

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Latein in der Mittelschule -
eine alte Sprache erfindet sich neu“

verfasst von / submitted by

Johanna Friedrich, BEd

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 199 502 519 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Biologie und Umweltkunde Unterrichtsfach Latein

Betreut von / Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nina Aringer

Kurzfassung

In einer Gesellschaft, die von einer zunehmenden Migrationsbewegung geprägt ist, gibt es immer mehr Schüler*innen, die das bildungssprachliche Niveau, das im österreichischen Schulsystem gefordert wird, nicht erreichen. Trotz speziellen Förderkursen und -klassen für jene mit Deutsch als Zweitsprache, gelingt es den Jugendlichen oftmals nicht die Hochsprachlichkeit zu erlangen, die für einen erfolgreichen Bildungsweg notwendig ist.

Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit ein Modell für den sprachbildenden Lateinunterricht entwickelt, der es den Schüler*innen ermöglichen soll, in literarische Texte einzutauchen, den Wortschatz zu erweitern und die deutsche Grammatik zu wiederholen und zu vertiefen. Dabei gilt es folgende Fragen zu beantworten:

- I. Wie kann Latein als Sprachbildung für Lernende einer heterogenen Gruppe unter Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache in der Mittelschule umgesetzt werden?*
 - a. Welche Schwierigkeiten können auftreten?*
 - b. Welche positiven Effekte kann dieses Modell auf die Schüler*innen haben?*

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wurde das entwickelte Modell an einer niederösterreichischen Mittelschule getestet und empirisch beforscht. Dafür wurden über vier Monate hinweg Daten in Form von offenen Fragebögen für die Lateinschüler*innen gesammelt und ergänzend wurden explorative Expert*inneninterviews mit deren Deutschlehrer*innen durchgeführt, um eine komplementäre Quelle für Schwierigkeiten, aber ebenso für positiven Effekte eines solchen Modelles zu haben.

Abstract

In a society characterized by an increasing migration movement, there are more and more students who do not reach the educational language level required by the Austrian school system. Despite special remedial courses and classes for those with German as a second language, these young people often fail to achieve the high level of fluency that is necessary for a successful educational career.

For this reason, a model for language-building Latin instruction was developed in this paper to enable students to immerse themselves in literary texts, expand vocabulary, and review and deepen German grammar. In doing so, the following questions need to be answered:

- I. How can Latin be implemented as language education for learners of a heterogeneous group, taking into account their respective first language in middle school?*
 - a. What difficulties can arise?*
 - b. What positive effects can this model have on the students?*

In order to answer the research questions, the developed model was tested and empirically researched at a Lower Austrian middle school. For this purpose, data was collected over a period of four months in the form of open questionnaires for the Latin students and, in addition, exploratory expert interviews were conducted with their German teachers in order to have a complementary source for difficulties, but also for positive effects of such a model.

Eigenständigkeitserklärung

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

Wien, Juni 2022

A handwritten signature in black ink, reading 'Johanna Friedrich'. The script is cursive and fluid, with the first name 'Johanna' and the last name 'Friedrich' clearly distinguishable.

Johanna Friedrich

Inhalt

Eigenständigkeitserklärung	3
1 Einleitung.....	6
2 Theoretische Grundlagen	8
2.1 Die österreichische Mittelschule	8
2.1.1 Sprachliche Situation der Schüler*innen	8
2.1.2 Deutschförderklassen und -kurse.....	10
2.1.3 Problemanalyse	11
2.1.3.1 Alltags- vs. Bildungssprache / Konzeptuelle Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit	11
2.1.3.2 Konkrete Schwierigkeiten bei Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache	14
2.1.4 Durchgängige Sprachbildung durch sprachsensibler Fachunterricht.....	17
2.2 Sprachsensibler Lateinunterricht als durchgängige Sprachbildung	18
2.2.1 Latein als „Brückensprache“	20
2.2.1.1 Wortschatz	22
2.2.1.2 Konzeptuelle Schriftlichkeit.....	23
2.2.1.3 Förderung der Benutzung von Fachtermini	24
2.2.2 Latein als „Schlüsselfach europäischer Tradition“	25
2.2.3 Latein und „Grundfragen menschlicher Existenz“	26
2.2.4 Praxisbeispiele für Lateinunterricht als Sprachbildung	27
3 Methodische Grundlagen.....	30
3.1 Forschungsfragen	30
3.2 Forschungsdesign	31
3.2.1 Forschungsgegenstand - Wahlpflichtfach „Brückensprache Latein“	33
3.2.1.1 Lehrplan Latein Mittelschule	33
3.2.1.2 Modularität.....	36
3.2.1.3 Mehrsprachigkeit – Einbezug der Erstsprachen.....	37
3.2.1.4 Differenzierung.....	40
3.2.2 Stichprobe	42
3.2.2.1 Profilierung der Schüler*innen des WPF Brückensprache Latein	43
3.2.2.2 Profilierung der Deutschlehrer*innen.....	44
3.2.3 Forschungsinstrumente.....	44
3.2.3.1 Datenerhebung I - offener Fragebogen Schüler*innen.....	44
3.2.3.2 Offene Fragestellungen der Schüler*innenfragebögen	46
3.2.3.3 Datenerhebung II – exploratives Expert*inneninterview Deutschlehrer*innen	46
3.2.3.4 Leitfaden des exploratives Expert*inneninterview Deutschlehrer*innen.....	47

3.2.4	Datenanalyse	49
3.2.4.1	Datenaufbereitung	49
3.2.4.2	Qualitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA.....	49
4	Ergebnisse.....	51
4.1	Ergebnisse des offenen Fragebogens mit Schüler*innen	51
4.2	Ergebnisse der explorativen Expert*inneninterviews mit Deutschlehrer*innen	58
4.3	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	68
4.3.1	Wie kann Latein als Sprachbildung für Lernende einer heterogenen Gruppe unter Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache in der Mittelschule umgesetzt werden?	68
4.3.1.1	Modularität.....	68
4.3.1.2	Mehrsprachigkeit.....	69
4.3.1.3	Differenzierung.....	70
4.3.2	Welche Schwierigkeiten können auftreten?	70
4.3.3	Welche positiven Effekte kann dieses Modell auf die Schüler*innen haben?.....	71
4.3.3.1	Erweiterung des Wortschatzes.....	72
4.3.3.2	Verbesserung der konzeptuellen Schriftlichkeit	73
4.3.3.3	Verwendung von Fachtermini	74
5	Fazit	75
	Literaturverzeichnis.....	77
	Abbildungsverzeichnis.....	81
	Tabellenverzeichnis	81
	Anhang	82
Anhang 1 –	Grunddaten Schüler*innen	82
Anhang 2 –	Grunddaten Lehrer*innen.....	83
Anhang 3 –	Transkript offene Fragebögen.....	84
Anhang 4 –	Transkript Expert*inneninterview.....	93
Expert*inneninterview 1		93
Expert*inneninterview 2		105
Expert*inneninterview 3		119
Expert*inneninterview 4		127
Anhang 5 –	Auszug aus den Materialien des WPF „Brückensprache Latein“	140
	Danksagung	145

1 Einleitung

„Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen“, diesen Titel trägt die von Jesper (2015) verfasste Handreichung für Lateinlehrkräfte aus Schleswig-Holstein. Der altsprachliche Unterricht weist demnach sowohl großes Förderpotenzial für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache als auch für jene aus bildungsferneren Schichten auf. Betrachtet man jedoch die Daten der Statistik Austria (siehe Kapitel 2.1.1) wird schnell deutlich, dass besagte Schülerschaft mit erhöhtem Förderbedarf, in Österreich vor allem die Schulform „Mittelschule“ besucht, in der kein Lateinunterricht angeboten wird.

Während im schweizerischen Kanton Basel bereits ein zweijähriges Modell für einen sprachbildenden Lateinunterricht entwickelt wurde und in der Berliner Ernst-Abbe-Oberschule die Wirksamkeit des altsprachlichen Unterrichts auf die Deutschkenntnisse von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache erforscht wurde, gibt es in Österreich leider kaum Studien in diesem Forschungsfeld. Doch die steigenden Einwanderungszahlen (siehe ebenfalls Kapitel 2.1.1) machen deutlich, dass unsere Gesellschaft zunehmend von Mehrsprachigkeit geprägt ist und Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oftmals mit der Bildungssprache unseres Schulsystems zu kämpfen haben. „Lateinunterricht und Zweitsprachenförderung“, wie es Kipf (2014) genannt hat, oder allgemeiner gesagt „Latein und Sprachbildung“, ist daher ein Ansatz, dessen Aktualität und Relevanz für unsere Gesellschaft immer mehr zunimmt.

Die vorliegende Arbeit setzt es sich deshalb zum Ziel ein sprachbildendes Modell des Lateinunterrichts für die österreichische Mittelschule zu entwickeln und die Umsetzung dieses in einer niederösterreichischen Mittelschule empirisch zu begleiten. Die dabei zu beantwortenden Forschungsfragen sind folgende:

- II. *Wie kann Latein als Sprachbildung für Lernende einer heterogenen Gruppe unter Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache in der Mittelschule umgesetzt werden?*
 - a. *Welche Schwierigkeiten können auftreten?*
 - b. *Welche positiven Effekte kann dieses Modell auf die Schüler*innen haben?*

In dieser qualitativen Grundlagenforschung kommen zwei voneinander unabhängige Methoden zum Einsatz, offene Fragebögen für die Lateinschüler*innen der beforschten Mittelschule und explorative Expert*inneninterviews mit deren Deutschlehrkräften, um dieses Modell aus mehreren Perspektiven zu erfassen und zu beschreiben. Statt einer *Repräsentativität für die*

Grundgesamtheit wird in dieser Arbeit eine *konzeptuelle Repräsentativität* angestrebt, die durch die Mehrdimensionalität des Datenmaterials erreicht werden soll. Die Auswertung dieses erfolgt komplementär mit Hilfe der QDA Software MAXQDA, die nach den Richtlinien der qualitativen Inhaltsanalyse von Kuckartz (2012) konzipiert wurde. Die Antworten der Proband*innen werden damit kodiert und sowohl deduktiv als auch induktiv gebildeten Kategorien zugeordnet. Die Ergebnisse dieser Analyse werden mit aktuellen Untersuchungen von Kipf (2019), Jahn (2020) und Freund & Jannsen (2019) verknüpft, um das Potenzial eines sprachbildenden Lateinunterrichts in der österreichischen Mittelschule abschätzen zu können.

Dafür ist die vorliegende Arbeit auf diese Weise aufgebaut: das zweite Kapitel bildet den theoretischen Rahmen und gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur sprachbildenden Wirkung des Lateinunterrichts. Auch werden die Besonderheiten der Mittelschule und die zusätzlichen Herausforderungen für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache genannt. Anschließend werden im dritten Kapitel *Methodische Grundlagen* das Forschungsdesign, der Forschungsgegenstand, die Stichprobe und die Methodik der Datenerhebung und -auswertung beschrieben. Die Ergebnisse der Studie werden nachfolgend zuerst separat voneinander dargelegt und danach in einem weiteren Abschnitt zusammengefasst und interpretiert. In diese Interpretation fließen außerdem die Ergebnisse anderer Studien ein, um einen ganzheitlichen Blick über das Modell „Latein in der Mittelschule“ zu bieten. In einem Fazit werden außerdem noch die Grenzen dieser Arbeit genannt und ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungen gegeben.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Die österreichische Mittelschule

2.1.1 Sprachliche Situation der Schüler*innen

Seit den 1960er Jahren ist Österreich von einer positive Wanderungsbilanz geprägt, mit einem signifikanten Zuwanderungshöchstwert von 113.067 Zuwanderungen im Jahr 2015.¹ Dabei befinden sich unter den „TOP 10“ der Nationalitäten, aus denen Menschen nach Österreich einwandern, die Länder Deutschland, Serbien, Türkei, Rumänien, Bosnien und Herzegowina, Ungarn, Kroatien, Polen, Syrien, Afghanistan und die Slowakei (Stand 2018). Dass die österreichische Bevölkerung sehr heterogen geprägt ist, sei es in Bezug auf ihre Erstsprache, kulturelle Tradition oder Religionszugehörigkeit, spiegelt sich mittlerweile auch in unseren Klassenzimmern wider.

Für diese Arbeit sind besonders die Sekundarstufe I und die sich darin befindenden Schüler*innen relevant. Im Schuljahr 2020/21 besuchten insgesamt 206.996 Schüler*innen eine Mittelschule, 122.600 eine AHS Unterstufe. 70.013 Schüler*innen der MS gaben hierbei an, eine andere Sprache als Deutsch in ihrem Alltag zu gebrauchen, sie werden als „Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache“ betitelt. In der AHS Unterstufe bekannten sich 26.626 Schüler*innen als „Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache“.

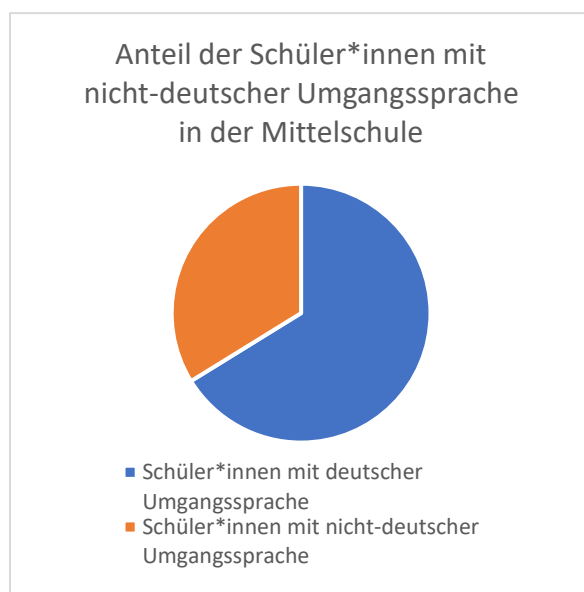


Abbildung 1 Quelle: Statistik Austria 2021a

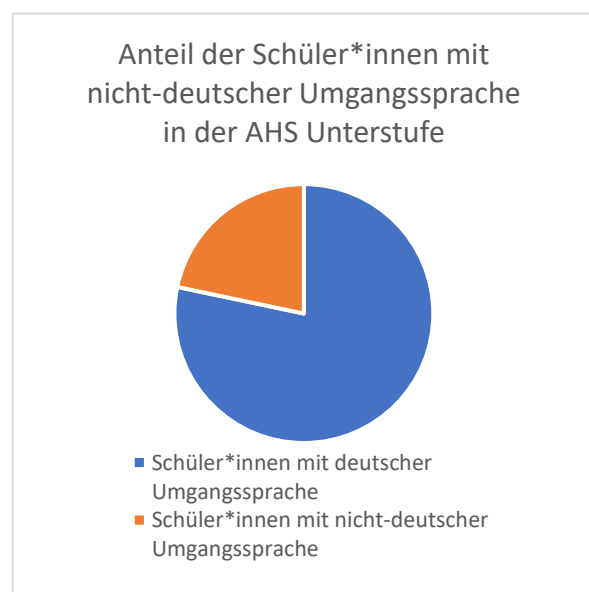


Abbildung 2 Quelle: Statistik Austria 2021a

¹ vgl. Statistik Austria 2019 (online)

Prozentuell gesehen benutzt rund ein Drittel (33,8%) der Schüler*innen, die eine österreichische Mittelschule besuchen, eine andere Sprache als Deutsch als Umgangssprache, in allgemein höher bildenden Schulen ist es rund ein Fünftel (21,7%) der Schülerschaft.² Was bedeuten diese Zahlen für den Schulalltag? Schüler*innen, die in ihrem privaten Umfeld kaum bis keine Chance haben, die Unterrichtssprache Deutsch zu lernen bzw. zu üben, haben oftmals mit großen Hindernissen auf ihrem Bildungsweg zu kämpfen. Aber auch Schüler*innen aus bildungsfernen Schichten haben eine geringere gesellschaftliche Teilhabechance, wie eine weitere Untersuchung der Statistik Austria aus dem Jahr 2021 zeigt.

Konkret bedeutet das, dass Schüler*innen aus „bildungsferneren Schichten“, das sind jene, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben, selbst eine geringere Chance auf den Abschluss einer höheren Schule oder gar auf einer akademische Laufbahn haben. Abbildung 3 gibt an, wie viel Prozent der Schüler*innen aus bildungsfernen bzw. bildungsnahen Familien einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss haben bzw. darüber hinaus maturieren oder einen universitären Abschluss erlangen. Beide Gruppen, sowohl jene Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache als auch jene aus einer bildungsfernen Schicht, haben gemeinsam, dass ihr geringeres Sprach- und Ausdrucksrepertoire oftmals mit einer geringeren intellektuellen Kapazität verwechselt wird.³

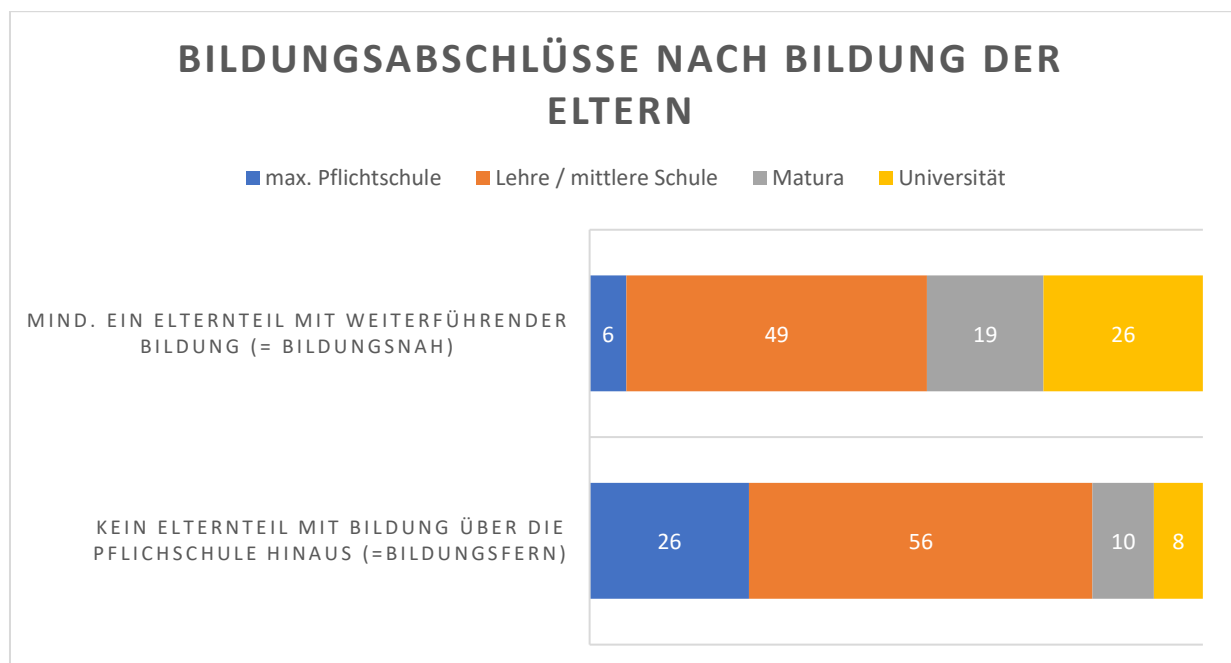


Abbildung 3 Quelle: Statistik Austria 2021a

² vgl. Statistik Austria 2021a (online)

³ vgl. Jesper 2015, 8

Denn die in Schulen verwendete „Bildungssprache“ fordert deutlich mehr sprachliches Können, als die Schüler*innen in ihrem Alltag normalerweise benötigen, selbst für jene, deren Umgangssprache Deutsch ist. Darauf wird in Kapitel 2.1.3.1 näher eingegangen.

Während Schüler*innen aus bildungsferneren Schichten im österreichischen Bildungssystem keine zusätzlichen Fördermaßnahmen zugesprochen werden, gibt es für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, kurz „DaZ“ genannt, spezielle Förderklassen und -kurse.

2.1.2 Deutschförderklassen und -kurse

Schüler*innen, die zwar in Bezug auf ihr Alter und ihre geistige Reife für den Schulbesuch geeignet wären, jedoch die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht ausreichend beherrschen, um dem Unterrichtsgeschehen zu folgen, werden laut § 4 des Schulunterrichtsgesetzes als „außerordentliche Schüler*innen“ bezeichnet. Diesen Status behält der/die Betroffene für maximal 12 Monate, wobei er um weitere 12 Monate verlängert werden kann, falls der Spracherwerb nach einem Jahr noch nicht für eine erfolgreiche Teilnahme in allen Unterrichtsfächern ausreicht. In Österreich gibt es für die Deutschförderung dieser Schüler*innen zwei Modelle:

- Deutschförder**klassen**
- Deutschförder**kurse**

Die Zuteilung zu dem jeweiligen Förderprogramm erfolgt aufgrund der Ergebnisse der sogenannten MIKA-D Testung. Dieses Messinstrument der Deutschkompetenz testet zum einen den Wortschatz, zum anderen die Verbstellung und das Satzverständnis mittels W-Fragen.⁵ In der Sekundarstufe besteht die Deutschförderklasse aus 20 Wochenstunden, in denen eine Lehrkraft mit spezieller DaZ Ausbildung in Kleingruppen oder individuell mit den Schüler*innen an ihren Deutschkenntnissen arbeitet. Diese Kleingruppen können klassen-, schulstufen- und schulartübergreifend gebildet werden und sind für eine Schule ab acht Schüler*innen mit außerordentlichem Status verbindlich.

Deutschförderkurse bauen auf die Förderklassen auf und werden von jenen Schüler*innen besucht, die bei der halbjährlichen MIKA-D Testung eine deutliche Verbesserung gezeigt

⁵ vgl. Bildungsministerium 2019, 12

haben und schon im Regelunterricht teilnehmen können, ohne jedoch in jedem Fach bewertet werden zu müssen. Die Schüler*innen werden für 6 Wochenstunden aus dem Regelunterricht genommen, um in den Förderkursen eine zusätzliche Unterstützung beim Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch zu bekommen. Außerordentliche Schüler*innen aus Deutschförderkursen können auch unter dem Semester, nach einer erfolgreichen Absolvierung der MIKA-D Testung, einen ordentlichen Status erlangen und anschließend vollständig am Regelunterricht teilnehmen. Diese Deutschförderklassen bzw. -kurse können von Schüler*innen jedoch nur für maximal 4 Semester besucht werden, selbst wenn die MIKA-D Testung nach zwei Jahren Förderung immer noch unzureichende Deutschkenntnisse widerspiegelt.⁶

2.1.3 Problemanalyse

2.1.3.1 *Alltags- vs. Bildungssprache / Konzeptuelle Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit*

Die Definition des Begriffs „Bildungssprache“ sowie dessen Abgrenzung zur sogenannten „Alltagssprache“ wurden rege diskutiert. Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, kurz „FörMig“, das von 2004 bis 2009 in zehn deutschen Bundesländern Förderprogramme evaluierte und überarbeitete, sorgte für einen Denkanstoß in dieser Diskussion.⁷

So zeigten Studien, dass Kinder und Jugendliche zwischen sechs Monaten und zwei Jahren benötigen, um Deutsch auf einem alltagssprachlichen Niveau zu beherrschen, sodass sie in Alltagssituationen fließend kommunizieren können. Dieser Zeitraum stimmt mit den österreichischen Fördermaßnahmen überein (vgl. Kapitel 2.1.2). Um jedoch eine erfolgreiche Schullaufbahn bestreiten zu können und einen Ausbildungsgrad über den Pflichtschulabschluss hinaus erreichen zu können, müssen Schüler*innen die sogenannte „Bildungssprache“ beherrschen können. Dieses Sprachniveau erlangen Schüler*innen laut Riebling (2013) jedoch erst nach ca. fünf bis acht Jahren. Dass dies den Rahmen der DaZ Förderkurse bzw. -klassen bei Weitem sprengt, ist offensichtlich. Zusätzlich gilt es jedoch auch zu beachten, dass Schüler*innen aus bildungsferneren Schichten ebenfalls mit der Lexik und den grammatikalischen Besonderheiten der Bildungssprache zu kämpfen haben. Diese haben jedoch keinen Anspruch auf zusätzliche Fördermaßnahmen, weshalb die Sprachbildung auf eine andere Art stattfinden

⁶ vgl. § 4 Abs. 3 SchUG (online)

⁷ vgl. Gogolin et al 2009, 7

muss.

Um sich der Besonderheiten der Bildungssprache bewusst zu werden, ist zuerst eine Abgrenzung zur Alltagssprache nötig. Jeder Art von Sprache hat eine eigene Form von „Register“. Riebling (2013) definiert dies auf folgende Weise: *„Der Begriff Register bezeichnet spezifische Konstellationen lexikalischer und grammatischer Ressourcen, mit denen eine Person den kommunikativen Situationen ihrer vielgestaltigen Lebenswelt Rechnung trägt, Bedeutung erzeugt und kommuniziert.“*⁸ Weiteres übernimmt sie die Gliederung von Halliday (1978), in der jede Sprache in den Kategorien *field*, *mode* und *tenor* unterschiedliche Eigenschaften aufweisen kann. Mit *field* ist der Redegegenstand gemeint, der aus Alltags- bzw. Erfahrungswissen oder Fachwissen bestehen kann. Während Fachwissen systematisch, explizit und prüfbar ist, ist Alltagswissen oftmals unpräzise, fokussiert sich mehr auf Personen als auf Objekte und ist nicht prüfbar.⁹

Die Kategorie *mode* bezieht sich auf die Art und Weise, wie der Redegegenstand konzipiert ist. Hierbei unterscheidet man zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Konzeptionelle Mündlichkeit setzt eine gewisse Nähe und Vertrautheit dem Gegenüber voraus. Die Inhalte haben eine geringe Informationsdichte sowie eine Prozesshaftigkeit, da sich die Kommunikation aufgrund der Reaktion des Gegenübers in eine andere Richtung entwickeln kann. Besonders Jugendliche verwenden konzeptuelle Mündlichkeit, wenn auch mit einem schriftlichen Medium, sehr häufig. Beispiele dafür sind E-Mails, SMS oder WhatsApp Nachrichten, bei der eine korrekte Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung und andere Regeln der Rechtschreibung und Grammatik oftmals außer Acht gelassen werden.¹⁰

Wird hingegen konzeptionelle Schriftlichkeit genutzt, wird von einer räumlichen bzw. zeitlichen Trennung zum Partner ausgegangen, die Inhalte sind kompakt, oftmals komplex und unabhängig von der Reaktion des Gegenübers. Dies ist beispielsweise in Schulbüchern der Fall, wird jedoch auch von Schüler*innen erwartet. Während in der Primarstufe Alltagssprache mit konzeptueller Mündlichkeit erlaubt ist, wird in der Sekundarstufe I schon ein höheres Niveau an lexikalischem und grammatikalischem Können verlangt. Die Schüler*innen sollen in ihren

⁸ Riebling 2013, 112

⁹ vgl. Riebling 2013, 115

¹⁰ Vgl. Kuhlmann 2020, 4

Texten Begriffe der Alltagssprache vermeiden und stattdessen immer mehr die Merkmale der konzeptuellen Schriftlichkeit nutzen.¹¹

Die dritte Kategorie *tenor* bezeichnet das Verhältnis, in dem die Gesprächspartner*innen zueinander stehen. Die Bildungssprache, beispielsweise in Schulbüchern, wird in einem öffentlichen Raum genutzt und verlangt deshalb eine gewisse Distanz und Professionalität. Bei der Alltagssprache, beispielsweise dem WhatsApp-Verlauf zwischen Freund*innen, ist dies natürlich nicht der Fall und das Verhältnis zwischen den Kommunikationspartner*innen ist ein völlig anderes. In der folgenden Tabelle ist der Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache nochmals zusammengefasst.

	<i>Alltagssprache</i>	<i>Bildungssprache</i>
field	Erfahrungswissen „common knowledge“	Bildungs- und Fachwissen
mode	konzeptionelle Mündlichkeit Bsp.: E-Mail, SMS, WhatsApp Nachricht	Konzeptionelle Schriftlichkeit Bsp.: Schulbuch, naturwissenschaftlicher Fachtext, literarischer Text
tenor	private Kommunikation Nähe zu Kommunikationsteilnehmern Symmetrie im sozialen Status breite, gemeinsame Wissensbasis	öffentliche Kommunikation Distanz zu Kommunikationsteilnehmern Asymmetrie im sozialen Status hohes Wissensgefälle

Tabelle 1 nach Riebling 2013

Lexikalisch zeichnet sich die Bildungssprache vor allem durch den Gebrauch von Fachwörtern und anderen Fremdwörtern, unpersönlichen Ausdrücken wie *man*, *der Autor* oder *lässt sich*, anaphorischen und kataphorischen Referent*innen, wie *diese/-r/-s* und *jene/-r/-s* und differenzierenden und abstrahierenden Ausdrücken, wie *hochverdichtet* oder *dünnflüssig* aus. Des Weiteren finden sich oftmals Nominalisierungen wie *Generator* oder *Erzeugung*, Abkürzungen, Komposita wie *Winkelmesser* oder *Periodensystem*, Präfix-/Suffixverben und -adjektive wie *erhärten*, *aufnehmen* oder *verformbar*, unflektierbare Formwörter wie *dagegen*, *während* oder *obgleich* und Operatoren wie *beschreiben*, *analysieren* oder *vergleichen*.¹²

¹¹ vgl. Riebling 2013, 127

¹² vgl. Riebling 2013, 134

Die grammatikalischen Besonderheiten der Bildungssprache sind die Tendenz zur Verallgemeinerung bzw. Objektivierung. Dafür wird häufig das Präsens besonders in Passivformen mit dem Indefinitpronomen *man* genutzt, aber auch Nominalisierungen wie der Begriff *Verbrennung*. Diese haben zusätzlich die Folge, dass der Inhalt des Textes verkürzt, aber eben auch verdichtet wird und so deutlich komplexer ist. Zusätzlich kommen oftmals Abstrakta zum Einsatz und die Texte bestehen meist aus Satzgefügen mit mindestens einem Haupt- und einem Nebensatz, die in einem gewissen Verhältnis (Kausalität, Konditionalität, Finalität etc.) zu einander stehen. Gerne wird auch der sogenannte *Nominalstil* verwendet, der sich durch zahlreiche Attribute, genauer Adjektiv-, Partizipial-, Präpositional- und Genitivattributen, Nominalkomposita wie *Gasgemisch* und Funktionsverbgefüge auszeichnet. Letztere bestehen aus einem Abstraktum und einem Verb, dessen einzige Funktion es jedoch ist, die Zeit anzugeben. Die Hauptinformation liefert das Abstraktum wie zum Beispiel bei dem Satz „*Das Auto setzt sich in Bewegung.*“¹³

Diese Auflistung lexikalischer und grammatikalischer Phänomene macht zum einen deutlich, dass Bildungssprache sowohl für DaZ Schüler*innen, als auch für jene aus bildungsfernen Schichten eine große Herausforderung darstellt, zum anderen erkennt man anhand der Beispiele, dass dies nicht nur ein Problem des Deutschunterrichts ist, sondern auch der naturwissenschaftlichen Nebenfächer oder der Mathematikstunde. So kann beispielweise ein/e Schüler*in, die mathematisch begabt ist, ihr Können oftmals nicht zeigen, da er/sie an sprachlichen Hindernissen scheitert. Dies zeigt wiederum, dass dieses Problem großflächig in Form einer durchgängigen Sprachbildung angegangen werden muss. Dass der Lateinunterricht für diese Form der Sprachbildung bzw. -förderung besonders prädestiniert ist, mag dem/r aufmerksamen Leser*in schon bei der Auflistung der lexikalischen und grammatikalischen Besonderheiten aufgefallen sein, wie in Kapitel 2.2 näher erläutert wird.

2.1.3.2 Konkrete Schwierigkeiten bei Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache

Rösch (2003) sammelt in ihrem Werk *Deutsch als Zweitsprache – Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung* typische Stolpersteine der deutschen Sprache, mit denen besonders Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache zu kämpfen haben. Diese gliedert sie

¹³ vgl. Riebling 2013, 135

nach *Lautung und Artikulation, Wortschatz, Formenbildung, Satzbau und Textaufbau*, wobei hier nur diejenigen Phänomene genannt werden sollen, die durch einen sprachsensiblen Lateinunterricht (siehe Kapitel 2.2) verbessert werden können.

Wortschatz		
	Ableitung von Wörtern	schön – Schönheit - Schönling
	Vor- und Nachsilben	ausziehen, anziehen
	Präpositionen & Konjunktionen	auf, unter / weil, wenn
	Adverbien	gestern, gern
	Verben mit unterschiedlicher Bedeutung	Ich gehe. Es geht mir gut.
	Nomen mit unterschiedlicher bzw. sehr ähnlichen Bedeutung	Tor (Fußball) vs. das (Garten)tor
	Fachbegriffe und Abstrakte	Multiplikation
	unpersönliche Formulierungen	man
Formenbildung	3 Genera & Genuskonkordanz	der Mann, seine Frau
	verschiedene Formen der Pluralbildung	die Hände vs. die Frauen
	Personal- und Possessivpronomen	er - sein
	lautgleiche Formen bei Pronomina	sie (Singular) vs. sie (Plural)
	Präposition + passender Kasus	Wo? In der Schule Wohin? In die Schule
	Deklinationen von Nomen, Pronomen und Adjektiven	dem schönen Mann
	regelmäßige vs. unregelmäßige Verben	singen – sang – gesungen nennen – nannte – genannt
	Modal- & Hilfsverben	können, sein
Satzbau		
	Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen	Darauf hat sie lange gewartet, weil sie gerne in die Schule geht.

	Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen	Der Mann, mit dessen Tochter ich gestern gesprochen habe, hat sich heute ein Fahrrad gekauft.
	Genitivobjekte	Die Mutter meiner Freundin ist Lehrerin.
Textaufbau		
	Ersatzformen für Wörter und Satzglieder	dieser, diese dadurch
	Rückbezüge auf vorherige Inhalte	Dadurch hat er Bauchschmerzen.
	ungewohnte Satzstellung durch Betonung	Den Rock ziehe ich nicht an.

Tabelle 2 nach Rösch 2003

Die meisten dieser Phänomene können durch eine gezielte DaZ Förderung in Form von Förderklasse bzw. -kurs erlernt und Stolpersteine vermieden werden. Besondere Schwierigkeiten bereiten jedoch der korrekte Gebrauch der Präpositionen, die Deklinationen und die Formen der unregelmäßigen Verben.¹⁴ Um Schwächen auszugleichen, entwickeln Schüler*innen verschiedene Strategien, um diese zu kompensieren.

Zum einen neigen Schüler*innen mit DaZ dazu zu übergeneralisieren, d.h. sie wenden eine erlernte Regel undifferenziert bei allen Formen an. Beispielsweise *ich habe geesst*. Hier weiß der/die Schüler*in bereits, wie man das Perfekt bildet, lässt jedoch den Unterschied zwischen schwachen und starken Verben außer Acht. Zum anderen übernehmen Schüler*innen oftmals die Regeln ihrer Erstsprache und wenden diese im Deutschen an, beispielsweise *Mutter Lena liebt*¹⁵. Im Türkischen ist die übliche Wortstellung Subjekt – Objekt – Prädikat, eine Übertragung dieses Schemas auf das Deutsche nennt man Interferenz. Hierbei kann es jedoch auch passieren, dass Schüler*innen ganze Wörter tilgen, in den meisten Fällen das Subjekt (=Tilgung). Dies kann einerseits aus Unsicherheit in Bezug auf die Satzstellung passieren, andererseits, da das Subjekt in vielen Sprachen bereits im Prädikat enthalten ist.

¹⁴ vgl. Rösch 2003, 213

¹⁵ vgl. Jesper 2015, 15

Während diese Phänomene oftmals unbewusst passieren, eignen sich viele Schüler*innen mit DaZ vor allem in der mündlichen Kommunikation bewusst Vermeidungsstrategien an. Sie verwenden beispielsweise nur Nomen, deren korrekten Artikel sie kennen, und scheinen sich so problemlos und fließend verständigen zu können. Infolgedessen sinkt auch die Aufmerksamkeit der Lehrkraft und grammatikalische Fehler bleiben unbemerkt. Die Sprachkenntnisse des/der Schüler*in entwickelt sich nicht mehr weiter und der fehlerhafte Gebrauch der Grammatik verfestigt sich. Dieses Phänomen wird in der Fachliteratur als *Fossilierung* bezeichnet.¹⁶ Um diese hartnäckigen Fehler zu korrigieren, reichen zwei Jahre Förderkurs bzw. -klasse in den meisten Fällen nicht aus. Stattdessen benötigt es eine ständige Weiterbildung der Deutschkompetenz in Form einer durchgängigen Sprachbildung.

2.1.4 Durchgängige Sprachbildung durch sprachsensiblen Fachunterricht

Der Begriff *Sprachbildung* ersetzt seit dem FörMig Programm immer häufiger den Begriff *Sprachförderung* im deutschsprachigen Raum. Doch laut Riebling (2013) können diese Begriffe nicht synonym verwendet werden, da sie zwei unterschiedliche Stadien des Spracherwerbs darstellen: Von *Sprachförderung* spricht man vor allem in der ersten Phase des Spracherwerbs, während Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache Förderkurse oder -klassen besuchen. Jedoch ist es mittlerweile eindeutig, dass das bis dahin gelernte Wissen nicht ausreicht, um der Bildungssprache des Unterrichts folgen zu können. Hier setzt die *Sprachbildung* an, genauer die durchgängige Sprachbildung. Bei dieser gibt es zum einen *vertikale* Verbindungsstellen, wie beispielsweise der Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe. Die sprachlichen Herausforderungen an die Schüler*innen nehmen stetig zu, wobei der korrekte Einsatz der Bildungssprache, sowie deren Verständnis, immer wichtiger werden.¹⁷

Unter *horizontalen* Verbindungsstellen versteht man, dass Beziehungen zwischen den Fachsprachen einzelner Unterrichtsfächer, zwischen der schulischen und außerschulischen Sprache, sowie zwischen den Erst- und Zweitsprachen der Schüler*innen und möglichen Fremdsprachen hergestellt wird.¹⁸ Für diese Arbeit relevant sind die horizontalen Ver-

¹⁶ vgl. Rösch 2003, 37

¹⁷ vgl. Gogolin et al 2009, 14

¹⁸ vgl. Gogolin et al 2009, 14

bindungsstellen, sowohl jene zwischen den Fachunterrichten, als auch die zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache.

Aus dieser Perspektive heraus bedeutet *durchgängige Sprachbildung*, dass Sprache nicht nur im Sprachunterricht geübt und erweitert wird, sondern in jedem einzelnen Unterrichtsfach. Im Kapitel 2.1.3.1 wurden mehrere Beispiele für komplexe Fachsprache aus dem Physikunterricht genannt, aber auch der Mathematik-, Biologie- oder Chemieunterricht hat seine ihm typische Fachsprache. Um Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache bzw. aus bildungsferneren Schichten keine zusätzlichen „Stolpersteine“ in den Weg zu legen, ist ein sprachsensibler Fachunterricht notwendig. Gogolin und Lange (2009) legen für diesen sechs Qualitätsmerkmale fest:

1. Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
2. Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
3. Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
4. Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
5. Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
6. Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

2.2 Sprachsensibler Lateinunterricht als durchgängige Sprachbildung

Auch für den Lateinunterricht gibt es bereits einige Ansätze, wie dieser sprachsensibel gestaltet werden kann, um so seinen Beitrag in der durchgängigen Sprachbildung zu leisten. Während Kipf (2014) und Große (2014) in ihrem Projekt PONS LATINUS noch einen starken Fokus auf die Förderung von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache legen, hat sich dieser Ansatz mittlerweile einem Wandel unterzogen. So meint Kipf in einem neueren Paper aus

2017 „die Ziele der DaZ-Förderung sind längst zu Zielen für alle Schülerinnen und Schüler geworden.“¹⁹

Um den Lateinunterricht (LU) sprachsensibel zu gestalten und so für Bildungsgerechtigkeit, sowohl für Schüler*innen mit DaZ als auch für jene aus bildungsferneren Schichten zu sorgen, gilt es gewisse Kriterien zu beachten (nach Kipf 2017):

- Grammatikvermittlung und -anwendung erfolgen explizit durch die Entwicklung von metasprachlicher Reflexionsfähigkeit. Hier werden gezielt Sprachbewusstheit bzw. Sprachbewusstsein gefördert.
- Dekodierung und Rekodierung lateinischer Texte sind von zentraler Bedeutung, da
 - wenig Raum für Vermeidungsstrategien im Deutschen bleibt,
 - die deutschen Satzmuster und der standardsprachliche Wortschatz aktiv produziert und erweitert werden,
 - die Standardsprache gefördert wird,
 - reflektierte aktive Textproduktion durch systematische Korrektur erfolgt,
 - eine hohe Frequenz an standardsprachlichen Phänomenen (z. B. Stil, Besonderheiten des Deutschen) im LU thematisiert wird,
 - langsames Vorgehen Reflexion und Präzision ermöglicht.
- Sprachsensibler LU fördert stets zugleich lateinische und deutsche Sprachkompetenz.

Jahn (2020) nennt weitere Punkte, die helfen, den Lateinunterricht sprachsensibel zu gestalten. So soll zum einen der Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache bewusst betont und eingeübt werden. Zum anderen empfiehlt sie, dass andere Sprachen (eventuell die Erstsprachen der Schüler*innen) in einen Sprachvergleich miteinbezogen werden, um über Sprache im Allgemeinen zu reflektieren. Diesem Punkt wird in dem Kapitel 3.2.1.3 *Mehrsprachigkeit – Einbezug der Erstsprachen* noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Mehrsprachigkeit und Sprachenvergleich, ob mit einer neu gelernten Fremdsprache oder der Erstsprache der Schüler*innen, ist im Allgemeinen ein wichtiger Bestandteil der Sprachbildung.

Doch wie lassen sich die Qualitätsmerkmale der Sprachbildung (siehe Kapitel 2.1.4) konkret im Lateinunterricht umsetzen? Beyer (2017) nennt als Möglichkeit für eine sprachliche Diagnose der Schüler*innen Hausübungen, Schularbeiten und Tests, die jedoch zusätzlich aus einer

¹⁹ Kipf 2017, 176

anderen Perspektive bewertet werden sollen. So können Fehler in der deutschen Übersetzung mit Schüler*innen analysiert und korrigiert werden und separat von ihrem lateinischen Können betrachtet werden.

Um dem Kriterium einer „*Unterrichtsplanung nach standardsprachlichen Anforderungen*“ nachzukommen, empfiehlt Beyer (2017) den Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache bewusst im Unterricht zu thematisieren und immer wieder gemeinsam zu reflektieren. Zusätzlich kann die Lehrkraft den Sprachbildungsprozess unterstützen, indem beispielsweise Illustrationen zur Unterstützung eingesetzt werden, Sachtexte strategisch besprochen werden oder Übungen und Vokabeln in einen Kontext eingebunden werden.

Die in diesem Kapitel genannten Punkte zeigen das Verbesserungspotenzial für den gymnasialen Lateinunterricht, der mittlerweile auch immer mehr von einer heterogenen Schülerschaft geprägt ist. Im Kapitel 2.2.4 wird hierfür als Beispiel ein Berliner Gymnasium genannt, das versucht mit einem sprachsensiblen Lateinunterricht den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Die Zahlen der Statistik Austria belegen jedoch, dass es in der österreichischen Mittelschule mehr Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache gibt als in allgemeinbildenden höheren Schulen. Zusätzlich findet man hier öfter Schüler*innen aus bildungsfernen Schichten. Diese Gruppen sollten unterstützt und gefördert werden – welchen besseren Weg gibt es da als einen sprachsensiblen Lateinunterricht?

Im Folgenden werden die Chancen und Möglichkeiten genannt, die Latein diesen Schüler*innen zu bieten hat. Dabei folgt die grobe Gliederung dem Paper von Kipf (2014) *Lateinunterricht und Zweitsprachenförderung*, wobei die Handreichung von Jesper (2015) deutlich macht, dass von diesem Angebot auch jene Kinder und Jugendliche profitieren können, die zwar Deutsch als Erstsprache haben, durch einen bildungsfernen Hintergrund dennoch Schwierigkeiten mit der Bildungssprache haben.

2.2.1 Latein als „Brückensprache“

Ein wichtiger Aspekt des sprachsensiblen Fachunterrichts ist der Sprachvergleich sowie das Reflektieren über Sprache an sich. Dies kann zum einen durch die Differenzierung zwischen Alltags- und Bildungssprache geschehen, zum anderen jedoch auch durch den Vergleich verschiedener Fremdsprachen. Der Lateinunterricht hat hierbei jedoch einen deutlichen Vorteil gegenüber dem der lebenden Fremdsprachen: Da der Aspekt der Kommunikationsfähigkeit

im Lateinunterricht vernachlässigt werden kann, bleibt so mehr Zeit, um über die Unterrichtssprache Deutsch zu reflektieren und diese mit anderen Sprachen zu vergleichen.²²

Bei diesem Vergleich kann Latein laut Kipf (2014) als „Brücke“ zwischen einer bekannten Sprache und einer neu erlernten dienen und so den zukünftigen Erwerb neuer Sprachen deutlich vereinfachen. Als Voraussetzung für diese Nutzung von „interlingualen Transferbasen“²³ steht die Verwandtschaft zwischen den Sprachen, wie beispielsweise zwischen den romanischen Sprachen Latein und Französisch. Das Prinzip dieses Sprachvergleichs wird als *Interkomprehensionsdidaktik* bezeichnet. Der Nutzen des Lateinischen als Brückensprache geht jedoch über die Interkomprehensionsdidaktik hinaus. Als neutrales Vergleichsmedium können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier Sprachen analysiert werden, selbst wenn diese nicht mit einander verwandt sind.²⁴

Betrachtet man nochmals die TOP 10 der Länder, aus denen Menschen in den letzten Jahren nach Österreich migriert sind, wird das verborgene Potenzial, das der Lateinunterricht in sich birgt, noch einmal deutlich: So kann diese „Brückensprache“ beispielsweise helfen, die Strukturen der Erstsprache Arabisch eines/r Schüler*in mit der Unterrichtssprache Deutsch zu vergleichen. Als „*neutrales Vergleichsmedium*“²⁵ hat zusätzlich niemand einen Vor- oder Nachteil, da diese Sprache niemandes Erstsprache ist. So wird quasi unbewusst im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts über Sprache reflektiert, aber auch die individuellen Sprachbildungsprozesse der Schüler*innen können auf diese Weise unterstützt werden. Diese sprachbildende Wirkung des Lateinunterrichts wird in Folgendem in drei Kategorien aufgeschlüsselt: die Förderung des Wortschatzes, der konzeptuellen Schriftlichkeit und der Benutzung von Fachtermini.

