



Detlef Goller (Bamberg)

Lâ mich ruowen, sîn ist zît! Überlegungen zum Einsatz von Sprachgeschichte in der Primarstufe mit einem Entwurf aus der Schulpraxis¹

Nach acht Monaten harter Schreibarbeit, Tag und Nacht, wendet sich eine Feder beinahe flehentlich an ihren Schreiber und bittet ihn um Ruhe: *La mich ruwē fin ist zit* (WG 12262).² Diese Verse aus dem *Welschen Gast* des Thomasin von Zerklære werden oft für die Datierungsfrage und vor allem die Dauer der Abfassung des im Mittelalter sehr häufig überlieferten Textes herangezogen. Wenn zu den hier angesprochenen *acht manoden* (WG 12317) Schreibarbeit tatsächlich noch *zwene manode* (WG 12321) hinzugekommen sind, wie es der Schreiber, der für die Originalhandschrift wohl auch der Autor sein dürfte,³ seiner Feder in diesem Gespräch verspricht, dann bedurfte es ungefähr zehn Monaten, um diese gut 14000 Verse aufs Pergament zu bringen. Mit dem Verweis auf den Winter als Zeitpunkt der Klage und der zuvor im Text gemachten Angabe, dass *[e]z*

¹ Zuerst veröffentlicht in: *In vriuntschaft als es was gedâht*: Freundschaftsschrift für Hans-Joachim Solms. Ammer, Jessica; Meiser, Gerhard; Link, Heike (Hg.). Berlin 2020, S.355-380.

² Alle Textzitate sind der Transkription und Übersetzung von Holger Runow und Eva Willms im Kommentarband zur Faksimile-Ausgabe der Gothaer Handschrift entnommen (im Folgenden zitiert als WG). Sie wurden vom Autor an den entsprechenden Stellen für die Lesbarkeit und Verständlichkeit im Grundschulkontext normalisiert und teilweise weiter vereinfacht. Zu dieser Vorgehensweise siehe ausführlicher unten.

³ Vgl. hierzu z.B. Monika Unzeitig: Konstruktion von Autorschaft und Werkgenese im Gespräch mit Publikum und Feder. In: Formen und Funktionen von Redeszenen in der mittelhochdeutschen Großepik. Hg. von Nine Miedema, Franz Hundsnuerscher. Tübingen 2007, S. 97-100 Beiträge zur Dialogforschung).

fint wol acht vnd zwenzic iar / daz wirz verlorn-daz ist war (WG 11756-11757) [Eroberung des Heiligen Grabs in Jerusalem durch Saladin 1187; D.G.], lässt sich die Entstehungszeit des Textes auf den Zeitraum von Sommer 1215 bis Winter 1216 datieren⁴. Gerade im Hinblick auf den vorliegenden Anlass dieses Sammelbandes ließen sich eine solche Aufforderung und das sie umrahmende Streitgespräch in vielerlei Hinsicht konnotativ ausbeuten.⁵ Darauf soll verzichtet werden. Stattdessen wird hier ein Vorschlag präsentiert, wie und zu welchem Nutzen diese auch literaturgeschichtlich bedeutsame Textstelle im Grundschulunterricht eingesetzt werden kann.⁶ Dabei liegt der Fokus der folgenden Ausführungen auf dem mindestens für die Primarstufe ruhenden Gebiet der Sprachgeschichte. Dieser Befund scheint auch für die den Vorgaben der Rahmenrichtlinien und Bildungsstandards durchaus entgegengesetzten Schulpraxis aller weiterführenden Schulformen zu gelten, konstatiert doch z.B. Böhnert aufgrund ihrer Befragung von Deutschlehrkräften und Schülerinnen und Schülern eine auf diesem Feld „defizitäre[] Unterrichtspraxis“.⁷ Darüber könnte tatsächlich zu klagen sein, doch bereits im *Welschen Gast* wird dem Klagen Einhalt geboten: *La din chlage-chlag niht so vil* (WG 12310). Tatsächlich mehren sich in der Vergangenheit Publikationen

⁴ Vgl. Eva Willms: Thomasin von Zerklære – Leben und Werk. In: *Der Welsche Gast*. Memb. I 120, Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha. Kommentar zur Faksimilie-Edition. Mit Beiträgen von Heike Bismark, Dagmar Hüpper, Holger Runow, Kathrin Sturm, Eva Willms. Luzern 2018, S. 7-15, hier S. 7, und Christoph Schanze: Tugendlehre und Wissensvermittlung. Studien zum ‚Welschen Gast‘ Thomasins von Zerklære. Wiesbaden (Wissensliteratur im Mittelalter 53) 2018, S. 10-11.

⁵ Vgl. dazu z.B. Andre Schnyder/ Alexander Schwarz: Der Autor und seine kritische Feder. Zur ungewöhnlichen Ausgestaltung eines klassischen Musters bei Thomasin von Zerklære. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 250 (2013), S. 163: „Das *Lâ mich ruowen* der Feder am Beginn hat den Gesprächspartner unter einen gewissen Zugzwang gesetzt. Er muss darauf reagieren; ob er der Forderung nachkommt oder nicht, steht freilich in seinem Belieben.“

⁶ Vgl. hierzu u.a. Unzeitig (wie Anm. 3), Schnyder/ Schwarz (wie Anm. 5) und zuletzt Schanze (wie Anm. 4), S. 428-437.

⁷ Katharina Böhnert: Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren. Was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann. Frankfurt am Main 2017, S. 271 (Germanistik – Didaktik – Unterricht 19).

zum Thema Sprachgeschichte in der Schule⁸ und unlängst hat Böhnert für das Gymnasium ihre im Untertitel ihrer Dissertation selbst gestellte Frage *profund beantwortet*, „[w]as Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann“.⁹

Mittelalter macht Schule

In diesen Beitrag wird ein über inzwischen über mehrere Jahre hinweg immer weiter entwickelter Unterrichtsentwurf vorgestellt, der ursprünglich in einen größeren Unterrichtskontext eingebettet war.¹⁰ Im Rahmen einer mindestens einmal jährlich an Grundschulen durchgeführten Projektwoche zum Thema ‚Mittelalterliche Lebenswelten‘ erwerben die Schülerinnen und Schüler einer dritten und/oder vierten Jahrgangsstufe an den ersten vier Tagen Wissen zu den Themengebieten ‚Handwerk‘, ‚Heldengeschichten‘, ‚Ritter und Burgfräulein‘ sowie ‚Sprachdetektive‘, worin auch der hier vorgestellte Entwurf integriert ist. Gleichzeitig bereiten sie im Laufe der Woche eine Abschlussveranstaltung vor, auf der sie dann zum Abschluss der Projektwoche ihr erworbenes Wissen einem möglichst großen Publikum auch über die unmittelbare Schule hinaus präsentieren. Beteiligt sind an einer solchen Projektwoche jeweils etwa 20 Studierende, was für ein Schulkollegium im regulären Schulbetrieb einen kaum oder nur mit sehr hohem Einsatz zu leistbaren Aufwand bedeutet. Um eine schulische Umsetzung der immer wieder erfolgreich evaluierten Unterrichtsentwürfe nicht gänzlich unmöglich zu machen, können einzelne Themenbereiche aus dem größeren Kontext der Projektwoche herausgelöst und im kompetenzorientierten Deutschunterricht der

⁸ Exemplarisch sei hier Holger Runow/ Leevke Schiwiek (Hgg.): *Sprachgeschichte des Deutschen. Positionierungen in Forschung, Studium, Unterricht*. Stuttgart 2016 genannt. Dort finden sich auch, ebenso wie bei Böhnert (wie Anm. 7), weiterführende Literaturhinweise.

