



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Analyse von Lateinlehrwerken, Schulbuchrezeption aus
Schüler*innen-Perspektive und deren Motivation im
Unterrichtsfach Latein.“

Artes und Medias in Res im Vergleich.

verfasst von / submitted by
Katharina Hainthaler, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 199 519 525 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Latein
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nina Aringer

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Analyse zweier österreichischer Lateinschulbücher für den Anfangsunterricht, *Medias in Res* und *Artes*, und stellt einen direkten Vergleich zwischen diesen beiden her, der sich an relevanten Aspekten der Schulbuchgestaltung orientiert. Hierbei sollen Methoden und Gestaltungstechniken herausgearbeitet werden, welche die Fachdidaktik als besonders motivationsfördernd in der Nutzung von Schüler*innen definiert. Im Zuge dessen soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden: „Welche Unterschiede sowie Stärken und Schwächen weisen die untersuchten Schulbücher auf?“. Diese Fragestellung wird sowohl aus fachlicher Sicht im theoretischen Teil der Arbeit als auch aus Schüler*innen-Perspektive im empirischen Teil der Arbeit untersucht. Des Weiteren soll ermittelt werden, ob eine Korrelation zwischen höherer Lernmotivation und dem Schulbuch festgestellt werden kann. Da es diesbezüglich im Unterrichtsfach Latein kaum empirische Forschung gibt, wird die Arbeit durch eine empirische Untersuchung der Schulbuchrezeption von Schüler*innen und deren Motivation im Unterrichtsfach Latein ergänzt. Zugleich soll die empirische Untersuchung die Hypothese stützen, dass Schüler*innen ein geeignetes Mittel zur Schulbuchevaluierung und somit ein wichtiges Instrumentarium der Schulbuchforschung darstellen, was lange Zeit in der Empirik stark vernachlässigt wurde.

Abstract

This Master's thesis deals with an analysis of two Austrian Latin textbooks, *Medias in Res* and *Artes*, and compares them concerning the most relevant aspects of textbook design. Its purpose is to identify and accentuate didactic methods which seem to be great motivational components to students. The goal of this thesis is to answer the following research question: What are the differences or advantages and disadvantages between the analyzed textbooks? This issue is being investigated from a professional perspective in the theoretical part of the thesis as well as from the students' perspective in the empirical part of the thesis. Furthermore, the second research question concerning the possibility of a correlation between students' motivation and textbooks is to be answered. Since there is a lack of empirical studies on this subject, an empirical design has been created to evaluate students' textbook reception and their motivation for the subject Latin. It is also an attempt to support the hypothesis, that students are a valuable tool for textbook evaluation, which is still a widely neglected field in empirical research. This is problematic due to its importance for and effect on students' learning progress.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Einführendes zum Schulbuch	7
2.1. Definition.....	7
2.2. Einflussbereiche des Schulbuchs.....	7
2.3. Schulbuchforschung und -beurteilung.....	9
3. Lehrbuchanalyse	10
3.1. Medias in Res	11
3.1.1. Optischer Eindruck	11
3.1.2. Benutzbarkeit.....	12
3.1.3. Themen- und Textangebot.....	15
3.1.4. Grammatische Darbietung und Progression	20
3.1.5. Übungsangebot	23
3.1.6. Wortschatz	24
3.1.7. Sach- und Informationsteil	28
3.1.8. Bildangebot.....	31
3.1.9. Latinitas viva	32
3.1.10. Effizienz des Spracherwerbs.....	33
3.2. Artes	34
3.2.1. Optischer Eindruck	34
3.2.2. Benutzbarkeit.....	35
3.2.3. Themen- und Textangebot.....	38
3.2.4. Grammatische Darbietung und Progression	43
3.2.5. Übungsangebot	47
3.2.6. Wortschatz	49
3.2.7. Sach- und Informationsteil	52
3.2.8. Bildangebot.....	55
3.2.9. Latinitas viva	56
3.2.10. Effizienz des Spracherwerbs.....	57
4. Lehrbuchvergleich	57
4.1. Übersichtlichkeit und Autonomiefördernde Schulbuchgestaltung.....	57
4.2. Themen- und Textangebot.....	61
4.2.1. Themenwahl – Schwerpunktsetzung.....	61
4.2.2. Textgestaltung – Kunstlatein vs. adaptierte Originaltexte.....	64
4.3. Grammatik.....	70
4.3.1. Induktiv vs. Deduktiv	71
4.3.2. Sprachwissenschaftliche Ansätze	72
4.3.3. Ausführlichkeit und Wiederholung	74
4.4. Übungsangebot: Kompetenzorientierung vs. traditionelles Formentraining.....	75
4.5. Wortschatz.....	77
4.5.1. Umfang	77
4.5.2. Umgang mit Polysemie.....	78
4.5.3. Verknüpfung mit anderen Fremdsprachen	79
4.6. Sach- und Informationsteil	79
4.6.1. Funktion und Aufbau von realienkundlichem Unterricht.....	80
4.6.2. Schwerpunktsetzung.....	80
4.6.3. Einbettung und Gewichtung innerhalb des Lektionsthemas	83
4.7. Bildangebot: Einsatzmöglichkeiten.....	85
4.8. Latinitas viva – Gegenwartsbezug.....	86
4.8.1. Relevanz	86
4.8.2. Formen, Methoden, Voraussetzungen	87
4.9. Effizienz des Spracherwerbs	89

4.9.1.	Lektüreschock.....	90
4.9.2.	Vermittlung von Basiskompetenzen.....	91
4.10.	Interpretation	91
4.11.	Reflektierter Umgang mit Stereotypen.....	92
4.12.	Tabellarische Übersicht	94
5.	Motivation im Unterrichtsfach Latein	94
6.	Empirische Untersuchung: Schulbuch-Rezeption von Schüler*innen und deren Motivation im Unterrichtsfach Latein	97
6.1.	Einleitung und theoretische Einführung	97
6.2.	Methode.....	99
6.2.1.	Entwicklung des Forschungsdesigns und Auswertung.....	99
6.2.2.	Stichprobe	100
6.3.	Ergebnisse	101
6.3.1.	Leistung	101
6.3.2.	Verständnis	102
6.3.3.	Interesse	103
6.3.4.	Übersichtlichkeit und Autonomiefördernde Schulbuchgestaltung.....	106
6.3.5.	Motivation.....	108
6.4.	Diskussion	110
6.5.	Ausblick.....	112
7.	Fazit.....	114
	Literaturverzeichnis	116
	Onlinequellen	122
	Abbildungsverzeichnis.....	123
	Tabellenverzeichnis.....	123
	Anhang.....	124
	Kriterienkatalog zur Analyse von Lateinlehrbüchern	124
	Fragebogen zu Lernmotivation im Lateinunterricht mit Fokus auf Schulbuchrezeption.....	127
	Lehrplan Medias in Res L4	130
	Tabellarische Übersicht Grammatik Arbeitspensum & Progression: MIR –Artes	133
	Adaptionsweise in Artes anhand Plinius liber IX, 36.....	135
	Katalogisierte Verbesserungsvorschläge.....	137
	Medias in Res.....	137
	Artes	139
	Katalogisierte Inhaltsreflexion	141
	Medias in Res.....	141
	Artes	142
	Danksagung	144

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit gebe ich die Versicherung ab, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland (einer/einem Beurteiler*in zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, März 2021

Katharina Hainthaler

Katharina Hainthaler

1. Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit, die unter der Betreuung von Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nina Aringer verfasst wurde, beschäftigt sich mit einer eingehenden Analyse und dem anschließenden Vergleich der Schulbücher Medias in Res und Artes, die mittels eines eigens für Lateinlehrwerke entwickelten Kriterienkatalogs erfolgt.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: „Welche Unterschiede bzw. Stärken und Schwächen weisen die beiden untersuchten Schulbücher auf?“ Diese Frage soll einerseits im theoretischen Teil aus fachlicher Perspektive mittels der Analyse und des Vergleichs der beiden Schulbücher bearbeitet werden, während andererseits auch die Schulbuchrezeption aus Schüler*innen-Perspektive untersucht werden soll.

Als Komplementärstück an ebendiese Analyse schließt dementsprechend eine selbstständig entwickelte und durchgeführte empirische Untersuchung der Schulbuchrezeption von Schüler*innen und deren Lernmotivation im Unterrichtsfach Latein an. Das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung wurde aufbauend auf die Aspekte, die im Kriterienkatalog thematisiert werden, entwickelt. Im Zuge der empirischen Untersuchung sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden: Welche Arten von Lernmotivation sind bei Schüler*innen für das Unterrichtsfach Latein feststellbar? Hierbei wird auch ein Blick in die Theorie des Fremdsprachenunterrichts anderer Fremdsprachen geworfen werden, der inhärente Unterschiede in der Motivation ergründen soll. In Bezug auf die Schulbuchrezeption sollen folgende Fragestellungen geklärt werden: Welchen Stellenwert hat das Schulbuch im Lateinunterricht aus Schüler*innen-Sicht? Ist eine Korrelation zwischen Schulbuch und höherer Lernmotivation bei Schüler*innen feststellbar? Welche Aspekte sind Schüler*innen bei der Schulbuchnutzung wichtig? Welche Verbesserungsvorschläge würden sie geben? Was würden sie sich von einem Schulbuch wünschen? Welche Bedürfnisse haben Schüler*innen in Bezug auf ihr Lateinschulbuch?

Hierbei nimmt vor allem der Motivationsaspekt einen wesentlichen Stellenwert ein, der sich aufgrund der Vorrangstellung der Motivation als psychologisches Phänomen in der Didaktik als roter Faden durch die gesamte Analyse und grundsätzlich durch die gesamte Arbeit zieht. Auch der Aspekt der Autonomie bzw. der autonomen Lehrwerkgestaltung wird in der Arbeit eingehend thematisiert. Grundsätzlich wird bei der Analyse und Recherche auf allgemeine fächerübergreifende Werke der Schulbuchforschung zurückgegriffen und dabei auch immer wieder auf die Fremdsprachendidaktik anderer Fremdsprachen und selbstverständlich auch auf das Instrumentarium der altsprachlichen Didaktik eingegangen.

2. Einführendes zum Schulbuch

Seit dem 18. Jahrhundert, in welchem eine bedeutende Entwicklung von Lehrmedien stattgefunden hat, ist das Schulbuch aus dem Unterricht nicht mehr wegzudenken (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, S.9; Nieweler, 2000, S.16). Obwohl die Modernisierung des heutigen Unterrichts im Sinne einer Schüler*innen- und Kompetenzorientierung weiter voranschreitet und eine rasche Entwicklung multimedialer Lehrmittel mit sich bringt, steht doch das traditionelle Schulbuch nach wie vor im Zentrum der im Unterricht verwendeten Lehrmittel (vgl. Bezemer & Kress, 2016, S.477).

2.1. Definition

Darüber, welche Kriterien ein Schulbuch zu erfüllen hat bzw. was ein Schulbuch eigentlich ist, existieren viele verschiedene Ansätze, was sich unter anderem auf die vage Entstehungsgeschichte des Schulbuches zurückführen lässt (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, S.32f.). Grundlegend scheint bei ebendieser Definitionsfindung eine Orientierung an verwaltungstechnischer, didaktischer, sowie auch wissenssoziologischer Perspektive (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, S.10). Eine Definition, die den Charakter des Schulbuchs sehr praxisorientiert wiedergibt, ist das Schulbuch als für Schüler*innen gedachtes „Lernmittel, das in Druckform vorliegt, sich schulart- und schulfachbezogen an Lehrplänen oder Standards orientiert und die dort bestimmten Ziele, Kompetenzen und Inhalte umsetzt“ (Stöber, 2010, S.6) zu bestimmen. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dieser Definition.

2.2. Einflussbereiche des Schulbuchs

Über den Einfluss und Effekt von Lehrmitteln, insbesondere von Schulbüchern, auf Lernprozesse und Leistungen oder deren Wechselwirkung mit anderen schulischen Faktoren existieren bis heute nur wenige systematische Studien, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass die Schulbuchforschung grundsätzlich in den Erziehungswissenschaften als unterrepräsentiert gilt (vgl. Fritzsche, 1992a, S.9; Kahlert, 2010, S.44). Dies ist einerseits aufgrund des hohen Stellenwerts des Schulbuches (vgl. Steinhilber, 1987, S.186f.) und andererseits (je nachdem wie weit sie gefasst wird) aufgrund der langen Geschichte des Schulbuches (vgl. Wiater, 2003a, S.7) erstaunlich.

Ebendiese fehlende empirische Wirkungsforschung zu Lehrmitteln wird zurecht häufig kritisiert, da sie Hinweise und Antworten auf die Frage nach der bestmöglichen Vermittlung

von Schulbuchinhalten durch Lehrpersonen und die Rezeption ebendieser von Schüler*innen geben kann (vgl. Wiater, 2003b, S.18). Dieses Versäumnis ist daher fatal, da „für empirische Forschung, die sich mit der Qualität von Unterricht befasst, die Forschung zur Nutzung von Schulbüchern im Unterricht eine Schlüsselstellung einnehmen [dürfte]“ (Gräsel, 2010, S.137).

Die Lehrbuchforschung weist in den unterschiedlichen Fächern jeweils einen recht unterschiedlich ausgeprägten Forschungsstand auf. Für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer gibt es eher systematische empirische Forschung, während sich der Forschungsstand in den Geistes- und Sozialwissenschaften als deutlich niedriger erweist, wobei besonders diese Disziplinen in den letzten 20 Jahren stark aufgeholt haben (vgl. Gräsel, 2010, S. 138). Dass es kaum empirische Erkenntnisse darüber gibt, „in welchem Verhältnis [das Lehrbuch] zu anderen Unterrichtsmedien steht und welche Effekte es auf Lernergebnisse, Lernerfolg und Motivation hat“ (Fuchs, Niehaus und Stoletzki, 2014, S.74), ist allerdings trotz dieses Aufholvorgangs nach wie vor als grobe Leerstelle innerhalb der Forschung einzustufen.

Für das Unterrichtsfach Latein stellt das Lehrbuch eine besonders wichtige Ressource des Unterrichtsgeschehens dar. Diese Vorrangstellung kann bereits dadurch erahnt werden, dass der Anfangsunterricht in deutschsprachigen Beiträgen häufig auch als „Lehrbuchphase“ bezeichnet wird. Dies bietet sich wiederum als guter Indikator dafür an, den Stellenwert des Lehrbuchs als „Steuerorgan“ oder „Leitmittel“ (vgl. Maier, 1985, S.136) für das Unterrichtsfach Latein im Speziellen aufzuzeigen oder gar einen Aufbau des Anfangsunterrichts rund um das Lehrbuch herum vermuten zu dürfen, „da es [das Schulbuch] diesen hinsichtlich seiner Inhalte und Ziele, seines konkreten Ablaufes und seiner Kontrolle planend und steuernd vorwegnimmt.“ (Nickel, 1982, S.79). Die Einstellung zu und die Art und Weise wie eng Lehrpersonen mit dem Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht arbeiten variiert. Es kann jedoch angenommen werden, dass Lehrbücher gerade im Fremdsprachenunterricht (oder beispielweise auch im Mathematikunterricht) omnipräsent sind und das Unterrichtsgeschehen weitgehend formen (vgl. Beyer, 2018, S.31). Häufig wird Kritik geübt, dass Lehrpersonen das jeweilige Lehrbuch dogmatisch und streng chronologisch benutzen, was dazu führt, dass eine gewisse Art von Langeweile bei den Schüler*innen entsteht, die möglicherweise eher auf den Umgang der Lehrperson mit dem Lehrwerk als auf den Aufbau des Lehrwerks an sich zurückzuführen ist (vgl. Nieweler, 2000, S.17).

Eine grundlegende Frage der Schulbuchforschung ist die, ob eine unüberbrückbare

Fächerspezifität gegeben ist (vgl. Gräsel, 2010, S.143) oder ob eine fächerübergreifende Herangehensweise (vgl. Wiater, 2003b, S.15f.) möglich und zielführend ist. Hier gilt anzumerken, dass eine fächerübergreifende Herangehensweise oftmals auf sehr spannende und praxisrelevante Aspekte verweisen kann, an gewissen Umständen und fachspezifischen Besonderheiten allerdings an Grenzen stößt. Als eine Tendenz, die sich sowohl fachspezifisch als auch fächerübergreifend in der Schulbuchforschung und -entwicklung zeigt, kann die Entwicklung hin zur Forderung nach Autonomieförderung von Schüler*innen genannt werden. Dementsprechend erweisen sich Lehr- und Lernmaterialien dann als adäquate Mittel, wenn u.a. folgende Kriterien erfüllt werden:

- Anknüpfungen an die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen
- Hilfen zur Differenzierung und zur Entwicklung von Vorstellungen
- Hilfen zum angeleiteten und eigenständig-selbständigen Lernen, zur Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen)
- Mitberücksichtigung der Interessen der Schüler*innen
- Ausrichtung der Lernumgebungen auf vollständige, problemorientierte Lernprozesse und auf Förderorientierung (Reflexion, Begutachten und Beurteilen) (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, S.41f.)

2.3. Schulbuchforschung und -beurteilung

Die Schulbuchanalyse ist ein zentraler Bestandteil der Schulbuchforschung und bedient sich je nach Sinn und Zweck bzw. Ziel der Forschung ganz unterschiedlicher Methodik. Das Interesse der Schulbuchanalyse und -forschung kann sowohl der Zeitgeistforschung, Ideologie- und Vorurteilkritik, aber auch der Völkerverständigung oder der Lernpsychologie entstammen (vgl. Fritzsche, 1992a, S.11). Da sich der altsprachliche Unterricht als Sprachunterricht versteht bzw. sich als solcher verstehen sollte (vgl. Heilmann, 1996, S.6), ist es förderlich einen Blick in die Fremdsprachenforschung anderer Fremdsprachen zu werfen.

In diesen, wie auch in anderen Fächern, ist seit mehr als zwei Jahrzehnten eine deutliche Entwicklung in Richtung Schüler*innen-Zentrierung beobachtbar und fasst damit das autonome Lernen in Form von selbstständigem und gezieltem Üben von bestimmten Aspekten des Spracherwerbs, wie Grammatik, Wortschatz oder Aussprache als Ziele ins Auge (vgl. Nodari, 1999a, S.202, S.209f.). Dieser Autonomie-Anspruch des Fremdsprachenunterrichts verleiht der (selbstständigen) Verwendung von Lehrmitteln sowohl in der Schule als auch zuhause eine besonders wichtige Bedeutung (Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, zit. nach Nodari, 1999b, S.5).

„Über die Beurteilung von Lehrbüchern zu sprechen ist ein heikles Thema. Beurteilungen finden an verschiedenen Stellen statt. Die Kriterien sind schwer durchschaubar“ (Heilmann, 1996, S.5), was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass Merkmale, die in Schulbüchern feststellbar sind, nun tatsächlich den Kompetenzerwerb von Schüler*innen unterstützen als Defizit der Forschung gelten (vgl. Gräsel, 2010, S.146).

Aus diesem Grund verfolgt die im anschließenden Kapitel abgehandelte Analyse beider Schulbücher eine weitgehend deskriptive Herangehensweise.

3. Lehrbuchanalyse

Im Zuge eines Seminarprojekts der Ludwig-Maximilians-Universität München, das eine Analyse von gängigen deutschen Lateinlehrwerken zum Ziel hatte, ist 2006 ein Kriterienkatalog entstanden, der nun für die Analyse der Schulbücher in der vorliegenden Masterarbeit verwendet wird (vgl. LMU, 2006).

Dieser Kriterienkatalog zur Analyse von Lateinlehrbüchern deckt die Bereiche Optischer Eindruck, Benutzbarkeit, Themen- und Textangebot, Grammatische Darbietung und Progression, Übungsangebot, Wortschatz, Sach- und Informationsteil, Bildangebot, *Latinitas viva* und Effizienz des Spracherwerbs ab. Diese Bereiche werden weiter in Unterkategorien unterteilt, die in den jeweiligen Analysen ersichtlich sind. Der Kriterienkatalog wurde für die Analysen im Original, also unverändert, übernommen, was bedeutet, dass auch Kategorien, die keinerlei Vergleichspotenzial besitzen, beibehalten und abgehandelt wurden, um den konzeptuellen Aufbau des Katalogs nicht zu untergraben oder künstliche Leerstellen zu verursachen. Da der Katalog über keine eigenen Kategorien für Inklusion und Gleichberechtigung (z.B. gendergerechte Sprache) oder Interpretationsmöglichkeiten im Anfangsunterricht verfügt, wurden diese Aspekte im Zuge des direkten Vergleichs zwischen beiden Lehrwerken, der im nächsten Kapitel im Anschluss an beide Analysen behandelt wird, ergänzt. Obwohl beide zu analysierenden Lehrwerke über Module für den Einstieg in die Lektürephase verfügen, beschränkt sich die Analyse hauptsächlich auf den Grundkurs, da der Kriterienkatalog primär für diesen konzipiert wurde. Der Kriterienkatalog kann im Anhang der Arbeit eingesehen werden.

3.1. Medias in Res

„Medias in Res für den Anfangsunterricht“ ist laut Angaben des „Veritas Verlags“ (auf Anfrage, die per E-Mail erfolgte) das meistgenutzte Lateinlehrwerk Österreichs. Besonders für die Langform existiert momentan kein Alternativangebot, das spezifisch für sechsjähriges Latein entwickelt wurde.

Die erste Ausgabe des Medias in Res Grundkursbuchs wurde 2005 herausgegeben und seither mehrfach überarbeitet. Aufgrund der Gestaltung des neuen Lehrplans für die NOST (Neue Oberstufe; ab Herbst 2017 in Kraft getreten) wurde eine ausführlichere Überarbeitung von Medias in Res vorgenommen. Für die Langform L6 (sechsjähriges Latein) für die 3. und 4. Klasse ist 2019 eine überarbeitete Version mit 35 Lektionen in 1. Auflage herausgegeben worden, während das Grundkursbuch für die Kurzform L4 (vierjähriges Latein) für die 5. und 6. Klasse mit 30 Lektionen (1. Auflage 2019, mit geringfügigen Änderung entsprechend Consensusänderungen: S.86f. *Abl. comparationis* und S.197 Suffix) und Texten zum Einstiegsmodul „Schlüsseltexte aus der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte“ konzipiert wurde. Für den anschließenden Vergleich mit dem Lehrwerk Artes wird hauptsächlich Medias in Res L4 für 5. und 6. Klasse (im Folgenden auch als MIR L4 abgekürzt) herangezogen, da beide Schulbücher für das vierjährige Latein vorgesehen sind und daher einen homogenen Vergleich zulassen. Medias in Res L6 (im Folgenden auch als MIR L6 abgekürzt) wird allerdings dennoch an manchen Stellen der Vollständigkeit halber ergänzend Erwähnung finden.

Der oben vorgestellte Kriterienkatalog zur Analyse von Lateinlehrbüchern wird in diesem Kapitel zur Anwendung gebracht.

3.1.1. Optischer Eindruck

a) nüchtern/anschaulich

Obwohl Medias in Res sehr viele Überarbeitungen und Neuauflagen durchlebt hat, blieb man bei der Gestaltung des Einbands dem ursprünglichen Design relativ treu. Seit

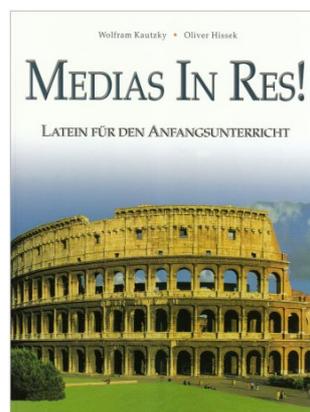


Abbildung 1 - Einband Medias in Res 2005

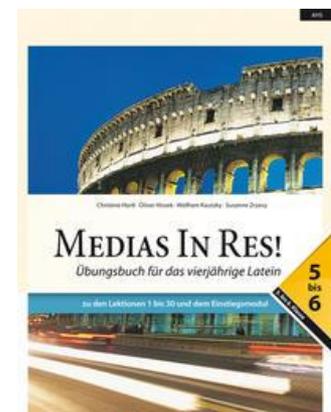


Abbildung 2 - Einband Medias in Res 2019

der ersten Auflage 2005 (siehe Abbildung 1) ist das Kolosseum auf dem Einband zu sehen. Die neuste Auflage des Medias in Res L4 aus dem Jahr 2019 zeigt weiterhin das Kolosseum allerdings mit der zusätzlichen Darstellung einer stark befahrenen Straße und Lichtern vorbeifahrender Autos (siehe Abbildung 2), was wohl einen etwas moderneren Eindruck vermitteln soll. Eventuell könnte die neue Darstellung des Kolosseums auch einen Versuch darstellen, eine Schnittstelle zwischen Moderne und Antike aufzuzeigen. Medias in Res unterscheidet sich im Inneren von anderen Lateinlehrwerken besonders durch die eher kindlichen, aber doch humorvollen Illustrierungen in Form von Comics des Illustrators Lois Jesner.

b) klassisch-antiquiert/modern?

Medias in Res ist trotz des relativ klassischen Aufbaus, der im folgenden Kapitel diskutiert wird, doch recht modern in der optischen Darstellung gehalten.

3.1.2. Benutzbarkeit

a) Übersichtlichkeit der Darstellung

Medias in Res ist sehr übersichtlich strukturiert, wodurch es nicht zuletzt aufgrund des simplen Aufbaus zu keinerlei Informationsüberladung neigt.

b) Verständlichkeit des Aufbaus/ der methodisch-didaktischen Konzeption

Die Konzipierung des Medias in Res-Schulbuchs erfolgt nach dem „Vier-Seiten-Prinzip“ (vgl. Kautzky & Hissek, 2019a, S.7): Lektionstext und Vokabel auf der ersten Doppelseite, Grammatik-Erklärungen und Übungen auf der zweiten Doppelseite, wobei sich am unteren Teil der ersten Doppelseite immer ein Sach- und Informationsteil befindet. Zusätzlich wird in einigen Lektionen meist unterhalb des Lektionstextes, gelegentlich auch auf der zweiten Doppelseite im Grammatikabschnitt, der Bereich „Latein im Alltag“ / „Griechisch im Alltag“ eingeschoben. Nach jeweils fünf Kapiteln wird eine Doppelseite mit der Überschrift „Wortklauberei“ eingeschoben, die sich mit Sprache(n) im Allgemeinen und „Grammatikfachbegriffe[n], Prinzipien der Wortbildungslehre (Suffixe, Präfixe etc.) und Informationen zur Lexik sowie Vokabellertipps“ (Vorwort zur Neuauflage MIR L4, Kautzky & Hissek, S.2) beschäftigen. Die insgesamt 30 Lektionen sind auf 6 Themengebiete, zu je 5 Lektionen aufgebaut.

c) Bewältigbarkeit des Arbeitspensums (Schulstunden pro Lektion)

Pro Lektion scheint die Grammatik bewältigbar zu sein, was u.a. aufgrund der weitverbreiteten Nutzung und Beliebtheit der Medias in Res-Reihe, das durch seine konzise Behandlung des Wesentlichen überzeugt, anzunehmen ist. Seit der Überarbeitung (2018) verzeichnet Medias in Res L4 auch eine Kürzung des Grammatikstoffes. Futur II, Sonderformen des Abl. abs., Ortsnamen ohne Präposition, *Abl. comparationis*, *Dat. Finalis* und Befürchtungssätze mit *ne* wurden eliminiert. Aus Platzgründen war es auch notwendig, „Erklärungen zu straffen und Formentabellen zu kürzen. Bei manchen Verb-Tabellen werden nur zwei komplette Konjugationen als Paradigmata (aber dafür mit vollständiger Übersetzung aller Formen – NEU) angeführt, für die restlichen wird auf den Formenanhang (NEU) auf den Seiten 188–195 verwiesen, der dem schnellen Nachschlagen dient.“ (Vorwort zur Neuauflage MIR L4, Kautzky & Hissek, S.2)

In Bezug auf die Bewältigbarkeit des Pensums soll an dieser Stelle auf eine Jahresplanung, die begleitend zu Medias in Res L4 über die Website des Veritas Verlags angeboten wird, hingewiesen werden (siehe Anhang). Eine tabellarische Übersicht des Arbeitspensums im Bereich Grammatik bzw. deren Progression in Gegenüberstellung mit der des zu vergleichenden Artes ist ebenfalls im Anhang zu finden.

d) Umfang und Angebot an Begleitmaterial

Da Medias in Res (nach Angaben des Veritas Verlages auf persönliche Anfrage per E-Mail) Österreichs am häufigsten genutztes Lehrwerk für den lateinischen Anfangsunterricht ist, gibt es auch eine Vielzahl an Zusatzmaterialien, die folgende Mittel umfassen:

- ein Grammatikheft „Mediam In Grammaticam!“ (seit 2005, Neubearbeitung 2014; nicht ausschließlich für den Anfangsunterricht, sondern auch für die Lektürephase konzipiert),
- eine Audio-Vokabeltrainer-CD MIR-Vokabeltraining (seit 2006),
- ein E-Book, in dem die zu lernenden Vokabel von je 5 Lektionen nach Wortarten zusammengefasst gelernt werden können,
- ein neues „MIR-Übungsbuch 5–6“,
- ein MIR-Schularbeitentraining,
- ein Formentrainingsheft „MIR! Top in Form(en)“ (seit 2011),
- ein „MIR! Wortschatztraining“ (seit 2012; Grundwortwortschatz, wie auch Erweiterungsgrundschatz für den nachfolgenden Lektüreunterricht einbegriffen),

- als digitales Zusatzangebot: „Medias In Res! 5-6 (vierjähriges Latein) PLUS Interaktive Übungen“
- eine Handy-App zum Vokabellernen (seit 2015).

Als Zusatzangebot für Lehrer*innen:

- „Medias In Res! 5-6 (vierjähriges Latein) PRO Checklisten“ (E-Book-Modul)
- „Medias In Res! 5-6 (vierjähriges Latein) PRO Hörgeschichten“ (E-Book-Modul)

e) Altersgemäße Stoffdarbietung

Vor allem in der Langform sind die Übersichtlichkeit und der einfach strukturierte Aufbau der Medias in Res-Reihe von Vorteil. In der Oberstufe könnte das Design u.a. durch die Illustrationen als kindisch empfunden werden.

f) Erklärung von Übungstypen und Abkürzungen am Buchanfang

Nur ganz kurz wird im Vorwort, das sich direkt an die Schüler*innen richtet, der Aufbau des Buchs in Lektionstext, Vokabel, Grammatik und Übungen (+ Wortklauberei) als Teil A und den Einstieg in die Autorenlektüre als Teil B am Buchanfang erklärt.

g) Verständlichkeit des deutschen Sprachstils

Bei der Verständlichkeit des deutschen Sprachstils gilt es einige verschiedene Bereiche zu prüfen. Einerseits ist an dieser Stelle der deutsche Sprachstil der Vokabelangaben bzw. Bedeutungen und deren Wandel durch die Überarbeitungen des Schulbuches Medias in Res zu nennen (siehe Kapitel 3.1.6.e). In den Erklärungen zu den *Exercitationes* könnten Verständnisprobleme lediglich aus der Knappheit der Angaben heraus resultieren (mehr hierzu unter Kapitel 3.1.5.a). In den Wortklaubereien könnte es aufgrund der möglicherweise unzureichend vorgestellten Fachterminologie wie „Suffix“ (vgl. Kautzky & Hissek, 2019a, S.96), das nur einmal in Klammer als „die Nachsilbe“ erklärt wird, etc. zu Unklarheiten kommen. „Das G’frett mit dem –us!“ (Kautzky & Hissek, 2019a, S.97) ist vermutlich dem jugendlichen Sprachgebrauch fremd, was in Medias in Res allerdings als potentiell zu Unverständnis führende Wendung eine Ausnahme darstellt. Der Sprachstil der Grammatik-Erklärungen ist ebenfalls, nach dem Motto „[s]o ausführlich wie nötig, aber so übersichtlich wie möglich“ (Kautzky & Hissek, 2019a, S.7) sehr einfach gehalten. Auch die Sachtexte sind sehr einfach und verständlich in kurzen Sätzen formuliert.

3.1.3. Themen- und Textangebot

Insgesamt verfügt Medias in Res über einen Lektions- und einen Übungstext pro Lektion und kommt somit im Grundkurs auf ein Angebot von 60 lateinischen Texten (exkl. *Repetitiones*). Die Lektionstexte entsprechen einer Länge zwischen 104 und 225 Wörtern ($M = 180$). Tendenziell werden die Texte von Lektion zu Lektion immer länger.

Das Textangebot aus den 30 lateinischen Lektionstexten ergibt ein Textkorpus von insgesamt ca. 5.400 Wörtern, die ergänzt durch die Übungstexte (ca. 3.550 Wörter) auf einen Umfang von insgesamt ca. 8.950 lateinischen Wörter kommen.

a) klassisch-kulturgeschichtlich/anschaulich-lebendig

Die Themenwahl des Medias in Res L4 (und L6) ist eher klassisch-kulturgeschichtlich gehalten, als aus dem römischen Alltagsleben oder Themenbereichen, die über die Antike hinausgehen, entnommen. Als direkter Anschlusspunkt des römischen Alltagslebens können lediglich die Lektionen 1-5 genannt werden. Im Folgenden wird eine Auflistung der 30 (MIR L4) bzw. der 35 (MIR L6) Lektionsthemen zur übersichtlicheren Darstellung eingefügt.

b) Variatio bei

i) Themenwahl:

Lektion	Themenwahl MIR L4: Lektion 1-30 / MIR L6: Lektion 1-35
1-5	Römischer Alltag
	<ul style="list-style-type: none">- De schola- Quid grammaticus docet?- Quam pulchra Roma est!- De spectaculis- De thermis
6-10	Die römische Frühzeit
	<ul style="list-style-type: none">- De Romulo et Remo- De Romanis et Sabinis- De Lucretia / MIR L6: De Lucio Iunio Bruto- Quem Romani maxime timent- De Hannibale
11-15	Aus der griechischen Mythologie
	<ul style="list-style-type: none">- Quem Iovis non amat?

	<ul style="list-style-type: none"> - De Minotauro - De Daedalo et Icaro - De Tartaro - De Orpheo et Eurydice
16-20	Die Römische Republik
	<ul style="list-style-type: none"> - De Spartaco - De Cicerone - Caesar Gallos superat - De Caesaris morte - De Cleopatra
21-25	Der trojanische Krieg
	<ul style="list-style-type: none"> - De Paridis iudicio - De ira Achillis - De equo Troiano - De Cassandra - De Ulixie
26-30	Die Römische Kaiserzeit und das Christentum
	<ul style="list-style-type: none"> - De incendio Romae - De martyrio sancti Petri - De Marco Aurelio - De Constantino victore - De beneficio sancti Martini
MIR L6: 31-35	Berühmte Griechen <ul style="list-style-type: none"> - De bellis contra Persas gestis - De Socrate - Cur Croesus beatissimus non fuerit - De Dionysio tyranno (pars prima) - De Dionysio tyranno (pars altera)

Vor der Neubearbeitung haben sich die Lektionen 31-35 mit dem Thema „Aus der griechischen Mythologie II“ und die Lektionen 36-40 mit „Anekdoten von der Antike bis zur Gegenwart“ beschäftigt.

Die Themenwahl des *Medias in Res* erfolgt, wie in der tabellarischen Auflistung ersichtlich, in 6 bzw. 7 Bereichen, die in Fünferschritten gegliedert sind. Bei den in der Tabelle aufgelisteten Überschriften handelt es sich um die jeweiligen Lektionsüberschriften, die zugleich als Überschriften der Lektionstexte dienen (siehe Kapitel 3.1.3. g).

ii) Textarten: Kunstlatein/Originaltexte/Mischformen

Bei den Lektions- und Übungstexten des *Medias in Res* handelt es sich um Texte, die von den Autoren in Kunstlatein verfasst sind und hauptsächlich in Form von Erzählungen (vs. historische Beschreibungen, Berichte, Dialoge, innere Monologe, Rechtsfälle, etc.) verschiedene Inhalte behandeln. Der Lektionstext der Lektion 3 und der Übungstext der Lektion 18 stellen dahingehend eine Ausnahme dar. Diese sind einerseits bis auf eine kurze Einleitung bzw. Schilderung der Ausgangssituation als Dialog zwischen den Freund*innen Lydia, Alexander, Gaius und Quintus und andererseits als Liebesbrief verfasst.

Da es sich bei den Lektions- und Übungstexten in *Medias in Res* um von deutschen Autoren verfasste Kunsttexte handelt, ist an der Satzstellung, die vorwiegend in den Texten verwendet wird, ein von der deutschen Sprache geprägtes Schema erkennbar, wie z.B. die Anordnung von Eigennamen, Apposition/Gliedsatz, restlicher Hauptsatz (Kriegl, 2017, S.89). Des Weiteren werden häufig Hauptsatzreihen, die allerdings im Laufe der Lektionen immer weniger häufig eingesetzt werden, verwendet (Kriegl, 2017, S.90). Ebenso ist eine auffällig hohe Anzahl an direkten Reden in den Lektions- und Übungstexten in *Medias in Res* (insgesamt 103 in 30 Lektionen) erkennbar, die vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass der *AcI* erst in Lektion 25 eingeführt wird (Kriegl, 2017, S.91).

iii) Einordnung der Texte und Themen: Antike/Mittelalter/Neuzeit

Vor der Neubearbeitung wären die bereits genannten Lektionen 36-40 „Anekdoten von der Antike bis zur Gegenwart“ an dieser Stelle zu nennen gewesen, die allerdings im weiteren Verlauf der Buchentwicklung eliminiert wurden.

Ansonsten sind die Themen als sehr antikelastig einzustufen und enden mit den Christenverfolgungen in der Spätantike. *Medias in Res* L4 bietet allerdings mit dem Einstiegsmodul in die Lektürepraxis durch Texte zur Romanisierung Europas, *Austria Latina*, Christentum und Begegnung mit dem Fremden einen über die „Antikelastigkeit“ des Grundbuchs hinausgehenden Aspekt, der sich allerdings nicht mehr wirklich dem Grundkurs zuordnen lässt.

c) Angebot von mehrkanaliger Grammatikübung

Für die mehrkanalige Grammatikübung eignen sich unter anderem Lern-CDs und Lern-Apps, die als Begleitmaterial zur Medias in Res-Reihe erhältlich sind. Durch das umfangreiche Angebot zur Aktivierung mehrerer Lernkanäle können möglichst erfolgreiche und nachhaltige Lernerträge erzielt werden (vgl. Scholz, 2014, S.71).

d) Inhaltliche lektionsübergreifende Kohärenz der Texte

Laut Angabe der Autoren Kautzky und Hissek soll ein inhaltlicher Zusammenhang der Lesestücke untereinander (je 5 Kapitel bilden eine Einheit) vorhanden sein (vgl., 2019a, S.7). Die Überleitungen von einem Lektionstext/-thema zum anderen sind auf den ersten Blick aus Schüler*innenperspektive eventuell nicht sofort ersichtlich. Durch die Einleitungen der Lektionstexte werden die verschiedenen Lektionen allerdings grob miteinander verknüpft. Dies ist z.B. in Medias in Res L4 ersichtlich: Auf Lektion 9, die vom Angriff der Gallier im 4. Jh. v. Chr. handelt, folgt beispielsweise Lektion 10 über Hannibal im 3. Jh. v. Chr., welche die zweite Fünfer-Einheit abschließt. Diese beiden Lektionen werden verbunden durch folgende Einleitung des Lektionstextes:

Ein weiterer großer Rivale Roms tritt im dritten Jh. v. Chr. auf: die Karthager. Nachdem sie im ersten Punischen Krieg (264-241 v. Chr.) Sizilien an die Römer verloren haben, erobern sie große Teile Spaniens. Als der karthagische Feldherr Hannibal auch die mit den Römern verbündete spanische Stadt Sagunt angreift, erklären die Römer den Karthagern abermals den Krieg. (Kautzky & Hissek, 2019a, S.48)

oder in Medias in Res L6 ist diese Überleitung etwas ausführlicher:

Nach den Galliern im 4. Jh. wurde den Römern im 3. Jh. Chr. ein anderes Volk gefährlich: die Karthager (=Punier). Im Gegensatz zu den Galliern waren sie nicht an Plünderungen, sondern an der Ausdehnung ihrer Wirtschaftsmacht interessiert. Nachdem die Karthager im ersten Punischen Krieg (264-241 v. Chr.) Sizilien an die Römer verloren hatten, eroberten sie große Teile Spaniens. Doch als der karthagische Feldherr Hannibal die mit den Römern verbündete spanische Stadt Sagunt angriff, erklärten die Römer den Karthagern den Krieg. (Kautzky & Hissek, 2019b, S. 50)

e) Identifikationsfiguren

Als Identifikationsfiguren agieren Claudia, Iulia, Quintus und Gaius, die bereits im ersten Lektionstext im römischen Schulumfeld kennengelernt werden. Hier werden konservative und stereotype Genderrollenbilder vermittelt: Die Buben sind schlimm, die Mädchen brav. Weiters werden Alexander und Lydia als Freunde aus Griechenland, die zum Sightseeing kommen, vorgestellt. Besonders in den Lektionen 1-5 sind die Identifikationsfiguren sowohl im

Lektionstext als auch im Übungstext vertreten, danach nur mehr in Übungstexten, besonders dann, wenn sie als Einsetzübungen zum Formentraining konzipiert sind. Beispiele dafür sind:

- Lektion 7: Quintus in der Schule – Personalendungen;
- Lektion 17: Quintus schwänzt Schule – Formen von *ire*;
- Lektion 18: Quintus' Liebesbrief an Corinna – Steigerungsformen

Im Zentrum der Identifikationsfiguren steht, wie an den genannten Beispielen ersichtlich, Quintus. Dieser wird hauptsächlich durch seine Faulheit, sein schulisches Versagen und durch seine oberflächliche Liebe zu schönen Frauen charakterisiert: „*Pueri [...] semper id unum cogitant*“ (Lektionstext aus Lektion 2, S.14).

f) Einteilung in Textsequenzen/-einheiten

Textsequenzen sind dahingehend feststellbar, als dass die lateinischen Texte in verschiedene Absätze gegliedert aufgebaut werden. Ansonsten werden nur zusammenhängende Texte geboten.

g) Vorentlastung durch Einführungstexte und Überschriften

Die Einführungstexte variieren stark in ihrer Länge. Während einige ausführlicher ausfallen wie z.B. der Einleitungstext der Lektion 10 (siehe Kapitel 3.1.3.d.), halten sich die Autoren bei anderen Lektionen, wie z.B. Lektion 7 „Romulus ist nun König der neuen Stadt Rom. Doch die Besiedelung der Stadt verläuft nicht ganz problemlos.“ (S.36) sehr kurz. Allgemein kann festgestellt werden, dass die Einleitungstexte häufig darauf abzielen, relevante Persönlichkeiten vorzustellen und historisch einzuordnen (z.B. Lektion 17, 18, 26 etc.) oder die entsprechenden Ausgangssituationen zu schildern (z.B. Lektion 16, 19, 20 etc.).

Bei den Überschriften der Lektionsthemen, die in lateinischer Sprache (überwiegend *De* + Abl.) verfasst sind, handelt es sich zugleich auch um die Überschriften der Lektionstexte. Medias in Res weist in Hinblick auf ebendiesen Aspekt eine potentielle Schwäche in der Auswahl der (Lektions-)Überschriften auf. Oftmals ist bei aufmerksamerer Betrachtung eine gewisse Inkongruenz zwischen den Lektionsüberschriften und den eigentlichen Lektionsthemen feststellbar. Die Lektionsüberschrift der Lektion 15 *De Orpheo et Eurydike* befasst sich im Lektionstext, wie die Lektionsüberschrift schon vermuten lässt, mit dem Mythos um Orpheus und Eurydike. Der dazugehörige Sachteil behandelt paraphrasierend den Lektionstext und stellt eine gewisse inhaltliche Progression in Form der Schilderung des Todes des Orpheus dar, um anschließend Arion als weiteres Exempel eines berühmten griechischen Musikers zu erwähnen, dessen Geschichte allerdings im Übungstext ohnehin erzählt wird. Anschließend weist der

Sachteil auf römische Musik hin und schließt mit einer Fremd-/Lehnwort-Übung. Eine treffendere und übergreifendere Überschrift für die Lektion wäre daher z.B. „Musik in der Antike“ oder „Von griechischen Sängern/Superstars“, etc., als sich lediglich auf den Mythos von Orpheus und Eurydike zu beziehen.

Ein weiteres Beispiel stellt die darauffolgende Lektion 16, welche die Überschrift *De Spartaco* trägt, dar. Die Überschrift beschränkt sich allerdings erneut ausschließlich auf den Inhalt des Lektionstextes. Im Sach- bzw. Informationsteil wird hauptsächlich allgemein und in aller Kürze auf das Thema „Sklaverei in der Antike“ eingegangen. Nur kurz findet der Sklavenaufstand des Spartacus Erwähnung. Der Übungstext befasst sich mit der Erzählung über den Sklaven Androclus und einen Löwen. Eine Überschrift wie „Sklaverei in der Antike“ wäre also treffender gewesen, als diese auf Spartacus zu beschränken. In anderen Lektionen, wie Lektion 9, handelt der entsprechende Übungstext zwar gemäß des Lektionsthemas „*De Hannibale*“ ebenso von Hannibal weist allerdings als Überschrift ebenso nur „*De Hannibale*“ auf. Generell sind die Überschriften meist auf *de* + Ablativ, der meist bloß den Namen einer mythologischen oder historischen Persönlichkeit nennt, beschränkt, was sich auf die Assoziation und Inhaltsspeicherung und –verortung der Schüler*innen vermutlich nicht besonders förderlich oder nachhaltig auswirkt (vgl. Meyer, 1989, S.15).

