



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Strategie der Sprachvermittlung im Russischen
und Lateinischen im Vergleich“

verfasst von / submitted by

Astrid Rollinger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Dezember 2019

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

A 190 338 362

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

Lehramtsstudium UF Latein/ UF Russisch UniStG

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer

Hiermit bestätige ich, dass ich, Astrid Rollinger, meine Diplomarbeit selbstständig und nur mit Hilfe der angegebenen Quellen verfasst habe.

Unterschrift:.....

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 7 |
| A. Theoretische Grundlagen | 9 |
| 1. Rückblick auf den Sprachunterricht | 9 |
| 1.1. Russischunterricht in Österreich seit 1945 | 9 |
| 1.1.1. Die Entwicklung des Russischunterrichts in Österreich | 9 |
| 1.1.2. Der Stellenwert des Russischen im Wandel | 11 |
| 1.2. Lateinunterricht im Wandel vom Mittelalter bis heute | 12 |
| 2. Ziele des Fremdsprachenunterrichts im Wandel | 14 |
| 2.1. Gegenüberstellung von Lehrplänen der Vergangenheit und der Gegenwart | 15 |
| 2.1.1. Lehrpläne des Russischunterrichts | 15 |
| 2.1.2. Lehrpläne des Lateinunterrichts | 18 |
| 2.2.1. Entwicklung von Lehrbüchern im Russischunterricht | 21 |
| 2.2.2. Lateinische Lehrbücher für den Lektüreunterricht | 25 |
| 3. Stellenwert der Grammatik | 28 |
| 3.1. Grammatikwissen in lebenden Fremdsprachen | 29 |
| 3.2. Grammatik als Basis für die Übersetzung im Lateinunterricht | 32 |
| 4. Kultureller Aspekt der Sprachvermittlung | 37 |
| 4.1. Interkulturelle Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts | 38 |
| 4.2. Zusammenspiel von Literatur und Kulturverständnis | 41 |
| 5. Alter als wesentlicher Faktor für den Fremdspracherwerb | 43 |
| 6. Differenzierung von Zweit- und Drittspracherwerb | 45 |
| 6.1. Erwerb der ersten Fremdsprache in der Sekundarstufe | 45 |
| 6.2. Erwerb von zwei oder mehr Fremdsprachen in der Sekundarstufe | 47 |
| 7. Strukturvergleich und ihr Einsatz im Unterricht | 49 |
| B. Empirische Erhebung | 53 |
| 8. Auswahl der Arbeitsmethode | 53 |
| 9. Fragebögen | 53 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 10. | Auswahl der Befragten | 54 |
| 11. | Auswertung der Fragebögen | 54 |
| 12. | Darstellung der Ergebnisse | 55 |
| | 12.1. Strategie der Sprachvermittlung im Lateinischen | 55 |
| | 12.1.1. Unterrichtsmaterialien..... | 56 |
| | 12.1.2. Neue Reifeprüfung | 58 |
| | 12.1.3. Methoden..... | 59 |
| | 12.1.4. Grammatik..... | 62 |
| | 12.1.5. Kulturkunde | 64 |
| | 12.1.6. Alter | 65 |
| | 12.1.7. Ziele | 66 |
| | 12.2. Strategie der Sprachvermittlung im Russischen | 67 |
| | 12.2.1. Unterrichtsmaterialien..... | 68 |
| | 12.2.2. Neue Reifeprüfung | 69 |
| | 12.2.3. Methoden..... | 70 |
| | 12.2.4. Grammatik..... | 71 |
| | 12.2.5. Kulturkunde | 72 |
| | 12.2.6. Alter | 73 |
| | 12.2.7. Ziele | 73 |
| 13. | Reflexion der Ergebnisse | 75 |
| | Conclusio | 77 |
| | Abstract | 79 |
| | Bibliografie..... | 81 |
| | Lehrbücher | 83 |
| | Internetquellen | 84 |
| | Резюме..... | 87 |

Einleitung

Liest man den Titel dieser Arbeit zum ersten Mal, so ist der Zusammenhang der beiden Sprachen Latein und Russisch für viele zunächst nicht zu erkennen. Auf der einen Seite steht eine Sprache, die schon als lange ausgestorben gilt und im Unterricht nur auf passive Art und Weise stattfindet. Bei Russisch auf der anderen Seite handelt es sich um eine lebende Fremdsprache, in deren Unterricht vor allem Wert auf den Erwerb sprachlicher Fertigkeiten gelegt wird, die sowohl aktiv, als auch passiv beherrscht werden sollten.

Nun stellt sich berechtigterweise die Frage, inwiefern man bei der Vermittlung dieser Sprachen überhaupt Vergleiche ziehen kann, da auch der Lehrplan eines lebenden Fremdsprachenunterrichts differenziert zu dem des Lateinunterrichts aufgebaut ist. Doch gerade in Bezug auf die Lehrpläne gibt es mehr Gemeinsamkeiten als man auf den ersten Blick annehmen würde. Um diese nun auch deutlich zu machen, möchte ich u.a. einen Vergleich der Lehrpläne durchführen, welche auch Lehrpläne aus der Vergangenheit miteinschließt, die noch nicht von der Einführung der neuen Reifeprüfung betroffen waren.

Der Wandel im Fremdsprachenunterricht betrifft jedoch nicht nur die sich in den Jahren veränderten Zielsetzungen, sondern in logischer Konsequenz auch die dafür benötigten Lehrbücher, weshalb ich eine kurze Lehrwerkanalyse ausgewählter Lehrwerke beider Sprachen präsentieren möchte, um auch vor dem Hintergrund der neuen Reifeprüfung die Eignung jener für den derzeitigen Unterricht zu prüfen.

Allen Sprachen gemeinsam ist eine individuelle Grammatik, die besonders bei den zu behandelnden Sprachen einen hohen Stellenwert einnimmt, da sie sowohl sinntragend ist und das strukturelle Gerüst ihrer Sprache bildet. Aus diesem Grund wird auch dieser Aspekt einen Teil zu dem angestrebten Vergleich beitragen.

Nicht zu vergessen ist die Vermittlung der Kultur, die gerade für den Fremdsprachenunterricht zur Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz ausschlaggebend ist. Dies betrifft den lebenden Fremdsprachenunterricht, weil die Kultur im Land der Zielsprache auch maßgeblich zum Sprachverstehen beitragen kann, genauso wie den Lateinunterricht, da jede Sprache immer im Kontext ihrer jeweiligen Entstehungszeit zu verstehen ist, wozu auch die Kultur zu zählen ist.

Ein anderer Faktor, der eventuell Einfluss auf das Sprachverstehen haben könnte, ist das Alter, in dem SchülerInnen beginnen, eine neue Fremdsprache zu lernen. Dies hängt genauso mit der Tatsache zusammen, ob man sich zuvor bereits andere Fremdsprachen angeeignet hat und

dadurch möglicherweise Vorteile gegenüber anderen Fremdsprachenlernern aufweist. Aus diesem Grund möchte ich nicht nur genauer auf die Variable Alter beim Sprachenerwerb eingehen, sondern auch einen Unterschied zwischen dem Erst- und Zweit bzw. Mehrsprachenerwerb aufzeigen.

Im Anschluss an meine Theorie folgt eine empirische Erhebung über das Thema der Strategie der Sprachvermittlung im Lateinischen bzw. Russischen, die die von mir getätigten Überlegungen im besten Fall untermauern bzw. widerlegen sollen. Die Auswertung erfolgt anhand von eigens kreierten Fragebögen, die derzeit unterrichtende Lehrpersonen der Fächer Latein oder Russisch schriftlich beantwortet haben und mir in anonymer Form für meine Erhebung zukommen ließen.

A. Theoretische Grundlagen

1. Rückblick auf den Sprachunterricht

1.1. Russischunterricht in Österreich seit 1945

Ohne Zweifel war in Österreich das Russische und dessen Unterricht schon vor dem Ende des zweiten Weltkriegs bekannt, was durch den ersten Lehrstuhl für Slawistik in Wien ersichtlich wird, der bereits 1849 geschaffen wurde. Doch im Gegensatz zu heute, in einer Zeit, in der Russisch gerade auch im europäischen Raum als durchaus wichtige Handelssprache angesehen ist, wurde es damals als orientalisch angesehen und mit Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Persisch gleichgesetzt. Außer an Universitäten war der Russischunterricht außerdem nur an der „Öffentlichen Lehranstalt für orientalische Sprachen“¹ möglich, wobei man hier von einem Sprachunterricht, wie wir ihn kennen, absehen muss. Es handelte sich hierbei um eine Art Grammatikvermittlung von einem/r AkademikerIn in Zusammenschluss mit einem/r MuttersprachlerIn, der/die sich um die richtige Phonetik bemühte und Beispiele vorbrachte, die in der Praxis Anwendung finden konnten.²

Nach dem zweiten Weltkrieg sah man sich allerdings mit einem steigenden Interesse am Russischunterricht konfrontiert und 1945 wurde dementsprechend von den politischen Parteien ein Erlass herausgegeben. Jener Erlass sah eine Förderung von Fremdsprachen im Unterricht vor und setzte voraus, dass in Schulen, an denen zwei moderne Fremdsprachen unterrichtet werden, sowohl eine des Westens als auch des Ostens, zu der auch das Russische zählte, gelehrt werden müsse. Regulär wurde der Russischunterricht erst im Jahre 1946/47 eingeführt.³

1.1.1. Die Entwicklung des Russischunterrichts in Österreich

Da nun endlich im Schuljahr 1946/47 das Russische in die österreichischen Schulen eingeführt wurde, musste dementsprechend auch ein passender Lehrplan gestaltet werden. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei diesem Fach um ein komplett Neues handelte, konnte man auch auf keinen älteren Lehrplan zurückgreifen. Selbstverständlich versuchte man sich an anderen lebenden Fremdsprachen hinsichtlich des Aufbaus zu orientieren, doch die gestellten Anforderungen mussten angepasst werden, sodass man sich auf Grundlegendes beschränkt

¹ Schmid, Alfred: Zur Geschichte des Russischunterrichtes in Österreich. In: Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. 50. Wien 1985. S.4

² Vgl. ebd. S.4

³ Vgl. ebd. S.12ff

hatte. Mit den Lehrbüchern „Lehrbuch der russischen Sprache für den Schul- und Selbstunterricht“ und „Russisch I, Lehrbuch der russischen Sprache für die erste Klasse der Haupt- und Mittelschulen“ standen bereits brauchbare Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Was jedoch ein großes Problem darstellte war der LehrerInnenmangel. Voraussetzungen wie „der Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft sowie die Nichtüberschreitung der Altersgrenze (65 Jahre)“⁴ mussten in diesem Falle mehr oder weniger außer Acht gelassen werden, da sonst ein Russischunterricht nie hätte stattfinden können. Oft wurden LehrerInnen anderer Fächer, die sich zuvor zu Kriegszeiten ein paar Russischkenntnisse angeeignet haben, eingesetzt. Es kam sogar soweit, dass Personen zu Russischlehrern wurden, die zwar die Sprache beherrschten, doch nie zuvor eine pädagogische Ausbildung genossen haben. Sollte sich für eine Schule wirklich niemand finden lassen, wurde hier auf den Russischunterricht verzichtet.⁵

Einen ersten Höhepunkt in Hinblick auf SchülerInnenzahlen verzeichnete Russisch in den Schuljahren 1950/51 bis 1953/54 mit ca. 30 000 SchülerInnen.⁶ Aufgrund dieses regen Interesses waren LehrerInnen gezwungen oft an mehreren Schulen zu unterrichten, um alle Stunden abzudecken. Somit hatte ihre Arbeitswoche teils über 40 Wochenstunden zu verzeichnen, was im Vergleich zu heute rund doppelt so viele sind.

Angeboten wurde das Fach als Freifach, Pflichtfach oder als alternatives Pflichtfach. Was Lehrbücher anbelangt, so wurde hier auch eine Erneuerung vorgenommen. An Mittelschulen fand das „Lehrbuch der russischen Sprache“ und an Hauptschulen das Lehrbuch „Russisch I“ mit seiner Fortsetzung „Russisch II“ Verwendung. Trotz des enormen Aufschwungs in diesen Jahren war jede/r LehrerIn für sich selbst mit der Aufgabe konfrontiert, eine geeignete Methodik zu finden, den Schülern auf dem besten Wege die Sprache näherzubringen, da es bis zu dem Zeitpunkt noch keine allgemein gültigen Richtlinien gab, auf die man hätte zurückgreifen können.⁷

Der Druck in den sowjetischen Besatzungszonen Russisch zu lernen war hoch, doch ab dem Schuljahr 1953/54 ließ jener nach und hörte schließlich mit dem Staatsvertrag endgültig auf, was einen plötzlichen Rückgang der SchülerInnenzahl zur Folge hatte. Es führte so weit, dass es ein paar Jahre später keine Hauptschule mehr mit verpflichtetem Russischunterricht gab, und

⁴ Ebd. S.17

⁵ Vgl. ebd. S.15ff

⁶ Vgl. Schmid, Alfred: Zur Geschichte des Russischunterrichtes in Österreich. In: Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. 51. Wien 1986a. S.2

⁷ Vgl. ebd. S.10ff

1965/66 sogar dazu, dass Russisch – auch nicht als Freifach – an keiner einzigen Hauptschule mehr unterrichtet wurde.⁸

Den nächsten Höhepunkt nach dem plötzlichen Rückgang sollte es erst wieder im Jahr 1975/76 geben, in dem rund 2700 SchülerInnen an 65 höheren Schulen in Russisch unterrichtet wurden. Diese Zahlen konnten sich auch bis in die 80er halten.⁹

Was die Methodik anbelangt, war man von Anfang an auf sich selbst gestellt. Bei den regelmäßig stattfindenden Tagungen für Russischlehrer wurde dieses Problem oft thematisiert und Voraussetzungen in Sachen Phonetik, Aussprache, Wortschatz oder Grammatik, sowie die Leistungskontrolle oder der Umgang mit Fehlern wurden in dem Umfeld behandelt. Auch Literatur und Landeskunde wurden festgelegt. Wichtig zu definieren war auch die Unterscheidung zwischen Russisch als Pflichtfach und als Freigegegenstand. Durch Schulversuche sollten genau die angesprochenen Themen erprobt und neue Wege erschlossen werden. Es wurden eigens Lehrpläne dafür erstellt, die vor allem die Kommunikation in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellten.¹⁰

Seit der Perestroika wurde das Interesse der österreichischen SchülerInnen wieder geweckt und Russisch bekam einen erneuten Aufschwung. Manche Schulen bemühten sich sogar um Schüleraustauschprogramme, die sich bis heute allgemeiner Beliebtheit erfreuen. In den letzten Jahren wurde auch eine Vielzahl an Lehrbüchern veröffentlicht, die sich vor allem hinsichtlich ihrer Prioritäten im Unterricht unterscheiden, auf die ich später noch näher eingehen möchte. Heutzutage besteht auch die Möglichkeit Russisch in schriftlicher und mündlicher Form bei der Matura zu wählen.¹¹

1.1.2. Der Stellenwert des Russischen im Wandel

Führt man sich nun den Russischunterricht nach Kriegsende bis heute vor Augen, so wird sofort klar, dass diese Sprache in Hinblick auf ihre Bedeutung in der Gesellschaft einen beachtlichen Wandel vollzogen hat. Zu anfangs, als die Sprache nach dem Krieg erst Einzug in die Schulen fand, war die Bereitschaft und positive Einstellung Russisch zu lernen noch recht hoch. Dies war in erster Linie Zukunftsängsten geschuldet, genauso aber der Tatsache, dass sich noch

⁸ Vgl. Schmid, Alfred: Zur Geschichte des Russischunterrichtes in Österreich. In: Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. 52. Wien 1986b. S18ff

⁹ Vgl. Schmid, Alfred: Zur Geschichte des Russischunterrichtes in Österreich. In: Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. 55. Wien 1988. S.15

¹⁰ Vgl. ebd. S26f

¹¹ Vgl. <http://www.russischlehrer.at/index.php?id=33> (Stand: 30.09.2019)

niemand darüber im Klaren war, welche bzw. eine wie große Rolle die Sowjetunion einnehmen würde und wie wichtig es sein wird, deren Sprache zu beherrschen. Nachdem der Koreakrieg ausgebrochen war, wurde die Angst noch weiter geschürt und die Anzahl an Russischinteressenten an den Volkshochschulen wuchs erheblich. Jene Stimmung beschränkte sich allerdings vorwiegend auf die Gebiete, die unter sowjetischer Besatzung standen. In den übrigen Besatzungszonen bestand wenig Interesse daran, sich Russisch anzueignen, da für sie auch kein ersichtlicher Nutzen im Vordergrund stand.¹²

Drei Jahrzehnte später war der Russischunterricht in der Schule nicht merklich etabliert. Nun lag der Krieg lange Jahre zurück und die Motivation, diese Sprache zu lernen, musste eine andere sein. Jedoch war Russisch für viele eine Sprache, die sich durch ihre komplexen Formen auszeichnete, was natürlich alles andere als anziehend auf den Großteil der Menschen gewirkt hat. Außerdem war man nicht wirklich offen dafür, eine Sprache zu lernen, mit der eine fremde Kultur und Gesellschaft einhergeht. Im Gegensatz zu heute war das Russische auch für die berufliche Laufbahn nicht unbedingt ein gewinnender Pluspunkt, da es damals noch deutlich weniger Verwendungsmöglichkeiten im Beruf gab.¹³

In der heutigen Zeit ist das Russische in deutschsprachigen Ländern schon zum Alltag geworden. Aufgrund von Emigranten wurde und ist diese Sprache immer präsent und zählt nicht mehr als fremd. Trotzdem wird Russisch noch immer nicht die Bedeutung zugeschrieben, die es eigentlich verdient hätte. Betrachtet man die Tatsache, dass Russland als einer der wichtigsten Partner hinsichtlich Handel und Wirtschaft gerade für Deutschland, Österreich und die Schweiz zu sehen ist und Russisch als Geschäftssprache für viele Unternehmen unausweichlich ist, so wäre eine noch größere Förderung in unseren Schulen notwendig, um den Bedarf zu decken.¹⁴

1.2. Lateinunterricht im Wandel vom Mittelalter bis heute

Heutzutage steht es außer Frage, dass ein Lateinunterricht in keinem Maße mit einem anderen Fremdsprachunterricht vergleichbar ist, da hier nicht die Praxis und der aktive Umgang mit der Sprache im Vordergrund stehen, sondern viel mehr Wert auf den geschichtlichen Hintergrund der gelesenen Texte gelegt wird. Der Grund dafür ist offensichtlich: Latein gilt als „tote“

¹² Vgl. Schmid 1985. S.10f

¹³ Vgl. Busch, Wolfgang: Russisch – ein junges Unterrichtsfach mit alter Tradition. In: Geschichte der Unterrichtsfächer I. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch, Musik, Kunst. München 1983. S.130

¹⁴ Vgl. Beier, Karl- Heinz: Russisch. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.) & Christ, Herbert (Hg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 2007. S.557

Sprache, und somit als eine Sprache, die für niemanden mehr als Muttersprache besteht.¹⁵ Doch trotz dieser Tatsache geht dieser Sprache eine sehr lange Unterrichtstradition voraus.

Schon im Mittelalter war das Lateinische nicht mehr als lebende Sprache bekannt. Doch mit der Bildungsreform von Karl dem Großen galt Latein als die Sprache, die gerade in Kloster- und Domschulen schriftlich, sowie mündlich, einwandfrei beherrscht werden sollte, da nicht nur der Unterricht ausschließlich in dieser Sprache abgehalten wurde, sondern auch das kirchliche Leben nur mithilfe der lateinischen Sprache gemeistert werden konnte. Um also Lateinkenntnisse zu erlangen musste die Sprache bewusst im Unterricht als Fremdsprache gelernt werden. Man kann annehmen, dass dies auf direktem Wege geschah und Schüler im Unterricht so mit dem Alltagslatein konfrontiert wurden. Die Sicherung ihrer Sprachkenntnisse geschah im Anschluss durch ein intensives Studium eines lateinischen Lehrbuchs, wofür häufig die aus dem vierten Jahrhundert stammende Grammatik des Donats zur Verfügung stand.¹⁶

Im Spätmittelalter lag die Konzentration im Unterricht darauf, die Schüler auf das Lesen von Texten wissenschaftlicher oder philosophischer Natur vorzubereiten. In den einzelnen Bereichen orientierte man sich an maßgeblichen Vorbildern und hielt sich somit „in der Grammatik nach Donat und Priscian, in der Rhetorik nach Cicero, in der Dialektik nach Boethius.“¹⁷ Wollte man zu dieser Zeit zu dem Kreis der Gelehrten zählen, war ein Studium des Lateinischen unumgänglich. Auch die römische Kirche, das Rechtswesen oder Klöster bedienten sich jener Sprache. Nur wenn man Latein beherrschte, war man auch in der Lage, die Bibel oder andere Klassiker der antiken Literatur zu lesen. Dante sah hier nun die Problematik, dass „es als Weg zur Gelehrsamkeit [galt], andererseits behinderte es den Wissensfortschritt, indem es das Wissen auf nur Wenige begrenzte.“¹⁸

Der Humanismus sorgte für einen plötzlichen Wandel. Man verfolgte das Ziel, Latein auch aktiv anwenden und sprechen zu können, und strebte beispielsweise die Redegewandtheit eines Cicero an.¹⁹ Wenig später wurde diese Zielsetzung jedoch insofern kritisiert, dass man dem Reden und Schreiben wieder weniger Beachtung schenkte und stattdessen allgemeines Wissen über Geistes- und Kulturleben im Altertum als wichtiger erachtete. Diese Kritik führte

¹⁵ Vgl. Crystal, David: *Language Death*. Cambridge 2014. S.1

¹⁶ Vgl. Fuhrmann, Manfred: *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland vor Karl dem Großen bis Wilhelm II.*. Köln 2001. S.14f

¹⁷ Menze, Clemens: *Altsprachlicher Unterricht*. In: Nickel, Rainer (Hg.): *Didaktik des altsprachlichen Unterrichts*. Darmstadt 1974. S.3

¹⁸ Meißner, Franz-Joseph: *Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht*. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.) & Christ, Herbert (Hg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2007. S.151

¹⁹ Vgl. ebd. S.151

schließlich allerdings so weit, dass 1882 der lateinische Sprachunterricht um einige Stunden reduziert wurde und 1892 sogar zur endgültigen Abschaffung des lateinischen Aufsatzes kam.²⁰

Ab dem 20. Jahrhundert nahm der aktive Gebrauch des Lateinischen im Unterricht immer mehr ab, bis es schlussendlich nur mehr als Mittel zum Zweck dienen sollte, um klassische Texte verstehen zu können.²¹ Auch wenn Latein mit den Jahren immer weniger Aufmerksamkeit an unseren Schulen erreicht, so bleibt es eine Voraussetzung für viele Studienabschlüsse, sich Grundkenntnisse dieser Sprache angeeignet zu haben, sei es schon in der Schule, oder erst an der Universität selbst.²²

1998 galt Latein in Deutschland als die drittstärkste Fremdsprache in den Schulen, in Österreich belegte es sogar vor Französisch Platz 2.²³ Auch knapp 20 Jahre später hat diese Statistik für Deutschland noch Bestand²⁴, in Österreich konnten zwar mehr SchülerInnen dafür begeistert werden, nichtsdestotrotz wurde es innerhalb der Jahre von Französisch überholt.²⁵

2. Ziele des Fremdsprachenunterrichts im Wandel

Gemäß der Entwicklung und dem Fortschritt des Sprachunterrichts in den letzten Jahrzehnten sah man sich auch mit der regelmäßigen Anpassung der Lernziele, die die SchülerInnen in einem adäquaten Unterricht erreichen sollten, konfrontiert. Dies betraf einerseits die Lehrpläne, an denen immer wieder einige Änderungen vorgenommen wurden, und auf der anderen Seite die für die Umsetzung des Lehrplans benötigten Lehrbücher, ohne die ein entsprechender Lernerfolg fast undenkbar wäre. Mitverantwortlich dafür war auch die Umstellung der Reifeprüfung, die nun auf das Erlangen verschiedenster Kompetenzen orientiert ist, worauf zuvor nicht primär geachtet wurde. Während der lebende Fremdsprachenunterricht in Hinblick auf Lehrplan und Lehrbücher keine gravierenden Änderungen hinnehmen musste, war der Lateinunterricht besonders davon betroffen. Das neu etablierte Prüfungsformat kam zwar der geforderten Kompetenzorientierung entgegen, bedeutete jedoch auch einen enormen

²⁰ Vgl. Menze 1974. S.3f

²¹ Vgl. Barandovská-Frank, Vera: Latein. Ein Überblick über eine moderne internationale Sprache. In: Language Problems & Language Planning. O.O. 2002. S.180

²² Vgl. Prof. Dr. Schnapp, Friedrich E.: Wozu eigentlich (noch) Latein?. In: Jura – Juristische Ausbildung. Heft 1. O.O. 2012. S.16

²³ Vgl. Meißner 2007. S. 151

²⁴ Vgl. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html> (Stand: 08.10.2019)

²⁵ Vgl. <https://www.diepresse.com/1558427/osterreichs-schuler-lernen-vermehrt-latein> (Stand: 08.10.2019)

Arbeitsaufwand für alle Lehrkräfte, die ihre SchülerInnen auf etwas vorbereiten sollten, für das die gängigen Lehrbücher allerdings eher ungeeignet bzw. nicht ausreichend konzipiert waren.

2.1. Gegenüberstellung von Lehrplänen der Vergangenheit und der Gegenwart

Um nun den Wandel des Fremdsprachenunterrichts genauer zu beleuchten, möchte ich mich nun dem Vergleich der AHS- Lehrpläne widmen. In diesem Fall dienen mir die Lehrpläne der Jahre 1986, 2000, 2004 und 2018 (den heute Geltenden) als Grundlage meiner Gegenüberstellung. Anzumerken ist, dass sich die Lehrpläne von 1986 und 2000 ausschließlich auf die Unterstufe beschränken, der Lehrplan von 2004 hingegen nur auf die Oberstufe. Nur die heute gültige Fassung des Lehrplans von 2018 umfasst alle acht Schuljahre.²⁶

2.1.1. Lehrpläne des Russischunterrichts

Zunächst lege ich mein Augenmerk auf die Lehrpläne, die den Russischunterricht in der Unterstufe beinhalten. Die drei ausgewählten Lehrpläne (1986, 2000, 2018) liegen zwar jeweils knapp 20 Jahre auseinander, doch haben sich die allgemeinen Ziele, die es im Sprachunterricht zu erreichen gibt, nur geringfügig geändert. Was jedoch im Lehrplan von 1986 noch für jede Fremdsprache separat verfasst wurde, wurde in den Lehrplänen ab 2000 bereits für alle lebenden Fremdsprachen zusammengefasst, mit der Ausnahme der Anmerkungen zu erster und zweiter lebender Fremdsprache. Zwar verfolgt man in jedem der drei Lehrpläne dieselben Lernziele, was die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, die im Laufe der Jahre geschult werden sollen, anbelangt, doch unterscheiden sie sich dennoch in ihrer Formulierung. Dies betrifft beispielsweise schon die Einteilung der Fertigkeiten, zu denen heute nicht mehr allein vier, sondern fünf zählen, da man die Kompetenz „Sprechen“ weiter in die Bereiche „an Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängend Sprechen“ unterteilt hat, was aufgrund des divergierenden Schwierigkeitsgrads besser zu beurteilen ist.²⁷ Doch auch hinsichtlich der Zielsetzungen gehen die Darstellungen auseinander. Im Jahr 1986 wird im Lehrplan das Unterrichtsfach Russisch, angefangen bei der 1.Klasse fortgeführt weiter bis zur 4.Klasse, noch eigens für sich bearbeitet. Jeder Jahrgang zeichnet sich durch eine präzise Darstellung der zu erreichenden Fertigkeiten aus, die bis ins kleinste Detail geschildert wird. Darüber hinaus wird auch Bezug auf Lerninhalte und sprachliche Mittel wie Orthoepie, Schrift

²⁶ Vgl.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (Stand: 14.10.2019)

²⁷ Vgl. ebd.

und Orthographie, Wortschatz und Grammatik genommen.²⁸ Da sich die darauffolgenden Lehrpläne nicht mehr auf die Sprache Russisch spezialisieren, sondern jede lebende Fremdsprache auf eine Ebene bringen und die Ziele im Fremdsprachenunterricht recht allgemein formulieren, lassen diese eine solch genaue Ausarbeitung vermissen. Während der Lehrplan von 2000 zumindest auf genereller Basis für alle Sprachen die Lernvorsätze eines jeden Jahrgangs beschreibt²⁹, wird in der heute geltenden Fassung ein Auszug des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) präsentiert, der die jeweiligen Kompetenzniveaus darstellt, worauf diese anschließend als Zielsetzungen der einzelnen Lernjahre gesetzt werden.³⁰

Ein wesentlicher Punkt, der gerade im heute geltenden Lehrplan auftaucht, ist der Umgang mit Fehlern. Das Sprichwort „Nur aus Fehlern lernt man“ trifft hier ganz besonders zu und deshalb ist diese Problematik ein natürlicher Prozess beim Erlernen einer Sprache. 1986 noch keineswegs im Lehrplan verankert, wurde 2000 bereits eine „erfolgreiche[n] Kommunikation, die nicht mit fehlerfreier Kommunikation zu verwechseln ist“³¹ angestrebt. Noch umfangreicher wird es heute ausgeführt:

„Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, neue sprachliche Strukturen in den Bereichen Lexik und Grammatik anzuwenden und dabei Verstöße gegen zielsprachliche Normen zu riskieren, ist im Sinne des übergeordneten Zieles der kommunikativen Kompetenz von zentraler Bedeutung und bei der Evaluation der Schülerleistungen dementsprechend einzubeziehen.