⁹ Mit ihrer Dissertation beseitigt Böhnert (wie Anm. 7) auch das von Holger Zimmermann: *Sprachgeschichte als ständiger Begleiter. Fachdidaktische Konzeptionen und Einstellungen von Lehrkräften zum Einsatz von Sprachgeschichte im Deutschunterricht*. In: Runow/ Schiwiek (wie Anm. 8), S. 34, angesprochene Desiderat einer „Monographie, die die Bedeutung von Sprachgeschichte für den Unterricht umfassend untersucht.“

¹⁰ Mein besonderer Dank gilt hierfür allen beteiligten Studierenden, insbesondere an meine Kollegin und stellvertretende Projektleiterin bei ‚MimaSch‘, Valentina Ringelmann, die wesentlich an der Konzeption der gesamten Projektwoche und des konkreten Entwurfes beteiligt war.

Grundschule auch von einer einzelnen Lehrkraft durchgeführt werden.¹¹ Dies gilt auch für den hier vorgestellten Entwurf einer Doppelstunde für eine dritte oder vierte Jahrgangsstufe, der in variabler Form im Gesamtkontext von Projektwochen bzw. Projekttagen immer wieder eingesetzt wurde. Gleichzeitig wurde dieser für verschiedene Unterrichtsversuche auch als neunzigminütige separate Unterrichtseinheit ohne weitere Vor- oder Nacharbeit mehrfach durchgeführt¹² sowie in mehreren Lehrerfortbildungen vorgestellt und gemeinsamen mit den Lehrkräften diskutiert. Der nun folgende Abriss des Unterrichts einschließlich der Unterrichtsmaterialien versteht sich als Vorschlag für eine Doppelstunde, der sich in dieser Form in der Praxis mehrfach bewährt hat. Je nach konkreter Klassensituation und auch Präferenzen der jeweiligen Lehrkraft sind sowohl methodische als auch inhaltliche Abweichungen davon möglich, wenn nicht sogar unumgänglich. Für den tatsächlichen Einsatz des hier vorgestellten Entwurfes kann gesagt werden, dass dieser auch ohne jedwede konkrete Vor- oder Nachbereitung als singuläre Einheit zum Thema ‚Sprachgeschichte‘ erfolgen kann, auch wenn vor allem Anschlussprojekte wünschenswert wären und von den Schülerinnen und Schülern bei einem solchen Vorgehen auch immer wieder nachgefragt wurden.

Eingebettet ist der hier vorgestellte Unterrichtsentwurf sowie die damit häufig durchgeführte Projektwoche in die Aktivitäten des Projektes ‚MimaSch‘ (Mittelalter macht Schule; www.mimasch.de) des Lehrstuhles für Deutsche Philologie des Mittelalters an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Grundgedanke dieses bereits in mehreren Artikeln beschriebenen Projektes¹³ ist zum einen die (Wieder-)Belebung der mittelalterlichen

¹¹ Für die Heldengeschichten liegen bereits modularisierte Unterrichtsmaterialien vor. Vgl. hierzu Isabell Brähler-Körner/ Anna Kretzschmar et al.: Mittelalterliche Heldengeschichten. Materialien für die Grundschule. Bamberg (MimaSch 1) 2014.

¹² Vgl. hierzu den Bericht von Margitta Hild: Sprachreise ins Mittelalter. Schedener Schüler übersetzten mit Wissenschaftlern Mittelhochdeutsch in heutiges Deutsch. In: Münchener Allgemeine Zeitung 24.09.2015.

¹³ Vgl. z.B. Detlef Goller: Mittelalter macht Schule. Das Bamberger Projekt MimaSch. In: Literatur-Erlebnisse. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte zwischen Mittelalter und Gegenwart. Hg. von Wernfried Hofmeister und Ylva Schwinghammer. Wien 2015, S. 175-191 (Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit 9).

Sprache und Literatur für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht und zum anderen die Verknüpfung der ersten Phase der Lehrerbildung mit der späteren Berufspraxis. Ansatzpunkt sind dabei die Studierenden der verschiedenen Lehrämter im Fach Deutsch, die in verschiedenen Seminaren dazu angeleitet werden, eigene Unterrichtsentwürfe zu diesem Thema einschließlich der dazugehörigen Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, in kritischer gegenseitiger Reflexion zu überarbeiten und dann auch in der Schulpraxis durchzuführen. Hinter diesem Programm steht die bereits von Beginn des Projektes und inzwischen von einer Erhebung empirisch belegte Auffassung, „dass Sprachgeschichte [bzw. der Einsatz mittelalterlicher Literatur; D.G.] nur dann nachhaltigen Eingang in den Unterricht finden wird, wenn sie die Lehrkräfte als gewinnbringend für weiter gefasste Lernziele erachten.“¹⁴ Daraus sind inzwischen über 100 tatsächlich realisierte Schulprojekte entstanden: über 50 größere Sequenzen im Umfang von über zehn Schulstunden und mindestens genauso viele Umsetzungen von kleineren Einheiten wie Einzel- oder Doppelstunden in Schulpraktika oder bei anderen Gelegenheiten.

Unterrichtsentwurf

Die Grobstruktur des Unterrichts unterteilt sich nach einer kurzen Einstiegsphase in einen Haupterarbeitungsblock von etwa 45 Minuten, in dem eine mittelhochdeutsche Textvorlage in die Sprache der Gegenwart übersetzt werden soll, einer etwa fünfzehnminütigen Vertiefung und Festigung des Inhalts der übersetzten Textstelle sowie einer abschließenden Transferaufgabe, in der ein fiktiver mittelhochdeutscher Dialog in die korrekte Reihenfolge gebracht und dann paarweise vor der Klasse vorgetragen werden soll. Als grobes Unterrichtsziel steht der Erstkontakt der Schülerinnen und Schüler mit der mittelhochdeutschen Sprachstufe verbunden mit dem Kennenlernen und Vertiefen von Schreib- und

¹⁴ Zimmermann (wie Anm. 9), S. 47. Dies wurde so bereits bei Detlef Goller/ Andrea Meisel: Die Nibelungen in der Grundschule: Annette Neubauers „Das rätselhafte Schwert“. In: Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Akten der Tagung Bamberg. Hg. von Ingrid Bennewitz und Andrea Schindler. Bamberg 2012, S. 288-289 (Bamberger interdisziplinäre Mittelalterstudien 5) formuliert.

Aussprachekonventionen sowie lautlichen Entwicklungen vom Mittel- zum Neuhochdeutschen im Fokus der Doppelstunde.

Der Einstieg in die Stunde dauert maximal fünf Minuten und erfolgt über das Hörverstehen. Die Lehrkraft trägt die sogenannte Programmstrophe der Nibelungenliedhandschrift C auswendig vor¹⁵ und fragt nach ersten Höreindrücken der Schülerinnen und Schülern. Nachdem in diesem Schritt wahrscheinlich bereits einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Neuhochdeutschen auf der Laut- und Wortebene angesprochen werden, soll in einem zweiten Schritt die Strophe noch einmal laut vorgetragen werden, wobei die Lehrkraft darauf achtet, die im folgenden Arbeitsblatt auftauchenden Aussprachekonventionen besonders betont auszusprechen. Ob in dieser Phase bereits das Wort ‚Mittelhochdeutsch‘ fällt, ist ebenso zweitrangig wie die genaue zeitliche Verortung dieser Sprachstufe, da beides dann im nächsten Unterrichtsabschnitt auf dem ersten Arbeitsblatt thematisiert wird. In vielen Unterrichtsversuchen hat sich die Bezeichnung ‚Sprache der Ritter und Burgfräulein‘ als für die Schülerinnen und Schüler greifbare Annäherung an den Fachterminus ‚Mittelhochdeutsch‘ bewährt.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler mit diesem Einstieg nicht nur für die Aussprache des Mittelhochdeutschen sensibilisiert worden sind, sondern bei ihnen auch der „Sprachzauber“¹⁶ der „uns fremd gewordene[n] Sprachstufe des Deutschen“¹⁷ seine motivationsfördernde Wirkung zeigt, erfolgt die erste Erarbeitungsphase, in der das Arbeitsblatt DIE

¹⁵ *Uns ist in alten mæren wunders vil geseit / von helden lobebæren, von grôzer arebeit, / von frôuden, hôchgezîten, von weinen und von klagen, / von küener recken strîten muget ir nu wunder hoeren sagen.*

Das Nibelungenlied. Nach der Ausgabe von Karl Bartsch, herausgegeben von Helmut de Boor. 22., revidierte und von Roswitha Wisniewski ergänzte Auflage. Wiesbaden 1996, S. 1 (Deutsche Klassiker des Mittelalters 3).