3.1.4. Grammatische Darbietung und Progression

a) Einführung der neuen Grammatik: spielerisch/plakativ

Medias in Res ist in der Grammatikvermittlung recht klassisch nach der deduktiven Methode aufgebaut (siehe Kapitel 4.3.1). Überschriften geben Aufschluss über die in den jeweiligen Lektionen vermittelten Grammatikphänomene, die auf der gegenüberliegenden rechten Hälfte der Doppelseite eingeübt werden sollen. Auf die induktive Methode wird kaum bis gar nicht zurückgegriffen.

b) Progression

Die Progression im grammatikalischen Bereich des Medias in Res L4 variiert z.T. sehr von Lektion zu Lektion. Während in manchen Lektionen, wie z.B. in Lektion 27 (MIR L4) quantitativ eher mehr neue Grammatik eingeplant ist (Infinitiv Präsens Passiv; PFA, Infinitiv Futur; NcI und der Dativus Commodi, sowie ein Überblick Infinitive), fällt der neu zu erarbeitende Stoff in anderen Lektionen, wie in Lektion 12 (*qui, quae, quod*; Relativsätze) geringer aus.

c) Inhaltlicher Bezug der Grammatikübungen zum Lektionstext

Ein inhaltlicher Bezug der Grammatikübungen zum Lektionstext ist auf den ersten Blick nicht gegeben. Dies ist unter anderem auch daran zu erkennen, dass die neuesten Auflagen von *Medias in Res L6* und *Medias in Res L4* von den Lektionsthemen her (mit Ausnahme des Lektionstextes der Lektion 8), genau deckungsgleich sind, allerdings z.T. in denselben Lektionen unterschiedliche grammatikalische Phänomene vermitteln.

d) Induktive/Deduktive Methode

Medias in Res bedient sich bei der Grammatikvermittlung ganz klar der deduktiven Methode. Die Vor- und Nachteile der deduktiven Methode werden im direkten Vergleich mit *Artes* in Kapitel 4.3.1. noch eingehend behandelt.

e) Lektionsübergreifende Stoffverteilung

In den ersten Kapiteln sind Verteilungen der Fälle der a- und o-Deklination oder der verschiedenen Konjugationsklassen festzustellen. Danach ist keine lektionsübergreifende Stoffverteilung oder Vertiefung eines Grammatikkapitels zu erkennen.

f) Einführung von Deklinationen und Konjugationen:

Die Darstellungen sind sowohl in vertikaler als auch in horizontaler Form gestaltet. Die MIR-Reihe verfügt über einen überarbeiteten Grammatikanhang (MIR L4, S. 188–195; MIR L6, S.180-187), der einen tabellarischen Überblick über Deklinationen (vertikal), Konjugationen (horizontal) und unregelmäßige Verben (*esse, posse, ire, ferre, velle*) gibt. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass nach der letzten Überarbeitung aus Platzmangel bei manchen Verb-Tabellen nur mehr zwei komplette Konjugationen als Paradigmata angegeben werden und in vollständiger Form lediglich im Anhang des Buches zu finden sind.

g) Elementarbuch oder Grammatik im Extraband

Die Grammatik befindet sich sowohl im Rahmen der einzelnen Lektionen als auch in Form einer Formensammlung am Ende des Elementarbuches. Es ist allerdings auch ein zusätzlicher Grammatikband „*Mediam in Grammaticam!*“ erhältlich. Die Autoren haben sich nach eigenen Angaben eine „kompakte Darstellung der lateinischen Grammatik (so knapp wie möglich, aber doch so ausführlich wie nötig)“ (Vorwort zur Neuauflage MIR L4, Kautzky & Hissek, S.5) zum Ziel gesetzt. „Auf den Grammatikseiten war es aus Platzgründen notwendig, Erklärungen zu straffen und Formentabellen zu kürzen“ (Vorwort zur Neuauflage MIR L4, Kautzky & Hissek,

S.5). Sowohl in MIR L6 (S.208f.) als auch in MIR L4 (S.209) findet sich auf den letzten Seiten ein Grammatikregister, das den Schüler*innen das Nachschlagen der grammatikalischen Phänomene erleichtern soll. Dies ist vor allem für das MIR L4 essentiell, da dieses im Inhaltsverzeichnis am Buchanfang (siehe Abbildung 11, Kapitel 4.1.1.) vollends auf die Angabe der grammatikalischen Phänomene pro Lektion verzichtet und lediglich die fünf-schrittigen Themengebiete und Überschriften der jeweiligen Lektion(-stexte) wiedergibt.

h) Umfang der Wiederholung

Innerhalb der Lektionsprogression sind im *Medias in Res*-Schulbuch keine designierten Wiederholungslektionen vorhanden. Allerdings werden in den *Exercitationes* häufig in Übungen grammatikalische Strukturen wiederholt, z.B. bei Übungen, die auf Verbformen in verschiedenen Zeiten abzielen, Übungen, in denen die Deklinationen implizit geübt werden (Nomina Adjektiven oder Demonstrativpronomen zuordnen, Steigerungsformen etc.) oder Übungen zum PPA, bei denen auch die Verwendung des PPP wiederholend geübt wird.

Es werden allerdings wiederholende bzw. zusammenfassende Übungen in den *Repetitiones* zur Verfügung gestellt. Diese stellen ein weiteres Übungsangebot dar und teilen die Lektionen fünfschrittig, um die innerhalb der Lektionsspannen gelernte Grammatik weiter zu festigen. Sie sind nach der jeweils letzten Lektion sowohl in MIR L4 als auch in MIR L6 zu finden. Inwiefern diese aber aufgrund des zu erfüllenden Pensums behandelt werden können, ist fraglich. Die Autoren selbst beschreiben den Bereich der *Repetitiones* als Übungsangebot für Schularbeiten, das sich direkt an die Schüler*innen richtet.

i) Optische Impulse bei der Darstellung

Medias in Res arbeitet bei der Grammatikvermittlung im Elementarbuch mit farblichen Markierungen, um z.B. Unterschiede zwischen den verschiedenen Konjugationsklassen zu verdeutlichen oder Erkennungszeichen für Steigerungsstufen deutlich hervorzuheben. Farbliche Markierungen werden eingesetzt, um das Wichtigste und Einzuprägende klar hervorzuheben und erfüllen dementsprechend eine demonstrative Aufgabe (vgl. Maier, 1985, S.64f.). Im Grammatikanhang (Überblick über Konjugationen, Deklination und unregelmäßige Verben) sind allerdings keine farblichen Abstufungen vorhanden.

j) Mnemotechnische Aufbereitung

In *Medias in Res* sind keine außergewöhnlich elaborierten mnemotechnischen Aufbereitungen, wie z.B. im deutschen Lateinlehrbuch „ROMA“, das eine „*urbs grammatica*: Orientierung in Grammatik wie in einer Stadt“ bietet, zu finden.

k) Identifikationsfigur

Eine Identifikationsfigur, die rein für die Grammatikvermittlung eingesetzt wird, wie es z.B. im Lehrbuch „Felix“ durch den Einsatz des *Grammadux* der Fall ist (Westphalen, 2001, S.112), ist nicht vorhanden.

3.1.5. Übungsangebot

a) Anzahl, Art und Aufbau der Übungen

Medias in Res L4 verfügt insgesamt über 270 Übungen, wobei hier auch die Übungstexte miteingerechnet sind. 63 dieser Übungen kommen in den 6 Doppelseiten der zusätzlichen *Repetitiones* vor und 32 aus dem Bereich „Wortklauberei“. *Medias in Res* L6 bietet in seinen 35 Lektionen insgesamt 309 Übungen, inkl. 71 Übungen aus dem Bereich *Repetitiones*, die in insgesamt 7 Doppelseiten zusammengefasst werden, 38 Übungen aus dem Bereich „Wortklauberei“. Pro Lektion finden sich sowohl bei MIR L4 als auch bei MIR L6 im Durchschnitt 6 Übungen pro Lektion (mit einem Minimum von 5 und Maximum von 8 Übungen), wobei eine dieser Übungen immer in Form eines Übungstextes die in der Lektion neu erarbeitete Grammatik festigen soll. „Neben reinen Übersetzungs- und Einsetzübungen werden auch Kreuzworträtsel, Multiple-Choice-Übungen und Satzhälftenzuordnungen angeboten.“ (Vorwort zur Neuauflage MIR L4, Kautzky & Hissek, S.9)

Die Operatoren der verschiedenen Übungstypen der *Exercitationes* fallen meist vor allem in den ersten Lektionen gemäß dem Leitmotiv der Autoren kurz und knapp aus: „Ergänze xy!“, „Übersetze (xy)!“, „Ordne zu!“, „Setze in xy/ein!“, „Bestimme xy!“ etc. Diese Übungsformen schulen sowohl die rezeptive als auch die aktiv produktive Sprachkompetenz (vgl. Pfaffel & Lobe, 2016, S.51) und fördern für die Übersetzungskompetenz nützliche Automatismen (vgl. Heilmann, 1987, S.108, 115). Im Bereich der „Wortklauberei“ fallen die Erklärungen etwas ausführlicher aus: „Schaffst du es, die richtigen Bedeutungen für die Wortgruppen in der Grafik zu finden? Folgende stehen zur Auswahl: „erfassen“, „einnehmen“, „nehmen“, „ergreifen“ (Kautzky & Hissek, 2019a, S.53), „Findest du mithilfe deiner bisherigen Vokabelkenntnisse heraus, auf welche lateinischen Wörter sich die folgenden Fremdwörter zurückführen lassen?“

(Kautzky & Hissek, 2019a, S.75). Spannend ist, dass lediglich die Angaben im Bereich der Wortklauberei als einzige im gesamten Schulbuch als Fragen formuliert sind.

b) Progression des Schwierigkeitsgrades

Gemäß der didaktischen Empfehlung wird beim kleineren und einfacheren Übungsangebot begonnen, um die Komplexität immer weiter zu steigern und tiefere Kompetenzen zu entwickeln.

c) Übungsabfolge: gleiches Schema/Abwechslung

Die Übungsabfolgen sind nicht in jeder Lektion starr oder genau gleich gestaltet. Es lässt sich jedoch grundsätzlich das Schema entdecken, dass in der Formenlehre zuerst kleinschrittig auf Wortebene gearbeitet wird, um dann im weiteren Verlauf auf die Satzebene überzugehen. Der obligatorische Übungstext kommt als fixer Bestandteil der *Exercitationes* in jeder Lektion vor, während die Übungstypen, die in Kapitel 3.1.5a) erläutert werden, aufgrund verschiedener grammatikalischer Erfordernisse und Gegebenheiten von Lektion zu Lektion variieren.

d) Vorhandensein von Deutsch-Lateinischer Übersetzung

Das Verlangen von Deutsch-Lateinischem Übersetzung von ganzen Sätzen in einfachen Strukturen wird sowohl in MIR L4 als auch in MIR L6 lediglich in den ersten Lektionen (z.B. Lektion 1, VII.; Lektion 2, IV & V; Lektion 3, V., Lektion 5, IV.) verlangt. Lediglich Medias in Res L4 enthält zusätzlich in Lektion 10, III. nochmals eine Übung zur Deutsch-Lateinischen Übersetzung von ganzen Sätzen, wie „Die griechischen Freunde kommen mit einem großen Schiff.“ oder „Was kann uns von der Schule abhalten?“. Ansonsten wird das Übersetzen ins Lateinische lediglich in Form von Wortgruppen, wie Nomen + Adjektiven etc. (z.B. Lektion 9, III., etc.) verlangt.

3.1.6. Wortschatz

a) Anzahl pro Lektion/Lehrbuch

Medias in Res L4 für die Kurzform sieht 30 Lektionen + Einstiegsmodul in die Autorenlektüre vor. Es werden pro Lektion zwischen 19 und 32 Lernvokabel ($M = 25$) angegeben. Die Anzahl der Lernvokabel beläuft sich insgesamt auf ca. 750, wobei in den ersten Lektionen pro Lektion ca. 30 Vokabel vorgesehen sind, die im Laufe der Lektionen allerdings immer weniger werden (vgl. Vorwort zur Neuauflage MIR L4, Kautzky & Hissek, S.7).

In Medias in Res L6 beläuft sich die Anzahl der Vokabel auf zwischen 16 und 32 pro Lektion ($M = 24$), die Gesamtanzahl beträgt 824.

b) Verständlichkeit (Vernetzung unterschiedlicher Bedeutungen)

Es können keine auffälligen Vernetzungen festgestellt werden.

c) Spezialwortschatz

Ein Spezialwortschatz ist nicht zuletzt aufgrund des recht gering gehaltenen Grundwortschatzes kaum feststellbar. Im zusätzlich erhältlichen „MIR! Wortschatztraining“ wird zusätzlich zum Grundwortschatz ein Erweiterungsgrundschatz geboten.

d) Wiederholungswortschatz

Im Medias in Res-Schulbuch wird kein Wiederholungswortschatz eingesetzt.

e) Modernisierung von Wortbedeutungen

Im Zuge der Überarbeitungen hat definitiv eine Modernisierung von Wortbedeutungen stattgefunden, wo dies nötig war. Durch die Überarbeitungen gibt es kaum Wörter, die auf Missverstehen der Schüler*innen durch einen Mangel an Modernisierung treffen könnten (vgl. Schirok, 2014, S.17f.). Während in der 5. Auflage 2008 z.B. bei *interesse* nur „beiwohnen“ oder bei *carere* „frei sein (von) und entbehren“ als Bedeutung aufgelistet wird, wurde bereits 2012 in der 1. Auflage „teilnehmen (an)“ bzw. „nicht haben“ hinzugefügt.

f) Lernpsychologische Anregung durch Gruppierung und Visualisierung in Form von Sachfeldern

Dieses Kriterium erfüllt nur Medias in Res L6, das Vokabellernhilfen (S.192-196) bietet. Auf diesen Seiten werden die Vokabel einerseits nach Kategorien wie Vergangenheit/Anfang, Gegenwart/Mitte oder Zukunft/Ende gegliedert und mit Wörtern wie *tunc*, *olim*, *antiquus/nunc*, *dum*, *interea/mox*, *futurus*, *spes* gefüllt. Andererseits wird trainiert, darauf zu achten, welche Wortbedeutung der Kontext eines Satzes verlangt und darauf hingewiesen, dass es Bedeutungsmöglichkeiten gibt, die über die im Buch gebotenen Grundbedeutungen hinausgehen. Auf der darauffolgenden Doppelseite befinden sich Visualisierungen von Sachfeldern wie „Mensch“, „römische Familie“ und „Landschaft“. Der letzte Teil dieser Neuerung bzw. Überarbeitung beschäftigt sich mit der Vermittlung von Vokabellerntheorie, die sich Merksätzen/-bildern oder „Minifilmen“ im Kopf bedient, wie z.B. „*parvus*: Als ich

noch klein war, bin ich oft barfuß gelaufen.“ oder „*equus*: Das Pferd holt sich gleich ums Eck Wurst.“ (S.196).

g) Betonung der Morphologie

Auf die Morphologie der Vokabeln wird zwar nicht direkt in der ersten Spalte des *Vocabulariums* hingewiesen, die vierte und letzte Spalte hält allerdings sporadisch morphologische Hinweise bereit, wie z.B. in Lektion 14 bei der Angabe von *reddere* (MIR L4, S.67, siehe Abbildung 3) oder in Lektion 17 bei der Angabe von *adire*, wobei hier lediglich MIR L6 (S.83) über einen morphologischen Hinweis verfügt, während die vierte Spalte in MIR L4 leer bleibt. Ein System bzw. Muster, wann Verweise auf die Morphologie der Wörter eingesetzt werden, kann nicht erkannt werden. Es kann jedoch festgestellt werden, dass Medias in Res L6 über deutlich mehr morphologische Hinweise verfügt als Medias in Res L4 (ca. 15 Hinweise vs. ca. 7 Hinweise in den Lektionen 1-30). Medias in Res L4 lässt die vierte Spalte gelegentlich völlig frei oder füllt diese mit deutschen Fremd-/Lehnwörtern oder Wörtern aus anderen Fremdsprachen.

<input type="checkbox"/> réddere	reddo 3, reddidi, redditum	zurückgeben	aus: re- („zurück-“) + dare
----------------------------------	----------------------------	-------------	-----------------------------

Abbildung 3 – MIR L4, Lektion 14, *Vocabularium*

Bei anderen Vokabeln wie z.B. in Lektion 20 bei der Angabe von *convenire* (MIR L4, S.93) wird völlig auf morphologische Hinweise verzichtet und stattdessen auf Fremd- oder Lehnwörter verwiesen.

<input type="checkbox"/> convenire	convenio 4, conveni, conventum	zusammenkommen	vgl. Konvent (= Klostersgemeinde; Zusammenkunft)
------------------------------------	--------------------------------	----------------	--

Abbildung 4 - MIR L4, Lektion 20, *Vocabularium*

Die Wortklauberei der Lektionen 21-25 (MIR L4, S. 120) verfügt über eine Tabelle der Präfixe von gängigen Komposita und Übungen, die trainieren sollen, entsprechende Bedeutungen herauszufinden und Assimilationen nachzuvollziehen.

h) Darstellung/Reihenfolge im *Vocabularium*

Die Reihenfolge des *Vocabulariums* ergibt sich aus dem Vorkommen im Lektionstext und nicht z.B. nach Wortfeldern, wie z.B. Lektion 17 deutlich zeigt, in welcher die Formen von *ire* im Grammatikteil neu zu erlernen sind und im *Vocabularium* unter dem Grundwort *ire* und der Komposita *exire* und *adire* separat (in der Reihenfolge des Vorkommens im Lektionstext) angegeben sind und nicht etwa gesammelt als Wortfeld abgebildet sind.

i) Verknüpfung mit anderen Sprachen

Hier muss eine Differenzierung zwischen MIR L6 und MIR L4 getroffen werden. In MIR L6 findet eine Verknüpfung mit anderen Sprachen hauptsächlich mit der deutschen und englischen Sprache statt. In früheren Auflagen wurden auch zusätzlich noch Verbindungen zu anderen romanischen Sprachen, wie Italienisch, Französisch oder Spanisch hergestellt, worauf in den neueren Auflagen des MIR L6 vollends verzichtet wurde, vermutlich aus dem Grund, dass die Mehrheit der Schüler*innen der Langform zum Zeitpunkt des lateinischen Spracherwerbs noch nicht über genügend Erfahrungen mit anderen Fremdsprachen verfügen, um derartige Verknüpfung als nützlich einstufen zu können (vgl. Glücklich, 2008, S. 90). Die neueste Auflage von MIR L4 enthält allerdings nach wie vor die Verknüpfung zu romanischen Sprachen mit Spanisch, Italienisch und Französisch im Fokus.

j) Übersichtlichkeit: Zwei-/Vierspaltenmethoden

Medias in Res baut das *Vocabularium* in vier Spalten auf. Die erste der vier Spalten gibt das Vokabel so wieder, wie es später auch im Wörterbuch zu finden ist (z.B. 1. Fall bei Nomina, Infinitiv bei Verben). Die zweite Spalte beinhaltet bei Nomina den 2. Fall (ab Lektion 4 auch das Geschlecht, das in Lektion 1-3 in der ersten Spalte beinhaltet ist), bei Verben Perfekt und PPP, und andere wichtige Hinweise. Die dritte Spalte enthält die Bedeutungen und in der vierten und letzten Spalte werden Bezüge zu anderen Fremdsprachen bzw. zu deutschen Lehn- und Fremdwörter, zuweilen auch Hinweise auf die Morphologie der Vokabeln hergestellt. Formen, die erst später gelernt werden, stehen seit der Neuüberarbeitung des Medias in Res von Beginn an in der zweiten Spalte. Medias in Res L6 bietet in der letzten Spalte auch Hinweise auf die bereits thematisierte Vokabellernhilfe, die einige zu lernende Vokabeln in Themengebiete einteilt, kontextualisiert und u.a. durch Visualisierungen vermittelt (S.192-196).

k) Extrawortschatzhefte zusätzlich zum Lehrbuch

Wie weiter oben in der Analyse bereits angemerkt, verfügt Medias in Res über eine große Anzahl an Begleitmaterialien. Darunter befindet sich auch die Audio-Vokabeltrainer-CD für das MIR-Vokabeltraining und eine Handy-App, die zusätzlich fürs Vokabellernen programmiert wurde. Diese Möglichkeit zur Nutzung neuer (Lern-)Medien soll sich besonders motivationsfördernd auf die Schüler*innen auswirken (vgl. Pfaffel & Lobe, 2016, S.87).

l) Alphabetisches Verzeichnis am Schluss/Wortkundliche Aufbereitung

Auf den Seiten 203-208 des MIR L4 ist das gesamte *Vocabularium* nochmals nach alphabetischer Reihenfolge als Nachschlagewerk in drei Spalten (Lektion, lateinisches Wort und deutsche Übersetzung) zusammengefasst.

3.1.7. Sach- und Informationsteil

Ein Sach- und Personenregister befindet sich als Nachschlagemöglichkeit auf den letzten Seiten der MIR-Reihe (MIR L4, S.210; MIR L6 S.209).

a) Anpassung an das Lektionsthema

Eine Anpassung des Informationsteils an das jeweilige Lektionsthema ist durchaus gegeben. Oftmals gibt es Überschneidungen zwischen dem Inhalt des Lektions- oder Übungstextes mit dem Informationsteil.

b) Einbettung in das Lektionsthema

Da sich zwischen Lektions- und Informationstexten oftmals Überschneidungen entdecken lassen, nehmen die Informationstexte zum Teil repetitive Züge an und gewähren dadurch nicht allzu viele neue Informationen. Dies soll kurz anhand der Lektion 15 „*De Orpheo et Eurydice*“ erläutert werden, die in Kapitel 3.1.3.g) bereits Erwähnung gefunden hat: Zu Beginn des Informationstextes wird der Inhalt des Lektionstextes wiederholt und dadurch vertieft, dass auf Orpheus' Tod durch die Bacchantinnen eingegangen wird, bevor auf ein anderes Exempel eines griechischen Musikers, Arion, eingegangen wird, dessen Geschichte vollständig im Übungstext derselben Lektion (inkl. Verweis auf S.75) erzählt wird. Anschließend weist der Sachteil auf römische Musik hin und schließt mit einer Fremd-/Lehnwort-Übung, bei der die Schüler*innen aufgefordert werden, herauszufinden, „wie die zugrundeliegenden lateinischen Wörter heißen und was sie bedeuten“ (MIR L4, Lektion 15, S.71), wie z.B. Intervall, Dur, Moll, Dirigent. Für die Bearbeitung und Ausführung des Arbeitsauftrags ist in jedem Falle Recherche zu tun, die

allein mit dem Schulbuch nicht möglich ist, da die entsprechenden zugrundeliegenden Wörter nicht dem Wortschatz des MIR entsprechen.

Ähnliches ist u.a. auch in Lektion 24 über Cassandra und Laokoon feststellbar.

Im Bereich der Aufbereitung des Sachteils ist ein weiterer Unterschied zwischen MIR L4 und MIR L6 zu nennen: In letzterem wird ab Lektion 31 nur mehr die Hälfte an Sachtext angeboten, weil „Aufwärmübungen“, die aus kompetenzorientierten Aufgabenstellungen und Formentraining bestehen, dazukommen.

c) Gewichtung: Länge/Schriftgröße/eigene Seite

Den Sachtexten sind in der Konzipierung des Medias in Res jeweils der untere Abschnitt einer Doppelseite gewidmet. Die Länge und der Umfang variieren hierbei von Lektion zu Lektion. Die Schriftgröße ist grundsätzlich kleiner als die, die im Lektionstext verwendet wurde, was eventuell auf den Stellenwert und die Gewichtung des Informationsteils schließen lässt.

d) Sachtexte/Dialoge o.ä.

Die Informationsteile werden überwiegend durch Sachtexte, die durch zum Inhalt passende Abbildungen oder Comics unterstützt werden, repräsentiert. In einigen Lektionen, wie z.B. in Lektion 14 und 15 werden auch kurze (kompetenzorientierte) Übungen, wie z.B. zur Fremd- und Lehnwörterleitung eingeschoben. In anderen Lektionen werden auch Originalstellen in Übersetzung abgedruckt, wie z.B. in Lektion 24 ein Kurzausschnitt der *Aeneis* (2,213 ff.). Eine Besonderheit stellt der Informationsteil der Lektion 22 zu Homer dar, der im Fragen-Antwort-Format aufgebaut ist.

e) Verständlichkeit: Inhaltsüberladung/unmittelbar verständlich

Die Informationsteile sind in kleinen „Häppchen“ aufgebaut. Weder inhaltlich noch optisch ist eine Informationsüberladung feststellbar. Die Texte werden sehr verständlich in kurzen Sätzen und ohne Einsatz von einer Fülle an Fremdwörtern formuliert. Diese Einfachheit der Aufbereitung der Sachtexte stellt neben Gliederung/Ordnung, die sich vor allem auf die Strukturierung des Textes bezieht, Kürze/Prägnanz (vs. Weitschweifigkeit und den frequentierten Einsatz von Füllwörtern) und anregenden Zusätzen, wie lebensnahen Beispielen, Impulsen etc., die Basis einer notwendigen und erforderlichen Textverständlichkeit dar (vgl. Gräsel, 2010, S.139).

f) Übergangslektüre als Verbindung zwischen Kapiteln/ Anknüpfung an vorhergehende Sachtexte

Innerhalb der progressiven Themengebiete in Fünferschritten hängen die Informationstexte mehr oder weniger zusammen. Eine Einleitung in nachfolgende Lektionen kann weder inhaltlich noch an der Platzierung der Abschnitte erkannt werden.

g) Gegenwartsorientierung

Es scheint, als ob die Autoren sich um Gegenwartsbezug bemühen, indem sie Asterix-Comics (Lektion 9, 18 oder 19) und Etymologien einsetzen, die bis in die Gegenwart gültige Namensgebungen z.B. „Münchener Merkur“ (Lektion 11) verwenden, wobei der Verweis auf die Supermarktkette „Merkur“ den Schüler*innen der Gegenwart vermutlich eher ein Begriff wäre. Als weitere Beispiele sind u.a. Verweise auf die Ägäis (Lektion 12) oder den Computer-„Trojaner“ (Lektion 23) anzuführen. Auch durch Rezeptionshinweise könnte ein Versuch angestellt werden, Gegenwartsbezug herzustellen. Unter anderem ist der Verweis auf den Roman und die daran anschließende Verfilmung von „Quo vadis?“ aus dem Jahr 1951 enthalten, die in zwei aufeinanderfolgenden Kapiteln (Lektion 26 und 27) Referenzen erhält. Ob Schüler*innen damit so viel anfangen können oder den mittlerweile 70 Jahre alten Kinofilm als gegenwärtig empfinden, sei dahingestellt.

h) Motivationsfördernd

Die direkt motivationsfördernde Komponente von realienkundlichen Texten wird in Kapitel 4.6. besprochen.

i) Veranschaulichung durch Bildmaterial/Landkarten etc.

Veranschaulichung findet sowohl durch Bildmaterial zu besprochenen Themen (Fotos von Gebäuden (u.a. Lektion 3, 12, 13), Gemälden (u.a. Lektion 12, 14, 17), Büsten (u.a. Lektion 26, 29), Artefakten (u.a. Lektion 24), Statuen (u.a. Lektion 11, 18), Mosaiken (u.a. Lektion 4, 9, 15) oder Filmplakaten (Lektion 22: Troja, 2004, Lektion 27: Quo vadis?, 1951) als auch durch Landkarten (u.a. Lektion 10, 25, 28) und Comics (Lektion 9, 23) statt. Näheres zum Bildmaterial wird in Kapitel 3.1.8. behandelt.

j) Inhaltliche Weiterführung der Texthandlung im Bild

In manchen Lektionen kann man von einer inhaltlichen Weiterführung der Texthandlung im Bild sprechen, z.B. in Lektion 25, in der anhand einer Landkarte die Irrfahrten des Odysseus dargestellt und besprochen werden oder in Lektion 24, in welcher „Der Tod der Cassandra“ auf einer Vasenmalerei (5. Jh. v. Chr.) abgebildet ist. In den meisten Lektionen bezieht sich das Bildmaterial allerdings nicht auf Weiterführungen, sondern auf die Darstellung der in den Lektionstexten oder Informationsteilen besprochenen Inhalte, wie z.B. Cesare Maccaris' Werk (1885), das Cicero bei seiner Anklagerede gegen Catilina im Senat zeigt, in Lektion 17. Ebenso verhält es sich auch in Lektion 20 mit der Abbildung des „Selbstmord der Kleopatra“ von Guido Cagnaccis (1657/58) und in Lektion 25, in der eine Abbildung die Rekonstruktion der Statuengruppe von Sperlonga nach Andreae, welche die Blendung des Polyphem zeigt.

k) Fächerübergreifende Verweise/Hinweise hinsichtlich Schüler*innenlektüre

Es scheint, dass kein expliziter Fokus auf fächerübergreifende Verweise gelegt wurde. Fächerübergreifende Aspekte scheinen eher implizit zu passieren, wie z.B. in Lektion 15 zum Unterrichtsfach Musik, oder in Lektion 29 und 30 zum Unterrichtsfach katholische Religion.

3.1.8. Bildangebot

a) Anzahl, Größe, Umfang

Medias in Res L4 beinhaltet insgesamt 137 Abbildungen (MIR L6: 157 Abbildungen) im Grammatikgrundkursteil. Pro Lektion sind 3-7 Abbildungen in verschiedenen Größen zu verzeichnen ($M = 5$ Abbildungen pro Lektion).

b) Art der Darstellung

i) historische Abbildung/Nachzeichnungen/Comics

Begleitend zum Lektions- und Übungstext ist in jeder Lektion je ein Comic des Illustrators Lois Jesner zu sehen, der auf den Inhalt des entsprechenden Lektionstextes Bezug nimmt, was sich optimal für ein Erschließungsverfahren mit den Schüler*innen eignen kann (vgl. Bothe, 1994, S.87). Die meisten Bilder werden allerdings in Zusammenhang mit den Sachtexten eingesetzt. Bei jenen Abbildungen handelt es sich, wie in Punkt 3.1.7.i) bereits beschrieben, hauptsächlich um Fotos von Gebäuden, Gemälden, Büsten, Artefakten, Alltagsgegenständen, Statuen, Mosaiken oder Landkarten, aber auch um Filmplakate oder weitere Comics (vorzugsweise aus Asterix und Obelix).

ii) Schwarz-weiß/farbig

Die Abbildungen sind fast ausschließlich (bis auf 2-3 Ausnahmen) farbig und in guter Qualität abgedruckt.

iii) Veränderung durch Bildmontage

Veränderungen durch Bildmontage sind nicht feststellbar.

iv) Auflockerung/Ablenkung (Reizüberflutung)

Der Einsatz der Abbildungen scheint sehr gezielt und verursacht daher keine augenscheinliche Reizüberflutung, sondern stützt sowohl Sach- als auch Lektions- und Übungstexte.

v) Bezug zu Texten und Lektionsinhalten

Ein Bezug zu den Lektionsinhalten besteht deutlich bei den Abbildungen, die sich unmittelbar auf die Lektions- und Übungstexte beziehen. Da die Sachtexte immer auf das jeweilige Lektionsthema abgestimmt sind, passen auch die dazugehörigen Bilder zu den Lektionsinhalten.

vi) Aufbereitung: Erklärende Bildunterschriften/Entdeckende Bildarbeit

Abbildungen, die in Medias in Res im Bereich der Informationstexte vorkommen, verfügen allesamt über Bildbeschriftungen, die Auskunft über die dargestellten Inhalte, Autor*innen, Urheber*innen etc. geben.

Die Comics, die begleitend zu den lateinischen Lektions- und Übungstexten eingesetzt werden, sind ohne erklärende Bildunterschriften abgebildet, was sich, wie oberhalb bereits erwähnt, optimal für erschließende Bildarbeit anbietet.

3.1.9. Latinitas viva

a) Vorhandsein: Ja/Nein

Sowohl in MIR L4 als auch in MIR L6, aber vor allem in Medias in Res L4 ist im Bereich *Latinitas viva* definitiv noch Raum für Verbesserung und ausführlichere Übung.

Die lediglich in Medias in Res L6 vorhandenen Sektionen „Lateinische Sprichwörter und Redewendungen“ (S.188), „Alltagslatein“ (S.189f.) sowie „Lateinische Weihnachtslieder“ (S.191) im Anhang an den Grammatikgrundkurs erfüllen dieses Kriterium wohl noch am ehesten, wobei fraglich ist, wie häufig dieser Anhang von Schüler*innen und Lehrer*innen gelesen und genutzt wird. Auf den Stellenwert dieses Bereichs für das Buch würde auch der Umstand hindeuten, dass in Bezug auf die Präsentation der Phrasen und Redewendungen gleich

zweimal in den gliedernden Überschriften keine gendergerechte Sprache verwendet wird (siehe 3.1.9.b), was im „Hauptteil“ des Grundkurses ansonsten nicht vorkommt.

In Medias in Res L4 ist einzig der Abschnitt „Lateinische Sprichwörter und Redewendungen“ (S.196) vorhanden.

b) Form (Lieder, szenische Interpretation von Lehrbuchszenen)

Die lateinischen Sprichwörter und Redewendungen sind auf Latein abgedruckt und verfügen über eine weitere Spalte, in welche die Schüler*innen selbst die Übersetzung entweder durch Eigenübersetzung oder Recherche (der Grundwortschatz deckt sich nicht mit den erforderlichen Vokabeln) einfügen sollen.

Der Abschnitt „Alltagslatein“ ist in zwei grobe Kategorien gegliedert:

1) In der Schule:

„A) Basics“ wie Grußformeln, Zustimmung/Ablehnung etc., „B) Wichtige Sätze für Lehrer [sic!]“, wie z.B. „*Quis mihi respondere potest?*“ oder „*Incipiamus!*“, „C) Wichtige Sätze für Schüler [sic!]“, wie z.B. „*Diutius dormiebam.*“ oder „*Licetne mihi hoc comedere?*“ (S.189)

2) Außerhalb der Schule:

Hier werden ebenfalls Grußformeln und andere Basics, wie Vorstellungssphrasen, Zeitangaben etc. behandelt (vgl. S.190).

Zuletzt finden sich noch die lateinischen Versionen von „Stille Nacht, heilige Nacht“, „O Tannenbaum“ (beides Eichenseer, 1986) und „Jingle Bells“ (vgl. Hamacher, 1995, S.100).

3.1.10. Effizienz des Spracherwerbs

a) Dauer des Einsatzes

Medias in Res L4 ist für die Kurzform Latein konzipiert worden und ist daher auf insgesamt 4 Semester aufgeteilt. In der 5. Klasse sollen dem Inhaltsverzeichnis entsprechend im 1. und 2. Semester die Lektionen 1-20 durchgearbeitet werden. Für das 3. Semester, das ab dem Anfang der 6. Klasse bestritten wird, sind die Lektionen 21-30 vorgesehen, während das 4. Semester bereits den Einstieg in die Autorenlektüre darstellt.

Medias in Res L6 ist nicht wie Medias in Res L4 von den Autoren ausdrücklich semestriert im Inhaltsverzeichnis aufgebaut. Es ist so gestaltet, dass der Grammatikgrundkurs innerhalb von 2 vollen Jahren absolviert werden soll, bevor in der 6. Klasse der Einstieg in die Autorenlektüre erfolgt.

b) Erreichung der Lektürefähigkeit

Auf die Erreichung der Lektürefähigkeit wird in Kapitel 4.9 im direkten Vergleich mit Artes eingegangen.

3.2. Artes

Die erste Auflage des Schulbuches „Artes-Latein-Grundkurs neu“, das im Folgenden als „Artes“ als Kurzform für „Artes. Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs“ angeführt wird, ist 2014 in Erstaufgabe herausgegeben worden und ist damit ein noch vergleichsweise junges Latein-Lehrwerk, das in Österreich verwendet wird, weshalb dessen Nutzung sich auf weit weniger Anwender*innen beschränkt als das zuvor analysierte Medias in Res. Mittlerweile existiert Artes in seiner 2. Auflage, die 2018 veröffentlicht wurde. Es ist für die Kurzform Latein, also den Einsatz in der 5. und 6. Klasse konzipiert worden und soll folglich innerhalb der ersten beiden Lernjahre den Grundkurs im Umfang von 28 Lektionen sowie den Einstieg in den Lektüreunterricht in Form eines Zusatzhefts abschließen.

3.2.1. Optischer Eindruck

a) nüchtern/anschaulich?

Die Gestaltung des Einbands von Artes ist recht schlicht gehalten. In der oberen Hälfte des Einbandes sind verschiedenste Schlagwörter, die einerseits Bezug auf historische Ereignisse oder Orte nehmen und andererseits lateinische Wörter oder Wörter aus anderen Fremdsprachen, die ihren Ursprung im Lateinischen haben, darstellen, während die untere Hälfte einfarbig in Orange gehalten ist. Artes ist in seiner Optik besonders im Bereich Grammatik und Übungsangebot sehr anschaulich aufgebaut, da es an das Baustein-System der kompetenzorientierten Schularbeiten (und Reifeprüfung) erinnert, was vermutlich nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass die Übungstypen von der ersten Lektion genau auf die Einübung kompetenzorientierter Aufgabenformate abzielen.

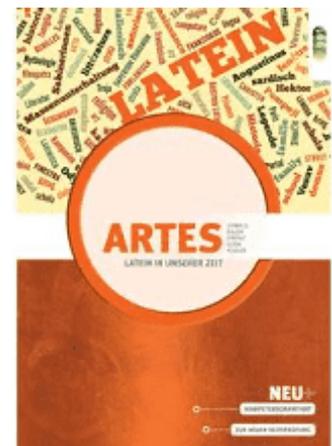


Abbildung 5 - Einband Artes 2014

b) klassisch-antiquiert/modern?

Artes wirkt schon allein durch den kompetenzorientierten Aufbau sehr modern. Besonders, da die 1. Auflage 2014 erschienen ist und sich am Aufbau selbst seither nicht viel geändert hat, während die Kompetenzorientierung der neuen Reifeprüfung für andere Schulbücher, wie z.B. die Medias in Res-Reihe, große Umstrukturierungen zur Folge hatte. Besonders modern erscheinen lassen Artes vor allem die vielen Bezüge zu anderen Fremdsprachen in verschiedensten Bereichen der einzelnen Lektionen.

3.2.2. Benutzbarkeit

a) Übersichtlichkeit der Darstellung

Das Artes-Schulbuch baut auf folgende Abschnitte innerhalb der Lektionsprogression auf: Lektionstext, Wortschatz/*Vocabularium*, *Ars verborum*, Grammatik/*Ars grammatica* und Übungsteil/*Exercitationes*, sowie ergänzende Informationsteile. Zusätzlich gibt es ein separat gebundenes Zusatzheft für den Lektüreeinstieg. Die insgesamt 28 Lektionen sind auf 10 Themengebiete, zu je 3 Lektionen, außer die letzten beiden, die sich auf 2 Lektionen beschränken, aufgeteilt und dementsprechend in Dreier- bzw. Zweier-Schritten farblich markiert.

Das Artes-Schulbuch ist aufgrund der relativ umfangreich aufgebauten Abschnitte (Lektionstext, *Vocabularium*, *Ars verborum*, *Ars grammatica* und *Exercitationes*) in insgesamt 3 Doppelseiten, also 6 Seiten pro Lektion aufgebaut.

Der Lektionstext und das *Vocabularium* stellen die erste Doppelseite dar, wobei im unteren Abschnitt der Doppelseite (manchmal auch nur direkt unter dem Lektionstext) immer ein Sachtext, der die Schüler*innen mit Hintergrundinformationen und kulturgeschichtlichen Details versorgt, zu sehen ist. In manchen Lektionen beschränken sich die Sachtexte allerdings nicht nur auf die erste Doppelseite, sondern werden auch noch in Zusammenhang mit Übungstexten im Abschnitt der *Exercitationes* oder anderen Übungen auf der zweiten oder dritten Doppelseite eingefügt.

Der Abschnitt *Ars verborum* ist in manchen Lektionen direkt unter dem *Vocabularium* zu finden, in anderen auf der zweiten Doppelseite, die hauptsächlich den Bereich *Ars grammatica* umfasst. Auf der dritten Doppelseite befinden sich die *Exercitationes*, die 1-2 Übungstexte, sowie überwiegend kompetenzorientierte Übungen beinhalten.

Da sich die jeweiligen Abschnitte allerdings nicht zwangsläufig fixiert auf einer bestimmten Doppelseite innerhalb der Lektion finden lassen, könnte sich dies bei Suchvorgängen nach spezifischen Inhalten sowohl aus Lehrer*innen- als auch aus Schüler*innen-Perspektive

potentiell als umständlich oder schwierig gestalten, als wenn den Bereichen fixierte Plätze innerhalb der Lektionsprogression zugeteilt worden wären. Dies betrifft vor allem den Bereich *Ars verborum* und die Sachtexte in den Informationsteilen. Diese Problematik wird dadurch verstärkt, dass Artes über keinerlei Grammatik-/Sach- oder Personenregister verfügt, die als Nachschlagewerk die Problemstellung entschärfen könnten.

Eine weitere Schwierigkeit, mit der sich vor allem Schüler*innen konfrontiert sehen könnten, ist die Tatsache, dass die Inhalte des Zusatzheftes, das für den Einstieg in die Lektürephase vorgesehen ist, nicht im Inhaltsverzeichnis vermerkt sind. Das könnte deshalb problematisch sein, weil bestimmte grammatikalische Phänomene, wie z.B. die Gerundivkonstruktionen in eben dieses Zusatzheft ausgelagert wurden und selbst im Inhaltsverzeichnis desselben der Bereich *Ars grammatica* nicht nochmals extra aufgelistet wird, was es für Schüler*innen nahezu unmöglich machen könnte, aus selbstständigem Antrieb, z.B. die eben als Beispiel genannten Gerundivkonstruktionen (Zusatzheft, III. Romanisierung und Romanisation. Gallien, *Ars grammatica*, S.22) nachzuschlagen.

b) Verständlichkeit des Aufbaus/ der methodisch-didaktischen Konzeption

Im Vorwort wird die methodisch-didaktische Konzeption von Artes vor allem aus Lehrer*innenperspektive sehr ausführlich und verständlich erklärt, da Bezug zu jedem einzelnen Bereich des Lektionsaufbaus genommen und dessen Nutzen genau erläutert wird. Das lässt darauf schließen, dass das Vorwort eher für Lehrer*innen mit fachdidaktischer Expertise verfasst wurde, da es sich nicht explizit an die Schüler*innen richtet und diese nicht in der 2. Person anspricht. Zusätzlich stellt sich durch den häufigen Einsatz von Fachtermini, wie „idiomatische Wendungen“, „Monosemieren“, „deduktiv bzw. induktiv“ (S.3), vermutlich berechtigterweise die Frage, ob eine derartige Gestaltung des Vorworts für Schüler*innen einfach (oder überhaupt) zugänglich ist.

c) Bewältigbarkeit des Arbeitspensums

Artes ist für die Kurzform Latein, also den Einsatz in der 5. und 6. Klasse konzipiert. Innerhalb der ersten beiden Lernjahre bzw. ersten 4 Semestern soll folglich der Grundkurs über insgesamt 28 Lektionen in den ersten 3 Semestern und ab dem 4. Semester mit dem Zusatzheft, das Schlüsseltexte aus der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte beinhaltet, der Einstieg in die Lektürephase erfolgen. Aus der Grammatik, die grundsätzlich im Elementarbuch vermittelt wird, sind lediglich die Gerundivkonstruktionen aus dem Grundkurs in den Einstieg in die

Lektüreprase durch das Zusatzheft ausgelagert. Grundsätzlich kann Artes mit seinem Penum als eher umfangreich und ausführlich eingestuft werden.

Eine tabellarische Übersicht des Arbeitspensums im Bereich Grammatik bzw. deren Progression (in Gegenüberstellung mit dem Grammatikpensum des MIR) ist im Anhang zu finden.

d) Umfang und Angebot an Begleitmaterial

Der Umfang des Begleitmaterials ist (noch) recht limitiert. Es gibt zu den Lektürebänden ein neues Übungsbuch, das 2021 erscheint und einen neuen zusätzlichen Grammatikband „Artes. Latein-Grammatik-Kompakt“.

e) Altersgemäße Stoffdarbietung

Die Aufbereitung des Stoffes erscheint altersgemäß, wenn davon ausgegangen wird, dass ein Einsatz von Artes in der 5. und 6. Klasse erfolgt. Allerdings muss festgehalten werden, dass die Handhabung und Nutzung von Artes aus in diesem Kapitel genannten Gründen jüngeren Kindern oder Jugendlichen Schwierigkeiten bereiten könnten. Eine Erwähnung sollen an dieser Stelle auch die eingesetzten Comics erhalten, die recht anschaulich (u.a. die Grammatikvermittlung stützen) und neutral, also in ihrem Design nicht allzu kindlich gestaltet sind.

f) Erklärung von Übungstypen und Abkürzungen am Buchanfang

Im Vorwort werden besonders im Bereich der *Exercitationes* besondere Zeichen wie ein großes „W“ für Wiederholung wichtiger Phänomene oder das Rufzeichen als Kennzeichen für sprachliche Phänomene, „deren Kenntnis den Lernenden zwar beim Übersetzen hilfreich sein kann, die aber nicht relevant oder häufig genug erscheinen, um in der *Ars grammatica* behandelt zu werden“ (Oswald et al., 2018, S.3) erklärt. Die Erklärung dieser beiden Symbole wird in der ersten Lektion wiederholt.

Artes leitet den Anfangsunterricht mit einer Doppelseite „Einführung“ in den Lateinunterricht ein, die sowohl über romanische Sprachen, grammatikalische Fachterminologie, lateinische Alltagsphrasen, Aussprache, Betonungsregeln und eine Übersicht über die im Buch vorkommenden Abkürzungen verfügt. Diese zielt unter anderem auch darauf ab, den Schüler*innen den Gegenwartsaspekt der lateinischen Sprache zu vermitteln und fordert die Schüler*innen dazu auf, so viel und so oft es möglich ist, Latein auch aktiv zu sprechen.

g) Verständlichkeit des deutschen Sprachstils

Sowohl die Sachtexte als auch die Texte, die ihren Fokus auf Grammatikerklärungen legen, sind verständlich formuliert, ohne dabei das AHS-Niveau zu vernachlässigen. Da vor allem die Grammatikvermittlung auf sehr präzise Kenntnisse abzielt, wird dementsprechend auch häufig mit Fachterminologie aus den Sprachwissenschaften z.B. bei der Unterscheidung zwischen (in)transitiven Verben (Lektion 1) oder Erklärungen zur Bildung/Entstehung der dritten Deklination, im Zuge dessen Begriffe wie „Dentale“, „Rhotazismus“ etc. oder in späteren Lektionen „Verba incohativa“ (Lektion 14, S.88), „Intensiva“ oder „Frequentativa“ (Lektion 18, S.112) verwendet. Diese werden meist jedoch entweder im Laufe der Lektionen oder direkt in einem oder mehreren Nebensätzen erklärt. In Sachtexten oder Einleitungen werden häufiger Wörter, wie „Überdruss“ (Lektion 10, S.63), „auktorial“ (Lektion 11, S.68), „Amtsgebarung“ (Lektion 22, S.134) oder „suspendiert“ (Lektion 23, S.140) verwendet, die eventuell nicht dem Wortschatz der Schüler*innen entsprechen.

