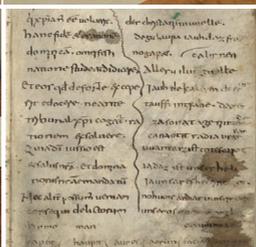
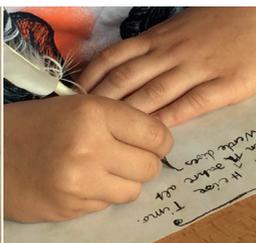


6 MimaSch – Mittelalter macht Schule

Katharina Böhnert, Jessica Nowak, Detlef Goller (Hg.)

Sprachgeschichte und Sprachwandel für die Schule

Konzeptionen und Unterrichtsmodelle



6 MimaSch – Mittelalter macht Schule

MimaSch – Mittelalter macht Schule

hrsg. vom
Lehrstuhl für Deutsche Philologie des Mittelalters
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 6

Sprachgeschichte und Sprachwandel für die Schule

Konzeptionen und Unterrichtsmodelle

herausgegeben von Katharina Böhnert, Jessica Nowak
und Detlef Goller



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

This work is available as a free online version via the Current Research Information System (FIS; fis.uni-bamberg.de) of the University of Bamberg. The work - with the exception of cover, quotations and illustrations - is licensed under the CC-License CC-BY.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; fis.uni-bamberg.de) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



Herstellung und Druck: Digital Print Group, Nürnberg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlaggrafiken: 1. Reihe: St. Galler Nibelungenhandschrift B (<https://www.e-codices.unifr.ch/de/csg/0857/292/0/>); Foto © Detlef Goller.
2. Reihe: Foto © Detlef Goller; Exhortatio ad plebem Christianam.
Kasseler Glossen (<https://orka.bibliothek.uni-kassel.de/viewer/image/1296741392003/31/>)

© University of Bamberg Press, Bamberg 2022
<http://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 2199-9724
ISBN: 978-3-86309-847-6 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-848-3 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-52895
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-52895>

Inhalt

KATHARINA BÖHNERT/ JESSICA NOWAK Vorwort: Sprachgeschichte in Schulbüchern	3
---	---

KATHARINA BÖHNERT <i>Quo vadis Sprachgeschichte?</i> Ein Plädoyer für einen fächerübergreifenden, wissenschaftspropädeutischen Zugriff auf Sprachgeschichte in der Schule	9
--	---

ALETTA LEIPOLD <i>firmimis? firmimu!</i> 100 Wörter Althochdeutsch für Schule und Universität	41
---	----

AGNES JÄGER Sprache im Mittelalter – Ein Unterrichtsmodell anhand des <i>Hildebrands-</i> <i>lieds</i>	61
--	----

KATHARINA BÖHNERT/ JESSICA NOWAK Der Entwicklung der Großschreibung auf der Spur – Vorschlag für eine historisch ausgerichtete Unterrichtseinheit zur satzinternen Großschrei- bung	77
--	----

INES HEISER <i>Vermutlich gutmütig</i> und <i>mutig</i> ? Durch Sprachgeschichte eine Wortfami- lie besser verstehen (Jg. 5/6)	95
--	----

DETLEF GOLLER

Lâ mich ruowen, sîn ist zît! Überlegungen zum Einsatz von Sprachgeschichte in der Primarstufe mit einem Entwurf aus der Schulpraxis... 107

Katharina Böhnert (Aachen) und Jessica Nowak (Mainz)

Vorwort: Sprachgeschichte in Schulbüchern

Ob und inwiefern sprachgeschichts- und sprachwandelbezogene Inhalte in Schulbüchern aufbereitet werden, ist bereits Gegenstand vereinzelter Studien gewesen. Mit Stötzel/Roth¹ liegt eine Längsschnittuntersuchung von Sprachlehrbüchern vor, die die Autoren im Hinblick auf das darin repräsentierte Sprachgeschichtsbild untersuchen. Sie kommen zu dem Schluss, dass vormalis etablierte sprachgeschichtliche Themen wie die von Jacob Grimm² lautgeschichtlich begründete Sprachverwandtschaftslehre oder auch die Paulsche³ Bedeutungswandeltypologie mit der Reformdiskussion um 1968 aus vielen Deutschlehrwerken und infolgedessen auch aus dem Deutschunterricht insgesamt entfernt wurden.⁴ Eine Wiederbelebung sprachhistorischer Themen fand erst allmählich in den 1980er Jahren im Kontext von sozial-, kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Zugängen zur Sprachgeschichte statt.⁵

An Stötzel/Roths Befunde schließt eine jüngere Studie von Kilian/Schiwek⁶ an, die Sprachgeschichtsbilder in aktuellen Lehrwerken untersuchen: Vor der Folie fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und didaktischer Zielsetzungen untersuchen sie sprachgeschichts- und sprachwandelbezogene Kapitel bzw. Abschnitte kritisch danach, inwiefern hier eine fachlich

¹ Georg Stötzel/ Klaus-Hinrich Roth: Das Bild der Sprachgeschichte in deutschen Sprachlehrbüchern. In: Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Hg. v. Werner Besch; Oskar Reichmann; Stefan Sonderegger. Berlin u.a., 1. Teilband 1984-85/²2003, S. 259-269.

² Jacob Grimm: Deutsche Grammatik 1. Göttingen 1819.

³ Hermann Paul: Prinzipien der Sprachgeschichte. Halle u.a. 1880.

⁴ Vgl. Stötzel/ Roth (wie Anm. 1), S. 364f.

⁵ Vgl. ebd., S. 366.

⁶ Jörg Kilian/ Leevke Schiwiek: Sprachgeschichte im Schulbuch. Eine kritische Bestandsaufnahme aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht. In: Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Hg. v. Jana Kiesendahl; Christine Ott. Göttingen 2015, S. 255-285 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, 137).

korrekte und didaktisch zielführende Aufbereitung vorliegt. Die Ergebnisse der Studie fallen wenig positiv aus: Aufgabenstellung und Textbeispiele in den untersuchten Lehrwerken ermöglichten weder eine „fachlich anspruchsvolle“ noch eine „motivierende Einladung zum Erwerb sprachgeschichtlichen Wissens und Könnens“⁷. Ein gemischtes Bild ergibt sich aus einer Untersuchung von Böhnert⁸, die gymnasiale Deutschlehrwerke für die Sek. I und II in ihren Ausgaben für Rheinland-Pfalz und Thüringen unter die Lupe genommen hat: So variierten Art und Umfang der Thematisierung von Sprachgeschichte und Sprachwandel von Bundesland zu Bundesland. In Thüringen etwa fanden sich sprachgeschichts- und sprachwandelbezogene Themen wie z.B. Namenkunde bereits ab Klasse 5, während dies für die entsprechenden rheinland-pfälzischen Buchausgaben erst ab Klasse 8 der Fall ist (vgl. auch den Beitrag der Autorin im vorliegenden Band).⁹

Daneben existieren einige Studien, die sich mit der Thematisierung mittelalterlicher Literatur und Sprache in Schulbüchern beschäftigen. Mende stellt etwa fest, dass in Kapiteln mit Mittelalterbezug oft Inhalt und nicht Sprache im Vordergrund steht: Die mhd. Sprache steht in Lehrwerken „oftmals hinter der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Werken des Mittelalters zurück“¹⁰. Dies gilt insbesondere für die Gattung der Epik, so z.B. für die in Klasse 5-7 beliebten Heldengeschichten, die nicht selten sogar ausschließlich in Form von nhd. Nacherzählungen vermittelt würden.¹¹

Weitere Untersuchungen zum Sprachgeschichtsbild in Deutschlehrwerken sind eher exkursorisch gehalten, so z.B. bei Siehr¹²: Seine

⁷ Vgl. Kilian/ Schiwiek (wie Anm. 6), S. 282

⁸ Katharina Böhnert: Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren. Was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann. Frankfurt a.M. 2017.

⁹ Vgl. Böhnert (wie Anm. 8), S. 70.

¹⁰ Iris Mende: Mittelhochdeutsche Sprache im Deutschunterricht? Problem oder Lernchance? In: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Hg. v. Nine Miedema; Andrea Sieber. Frankfurt a.M. 2013, S. 77-99 (Germanistik – Didaktik – Unterricht, 10).

¹¹ Vgl. Mende (wie Anm. 10), S.77-99.

¹² Karl-Heinz Siehr: Didaktische Perspektiven. In: Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien. Hg. v. Karl-Heinz Siehr /Berner, Elisabeth: Potsdam 2009.

didaktischen Vorüberlegungen zu eigenen Unterrichtsvorschlägen basieren auf der Erkenntnis, dass die neuesten Sprachlehrbücher nur wenig sprachgeschichts- und sprachwandelbezogenes Material bereithielten, das „aktuelle und aussagekräftige Belege [für Sprachwandel]“¹³ liefere. Er verweist demgegenüber auf die Arbeiten von Böcker¹⁴, Böcker/Brenner¹⁵ sowie Brumsack¹⁶, die gelungene Beispiele für eine Aufbereitung von Sprachgeschichte für die Schule böten. Der von Siehr/Berner herausgegebene Sammelband selbst bietet weitere gelungene Unterrichtsvorschläge im Kontext „Sprachgeschichte für die Schule“¹⁷.

Zielsetzung des vorliegenden Bandes

Der vorliegende Band ging aus einem Workshop „Sprachgeschichte und Sprachwandel für die Schule“ hervor, der im September 2019 im Rahmen des Deutschen Germanistentags in Saarbrücken stattgefunden hat. Ziel des Workshops war die Diskussion bereits entwickelter Hilfen zur Unterrichtsvorbereitung (sprachgeschichtsbezogene Lehrwerkskapitel und weitere Unterrichtshandreichungen) und – hieran anknüpfend – die Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien, die anschließend im vorliegenden Band zur Verfügung gestellt werden.

Auf der Tagung/Workshop ergab sich bereits ein produktiver Austausch von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis hinsichtlich Status quo und Desideraten von ‚Sprachgeschichte/Sprachwandel für die Schule‘. So wurde z.B. das Desiderat diskutiert, auch ältere Sprachstufen schülernah aufzubereiten, dabei aber auch den Bezug zur Gegenwertsprache nicht zu verlieren, sodass Schülerinnen und Schüler ein kontinuierliches Sprachgeschichtsbild von den ältesten Sprachstufen des Deutschen bis heute entwickeln können.

¹³ Vgl. Siehr (wie Anm. 12), S. 10.

¹⁴ Lisa Böcker: Kursthemen Deutsch: Sprache im Gebrauch: Vielfalt und Normierung. Berlin 2001.

¹⁵ Lisa Böcker/ Gerd Brenner: Kursthemen Deutsch: Sprache im Wandel – Sprachkritik und Sprachgeschichte. Berlin 2003.

¹⁶ Elfriede Brumsack: Sprachwandel. Arbeitsblätter Deutsch. Stuttgart u. a. 2006.

¹⁷ Karl-Heinz Siehr/ Elisabeth Berner (Hg.): Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien. Potsdam 2009.

Nach einem einleitenden Beitrag von **Katharina Böhnert** (Aachen), in dem diese die von Ziegler¹⁸ aufgestellte Frage *Quo vadis Sprachgeschichte?* aufgreift und im Anschluss an ihre Analyse für einen fächerübergreifenden, wissenschaftspropädeutischen Zugriff auf Sprachgeschichte in der Sek. II plädiert, haben gleich zwei Beiträge die älteste greifbare Sprachstufe des Deutschen, das Althochdeutsche (ca. 750-1050 n. Chr.), zum Gegenstand: Der Beitrag von **Aletta Leitpold** (Leipzig) *“firnimis? firnimu! 100 Wörter Althochdeutsch für Schule und Universität”* richtet sich an Lernende aus dem schulischen und universitären Kontext. Mittels eines Wortzuordnungsspiels (ahd.-nhd.-Entsprechungen) wird dieses älteste Deutsch am Beispiel zweier Glossare (*Kasseler Glossen* und *Pariser Gespräche*) näher gebracht. Dieser besonders praxisnahe Zugang greift auf das assoziative Wissen der Lernenden bei der Zuordnung ahd.-nhd.-Entsprechungen zurück und führt darüber hinaus in die sprachreflexive Dimension über, die das Detektieren von sprachlichen Unterschieden zwischen Alt- und Neuhochdeutsch beinhaltet. Zudem gibt die Autorin zu Beginn des Beitrags wichtige Hintergrundinformationen zum Althochdeutschen und seiner Überlieferung, die auch für den zweiten Beitrag zum Althochdeutschen genutzt werden können.

Der Beitrag von **Agnes Jäger** (Köln) *“Sprache im Mittelalter - Ein Unterrichtsmodell anhand des Hildebrandslieds”* legt das älteste und einzige überlieferte Heldenepos in althochdeutscher Sprache zugrunde und illustriert daran exemplarisch unterrichtsdidaktische Zugänge auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems, von der Graphie und Phonie über die Morphologie und Syntax bis hin zur Lexik und Aspekten semantischen Wandels.

Die sprachgeschichtliche Epoche des Frühneuhochdeutschen steht im Zentrum des Unterrichtsvorschlags von **Katharina Böhnert** und **Jessica Nowak** (Mainz). In „Der Entwicklung der Großschreibung auf der Spur“ stellen sie ein Unterrichtsmodell vor, in dessen Rahmen sich Schülerinnen und Schüler die historische Entwicklung der Großschreibung im

¹⁸ Arne Ziegler: Sprachgeschichte und Germanistik zwischen Hildebrandslied und Hypertext. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Umgang mit dem Unzeitgemäßen. New York/Berlin 2010, S. 1 (Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte, 1).

Satz eigenaktiv anhand von fnhd. Fabeln erschließen und ihr erworbenes Wissen hinsichtlich der Historiogenese anschließend auf die Ontogenese der satzinternen Großschreibung übertragen.

Der Beitrag von **Ines Heiser** (Göttingen) „*Vermutlich gutmütig und mutig?* Durch Sprachgeschichte eine Wortfamilie besser verstehen“ richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5/6. Am Beispiel der auf *Mut* basierenden Wortfamilie (z.B. *vermutlich, gutmütig, mutig*) zeigt die Autorin an konkreten historischen Sprachbeispielen die verschiedenen Dimensionen semantischen Wandels auf. Auf diese Weise vermag das Unterrichtsmodell auch junge Lernende Sprachwandelphänomene praxisbezogenen nachvollziehbar zu machen.

Im sechsten und abschließenden Beitrag von **Detlef Goller** (Bamberg) „*Lâ mich ruowen, sîn ist zît!* Überlegungen zum Einsatz von Sprachgeschichte in der Primarstufe mit einem Entwurf aus der Schulpraxis“ zeigt dieser, dass Sprachgeschichte und Sprachwandel auch für ‚die Kleinsten‘ spannende Themen sind. Dieser aus dem Projekt „Mittelalter macht Schule“ (MimaSch) hervorgegangene und erprobte Beitrag zeigt, wie man die mittelhochdeutsche Sprache am Beispiel des *Welschen Gastes* für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe ansprechend und lernertragreich vermitteln kann.

Zielgruppen

Die Beiträge des vorliegenden Bandes richten sich sowohl an (universitäre) Fachwissenschaftler/-innen und Fachdidaktiker/-innen, denen so Anregungen geboten werden, wie sie sprachgeschichts- und sprachwandelbezogene Inhalte für Lehramtsstudierende in der ersten Phase der Lehramtsausbildung aufbereiten können. Des Weiteren richtet sich der Band an die Lehramtsstudierenden selbst, d.h. angehenden Lehrkräfte, die durch die Beiträge – ebenso wie bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte – angeregt werden sollen, Sprachgeschichte und Sprachwandel vermehrt in ihren (zukünftigen) Unterricht zu integrieren.

Katharina Böhnert (Aachen)

Quo vadis Sprachgeschichte?

Ein Plädoyer für einen fächerübergreifenden, wissenschaftspropädeutischen Zugriff auf Sprachgeschichte in der Schule

Einleitung

Über zwanzig Jahre ist es her, dass Ziegler in seiner Bestandsaufnahme zu Sprachgeschichte im (hoch-)schuldidaktischen Kontext die Frage aufwarf: *Quo vadis Sprachgeschichte?*¹ Er diskutierte darin die Positionierung von Sprachgeschichte – je nach disziplinarer Einteilung der Mediävistik oder der historischen Linguistik – in einer ökonomisch diktierten Schul- und Universitätslandschaft. Nun ist die Frage danach, welchen ökonomischen oder auch „[handlungsqualifizierenden]“² Nutzen eine Disziplin auszeichnet, sicherlich eine Frage, der sich geisteswissenschaftliche Disziplinen öfter stellen (müssen) als andere. Von Seiten der Linguistik³ wird oft kritisiert, dass sprachbezogene und somit auch sprachgeschichtsbezogene Lerngegenstände unter einem Legitimationszwang stünden, der im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Inhalten unverhältnismäßig erscheint: „[W]enn im Physikunterricht die Gesetze der physikalischen Welt, im Biologieunterricht die Gesetze der Genetik, im Mathematikunterricht die Zahlentheorien... nicht nur zweckrational, sondern auch als Bildungswert vermittelt werden“⁴, ist es für ihn unverständlich, dass

¹ Arne Ziegler: Sprachgeschichte und Germanistik zwischen Hildebrandslied und Hypertext. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Umgang mit dem Unzeitgemäßen. New York/Berlin 2010, S. 1f.

² Ebd., S. 4.

³ Z.B. bei Gerhard Augst: Grammatik und Orthografie. Oder: Kann man ohne Grammatikwissen überhaupt richtig schreiben? In: Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Hg. v. Mechthild Habermann. Mannheim/Zürich 2010, (Thema Deutsch 11), S. 173-192.

⁴ Vgl. ebd., S. 190.

nicht auch sprachlichen Lerngegenständen, „welche das Funktionieren von Sprache als einer existenziellen menschlichen Fähigkeit thematisieren“⁵, ein solcher Bildungswert zugesprochen wird. Unabhängig davon stellt sich auch Ziegler und wird sich auch der vorliegende Beitrag der Herausforderung stellen, das „Unzeitgemäße“ der Sprachgeschichte „zeitgemäß“⁶ zu legitimieren. Ziegler argumentiert mit dem Erwerb von Geschichtsbewusstsein, im Zuge dessen Sprache nicht nur phänomenologisch, sondern auch als veränderlich verstanden wird.⁷ Dies birgt Chancen für fest etablierte Inhalte im Deutschunterricht wie bspw. grammatische Lerngegenstände, die durch einen sprachgeschichts- und sprachwandelbezogenen Zugriff nicht allein beschrieben – oder wie so oft präskriptiv vorgeschrieben – werden, sondern durch Einblicke in ihre Entstehung und Veränderlichkeit auch erklärt und potentiell besser verstanden werden können.⁸

Ähnliche Ansätze finden sich bei Kilian (2008)⁹, Siehr (2009)¹⁰, Rödel (2011)¹¹, Böhnert (2017)¹², Jäger/Böhnert (2018)¹³, Böhnert/Nowak (2020)¹⁴ oder in den Ausgaben der Didaktikzeitschriften *Der*

⁵ August (wie Anm. 3), S.190.

⁶ Ziegler (wie Anm. 1), S. 1.

⁷ Vgl. ebd., S. 7f.

⁸ Vgl. Ursula Bredel: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn 2007, S. 227.

⁹ Jörg Kilian: Sprachgeschichte im Deutschunterricht vom *gēlpfen* bis zum *dissen*. Zur didaktischen Bedeutung mittelalterlichen Sprachhandelns für das Sprachlernen der Gegenwart. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4/2008, S. 380-398.

¹⁰ Karl-Heinz Siehr: Didaktische Perspektiven. In: Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien. Hg. v. Karl-Heinz Siehr; Elisabeth Berner. Potsdam 2009, S. 7-15.

¹¹ Michael Rödel: Der Sprachvergleich und die Didaktik des Sprachwandels. In: Sprachvergleich in der Schule. Hg. v. Björn Rothstein. Esslingen 2011, S. 27-48.

¹² Katharina Böhnert: Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren – Was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann. Frankfurt a.M. 2017.

¹³ Agnes Jäger/ Katharina Böhnert: Sprachgeschichte. In: Linguistik für die Schule (LinguS) 3. Hg. v. Sandra Döring; Peter Gallmann. Tübingen 2018.

¹⁴ Katharina Böhnert/ Jessica Nowak (Hrsg.): Sprachgeschichte in der Schule. Baltmannsweiler 2020.

*Deutschunterricht*¹⁵ und *Praxis Deutsch*¹⁶. Angesichts dieser Bemühungen von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Seite, Sprachgeschichte (vermehrt) in den Unterricht zu integrieren, soll im vorliegenden Beitrag die Frage aufgeworfen werden, ob Ansätze *neuer Sprachgeschichte(n)* bereits im Unterricht angekommen sind.¹⁷ Das folgende Kapitel stellt folglich eine Bestandsaufnahme von ‚Sprachgeschichte in der Schule‘ auf curricularer, schulbuch- und lehrkraftbezogener Basis dar. Aus der Zusammenschau dieser drei Bausteine ergibt sich ein Bild darüber, inwiefern Sprachgeschichte (und Sprachwandel) ein Teil des Unterrichtsalltags sind und welche Gründe möglicherweise für die Integration/Nicht-Integration der Diachronie von Sprache festgemacht werden können.

Bestandsaufnahme: Sprachgeschichte im Deutschunterricht

Eine Bestandsaufnahme, ob und wie Sprachgeschichte im Unterricht tatsächlich zum Einsatz kommt, erweist sich als empirisch schwierig. Selbst Unterrichtsvideografien bergen die Gefahr, dass vor allem sozial Erwünschtes gezeigt wird, das im nicht beforschten Unterricht sonst so nicht umgesetzt würde.¹⁸ Folglich stellen die folgenden drei Kapitel eine Annäherung an die Unterrichtspraxis im Bereich der Sprachgeschichte dar. In einem ersten Schritt sollen curriculare Grundlagen dargelegt werden. Es wird, wie bereits in einigen vorangehenden Arbeiten¹⁹, diskutiert, was die Vorgaben der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (2003) und die Allgemeine Hochschulreife (2012) sind. Anschließend werden mit den Lehrplänen der Bundesländer Thüringen und Rheinland-Pfalz zwei Beispiele für eine bundeslandspezifische Umsetzung der Bildungsstandards aufgezeigt.

¹⁵ Stefan Elspaß: Neue Sprachgeschichte(n). In: *Der Deutschunterricht* 3/2007, S. 2-6.

¹⁶ Doris Tophinke: Sprachwandel. In: *Praxis Deutsch* 36 (2009) 215, S. 4-13.; Astrid Müller/Renata Szczepaniak: Grammatische Zweifelsfälle. In: *Praxis Deutsch* 44 (2017) 264, S. 4-13.

¹⁷ Elspaß (wie Anm. 15).

¹⁸ Vgl. Ulrich Riegel: Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken: Einleitung. In: *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen*. Bd. 4. Hg. v. Ulrich Riegel/ Klaas Macha. Münster 2013, S. 9-24.

¹⁹ So auch bei Ziegler (wie Anm. 1), S. 8.

Sprachgeschichte in den Curricula

Dass Sprachgeschichte oder zumindest „Erscheinungen des Sprachwandels“²⁰ in den Bildungsstandards und Lehrplänen in irgendeiner Form verankert sind, wurde in verschiedenen Publikationen bereits hervorgehoben.²¹ Ebenso wurde auf die Tatsache hingewiesen, dass in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss lediglich Themen des semantischen und lexikalischen Wandels²² explizit genannt werden, was die Gefahr birgt, bei Schülerinnen und Schülern ein verkürztes Sprachgeschichtsverständnis zu prägen und zudem das im Unterricht oft einseitig als ‚Sprachgeschichte‘ behandelte Thema ‚Sprachverfall‘ zu befördern.²³ Ob sich dies auch in der Aufbereitung curricularer Inhalte in den Lehrwerken sowie in der von Lehrkräften geschilderten Unterrichtspraxis widerspiegelt, wird in den folgenden Abschnitten „Sprachgeschichte in den Lehrwerken“ und „Sprachgeschichtliche Unterrichtspraxis im Urteil von Lehrkräften“ erläutert.

Wenig überraschend ist jedoch, dass sich die Vorgaben der Bildungsstandards auch in den bundeslandspezifischen Lehrplänen wiederfinden. Im rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Sekundarstufe (Sek.) I (1998) etwa wird im Lernbereich „Sprachbetrachtung und Grammatik“ für die Klassenstufe 7/8 unter dem Teilbereich „Sprachliche Variation“ aufgeführt, dass Lernende „Einzelbeispiele für Varianten (geographische, soziale, historische) der deutschen Sprache kennen lernen [sollen]“.²⁴ Als Schwerpunkt werden „lexikalische Varianten“ noch einmal gesondert aufgeführt. Im Unterschied zum rheinland-pfälzischen Lehrplan werden im Thüringer Lehrplan für die Sek. I (2011) sprachgeschichts- und sprachwandelbezogene Kompetenzen spiralcurricular über die Jahrgangsstufen verteilt. In Klassenstufe 5/6 werden „erste Einsichten [gewonnen]“ und „ausgewählte Erscheinungen [erfasst]“.²⁵ Diese exemplarischen Einblicke werden in den darauffolgenden Klassenstufen um die Kenntnis von

²⁰ Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss 2003, S. 16.

²¹ z.B. Siehr (wie Anm. 10), S. 8.

²² „z.B. Bedeutungswandel/fremdsprachige Einflüsse“, Siehr (wie Anm. 12), S. 16.

²³ Vgl. Ziegler (wie Anm. 1), S. 8.

²⁴ Ebd., S. 204.

²⁵ Ebd., S. 27.

gegenwartssprachlichen Wandlerscheinungen erweitert, die nun nicht nur „erfasst“, sondern auch „bewertet“ werden.²⁶ Diese durchaus als positiv zu bezeichnende Komplexitätssteigerung in der Reflexion über die „Entwicklung der deutschen Sprache“ wird jedoch wieder ausschließlich an Phänomenen des lexikalischen Wandels („Anglizismen, Erb- und Lehnwörter, Fremdwörter oder Namen“)²⁷ festgemacht.

Von den „ausgewählten Erscheinungen des Sprachwandels“²⁸ im Bereich der Lexik geht es in den anschließenden Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (2012) darum, „Phänomene des Sprachwandels und des Spracherwerbs theoriegestützt [zu] beschreiben“.²⁹ Schülerinnen und Schüler „analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit“.³⁰ Hieraus lässt sich ableiten, dass Lernende Sprachgeschichte und Sprachwandel nicht mehr allein phänomenologisch beschreiben, sondern auch Mechanismen des Wandels kennenlernen, indem sie Theorien zur Beschreibung hinzuziehen. Sprache wird zudem systematisch als „historisch [G]ewordenes“³¹ kontextualisiert, was eine allein auf Semantik und Lexik beschränkte Betrachtung eigentlich ausschließt. Interessant ist auch, dass dieser Betrachtungsweise durchaus ein Nutzen für die Sprachkompetenz zugesprochen wird, indem die Lernenden sich sprachliches Wissen aneignen und ihre Sprachbewusstheit „erweitern“³².

Hieran anknüpfend wird auch im rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Sek. II (1998) die Reflexion über die Diachronie von Sprache nicht mehr ausschließlich auf die Ebenen der Semantik und Lexik beschränkt; die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich nun auch mit „phonologischen Fragestellungen“³³. An dieser Stelle nennt der Lehrplan folgende

²⁶ Ziegler (wie Anm. 1), S. 43.

²⁷ Ebd., S. 50.

²⁸ Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss 2003, S. 16.

²⁹ Ebd., S. 26.

³⁰ Ebd., S. 25.

³¹ Ebd., S. 26.

³² Ebd.

