeld bzw. eines bestimmten Aufgabentyps [...] ohne fremde Unterstützung zu erbringen"<sup>164</sup>. Die Selbstständigkeit des Lernenden zu fördern ist in einer Gesellschaft, in der unabhängiges Denken und Problemlösen als anzustrebende Kompetenzen gesehen werden, ein zentrales Bildungsziel<sup>165</sup>. Ebenso ist die Fähigkeit zu selbstständigem Handeln eng verknüpft mit Gefühlen der Selbstwirksamkeit und somit mit einem positiven affektiven Erleben<sup>166</sup>, das beträchtlich zu einer förderlichen Lernumgebung beiträgt.

---

<sup>160</sup> Nickel, 2001, S.104.

<sup>161</sup> Krause & Stark, 2006, S.43-45.

<sup>162</sup> Kuhlmann, 2009, S.12. [Hervorhebung im Original]

<sup>163</sup> Beyer, Klaus. 2014. *Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts (Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Handbuch in Tabellen für den Unterricht auf der Sekundarstufe II)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.3.

<sup>164</sup> Beyer, 2014, S.128.

<sup>165</sup> Beyer, 2014, S.128.

<sup>166</sup> Beyer, 2014, S.129.

Vorentlastung eignet sich als Vorbereitung des selbstständigen Arbeitens und unterstützt folglich die Variation von Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) und flexibles Lernen (e.g. Wochenplanarbeit, Hausaufgaben, etc.)<sup>167</sup>. Da im Lateinunterricht die Fähigkeit zum selbstständigen Erschließen eines Originaltextes ein zentrales Ziel für die Oberstufe darstellt, ist der Beitrag der Vorentlastung zur Selbstständigkeit auch für die Fachdidaktik des Lateinischen relevant. Hensel fordert sogar, dass jede Lateinstunde eine Phase der selbstständigen Arbeit enthalten sollte<sup>168</sup>.

Um selbstständig arbeiten zu können, bedarf es eines Instrumentariums an Problemlösestrategien und -methoden. Im Kontext der Übersetzung zählen dazu Strategien wie der effiziente Umgang mit einem Wörterbuch, die Fähigkeit syntaktische Strukturen identifizieren und darstellen oder anhand von Konnektoren und anderen textgrammatischen Signalen die Gliederung eines Textes erkennen zu können. Vorentlastung kann insofern zur Erhöhung der Selbstständigkeit beitragen, als diese Phase zur Einübung solcher Strategien genutzt werden und die Aufmerksamkeit auf Textverständnis-fördernde Merkmale richten kann. Wichtig ist allerdings, dass Hilfestellungen, wie sie durch vorentlastende Maßnahme gegeben werden, nach und nach reduziert werden, um wahrlich selbstständigem Arbeiten ohne Erleichterungen Raum zu schaffen<sup>169</sup>.

#### 2.5.2.2 Differenzierung

Angesichts steigender Heterogenität von Lerngruppen<sup>170</sup> ist Differenzierung und Individualisierung von großer Bedeutung in der Unterrichtsplanung. Der Hintergrund dieser Forderung besteht darin, dass eine 'optimale Passung' zwischen dem Anforderungsniveau der Aufgabe und dem Leistungsvermögen des Lernenden den Lernerfolg und auch die Motivation fördert<sup>171</sup>.

---

<sup>167</sup> Kruse, 2012, S.29.

<sup>168</sup> Hensel, Andreas. "Der ganze Mensch in 45 Minuten – Die Lateinstunde als Kunstwerk: Wie behebt man Frauenmangel? Texterschließung und Interpretation von PRIMA, Lektion 11, Text Z "Der Raub der Sabinerinnen". *Pegasus Online-Zeitschrift* VI/1 (2006), S.1-14. Zitat: S.7.

<sup>169</sup> Funke, Joachim; Zumbach, Jörg. "Problemlösen". In Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). 2006. *Handbuch Lernstrategien*, S.206-222. Zitat: S.217.

<sup>170</sup> Dubs, 2009, S.465.

<sup>171</sup> Hartinger, & Fölling-Albers, 2002, S.104.

Man unterscheidet "äußere" und "innere" Differenzierung. Unter äußerer Differenzierung versteht man die Bildung möglichst "leistungshomogener Lerngruppen"<sup>172</sup>. In Bezug auf den Lateinunterricht wäre eine Gruppenarbeit mit Zuordnung nach Leistungsparametern eine Form der äußeren Differenzierung. Unter innerer Differenzierung wird der Versuch verstanden, unter Aufrechterhalten einer heterogenen Gruppenzusammensetzung einen Unterricht abzuhalten, der trotzdem die unterschiedlichen Bedürfnisse und Potentiale der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt<sup>173</sup>. Ein Beispiel aus dem Lateinunterricht wäre das Stellen einer Aufgabe mit einer Auswahl unterschiedlich intensiver Hilfestellungen. Allerdings sind die beiden Formen häufig nicht eindeutig voneinander abzugrenzen<sup>174</sup>.

Differenzierung kann anhand verschiedener Aspekte geschehen, wie beispielsweise anhand des Arbeitstempos, des Leistungsniveaus oder der Lerntypen. Gerade in Formen von Ganztagschule ist die Differenzierung nach Arbeitstempo besonders relevant, da die Möglichkeit unterschiedliche Tempi durch eine Vervollständigung im Rahmen der Hausaufgabe auszugleichen nicht mehr gegeben ist<sup>175</sup>. Beachtet man Forderungen danach, lernschwache Schülerinnen und Schüler besonders zu unterstützen, aber auch sehr begabten Lernenden Herausforderungen anzubieten, erkennt man das Potential von Vorentlastung besonders deutlich. So kann man sehr guten Schülerinnen und Schülern einen Originaltext in unbearbeiteter Version zum Übersetzen geben, während man durch verschiedene Stufen von Vorentlastung schwächeren Lernenden Zugänge zum Text schaffen und somit die Aufgabenstellung für alle Schülerinnen und Schüler bewältigbar machen kann<sup>176</sup>. Das Konzept von Lerntypen, i.e. eine Einteilung von Lernenden gemäß verschiedener Wege der bevorzugten Lernweise, ist wissenschaftlich schwer festlegbar, da die Bandbreite an Einflussfaktoren schwer überschaubar ist. Dennoch gibt es diverse Konzeptualisierungen, wie die Differenzierung in Lerntypen nach dem Sinneskanal, i.e.

---

<sup>172</sup> Scholz, Ingvelde. "Es ist normal, verschieden zu sein: Unterrichten in heterogenen Klassen". *AU* 2008/1, S.2-13. Zitat: S.3.

<sup>173</sup> Scholz, 2008, S.3.

<sup>174</sup> Hartinger & Fölling-Albers, 2002, S.107.

<sup>175</sup> Zierlein, Katharina. "Latein ohne Hausaufgaben? – Von der Suche nach neuen Organisationsormen: Der Alltag des Spracherwerbs an einer Ganztagschule." *AU* 2014/4, S.51-58. Zitat: S.52.

<sup>176</sup> Scholz, 2008, S.7 ff.

auditiv, optisch, haptisch und intellektuell<sup>177</sup>. Durch die methodische Vielfalt, die in der Vorentlastung möglich ist, können verschiedene Lerntypen angesprochen werden.

### 2.5.3 Effizienzsteigerung

Stundentafeln ändern sich stetig, dynamisch verbunden mit sich ändernden Curricula und Voraussetzungen des Bildungssystems. Manche Fächer, wie auch der Lateinunterricht, sehen sich immer wieder mit Kürzungen ihres Stundenkontingentes und der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit konfrontiert<sup>178</sup>. Die Kombination aus begrenztem Zeitkontingent und einem komplexen Gefüge aus Anforderungen, zu vermittelnden Kompetenzen und vielfältigen Lerninhalten führt zu der Notwendigkeit, die Effizienz von Unterrichtsgestaltung zu erhöhen und sicherzustellen. Die Ökonomisierung des Unterrichts ist somit ein zentrales Thema im fachdidaktischen Diskurs<sup>179</sup>.

Vorentlastung hat das Potential, bedacht eingesetzt und im Rahmen bleibend, effizienten Unterricht zu unterstützen. So erhöht sie durch Entlastung von Schwierigkeiten, die ansonsten zeitraubend im Unterrichtsgespräch geklärt werden müssten, das Lesetempo<sup>180</sup>. Ebenso kann durch lexikalische Vorentlastung ein übermäßiges Verwenden von Wörterbüchern, das das Übersetzen deutlich mühsamer macht, vermieden werden<sup>181</sup>. Auch wenn die Wörterbuchnutzung eine wichtige Strategie ist, die auch entsprechendes Training erfordert, stellt sie bei Aufgaben, deren Fokus auf anderen Aspekten, wie der Interpretation oder Analyse von Textgrammatik, liegt, eine zeitraubende Ablenkung dar.

Auch bezüglich der Qualität der entstehenden Übersetzungen kann Vorentlastung zur Effizienzsteigerung beitragen. Fehler können reduziert<sup>182</sup> und eine gelungene Übersetzung kann durch inhaltliche Vorentlastung gefördert werden<sup>183</sup>. "Meidet man hingegen die aufwändige

---

<sup>177</sup> Creß, Ulrike. "Lernorientierungen, Lerntypen und kognitive Stile". In Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). 2006. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S.365-377. Zitat: S.372.

<sup>178</sup> Zu Stundenkürzungen des Lateinunterrichts in Österreich: Losek, Fritz. "Latein für das 21. Jahrhundert – ein Grenzgang zwischen "toter Sprache" und lebendigem Trendfach". *IANUS* 33/2012, S.22-57. Zitat: S.29.

<sup>179</sup> Krefeld, Heinrich. "Sprachunterricht in der Lektürepraxis". In Maier, Friedrich; Westphalen, Klaus. 2008. *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I und II*. Auxilia Reihe. Bamberg: C.C.Buchner, S.87-99. Zitat: S.96.

<sup>180</sup> Utz, Clemens, Walderbach. "Livius – mehr als ein Historiker: Didaktische Überlegungen und methodische Anregungen zur Liviuslektüre". *Pegasus – Onlinezeitschrift* 1/2000, S.18-28. Zitat: S.25.

<sup>181</sup> Krings, 2016, S.391.

<sup>182</sup> Nickel, 2006, S.9.

<sup>183</sup> Tummuseit, 2010, S.122.

Vorentlastung, obwohl die Schüler die Grammatik nicht beherrschen, besteht die Gefahr, dass die Übersetzung im Nebel der Unkenntnis erstellt wird<sup>184</sup>: diese Aussage von Kruse unterstreicht die Chance der Vorentlastung für die Übersetzung (hier: grammatisch) schwieriger Texte.

## 2.6 Potentielle Risiken vorentlastender Maßnahmen

Wie bei jeder Frage der Unterrichtsgestaltung ist auch bei der Vorentlastung ein sachgerechter Einsatz entscheidend. Die Vorentlastung ist kein Allheilmittel und birgt auch Potential für abträgliche Konsequenzen. Einige potentielle Nachteile sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

### 2.6.1 Verletzung des "Primats der Textorientierung"<sup>185</sup>

Glücklich betont, dass gerade das Vermitteln von Grammatikphänomenen heute mit Fokus auf ihre kommunikative Funktion und anhand von Texten mit Mitteilungs- und Wirkungsabsicht geschehen soll, um ein tatsächliches sinnvolles Erlernen von Grammatik zu gewährleisten. Er betont, dass "Grammatikvermittlung nicht ohne Schaden von Texterschließung und Textauslegung getrennt werden kann"<sup>186</sup> und kritisiert insbesondere die Behandlung von Grammatik anhand von dekontextualisierten Einzelsätzen<sup>187</sup>. Er spricht sogar davon, dass aus einer geplanten Vorentlastung eine "Vorbelastung"<sup>188</sup> werden kann, wenn die Wiederholung grammatischer Phänomene in der Vorentlastung weg vom eigentlichen Text führt. Auch im Rahmen der Vorentlastung ist die Funktion von Grammatik, Vokabeln oder inhaltlicher Information für den Text zentral und muss für den Lernenden erkennbar werden, denn bloße Erklärung ohne Anwendung ist wenig effektiv<sup>189</sup>. Insbesondere gilt dieses Primat der Textorientierung, das seit den 1970ern dafür sorgt, dass anstatt von Einzelsätzen geschlossene, sinnvolle Texte die Arbeitsgrundlage in Lateinbüchern bilden<sup>190</sup>, für Phänomene, deren Funktion

---

<sup>184</sup> Kruse, 2012, S.29.

<sup>185</sup> Kipf, 2006, S.291.

<sup>186</sup> Glücklich, 2008, S.21.

<sup>187</sup> Glücklich, 1979, S.76.

<sup>188</sup> Glücklich, 2012, S.62.

<sup>189</sup> Glücklich, 2012, S.54.

<sup>190</sup> Kipf, 2006, S.291.

und Nuancen ausschließlich aus dem größeren Textzusammenhang deutlich werden<sup>191</sup>. Wovon Glücklich warnt, ist eine isolierte und schematische Methode der Vorentlastung – die vorgestellten Aspekte müssen geübt werden und mit der Textarbeit in Verbindung stehen<sup>192</sup>. Diese Forderung nach Kontextualisierung gilt auch für die Einführung und Wiederholung von Vokabeln<sup>193</sup>.

Die Diskussion um den Einzelsatz ist keine neue. Eikeboom begründet die Ablehnung von Einzelsätzen mit dem Argument, dass "Sprachen nicht in dem Grade regelmäßig aufgebaut sind, daß sich aus einfachen Regeln ohne Ausnahmen die Satzstrukturen ableiten lassen"<sup>194</sup>. Insofern sollte auch in der Vorentlastung Grammatik- und Vokabeleinführung nicht an dekontextualisierten Einzelsätzen erfolgen. Allerdings finden sich, im Falle relativ eng umschriebener grammatischer Phänomene, auch Befürworter für Einzelsätze. Hier, argumentiert Latour, haben auch Einsetzübungen oder Einzelsätze einen Sinn, weil sie "eine konzentrierte Behandlung einer bestimmten Struktur (z.B. Adjektivendungen, Pluralformen, Artikel) zulassen, die bei kontextualisierten Übungen nicht immer ohne Zwang und ohne Verstoß gegen Sprachüblichkeit möglich ist."<sup>195</sup> Kipf verweist auf einen Kompromissversuch in bayrischen Lehrbüchern, die durch das Angebot von Einführungstexten, welche an vorige Lektionen anknüpfen oder in den Kontext des aktuellen Lektionstextes eingebunden sind<sup>196</sup>, versuchen, dieses Problem zu umgehen. Diese Herangehensweise erweist sich allerdings nur begrenzt als erfolgreicher Lösungsansatz.

### 2.6.2 Zu kleinschrittiges Vorgehen

Obwohl ein kleinschrittiges Vorgehen in manchen Phasen notwendig erscheint<sup>197</sup>, ist vor einem zu stark zergliedertem und vorgegebenem Vorgehen vor dem Hintergrund konstruktivistischer Konzepte von Lernen zu warnen. Im Zuge eines erkenntnistheoretischen Paradigmenwandels hat

---

<sup>191</sup> Glücklich, 2011, S.15.

<sup>192</sup> Glücklich, 2012, S.55.

<sup>193</sup> Müller, Bernd-Dietrich. "Stichwort: Wortschatz". In Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.). 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.61-66. Zitat: S.66.

<sup>194</sup> Eikeboom, Rogier. 1970. *Rationales Lateinlernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Vgl. S.89.

<sup>195</sup> Latour, Bernd. "Grammatik". In Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.). 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.70-74. Zitat: S.73.

<sup>196</sup> Kipf, 2006, S.293.

<sup>197</sup> Parnack, 2001, S.26.

sich in den letzten Jahren auch im Bereich der (Fach-)Didaktik ein Wechsel vom Instruktivismus hin zu einem gemäßigten Konstruktivismus vollzogen<sup>198</sup>. In diesem Paradigma ist es das lernende Subjekt, das durch Interaktion mit dem Lerngegenstand und Modifikation und Erweiterung seines Vorwissens Wissen konstruiert. "Der Lerngegenstand kommt dem entgegen, wenn er nicht (zwecks so genannter Erleichterung) in Kleinschritte segmentiert ist, sondern als Ganzheit, offen, vielfältig und mit nicht festgelegten Abläufen erscheint"<sup>199</sup>, stellt Wirth fest. Insofern ist es auch bei Vorentlastung wichtig, darauf zu achten, Möglichkeiten für eine subjektive Auseinandersetzung zu fördern und Flexibilität in der Bandbreite möglicher Arbeitstempi und Herangehensweisen zu erlauben. Gerade im Zuge dieses Paradigmas sei hier noch einmal auf die Bedeutung der Differenzierung<sup>200</sup> verwiesen. Die Forderung vom Schwierigen zum Leichten voranzuschreiten, vom Ganzen zum Einzelnen vorzugehen, harmoniert mit dem Primat der Textorientierung und untergräbt die Vorstellung, anhand der Anhäufung von Wissen in isolierten Bereichen summarisch zum Lernerfolg zu kommen. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels<sup>201</sup> muss Einzelwissen und das Verständnis des Textganzen in einer fortwährenden spiralförmigen Bewegung immer wieder aufeinander bezogen werden. Während die Vorentlastung einzelner Aspekte somit ein Startpunkt für den hermeneutischen Zirkel sein kann, reicht es für die Wissenskonstruktion nicht aus, dabei stehen zu bleiben, sondern die Bedeutung des in der Vorentlastung erworbenen Wissens muss sich in der Arbeit am Textganzen beweisen, realisieren lassen und erfährt in der Neuinterpretation durch den geschaffenen Kontext auch eine Bedeutungserweiterung und –modifikation. Die Möglichkeit zu methodischer Variation kommt der konstruktivistischen Forderung nach ganzheitlichem Lernen entgegen<sup>202</sup>.

### 2.6.3 Verringerung des Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler

Durch vorentlastende Maßnahmen kann das Selbstbewusstsein von Lernenden gesteigert werden, da Erfolgserlebnisse erleichtert werden und die Schülerinnen und Schüler dazu in die Lage

---

<sup>198</sup> Wirth, Theo. "advance organizer und Puzzlearbeit: Methodische Varianten für den Grammatikunterricht". *AU* 2001/2, S.36-44. Zitat: S.36.

<sup>199</sup> Wirth, 2001, S.37.

<sup>200</sup> Vgl. Kap. 2.5.2.2

<sup>201</sup> Nickel, 2001, S.104.

<sup>202</sup> Fery, Renate; Raddatz, Volker. "Vorwort der Herausgeber". In Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.). 2000. *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Wien: Peter Lang, S.7. Zitat: S.7.

versetzt werden, sich an der Diskussion in der Klasse zu beteiligen<sup>203</sup>. Allerdings gilt es auch unnötige Hilfestellungen zu vermeiden – es gilt das "Prinzip der minimalen Hilfen"<sup>204</sup>. Schülerinnen und Schüler sollten, um sich als selbstwirksam erleben zu können, die Möglichkeit erhalten auch aus eigener Kraft und Anstrengung zum Ziel zu gelangen. Das bedeutet, dass man durch eine zu leichte Aufgabenstellung auch demotivierend wirken kann und Lernenden die Gelegenheit nimmt, sich durch Anstrengung zu beweisen. Durch zu viele Verstehenshilfen können Schülerinnen und Schüler mit der Zeit den Glauben an ihre eigenen Fähigkeiten verlieren und sich als inkompetent wahrnehmen<sup>205</sup>. So konterkariert das Ausbleiben der Erfahrung, dass man einen Originaltext auch ohne spezielle vorentlastende Übungen, üppigen Kommentar und Anleitung durch den Lehrer/die Lehrerin verstehen kann, die Überzeugung, selbstständig Originaltexte erschließen zu können. Die Vorentlastung muss deshalb klar dort positioniert werden, wo eine selbstständige Übersetzung weit über dem Vermögen des Lernenden steht und die Alternative zur vorentlasteten Arbeit ein Scheitern an der Übersetzung oder eine sehr langwierige, mühsame, kleinschrittig angeleitete Erschließungsarbeit wäre. In Fällen, wo Vorentlastung wegen der großen Differenz zwischen Schwierigkeitsgrad des Textes und verfügbaren Lernerressourcen für ein Erfolgserlebnis nötig ist, kann Vorentlastung das Selbstbewusstsein von Schülerinnen und Schülern fördern. In Fällen, wo Lernende auch ohne Vorentlastung erfolgreich zu übersetzen vermögen, sind vorentlastende Maßnahmen jedoch kontraproduktiv.

## **2.7 Vorentlastung beim Einstieg in die lateinische Originallektüre**

Dass Vorentlastung für den Lateinunterricht relevant ist, sollten obige Darlegungen bereits deutlich gemacht haben. Ebenso wurde bereits darauf hingewiesen, dass, verstärkt durch Stundenreduktionen, effizientes Arbeiten auch im Lateinunterricht eine tagtägliche Forderung an und Herausforderung für den Lateinlehrenden ist. Vorentlastung wird als in manchen Bereichen

---

<sup>203</sup> Kruse, 2012, S.29.

<sup>204</sup> Beyer, 2014, S.123.

<sup>205</sup> Ohm & Kuhn, 2007, S.99.

notwendig<sup>206</sup> oder zumindest empfehlenswert<sup>207</sup> erachtet. Schrader geht sogar so weit, dem Lernenden ein "Recht auf Lektürevorbereitende [...] Aktivitäten"<sup>208</sup> zuzusprechen.

Vorentlastung kann zu jeder Phase des Lateinunterrichts sinnvoll eingesetzt werden<sup>209</sup>. Im Folgenden soll kurz erklärt werden, weshalb für diese Diplomarbeit der Zeitpunkt des Übergangs zur Originallektüre gewählt wurde.

Prinzipiell wird der Lateinunterricht in Elementar- und Lektüreunterricht unterteilt. In beiden Phasen ist sowohl Spracherwerb als auch die Interpretationsfähigkeit von Bedeutung. Mit Beginn der Lektüre wandert der Fokus stärker Richtung Interpretation, dennoch sind der Grammatikunterricht und die Festigung und Erweiterung der lexikalischen und textpragmatischen sowie inhaltlichen Kenntnisse auch ein essentieller Bestandteil des Lektüreunterrichts<sup>210</sup>. Der Übergang vom Elementarunterricht<sup>211</sup> zum Lektüreunterricht scheint deshalb von besonders großer Relevanz für die Vorentlastung, weil erwartet werden kann, dass zu diesem Zeitpunkt die Diskrepanz zwischen dem Schwierigkeitsgrad der Texte und den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler besonders groß ist. Der Schwierigkeitsgrad der Texte ist nur bedingt durch eine entsprechende Auswahl reduzierbar und die Lernenden besitzen am Beginn des Lektüreunterrichts über ausgesprochen wenig Lektüreefahrung. Des Weiteren kann es aufgrund der sequentiellen Anordnung grammatischer Phänomene in den Lehrbüchern des Elementarunterrichts der Fall sein, dass viele bereits durchgenommene Aspekte der lateinischen Sprache nicht mehr ausreichend präsent und verfügbar sind<sup>212</sup>. Diese Diskrepanz kann demotivierend auf die Schülerinnen und Schüler wirken. Eine entsprechende Reaktion auf die erste Konfrontation mit der Komplexität und Schwierigkeit originaler Texte nennt man

---

<sup>206</sup> Kruse, 2012, S.29.