²² vgl. Siebel 2017, 26

²³ Siebel 2017, 67

²⁴ vgl. Kipf 2014, 140

²⁵ Kipf 2014, 141

2.2.1.1 Wortschatz

Der sprachensible Lateinunterricht kann sich durchaus positiv auf den Wortschatz der teilnehmenden Schüler*innen auswirken. Diese Verbesserung kann auf drei verschiedenen Ebenen stattfinden:

1. Erweiterung der Bildungssprache

Im Lateinunterricht werden hauptsächlich literarische Texte übersetzt, was bedeutet, dass auch der deutsche Text eine gewisse Hochsprachlichkeit verlangt. Dies liegt vor allem auch an den Themen wie Philosophie, Rhetorik oder Politik, die bildungssprachlich geprägt sind und auch im Deutschen einen ausdifferenzierten Wortschatz verlangen.²⁶ Dabei müssen sich Schüler*innen mit den verschiedenen Bedeutungen und den Nuancen eines Wortes auseinandersetzen. Sie erweitern dadurch ihren Alltagswortschatz, erwerben Literaturkompetenz und reflektieren gleichzeitig auf einer Metaebene über Sprache.²⁷

2. Fremd- und Lehnwörter

Ein lateinischer Basiswortschatz hilft Schüler*innen oftmals dabei Fremd- und Lehnwörter, mithilfe eines gemeinsamen Wortstammes zu entschlüsseln. Beispielsweise bei den Begriffen *Visier – Visum – Supervision*. Aber auch Wörter aus dem panromanischen Wortschatz, der die naheverwandten Sprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch beinhaltet, können durch die gemeinsame Ursprungssprache Latein leichter verstanden werden. Zahlreiche lateinische Schulbücher nutzen bereits diese Brücke zwischen den Sprachen und nennen zusätzlich zu der deutschen Übersetzung Lehnwörter in anderen romanischen Sprachen z.B.: *premere – dt. drücken, pressen – fr. presser – it. Premere – engl. To press*.²⁸

3. Suffixe und Präfixe

Eine der typischen Interpretationsübungen im Lateinunterricht ist das Erkennen von Prä- und Suffixen bei lateinischen Begriffen. Sind diese, sowie ihr Einfluss auf die Bedeutung des Wortstammes, bekannt, lassen sich selbst unbekannte Wörter übersetzen. Durch die Auseinandersetzung mit den lateinischen Prä- und Suffixen fällt es Schüler*innen zum einen leichter die Bedeutung von Fachbegriffen zu erkennen, beispielsweise von den Begriffen *deponieren* oder

²⁶ vgl. Jahn 2020, 12

²⁷ vgl. Kipf 2019, 80

²⁸ vgl. Freund & Janssen 2019, 190

Transport, zum anderen wird jedoch auch über deutsche Prä- und Suffixe reflektiert, was deren Gebrauch erleichtert.²⁹

Diese sind es, die vielen Schüler*innen aus bildungsfernen Schichten bzw. jenen mit Deutsch als Zweitsprache Schwierigkeiten bereiten (vgl. Kapitel 2.1.3.2.) und damit oftmals für Verständnisprobleme sorgen. Sprachsensibler Lateinunterricht kann hierbei seine gewohnten Werkzeuge nutzen, um den bildungssprachlichen Wortschatz der Schüler*innen zu erweitern und ihnen so bessere Chancen im Schulalltag zu verschaffen.

2.2.1.2 Konzeptuelle Schriftlichkeit

Wie im Kapitel 2.1.3.2 bereits angesprochen, verwenden Schüler*innen oftmals Vermeidungsstrategien, um ihre Schwachstellen zu verschleiern. Um diese dennoch zu finden und zu minimieren, um so eine Fossilierung zu vermeiden, ist im DaZ Unterricht eine gestützte Textproduktion wichtig.³⁰ Erst durch das Arbeiten am Text und die damit verbundene konzeptuelle Schriftlichkeit können Schwierigkeiten aufgedeckt werden, die in der mündlichen Kommunikation oft übersehen werden. Doch auch bei dem Schreiben eines deutschen Textes, beispielsweise einer Bildgeschichte, kann Fossilierung auftreten, indem der/die Schüler*in immer wieder dieselben Ausdrücke gebraucht, deren Deklination bzw. Konjugation sie einwandfrei beherrscht, andere jedoch vermeidet.

Der Lateinunterricht lässt solche Vermeidungsstrategien jedoch nicht zu. Stattdessen ist er durch vier Eigenschaften geprägt, welche helfen, die konzeptuelle Schriftlichkeit der Schüler*innen zu verbessern: *Determinierung*, *Hochsprachlichkeit*, *Entschleunigung* und *Neutralität* (nach Jesper 2015). Der Begriff *Determinierung* bezieht sich auf die festen Vorgaben des lateinischen Textes. Anders als beim oben genannten Beispiel der Bildgeschichte kann ein/e Schüler*in nicht gewisse lexikalische oder grammatikalische Formen, die ihm/ihr nicht geläufig sind, vermeiden, sondern muss sich an dem lateinischen Text orientieren, der genaue Vorgaben gibt. Auf diese Weise müssen Schüler*innen zwangsläufig ihre sprachliche Kompetenz erweitern. Im sprachsensiblen Fachunterricht hilft eine Art Gerüstbau, *Scaffolding* genannt, Schüler*innen dabei, sich mit Texten, die etwas über ihrem Kompetenzniveau angesiedelt sind, auseinanderzusetzen. Durch Hilfestellungen wie Wortlisten, Erklärungen oder

²⁹ vgl. Freund & Janssen 2019, 194

³⁰ Vgl. Rösch 2003, 64

Bildimpulse sind sie dennoch in der Lage diese Fachtexte zu erschließen und erweitern so ihre Sprachkompetenz.³¹ Im Lateinunterricht ist es vor allem die „Unerbittlichkeit“ des lateinischen Textes, die Schüler*innen dazu zwingt, ihre sprachlichen Gewohnheiten, mit denen sie mündlich durchaus erfolgreich sind, zu überschreiten.³²

Jesper (2015) betont außerdem die *Hochsprachlichkeit* der lateinischen Lektüre. Die Texte des Lateinunterrichts, egal ob im Anfangsunterricht oder in der späteren Lektürephase, haben stets einen literarischen Inhalt und verwenden dementsprechend bildungssprachliches Vokabular. Dieser positive Einfluss auf den Wortschatz der Schüler*innen wurde bereits im vorherigen Kapitel angesprochen.

Zusätzlich zu der *Determiniertheit* der lateinischen Texte, betont Jesper (2015) die *Entschleunigung*, die typisch für den Übersetzungsprozess, aber auch für die Aneignung der lateinischen Grammatik ist. Dadurch, dass die Aspekte der mündlichen Kommunikation im Lateinunterricht vernachlässigt werden können, schafft das die Möglichkeit, sich intensiv mit der Grammatik und Lexik der Texte auseinanderzusetzen. Der schrittweise, langsame Prozess des Übersetzens lehrt auf diese Weise Geduld und Beharrlichkeit und fördert die konzeptuelle Schriftlichkeit der Schüler*innen.

Ein weiterer Vorteil des Übersetzungsprozesses im Lateinunterricht ist die *Neutralität* der Sprache. Als Brückensprache ermöglicht sie zwar die gemeinsame Reflexion über die Strukturen von Sprache an sich, verschafft jedoch niemandem einen Vorteil, weil sie niemandes Erstsprache ist. Außerdem können kulturelle Unterschiede neutral besprochen werden, wie in Kapitel 2.2.2 ausführlich dargestellt wird.

2.2.1.3 Förderung der Benutzung von Fachtermini

Rösch (2003) schreibt über die Benutzung von Fachterminologie im DaZ Unterricht: „Der konsequente Gebrauch einer grammatikalischen Terminologie hilft DaZ Kindern die Systematik der deutschen Sprache zu durchdringen, sich über sie zu verständigen, Fehlerquellen zu erkennen und ihre Regelwissen zu verinnerlichen.“³³ Sie ermöglicht das Sprechen und Reflektieren über Sprache, das im sprachsensiblen Fachunterricht so wichtig ist.

³¹ vgl. Kniffka 2010, 3

³² vgl. Jesper 2015, 24

³³ Rösch 2003, 66

Auch im Lateinunterricht benötigt es eine Metasprache³⁴, um über grammatikalische Phänomene sowohl im Deutschen als auch im Lateinischen, zu sprechen und mögliche Probleme zu lösen. Jedoch stellt die Menge an grammatikalischen Fachtermini sowohl für Schüler*innen mit DaZ als auch für jene aus bildungsfernen Schichten eine Herausforderung dar, weshalb es sinnvoll ist, sie wie deutsche Vokabeln einzuführen und stets zu kontextualisieren.³⁵ Bsp.: *Das Präsens von „er lief“ heißt „er läuft“*. Kuhlmann (2020) empfiehlt für das Üben dieser Metasprache im Lateinunterricht die bereits genannte *Scaffolding* Methode, indem bei der Satzanalyse eine Liste mit Fachtermini als Hilfestellung gegeben werden kann (siehe Tabelle 3).

Bestimme im folgenden lateinischen Text die Satzglieder und die Kasus.
Verwende dabei die Fachtermini

Subjekt – Objekt – Prädikat – Nominativ – Akkusativ:

Marcus avum videt et salutat.

Tabelle 3 nach Kuhlmann 2020 S.8

Dieses Gerüst aus Hilfestellungen kann schrittweise abgebaut werden, bis eine eigenständige Verwendung von Fachtermini in der Metakommunikation funktioniert. Durch die natürliche *Entschleunigung* und *Determinierung* des Lateinunterrichts werden das Prinzip der Metasprache des sprachsensiblen Fachunterrichts zusätzlich gefördert und die Fachtermini, die ein wichtiger Bestandteil der Bildungssprache sind, Schritt für Schritt angeeignet.

2.2.2 Latein als „Schlüssselfach europäischer Tradition“

Der Blick in den österreichischen Lehrplan zeigt, dass der Lateinunterricht, neben dem Spracherwerb, eine weitere Funktion hat, nämlich die *„Vermittlung von Inhalten, die Europa auf der Grundlage der griechisch-römischen Kultur und Geisteswelt geprägt haben“*³⁶. Diese Inhalte finden sich häufig in Texten über Mythologie, Geschichte, Politik, Philosophie oder Religion, sei es im Schulbuch- oder Lektüreunterricht.

³⁴ vgl. Große et. al 2020, 17

³⁵ vgl. Kuhlmann 2020, 8

³⁶ Kipf 2014, 139

Dieser Blick auf europäische Traditionen soll Schüler*innen helfen eine *gemeinsame europäische Identität*³⁷ zu entwickeln. Doch zeigt die Statistik der Migrationsbewegung der letzten Jahre nach Österreich, dass mittlerweile auch viele Menschen aus außereuropäischen Ländern hier ihr Zuhause gefunden haben³⁸. Nicht nur ihre Sprache unterscheidet sich massiv von den Sprachen Europas, sondern auch ihre Kultur und Religion. Diese Heterogenität ist mittlerweile auch im Klassenzimmer angekommen und verlangt eine differenzierte Kulturbetrachtung. Bender-Szymanski (2010) definiert deshalb den Begriff *Interkulturelle Kompetenz* als „*Bemühen des kulturgebundenen Menschen ... auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ zu verarbeiten*“³⁹. Der Lateinunterricht bietet hier eine einmalige Chance: Als „neutrales Vergleichsmedium“, in diesem Fall einer Kultur, die tausende Jahre zurückliegt. Auf diese Weise können unterschiedliche europäische und nicht-europäische Kulturen verglichen werden, ohne dabei über diese zu urteilen. Schüler*innen reflektieren durch diesen Perspektivenwechsel über ihre eigene Lebenswelt und ihre Traditionen und setzen sich dabei mit dem „Fremden“ auseinander. Auf der anderen Seite machen die alten Texte bewusst, dass Menschen vor zweitausend Jahren wie wir gefühlt und gedacht haben. Prozesse der Kulturmischung gehören zu unserer Geschichte dazu und ermöglichen einen differenzierten Blick auf die Gegenwart. So schafft der Lateinunterricht es, Schüler*innen ein offenes Konzept von Kultur zu vermitteln und die Grenzen zwischen *eigen* und *fremd* verschwimmen zu lassen.⁴⁰

2.2.3 Latein und „Grundfragen menschlicher Existenz“

Die Reflexion über verschiedene Kulturen und deren Bräuche wirkt sich oftmals auch auf die Identitätsbildung der Schüler*innen aus. Besonders Schüler*innen mit Migrationshintergrund können sich durch das Aufeinanderprallen gegensätzlicher Kulturen verunsichert fühlen⁴¹ und müssen erst ihren eigenen Weg finden. Doch der Lateinunterricht beinhaltet Themen, die für jede/n Jugendliche/n, egal mit welchem kulturellen Hintergrund, entscheidend sind. Was ist

³⁷ Kipf 2014, 139

³⁸ Im Jahr 2020 gab es 36.785 Zuzüge aus Drittstaaten. Statistik Austria 2021b, 35

³⁹ Bender-Szymanski 2010, 204

⁴⁰ vgl. Janssen 2020, 92

⁴¹ vgl. Große et al 2020, 36

Glück? Was zeichnet wahre Freundschaft aus? Und wie gehe ich mit meinen Mitmenschen um?

Diese und viele weitere Fragen beschäftigten antike Philosophen, aber auch Teenager der Gegenwart. Fengler (2000) berichtet von einer Situation an der Ernst-Abbe-Oberschule in Berlin-Neukölln, in der lateinische Texte eine neutrale Reflexion über unterschiedliche Kulturen ermöglichte und eine Identitätsbildung bei den Schüler*innen auslöste. In diesem Fall sorgten die Pläne zweier nicht-deutscher Schüler*innen, nach dem Abitur zu heiraten und ein Jahr im Haushalt der Großfamilie zu helfen, für großes Unverständnis und Kritik seitens ihrer Mitschüler*innen. Als Intervention nutzte Mag. Fengler einige lateinische Originaltexte, um unterschiedliche Frauengestalten der Antike zu thematisieren. Auf diese Weise reflektierten die Schüler*innen nicht nur über unterschiedliche Hochzeitsbräuche, sondern dachten auch über ihre eigene Position nach und konnten mit mehr Toleranz über andere Kulturen sprechen. Dieses Beispiel zeigt einen weiteren Faktor des Lateinunterrichts, von dem alle Schüler*innen profitieren. Besonders eignet sich die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werten jedoch in jenen Schulen, in denen verschiedene Kulturen aufeinanderprallen.

2.2.4 Praxisbeispiele für Lateinunterricht als Sprachbildung

In dem folgenden Kapitel sollen Beispiele für unterschiedliche Formen des Lateinunterrichts mit Fokus auf Sprachbildung genannt werden. Kipf (2020) nennt hierbei Programme in England, Frankreich und den USA, die das Ziel verfolgten, die Sprachkompetenzen der Zielsprache von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern. In dieser Arbeit soll der Fokus jedoch auf Beispielen aus dem deutschsprachigen Raum liegen.

Fengler berichtet im Jahr 2000 erstmals über ihre Erfahrungen über den Lateinunterricht mit „ausländischen“ Schüler*innen. Im Ernst-Abbe-Gymnasium in Berlin-Neukölln haben zu diesem Zeitpunkt 55% der Schüler*innen Deutsch als Zweitsprache. Es besteht die Möglichkeit, Latein in der 9. Schulstufe als Wahlpflichtfach oder ab der Oberstufe zu wählen. Der Unterricht hat in jedem Jahrgang einen Umfang von drei Wochenstunden und es wird das Schulbuch *Salvete* verwendet. Fengler berichtet über die positiven Effekte des Lateinunterrichts, aber auch

über die konkreten Schwierigkeiten der Schüler*innen mit DaZ⁴². Bei Umfragen innerhalb der Schülerschaft schien den Schüler*innen der positive Effekt auf ihre deutsche Sprachkompetenz bewusst zu sein und 90% der befragten Schüler*innen würden den Lateinunterricht wieder wählen. Seit 2010 ist das Ernst-Abbe-Gymnasium eine Partnerschule der Humboldt-Universität und im Rahmen des Projektes PONS LATINUS werden regelmäßig empirische Studien zur Steigerung der Deutschkompetenz durch den Lateinunterricht durchgeführt. Hierbei werden Materialien in Kooperation mit der DaZ Didaktik entwickelt und deren Wirksamkeit getestet.⁴³ Mittlerweile ist die Humboldt-Universität außerdem Kooperationen mit dem Humboldt-Gymnasium in Berlin-Tegel und dem Kurt-Körber-Gymnasium in Hamburg eingegangen, jeweils Gymnasien mit einer großen Heterogenität der Schülerschaft.⁴⁴

Der Lateinunterricht hat seinen Weg jedoch auch schon aus den Gymnasien heraus und in andere Schulformen gefunden. In Deutschland besuchten im Schuljahr 2019/20 30.822 Schüler*innen einen Lateinunterricht in einer integrierten Gesamtschule. Für diese gibt es jedoch keinen eigenen Lehrplan und es bestehen dieselben Anforderungen wie am Gymnasium.⁴⁵ Glas und Oswald (2021) stellten bereits Überlegungen an, welche speziellen Kriterien die Unterrichtsmaterialien für diese nicht-gymnasiale Schulformen in Deutschland erfüllen müssen.

Einen völlig anderen Weg hat man im schweizerischen Kanton Basel eingeschlagen. Seit dem Schuljahr 2016/17 wurde in den Basler Halbkantonen das Unterrichtsfach *Lingua* als Wahlpflichtfach in den 8. und 9. Unterrichtsstufen der Gesamtschule eingeführt. Die Schüler*innen konnten zwischen den Schwerpunkten Italienisch und Latein wählen, wobei in beiden Fällen das „*Verständnis für sprachliche Systeme und das Lernen von Sprache*“ das Ziel ist.⁴⁶ Außerdem sollten sie „*Bezüge zu anderen Sprachen – auch den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler*“ herstellen. Die Besonderheit dieses Faches ist jedoch zum einen, dass statt den üblichen drei nur mehr zwei Wochenstunden zur Verfügung stehen. Zum anderen sollte der Unterricht sowohl für Schüler*innen konzipiert werden, die anschließend die gymnasiale Oberstufe besuchen, als auch für jene, die nach der Sekundarstufe I eine Lehre absolvieren wollten.

⁴² Laut Fengler (2000) bereitet das Erlernen der Deklinationen, vor allem der Gebrauch des Genitivs und Dativs, große Schwierigkeiten. Der Vokabelarbeit muss besondere Beachtung geschenkt werden, da viele deutsche Begriffe nicht bekannt sind, und das Pensum sollte verringert werden. Des Weiteren scheitert das Übersetzen oftmals am deutschen Sprachgebrauch, beispielsweise durch den Einsatz von Hilfsverben (vgl. Kapitel 2.1.3.2).

⁴³ vgl. Große 2017, 73

⁴⁴ Humboldt-Universität zu Berlin 2022 (online)

⁴⁵ vgl. Doepner & Keip 2021 (online)

⁴⁶ vgl. Wesselmann & Walker 2021, 253

Für diese besonderen Bedingungen erschien das Schulbuch *Aurea Bulla*, in dessen Zentrum eine deutschsprachige⁴⁷ Fortsetzungsgeschichte steht. Zusätzlich werden unterschiedliche Realien, aber auch lateinische Originaltexte, beispielsweise in Form von Grabinschriften, vorgestellt. Es gibt mehrsprachige Übungsaufgaben, die vor allem den panromanischen Wortschatz stärken sollen, und die lateinische Grammatik wird stets im Vergleich mit anderen Fremdsprachen gelehrt.⁴⁸

Diese recht konträreren Konzepte aus Deutschland und der Schweiz liefern Denkanstöße für eine Umsetzung an der österreichischen Mittelschule. Welche Voraussetzungen in dieser herrschen und welche Besonderheiten es zu beachten gilt, wird im Kapitel 3.2.1 *Forschungsgegenstand* thematisiert.

⁴⁷ Obwohl in diesem Lehrbuch die lateinische Sprache durchaus vorkommt, liegt der Fokus auf der Vermittlung von Mehrsprachigkeit sowie allgemeinen Strategien der Texterschließung. Autoren wie Kipf (2019) oder Schulz-Koppe (2018) sind jedoch klar gegen den Gebrauch von „Latein als Hilfswissenschaft“ und stehen dafür ein, dass ohne Übersetzung keine Sprachbildung stattfinden kann. Auf dieses Thema wird in Kapitel 4.3.3 noch näher eingegangen.

⁴⁸ vgl. Wesselmann 2019, 186

3 Methodische Grundlagen

3.1 Forschungsfragen

Die oben genannten Beispiele aus Deutschland und der Schweiz machen deutlich, dass der sprachbildende Effekt des Lateinunterrichts bereits erkannt wurde, und es mehrere Ansätze gibt, wie dieser besonders Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch jenen aus bildungsfernen Schichten, helfen kann, ihr Sprachniveau zu verbessern.

Große (2016) hat die Wirksamkeit des Lateinunterrichts empirisch beforscht und konnte beweisen, dass Schüler*innen mit DaZ, die einen Lateinunterricht besuchten, deutlich bessere Ergebnisse bei Tests mit einer Fokussierung auf Kasus, Artikel und den Umgang mit Präpositionen erzielten, als ihre Kolleg*innen, die an dieser Intervention nicht teilnahmen. Durch das Übersetzen des artikellosen Lateins in die Unterrichtssprache Deutsch wurde außerdem der Einsatz von un- bzw. bestimmten Artikeln verbessert. Diese Ergebnisse waren besonders aus Sicht der DaZ Forschung relevant, da die Nominalreflexion wesentlich für die Erschließung komplexerer Texte ist und besonders Schüler*innen mit DaZ oftmals Schwierigkeiten bereitet.

Diese positiven und recht deutlichen Ergebnisse werfen die Frage auf, weshalb Latein in Österreich nicht genutzt wird, um jene Schüler*innen, die durch ein geringeres Niveau der deutschen Sprache Nachteile auf ihrem Bildungsweg haben, zu unterstützen. Die Abbildungen aus Kapitel 2.1.1 machen deutlich, dass Schüler*innen mit DaZ vor allem in Mittelschulen anzutreffen sind sowie dass Bildungschancen in Österreich immer noch weitervererbt werden. Der DaZ Unterricht bietet mit einer Dauer von maximal zwei Jahren oftmals nicht genügend Gelegenheiten, um das sprachliche Können der Schüler*innen auf ein bildungssprachliches Niveau zu bringen. Ein sprachsensibler Lateinunterricht mit Fokus auf Sprachbildung, könnte hier einen wichtigen Beitrag leisten.

Deshalb ergeben sich für die vorliegende Masterarbeit folgende Fragestellungen:

- III. *Wie kann Latein als Sprachbildung für Lernende einer heterogenen Gruppe unter Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache in der Mittelschule umgesetzt werden?*
 - a. *Welche Schwierigkeiten können auftreten?*
 - b. *Welche positiven Effekte kann dieses Modell auf die Schüler*innen haben?*

Für diese Arbeit wurde ein Konzept für einen sprachsensiblen Lateinunterricht an der österreichischen Mittelschule entwickelt, das seit dem Schuljahr 2021/2022 in einer niederösterreichischen Schule verwirklicht wird. Der Unterricht wurde auf die oben genannten Fragen empirisch untersucht, worauf im Detail in Kapitel 3.2 eingegangen wird.

3.2 Forschungsdesign

Der Lateinunterricht der niederösterreichischen Mittelschule wird mithilfe von *qualitativer* Forschung analysiert. Diese lässt sich laut Hug & Poscheschnik (2010) von *quantitativer* Forschung auf einer inhaltlichen Ebene abgrenzen. Während quantitative Forschung zum Ziel hat, die Daten einer großen Stichprobe mit Zahlen und Statistik darzustellen, liegt bei qualitativer Forschung der Fokus auf wenigen Proband*innen und deren individuellen Ansichten. Für diese Untersuchung wurden zwei typische qualitative Methoden ausgewählt: das leitfadengestützte Expert*inneninterview und der offene Fragebogen.

Qualitative Studien kann man weiters, je nach Design, in vier Kategorien unterteilen: *exploratives* und *deduktives* Design, *Zusammenhangs-* sowie *Kausalanalysen*⁴⁹. Das deduktive Design forscht direkt im Feld, wobei es bereits Beschreibungsdimensionen zu dem beforschten Phänomen gibt, denn sowohl Große (2016), als auch Wesselmann & Walker (2021) haben dazu schon geforscht. Dennoch ist eine gewisse Offenheit der Forschung von Relevanz, da ein Lateinunterricht in der österreichischen Mittelschule etwas völlig Neues ist und dementsprechend explorativ beforscht werden muss. Diese Offenheit zeigt sich auch in der Forschungsdurchführung. So wird in der qualitativen Forschung oftmals eine zirkuläre Strategie gewählt, die Witt (2001) beschrieben hat.

Hierbei wirken sich die Ergebnisse der einzelnen Phasen auf die nächsten Schritte aus, sie können aber auch rückwirkend die Fragestellung verändern. Das Bilden einer Hypothese vor Forschungsbeginn, wie es bei quantitativen Untersuchungen üblich ist, ist hierbei

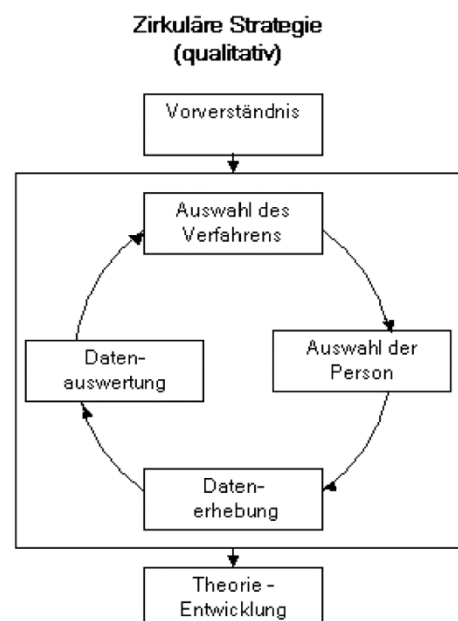


Abbildung 4 Witt (2001) S. 6

⁴⁹ Mayring 2020, 8

nicht vorgesehen. Stattdessen ist die Forschung mehrdimensional und dynamisch. Eine konkrete Forschungsmethode, die eine zirkuläre Strategie nutzt, liefert die sogenannte *Grounded Theory*, wie in Kapitel 3.2.2 *Stichprobe* ausgeführt wird. Diese Mehrdimensionalität findet sich außerdem in der Wahl der Methoden. Zum einen kommt ein offener Fragebogen für die Schüler*innen zum Einsatz, zum anderen werden leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit den Deutschlehrer*innen der betroffenen Schüler*innen geführt. Diese unterschiedlichen Ansätze sollen helfen, ein ganzheitliches Bild über die Schwierigkeiten bzw. Vorteile eines Lateinunterrichts in der Mittelschule zu schaffen.

Flick (2020) nennt diesen Einsatz *methodologische Triangulation*. Hierbei werden die voneinander unabhängigen Methoden, in diesem Fall die offenen Fragebögen und das leitfadengestützte Expert*inneninterview, parallel eingesetzt und deren Daten getrennt ausgewertet. Diese Form der Triangulation wurde gewählt, um komplementäre Daten zu erheben, um so die Situation möglichst genau zu erfassen. Zum anderen dient sie als Validierung der Ergebnisse, da so auch die Schwierigkeiten an der Mittelschule messbar gemacht werden sollen, um ein realistisches Konzept für den Lateinunterricht zu entwerfen.

Während die Expert*inneninterviews einmalig stattfanden, wurden die offenen Fragebögen im Sinne einer *Längsschnittstudie*⁵⁰ einmal im Monat eingesetzt. Dieser Vorgang wurde viermal wiederholt, bis eine theoretische Sättigung vorherrschte⁵¹. Damit sollten Veränderungsprozesse erfasst werden, beispielsweise erhöhte Schwierigkeiten bei einem grammatikalischen Thema oder die Erweiterung des Wortschatzes. Die folgende Abbildung soll das Forschungsdesign, mit seinen ineinander übergehenden Phasen, kompakt widerspiegeln.



Abbildung 5 Forschungsdesign

⁵⁰ vgl. Mayring 2020, 9

⁵¹ Darüber wird im Kapitel 3.2.2 Stichprobe ausführlicher informiert.

3.2.1 Forschungsgegenstand - Wahlpflichtfach „Brückensprache Latein“

Beforscht wird der Lateinunterricht einer niederösterreichischen Mittelschule. Dabei handelt es sich um ein Wahlpflichtfach, das in der 7. und 8. Schulstufe jeweils zwei Wochenstunden einnimmt. Dieses hat damit eine Besonderheit, die es bis jetzt in keiner Schulform in Österreich oder Deutschland gibt: Der Lateinunterricht muss für zwei, statt den üblichen vier oder sogar sechs, Jahren konzipiert werden, da einige Schüler*innen nach dem Besuch der Mittelschule eine Lehre oder Berufsbildende Schule besuchen werden, wo die Sprache nicht weiter vertieft wird. Das Wahlpflichtfach „Brückensprache Latein“ erhebt also keinen Anspruch auf das *Kleine Latinum* und wird die Lektürephase, die frühestens nach zwei Jahren Grammatikunterricht beginnt, nie erreichen. Für diese besondere Situation gilt es, ein passendes Curriculum zu entwickeln. In Basel ist dies bereits gelungen. Das eigens eingeführte Fach *Lingua* ist ebenfalls für eine sehr diverse Schülerschaft konzipiert.

3.2.1.1 Lehrplan Latein Mittelschule

Die nachstehende Tabelle beinhaltet einen Vergleich der lateinischen Lehrpläne in Österreich und Berlin sowie des *Lingua* Lehrplans aus Basel. Diese wurden auf die Kategorien *Inhalte*, *Wortschatz* und *Grammatik* analysiert, sowie den für diese Arbeit besonders wichtigen *Sprachenvergleich*. Die letzte Kategorie *zusätzliche sprachliche Kompetenzen* beinhaltet Besonderheiten, die über den üblichen Spracherwerb hinausgehen.

	Österreich	Berlin	Basel
Inhalte	- Antike Mythologie - Römische Kultur, Kunst und Alltagsleben - Der römische Staat & seine Gremien - Griechisch-römische Geschichte - Basissprache Latein und ihr Fortleben - Rezeption - Austria Romana	- Menschen in der Stadt Rom - Menschen außerhalb der Stadt Rom - Göttern und Heroen - Sprache, Schrift und Literatur - römischer Geschichte - Architektur, Kunst und Wissenschaft - dem Nachwirken der Antike vom Mittelalter bis heute	- Römische Kultur: Theater, Baukunst - Römischer Alltag: Stadt, Religion / Mythologie, Recht, soziale Gliederung - Normen und Werte: Römer – eigene Kultur - Authentische Erzeugnisse - Lateinische Autoren und ihre Werke - Handlung von Figuren - psychologische Vorgänge - Sprichwörter
Wortschatz	- Grund- und Kulturwortschatz - auf den Beginn der Originallektüre ausgerichteter Grundwortschatz - Fortleben in den jeweils unterrichteten Sprachen	- eine bzw. mehrere Bedeutungen zu den eingeführten Wörtern kennen - Grundregeln der Wortbildung - Wortfamilien kennen	- Wortschatz des Lehrmittels - Wortfamilien - Sachfelder - Bezüge zu Wörtern in Englisch, Französisch und Schulsprache

Grammatik	- Anrede - Imperativ - Vokativ: alle Deklinationen Einfacher Satz - Kasus und Kongruenz (Nomina, Adjektiva, Steigerung der Adjektiva, häufige Pronomina, Numeralia, Adverb, Steigerung des Adverbs, Präpositionen) - Verb (Indikativ Aktiv und Passiv, Deponentia, Infinitiv, Partizip, Konjunktiv Aktiv und Passiv im Hauptsatz) Komplexer Satz - Verb (Indikativ im Nebensatz, Infinitiv, Partizip, Konjunktiv im Nebensatz) - Gerundium/Gerundivum - Konjunktiv in Befehlen, Wünschen und Aufforderung - Gerundivum - Abhängige Wunschsätze: ut/ne - Fragesätze: direkt / indirekt - Ausrufe - irrealen Wunschsätze	Formenlehre: - Deklination, das Genus, den Genitiv Singular und den Wortstamm nennen sowie zu einem eingeführten Verb die Konjugation und die eingeführten Stammformen nennen - Grammatik zur Systematisierung und Ermittlung von Formen selbstständig nutzen⁵² Satzlehre: - Satzart (Aussage-, Frage- und Aufforderungssatz) sowie die Satzglieder (Prädikat, Subjekt, Objekt, Attribut, Prädikatsnomen/zweiteiliges Prädikat, Adverbialbestimmung) erkennen und angeben - indikativische Nebensätze erkennen und ihre Sinnrichtung angeben - die satzwertigen Konstruktionen accusativus cum infinitivo, participium coniunctum und ablativus absolutus erkennen und ihre Bestandteile angeben - die Funktion konjunktivischer Haupt- und Nebensätze (Adverbial- und Objektsätze) sowie die Arten konditionaler Satzgefüge erkennen und angeben	- Subjekt - Prädikat - Objekt - Ordnung der Satzglieder - Wortarten - Satzglieder - Kasusfunktionen - Gliedsätze - Wortbildung: Präfix, Suffix - Funktion der Tempora - Zeitverhältnis in Haupt- und Gliedsätzen - Akkusativ mit Infinitiv - Pronomina
Sprachvergleich	Sprachreflexion und kontrastiver Sprachvergleich: metalinguistische Funktion Sprachreflexion: Latein – Deutsch kontrastiver Sprachvergleich a) sprachliche Kategorien Wortstellung, Artikel b) Wortschatz c) Fortleben in den jeweils unterrichteten Sprachen (Englisch, romanische Sprachen)	- Elemente, Strukturen und Texte der lateinischen und der deutschen Sprache und anderer Sprachen miteinander vergleichen und hinsichtlich der jeweils entstehenden Möglichkeiten zur Differenzierung des sprachlichen Ausdrucks reflektieren	- Vergleiche sprachlicher Phänomene mit Französisch, Englisch und der Schulsprache - Bezüge zu Wörtern in Englisch, Französisch und Schulsprache
Zusätzliche sprachliche Kompetenzen	- rezeptive Fähigkeit - produktive Fähigkeit	- Textkompetenz - Literatur- und Kulturkompetenz - Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit/ Sprachreflexion	- Hören - Sprechen - Sprache(n) im Fokus

Tabelle 4 Lehrplanvergleich

⁵² Der Lehrplan für den Lateinunterricht in Berlin ist stark differenziert und in die Niveaustufen C-H gegliedert. Diese sind auf die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen abgestimmt, aber auch darauf, welche Laufbahn diese nach der Schule anstreben. Besonders die Anforderungen in der Formen- und Satzlehre unterscheiden sich, je nach Niveaustufe, stark.

Die Lehrpläne, egal ob aus Österreich, Deutschland oder der Schweiz, beinhalten allesamt sehr ähnliche Inhalte. Auch ein Wortschatz, der nach dem Lehrmittel bzw. der Lektüre ausgerichtet ist, ist überall von Nöten und ein Vergleich mit anderen Fremdsprachen wird angestrebt. Den größten Unterschied zwischen den Lehrplänen findet man in der Kategorie *Grammatik*. Während das Curriculum für den Unterrichtsgegenstand *Lingua* offensichtlich an die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler*innen angepasst ist und auf grundlegende grammatikalische Phänomene reduziert ist, wird man bei der österreichischen Version mit sehr genauen Angaben konfrontiert. Es finden sich Themen wie *irreale Wunschsätze*, *indirekte Fragesätze* oder *Konjunktive im Hauptsatz* im Lehrplan der österreichischen Mittelschule.

Doch wie soll diese Fülle an grammatikalischen Themen innerhalb von zwei Jahren abgearbeitet werden? Im Besonderen von Schüler*innen, die zu einem großen Prozentsatz Deutsch als Zweitsprache haben? Und weshalb wird im Lehrplan der Mittelschule stattdessen nicht Wert auf eine allgemeine *Textkompetenz* oder *Sprachlernkompetenz* gelegt, wie es in Berlin der Fall ist? Der Grund dafür ist, dass es keinen eigenen Lehrplan für Latein in der Mittelschule gibt. Zwar wird Latein als möglicher Pflichtgegenstand, mit drei Wochenstunden in der 3. und 4. Klasse, genannt, das Curriculum für dieses Fach ist jedoch ident mit jenem aus dem Lehrplan der AHS. Dass in der Mittelschule jedoch völlig andere Bedingungen vorherrschen, ist mittlerweile mehrfach betont worden und führt unwiderruflich zu der Frage, wieso es keinen differenzierten Lehrplan für diese Schulform gibt.

Das Wahlpflichtfach „Brückensprache Latein“ ist Teil eines breit gefächerten Bildungsangebotes der beforschten niederösterreichischen Mittelschule, das auf die Begabungen und Interessen der Schüler*innen abgestimmt ist. In § 6 Abs. 1 Schulorganisationsgesetz (SchOG) ist festgelegt, dass die Lehrplanverordnungen die Schulen dazu ermächtigt, „*Lehrplanbestimmungen nach den örtlichen Erfordernissen... auf Grund dieses Bundesgesetzes zu erlassen...*“. Diese *autonome Lehrplanbestimmung* ermöglicht es Schulen „*weitere Pflichtgegenstände und verbindliche Übungen*“ festzulegen⁵³. Im Bundesgesetzblatt II Nr. 185 aus dem Jahr 2012 wird auf die autonome Lehrplanbestimmung an der Mittelschule nochmals genauer eingegangen. Hierbei heißt es einerseits, dass „*Freigegenstände bzw. unverbindliche Übungen in Pflichtgegenstände umgewandelt werden*“ können, andererseits können „*schulautonom Unterrichtsgegenstände eingeführt werden*“.⁵⁴

⁵³ SchOG §6 Absatz 4 (online)

⁵⁴ BGBl. II - Ausgegeben am 30. Mai 2012 - Nr. 185 (online)

Diese müssen sich selbstverständlich auch an dem § 17 Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) orientieren, in dem Maßstäbe für die Unterrichtsarbeit der Lehrkräfte gesetzt sind. Hierbei soll „*jeder Schüler nach Möglichkeit ... seinen Anlagen entsprechend*“ gefördert und der „*Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend*“ vermittelt werden⁵⁵.

Nachdem die Ergebnisse von Große (2016) und Wesselmann & Walker (2021) für die Wirksamkeit eines sprachbildenden Lateinunterrichts sprechen, wäre es wenig sinnvoll diese Erkenntnisse zu ignorieren und an einem Lehrplan festzuhalten, der für die Bedingungen der AHS konzipiert wurde und mindestens vier Lernjahre voraussetzt. Stattdessen wird in der beforschten Mittelschule ein Konzept verwendet, das auf den Grundpfeilern *Modularität*, *Mehrsprachigkeit* und *Differenzierung* beruht.

3.2.1.2 Modularität

Der Lateinlehrplan der Mittelschule bzw. der AHS Unterstufe gibt zwar inhaltliche Schwerpunkte wie *antike Mythologie* oder *Austria Romana*, vor, wie diese Themen genau umgesetzt werden sollen, ist jedoch nicht beschrieben. In den meisten Fällen wird diese Materie in den Lehrbüchern verwirklicht, indem sie als Grundlage für die Lektionstexte dient, anhand derer die lateinische Grammatik gelernt werden soll. Im Anschluss auf zwei bis vier Jahre „Schulbuchunterricht“ folgt die Lektürephase. In dieser werden die Schüler*innen Schritt für Schritt an antike Originaltexte herangeführt, die nach thematischen Schwerpunkten in Modulen zusammengefasst sind. Im Lehrplan der AHS Oberstufe findet man folgende Module⁵⁶:

- Schlüsseltexte aus der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte
- Heiteres und Hintergründiges
- Politik und Rhetorik
- Der Mensch in seinem Alltag
- Liebe, Lust und Leidenschaft
- Formen der Lebensbewältigung
- Mythos und Rezeption
- Fachsprachen und Fachtexte

⁵⁵ § 17 Abs. 1 SchUG (online)

⁵⁶ Die folgenden Module stammen aus dem Lehrplan des vierjährigen Lateinunterrichts.

Nach zwei bzw. sogar vier Jahren Grammatikunterricht kann man sich nun endlich an lateinischen Originaltexten erfreuen und Amüsantes von Martial oder Flirttipps von Ovid übersetzen. Diese Texte schlagen eine Brücke zwischen verschiedenen Kulturen, der Vergangenheit und der Gegenwart und helfen besonders Jugendlichen über ihre eigene Weltanschauung zu reflektieren⁵⁸.

Fengler (2001) berichtet über den Einsatz von Originallektüre, der dabei geholfen hat kulturelle Unterschiede zu überbrücken und verschiedene Perspektiven einzunehmen. Diese Auseinandersetzung mit literarischen Texten oder auch *Literatur- und Kulturkompetenz*, wie sie im Berliner Lehrplan genannt wird, sollten auch Schüler*innen der österreichischen Mittelschule erleben dürfen. Dafür wurden für das Wahlpflichtfach „Brückensprache Latein“ eigene Materialien entwickelt, die thematisch in Module gegliedert sind. Diese orientieren sich an jenen der AHS Oberstufe und lauten *Mythologie, Liebe, Freundschaft & Lebensführung, Humor & Witz, Kampf & Krieg, Theater, Große Reden* und *Europa & fremde Kulturen*.

Für diese Module werden Originaltexte ausgewählt und in eine einfache Sprache gesetzt. Pro Modul werden fünf bis zehn Texte gelesen, die je ca. 50 - 100 Wörter lang sind. Das Ziel ist dabei, die Lesefertigkeit in Latein zu trainieren, wie es auch bei der Gradatim-Methode gemacht wird.⁵⁹ Während Vokabelkenntnisse eine Voraussetzung für das erfolgreiche Übersetzen sind, sind die Semantik des Satzes und dessen Inhalt wichtiger als ein exaktes Grammatikwissen. Dieses wird hauptsächlich am Text gelernt bzw. vertieft, wobei das gesamte Pensum, im Vergleich zum Lateinunterricht der AHS deutlich reduziert ist. Die Inhalte der Lektionstexte sind jedoch variabel und werden an die Interessen der Schüler*innen angepasst.

3.2.1.3 Mehrsprachigkeit – Einbezug der Erstsprachen

Der Begriff *Sprachreflexion* oder *Vergleich von Sprachen* findet sich in jedem der analysierten Lehrpläne. Da Latein als „Mutter“ der romanischen Sprachen bekannt ist, finden sich in den Vokabellisten der Schulbücher oftmals Bezüge zu Fremd- oder Lehnwörtern. Doch auch Schüler*innen mit türkischer, arabischer oder albanischer Erstsprache können von dem Sprachenvergleich profitieren. Denn Latein kann als neutrale Basis dienen, um Sprachen

⁵⁸ vgl. Kipf 2014, 139

⁵⁹ vgl. Erdt 1995, 62

nebeneinanderzustellen und so Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzudecken⁶⁰. Diese Sprachbewusstheit wird im Berliner Lehrplan als eigene Kompetenz angeführt, die zum Ziel hat, Strukturen von Sprache im Allgemeinen zu erkennen und eigene Sprachlernstrategien zu entwickeln⁶¹. Diese helfen einerseits beim Erlernen neuer Fremdsprachen, andererseits kann auch eine Brücke zwischen der Erstsprache der Schüler*innen und der Unterrichtssprache Deutsch hergestellt werden.

Siebel (2017) beschreibt das *sprachenübergreifende Lernen* als „in hohem Maße kognitives, metakognitives und entdeckendes Lernen“, das dabei hilft „Fähigkeit, sprachliche Phänomene in der Mutter- und Fremdsprache bewusst (zu machen), d. h. aufmerksam wahrzunehmen, miteinander zu vergleichen und für das Verstehen und sich Verständigen in der Fremdsprache zu nutzen“⁶². Sie spricht damit ein wichtiges Problem an, das oftmals unterschätzt wird. Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden in dieser in den seltensten Fällen unterrichtet, lernen nie die Grammatik ihrer Erstsprache und können sie in vielen Fällen nur mündlich und nicht schriftlich einsetzen⁶³.

Der Lateinunterricht bietet hier einerseits die Möglichkeit Wortschatzarbeit nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu leisten, andererseits können verschiedene Sprachen auch auf eine parallele Morphologie oder Syntax verglichen werden. Das Schulbuch *Aurea Bulla*, das für das Fach *Lingua* in Basel entwickelt wurde, führt hierbei lateinische Grammatik immer in Kombination mit neusprachlichen Phänomenen ein. Beispielsweise werden die Präsensendungen des Wortes *amare* in einer Tabelle mit den deutschen, französischen, spanischen, italienischen und englischen Versionen dieses Wortes verglichen⁶⁴. Diesem Ansatz folgt das Wahlpflichtfach „Brückensprache Latein“, wobei hierbei nicht panromanische Sprachen herangezogen werden, sondern die Erstsprachen der Schüler*innen, in diesem konkreten Fall die Sprachen Deutsch, Rumänisch, Türkisch und Arabisch.

Diese Herangehensweise erhebt keinesfalls den Anspruch parallel zu Latein noch Rumänisch, Türkisch oder Arabisch zu lernen, sondern soll stattdessen zum *entdeckenden Lernen*, wie

⁶⁰ vgl. Kipf 2019, 78

⁶¹ vgl. Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2022 (online)

⁶² Siebel 2017, 32

⁶³ Über die Homepage www.schule-mehrsprachig.at des BMWF kann ein sogenannter „muttersprachlicher Unterricht“ organisiert werden, der als zwei geblockte Wochenstunden in Form eines Nachmittagsangebots an der Schule stattfinden kann. Dieser findet laut §3 Abs. 1 Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung jedoch erst ab einer Teilnehmerzahl von 8 bzw. 12 Schüler*innen statt.

⁶⁴ vgl. Wesselmann 2019, 190

Siebel (2017) es beschrieben hat, anregen. Bei Betrachtung der folgenden Tabelle ist zu erkennen, dass das System der Prädikatsendungen stets einem ähnlichen Prinzip folgt: Das Verb besteht aus einem Wortstamm, der sich leicht verändern kann, sowie Endungen, je nach Personalform. Selbst im Arabischen, das eine völlig andere Ursprungsgeschichte hat als die romanischen Sprachen, kann man dieses Prinzip erkennen.