Im Fremdsprachenunterricht ist weiters auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernersprachliche Zwischenschritte annähern und dass Fehler ein selbstverständliches Merkmal des Sprachenlernens sind. Dies ist in Übungsphasen und bei der Fehlerkorrektur zu berücksichtigen.

Dennoch ist insgesamt und in sinnvollem Maße eine möglichst hohe Qualität und zielsprachliche Richtigkeit der fremdsprachlichen Äußerungen anzustreben; lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln.“³²

Mit Blick auf die Zukunft ist es zwar essentiell auf die Korrektheit der sprachlichen Äußerungen der SchülerInnen zu achten, um Verständnis zu garantieren, doch sollten Fehler in der Leistungsbeurteilung eine untergeordnete, wenn nicht sogar eine nichtige Rolle spielen, sofern ein Bemühen seitens der SchülerInnen und ein individueller Fortschritt erkennbar ist.

Um nun auch einen Einblick in die Oberstufe zu bekommen, werde ich eine Gegenüberstellung der Lehrpläne von 2004 und 2018 vornehmen. Trotz des dazwischenliegenden Zeitraums von

²⁸ Vgl. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986_591_0/1986_591_0.pdf (Stand: 11.10.2019)

²⁹ Vgl. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf (Stand: 11.10.2019)

³⁰ Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Stand: 14.10.2019)

³¹ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf (Stand: 11.10.2019)

³² <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

mehr als einem Jahrzehnt wurde der Lehrplan keinen großartigen Veränderungen unterzogen. Im Wortlaut fast ident beziehen sich beide erneut auf alle in österreichischen Schulen gelehrt Fremdsprachen, mit keinem konkreten Bezug auf das Russische. Neben einer Sprachkompetenz, die eine adäquate Kommunikation im jeweiligen Gesellschafts- und Kulturkreis ermöglicht, sieht der Lehrplan auch das Fördern einer interkulturellen Kompetenz und das vielfältige Angebot an Sprachlernstrategien, die die Motivation der SchülerInnen zum weiteren Fremdspracherwerb steigern sollen, vor.

Das angestrebte sprachliche Können hinsichtlich der jeweiligen Fertigkeiten, welches sich die Lernenden nach dem Abschluss der einzelnen Jahre bzw. dem Ende der zwölften Schulstufe angeeignet haben sollen, wird, wie auch in der Unterstufe schon zu sehen war, mit den Kompetenzniveaus des GER in Beziehung gesetzt. Ein Punkt, den der Lehrplan von 2004 allerdings vermissen lässt, ist die berechnete Einteilung der zweiten lebenden Fremdsprache in sechsjährig und vierjährig, da schon im Unterstufenlehrplan von 2000 die Rede von einer zweiten lebenden Fremdsprache ab der dritten Klasse war. Im Oberstufenlehrplan verzichtet man jedoch gänzlich auf die sechsjährige Version und unterscheidet lediglich zwischen erster und zweiter (ab der fünften Klasse) lebender Fremdsprache.³³ 2018 wurde dieses Problem erkannt und behoben, indem vierjährig und sechsjährig gelernte Sprache getrennt voneinander den Zielniveaus angepasst wurden. Die logische Konsequenz daraus ergibt die Senkung des Niveaus der Lesefertigkeit auf B1 bei der nur vier Jahre lang gelernten Sprache, während B2 hier nur von den zwei Jahre länger Lernenden erwartet wird.³⁴

Eine Neuerung im Lehrplan 2018 stellt die semestrierte und in Kompetenzmodulen dargebotene Jahreseinteilung dar.³⁵ Für jedes Semester wird eine ausführliche Schilderung der zu erreichenden sprachlichen Fertigkeiten gestellt, die es für eine Lehrperson im Unterricht auch umzusetzen gilt. Was einerseits als Anhaltspunkt für neue Themen dienen kann, kann sich schnell auch zu einer Herausforderung für die eigene Jahresplanung entwickeln, sollte man eher einen freieren Unterrichtsstil bevorzugen. Mit dem heutigen streng durchstrukturierten Lehrplan ist man als FremdsprachenlehrerIn in einer Oberstufe sehr stark an diesen gebunden, da man bei jeglichen Abweichungen die SchülerInnen nur schwer an die geforderten Ziele heranbringen kann.

³³ Vgl. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_277/BGBLA_2004_II_277.html (Stand: 11.10.2019)

³⁴ Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Stand: 14.10.2019)

³⁵ Vgl. ebd.

Generell ist Russisch in Österreich heutzutage als Pflichtfach, Wahlpflichtfach oder Wahlfach eher erst ab der neunten Schulstufe üblich. Einige wenige Schulen bieten es aber schon ab der siebenten Schulstufe an, und vereinzelt gibt es Russischunterricht sogar schon ab der ersten Klasse, für deren SchülerInnen diese Sprache die erste lebende Fremdsprache ist und für die die Lehrpläne der Unterstufe deshalb durchaus relevant sind.³⁶

2.1.2. Lehrpläne des Lateinunterrichts

Trotz der im vorhergehenden Kapitel langen Tradition des Lateinunterrichts, welche schon Jahrhunderte zurückliegt und bis heute anhält, liegt der Fokus folgend auf dem Unterricht, der unsere Zeit bestimmt. Demnach konzentriert sich mein Interesse bei dem Vergleich von Lehrplänen auf die Jahre 1986, 2004 und 2018. Der Lehrplan für das Jahr 2000, welcher mir für einen Einblick in den Lateinunterricht während der Unterstufenjahrgänge zu dieser Zeit dienlich sein sollte, wurde bewusst bei der Auswahl missachtet, da er dem heutigen Lehrplan wortgetreu gleicht und somit als weiteres Vergleichsobjekt überflüssig erschien. Somit begrenzen sich für die Unterstufe die Lehrpläne auf die Jahre 1986 und 2018.

Bereits 1986 war Latein ein Fach, mit welchem SchülerInnen frühestens ab der siebenten Schulstufe konfrontiert wurden. Erkenntlich anhand der Ausführung der Bildungsaufgaben in jenem Fach wird die Abgrenzung zu den anderen Sprachen auch schon vor 30 Jahren recht deutlich. Eine Schulung von Fertigkeiten, wie wir sie aus anderen Fremdsprachen kennen, sucht man in Latein vergeblich. Zwar ist heute als Ziel eine „Erweiterung und Festigung der aktiven und passiven Sprachkompetenz“³⁷ angegeben, doch werden als produktive Fertigkeiten, wie sie im Lehrplan genannt werden, nicht etwa das Sprechen oder Schreiben in der jeweiligen Sprache bezeichnet, sondern vielmehr Übersetzungs- und Interpretationsfähigkeiten.³⁸ 1986 war von einem aktiven Gebrauch noch nicht die Rede, da sich die Sprachkompetenz auf fundierte Kenntnisse hinsichtlich Wortschatz, Grammatik und auch Sachwissen beschränkte, um anschließend Verständnis der gelesenen Texte zu gewährleisten und diese „in ein sprachrichtiges und stilistisch ansprechendes Deutsch“³⁹ zu übersetzen. Dieses Übersetzen sollte auch förderlich für die Muttersprache sein, indem es das Sprachbewusstsein und das Ausdrucksvermögen in einer positiven Weise beeinflusst. Das Bewusstsein der SchülerInnen

³⁶ Vgl. <http://www.russischlehrer.at/index.php?id=4> (Stand: 16.10.2019)

³⁷ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Stand: 14.10.2019)

³⁸ Vgl. ebd.

³⁹ Vgl. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986_591_0/1986_591_0.pdf (Stand: 11.10.2019)

darüber, dass die lateinische Sprache auch einen starken Einfluss auf andere in Europa vertretende Sprachen hatte und sie strukturelle Ähnlichkeiten oder verwandte Wörter mit jenen aufweist, soll geschult werden.⁴⁰

Was den konkreten Lehrstoff, der den SchülerInnen in den beiden Jahren der Unterstufe in jenem Fach vermittelt werden soll, anbelangt, so verfolgt man sowohl damals als auch heute dieselben Ziele: Grammatikalische Grundkenntnisse sollen durch die Übersetzung von Texten, die in einem kulturhistorischen Kontext eingebettet sind, nicht nur ein fundiertes sprachliches Wissen für die Oberstufe bilden, sondern auch zeitgleich einen Einblick in das Leben während der römischen Antike und die Geschichte des römischen Reichs gewähren.⁴¹

Seit September 2018 gelten in Österreich die neuen AHS-Pläne für die Oberstufe, welche auch an den Aufgaben der neuen Reifeprüfung orientiert sind.⁴² Die Umsetzung eines modulorientierten Unterrichts, in dem Originaltexte lateinischer Autoren in den Kontext der historischen, kulturellen, geistlichen oder künstlerischen Geschichte Roms gesetzt werden sollen, liegt als Zielsetzung sowohl dem heutigen Lehrplan, als auch der Vergleichsgrundlage von 2004 zugrunde. Durch die Auseinandersetzung mit jener Lektüre, die es entweder selbst zu übersetzen und interpretieren gilt oder bereits in übersetzter Form dargeboten wird, werden die SchülerInnen mit damals relevanten Themen wie Philosophie, Rhetorik oder Religion vertraut gemacht, die sie mit der heutigen Realität und ihrem persönlichen Leben verknüpfen sollen. Die für das Verständnis der Lektüre essenzielle Interpretation hat im Laufe der Jahre allerdings einen Wandel vollzogen und entspricht heute einer Kompetenzorientierung. Damals verfolgte man noch die Variante der klassischen Übersetzung eines Texts mit anschließender Interpretation, welche sich durch Inhalts- bzw. Verständnisfragen auszeichnete. Aufgrund der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung musste diese alte Tradition jedoch eine Neuerung erfahren und ebenfalls auf das Erlangen jeglicher Kompetenzen angelegt sein. Als Grundlage der Interpretation gilt allerdings nicht ein bereits selbst übersetzter, sondern ein den SchülerInnen völlig unbekannter Text. Durch die Unterteilung in Wort-, Satz- und Textebene hinsichtlich der einzelnen Kompetenzen sollte es für SchülerInnen somit trotz der anfänglichen

⁴⁰ Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Stand: 14.10.2019)

⁴¹ Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Stand: 14.10.2019)

⁴² Vgl. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs.html (Stand: 18.10.2019)

Unwissenheit keine unlösbare Herausforderung darstellen, wesentliche Punkte des Texts sinngemäß zu erfassen.⁴³

Auch die Einteilung der zu bearbeitenden Module ist mittlerweile nicht mehr ident mit dem früheren Lehrplan. Als Lehrperson unterlag es damals dem eigenen Ermessen, welches Modul als nächstes Thema im Unterricht behandelt werden soll. Neben dem festgelegten Einstiegsmodul „Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte“ für den sechsjährigen, und die Wahl zwischen diesem und dem Modul „Der Mensch in seinem Alltag“⁴⁴ für den vierjährigen Lateinunterricht, herrschte nur eine grobe Einteilung von Modulen hinsichtlich fünfter bzw. sechster und siebenter bzw. achter Klasse. Seit 2018 durchläuft der Lateinunterricht in der Oberstufe eine Semestereinteilung, wobei jedem Semester ein bis drei Module zugeordnet sind. Die zuvor zur Wahl stehenden thematisch recht ansprechenden Einstiegsmodule für das vierjährige Latein wurden durch das für SchülerInnen jener Altersgruppe eher anspruchsvolle Modul, in welchem „Schlüsseltexte aus der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte“⁴⁵ behandelt werden sollen, ersetzt. Womit sich eine Klasse heute direkt nach dem Anfangsunterricht beschäftigen muss, war damals mit dem Modul „Latein und Europa“ gleichzusetzen, mit welchem SchülerInnen erst in der siebenten bzw. achten Klasse vertraut gemacht wurden. Das für den sechsjährigen Lateinunterricht 2004 noch spätestens in der sechsten Klasse behandelte Modul „Der Mensch in seinem Alltag“, wird 2018 erst in das sechste Semester (Ende der siebenten Klasse) gelegt, welches nach den Modulen „Politik und Gesellschaft“ und „Herkunft, Idee und Bedeutung Europas“ den Schwierigkeitsgrad in Hinblick auf das Thema wieder etwas sinken lässt und eine Art Erholung darstellen soll, bevor das für SchülerInnen thematisch schwierigere Modul „Fachsprachen und Fachtexte“ folgt.⁴⁶

Anhand der Lehrpläne ist deutlich ersichtlich, dass der Sprachunterricht in Latein bei weitem nicht einem lebenden Fremdsprachenunterricht in Russisch gleicht. Während in Russisch historische und kulturelle Aspekte neben dem Schulen einer aktiven und passiven Sprachkompetenz in den Unterricht miteinfließen sollen, gelten die schon immer im

⁴³ Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Stand: 14.10.2019)

⁴⁴ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_277/BGBLA_2004_II_277.html (Stand: 11.10.2019)

⁴⁵ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Stand: 14.10.2019)

⁴⁶ Ebd.

Lateinunterricht erworbenen sprachlichen Fähigkeiten nur als Mittel zum Zweck um durch das Lesen von klassischer Lektüre das Wissen über die Welt der Antike zu erhalten.

2.2. Lehrwerkanalyse

Aufgrund der bis jetzt durch die Darlegung der Lehrpläne ausschließlich nur theoretischen Darstellung eines zielführenden Unterrichts ist es mir ein Anliegen nun auch die Praxis in meine Bearbeitung miteinzubeziehen, welche in Form von Lehrbüchern des jeweiligen Faches realisiert wird. Ein erfolgreicher Sprachunterricht lässt sich nur durch adäquate und für die SchülerInnen ansprechende Unterrichtsmaterialien verwirklichen, wobei ein entsprechendes Lehrbuch die Grundlage bildet. In den folgenden Kapiteln möchte ich mich nun sowohl Lehrbüchern des Russischunterrichts, als auch des Lateinunterrichts widmen, wobei meine Analyse angesichts der sich unterscheidenden Lernziele der beiden Fächer eine jeweils andere Herangehensweise verlangt.

2.2.1. Entwicklung von Lehrbüchern im Russischunterricht

Parallel zu den sich stetig ändernden Zielsetzungen des Lehrplans haben auch die Lehrbücher zwangsweise einen Wandel vollzogen, um jene Vorgaben auch umsetzen zu können. Darüber hinaus spielt auch die Lebenswelt der SchülerInnen eine bedeutende Rolle, da auch diese im Laufe der Jahre eine Entwicklung durchlaufen hat. Technologien wie Computer oder Handy, von denen damals noch nicht einmal die Rede war, sind aus dem Alltag in der heutigen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken, weshalb sie auch im Sprachunterricht situationsorientiert im richtigen Maße eingebracht werden sollten.

Um nun konkret auf die Entwicklung von russischen Lehrbüchern im Laufe der Jahrzehnte einzugehen, habe ich mich an Lehrbüchern für den Anfangsunterricht orientiert und das Werk „Dialog 1“ gewählt, welches zum ersten Mal 1992 erschien. 2009 folgte die zweite Auflage und 2016 wurde vom Verlag Cornelsen, der auch für die vorangegangenen Werke verantwortlich war, ein gleichnamiges Lehrbuch veröffentlicht, welches in Aufbau und Gestaltung kaum mit den früheren Versionen zu vergleichen ist und eine völlig neue Aufbereitung gemäß eines kompetenzorientierten Unterrichts erfahren hat. Die Inhaltsverzeichnisse geben schnell darüber Auskunft, dass sich die Auflagen von 1992 und 2009 in jeder Hinsicht bis auf geringfügige Abweichungen gleichen, wohingegen die Version von 2016 thematisch gesehen auf ein Minimum reduziert wurde. Was 1992 noch aus 15

Lektionen bestand, wurde 2009 auf insgesamt nur mehr zwölf Lektionen zusammengefasst und 2016 schließlich auf nur 5 umfangreiche Kapitel beschränkt. Zwar wird in der neuesten Fassung die Behandlung einiger Themen außer Acht gelassen, jedoch bietet das Lehrbuch den SchülerInnen die Möglichkeit einer sehr intensiven Beschäftigung durch verschiedenste Aufgabenformate, während in den älteren Versionen die Quantität der angebotenen Übungen gegenüber der Qualität überwiegt. Die Lektionen in allen drei Ausgaben sind auf Alltagssituationen ausgelegt und behandeln Themen wie Wohnen, Schule, Familie oder Freunde und alles, was damit in Zusammenhang steht. Die auf Russland bezogene Landeskunde, welche in den Lehrbüchern von 1992 und 2009 nur sehr sporadisch Platz findet, ist 2016 in jeder Lektion themenspezifisch verankert und bildet neben dem Spracherwerb auch ein erstes Verständnis für die russische Kultur. Neu ist auch der Anhang, der zunächst nur einen Überblick über die Grammatik und nach Alphabet oder Lektionen ausgerichtete Vokabellisten beinhaltet und auch 2009 keine Änderungen nach sich zog. Erst 2016 machte man sich die Mühe, diesen um einige für die SchülerInnen essenzielle Punkte zu erweitern. Neben einer mit Illustrationen ausgestatteten zusätzlichen Vokabelliste lassen sich auch Übungen zum freiwilligen Selbststudium finden, die eine Differenzierung von drei Schwierigkeitsgraden zulassen. Auch das im Lehrplan vorgegebene Angebot von Lernstrategien hinsichtlich sprachlicher Fertigkeiten wird geboten, um SchülerInnen das eigenständige Weiterlernen in der Zukunft zu erleichtern.

In Bezug auf die gebotenen Verfahren, welche im Lehrbuch zur Förderung des Spracherwerbs eingesetzt werden, zeichnet sich 1992 noch durch immer wiederkehrende Muster aus. Die gewählten Übungen versuchen zwar rezeptive und produktive Fertigkeiten zu schulen, doch beläuft sich der aktive Sprachgebrauch hauptsächlich auf das Nachsprechen von zuvor Gehörtem. Wo diese Methode äußerst sinnvoll und durchgehend benutzt wird, ist zum Training der Intonation und Akzentuierung. Teilweise wird von SchülerInnen auch ein eigenständiges Formulieren von Antworten auf Fragen in Bezug auf ihre eigene Person verlangt, was ebenfalls die Sprachfähigkeiten verbessert.

Die Darstellung der Grammatik, beispielsweise die Einführung einer neuen Konjugation bzw. Deklination, erfolgt das ganze Lehrbuch hindurch tabellarisch vor oder nach einem kurzen Lesetext. Trotz der häufig erst im Anschluss folgenden Präsentation einer Verbtabelle wird in Anbetracht von grammatikalischen Neuheiten eher der deduktive Vermittlungsansatz bevorzugt, da aufgrund der direkten Platzierung unter dem Text der Blick in den meisten Fällen zuerst auf die Grammatik fallen würde und die allgemeine Theorie somit vor der Bearbeitung des Textes gegeben ist.

Ein weiteres beliebtes Verfahren ist die Gegenüberstellung, welche für diverse Aspekte angewendet wird. Sei es für die Veranschaulichung unterschiedlicher Betonungsmuster, für die Einführung neuer gegensätzlicher Vokabel oder sei es für den syntaktischen Vergleich des Deutschen und Russischen: Diese Art der Darstellung zählt aufgrund ihrer leichten Einprägsamkeit als bedeutende Hilfestellung beim Erlernen neuer Sprachaspekte.

Um in erster Linie den passiven Sprachgebrauch zu schulen, setzt man 1992 vorzugsweise auf das Übersetzen vom Russischen ins Deutsche, jedoch nur selten anders herum. Diese Methode bietet sich im Anfangsunterricht eher weniger an, da die vorgegebenen Beispiele zumeist exakt dem schon zuvor bearbeiteten Muster entsprechen und der Schwierigkeitsgrad als dementsprechend gering einzuschätzen ist. Vorteilhafter wirkt die reine Übersetzung in einem bereits höheren Stadium des Spracherwerbs, wenn die Rede von einer schönen, deutschen Formulierung eines russischen Originaltextes ist, während sie hier hingegen als überflüssig zu werten ist.

Verfahrenstechnisch kann man bei der Ausgabe von 1992 und der nachfolgenden Version von 2009 von keinen außerordentlichen Veränderungen sprechen. Abgesehen von der etwas moderneren Grafik mit mehr Originalfotos und einer Bearbeitung der Texte, die nichtsdestotrotz dieselben Themen behandeln, wird in diesem Lehrbuch auf die sich schon bewährten Verfahren zurückgegriffen. Viel häufiger wird jedoch durch inhaltliche Fragen auf die unzähligen Texte Bezug genommen, was die SchülerInnen zur Wiederholung des Vokabulars anregt. Auch die früher schon angewandte Übersetzungsmethode, die allerdings auch für die umgekehrte Variante (vom Deutschen ins Russische) als Übung benutzt wird, findet in ausreichendem Maße Platz. Ansonsten wird sich den schon bekannten Mustern bedient, weshalb man sagen muss, dass diese Weiterentwicklung eher auf die äußerliche als auf inhaltliche Form beschränkt war. 2016 kann man dann dagegen von einem wahren Wandel sprechen. Dieses für einen kompetenzorientierten Unterricht konzipierte Lehrbuch zielt vor allem auf das Training aller sprachlichen Fertigkeiten in einem kreativen Ausmaß ab. Neben dutzenden Übungen, die zu zweit oder in einem Gruppenverband bearbeitet werden sollen, wird auch das zur Genüge vorhandene Bildmaterial adäquat in Aufgaben integriert, was gerade für SchülerInnen im Anfangsstadium einer Sprache motivierend wirkt. Auch der Spaß kommt hier nicht zu kurz, denn die früher nur gelesenen Dialoge sollen zum Beispiel szenisch nachgeahmt werden, was einem situationsorientierten Sprachgebrauch zu Gute kommt. Natürlich sind auch alle bekannten Verfahren vorhanden, die jedoch um einiges erweitert wurden. Um die Intonation zu festigen bedarf es neben Hören und Nachsprechen nun auch einer anschließenden Reflektion, die beispielsweise auf einen Vergleich zwischen zwei Aussprachevarianten eines

Lautes abzielt. Auch die Einführung von neuer Grammatik regt SchülerInnen zum eigenständigen Denken an, wenn eine neue Konjugation selbst anhand eines Textes vervollständigt werden muss. Darüber hinaus wird der Bezug zu anderen Sprachen, die möglicherweise schon zum Teil bekannt sind, angestrebt, indem außer dem Deutschen manchmal Vergleiche zu Englisch, Französisch und Latein gezogen werden, womit ein Anknüpfen an bestehendes Wissen unterstützt wird.

Die sprachlichen Fertigkeiten, die laut heutigem Lehrplan „mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben“⁴⁷ sind, werden in den früheren Versionen nicht in gleichem Maße bedacht. Damals lag der Schwerpunkt mehr auf der Förderung des Leseverständnis oder einem Hörverständnis, welches weniger auf ein Verstehen von Gesprochenem abzielte, sondern vielmehr die Schulung einer passenden Intonation im Vordergrund sah. Während die Aufgaben zum aktiven Sprechen nur aus dem Beantworten von bereits angefertigten Fragen bestand, wurden SchülerInnen kaum zum Kreieren eigener Dialoge animiert. Den Angaben in den Lehrbüchern von 1992 und 2009 zufolge, war auch der Schreibfähigkeit kein hoher Stellenwert zugeschrieben, da alles auf mündlicher Basis gelöst werden sollte. 2016 sah dies bedeutend anders aus. Einerseits ist hier die Regelmäßigkeit des Trainings aller Fertigkeiten gegeben, andererseits wird auch bedacht, mehrere Fähigkeiten gleichzeitig anzusprechen, was sich in den früheren Ausgaben meist ausschließlich auf Hören und anschließendem Lesen beschränkt hatte. Hier werden beispielsweise Fragen zu einem Hörtext, der jedoch nicht schriftlich im Lehrbuch fixiert ist, gestellt, die anschließend mündlich beantwortet werden sollen.

Insbesondere das Training des Hörverständnisses ist zu heutiger Zeit um ein Vielfaches erweitert worden. Neben einer Audio-CD, die auch früher schon zusammen mit einem Lehrwerk zu kaufen war und zumindest im Unterricht Hörbeispiele vorbringen kann, werden uns heute dutzende weitere Möglichkeiten dafür zur Verfügung gestellt. Die neuste Version des Lehrbuchs bietet nebenbei auch eine extra DVD an, auf der die im Lehrbuch vorzufindenden Videoclips anzusehen sind, die für SchülerInnen im Unterricht als Abwechslung wahrgenommen werden und die Aufmerksamkeitsspanne steigern würden. Da sich nicht jeder dazu bereit erklärt, Kosten für etwaiges Zusatzmaterial in Anspruch zu nehmen, um sich auch daheim mit abwechslungsreichen Hörübungen zu beschäftigen, kann die Lehrperson zum Üben im Unterricht oder zu Hause auch andere neomodische Technologien nutzen. Der Großteil aller

⁴⁷ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
(Stand: 14.10.2019)

Schulen bietet eine eigene Lernplattform an, auf welcher LehrerInnen wie auch SchülerInnen Zugriff haben, um bestimmte Materialien miteinander zu teilen. Während SchülerInnen diesen Zugang vor allem für die Abgabe gewisser Aufgaben gebrauchen, wird der Lehrperson die Möglichkeit zuteil, ihrer Klasse auch über diesen Kanal zusätzliche Informationen zukommen zu lassen, gerade in Bezug auf das Trainieren des Hörverständnis. Es benötigt nicht viele Handgriffe, um den SchülerInnen einen Link aus YouTube, ein Portal, das allerhand von fremdsprachigen Videos und Audiodateien gewährleistet, bereitzustellen, den man jederzeit ohne Umstände daheim abspielen kann. Somit ist nicht nur ein regelmäßiges Hörverständnisstraining zu verwirklichen, sondern erfüllt auch die im Lehrplan verankerte „Nutzung von audiovisuellen Medien und neuen Technologien“⁴⁸, was mit Sicherheit auch ein steigendes Interesse der SchülerInnen nach sich zieht.

Anhand von „Dialog 1“, welches im Laufe von knapp 20 Jahren einige Bearbeitungen erfahren hat, ist eindeutig die Anpassung eines Lehrbuchs an Zeit und Gesellschaft sichtbar. Im Hintergrund spielt auch die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung eine Rolle für den extremen Wandel der in den letzten Jahren erschienenen Werken.

2.2.2. Lateinische Lehrbücher für den Lektüreunterricht

Während der lateinische Anfangsunterricht mehr auf dem Erlernen grammatikalischer Grundkenntnisse basiert, sollte der Unterricht in der Lektürephase durch die intensive und regelmäßige Beschäftigung mit original lateinischen Texten ein wirkliches Eintauchen in die römische Geschichte ermöglichen. Meine Analyse konzentriert sich auf Lehrbücher des Lektüreunterrichts, die mit ihrer Textauswahl meist ein Modul abdecken, wobei vereinzelte Texte auch für mehrere Module einsetzbar sind. Im Gegensatz zu den Russischlehrbüchern wird sich meine Herangehensweise hier auf zwei verschiedene Lehrbücher stützen, die im Großen und Ganzen dasselbe Modul behandeln, und sie hinsichtlich Themen- und Textauswahl miteinander vergleichen. Überdies möchte ich sie vor dem Hintergrund der standardisierten Reifeprüfung auf die neuen Zielvorstellungen im heutigen Lehrplan und die Ermöglichung eines kompetenzorientierten Unterrichts überprüfen.