<sup>207</sup> Fuchs, 2014, S.42.

<sup>208</sup> Schrader, Heide. "Lehrbuch-Lesebuch-Lernroman: Drei Wege zum Lesen in der Fremdsprache". In Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg). 2000. *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Wien: Peter Lang, S.76-85. Zitat: S.84.

<sup>209</sup> Bsp. finden sich auch in zahlreichen Lateinbüchern zum Elementarunterricht vorentlastende Methoden, vgl. den Corpus zur Voranalyse.

<sup>210</sup> Glücklich, 2008, S.131.

<sup>211</sup> Dieser wird in deutscher Fachliteratur häufig auch als Lehrbuchunterricht bezeichnet; da aber auch im Lektüreunterricht meist Lehrbücher verwendet werden und derartige Lehrbücher im Fokus des empirischen Parts dieser Arbeit stehen, soll hier der Begriff 'Elementarunterricht' verwendet werden, um begriffliche Unschärfen zu vermeiden.

<sup>212</sup> Uhl, 2012, S.5.

*Lektüreschock*. Der Terminus beschreibt ein Gefühl der "Überforderung und Demotivierung"<sup>213</sup>, das sich häufig bei der ersten Begegnung mit Originaltexten durch die damit verbundene erhebliche Zunahme von Schwierigkeiten einstellt. Insofern würde Vorentlastung an der Schwelle zur Originallektüre in besonderem Maße sinnvoll sein und potentiell dazu beitragen, einen Lektüreschock zu verhindern. Es ist ja eine Hauptaufgabe des Lehrenden, Text und Leser zusammenzubringen<sup>214</sup> und vorentlastende Maßnahmen sind eine Möglichkeit dies umzusetzen. Insofern ist die Vorentlastung eine vielversprechende Möglichkeit, insbesondere der herausfordernden Situation am Übergang zur Originallektüre gerecht zu werden.

### **3. Das Unterrichtsmedium *Schulbuch***

Da das Medium des Schulbuchs zu untersuchendes Objekt im empirischen Part sein wird, soll hier ein kurzer Abriss seiner Bedeutung sowie dem Feld der Schulbuchanalyse gewidmet sein.

#### **3.1 Die Rolle des Schulbuchs im Unterricht**

Das Schulbuch per se ist eines der Kernelemente eines Lehrwerks, das neben dem Schulbuch auch Arbeitsbücher, CD ROMs, Begleitgrammatiken, etc. umfasst. Ein Lehrwerk vermag Unterrichtsziele, Lernstoffprogression, Sozialformen und den Einsatz anderer Unterrichtsmedien, beispielsweise Begleitgrammatiken oder Arbeitsbücher, zu bestimmen<sup>215</sup>. Es repräsentiert somit entscheidende fachdidaktische und methodische Konzepte und hilft bei ihrer Umsetzung<sup>216</sup>. Da das Schulbuch zahlreiche Vorteile aufweist, wie die Möglichkeit der Identifikation und Orientierung, indem man jederzeit durch Vor- oder Zurückblättern die derzeitige Position einordnen kann, kann es trotz der großen Bandbreite an, unter anderem elektronischen, Zusatzangeboten des Produktkranzes wohl auch zukünftig seine zentrale Rolle beibehalten.

---

<sup>213</sup> Van den Loo, Tom. "Grammatikarbeit während der Lektüre". In Keip, Marina; Doepner, Thomas. 2010. *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.147-160. Zitat: S.149.

<sup>214</sup> Doepner, Thomas. "Interpretation". In Keip, Marina; Doepner, Thomas. 2010. *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.113-146. Zitat: S.126.

<sup>215</sup> Neuner, Gerhard. "Einführung". In Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.). 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.8-30. Zitat: S. 8.

<sup>216</sup> Neuner, 1994, S.8.

In der Latein-Fachdidaktik werden verschiedene Schulbücher unterschieden. Eine der am besten bekannten Schulbucharten für den Lateinunterricht ist das Lehrbuch. Klassisch wird es im lateinischen Elementarunterricht, also derjenigen Phase, in welcher der Schwerpunkt am Spracherwerb liegt und welche die ersten drei (beim 4-jährigen Latein) oder vier (beim 6-jährigen Latein)<sup>217</sup> Semester des Lateinunterrichts umfasst, verwendet. Laut Nickel ist es das "wichtigste visuelle Unterrichtsmittel [...] im lat. Anfangsunterricht"<sup>218</sup> und umfasst neben den Lektionstexten auch Übungsaufgaben, einen grammatischen Anhang sowie Wörterverzeichnisse<sup>219</sup>. Doch auch im Anschluss an den Elementarunterricht gibt es die Möglichkeit mit Büchern, beispielsweise zu didaktischen Zwecken aufbereiteten Sammlungen von Originaltexten, zu arbeiten. Auf Basis der folgenden Definition von *Schulbuch* zeigt sich, dass auch solche Textsammlungen unter den Überbegriff Schulbuch gezählt werden können:

Ein Schulbuch ist "ein für Schüler bestimmtes Lehrmittel, das in Druckform vorliegt, sich schulart- und schulfachbezogen an Lehrplänen oder Standards orientiert und die dort bestimmten Ziele, Kompetenzen und Inhalte umsetzt"<sup>220</sup>. Auch Textsammlungen liegen gedruckt vor und sind für Lehrzwecke und für den Schüler bestimmt. Desweiteren sind sie approbiert, das heißt offiziell als geeignet eingestuft worden, gemäß geltender Lehrpläne und Standards die materielle Grundlage für den gymnasialen Oberstufenlateinunterricht bereit zu stellen. Folglich stellen diese Textsammlungen Schulbücher für den lateinischen Lektüreunterricht dar.

In Österreich erfolgt der Lektüreunterricht seit der Lehrplanreform 2004<sup>221</sup> auf Basis des thematischen Lektüreprinzips, i.e. eine Form der Lektüre, die "sich bei der Stoffauswahl [...] an übergeordneten Themen orientiert"<sup>222</sup>. Während es prinzipiell schon möglich ist, als Lehrender die Auswahl, Zusammenstellung und Aufbereitung der Originaltexte selbst durchzuführen, ist es doch in der Praxis aufgrund des damit verbundenen hohen Zeitaufwandes und der Notwendigkeit die Curriculumkonformität sicherzustellen gängiger, approbierte Schulbücher zu verwenden.

---

<sup>217</sup> BGB. "Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 24.1.2917".

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

<sup>218</sup> Nickel, 2001, S.167.

<sup>219</sup> Nickel, 2001, S.167.

<sup>220</sup> Fuchs, Eckehardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut. 2014. *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V & R Unipress, S.10.

<sup>221</sup> Losek, 2012, S.29-30.

<sup>222</sup> Nickel, 2001, S.176. Im Gegensatz zu beispielsweise autorenzentrierter Lektüre, bei welcher über längere Zeit Werkpassagen eines bestimmten Autors gelesen werden (Nickel, 2001, S.176).

Diese bieten Originaltexte in unterschiedlich starkt ausgeprägter Bearbeitung, sowie Ergänzungen durch Arbeitsaufgaben, Vokabellisten, etc. Angesichts der Tatsache, dass Schulbücher in Interaktion mit sich ändernden Rahmenbedingungen und Lehrplanforderungen einem steten Wandel unterworfen sind<sup>223</sup>, und bedenkend, dass Spracherwerb, und somit die Einführung und Wiederholung lexiko-grammatischer Phänomene, mittlerweile auch als essentieller Aspekt des Lektüreunterrichts angesehen wird<sup>224</sup>, wäre zu erwarten, dass sich auch in den Textsammlungen zur Originallektüre zunehmend Erläuterungen und Übungen zu Grammatik und Wortschatz finden und somit die Differenz zum Lehrbuch verringert wird. Ob dies in den untersuchten Schulbüchern bereits in Form von Vorentlastung geschieht, wird eine Fragestellung des empirischen Parts sein.

Die Rolle des Mediums *Schulbuch* bleibt also auch im Lektüreunterricht eine relevante. Der Lehrende hat zwar immer die Möglichkeit und in den Augen mancher auch die Verpflichtung<sup>225</sup> das Schulbuch eklektisch und kreativ zu nutzen, i.e. das Schulbuch als Ressourcenpool zu sehen und sehr frei in der Auswahl, Nutzung und Reihenfolge der behandelten Inhalte zu agieren, andererseits ist aber der Einfluss von Schulbüchern und ihrer Gestaltung ein nicht zu ignorierender Faktor in der Unterrichtsgestaltung<sup>226</sup>. Die Dichotomie vom Schulbuch als Anbieter von Wahlmöglichkeiten im Gegensatz zum kontrollierenden und einschränkenden Einflussfaktor auf Unterricht sorgt für ein stetes Spannungsverhältnis<sup>227</sup>. Das Einflusspotential des Schulbuchs wird teils auch bewusst zu nutzen versucht, wenn beispielsweise Schulbücher als Mittel verwendet werden, um Innovationen zu fördern und Lehrerinnen und Lehrer zu erziehen<sup>228</sup>. Häufig fassen Innovationen schneller Fuß in der Unterrichtspraxis, wenn sie in Schulbüchern Umsetzung finden, als durch Lehrplanänderungen, ja Schulbücher können

---

<sup>223</sup> Kipf, Stefan. 2014. *Integration durch Sprache*. Bamberg: C.C.Buchner, S. 22.

<sup>224</sup> Maier, Friedrich. "Spracherwerb und Werteerziehung: Ein Zielkonflikt im Programm humanistischer Bildung?". In Maier, Friedrich; Westphalen, Klaus. 2008. *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I*. Auxilia Reihe. Bamberg: C.C.Buchner, S.27-35. Zitat: S.34.

<sup>225</sup> Bsp. Kahl, 2000, S.126.

<sup>226</sup> Westphalen bezeichnet Unterrichtsmaterialien auch als "konkrete Curricula" (Westphalen, Klaus. "Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt". In Maier, Friedrich; Westphalen, Klaus. 2008. *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I*. Auxilia Reihe. Bamberg: C.C. Buchner, S.36-62. Zitat: S.37.)

<sup>227</sup> McGrath, Ian. 2002. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press, S.8.

<sup>228</sup> Decke-Cornill & Küster, 2014, S.99.

Innovationen auch initiieren<sup>229</sup>. Insofern spiegeln Neuerungen in Schulbüchern nicht nur neue Erkenntnisse der Sprach- und Lernforschung wider<sup>230</sup>, sondern bieten möglicherweise, indem sie praktische Lösungen auf Praxisprobleme anbieten, auch Impetus für die Forschung. Die Integration von neuen Herangehensweisen oder methodischen Mitteln in Schulbüchern erhöht wiederum die Wahrscheinlichkeit, dass diese auch umgesetzt werden. Als Gegenargument für das innovative Potential des Schulbuchs muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Entwicklung, Approbation und Produktion von Lehrwerken meist mehrere Jahre dauert und dadurch gewisse "Neuheiten" möglicherweise angesichts des Standes der sich stetig weiterentwickelnden fachdidaktischen Forschung bei Publikation bereits nicht mehr aktuell sein könnten<sup>231</sup>. Diese "Trägheit" reduziert das Reaktionsvermögen des Schulbuches auf didaktische Entwicklungen und gesellschaftliche Dynamiken deutlich<sup>232</sup>.

### 3.2 Das Feld der Schulbuchanalyse

Schulbuchanalyse ist ein Bereich der Schulbuchforschung, die beispielsweise auch Schulbuchkritik<sup>233</sup> umfasst und als Teilbereich der Lehrwerkforschung eingeordnet werden kann. Die Geschichte der Schulbuchanalyse im eigentlichen Sinne beginnt mit J.A. Comenius (1592-1670), der selbst Schulbücher verfasste und Kriterien zur Schulbuchqualität anführte<sup>234</sup>. In Österreich beginnt der wissenschaftliche Diskurs über "Inhalt, pädagogische Qualität und den pädagogischen Ort des Schulbuchs"<sup>235</sup> etwa ab 1970. Das wissenschaftliche Selbstverständnis der Schulbuchforschung hat sich beginnend als Wissenschaft zur Erforschung von Texten und

---

<sup>229</sup> Nieweler, Andreas. "Sprachenlernen mit dem Lerwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht". In Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.). 2000. *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Wien: Peter Lang, S.13-19. Zitat S.14-15.

<sup>230</sup> Vgl. den Einfluss der Korpuslinguistik auf den Wortschatz der Lehrbücher (Kipf, 2006, S.288) oder die Veränderung von grammatischen Darstellungen nach Entwicklung der Valenzgrammatik (Kipf, 2006, S.248)

<sup>231</sup> Funk, Hermann. "Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse". In Kast, Bernd; Neuer, Gerhard (Hrsg.). 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.105-111. Zitat: S.108-109.

<sup>232</sup> Funk, 1994, S.109.

<sup>233</sup> Kast, Bernd. "Vorwort". In Kast, Bernd; Neuer, Gerhard (Hrsg.). 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.6-7. Vgl. S.6.

<sup>234</sup> Wiater, Werner. "Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung – Einführende Gedanken". In Wiater, Werner (Hrsg.). 2003. *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.7-9. Zitat: S.8.

<sup>235</sup> Boyer, Ludwig. "Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich". In Wiater, Werner (Hrsg.). 2003. *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.55-64. Zitat S.55.

ihrem Einsatz im Unterricht im Laufe der Jahre erweitert, wodurch sie heute ihre Position als verbunden mit Fragen internationaler Kommunikation und Verständigung<sup>236</sup> sieht. Ein Beispiel für solch einen Aspekt internationaler Kommunikation und Konfliktlösung, der bereits im Zentrum einer Forschungsarbeit stand, ist die Inklusion von Übungen zur Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz in Französisch-Schulbüchern<sup>237</sup>.

Das Schulbuch ist insofern ein interessantes Forschungsobjekt, da es in Anbetracht eines Mangels von empirischem Material zur Unterrichtsrealität eine der wenigen zugänglichen Quellen ist, die zumindest etwas Einblick in eine gängige Unterrichtspraxis geben kann. Insofern ist eine Analyse von Schulbüchern ein lohnendes Unterfangen für fachdidaktische Fragestellungen. Natürlich muss auch bei der Schulbuchforschung ihre Eingebundenheit in vielfältige Einflussbereiche, beispielsweise ihren politisch-sozialen Kontext, berücksichtigt werden.

Bei der Schulbuchanalyse unterscheidet man diachrones und synchrones Vorgehen. Während diachrones Vorgehen am Wandel der Schulbücher und somit der Veränderung gewisser Aspekte als Folge sich ändernder Rahmenbedingungen interessiert ist, befasst sich die synchrone Schulbuchanalyse mit einem bestimmten Aspekt von Schulbüchern zu einem definierten Zeitraum mit einer spezifischen Konstellation an Einflussfaktoren<sup>238</sup>.

Die Schulbuchforschung ist eine interdisziplinär arbeitende Wissenschaft<sup>239</sup>. Sie verfügt nicht über ein charakteristisches methodisches Instrumentarium, sondern wendet, gemäß ihrem interdisziplinären Charakter, jene Forschungsmethoden aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen an, die der Beantwortung der jeweiligen Fragestellung am besten entsprechen. Zwar gab es Versuche anhand von Rastern eine Standardisierung und Objektivierung der Resultate zu fördern. Allerdings stellte es sich als nicht sinnvoll heraus, ein einheitliches Raster anzuwenden, wo doch die Foci verschiedener Forschungsprojekte ganz unterschiedliche Kategorien und Schwerpunktsetzungen erfordern.

---

<sup>236</sup> Wiater, 2003, S.9.

<sup>237</sup> Plakolm, Sabrina. 2016. *Die Verwirklichung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Französischunterricht – Eine qualitative Lehrbuchanalyse*. Diplomarbeit. Universität Wien.

<sup>238</sup> Neuner, 1994, S.12-14.

<sup>239</sup> Neuner, 1994, S.12 ff.

In Bezug auf österreichische Schulbücher des Lateinunterrichts bieten Schulbuchkritiken im IANUS, i.e. dem jährlich herausgegebenen Organ der SODALITAS<sup>240</sup>, vielfältige Einblicke in diejenigen Aspekte von Schulbüchern, die von den Rezensentinnen und Rezensenten als positiv oder negativ evaluiert werden.

## **4. Schulbuchanalyse**

Mit diesem Kapitel beginnt die Darstellung des empirischen Parts dieser Diplomarbeit.

### **4.1. Forschungsfragen**

Die übergeordnete Forschungsfrage, zu deren Beantwortung die Schulbuchanalyse beitragen soll, ist, welche Rolle Vorentlastung in aktuellen österreichischen Schulbüchern zum Einstieg in die lateinische Originallektüre spielt. Als untergeordnete Forschungsfragen ergeben sich:

- 1) a) Gibt es generell bereits vorentlastende Formate in Schulbüchern für Latein?  
b) Wenn ja, welche Formate wurden bereits umgesetzt?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine Voranalyse durchgeführt. Dazu wurden gezielt Schulbücher ausgewählt, die im Rahmen der Literaturrecherche auffielen, da sie von Fachdidaktikern explizit in Verbindung mit Vorentlastung genannt wurden. Der Grund für die Auswahl war die Erwartungshaltung, in derartigen Büchern mit größerer Wahrscheinlichkeit vorentlastende Formate zu finden. Eine nähere Beschreibung der ausgewählten Schulbücher sowie die Ergebnisse der Analyse werden unter 4.2 dargestellt.

Als zweite Gruppe untergeordneter Forschungsfragen ergeben sich folgende:

- 2) a) Gibt es die in der Voranalyse identifizierten vorentlastenden Formate auch in österreichischen Schulbüchern zum Einstieg in die lateinische Originallektüre?  
b) Wenn ja: welche Formate wurden umgesetzt und welche nicht?

---

<sup>240</sup> SODALITAS ist der Dachverband aller Landesarbeitsgemeinschaften Klassischer Philologen Österreichs.

- c) Gibt es in den österreichischen Schulbüchern auch vorentlastende Formate, die im Rahmen der Voranalyse nicht identifiziert wurden?

Um diese Fragestellungen zu untersuchen, wurde ein Corpus aktueller österreichischer Lateinbücher zum Einstiegsmodul „Mythos“ zusammengestellt. Im Anschluss wurde dieses auf das Vorkommen der Formate der Voranalyse untersucht und eine Darstellung weiterer umgesetzter Möglichkeiten zur Vorentlastung erstellt.

Gemäß dieses Vorgehens gliedert sich auch das folgende Kapitel, das erst die Voranalyse mit ihrer Schulbuchauswahl, dem methodischen Vorgehen und den Analyseergebnissen präsentiert, dann das Hauptcorpus, die methodische Herangehensweise bei der Hauptanalyse und deren Ergebnisse darstellt und schließlich in einer Evaluation die Analyseergebnisse auswertet.

## **4.2 Voranalyse**

Im Zuge dieses Abschnitts werden das Vorgehen und die Ergebnisse der Voranalyse angeführt.

### 4.2.1 Corpus

Die Auswahl besteht aus deutschen Schulbüchern, da der Fachbegriff *Vorentlastung* im deutschsprachigen Fachdidaktikdiskurs sehr präsent ist, jedoch im Englischen kein äquivalenter Begriff gefunden werden konnte. Termini wie *pre-teaching* oder *text simplification* greifen zwar Ansätze auf, die durchaus in den Bereich der Vorentlastung fallen, diesen jedoch nur teilweise abdecken. Mit großer Wahrscheinlichkeit fänden sich auch in anderssprachigen Lateinbüchern vorentlastende Formate. Angesichts der gemeinsamen Sprache und räumlichen Nähe ist es allerdings wohl plausibel, anzunehmen, dass deutschsprachige Lateinbücher und Fachdidaktikdiskussionen auf österreichische Prozesse im Fachdidaktikbereich einen besonders großen Einfluss haben. Ob sich diese Interaktion österreichischer und deutscher Diskurse und Publikationen in Bezug auf den Aspekt der Vorentlastung erkennen lässt, beispielsweise indem sich ähnliche Formate in Schulbüchern beiderlei Herkunft finden lassen, ist ein Punkt, auf den die folgende Analyse möglicherweise mehr Licht zu werfen vermag.

Im Rahmen der Literaturrecherche fanden sich immer wieder Nennungen von Schulbüchern, die explizit mit Vorentlastung in Verbindung gebracht wurden. Diese Verbindung von Schulbuch und Vorentlastung mag ein Hinweis darauf sein, dass vorentlastende Maßnahmen in diesen

Büchern besonders präsent sind. Infolgedessen wurden einige der genannten Bücher als Objekte der Voranalyse ausgewählt. Die Schulbücher zur Voranalyse umfassen folgende:

- *Cursus Continuus*: Texte und Übungen. Ausgabe A. Herausgegeben von Gerhard Fink und Friedrich Maier. Verlag: C.C.Buchner.
- *ADEAMUS!*: *Texte und Übungen*. Ausgabe A. Herausgegeben von Volker Berchtold, Markus Janka und Markus Schauer. Verlag: Oldenbourg.
- *Intra: Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6*. Verfasst von Ursula Blank-Sangmeister, Gabriele Hille-Coates, Silke Hubig, Inge Mosebach-Kaufmann und Hubert Müller. Verlag: Vandenhoeck & Ruprecht.
- *Lesebuch Latein: Oberstufe 1*. Sammlung ratio. Heft 16. Herausgegeben von Michael Lobe. Verlag: C.C.Buchner.

*ADEAMUS!* erscheint erst nach der Fertigstellung dieser Diplomarbeit, jedoch ist aufgrund der möglichen Ansicht des gesamten Buches online eine Auswertung bereits möglich. Bei *Cursus Continuus* und *ADEAMUS* handelt es sich um Lehrbücher für den Elementarunterricht. *Intra* bietet zwar noch keine Originaltexte, soll Schülerinnen und Schüler aber zur Originallektüre hinführen, indem Formen- und Syntaxlehre erweitert und wichtige stilistische Phänomene eingeführt werden<sup>241</sup>. Das Buch aus der *Sammlung ratio* ist als Grundlage für autorenzentrierte Originallektüre gedacht, da in Deutschland die autorenzentrierte Lektüre zentraler Bestandteil des Lateinunterrichts ist. All diese Schulbuchvarianten unterscheiden sich also in ihrer Ausrichtung von Lektürebüchern zur themenzentrierten Lektüre. Bei der Interpretation der Hauptanalyseergebnisse, welche erleuchten, inwiefern sich Formate der Vorentlastung, die in den Voranalyse-Büchern vorkommen, auch in den untersuchten themenzentrierten österreichischen Schulbüchern finden, ist deshalb nicht nur der Aspekt regionaler Unterschiedlichkeit, sondern auch die unterschiedliche Positionierung der Schulbücher in den Phasen des Lateinunterrichts zu beachten.