³³ Rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Sek. II (1998), S. 16.

Prozesse phonologischen Wandels: „nhd. Diphthongierung und Monophthongierung, Vokale in offenen bzw. geschlossenen Silben, Endsilbenabschwächung, Entwicklung „wichtiger st. V.“.“³⁴ Im Thüringer Lehrplan für die Sek. II (2011) findet sich ebenfalls keine explizite Erwähnung semantischen/lexikalischen Wandels – allerdings auch keiner anderen sprachlichen Ebenen. Schülerinnen und Schüler der Oberstufe „[erklären] Zusammenhänge zwischen Sprachentwicklung und Sprachgebrauch“.³⁵

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie einschlägige Lehrwerke der Sek. I und II die curricularen Vorgaben mit Inhalten füllen. Wird in den Lehrwerken der Sek. I auch – wenig überraschend – ein Schwerpunkt auf semantischen/lexikalischen Wandel gelegt und inwiefern wird der Forderung der Bildungsstandards nach einer „theoriegestützten“³⁶ Behandlung sprachgeschichts- und sprachwandelbezogener Phänomene nachgekommen?

Sprachgeschichte in den Lehrwerken

Die nun folgende Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse gliedern sich in Lehrwerke für die Sek. I und II. Innerhalb der Sek. I werden im Falle des *Deutschbuchs* die Ausgaben für das Bundesland Rheinland-Pfalz sowie Thüringen vergleichend untersucht, um so Konvergenzen respektive Divergenzen zu den curricularen Vorgaben aufzuzeigen. Schönigh³⁷ nimmt keine bundeslandspezifische Differenzierung seines Lehrwerks vor, weswegen hier die allgemeine Ausgabe untersucht und mit den Befunden für den Cornelsen-Verlag³⁸ verglichen wird.

Sprachgeschichte in Lehrwerken der Sek. I

Die aktuelle Auflage des *Deutschbuchs*, 2011 (Klasse 5) bis 2016 (Klasse 10, Rheinland-Pfalz) erschienen, weist starke bundeslandspezifische

³⁴ Rheinland-pfälzischen Lehrplan für die Sek. II (1998), S. S. 95. Vermutlich sind „wichtige stimmhafte Vokale“ gemeint.

³⁵ Thüringer Lehrplan für die Sek. II (2011), S. 69.

³⁶ Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife 2012, S. 26

³⁷ Sek. I: P.A.U.L. D., Sek II: Blickfeld Deutsch.

³⁸ Sek. I: Deutschbuch, Sek. II: Texte, Themen und Strukturen.

Unterschiede dahingehend auf, ob und inwieweit sprachgeschichtliche Betrachtungen in einzelne Abschnitte oder ganze Kapitel integriert werden. Während die rheinland-pfälzische Ausgabe in den Klassen 5-7 keine Kapitel oder Abschnitte mit sprachgeschichtlichem Schwerpunkt enthält, führt die Thüringer Ausgabe Schülerinnen und Schüler bereits in Klassenstufe 5 an die historische Dimension von Sprache heran. Die Thematisierung findet im Abschnitt „Namen heute und früher“ statt, der wiederum Teil eines Kapitels zu lexikalischer Sprachbetrachtung ist; konkretes Thema ist die Etymologie von Ortsnamen.³⁹ Hieran anknüpfend beschäftigt sich ein sprachgeschichtsbezogenes Kapitel im *Deutschbuch 6*⁴⁰ ebenfalls mit lexikalischen Wandelphänomenen, indem die „Geschichte von Erb-, Fremd- und Lehnwörtern“ und damit ein vergleichsweise traditioneller sprachgeschichtlicher Gegenstand betrachtet werden soll.

Die schwerpunktmäßige Ausrichtung auf ‚semantischen/lexikalischen Wandel‘ lässt sich auch für die Jahrgangsstufen 8/9 bzw. 10⁴¹ konstatieren. In der Neuauflage des *Deutschbuchs* untersuchen die Schülerinnen und Schüler bspw. die „Herkunft von Fremdwörtern“⁴² oder die Begriffs- und Bedeutungsgeschichte des Wortes *Ehre*⁴³. Auch in *P.A.U.L. D. 8, 9* und *10* überwiegt der Themenkomplex ‚Wortgeschichten‘ deutlich. In *P.A.U.L. D. 9*⁴⁴ etwa wird die Beschäftigung mit dem Wandel von „Jugendwörtern“ wie *geil*, *cool*, *schräg* oder *krass* angebahnt, wobei den Schülerinnen und Schülern beispielhaft der semasiologische Wandel von *geil* präsentiert wird und dieses Wissen anschließend auf weitere Verstärkeradjektive übertragen werden soll.

³⁹ Vgl. *Deutschbuch 5 THÜ* 2011, S. 257f.

⁴⁰ *Deutschbuch 6* 2012, S. 239-252.

⁴¹ Die Allgemeine Hochschulreife wird im Bundesland Rheinland-Pfalz (mit Ausnahme einzelner G 8-Gymnasien) nach 13 Schuljahren an Gymnasien oder integrierten Gesamtschulen (IGS) erworben, vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Rheinland-Pfalz/MBWK-RLP.de: Bildungswege in Rheinland-Pfalz (Zugriff: 06.01.2017). Folglich umfasst das rheinland-pfälzische Lehrwerkkorpus auch das *Deutschbuch 10* sowie *P.A.U.L. D. 10*.

⁴² *Deutschbuch 8* 2014, S. 141.

⁴³ Vgl. *Deutschbuch 9* 2015, S. 95ff.

⁴⁴ *P.A.U.L. D. 9* 2008, S. 170f.

Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse in der Sek. I zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass ‚Sprachgeschichte‘ zwar in allen untersuchten Lehrwerkreihen (*Deutschbuch*, *P.A.U.L. D.*) und Ausgaben (Rheinland-Pfalz versus Thüringen) thematisiert wird, der Umfang sprachgeschichtsbezogener Kapitel und Abschnitte variiert jedoch mit dem Bundesland. Während in den Thüringer Ausgaben des *Deutschbuchs* ‚Sprachgeschichte‘ und ‚Sprachwandel‘ in allen Klassenstufen verankert waren, findet sich eine historische Sprachbetrachtung in der rheinland-pfälzischen Ausgabe sowie im Lehrwerk *P.A.U.L. D.* erst ab Klasse 8.

Demgegenüber lässt sich für die aktuelle Aufbereitung der Sprachgeschichte in den Lehrwerken generell, d.h. unabhängig vom bundeslandspezifischen Curriculum, festhalten, dass sprachgeschichts- und sprachwandelbezogene Reflexionen thematisch stark auf semantischen bzw. lexikalischen Wandel eingeschränkt werden – auch dies ist vor dem Hintergrund der curricularen Ausrichtung nicht verwunderlich. In beiden Lehrwerkreihen, *P.A.U.L. D.* und *Deutschbuch*, wird ‚Sprachgeschichte‘ fast ausschließlich mit ‚Wortgeschichte(n)‘ gleichgesetzt, deren Thematisierung weitgehend ohne den Einbezug fachgeschichtlicher Entwicklung erfolgt. So böte etwa die soziokulturelle Einbettung bestimmter ‚Wortgeschichte(n)‘ interessante Einblicke in frühere Kulturpraktiken.⁴⁵ Eine sprachhistorische Einbindung weiterer Ebenen des Sprachwandels, z.B. im kerngrammatischen Bereich, findet nicht statt.

Die folgende Analyse der Oberstufen-Lehrwerke, *Texte, Themen und Strukturen* (Cornelsen) und *Blickfeld Deutsch* (Schöningh), gibt Auskunft darüber, ob sich die Reduzierung der Sprachgeschichte auf semantischen/lexikalischen Wandel in der Sek. II fortsetzt. Es wurden die bundeslandspezifischen Ausgaben für die dreijährige Oberstufe (Rheinland-Pfalz, 2009) und die zweijährige Oberstufe (Thüringen, 2008) untersucht und mit dem Lehrwerk aus dem Schöningh-Verlag, *Blickfeld Deutsch* (³2009), verglichen.

⁴⁵ Vgl. z.B. Oliver Pfefferkorn: Geizige Arme und peinliche Prozesse. In: *Der Deutschunterricht* 1/2006, S. 46-55.

Sprachgeschichte in Lehrwerken der Sek. II

Das Cornelsen-Lehrwerk *Texte, Themen und Strukturen* (2009) ist auch in einer Lehrwerkanalyse von Kilian/Schiwek (2015) im Hinblick auf Sprachgeschichte im Schulbuch ein wichtiger Untersuchungsgegenstand. In dem von ihnen untersuchten Korpus von vier Oberstufen-Bänden sei *Texte, Themen und Strukturen* das Lehrwerk „mit der umfangreichsten sprachgeschichtlichen Einheit“.⁴⁶ Diese „umfangreiche[.] sprachgeschichtliche[.] Einheit“ ist Kapitel D 3 „Sprachentwicklung, Sprachwandel, Spracherwerb“. Es findet sich in diesem Umfang auch in der rheinland-pfälzischen Ausgabe von *Texte, Themen und Strukturen*.⁴⁷ Kapitel D 3 gliedert sich wiederum in zwei Unterkapitel mit dem Schwerpunkt ‚Sprachursprung/Sprachgeschichte‘⁴⁸ und ‚Sprachwandel‘⁴⁹. Weitere Abschnitte zur diachronen Sprachbetrachtung wären in den Kapiteln, die sich mit ‚älteren‘ literarischen Texten beschäftigen, denkbar, so etwa in „Mittelalter, frühe Neuzeit und Barock“.⁵⁰ Im Unterschied zu Kilian/Schiweks⁵¹ Befund hält die rheinland-pfälzische Ausgabe von *Texte, Themen und Strukturen*⁵² an dieser Stelle keine Aufgabenstellungen bereit, die zur sprachhistorischen Thematisierung, etwa von *Tristan und Isolde*, einladen. Arbeitsanweisungen wie „Mit welchen sprachlichen Mitteln wird der Zustand des Verliebtseins veranschaulicht?“⁵³ zielen eher auf eine literarisch-stilistische Sprachbetrachtung ab und sind durch die nhd. Übersetzung des mhd. Originaltextes leicht ohne sprachgeschichtliche Kenntnisse zu lösen.

⁴⁶ Jörg Kilian/ Leevke Schiwek: Sprachgeschichte im Schulbuch. Eine kritische Bestandsaufnahme aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht. In: Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Hg. v. Jana Kiesendahl; Christine Ott. Göttingen 2015. S. 275 (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmultimedienforschung, 137).

⁴⁷ *Texte, Themen und Strukturen* 2009, S. 500-517.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 501-507.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 508f.

⁵⁰ Vgl. ebd., 236-242.

⁵¹ Kilian/ Schiwek (wie Anm. 46), S. 270.

⁵² *Texte, Themen und Strukturen* 2009, S. 378f.

⁵³ Ebd.

Folglich wird die historische Dimension von Sprache ausschließlich in Kapitel D 3 („Sprachentwicklung, Sprachwandel, Spracherwerb“) ⁵⁴ explizit thematisiert. Kapitel D 3 enthält, wie auch Kilian/Schiwek ⁵⁵ konstatieren, vorwiegend Texte zum Sprachursprung, so etwa Herders *Abhandlung über den Ursprung der Sprache (Texte, Themen und Strukturen)* ⁵⁶ oder Haarmanns *Weltgeschichte der Sprache – Die Anfänge der Sprachevolution* ⁵⁷. Im eigentlichen Sinne sprachgeschichtliche Darstellungen finden sich in Form einer Wortgeschichte (*Kappe* aus spätlat. *cap[p]a* ‚Kapuze‘), eines Schaubildes zur indoeuropäischen Sprachfamilie sowie zweier didaktisierter Texte, die sich mit Einflüssen der lateinischen sowie der französischen Lexik auf den deutschen Wortschatz beschäftigen. ⁵⁸ Die semantische bzw. lexikalische Schwerpunktsetzung der Lehrwerke in der Sek. I wird folglich vom Oberstufenlehrwerk *Texte, Themen und Strukturen* fortgeführt.

An das beschriebene Teilkapitel zu Sprachursprung und Sprachgeschichte schließt sich ein sprachwandelbezogenes Kapitel an, das sich ebenfalls mit lexikalischem Wandel, dem Thema „Anglizismen in Fachsprachen“, beschäftigt. ⁵⁹ Die didaktische Progression an dieser Stelle ist insofern sinnvoll, als die Ausführungen zum ‚Einfluss der Anglizismen‘ unmittelbar auf den sprachhistorischen Exkurs zu Entlehnungen aus dem Lateinischen bzw. Französischen folgen. Hier wird die Erkenntnis angebahnt, dass es sich auch bei den aktuellen Übernahmen aus dem Anglo-Amerikanischen um natürliche Prozesse des lexikalischen Wandels handelt, die keinesfalls zur ‚Verdrängung‘ des nativen Wortschatzes führen. Aufgabenstellungen wie die nachstehend zitierte zielen in diese Richtung:

Suchen Sie nach aktuellen Texten zur Anglizismus- und Sprachschutz-Debatte. Prüfen Sie, wo eher ideologische und/oder politische Positionen,

⁵⁴ Kilian/ Schiwek (wie Anm. 46), S. 500-517.

⁵⁵ Ebd., S. 269.

⁵⁶ RLP 2009, S. 502f.

⁵⁷ Ebd., S. 505.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 505f.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 508f.

allgemein sprachkritische oder spezifisch sprachpflegerische und wo „bewertungsneutrale“ Einschätzungen zum Sprachwandel zu finden sind.⁶⁰

Der Text hingegen, mit dem die Schülerinnen und Schüler in diesem Kapitel an die Anglizismus-Debatte herangeführt werden, der von Zimmer verfasste Zeitungsartikel „Alles eine Sache des Geschmacks? Von wegen!“, nimmt an einigen Stellen selbst sprachpflegerische Positionen ein und unterscheidet z.B. zwischen „[einleuchtenden]“ und „[nicht einleuchtenden]“ sprachlichen Neuerungen, weshalb an dieser Stelle das Potenzial, linguistisch-wissenschaftspropädeutisch zu arbeiten, nicht genutzt wird.⁶¹

Eine aus linguistischer Sicht begrüßenswerte, da sprachwissenschaftlich fundierte und wertneutrale, Textauswahl bietet demgegenüber die Thüringer Ausgabe von *Texte, Themen und Strukturen* (2008). Auf ‚Sprachverfall‘ bezogene Themen wie die Anglizismen-Debatte werden im Lehrwerk für die zweijährige Oberstufe nicht aufgegriffen. Die Komprimierung des Inhalts schlägt sich insgesamt im Umfang des Kapitels zur diachronen Sprachbetrachtung nieder. Das Kapitel „Sprachwandel“⁶² umfasst deutlich weniger Seiten als die entsprechenden rheinland-pfälzischen Kapitel, wählt dafür aber einschlägige Texte aus der historischen Sprachwissenschaft. Auszüge aus Keller/Kirschbaum⁶³ sowie Nübling u.a.⁶⁴ zeigen wissenschaftliche Sichtweisen auf sprachlichen Wandel, wobei auch hier beispielhaft überwiegend auf semantische bzw. lexikalische Phänomene zurückgegriffen wird (z.B. „Bedeutungswandel des Wortes ‚geil‘“).⁶⁵

Eine thematisch breitere Gestaltung ergibt sich demgegenüber für Schöninghs *Blickfeld Deutsch*. Im Unterschied zum Cornelsen-Lehrwerk *Texte, Themen und Strukturen*, das ‚Sprachgeschichte‘ in Form eines eigenen

⁶⁰ RLP 2009, S. 509.

⁶¹ Vgl. ebd., S. 508.

⁶² Vgl. *Texte, Themen und Strukturen THÜ* 2008, S. 512-519.

⁶³ Rudi Keller/ Ilja Kirschbaum: Bedeutungswandel. In: *Der Deutschunterricht* 3/2000, S. 41-53.

⁶⁴ Damaris Nübling Antje Dammel/ Janet Duke; Renata Szczepaniak: *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*. Tübingen 2017.

⁶⁵ Vgl. *Texte, Themen und Strukturen THÜ* 2008, S. 514.

Kapitels enthielt, überwiegt im Schöningh-Lehrwerk die integrative Behandlung der Lernbereiche ‚Literatur‘ und ‚Sprache‘. Auch sprachhistorische Themen werden integrativ im Kontext literarischer Texte behandelt, z.B. bei der Lektüre des *Wessobrunner Gebets* oder der *Merseburger Zaubersprüche*.⁶⁶ Die Textauswahl verdeutlicht bereits, dass ‚Sprachgeschichte‘ in *Blickfeld Deutsch* nicht – wie dies in *Texte, Themen und Strukturen* der Fall ist – auf theoretische Texte über ‚Sprachgeschichte‘ und ‚Sprachwandel‘ oder die schaubildhafte Darstellung lexikalischer Wandelphänomene beschränkt bleibt. Vielmehr sollen Schülerinnen und Schüler sprachlichen Wandel bei der Lektüre sprachhistorischer Zeugnisse beobachten und sich anschließend mit spezifischen Wandelphänomenen beschäftigen; bei der Minnelyrik Walthers von der Vogelweide bspw. werden nicht nur der Wandel des Wortfelds ‚Frau‘⁶⁷, sondern auch die Endsilbenabschwächung⁶⁸ thematisiert. Weiterhin verdeutlicht die Betitelung des sprachgeschichts-/sprachwandelbezogenen Kapitels „Fress oder sterbe!“⁶⁹, dass in *Blickfeld Deutsch* (auch) kerngrammatische sprachhistorische Themen, z.B. Verbflexionswandel (*friss* → *fress*, *stirb* → *sterbe*), behandelt werden.

Nachdem die Analysen der Bildungsstandards und Lehrpläne auf der einen sowie der Lehrwerke auf der anderen Seite erste Hinweise auf die unterrichtlichen Voraussetzungen in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Thüringen geben konnten, soll hieran anknüpfend dargelegt werden, wie curriculare und lehrwerkspezifische Vorgaben im Unterricht umgesetzt werden. Zur Klärung der Frage, welche sprachgeschichts- und sprachwandelbezogenen Themen in den Deutschunterricht Eingang finden und wie diese didaktisiert werden, wurden exemplarisch Deutschlehrkräfte an zwei rheinland-pfälzischen Gymnasien und einem Thüringer Gymnasium befragt.

⁶⁶ Blickfeld Deutsch 2009, S. 80f.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 95.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 81.

⁶⁹ Ebd., S. 118-128.

Sprachgeschichtliche Unterrichtspraxis im Urteil von Lehrkräften

Aufbau und Methodik von Befragung und Auswertung

Für die Befragung der Lehrkräfte mittels Fragebogen konnten die Kollegien an insgesamt drei Gymnasien in Rheinland-Pfalz und Thüringen gewonnen werden. Folglich handelt es sich bei den hier vorgestellten Ergebnissen um Aussagen einer geographisch begrenzten, schulartenspezifischen Kohorte. Sie sind für die drei Gymnasien valide und spiegeln nicht zwangsläufig die bundesweite Unterrichtspraxis im Fach Deutsch wider. Zur besseren Verortung der Antworten der Lehrkräfte wurden diese mit Angaben zum Bundesland versehen. Die folgende Tabelle veranschaulicht Struktur, Themenbereiche und Fragestellungen des Fragebogens (Tab. 1):

Teil	Themenbereiche	Fragestellungen
A	Erfahrungen mit Sprachgeschichte und Sprachwandel im Lehramtsstudium	<ul style="list-style-type: none"> – Welche sprachgeschichts- und sprachwandelbezogenen Themen wurden im Lehramtsstudium behandelt (1.)? – Wie schätzen die Befragten die Vermittlung von Sprachgeschichte und Sprachwandel im Studium ein (2.)?
B	Einstellungen zur Sprachgeschichte	<ul style="list-style-type: none"> – Besteht bei den Befragten ein generelles Interesse an Sprachgeschichte und Sprachwandel und wenn ja, an welchen Themen (1.)? – Welche sprachgeschichts- und sprachwandelbezogenen Themen erachten sie als besonders relevant (2.)?

C	Unterrichts- praxis	<ul style="list-style-type: none"> – Wurde bereits Sprachgeschichte oder Sprachwandel im Unterricht behandelt? Um welche Themen handelte es sich und in welchen Klassenstufen wurden diese behandelt (1.)? – Welche Gründe sprechen für/gegen den Einsatz von Sprachgeschichte und Sprachwandel im Deutschunterricht (2.)? – Welche Themen eignen sich bevorzugt für die Unter- (3.), Mittel- (4.) oder Oberstufe (5.)? – Welche Quellen oder Hilfsmittel sind bekannt (6.) und welche wurden zur Didaktisierung sprachgeschichts- und sprachwandelbezogener Themen verwendet (7.)?
---	------------------------	---

Tab. 1: *Struktur, Themenbereiche und Fragestellungen der Fragebögen*

Die im Folgenden vorgestellten Auswertungsaspekte wurden auf der Grundlage eines deduktiven Kategoriensystems entwickelt, das weitgehend den in den Fragebögen verwendeten Kategorien ‚Erfahrungen aus der eigenen Studienzeit‘, ‚Einstellungen zu Sprachgeschichte/Sprachwandel‘ und ‚Unterrichtspraxis‘ entspricht. In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung, die in Form einer deskriptiven Statistik gehalten ist, werden die zu den genannten Kategorien passenden Antworten jedoch nicht chronologisch abgearbeitet. Vielmehr werden inhaltlich passende oder interessante Aussagen von Lehrkräften zitiert, um so besonders relevante Aspekte hervorzuheben. Um eine anonymisierte Auswertung zu gewährleisten, wurden die Fragebögen nummeriert und werden in der folgenden Auswertung nach dem Muster ‚Lehrkraft (L)-Bundesland-Fragebogennummer‘ (z.B. L-RLP-1) zitiert. Im Falle der Lehrkräfte umfasst die Stichprobe 34 ausgefüllte Fragebögen (zwei Kollegien in RLP und eines in THÜ).

Ergebnisse

Eine erste wichtige Erkenntnis aus der Befragung ist, dass keine/r der befragten Lehrkräfte angab, Sprachgeschichte und/oder Sprachwandel nie zu unterrichten bzw. unterrichtet zu haben. Folglich kann man – nach Selbsteinschätzung der Befragten – vom Vorhandensein einer sprachgeschichtlichen Unterrichtspraxis sprechen. Die über alle Klassenstufen diesbezüglich am häufigsten genannten Themen sind ‚Minnelyrik‘ (14/34), ‚Bedeutungswandel‘ (14/34) und ‚Sprachverfall/Sprachkritik‘ (‚Anglizismen‘, ‚Sprachpflege im Barock‘ (13/34) (C.1), d.h. die Themen, die auch in den Lehrwerken für die Mittel- und Oberstufe zu finden sind. Es ergaben sich keine bedeutenden bundeslandspezifischen Unterschiede aus den Antworten, die genannten Themen sind unter den Befragten in Rheinland-Pfalz und Thüringen gleichermaßen verbreitet.⁷⁰ Bezüglich der Nennung der Minnelyrik kann aus den stichwortartigen Angaben der Lehrkräfte nicht entnommen werden, ob die sprachliche Perspektive auf das Mittelhochdeutsche (Mhd.) Beachtung fand oder ob diese allein unter literarischen Gesichtspunkten behandelt wurde. Lediglich bei Antworten, die dem Bedeutungswandel zugerechnet werden können, sind Hinweise darauf zu finden, wie dieses Thema im Unterricht eingesetzt wurde: Drei der befragten Lehrkräfte (3/34) wählen einen lernbereichsintegrativen Zugang und behandeln semantischen Wandel am Beispiel von „Schlüsselwörtern“ in literarischen Texten:

Bedeutungswandel. Hier greife ich bestimmte Schlüsselwörter auf und zeige die Geschichte dieses Wortes auf, z.B. „Fräulein“ im Faust. Die Schüler lernen, was dieses Wort früher bedeutete und verstehen so die Reaktion des Gretchens auf die Anrede (L-RLP-13).

Aus der exemplarisch zitierten Antwort lässt sich folgende mögliche Vorgehensweise ableiten: Die Schülerinnen und Schüler stellen gegenwärtige und frühere Bedeutungen eines „Schlüsselwortes“, hier des *Fräuleins*, gegenüber und gewinnen so Einblicke in soziokulturelle Gegebenheiten vergangener Zeiten, wie z.B. die nominale Anrede einer

⁷⁰ Hier z.B. ‚Minnelyrik‘ (8/19 = 42 % RLP versus 6/15 = 40 % THÜ), ‚Bedeutungswandel‘ (8/19 = 42 % RLP versus 6/15 = 40 % THÜ), ‚Sprachverfall/Sprachkritik‘ (8/19 = 42 % RLP versus 5/15 = 33 % THÜ, vgl. Anhang 2).

weiblichen Adressatin und damit verbundene (soziale) Rollen. Dieses von den Lehrkräften gewählte Verfahren entspricht der Forderung des rheinland-pfälzischen Lehrplans, „Einblicke in sprachgeschichtliche Fragestellungen (phonologisch, semantisch)“ am Beispiel literarischer Texte zu gewinnen.⁷¹ Zur Nennung dieses Beispiels passt, das drei befragte Lehrkräfte (3/34) angeben, den „Wandel von Frauenbezeichnungen“ in ihrem Unterricht zu behandeln:

Bedeutungswandel, z.B. Wandel weiblicher Personenbezeichnungen, frouwe, Weib (L-THÜ-28).

Mit dem Bedeutungswandel, genauer der Pejorisierung weiblicher Personenbezeichnungen (mhd. *wib* > nhd. *Weib* bzw. von mhd. *frouwe* > nhd. *Frau*) wird ein Thema aufgegriffen, das als ‚Klassiker‘ des Bedeutungswandels gilt, da es sowohl im Studium als auch in den Lehrwerken stark präsent ist.⁷² Es bleibt an dieser Stelle offen, ob dieses Thema eher exkursartig oder systematisch, z.B. im Hinblick auf Mechanismen des Bedeutungswandels bzw. dahinterliegender soziokultureller Gegebenheiten, behandelt wurde (vgl. 3.1).

Weitere häufig genannten Themen sind ‚Anglizismen‘ (8/34) und ‚Sprachpflege im Barock‘ (5/34). Wie die folgenden Antworten der Lehrkräfte zeigen, lassen sich beide Themenkomplexe unter dem Oberbegriff ‚Sprachverfall/Sprachkritik‘ zusammenfassen. Des Weiteren geben fünf Befragte (5/34) an, im Bereich des Sprachpurismus auch epochenübergreifend zu arbeiten, indem sie barocken Sprachpurismus mit aktuellen Sprachverfallsklagen verbinden:

Sprachpurismus im Barock, Fruchtbringende Gesellschaft. Ich verweise dann darauf, dass es Sprachpurismus auch heute noch gibt z.B. Anglizismen (L-RLP-13).

Gesellschaften zur Sprachpflege im Barock. Anschließend behandle ich Sprachwandel (Verben „Fress“ statt „friss“ usw.) (L-THÜ-27).

⁷¹ Vgl. LP RLP Sek. II 1998, S. 16

⁷² Blickfeld Deutsch 2009, S. 95.