¹⁶ Vgl. zum Begriff „Sprachzauber“ und einem auf Höreindrücken ausgerichteten Unterrichtsentwurf den Beitrag von Otto Neudeck: Auf dem Holzweg. Vom mittelalterlichen ‚Sprachzauber‘ zur fächerübergreifenden Reflexion der deutschen Sprache in historischer Perspektive. In: Runow/ Schiwiek (wie Anm. 8), S. 23-32.

¹⁷ Hilbert Weddige: Mittelhochdeutsch. Eine Einführung. München 1996, S. XI.

KLAGEREDE¹⁸ von den Schülerinnen und Schülern vom Mittelhochdeutschen in die Sprache der Gegenwart (= Neuhochdeutsch) übertragen werden soll. Für die gesamte Erarbeitung sind ungefähr 45 Minuten vorgesehen. Dafür wird zunächst ohne Überleitung zur Einstiegsphase das Arbeitsblatt AUSSPRACHEREGELN IM MITTELHOCHDEUTSCHEN ausgeteilt und zusammen mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Hier werden die meisten der für die folgende Erarbeitungsphase nötigen lautlichen Besonderheiten angeführt. Falls bei den Schülerinnen und Schülern Unklarheiten bestehen, können die einzelnen Ausspracheregeln am Eingangsbeispiel des Nibelungentextes noch einmal kurz erläutert werden (z.B. die Opposition von lang oder kurz gesprochenen Vokale: *vil* vs. *strîten*).

Danach wird das Arbeitsblatt DIE KLAGEREDE ausgeteilt. Darauf befindet sich in der linken Spalte, über der „Mittelhochdeutsch“ steht, ein stark bearbeiteter Klage monolog der Feder aus dem *Welschen Gast*. Dafür wurden die Verse 12262-12305 der Gothaer Handschrift zu 16 Versen zusammengefasst, deren Gestalt sich zwar so nah wie möglich am überlieferten Handschriftenbestand orientiert, aber sprachlich und inhaltlich den Anforderungen einer Grundschulklasse angepasst wurde. Superskripte und andere Sonderzeichen wurden aufgelöst, Zirkumflexe (^) zur Markierung der Vokallängen wurden ebenso wie eine vereinheitlichte, an den Normen der Gegenwartssprache orientierte Schreibung und Interpunktion eingeführt. Darüber hinaus wurde neben Auslassungen von ganzen Versen und Versgruppen auch auf Laut-, Wort- und Satzebene konjiziert. Ein Beispiel soll diese Vorgehensweise erläutern: *Dv fñideft mich nv groz nv chlein* (WG 12274) in der Gothaer Handschrift wird auf dem Arbeitsblatt zu *du snïdest mich von grôz zuo klein* (Vers 6). Neben gängigen editorischen Anpassungen, wie z.B. das Einfügen von Längenzeichen, die Auflösung der Sonderzeichen, der Wechsel in der Graphie von <v> zu <u> sowie <ch> zu <k>, wurde zum einen auf die Großschreibung von *du* verzichtet, da auf dem Arbeitsblatt lediglich die auch in der Handschrift sieben Verse hohe Initiale L als Großbuchstabe wiedergegeben und auf die Großschreibung in der Handschrift in diesem Unterrichtsentwurf nicht mehr

¹⁸ Alle hier angesprochenen Arbeitsblätter zu dieser Unterrichtseinheit befinden sich im Anhang.

eingegangen wird (s. aber das Unterrichtsmodell von Böhnert/Nowak in diesem Band). Zum anderen wird mit dieser Konjektur die Aussage des Verses verändert. In der Gothaer Handschrift beklagt sich die Feder, dass sie *nʏgroz nʏchlein*, also „mal groß und mal klein“ geschnitten werde. In der zu übertragenden Klagerede auf dem Arbeitsblatt wird sie *von grōz zuo klein* geschnitten.

Dieses in vielen Unterrichtsprojekten praktizierte Eingreifen in den historischen Überlieferungsbestand soll in einem etwas ausführlicheren Exkurs erläutert werden. Der gegen ein solches Vorgehen vorgebrachte Einwand erscheint durchaus berechtigt, da sich eine so für den Unterricht erstellte Textvorlage von einem wie auch immer gearteten ‚Original‘ sowie von der dazugehörigen sprachlichen Verfasstheit weiter entfernt als (meist) vorhandene und auch greifbare Textausgaben. Auch wenn für das hier gewählte Textbeispiel die Transkription und Übersetzung von Runow und Willms hohen philologischen Ansprüchen durchaus genügt, so erscheint sie alleine aufgrund ihres hohen Anteils an für die Schülerinnen und Schülern unverständlichen Sonderzeichen für den vorgelegten Unterricht sowie selbst für den universitären Einsatz in den ersten Semestern ohne größeren (zeitlichen) Erklärungsaufwand nicht einsetzbar. Wichtig für den Unterricht ist, dass die vorgenommenen Eingriffe stets bewusst erfolgen und sich in erster Linie den jeweils angestrebten Kompetenzziele des Unterrichts sowie den konkret vorliegenden unterrichtlichen Bedingungen unterordnen. Dennoch soll so gering wie möglich in den historisch überlieferten Textbestand eingegriffen werden. Darüber hinaus werden bei der konkreten Texterstellung die immer noch gängigen Methoden der Editionspraxis angewandt, wie z.B. Vereinheitlichung der Orthographie, Einsatz von Längenzeichen und Interpunktion. Über diese philologischen Details hinaus erscheinen die den Einwänden bezüglich der Eingriffe in die Textgestalt zugrunde liegenden Vorstellungen von ‚Originalität‘ und vielleicht sogar von ‚Authentizität‘ auf mehreren Ebenen problematisch. Wenn Klein, Solms und Wegera in ihrer Einleitung zur 25. Auflage der Paul’schen Mittelhochdeutschen Grammatik für die Lautlehre des Mittelhochdeutschen von einem

„Varietätenbündel“¹⁹ sprechen, so ist dies zumindest auf alle Bereiche der mittelhochdeutschen Grammatik übertragbar, wenn nicht sogar auch auf die Texte. Eine konkrete räumliche Verortung der Überlieferungslage des *Welschen Gastes* im Allgemeinen und der Gothaer Handschrift im Besonderen erscheint auch knapp 880 Jahre nach der Entstehung des Textes keinesfalls geklärt.²⁰ Was für die mittelhochdeutsche Sprachstufe gilt, lässt sich auch auf die in diesem Zeitraum verfassten und überlieferten Texte übertragen. So bleibt z.B. für einen zentralen Text dieser Epoche, dem *Nibelungenlied*, eine Annäherung an ein wie auch immer geartetes Original höchst komplex, wenn nicht sogar aussichtslos.²¹ Zielführend in dieser Diskussion erscheint der Hinweis von Hurtienne, dass

auch ein Historiker Vergangenheit jeweils neu konstruiert, hierfür (seine) Phantasie benötigt, um das häufig defizitäre Quellenmaterial in eine Narration, seine Geschichts(erzählung), zu verwandeln.²²

Im konkret vorliegenden Beispiel wurde ein für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe drei oder vier in der vorgegebenen Unterrichtszeit von etwa 45 Minuten mit den zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien ins Neuhochdeutsche übertragbarer Text erstellt und dabei versucht, die Grundintention der Textstelle beizubehalten, so wie

¹⁹ Hermann Paul. *Mittelhochdeutsche Grammatik*. 25. Auflage, neu bearbeitet von Thomas Klein, Hans-Joachim Solms und Klaus-Peter Wegera. Mit einer Syntax von Ingeborg Schrobler, neu bearbeitet und erweitert von Hanspeter Prell. Tübingen 2007, S. VI.