	Latein	Deutsch	Rumänisch	Türkisch	Arabisch
1.Person Singular	vide- o	ich sehe	eu văd	ben görüyor-um	أرى = ara
2.Person Singular	vide- s	du siehst	tu vezi	sen görüyor-sun	ترى = dara
3.Person Singular	vide- t	er/sie/es sieht	el/ea ved-e	o görüyor	يرى = jara
1.Person Plural	vide- mus	wir sehen	noi ved-em	biz görüyor-uz	نرى = nara
2.Person Plural	vide- tis	ihr seht	voi ved-eți	siz görüyö-sunuz	تَرَوْنَ = darouna
3.Person Plural	vide- nt	sie sehen	ei/ele văd	onlar görüyor-lar	يَرَوْنَ = jaron

Tabelle 5 Ausschnitt aus den Materialien des WPF "Brückensprache Latein"

Mehrsprachigkeit, die über den Wortschatz hinausgeht, ist das zweite Prinzip des Wahlpflichtfaches „Brückensprache Latein“ und hat zum Ziel, ein reflektives Metawissen über Sprache bei Schüler*innen zu entwickeln. Dabei ist jedoch zu betonen, dass Lehrende und Lernende die Rollen tauschen, da keine Lehrkraft umfangreiche Kenntnis über all diese Sprachen besitzen kann. Stattdessen werden die Schüler*innen angeregt, Wissen über ihre Erstsprache beizutragen und so als Expert*innen den Unterricht zu bereichern. Ein exemplarischer Auszug der verwendeten Unterrichtsmaterialien findet sich in Anhang 5.

3.2.1.4 Differenzierung

Die Schülerschaft der niederösterreichischen Mittelschule ist sehr heterogen und wird deshalb ab der 6. Schulstufe in unterschiedliche Leistungsniveaus, nämlich AHS und Standard AHS, eingeteilt. Diese Unterscheidungen beziehen sich auf die Hauptgegenstände Deutsch, Mathematik und die Erste lebende Fremdsprache, wobei die Schüler*innen gemeinsam unterrichtet und flexibel von zwei Lehrkräften betreut werden können⁶⁵. Zusätzlich gibt es in der beforschten Bildungseinrichtung „Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“, denen laut §21a SchOG „eine der Aufgabe der Sonderschule entsprechende Bildung“ vermittelt werden soll, wofür in diesen Klassen teilweise eine zusätzliche Lehrkraft zur Verfügung steht. Doch auch mit diesen Schüler*innen sind „die Unterrichtsziele der Mittelschule anzustreben“⁶⁶.

Im Lateinunterricht treffen jene drei Schüler*innengruppen aufeinander, jedoch werden diese von nur einer Lehrkraft unterrichtet, wodurch statt einer äußeren eine *innere Differenzierung* von Nöten ist. Scholz (2018) unterscheidet hierbei eine Differenzierung nach Anforderungsniveau, nach Lern- bzw. Aufgabenumfang, nach Inhalten und Interessen und nach dem Lernweg. Im Wahlpflichtfach „Brückensprache Latein“ wird sowohl in Bezug auf das Anforderungsniveau als auch nach dem Lern- bzw. Aufgabenumfang differenziert. Hierbei bekommen alle Schüler*innen denselben Übersetzungstext, wobei sie selbstständig wählen können, ob sie diesen ohne Hilfestellung bearbeiten wollen oder den *differenzierten Lektionstext A* bzw. *B* nutzen. Bei ersterem wird der Lektionstext nach Satzgliedern getrennt, das Prädikat ist unterstrichen und die Drei-Schritt-Methode wird trainiert. Die Hilfestellungen ändern sich mit der Zeit, je nachdem, welche Grammatikthemen bereits gelernt sind⁶⁷. Der *differenzierte Lektionstext B* beinhaltet die Übersetzung des lateinischen Textes in Form eines Lückentextes. Kipf (2019) empfiehlt die Anwendung dieser Hilfsmittel, da sie auch im DaZ Unterricht erfolgreich eingesetzt werden und eine



Abbildung 6 Beispiel Learning App 1

⁶⁵ Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020 (online)

⁶⁶ §21a SchOG (online)

⁶⁷ Diese Aufbereitung ähnelt den *Tipp- oder Hilfekärtchen* von Scholz (2018) und kann jede Stunde frei gewählt werden.

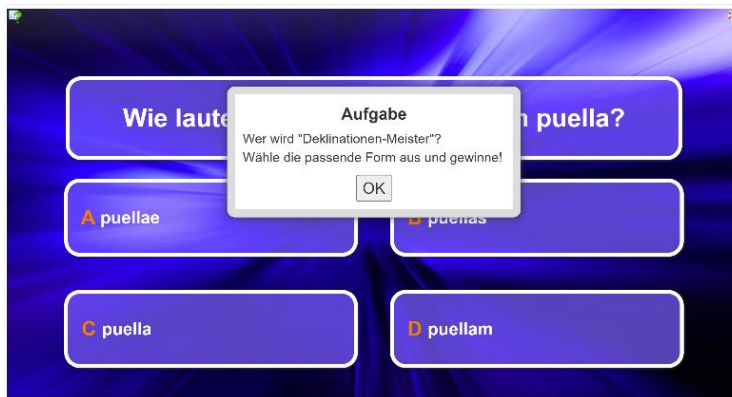


Abbildung 7 Beispiel Learning App 2

Deutsch als Zweitsprache unterstützen. Der Lern- bzw. Aufgabenumfang wird ebenfalls differenziert, indem motivierende Zusatzaufgaben auf der gleichen Niveaustufe für jene Schüler*innen, die schneller arbeiten, geschaffen werden. Die sehr heterogene Gruppe des Wahlpflichtfaches beinhaltet auch Schüler*innen, die dem AHS Niveau zugeordnet sind, und auch

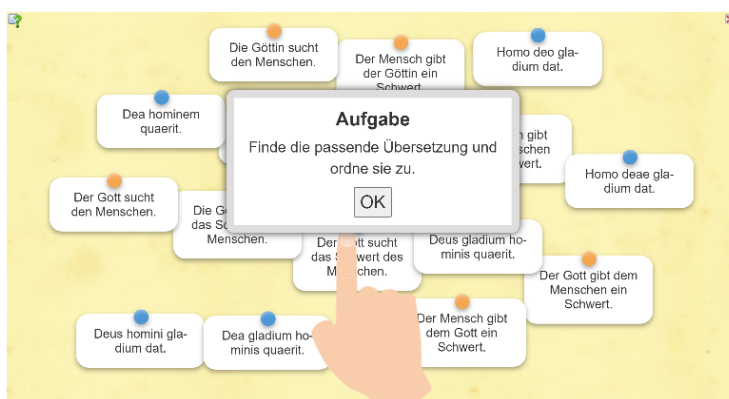


Abbildung 8 Beispiel Learning App 3

Fokussierung auf einzelne grammatikalische Phänomene fördern. Diese dienen einerseits als Erleichterungsmaßnahme für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf⁶⁸, ist aber auch für alle anderen Schüler*innen wählbar und kann auch jene mit

diese sollen bestmöglich gefördert werden.

Dafür werden zu jeder Lektion ein bis zwei *learning apps* gestaltet, die durch einen QR-Code in den Unterrichtsmaterialien verlinkt sind. Diese Zusatzaufgaben sollen mit ihrem spielerischen Charakter moti-

vieren und das Gelernte nochmals wiederholen bzw. vertiefen⁶⁹.

Die Website *learning apps* ist kostenlos und bietet viele kreative Möglichkeiten, um das Gelernte zu festigen. Neben dem motivierenden Design ist vor allem die einfache Anwendung von Vorteil, wodurch die Schüler*innen selbstständig arbeiten können. Auch die Applikation *Quizlet* wird im Wahlpflichtfach „Brückensprache Latein“ eingesetzt, die zusätzlich eine Differenzierung nach Lernweg ermöglicht⁷⁰.

⁶⁸ vgl. Jesper 2018, 29

⁶⁹ Vgl. Scholz 2018, 198

⁷⁰ vgl. Scholz 2018, 199

3.2.2 Stichprobe

Die Stichprobe dieser Forschung wurde nicht zufällig aus einer Grundgesamtheit gewählt und beinhaltet auch keine große Personengruppe, wie es bei quantitativen Studien üblich ist. Stattdessen handelt es sich hierbei um *theoretisches Sampling*.

Theoretisches Sampling wird üblicherweise bei Studien verwendet, die den Prinzipien der *Grounded Theory* folgen. In dieser finden die Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung nicht sequenziell, sondern parallel statt. Die Analyse eines Datensatzes wirkt sich auf die Erhebung des nächsten aus und auch die Theoriebildung erfolgt prozessartig und kann ständig revidiert werden. Dieser zirkuläre Ansatz wurde bereits im Kapitel 3.2 *Forschungsdesign* beschrieben.⁷¹

Das *theoretische Sampling* hilft bei diesem Prozess und hat zum Ziel, Phänomene zu spezifizieren, indem diese mit verschiedenen Daten aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Statt einer *Repräsentativität für die Grundgesamtheit*, wie es bei quantitativen Studien üblich ist, wird also eine *konzeptuelle Repräsentativität* angestrebt. Im konkreten Fall der vorliegenden Studie gibt es keine empirisch begründete Theorie zum Untersuchungsgegenstand „Latein in der österreichischen Mittelschule“. Stattdessen wird das erste Sampling aufgrund der theoretischen Vorkenntnisse ausgewählt, die vor allem auf den Ergebnissen von Große (2016) und Wesselmann & Walker (2021) basieren. Die Analyse der ersten Stichprobe, der Fragebögen der Schüler*innen des Wahlpflichtfachs, zeigt, dass eine weitere Perspektive notwendig ist, um die Mehrdimensionalität des Forschungsgegenstandes zu beschreiben. Es soll gezielt eine zweite Stichprobe erhoben werden, in diesem Fall der Betrachtungswinkel der Deutschlehrer*innen dieser Schüler*innen, um zu einer *konzeptuellen Repräsentativität* für die zu erstellende Theorie zu gelangen. Für diese benötigt es keinen großen Umfang an Datenmaterial, sondern nur so viele, bis die sogenannte *theoretische Sättigung* erreicht ist und eine Perspektive keine neue Information mehr liefert.⁷²

⁷¹ vgl. Strübing 2021, 15

⁷² vgl. Strübing 2021, 32

3.2.2.1 Profilierung der Schüler*innen des WPF Brückensprache Latein

Für die erste Phase der Datenerhebung wurde im September 2021 ein anonymer Fragebogen an die Schüler*innen des Wahlpflichtfaches ausgeteilt, um Grunddaten dieser Stichprobe zu generieren. Dabei wurden das Alter, Geschlecht, Leistungsniveau in den Fächern Deutsch und Englisch, Geburtsland, die Aufenthaltsdauer in Österreich, der Grund für die Wahl des Unterrichtsgegenstandes und die Interessen für das Wahlpflichtfach erhoben.

Die Schüler*innen des Wahlpflichtfaches waren zu Beginn des Schuljahres zwischen 12 und 14 Jahre alt. Zwei Drittel der Schülerschaft ist männlich, nämlich sechs von neun Schüler*innen und es sind beide Leistungsniveaus, AHS und Standard AHS, vertreten sowie zwei Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. Bis auf drei Schüler*innen, die in Syrien bzw. Deutschland geboren wurden, nennen alle Österreich als ihr Geburtsland. Dennoch zeigt sich mit der Frage „Welche Sprache sprichst du zuhause?“, dass viele Schüler*innen, obwohl sie sich schon ihr ganzes Leben in Österreich aufhalten, nicht nur Deutsch in ihrem Alltag sprechen. Abbildung 9 zeigt die Verteilung der Alltagssprachen sowie die unterschiedlichen Kombinationen.

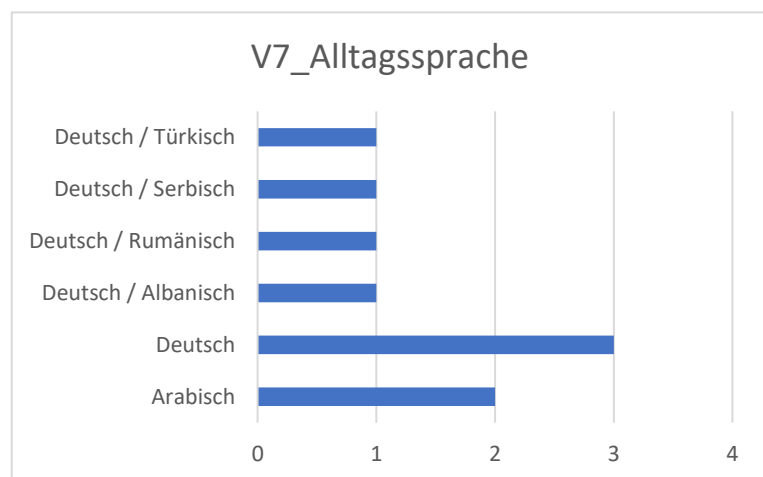


Abbildung 9 Alltagssprachen der Schüler*innen

Als Grund für die Wahl dieses Faches sind zwei Thematiken zu erkennen: Zum einen entscheiden sich die Schüler*innen für die „Brückensprache Latein“, da sie sich für Medizin interessieren und später in diesem Bereich beruflich tätig sein möchten, zum anderen herrscht ein Interesse für das Lernen von Sprachen und Latein im Konkreten vor. Das letzte Item dieses Fragebogens gibt Auskunft darüber, wofür sich die Proband*innen besonders interessieren und was sie gerne im Fach „Brückensprache Latein“ lernen möchten. Hier sind die Antworten sehr divers und es fallen Begriffe wie *medizinische Fachsprache*, *lateinische Gedichte*, *Götter* oder der Wunsch *Latein zu sprechen*.⁷³

⁷³ vgl. Anhang 1 „Grunddaten Schüler*innen“, 81

3.2.2.2 Profilierung der Deutschlehrer*innen

In einem zweiten Schritt soll durch Interviews mit den Deutschlehrer*innen der Schüler*innen, die das Wahlpflichtfach besuchen, eine weitere Dimension des Forschungsgegenstandes erfasst werden. Bei diesen sollen besonders die beiden Unterfragen „*Welche Schwierigkeiten können auftreten?*“ und „*Welche positiven Effekte kann dieses Modell auf die Schüler*innen haben?*“ beleuchtet werden.

Von den vier interviewten Lehrkräften ist eine männlich und die restlichen weiblich. Ihr Alter variiert zwischen 26 und 50 Jahren und ihre Diensterfahrung beläuft sich zwischen vier und 27 Jahren. Insgesamt ist es ein sehr heterogenes Jahrgangsteam, wobei immer zwei der Lehrer*innen gemeinsam in einer Klasse unterrichten. Zusätzlich interessant für diese Arbeit ist, dass eine der Lehrer*innen eine Ausbildung im DaZ-Bereich absolviert hat und eine andere als Legasthenie-Trainerin ausgebildet und tätig ist. Alle Befragten haben Deutsch als Erstsprache und ein Teil der Proband*innen, nämlich drei von vier der Lehrkräfte, hatte in seiner eigenen Schulzeit Lateinunterricht⁷⁴.

3.2.3 Forschungsinstrumente

3.2.3.1 Datenerhebung I - offener Fragebogen Schüler*innen

Das erste der beiden Datenerhebungsverfahren bildet ein offener Fragebogen, der insgesamt vier Mal zum Einsatz kommt. Dieser ist in Bezug auf die Reihenfolge der 12 Items vollstandardisiert und wird einmal monatlich wiederholt, bis eine theoretische Sättigung der Daten erreicht ist. Die Erhebung findet unter Anwesenheit der Versuchsleiterin statt, um besonders sprachliche Probleme klären zu können und erfolgt per paper-pencil Vorgabe⁷⁵. Hierbei wurde ein offenes Antwortformat gewählt, weil dieses für den explorativen Charakter der Studie am besten geeignet scheint. Da diese Untersuchung zum Einsatz eines sprachbildenden Lateinunterrichts in der österreichischen Mittelschule erstmalig ist und ihr keine Grundlagenforschung vorausgeht, ist es unmöglich fixe Aussagen zu treffen, die von Schüler*innen bejaht oder auf einer Skala bewertet werden sollen. Stattdessen ermöglicht ein offenes Antwortformat das genaue Beschreiben der individuellen Erfahrungen der Schüler*innen.

⁷⁴ vgl. Anhang 2 – Grunddaten Lehrer*innen, 82

⁷⁵ vgl. Raab-Steiner Benesch 2021, 45

Offene Antwortformate bergen jedoch mehrere Gefahren: Zum einen erfordern offene Fragen eine intensive Auseinandersetzung mit der Materie und mangelnde Erinnerung führt so oftmals zu leeren Antwortbögen. Sind Inhalte zum Zeitpunkt der Befragung nicht kognitiv verfügbar, bedeutet das jedoch nicht automatisch, dass der/die Proband*in keine Meinung zu diesem Thema hat. Hierbei haben vorgegebene Antwortmöglichkeiten den Vorteil, dass diese das Gelernte nochmals in Erinnerung rufen⁷⁶. Zum anderen kann das Beantworten offener Fragen Personen, deren Verbalisierungsvermögen nicht sehr ausgeprägt ist, schwerfallen. Dies ist vor allem bei Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache der Fall⁷⁷.

Um diesen Problemen entgegenzuwirken, wurden bei der Datenerhebung zwei Maßnahmen gesetzt. Die Schüler*innen durften bei der Befragung ihre Unterrichtsmaterialien durchblättern, um sich nochmal in Erinnerung zu rufen, welche Inhalte im letzten Monat gelernt wurden. Außerdem wurde der Fragebogen vor dem ersten Einsatz gemeinsam durchbesprochen, um sprachliche Probleme zu lösen. Dennoch sind die Antworten teilweise unvollständig und müssen vor der Analyse aufgearbeitet werden. Darauf wird in Kapitel 3.2.4.1 *Datenaufbereitung* näher eingegangen.

Die drei Forschungsfragen dieser Arbeit werden im Schritt der Operationalisierung in fünf zu erfragende Indikatoren umgewandelt: Modularität, Mehrsprachigkeit, Differenzierung, positive Effekte sowie Schwierigkeiten im Lateinunterricht. Außerdem bietet ein letztes, sehr offen gehaltenes Item, die Möglichkeit für zusätzliche Anmerkungen bzw. Verbesserungsvorschläge. Die ersten drei Dimensionen konzentrieren sich hierbei auf die Durchführung eines Lateinunterrichts in der Mittelschule. Die in Kapitel 3.2.1 bereits angesprochenen Hauptpfeiler *Modularität*, *Mehrsprachigkeit* und *Differenzierung* sollen aus Schüler*innenperspektive analysiert und bewertet werden – welche Inhalte der Module haben besonders gefallen und warum? Wie empfinden die Schüler*innen den Einsatz ihrer Erstsprachen? Welche Differenzierungsangebote nehmen die Schüler*innen wahr und wie nutzen sie diese? Im Anschluss sollen die positiven Effekte des Lateinunterrichts als Sprachbildung gemessen werden. Hierbei liegt das Hauptaugenmerk auf die von Fengler (2001) festgestellten positiven Effekte auf den Wortschatz, aber auch auf die Kenntnis der grammatikalischen Fachtermini. Des Weiteren soll Latein als Reflexionssprache das Erlernen von Sprache vereinfachen und die bereits gelernte

⁷⁶ vgl. Mummendey & Grau 2014, 52

⁷⁷ vgl. Raab-Steiner Benesch 2021, 49

deutsche Grammatik vertiefen⁷⁸. Auch diesem Phänomen ist eine Frage gewidmet. Zu guter Letzt sollen die Schwierigkeiten der Schüler*innen erhoben werden, mit denen sie im Lateinunterricht konfrontiert sind. Fengler (2001) konnte bereits Schwierigkeiten im Erwerb neuer Vokabeln feststellen, doch welche Herausforderungen nehmen Schüler*innen wahr und wie lassen sich diese überwinden?

3.2.3.2 Offene Fragestellungen der Schüler*innenfragebögen

1. Welcher Text hat dir gefallen und warum?
2. Was hast du im vergangenen Monat Neues über die Römer gelernt?
3. Wie war es für dich deine Erstsprache/Muttersprache im Unterricht einzusetzen?
4. Was hast du durch den Vergleich mehrerer Sprachen gelernt?
5. Welche Hilfestellungen hast du im Unterricht bekommen?
6. Wie haben sie dir geholfen?
7. Welche neuen **deutschen** Wörter hast du gelernt?
8. Welche **Fachbegriffe** aus dem Deutschunterricht sind auch im Lateinunterricht vorgekommen?
9. Welche **Themen** aus dem Deutschunterricht sind auch im Lateinunterricht vorgekommen?
10. Welche Probleme hast du momentan im Lateinunterricht? (Grammatik, Vokabeln, Übersetzen, Sonstiges...) Beschreibe deine Situation möglichst genau!
11. Was würde dir helfen?
12. Welche Verbesserungsvorschläge hast du für den Lateinunterricht?

3.2.3.3 Datenerhebung II – exploratives Expert*inneninterview Deutschlehrer*innen

Neben der Erhebung der Schüler*innenperspektive ist für ein vollständiges Bild über die Schwierigkeiten, aber auch die Chancen des Wahlpflichtfachs „Brückensprache Latein“, die Perspektive der Deutschlehrer*innen als Komplementärquelle notwendig. Diese kennen sowohl die Deutschkompetenzen der einzelnen Schüler*innen und daher auch mögliche

⁷⁸ vgl. Jesper 2015, 7

Schwierigkeiten und haben zusätzlich auch Einsicht in die Bereiche der DaZ-Förderung und deren Grenzen. Eine der vier befragten Lehrer*innen absolvierte komplementär zu ihrem Germanistikstudium eine Fortbildung zur DaZ-Förderung. Die Fragestellungen des Interviews beziehen sich auf die „Lebenswelt“⁷⁹ der Lehrpersonen, die auf diese Weise eine weitere Datenquelle darstellen. So besitzt keine der interviewten Personen eine didaktische Ausbildung im Unterrichtsfach Latein, jedoch macht sie ihre Ausbildung und Erfahrung als Deutschlehrer*innen zu Expert*innen, deren Wissen eine engere Verknüpfung zwischen dem traditionellen Lateinunterricht und der DaZ-Förderung herstellen soll⁸⁰.

Die Daten werden mithilfe eines explorativen Interviews erhoben, dessen Leitfaden aus offen formulierten Schlüsselfragen besteht. Dieser wird jedoch flexibel gehandhabt und zusätzliche, detaillierte Informationen werden durch die explorative Interviewerin im Gesprächsverlauf ermittelt⁸¹. Trotz des gezielt offenen Interviewablaufs soll der zuvor konstruierte Leitfaden dazu dienen, eine Vergleichbarkeit zwischen den Interviews zu gewährleisten. Dieser ist nach Meuser und Nagel (1991) in drei Beobachtungsdimensionen geteilt: mögliche Schwierigkeiten, sowie Chancen des Wahlpflichtfachs „Brückensprache Latein“ und Anregungen, wie Sprachbildung im Lateinunterricht angewandt werden kann. Die Interviews dauerten durchschnittlich 45 Minuten und wurden alle am Standort der beforschten Mittelschule durchgeführt.

*3.2.3.4 Leitfaden des exploratives Expert*inneninterview Deutschlehrer*innen*

Stimulus:

Beschreibung einer Unterrichtseinheit inkl. Betrachtung der Materialien. Unterschied zu Unterricht in der AHS soll deutlich werden, sowie das Ziel der Sprachbildung.

Themenblock 1 – mögliche Schwierigkeiten

Schlüsselfragen:

- Welche Schwächen haben die einzelnen Lateinschüler*innen im Deutschunterricht?

⁷⁹ Honer 1994, 628

⁸⁰ vgl. Hug & Poscheschnik 2010, 132

⁸¹ vgl. Honer 1994, 627

- Welche grammatikalischen Themen stellen bei Schüler*innen der 3. Klassen im Allgemeinen Schwierigkeiten dar?
- Welche Schwierigkeiten könnten insbesondere Schüler*innen mit DaZ haben?
- Welche grammatikalischen Themen werden im Deutschunterricht der 3. Klasse behandelt? Welche Textsorten werden erarbeitet?

Themenblock 2 – positive Effekte

Schlüsselfragen:

- Welche Kompetenzen fehlen DaZ Schüler*innen nach der DaZ Förderung, um ein bildungssprachliches Niveau zu erreichen?
- Wie können diese noch erreicht werden?
- Welche Aspekte des Deutschunterrichts sollten noch vertieft werden? Können diese eventuell in den sprachbildende Lateinunterricht ausgelagert werden?

Themenblock 3 – Anregungen für den Lateinunterricht

Schlüsselfragen:

- Wie lässt sich der Lateinunterricht noch besser mit Deutschförderung verknüpfen?
- Welche Strukturen/Methoden aus dem DaZ Unterricht gibt es, die auch im Lateinunterricht angewendet werden könnten?

Gesprächsabschluss

Ausstiegsfragen:

- Gibt es bereits Rückmeldung der Lateinschüler*innen/ beobachtete Auswirkungen des Lateinunterrichts?

3.2.4 Datenanalyse

3.2.4.1 Datenaufbereitung

Die erhobenen Daten der *paper-pencil* Fragebögen müssen vor einer Analyse mit MAXQDA, in eine digitale Form gebracht werden. Hierbei werden die einzelnen Items in Microsoft Excel Tabellen übertragen, um so einen möglichst guten Überblick über die Antworten zu schaffen.⁸² Außerdem ist es teilweise notwendig die Angaben sprachlich aufzubereiten, Rechtschreibfehler zu korrigieren und Sätze zu vervollständigen.

Bei der Transkription der Interviews stehen die inhaltlichen Aussagen im Vordergrund und auf nonverbale Kommunikation wird nicht genauer eingegangen. So werden Zögern, Pausen oder der Tonfall nicht verschriftlicht, da diese nicht relevant für die Forschung sind. Begriffe im Dialekt werden zum Teil in entsprechende Formulierungen der Schriftsprache übertragen, um die Inhalte der Aussagen möglichst einfach und eindeutig erfassen zu können.⁸³ Die Abkürzung I wird hierbei für die Interviewerin verwendet und B für die befragte Lehrkraft. Auch die Namen der Lateinschüler*innen, über die gesprochen wird, werden mit Buchstaben abgekürzt, um Anonymität zu gewährleisten.

3.2.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA

„Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden.“⁸⁴ So definiert Kuckartz (2012) diese Form der Datenanalyse. Hierbei steht die Kodierung eines Datensatzes in verschiedene Kategorien im Vordergrund, wobei die Bildung dieser induktiv, deduktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen kann.

In dieser Arbeit werden zuerst sogenannte *Hauptkategorien* deduktiv gebildet. Diese leiten sich aus den Forschungsfragen bzw. den vorhandenen Theorien des derzeitigen Forschungsstandes ab und orientieren sich an den wichtigsten Themen wie *Schwierigkeiten, positive Effekte, Modularität, Mehrsprachigkeit* und *Differenzierung*. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) wird sowohl für die Auswertung der Fragebögen als auch der

⁸² vgl. Kuckartz & Rädiker 2014, 388

⁸³ Vgl. Hug & Poscheschnik 2010, 171

⁸⁴ Kuckartz 2012, 39

Expert*inneninterviews verwendet, wobei teilweise andere Kategorien genutzt werden, da die jeweiligen Blickwinkel eigene Besonderheiten mit sich bringen.

Ist eine Hauptkategorie gebildet, ist es wichtig, diese genau zu definieren, um eine gewisse Objektivität des Verfahrens zu ermöglichen. In einem *Kodierleitfaden* wird die Kategorie genannt, genau definiert und ein Ankerbeispiel angeführt. Außerdem wird mit Hilfe sogenannter *Kodierregeln* klar festgelegt, unter welchen Bedingungen ein Textabschnitt in diese Kategorie eingeordnet wird oder eben nicht. In einem nächsten Schritt werden *Subkategorien* induktiv gebildet. Es werden hierbei die Hauptkategorien unter Berücksichtigung der Daten weiter ausdifferenziert. Dabei ist es jedoch wichtig, nicht zu viele *Subkategorien* zu bilden, da die Analyse sonst anfällig gegenüber falschen Kodierungen ist. Auch diese Kategorien müssen möglichst genau definiert werden⁸⁵. Im Gegensatz zur der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kann ein Textabschnitt bei dieser Form der Analyse, mehreren Kategorien gleichzeitig zugewiesen werden.

Die Bildung eines Kodierleitfadens soll für eine gewisse Reliabilität der qualitativen Inhaltsanalyse sorgen. Dabei wird eine Kodierung als reliabel bezeichnet, *wenn ein und dieselbe Person einen Text in zeitlichem Abstand gleich codiert (Intracoder- Reliabilität) oder wenn verschiedene Personen einen Text gleich codieren (Intercoder- Reliabilität)*⁸⁶. In der hier vorliegenden Arbeit werden die Daten zweimal von derselben Person kodiert, was eine *Intracoder- Reliabilität* gewährleisten soll.

Bei der Kodierung kommt die QDA Software MAXQDA zum Einsatz, die von Kuckartz (2012) entwickelt wurde. Unter QDA Software versteht man Programme, die qualitative Daten analysieren (*Qualitative Data Analysis*). Die Textabschnitte können so einem festgelegten Codesystem zugeordnet werden, wobei dieses auch induktiv erweitert werden kann. Diese Codes finden sich dann in verschiedenen Farben neben den jeweiligen Textpassagen, ermöglichen es aber auch, diese automatisch in einem gesonderten System festzuhalten, wo sie später sortiert, systematisiert und zusammengefasst werden können⁸⁷.

⁸⁵ vgl. Kuckartz 2012, 65

⁸⁶ Kühne 2013, 36

⁸⁷ vgl. Kuckartz 2012, 210

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse des offenen Fragebogens mit Schüler*innen

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen der Lateinschüler*innen werden im Folgenden, mit Fokus auf die Themen *Modularität*, *Mehrsprachigkeit*, *Differenzierung*, *positive Effekte* und *Schwierigkeiten* dargestellt. Die Resultate der 12 Items werden einzeln präsentiert und basieren auf den Antworten von insgesamt 35 Fragebögen. Wichtig ist hierbei zu betonen, dass die Daten wiederholt über vier Monate gesammelt wurden und die mehrfache Befragung der Schüler*innen ein möglichst flächendeckendes Bild liefern sollte. Aus den Inhalten der offenen Fragebögen wurden nach Kuckartz (2012) Kategorien gebildet, wobei eine Aussage mehreren Kategorien zugeordnet werden kann. Beispielsweise beinhaltet die Aussage „*Grammatik, Vokabeln auch ein bisschen*“⁸⁸, auf die Frage „Welche Probleme hat der/die Schüler*in im Moment im Lateinunterricht?“, zwei verschiedene Subkategorien. Diese Kategorien machen es möglich, Aussagen und ihre Häufigkeit zu quantifizieren, sowie diese mit Grafiken zu visualisieren. Die Analyse zeigt jedoch auch, dass ein geringer Teil der Daten nicht auswertbar ist, da offene Fragebögen stets die Gefahr mit sich bringen, nicht vollständig oder nicht immer dem Sinn entsprechend ausgefüllt zu werden.

Die ersten beiden Items des Fragebogens beschäftigen sich mit dem Überbegriff *Modularität*. Bei diesen soll zum einen ermittelt werden, welche Inhalte den Schüler*innen gefallen, um durch diese einen positiven Anreiz zu schaffen, zum anderen wird in Item 2 befragt, welches neue Wissen sie über die Römer erlangt haben. Hierbei wird auf die Annahme von Kipf (2014) eingegangen, dass der Lateinunterricht „*Inhalte (vermittelt), die Europa auf der Grundlage der griechisch-römischen Kultur und Geisteswelt geprägt haben*“. Abbildung 10 hilft dabei, das Interesse der Schüler*innen zu visualisieren. Dieses Item war, wie alle anderen auch, offen gestaltet und die verschiedenen Subkategorien wurden aus den Antworten der Proband*innen gebildet.

Hierbei fällt auf, dass der Text *Perseus et Medusa* unter allen mythologischen Texten am beliebtesten war. Diese Auswahl begründeten die Schüler*innen mit Aussagen wie „*Perseus und Medusa war voll cool! Weil es spannend und interessant ist.*“⁸⁹, mit Sympathie gegenüber dem

⁸⁸ Anhang 3 S. 86 Z. 11/04

⁸⁹ Anhang 3 S. 87 Z. 12/04

vermeintlichen Monster „Mir hat der Text mit Medusa sehr gefallen, weil ich Medusa mag.“⁹⁰ und mit den Vorkenntnissen dieses Mythos „Von Lektion 5 (Perseus und Medusa), weil ich den Film kannte.“⁹¹. Das Interesse an der Lektion *Liebesbotschaften*, das sich auf den Inhalten von Ovids *Ars armatoria* 1,437 stützt, begründet ein/e Schüler*in hingegen mit den Worten „*Liebesbotschaften*, weil man lernt, wie man erste Schritte macht.“.

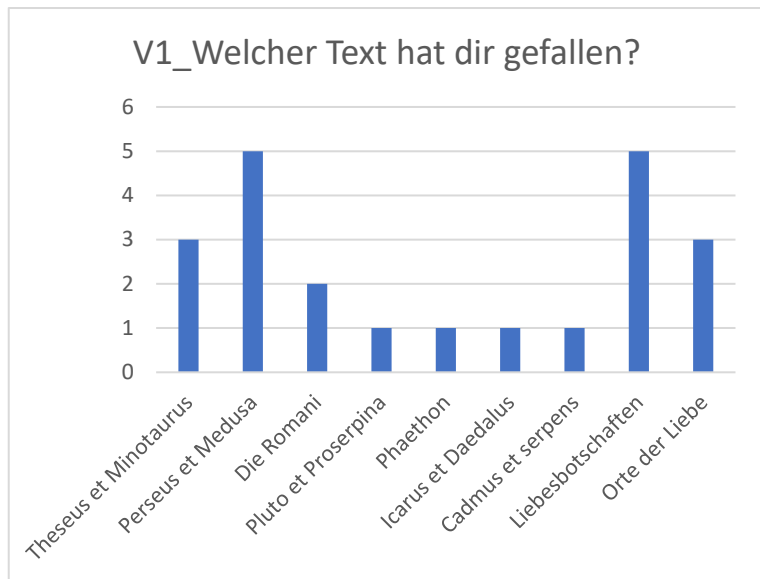


Abbildung 10 - Lektionstexte

Bei Item 2 wurde die Frage behandelt „Was hast du im vergangenen Monat Neues über die Römer gelernt?“. Hierbei bezog sich der größte Anteil der Antworten auf die Mythologie der Römer (12), wobei hier „*vielen über die Götter*“⁹² genannt wurde, aber auch die Abenteuer der Heroen „*Dass der Minotaurus in einem Labyrinth war.*“⁹³. Scheinbar wurde ein genereller Wissenszuwachs von den Schüler*innen wahrgenommen, wie die Antwort „*Sehr vieles. Damals kannte ich in Geschichte keine Römer, jetzt kann ich es besser als letztes Jahr.*“⁹⁴ beweist.

Die nächsten beiden Items beziehen sich auf den zweiten Grundpfeiler des Wahlpflichtfachs „Brückensprache Latein“, die *Mehrsprachigkeit*. Die erste Frage lautet hierbei „*Wie war es für dich deine Erstsprache/Muttersprache im Unterricht einzusetzen?*“ und zielt einerseits auf die Wahrnehmung der Schüler*innen ab, andererseits auf eine mögliche Motivationssteigerung. Hierbei ist wichtig zu betonen, dass drei von neun Schüler*innen die Unterrichtssprache Deutsch als Erstsprache haben, weshalb diese Daten nicht ausgewertet wurden. Von den restlichen Antworten waren 12 positiv geprägt, wie beispielsweise die Aussage „*Das finde ich cool, weil ich hatte noch nicht bei anderen Fächern türkische Wörter gehört.*“⁹⁵, „*Sehr toll!*“⁹⁶ oder

⁹⁰ Anhang 3 S. 89 Z. 01/02

⁹¹ Anhang 3 S. 88 Z. 12/06

⁹² Anhang 3 S. 87 Z. 12/03

⁹³ Anhang 3 S. 89 Z. 01/04

⁹⁴ Anhang 3 S. 88 Z. 12/08

⁹⁵ Anhang 3 S. 92 Z. 02/08

⁹⁶ Anhang 3 S. 85 Z. 11/06

„Es hat auf jeden Fall bei einigen Wörtern geholfen.“⁹⁷. Es gab jedoch auch acht negative Reaktionen, wie „Es ging, aber ich würde es lieber nicht benutzen, weil ich es nicht wirklich reden kann.“⁹⁸ oder „komisch“⁹⁹. In diesem Kontext besonders spannend ist die Aussage „Ich kann besser Deutsch als meine Muttersprache, aber es war nicht schwer.“¹⁰⁰, dazu mehr im Kapitel 4.3 *Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse*.

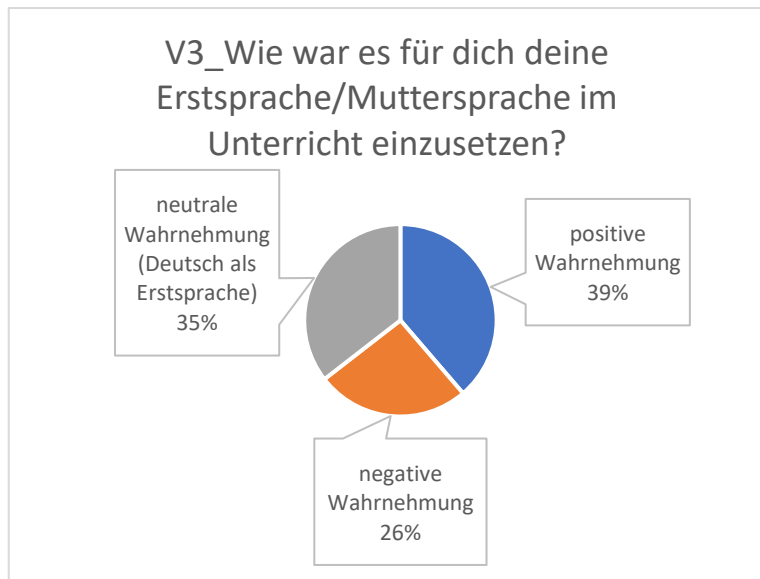


Abbildung 11 Einsatz Erstsprachen im Sprachvergleich

Das 4. Item beschäftigt sich mit der Frage „Was hast du durch den Vergleich mehrerer Sprachen gelernt?“. Hier gab es sehr unterschiedliche Sichtweisen. Fünf Antworten bezogen sich auf die Andersartigkeit der Sprachen, wie beispielsweise „Ich habe durch den Vergleich gelernt, dass jede Sprache anders klingt und anders geschrieben wird.“¹⁰¹. Insgesamt 13 Aussagen entdeckten hingegen Ähnlichkeiten im Wortschatz „Manche Wörter klingen gleich.“¹⁰² oder im Aufbau allgemein „Dass die meisten Sprachen den gleichen Aufbau haben.“¹⁰³. Es gab jedoch auch Proband*innen, die kritisch gegenüber dem Sprachvergleich eingestellt waren, wie die Angaben „Also ich habe gesehen, dass die Wörter manchmal echt ähnlich sind, aber ich muss ganz ehrlich sagen, dass es nicht notwendig ist.“¹⁰⁴ oder „Wenn ich ehrlich bin, nicht viel außer, dass ich gesehen habe, dass die meisten Sprachen ähnlich sind.“¹⁰⁵ verdeutlichen.

Um die Wahrnehmung des Indikators *Differenzierung* zu ermitteln, wurden die Schüler*innen zuerst gefragt, welche Hilfestellungen sie im Unterricht bekommen würden. Dabei kamen die unterschiedlichsten Antworten und sowohl *die Hilfe der Lehrkraft* als auch *das gemeinsame*

⁹⁷ Anhang 3 S. 86 Z. 12/01

⁹⁸ Anhang 3 S. 85 Z. 11/05

⁹⁹ Anhang 3 S. 88 Z. 12/09

¹⁰⁰ Anhang 3 S. 84 Z. 11/01

¹⁰¹ Anhang 3 S. 84 Z. 11/03

¹⁰² Anhang 3 S. 84 Z. 11/01

¹⁰³ Anhang 3 S. 86 Z. 11/09

¹⁰⁴ Anhang 3 S. 84 Z. 11/02

¹⁰⁵ Anhang 3 S. 86 Z. 12/02

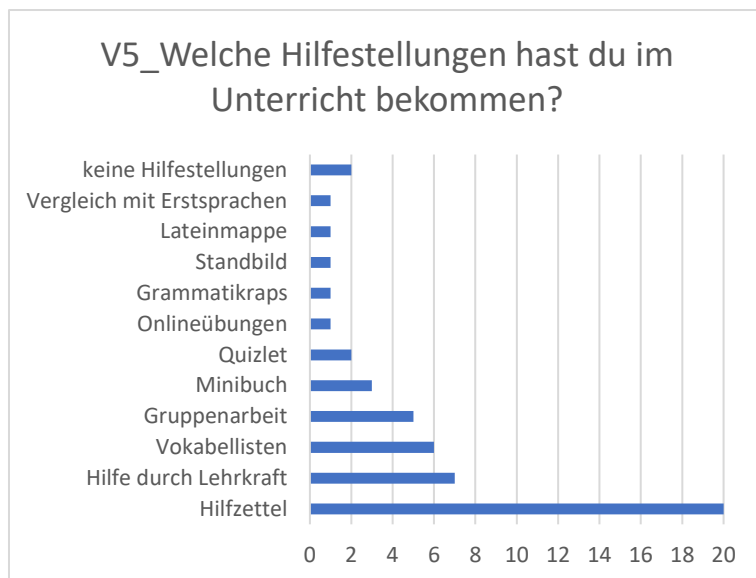


Abbildung 12 - verschiedene Hilfestellungen

Übersetzen in Gruppen (Gruppenarbeit) wurde von den Proband*innen als Hilfestellung wahrgenommen. Am häufigsten wurden jedoch die sogenannten *Hilfszettel* genannt, die bereits in Kapitel 3.2.1.4 *Differenzierung* beschrieben wurden.

Item 6 geht zusätzlich der Frage nach, *wie* die Hilfestellungen den Schüler*innen geholfen haben.

Dabei wurden die Hilfszettel folgendermaßen begründet „*Die Hilfszettel waren toll, weil die Prädikate und die Subjekte unterstrichen waren.*“¹⁰⁶ bzw. „*Es war dann alles übersichtlicher und einfacher.*“¹⁰⁷. Ein/e weitere/r Schüler*in berichtet, dass „*Gemeinsam übersetzen hat sehr, sehr viel geholfen, genauso mit den Lektionswörtern aus der Tabelle.*“¹⁰⁸. Auch das *Minibuch*, eine individuell gestaltete Zusammenfassung des gelernten Grammatikwissen, wurde positiv bewertet „*Das Minibuch finde ich toll, weil man besser damit die Fälle lernen kann.*“¹⁰⁹.

Nachdem mit den ersten sechs Fragen Daten für die Forschungsfrage „*Wie kann Latein als Sprachbildung für Lernende einer heterogenen Gruppe unter Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache in der Mittelschule umgesetzt werden?*“ gesammelt wurden, sollten mit den nächsten drei Items mögliche positive Effekte des Lateinunterrichts dokumentiert werden. Hierbei ist es jedoch wichtig zu betonen, dass es keine Vergleichsgruppe gibt und nicht die tatsächliche Wirksamkeit des Lateinunterrichts festgehalten werden sollte, wie Große (2015) dies getan hatte, sondern es sollten vielmehr die Schüler*innen zur Reflexion veranlasst werden, ob sich ihr Wortschatz erweitert hat und welche Fachtermini bzw. Inhalte sie bereits aus dem Deutschunterricht kannten.

Aus diesem Grund sollten die Proband*innen in Frage 7 Wörter nennen, die sie im Lateinunterricht neu gelernt hatten. Dieses Item beinhaltet jedoch ein vergleichsweise hohen Wert (7)

¹⁰⁶ Anhang 3 S. 91 Z. 02/02

¹⁰⁷ Anhang 3 S. 86 Z. 12/02

¹⁰⁸ Anhang 3 S. 88 Z. 12/06

¹⁰⁹ Anhang 3 S. 89 Z. 01/01

an nicht auswertbarem Datenmaterial, da viele Schüler*innen lateinische Begriffe nannten, anstelle des deutschen Wortschatzes, der erweitert wurde. Außerdem gab es viele Angaben (12), die behaupteten, dass im letzten Monat keine neuen Wörter vorgekommen waren und alle Ausdrücke bekannt waren. Dieses Ergebnis kann zum einen mit einem tatsächlichen großen deutschen Wortschatz der Proband*innen zusammenhängen, zum anderen darf der bereits genannte Umstand nicht vergessen werden, dass offene Fragebögen kognitiv verfügbares Wissen verlangen, was nach einem Zeitraum von einem Monat nicht immer der Fall ist. Insgesamt 15 Fragebögen enthielten jedoch neu gelernte deutsche Begriffe, die in Abbildung 13 zu sehen sind.



Abbildung 13 - Wortwolke Wortschatz

Während Ausdrücke wie *Wurfspeer* oder *Orakel*¹¹⁰ wohl dem bildungssprachlichen Wortschatz der Schüler*innen wenig Nutzen bringen werden, sind die Verba *eilen*¹¹¹, *erbauen*¹¹² oder *begehren*¹¹³ doch eine wichtige Ergänzung. Ebenfalls zu finden sind Fachtermini wie *Imperativ* oder *Relativpronomen*, die in Item 8 jedoch nochmals explizit erfragt wurden.



Abbildung 14 - Wortwolke Fachtermini

Abbildung 14 zeigt hier die Resultate in Form einer Wortwolke. Diese ist eines der *Visual Tools* des MAXQDA Programms und stellt Begriffe umso größer dar, umso häufiger sie genannt

¹¹⁰ Anhang 3 S. 88 Z. 12/07

¹¹¹ Anhang 3 S. 87 Z. 12/04

¹¹² Anhang 3 S. 88 Z. 12/07

¹¹³ Anhang 3 S. 84 Z. 11/02

werden. Die Fachtermini *Genitiv* (9), *Dativ*¹¹⁴ (8) und *Fälle*¹¹⁵ (7) wurden mehrfach genannt.