Das Beispiel in der Antwort der Thüringer Lehrkraft (der Abbau des Vokalwechsels im Imperativ: *Fress!*) stellt nochmal deutlich heraus, dass sich das Spektrum sprachgeschichts- und sprachwandelbezogener Themen an den Vorschlägen gebräuchlicher Deutschlehrwerke für die Sek. II orientiert (vgl. II 3.4.2). *Blickfeld Deutsch*, in dem sich das Kapitel zu „Fress oder sterbe!“ findet⁷³, ist die am häufigsten genannte (24/34) Quelle zur Unterrichtsplanung (C.7). Des Weiteren greifen die befragten Lehrkräfte auf *Texte, Themen und Strukturen* (10/34), das *Deutschbuch* (23/34) oder auch *P.A.U.L. D.* (15/34) zurück. Zudem sind diese Lehrwerke mit einer Ausnahme auch die einzigen sprachgeschichts-/sprachwandelbezogenen Materialien, die den Befragten bekannt sind (C.6). Lediglich eine Thüringer Lehrkraft gibt an, auf historische Wörterbücher wie das *Deutsche Wörterbuch* von Jacob und Wilhelm Grimm (1838-1961) zurückzugreifen. Vier der befragten Lehrkräfte (4/34) verwenden Sicks *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*-Reihe⁷⁴. Der aus linguistischer Sicht unglückliche⁷⁵ Rückgriff auf Sick verwundert kaum, da sich Auszüge aus dessen *Zwiebelfisch*-Kolumne sowohl auch in vereinzelt Lehrwerken finden.⁷⁶

Unter C.2 waren die befragten Lehrkräfte angehalten, Gründe für und gegen den Einsatz von Sprachgeschichte und Sprachwandel aufzuführen. Bei genauerer Betrachtung der Antworten scheinen die bisherigen Befunde, d.h. die geringe Themenvielfalt sowie pragmatische Konzentration auf das Lehrwerk bei der Unterrichtsplanung, nicht durch eine generell ablehnende Haltung der Lehrkräfte den Themen ‚Sprachgeschichte‘ und ‚Sprachwandel‘ bedingt zu sein. Lediglich zwei der befragten Lehrkräfte (2/34) geben an, kein Interesse an Sprachgeschichte und Sprachwandel zu haben. Ein Großteil der Befragten (28/34) ist der Meinung, Kenntnisse früherer sprachgeschichtlicher Zustände seien für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, vor allem mit dem Argument, dass es sich dabei um ein „kulturelles Erbe“ handle:

⁷³ Blickfeld Deutsch 2009, S. 118-128.

⁷⁴ Bastian Sick: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod: Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln 2004/2012.

⁷⁵ Vgl. Péter Maitz/ Stephan Elspaß: Warum der „Zwiebelfisch“ nicht in den Deutschunterricht gehört. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34/2007, S. 515-526.

⁷⁶ Z.B. *P.A.U.L. D.* 7 2014, S. 316.

Ich halte Sprachgeschichte im Deutschunterricht für wichtig. Die Geschichte unserer Sprache ist ein kulturelles Erbe, das Gegenstand des Deutschunterrichts sein sollte (L-RLP-7).

Ein wichtiger Grund dafür, Sprachgeschichte im Unterricht zu behandeln, ist, dass mittelhochdeutsche Texte einen kulturellen Wert für Schüler besitzen (L-THÜ-27).

Trotz dem generell vorhandenen Interesse an Sprachgeschichte und Sprachwandel und den hieraus folgenden Begründungen für den Unterrichtseinsatz, die soeben zitiert wurden, führen die Befragten auch Gründe an, die gegen die Integration sprachgeschichts- und sprachwandelbezogener Inhalte in den Deutschunterricht sprechen. Denn auch wenn Lehrkräfte die Diachronie für ‚relevant‘ halten, wird diese doch im Vergleich zu anderen Lern- bzw. Kompetenzbereichen geringer gewichtet:

Ein Grund, der gegen Sprachgeschichte spricht, ist einfach die Unterrichtszeit. Meine Schülerinnen und Schüler können schon die Grammatik nicht richtig anwenden, da bleibt keine Zeit für Sprachgeschichte, auch wenn sie interessant ist (L-RLP-11).

Ein Grund dagegen ist der Zeitmangel. Wir müssen im Deutschunterricht Grammatik, Rechtschreibung beibringen und man will ja auch den Schülern literarisch etwas mit „auf den Weg geben“ (L-THÜ-29).

Das Abwägen der vergleichsweise ‚weniger wichtigen‘ Sprachgeschichte gegen andere Kompetenz-/Lernbereiche ist eine der häufigsten Kategorien unter den Gründen, die gegen den Unterrichtseinsatz sprechen (13/34). In vielen weiteren Fällen, die sich teilweise mit dem Abwägen gegen den grammatischen oder orthographischen Lernbereich überschneiden, wird auch mit dem Lehrplan argumentiert (15/34). Dieser lasse nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte „zu wenig Freiraum für sprachgeschichtliche Themen“. Zwei Lehrkräfte (2/34) bemängeln darüber hinaus, dass auch in den Lehrwerken keine Sprachgeschichte zu finden sei:

Zu wenig Freiraum für sprachgeschichtliche Themen im Lehrplan, zu viel Literatur und Grammatik, die bis zum Abitur unterrichtet werden müssen. Im Deutschbuch gibt es keine Sprachgeschichte, zu zeitaufwendig alles selbst aufzubereiten (L-THÜ-28).

Mit Blick auf die Ergebnisse der Lehrplan- und Lehrwerkanalysen kann hier kritisch eingewandt werden, dass die zitierten Aussagen nicht mit Analyse der Lehrwerke und Bildungspläne übereinstimmen. In beiden untersuchten Lehrplänen, im Lehrplan Rheinland-Pfalz sowie insbesondere im Thüringer Lehrplan, sind „Einblicke in die historische Dimension von Sprache“⁷⁷ Teile des sprachreflektorischen Curriculums. Folglich lässt sich die Aussage der betreffenden Lehrkräfte nur durch Unkenntnis der Kompetenzen im Lehrplan sowie der sprachgeschichts- und sprachwandelbezogenen Unterrichts Anregungen in den Lehrwerken begründen.

Zwei weitere Gründe, die nach Einschätzung der Lehrkräfte den Einsatz von Sprachgeschichte und Sprachwandel limitieren, sind ein „geringes sprachgeschichtliches Interesse“ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler (9/34) sowie die nach eigenem Erachten „nicht ausreichenden“ sprachgeschichtlichen Vorkenntnisse (2/34):

Wir haben im Studium nicht viel Sprachgeschichte gemacht. Ich erachte meine Vorbildung auf diesem Gebiet nicht als ausreichend (L-RLP-11).

Die Schüler interessieren sich nicht für Sprachgeschichte und wollen mehr Gegenwartsliteratur lesen (L-RLP-19).

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme aus den Bausteinen curriculare Vorgaben, Lehrwerkanalyse und Lehrkräftebefragung zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diese gut ineinandergreifen. Die curricularen Vorgaben werden in weiten Teilen von den Lehrwerken umgesetzt, was sich wiederum in der von den befragten Lehrkräften geschilderten Unterrichtspraxis widerspiegelt. Nicht deckungsgleich zur Unterrichtspraxis war hingegen die oberstufenbezogene curriculare Vorgabe, „Phänomene des Sprachwandels und des Spracherwerbs theoriegestützt [zu]

⁷⁷ Lehrplan RLP Sek. II, S. 16.

beschreiben“⁷⁸. Hierzu finden sich – zumindest im Thüringer *Texte, Themen und Strukturen* (2008) – Auszüge aus Publikationen der historischen Linguistik wie Keller/Kirschbaum⁷⁹ (2000) sowie Nübling u.a.⁸⁰ (vgl. das folgende Kapitel), die jedoch nach Selbsteinschätzung der Lehrkräfte keine Verwendung im Unterricht finden. Dieses Desiderat aufgreifend sollen im Folgenden zwei Umsetzungsbeispiele für einen wissenschaftspropädeutischen, theoriegestützten Sprachgeschichtsunterricht in der Sek. II vorgestellt werden, die neben den Einsichten in die Systematik von Sprache und Sprachwandel, auch noch Potenziale für fächerübergreifendes Arbeiten bieten.

Modelle des Sprachwandels im Deutschunterricht: sprachreflexive und fächerübergreifende Potenziale

Im Folgenden sollen zwei Vorschläge herausgearbeitet werden, wie der Themenkomplex ‚Sprachgeschichte und Sprachwandel‘ in der Sek. II für Schülerinnen und Schüler ebenso anspruchsvoll wie spannend umgesetzt werden kann. Hierzu wurde ein Thema gewählt, das zwar in den Lehrplänen und Lehrwerken fest verankert ist, jedoch selten systematisch, theoriegestützt oder gar fächerübergreifend aufbereitet wird: der semantische bzw. lexikalische Wandel (vgl. auch den Beitrag von Ines Heiser in diesem Band). Darüber hinaus wird mit dem Anredewandel ein weiteres Beispiel aufgeführt, zu dem zwar bereits didaktische Veröffentlichungen existieren⁸¹, das sich ungeachtet dessen jedoch wenig in der Unterrichtspraxis etablieren konnte. Auch hier wird ein theoriegestützter Abriss vorgestellt und anschließend auf fächerübergreifende Potenziale verwiesen.

⁷⁸ Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife 2012, S. 26.

⁷⁹ Keller/ Kirschbaum (wie Anm. 63).

⁸⁰ Nübling u.a. (wie Anm. 64).

⁸¹ Vgl. Felicitas Spuhler/ Susanne Völpel: *Du – Ihr – Er – Sie?* Die historische Entwicklung und Funktion pronominaler Anredeformen. In: *Praxis Deutsch* 96/1989, S. 44-47., Jäger/ Böhnert (wie Anm. 13), Katharina Böhnert/ Jessica Nowak: Von der Pragmatik in die Grammatik – sprachliches Handeln als Katalysator für Sprachwandel. In: *Der Deutschunterricht* 1/2019 „Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik“, S. 36-44.

Semantischer und lexikalischer Wandel

Beim semantischen (Bedeutungswandel) bzw. lexikalischen Wandel (Wortschatzwandel) handelt es sich um zwei Bereiche, die – wie bereits Ziegler – anmerkt, sowohl curricular als auch unterrichtspraktisch verankert sind.⁸² Wenn Sprachgeschichte im Deutschunterricht zum Einsatz kommt, dann oft in Form exkursorisch präsentierter Wortgeschichte(n).⁸³ Während die Semantik eine semasiologische Perspektive einnimmt, also untersucht, welche Bedeutung(en) Wörter und Sätze haben und wie diese sich wandeln, nimmt die Lexik eine onomasiologische Perspektive ein, d.h., es wird untersucht, welche Wörter im Lexikon einer Sprache zur Bezeichnung (außersprachlicher) Dinge oder Sachverhalte zur Verfügung stehen und ob diese Bezeichnungen in der Sprachgeschichte z.B. durch andere Begriffe abgelöst wurden. Beide Perspektiven können im Unterricht am Beispiel einiger ‚Wortgeschichten‘ veranschaulicht werden, verbreitet ist hier bspw. die Wortgeschichte von *geil* (mhd. *geil* ‚lustig, üppig, begehrllich‘ > nhd. *geil* ‚lüstern, großartig, toll‘)⁸⁴ oder auch das Wortfeld der Frauenbezeichnungen (z.B. ahd. *wīb* bzw. mhd. *wip* ‚(Ehe-)Frau‘, das zum nhd. Schimpfwort *Weib* ‚schlampige, liederliche Frau‘ abgewertet wurde, oder ahd. *frouwa* ‚Herrin, adlige Frau‘ zu mhd. *vrouwe* ‚verheiratete, sozial hochstehende Frau‘ und schließlich zur allgemeinen Bezeichnung für Frauen im Nhd.; von Nübling als Deklassierung weiblicher Personenbezeichnungen beschrieben)⁸⁵.

Wünschenswert wäre an dieser Stelle, wenn semantischer bzw. lexikalischer Wandel – gerade in der Sek. II – nicht, wie bereits erwähnt, als isolierte ‚Geschichte(n)‘ eines oder mehrerer Wörter präsentiert würde, sondern Schülerinnen und Schüler vielmehr die Systematik ‚hinter‘ der Veränderung von Bedeutungen und Wortschatz deutlich gemacht würde. Um die Mechanismen der verschiedenen Arten des Bedeutungswandels,

⁸² Ziegler (wie Anm. 1), S. 8

⁸³ Vgl. Böhnert (wie Anm. 12), S. 119

⁸⁴ Vgl. P.A.U.L. D. 9 2008, S. 170-171.

⁸⁵ Damaris Nübling: Von der ‚Jungfrau‘ zur ‚Magd‘, vom ‚Mädchen‘ zur ‚Prostituierten‘: Die Pejorisierung der Frauenbezeichnungen als Zerrspiegel der Kultur und als Effekt männlicher Galanterie? In: Historische Semantik. Hg. v. Jörg Riecke. Berlin/New York 2011, S. 346 (Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte 2).

wie etwa Bedeutungsverschiebung, Bedeutungserweiterung, Bedeutungsver schlechterung (Pejorisierung) oder Bedeutungsverbesserung (Meliorisierung)⁸⁶, zu erklären, wurde in der sprachwissenschaftlichen Forschung u.a. auf die „Theorie der unsichtbaren Hand“ von Keller⁸⁷ zurückgegriffen. Dieser Theorie zufolge kann sprachlicher Wandel weder als naturgesetzlicher Prozess noch als von Sprachnutzerinnen und -nutzern bewusst herbeigeführte Veränderung beschrieben werden. Vielmehr lässt sich Sprachwandel durch die Wirkung der sogenannten „unsichtbaren Hand“ beschreiben, d.h., er tritt durch menschliches (Sprach-)Handeln, nicht aber durch die Absicht, Veränderungsprozesse in Gang zu setzen, ein. Keller/Kirschbaum fassen das Grundprinzip der *Invisible Hand*-Theorie wie folgt zusammen:

Bedeutungswandel ist ein unbeabsichtigter Nebeneffekt unseres alltäglichen Kommunizierens. Menschen sind bestrebt, ihre alltäglichen kommunikativen Ziele möglichst optimal zu verwirklichen. Wenn es dabei auf Grund ähnlicher Strategien zu gleichgerichteten Wahlen der sprachlichen Mittel kommt, entsteht als Kumulationseffekt mit der Zeit ein Bedeutungswandel.⁸⁸

Im Unterricht kann Kellers Theorie der unsichtbaren Hand anhand zahlreicher Beispiele des Bedeutungswandels veranschaulicht werden. Ein Beispiel ist der Bedeutungswandel von *billig*.⁸⁹ Das Adjektiv mhd. *billich* hat eine Bedeutungsverschiebung, teilweise auch Bedeutungsver schlechterung von ‚angenehm, rechtmäßig, zu Recht‘ im Mhd. hin zu nhd. ‚günstig, wertlos, von minderer Qualität‘ durchlaufen (Abb. 1). Die rechtssprachliche Verwendungsweise dominierte lange Zeit. Spätestens im 18. Jahrhundert kam es zu einer Spezialisierung im Bereich des Handels, wobei *ein billiger Preis* noch einen ‚angemessenen Preis‘ bezeichnete. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte sich *billig* gegenüber dem bis dahin gebräuchlichen *wohlfeil* durch und hatte folglich primär die Bedeutung ‚(preis-)günstig‘. Da es sich bei günstigen oft auch um

⁸⁶ Vgl. Gerd Fritz: *Historische Semantik*. Stuttgart 2006, S. 57-63.

⁸⁷ Rudi Keller: *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in die Sprache*. Tübingen 1990/2014.

⁸⁸ Keller/ Kirschbaum (wie Anm. 63), S. 46.

⁸⁹ Vgl. auch Jäger/ Böhnert (wie Anm. 13), S. 86.

minderwertige Waren handelte, wurde *billig* im 19. Jahrhundert durch die (Sekundar-)Bedeutung ‚primitiv, wertlos‘ angereichert. Aus dem Bereich des Handels (*billige Waren*) wurde *billig* dann auf andere Ausdrücke und Bereiche (*billiger Trick*) übertragen.

Mhd.	18. Jh.	19. Jh.	heute
<i>billich</i>	> <i>billige Waren</i>	> <i>billiger Trick</i>	> <i>ein billiges Flittchen</i>
‚rechtmäßig‘	‚angemessen‘, ‚preisgünstig‘	‚primitiv‘	[verächtlich] ‚wertlos‘
Bedeutungsverschiebung		Pejorisation	

Abb. 1: Semantischer Wandel von *billig*

Auch im Wortfeld der Frauenbezeichnungen wurde zunächst auf die *Invisible Hand*-Theorie als Erklärungsansatz zur Entwicklung von *Weib* und *Frau* zurückgegriffen. Auf die Pejorisation dieser Bezeichnungen übertragen hieße das, dass auch diese keine bewusst herbeigeführten Veränderungen, sondern vielmehr ‚Nebenprodukte‘ insbesondere galanten Sprachhandelns sind: In dem Wunsch, Frauen besonders höflich und somit „lieber eine Etage zu hoch als zu niedrig“⁹⁰ anzureden, seien Bezeichnungen, die vorher ausschließlich zur Anrede Höherstehender verwendet wurden, inflationär auch für Frauen niederen Standes verwendet worden. Die Folge hiervon sei dann, dass höherwertige Anreden zu neutralen (z.B. *Frau*) und neutrale zu niederwertigen (z.B. *Weib*) Anreden degradiert wurden.

Demgegenüber wendet Nübling ein, dass sich mit der von Keller herangezogenen Erklärung nur ein Teil der beschriebenen Bedeutungsver schlechterungen erklären lasse, nämlich die Deklassierung von mhd. *vrouwe* (ebenso auch von *herr(e)*).⁹¹ In diesem Fall sei es zu einem Verblässen der ursprünglichen, ehrenden Bedeutung gekommen, was

⁹⁰ Keller (wie Anm. 13), S. 104.

⁹¹ Nübling (wie Anm. 85), S. 349-354.

durchaus die Folge einer inflationären Verwendung der Anreden *Herr* und *Frau* sein könne. Anders jedoch bei mhd. *dierne*, *maget* oder auch *vröu(we)lin*, deren ursprüngliche Bedeutung nicht einfach (zugunsten einer neutralen) verblasst sei, sondern die eine Anreicherung durch neue, sexualisierte/biologisierte Bedeutungskomponenten erfahren haben. In diesem Fall greife die Theorie der Unsichtbaren Hand nicht und man müsse vielmehr davon ausgehen, dass die Entwicklung von *Dirne*, *Magd* und *Fräulein* zu biologisierten, sexualisierten und funktionalisierten Bedeutungen das Ergebnis von (sprachlichen) Abwertungen dieser Bezeichnungen seien. Die Theorie der Unsichtbaren Hand lässt sich folglich besser auf Beispiele wie o.g. *billig*⁹² oder auch *scharf*⁹³ bzw. – ebenfalls interessant – das Wortfeld ‚Krankheit‘, *siech*, *krank*, *gesund*⁹⁴ übertragen.

Ebenfalls spannend für Schülerinnen und Schüler ist darüber hinaus die Einsicht, dass sich die *Invisible Hand*-Theorie nicht allein auf Sprachwandel anwenden lässt, sondern ursprünglich eigentlich aus der Wirtschaftswissenschaft stammt. Der schottische Wirtschaftswissenschaftler Adam Smith formulierte 1776 erstmals die Theorie, dass sich durch das unbeabsichtigte Gewinnstreben einzelner Wirtschaftsteilnehmer/-innen als ‚Nebeneffekt‘ eine Steigerung des wirtschaftlichen Wohlstandes einer Nation ergibt:

By preferring the support of domestic to that of foreign industry, he intends only his own security; and by directing that industry in such a manner as its produce may be of the greatest value, he intends only his own gain, and he is in this, as in many other cases, led by an invisible hand to promote an end which was no part of his intention. Nor is it always the worse for the society that it was not part of it. By pursuing his own interest he frequently promotes that of the society more effectually than when he

⁹² Vgl. auch Fritz (wie Anm. 86), S. 133f.

⁹³ Vgl. ebd., S. 135f.

⁹⁴ Erwin Koller: Nu müez iuch got bewarn, fruoet unde geil gesparn! Zur Geschichte des Wortfelds ‚gesund‘. In: Deutsche Sprachgeschichte: Grundlagen, Methoden, Perspektiven. Festschrift für Johannes Erben zum 65. Geburtstag. Hg. v. Werner Besch. Frankfurt a.M.: 1990, S. 129-140; Erwin Koller: Historische Verschiebung im Wortfeld ‚krank‘. In: Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses Tokyo 1990. Bd. 4. Hg. v. Eijiro Iwasaki. München 1991, S. 226-236.

really intends to promote it. I have never known much good done by those who affected to trade for the public good. It is an affectation, indeed, not very common among merchants, and very few words need be employed in dissuading them from it.⁹⁵

An dieser Stelle bieten sich folglich spannende fächerübergreifende Kooperationen mit Fächern wie (je nach Bundesland) Wirtschaft, Geschichte oder Sozialkunde an, die Smiths Theorie als eine der theoretischen Grundlagen des kapitalistischen Wirtschaftssystems behandeln. Somit werden Schülerinnen und Schüler wissenschaftspropädeutisch an Texte herangeführt, die so z.B. auch in einem sprachwissenschaftlichen (Keller) bzw. wirtschaftswissenschaftlichen (Smith) Studium behandelt werden, und werden zudem dazu angeregt, über die Grenzen ihres Fachs hinauszublicken und universelle Mechanismen menschlicher Entwicklung (im Sprachhandeln, im wirtschaftlichen Handeln) kennenzulernen.

Anredewandel

Ein ähnliches fächerübergreifendes, propädeutisches Potenzial bietet das Thema ‚Anredewandel‘, das vor allem durch Besch⁹⁶ und Simon⁹⁷ gründlich erforscht wurde. Beim Anredewandel handelt es sich um ein Phänomen pragmatischen Wandels, d.h., es wird betrachtet, wie sich die Art der Sprachverwendung im Laufe der Sprachgeschichte wandelt. So untersucht die Forschung zum Anredewandel, wie mittels (pronominaler) Anrede auf die angesprochene Person verwiesen wird. In vielen Sprachen stehen hierfür grundsätzlich zwei Möglichkeiten zur Verfügung: ein nächsprachlich-informelles Pronomen (z.B. dt. *du*, frz. *tu*) und ein distanzsprachlich-formelles Pronomen (z.B. dt. *Sie*, frz. *vous*). Darüber hinaus

⁹⁵ Adam Smith: An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. Bd. 4, Kap. 2. 1776. Online verfügbar auf: https://www.econlib.org/library/Smith/smWN.html?chapter_num=27#book-reader (Zugriff: 31.05.2021).

⁹⁶ Werner Besch: Anredeformen des Deutschen im geschichtlichen Wandel. In: Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Bd 3. Hg. v. Werner Besch u.a. Berlin/New York 2003, S. 2599-2628.

⁹⁷ Horst J. Simon: From pragmatics to grammar. Tracing the development of respect in the history of the German pronouns of address. In: Diachronic perspectives on address term systems. Hg v. Irma Taavitsainen; Andreas H. Jucker (Hrsg.): Amsterdam/Philadelphia 2003, S. 85-123.

gibt es Sprachen, in denen es nur ein Anredepronomen gibt (z.B. *you* im Englischen) oder die ein stark ausdifferenziertes System mit mehreren Anredepronomen haben (z.B. das Japanische mit bis zu sechs Anredepronomen). Hier bieten sich bereits erste fächerübergreifende Potenziale an, indem z.B. – kontrastiv zum Englischen – die Frage gestellt wird, welchen ‚Mehrwert‘ ein mehrstufiges Anredesystem bietet oder ob demgegenüber die Nachteile (zu starke Hierarchisierung, ‚Höflichkeitskonflikte‘ bei der Anrede mit *du* oder *Sie*) überwiegen.

Ebenso interessant und für den propädeutischen Unterricht in der Sek. II angemessen ist jedoch ein systematischer Überblick über die Entwicklung der Anredepronomen im Deutschen bzw. die ihr zugrundeliegenden Mechanismen. Diese kann hier nur in Auszügen wiedergegeben werden, für eine ausführliche fachwissenschaftliche Darstellung sei auf Simon verwiesen, eine didaktisierte Darstellung findet sich bei Jäger/Böhnert⁹⁸ bzw. Böhnert/Nowak⁹⁹. Eine anschauliche Darstellung der historischen Entwicklung der pronominalen Anrede im Deutschen bietet Simon, der diese als „Zickzack-Kurs“ durch das Pronominalparadigma beschreibt (Abb. 2)¹⁰⁰:

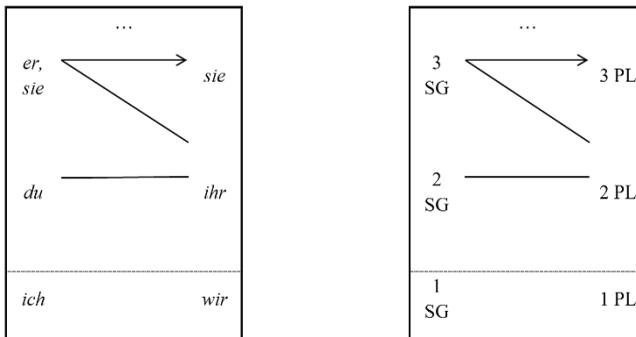


Abb. 2: Die Entwicklung der Anrede als „Zickzack-Kurs“

⁹⁸ Jäger/ Böhnert (wie Anm. 13), S. 92-97.

⁹⁹ Böhnert/ Nowak (wie Anm. 81).

¹⁰⁰ Simon (wie Anm. 97), S. 87.

Wie die rechte Abbildung deutlich macht, verläuft der „Pfad der Höflichkeit“ zwischen den Strategien der Pluralisierung (metaphorische Erhöhung durch Ansprache in der Mehrzahl; z.B. *i(h)r* ab dem Ahd.) und der Indirektheit (Gesichtswahrung durch indirekte Ansprache in der 3. Ps.; z.B. *er/sie* ab dem Fnhd.). Diese Entwicklung beschreiten viele Anredesysteme, jedoch kommen diese in den meisten Fällen auf einer bestimmten Stufe zum Stehen (z.B. frz. *vous* ,2. Ps. Pl.', ital. *Lei* ,3. Ps. Sg.'). Das Deutsche hingegen hat den Höflichkeitspfad bis zum Ende beschritten: Mit dem Höflichkeitspronomen *Sie* (< 3. Ps. Pl.) werden die Strategien der Pluralisierung und der Indirektheit kombiniert und somit ein Höchstmaß an Höflichkeit erreicht.¹⁰¹

Die verschiedenen Stufen der Entwicklung können mit Schülerinnen und Schülern der Sek. II anhand von Texten aus dem Mhd. (hier bieten sich alle – zumindest noch auszugsweise in der Schule gelesenen – Texte an vom *Parzival* über den *Tristan* bis hin zum *Nibelungenlied*), dem Fnhd. oder insbesondere dem Nhd. im späten 18./frühen 19. Jh. an. Gerade diese Texte der Klassik sind ohnehin fester Bestandteil des literarischen Curriculums in der Oberstufe und bieten einen spannenden Einblick in das zeittypische ‚Nebeneinanderbestehen‘ verschiedener Anredepronomen und damit verbundener Höflichkeitsstrategien.¹⁰²

Ende des 19. Jh.s bricht das zeitweise bis zu fünfstufige (17./18. Jh. *du, ihr, er/sie, Sie, dieselben*) Anredesystem des Deutschen zusammen und das heutige zweistufige System aus *du* und *Sie* etabliert sich. Am Ende der Entwicklung steht ein grammatikalisierteres System aus *du* und *Sie*, das paradigmatisch organisiert ist (*du* bei informell-nähesprachlicher, *Sie* bei formell-distanzsprachlicher Anrede) und zwischen dessen Pronomina in Anredesituationen obligatorisch gewählt werden muss.¹⁰³ Daneben sprechen auch grammatische Abweichungen zum Spenderlexem, dem Personalpronomen *sie* (3. Pl.), dafür, dass es sich bei *Sie* um ein form- und inhaltsseitig eigenständiges (Anrede-)Pronomen handelt, etwa die Flexion der prädikativen Nominalgruppe bei direkter Ansprache (Höflichkeitspronomen: *Sie kleiner Spaßvogel!*, Personalpronomen: *Sie (sind) kleine*

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Hierzu unterrichtspraktisch: Spuhler/ Völpel (wie Anm. 81).