Da die neue Reifeprüfung erst mit dem Schuljahr 2014/15 und der derzeitige Lehrplan für die Oberstufe erst 2018 eingeführt wurde, mangelt es bis heute noch an dafür ausgerichteten Lehrbüchern. Gerade für den Lateinunterricht wurden sehr wenige Bearbeitungen an früheren

⁴⁸ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
(Stand: 14.10.2019)

Lehrwerken durchgeführt, weshalb es auch unmöglich war, zwei unterschiedliche Bücher zu finden, die einerseits für die bessere Gegenüberstellung dasselbe Modul behandeln und andererseits schon dem neuen Lehrplan entsprechen. Meine endgültige Wahl fiel auf „Ars rhetorica. Roms rhetorisches Erbe“, welches 2006 als Teil der „Latein-Lektüre aktiv“-Reihe herausgegeben wurde und demnach noch keine Bearbeitung erfahren hat, und „Die Macht und das Wort: Politik, Rhetorik, Propaganda im Spiegel lateinischer Texte; Rostra: Politik und Rhetorik von der Antike bis heute“, welches in der Reihe von „Latein in unserer Zeit“ mit der etwas späteren Herausgabe 2011 bereits Ansätze einer Kompetenzorientierung vorweisen kann, aber dennoch für den alten Oberstufenlehrplan von 2004 konzipiert wurde. Aus den Titeln kann man bereits erschließen, dass sie damit Bezug auf das Modul „Politik und Rhetorik“ für das vierjährige Latein nehmen und für den sechsjährigen Unterricht sowohl die Module „Rhetorik, Propaganda, Manipulation“ und teilweise auch „Politik und Gesellschaft“ abdecken. Aufgrund der Tatsache, dass sich diese Moduleinteilung mit der des Lehrplans von 2004 gleicht, sollten die Zielsetzungen, die dem Modul zugrunde liegen, ohne Weiteres erfüllt werden können. Auch der Wortlaut, wie ein modulbasierter Unterricht zu verlaufen hat, wurde keinen Änderungen unterzogen, weshalb es auch noch heute heißt:

„Der Lektüreunterricht setzt sich aus thematisch orientierten Modulen zusammen. Module sind Unterrichtssequenzen unterschiedlicher Länge, die auf der Lektüre von Originaltexten unterschiedlicher Gattung und unterschiedlicher Autoren basieren. Bei der Auswahl der Texte ist eine breite Streuung von der Antike bis in die Neuzeit anzustreben. [...] Für jedes Modul sind ein dem Bedarf entsprechendes Vokabular zu erarbeiten und für die Lektüre relevante grammatikalische Phänomene zu festigen.“⁴⁹

Zumal sich dieses Modul sehr auf das Thema Rhetorik fokussiert, ist es nicht verwunderlich, weshalb die Gattungsvielfalt eher in den Hintergrund rückt und der Schwerpunkt auf die wichtigsten Reden der römischen Geschichte gelegt wird. Trotzdem werden in beiden Lehrbüchern auch andere Texte wie zum Beispiel Monographien, Lehrgedichte, Kriegsberichte oder staats-theoretische Schriften vorgestellt. Die Auswahl der Autoren gestaltete sich jedoch auf eine jeweils andere Weise. Die Wahl der Texte für „Latein-Lektüre aktiv“ erfolgte themenspezifisch. In dem am Beginn präsentierten Inhaltsverzeichnis wird ersichtlich, dass für die dargebotenen Themenkapitel dazu passende Texte von möglichst unterschiedlichen Autoren, die auch zeitlich gesehen nicht alle in der römischen Klassik zu verorten sind, ausgewählt wurden. Die Verfasser der „Latein in unserer Zeit“-Ausgabe setzten dahingehend auf eine andere Auswahlmethode. Hier erfolgt die Kapitelgliederung nicht nach Themen, sondern nach Autoren, von denen die wichtigsten Stellen ihrer Werke angemessen zum

⁴⁹ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
(Stand: 14.10.2019)

übergeordneten Thema „Politik, Rhetorik, Propaganda“ herausgegriffen wurden. Dadurch ist den SchülerInnen zwar eine gute Übersicht aller Autoren gegeben, allerdings wird mit Texten von Cicero, Caesar, Sallust und Tacitus, mit Ausnahme von Thomas Morus, ausschließlich die Klassik behandelt, was im Grunde gegen die Vorstellungen im Lehrplan spricht.

In Bezug auf den Umgang mit modulrelevantem Vokabular ist in beiden Büchern eine leicht abweichende Handhabung zu erkennen. „Ars rhetorica“ zieht es vor, gleich zu Beginn eine überschaubare Liste häufiger für den Großteil der Texte relevanter Vokabeln zu präsentieren. Zusätzlich wird nach vielen Texten ein extra „Vocabularium“ geboten, welches meist auch schon bekannte, aber für die Zukunft essenzielle Wörter beinhaltet. Zuletzt sind unter jedem Text noch eigens Vokabelangaben zu finden, um den SchülerInnen einen schnelleren Übersetzungsfluss zu ermöglichen. Im Gegensatz dazu beschränkt sich „Latein in unserer Zeit“ auf die ausschließlich textbezogenen Vokabelhilfen, welche, was für beide Lehrbücher gilt, im Verhältnis zur Textlänge in den meisten Fällen eine viel zu hohe Anzahl aufweist, was demnach entgegen einer „effizienten Benutzung des Wörterbuchs“⁵⁰ wirkt, wie es der Lehrplan eigentlich vorsieht. Wörter, die ohne Schwierigkeiten dort selbstständig zu finden sind und keine eigene kontextbezogene Bedeutung aufweisen, sollten dementsprechend auch während des Unterrichts mithilfe des Wörterbuchs erschlossen werden.

Aufgrund der frühen Herausgabe des „Latein-Lektüre aktiv“-Buches entsprechen die ausgewählten Texten noch nicht dem für die standardisierte Reifeprüfung notwendigen Kompetenzmodell. Deshalb sehen die Verfasser lediglich eine reine Übersetzung der Textstellen vor, zu der im Anschluss inhaltlich bezogene Aufgabenstellungen, die nur teilweise als heute geltende Interpretationskompetenzen anzusehen sind, gelöst werden sollen. In diesem Fall liegt es im Ermessen der Lehrperson, sollte sie dieses Lehrwerk heute für ihren Unterricht einsetzen wollen, welche Textstellen sich als Interpretationstext eignen würden und auf passende Weise adaptieren lassen und was für kompetenzorientierte Aufgaben einer Texterschließung zugutekommen würden. Das erst 2011 erschienene „Latein in unserer Zeit“-Lehrbuch bietet dahingehend Vorteile, da es bereits an dem Kompetenzmodell orientiert ist. Es werden sowohl Texte speziell zur Übersetzung geboten, als auch reine Interpretationstexte mit anschließenden kompetenzorientierten Aufgaben gestellt, wodurch der Lehrkraft ein enormer Arbeitsaufwand abgenommen wird. Aus Sicht eines/r Schüler/in ist ebenfalls ein positiver Aspekt ersichtlich, betrachtet man den Lösungsschlüssel am Ende des Lehrbuchs. Oft fühlen

⁵⁰ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
(Stand: 14.10.2019)

sich Schüler im Lateinunterricht durch den Stress des Übersetzens überfordert und wissen zu Hause keinen anderen Weg mehr zu einer richtigen Lösung. Hierbei ist der Schlüssel durchaus als Hilfe für das Arbeiten zu Hause anzusehen, wenn SchülerInnen in einem schwierigen Moment darauf zurückgreifen, um mit ihrer Übersetzung voranzukommen. Auch ein selbstständiges Üben kann dadurch gefördert werden, da es eine Selbstkontrolle erlaubt und keine Fragen offenbleiben.

Obwohl die Lehrbücher noch nicht komplett dem derzeitigen Standard angepasst wurden, sind sie dennoch nicht weniger für einen kompetenzorientierten Unterricht geeignet. Beide Varianten können durchaus im heutigen Schulalltag Verwendung finden, wenn auch für die Behandlung des besagten Moduls möglicherweise ein Buch alleine nicht ausreicht. Es bedarf gegebenenfalls einer Kombination beider, um das Modul inhaltlich komplett abzudecken, da auf der einen Seite ein breiteres Angebot an Texten unterschiedlicher Epochen vorliegt, auf der anderen Seite aber die intensive Beschäftigung mit bedeutungsvollen Autoren und ihrem Wirken gefördert wird. Hinsichtlich der Vorbereitung auf die Reifeprüfung sind beide Bücher aufgrund ihrer Textauswahl zu empfehlen, auch wenn die „Latein-Lektüre aktiv“- Ausgabe noch an einer Ausarbeitung der geforderten Arbeitsaufträge mangelt.

3. Stellenwert der Grammatik

Bevor ich Bezug auf den grammatischen Teil sowohl in einem modernen Fremdsprachenunterricht als auch in einem altsprachlichen Unterricht nehme, ist es nötig, den Begriff „Grammatik“ näher zu erläutern. Grammatik nennt man das Gerüst, das die Struktur einer Sprache bestimmt und es ermöglicht, dass Mitglieder derselben Sprachgemeinschaft miteinander problemlos kommunizieren können. Von Geburt an mit dieser Sprache vertraut lernt man das grammatische System unbewusst nebenbei, ohne die genauen Regeln dafür zu kennen.⁵¹ Nun stellt sich die Frage, ob die Herangehensweise bei dem Erlernen einer Fremdsprache nach dem gleichen Prinzip „*conversatione et usu* zu betreiben oder auf *doctrina et praeceptis* zu gründen sei“.⁵²

⁵¹ Vgl. Haas, Alexandra: Entwicklungstendenzen im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Russischunterrichts. Wien 1995. S.48

⁵² Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen 1989. S.83 (Hervorh. Im Original)

3.1. Grammatikwissen in lebenden Fremdsprachen

Abhängig von der eigenen Muttersprache und den anderen Fremdsprachen, mit denen man bis zu diesem Zeitpunkt schon zu einem gewissen Grad vertraut ist, hat man ein gewisses Verständnis von Sprache entwickelt, bevor man sich dem Erlernen einer neuen Sprache widmet. Diesem Vorwissen, welches sich über die Jahre durch abstrakte Konzepte und Begriffe entwickelt hat, muss im Fremdsprachenunterricht insofern Beachtung geschenkt werden, dass es als Anknüpfungspunkt für alle weiteren Erfahrungen gilt, die auf unkompliziertem Wege vermittelt werden sollten. Aufgrund dessen ist seitens der Lehrperson zum einen „die Zusammenführung der verschiedenen linguistischen Perspektiven zu einem kohärenten System“⁵³ und zum anderen „die Abstimmung der Darstellungsverfahren auf das Vorwissen und die Erwartungen der Lerner“⁵⁴ im Auge zu behalten, was gerade während dem Erarbeiten von fremder Grammatik zu Tragen kommt. Die für einen Sprachunterricht in der Schule verwendeten Grammatiken sind speziell dafür konzipiert, die erforderlichen Lernziele mit einem möglichst leicht verständlichen, grammatischen Grundwissen zu untermauern.⁵⁵ Dieses Grundwissen ist immer einem Zweck unterzuordnen und soll durch ihren situationsorientierten Einsatz einen essenziellen Beitrag für eine erfolgreiche Kommunikation leisten. Warum sich die Grammatikvermittlung im Unterricht, gerade vor allem in Russisch, aber doch recht komplex gestaltet, liegt darin begründet, dass es nicht ausreicht, den SchülerInnen das regelmäßige System bezüglich Morphologie und Syntax zu zeigen, weil die Anzahl der davon abweichenden Formen einen wesentlichen Teil der Sprache ausmachen und diese den Lehrstoff der russischen Grammatik prägen. Speziell für das Russische ist auch die schwebende Akzentsetzung, die ebenfalls für differenzierte grammatische Strukturen verantwortlich ist.⁵⁶

Doch was genau ist nun wirklich für den Unterricht relevant und was übersteigt die Voraussetzungen eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenlernens. Laut geltendem Lehrplan der Unterstufe wird Grammatikvermittlung im modernen Fremdsprachenunterricht wie folgt gehandhabt:

„Der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik in vielfältig kontextualisierter und vernetzter Form ist größtes Gewicht beizumessen, [...]. Der funktionale Aspekt der Grammatik hat Vorrang gegenüber dem formalen Aspekt. Generell sind die situative Einführung und ein induktives Erschließen grammatischer Sachverhalte aus kommunikativen Zusammenhängen und Textbeispielen anzustreben. Grammatische Teilsysteme dürfen sich keineswegs verselbständigen und wegen ihrer leichteren Überprüfbarkeit

⁵³ Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen 2013. S.172

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Vgl. ebd. S. 174f.

⁵⁶ Vgl. Hermenau, Otto: Die Entwicklung der Sprachbeherrschung im Russischunterricht. Zweiter Teil der Methodik des Russischunterrichts in der allgemeinbildenden Oberschule. Berlin 1963. S.72

indirekt zum eigentlichen Lernziel des Fremdsprachenunterrichts werden. Wo es sinnvoll ist, sind grammatische Strukturen besser ohne Regelformulierung als lexikalische Einheiten zu vermitteln.“⁵⁷

Auch der Oberstufenlehrplan sieht vor, dass „Wortschatz, grammatische Strukturen und Idiomatik [...] in allen Fertigungsbereichen situationsorientiert, unter funktionalem Aspekt, im Kontext und systematisch zu erweitern [sind].“⁵⁸ Diese Anforderungen an den Unterricht verdeutlichen, dass die gelehrte Grammatik nie bloß einem Selbstzweck dienen darf und immer im Kontext anderer Themen und Fertigkeiten stehen muss. Aber was erweist sich nun als die beste Möglichkeit, diesen Forderungen auch nachzukommen ohne die Grammatik ganz außer Acht zu lassen? Während etliche Pädagogen auf ein fundiertes Grammatikwissen setzen, sind Andere Anhänger des intuitiven grammatischen Lernens. Einer von ihnen ist der Autor *Aliusque Idem*, der unter diesem Pseudonym seine Streitschrift veröffentlicht hatte. Wie auch ein native speaker ausschließlich über jahrelanges Hören und Sprechen eine Sprache nahezu fehlerlos beherrscht, ohne sich deren Struktur tatsächlich bewusst zu sein, so meint er ist auch eine Fremdsprache durchaus zu lernen. Denn wie wichtig ist es für das Sprachverstehen wirklich, einen Satz in seine kleinsten Einzelheiten zu zerlegen und alles genau zu hinterfragen? Durch eine Sprachgewinnung beruhend auf Intuition werden SchülerInnen Zusammenhänge selbst nach einer gewissen Zeit bewusst, ohne dass eine Lehrperson es ihnen zuvor erklärt hat. Mithilfe ihres bis dahin erworbenen Sprachinventars schaffen sie es daran anzuknüpfen und sich Brücken zu schlagen. Mit der Aussage „Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla“⁵⁹ legt *Aliusque Idem* nahe, dass durch das Üben von Musterbeispielen im Anschluss bei den SchülerInnen ein Sprachverstehen generiert wird, welches eine reine Grammatiktheorie an Effektivität bei Weitem übertrifft.⁶⁰

Auf die Frage, ob, wie und wie sehr einzelne Grammatikphänomene im Unterricht tatsächlich behandelt werden sollten, gibt es keine eindeutige Antwort, da dies im Ermessen einer jeden Lehrperson selbst liegt. Doch wurden in den vergangenen Jahren zwei Grundsätze erarbeitet, nach denen man sich insbesondere im Russischunterricht orientieren kann. Im Sinne eines kommunikativen Unterrichts sollte zunächst nur dann neue Grammatik erarbeitet werden, wenn sie in diesem Moment einem erfolgreichen Sprachtausch zugutekommt und dafür unentbehrlich erscheint. Da Grammatik im Fremdsprachenunterricht nur eine Hilfsfunktion

⁵⁷ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
(Stand: 14.10.2019)

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Seneca, Lucius Annaeus: *Epistulae morales* I,6,5

⁶⁰ *Aliusque Idem: Mister Knickerbocker und die Grammatik- oder warum der Sprachunterricht nicht umkehrt. Eine moderne Streitschrift. München 1986. S.55ff*

darstellen sollte und nur zum Zwecke der Kommunikation thematisiert wird, ist das Erarbeiten von Grammatikwissen im Vorhinein und auf Vorrat keineswegs eine ansprechende Methode, weil direkt danach kein für den aktiven Sprachgebrauch erforderlicher Bezug hergestellt wird. Basierend auf dem zweiten Grundsatz ist des Weiteren darauf zu achten, den SchülerInnen immer nur einen neuen Aspekt hinsichtlich der Grammatik näherzubringen, da sich bei zu viel Theoriestoff schnell Überforderung einstellen kann.⁶¹

Erfahrungsberichten von RussischlehrerInnen zufolge ist ein Unterricht ganz ohne jegliche Grammatikeinführungen nicht umsetzbar, da SchülerInnen zeitweise gewisse Dinge einfach hinterfragen, weil sie ihr bisheriges Leben, sei es in privater oder in schulischer Hinsicht, dazu motiviert wurden, nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstehen. Viele sind es nicht gewohnt, neue Dinge ohne weitere Diskussion einfach hinzunehmen, weshalb eine Lehrperson in diesem Fall darauf so gut es geht eingehen muss und eine möglichst leicht verständliche Erklärung liefern sollte, die daraufhin durch Beispiele unterstützt wird. Bedarf ein Thema doch einer etwas ausführlicheren Behandlung, ist unbedingt darauf zu achten, dass nicht zu detaillierte Einsichten in die grammatische Struktur vorgenommen werden, weil reine Theorie nicht nur, wie bereits erwähnt, Überforderung auslösen kann, sondern sich meist auch negativ auf die Motivation der SchülerInnen auswirkt.⁶²

Über die konkrete Grammatikvermittlung scheiden sich die Meinungen, da grob zwischen drei unterschiedlichen Methoden differenziert wird: Die erste, meist sehr beliebte Methode zeichnet sich durch die induktive Ableitung grammatischen Wissens ab. Den Anfang bilden einer bekannten Sprachsituation entnommene Beispielsätze, die jeweils eine grammatische Neuerung aufweisen und den SchülerInnen ohne Anmerkungen präsentiert werden. Ihre Aufgabe besteht nun darin, eine selbstständige Analyse der dargebotenen Sätze durchzuführen und jene Neuheiten zu erkennen und zu isolieren, worauf schließlich eine Verallgemeinerung folgt. Ein Zusammenfassen seitens des/r Lehrer/in nach formalem und funktionalem Aspekt führt zuletzt zu der gewünschten Regel, welche die SchülerInnen nun selbstständig mündlich und schriftlich durch Deduktion anwenden können. Gerade für die Vermittlung komplizierter Grammatik, die im Deutschen keine Entsprechungen findet, wie der russische Verbalaspekt, ist diese Methode optimal zu nutzen, da sie nicht sofort damit konfrontiert werden, sondern sich langsam annähern und durch eigenes Denken die grammatischen Eigenheiten der Sprache erschließen müssen. Aufgrund des hohen Zeitaufwands scheint es unmöglich, sich immer der induktiven Methode

⁶¹ Vgl. Loos, Harald; Zavarisky, Friedrich: Grammatik im Anfangsunterricht. In: Mittelungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. 53. Wien 1987. S.28

⁶² Vgl. Haas 1995. S.54

zu widmen, weshalb zeitweise auf die analytisch-deduktive Variante zurückgegriffen wird. Zwar steht auch hier ein bzw. wenige Sätze zu Beginn der Vermittlung, doch dienen diese bereits „als Kurzinduktion zur Entwicklung der Regel“⁶³, worauf schon die Regelformulierung und formale Festigung folgt, was letztendlich in der funktionalen Anwendung in verschiedenen Aufgaben mündet. Diese Methode reicht aus, sollte es sich um ein simples Grammatikkapitel handeln, welches keine ausschweifenden Erklärungen benötigt um allein durch etwas Übung gefestigt zu werden. Sollen Paradigmen erarbeitet werden, die den SchülerInnen längst auf formaler und funktionaler Ebene bekannt sind, bietet sich die deduktive Ableitung an. Hier bildet die Regel den Anfangspunkt, gefolgt von Beispielen, die die zuvor getroffenen Aussagen zur Regel untermauern. Abschließend kommt es zur sprachpraktischen Anwendung, die in Anbetracht ihrer Vertrautheit wenig Probleme darstellen sollte.⁶⁴

Ist die Grammatik den SchülerInnen einmal ein Begriff, muss diese adäquat geübt werden, sodass die neuen Strukturen auch in den aktiven Sprachgebrauch einfließen können. Um das passive Verstehen nun dahingehend zu verstärken, dass es auch eigenständige, produktive Anwendung findet, sind Grammatikübungen „in inhalts- und mitteilungsbezogene situativ-kommunikative Zusammenhänge“⁶⁵ einzubetten, sodass die Sicherung der zielgerechten Anwendung der Grammatik einen großen Teil zu einer erfolgreichen Kommunikation in der Zielsprache beiträgt. Auch laut Lehrplan wird im lebenden Fremdsprachenunterricht eine situationsadäquate Kommunikation als höchstes Lernziel angestrebt, weshalb die Grammatikvermittlung diesem Ziel immer unterzuordnen ist, weshalb man in diesem Zusammenhang auch von einem „integrierte[n] Grammatikunterricht“⁶⁶ sprechen kann, der nichtsdestotrotz die Basis zur Erreichung eines gelungenen Sprach austausch bildet.

3.2. Grammatik als Basis für die Übersetzung im Lateinunterricht

Wie Russisch zählt auch Latein zu einer synthetischen Sprache, welche allerdings noch eine komplexere Struktur hinsichtlich Morphologie und Syntax aufweist.⁶⁷ Dadurch maßgeblich beeinflusst wird auch der Lateinunterricht, der dem Erarbeiten grammatischer Besonderheiten dieser Sprache einen hohen Stellenwert beimisst. Da sich das Lateinische aus diesem Grund

⁶³ Hermenau 1963. S.76

⁶⁴ Vgl. ebd. S. 75ff

⁶⁵ Raabe, Horst: Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.) & Christ, Herbert (Hg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 2007. S. 283

⁶⁶ Schranzer, Nadja: Der Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht; unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Wien 1991. S 104

⁶⁷ Vgl. Auer, Peter (Hrsg.): Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart 2013. S.305

auch von den modernen Fremdsprachen abhebt, steht auch außer Frage, dass hier neben das gewöhnliche Übersetzen auch die explizite Darstellung der dafür erforderlichen grammatischen Regeln hinzutritt. Das alleine führt nicht nur zu einem Grundverständnis der lateinischen Sprache, sondern ist auch Wegbereiter „zu *metasprachlicher Kompetenz* und theoretischem Verstehen linguistischer Zusammenhänge.“⁶⁸ Um dies auch wirklich zu ermöglichen, muss dem Grammatikunterricht dementsprechend genügend Zeit eingeräumt werden. Wenn auch im modernen Fremdsprachenunterricht der Sinn einer ausführlichen Behandlung von Grammatik zur Diskussion steht, so verfolgt man damit im altsprachlichen Unterricht gewisse Fähigkeiten und Ziele: Einerseits steht das Übersetzen lateinischer Literatur, also das Rekodieren im Mittelpunkt, was aufgrund der komplexen Struktur nur mithilfe eines Grundgerüsts grammatikalischen Wissens geschehen kann, da die lexikalische Bedeutung der Wörter allein noch keinen Aufschluss über deren Zusammengehörigkeit im Satz gibt. Doch darüber hinaus ist im Grammatikunterricht auch die Fähigkeit zur Texterschließung, oder zum Dekodieren, von allerhöchster Bedeutung. Denn was hat die beste Übersetzung für einen Nutzen, wenn der Inhalt von SchülerInnen nicht erkannt wird. Aus diesem Grund ist auch die Dekodierung eines Textes, was ohne ein fundiertes Grammatikwissen ebenfalls nicht möglich wäre, im Unterricht unumgänglich.⁶⁹ Die Entwicklung der eben genannten Fähigkeiten des Rekodierens und Dekodierens stützt sich allerdings auf verschiedene Kompetenzen, die als Zielsetzungen im Grammatikunterricht gesehen werden. Handelt es sich bei Latein zwar um eine tote Sprache, so ist das Streben nach einer anwendungsbezogenen Sprachkompetenz, auf welche das Verstehen und richtige Übersetzen lateinischer Texte zurückzuführen ist, als oberstes Ziel zu betrachten. Des Weiteren wird dem Erlernen von relevanter Terminologie und Regeln, was auch als deklaratives Wissen zu bezeichnen ist, zusätzlich zu der Förderung eines sprachanalytischen Wissen, welches benötigt wird, um jene zuvor erlernten Regeln und Phänomene auch zu verstehen, eine bedeutende Rolle beim Erarbeiten der unbekannt Grammatik zugeschrieben. Doch nur die Kombination aller drei Fertigkeiten führt zu dem gewünschten Ziel einer adäquaten, richtigen Übersetzung, mit der viele SchülerInnen oft zu kämpfen haben. Viele weisen beispielsweise ein ausgezeichnetes, deklaratives Wissen vor und sind in der Lage jede Form ohne weiteres terminologisch richtig benennen zu können, doch kommen sie bei einer korrekten Übersetzung ins Deutsche oft ins Schwanken, weil sie keine Beziehung zum Satzkontext aufbauen können. So hat das Erreichen einer anwendungsbezogenen Sprachkompetenz, welche von deklarativem und sprachanalytischem

⁶⁸ Kuhlmann, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2009. S.69 (Hervorh. Im Original)

⁶⁹ Vgl. Glücklich, Hans-Joachim: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen 2008. S.86

Wissen untermauert wird, oberste Priorität hinsichtlich des Grammatiklernens, um erworbenes Wissen zu verinnerlichen und bei einer Übersetzung anwenden zu können. Selbstverständlich ist in Bezug auf die Anwendung nicht jede Kleinigkeit von relevantem Nutzen betrachtet man zum Beispiel die von Grund auf unterschiedlichen Funktionen eines Ablativs und deren damit verbundene Übersetzung. Sollten SchülerInnen nicht die Terminologie einer jeden Funktion namentlich benennen, doch eine durchaus akzeptable Übersetzung davon anfertigen können, so sollte eine Lehrperson dies ohne Einwände akzeptieren, da das übergeordnete Ziel einer annehmbaren Übersetzung erfüllt wurde.⁷⁰

Ein Großteil der LehrerInnen sind gerade am Anfang des Lateinunterrichts sehr darauf bedacht, beim Übersetzen das Augenmerk so sehr auf die Grammatik zu legen, dass sich bei ihnen die Methode des „Konstruierens“ einstellt. Dabei wird jeder Satz in seine Einzelteile zerlegt, während Subjekt und Prädikat die Basis bilden und die weiteren Teile erst nach und nach durch konkretes Erfragen wieder in den Satz miteinbezogen werden. Diese Methode beruht sozusagen auf reinem grammatikalischem Wissen, da jedes Wort einzeln hinsichtlich seiner morphologischen Struktur untersucht wird und dann an der richtigen Stelle des Satzes eingefügt wird. Doch auch wenn die Grammatik beim Übersetzen ein unausweichlicher Faktor ist, ohne dessen Berücksichtigung bei längeren Texten oft selten eine korrekte Lösung zustande kommt, ist diese Übersetzungsmethode sehr umstritten, da hier nicht der ganze Text an sich als eine Einheit gesehen wird, sondern er Stück für Stück ausschließlich rein äußerlich zusammengesetzt wird. Dieses Verfahren widerspricht dem natürlichen Verständnis, einen Text als Gesamtes wahrzunehmen. Das Analysieren eines aus dem Kontext gerissenen Wortes stellt für SchülerInnen außerdem insofern eine Schwierigkeit dar, dass sie bei Unsicherheit oft dazu geneigt sind, einfach zu raten, da sie den Zusammenhang zum Inhalt des eigentlichen Textes missachten, und wahllos Wörter aneinanderreihen, die sinngemäß meist nicht einer richtigen Übersetzung entsprechen. Die passive Sprachkompetenz, die beim Erlernen einer Fremdsprache wie Latein vorrangig erscheint, beinhaltet das Lesen einer Sprache, genauso wie das Verstehen. Nur weil es sich bei der lateinischen Sprache um eine tote Sprache handelt und sie nicht mehr aktiv gesprochen wird, bedeutet das nicht, dass man sie passiv nicht genauso beherrschen kann, wie eine lebende Fremdsprache.⁷¹ Anstatt Satz für Satz vorzugehen, wobei man bedingt durch die Position des Prädikats im Lateinischen auch immer am Ende des Satzes zu übersetzen beginnt, was erneut gegen die Natur einer Sprache spricht, wäre ein erster Überblick über den Text ratsamer, da man trotz der etlichen grammatischen Schwierigkeiten

⁷⁰ Vgl. Kuhlmann 2009. S. 70f

⁷¹ Vgl. Nickel, Rainer: Altsprachlicher Unterricht. Darmstadt 1973. S. 120ff

einen groben inhaltlichen Einblick bekommt und das anschließende Übersetzen deutlich erleichtert, da schon eine bestimmte Erwartungshaltung gegeben ist. Auch bei der Übersetzung an sich ist es zwar nicht negativ zuerst die Grundbausteine von Subjekt und Prädikat ausfindig zu machen, aber um den Text so zu erfassen, wie es der Autor vorgesehen hatte, ist die Übersetzung von vorne vorteilhafter, auch wenn beim ersten Lesen einige Unklarheiten auftreten sollten. Diese kann man im Anschluss noch detaillierter in den Fokus der Aufmerksamkeit stellen, sollten nach mehrmaligem Lesen noch immer Verständnisprobleme vorherrschend sein. Generell ist diese Art, mit Latein umzugehen, unbedingt für den späteren Lektüreunterricht ins Auge zu fassen, weil der kulturgeschichtliche Hintergrund von Originaltexten beim Übersetzen eine größere Rolle spielt, als das korrekte Übersetzen von grammatischen Formen.