Item 9 beinhaltet eine ähnliche Fragestellung wie Item 8, nämlich „*Welche Themen aus dem Deutschunterricht sind auch im Lateinunterricht vorgekommen?*“. Die Grenzen zwischen *Fachtermini* und *Themen* sind etwas ungenau und so wurde oftmals mit Oberbegriffen geantwortet, die auch in Frage 8 genannt wurden. Aus den Daten gehen hervor, dass vor allem *die Fälle*¹¹⁶ in beiden Unterrichtsfächern behandelt werden, aber auch die *Satzanalyse*¹¹⁷ bei der das *Subjekt und das Prädikat*¹¹⁸ bestimmt werden. Außerdem genannt wurde der Einsatz von *Relativpronomen*¹¹⁹ bzw. *Relativsätzen*¹²⁰ und der allgemeine Oberbegriff *Grammatik*¹²¹.

Die letzten drei Items beziehen sich auf die untergeordnete Forschungsfrage „*Welche Schwierigkeiten können auftreten?*“. Um diese beantworten zu können, wurde über vier Monate hinweg immer wieder die Frage „*Welche Probleme hast du momentan im Lateinunterricht?*“ gestellt. Die Antworten der Schüler*innen sind in diesem Fall sehr eindeutig und korrelieren auch mit den bisherigen Erfahrungen, die sich in der Literatur finden, dazu später mehr.

21 Mal wurde berichtet, dass es Probleme mit den lateinischen Vokabeln gibt. So schreibt ein/e Schüler*in „*mit den Vokabeln, es fällt mir schwer die Worte zu merken*“¹²², andere geben hingegen zu „*Wenn ich übersetze, dann erinnere ich mich nicht an die alten Wörter*“¹²³ bzw. „*Vokabeln, weil sie sehr schwer in meinen Kopf gehen.*“¹²⁴.

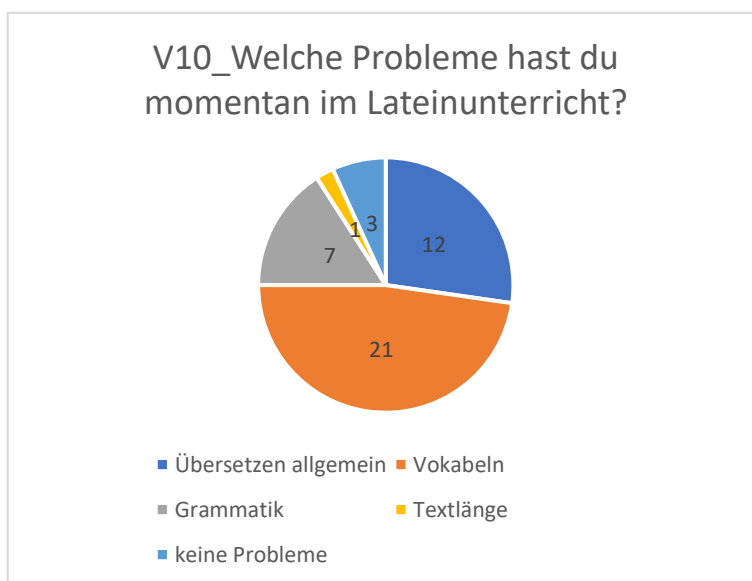


Abbildung 15 - Schwierigkeiten der Schüler*innen

¹¹⁴ Anhang 3 S. 89 Z. 01/01

¹¹⁵ Anhang 3 S. 91 Z. 02/02

¹¹⁶ Anhang 3 S. 87 Z. 12/04

¹¹⁷ Anhang 3 S. 84 Z. 11/02

¹¹⁸ Anhang 3 S. 85 Z. 11/08

¹¹⁹ Anhang 3 S. 91 Z. 02/02

¹²⁰ Anhang 3 S. 92 Z. 02/09

¹²¹ Anhang 3 S. 89 Z. 01/02

¹²² Anhang 3 S. 85 Z. 11/05

¹²³ Anhang 3 S. 87 Z. 12/03

¹²⁴ Anhang 3 S. 89 Z. 01/03

Neben den Vokabeln wird ebenfalls mehrfach angegeben, dass die Schüler*innen Probleme beim Übersetzen haben. So schreibt ein/e Schüler*in *„Wenn ich beim Übersetzen bin, gibt es immer ein paar Sätze, wo ich auf einmal Probleme bekomme.“*¹²⁵ Welche Probleme das konkret sind, werden leider nicht genannt. Jedoch findet sich auf einem anderen Fragebogen die Aussage *„Ich tue mir beim Texte Übersetzen schwer, weil die Wörter sehr schwer sind.“*¹²⁶, was darauf schließen lässt, dass diese beiden Schwierigkeiten miteinander zusammenhängen. Komplikationen mit der Grammatik, beispielsweise mit den Deklinationen, wird ebenfalls genannt, jedoch signifikant seltener als Vokabel bezogene Probleme *„bisschen mit der Grammatik, wegen der O-Deklination und der 3. Deklination“*¹²⁷.

Bei der nächsten Frage *„Was würde dir helfen?“* gab es insgesamt 21 Verbesserungsvorschläge, wobei die Schüler*innen bei fünf davon die Veränderung bei sich selbst vornehmen wollten *„Ich muss einfach mehr lernen.“*¹²⁸. Von den restlichen Antworten bezog sich erneut ein Großteil auf die Vokabelarbeit *„Dass wir nicht so viele Vokabeln lernen müssen.“*¹²⁹, *„Vielleicht eine Liste mit den Wörtern oder ein Wörterbuch.“*¹³⁰ oder *„Wenn wir immer nur über eine Lektion ein Check-Up hätten.“*¹³¹. Außerdem wurde der Wunsch nach mehr Gruppenarbeiten bzw. nach einem gemeinsamen Übersetzen *„Dass wir mehrmals Gruppenarbeiten machen und mehr gemeinsam Sätze übersetzen.“*¹³² genannt.

Das letzte Item sollte den Proband*innen, im Sinne der Offenheit einer explorativen Studie, Platz für zusätzliche Anmerkungen bzw. Verbesserungsvorschläge des Wahlpflichtfachs „Brückensprache Latein“ bieten. Hierbei wurden erneut *Vokabeln* mehrfach genannt, wobei ein/e Schüler*in konkret *„Dass wir mehr die Vokabeln lernen.“*¹³³ schreibt. Außerdem beziehen sich zwei Bemerkungen darauf, dass die Bibliothek als Unterrichtsraum zu wenig Platz biete *„Eine richtige Klasse zu haben, da auch der Freiraum (Platz, richtige Tische) wichtig für die*

¹²⁵ Anhang 3 S. 84 Z. 11/03

¹²⁶ Anhang 3 S. 85 Z. 11/08

¹²⁷ Anhang 3 S. 91 Z. 02/06

¹²⁸ Anhang 3 S. 87 Z. 12/04

¹²⁹ Anhang 3 S. 85 Z. 11/08

¹³⁰ Anhang 3 S. 87 Z. 12/03

¹³¹ Anhang 3 S. 84 Z. 11/02

¹³² Anhang 3 S. 88 Z. 12/08

¹³³ Anhang 3 S. 85 Z. 11/05

Konzentration ist.“¹³⁴. Der Großteil der Antworten (21) beinhaltet jedoch keine Wünsche nach Veränderung „Keine :) Alles ist toll!“¹³⁵.

4.2 Ergebnisse der explorativen Expert*inneninterviews mit Deutschlehrer*innen

Als komplementäre Datenquelle, um eine theoretische Sättigung erreichen zu können, wurden vier explorative Expert*inneninterviews mit den Deutschlehrer*innen der neun Lateinschüler*innen durchgeführt. Die Transkripte dieser wurden auf die Forschungsfragen *Welche Schwierigkeiten können auftreten?* und *Welche positiven Effekte kann dieses Modell auf die Schüler*innen haben?* analysiert, wobei mithilfe des Interviewleitfadens acht deduktive Kategorien gebildet werden konnten. Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über besagte Kategorien sowie deren Definition, ein Ankerbeispiel und die allgemein gültige Kodierregel. Zusätzlich wurden bei Kategorie 3 und 6 induktive Subkategorien gebildet, um die Schwierigkeiten im jeweiligen Sprachenunterricht bzw. die unterschiedlichen positiven Effekte differenziert nennen zu können. Im Anschluss an den Kodierleitfaden werden die Ergebnisse der einzelnen Kategorien ausführlich beschrieben.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K1: Schwächen einzelner Schüler*innen	Einzelne Schüler*innen werden genannt und deren Schwächen im Deutschunterricht. (Grammatik/ Wortschatz/ Schreiben/Lesen etc.)	Wo sie Probleme hat, find ich, das sind auf jeden Fall die Fälle, dritter und vierter Fall.	Zutreffend, wenn mindestens ein Aspekt (fett) der Definition zutrifft. Wenn kein Aspekt zutreffend ist → vgl. andere Kategorien.
K2: allgemeine Schwächen der Schüler*innen in der 3. Klasse	Schwierigkeiten, die ein Großteil der Schülerschaft aus der 2. Klasse mitnimmt, werden genannt.	Also beim ersten Themenschwerpunkt warst du jetzt eh dabei, das sind die Wortarten- und Satzgliederbestimmung. Und Lücken sind ganz einfach, dass sie die Sachen nicht gelernt und nicht abgespeichert haben.	Zutreffend, wenn mindestens ein Aspekt (fett) der Definition zutrifft. Wenn kein Aspekt zutreffend ist → vgl. andere Kategorien.

¹³⁴ Anhang 3 S. 86 Z. 12/01

¹³⁵ Anhang 3 S. 88 Z. 12/06

K3: spezielle Schwierigkeiten für Schüler*innen mit DaZ	Schwierigkeiten im Deutschunterricht werden genannt, die besonders Schüler*innen betreffen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.	Also die größten Schwierigkeiten sind meiner Meinung nach die Fälle, vor allem die Fallendungen. Und ganz große Schwierigkeiten bereiten auch die Artikel und das, weil du vorher gesagt hast, im Türkischen gibt es keine Artikel, kommt schon aus dem heraus.	Zutreffend, wenn mindestens ein Aspekt (fett) der Definition zutrifft. Wenn kein Aspekt zutreffend ist → vgl. andere Kategorien.
K4: Differenz Kompetenzen nach DaZ Unterricht zu Bildungssprache	Mögliche Lücken werden genannt, die trotz Vollendung des DaZ Unterrichts nicht geschlossen werden konnten und notwendig sind, um ein bildungssprachliches Niveau zu erreichen.	Ich glaube, das sind eben auch genau diese Dinge, die auch dem A. noch gefehlt haben, wie die richtigen Präpositionen verwenden, die richtigen Fälle verwenden, die Satzglieder, glaube ich, funktionieren dann meistens schon ganz gut, dass die einfach an der richtigen Stelle sind. Aber es sind auch Dinge, wie Hauptsatz, Gliedsatz, Bindewörter, weil und denn und diese Geschichten.	Zutreffend, wenn mindestens ein Aspekt (fett) der Definition zutrifft. Wenn kein Aspekt zutreffend ist → vgl. andere Kategorien.
K5: Themenschwerpunkte Deutsch 3. Klasse	Die Themenschwerpunkte des Deutschunterrichts der 3. Klasse werden genannt (Grammatik / Textsorten etc.)	Wir sind momentan beim inneren Monolog, sich in andere hineinversetzen. Da haben wir keine speziellen Anforderungen an Grammatik, das Einzige, was ist, sind die Stilmittel, wie verkürzte Sätze, Fragen an sich selbst stellen und das funktioniert aber ganz gut.	Zutreffend, wenn mindestens ein Aspekt (fett) der Definition zutrifft. Wenn kein Aspekt zutreffend ist → vgl. andere Kategorien.
K6: Deutschthemen, die in Latein vertieft werden (können)	Inhalte werden genannt, die ebenfalls Teil des Lateinunterrichts sind bzw. in diesem vertieft werden können.	Ja, die Lesekompetenz ist auch ganz etwas Wichtiges. Ich glaub schon, dass lateinische Texte zu	Zutreffend, wenn mindestens ein Aspekt (fett) der Definition zutrifft. Wenn kein Aspekt

		lesen die Lesegenauigkeit fördert.	zutreffend ist → vgl. andere Kategorien.
K7: DaZ Methoden im Lateinunterricht	Methoden des DaZ Unterrichts werden genannt, die auch im Lateinunterricht angewendet werden können.	/	Zutreffend, wenn mindestens ein Aspekt (fett) der Definition zutrifft. Wenn kein Aspekt zutreffend ist → vgl. andere Kategorien.
K8: Rückmeldungen Lateinschüler*innen	Rückmeldungen der Lateinschüler*innen oder mögliche Entwicklungen , die mit dem sprachbildenden Lateinunterricht in Verbindung zu bringen sind, werden genannt.	Der A. – plötzlich ganz wenige Grammatikfehler. Und irgendjemand noch, der glaube ich bei dir ist. A., T., ja bei den zweien ist es mir am meisten aufgefallen, weil sie ja immer besonders viele Fehler hatten und man sehr viel ausbessern musste.	Zutreffend, wenn mindestens ein Aspekt (fett) der Definition zutrifft. Wenn kein Aspekt zutreffend ist → vgl. andere Kategorien.

Tabelle 6 Kodierleitfaden explorative Expert*inneninterviews

Die erste Kategorie beschäftigt sich mit der Frage nach den individuellen Schwierigkeiten der Lateinschüler*innen. Hierbei wurden einige Schüler*innen als „*durchschnittliche Schüler*“¹³⁶ bezeichnet, die keine großen Defizite im Deutschen aufweisen. Dennoch wurden als Schwierigkeiten der „*dritte und vierte Fall*“¹³⁷ genannt sowie Fehler im Gebrauch der „*Reihenfolge der Satzglieder, Artikel, Fälle, Präpositionen*“¹³⁸, insbesondere bei jenen Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache haben. Zusätzlich zu einem mangelnden Grammatikwissen wurde mehrfach auf einen zu geringen Wortschatz hingewiesen „*Und was mir jetzt in Deutsch auffällt ist, er bildet immer noch sehr einfach Sätze und hat einen sehr einfachen Wortschatz.*“¹³⁹ Und „*Naja, beim Wortschatz fehlt ihr sicher auch sehr viel.*“¹⁴⁰. Im Bezug auf die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden keine konkreten syntaktischen oder lexikalischen Probleme genannt, jedoch wird von allgemeinen Lernschwächen berichtet, denen zum Trotz die Schüler*innen „*immer wieder extrem überrasch(en)*“¹⁴¹.

¹³⁶ Anhang 4 S. 94 Z. 55

¹³⁷ Anhang 4 S. 95 Z. 83

¹³⁸ Anhang 4 S. 109 Z. 505

¹³⁹ Anhang 4 S. 119 Z. 803-804

¹⁴⁰ Anhang 4 S. 130 Z. 1132

¹⁴¹ Anhang 4 S. 106 Z. 402-403

In einem nächsten Schritt sollten generelle Schwierigkeiten im Deutschunterricht erforscht werden, die bei Schüler*innen der 3. Klasse Mittelschule immer wieder auftreten. Ein/e Interviewpartner*in sagte dabei: *„Lücken sind ganz einfach, dass sie die Sachen nicht gelernt und nicht abgespeichert haben“*¹⁴² und bezog sich damit auf die Wortarten- und Satzgliederbestimmung, die bereits in der 1. und 2. Klasse gelehrt wurden. Hierbei ist auch der Gebrauch der Fachtermini sehr unterschiedlich verankert *„Weißt du, das ist schon ein Extrem. Aber du hast immer wieder Kinder dazwischen, die top drauf sind und auch die lateinischen Ausdrücke wissen und der N. zum Beispiel „Genitivattribut“ sagen kann oder so. Und dann hast du welche, die immer noch beim Tunwort herumkrabbeln und das liegt aber, glaube ich, nicht daran, dass wir es ihnen nicht beigebracht haben, sondern daran, dass sie es nicht abgespeichert haben.“*¹⁴³. Ein/e andere/r Interviewpartner*in nahm jedoch eine allgemeine kognitive Entwicklung im Alter von 12 bis 13 Jahren wahr und beschrieb diese auf folgende Weise: *„Es ist spannend, alles hat sich verbessert. Es deckt sich auch mit dem, was die Kollegin S. immer wieder sagt, dass Rechtschreibung und Grammatik in der 1. und 2. Angeboten werden kann, aber wir nicht erwarten dürfen, dass sie es auch umsetzen können, weil ihnen anscheinend im Gehirn bestimmte Regionen noch fehlen. Und man merkt schon eine Verbesserung. Wir haben die Groß- und Kleinschreibung in der 2. Klasse unendlich durchgekaut und es hat sich nicht verbessert und jetzt in der 3. haben wir gleich damit begonnen zu wiederholen und es hat sich plötzlich bei vielen gebessert, einfach so, obwohl wir genau dasselbe nochmal gemacht haben. Dasselbe auch mit den Wortarten. Wir haben die ganzen Wortarten und Satzglieder wiederholt und sie verstehen es auf einmal, anscheinend.“*¹⁴⁴.

Darauffolgend wurde nochmals genauer auf typische Fehler von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache eingegangen. Dabei lag der Fokus auf Herausforderungen, die sich im Deutschunterricht stellen, aufgrund der Angaben der Interviewpartner*innen konnten die Antworten zusätzlich induktiv in die Subkategorien *„Schwierigkeiten im Deutschunterricht“* und *„mögliche Schwierigkeiten im Lateinunterricht“* unterteilt werden.

Für Ersteren nannte eine Lehrkraft: *„Also die größten Schwierigkeiten sind meiner Meinung nach die Fälle, vor allem die Fallendungen.“*¹⁴⁵, aber auch der „Feinschliff“ in der deutschen Sprache bereitet noch Schwierigkeiten: *„Ich glaube, das sind eben auch genau diese Dinge, die*

¹⁴² Anhang 4 S. 132 Z. 1211-1212

¹⁴³ Anhang 4 S. 133 Z. 1231-1233

¹⁴⁴ Anhang 4 S. 111 Z. 581-589

¹⁴⁵ Anhang 4 S. 97 Z. 151-152

auch dem A. noch gefehlt haben, wie die richtigen Präpositionen verwenden, die richtigen Fälle verwenden, die Satzglieder, glaube ich, funktionieren dann meistens schon ganz gut, dass die einfach an der richtigen Stelle sind. Aber es sind auch Dinge, wie Hauptsatz, Gliedsatz, Bindewörter, weil und denn und diese Geschichten.“¹⁴⁶ Außerdem wurde erneut ein mangelnder Wortschatz als Hauptproblem genannt, um dem Deutschunterricht folgen zu können „Naja die Probleme sind die Vokabeln, die Geschwindigkeit, die Sprechgeschwindigkeit der Lehrer.“. Doch selbst wenn die Schüler*innen die Fachtermini und verschiedenen Grammatikthemen theoretisch beherrschen, „hapert es ... in der Anwendung“¹⁴⁷. Diese unterschiedlichen Phänomene nannten die interviewten Deutschlehrkräfte bei mehreren ihrer Schüler*innen, auch jenen, die bereits in Österreich geboren wurden. Als Erklärung dafür wurden die Jugendlichen als „muttersprachliche Analphabeten“¹⁴⁸ bezeichnet. So äußerte sich ein/e Interviewpartner*in auf folgende Weise zu diesem Problem: „Das ist die Generation, die in der Mitte steht und die können dann auch gar nichts mehr. Die können weder die Muttersprache in Wort und Schrift, noch die Sprache aus dem Land, in dem sie sind. Deswegen können die Eltern der Kinder oft viel, viel besser die Sprache, die sind dort in die Schule gegangen, aber dazwischen ist ein ganz großes Loch und das sind die Kinder, die jetzt zu uns kommen.“¹⁴⁹.

Im Bezug auf den Lateinunterricht merkte eine Lehrperson an, dass die Schüler*innen „eher nicht in der Lage sein werden sich wirklich neue Vokabeln, im großen Maße, zu merken“¹⁵⁰. Dies begründete sie damit, dass „sie sich da vielleicht schwer tun, weil ja viele von ihnen schon mehrere Sprachen im Kopf haben. Da haben sie ihre Muttersprache, da haben sie die deutsche Sprache, die englische Sprache und wenn dann nochmal Wörter hinzukommen, dass sie da vielleicht Probleme haben könnten.“¹⁵¹ Eine weitere Schwierigkeit könnte ihrer Ansicht nach das Übersetzen darstellen, da die Jugendlichen dabei zwischen ihrer Erstsprache und der Unterrichtssprache „hin- und herhüpfen und weit mehr denken, wenn sie einen Satz sagen wollen, als österreichische Kinder.“¹⁵².

Ergänzend zu dem bereits Gesagten wurden die Expert*innen in einer weiteren Frage darum gebeten, die Kluft zwischen dem Lehrstoff des DaZ Unterrichts und den Ansprüchen des

¹⁴⁶ Anhang 4 S. 112 Z. 610-614

¹⁴⁷ Anhang 4 S. 135 Z. 1281

¹⁴⁸ Anhang 4 S. 137 Z. 1347

¹⁴⁹ Anhang 4 S. 100 Z. 238-242

¹⁵⁰ Anhang 4 S. 116 Z. 723-724

¹⁵¹ Anhang 4 S. 116 Z. 717-720

¹⁵² Anhang 4 S. 116 Z. 744-745

bildungssprachlichen Unterrichts zu verorten. Dabei gibt eine Lehrkraft, welche die DaZ Ausbildung absolviert hat, an: *„Es ist der Feinschliff. Und es ist leider Gottes so, dass ich nur zwei Stunden in der Woche an DaZ habe und bei zwei Stunden die Woche ist dann einfach noch eine Lücke vorhanden, von „Wir haben das DaZ beendet, einfach weil wir müssen, weil es einfach nicht mehr weitergeht“ zum normalen Deutschunterricht.“*¹⁵³. Eine weitere Person ergänzt dies auf folgende Weise: *„Ich glaube, dass einfach das Verständnis für die deutsche Sprache teilweise fehlt. ... Genau, das Grundliegende. Dass sie noch überlegen müssen und das alles zusammen, Grammatik, Vokabeln und Inhalt, ist alles zusammen glaube ich ein bisschen zu viel manchmal. Das Umzusetzen.“*¹⁵⁴.

Nachdem sich der erste Teil der Interviews hauptsächlich auf individuelle bzw. allgemeine Schwierigkeiten von Schüler*innen in der Mittelschule konzentrierte, wird im Weiteren der Frage *„Welche positiven Effekte kann dieses Modell auf die Schüler*innen haben?“* nachgegangen. Hierbei wurde nach Parallelitäten zwischen dem Deutsch- und dem Lateinunterricht gesucht, weshalb es zuerst notwendig war die Themenschwerpunkte der 3. Klasse Mittelschule aufzuklären. In den Kompetenzbereichen „Hören“ und „Lesen“ gibt es in diesem Schuljahr eine deutliche Steigerung *„Man muss schon zwischen den Zeilen lesen und auch beim Hören auf die Gesamtheit der Texte hören, dass man Inhalte herausfiltern kann. Also dieses reine Reproduzieren fällt da eigentlich weg. Es geht da eher schon teilweise ums Reflektieren oder ums Interpretieren. ... das große Ziel ist wirklich das Interpretieren und vor allem auch das „In die eigenen Lebenswelt übertragen““*¹⁵⁵. Der Kompetenzbereich „Schreiben“ beinhaltet im Grammatikunterricht die *„Wortarten- und Satzgliederbestimmung“*¹⁵⁶ sowie die *„Satzlehre“*¹⁵⁷. Zusätzlich werden die Textsorten *„innerer Monolog“* und *„Balladen“* erarbeitet, für die *„dann auch die indirekten Reden, Konjunktiv und so weiter“*¹⁵⁸ benötigt werden.

Nachfolgend auf eine allgemeine Klärung des Lehrstoffes des Deutschunterrichtes wurden Überlegungen angestellt, welche Themen im Lateinunterricht vertieft werden können bzw. welche positiven Effekte dieser auf die Deutschkenntnisse der Schüler*innen haben könnte. Dabei wurden von den interviewten Lehrkräften verschiedene Bereiche genannt, die

¹⁵³ Anhang 4 S. 112 Z. 605-606

¹⁵⁴ Anhang 4 S. 124 Z. 948-952

¹⁵⁵ Anhang 4 S. 96 Z. 104-119

¹⁵⁶ Anhang 4 S. 132 Z. 1210-1211

¹⁵⁷ Anhang 4 S. 137 Z. 1371

¹⁵⁸ Anhang 4 S. 111 Z. 571-575

wiederum in die induktiven Subkategorien *Neutralität, Sprachanalyse/Sprachvergleich, Grammatik, Fachtermini, Wortschatz, Lesen/Interpretieren* und *kulturelles Wissen* unterteilt wurden.

Die *Neutralität* des Unterrichtsfachs Latein wurde als großer Vorteil genannt, der die Motivation der Schüler*innen steigern kann: *„Ich glaube halt, dass gerade Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durch den Lateinunterricht die Möglichkeit haben, eine Sprache zu lernen, die bei Null beginnt. Die niemand anderer als Muttersprache hat, wo niemand anderer Vorkenntnisse hat und das ist eben mit dem Englischen auch so. Und deswegen haben die eben gute Erfolge, sie können von Null mitlernen.“*¹⁵⁹. Dieser positive Effekt spiegelt sich jedoch nicht nur bei Schüler*innen mit DaZ wider, sondern auch bei jenen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf *„Ich hab das immer wieder beobachtet bei Kindern mit SPF, die ja eigentlich in Englisch keine Note bekommen. Die aber trotzdem drinnen sitzen und dann im Endeffekt bessere Ergebnisse erzielen als die Kinder ohne SPF.“*¹⁶⁰. Zusätzlich zur *Neutralität* des Faches betont jene/r Interviewpartner*in, dass *„es einfach ein Wahnsinns Selbstwertgefühl (gibt), wenn ich etwas kann, was andere nicht können.“*¹⁶¹ Und spricht sich somit positiv für den „Exoten“ Latein in der Mittelschule aus.

Die *Sprachanalyse* wurde als Kompetenz genannt, die sowohl im Latein- als auch im Deutschunterricht Anwendung findet *„Also ich finde auch super diese Satzglieder, mit Subjekt- und Prädikatbestimmungen, weil das brauchen sie einfach, im Deutschen natürlich genauso.“*¹⁶². Zusätzlich wurde jedoch betont, dass die Vernetzung zwischen den Sprachen, der *Sprachenvergleich* positiv wahrgenommen wird *„Aber was mir eben so gut gefällt an dem Konzept ist einfach, dass Latein nicht als isolierte Sprache gelernt wird.“*¹⁶³ Und *„Also was ich konkret sehr gut finde am Latein und was ich auch merke, was den Kindern sehr hilft, ist dieses Verbinden mit anderen Sprachen. Dass sie sehen, dass es da Ähnlichkeiten gibt, in der Grammatik zum Beispiel. Weil ja nur das reine Lernen einer neuen Grammatik ihnen nicht hilft dabei zu verstehen. Und wenn sie es einmal verstehen, dann können sie es auch anwenden.“*¹⁶⁴. Weitergedacht *„könnte Latein so der Schlüssel sein, um ihre eigene Sprache und die deutsche Sprache*

¹⁵⁹ Anhang 4 S. 104 Z. 356-360

¹⁶⁰ Anhang 4 S. 103 Z. 326-328

¹⁶¹ Anhang 4 S. 102 Z. 311-312

¹⁶² Anhang 4 S. 124 Z. 971-972

¹⁶³ Anhang 4 S. 101 Z. 268-289

¹⁶⁴ Anhang 4 S. 113 Z. 647-651

jeweils besser zu verstehen und noch zu erweitern.“¹⁶⁵. Dass dieser Sprachvergleich einen Muttersprachenunterricht nicht ersetzen kann, ist selbstverständlich, doch ein/e Lehrperson merkt hierzu an: „Ich meine, es könnte jetzt auch sein, dass zum Beispiel Kinder, die zum Beispiel in ihrer Muttersprache nicht lesen oder schreiben können, durch dieses Latein und durch dieses Gerüst vielleicht dann doch das Interesse haben, dass sie im nächsten türkisch Urlaub mit der Oma mal reden, wie das denn geht.“¹⁶⁶.

Ergänzend zu der Satzanalyse gab ein/e Lehrperson an, dass „der Lateinunterricht einfach eine Chance ist, dass der Deutschunterricht in weiterer Folge dann grammatikalisch richtig verstanden werden kann und auch gelernt werden kann.“¹⁶⁷. Dafür werden die bei DaZ Schüler*innen oftmals fehlerhaften Fallendungen genannt, die im Lateinunterricht nochmals intensiv gelernt und durchgesprochen werden.

Für ein korrektes Verständnis der *Grammatik* ist auch die Benutzung der *Fachtermini* von großer Relevanz, um überhaupt erst über Sprache sprechen zu können. Diese Wichtigkeit bestätigen zwei der befragten Deutschlehrer*innen, indem sie Folgendes bemerken: „Also diese Wortableitungen und die Wortstämme und vor allem auch, was sehr förderlich ist, die grammatikalischen Bezeichnungen. Ich finde das ist auch ganz, ganz wichtig, dass sie wissen, woher die kommen. Und das ist auch dann auch positiv für den Deutschunterricht. ... Aber die, die in eine weiterführende Schule gehen, die brauchen es einfach. Und deswegen, je öfter sie es hören und in verschiedenen Zusammenhängen, desto besser ist das Ganze.“¹⁶⁸ Und „Ja vor allem, was, glaube ich, auch das Problem ist, ist, dass in Deutsch... Das ist halt Deutsch und das halt lateinische Ausdrücke. Aber wenn du das in Latein lernst, da hast du ja keine andere Möglichkeit, weil das heißt so. Das ist der Nominativ und der Genitiv.“¹⁶⁹.

Als weiterer möglicher positiver Effekt des Lateinunterrichts wurde die Erweiterung des Wortschatzes angeführt. Hierbei betont ein/e Interviewpartner*in die Bedeutsamkeit dieser Aufgabe folgendermaßen: „Einfach den Wortschatz zu erweitern. Natürlich mit Latein erweitern sie den Wortschatz wahrscheinlich genauso. Aber ich glaube, dass das einfach das Grundproblem ist. Dass sie einfach natürlich in der Welt, in der sie jetzt leben als Teenager, glaube ich

¹⁶⁵ Anhang 4 S. 115 Z. 694-696

¹⁶⁶ Anhang 4 S. 139 Z. 1426-1429

¹⁶⁷ Anhang 4 S. 97 Z. 142-144

¹⁶⁸ Anhang 4 S. 102 Z. 290-297

¹⁶⁹ Anhang 4 S. 133 Z. 1242-1245

nicht mit so vielen komplexen Sätzen und Wörtern zu tun haben.“¹⁷⁰. Latein könnte hier auf verschiedene Weisen einen positiven Beitrag leisten: „Weil, was mir auch gefällt, vom Lateinunterricht, ist, mit dem Deutschunterricht zu verknüpfen und was man viel einsetzen kann, das sind Fremdwörter. Woher kommen diese Wörter, oder auch Arbeit mit dem Wortstamm.“¹⁷¹ Oder „Und da könnte man sie, meiner Meinung nach, auch immer wieder in diese Hochsprache hineintauchen lassen, nämlich so, wie sie wirklich sein soll.“¹⁷² Das Problem, aber auch ein möglicher Lösungsansatz, wurde in einem Interview besonders deutlich zusammengefasst „was uns auch immer wieder auffällt ist, dass der Wortschatz der Kinder eingeschränkt ist. Es wird immer schlimmer, eigentlich. Woran das jetzt genau liegt, weiß ich nicht, aber wahrscheinlich lesen die Eltern auch nicht mehr. Es gibt Kinder, die haben keine Bücher zuhause. Und was mir aufgefallen ist, seit ich begonnen habe mit Synonymen zu arbeiten, habe ich schon das Gefühl, dass die Kinder das annehmen und andere Wörter für Ausdrücke suchen, selber suchen, und dann auch abspeichern und anwenden. ... Aber es scheitert oft schon an der Verbenwahl. Ja, dass ihnen gewisse Verben einfach überhaupt nicht mehr geläufig sind. Also glaube (ich) schon, dass es ein wertvoller Beitrag ist, einfach um den Wortschatz zu erweitern.“¹⁷³.

Diese Erweiterung des Wortschatzes wird jedoch nicht nur in der aktiven Anwendung im Kompetenzbereich „Schreiben“ benötigt, sondern auch beim Lesen und Interpretieren. Der Lateinunterricht fördert neben dem sinnerfassenden Texterfassen auch die Lesegenauigkeit, worauf auch eine Deutschlehrkraft zu sprechen kommt, die in ihrer eigenen Schulzeit Erfahrungen mit diesem Fach gesammelt hat: „Ich glaub schon, dass lateinische Texte zu lesen, die Lesegenauigkeit fördert. Weil bei den deutschen Texten wird auch sehr viel geraten und sehr viel interpretiert und auf die Endungen verzichtet, man lässt dann eben oft Buchstaben weg oder verschluckt sie und wenn man aber den Text wirklich Wort für Wort und Satz für Satz liest, muss man wirklich ganz genau lesen, weil sonst eine Fallendung nicht stimmt und dann passt die Übersetzung auch nicht mehr.“¹⁷⁴. Als weiterer Schritt ist es jedoch auch wichtig, „dass man ... die Texte dann auch reflektiert und interpretiert.“¹⁷⁵. Neben diesen Kompetenzerweiterungen äußert sich eine andere Lehrkraft auch positiv gegenüber den Inhalten des Lateinunterrichts

¹⁷⁰ Anhang 4 S. 125 Z. 977-980

¹⁷¹ Anhang 4 S. 100 Z. 242-245

¹⁷² Anhang 4 S. 100 Z. 225-227

¹⁷³ Anhang 4 S. 99 Z. 205-211

¹⁷⁴ Anhang 4 S. 98 Z. 161-165

¹⁷⁵ Anhang 4 S. 98 Z. 168-169

„Was ich super finde sind eben diese Geschichten. Im Deutschunterricht haben wir total wenig Zeit so alte Literatur zu behandeln.“¹⁷⁶ Und zeigt damit einen weiteren Aspekt auf, indem die beiden Sprachenunterricht kompatibel oder gar komplementär wirken können.

Dieser Punkt führt gleich zur nächsten Subkategorie *kulturelles Wissen*, die von den befragten Personen genannt wurde. Denn neben dem sprachlichen Wissenszuwachs, sind auch die gelernten Inhalte nicht außer Acht zu lassen. So berichtet eine Deutschlehrer*in: *„Alleine einen Kontext herzustellen zwischen den historischen Ereignissen oder auch politischen Entwicklungen. ... Und ich glaub das ist was, wie wir unsere Kinder stärken, mit dieser Art zu unterrichten oder dieser Möglichkeit, dass sie eben in eine komplett neue Welt hineinschnuppern. Das finde ich schon ganz toll.“¹⁷⁷* Eine weitere Lehrkraft fasst dies mit einem Schmunzeln zusammen: *„Es ist einfach unnützes Wissen, das gut tut. ... Und spätestens dann, wenn ich in der Disko irgendjemanden kennenlerne, und dem irgendetwas erzähle und der denkt sich: „Ah, gescheit-tes Kind, taugt mir irgendwie.“. Keine Ahnung, einfach Wissen, das man hat. ... Und irgendwann schaut man die Millionenshow und denkt sich: „Hey, das habe ich einmal gelernt, irgendwo.“¹⁷⁸*

Anschließend auf Interviewfragen zu Schwierigkeiten bzw. möglichen positiven Effekten des Lateinunterrichts wurde, im Sinne der Offenheit eines explorativen Interviews, nochmals Raum für Verbesserungsvorschläge und Rückmeldungen zu möglichen Veränderungen der beobachteten Lateinschüler*innen gegeben. Hierbei wurde von der Interviewerin erneut explizit nach weiteren DaZ Methoden gefragt, die als Verbesserungsvorschlag in den Lateinunterricht übernommen werden könnten, ähnlich der Lückentextmethode von Kipf (2014). Diese Frage konnte jedoch im Zuge des zeitlich begrenzten Interviews nicht beantwortet werden. Interessant zu nennen ist jedoch, dass eine Lehrkraft eine deutliche grammatikalische Verbesserung bei zwei DaZ Schüler*innen wahrgenommen hat: *„Der A. – plötzlich ganz wenige Grammatikfehler. Und irgendjemand noch, der glaube ich bei dir ist. A., T., ja bei den zweien ist es mir am meisten aufgefallen, weil sie ja immer besonders viele Fehler hatten und man sehr viel ausbessern musste. ... So klassische Grammatikfehler, wie die falschen Artikel verwendet, die falschen Fälle, die falsche Zahl, der Satzbau hat nicht gestimmt. Und das ist natürlich, glaube ich, einerseits, weil sie reifer werden, aber jetzt, wo wir darüber sprechen, könnte es auch mit dem*

¹⁷⁶ Anhang 4 S. 138 Z. 1383-1384

¹⁷⁷ Anhang 4 S. 102 Z. 308-314

¹⁷⁸ Anhang 4 S. 139 Z. 1406-1407

*Lateinunterricht zu tun haben.*¹⁷⁹. Ob diese Verbesserung tatsächlich kausal mit dem Wahlpflichtfaches „Brückensprache Latein“ in Verbindung gebracht werden kann, kann im Zuge dieser Studie nicht nachgewiesen werden. Dennoch nennen die interviewten Deutschlehrer*innen viele Punkte, die bereits wissenschaftlich belegt sind.

4.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

In dem folgenden Kapitel sollen die zuvor ausgewerteten Ergebnisse der Fragebögen und Expert*inneninterviews nochmals zusammengefasst und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft werden. Die Darstellung richtet sich dabei nach den eingangs genannten Forschungsfragen der Masterarbeit und soll diese mit Daten aus dreierlei Quellen vielschichtig beantworten.

4.3.1 Wie kann Latein als Sprachbildung für Lernende einer heterogenen Gruppe unter Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache in der Mittelschule umgesetzt werden?

4.3.1.1 Modularität

Bei der Umsetzung eines Lateinunterrichts in der österreichischen Mittelschule ist vor allem die verkürzte Lernzeit von zwei Jahren zu berücksichtigen. Lateinische Lehrbücher sind jedoch in der Regel so aufgebaut, dass in den ersten zwei Lernjahren ein starker Fokus auf die Grammatik gesetzt wird, die durch passende Lektionstexte vertieft wird. Erst anschließend auf diese kommen Schüler*innen mit literarischen Texten in Kontakt. Da der Lateinunterricht in der Mittelschule jedoch keinesfalls als „*Hilfswissenschaft degradiert*“¹⁸⁰ werden sollte, wie Schulz-Koppe (2018) es treffend formuliert hat, ist es wichtig neben dem Grammatikunterricht und der damit verbundenen Sprachbildung, auch literarische Texte zu bearbeiten. Aus diesem Grund bildet die Modularität einen Eckpfeiler dieses Modells, das sowohl von den Schüler*innen als auch von Seiten der Lehrer*innen positiv bewertet wird. So schreibt ein/e Schüler*in über die mythologischen Inhalte des ersten Moduls „*Perseus und Medusa war voll cool! Weil es spannend und interessant ist.*“¹⁸¹. Auch das kulturelle Wissen wird durch den modularen Aufbau des Unterrichts gefördert, wie eine weitere Meldung beweist „*Sehr vieles. Damals*

¹⁷⁹ Anhang 4 S. 117 Z. 765-772

¹⁸⁰ Schulz-Koppe 2018, 20

¹⁸¹ Anhang 3 S. 87 Z. 12/04

*kannte ich in Geschichte keine Römer, jetzt kann ich es besser als letztes Jahr.*¹⁸² Diese Literatur- und Kulturkompetenz, wie sie im Berliner Lehrplan¹⁸³ genannt wird, wird auch von den befragten Deutschlehrer*innen wahrgenommen: *„Was ich super finde sind eben diese Geschichten. Im Deutschunterricht haben wir total wenig Zeit so alte Literatur zu behandeln.*¹⁸⁴*“* und *„Alleine einen Kontext herzustellen zwischen den historischen Ereignissen oder auch politischen Entwicklungen. ... Und ich glaub das ist was, wie wir unsere Kinder stärken, mit dieser Art zu unterrichten oder dieser Möglichkeit, dass sie eben in eine komplett neue Welt hineinschnuppern. Das finde ich schon ganz toll.*¹⁸⁵*“*

4.3.1.2 Mehrsprachigkeit

Die Förderung der Mehrsprachigkeit durch den bewussten Einbezug der Erstsprachen der Schüler*innen in den Lateinunterricht bildet eine weitere Dimension des Wahlpflichtfaches „Brückensprache Latein“. Siebel (2017) bemerkt zu dem „*sprachenübergreifenden Lernen*“, dass es die *„Fähigkeit, sprachliche Phänomene in der Mutter- und Fremdsprache bewusst“*¹⁸⁶ zu machen, unterstützt. Auch die befragten Deutschlehrkräfte sehen einen Vorteil im Vergleich mehrerer Sprachen, in dem sie sagen: *„Also was ich konkret sehr gut finde am Latein und was ich auch merke, was den Kindern sehr hilft, ist dieses Verbinden mit anderen Sprachen. Dass sie sehen, dass es da Ähnlichkeiten gibt, in der Grammatik zum Beispiel. Weil ja nur das reine Lernen einer neuen Grammatik ihnen nicht hilft dabei zu verstehen. Und wenn sie es einmal verstehen, dann können sie es auch anwenden.*¹⁸⁷ Bzw. *„Latein (könnte) so der Schlüssel sein, um ihre eigene Sprache und die deutsche Sprache jeweils besser zu verstehen und noch zu erweitern“*¹⁸⁸. Weitere Befragungen und besonders die Perspektive der Schüler*innen verdeutlichen jedoch ein Problem, das in der Theorie oftmals vergessen wird: *„Sie sind muttersprachliche Analphabeten“*¹⁸⁹. Diese Tatsache spiegelt sich auch in den Antworten der Schüler*innen wider und erklärt, warum 26% der Schüler*innen den Einsatz der eigenen Erstsprache als negativ wahrnehmen *„Es ging, aber ich würde es lieber nicht benutzen, weil ich es nicht*

¹⁸² Anhang 3 S. 88 Z. 12/08

¹⁸³ vgl. Bildungsserver Berlin-Brandenburg 2015 (online)

¹⁸⁴ Anhang 4 S. 138 Z. 1383-1384

¹⁸⁵ Anhang 4 S. 102 Z. 308-314

¹⁸⁶ Siebel 2017, 32

¹⁸⁷ Anhang 4 S. 113 Z. 647-651

¹⁸⁸ Anhang 4 S. 115 Z. 694-696

¹⁸⁹ Anhang 4 S. 137 Z. 1347

wirklich reden kann.“¹⁹⁰ Oder „Ich kann besser Deutsch als meine Muttersprache, aber es war nicht schwer.“¹⁹¹. Aus diesem Grund ist es schwer zu sagen, ob ein Einbezug der Erstsprache einen Vorteil für das Sprachverständnis der Schüler*innen bringt.

4.3.1.3 Differenzierung

Da die Schüler*innen des Wahlpflichtfachs „Brückensprache Latein“, wie in Kapitel 4.2.2.1 bereits genannt, drei verschiedenen Leistungsniveaus zugehörig sind, ist eine Differenzierung sowohl im Bezug auf das Anforderungsniveau als auch nach dem Lern- bzw. Aufgabenumfang unabdinglich. Als Unterstützung wurde hierbei der von Kipf (2019) entwickelte Lückentext angeboten, aber auch „Hilfszettel“, bei denen der Lektionstext nach Satzgliedern getrennt, das Prädikat unterstrichen und die Drei-Schritt-Methode trainiert wird. Diese Angebote wurden von den Schüler*innen positiv bewertet „Die Hilfszettel waren toll, weil die Prädikate und die Subjekte unterstrichen waren.“¹⁹², aber auch eine individuell gestaltete Grammatikübersicht unterstützte das Arbeiten „Das Minibuch finde ich toll, weil man besser damit die Fälle lernen kann.“¹⁹³.

4.3.2 Welche Schwierigkeiten können auftreten?

Rösch (2003) nennt den korrekten Gebrauch der Präpositionen, die Deklinationen und die Formen der unregelmäßigen Verben als besondere Schwierigkeiten der DaZ Schüler*innen. Diese Stolpersteine werden in den Interviews der Deutschlehrer*innen bestätigt „Also die größten Schwierigkeiten sind meiner Meinung nach die Fälle, vor allem die Fallendungen.“¹⁹⁴ Und „Ich glaube, das sind eben auch genau diese Dinge, die auch dem A. noch gefehlt haben, wie die richtigen Präpositionen verwenden, die richtigen Fälle verwenden, die Satzglieder, glaube ich, funktionieren dann meistens schon ganz gut, dass die einfach an der richtigen Stelle sind. Aber es sind auch Dinge, wie Hauptsatz, Gliedsatz, Bindewörter, weil und denn und diese Geschichten.“¹⁹⁵. Fengler (2000) nimmt diese Sprachprobleme auch in ihrem Lateinunterricht wahr und

¹⁹⁰ Anhang 3 S. 85 Z. 11/05

¹⁹¹ Anhang 3 S. 84 Z. 11/01

¹⁹² Anhang 3 S. 91 Z. 02/02

¹⁹³ Anhang 3 S. 89 Z. 01/01

¹⁹⁴ Anhang 4 S. 97 Z. 151-152

¹⁹⁵ Anhang 4 S. 112 Z. 610-614

nennt hierbei vor allem Schwierigkeiten mit der korrekten Benutzung der Artikel, wobei der Gebrauch des deutschen Genitivs und Dativs eine besondere Herausforderung darstellt. Außerdem erweisen sich der richtige Satzbau des übersetzten Textes, die Valenz der Verben und die Hilfsverben in der deutschen Sprache als ein häufiges Problem. Die befragten Schüler*innen nennen ähnliche Schwierigkeiten *„Eigentlich tue ich mir mit den Fällen schwer, aber jetzt mit dem Minibuch tue ich mir leichter.“*¹⁹⁶, wobei sehr häufig die generelle Aussage *„beim Übersetzen“*¹⁹⁷ fällt. Eine etwas genauere Angabe *„Wenn ich übersetze, dann erinnere ich mich nicht an die alten Wörter.“*¹⁹⁸ Macht jedoch auf ein weiteres Problem aufmerksam, nämlich die Notwendigkeit eines reduzierten Vokabelpensums.