¹⁰³ Vgl. Simon (wie Anm. 97), S. 99.

Spaßvögel). In der Sprachgeschichte des Deutschen hat sich eine neue grammatische Kategorie \pm RESPEKT entwickelt, die durch das Höflichkeitspronomen *Sie* realisiert wird.

Auf Lass (1990) Bezug nehmend interpretiert Simon den „qualitative[n] Sprung“ vom Personalpronomen zum (reanalysierten) Honorativpronomen ‚2. Ps. Sg. RESP‘ als Exaptationsprozess.¹⁰⁴ Das Konzept der Exaptation stammt aus der Evolutionsbiologie und kann z.B. anhand der Entwicklung der Flugfähigkeit von Vögeln veranschaulicht werden:

Nachdem Federn ursprünglich wohl allein zur Thermoregulation des Körpers gedient hatten, erhöhte die sukzessive Vermehrung und Vergrößerung der Federn an den Vordergliedmaßen die Beutefangfähigkeit; weitere Größenveränderungen konnten sodann zum Luftgleiten, schließlich zum Fliegen führen.¹⁰⁵

McMahon (1994) weist daraufhin, dass sich Parallelen zwischen der Evolutionsbiologie und der historischen Linguistik als äußerst fruchtbar erweisen können:

However, the Darwinian theory of biological evolution, with its interplay of mutation, variation and natural selection, has clear parallels in historical linguistics, and may be used to provide enlightening accounts of linguistic change. Having borrowed the core elements of evolutionary theory, we may then explore novel concepts from biology, such as *exaptation*, and assess their relevance for linguistic change. Indeed, the establishment of parallels with historical biology may provide one of the most profitable future directions for historical linguistics.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Roger Lass: How to do things with junk: Exaptation in language evolution. In: *Journal of linguistics* 26/1990, S. 79-102. Zit. nach: Horst J. Simon, H.: „Exaptation“ in der Sprachwandeltheorie. Eine Begriffspräzisierung. In: *Prozesse sprachlicher Verstärkung. Typen formaler Resegmentierung und semantischer Remotivierung*. Hg. Rüdiger Harnisch. Berlin/New York 2010, S. 43 (*Linguistik – Impulse und Tendenzen* 37).

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ April McMahon: *Understanding language change*. Cambridge: Cambridge University 1994, S. 340, zit. nach Simon (wie Anm. 97), S. 42.

Gleiches gilt für den Einsatz von Sprachgeschichte in einem sprachreflexiven, wissenschaftspropädeutischen Unterricht in der Oberstufe. Die Erkenntnis – auch hier –, dass sich Mechanismen, denen die Entwicklung menschlicher Sprache folgt, in anderen Bereichen (hier: der Biologie) wiederfinden, ist für Schülerinnen und Schüler ebenso anspruchsvoll wie erhellend.

Fazit und Ausblick

Wie die Untersuchung eingangs gezeigt hat, läuft Zieglers Forderung eines „zeitgemäßen Umgang mit dem Unzeitgemäßen“ immer noch weitgehend ins Leere.¹⁰⁷ Zwar ist der Themenkomplex ‚Sprachgeschichte/Sprachwandel‘ curricular fest verankert, die starke Konzentration auf die Semantik/Lexik in der Formulierung der Kompetenzen ebnet jedoch den Weg für eine weitgehende Beschränkung auf ebendiese Bereiche in den Lehrwerken und – hieran anknüpfend – auch in der Unterrichtspraxis. Darüber hinaus ist keiner Antwort der im Rahmen dieser Studie Befragten zu entnehmen, dass der Wandel von Wörtern und Wortbedeutungen zumindest theoriebezogen, d.h. vor der Folie von Modellen des semantischen und lexikalischen Wandels, eingebettet wird. Von einer mit den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife konformen „theoriegestütz[en Beschreibung]“ von „Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium“ kann also derzeit keine Rede sein.¹⁰⁸

Eine Neuausrichtung hinsichtlich einer systematischen Sprachgeschichtsdidaktik, die auch kerngrammatische Themen mit einschließt und diese in der Sek. II theoriebezogen einbettet, wurde von fachwissenschaftlicher und didaktischer Seite mehrfach eingefordert und ist vor dem Hintergrund eines immer größer werdenden Legitimationsdrucks, dem sich die Sprachgeschichte ebenso wie alle sprachlichen Lehr-Lern-Inhalte in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzen ausgesetzt sieht, nach wie vor dringend notwendig. Sprachhistorisches Lernen muss natürlich mehr als das „Pauken von Ablautreihen“ beinhalten; vielmehr soll eigenaktives Erschließen von sprachlichem Wandel angeregt und hierbei

¹⁰⁷ Ziegler (wie Anm. 1), S. 1.

¹⁰⁸ Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife 2012, S. 26.

stärker die Rolle der Sprachnutzer/-innen für Wandelprozesse hervorgehoben werden.¹⁰⁹ Mit Blick auf die Lehrwerkinhalte lässt sich festhalten, dass die Verlage auf diese didaktischen und methodischen Forderungen reagiert haben. In der Sek. I erschließen sich Schülerinnen und Schüler eigenaktiv die Geschichte von Wörtern wie *geil*, die (auch) in ihrem eigenen Sprachgebrauch vorkommen. Auch in methodischer Hinsicht wurde reproduktives „Pauken“ und „Aufsagen“ durch konkreten Anwendungsbezug ergänzt. Neben diesem positiven Befund für die Lehrwerkmethodik sind in der Fachwissenschaft und -didaktik vermehrt auch dahingehend kritische Stimmen zu vernehmen, dass die oben dargestellte Themenwahl des semantischen/lexikalischen Wandels fragmentarische Sprachgeschichtsbilder der Lernenden bedingen könnte.¹¹⁰ So ist es sowohl aus fachwissenschaftlicher als auch aus fachdidaktischer Perspektive problematisch, ein Bild von Sprachgeschichte zu vermitteln, das ausschließlich auf gegenwartssprachlichen Wandel (‘Sprachverfall‘ durch Anglizismen) und/oder exkursartig in Form von ‚Wortgeschichten‘ thematisierten semantischen/lexikalischen Wandel ausgerichtet ist, da es nicht die notwendige historische ebenenübergreifende Kontinuität zu vermitteln vermag, die es allerdings bedarf, um Sprache und Sprachwandel in ihrem historischen Kontext beurteilen zu können. Bereits Linke betont, dass der exkursorische Einsatz von Sprachgeschichte und Sprachwandel problematisch sein kann. Sprachgeschichtliche Erläuterungen ausschließlich situativ einzusetzen, birgt die Gefahr einer Art „sprachgeschichtliche[n] ceterum censeo[s] (im Sinne von ‚übrigens lässt sich da sprachgeschichtlich auch noch was zeigen...‘)“.¹¹¹

Eine Möglichkeit, die Forderungen innerhalb der Fachwissenschaft und Fachdidaktik aufzugreifen und dabei auch die bisher ausgesparten kerngrammatischen Inhalte in den Blick zu nehmen, bietet der Weg über Modelle des Sprachwandels, die nicht nur den o.g. Forderungen der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife nachkommen, sondern darüber hinaus auch fächerübergreifende Potenziale bieten. Die

¹⁰⁹ vgl. Elspaß (wie Anm. 15), S. 2.

¹¹⁰ z.B. Siehr (wie Anm. 10), Ziegler (wie Anm. 1), Rödel (wie Anm. 11), Böhnert (wie Anm. 12).

¹¹¹ Angelika Linke: Sprachgebrauch und Sprachgeschichte. In: Praxis Deutsch 96/1989, S. 9-18.

Frage *Quo vadis Sprachgeschichte?* sollte also folglich nicht mit einem ‚Weniger‘ an Komplexität und Theorieeinbettung beantwortet werden, sondern vielmehr den „zeitgemäßen Umgang“ mit der Diachronie in einem systematisch auf Wissenschaftspropädeutik und Sprachreflexion ausgerichteten Zugriff suchen.¹¹²

¹¹² Ziegler (wie Anm. 1), S. 1f.

Aletta Leibold (Leipzig)

firnimis? firnimu!

100 Wörter Althochdeutsch für Schule und Universität

Den Schwerpunkt didaktischer Bemühungen bei der Integration mittelalterlicher Stoffe in den Schulunterricht bilden fraglos das Hochmittelalter und seine literarischen Zeugnisse. Aber gerade auch das Frühmittelalter, in welchem nicht nur die Ursprünge der kulturellen Prägung Europas liegen, sondern auch die Wurzeln unserer deutschen Sprach- und Literaturgeschichte, ist für Schülerinnen und Schüler sowie Studierende interessant und eigentlich grundlegend. Aus dieser Zeit zwischen ca. 700 und 1000 n. Chr. stammen wichtige kulturelle Impulse, die zum Verständnis unserer heutigen Zeit entscheidend sind und eigentlich fest zum Bildungskanon unserer Kinder gehören sollten. Dass dies weder an Schulen noch an Universitäten der Fall ist, ist evident.

Deshalb soll hier ein Didaktisierungsversuch für das frühe Mittelalter, für das Althochdeutsche, vorgestellt werden.¹ Anliegen ist es, durch Arbeitsmaterial in einfacher, spielerischer Form einen authentischen Zugang zu der ansonsten kaum ohne Vorwissen zugänglichen ersten deutschen Sprachperiode zu schaffen und so das Althochdeutsche und die Anfänge unserer Muttersprache in den Fokus Lehrender zu rücken.

Auch für Lehrende ist die althochdeutsche (ahd.) Sprachepoche oft kein einfaches Gebiet. Umso bemerkenswerter ist es, wenn es ihnen auch ohne Lehrplanvorgaben ein Anliegen ist, ihren Schülerinnen und Schülern dieses älteste Deutsch näherzubringen. Das im Folgenden vorzustellende Glossenspiel *firnimis? ih firnimu! Verstehst du? Ich verstehe!* soll eine Ermunterung hierfür sein. Der eigentlichen Spielerklärung geht eine

¹ Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, der auf der Tagung ‚Helden in der Schule‘ (Kloster Banz 2014) gehalten wurde.

Einführung in die ahd. Sprachepoche und deren Charakteristika voraus, die auch im Unterricht vorangestellt werden sollte.

Das Glossenspiel ermöglicht durch gezielte Auswahl des passenden Schwierigkeitsgrades einen den jeweiligen Anforderungen entsprechenden Einstieg in das Ahd. Die unterste Stufe, die reine Zuordnung der althochdeutschen zu den neuhochdeutschen Wörtern, kann schon in der Grundschule angewendet werden. Erhöhte Schwierigkeitsgrade wie das Erkennen grammatischer Regularitäten bis hin zu syntaktischen Fragestellungen bieten sich für den Einsatz an der Universität an. Im Moment ist das Spiel in der Entwicklungsphase. Es soll in zwei Ausführungen vorgelegt werden, als Druckversion und als Online-Spiel.²

Besonderheiten der althochdeutschen Überlieferung: Vom Weg der ersten deutschen Wörter auf das Pergament

Unter dem Patronat Karls des Großen³, der sein riesiges Reich auf der Basis einer neuen Religion vereinheitlichen und ihm gemeinsame Bildungsstandards auferlegen wollte, der Bildung und Kultur zu einer seiner Hauptanliegen erklärte, der an seiner Hofschule die größten Gelehrten seiner Zeit versammelte und in den Klöstern das bis dahin tradierte Wissen der Antike und des Christentums sammeln, kopieren und interpretieren ließ, blüht in den Skriptorien das erste deutsche Schrifttum auf:

² Die Onlineversion wird derzeit gemeinsam mit Jörg Ritter am Institut für Informatik der Universität Halle entwickelt: <https://firnimis.uzi.uni-halle.de/> Die Printversion ist in Zusammenarbeit mit der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig geplant.

³ Zur kulturhistorischen Einführung vgl. Dieter Kartschoke: Geschichte der deutschen Literatur im frühen Mittelalter. 2. Aufl. München 1994, S. 60-173; Wolfgang Haubrichs: Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zum Beginn der Neuzeit. I/1: Die Anfänge: Versuche volkssprachiger Schriftlichkeit im frühen Mittelalter, 2., durchgesehene Aufl. Tübingen 1995, S. 160-256; Albrecht Greule: Über die Anfänge deutscher Sprachkultur und Sprachkultivierung. In: Die Entstehung des Deutschen. Festschrift für Heinrich Tiefenbach. Hg. v. Albrecht Greule/Eckhard Meineke/Christiane Thim-Mabrey. Heidelberg 2001, S. 133-142 und Ergebnisse der Sprachgeschichtsforschung zu den historischen Sprachstufen I: Das Althochdeutsche. In: Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl. Hg. v. Werner Besch/Anne Betten/Oskar Reichmann/Stefan Sonderegger. Berlin/New York, 2. Teilband. 2000, S. 1144-1240, besonders Dieter Geuenich: Soziokulturelle Voraussetzungen, Sprachraum und Diagonisierung des Althochdeutschen, S. 1144-1155.

Hier werden lateinische (lat.) Texte glossiert, kommentiert und in die bis dahin nur gesprochene Volkssprache *thiutisc*⁴ übersetzt. Hier beginnen Mönche, die Sprache der einfachen Menschen in eine Schriftform zu bringen und sie den großen und als heilig geltenden Gelehrtensprachen Hebräisch, Griechisch und v.a. Latein gleichberechtigt gegenüberzustellen.⁵ Da die Grundidee des karlischen Reiches das Christentum ist, muss für eine erfolgreiche Missionierung sichergestellt werden, dass die neuen Christinnen und Christen (überwiegend erwachsene Täuflinge) verstehen, was sie im Glaubensbekenntnis sprechen, da sonst der Akt der Taufe nicht rechtskräftig war.

So wird die Verschriftlichung der Volkssprache v.a. zur Etablierung des neuen Glaubens unter Karl ein wichtiges Anliegen: Hier liegt die Initiative zur Niederschrift der ersten deutschen Wörter. Die grundlegenden Gebrauchstexte für Bekehrung und Gottesdienst, das *Vaterunser*, das *Glaubensbekenntnis*, Taufgelöbnisse und Beichtformeln finden so in deutscher Übertragung ihren Weg auf das Pergament.

⁴ ‚Deutsch, im Gegensatz zu den klassischen Sprachen‘, vgl. Althochdeutsches Wörterbuch. Auf Grund der von Elias von Steinmeyer hinterlassenen Sammlung im Auftrag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Band 2 (hg. v. Rudolf Große): C – D (1970–1997, Reprint Berlin 2007), Sp. 565. Das Leipziger ‚Althochdeutsche Wörterbuch‘ ist ein großangelegtes Thesauruswörterbuch, das die Gesamtheit der ahd. Überlieferung, literarische Belege ebenso wie Glossenbelege erfasst, grammatikalisch und lexikalisch einordnet. Es liegt gedruckt bis zum Buchstaben S vor. Der Abschluss des Wörterbuches ist für 2030 geplant (online einsehbar derzeit bis R unter: http://awb.saw-leipzig.de/cgi/WBNetz/wbgui_py?sigle=AWB) (alle angegebenen Internetadressen letztmalig aufgerufen am 30.6.2021). Zur Entstehung des Wortes ‚deutsch, zum Volk gehörig‘ vgl. Ingo Reiffenstein: Bezeichnung der deutschen Gesamtsprache. In: Sprachgeschichte (wie Anm. 3) 3. Teilband 2003, S. 2191-2205.

⁵ Zur Einführung in das Althochdeutsche vgl. z.B. Stefan Sonderegger: Althochdeutsche Sprache und Literatur. Eine Einführung in das älteste Deutsch. Darstellung und Grammatik. Dritte, durchges. u. wesentl. erweiterte Aufl. Berlin/ New York 2003; Haubrichs (wie Anm. 3); Eckhard Meineke/Judith Schwerdt: Einführung in das Althochdeutsche, Paderborn u.a. 2001.

Das Althochdeutsche besteht daher in seiner literarischen Überlieferung weitestgehend aus christlichen und antiken Texten,⁶ die zum großen Teil aus dem Lateinischen übersetzt sind. Einige wenige Reste einer älteren, ehemals mündlichen Tradition, eher zufällig als systematisch aufgeschrieben, zeugen noch vom Ausklang der heidnisch-germanischen Zeit. Diese Texte, etwa die Zaubersprüche oder das *Hildebrandslied* (vgl. hierzu den Beitrag von Agnes Jäger in diesem Band), sind jedoch die bekannteren Zeugen der ahd. Überlieferung. Diese Dominanz einerseits des klerikalen Schrifttums, andererseits der sehr anspruchsvollen antiken philosophischen Tradition macht diese erste deutsche Sprachepoche für Schülerinnen und Schüler bereits thematisch schwer rezipierbar. Hinzu kommen die Unwegbarkeiten einer Übersetzungssprache. Lesung und Interpretation ahd. Texte erfordert einiges Vorwissen. Welcher Schüler/welche Schülerin wird im Laufe seiner/ihrer Ausbildung mit Namen wie Tatian, Otfrid oder Notker vertraut gemacht, obwohl gerade diese Namen unsere deutsche Literatur- und Sprachgeschichte begründen?

Deshalb sollen hier zwei ahd. Schriftzeugen vorgestellt werden, die in ihrer Besonderheit vielleicht eher das Interesse von Kindern und Jugendlichen wecken und darüber hinaus in der Lage sind, den Weg der ersten deutschen Wörter auf das Pergament zu demonstrieren: die sog. *Altdeutschen Gespräche*, zwei Glossartexte.

Glossen sind volkssprachige Eintragungen, die zunächst vereinzelt zwischen den Zeilen (interlinear) oder am Rand (marginal) lateinischer Texte stehen, um einzelne Wörter zu erklären, zu verdeutschen.⁷ Bereits aus ältester Zeit stammen durchgehend glossierte Texte, bei denen jedes lat. Wort mit einer (normalerweise) volkssprachigen Entsprechung versehen ist. Auch wenn so ganze Texte interlinear glossiert werden, resultiert daraus aufgrund der fremdsprachigen Wortstellung noch kein syntaktisch

⁶ Griechische und römische Autorinnen und Autoren gehörten zum Ausbildungskanon in den Klöstern. Zunächst in Form von Glossen, später v.a. durch die große Übersetzungsleistung Notkers des Deutschen (vgl. dazu Anm. 15) werden diese Texte auf Deutsch rezipiert.

⁷ Zur Einführung in die Glossographie vgl. Meineke/Schwerdt (wie Anm. 5), S. 166-178; Die althochdeutsche und altsächsische Glossographie. Ein Handbuch. Hg. v. Rolf Bergmann und Stefanie Stricker, Bd. 1. Berlin/New York 2009, S. 20-32; zur Position von Glossen im Text S. 199-201.

deutscher Text.⁸ Wird in beiden Sprachen kein Text, sondern nur kontextloser Wortschatz dargeboten, handelt es sich um sog. Glossare, die die lexikalischen Entsprechungen in beiden Sprachen vermitteln. Es sind Glossare zu einzelnen Schriften (sog. Textglossare), Sachgruppenglossare oder alphabetische Glossare überliefert. Um die deutschen Glossen richtig zu verstehen, ist es nötig, ihren ursprünglichen Kontext im lat. Text zu ermitteln, sofern ein solcher vorhanden war. Die Glossen können in Spaltenform, nicht unähnlich unseren heutigen Wörterbüchern, dargeboten werden, aber auch in einer für uns heute extrem ungewohnten Art der Darstellung von Fremdwort und Übersetzung: In derselben Zeile folgt das deutsche Wort ohne besondere Auszeichnung jeweils dem lateinischen (sog. Kontextglossen). Eine solche Form weist z.B. das erste deutsche Synonymwörterbuch auf, der nach seinem ersten Eintrag (*abrogans. dheomodi* ‚demütig‘) benannte *Abrogans*.⁹ Diese frühe Form der schriftlichen Übertragung einzelner Wörter durch Glossierung macht zwei Drittel des gesamten ahd. Wortschatzes aus.¹⁰

Ein weiterer Schritt in einer von der Forschung rekonstruierten formalen Entwicklung des deutschen Schrifttums¹¹ ist das gleichberechtigte Nebeneinandertreten von ahd. und lat. Text. Ein solcher Kolumnentext ist im *Codex Sankt Gallen* 56 (erstes Viertel 9. Jh.) überliefert, der berühmten Übersetzung einer lat. Evangelienharmonie¹², die über mehrere

⁸ Dieses Phänomen findet sich in besonderem Maß in der ahd. Benediktinerregel, vgl. hierzu Sonderegger (wie Anm. 5), S. 123-126 und Meineke/Schwerdt (wie Anm. 5), S. 139-143; Der *Cod. St. Gallen* 916, in dem die Benediktinerregel überliefert ist, ist einsehbar unter: <http://www.e-codices.unifr.ch/de/csg/0916/8/0/Sequence-715>.

⁹ Der *Abrogans* ist in dieser Form überliefert im *Codex St. Gallen* 911. Dieser ist einsehbar unter <http://www.e-codices.unifr.ch/de/csg/0911/4/0/Sequence-710>; zur Einführung vgl. z.B. Sonderegger (wie Anm. 5), S. 68-70.

¹⁰ Vgl. Ingeborg Köppe: Das Althochdeutsche Wörterbuch. In: Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Geschichte ausgewählter Arbeitsvorhaben. Im Auftrag der Akademie hg. v. Heinz Penzlin. Stuttgart/Leipzig 1999, S. 77.

¹¹ Vgl. Sonderegger (wie Anm. 5), S. 120.

¹² Evangelienharmonie oder Diatessaron bezeichnet den Zusammenschchnitt der vier Evangelien zu einer einzigen Lebensgeschichte Jesu – diese Art der Darstellung war im Mittelalter sehr beliebt.

Zwischenstufen auf den Syrer Tatian zurückgeht.¹³ Die anonymen ahd. Übersetzer waren bemüht, sich innerhalb der Vorgaben des lat. Satzabschnittes gut deutsch auszudrücken, wobei das Diktat der Ausgangssprache die noch ungeübte deutsche Schriftsprache stark dominiert. Den Abschluss einer solchen Entwicklung und seinen frühen Höhepunkt stellt die ohne bekannte lat. Vorlage entstandene dichterische Variation der oben genannten Evangelienharmonie durch Otfrid von Weißenburg um 865 dar. Von diesem ersten namentlich bekannten deutschen Dichter stammt die erste überlieferte Endreimdichtung in deutscher Sprache – diesem Text ist ein ganzer eigener Codex gewidmet – das erste deutsche Buch.¹⁴ Hier ist die Emanzipation des jungen Deutschen abgeschlossen: die Volkssprache ist gleichberechtigt neben das Latein getreten. Noch ein Jahrhundert später wird sie Instrument des sprachlich meisterhaften großen Übersetzungswerks Notkers des Deutschen von St. Gallen sein, der sich noch immer für das Unterfangen, deutsch zu schreiben, rechtfertigen muss.¹⁵

Doch nun zurück zum Ausgangspunkt für die genannte Entwicklung, zu den Glossaren – um solche handelt es sich in den beiden Handschriften,

¹³ Einführend zu Tatian vgl. Haubrichs (wie Anm. 3), S. 211-219; Sonderegger (wie Anm. 5), S. 127-130; Meineke/Schwerdt (wie Anm. 5), S. 143-148. Die Handschrift St. Gallen 56, die den ahd. Tatian überliefert, ist verfügbar auf: <http://www.e-codices.unifr.ch/de/list/one/csg/0056>.

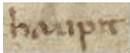
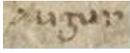
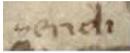
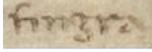
¹⁴ Einführend zu Otfrid vgl. Haubrichs (wie Anm. 3), S. 261-272; Sonderegger (wie Anm. 5), S. 146-150.; Meineke/Schwerdt (wie Anm. 5), S. 149-156; interessant sind hier Otfrids Rechtfertigung für die ungewohnte volkssprachige Abfassung des Werkes im ersten Kapitel und ein vorangestelltes lat. Widmungsschreiben, in dem er die Schwierigkeiten mit der Umsetzung ins Deutsche beschreibt. Die Haupthandschrift Wien, Cod. 2687, online verfügbar auf: http://digital.onb.ac.at/RepViewer/viewer.faces?doc=DTL_3699886&order=1&view=SINGLE

¹⁵ Einführend zu Notker vgl. Haubrichs (wie Anm. 3), S. 209-211, 221-226; Sonderegger (wie Anm. 5), S. 135-141.; Meineke/Schwerdt (wie Anm. 5), S. 157-161. Sein Hauptwerk, die Übersetzung des Psalters ist im *Codex St. Gallen 21* überliefert (online verfügbar auf: <http://www.e-codices.unifr.ch/de/csg/0021/9>). Zu Notkers Brief an Hugo von Sitten mit der Reflexion seiner Intention, auf Deutsch zu schreiben vgl. Ernst Hellgardt: Notkers des Deutschen Brief an Hugo von Sitten. In: Hans Fromm: Befund und Deutung. Zum Verhältnis von Empirie und Interpretation. In: Sprach- und Literaturwissenschaft. Hg. v. Klaus Grubmüller. Tübingen 1979, S. 169-192.

die im Folgenden vorzustellen sind und dem Didaktisierungsversuch zugrunde liegen.

Die Kasseler Glossen und die Pariser Gespräche – eine Ausnahme unter den frühmittelalterlichen Texten

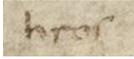
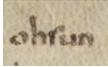
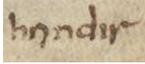
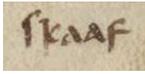
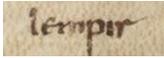
Die beiden Glossarhandschriften gehören zu den ältesten deutschen Texten: Die sog. *Kasseler Glossen* (KG) entstanden nach 800 und stehen auf sechs Seiten einer theologischen Handschrift aus Regensburg, die heute in Kassel aufbewahrt wird.¹⁶ Es handelt sich um ein Sachgruppenglossar, das 246 deutsche Eintragungen zum menschlichen Körper, zu Tieren, zu Gegenständen des täglichen Bedarfs, zu Hausbau, zu Kleidung u.a. enthält.¹⁷ Zu Beginn werden die Körperteile vom Kopf abwärts lateinisch und deutsch benannt, z.B.:

<i>caput</i>	<i>haupt</i>		,Kopf'
<i>oculos</i>	<i>augun</i>		,Augen'
<i>dentes</i>	<i>zendi</i>		,Zähne'
<i>manus</i>	<i>hant</i>		,Hand'
<i>digiti</i>	<i>fingra</i>		,Finger'

¹⁶ Einführend zu den KG vgl. Meineke/Schwerdt (wie Anm. 5), S. 133-134.; Stefanie Stricker: 'Kasseler Glossen'. In: Althochdeutsche und altsächsische Literatur. Hg. v. Rolf Bergmann. Berlin u.a. 2003, S. 225-227; Herbert Penzl: „Stulti sunt Romani“. Zum Unterricht im Bairischen des 9. Jahrhunderts. In: Wirkendes Wort 35, Heft 3 (1985), S. 240-248; die Handschrift Kassel, Universitätsbibliothek/LMB, 4° Ms. theol. 24, 15r-17v. Online verfügbar auf <http://orka.bibliothek.uni-kassel.de/viewer/image/1296741392003/31/>.

¹⁷ Das komplette Glossar wurde von Elias von Steinmeyer im 3. Band seiner Glossenausgabe ediert: Die althochdeutschen Glossen. Gesammelt und bearbeitet von Elias Steinmeyer und Eduard Sievers. Dritter Band: Sachlich geordnete Glossare, 2. Nachdruck der Ausg. Dublin/Zürich 1969 (Berlin 1895). Zürich/ Hildesheim 1999, S. 9-13.