Obwohl Latein als tote Sprache eine Abgrenzung von den anderen in der Schule gelernten Fremdsprachen bildet, ist der Unterricht im weitesten Sinne dennoch als Sprachunterricht aufzufassen, auch wenn keine aktive Kommunikation stattfinden kann. Gerade bei dem Thema Grammatik kann der Lateinunterricht dieselbe Vorgehensweise wie ein lebender Fremdsprachenunterricht verfolgen. Gerade wegen der Tatsache, dass das Lateinische durch sein umfangreiches Regelwerk, welches, gekennzeichnet durch dutzende Abweichungen und Besonderheiten, einige Schwierigkeiten parat hält, wäre es sinnvoll, SchülerInnen mithilfe verschiedener Methoden das neue Wissen weiterzugeben. Wie auch bei lebenden Fremdsprachen ist eine Unterscheidung zwischen der bereits im vorherigen Kapitel erläuterten induktiven und deduktiven Grammatikvermittlung vorzunehmen, wobei die richtige Wahl der Methode hier von anderen Faktoren abhängig ist. Zum einen ist das Alter der SchülerInnen maßgeblich dafür entscheidend, wie bestimmte Phänomene eingeführt werden. Da man bei jüngeren LateinlernerInnen in der Unterstufe davon ausgehen muss, dass sie außer mit dem Englischen noch mit keinen anderen sprachlichen Strukturen vertraut sind, ist hier größtenteils induktiv vorzugehen, weil ihnen sowohl die Terminologie als auch das allgemeine Wissen über Morphologie und Syntax fehlt. Umso älter und erfahrener die SchülerInnen in Hinblick auf das Erlernen neuer Sprachen sind, kann man aufgrund ihrer Vorkenntnisse und der begrenzten Zeit durchaus die deduktive Variante anwenden, solange es sich um keine zu komplexen Phänomene handelt, die in jedem Fall auf induktive Art vermittelt werden müssen. Ist ein Thema bereits eingeführt und ist nur angesichts seiner Relevanz in einem Text zu wiederholen, bietet sich

auch hier das deduktive Vorgehen an, da die Regel schon in der Vergangenheit formuliert wurde und nur noch durch Beispiele aufgefrischt werden sollte.⁷²

Während die Sprachkenntnisse in der Lektürephase schon in einem solchen Maße ausgeprägt sein sollten, dass das Lesen von lateinischen Originaltexten außer Diskussion steht, stellt sich im Anfangsunterricht noch die Frage, welche Texte zum Zwecke der Vorbereitung auf die in der Lektürephase grammatikalisch komplexeren Werke in Betracht gezogen werden sollten, um im Anschluss den Übergang so fließend wie möglich zu gestalten. Während die derzeit aktuellen Lehrbücher auf eigens erfundene Texte zurückgreifen, bei denen jede Lektion ein bis zwei neue in den Text miteingebundene Grammatikphänomene thematisiert, die die Schüler nach und nach internalisieren sollen, sieht der heutige Unterstufenlehrplan im Grunde genommen eine andere Alternative vor: „Es sind sollen möglichst Originaltexte herangezogen werden bzw. solche, die diesen nahe kommen. Auf die altersadäquate und den individuellen Lernfortschritt berücksichtigende Vermittlung ist zu achten.“⁷³ Demnach sollte schon, wie auch Glücklich in seinem Werk bemerkt, gleich von Beginn an mit Originaltexten gearbeitet werden, da sie hinsichtlich Syntax und Vokabular bereits in großem Maße den späteren Lektüretexte ähneln. Er kritisiert die selbst gestalteten Lehrbuchtexte insofern, dass den SchülerInnen durch die in einer Lektion aufdringliche Konfrontation mit nur einem speziellen Grammatikphänomen die Authentizität lateinischer Lektüre genommen wird. Während hier die Konzentration auf nur einen Bereich der Grammatik gelegt wird, gerät das bereits bekannte Wissen in den Hintergrund und wird nur sporadisch wieder eingearbeitet, was in keinem Falle einem Originaltext entspricht, da dieser eine bunte Mischung aller Phänomene aufweist. Zweifellos kann nicht von Anfang an mit Texten gearbeitet werden, die nur mit einem ausgebauten Wissen an grammatikalischen Besonderheiten verstanden und übersetzt werden können, zumal nicht das gesamte Regelwerk auf einmal präsentiert werden kann und dies nur auf Verwirrung stoßen würde. Die Auseinandersetzung mit ausgewählten Textstellen aber, welche nur vereinzelt durch neue Strukturen gekennzeichnet sind und möglicherweise auch von der Lehrperson entsprechend adaptiert wurden, wäre als durchaus denkbare Alternative zu Kunsttexten zu sehen, um SchülerInnen schon zu Beginn mit der wirklichen lateinischen Sprache vertraut zu machen.⁷⁴ So ist auch die Relevanz der neu eingeführten Grammatik und

⁷² Vgl. Kuhlmann 2009. S.74f.

⁷³ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
(Stand: 14.10.2019)

⁷⁴ Vgl. Glücklich 2008. S.91f

des Wortschatz gewährleistet, was bei eigens für den Anfangsunterricht gefertigten Texten oft keine bedeutende Rolle spielt.

Trotz der im Anfangsunterricht intensiven Beschäftigung mit Grammatik, die zum Teil genauso viel Zeit in Anspruch nimmt wie das reine Übersetzen, ist auch ihr Stellenwert während der Lektürephase nicht weniger gesunken. Wenn das perfekte Beherrschen grammatischer Strukturen auch nicht das Hauptziel bei der späteren Arbeit an lateinischen Texten darstellt, wie es in den ersten zwei Jahren der Fall ist, so darf der Bezug darauf keineswegs vernachlässigt werden. Ist sie dem Übersetzen und dem Interpretieren zwar untergeordnet, gilt das regelmäßige Wiederholen textrelevanter syntaktischer und morphologischer Besonderheiten als unverzichtbar, um durch das Erkennen ihrer speziellen Bedeutung im Kontext sowohl den Charakter des Textes als auch die Intention dahinter auszumachen.⁷⁵

4. Kultureller Aspekt der Sprachvermittlung

Neben dem reinen Erwerb der Sprache sieht die Fremdsprachendidaktik das Verständnis der Kultur jener Sprachgemeinschaft als ebenfalls grundlegende Basis für eine funktionierende Kommunikation an. Eine strikte Fokussierung des Unterrichts auf die Sprache alleine würde der in den letzten Jahren stattfindenden Diskussion der Didaktiker widersprechen, die meinen, „man lerne [...] die Fremdsprache nur dann richtig sprechen und verstehen, wenn man auch die Kultur verstehe.“⁷⁶ Doch was genau ist unter dem weitläufigen Begriff „Kultur“ zu verstehen? Kultur ist als ein traditionell lang bewährtes System geprägt von Werten, Normen, Verhaltensmustern etc. wahrzunehmen, welches von den Mitgliedern einer Gesellschaft geteilt wird und diese im Gegenzug auch als Gemeinschaft zusammenhält, und von Generation zu Generation weitergegeben wird.⁷⁷ Doch wie weit diese Vermittlung in einem Fremdsprachenunterricht überhaupt vorstellbar ist und welche Voraussetzungen ein darauf ausgerichteter Unterricht erfüllen muss, um eine kulturelle Vermittlung zu ermöglichen, werde ich in den folgenden Kapitel versuchen darzulegen.

⁷⁵ Vgl. ebd. S.131f

⁷⁶ Bredella, Lothar: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.). Tübingen 1999. S. 86

⁷⁷ Vgl. Dumitrescu, Virginia Mihaela: Culture as communication: communication style across and within cultures. In: Synergy. Issue 1. 2013. S. 84

4.1. Interkulturelle Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts

Seit Beginn der Globalisierung gehört es zum normalen Alltag, regelmäßig mit unterschiedlichsten Kulturen in Kontakt zu treten. Um sich heute im Arbeitsmarkt von der Masse abzuheben, erfordert es deshalb wichtige Kompetenzen, die über alle möglichen Bereiche verstreut sind. Angefangen bei einer sozialen Kompetenz, über eine unternehmerische Kompetenz und vielen weiteren zählt eine fremdsprachliche und kulturelle Kompetenz in der Gesellschaft als eine der gefragtesten, da sie über private Zwecke wie Auslandsaufenthalte hinaus auch am Arbeitsplatz oder in der Wissenschaft einen großen Nutzen bietet, wenn das Kommunizieren in einer seltenen Fremdsprache ein Alleinstellungsmerkmal darstellt. Um aber in einer multikulturellen Gesellschaft zurechtzukommen ist weniger eine rein fremdsprachliche Kompetenz als eine interkulturelle Kompetenz gefordert, sodass man damit auch im wirtschaftlichen Sektor Fuß fassen kann.⁷⁸ Den Grundstein zur Entwicklung einer solchen interkulturellen Kompetenz bildet der Fremdsprachenunterricht, der diese aufgrund der enormen Bedeutsamkeit als oberstes Ziel sehen sollte.⁷⁹ Sind wir nämlich nicht imstande, die Zielsprache aktiv anzuwenden, so beschränken sich zwangsweise unsere Handlungen im sozialen Umfeld. Ist uns wiederum der kulturelle Aspekt der im Land der Zielsprache lebenden Gesellschaft gänzlich unbekannt, so „könnten wir den sprachlichen Phänomenen keine Bedeutung zuschreiben.“⁸⁰ Denn eine erfolgreiche Kommunikation mit Angehörigen einer fremden Sprachgemeinschaft gelingt nur dann, wenn man auch in der Lage ist, sich situationsorientiert vor dem Hintergrund der dortigen, kulturellen Gegebenheiten sprachlich korrekt und sozial-adäquat zu verhalten.

Wie schon eingangs erwähnt, sind Sprache und Kultur als Einheit zu betrachten und können somit auch nicht voneinander getrennt werden. Dieser Tatsache muss sich auch der Fremdsprachenunterricht bewusst sein, wenn man bedenkt, dass jede/r Schüler/in vor Beginn des neuen Fremdsprachenerwerbs bereits ein durch Erfahrungen geprägtes Weltbild entwickelt hat, mit welchem man der unbekannteren sprachlichen und kulturellen Welt entgegentritt.⁸¹ Wenn man nun aber der These nach Wilhelm von Humboldt Glauben schenken mag, „daß in einer

⁷⁸ Vgl. Zagafi, Mihaela: Zum Erwerb von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Synergy. Issue 2, 2009. S.167f

⁷⁹ Vgl. Wendt, Michael: Le coureur perdu – Erkennen, Verstehen und interkulturelles Lernen. In: Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Wendt, Michael (Hrsg.). Frankfurt am Main 2000. S.168

⁸⁰ Bredella 1999. S.88

⁸¹ Vgl. Vollmer, Helmut Johannes Vollmer: Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Tübingen 1994. S.173

Sprache ein bestimmtes Weltbild enthalten sei, das man mit dem Lernen dieser Sprache erwerbe“⁸², ist es wirklich möglich, dieses neue Weltbild unvoreingenommen zu entwickeln?

SchülerInnen werden im Fremdsprachenunterricht, wie der Name schon nahelegt, mit etwas Fremdem konfrontiert, was sich nicht nur auf die Sprache allein bezieht, sondern auch auf das mit der Sprache verbundene andersartige Denken jener Sprachgemeinschaft. Die Herausforderung besteht darin, diese von der eigenen abweichende Denkweise verstehen zu können, was als fast unmögliche Aufgabe gesehen wird, betrachtet man die derzeitige Diskussion:

„Es stellt sich [...] die grundsätzliche erkenntnistheoretische Frage, ob das Verstehen eines Fremden, einer anderen Kultur überhaupt möglich ist. Oder sollte es zur Wahrung des inneren wie äußeren Friedens gänzlich unterlassen werden, da jeder Versuch des Verstehens ohnehin nur eine Form der Aneignung (*appropriation*) und damit tendenziell der Ausbeutung (*expropriation*) sein kann, nämlich das Begreifen des Fremden mit den eigenen vorfindlichen Kategorien, die zur Einverleibung (Assimilation) des Fremden in das bestehende System der Bedeutungszuschreibung führt, ohne ihm selbst jemals gerecht zu werden?“⁸³

Jede Lehrperson einer Fremdsprache muss sich darüber im Klaren sein, dass SchülerInnen in ihrer bisherigen Lebenslaufbahn schon gewisse Vorstellungen in den Unterricht mitbringen, gerade auch in Bezug auf die Zielkultur. Dabei kann es sich um alles, seien es Vorurteile, Ängste, Klischees etc. handeln, die oft nicht der fremden Realität entsprechen, sondern die sich automatisch im Laufe der Jahre von selbst entwickeln und so eine Erwartungshaltung der anderen Kultur gegenüber schaffen.⁸⁴ Daher ist im Unterricht die Basis für interkulturelles Lernen zu gründen, was nicht mit der bloßen Vermittlung von Landeskunde und sprachlichen Fertigkeiten gleichzusetzen ist.⁸⁵ Vielmehr ist es so zu verstehen:

„*Interkulturelles [...] Lernen* bedeutet also in diesem Zusammenhang vor allem dreierlei: Zum einen die *Erweiterung des Wissens* über andere Sprechergemeinschaften und deren soziokulturelle Hintergründe, insbesondere solche, die auch in der eigenen Klasse, der eigenen Schule, in der unmittelbaren Nachbarschaft, im eigenen Lande oder im erwartbaren Lebenskontext der Lerner vertreten sind; zum anderen *affektive Öffnung und Liberalisierung von Einstellungen* gegenüber dem Fremden [...] und deren Herkunftsland/-kultur, der damit verbundenen Abweichung kultureller Erfahrung, anderer Denkweisen und Lebenspraxis bis hin zum Abbau von ungerechtfertigten Stereotypen und diskriminierenden Vorurteilen. Dabei wird drittens der *notwendige Rückbezug zum eigenen Denken und Handeln* und ihrer gesellschaftlich-kulturellen Bedingtheit/Vermitteltheit betont.“⁸⁶

⁸² Bredella 1999. S.86

⁸³ Vollmer 1994. S.174 (Hervorh. Im Original)

⁸⁴ Vgl. Krumm, Hans-Jürgen: Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 6. 1992. S.19

⁸⁵ Vgl. De Matteis, Paula: Wir und die Anderen: die Schule als interkulturelle „Werkstatt“. In: Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein? Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.). Münster 2008. S. 75

⁸⁶ Vollmer 1994. S.172 (Hervorh. Im Original)

Lediglich wenn diesen drei Aspekten auch im Fremdsprachenunterricht genügend Aufmerksamkeit geboten wird, kann in Zukunft eine „interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“ erreicht werden, die es einem ermöglicht, zwischen eigener und Zielkultur in dem Maß zu differenzieren, um sich in dem zielsprachlichen Umfeld entsprechend zu verhalten und zu artikulieren.⁸⁷

Während die interkulturelle Kompetenz auch schon in unseren Lehrplan der Oberstufe Einzug gefunden hat und diese als Ziel ausdrücklich gefördert werden soll, indem „interkulturelle Themenstellungen“⁸⁸ die oben genannten Aspekte begünstigen, war sie 2001 noch auch auf sprachlicher Ebene im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) angegeben. Bei der Darstellung der einzelnen Kompetenzniveaus und deren inhaltlicher Kohärenz wird auf der Stufe B2 die Anforderung gestellt, dass man „Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten [kann], ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern;“⁸⁹ Ist dies auch eine recht schlichte Formulierung, kann man in diesem Fall ganz klar von interkultureller Kompetenz sprechen.

Nun gestaltet sich das Kennenlernen einer fremden Kultur ausschließlich im eigenen Land als unmöglich, da die begrenzte Zeit im Unterricht nicht ausreicht und nur einen Überblick und die Theorie darüber verschaffen kann. Will man eine Kultur wahrhaftig miterleben, so führt kein Weg daran vorbei, das Land der Zielsprache zu besuchen. Auch dies ist im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nicht ausgeschlossen, da Schulen zumeist offen für Vorschläge wie Schüleraustauschprogramme oder Intensivsprachwochen sind, da hier alle relevanten Aspekte miteinander in Verbindung gebracht werden, angefangen bei der Fremdsprache an sich, über landeskundliche Informationen bis hin zum interkulturellen Lernen. Aufgrund der hohen Kosten und dem Verlust anderer wichtiger Unterrichtsstunden sind beispielsweise Intensivsprachwochen nur äußerst selten im Laufe der Schullaufbahn wirklich durchzuführen und verlangen somit eine hohe Vorbereitungs- und Nachbereitungszeit sowohl seitens der Lehrperson, als auch der SchülerInnen, um anschließend optimale Lernfortschritte verzeichnen zu können. Schüleraustauschprogramme sind angesichts ihrer Kosten Günstigkeit etwas häufiger zu organisieren, verlangen aber dennoch genügend Vorbereitung. Ziel sollte es sein, authentische Erlebnisse in dem Partnerland zu ermöglichen und sprachlich wie auch kulturell

⁸⁷ Vgl. ebd. S 176

⁸⁸ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Stand: 14.10.2019)

⁸⁹ <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>. (Stand 4.11.2019) S.44

in Kontakt zu Menschen einer anderen Gesellschaft zu treten und diesen bis auf weiteres aufrechtzuerhalten.⁹⁰

4.2. Zusammenspiel von Literatur und Kulturverständnis

Einen bedeutenden Beitrag zum Kulturgut eines Landes leistet die von jener Gesellschaft verfasste Literatur, in der mithilfe von Sprache ein Bild der eigenen Wirklichkeit vermittelt wird. Als Teil landeskundlicher Vermittlung, sowie zur Schulung der interkulturellen Kompetenz darf sie auch im lebenden Fremdsprachenunterricht nicht fehlen, da „sie als wichtiger Kulturträger zum Nachdenken über die Relativität kollektiver Werte, über die kulturelle[n] Verschiedenheiten und über Stereotype anregen [soll].“⁹¹ Die ausgewählten Texte sollen dazu beitragen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen und fremden Kultur sichtbar zu machen und durch die Behandlung interkulturell relevanter Themenstellungen über das ihnen zugrundeliegende Konfliktpotenzial zu reflektieren⁹², wie es auch im Lehrplan vorgesehen ist. Auch das Überdenken und Abbauen von Vorurteilen und Stereotypen ist ein zentraler Aspekt, den das Lesen fremdsprachiger Literatur im Fremdsprachenunterricht begünstigt, wofür sich ganz besonders zeitgenössische Werke eignen, die es durch ihre Konstruktionen der fremden Wirklichkeit ermöglichen, sich von den festgefahrenen Vorstellungen und Denkweisen zu distanzieren. Generell sollte aber immer auf die thematische Einbettung in den Kontext des Unterrichts geachtet werden, sodass die Literatur niemals für sich alleine steht und für SchülerInnen ein Bezug zum restlichen Unterrichtsgeschehen hergestellt wird.⁹³ Deshalb ist auch auf den gesellschaftlichen Diskurs zu achten, der jedem Text zugrunde liegt und den es als Ausschnitt der historischen, kulturellen oder politischen Welt der Vergangenheit oder Gegenwart zu ergründen gilt.⁹⁴ Selbstverständlich sind bei der Wahl der zu behandelnden Texte auch andere, schülerorientierte Faktoren wie deren Alter, Wissensstand und Interessen zu berücksichtigen. Als wesentlicher, nicht zu missachtender Faktor ist allerdings das bereits erworbene Hintergrundwissen der SchülerInnen zu zählen, da ein Verstehensprozess auch ein Anknüpfen an schon Bestehendes bedeutet, wie auch kognitionspsychologische Theorien besagen, „die Verstehen als funktional abhängig vom

⁹⁰ Vgl. De Mattheis 2008. S.76f

⁹¹ Brunnhuber, Petra: Interkulturalität interlingual. Literatur als Brücke zwischen Kulturen und Sprachen. In: Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein? Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.) Münster 2008. S.135

⁹² Vgl. ebd.

⁹³ Vgl. Glaap, Albert-Reiner; Rück, Heribert: Literarisches Curriculum. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Bausch, Karl Richard (Hrsg.) et al. Tübingen 2007. S.135

⁹⁴ Vgl. Ehlers, Swantje: Landeskunde und Literatur. In: Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.). Tübingen 1999. S. 432

Wissen des Lesers betrachten und damit die konstruktive Natur des Verstehens betonen.“⁹⁵ Ein thematisch zur Gänze unbekannter Text bietet über sprachliche Probleme hinaus auch insofern Verständnisschwierigkeiten, da relevante Informationen, die als Grundlage zum Textverständnis erforderlich sind, oft nicht explizit genannt werden, sondern von LeserInnen vorausgesetzt werden. Ist dieses Wissen nicht vorhanden, so wäre eine andere, adäquate Lektüre entsprechend den Kenntnissen der SchülerInnen zu wählen, um die Lernenden nicht an den Rand der Überforderung zu drängen.⁹⁶

Im Lateinunterricht stellt sich die Frage einer literaturorientierten Kulturvermittlung erst gar nicht, da der Lehrplan für den späteren Lektüreunterricht sowieso das Bearbeiten lateinischer Originaltexte als oberstes Lernziel vorsieht, um den kulturhistorischen Hintergrund dahinter näher zu beleuchten. Trotzdem hängt die Auswahl der Texte von ähnlichen Kriterien ab, die auch im lebenden Fremdsprachenunterricht relevant sind. Zwar stellt das Übersetzen eines lateinischen Textes aufgrund der komplexen Syntax für SchülerInnen die meiste Zeit eine Belastung dar, jedoch sollte der Text gerade in solchen Fällen zumindest thematisch einen hohen Unterhaltungsfaktor bieten und den Interessen der SchülerInnen entsprechen. Dieser ist allerdings auch nur dann gegeben, wenn ein inhaltlich-fundiertes Wissen vorausgesetzt werden kann, welches als Anknüpfungspunkt für neue Informationen dienen soll, um sie in ihr bestehendes Wissen zu integrieren. Liegt ein solches nicht vor, so kann, wie auch schon zuvor bei der Literatur im lebenden Fremdsprachenunterricht, kein Verständnis des Textes gewährleistet werden, womit das eigentliche Ziel der Kulturvermittlung verfehlt wurde, weil für SchülerInnen keine Chance der eigenständigen Interpretation besteht. Aus diesem Grund ist die Behandlung von Texten philosophischen Charakters erst in einer späteren Phase des Lateinunterrichts denkbar, da derartige Themen nicht mit der Vorstellungswelt jüngerer SchülerInnen vereinbar sind⁹⁷ (im derzeitigen Lehrplan sind die Module „Formen der Lebensbewältigung“ für den vierjährigen und „Suche nach Sinn und Glück“ für den sechsjährigen Lateinunterricht beide erst in der achten Klasse vorgesehen⁹⁸).

⁹⁵ Ehlers 1999. S.425

⁹⁶ Vgl. ebd.

⁹⁷ Vgl. Kuhlmann 2009. S.134

⁹⁸ Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Stand: 14.10.2019)

5. Alter als wesentlicher Faktor für den Fremdspracherwerb

Es ist allgemein bekannt, dass die Lernfähigkeit mit fortschreitendem Alter immer mehr nachlässt. Dieses Phänomen ist aber nicht als sprachspezifisch zu deuten, sondern kann als genereller Nebeneffekt des Älterwerdens gesehen werden. Nichtsdestotrotz ist der Fremdspracherwerb im Alter keine Unmöglichkeit, da man etwas Neues, insbesondere eine unbekannte Sprache, aufgrund des bisher erworbenen Wissens, was nicht zuletzt auch die Konfrontation mit dem Lernen anderer Sprachen beinhaltet, besser an das bestehende Wissensnetz anknüpfen und in dieses integrieren kann. Neben den bekannten Vorgängen, wie eine Fremdsprache am besten gelernt werden kann und die man auf den neuen Spracherwerb transferieren kann, bildet auch das hohe Allgemeinwissen eine große Stütze beim Erlernen einer neuen Fremdsprache. Doch so positiv dies auch klingt, kann man diese Aspekte auch aus anderer Perspektive deuten und behaupten, dass „bekanntes Wissen und eingespielte Verhaltensweisen immer auch den Zugang zu Neuem verbauen können.“⁹⁹ Ein ganz besonderes Augenmerk sei hier auf die Aussprache und abweichenden Intonationsmuster gelegt, mit denen ein älterer Fremdsprachenlerner oft große Probleme verbindet, weil sein festgefahrenes Lautinventar der Muttersprache den Weg zu einer korrekten Aussprache der Fremdsprache, die ein völlig anderes Lautinventar aufweist, blockiert. Dies führt demzufolge soweit, dass die andersartige Intonation des Sprechers für Muttersprachler möglicherweise den Schluss zulässt, er beherrsche die Sprache trotz fehlerfreiem Lexik- und Grammatikgebrauch nicht wirklich. Die von dem Physiologen Eric Heinz Lenneberg benannte „Critical Period Hypothesis“ oder auch „Kritische Periode“ versucht dieses Phänomen des Fossilisierens unter anderem mit dem Gehirnwachstum in Verbindung zu bringen. Er setzt „[die] Zeitspanne relativer Flexibilität [...] [mit den] Phasen des Gehirnwachstums“ in Bezug, was bedeutet, dass „mit dem Abschluss des Gehirnwachstums in der Pubertät (mit circa 15 Jahren) [...] dann auch die besonders günstige Aufnahmephase für fremde Sprachen [ende].“¹⁰⁰ Aufgrund zahlreicher Ausnahmen von Lernern, die trotz ihres fortgeschrittenen Alters eine fremde Sprache in einem solchen Maß perfektioniert haben, sodass das Sprachniveau fast dem eines Muttersprachlers gleich, ist Lennebergs Theorie heute schon überlaufen.