Fengler (2000) berichtet über eine ähnliche Situation, worauf auf folgende Weise reagiert wird *„An der Ernst-Abbe-Oberschule verankern die Schüler in den ersten drei Unterrichtsjahren nur die 400 bei den gängigen Schulautoren häufigsten lateinischen Vokabeln in ihrem Gedächtnis, für alle übrigen kann ab Mitte der 11. Klasse ein Wörterbuch benutzt werden.“*¹⁹⁹. Die Mengen eines klassischen Lehrbuches seien nicht bewältigbar, da viele Vokabelbedeutungen unklar seien und gemeinsam erarbeitet werden müssten. Diese Feststellung ergänzt eine interviewte Deutschlehrkraft mit der Vermutung, dass die Schüler*innen *„eher nicht in der Lage sein werden sich wirklich neue Vokabeln, im großen Maße, zu merken ... weil ja viele von ihnen schon mehrere Sprachen im Kopf haben. Da haben sie ihre Muttersprache, da haben sie die deutsche Sprache, die englische Sprache und wenn dann nochmal Wörter hinzukommen, dass sie da vielleicht Probleme haben könnten.“*²⁰⁰.

4.3.3 Welche positiven Effekte kann dieses Modell auf die Schüler*innen haben?

In den Interviews mit den befragten Deutschlehrer*innen wurden die Punkte *Neutralität, Sprachanalyse/Sprachvergleich, Grammatik, Fachtermini, Wortschatz, Lesen/Interpretieren* und *kulturelles Wissen* als positive Effekte des Lateinunterrichts genannt. Während auf die Aspekte des *Sprachvergleichs* und des *kulturellen Wissens* bereits bei der Beantwortung der ersten Forschungsfrage eingegangen wurde, werden im Folgenden nochmals die Ergebnisse

¹⁹⁶ Anhang 3 S. 89 Z. 01/01

¹⁹⁷ Anhang 3 S. 88 Z. 12/07

¹⁹⁸ Anhang 3 S. 87 Z. 12/03

¹⁹⁹ Fengler 2000, 7

²⁰⁰ Anhang 4 S. 116 Z. 717-720

zum Wortschatz, den *Fachtermini*, der *Sprachanalyse*, der *Grammatik* und dem *Lesen/Interpretieren* zusammengefasst. Die *Neutralität* des Unterrichtsgegenstandes Latein wird bereits von Kipf (2019) gelobt und bestätigt sich in den Interviews *„Ich glaube halt, dass gerade Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durch den Lateinunterricht die Möglichkeit haben, eine Sprache zu lernen, die bei Null beginnt. Die niemand anderer als Muttersprache hat, wo niemand anderer Vorkenntnisse hat und das ist eben mit dem Englischen auch so. Und deswegen haben die eben gute Erfolge, sie können von Null mitlernen.“*²⁰¹. Da dies jedoch mehr eine vorteilhafte Eigenschaft dieses Faches ist als ein wirklicher Effekt, wird in den nachstehenden Kapiteln nicht genauer darauf eingegangen.

4.3.3.1 Erweiterung des Wortschatzes

*„Durch die thematischen Bereiche, aus denen die Originaltexte der lateinischen Lektüren im Unterricht stammen (Politik, Philosophie, Geschichte etc.), ist der lateinische Lernwortschatz in besonders hohem Maße von Anfang an bildungssprachlich geprägt.“*²⁰². Diese These von Jahn (2020) bestätigt sich bei der Analyse der Schüler*innenfragebögen, bei denen die Begriffe *„erbauen“*²⁰³, *„begehren“*²⁰⁴ oder *„eilen“*²⁰⁵ genannt werden. Aber auch für mythologische Texte spezifisches Vokabular wie *„Nymphe“*²⁰⁶, *„Wurfspieß“*²⁰⁷ oder *„Orakel“*²⁰⁸ finden sich wieder. Die Hochsprachlichkeit der lateinischen Texte wird auch von einer Deutschlehrkraft als positive Eigenschaft wahrgenommen: *„Und da könnte man sie, meiner Meinung nach, auch immer wieder in diese Hochsprache hineintauchen lassen, nämlich so, wie sie wirklich sein soll.“*²⁰⁹.

Freund und Janssen (2019) führen außerdem den Einsatz von *„Fremdwörter, also Vokabular aus einem höheren als dem alltäglichen Register“*²¹⁰ an, die den Wortschatz der Lateinschüler*innen erweitern. Auch Suffix- und Präfixübungen ermöglichen es Schüler*innen

²⁰¹ Anhang 4 S. 104 Z. 356-360

²⁰² Jahn 2020, 18

²⁰³ Anhang 3 S. 88 Z. 12/07

²⁰⁴ Anhang 3 S. 84 Z. 11/02

²⁰⁵ Anhang 3 S. 87 Z. 12/04

²⁰⁶ Anhang 3 S. 86 Z. 12/02

²⁰⁷ Anhang 3 S. 87 Z. 12/04

²⁰⁸ Anhang 3 S. 87 Z. 12/04

²⁰⁹ Anhang 4 S. 100 Z. 225-227

²¹⁰ Freund & Janssen 2019, 192

Fachbegriffe herzuleiten und ihre Bedeutung auf diese Weise zu dechiffrieren. Diese lexikalische Arbeit wird auch von einer befragten Lehrkraft gelobt „Weil, was mir auch gefällt, vom Lateinunterricht, ist, mit dem Deutschunterricht zu verknüpfen und was man viel einsetzen kann, das sind Fremdwörter. Woher kommen diese Wörter, oder auch Arbeit mit dem Wortstamm.“²¹¹.

4.3.3.2 Verbesserung der konzeptuellen Schriftlichkeit

Durch das Arbeiten am Text, wie es im Lateinunterricht üblich ist, wird konzeptuelle Schriftlichkeit trainiert und Vermeidungsstrategien, die bei konzeptueller Mündlichkeit oftmals in Erscheinung treten, können nicht angewendet werden. Jesper (2015) nennt vier Eigenschaften des Lateinunterrichts, die für eine Verbesserung der konzeptuellen Schriftlichkeit der Schüler*innen sorgen: *Determinierung*, *Hochsprachlichkeit*, *Entschleunigung* und *Neutralität*. Da auf die Begriffe *Neutralität* und *Hochsprachlichkeit* bereits näher eingegangen wurde, sollen im Folgenden Beispiele dafür geliefert werden, wie der Lateinunterricht durch seine *Determinierung* und *Entschleunigung* die konzeptuelle Schriftlichkeit der Schüler*innen verbessern kann.

Mit *Determinierung* sind die festen Vorgaben des lateinischen Textes gemeint, die eine Vermeidung nicht geläufiger lexikalische oder grammatikalische Formen unterbindet und so unwiderruflich eine Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen fördert. Eine interviewte Lehrperson hat diese Eigenschaft als „*Lesegenauigkeit*“ bezeichnet und sagt dazu Folgendes: „Ich glaub schon, dass lateinische Texte zu lesen, die Lesegenauigkeit fördert. Weil bei den deutschen Texten wird auch sehr viel geraten und sehr viel interpretiert und auf die Endungen verzichtet, man lässt dann eben oft Buchstaben weg oder verschluckt sie und wenn man aber den Text wirklich Wort für Wort und Satz für Satz liest, muss man wirklich ganz genau lesen, weil sonst eine Fällendung nicht stimmt und dann passt die Übersetzung auch nicht mehr.“²¹².

Eine weitere Eigenschaft des Lateinunterrichts, die diesen so für die Sprachbildung prädestiniert, ist die *Entschleunigung* dieses Unterrichtsgegenstandes. Dadurch, dass Aspekte der

²¹¹ Anhang 4 S. 100 Z. 242-245

²¹² Anhang 4 S. 98 Z. 161-165

mündlichen Kommunikation im Lateinunterricht vernachlässigt werden können, wird Raum für eine intensive Auseinandersetzung mit der Grammatik und Lexik der Texte geschaffen. So stellt auch eine Deutschlehrkraft die Vermutung auf: *„Ich glaube, dass der Lateinunterricht einfach eine Chance ist, dass der Deutschunterricht in weiterer Folge dann grammatikalisch dann richtig verstanden werden kann und auch gelernt werden kann.“*²¹³. Ähnliche Ansichten finden sich auch in den Fragebögen der Schüler*innen, die auf die Frage „Welche Themen aus dem Deutschunterricht sind auch im Lateinunterricht vorgekommen?“ folgende Themengebiete nennen: *„die Wortarten und Satzglieder“*²¹⁴, *„Befehlsformen, Imperative, Pronomen“*²¹⁵ und *„die Fälle, Satzanalyse“*²¹⁶.

4.3.3.3 Verwendung von Fachtermini

Zu guter Letzt soll auf die Verwendung von Fachtermini eingegangen werden, die durch den Lateinunterricht begünstigt wird. Rösch (2003) schreibt dazu: *„Der konsequente Gebrauch einer grammatikalischen Terminologie hilft DaZ Kindern die Systematik der deutschen Sprache zu durchdringen, sich über sie zu verständigen, Fehlerquellen zu erkennen und ihre Regelwissen zu verinnerlichen.“*²¹⁷. Von den interviewten Deutschlehrer*innen wird die Wichtigkeit dieser Fachtermini für die spätere Schullaufbahn der Proband*innen genannt, aber auch den Vorteil des Lateinunterrichts bei dem Erlernen dieser: *„dass in Deutsch... Das ist halt Deutsch und das halt lateinische Ausdrücke. Aber wenn du das in Latein lernst, da hast du ja keine andere Möglichkeit, weil das heißt so. Das ist der Nominativ und der Genitiv.“*²¹⁸. Die Schüler*innen des Wahlpflichtfachs „Brückensprache Latein“ nennen bei einem weiteren Item die unterschiedlichsten Fachtermini *„Prädikat, Subjekt, Verb, Adjektiv“*²¹⁹, *„Dativ, Genitiv, Pronomen“*²²⁰ oder *„Akkusativ, Genitiv, Ablativ, Dativ“*²²¹.

²¹³ Anhang 4 S. 97 Z. 142-144

²¹⁴ Anhang 3 S. 88 Z. 12/06

²¹⁵ Anhang 3 S. 90 Z. 02/01

²¹⁶ Anhang 3 S. 84 Z. 11/02

²¹⁷ Rösch 2003, 66

²¹⁸ Anhang 4 S. 133 Z. 1242-1245

²¹⁹ Anhang 3 S. 84 Z. 11/01

²²⁰ Anhang 3 S. 85 Z. 11/06

²²¹ Anhang 3 S. 89 Z. 01/02

5 Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, einen sprachbildenden Lateinunterricht für die österreichische Mittelschule zu entwickeln und diesen empirisch zu beforschen. Dabei kamen offene Fragebögen für Schüler*innen und explorative Expert*inneninterviews mit Deutschlehrer*innen zum Einsatz. Bei diesen Befragungen wurden die Wahrnehmungen der Proband*innen zu den Grundpfeilern des Wahlpflichtfachs, *Modularität*, *Mehrsprachigkeit* und *Differenzierung*, erhoben sowie Schwierigkeiten festgehalten, die im Lateinunterricht in der Mittelschule auftreten können. Zu guter Letzt wurden, der These eines sprachbildenden Lateinunterrichts folgend, mögliche positive Effekte dieses Faches für die Deutschkenntnisse der Schüler*innen erfragt. Es kann hierbei festgehalten werden, dass *Modularität* und die damit verbundenen literarischen Texte, sowohl von den befragten Schüler*innen als auch von den Lehrkräften, als positiv wahrgenommen wird, welche die *Literatur- und Kulturkompetenz* der Proband*innen erhöhen.

Der Vergleich mehrerer Sprachen wird zwar ebenfalls als förderlich für das Sprachverständnis der Schüler*innen festgehalten, jedoch zeigt das erhobene Datenmaterial, dass viele Jugendliche ihre eigene Erstsprache nicht ausreichend beherrschen, um auf einer Metaebene über diese sprechen zu können. Außerdem macht bereits die erste Erhebung zu den Grunddaten der Teilnehmer*innen des Wahlpflichtfachs „Brückensprache Latein“ die hohe Heterogenität der Schülerschaft deutlich, sowie die damit verbundene Notwendigkeit der *Differenzierung* auf mehreren Ebenen. In dieser Studie konnten Beispiele für diese und die Wahrnehmungen der Schüler*innen erhoben werden, welche Art von Hilfestellung ihnen am nützlichsten ist.

Des Weiteren konnte die komplementäre Datenanalyse zeigen, dass Schüler*innen mit DaZ besondere Schwierigkeiten bei dem Erlernen neuer Vokabeln haben, da zum einen die Bedeutungen vieler Begriffe unbekannt sind und zum anderen mehrere Sprachen gleichzeitig von den Jugendlichen erlernt werden müssen. Auch erschweren Probleme mit der Deklination der Nomina, den Präpositionen oder den Gebrauch unregelmäßiger Verben das Übersetzen, hier verbirgt sich jedoch auch das Potenzial des Lateinunterrichts. Denn dieser bietet den Schüler*innen die Möglichkeit viele Themen des Deutschunterrichts zu wiederholen und zu vertiefen, wie sich bei der Auswertung der Fragebögen und der Interviews zeigt. Um den großen Sprung zwischen einem grundlegenden Sprachverständnis, das im DaZ Unterricht vermittelt wird, und den hohen Anforderungen der Bildungssprache zu schaffen, benötigt es zusätzliche Möglichkeiten, um sich mit der Grammatik, aber auch der Lexik der deutschen Sprache

auseinanderzusetzen. So bietet der Lateinunterricht nicht nur eine erneute und vertiefte Auseinandersetzung mit grammatikalischen Themata, sondern erweitert auch den Wortschatz und fördert die Benutzung der Fachtermini.

An dieser Stelle ist es jedoch wichtig zu betonen, dass die generelle Wirksamkeit des Lateinunterrichts auf die Deutschkenntnisse der Schüler*innen in dieser Studie aufgrund der kleinen Stichprobe nicht erhoben werden kann. Vielmehr soll diese Arbeit Grundlagenforschung zum Einsatz eines Lateinunterrichts in der österreichischen Mittelschule betreiben und dieses Modell möglichst vielschichtig erfassen und beschreiben. Anhand der Ergebnisse empfehlen sich weitere Untersuchungen, welche die hier aufgestellten Thesen bearbeiten. So wäre eine Ausdehnung dieses Modells auf mehrere Mittelschulen in Österreich wünschenswert sowie eine Wirksamkeitsanalyse dieses Konzepts auf die Erweiterung des Wortschatzes der Schüler*innen, die Benutzung der Fachtermini und die Kompetenzsteigerung der konzeptuellen Schriftlichkeit.

Latein als Brückensprache zeigt eine Facette des Lerngegenstandes, die oftmals außer Acht gelassen wird: Anstatt eines elitären Sprachunterrichts, der für zukünftige Akademiker*innen konzipiert ist, könnte dieses Modell gezielt Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder aus bildungsferneren Schichten fördern und so einen Teil zur Bildungsgerechtigkeit beitragen.

Literaturverzeichnis

Basel Landschaft (2018): Lehrplan mit Stoffinhalten, Themen und Treffpunkten LINGUA mit Latein 2. Und 3. Klasse Sekundarschule. Online im Internet. URL: <https://www.basel-land.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/handbuch/unterricht/lehrplan-volksschule-bl/sekundarstufe-i/lingua-mit-latein> [Stand: 2022-04-18]

Bender-Szymanski, D. (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden S. 201-231

Beyer, A. (2017): Sprachbildung im Lateinunterricht – Wie Phönix aus der Asche?! In: FC 60, 1/2017, S. 10-16

Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien

Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022): Lehrpläne der Mittelschulen. Online im Internet. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html [Stand: 2022-04-18]

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2015): Teil C Latein Jahrgangsstufen 5 – 10. Online im Internet. URL: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> [Stand: 2022-04-18]

Doepner, T., Keip, M. (2021): Latein – ein Erfolgsmodell auf dem Weg nach oben. In: Altsprachlicher Unterricht Nr. 2 / 2021

Erdt, W. (1995): Die Gradatim was ist das? Methode oder: Lektüreschock. In: Altsprachlicher Unterricht Nr. 1 / 1995

Fengler, C. (2000): Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht. In: PegOn I/1, S. 1-12

Flick, U. (2020): Triangulation. In: Mey, G., Mruck, K. (2020): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden. 2. Auflage S. 185-201

Freund, S., Janssen, L. (Hrsg.) (2019). Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung. Bad Heilbrunn

Glas, R., Oswald, R. (2021): Occasio optima. In: Altsprachlicher Unterricht Nr. 2 / 2021

Gogolin, I. et. al (2011): Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster

Große, M. (2017): Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. Frankfurt/M

- Große, M. et. al (2020): Zweitspracherwerb und lateinische Unterrichtspraxis. In: Kipf, S. (Hrsg.) (2020): Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen Latein. Bamberg S. 59-82
- Halliday, M.A.K. (1978): Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. Baltimore
- Honer, A. (1994): Das explorative Interview: Zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 20(3), S. 623-640
- Humboldt-Universität zu Berlin (2022): Sprachbildung. Online im Internet. URL: <https://www.klassphil.hu-berlin.de/de/fachgebiete/didaktik/sprachbildung> [Stand: 2022-02-12]
- Hug, T., Poscheschnik, G. (2020): Empirisch forschen. München 3. Auflage
- Jahn, S. (2020): Sprachsensibler Lateinunterricht. ProDaZ Kompetenzzentrum. Online im Internet. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/jahn_sprachsensibler_lateinunterricht.pdf [Stand: 2022-02-12]
- Janssen, L. (2020): Wenn familia nicht Familie bedeutet – Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords. PFLB (2020), 2 (4), S. 88–104
- Jesper, U. et. al. (2015): Latein hilft, die deutsche Sprache zu beherrschen. Handreichung für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache. Kiel
- Kipf, S. (2014): Lateinunterricht und Zweitsprachförderung: Neue Perspektiven für eine alte Sprache. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19, 1/2014, S. 138-14
- Kipf, S. (2017): Pons Latinus – Sprachsensibler Lateinunterricht zwischen Zweitsprachförderung und Sprachbildung. Cursor Latein 4EU 13, S. 22-25
- Kipf, S. (2019): Mit Heterogenität produktiv umgehen? Sprachsensibel Latein unterrichten!, In: Keip, M. & Dopener, T.: Interaktive Fachdidaktik Latein. 4. Aufl. Göttingen. S. 77-97
- Kipf, S. (Hrsg.) (2020): Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen Latein. Bamberg
- Kniffka, G. (2010). Scaffolding. ProDaZ Kompetenzzentrum. Online im Internet. URL: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [Stand: 2022-02-12]
- Kuhlmann, P. (2020): Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft. PFLB (2020), 2 (4), S. 1–10
- Kühne, R. (2013): Konzeptspezifikation und Messung. In: Möhring, W., Schlütz, D. (2013): Handbuch standardisierter Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden. S. 23-41
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz

Kuckartz, U., Rädiker, S. (2014): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, N., Blasius J. (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden. S. 383- 397

Mayring, P. (2020): Qualitative Forschungsdesigns. In: Mey, G., Mruck, K. (2020): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden. 2. Auflage S. 3-19

Meuser, M.; Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D., Kraimer, K. (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. S. 441-471

Mummendey, H. D., Grau, I. (2014): Die Fragebogen-Methode. Göttingen. 6. Auflage

Raab-Steiner, E., Benesch, M.(2021): Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien – Stuttgart. 6. Auflage

Riebling, L. (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, I. et. Al. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert. S. 106-153

Rösch, H. et. al. (2003): Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig

Rechtsinformationssystem des Bundes (2012): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Online im Internet. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/BGBLA_2012_II_185.pdf [Stand: 2022-04-18]

Rechtsinformationssystem des Bundes (2022a): Schulunterrichtsgesetz. Online im Internet. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Stand: 2022-02-12]

Rechtsinformationssystem des Bundes (2022b): Schulorganisationsgesetz. Online im Internet. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [Stand: 2022-04-18]

Scholz, I. (2018): Differenzierung. In: Korn, M. (2018): Latein – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. S. 195-204

Schulz-Koppe, H.J. (2018): Latein als Brückensprache. FC 1/2018

Siebel, K. (2017): Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz. Göttingen

Statistik Austria (2019): Wanderungsbilanz Österreichs und der Bundesländer seit 1961. Online im Internet. URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/index.html [Stand: 2022-02-12]

Statistik Austria (2021a): Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2020/21, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist. URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [Stand: 2022-02-12]

Statistik Austria (2021b): Statistisches Jahrbuch. Migration & Integration. Zahlen Daten Indikatoren 2021. URL: [https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration und Integration 2021.pdf](https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration_und_Integration_2021.pdf) [Stand: 2022-02-12]

Strübing, J. (2021): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden. 4. Auflage

Wesselmann, K. (2019): Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des Lehrmittels Aurea Bulla. In: Freund, S., Janssen, L. (Hrsg.) (2019). Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung. Bad Heilbrunn. S. 184-212

Wesselmann, K., Walker, M. (2021): Chance Mehrsprachigkeit: Latein als sozialer Katalysator. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, S. 251–270

Witt, H. (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. Forum: qualitative Sozialforschung Social Research, 2/2001

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Quelle: Statistik Austria 2021a.....	7
Abbildung 2 Quelle: Statistik Austria 2021a.....	8
Abbildung 3 Quelle: Statistik Austria 2021a.....	8
Abbildung 4 Witt (2001) S.6	30
Abbildung 5 Forschungsdesign.....	31
Abbildung 6 Beispiel Learning App 1.....	39
Abbildung 7 Beispiel Learning App 2.....	40
Abbildung 8 Beispiel Learning App 3.....	40
Abbildung 9 Alltagssprachen der Schüler*innen	42
Abbildung 10 Lektionstexte.....	50
Abbildung 11 Einsatz Erstsprachen im Sprachvergleich	51
Abbildung 12 verschiedene Hilfestellungen.....	52
Abbildung 13 Wortwolke Wortschatz	53
Abbildung 14 Wortwolke Fachtermini	53
Abbildung 15 Schwierigkeiten der Schüler*innen	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 nach Riebling 2013.....	12
Tabelle 2 nach Rösch 2003	15
Tabelle 3 nach Kuhlmann 2020 S.8	24
Tabelle 4 Lehrplanvergleich	33
Tabelle 5 Ausschnitt aus den Materialien des WPF „Brückensprache Latein“	38
Tabelle 6 Kodierleitfaden explorative Expert*inneninterviews.....	58

Anhang

Anhang 1 – Grunddaten Schüler*innen

	V1_Alter	V2_Geschlecht	V3_Leistungs- niveau D	V4_Leistungs- niveau E	V5_Geburts- land	V6_Aufent- haltsdauer Ö	V7_Alltagsspra- che	V8_Grund für die Wahl	V9_Interessen
P1	13	weiblich	S	S	Österreich	ganzes Leben	Deutsch / Türkisch	weil ich diese Sprache lernen will	/
P2	13	männlich	AHS	S	Österreich	ganzes Leben	Deutsch / Serbisch	weil ich die Medizin spannend finde	Dass ich ein paar Wörter auf Latein kann. Weil ich mich mit der Medizin beschäftigen will später.
P3	12	weiblich	AHS	AHS	Österreich	ganzes Leben	Deutsch	Weil ich sehr gerne Hebamme werden würde.	Medizinische Fachbegriffe
P4	12	weiblich	AHS	S	Österreich	ganzes Leben	Deutsch	Weil ich es interessant finde.	Ich würde gerne in Latein schreiben. Ein Gedicht in Latein schreiben.
P5	13	männlich	SPF	SPF	Österreich	ganzes Leben	Deutsch / Rumänisch	Es hat interessant geklungen.	Die Götter; dass ich viel lerne
P6	14	männlich	SPF	SPF	Syrien	4 Jahre	Arabisch	weil ich Arzt werden will	Mathematik
P7	13	männlich	S	AHS	Syrien	4 Jahre	Arabisch	weil ich gerne ein Arzt werden will	Dass ich Arzt werde und dass es Spaß macht.
P8	12	männlich	S	S	Deutschland	8 Jahre	Deutsch	weil ich schon immer Latein lernen wollte	dass ich Latein sprechen werden kann
P9	12	männlich	AHS	AHS	Österreich	ganzes Leben	Deutsch / Albanisch	weil ich Latein lernen will	Eine neue Sprache zu lernen.

Anhang 2 – Grunddaten Lehrer*innen

	V1_Alter	V2_Geschlecht	V3_Dienstjahre	V4_Alltagssprache	V5_Lateinkenntnisse	V6_zusätzliche Ausbildungen im Sprachbereich
P1	27	weiblich	5	Deutsch	nein	DaZ Trainerin
P2	30	männlich	8	Deutsch	ja	nein
P3	42	weiblich	18	Deutsch	ja	nein
P4	50	weiblich	29	Deutsch	ja	Legasthenie Trainerin

Anhang 3 – Transkript offene Fragebögen

Nr. Fragebogen	V1_Modularität & Interesse	V2_Modularität & Wissen	V3_Mehrsprachigkeit & Motivation	V4_Mehrsprachigkeit & Wissen	V5_Differenzierung Wahrnehmung	V6_Differenzierung Wirkung	V7_Sprachbildung & Wortschatz	V8_Sprachbildung & Fachbegriffe	V9_Sprachbildung & Grammatik	V10_Schwierigkeiten	V11_Schwierigkeiten & Lösungen	V12_Verbesserungsvorschläge
11/01	Apollo videt puellam	Die Römer lebten vor vielen Jahren.	Ich kann besser Deutsch als meine Muttersprache, aber es war nicht schwer.	Manche Wörter klingen gleich.	Alles, was ich gebraucht habe.	Gut.	Pferd, Garten, Hilfe, König, Bruder, Mutter, Vater, Sohn, Tochter, und, ist, böse	Prädikat, Subjekt, Verb, Adjektiv	Prädikat, Subjekt, Verb, Adjektiv, Endungen	Übersetzen, Vokabeln	Lernen	anderer Klassenraum
11/02	Der Text, in dem es darum gegangen ist, wo das Mädchen Angst vor Jupiter hatte und er sich in einen Stier verwandelt hat.	/	Eigentlich sehr einfach, weil ich mir in Deutsch leichter tue, wie in anderen Fächern und das ist ganz praktisch für Latein.	Also ich habe gesehen, dass die Wörter manchmal echt ähnlich sind, aber ich muss ganz ehrlich sagen, dass es nicht notwendig ist.	Quizlet, Hilfszettel, bei Classroom waren auch Grammatikübungen, Hilfe der Lehrerin	Quizlet mag ich sehr gerne, weil ich mir die Vokabeln dann sehr gut merke. Die Hilfszettel helfen schon ein bisschen, aber jetzt auch nicht so viel.	Bis jetzt habe ich eigentlich alle Wörter gekannt. Das Wort „begehren“ war vielleicht ein bisschen neu.	Die Zeiten	die Fälle, Satzanalyse	Die Vokabeln sind in der Lektion ein bisschen zu viel, aber sonst geht es eigentlich alles.	Wenn wir immer nur über eine Lektion ein Check-Up hätten.	Eigentlich keinen.
11/03	Der Text mit Ceres und ihrer Tochter.	Ich habe nur die Sprache etwas gelernt und dass sie früher ohne	Es war sehr lustig und hat etwas Abwechslung in den	Ich habe durch den Vergleich gelernt, dass jede Sprache	Ich habe die Hilfestellung genommen, wo die Subjekte und	Sie haben mir geholfen, sodass ich wusste, was das Verb ist,	Ludit – spielen, das ist das Wort, das mir immer in den Kopf springt	Nomen, Prädikat	die Fälle	Wenn ich beim Übersetzen bin, gibt es immer ein paar Sätze, wo ich	Wenn zum Beispiel bei der Hilfestellung die Verben richtig dastehen.	Eigentlich keine, der Unterricht ist perfekt.

		Abstand geschrieben haben.	Unterricht gebracht.	anders klingt und anders geschrieben wird.	Verben markiert sind.	aber sonst nicht.				auf einmal Probleme bekomme.		
11/04	Der letzte war am spannendsten.	Ich habe eigentlich sogar sehr viel über die Römer in Latein gelernt.	Deutsch, ist ganz normal.	Nein, ich konnte mir nichts merken.	Hilfezettel	Sehr gut! So war es viel einfacher.	Ich kannte eigentlich alle, an die ich mich jetzt erinnern kann.	Ich kann mich jetzt nicht so ganz daran erinnern	die Fälle	Grammatik, Vokabeln auch ein bisschen	Das weiß ich leider nicht.	Keine
11/05	wo er das Mädchen entführt hat	über die Fälle	Es ging, aber ich würde es lieber nicht benutzen, weil ich es nicht wirklich reden kann.	Dass die meisten Sprachen ähnlich klingen.	Wenn ich nicht wusste, was für ein Wort hinkommt.	Gut.	Erregen, taurus	Verben, Nomen	die Fälle	mit den Vokabeln, es fällt mir schwer die Worte zu merken	Zettel	Dass wir mehr die Vokabeln lernen.
11/06	Jupiter	Dass die Hölle unter der Erde ist.	Sehr toll!	Ein bisschen	Quizlet, Texte...	Quizlet war top und die Texte halt genug	das Veilchen	Dativ, Genitiv, Pronomen	Grammatik, Groß- und Kleinschreibung, Satzanalyse	eigentlich beim Text Übersetzen	Alle helfen; die Materialien sind sehr gut.	Gar keine.
11/07	Roman, weil es ist spannend.	Der König, der Götter	es war so leicht	Arabisch, Deutsch, Englisch	Vokabeln nachschauen	Gut.	Ludit, nunc, sunt, Erdäpfel, stirbt	Genetiv	lesen, Objekt, Subjekt	Der Text ist lang und die Wörter sind schwer.	Gut	die Wörter aufschreiben
11/08	Der Lektion 4 Text.	Ich habe sehr viel über Römer gelernt.	Nicht so gut, weil ich muss manchmal	Alle. Nur tue ich mir beim	Texte, Übersetzen von Latein auf Deutsch	Dass neben Vokabeln auch Deutsch	z.B.: Mutter, Freundin/ Freundinnen,	Grammatik, Vokabeln, Akkusativ	Subjekt, Prädikat, Objekt ¾,	Ich tue mir beim Texte Übersetzen schwer, weil	Dass wir nicht so viele Vokabeln lernen	Keine

			von meiner Muttersprache auf Deutsch übersetzen und das finde ich schwer, weil ich ein paar türkische Wörter nicht kann.	Übersetzen schwer.		steht, dann kann ich es mir besser merken.	Vater, Bruder...		Zeitergänzung usw.	die Wörter sehr schwer sind. Beim Vorlesen, wenn ich die Wörter nicht aussprechen kann.	müssen. Dass mehr Texte Übersetzen kommt.	
11/09	die Romani, weil er der erste war.	Alle Götter Namen	eigentlich sehr gut	Dass die meisten Sprachen den gleichen Aufbau haben.	Keine	/	Ich weiß es gerade nicht genau, aber ich kann fast alle, außer Lektion 4.	Die Fälle	Die Grammatik und Mythen	Ich habe nicht wirklich ein Problem.	Alles ist gut so.	Keine
12/01	puella timida est et auxilium vocat	Die Römer lebten vor vielen Jahren.	Es hat auf jeden Fall bei einigen Wörtern geholfen.	Ja, ein paar Wörter.	Blätter, wo die Prädikate und Nomen, sowie Adjektive unterstrichen sind. Die Lehrerin hilft auch.	Eigentlich sehr gut!	Silvia, auxilium, videt, taurus, salve, vale, oculus, filius, filia, mater, pater, frater	Nomen, Adjektiv, Prädikat, Plural, männliche und weibliche Endungen	männliche, weibliche Endungen, Mehrzahl	Vokabeln, Endungen	mehr lernen und dafür Zeit finden	Eine richtige Klasse zu haben, da auch der Freiraum (Platz, richtige Tische) wichtig für die Konzentration ist.
12/02	Mir hat der Te„t „The-seus et	/	Es war ziemlich einfach für	Wenn ich ehrlich bin, nicht viel	Lehrerin fragen; Lückentext;	Es war dann alles übersichtlicher	Ich kenne eigentlich alle Wörter.	Akkusativ, Nominativ, Genitiv	Fälle, Grammatik...	Die Fälle fallen mir noch	Vielleicht die Fälle	Eigentlich gefällt mir

	Med“sa“ sehr gefallen, weil er spannend war. Das mit dem Labyrinth fand ich cool.		mich, weil mir die deutsche Sprache sehr leicht fällt.	außer, dass ich gesehen habe, dass die meisten Sprachen ähnlich sind.	Szenen nachstellen; Prädikate unterstreichen	und einfacher.	Die Nymphe war mir ein wenig neu.			ein bisschen schwer.	nochmal wiederholen.	alles, wie es ist.
12/03	Der mit dem Minotaurus.	Vieles über die Götter.	Ich fand das sehr gut, aber wir würden es so oder so verwenden, weil sie Deutsch ist.	Dass alle unterschiedlich klingen und viele verschiedene Fälle haben.	Wir haben manchmal in Gruppen gearbeitet und sogar ab und zu mit der ganzen Gruppe, also alle zusammen mit einem Zettel, wo Subjekt und die Prädikate angezeigt waren.	Es ging so, denn ich weiß, was das Prädikat ist, also eigentlich fast gar nicht.	Monstrum = Monster, das habe ich gelernt	die 4 Fälle	Die Grammatik und so.	Wenn ich übersetze, dann erinnere ich mich nicht an die alten Wörter.	Vielleicht eine Liste mit den Wörtern oder ein Wörterbuch.	Eigentlich keine, er ist perfekt.
12/04	Perseus und Medusa war voll cool! Weil es spannend und interessant ist.	Alles! Ich wusste vorher noch gar nichts darüber	/	Ich kann mich nicht an die erinnern.	Einen Zettel, der mir geholfen hat zu übersetzen.	Sehr gut! So war es viel einfacher.	Ungeheuer; eilen	/	die Fälle	Vokabeln	Ich muss einfach mehr lernen.	Keine
12/05	Mit Theseus und dem Minotaurus. Es	Über die Medusa, über	Es war okay.	Das viele Sprachen sich ähneln	die Mappe hat mir geholfen	manchmal finde ich das Wort nicht	das Labyrinth, fanden, das Schiff	Verben, Nomen, die Fälle	/	Ich habe Schwierigkeiten mir	Dass wir bei Classroom auch die	Wir könnten die Vokabeln

	war interessant.	Theseus, über die Fälle								die Vokabeln zu merken.	Vokabeln lernen können	genauer lernen.
12/06	Von Lektion 5, weil ich den Film kannte.	Dass sie an Monster glaubten.	Sehr gut!	Die Übersetzung	Lektion, Tabelle mit Vokabeln und gemeinsames Übersetzen	Gemeinsam übersetzen hat sehr, sehr viel geholfen, genauso mit den Lektionswörtern aus der Tabelle.	Keines	Die Mehrzahl; Fälle	Ja, die Wortarten und Satzglieder	Vokabeln und das Übersetzen	Alles ist eigentlich top, mit dem Quizlet und so.	Keine 😊 Alles ist toll!
12/07	Der erste Text	der König, der Gott	Arabisch	Arabisch, Latein	in Gruppen übersetzen	Gut.	Wurfspeer, erhoben, erbauen, Orakel	Dativ, Genitiv, Nominal	die 4 Fälle	beim Übersetzen und mit den Vokabeln	in Gruppen arbeiten	die Hausübung
12/08	Lektion 4	Sehr vieles. Damals kannte ich in Geschichte keine Römer, jetzt kann ich es besser als letztes Jahr.	Sehr gut, weil ich kann Türkisch nicht so gut, also ein paar Wörter auf Türkisch und ich habe ein paar neue türkische Wörter gelernt.	Latein, weil ich kann jetzt ein bisschen besser Übersetzen als damals.	Gruppenarbeit und Vokabeln fragen bei Frau Fachlehrerin oder kleine Check-Ups; Subjekte unterstreichen	Dass Sie mir immer kleine Tipps geben oder sich zu uns setzen und mit uns ein bisschen übersetzen.	der Sohn, Tochter, Kinder, der Schlaf, Mensch, Schlangen, Kopf, Haare, Augen, Mutter, Vater	Verb, Grammatik	Subjekt, Prädikat	Ich habe sehr viele Probleme beim Übersetzen von Sätzen und dem Vokabeln auswendig Lernen.	Dass wir mehrmals Gruppenarbeiten machen und mehr gemeinsam Sätze übersetzen.	Check-Ups, Text Übersetzungen
12/09	Medusa	die Götter	komisch	Dass ich zu schlecht für	Gruppen	Es war leichter.	Mir fällt nichts ein.	Dativ etc.	Prädikat, Nomen	alles	Wechseln zu NAWI	Keine

				Latein bin und niemals hätte wählen sollen.								
01/01	Mir hat der Te,,, "Phaet""n" am besten gefallen.	Dieses Monat haben wir nicht so viel über Römer gelernt.	Sehr leicht, weil ich Deutsch spreche.	mehrere Sprachen sind sich ähnlich	Hilfszettel, Minibuch (Grammatik), Lehrerin	Das Minibuch finde ich toll, weil man besser damit die Fälle lernen kann.	Eigentlich waren alle Wörter ziemlich verständlich.	Ablativ, Genitiv, Superlativ, Dativ	Grammatik, Fälle...	Eigentlich tue ich mir mit den Fällen schwer, aber jetzt mit dem Minibuch tue ich mir leichter.	Nichts, weil es so passt, wie es ist.	Ich habe keine Verbesserungsvorschläge, weil sich die Lehrerin immer bemüht und für mich passt alles.
01/02	Mir hat der Text mit Medusa sehr gefallen, weil ich Medusa mag.	nichts	ganz okay, aber wir mussten eh Deutsch reden	alle Sprachen sind anders	diese Zettel da	gar nicht	Keines	Akkusativ, Genitiv, Ablativ, Dativ	Grammatik	Ich verstehe die Wörter nicht und kann sie mir nicht merken.	Ich weiß es nicht.	Keine
01/03	Theseus und der Minotaurus war echt spannend.	Dass Medusa die anderen versteinert, weil sie nicht alleine sein will und es einen Grund hat, warum sie so ist.	So wie immer.	Dass ich mir die anderen Sprachen nicht merken kann.	einen Zettel	Es war einfacher.	Daweil war mir eigentlich alles bekannt.	Das weiß ich jetzt nicht.	die Fälle	Vokabeln, weil sie sehr schwer in meinen Kopf gehen.	mehr Check-Ups	Keine
01/04	Perseus, weil es gut war	Dass der Minotaurus	Es war okay.	Dass manche	Vokabeln	Gut.	Perseus	Nomen, Verben	die Fälle	Vokabeln	Dass wir bisschen	Dass wir bisschen

		in einem La- byrinth war.		Sprachen sehr ähnlich sind.							mehr Voka- beln lernen.	mehr Voka- beln lernen.
01/05	Der Lektion 7 Text.	über die Götter	gut	Dass sie fast ähnlich sind.	Die Raps und Hilfs- zettel und das Mini- buch und das Wörter Übersetzen.	Gut.	Orakel, Wurfspieß	Genitiv	Grammatik, Sätze ma- chen	Also beim Übersetzen gar nichts.	Gar nichts, wir bekom- men die beste Hilfe :)	Gar keine.
01/06	Der erste Text	über eine Schlange	Arabisch	Deutsch, Arabisch	übersetzen	sehr viel	daher, Wurfspieß	Genitiv, Da- tiv, Nomina- tiv	Singular, Plural	der 1. und der 2. Fall	beim Über- setzen	die Voka- beln
01/07	Lektion 5	Ich habe viele über Römer ge- lernt.	Es war gut für mich, weil ich auch neue Wörter er- fahren habe.	Dass auch türkische Wörter ka- men.	Die Sätze übersetzen mit Voka- beln oder Wörter in verschiede- nen Spra- chen.	Dass wir Fr. Fachlehre- rin die Wör- ter, die wir auf Latein nicht konn- ten, gefragt haben und sie hat es und auf Deutsch übersetzt.	Das Wo,,,, "Lorbeers- tra""h", weil ich wusste am Anfang nicht, was es bedeu- tet.	Es sind Grammatik, Subjekt und Prädikat ge- kommen.	Es sind Ak- kusativ, No- men und Subjekt ge- kommen.	Ich habe Probleme beim Über- setzen von Sätzen und bei den Vo- kabeln.	Dass es ein bisschen we- niger Sätze zu überset- zen gibt.	meine Check-Ups, Sätze über- setzen und die Voka- beln
01/08	die waren nicht so gut	nichts	bin jetzt da- ran ge- wöhnt	nichts	ein Mini- buch	hab es be- nutzt	keine	Akkusativ, Dativ, Geni- tiv, Ablativ	Grammatik, Recht- schreibung	alles	zu NAWI wechseln	mehr Kahoot
02/01	Ostende pri- mum tuam amorem lit- tera.	bestimmt viele	Sehr gut! Zum Bei- spiel oculus	Dass Spra- chen sehr interessant und einzig- artig sind.	sehr viele	Sehr gut! Frau Fried- rich ist mega gut im Erklären.	Ich kann perfektes Deutsch ler- nen.	Infinitiv, Verb, Dekli- nationen, Nomen	Befehlsfor- men, Impe- rative, Pro- nomen	mit den De- klinationen	Fr. Friedrich ist sehr gut im Erklären, also hilft sie.	Sie macht all,,,, "bo""s".

02/02	Liebesbot-schaft— - es ist interes-sant, wie es früher so war.	/	Sehr gut und vorteil-haft. (Erst-sprache Deutsch)	Mit hat es gezeigt, dass die Sprachen ähnlich sind.	Hilfszettel, Lückentext, Lehrerin...	Die Hilfszet-tel waren toll, weil die Prädikate und die Subjekte unterstri-chen waren.	Eigentlich habe ich alle ge-kannt. Viel-leic,,,, "aus-forse""n"	Relativpro-nomen, Ak-kusativ, Da-tiv, Nomina-tiv, Fälle	Relativpro-nomen, Grammatik	Vokabeln lernen ist manchmal kompliziert.	Ich kann nichts sagen, weil es so perfekt ist.	Für mich passt alles, so wie es ist!
02/03	Der Text aus Lektion 11.	Ja, ich habe Flirttipps gelernt.	Naja, ganz normal, denn sie ist Deutsch.	Alle haben unter-schiedlich viele Fälle.	Einen Zet-tel, wo Prä-dikate und Nomen ein-gezeichnet sind.	nicht so wirklich	keine	Grammatik und die Fälle	Fälle, Gram-matik...	Ich kann mir die Vokabeln nicht mer-ken.	keine Ah-nung	Keine
02/04	Liebesbot-schaften wa-ren interes-sant	Dass sie sich anschei-nend sehr gut mit Liebe aus-kannten.	war hilf-reich	Dass die meisten Wörter fast gleich sind, also von La-tein (ab-stammen).	einen Zettel und die Hilfe von Frau Fach-lehrerin	Gut.	bis jetzt kannte ich alle	Ich kann mich nicht mehr so gut daran erin-nern.	die Fälle	jetzt daweil keine	ich brauche nichts	Keine
02/05	den mit Ika-rus, weil ich ein Meme dazu ge-macht habe	Wo die Männer frü-her hinge-gangen sind, um Frauen ken-nenzuler-nen.	schlecht	Dass man-che Spra-chen gar nicht so ver-schieden sind.	die Voka-beln	sehr gut	keine	Mehrzahl	Grammatik	die Voka-beln, es fällt mir schwer die Wörter zu schreiben	lernen	Keine
02/06	Die Lektion 12, weil es in-teressant war.	Die Römer haben Liebe gefunden im Circus...	haben keine verwendet	Wir haben keine vergli-chen.	Lückentext und die Wörter	Gut.	schmei-chelnd	Relativpro-nomen	gar nichts	bisschen mit der Gram-matik, we-gen der O-	mehr lernen :D	Vielleicht ein Überset-zer.