#### 4.2.2 Methodik

Im Rahmen der Voranalyse wurden die vier oben genannten Schulbücher auf vorentlastende Formate untersucht. Im Zuge einer detaillierten Durchsicht der Bücher wurden alle Formate auf

---

<sup>241</sup>Vandenhoeck & Ruprecht. [http://www.v-r.de/de/intra\\_texte\\_und\\_uebungen\\_ii\\_nrw/t-0/1003588/](http://www.v-r.de/de/intra_texte_und_uebungen_ii_nrw/t-0/1003588/). 6.2.2017.

ihr Potential zur Vorentlastung geprüft. Kriterien für die Kategorisierung eines Formats als vorentlastend waren:

Das Format...

- erfüllt den Zweck, den Übersetzungsvorgang zu erleichtern
- setzt keine Kenntnis des Übersetzungstextes voraus

Diese Formate wurden näher beschrieben und ihr Vorkommen wurde in einer Tabelle überblicksartig dargestellt.

#### 4.2.3 Ergebnisse

Im Zuge der Analyse konnten einige vorentlastende Formate identifiziert werden, die unter 4.2.3.1 dargestellt sind. Zusätzlich ergab sich im Prozess der Analyse die Notwendigkeit, eine weitere Kategorie anzuführen, nämlich jene der potentiell vorentlastenden Formate. Darunter zählen Formate, die primär definitiv nicht zur Vorentlastung gedacht sind, weil sie beispielsweise nach dem Lektionstext positioniert wurden, im Rahmen von Vertiefungsaufgaben auftreten oder als zusätzliches Angebot an anderer Stelle des Buches auffindbar sind. Das besondere dieser Formate ist, dass sie durch eine bewusste Entscheidung und einen entsprechenden Einsatz durch die Lehrperson zur Vorentlastung eingesetzt werden können. Diese Formate werden unter 4.2.3.2 beschrieben.

##### *4.2.3.1 Vorentlastende Formate*

Folgende vorentlastende Formate konnten im Rahmen der Voranalyse identifiziert werden:

- Überschriften

Alle vier Bücher leiten die Übersetzungstexte mit einer Überschrift ein. *Intra* verwendet lateinische Überschriften, bsp. "De incendio urbis Romae"<sup>242</sup>, die anderen drei deutsche, bsp. "Der Mensch: Wahrheitssucher und Gemeinschaftswesen"<sup>243</sup> oder "Tieropfer mit Hindernissen"<sup>244</sup>. Die Überschriften vermitteln bereits Informationen zum Thema des Textes und ermöglichen somit inhaltliche Vorentlastung. Zusätzlich können Überschriften auf die Textsorte

---

<sup>242</sup> *Intra*, 2010, S.34.

<sup>243</sup> *Lesebuch Latein*, 2013, S.16.

<sup>244</sup> *ADEAMUS*, 2017, S.45.

verweisen, e.g. "Ein Brief für Marcus"<sup>245</sup> und somit Textsortenwissen voraktivieren. Auch andere textuelle Elemente werden mit Überschriften eingeführt, wie beispielsweise Realientexte, die Hintergrundwissen bereitstellen oder Übungsaufgaben. Diese sind grundsätzlich in Deutsch, bei *Cursus Continuus* jedoch werden die Realientexte mit lateinischen Überschriften eingeleitet, z.B. "Do, ut des"<sup>246</sup> als Überschrift zu einem Text, der religiöse Opfer und Rituale beschreibt, während die lateinischen Übersetzungstexte deutsch betitelt sind.

- Einführungstexte

Einführungstexte sind dem Lektionstext vorangestellt und werden von allen vier Büchern verwendet. Allerdings unterscheiden sich die Texte in Wahl der Sprache und Zweck des Textes. *Cursus Continuus* verwendet ausschließlich wenige deutsche Sätze umfassende, kurze Einleitungen, die eine Kontextualisierung des Textes, sowohl historisch als auch im Gesamttext, ermöglichen. *ADEAMUS* verwendet sowohl kurze rein deutschsprachige Einleitungstexte direkt vor dem am Ende der Lektion stehenden Lektionstext, um einen direkten Kontext für die Textpassage zu schaffen, als auch längere deutsche Texte mit integrierten lateinischen Fachtermini am Beginn der Lektion, zur inhaltlichen und lexikalischen Vorentlastung der gesamten Lektion, welche neben dem Lektionstext auch zahlreiche Übungen umfasst. Entweder ausschließlich deutsche Texte oder deutsche Einleitungssätze mit wenigen lateinischen Kerntermini verwendet auch das *Lesebuch Latein*, um den Lektionstext einzuleiten. Bei den Passagen Ciceros dienen diese Texte beispielsweise zur besseren Kontextualisierung seiner Beiträge im Rahmen der Philosophiegeschichte und des Gesamtwerkes Ciceros, e.g.:

Was ist der Mensch? Für Cicero ist er ein *animal rationale et sociale*, dessen Glück im *honestum* begründet liegt. Diese letztlich auf Aristoteles zurückgehende Überzeugung stellt Cicero allen weiteren in *De officiis* getroffenen Aussagen voran.<sup>247</sup>

Die Einleitungstexte zu den Passagen Petrons hingegen versuchen den Inhalt ausgelassener Passagen zu ergänzen. Diese drei Bücher verwenden Einleitungstexte also vor allem um inhaltlich vorzuentlasten und einen Kontext für den zu übersetzenden Text zu schaffen. Im

---

<sup>245</sup> *Cursus Continuus*, 2012, S.38.

<sup>246</sup> *Cursus Continuus*, 2012, S.39.

<sup>247</sup> *Lesebuch Latein*, 2013, S.16.

Gegensatz dazu verwendet *Intra* lateinische Einführungstexte, die rein der grammatischen Vorentlastung dienen. Am Beginn der meisten Lektionen findet sich der Abschnitt *Intra!*, der die ein oder zwei wichtigsten Grammatikphänomene des Übersetzungstextes, der gleich im Anschluss an *Intra!* folgt, anhand von wenigen Sätzen darstellt. Die Illustrationssätze bilden einen eigenen Sinnzusammenhang und greifen Wortmaterial vorhergehender Lektionen auf. Hierdurch wird zwar die Umwälzung gelernter Vokabel erhöht, der folgende Text allerdings lexikalisch nicht vorentlastet. Vereinzelt werden für die Sätze der grammatischen Vorentlastung auch Namen und Themen verwendet, die weder in vorangehenden noch in folgenden Lektionen behandelt wurden/werden. Als Beispiel hierzu sei folgender Text von *Intra!* Lektion 36 genannt:

*Tiberius Gracchus in der Volksversammlung:*

"Nolite desperare!

Ne iram patriciorum timueritis, ne minis eorum territi sitis!"<sup>248</sup>

Tiberius Gracchus und sein Anliegen sind weder Thema dieser noch anderer Lektionen, ja der Name fehlt sogar im Eigennamenverzeichnis am Ende des Buches. Insofern ist der einleitende deutsche Satz nur hilfreich für die Schülerin/den Schüler, wenn aus vorheriger Unterrichtsarbeit oder durch Ergänzungen des Lehrenden das nötige inhaltliche Hintergrundwissen bereits zur Verfügung steht. Der Fokus dieser Sätze liegt auf dem Grammatikphänomen *Verneinter Imperativ*. Dieses ist maßgeblich für die Übersetzung des folgenden Lektionstextes, der der *Regula Benedicti* gewidmet ist, wodurch die Sätze eine grammatische Vorentlastung darstellen. Inhaltlich und lexikalisch ist der einleitende Text jedoch irrelevant und führt vom Lektionstext weg. Summa summarum lässt sich also feststellen, dass Einleitungstexte eine wichtige vorentlastende Funktion ausüben, die je nach Ausprägung sowohl auf der Ebene des Inhalts und der Lexik als auch auf jener der Grammatik wirksam werden kann.

- Kolometrische Darstellung

Wie oben bereits dargestellt, verdeutlicht diese Form der Darbietung den strukturellen Aufbau eines Satzes und erleichtert das Erkennen von für die lateinische Sprache charakteristischen Satzgliedern. Dadurch kann den Schülerinnen und Schülern der Respekt vor langen Perioden etwas genommen werden und der Prozess der syntaktischen Analyse wird vorentlastet<sup>249</sup>. Im Rahmen der untersuchten Schulbücher fand sich in *Intra* konsequent eine kolometrische

---

<sup>248</sup> *Intra*, 2010, S.92.

<sup>249</sup> Nickel, Rainer. "'Falsche Edelsteine': Lesehilfen zu einer Lehrbuch-Geschichte aus der Kaiserzeit". AU 1999/ 3, S.27-31. Zitat: S.27.

Aufbereitung im Sinne eines Zeilenwechsels, der die Aufteilung in Satzglieder leichter erfassbar macht.

Als Beispiel sei hier folgendes Zitat aus *Intra* gebracht:

Benedictus iuvenis  
nonnullis cum amicis in solitudinem recessit,  
ut Christum vere quaereret.<sup>250</sup>

Diese Form der Darstellung erleichtert dem Schüler und der Schülerin das Erkennen und voneinander Abgrenzen von Subjekt und Hauptsatz einerseits und dem Gliedsatz andererseits. In jenen *ADEAMUS*-Texten, in welchen die Perioden bereits lang genug sind, um sich über mehrere Zeilen zu ziehen, findet man keine kolometrische Darstellungsform. Allerdings gibt bewusste Absatzgestaltung eine gewisse formatbezogene Hilfestellung zur Erfassung des inhaltlichen Gangs. Dasselbe gilt auch für *Cursus Continuus*. Ansätze eines Hervorhebens narrativer Übergänge durch Absatzgestaltung sind erkennbar, eine kolometrische Darbietung langer Satzperioden bleibt jedoch aus. Ebenso findet man beim *Lesebuch Latein* primär eine Darstellung des Textes als Fließtext, dessen narrative Elemente teils durch Absatzgestaltung verdeutlicht werden. Eine kolometrische Darstellung langer Perioden wird jedoch auch hier vermisst.

- Textkürzung:

Das *Lesebuch Latein*, das ja als einziges der Bücher mit Originaltexten arbeitet, entlastet den Prozess des Übersetzens durch eine Kürzung längerer Originaltexte, die mit dem Symbol '[...]' gekennzeichnet wird. Die Vorentlastung findet am Text statt und wirkt sich insofern entlastend aus, dass den Schülerinnen und Schülern mehr Zeit bleibt, sich auf die Übersetzung der gegebenen lateinischen Passagen zu konzentrieren und trotz geringer Zeit den Gesamthalt eines Textes anhand der zentralsten Ausschnitte erfahren zu können.

- Kommentar

Alle vier Schulbücher verfügen über einen begleitenden Kommentar zu den Übersetzungstexten. Dieser befindet sich entweder unter dem Übersetzungstext, i.e. sub lineam, wie bei den Lehrbüchern *ADEAMUS* und *Cursus Continuus*, oder neben dem Lektionstext, i.e. ad lineam, bsp. bei *Intra* und *Lesebuch Latein*. Die Kommentare enthalten reichhaltige Informationen, die

---

<sup>250</sup> *Intra*, 2010, S.92.

auf verschiedenste Weise vorentlasten können. Lexikalisch finden sich neben der deutschen Übersetzung auch lateinische Synonyme oder Paraphrasen sowie Verweise auf das Vokabular vorhergehender Lektionen und kontextbezogene Vorschläge bei polysemen Vokabeln, bsp. "nomen, -inis n (hier): die Zugehörigkeit zur Christengemeinde"<sup>251</sup>. Immer wieder finden sich auch Ergänzungen, die die Bedeutung eines Wortes weiter erklären, beispielsweise "Olympia, ae f.: Ort in Griechenland"<sup>252</sup>. Bezüglich der Morphologie wird teils vorentlastet, indem der zutreffende Kasus bereitgestellt wird. Desweiteren finden sich Angaben zur Wortklasse, bsp. "**diligentius** Adv.: sorgfältiger"<sup>253</sup> und zu geforderten Kasus, e.g. "**frui**, fruor (m.Abl.): (etw.) genießen"<sup>254</sup>. Besonders bei den Lehrbüchern finden sich viele Anmerkungen im Kommentar, die Wort- und Kasusbestimmungsprozesse entlasten. Je nach Lernstand mehren sich im Verlauf des Schulbuchs auch die Angaben von Stammformen, während weniger Angaben zur Erklärung noch nicht bekannter Formen, bsp. von Perfektformen, notwendig sind. Im Kontrast zu den Lehrbüchern finden sich im Kommentar des *Lesebuch Latein* auffallend viele Erklärungen zu Phänomenen eines Originaltextes, wie der Ergänzung fehlender Wörter bei elliptischen Formulierungen, Erläuterungen oder Umstellungsvorschläge bei komplexen und ungewöhnlichen Konstruktionen, und leichter verständliche Darstellungen ungewöhnlicher oder kontrahierter Schreibweisen, e.g. "**compilasse** = compilavisse"<sup>255</sup>. Der Kommentar ist also eine entscheidende vorentlastende Maßnahme, die durch Ergänzungen zur Bedeutung sowohl inhaltlich wirken kann, insbesondere aber Schwierigkeiten auf lexikalischer, morphologischer und grammatischer Ebene vorentlastet.

- Längenstriche

In *Intra* findet man durchgehend, in *ADEAMUS* großteils, i.e. mit Ausnahme der Texte der letzten beiden Themenabschnitte, eine Kennzeichnung der langen Vokale durch Längenstriche. Dies unterstützt nicht nur die Einordnung von Verben in die entsprechende Konjugation und ein korrektes Lesen, sondern kann auch distinguierend wirken, wenn beispielsweise ein Kasus durch den Längenstrich von einem zweiten mit gleicher Schriftform aber unterschiedlicher Vokallänge unterschieden werden kann, bsp. fehlen bei "Roma locuta, causa finita" Längenstriche auf den

---

<sup>251</sup> *Cursus Continuus*, 2012, S.220.

<sup>252</sup> *Intra*, 2010, S.167. [Hervorhebung im Original]

<sup>253</sup> *Intra*, 2010, S.43.[Hervorhebung im Original]

<sup>254</sup> *ADEAMUS*, 2017, S.201. [Hervorhebung im Original]

<sup>255</sup> *Lesebuch Latein*, 2013, S.124. [Hervorhebung im Original]

Endvokalen, was ihren Status als Nominative deutlich macht, während bei der Phrase "Ex epistolā Senecae" die Form *epistolā* durch einen Längenstrich deutlich als Ablativ gekennzeichnet wird<sup>256</sup>.

- Grammatik- oder Wortschatzübungen vor dem Text

Während bei den Büchern *Cursus Continuus*, *Intra* und *Lesebuch Latein* der Lektionstext ganz am Anfang der Lektion positioniert ist und davor keine Arbeitsaufgaben oder Übungen vorkommen, stellt *ADEAMUS* den Lektionstext ans Ende der Lektion. Jede Lektion umfasst vier Seiten, wobei auf der ersten Seite ein deutscher Realientext mit lateinischen Begriffen für die inhaltliche Vorentlastung sorgt, auf Seite 2 und 3 eine Vielzahl lexikalischer und grammatikalischer Übungen und Aufgaben die relevanten Vokabel- und Grammatikkenntnisse einführt, bevor auf Seite 4 der Übersetzungstext zu finden ist. Diese Aufteilung und die damit verbundenen Aufgabenstellungen und Formate sind wohl die "systematische Vorentlastung" mit der für *ADEAMUS* geworben wird<sup>257</sup>. Diese Aufteilung von Text und Aufgaben hebt sich deutlich von den anderen Büchern ab. So bieten zwar auch *Cursus Continuus* und *Intra* Übungen zu Lexik und Grammatik – allerdings sind diese im Anschluss an den Lektionstext positioniert. Teilweise könnten diese zwar zur Vorentlastung genutzt werden, indem der Lehrende sie vor der Übersetzung des Textes erarbeiten lässt, allerdings sind sie wohl nicht primär zur Vorentlastung gedacht.

- Hinweise auf zu wiederholendes Material

Wie im vorangegangenen Absatz deutlich geworden sein sollte, finden sich im *Lesebuch Latein* keine Übungen oder Aufgaben zu Grammatik und Vokabeln mehr. Dieses Buch ist für die Lektüre nach Abschluss des auf den Spracherwerb fokussierten Elementarunterrichts geplant und geht davon aus, dass alle relevanten Grammatikbereiche sowie der Grundwortschatz bereits eingeführt wurden und das nötige Wissen zumindest nach einer kurzen Auffrischung durch die Schülerin/den Schüler auch ausreichend verfügbar ist. Zum Zwecke einer solchen Auffrischung bietet das Buch jedoch keine Übungen, sondern bloße Verweise auf jene Grammatikkapitel und Wörter des Grundwortschatzes, die im folgenden Übersetzungstext besonders ausschlaggebend

---

<sup>256</sup> *Intra*, 2010, S.111.

<sup>257</sup> Vgl. Fußnote 4.

sind. Die Entscheidung, welche dieser Aspekte der Wiederholung bedürfen sowie die Art und Weise, wie wiederholt werden soll, wird dem Nutzer des Buches beziehungsweise der Lehrperson überlassen. Die dazu notwendigen Materialien sind extern zu besorgen, sei es durch Rückgriff auf Materialien des Sprachunterrichts, sei es durch die Verwendung von Begleitgrammatiken oder Arbeitsblättern. Der vorentlastende Effekt ist hier beschränkt auf die Vorselektion der relevanten Bereiche zur Wiederholung und kommt erst zur Geltung, wenn die vorgeschlagene Auffrischung mit Hilfe anderer Materialien auch umgesetzt wird.

- Vorentlastung spezifischer Problemquellen

*ADEAMUS* bietet ergänzend zu allgemein vorentlastenden Übungen zu Grammatik und Lexik auch ein Format, das den Blickpunkt gezielt auf eine spezifische potentielle Problemquelle im Text richtet und diese Schwierigkeit vorentlastet. Das Symbol für derlei Hilfestellungen ist bei *ADEAMUS* "H" und wird in der Einleitung folgendermaßen erklärt: "H kennzeichnet eine Übung, die gezielt Hilfe für eine knifflige Stelle im Lesetext bietet"<sup>258</sup>. Das folgende Beispiel illustriert die Funktion dieses Formats näher und soll die polyseme Natur dreier Kernbegriffe des Lesetextes vorentlasten:

**Drei Verben, viele Bedeutungen. Ordne die passende Bedeutung zu.**

1. Hic **maneo**. Amicos **maneo**. 2. Rufus thermas **petit**. Fur dominum **petit**. Servus veniam **petit**. 3. Servus dominum **fugit**. Marcus solem **fugit**.<sup>259</sup>

bleiben – angreifen - erwarten – erbitten – aufsuchen – meiden – fliehen vor
--

Dieses Beispiel zeigt, wie auch ganz spezifische Schwierigkeiten durch Übungen vorentlastet werden können.

- Aktivierung von Vorwissen

In den analysierten Büchern war die Aktivierung von Vorwissen wenig präsent. Dennoch finden sich vereinzelt Aufgabenstellungen, die dazu genutzt werden können. Gezielt vor dem Lesetext positioniert sind diese wiederum bei *ADEAMUS*, beispielsweise:

Im Hause Ciceros herrscht große Freude und Erleichterung: Onkel Tullius, der als Unterfeldherr Caesars in Britannien tätig war, ist wohlbehalten zurückgekehrt. Die Familie, die in großer Sorge war, bereitet ihm einen begeisterten Empfang.

a. Stelle Vermutungen darüber an, was Tullius wohl zu erzählen hat.<sup>260</sup>

---

<sup>258</sup> *ADEAMUS*, 2017, S.9.

<sup>259</sup> *ADEAMUS*, 2017, S.24.

Diese Aufgabenstellung kann dazu beitragen, dass bei Schülerinnen und Schülern Vorwissen bezüglich Kriegsvokabular oder Begegnungen mit fremden Völkern aktiviert wird und dadurch Top-down Vorgänge das Übersetzen entlasten können. Auch in *Intra* finden sich vereinzelt Vorwissen aktivierende Aufgaben, e.g. "Tragt zusammen, was ihr bereits über den heiligen Martin wisst."<sup>261</sup> Obwohl diese Aufgabe im Anschluss an den Lektionstext positioniert ist und auch nach der Übersetzung durchgeführt werden kann, wäre sie sehr gut zur inhaltlichen Vorentlastung geeignet. Ähnliche Aufgabenstellungen, ebenfalls nach dem Lektionstext angeführt, finden sich im *Cursus Continuuus*, z.B. zur Person Caesars<sup>262</sup>.

- Lektionenübergreifende Vorentlastung

Vorentlastung kann auch lektionenübergreifend umgesetzt werden, beispielsweise durch Sachtexte am Beginn eines neuen Themenblocks, die historische, kulturelle, etc. Hintergrundinformationen liefern, die den Kontext für die Texte des folgenden Abschnitts bilden. Eine weitere Form lektionenübergreifender Vorentlastung ist Strategietraining. Häufig thematisierte Strategien sind beispielsweise Methoden der syntaktischen Erschließung, wie die Pendelmethode, sowie Informationen und teilweise auch Übungen zur effektiven Wörterbuchnutzung oder Hinweise zur Textvorerschließung. Strategietraining findet sich in allen vier Büchern, inhaltlich übergreifende vorentlastende Texte in *Intra* und *Lesebuch Latein*, sowie vorentlastende Illustrationen für neue Themenblöcke in *ADEAMUS*. Bezüglich der Aktivierung von Vorwissen muss natürlich darauf hingewiesen werden, dass unter diesem Punkt bloß Formate berücksichtigt wurden, deren primärer Zweck die Aktivierung von Vorwissen zu sein scheint. Selbstverständlich lösen bereits Signalwörter in Überschriften oder Illustrationen Assoziationsprozesse und Aktivierungen von semantischen Netzwerken aus. Diese Prozesse werden allerdings im Buch nicht gezielt ausformuliert oder angeregt, weshalb sie als eigene Formate im Rahmen der Vorwissensaktivierung in dieser Arbeit nicht gesondert berücksichtigt werden.

---

<sup>260</sup> *ADEAMUS*, 2017, S.81.

<sup>261</sup> *Intra*, 2010, S.102.

<sup>262</sup> *Cursus Continuuus*, 2012, S.125.