Auch andere beschäftigten sich mit dem Faktor Alter bezüglich des Fremdspracherwerb und bezogen sich auf die CPH von Lenneberg. David Singleton beispielsweise behauptete, dass ältere Lerner zu Beginn weitaus größere Erfolge als jüngere Lerner erzielen würden, doch auf

⁹⁹ Roche 2013. S.42

¹⁰⁰ Ebd. S.43

lange Sicht gesehen würde ein Lerner, umso jünger er ist, umso bessere Ergebnisse in Bezug auf den Spracherwerbsprozess erzielen.¹⁰¹

Der Neurochirurg Wilder Penfield hat sich diesem Thema ebenso angenommen, und meint, dass ein Kind, bevor es neun Jahre alt ist ein enormes Talent für das Erlernen neuer Sprachen aufweist und es zwei bis drei Sprachen genauso gut wie nur eine ohne große Schwierigkeiten lernen könne. Nach dem Überschreiten dieser Altersgrenze, so Penfield, würde das menschliche Gehirn erstarrt sein, wenn es darum geht, neue Sprachen zu erwerben, womit er der CPH von Lenneberg insofern widerspricht, dass er auch die Pubertät bereits als kritische Phase ansieht, was der begrenzten Aufnahmefähigkeit des Gehirns geschuldet ist.¹⁰² Daher vertritt er die Ansicht, dass der Zweitsprachenunterricht in der Schule so früh wie möglich stattfinden und methodisch angelehnt an den Muttersprachenerwerb sein sollte, indem die Sprache so direkt vermittelt wird, wie es auch die Mutter mit ihrem Kind tut.¹⁰³ Seine Präferenz einer direkten Methode begründet er dahingehend, dass er den Erfolg dahinter neben den Erfahrungen mit seinen eigenen Kindern auch bei Immigranten beobachten konnte, deren Integration in ein natürliches Umfeld den Spracherwerbsprozess sichtlich gefördert hat.¹⁰⁴ Ein solches Umfeld aber in einem Klassenraum zu schaffen, in dem nur SchülerInnen mit gleicher oder anderer Muttersprache sitzen, die nur von einem „native speaker“ der Zielsprache umgeben sind, welchen in dem Fall die Lehrperson darstellt, scheint in Wahrheit nicht zu realisieren.¹⁰⁵

Konträr zu allen anderen Meinungen vertrat Psychologe Carroll hingegen die Ansicht, dass weniger das Alter als entscheidende Variable beim Fremdsprachenerwerb eine Rolle spielt, sondern vielmehr die investierte Zeit als Basis für den Sprachlernerfolg zu sehen ist. Er bevorzugt ebenfalls einen frühen Start des Zweitsprachenerwerbs, jedoch aus dem Grund, weil ein junger Lerner dadurch während seiner Schullaufbahn mehr Zeit hätte, die Sprache zu erlernen.¹⁰⁶

Das Alter scheint zusammenfassend durchaus ein erfolgsentscheidendes Kriterium zu sein, wobei nur im Bereich der Sekundarstufe weniger Unterschiede festzumachen sind. Als für den Fremdsprachenunterricht viel relevanter ist der Faktor der zur Verfügung stehenden Zeit zu berücksichtigen, was von Schule zu Schule anders geregelt wird und auch von der Sprache

¹⁰¹ Vgl. Singleton, David: Language Acquisition. Philadelphia 1989. S.80

¹⁰² Vgl. Penfield, Wilder; Roberts, Lamar: Speech and Brain Mechanism. Princeton 1959. S.235f

¹⁰³ Vgl. Penfield, Wilder: The uncommitted cortex: the child's changing brain. In: Atlantic Monthly. 214. 1964. S.80

¹⁰⁴ Vgl. Penfield; Wilder 1959. S240; 254

¹⁰⁵ Vgl. Harley, Birgit: Age in Second Language Acquisition. In: Multilingual Matters 22. San Diego 1986. S.5

¹⁰⁶ Vgl. Carroll, J.B.: Psychological and educational research into second language teaching to young children. In: Languages and the young school child. H.H. Stern (Hrsg.). London 1969. S.63

abhängt. So gibt es in Österreich ausschließlich die Wahl zwischen einem vier- oder einem sechsjährigen Lateinunterricht, betrachtet man aber Russisch, so findet man allerhand verschiedene Angebote, die von gar keinem Russischunterricht zu einem Sprachunterricht führen, in dem die russische Sprache als erste Fremdsprache für alle acht Jahre zur Wahl steht.

6. Differenzierung von Zweit- und Drittspracherwerb

Ist auch weniger das Alter beim Fremdsprachenlernen während des Sekundarschulalters von entscheidender Bedeutung, so ist der Einfluss eines anderen Kriteriums deutlich höher zu werten: die bereits erworbenen Kenntnisse in einer Fremdsprache beim Erlernen einer neuen, weiteren Fremdsprache. Dieser Faktor spielt gerade bei den in dieser Arbeit vordergründigen Sprachen Latein und Russisch eine nicht zu verachtende Rolle, wenn man bedenkt, dass Latein in keinem Fall, und Russisch nur äußerst selten als erste Fremdsprache gelernt wird. Macht man sich dieser Tatsache bewusst, so sind diese Gedanken im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen und zu nutzen, sodass sowohl auf SchülerInnen-, als auch auf LehrerInnenseite Profit daraus gezogen werden kann.

6.1. Erwerb der ersten Fremdsprache in der Sekundarstufe

Zwar wird in ein paar wenigen Schulen Österreichs, wie zum Beispiel in der Stubenbastei in Wien¹⁰⁷, der Unterricht in Russisch als erste lebende Fremdsprache angeboten, doch kann man im Allgemeinen davon ausgehen, dass die SchülerInnen nicht nur während ihrer Schullaufbahn den ersten Kontakt mit der englischen Sprache als Fremdsprache machen, was in Zusammenhang mit diversen Umständen steht. Schon in der Volksschule werden die jungen SchülerInnen häufig auf den zukünftigen Englischunterricht vorbereitet, was ihnen zu den ersten Grundkenntnissen in jener Sprache verhilft. Darüber hinaus hat sich die deutsche Sprache insoweit weiterentwickelt, dass sich der deutsche Wortschatz um einige Anglizismen erweitert hat, welche Teil einer alltäglichen Kommunikation geworden sind und auch schon den Jüngsten unter uns ein Begriff sind. Der Gebrauch der neuen und sozialen Medien verstärkt dieses Auftreten nicht nur, sondern der weltweite Zugriff auf Internet und Co. bietet zusätzlich eine Plattform um mit der englischen Sprache in Kontakt zu treten. Im ersten Fremdsprachenunterricht zu Beginn der Sekundarstufe gilt es nun, auf den bisher erlangten Kompetenzen, die die SchülerInnen in Volksschule und Alltag erworben haben, aufzubauen und

¹⁰⁷ Vgl. http://www.stubenbastei.at/?page_id=3028 (Stand: 12.11.2019)

diese weiterzuentwickeln, was sich aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Niveaus der LernerInnen als eine nicht zu unterschätzende Aufgabe darstellt.

Da Kinder aber auch während ihrer gesamten Schulzeit außerschulisch mit Fremdsprachen in Berührung treten, ist diesen Erfahrungen im Sprachunterricht Rechnung zu tragen, wobei mehrere Dimensionen zu berücksichtigen sind. Das Lernen von Fremdsprachen ist durch eben genannte außerschulische Erfahrungen nicht mehr auf den Sprachunterricht allein beschränkt. Jene Erfahrungen führen zwar zu einer Förderung der sprachlichen Kenntnisse, sind aber auch als relevante Einflussfaktoren bezüglich Lernmotivation, Lern- und Kommunikationsstrategien etc. zu sehen. Deshalb ist man als Lehrkraft an dieser Stelle mit der Fragestellung konfrontiert, wie besagte außerschulischen Erfahrungen auch in den Unterricht miteingebracht werden können, sodass sie eine möglichst hohe Effektivität hinsichtlich des Fremdspracherwerbs nach sich ziehen.¹⁰⁸

Heutzutage ist es keine Seltenheit mehr, dass ein Großteil der in einer Klasse vertretenden SchülerInnen nicht Deutsch als Muttersprache aufweist, und dementsprechend auch mit anderen Sprachkenntnissen und Wissensvoraussetzungen in den Unterricht tritt. Darauf ist in jedem Fall seitens der Lehrperson in geeignetem Maße Rücksicht zu nehmen, da LernerInnen aufgrund der abweichenden Ausgangssprache oft mit Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben, denen unbedingt Beachtung zu schenken ist. Andererseits kann die Basis einer anderen Sprache nicht nur Nachteile mit sich bringen, da sie umgekehrt möglicherweise „als Quelle[n] positiven Transfers“¹⁰⁹ von hoher Bedeutsamkeit sein kann.

Selbstverständlich ist auch die in den letzten Jahrzehnten immer mehr gestiegene Migrationsrate dafür verantwortlich, dass wir im Alltag sehr oft mit fremden Sprachen und Kulturen in Kontakt treten. Auch junge SchülerInnen erleben dies schon vor dem schulischen Fremdspracherwerb, weshalb sie dahingehend schon gewisse Einstellungen entwickelt haben. Die Lehrperson ist nun dazu berufen, jene bisher erlebten interkulturellen Erfahrungen insofern in den Unterricht zu integrieren, dass die dadurch entwickelten Einstellungen gegenüber Menschen einer fremden Sprach- und Kulturgemeinschaft aufgegriffen und in ein anderes Licht gerückt werden.

Der Erwerb der allerersten Fremdsprache lässt sich durch einige Aspekte von dem weiteren Fremdspracherwerb differenzieren, denen aufgrund ihres Einflusses auf das zukünftige

¹⁰⁸ Vgl. Knapp-Potthof, Annelie: Erwerb einer ersten Fremdsprache im Sekundarschulalter. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Bausch, Karl-Richard (Hg.) & Christ, Herbert (Hg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). Tübingen 2007. S.455f

¹⁰⁹ Ebd. S.456

Fremdsprachenlernen ein erheblicher Wert beizumessen ist. Mit dem Erlernen der ersten Sprache, die sich von Grund auf von der Muttersprache unterscheidet, werden die SchülerInnen zum ersten Mal mit den sprachlichen Strukturen eines Sprachsystems konfrontiert, welche sie sich beim Erwerb ihrer Muttersprache, ohne sie bewusst zu kennen, automatisch aneignen. Geht man von Englisch als erste Fremdsprache aus, so werden sie schnell mit Wörtern vertraut gemacht, die sie eigentlich aus ihrem eigentlichen Sprachgebrauch kennen und nun erst feststellen, dass diese eine fremde Herkunft besitzen und dort womöglich eine abweichende Aussprache oder Bedeutung als die ihnen bekannte aufweisen. Generelle Unterschiede zwischen eigener und fremder Sprache wie das Kasussystem werden den SchülerInnen vor Augen geführt, genauso wie die Erkenntnis, dass aufgrund fehlender Entsprechungen keine wortgenaue Übersetzung von einer Sprache in die andere möglich ist. Auch das allgemeine Lernen einer Sprache durch Hören, Nachsprechen, Aufschreiben, Lesen etc. wird zu einer grundlegenden Erfahrung, da sie hier herausfinden, wie viele Erkenntnisse sie mit den eben genannten Methoden behalten. Schnell werden sie auch mit Ausdrucks- und Verständnisproblemen zu kämpfen haben, die sie aus der Muttersprache nicht gewohnt sind, und wie man in solchen Fällen zwangsweise agieren muss. Angesichts der unbekannteren Erfahrung des bewussten Sprachenlernens werden SchülerInnen das erste Mal Zeuge eines sprachlichen Lernprozesses und erkennen, wie schnell oder langsam Fortschritte zu erkennen sind, oder wie schwer oder einfach ihnen diese Aufgabe fällt. All diese neuen Erfahrungen, die während des ersten Fremdsprachenunterrichts zu Tage treten, sind für SchülerInnen die Grundlage im Sinne eines weiteren zukünftigen Fremdsprachenerwerbs, dem sie zumeist nur wenige Jahre später ausgesetzt sind.¹¹⁰

6.2. Erwerb von zwei oder mehr Fremdsprachen in der Sekundarstufe

Ist einmal der Grundstein des Lernprozesses der ersten Fremdsprache gelegt, so hat man als SchülerIn nicht nur bereits eine enorme Entwicklung vollzogen, sondern höchstwahrscheinlich auch ein höheres Lernalter erreicht, was hier, wie schon im vorherigen Kapitel besprochen, nicht unbedingt negativ zu deuten ist. Ganz im Gegenteil ist der Tatsache vieles Positives abzugewinnen, wenn man an das erweiterte Weltwissen denkt, das sich in den Jahren zuvor aufgebaut hat und ebenfalls seinen Teil zum Fremdsprachenerwerb beiträgt. Das Profil eines FremdsprachenlernerIn zeichnet sich auch durch „differenziertere intellektuelle, insbesondere aber kognitiv-analytische Fähigkeiten, Interessenlagen und Fremdsprachenlernbedürfnisse

¹¹⁰ Vgl. Knapp-Potthof 2007. S. 456f

[aus], die sich in der Unterrichtsrealität z.B. durch sog. Lernerfragen nach Elementen des sprachstrukturellen Regelapparats, nach lernprozessbezogenen kognitiven ‚Stützen‘ bezüglich der Unterrichtsinhalte und -themen und nach lehrerseitigen Vorgehensweisen manifestieren können;“¹¹¹ Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die Muttersprache bis zu diesem Zeitpunkt schon auf einem Niveau ausgebaut ist, welches komplexe Sprachstrukturen zulässt, und dass auch ein noch etwas instabiles System der ersten Fremdsprache vorliegt.

Vor dem Hintergrund dieses Lernerprofils stellen sich gewisse Forderungen an den Fremdsprachenunterricht, der dahingehend neu organisiert werden muss. Zunächst ist dem Vorwissen der SchülerInnen und ihren Erfahrungen hinsichtlich Erwerb und Kommunikation so viel Beachtung zu schenken, dass sie sowohl kognitiv, als auch kreativ im Unterricht eingesetzt werden können. Eine Rücksichtnahme auf bisherige Kenntnisse kann natürlich nur dann in ausreichendem Maße zu Tragen kommen, wenn auch die Lehrperson über dieselben Kenntnisse der früheren Fremdsprachen, insbesondere dem Englischen, verfügt. Deshalb muss sich auch die Lehrperson im Vorfeld allgemein mit anderen Sprachen auseinandersetzen, um an das Wissen der SchülerInnen im Unterricht anzuknüpfen. Außerdem sind beim Erlernen von einer zweiten oder weiteren Fremdsprache die vorgesehenen Lernziele insofern anzupassen, dass man nicht in jeder Sprache dasselbe Ziel einer „near nativeness“¹¹² ansetzt, nur um das am Ende als Mehrsprachigkeit zu bezeichnen. Vielmehr sollte diese Zielvorstellung auf die erste und eventuell zweite Fremdsprache beschränkt sein, während man beim Erlernen jeder weiteren Fremdsprache nur spezielle Teilkompetenzen zu vermitteln versucht. Des Weiteren sind auch die bisher ausgebildeten Kenntnisse der Muttersprache, die in den Jahren zuvor auch durch den Erwerb einer ersten Fremdsprache gefördert wurden, zu berücksichtigen, da sie nicht zwingend, wie oft angenommen, als störend empfunden werden müssen, wenn sie richtig in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Sie können sogar eine Stütze beim Lernen bilden, wenn sie konstruktiv für Sprachvergleiche eingesetzt werden, um den SchülerInnen beispielsweise neue Grammatikstrukturen näherzubringen.¹¹³

¹¹¹ Bausch, Karl-Richard; Helbig, Beate: Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Bausch, Karl-Richard (Hrsg.) & Christ, Herbert (Hrsg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Tübingen 2007. S.460

¹¹² Ebd. S.161

¹¹³ Ebd. S.161f

7. Strukturvergleich und ihr Einsatz im Unterricht

Auch wenn das Russische selten mit einer toten Sprache wie Latein zu einem Vergleich herangezogen wird, so gibt es hinsichtlich grammatikalischer Auffälligkeiten doch einige nicht zu verachtende Ähnlichkeiten, die es hervorzuheben gilt. Neben der Tatsache, dass beide Sprachen auf den Gebrauch von Artikeln verzichten, teilen sie die grundlegende Besonderheit, dass sie durch einen flektierenden Sprachbau gekennzeichnet sind. Daraus wird schnell deutlich, dass sie dadurch schon eine entscheidende Gemeinsamkeit aufweisen, die sie mit nur wenigen anderen Sprachen teilen. Flektierbar bedeutet nun, dass „die grammatische Rolle eines Wortes im Satz durch den Kunstgriff der sogenannten [...] Beugung markiert [wird]“¹¹⁴, was sich nicht nur auf Substantive, Verben und Adjektive bezieht, sondern auch Pronomen und Zahlwörter miteinschließt. Abgesehen von den Verben werden alle anderen Kategorien nach Genus, Numerus und Kasus dekliniert, während Verben nach Genus, Numerus, Person, Tempus und Modus konjugiert werden. Zwei Eigenheiten der slawischen Sprachen generell sind die zusätzliche Bestimmung des Aspekts bei Verben und die Einteilung männlicher Substantive nach ihrer Belebtheit.¹¹⁵

Im Gegensatz zum Deutschen, welches sich ebenfalls durch einen flektierenden Sprachbau auszeichnet, haben das Russische und das Lateinische sechs anstatt nur vier Kasus vorzuweisen, die einander hinsichtlich ihrer Bezeichnungen und Funktionen zu einem großen Teil überschneiden. Die ersten vier Fälle entsprechen den Fällen, die wir schon aus dem Deutschen kennen: Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ. Der fünfte und sechste Fall erfüllt hingegen eine jeweils andere Rolle. Der im Russischen als Instrumental bezeichnete fünfte Fall ist mit einer der unzähligen Funktionen des lateinischen sechsten Falls - oder auch Ablativ genannt - gleichzusetzen, während der fünfte Fall im Lateinischen (Vokativ) äußerlich dem Nominativ gleicht und aufgrund seiner Anredefunktion nur selten Gebrauch findet. Der russische Präpositiv (sechster Fall) tritt, wie der Name schon verrät, ausschließlich in Verbindung mit bestimmten Präpositionen auf und entspricht dem lateinischen Ablativ ebenfalls in einer seiner etlichen Funktionen.

Während das Lateinische mit seinen fünf verschiedenen Deklinationen nur wenige unregelmäßige Abweichungen kennt, sind die russischen Deklinationsparadigma aufgrund ihrer Unterscheidung zwischen hartem und weichem Stammauslaut und einigen anderen

¹¹⁴ https://de.wikipedia.org/wiki/Flektierender_Sprachbau (Stand: 17.11.2019)

¹¹⁵ Vgl. Panzer, Baldur: Strukturen des Russischen. Eine Einführung in die Methoden und Ergebnisse der deskriptiven Grammatik. München 1975. S.104; 124

Besonderheiten deutlich umfangreicher. Beide Sprachen weisen allerdings eine Besonderheit des sächlichen Geschlechts auf, das im Nominativ und Akkusativ immer dieselbe Form besitzt.

Eine weitere Gemeinsamkeit der vorliegenden Sprachen ist uns auch schon aus dem deutschen bekannt: die Partizipien. Im Lateinischen sprechen wir hier von einem Partizip Präsens Aktiv (PPA) und einem Partizip Perfekt Passiv (PPP), die dem Namen nach immer gleichzeitig und aktiv (PPA) oder vorzeitig und passiv (PPP) zu gebrauchen sind. Das Russische kennt ebenfalls dieselben Partizipien, doch sind hier noch zwei weitere Formen eines passiven Partizips im Präsens und eines aktiven Partizips im Präteritum zu finden. Eine Eigenheit des Russischen sind die daraus resultierenden unveränderlichen Adverbialpartizipien, deren Funktion Kirschbaum in seiner Grammatik wie folgt definiert:

„Im Satz bezeichnen sie einen Prozess als eine Nebenhandlung, die nähere Umstände der durch das Prädikat ausgedrückten Haupthandlung bestimmt; sie erfüllen als – einem Adverb vergleichbar – die Funktion einer Adverbialbestimmung. Dabei haben Haupt- und Nebenhandlung ein und denselben Handlungsträger, der im Satz als Subjekt auftritt.“¹¹⁶

Ähnliches kann man auch im Lateinischen bei den satzwertigen Konstruktionen eines Ablativus absolutus und eines Participium coniunctum entdecken. Zu unterscheiden sind die beiden dadurch, dass beim Abl. Abs. das Partizip mit dem dazugehörigen Bezugswort lediglich im Ablativ auftritt, während das Part. Coni. in allen Kasus Anwendung findet. Beide Phänomene werden gebraucht, um eine bedeutende Nebenhandlung im Satz deutlich zu machen, wie es auch bei den Adverbialpartizipien im Russischen der Fall ist. Aufgrund ihrer komplexen Struktur, ihrem unvermittelten Gebrauch auch oft mitten im Satz und wegen fehlenden Kommas für eine Abgrenzung zum Rest des Satzes machen diese Konstruktionen das Lateinische zu der eben allseits gefürchteten Sprache, die auch rein passiv nicht leicht zu beherrschen ist. Die im Russischen gebräuchlichen Adverbialpartizipien, die durch Kommas vom restlichen Satz getrennt werden, stehen insofern mit der Haupthandlung in Verbindung, da sie dasselbe Subjekt teilen und immer aktive Verwendung finden, was im Lateinischen gerade beim Abl. Abs. nie der Fall ist. Trotzdem ist diese Ähnlichkeit der Satzkonstruktion eine strukturelle Besonderheit beider Sprachen.¹¹⁷

All diese Gemeinsamkeiten können sich auch positiv im Fremdsprachenunterricht bemerkbar machen, sollte man beide Sprachen in der Schule erlernen. Öfter wird es der Fall sein, dass SchülerInnen zuerst mit dem Lateinischen in der siebenten oder neunten Schulstufe vertraut

¹¹⁶ Kirschbaum, Ernst-Georg: Grammatik der russischen Sprache. Berlin 2012. S.122

¹¹⁷ Vgl. Kirschbaum 2012; Rubenbauer, Hans; Hofmann, Johann Baptist: Lateinische Grammatik. München 1995.

gemacht werden, und erst im Anschluss daran die Möglichkeit bekommen auch Russisch zu erlernen. Hat man erstmals lateinische Grundkenntnisse erworben, so stellt das Erlernen der Grammatik einer slawischen Sprache keine allzu große Herausforderung dar, da man mit einem flektierenden Sprachbau bereits zuvor in Kontakt getreten ist. Daneben benötigt auch das Lernen und Verstehen der umfangreichen grammatischen Terminologie keinen großen Zeitaufwand mehr, weil der vorherige Lateinunterricht bereits die Grundlagen dafür geschaffen hat. Man könnte zwar meinen, ein/e SchülerIn kennt jene Terminologie schon durch die eigene Muttersprache, doch zumeist wird dieses Thema im Deutschunterricht am Beginn der Sekundarstufe recht kurz behandelt und ist den SchülerInnen beim späteren Fremdsprachenlernen kein Begriff mehr. Auch die englische Sprache, die in den meisten Fällen schon in der Volksschule gelehrt wird, bedient sich keiner derartigen grammatischen Begriffe, da sie nicht zu jenen flektierenden Sprachen zu zählen ist und deshalb keine Hilfestellung beim Erwerb einer solchen Grammatik darstellt.¹¹⁸

Als RussischlehrerIn wäre es dementsprechend ratsam, auch eine Basis lateinischer Kenntnisse zu besitzen, um seinen/ihren SchülerInnen durch Sprachvergleiche auf gewisse Phänomene aufmerksam machen zu können. Gerade stur auswendig zulernende Tabellen von Deklination und Konjugationen können Fremdsprachenlernern einiges abverlangen, doch wenn man sie in Beziehung mit einer ähnlich strukturierten Sprache und deren Gemeinsamkeiten setzt, so ist bei dessen Erwerb mit Sicherheit eine enorme Zeitersparnis festzustellen.

Dasselbe gilt natürlich auch für das Hervorheben von lexikalischen Parallelen, die in den Fremdsprachenunterricht miteinfließen sollten, um SchülerInnen die Erweiterung ihres fremdsprachigen Wortschatzes so leicht wie möglich zu gestalten, da ihnen vieles bereits bekannt sein könnte. Eine Sprache wie Latein weist in lexikalischer Hinsicht beispielsweise einige Gemeinsamkeiten zu den romanischen Sprachen auf¹¹⁹, worauf man in jedem Fall Bezug nehmen sollte somit an bereits erworbenes Wissen angeknüpft werden kann.

¹¹⁸ Vgl. Schnapp 2012. S. 18

¹¹⁹ Vgl. Wurm, Christoph: Latein und romanische Sprachen. Dantes De vulgari eloquentia und der Diálogo de la lengua des Juan de ValdésIn: Forum Classicum. 58. Bamberg 2015. S.111-117

B. Empirische Erhebung

8. Auswahl der Arbeitsmethode

Ich habe mich bei meiner empirischen Erhebung für das Erstellen von Fragebögen entschieden, welche von LehrerInnen, die derzeit Russisch oder Latein unterrichten, schriftlich beantwortet werden sollten. Ich habe deshalb diese Forschungsmethode gewählt, da mir auf diese Art die Möglichkeit gewährt wurde, eine größere Anzahl an Lehrkräften in kurzer Zeit in ganz Österreich per Mail zu erreichen, was mir mit persönlichen Interviews nicht möglich gewesen wäre. Da es mir aufgrund dieser Methode verwehrt bleiben würde, Gegenfragen zu stellen bzw. genauer nachzufragen, habe ich versucht, meine Fragestellungen zum Teil recht offen zu formulieren, sodass auch den Lehrpersonen Spielraum für detailliertere Antworten gegeben wurde.

Ziel meiner Erhebung sollte sein, die in meiner Arbeit theoretisch behandelten Punkte aus praktischer Sicht von Seiten aktiv praktizierender LehrerInnen darzustellen, um meine Theorie stichhaltig zu untermauern. Aufgrund der Tatsache, dass ein Großteil der „InterviewpartnerInnen“ erst seit wenigen Jahren als LehrerInnen tätig sind, war ihnen die Beantwortung gewisser Fragen nicht möglich, da sich diese speziell an dienstältere Lehrkräfte richtete. Trotzdem war es mir wichtig, auch JunglehrerInnen in meine Befragung miteinzubinden, da hier eventuell ein differenzierter Standpunkt zwischen älteren und jüngeren Befragten zu gewissen Themen sichtbar werden würde.

9. Fragebögen

Meine Fragebögen gliederten sich in sieben Unterkapitel mit folgenden Schwerpunkten:

- Unterrichtsmaterialien
- Neue Reifeprüfung
- Methoden
- Grammatik
- Kulturkunde
- Alter
- Ziele

Da der Fremdsprachenunterricht in den von mir behandelten Sprachen hinsichtlich dieser Aspekte allerdings unterschiedliche Herangehensweisen verlangt, war es mir auch ein

Anliegen, die Fragestellungen an den Unterrichtsgegenstand anzupassen und deshalb zwei angemessene Fragebögen zu erstellen. Die Befragung fand anonym statt, wobei zu Beginn nach persönlichen und schulspezifischen Daten (Fächerkombination, Lehrzeit, Jahrgang, ab dem die Sprache in der Schule angeboten wird, etc.) gefragt wurde, um dies bei der Auswertung zu berücksichtigen.

10. Auswahl der Befragten

Wie schon zuvor kurz angedeutet, habe ich meine Befragten danach ausgewählt, ob sie derzeit mindestens eine der beiden Sprachen aktiv in der Schule unterrichten. Ich habe mich dabei in erster Linie auf AHS LehrerInnen konzentriert, da sich meine theoretischen Überlegungen gerade auf diese Zielgruppe belaufen und die Auswertung so mit der Theorie besser in Verbindung bringen kann. Eine Ausnahme betraf eine an einem Abendgymnasium für Berufstätige beschäftigte Lehrerin, die zwar derzeit nicht an einer AHS tätig ist, doch bereits seit vielen Jahren Latein unterrichtet und bis vor ein paar Jahren noch Lehrkraft an einer AHS war. Ihre langjährige Berufserfahrung und ihre frühere Beschäftigung als AHS-Lehrerin waren der Grund dafür, weshalb ich auch ihre Meinungen für meine Auswertung als relevant empfand.

Nachdem ich alle Lehrpersonen entweder persönlich oder durch Bekannte per Mail um die Beantwortung meiner Fragebögen gebeten habe, bekam ich insgesamt zehn beantwortete Fragebögen, wobei sechs davon von LateinlehrerInnen und vier von RussischlehrerInnen stammen. Die Hälfte der Befragten unterrichtet seine/ihre Sprache bereits seit mehr als fünf Jahren, während sich die anderen mindestens im zweiten Lehrjahr befinden. Zwei Lehrpersonen hatten sogar die Fächerkombination Latein und Russisch vorzuweisen. Da allerdings nur eine Lehrperson derzeit wirklich beide Sprachen unterrichtet, konnte ich nur jene Person bitten, sich der Beantwortung beider Fragebögen zu widmen.

11. Auswertung der Fragebögen

Aufgrund der überschaubaren Anzahl an Rückmeldungen und der unterschiedlich detaillierten Beantwortung der Fragestellungen habe ich mich entschlossen, eine qualitative Auswertung meiner Fragebögen vorzunehmen, um den auseinandergehenden Meinungen der befragten Personen in ausreichendem Maße Rechnung zu tragen.