										Deklination und der 3. Deklination		
02/07	die Liebe und Freundschaft, weil es gibt Mädchen	über das Fußballstadion und wo man Freunde treffen kann	so einfach	Deutsch, Arabisch und Englisch	das Übersetzungsblatt	beim Übersetzen	Imperativ, Relativpronomen	die Fälle	Nominative...	übersetzen auf einem Blatt	mit Google übersetzen	lernen, wie man Freunde einlädt
02/08	Liebesbotschaften, weil man lernt, wie man erste Schritte macht.	Liebe	Das finde ich cool, weil ich hatte noch nice bei anderen Fächern türkische Wörter gehört.	Latein	Dass wir Vokabeln hatten, bei ein paar Zetteln.	Die Frau Fachlehrerin zeigt manchmal mit Posen die Wörter, die wir nicht kennen.	Ich habe das Wo,,,, "Trinkgel""e" gelernt.	Nomen, Grammatik	Subjekt, Prädikat	Vokabeln auswendig können; manchmal habe ich Probleme beim Übersetzen von Sätzen	Dass wir die Sätze mit Frau Fachlehrerin übersetzen.	Check-Ups, Sätze übersetzen und Vokabeln
02/09	Lektion 11	nein	normal	Es ist wie Latein.	keine	gar nicht	keine	Relativsätze	Relativsätze	keine	nichts	keine

Anhang 4 – Transkript Expert*inneninterview

Expert*inneninterview 1

- 1 I: Ich zeig dir einfach mal, was ich normalerweise so mit ihnen mache, damit du dir vorstellen
2 kannst, wie das so abläuft bei uns. Die Materialien habe ich dir, glaube ich, schon einmal ge-
3 zeigt.
- 4 B: Mhm.
- 5 I: Es ist immer ein kleiner Informationstext und dann übersetzen wir gemeinsam. Ich hab ge-
6 nau eine Stunde lang versucht, dass wir, quasi wie ich es aus der Schule kenne, Satz für Satz
7 gemeinsam übersetzen, das geht in der Gruppe gar nicht, weil sie sehr unterschiedliche Be-
8 dürfnisse haben. Das heißt, ich mach es mit ihnen momentan so, das kann ich dir gerne zeigen.
9 Ich lege immer drei verschiedene Zetteln hin und sie können sich aussuchen, welche Hilfestel-
10 lung sie brauchen. Das ist die erste Hilfestellung, hier sind die Satzglieder unterteilt, das Sub-
11 jekt unterstrichen, das Prädikat unterstrichen und eben auch die Objekte, weil sie sich ganz
12 oft schwertun, wenn es solche Sätze gibt wie „Apollo sieht das Mädchen.“. Manchmal be-
13 komme ich stattdessen „Das Mädchen sieht Apollo“. Oder „Die Freundinnen der Daphne spie-
14 len mit ihr.“ Da kommt oft: „Daphne spielt mit den Freundinnen.“, weil sie die einzelnen Wör-
15 ter übersetzen, aber nicht die Fälle schön. Das ist die eine Hilfestellung und dann habe ich
16 noch eine zusätzliche Hilfestellung, vor allem für N. und M., aber auch T. tut sich manchmal
17 ein bisschen schwer. Das ist eine Art Lückentext mit der Übersetzung und da gibt es immer
18 einen Fokus. Momentan lege ich den Fokus auf die Fälle, hier sind die Artikel nicht ausgefüllt
19 und sie müssen sie richtig hineinschreiben und die Personalformen. Das heißt, hier geht es mir
20 vor allem darum, dass sie nicht „spielen“ sondern „spielt“ einsetzen und das grundsätzlich
21 erkennen. Sie übersetzen mit dieser Vokabelliste, da sollten die meisten Wörter drinnen sein,
22 die die sie davor schon gelernt haben, natürlich nicht, die sollten sie theoretisch ja schon ken-
23 nen. Meistens brauchen wir dafür eine Stunde, manche sind ganz super, Y. und der A., aber
24 auch die M., die machen das fast ohne Hilfe, manche brauchen diese Hilfestellung und manche
25 die und am Ende kontrollieren sie selbst, damit sie es noch ein zweites Mal durcharbeiten. Sie
26 kontrollieren mit Rotstift und geben es mir dann trotzdem nochmal ab. Das ist mal grundsätz-
27 lich, wie wir das Übersetzen angehen und dann machen wir immer eine Grammatikeinheit,
28 hier haben wir zum Beispiel den vierten Fall gelernt, das heißt, hier haben wir nicht alle Fälle
29 auf einmal, sondern haben wir zuerst die Fälle der weiblichen Wörter gehabt und jetzt geht es
30 um die männlichen und sächlichen, hier den vierten Fall. Und meistens machen wir das mit

31 einem Sprachenvergleich, das sieht man hier zum Beispiel. Das habe ich meistens übers Inter-
32 net herausgesucht bzw. auch ein bisschen recherchiert. Beispielsweise ist es im Türkischen
33 ganz angenehm, weil sie tun sich hier ganz leicht, weil sie haben dasselbe System wie im La-
34 teinischen. Sie haben keine Artikel, stattdessen ist hinten eine andere Endung dran und das
35 ist genau das gleiche im Lateinischen hier. So schauen unsere Stunden meistens aus. Ich mach
36 oft relativ wenig Grammatikübungen, oft mit einem Comic gemeinsam, dass es noch ein wenig
37 ersichtlicher ist, und habe für diese Einheiten eigentlich eine Doppelstunde geplant, was sich
38 aber nie ausgeht, also brauch ich meistens zwei Wochen für eine so eine Lektion.
39 B: Vielleicht auch nur am Anfang so und dann geht es schneller, weiß man auch nicht.
40 I: Ja. Und was ich jetzt auch langsam merke ist, die Texte sind fast zu lang. Mir gings darum,
41 dass sie spannende Inhalte haben, aber das sind jetzt meistens um die 95 Wörter und sie pla-
42 gen sich da schon durch und wenn sie einmal 1,5 Stunden am Übersetzen sitzen... Vielleicht
43 mach ich auch das nächste Mal mehrere kürzere Texte, das muss ich noch schauen.
44 B: Ja, oder einfach da schon die normale Differenzierung, dass die, die schnell sind, den ganzen
45 Text übersetzen und die anderen sich nur einzelne Sätze aussuchen. Also da würde ich jetzt
46 nicht auf die Vollständigkeit pochen, glaube ich.
47 I: Okay.
48 B: Denk ich, weil sie brauchen es ja eigentlich ja nicht für später. Brauchen jetzt sicher nicht
49 alle, sag ich mal.
50 I: Ja, klar. Jetzt würde mich mal prinzipiell interessieren, du hast ja nur die M., von meinen
51 Schülern.
52 B: Ja, anscheinend.
53 I: Genau, denn du bist ja in der 3a und da hab ich eh nur sie. Was sind ihre persönlichen
54 Schwierigkeiten, jetzt mal aus der Deutschperspektive. Die ist relativ gut, oder?
55 B: Die ist relativ gut ja, wobei eigentlich würde ich sagen, sie ist eine durchschnittliche Schüle-
56 rin. Sie steht momentan auf einem 3er im AHS Bereich, aber sie ist eine, die sich ihre Noten
57 bis jetzt wirklich hart und konsequent erarbeitet hat. Also es ist jetzt nicht so, dass sie es sich
58 aus dem Ärmel schüttelt, sondern...
59 I: Ein Arbeitstier.
60 B: Sie ist ein Arbeitstier. Gerade in der Zeit des Lockdowns, als sie Zuhause war, hat man ge-
61 merkt, dass sie ganz, ganz viel Zeit in das Lösen dieser Aufgabenstellungen investiert und sie
62 hat auch jede Rückmeldung sofort aufgegriffen und hat ständig versucht ihre Leistungen zu

63 verbessern, wo ich dann schon ein bisschen auf die Bremse gestiegen bin und gesagt hab: „M.,
64 es reicht. Lass es gut sein.“, aber sie hat sich da teilweise so hineingesteigert, dass es teilweise
65 schon sehr, sehr anstrengend war, für sie, aber auch für mich. Sie hat jede Aufgabe überarbei-
66 tet, hat sie sofort noch einmal geschickt und hat immer wieder dazugeschrieben: „Ich hoffe es
67 passt jetzt so. Passt das so?“. Also für sie war das ganz, ganz wichtig, das war im letzten Jahr.
68 Und heuer ist es einfach so, dass sie, ich nehme einmal an pubertätsbedingt, nicht mehr ganz
69 so viel Ehrgeiz, zumindest nach außen hin, mit sich bringt oder dass nicht mehr ganz so viel
70 Ehrgeiz zu bemerken ist. Sie ist eine sehr, sehr ruhige Schülerin, die sich kaum zu Wort meldet,
71 wenn du sie nicht aufforderst und die Gründe kann ich jetzt gar nicht sagen. Vielleicht einer
72 ist das mangelnde Selbstbewusstsein. Einfach vor der Klasse zu sprechen.
73 I: Also das ist in der kleinen Gruppe besser.
74 B: Das kann ich mir auch vorstellen. Und ich glaub sie hat wirklich auch einfach Angst, dass sie
75 belächelt wird oder in dem Alter wollen sie einfach alle cool sein und dass das dann einfach
76 ein bisschen schwierig ist, wenn man sie nur manchmal anspricht oder nachfragt, dann rea-
77 giert sie auch ziemlich genervt.
78 I: Ja, den Eindruck hatte ich auch schon.
79 B: Aber das ist meiner Meinung nach einfach wirklich das Alter.
80 I: Und wenn du sagst, sie verbessert das immer gleich, weißt du vielleicht, wo da ihre groben
81 Schwierigkeiten sind, wenn ich jetzt an die Texte denke.
82 B: Ja, sie hat eigentlich kaum Probleme mit der Rechtschreibung, das hat sie gar nicht. Wo sie
83 Probleme hat, find ich, dass sind auf jeden Fall die Fälle, dritter und vierter Fall. Aber, wie
84 gesagt, sie kompensiert die Schwäche einfach, indem sie wirklich konsequent dranbleibt. Und
85 sie macht nicht nur die Verbesserungen, sondern sie versucht sich auch das zu merken und
86 das anzuwenden.
87 I: Okay.
88 B: Also da merkt man schon, dass das auch was bringt. Also alles, was Hausübungen oder Ar-
89 beitspläne betrifft, da ist sie wirklich dran. Sie wird auch, soweit wie möglich, von ihren Eltern
90 unterstützt, auch die Mutter hat immer wieder mal geschrieben. Sie arbeitet auch sehr, sehr
91 gerne im Team, ich weiß aber auch aus dem Schriftverkehr mit den Eltern, dass da ein Eltern-
92 teil zumindest ebenfalls Defizite im Sprachbewusstsein hat, also das dürfte schon irgendwie
93 eine vererbte Geschichte sein oder eben einfach durch das falsche Sprechen übertragen wor-
94 den sein. Beim Lesen: Sie liest eigentlich relativ gut, altersadäquat hätte ich gesagt.

95 I: Okay. Wenn wir vielleicht bei altersadäquat sind, was würdest du sagen in der 3. Klasse,
96 denn du hast mir einmal erklärt, dass da gerade ein Entwicklungsschub ist, was sind in dem
97 Alter generell Schwierigkeiten? Kann man das allgemein sagen oder ist das fast unmöglich?
98 Bzw. was sind in der 3.Klasse im Deutschunterricht die großen Ziele? Was wird das aufgear-
99 beitet? Ich weiß, wir haben letztes Jahr die Fälle recht vertieft gemacht, was kommt heuer
100 dran?

101 B: Naja es sind schon diese sprachlichen Feinheiten, das bewusste Anwenden der Attribute,
102 auch der Genitivattribute, zum Beispiel. Beim Schreiben Attributsätze zu verwenden, aber
103 auch genauso einmal größere Werke zu lesen und nicht mehr nur Frage-Antwort Übungen
104 auszufüllen, oder auch bei den Hörtexten. Man muss schon zwischen den Zeilen lesen und
105 auch beim Hören auf die Gesamtheit der Texte hören, dass man Inhalte herausfiltern kann.
106 Also dieses reine Reproduzieren fällt da eigentlich weg. Es geht da eher schon teilweise ums
107 Reflektieren oder ums Interpretieren. Ja, das ist so das Ziel, wo wir gerade dran sind, dass wir
108 in diese Richtung arbeiten.

109 I: Und welche Aufgabenstellungen verwendet ihr oder wie macht ihr das genau? Einfach einen
110 Lesetext und dann „Versetze dich in die Situation hinein“, oder wie macht ihr das?

111 B: Also erstens mal sind wir gerade beim inneren Monolog, der bietet sich da natürlich an,
112 aber auch beim Lesetext arbeiten wir vor allem auch mit dem Topic, mit dieser Lesezeitschrift,
113 und die haben auch immer ganz tolle Hör- und Lesebeiträge, mit vorgefertigten Arbeitsaufträ-
114 gen und die passen da auch ganz gut dazu. Also man muss sich selber jetzt nicht viel überlegen.
115 Aber es gibt ja auch das sogenannte „Lese-Hörrad“, ich weiß nicht, ob das ein Begriff ist.

116 I: Nein.

117 B: Wo man wirklich von Anfang an aufbaut und am Schluss, das große Ziel ist wirklich das
118 Interpretieren und vor allem auch das „In die eigenen Lebenswelt übertragen“. Das ist nämlich
119 das große Ziel dann bei allen Texten, in allen Sprachen.

120 I: Na das haben wir eigentlich eh gemein. Also prinzipiell ist dieses Wahlpflichtfach ja aufge-
121 baut auf zwei Jahre, in Natura wären danach ja noch vier Jahre Lektürephase. Und dann gibt
122 es immer einen Übersetzungstext und einen Interpretationstext, d.h. der zweite Text wird gar
123 nicht mehr übersetzt, sondern es kommen Fragen dazu und oft in Richtung Reflexion. D.h.
124 zum Beispiel irgendeine politische Rede aus der Antike und dann nehmen wir eine Strache-
125 Rede im Vergleich dazu. Es gibt also Ähnlichkeiten, die man durchaus verwenden kann. Die 3a
126 ist generell sehr leistungsstark, was ich mitbekommen habe, d.h. es ist nicht nur M., richtig?

127 B: Eben, in der 3a ist M. eine durchschnittlich gute Schülerin. Die sticht jetzt vielleicht im La-
128 teinunterricht ein bisschen hervor, weil die Kinder, die du mir jetzt genannt hast, im Allgemei-
129 nen eher, im Regelunterricht, etwas schwächer sind. Aber deswegen sollte man ihnen die
130 Möglichkeit nicht nehmen, Latein zu lernen.

131 I: Ja klar! Was mich jetzt noch interessiert, bist du im DaZ Bereich auch?

132 B: Nein, ich bin eigentlich nicht im DaZ Bereich, aber ich bin im Bereich der Legasthenie ein
133 bisschen unterwegs, das sind ja auch Defizite, die aufgearbeitet werden müssen. Aber ich habe
134 mir auch über den DaZ Bereich ein bisschen Gedanken gemacht.

135 I: Weil, was mich interessieren würde – ich habe in der Literatur immer wieder gefunden, dass
136 Latein mit dem Sprachunterricht nach dem DaZ Unterricht anknüpfen könnte. Und ich habe
137 auch den Eindruck, wenn ich an J. aus der 2c denke, dass der DaZ Unterricht eine Basic Kom-
138 munikation, sowohl schriftlich, also auch mündlich, bringt, aber im Endeffekt braucht es doch
139 in der Bildungssprache einiges mehr. Da wäre der Gedanke, dass der Lateinunterricht hier an-
140 setzen könnte. Wie würdest du den Graben zwischen, wo der DaZ Unterricht endet, und was
141 sie in der Schule sprachlich können müssen, verorten oder was fehlt da noch?

142 B: Das ist jetzt so ad hoc gar nicht so einfach zu beantworten. Ich glaube, dass der Lateinun-
143 terricht einfach eine Chance ist, dass der Deutschunterricht in weiterer Folge dann grammati-
144 kalisch dann richtig verstanden werden kann und auch gelernt werden kann. Dass dieser
145 Grundstock da ist. Aber wie lange das wirklich dauert, das ist für mich eigentlich nicht abzu-
146 schätzen.

147 I: Hast du prinzipiell in anderen Klassen Schüler, die Deutsch als Zweitsprache haben? Mal
148 abgesehen von der M., also generell.

149 B: Ja, ja schon.

150 I: Was würdest du sagen fehlt da? Was sind die größten Schwierigkeiten?

151 B: Also die größten Schwierigkeiten sind meiner Meinung nach die Fälle, vor allem die Fallen-
152 dungen. Und ganz große Schwierigkeiten bereiten auch die Artikel und das, weil du vorher
153 gesagt hast, im Türkischen gibt es keine Artikel, kommt schon aus dem heraus. Dass sie das in
154 ihrer Muttersprache auch nicht haben und dass das für sie ganz etwas Neues ist. Und da sehe
155 ich die Chance dann natürlich schon im Lateinunterricht, dass man dann damit beginnt. Wenn
156 ich an mich selber denke, ich hab eigentlich die deutsche Grammatik eigentlich erst verstan-
157 den durch den Lateinunterricht.

158 I: Wie schaut es aus mit Lesekompetenzen? Wir sind jetzt eher auf die Schreibkompetenz

159 fixiert, weil hören und sprechen fällt bei Latein eher weg, sag ich mal.

160 B: Ja, die Lesekompetenz ist auch ganz etwas Wichtiges. Ich glaub schon, dass lateinische Texte
161 zu lesen, die Lesegenauigkeit fördert. Weil bei den deutschen Texten wird auch sehr viel ge-
162 raten und sehr viel interpretiert und auf die Endungen verzichtet, man lässt dann eben oft
163 Buchstaben weg oder verschluckt sie und wenn man aber den Text wirklich Wort für Wort und
164 Satz für Satz liest, muss man wirklich ganz genau lesen, weil sonst eine Fallendung nicht stimmt
165 und dann passt die Übersetzung auch nicht mehr. Also ich glaube schon, dass das was bringt,
166 was die Lesegenauigkeit betrifft, man muss ja hier auch das Silbenlesen gut beherrschen und
167 da glaub ich schon, dass das ein guter Schritt ist, um auch später längere Texte lesen zu können
168 und wichtig ist glaub ich auch im Lateinunterricht, dass man, wie du sagst, die Texte dann auch
169 reflektiert und interpretiert. Weil sonst lesen sie nur und die Leseflüssigkeit ist da, aber der
170 Inhalt des Gelesenen ist noch nicht verstanden.

171 I: Glaubst du, dass das im Deutschunterricht oft der Fall ist?

172 B: Das glaube ich sehr wohl. Also ich kann mich an eine Schülerin erinnern, die hat türkische
173 Wurzeln, also Türkisch als Muttersprache, sie konnte perfekt lesen, aber sie hat nicht verstan-
174 den, was sie liest.

175 I: Okay, also die Aussprache hat funktioniert?

176 B: Die Aussprache hat funktioniert, sie hat über jedes schwierige Wort drübergelesen, ganz
177 perfekt, sie musste nicht einmal irgendwelche Silben zusammenhängen, es ist ihr ganz leicht
178 gefallen, aber sie konnte nicht wiedergeben, was sie gelesen hat.

179 I: Und was habt ihr dann gemacht? Oder wie hat man ihr helfen können?

180 B: Der hat man gar nicht helfen können. Die sitzt auch zuhause ohne Job und ohne Ausbildung.

181 I: Ui, ui, ui.

182 B: Ja, ja. Also ich glaub schon, dass wenn man schon bei kurzen Texten beginnt, wie bei dem
183 Lese-Hörrad, dass man einfach mal sagt: „Was ist das Hauptthema in dem Text?“ oder wie wir
184 im Deutschunterricht: „Welche Überschrift könntest du dem Text geben?“ oder Schlüsselwör-
185 ter unterstreichen, oder wie auch immer. Das sind schon Dinge, die die Kinder langsam her-
186 anführen können, damit sie Texte verstehen. Und dann in weiterer Folge reflektieren und in-
187 terpretieren. Ich glaube, dass wir da oft von einem zu hohen Level ausgehen. Es sind ganz,
188 ganz viele wirklich am Anfang bei uns, weil die Klassen einfach sehr heterogen sind. Und ge-
189 rade im Lateinunterricht ist ja sowie die Streuung eine ganz eine interessante.

190 I: Das stimmt. Das macht es gerade so spannend.

191 B: Ja, ja. Oder einfach auch „Welche Absicht hat der Autor gehabt, dass er diese Geschichte
192 oder diesen Text aufgeschrieben hat?“, die Intention des Autors herauszufinden. Oder „Wel-
193 che Widersprüche kannst du feststellen?“, aber das ist alles schon sehr hohes Niveau. Und da
194 sind sie am Anfang auf alle Fälle überfordert. Aber ich denke schon, dass der Lateinunterricht
195 da eine gute Unterstützung bietet und dass es wirklich kompatibel ist mit dem Deutschunter-
196 richt. Dass man da das Verständnis schon fördern kann und für die Grammatik.

197 I: Welche Werkzeuge würdest du sagen, kann man vom Deutschunterricht übernehmen? Das
198 ist immer schwierig, denn ich würde gerne dein Wissen als Deutschexpertin anzapfen, du
199 musst mir gar nicht sagen, was man im Lateinunterricht anders oder besser machen könnte,
200 aber dadurch, dass ich Deutsch nicht studiert habe, weiß ich gar nicht, welche Werkzeuge ihr
201 verwendet. Oder welche Methoden.

202 B: Was ganz wertvoll ist, was uns auch immer wieder auffällt ist, dass der Wortschatz der Kin-
203 der eingeschränkt ist. Es wird immer schlimmer, eigentlich. Woran das jetzt genau liegt, weiß
204 ich nicht, aber wahrscheinlich lesen die Eltern auch nicht mehr. Es gibt Kinder, die haben keine
205 Bücher zuhause. Und was mir aufgefallen ist, seit ich begonnen habe mit Synonymen zu arbei-
206 ten, habe ich schon das Gefühl, dass die Kinder das annehmen und andere Wörter für Ausdrü-
207 cke suchen, selber suchen, und dann auch abspeichern und anwenden. Ich glaub das kann
208 man im Lateinischen, wenn dann irgendwelche schwierigen Wörter kommen... Aber es schei-
209 tert oft schon an der Verbenwahl. Ja, dass ihnen gewisse Verben einfach überhaupt nicht mehr
210 geläufig sind. Also glaube schon, dass es ein wertvoller Beitrag ist, einfach um den Wortschatz
211 zu erweitern.

212 I: Ich hab das letzte Mal das Wort „herumirren“ gehabt. „Sie irrt durch die Länder“, das war
213 der Übersetzungssatz.

214 B: Ja, ja.

215 I: Und sie haben das Wort angeschaut und gefragt: „Was soll denn das heißen?“

216 B: Ja. Und ich glaub eben, dass eben diese verschiedenen Ausdruckweisen der Schlüssel zur
217 Kommunikation sind. Wenn sie den nicht haben, dann geht gar nichts mehr. Und was ich auch
218 ganz toll finde ist, ist... Ich meine du bist da eh immer sehr vorbildlich, muss ich sagen auch,
219 aber man wird auch natürlich, wenn man mit den Kindern spricht... Wir sollten ja in der Hoch-
220 sprache mit ihnen sprechen, was ja nicht immer ganz leicht ist, vor allem, wenn man mitten in
221 einer Diskussion ist oder...

222 I: Emotionaler wird.

223 B: Ja, emotionaler wird. Und man will ja auch nicht den Redefluss der Kinder unterbrechen.
224 Jetzt sind sie einmal am Reden, da will man nicht sagen: „Ha, das Wort heißt aber so und so.“,
225 sondern man lässt sie einfach reden. Und das fällt beim Lateinunterricht weg. Und da könnte
226 man sie, meiner Meinung nach, auch immer wieder in diese Hochsprache hineintauchen las-
227 sen, nämlich so, wie sie wirklich sein soll. Oder man könnte auch... Es gibt ja Kinder, die wach-
228 sen nur mit dem Dialekt auf, dass man da vielleicht auch ein bisschen arbeitet. Der Dialekt
229 kommt ja bei uns auch viel zu kurz, weil türkische Kinder können ja den Dialekt kaum mehr.
230 I: Ja, klar.
231 B: Weil sie sind zwar da geboren, aber...
232 I: Die kennen oft schon die eigene Sprache gar nicht. Also ich hab mit M. davor einmal geredet,
233 wegen dem M., weil das ist eine ganz komische Situation. Die Mutter ist Rumänin, d.h. seine
234 „Muttersprache“ wäre Rumänisch, er ist aber aufgewachsen beim Vater, der Serbisch spricht
235 und die Großeltern sprechen mit ihm eine Mischung aus Deutsch und Serbisch. D.h. er kann
236 eigentlich keine Sprache wirklich. Darum habe ich mir gedacht, ich suche mir für ihn auch im-
237 mer ein bisschen was auf Rumänisch raus, aber er kann halt das Rumänische auch nicht.
238 B: Er kann gar nichts, ja. Das ist diese verlorene Generation. Das ist die Generation, die in der
239 Mitte steht und die können dann auch gar nichts mehr. Die können weder die Muttersprache
240 in Wort und Schrift, noch die Sprache aus dem Land, in dem sie sind. Deswegen können die
241 Eltern der Kinder oft viel, viel besser die Sprache, die sind dort in die Schule gegangen, aber
242 dazwischen ist ein ganz großes Loch und das sind die Kinder, die jetzt zu uns kommen. Weil,
243 was mir auch gefällt vom Lateinunterricht ist, mit dem Deutschunterricht zu verknüpfen und
244 was man viel einsetzen kann, das sind Fremdwörter. Woher kommen diese Wörter, oder auch
245 Arbeit mit der Arbeit mit dem Wortstamm.
246 I: Bei uns gibt es immer Übungen zu Präfix und Suffix, d.h. aus den ganzen Fachausdrücken.
247 B: Das heißt Vor- und Nachsilben?
248 I: Genau. Fällt mir auf die Schnelle etwas ein? Beispielsweise Synthese.
249 B: Oder pränatale.
250 I: Genau.
251 B: Ja, ja. Also das macht glaub ich schon Sinn und ich glaub auch schon, dass es wichtig ist,
252 dass man das Lateinische auch immer mit der Sprache, in der man eben gerade ist, entweder
253 im Deutschen oder auch mit einer anderen Sprache, mit der Erstsprache, immer wieder Ver-
254 gleiche herstellt.

255 I: Glaubst du, macht das im Deutschunterricht auch Sinn?

256 B: Ich glaub schon. Weil das machen wir ja schon. Wir sagen: „Schau mal, das kommt aus dem
257 Lateinischen...“

258 I: Ich meine jetzt ein Vergleich mit der Erstsprache.

259 B: Aso. Na das kann ich ja nicht.

260 I: Ja, aber das finde ich so schwierig. Beispielsweise mache ich gerade einen Kurs, da geht es
261 um Mehrsprachigkeit im Unterricht und es gibt verschiedene Stufen. Die schlechteste wäre
262 ein Sprachverbot, d.h. sie dürfen nur Deutsch sprechen und ihre Muttersprache dürfen sei
263 nicht sprechen. Doch dass sie ihre Muttersprache verwenden dürfen, finde ich so schwierig,
264 weil ich die Kompetenzen nicht dazu habe. Ich kann die andere Sprache ja nicht und ich weiß
265 gar nicht, wie man das im Regelunterricht einbauen könnte, dass das bereichernd ist.

266 B: Na immer wieder nachfragen, ob es in ihrer eigenen Sprache eine Parallele gibt. Oder „Wie
267 heißt das bei euch, in eurer Sprache?“ Viele Kinder wissen es gar nicht, weil sie es eben nicht
268 können. Aber was mir eben so gut gefällt an dem Konzept ist einfach, dass Latein nicht als
269 isolierte Sprache gelernt wird. Weil ich hab den Eindruck, dass Latein, wie ich es gelernt habe,
270 wirklich eine isolierte Sprache war. Da ist nichts verbunden worden, vielleicht hat sich da was
271 verändert, ich weiß es nicht, aber auf jeden Fall macht das wirklich Sinn. Und vielleicht bietet
272 das auch M. die Möglichkeit, dass sie den 3. und den 4. Fall dann irgendwann vielleicht doch
273 auseinander kennt.

274 I: Also ich kann dir zeigen, was wir in der letzten Stunde gemacht haben, da haben sie mich
275 vermutlich eh ein wenig gehasst. Weil das Problem ist, und das hatte ich schon in meinem
276 eigenen Lateinunterricht damals, die Endungen sind super auswendig zu lernen. Wir haben
277 uns einen Merkspruch überlegt „Alle Äpfel ärgern sich am Abend“ und dann erkennen sie im
278 Text, welcher Fall das ist, aber sie können es nicht übersetzen, weil sie es einfach im Deutschen
279 nicht kennen. Und jetzt habe ich mit ihnen in der letzten Stunde, weil das (*zeigt auf Lektion 3*)
280 ist eine reguläre Stunde und dann habe ich mir gedacht: „Das geht nicht.“

281 B: Ja, das wollte ich eh fragen, ob du die Fälle einmal wiederholt hast. Und deshalb ist es so
282 wichtig, dass man diesen Kontext herstellt zwischen der deutschen und der lateinischen Spra-
283 che, denn sonst wäre es eine isolierte Sprache. Ich würde es auswendig lernen, würde aber
284 nichts davon haben. Ich habe auch das auch nicht während meiner Schulzeit verstanden, son-
285 dern erst danach im Studium.

286 I: Ja, war bei mir auch so.

287 B: Also das ist irgendwie ganz spannend gewesen.

288 I: Okay. Du hast mir schon so viel hilfreiche und wichtige Information geliefert, gibt es noch
289 irgendetwas, was du loswerden möchtest?

290 B: Ja, genau das wollte ich auch noch. Also diese Wortableitungen und die Wortstämme und
291 vor allem auch, was sehr förderlich ist, die grammatikalischen Bezeichnungen. Ich finde das
292 ist auch ganz, ganz wichtig, dass sie wissen, woher die kommen. Und das ist auch dann auch
293 positiv für den Deutschunterricht.

294 I: Das habe ich auch in meinem Fragebogen an die Kinder drinnen.

295 B: Wobei die Kinder das vielleicht noch gar nicht beantworten können. Aber die, die in eine
296 weiterführende Schule gehen, die brauchen es einfach. Und deswegen, je öfter sie es hören,
297 und in verschiedenen Zusammenhängen, desto besser ist das Ganze.

298 I: Verwendet ihr in der 3. Klasse immer die Fachausdrücke?

299 B: Ja, also beides. Wir machen sowohl das eine, als auch das andere, wir verwenden sie immer
300 gemeinsam. Und wir haben eigentlich schon in der ersten begonnen damit, haben es aber
301 noch nicht verlangt, aber an und für sich müssten sie es schon können.

302 I: Aber auch bei den Fällen? Sagt ihr wirklich „Nominativ“, „Akkusativ“, etc.?

303 B: Ja, ja schon. Und weil du gesagt hast, was für den Deutschunterricht wichtig ist. Nicht nur
304 für den Deutschunterricht, ich finde es auch einfach ein wichtiger Beitrag zur Allgemeinbil-
305 dung. Weil du hast da kurze Texte, das sind vielleicht irgendwelche... ich weiß es jetzt nicht,
306 Sagen, Fabeln?

307 I: Das sind Mythen.

308 B: Oder eben Mythen, wie du sagst. Alleine einen Kontext herzustellen zwischen den histori-
309 schen Ereignissen oder auch politischen Entwicklungen. Wir haben das ja selber erlebt bei dem
310 Römertag, wie sie innerhalb kürzester Zeit in der Lage waren, mit einem kurzen Rhetorikinput
311 oder einem kurzen Redeinput, da vor den anderen zu stehen. Es gibt einfach ein Wahnsinns-
312 Selbstwertgefühl, wenn ich etwas kann, was andere nicht können. Und ich glaub, das ist was,
313 wie wir unsere Kinder stärken, mit dieser Art zu unterrichten oder dieser Möglichkeit, dass sie
314 eben in eine komplett neue Welt hineinschnuppern. Das finde ich schon ganz toll. Eigentlich
315 ist es etwas Exotisches.

316 I: Ja, ein bisschen.

317 B: Ja, ja. Und es ist toll, dass es angeboten wird.

318 I: Und dass es wahrgenommen wird von den Kindern.

319 B: Und dass es wahrgenommen wird und diese Motivation soll einfach erhalten bleiben und
320 zwar sowohl auf deiner Seite, als auch auf ihrer Seite. Und soll auch weitergetragen werden
321 und ich würde mir wirklich wünschen, dass wir das nächste Jahr weiterziehen können.
322 I: Ich hoffe sehr! Aber ich glaube schon, dass in den 2. ein paar geben würde, für die das passen
323 würde. Also wen ich gerne in die Richtung schubsen würde, wären G. und N..
324 B: Ja, ja.
325 I: Ich glaube denen würde das echt guttun.
326 B: Ja, weil das ist nämlich auch ganz spannend, weil ich hab das immer wieder beobachtet bei
327 Kindern mit SPF, die ja eigentlich in Englisch keine Note bekommen. Die aber trotzdem drin-
328 nen sitzen und dann im Endeffekt bessere Ergebnisse erzielen als die Kinder ohne SPF.
329 I: Also beim M. verstehe ich nicht so ganz, warum der den überhaupt hat.
330 B: Das weiß ich nicht. Ich kenn ihn nicht.
331 I: N. und M. haben jetzt bei mir beide einen 3er, ich bewerte sie normal. Ich mein, bevor wir
332 irgendwelche Schwierigkeiten bekommen, kann ich das natürlich anpassen.
333 B: Nein, das glaub ich nicht.
334 I: Und vor allem beim N. merkt man schon, er ist manchmal von der Aufmerksamkeit her nicht
335 da.
336 B: Ja, ja.
337 I: Dann ist er halt einfach weg und wenn er dann wieder kommt und ich frag ihn: „Was heißt
338 das Wort auf Arabisch?“, dann bekommt er solche Augen und freut sich natürlich.
339 B: Aber ich glaub, das hat zwei Ursachen. Zum einen, das ist jetzt nichts gegen Latein oder so,
340 aber ich glaub man muss jetzt nicht über alle Maßen begabt sein, um Latein zu lernen.
341 I: Nein, das glaub ich auch nicht.
342 B: Weil es eben für mich eine Art mathematische Struktur hat. Und ich glaub, dass grad die für
343 Naturwissenschaft zu begeisternden Kinder auch mithilfe dieser Sprachanalyse, die da statt-
344 finden kann, dass da die mathematische Struktur so gegeben ist, dass sie nach dem lernen
345 können.
346 I: Es ist ein wenig nachvollziehbarer.
347 B: Man kann sich wo anhalten. Also das glaub ich irgendwie. Ich versteh jetzt auch im Nach-
348 hinein gar nicht, warum das im Neusprachlichen Gymnasium angeboten wird und warum das
349 nicht für alle angeboten wird. Denn ich glaub auch im Naturwissenschaftlichen Zweig wären
350 da die Erfolge ziemlich groß.

351 I: Also bei mir war es damals so, ich bin in den Naturwissenschaftlichen Zweig gegangen.
352 B: Aso, ich in den Neusprachlichen.
353 I: Und habe dann die Kurzform (Latein) gemacht, vier Jahre.
354 B: Das gab es bei mir noch gar nicht.
355 I: Da kann man dann wählen, ob man vier Jahre lang Latein oder Französisch nimmt.
356 B: Und das zweite, was ich eben glaube, weil du sagst die haben jetzt einen 3er, ich glaube
357 halt, dass gerade Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durch den Lateinunterricht die Mög-
358 lichkeit haben, eine Sprache zu lernen, die bei Null beginnt. Die niemand anderer als Mutter-
359 sprache hat, wo niemand anderer Vorkenntnisse hat und das ist eben mit dem Englischen auch
360 so. Und deswegen haben die eben gute Erfolge, sie können von Null mitlernen. Und ich glaube
361 das macht es auch aus. Das ist schon eine coole Geschichte.
362 I: Dankeschön!
363 B: Ich glaube das war's.
364 I: Du glaubst das war's? Dann beende ich das ganze einmal. Vielen Dank

365 I: Was mir einmal wichtig ist, ich habe mir eine Liste gemacht, du hast fast all meine Schüler.
366 Du bist ja in der c auch, oder?

367 B: Ja, genau.

368 I: Schauen wir uns mal die Einzelnen an. Beim L.. Mein Fokus ist jetzt einfach einmal deine
369 Perspektive aus Deutsch, du kannst mir gerne etwas darüber erzählen, wie er als Schüler ist,
370 oder auch was vielleicht seine Schwächen sind oder seine Stärken. Was kannst du mir über
371 ihn berichten?

372 B: Gerade der L. ist ein sehr spezieller Schüler, weil er sich manchmal überfordert fühlt und
373 Aufgaben nicht versteht, zum Beispiel eine einfache Ankreuzaufgabe „richtig oder falsch“, auf
374 der anderen Seite verwendet er Wörter wie „komplex“ und „Kompetenz“.

375 I: Das heißt, es ist kein sprachliches Problem, dass er die Angabe nicht versteht, sondern?

376 B: Genau. Es ist definitiv kein sprachliches Problem, was aber zu Problemen bei Lesekompe-
377 tenz-, Hörkompetenzüberprüfungen führt, weil er ein Logikproblem hat. Aber er ist sehr gut
378 im Verwenden komplexer Wörter, „Erwachsenenwörter“.

379 I: Also er hat einen guten Wortschatz?

380 B: Ja, auf jeden Fall. Und er versteht es auch.

381 I: Verwendet er die auch beim Schreiben oder nur in der mündlichen Kommunikation?

382 B: Nur in der mündlichen Kommunikation. Und deswegen finde ich es sehr spannend, dass er
383 sich für Latein entschieden hat und da habe ich ihm auch einen Anschubser gegeben, weil ihm
384 das, glaube ich, seinen Wortschatz noch mehr erweitert.

385 I: Okay. Was kann man vielleicht noch zu den Schwächen sagen? Fällt dir da etwas konkret
386 ein? Lesen, schreiben?

387 B: Nein, obwohl er Deutsch als Zweitsprache hat, aber nur die Mutter bei ihm ist Serbin, der
388 Vater ist Österreicher, somit hat er beide Sprachen zuhause und das merkt man auch bei sei-
389 nen Texten, dass er sowohl mit Deutsch, als auch mit Serbisch aufgewachsen ist. Da sind nicht
390 so große Defizite im Deutschen.

391 I: Okay. Hat er irgendwann spezielle Förderungen dafür gehabt? Ich glaube nicht, oder? Er ist
392 ja quasi mit Deutsch aufgewachsen.

393 B: Nein. Genau ja.

394 I: Dann machen wir vielleicht die b zuerst, mit der Z.. Was kannst du mir da sagen?

395 B: Die Z. ist eine sehr ruhige Schülerin und es ist sehr schwierig ihre Interessen herauszufinden.

396 Sie hat auch keine wirklichen Probleme, sie ist der Durchschnitt, würde ich sagen.
397 I: Okay, eine Durchschnittsschülerin.
398 B: Ja.
399 I: Sie hat auch Deutsch als Muttersprache.
400 B: Genau, ja.
401 I: Was kannst du mir zum M. sagen?
402 B: Der M. hat Lehrplan Sonderschule, aufgrund einer Lernschwäche, überrascht aber immer
403 wieder extrem.
404 I: Also ich bekomme das gar nicht mit.
405 B: Ja.
406 I: Der arbeitet voll. Also ich gebe ihnen schon ein differenziertes Angebot, er nimmt sich da
407 oft mehr Hilfestellung, das schon, aber der hat seine Hausübungen immer, ist dahinter, also
408 das wäre mir jetzt gar nicht so aufgefallen.
409 B: Also er will auch. Der tut sein Ding und er hat schon seine Schwächen, aber die kompensiert
410 er sehr durch andere Dinge. Wie zum Beispiel fachliches Wissen, das er immer wieder mal hat.
411 Also er hält sich da zurück, wo er nicht so gut ist und dafür gibt er da sein bestes, wo er gut ist
412 und gleicht es damit gut aus, wodurch es kaum auffällt.
413 I: Aber bekommt er eigene Übungen in Deutsch?
414 B: Ja, also er wird in Deutsch, Mathe und Englisch von Frau H. betreut und bekommt da meist
415 auch eigene Übungen. Wir schauen immer: Kommt er mit, schafft er es? Oder bekommt er
416 etwas Eigenes? Das variiert immer sehr, je nach Thema und je nachdem, wie er sich tut.
417 I: Das heißt, ihr fangt gemeinsam an und dann schaut ihr, wie es geht.
418 B: Genau, ja. Und ich kann jetzt von seinen Aufsätzen und so nicht sehr viel sagen, weil das
419 Frau H. meistens beurteilt. Ich sehe aber immer wieder Auswertungen, bzw. jetzt auch die
420 IKM Prüfung Lesen, wo er auch mitgemacht hat und er ist im Durchschnitt, obwohl er den SPF
421 hat.
422 I: Aber ist es das Ziel, dass er den in der 4. Dann vielleicht nicht mehr hat?
423 B: Das kommt auf das Kind an. Also es gibt ja auch die Möglichkeit, wenn sie den SPF behalten,
424 dass sie dann so eine Art geschützte Lehre starten können. Das kommt total auf das Kind an,
425 ob das jetzt gescheit ist, dass man den aufhebt oder nicht. Je nachdem, welche Ziele sie sich
426 vornehmen. Oft wird er auch automatisch aufgehoben. Das ist zum Beispiel beim Übertritt
427 Volksschule auf Mittelschule so, bei bestimmten SPFs.

428 I: Okay. Ja ich glaube diese Verhaltens SPFs gibt's ja bei uns gar nicht.

429 B: Nein, zum Beispiel nicht. Und der M. hat auch Deutsch als Zweitsprache, es sind überhaupt
 430 fast alle Schüler, die Deutsch als Zweitsprache haben, bei dir und der M. hat Rumänisch als
 431 Erstsprache, was natürlich auch ein bisschen Auswirkungen hat, weil zuhause auch, glaube ich,
 432 Rumänisch gesprochen wird. Aber der Onkel, mit dem ich immer im Kontakt stehe, der kann
 433 super Deutsch, nur die Großeltern, bei denen er lebt, weil sie erziehungsberechtigt sind, sind
 434 Analphabeten, das ist eine sehr spannende Sache.

435 I: Puh. Aber macht er sich dann seine Hausübung immer alleine? Weil, dann bekommt er ja
 436 gar keine Unterstützung von zuhause.

437 B: Ja, also zuhause bekommt er keine Unterstützung, deshalb ist er immer in der Nachmittags-
 438 betreuung, obwohl eben jemand zuhause wäre, aber eben damit er Hilfe bekommt, wenn er
 439 sie braucht. Und das nimmt er auch sehr gut an, also er zieht sein Ding durch, der macht das.
 440 Die Eltern haben nämlich kein Sorgerecht, die sind irgendwo.

441 I: Okay, also man weiß weder etwas von Vater noch Mutter?

442 B: Ja, also ich glaube, man weiß schon, wo sie sind, aber nicht in seiner Nähe.

443 I: Okay, Dankeschön. Dann der N., der ist auch bei der in der b.

444 B: Der N. hat auch einen SPF, da hat es aber mehrere Gründe. Offiziell ist der SPF aufgrund
 445 seiner Sinnesbehinderung.

446 I: Die Sehschwäche?

447 B: Die Sehschwäche, ja. Bei ihm ist es aber weit mehr. Also die Kommunikation mit den Eltern
 448 funktioniert nicht sehr gut. Er kam aus Syrien und wir vermuten, dass da auch eine leichte
 449 geistige Behinderung vorliegt bzw. auch ein kleines bisschen Autismus.

450 I: Okay. In welche Richtung? Oder wie kommt ihr auf die Vermutung?

451 B: Er merkt sich Dinge, die ihn extrem interessieren total, zum Beispiel kann er dir alle Statio-
 452 nen der S7 in der richtigen Reihenfolge in perfekter Rechtschreibung aus dem Nichts hinaus
 453 aufschreiben.

454 I: Okay, cool.

455 B: Während der Mathestunde. Auf der anderen Seite schafft er es nicht einmal auf ein Arbeits-
 456 blatt mehr als seinen Namen selbstständig hinzuschreiben, weil...

457 I: Die Aufmerksamkeit ist da oft schnell weg.

458 B: Ja, bzw. ich weiß nicht, ob es das Verständnis ist für die Fragen, die da stehen.

459 Wenn man es nicht gemeinsam macht, dann überlegt er gar nicht, was da Aufgabe sein könnte

460 und auch wenn er es vielleicht auch alleine schaffen würde, wenn man nicht bei ihm sitzt,
461 dann schafft er es nicht.

462 I: Das heißt, er genießt seine Betreuung auch ein bisschen.

463 B: Ja, extrem.

464 I: Das heißt, er wird wahrscheinlich genauso wenig von dir in Deutsch bewertet.

465 B: Genau. Ich bekomme es aber mit, zum Beispiel von Geographie und so weiter. Also wenn wir
466 zum Beispiel die Bundesländer Österreichs beschriften und sie haben sie im Atlas vor sich und
467 müssen eigentlich die Wörter nur übertragen auf ihren Arbeitszettel, dann schafft er das al-
468 leine nicht. Dann schreibt er irgendetwas hinein.

469 I: Okay.

470 B: Zum Beispiel E.. Weil ihm das Mädchen gefällt und er den Namen gerade im Kopf hat. Und
471 da er aber doch immer wieder so Blitzlichter hat, wie das mit der S7, mit dem Zug, finde ich es
472 sehr spannend mit Latein, weil ihm das dann vielleicht doch in bestimmten Punkten interes-
473 siert.

474 I: Also, es hat bis jetzt wirklich geklappt. Ich kann dir nachher zeigen, wie unser Unterricht
475 aussieht. Er bekommt eben zur Differenzierung nicht, dass er den ganzen Text übersetzen
476 muss, sondern einen Lückentext, wo er etwas einsetzen muss, aber er hat mir bis jetzt immer
477 etwas gebracht und manchmal, weiß ich nicht, da schaut er gerade irgendwohin, das ist er hat
478 gerade nicht da, aber dann lass ich ihn und fünf Minuten später macht er wieder mit.

479 B: Also wenn man das findet, wenn man die Punkte findet, wo er Kenntnisse hat, dann läuft
480 es gut.

481 I: Also was ihm total gefällt ist, wenn er etwas auf Arabisch sagen darf. Also wir machen immer
482 wieder gerne mal diesen Sprachenvergleich und dann frage ich ihn: „Kannst du mir den Satz
483 vorlesen? Oder was heißt denn das auf Arabisch?“ Und dann zeigt er immer gleich auf und da
484 freut er sich voll.

485 B: Super, ja. Und da weiß man halt auch nicht, was hat der erlebt. Wie viel hat der mitbekom-
486 men? Wurde er gefördert damals? Weil ja, wie gesagt, nicht nur diese Sinnesbehinderung da
487 ist ja weit mehr bei ihm. Und die Eltern rücken halt überhaupt keine Informationen heraus
488 und ich weiß nicht, ob da irgendwie gefördert wurde in Syrien.

489 I: Sind die in Syrien in die Schule gegangen?

490 B: Ja.

491 I: Wie lange?

492 B: Drei, vier Jahre? Nein, weniger eigentlich. Weil sie waren schon, glaube ich, zwei Jahre in
493 der Volksschule bei uns. Ein oder zwei Jahre. Das heißt, sie sind maximal zwei Jahre. Aber sie
494 waren in der Schule, das weiß ich.

495 I: Okay, gut. Dann reden wir vielleicht gleich über den Bruder aus der 3c, was kannst du mir
496 zum A. sagen?

497 B: Der A. ist extrem strebsam, er ist absichtlich von seinem Bruder getrennt, von den Klassen,
498 weil er sich zu sehr um seinen Bruder gekümmert hat und zu wenig um sich selbst. Deswegen
499 haben wir sie in verschiedene Klassen gegeben und der A. ist extrem strebsam. Er hat sich die
500 letzten Jahre immer sehr schwer getan mit den klassischen Fehlern, die man so als Deutsch-
501 lernender macht.

502 I: Die wären?

503 B: Artikel, Satzglieder. Also Artikelfehler.

504 I: Die Reihenfolge der Satzglieder?

505 B: Genau, die Reihenfolge der Satzglieder, Artikel, Fälle, Präpositionen, ja. Diese klassischen
506 Grammatikfehler.

507 I: Und ist das immer noch?

508 B: Nein, spannender Weise hat er sich extrem verbessert und das ist überhaupt bei ein paar
509 aus der 3. Jetzt plötzlich so.

510 I: Okay.

511 B: Aber da kommen wir glaube ich eh noch nachher dazu.

512 I: Okay, na dann, wen haben wir noch?

513 B: Die T.. Die ist in meiner Klasse. Sie hat Türkisch als Muttersprache und zuhause wird auch
514 wirklich hauptsächlich Türkisch gesprochen und obwohl sie vom Kindergarten an hier war, hat
515 sie ziemliche Defizite in der deutschen Sprache, zum Beispiel erwähnt sie oft gar keine Artikel
516 beim Reden, es klingt total vermurkst, ihre Sätze. Sie klingen einfach klassisch nach einem
517 Migrantendeutsch, sage ich einmal.

518 I: Und ist da ein Unterschied zwischen der schriftlichen Sprache und der mündlichen?

519 B: Nein, bei ihr nicht.

520 I: Das heißt, sie schreibt es einfach eins zu eins so, wie sie spricht?

521 B: Genau. Und der Y. ist ein sehr spezieller Schüler, in meinen Augen, weil er eigentlich höchst
522 intelligent ist und sich alles so dreht, wie er es braucht und auch jede Aufgabe, die man ihm
523 gibt, sehr hinterfragt. Er hat ein irrsinniges Problem mit dem Verhalten.