²⁰ Vgl. hierzu Katrin Sturm: *Kodikologie und Geschichte*. In: *Der Welschen Gast* (wie Anm. 4), S. 17-29.

²¹ Vgl. zur Problematik des Begriffes ‚Original‘ im Hinblick auf das *Nibelungenlied*, seinen Rezeptionen bei Auguste Lechner und Franz Fühmann sowie Konsequenzen für den Schulunterricht, Detlef Goller: *muget ir nu wunder hoeren sagen*. Bearbeitungen alter maeren im Schulunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60 (2013) H. 2, S. 176-189. Bezeichnend für diese vieldiskutierte Frage erscheint z.B., dass die im Stundeneingang eingesetzte, sog. ‚Programmstrophe‘ der *Nibelungenhandschrift C* in der Textausgabe als Strophe 1 angegeben wird und lediglich in den Anmerkungen darauf verwiesen wird, dass diese Strophe in der *Nibelungenhandschrift B* fehlt, die die Grundlage der Textausgabe bildet.

²² René Hurtienne: *Geschichtsdidaktische Handlungsfelder und Deutschunterricht*. In: *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Hg. von Volker Frederking und Axel Krommer. Baltmannsweiler 2014, S. 886 (Taschenbuch des Deutschunterrichts 3).

es das Autor-Ich im Text selbst sieht: „nämlich als Klagerede“²³ der Feder einschließlich der Androhung einer Dienstaufkündigung. Dies wird die vorgenommene Änderung, der Vorstellung einer immer kleiner werdenden Schreibfeder nicht wirklich beeinträchtigt. Diese Vorstellung erscheint für die Schülerinnen und Schüler in der bearbeiteten Fassung leichter vorstellbar als in der Gothaer Handschrift. Darüber hinaus wird das Entschlüsseln der Wortbedeutung und damit auch der Aussage des gesamten Verses über die im folgenden Unterrichtsverlauf thematisierte Monophthongierung von mittelhochdeutsch *zuo* zu neuhochdeutsch *zu* mit der Konjekturen deutlich erleichtert. Selbstverständlich können alle diese Eingriffe in den Handschriftenbestand bei längeren Unterrichtsprojekten selbst zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Damit wird dann auch das fächerübergreifende Lernpotential des Unterrichtsmaterials ausgeschöpft, „einen kritischen Umgang mit fiktionalen Elementen einzuüben“.²⁴ Im konkreten Beispiel können die Auswirkungen einer aufgrund unregelmäßigen Zuschneidens unterschiedlichen Stärke der Schreibfeder auf die Schreibqualität in einem Exkurs zum mittelalterlichen Schreibprozess einschließlich eines praktischen Übens von Schreiben mit Tinte und Feder schnell und sehr einprägsam vermittelt werden.

Der mittelhochdeutsche Text der Klagerede auf dem Arbeitsblatt wird zunächst von der Lehrkraft in Gänze laut vorgelesen und danach versweise von den Schülerinnen und Schülern. Bei den jeweiligen Vor-Leseversuchen sollen besonders die mittelhochdeutschen Ausspracheregeln des bereits ausgeteilten Arbeitsblattes beachtet werden, wobei die Schülerinnen und Schüler entsprechenden Anmerkungen bzw. Korrekturen in der Regel ohne die Hilfe der Lehrkraft selbst äußern. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass sich bereits beim lauten Lesen und auch Kommentieren häufig gerade solche Schüler hervortun, die sich eher weniger am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Unmittelbar darauf wird das Arbeitsblatt *ERSTES RÄTSEL* ausgeteilt und im Plenum besprochen. Auf diesem werden zentrale Entwicklungen des Vokalismus vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen anhand von Beispielen erläutert. Bevor die

²³ Schanze (wie Anm. 4), S. 431.

²⁴ Monika Rox-Helmer: Jugendbuch, historisches. In: Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Hg. von Ulrich Mayr et al. Schwalbach/Ts. 2006, S. 97.

Schülerinnen und Schüler nun in Einzelarbeit²⁵ die 16 mittelhochdeutschen Verse in die Gegenwartssprache übertragen, wird gemeinsam der erste Vers übersetzt. Damit kann zum einen noch einmal auf die Besonderheiten des Arbeitsblattes DIE KLAGEREDE aufmerksam gemacht werden, auf dem die fettgedruckten mittelhochdeutschen Wörter bzw. Verse bereits in der rechten, mit Neuhochdeutsch überschriebenen Spalte übersetzt wurden. Zum anderen können so gemeinsam verschiedene Herangehensweisen an eine nicht nur von den Schülerinnen und Schüler häufig als komplex empfundene Aufgabenstellung einer Übertragung eines mittelhochdeutschen Textes in die Gegenwartssprache erläutert werden. Angestrebt ist dabei eine möglichst wörtliche Übertragung der mittelhochdeutschen Textvorgabe mit Hilfe von lautlichen und graphischen Ähnlichkeiten sowie unter Einbezug der in den Arbeitsblättern angegebenen phonologischen Entwicklungen vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen einschließlich der „Ausspracheregeln im Mittelhochdeutschen“. Die Erfahrungen der bisherigen Durchführungen haben gezeigt, dass die Übertragung des Textes ins Neuhochdeutsche von den Schülerinnen und Schülern in gut fünfzehn Minuten bewältigt wird. Da in dieser Phase allerdings die Geschwindigkeit der Bearbeitung sehr stark variiert, können schnellere Schülerinnen und Schüler zum Beispiel nach einer Kontrolle ihrer Lösung bei der Lehrkraft etwas langsameren Schülerinnen und Schülern als Sprachassistenten zur Seite gestellt werden. Nach dieser Phase werden die Ergebnisse versweise gemeinsam besprochen und verbessert. Hierbei ist wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass es für die Übertragung des Textes nicht nur eine Musterlösung gibt, sondern auch verschiedene Lösungsvorschläge korrekt sein können.

In der nächsten Phase, für die maximal 15 Minuten vorgesehen sind, geht es für die Schülerinnen und Schüler darum, den Inhalt des übertragenen Textes zu sichern. Hierfür wird das Arbeitsblatt ZWEITES RÄTSEL ausgeteilt und gemeinsam besprochen. Je nach dem noch zur Verfügung

²⁵ Alternativ erscheint hier auch eine Partnerarbeit sinnvoll, wenn in einer Art Lesetandem leistungsheterogene Schülerinnen und Schüler zusammengebracht werden. In den bisherigen Unterrichtsversuchen hat sich allerdings die Einzelarbeit insoweit bewährt, als sich beim Übersetzen häufig sonst eher als leistungsschwach eingestufte männliche Schüler positiv hervorgetan haben.

stehenden Zeitbudget können die Arbeitsaufträge entweder von den Schülerinnen und Schülern erneut in Einzel- oder Partnerarbeit oder im Plenum gemeinsam bearbeitet werden, wobei letzteres Vorgehen deutlich weniger Zeit in Anspruch nimmt. Auch hier ist bei der gemeinsamen Ergebnissicherung zu beachten, dass es vor allem auf die Frage nach den Gründen für die Klage der Feder mehrere dem Text entsprechende Antworten gibt.