Es folgen sehr gut lesbar die Tierbezeichnungen, z.B.:

<i>cavallus</i>	<i>hros</i>		‚Pferd‘
<i>boves</i>	<i>ohsun</i>		‚Ochsen‘
<i>armentas</i>	<i>hrindir</i>		‚Rinder‘
<i>pecora</i>	<i>skaaf</i>		‚Schafe‘
<i>agnelli</i>	<i>lempir</i>		‚Lämmer‘

Bis zum Ende des Sachglossars handelt es sich um die Eintragungen einer normalen Glossenhandschrift. Vor allem auf den letzten beiden Seiten (17r u. 17v) aber findet sich etwas Besonderes: als Fließtext geschriebene abwechselnd deutsche und lateinische Wortgruppen und Sätzchen, Redewendungen nach dem Frage-Antwort-Prinzip. Solche Gesprächssequenzen finden sich in noch größerem Ausmaß in den sog. *Pariser Gesprächen* (PG), einem Text, benannt nach dem jetzigen Aufbewahrungsort von vier der fünf Seiten, der Bibliothèque nationale de France in Paris (Ms. lat. 7641).¹⁸ Die *Gespräche* sind um 900 in Südfrankreich, dem damaligen Westteil des Frankenreiches, entstanden.¹⁹ Auf den Rändern

¹⁸ (1r, 2v, 3r, 7v, 16r) online verfügbar unter: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8478985p/f9.image>. Eine Seite (50v) des Textes befindet sich in der Biblioteca Apostolica Vaticana, Rom, Cod. Reg. lat. 566 (online verfügbar auf: https://digi.vatlib.it/view/MSS_Reg.lat.566), image Nr. 106. Das komplette Glossar wurde von Elias von Steinmeyer im 5. Band seiner Glossenausgabe ediert: Die althochdeutschen Glossen. Gesammelt und bearbeitet von Elias Steinmeyer und Eduard Sievers. Fünfter Band: Ergänzungen und Untersuchungen, Berlin 1922, S. 517-524.

¹⁹ Zur Entstehung vgl. Wolfgang Haubrichs: Zur Herkunft der ‚Altdeutschen (Pariser) Gespräche‘. In: ZDA 101 (1971), S. 86-103. Einführend zu den PG vgl. Wolfgang Haubrichs/Max Pfister: ‚In Francia fui‘. Studien zu den romanisch-germanischen Interferenzen und zur Grundsprache der althochdeutschen ‚Pariser (Altdeutschen) Gespräche‘ nebst einer Edition des Textes. Stuttgart 1989; Johannes A. Huisman: Die Pariser Gespräche. In: Rhein. Vierteljahrsblätter 33 (1969), S. 272-296; Wolfgang Haubrichs: ‚Pariser Gespräche‘. In:

und auf freien Stellen des lat. Textes sind bilingual lateinisch-deutsche Redewendungen eingetragen.

Mittels dieser beiden Handschriften kann Schülerinnen und Schülern und Studierenden gezeigt werden, wie Glossierung funktionierte, denn beide Handschriften weisen die gebräuchlichen Formen von Glossierungen auf: Kontextglossen finden sich im Kasseler Manuskript ebenso wie Einträge in Spaltenform, die Pariser Handschrift weist Marginal- und Interlinearglossen auf.

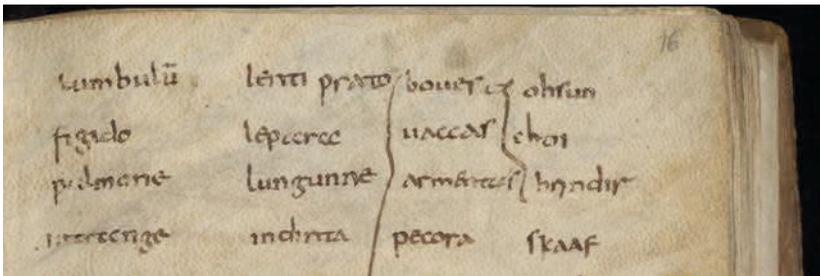


Abb. 1: Glossen in Spaltenform im Codex Kassel 4° Ms. theol. 24, folio 16r

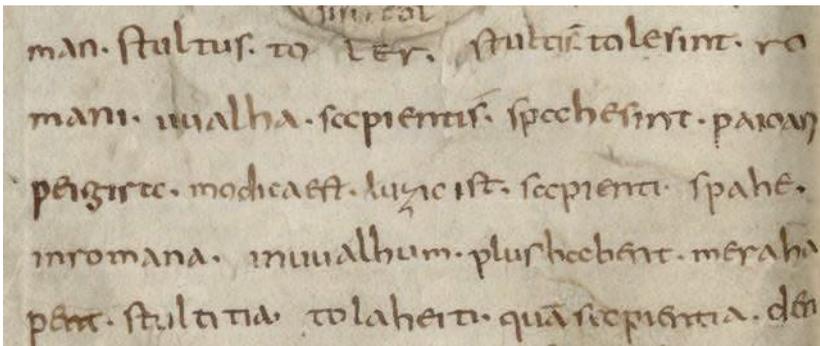


Abb. 2: Kontextglossen im Codex Kassel 4° Ms. theol. 24, folio 17v

Althochdeutsche und Altsächsische Literatur (wie Anm. 16), S. 347-350; Frank Jolles: The hazards of travel in medieval Germany: An attempt at an interpretation of the Altdeutsche Gespräche. In: German Life & Letters, New Series, Volume XXI (1968), S. 309-319.



Abb. 3: Marginal- und Interlinearglossen im Codex Paris Ms. lat. 7641, folio 1r

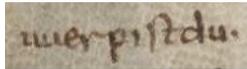
Die PG bestehen aus über 100 ahd. Eintragungen: Einzelwörter, Sätze und Dialoge mit ihren vulgärlateinischen (bzw. romanischen) Entsprechungen. Sie beinhalten typische Redewendungen für die Reise, nicht unähnlich unseren heutigen Kurzsprachführern mit einfachen Phrasen, die man bei Ankunft in einem fremden Land braucht. Hier handelt es sich um Handreichungen für einen romanischsprachigen Fremden („Welschen“) bei Reisen ins deutschsprachige Ostfrankenreich. Somit ist uns hier der erste deutsche Reisesprachführer unserer Literaturgeschichte überliefert – eine für Schülerinnen und Schüler leicht verstehbare Textsorte.

Die Gesprächsbüchlein führen uns an den Westrand des Frankenreiches: In Karls Riesenreich waren noch romanisch sprechende Westfranken und *thiutisc* sprechende Ostfranken vereint. Erst nach der Reichsdreiteilung unter Karls Enkeln waren Deutschsprecherinnen und -sprecher im Reich Ludwigs des Deutschen administrativ von den späteren Französischsprecherinnen und -sprechern getrennt. Der Inhalt beider Glossierungen ist geradezu einzigartig: Wir haben hier die frühesten Zeugnisse von Alltagswortschatz vor uns, der noch dazu in seiner Lautung der gesprochenen Sprache sehr nahesteht. Dieser alltägliche Gebrauchswortschatz ist besonders lebensnah und öffnet ein Fenster zur Lebenswelt der Menschen im 9. Jh. Darüber hinaus bildet Deutsch, nicht Latein, hier ausnahmsweise den Grundtext, der zu übersetzen ist.

Für die Schülerinnen und Schüler sicher bemerkenswert ist, dass sich in den PG auch derbe Schimpfereien und grobe Obszönitäten unter den Sätzen finden. Je nach Alter der Lernenden liegt es im Ermessen der Lehrkraft, diese mit einer Markierung versehenen Karten auszusortieren.

Nach Ankunft eines Fremden wird nach dem Woher und Wohin und dem Reisezweck gefragt, z.B.:

uuer pist du



‚Wer bist du?‘

*uueliche lande cumet
ir*

‚Aus welchem Land
kommt ihr?‘

huaz huildu

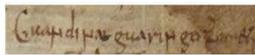
‚Was willst du?‘

Es geht um Dienstleistungen in der Herberge, Gesprächssequenzen zwischen Herr, Diener und Gastwirt:

huer istin herro

‚Wo ist dein Herr?‘

*quandi ne uuarin ir za me-
tina*



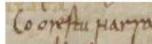
‚Warum wart ihr nicht zur
Messe?‘

en ualde



‚Ich wollte nicht.‘

gahorestu narra



‚Hörst du, Idiot?!‘

*ir ensclephet bi dem uip in
iure bette*

‚Ihr schließt bei der Frau in
eurem Bett‘

*huez iur herre daz ... so ist er
iu erbolgan*

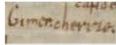
‚wenn das euer Herr er-
fährt, ... so ist er zornig!‘

huiltu ... obezes

‚Willst du Obst?‘

ih az heutu fles

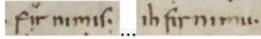
‚Ich aß heute Fleisch‘

gimer cherize

,Bring mir eine Kerze!‘

skir minan part

,Schere meinen Bart!‘

firmimis ... ih firmimu

,Verstehst du? ... Ich verstehe.‘

Letzteres war Inspiration für den Titel des Spieles.

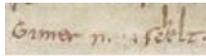
Das Gespräch behandelt die Belange einer adligen Klientel, es werden z.B. Teile einer ritterlichen Ausrüstung erbeten:

*herro huillis trin-
chen huali got huin*

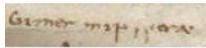
,Herr, willst du guten Wein trinken?‘

gesattile min ros

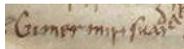
,Sattle mein Pferd!‘

gimer min schilt

,Gib mir mein Schild!‘

gimer min spera

,Gib mir meinen Speer!‘

gimer min suarda

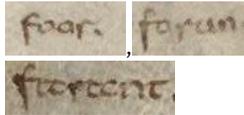
,Gib mir mein Schwert!‘

Trotz einiger Bemühungen der Forschung ist in beiden Texten keine durchgängige Gesprächsführung rekonstruierbar.

Wie in modernen Sprachreiseführern auch wird nicht nur Wortschatz in Wörterbuchform und Dialogbeispielen dargeboten, sondern auch Grammatik. Es werden Flexionsbeispiele der für den Fremden schwierigen ablautenden Verben des Deutschen angeführt. An diesen Stammformen starker Verben können je nach beabsichtigter Vermittlungsebene

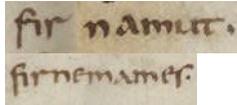
grammatische Phänomene älterer Sprachstufen wie Ablaut oder Wechselflexion²⁰ erklärt werden:

foor, forun, farant



‚ich ging, sie gingen, sie gehen‘

firnamut, firnemames



‚habt ihr verstanden? wir verstehen‘

Bemerkenswert ist ein häufig zitierter Satz der KG, der vielleicht gerade bairischen Schülerinnen und Schülern Spaß macht: *Dumm sind die Welschen, klug sind die Baiern.*²¹

Spielanleitung

Aus diesen bemerkenswerten Alltagswörtern und Gesprächsfetzen besteht das für die spielerische Einführung in ältere Sprachstufen konzipierte Zuordnungsspiel.²² Drei Themenbereiche, Körperteile, Tiere und zwei Sets von Redewendungen, sind auf je 15 bzw. 20 Kärtchen untergebracht.²³ Es wird in zwei Durchgängen gearbeitet, im ersten Schritt (erste Unterrichtseinheit) an Körperteilen und Tieren, im zweiten Schritt (zweite Unterrichtseinheit) an den schwierigeren Gesprächssequenzen. Damit bei der Auswertung möglichst viele Lernende aktiv beteiligt sind, existieren die Kartensets jeweils in doppelter Ausführung. Die Klasse wird nun geviertelt, je ca. fünf bis sieben Schülerinnen und Schüler finden sich in einer Arbeitsgruppe zusammen. Je zwei Gruppen bekommen identische Karten zunächst von Körperteilen und Tieren. Ein Set umfasst 40 Kärtchen: 20 Karten mit dem ahd. Wort als Faksimile und in Transkription der Handschrift und 20 Karten mit der neuhochdeutschen

²⁰ Wechsel des Stammvokals durch Einfluss bestimmter Endungsvokale *fir-nim-u*; *fir-nem-ames*.

²¹ Zur Interpretation vgl. Penzl (wie Anm. 16), S. 246-248.

²² Beschrieben wird hier zunächst die Druckversion.

²³ Es handelt sich jeweils um eine Auswahl und nicht um eine vollständige Darbietung der KG oder der PG.

(nhd.) Übersetzung. Ist das ahd. Wort problemlos zu lesen, wurde die Transkription ausgespart, da der Schüler/die Schülerin die karolingischen Minuskeln selbst entziffern soll. In einigen Fällen wurde dem Transkript kein Faksimile beigegeben. Beide Kartenstapel werden nun gut sichtbar auf den Tischen ausgebreitet. Die erste Aufgabe besteht im Zuordnen der ahd. Wörter zu ihren nhd. Entsprechungen. Dies wird von den Schülerinnen und Schülern meist intuitiv und schnell gehandhabt.

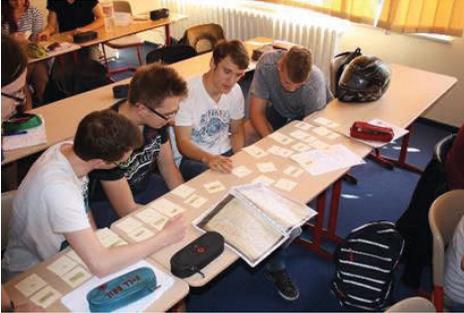


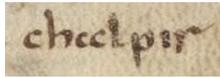
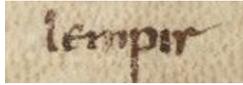
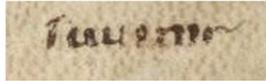
Abb. 4: Projekttag Deutsch in einer 12. Klasse, Städtisches Gymnasium Riesa

Als erste Erkenntnis kann somit die Tatsache gelten, dass wir auch heute noch für unseren uns fremd gewordenen Wortschatz als Muttersprachlerinnen und -sprachler kompetent sind und die Zuordnung weitgehend assoziativ möglich ist.

Die zweite, wichtigere und schwierigere Aufgabe besteht im Benennen und Reflektieren der Unterschiede zwischen dem Althochdeutschen und der gegenwärtigen Form des Wortes.

Nach kurzer Bedenkzeit werden die Ergebnisse abgefragt: Welches ahd. Wort wurde z.B. nhd. ‚Lämmer‘ zugeordnet? Die Lösung kann in Tabellenform mit nacheinander einblendbaren Textfeldern per PowerPoint visualisiert werden.²⁴

²⁴ Die Handreichungen für die Lehrkraft werden dem Spiel als Booklet beiliegen und online abrufbar sein.

TiereKälber *chalpir*Lämmer *lempir*Schweine *suuinir*Sau *suu*

Beim Abfragen der Unterschiede werden nun zunächst einfache graphische Regeln erarbeitet: Den Schülerinnen und Schülern fällt auf, dass in alten Texten in der Regel keine Großschreibung vorhanden ist (vgl. hierzu den Beitrag von Böhnert/Nowak in diesem Band), die Buchstaben sind unabhängig von Wortart und Satzbau Minuskeln. Abweichende Graphemformen werden beschrieben, z.B. das auffällige, bis in die Neuzeit hinein bestehende Schaft-*s* (vgl. *suu*), die *cc*-ähnliche Schreibung für *a* (vgl. *chalpir*), die typisch ahd. *uu*-Schreibung für *w* (vgl. *suuinir*), die andere *z*-Form, der Wechsel von *f*, *v* und *u* etc. Das Phänomen der *scriptura continua*, der fehlenden Worttrennung durch Leerräume und die weitgehend fehlende Zeichensetzung werden thematisiert. Die Lernenden benennen das Fehlen der Buchstaben mit Punkten bzw. die Realisierung des Primärumlautes mit *e* (z.B. *lembir* ‚Lämmer‘), sodass hier die Entwicklung der graphischen Markierung des Umlauts durch spezielle Grapheme, die erst im Frühneuhochdeutschen konsequent durchgeführt wird (s.u.), erwähnt werden kann. Es können das Fehlen des Dehnungsh (z.B. *hano* ‚Hahn‘ oder *folo* ‚Fohlen‘) und die ahd. Markierung der Vokallänge durch Doppelschreibung (z. B. *suu* für *sû* ‚Sau‘)²⁵ benannt werden. Der Gegenwartssprache fremd, älteren Texten jedoch selbstverständlich zugehörig ist der Niederschlag von Dialektformen im schriftlichen Text, da alte Sprachstufen keine Standardisierung der Schreibform

²⁵ Vgl. nhd. *Moor* oder *Boot*.

kennen. Der sich hier niederschlagende bairische (bair.) Dialekt, der mundartlich erhalten, aber keinen Eingang in die normierte Schriftsprache des Neuhochdeutschen gefunden hat, ist in der Handreichung für den Lehrer blau markiert (normalahd. *b* = bair. *p*; normalahd. *g* = bair. *c* (*k*); normalahd. *k* = bair. *ch* etc.). Anhand dieser Laut-Graphem-Zuordnungen kann mit den Schülerinnen und Schülern über das Ringen der Mönche um eine Zuordnung der lat. Grapheme zu den bis dahin nur gesprochenen deutschen Lauten, für die das lat. Schriftsystem nicht immer passend war, gesprochen werden.²⁶

In einem zweiten Schritt sammelt die Lehrkraft benannte lautliche Unterschiede zwischen beiden Sprachformen an der Tafel. So werden wichtige Lautwandelerscheinungen (seltener morphologische Veränderungen) beim Übergang vom Alt- zum Mittelhochdeutschen (Mhd.) und schließlich (Früh-)Neuhochdeutschen (Fnhd.) erarbeitet. Hierbei erweist sich das Ahd. als besonders günstig, da in diesem Stadium des Deutschen noch viele der Lautwandel auslösenden Laute tatsächlich im Schriftbild vorhanden sind. Die Ergebnisse dieses Wandels sind z.T. als Unregelmäßigkeiten bis heute sichtbar, können aber nur durch Rückgriff auf das Ahd. erklärt werden. Als Handreichung für die Lehrkraft ist jedem Wort eine ausführliche Erläuterung mit Hinweis auf die jeweiligen Paragraphen der ahd., mhd. und fnhd. Grammatik²⁷ beigegeben:

<i>chalpir</i> ,Kälber‘	<i>kalb</i> st. n., Nom. Pl. <ul style="list-style-type: none"> ▪ bair. <i>ch</i> = für normalahd. <i>k</i> (Ahd. Gr. § 144) ▪ noch ohne Umlautbezeichnung (Umlaut <i>a</i> > <i>e</i> vor <i>i</i> der Folgesilbe durch Konsonantenverbindung <i>-lp-</i> verhindert (Ahd. Gr. § 27, Anm. 2))
----------------------------	---

²⁶ Die im Lat. nicht vorhandenen Laute wie z.B. die Affrikaten der 2. Lautverschiebung (*pf*, *tz*, *ch*) müssen deshalb bis heute mit zwei Graphemen geschrieben werden.

²⁷ Wilhelm Braune: Althochdeutsche Grammatik I: Laut- und Formenlehre, 16. Aufl. bearb. v. Frank Heidermanns, Berlin/Boston 2018; Hermann Paul: Mittelhochdeutsche Grammatik. 25. Aufl. neu bearb. v. Thomas Klein, Hans-Joachim Solms u. Klaus-Peter Wegera. Mit einer Syntax von Ingeborg Schöbler, neu bearb. u. erw. v. Heinz-Peter Prell. Tübingen 2007; Oskar Reichmann/Klaus-Peter Wegera (Hg.): Frühneuhochdeutsche Grammatik. Von Robert Peter Ebert, Oskar Reichmann, Hans-Joachim Solms und Klaus-Peter Wegera. Tübingen 1993.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ später umlautaushlösendes <i>i</i> der Endung noch vorhanden ▪ bair. <i>p</i> = normalahd. <i>b</i> (Ahd. Gr. § 136) ▪ Abschwächung voller Nebensilbenvokale <i>-ir</i> > <i>-er</i> (Ahd. Gr. § 54)
<i>lempir</i> ,Lämmer‘	<i>lamb</i> st. n., Nom. Pl. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Umlaut <i>a</i> > <i>e</i> vor <i>i</i> der Folgesilbe, Graphem <i>e</i>, nicht <i>ä</i> (Ahd. Gr. § 26) ▪ umlautaushlösendes <i>i</i> der Endung noch vorhanden ▪ bair. <i>p</i> = normalahd. <i>b</i> (Ahd. Gr. § 136) ▪ <i>mb</i> wird zu <i>-mm</i> assimiliert (Mhd. Gr. § L99; vgl. nicht assimiliert in Englisch <i>lamb</i>) ▪ Abschwächung voller Nebensilbenvokale <i>-ir</i> > <i>-er</i> (Ahd. Gr. § 54)
<i>suuinir</i> ,Schweine‘	<i>suuîn</i> st. n., Nom. Pl. <ul style="list-style-type: none"> ▪ ahd. <i>uu</i> = nhd. <i>w</i> (Ahd. Gr. § 189) ▪ <i>sw-</i> > <i>schw-</i> (. § 155) ▪ nhd. Diphthongierung <i>î</i> > <i>ei</i> (Mhd. Gr. L17; Fnhd. Gr. § L 31) ▪ Ersatz des alten Pluralsuffixes <i>-ir</i> durch nhd. <i>-e</i> (Fnhd. Gr. § M 9) ▪ Abschwächung voller Nebensilbenvokale <i>-ir</i> > <i>-er</i> (Ahd. Gr. § 54)
<i>suu</i> ,Sau‘	<i>sû</i> st. f., Nom. Sg. <ul style="list-style-type: none"> ▪ ahd. <i>uu</i> = <i>û</i> ▪ nhd. Diphthongierung <i>û</i> > <i>au</i> (Mhd. Gr. L17, Fnhd. Gr. § L 31)

Die erste Zeile enthält jeweils die lemmatisierte Wörterbuchform des betreffenden Wortes, die Genus- und Kasusbestimmung. Die Hauptentwicklungen sind jeweils rot markiert: Kennzeichen ahd. Texte im Vokalbereich ist die noch nicht durchgeführte Abschwächung der vollen Nebensilbenvokale: *a*, *e*, *i*, *o*, *u* > *e*, die fast an jedem Wort sichtbar ist; als Erkennungsmerkmal ahd. Texte im konsonantischen Bereich gilt die zweite oder hochdeutsche Lautverschiebung (Ahd. Gr. § 83), die nur an Beispielen mit einem bekanntem Parallelwort (z.B. im Englischen)

verdeutlicht werden kann. Die Problematik der über die verschiedenen Sprachstufen fortschreitenden Markierung des Umlauts kann mit Hilfe des Materials erklärt werden: Im Ahd. ist nur der Primärumlaut durch das Graphem *e* (und noch nicht durch *ä*; Ahd. Gr. § 51) markiert,²⁸ der Sekundärumlaut des *a* folgt im Mhd. (Mhd. Gr. § L16), Grapheme für *u*- und *o*-Umlaut werden erst im Fnhd. üblich (Mhd. Gr. § L16, Fnhd. Gr. § L 8). Für die Erklärung dieser Assimilationserscheinung ist von Vorteil, dass der Umlautauslöser *i* oder *j* im ahd. Wortmaterial noch sichtbar ist, da die vollen Endsilben größtenteils erhalten sind. Phänomene wie Apokope und Synkope (Mhd. Gr. § L 52-55.) lassen sich an vielen Beispielen demonstrieren. Weitere wichtige Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Gegenwartssprache sind im Lautbereich die nhd. Monophthongierung (Mhd. Gr. § L 18) und Diphthongierung (Mhd. Gr. § L 17), die an vielen Beispielen verdeutlicht werden können. Je nach angestrebter Vermittlungstiefe können auch Ablaut (Ahd. Gr. § 50; Mhd. Gr. § L4-5), Rückumlaut (Mhd. Gr. § M 89), Wechselflexion (Ahd. Gr. § 30 u. 52; Mhd. Gr. § L 7) und Kontraktion (Mhd. Gr. § L 76-80) anhand einiger Wörter behandelt werden.

Des Weiteren sollen nun Bedeutungsverschiebungen thematisiert werden.²⁹ Einige heute ausgestorbene Wörter bleiben bei der Zuordnung als Rest übrig und können so über Ausschlussverfahren am Ende leicht zugeordnet werden (z.B. *fahs* ‚Haare‘ oder *marhe* ‚Stute‘). Einige Wörter gehen folglich im Laufe der Sprachgeschichte unwiederbringlich verloren. Andere Wörter haben eine Bedeutungsverschiebung oder -verengung erfahren, z.B. *lefsa* ‚Lippe‘, im heutigen Sprachgebrauch wird Lefze nur noch für die Tierlippe verwendet, oder *houbit* ‚Kopf‘, das wir im Neuhochdeutschen nur noch stilistisch gehoben gebrauchen. Dagegen hat ahd. *uuip* ‚Frau‘ in nhd. Weib eine Abwertung erfahren. So können an vielen Wörtern die Bewegungen der Lexik aufgezeigt werden, die für den Sprachwandel auf lexikalischer Ebene bezeichnend sind.

In einem zweiten Durchgang soll das Gelernte noch einmal anhand der Redewendungen angewendet und gefestigt werden. Anders als die KG,

²⁸ Vgl. nhd. *Eltern* < *alt* (ursprünglich ‚(die) Älteren‘).

²⁹ Vgl. auch den Beitrag von I. Heiser in diesem Band.

die von einem Deutschen in einwandfreiem Ahd. verfasst sind, stammen die PG von einem Romanen, der offensichtlich nicht die im Deutschen eingebürgerten ersten Orthographieregeln benutzte oder für seinen Dialekt nicht in dieser Weise umzusetzen vermochte. Die PG sind deshalb sehr schwer zu lesen und zu deuten. Für die Spielkarten habe ich diese romanische Graphie stark in Richtung der ‚normalahd.‘ Graphie vereinfacht, die Änderungen aber durch Entkursivierung der betroffenen Buchstaben kenntlich gemacht. Der Fokus liegt hier, im zweiten Teil, nicht auf der Vermittlung von ahd. Lautlehre und Morphologie, sondern – neben der Festigung einzelner vorher besprochener Merkmale – z.B. auf syntaktischen Besonderheiten älterer deutscher Sprachstufen, die an den Gesprächssequenzen gut zu sehen sind. Da die ahd. Redewendungen etwas schwieriger zu verstehen und zuzuordnen sind, arbeiten die beiden Gruppen nur mit 15 Karten. Der Lehrer kann nun syntaktische Besonderheiten erfragen: Auffällig ist hier z.B. eine der Sprechsprache nahestehende Erscheinung, nämlich das Anbinden von Pronomina an die Verbform: Das Personalpronomen der 2. Person Singular *du* wird direkt an die flektierte Verbform angehängt und verschmilzt mit der Verbendung (sog. enklitisches Pronomen, vgl. Mhd. Gr. § E 21,2, z.B. *hoorestu* ‚hörst du‘). Auch das Pronomen der 1. Person im Dativ kann so mit der Verbform zusammenwachsen und mit der Verbendung verschmelzen (z.B. *gimer min ros* ‚gib mir mein Pferd‘). Die für ältere Sprachstufen typische Form der Verneinung war die sog. ‚proklitische Verneinung‘ (d.h., dem Verb wird die Verneinungspartikel *en* ‚nicht‘ direkt vorangestellt: *ih envolde* ‚ich wollte nicht‘, vgl. Mhd. Gr. § E 21,5). Auch die noch häufig fehlende Setzung von Artikeln oder Pronomina kann mit Hilfe der Beispielsätze erklärt werden. (z.B. *gimer cherize* ‚Gib mir eine/die Kerze!‘, vgl. Mhd. Gr. § S 131-134 oder *uuaz söhtut* ‚Was suchtet ihr?’). Auch bestimmte Phraseologismen sind bemerkenswert. Z.B. kann gezeigt werden, dass die Redewendung *mit/bei einer Frau schlafen* schon im Althochdeutschen bezeugt ist. Auch der Spruch *Dumm fickt gut* ist seit dieser Zeit belegt.