524 I: Generell mit Autoritäten, glaube ich.

525 B: Genau, ja. Er ist ständig im Unterricht am Stören, er will nur Aufmerksamkeit, hat perma-
526 nent den Mund offen und schiebt irgendwelche Kommentare zu Sitznachbarn, zu sich selbst
527 oder was auch immer. Man muss ihn meistens sogar nach draußen verfrachten, weil es un-
528 möglich ist in seiner Anwesenheit zu unterrichten. Es ist wirklich... Es gibt Tage, da ist es sehr
529 schlimm, aber wenn man mit ihm alleine spricht und auch anhand seiner Texte, die er schreibt,
530 merkt man, wie viel Intelligenz und wie viel Phantasie in ihm steckt. Seine Texte, seine Ge-
531 schichten sind schräg, aber hollywoodreif, eigentlich.

532 I: Okay.

533 B: Und er ist sehr computerinteressiert. Und ich habe mit ihm darüber gesprochen, wegen
534 Arbeiten mit dem Computer, höhere Schule und so weiter und er sagt beinhart, es interessiert
535 ihn, aber er wird lieber Hacker, denn damit verdient er mehr Geld. Auf der „bösen Seite“ ver-
536 dient es sich leichter und es ist angenehmer, weil er sein eigener Chef ist. Also, er hinterfragt
537 diese Dinge schon sehr.

538 I: Aber wenn ich nochmal fragen darf zu den Texten genau: Inhaltlich gut, kann man noch
539 irgendetwas sagen zur Grammatik, zur Rechtschreibung, gibt es da irgendwelche Probleme?

540 B: Bei ihm, keine großartigen. Er ist nicht perfekt, aber...

541 I: Also generell ein leistungsstarker Schüler.

542 B: Ja. Aber er verbaut es sich ziemlich durch die Mitarbeit, die nicht vorhanden ist bei ihm.

543 I: Und dann hätte ich noch einen letzten, den A.. Ich glaube, der passt da auch gleich ganz gut
544 dazu.

545 B: Der A. ist ein Arbeitsverweigerer. Er braucht für zwei Sätze oft eine ganze Stunde, wenn
546 freies Arbeiten ansteht. Weil er oft einfach nur in die Luft schaut oder mit dem Sitznachbarn
547 Späße macht. Er ist aber nicht dumm, wir mussten ihn nur leider dann schon umstufen in den
548 Standardbereich, weil er...

549 I: Nichts gebracht hat.

550 B: Genau. Nichts gebracht hat und dementsprechend auch, wenn du nichts tust und nichts
551 bringst, dann verschlechtern sich die Noten automatisch, da kannst du noch so...

552 I: Das heißt, er kann es sich nicht leisten, nichts zu machen.

553 B: Genau, ja. Also, es wäre Potenzial vorhanden, aber das nutzt er überhaupt nicht aus und
554 aus ihm herauskitzeln kann ich es auch nicht.

555 I: Das finde ich ganz spannend. Der ist der Einzige, der bei mir momentan auf einer Vier steht,

556 weil er mir bis jetzt keine einzige Hausübung gebracht hat.

557 B: Genau.

558 I: Aber, ich mache es beim Übersetzen immer so, dass sie selbstständig in ihrem Tempo über-
559 setzen können und der ist sprachlich wirklich gut. Also der übersetzt ohne Probleme und er
560 hat einfach dieses Sprachgefühl.

561 B: Er lebt in einer Traumwelt. Wirklich. Also, mich würde wirklich interessieren, was er da so
562 denkt, die ganze Zeit, wenn er eine Stunde lang einfach nur verdenkt.

563 I: Aber ist er jetzt im Standard, weil... Wenn ich mir seine Texte anschau, wären das Stan-
564 dardtexte oder ist es wirklich nur wegen seiner Hausübung und seiner Mitarbeit?

565 B: Sie sind mittlerweile zu Standardtexten geworden.

566 I: Okay, warum genau?

567 B: Weil er einfach aufgrund der nicht vorhandenen Übung nachgelassen hat, bzw. der Stoff
568 wird ja auch komplexer, die Anforderungen an Grammatik an Wortschatz, an Ausdrucksvari-
569 anten werden komplexer und da kann er nicht mehr mithalten.

570 I: Was macht ihr jetzt genau in der 3., also was sind die Schwerpunkte?

571 B: Wir sind momentan beim inneren Monolog, sich in andere hineinversetzen. Da haben wir
572 keine speziellen Anforderungen an Grammatik, das Einzige, was ist, sind die Stilmittel, wie
573 verkürzte Sätze, Fragen an sich selbst stellen und das funktioniert aber ganz gut. Als nächstes
574 kommen wir dann zu den Balladen, die werden inhaltlich zusammengefasst. Da brauchen wir
575 dann auch die indirekten Reden, Konjunktiv und so weiter.

576 I: Wird sicher ganz spannend.

577 B: Es wird komplexer, ja. Und dann folgen die Beschwerdebriefe, Beschwerdeemails, ja.

578 I: Und kann man vielleicht allgemein sagen, womit sie noch größere Schwierigkeiten haben?
579 Jetzt in der 3.? Gibt es irgendwelche Baustellen, die sie quasi mitgezogen haben oder kann
580 man das nicht so allgemein sagen?

581 B: Es ist spannend, alles hat sich verbessert. Es deckt sich auch mit dem, was die Kollegin S.
582 immer wieder sagt, dass Rechtschreibung und Grammatik in der 1. und 2. angeboten werden
583 kann, aber wir nicht erwarten dürfen, dass sie es auch umsetzen können, weil ihnen anschei-
584 nend im Gehirn bestimmte Regionen noch fehlen. Und man merkt schon eine Verbesserung.
585 Wir haben die Groß- und Kleinschreibung in der 2. Klasse unendlich durchgekaut und es hat
586 sich nicht verbessert und jetzt in der 3. haben wir gleich damit begonnen zu wiederholen und
587 es hat sich plötzlich bei vielen gebessert, einfach so, obwohl wir genau dasselbe nochmal

588 gemacht haben. Dasselbe auch mit den Wortarten. Wir haben die ganzen Wortarten und Satz-
 589 glieder wiederholt und sie verstehen es auf einmal, anscheinend.

590 I: Spannend. Das heißt, es gab über die Ferien jetzt nicht irgendwelche großen Fördermaßna-
 591 hen, sondern einfach...

592 B: Nein, gar nicht. Offenbar haben sie jetzt langsam das Verständnis dafür. Weil ja auch Gram-
 593 matik und Rechtschreibung eher nicht ein Lernen ist, sondern ein Verstehen und das dürfte
 594 offenbar schon langsam vorhanden sein.

595 I: Das heißt, dieses Sprachgefühl entwickelt sich langsam.

596 B: Genau, ja.

597 I: Okay. Das ist vielleicht gleich ein gutes Stichwort, dieses Sprachgefühl. Vergleichen wir ein-
 598 mal, du machst ja den DaZ Unterricht auch, das Niveau, das ihr in der Schule habt, das was wir
 599 brauchen und dort, wo der DaZ Unterricht aufhört. Wenn ich jetzt an die J. denke aus der 2c.
 600 Ich glaube, die kann jetzt mittlerweile bald schon im normalen Unterricht mitmachen, aber
 601 ich habe trotzdem das Gefühl, dass da ein Sprung ist, zwischen dem Mindestens, was sie
 602 braucht und dem, was sie in der Realität in der Schule braucht. Was fehlt da noch alles?

603 B: Es ist der Feinschliff. Und es ist leider Gottes so, dass ich nur zwei Stunden in der Woche an
 604 DaZ habe und bei zwei Stunden die Woche ist dann einfach noch eine Lücke vorhanden, von
 605 „Wir haben das DaZ beendet, einfach weil wir müssen, weil es einfach nicht mehr weitergeht“
 606 zum normalen Deutschunterricht.

607 I: Was sind das für Lücken? Was würdest du gefühlsmäßig sagen? Wenn du sagst: „Okay, da
 608 ist jetzt ein Sprung, aber da kann ich ihnen nicht mehr helfen, weil es, wie du sagst, offiziell
 609 beendet ist, aber das fehlt noch.“

610 B: Ich glaube, das sind eben auch genau diese Dinge, die auch dem A. noch gefehlt haben, wie
 611 die richtigen Präpositionen verwenden, die richtigen Fälle verwenden, die Satzglieder, glaube
 612 ich, funktionieren dann meistens schon ganz gut, dass die einfach an der richtigen Stelle sind.
 613 Aber es sind auch Dinge, wie Hauptsatz, Gliedsatz, Bindewörter, weil und denn und diese Ge-
 614 schichten.

615 I: Wird das im DaZ Unterricht noch gemacht? Wirklich komplexere Sätze?

616 B: Kaum mehr.

617 I: Das heißt, das Endziel ist eigentlich ein normaler Hauptsatz?

618 B: Schon auch Gliedsätze, aber wir kommen nicht zu den verschiedenen Varianten, zum Wort-
 619 schatz.

620 I: Das heißt, auch beim Wortschatz, auf jeden Fall, fehlt etwas.

621 B: Ja, einfach dass sie, mir fällt jetzt konkret, glaube ich, kein Beispiel ein... Es ist schon der
622 höhere Ausdruck, der dann... Ich denk zum Beispiel an Aufgabenstellungen im Buch, die ja oft
623 sehr komplex sind, lange Sätze, und ob das schon komplett verstanden werden kann, bin ich
624 mir nicht sicher.

625 I: Okay, das heißt, einerseits die Länge der Sätze, der Wortschatz.

626 B: Ja, und dann klassische Grammatikthemen, wie der Artikel, der sicher nicht immer richtig
627 verwendet wird, die Präpositionen.

628 I: Das heißt, so Basic Sachen hängen trotzdem manchmal noch nach. Wie lange geht der DaZ
629 Unterricht? Was ist da die „magische Grenze“?

630 B: Maximal zwei Jahre. Also maximal vier Semester.

631 I: Also egal, wo man startet?

632 B: Ja. Sie kommen mit verschiedenen Vorkenntnissen zu mir, von gar kein Wort Deutsch bis
633 hin zu ich habe schon ein bisschen was gehört und kann Englisch und kann das damit verbin-
634 den. Und sie bekommen maximal vier Semester, das ist einfach vom Staat so. Und wenn sich
635 früher durch diese MIKA-D Testung ergibt, dass sie fertig sind, und ich aber das Gefühl habe,
636 es würde ihnen nicht schaden, aber die MIKA-D Testung sagt, sie sind durch, dann muss ich
637 sie gehen lassen. Es ist aber eh meist so, dass wir die vier Semester ausreizen. Aber auch, wenn
638 sie danach noch nicht soweit sind.

639 I: Was würdest du gerne noch machen, wenn du die Möglichkeit hättest? Wenn ich jetzt an
640 Deutsch denke, welche Aufgabenstellungen, was fehlt noch, was man noch machen könnte?
641 Wenn ich jetzt an die Lesekompetenz denke, an die Schreibkompetenz.

642 B: Im DaZ Unterricht selbst oder allgemein?

643 I: Es muss nicht im DaZ Unterricht sein. Aber für diese Kinder, was würdest du sie noch sprach-
644 lich fördern, was fehlt da noch? Vielleicht kann man das eben in den Lateinunterricht packen.
645 Es wäre nur interessant, einmal aus deinem Fachwissen, wo ist die Grenze und was fehlt da
646 noch?

647 B: Also, was ich konkret sehr gut finde am Latein und was ich auch merke, was den Kindern
648 sehr hilft, ist dieses Verbinden mit anderen Sprachen. Dass sie sehen, dass es da Ähnlichkeiten
649 gibt, in der Grammatik zum Beispiel. Weil ja nur das reine Lernen einer neuen Grammatik
650 ihnen nicht hilft dabei zu verstehen. Und wenn sie es einmal verstehen, dann können sie es
651 auch anwenden. Und da hilft mir zum Beispiel der J. ihr Vorwissen in Englisch sehr, weil ich

652 immer Vergleiche ziehen kann: Das ist in Englisch das und das und das ist es in Deutsch. Und
653 dann kann sie auch einen Vergleich zu ihrem Rumänischen ziehen zum Beispiel. Sobald sie das
654 verstanden hat, das ist das in Englisch, so heißt das in Deutsch und in Rumänisch, auch wenn
655 es um eine Grammatik geht, dann kann sie das in jede Sprache weiterführen und kann das in
656 jeder Sprache irgendwie anwenden. Und das hilft ihnen extrem, dieses Verstehen. Und da tue
657 ich mir bei der L. zum Beispiel so schwer, die ist jetzt gerade in der 4. Klasse und ist auch ein
658 weiteres DaZ Kind.

659 I: Welche Erstsprache hat sie?

660 B: Serbisch-Bosnisch. Und sie kann keine andere Sprache, nicht einmal Englisch. Kein Wort.
661 Das heißt, ich tu mir extrem schwer, dass ich Vergleiche ziehe mit ihr in Deutsch, dass sie diese
662 Grammatik versteht, weil ich Serbisch-Bosnisch nicht kann. Ich kann bei einzelnen Wörtern
663 bei ihr Vergleiche ziehen, zum Beispiel „parfum“ – Parfum, oder „paradeis“ – Paradeiser, To-
664 maten, aber nur, weil ich das einfach weiß ein bisschen, vom Wortschatz her. Aber in der
665 Grammatik her kann ich keine Vergleiche mit ihr ziehen, weil ich ihre Sprache nicht kenne. Da
666 müsste ich mich in diese Sprache hineinarbeiten, damit ich es mit ihr vergleichen kann und da
667 glaube ich, ist der Lateinunterricht ein wirklich wichtiger Punkt, weil das eigentlich die Basis
668 für viele Sprachen ist, dass sie dann die Gemeinsamkeiten finden und somit die Grammatik
669 verstehen, die Sprache, zum Beispiel die Zeiten verstehen. Die Zeiten in Englisch, die Zeiten in
670 Deutsch.

671 I: Ich kann dir gerne einmal zeigen, wie so eine Stunde bei uns aussieht, damit du da einmal
672 einen Einblick hast. Prinzipiell ist es bei uns immer so aufgebaut: Wir haben eine Lektion, ich
673 möchte, dass sie die Inhalte, wie die Mythen, dass sie da ein bisschen was kennenlernen und
674 das Ziel ist eben diesen Text zu übersetzen. Sie können sich da aussuchen, welche Hilfestel-
675 lung. Ich habe einmal versucht gemeinsam zu übersetzen, wie ich es aus meinem Unterricht
676 kenne, aber da Y. fadisiert sich und der N. weiß nicht mal, wo er anfangen soll. Also das geht
677 halt nicht. Und jetzt können sie sich aussuchen, entweder sie nehmen den Lückentext, den
678 nimmt der N. zum Beispiel, ich glaube das ist eh eine DaZ Methode auch, dass wirklich der
679 Fokus auf einem Thema ist, zum Beispiel hier den Artikel ergänzen.

680 B: Genau.

681 I: Oder die zweite Möglichkeit ist eben, denn sie tun sich manchmal schwer zu erkennen, was
682 ist das Subjekt, was ist das Objekt, weil sie die Fälle noch nicht gut kennen.

683 B: Aber alleine, dass sie darüber nachdenken, bringt ihnen schon in Deutsch mehr, weil sie

684 dann auch Subjekt und Objekt und so weiter, Prädikat, unterscheiden können.
685 I: Genau. Das heißt, sie arbeiten in ihrem Tempo, danach sollen sie selbst korrigieren und ich
686 schau es mir nachher nochmal an. Und die Grammatik schaut bei uns so aus, da haben wir
687 zum Beispiel die Fälle gemacht, da machen wir oft diesen Sprachenvergleich, eben.
688 B: Super, und genau das ist es eben, was sie brauchen. Weil sie es verstehen dann. Das ist
689 wirklich das, was sie brauchen. Und ich habe eben gesehen, dass die meisten Deutsch als
690 Zweitsprache haben und dann verstehen sie auch ihre eigene Sprache besser.
691 I: Das ist ein bisschen das Problem. Weil ich habe mir zum Beispiel Rumänisch herausgesucht,
692 für den M., und er hat gesagt, er kann es mir nicht mal vorlesen, weil er verwendet das nicht
693 wirklich.
694 B: Das Problem bei einigen Kindern ist, dass sie keine Sprache richtig können. Und da könnte
695 Latein so der Schlüssel sein, um ihre eigene Sprache und die deutsche Sprache jeweils besser
696 zu verstehen und noch zu erweitern. Weil sie haben zum Beispiel Rumänisch zuhause münd-
697 lich, und dann haben sie Deutsch bei und mündlich und schriftlich, aber das Deutsche wird
698 zuhause nicht erweitert, das Rumänische wird in der Schule nicht erweitert und nichts davon
699 funktioniert gut. Und da, wenn es dann eben, so wie Latein, diesen Schlüssel gibt, von dem
700 eigentlich vieles ausgeht, dann könnte das wirklich eine große Hilfe sein.
701 I: Ich hoffe, ich hoffe! Darf ich dich noch fragen: Diese Methode mit dem Lückentext habe ich
702 eben durch Literaturrecherche gefunden, fällt dir noch irgendetwas aus dem DaZ Unterricht
703 ein, was man gut anwenden könnte für diese Form auch? Also Hören und Sprechen haben wir
704 natürlich fast gar nicht, unser Fokus ist vor allem auf Lesen und wenig Schreiben auch. Aber
705 gibt es da noch irgendwelche Methoden, egal ob jetzt zur Differenzierung oder generell aus
706 dem DaZ Unterricht, die man da vielleicht auch anwenden könnte?
707 B: Puh. Da bin ich so auf die Schnelle überfragt. Da müsste ich all meine Unterlagen durch-
708 schauen, ich kann es auch gerne machen für dich, ich muss sowas immer sehen.
709 I: Na kein Problem.
710 B: Nein, ich muss sowas immer sehen, damit ich dann erkenne: „Ah, das ist was oder ah, das
711 ist nichts.“
712 I: Das heißt, der Sprachvergleich ist schon mal ganz gut, was ich so mitbekommen habe.
713 B: Ja, definitiv.
714 I: Gibt es sonst noch irgendetwas, was dir einfallen würde, wo du glaubst: „Ui, da tun sie sich
715 schwer.“ oder „Das könnte zum Problem werden.“?

716 B: Möglicherweise, dass es die neuen Wörter sind, der neue Wortschatz, weil sie ja in Englisch
717 auch schon Vokabeln lernen. Dass sie sich da vielleicht schwertun, weil ja viele von ihnen
718 schon mehrere Sprachen im Kopf haben. Da haben sie ihre Muttersprache, da haben sie die
719 deutsche Sprache, die englische Sprache und wenn dann nochmal Wörter hinzukommen, dass
720 sie da vielleicht Probleme haben könnten.

721 I: Das habe ich bis jetzt auch. Also das Übersetzen geht, aber ich mache immer so Vokabel
722 Check-Ups und die sind grottig, bis jetzt.

723 B: Also, ich glaube auch, dass sie eher nicht in der Lage sein werden sich wirklich neue Voka-
724 beln im großen Maße zu merken in Latein.

725 I: Glaubst du, dass da auch das Problem ist, dass sie viele Wörter nicht kennen?

726 B: Ja, ich glaube auch. Aber möglicherweise kommt es noch, aber oft ist es ja nicht nur die
727 Grammatik, die man gut vergleichen kann, es sind auch Vokabeln, die man gut vergleichen
728 kann, die in Deutsch, in Latein, in Englisch und so weiter ähnlich sind, die selbst Herkunft ha-
729 ben. Aber das fehlt ihnen vielleicht auch noch, das kommt vielleicht erst mit der Zeit, dass sie
730 da verknüpfen können, weil dann fällt es ihnen sicher leichter. Weil, wenn ich ein italienisches
731 Wort lese, dann weiß ich manchmal, welches das ist, weil ich es aus Spanisch kenne.

732 I: Rumänisch ist wundervoll. Rumänisch und Latein ist fast das gleiche. Also da gibt es ganz
733 viele gleiche Vokabeln, das ist eigentlich ganz cool.

734 B: Ja. Und ich kenne es eben von Spanisch, vom Spanisch lernen, beim Rumänisch Lernen.
735 Aber das fehlt ihnen glaube ich noch, das kommt aber sicher auch noch bald.

736 I: Glaubst du, dass das auch so ein Entwicklungsschritt ist oder einfach nur, je nachdem, wie
737 viel sie schon von dem Fach gehört haben?

738 B: Ich glaube, das ist ein Entwicklungsschritt. Das ist so wie mit der Rechtschreibung, wie mit
739 dem Verstehen, dass das einfach in der 1. noch nicht so gut funktioniert. Ich glaube aber, dass
740 ihr Kopf im Moment nicht so viel an neuen Vokabeln zulässt, weil sie eben Englisch haben, wo
741 sie permanent lernen, und Deutsch und ihre eigene Muttersprache ja auch immer im Kopf
742 haben und da schon dieses Hin- und Herhüpfen für sie schwierig ist. Weil man darf ja nicht
743 vergessen, sie müssen ja, im Vergleich zu jemandem, der nur Deutsch als Muttersprache hat,
744 ganz oft hin- und herhüpfen und weit mehr denken, wenn sie einen Satz sagen wollen, als
745 österreichische Kinder.

746 I: Glaubst du bei der Runde, die ich jetzt in Latein habe, dass es da viele Kinder gibt, die noch
747 in ihrer Muttersprache denken oder denken die, glaubst du, größtenteils schon in Deutsch?

748 B: Ich glaube es ist eine Mischung.

749 I: Okay. Und das macht es dann halt schwieriger.

750 B: Das macht es schwieriger. Es sind, glaube ich, nicht alle, aber ein paar denken sicher in
751 einem Mix, was ihnen gerade an Wörtern einfällt, und da muss man immer bedenken, dass
752 die weit mehr zu denken haben als wir. Das ist eigentlich schon eine Meisterleistung!

753 I: Das heißt, sie übersetzen eigentlich zwei Mal, vom Lateinischen in ihre Muttersprache und
754 dann irgendwie ins Deutsche und schauen, dass das Deutsche dann noch passt.

755 B: Eigentlich ist das eine Meisterleistung von ihnen, aber das vergessen wir immer schnell.

756 I: Okay, cool. Vielen, vielen Dank. Gibt es noch irgendetwas, was du gerne loswerden möch-
757 test?

758 B: Ja, und zwar, das ist mir aber erst aufgefallen, nachdem wir darüber gesprochen haben,
759 bzw. nachdem ich die Fragen gesehen habe, dass die T., also ich habe es immer nur im Einzel-
760 nen gesehen, aber jetzt fügt sich für mich ein Bild zusammen, plötzlich fast keine Fehler mehr
761 in ihrem letzten Aufsatz gehabt hat, den sie aber in der Schule geschrieben hat. Fast keine
762 Grammatikfehler mehr.

763 I: Wann war das?

764 B: Letzte Woche, ja. Der wurde in der Schule geschrieben, das heißt, da wurde ihr nicht zu-
765 hause geholfen. Der A. – plötzlich ganz wenige Grammatikfehler. Und irgendjemand noch, der
766 glaube ich bei dir ist. A., T., ja bei den zweien ist es mir am meisten aufgefallen, weil sie ja
767 immer besonders viele Fehler hatten und man sehr viel ausbessern musste.

768 I: Was waren das für Fehler genau?

769 B: So klassische Grammatikfehler, wie die falschen Artikel verwendet, die falschen Fälle, die
770 falsche Zahl, der Satzbau hat nicht gestimmt. Und das ist natürlich, glaube ich, einerseits, weil
771 sie reifer werden, aber jetzt, wo wir darüber sprechen, könnte es auch mit dem Lateinunter-
772 reicht zu tun haben.

773 I: Spannend. Na wir haben jetzt die letzte Stunde, da haben sie mich, glaube ich, eh ein biss-
774 chen gehasst, vier Seiten die Fälle mal gemacht, weil sie merken sich im Lateinischen die En-
775 dungen, das ist ja relativ leicht auswendig zu lernen, wir haben immer irgendwelche blöden
776 Eselsbrücken, wie „Alle Äpfel ärgern sich am Abend“, das merkt man sich, aber ich weiß aus
777 meiner eigenen Schulzeit, da erkenne ich im Text: „Ah ja, das ist der 4. Fall“, aber dann ist die
778 Frage, wie geht der 4. Fall im Deutschen. Und jetzt haben wir wieder diese ganzen Tabellen
779 mit den Fällen durchgemacht.

780 B: Also es ist wirklich dieses Verbinden und dadurch das Verstehen der Sprache. Und das
781 könnte bei denen wirklich jetzt ein Auslöser gewesen sein. Ich beobachte es.
782 I: Ja, da schauen wir im Juni noch einmal. Danke!

783 I: Es gibt Latein ja noch nicht in der NMS, in ganz Österreich noch nicht, das ist also ein bisschen
784 ein Versuch und soll das Ganze anders angehen. Im Gymnasium ist es oft ein „Aussiebe Fach“,
785 die die studieren wollen, sollen Latein machen. D.h. das (Wahlpflichtfach) ist jetzt ganz anders
786 aufgesattelt und jetzt ist generell einmal die Frage: „Wie ist die Deutschperspektive?“ Diese
787 drei Schüler aus der 3c, was können die gut, was können die nicht gut? Beim Y., fangen wir mit
788 dem einmal an.

789 B: Er könnte, glaube ich, viel mehr, als er eigentlich leistet, zur Zeit ist es ein ziemliches Ver-
790 haltensproblem.

791 I: Das habe ich von der E. schon gehört, ja.

792 B: Er könnte wirklich einfach viel mehr, was er macht, er macht im Unterricht eigentlich fast
793 nichts, man muss ihn ständig ermahnen, dass er weiterrut. An was das genau liegt, weiß ich
794 nicht, aber ich glaube es ist ein bissl Pubertät.

795 I: Vielleicht auch.

796 B: Ja, natürlich. Er ist auch in der ersten Klasse im zweiten Semester aus dem Gymnasium zu
797 uns an die Schule gekommen.

798 I: Wo war der in Schwechat?

799 B: Ich glaub, er war in Schwechat im Gymnasium, genau.

800 I: Okay, spannend.

801 B: Und ist dann zu uns gewechselt.

802 I: Weiß man, warum? Einfach eine zu geringe Leistung?

803 B: Ich glaub es war einfach die Leistung, die zu gering war. Und was mir jetzt in Deutsch auffällt
804 ist, er bildet immer noch sehr einfache Sätze und hat einen sehr einfachen Wortschatz.

805 I: Das heißt, hauptsächlich Hauptsätze, oder...

806 B: Ja.

807 I: Oder verwendet er auch Konjunktionen?

808 B: Na die sind schon auch dabei, aber ist halt einfach alles immer relativ einfach gehalten. Vom
809 Wortschatz her einfach gehalten, es ist nichts Aufregendes dabei.

810 I: Er hat nicht Deutsch als Muttersprache, oder?

811 B: Nein, ich glaube, dass er Türkisch als Muttersprache hat.

812 I: Jetzt müsste ich direkt nachsehen, ich glaube, dass ich das in meiner Liste stehen habe. Du
813 glaubst also schon, dass das ein bisschen „nachwirkt“?

814 B: Ja. Aber, wie gesagt, ich glaube er bemüht sich einfach nicht. Es würde viel mehr möglich
815 sein.

816 I: Albanisch hat er (als Muttersprache).

817 B: Also, von dem her wäre viel mehr möglich, als er gerade leisten will, glaube ich.

818 I: Wie sieht es aus mit dem A.? Der ist glaube ich ein ähnlicher Fall. Der stand bei mir eine Zeit
819 lang auf einer Vier, der schlechtesten Note von allen. Einfach, weil er mir bis jetzt keine einzige
820 Hausübung gebracht hat. Er wäre glaub ich ganz gut.

821 B: Ich finde das eigentlich ganz spannend, dass er sich für das angemeldet hat.

822 I: Ja. Aber wie ist er in Deutsch?

823 B: Ich finde einfach, dass er noch grobe motorische Probleme hat, von der Schrift her. Teil-
824 weise ist die Schrift nur ganz schwer leserlich und Buchstaben können selbst vom Kind im
825 Nachhinein nicht mehr selber gelesen werden.

826 I: Das ist immer spannend sowas, ja.

827 B: Und auch Satzglieder, Wortarten, wie wenn er das noch nie gesehen hätte. Er tut sich
828 schwer dabei Textzusammenhänge zu erstellen, eben auf Grund auch dieses einfachen Satz-
829 baus.

830 I: Das heißt selbst bei der Anwendung, beim Schreiben, selbst.

831 B: Ja. Er hat immer noch einen sehr einfachen Satzbau, verwendet oft dieselben Wörter, oft
832 Wortwiederholungen.

833 I: Wie schaut es aus mit dem Lesen?

834 B: Ja, genau. Ich glaube schon, dass das an dem Lesen liegt, dass er einfach nichts liest.

835 I: Okay.

836 B: Und ich glaube es ist auch so, wir lesen gerade die Klassenlektüre, und er ist ziemlich weit
837 hinten beim Lesen.

838 I: Liest er auch langsam?

839 B: Ja, und ich glaube er will auch einfach nicht. Es interessiert ihn nicht wirklich.

840 I: Mhm.

841 B: Ob es jetzt wirklich am langsamen Lesen liegt, kann ich jetzt nicht genau sagen, aber ist halt
842 ziemlich weit hinten.

843 I: Wenn er laut liest, merkt man da eine Schwäche?

844 B: Ja, schon. Er braucht für einzelne Wörter schon oft länger, wenn es ein schwieriges Wort
845 ist.

846 I: Glaubst du ist da die „Grenze“ schon erreicht, geht da einfach nicht mehr oder ist da auch
847 ein Teil Faulheit?

848 B: Ich glaube schon, dass da auch Faulheit dabei ist. Ich glaube, dass wenn er sich mehr damit
849 beschäftigen würde...

850 I: Das heißt, er passt gut zum Y.?

851 B: Ja, ja. Das kommt ungefähr auf dasselbe. Er ist auch so im Unterricht nicht immer anwesend,
852 glaube ich, von den Gedanken her.

853 I: Ist er also ein bisschen selber schuld daran, dass er nicht mehr herausholt?

854 B: Ich glaube das größte Problem ist bei ihm einfach, dass er motorische Probleme hat. Also
855 diese Schrift ist ein Wahnsinn. Die Einteilung, wie er Sätze schreibt und wo er sie auf der Seite
856 platziert. Dann lässt er wieder etwas weg und dann schreibt er wieder rechts weiter drinnen,
857 dann streicht er wieder etwas weg...

858 I: Vollkommen chaotisch, oder was?

859 B: Ja, genau. Also an was das liegt...

860 I: Aber ich frage mich, ob das irgendwie kognitiv etwas ist, dass es dann irgendwann „Klick“
861 macht und dann klappt so etwas besser oder ob das ein Leben lang sein Problem sein wird.

862 B: Keine Ahnung.

863 I: Und wie sieht es aus mit dem A.?

864 B: Also der A. ist ein Wahnsinn, eigentlich. Für das, dass er erst das dritte Jahr in Österreich ist
865 und Deutsch von Null auf lernt, ist das ein Wahnsinn. Man hat schon gemerkt, in der 1. oder
866 2. Klasse, dass er sich schon sehr schwer getan hat in Deutsch, aber er war immer interessiert.

867 I: Ab wann ist benotet worden?

868 B: Ich glaube ab der 2. dann schon, mindestens ab dem 2. Semester. Also man hat immer
869 gemerkt, er interessiert sich für Sprachen, auch für Deutsch. Er hat immer gut mitgearbeitet,
870 ist immer sehr bemüht, das muss man auch sagen. Die Texte, Aufsätze und Sätze waren na-
871 türlich in der 1. und 2. Klassen noch ziemlich schlimm, aber jetzt ist es ein Wahnsinn. Ich weiß
872 nicht, was sich da in den Ferien entwickelt hat, aber er schreibt jetzt super, schreibt wirklich
873 super Sätze, auch schwierige, gut aufgebaute Sätze. Wo er natürlich noch Probleme hat, ist
874 ein bisschen die Rechtschreibung und der 3. Und 4. Fall, das merkt man beim A., die hat er
875 nicht so drauf.

876 I: Bei den Sätzen, stimmt da die Satzstellung?

877 B: Ja.

878 I: Auch bei komplexeren Sätzen, auch bei Gliedsätzen?

879 B: Ja, ja. Also das hat er wirklich super drauf. Vor allem jetzt, bei den letzten Aufsätzen. Wir
880 schreiben gerade den inneren Monolog und da hat er beide Aufsätze wirklich super geschrie-
881 ben. Habe ich nicht erwartet.

882 I: Ja vielleicht war das ein Entwicklungsschub. Was macht ihr in der 3. Klasse? Also den Inneren
883 Monolog weiß ich...

884 B: Wir haben gerade den inneren Monolog, ja.

885 I: Wie sieht es aus von der Grammatik her, was sind da die Schwerpunkte heuer?

886 B: Wir haben jetzt gehabt die Nominalisierung, die Satzglieder.

887 I: Das heißt, die bleiben eh Thema?

888 B: Genau. Das haben wir jetzt dabeigehabt. Und da ist er auch super. A. ist einer der besten
889 aus der Klasse beim Satzglieder Bestimmen.

890 I: Die machen wir jetzt in Latein auch ganz viel und da merkt man auch, das funktioniert.

891 B: Ja wirklich. Die kann er. Wie wenn es ihn interessieren würde auch. Er zeigt immer auf und
892 ist immer voll dabei.

893 I: Aber ist das in allen Fächern so oder ist das einfach in Deutsch, dass er sich da so hineinkniet?

894 B: Ich habe ihn nur in Deutsch, weiß ich gar nicht.

895 I: Ja, ich eben auch nur in Latein. Aber bei mir ist er auch immer mega motiviert, also wirklich
896 Hut ab.

897 B: Ja, er ist immer voll dabei. Zeigt immer brav auf und wie gesagt, bei den Satzgliedern ist er
898 super. Wo andere, wenn man eine Frage stellt, nur fragend schauen, weiß er die Antwort.
899 Auch bei schwierigeren Sachen. Da habe ich mir gedacht: „Okay, da hat er wirklich überlegen
900 müssen.“

901 I: Würdest du sagen, einmal abgesehen von den Satzgliedern, die davor schon öfter vorge-
902 kommen sind, gibt es irgendwelche Themen, die euch noch nachhängen, wo du sagst: „Die
903 klappen in der Klasse immer noch nicht.“?

904 B: Teilweise ist es einfach die Rechtschreibung, bei einigen Kindern.

905 I: Das heißt die Grammatik passt größtenteils?

906 B: Sie geht so größtenteils, ja, ja, würde ich schon sagen. Aber ist teilweise schon noch die
907 Rechtschreibung.

908 I: Und wie sieht es aus mit dem Lesen? Ich glaube die A. hat gesagt, dass ihr jetzt mit dem
909 Interpretieren anfängt, hast du das Gefühl, dass das in der Klasse schon geht?

910 B: Na hoffentlich, schauen wir mal. Jetzt sind wir bei der Klassenlektüre. In der 3c haben wir
911 „Das Wunder“ und haben dazu auch die Schularbeit, diesen inneren Monolog, aus der Sicht
912 von einer handelnden Person aus dem Buch und schauen wir mal, wie das dann weitergeht.
913 I: Wie geht es da mit den drei Kandidaten? A., hast du schon gesagt ist ganz langsam beim
914 Lesen.
915 B: Ja, ja, auch die inneren Monologe sind sehr einfach. Da kommt nicht viel, das erinnert mehr
916 an eine Erlebniserzählung, die er vielleicht doch ein bisschen beherrscht.
917 I: Und bei den anderen zwei, glaubst du, verstehen sie die Inhalte vom Buch?
918 B: Also der A. auf jeden Fall und da waren die zwei inneren Monologe bis jetzt auch sehr gut.
919 Wirklich gut, wo ich mir gedacht habe: „Habe ich nicht erwartet gehabt.“. Also manchmal
920 nimmt man ein Heft in die Hand und denkt sich: „Oje, was wird das werden?“ und auf einmal
921 hat das super gepasst.
922 I: Cool.
923 B: Wie gesagt, es waren auch deutlich weniger Fehler als im letzten Jahr. Schon noch, natür-
924 lich, aber auf jedem Fall viel besser. Beim Y. ist es auch sehr einfach und wie gesagt, der ist
925 einfach nicht motiviert. Er schreibt in zwei Stunden eine Viertelseite, mehr kommt einfach
926 nicht.
927 I: Hast du generell Schüler, mal abgesehen vom A., die vom DaZ Unterricht kommen, wo du
928 merkst... Ich schätze mal der A. hat davor DaZ Förderung gehabt, hast du das Gefühl, dass
929 danach noch ein großer Sprung fehlt zum normalen Deutschunterricht?
930 B: Beim A.?
931 I: Beim A., aber generell auch.
932 B: Also bei A. finde ich, dass nicht viel fehlt. Den kann man ganz normal benoten und bewer-
933 ten, wie alle anderen auch.
934 I: Aber da würde es mich interessieren, wie er das geschafft hat.
935 B: Wie er das geschafft hat, das weiß ich nicht. Ob er wirklich zu Hause irgendetwas gemacht...
936 Wahnsinn! Also vor allem über die Ferien. Es gibt in diesem Schuljahr eine deutliche Steige-
937 rung.
938 I: Hast du davor schon DaZ Kinder unterrichtet? In deinen Klassen oder in deiner 4.?
939 B: Bei mir in der Klasse sind keine.
940 I: Also, wenn ich jetzt zum Beispiel an die J. denke. Die wird langsam schon bald benotet wer-
941 den, soweit ich weiß ist der DaZ Unterricht spätestens dieses Jahr vorbei, und ich muss sagen,

942 da fehlt trotzdem noch verdammt viel.

943 B: Ja, eindeutig.

944 I: Wenn ich denke, der DaZ Unterricht sind solche Basic Sachen, dass sie halbwegs schreiben
945 und reden können, aber da fehlt immer noch so viel. Was würdest du sagen fehlt genau? Zwi-
946 schen den Basic Sachen aus dem DaZ Unterricht bis dorthin, was wir im Deutschunterricht
947 brauchen?

948 B: Ich glaube, dass einfach das Verständnis für die deutsche Sprache teilweise fehlt.

949 I: Dass sie im Kopf noch übersetzen?

950 B: Genau, das Grundliegende. Dass sie noch überlegen müssen und das alles zusammen,
951 Grammatik, Vokabeln und Inhalt, ist alles zusammen, glaube ich, ein bisschen zu viel manch-
952 mal. Das Umzusetzen.

953 I: Da wäre eben der Gedanke, da könnte dieses Latein ansetzen, ich kann dir einmal sagen,
954 wie so eine Stunde aussieht. Das wäre eben der Gedanke. Es wäre kein Ersatz für den DaZ
955 Unterricht, das geht nicht. Aber sie übersetzen immer einen Text, da können sie sich Hilfestel-
956 lungen nehmen, das heißt, die ganz Schwachen nehmen einen Lückentext, zum Beispiel der
957 M. oder der N., und die anderen bekommen hier quasi schon vorgefertigt den lateinischen
958 Text. Also als Tipp: Was ist das Prädikat? Was ist das Subjekt und das Objekt, weil sie das eben
959 oft unterscheiden müssen und noch nicht so gut können. Und was wir dann in der Grammatik
960 machen, das sieht man da zum Beispiel ganz gut, wir vergleichen die verschiedenen Sprachen.
961 Das heißt, das Türkische ist hier ganz super, mit der T., weil die haben genauso diese Endungen
962 hinten wie im Lateinischen. Oder das Rumänische ist auch ganz gut. Das heißt, der Gedanke
963 ist eigentlich, dass sie vielleicht einmal über Sprache allgemein nachdenken, wie das aufge-
964 baut ist, damit das in Deutsch ein bisschen hilft. Aber ich weiß eben nicht genau, wo ich hin
965 will, was da eben noch fehlt. Weil der Wortschatz, hast du schon gesagt, ist bei denen beson-
966 ders wichtig. Was noch?

967 B: Da würden sie sich mit Latein natürlich besonders leichttun, weil ja doch vieles darauf zu-
968 rückzuführen ist.

969 I: Ja, ja. Also gerade der M. mit Rumänisch ist ein Wahnsinn. Rumänisch und Latein, da sind so
970 viele Wörter ähnlich, also das ist ganz praktisch.

971 B: Also ich finde auch super diese Satzglieder, mit Subjekt- und Prädikatbestimmungen, weil
972 das brauchen sie einfach, im Deutschen natürlich genauso.

973 I: Also das ist etwas, was man gleich haben kann, ich schätze die Fälle genauso.

974 B: Ja, genau.

975 I: Und du hast gesagt, sie haben so einfache Sätze. Wo glaubst du, kann man da ansetzen?

976 Oder was würde da helfen?

977 B: Ich glaube einfach Lesen. Also so als Grundding. Einfach den Wortschatz zu erweitern. Na-

978 türlich mit Latein erweitern sie den Wortschatz wahrscheinlich genauso. Aber ich glaube, dass

979 das einfach das Grundproblem ist. Dass sie einfach natürlich in der Welt, in der sie jetzt leben

980 als Teenager, glaube ich nicht mit so vielen komplexen Sätzen und Wörtern zu tun haben.

981 I: Okay. Und macht ihr da im Deutschunterricht irgendwie speziell Wortschatzübungen?

982 B: Ja, also es sind also schon ab und zu diese Wörterbuchübungen im Buch drinnen und auch

983 dieser Wortproviant.

984 I: Macht ihr das in der 3. noch, dass ihr den einschreibt? Liegt da noch ein Fokus drauf?

985 B: Ja, schon. Aber ja, natürlich nicht so wahnsinnig viel.

986 I: Aber die Kinder bräuchten noch mehr.

987 B: Ich glaube schon, dass ihnen das etwas bringen würde.

988 I: Ich fand das lustig, beim letzten Mal Übersetzen gab es den Satz „Ceres irrt durch die Län-

989 der.“ und sie haben mich dann angeschaut: „Was heißt irren?“ Herumirren. Darüber habe ich

990 nicht einmal nachgedacht. Sie haben ihre Vokabeln und mit denen übersetzen sie es. Aber sie

991 haben das Wort halt einfach nicht gekannt.

992 B: Ja, das kommt in ihrem Wortschatz nicht vor. Nein sicher, Latein ist da sicher eine super

993 Möglichkeit dafür.

994 I: Versuchen wir es mal. Prinzipiell habe ich schon die wichtigsten Sachen, die ich brauche.

995 Gibt es noch irgendetwas, was du noch gerne loswerden würdest?

996 B: Nein, eigentlich hätten wir, glaube ich, alles soweit besprochen.

997 I: Perfekt. Ich finde das gut, dass ich jetzt eine zweite Perspektive habe. Weil es ist ganz lustig,

998 weil auch die B. gesagt hat, dass es ein Wahnsinn ist, was sich da beim A. getan hat. Aber dass

999 der A. so schlecht liest, bzw. so einen geringen Wortschatz hat, das hätte ich mir gar nicht

1000 gedacht.

1001 B: Ja, wie gesagt der Satzbau grundsätzlich. Also, die Sätze, wie er schreibt, sind einfach sehr,

1002 sehr einfach.

1003 I: Spannend. Denn was ich zu den Zwei sagen muss, die sind gut im Übersetzen. Also der Y. ist

1004 generell ein Wahnsinn, A. ist ganz okay.

1005 B: Das wundert mich auch, dass der Y. so gut ist.

1006 I: Der ist ein Wahnsinn! Der macht zwar nichts, aber ich lege ihm den Text hin, sie haben viel-
1007 leicht 1,5 Stunden Zeit und er hat ihn nach einer halben Stunde übersetzt. Weil, der hat so ein
1008 Sprachgefühl, das ist unglaublich.

1009 B: Ja, aber das wendet er gerade in Deutsch nicht an. Aber, wie gesagt, ich glaube das ist halt
1010 einfach die Zeit, die Pubertät, die momentan ziemlich stark bei ihm durchkommt.

1011 I: Ja, und der Unterschied ist auch, er hat da keine Ablenkung. Ich glaube, in der Klasse muss
1012 er der Obercoole sein, da hat er die Mädels daneben.

1013 B: Ja, genau. Und dann noch die neue Schülerin, von der er sehr angetan ist und sie von ihm
1014 auch.

1015 I: Na gut, dann kannst du natürlich einstecken mit Deutsch.

1016 B: Und das ist auch beim A., der lässt sich nicht ablenken in der Stunde, der ist einfach dabei.
1017 Und will einfach dabei sein.

1018 I: Aber das ist faszinierend, das mit dreizehn, wo man sagt, in der Pubertät ist alles andere
1019 wichtiger.

1020 B: Ja, aber das ist beim A. noch nicht so weit.

1021 I: Na gut, ich bin gespannt, wie das weitergeht.

1022 B: Ja, schauen wir mal, was da rauskommt.

1023 I: Prinzipiell geht es in der Arbeit darum, dass es in der NMS noch kein Latein gibt, in ganz
1024 Österreich noch nicht, das heißt das ist ein bisschen ein Versuch und es soll das Ganze anders
1025 angehen. Wenn ich denke an das Gymnasium, da ist Latein oft ein „Ausiebfach“ bzw. Vorbe-
1026 reitung auf die Uni und das hat da bei uns keinen Sinn. Es gibt aber Ansätze, dass man sagt
1027 „Latein als Sprachbildung“, weil das ja ein bisschen eine Brücke ist, darum nennen wir es ja
1028 auch „Brückensprache Latein“. Und ich mache einmal im Monat Fragebögen mit den Kindern,
1029 die sehen so aus, 12 Fragen darüber, was sie gelernt haben, was sie aus dem Deutschunter-
1030 richt schon kennen, ob sie neue Wörter gelernt haben, wo sie noch Schwierigkeiten haben
1031 und und und. Einfach so eine Art Evaluation, das mache ich jetzt über ein halbes Jahr, sechs
1032 Monate und wenn ich diese Fragebögen habe, kann ich sie vergleichen. Das ist zum Beispiel
1033 der von A.. Und was ich jetzt noch gerne hätte, du bist eh schon meine Vierte, wäre die
1034 Deutschlehrerperspektive. Das heißt, ich habe Deutsch ja nicht studiert, und du hast auch die
1035 Erfahrung hier in der NMS und da wüsste ich einfach gerne, was ist der aktuelle Stand in
1036 Deutsch bei den einzelnen Kindern, was macht man generell in der 3., was kann man schon
1037 gut, was macht noch Schwierigkeiten, allgemein. Dann vielleicht noch auf DaZ Kinder, ob du
1038 da schon irgendwelche Erfahrungen hast, wo da die größten Herausforderungen sind. Aber
1039 fangen wir einfach mal an. Du bist in der b und in der a, oder?