#### 4.2.3.2 Potentiell vorentlastende Formate

Zusätzlich zu vorentlastenden Formaten wie den oben genannten, finden sich in den Büchern auch Elemente, die sich vom Lehrenden gut zur Vorentlastung einsetzen lassen, allerdings auch begleitend und der Lektüre folgend bearbeitet werden können. Somit bedarf es der Entscheidung der Lehrperson, wie und wann die Formate im Unterrichtsprozess integriert werden, und dadurch auch darüber, ob diese vorentlastend oder vertiefend wirken.

- Bilder und Illustrationen

Sehr präsent in allen Lektionen der vier Bücher ist die Verwendung von Bildern und illustrierenden Abbildungen. Durch Bildmaterial kann Vorwissen aktiviert und Fachwissen geschaffen werden. Als stellvertretendes Beispiel sei hier die Illustration des Forum Romanums genannt<sup>263</sup>, welche dem Übersetzenden eine historisch korrekte Vorstellung der Lage und Anordnung der einzelnen Gebäude und Straßen am Forum ermöglicht. Bilder und Comics<sup>264</sup> können auch den Inhalt des Lektionstextes verdeutlichen, was vor allem von *ADEAMUS* genutzt wird, und somit gezielt den Inhalt des Textes vorentlasten. Eine bildliche Darstellung von Tieren in Kombination mit ihren lateinischen Namen bietet sich beispielsweise auch zur lexikalischen Vorentlastung eines entsprechend tierreichen Textes an<sup>265</sup>.

- Realientexte/Informationen zu Autor und Textsorte

Ein weiteres Format, das sich zur Vorentlastung, insbesondere der inhaltlichen, gut eignet, sind Texte, die Hintergrundinformationen liefern. Diese können sich auf historisch-soziale Aspekte genauso beziehen wie auf Autorenbiographien oder Textsortencharakteristika. Die Texte finden sich teils vor, teils nach den Lektionstexten. Insbesondere im letzten Fall hängt es vom Lehrenden ab, ob der Text zur Vorentlastung genutzt wird oder nicht. Anstatt Hintergrundwissen bereitzustellen, kann dieses auch von Schülerinnen und Schülern selbst recherchiert und gesammelt werden. Diesbezügliche Aufgabenstellungen finden sich in *ADEAMUS* und im *Lesebuch Latein*, e.g. "Recherchieren Sie zum Apollo-Tempel in Delphi und erklären Sie, was Cicero mit *illa a deo Delphis praecepta cognitio* (Z.25)<sup>266</sup> meint". Wie dieses Beispiel verdeutlicht, sind auch Rechercheaufgaben häufig dem Lektionstext nachgestellt und teilweise

---

<sup>263</sup> *Lesebuch Latein*, 2013, S.107.

<sup>264</sup> *Cursus Continuus*, 2012, S.173.

<sup>265</sup> *Cursus Continuus*, 2012, S.145.

<sup>266</sup> *Lesebuch Latein*, 2013, S.15.

explizit als vertiefende Aufgaben gedacht. Dennoch kann das Durchführen einer Recherche vorgezogen werden und damit schon bei der Übersetzung eine entsprechende Verstehensleistung und eine passende Wahl der Bedeutung im Sinne des Kontextes erleichtern.

- Übersetzung

Das einzige Schulbuch, das mit Übersetzungen arbeitet und diese neben dem Text, i.e. ad lineam, anbietet, ist das *Lesebuch Latein*. Ausgewählten Texten, meist im Bereich des zusätzlichen Textmaterials, werden die Übersetzungen zur Seite gestellt. Dies ermöglicht einerseits die Verwendung der Texte als Vergleichsmaterial auch ohne diese vorher übersetzen zu müssen. Andererseits ist auch eine komparative Herangehensweise durch verschiedene Übersetzungen möglich und günstig, was sich in entsprechenden Arbeitsanweisungen ebenfalls widerspiegelt. Wird die Übersetzung vor dem eigenen Übersetzungsprozess gelesen, so wirkt dies inhaltlich vorentlastend.

- Übungsaufgaben

Die Bücher *Cursus Continuus* und *Intra* bieten eine Vielzahl an Übungen zu grammatischen und lexikalischen Themen, abgestimmt auf den Lektionstext, die sowohl als Vertiefung als auch als Vorentlastung genutzt werden können. Hier liegt es im Ermessen der Lehrperson, ob er/sie diese Übungen vor der Übersetzung des Textes einsetzt oder erst im Nachhinein durcharbeiten lässt.

- Zusatzmaterial zum Nachschlagen

Vor, zwischen und nach den Lektionen finden sich in allen vier Büchern auch zahlreiche Zusatzmaterialien wie Landkarten, wissenswerte Hintergrundinformationen, beispielsweise zu Metrik oder Stilmitteln, oder Eigennamen- und Vokabelverzeichnisse, welche sowohl alphabetisch als auch nach Lektionen geordnet angeführt werden. Diese Materialien bilden eine Ressource, welche vom Lehrenden sehr flexibel eingesetzt werden kann. Je nach Thema und Schwerpunkt des zu übersetzenden Textes kann ein Element des Zusatzmaterials vorentlastend verwendet werden, beispielsweise lohnt es sich wohl, vor der Übersetzung eines Textes zu Caesar anhand einer Karte Galliens den geographischen Kontext zu klären.

#### 4.2.3.3 Übersichtsdarstellung

Folgende Tabelle illustriert das Vorkommen der vorentlastenden und potentiell vorentlastenden Formate:

Tabelle 1: Formate der Vorentlastung in der Voranalyse

	<b>Cursus Continuus</b>	<b>ADEAMUS</b>	<b>Intra</b>	<b>Lesebuch Latein</b>	<b>Form der Vorentlastung</b>
<i>Vorentlastende Formate:</i>					
Überschriften	x	x	x	x	I
Einführungstext deutsch	x	x		x	I
Einführungstext deutsch mit lateinischen Termini		x		x	I, L
Einführungstext Latein			x		G
Kolometrische Darstellung			x		G
Textkürzung				x	S
Kommentar ad lineam	x		x	x	L, G, I
Kommentar sub linea	x	x			L, G, I
Längenstriche		x	x		G
Grammatikübungen vor Text		x			G
Wortschatzübungen vor Text		x			L
Hinweise auf zu wiederholendes Material				x	G, L
Vorentlastung spezifischer Problemquellen		x			L, G
Aktivierung von Vorwissen	x	x	x		I
Lektionenübergreifende Vorentlastung	x	x	x	x	I, A

<i>Potentiell vorentlastende Formate:</i>					
Bilder, Illustrationen	x	x	x	x	I
Realientexte	x		x	x	I, L
Informationen zu Autor/Textsorte		x		x	I
Rechercheaufgaben		x		x	
Übersetzung ad lineam				x	
Übungsaufgaben	x	x			G, L
Zeittafel/-strahl		x	x		
Landkarten	x	x			
Eigennamenverzeichnis	x	x	x		
Vokabelverzeichnis alphabetisch	x	x	x		
Vokabelverzeichnis nach Lektionen geordnet	x	x			
Informationen zu literarischen Aspekten				x	

L: lexikalische, G: grammatische, I: inhaltliche Vorentlastung; A: Vorentlastung von Arbeitsprozessen; S: sonstige;

Obige Tabelle bietet also auf einen Blick das Auftreten der identifizierten Formate zur Vorentlastung in den Schulbüchern der Voranalyse ab. Im folgenden ersten Part der Analyse österreichischer Schulbücher zum Einstieg in den lateinischen Lektüreunterricht wird diese Tabelle wieder aufgegriffen und als Checkliste verwendet.

### 4.3 Analyse des Hauptcorpus

Der folgende Abschnitt beschreibt die Auswahl der österreichischen Schulbücher zum Einstieg in die Originallektüre, das methodische Vorgehen bei deren Analyse sowie deren Ergebnisse.

### 4.3.1 Corpus

Die Schulbücher dieses Corpus wurden vor dem Hintergrund der Situation des österreichischen Lektüreunterrichts ausgewählt. Im Schuljahr 2004/05 wurde für die Oberstufe der inhaltsorientierte Lehrplan eingeführt<sup>267</sup>, der die Lektüre von Originaltexten als themenzentrierte Lektüre, eingeteilt in Module, vorsieht. Ein Modul, das explizit für den Beginn der Originallektüre vorgesehen ist, ist das Modul *Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte* (6-jähriges Latein) bzw. *Gestalten aus Mythologie, Legende und Geschichte* (4-jähriges Latein)<sup>268</sup>. Ausgehend davon, dass gerade am Beginn der Originallektüre die Diskrepanz zwischen Schwierigkeitsgrad der Texte und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich besonders ausgeprägt ist, wäre also in Büchern zum Einstiegsmodul *Mythos* der Einsatz von vorentlastenden Maßnahmen durchaus zu erwarten. Um zu untersuchen, ob und inwiefern Vorentlastung in diesen Büchern bereits eingesetzt wird, wurden einige der gängigsten österreichischen Schulbücher zum Modul *Mythos* als Untersuchungsobjekte für diese Diplomarbeit ausgewählt. Im Falle unterschiedlicher Angebote für 4- und 6-jähriges Latein wurde die Version für das 4-jährige Latein gewählt, da durch die kürzere Dauer des Elementarunterrichts wohl eine noch größere Diskrepanz zu erwarten ist. Der zu untersuchende Corpus besteht somit aus den jeweils aktuellen Ausgaben der Schulbücher<sup>269</sup>:

- *Medias in Res – Texte: Mythos, Liebe und Humor*. Verfasst von Wolfram Kautzky.  
Verlag: Veritas. (*MIR*)
- *Gestalten und Persönlichkeiten aus Geschichte, Mythos und Legende*. Reihe IMAGINES – Latein in unserer Zeit. Verfasst von Wolfgang Schepelmann und Renate Oswald.  
Verlag: hpt. (*Imagines*)
- *LEGE ET INTELLEGE I*. Verfasst von Josef Klug, Rainer Kurz und Isabella Zins.  
Verlag: hpt. (*LEGE ET INTELLEGE*)
- *Aus Mythos und Geschichte*. Reihe Latein Lektüre Aktiv. Verfasst von Franz-Joseph Grobauer und Wilhelmine Widhalm-Kupferschmitt. Verlag: öbv. (*Latein Lektüre Aktiv*)
- *Expressis Verbis*. Verfasst von Franz-Joseph Grobauer, Helfried Gschwandtner und Wilhelmine Widhalm-Kupferschmitt. Verlag: Leykam. (*Expressis Verbis*)

---

<sup>267</sup> Pinter, 2011, S.118.

<sup>268</sup> BGB, 2017.

<sup>269</sup> Die Reihung der Schulbücher folgt keinem bestimmten Prinzip und sagt somit nichts über Bedeutung der jeweiligen Bände aus.

Diese Schulbücher befinden sich alle auf der Liste approbierter Schulbücher für den Unterricht an österreichischen Schulen.

Die zu untersuchende Ausgabe der Schulbuchreihe *Medias in Res* ist eine Textsammlung zu den Themenbereichen "Mythos und Rezeption", "Liebe und Erotik" und "Spott und Witz". Textsammlungen sind eine Möglichkeit, mehrere Module mit nur einem Buch abzudecken, was in Anbetracht der Kosten der Anschaffung von Schulbüchern durchaus ein wichtiges Argument für die Anschaffung entsprechender Ausgaben sein kann. Organisatorisch folgt *Medias in Res* dem Doppelseitenprinzip. Dies bedeutet beim untersuchten Exemplar, dass sich auf der jeweils linken Seite der Übertext mit ad lineam-Kommentar befindet, während die rechte Seite eine Auswahl der Kategorien "Commentarius", "Interpretationes", "Grammatica", "Receptio" und "Wusstest du eigentlich..." enthält, welche den sub lineam-Kommentar, Vertiefungsaufgaben im Bereich der Interpretation und Grammatik sowie rezeptionsgeschichtliche Information und Bezüge zur Gegenwart enthalten. Zusätzlich finden sich auf der rechten Seite Bilder oder Karten. Die Textauswahl umfasst primär Texte aus Ovids *Metamorphosen* und teilweise deren Entsprechung bei Hygin in Prosaform. Der trojanische Sagenkreis wird mit Passagen aus Vergils *Aeneis* abgedeckt.

Das Buch der Reihe *Imagines* ist gänzlich dem Themenkreis "Gestalten und Persönlichkeiten aus Geschichte, Mythos und Legende" gewidmet. Auch in diesem Werk findet sich das Doppelseitenprinzip. Die erste Doppelseite eines Abschnitts enthält jeweils Hintergrundinformationen, beispielsweise zu Autor, Thema, Werk oder Inhalt, sowie eine Eigennamenliste. Die folgenden Doppelseiten zeigen dann linkerhand den Text samt ad lineam-Kommentar und rechterhand den sub lineam-Kommentar, Vertiefungsfragen und eine weitere Eigennamenliste. Das Prinzip ist weniger strikt umgesetzt als im *Medias in Res*, da die Informationen der rechten Seite auch einmal so umfangreich sein können, dass sie sich über zwei Seiten erstrecken oder Text und Zusatzinformation so kurz sind, dass sie auf einer Seite Platz finden. Die Positionierung der Bilder variiert von Lektion zu Lektion.

Die Textauswahl spiegelt ein breites Spektrum wider, von Livius und Sueton, über Cornelius Nepos und Curtius Rufus zu Hygin, den *Gesta Romanorum* und Sulpicius Severus. Im Zentrum stehen hier die Gestalten und Figuren, weniger bestimmte Autoren. Die untersuchte Ausgabe von

*Imagines* wurde wie jene von *Medias in Res* 2016 herausgegeben. Somit bilden diese beiden die neuesten Exemplare im Analysecorpus.

Bei der untersuchten Ausgabe von *Lege et Intellege* handelt es sich wiederum um eine Textsammlung, die gezielt für das 4-jährige Latein konzipiert worden ist. Es umfasst die Module "Heiteres und Hintergründiges", "Mythos und Rezeption", "Liebe, Lust und Leidenschaft" und "Latein und Europa". Auch hier wird konsequent das Doppelseitenprinzip durchgezogen. Auf der linken Seite finden sich der Einleitungstext, der Übersetzungstext und der sub linea-Kommentar, während rechts das Lernvokabular und diverse Arbeitsaufgaben angeboten werden. Bezüglich der Textauswahl wird auch hier aus dem Vollen geschöpft. Viel Ovid und vereinzelt Cicero, Livius, Vergil und Plinius finden sich genauso wie Fabeln von Hygin, Hieronymus' *Vulgata* oder noch spätere Schriftsteller wie Paulus Diaconus oder Boccaccio.

Das Buch der Reihe *Latein Lektüre aktiv* unterscheidet sich in verschiedenen Aspekten von den anderen untersuchten Exemplaren. Einerseits ist es mit der Datierung im Jahr 1999 das älteste. Es umfasst ausschließlich Auszüge aus Ovids *Metamorphosen* und ist somit ein Beispiel für Lehrmaterial zur Autorenlektüre. Da jedoch auch in den anderen Schulbüchern zum Mythos Ovid einer der zentralsten Autoren ist, wenn seine Texte nicht überhaupt den Kern des gesamten Kapitels ausmachen, liegt die Möglichkeit nahe, dass zumindest Teile des Moduls auch mit diesem Schulbuch bestritten werden können. Organisiert ist dieses Buch ebenfalls gemäß der Doppelseitenstruktur. Auf der linken Seite befinden sich Originaltext und sub linea-Kommentar, auf der rechten das Lernvokabular, Vertiefungsaufgaben und erläuternde Textboxen. Meist findet sich auf einer der beiden oder auf beiden Seiten ein Bild.

Das Buch *Expressis Verbis* ist wiederum eine Textsammlung, welche Texte zu neun verschiedenen Modulen umfasst. Das erste behandelte Modul ist "Gestalten aus Mythologie, Legende und Geschichte". Die meisten Erzählungen ziehen sich über eine Doppelseite, bei der Moses-Erzählung sind es zwei. Gestalterisch sind die Doppelseiten flexibler gestaltet. Neben Einheiten, in welchen der Originaltext samt ad lineam-Kommentar wie bei den meisten anderen Büchern die linke Seite einnimmt und rechts Vokabeln, Ergänzungstexte und Aufgabenstellungen folgen, gibt es auch Erzählungen, welche in Form mehrerer kürzerer Textpassagen, die auf beiden Seiten aufgeteilt sind, dargestellt werden. Zusätzlich werden dazwischen teilweise erklärende Sätze eingestreut und auf raumforderndere Ergänzungen

verzichtet. Die Textauswahl hebt sich insofern von den anderen Büchern ab, weil Ovid gänzlich fehlt. Zusätzlich zu den schon bekannten Hyginfabeln und Auszügen der *Vulgata* finden sich Autoren wie Justin, Eutropius, Boccaccio und Einhard sowie Klassiker, i.e. Caesar und Sueton.

Dieser kurze Überblick soll Hintergrund für die folgenden Analysen und deren Interpretation bieten.

#### 4.3.2 Methodik

Der Untersuchungsgegenstand der durchgeführten Analyse, i.e. vorentlastende Formate in lateinischen Schulbüchern, kann der Ebene des Fachunterrichts zugeordnet werden und untersucht eine Thematik, die am Schnittpunkt zwischen Fragen der Unterrichtsgliederung und Phaseneinteilung und der Gestaltung von Unterrichtsmedien anzusiedeln ist<sup>270</sup>. Mit diesem doch recht spezifischen Fokus entspricht die methodische Herangehensweise der "In-depth-Methode"<sup>271</sup>, da sie sich auf einen Punkt spezialisiert und zu dessen Analyse einzelne Formate ganz genau durchdringt, während andere Aspekte des Schulbuchs gänzlich unbeschrieben bleiben. Schlegel betont, dass die Schulbuchforschung sich generell als "multiperspektivische Aspektforschung"<sup>272</sup> sehen müsse, da eine vollständige Analyse eines Schulbuchs aufgrund unterschiedlichster möglicher Herangehensweisen, vielfältiger denkbarer Fokussierungen und der Vielschichtigkeit des Stoffes nicht möglich ist. Insofern ist ein spezifischer Fokus in einer konkreten Schulbuchanalyse nicht nur möglich, sondern auch notwendig.

Bezüglich des Aufbaus umfasst der Analyseprozess quantitative wie auch qualitative Schritte. Diese Verbindung von quantitativen und qualitativen Prozessen ist eine gängige Herangehensweise in der Schulbuchanalyse<sup>273</sup>. Der quantitative Ansatz wird mittels der "Checklist-Methode"<sup>274</sup> durchgeführt. Das Vorkommen jener vorentlastenden Formate, die in der Voranalyse bereits identifiziert wurden, wird überprüft. Die qualitative Analyse folgt denselben

---

<sup>270</sup> Neuner, 1994, S.15.

<sup>271</sup> McGrath, 2002, S.27.

<sup>272</sup> Schlegel, Clemens M. "Rezensionen zu neueren Schulbuchforschungen". In Wiater, Werner (Hrsg.). 2003. *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.209-214. Zitat: S.212. [2003b]

<sup>273</sup> Summer, Theresa. 2011. *An Evaluation of Methodological Options for Grammar Instruction in EFL Textbooks: Are Methods Dead?*. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER, S.92.

<sup>274</sup> McGrath, 2002, S.27.

Kriterien wie unter 4.2.2 angeführt. Hauptkriterien ein Format als 'vorentlastend' zu kategorisieren, sind einerseits, ob Potential dazu vorhanden ist, mittels der Aufgabe mögliche Schwierigkeiten und Teilprozesse des Übersetzens zu erleichtern und andererseits, ob Textkenntnis für die Aufgabe vorausgesetzt wird.

Abschließend soll noch explizit darauf hingewiesen werden, dass der Fokus dieser Arbeit nicht auf einer Kritik der Schulbücher und ihrer Umsetzung von Vorentlastung liegt, sondern die deskriptive Perspektive im Vordergrund steht, deren Aufgabe es ist den Status Quo zu beschreiben ohne zu evaluieren<sup>275</sup>.

#### 4.3.3 Ergebnisse der quantitativen Analyse:

Dieser Abschnitt befasst sich mit der quantitativen Analyse des ausgewählten Corpus österreichischer Schulbücher für den Übergang zur Lektüre von lateinischen Originaltexten, i.e. *Medias in Res*, *Imagines*, *Lege et Intellege*, *Latein Lektüre Aktiv* und *Expressis Verbis*<sup>276</sup>. Hierzu wurde das Vorkommen der oben erarbeiteten Vorentlastungsformate in den gewählten Schulbüchern überprüft. Das Ergebnis lässt sich in folgender Tabelle erfassen:

Tabelle 2: Ergebnisse der quantitativen Analyse

	<b>Medias in Res</b>	<b>Imagines</b>	<b>Lege et Intellege</b>	<b>Latein Lektüre aktiv</b>	<b>Expressis Verbis</b>
<i>Vorentlastende Formate:</i>					
Überschriften	x	x	x	x	x
Einführungstext deutsch	x	(x)	x	(x)	(x)
Einführungstext deutsch mit lateinischen Termini					
Einführungstext Latein	x				
Kolometrische Darstellung		x			
Textkürzung	x	x	x	x	x

<sup>275</sup> McGrath, 2002, S.22.

<sup>276</sup> Vgl. Kap. 4.1

Kommentar ad lineam	x	x			
Kommentar sub linea	x	x	x	x	x
Längenstriche	x				
Grammatikübungen vor Text					
Wortschatzübungen vor Text					
Hinweise auf wiederholendes Material					
Vorentlastung spezifischer Problemquellen		x		(x)	
Aktivierung von Vorwissen		(x)		(x)	
Lektionenübergreifende Vorentlastung	x	x	x	x	(x)
<i>Potentiell vorentlastende Formate:</i>					
Bilder, Illustrationen	x	x	x	x	x
Realientexte	x	x	x	x	x
Informationen zu Autor/Textsorte	x	x	x	x	x
Rechercheaufgaben	x	x	x	x	x
Übersetzung ad lineam					
Übungsaufgaben	x	x	(x)	(x)	
Zeittafel/-strahl					
Landkarten	x	x		x	
Eigennamenverzeichnis		x		(x)	
Vokabelverzeichnis alphabetisch				x	x
Vokabelverzeichnis nach Lektionen geordnet					
Informationen zu literarischen Aspekten		(x)		x	x

x = vorhanden, (x) = teilweise vorhanden

Im Folgenden soll das Auftreten der einzelnen Formate im untersuchten Corpus noch näher ausgeführt werden.