So können also die wichtigsten Regeln für die Arbeit mit alten Sprachstufen ebenso anhand dieses Textes vermittelt werden wie Begrifflichkeiten aus Lautlehre und Grammatik sowie Einsichten in das Werden, Entwickeln und Verändern unserer Sprache. Dass es sich um zwei für das Ahd. eher untypische Texte handelt, wird durch die vorausgehende Einführung

in die Epoche verdeutlicht. Als Glossentexte jedoch stehen sie exemplarisch für einen Großteil der ahd. Überlieferung. Für einen leichteren Zugang zur ersten deutschen Sprachperiode könnte ein solcher, vergleichsweise leicht rezipierbarer Text einen Einstieg bieten in die faszinierende Welt der ahd. Literatur.

Abschließend sei folgendes Fazit zitiert:

„Die Schüler haben sich durchweg positiv geäußert, haben sogar bedauert, so unwissend zu sein, was ihre eigene Sprachgeschichte angeht. Deshalb waren die Übersetzungen, die sie mit Hilfe der Kärtchen leisten mussten, eine Herausforderung und ein Ansporn zugleich.“³⁰

³⁰ Silke Zscheile, Fachkonferenzleiterin Deutsch am Städtischen Gymnasium Riesa, September 2014.

Agnes Jäger (Köln)

Sprache im Mittelalter – Ein Unterrichtsmodell anhand des *Hildebrandslieds*

Wie hat man im Mittelalter eigentlich gesprochen? Was hat sich in der Sprache seither alles verändert? Dies sind auch für Schülerinnen und Schüler (SuS) spannende Fragen, die eine tiefere Einsicht in unsere Sprache und ihre Geschichte ermöglichen. Besonders eindrücklich zeigt den starken Wandel der Sprache ein didaktisch angemessen rekonstruierter Blick in das älteste Deutsch anhand des *Hildebrandslieds*.

Thema

Die älteste in Texten überlieferte Vorstufe des heutigen Deutschen ist das Althochdeutsche.¹ Die wenigen erhaltenen althochdeutschen Texte – überwiegend Übersetzungen christlich-religiöser lateinischer Texte – wurden fast ausschließlich in Klöstern aufgeschrieben. Es sind kaum autochthone Textzeugen erhalten. Zu ihnen gehört das um 820 aufgeschriebene *Hildebrandslied*. Nur ein Teil des Textes ist überliefert: zwei Seiten auf den Vorsatzblättern eines lateinischen Codex.

Es handelt sich um das älteste auf Deutsch überlieferte germanische Heldenlied. Zwei Kämpfer, der alte Hildebrand, der jahrzehntlang fern der Heimat gekämpft hat, und sein Sohn Hadubrand, treffen zwischen zwei Heeren aufeinander. Nachdem Hadubrand Hildebrand seine Herkunft offenbart, versucht Hildebrand einen Zweikampf mit dem Hinweis auf die nahe Verwandtschaft noch abzuwenden und bietet Hadubrand einen

¹ Vgl. Agnes Jäger/ Katharina Böhnert: Sprachgeschichte. Tübingen 2018, S.17-22 (Linguistik und Schule 3); Karin Donhauser et al.: Moutons Interaktive Einführung in die Historische Linguistik des Deutschen. CD-ROM. Berlin 2005. Online unter: <http://www.donhauser.moutoncontent.com/> (15.01.2020).

goldenen Armreif als Freundschaftsgabe. Hadubrand, der überzeugt ist, dass sein Vater tot ist, vermutet, dass sein Gegner sich vor dem Kampf drücken oder ihn hinterhältig töten will, wenn er nach alter Sitte die Gabe Speerspitze gegen Speerspitze in Empfang nimmt. Er geht daher nicht darauf ein und der Kampf beginnt. Hier bricht der Text ab. (In einer späteren Überlieferung des Stoffes im Altnordischen endet der Kampf mit dem Tod des Sohnes, in einer späteren deutschen Fassung mit der Versöhnung von Vater und Sohn.)

Das Althochdeutsche unterscheidet sich auf allen Ebenen des Sprachsystems deutlich vom Gegenwartsdeutschen, wie sich am *Hildebrandslied* veranschaulichen lässt, vgl. hierzu auch die Tabelle „Mögliche Lösungen zu den Aufgaben 5 und 6“ im Anhang. Geschrieben wurde per Hand mit Tinte auf Pergament. Die Schrift ist die karolingische Minuskel, Vorläufer unserer heutigen Kleinbuchstaben. Im Unterschied zu heute wurden *u* und *v* austauschbar verwendet, *s* wurde als *f*-ähnliches Schaf^t-*s* geschrieben. Die Umlautbuchstaben *ä*, *ö* und *ü* gab es noch nicht. Auch das *w* entwickelte sich erst später; es wurde als doppeltes *u* bzw. *v* geschrieben (daher die Buchstabennamen engl. *double-u*, frz. *double-v*). Im *Hildebrandslied* wird stattdessen z.T. auch das Zeichen *ƿ* aus der Runenschrift verwendet, die im frühen Mittelalter auch im deutschsprachigen Raum geschrieben wurde. Nicht nur die Schrift, auch die Schreibung war anders. Nomen wurden fast nie großgeschrieben (vgl. den Beitrag von Böhnert/Nowak in diesem Band), Wortzwischenräume fehlten oft, das Morphemkonstanzprinzip galt noch nicht (z.B. stimmlose Konsonanten am Silben-/Wortende teils als solche geschrieben, auch wenn sie in anderen Formen desselben Wortes stimmhaft sind).

Mit Schrift und Schreibung, also der Graphie, erschöpfen sich die Unterschiede längst nicht. Auch die Phonologie, die Lautlichkeit der Sprache, unterscheidet sich deutlich. Beispielsweise gab es Laute wie den Diphthong *uo*, der heute nur noch (zumeist als *ua*) in Dialekten wie dem Bairischen existiert, oder einen dem englischen *th*-Laut entsprechenden Laut *ð*, an dessen Stelle wir heute ein *d* sprechen. Umgekehrt gab es noch keinen *ich*-Laut, nur den *ach*-Laut (auch z.B. im Wort *ih*). Manche Laute sind im Sprachwandel zu anderen Lauten geworden, z.B. Lang-*i* zum Diphthong *ei*, die Vokale *a*, *i*, *o*, *u* in unbetonten Silben zum Murmelvokal *ə*

(Schwa) etc. Eine Besonderheit des *Hildebrandslieds* ist, dass es neben althochdeutscher auch altniederdeutsche Lautlichkeit enthält, etwa neben *ih* auch die bis heute typisch niederdeutsche (nicht die 2. Lautverschiebung aufweisende) Form *ik* zu Beginn des Textes. Möglicherweise wurde ein hochdeutscher Vorlagentext nicht ganz konsequent ins archaischer wirkende Niederdeutsche umgesetzt.

Im Bereich der Morphologie (Wort- und Wortformenbildung) fallen u.a. Abweichungen bei Pluralformen von Nomen oder Präteritumformen von Verben auf (z.B. *suuert* statt *Schwerter*, *was* statt *war*). Auch in der Lexik, dem Wortschatz, hat sich einiges verändert: Im *Hildebrandslied* sind etliche Wörter enthalten, die es heute nicht mehr gibt (z.B. *urhettun* ‚Herausforderer‘). Die Syntax (Satzbau) unterscheidet sich ebenfalls vom heutigen Sprachstand. So stehen teilweise Bestandteile von Nominalphrasen, die heute vor dem Nomen stehen, danach. Das finite Verb steht in eingeleiteten Nebensätzen häufig nicht an letzter Stelle, in Aussagesätzen nicht immer an zweiter Stelle. Bei Nomen fehlen oft die Artikel. Auch die Semantik (Bedeutung) hat sich in einigen Fällen verändert. So bedeutete z.B. *Ort* ursprünglich ‚Spitze‘. Im *Hildebrandslied* wird die Speerspitze damit bezeichnet. In dieser alten Bedeutung ist das Wort noch in Landschaftsbezeichnungen wie *Darßer Ort* (‚Spitze der Darß-Halbinsel‘) erhalten. Ausgehend von solchen Landschafts- und Ortsbezeichnungen hat das Wort die allgemeine Bedeutung ‚Stelle/Platz, Siedlung/Stadt/Dorf‘ angenommen.

In allen Bereichen des Sprachsystems ist also deutlicher Sprachwandel im Vergleich zu diesem rund 1200 Jahre alten Deutsch wahrzunehmen. Und auch heute verändert sich die Sprache permanent – einfach dadurch, dass wir mit ihr kommunizieren, aber auch unserem/-r Gesprächspartner/-in gegenüber höflich oder originell wirken wollen, dass wir Kontakt mit anderen Sprachen haben, und dadurch, dass immer neue Generationen unsere Sprache als Erst- oder Zweitsprache erlernen und dabei systematisch Fehler der gleichen Art machen, die sich z.T. über Jahrhunderte durchsetzen. Zu allen Bereichen des Sprachsystems lassen sich Fälle für aktuellen Sprachwandel finden, der teilweise seit Jahrhunderten in ähnlicher Weise ablaufenden Wandel fortsetzt.

Besonders präsent ist uns der Wandel vielleicht in der Schreibung u.a. durch die Rechtschreibreform. Was die Lautlichkeit angeht, ist z.B. eine zurückgehende Verwendung des *ich*-Lauts festzustellen (vgl. AdA: Runde 2, Frage 25c). Dieser Laut ist wie der *th*-Laut ein sehr markierter Laut im Sprachsystem, d.h. er ist artikulatorisch anspruchsvoll, kommt in vielen Sprachen nicht vor, wird im Spracherwerb spät beherrscht und verschwindet daher mit der Zeit eher aus dem Phonemsystem als ein weniger markierter Laut wie *a* oder *m*. Auch die Morphologie ist weiterhin im Wandel, was u.a. viel in Internetforen diskutiert wird. So werden Imperativformen von Verben, bei denen ein Vokalwechsel vorkommt (Hebung), inzwischen häufig ohne diesen gebildet (*les* vs. *lies*). Auch bei Präteritumformen ist aktueller Sprachwandel zu beobachten (*schwomm* vs. *schwamm*). All dies sind wiederum Formen, die systematisch als Fehler im Erst- und Zweitspracherwerb auftreten.

Mit Bezug auf die Lexik wird in der Gegenwartssprache häufig die Verwendung von Anglizismen kritisiert, die u.a. auch für die Jugendsprache typisch sind. Schon immer wurden aber Fremdwörter aus einem kulturell, sozial oder politisch einflussreichen Sprachraum übernommen. Zu althochdeutscher Zeit finden sich entsprechend viele Latinismen (u.a. *Tisch*, *Mauer*), im Mittelhochdeutschen durch das Vorbild der französischen Hofkultur vor allem Gallizismen (u.a. *fein*, *tanzen*), die die Sprache bereichert und nicht zerstört haben.

Die Syntax wandelt sich ebenfalls weiterhin, wie u.a. die Zunahme der Verbzweitstellung in *weil*-Sätzen zeigt, die ihrerseits Parallelen zum bereits abgeschlossenen Wandel der Verbstellung in *denn*-Sätzen von Verbend- zu Verbzweitstellung aufweist.² Semantischer Wandel (vgl. hierzu auch den Beitrag von Ines Heiser in diesem Band) ist z.B. beim Wort *voll* zu beobachten, das in jüngerer Zeit neben ‚gefüllt‘ auch ‚sehr‘ bedeutet, so dass man mittlerweile widerspruchsfrei sagen kann: *Es ist ja voll leer hier*. Unsere Sprache hat sich also nicht nur in den letzten tausend Jahren verändert, sie verändert sich weiterhin, was jedoch kein Anlass zur Sorge,

² Vgl. Jäger/ Böhnert (wie Anm. 1), S. 62-64.

sondern ein typisches Kennzeichen aller lebenden natürlichen Sprachen ist.

Didaktik

Das Unterrichtsmodell wurde mit einer 4. Klasse erprobt. Es wurde als Unterrichtseinheit im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens im Sachkundeunterricht zum Thema ‚Mittelalter‘ durchgeführt. Das *Hildebrandslied* eignet sich hierfür, da es einer der klassischen mittelalterlichen deutschen Texte ist, der zudem durch die Beschreibung des Zweikampfes zweier Krieger sehr handlungsgeladen und für die SuS spannend ist. Zentrale in diesem Modell vermittelte Kompetenzen liegen in den für das Fach Deutsch vorgesehenen Kompetenzbereichen (s.u.). Das Unterrichtsmodell eignet sich auch für den Einsatz im Deutschunterricht der Unter- und Mittelstufe. Es wurde exemplarisch mit einer Schülerin der 6. Klasse erprobt. Da das Erfassen und Umsetzen der Arbeitsaufträge in der 4. Klasse noch mehr Zeit und Anleitung durch die Lehrkraft erfordert, ist der zeitliche Umfang hier mit drei Unterrichtsstunden anzusetzen, während das Modell in der 6. Klasse in einer Doppelstunde durchgeführt werden kann.

Alle vier in den Bildungsstandards für den Primarbereich und den mittleren Schulabschluss vorgesehenen Kompetenzbereiche des Faches Deutsch werden im Rahmen des Modells gefördert. Im Bereich „Sprechen und Zuhören“ sind die Fähigkeit, zu anderen zu sprechen, in Erarbeitungsphase II verstehend zuzuhören sowie am Schluss das szenische Spiel gefragt.³

Im Kompetenzbereich „Schreiben“ wird zum einen in Erarbeitungs-/Sicherungsphase III das richtige Schreiben thematisiert⁴: Die SuS stellen im Vergleich zum Althochdeutschen fest, dass zentrale, gerade im Primarbereich erarbeitete Regeln der heutigen Rechtschreibung wie Großschreibung von Satzanfängen und Nomen, Wortzwischenräume zwischen Wörtern, Doppelkonsonantenschreibung nach Kurzvokal oder Interpunktionszeichen wie Frage- oder Anführungszeichen im

³ KMK Standards Primarbereich 2004, S. 7, Mittlere Reife 2003, S. 10-11.

⁴ KMK-Standards Primarbereich 2004, S.10, Mittlere Reife 2003, S. 11.

Althochdeutschen noch nicht üblich waren. Durch diese Reflexion systematisieren sie zugleich ihre Kenntnis der heutigen Regeln. Zum anderen wird in Erarbeitungsphase IV die Fähigkeit, Texte zu schreiben,⁵ gefördert, insbesondere die Kompetenz, dem Schreibanlass entsprechende Texte situationsbezogen und stilistisch stimmig zu verfassen sowie produktive Schreibformen wie Weiterschreiben zu beherrschen.⁶ Da das Ende des ahd. *Hildebrandslieds* nicht überliefert ist, bietet es einen guten Schreibanlass/Anlass zum produktionsorientierten Verfassen einer Fortsetzungsgeschichte.

Hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ wird nicht nur die Lesefähigkeit⁷ angesprochen, sondern die Fähigkeit, zentrale Inhalte und Elemente eines Textes wie die Figuren und den Konfliktverlauf zu erfassen, im Rahmen der Erarbeitungsphase II und der mit der szenischen Darstellung verknüpften Reflexion Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive zu bewerten, Texte hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer historischen Dimension zu erschließen und die sprachlichen Gestaltungsmittel in ihrer historischen Bedingtheit zu erkennen.⁸

Letzteres steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, der auf vielfältige Weise in diesem Modell berücksichtigt ist. So wird in Erarbeitungsphase I und III die Fähigkeit gefördert, Sprache unter Nutzung eines Grundwissens an Begriffen aus den Bereichen Graphematik (Buchstabe, Alphabet, Interpunktionszeichen), Phonologie (Selbst-/Mit-/Umlaut), Morphologie (Wortarten wie Nomen, Verb, Adjektiv, Artikel, morphologische Merkmale wie Numerus, Tempus etc.) und Syntax (Satzglieder, Prädikat etc.) zu untersuchen.⁹ Dadurch lernen die SuS, Sprache als System wahrzunehmen¹⁰, was durch die Differenzierung der verschiedenen Ebenen des Sprachsystems in Erarbeitungs- und Sicherungsphase III besonders

⁵ KMK-Standards Primarbereich 2004, S. 7.

⁶ KMK-Standards Mittlere Reife 2003, S. 9, 12.

⁷ KMK-Standards Primarbereich 2004, S. 7.

⁸ KMK-Standards Mittlere Reife 2003, S. 9, 14.

⁹ KMK-Standards Primarbereich 2004, S. 9, 14; Mittlere Reife 2003, S. 16.

¹⁰ KMK-Standards Mittlere Reife 2003, S. 9.

unterstützt wird. Sprachvergleichende Exkurse im Rahmen dieser Erarbeitungsphase (z.B. In welchen Sprachen gibt es den Laut ð, den es im Althochdeutschen im Gegensatz zum heutigen Deutschen noch gab, heute? U.a. Englisch, Griechisch, Arabisch) fördern zudem die Kompetenz, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen zu entdecken¹¹ und ermöglichen es, Mehrsprachigkeit zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich zu nutzen.¹² Besonders stark gefördert wird zudem die Ausbildung von historischer Sprachbewusstheit. Indem historischer und aktueller Wandel in Beziehung gesetzt werden, wird die Reflexion über Sprache, ihren Wandel und dessen Ursachen angeregt. Ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels zu kennen, ist für die Mittlere Reife auch explizit curricular vorgesehen.¹³

Verlauf

In einem etwa 5- bis 10-minütigen **Einstieg**, bei dem die erste Seite des *Hildebrandslieds* bereits per Beamer/OHP gezeigt wird, wird zunächst das Thema „Sprache im Mittelalter“ benannt, im Plenum werden Schülervorstellungen zu diesem Thema gesammelt und die Frage besprochen, woher man etwas über die Sprache im Mittelalter weiß, um zu Besonderheiten der mittelalterlichen Textproduktion und -überlieferung und damit der ersten Erarbeitungsphase hinzuführen.

Für die je nach Klassenstufe 10-15-minütige Erarbeitungsphase I wird nun jedem/-r Schüler/-in noch ohne Benennung des Textes ein Blatt mit den beiden überlieferten Seiten des *Hildebrandslieds* als Handschriftenabbildung vorn und hinten¹⁴ sowie das Arbeitsblatt 1 ausgeteilt, das in Gruppenarbeit bearbeitet wird. Für Aufgabe 1 wird ein Zeitstrahl an der Tafel vorgegeben, in den die SuS gruppenweise ihr Ergebnis eintragen. Aufgabe 4 kann optional von schnelleren SuS bearbeitet werden.

¹¹ KMK-Standards Primarbereich 2004, S. 7.

¹² KMK-Standards Mittlere Reife 2003, S. 16.

¹³ KMK-Standards Mittlere Reife 2003, S.16.

¹⁴ Online verfügbar z.B. unter https://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/08Jh/Hildebrand/hil_text.html (15.1.2020).

Im Plenum erfolgt dann eine 15-20-minütige Sicherung, indem die Lehrperson an der Tafel und die SuS ergänzend auf AB 1 im Zeitstrahl die Jahreszahlen eintragen sowie exemplarisch weitere Daten wie das Geburtsjahr eines/-r Schülers/-in, der Lehrperson etc., lokale Daten wie Ersterwähnung des Ortsnamens, Erbauungsjahr eines lokalen historischen Gebäudes, historische Daten wie Entdeckung Amerikas, Erfindung des Buchdrucks, Kaiserkrönung Karls des Großen, um sich der zeitlichen Verortung des Mittelalters (ca. 500 und 1500) anzunähern, das ebenso wie die mittelalterlichen deutschen Sprachstufen Althochdeutsch (750-1050) und Mittelhochdeutsch (1050-1350) eingetragen wird. Die Datierung des Textes durch die Gruppen wird verglichen und der Kasten unter Aufgabe 1 zur Sicherung gemeinsam um die Informationen „Hildebrandslied“, „820“ und „Althochdeutsch“ ergänzt (um den Titel herauszufinden zu lassen und einen ersten Höreindruck zu geben, kann die Lehrperson bereits die ersten zwei Zeilen vorlesen/abspielen). Exemplarisch werden gelesene Wörter verglichen und ein, zwei Schüler/-innen schreiben ihren Namen in karolingischer Minuskel bzw. Runen an. Im Plenum werden Besonderheiten der karolingischen Minuskel (s. Abschnitt 1) und die Entsprechung des Runenzeichens Þ zu unserem w festgehalten.

In der optionalen 5-10-minütigen Erarbeitungsphase IIa wird eine per Beamer/OHP gezeigte transkribierte Fassung des althochdeutschen Textes durch die Lehrperson vorgelesen oder abgespielt,¹⁵ während die SuS versuchen, schon einzelne Wörter zu verstehen, die zur Sicherung im Plenum besprochen werden.

In der ca. 15-minütigen Erarbeitungsphase IIb wird das Arbeitsblatt 2 ausgeteilt und abschnittsweise der althochdeutsche Text und die zugehörige neuhochdeutsche Übersetzung (hier können SuS beteiligt werden) vorgelesen,¹⁶ wobei die SuS darauf achten sollen, worum es inhaltlich geht und (vorbereitend für Aufgabe 5) was in der althochdeutschen Sprache anders ist als in der heutigen (ggf. auch als arbeitsteiliger Hörauftrag). Zur Sicherung des Ergebnisses des ersten Hörauftrags wird der Inhalt im

¹⁵ MP3 in Donhauser (wie Anm. 2).

¹⁶ Der Text mit Übersetzung auf AB 2 kann zur Erleichterung des Lesens vergrößert kopiert werden.

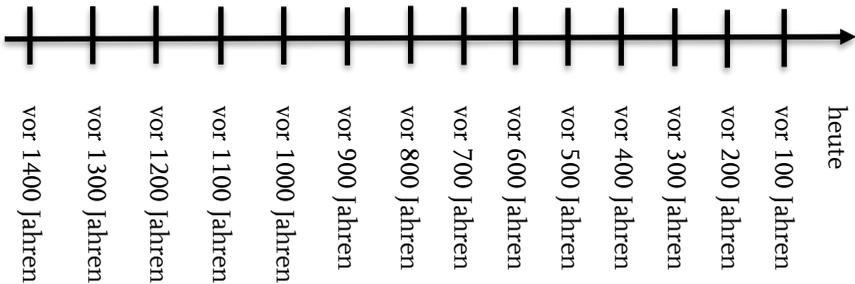
Plenum besprochen und in einem Tafelbild mit den Namen und beschrifteten Pfeilen die Figurenkonstellation sowie wesentliche Elemente der Handlung festgehalten.

Sodann bearbeiten die SuS in Erarbeitungsphase III in 5-10 Minuten in Einzelarbeit die Aufgabe 5, schnellere SuS optional auch die Aufgabe 6. Im Sinn der Differenzierung können leistungsschwächere SuS durch Hinweise auf relevante Stellen im Text oder eine Textversion mit bereits markierten Textstellen unterstützt werden. In der anschließenden 25-30-minütigen Sicherung im Plenum trägt die Lehrkraft in eine an der Tafel vorbereitete querformatige Tabelle, die die SuS in ihr Heft oder auf die Rückseite von AB 1 übernehmen, von den SuS in Aufgabe 5 benannte sowie ergänzend im Plenum gemeinsam erarbeitete sprachliche Unterschiede des Althochdeutschen zum heutigen Deutschen, den zugehörigen Bereich der Sprache sowie Beispiele für heutigen Sprachwandel gemäß Aufgabe 6 ein. Die Tabelle im Anhang stellt eine Reihe möglicher Lösungen dar – es genügt, wenn jeder sprachliche Bereich mit je einem historischen und aktuellen Phänomen abgedeckt ist. Zur weiteren didaktischen Reduktion kann die Tabelle z.T. ausgefüllt als AB vorgegeben werden und die SuS tragen nur Schlüsselwörter ein, etwa Beispiele aus dem Text für die vorgegebenen Phänomene (z.B. *i* statt heutigem *ei* – SuS: *min/mein*). Im Anschluss bietet sich eine Reflexion zum Thema Sprachwandel an.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit wird in der 20-30-minütigen Erarbeitungsphase IV in Gruppenarbeit gemäß Aufgabe 7 ein möglicher Schluss des *Hildebrandslieds* aufgeschrieben und von zwei, drei Gruppen szenisch dargestellt. Hier bietet sich eine kurze Reflexion zu Verhaltensweisen und -motiven an (Sieg eines der Kämpfer oder Aussöhnung, jeweilige Motivation).

Arbeitsblatt 1

1.) Auf dem Blatt seht ihr einen alten deutschen Text. Was meint ihr, wann dieser Text entstanden ist? Überlegt gemeinsam in der Gruppe und tragt euer Ergebnis auf dem Zeitstrahl hier auf dem Arbeitsblatt und an der Tafel ein:



Dieser Textausschnitt stammt aus dem _____.
Es wurde ungefähr im Jahr _____ aufgeschrieben. Die mittelalterliche Sprache, in der es geschrieben wurde, ist die älteste Vorform unserer heutigen Sprache. Man nennt sie _____.

2.) Könnt ihr hier und da ein Wort lesen? (Dafür ist es nicht unbedingt nötig, dass ihr das Wort versteht.) Unterstreicht die entsprechenden Wörter im Text und schreibt sie hier noch einmal auf:

3.) Der Text ist mit alten Buchstaben geschrieben. Man nennt sie karolingische Minuskeln (das heißt: Kleinbuchstaben aus der Zeit Karls des Großen). Hier seht ihr die Buchstaben noch einmal:

a	b	c	d	e	f	g	h	i		k	l	m
n	o	p	q	r	s	t	u			x	y	z

Versucht, hier euren Namen damit zu schreiben:

Was fällt euch bei diesen Buchstaben auf?

4.) Neben der karolingischen Minuskel gibt es auch Buchstaben aus dem Runenalphabet in diesem Text, z.B. das P in Paf (das gleiche Wort wird im Text auch so geschrieben: uuaf). Findet mithilfe des Runenalphabets unten heraus, welcher Buchstabe unserer Schrift der Rune P entspricht:

Schreibt euren Namen in Runenschrift:

F N Þ R < X P

F U TH A R C, K G W

N Y I S J C Y S

H N I J, Y X P Z S

↑ B M M ↑ ◊ ✘

T B E M L NG D O

Arbeitsblatt 2

Hier ist das *Hildebrandslied* noch einmal aufgeschrieben und ins heutige Deutsche übersetzt.

(Hier und da ist ein kleines Stückchen ausgelassen, dort steht [...].)