3.2.3. Themen- und Textangebot

Insgesamt enthält Artes 28 Lektionstexte und 41 Übungstexte in den *Exercitationes* und kommt somit im Grundkurs auf ein Angebot von 69 lateinischen Texten. Die Lektionstexte entsprechen einer Länge zwischen 85 und 186 Wörtern, wodurch sich eine durchschnittliche Länge von 147 Wörtern ergibt. Tendenziell werden die Texte immer länger.

Das Textangebot aus den 28 lateinischen Lektionstexten beläuft sich auf einen Umfang von insgesamt 4.114 Wörtern, die ergänzt durch die Wortanzahl der Übungstexte (5.233 Wörter) auf insgesamt 9.347 lateinische Wörter kommen. Bei den meisten lateinischen Texten wird die Wortanzahl der Texte unterhalb angegeben, was das Arbeitspensum auch für die Schüler*innen in Hinblick auf das Textpensum bei Schularbeiten transparenter und leichter selbstständig einschätzbar macht.

a) klassisch-kulturgeschichtlich/anschaulich-lebendig

Einerseits ist der klassisch-kulturgeschichtliche Bereich in Artes ausreichend durch Themenkreise wie Griechische/Römische Sagen und Geschichte, historische Persönlichkeiten oder wichtige Orte des Imperiums abgedeckt, wobei auch der anschaulich-lebendige Aspekt in Kapiteln zu römischem Alltag, Göttern, Bräuchen, Religion oder auch Latein bis in die Neuzeit nicht zu kurz kommt. Besonders durch die Lektions- und Übungstexte, die auf Alltagsgeschichten der vorkommenden fiktiven Römer*innen eingehen, wird das anschaulich-lebendige Element des Artes sichtbar. Geschichten über den Thermenbesuch des Marcus mit

seinem Großvater (Lektion 4), über Sextus, der Laelia auf ein Date ins Amphitheater einlädt (Lektion 5) oder über die Abendveranstaltung des C. Caecilius Metellus (Lektion 6) vermitteln Kulturgeschichtliches verbunden mit Anschaulichem.

Der anschaulich-lebendige Charakter des Artes spiegelt sich auch in Übungen (Lektion 13) wider, die das Mora-Spiel als Übungsaufgabe zu den Numeralia einsetzen und als bei römischen Kindern beliebtes Spiel einführt. Oftmals werden auch Rätsel (z.B. in Lektion 22) als Übungen eingesetzt, welche die spielerische Methodik des Artes repräsentieren. Bereits in den 1980er Jahren besteht u.a. nach Steinhilber (1987) die Forderung nach Unterrichtsspiel als integraler Bestandteil des altsprachlichen Unterrichts, da sich dieses sowohl auf Lustgewinn, Freiwilligkeit und Aktivität, wie auch auf Kompetenzerlebnis und Spannung positiv auswirkt (vgl. S. 187f.).

b) Variatio bei

i) Themenwahl:

Lektion	Themenwahl Artes Lektion 1-28
1-3	Alltag I
	<ul style="list-style-type: none"> - Familienleben in Rom - Wohnen in Stadt und Land - Von Herren und Sklaven
4-6	Alltag II
	<ul style="list-style-type: none"> - Die Thermen - Massenunterhaltung - Essen bei Arm und Reich
7-9	Griechische Sagen
	<ul style="list-style-type: none"> - Herakles - Medea - Ödipus
10-12	Sagen um Troja und Odysseus
	<ul style="list-style-type: none"> - Trojanischer Krieg I - Trojanischer Krieg II - Odysseus auf dem Heimweg
13-15	Historische Persönlichkeiten
	<ul style="list-style-type: none"> - Alexander der Große - Hannibal

	- Kleopatra
16-18	Römische Sagen
	- Sagen aus Roms Frühzeit - Von tapferen Römerinnen und Römern - Mut oder Wahnsinn?
19-21	Römische Geschichte
	- Die Familie der Catones - Das langsame Sterben der alten <i>res publica</i> - Genie und Wahnsinn im römischen Kaiserhaus
22-24	Wichtige Orte des Imperiums
	- Sizilien - Austria Latina – Austria Christiana - Kampanien
25-26	Götter, Bräuche, Religion
	- Die Römer und der Wille der Götter - Rom und die Christen
27-28	Latein bis in die Neuzeit
	- Bildung im Mittelalter - Humanismus und Renaissance

Wie in der Tabelle oberhalb ersichtlich, erfolgt die Themenwahl bis zur Lektion 24 in Dreierschritten, danach in Zweierschritten. Die einzelnen Unterpunkte stellen die einzelnen Überschriften der jeweiligen Lektionsthemen innerhalb dieser drei-/zweischritten Themenkreise dar. Diese Themen ziehen sich als roter Faden durch die gesamte Lektion und geben somit den kohärenten Inhalt für Lektions-, Informations-, wie auch Übungstext(e) vor. Sowohl der Lektionstext als auch die Übungstexte und die Sachtexte erhalten noch eigene zusätzliche Überschriften und Einleitungen.

ii) Textarten: Kunstlatein/Originaltexte/Mischformen

Ab Lektion 7 (Themenkreis: Griechische Sagen) wird jeweils die Textart des Lektionstextes deutlich gekennzeichnet. Insgesamt sind 8 historische Texte, 6 mythologische Texte, 3 römische Sagen, 2 Briefe, 1 Legende, 1 Rede und 1 Reisebericht enthalten. Diese Vielfalt ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass „[s]chon früh adaptierte Originaltexte

verschiedenster Autoren verwendet [werden], die den Übergang zur Originallektüre vorbereiten und erleichtern sollen.“ (Oswald et al., 2018, S.3)

Bereits in der zweiten Lektion befindet sich daher eine adaptierte Version eines Plinius Briefs (Liber IX, 36) über den Tagesablauf auf dem Landgut in Etrurien. Ab Lektion 13 wird explizit angegeben, an welchen Originaltexten sich die für das Schulbuch adaptierten Texte orientieren. Darunter befinden sich u.a. Curtius Rufus' *Historia Alexandri magni*, Cornelius Nepos' *De viris illustribus*, besonders häufig aber wird Livius *Ab urbe condita* gelesen.

Inwiefern Artes bereits ab Lektion 2 Originaltexte in adaptierter Form verwendet, ist im Anhang in einer direkten Gegenüberstellung ersichtlich.

iii) Einordnung der Texte und Themen: Antike/Mittelalter/Neuzeit

Die Texte und Themen starten in der Antike und halten sich auch den überwiegenden Teil des Grundkursbuches dort auf, bevor in den letzten Lektionen ins Mittelalter (Lektion 27) und schließlich in die Neuzeit (Humanismus und Renaissance; Lektion 28) übergeleitet wird, was bereits im Grundkurs über die klassisch-antiken Inhalte weit hinausgeht und somit die Dreistufigkeit der Latinität, Antike, Mittelalter, Humanismus, betont (vgl. Westphalen, 1993, S.154).

Im Zusatzheft für den Einstieg in die Lektürephase, das Schlüsseltexte aus der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte behandelt, sind zahlreiche Texte aus dem alten wie dem neuen Testament, spätantike und mittelalterliche Texte zum Christentum etc. enthalten.

c) Angebot von mehrkanaliger Grammatikübung

Artes weist in spielerischer Form oder Anregung zum aktiven Sprechen Möglichkeiten zur mehrkanaligen Grammatikübung auf, verfügt allerdings über keinerlei Lern-CDs oder andere dafür vorgesehene Möglichkeiten zur mehrkanaligen Grammatikübung.

d) Inhaltlich lektionsübergreifende Kohärenz der Texte

Wie in Kapitel 3.2.3.b.i) ersichtlich, sind die Themengebiete des Grundkursbuches in Dreischritten aufgebaut und nochmals in unterschiedliche Überschriften unterteilt. Innerhalb eines Themengebiets besteht daher auch zwischen den Lektionsthemen Kohärenz. Bei manchen Themengebieten, wie z.B. den insgesamt 3 Lektionen zum Trojanischen Krieg (Lektion 10-12) ist diese Kohärenz nochmal deutlicher als beispielsweise im Themengebiet „Wichtige Orte des Imperiums“ (Lektion 22-24). Bei letzterem ist der Zusammenhang lediglich an der Zuordnung zum Themenkreis erkennbar, während die Lektionen rund um das Themengebiet des

Trojanischen Krieges inhaltlich gut durch Einleitungen bzw. chronologische Überleitungen verkettet sind.

e) Identifikationsfiguren

Für die Vermittlung der Lektionsinhalte werden weder in Lektions-, Übungs- noch Sachtexten explizite Identifikationsfiguren eingesetzt, wenngleich vor allem die ersten Lektionen bei der Inhaltsvermittlung auf die Einführung einiger Charaktere aufbaut. Darunter eine fiktive römische Familie (Titus Claudius, Cornelia und deren Kinder Quintus und Claudia) in Lektion 1, Marcus und sein Großvater beim Thermenbesuch in Lektion 4, Sextus und Laelia, die sich auf ein Date im Amphitheater treffen, in Lektion 5 etc.

Diese Figuren agieren in den Texten allerdings viel zu wenig kontinuierlich, um sie als Identifikationsfiguren kategorisieren zu können.

f) Einteilung in Textsequenzen/-einheiten

Die lateinischen Lektions-, und Übungstexte werden zum Großteil als Einheit dargestellt, ohne in mehrere separate Absätze unterteilt oder visuell voneinander abgehoben zu werden. Manche (jedoch bei weitem nicht alle) längeren Texte werden durch Halbabsätze strukturiert.

Lediglich in der letzten Lektion 28, in der Auszüge aus Island-Reiseberichten Diethmar Blefkens' aus der frühen Neuzeit als Lektionstext gelesen werden, befinden sich nicht direkt zusammenhängende Textstellen (9,3 und 13) in leicht adaptierter Form.

g) Vorentlastung durch Einführungstexte und Überschriften

In Kohärenz zu den Lektionsthemen werden die Inhalte des Lektions-, Informations-, wie auch Übungstextes ausgewählt. Sowohl die Lektionstexte als auch die Übungstexte erhalten jeweils eigene zusätzliche Überschriften und Einleitungen. Besonders bei den Einführungstexten der Übungstexte im Bereich *Exercitationes* handelt es sich um verbindende Elemente, die einen Zusammenhang zwischen Lektionstexten und Übungstexten herstellen. Der vorentlastende Charakter geht vor allem bei den Lektionen, die sich mit dem trojanischen Sagenkreis beschäftigen, hervor. Der erste Lektionstext zu diesem Themengebiet (Lektion 10) handelt vom Parisurteil, gefolgt von einem Übungstext über den Kampf zwischen Achilles und Hektor. Der darauffolgende Lektionstext der Lektion 11 beginnt bei Priamos' Besuch im Lager der Griechen und wird mit folgenden Worten eingeleitet: „Nachdem Achilles Hektor besiegt hatte, schleifte er ihn, an seinen Wagen gebunden, um die Mauern Trojas. Während er seinen Freund

Patroklos feierlich bestatten ließ und zu seinen Ehren Leichenspiele veranstaltete, musste Hektors Leiche auf eine Bestattung durch seine Familie warten.“ (Oswald, et al., 2018, S. 68) Hier werden bereits auf Latein gelesene Inhalte, wie das Ziehen von Hektors Leiche an Achilles Wagen wiederholt und zu neuen unbekanntem Inhalten übergeleitet, welche die Ausgangssituation des folgenden Textes beschreiben.

Andere Lektionen, wie z.B. Lektion 13 über Alexander den Großen, enthalten recht kurze Einführungstexte von weniger umfassendem Einführungscharakter: „Auf seinem Feldzug gegen das Perserreich kommt der Makedonenkönig Alexander auch in die Stadt Gordium, in der sich eine besondere Sehenswürdigkeit findet.“ (S.80)

In ebendieser Lektion deckt allerdings der unter dem Lektionstext stehende Informationsteil Hintergründiges bzw. die wichtigsten Eckdaten ab.

3.2.4. Grammatische Darbietung und Progression

a) Einführung der neuen Grammatik: spielerisch/plakativ

Die neue Grammatik wird in Artes eher spielerisch eingeführt, was sich aus der überwiegend eingesetzten induktiven Methode der Grammatikvermittlung ergibt. Dass die Grammatik wortwörtlich spielerisch eingeführt wird, zeigt sich unter anderem auch am Einsatz des Mora-Spiels zur Einübung der Grundzahlen in Lektion 13.

b) Progression

Zu Beginn des Grundkursbuches in den ersten Lektionen wird bei der Kasuslehre verhältnismäßig kleinschrittig vorgegangen. Die Grammatik, die in Artes vermittelt wird, geht im Vergleich zu anderen Schulbuchgrammatiken tiefer als das übliche Basisgrammatikwissen. Dies soll im vergleichenden Teil der Arbeit in Kapitel 4.3.3. anhand der Einführung des PPPs als illustrierendes Beispiel gezeigt werden.

c) Inhaltlicher Bezug der Grammatikübungen zum Lektionstext

Ein inhaltlicher Bezug der Grammatikübungen zum Lektionstext ist nicht erkennbar.

d) Induktive/Deduktive Methode

Artes bedient sich bei der Grammatikvermittlung sowohl der induktiven als auch der deduktiven Methode.

Als Beispiel für die induktive Methode, die Artes bei der Grammatikvermittlung häufig einsetzt, soll die Vermittlung des Passivs des Perfektstamms herangezogen und durch

Abbildung 6 schematisch veranschaulicht werden. In der vorangehenden Lektion wurde das PPP in seiner Funktion als Partizip kennengelernt. Nun führt man die Schüler*innen in den Gebrauch des PPPs in Kombination mit Formen von *esse* ein. Hierbei sollen die Schüler*innen selbst erkennen, was ebendiese Formen von *esse* leisten. Ein zusammenfassender Lückentext wird bereitgestellt, den die Schüler*innen durch genaue Beobachtungsfähigkeiten deskriptiv bewältigen können: „Das Passiv des Perfektstammes (_____, _____, Futur exakt) besteht im Lateinischen aus ____ Teilen. Es wird mit dem PPP und einer konjugierten Form von _____ gebildet. [...]“ (S.106)

Ars grammatica XVII

Das Passiv des Perfektstammes

■ Schau dir folgende deutsche Wendungen an! Worin besteht der inhaltliche Unterschied? In welchen Zeiten stehen die einzelnen Beispiele? Ergänze die fehlenden Formen!

		Zeit	Unterschied
1. Sie haben beschuldigt.	Sie sind beschuldigt worden.		
2. Er trug.	Er wurde getragen.		
3. Ich hatte gelobt.	Ich war gelobt worden.		
4.	Wir waren ermahnt worden.		
5. Du hast gesehen.			
6. Sie liebte.			

■ Vergleiche die Formen mit und ohne *esse* und überlege, was die Formen von *esse* leisten!

navis capta	navis capta est	Funktion der Formen mit <i>esse</i> :
puella laudata	puella laudata est	
milites laesi	milites laesi sunt	
voces audita	voces audita erant	
hostes victi	hostes victi sunt	

■ Du siehst, dass die Formen von *esse* aus dem Partizip finite Verba machen – im Perfekt, Plusquamperfekt oder Futur exakt! Finde anhand der folgenden Beispiele heraus, welche Form von *esse* welche Zeit erzeugt!

missi sunt – narratum erat – affectus sum – captae sunt – parata est – deletum erat – ductus erit – dictum est – interrogata eram – petitus es

Perfekt passiv:	PPP + _____ von esse
Plusquamperfekt passiv:	PPP + _____ von esse
Futur exakt:	PPP + _____ von esse

Das Passiv des Perfektstammes (_____, _____, Futur exakt) besteht im Lateinischen aus ____ Teilen. Es wird mit dem PPP und einer konjugierten Form von _____ gebildet. Letzteres gibt die Person und die Zeit an. Das PPP ist immer mit dem Geschlecht und der Zahl des Subjekts übereinstimmig. Während das Aktiv die Tätigkeit eines selbst handelnden Subjekts (*subiectum agens*) bezeichnet, beschreibt das Passiv das Geschehen an einem betroffenen Subjekt (*subiectum patiens*). > L. XIX.

Abbildung 6 - Induktive Einführung in den passiven Perfektstamm

Auch die entsprechende Tabelle, die einen Überblick über die verschiedenen Passivformen der Zeiten, die mit Perfektstamm gebildet werden, sollen selbstständig von den Schüler*innen ausgefüllt und ergänzt werden.

e) Lektionsübergreifende Stoffverteilung

Besonders in den ersten Lektionen bei der Einführung der Fälle und Konjugationen wird auf lektionsübergreifende Stoffverteilung zurückgegriffen. Im Zuge der Kasuslehre werden je Nominativ, Akkusativ und Vokativ in Lektion 1, der Dativ in Lektion 3, und Genetiv und Ablativ in Lektion 4 eingeführt. Des Weiteren wird der AcI zuerst in einfachen Strukturen bereits in Lektion 5 vermittelt, um ihn dann in Lektion 7 ausführlicher zu behandeln und in Lektion 20 in direktem Vergleich mit dem NcI nochmals wiederholend aufzugreifen. Auch das PPP wird zuerst in Lektion 16 eingeführt, um es als Partizip vorzustellen, bevor es in der darauffolgenden Lektion 17 in seiner Funktion als Element des Passivs des Perfektstammes nochmals näher behandelt wird.

f) Einführung von Deklinationen und Konjugationen: horizontal/vertikal/Mischform

Die Deklinationen und Konjugationen werden aufgrund der schrittweise erfolgenden und wiederholenden Vermittlung mehrmals und in verschiedener Form, sowohl vertikal bei erstmaligem Vorkommen als auch horizontal überblicksartig dargestellt. Eine horizontale Darstellung der Deklinationen ist in Abbildung 7 zu sehen.

Jetzt kennst du alle wichtigen Deklinationen – Zeit für einen Überblick!!

	Nominativ	Genetiv	Dativ	Akkusativ	Ablativ
Singular					
-a	dea	deae (<ai)	deae (<ai)	deam	dea
-o	servus	servi	servo (<oi)	servum	servo
-e	res	rei	rei	rem	re
-u	currus	currus	curruī	currum	curru
kons.	mos	mor-i-s	mori	mor-e-m	mor-e
mögl. Endungen	1. -s 2. keine Endung (dea, timor, homo, carmen...) 3. -m (neutrum)	1. -i (servi, deai > ae) 2. -(i)s	-i (deae < ai, servo < oi)	-m Neutra: Akk. = Nom.	1. Stammauslaut (lang) 2. -e (bei Konsonanten + Mischst.) = Bindevok.
Plural					
-a	deae	dearum	deis	deas	deis
-o	servi	servorum	servis	servos	servis
-e	res	rerum	rebus	res	rebus
-u	currus	curruum	curribus	currus	curribus
kons.	mores	morum	mor-i-bus	mor-e-s	mor-i-bus
mögl. Endungen	1. -es 2. -i (deae < ai) 3. -a (neutrum)	1. -rum (zur besseren Sprechbarkeit) 2. -um	1. -is 2. -bus	langer Stammvokal + -s Neutra: Akk. = Nom.	1. -is 2. -bus

Abbildung 7 - Horizontale Darstellung der Deklinationen

g) Elementarbuch oder Grammatik im Extraband

Die Grammatik wird im Abschnitt *Ars grammatica* jeweils Lektion für Lektion im Zuge des Grundkursbuchs angegeben, wobei darauf hinzuweisen ist, dass das Erlernen der Gerundivkonstruktionen in den Einstieg in die Lektürephase ausgelagert ist und daher die entsprechende grammatikalische Einführung im Zusatzheft für den Lektüreeinstieg zu finden ist. Ein Grammatikregister am Ende des Grundkursbuches ist nicht vorhanden.

h) Umfang der Wiederholung: Wiederholungslektionen/kurze Übungen

In fast jeder Lektion werden im Bereich der *Exercitationes* auch Übungen zur Wiederholung wichtiger Phänomene eingesetzt. Diese Wiederholungsübungen sind mit einem „W“ gekennzeichnet. Insgesamt umfasst das Buch 41 derartiger Wiederholungsübungen. Jede Lektion enthält bis zu 4 dieser Übungen, was im Durchschnitt für jede Lektion 1-2 solcher Wiederholungsübungen bedeutet.

Zusätzlich zu diesen kürzeren Wiederholungsübungen enthält Artes auch – zumindest bis zu einem gewissen Grad – Wiederholungslektionen, die sich durch den aus grammatikalischer Sicht lektionsübergreifenden Charakter des Buches ergeben (vgl. AcI in Lektion 5, 7 und 20).

Des Weiteren zeigt sich der wiederholende Charakter des Artes auch darin, dass in den Grammatikabschnitten sämtlicher Lektionen Überblicksdarstellungen, u.a. der Konjugationen (Lektion 5) oder Deklinationen (Lektion 13), unterstützt durch die Wiederholung von Comics, die als Merkhilfen eingesetzt werden, gezeigt werden.

i) Optische Impulse bei der Darstellung

Artes bedient sich bei der Grammatikvermittlung farblicher Markierungen, um z.B. Unterschiede zwischen den verschiedenen Konjugationsklassen zu verdeutlichen oder Erkennungszeichen der verschiedenen Tempora deutlich hervorzuheben (vgl. Maier, 1985, S.64f.).

j) Mnemotechnische Aufbereitung

Eine mnemotechnische Aufbereitung ist in den Comics der *Ars grammatica* erkennbar. Ein Beispiel hierfür ist die Deklinations-Hydra (vgl. *Boa consonantica* bei Fink & Maier, 1996, S.42), die das erste Mal in Lektion 6 erscheint und nochmals zu Wiederholungszwecken in Lektion 11 eingesetzt wird.

Ars grammatica VI

Die 3. Deklination (Konsonantische Deklination)

Die 3. Deklination musst du dir wie eine Hydra vorstellen – sie hat viele (verschiedene) Köpfe, aber zu allen gehört ein und derselbe Leib, die Endungen ab dem Genetiv sind also für alle drei Geschlechter gleich. Das Geschlecht der Wörter kannst du an den Köpfen, soll heißen an der Endung des Nominativs Singular, erkennen. Diese Endung ist sehr häufig ein -s; manchmal hat der Nominativ auch überhaupt keine Endung.

Nom. Sg.	?	Nom. Pl.	-es
Gen. Sg.	-is	Gen. Pl.	-um
Dat. Sg.	-i	Dat. Pl.	-ibus
Akk. Sg.	-em	Akk. Pl.	-es
Abl. Sg.	-e	Abl. Pl.	-ibus

Abbildung 8 - Visuelle Merkhilfe zu grammatikalischen Phänomenen – „3. Deklination“

Eine weitere Assoziationsstütze stellt die Biene dar, die onomatopoetisch auf die Formen von *esse* verweist.

- Ordne den französischen, italienischen und spanischen Formen des intransitiven Verbums (Zeitwortes) esse (sein) mithilfe des Lektionstextes die lateinischen Entsprechungen in der 3. P. Sg. und Pl. zu!

ESSE	Deutsch (sein)	Latein (esse)	Französisch (être)	Italienisch (essere)	Spanisch (ser)
1. P. Sg.	ich bin	ego SUM	je suis	io sono	yo soy
2. P. Sg.	du bist	tu ES	tu es	tu sei	tú eres
3. P. Sg.	er /sie /es ist	is /ea /id _S_	il /elle est	lui /lei è	él /ella es
1. P. Pl.	wir sind	nos SUMUS	nous sommes	noi siamo	nosotr-os / -as somos
2. P. Pl.	ihr seid	vos ESTIS	vous êtes	voi siete	vosotr-os / -as sois
3. P. Pl.	sie sind	ii /eae /ea S_	ils /elles sont	loro sono	ell-os / -as son



Abbildung 9 - Visuelle Merkhilfe zu grammatikalischen Phänomenen - "esse"

k) Identifikationsfiguren

Weder für die Lektionsinhalte noch für die Grammatikinhalt werden spezifische Identifikationsfiguren eingesetzt.

3.2.5. Übungsangebot

a) Anzahl, Art und Aufbau der Übungen

Artes enthält 206 Übungen im Übungsteil, den *Exercitationes*. Diese sollen nach eingehender Beschäftigung mit der *Ars grammatica* der jeweiligen Lektion bearbeitet werden und umfassen pro Lektion zwischen 5 und 9 überwiegend kompetenzorientierte Übungen ($M = 7$ Übungen), die sich zum Großteil auf den jeweiligen Übungstext beziehen. Hierbei handelt es sich sowohl um geschlossene als auch um offene und halboffene Aufgabenformate.

Ebengenannte Übungstexte werden bei dieser Zählung nicht als einzelne Übung mitgerechnet, bilden aber mehr oder weniger als Ausgangstext die Grundlage für die Übungen. Insgesamt verfügt Artes über ein Angebot von 41 Übungstexten, was sich daraus ergibt, dass in zehn Lektionen sogar zwei Übungstexte zur Bearbeitung zur Verfügung stehen. Der Umfang dieser Übungstexte liegt zwischen 70-176 Wörtern ($M = 136$ Wörter). Insgesamt beträgt das Ausmaß der Übungstexte 5.233 Wörter.

Zusätzlich zu diesen Übungstexten, die mit Angaben wie „Übersetze und unterstreiche die AcIs!“ (Oswald et al., 2018, S.91) oder „Übersetze die folgende kleine Geschichte und unterstreiche Partizipia und Bezugswörter!“ (Oswald et al., 2018, S.103) versehen sind, gibt es noch weitere Übungstexte, die hauptsächlich als Lückentexte konzipiert sind, in welche diverse

Formen eingesetzt werden sollen und die laut Angaben nicht die Übersetzung als Hauptziel haben. Diese wurden in die Zählung der Übungstexte nicht miteinbezogen.

Die Übungen zielen einerseits auf Formenlehre ab, indem z.B. alle Verben im Futur, die im Übungstext zu finden sind, unterstrichen werden sollen (S.66), aber stellen andererseits auch kompetenzorientierte Aufgabenstellungen z.B. zu Lehn- und Fremdwörtern oder Komposita-Bildung dar.

Zusätzlich zum als *Exercitationes* deklarierten Teil gibt es allerdings auch in der *Ars grammatica* jeweils einige Übungen, die sich u.a. aus der induktiven Methodik der Grammatikeinführung ergibt. Insgesamt kommt man bei der Anzahl des in Artes vorkommenden Übungsangebots folglich auf weit über die oben genannten 206 Übungen der *Exercitationes*.

b) Progression des Schwierigkeitsgrades

Es wird kleinschrittig begonnen und im Laufe der Lektionen in immer komplexere Aufgabenformate eingeführt. Trotz allem werden die Schüler*innen ab der ersten Lektion mit den kompetenzorientierten Aufgabenstellungen der neuen Reifeprüfung vertraut gemacht.

c) Übungsabfolge: gleiches Schema/Abwechslung

Die Übungsabfolge, die in den *Exercitationes* fast ausschließlich textbezogen gestaltet ist, variiert aufgrund der früh eingeführten Kompetenzorientierung zwischen den entsprechenden verschiedenen Arbeitsaufgaben, die auf die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung vorbereiten sollen, baut allerdings doch auf das für die Teilkompetenzen (Sammeln und Auflisten, Gliedern und Strukturieren, Zusammenfassen und Paraphrasieren, etc.) vorgesehene Schema bzw. Reihenfolge auf (vgl. BAGKLP, 2020, S.32ff.).

d) Vorhandensein von Deutsch-Lateinischer Übersetzung

Besonders in den ersten Lektionen (u.a. Lektion 1: Übung 5 & 6; Lektion 3: Übung 1) werden Übungsmöglichkeiten von Deutsch-Lateinischer Übersetzung angeboten. Einerseits werden Übungen eingesetzt, in denen ganze Sätze übersetzt werden sollen, während andererseits einige Übungen vorhanden sind, bei denen lateinische Sätze vollendet werden sollen.

3.2.6. Wortschatz

a) Anzahl pro Lektion/Lehrbuch

Pro Lektion werden zwischen 26 und 34 Lernvokabeln ($M = 30$ Vokabeln) für den Grundwortschatz eingeführt. Insgesamt werden in den 28 Lektionen des Artes 827 Vokabeln vermittelt. Die Vokabeln wurden nach Einträgen gezählt, d.h. verschiedene Phrasen, die im Zuge eines Vokabeleintrags zusätzlich angegeben werden, wurden nicht zusätzlich mitgezählt, um einen einheitlicheren Vergleich zwischen Artes und Medias in Res herstellen zu können.

b) Verständlichkeit (Vernetzung unterschiedlicher Bedeutungen)

Artes weist sich als Lehrbuch mit besonders vielen Angaben zu den verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten des Grundschatzvokabulars aus. Für *urbs* z.B. werden 1. Stadt, 2. Großstadt, Hauptstadt, 3. Rom als Bedeutungsmöglichkeiten angegeben, für *vestigium* 1. Spur, 2. Fuß, Fußsohle oder *vultus* 1. Miene, Gesichtsausdruck, 2. Gesicht. Hierbei findet eine gute Vernetzung bzw. Überleitung zwischen den Bedeutungsmöglichkeiten statt. Ebendiese Methode wird im Vergleich zwischen den beiden Lehrbüchern in Kapitel 4.5.2. näher diskutiert werden.

c) Spezialwortschatz

Da die Texte auf Originaltexte aufbauend konzipiert sind, kommen auch häufiger Vokabeln, die man eher zum Spezialwortschatz zählen würde, zum Einsatz als in Grundkursbüchern, in denen die Texte wirklich von Grund auf frei in Kunstlatein gestaltet werden können. So kommt Artes pro Lektionstext auf durchschnittlich 16 zusätzliche Vokabelangaben, was durchschnittlich zu ca. 13% an Zusatzvokabelangaben pro Textpensum führt. Im Laufe des Grundkursbuches sind insgesamt 1.043 zusätzliche Vokabelangaben (und 202 separat angegebene Sachangaben) notwendig.

Als Veranschaulichungsbeispiel sollen der Lektions- und Übungstext der Lektion 2, der angelehnt an Plinius minors Brief (*liber IX*, 36) ist, dienen. In beiden Texten kommen sehr spezifische Vokabeln wie *peristylum*, *xystus* oder *cryptoporticus* vor, die zwar nicht zu den Lernvokabeln der Lektion zählen, aber die Übersetzung doch potentiell erschweren (vgl. Meyer, 1989, S. 5).

Einen (deklarierten) Spezialwortschatz gibt es zusätzlich zum Grundkursbuch allerdings nicht.

d) Wiederholungswortschatz

Ein Wiederholungswortschatz ist nicht vorhanden.

e) Modernisierung von Wortbedeutungen

Die deutschen Bedeutungen der Vokabeln sind für Schüler*innen als zugänglich einzuschätzen. Allerdings weist die vierte Spalte, die Bezug zu Fremd- / Lehnwörtern aus dem Englischen oder Deutschen herstellen, häufig Wörter, wie z.B. „Introitus“ oder „sich delectieren“ (beides Lektion 4) auf, die den Schüler*innen vermutlich eher weniger geläufig sind, da sie nicht als besonders modern oder alltagssprachlich einzustufen sind.

In Lektion 13 wird als Zusatzvokabel für *iugum, -i n.* „Joch“ angegeben und nicht näher erläutert. Es lässt sich vermuten, dass dies ebenso Verwirrung oder Verständnisprobleme bei Schüler*innen verursachen könnte.

f) Lernpsychologische Anregung durch Gruppierung und Visualisierung in Form von Sachfeldern

Eine Anordnung nach Sachfeldern wird nicht eingesetzt.

g) Betonung der Morphologie

Die Morphologie der angegebenen Wörter wird immer in der ersten Spalte in Klammern angegeben, wie z.B. die Komposita von *ire* (*adire, exire, abire* etc.; Lektion 5):

adire, adeo, adii, aditum (< ad + ire)	1. herangehen 2. aufsuchen 3. sich wenden an 4. angreifen	aditus
--	--	--------

Abbildung 10 – Artes, Lektion 5, Vocabularium

Diese konsequente Betonung der Morphologie wird in einer Wiederholungsübung zu den Komposita von *ire* in Lektion 10 nochmals aufgegriffen, in der die Bedeutungen der entsprechenden Präfixe (*in-, ex-, trans-, ad-* und *ab-*) zu bestimmen sind.

h) Darstellung in Wortfeldern/chronologische Anordnung nach Vorkommen im Lektionstext

Die Darstellung des *Vocabulariums* erfolgt in chronologischer Anordnung. Der Abschnitt, der hauptsächlich blau hinterlegt ist, bezieht sich auf die Vokabeln des Lektionstextes. Unterhalb dieses größeren Abschnitts folgt ein orange hinterlegter Abschnitt, der das Vokabular des Übungstextes umfasst. Es stellt sich die Frage, ob die Schüler*innen intuitiv erkennen würden, was genau es mit dieser unterschiedlichen farblichen Hinterlegung auf sich hat bzw. was diese bezweckt. Zudem könnte es sich etwas umständlich gestalten, ständig zurückblättern zu

müssen, um das Vokabular der Übungstexte nachschlagen zu können, falls die entsprechenden Vokabeln bis zum Zeitpunkt der Textbearbeitung noch nicht ausreichend eingelesen wurden.

i) Verknüpfung mit anderen Sprachen

Artes lässt von der ersten Lektion an nicht nur im Bereich des Wortschatzes, sondern auch in den Bereichen *Ars verborum*, *Ars grammatica* und *Exercitationes* eine sehr enge Verknüpfung zu anderen Sprachen, wie Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch und selbstverständlich Deutsch zu. Bei der Einführung der Formen von *esse* in Lektion 1, wird z.B. eine Tabelle aufgezeigt, in der die Formen von „sein“ im Deutschen, Französischen, Italienischen und Spanischen verzeichnet sind. Des Weiteren wird Bezug zu spanischen, italienischen, französischen und rumänischen Artikeln, die aus *ille, illa, illud* (Lektion 8) entstanden sind, hergestellt. Auch die Wochentage in anderen Fremdsprachen, die neben Italienisch, Französisch, Spanisch und Englisch, auch Katalanisch und Portugiesisch umfassen (Lektion 15) oder die lateinischen Grundzahlen, die ebenfalls auf Italienisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch angeführt werden (Lektion 13), verdeutlichen die Verknüpfung der lateinischen Sprache mit anderen Fremdsprachen und deren Fortleben in diesen.

Im *Vocabularium* werden allerdings lediglich Bezüge zu englischen und deutschen Wörtern hergestellt, da diese den Schüler*innen wohl am geläufigsten sind (vgl. Glücklich, 2008, S.90). Auf Verweise auf andere Fremdsprachen wird im *Vocabularium* also völlig verzichtet, was allerdings umso ausführlicher in anderen Bereichen des Buches aufgeholt wird.

j) Übersichtlichkeit: Zwei-/Vierspaltenmethoden

Das *Vocabularium* des Artes ist in vier Spalten aufgeteilt, wobei die erste Spalte (ganz links) das lateinische Vokabeln inkl. aller vorhandener Formen in grauer Farbe, wenn die entsprechenden grammatikalischen Strukturen noch nicht gelernt wurden, beinhaltet. Die zweite Spalte gibt zahlreiche Bedeutungsmöglichkeiten an. Die dritte Spalte verweist auf die Wortfamilie und auf verwandte Wörter und die vierte Spalte (ganz rechts) gibt Auskunft über Fremd- und Lehnwörter im Deutschen und stellt Bezug zum Englischen her. Besonders die zweite Spalte, die eigens auf entsprechende Wortfamilien der Vokabeln hinweist, bildet bereits ab Beginn des Spracherwerbs die textsemantische Beobachtungsfähigkeit der Schüler*innen im Bereich Lexemfeld aus (vgl. Schirok, 2013, S.8). Unterhalb der ersten Lektion befindet sich eine ausführliche Erklärung, wie das *Vocabularium* aufgebaut ist und darüber, welchen Zweck die jeweiligen Spalten erfüllen. Formen, die noch nicht bekannt sind, aber fürs spätere

Vokabellernen und –wiederholen relevant sind, werden bereits ab der ersten Lektion in Grauabstufung angegeben. Das erleichtert das nachträgliche Vokabellernen erheblich.

Was in der eben genannten Erklärung ausgelassen wird, ist die vorher bereits erwähnte Unterteilung der Vokabeln in einen blauen und einen orangen Bereich. Diese farbliche Unterteilung hat den Zweck, die Vokabeln, die im Lektionstext vorkommen, von den Vokabeln, die in den Übungstexten vorkommen, zu differenzieren.

k) Extrawortschatzhefte zusätzlich zum Lehrbuch

Ein Extrawortschatzheft ist vermutlich auch aufgrund des umfassenden Grundwortschatzes, den Artes anstrebt, nicht vorhanden oder nötig.

l) Alphabetisches Verzeichnis am Schluss/Wortkundliche Aufbereitung

Auf den Seiten 176-188 von Artes ist das gesamte *Vocabularium* nochmals nach alphabetischer Reihenfolge als Nachschlagewerk in drei Spalten (Lektion, lateinisches Wort und deutsche Bedeutungsmöglichkeiten) zusammengefasst.

3.2.7. Sach- und Informationsteil

a) Anpassung an das Lektionsthema

Die Informationstexte sind auf die Lektionsthemen abgestimmt. Sie ergänzen häufig die Lektionstexte und paraphrasieren deren Inhalte bzw. Passagen auch gelegentlich (vgl. Lektion 4, S.27).

b) Einbettung in das Lektionsthema

Der Sach- bzw. Informationsteil ist immer auf der ersten Doppelseite einer neuen Lektion zu sehen. Dabei variiert die Länge, sodass der Sachtext sich manchmal nur auf die erste Seite unterhalb des Lektionstextes beschränkt, sich hingegen in anderen Lektionen bis auf die zweite Seite der Doppelseite erstreckt. In einigen Lektionen findet sich auch ein Teil des Sachtextes in die *Exercitationes* oder *Ars grammatica* ausgelagert (z.B. Lektion 8, 9, 20, 23). Die Positionierung des Informationsteiles innerhalb der Lektion spiegelt die gestaltungstechnische Flexibilität des Artes recht anschaulich wider. Dies könnte allerdings zu potentieller Unübersichtlichkeit aus Sicht der Schüler*innen (und Lehrer*innen) führen, die eventuell den Überblick darüber verlieren könnten, an welchen Stellen die Informationsteile der jeweiligen Lektionen zu suchen und zu finden sind. Diese Problematik wird dadurch verstärkt, dass Artes über keinerlei Sach- oder Personenregister verfügt.

c) Gewichtung: Länge/Schriftgröße/eigene Seite

Die Gewichtung der Informationsteile scheint von Lektion zu Lektion im Umfang zu variieren und umfasst im Durchschnitt ca. eine halbe Seite deutschen Text, der überwiegend auf der ersten Doppelseite einer Lektionseinheit zu finden ist. Die Schriftart hebt sich dadurch von jener der Lektionstexte ab, dass diese einerseits kleiner ausfällt und über keine Serifen verfügt.

d) Sachtexte/Dialoge o.ä.

Die Informationsteile in Artes sind überwiegend als Sachtexte formuliert.

e) Verständlichkeit: Inhaltsüberladung/unmittelbar verständlich

Ein Zusammenhang mit den Lektionsthemen ist unmittelbar erkennbar. Durch die Anpassung an die Themengebiete wirken die Sachtexte gut in die jeweiligen Lektionen eingebettet und können durch inhaltliche Vertiefung weitere Übersetzungsvorgänge stützen. Da die Inhalte den Lektionsthemen entsprechend ausgewählt werden, findet auch keine Inhaltsüberladung statt. Das führt dazu, dass kaum neue Themengebiete oder Inhalte tangiert werden.

f) Übergangslektüre als Verbindung zwischen Kapiteln/ Anknüpfung an vorhergehende Sachtexte

Innerhalb der Themenkreise passen auch die Sach- und Informationsteile des Artes-Schulbuchs gut zusammen. In einigen Fällen trägt der Sach- bzw. Informationsteil sogar zur Progression des Themeninhalts bei. In Lektion 12, in der der Informationsteil den Heimweg des Odysseus mit Fokus auf weibliche Einflüsse, wie Kirke und Kalypso, aber auch Homers Erzähltechnik allgemein behandelt, leitet der deutsche Sachtext explizit auf den darauffolgenden lateinischen Übungstext hin: „Die Irrfahrten des Odysseus nehmen allerdings nur die Hälfte von Homers Werk ein. Die zweite Hälfte behandelt die Geschehnisse auf Ithaka. Denn obwohl der Held bereits heimischen Boden betreten hat, ist er noch lange nicht angekommen (> Übungstext S.78)“ (Oswald, et al., 2018, S.75) und stellt damit zugleich eine Art Teaser für den entsprechenden Übungstext dar.

In manchen Lektionen kann auch eine direkte Anknüpfung an vorhergehende Kapitel festgestellt werden, während in anderen eine direkte Anknüpfung mit Unterbrechung stattfindet. Als Beispiel dafür soll der Themenkreis „Historische Persönlichkeiten“, der sich aus Lektion 13 „Alexander der Große“, Lektion 14 „Hannibal“, und Lektion 15 „Kleopatra“ zusammensetzt, dienen. Lektion 14 verursacht hier eine Art Unterbrechung in der Verknüpfung

zwischen Lektion 13 und 15: Lektion 13 schließt den Informationsteil zu Alexander den Großen wie folgt ab:

Nach seinem frühen Tod ohne anerkannten Nachfolger (seine Frau Roxane war gerade erst schwanger) stritten sich seine Generäle um die Herrschaft im Reich und teilten es schließlich untereinander auf: Ptolemaios bekam Ägypten (Ptolemäerreich > L XV), Seleukos Mesopotamien und Persien (Seleukidenreich) und Antigonos das Kernland Makedonien. (Oswald, et al., 2018, S.80)

Dementsprechend beginnt der Informationstext der Lektion 15 sich rückbeziehend folgendermaßen: „Seit dem Tod Alexanders des Großen (> L XIII) herrschte die makedonische Familie der Ptolemäer über Ägypten. [...]“ (S.92).

g) Gegenwartsorientierung

Der Bereich Gegenwartsorientierung ist vor allem in Lektion 28 präsent, da auf die Entwicklung der lateinischen Sprache als Sprache der Wissenschaft eingegangen wird und direkt Verweise auf den Einsatz von Latein in der Gegenwart u.a. in Form der Nuntii Latini etc. verwiesen wird.

h) Motivationsfördernd

Eine motivationsfördernde Komponente der Informationsteile des Artes kann darin vermutet werden, dass Hintergründiges recht ausführlich erläutert wird und so ein tiefergehendes Verständnis der antiken Lebenswelt erlangt werden kann, was sich positiv auf das Textverständnis und die Interpretationskompetenz der Schüler*innen auswirken kann (vgl. Pfaffel & Lobe, 2016, S.66).

i) Veranschaulichung durch Bildmaterial/Landkarten etc.

Fast jedem Sachtext ist Bildmaterial zur Seite gestellt. Zur Veranschaulichung dienen (historische) Abbildungen, Landkarten, aber auch Comics oder Illustrierungen von Modellen (wie z.B. der Verfassung der röm. Republik nach den Ständekämpfen in Lektion 18). Näheres zum Bildmaterial wird in Kapitel 3.2.8. behandelt.

j) Inhaltliche Weiterführung der Texthandlung im Bild

Die Abbildungen dienen hauptsächlich dazu, historische Kontexte aufzuzeigen und zusätzliche weiterführende Inhalte zu vermitteln, beziehen sich allerdings dabei nicht zwangsläufig auf

den jeweiligen Lektionstext bzw. Übungstext oder treiben deren Handlung inhaltlich weiter voran.

k) Fächerübergreifende Verweise/Hinweise hinsichtlich Schüler*innenlektüre

Aufgrund der Ausführlichkeit der Informationsteile und natürlichen Nähe zum Fach sind fachübergreifende Aspekte zum Unterrichtsfach Geschichte gegeben. Des Weiteren kann Bezug zu den naturwissenschaftlichen Fächern durch die Erläuterungen zum Vesuvausbruch 79 n. Chr. oder zum Unterrichtsfach Religion (Lektion 26) hergestellt werden.

3.2.8. Bildangebot

a) Anzahl, Größe, Umfang

Insgesamt sind in Artes 110 Abbildungen zu verzeichnen. Innerhalb einer Lektion kommen mindestens 2 und maximal 7 Abbildungen verschiedener Art und Größe vor, woraus sich ein Durchschnitt von ungefähr vier Bildern pro Lektion ergibt.

b) Art der Darstellung

i) historische Abbildung/Nachzeichnungen/Comics

In Zusammenhang mit den Informationstexten sind häufig historische Abbildungen, Gemälde (z.B. Lektion 20, S.123), Fresken, Abbildungen von Statuen (Lektion 3, S.20; Lektion 16, S.98), Reliefs (Lektion 3, S.25), Alltagsgegenstände und andere Artefakte, aber auch der Grundriss eines Atriumhauses (Lektion 2, S.14) oder der Diokletiansthermen in Rom (Lektion 4, S. 26), die in derselben Lektion auch nochmals als Aquarell von E. Paulin aus dem 19. Jh. gezeigt werden, Landkarten (Einführung, S.6; Lektion 23, S.140; Lektion 24, S.148) etc. zu sehen.