- Überschriften:

In den Büchern des Corpus sind alle Überschriften auf Deutsch und die Wahl und der Einsatz der Überschriften ähnelt sich in allen vieren. Die Überschrift der größten organisatorischen Einheit verweist bei allen Büchern auf das Thema Mythos, bsp. "Gestalten aus Mythologie, Legende und Geschichte"<sup>277</sup>. Auf der nächsten Ebene wird meist der Mythos, auf welchen die folgenden Texte bezogen sind, benannt. Häufig sind dies die Namen der zentralen mythischen Figuren, beispielsweise "Jupiter und Io"<sup>278</sup>. Auf der nächsten Ebene werden die Texte innerhalb dieses Mythos eingeleitet, teilweise in ganzen Phrasen, wie "Thisbes nächtlicher Gang"<sup>279</sup>. Bei *Imagines* finden sich auch vollständige Sätze als Überschrift, beispielsweise "Eine Wölfin rettet die Kinder; der Hirte Faustulus übergibt sie seiner Gattin"<sup>280</sup>. Besonders die letzten Beispiele verdeutlichen die inhaltliche Vorentlastung, die durch die Überschriften stattfindet.

- Einführungstexte:

Im Gegensatz zu den Büchern der Voranalyse finden sich keine deutschen Einleitungstexte mit lateinischen Termini. Deutsche Einführungstexte am Beginn der Kapitel sind in allen Büchern vorhanden, während die einzelnen Textpassagen nur in *Medias in Res*, *Expressis Verbis* und *Lege et Intellege* durch einige Sätze eingeführt werden.

Die den Kapiteln vorangestellten Einführungstexte bieten meist Hintergrundwissen an, das für eine Kontextualisierung und das Verständnis der Texte entscheidend ist. So finden sich in der Kapiteleinleitung von *Imagines* beispielsweise Erklärungen zur antiken Göttervorstellung<sup>281</sup>, in *Lege et Intellege* und *Medias in Res* Erläuterungen zum Mythos-Begriff<sup>282</sup>, und unter anderem in

---

<sup>277</sup> *Expressis Verbis*, 2012, S.4.

<sup>278</sup> *Medias in Res*, 2016, S.10.

<sup>279</sup> *Latein Lektüre aktiv*, 1999, S.54.

<sup>280</sup> *Imagines*, 2016, S.22.

<sup>281</sup> *Imagines*, 2016, S.1.

<sup>282</sup> *Lege et Intellege*, 2013, S.59., *Medias in Res*, 2016, S.6.

*Expressis Verbis* ein Überblick über die Autoren der im Kapitel behandelten Texte und ihre Bedeutung<sup>283</sup>.

Desweiteren sind in *Medias in Res*, *Expressis Verbis* und *Lege et Intellege* den zu übersetzenden Texten auch direkt Einführungstexte vorangestellt, die primär den literarischen und inhaltlichen Kontext schaffen, indem sie zusammenfassen, was vor der zu übersetzenden Stelle geschehen ist und wie die narrative Situation, in welche die zu übersetzende Passage eingebettet ist, aussieht<sup>284</sup> oder sie führen entscheidende Charakteristika der handelnden Figuren an<sup>285</sup>.

Im Vergleich der Bücher fällt auf, dass bei *Medias in Res*, *Expressis Verbis* und *Lege et Intellege* die Kapiteleinleitungen eher überblicksartig gestaltet sind und spezifischere Informationen zu den jeweiligen Autoren und Werken entweder fehlen<sup>286</sup> oder in Form von Textboxen vor, nach und zwischen den Textpassagen eingestreut werden. Im Gegensatz dazu steht bei *Imagines* am Beginn eines jeden neuen Sagenkreises eine Doppelseite an Informationen, primär zu Autor, Thema und Eigennamen zur Verfügung, die eine Einordnung der Textpassagen erleichtern können. In Zusammenwirkung mit der ausführlichen Kommentierung, die ebenfalls Informationen zum narrativen und sonstigen Kontext bereitstellt, können Einführungstexte, zumindest in den Augen der Verfasser, möglicherweise unnötig erscheinen. Ein weiterer Sonderfall ist das Exemplar von *Latein Lektüre aktiv*. Es verwendet ausschließlich Texte aus Ovids Metamorphosen, deren Inhaltsangabe am Beginn des Buches somit für alle Textpassagen eine Einordnung ermöglicht. Desweiteren werden größere Texteinheiten kontinuierlich, wenn auch graphisch als Einzelpassagen dargeboten, übersetzt. Somit reichen die wenigen Einführungstexte aus, die sich jeweils am Beginn einer neuen Metamorphose befinden, da ja der inhaltliche Kontext durch die Kontinuität der Übersetzungspassagen gegeben ist.

Ein besonders interessanter Aspekt ist, dass ein Buch, nämlich *Medias in Res*, die Möglichkeit lateinischer Einführungstexte aufgreift. Den längeren Ovid-Passagen werden kurze Auszüge aus Hygin vorangestellt. Die kurzen Prosatexte bieten eine Inhaltsangabe in leichter zugänglichem Latein und entlasten somit die Hexametererzählung inhaltlich vor. Dies ermöglicht beim Übersetzen der Ovid-Erzählung, das Augenmerk stärker auf die sprachlich-künstlerische

---

<sup>283</sup> *Expressis Verbis*, 2012, S.4.

<sup>284</sup> *Expressis Verbis*, 2012, S.4.

<sup>285</sup> *Medias in Res*, 2016, S.14.

<sup>286</sup> *Medias in Res*, 2016.

Gestaltung legen zu können. Somit setzt Kautzky hier um, was Nickel<sup>287</sup> bereits als Möglichkeit beschrieben hat, i.e. einen metrischen Text durch eine einfachere Prosafassung vorzuentlasten.

- Kolometrische Darstellung:

Das einzige der Schulbücher, das über weite Strecken mit kolometrischer Darstellung arbeitet, ist *Imagines*. Die gewählten Texte stammen größtenteils aus dem Prosabereich, beispielsweise von Hygin oder Curtius Rufus, und können somit relativ problemlos kolometrisch aufbereitet werden. In den anderen Schulbüchern schränkt die Wahl metrischer Texte, wie beispielsweise Ovids hexametrische *Metamorphosen*<sup>288</sup>, die Möglichkeiten kolometrischer Verfahren natürlich ein. Allerdings werden auch Texte in Prosa nicht kolometrisch gesetzt und generell auf anwendbare Formen der visuellen Vorentlastung, wie farbliche Markierungen zusammengehöriger Satzglieder, etc. verzichtet.

- Textkürzung

Alle fünf Schulbücher arbeiten mit der Kürzung von Originaltexten, indem sie Passagen streichen. Dies wird durch das Symbol '[...]' angezeigt. Wenn nötig, wird der Inhalt der fehlenden Passage mittels deutscher Paraphrase ergänzt, beispielsweise in *Medias in Res*:

haec quoque virgineum movit iactura dolorem.

Außer sich vor Trauer begibt sich Ceres auf die Suche nach ihrer Tochter. Die Nymphe Arethusa erzählt ihr schließlich, wo sie Proserpina gesehen hat:

"Ergo dum Stygio sub terris gurgite labor"<sup>289</sup>

Da die gesamte Geschichte von Pluto und Proserpina zu lange wäre, um sie im Rahmen des Doppelseitenprinzips, an welches sich *Medias in Res* konsequent hält, zu behandeln, ermöglichen derartige Kürzungen die Erarbeitung der gesamten Geschichte, auch wenn nur vereinzelte Passagen übersetzt werden können. Das Problem im Rahmen der Schullektüre zu wenig Zeit zu haben, um ganze Erzählungen zu übersetzen, ist für alle lateinischen Schulbücher ein relevantes, wodurch eine gewisse Textmodifikation notwendig wird. Die Schülerinnen und Schüler werden dadurch entlastet, dass das zu bewältigende Textkonvolut überschaubarer und bewältigbarer wird. Durch die Vorentlastung im Sinne einer Umfangreduktion wird es möglich,

---

<sup>287</sup> Vgl. 2.4.1

<sup>288</sup> Hauptquelle der Texte in *Latein Lektüre aktiv* und *Medias in Res*.

<sup>289</sup> *Medias in Res*, 2016, S.12.

sowohl inhaltlich geschlossene Erzählungen vollständig zu rezipieren, als auch ausreichend Zeit für die nötigen Übersetzungen zu haben.

- Kommentar:

Alle Bücher weisen einen ausführlichen Kommentar auf, wobei *Lege et Intellege* und *Latein Lektüre aktiv* ausschließlich sub lineam kommentieren, während die anderen drei Bücher zusätzlich auch ad lineam kommentieren. Wo beide Varianten vorkommen, bietet der Kommentar ad lineam primär sprachliche Informationen, während im sub lineam Bereich die Klärung von Eigennamen und inhaltlich-kontextuellen Aspekten im Fokus steht. Bei den ausschließlich sub lineam kommentierten Büchern sind die inhaltlich-charakterbezogenen Informationen sehr reduziert und in den sub lineam-Kommentar integriert. Vergleicht man beispielsweise die Hygin-Stelle zum Parisurteil, die sich sowohl im *Lege et Intellege* als auch im *Imagines* findet, so fällt auf, dass zwar die Erklärung der Eigennamen annähernd gleichen Umfangs ist<sup>290</sup>, der sub lineam Kommentar im *Imagines* allerdings Informationen zu inhaltlichen Hintergründen liefert, beispielsweise zum Gastrecht oder Paris' erster Ehe<sup>291</sup>, welche im *Lege et Intellege* nicht erwähnt werden. Bezüglich der Art von Informationen finden sich dieselben wie bei den Büchern der Voranalyse, e.g. deutsche Übersetzungen, typische Verbindungen eines Wortes mit bestimmten Kasus oder syntaktischen Elementen wie AcI, lateinische Synonyme oder Klärungen von kontextuell-spezifischen Bedeutungen durch "hier"-Angaben. Vorentlastend wirken auch Verweise auf eine sinnunterstreichende Wortstellung, die Ergänzung der fehlenden Begriffe bei elliptischer Ausdrucksweise und die Angabe der relevanten Bezugsworte, beispielsweise bei Demonstrativpronomina. Besonders relevant als vorentlastende Maßnahme ist die Vorentlastung spezifischer Probleme im Rahmen des Kommentars, die sich in *Imagines* findet. Ein Beispiel hierfür ist folgende Fußnote des ad lineam-Kommentars: "**impetro** 1: (NICHT *impero* 1"): erlangen"<sup>292</sup>. Diese Angabe verweist ganz explizit – in Großbuchstaben – auf eine potentielle Verwechslungsgefahr und entlastet somit diese spezifische Schwierigkeit vor. Das Mittel des 'NICHT' im Kommentar wird im gesamten Buch immer wieder verwendet,

---

<sup>290</sup> Vgl.: "Thetis (Meeresgöttin)/Peleus (König der Myrmidonen): Eltern des Achilles" (*Lege et Intellege*, 2013, S.92) und "Thetis Nereis: Thetis, die Nereide (Tochter des Nereus, somit eine Meeresgöttin), Mutter des Achile(u)s" (*Imagines*, 2013, S.7).

<sup>291</sup> *Imagines*, 2013, S.7.

<sup>292</sup> *Imagines*, 2013, S.12.

findet sich jedoch in den anderen Schulbüchern nicht. Eine weitere Erleichterung des Übersetzens findet vereinzelt statt, indem auf Sprachverwendungen hingewiesen wird, die einem Leser mit geringerer Sprachkompetenz möglicherweise entgehen könnten, wie beispielsweise: "**funebres ludi**: Leichenspiele (=eine festliche Veranstaltung zu Ehren des Verstorbenen) – hier ironisch!"<sup>293</sup>. Auch *Medias in Res* wartet mit einer Form der Kommentierung auf, die sich in den anderen Büchern nicht findet, nämlich der Angabe von verwandten Wörtern der romanischen Sprachen im Kommentar eines Wortes. Dies mag zwar Vokabellernprozesse erleichtern, hat jedoch für das Übersetzen keinen vorentlastenden Effekt, da zusätzlich die deutsche Übersetzung gegeben ist<sup>294</sup>.

- Längenstriche:

Diese werden von *Medias in Res* teilweise eingesetzt. Kautzky formuliert dies im Vorwort folgendermaßen:

"Wenn im Text bei einem Wort der a-Deklination die Endung **-a mit einem Längstrich** versehen ist (z.B. *amicitiā*), kannst du daraus schließen, dass es sich um einen Ablativ handelt. Dieses Hilfsmittel ist aber nicht immer, sondern nur an besonders schwierigen Stellen angegeben!"<sup>295</sup>

In diesen Worten wird bereits die vorentlastende Absicht und Chance dieser Längenstriche deutlich. Ansonsten finden sich Markierungen der betonten Silben im Hexameter, die als Lesehilfe dienen, für den Übersetzungsprozess jedoch keinerlei Relevanz haben.

- Wiederholung von Grammatik und Wortschatz: Übungen und Hinweise

In keinem der untersuchten Bücher finden sich Übungen vor den Texten oder explizite Hinweise zur Wiederholung bestimmter Kapitel. Als aufmerksame Lehrkraft kann man in detektivischer Kleinstarbeit die zur Vertiefung gedachten Arbeitsaufgaben auseinandernehmen, um zur Vorentlastung geeignete Aufgaben aufzuspüren, und mag vereinzelt sogar fündig werden. So findet sich in der 'Activa et Contemplativa'-Box des *Latein Lektüre aktiv* einmal die Anmerkung "Sperrungen kommen in der lateinischen Dichtung überaus häufig vor"<sup>296</sup>. Dies könnte man als Anlass nehmen, vor der Lektüre des Textes gezielt das Hyperbaton zu besprechen. Ein Großteil aller Vertiefungsübungen arbeiten gezielt mit dem Text und setzen die Übersetzung des Textes

---

<sup>293</sup> *Imagines*, 2013, S.43.

<sup>294</sup> Bsp. "vacca, ae: "Kuh" (=> frz. *vache*, it. *vacca*)" (*Medias in Res*, 2016, S.10)

<sup>295</sup> Kautzky, Wolfram. "Vorwort". In Kautzky, Wolfram. 2016. *Medias in Res! Texte: Mythos, Liebe und Humor*. Linz: Veritas, S.5.

<sup>296</sup> *Latein Lektüre aktiv*, 1999, S.17.

bereits voraus. Weitere Übungen, die eventuell vorgezogen werden könnten, befassen sich beispielsweise mit Einzelformen und fordern Aspekte wie Formenbestimmungen, e.g. "Welche Form ist *tangi* (V. 644)?"<sup>297</sup>. Es geht jedoch klar hervor, dass die angebotenen Übungen für das Bearbeiten nach der Übersetzung gedacht sind. Dementsprechend eignen sich auch nur wenige Aufgaben zu einem vorentlastenden Einsatz. Im *Imagines* werden zusätzlich am Ende des Buches zu ausgewählten Texten kompetenzorientierte Übungen angeboten. Übungen, die sich mit der Wortbildung, e.g. Präfixen, oder mit der syntaktischen Gliederung von Einzelsätzen beschäftigen, können eventuell auch vor dem Übersetzen durchgeführt werden und morphologisch-lexikalische sowie syntaktisch-analytische Prozesse vorentlasten.

- Vorentlastung spezifischer Problemquellen:

Auch diese Form der Vorentlastung findet sich kaum. Neben der bereits in der Ausführung zum Kommentar erwähnten Hinweise auf Verwechslungsgefahren findet sich im *Latein Lektüre aktiv* die Bemerkung "Du weißt bereits, dass Präpositionen beim Ablativ in der Dichtung ausfallen können. Welche ist in Vers 123 (*longis...sulcis*) ausgefallen?"<sup>298</sup>. Somit ist der Leser bereits vorinformiert, dass im gegebenen Vers eine Präposition gedanklich hinzugefügt werden muss. Allerdings findet sich auch diese Bemerkung im Vertiefungsbereich und ist folglich nicht als Vorbereitung und –entlastung gedacht. In Anbetracht der reduzierten Verwendung ist diese Form der Vorentlastung, i.e. die Vorentlastung spezifischer Problemquellen, kein zentraler Bestandteil der analysierten Schulbücher.

- Aktivierung von Vorwissen:

Hier soll darauf verwiesen werden, dass unter diesem Punkt nur explizit Aufforderungen zur Aktivierung des Vorwissens analysiert wurden. Dass Signalwörter, Bilder und zahlreiche andere Aspekte des Inputs, den das gedruckte Lehrmaterial darstellt, Assoziationen wecken und somit indirekt Vorwissen aktivieren können, wurde bereits oben besprochen. Von besonderem Interesse bezüglich der Aktivierung des Vorwissens bei einer Schulbuchanalyse scheint zu sein, ob dieses Potential auch bewusst genutzt und als Format integriert wird. Von einer gezielten Aktivierung des Vorwissens als Vorentlastung kann man bei keinem der fünf Schulbücher

---

<sup>297</sup> *Medias in Res*, 2016, S.11.

<sup>298</sup> *Latein Lektüre aktiv*, 1999, S.21.

sprechen. Jene beiden, welche in der Tabelle ein '(x)' haben, beinhalten im Vertiefungsbereich Aufgaben, die sich zur Vorentlastung vorziehen lassen und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aktivieren. So findet sich im *Imagines* die Frage: "Weißt du, was ein "Trojaner" (engl. zutreffender "Trojan horse" genannt) in der Computersprache ist?"<sup>299</sup> und im *Latein Lektüre aktiv* die Übung: "Finde zu folgenden in diesem Textabschnitt vorkommenden Wörtern je ein davon abgeleitetes Fremd- bzw. Lehnwort: **finio** (Sport) =>[...]"<sup>300</sup>. Auch hier sind die Vertiefungsaufgaben, die sich zum Zweck der Vorentlastung verwenden lassen, sehr begrenzt.

- Lektionenübergreifende Vorentlastung:

Diese findet vor allem durch die oben besprochenen ausgiebigen Einführungstexte statt, die sich hauptsächlich zur inhaltlichen Vorentlastung eignen. Informationen zum Gebiet *Mythos*, zu den Autoren und Werken helfen die Textpassagen zu kontextualisieren und typische inhaltliche Motive zu antizipieren. Im *Latein Lektüre aktiv* findet sich auch ein Überblick über "Einige Besonderheiten der Dichtersprache"<sup>301</sup>, wodurch typische Schwierigkeiten der Originallektüre wie die Verwendung von Kurz- und Sonderformen vorentlastet werden. Auch in den anderen Büchern findet sich Zusatzmaterial, das als vorentlastende Aktivität vor der Übersetzung des Textes konsultiert werden kann, wie beispielsweise Informationen zu Metrik und Dichtung. Da diese Informationen jedoch meist am Ende des Buches zu finden sind, braucht es hierzu die bewusste Entscheidung und Anweisung durch den Lehrenden.

- Bilder/Illustrationen und Zusatztexte/Informationen:

Bilder werden von allen Büchern großzügig eingesetzt. Viele der gewählten Bilder explizieren auch zentrale inhaltliche Aspekte und können somit zur inhaltlichen Vorentlastung eingesetzt werden. Im Gegensatz zu den Voranalyse-Büchern finden sich kaum Illustrationen, vereinzelt jedoch Kartenmaterial im Anschluss an die Textstelle.

Zusätzlich zu den einführenden Texten finden sich in allen Büchern auch nachgestellte kurze Textformate, beispielsweise als Textboxen, die Realienwissen vermitteln und Informationen zu Autor, Textsorte oder literarischen Aspekten liefern. Der Umfang von Realientexten ist geringer

---

<sup>299</sup> *Imagines*, 2016, S.17.

<sup>300</sup> *Latein Lektüre aktiv*, 1999, S.31.

<sup>301</sup> *Latein Lektüre aktiv*, 1999, S.10.

als bei den Voranalysebüchern und die Informationen sind häufig nicht als eigenes Format dargestellt, sondern in andere Formate, beispielsweise im Kommentar oder in den Vertiefungsaufgaben, eingegliedert.

- Rechercheaufgaben:

In allen fünf Büchern finden sich im Rahmen der Vertiefungsaufgaben Aufforderungen zur Recherche bestimmter Aspekte. Zieht man die Recherche vor, so ergeben sich auch hier Möglichkeiten einer inhaltlichen Vorentlastung durch Aktivierung und Erweiterung des Vorwissens.

- Übersetzung ad lineam:

In keinem der untersuchten Schulbücher wurde mit Übersetzungen ad lineam gearbeitet.

- Zusatzmaterialien:

Im Gegensatz zur Voranalyse gab es in keinem der Schulbücher einen Zeitstrahl oder eine Zeittafel. Eine Landkarte findet sich in *Medias in Res* am Beginn des Buches und regionalere Darstellungen teils auch im Anschluss an die Übersetzungstexte. Als gezielte Ergänzung zu einem bestimmten Text findet sich auch eine Karte jeweils im *Imagines*<sup>302</sup> und im *Latein Lektüre aktiv*<sup>303</sup>.

Ein vollständiges Eigennamenverzeichnis mit Erklärungen ist in keinem Anhang zu finden. *Imagines* liefert Auflistungen und Erklärungen von relevanten Eigennamen vor und nach den Textpassagen, während *Latein Lektüre aktiv* am Ende ein Namen- und Sachregister bietet, welches auf die Seite verweist, auf welcher mehr Information zur entsprechenden Person/Begrifflichkeit zu finden ist.

Vokabelverzeichnisse am Ende des Buches finden sich im *Latein Lektüre aktiv* und im *Expressis Verbis*. Ersteres führt das Lernvokabular an und zwar in alphabetischer Reihenfolge, während letzteres die Vokabeln in Basis- und Lernvokabular aufteilt und innerhalb dieser Gruppen ebenfalls eine alphabetische Darstellung wählt. Eine Darbietung nach Lektionen findet sich in den untersuchten Büchern nicht.

---

<sup>302</sup> *Imagines*, 2016, S.59.

<sup>303</sup> *Latein Lektüre aktiv*, 1999, S.122-123.

Die Analyse hat also ergeben, dass neun von 27 Formaten, genauer gesagt fünf vorentlastende (von 15) und vier potentiell vorentlastende (von 12), in sämtlichen Büchern des Corpus – zumindest in Ansätzen – auch verwendet wurden, i.e. Überschriften, deutsche Einführungstexte, sub linea-Kommentare, lektionenübergreifende Vorentlastung, Bilder/Illustrationen, Realientexte, Informationen zu Autor/Textsorte und Rechercheaufgaben. Sechs Formate fanden sich allerdings in keinem der untersuchten Bücher, nämlich: deutsche Einführungstexte mit lateinischen Termini, Grammatik- oder Wortschatzübungen vor dem Text, ad lineam-Übersetzungen, Zeittafel/-strahl und ein nach Lektionen geordnetes Vokabelverzeichnis. Näher aufgeschlüsselt bedeutet dies, dass vier vorentlastende und zwei potentiell vorentlastende Formate, die in den Voranalyse-Büchern identifiziert wurden, in den österreichischen Lektürebüchern nicht umgesetzt wurden. Die übrigen 12 Formate, sechs vorentlastende und sechs potentiell vorentlastende, fanden sich in einzelnen Schulbüchern. Generell ist zu sagen, dass das Ausmaß und die Intensität der vorentlastenden Aktivitäten unter den Schulbüchern stark variieren – während beispielsweise *Lege et Intellege* mit einem reduzierten Kommentar sub linea arbeitet, nutzt unter anderem *Imagines* den Kommentar auch für inhaltliche Erläuterungen und zur Ergänzung von Realienwissen.