1	Ik gihorta ðat seggen ðat sih urhettun ænon muo	Ich hörte das sagen, dass sich Herausforderer einzeln trafen,
2	tin · hiltibrant enti haðubrant · untar heriun tuem,	Hildebrand und Hadubrand, zwischen zwei Heeren.
3	sunufatarungo · iro saro rihtun garutun sê iro	Sohn und Vater richteten ihre Kampfausrüstungen. Sie bereiteten ihre
4	guðhamun · gurtun sih · iro · suert ana · helidos	Rüstungen, gürteten sich ihre Schwerter an, die Helden,
5	ubar hringa do sie to dero hiltiu ritun · hiltibrant	über die Panzer, als sie zu dem Kampf ritten. Hildebrand
6	gimahalta heribrantes sunu · her uuas heroro	sprach, Heribrands Sohn (er war der ältere
7	man [...] · wer sin fater wari [...] eddo welihhes cnuosles du sis [...] hadubrant	Mann), wer sein Vater wäre [...] „oder aus welcher Familie du bist.“ [...]
8	gimahalta hilti	Hadubrand sprach, Hilde-
9	brantes sunu dat sagetun mi usere liuti alte anti	brands Sohn: „Das sagten mir unsere Leute, alte und
10	frote dea érhina warun · dat hiltibrant hætti	weise, die früher waren, dass Hildebrand
11	min fater · ih heittu hadubrant · forn her ostar	mein Vater; ich heiße Hadubrand. Einst er nach Osten
12	gihueit [...] miti deotrichhe ·	ging [...] mit Theoderich
13	enti sinero degano filu · her furlaet in lante luttla	und vielen seiner Kämpfer. Er ließ im Land das Kleine
14	sitten prut in bure barn unwahsan arbeo laosa ·	sitzen, die junge Frau im Haus, das unerwachsene Kind, erbelos.
15	heraet ostar hina [...] ni waniu ih	Er ritt nach Osten hin. [...] Ich glaube nicht,
16	iu lib hadde wettu irmingot quad	dass er noch am Leben ist.“ „Ich mache Gott zum Zeugen“, sprach
17	hiltibrant obana ab heuane dat du neo dana halt mit sus	Hildebrand, „oben vom Himmel, daß du nie fortan mehr mit einem so
18	sippan man dinc ni gileitos · want her do ar arme wuntane	verwandten Mann eine Sache aushandelst.“ Er wand da vom Arm gewundene Ringe, aus Kaisergold gemacht, die
19	bouga cheisuringu gitan · so imo se der chuning gap	ihm der König gab,
20	huneo truhtin · dat ih dir it nu bi huldi gibu · hadubrant	der Hunnen Herr: „Dass ich dir es nun aus Huld gebe.“ Hadubrand
21	gimalta hiltibrantes sunu · mit geru scal man geba infa	sprach, Hildebrands Sohn: „Mit dem Speer soll man eine Gabe empfangen,

22	han ort widar orte · du bist dir alter hun ummet spaher	Spitze gegen Spitze. Du bist, alter Hunne, unmäßig schlau,
23	spenis mih mit dinem wuortun wili mih dinu speru werpan [...]	lockst mich mit deinen Worten, willst mich mit deinem Speer werfen. [...]
24	dat sagetun mi seolidante westar ubar wentilseo dat	Das sagten mir Seefahrende westwärts über die Wendelsee, dass
25	man wic furnam · tot ist hiltibrant heribrantes suno [...]	ihn ein Kampf hinwegnahm: Tot ist Hil- debrand, Heribrands Sohn.“
26	welaga nu waltant got quad hiltibrant wewurt skihit ·	„Wohlan nun, waltender Gott“, sprach Hildebrand, „Unheil geschieht!
27	ih wallota sumaro enti wintro sehstic ur lante · dar	Ich war sechzig Sommer und Winter au- ßer Landes, wo
28	man mih eo scerita in folc sceotantero so man mir at	man mich immer in die Reihe der Schießenden stellte, ohne dass man mir
29	burc enigeru · banun ni gifasta · nu scal mih suasat	bei irgendeiner Stadt Tod zufügte; nun soll mich mein eigenes
30	chind · suertu hauwan breton mit sinu billiu eddo	Kind mit dem Schwert schlagen, nieder- strecken mit seiner Klinge, oder
31	ih imo ti banin werdun [...]	ich ihm zum Mörder werden.“ [...]
32	do lettun se ærist asckim scritan scarpun scurim	Da ließen sie zuerst die Eschenlanzen sausen in scharfen Schauern,
33	dat in dem sciltim stont · do stoptun to- samane staim	dass sie in den Schilden standen. Da ras- ten sie zusammen,
34	bort chlodun · hewun harmlicco huitte scilti ·	spalteten die Schilde, schlugen verhee- rend auf die hellen Schilde,
35	unti im iro lintun luttulo wurtun · gi- wigan miti wabnum	bis ihnen ihre Lindenholzschilde klein wurden, zerkämpft mit Waffen.

5.) Unsere Sprache hat sich in den rund 1200 Jahren seit Entstehung dieses Textes sehr verändert. Was fällt dir alles auf, was in der Sprache damals anders war als heute? Notiere dir zwei bis drei Unterschiede:

6.) Unsere Sprache verändert sich ständig weiter, auch heute noch. Fallen dir Beispiele ein?

7.) Vom *Hildebrandslied* sind leider nur zwei Seiten erhalten. Daher wissen wir nicht, wie die Geschichte ausgeht. Überlegt euch in der Gruppe einen Schluss für die Geschichte und schreibt ihn auf. Übt mit euren Tischnachbarn euren Schluss als kurze Theaterszene ein.

Mögliche Lösungen zu den Aufgaben 5 und 6 (bekannte Terminologie verwenden: ggf. Mit-/Selbstlaut statt Konsonant/Vokal, Mehrzahl statt Plural etc.)

Sprachliche Unterschiede des Althochdeutschen zum heutigen Deutschen	Bereich der Sprache	Beispiele für Sprachwandel heute
<p>Karolingische Minuskel (s.o.), Nomen/Satzanfänge fast nie groß, nicht immer Wortzwischenräume (Z. 15 heraet), Konsonanten nach kurzen Vokalen oft nicht doppelt (Z. 5 ritun, Z. 27 sumaro), ‚harte‘ Konsonanten am Wortende (Z. 29 burc), kaum Satzzeichen (keine Anführungszeichen, Fragezeichen etc.)</p>	<p>Schrift und Schreibung</p>	<p>Rechtschreibreform 1996: u.a. Haß > Hass, Stengel > Stängel</p>
<p>Laute, die es heute nicht mehr gibt: ð (th-Laut) wie in engl. „the“ (der), griech. „déntro“ (Baum), arab. „dahaba“ (gehen), uo etc., noch kein ich-Laut, i statt ei (Z. 11 min > mein), in unbetonten Silben a, i, o, u statt e (Z. 2 untar > unter, Z. 10 warun - waren)</p>	<p>Laute</p>	<p>zurückgehende Verwendung des ich-Lauts</p>
<p>andere Pluralformen von Nomen (Z. 4 iro suuert – ihre Schwerter), andere Präteritumsformen von Verben (Z. 1. gihorta – hörte, Z. 6 uuas – war)</p>	<p>Wortformen</p>	<p>Wandel bei Imperativformen (Lies > Les, Iss > Ess), Wandel bei Präteritumsformen (schwamm > schwamm, warf > worf)</p>
<p>viele Wörter gibt es heute nicht mehr (Z. 1 urhettun, Z. 4 guðhamun, Z. 5 hiltiu [ersetzt</p>	<p>Wortschatz</p>	<p>neue Wörter, u.a. Anglizismen (cool, liken, posten, ...)</p>

durch lat. Fremdwort campus ,Feld, Schlachtfeld‘ > Kampf))		
andere Wortstellung (Z. 2 untar heriun <u>tuem</u> - unter <u>zwei</u> Heeren, Z. 10-11 dat h. <u>haetti</u> min fater – dass mein Vater Hildebrand <u>hieß</u> , Z. 11-12 forn her ostar <u>giweit</u> – Er <u>ging</u> einst nach Osten), fehlende Artikel (Z. 14 prut, bure, barn)	Satzbau	z.T. Verbzweitstellung nach „weil“, „obwohl“ etc. („Ich konnte die Aufgabe nicht machen, weil ich <u>hatte</u> das Heft nicht dabei.“)
Z. 22: ort ,Spitze‘ > ,Platz/Stelle, Siedlung/Stadt/Dorf“	Bedeutung	voll ,gefüllt‘, in jüngerer Zeit auch ,sehr‘

Katharina Böhnert (Aachen) und Jessica Nowak (Mainz)

Der Entwicklung der Großschreibung auf der Spur – Vorschlag für eine historisch ausgerichtete Unterrichtseinheit zur satzinternen Großschreibung

Bekanntlich ist der satzinterne Majuskelgebrauch eine graphematisch-typologische Eigenheit des Deutschen, da sie sich nicht – wie in vielen anderen Alphabetschriftsystemen – in der Kennzeichnung der substantivischen Subklasse der Eigennamen¹ erschöpft (z.B. *Ilka, Barcelona, Griechenland*). Im Deutschen werden nämlich alle Substantive großgeschrieben d.h. auch Appellativa² wie *Katze, Korb, Spaß*, darüber hinaus auch noch Substantivierungen³, also nicht-substantivische Wortarten wie Konjunktionen (z.B. *das Aber*), Adjektive (z.B. *das Lustige*), Verben (z.B. *das Spielen*) usw., die wie Substantive verwendet werden. Dieser im Amtlichen Regelwerk (2018) verankerte lexikalische bzw. wortkategoriale Zugriff auf das Phänomen („Substantivgroßschreibung“) verkennt jedoch, dass nicht die Wortart als solche für die Majuskelsetzung ausschlaggebend ist, sondern der grammatisch-syntaktische Verwendungskontext eines Wortes: Es sind Kerne von Nominalphrasen, die konsequent großgeschrieben werden, wie u.a. Maas⁴ und Bredel⁵ gezeigt haben (zu einem

¹ Vgl. Deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. Mannheim 2018, §59. Online unter: https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfd_r_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (12.08.2021).

² Vgl. ebd., §55.

³ Vgl. ebd., §57.

⁴ Utz Maas: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen 1992, S. 156-172.

⁵ Ursula Bredel: Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und in der Ontogenese der Schrift. In Ursula Bredel/ Hartmut Günther (Hrsg.), Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen 2006, S. 139-163; Ursula Bredel: Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Ursula Bredel/ Astrid Müller/ Gabriele Hinney (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin et al. 2010, S. 217-234.

textpragmatischen Ansatz s. Müller 2016⁶). Die satzinterne Großschreibung ist dabei an das Kriterium der Expandierbarkeit gekoppelt, d.h. der Attribuierbarkeit des nominalen Kerns, durch adjektivische (z.B. *die schöne Katze*), genitivische (z.B. *die Katze meiner Freundin*) bzw. präpositionale Attribute (z.B. *die Katze von nebenan*). Diese streng grammatisch-syntaktische Steuerung der satzinternen Majuskel stellt den Endpunkt einer historischen Entwicklung dar, an deren Anfang ein fakultativer Majuskelgebrauch zur Hervorhebung einzelner Wörter im Textgefüge gestanden hat. Dieser Entwicklung wollen wir uns nun widmen, vergleiche im Folgenden auch Abbildung 1 am Ende des thematischen Abschnitts, die die wichtigsten Etappen zur Ausdehnung der satzinternen Großschreibung im Deutschen zusammenfasst.

Thema

Die Keimzelle der satzinternen Majuskel liegt in ihrem pragmatischen Gebrauch als graphisch-visuelles Mittel zur Auszeichnung thematisch-textuell wichtiger Wörter verschiedener Wortarten.⁷ Erste Ansätze einer solchen Hervorhebungspraxis sind bereits in althochdeutschen (ahd.) Handschriften (ca. 750–1050) greifbar,⁸ finden sich dann aber vermehrt in frühneuhochdeutschen (fnhd.) Texten wie Luthers *Vermahnung an die*

⁶ Hans-Georg Müller: Der Majuskelgebrauch im Deutschen: Groß- und Kleinschreibung theoretisch, empirisch, ontogenetisch. Berlin/Boston 2016; kritisch dazu die Rezension von Nanna Fuhrhop, erschienen in: Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft Band 9, Heft 1-2, 2017, S. 1-5.

⁷ Ein Überbleibsel des pragmatischen Gebrauchs ist die heute noch praktizierte Höflichkeitsgroßschreibung bei distanzsprachlichen Anredepronomina wie *Sie, Ihnen* etc., vgl. Deutsche Rechtschreibung (wie Anm. 1), §65, auf die hier nicht weiter eingegangen wird. Zu Details mit weiteren Literaturverweisen s. Katharina Böhnert/ Jessica Nowak: Von der Pragmatik in die Grammatik - sprachliches Handeln als Katalysator für Sprachwandel. In: Der Deutschunterricht Nr. 1/2019, S. 43. Ebenso wenig können an dieser Stelle temporäre Nebenpfade der Entwicklung beleuchtet werden wie z.B. die Adjektivgroßschreibung, vgl. hierzu eingehend Klaus-Peter Wegera: Zur Geschichte der Adjektivgroßschreibung im Deutschen: Entwicklung und Motive. Zeitschrift für Deutsche Philologie 115, 1996, S. 382-392; Rolf Bergmann/ Dieter Nerius: Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen von 1500 bis 1710. 2 Bde. Heidelberg 1998, S. 875-891; Luise Kempf: *Englän'disch, Ham-burgisch, Lutherisch* – Degrees of onymicity reflected in the history of German *-isch*-derivation. Folia Linguistica 51:2, S. 391-417.

⁸ Vgl. Brigitte Labs-Ehlert: Versalschreibung in althochdeutschen Sprachdenkmälern. Göttingen 1993.

Pfarrherren wider den Wucher (1540): Hier werden bspw. sämtliche Lexeme zum Wortfeld ‚Geiz‘ großgeschrieben, seien es Substantive (z.B. *Wucher*, *Geitz*), Substantivierungen (z.B. *das Leyhen*), Adjektive (z.B. *Geizig*) oder Verben (z.B. *Leyhet*).⁹ Auch in Fabeln aus frühneuzeitlichen Drucken begegnet uns die Majuskel in emphatisch-pragmatischer Funktion, z.B. als graphisches Mittel zur Hervorhebung von Gegensätzen (*das wenige* vs. *das Grösser*) wie in Luthers Fabel *Vom Hunde im Wasser: Wem das wenige verschmahet, dem wird das Grösser nicht*.¹⁰ Der emphatische Majuskelgebrauch findet sich insbesondere im abschließenden, die Lehre/Moral enthaltenden Teil der Fabeln. In der 1618 anonym erschienenen Fabel *Ein sehr kurtzweilige vnd hochnutzliche Fabel / von der Tyranny*¹¹ werden im einleitenden Abschnitt der Lehre Wörter wie *List* und *Betrug*, die sonst kleingeschrieben wurden, zur besonderen Hervorhebung mit einer Majuskel versehen, vgl. (1) mit (2) [Fettdruck: J.N.]:

(1) Lehre/Moral:

WO Tyranny nimt überhand/
Findt Gricht vnd Recht
nit mehr bestand:
Sonder Gewalt / **List** vnd **Betrug** /

(2) Kleinschreibungsbelege

- (a) Der Fuchs braucht schnell disen **betrug**:
- (b) Der Fuchs / dem sein **list** wol erschossen /
- (c) So braucht es noch all ränck vnd **list**.
- (d) Gfähr abzuwenden mit **betrug**?

Im weiteren Verlauf kristallisiert sich ein zunehmend wortartsensitiver Majuskelgebrauch heraus, indem vornehmlich Substantive

⁹ Vgl. Walter Rudolf Weber: *Das Aufkommen der Substantivgroßschreibung im Deutschen. Ein historisch- kritischer Versuch*. München 1958, S. 43-46.

¹⁰ Online unter: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Luther,+Martin/Fabeln/Etliche+Fabeln-+aus+ Esopo+verdeuscht/5.+Geitz/Vom+Hunde+im+Wasser> (12.08.2021).

¹¹ Online unter: https://de.wikisource.org/wiki/Ein_sehr_kurtzweilige_vnd_hochnutzliche_Fabel-_von_der_Tyranny (12.08.2021).

großgeschrieben werden.¹² Diachron zeigen sich dabei innerhalb der einzelnen substantivischen Subklassen z.T. frappierende Unterschiede bei der Majuskelsetzung und ihrer Konsolidierung, wie die Befunde aus Bergmann/Nerius¹³ für den Zeitraum zwischen 1500 und 1710 illustrieren, vergleiche im Folgenden Tabelle 1: Um 1500 weisen lediglich die Eigennamen eine nennenswerte Großschreibungspraxis auf (ca. 60%), die sich zwischen 1530 (74%) und 1560 (97%) endgültig durchsetzt. Ihnen folgen die Nomina sacra (z.B. *Gott, Apostel, Paradies, Hölle*), die 1530 den höchsten Anstieg zu verbuchen haben (0% auf 68%) und 1560 die 90%-Marke knacken. Die Großschreibung von Personenbezeichnungen erreicht diesen Wert erst dreißig Jahre später, gefolgt von den Konkreta um 1620. Die Abstrakta nähern sich diesem Stand mit 89% erst zum Ende des Untersuchungszeitraums, s. Tabelle 1 (s. auch Abbildung 1).

	Zeit	Eigen-namen	Nomina sacra	Personen-bez.	Konkreta	Abstrakta
↑ Individualitätsskala Individuum/ Relevanz ↑ Belebtheitskala menschlich belebt konkret ↓ abstrakt	1500	59%	0%	11%	4%	2%
	1530	74%	68%	34%	8%	6%
	1560	97%	90%	72%	40%	18%
	1590	96%	98%	91%	84%	50%
	1620	98%	99%	96%	91%	66%
	1650	99%	100%	93%	93%	72%
	1680	99%	100%	96%	99%	87%
	1710	99%	100%	98%	94%	89%

Tab. 1: Ausdehnung der satzinternen Majuskel nach Substantivklassen

Wie lässt sich nun dieser diachrone Befund erklären? Dass anfangs vornehmlich Eigennamen, insbesondere Personen- und Ortsnamen (vgl. EA 1550: <Königstein, Franckfurt, Hessenlandt, Ursel; Martin Luthers>)¹⁴,

¹² Vgl. Bergmann/ Nerius (wie Anm. 7).

¹³ Vgl. ebd.; Darstellung in Tabelle 1 übernommen aus Szczepaniak (wie Anm. 15), S. 351.

¹⁴ Diese und nachfolgende Originalbelege stammen aus Erasmus Alberus' 42. Fabel, erschienen im *Buch von der Tugend und Weißheit* von 1550 (im Fließtext mit EA 1550 zitiert), online unter: https://www.google.de/books/edition/Die_Fabeln_des_Erasmus_Alberus/IUEaAAAAYAAJ?hl=de&gbpv=1&dq=erasmus+alberus&printsec=frontcover (12.08.2021) sowie aus Martin Luthers 7. Fabel (ca. 1530), erstmals gedruckt 1557 in *Ettliche Fabeln* aus

als wichtige Referenten mittels Majuskel hervorgehoben werden, hängt mit ihrem besonderen Status zusammen: Sie operieren in der menschlichen Kommunikation als wichtige ‚Orientierungskordinaten‘ des Geschehens (z.B. Ortsnamen) und führen mitunter selbst aktiv eine Handlung aus, d.h., sie sind besonders agentiv (vgl. Personennamen). Ihre hohe Relevanz für den Handlungskontext ist jedoch nicht allein textthematisch begründet, sondern ergibt sich zudem aus der Art und Weise, wie die außersprachliche Wirklichkeit in der menschlichen Kognition wahrgenommen und konzeptualisiert wird. Hierbei spielen drei kognitiv-semantische Faktoren eine entscheidende Rolle: (1) die Referentialität, (2) die Individualität und (3) die Belebtheit.¹⁵ Referentialität bezieht sich auf die Möglichkeit, ein konkretes Bezugsobjekt in der außersprachlichen Realität eindeutig auszumachen. Eine solche Identifizierbarkeit lässt sich beispielsweise durch bestimmte sprachliche Mittel wie Demonstrativpronomina herstellen: Mit einer Äußerung wie *Diese Katze ist so süß!* wird unmissverständlich auf eine ganz bestimmte, im Sichtfeld der Kommunikationspartner befindliche und damit klar identifizierbare Katze Bezug genommen (im Gegensatz etwa zu *einer [d.h. beliebigen] Katze*). Auch die Träger/-innen von Eigennamen, z.B. *Belle* für eine Katze, sind per se eindeutig identifizierbar. Das liegt daran, dass sich Eigennamen – anders als Gattungsbezeichnungen wie *Katze* – nicht auf eine Klasse von Objekten mit gemeinsamen Eigenschaften beziehen, sondern direkt ein ganz bestimmtes Individuum aus dieser Klasse herausgreifen (in unserem Fall die Katze namens *Belle* und nicht etwa eine Streunerkatze). Dieser Direktzugriff (auch Direkt-/Monoreferenz) von der sprachlichen Einheit (*Belle*) auf das bezeichnete Objekt (*die Katze Belle*) erfolgt dabei ohne den

Esopo verdeudsch (im Fließtext mit ML 1557 zitiert). Online unter: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Luther,+Martin/Fabeln/Etliche+Fabeln+aus+Esopo+verdeudsch/7./Diese+Fabel+ist+auff+ein+ander+Weise+also+gestellet> (12.08.2021).

¹⁵ Vgl. im Folgenden u.a. Renata Szczepaniak: Gemeinsame Entwicklungspfade im Spracherwerb und im Sprachwandel? Kognitive Grundlagen der onto- und historiogenetischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung. In Klaus-Michael Köpcke/ Arne Ziegler (Hrsg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen*. Berlin 2011, S. 341-360; Renata Szczepaniak/ Fabian Barteld: Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. In Sarah Kwekkeboom/ Sandra Waldenberger (Hrsg.): *PerspektivWechsel oder: Die Wiederentdeckung der Philologie*. Bd. 1 Sprachdaten und Grundlagenforschung in Historischer Linguistik. Berlin 2016, S. 43-70.

Umweg über spezifische Bedeutungsmerkmale (z.B. vierbeiniges, miauendes Lebewesen mit Fell und Krallen), wie dies bei Gattungsbezeichnungen (Appellativa) der Fall ist, man vergleiche hierzu auch *ein/das Münster* mit der Stadt *Münster*. Eigennamen wirken sich damit individualisierend, d.h. maximal distinktiv aus. Ihre Träger erfüllen somit auch das Großschreibungsmerkmal der Individualität. Bei Personennamen kommt schließlich der kognitiv-semantische Faktor der Belebtheit hinzu: Menschen stellen prototypische, klar konturierte Individuen dar, was ihre Relevanz im Gesamtkontext zugleich erhöht. Sie treten zudem häufig als die Partizipanten einer Handlung auf, wodurch sie zusätzlich stärker in der Wahrnehmung hervortreten als Begleitumstände wie lokalisierende Ausdrücke (sog. Handlungsnahe).

Dass innerhalb der Appellativa wiederum die Nomina sacra vorausgehen, ist (sozio-)pragmatisch zu erklären. Denn hierbei handelt es sich um Begriffe aus dem religiös-christlichen Bereich, denen besondere Ehrfurcht bzw. Ehrerbietung gebührt, die mittels Majuskel ausgedrückt wird. In dieser Ehrerbietungs-/Ehrfurchtsfunktion wird die Majuskel später auch bei Titel- bzw. Amtsbezeichnungen von Personen hohen sozialen Ranges eingesetzt,¹⁶ z.B. EA 1550: <Graff, Doctor, Hern>. Beide Entwicklungen befördern die weitere Ausdehnung der appellativischen Großschreibung. Dabei geht das pragmatische Großschreibungsprinzip allmählich in einen semantisch gesteuertes über, bei dem sich die Majuskel entlang der Belebtheits- und Individualitätsskala ausbreitet: [+menschlich, +belebt, +konkret] > [+belebt, +konkret] > [+konkret] > [-konkret = abstrakt].¹⁷ Die Ausdehnung des satzinternen Majuskelgebrauchs lässt sich als allmähliche Kontextgeneralisierung beschreiben, die durch geteilte Merkmale zwischen den substantivischen Subklassen ermöglicht wird. Das entscheidende Bindeglied zu den Appellativa stellen die Personennamen dar. Über das gemeinsame Merkmal [+menschlich] springt die Majuskel

¹⁶ Zur graphischen Auszeichnung von Geschlechterhierarchien s. Lisa Dücker/ Stefan Hartmann/ Renata Szczepaniak: Satzinterne Großschreibung in Hexenverhörprotokollen. Multifaktorielle Analyse des Majuskelgebrauchs. Pragmatische, semantische und syntaktische Einflussfaktoren. In: Lisa Dücker/ Stefan Hartmann/ Renata Szczepaniak (Hrsg.): Hexenverhörprotokolle als sprachhistorisches Korpus. Fallstudien zur Erschließung der frühneuzeitlichen Schriftsprache. Berlin/Boston, S. 113-144.

¹⁷ Vgl. Szczepaniak (wie Anm. 15), S. 351-355; Abb. 1 dieser Arbeit.

zunächst auf Personenbezeichnungen über (z.B. EA 1550: <Männer, Weiber>, Kollektivum <Völcklin>). Auch sie sind durch ihren hohen Individualitäts- und Agentivitätsgrad kognitiv besonders auffällig und damit relevant für die versprachlichte Information. Ihnen folgen innerhalb der Konkreta zunächst belebte, nicht-menschliche Referenten (z.B. Tiere, vgl. ML 1557: <Lewe, Fuchs, Esel, Hirs ‚Hirsch‘>), die mit Personenbezeichnungen die Merkmale [+belebt], [+konkret], [+individuiert] teilen. Schließlich werden auch unbelebte Referenten erfasst (z.B. ML 1557: <Haut, Kopff, Wilpret, Kirsschen ‚Kirschen‘>), die mit belebten Entitäten das Merkmal der Materialität [+konkret] gemeinsam haben. Schlusslicht in der Entwicklung sind die Abstrakta, bei denen sich der Majuskelgebrauch erst an der Schwelle zum 18. Jh. konsolidiert (s. auch Tabelle 1). Hier sind es einerseits die gemeinsame Objektreferenz mit Konkreta (wenngleich nicht mehr auf sinnlich Wahrnehmbares), andererseits die für Substantive typischen morphosyntaktischen und syntaktisch-funktionalen Eigenschaften wie Genusfestigkeit, Artikelfähigkeit, Kasus/Numerus-Flexion, die die Annahme der Majuskel befördern (vgl. z.B. ML 1557: <Vnfal>). Mit der Großschreibung von Abstrakta ist der Übergang vom semantischen zum lexikalischen Prinzip abgeschlossen, da nun die Majuskel zur Markierung der lexikalischen Klasse ‚Substantiv‘ dient.

Mit der konsequenten Großschreibung von Substantivierungen im Laufe des 18. Jh. vollzieht die satzinterne Majuskel schließlich den funktionalen Wandel zur Markierung nominaler Kerne. Substantivierungen zählen zwar wortkategorial nicht zu den Substantiven, sie erfüllen aber in Syntagmen dieselben Funktionen wie Substantive (z.B. Subjekt, Objekt) und können auch wie Substantive erweitert werden (z.B. um Adjektiv-, Genitiv-, Präpositionalattribute). Dieser gemeinsame grammatisch-syntaktische Nenner erklärt, weshalb auch sie von der satzinternen Majuskel erfasst wurden. Als ‚Grenzgänger‘ zwischen den Wortarten entbehren sie allerdings typischer Substantivmerkmale wie Pluralfähigkeit (z.B. *spielen* → *das Spielen*, **die Spielen(s)* vs. *das Spiel*, *die Spiele*) oder Genusfestigkeit (z.B. *groß* → *das/der/die Große* vs. *die Größe*), was ihre Fehleranfälligkeit im kindlichen Schriftspracherwerb erklärt.¹⁸

¹⁸ Vgl. Bredel (wie Anm. 5) und Szczepaniak (wie Anm. 15).