12. Darstellung der Ergebnisse

Wie auch meine Fragen im Fragebogen in spezielle Themenbereiche gegliedert waren, so werde ich sie nun auch in der folgenden Auswertung darstellen, da sie auf diesem Wege thematisch einheitlich mit meinen vorherigen theoretischen Überlegungen zu sehen sind. Aufgrund der abweichenden Fragestellungen werde ich mich den zwei Fragebögen nacheinander widmen, und sie erst im Anschluss innerhalb einer Reflexion miteinander in Beziehung setzen.

12.1. Strategie der Sprachvermittlung im Lateinischen

Für meine Auswertung standen mir sechs Lehrpersonen zur Verfügung, die sich dazu bereitklärten, meine Fragen bezüglich ihrer „Strategie der Sprachvermittlung im Lateinischen“ aus ihrer Sicht zu beantworten. Glücklicherweise konnte ich damit Einblicke in alle möglichen Unterrichtsformen gewinnen, da der Lateinunterricht an jenen Schulen entweder nur vierjährig, sowohl vier- und sechsjährig als auch nur dreieinhalbjährig (Lateinunterricht an einem Abendgymnasium vom zweiten bis inklusive achtem Semester) angeboten wird.

Konkret möchte ich folgende Fragestellungen in meiner Auswertung näher beleuchten:

- Unterrichtsmaterialien
 - Welche Lehrbücher werden in den Schulen verwendet und wie zufriedenstellend sind diese zu bewerten?
 - Ist es damit möglich, die im Lehrplan geforderten Ziele zu erreichen?
- Neue Reifeprüfung
 - Wie werden die Aufgabenstellungen der neuen Reifeprüfung bewertet und hatte jenes neue Prüfungsformat Auswirkungen auf den Lateinunterricht?
 - Ist das neue Prüfungsformat angemessen für SchülerInnen und spiegeln sich ihre sprachlichen Kenntnisse dadurch wider?
- Methoden
 - Welche Lehrmethoden sind im Lateinunterricht üblich?
 - Welche Übersetzungsstrategien werden im Unterricht angewandt und inwiefern werden Hilfestellungen dabei gegeben?
 - Welchen Stellenwert hat der reine Übersetzungsprozess im Unterricht?
 - Wie stehen LehrerInnen zu dem aktiven Gebrauch des Lateinischen während des Unterrichts und welche Vor- bzw. Nachteile könnte dies mit sich bringen?
- Grammatik

- Wie viel Wert wird auf grammatikalische Kenntnisse der SchülerInnen gelegt und wie werden diese vermittelt?
- Welche Form der Übersetzung (frei oder grammatikalisch richtig?) wird von LehrerInnen- bzw. SchülerInnenseite bevorzugt?
- Inwiefern hatte die neue Reifeprüfung Einfluss auf den Stellenwert der Grammatik?
- Kulturkunde
 - Welchen Platz nimmt Kulturkunde im Lateinunterricht ein und wie wird diese vermittelt?
 - Sollte lateinische Originallektüre immer einen kulturhistorischen Hintergrund haben?
 - Können gesicherte kulturelle und geschichtliche Kenntnisse auch ein besseres Sprachverstehen im Lateinunterricht generieren?
- Alter
 - Welche Form des Lateinunterrichts (vierjährig oder sechsjährig) wird von LehrerInnen bevorzugt und werden bedeutsame Unterschiede daraus ersichtlich?
 - Bestehen Vorteile für das lateinische Verständnis, wenn zuvor andere Fremdsprachen gelernt wurden?
- Ziele
 - Welche Ziele werden im Lateinunterricht verfolgt und wie versucht man diese zu erreichen?
 - Was sind die wichtigsten Faktoren für einen gelungenen Sprachunterricht?

12.1.1. Unterrichtsmaterialien

Durch meine Fragen hinsichtlich des Unterrichtsmaterials wollte ich allgemein herausfinden, welche Lehrbücher generell an österreichischen Schulen zur Verwendung kommen und ob diese auch mit den Zielsetzungen im Lehrplan übereinstimmen, wie ich es bereits versucht habe, theoretisch anhand einer Lehrbuchanalyse festzustellen. Auffällig war, dass in allen Schulen, egal welche Form des Lateinunterrichts angeboten wird, für den Anfangsunterricht das Lehrbuch „Medias in Res“ verwendet wird. Nur eine befragte Lehrperson, die an ihrer Schule Klassen in beide Unterrichtsformen betreut, berichtete, dass ihre Schule jenes Lehrbuch nur für das sechsjährige Latein verwendet, während für die Kurzform das Lehrbuch „Expressis Verbis“ herangezogen wird. Auch für die Lektürephase halten fünf der sechs Schulen an den

Fortsetzungen der „Medias in Res“-Reihe fort. Auf die Frage, wie zufrieden sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Lehrbüchern wären, kamen durchweg positive Reaktionen, wobei auch spezielle Kritikpunkte geäußert wurden. Einerseits wird der „Medias in Res“-Ausgabe für den Elementarunterricht ein zu geringer Schwierigkeitsgrad im Anfangsstadium beigemessen. Andererseits wird Kritik in Hinblick auf die Satzlehre laut, die für zwei Lehrpersonen deutlich früher thematisiert werden sollte. Konkret werden von einer Lehrperson auch die langsame Progression des Anfangslehrbuchs in der Langform angesprochen, sowie die Behandlung der Konjunktive beanstandet, da auf deren Funktionen im Hauptsatz vor jenen, die im Nebensatz relevant wären, eingegangen wird, was aufgrund ihrer seltenen Verwendung in lateinischen Originaltexten unlogisch erscheint. Das für die Lektürephase an einer Schule in Verwendung stehende Lehrbuch „Ex Libris“ wurde ebenfalls als sehr geeignet bewertet, da Vorschläge zu mündlichen Maturafragen, welche Fähigkeiten wie Reproduktion, Transfer und Reflexion fördern sollen, sowie kompetenzorientierte Aufgaben schon auf das Format der neuen Reifeprüfung vorbereiten. Trotz der allgemeinen Zufriedenheit sind nur zwei LehrerInnen der Ansicht, sie könnten damit die im Lehrplan vorgesehen Lernziele erreichen. Drei stehen vor allem dem Lehrplan des Anfangsunterrichts skeptisch gegenüber, da das Pensum anscheinend deutlich zu hoch angesetzt ist, sodass eine wie im Lehrplan vorgegebene Umsetzung nicht möglich ist. Anders sieht es bei dem für die Lektürephase geplanten Unterricht in Modulen aus, der von einer befragten Person als durchaus positiv angesehen wird, da den LehrerInnen Raum für eine individuelle Schwerpunktsetzung gegeben wird. Aus diesem Grund liegt es ihr auch am Herzen, die Reihenfolge und Intensität der Module selbst zu wählen, anstatt wie in Zukunft geplant, auf eine Semestrierung der Lehrpläne umzusteigen, die einen erhöhten Druck auf die Lehrkräfte ausüben würde. Während eine befragte Person sogar auf eine Änderung des Lehrplans gerade für den Anfangsunterricht plädiert, sieht es von einer anderen Perspektive etwas zurückhaltender aus, indem das Grammatikpensum für das zweite Lernjahr des sechsjährigen Lateins etwas gelockert werden sollte.

Um das Übungsangebot des Lehrbuchs noch zu erweitern und die Kenntnisse noch etwas besser zu festigen werden den SchülerInnen von allen Seiten auch eigens erstellte Materialien zur Verfügung gestellt. Einmal wird für den Grammatikunterricht auch ein zum Lehrbuch angebotenes Übungsbuch gebraucht, genauso wie für den Lektüreunterricht gerne die Texte anderer Schulbücher genommen werden, wenn diese thematisch besser geeignet sind.

12.1.2. Neue Reifeprüfung

Die Reaktionen auf das Format der neuen Reifeprüfung stieß bei allen Befragten auf positive Resonanz. Zwei der sechs Befragten merken an, dass die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen gerade den SchülerInnen sehr entgegenkommen, da die Grammatik eher in den Hintergrund rückt und ein inhaltlicher Schwerpunkt gesetzt wird, auf den die SchülerInnen eingehen und ihren Standpunkt vertreten sollen. Die Umstellung auf die neue Reifeprüfung in Latein wird von einer Lehrperson als „hervorragend gelungen“ angepriesen, die besonders von der Idee des Interpretationstexts und den dazugehörigen Aufgaben begeistert ist, und die Ansicht vertritt, dass dieses Maturaformat ein äußerst gutes Licht auf den Lateinunterricht wirft.

Auf die Frage, wie sehr sich ihr Unterricht tatsächlich durch die neuen Prüfungsaufgaben geändert haben, konnten selbstverständlich nur die Hälfte der Befragten Auskunft geben, da der Rest die Umstellung noch nicht als Lehrperson miterlebt hat und ihr Unterricht aufgrund ihrer erst kurzen Dienstzeit von Anfang an nach diesem Prinzip gestaltet war. Die davon Betroffenen berichten, dass das neue Format gerade die eigene Unterrichtsgestaltung dominiert, da die neuen Aufgabenstellungen intensiv und gezielt trainiert werden müssen. Auch die Themengebiete für die mündliche Reifeprüfung müssen zur Gänze im Unterricht abgedeckt werden, was zu einer strikteren Einteilung der Zeit führte und weniger Platz für Freiraum lässt. Da natürlich die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen in der Lektürephase auch Teil einer jeden Schularbeit geworden sind, wurde auch der Aufwand hinsichtlich der Erstellung deutlich höher.

Generell ist aber eine allgemeine Zufriedenheit dem Prüfungsformat gegenüber zu spüren, da alle Befragten es als durchaus angemessen für SchülerInnen empfinden, während eine Lehrperson den Schwierigkeitsgrad als fast zu gering einschätzt, da wie schon angemerkt keine fundierten Grammatikkenntnisse mehr notwendig sind. Zwei andere Befragten teilen die Meinung, dass es im Ermessen der Lehrkraft liegt, wie schwer bzw. leicht das Prüfungsformat ist, da man durch Textauswahl und selbst erstellte Aufgabenstellungen einigermaßen Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad nehmen kann. Darüber hinaus sieht eine Lehrperson das Prüfungsformat als angemessen an, da es den SchülerInnen nicht nur hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades entgegenkommt, sondern weil es auch eine weitaus sinnvollere Gestaltung aufweist.

Die Meinungen zu der Frage, wie sehr die Ergebnisse einer der Reifeprüfung ähnlichen Schularbeit die tatsächlichen Sprachkenntnisse der SchülerInnen widerspiegeln waren

kontrovers. Keiner war der Ansicht, dass die Ergebnisse exakt dem sprachlichen Wissen entsprechen. Die Tendenz geht eher dahin, dass generell bessere Noten erzielt werden, als man eigentlich aufgrund des Sprachstands erwarten würde. Gerade beim Umstieg der Schularbeit des Elementarunterricht mit etlichen Grammatikaufgaben zu dem neuen System mit kompetenzorientierten Aufgaben bemerkt eine Lehrperson teilweise Notensprünge, die sie darin ergründet, dass die aktive Morphologieanwendung keine bedeutende Rolle mehr spielt. Andererseits werde dem Textverständnis ein höherer Stellenwert beigemessen, was wiederum für andere SchülerInnen eine Herausforderung darstellt. Somit wäre für sie ein ausgeglichenes Verhältnis sichtbar, denn für wirklich schwache SchülerInnen ist auch das neue Format nicht leicht zu bewältigen, während sehr gute SchülerInnen auch hier immer ausgezeichnete Erfolge verzeichnen. Von anderer Seite wird angedeutet, dass die Toleranzgrenze in Bezug auf Fehler deutlich erweitert wurde und auch konkrete Wissensmängel beispielsweise hinsichtlich der Lexik keine sofortige negative Auswirkung auf die Note hat, so wie es früher der Fall war. Erneut wird darauf hingewiesen, dass eine positive Schularbeit ohne großes Grammatikwissen durchaus möglich ist, weshalb das Endergebnis zwar nicht wirklich dem Sprachstand entspricht, doch sie sich durch andere Fähigkeiten behaupten können.

12.1.3. Methoden

Gerade der Lateinunterricht ist dafür verrufen, nur das sture Satz-für-Satz-Übersetzen zu kennen, bei dem die Übersetzung, wie in meiner Theorie besprochen, rein „konstruiert“ wird. Durch gezielte Fragestellungen wollte ich herausfinden, wie sehr diese Methode auch noch heute im Lateinunterricht Anklang findet, oder ob dahingehend schon Veränderungen bemerkbar sind. Die etwas offen formulierte Frage nach den bevorzugten Lehrmethoden beantworteten die Befragten recht ähnlich. Bei vier der sechs Lehrpersonen ist der Frontalunterricht mit einem Lehrer-Schüler-Gespräch ein Ansatz, der zu überwiegen scheint. Die Hälfte bedient sich auch Methoden wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten genauso wie dem offenen Lernen. Die Unterrichtsgestaltung einer Lehrperson fördert auch die Kreativität der SchülerInnen, indem auf Elemente des darstellenden Spielens zurückgegriffen oder eine graphische Umsetzung gewisser Inhalte gefordert wird. Eine weitere Abwechslung wird den SchülerInnen hier auch durch Lückentexte oder durch eine Fehlersuche bei fertigen, absichtlich fehlerhaften Übersetzungen geboten.

Wie genau SchülerInnen an lateinische Texte herangeführt werden und nach welcher Strategie sie diese dementsprechend übersetzen sollen, ist bei den befragten Lehrpersonen relativ

verschieden. Niemand versucht im Unterricht eine Übersetzung zu „konstruieren“, es sei denn, es handle sich um eine äußerst schwierige Passage. Zwei Lehrpersonen bevorzugen die Dreischritt-Methode, bei der zunächst das erste Satzglied, anschließend das Prädikat und dann alles nach der Reihe übersetzt wird. In einem Fall wird hierbei auch mit Vorentlastungen gearbeitet, die sich auf inhaltliche Bezüge, das Hervorheben von Gliedsatzeinleitungen und Prädikaten bezieht. Ein Grund, der angeführt wird, weshalb diese Methode weitaus besser geeignet ist als das allbekannte „Konstruieren“, ist, dass ein Bestimmen aller Satzglieder im Vorhinein einen ungeheuren Zeitaufwand darstelle, was noch dazu nicht zielführend wäre. Gerade im Anfangsunterricht wird aber doch noch ein verstärktes Augenmerk auf die Grammatik gelegt, indem Satzelemente farblich markiert werden, und beim späteren Übersetzen genau auf das Erkennen von Gliedsätzen und Prädikaten geachtet wird, um Strukturen zu verdeutlichen. Eine andere Übersetzungsstrategie, die ebenfalls bei einer der befragten Personen zum Einsatz kommt, ist das „lineare Dekodieren“. Ganz anders wird in einem anderen Klassenraum gearbeitet: Die Lehrperson liest einen Textabschnitt vor und ergänzt dazu nötige Anmerkungen. Im Anschluss soll jener Textabschnitt von jedem/r SchülerIn selbst in einem bestimmten Zeitrahmen übersetzt werden. Das führe somit dazu, dass wirklich alle Anwesenden auch gezwungen sind, mitzuarbeiten, was bei anderen Methoden möglicherweise nicht der Fall ist.

Sollte der Übersetzungsfluss doch einmal ins Stocken geraten, werden unterschiedliche Ansätze zur Hilfestellung verfolgt. Zum einen wird zum Beispiel das Wörterbuch zu Rate gezogen. Anders werden immer mehr Hinweise gegeben, gerade wenn es sich um ein etwas komplexeres Grammatikphänomen handelt, welches ein/e SchülerIn allein nicht erkennt. Eine andere angeführte Möglichkeit zur Hilfestellung ist es auch, die Wörter im Lateinischen nach der deutschen Satzstellung zu ordnen, sodass sie nur noch eine Übersetzung der einzelnen Wörter wiedergeben müssen. Etwas ausführlicher und differenzierter berichtet eine Lehrperson von ihren Erfahrungen: Wenn im Plenum übersetzt wird und nur eine Person gerade für die Übersetzung „verantwortlich“ ist, so darf sie bei Unklarheiten ihre MitschülerInnen um Hilfe bitten, da es sich nicht um eine Leistungsfeststellung drehe, sondern eine gemeinsame Übung darstellen soll. Übersetzt jedoch im Unterricht jeder für sich, so wird jedem persönlich geholfen, wenn Probleme auftauchen sollten. Diese beruhen selten auf lexikalischer Ebene, da SchülerInnen heutzutage sehr schnell selbst nach Vokabeln suchen können. Oft ist das Textverständnis eine Hürde, da zumeist richtig übersetzt wird, aber der Sinn dahinter nicht verstanden wird. Sollte dieser Fall eintreten, wird seitens der Lehrperson eine alternative Formulierung in eigenen Worten vorgestellt. Im Allgemeinen werden Hilfestellungen

allerdings auch bei kompletter Ahnungslosigkeit nie in der Form einer direkten deutschen Übersetzung angeboten.

Die Frage, welchen Stellenwert das reine Übersetzen im Unterricht hat, brachte unterschiedliche Perspektiven zum Vorschein. Die schon länger als Lehrperson tätigen Befragten räumen dem reinen Übersetzen einen großen Platz ein, was sich bei einer Person auf bis zu 50-70% der Zeit beläuft. Die etwas jüngere Generation an LehrerInnen sieht dies etwas differenzierter. Während für eine/ Befragte/n im Anfangsunterricht das Übersetzen eine weniger große Rolle als im Lektüreunterricht spielt, so verhält es sich umgekehrt bei zwei anderen Lehrpersonen. Dies wird damit argumentiert, dass in der späteren Lektürephase den Aufgabenstellungen nach dem Schema der Reifeprüfung mehr Zeit eingeräumt wird, was allerdings dann zu einer „Schlampigkeit“ in Hinblick auf die Formenlehre führt. Sobald es aber ans Übersetzen geht, wird dennoch eine gewisse Genauigkeit gefordert, um eben genannter „Schlampigkeit“ entgegenzuwirken. Wichtig sei es, den SchülerInnen einen Unterschied zwischen Textdekodierung und -rekodierung klar zu machen und dass ein gewisses Grundverständnis eines Textes gegeben sein muss, um ihn anschließend auch korrekt übersetzen zu können. Übersetzen nur um des Übersetzens willen wäre ebenfalls nicht genug, weshalb es auch essenziell wäre, sich mit dem Inhalt im Anschluss auseinanderzusetzen, indem man Fragen stellt, Vergleichsmaterial dazu in Beziehung setzt oder in kreativ umsetzt.

Ein umstrittener Aspekt ist auch die Tatsache, dass Latein aktiv im Unterricht praktiziert wird, was eigentlich nicht im Lehrplan vorgeschrieben ist. Dennoch handelt es sich hierbei um eine „Sprache“, welche sich von dem Wort „sprechen“ ableitet, die damals ebenso „für eine *auditive Rezeption* verfasst [wurde]“¹²⁰. Die Antworten der Lehrperson verdeutlichen die Skepsis dieser Form, sich mit Latein zu beschäftigen. Die Hälfte der Befragten empfindet den aktiven Gebrauch der lateinischen Sprache als nebensächlich bzw. als sinnlos, da die SchülerInnen in der Zukunft nie in dieser Sprache miteinander kommunizieren würden. Eine andere Meinung dazu lautet, dass man es durchaus in den Unterricht einbauen könnte, sofern ein Verlangen der SchülerInnen danach besteht, doch es sollte nicht von Grund auf ein fixer Bestandteil des Lateinunterrichts werden. Anders sehen das zwei Befragte, die das aktive Sprechen regelmäßig in ihren Unterricht einbauen, indem sie simple Alltagsphrasen verwenden oder organisatorische Angelegenheiten sowie Bildbeschreibungen auf Latein durchführen. Anscheinend sorgt ein lateinisches Ansprechen allerdings für große Verwirrung. Ein intensives Hör- und Sprechtraining würde jedoch für ein zu großen Zeitaufwand sorgen, der möglicherweise sinnlos

¹²⁰ Kuhlmann 2009, S.41 (Hervorh. Im Original)

wäre und sich im Endeffekt nicht lohnen würde. Trotzdem können von den Lehrpersonen auch Vorteile für ihren Unterricht entdecken. Die Hälfte der Befragten betont den Spaßfaktor, den es für SchülerInnen bringen würde, eine eigentlich tote Sprache wieder zum Leben zu erwecken. Zusätzlich werden auch positive lernrelevante Aspekte angesprochen, da Vokabeln und Grammatik durch das Hören und Sprechen über andere „Kanäle“ verarbeitet werden könnten, als diese immer nur zu lesen. Diese Verarbeitung bedürfe jedoch einer erhöhten Konzentration auf die Aussprache, was wiederum als zeitraubend empfunden wird.

12.1.4. Grammatik

Das Thema der Grammatik hat auch im heutigen Lateinunterricht nicht viel an Ansehen verloren. Laut meiner Umfrage legen alle Lehrpersonen vor allem im Anfangsunterricht sehr viel Wert auf gut ausgebildete Grammatikkenntnisse ihrer SchülerInnen, da die Grammatik dieser Sprache die sinntragende Funktion innehält auch eine Orientierungshilfe beim Übersetzen bieten könne. In der späteren Lektürephase sind diesbezüglich unterschiedliche Ansichten spürbar. Während generell bei allen Lehrpersonen das Wissen der Grammatik unverzichtbar für den Lateinunterricht ist, sehen zwei Befragte dies beim späteren Übersetzen von Originaltexten etwas lockerer. Es reicht beispielweise, wenn SchülerInnen in der Lage sind, das Subjekt zu erkennen und das Prädikat analysieren können, weil sich der Rest aus den Vokabeln und dem Textzusammenhang ergeben würde. Anlassgegeben werden relevante Grammatikkapitel wiederholt, die jedoch bei ungenauer Übersetzung bei einer Schularbeit aufgrund des Beurteilungssystems keine großartigen negativen Folgen nach sich ziehen. Eine gewisse Basis sei allerdings essenziell, um auch komplexere Formulierungen verstehen zu können. Eine Lehrperson betont besonders die Verwendung des Wörterbuchs im Lektüreunterricht, durch die der Grammatik wieder ein hoher Stellenwert beizumessen ist, weil Worte nur in ihrer Grundform auffindbar sind und deshalb auch eine Ableitung dieser von Nöten ist. Das genaue Hinschauen bei der Grammatik anstatt eines oberflächlichen Lesens sei nach Ansicht einer Lehrperson eben eine einzigartige Stärke des Lateinunterrichts.

Wie genau Grammatik vermittelt werden sollte, hängt selbstverständlich von dem behandelten Phänomen ab, was auch vier der sechs befragten Lehrpersonen meinten. Näher erläutert spielen auch andere Faktoren wie die Klasse an sich und ihr Vorwissen eine tragende Rolle, ob ein Grammatikkapitel eher deduktiv oder induktiv eingeführt werden sollte. Eine Lehrperson spricht sich allgemein für die deduktive Variante der Vermittlung aus, da es einfacher wäre, ein

Phänomen zuerst isoliert zu betrachten und sich die Regeln anzueignen, um schließlich mit den gewonnenen Kenntnissen den Text zu übersetzen.

Das lang diskutierte Thema, ob beim Übersetzen auf grammatikalische Richtigkeit oder auf sprachliche Adäquatheit zu achten ist, beschäftigt alle LateinlehrerInnen. Auch bei der Umfrage herrscht keine eindeutige Einigkeit, welche Übersetzung nun als korrekt zu zählen ist. Drei Lehrpersonen sehen vor allem die Wiedergabe des Inhalts unter Einhaltung aller Regeln der deutschen Sprache im Vordergrund, weshalb die exakte Übersetzung der Grammatik auch in gewissen Fällen vernachlässigt werden darf. Wichtig sei es, dass der Sinn gegeben ist und die schlussendlich verfassten Texte nicht nach einer Übersetzung klingen. Schwierig gestalte sich die Frage allerdings bei der Beurteilung einer Schularbeit nach Checkpoints, die oft nach der konkreten Übersetzung eines Grammatikphänomens verlangen. Hier lässt die Lehrperson jedoch auch oft Nachsicht walten, wenn SchülerInnen im Sinne einer besseren Übersetzung die grammatikalisch korrekte Version missachtet haben. Laut der Umfrage werden aber auch abweichende Standpunkte deutlich: Gerade im Anfangsunterricht sei auf grammatikalische Genauigkeit zu achten, die in späteren Phasen des Lateinunterrichts immer mehr in den Hintergrund rückt und freier übersetzt werden kann. Aber was empfinden SchülerInnen eigentlich als die leichtere Variante? Auch dazu habe ich von Seiten der LehrerInnen verschiedene Ansichten geboten bekommen. Eine Lehrperson ist der Überzeugung, dass es für SchülerInnen gar keinen Unterschied mache, wie sie übersetzen, da beide Varianten nicht sonderlich einfach wären. Andere sehen hier doch gewisse Präferenzen, welche aber nicht bei allen ident sind. Aufgrund der Orientierung an den Regeln wird die grammatikalisch richtige Übersetzung als die etwas leichtere Strategie gesehen. Doch andere wiederum sehen dies genau umgekehrt. Wenn SchülerInnen bereit sind, „mitzudenken“, dann wäre eine freie Gestaltung der Übersetzung sichtlich einfacher zu meistern. Auch in der Unterrichtspraxis konnte eine Lehrperson schon aktiv miterleben, dass ihre SchülerInnen zunächst aus Angst vor Fehlern etwas zurückhaltender bei der eigenständigen Formulierung der deutschen Übersetzung waren. Während der Übersetzungsarbeit im Plenum hingegen scheuten sie nicht vor alternativen Übersetzungsvarianten zurück, die durchaus akzeptabel wären. Dadurch entwickle sich bei den SchülerInnen auch die Lust daran, den Übersetzungen einen eigenen Charakter zu verleihen, was mit einer Übertragung des Textes laut Grammatik nicht möglich wäre.

Doch hat die Grammatik nun im Allgemeinen durch die neue Reifeprüfung an Stellenwert einbüßen müssen? Mehr als die Hälfte der Befragten sehen in der Tat deutliche Veränderungen in erster Linie für ihren Unterricht. Zum einen sei für die mündliche Reifeprüfung eine Paraphrasierung der Textstelle ausreichend, die das Grammatikwissen völlig ignoriert.

Schriftlich wird diese ebenso nur durch Checkpoints geprüft, die wegen ihrer überschaubaren Anzahl nicht den ganzen Text abdecken können. Auch die Tatsache, dass man schriftlich trotz etlicher grammatikalischer Fehler eine positive Note erlangen kann, war in früheren Zeiten eine Unmöglichkeit, und bestätigt die Meinungen über den durch die Reifeprüfungen gesunkenen Stellenwert der Grammatik.

12.1.5. Kulturkunde

Stehen schon im Lateinunterricht weniger die sprachlichen Fertigkeiten im Mittelpunkt, so ist es der kulturelle und geschichtliche Hintergrund der lateinischen Texte, der die eigentliche Hauptrolle spielen sollte, wie es auch im Lehrplan vorgesehen ist. Doch entspricht das auch dem Konzept eines Lateinunterrichts in der Praxis? Alle Beteiligten verfolgen das Ziel, ihren SchülerInnen die damalige Kultur näherzubringen, doch mit unterschiedlichem Erfolg. Auf einer Seite wird das zu straffe Programm beklagt, welches es nicht zulässt, Kulturkunde in dem Maße, in dem es im Grunde genommen stattfinden sollte, in den Unterricht zu integrieren, um den SchülerInnen auch alle relevanten Fakten über die römische Gesellschaft zu bieten. Andere sehen das Zeitmanagement als eher geringes Problem an, da das Interesse der SchülerInnen bei der Behandlung kultureller Themen geweckt wird und diesen Bereichen oft mehr Zeit eingeräumt wird. Wichtig sei dabei auch, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu verdeutlichen und damit in eine andere Welt einzutauchen.

Abgesehen von frontalen Vorträgen werden auch die SchülerInnen oft mit der Ausarbeitung gewisser Themen beauftragt, die im Anschluss daran präsentiert werden sollten. Des Weiteren werden neue Medien wie „YouTube“ herangezogen, um die Theorie besser zu veranschaulichen. Um die antike Welt noch besser kennenzulernen und sie auch aktiv mitzerleben, ist ein Teil der LehrerInnen gerne dazu bereit, Exkursionen zu veranstalten, die u.a. in Rom selbst stattfinden. Durch das Präsentieren von römischer Kleidung oder den damals römischen Mahlzeiten wird den SchülerInnen erneut ein klareres Bild geboten.