Zum Abschluss des Unterrichts werden die im Unterrichtsverlauf erworbenen Kompetenzen mithilfe eines letzten Arbeitsblattes praktisch umgesetzt und vertieft. Hierfür wurden bei den bisherigen Durchführungen in Gänze etwa 25 Minuten benötigt. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst auf dem Arbeitsblatt DIALOG RITTER – SCHREIBER die einzelnen Redeteile ausschneiden und in eine sinnvolle Gesprächsreihenfolge bringen. Hierfür gibt es außer der Erläuterung des Arbeitsauftrages von der Lehrkraft keine weiteren Hilfestellungen, da die Sätze mithilfe der bisherigen Kenntnisse von den Schülerinnen und Schülern problemlos übertragen werden können. Auch in dieser Phase kann je nach Klasse und Zeitbudget methodisch variiert bzw. differenziert werden. Eine Erleichterung wäre ein zusätzliches Arbeitsblatt, auf dem die ausgeschnittenen Redeteile zunächst aufgelegt und dann aufgeklebt werden. Hierauf könnte man auch den jeweiligen Sprecher (*riiter* und *scriibære*) markieren, wobei es eine enorme Erleichterung darstellt, wenn man den Schülerinnen und Schülern vorgibt, dass der *riiter* den Dialog beginnt und der *scriibære* diesen abschließt. Nach einer gemeinsamen Verbesserung der Ergebnisse einschließlich einer kurzen Sicherung des Inhaltes beschließt der jeweils paarweise Vortrag des Dialoges vor der Klasse den Unterricht.²⁶ Hierfür finden sich in der Regel genug freiwillige Schülerinnen und Schüler. Der Rest der Klasse bekommt dabei den Beobachtungsauftrag, auf eine angemessene Aussprache sowie möglicherweise auch auf weitere inszenatorische Details des jeweiligen Vortrags zu achten.

²⁶ Auch hier bieten sich einige Differenzierungsmöglichkeiten an. Besonders schnelle Schülerinnen und Schüler können zum Beispiel ihre jeweiligen Redeteile für den Vortrag auswendig lernen.

Zu erwerbende Kompetenzen

Im Folgenden soll anhand eines lediglich kursorischen Durchgangs dargestellt werden, wie eng sich die Ziele eines solchen Unterrichts mit den Vorgaben der Bildungsstandards für die Primarstufe²⁷ verknüpfen lassen. Spätestens seit der bahnbrechenden Monographie von Ina Karg²⁸ wird in den einschlägigen Publikationen immer wieder darauf verwiesen, dass mit dem Paradigmenwechsel in den Curricula weg von den konkreten Lerninhalten hin zu den zu erwerbenden Kompetenzen auch eine erhöhte Legitimation des Einsatzes sprach- und literaturhistorischer Stoffe im Deutschunterricht möglich wäre.²⁹ Bereits im Punkt eins der Bildungsstandards für die Primarstufe, „Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung“, wird formuliert, dass es die „Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule ist [...], den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende sprachliche Bildung zu vermitteln“. Die zu dieser Aufgabe gehörige „Sprachhandlungskompetenz umfasst auch das Nachdenken über Sprache. Dazu ermöglicht der Deutschunterricht den Kindern erste Einsichten in Sprachstrukturen.“ Dass die Schülerinnen und Schüler in einem solchen Unterricht über Sprache nachdenken, sei es ihre eigene Muttersprache oder die erst noch zu erwerbende Zweit- oder Drittsprache, erscheint evident.³⁰ Die bisherigen Unterrichtsversuche haben gezeigt, dass sich gerade beim Übersetzen auch Schülerinnen und Schüler hervorgetan haben, bei denen Deutsch nicht die Erstsprache ist. Eine mögliche Ursache hierfür könnte sein, dass diese Kinder bereits in ihrem normalen Sprachalltag eine verstärkte Aufmerksamkeit auf die für die Übertragung des mittelhochdeutschen Textes in die Gegenwartssprache

²⁷ Zitiert nach Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. (<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfaecher/deutsch.html>; 20.08.2019).

Alle im Folgenden daraus entnommenen Zitate werden lediglich als solche im Fließtext ohne Fußnote gekennzeichnet.

²⁸ Ina Karg: „... und waz si guoter lêre wernt ...“. Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. Frankfurt a.M. u.a. 1998 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 35).

²⁹ Vgl. dazu für den Bereich ‚Sprachgeschichte‘ Zimmermann (wie Anm. 9), S. 34-37.

³⁰ Dieses von den Bildungsstandards geforderte „Nachdenken über Sprache“ wird in neueren Publikationen verstärkt mit linguistischen Auffassungen von ‚Sprachbewusstheit‘ bzw. der ‚language awareness‘ zusammengebracht. Vgl. z.B. Zimmermann (wie Anm. 9), S. 38.

notwendigen Kompetenzen, wie zum Beispiel die Laut-Buchstaben-Zuordnungen, richten müssen. Der Fokus des vorgelegten Unterrichtsentwurfes liegt eindeutig auf dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Dafür wird in den Bildungsstandards gefordert, dass „die Kinder ihr Sprachgefühl weiter [entwickeln] und [...] bewusster mit Sprache um[gehen]“. Für die einzelnen Aufgabenfelder dieses Kompetenzbereiches ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte. Im Bereich „sprachliche Verständigung untersuchen“ erscheint vor allem der Unterpunkt „über Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen“ von Bedeutung, da es im Unterrichtsentwurf um die Erschließung eines sowohl sprachlich als auch inhaltlich komplexen Schrifttextes geht. Weiter wird im folgenden Unterpunkt gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“. Diese verschiedenen Ebenen der Textlinguistik sind vor allem beim Übertragen des Textes in die Gegenwartssprache bedeutsam, aber auch bei der Sicherung des Textverständnisses durch das zweite Rätsel für Sprachdetektive sowie beim Dialog zwischen Ritter und Schreiber. Indem die Schülerinnen und Schüler einen Dialog in seinem Ablauf rekonstruieren und dann auch vortragen sollen, wird damit die Forderung dieses Kompetenzbereiches erfüllt, „mit Sprache experimentell und spielerisch um[zu]gehen.“ Nach wie vor erscheint es unverständlich, warum bei dem in Bildungsstandards aller Schulformen auftauchenden Kompetenzbereich „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ die Forderung nach einem zumindest einführenden Blick in die deutsche Sprachgeschichte nicht auftaucht. Für die wenigen Lehrkräfte, die an einem gewinnbringenden Einsatz dieser Thematik im Schulunterricht interessiert sind, bieten bereits die in den Bildungsstandards für die Primarstufe angegebenen Teilbereiche genügend Anknüpfungspunkte für eine curriculare Legitimation dieses Themas: „Deutsch – Fremdsprache“ (z.B. über das *strîveln*, d.h. die Thematisierung des Fremdwortgebrauches bei Wolfram von Eschenbach), „Dialekt – Standardsprache“ (z.B. fehlende Monophthongierung in bestimmten Sprachregionen Bayerns);³¹ „Deutsch – Muttersprachen der