Die in der *Ars grammatica* vermittelte Grammatik wird oft begleitet und gestützt durch Michael Feldhofers Comics. Diese dienen zum Teil zu Assoziationszwecken oder als Eselsbrücken, während sie in manchen Lektionen einen wichtigen Beitrag zur grammatikalischen Orientierung liefern (siehe Abbildung 8 & 9).

ii) Schwarz-weiß/farbig

Der Großteil der vorkommenden Abbildungen ist in Farbe. Nur bei insgesamt 5 Bildern handelt es sich um schwarz-weiß Darstellungen.

iii) Veränderung durch Bildmontage

Es sind keine Bildmontagen oder Veränderungen an den Bildern und Abbildungen erkennbar.

iv) Auflockerung/Ablenkung (Reizüberflutung)

Besonders in der *Ars grammatica* dienen die Bilder häufig mehr zur Auflockerung. Eine ablenkende Funktion ist den eingesetzten Bildern kaum zuzutrauen.

v) Bezug zu Texten und Lektionsinhalten

Artes hält die Themenkreise pro Lektion (und Dreierschritt) recht in sich geschlossen, was eine ausgeprägte Kohärenz innerhalb der Lektionsinhalte nach sich zieht. Dies trifft auch auf die Bildauswahl zu.

vi) Aufbereitung: Erklärende Bildunterschriften/Entdeckende Bildarbeit

Die Abbildungen, welche die Informationsteile oder Lektions- und Übungstexte der Lektionen ergänzen, sind allesamt mit erklärenden Bildunterschriften versehen, die Auskunft über die dargestellten Inhalte, Autor*innen und Urheber*innen etc. geben.

3.2.9. Latinitas viva

a) Vorhandsein: Ja/Nein

Obwohl der Bereich *Latinitas viva* in Artes weitaus ausgeprägter gestaltet sein könnte, ist er doch, wie im folgenden Kapitel gezeigt, in Ansätzen vorhanden.

b) Form (Lieder, szenische Interpretation von Lehrbuchszenen)

Bereits in der Einleitung des Buches werden den Schüler*innen einige praktische lateinische Alltagsphrasen zur Begrüßung/Verabschiedung, Zustimmung/Ablehnung, Lob und Liebe, gute Wünsche, sich Vorstellen etc. nahegebracht. Die Schüler*innen werden an dieser Stelle explizit aufgefordert, diese möglichst oft zu verwenden. Auch durch das schon häufiger erwähnte Mora-Spiel wird das Latein-Sprechen durch die Aufgabenstellungen des Lehrbuchs immer wieder zumindest in Ansätzen ins Unterrichtsgeschehen eingebunden.

3.2.10. Effizienz des Spracherwerbs

a) Dauer des Einsatzes

Artes ist für die Kurzform Latein (L4) konzipiert und daher auf insgesamt 4 Semester aufgeteilt. In der Zeitspanne zwischen 5. Klasse (1. und 2. Semester) und dem Beginn der 6. Klasse (3. Semester) sollen die insgesamt 28 Lektionen des Grundkursbuchs absolviert werden. Im zweiten Semester der 6. Klasse (insgesamt 4. Semester) soll dann der Einstieg in die Lektürephase erfolgen, für die ein separates Zusatzheft vorhanden und im Lieferumfang des Grundkursbuches enthalten ist.

b) Erreichung der Lektürefähigkeit

Schüler*innen, die mit Artes unterrichtet werden, werden schon sehr früh bzw. von Anfang an zur freieren und somit selbstständigeren Übersetzung hingeleitet, was einen besonderen Fokus auf anspruchsvolle und niveauvolle Zielsprache konstituiert. Oftmals werden sogar gezielt Übungen eingesetzt, in denen verschiedene Bedeutungen je nach Kombination mit anderen Wörtern gesucht und gefunden werden sollen: u.a. *tollere* (Lektion 22, S.139) oder *afficere* (Lektion 23, S.145). Dies demonstriert auch die Einführung in die Steigerungsformen recht anschaulich. Diese bietet eine Übung zum Elativ, in der die Schüler*innen Superlative nicht einfach mit „sehr“, sondern durch zielsprachenorientierte Superlative wie „steinhart“ für *durissimus* oder „splitterfasernackt“ für *nudissimus* wiedergeben sollen. Hierbei sollen die Schüler*innen selbst kreative Übersetzungen für lateinische Elative finden.

4. Lehrbuchvergleich

Nach eingehender Analyse erfolgt nun ein direkter Vergleich der beiden Lehrwerke.

Artes bietet 28 Lektionen auf 188 Seiten plus 40 Seiten Zusatzheft, also insgesamt 228 Seiten, während Medias in Res L4 sich auf 30 Lektionen und 210 Seiten beschränkt.

4.1. Übersichtlichkeit und Autonomiefördernde Schulbuchgestaltung

In diesem ersten Kapitel des Schulbuchvergleichs werden die Kategorien „Optischer Eindruck“ und „Benutzbarkeit“ aus dem Kriterienkatalog, der für die Analyse herangezogen wurde, unter dem Aspekt der Übersichtlichkeit fusioniert dargestellt.

Einen erheblichen Punkt stellt hierbei einerseits die Bewältigbarkeit des Arbeitspensums, die eng mit einer potentiellen Über- bzw. Unterforderung der Schüler*innen einhergeht (vgl. Nodari, 1995, S.199) und daher von hoher Relevanz bei der Lehrmittelwahl ist, und andererseits der grundsätzliche Aufbau der zu vergleichenden Schulbücher dar. Zusätzlich zu den im Kriterienkatalog angeführten Analysepunkten werden besonders in den Vergleich des Aufbaus der beiden Lehrwerke auch weitere Aspekte aus der fächerübergreifenden Schulbuchforschung miteinbezogen, die eine weitere wesentliche Tendenz adäquater Lehrmittelentwicklung erkennen lassen. Hierbei handelt es sich weitgehend um die Forderung nach autonomiefördernder Lehrwerkgestaltung (vgl. Nodari, 1995, S.90). In enger Wechselwirkung damit steht selbstverständlich das Konzept autonomiefördernden Unterrichts, denn „[e]ine der wesentlichsten Kulturtechniken unserer Zeit ist ohne Zweifel die Fähigkeit, sich Wissen und Können autonom, d.h. ohne leitende Eingriffe einer Lehrperson, anzueignen. [...] Die notwendige Entwicklung wird selbstverständlich auch Konsequenzen für die Lehrwerkgestaltung mit sich ziehen“ (Nodari, 1995, S.92).

Eben diese Konsequenzen sind deutlich an der Entwicklung der modernen Schulbuchforschung ablesbar, indem sowohl im allgemeinen Unterrichtsgeschehen als auch in der Lehrbuchgestaltung eine erhebliche Entwicklung in Richtung Schüler*innen-Orientierung verzeichnet werden kann, die wie oben bereits angedeutet einen gesteigerten Grad an Autonomie postuliert. Um eine adäquate Orientierungsmöglichkeit und Lernselbststeuerung der Schüler*innen innerhalb eines Lehrwerks gewährleisten zu können, muss den Schüler*innen gegenüber ausreichend Transparenz darüber bestehen, „was sie lernen (werden), wo sie was im Lehrwerk finden, wohin dieses Lernen führt, wozu sie das Gelernte verwenden können (jetzt und später), wie sie lernen (sollen), wieviel sie schon gelernt haben und wieviel noch zu lernen ist.“ (Nodari, 1995, S.186)

Dafür braucht es zunächst ein an die Schüler*innen gerichtetes und diesen leicht verständliches Vorwort, sowie ein übersichtliches Inhaltsverzeichnis, das eine selbstständige Handhabung des Lehrwerks garantiert.

Eine altersgemäße Vorwortgestaltung „liefert [der Schülerin und] dem Schüler vorab wichtige Hinweise zur Zielsprache, zur Didaktik und Methodik, zum Zweck des Fremdsprachenlernens sowie auch zu möglichen Problemen. Damit werden Informationen, die in der Regel im Lehrer[*innen]handbuch stehen, [der Schülerin und] dem Schüler durch den Inhalt und durch die Form des Textes zugänglich gemacht“ (Nodari, 1995, S.189).

Um eine gewisse Autonomie, welche die Nutzung des modernen und adäquat gestalteten Schulbuchs einerseits potentiell ermöglichen und andererseits fördern soll, realisierbar machen zu können, muss den Schüler*innen das entsprechende Handwerkzeug zur autonomen Schulbuchverwendung in die Hände gelegt werden. Hierzu wird in vielen Schulbüchern das Vorwort genutzt, das sich häufig direkt an seine Adressat*innen, also an die Schüler*innen richtet. Aus diesem Grund wurde auch das Vorwort der beiden analysierten Bücher explizit inspiziert.

Medias in Res spricht die Schüler*innen mit „*Salve, discipula! Salve, discipule!*“ an und erklärt in aller Kürze das Wichtigste, was es über den Aufbau und die Verwendung des Schulbuchs zu wissen gibt. Es zielt hauptsächlich auf die Erklärung der verschiedenen Bereiche des Anfangsunterrichts ab und weist des Weiteren auf die Differenzierung zwischen Grammatikkurs und Einstieg in die Lektürephase hin. Zusätzlich ist eine einführende Sammlung an ersten Fragen und entsprechenden Antworten, die Aussprache, Betonung, die Anzahl der Fälle und der Relevanz und Rolle der lateinischen Sprache in der Gegenwart betreffen, vorhanden.

Artes spricht die Schüler*innen im Vorwort hingegen nicht direkt an, sondern vermittelt deskriptiv unter Verwendung des Passivs die im Buch eingesetzte Methodik, Didaktik sowie Ziele und Bereiche des Grundkurses und Lektüreeinstiegs etc.

Da im Zuge dieser Erläuterungen frequentiert Fachtermini eingesetzt werden, ist fraglich, ob Schüler*innen die entsprechenden relevanten Informationen inhaltlich erfassen können. Direkt auf das Vorwort folgt allerdings eine Einführung, die sich, in der 2. Person Sg. formuliert, direkt an die Schüler*innen richtet und diesen alle wichtigen ersten Informationen zur Aussprache, Betonung, zum Fortleben der lateinischen Sprache in den romanischen Sprachen wie auch im Deutschen vermittelt. In ebendieser Einführung werden die Schüler*innen auch in einige nützliche lateinische Phrasen eingeführt.

Neben dem Vorwort stellen die Gestaltung des Inhaltsverzeichnisses, das so detailliert wie möglich ausfallen soll, und die Gestaltung des Registers von Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht wesentliche Analysepunkte dar (vgl. Nodari, 1995, 187 ff.). In Fremdsprachenlehrwerken handelt es sich bei den letztgenannten Registern hauptsächlich um Grammatik- und Wortregister, die u.a. Tabellen zur Wortbildung, Listen der unregelmäßigen Verben o.ä. angeben (vgl. Nodari, 1995, S.190).

Das erstgenannte detaillierte Inhaltsverzeichnis misst man in der neuesten Auflage von MIR L4, da dieses lediglich die vermeintlichen Lektionsüberschriften und Seitenangaben (siehe Abbildung 11) zeigt. Sowohl in der neuesten Auflage von MIR L6 als auch in früheren Auflagen ist ein deutlich ausführlicheres und übersichtlicheres Inhaltsverzeichnis vorhanden.

Während Artes über ein sehr ausführliches Inhaltsverzeichnis (ausgenommen fehlende Angaben zu Gerundiv-Formen im Zusatzheft; siehe Kapitel 3.2.2.a) verfügt, sucht man vergeblich nach einem Register am Ende des Buches, welches lediglich mit einer Vokabelübersicht abschließt. Hier brilliert MIR mit einer Fülle an Registern, das sowohl mit einem Grammatik- als auch mit einem Sach- und Personenbereich ausgestattet ist, über sämtliche zusammenfassende Tabellen zu Stammformen, Konjugationen, Deklinationen etc. verfügt und zusätzlich noch eine entsprechende separate Grammatiksammlung, „Mediam in Grammaticam!“, bereitstellt.

Artes umfasst keinerlei der obengenannten und für eine ausreichende Orientierungsmöglichkeit der Schüler*innen erforderlichen Register am Ende des Lehrwerks, sondern schließt nach Abschluss der letzten Lektion (Lektion 28) lediglich mit einer alphabetisch geordneten Vokabelübersicht ab.

Ein weiterer und in der Gestaltung recht ausschlaggebender Aspekt der Übersichtlichkeit und Benutzbarkeit von Lateinlehrwerken ist der Aufbau der methodischen Progression. Während Medias in Res, das sich als deutlich übersichtlicher erweist als Artes, nach dem 4-Seiten-Prinzip aufgebaut ist, scheint Artes mit seinem recht flexiblen (z.B. kein fixierter Platz für den Informationsteil innerhalb einer Lektion) 6-Seiten-Prinzip weniger übersichtlich, dafür aber umso ausführlicher in fast jeder inhaltsvermittelnden Kategorie, obwohl es insgesamt über 2 Lektionen weniger als Medias in Res L4 verfügt.

INHALTSVERZEICHNIS	
Salve, discipula! Salve, discipule! ... 7 • Sechs Fragen – sechs Antworten ... 8 • Die griechisch-römischen Götter ... 9	
5. Klasse (1. und 2. Semester)	
RÖMISCHER ALLTAG	
1 De schola	10
2 Quid grammaticus docet?	14
3 Quam pulchra Roma est!	18
4 De spectaculis	22
5 De thermis	26
Wortklauberei 1–5	30
Repetitiones 1–5	142
DIE RÖMISCHE FRÜHZEIT	
6 De Romulo et Remo	32
7 De Romanis et Sabinis	36
8 De Lucretia	40
9 Quem Romani maxime timent?	44
10 De Hannibale	48
Wortklauberei 6–10	52
Repetitiones 6–10	144
AUS DER GRIECHISCHEN MYTHOLOGIE	
11 Quis Iovem non amat?	54
12 De Minotauro	58
13 De Daedalo et Icaro	62
14 De Tartaro	66
15 De Orpheo et Eurydice	70
Wortklauberei 11–15	74
Repetitiones 11–15	146–147
DIE RÖMISCHE REPUBLIK	
16 De Spartaco	76
17 De Cicerone	80
18 Caesar Gallos superat	84
19 De Caesaris morte	88
20 De Cleopatra	92
Wortklauberei 16–20	96
Repetitiones 16–20	148–149
6. Klasse (3. Semester – Kompetenzmodul 3)	
DER TROJANISCHE KRIEG	
21 De Parisi iudicio	98
22 De ira Achillis	102
23 De equo Troiano	106
24 De Cassandra	110
25 De Ulixee	114
Wortklauberei 21–25	118
Repetitiones 21–25	150–151
DIE RÖMISCHE KAISERZEIT UND DAS CHRISTENTUM	
26 De incendio Romae	120
27 De martyrio sancti Petri	124
28 De Marco Aurelio	128
29 De Constantino victore	132
30 De beneficio sancti Martini	136
Wortklauberei 26–30	140
Repetitiones 26–30	152–153
6. Klasse (4. Semester – Kompetenzmodul 4)	
DIE ROMANISIERUNG EUROPAS	
1. Römer und Gallier	156
2. Römer und Germanen	158
3. Die Besetzung Britanniens	160
ÖSTERREICH IN LATEINISCHEN QUELLEN	
1. Das Martyrium des Florian	162
2. Severin und das Ende der Römerherrschaft	164
3. Wien im 15. Jahrhundert	166
4. Lateinische Inschriften	168
DAS CHRISTENTUM ALS PRÄGENDE KRAFT EUROPAS	
1. Adam und Eva	170
2. Joseph	172
3. König Salomon	174
4. Hl. Georg und hl. Franziskus	176
5. Der heilige Sebastian	178
6. Der heilige Benedikt	180
BEGEGNUNG MIT FREMDEN KULTUREN	
1. Marco Polo in China	182
2. Die Indios Südamerikas	184
3. Das Osmanische Reich	186
Tabellarische Übersichten: Deklinationen ... 188 • Konjugationen ... 190 • Unregelmäßige Verba ... 194 • Lateinische Sprichwörter und Redewendungen ... 196 • Die Bedeutung lateinischer Vorsilben (Präfixe) ... 197 • Die Bedeutung lateinischer Nachsilben (Suffixe) ... 198 • Die wichtigsten Stilmittel ... 198 • Stammformen der Verba Lec. 1–13 ... 199 • Stammformen der Verba inkl. PPP (Lec. 1–30) ... 200 • Vocabularium ... 203 • Grammatikregister ... 209 • Sach- und Personenregister ... 210	

Abbildung 11 - Inhaltsverzeichnis Medias in Res L4

4.2. Themen- und Textangebot

Artes und Medias in Res verfügen ca. über denselben Umfang an Textangebot (Artes stellt ca. 9% mehr an Textangebot zur Verfügung). Artes bietet in den insgesamt 28 Lektionen 69 Texte an Übersetzungspensum an, während Medias in Res im Laufe der 30 Lektionen 60 Texte (exkl. *Repetitiones*) bietet. Die Texte variieren in beiden Lehrbüchern vom Umfang her, zeigen allerdings doch beide über die Lektionen hinweg die Tendenz, dass die Texte zunächst eher kurzgehalten und an Länge sowohl auf Text- als auch auf Satzebene immer weiter aufgebaut werden, was die Schüler*innen allmählich an den Umgang mit längeren Texten gewöhnen soll (vgl. Meyer, 1989, S.13).

Die Länge der Lektionstexte beläuft sich in Artes auf durchschnittlich 147 Wörter, während Medias in Res mit einer durchschnittlichen Lektionstextlänge von 180 Wörtern längere zusammenhängende Texte (MIR: max. 228 Wörter pro Lektionstext vs. Artes: max. 186 Wörter) anbietet. Aus Vergleichsgründen soll an dieser Stelle auf die Gesamtwortanzahl von einstündigen Schularbeiten im Elementarunterricht, die 70-100 Wörter beträgt, hingewiesen werden (BAGDKP, 2020).

4.2.1. Themenwahl – Schwerpunktsetzung

Die grundsätzliche Forderung nach Übersichtlichkeit und Möglichkeit zur selbstständigen Orientierung umfasst neben einem Überblick über Grammatik und Sachinhalte auch die konkreten Lektionsthemen (vgl. Nodari, 1995, S.191f.). Hierbei spielt der Einsatz von aussagekräftigen Titeln und Überschriften stets eine wichtige Rolle.

Wie in Kapitel 3.1.3b) ausführlich besprochen, weist Medias in Res aufgrund der Inkongruenz zwischen Lektionsüberschrift und den innerhalb der Lektion behandelten Inhalten eine potentielle Schwäche auf. Artes allerdings scheint durch tatsächlich als solche verständliche Überschriften modularer aufgebaut, wodurch es im Gegensatz zu Medias in Res steht, in dem die vermeintlichen Lektionsüberschriften bei genauerer Betrachtung oft lediglich als Überschrift für den entsprechenden Lektionstext verstanden werden können.

Über die Art und Formulierung bzw. Auswahl der Überschriften kann folgende Aussage getroffen werden: Überschriften sind dann am wirkungsvollsten, wenn sie eine gewisse Vorstellung über den Text vermitteln, Entscheidendes jedoch offenlassen (vgl. Meyer, 1989, S.15). Hierbei gilt: Je mehr Präzision die Überschrift aufweist, umso gründlicher erfolgt die Vorbereitung des Verständnisses der Schüler*innen, wodurch eine potentiell motivierende

Funktion auf Überschriften zurückfällt (vgl. Meyer, 1989, S.15). Davon lediglich Namen in Überschriften zu nennen, wie es in *Medias in Res*-Schulbuch Usus ist (vgl. *De Hannibale, De Spartaco, De Kleopatra* etc.), wäre dementsprechend abzuraten.

Vorerst soll nun eine Gegenüberstellung der Themenwahl beider Schulbücher erfolgen. Um zu zeigen, welche Themen für den modernen Lateinunterricht prinzipiell als relevant kategorisiert werden, wird hier kurz eine nach dem Lehrplan vorgesehene Übersicht der Themenkreise angeführt:

Themen nach Lehrplan

- Antike Mythologie: Götter, Heroen, Menschen
- Römische Kultur, Kunst und Alltagsleben
- Der römische Staat und seine wichtigsten Gremien
- Griechisch-römische Geschichte: bedeutende Persönlichkeiten aus Philosophie, Staatswesen und Kunst
- Basissprache Latein und ihr Fortleben: Romanische Sprachen, Englisch, Deutsch
- Rezeption: Prototypen der europäischen Literatur
- Austria Romana: Inschriften (vor allem lokal-regionale) (BMBWF, 2021)

Dem Inhalt von Texten in der Lehrbuch- wie auch in der Lektürephase kommt eine wesentliche motivationale Bedeutung zu (vgl. Steinhilber, 1987, 186f.). In Zusammenhang mit Lernemotionen aus didaktischer wie auch aus lernpsychologischer Sicht wird in Bezug auf schüler*innenorientierten Unterricht auch immer auf den hohen Stellenwert der Alltags- und Umweltbezogenheit von Lehrmitteln hingewiesen (vgl. Maier, 2002, S.85-102). Der Fremdsprachenunterricht soll sich dementsprechend aus Themen zusammensetzen, die alltagsrelevant sind und motivierend wirken, Querbezüge zwischen Sprache und Gegenstand, Ich und Umwelt herstellen, sowie Verständigung und Kompetenzerweiterung unmittelbar erlebbar machen (Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, S. 45, zit. nach Stotz, 2004, S. 5). Nun bietet Lateinunterricht allerdings nicht nur Möglichkeit zum Gegenwartsbezug, sondern weist zusätzlich die Möglichkeit zur Kommunikation mit der Antike auf, die sich bereits ab den ersten Lektionen, die sich für gewöhnlich mit dem römischen Alltag auseinandersetzen, immer wieder interpretativ für Vergleiche zwischen Gegenwart und Antike eignet (vgl. Bäcker, 2014, S. 204). Des Weiteren kann sich eine Beschäftigung mit dem römischen Alltag motivierend auf die Schüler*innen auswirken, da sich der Lateinunterricht so nicht nur um die großen Gestalten der Geschichte dreht, sondern auch andere gesellschaftlichen Schichten der *res publica* miteinbezogen und thematisiert werden können (vgl. Westphalen, 1971, S.20).

Hier folgt eine tabellarische Übersicht, welche die Themenwahl der vorkommenden lateinischen Übersetzungstexte (Lektions- und Übungstexte) behandelt. Wie an den Beschriftungen ersichtlich, werden jeweils die Themengebiete aufgezeigt, die in dem jeweils anderen Schulbuch *nicht* (so ausführlich) behandelt werden.

Wen/was MIR-Schüler*innen nicht kennen:	Wen/was Artes-Schüler*innen nicht kennen:
<p><u>Römische Kultur, Kunst und Alltagsleben</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausführlichere Thematisierung der Sklaverei - Ernährung im antiken Rom - Leben in Stadt und Land - Die römische Familie - Römische Religion <p><u>Antike Mythologie: Götter, Heroen, Menschen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Argonauten und das goldene Vlies - Herakles - Medea - Penelope <p><u>Griechisch-römische Geschichte: bedeutende Persönlichkeiten aus Philosophie, Staatswesen und Kunst</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alexander der Große - Augustus - Cato - Cloelia - Horatius Cocles - Verres und die Repetundenprozesse <p><u>Rezeption: Prototypen der europäischen Literatur</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vesuvausbruch - Regula Benedicti - Latein bis in die Neuzeit: 	<p><u>Antike Mythologie: Götter, Heroen, Menschen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Achills Kindheit - Aeneas* - Amazonen und deren Königin Penthesilea - Androclus - Arion - Daedalus und Ikarus - Europamythos - Geburt von Paris und Helena - Kadmos - Kassandra - Laokoon - Minotaurus - Orpheus und Eurydike - Prokrustes - Sirenen aus der Odyssee* - Unterweltsvorstellungen: Sisyphus, Tantalus, Töchter des Danaus <p><u>Griechisch-römische Geschichte: bedeutende Persönlichkeiten aus Philosophie, Staatswesen und Kunst</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Catilina - Kapiteleroberung der Gallier 390 v. Chr. unter Brennus - Spartacus - Tod des Pompeius

<ul style="list-style-type: none"> ○ Kopernikus und das heliozentrische Weltbild ○ Island-Reisebericht ○ Bildung im Mittelalter 	<u>Rezeption: Prototypen der europäischen Literatur</u> <ul style="list-style-type: none"> - Hl. Barbara - Hl. Martin - Hl. Petrus - Kaiser Konstantin*
--	---

*wird allerdings im Sach- und Informationsteil behandelt.

Anhand der Tabelle lässt sich deutlich die thematische Schwerpunktsetzung beider Lehrwerke erkennen. Artes setzt seine thematische Gewichtung eher auf den römischen Alltag, historische Persönlichkeiten und Geschichtliches, während Medias in Res eine beachtliche Anzahl an Mythen behandelt. Besonders die jahrhundertelange, begeisterte und immer wieder neu aufgegriffene Mythenrezeption der Menschen (vgl. Fink & Maier, 1996, S. 158) lässt darauf schließen, dass auch Schüler*innen die Mythos-Rezeption als sehr interessant empfinden. Zudem sind Texte, die Szenen aus dem römischen Alltagsleben darzustellen versuchen, besonders kritisch zu beleuchten, da die Autor*innen modernen Empfindungen und dem modernen Bewusstsein unterliegen und dadurch lediglich eine Vortäuschung römischer bzw. antiker Lebenswirklichkeit wiedergeben und so nur scheinbare Geschichtlichkeit erzeugen können, was in einer Verfälschung der Auseinandersetzung mit der Fremdartigkeit der Antike resultieren kann (vgl. Heilmann, 1973, S. 110). Mit dieser Problematik sieht sich lediglich Medias in Res konfrontiert, da die darin vorkommenden Texte in Kunstlatein von den Autoren verfasst wurden. Artes hingegen orientiert sich von den ersten Lektionen an bereits an Originaltexten und kann den römischen Alltag somit auf ganz andere, authentischere Art und Weise als Medias in Res thematisieren, was eventuell eine ebensolche Schwerpunktsetzung konstituiert. Weitere Unterschiede bzw. Vor- und Nachteile des Einsatzes von Kunstlatein bzw. adaptierten Originaltexten werden im folgenden Kapitel besprochen.

4.2.2. Textgestaltung – Kunstlatein vs. adaptierte Originaltexte

Einer der wohl markantesten und maßgeblichsten Unterschiede, die Medias in Res und Artes aufweisen, ist der Einsatz von Kunstlatein gegenüber dem Einsatz von adaptierten Originaltexten. Seit Jahrzehnten existiert der Diskurs dieses Spannungsfeldes, weshalb auf diesen im Zuge dieses Kapitels eingegangen werden soll.

4.2.2.1. *Gehalt und Inhalt der Texte*

Aus vielerlei Hinsicht scheint der Einsatz von adaptierten Originaltexten geeigneter, um Schüler*innen an den Spracherwerb heranzuführen. Einerseits ist der Vorteil des Einsatzes von adaptierten Originaltexten sprach- und lernpsychologisch begründet (vgl. Barié, 1987, S.17), andererseits wird damit argumentiert, dass ein noch so geschickt verfasster künstlicher Text niemals dasselbe Interesse von Schüler*innen bewirken kann, wie ein Originaltext, da sie von jeglicher Inhaltsvermittlung, Wirkungsabsicht und Mitteilungsfunktion befreit sind (vgl. Höhn, 1987, S.64) und die drei konstitutiven Faktoren eines Kommunikationsprozesses (Autor*in des Textes, Gegenstand/Thema des Textes, und Leser*in/Adressat*in) aufgehoben werden (Link, 1974, zit. nach Frings, 1984, S.14).

Auch der Bezug zur Realienkunde postuliert gewissermaßen die Verwendung von Originaltexten:

In allen Formen des Lateinunterrichts muß aber sichergestellt sein, daß wichtige Realien aus der Antike vermittelt werden. Sie sind zum Verständnis der Pragmatik der Texte, insbesondere auch der in der Lektürephase gelesenen, wichtig. Am besten erfolgt diese Vermittlung durch die Textinhalte. (Glücklich, 2008, S. 90f.)

Diesen Anspruch erfüllt von den hier verglichenen Schulbüchern also lediglich Artes, das sich bereits ab der 2. Lektion bemüht, dieser Forderung gerecht zu werden, während Medias in Res gänzlich auf die Adaption von Originallektüre verzichtet und den Schüler*innen somit den Umstieg auf die Originallektüre erheblich erschweren könnte. Die Schüler*innen, die mit Artes unterrichtet werden, lesen nämlich während des Anfangsunterrichts bereits Ovid, Livius, Cicero, Caesar, etc. und sogar Autoren, die über den traditionellen Kanon hinausgehen und damit Texte, die tatsächlich Botschaften übermitteln sollen und mit einer Wirkungsabsicht verfasst wurden, die über die Vermittlung verschiedener grammatikalischer Phänomene hinausgehen.

Die Textauswahl und -gestaltung in Bezug auf ihren Inhalt und Gehalt ist gerade daher so wichtig, da Unterricht erst dann seine erzieherische Funktion erfüllen kann, wenn eine gewisse Identifikation mit einem Text von Seiten der Schüler*innen erfolgt, die der/dem Schüler*in im besten Fall sogar Maximen für das eigene Denken und Handeln abringen kann (vgl. Nickel, 1982, S.257). Bei der Auswahl, durch die oft auch zugleich das Realienwissen weitergebildet

werden soll, ist es daher von höchster Relevanz, die Themen altersgemäß auszuwählen, das heißt die Vorstellungswelt der Schüler*innen nicht zu überfordern (vgl. Weddigen, 1988, S.82). Es tut sich also berechtigterweise die Frage auf, ob Schulbuchtexte langweilig sein dürfen (vgl. Weddigen, 1988, S.81). Dies ist vor allem deshalb von Bedeutung, weil die Inhalte der Texte Motivation für die Beschäftigung mit dem Stoff hervorrufen, da gerade der Inhalt als „der Honig am Rande des Bechers, der sie dazu verführt, die ‚bittere Medizin‘ der Grammatik ‚zu schlucken‘“ (Niemann, 1996, S.28) gilt. Was sich nun grundsätzlich als „interessant“ für die Schüler*innen erweist, gilt es durch die Praxis zu erproben (vgl. Meyer, 1989, S.4). Die an die Analyse anschließende Erhebung zielt unter anderem auf ebendiese Frage ab.

Obwohl dem Originaltext nun eine recht positive motivationale Wirkung zugesprochen wird, gilt es diesem dennoch den Einsatz von Identifikationsfiguren gegenüberzustellen, die erst in der Verwendung von kunstlateinischen Texten möglich werden. *Medias in Res* setzt vor allem in den ersten Kapiteln einige römische Kinder und Jugendliche, wobei sich Quintus als besondere Konstante hervortut, ein, welche die Schüler*innen durch die ersten Lektionen ihres Lateinunterrichts begleiten. Der Einsatz von Identifikationsfiguren als Bezugspersonen kann sich nämlich durchaus als motivationsfördernd erweisen (vgl. Meyer, 1989, S.7ff.), was sich im empirischen Teil dieser Arbeit zumindest im Einzelfall bestätigen lässt.

4.2.2.2. *Einfluss auf Grammatik*

Ein weiteres Argument für den Einsatz von adaptierten Originaltexten ist, dass derartige Texte dem Satzbau, der Wortstellung und dem Vokabular jener Texte, die später im Lektüreunterricht gelesen werden, entsprechen (vgl. Glücklich, 2008, S.91) und so einen etwaigen Lektüreschock zu vermindern versprechen. Diese Annahme wird unter anderem dadurch gestützt, dass für *Medias in Res* gewisse deutsche Schemata in der lateinischen Satzstellung festgestellt werden können, die den Umstieg auf Originallektüre erheblich erschweren können (Kriegel, 2017, S.89ff.). Zudem ist eine entsprechende Lehrbuchkonzeption in Form einer Verknüpfung von Sprach- und Grammatikvermittlung mit der Einführung in eine inhaltsbezogene Texterschließung maßgeblich für eine „Synchronisierung von Grammatik- und Textarbeit und die daraus sich ergebende Aufhebung der traditionellen Trennung von Sprach- und Lektüreunterricht – Sprachunterricht ist bereits Lektüreunterricht, und Lektüreunterricht ist zugleich Sprachunterricht“ (Nickel, 1987a, S.32).

Trotz des im vorigen Kapitel beschriebenen (häufig) reduzierten Sachgehalts von künstlich produzierten Texten, muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass auch der Einsatz von

ebensolchen Texten Vorteile mit sich bringt. Zu diesen Vorteilen zählt z.B. die Möglichkeit zur gezielten Dosierung des grammatischen Stoffes (vgl. Höhn, 1987, S.63f.). Die Kehrseite ebendieses künstlich dosierten Einsatzes von grammatikalischen Phänomenen ist, dass dieses Bestreben zu aufdringlich spürbar ist und zugleich andere relevante Bereiche völlig unterdrückt oder in den Hintergrund drängt (vgl. Glücklich, 2008, S.91). Um allerdings eine Balance der Gewichtung der ebengenannten relevanten Bereiche zu erzielen, geschieht es nicht selten, dass man versucht, gleichzeitig mit Kunstlateintexten auch Kulturgut mitzutransportieren, um eine möglichst hohe Effizienz aus der Kombination von Grammatikschwerpunkt und Sagen- oder Geschichtsstoff zu gewinnen (vgl. Weddigen, 1988, S.79).

Die Themen- und Textgestaltung, vor allem die der Übungstexte, lässt darauf schließen, dass im *Medias in Res*-Schulbuch in seiner Konzipierung die Grammatikvermittlung als Priorität zu verstehen ist. Artes wählt vor allem die Übungstexte an das Lektionsthema angepasst und versorgt die Schüler*innen mit weiteren Informationen und Zugängen zum entsprechenden Themengebiet. Hier wird gelesen, um die Inhalte zu erfassen, neue Sachverhalte kennenzulernen, das historische Wissen und Verständnis auszubauen und entsprechend auf den Lektüreunterricht vorzubereiten. Dies ist selbstverständlich nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass von Beginn an Texte, die überwiegend adaptierte Originaltexte darstellen, Antike-relevante Themengebiete behandeln. In Kontrast hierzu steht z.B. eine Lektion in *Medias in Res*, die sich mutmaßlich mit Caesars kriegerischen Auseinandersetzungen in Gallien und der darauffolgenden Romanisierung Galliens als Konsequenz beschäftigen soll (zumindest würde man laut der Überschrift *Caesar Gallos superat* davon ausgehen). Der Übungstext, der in ebendieser Lektion eingesetzt wird, stellt allerdings vom Lektionsthema abweichend, einen Liebesbrief des Protagonisten Quintus an Corinna dar, der darauf abzielen soll, die Steigerungsformen, die in derselben Lektion erlernt werden zu üben. In die Kategorie ebendieser grammatikorientierten Textauswahl und -gestaltung fällt u.a. auch der Übungstext der 17. Lektion, in dem die Formen von *ire* in Form eines Lückentextes eingesetzt werden sollen. Der Inhalt des Textes beschränkt sich einmal mehr auf den Protagonisten und die Identifikationsfigur Quintus, der die Schule schwänzt und einen Thermenbesuch mit seinen Freund*innen in Erwägung zieht. Besonders die ersten 5-7 Lektionen weisen diesen Charakter in Bezug auf die Inhalte der Übungstexte auf, was eine gewisse Etablierung der Identifikationsfiguren Quintus und Co. ermöglicht, allerdings auf Kosten von inhaltsrelevanter Textgestaltung erfolgt. Durch die Gestaltung derartiger Kunsttexte, die hauptsächlich die Grammatikvermittlung als Endziel verfolgen, kann in *Medias in Res* eine außergewöhnliche

und von Originaltexten abweichende Anzahl von grammatikalischen Phänomenen pro Text festgestellt werden (Kriegl, 2017, S.91f.).

Der Einsatz von adaptierten Originaltexten impliziert im Gegensatz zu den oben besprochenen Beispielen eine gewisse Natürlichkeit und Bedarfsorientierung in der Grammatikvermittlung. Das hat u.a. auch Auswirkungen auf die Grammatikprogression und Reihenfolge in der Vermittlung der grammatikalischen Phänomene. Was zuerst gebraucht wird, also was statistisch gesehen häufiger in der Originalliteratur vorkommt, wird zuerst gelernt.

Die Schulbuchgrammatik soll sich daher u.a. im Bereich der Syntaktik an den am häufigsten vorkommenden Phänomenen, wie z.B. Relativ- und Temporalsätzen, der Verwendungen von Partizipien etc. orientieren (vgl. Maier, 1985, S.270f.). Die Entwicklung von modernen Lateinlehrwerken zeigt dementsprechend dahingehend Tendenz, häufig vorkommende grammatikalische Phänomene auch früher im Anfangsunterricht einzuführen. So wird häufig das Perfekt recht früh und oftmals noch vor dem Imperfekt gelehrt, da es statistisch gesehen die größere Häufigkeit (noch vor dem Präsens) in antiken Texten aufweist (vgl. Kuhlmann, 2012, S.73), obwohl es oftmals als weniger schwierig wahrgenommen wird, da es weniger Unregelmäßigkeiten aufweist und mit Präsensstamm gebildet wird. Ebendiese Tendenz ist auch in der Grammatikprogression des Artes erkennbar, das bereits in der 7. Lektion das Indikativ Perfekt aktiv eingeführt. Medias in Res L4 führt dieses erst relativ spät, nämlich in Lektion 14, ein. Medias in Res L6 für die Langform hingegen folgt dieser Tendenz seit seiner letzten Überarbeitung im Jahr 2019 ebenso und verlagert die Einführung des Indikativ Perfekt aktiv von Lektion 14 in Lektion 6 und erzielt damit eine Entwicklung hin zu der Art von didaktischer Modernisierung, welche die aktuelle Forschung auch fordert.

Diese Bedarfsorientierung lässt sich im direkten Vergleich zwischen den beiden Lehrwerken auch in Bezug auf die Kasuslehre feststellen: Die verschiedenen Funktionen des Ablativs oder Genetivs werden in Medias in Res bis Lektion 11 allesamt vermittelt, während Artes dafür deutlich spätere Lektionen vorsieht und z.B. den *Gen. qualitatis* erst in Lektion 26 vermittelt. Auch am Beispiel der Einführung in den AcI sind deutliche Unterschiede in der Grammatikprogression erkennbar. Während Medias in Res den AcI erst in Lektion 25 einführt und dadurch einen häufigen Einsatz der direkten Rede erkennen lässt (Kriegl, 2017, S.91), beginnt Artes den AcI in einfachen Strukturen bereits ab Lektion 5 zu vermitteln. Besonders an der Einführung in den AcI ist hier zusätzlich erkennbar, inwiefern Artes lektionsübergreifend bei der Stoffvermittlung agiert. In Lektion 5 wird der AcI lediglich in einfachen Strukturen eingeführt, in Lektion 7 dann in aller Ausführlichkeit induktiv ergänzt, um diesen in Lektion

20 nochmals im direkten Vergleich mit dem NcI in allen Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu thematisieren.

Ein weiterer Aspekt der Textauswahl stellt die Wahl der behandelten Textsorten dar. Es gilt nämlich als empfehlenswert, die Schüler*innen bereits im Anfangsunterricht mit vielen verschiedenen Textsorten vertraut zu machen (vgl. Glücklich, 2008, S.228), u.a. um so die Lebendigkeit des Lateinischen hervorzuheben. Artes liegt in Bezug auf diesen Anspruch deutlich im Vorteil, da es eine Vielzahl an Textsorten, die weit über die traditionellen historischen und mythologischen Texte hinausgehen, in Form von Briefen, Reden und Reiseberichten, enthält, während sich Medias in Res hauptsächlich an Texten, die an Geschichte und Mythologie angelehnt sind (und eines fiktiven Liebesbriefes), bedient.

Ein weiterer wichtiger Punkt, den es bei der Textgestaltung zu beachten gilt, ist die Verständlichkeit. Diese beruht auf Subjektivität, da „man zumindest theoretisch vom einzelnen Rezipienten ausgeht, wenn man die Schwierigkeit eines Textes anhand des Inhaltes und der sprachlichen Kohärenzmerkmale, d.h. der sog. Tiefenstruktur eines Textes, bestimmen möchte“ (Beyer, 2019, S.68). Ebendies führt zugleich zum Kernproblem und Paradoxon der Verständlichkeitserfassung von Texten, da die Verständlichkeit sowohl auf inhaltlicher wie auch auf sprachlicher Ebene weitgehend vom Vorwissen der Rezipient*innen gemacht werden muss und eigentlich erst gemessen werden kann, nachdem ein Text gelesen wurde, wo doch die Einschätzung der Verständlichkeit schon vor dem Lesen bei der Textauswahl erfolgen sollte (vgl. Beyer, 2019, S.68).

Trotzdem muss gerade diese Verständlichkeit in lateinischen Lehrbuchtexten angestrebt werden, da nur verständliche Texte dazu beitragen können, dass der Lernende erstens einen Sinn darin sieht, diese komplexe Sprache zu erlernen, und zweitens auch genügend Motivation verspürt, sich dem langsamen Übersetzungsprozess auszusetzen. (Beyer, 2019, S. 69)

4.2.2.3. Einfluss auf Wortschatz

Obwohl in den letzten Kapiteln hauptsächlich die Vorteile des Einsatzes adaptierter Originaltexte thematisiert wurde, so bringt dieser natürlicherweise auch Einschränkungen mit sich, welche die Verwendung von Kunstlatein, da diese weitgehend selbstgesteuert durch die Autor*innen erfolgen kann, nicht bewältigen muss.

Dazu zählt der Einfluss des Textes auf den Wortschatz, der im Lehrbuch vermittelt werden soll. Da die Themen der Texte gewissermaßen durch den Originalkanon vorgegeben sind, ist auch das entsprechende Vokabular weitgehend durch die lateinischen Autoren vorgegeben. So kommt es, dass bei den lateinischen Texten in Artes durchschnittlich ca. 13% des Textes (mit einem Maximum von 21% zusätzlicher Vokabelangaben pro Text) durch Zusatzvokabeln angegeben werden müssen, während Medias in Res durchschnittlich mit nur 6% zusätzlicher Vokabelangaben auskommt. Dieser Umstand führt auch dazu, dass es sich bei den Zusatzvokabeln in Artes häufig um Spezialvokabular handelt, das auch im weiteren Verlauf der Lehrbuchphase nicht für den Grundwortschatzaufbau erworben werden muss.

An dieser Stelle soll zusätzlich angemerkt werden, dass Artes Sachangaben (a.-z.) unterhalb des Textes separiert von den Zusatzvokabeln (1-100) angibt, während Medias in Res Sachangaben gemeinsam mit Zusatzvokabeln fortlaufend nummeriert (1-100) angibt, was dazu geführt hat, dass die Sachangaben in Artes in diese Zählung und Hochrechnung miteinbezogen wurden. Dies zeigt einmal mehr recht anschaulich, wenn auch an kleinen Details, den vorbereitenden Charakter des Artes auf kompetenzorientierte Schularbeiten, da es die Anforderungen für ebendiese bereits in der Aufbereitung der Schulbuchtexte erfüllt: „Die Anmerkungen sind im Layout in sachlich-inhaltliche (Eigennamen, Hinweise zur Textkohäsion) und sprachliche (Vokabel- und Konstruktionshilfen) zu trennen.“ (BAGDKP, 2020, S.45)

Die Häufigkeit von Zusatzvokabelangaben ist grundsätzlich deshalb ein interessanter Aspekt, da sich diese auf die Motivation der Schüler*innen auswirken kann. Übermäßig viele zusätzliche Vokabelangaben können nämlich dazu führen, dass Schüler*innen sich fragen, „warum nicht gleich eine deutsche Übersetzung vorgelegt wird; sie lernen bestenfalls ein Gehen mit Krücken, und dabei ist es um die motivierende Wirkung eines Textes rasch geschehen“ (Meyer, 1989, S.5).

Grundsätzlich wird der Einsatz von Kunsttexten dem Einsatz von (adaptierten) Originaltexten in der Lehrbuchphase aus Gründen der Praktikabilität häufig vorgezogen (vgl. Beyer, 2018, S.61).

4.3. Grammatik

Der lateinische Grammatikunterricht hat zwei zentrale Ziele [...]: Er dient zunächst einmal dazu, Lernenden die für die originale Textlektüre notwendige Sprachkompetenz zu vermitteln. Zum anderen dient er in einem theoretischeren Sinne dem Wissen über Sprache und der Sprachreflexion durch Kategorien- und

Begriffsbildung (metasprachliche Kompetenz), die wiederum auch kompetentes Sprechen über Sprache ermöglicht. (Kuhlmann, 2012, S.70)

Eine im Zuge der Grammatikvermittlung häufig diskutierte Problemstellung ist die der Integration der Grammatik in den Textteil (vgl. Hora, 1989, S.28f.). Die Beziehung zwischen Text und Grammatik ist u.a. auch deshalb besonders spannend, da (zurecht) der Anspruch an den Grammatikunterricht gestellt wird, zugleich auch immer Textunterricht zu sein (vgl. Glücklich, 2008, S.146).

4.3.1. Induktiv vs. Deduktiv

Grundsätzlich liegt einer der maßgeblichsten Unterschiede bei der Einführung neuer Grammatik in der Wahl der Methodik, die einerseits induktiver und andererseits deduktiver Natur sein kann. Während die deduktive, traditionellere und klassischere Methode den Lernenden die entsprechende Grammatikregel vorgibt, bietet die induktive Methode dem Lernenden als „Agens“ (Pfaffel & Lobe, 2016, S.38) die Möglichkeit, Grammatikregeln selbst zu entdecken und als solche zu identifizieren und zu formulieren (vgl. Kuhlmann, 2012, S.74). Dabei macht sich die induktive Methode Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der Neurowissenschaften zu nutzen, die in Bezug auf den kindlichen Spracherwerb zeigen, dass sich Kinder die Regeln einer Sprache, besonders die der eigenen Erstsprache, durch Induktion und Nachahmung aneignen (vgl. Keip, 2014, S.43).