#### 4.3.4 Qualitative Analyse

Der folgende Abschnitt widmet sich der Darstellung jener Formate, die durch Close Reading der österreichischen Schulbücher zum Einstieg in die Originallektüre identifiziert werden konnten. Zusätzlich zu den in der quantitativen Analyse dargestellten fanden sich folgende Formen, die als Vorentlastung dienen oder zur Vorentlastung geeignet sind: Textergänzung und Verweis auf Strategien beziehungsweise das Darbieten von Lernvokabular, Bildlegenden und Paralleltexten.

##### *4.3.4.1 Vorentlastende Formate:*

- Textergänzung

Elemente der Textergänzung finden sich im *Medias in Res*. Kautzky leitet dieses Element wiederum im Vorwort erklärend ein: "Wörter, die im Text **in runden Klammern** stehen, sind nicht im Originaltext enthalten, aber zum besseren Verständnis ergänzt."<sup>304</sup> Als Beispiel hierfür

---

<sup>304</sup> Kautzky, 2016, S.5.

sei folgender Satz eines Hygin-Textes angeführt: "*Iovis negavit Cererem passuram (esse), ut filia sua in Tartaro tenebricoso sit, sed iubet eum rapere eam flores legentem in monte Aetna, qui est in Sicilia.*"<sup>305</sup> Die Erklärung von elliptischen Ausdrucksformen, hier die Ergänzung von 'esse', ist ein häufiger Schritt zur Vorentlastung, der in den anderen Schulbüchern allerdings nicht als Veränderung im Text selbst realisiert wird, sondern im Kommentar beschrieben wird. Die Realisierung im Fließtext erleichtert das Übersetzen, da weniger Blickwechsel stattfinden muss und der Text in grammatisch vollständiger Form visuell vor Augen ist. Diese Textergänzungen finden sich ausschließlich in den einleitenden Prosatexten des *Medias in Res*. In Anbetracht der kunstvollen hexametrischen Gestaltung scheint so ein Eingriff im metrischen Text auch unangebracht, da durch eine Veränderung der Wortanzahl das korrekte metrische Lesen unmöglich und somit das Erleben des Textes in seiner gesamten ästhetischen Qualität beeinträchtigt wird. Hier scheint die Ergänzung im Kommentar ein guter Kompromiss zu sein.

- Nutzung bestimmter Strategien

Ein weiteres Element, das in den österreichischen Schulbüchern auffiel, ist beispielsweise der Verweis auf die Adäquatheit bestimmter Strategien für einen Text. *Expressis Verbis* indiziert mit der Phrase "mit Wörterbuch"<sup>306</sup>, die im Anschluss an die Überschrift steht, dass der folgende Text besonders dafür geeignet und aufbereitet ist, mit Hilfe eines Wörterbuches übersetzt zu werden. Eine Strategie der Textarbeit, die im *Expressis Verbis* wiederholt auch in Form von Aufgaben vor dem Text umgesetzt wird, ist die Textvorschließung. Als Beispiel sei hier folgender Auszug angeführt, der einem Text aus der *Vita Karoli* Einhardts vorangestellt ist:

Versuche den Inhalt des ersten Abschnitts zuerst anhand folgender Aufgaben zu erschließen:

- ⇒ Finde je ein Beispiel für eine Alliteration und ein Hyperbaton!
- ⇒ Gliedere den ersten Satz in Haupt- und Gliedsätze!
- ⇒ Liste drei Begriffe auf, die zum Sachfeld "Baden" gehören!
- ⇒ Finde eine passende Überschrift für den Textabschnitt!<sup>307</sup>

Diese Arbeitsschritte sind also bereits konkrete Textarbeit und Teil des Übersetzungsvorgangs. Der vorentlastende Effekt dieses Formats kommt dadurch zu tragen, dass den Schülerinnen und Schülern die Art und Weise, wie sie sich diesem Text nähern sollen, vorgegeben ist und somit

---

<sup>305</sup> *Medias in Res*, 2016, S.12. [Hervorhebung im Original]

<sup>306</sup> Bsp. *Expressis Verbis*, 2012, S.75.

<sup>307</sup> *Expressis Verbis*, 2012, S.20.

der Entscheidungsprozess, wie das Übersetzen begonnen werden soll, nicht mehr vom Übersetzenden geleistet werden muss.

Man sieht also, dass kaum andere Formate der Vorentlastung in den untersuchten Büchern umgesetzt werden und selbst die beiden hier dargestellten werden nur teilweise und in einzelnen Büchern angewandt und richten sich auf Einzelsätze und Teilstufen des Übersetzungsprozesses.

#### 4.3.4.2 Potentiell vorentlastende Formate:

Zu diesen Elementen zählen wiederum all jene, die primär nicht zur Vorentlastung gedacht scheinen, sich aber bei entsprechender Nutzung und Anleitung durch den Lehrenden dazu einsetzen lassen. Folgende Formate fanden sich in den Corpus-Büchern zusätzlich zu den Ergebnissen der Voranalyse:

- Lernvokabular

Mit Ausnahme von *Imagines* bieten die Schulbücher des Corpus alle ein übersichtlich dargestelltes Lernvokabular, das vom Lehrenden als Vorbereitung und Vorentlastung der Übersetzung vorausgelernt lassen werden kann. Während sich *Medias in Res* auf eine recht übersichtliche Liste am Anfang des Kapitels beschränkt, bieten die anderen drei Bücher das relevante Vokabular neben den Texten an. In *Expressis Verbis* findet sich das gesamte Lernvokabular in alphabetischer Form auch noch im Anhang. *Latein Lektüre aktiv* bietet zusätzlich zum spezifischen Lernvokabular pro Text auch noch eine allgemeinere, überschaubare Liste an Lernvokabeln am Anfang des Buches, die als generell wichtig für den zu lesenden Autor, i.e. Ovid, gesehen werden.

- Bildlegenden

Bildlegenden gibt es natürlich auch in den Schulbüchern der Voranalyse – allerdings zeigen diese beinahe ausschließlich die Namen der Kunstwerke, die Namen der Künstler, die das Kunstwerk geschaffen haben und den derzeitigen Standort an. So halten es auch *Expressis Verbis*, *Latein Lektüre aktiv* und größtenteils *Lege et Intellege*. In *Imagines* und *Medias in Res*

hingegen, finden sich zum Teil auch Bildlegenden, die zusätzlich erklärende, inhaltsbezogene Informationen liefern, wie beispielsweise "Peter Paul Rubens (1577-1640): Deukalion und Pyrrha (Madrid, Prado): Deukalion und Pyrrha werfen Steine hinter sich, aus denen neue, bessere Menschen entstehen."<sup>308</sup> Die ergänzende Information nach dem Doppelpunkt kann den Bildinterpretationsprozess entlasten und zur inhaltlichen Vorentlastung des Übersetzungstextes genutzt werden, der genau diesen Vorgang als zentrale Handlung hat.

- Paralleltexte

Im *Lege et Intellege* finden sich im Rahmen der Vertiefungsaufgaben auch einige Paralleltexte, die dieselbe oder eine ähnliche Geschichte erzählen, bsp. Schillers "Die Kraniche des Ibykus" als Vergleichstext zu Erasmus' Erörterungen über das Zitat von den Kranichen des Ibykus<sup>309</sup>. Indem man diese Texte vor der Übersetzung lesen lässt, findet eine inhaltliche Vorentlastung statt.

Auch in Bezug auf Formate, die zur Vorentlastung geeignet sind, bieten die österreichischen Schulbücher nur wenig Ergänzendes zu den Ergebnissen der Voranalyse.

Tabelle 3: Ergebnisse der qualitativen Analyse

	Medias in Res	Imagines	Lege et Intellege	Latein Lektüre aktiv	Expressis Verbis
<b>Vorentlastende Formate:</b>					
<b>Textergänzung</b>	x				
<b>Strategienutzung/-verweis</b>					x
<b>Zur Vorentlastung geeignete Formate:</b>					
<b>Lernvokabular</b>	x		x	x	x
<b>Bildlegenden</b>	x	x			
<b>Paralleltexte</b>			x		

## 5. Evaluation der Schulbuch-Analyse

Im Folgenden sollen in einer Zusammenschau die Forschungsfragen beantwortet und einige Aspekte der Analyse aufgegriffen werden.

<sup>308</sup> *Medias in Res*, 2016, S.25.

<sup>309</sup> *Lege et Intellege*, 2013, S.88-89.

## 5.1 Forschungsfragen:

Die Forschungsfrage, ob es vorentlastende Formate in Lateinbüchern gibt, kann klar mit „Ja“ beantwortet werden. Mit 15 vorentlastenden Formaten in der Voranalyse ist klar, dass ein gewisses Maß an Vorentlastung in lateinischen Schulbüchern bereits realisiert wird. Die Frage, welche Formate dies sind, wird als Überblick in Tabelle 1 und ausführlicher in der dieser vorangehenden Ausarbeitung der einzelnen Formate ausgeführt. Diese bieten doch eine gewisse Vielfalt. Es finden sich sowohl text- als auch lernerressourcenzentrierte Formate, e.g. kolometrische Darstellung oder Aktivierung von Vorwissen. Vorentlastung findet auf verschiedenen Ebenen statt, inhaltlich, grammatisch und lexikalisch, ebenso wie im Bereich von generelleren Arbeitsprozessen, wie etwa Strategietraining.

Die zweite Gruppe an Forschungsfragen kann mithilfe der Analyseergebnisse ebenfalls erhellt werden. In den österreichischen Schulbüchern zum Einstieg in die Originallektüre fanden sich 15 der 27 identifizierten (potentiell) vorentlastenden Formate, genauer gesagt neun der 15 vorentlastenden und sechs der 12 potentiell vorentlastenden Formate. Insofern kann die Forschungsfrage 2a, ob sich die identifizierten Formate auch in den österreichischen Schulbüchern finden, mit 'teilweise' beantwortet werden. Bezüglich der Frage, welche Formate sich wiederfinden, ist von Interesse, dass insbesondere gezielte Übungen und Aufgaben zur vorentlastenden Behandlung von Lexik und Grammatik in den österreichischen Büchern gänzlich fehlen. Der dritte Aspekt von Forschungsfrage 2 stellte sich so dar, dass in den österreichischen Schulbüchern kaum Alternativen und Varianten vorentlastender Formate auftraten. Genauer gesagt konnten in Summe nur zwei Ansätze zur Vorentlastung und drei Formate, die sich mit viel Spürsinn und Kreativität zur Vorentlastung einsetzen lassen würden, entdeckt werden und auch dies meist nur in einzelnen Büchern.

Die übergreifende Forschungsfrage nach der Rolle von Vorentlastung in österreichischen Schulbüchern zum Einstieg in die lateinische Originallektüre lässt sich unter Berücksichtigung der Analyseergebnisse dahingehend beantworten, dass Ansätze von Vorentlastung und vereinzelte Formate, wie beispielsweise der Kommentar, Überschriften, Einleitungstexte oder Bildmaterial, bereits in allen Büchern präsent sind. Spezifischere Formen der Vorentlastung, beispielsweise eine entsprechende Hinführung zum Originaltext mittels abgestimmter Aufgaben zu relevanten Termini oder Grammatikphänomenen, finden sich jedoch nicht in den untersuchten

Schulbüchern. Besonders interessant scheint dies, wenn man beachtet, dass die umgesetzten Formate, insbesondere Kommentar und Einleitungstexte, auch zentrale Voraussetzungen für eine gelungene Interpretation des Übersetzungstextes sind. Insofern lässt sich die Frage stellen, ob das Vorhandensein dieser Elemente möglicherweise mehr aus einer Schwerpunktsetzung auf Interpretation, die ja ein wesentlicher und wichtiger Hauptfokus in der Lektürephase ist, resultiert, als aus einem Wunsch, den Text vorzuentlasten. Die Abwesenheit konkreter, dem Text vorangestellter Aufgabenstellungen zur Vorentlastung würde diese Hypothese unterstreichen. Sollte zukünftig die Vorentlastung stärker in den Fokus von Schulbuchautorinnen und –autoren rücken, so würde eine größere Vielfalt und Bandbreite an vorentlastenden Formaten denkbar und wünschenswert sein.

Im Folgenden sollen noch einige anschließende Überlegungen zu den Hintergründen der Beobachtungen dargelegt werden.

## **5.2 Einflussfaktor Regionalität**

Ein Aspekt, der sich mit der größeren Präsenz des Vorentlastungs-Begriffs im deutschen verschriftlichten Fachdidaktikdiskurs, e.g. im *Altsprachlichen Unterricht*, in Publikationen von Nickel oder Glücklich oder auch in der Onlinezeitschrift *Pegasus*, im Kontrast zur österreichischen verschriftlichten Fachdidaktik-Diskussion, beispielsweise in *Ianus*, erklären lassen mag, ist der gezielte, systematische Einsatz des Konzepts im Schulbuch *ADEAMUS*, sowie die große Bedeutung des Terminus in dessen Bewerbung. Im Gegensatz dazu, findet sich in keinem der österreichischen Schulbücher eine Erwähnung des Begriffs 'Vorentlastung'. Die Idee, das Übersetzen gezielt zu erleichtern, findet sich jedoch sehr wohl, was insbesondere im Vorwort von *Medias in Res* deutlich wird. Eine umfassende Vorentlastung, welche sowohl inhaltliche als auch lexikalische und grammatische Aspekte adressiert, findet sich jedoch bei keinem der österreichischen Schulbücher der Analyse. Allerdings ist zu bedenken, dass sich in Österreich in den letzten Jahren sehr viele Veränderungen im Lateinunterricht ergeben haben, i.e. die neue Form der Maturaaufgaben oder die themenzentrierte, in Modulen aufgegliederte Lektüre, die unmittelbar von den Schulbuchautoren und –autorinnen umzusetzen waren, sodass der Fokus der Überarbeitung und Neukonzeption von lateinischen Lektürebüchern wohl auf anderen Bereichen lag und entlastende Maßnahmen kaum im Zentrum standen. Von besonderem Interesse ist daher, dass in den beiden jüngsten Schulbüchern des Corpus, i.e. *Medias in Res* und

*Imagines*, deutlich mehr Übungsaufgaben integriert sind, als in den älteren Exemplaren. Dies könnte, mit Vorsicht interpretiert, ein Hinweiszeichen darauf sein, dass die Notwendigkeit zunehmend auch noch im Lektüreunterricht am sprachlichen Wissen zu arbeiten, bereits als ein die Schulbuchkonzeption leitender Aspekt erkannt wurde und dass dieser eventuell zukünftig eine größere Rolle bei der Gestaltung von Lektürebüchern spielen könnte.

### **5.3 Einflussfaktor Schulbuchart**

Die Voranalyse und Analyse zeigen, dass Vorentlastung ein für jegliche Form von Schulbüchern relevantes Konzept ist und in der einen oder anderen Form auch bereits in allen Phasen des Lateinunterrichts Umsetzung findet. Dennoch gibt es Unterschiede bezüglich der Formate, die eingesetzt werden, sowie ihrer Inhalte. Während in Büchern zum Sprachunterricht deutlich mehr Übungen zu Grammatik und Morphologie als Formate zur lexikalischen Vorentlastung eingesetzt werden und Informationstexte primär kulturelles Wissen ergänzen, findet sich in Büchern zur Originallektüre ein stärkerer Fokus auf Wissen zu Autor, Werk, Dichtersprache und narrativer Kontext, sowie vereinzelt die Verwendung kolometrischer Mittel.

### **5.4 Fokus auf Vorentlastung**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich in allen untersuchten Büchern vorentlastende oder zur Vorentlastung geeignete Formate finden, dass dies jedoch außer bei *ADEAMUS* selten im Fokus einer Lektion steht, meist nur einzelne Aspekte anspricht und die sprachliche Ebene, außer im Rahmen von Ergänzungen im Kommentar, bei Originaltexten meist ausgeklammert bleibt. Besonders deutlich wird dies in der Positionierung des Lektionstextes. Während bei *ADEAMUS* alle Übungen und Informationen dem Übersetzungstext vorausgehen, steht bei den übrigen Büchern der Lektionstext ziemlich am Anfang, meist nur von einer Überschrift und einem kurzen Einleitungstext eingeführt. Das Hinführen zum Text wird somit von diesen Schulbüchern nicht umgesetzt, sondern obliegt der Verantwortung und Kreativität des Lehrenden.

Bei all diesen Beobachtungen stellt sich schlussendlich auch die Frage, ob es wünschenswert ist, dass mögliche vorentlastende Maßnahmen auch im Schülerbuch bereits fertig umgesetzt sind. Als Gegenargumente für eine Umsetzung vorentlastender Formate im Schulbuch könnte angeführt werden, dass die Schwierigkeit von Texten auch abhängig vom Schülerklientel ist und die Kompetenzen von Lernergruppen so stark variieren, dass eine zu intensive Bearbeitung und

Einführung des Textes zu einer Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit unnötigem, ablenkendem oder verwirrendem Material führt. Angesichts der Vielzahl möglicher Schwierigkeiten und der Heterogenität von Lernergruppen ist es kaum realistisch, dass das Anbieten einer bestimmten Form von Vorentlastung zu einer optimalen Passung mit auch nur einem Großteil der Lerngruppen führt. Dies betont also die Verantwortung des Lehrenden, zu entscheiden, welche Form der Vorentlastung die jeweilige Gruppe braucht. Allerdings scheint es durchaus möglich und sinnvoll, dass Lehrbuchverlage entsprechende Materialien, beispielsweise auf einer Begleit-CD-ROM oder im Lehrerhandbuch, zur Verfügung stellen, die die Lehrperson dann nach Bedarf im Unterricht einsetzen kann. Dies wird teilweise auch schon realisiert und viele, auch der untersuchten Schulbücher, bieten CD-ROMs mit unterschiedlich starker Aufbereitung der Texte, die somit sowohl zum differenzierenden Arbeiten, als auch als Quelle für Lehrmaterial, beispielsweise für offene Lernformen, dienen können. Dass Vorentlastung ein wichtiges Konzept ist, das angesichts der derzeitigen Entwicklungen der Rahmenbedingungen des Lateinunterrichts wohl an Bedeutung noch gewinnen wird, scheint klar zu sein. Ob die Vorentlastung in Form spezifischer Formate im Schulbuch umgesetzt werden soll, ist eine Frage, die im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden kann und soll. Dass vorentlastende Formate derzeit jedoch nur äußerst partiell in österreichischen Büchern zur Originallektüre im Lateinunterricht umgesetzt werden, hat die obige Analyse gezeigt.

## **6. Vorschläge vorentlastender Maßnahmen für das Modul "Mythos"**

Dieser Abschnitt soll anhand weniger Beispiele einen Eindruck davon geben, wie gezielte Vorentlastung im Modul "Mythos" aussehen könnte. Aufgrund des begrenzten Platzes im Rahmen einer Diplomarbeit, beschränken sich die Vorschläge auf die drei zentralen Bereiche der inhaltlichen, grammatischen und lexikalischen Vorentlastung mit Bezug auf einen der bekanntesten Ovid-Texte, nämlich der Metamorphose über Pyramus und Thisbe, sowie auf die kolometrische Darstellung eines Prosatextes von Hygin.

## 6.1 Schwierigkeitsanalyse

Der Text von Pyramus und Thisbe bietet einige Aspekte, die mögliche Quellen für Schwierigkeiten sein könnten. Eine Auswahl davon soll hier kurz angeführt und im Anschluss bei den Vorschlägen zur Vorentlastung berücksichtigt werden.

- Textlänge:

Der gesamte Text ist im Rahmen der Zeit, die auf ein einzelnes Modul aufgewandt werden kann und angesichts der Forderung nach Autorenviefalt, kaum als Ganzes zu übersetzen. Insofern ist eine Kürzung des Textes beziehungsweise die Auswahl zentraler Passagen und begleitend dazu die Überbrückung mittels Paraphrasen kaum zu umgehen, will man ein in der Praxis effektiv einsetzbares Schulbuch, das keiner Ergänzung bedarf, konzipieren.

Weitere Textmodifizierungen wie Vereinfachungen durch Änderung der Wortstellung oder Ergänzung elliptischer Phrasen sind aufgrund der metrischen Gestalt und deren Bedeutung für den ästhetischen Wert des Textes, den zu vermitteln auch wichtiges Ziel des Lateinunterrichts ist, bei Ovids Hexametern wohl nicht anzustreben.

- Hintergrundwissen:

Der Text weist viele Merkmale poetischer Ausdrucksweise auf, die zu Schwierigkeiten beim Übersetzen führen können. Hierzu zählen Hyperbata und ungewöhnliche Wortstellungen ebenso wie Sonderformen, beispielsweise der 3. Person Plural Perfekt. Ein Beispiel dafür, dass auch so manche Wortstellung zur Quelle von Übersetzungsschwierigkeiten werden kann, findet sich in Vers 130: "quantaque vitarit narrare pericula gestit"<sup>310</sup> – eine Konstruktion, die im sub lineal-Kommentar von *Latein Lektüre aktiv* folgendermaßen entschärft wurde: "**quantaque...gestit = gestitique narrare, quanta pericula vitarit**"<sup>311</sup>.

Wissen zu Aitien würde sich wohl als hilfreich für das Verständnis des vorliegenden Textes erweisen, da es eines der Ziele des Textes im Vorhinein klären würde.

Die Geschichte von "Pyramus und Thisbe" spielt desweiteren mit Erwartungen an und Topoi von Liebesgeschichten. Eine gewisse Vertrautheit mit typischen Verläufen von Liebesgeschichten

---

<sup>310</sup> Ovid. *Metamorphosen*. Übersetzt und herausgegeben von Michael von Albrecht. 2010. Stuttgart: Reclam.

<sup>311</sup> *Latein Lektüre aktiv*, 1999, S.60. [Hervorhebung im Original]

kann bei den Schülerinnen und Schülern wohl vorausgesetzt werden und könnte im Rahmen der Aktivierung von Vorwissen auch genutzt werden.

- Lexikalische Schwierigkeiten:

Der Text arbeitet mit Grab- und Klagemetaphorik sowie mit Metaphern im Bereich der Liebe und der Tageszeiten, die im ersten Anlauf des Übersetzens möglicherweise zu Verwirrung führen.