Neben diesen Methoden der Kulturvermittlung sollte im Lateinunterricht auch besonders die Textbearbeitung lateinischer Lektüre einen Großteil dazu beitragen. Mehr als die Hälfte der Befragten empfindet den kulturhistorischen Hintergrund der im Unterricht behandelten Texte als überaus wichtig. Abhängig von dem Modul, welches gerade in der Klasse thematisiert wird, können die Texte selbstverständlich auch variieren und beispielsweise eine philosophische Natur aufweisen. Primär sollte aber ein Mehrwert gegeben sein und die SchülerInnen in irgendeiner Form packen, sodass ein Text nie nur für sich steht.

Hat man erst einmal jene kulturellen Kenntnisse erworben, so stellt sich die Frage, ob diese auch einen erweiterten Nutzen für das Verstehen jener Sprache bringt. Zwei Lehrpersonen vertreten ganz klar den Standpunkt, dass dies nicht der Fall ist, da man durchaus über das Wissen der Geschichte und Kultur eines Landes verfügen kann, jedoch deshalb nicht in der Lage ist, jene zugehörige Sprache besser zu verstehen. Sehr wohl könne es aber dazu führen, dass das Interesse am Erwerb der Sprache geweckt wird, was eine Lehrerin andeutet. Der Rest teilt die gegenteilige Meinung, dass eine kulturelle Basis fraglos für das Verstehen von Sprache nützlich sein kann. Argumente dafür seien zum Beispiel. Dass eine Sprache immer im Kontext seiner jeweiligen Entstehungszeit zu verstehen ist, womit auch die Kulturkund zusammenhängt. Allgemein auf alle Fremdsprachen gesehen könne man auch behaupten, dass wenn man das Umfeld besser kenne, verstehe man auch die Kommunikation leichter.

12.1.6. Alter

Speziell für Latein besteht die Wahl, die Sprache bereits in der Unterstufe für sechs Jahre, oder erst in der Oberstufe für vier Jahre zu lernen. Hier spielt sowohl die Dauer des Unterrichts, als auch das Alter der SchülerInnen eine bedeutende Rolle, wie man an den Antworten der befragten Lehrpersonen erkennen kann. Vier der sechs Befragten sprechen sich explizit für einen sechsjährigen Lateinunterricht aus, was teilweise auf die Möglichkeit der Themenvertiefung und den nicht so begrenzten Zeitrahmen zurückzuführen ist. Darüber hinaus wird aber auch das jüngere Alter angesprochen, in welchem die SchülerInnen noch wirklich bereit sind, Grammatik zu lernen, was in der Oberstufe nicht immer der Fall ist. Mit 13 Jahren sei der Zugang zum Sprachenlernen intuitiver und verspielter, sie neigen weniger dazu, Dinge zu problematisieren und könnten neu erworbene Kenntnisse längerfristig abspeichern.

Gerade in Hinblick auf die Grammatik sieht der Großteil der Lehrpersonen das frühe Lateinlernen in der Unterstufe als einen erheblichen Vorteil an, da laut Erfahrungen die gesamte Formenlehre besser angenommen werde und besser im Gedächtnis verankert wäre. Vor allem mit komplexen Themen wie Gerundium/Gerundiv oder die Konjunktive, die erst am Ende des Anfangsunterrichts besprochen werden, wären SchülerInnen im vierjährigen Latein durch die schnelle Abhandlung immer überfordert. Aufgrund der längeren Beschäftigung mit der Sprache könne man mit Lateinern der Langform auch anspruchsvollere Texte behandeln, die in der Kurzform das Pensum überschreiten würden.

Sollte man Latein erst in der Oberstufe lernen, so zählt diese Sprache möglicherweise schon als die dritte Fremdsprache, die sie in ihrer Schullaufbahn erlernen. Daraus ergibt sich auch die

Frage, ob die zuvor erworbenen Sprachkenntnisse auch einen positiven Aspekt für das Lateinlernen bringt bzw. ob es darum ratsam wäre, neben Englisch noch eine weitere Sprache zu lernen, bevor man den Lateinunterricht beginnt. Besonders romanische Sprachen weisen eine große Ähnlichkeit zu der lateinischen Sprache auf, weshalb auch Lehrpersonen Vorteile darin für ihren Unterricht erkennen können, wenn SchülerInnen auf bereits bekannte Vokabel stoßen und sie bereits mit der Kongruenz von Wörtern vertraut sind. Nichtsdestotrotz plädiert die Hälfte der Lehrpersonen für die umgekehrte Variante, sodass Lateinkenntnisse als Basis für romanische Sprachen genutzt werden können.

12.1.7. Ziele

Jede Lehrperson verfolgt natürlich eigene persönliche Ziele, die man im Unterricht verfolgt und am Schluss erreichen möchte. Jeder ist sich darüber im Klaren, dass genaue Sprach- und Grammatikkenntnisse nur begrenzt nach der Schullaufbahn verankert bleiben. Deshalb fokussiert sich ihre Zielsetzung mehr darauf, ihren SchülerInnen durch die Vermittlung von Sprache in Kombination mit Geschichte und Kultur einen unvergesslichen Einblick in römische Welt zu gewähren, bei dem der Spaßfaktor nicht zu kurz kommen darf. Sie sollen sich mit Freude an den Lateinunterricht zurückerinnern und gegebenenfalls Latein im Alltag erkennen, wenn sie beispielsweise mit einem neuen Fremdwort konfrontiert werden. All dies wird durch abwechslungsreiche Unterrichtsstunden mit Kulturkunde, Übersetzen und Lexik-Arbeit, die sich durch eine Methodenvielfalt auszeichnen, versucht zu erreichen.

Um nun allerdings einen Sprachunterricht so zu gestalten, dass SchülerInnen ihn auch in Erinnerung behalten, bedarf es gewisser Grundvoraussetzungen, die Lehrpersonen im Unterricht beachten sollten. Neben dem essenziellen Spaßfaktor allgemein muss von Seiten der Lehrperson eine gewisse Freude und Motivation ausgehen, bevor diese erst auf SchülerInnen übertragen werden kann. Trotz einem angenehmen Unterrichtsklima sollte die Disziplin der Lehrpersonen nicht zu kurz kommen, da bei fehlender Konsequenz kein Bestreben zu lernen aufkommen werde. Bedingt durch die individuellen Stärken und Schwächen einer jeden Person, sei auch darauf zu achten, dass in Bezug auf Abwechslung der Themen und ihrer Umsetzung jede/r SchülerIn sein Können unter Beweis stellen darf.

12.2. Strategie der Sprachvermittlung im Russischen

Für meine Auswertung, die die Strategie der Sprachvermittlung im Unterrichtsfach Russisch in österreichischen Schulen näher beleuchten soll, konnte ich vier Lehrpersonen erreichen, von denen sich zwei in ihrem zweiten Dienstjahr befinden und der Rest bereits über fünf Jahre an einer AHS tätig ist. In allen Schulen wird der Russischunterricht erst in der Oberstufe ab der neunten bzw. zehnten Schulstufe angeboten, wobei es sich bei der Hälfte um ein Wahlpflichtfach handelt.

Wie auch für den Lateinunterricht habe ich einen Fragebogen speziell für RussischlehrerInnen entwickelt, der es mir in meiner Auswertung ermöglicht, auf folgende Fragestellungen näheren Bezug zu nehmen:

- Unterrichtsmaterialien
 - Welche Lehrbücher werden in den Schulen verwendet und wie zufriedenstellend sind diese zu bewerten?
 - In welchem Maße werden die sprachlichen Fertigkeiten berücksichtigt?
 - Ist es damit möglich, die im Lehrplan geforderten Ziele zu erreichen?
- Neue Reifeprüfung
 - Wie werden die Aufgabenstellungen der neuen Reifeprüfung bewertet und hatte jenes neue Prüfungsformat Auswirkungen auf den Russischunterricht?
 - Ist das neue Prüfungsformat angemessen für SchülerInnen?
- Methoden
 - Welche Lehrmethoden sind im Russischunterricht üblich?
 - Welche Prioritäten werden in Hinblick auf das Üben der sprachlichen Fertigkeiten gesetzt?
 - Welche Unterrichtssprache liegt im Russischunterricht vor?
 - Wie erfolgt die Vermittlung unbekannter Wörter?
 - Auf welche Weise werden russische Muttersprachler in den Unterricht integriert?
- Grammatik
 - Wie viel Wert wird auf grammatikalische Kenntnisse der SchülerInnen gelegt und wie werden diese vermittelt?
 - Welcher Stellenwert ist der grammatikalisch korrekten Artikulation beizumessen und wie erfolgt der Umgang mit diesbezüglichen Fehlern?
 - Wie erfolgt die Vermittlung des Verbalaspekt im Russischen?

- Kulturkunde
 - Welchen Platz nimmt Kulturkunde im Russischunterricht ein und wie wird diese vermittelt?
 - Welche Themenbereiche werden zu einem kulturellen Vergleich von Russland und Österreich herangezogen?
- Alter
 - Ist das Alter ein entscheidender Faktor für das Erlernen der russischen Sprache und welcher Zeitpunkt wäre für den Einstieg am besten gewählt?
 - Bestehen Vorteile für das russische Verständnis, wenn zuvor andere Fremdsprachen gelernt wurden?
 - Wären zuvor erworbene Lateinkenntnisse nützlich für den Russischunterricht?
- Ziele
 - Welche Ziele werden im Russischunterricht verfolgt und wie versucht man diese zu erreichen?
 - Was sind die wichtigsten Faktoren für einen gelungenen Sprachunterricht?

12.2.1. Unterrichtsmaterialien

Hinsichtlich der Lehrbücher wird auch schon bei nur vier befragten Personen das überraschend umfangreiche Angebot an Lehrmaterialien sichtbar, da in der Tat vier verschiedene Lehrbücher an den unterschiedlichen Schulen zur Anwendung kommen. Von dem Lehrwerk „Привет“, über die Werke „Диалог“ und „Конечно“ wird auch das Lehrbuch „Russisch für Anfänger (dies es schnell lernen wollen)“ für den Russischunterricht als Wahlpflichtgegenstand gebraucht, welches in Hinblick auf den Lernfortschritt im Gegensatz zu den restlichen Lehrbüchern ein rasantes Tempo vorlegt. Auf die Nachfrage, wie zufriedenstellend die verwendeten Materialien wären, wurde nur das schnell voranschreitende „Russisch für Anfänger“ als äußerst positiv bewertet, während die restlichen Lehrpersonen durchaus Kritik an den für sie relevanten Büchern ausübten. Diese belief beispielsweise auf das Fehlen eines ausreichenden Angebots an grammatischen Strukturen, weil ein deutlicher Schwerpunkt auf dialogische Elemente gesetzt würde. Zum anderen wird eine Ausrichtung der Aufgabenstellungen in Bezug auf die mündliche Reifeprüfung vermisst, welche schließlich durch eigens erstellte Materialien geboten werden müssen. Die auch von mir in der Lehrbuchanalyse angesprochene Neuauflage des Lehrwerks „Диалог“ ist aufgrund ihrer äußerst langsamen Progression ebenfalls kritisiert worden.

Ein entscheidender Faktor, wie geeignet ein Lehrbuch für den lebenden Fremdsprachenunterricht ist, ist die Berücksichtigung der vier sprachlichen Fertigkeiten in einem ausgewogenen Maße. Nur für das Buch „Russisch für Anfänger“ ist ein separates Arbeitsbuch von Nöten, um auch das Schreiben angemessen in den Unterricht zu integrieren. Die anderen dürften laut Befragung ein relativ gelungenes Verhältnis der verschiedenen Fertigkeiten liefern, wobei die Hör- und Sprechübungen in „Конечно“ einen zu geringen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Mit diesem Buch ist es der Lehrperson deshalb auch nicht möglich, die Ziele im Lehrplan zu erreichen. Neben dem höheren Anspruch an Hör- und Lesetexte fordert sie mehr Ideen für Dialoge, denen im Lehrbuch nicht genügend Beachtung geschenkt wird.

Nichtsdestotrotz gestalten alle Lehrpersonen ihren Unterricht nicht einzeln und alleine rund um das Lehrbuch, sondern beziehen auch andere Materialien mit ein. Neben der Verwendung des schon erwähnten Arbeitsbuchs, werden eigene Kopien erstellt, die beispielsweise Grammatikübersichten oder aus dem Internet adaptierte Texte bieten sollen. Zusätzlich werden kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, ausgerichtet auf die neue Reifeprüfung, angeboten und für ein authentisches Sprechtraining native speaker in den Unterricht geholt.

12.2.2. Neue Reifeprüfung

Aufgrund der erst kurzen Dienstzeit aller Befragten war niemandem die Reifeprüfung nach dem alten Format als praktizierende/r LehrerIn ein Begriff. Als Wahlpflichtfach ist nur die mündliche Matura möglich, welche laut einer Aussage keine Veränderung durchlief. Zwei der Lehrpersonen deuten eine leichte Unzufriedenheit an, da die neuen Aufgabenformate in erster Linie nur sehr konkret abgesteckte Themenbereiche abprüfen. Darüber hinaus sei der gesamte Unterricht auf die Reifeprüfung ausgelegt, sodass an Kreativität eingebüßt werden muss und andere nicht prüfungsrelevante Aspekte keine Zeit mehr eingeräumt werden kann. Positiv anzumerken war allerdings die höhere Transparenz des neuen Prüfungsformat, welche in früheren Zeiten nicht gegeben war. Das Fehlen eines Vergleichs zu früher hinderte den Großteil der Lehrpersonen daran, eine Einschätzung des Schwierigkeitsgrads der neuen Reifeprüfung vorzunehmen. Nur eine Lehrperson äußerte sich in Bezug auf die in der Matura abgeprüften Aufgaben zum Hörverständnis, welche ihrer Meinung nach für SchülerInnen enorme Schwierigkeiten bereiten.

12.2.3. Methoden

Auch im Russischunterricht kommen laut Umfrage die gängigen Lehrmethoden eines Frontalunterrichts, eines Lehrer-Schüler-Gesprächs und Partner- und Gruppenarbeiten zum Einsatz. Kennzeichnend für den lebenden Fremdsprachenunterricht ist auch das laute Lesen im Chor, welches zumindest zwei der Lehrpersonen in den Unterricht integrieren. Eine Lehrperson empfindet auch das Rollenspiel als eine adäquate Methode ihres Sprachunterrichts.

Eine allgemeine klare Priorität für den Russischunterricht ist deutlich in Hinblick auf das Üben der sprachlichen Fertigkeiten zu erkennen: Drei der vier Lehrpersonen vertreten den Standpunkt, dass die Kommunikation und die damit verbundene Aussprache im Vordergrund des Sprachunterrichts stehen sollte. Wichtig sei es, den SchülerInnen die Angst vor dem Russisch sprechen zu nehmen, sodass sie sich auch in Alltagssituationen zurechtfinden können. Erst wenn diese Basis geschaffen ist, wird genau auf die grammatische Richtigkeit geachtet.

Um eine Sprache zu verinnerlichen, ist selbstverständlich ein regelmäßiger Gebrauch unverzichtbar. In Bezug darauf war es mir ein Anliegen zu erfahren, ob dies auch im Russischunterricht Beachtung findet und die Kommunikation vorwiegend in dieser Sprache abgehalten wird. Jedoch konnte ich aus den Antworten erkennen, dass die Unterrichtssprache seltener Russisch als die eigene Muttersprache ist, und gerade bei Erklärung hinsichtlich der Grammatik immer darauf zurückgegriffen wird, um sprachliche Hindernisse beim Verstehen zu vermeiden. SchülerInnen bedienen sich den Großteil der Zeit ausschließlich der eigenen Muttersprache, insbesondere bei der Formulierung von Fragen. Auch beim Auftreten von Unsicherheiten und Problemen des Ausdrucks ist die Kommunikation in der Muttersprache vorherrschend.

Daraus resultierend ist auch die Vermittlung neuer unbekannter Wörter, die gerade am Beginn des russischen Sprachunterrichts zumeist durch die Übersetzung in die Muttersprache vollzogen wird, da der Wortschatz noch nicht ausgeprägt genug ist um eine Umschreibung im Russischen vorzunehmen oder die Relevanz für den Sprachgebrauch nicht bedeutend ist. Des Weiteren wird auch ein Versuch des logischen Herleitens unternommen, wenn man beispielsweise versucht ein Substantiv von einem bekannten Verb abzuleiten oder Parallelen zu anderen Sprachen gesucht werden.

Bei einer Sprache wie Russisch ist es heute keine Seltenheit mehr, wenn sich in einem Klassenverband SchülerInnen befinden, die diese Sprache als ihre Muttersprache ansehen. Sollte dieser Fall auftreten, kann das natürlich auch einen Nutzen für den Sprachunterricht bringen, wenn man jene SchülerInnen in einer angemessenen Weise zu integrieren versucht.

Speziell für das Training der Aussprache können diese eine ganz besondere Unterstützung darstellen, wenn sie Texte vorsprechen oder Unterschiede in der Intonation zeigen. In Bezug auf die Umgangssprache stoßen auch Lehrpersonen manchmal an ihre Grenzen, bei denen Muttersprachler bei gewissen Wortbedeutungen aushelfen können. Im Falle von offenem Lernen setzt eine Lehrperson jene native speakers auch gerne als Hilfskraft für Fragen anderer MitschülerInnen ein.

12.2.4. Grammatik

Grammatik ist im lebenden Fremdsprachenunterricht, wie ich es auch in der Theorie bereits behandelt habe, ein sehr umstrittenes Thema. Dazu sind auch in der Praxis deutlich auseinandergelungene Meinungen ersichtlich. Sie ist im Russischen die Struktur hinter der Sprache und liefert die Regeln für korrekte Aussagen. Während Grammatik für eine Lehrperson nur eine untergeordnete Rolle hinter der Kommunikation spielt, so hat sie für anderen einen höheren Stellenwert, die auf sprachliche Korrektheit achten. Doch gerade der aktive Sprachgebrauch bereitet SchülerInnen oft Probleme, weshalb auch angemerkt wird, dass man mündlich weniger auf grammatikalische Richtigkeit achten sollte, wenn man den SchülerInnen die Angst zu sprechen nehmen möchte. Natürlich wird es bei der aktiven Kommunikation häufig zu Fehlern hinsichtlich der Grammatik kommen, auf die die SchülerInnen gegebenenfalls auch aufmerksam gemacht werden sollten. Hier ist eine eindeutige Herangehensweise von allen Lehrpersonen zu erkennen, die Geduld walten lassen und Fehler während eines Gesprächs nicht sofort korrigieren. Erst am Ende weisen sie sie abhängig von der Schwere des Fehlers darauf hin oder geben durch gezieltes Nachfragen die Möglichkeit zur Selbstkorrektur.

Grammatik sollte, wie es auch der Lehrplan vorsieht, nie per se, sondern immer nur im Kontext gelernt werden. Wie diese Vermittlung im Russischunterricht von statten geht, verhält sich im Vergleich der Herangehensweise aller vier Befragten relativ unterschiedlich. Drei Befragte bedienen sich sowohl der induktiven, als auch der deduktiven Variante, da für sie immer das Phänomen entscheidend ist. Eine Lehrperson deutet jedoch einen Vorzug der induktiven Vermittlung an, während eine andere ausschließlich auf die deduktive Methode setzt.

Eine komplett neue Erscheinung der slawischen Sprachen für SchülerInnen mit deutscher Muttersprache ist der Verbalaspekt. Dieser ist aufgrund der situationsbedingten Verwendung äußerst kompliziert zu verstehen und zu lernen und bedarf einiger Erklärung. Auf meine Frage, wie LehrerInnen im Russischunterricht versuchen würden, ihren SchülerInnen dieses Prinzip

verständlich zu machen, wurden nur wenige Äußerungen getätigt. Teilweise wird eine Veranschaulichung durch Beispiele geschaffen. Zusätzlich arbeitet eine andere Lehrperson noch mit der Verwendung verschiedener Farben, um die Aspekte voneinander zu unterscheiden oder versucht, Merkhilfen zu geben. Doch generell wird diesem Thema nur ein begrenzter Zeitraum gewidmet, da der Verbalaspekt für das im Unterricht angestrebte Niveau nicht unbedingt erforderlich ist.

12.2.5. Kulturkunde

Im Gegensatz zu Latein ist Kulturkunde im lebenden Fremdsprachenunterricht ein eher weniger beachtetes Thema. Dies lässt sich auch anhand der Antworten der befragten Lehrpersonen beweisen, die alle angeben, nur sehr wenig Zeit im Unterricht für die Behandlung von russischer Kultur zu verwenden, was sich auch mit der geringen Stundenanzahl begründen lässt. Wenn der kulturelle Aspekt doch thematisiert wird, versuchen die befragten Lehrpersonen dies durch eine Vermittlung unterschiedlicher Teilbereiche mithilfe verschiedener Methoden. Neben der im Lehrbuch verankerten Kulturkunde bieten sie noch zusätzliche selbst kreierte Materialien oder Dokumentationen über Themen wie Musik, Literatur, Medien, Filme, etc. Des Weiteren werden Kirchenbesuche oder eine Verfolgung russischer Spuren in der eigenen Stadt unternommen. Auch gemeinsames Kochen soll den SchülerInnen die typischen Essgewohnheiten in Russland näherbringen.

Laut Vorgaben im Lehrplan sind „die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind [...] anzustreben.“¹²¹ Dies wird auch praktisch im Russischunterricht versucht umzusetzen, indem Themen wie Feiertage, Schule, Alltagsleben, Essen und Wohnen für Vergleiche herangezogen werden. Aber auch anspruchsvollere Themen wie Politik, Geschichte und Religion kommen dabei nicht zu kurz und können eine Basis für einen kritischen Vergleich schaffen.

Um ein noch authentischeres Bild von dem Land der Zielsprache zu erlangen, bieten sich Auslandsaufenthalte oder die Teilnahmen an einem Austauschprogramm an. Leider konnte

¹²¹ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
(Stand: 14.10.2019)

keine der befragten Lehrpersonen bereits von Erfahrungen dahingehend im Schulalltag berichten, weshalb meine Auswertung an dieser Stelle ausfallen muss.

12.2.6. Alter

Eine Sprache wie Russisch wird an vielen Schulen nicht vor der neunten Schulstufe angeboten. Aus diesem Grund war mein Interesse geweckt, zu erkunden, in welchem Alter sich SchülerInnen laut Lehrpersonen befinden soll, um mit dem russischen Spracherwerb zu beginnen. Einerseits konnte hier von einer Seite nicht verallgemeinert werden, da jeder Mensch anders mit dem Spracherwerb umgeht. Doch gleichzeitig merkt diese Lehrperson an, dass umso jünger man sei, umso leichter würde einem das Lernen allgemein fallen, womit sie auch die Meinung aller anderen Gefragten teilen, die Russischunterricht bereits ab der siebenten Schulstufe vorziehen würden, weil die kognitiven Ressourcen in diesem Alter einen zügigen Fremdspracherwerb erlauben würden. Auch wenn das genaue Alter für den Großteil der Befragten keine entscheidende Rolle spielt, da Faktoren wie Motivation und Interesse vorrangig zu beachten sind, lautet das Motto aller, dass ein früherer Spracherwerbsbeginn das Lernen der Sprache erleichtern könnte.

Auf der anderen Seite empfinden es drei von vier Lehrpersonen als durchaus wertvoll, wenn vor dem Erlernen des Russischen schon weitere Fremdsprachen gelernt wurden, um Einblick in verschiedene Sprachsysteme zu erlangen. Der gleichzeitige Erwerb zu vieler Sprachen wird von der vierten Lehrperson eher kritisch gesehen.

Mein Hinweis auf die strukturellen Ähnlichkeiten von Sprachen wie Latein und Russisch und die Frage, ob zuvor erworbene Lateinkenntnisse dem Russischunterricht hinsichtlich der Grammatik einen Nutzen bringen könnten, würden drei Lehrpersonen bejahen. Diese Antwort begründen zum einen mit dem Kasus-System, welches im Russischen und Lateinischen fast ident sind, und mit der Vertrautheit gewisser Strukturen, die für SchülerInnen ohne lateinische Grundkenntnisse schwieriger zu verstehen sind. Außerdem hätten sie bereits Erfahrungen in Bezug auf den Umgang mit dem Formenreichtum in einer Fremdsprache gesammelt und gelernt, systematisch und analytisch auf eine Fremdsprache einzugehen.

12.2.7. Ziele

Die verschiedenen Herangehensweisen an den Sprachunterricht begründen sich durch die persönlichen Ziele einer jeden Lehrperson. Einerseits möchte man zu einem selbsttätigen und

motivierten Spracherwerb anleiten und das Interesse für Sprache und den gesamten Kulturkreis Russland wecken, indem die neben authentischem Sprachmaterial auch Aufmerksamkeit auf Aspekte der Areal- und Kulturwissenschaft, sowie der Literatur gelegt wird. Auf anderer Seite stehen die Freude und Neugier an der Sprache im Vordergrund, die durch schnelle Erfolgsergebnisse erweckt werden sollen. Um den SchülerInnen das Ziel der Kommunikation zu ermöglichen, sollen sich diese regelmäßig aktiv am Unterricht beteiligen und zum Sprechen ermuntert werden. Mit einem angstfreien Klima und der eigenen Begeisterung an Sprachen ist auch der Grundstein dafür geschaffen, auch die SchülerInnen mit dieser Begeisterung anzustecken und ihnen die Kommunikation zu ermöglichen, indem man ihnen die Angst vor Fehlern nimmt.

All diese Zielvorstellungen decken sich auch mit der eigenen Vorstellung eines gelungenen Sprachunterrichts. Zusätzlich ist auf eine Abwechslung der Lehrmethoden zu achten, die die Motivation der SchülerInnen fördert und den Spaß am Lernen unterstützt.

13. Reflexion der Ergebnisse

Wie aus der Auswertung hervorgeht, entsprechen die zuvor getätigten theoretischen Überlegungen nicht zur Gänze der wirklichen Unterrichtspraxis. Gerade in Hinblick auf den Lateinunterricht wird deutlich, dass dienstältere Lehrpersonen ihren Unterricht zwar an die Gegebenheiten und Anforderungen der neuen Reifeprüfung angepasst haben, doch an ihren lang bewährten Methoden und Strategien festhalten. Anders hingegen verhält es sich bei JunglehrerInnen, die seit Beginn ihrer Dienstzeit mit dem neuen Prüfungsformat konfrontiert sind und ihren Unterricht von Anfang an nach diesem Prinzip ausrichten konnten. Daraus ergibt sich bei ihnen im Gegensatz zu ihren erfahreneren KollegInnen eine größere Methodenvielfalt, um ihre SchülerInnen mit einem abwechslungsreichen Programm auf die Reifeprüfung vorzubereiten.

Betrachtet man die Auswertungen der Vermittlung beider Sprachen im Vergleich, so kann man erkennen, dass, obwohl es sich um eine tote und eine lebende Fremdsprache handelt, der Sprachunterricht in Russisch und in Latein ähnlich aufgebaut ist. Natürlich ist der aktive Sprachgebrauch kein regelmäßiger Bestandteil im Lateinunterricht, doch in Bezug auf den Stellenwert der Grammatik und die Vermittlung kultureller Aspekte weisen beide gewisse Gemeinsamkeiten in der Unterrichtspraxis auf. Ist man sich der Tatsache bewusst, dass eine Sprache wie Russisch grammatikalisch viele Ähnlichkeiten zu der lateinischen Sprache aufweist, weil grammatische Strukturen auch die sinntragende Bedeutung eines Wortes in sich tragen, so ist es nur logisch, dass SchülerInnen nach Ansicht der Mehrheit der Lehrpersonen fundierte Kenntnisse darüber haben sollten. Auch wenn historischen und kulturellen Themen im Lateinunterricht möglicherweise mehr Zeit eingeräumt wird, weil dies auch den Lernzielen des Lehrplans entspricht, ist der Russischunterricht nicht weniger kulturell geprägt. Leider wird die Kulturkunde im lebenden Fremdsprachenunterricht oft nur sehr kurz behandelt, damit mehr Zeit für den Spracherwerb bleibt, doch hört man heraus, dass sich der Großteil der Lehrpersonen gerne deutlich mehr mit diesen Themen im Unterricht auseinandersetzen würde, wenn ihnen mehr Stunden zur Verfügung stehen würden.