Als Nachteil der deduktiven Methode kann unter anderem festgestellt werden, dass längere und intensivere Übungsphasen durchgeführt werden müssen, da für die Schüler*innen Fragen offenbleiben. Diese offengebliebenen Fragen resultieren aus einem Defizit an aktiver Miteinbeziehung der Schüler*innen in den Prozess der Regelbildung und -entdeckung bei der Neudurchnahme grammatikalischer Phänomene (vgl. Pfaffel & Lobe, 2016, S.38). Friedrich Maier (1985, S.72-75) beschäftigt sich mit der Gegenüberstellung zweier Lehrverfahren:

1. darstellende oder expositorische Lehrverfahren nach dem Ansatz Ausubels, bei denen Erklärungen von Sachverhalten durch die Lehrperson erfolgen soll, die durch das Nachdenken von Schüler*innen nachzuvollziehen und durchzuarbeiten sind.
2. entdecken-lassende Lehrverfahren nach dem Ansatz Bruners, bei denen die Problemlösung primär durch die Selbstständigkeit der Schüler*innen erfolgen soll.

Maier (1985) erkennt in beiden Lehrverfahren durchaus motivierende Aspekte. „Das problemlösende, auf das Entdecken ausgerichtete Lehrverfahren schafft beim Schüler [und der Schüler*in] Neugier, Interesse, Erfolgserlebnis und regt zur Weiterarbeit an. Das auf den Aufbau stabiler kognitiver Strukturen gerichtete expositorische Lehrverfahren gibt [der Schülerin und] dem Schüler Sicherheit [...]“ (Maier, 1985, S.77) und identifiziert so den Bedarf einer Kombination beider Verfahren für den Lateinunterricht, wobei am Beginn eher auf das expositorische Verfahren zurückgegriffen werden soll, um sich im weiteren Verlauf immer intensiver der explorativen Methode zu bedienen. Eine solche Kombination scheint auch vielversprechend für die induktive und deduktive Grammatikeinführung zu sein, um einen möglichst effizienten und nachhaltigen Grammatikunterricht gestalten zu können.

Ein weiterer großer Unterschied, der zwischen den zu vergleichenden Lehrwerken auftritt, ist die Auf- bzw. Verteilung grammatikalischer Phänomene auf mehrere Lektionen. Diese Vorgehensweise nutzt Artes sehr viel häufiger als Medias in Res. Dies wird u.a. bereits am Aufbau der ersten Lektionen bei der Einführung in die Kasuslehre sichtbar: In den Lektionen 1-4 werden die 6 Fälle anhand der a- und o-Deklination Schritt für Schritt (Lektion 1: Nominativ, Akkusativ und Vokativ; Lektion 3: Dativ; Lektion 4: Ablativ und Genetiv) erlernt. Medias in Res hingegen führt in Lektion 1 den Nominativ ein, fügt in Lektion 2 den Akkusativ und in Lektion 3 den Vokativ hinzu, um in Lektion 4 alle Fälle (neu: Genetiv, Dativ, Ablativ) gesammelt darzustellen. Im weiteren Verlauf lässt sich die lektionsübergreifende Darstellung der Grammatik vor allem an der bereits erwähnten Einführung in den *Accusativus* erkennen.

4.3.2. Sprachwissenschaftliche Ansätze

Ein weiterer Aspekt und anderer Zugang zur Grammatikvermittlung ist der Umgang mit sprachwissenschaftlichen Ansätzen. Grundsätzlich sind für diesen Bereich in Artes die Übungen innerhalb der *Ars verborum* gedacht, die einen fixen Bestandteil jeder Lektion darstellen. Medias in Res hingegen sieht hierfür alle 5 Lektionen eine Doppelseite „Wortklauberei“ vor, die durch Übungen auf Originaltextschularbeiten vorbereiten soll und zum Großteil kompetenzorientiert gestaltet ist. Der größte Unterschied zwischen den beiden analysierten Lehrwerken ist, dass Artes auch außerhalb dieser designierten Bereiche *Ars verborum* und „Wortklauberei“ auf sprachwissenschaftliche Ansätze eingeht und außerordentlich viele Verweise auf andere romanische Sprachen enthält. Diese sind nicht ausschließlich, aber hauptsächlich im Bereich *Ars grammatica* zu finden. Medias in Res beschränkt jegliche Verweise auf die Sprachwissenschaften und auf andere (romanische)

Sprachen lediglich auf den dafür vorgesehenen Bereich und nutzt ansonsten besonders im Bereich der Grammatik kaum kompetenzorientierte Übungsformate.

Für beide Lehrwerke wäre als Beispiel für Übungsformate in diesen Bereichen eine genaue Einführung von Präfixen und Suffixen zu nennen, durch die ein sichereres Vokabelerschließen gegeben sein soll. Diesbezüglich werden in beiden Schulbüchern z.B. auch Wortfamilien wie *rex* besprochen, was Binnentransfer-Bezüge unter verwandten Wörtern herstellen und die Schüler*innen auf das Stammformen- und Vokabellernen nach Wortfamilien vorbereiten soll (vgl. Maier, 1985, S.96f.). Die Schüler*innen werden in diesen Übungsbereichen u.a. auch dazu angehalten, selbst aus Adjektiven durch das Hinzufügen von Suffixen Nomina zu bilden, und werden so zu mehr Selbstständigkeit hingeführt.

Besonders Artes scheint in seiner Konzipierung großen Wert darauf zu legen, den Schüler*innen Selbstständigkeit, z.B. im Übersetzungsprozess zu vermitteln, da ein häufiger Einsatz von Merkhilfen in Wort- oder Comicform feststellbar ist. Die Schüler*innen werden in Artes z.B. durch Eselsbrücken oder Merkwörter wie PRAESUFRARE aus PRÄdikate, SUBjekt, FRAGEN, Rest (S.71) mit Übersetzungsstrategien mit dem Hinweis auf die theoretische Grundlage des linearen Übersetzens ausgestattet. Eine Besonderheit weist Artes auch dahingehend auf, dass es im Gegensatz zu *Medias in Res Comics* und Abbildungen aufweist, die bei der Grammatikvermittlung unterstützend wirken sollen, was zugleich der Anschaulichkeit dient und sich positiv auf den Lernprozess auswirkt (vgl. Pfaffel & Lobe, 2016, S.38).

Bei der Einführung neuer grammatikalischer Phänomene bedienen sich beide Lehrwerke der vertikalen, die sich mit Fragen nach der Endung, des Kasus und der Funktion beschäftigt, wie auch der horizontalen Methode, die sich z.B. mit dem Überblick der Endungen aller Deklinationen befasst, wobei Artes häufig zu wiederholenden und gegenüberstellenden Zwecken nochmals die horizontale Methode, also ein paralleles Nebeneinander u.a. der Deklinationen einsetzt, was die Natürlichkeit der Sprache betonen soll (vgl. Pfaffel & Lobe, 2016, S.74).

In den letzten Jahrzehnten ist [das] vertikale, also an einem senkrecht gedachten Paradigma orientierte Prinzip zugunsten des horizontalen Prinzips aufgeweicht worden. Im Vordergrund steht hier die FUNKTION eines Kasus, der dann durchaus in mehreren Deklinationen zugleich eingeführt oder gegebenenfalls auch wiederholt wird. (Kuhlmann, 2012, S.75)

Diesen Paradigmenwechsel der Deklinations- und Konjugationsdarstellung hat Artes also eher vollzogen als *Medias in Res*, da es auf beide Arten der Darstellung bei der Deklinationsvermittlung zurückgreift.

4.3.3. Ausführlichkeit und Wiederholung

Ein weiterer Faktor, der im Konzept der Schulbücher als großer Unterschied auffällt, ist die Ausführlichkeit sowohl im Bereich der Grammatik als auch in der allgemeinen Gestaltung. Im direkten Vergleich erweist sich Artes als sehr viel umfangreicher und dabei zugleich ausführlicher in der Grammatikvermittlung. Um diese These zu stützen, sollen nun ein paar Beispiele angeführt werden: Bei der Einführung des PPPs in Lektion 16 wird in Artes beispielsweise ganz genau auf das Wesen und die Art des Partizips eingegangen. Zuerst wird geklärt, wofür es überhaupt im Deutschen gebraucht wird, was es von einem Adjektiv unterscheidet etc., bevor erst in der darauffolgenden Lektion 17 in die Verwendung des PPPs für die Bildung des passiven Perfektstamms eingeleitet wird, während Medias in Res beide Schritte in nur einer Lektion abhandelt.

Inwiefern Artes Grammatik genauer bzw. umfangreicher behandelt, zeigt sich auch an den Erklärungen zu den unvollständigen Verben *noscere*, *consuescere* und *odisse* (Lektion 14, S.89), die man in Medias in Res L4 sowohl bei den Vokabeln als auch in der Grammatik vergeblich sucht (lediglich Medias in Res L6 führt in Lektion 32 *noscere* als Vokabel an).

Ein weiteres Beispiel stellt die Einführung in den nominalen Abl.abs dar. Während im Zuge der neusten Überarbeitung des Medias in Res L4 der nominale Abl.abs. vollständig herausgekürzt wurde, führt Artes sogar induktiv in das Thema ein, indem sich die Schüler*innen selbstständig Übersetzungen für *Cicerone consule*, *Hannibale vivo* oder *Verre praetore* überlegen sollen (Lektion 23, S. 143).

Bei weiteren grammatikalischen Phänomenen, in die Artes im Gegensatz zu Medias in Res L4 einführt, handelt es sich u.a. um das Futur exakt, Ortsnamen, die in Medias in Res L4 nicht vorkommen, in Medias in Res L6 allerdings nach wie vor zu finden sind, Parallelfutur, das Partizip als Phänomen und andere Verben wie *malle* oder *feri*, auf die in der *Ars grammatica* von Artes explizit eingegangen wird.

Dementsprechend lässt sich in Artes eine umfangreichere Grammatik erkennen, die allerdings selbst bei den sich überschneidenden grammatikalischen Phänomenen viel mehr in die Tiefe geht. Es scheint durchaus so, als ob Artes die Schüler*innen durch diese Ausführlichkeit zu mehr Selbstständigkeit erziehen möchte. Dieser Effekt kann durch den häufigen Einsatz der induktiven Methode, bei der die Autor*innen die Schüler*innen vieles selbst entdecken lassen, deutlich gestützt werden und macht Artes zu einem weniger klassisch-traditionellen Lehrbuch als Medias in Res.

Ein weiterer Faktor, der für Artes spricht, ist der Fokus auf wiederholende Übungen zur Grammatik. Hierfür sind sogar als solche markierte Wiederholungsübungen vorgesehen. Neben

diesen stehen auch mehrere zusammenfassende Tabellen und Übersichten (z.B. Deklinationen in horizontaler Form) zur Verfügung, die bereits gelernte Inhalte nochmals in anderen oder größeren Zusammenhängen visuell darstellen. Bereits gelernte Grammatik wird dadurch viel regelmäßiger und expliziter wiederholt und in der Progression immer wieder aufgegriffen. Dies beginnt bereits innerhalb der ersten Lektionen: In Lektion 3 werden z.B. die Personalpronomina eingeführt, um diese dann in Lektion 8 in Gegenüberstellung zu den Possessivpronomina erneut darzustellen.

Vor allem durch diese als solche deklarierten Wiederholungsübungen wird den Schüler*innen transparent ein Angebot für ihre eigene Lernenden-Progression geliefert. Unter Lernenden-Progression wird der Zeitraum verstanden, den es benötigt bis Schüler*innen individuell gewisse grammatikalische Phänomene verstanden haben. Dies ist naturgemäß ein Prozess, der sich über eine längere Zeitspanne hinziehen kann (vgl. Kuhlmann, 2012, S.73). Je später nämlich der Fremdspracherwerb beginnt, umso höher ist die damit verbundene Lernprogression, wobei die Lernenden-Progression oft weit von der allgemeinen Progression abweichen kann (vgl. Kuhlmann, 2012, S.73).

Grundsätzlich lässt sich über die Grammatikvermittlung im Anfangsunterricht, gemäß dem Motto „Nicht alle, aber viele Wege führen nach Rom“ sagen:

Bevor man über diese Vorgehensweisen urteilt, ist zu bedenken, daß von der Aufgabe des einführenden Sprachunterrichts her alle diese Wege methodisch legitim sind, wenn sie nur zu dem gleichen Punkt führen, [...] daß Schülerinnen und Schüler lernen, mit originalen Texten umzugehen und die dafür nötigen Grammatikkenntnisse vermittelt bekommen. (Heilmann, 1996, S. 7)

4.4. Übungsangebot: Kompetenzorientierung vs. traditionelles Formentraining

Grundsätzlich sollen im Lateinunterricht die Bereiche Wortschatz, Formenlehre und Syntax, Realienkunde, Texterschließung und Interpretation abgedeckt werden, wobei die Übungen hauptsächlich das Ziel verfolgen sollen, Schüler*innen darin zu trainieren, lateinische Texte zu erschließen und ins Deutsche zu übersetzen, weshalb die Fähigkeit der Satz- und Texterschließung im Fokus steht (vgl. Scholz, 2014, S.69; Heckener, 1987, S.125 ; Nickel, 1987b, S.49f.) und das Endziel, nämlich die Arbeit mit Originaltexten, im Auge behalten werden soll (vgl. Heilmann, 1987, S.107; Maier, 1985, S.40f.).

Allgemein sollten alle „Übungen und Aufgaben offen formuliert und so ausgelegt sein, dass sie auf mehrere Texte angewandt werden können“ (Niehaus, Fuchs & Stoletzki, 2014, S. 135),

wobei eine gewisse *variatio* sich als besonders motivationsfördernd erweist (vgl. Heilmann, 1987, S.118).

Diese Forderung erfüllt Artes mit den kompetenzorientierten Aufgabenformaten eher als Medias in Res, das sich eher traditionellerer Übungsformate im Bereich der Grammatik bedient. Dies stellt eine völlig andere Gewichtung dar, die Artes gewissermaßen durch den überwiegenden Einsatz der induktiven Methode abdeckt.

Isoliertes Vokabel- und Formentraining, wie z.B. das Deklinieren von *res magna* hat jedoch auch durchaus seine Berechtigung, soll allerdings beispielsweise lediglich durch Übungen in sprachlichem Kontext, wie der Zuordnung von Adjektiven zu Nomina in korrekter Kongruenz, ergänzt und weitergeführt werden (vgl. Scholz, 2014, S.69; Hora, 1989, S.30). Üben als Teil sinnvollen Lernens soll folglich in der Progression von Einzelelementen bis hin zu den sprachlichen Relationen, denen die Einzelelemente ursprünglich entstammen, erfolgen (vgl. Heilmann, 1987, S.108). Hierbei soll selbstverständlich vom Leichten zum Schweren fortgeschritten werden, wobei man „die Gefahr nicht unterschätzen [darf], daß das zu einer Künstlichkeit im Umgang mit der Sprache führen kann, die geradezu einer systematischen Verbildung der Schüler[*innen] gleichkommt“ (Heilmann, 1987, S.116).

Des Weiteren scheint sich der Übungseffekt wesentlich zu steigern, wenn die Schüler*innen durch klare Anweisungen auf den Sinn der jeweiligen Übung hingewiesen werden, da die Verbindung zwischen bereits Gelerntem und Neuem deutlicher wird und so ein Rückgriff auf bereits vorhandenes Wissen leichter erfolgen kann (vgl. Heilmann, 1987, S.114).

Die Forschung betont immer wieder den Stellenwert der Wiederholung im Übungsprozess, der sobald wie möglich erfolgen soll, da vor allem zu Beginn die Vergessenskurve steil abfällt (vgl. Scholz, 2014, S.70). In Artes finden sich hierzu die im vorigen Kapitel thematisierten und eigens als solche deklarierten Wiederholungsübungen, wobei auch Medias in Res, wenn auch nicht im „Hauptteil“ des Buches, wiederholende Übungen im Bereich der *Repetitiones*, die in Fünfer-Schritten am Ende der insgesamt 30 Lektionen zu finden sind, vorzuweisen hat. Dadurch, dass Artes Transparenz über die Wiederholungsübungen bietet, indem es diese mit einem großen „W“ (für Wiederholung) für die Schüler*innen kennzeichnet und so deutlich vermittelt, dass bestimmte Übungen als Wiederholungsmöglichkeit für bereits Erlerntes gedacht sind, wird durch diese Transparenz ein wesentlicher und fördernder Aspekt der Übungsphase erfüllt (vgl. Scholz, 2014, S.70). Um einmal mehr auf den Aspekt der Autonomie einzugehen, soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass Artes den Schüler*innen im Übungsbereich Strategien für den Übersetzungsprozess zur Verfügung stellt

und die Schüler*innen so zur Eigenständigkeit und durch Hilfe zur Selbsthilfe diverse Kompetenzen vermittelt.

Einen wesentlichen Aspekt der Übungsphase stellt die Möglichkeit zur Selbstkontrolle, die sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Sicht Herausforderungen und Problemstellungen mit sich bringt, dar (vgl. Heilmann, 1987, S.119). Einerseits können Überforderungen einzelner Schüler*innen verhindert werden, andererseits werden Schüler*innen leichtfertiger mit ihren Antwortversuchen, wenn die jeweilige Lösung ohnehin zur Verfügung steht (vgl. Heilmann, 1987, S.119f.). Der Wunsch nach Lösungen am Ende des Buches konnte auch, wenn auch nur explizit bei 7 Teilnehmer*innen, im Zuge der empirischen Untersuchung festgestellt werden. Keines der beiden analysierten Lehrwerke verfügt über einen Lösungsschlüssel, der den Schüler*innen zur Selbstkontrolle dient.

4.5. Wortschatz

Solide Wortschatzkenntnisse sind das Fundament jedes Sprachunterrichts; fehlt es, dann wird das vielräumige Gebäude der Grammatik auf Sand errichtet, denn beim Übersetzen lassen sich [Schülerinnen und] Schüler in der Regel von Sinnerwartungen leiten, die sie aus den tatsächlichen oder vermuteten Bedeutungen der Wörter eines Textes ableiten. (Fink & Maier, 1996, S.55)

Deshalb ist eine gute Ausbildung des Wortschatzes ein wesentlicher motivationaler Faktor im Sprachunterricht, während mangelnde Vokabelkenntnisse im Umkehrschluss demotivierend wirken.

4.5.1. Umfang

„Wieviel wir beim ersten Hören oder Lesen von einem Text verstehen, hängt von der Anzahl bekannter oder unbekannter Vokabeln ab.“ (Kuhlmann, 2012, S.54). Wie viele Vokabeln allerdings beherrscht werden müssen, um Texte flüssig lesen zu können variiert stark von Text zu Text bzw. von (antiken) Autor zu Autor und erfordert einen Wortschatz von ca. 5.000-6.000 Vokabeln. Um ca. 80% eines antiken Textes verstehen zu können, werden in der Regel 1.100 Vokabeln als Grundwortschatz benötigt, wobei dieses Verständnis noch nicht automatisch heißen muss, dass die Schüler*innen auch den Inhalt vollständig erfassen können. Nach Kuhlmann (2012) ist es in der Praxis nicht realistisch Schüler*innen innerhalb der Lehrbuchphase mehr als ca. 1.200-1.500 Vokabeln lernen zu lassen (vgl. S.54), wobei in den letzten Jahren die Tendenz feststellbar ist, Schüler*innen weniger Vokabeln zuzumuten, diese allerdings dafür umso festiger einlernen zu lassen (vgl. Schirok, 2014, S.15).

Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass die Wortschatzarbeit nicht mit der Lehrbuchphase endet, sondern mit der Lektürephase lediglich in eine neue Stufe übertritt, die andere Arbeitsweisen erfordert (vgl. Kuhlmann, 2012, S.67), aber auch eine Fortführung der in der Lehrbuchphase begonnenen Prinzipien enthalten kann (vgl. Schirok, 2014, S.14).

Nach Zählung des in den zu vergleichenden Schulbüchern vorhandenen Lernvokabulariums kommt Medias in Res L4 in 30 Lektionen auf insgesamt ca. 750 Vokabeln (MIR L6: ca. 850 Vokabeln/35 Lektionen) und Artes in 28 Lektionen auf insgesamt ca. 830 Vokabeln. Im Durchschnitt werden in Medias in Res L4 folglich rund 25 Vokabeln pro Lektion gelernt, während Artes pro Lektion rund 30 Vokabeln als Pensum vorsieht.

Hierbei muss nochmals deutlich darauf hingewiesen werden, dass Artes eigentlich mehr Grundwortschatzausbildung vorsieht, da zusätzlich zu einigen Vokabeln noch Phrasen angegeben werden. Wenn in dieser Zählung die Phrasen miteinbezogen werden, so kommt man auf insgesamt über 900 Lernvokabeln. Da Medias in Res allerdings derartige Phrasen als komplett eigenständige Vokabeln angibt, wurde hier zugunsten der Einheitlichkeit darauf verzichtet, die in Artes untergeordneten Phrasenangaben als eigenständige Vokabeln in die Zählung miteinzubeziehen, zumal sie eben nicht als eigenständige Vokabeln, sondern lediglich in Verknüpfung mit übergeordneten Vokabeln angegeben werden. Während Medias in Res die Gewichtung, wenn auch nur knapp auf Substantive, ca. 33% des Wortschatzes (31% Verben, 12% Adjektive, 24% Sonstiges, Konjunktionen etc.) legt, überwiegt in Artes minimal die Anzahl der Verben mit ca. 36% des Wortschatzes (32% Substantive, 12% Adjektive, 19% Sonstiges).

4.5.2. Umgang mit Polysemie

Dieses Kapitel soll sich jedoch nicht nur mit dem Umfang des Grundwortschatzes, der während der Lehrbuchphase erworben werden soll, sondern auch mit dem Umfang an Bedeutungsmöglichkeiten, die den Schüler*innen pro Vokabel vermittelt werden, befassen: Artes wurde in Bezug auf die Anzahl an Bedeutungsmöglichkeiten einmal mehr sehr ausführlich gestaltet: Für *urbs* werden beispielsweise „1. Stadt, 2. Großstadt, Hauptstadt, 3. Rom“ als Bedeutungsmöglichkeiten in Form einer Strukturformel angegeben (vgl. Schirok, 2014, S.16), während Medias in Res direkt im *Vocabularium* lediglich „Stadt“ angibt und es hinten im Vokabelregister als „(Haupt)Stadt“ anführt.

Der Umfang der Bedeutungsmöglichkeiten, der bereits am Anfang des Spracherwerbs angegeben wird, tangiert das Problem der Polysemie, der Monosemierung und der semantischen Äquivalenz. Das Bewusstsein für diese Problematik sollte bereits im frühesten

Stadium des Unterrichts, also im Anfangsunterricht bei den Schüler*innen geschaffen werden (vgl. Heckener, 1987, S.131ff.). Auch „[d]as Problem der Bedeutungsidentität von ausgangs- und zielsprachlichen Zeichen ist eines der schwierigsten für das Verstehen lateinischer Texte und ihre Wiedergabe im Deutschen. Es betrifft im Besonderen sog. ‚Herzwörter‘ der römischen Kultur, wie pietas, humanitas, familia [...]“ (Heckener, 1987, S.133). Hierbei stellen vor allem die Wörter Schwierigkeiten dar, die als Fremdwörter in der Zielsprache gebraucht werden (vgl. Heckener, 1987, S.133).

4.5.3. Verknüpfung mit anderen Fremdsprachen

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Lateinunterrichts ist die Verknüpfung der lateinischen Sprache mit anderen Sprachen. Diesbezüglich bemühen sich beide Lehrwerke grundsätzlich um eine Verknüpfung mit anderen Sprachen, wobei die Verknüpfung mit dem Deutschen und Englischen als besonders förderlich gilt und daher immer im Vordergrund stehen sollte (vgl. Bäcker, 2014, S. 200) und dies in beiden Büchern auch tut. Artes weist allerdings sehr viel mehr Gelegenheit zur intensiveren Verknüpfung mit den romanischen Sprachen auf und beschränkt sich bei der verknüpfenden Vermittlung nicht bloß auf den Bereich des *Vocabulariums*, sondern weitet diese Funktion des Schulbuchs auch auf Bereiche wie *Ars verborum* und *Ars grammatica* aus.

4.6. Sach- und Informationsteil

Neben all den bisher besprochenen Zielen und Aspekten kann jedoch als gemeinsames Ziel die Schärfung des Verständnisses von authentischen lateinischen Texten verstanden werden: „Among these goals are more general goals such as the development of language awareness or intercultural skills, but also goals that are exclusively connected to Latin, such as the ability to communicate in Latin or reflection on the Latin language and/or Roman culture.“ (Adema, 2019, S.36)

Obwohl realienkundlicher Unterricht ein wesentlicher und maßgeblicher Bestandteil des altsprachlichen Unterrichts ist, wird häufig dessen Bedeutung und Stellenwert verkannt, da der Anfangsunterricht oftmals sehr grammatiklastig aufgebaut ist und hauptsächlich auf den Spracherwerb abzielt. Da der Sachtext in der Fachdidaktik bisweilen wenig Beachtung oder Reflexion erfährt, gibt es keine Empfehlungen für deren Textlänge, Informationsdichte, Adressat*innenorientierung oder Informationsauswahl, was zu einer Vielfalt von Sachtexten in modernen Schulbüchern führt (vgl. Beyer, 2018, S.59).

Aus diesem Grund soll nun zuerst die Relevanz der Realienkunde für den altsprachlichen Unterricht umrissen werden, bevor näher auf dessen Einsatz in den verglichenen Schulbüchern eingegangen wird.

4.6.1. Funktion und Aufbau von realienkundlichem Unterricht

„Die Sachen (Realien) sind bei richtiger Sprachauffassung in allen sprachlichen Manifestationen mit anwesend. Deshalb ist ein von Texten ganz losgelöster Realienbetrieb unzweckmäßig.“ (Germann & Wülfing, 1987, S. 161f.)

Wie weiter oben bereits erwähnt, ist die Vermittlung und Kenntnis relevanter Realien aus der Antike für das Verständnis der Texte in der Lehrbuch- wie auch in der Lektürephase äußerst wichtig (vgl. Glücklich, 1987, S.86), weshalb eine angemessene Einführung in die Kultur, Geschichte und Bildungswelt maßgeblich für die Lehrbuchphase ist (vgl. Pfaffel & Lobe, 2016, S.66). Dies ist daher wesentlich, da sich „das Eintauchen in die andersartige Kultur der (meist: römischen) Antike bereits im lateinischen Sprachunterricht durch die Texte und Sachinformationen der Lehrwerke“ (Pfaffel & Lobe, 2016, S.10) motivationsfördernd auf Schüler*innen auswirkt (Germann & Wülfings, 1987).

4.6.2. Schwerpunktsetzung

Die folgende tabellarische Übersicht soll Einblick darüber gewähren, über welche Auswahl an Themengebiete beide Schulbücher verfügen und in welchen Bereichen Gewichtungen feststellbar sind. Zusätzlich sollen die Eingliederung und die Funktion (Vertiefung, Weiterführung, etc.) innerhalb der Lektion untersucht werden.

Auf den ersten Blick scheint der realienkundliche Bereich des Artes einmal mehr umfangreicher als der des Medias in Res gestaltet zu sein und zugleich, sofern thematische Überschneidungen erkennbar sind, bei der Informationsvermittlung mehr in die Tiefe zugehen. Durch die in vorigen Kapiteln bereits besprochene Schwerpunktsetzung, die u.a. auf den römischen Alltag abzielt, erfolgt auch im Sach- und Informationsteil eine intensivere Auseinandersetzung mit Themen wie römischer Familie, Wohnen im antiken Rom, Ernährung, römischer Religion, dem Leben in der Stadt und auf dem Land in direktem Vergleich etc., die man im Medias in Res-Schulbuch vergeblich sucht. Darüber hinaus findet auch im Bereich der Themen, die über die Inhalte der klassischen Antike-Themen hinausgehen, eine eingehende Beschäftigung mit Inhalten wie, den Artes liberales, deren Einteilung und Studienziele, Latein als Sprache der Wissenschaft, dem heliozentrischen Weltbild oder dem Fortleben der

lateinischen Sprache in der Gegenwart in Form der Nuntii Latini, die man als gesamten Themenbereich in Medias in Res misst, statt.

Im Bereich der Mythologie, auf die Medias in Res mehr oder weniger den Schwerpunkt innerhalb der Themengewichtung setzt, weist Artes Themen, wie Medea, Ödipus und seine Nachkommen, die Argonauten und das goldene Vlies, Frauenrollen in der Odyssee (Kirke und Kalypso) etc. auf, die allesamt in Medias in Res nicht vorkommen. Dieses verfügt hingegen in diesem Bereich über Mythen wie Orpheus und Eurydike, Arion, antike Unterweltsvorstellungen, Dädalus und Ikarus, Europa, die minoische Kultur, Cassandra und Laokoon und deren Rollen im trojanischen Krieg, die Artes weder im realienkundlichen Bereich noch im Zuge von Übersetzungstexten thematisiert.

Lektion	Realienkundliches aus Artes:	Realienkundliches aus MIR:
1	Die römische Familie, Namensgebung und römische Bürger*innen	Schule bei den Römern: Ausbildungsstufen
2	Wohnen im antiken Rom: Atriumhaus und Mietskasernen	Antike Schreibmaterialien: Wachstafeln, Papyrus, Pergament
3	Skklaven und Freigelassene	Forum Romanum und Theater
4	Die Thermen	Gladiatorenspiele, Amphitheater
5	Freizeitgestaltung und Massenunterhaltung im antiken Rom	Thermen und Aquädukte, SPA
6	Ernährung in Rom: <i>cena</i> , Aufbau des <i>tricliniums</i> , <i>liquamen</i>	Ursprung Roms: Wölfin, Romulus und Remus - Herkunft
7	Herakles: Herkunft, Attribute, zwölf Aufgaben	Römische Frühzeit: 7 Könige und Etrusker
8	Argonauten und das goldene Vlies, Medea	Verfassung der röm. Republik
9	Das Orakel von Delphi, Ödipus und seine Nachkommen, Sigmund Freud	Die Kelten/Gallier und Asterix
10	Der trojanische Krieg I: Helden und Parisurteil	Die Punischen Kriege (Karthago)
11	Der trojanische Krieg II: Homer, Ilias und Odyssee, Achilles, „Trojaner“	Europa, die minoische Kultur, Merkur
12	Frauenrollen in der Odyssee: Kirke und Kalypso, Sirenen, Homers Erzähltechnik	Ägäis und Ariadne als Göttergattin
13	Alexander der Große: Herkunft, Herrschaft, Gordischer Knoten	Dädalus und minoische Kultur

14	Rom und Karthago, Hannibal	Antike Unterweltsvorstellungen: Reich des Hades, Tartaros, Elysium
15	Die Ptolemäer und Ägyptens Beziehung zum röm. Reich, Kleopatra, Mark Anton	Musik bei Griechen und Römern: Orpheus, Arion, Vielfalt an Liedern
16	Gründungssage Roms	Sklaven: Anzahl in Rom, Einsatzbereiche, Aufstand des Spartacus
17	Die Etrusker und ihr Erbe	Das römische Gerichtswesen: Prozesse, Strafen
18	Vertreibung der Könige und Anfänge der <i>res publica</i>	Romanisierung Galliens: Asterix, Vercingetorix, Niederlage bei Alesia
19	Krisensymptome in der römischen Republik: Die Gracchen, Cato	Caesar: Kalender, goldenes Latein, Asterix
20	Caesar: Laufbahn, Kalender, Kriegsberichte; Octavian und seine Propaganda	Kleopatra und Mark Anton
21	Rom unter Kaiser Nero: <i>domus aurea</i> , Christen, Vierkaiserjahr, Vespasian, <i>Amphitheatrum Flavium</i>	Venus, Zypern, Hephaistos und Amor
22	Sizilien-Drehscheibe im Mittelmeer: Besiedlung, Rolle in der Philosophie, Mythologie, Cicero	Die „homerische Frage“: Geburtsort /-zeit, Werk, etc. „Troja“- der Film
23	<i>Austria Latina: Regnum Noricum, Limes</i> , Hl. Severin und Hl. Florian, Carnuntum, Kaiser Marc Aurel und seine Werke	Troja, Schliemann, „Trojaner“ und Danaer-Geschenk
24	Vesuviusausbruch 79 n. Chr. und die Dokumentation durch den jüngeren Plinius, Herculaneum	Kassandra, Laokoon
25	Römische Religion: Bauernreligion, Personen-Bereich-Denken, Vestalinnen, Animismus, Dynamismus, Ahnenkult	Irrfahrten des Odysseus: Dauer, Route
26	Das frühe Christentum: Petrus, Paulus, Evangelien, Kaiser Konstantin, Staatsreligion, frühchristliche Kunst	Die julisch-claudischen Kaiser: Tiberius, Caligula, Claudius, Nero
27	Artes liberales: Einteilung, Studienziele	Quo vadis?, Via Appia, Heiligengeschichten/Hagiografie

28	Latein als Sprache der Wissenschaft, Heliozentrisches Weltbild, <i>Nuntii Latini</i> , Dithmar Blefken	Marc Aurel und Österreich in der Römerzeit
29		Christenverfolgungen, Kaiser Konstantin
30		Martinigansl-Essen und Ausbreitung des Christentums

4.6.3. Einbettung und Gewichtung innerhalb des Lektionsthemas

In den Bereichen, in denen thematische Überschneidungen stattfinden, geht Artes weitaus eingehender auf die Inhalte ein, was am Beispiel der Thematisierung der Sklaverei in der Antike veranschaulicht werden soll.

Der Informationstext des *Medias in Res* in der 16. Lektion *De Spartaco* zum Thema Sklaven umfasst rund 245 Wörter, in denen auf die historischen Umstände, nämlich die weitgehende Eroberung des Mittelmeerraums als Ursache für die Sklaverei im römischen Reich, auf die Anzahl und Einsatzbereiche der Sklaven und in aller Kürze auf den Aufstand des Spartacus und dessen Ziele eingegangen wird (MIR L4, S. 76f.).

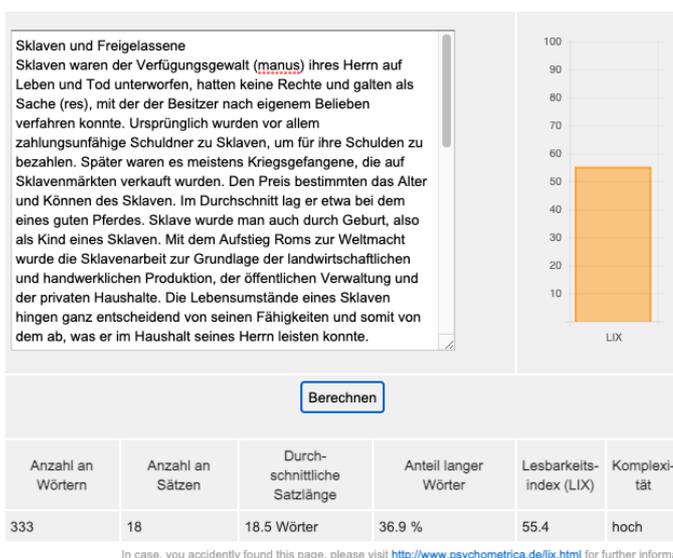
Artes widmet der Thematik insgesamt 333 Wörter, also fast hundert Wörter mehr. Auch beim Inhalt des Textes lässt sich eine etwas andere Herangehensweise des Artes an die Thematik erkennen. Es werden ebenso wie in *Medias in Res* die verschiedenen Einsatzbereiche der Sklaven besprochen, allerdings sehr viel ausführlicher, kritischer und weniger abstrakt. So wird z.B. neben den Einsatzbereichen näher auf die grausame Lebensrealität der Sklaven auf den Latifundien eingegangen, indem beschrieben wird, dass diese „wie Tiere gehalten und nachts angekettet wurden“ (Lektion 3, S.20). Auch die Beziehung und das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Sklaven und Herrn, deren Freilassung durch diese und die Unterschiede im Status zwischen Sklave, Freigelassener und römischer Bürger werden sehr ausführlich reflektiert und in kritischer Auseinandersetzung thematisiert. Zudem wird der deutsche Sachtext häufig durch lateinisches Vokabular wie *libertus*, *manumissio* oder *peculium* ergänzt.

Medias in Res bedient sich bei der Schilderung der Lebensumstände der Sklaven eines recht sachlichen und schlichten Tons: „Im schlimmsten Fall mussten sie als Staatsklaven im Straßenbau, in Bergwerken oder auf großen Landgütern arbeiten. Wer es besser erwischte, landete in der *familia* eines Reichen [...]“ (MIR L4, Lektion 16, S.76).

Exemplarisch soll an dieser Stelle auch auf die Lesbarkeit der deutschen Informationstexte eingegangen werden. Mit dem Online-Tool Psychometrika (<https://www.psychometrica.de/lix.html>) wurde für beide Texte der Lesbarkeitsindex und die

Komplexität erhoben. Hier bei zeigt sich, wie an den Abbildung 12 und 13 ersichtlich, dass für Artes ein hoher Komplexitätsgrad, für Medias in Res allerdings nur ein mittlerer Komplexitätsgrad festgestellt werden kann. Die Frage nach dem Komplexitätsgrad der deutschen Informationstexte, ist vor allem deshalb relevant, weil dieser einen starken Einfluss auf das Verständnis von Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, haben kann. Bei der Analyse der Gestaltung der Informationstexte kann folgender Unterschied zwischen den analysierten Schulbüchern erkannt werden: Artes verwendet insgesamt 8 lateinische Wörter/Begriffe in Klammer angeführt (*manus*, *res*, *latifundia*, *servi publici*, *peculium*, *familia*, *manumissio*, *libertus*), während Medias in Res bis auf den Einsatz des Wortes *familia* vollständig darauf verzichtet, lateinische Begriffe, die zur inhaltlichen Thematik passen, zusätzlich anzuführen. Der Einsatz von zu häufigen lateinischen Begriffen könnte sich potentiell störend auf den Lesefluss auswirken.

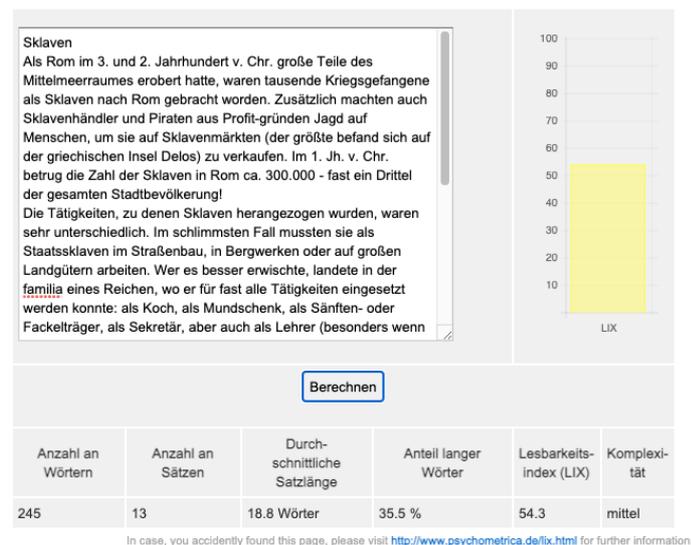
Berechnung des LIX online



In case, you accidentally found this page, please visit <http://www.psychometrica.de/lix.html> for further information.

Abbildung 12 - LIX Berechnung Artes

Berechnung des LIX online



In case, you accidentally found this page, please visit <http://www.psychometrica.de/lix.html> for further information.

Abbildung 13 - LIX Berechnung Medias in Res

Inwiefern Artes kritischer bei der Inhaltsvermittlung vorgeht zeigt sich auch an der Thematisierung des Lebens und Todes der Kleopatra. Medias in Res verursacht diesbezüglich z.T. Inkongruenz zwischen Lektionstext, der Kleopatra als *mulier et pulchritudine et prudentia* (S.92) charakterisiert, und Sachtext, der sie aufgrund ihrer „legendären“ Nase als nicht übermäßig schöne Frau schildert und gibt unkritisch im lateinischen Lektionstext sowie im deutschen Informationstext den Biss einer Schlange als Todesursache Kleopatras an. Artes hingegen führt im Zuge des Sachtextes deutlich die bereits in der Antike umstrittene Todesursache der Kleopatra an. Artes liefert auch eine kritische Beleuchtung in Bezug auf den Lektionstext, der sich an Plinius' *Naturalis historia* 9,119-121 orientiert, um die

Verschwendungssucht der Kleopatra (durch das Auflösen von Perlen in Essig) zu illustrieren, indem darauf hingewiesen wird, dass Essig über zu wenig Säure verfügt, um tatsächlich Perlen auflösen zu können und hinterfragt so den Wahrheitsgehalt dieser Anekdote (S.92).

Grundsätzlich wirkt die Einbindung der Informationstexte in Artes einerseits vertiefend und andererseits weiterführend, z.T. auch verbindend zwischen bzw. anknüpfend an Lektions- und Übungstexten, aber auch zwischen verschiedenen Lektionsthemen (siehe Kapitel 3.2.7.f). Medias in Res wirkt hingegen in der Gestaltung seiner Informationstexte repetitiv, wie im Zuge der Analyse in Kapitel 3.1.7.b (und 3.1.3.g) in Bezug auf Lektion 15 *De Orpheo et Eurydice* gezeigt werden konnte, in dem der Sachteil der Lektion paraphrasierend den Lektionstext behandelt und eine inhaltliche Progression lediglich in Form der Schilderung des Todes des Orpheus darstellt, um anschließend auf Arion als weiteres Exempel eines berühmten griechischen Musikers einzugehen, dessen Geschichte allerdings ohnehin im Übungstext derselben Lektion erzählt wird. Grundsätzlich kann auch aufgrund der Informationstextlänge eine weniger starke Gewichtung in Medias in Res innerhalb des Lektionsverlaufs erkannt werden als im Artes verzeichnet werden kann.

An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass Artes bei aller Ausführlichkeit keinerlei Register, ob nun Personen- oder Sachregister, zur Verfügung stellt, was den Schüler*innen das Nachschlagen und die Orientierung erschweren kann, während Medias in Res über beides verfügt.

4.7. Bildangebot: Einsatzmöglichkeiten

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts fand eine Entwicklung des Schulbuchs statt, die ein Sich-Abheben von anderen Druckwerken zur Folge hatte und mit einer Anpassung an Schüler*innen (sowohl aus psychologischer als auch aus pädagogischer Sicht) einherging, bei der vor allem das Layout, die Typografie, aber auch die in Schulbüchern eingesetzten Illustrationen an Wert gewannen (vgl. Choppin, 1992, S.137). Besonders „[d]er vermehrte Einsatz von Illustrationen geschah nicht mehr allein zum Zweck der Verzierung oder zur Evozierung von Gefühlen: Die Bilder führten ein konkretes Element ein, dessen pädagogische Funktionen wesentlich werden“ (Choppin, 1992, S.138) und wirken sich so motivierend auf die Schüler*innen aus (vgl. Bäcker, 2014, S.200; Maier, 1985, S.62). Der Informationswert von Abbildungen kann allerdings nur dann als völlig ausgeschöpft gelten, wenn diese eine klar erkennbare und dadurch methodisch auswertbare Beziehung zum jeweiligen Themen- und Stoffgebiet aufweisen (vgl. Maier, 1985,

S.62), weshalb eine gut durchdachte Auswahl an Bildmaterialien für Lehrwerke maßgeblich ist.

In beiden Schulbüchern werden sowohl Comics als auch Bilder bzw. Abbildungen eingesetzt, die sich einerseits direkt auf die Übersetzungstexte beziehen, deren Aspekte erweitern und vertiefen, und sich andererseits auf die Sach- und Informationstexte beziehen (vgl. Bothe, 1994, S.86). In Artes sind 110 Abbildungen vorzufinden, während Medias in Res L4 über 137 Abbildungen, also um ca. 24% mehr an Abbildungsmaterial verfügt (MIR L6: 157), die sich in beiden Lehrwerken zum Teil „mehr zur Veranschaulichung als zur Erschließung des Textes [eignen], da die Bildszene nur eine der Aussagen wiedergibt oder verdeutlicht“ (vgl. Bothe, 1994, S. 86).

Der Einsatz von Abbildungen kann sich deshalb motivierend auf Schüler*innen auswirken, da sich der Text als Einheit in seinem Aussagegehalt in einem Bild wiederfinden kann und der/die Schüler*in durch eingehende Betrachtung entsprechende Textbotschaften selbstständig herausfinden kann, ohne z.B. über ein eingehendes Grammatikverständnis zu verfügen (vgl. Bothe, 1994, S.87). Gerade Medias in Res bietet hier konsequent die Möglichkeit zur erschließenden Bildarbeit, indem die Autoren für jeden Übersetzungstext (Lektions- und Übungstext) auch eine sich auf den Inhalt des Textes beziehende Comickarstellung bereitgestellt haben. Der Einsatz ebensolcher Comics stellt einen weiteren motivationalen Aspekt dar. Diese werden in beiden Lehrwerken, wenn auch mit unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten und Funktionen, eingesetzt. Während die Comics in Medias in Res einerseits, wie eben schon angemerkt, als Texterschließungsmöglichkeit abgestimmt auf die Übersetzungstexte fungieren und andererseits Identifikationsfiguren in den ersten Lektionen einführen, bedient sich Artes der Comics dahingehend, sie als Merkhilfen im grammatikalischen Bereich zu verwenden (siehe 3.2.4.j).

4.8. Latinitas viva – Gegenwartsbezug

4.8.1. Relevanz

Das Verhältnis von Antike und Gegenwart im Unterricht deutlich herauszuarbeiten, ist nicht zuletzt wegen der existenziellen Bedeutung der Antike für eine entsprechende Kenntnis der Gegenwart relevant (vgl. Nickel, 1982, S.228f). Das Unterrichtsfach Latein weist aufgrund seines historischen Aspekts einerseits eine gewisse Retrospektive auf und lebt aus humanistischer Perspektive doch stetig weiter, indem die Antike und ihre Nachwirkung auf die

Welt anregen und neues Denken, Schreiben und Handeln fördern (vgl. Westphalen, 1993, S.144).