³¹ Zum Thema Monophthongierung und Dialekt wurden (in Garmisch-Partenkirchen) und werden (in Niederbayern) in entsprechenden Sprachregionen Unterrichtseinheiten in Grundschulklassen im Rahmen vom ‚MimaSch‘ durchgeführt. Obwohl Eva Neuland/ Corina Peschel: Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart/Weimar 2013, S. 212, zwar

Kinder mit Migrationshintergrund“ (hier ist die Flexibilität der Lehrkraft gefordert und die Bereitschaft, gerade von diesen Schülerinnen und Schülern selbst Neues hinzuzulernen); „Deutsch – Nachbarsprachen“ (z.B. die Nähe zum Englischen über die dort wie auch im Niederdeutschen fehlende zweite, ‚hochdeutsche‘ Lautverschiebung).³² Nicht zuletzt lernen die Schülerinnen und Schüler in diesem Unterricht „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“. Die hier im Bereich „Wort“ aufgeführten Begriffe „Buchstabe, Laut, Selbstlaut, Mitlaut, Umlaut“ sind Bestandteile des Unterrichts, wobei vor allem die Laut-Buchstaben-Zuordnung sowie eine unterschiedliche Wortbedeutung aufgrund unterschiedlicher Lautung thematisiert werden. Für den Bereich „Satz“ werden die Begriffe „Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen“ sowie „Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz, wörtliche Rede“ im Unterricht thematisiert. Dieser Bereich kann bei der gemeinsamen Verbesserung der Übersetzung mehr oder weniger stark angesprochen werden. Da die Schülerinnen und Schüler die Inquitformel *spricht mîn veder*³³ im Unterricht entschlüsseln müssen, um die Überschrift ergänzen zu können, rückt besonders der Bereich „wörtliche Rede“ in den Fokus des Unterrichts, zumal am Stundenende noch ein Dialog in seiner korrekten Reihenfolge erarbeitet und vorgetragen werden soll. Darüber hinaus ist der erste Satz in der Klagerede ein Imperativ und beginnt dementsprechend mit der

immerhin den historischen Aspekt ‚Variationsforschung‘ als Bestandteil des Sprachunterrichts erwähnen, wird dieses Thema ebenso wenig für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht, wie bei Sara Rezat: Kap. 10. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Fachdidaktik deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Hg. von Charis Goer und Katharina Köller. Paderborn (Literaturwissenschaft elementar) 2014, S. 289-326, die im Unterkapitel „Sprachgeschichte, Sprachvariation, Sprache und Denken“ einen direkten Zugang zum Thema Sprachwandel lediglich „anhand des aktuellen Sprachgeschehens“ (S. 319) vorschlägt.

³² Für diesen Befund erscheint es symptomatisch, dass der Aspekt der historischen Sprachverwandtschaft bei Wolfgang Steinig/ Hans-Werner Huneke: Sprachdidaktik Deutsch. eine Einführung. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 2011 (Grundlagen der Germanistik 38) im Unterkapitel „Latein, Deutsch, Englisch“ nicht erwähnt wird. Stattdessen wird dort eine „phonetisch mehr oder weniger adäquate Integration englischer Wörter in deutschen Äußerungen“ (ebd., S. 226) vorgeschlagen.

³³ Zu der den Dialog einleitenden „doppelten Referenz, dem Feder-Ich und dem autornahen Sprecher-Ich“ vgl. Schnyder/ Schwarz (wie Anm. 4), S. 155-161.

flektierten Verbform *Lâ*. Diese wird gemäß den Normen der Orthographie der Gegenwartssprache und der Majuskel in der mittelalterlichen Handschrift mit einem Großbuchstaben geschrieben, während alle anderen Wörter in der mittelhochdeutschen Klagerede kleingeschrieben werden.³⁴

Beinahe selbstverständlich berührt ein solcher Unterricht die weiteren Kompetenzbereiche der Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Damit wird er zu einem integrativen Deutschunterricht mit einem „Ineingreifen von Inhalten und Kompetenzen aus verschiedenen Lernbereichen“. ³⁵ Für den Bereich „Sprechen und Zuhören“ wird am Ende der Stunde durch die Erschließung und das gemeinsame Inszenieren des mittelhochdeutschen Dialoges zwischen dem Ritter und dem Schreiber der Unterpunkt „szenisch spielen“ und dabei besonders der Bereich „Perspektiven einnehmen, sich in eine Rolle hineinversetzen und sie gestalten“ zum Thema des Unterrichts. Mit dem in der Unterrichtseinheit immer wieder geforderten lauten Vorlesen der mittelhochdeutschen Textvorlagen wird ebenfalls der Unterpunkt „artikuliert sprechen“ gefördert. Die bei der Schilderung des Unterrichtsentwurfes bereits angegebene Beobachtung, dass bei den bisherigen Unterrichtsversuchen häufig vor allem männliche Schüler die mittelhochdeutschen Texte übersetzen und auch vortragen, die sich sonst weniger am Unterrichtsgeschehen beteiligen, gibt diesen zum einen für ihre weitere Schullaufbahn förderliche Erfolgserlebnisse und lässt auch diese zum anderen, wie es die Bildungsstandards vorgeben, „vor anderen sprechen“. Für den Kompetenzbereich „Schreiben“ findet vor allem der Unterpunkt „richtig schreiben“ in diesem Unterricht Beachtung. Nicht zuletzt wird beinahe in der gesamten Einheit immer auch der Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ angesprochen. Darin eingeschlossen sind die verschiedenen Unterpunkte dieses Bereiches: „über Lesefähigkeiten verfügen“, d.h., die Schülerinnen und Schüler müssen gerade bei dem abstrakten Monolog der Feder, aber auch beim Dialog zwischen dem Ritter

³⁴ Zum „didaktische[n] Potenzial einer sprachgeschichtsbezogenen Thematisierung der satzinternen Großschreibung“ für die Sekundarstufe vgl. ausführlich Böhnert (wie Anm. 7), S. 159-198 oder den Beitrag von Böhnert/ Nowak in diesem Band.

³⁵ Neuland/ Peschel (wie Anm. 31), S. 141.

und dem Schreiber „lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln“; „über Leseerfahrungen verfügen“, d.h., die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre bisherigen Leseerfahrungen und lernen mit den bearbeiteten Monolog der Feder als eine der „verschiedene[n] Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen“, ohne dass im Unterricht konkret auf die komplexe Gattungszuordnung des *Welschen Gastes* eingegangen wird; „Texte erschließen“, d.h., die Schülerinnen und Schüler sollen über die im Arbeitsblatt ZWEITES RÄTSEL gestellten Aufgaben „Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen, gezielt einzelne Informationen suchen, Texte genau lesen, [...] zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben“; „Texte präsentieren“, d.h., die Schülerinnen und Schüler sollen mit dem gemeinsamen Vortrag des Dialoges zwischen dem Ritter und dem Schreiber „Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen, Geschichten, Gedichte und Dialoge vortragen, auch auswendig“. Für den großen Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ liegt im Falle einer weiteren Beachtung der handschriftlichen Entstehung und Überlieferung des *Welschen Gastes* geradezu eine Übererfüllung der Forderungen der Bildungsstandards zu diesem Punkt vor:

Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um und können sich ihrem Alter entsprechend in der Medienwelt orientieren, d.h. in Druckmedien, in elektronischen Medien sowie in Massenmedien.

Insgesamt versteht sich dieser knappe Unterrichtsentwurf als Beitrag zum Erwerb von ‚Sprachgeschichtsbewusstheit‘ nach Böhnert. Diese wird von ihr definiert als

eine analytische Gerichtetheit auf Sprache als Gegenstand des Denkens, die auch die analytische Gerichtetheit auf historische sprachliche Alterität mit einschließt und so die Fähigkeit hervorbringt, Vertrautes aus der Distanz zu betrachten. Sprachgeschichtsbewusstheit äußert sich auf allen Ebenen des sprachlichen Systems.³⁶

³⁶ Böhnert (wie Anm. 7), S. 272.