Ovid verwendet sehr vielfältiges Vokabular, beispielsweise aus den semantischen Feldern 'domus', 'arbor', 'funus', 'amor', 'sol et luna' oder 'caedes'. Er variiert in der Verwendung von Termini und umschreibt manche Vorgänge, wie den Sonnenuntergang, auf poetische Weise. Nimmt man derartige Passagen in den Übersetzungsteil, so kann häufiges Nachschlagen oder ein üppiger Kommentar notwendig werden und den Fluss des Übersetzens verlangsamen. Bei einer zu großen Anzahl unbekannter Vokabeln in einer Verszeile kann die Zusammenstellung fremder Termini auch zu einer Ratlosigkeit beim Übersetzenden führen und das Verstehen der Versaussage verhindern.

- Grammatische Schwierigkeiten:

Die Beherrschung zahlreicher Grammatikphänomene sind für das erfolgreiche Übersetzen des Textes notwendig. Besonders häufig finden sich Formen der u-Deklination, Accusativus Graecus und abschnittsweise auch Vokative. Viele dieser Formen müssen möglicherweise angegeben oder vorentlastet werden, um ein problemloses Übersetzen zu fördern.

Die hier genannten Quellen für Schwierigkeiten sind natürlich nur beispielhaft. Selbstverständlich kann es sein, dass manche Klassen oder Schülerinnen/Schüler keine Schwierigkeiten mit den angeführten Aspekten haben oder aber sich andere Aspekte zusätzlich oder stattdessen als Problemquellen herausstellen. Im Folgenden soll nun ein Vorschlag, der nur ein paar Ideen illustrieren kann, gebracht werden, wie die hier angeführten Schwierigkeitsquellen vorentlastet werden könnten.

## 6.2 Textkürzung

Die hier vorgeschlagene gekürzte Textversion würde folgendermaßen aussehen:

*Einst lebte im fernen Babylon ein Liebespaar – der wunderschöne Pyramus und die alle anderen Frauen*

*übertreffende Thisbe – in benachbarten Häusern. Ihre Familien waren verfeindet und so konnten sie nur heimlich miteinander sprechen. Glücklicherweise gab es zwischen den Häusern einen feinen Spalt, durch den hindurch sie ihre Liebesworte flüstern konnten:*

Saepe, ubi constiterant hinc Thisbe, Pyramus illinc, [...]

'invide' dicebant 'paries, quid amantibus obstas?

quantum erat, ut sineres toto nos corpore iungi,

75 aut, hoc si nimium est, vel ad oscula danda pateres?

nec sumus ingrati: tibi nos debere fatemur,

quod datus est verbis ad amicas transitus aures.'

*Doch ihre Liebe zueinander wuchs und sie wollten sich mit dem Flüstern durch die Wand nicht mehr begnügen. Sie beschlossen, nachts heimlich aus der Stadt zu schleichen und sich unter einem Maulbeerbaum, neben einem Grab vor der Stadt, zu treffen. Zuerst machte Thisbe sich auf den Weg...*

callida per tenebras versato cardine Thisbe

egreditur fallitque suos adopertaque vultum

95 pervenit ad tumultum dictaque sub arbore sedit:

audacem faciebat amor. venit ecce recenti

caede leaena vomu spumantes oblita rictus,

depositura sitim vicini fontis in unda;

quam procul ad lunae radios Babylonia Thisbe

100 vidit et obscurum timido pede fugit in antrum,

dumque fugit, tergo velamina lapsa reliquit.

ut lea saeva sitim multa conpescuit unda,

dum redit in silvas, inventos forte sine ipsa

ore cruentato tenues laniavit amictus.

serius egressus vestigial vidit in alto

105 pulvere certa ferae totque expalluit ore

Pyramus; ut vero vestem quoque sanguine tinctam

repperit, 'una duos' inquit 'nox perdet amantes,

e quibus illa fuit longa dignissima vita;

110 nostra nocens anima est. ego te, miseranda, peremi,

in loca plena metus qui iussi nocte venires

nec prior huc veni. nostrum divellite corpus

et scelerata fero consumite viscera morsu,

o quicumque sub hac habitatis rupe, leones!

115 sed timidi est optare necem.' [...]

'accipe nunc' inquit 'nostri quoque sanguinis haustus!'

120 quoque erat accinctus, demisit in ilia ferrum,

nec mora, ferventi moriens e vunere traxit

et iacuit resupinus humo [...]

*Aus der Schwertwunde spritzte das Blut hoch empor, wie wenn Wasser zischend durch die Risse in einem beschädigten Bleirohr gepresst wird und stoßweise die Luft durchbricht, benetzte die Früchte und Wurzeln des Maulbeerbaumes und färbte diese dunkelrot.*

Ecce metu nodum posito, ne fallat amantem,

illa redit iuvenemque oculis animoque requirit,

130 quantaque vitarit narrare pericula gestit;

utque locum et visa cognoscit in arbore formam,

sic facit incertam pomi color: haeret, an haec sit.

dum dubitat, tremebunda videt pulsare cruentum

membra solum retroque pedem tulit oraque buxo

135 palliodora gerens exhorruit aequoris instar,

quod tremit, exigua cum summum stringitur aura.

sed postquam remorata suos cognovits amores,  
 percutit indignos claro plangore lacertos  
 et laniata comas amplexaque corpus amatum  
 140 vulnera supplevit lacrimis fletumque cruori  
 miscuit et gelidis in vultibus oscula figens  
 'Pyrame, responde! Tua te, carissime, Thisbe  
 nominat: exaudi vultusque attolle iacentes!'  
 ad nomen Thisbes oculos iam more gravatos  
 145 Pyramus erexit visaque recondidit illa.  
 quae postquam vestemque suam cognovits et ense  
 vidit ebur vacuum, 'tua te manus' inquit 'amorque  
 perdidit, infelix! est et mihi fortis in unum  
 hoc manus, est et amor: dabit hic in vulnera vires. [...]  
*In ihrer Trauer äußert Thisbe noch zwei Wünsche. Die Eltern bittet sie, dass sie den Liebenden ein  
 gemeinsames Grab gönnen mögen. An den Maulbeerbaum hat sie folgende Bitte:*  
 at tu, quae ramis arbor miserabile corpus  
 nunc tegis unius, mox es textura duorum,  
 160 signa tene caedis pullosque et luctibus aptos  
 semper habe fetus, Gemini monumenta cruoris."  
 dixit et aptato pectus mucrone sub inum  
 incubuit ferro, quod adhuc a caede tepebat.  
 vota tamen tetigere deos, tetigere parentes:  
 165 nam color in pomo est, ubi permaturuit, ater,  
 quodque rogis superest, una requiescit in urna.

Beweggründe zur Auswahl der zu übersetzenden Passagen sind ihre Notwendigkeit zum Erfassen der Geschehnisse sowie das Vorkommen von Schlüsselpassagen zur Interpretation, wie beispielsweise die Verwendung des Chiasmus bei "hinc Thisbe, Pyramus illinc"<sup>312</sup> oder die Selbstvorwürfe des Pyramus als ein Hauptmotiv für dessen Selbstmord. Gekürzt wurden im lateinischen Text die Einleitung durch die Rahmenhandlung, das Erklären des Settings und der Ausgangssituation sowie deskriptive und wortreiche Formulierungen, die hauptsächlich der Emphase und der emotionalen Aussagekraft des Textes dienen, aber aufgrund ihrer Länge und teilweise komplexen syntaktischen und lexikalischen Konstruktion viel zusätzliche Zeit für die Übersetzung fordern würden.

### 6.3 Inhaltliche Vorentlastung und Hintergrundwissen

Zur inhaltlichen Vorentlastung würden sich Aufgaben und Texte eignen, die relevante Besonderheiten der Dichtersprache vergegenwärtigen, Wissen zu Aitien liefern und Vorwissen zu Liebesgeschichten und deren typischen Verläufe und Topoi aktivieren.

<sup>312</sup> Ovid, Liber Quartus, Vers 71. In Ausgabe Reclam, 2010, S.184.

Beispiele hierfür werden im Folgenden dargestellt:

Besonderheiten der Dichtersprache:

*Das Versmaß immer richtig umzusetzen ist eine große Herausforderung für Dichter. Die lateinischen Poeten bedienten sich so mancher sprachlicher Kniffe, um dem gerecht zu werden.*

*Dazu zählen die Verwendung von Sonderformen, wie beispielsweise:*

- *3. Person Plural im Perfekt:* statt der Endung **-erunt** wird **-ere** verwendet, e.g. **tetigerunt => tetigere**

*Außerdem erleichtert die lateinische Sprache durch ihr komplexes Endungssystem, zusammengehörige Worte auch voneinander entfernt zu positionieren. Diesen Kniff nennt man auch Sperrstellung oder Hyperbaton.*

*Unterstreiche in den folgenden Beispielsätzen die zusammengehörigen Worte:*

- quod [paries] datus est verbis ad amicas transitus aures.  
(weil die Mauer den Worten einen Weg zu den Ohren des Freundes/der Freundin geboten hat)
- [lea] inventos forte sine ipsa ore cruentato tenues laniavit amictus.  
(die Löwin zerfetzte den zarten Schleier, den sie zufällig ohne ihre Besitzerin gefunden hatte, mit blutig bespritztem Maul)

*Dieses Mittel ermöglicht auch ganz besonders ungewöhnliche Wortstellungen zu verwenden, ohne, dass dadurch der Text unverständlich wird:*

*Vergleiche dazu folgenden Satz und...*

*a) unterstreiche alle zusammengehörigen Wörter im Satz:*

venit caede <sup>1</sup>leaena <sup>2</sup>boum <sup>3</sup>spumantes <sup>4</sup>oblita <sup>5</sup>rictus

<sup>1</sup>leaena, ae f. = lea, ae f.

<sup>2</sup>boum = Gen. Pl. von bos, bovis f.

<sup>3</sup>spumare = schäumen

<sup>4</sup>oblitus, -a, -um= beschmiert

<sup>5</sup>rictus, us m.= Rachen; hier: poet. Plural

*b) schreibe eine Übersetzung neben die lateinischen Phrasen:*

Leaena venit: \_\_\_\_\_

Laena caeda boum oblita: \_\_\_\_\_

Laena – rictus spumantes – venit: \_\_\_\_\_

c) fertige eine Beispielübersetzung an:

Wissen zu Aitien:

Aitien sind Ursprungssagen, die versuchen eine Erklärung für die Herkunft eines Wortes, einer Tradition, einer bestimmten Begebenheit, etc. zu geben. Der lateinische Dichter Ovid (43 v.-17 n.Chr.) bietet in seinem Werk *Metamorphosen* viele Aitien, die bestimmte Gegebenheiten als Folgen von Verwandlungsprozessen beschreiben. Ein besonders berühmtes Aition von Ovid ist die Geschichte von Pyramus und Thisbe. Sie erklärt, warum ein bestimmter Baum (**arbor**), nämlich der Maulbeerbaum (**morus**), weiße (**albus**, **niveus** (schneefarben)) oder schwarze (**niger**, **ater**) Früchte (**pomus**) trägt.

Bei diesem Text wurde durch die Integration der lateinischen Termini auch eine lexikalische Vorentlastung geschaffen.

Vorwissen zu Liebesgeschichten aktivieren:

*Love, love, love...*

*Du kennst sicher viele berühmte Liebesgeschichten. Sammle gemeinsam mit deinem Nachbarn/deiner Nachbarin verschiedene denkbare Ausgänge von Liebesgeschichten. Welches Ende ist dein Lieblingsende für eine Liebesgeschichte?*

## 6.4 Lexikalische Vorentlastung

*Es gibt viele Arten, wie man tiefe Trauer zum Ausdruck bringen kann und die meisten Kulturen entwickeln charakteristische Rituale und Symbole für Trauer und Klage.*

a) *Welche typischen Verhaltensweisen trauernder Römer/innen kennst du?*

b) Ordne folgende Worte des Feldes 'Schrecken und Trauer' in die Tabelle ein:

miserere	pallidus,-a,-um	(ex)horrere	plangor	lacrima	fletus	pullus	Trauer
zitterig, zitternd	bleich, blass	geräuschvolles Schlagen	das Weinen	luctus	dunkel		
Mitleid haben, bemitleiden	tremebundus,-a,-um	erschauern, sich entsetzen	Träne				

Latein	Deutsch	Romanische Sprachen/Englisch:
		Sp: e/la miserable
		F: trembler; E: to tremble
		I: pallido
		Sp: horror
		I: piangente;
		F: lacrymal; Sp: lacrimal
		vgl. lat. Verb: flere
		Sp: luctuoso
		ähnlich: ater, niger

Im ersten Teil dieser Aufgabe wird kulturelles Vorwissen, dessen Fundament vom Elementarunterricht meist bereits gelegt worden ist, aktiviert und zu Bewusstsein gebracht. Der zweite Teil wiederum führt mittels Wörter aus dem Übertetzungstext in das semantische Feld von Schrecken und Trauer ein.<sup>313</sup>

<sup>313</sup> Die Quellen der verwendeten Bilder lauten folgendermaßen:

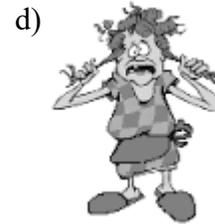
- a) <https://pixabay.com/en/photos/spuren/?cat=animals>; 27.2.2017
- b) <http://www.clipartkid.com/retro-woman-drinking-coffee-cliparts/>; 27.2.2017
- c) <https://www.outfit4events.com/eur/product/9129-gladius-sisak-type-mainz/>; 27.7.2017;
- d) <http://bowling.xobor.de/t1f3-Was-gibt-es-Neues-495.html>; 27.2.2017
- e) <http://www.parkinson.bz.it/de/rehabilitative-therapie>; 27.2.2017.
- f) <https://www.pinterest.com/pin/294071050644833758/>; 27.7.2017

Ordne die Bilder den entsprechenden Phrasen/Wörtern zu:

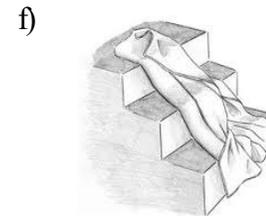
1) Velamina lapsa ( )



2) Vestigia in alto pulvere ( )



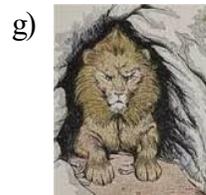
3) leo sub rupe habitans ( )



4) haustus accipere ( )

5) resupinus humo iacere ( )

6) Illa comas laniat. ( )



7) Ensis/ferrum/mucro (metonymisch) ( )

## 6.5 Grammatische Vorentlastung:

- u-Deklination:

Ergänze die fehlenden Formen der u-Deklination:

<b>Singular:</b>	<i>manus</i> (Hand)	<i>metus</i> (Furcht)	<i>vultus</i> (Gesicht)
------------------	---------------------	--------------------------	----------------------------

g) <http://aventin.blogspot.co.at/2015/05/der-lowe-und-der-fuchs-verraterische.html>; 28.2.2017.

<i>Nominativ</i>		metus	
<i>Genitiv</i>	manus		vultus
<i>Dativ</i>	manui		vultui
<i>Akkusativ</i>		metum	
<i>Ablativ</i>			
<b>Plural:</b>			
<i>Nominativ</i>		metus	
<i>Genitiv</i>	manuum		vultuum
<i>Dativ</i>	manibus		vultibus
<i>Akkusativ</i>		metus	
<i>Ablativ</i>	manibus		vultibus

- Accusativus Graecus:

*Der Accusativus Graecus ist eine Form des Akkusativs, mit deren Hilfe angeführt werden kann, 'in Beziehung worauf' etwas der Fall ist. Die Übersetzung muss hier oft etwas freier gestaltet werden. Finde für die folgenden wörtlichen Übertragungen eine passende deutsche Übersetzung:*

- *laniata comas*: zerrauft in Hinsicht auf die Haare => \_\_\_\_\_
- *adoperta vultum*: verdeckt in Bezug auf das Gesicht => \_\_\_\_\_

- Vokativ:

*In welchem Fall stehen die unterstrichenen Wörter? \_\_\_\_\_*

- Invide paries, quid amantibus obstas? [Beneidenswerte Wand, was stehst du zwischen den Liebenden?]
- Ego te, miseranda, peremi. [Ich habe dich, Unglückliche, getötet.]
- At tu, quae arbor ramis corpus tegis... [Aber du, Baum, der du mit deinen Zweigen den Körper bedeckst...]

*Was ist die Funktion dieses Falles? \_\_\_\_\_*

## 6.6 Syntaktische Vorentlastung durch kolometrische Darstellung

An dieser Stelle soll anhand eines Prosatextes, in diesem Fall einer Fabel von Hygin, dargestellt werden, wie eine kolometrische Darstellung aussehen kann. Da die Geschichte von Pyramus und Thisbe nur in einem einzigen Satz erwähnt wird, wird für den Zweck der besseren Illustration ein anderer Mythos, der ebenfalls von einer Liebesgeschichte handelt, gewählt, der von Hygin dargestellt wurde, nämlich jener von Iupiter und Io<sup>314</sup>.

Ex Inacho et Argio Io.  
Hanc Iuppiter dilectam compressit et in vaccae figuram convertit,  
    ne Iuno eam cognosceret.  
    Id Iuno cum rescivit,  
Argum,  
    cui undique oculi refulgebant,  
custodem ei misit;  
hunc Mercurius Iovis iussu interfecit.  
At Iuno formidinem ei misit;  
cuius timore exagitata coegit eam,  
    ut se in mare praecipitaret,  
        quod mare Ionium est appellatum.  
Inde in Scythiam tranavit,  
unde Bosporum fines sunt dictae.  
Inde in Aegyptum,  
    ubi parit Epaphum.  
Iovis,  
    cum sciret suapte propter opera tot eam aerumnas tulisse,  
formam suam ei propriam restituit  
deamque Aegyptiorum eam fecit,  
    quae Isis nuncupatur.

Dieses Beispiel vereint die kolometrische Darstellung durch Einrückung der Gliedsätze mit der farbigen Kennzeichnung von Subjekt und Prädikat in blau beziehungsweise grün, sowie der Markierung satzwertiger Konstruktionen durch Unterstreichung. Auf diese Weise werden syntaktische Analyseprozesse der Schülerinnen und Schüler vorentlastet.

## 6.7 Abschließende Bemerkungen

Die obigen Beispiele sind nur einige von zahlreichen möglichen Aufgaben zur Vorentlastung eines Textes, illustrieren jedoch das Potential vorentlastender Aufgaben das Übersetzen zu erleichtern und zu beschleunigen.

<sup>314</sup> Hygin 63. In *MIR*, 2016, S.10.

Verschiedene problematische Aspekte ergeben sich jedoch. Bei der Nutzung von Bildern und Illustration bedarf es im Falle eines Schulbuchs natürlich der Klärung urheberrechtlicher Fragen. Weiters geht die Zielsetzung, Vokabular aus dem Übersetzungsbereich im Rahmen der Vorentlastung bereits mit einzuführen und somit auch auf lexikalischer Ebene vorzuentlasten, mit der Problematik einher, dass bei unbekanntem Vokabular bereits im Rahmen der Vorentlastung eine gewisse Kommentierung notwendig werden mag, wenn nicht sämtliches Vokabular vorausgelernt wird. Ein zusätzlich denkbarer Einwand ist die Schwierigkeit, ohne die Kenntnis des Übersetzungstextes mit dessen Vokabular Übungen zu schaffen, die in sich einen sinnhaften Kontext ergeben und somit die Nachteile der Präsentation von Einzelsätzen ausgleichen. Oben aufgeführte Aufgaben versuchen diese Klippe zu umgehen, indem sie den Fokus nur auf das vorzuentlastende Problem legen und im Falle einer notwendigen Übersetzung einen Übersetzungsvorschlag auch einmal mitliefern. Da gerade die kurzen Sätze und Textteile der Übungsaufgaben nicht als Übersetzungsübung gedacht sind, ermöglicht eine vorgeschlagene Übersetzung ein Bewältigen der Aufgabenstellung und eine Arbeit am zentralen Grammatik-/Lexik-Phänomen, ohne durch Polysemie und mangelnden Kontext gestört zu werden.

Im Sinne der Grammatik- und Vokabeinführung mag ein posttextueller Zugang vorteilhaft sein. Legt man den Fokus jedoch auf eine Erleichterung und Vereinfachung des Übersetzens, so scheinen vorgezogene Übungen eine Möglichkeit zur Zielerreichung zu sein, die, insbesondere im Falle einer Wiederholung bereits unterrichteten Stoffes, ein rasches Vorgehen mittels kurzer Beispielsätze möglicherweise zu legitimieren vermag.

## **7. Conclusio**

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit dem Phänomen der Vorentlastung und dessen Bedeutung für den Lateinunterricht, insbesondere dem Lektüreunterricht an österreichischen Schulen. Als Grundlagen wurden eine Definition erarbeitet, verschiedene Formen der Vorentlastung dargestellt und ihr Potential sowie mögliche Schwachstellen des Konzepts besprochen. Im empirischen Part wurde im Rahmen einer Voranalyse eine Darstellung bereits umgesetzter vorentlastender und zur Vorentlastung geeigneter Formate erarbeitet und als Grundlage der quantitativen Analyse genutzt. Als Ergebnis der qualitativen Analyse wurden

noch einzelne weitere Formate identifiziert. Die Analyseergebnisse zeigen, dass es bereits erfolgreiche Formate zur Vorentlastung gibt, die breit in der Schulbuchgestaltung eingesetzt werden, wie Überschriften, Einleitungstexte, informative Texte zur Bereitstellung von Hintergrundwissen und Kommentierung. Ein weiteres Ergebnis der Analyse zeigt, dass Vorentlastung als Prinzip und Terminus in den untersuchten Büchern aus Deutschland präsenter ist als im Corpus österreichischer Bücher. Ferner scheint die Schwerpunktsetzung vorentlastender Maßnahmen mit der Schulbuchart zu variieren, sodass Bücher für den Elementarunterricht stärkeren Fokus auf grammatische und lexikalische Übungen und kulturelles Hintergrundwissen legen, während Bücher zur Originallektüre verstärkt autoren- und werkzentrierte Informationen ergänzen, die Auffälligkeiten dichterischer Sprachverwendung entlasten und primär Aufgabenstellungen mit einem Fokus auf die Interpretation stellen.

Summa summarum kann aus der Analyse geschlossen werden, dass vorentlastendes Arbeiten partiell bereits Teil der Schulbuchkonzeption ist, dass dieses jedoch bei Büchern zur Originallektüre kaum sprachliche Aspekte adressiert. Dies ist eine logische Konsequenz aus Entwicklungen wie des Primats der Textorientierung, das ein grammatisches Arbeiten erst nach der Übersetzung empfiehlt, und der Bedeutung der Interpretation als Weg Originaltexte sinnerfassend und sinnbildend zu rezipieren. Dass jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit auch die Entlastung sprachlicher Schwierigkeitsquellen im Lektüreunterricht angesichts eines kürzeren Elementarunterrichts zunehmend mehr Bedeutung erlangt, steht zu vermuten. Für Situationen, in welchen die Diskrepanz zwischen Schülerwissen und Anforderungen des Originaltextes ein motivierendes Übersetzen verunmöglicht, bietet die Vorentlastung einen gangbaren Weg.