Dem Latein-Sprechen kommt in der Regel im Lateinunterricht aufgrund Zeitmangels und anderer Umstände ein geringerer Stellenwert zu als z.B. der Grammatik, dem Übersetzen oder dem Interpretieren (vgl. Pfaffel & Lobe, 2016, S.8). Das ist vor allem deshalb fatal, da das Latein-Sprechen, wie im Sprachunterricht anderer Fremdsprachen viele Vorteile für den Spracherwerb der Schüler*innen mit sich bringt:

Eine Sprache auch (aus-)zusprechen ist wichtig, denn:

- SPRACHE kommt von sprechen.
- LERNPSYCHOLOGISCH ist Hören + Sprechen + Lesen + Schreiben eine ideale Kombination zum Einprägen neuer sprachlicher Information.
- Die Ästhetik lateinischer Texte beruht auch auf dem Klangeindruck: Sie sind auch für eine AUDITIVE REZEPTION verfasst. (Kuhlmann, 2012, S.41)

4.8.2. Formen, Methoden, Voraussetzungen

Des Weiteren wirkt sich das aktive Sprechen auch positiv auf die Motivation der Schüler*innen aus, da es den Unterricht lebendiger gestaltet und die affektive Seite der Schüler*innen ansprechen kann (vgl. Kuhlmann, 2012, S.51). Das Latein-Sprechen im Unterricht findet oft so wenig Beachtung, dass Schüler*innen häufig nicht klar ist, dass Latein tatsächlich als Kommunikations- und Muttersprache existiert hat (vgl. Kuhlmann, 2012, S.48). Für das Latein-Sprechen im Unterricht müssen je nach Aufbereitung Vorbereitungen getroffen werden, wie z.B. die Aussprache des Lateinischen. Im direkten Vergleich zwischen beiden Lehrwerken weist Artes in Bezug auf die klassische Aussprache, den *pronuntiatus restitutus*, und die Betonungsregeln eine um vielfaches ausführlichere Einführung auf, die über die c-k-Aussprache, auf die sich Medias in Res weitgehend beschränkt, weit hinausgeht. Empfohlen wird für die Aussprache in der Schule u.a. von Kuhlmann (2012) *ae* und *oe* als [ai] und [oi], *c* immer als [k] und *ti*+Vokal nie als “zi“ auszusprechen (vgl. S.48).

Worin die Unterschiede in der Ausführlichkeit bestehen, soll hier anhand der Betonungsregeln kurz umrissen werden. Artes geht bei der Vermittlung der Betonungsregeln folgendermaßen vor:

Es gibt klare Richtlinien, die für alle Wörter gelten:

- Einsilbige Wörter sind immer betont (*mé*, *híc*)
- Zweisilbige Wörter werden immer auf der ersten Silbe betont: **mú-rus**, **có-lor**.

- Für drei- und mehrsilbige Wörter gilt: Betone die vorletzte Silbe, wenn sie lang ist (**a-mí-cus, fe-nés-tra**)! Betone die drittletzte Silbe, wenn die vorletzte kurz ist (**fa-mí-li-a, Ger-má-ni-a**)! Das ergibt sich fast automatisch. (Oswald et al., 2018, S.7)

Während Medias in Res die Betonungsregeln folgendermaßen einführt:

Gibt es im Lateinischen Akzente?

Nein. Lateinische Wörter sind entweder auf der vorletzten oder drittletzten Silbe betont - meistens wirst du das gefühlsmäßig richtig machen. (Beispielsweise heißt es familia und nicht familia - was irgendwie logisch ist, nicht?) Wenn die Betonung nicht von vornherein klar ist (vor allem bei der Nennform von Zeitwörtern), findest du im *Vocabularium* einen Akzent auf der betonten Silbe. [...] (Kautzky & Hissek, 2019a, S. 8).

Artes betont also deutlich die „klaren Richtlinien“ der Betonungsregeln, während Medias in Res den Schüler*innen dazu rät, sich auf ihr Gefühl zu verlassen. Dadurch könnten potentielle Missverständnisse erzeugt werden, da die eingangs gestellten Fragen, ob es im Lateinischen Akzente gebe, zuerst klar mit „Nein“ beantwortet wird, am Ende des Absatzes jedoch darauf hinweist, dass sich im Zweifelsfalle, also wenn das Bauchgefühl der Schüler*innen des Anfangsunterrichts nicht ausreichen sollte, im *Vocabularium* Akzente auf den betonten Silben befinden.

Klarheit und Ausführlichkeit ist deshalb in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, da sich beide Faktoren als maßgebliche Komponenten in der Entwicklung der Sicherheit der Schüler*innen beim Latein-Sprechen, dem dieses Kapitel gewidmet ist, erweisen können.

Da dem altsprachlichen Unterricht grundsätzlich häufig eine gewisse „Kopflastigkeit“ vorgeworfen wird (vgl. Erdt, 1994, S. 89), die sich negativ auf die Schüler*innenmotivation auswirken kann, ist ein Zurückgreifen auf Strategien und Methoden zur Verlebendigung der lateinischen Sprache z.B. durch szenische Interpretation, *Latine loqui*, durch das Singen bekannter Lieder, die ins Lateinische übersetzt wurden (vgl. Bäcker, 2014, S.203), durch das Spielen von Spielen usw. (vgl. Nickel, 1987a, S.36) förderlich. Aber auch kürzere Phrasen wie „*Salve, magister/magistra! – Salvete, discipuli discipulaeque!*“ o.ä. können das Unterrichtsgeschehen bereits erheblich auflockern und eine gewisse Sprechpraxis einführen. In diesem Bereich weist Artes in seiner Einleitung deutlich mehr Möglichkeiten auf als Medias in Res L4, da lediglich Medias in Res L6 einen ausführlicheren Phrasenkatalog für Lehrer*innen und Schüler*innen beinhaltet.

Inwiefern derartige Methoden relevant sind, zeigt sich auch im Folgenden:

Der Einsatz verschiedener Lernformenmethoden (offenes, soziales, selbsttätiges Lernen) und Unterrichtsmethoden soll zu einer Steigerung des Unterrichtsertrages führen. Die Motivation soll durch Hinweise auf Fremdwörter, Redewendungen und Lehnübersetzungen aus dem Lateinischen, die den Schülerinnen und Schülern bekannt sind und ihrer Interessenslage entsprechen, erhöht werden. (BMBWF, 2021)

Die Unterrichtsform, welche die engsten Verbindungen zur Lebenswirklichkeit der Schüler*innen oder zur gesellschaftlichen Wirklichkeit herstellen kann, ist handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, der sich aktive und handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, also ein Lernen mit allen oder möglichst vielen Sinnen zum Ziel setzt (vgl. Drumm, 2012, S.14f.). Dies kann über Latein Hören z. B. durch Vorlesen, Lernen u.a. durch Auswendiglernen von Gedichten, etc., Singen, Spielen, Sprechen von Phrasen oder Erleben durch lateinische Stadtführungen usw. erfolgen (vgl. Pfaffel & Lobe, 2016, S.85f.). Dazu zählen aber auch Formen wie freies und kreatives Schreiben, grafisches Gestalten, aber auch die Szenische Interpretation, die von einzelnen Elementen des szenischen Methodenensembles bis hin zu kompletten (Stunden-)Sequenzen reichen können (vgl. Hensel, 2009, S.10). Um nachhaltige Ergebnisse durch den Einsatz von szenischer Interpretation im Lateinunterricht erzielen zu können, ist die Einhaltung gewisser Richtlinien unabdingbar: Flexibilität, sich Einlassen-Können von allen beteiligten Personen, stringente Vorbereitung und klare Rollenverteilung. Sofern eine Orientierung an diesen Aspekten erfolgt, kann szenische Interpretation sowohl für Lehrer*innen als auch Schüler*innen außergewöhnlich ertragreiche Unterrichtserfahrungen induzieren, da sie bereits im Anfangsunterricht eine der wichtigsten Aufgaben des Lateinunterrichts darstellt (vgl. Pfaffel & Lobe, 2016, S.65). Die Vielfalt an Anwendungsmöglichkeiten, welche die szenische Interpretation als Methode im Unterrichtsgeschehen besonders attraktiv macht, erstrecken sich je nach Zeit und räumlichen Umständen (vgl. Hensel, 2009, S. 10f.) von kleineren weniger aufwändigeren Möglichkeiten, wie Standbildern, Stimmenskulpturen etc., bis hin zu größer angelegten Projektmöglichkeiten wie Aufführungen von einstudierten Sequenzen etc. (vgl. Hensel, 2009, S.4).

4.9. Effizienz des Spracherwerbs

Beide Lehrwerke sind für die Kurzform (4-jähriges Latein) vorgesehen, sollen also den Grundkurs in den ersten 3 Semestern vermitteln, um dann im vierten Semester den Einstieg in die Lektürephase zu ermöglichen.

4.9.1. Lektüreschock

Nun stellt sich an dieser Stelle die entscheidende Frage, welches der beiden Lehrwerke die Schüler*innen effizienter und besser auf den Einstieg in die Lektürephase vorbereitet und so einen möglichst geringen Lektüreschock nach sich zieht. Grundsätzlich würde man wohl dazu neigen, davon auszugehen, dass die Schüler*innen, die mit Artes unterrichtet werden, weniger Lektüreschock erfahren, da sie ja ohnehin bereits seit dem Beginn ihres Lateinunterrichts an Originaltexte, wenn auch in adaptierter Form, gewohnt sind. Tatsächlich scheinen sich Schüler*innen, die mit Artes unterrichtet werden, allerdings doch mit einem verhältnismäßig intensiven Lektüreschock konfrontiert zu sehen und scheinen die Originaltexte der Lektürephase als stark von den bis dahin gelesenen adaptierten Texten abweichend wahrzunehmen (vgl. Kriegl, 2017, S.121). Eine empirische Untersuchung, die im Zuge einer Diplomarbeit (Kriegl, 2017) durchgeführt wurde, legt nahe, dass Schüler*innen, die mit Artes unterrichtet werden, allerdings im Durchschnitt ein tiefergehendes Textverständnis entwickeln als Medias in Res-Schüler*innen (vgl. S.127), was u.a. in freieren Übersetzungen resultiert.

An dieser Stelle soll auch ein Blick in die an den Anfangsunterricht anschließende Lektürephase geworfen werden. In den weiterführenden Lektürebüchern beider Lehrwerke wird im Modul Philosophie ein Auszug aus Senecas *Epistulae morales* (47, 1, ab 11 in gekürzter Form) gelesen, der kurz zu exemplarischen Zwecken in seiner Aufbereitung für den Unterricht näher beleuchtet werden soll. Artes kürzt den Text auf 144 Wörter, wobei insgesamt 13 Vokabeln (ca. 9% des Textes) angegeben werden, während Medias in Res den Text in längerer Form von 253 Wörtern mit 33 Vokabelangaben (ca. 13% des Textes) vorsieht. Das Verhältnis der zusätzlichen Vokabelangaben scheint sich hier also umzukehren (siehe Kapitel 4.2.2.3), was sich eventuell auf den umfangreicheren Grundwortschatz in Artes zurückführen lassen könnte.

Besonders spannend zu betrachten ist hier allerdings nicht unbedingt die Anzahl an Vokabelangaben, sondern die Auswahl der angegebenen Vokabeln. Phrasen wie „*Vis tu cogitare*“ werden in Artes nicht angegeben, in Medias in Res findet man hingegen mit „Bedenke bitte!“ eine Vokabelangabe. Ebenso wird die Bedeutung von *dabo*, das an dieser Stelle synonym zu *ostendam* verwendet wird, mit „ich werde dir zeigen“ in Medias in Res angegeben, während Artes auf jegliche Angaben verzichtet. Dies könnte vermuten lassen, dass Artes entweder eine gewisse Wörterbuchkompetenz der Schüler*innen Wörterbuchkompetenzen einkalkuliert oder annimmt, dass die Schüler*innen mit derartigen Formulierungen keine starken Probleme haben, da sie geübter in der freieren Übersetzung sind.

4.9.2. Vermittlung von Basiskompetenzen

Da im Laufe dieses Vergleichs immer wieder auf die Ausführlichkeit des Artes hingewiesen wurde, soll in diesem Kapitel, in dem die Effizienz des Spracherwerbs thematisiert wird, auch betont werden, dass Medias in Res, das laut Autorenschaft nach dem Motto „weniger ist mehr“ konzipiert wurde, wohl aufgrund des leichter bewältigbaren Umfangs effizienter ist. Nicht zuletzt deshalb, weil Unterricht ohnehin immer ein Abzielen auf zentrale Lernziele und Basiskompetenzen darstellt (vgl. Sandfuchs, 2010, S.21) und durch Vereinfachung und Vergrößerung eine bewusste Beschränkung auf das „Wesentliche“ oder das „Entscheidende“ postuliert (vgl. Nickel, 1973, S.51).

4.10. Interpretation

Da auf den Interpretationsaspekt des Lateinunterrichts, der bereits im Anfangsunterricht nicht vernachlässigt werden sollte, im verwendeten Kriterienkatalog nicht eingegangen wird, soll dies in diesem Kapitel kurz nachgeholt werden. Die Entwicklung einer Interpretationskompetenz ist deshalb gerade für den Lateinunterricht so relevant, da „das Fremdartige der antiken Welt große Verstehensprobleme aufwirft“ (Nickel, 1982, S.229) und dadurch nicht nur das Verstehen von antiken Texten, sondern zu gleich auch das Nachvollziehen fremder Denkweisen und Anschauungen geschult werden (vgl. Nickel, 1982, S.230).

Obwohl Medias in Res aufgrund seiner Textauswahl und Textgestaltung eventuell weniger gehaltvolle Texte verwenden mag als Artes es durch die Adaptierung von Originaltexten verspricht, kann gerade die Interpretation im Anfangsunterricht eine sehr wesentliche und motivationsfördernde Komponente darstellen. Bereits ab der ersten Lektion können erste Interpretationsschritte getan werden, indem beispielsweise eine Charakterisierung der Protagonist*innen, Julia, Gaius, Quintus und Co. vorgenommen wird und Leitfragen wie „Wer muss wer am Bild sein?“, „Wie wird Quintus charakterisiert?“ beantwortet werden. Des Weiteren bietet sich auch das Lektionsthema „Schule“ für einen Vergleich durch Ermittlung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Antike und heute an.

In weiterer Folge bieten beide Lehrwerke zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten durch die Einführung der Mythologie. Ob nun beispielweise in Lektion 13 des Medias in Res im Zuge des Mythos von Theseus und dem Minotaurus die Heldenrolle und Charakterisierung als Gut und Böse (Theseus Verhalten am Beginn des Textes ist heldenhaft, im letzten Satz setzt er

Ariadne kaltblütig auf Naxos aus) kritisch beleuchtet werden soll. Hierfür eignet sich z.B. auch der Lektionstext der Lektion 8 des Artes über Medea.

Generell kann es sehr reizvoll sein, ethische Fragen in den Interpretationsunterricht miteinzubeziehen: Warum handeln die Protagonist*innen so wie sie handeln? Durch derartige Fragestellungen soll u.a. das Hinterfragen von Schubladendenken, das Instrumentarium des Fragens und (Wider-)sprechens geschult werden (vgl. Götttsching, 2011, S.37). Zudem kann durch Bearbeiten von Texten auch die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung positiv beeinflusst werden (vgl. Götttsching, 2011, S. 37).

Der Einsatz von Interpretation ist förderlich, da ansonsten die Gefahr besteht, dass Schüler*innen, wenn sie im Anfangsunterricht nur eingeschränkten Umgang mit lateinischer Literatur erleben, auch der Lektürephase nur wenig Interessantes zutrauen (vgl. Götttsching, 2011, S. 37). Für Schüler*innen kann es daher sehr reizvoll sein, Probleme zu lösen, Thesen zu erörtern, menschliches Verhalten zu bewerten, wodurch eine intensivere Auseinandersetzung mit den Textinhalten bzw. ein eingehenderes Textverständnis entstehen kann (vgl. Götttsching, 2011, S. 32).

4.11. Reflektierter Umgang mit Stereotypen

Ein Aspekt, auf den der Kriterienkatalog, der für die Analyse der Schulbücher herangezogen wurde, ebenfalls nicht eingeht, betrifft den Umgang mit Stereotypen und mit multiperspektivischer Erziehung. Die Frage ist nämlich, inwiefern ein Lateinbuch durch multiperspektivische Erziehung als „pädagogische Reaktion auf die monoperspektivischen Verengungen bei der Wahrnehmung und Darstellung einer multikulturellen, multiethnischen und multinationalen Welt und [...] dem Abbau von und der Vorbeugung gegen Stereotype, Vorurteile und Feindbilder dienen“ (Fritzsche, 1992b, S.115) kann.

Exemplarisch soll nun in aller Kürze auf den Umgang mit Geschlechterstereotype in beiden Lehrwerken eingegangen werden.

Medias in Res ist sehr stark auf traditionelle und veraltete Rollenbilder in Bezug auf Genderrollen gestaltet (siehe Kapitel 3.1.3.e.). Dies konnte unter anderem auch im Zuge der empirischen Erhebung, die anschließend besprochen wird, als Kritikpunkt verzeichnet werden. Dort wird kritisiert, „dass das Buch zu sehr mit Klischees arbeitet und dass Mädchen auf Schönheit und Gehorsam und Buben auf Faulheit reduziert werden“. Dies ist aus vielerlei

(ethischen) Gründen abzulehnen, aus didaktischer Sicht unter anderem auch deshalb, weil stereotype Reizen die Motivation schwächen (vgl. Steinhilber, 1987, S.187).

Im Gegensatz dazu steht Artes, das vor allem in den ersten Lektionen sehr reflektiert und kritisch an „Rollenbilder“ herangeht: Der Lektionstext der Lektion 5 „Date im Amphitheater“ nimmt Bezug auf Ovids *Ars amatoria liber I*. Der Protagonist Sextus folgt Ovids Liebesratgeber und lädt Laelia ins Amphitheater ein. Der Besuch verläuft allerdings anders als geplant. Laelia lässt Sextus nicht ihre Hand halten, weil sie Angst vor den Spielen hat, sondern steht auf und geht, weil ihr die Spiele nicht gefallen und rät Sextus, Frauen lieber ins Theater als ins Amphitheater auszuführen. Grundsätzlich erweist sich Artes in sämtlichen Bereichen als inklusiver in Bezug auf geschlechtergerechte Sprache.

Vor allem bei der Wahl der Lektionsthemen, und -texten geht Artes inklusiver vor als Medias in Res. So handelt Lektion 15 beispielsweise von tapferen Römern und Römerinnen (!), in der Cloelia ein Exemplum weiblicher Tapferkeit repräsentiert. In Lektion 12, die von Odysseus' Irrfahrten handelt, wird Penelope ein eigener Übungstext gewidmet. Auch im realienkundlichen Bereich derselben Lektion wird beispielsweise auf die Frauenrollen in der Odyssee genauer eingegangen.

Auch die Geschichte um Lucretia wird durch die Überschrift „Lucretia – Die perfekte Hausfrau“ kritischer beleuchtet als es in Medias in Res L4 der Fall ist, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass in Medias in Res L6 die Lektion 8 nach der letzten Überarbeitung 2019 von *De Lucretia* auf *De Lucio Iunio Bruto* geändert wurde und der Schwerpunkt der Erzählung auf die Geschehnisse nach der Vergewaltigung und dem Selbstmord Lucretias verlagert wurde.

Auch im Bereich des *Vocabulariums* der Lektion 4 liest man in Artes u. a. *Romanus, i m./Romana, ae f.* – „Der Römer/die Römerin“, während Medias in Res *Romani, -orum m.* – „Die Römer“ angibt.

Obwohl Medias in Res L4 und L6 2019 eine Überarbeitung erfahren haben, ist in Medias in Res L6 nach wie vor im hinteren Bereich des Buches z.B. „Phrasen für Lehrer“ und „Phrasen für Schüler“ zu lesen, wo offenbar sowohl von den Autoren als auch vom Lektorat auf gendergerechte Sprache vergessen wurde, was aufgrund der zahlreichen und stetigen Neuauflagen des Medias in Res doch erstaunlich ist.

4.12. Tabellarische Übersicht

Zum Abschluss des Vergleichs soll hier nochmals in tabellarischer Form eine Übersicht aller für den Vergleich relevanten Aspekte dargestellt werden.

	Für den Vergleich relevante Aspekte
Übersichtlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - 6-Seiten-Prinzip vs. 4-Seiten-Prinzip - Vorwort - Flexibilität vs. Konsequenz im Lektionsaufbau - Register - Ausführlichkeit vs. Komprimierung
Themen- und Textangebot	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptierter Originaltext vs. Kunstlatein - Thematische Schwerpunktsetzung: Geschichte vs. Mythologie
Grammatik	<ul style="list-style-type: none"> - Induktiv vs. deduktiv - Ausführlichkeit und Wiederholung
Wortschatz	<ul style="list-style-type: none"> - Umfang - Bedeutungsmöglichkeiten
Übungen	<ul style="list-style-type: none"> - Vielfalt - Kompetenzorientierung (Sprachwissenschaftlich) vs. Traditionell (Formenlehre)
Sachteile	<ul style="list-style-type: none"> - Funktion und Aufbau von realienkundlichem Unterricht - Schwerpunktsetzung - Einbettung und Gewichtung innerhalb des Lektionsthemas
Bildangebot	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl - Einsatzmöglichkeiten (Erschließung/Merkhilfen)
Latinitas viva	<ul style="list-style-type: none"> - Vorhanden? - Formen
Effizienz des Spracherwerbs	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlung von Basiskompetenzen - Heranführung zur freien und selbstständigen Übersetzung - Lektüreschock

5. Motivation im Unterrichtsfach Latein

In anderen Fremdsprachen wird die Motivation häufig an zukunftsorientierten Aspekten als „Beweggründe zum Lernen in Bezug auf das angestrebte Endziel, z.B. Reisen ins Zielsprachenland, bessere Berufsaussichten, Integration im Zielsprachenland usw.“ (Nodari, 1995, S.136) festgemacht. Wie verhält es sich damit allerdings im Unterrichtsfach Latein? Welche Hauptziele verfolgt der lateinische Sprachunterricht und welche Motivation steht damit in Zusammenhang, da sie „in unmittelbaren Kommunikationszusammenhängen keine

nennenswerte Bedeutung mehr hat“ (Heilmann, 1973, S.107)? Dieser Faktor führt unter anderem dazu, dass nicht auf den ersten Blick erkannt wird, welche Nützlichkeit oder Zweckmäßigkeit Latein als Unterrichtsfach mit sich bringt und resultiert im Vorwurf der Überflüssigkeit (vgl. Heilmann, 1973, S.107).

Während die Fähigkeit zur Kommunikation als selbstverständliches Lernziel in anderen Fremdsprachen verstanden werden kann (vgl. Westphalen, 1971, S.20), kann in Latein u.a. auch ein methodisches Nachdenken über Sprache an sich vermerkt werden, wie auch die Funktion als Basisfach (vgl. Töchterle, 2004, S.157; Nickel, 1973, S.48), was lange Zeit als Verteidigungsargument für den Lateinunterricht genutzt wurde, diesen allerdings doch gewissermaßen reduziert.

Bereits 1985 stellte Friedrich Maier fest: „Motivation drängt sich als Forschungsbereich auch in den Alten Sprachen zunehmen in den Vordergrund der Fachdidaktik.“ (S.46)

Wieso ist die Lernmotivation nun aber ganz speziell für das Unterrichtsfach Latein von Interesse?

Motivation ist deshalb notwendig, weil der gesellschaftliche Wert altsprachlicher Bildung umstritten ist, praktisch-pragmatische Erwägungen in der Öffentlichkeit überwiegend und der humanistische Anspruch einer Bildung für ein Leben lang nicht mehr einfach erhoben werden kann, sondern eines Begründungszusammenhangs bedarf, der die kritische Reflexion der Vermittler der Antike über ihre Tätigkeit voraussetzt. (Barié, 1987, S.8)

Unter anderem lassen sich „der hohe Anspruch des Lateinischen an Genauigkeit und problemlösendes Denken, die Entrücktheit der Antike, das Verblassen ihrer Bilder, der Verlust des historischen Sinnes, die entwicklungspsychologischen Schwierigkeiten, wenn Latein kurz vor der einsetzenden Pubertät beginnt u.v.a.“ (Westphalen, 1971, S.6) als motivationshinderliche Faktoren identifizieren.

Es gibt sehr viele verschiedenartige Faktoren, die akademische Motivation konstituieren. Diese sind sowohl auf intrapersoneller Ebene, manifestiert an kognitiven und emotionalen Fähigkeiten, darunter Neugier, Erwartungshaltung, Lernfreude, Anpassung des Schwierigkeitsgrads von Übungen etc., aber auch auf interpersoneller Ebene, wie der Beziehung zu Eltern, Lehrpersonen, und der Lerngruppe zu verorten (vgl. Bäcker, 2014, S.192). Auch Schulbücher haben unter anderem Auswirkung auf die Schüler*innen-Motivation, da sie „den eigenen Umgang insbesondere für Schüler[*innen] steuern und erleichtern. Dazu sind Inhaltsverzeichnisse, Index, Verweise, Beispiele, Übungen zur Handhabung des Lehrwerks

mögliche Instrumente.“ (Nodari, 1995, S.156). Das Schulbuch wird von Schüler*innen im Vergleich mit anderen Unterrichtsmedien als wenig motivierend eingestuft (vgl. von Borries, 1995, S. 47; Hemmer & Hemmer, 2010, insbes. S. 93), obwohl es sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden als zuverlässige Grundlage für Lernprozesse anerkannt wird (vgl. Fuchs, Niehaus und Stoletzki, 2014, S.74).

Im Lateinunterricht spielt besonders die extrinsische Motivation, die sich z.B. aus der Sorge heraus ergibt, in Latein durchzufallen oder durch das Latinum als externen Anreiz, also einerseits durch Androhung einer Strafe und andererseits durch eine belohnende Funktion als zugrundeliegende Mechanismen, eine wichtige Rolle (vgl. Bäcker, 2014, S.192; Westphalen, 1971, S.8). Besonders die Förderung intrinsischer Motivation gilt folglich als erstrebenswert, in welche zahlreiche Faktoren, wie Lehrperson, das soziale Umfeld, die jeweilige Lernsituation und die Beziehung zum Lerngegenstand, wie auch die Unterrichtsprozesse hineinspielen (vgl. Bäcker, 2014, S. 192). Konkret heißt das im Lateinunterricht, dass die intrinsische Motivation bei Schüler*innen entstehen und steigen kann, wenn am Übersetzen von Texten Freude empfunden wird, die Inhalte dieser auf Interesse stoßen, das Eintauchen in die antike Welt als lustvoll empfunden wird (vgl. Westphalen, 1971, S.8).

Allerdings kann es auch passieren, dass zunächst extrinsische Motivation in intrinsische Motivation umschlägt, wodurch eine gewisse Reziprozität gegeben ist (vgl. Westphalen, 1971, S.8). Nicht unterschätzt werden darf hierbei die Lernemotionserzeugung bei Schüler*innen wie z.B. in Bezug auf Spaß, Freude, Langeweile, Ärger, Angst oder Interesse (vgl. Maier, 2002, 85), was speziell im Zuge der anschließenden empirischen Untersuchung näher beleuchtet werden soll. Wie in früheren Kapiteln bereits betont, soll das Beherrschen der lateinischen Grammatik bzw. der lateinischen Sprache nie nur „Selbstzweck“ sein, sondern primär Hilfsmittel zum Lesen und Verstehen von Texten sein. Dies im Lateinunterricht transparent an die Schüler*innen heranzutragen, weist sich in der Regel als erheblich positiver Effekt auf die Schüler*innen-Motivation aus.

6. Empirische Untersuchung: Schulbuch-Rezeption von Schüler*innen und deren Motivation im Unterrichtsfach Latein

Nach abgeschlossener Analyse und direkter Gegenüberstellung der beiden Lateinlehrwerke, *Artes und Medias in Res*, folgt nun der empirische Teil der Arbeit, der auf die Schulbuchrezeption und Lernmotivation der Schüler*innen abzielt. Hierfür wurde ein eigener Fragebogen zur Schüler*innen-Schulbuchrezeption konzipiert, der vorrangig die Wirkung der Schulbücher auf die Schüler*innen und deren Motivation im Unterrichtsfach Latein erheben soll. Diese Vorgehensweise entspricht dem Anspruch der Erforschung von Fremdsprachenunterricht, die besagt, dass „[z]ur empirischen, d.h. erfahrungsbasierten Erforschung von Fremdsprachenunterricht eine empirisch gestützte Theorie sowie eine theoriegeleitete Empirie [gehören], die komplementär, d.h. als zwei Seiten einer Medaille verstanden werden.“ (Doff, 2012, S.11)

Bei der Evaluierung von Schulbüchern spielt nicht nur das Schulbuch selbst eine erhebliche Rolle, sondern auch der Umgang der Lehrpersonen und Schüler*innen mit dem Material (vgl. Gräsel, 2010, S. 143). Das Schulbuch könnte allgemein nach wie vor in der Motivationserhebung von Schüler*innen stark unterschätzt werden (vgl. Westphalen, 1971, S.17ff.), weshalb eine eingehende Beschäftigung mit der Thematik gerade in einem Unterrichtsfach wie Latein, das vor allem im Anfangsunterricht so intensiv mit dem Lehrbuch arbeitet, spannende Ergebnisse und Erkenntnisse zu versprechen scheint.

6.1. Einleitung und theoretische Einführung

Nach Kahlert (2010) besteht eine gewisse Verantwortungsgemeinschaft von Schulbuchautor*innen und Schulbuchnutzer*innen, zu denen er hauptsächlich Lehrer*innen zählt, welche die Schulbücher in ihrem Unterricht verwenden, um Schulbücher so lebensnah, lesbar und ansprechend und dadurch effektiver gestalten zu können (vgl. S.52). Neben der Perspektive der Lehrer*innen, des gesellschaftlichen Rahmens und Situationsbedingtheit, wird der Perspektive der Schüler*innen in neueren Schulbuchevaluierung auch immer häufiger ein größerer Wert beigemessen (vgl. Bundsgaard & Hansen, 2011, S.32; Knecht & Najvarová, 2010, S.1-16). Wie unter anderem eine australische Studie (vgl. Dargusch, Persaud & Horsley, 2011, S.45-62) zeigte, sind nämlich auch Schüler*innen im Stande, einen wesentlichen Beitrag zur effektiven Schulbuchforschung zu leisten, obwohl diese als weitgehend unterschätztes, aber eben durchaus fähiges Medium, um z.B. Schulbuchqualität zu evaluieren, gelten. Wenngleich

auch das Rezeptionsverhalten von Schüler*innen kein absolut verlässlich repräsentatives Bild über die Qualität von Schulbüchern geben kann, so konnten doch einige Studien (vgl. Bundsgaard & Hansen, 2011, S.32; Knecht & Najvarová, 2010, S.1-16) diverse Indikatoren für Einschätzungen, die unter vielen Schüler*innen als weitverbreitet anzunehmen sind, liefern. Dies ist von höchstem Interesse, da die Geschichte der Schulbuchrezeption und dessen Rezeptionsbedingungen noch ganz am Anfang stehen (vgl. Fuchs, Niehaus und Stoletzki, 2014, S.38). Eine Bewertung von Schulbüchern aus Sicht der Schüler*innen orientiert sich an ganz anderen Gesichtspunkten als eine Bewertung aus fachlicher, fachdidaktischer oder gesellschaftlicher Perspektive. Was Schüler*innen als positiven Aspekt an einem Schulbuch werten, mag einer Lehrperson nicht imponieren vice versa (vgl. Detjen, 2001, S. 468; Menzel, 2010, S.221). Für Schüler*innen ist z.B. die Verständlichkeit des Textes wichtig oder ob die Nutzung des Buches Spaß macht und anregend ist, ob man mit seiner Hilfe den Unterricht vor- und nachbereiten sowie es gegebenenfalls zur Schularbeitsvorbereitung nutzen kann (vgl. Detjen, 2001, S. 468f.). Für die rezeptionsanalytische Forschung ergeben sich dadurch folgende Forschungsfragen:

1. Ist die Darstellung der Themen im Schulbuch der Verständnisebene des Schülers [oder der Schülerin] angemessen?
2. Werden durch die Art der Darstellung Bedürfnisse, Situation und Interessenlage der Schüler [und Schülerinnen] angesprochen? Werden sie durch das Schulbuch motiviert, sich mit den dort dargestellten Sachverhalten auseinanderzusetzen?
3. Ist das Schulbuch als Medium zur selbstständigen Aneignung und kritischen Auseinandersetzung mit Sachthemen des Unterrichts geeignet? (Weinbrenner, 1992, S.37)

Die konkreten Forschungsfragen für die durchgeführte Erhebung lauten dementsprechend:

1. Welche Unterschiede bzw. Stärken und Schwächen weisen Artes und Medias in Res aus Schüler*innen-Perspektive auf?

- Welchen Stellenwert nimmt das Schulbuch im Lateinunterricht aus Schüler*innen-Sicht ein?
- Welche Bedürfnisse haben Schüler*innen in Bezug auf ihr Lateinschulbuch? Welche Gestaltungsmerkmale wirken sich positiv auf das Interesse und Verständnis der Schüler*innen aus?
- Welche Verbesserungsvorschläge würden Schüler*innen geben? Welche Aspekte sind Schüler*innen bei der Schulbuchnutzung wichtig?

2. Ist eine Korrelation zwischen Schulbuch und höherer Lernmotivation bei Schüler*innen feststellbar?

- Welche Arten von Motivation sind bei den Schüler*innen feststellbar?

6.2. Methode

6.2.1. Entwicklung des Forschungsdesigns und Auswertung

Die empirische Untersuchung setzt sich aus demografischen Daten (5), leistungsbezogenen Fragen (3), Fragen zur Motivation (17) und zu den Lateinschulbüchern (21, davon 2 in offenem Format) zusammen, was eine Gesamtzahl von 46 Items ergibt. Zum einen wird die Lernmotivation mittels eines Fragebogens „Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell“ (Müller, Hanfstingl, & Andreitz, 2007) erhoben und nach dem für den Questionnaire vorgesehenen Auswertungsschemas ausgewertet. Die Befragung zur Motivation der Schüler*innen bedient sich ausschließlich quantitativer Methodik und ist in den insgesamt 17 Items, die als Aussagen formuliert sind, mittels einer fünfstufigen Likertskala (1=“Stimmt völlig“ bis 5=“Stimmt überhaupt nicht“) zu beantworten.

In Bezug auf die Schulbuchrezeption der Schüler*innen wurde das Forschungsdesign angelehnt an den für die Analyse verwendeten Kriterienkatalog selbstständig entwickelt und untersucht diverse Faktoren mit Fokus auf Verständnis, Interesse, und Benutzbarkeit (siehe Abbildung 12). Der Teilbereich der lehrbuchbezogenen Befragung setzt sich einerseits aus quantitativ beantwortbaren Items (ebenso mittels einer fünfstufigen Likertskala (1=“Stimmt völlig“ bis 5=“Stimmt überhaupt nicht“, außer bei Fragen zur Häufigkeit in der Nutzung (1=“Jede Stunde“ bis 5=“Nie“)) und andererseits aus qualitativen Fragen zusammen. Diese beziehen sich zum einen auf Verbesserungsvorschläge und Wünsche oder Bedürfnisse der Schüler*innen in Bezug auf die Schulbuchgestaltung und zum anderen auf deren Interessenschwerpunkte in der Themenwahl und -gestaltung mit Fokus auf Alltags- und Gegenwartsbezug.

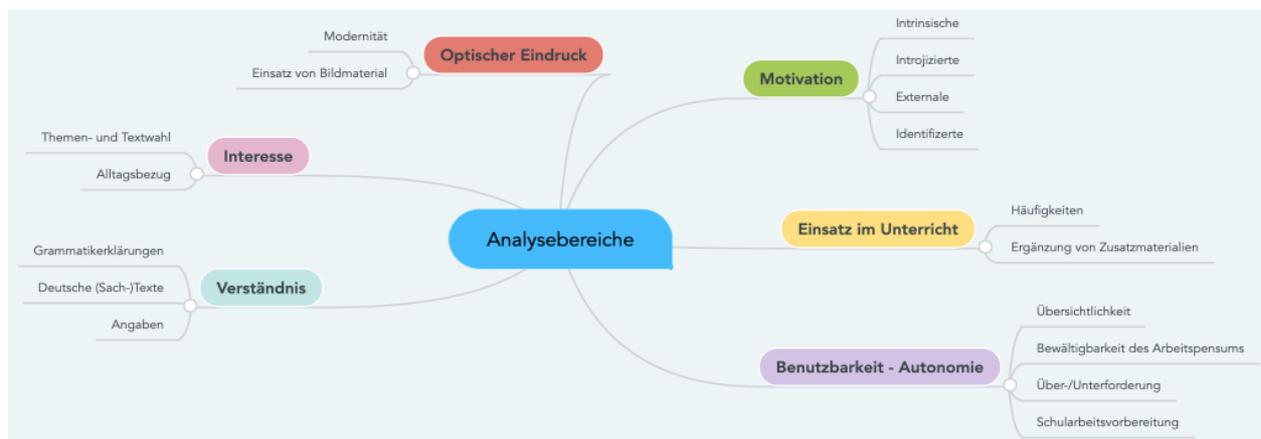


Abbildung 14 - Grafische Übersicht über die Analysebereiche der empirischen Untersuchung

Die Befragung fand online über das Onlineerhebungstool „SoSci Survey“ statt. Ausgewertet wurde die empirische Untersuchung mit IBM SPSS Statistics 23. Als Instrumentarien zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden *t*-Tests und Korrelationsberechnungen (mittels Eta-Koeffizient und Pearson) verwendet. Der entsprechende Fragebogen ist im Anhang zu einzusehen.

6.2.2. Stichprobe

Im Befragungszeitraum vom 01.12.2020 bis 15.02.2021 wurde die Erhebung in Schulen (AHS Unter- und Oberstufe) in Niederösterreich, Wien und der Steiermark durchgeführt. Die Rekrutierung erfolgte einerseits über direkte Kontaktaufnahme mit Schulen, andererseits über eine Ausschreibung durch Vertreter*innen der OEPU NÖ und ArGe Wien an Lateinlehrer*innen, die gegenwärtig in Schulen in Niederösterreich und Wien unterrichten. Die Stichprobe aus insgesamt $N = 436$ Schüler*innen (62.2% weiblich) ist in insgesamt 336 Stichproben für Medias in Res und 100 Stichproben für Artes unterteilbar, was repräsentativ für die weitverbreitete Nutzung des Medias in Res in Österreichs Schulen steht. Bei den Teilnehmer*innen handelt es sich um Schüler*innen zwischen 12 und 19 Jahren ($M = 15.1$), welche die 3. bis 7.Klasse besuchen, wobei der Schwerpunkt auf Oberstufenschüler*innen liegt (72.7%), da die Schulbücher grundsätzlich für den Gebrauch in der Kurzform Latein (L4) konzipiert sind, was auch darin resultiert, dass insgesamt 30% der befragten Schüler*innen das jeweilige Schulbuch bereits bis einschließlich der letzten Lektion durchgearbeitet haben (wobei hier 33% der MIR-Schüler*innen und 20% der Artes-Schüler*innen das Buch bereits zur letzten Lektion benutzt haben). Die Stichprobe für Medias in Res setzt sich aus 124 männlichen, 200 weiblichen, 12 diversen Versuchspersonen (oder ohne Angabe) zusammen, die Stichprobe für Artes aus 28 männlichen, 71 weiblichen und 1 diversen Versuchsperson(en). Von den

insgesamt 436 Teilnehmer*innen sind lediglich 11 Repetent*innen. 78% der befragten Schüler*innen geben Deutsch als Erstsprache an, 3.1% geben zwei Sprachen als Erstsprache(n) an, während sich die restlichen 18.9% auf romanische, asiatische Sprachen, Türkisch, Arabisch etc. verteilen.

6.3. Ergebnisse

Zunächst lässt sich der immer wieder im Laufe der Arbeit erwähnte Stellenwert des Lehrbuches im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Lateinunterricht, auch daran ablesen, dass 64.4% der MIR-Schüler*innen ($M = 1.53$, $SD = .88$) und 49% der Artes-Schüler*innen ($M = 1.69$, $SD = .78$) angeben, jede Lateinstunde im Unterricht mit dem Schulbuch zu arbeiten. Wirft man einen weiteren Blick in die Ergebnisse dieser Einschätzungen der Schüler*innen wird erkennbar, dass sogar insgesamt 89% der MIR-Schüler*innen und 83% der Artes-Schüler*innen angeben, jede Stunde oder zumindest fast jede Stunde das Schulbuch zu verwenden. Diesen Ergebnissen steht gegenüber, dass lediglich 3.6% der MIR-Schüler*innen ($M = 2.88$, $SD = .82$) und 9% ($M = 2.74$, $SD = .96$) der Artes-Schüler*innen angeben, jede Stunde zusätzlich zur Verwendung des Schulbuches weitere Arbeitsblätter, Handouts oder anderes Zusatzmaterial von ihrer Lehrperson zu erhalten. Die Verwendung von Zusatzmaterial wurde von 53% der MIR-Schüler*innen und 44% der Artes-Schüler*innen in eine Häufigkeit (von 1=„Jede Stunde“ bis 5=„Nie“), die sich im Rahmen der Einschätzung (3=) „Manchmal“ befindet, eingeordnet.

6.3.1. Leistung

Da Leistung empirisch schwer messbar ist, wurde sich darauf beschränkt, die Schüler*innen lediglich zu ihren letzten Schularbeitsnoten und der Zeugnisnote des letzten Schuljahres, sofern sie diese bereits erhalten hatten, zu befragen. Hierbei konnte festgestellt werden, dass Schüler*innen, die Medias in Res verwenden, durchschnittlich ein Gut ($M = 2.20$, $SD = 1.18$) im Zeugnis und ein Befriedigend ($M = 2.72$, $SD = 1.42$) auf die letzte Schularbeit erhalten haben.

Ähnliche Ergebnisse konnten für Schüler*innen, die mit Artes unterrichtet werden, erhoben werden. Bei diesen war die letzte Zeugnisnote durchschnittlich ein Gut ($M = 2.24$, $SD = 1.68$) und die letzte Schularbeitsnote ein Befriedigend ($M = 3.16$, $SD = 1.13$). Da, wie eingangs bereits erwähnt, die Messung und Beurteilung von Leistung im Zuge einer empirischen Untersuchung allerdings von so vielen unkontrollierbaren und nicht überprüfaren Faktoren abhängig ist,

sollen diese durchschnittlichen Benotungswerte lediglich als Vergleichspunkt für den folgenden Aspekt der Erhebung verstanden werden: Die Schüler*innen wurden nämlich ebenfalls um eine Selbsteinschätzung im Unterrichtsfach Latein (1=“Sehr sicher“ bis 5=“Sehr unsicher“) gebeten. Diese Frage hat ergeben, dass sich 52.4% der MIR-Schüler*innen als sehr sicher oder eher sicher einstufen würden ($M = 2.52$, $SD = 1.10$), während das nur bei 36% der Artes-Schüler*innen der Fall zu sein scheint ($M = 2.97$, $SD = 1.18$).

6.3.2. Verständnis

Um das Verständnis der Schüler*innen zu erheben, wurden besonders die Formulierungen der deutschen (Sach-)Texte, Angaben und Grammatikerklärungen evaluiert. MIR-Schüler*innen scheinen beim Verständnis der deutschen Sachtexte weniger Schwierigkeiten zu haben als Artes-Schüler*innen ($M = 1.62$, $SD = .81$ vs. $M = 2.07$, $SD = .99$), was sich auch in den Ergebnissen des Lesbarkeitsindex festmachen lässt (siehe Kapitel 4.6.3.). Ähnliches ist auch im Bereich der Grammatikerklärungen feststellbar: Bei MIR-Schüler*innen ist die Tendenz feststellbar, dass Grammatikerklärung als eher verständlich wahrgenommen werden ($M = 2.10$, $SD = .97$), während Artes-Schüler*innen diese nur zum Teil als verständlich sehen ($M = 2.88$, $SD = 1.19$), was sich ebenso für die Verständlichkeit der Angaben und Erklärungen im Buch bestätigt (MIR-Schüler*innen: $M = 2.30$, $SD = 1.08$; Artes-Schüler*innen: $M = 3.09$, $SD = 1.12$). Diese Frage wurde deutlicher veranschaulicht durch den Zusatz „Wenn ich mal krank bin, verstehe ich trotzdem ohne weitere Erklärungen, was ich machen muss.“ 60.4% der MIR-Schüler*innen geben an ohne Probleme oder eher zu verstehen, was von ihnen verlangt wird, während ungefähr die Hälfte davon, nämlich lediglich 32% der Artes-Schüler*innen die Verständlichkeit der Angaben und Erklärungen dementsprechend einstufen. Ein weiterer Aspekt, der zur Verständlichkeit zählt, ist der Beitrag des unterstützend eingesetzten Bildmaterials zum Textverständnis. 76.2% MIR-Schüler*innen bewerten die Bilder als hilfreich, eher oder zumindest teilweise hilfreich ($M = 2.53$, $SD = 1.23$). Unter den Artes-Schüler*innen waren nur 51% derselben Meinung ($M = 3.34$, $SD = 1.28$). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Bilder bzw. Comics in MIR konsequent Bezug auf den lateinischen Text nehmen und sich daher, wie in der Analyse und im Vergleich bereits erwähnt, zur Texterschließung eignen, während das Bildmaterial in Artes eher die Sachtexte und weniger tatsächlich direkt auf die Handlung des lateinischen Textes Bezug nehmen.