Entsprechend den von Böhnert daraus abgeleiteten vier sprachgeschichts-didaktischen Prinzipien³⁷ wird Sprachgeschichte verstanden als ‚kontinuierlicher Entwicklungsprozess‘, ‚Bestandteil eines integrativen Deutschunterrichts‘, als ‚systematischer Entwicklungsprozess‘, der über die isolierte Betrachtung von Wortgeschichten hinausgeht und als ‚spiralcurriculares Desiderat‘. Gerade letzterem Desiderat einer ‚quantitativ und qualitativ gesteigerte[n] Wiederaufnahme sprachgeschichts- und sprachwandelbezogener Themen über alle Klassenstufen hinweg‘³⁸ kann bereits in der Primarstufe erfolgreich und zwar im Rahmen einer auch ohne jede weitere unterrichtliche Kontextualisierung zu realisierenden Unterrichtseinheit im Umfang von lediglich einer Doppelstunde begegnet werden.

Über den engeren Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts hinaus erweist sich ein solcher Unterricht immer auch als fächerübergreifend, insbesondere in seiner historischen Dimension. Da für den Heimat- und Sachunterricht keine länderübergreifenden Bildungsstandards vorliegen, wird für die folgenden Ausführungen das Fachprofil Heimat- und Sachunterricht des LehrplanPlus aus Bayern herangezogen.³⁹ Das dort für das „Selbstverständnis des Faches“ formulierte Ziel, dass der Unterricht „die Neugier der Kinder und ihre Freude am Entdecken [verstärkt] und systematisch zur Ausbildung einer fragend-forschenden Haltung der Lernenden bei[trägt]“, kann geradezu als Leitmotiv dieses Unterrichtsentwurfes betrachtet werden. Mit diesem wird besonders stark die „historische Perspektive“ dem Heimat- und Sachunterricht zugrunde liegenden Kompetenzstrukturmodells beachtet. Eine solche „historische Perspektive“ wird im Gegenstandsbereich „Zeit und Wandel“ des Fachprofils näher ausgeführt, für den gefordert wird, dass die Kinder

ein Verständnis für Zeit und Wandel [entwickeln]. Durch die Rekonstruktion von Vergangenheit begreifen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Quellen als Grundlage historischen Wissens. Sie lernen

³⁷ Vgl. ebd., S. 273.

³⁸ Ebd.

³⁹ Zitiert nach Staatsinstitut für Schulforschung und Bildungsqualität München: Fachprofile Grundschule: Heimat- und Sachunterricht. (<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/hsu>; 20.08.2019).

Möglichkeiten kennen, Zeiträume zu strukturieren (z.B. Jahrhundert, Jahrtausend) und Vergangenes zu dokumentieren (z.B. Zeitleiste). Sie werden sensibilisiert, historische Darstellungen (z.B. historischer Feste) zu hinterfragen.⁴⁰

Gerade am Ende dieser durchaus noch ergänzungsfähigen Anbindung an die Bildungsstandards und Rahmenrichtlinien soll aufgrund der vielfältigen Erfahrungen mit diesem Unterrichtsentwurf sowie auch weiterer im Rahmen des Projektes ‚MimaSch‘ durchgeführten Unterrichtsversuchen hervorgehoben werden, dass Schülerinnen und Schüler über ihre Erstbegegnung mit der älteren Sprachstufe im Unterricht gerade in der Primarstufe nicht nur eine Vielzahl von Kompetenzen erwerben, sondern damit auch noch Freude erfahren können. Dieser Aspekt taucht bezeichnenderweise in den Vorgaben der Bildungsstandards für die Primarstufe im Fach Deutsch lediglich für das Erfahren von Freude „an der eigenen Textproduktion“ auf. Die von den Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsprojekten von ‚MimaSch‘ erfahrene Freude beim Entschlüsseln der älteren Sprachstufe findet in den Evaluationen immer wieder Ausdruck in der Antwort auf die Frage, was sie denn im Unterricht gelernt haben bzw. was ihnen am Unterricht gefallen habe: „die Sprache der Ritter und Burgfräulein“.

⁴⁰ Vgl. zu diesem Aspekt grundsätzlich Hurtienne (wie Anm. 22).

Ausblick

Anstelle eines Fazits erfolgt ein kurzer Ausblick auf die vielfältigen unterrichtlichen Anschlussmöglichkeiten für eine weitere unterrichtliche Behandlung des *Welschen Gastes* nicht nur in der Primarstufe. Im Hinblick auf die damit zu erwerbenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sei betont, dass gerade für den Einsatz von mittelalterlicher Sprache und Literatur dieselbe Grundvoraussetzung eines gelingenden Unterrichts gilt wie für jeden anderen Unterrichtsinhalt aller Unterrichtsfächer sämtlicher Jahrgangsstufen und Schulformen. Der Ertrag eines Unterrichts „wird besonders dann fruchtbar sein, wenn der Fachlehrer sich selbst gut im Zielgebiet auskennt.“⁴¹ Daher liegt auch der Schwerpunkt der Aktivitäten von ‚MimaSch‘ an der Universität in der Vermittlung von entsprechendem Fachwissen gepaart mit Hilfen zur jeweiligen Umsetzung in der Schulpraxis. Wie schon erwähnt, bieten sich im Anschluss an den hier vorgelegten Entwurf weitere Unterrichtseinheiten zur mittelalterlichen Schreibkultur an. Für die bereits genannten Projektwochen wurden Arbeitsblätter zu mittelalterlichen Schrifttypen und auch der Bedeutung von Farben erstellt und auch erfolgreich eingesetzt. Die Schülerinnen und Schüler sollen z.B. ihren eigenen Namen nach Vorgabe von bestimmten Schrifttypen selbst in ‚mittelalterlicher Schrift‘ und auch versehen mit entsprechender Farbsymbolik schreiben. Weiterführend können hierzu Informationen zur Herstellung von Tinte und Farben sowie zur Buchherstellung allgemein gegeben werden. Darüber hinaus kann das mittelalterliche Bildungswesen insgesamt thematisiert werden. Für das in diesem konkreten Beispiel eingebettete Streitgespräch zwischen Feder und Autor bzw. dem fiktiven Dialog zwischen Schreiber und Ritter kann deutlich gemacht werden, dass in der Zeit um 1200 nur wenige Menschen überhaupt lesen und schreiben konnten bzw. durften. Grundsätzlich kann hier auch auf die Vorstellung von Autorschaft im Hochmittelalter, dem Wissen bzw. Nichtwissen über die Autoren sowie deren Selbstinszenierung in ihren Werken eingegangen werden.⁴² Bereits erwähnt wurde der im Unterricht mögliche Vergleich der konstruierten Textgrundlage mit dem tatsächlichen Handschriftbestand, wobei alleine

⁴¹ Hurlienne (wie Anm. 22), S. 886.