Auch die Meinung darüber, dass Latein eine passende Grundlage für das Lernen anderer Sprachen, insbesondere romanischer Sprachen und vor allem Russisch als slawische Sprache, sei, teilen mehr als die Hälfte aller befragter Lehrpersonen. Aufgrund der dadurch bereits erworbenen Struktur einer synthetischen Sprache wäre der frühere Erwerb der lateinischen Sprache durchaus als Vorteil für das Lernen struktureller Besonderheiten im Russischen zu sehen.

Wenn man sich die unterschiedlichen Zielsetzungen eines Latein- oder Russischunterrichts vor Augen führt, so werden auch hier deutliche Parallelen ersichtlich, die keinen Unterschied zwischen einem altsprachlichen und lebenden Fremdsprachenunterricht erkennen lassen. In beiden Fällen ist an oberster Stelle die gegenseitige Motivation von LehrerInnen und SchülerInnen, sowie der dazu erforderliche Spaßfaktor zu setzen, welcher maßgeblich das Interesse zu einem Unterrichtsfach und gerade zum Lernen einer neuen Sprache beiträgt.

Conclusio

Führt man sich die Theorie noch einmal vor Augen, erkennt man, dass die Strategie der Sprachvermittlung im Russischen und Lateinischen auf einer ähnlichen Basis verläuft. Zwar wird für den Lateinunterricht nicht die aktive Kommunikation der Sprache als Zielsetzung vorgegeben, doch ist ein passives Sprachverstehen durchaus anzustreben. Um dieses zu entwickeln, bedarf es dafür notwendige grammatikalische Kenntnisse, die die Struktur der lateinischen Sprache bestimmen und daher für ein Verständnis essenziell sind, wie es auch praktizierende Lehrpersonen in der Schule bestätigen. Dasselbe gilt für den lebenden Fremdsprachenunterricht in Russisch, da jene Sprache wie das Lateinische zu den synthetischen Sprachen zählt und Wortbedeutungen nicht nur in der Lexik, sondern auch in den grammatischen Strukturen verankert liegt.

Auch das Ziel einer interkulturellen Kompetenz ist im Sprachunterricht an vorderster Stelle zu setzen. SchülerInnen sollen lernen, eine aufgeschlossene, vorurteilsfreie Haltung gegenüber fremden Gesellschaftsstrukturen und Kulturen aufzubauen und zu erkennen, dass die Welt sprachlich auch aus einer anderen Perspektive gesehen werden kann, da jede Gesellschaft durch ihre gemeinsame Sprache ein eigenes Weltbild vermittelt. Die Zielsprache kann also nur dann wirklich beherrscht werden, wenn einem auch die kulturellen Gegebenheiten in jenem Umfeld vertraut sind, sodass auch eine erfolgreiche Kommunikation mit Muttersprachlern stattfinden kann. Natürlich gibt es für die lateinische Sprache schon lang keine Muttersprachler mehr, was allerdings nicht bedeutet, dass die Kultur der damaligen Zeit im Unterricht deswegen vernachlässigt werden darf. Auch die lateinische Lektüre, die im Unterricht mit den SchülerInnen gemeinsam erarbeitet wird, wurde damals für ein muttersprachliches Publikum verfasst, welches ebenfalls von einem vorherrschenden Weltbild geprägt war und in der lateinischen Sprache verankert ist.

Es hat sich herausgestellt, dass das Alter, in welchem die SchülerInnen eine Sprache während ihrer Schullaufbahn erlernen, weniger entscheidend für den späteren Erfolg des Spracherwerbs ist, da das Gehirn während des gesamten Zeitraums der Sekundarstufe noch sehr aufnahmefähig für sprachliche Prozesse ist und es deshalb keine Rolle spielt, wann genau man in diesem Zeitraum eine neue Sprache erlernen. Die befragten Lehrpersonen sehen das zum Teil genauso, obwohl manche schon die Ansicht vertreten, dass ein sehr früher Spracherwerbsbeginn nur förderlich sein kann. Mehr als das Alter wirken sich aber die bereits in anderen Sprachen erworbenen Fremdsprachenkenntnisse aus, wenn es an das Lernen einer noch völlig unbekanntem Sprache geht. Ist man schon mit verschiedenen Sprachsystemen vertraut, so

besteht die Möglichkeit, an sein bestehendes Sprachwissen anzuknüpfen, was das Erarbeiten und Verinnerlichen neuer sprachlicher Phänomene deutlich erleichtert. Gerade wenn man Latein als Ausgangssprache nimmt, in der man bereits Grundkenntnisse besitzt, und erst im Anschluss eine Sprache wie Russisch erlernt, so wird speziell die Grammatik keine große Neuerung mehr darstellen, da man mit dem Thema der Kongruenz, dem Kasus-System und anderen grammatisch komplexen Strukturen schon im Lateinunterricht konfrontiert wurde. Auch RussischlehrerInnen würden laut eigenen Aussagen eine lateinische Basis als durchaus vorteilhaft für ihren Unterricht empfinden, um die kurze Zeit nicht mit endlos langen Grammatikerklärungen zu füllen.

Alles in allem ist ein Sprachunterricht, handelt es sich nun um einen lebenden Fremdsprachenunterricht oder um einen altsprachlichen Unterricht, nicht ausschließlich als „Sprachunterricht“ zu sehen, da eben auch andere Aspekte bei der Vermittlung einer Sprache relevant sind, um überhaupt ein Sprachverstehen generieren zu können. Erst wenn man die in der Arbeit angeführten Punkte für den Fremdsprachenunterricht beachtet, wird man sich darüber im Klaren werden, dass kein Sprachunterricht ohne diese Faktoren funktionieren kann.

Abstract

Latein und Russisch sind nicht auf Anhieb zwei Sprachen, die man für einen Vergleich heranziehen würde. Doch bei näherer Betrachtung fällt auf, dass beide Sprachen auch einige Gemeinsamkeiten aufweisen. In der Schule ist der Russischunterricht, genauso wie der Lateinunterricht als Fremdsprachenunterricht zu sehen, in der SchülerInnen eine fremde Sprache vermittelt wird. Darüber hinaus sind aber auch andere Aspekte für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht relevant, wenn es darum geht, SchülerInnen in Bezug auf ihre interkulturelle Kompetenz zu schulen, die für eine funktionierende Kommunikation in der Zielsprache unverzichtbar erscheint. Während die Schulung jener Kompetenz im Vordergrund jedes Sprachunterrichts zu sehen ist, sind auch andere Lernziele zu beachten, die durch ihre Änderungen im Laufe der Jahre auch Auswirkungen auf den Unterricht vieler Lehrpersonen hatten, welche neben einer Anpassung ihrer Unterrichtsmaterialien auch ihre Methoden überdenken mussten. Doch auch Überlegungen hinsichtlich des passenden Zeitpunkts, eine Sprache zu lernen, beschäftigen Lehrpersonen in der Praxis, da das Alter ebenfalls eine bedeutende Variable für den Fremdsprachenerwerb darstellt. In der Folge sollte man sich für die Sekundarstufe auch Gedanken über die Reihenfolge der zu lernenden Sprachen machen, da eine Sprache möglicherweise mehr von einer anderen zuvor gelernten profitieren kann als umgekehrt. Gerade für den Fremdsprachenunterricht kann ein bestehendes sprachliches Wissensnetz optimal als Anknüpfungspunkt für das Erlernen neuer Sprachen genutzt werden, und so den Prozess um einiges erleichtern.

Bibliografie

- Aliusque Idem: Mister Knickerbocker und die Grammatik- oder warum der Sprachunterricht nicht umkehrt. Eine moderne Streitschrift. München 1986
- Auer, Peter (Hrsg.): Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart 2013
- Barandovská-Frank, Vera: Latein. Ein Überblick über eine moderne internationale Sprache. In: Language Problems & Language Planning. O.O. 2002
- Bausch, Karl-Richard (Hrsg.) & Christ, Herbert (Hrsg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 2007
- Beier, Karl-Heinz: Russisch. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Bausch, Karl-Richard (Hrsg.) & Christ, Herbert (Hrsg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Tübingen 2007
- Bredella, Lothar: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.). Tübingen 1999
- Brunnhuber, Petra: Interkulturalität interlingual. Literatur als Brücke zwischen Kulturen und Sprachen. In: Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein? Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.). Münster 2008
- Busch, Wolfgang: Russisch – ein junges Unterrichtsfach mit alter Tradition. In: Geschichte der Unterrichtsfächer I. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch, Musik, Kunst. München 1983
- Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen 1989
- Crystal, David: Language Death. Cambridge 2014
- De Matteis, Paula: Wir und die Anderen: die Schule als interkulturelle „Werkstatt“. In: Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein? Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.). Münster 2008
- Dumitrescu, Virginia Mihaela: Culture as communication: communication style across and within cultures. In: Synergy. Issue 1. 2013
- Ehlers, Swantje: Landeskunde und Literatur. In: Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.). Tübingen 1999
- Fuhrmann, Manfred: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland vor Karl dem Grossen bis Wilhelm II.. Köln 2001
- Glaap, Albert-Reiner; Rück, Heribert: Literarisches Curriculum. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Bausch, Karl-Richard (Hrsg.) & Christ, Herbert (Hrsg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) Tübingen 2007

- Glücklich, Hans-Joachim: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik. Göttingen 2008.
- Haas, Alexandra: Entwicklungstendenzen im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Russischunterrichts. Wien 1995
- Harley, Birgit: Age in Second Language Acquisition. In: Multilingual Matters 22. San Diego 1986
- Hermenau, Otto: Die Entwicklung der Sprachbeherrschung im Russischunterricht. Zweiter Teil der Methodik des Russischunterrichts in der allgemeinbildenden Oberschule. Berlin 1963
- Kirschbaum, Ernst-Georg: Grammatik der russischen Sprache. Berlin 2012
- Knapp-Potthof, Annelie: Erwerb einer ersten Fremdsprache im Sekundarschulalter. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Bausch, Karl-Richard (Hrsg.) & Christ, Herbert (Hrsg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Tübingen 2007
- Krumm, Hans-Jürgen: Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 6. 1992
- Kuhlmann, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2009
- Loos, Harald; Zavarsky, Friedrich: Grammatik im Anfangsunterricht. In: Mittelungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. 53. Wien 1987
- Meißner, Franz-Joseph: Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Bausch, Karl-Richard (Hg.) & Christ, Herbert (Hg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). Tübingen 2007
- Menze, Clemens: Altsprachlicher Unterricht. In: Nickel, Rainer (Hg.): Didaktik des altsprachlichen Unterrichts. Darmstadt 1974
- Nickel, Rainer: Altsprachlicher Unterricht. Darmstadt 1973
- Panzer, Baldur: Strukturen des Russischen. Eine Einführung in die Methoden und Ergebnisse der deskriptiven Grammatik. München 1975
- Penfield, Wilder; Roberts, Lamar: Speech and Brain Mechanism. Princeton 1959
- Penfield, Wilder: The uncommitted cortex: the child's changing brain. In: Atlantic Monthly. 214. 1964
- Raabe, Horst: Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.) & Christ, Herbert (Hg.) & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 2007
- Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen: 2013
- Rubenbauer, Hans; Hofmann, Johann Baptist: Lateinische Grammatik. München 1995
- Schmid, Alfred: Zur Geschichte des Russischunterrichtes in Österreich. In: Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. 50. Wien 1985

- Schmid, Alfred: Zur Geschichte des Russischunterrichtes in Österreich. In: Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. 51. Wien 1986a
- Schmid, Alfred: Zur Geschichte des Russischunterrichtes in Österreich. In: Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. 52. Wien 1986b
- Schmid, Alfred: Zur Geschichte des Russischunterrichtes in Österreich. In: Mitteilungen für Lehrer slawischer Fremdsprachen. 55. Wien 1988
- Schnapp, Friedrich E.: Wozu eigentlich (noch) Latein?. In: Jura – Juristische Ausbildung. Heft 1. 2012
- Schranzer, Nadja: Der Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht; unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Wien 1991
- Seneca, Lucius Annaeus: Epistulae morales I
- Singleton, David: Language Acquisition. Philadelphia 1989
- Vollmer, Helmut Johannes: Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Tübingen 1994
- Wendt, Michael: Le coureur perdu – Erkennen, Verstehen und interkulturelles Lernen. In: Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Wendt, Michael (Hrsg.). Frankfurt am Main 2000
- Wurm, Christoph: Latein und romanische Sprachen. Dantes De vulgari eloquentia und der Diálogo de la lengua des Juan de Valdés. In: Forum Classicum. 58. Bamberg 2015
- Zagrafi, Mihaela: Zum Erwerb von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Synergy. Issue 2. 2009

Lehrbücher

- Adler, Iris; Boiselle, Thomas; Breitsprecher, Rima; Chwoika, Ariana; Heller, Maria; Müller, Jana; Nadchuk, Elena; Seidel, Astrid; Semashkina, Lidiya; Steinbach, Andrea: Dialog 1. Schülerbuch für den Russischunterricht. 1.Auflage. Berlin 2016
- Atze, Charlotte; Brandt Bertolt; Hoffmann, Nina; Wolter, Maja: Dialog 1. Russisch für Anfänger. 1.Auflage. Berlin 1992
- Atze, Charlotte, Hoffmann, Nina; Kirschbaum, Ernst-Georg; Wapenhans, Heike; Wolter, Maja: Dialog 1. Russisch für Anfänger. 2.Auflage. Berlin 2009
- Keplinger, Klemens; Gschwandtner, Helfried (Hrsg.): Ars rhetorica. Roms rhetorisches Erbe. 1.Auflage. Wien 2006

- Müller, Werner; Schepelmann, Wolfgang: Die Macht und das Wort. Politik, Rhetorik, Propaganda im Spiegel lateinischer Texte. Rostra: Politik und Rhetorik von der Antike bis heute. 1.Auflage. Wien 2011

Internetquellen

- Verband der Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs (VRÖ): Russischlehrer.
URL: <http://www.russischlehrer.at/index.php?id=33> [Stand: 30.09.2019]
URL: <http://www.russischlehrer.at/index.php?id=4> [Stand: 16.10.2019]
- Statistisches Bundesamt: Schüler/-innen mit fremdsprachlichem Unterricht
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html> [Stand: 08.10.2019]
- Die Presse: Österreichs Schüler lernen vermehrt Latein
<https://www.diepresse.com/1558427/osterreichs-schuler-lernen-vermehrt-latein>
[Stand: 08.10.2019]
- Bundeskanzleramt: Lehrpläne
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_277/BGBLA_2004_II_277.html [Stand: 11.10.2019]
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf
[Stand: 11.10.2019]
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986_591_0/1986_591_0.pdf
[Stand: 11.10.2019]
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Stand: 14.10.2019]
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft, Forschung: Lehrpläne der AHS
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs.html [Stand: 18.10.2019]
- Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. PDF Datei
<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> [Stand: 4.11.2019]

- Gymnasium und Realgymnasium Stubenbastei: Russisch
http://www.stubenbastei.at/?page_id=3028 [Stand: 12.11.2019]
- Wikipedia: Flektierender Sprachbau
https://de.wikipedia.org/wiki/Flektierender_Sprachbau [Stand: 17.11.2019]

Резюме

Развитие преподавания языков

В Австрии уроки русского языка проводились только после Второй мировой войны. Однако в то время русский язык все еще принадлежал к восточным языкам и преподавался только в учебном заведении, предназначенном для изучения восточных языков. Только в 1945 году был издан указ, направленный на поощрение изучения иностранных языков в школах. В указе говорилось, что в школах, где преподаются два иностранных языка, один из них должен быть языком Запада, а другой - Востока, в том числе и русского. Официально уроки русского языка в школах были введены только в 1946/47 учебном году, хотя вначале ощущалась острая нехватка учителей. По этой причине учителей часто использовали для уроков русского языка, которые после войны приобрели некоторые знания русского языка. Живой интерес к преподаванию русского языка сразу после начала введения все больше и больше снижался с годами и зашел в тупик с подписанием государственного договора. Только после перестройки интерес к русскому языку возродился.

Уроки латинского языка имеют более долгую традицию и уходят корнями в несколько веков назад. Уже в средневековье латынь считалась мертвым языком и должна была активно изучаться как иностранный язык. Только если человек владел этим языком, он входил в круг ученых и мог понимать такие произведения, как Библия и другие классики древней литературы. Гуманизм вновь стремился к тому, чтобы активно говорить на латыни, что подвергалось резкой критике, поскольку на первый план выходила интеллектуальная и культурная жизнь. Начиная с 20-го века, активное использование было полностью прекращено, и акцент был сделан на понимании исходных текстов. Тем не менее, знание латинского языка до сих пор является необходимым условием для получения многих степеней.

Цели обучения иностранным языкам в переходный период

За прошедшие десятилетия цели, которые должны быть достигнуты в обучении иностранным языкам, несколько изменились. Эти изменения прослеживаются как в куррикулах, которые неоднократно пересматривались в последние годы, так и в учебниках, которые приходилось адаптировать к куррикулам. В последние годы за разработку учебных программ отвечает введение нового экзамена по окончании школы.

Учебный план для русского языка как живого иностранного за последние годы не претерпел изменений. Однако в то время, если посмотреть на учебную программу 1986 года, все еще существовало отдельное описание целей обучения по русскому языку, которое уже не может быть найдено сегодня. В настоящее время обучение живым иностранным языкам обобщается по всем языкам и указываются только определенные уровни, которых студент должен был достичь после определенного периода обучения.

Изменения сильно повлияли на преподавание латыни, особенно в связи с моделью компетенций нового выпускного экзамена по латыни. Ранее упор делался на письменный, а затем устный перевод отрывка. Сегодня устный перевод основан на решении задач, ориентированных на компетентность, которые касаются пока еще неизвестного текста с точки зрения языка и содержания. К сожалению, до сих пор мало учебников, в которых говорится о компетентностной ориентации, поэтому учителям приходится решать свои собственные задачи.

Грамматика

В случае обучения живым языкам грамматические знания могут рассматриваться только как поддержка целей обучения и только лежат в их основе. Изучение новой грамматики всегда подчинено цели и требует применения, ориентированного на конкретную ситуацию. Однако в русском языке преподавание грамматики несколько сложнее, так как во многих случаях недостаточно объяснить только закономерности, так как количество отклонений, как правило, значительно выше. Тем не менее, согласно учебному плану, функциональный аспект грамматики всегда должен быть на первом плане, а новые явления лучше всего разрабатывать индуктивно, даже если этот метод часто занимает много времени. Следует также отметить, что грамматика должна вводиться только в том случае, если это абсолютно необходимо для изучения языка на данном этапе. Следует также иметь в виду, что одновременно изучается только один новый аспект, с тем чтобы не перегружать учащихся.

На уроках латинского языка преподавание грамматики выглядит несколько иначе, так как изучение грамматики на латыни занимает значительно больше времени из-за более сложной языковой структуры. Базовые грамматические знания необходимы для выполнения задач перевода и индексирования текста. Только потому, что преподавание латыни не должно становиться уроком грамматики, пытаюсь строить предложения при

переводе, переходя от основ предмета и предиката к остальным частям предложения. Было бы лучше получить первоначальный обзор текста для того, чтобы сформировать определенное ожидание. Затем следует перевести отрывок текста с самого начала, как задумал автор. Кроме того, учебная программа с самого начала рекомендует работать с оригинальными текстами или их слегка адаптированными вариантами, с тем чтобы обеспечить реалистичное понимание латинского языка.

Культура

Культурные знания рассматриваются как основа успешного общения с носителями языка, на котором ведется работа. Культура - это проверенная система ценностей и норм, разделяемых членами языкового сообщества и передаваемых из поколения в поколение. В настоящее время вполне нормально, что в повседневной жизни мы сталкиваемся с различными языками и культурами. Однако для того, чтобы справиться с ними, необходима межкультурная компетентность, которая также пользуется большим спросом на рынке труда и даже более важна, чем языковая компетентность. По этой причине преподавание иностранных языков в школе должно быть сопряжено с развитием межкультурной компетентности и рассматриваться в качестве основной цели преподавания. Потому что успешное общение со носителями иностранного языка означает поведение, ориентированное на ситуацию, на фоне культурных условий, в лингвистически корректной и социально адекватной манере.

Однако как преподаватель необходимо помнить, что каждый ученик приходит на занятия иностранным языком с мировоззрением, сформированным на основе собственного опыта, и что с годами у него уже сформировалось предвзятое отношение к обществу и культуре изучаемого языка. Сейчас они сталкиваются в классе с чем-то иностранным, что связано не только с незнакомым языком, но и с чужой культурой. Теперь задача состоит в том, чтобы понять этот другой способ мышления, который в то же время означает дистанцироваться от прежних ожиданий и позволить другому лингвистическому миру. Для того чтобы в максимальной степени реализовать это на практике, учебная программа требует рассмотрения межкультурных вопросов в целях содействия преодолению предрассудков и стереотипов.

Иностранная литература также является частью культурного наследия страны и поэтому должна быть включена в программу обучения иностранным языкам. Чтение литературы

иностранного автора также может помочь переосмыслить и преодолеть существующие предрассудки. Важно, однако, чтобы каждая литература вписывалась в контекст и никогда не оставалась самостоятельной. Важно установить связь с классом, чтобы учащиеся могли использовать имеющиеся у них знания и вообще понимать суть чтения. В дополнение к этим факторам следует также рассматривать учащихся с точки зрения возраста и интереса, поскольку не вся литература подходит для всех аудиторий.

На уроках латинского языка вопрос о культурном посредничестве вообще не возникает, поскольку, согласно учебной программе, это является важной целью обучения. Поскольку культурное посредничество осуществляется исключительно посредством перевода латинских текстов, а это само по себе представляет проблему для студентов, тематика текстов должна быть в любом случае выбрана правильно, чтобы иметь возможность передать культуру.

Возраст

Хорошо известно, что способность к обучению снижается с возрастом. Однако это явление носит общий характер и относится не только к изучению языка. Конечно, будучи молодым учеником, человек гораздо более восприимчив, чем люди старшего возраста, но с возрастом он также приобретает более широкие общие знания и, возможно, больше контактировал с изучением новых языков. Это также означает, что более опытные учащиеся достигают более быстрых результатов в изучении языка, поскольку они могут использовать полученные знания для выполнения задач, которые еще не столь очевидны для молодых учащихся. Однако, поскольку это происходит только в самом начале, молодые учащиеся достигают лучших результатов в долгосрочной перспективе. Поэтому некоторые исследователи считают, что изучение второго языка должно происходить как можно раньше в школе и основываться на изучении родного языка. Это прямой метод обучения иностранному языку, который не так-то просто реализовать в классе, так как в классе только один человек находится в окружении изучающих иностранный язык и только один "носитель языка" - учитель. В других мнениях утверждается, что решающим фактором в изучении иностранных языков является меньший возраст, чем время. Они также выступают за очень раннее начало изучения языка, но по той причине, что у учащихся будет больше времени в школьной карьере для изучения языка.

Изучение второго и третьего языков

В обучении новому языку определенную роль играют уже приобретенные знания иностранного языка, не достигшие совершеннолетия. Это особенно актуально для двух языков - русского и латинского, поскольку оба языка практически никогда не преподаются как первый живой иностранный язык. Первый иностранный язык, с которым обычно сталкиваются студенты, - английский. Знание этого языка преподается также в начальных школах. Но не только в школе с самого раннего возраста можно познакомиться с английским языком. Также за пределами школы очень часто общаются с англичанами через социальные сети. Но и немецкий язык за последние годы расширил свой словарный запас за счет англицизма, с которым ученики уже знакомы и без языковых занятий. Поскольку эти внеклассные занятия иностранными языками также могут влиять на мотивацию к изучению иностранных языков и коммуникативные стратегии, учителя должны учитывать их в классе и использовать их как можно эффективнее для эффективного преподавания языка.

В наши дни не редкость ситуация, когда в классе есть только носители немецкого языка. Эти различные языковые требования могут привести к начальным трудностям в обучении, с которыми учителю приходится сталкиваться соответствующим образом. С другой стороны, другой родной язык может быть также полезен для изучения языка, если он является источником положительных трансфертов.

При изучении первого иностранного языка учащиеся впервые сталкиваются со структурами языковой системы, поскольку они автоматически усваивают его, не изучая при этом родной язык. Они являются свидетелями процесса изучения языка и понимают, как быстро или медленно человек достигает успеха в изучении иностранного языка и насколько трудным или легким является этот процесс.

Знакомясь с основами первого иностранного языка, можно расширить свои знания о мире, что также способствует овладению иностранными языками. На данном этапе родной язык уже находится на уровне, позволяющем создавать сложные структуры, которые также могут быть использованы для дальнейшего изучения языка. Однако важно отметить, что не все изученные иностранные языки преследуют одинаковые цели и направлены на совершенное владение языком. Было бы лучше обучать каждый дополнительный иностранный язык только с точки зрения частичных компетенций, если учащиеся уже изучают два или более иностранных языка.

Сравнение структур

Русский и латинский языки имеют некоторое грамматическое сходство. Наибольшей общей чертой является инфекционная языковая структура, которую они разделяют лишь с несколькими другими языками. Кроме того, в отличие от немецкого языка, у них есть шесть, а не только четыре случая. Еще одной особенностью обоих языков является то, что они имеют общий материальный род, чьи имена и обвинения всегда одинаковы. Оба языка также используют причастия, которые на латыни могут быть преждевременными и пассивными или одновременными и активными. Русский язык знает те же формы и другие причастия. Полученные в результате наречия русских принципов по своей функции напоминают наречия латинских построек, так как оба выражают вторичный сюжет к реальному основному сюжету.

Все эти структурные сходства можно также использовать для преподавания иностранных языков. В большинстве случаев ученики в школе сначала изучают латынь, прежде чем у них появится возможность выучить русский язык. Однако это знание латинской грамматики может быть полезным только для славянского языка, такого как русский, поскольку некоторые грамматические аспекты уже известны. Эта терминология уже известна из уроков латинского языка и не требует повторного изучения. Поэтому было бы желательно, чтобы преподаватели, учащиеся которых уже знакомы с латынью, представили новую грамматику с помощью сравнения языков.

Размышления об эмпирическом обследовании

Как показывает оценка, теоретические соображения, высказанные ранее, не полностью соответствуют реальной практике преподавания. Особенно очевидно, что в случае уроков латинского языка пожилые учителя адаптировали свои уроки к обстоятельствам и требованиям нового экзамена по окончании школы, но при этом придерживаются проверенных и проверенных методов и стратегий. С другой стороны, ситуация изменилась для молодых учителей, которые с самого начала своей службы столкнулись с новым форматом экзамена и смогли с самого начала сориентировать свое преподавание на этот принцип. Это приводит к большему разнообразию методов, чем их более опытные коллеги, для того чтобы подготовить своих учеников к сдаче выпускных экзаменов по различным программам.

Если сравнить оценки преподавания обоих языков, то можно увидеть, что, хотя это живой и мертвый иностранный язык, обучение на русском и латыни имеет схожую структуру. Конечно, активное использование языка не является регулярной частью уроков латинского языка, но с точки зрения важности грамматики и преподавания культурных аспектов, оба имеют определенные сходства в практике преподавания. Если известно, что такой язык, как русский, имеет много общего с латинским языком по грамматике, поскольку грамматические структуры также несут в себе смысл слова, то вполне логично, что, по мнению большинства преподавателей, ученики должны обладать хорошими знаниями о нем. Хотя исторические и культурные темы могут занимать больше времени на уроках латинского языка, поскольку они соответствуют целям учебной программы, уроки русского языка не менее культурны. К сожалению, культурология часто рассматривается очень кратко в обучении живым иностранным языкам, чтобы оставить больше времени для изучения языка, но выясняется, что большинство учителей хотели бы заниматься этими темами чаще в классе, если бы у них было больше свободного времени.

Более половины опрошенных учителей также разделяют мнение, что латынь является подходящей основой для изучения других языков, в частности, ретороманских и, прежде всего, русского как славянского языка. В связи с уже приобретенной структурой синтетического языка, более раннее освоение латинского языка, безусловно, будет рассматриваться как преимущество для изучения структурных особенностей русского языка.

Если рассматривать разные цели урока латыни или русского языка, то здесь также можно увидеть четкие параллели, которые не показывают никакой разницы между уроком старого языка и уроком живого иностранного языка. В обоих случаях взаимная мотивация учителей и учеников, а также необходимый фактор веселья, который в значительной степени способствует интересу к предмету и непосредственно к изучению нового языка, должны быть установлены на самом высоком уровне.