## Literaturverzeichnis

### **Bilder:**

Bilder der Aufgabe zur lexikalischen Vorentlastung (vgl. 6.4):

Bild a) <https://pixabay.com/en/photos/spuren/?cat=animals>; 27.2.2017

Bild b) <http://www.clipartkid.com/retro-woman-drinking-coffee-cliparts/>; 27.2.2017

Bild c) <https://www.outfit4events.com/eur/product/9129-gladus-sisak-type-mainz/>; 27.7.2017;

Bild d) <http://bowling.xobor.de/t1f3-Was-gibt-es-Neues-495.html>; 27.2.2017

Bild e) <http://www.parkinson.bz.it/de/rehabilitative-therapie>; 27.2.2017.

Bild f) <https://www.pinterest.com/pin/294071050644833758/>; 27.7.2017

Bild g) <http://aventin.blogspot.co.at/2015/05/der-lowe-und-der-fuchs-verraterische.html>; 28.2.2017.

### **Primärquellen:**

Ovid. *Metamorphosen*. Übersetzt und herausgegeben von Michael von Albrecht. 2010. Stuttgart: Reclam.

### Schulbücher zur Analyse:

#### *Voranalyse:*

Berchtold, Volker; Janka, Markus; Schauer, Markus (Hrsg.). *ADEAMUS!: Texte und Übungen*. Ausgabe A. München: Oldenbourg.

Blank-Sangmeister, Ursula; Hille-Coates, Gabriele; Hubig, Silke; Mosebach-Kaufmann, Inge; Müller, Hubert. 2010. *Intra: Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Fink, Gerhard; Maier, Friedrich (Hrsg.). 2012. *Cursus Continuus: Texte und Übungen*. Ausgabe A. Bamberg: C.C.Buchner.

Lobe, Michael (Hrsg.). 2015 [2013]. *Lesebuch Latein: Oberstufe 1*. Bamberg: C.C.Buchner.

#### *Hauptanalyse:*

Grobauer, Franz-Joseph; Widhalm-Kupferschmidt, Wilhelmine. 1999. *Aus Mythos und Geschichte*. Reihe Latein Lektüre Aktiv. Wien: öbv.

Grobauer, Franz-Joseph; Gschwandtner, Helfried; Widhalm-Kupferschmidt, Wilhelmine. 2012. *Expressis Verbis: Eine Reise durch die Welt des Latein*. Graz: Leykam.

Kautzky, Wolfram. 2016. *Medias in Res – Texte: Mythos, Liebe und Humor*. Linz: Veritas.

Klug, Josef; Kurz, Rainer; Zins, Isabella. 2013 [2010]. *LEGE ET INTELLEGE 1*. Wien: hpt.

Schepelmann, Wolfgang; Oswald, Renate. 2016. *Gestalten und Persönlichkeiten aus Geschichte, Mythos und Legende*. Reihe IMAGINES – Latein in unserer Zeit. Wien: hpt.

## Sekundärquellen:

- Allan, J.P.B.; Corder, S.Pit (Hrsg.). 1974. *Techniques in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartl, Florian. 2014. "Das Leben besteht in der Bewegung – warum nicht auch der Lateinunterricht?". *Pegasus – Onlinezeitschrift* XIV/1, S.19-38.
- Beyer, Klaus. 2014. *Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts (Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Handbuch in Tabellen für den Unterricht auf der Sekundarstufe II)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- BGB. "Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 24.1.2017".  
[www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568) (24.1.2017)
- Bode, Reinhard. "Kulturgeschichte, Archäologie und Bilder im Lateinunterricht". In Maier, Friederich; Westphalen, Klaus. 2008. *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I*. Auxilia Reihe. Bamberg: C.C.Buchner, S.72-103.
- Boyer, Ludwig. "Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich". In Wiater, Werner (Hrsg.). 2003. *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.55-64.
- Brintzer, Michaela; Ros, Lourdes. "Unterrichtsplanung". In Brintzer, Michaela; Hantschel, Hans-Jürgen; Kroemer, Sandra; Möller-Frorath, Monika; Ros, Lourdes. 2016. *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett, S.154-163.
- Brück, Tamara. "Das ewige Theater mit den Übersetzungshausaufgaben: Ein Vorschlag für sinnvolle (und zeitsparende) Alternativen". *AU* 2014/4, S.26-33.
- Brünken, Roland; Seufert, Tine. "Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien". In Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). 2006. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S.27-37.
- Caspar-Hehne, Hiltraud; Schweiger, Irmy (Hrsg.). 2009. *Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien*. Göttingen: Universitätsverlag. Ebook.
- Choitz, Tamara. "Archäologische Bildbetrachtung im altsprachlichen Unterricht". *AU* 2014/2+3, S.18-27. Cornelsen Verlag Website. [www.cornelsen.de](http://www.cornelsen.de), 18.1.2017.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*.  
[www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf), 19.1.2017.
- Creß, Ulrike. "Lernorientierungen, Lerntypen und kognitive Stile". In Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). 2006. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S.365-377.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz. 2014. *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Doepner, Thomas. "Interpretation". In Keip, Marina; Doepner, Thomas. 2010. *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.113-146.
- Dubs, Rolf. 2009. *Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Fanz Steiner Verlag.
- Eikeboom, Rogier. 1970. *Rationales Lateinlernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fery, Renate; Raddatz, Volker. "Vorwort der Herausgeber". In Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.). 2000. *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Wien: Peter Lang, 7.
- Fink, Gerhard; Maier, Friedrich. 1996. *Konkrete Fachdidaktik Latein L2*. München: Oldenbourg
- Fuchs, Johannes. "'Da steckt der ganze Livius drin': Eine kurze Lehrer-Schüler-Episode zur Einführung in die Charakteristika livianischer Historiografie". *AU* 2014/1, S.42-48.
- Fuchs, Eckehardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut. 2014. *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V & R Unipress.
- Funk, Hermann. "Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse". In Kast, Bernd; Neuer, Gerhard (Hrsg.). 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.105-111.

- Funke, Joachim; Zumbach, Jörg. "Problemlösen". In Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). 2006. *Handbuch Lernstrategien*, S.206-222.
- Glücklich, Hans-Joachim. "Grammatik-Mittel, das Leben zu erfassen, zu beschreiben, zu beeinflussen". In *AU* 2012/3, S.54-62.
- Glücklich, Hans-Joachim. "Die Verbindung von Texterschließung, Einführung eines neuen grammatischen Stoffs und Interpretation". *AU* 2011/2, S.14-23.
- Glücklich, Hans-Joachim. 2008. *Lateinunterricht: Didaktik und Methodik*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Glücklich, Hans-Joachim. "Der Zusammenhang des Lateinunterrichts auf den Sekundarstufen I und II". In Höhn, Wilhelm; Zink, Norbert (Hrsg.). 1979. *Handbuch für den Lateinunterricht: Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Diesterweg, S.70-81.
- Glücklich, Hans-Joachim. 1978. *Lateinunterricht: Didaktik und Methodik*. Kleine Vandenhoeck-Reihe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hackenburger, Petra. "Der Zahn der Zeit: Schönheit und Vergänglichkeit bei Martial und Hawthorne". *AU* 2005/5, S.30-31.
- Hamann-Lenzinger, Judith. "Buchkritik: Ratio Express, Lektüreklassiker fürs Abitur". *IANUS* 36/2015, S.79.
- Hamann-Lenzinger, Judith. "Buchkritik: "Medinger, Birgit. Reihe: Latein-Lektüre aktiv!. 2000."" *IANUS* 24/2003, S.60.
- Harteringer, Andreas; Fölling-Albers, Maria. 2002. *Schüler motivieren und interessieren: Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hensel, Andreas. "Der ganze Mensch in 45 Minuten – Die Lateinstunde als Kunstwerk: Wie behebt man Frauenmangel? Texterschließung und Interpretation von PRIMA, Lektion 11, Text Z "Der Raub der Sabinerinnen". *Pegasus Online-Zeitschrift* VI/1 (2006), S.1-14.
- Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael. 2010. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: Imhof, Margarete. 2012. *Psychologie für Lehramtsstudierende*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Kadan, Roland. "Buchkritik: "Cescutti, Eva; Goldstern, Christian: Amor vincit omnia. Liebe, Lust und Leidenschaft in der lateinischen Literatur (=Latein in unserer Zeit), Braumüller." *IANUS* 32/2011, S.81.
- Kahl, Detlev. "Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk". In Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.). 2000. *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Wien: Peter Lang.
- Kast, Bernd. "Vorwort". In Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.). 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.6-7.
- Kautzky, Wolfram. "Vorwort". In Kautzky, Wolfram. 2016. *Medias in Res! Texte: Mythos, Liebe und Humor*. Linz: Veritas, S.5.
- Kautzky, Wolfram; Hissek, Oliver. "Vorwort". In Kautzky, Wolfram; Hissek, Oliver. 2013. *Medias In Res – Latein für den Anfangsunterricht: Teildruck*. Linz: Veritas.
- Keip, Marina. "Etwas Grammatik muss sein! – Tipps für Übungen während der Lektüre an Beispielen aus Ovid und Plinius". *AU* 2012/3, S.38-45.
- Keip, Marina. "Grammatikeinführung". In Keip, Marina; Doepner, Thomas. 2010. *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.35-66.
- Keip, Marina; Doepner, Thomas. 2010. *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kipf, Stefan. 2014. *Integration durch Sprache*. Bamberg: C.C.Buchner.
- Kipf, Stefan. 2006a. *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Kipf, Stefan. 2006b. "Aut Caesar aut nihil? – Der Lateinunterricht im Wandel am Beispiel der Caesar Lektüre". *Pegasus Online-Zeitschrift* VI/2+3, S.28-46.

- Klippel, Friederike; Doff, Sabine. 2007. *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin. "Vorwissen aktivieren". In Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). 2006. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S.38-49.
- Krefeld, Heinrich. "Sprachunterricht in der Lektürephase". In Maier, Friedrich; Westphalen, Klaus. 2008. *Lateinsicher Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I und II*. Auxilia Reihe. Bamberg: C.C.Buchner, S.87-99.
- Krieger, Martin. "Fabel-hafte Grammatik: Grammatikwiederholung mit den Phaedrusfabeln". *AU* 2012/3, S.18-23.
- Krings, Hans-Peter. 2016. *Fremdsprachenlernen mit System: Das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis*. Hamburg: Buske.
- Kruse, Eckehard. "Nachhaltige Hilfen zum Aufbau solider Grammatikkenntnisse". In *AU* 2012/3, S.24-29.
- Kuhlmann, Peter. 2009. *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laggner, Brigitte. "Buchkritik: "Utz, Clement; u.a. Vom Lehrbuch zur Lektüre, Vorschläge und Überlegungen zur Übergangsphase. Auxilia, 1994."" . *IANUS* 16/1995, S.63.
- Latour, Bernd. "Grammatik". In Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.). 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.70-74.
- Lorenz, Sven. "Texte über Caesar". *Pegasus Online-Zeitschrift* 2015/1, S.49-82.
- Lorenz, Sven. "Einzelgedicht, Gedichtsammlung und dichterische Tradition: Zur Catull- und Martiallektüre in der Jahrgangsstufe 9". In Kussl, Rolf (Hrsg.). 2010. *Themen und Texte: Anregungen für den Lateinunterricht*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, S.37-78.
- Losek, Fritz. "Latein für das 21. Jahrhundert – ein Grenzgang zwischen "toter Sprache" und lebendigem Trendfach". *IANUS* 33/2012, S.22-57.
- Maier, Friedrich. "Spracherwerb und Werteeziehung: Ein Zielkonflikt im Programm humanistischer Bildung?". In Maier, Friedrich; Westphalen, Klaus. 2008. *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I*. Auxilia Reihe. Bamberg: C.C.Buchner, S.27-35.
- Maier, Friedrich. "Vom Lehrbuch zum Erstautor: Methodisch geplante sprachliche Stützmaßnahmen: Vorschläge für gezielte Übungen". In Maier, Friedrich. 1995. *Caesar im Visier: Neue Anstöße zu Interpretation und Spracharbeit*. Auxilia Band 37. Bamberg, S.117-159.
- McGrath, Ian. 2002. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Moser, Wolfgang; Abuja, Gunther. "Vorwort". In *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz, S.5.
- Müller, Bernd-Dietrich. "Stichwort: Wortschatz". In Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.). 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.61-66.
- Neuner, Gerhard. "Einführung". In Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.). 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S.8-30.
- Nickel, Rainer. "Was bedeutet "hier:..." im Schülerkommentar". *AU* 2003/3, S.30-31.
- Nickel, Rainer. 2001. *Lexikon zum Lateinunterricht*. Bamberg: C.C.Buchner.
- Nickel, Rainer. "Aus Fehlern lernen". *AU* 2000/6, 2-17. Vgl. S.9. 2000b.
- Nickel, Rainer. "Die erste Lektüre". *AU* 2000/ 4+5, S.2-14. 2000a.
- Nickel, Rainer. "'Falsche Edelsteine': Lesehilfen zu einer Lehrbuch-Geschichte aus der Kaiserzeit". *AU* 1999/ 3, S.27-31.
- Nickel, Rainer. "Schwierigkeit und Schwierigkeitsgrad." In Höhn, Wilhelm; Zink, Norbert (Hrsg.). 1979. *Handbuch für den Lateinunterricht: Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Diesterweg, S.178-190.
- Nickel, Rainer; Zanini, Anja. "Effizienter Grammatikunterricht". *AU* 2003/4+5, S.2-16.
- Niemann, Karl-Heinz. "Das *Bellum Helveticum* in Comics – Alternative zum Originaltext oder

- Kontrastfolie und Wegbereiter?". *AU* 2008/5, S.50-63.
- Nieweler, Andreas. "Sprachenlernen mit dem Lerwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht". In Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.). 2000. *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Wien: Peter Lang, S.13-19.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina. 2007. *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster/New York/München/ Berlin: Waxmann.
- Oswald, Renate; Bauer, Martin M.; Einfalt, Mareike; Goda, Krisztina; Kogler, Susanne. 2014. *ARTES: Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs – Latein in unserer Zeit*. Wien: hpt.
- Parnack, Gisela. "Einhardi Vita Karoli Magni: Eine Lektüreeinheit in Klasse 11". *AU* 2001/6, S.21-27.
- Pinter, Anna. "Standardisierung und Kompetenzorientierung in Österreich: Die neue schriftliche Reifeprüfung in den klassischen Sprachen". *AU* 2011/4+5, S.116-120.
- Plakolm, Sabrina. 2016. *Die Verwirklichung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Französischunterricht – Eine qualitative Lehrbuchanalyse*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Posmyk, Doreen. "Portfolio – eine Möglichkeit zu eigenverantwortlichem Übersetzungstraining". *AU* 2012/1, S.42-49.
- Roche, Jörg. 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Roche, Jörg. 2005. *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/Basel: UTB.
- Rösch, Heidi (Hg.). 2005. *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung in der Sekundarstufe 1 – Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.
- Ros, Lourdes. "Hören". In Brinitzer, Michaela; Hantschel, Hans-Jürgen; Kroemer, Sandra; Möller Frorath, Monika; Ros, Lourdes. 2016. *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Salsa, Johann; Manseck, Stefanie. 2001. "Das Paris-Urteil. Ein Beispiel für die Umsetzung von "Antiker Mythos in Text und Bild" im Lateinunterricht". *Pegasus Online-Zeitschrift* 2001/3, S.28-41.
- Schlegel, Clemens M. "Schulbuch und Software als Medienpaket – Beurteilungskriterien und didaktische Einsatzmöglichkeiten für integrierte Lernsoftware (ILS)". In Wiater, Werner (Hrsg.). 2003. *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.175 – 189.[2003a]
- Schlegel, Clemens M. "Rezensionen zu neueren Schulbuchforschungen". In Wiater, Werner (Hrsg.). 2003. *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.209-214. [2003b]
- Schmid, Eva Maria. "Kontextualisierte Wortschatzarbeit und –vertiefung sowie aktiver Umgang mit Texten". In Pietsch, Wolfgang H.; Prochaska, Roman A. (Hrsg.). 1994. *Lateinische Texte verstehen und erleben: Vorträge und Arbeitskreise, Gesamtösterreichische Arbeitstagung vom 26.-30. August 1991 in Krems*. Sodalitas Bundesarbeitsgemeinschaft klassischer Philologen in Österreich. Graz: Eigenverlag, S.207-210.
- Scholz, Ingvalde. "Es ist normal, verschieden zu sein: Unterrichten in heterogenen Klassen". *AU* 2008/1, S.2-13.
- Schrader, Heide. "Lehrbuch-Lesebuch-Lernroman: Drei Wege zum Lesen in der Fremdsprache". In Fery, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.). 2000. *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Wien: Peter Lang, S.76-85.
- Schulz, Meinhard-Wilhelm. "So entsteht ein "easy reader" in der Reihe OFFICINA". *AU* 2000/4+5, S.93-94.
- Schumacher, Ralph. "Wie viel Gehirnforschung verträgt die Pädagogik? Über die Grenzen der Neurodidaktik". In Caspary, Ralph (Hrsg.). 2006. *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Wien: Herder, S.12-22.
- Senfter, Reinhard. "Buchkritik: "Nickel, Rainer. Latein in der Mittelstufe, 1991." *IANUS* 14/1993, S.71.
- Siebel, Katrin. "Lateinischer Wortschatz als Brücke zur Mehrsprachigkeit? Eine Durchsicht des Aufgabenspektrums aktueller Lateinwerke". *Pegasus Online-Zeitschrift* XI (2011), Heft 1, S.102-132.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.). 2008. *Lateinische Lektüre in den Jahrgangsstufen 9 und 10: Handreichung für die Arbeit in der Lektürephase des achtjährigen Gymnasiums in Bayern*. München.
- Summer, Theresa. 2011. *An Evaluation of Methodological Options for Grammar Instruction in EFL Textbooks: Are Methods Dead?*. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER.
- Thaler, Engelbert. 2012. *Englisch Unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Thiele, Sylvia. 2012. *Didaktik der romanischen Sprachen: Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Berlin: De Gruyter.
- Tummuseit, Katharina. "Zur Förderung der Übersetzungskompetenz: Valenzgrammatische Satzbaupläne im Lateinunterricht der Sekundarstufe II." *Pegasus Online-Zeitschrift X/1* (2010), S.114-135.
- Uhl, Anne. "Repetitio est mater...?: Grammatikwiederholung im altsprachlichen Lektüreunterricht." *AU* 2012/3, S.4-12.
- Utz, Clemens. "TRANSIT". *AU* 2000/4+5, S.92-93.
- Utz, Clemens, Walderbach. "Livius – mehr als ein Historiker: Didaktische Überlegungen und methodische Anregungen zur Liviuslektüre". *Pegasus – Onlinezeitschrift* 1/2000, S.18-28.
- Vandenhoeck & Ruprecht. [http://www.v-r.de/de/intra\\_texte\\_und\\_uebungen\\_ii\\_nrw/t0/1003588/](http://www.v-r.de/de/intra_texte_und_uebungen_ii_nrw/t0/1003588/). 6.2.2017.
- Van den Loo, Tom. "Grammatikarbeit während der Lektüre". In Keip, Marina; Doepner, Thomas. 2010. *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.147-160.
- Visser, Tamara. "Bilder(geschichten) und Grammatik". *AU* 1994/1, S.8-26.
- Vogel, Jörgen. "Aspekte der Wortschatzarbeit in der Lektürephase am Beispiel der Alkibiades Vita". *AU* 2003/2, S.30-32.
- Waack-Erdmann, Katharina. "Vom Verskopf bis zum Versfuß: Zugänge zu epischen Texten", S.28-33.
- Westphalen, Klaus. "Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt". In Maier, Friedrich; Westphalen, Klaus. 2008. *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I*. Auxilia Reihe. Bamberg: C.C. Buchner, S.36-62.
- Wiater, Werner. "Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung – Einführende Gedanken". In Wiater, Werner (Hrsg.). 2003. *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.7-9.
- Wilsing, Niels. 1952. *Die Praxis des Lateinunterrichts*. Tübingen: Dr. M. Matthiesen & Co.
- Wolter, Martin. "Caesar am Computer besiegen". *AU* 2002/3+4, S.27-31.
- Wirth, Theo. "advance organizer und Puzzlearbeit: Methodische Varianten für den Grammatikunterricht". *AU* 2001/2, S.36-44.
- Zierlein, Katharina. "Latein ohne Hausaufgaben? – Von der Suche nach neuen Organisationsformen: Der Alltag des Spracherwerbs an einer Ganztagschule." *AU* 2014/4, S.51-58.

## **Abstract-Deutsch**

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht vorentlastende Formate in österreichischen Schulbüchern zum Einstieg in die lateinische Originallektüre. Das fachdidaktische Konzept der Vorentlastung ist von großer Präsenz in einschlägigen Publikationen und bietet eine Möglichkeit das Übersetzen von Originaltexten zu erleichtern. Im Rahmen dieser Arbeit wird eine Arbeitsdefinition von "Vorentlastung" entwickelt und ein Überblick über verschiedene Formen der Vorentlastung gegeben. Im empirischen Part wird ein Corpus von fünf österreichischen Schulbüchern auf die Verwendung (potentiell) vorentlastender Formate untersucht. Hierzu wird erst quantitativ die Umsetzung vorentlastender Formate, die im Rahmen einer Voranalyse identifiziert werden, in den Büchern des Corpus analysiert und dann qualitativ die Verwendung zusätzlicher (potentiell) vorentlastender Formate ermittelt. Die Analyseresultate zeigen, dass derzeit Vorentlastung erst in Ansätzen umgesetzt wird und existierende Formate nur teilweise auch in österreichischen Büchern Umsetzung finden. Die Ergebnisse der Arbeit lassen eine noch begrenzte Bedeutung von vorentlastenden Formaten in der österreichischen Schulbuchproduktion vermuten.

## **Abstract-English**

In German literature from the realm of Latin didactics a concept called 'Vorentlastung' provides an umbrella term for various formats aimed at facilitating the translation process in class. This thesis investigates which formats of 'Vorentlastung' are realized in a primary corpus of four German textbooks for Latin. Based on these results, the main analysis is conducted by examining five Austrian textbooks for translating original Latin texts. Firstly, a quantitative analysis focuses on the usage of formats identified in the primary corpus in the main corpus. Secondly, as a result from the in-depth analysis, additional formats of 'Vorentlastung' found in the Austrian textbooks are described. The results of the analysis highlight that there is merely a limited number of possible formats of 'Vorentlastung' realized in the Austrian textbooks, indicating that in Austrian schoolbook production the concept of 'Vorentlastung' has not yet yielded corresponding task formats.