⁴² Vgl. hierzu Unzeitig (wie Anm. 3).

die Dechiffrierung des Handschriftentextes im Sinne einer bloßen Transkription den Schülerinnen und Schülern große Freude bereitet.⁴³ Bei einem näheren Eingehen auf die Gothaer Handschrift oder den materiellen Voraussetzungen ihrer Produktion erscheint der Einbezug ihrer kunstgeschichtlich bedeutsamen Illustrationen äußerst ertragreich.⁴⁴ Über diese Illustrationen sind dann weitere Vertiefungen der Textarbeit und Ausweitungen auf die mittelalterliche Vorstellungswelt möglich. An die Klage der Feder anschließend kann den Schülerinnen und Schüler auch ein Einblick in so etwas wie eine Autorintention Thomasins gegeben werden. Die im Text immer wieder betonte Notwendigkeit von Bildung von Kindheit an kann z.B. mit Hilfe folgender Verse vermittelt werden:

*Swer wenet wizzen ane lere / der volget dem viehe harte fere / Swer niht enlernt
die wil er mach / der hat verlorn finen tach [...] Swer wenet fin wîfe in chinheit
/ der wirt alter vol narrîscheit / Wan er niht lernen wolde / do er moht daz er
folde / Sich fuln chint dynchen toren / fi fulen lesen·vnde horen / Vil wunder
gerne guotiv mere / die boefen fuln in wesen fwere. (WG 755-768)*

An diese Textstelle anschließend kann einerseits über den Vergleich mit dem Vieh noch die Vorstellung einer sog. *mundus pervertus* in Wort und Bild thematisiert werden, in der *der hvnt ziehen den wagen·/ vn̄ der ochse die hafen iagen* (WG 2691-2692) wollte.⁴⁵ Andererseits kann über das hier präsentierte Modell eines Lernens am Modell verbunden mit einer *laudatio temporis acti* auch die vielen Schülerinnen und Schülern in diesem Alter zumindest bekannte und manchmal sogar vertraute Welt von König Artus und den Rittern der Tafelrunde in den Unterricht geholt werden:

⁴³ So z.B. in einem von ‚MimaSch‘ für die Bayerische Landeszentrale für politische Bildung entwickelten Unterrichtsentwurf zum *Nibelungenlied*: *welterbe.elementar*: Hg. von Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. München 2017.

⁴⁴ Vgl. hierzu den auch zur Unterrichtsvorbereitung hervorragend nutzbaren Text-Bild-Kommentar von Heike Bismark/ Dagmar Hüpper: *Text-Bild-Kommentar*. In: *Der Welsche Gast* (wie Anm. 4), S. 31-75.

⁴⁵ Vgl. hierzu die entsprechende Miniatur auf fol. 25rb. Andrea Sieber (Passau) hat hierzu bereits Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I entwickelt, die in Kürze veröffentlicht werden.

*Ivncherren fvl̄n von gawan / hōren·clies erech iwan / Vn̄fvl̄n rihten·ir ivgent /
gar nach gawanef reiner tvgent / Volget artufe dem chvnich here / der treit iv
vor vil gv̄ter lere (WG 1045–1050).⁴⁶*

Ich breche hier die Aufzählung weiterer unterrichtlicher Anschlussmöglichkeiten ab, die in ihrer Vielzahl in einer solchen Hinsicht ‚breit ausladend‘ sind, wie sie es bei einer „Gesamtschau des Menschen“⁴⁷ in Thomasins Text eben nur sein können. Nicht nur deshalb kann der *Weltsche Gast* auch noch heute wie in seiner Entstehungszeit „als hochwillkommenes ehrwürdiges Lese- und Vorlesebuch“⁴⁸ genutzt werden, und das sogar in der Grundschule.

⁴⁶ Hingewiesen werden kann hierbei auch auf den von der Feder gegebenen Hinweis auf gute alte Zeiten im Arbeitsblatt DIE KLAGEREDE: *dô du mit rittern und mit vrouwen / phlege, buohuort und tanz ze schouwen* (Vers 12-13).

⁴⁷ Willms (wie Anm. 4), S. 15.

⁴⁸ Ebd., S. 13.

Name: _____

*Ausspracheregeln
im Mittelhoch-
deutschen*


Nr.: _____



**Ausspracheregeln im
Mittelhochdeutschen**

Zeitraum: ca. 1050–1350

- kurz gesprochene Vokale: a, e, i, o, u, ä, ö, ü
- lang gesprochene Vokale: â, ê, î, ô, û, ae, oe
iu = ü (lang gesprochen)
- Doppellaute/Diphthonge: ei, ie, ou, öu, uo, üe (ei wird nicht wie ai gesprochen, sondern wie e+i, vgl. hey)
- v = f und f = v
- z am Wortende und zwischen Vokalen = s
- h vor t = ch-t

Name: _____ _____	<i>Die Klagerede</i>	Nr.: _____	
----------------------	----------------------	------------	---

Die Klagerede der

Mittelhochdeutsch

Neuhochdeutsch

- | | | |
|---|---------------------------------------|---|
| 1 | „ L â mich ruoen, es ist zît!“ | „ L ass |
| 2 | spricht mîn veder, „wer niht gibet | |
| 3 | sînem eigenem knehte | |
| 4 | ruoe, der tuot unrehte. | |
| 5 | wie moht ich daz sô lange erlîden? | |
| 6 | du snîdest mich von grôz zuo klein | |
| 7 | und hâst mich gemacht gemein | und hast mich dazu gebracht, immer |

Mittelhochdeutsch	Neuhochdeutsch
8 zuo schriben von herren und von kneht:	
9 du tuost mir grôz unreht.	
10 dô du phlege guoter sit,	Als du dir vortreffliche Tätigkeiten ausgedacht hast,
11 dô fuor ich dir vil gerne mit.	da
12 dô du mit rittern und mit vrouwen	Als
13 phlege, buohtort und tanz ze schouwen,	gewohnt warst, Ritterspiele
14 dô was ich gerne bî dir.	da
15 swaz du hâst zuo schriben,	Was auch immer
16 sô mac ich bî dir niht beliben.“	

Name: _____

Erstes Rätsel

Nr.: _____



Erstes Rätsel für Sprachdetektive

Versucht nun, den mittelhochdeutschen Text in die Gegenwartssprache (= Neuhochdeutsch) zu übertragen.

Folgende Tabelle hilft dir beim Übersetzen:

Mittelhochdeutsch	Neuhochdeutsch	Beispiel
î	ei	mîn -> mein
iu	eu	friunt -> Freund
û	au	hûs -> Haus
ie	ie, i	liep -> lieb
uo	u	guot -> gut
üe	ü	brüeder -> Brüder
ei	ei	bein -> Bein

Tipp: Wenn dir manche Wörter fremd vorkommen, dann versuche, sie noch einmal mit den Ausspracheregeln laut zu lesen.



Name: _____

*Zweites
Rätsel*

Nr.: _____



Zweites Rätsel für Sprachdetektive

Beantworte folgende Fragen mit Hilfe deiner Übersetzung des mittelhochdeutschen Textes.

- a) Wer beklagt sich in dem Text? Ergänze dies in der Überschrift!
- b) Worüber wird sich in dem Text beklagt?

- c) Was wird am Ende des Textes angedroht?

Name: _____

Dialog
Ritter - Schreiber

Nr.: _____



Au weia! Das Gespräch zwischen einem Ritter und einem Schreiber ist im Laufe der Zeit irgendwie durcheinander geraten. Kannst du die Ordnung wieder herstellen? Schneide dazu die einzelnen Sätze aus und bringe sie mit deinem Nachbarn in die richtige Reihenfolge. Tragt euch anschließend das Gespräch in verteilten Rollen vor.

„Ich muoz schriben den ganzen tac; vom morgen biz in diu naht.“

„Ôwe, herre rîter. Ich bin ein schribære und ich hân sô grôze arebeit!“

„Deiswar, lieber rîter: Daz swert erwirbet iuch grôze êre, aber daz erbe mîner veder ist vür immer.“

„Sît gegrüezet, lieber herre. Warumbe sît ir so trûric?“

„Guot, daz ich ein rîter bin: Mîn wâfe ist daz swert, niht diu veder.“

„Wâ von komet daz?“