6.3.3. Interesse

Im Bereich des Interesses der Schüler*innen wurde zunächst nach ihrer grundsätzlichen Einstellung zu Latein gefragt. Diese Frage hat ergeben, dass MIR-Schüler*innen 58,9 % völlig oder eher zustimmen ($M = 2.33$, $SD = 1.24$), dass sie Latein gern mögen, während insgesamt nur 38% der Artes-Schüler*innen sich in diesem Bereich bewegen ($M = 2.92$, $SD = 1.42$). Wie an der Grafik ersichtlich, liegt das Lateininteresse bei $\frac{3}{4}$ der befragten MIR-

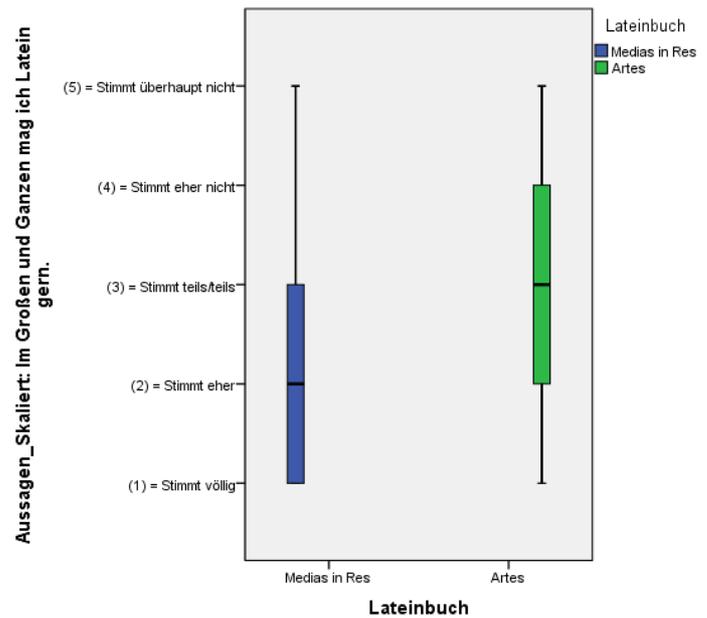


Abbildung 15 - Boxplot zum positiven Empfinden des UFs Latein

Schüler*innen im Bereich „Stimmt völlig“ bis „Stimmt teils/teils“, mit einem Median bei „Stimmt eher“, während der Median für Artes bei „Stimmt teils/teils“ liegt. Ebendiese Ergebnisse spiegeln sich auch in der Beliebtheit des jeweiligen Schulbuches wider. Während MIR-Schüler*innen Medias in Res im Durchschnitt mit 1.99 ($SD = .85$) in Schulnoten bewerten würden, ist bei Artes-Schüler*innen ein Notendurchschnitt von 2.89 ($SD = 1.03$) für Artes erhoben worden. Während 29.8%, also knapp ein Drittel der befragten Schüler*innen Medias in Res mit „Sehr gut“ benoten, benoten nur 5% der Artes-Schüler*innen Artes mit „Sehr gut“. Dies ist auch in der Beantwortung der offenen Frage zu den Verbesserungsvorschlägen an die Schulbuchautor*innen deutlich geworden.

16.4% Schüler*innen geben an, keinerlei Verbesserungsvorschläge vorbringen zu können. Hierbei wurde allerdings differenziert zwischen der Angabe „keine Verbesserungsvorschläge“ und ausdrücklichem Lob und Ausdruck von Zufriedenheit mit dem Schulbuch (8% der Schüler*innen) v.a. in Bezug auf Übersichtlichkeit, Verständlichkeit etc. Zu letzterer Kategorie zählen unter anderem Aussagen, wie das Buch sei „perfekt“ oder „das beste Schulbuch, das sie haben“. Für Artes konnten bei 13% der Schüler*innen laut eigener Angabe keine Verbesserungsvorschläge zum Schulbuch verzeichnet werden. Ausdrückliches Lob und Zufriedenheit mit dem Buch v.a. bzgl. Gestaltung und Aufbau konnte ebenfalls bei 8% der befragten Schüler*innen festgestellt werden. Die Verbesserungsvorschläge der Schüler*innen wurden kategorisiert (und sind dementsprechend im Anhang zu finden). Eine Kategorie, welche die Schüler*innen mitunter am meisten beschäftigt, ist die Grammatikvermittlung. 10.4% der MIR-Schüler*innen wünschen sich z.B. ausführlichere und verständlichere

Grammatikerklärungen (statt nur Tabellen einzufügen). Weitere ca. 10% wünschen sich eine gleichmäßigere Aufteilung des Grammatikstoffpensums sowohl pro Stoff als auch pro Seite, da gerade am Ende der 30 Lektionen der Stoff recht dicht gedrängt erscheint. Einige wenige Schüler*innen kritisieren die Inkonsequenz, die aus den zahlreichen Überarbeitungen des Medias in Res resultieren und dazu geführt haben, dass das Vocabularium häufig nicht mehr mit den Übungen oder der Grammatik zusammenpasst. Interessant ist, dass insgesamt 8 der befragten Schüler*innen nicht das „Innere“, sondern den Umschlag des Buches, der sich als nicht besonders stabil erweist, kritisieren.

Auch bei den Verbesserungsvorschlägen der Artes-Schüler*innen ist eine starke Gewichtung der Grammatik erkennbar. 38% der Schüler*innen wünschen sich ausführlichere Erklärungen und ausgefüllte Tabellen, was aus fachlicher Sicht als Induktionskritik gesehen werden kann. Diese scheint bei den Schüler*innen sehr viel Unsicherheit zu verursachen, was vermutlich dazu führt, dass 8% der Schüler*innen sich einen Lösungsschlüssel für die Grammatik, Übungen und Texte am Ende des Buches wünschen. 5% wünschen sich einen übersichtlicheren Aufbau und mehr Struktur in den einzelnen Lektionen, was vermutlich auf die im theoretischen Teil bereits analysierte Flexibilität des Artes zurückzuführen ist.

Grundsätzlich wurde das Interesse der Schüler*innen in Bezug auf die ausgewählten Themen und deren Bedeutung für den Alltag und die Lebensrealität der Schüler*innen untersucht. Prinzipiell stuften 53.6% der MIR-Schüler*innen ($M = 2.45$, $SD = 1.14$) und 29% der Artes-Schüler*innen ($M = 2.97$, $SD = .98$) die Themen, die in den Schulbüchern vorkommen, als sehr oder eher interessant ein. Die Interessensschwerpunkte der Schüler*innen wurden mittels Mehrfachauswahl zwischen den Themengebieten „Römischer Alltag“, „Griechische Mythologie“, „Trojanischer Krieg“, „Römische Geschichte“, „Historische Persönlichkeiten“ und „Anderes“ erhoben, die jeweils einzeln noch durch Beispiele gestützt wurde, um passende Assoziation bei den Schüler*innen zu evozieren. Durch eine Auszählung der Wahl der für die Schüler*innen interessantesten Themengebiete, konnte festgestellt werden, dass griechische Mythologie sowohl bei den MIR-Schüler*innen (180 Stimmen) als auch bei Artes-Schüler*innen (53 Stimmen) am beliebtesten ist und auf besonders großes Interesse stößt. An zweiter Stelle steht bei den MIR-Schüler*innen römischer Alltag und historische Persönlichkeiten (jeweils 149 Stimmen). Die Artes-Schüler*innen präferieren historische Persönlichkeiten (51 Stimmen) vor dem römischen Alltag (44 Stimmen). Eine Übersicht der präferierten Themengebiete inkl. Stimmenvergabe bzw. Gewichtung durch die Schüler*innen wird in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1

Interessenschwerpunkte

Tabelle 1 - Befragung zu den Interessenschwerpunkten im UF Latein

Platz	Themengebiet	Artes (Stimmen)	MIR (Stimmen)
#1	Griechische Mythologie	53	180
#2	Historische Persönlichkeiten	51	149
#3	Römischer Alltag	44	149
#4	Trojanischer Sagenkreis	37	131
#5	Römische Geschichte	30	124
#6	Anderes	16	62

Des Weiteren wurden die Schüler*innen befragt, ob sie die Inhalte, die im Unterricht thematisiert werden, zum Nachdenken anregen. Dem können weder Artes- ($M = 3.46$, $SD = .86$), noch MIR-Schüler*innen ($M = 3.20$, $SD = 1.09$) eindeutig zustimmen („Stimmt teils/teils“). Diesbezüglich wurde auch eine offene Frage in der empirischen Untersuchung eingesetzt, die, sofern die Inhalte zum Nachdenken anregen sollten, evaluieren sollte, worüber die Schüler*innen explizit nachdachten. Hierbei konnten insgesamt 443 Kommentare gesammelt werden (36 Fälle wurden aussortiert, da sie ungültig waren). Grundsätzlich wurden die Kommentare in folgende Kategorien geteilt: Alltag, Vergleich Antike und Gegenwart, Hineinversetzen und Nachvollziehen, Textbezogenes, Grammatik, Antike Autoren und Schriftstellerei. 16% der MIR-Schüler*innen und 8% der Artes-Schüler*innen geben an, keinerlei Anregungen zum Nachdenken durch die im Unterricht behandelten Inhalte zu bemerken. 16.7% der MIR-Schüler*innen und 25% der Artes-Schüler*innen versuchen sich in die antike Welt, den Alltag und die antike Lebens- und Denkweise hineinzusetzen und nachzuempfinden, wie es sich wohl für die Menschen angefühlt haben muss, damals zu leben. Bei den MIR-Schüler*innen konnte festgestellt werden, dass sich ca. 6% mit den Taten, Handlungen und ethische Entscheidungen von Charakteren bzw. Motiven in Geschichten beschäftigen. Dazu gehört auch die Fragestellung, warum die Personen so handeln, wie sie es tun, die Moral und die Reflexion darüber, wie die Schüler*innen selbst reagiert hätten. Ca. 5% der MIR-Schüler*innen setzen sich mit näher mit der Vergangenheit auseinander („Warum war es so wie es war?“) und weitere 5% damit, ob die Geschichten tatsächlich so abgelaufen sind, wie es im Unterricht gelesen wird, was auf eine gewisse Skepsis der Schüler*innen schließen lässt. Diese lässt sich auch bei 4% der Artes-Schüler*innen erkennen. 18% der Artes-Schüler*innen denken intensiver über die jeweilige Handlung, den Inhalt (z.B. Geschichte, Krieg etc.), Thema und Text nach. 5% der MIR-Schüler*innen und 7% der Artes-Schüler*innen

denken über ihren eigenen Alltag und ihr Leben nach, stellen Gegenwartsbezüge her („Wie kann man aus den Texten lernen?“), oder über das Fortleben der lateinischen Sprache in Fremd- und Lehnwörtern.

Ein weiteres Item sollte erheben, inwiefern die in den Schulbüchern vermittelten Inhalte die Lebensrealitäten der Schüler*innen tangieren oder diese sie in ihrem alltäglichen Leben beschäftigen. Es konnte festgestellt werden, dass 64.6% nur teilweise oder eher nicht alltagsrelevante Themen im Buch vorkommen ($M = 3.48$, $SD = 1.08$). Bei den Artes-Schüler*innen konnten ähnliche Werte (68%) ermittelt werden ($M = 3.99$, $SD = .84$). Zumindest 18.8% der MIR-Schüler*innen beantworten die Aussagen mit „Stimmt völlig“ und „Stimmt eher“, während nur 5% der Artes-Schüler*innen dies so einschätzen würden.

Eine weitere Frage zielte darauf ab, weiterführendes Interesse der Schüler*innen zu evaluieren, indem sie gefragt wurden, ob sie oft Fragen über Sachverhalte hätten, die nicht im Buch stehen bzw. dort zu finden sind. Interessanterweise ist hier bei Artes-Schüler*innen ein durchschnittlich höheres Interesse ($M = 2.90$, $SD = 1.23$) als bei den MIR-Schüler*innen ($M = 3.35$, $SD = 1.04$) gegeben. 20.9% der MIR-Schüler*innen beantworten die Aussage mit „Stimmt völlig“ bis „Stimmt eher“. Bei den Artes-Schüler*innen beläuft sich dieser Wert auf das Doppelte 41%. Diese Ergebnisse sind vor allem deshalb interessant, da Artes, wie in der Analyse immer wieder festgestellt werden konnte, um einiges ausführlicher als Medias in Res gestaltet ist.

6.3.4. Übersichtlichkeit und Autonomiefördernde Schulbuchgestaltung

Einen weiteren wichtigen Bereich der vorangegangenen Schulbuchanalyse stellt die übersichtliche Gestaltung des Schulbuchs dar, die optimalerweise den Anspruch an Autonomieförderung erfüllen soll. So gaben 74.7% der MIR-Schüler*innen ($M = 1.96$, $SD = .99$) an, im Buch schnell zu finden, was gesucht wird. Unter den Artes-Schüler*innen teilen nur 40% diese Einschätzung ($M = 2.79$, $SD = 1.02$).

Ein wichtiger Aspekt, der mit der autonomen Schulbuchgestaltung einhergeht, ist das richtige Maß in der Anforderungsregulation, da es weder zu einer Über- noch zu einer Unterforderung der Schüler*innen kommen soll (vgl. Nodari, 1995, S.199).

Aussagen_Skaliert: Ich fühle mich oft überfordert, wenn ich das Buch benutze.

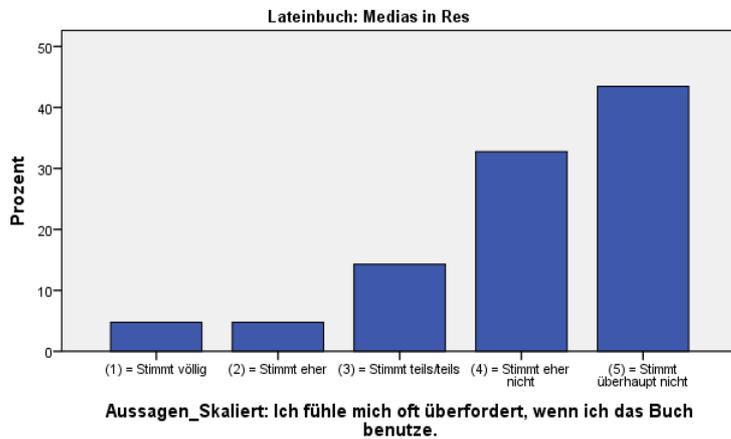


Abbildung 17 - Befragung zur Überforderung Medias in Res

Aussagen_Skaliert: Ich fühle mich oft überfordert, wenn ich das Buch benutze.

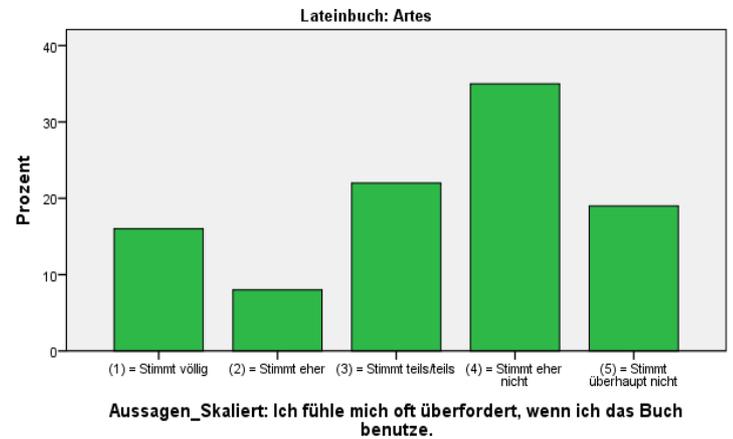


Abbildung 16 - Befragung zur Überforderung Artes

Im Zuge dessen konnte festgestellt werden, dass 43.5% der MIR-Schüler*innen einer empfundenen Überforderung deutlich widersprechen würden, während dies nur 19% der Artes-Schüler*innen zeigen. Einer häufigen Überforderung stimmen nur 4.8% der MIR-Schüler*innen, aber doch 16% der Artes-Schüler*innen zu (siehe Grafik).

Ein Faktor der autonomiefördernden Schulbuchgestaltung ist die Möglichkeit zum selbstständigen Üben z.B. für Schularbeiten, Tests oder Wiederholungen. Diesen Aspekt scheint laut der Befragung der Schüler*innen Medias in Res eher zu erfüllen (MIR: $M = 1.70$, $SD = 1.02$ vs. Artes: $M = 2.42$, $SD = 1.22$). So geben 60.4% der MIR-Schüler*innen an, sich ohne Probleme mit dem Buch auf Prüfungssituationen vorzubereiten, während dies nur 29% der Artes-Schüler*innen behaupten.

In Bezug auf das Arbeitspensum konnten recht ähnliche Ergebnisse ermittelt werden, die bei beiden Untersuchungsgruppen eine Tendenz zur Mitte aufweisen (MIR: $M = 3.26$, $SD = 1.23$; Artes: $M = 3.11$, $SD = 1.25$). Demzufolge wird das Arbeitspensum pro Lektion (Grammatik, Vokabeln, Text etc.) von einem Drittel der Befragten beider Gruppen als eher angemessen empfunden.

Ein weiterer Faktor der Schulbuchgestaltung ist die optische Gestaltung. Hierzu wurden die Schüler*innen gebeten, einzuschätzen, inwiefern sie das jeweilige Schulbuch als „altmodisch“ empfinden. 76.8% der MIR-Schüler*innen schätzen das Buch als eher nicht oder überhaupt nicht altmodisch ein. Bei den Artes-Schüler*innen handelt es sich in diesem Bereich um 62%.

Abschließend wurden die teilnehmenden Schüler*innen um Verbesserungsvorschläge an die Schulbuch-Autor*innen gebeten, die sich an keinerlei Vorgabe zu orientieren hatten. Ein vollständiger Katalog der angeführten Verbesserungsaspekte ist im Anhang einzusehen. Hier sollen allerdings aufgrund des umfassenden Umfangs der Kommentare (509 Vorschläge, was sich dadurch ergibt, dass einige Teilnehmer*innen gleich mehrere Anmerkungen gemacht haben) nur die prozentuell relevantesten oder inhaltlich besonders spannenden Aspekte besprochen werden.

6.3.5. Motivation

Unter Intrinsischer Motivation versteht man die am stärksten selbstbestimmte Form der Motivation, die selbstbelohnend, also unabhängig von äußeren Anreizen ist und daher das Gegenstück zur extrinsischen Regulation darstellt, die durch Belohnungen oder Bestrafungen entsteht (vgl. Thomas, Müller & Bieg, 2018, S. 146). Bei der introjizierten Regulation handelt es sich um Verhalten, das dadurch motiviert wird, dass das handelnde Individuum soziale Normen zu erfüllen versucht und oftmals mit der Stärkung oder Wahrung des eigenen Selbstwertgefühls einhergeht (vgl. Thomas et al., 2018, S.146). Von identifizierter Regulation spricht man dann, wenn gewisse Verhaltensweisen gezeigt werden, um persönlichen Wertvorstellungen zu entsprechen und eigene persönliche Ziele zu verwirklichen (vgl. Thomas et al., 2018, S.146).

Tabelle 2

t-Test bei unabhängigen Stichproben – Motivationale Regulation

Tabelle 2 - Befragung zur Motivationalen Regulation

		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Intrinsische_Regulation	Medias in Res	2.9637	1.08272	.05907
	Artes	3.3740	.99520	.09952
Identifizierte_Regulation	Medias in Res	2.5365	1.15156	.06282
	Artes	2.6175	1.11998	.11200
Introjizierte_Regulation	Medias in Res	3.3266	.97520	.05320
	Artes	3.1750	.93237	.09324
Externale_Regulation	Medias in Res	3.3162	.92149	.05027
	Artes	3.2250	.77971	.07797
Motivation_Gesamtscore	Medias in Res	3.0358	.58022	.03165
	Artes	3.0979	.54892	.05489

In Bezug auf die Motivation konnte zwischen Schüler*innen geteilt nach den jeweiligen Schulbüchern in der identifizierten, introjizierten und externalen Regulation kaum Unterschiede in den Mittelwerten festgestellt werden (siehe Tabelle 2). Demzufolge sind für die intrinsische Regulation und die identifizierte Regulation für beide Versuchsgruppen die höchste Ausprägung zu verzeichnen, während introjizierte und externale Regulation eher wenig stark ausgeprägt zu sein scheinen. Lediglich in der intrinsischen Motivation kann ein (minimal) höherer Wert bei MIR-Schüler*innen festgestellt werden ($M = 2.96$, $SD = 1.08$ vs. Artes: $M = 3.37$, $SD = .96$). Auch im Vergleich der Geschlechter (weiblich, männlich, divers) konnten keine erheblichen Unterschiede in der Motivation festgestellt werden.

Signifikante positive Korrelationen (nach Pearson) konnten sowohl bei den Artes- als auch bei den MIR-Schüler*innen zwischen intrinsischer und identifizierter Regulation, welche die stärksten Ausprägungen der motivationalen Regulation der Schüler*innen darstellen, festgestellt werden ($r = .43$, $p < 0.01$). MIR-Schüler*innen weisen des Weiteren noch eine signifikante positive Korrelation zwischen intrinsischer Regulation und introjizierter Regulation auf ($r = .17$, $p < 0.01$). Eine signifikante negative Korrelation konnte zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation festgestellt werden ($r = -.42$, $p < 0.01$). Bei den Artes-Schüler*innen ist diese negative Korrelation ebenfalls erkennbar.

Es konnte grundsätzlich keine signifikante Korrelation zwischen Lateinlehrbuch und der Motivation der Schüler*innen festgestellt werden (Tabelle 3). Allerdings besteht zwischen der intrinsischen Regulation als eine der motivationalen Ausprägungen und somit Teilaspekte der Motivation und dem Lehrbuch eine signifikante Korrelation ($r = .16$, $p < 0.01$).

Tabelle 3

Korrelation nach Pearson Lehrbuch mit Intrinsischer Regulation

Tabelle 3 - Befragung zur intrinsischen Motivation und dem Lehrbuch

Korrelationen			
		Intrinsische Regulation	Lateinbuch
Lateinbuch	Korrelation nach Pearson	.160**	1
	Signifikanz (2-seitig)	.001	
	N	436	436

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $p < 0.01$ (2-seitig) signifikant.

Während keine signifikante Korrelation zwischen der Motivation und dem Schulbuch erhoben werden konnte, so konnte doch eine Korrelation zwischen dem Verständnis und dem Schulbuch (Tabelle 4) hergestellt werden ($r = .30, p < 0.01$). Außerdem konnte sowohl im Bereich des Interesses ($r = .12, p < 0.05$) als auch im Bereich der Autonomie ($r = .13, p < 0.01$) eine positive Korrelation mit dem Schulbuch festgestellt werden.

Tabelle 4

Korrelation nach Pearson

Tabelle 4 - Korrelationstabelle Lehrbuch, Verständnis, Interesse, Autonomie, Motivation

		Korrelationen				
		Lateinbuch	Verständnis	Interesse	Autonomie	Motivation
Lateinbuch	Korrelation (Pearson)	1	.302**	.119*	.128**	.046
	Signifikanz (2-seitig)		.000	.013	.008	.342
	N	436	436	436	436	436
Verständnis	Korrelation (Pearson)	.302**	1	.285**	-.111*	.199**
	Signifikanz (2-seitig)	.000		.000	.020	.000
	N	436	436	436	436	436
Interesse	Korrelation (Pearson)	.119*	.285**	1	-.007	.485**
	Signifikanz (2-seitig)	.013	.000		.879	.000
	N	436	436	436	436	436
Autonomie	Korrelation (Pearson)	.128**	-.111*	-.007	1	.031
	Signifikanz (2-seitig)	.008	.020	.879		.517
	N	436	436	436	436	436
Motivation	Korrelation (Pearson)	.046	.199**	.485**	.031	1
	Signifikanz (2-seitig)	.342	.000	.000	.517	
	N	436	436	436	436	436

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

6.4. Diskussion

*Welchen Stellenwert nimmt das Schulbuch im Lateinunterricht aus Schüler*innen-Sicht ein?*

Es konnte gezeigt werden, dass sowohl Artes- als auch MIR-Schüler*innen ihren Schulbuchgebrauch als weitgehend häufig einstufen.

*Welche Verbesserungsvorschläge würden Schüler*innen geben? Welche Aspekte sind Schüler*innen bei der Schulbuchnutzung wichtig?*

Obwohl eine relativ hohe Zahl an Schüler*innen keinerlei Verbesserungsvorschläge vorbringen konnte und die Bücher auch von den Schüler*innen gelobt wurden, konnte doch sehr wertvolle Verbesserungsvorschläge angegeben werden, welche die Theorie der Fachdidaktik widerspiegeln. Eine der für die Schüler*innen scheinbar relevantesten Kategorien ist die Grammatikvermittlung. Sowohl MIR-Schüler*innen als auch Artes-Schüler*innen wünschen sich z.B. ausführlichere und verständlichere Grammatikerklärungen, statt nur Tabellen oder im Fall des Artes unausgefülltes Tabellen einzufügen. Außerdem konnte vor allem für Medias in Res der Wunsch nach einer gleichmäßigeren Aufteilung des Grammatikstoffpensums, sowohl pro Stoff als auch pro Seite, festgestellt werden. Einige wenige Schüler*innen kritisieren auch die Inkongruenz, die sich aus den zahlreichen Überarbeitungen des Medias in Res ergibt. Auch der instabile Umschlag des Medias in Res wurde kritisiert.

Besonders der Einsatz der induktiven Methode scheint bei den Artes-Schüler*innen sehr viel Unsicherheit zu verursachen, was eventuell damit in Zusammenhang steht, dass sich einige Schüler*innen einen Lösungsschlüssel für die Grammatik, Übungen und Texte am Ende des Buches und sich grundsätzlich einen übersichtlicheren Aufbau und mehr Struktur (Register etc., weniger Flexibilität innerhalb der Lektionen) in den einzelnen Lektionen wünschen.

*Welche Bedürfnisse haben Schüler*innen in Bezug auf ihr Lateinschulbuch? Welche Gestaltungsmerkmale wirken sich positiv auf das Interesse und Verständnis der Schüler*innen aus?*

Die empirische Untersuchung hat in Bezug auf das Verständnis der Schüler*innen folgendes ergeben: Der Gesamtscore der Ausprägung des Verständnisses (besonders die Formulierungen der deutschen (Sach-)Texte, Angaben und Grammatikerklärungen) konnte zeigen, dass MIR-Schüler*innen ($M = 2.00$, $SD = .93$) grundsätzlich weniger Verständnisprobleme in den untersuchten Bereichen haben als Artes-Schüler*innen ($M = 2.72$, $SD = 1.04$). Vor allem bei der Verständlichkeit der Angaben und Erklärung im Buch und bzgl. der unterstützenden Wirkung des eingesetzten Bildmaterials konnten größere Unterschiede festgestellt werden, die zeigen, dass Artes-Schüler*innen größere Schwierigkeiten in diesen Bereichen aufweisen.

Die Untersuchung konnte zeigen, dass sich die Schüler*innen im Bereich des Interesses, der sich aus der Themenwahl des Buches, weiterführenden Fragen und der Grundhaltung dem Fach Latein gegenüber zusammensetzt, insgesamt kaum unterscheiden (Medias in Res: $M = 2.71$, $SD = .79$; Artes: $M = 2.93$). Als interessanteste Themen konnten die griechische Mythologie, historische Persönlichkeiten und römischer Alltag erhoben werden. Bei Betrachtung der einzelnen Items konnte lediglich zur grundsätzlichen Einstellung gegenüber Latein größere

Unterschiede festgestellt werden. Hierbei zeigen die MIR-Schüler*innen eine positivere Einstellung. Diese spiegelt sich auch in der Bewertung bzw. Benotung der Schulbücher wider. Artes erhält von seinen Schüler*innen einen Notendurchschnitt von 2.89, während das Medias in Res ein 1.99 erhält.

Der Bereich der autonomiefördernden Schulbuchgestaltung setzt sich aus Items zur selbstständigen Schularbeitsvorbereitung mit dem Schulbuch, Suchverhalten im Buch, zum Anforderungsniveau und dem Stoffpensum zusammen. Dass die Artes-Schüler*innen in allen diesen Bereichen weniger Zufriedenheit bzw. Schwierigkeiten aufweisen, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass keinerlei Register im Schulbuch integriert sind, um ein Nachschlagen möglich zu machen, die induktive Methode das Anforderungsniveau potentiell hochschraubt und das Stoffpensum wesentlich höher einzustufen ist als das des Medias in Res.

*Ist eine Korrelation zwischen Schulbuch und höherer Lernmotivation bei Schüler*innen feststellbar?*

Eine Korrelation zwischen Schulbuch und höherer Lernmotivation bei Schüler*innen konnte nicht festgestellt werden. Lediglich zwischen intrinsischer Regulation und Schulbuch ist eine Korrelation anhand der Ergebnisse ablesbar.

*Welche Arten von Motivation sind bei den Schüler*innen feststellbar?*

In Bezug auf die Motivation konnte, wie in der Darstellung der Ergebnisse ersichtlich, festgestellt werden, dass intrinsische und identifizierte Regulation sowohl bei den Artes- als auch bei den Medias in Res-Schüler*innen am stärksten ausgeprägt sind. Zwischen den beiden Stichproben konnten keine signifikanten Unterschiede im Regulationsstil und dessen Ausprägungen erkannt werden.

6.5. Ausblick

Dass keine Korrelation zwischen Schulbuch und Motivation festgestellt werden konnte, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass viele weitere Faktoren (Lehrpersonen, persönliche Einstellung zum Gegenstand etc.) sehr viel bedeutenderen Einfluss auf die Schüler*innen-Motivation haben.

Was die Untersuchung dennoch zeigen konnte, ist, dass Schüler*innen als sehr bedeutendes Instrumentarium der Schulbuchforschung gesehen werden dürfen, da die Schüler*innen einerseits sehr deutlich die im theoretischen Teil genannten Aspekte in ihren Antworten

widerspiegeln und besonders in ihren Verbesserungsvorschlägen, die sehr ertragreich und aufschlussreich sind, zeigen konnten, welche Veränderungen ihren Lernerfolg nachhaltig verbessern könnten.

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung, das nach intensiverer Beforschung verlangen würde, ist die Tatsache, wie wenig häufig Schüler*innen die besprochenen Themen als für ihr persönliches Leben und die Gegenwart relevant einstufen. Eventuell trägt sich hier eine Aufgabe für die Didaktik an, diesen wichtigen Aspekt des Lateinunterrichts und des altsprachlichen Unterrichts im Allgemeinen, im Unterrichtsgeschehen deutlicher hervorzuarbeiten und diesem mehr Bedeutung einzuräumen.

Des Weiteren würde eine Untersuchung der Schüler*innen-Motivation im Fremdsprachenunterricht anderer Fremdsprachen in direktem Vergleich mit der Schüler*innen-Motivation im Unterrichtsfach Latein aus in der Arbeit genannten Gründen, die die Einsatzmöglichkeiten und den Wert der erworbenen Sprache innerhalb der Gesellschaft sowie den Nutzen der Sprache etc. betreffen, interessante Ergebnisse zeigen.

7. Fazit

Als Artes 2014 erschienen ist, gab es noch sehr viel erheblichere Unterschiede zwischen diesem Lateinlehrbuch für den Anfangsunterricht und anderen Exemplaren, allen voran dem in Österreich am häufigsten genutzten Lateinlehrwerk, *Medias in Res*.

Durch die Anpassung an die kompetenzorientierten Formate konnte allerdings in den letzten Jahren eine Annäherung des recht traditionell gestalteten *Medias in Res* an das kompetenzorientierte moderne Artes, das sich darum bemühen zu scheint, sich an den modernsten Ergebnissen der didaktischen Forschung zu orientieren und deren Forderungen so umfassend wie möglich zu erfüllen, festgestellt werden.

In den Übungsbereichen herrscht in Artes allerdings noch immer Kompetenzorientierung vor, während *Medias in Res* besonders im Bereich der Grammatikübungen nach wie vor sehr traditionell vorgeht. Dies ist auch anhand der Methodik der Grammatikeinführung sichtbar, da Artes sich hier fast ausschließlich der induktiven Methode bedient, während *Medias in Res* neue Grammatik eher traditionell deduktiv einführt.

Grundsätzlich lässt sich zwischen beiden Lehrwerken als wohl größter und maßgeblichster Unterschied die Ausführlichkeit der vermittelten Inhalte festmachen. Während *Medias in Res* gemäß dem Motto der Autoren „kurz und knapp“ alles Wesentliche vermitteln zu sucht, gehen die Autor*innen des Artes sowohl im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes als auch im realienkundlichen Bereich in die Tiefe. Diese Ausführlichkeit bringt allerdings ein sehr umfangreiches Pensum mit sich, das durch die gestaltungstechnische Flexibilität des Artes zu potentieller Unübersichtlichkeit aus Schüler*innen-Sicht führen könnte, die eventuell den Überblick darüber verlieren könnten, an welchen Stellen z.B. die Informationsteile, *Ars verborum*, Grammatik etc. der jeweiligen Lektionen zu suchen und tatsächlich zu finden sind. Dies wird verstärkt durch das Fehlen von Grammatik-, Personen- und Sachregistern, das ein Nachschlagen von Inhalten in Artes fast unmöglich gestaltet und sich problematisch auf die Möglichkeit eines autonomen Gebrauchs auswirkt.

Der Sach- und Informationsteil in *Medias in Res* scheint recht repetitiv, während Artes die in den Lektions- und Übungstexten behandelten oder eingeführten Themen tatsächlich vertieft und die Schüler*innen mit weiterführenden Hintergrundinformationen versorgt.

Obwohl der/dem ambitionierten Lateinlehrer*in ein möglichst ausführlich gestaltetes Lehrwerk attraktiv erscheinen mag, muss dies noch lange nicht die maßgebliche Lösung für guten und

effizienten Lateinunterricht sein. Denn auch eine Kürzung des Stoffgebiets, wie sie in *Medias in Res* (von Auflage zu Auflage immer deutlicher) feststellbar ist, muss nicht als etwas ausschließlich Negatives betrachtet werden, da eine Vereinfachung und Vergröberung durch eine bewusste Beschränkung auf das „Wesentliche“ oder das „Entscheidende“ (vgl. Nickel, 1973, S.51) dem unterrichtlichen Handeln ohnehin inhärent ist. Wodurch sich *Medias in Res* definitiv auszeichnet, ist die übersichtliche Gestaltung und Handhabung, die problemlos selbstgesteuert durch die Schüler*innen erfolgen kann, indem sowohl Grammatik, Sach- wie auch Personenregister im Anhang zu finden sind. Vor der Neuüberarbeitung des *Medias in Res* L4 war auch ein umfangreiches und sehr übersichtliches Inhaltsverzeichnis vorhanden, welches das Nachschlagen und Nachlesen für Schüler*innen so leicht wie nur möglich gestaltet hat. *Medias in Res* L6 verfügt nach wie vor über ein derartig gestaltetes Inhaltsverzeichnis, während *Medias in Res* L4 ein solches nun nicht mehr aufweist.

Die empirische Untersuchung zur Schulbuchrezeption von Schüler*innen und deren Motivation im Unterrichtsfach Latein konnte die theoretische Analyse in ihren relevantesten Punkten stützen und somit zeigen, dass Schüler*innen ein sehr wertvolles Instrumentarium der Schulbuchforschung darstellen können.

Abschließend lässt sich folgendes festhalten: „Das vollkommene Lehrbuch, das alle Probleme des Sprachunterrichts löst, wird es nie geben.“ (Heilmann, 1996, S.7) Lehrbuchautor*innen werden immer wieder vor (neue) (Grund-)Entscheidungen gestellt, die gewisse Schwerpunkte und Einseitigkeiten implizieren (vgl. Hora, 1989, S.29f.). Hier gilt: „Jede Stärke ist zugleich Schwäche“ (Heilmann, 1996, S.7), was sich durch die Analyse und den Vergleich der beiden Lehrwerke recht deutlich zeigen lässt.

Die Entscheidung darüber, welche Schwerpunktsetzung dem eigenen Unterricht, der eigenen Persönlichkeit, dem Lehrplan, der Schulform, der Klasse(n) etc. am ehesten entspricht (vgl. Meyer, 1989, S.27), obliegt (größtenteils) den Lehrer*innen bzw. dem Fachlehrer*innenverband oder der Schule (vgl. Nickel, 1982, S.60). Hierbei soll eine grundsätzliche Orientierung an der Qualität der Lesestücke, der Altersstufe der Schüler*innen und dem Informationsgehalt erfolgen (vgl. Fink & Maier, 1996, S.11). Es bleibt folglich an der Lehrperson als Anwender*in, sich der eigenen methodischen Fantasie zu bedienen, gewisse Inhalte umzustellen, zu ergänzen oder gegebenenfalls wegzulassen und so die persönlichen professionellen Fähigkeiten ein- und umzusetzen (vgl. Heilmann, 1996, S.9).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Kautzky, W. & Hissek, O. (2019a). *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht (4-jähriges Latein)*(4. Aufl.). Linz: Veritas Verlag.
- Kautzky, W. & Hissek, O. (2019b). *Medias in Res! Latein für den Anfangsunterricht (6-jähriges Latein)*. Linz: Veritas Verlag.
- Oswald, R., Bauer, M. M., Einfalt, M., Goda, K. & Graf, S. (2018). *Artes. Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs* (2. Aufl.). Wien: Verlag Hölde-Pichler-Tempsky.
- Utz, C., Kammerer, A., Jesper, U. & Müller, S. (Hrsg.). (2016). *ROMA A Textband*. Bamberg: C. C. Buchner
- Westphalen, K. (Hrsg.). (2001). *Felix. Das Lateinbuch für Österreich (bearb. von Günther Lachawitz). Band I*. Wien: Braumüller.
- Westphalen, K. (Hrsg.). (2002). *Felix. Das Lateinbuch für Österreich (bearb. von Günther Lachawitz). Band II*. Wien: Braumüller.

Sekundärliteratur:

- Adema, S. (2019). Latin learning and instruction as a research field. *Journal of Latin Linguistics*, 18(1-2), 35-59.
- Barié, P. (1987). Wieso Latein? Konturen eines Faches. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I* (S. 7-28). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Bäcker, N. (2014). Motivation. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (3. Aufl., S. 191-207). Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Beyer, A. (2018). *Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive. Theorie-Analyse-Konzeption*. Heidelberg: Winter.
- Beyer, A. (2019). Lateinische Lehrbuchtexte im Visier. *Cursor*, 15, 67-69.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2016). The textbook in a changing multimodal landscape. In N.-M. Klug & H. Stöckl (Hrsg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (S. 476-498). Berlin/Boston: De Gruyter.

- Bothe, M.-L. (1994). Textbezogener Einsatz von Abbildungen im Lehrbuch. *Der Altsprachliche Unterricht*, 37(1), 86-89.
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I. (2011). Evaluation of learning materials. A holistic framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31-44.
- Choppin, A. (1992). Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern. In K. P. Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (S. 137-150). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Dargusch, J., Persaud, N. & Horsley, M. (2011). Judging the quality of educational materials – a research project on student voice, *IARTEM* 4(2), 45-62.
- Detjen, J. (2001). Schulbuchdidaktik. Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern zum Politikunterricht. *Bildung und Erziehung*, 54(4), 459–482.
- Doff, S. (2012). ‚More than methods‘ – Vier Prämissen zur empirischen Erforschung von Fremdsprachenunterricht. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen-Methoden-Anwendung* (S. 11-15). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Drumm, J. (2012). Einführung in die methodischen Großformen. In J. Drumm & R. Frölich (Hrsg.), *Innovative Methoden für den Lateinunterricht* (2. Aufl., S. 9-13). Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eichenseer, C. (1986). *Latinitas viva. Pars cantualis*. Saarbrücken: Verlag Societas Latina.
- Erdt, W. (1994). Antike zum Anfassen. Ein Erfahrungsbericht aus der Werkstatt Latein. *Der altsprachliche Unterricht*, 37(1), 89-92.
- Fink, G. & Maier, F. (1996). *Konkrete Fachdidaktik Latein L2*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Frings, U. (1984). Antike-Rezeption im altsprachlichen Unterricht. In F. Maier (Hrsg.), *AUXILIA. Unterrichtshilfen für den Lateinlehrer*. Bamberg: Buchners Verlag.
- Fritzsche, K. P. (1992a). Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In K. P. Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (S. 9-22). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Fritzsche, K. P. (1992b). Vorurteile und verborgene Vorannahmen. In K. P. Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (S. 107-124). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

- Glücklich, H.-J. (1987). „Basisgrammatik“ des Lateinischen. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I* (S. 86-103). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Glücklich, H.-J. (2008). *Lateinunterricht: Didaktik und Methodik* (3. Aufl.). Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Göttsching, V. (2011). Interpretation von Lehrbuchtexten. Ethik für Kids im Lateinunterricht. *Der altsprachliche Unterricht, 2*, 32-39.
- Gräsel, C. (2010). Lehren und Lernen mit Schulbüchern – Beispiele aus der Unterrichtsforschung. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 137-148). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hamacher, J. (1995). Weihnachtslied „Tintinnabula“. *Der Altsprachliche Unterricht, 38*(6), 100.
- Heilmann, W. (1973). Zur Didaktik des lateinischen Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I. In J. Gruber & F. Maier (Hrsg.), *Zur Didaktik der alten Sprachen in Universität und Schule* (S. 105-116). München: Verlag E. Strumberger.
- Heilmann, W. (1987). Lernpsychologische Grundlagen des Übens im einführenden lateinischen Sprachunterricht. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I* (S. 104-124). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Heilmann, W. (1996). Das unvollkommene Lehrbuch. Didaktische Überlegungen zur Beurteilung von Lehrbüchern. *Der Altsprachliche Unterricht, 39*(4+5), 5-12.
- Hemmer, I. & Hemmer, M. (2010). Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts – ein Vergleich zweier empirischer Studien aus den Jahren 1995 und 2005. In I. Hemmer & M. Hemmer (Hrsg.), *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis* (S.65-145). Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.
- Heckener, A. (1987). Übungsformen. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I* (S. 125-138). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Hensel, A. (2009). Szenische Interpretation. *Der altsprachliche Unterricht, 4*, 1-73.
- Hora, A. (1989). Grammatik im Lehrbuch. *Der altsprachliche Unterricht, 32*(5), 28-43.
- Höhn, W. (1987). Zum Textproblem. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I* (S. 58-66). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.

- Kahlert, J. (2010). Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte-Produktion-Unterricht* (S. 41-56). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Keip, M. (2014). Grammatikeinführung. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (3. Aufl., S. 35-65). Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knecht, P. & Najvarová, V. (2010). How do students rate textbooks? A review of research and ongoing challenges for textbook research and textbook production. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 1-16.
- Kriegl, M. (2017). *Artes versus Medias in Res. Ein Vergleich didaktischer Zugänge und daraus resultierender Fitness beim Einstieg in die Lektüre* (Diplomarbeit. Karl-Franzens-Universität Graz).
- Kuhlmann, P. (2012). *Fachdidaktik Latein kompakt* (3. Aufl.). Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maier, F. (1985). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Zur Theorie und Praxis lateinischen Sprachunterrichts*. Bamberg: C. C. Buchners Verlag.
- Maier, U. (2002). Eine qualitative Interviewstudie zum Einfluss des Lehrerverhaltens auf Lernemotionen von Schülern im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 8, 85-102.
- Menzel, W. (2010). Wie schreibe ich ein Schulbuch? In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 210-228). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meyer, T. (1989). Texte im Lehrbuch. *Der Altsprachliche Unterricht*, 32(5), 4-27.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. *Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung*, 1.
- Nickel, R. (1973). *Altsprachlicher Unterricht. Neue Möglichkeiten seiner didaktischen Begründung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nickel, R. (1982). Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nickel, R. (1987a). Lateinunterricht auf der Sekundarstufe I. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I* (S. 29-45). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.

- Nickel, R. (1987b). Die Funktion von Übersetzungen für die Erschließung lateinischer Texte. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I* (S. 390-400). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Niemann, K.-H. (1996). Grammatikthema und Lehrbuchtext. *Der Altsprachliche Unterricht*, 39(4+5), 27-44.
- Nieweler, A. (2000). Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In R. Fery & V. Raddatz (Hrsg.), *Lehrwerke und ihre Alternativen* (S.13-19). Frankfurt am Main: Lang.
- Nodari, C. (1995). *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Aarau: Verlag Sauerländer.
- Nodari, C. (1999). Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Schwerpunkt. Sprachenpolitiken Österreich* (S. 200-213). Innsbruck: Studien Verlag.
- Pfaffel, W. & Lobe, M. (2016). *Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Tipps für einen vitalen Lateinunterricht*. Bamberg: Buchner Verlag.
- Sandfuchs, U. (2010). Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte-Produktion-Unterricht* (S. 11-24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schirok, E. (2013). Vom Dekodieren zum Rekodieren. Texterschließung-Interpretation-Übersetzung: Versuch einer Begriffsklärung. *Der altsprachliche Unterricht*, 56(6), 2-15.
- Schirok, E. (2014). Wortschatzarbeit. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (3. Aufl., S. 13-34). Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scholz, I. (2014). Übung. In M. Keip & T. Doepner (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein* (3. Aufl., S. 67-80). Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sodalitas – Bundesarbeitsgemeinschaft der Klassischen Philologen (2020). *Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch*.
- Steinhilber, J. (1987). Zum Einsatz von Medien im Lateinunterricht der Sekundarstufe I. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I* (S. 185-200). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Stöber, G. (Hrsg.). (2002). *Polen, Deutschland und die Osterweiterung der EU aus geographischen Perspektiven*. Hannover: Hahn.