1040 B: A, b, ja.

1041 I: Fangen wir vielleicht mit der M. an, dann haben wir die a abgedeckt. Fallen dir da im
1042 Deutschunterricht irgendwelche Schwierigkeiten ein?

1043 B: Bei der M. selber. Naja die M. ist nicht... Sagen wir so, sie hat nicht das größte Deutschtalent,
1044 aber sie kniet sich voll rein. Also die kompensiert sehr viel durch Lernen und Üben und wenn
1045 sie einen Aufsatz schreibt und der ist jetzt nicht so super gut, dann schreibt sie ihn einfach
1046 nochmal.

1047 I: Okay, super.

1048 B: Der macht das jetzt auch nichts aus. Also, es geht ihr vielleicht schon auf die Nerven, aber
1049 sie tut es. Das war in der 2. Klasse noch besser, jetzt kommt die Pubertät ein bisschen dazu,
1050 jetzt sind die Burschen auch schon wichtiger, aber prinzipiell ist das eine Beißerin.

1051 I: Okay, und wenn du sagst: „Sie ist kein Deutschtalent.“ – wo sind ihre Schwierigkeiten? Wenn
1052 ich jetzt denke an die Schreibkompetenz, Lesekompetenz – wo hapert es am meisten?

1053 Grammatik oder Wortschatz?

1054 B: Nein, bei der M. ist es so: Erstens einmal wird zuhause Dialekt gesprochen, das kommt halt
1055 immer wieder rein, bei ihr.

1056 I: Sieht man das in ihren Aufsätzen?

1057 B: Manchmal schon, ja. Diese Grammatik und diese Ausdrücke „der, was“ zum Beispiel.

1058 I: Ah, okay. Witzig.

1059 B: Diese Sachen merkst du bei ihr manchmal. Was hat sie noch? Ja, also ihr helfen auch sehr
1060 die Beurteilungskriterien, wenn sie die vor sich liegen hat, dass sie ein Strickmuster hat zu
1061 einer gewissen Textsorte.

1062 I: Das heißt, sie mag einfach Strukturen ganz gerne, oder was?

1063 B: Die braucht sie, ja. Und sie verwendet sie auch, sie kann sich damit helfen.

1064 I: Das ist schon mal ein guter Ansatz. Wie sieht es aus mit dem Lesen?

1065 B: Ich glaube lesetechnisch ist sie gar nicht so schlecht unterwegs, kann ich jetzt gar nicht
1066 sagen.

1067 I: Auch vom Verständnis her?

1068 B: Ja, schon. Oh ja, doch.

1069 I: Das heißt, die Muttersprache ist Deutsch, aber vielleicht als Schwierigkeit: Sie sprechen viel
1070 im Dialekt.

1071 B: Die sprechen viel im Dialekt, genau. Und das hast du halt immer wieder und sie reden auch,
1072 die Mädels, privat Dialekt, in der a Klasse.

1073 I: Wirklich?

1074 B: Ja, das ist ganz stark bei ihnen.

1075 I: Die a ist aber generell sehr leistungsstark, oder?

1076 B: Die sind leistungsstark, die sind fleißig, die sind super, ja. Also wir sudern da auf hohem
1077 Niveau. Das muss ich schon sagen.

1078 I: Okay, Dankeschön. Wie ist das mit der b? Da habe ich Einige. Da habe ich den L., die T., M.
1079 und N.

1080 B: Gut. N. und M. sind Sonderschulkinder, wobei der N. eigentlich ur lustig ist, er hat ein irr-
1081 sinnig großes Grammatikwissen. Also das letzte Mal hat er mir von hinten „Genitivattribut“
1082 auf einmal gesagt und das hat keiner in der Klasse gewusst.

1083 I: Spannend.

1084 B: Der hat so seine Momente. Wenn es ihn nicht interessiert, hört er auch gar nicht zu, der

1085 nimmt sich da raus. Der M. ist halt leicht am Limit. Da merkst du schon, dass er seinen Son-
 1086 derschulstatus nicht von irgendwoher hat. Also der ist schon ein sehr lernschwaches Kind.

1087 I: Was überfordert ihn da genau? Also wo sind da die Grenzen? Ist es eher dieses freie Schrei-
 1088 ben, mit den Texten, sind es Grammatikübungen, die ihm fehlen?

1089 B: Das ist alles eigentlich. Es ist einfach... Also ich würde sagen, der hat bald seinen Zenit er-
 1090 reicht. Also er ist ein Praktiker, wenn irgendetwas zum Wegräumen ist oder zum Helfen, zum
 1091 Tragen, das macht er dir alles, aber er wird kein Schriftsteller und auch kein Lateiner oder
 1092 sonst irgendwas.

1093 I: Okay. Muss er ja auch nicht.

1094 B: Also der ist eher im Theoretischen nicht so aufgehoben. Wie ist er in Latein? Tut er mit?

1095 I: Wirklich brav. Also heute hat er mir die Subjekte bestimmt, die Prädikate bestimmt, dann
 1096 übersetzt.

1097 B: Ich mein, was beim M. auch dazukommt, wenn dir vielleicht die Sprache schon mal aufge-
 1098 fallen ist, dieses Nuscheln.

1099 I: Ja, ja.

1100 B: Deswegen redet er nicht sehr gerne vor der Klasse.

1101 I: Ich glaube, da ist die kleine Gruppe einfacher.

1102 B: Genau. Im Klassenverband ist es so, dass er da eher dann... Es war schon viel schlimmer,
 1103 also in der 2. Klasse hast du wirklich so hinhören müssen. Es wird, er meldet sich öfter schon.
 1104 Wir lassen ihn teilweise auch laut lesen, aber er hat halt immer noch erstens seinen Sprach-
 1105 fehler und dann die Unsicherheit, die dann zu diesem Nuschelton führt.

1106 I: Ja, dann redet er leiser auch, weil er sich nicht traut. Ist klar.

1107 B: Ja, genau. Aber sonst, wie gesagt, solche Sachen wie Subjekt oder Prädikat bestimmen tut
 1108 er in der Klasse eigentlich nicht.

1109 I: Spannend.

1110 B: Also da muss man ihn dann schon wirklich darauf anreden. Ja, die T. ist ein „normales“ Kind
 1111 und trotzdem auch nicht gescheit, im Großen und Ganzen. Die hat sehr große grammatikali-
 1112 sche Schwierigkeiten, vor allem beim Schreiben.

1113 I: Okay, was genau?

1114 B: Fälle, die Artikel.

1115 I: Ich glaube man hört es auch beim Reden schon relativ stark.

1116 B: Ja, ja. Und die reden auch zuhause recht viel Türkisch, eh klar, das ist eine türkische Familie.

1117 Der Papa kann aber super Deutsch.

1118 I: Ja, ich habe mit ihm schon telefoniert und der spricht besser als sie.

1119 B: Da merkst du nicht viel. Und die T. ist halt auch eine, die an ihre Grenzen stößt, bei vielen
 1120 Sachen. Und manchmal kommt es mir vor, sie kratzt schon ein bisschen am Sonderschulstatus.
 1121 Also, ihre Schwester war bei der M. im Sonderschulbereich und sie ist nicht so viel gescheiter,
 1122 glaube ich.

1123 I: Aber ich kann sie noch nicht so wirklich einschätzen. Ist es bei ihr wirklich ein „es geht nicht
 1124 mehr“ oder ein „sie stellt sich jetzt auch ein bisschen“?

1125 B: Beides. Und sie ist faul. Und was du ihr nicht nachträgst, macht sie nicht. Und Hausübungen
 1126 machen ist bei ihr „Wozu?“ oder „Habe ich nicht.“ „Weiß ich nicht.“. Und dann stellt sie sich
 1127 so dumm und unschuldig und dann weiß man nicht wirklich genau.

1128 I: Was sie wirklich kann und was nicht.

1129 B: Ja, genau.

1130 I: Wie sieht es aus mit dem Wortschatz? Du hast schon gesagt Grammatik, vor allem die Fälle,
 1131 das ist eh typisch für Türkisch Muttersprachler.

1132 B: Naja, beim Wortschatz fehlt ihr sicher auch sehr viel. Dadurch, dass sie nicht sehr viel
 1133 Deutsch spricht. Wie es mit dem Fernsehen aussieht oder so, weiß ich nicht, was sie das kon-
 1134 sumiert, aber es fehlen ihr eben auch sehr oft die Worte. Das merkt man beim Schreiben, sie
 1135 hat sehr viele Wortwiederholungen drinnen, sehr einfache Sätze.

1136 I: Und beim Lesen – versteht sie die Inhalte?

1137 B: Das kommt darauf an, wie schwer der Text ist, worum es geht, welches Thema. Also, wenn
 1138 man irgendein SPACE oder TOPIC Thema hat, wo es wirklich um eine fachliche Sache geht, was
 1139 weiß ich, Klima oder so, da fehlt ihr sehr viel. Wenn das irgendein Wald- und Wiesenthema
 1140 ist, Dr. Sommer, das versteht sie natürlich.

1141 I: Was sie natürlich auch ein bisschen mehr interessiert und eher in ihrer Lebenswelt ist.

1142 B: Ja, richtig. Genau. Ist eh verständlich. Aber freiwillig würde sie zum Beispiel nie einen
 1143 Klimaartikel lesen.

1144 I: Okay, aber ich glaube da gibt es viele, die das nicht freiwillig machen. Wie sieht es aus mit
 1145 dem L.? Den finde ich ja ganz spannend.

1146 B: Der L. ist sehr interessiert, eigentlich ein gescheites Kind, würde ich sagen. Ein Wunderwuzzi
 1147 ist er nicht, aber er ist nicht dumm. Er weiß sehr viel, vor allem Sachen, die ihn interessieren.
 1148 Er hat einen großen Wortschatz. Grammatikalisch ist er eigentlich ganz gut unterwegs, er

1149 könnte nur mehr können, wenn er möchte. Also die Dinge, die ihn interessieren, da ist er voll
 1150 dabei, da tigert er sich hinein. Aber Sachen, die wir meinen, dass sie ihn interessieren sollten,
 1151 sind halt doch nicht so das Wahre. Und was auch ist bei ihm war zum Beispiel im Lockdown,
 1152 da hat er regelmäßig verschlafen. Wenn man angerufen hat, hat keiner abgehoben, weder die
 1153 Mama, der Papa, noch er.

1154 I: Ist das auch, dass er von zuhause aus keine Unterstützung hat?

1155 B: Ja. Und hat die Mama angerufen: „Entschuldigung, wir haben verschlafen.“, und das um
 1156 halb 12. Also ja. Da ist halt...

1157 I: Von zuhause aus nicht viel Unterstützung da.

1158 B: Ja, das auch nicht wirklich gegeben. Und was halt beim L. ist, er ist ein total schrulliges Kind,
 1159 ich könnte ein Buch über ihn schreiben. Er ist körperlich total überfordert mit seinem Riesen-
 1160 oberkörper und seinen Minifüßen dazu und ja die Gesamterscheinung einfach.

1161 I: Der muss noch ein bisschen in sich hineinwachsen oder so.

1162 B: Ja, ja. Na und er ist auch von der Organisation her... Er kann sich sehr schwer selbst organi-
 1163 sieren, also dass er Hausübungen macht, dass er Sachen rechtzeitig abgibt. Und das war eben
 1164 auch in Lockdownzeiten: Da haben die Engländer ein bisschen gewettert, dann hat er sich nur
 1165 mehr auf Englisch konzentriert. Dann hat er kein Deutsch mehr gemacht, kein Mathe und dann
 1166 haben wir wieder ein bisschen gemeckert.

1167 I: Dann war es wieder nur Deutsch.

1168 B: Genau, dann war es wieder nur Deutsch. Also er pickt sich halt immer so seine Sachen raus.
 1169 Oder zum Beispiel, er kommt vor der Schularbeit und sagt: „Frau Fachlehrer, ich kann das
 1170 nicht.“. Sage ich: „L., es wundert mich nicht. Du hast keine einzige Hausübung gemacht, keinen
 1171 einzigen Übungsaufsatz geschrieben.“ „Das mache ich jetzt dann.“

1172 I: Und, hat er es gemacht?

1173 B: Und er macht dann Sachen nach, mich interessieren sie dann aber nicht mehr.

1174 I: Na ist klar.

1175 B: Also ich schaue sie dann halt an, weil er der L. ist, aber er ist halt L. Man muss auch beden-
 1176 ken, in der 1. Klasse kam die Mama jeden Tag mit in die Schule, hat ihm die Schuhe gebunden,
 1177 hat ihn angezogen, die Jacke zu gemacht.

1178 I: Uff.

1179 B: Das war beim Kommen und beim Gehen, also der L. ist ein sehr überbedüdeltes Kind.

1180 I: Aber wenn ich jetzt an die Hausübungen denke. Ist es da ein „nicht Wollen“, dass er sagt

1181 „Nein, ich brauche keine Hausübungen“ wie jetzt zum Beispiel eher bei der T., oder ist ein
1182 „nicht Können“, dass er einfach ein verwirrter Professor ist, dass man ihm diese Struktur noch
1183 mehr zur Verfügung stellen muss?

1184 B: Ja, genau. Er ist ein verwirrter Professor und die Mama legt es ihm nicht hin. Also, wenn ich
1185 daran denke, wie er in der 1. noch angezogen worden ist, von der Mama. Wahnsinn eigentlich.
1186 Und jetzt soll er sich auf einmal selber organisieren.

1187 I: Weil, es war ganz lustig, die Hausübungen auf einem Zettel, die ich ihnen gegeben habe, das
1188 hat er alles gemacht und wenn ich ihm Onlineübungen gegeben habe, über Google Classroom,
1189 das hat er wieder nicht gemacht.

1190 B: Nein, das hat er gar nicht gern. Online, das mag er gar nicht gerne. Außerdem Latein ist
1191 sowieso... Er liebt dich.

1192 I: Wirklich?

1193 B: Ja. Also viele Sachen macht er, glaube ich, auch wegen dir und nicht wegen Latein.

1194 I: Das ist gut möglich. Aber das ist mir wurscht.

1195 B: Ja, du hast einen Fanclub und genieße es, auch wenn sie für dich arbeiten.

1196 I: Also es ist eh wurscht, solange das Resultat passt.

1197 B: Genau. Sie wissen noch nicht, dass sie das eh für sich selbst machen. Aber im Moment ist
1198 es noch für dich.

1199 I: Aber ich glaube, das dauert auch noch. Mit 13, 14 wissen sie generell noch nicht, dass sie für
1200 sich lernen und nicht für die Lehrer.

1201 B: Ja, das sowieso noch nicht.

1202 I: Ich weiß nicht, wann da der Aha-Moment kommt, dass ich in die Schule für mich selbst gehe.
1203 Aber ich glaube bei manchen kommt es gar nicht. Da macht man es für die Mama oder für den
1204 Lehrer oder gar nicht.

1205 B: Ja, stimmt eh.

1206 I: Na gut, jetzt habe ich die einzelnen Kinder. Was macht ihr in der 3.? Was habt ihr für The-
1207 mensschwerpunkte, vor allem in der Grammatik würde mich das interessieren? Und was
1208 glaubst du, sind noch große Lücken? Was habt ihr so aus der 2. mitgezerrt, was generell
1209 Schwierigkeiten macht?

1210 B: Also beim ersten Themenschwerpunkt warst du jetzt eh dabei, das sind die Wortarten- und
1211 Satzgliederbestimmung. Und Lücken sind ganz einfach, dass sie die Sachen nicht gelernt und
1212 nicht abgespeichert haben.

1213 I: Was genau?

1214 B: Na, wie ich die Sachen finde, wie ich danach frage, dass ein Subjekt im 1. Fall steht. Dass die
 1215 Personalform nicht gleich das Prädikat ist, sondern, dass das aus zwei Teilen bestehen kann
 1216 und das eine ist eben die Personalform und das andere ist der Wortstamm bzw. nur das Par-
 1217 tizip in der Vergangenheitsform. Also einfach diese Lernsache und Übungssache.

1218 I: Das ist ja doch aufbauend auf die letzten Jahre und jetzt fehlt einfach ein bisschen was.

1219 B: Jetzt fehlt teilweise... Ich meine, den hast du Gott sei Dank nicht, beim F. zum Beispiel habe
 1220 ich eine Förderstunde zu den Wortarten gemacht, aus der 3a. Der sitzt vorne in der Ecke und
 1221 macht immer komische Tierlaute.

1222 I: Ah ja, doch, den kenne ich.

1223 B: Und wir waren beim Verb und ich sage: „Na wie heißt denn das Verb noch?“. Und er schaut
 1224 mich an und weiß es nicht und die anderen sagen eh schon „Zeitwort“ und „Tunwort“ und ich
 1225 sag „F., weißt eh - Volksschule.“ Und es kommt nichts. Dann frage ich ihm nach einem Nomen
 1226 und frage: „Was ist denn das für ein Wort? Was ist das für eine Wortart?“ „Ich weiß es nicht.“
 1227 Sage ich: „Du, das ist das Einzige, was immer großgeschrieben wird.“ „Ich weiß es nicht.“

1228 I: Uff. Das tut dann schon ein bisschen weh.

1229 B: Weißt du, das ist schon ein Extrem. Aber du hast immer wieder Kinder dazwischen, die top
 1230 drauf sind und auch die lateinischen Ausdrücke wissen und der N. zum Beispiel „Genitivattri-
 1231 but“ sagen kann oder so. Und dann hast du welche, die immer noch beim Tunwort herum-
 1232 krabbeln und das liegt aber, glaube ich, nicht daran, dass wir es ihnen nicht beigebracht haben,
 1233 sondern daran, dass sie es nicht abgespeichert haben.

1234 I: Ja, aber auf das kannst du halt nicht mehr eingehen.

1235 B: Genau. Ich habe eh gesagt: „Wenn ich euch die Grammatik impfen könnte, ich würde es
 1236 tun.“

1237 I: Aber da muss ich ehrlich sagen, dass wäre ja dann für solche Schüler eine gute Möglichkeit
 1238 einen Lateinunterricht zu nehmen, diese Art von Lateinunterricht, weil, wir sind gerade bei
 1239 den Satzgliedern. Wir haben jetzt die ganze Stunde die Fälle wiederholt.

1240 B: Aber ehrlich gesagt, wann haben denn wir deutsche Grammatik gelernt?

1241 I: Ich habe es auch im Lateinunterricht gelernt.

1242 B: In Latein, genau. Also ist es für das sinnvoll. Ja vor allem, was, glaube ich, auch das Problem
 1243 ist, ist, dass in Deutsch... Das ist halt Deutsch und das halt lateinische Ausdrücke. Aber wenn
 1244 du das in Latein lernst, da hast du ja keine andere Möglichkeit, weil das heißt so. Das ist der

1245 Nominativ und der Genitiv.

1246 I: Verwendet ihr die Fachausdrücke immer oder zusammen mit den deutschen?

1247 B: Naja sie kommen aus der Volksschule mit den Fällen und dann probieren wir immer wieder,

1248 ab der 1. Klasse probiere ich es eigentlich, umzuschwenken. Aber natürlich schleicht sich der

1249 1. Fall immer wieder ein, statt dem Nominativ.

1250 I: Und hast du das Gefühl, dass das schon einige können, in der 3.?

1251 B: Ja, natürlich schon. Vereinzelt, aber doch. Aber wir sind am Weg.

1252 I: Ihr seid dran, ihr seid dabei und bei manchen klappt es halt gut und bei manchen weniger.

1253 B: Richtig.

1254 I: Okay, was mich noch interessieren würde: Du bist ja in der b, d.h. du hast einige ehemalige

1255 DaZler. Was ist deine Erfahrung mit Kindern mit diesem DaZ Status oder generell mit einer

1256 anderen Erstsprache. Sie müssen ja diesen Status gar nicht haben, die T. hat ja auch eher Tür-

1257 kisch als Erstsprache.

1258 B: Die ist aber kein DaZler.

1259 I: Das meine ich ja. Also generell mit Kindern, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, egal,

1260 ob sie diesen Status haben, oder nicht. Sie können sich vielleicht halbwegs ausdrücken, münd-

1261 lich und schriftlich, aber ist ja doch ein bisschen ein Sprung zu der Unterrichtssprache, ein

1262 Sprung zu dem Niveau, das wir brauchen in der Bildungssprache. Was würdest du sagen, sind

1263 da die gröberen Probleme?

1264 B: Naja die Probleme sind die Vokabeln, die Geschwindigkeit, die Sprechgeschwindigkeit der

1265 Lehrer.

1266 I: Okay.

1267 B: Eben fehlende Vokabeln. Du redest etwas, was sie noch nie gehört haben. Denn sie haben

1268 zwar ihren Grundwortschatz, den sie in DaZ lernen, dieses Grundpaket, mit dem du eigentlich

1269 eine Zeit lang ganz gut weiterkommst, aber dann fehlt halt doch einiges. Ja, was ihnen teil-

1270 weise schwerfällt...

1271 I: Wenn ich vielleicht auch an diese Satzstrukturen denke.

1272 B: Ja, genau. Dass die Satzstruktur doch immer wieder, vom Satzbau her, Richtung Englisch

1273 geht.

1274 I: Was meinst du?

1275 B: Also, von der Wortstellung her, manchmal. Dass es mehr Ähnlichkeit mit Englisch als mit

1276 Deutsch hat.

1277 I: Spannend, okay. Das heißt die Kinder, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, dass die
 1278 Satzstellung manchmal ein bisschen verkehrt ist.

1279 B: Ja, genau. Und was ist noch? Was interessant ist, zum Beispiel der M., der war ein DaZler,
 1280 ist aber jetzt normal beurteilt, der ist in der Grammatik total super, der weiß alle Ausdrücke,
 1281 kann dir alles bestimmen, weiß alle Zeiten. Aber in der Anwendung hapert es. Wenn er dann
 1282 einen Aufsatz schreibt, ist eben die Wortstellung nicht richtig, passt der Fall nicht zum Nomen.
 1283 Ja, diese Sachen dann. In der Anwendung ist es dann halt schwierig, diese Sachen umzusetzen.
 1284 Oder geht das im Hirn noch nicht? Ich weiß es nicht.

1285 I: Das habe ich jetzt aber auch gemerkt, darum habe ich eine Grammatikeinheit reingeworfen.
 1286 Ich kann dir einmal zeigen, wie bei uns generell die Stunde aussieht. Das waren jetzt die Gram-
 1287 matikübungen, die wir gemacht haben. Das sind die Materialien, die habe ich in den Sommer-
 1288 ferien zusammengestellt, die haben die Kinder bekommen, am Anfang des Jahres. Wir sind
 1289 jetzt gerade im Modul Mythos, d.h. prinzipiell ist Latein so aufgebaut, dass zwei Jahre „Basic“
 1290 wären und danach zwei oder sogar vier Jahre Inhalte. Und dadurch, dass es das bei uns nicht
 1291 gibt, wir haben ja nur zwei Jahre zur Verfügung, möchte ich halt die spannenden Inhalte gerne
 1292 da schon irgendwie hineinbringen. Das heißt, ich nehme die Ovid Mythen und schreibe sie
 1293 selbst in einfachen Texten. Wir übersetzen immer, da haben sie verschiedene Hilfestellungen,
 1294 dass jeder in seinem Tempo arbeitet, der N. und der M. machen meistens einen Lückentext
 1295 dazu, mit Fokus auf die richtigen Artikel, und die anderen bekommen die Hilfe, dass sie die
 1296 Prädikate und Subjekte schon vorbestimmt bekommen, weil sie sich noch schwertun. Sie ken-
 1297 nen die Wörter noch nicht so gut, ist es jetzt: „Der Apollo sieht das Mädchen.“ oder sieht das
 1298 Mädchen den Apollo? Und das bekommen sie immer.

1299 B: Weil sie anhand der Endungen noch nicht bestimmen können, welcher Fall es ist.

1300 I: Genau, genau. Sie können sich die einzelnen Vokabeln immer rauspicken, aber das hilft halt
 1301 einfach. Wir sind jetzt eh schon bei den Endungen, d.h. jetzt geht es schon langsam etwas
 1302 besser, aber das habe ich vor allem am Anfang gegeben, damit sie wissen, was ist überhaupt
 1303 das Subjekt? Und dann schauen wir uns meistens, da haben wir ein Beispiel, die Grammatik
 1304 im Vergleich mit den Erstsprachen an. Das heißt, Rumänisch habe ich für den M. ausgesucht.
 1305 Das wäre eigentlich ganz cool, weil Rumänisch ist wirklich fast ähnlich, wie Latein.

1306 B: Ja, es ist eine romanische Sprache.

1307 I: Genau. Und selbst die Vokabeln. Nur ist da das Problem, dass er, auch wenn es offiziell seine
 1308 Erstsprache wäre, er kann es selber nicht sprechen, nicht mal lesen.

1309 B: Ja, ja. Sie reden es vielleicht zuhause, aber er kann es nicht lesen. Und nicht schreiben.

1310 I: Genau. Und dann haben wir auch Türkisch und Arabisch, d.h. damit wir einen Vergleich ha-

1311 ben. Und jetzt habe ich aber bemerkt, sie haben die Fälle schon gelernt und können mir jetzt

1312 sagen: „Das ist der vierte Fall.“, aber sie wissen nicht, wie der 4. Fall in Deutsch geht. Ich weiß

1313 zum Beispiel „Apollo“ ist das Subjekt und „puellam“ der 4. Fall, aber dann bekomme ich von

1314 der T. „Apollo sieht den Mädchen.“, oder so etwas in der Richtung. Das heißt, jetzt haben wir

1315 einmal noch die Grammatik wiederholt, die Fälle im Deutschen, dann haben wir es mit den

1316 Fällen im Lateinischen verglichen und jetzt kommen wir mal langsam dorthin, wo wir hinwol-

1317 len.

1318 B: Und das wird ihnen sicher gut helfen, weil die T. zum Beispiel ist ja kein DaZ Kind, die ist ja

1319 eigentlich in Österreich groß geworden und war in der Volksschule. Und die hat aber jetzt,

1320 verglichen zu einem N. zum Beispiel, eine nicht viel bessere Grammatik, obwohl sie bei uns in

1321 der Volksschule war und so weiter. Fällt dir das auf?

1322 I: Ja, ja. Also wenn ich die T. mit dem A. vergleiche: Der A. ist wirklich, wirklich gut und bei der

1323 T. merkt man es alleine in der Sprache. Was würdest du sagen ist da das Problem? Was ist da

1324 mit dieser Generation die Gefahr? Die eigentlich da geboren sind, aber trotzdem...

1325 B: Die werden eh wieder in der Türkei verheiratet.

1326 I: Oh. Okay. Das heißt, wir plagen uns hier umsonst mit den Deutschfällen, oder was?

1327 B: Bei vielen schon, ja.

1328 I: Wirklich?

1329 B: Bei den Mädchen auf jeden Fall. Es klingt schrecklich und das sagen viele nicht, aber ich habe

1330 sehr oft die Erfahrung gemacht: Super, tolles, türkisches Mädchen, gescheit, die hätte Matu-

1331 raniveau gehabt. Mit 16 war sie weg.

1332 I: Ach du Scheiße.

1333 B: Weißt du, was ich meine? Also sehr oft...

1334 I: Ist das Potenzial zwar da, aber...

1335 B: Genau. Nutzt aber nichts.

1336 I: Oh Gott, oh Gott. Nein, über das habe ich noch nicht nachgedacht.

1337 B: Ist aber sehr oft so. Weil, irgendein Cousin in der Türkei wartet schon darauf, oder zumin-

1338 dest der Onkel. Und es ist halt auch, dass die Burschen, die hier bleiben in S. zum Beispiel, sehr

1339 oft auf Urlaub fahren und dann nehmen sie sich eine mit. Und die spricht nur Türkisch. Und

1340 die heiraten dann, bekommen das Kind, die Mama ist zuhause, der Papa kann super Deutsch

1341 sprechen, T..

1342 I: Aber ist unterwegs. Das heißt, zuhause wird dann erst wieder Türkisch gesprochen.

1343 B: Richtig, genau. Denn die wird sich nicht die Mühe machen, dass sie da anders redet.

1344 I: Ja, wobei. Was ich so schwierig finde, egal ob bei der T. oder beim M.. Sie sprechen es zwar,

1345 aber sie lernen die eigene Sprache nie. Wenn ich denke, meine Muttersprache ist Deutsch und

1346 ich lerne in der Volksschule die Grammatik, die verschiedenen Zeiten, etc..

1347 B: Nein, sie sind muttersprachliche Analphabeten. Darum, irgendwann haben wir es einmal

1348 gelernt, dass es für Kinder irrsinnig wichtig ist, dass sie ihre Muttersprache auch lesen, verste-

1349 hen, schreiben können und so weiter. Dass sie überhaupt die nächste Sprache gut lernen kön-

1350 nen, aufbauend oder irgendwie überhaupt. Und das ist natürlich nicht gegeben.

1351 I: Aber ich muss sagen, ich finde das so schwierig, weil, ich habe mir gedacht, ich würde da

1352 gerne in Latein die Verbindung herstellen, weil, da habe ich zumindest ein bisschen die Mög-

1353 lichkeit.

1354 B: Na klar.

1355 I: Weil normalerweise hast du die Möglichkeit einfach nicht. Weil im Deutschunterricht wird

1356 nicht jeder Deutschlehrer noch Türkisch, Arabisch, weiß ich nicht, Serbisch, alles sprechen.

1357 Und dass du wirklich einen Muttersprachenlehrer bekommst...

1358 B: Bringt ja eben auch nichts, weil sie eben nicht schreiben können in der Sprache.

1359 I: Aber das hat mir die B. einmal gesagt. Dass man ab einer gewissen Anzahl das recht darauf

1360 hat, dass ein Muttersprachenlehrer kommt.

1361 B: Richtig.

1362 I: Aber haben wir einfach nicht genügend Kinder in der Sprache?

1363 B: Ich glaube, das ist hier recht schwierig. Das ist wieder ein Fremdkörper in der Schule. Das

1364 mag die Chefin nicht so ganz. Aber das ist eine andere Geschichte.

1365 I: Okay. Eine letzte Frage habe ich noch. Du hast jetzt einmal gesehen, was wir so ungefähr

1366 machen. Du kennst die Kinder und ihre Deutschfähigkeiten. Hast du irgendwelche Anregungen

1367 noch für mich? Glaubst du „Ui, da werden sie sich schwertun.“ oder hast du Ideen, wie man

1368 das noch besser mit Deutsch verbinden kann, dass du sagst „Wir machen gerade das und das

1369 in Deutsch, das könntet ihr vielleicht in Latein noch einmal vertiefen.“. Also die Fälle machen

1370 wir schon, die Satzglieder sind wir auch dabei.

1371 B: Ja, ich glaube das ist dann eh schon das Wichtigste. Wir haben dann nur noch die Satzlehre

1372 heuer, die wir auch immer aufbauend machen, mit den Beistrichen, Gliedsätzen, Hauptsätzen.

1373 Direkte Reden werden vielleicht wieder kommen usw.

1374 I: Habt ihr die indirekten Reden schon?

1375 B: Die haben wir auch schon gehabt, in der 2. Klasse beim Zeitungsbericht. Es kommt eh immer
 1376 wieder und baut sich auf. Aber, dass ich jetzt dezidiert sagen könnte: „Das brauchen wir jetzt
 1377 unbedingt.“. Puh, könnte ich gar nicht. Mir gefallen deine Unterlagen voll gut. Hast du alles
 1378 selber gemacht.

1379 I: Ja.

1380 B: Sie hat noch keine Kinder.

1381 I: Ja, aber ich muss dazusagen, dass ich ein Seminar zum Thema „Fachdidaktik Latein“ auf der
 1382 Uni hatte und das gleich als Seminararbeit abgegeben habe.

1383 B: Okay. Was ich super finde sind eben diese Geschichten. Im Deutschunterricht haben wir
 1384 total wenig Zeit so alte Literatur zu behandeln. Ich meine ich probiere es zwar immer wieder,
 1385 aber...

1386 I: Quasi auch die europäische Kultur auch.

1387 B: Genau. Und das verschwindet aber sehr oft. Und das finde ich schon gut, dass man das
 1388 zumindest irgendwo in einem Fach kennen lernt, dass es das auch gibt. Denn wenn du jetzt
 1389 nicht unbedingt einen wahnsinnigen Deutschlehrer hast in der Oberstufe, der so etwas gerne
 1390 macht, oder Deutsch studierst, kommst du dann nie wieder an solche Sachen.

1391 I: Ja, vor allem viele Kinder von uns werden ja in keine Oberstufe gehen.

1392 B: Richtig. Und wenn, dann werden es eher Berufsbildende sein.

1393 I: Und in einer HTL machst du das dann auch nicht mehr.

1394 B: Nein, die schreiben eher solche Sachen: Bewerbungen, Beschwerdebriefe, Geschäftsbriefe.
 1395 Auf so etwas läuft es hinaus. Und für die schöne Literatur haben die keine Zeit.

1396 I: Aber warum... Ich meine wir sind sowieso Liebhaber von so etwas, sonst hätten wir das nicht
 1397 studiert, ist eh klar. Aber warum ist das für jedes Kind wichtig? Vor allem bei Latein muss man
 1398 sich immer rechtfertigen „Das brauche ich ja nicht mehr.“, aber es geht ja nicht um „brau-
 1399 chen“. Warum würdest du sagen, dass so etwas einen positiven Effekt auf ein Kind hat?

1400 B: Ja, keine Ahnung. Es ist einfach unnützes Wissen, das guttut.

1401 I: Das guttut, das ist schön, ja.

1402 B: Und spätestens dann, wenn ich in der Disko irgendjemanden kennenlerne, und dem irgen-
 1403 detwas erzähle und der denkt sich: „Ah, gescheites Kind, taugt mir irgendwie.“. Keine Ahnung,
 1404 einfach Wissen, das man hat.

1405 I: Auf das man vielleicht auch ein bisschen stolz sein kann.

1406 B: Und irgendwann schaut man die Millionenshow und denkt sich: „Hey, das habe ich einmal
1407 gelernt, irgendwo.“

1408 I: Cool. Passt. Gibt es noch irgendetwas, dass du loswerden möchtest, zu den einzelnen Schü-
1409 lern oder generell?

1410 B: Also ich finde das toll, dass du das machst. Ich habe Latein immer geliebt.

1411 I: Das höre ich gerne. Normalerweise ist die Reaktion immer eine andere: „Oh Gott, Latein.
1412 Damals hatte ich so einen schrecklichen Lehrer.“

1413 B: Nein, nein. Wir haben eine ganz lustige Lehrerin gehabt. Die Frau M., die war in einem Klub,
1414 wo sie Latein gesprochen hat und ja, die war ein ganz lustige. Und das war eigentlich super
1415 immer. Und ich fahre gerne nach Italien auf Urlaub und da nutzt es mir schon recht viel.

1416 I: Na das glaube ich schon.

1417 B: Und ich war sehr faul, was das Vokabel Lernen betrifft, aber eine einfache italienische Ta-
1418 geszeitung – du musst zwar ein paar Vokabeln googlen, aber du kommst durch. Du verstehst,
1419 was passiert ist gestern.

1420 I: Und das finde ich bei dieser Brückensprache auch ganz nett. Ich habe mich ein bisschen
1421 reingelesen, wie Arabisch so ungefähr funktioniert, wie Türkisch funktioniert. Es hat jetzt vom
1422 Stamm natürlich nicht mehr viel mit Türkisch zu tun, aber es funktioniert gleich. Türkisch hat
1423 genauso diese Endungen hinten, keine Artikel, das heißt, wenn man ein bisschen ein Grund-
1424 gerüst hat, wie Sprache funktioniert, glaube ich, dass es generell hilft beim späteren Lernen.

1425 B: Ich meine, es könnte jetzt auch sein, dass zum Beispiel Kinder, die zum Beispiel in ihrer
1426 Muttersprache nicht lesen oder schreiben können, durch dieses Latein und durch dieses Ge-
1427 rüst vielleicht dann doch das Interesse haben, dass sie im nächsten türkisch Urlaub mit der
1428 Oma mal reden, wie das denn geht. Oder keine Ahnung, ob die T. das tun wird, aber...

1429 I: Aber es ist ein Anstoß. Was sie daraus macht, ist eh ihre Entscheidung.

1430 B: Richtig. Aber du bietest eine Möglichkeit an, sich über dieses Latein mit der eigenen Sprache
1431 irgendwie zu beschäftigen.

1432 I: Passt. Super, super. Vielen Dank!

1433 B: Gerne

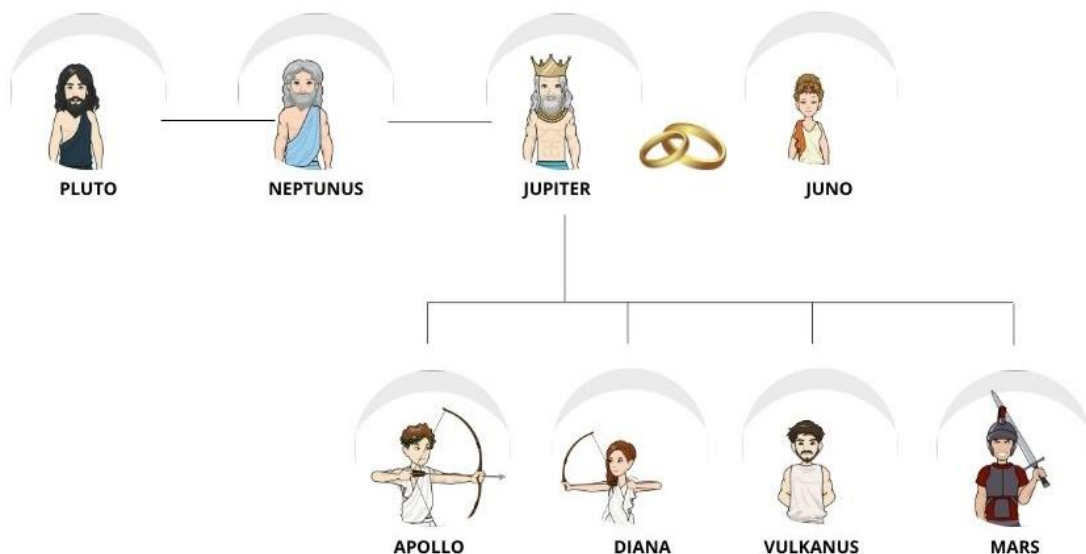
Anhang 5 – Auszug aus den Materialien des WPF „Brückensprache Latein“

Der Begriff "Mythos" kommt aus dem Griechischen und bedeutet Erzählung oder sagenhafte Geschichte. Mythen berichten meist über Götter und deren Erlebnisse. In der römischen Mythologie gibt es zwölf wichtige Götter: Jupiter, Neptun, Pluto, Juno, Minerva, Mars, Venus, Apollo, Diana, Vulcanus, Bacchus, Merkur und Ceres. Einige von diesen wirst du in den folgenden Kapiteln kennenlernen.

Iuppiter deus est. Iuppiter rex et pater deorum est. Iuppiter pater Apollinis est. Apollo filius Iovis est. Apollo quoque deus est. Diana filia Iovis est. Diana dea est. Apollo et Diana liberi Iovis sunt. Diana soror Apollinis est. Vulcanus et Mars quoque liberi Iovis sunt. Vulcanus et Mars dei sunt. Mars frater Vulcani est. Iuno coniunx Iovis est. Pluto/Dis et Neptunus fratres Iovis sunt.

Exercitationes

1. Betrachte den Stammbaum der römischen Götter – wie sind sie mit einander verwandt?
2. Markiere im Text alle Namen. Was fällt dir bei ihrer Schreibweise auf?
3. Welche Wörter werden im Lateinischen groß geschrieben?
4. Versuche mit Hilfe des Stammbaums den Text zu übersetzen.



Vocabulary

deus, -i m.	der Gott	filius, -i m.	der Sohn	fiu 
dea, -ae f.	die Göttin	filia, -ae f.	die Tochter	fiică 
est	er/sie/es ist	quoque	auch	
sunt	sie sind	liberi, -orum m.	die Kinder	
rex, regis m.	der König	frater, fratris m.	der Bruder	frate 
pater, patris m.	der Vater	coniunx, coniugis f.	die Ehefrau	

Tipp: Scanne diesen QR-Code ein, um mit Quizlet die Vokabeln der Lectio 1 zu lernen.



Grammatica

1. Loquamur Latine!

Salve! (Hallo – Ich grüße **dich**.)

Salvete! (Hallo – ich grüße **euch**.)

2. Finde das Subjekt und das Prädikat in diesen Sätzen. Unterstreiche zuerst das Subjekt (blau) und das Prädikat (rot) im deutschen Satz und versuche anschließend es auch im Lateinischen zu finden.

Jupiter sieht das Mädchen.

Iuppiter puellam videt.

Jupiter liebt das Mädchen.

Iuppiter puellam amat.

*Tipp: nach dem **Subjekt** fragst du „Wer tut etwas?“ und nach dem **Prädikat** „Was tut die Person?“*

3. Vergleiche nun folgende Sätze. Unterstreiche erneut das Subjekt und das Prädikat. Was fällt dir bei den Prädikaten auf?

Jupiter sieht das Mädchen.
Iuppiter puellam videt.

Vulkanus und Mars sehen das Mädchen.
Vulcanus et Mars puellam vident.

4. Verben (=Zeitwörter) haben Personalformen und verändern sich je nachdem, ob eine Person oder mehrere etwas machen. Sieh dir die folgende Tabelle an und vergleiche die lateinischen Personalformen mit denen deiner Erstsprache.

	Latein	Deutsch	Rumänisch	Türkisch	Arabisch
1.Person Singular	vide- o	ich sehe	eu văd	ben görüyorum	أرى = ara
2.Person Singular	vide- s	du siehst	tu vez-i	sen görüyorsun	تري = dara
3.Person Singular	vide- t	er/sie/es sieht	el/ea ved-e	o görüyor	يرى = jara
1.Person Plural	vide- mus	wir sehen	noi ved-em	biz görüyoruz	نرى = nara
2.Person Plural	vide- tis	ihr seht	voi ved-eți	siz görüyorsunuz	تروُن = darouna
3.Person Plural	vide- nt	sie sehen	ei/ele văd	onlar görüyorlar	يرون = jaron

Tipp: Singular ist die Einzahl und Plural ist die Mehrzahl.

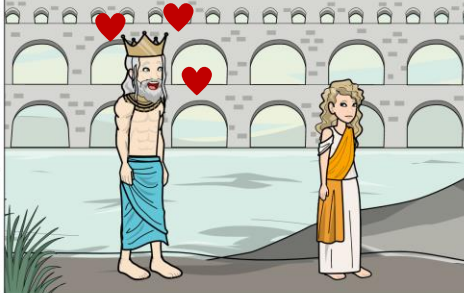
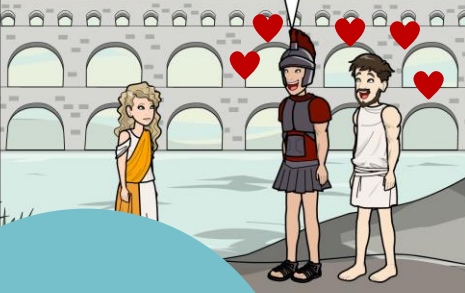
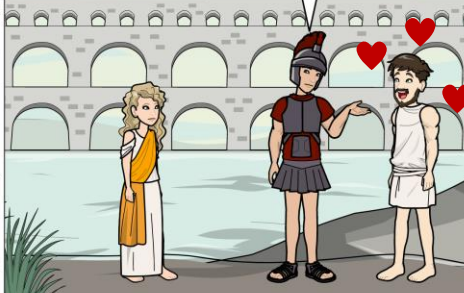
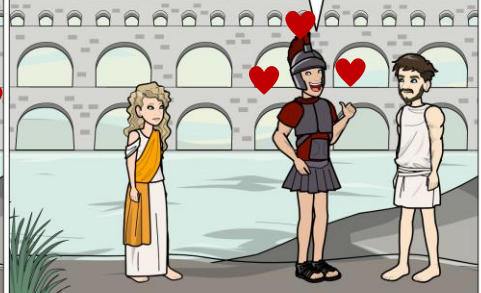
Tipp: Scanne diesen QR-Code ein, um die Personalformen im Präsens noch mehr zu üben.



Grammatica

5. Überleg dir einen Merksatz, um dir die Endungen **-o**, **-s**, **-t**, **-mus**, **-tis**, **-nt** gut einzuprägen.

6. Wähle die passende Form von **videre** (sehen) und **amare** (lieben). Achte darauf die Worte in der richtigen Person einzusetzen
(*Ich liebe das Mädchen. Du liebst das Mädchen. Wir lieben das Mädchen...*)

Iuppiter puellam _____. 	Iuppiter puellam _____. 	Mars et Vulcanus puellam _____. 
Puellam _____. 	Tu puellam _____. 	Ego quoque puellam _____. 

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die mich durch dieses nicht immer einfache Studium begleitet haben. Zuerst möchte ich meinen Eltern und meiner Großmutter meinen Dank aussprechen, die durch zahlreiche Spaziergänge durch die Ruinen Carnuntums schon früh mein Interesse an der Antike geweckt und mich durch die Höhen und Tiefen meines Studiums begleitet haben. Mein weiterer Dank gilt Herrn und Frau Professor Sedlbauer, durch die meine Liebe für die lateinische Sprache entfacht ist und die mir geholfen haben, die Hürden der Grammatikkurse zu meistern.

Ich bedanke mich außerdem bei meiner Schulleitung OSR Gerlinde Stadler, MA, BEd, die es mir mit ihrer Flexibilität und Offenheit ermöglicht hat, ein Wahlpflichtfach Latein in der Mittelschule ins Leben zu rufen. Auch möchte ich meiner Kollegin Antonia Stummer, BEd meinen Dank bekunden, die mich zum einen an ihrem Fachwissen über den Sprachunterricht teilhaben ließ und zum anderen Stunden damit verbrachte, diese Arbeit Korrektur zu lesen. Bei meiner Betreuerin Mag. Dr. Nina Aringer möchte ich mich ebenfalls herzlich bedanken, dass Sie sich bereit erklärt hat, dieses ungewöhnliche Thema zu betreuen und zu begutachten und mir mit hilfreichen Anregungen stets zur Seite gestanden ist.

Abschließend gebührt vor allem meinem Partner Benedikt mein Dank für den emotionalen Rückhalt und die tatkräftige Unterstützung über die Dauer meines gesamten Studiums!