- Töchterle, K. (2004). Möglichst früh Latein! Zu nachgewiesenen Transferwirkungen frühbeginnenden Lateinunterrichts, vor allem auf die Mehrsprachigkeit. In R. Kussl (Hrsg.), *Alte Texte – neue Wege* (S. 155-172). München: Bayrischer Schulbuchverlag.
- Thomas, A. E., Müller, F. H. & Bieg, S. (2018). Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (SMR-LS). *Diagnostica*, 64(3), 145-155.
- von Borries, B. (1995). Das Geschichts-Schulbuch in Schüler- und Lehrersicht. Einige empirische Befunde. *Internationale Schulbuchforschung*, 17(1), 45-60.
- Weddigen, K. (1988). Lehrbuchtexte-Lehrbuchgrammatik. *Der Altsprachliche Unterricht*, 31(6), 79-86.
- Weinbrenner, P. (1992). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In K. P. Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (S. 33-54). Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Westphalen, K. (1971). „Falsch motiviert?“ Überlegungen zum Motivationsproblem im Lateinunterricht als zweiter Fremdsprache. *Der Altsprachliche Unterricht*, 14(5), 5-20.
- Westphalen, K. (1993). Neue Perspektiven für den Latein- und Griechischunterricht. *Gymnasium*, 100(2), 144-158.
- Wiater, W. (2003a). Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In W. Wiater (Hrsg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Perspektive* (S. 7-9). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wiater, W. (2003b). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. Einführende Gedanken. In W. Wiater (Hrsg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Perspektive* (S. 11-21). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Onlinequellen:

Jahresplanung Medias in Res L4:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ckiaHqTM_1gJ:www.veritas.at/vproduct/download/download/sku/Tit_40668_2+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at&client=safari

(zuletzt aufgerufen am: 23.03.2021)

Lehrplan des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (zuletzt aufgerufen am: 23.03.2021)

Ludwig-Maximilians-Universität München: Kriterienkatalog zur Analyse von

Lateinlehrbüchern: https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/seminarertraege/lehrbuecher/lehrbuecher_archiv/kriterienkatalog.pdf (zuletzt aufgerufen am: 23.03.2021)

Psychometrika Online-Tool zur Berechnung des LIX: <https://www.psychometrica.de/lix.html>

(zuletzt aufgerufen am: 23.03.2021)

Vorwort zur Neuauflage des Medias In Res! L4:

https://www.veritas.at/vproduct/download/download/sku/Tit_40668_1 (zuletzt aufgerufen am: 23.03.2021)

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1 - Einband Medias in Res 2005</i>	11
<i>Abbildung 2 - Einband Medias in Res 2019</i>	11
<i>Abbildung 3 – MIR L4, Lektion 14, Vocabularium</i>	26
<i>Abbildung 4 - MIR L4, Lektion 20, Vocabularium</i>	26
<i>Abbildung 5 - Einband Artes 2014</i>	34
<i>Abbildung 6 - Induktive Einführung in den passiven Perfektstamm</i>	44
<i>Abbildung 7 - Horizontale Darstellung der Deklinationen</i>	45
<i>Abbildung 8 - Visuelle Merkhilfe zu grammatikalischen Phänomenen – „3.Deklination“</i>	46
<i>Abbildung 9 - Visuelle Merkhilfe zu grammatikalischen Phänomenen - "esse"</i>	47
<i>Abbildung 10 – Artes, Lektion 5, Vocabularium</i>	50
<i>Abbildung 11 - Inhaltsverzeichnis Medias in Res L4</i>	60
<i>Abbildung 12 - LIX Berechnung Artes</i>	84
<i>Abbildung 13 - LIX Berechnung Medias in Res</i>	84
<i>Abbildung 14 - Grafische Übersicht über die Analysebereiche der empirischen Untersuchung</i>	100
<i>Abbildung 15 - Boxplot zum positiven Empfinden des UFs Latein</i>	103
<i>Abbildung 17 - Befragung zur Überforderung Artes</i>	107
<i>Abbildung 16 - Befragung zur Überforderung Medias in Res</i>	107

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1 - Befragung zu den Interessenschwerpunkten im UF Latein</i>	105
<i>Tabelle 2 - Befragung zur Motivationalen Regulation</i>	108
<i>Tabelle 3 - Befragung zur intrinsischen Motivation und dem Lehrbuch</i>	109
<i>Tabelle 4 - Korrelationstabelle Lehrbuch, Verständnis, Interesse, Autonomie, Motivation</i>	110

Anhang

Kriterienkatalog zur Analyse von Lateinlehrbüchern

Kriterienkatalog zur Analyse von Lateinlehrbüchern
1. Optischer Eindruck
a. nüchtern/anschaulich;
b. klassisch-antiquiert/modern?
2. Benutzbarkeit
a. Übersichtlichkeit der Darstellung
b. Verständlichkeit des Aufbaus/ der methodisch-didaktischen Konzeption
c. Bewältigbarkeit des Arbeitspensums (Schulstunden pro Lektion)
d. Umfang und Angebot an Begleitmaterial
e. Altersgemäße Stoffdarbietung
f. Erklärung von Übungstypen und Abkürzungen am Buchanfang
g. Verständlichkeit des deutschen Sprachstils
3. Themen- und Textangebot
a. klassisch-kulturgeschichtlich/anschaulich-lebendig
b. Variatio bei
i. Themenwahl
ii. Textarten: Kunstlatein/Originaltexte/Mischformen
iii. Einordnung der Texte und Themen: Antike/Mittelalter/Neuzeit
c. Angebot von mehrkanaliger Grammatikübung
d. Inhaltlich lektionsübergreifende Kohärenz der Texte
e. Identifikationsfiguren
f. Einteilung in Textsequenzen/-einheiten
g. Vorentlastung durch Einführungstexte und Überschriften
4. Grammatische Darbietung und Progression
a. Einführung der neuen Grammatik: spielerisch/plakativ
b. Progression
c. Inhaltliche Bezug der Grammatikübungen zum Lektionstext
d. Induktive/Deduktive Methode
e. Lektionsübergreifende Stoffverteilung

f. Einführung von Deklinationen und Konjugationen: horizontal/vertikal/Mischform
g. Elementarbuch oder Grammatik im Extraband
h. Umfang der Wiederholung: Wiederholungslektionen/kurze Übungen
i. Optische Impulse bei der Darstellung (farbige Abstufungen zwischen Wortarten)
j. Mnemotechnische Aufbereitung
k. Identifikationsfigur
5. Übungsangebot
a. Anzahl, Art und Aufbau der Übungen
b. Progression des Schwierigkeitsgrades
c. Übungsabfolge: gleiches Schema/Abwechslung
d. Vorhandensein von Deutsch-Lateinischer Übersetzung
6. Wortschatz
a. Anzahl pro Lektion/Lehrbuch
b. Verständlichkeit (Vernetzung unterschiedlicher Bedeutungen)
c. Spezialwortschatz
d. Wiederholungswortschatz
e. Modernisierung von Wortbedeutungen
f. Lernpsychologische Anregung durch Gruppierung und Visualisierung in Form von Sachfeldern
g. Betonung der Morphologie
h. Darstellung in Wortfeldern/chronologische Anordnung nach Vorkommen im Lektionstext
i. Verknüpfung mit anderen Sprachen
j. Übersichtlichkeit: Zwei-/Vierspaltenmethoden
k. Extrawortschatzhefte zusätzlich zum Lehrbuch
l. Alphabetisches Verzeichnis am Schluss/Wortkundliche Aufbereitung
7. Sach- und Informationsteil
a. Anpassung an Lektionsthema
b. Einführend am Lektionsanfang/in Übersetzungstext und Übungen miteinbezogen/Abrundend am Ende
c. Gewichtung: Länge/Schriftgröße/eigene Seite
d. Sachtexte/Dialoge o.ä.
e. Verständlichkeit: Inhaltsüberladung/unmittelbar verständlich
f. Übergangslektüre als Verbindung zwischen Kapiteln/ Anknüpfung an vorhergehende Sachtexte
g. Gegenwartsorientierung

h. Motivationsfördernd
i. Veranschaulichung durch Bildmaterial/Landkarten etc.
j. Inhaltliche Weiterführung der Texthandlung im Bild
k. Fächerübergreifende Verweise/Hinweise hinsichtlich Schüler*innenlektüre
8. Bildangebot
a. Anzahl, Größe, Umfang
b. Art der Darstellung
i. historische Abbildung/Nachzeichnungen/Comics
ii. Schwarz-weiß/farbig
iii. Veränderung durch Bildmontage
iv. Auflockerung/Ablenkung (Reizüberflutung)
v. Bezug zu Texten und Lektionsinhalten
vi. Aufbereitung: Erklärende Bildunterschriften/Entdeckende Bildarbeit
9. Latinitas viva
a. Vorhandsein: Ja/Nein
b. Form (Lieder, szenische Interpretation von Lehrbuchszenen)
10. Effizienz des Spracherwerbs
a. Dauer des Einsatzes
b. Erreichung der Lektürefähigkeit

Fragebogen zu Lernmotivation im Lateinunterricht mit Fokus auf Schulbuchrezeption

Demografische Daten:

Geschlecht (männlich/weiblich/divers/keine Angabe)

Alter

Klasse

Ich wiederhole diese Klasse (ja/nein)

Meine Muttersprache ist...

Lateinbezogen:

Note im letzten Zeugnis? (1-5)

letzte Schularbeitsnote? (1-5)

In Latein fühle ich mich... (sicher/geht so/unsicher)?

Fragen zum Lernverhalten:

Die folgenden Fragen¹ beziehen sich auf dein eigenes Lernen. Bitte versuche möglichst genau zu antworten, was die Gründe für dein Lernen in diesem Fach sind.

Die Skalierung erfolgt in fünfstufiger Form (Likert-Skala) von Stimmt völlig, ..., bis Stimmt überhaupt nicht.

Ich arbeite und lerne in diesem Fach, ...

... weil es mir Spaß macht.

... weil ich möchte, dass mein Lehrer denkt, dass ich ein/e gute/r Schüler*in bin.

... um später eine bestimmte Ausbildung machen zu können (z.B. Schule, Lehre oder Studium).

... weil ich sonst von zu Hause Druck bekomme.

... weil ich neue Dinge lernen möchte.

... weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich wenig tun würde.

... weil ich damit mehr Möglichkeiten bei der späteren Berufswahl habe.

... weil ich sonst Ärger mit meinem/r Lehrer*in bekomme.

... weil ich es genieße, mich mit diesem Fach auseinander zu setzen.

... weil ich möchte, dass die anderen Schüler*innen von mir denken, dass ich ziemlich gut bin.

¹ Der Fragebogen wurde grundsätzlich vollständig von Müller, Hanfstingl & Andreitz (2007) übernommen. Die einzige Adaptierung ist das Gendern mit Asterisken (anstelle von Schrägstrichen) und eine Veränderung der Satzstellung in Item 2 (durch das Hinzufügen der Konjunktion „dass“).

- ... weil ich mit dem Wissen im Fach später einen besseren Job bekommen kann.
- ... weil ich sonst schlechte Noten bekomme.
- ... weil ich gerne Aufgaben aus diesem Fach löse.
- ... weil ich mich vor mir selbst schämen würde, wenn ich es nicht tun würde.
- ... weil ich die Sachen, die ich hier lerne, später gut gebrauchen kann.
- ... weil ich es einfach lernen muss.
- ... weil ich gerne über Dinge dieses Faches nachdenke.

Fragen zum Lateinschulbuch:

Nun kommen ein paar Fragen² zu deinem Lateinschulbuch. Hier ist ganz besonders deine Meinung gefragt!

1. Im Unterricht benutzen wir das Schulbuch... (Medias in Res/Artes)
2. Wir sind gerade bei Lektion... (entsprechende Zahl/fertig)
3. Ich benutze mein Schulbuch im Unterricht... (Jede Stunde/Fast Jede Stunde/Manchmal/fast nie/nie)
4. Ich bekomme von meiner Lehrperson Arbeitsblätter, Handouts oder anderes Zusatzmaterial ausgeteilt. (Jede Stunde/Fast Jede Stunde/Manchmal/fast nie/nie)
5. Die deutschen Texte im Buch sind so formuliert, dass ich sie verstehe. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
6. Die Grammatik wird so erklärt, dass ich sie verstehe. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
7. Die Angaben und Erklärungen im Buch sind verständlich formuliert. Wenn ich mal krank bin, verstehe ich trotzdem ohne weitere Erklärungen, was ich machen muss. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
8. Wenn ich mal etwas im Buch suche, finde ich es meist schnell. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
9. Die Themen im Buch sind interessant für mich. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
10. Oft werden Themen im Buch behandelt, die mich in meinem alltäglichen Leben beschäftigen. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)

² Die Fragen, die mit „Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht“ zu beantworten sind, orientieren sich an der im ersten Teil der Befragung eingesetzten fünfstufigen Likert-Skala.

11. Die Bilder im Buch helfen mir dabei, die lateinischen Texte besser zu verstehen. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
12. Ich finde, dass das Buch altmodisch aussieht. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
13. Am meisten interessieren mich Texte über ____? (Antwortmöglichkeiten nach Kapiteln)
14. Die Inhalte des Schulbuches regen mich zum Nachdenken an. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
15. Ich habe oft Fragen über Dinge, die nicht im Buch stehen. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
16. Wenn ich mich für Tests, Wiederholungen oder Schularbeiten vorbereite, benutze ich das Buch zum Üben. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
17. Ich fühle mich oft überfordert, wenn ich das Buch benutze. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
18. In einzelnen Lektionen kommt zu viel Stoff (Grammatik, Vokabel, Text) vor. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
19. Wenn ich meinem Schulbuch eine Schulnote geben müsste, dann wäre das ein... (Sehr gut/Gut/Befriedigend/Genügend/Nicht genügend).
20. Im Großen und Ganzen mag ich Latein gern. (Stimmt völlig-Stimmt überhaupt nicht)
21. Diese Verbesserungsvorschläge würde ich den Schulbuchautor*innen geben...(Offen)

Eine Testversion der Online-Befragung unter folgendem Link (abrufbar bis 20.11.20):
https://www.soscisurvey.de/Masterarbeit_Hainthaler/?act=l25JZ9dNlu4X7L1fDfhIZoYc

Lehrplan Medias in Res L4

5. Klasse (1. und 2. Semester)

Lehrstoff 1. + 2. SEMESTER (Lehrplan-Text kursiv):			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Vertrautheit gewinnen mit den Grundzügen des spezifischen Ordnungssystems der lateinischen Morphologie und der lateinischen Syntax</i> ▪ <i>durch unterschiedliche Lerntechniken und Sprachvergleich einen Basiswortschatz aufbauen unter Berücksichtigung von Lehn- und Fremdwörtern</i> ▪ <i>Einblick gewinnen in die antike Kultur und ihr Fortwirken bis in die Gegenwart</i> ▪ <i>Kenntnisse der lateinischen Morphologie (Verb: Indikativ aktiv und passiv, Infinitive und Partizipia; Nomen: Kasus und Kongruenz, Adjektiva und Adverbia samt Steigerung, häufige Pronomina, Präpositionen) und der lateinischen Syntax (einfache Satzgefüge) sowie des Basiswortschatzes unter Berücksichtigung von Lehn- und Fremdwörtern erweitern</i> ▪ <i>Einblick gewinnen in Aspekte der Wortbildungslehre (Präfixe und Suffixe)</i> ▪ <i>sich auseinandersetzen mit der antiken Kultur und ihrem Fortwirken bis in die Gegenwart</i> 			
Zeitraum	UE	MIR	Lehrstoff
September	9	Lec. 1–3	Verba: Präsens Indikativ aktiv; Imperative (a- und e-Konj.) Nomen (a-/o-Dekl.): Nominativ, Akkusativ, Vokativ Sg. + Pl. Kulturkunde: Römischer Alltag / 1
Oktober	12	Lec. 4–5	Nomen: alle Kasus (a-/o-Dekl.) Adjektiva: alle Kasus (a-/o-Dekl.) Präpositionen mit Abativ und Akkusativ Syntax: Ablativ bei Präpositionen Kulturkunde: Römischer Alltag / 2 Wortbildungslehre: Präpositionen und Präfixe
November	12	Lec. 6–8	Verba: <i>esse</i> und <i>posse</i> ; alle Konjugationsklassen (Präsens Indik.) Numeralia Syntax: <i>Abl. instrumenti</i> , <i>Abl. temporis</i> ; <i>Dat. possessivus</i> Kulturkunde: Römische Frühzeit / 1
Dezember	9	Lec. 9–10	Nomen: 3. Deklination Pronomina: <i>quid/quid</i> Syntax: <i>Abl. separationis</i> , <i>Abl. qualitatis</i> Kulturkunde: Römische Frühzeit / 2 Wortbildungslehre: Komposita; Lexik: Rondogramm <i>capere</i>
Jänner	9	Lec. 11–12	Pronomina: <i>is/ea/id</i> , <i>idem/eadem/idem</i> , <i>qui/quae/quod</i> Syntax: <i>Gen. partitivus</i> , <i>Gen. qualitatis</i> ; Relativsätze Kulturkunde: Mythos (Europa, Ariadne + Theseus)
Februar	9	Lec. 13–14	Nomen: e- und u-Deklination Verba: Perfekt und Plqpf. aktiv Pronomina: <i>hic/haec/hoc</i>

			Syntax: <i>Gen. obiectivus</i> Kulturkunde: Mythos (Dädalus; Sisyphus und Tantalus)
März	9	Lec. 15-16	Verba: Imperfekt Adjektiva der 3. Deklination Pronomina: <i>ille/illa/illud</i> Syntax: <i>Gen. obiectivus</i> ; Apposition, Prädikativum Wortbildungslehre: Suffixe; Lexik: Rondogramm <i>petere</i> ; Etymologien Kulturkunde: Mythos (Orpheus); Röm. Geschichte (Spartakus)
April	12	Lec. 17-18	Verba: Futur; <i>ire</i> und <i>ferre</i> Adjektiva: Steigerung (Komparativ und Superlativ) Pronomina: <i>ille/illa/illud</i> Syntax: Relativer Anschluss Kulturkunde: Röm. Geschichte (Cicero, Cäsar / 1)
Mai	9	Lec. 19	Verba: passiver Perfektstamm Adjektiva: unregelmäßige Steigerung Kulturkunde: Röm. Geschichte (Cäsar / 2)
Juni	9	Lec. 20	Verba: passiver Präsensstamm Adjektiva: unregelmäßige Steigerung Wortbildungslehre: Suffixe; Wortfamilien, Synonyme und Antonyme Kulturkunde: Röm. Geschichte (Cäsar / 3)

6. Klasse (3. Semester = Kompetenzmodul 3)

Lehrstoff 3. SEMESTER (Lehrplan-Text kursiv):			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Kenntnisse der lateinischen Morphologie (zB Verb: Partizipia; Konjunktiv aktiv und passiv, nd-Formen), Syntax (zB satzwertige Konstruktionen, konjunktivische Haupt- und Gliedsätze) und der Wortbildungslehre erweitern und vertiefen</i> ▪ <i>den Basiswortschatz ausbauen und festigen und den Umgang mit dem Wörterbuch erlernen</i> ▪ <i>vertiefte Einsichten in die antike Kultur und ihr Fortwirken gewinnen</i> 			
Zeitraum	UE	MIR	Lehrstoff
September	9	Lec. 21–22	Verba: Zusammenfassung Zeitenbildung Indikativ; Konj. Präsens und Imperfekt Adverbia Syntax: <i>ut</i> -Sätze; doppelter Akkusativ Kulturkunde: Trojanischer Sagenkreis / 1
Oktober	12	Lec. 23–24	Verba: Konj. Perfekt und Plqpf.; <i>velle, nolle</i> Syntax: <i>cum</i> -Sätze; indirekte Fragen; Consecutio temporum; Verbot mit <i>noli/nolite</i> Kulturkunde: Trojanischer Sagenkreis / 2
November	12	Lec. 25–26	Verba: Infinitiv Perfekt aktiv + passiv; Konjunktiv im Hauptsatz Syntax: ACI; Konditionalsätze Wortbildungslehre: Präfixe, Assimilation; Fremdwörter Kulturkunde: Trojanischer Sagenkreis / 3; Römische Geschichte / 1 (Brand Roms)

Dezember	9	Lec. 27–28	Verba: Partizip Futur und Infinitiv Futur Aktiv; Partizip Präsens Syntax: NCI; <i>Dativus commodi</i> ; Participium Coniunctum Kulturkunde: Römische Geschichte / 2 (Christenverfolgungen; Mark Aurel)
Jänner	9	Lec. 29	Syntax: Ablativus absolutus Kulturkunde: Römische Geschichte / 3 (Konstantin)

6. Klasse (4. Semester = Kompetenzmodul 4)

Lehrstoff 4. SEMESTER (Latein vierjährig):			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Kenntnisse der lateinischen Morphologie (zB Verb: Partizipia; Konjunktiv aktiv und passiv, nd-Formen) Syntax (zB satzwertige Konstruktionen, konjunktivische Haupt- und Gliedsätze) und der Wortbildungslehre erweitern und vertiefen</i> ▪ <i>ab dem Beginn der Lektürephase³ die Kenntnisse der Morphologie und Syntax nach den Erfordernissen der Textsorte vertiefen und erweitern</i> ▪ <i>die effiziente Benutzung des Wörterbuchs trainieren</i> 			
Zeitraum	UE	MIR-Lektionen	Lehrstoff
Februar	9	Lec. 30	Verba: Deponentia; nd-Formen Syntax: Gerundium, Gerundiv Kulturkunde: Römische Geschichte / 4 (Hl. Martin)
März	9	Originallektüre aus dem Modul „Schlüsseltexte aus der europäischen Geistes und Kulturgeschichte“	<ul style="list-style-type: none"> - <i>anhand von einfachen Beschreibungen nichteuropäischer Lebensformen eigene Standpunkte reflektieren und Toleranz für das Anders-Denken und Anders-Sein entwickeln</i> - <i>Verständnis gewinnen für den Einfluss der Romanisierung auf die Regionen Europas unter Berücksichtigung der Austria Latina</i> - <i>anhand von einfachen Texten aus Bibel und hagiographischen Texten das Christentum als prägende Kraft Europas kennen lernen</i>

³ Entgegen immer wiederkehrenden anderslautenden Informationen endet der Anfangsunterricht in L4 nicht mit dem dritten Semester! Die Formulierung für das 4. Semester „ab der Lektürephase“ bedeutet, dass vorher sehr wohl Grammatikunterricht gemacht werden kann, zumal der Terminus „Lektüre“ auch nicht zwingend „Originallektüre“ bedeutet. Wann genau im 4. Semester mit der Originallektüre begonnen wird, liegt im Ermessen des Lehrers. Eine genaue Zeitangabe (wie zB „ab Ostern“) ist im Lehrplan nicht enthalten! (Zu berücksichtigen ist allerdings, dass für die Behandlung des Einstiegsmoduls ausreichend Zeit bleiben sollte, also wenigstens 20 Unterrichtseinheiten.)

Tabellarische Übersicht Grammatik Arbeitspensum & Progression: MIR –Artes

L	Medias in Res L4	Medias in Res L6	Artes
1	a- & o-Dekl.: Nom.; a- & e- Konj.: 3. Person	a- & o-Dekl.: Nom.; a- & e- Konjugation: 3. Person	esse, habere; "transitiv" & "intransitiv"; a- & o-Dekl.: Nom., Akk., Vok.; Possesivpronomina
2	a- & o-Dekl.: Akk. Nomina und Adjektiva auf -er	a- & o-Dekl.: Akk.; Nomina & Adjektiva auf -er	Präpositionen + Akk.; Ind. Präsens: a-, e-, i- Konjugation; Imperativ
3	a- & e- Konjugation: alle Personen & Imperativ; Vok.	a- & e- Konjugation: alle Personen & Imperativ; Vok.	a- & o-Dekl.: Dat.; Dat. Possessivus; posse; Personalpronomina
4	a- & o-Dekl.: alle Fälle; Präpositionen + Abl.	a- & o-Dekl.: alle Fälle; Präpositionen + Abl.	a- & o-Dekl.: Abl., Gen.; Zsf. Präposition + Akk. & Abl.; Zsf. a- & o-Dekl.
5	Personal- & Possesivpronomina; Inf. Präsens; <i>in & sub</i>	Personal- & Possesivpronomina; Inf. Präsens; <i>in & sub</i>	Bindevokal; Ind. Präsens: kons. & Mischkonjugation; <i>ferre, ire</i> ; Überblick Konjugationen; Fragepartikel; Acl in einfachen Strukturen
6	<i>esse, posse</i> ; Abl. instrumenti; Dat. possessivus	Ind. Perfekt Akt.; <i>esse, posse</i>	3. Dekl.; Genus-Regeln der kons. Dekl.; Reflexivpronomina
7	i-, Misch- & konsonantische Konjugation	i-, Misch- & konsonantische Konjugation	Ind. & Inf. Perfekt akt.; Acl
8	Numeralia; Abl. temporis	Numeralia; Ind. Imperfekt; Abl. temporis	pronominale Dekl.; Demonstrativpronomina (<i>is, ille, hic</i>); Ortsnamen
9	3. Dekl.: Konsonantenstämme; quis, quid	3. Dekl.: Konsonantenstämme; quis, quid	Relativpronomina; Relativsätze & ihre syntaktische Funktion; Interrogativpronomina; Gen. subiectivus & obiectivus
10	3. Dekl.: Misch- & i-Stämme; Abl. separationis, qualitatis	3. Dekl.: Misch- & i-Stämme; Abl. instrumenti, separationis, qualitatis, Dat. possessivus	Ind. Futur akt.; Relativer Anschluss
11	is, idem; Gen. qualitatis, partitivus	is, idem; Gen. qualitatis, partitivus	Adj. der 3. Dekl.; Tipps zum Übersetzen; Gen. partitivus
12	qui, quae, quod; Relativsätze	qui, quae, quod; Relativsätze	Ind. Imperfekt akt.; Imperfekt & Perfekt im Vergleich; Temporalsätze & ihre syntaktische Funktion; <i>quidam</i>
13	e- & u-Dekl.; Gen. obiectivus	e- & u-Dekl.; Gen. obiectivus	Zahlwörter; u- / e-Dekl.; Überblick Dekl.
14	Ind. Perfekt & Plusquamperfekt Akt.; hic, haec, hoc	Ind. Plusquamperfekt Akt.; hic, haec, hoc	Ind. Plusquamperfekt & Fut. Exakt; Konditionalsätze & Parallelfutur; Defektive Verba
15	Ind. Imperfekt Akt.; ille, ipse	ille, ipse; Pronominale Dekl.; Neutrum Plural bei Pronomina	Steigerung der Adj.
16	Adj. der 3. Dekl.; Apposition; Prädikativum	Adj. der 3. Dekl.; Apposition; Prädikativum	PPP; Partizip als Phänomen; Stützpartizipia
17	Ind. Futur Akt.; ire, ferre; Neutrum Plural bei Pronomina	Ind. Futur Akt.; ire, ferre; Städtenamen	Passiv des Perfektstamms; Inf. Perfekt pass.
18	Komparativ & Superlativ; Abl. comparisonis; Relativer Anschluss	Komparativ; Abl. comparisonis; Relativer Anschluss	<i>velle, nolle, malle</i> ; Adverb; Steigerung der Adv.
19	PPP; Ind. Perfekt & Plusquamperfekt Pass.; unregelmäßige Steigerungen	Superlativ; unregelmäßige Steigerung; Historisches Präsens	Passiv des Präsensstamms; Inf. Präsens pass.; Deponentia; <i>feri</i>
20	Ind. Präsens, Futur & Imperfekt Pass.	PPP; Ind. Perfekt & Plusquamperfekt Pass.	Inf. Fut. & PFA; Ncl; Acl & Ncl im Vergleich; unregelmäßige Steigerung; Prädikativ

21	Überblick Zeitenbildung; Adverbia; Steigerung der Adv.	Ind. Futur exakt; doppelter Akk.	PPA; <i>ipse</i>
22	Konj. Präsens & Imperfekt; konjunktivische ut-Sätze; doppelter Akk.	Adverbia; Steigerung der Adv.	PC; Semideponentia
23	Konj. Perfekt & Plusquamperfekt; konjunktivische cum-Sätze	PPA; PC	Abl.absolutus
24	velle, nolle; Verbot mit Noli(te); indirekte Fragesätze	velle, nolle; Verbot mit Noli(te);Gerundium	Konj. im Gliedsatz I; Indikativische & konjunktivische ut-Sätze; indirektes Reflexiv
25	Inf. Perfekt Akt. & Pass.; AcI	Inf. Perfekt Akt. & Pass.; AcI	Konj. im Gliedsatz II; Indikativische & konjunktivische cum-Sätze
26	Konj. im Hauptsatz; Konditionalsätze	Ind. Präsens, Futur & Imperfekt Pass.	Indirekter Fragesatz; Gen. pretii; Gen. & Abl. qualitatis; Neutrum Pl.
27	Inf. Präsens Pass.; PFA, Infinitiv Futur; NcI; Dat. Commodi; Überblick Infinitive	Inf. Präsens Pass.; NcI	Konj. im Hauptsatz
28	PPA; PC	PFA, Inf. Futur	Konditionalsätze
29	Abl.abs.	Abl.abs.	-
30	Deponentia; Gerund; prädikatives Gerundiv	Deponentia; Dat. commodi	-
31	-	Konj. Präsens & Imperfekt; konjunktivische ut-Sätze; Semideponentia	-
32	-	Konj. Perfekt & Plusquamperfekt; konjunktivische cum-Sätze	-
33	-	Indirekte Fragesätze; Consecutio temporum; indirektes Reflexiv	-
34	-	Konj. im Hauptsatz; Konditionalsätze	-
35	-	Gerundiv	-

Adaptionsweise in Artes anhand Plinius liber IX, 36

Original	Adaption in Artes
Evigilo, cum libuit, plerumque circa horam primam, saepe ante, tardius raro.	Evigilo, cum libet, plerumque ante horam primam, raro post horam primam.
Clausae fenestrae manent; mire enim silentio et tenebris ab iis, quae avocant, abductus et liber et mihi relictus, non oculos animo, sed animum oculis sequor, qui eadem, quae mens, vident, quotiens non vident alia. (2) Cogito, si quid in manibus, cogito ad verbum scribenti emendantique similis, nunc pauciora nunc plura, ut vel difficile vel facile componi tenerive potuerunt. Notarium voco et die admisso, quae formaveram, dicto; abit rursusque revocatur rursusque dimittitur.	Clausae fenestrae manent, nihil audio, ad verba cogito. Fenestras aperio, servum voco et verba dicto.
(3) Ubi hora quarta vel quinta - neque enim certum dimensumque tempus -, ut dies suasit, in xystum me vel <u>cryptoporticum</u> confero, reliqua meditor et dicto. Vehiculum ascendo. Ibi quoque idem, quod ambulans aut iacens; durat intentio mutatione ipsa relecta. Paulum redormio, dein ambulo, mox orationem Graecam Latinamve clare et intente non tam vocis causa quam stomachi lego; pariter tamen et illa firmatur.	Circa horam quartam per xystum vel cryptoporticum ambulo et ad verba cogito. Iterum servum voco et verba dicto. Nam multi servi in villa laborant. Dormio, ambulo et librum recito.
(4) Iterum ambulo, ungor, exerceor, labor. Cenanti mihi, si cum uxore vel paucis, liber legitur; post cenam comoedia aut lyristes; mox cum meis ambulo, quorum in numero sunt eruditi. Ita variis sermonibus vespera extenditur, et quamquam longissimus dies bene conditur.	Iterum ambulo, ungor, exerceor et labor. Ad cenam amici veniunt. Servus librum recitat. Post cenam per hortum ambulamus. Deinde dormio. (ca. 75 Wörter)
(5) Non numquam ex hoc ordine aliqua mutantur; nam, si diu iacui vel ambulavi, post somnum demum lectionemque non vehiculo sed, quod brevius quia velocius, equo gestor. Interveniunt amici ex proximis oppidis, partemque diei ad se trahunt interdumque lasso mihi opportuna interpellatione subveniunt. (6)	

Venor aliquando, sed non sine pugillaribus, ut, quamvis nihil ceperim, non nihil referam. Datur et colonis, ut videtur ipsis, non satis temporis, quorum mihi agrestes querelae litteras nostras et haec <u>urbana</u> opera commendant. Vale. (ca. 290 Wörter)	
--	--

Wie an der Gegenüberstellung oberhalb ersichtlich, wurde das Original im Zuge der Adaptierung auf mehr als die Hälfte gekürzt. Die Adaptierung gestaltet sich dahingehend, dass z.B. gleich im ersten Satz Perfekt in Präsens umgewandelt wird, um den Text an die den Schüler*innen bisher bekannten grammatikalischen Strukturen und das entsprechende Vokabular weitgehend anzupassen.

Generell wird mit Auslassungen, starke Verkürzungen oder Vereinfachungen gearbeitet, z.B.:

- „Cogito, si quid in manibus, cogito ad verbum scribenti emendantique similis“ → „ad verba cogito“
- „Notarium voco et die admissio, quae formaveram, dicto; abit rursusque revocatur rursusque dimittitur.“ → „servum voco et verba dicto.“

Katalogisierte Verbesserungsvorschläge Medias in Res

Bereich	Aspekt	Anzahl
1. Keine Verbesserungsvorschläge		55
2. Allgemeine Gestaltung: Ausführlichkeit und Übersichtlichkeit	Ausführlichere/Verständlichere Erklärungen zu manchen „Themen“ / „Sachen“	9
	Stabilerer Umschlag	8
	Übersichtlichere Gestaltung (vom Seitenaufbau und Allgemein)	7
	Chaos durch Neubearbeitung: Buch unkoodiniert, Vokabel stimmen nicht mit mehr mit Übungen und Grammatik zusammen. Verweis auf „altes“ MIR besser	7
	Ausführlicheres Inhaltsverzeichnis: bes. Grammatik einfügen	7
	Modernere Gestaltung	4
	Buntere Gestaltung	2
	Abwechslungsreicher	1
	Komprimierter	1
	Spannendere Gestaltung	1
	Deutlichere Hervorhebung von Wichtigem	1
	Erste Lektionen schwieriger machen	1
	Einfacheres/Deutlicheres/Verständlicheres Formulieren von Angaben	4
	Seite 193-196 zusammenführen	1
3. „Stoff“ - Pensum	Ausgeglichene Aufteilung pro Lektion und Seite: Weniger Stoff (oft Grammatik) → auf mehr Lektionen/Seiten aufteilen	23
	Wunsch nach „weniger“ Stoff - Stoffbewältigung	6
	40 Lektionen sind zu viel	2
	Auf keinen Fall zu viel Stoff	1
4. Bilder	Mehr Bilder	3
	„Lustigere“ Bilder	3
	(Comics) zu kindisch, realistischeres wäre besser	2
5. Grammatik	Ausführlicher und Verständlichere Grammatikerklärungen (statt nur Tabellen einfügen)	35
	Grammatikregister/-übersicht	11
	Gleichmäßigere Aufteilung der Grammatik (ausgewogeneres Pensum und nicht so viel „Schwieriges“ am Ende)	10
	Wunsch nach Merksätzen, Eselsbrücken, Lerntipps	3
	Mehr Grammatikbeispiele (Darstellen ALLER Konj.)	3
	Weniger Grammatikpensum	3

	Wunsch nach Wiederholung (z.B. nach 5 Lektionen) – Repetitionen, nicht jede Lektion was Neues (Schwer f. „Durchschnittschüler*in“)	2
	Grammatik auch in Lektürebänden einfügen	1
	Andere Lektionsreihenfolge	1
	Passiv ab Lektion 1 und schöneres Grammatikbeihft	1
6. Vokabel	Bereits von Anfang an alle Formen angeben	7
	Zu viele Vokabel pro Lektion	8
	Relevantere Vokabel	2
	Alphabetische Vokabelliste (Buchende)	2
	Nicht so viele gleiche Vokabel in einer Lektion (L5)	2
	„Grundwortschatz“ miteinbauen	1
	Lob an Grundwortschatz (Vokabel in Lektürebänden „Unnötig“)	1
	Zu schwere Vokabel	1
	Deutsch nach Latein Angaben am Buchende	1
	Vokabellernhilfen	1
	Spalte ganz rechts weglassen, damit Schüler*innen selber nachdenken können (Lehrerinnenwunsch)	1
7. Lob	Allgemeines Lob und Zufriedenheit	20
	Lob an Aufbau und Übersichtlichkeit	3
	Lob an verständliche und hilfreiche Erklärungen	3
	„Bestes“ Schulbuch, das wir haben	1
8. Übungen	Mehr (Grammatik-)Übungen	9
	Lösungen zur Selbstkontrolle	3
	Leichtere Übungen	2
	Zu viele Übungen	1
	Mehr Platz zum Ausfüllen/Schreiben	1
	Mehr Wortklaubereien	2
9. Textgestaltung	Wunsch nach mehr (Gestalten aus) Mythologie, Götter „das interessiert Schüler am meisten“	4
	„Bessere“, verständlichere Texte (besonders am Anfang)	5
	Beschwerde über den Umgang mit Stereotypen/Klischees	3
	Übersetzungstipps (schon früher vermutlich)	3
	Kürzere Lektionstexte	5
	Interessantere/spannendere Texte	2
	Mehr „Geschichten“ (Text?)	2

	Manche Sätze einfacher zum Übersetzen machen/besser formulieren/ mehr Variation in Satzstellung	3
	Mehr Geschichten über Krieg und Totschlag	1
	Mehr römische Geschichte bei lateinischen Texten	1
	Mehr über den Alltag, Sachen die man im Studium brauchen könnte, Medizin, Jus,	1
	Mehr Quintus-Geschichten	1
	Aus Lektüreschock resultierend: Besser auf Original(Maturatexte) vorbereiten/ mehr Lektionstexte, weniger Einstieg in den Lektüreunterricht	2
	Texte passen überhaupt nicht zu heutigem Standard 1	1
	Nur Vokabel in Texten verwenden, die bereits gelernt wurden	1
	Mehr Fußnoten	1
	Ein paar Nuntii Latini Texte für mehr Abwechslung	1
	Zu viel Grammatik im Text	1
10. Realien	Mehr und ausführlichere Realien (auch praktisch für andere Fächer)	5
	Mehr Gegenwarts- und Alltagsbezug: Geschichte und Mythologie mit heutiger Geschichtsschreibung vergleichen	3
	Mehr Aufgaben zur Kulturkunde	1
	Mehr zu Mesopotamien	1
Nicht verwertbare Daten		14
Gesamtanzahl		353

Artes

Bereich	Aspekte	
1. Keine Verbesserungsvorschläge		13
2. Allgemeine Gestaltung: Ausführlichkeit und Übersichtlichkeit	Übersichtlicherer Aufbau/ Struktur in einzelnen Lektionen → Flexibilität v. a. Realien	5
	„besseres“ Inhaltsverzeichnis	2
	Formulierung der Aufgabenstellung verständlicher	3
	Einfacher gestaltet → Altersgemäß vs. zu kindisch (2 vs.1 Gegenstimme)	3
	Spannendere, „lustigere“ oder modernere Gestaltung	3
	Mehr Begleitmaterial: Übungsbuch	2
	Explizite Erwähnung des MIR als besser und Orientierungspunkt	2
	Ausführlichere Lektionen	1
	„Besseres“ Design	1
	Aufteilung auf mehr Bücher, nicht alles in einem	1

	Mehr lateinische Redewendungen mit Bildern und Texten	1
	Sich mehr in Schüler*innen hineinversetzen	
	Wunsch nach mehr Eselsbrücken und Lernhilfen	1
3. „Stoff“ - Pensum	Zu viel Stoff pro Lektion	4
	Zu viel Grammatik pro Lektion	3
	Zu viel Grammatik-Pensum	2
4. Bilder	Zu viele Bilder	1
	Mehr Bilder (mehr Bezug zur Realität)	1
	Nicht so „komische“ Grafiken (Comics)	1
5. Grammatik	Induktionskritik: Ausführlichere, verständlichere, „bessere“ Erklärung der Grammatik (→ Induktionsproblem?) (zusätzliche Erklärungen nötig, weniger Übungen mehr Erklärungen), TRENNUNG: nicht nur leere, bereits ausgefüllte Tabellen, Übungen und Grammatik trennen, schwierig wenn man krank war	38
	Bessere Übersicht über Grammatik	6
	Mehr (oder „bessere“) Übungen zur Grammatik	7
	Lösungen (in Tabellenform) der Induktionsgrammatik am Ende des Buches	4
	Wunsch nach Grammatikregister	4
	Grammatikwiederholung in Übungsform in nächsten Lektionen	3
	Mehr Grammatikbeispiele	2
	Oft wird Grammatik vorgegriffen	1
6. Vokabel	Zu viele Vokabel pro Lektion	3
	Zu viele Vokabelangaben und Fußnoten	2
	Größere Schrift bei Vokabeln	2
	Erklärungen zu den Vokabeln	2
	Zu viele Bedeutungsmöglichkeiten pro Vokabel → auf 3 beschränken	1
	Vokabeln am Ende der Lektion nicht am Anfang (wie Englisch-Bücher?)	1
7. Lob	Allgemeine Zufriedenheit	5
	Schöne und bunte Gestaltung	1
	Aufbau gleich lassen	1
	Eselsbrücken	1
8. Übungen	Selbstkontrolle: Lösungen am Ende des Buches (auch f. Texte)	4
	(Gerade am Anfang) leichtere Übungen	2
	Keine Übungen, die nichts mit Latein zu tun haben	1
	Mehr IT-Aufgaben	1
9. Textgestaltung	Einfachere, verständlichere, spannendere oder modernere Texte	4
	Tipps fürs Übersetzen	2
	Mehr Kontext zu Übersetzungstexten	1

	Kürzere Texte	1
	Textsorte angeben und welche Grammatik darin vorkommt	1
	Informativere Texte	1
10. Realien	Geschichte und Kulturkunde spannender Gestalten und mehr einbringen	3
Nicht verwertbare Daten		4
Gesamtanzahl		156

Katalogisierte Inhaltsreflexion

Medias in Res

Bereich	Aspekte	Anzahl
1. Keine Anregungen zum Nachdenken		54
2. Alltag	Verbindungen zum eigenen Leben (Situationen, die bekannt vorkommen)	9
	Fortleben der lateinischen Sprache in unseren (Lehn- und Fremd-)Wörtern und Etymologien	6
	Vorurteile (Genderstereotype)	2
	Gegenwartsbezug: Menschen denken immer noch über dieselben Motive nach	2
3. Vergleich Antike und Gegenwart	Allgemeiner Vergleich/Unterschiede/Gemeinsamkeiten früher und heute (kulturell, Krieg, Schule)	19
	Vergangenheit: Warum war es so wie es war? (Vor- und Nachteile)	17
	Skepsis: Ist das wirklich so passiert? Haben die Römer wirklich so gesprochen? (Unlogische Texte)	17
	Einfluss der damaligen Geschehnisse auf die Gegenwart und Weltgeschichte	7
	Entwicklung von Antike ins Mittelalter nach Verfall des römischen Reichs	1
	Andere Fächer: Geografie, andere romanische Sprachen, Verbindungen in Neuzeit	1
4. Hineinversetzen und Nachvollziehen	Antikes Leben/ Antiker Alltag	56
	Taten, Handlungen und ethische Entscheidungen von Charakteren/Motive in Geschichten – Warum die Personen so handeln, wie sie es tun, Moral, Wie hätte ich reagiert?	20
	Wie ist es den Personen in der Antike/im Text ergangen (Soldaten, Kinder, etc.)?	13
	Visualisierung/Vorstellen, wie es früher war. An die Geschichte, die im Text erzählt wird, wie könnte die Geschichte ausgesehen haben	9
	Wie hätte ich selbst reagiert?	3

	Fragwürdigkeit des römischen Lebensstils	1
5. Textbezogenes/Textnahes	Antike/Griechische Mythologie (TeenageDramen der Götter)	19
	Text- und Themenabhängig, Inhalt	15
	Nachdenken über Historisches und Geschichte	13
	Zusammenhänge (geschichtlich aber nicht nur)	7
	Brutalität: Krieg, Tod und Mord	5
	Geschichte von bestimmten Personen – historische Persönlichkeiten	4
	Realienkunde und die Kombination von Sprache und Realienkundlichem, möchte sogar Latein studieren	1
	Textinterpretationen	1
	Inspiration für Skizzen und Zeichnungen	1
	Recherche aus eigenem Interesse	1
6. Grammatik	Übersetzung(sfähigkeit)/ Schwierigkeiten beim Übersetzen und Erkennen von Zusammenhängen, Fehlen von Infos fürs Verständnis	10
	Vokabeln	8
	Grammatik	4
7. Antike Autoren und Schriftstellerei	Wie sich jemand so Geschichten ausdenken konnte (Vorstellungen von der Welt) Denken/Gedanken der Menschen: Was haben die Menschen gedacht/denken müssen (um soetwas zu schreiben)	8
	Schreibstil (Stilmittel) und Manipulationsintention des Verfassers	2
	Fortsetzung einzelner Textstellen	1
	Wie lange hat Autor gebraucht um Text zu schreiben?	1
	Wie kam es zu dieser Textstelle?	1
8. Ungültig		29
Gesamtanzahl		339

Artes

Bereich	Aspekte	Anzahl
1. Keine Anregungen zum Nachdenken		8
2. Alltag	Eigenes Leben/Alltag/Gegenwartsbezug: aus den Texten lernen	4
	Fortleben der lateinischen Sprache in unseren (Lehn- und Fremd-)Wörtern und Etymologien	2
	Gesellschaftliches	1
3. Vergleich Antike und Gegenwart	Antikes Leben und Alltag: Lebens- und Denkweise (Gladiator, Häuser, Kinder)	25
	Vergleich Antike und Gegenwart (Wie gut es uns heute geht, politische Situation)	7
	Skepsis: Ist das wirklich so passiert?	4

4. Hineinversetzen und Nachvollziehen	Vergangenheit: Hineinversetzen in Inhalte: Wie hat das sein müssen? hauptsächlich „Ich“-bezogen	9
	Handlungsmotive	2
	Visualisierung: Wie hat das ausgesehen?	1
	Als Zuschauer*in dabei sein	1
5. Textbezogenes/Textnahes	(Kultur-)Geschichte (Krieg)	10
	Handlung/Inhalt/Thema/Text	8
	Wiedererkennung	2
	Unterschiede zwischen weibl und männl. Herrscher*innen im Ansehen beim Volk	1
6. Grammatik	Übersetzungsprobleme/Verständnisprobleme	5
	Grammatikschwierigkeiten	4
	(Entstehung der) Mythologie	4
	Frustration	4
	Leistungsdruck	1
	Wunsch nach kürzeren Texten	1
7. Ungültig		7
		104

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich von Herzen bei meinen Freund*innen, Kolleg*innen und bei meiner Familie bedanken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit und in meiner gesamten Studienzeit immer unterstützt haben.

Des Weiteren möchte ich mich bei Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nina Aringer einerseits für die Betreuung der Arbeit und andererseits für die vielen, lehrreichen und bereichernden Kurse, aus denen ich so viel lernen konnte, bedanken.

Ein ganz besonderer Dank gilt all den Lehrer*innen, die ihre Schüler*innen dazu motiviert haben, an der empirischen Erhebung teilzunehmen und allen Schüler*innen, die – trotz der ohnehin langen Bildschirmzeiten durch das Homeschooling – an der Online-Befragung teilgenommen und diese mit einer überwältigenden Gewissenhaftigkeit ausgefüllt haben. Ich bin voller Vorfreude, zukünftig mit so engagierten Kolleg*innen und Schüler*innen zusammenarbeiten zu dürfen und das Wissen, das sich durch das Verfassen dieser Arbeit angesammelt hat, unter Berücksichtigung neuer und verschiedenartiger Perspektiven, auf die ich durch meine Recherchen und eingehenden Überlegungen stoßen durfte, in der Praxis anwenden zu können.