Abb. 1: Ausdehnung der satzinternen Majuskel in der Geschichte des Deutschen

Wie u.a. Bredel¹⁹ und Szczepaniak²⁰ zeigen, verläuft der Erwerb der satzinternen Großschreibung bei Kindern nahezu parallel zur diachronen Entwicklung aus Abbildung 1: So wird die Eigennamengroßschreibung besonders früh erworben und sicher beherrscht, während die Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen auch älteren Schülerinnen und Schülern die größten Schwierigkeiten bereitet. Diese resultieren u.a. auch daraus, dass vielfach noch ein lexikalischer Ansatz („Substantivgroßschreibung“) vermittelt wird, der mit unscharfen semantischen Definitionskriterien einer Wortart und vielen Sonderregelungen (z.B. für Substantivierungen) operiert, die auch die Gefahr von Unsicherheiten und Falschschreibungen bei Lernenden bergen. Der syntaktische Zugang hingegen, Kerne von Nominalphrasen großzuschreiben, erfasst nicht nur den Kernbereich der satzinternen Großschreibung in adäquater Weise, sondern bedarf keiner Zusatzregelungen. Methodisch lässt sich der syntaktische Ansatz z.B. in Form von Treppengedichten oder Pseudowortdiktaten vermitteln.²¹ Am Beispiel der satzinternen Großschreibung sieht man also sehr gut, wie Kenntnisse der historisch gewordenen Systematik grammatischer und/oder orthographischer Phänomene helfen können, adäquate didaktische Zugriffe zu wählen.

Didaktik

Im Anschluss an die fachwissenschaftlichen Überlegungen soll nun eine

¹⁹ Vgl. Bredel (wie Anm. 5).

²⁰ Vgl. Szczepaniak (wie Anm. 15).

²¹ Vgl. Christa Röber-Siekmeier: Ein anderer Weg zu Groß- und Kleinschreibung. Leipzig 1999; Hartmut Günther/ Ellen Nünke: Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Köln 2005; Hartmut Günther: Der Vistembor brehlte dem Luhr Knotten auf den bänken Leuster. Wie sich die Fähigkeit zur satzinternen Großschreibung entwickelt. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 26, 2007, S. 155-179; Bredel (wie Anm. 5).

unterrichtspraktische Konkretisierung vorgenommen werden, wie sich die Entwicklung der Großschreibung im Satzinneren für den Unterricht in der Sekundarstufe II aufbereiten lässt. Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, dass die Schülerinnen und Schüler Sprachgeschichtsbewusstheit entwickeln.²² Diese bedingt sowohl die für Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II wichtige Sensibilisierung für Normierungsprozesse als auch potenziell eine Verbesserung graphematischer Handlungskompetenzen.

Die Thematisierung der satzinternen Großschreibung unter Berücksichtigung ihrer Historiogenese fördert also die Bewusstheit der Schülerinnen und Schüler dafür, dass grammatische und orthographische Regeln, mit denen sie täglich im Schulunterricht konfrontiert sind, ‚eine Geschichte haben‘. Die Schülerinnen und Schüler

- beobachten Sprachwandel, indem sie die nicht normierte Groß- und Kleinschreibung in fnhd. Texten kennenlernen,
- untersuchen das Phänomen der satzinternen Großschreibung im Vergleich historischer mit aktuellen Texten und arbeiten so Entwicklungsschritte auf dem Weg zu einer syntaktisch gesteuerten Großschreibung im Satz heraus,
- reflektieren die satzinterne Großschreibung, indem sie zum einen lexikbasierte Konzepte in der Didaktik problematisieren und zum anderen syntaktische Ansätze als Alternative herausarbeiten.

Verlauf

Als Einstieg in eine Unterrichtseinheit zum Thema ‚Entwicklung der satzinternen Großschreibung‘ kann z.B. ein Vergleich der satzinternen Großschreibung heute mit der Großschreibung in historischen Texten dienen. Auf diese Weise lassen sich die von Szczepaniak definierten kognitiv-semantischen Prinzipien der Onto- und Historiogenese (‚Relevanz‘,

²² Vgl. Katharina Böhnert: Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren. Was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann. Frankfurt a.M. 2017, S. 272; vgl. auch den Beitrag von Detlef Goller in diesem Band.

‚Individualität‘, ‚Belebtheit‘ und ‚Referentialität‘) anbahnen.²³ Der nun folgende Text wurde zur Veranschaulichung der ‚Problemfälle‘ der Großschreibung, Substantivierungen (**laufen*, **bellen*, **spielen*, **hervorgehoben**) und Abstrakta (**tages*, **angst*, **freude*, **stimme*, **schreck*, hervorgehoben), konzipiert und wird den Schüler/-innen als Text, der ‚typische‘ Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung am Ende der dritten Klasse enthält.²⁴ Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fehler korrigieren und anschließend mögliche Systematiken erarbeiten (z.B. „Die Grundschülerinnen und -schüler schreiben Substantive klein, die sie nicht anfassen können“):

Eines tages gehen Peter und Ina in die Schule. Beim **laufen** stolpern sie auf einmal über ein kleines Tier. „Das ist ein Hund!“, ruft Ina. Der Hund rennt auf die Kinder zu. Sein lautes **bellen** erschreckte sie sehr. Peter hat angst und macht die Augen zu. Da fällt Inas Apfel aus der Tasche und rollt auf den Hund zu. Der Hund tollt mit dem Apfel herum. Beim **spielen** rennt er vor freude im Kreis. „Für dich“, sagt Ina mit freundlicher stimme und überlässt ihm ihr Frühstück. Peter hat den ersten schreck überwunden und kann wieder die Augen öffnen.²⁵

Im Anschluss an die Korrektur der Diktattexte kann das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler abgerufen werden, welche (semantisch und/oder morphosyntaktisch begründeten) Regeln der Großschreibung sie bereits kennen. In der Regel sind den Lernenden morphosyntaktische (Flexion nach Kasus und Numerus), formal-lexikalische (Artikel- und Attributierfähigkeit) und semantisch-lexikalische Kriterien (Denotation konkreter Einheiten) aus dem Orthographieunterricht bekannt.

Die historische Perspektive lässt sich daraufhin anbahnen, indem die Frage aufgeworfen wird, ob es die Großschreibung, so wie wir sie heute (regelmäßig) kennen, schon immer gegeben hat. Eine Antwort auf diese Frage geben fhnd. Textauszüge wie der im fachwissenschaftlichen Teil vorgestellte Auszug aus den Fabeln von Luther. Die Wahl der

²³ Vgl. Szczepaniak (wie Anm. 15).

²⁴ Vgl. Günther (wie Anm. 21), S. 169.

²⁵ Vgl. Böhnert (wie Anm. 22), S. 186.

Textgrundlage erfolgte aufgrund der Tatsache, dass Fabeln Schülerinnen und Schülern bereits aus dem Deutschunterricht bekannt und auch in der fnhd. Fassung sprachlich gut zugänglich sind. Die gewählten Fabeln bildet die fortgeschrittenen Phasen in der Entwicklung der satzinternen Großschreibung – trotz ihres frühen Entstehungszeitraums (1530) – anschaulich ab: in der *Fabel vom Geiz* (3) werden Konkreta wie *Fleisch* oder *Maule* bereits groß, Wörter wie *Stück*, (*das Gewisse/Ungewisse* (beides Konversionen) hingegen noch klein geschrieben. In der *Fabel von Frevel/Gewalt* (4) wird *Stücke* hingegen groß und lediglich Abstrakta wie *vorteil* und *teil* werden kleingeschrieben. Um den Lernenden noch Einblicke in weitere Phasen der Entwicklung der satzinternen Großschreibung zu geben, können ergänzend noch weitere fnhd. Texte herangezogen werden, so z.B. Steinhöwels *Fabel vom Wolf und Kranich* (um 1477), die keine satzinterne Großschreibung enthält (5) oder ein Auszug aus Alberus' *Buch von der Tugend und Weißheit* (1550), in dem Eigennamen (vgl. *Königstein*, *Franckfurt*, *Hessenlandt*, *Ursel*; *Martin Luthers*), Titel-/Amtsbezeichnungen (vgl. *Graff*, *Doctor*, *Hern*), Personenbezeichnungen (*Männer*, *Weiber*, samt Kollektivum *Völcklin*) sowie das Konkretum *Stadt* groß, Abstrakta (*trugs*, *wuchers*) dagegen konsequent kleingeschrieben werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Arbeitsauftrag, die Groß- und Kleinschreibung in den historischen Texten zu untersuchen und anschließend tabellarisch festzuhalten, welche Substantivkategorien groß- respektive kleingeschrieben werden (vgl. Abbildung 2).²⁶ Um den Authentizitätsgrad der historischen Unterrichtsmaterialien zu erhöhen, bietet es sich an, mit Abbildungen des Originaltextes zu arbeiten. Die für die Lernenden fremde Schriftart (Fraktur) sollte hier nicht als Lernhindernis, sondern vielmehr als Chance verstanden werden, den Schüler/-innen in ihrer Rolle als ‚Sprachforscherinnen und -forscher‘ ein umfassendes Bild graphematischer Alterität zu vermitteln.

(3) *Fabel vom Geiz* (Luther, 1530):

Es lieff ein Hund durch einen Wasserstrom, vnd hatte ein stück Fleisch im Maule, Als er aber den schemen [Spiegelbild] vom Fleisch im Wasser sihet, wehnet er, es were auch Fleisch, vnd schnappet giring darnach. Da er aber das Maul auffthet, empfiel im

²⁶ Vgl. Abb. 2 dieser Arbeit.

das stück Fleisch, vnd das Wasser fürets weg. Also verlor er beide, das Fleisch vnd schemen.

Lere.

Man sol sich benügen lassen an dem, das Gott gibt. Wem das wenige verschmahet, dem wird das Grösser nicht. Wer zu viel haben will, der behelt zu letzt nichts, Mancher verleuret das gewisse, uber dem ungewissen.²⁷

(4) Fabel von Frevel, Gewalt (Luther, 1530):

Ein Lewe, Fuchs vnd Esel iagten mit einander, und fiengen einen Hirs. Da hies der Lewe den Esel das Wilpret teilen, Der Esel macht drey Teil, des ward der Lewe zornig, vnd reis dem Esel die Haut vber den Kopff, das er blutrüstig da stund, Vnd hies den Fuchs das Wilpret teilen, Der Fuchs sties die drey Teil zusammen, vnd gab sie dem Lewen gar. Des lachet der Lewe, vnd sprach, Wer hat dich so leren teilen? Der Fuchs zeiget auff den Esel, vnd sprach, Der Doctor da im rotten Parret. Diese Fabel leret zwey Stücke.

Das erste, Herrn wollen vorteil haben, vnd man sol mit Herrn nicht Kirsschen essen, sie werffen einen mit den Stilen, Das ander, *Felix quem faciunt aliena pericula cautum*. Das ist ein weiser Man der sich an eines andern Vnfal bessern kan.²⁸

(5) Fabel vom Wolf und Kranich (Steinhöwel, um 1477):

Welher den bösen wol tuor, der würt selten belönet; dar von hör diese fabel. Ain wolff verschland ain bain, an dem große pyn erlaide, wann es im über zwerch in dem schlund was gesteket; der erbot sich großes lones, welher im an dem übel möchte gehelffen. Do ward berüffet der kranich mit dem langen hals, daz er dem wolff hilff bewyset, der selb stieß synen kragen in den schlund des wolfes und zoch im das bain daruß und machet in gesund. Als abder dem wolff geholffenn ward, begeret der kranich, daz im der versprochen lon würde gegeben. Do sagt man wie der wolff spräche: O wie undankbar ist dieser kranich, so er so tief ist in mynen schlund gewesen, und hab ich in ungeleczet von mynen zennen

²⁷ ML 1557 (wie Anm. 14).

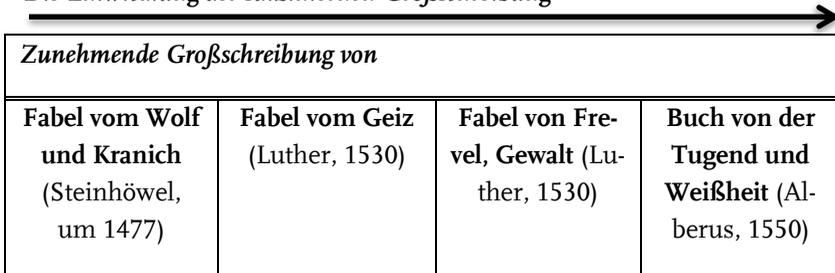
²⁸ Ebd.

laßen genesen, und begeret dannocht lones von mir, daz doch mynen tugenden schmachlich ist! Dise fabel warnet alle die, die den bösen wellent dienstlich syn oder guotes bewysen.²⁹

(6) Buch von der Tugend und Weißheit (Alberus, 1550):

Der Graff von Königstein ein stadt
 Nicht ferr von Franckfurt leigen hat,
 Wann man will gehn ins Hessenlandt,
 So ligt die Stadt zur lincken handt,
 Heist Ursel, und das Völcklin ist
 Keins trugs gewont noch hinderlist,
 Keins auffsatzs, wuchers, hurerey,
 Man hört von keiner büberey,
 Sonder seind züchtig, from und schlecht [einfach],
 Gotts wort wirdt ihn gepredigt recht,
 Nach Doctor Martin Luthers weiß,
 Das hört man da mit gantzem fleiß,
 Beid Männer und die Weiber sein,
 Am leib geschickt, grad und fein,
 Darzu han sie ein guten Hern,
 Was wolten sie noch mehr begern?
 Von keinem schetzen [Brandschätzen] haben sie
 In langer zeit gehöret nie.³⁰

Die Entwicklung der satzinternen Großschreibung



<i>Zunehmende Großschreibung von</i>			
Fabel vom Wolf und Kranich (Steinhöwel, um 1477)	Fabel vom Geiz (Luther, 1530)	Fabel von Fre- vel, Gewalt (Lu- ther, 1530)	Buch von der Tugend und Weißheit (Al- berus, 1550)

²⁹ ML 1557 (wie Anm. 14).

³⁰ EA 1550 (wie Anm. 14).

<p>/</p> <p>keine Wörter im Satzinneren großgeschrieben</p>	<p>Nomina sacra: <i>Gott</i></p> <p>Konkreta: <i>Wasser(strom), Fleisch, Maule</i></p> <p>Konversionen: <i>Grösser (Größere), Mancher</i></p>	<p>Titeln: <i>Doctor, Herrn</i></p> <p>Konkreta (Belebtem): <i>Man, Lewe (Löwe), Esel, Hirs (Hirsch)</i></p> <p>Konkreta (Unbelebtem): <i>Wildpret, Haut, Kopff, Kirsschen (Kirschen), Stilen, Parret (Gewand)</i></p> <p>Abstrakta: <i>Unval (Unfall), Teil, Stücke</i></p>	<p>Nomina Sacra: <i>Gotts</i></p> <p>Titeln: <i>Graff, Doctor, Hern</i></p> <p>Eigennamen (Ortsnamen): <i>Königstein, Franckfurt, Hessenlandt, Ursel, Völcklin</i></p> <p>Konkreta (Belebtem): <i>Männer, Weiber</i></p> <p>Konkreta (Unbelebtem): <i>Stadt (aber s. Kleinschreibung!)</i></p> <p>Abstrakta: <i>Unval, Teil, Stücke</i></p>
<p>Noch Kleinschreibung von</p>			
	<p>Abstrakta: <i>stück, schemen (Spiegelbild)</i></p>	<p>Abstrakta: <i>vor-teil</i></p>	<p>Konkreta: <i>stadt, handt, leib</i></p> <p>Abstrakta: <i>trugs, hinderlist,</i></p>

	Konversionen: <i>gewisse, ungewisse</i>		<i>auffsatz</i> (Auf- lehnung), <i>wu- chers, hurerey, büberey</i> (bos- hafte Hand- lung), <i>fleiß,</i> <i>schetzen</i> (Brandschät- zen)
--	---	--	---

Abb. 2: Satzinterne Großschreibung in den Texten von Steinhöwel, Luther und Alberus

Nach dieser ersten Sensibilisierung für die historische Dimension der Groß- und Kleinschreibung sollte eine Systematisierung von Wissen über wichtige Etappen in der Geschichte der SIG folgen: von der *Karolingischen Minuskel* im Ahd. und Mittelhochdeutschen (Mhd.) über die wichtige Umbruchphase im Fnhd. bis hin zur Normierung durch die II. Orthographische Konferenz. Die folgenden Seiten zeigen zwei Arbeitsblätter, die im Zuge einer Gruppenarbeit zur ‚Entwicklung der Großschreibung im Satzinneren‘ in der Sek. II zum Einsatz kommen können. Die Schülerinnen und Schüler resümieren arbeitsteilig wichtige Stationen in der historischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung, so z.B. „Die Großschreibung in der frühen Neuzeit“ (AB 1) oder „Die offizielle Regelung der Großschreibung“ (AB 2). Ziel der Gruppenarbeit ist es, die Geschichte der Kodifizierung der Groß- und Kleinschreibung nachzuzeichnen und somit bei Schülerinnen und Schülern – wie zu Beginn beschrieben wurde – die Bewusstheit für sprachliche Normen als historisch Gewordenes zu befördern.³¹

Aus dieser Übersicht über die Geschichte der Großschreibung im Satzinneren erwächst bei den Lernenden die Erkenntnis, dass es sich bei der Handhabung der Groß- und Kleinschreibung in den Fabeln nicht um Fehler im Sinne von Verstößen gegen offiziell gültige Regelungen handelt, sondern vielmehr um Phasen auf dem Weg hin zur konsequenten Großschreibung von Wörtern mit bestimmten grammatisch-

³¹ Vgl. Böhnert (wie Anm. 15), S. 190f.

syntaktischen Funktionen innerhalb von Sätzen. An die Erkenntnis anknüpfend, dass die Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen sowohl in der Historio- als auch der Ontogenese sehr spät erfolgt, kann das lexikalische Prinzip in der Großschreibungsdidaktik problematisiert werden, da gerade dieses Prinzip für die vollständige Erfassung der satzinternen Großschreibung ein Lernhindernis ist. Alternativ hierzu werden syntaxbezogene Ansätze in der Orthographiedidaktik vorgestellt (s. Endabschnitt unter „Thema“).³²

³² Vgl. Röber-Siekmeyer (wie Anm. 21); Günther (wie Anm. 21).

Arbeitsblatt 1

Die Entwicklung der Großschreibung im Überblick

Gruppe 3: Die offizielle Regelung der Großschreibung - die deutsche Sprache bekommt eine Rechtschreibung

... vor 100 Jahren



Richtig zu schreiben, das heißt alle **Rechtschreibregeln** korrekt anzuwenden, kann schwierig sein. Kaum zu glauben, dass unsere Rechtschreibung, also Regeln dafür, wie wir 'richtig' schreiben, **erst gut hundert Jahre alt ist!**

Zwar gab es auch früher schon Ratschläge von **Grammatik- und Rechtschreibexperten**, wie man am besten schreiben sollte, diese Hinweise waren jedoch Empfehlungen und keine verbindlichen Regeln. Der 'Märchensammler' und Sprachwissenschaftler Jacob Grimm empfahl z. B. vor ca. 200 Jahren, dass man Substantive nicht groß-, sondern kleinschreiben sollte. Seine Empfehlung setzte sich jedoch nicht durch.

Auch wenn manche Vorschläge von Grammatikern unbeachtet blieben, trugen diese Vorschläge dazu bei, dass im Jahre **1901** auf einer großen Versammlung von Experten, der sogenannten **„2. Orthographischen Konferenz“**, letztendlich doch eine **einheitliche deutsche Rechtschreibung** festgelegt wurde. Die einheitliche Rechtschreibung war in dieser Zeit dringend notwendig, da sich in der damaligen Gesellschaft viel verändert hatte. Gingen um 1800 vielerorts nur Kinder von sehr wohlhabenden Menschen zur Schule, führte die **Allgemeine Schulpflicht**, die in den meisten deutschen Gebieten zwischen 1800 und 1900 eingeführt wurde, dazu, dass nun viel mehr Menschen lesen und schreiben lernten. Folglich wurde es immer wichtiger, dass man **überall einheitlich schrieb**. Dies wurde letztendlich im Jahre 1901 umgesetzt. Von nun an gab es Regeln, wie man „richtig“ und „falsch“ schreibt, die alle deutschen Schreiberinnen und Schreiber einhalten müssen.

Das galt auch für die **Großschreibung**, wo man nun **verbindlich durch Regeln festlegte**, was eigentlich vorher schon üblich war: „Substantive werden großgeschrieben.“ Nun musste man 'nur' noch festlegen, was ein Substantiv ist. **Schwierigkeiten** dabei kennen wir heute noch, z. B. bei Substantivierungen (*das frische Grün*), Desubstantivierungen (*das ist mir recht*)...

- **Tausche** dich mit den anderen Gruppenmitgliedern **aus** und **vergleicht**, welche Wörter ihr jeweils unterstrichen habt.
- **Notiere** nun in 2-3 Sätzen das Wichtigste zur Groß- und Kleinschreibung im Jahre 1901, sodass du den Mitgliedern deiner Stammgruppe anschließend davon **berichten** kannst.
- **Erstellt** in eurer Stammgruppe ein **Schaubild**, das die wichtigsten Schritte auf dem Weg zur Großschreibung veranschaulicht.

Arbeitsblatt 2

Die Entwicklung der Großschreibung im Überblick

Gruppe 2: Die Großschreibung in der Frühen Neuzeit

... vor 650 bis 350 Jahren



Zwischen dem Ende des Mittelalters (1350) und ca. dreihundertfünfzig Jahren vor unserer heutigen Zeit (1650) liegt eine Zeitspanne von dreihundert Jahren, die wir als „**Frühe Neuzeit**“ bezeichnen.

In dieser Zeit gab es **viele Neuerungen**, z. B. in der Kunst, aber auch in den Naturwissenschaften und der Technik. So hat etwa Johannes Gutenberg den **Buchdruck mit beweglichen Lettern** (Buchstaben aus Metall) erfunden, womit man Bücher nicht mehr mühsam per Hand abschreiben musste, sondern sie in **großer Stückzahl vervielfältigen** konnte.

Auch auf dem Gebiet der **Großschreibung** ereignete sich im Zeitraum von 1350-1650 viel Neues. Wurde im Mittelalter außer am Text- und manchmal am Satzanfang noch alles kleingeschrieben, so begannen Schreiberinnen und Schreiber wie Martin Luther nun damit, **einzelne Wörter innerhalb eines Satzes großzuschreiben**. Dabei gab es keine Rechtschreibung, durch die festgeschrieben wurde, wie richtig groß- und kleingeschrieben wird. Die Schreiberinnen und Schreiber mussten also **keine Rechtschreibregeln** beachten, wenn sie Großbuchstaben setzten, und konnten somit teilweise selbst entscheiden, was sie groß- und kleinschreiben.

Nichtsdestotrotz bildeten sich bestimmte **Großschreibungsgewohnheiten** aus, an denen man sich beim Verfassen von Texten oftmals orientierte. Es war z. B. üblich, **Substantiven mit einer 'heiligen Bedeutung'** die Ehre zu erweisen, indem man diese Substantive großschrieb: *Gott, HERR* oder auch *HERr* sind Beispiele hierfür. Auch **Eigennamen**, wie z. B. *Adam* oder *Eva*, wurden schon sehr früh großgeschrieben.

So bildete sich im Laufe dieser dreihundert Jahre der Frühen Neuzeit die Großschreibung heraus, wie wir sie heute kennen. Und das ganz ohne Regeln, die besagen, was 'richtig' und was 'falsch' ist.

- **Tausche** dich mit den anderen Gruppenmitgliedern **aus** und **vergleicht**, welche Wörter ihr jeweils unterstrichen habt.
- **Notiere** nun in 2-3 Sätzen das Wichtigste zur Groß- und Kleinschreibung in der Frühen Neuzeit, sodass du den Mitgliedern deiner Stammgruppe anschließend davon **berichten** kannst.
- **Erstellt** in eurer Stammgruppe ein **Schaubild**, das die wichtigsten Schritte auf dem Weg zur Großschreibung veranschaulicht.

Ines Heiser (Göttingen)

Vermutlich gutmütig und *mutig*? Durch Sprachgeschichte eine Wortfamilie besser verstehen (Jg. 5/6)

Thema

Für eine schlichte Verständigung ist Wissen um Sprachgeschichte zwar nicht notwendig, es fügt dem Umgang mit der gewohnten Gegenwortsprache aber eine Tiefendimension hinzu: Wortbedeutung kann als Stufe eines potenziell unendlichen Prozesses erfahren werden, so dass Sprache für Schüler/-innen als lebendig und veränderlich erscheint. Zusammenhänge werden verständlich, die auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind und sprachgeschichtliches Wissen kann manchmal zudem ganz praktisch genutzt werden, z.B. um Rechtschreibkonventionen herzuleiten (vgl. den Beitrag von Böhnert/Nowak im vorliegenden Band).

Die Entwicklung der sprachlichen Sozialisation im historischen Verlauf zeigt allerdings, dass durch den Wandel gesellschaftlicher Bedingungen Heranwachsende heute weit seltener mit älteren sprachlichen Formen in Kontakt kommen als früher. Dazu trägt etwa erhöhte geografische Mobilität bei: Schüler/-innen leben zumeist in der Kleinfamilie, Kontakte mit Familienmitgliedern aus der Großelterngeneration finden oft nur sporadisch statt und damit wird aktiv gelebte ältere Sprachpraxis nur selten erlebt. Durch Umzüge, die Wechsel in andere Sprachgemeinschaften bedeuten, gehen individuelle sprachliche Prägungen häufig zusätzlich verloren. Ergänzend treten Formen kultureller Praxis, in denen ältere Sprachformen konserviert und genutzt werden, im Alltag der meisten Jugendlichen inzwischen in den Hintergrund: So fanden früher z.B. Kontakte mit älteren Sprachstufen bei der Teilnahme an liturgischen Handlungen wie Gottesdiensten oder bei der Rezeption religiöser Schriften

statt, ebenso bei Volksfesten, die durch traditionelle Lieder, ritualisierte Vorträge und Wechselreden oder Heischesprüche geprägt sein können. Mindestens im urbanen Ballungsraum spielen entsprechende Formen des Zusammenlebens nur noch eine sehr untergeordnete Rolle. Dazu kommt, dass mindestens bis in die direkte Nachkriegszeit eine Weiternutzung von Büchern und anderen Schriftträgern durch Folgegenerationen deutlich stärker ausgeprägt war als heute, wo vergleichsweise sehr viel preisgünstigere Textmaterialien für Kinder jeweils neu angeschafft werden.

In der Folge ist das intuitive, implizite Wissen um Sprachwandel bei Jugendlichen zumeist schwach ausgeprägt: Es beschränkt sich oft auf eine Zukunftsperspektive, die beschreibt, dass Jugendliche anders sprechen als Erwachsene, und davon ausgehend postuliert, dass in der Zukunft Sprache anders aussehen werde als heute. Daneben sind gelegentlich synthetisch-archaische Formen bekannt, wie etwa das „Mittelalterdeutsch“, das als Jargon in der Reenactment-Szene und auf Mittelaltermärkten verwendet wird.

Didaktik

Die beschriebene Konstellation sorgt dafür, dass es zunehmend schwierig ist, bei Schüler/-innen eine innere Beteiligung bei der Auseinandersetzung mit Phänomenen des Sprachwandels herzustellen: Heranwachsende fühlen sich von diesen Vorgängen wenig betroffen. Geht es um die Zukunftsperspektive, so halten sie sich für kompetente Sprachnutzer/-innen, da hier eher die Gefahr besteht, dass die Sprachpraxis der Erwachsenen – die sie ja ebenfalls kennen – veraltet. Betrachtet man die vorhin genannten pseudohistorischen Sprachformen, so lässt sich argumentieren, dass diese im Freizeitbereich angesiedelt sind und deswegen nur wenig praktische Relevanz für die Allgemeinheit besitzen.

Eine zentrale Voraussetzung dafür, den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“¹ weiterentwickeln zu können, besteht

¹ Vgl. zu den Teilkompetenzen: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 04.12.2003.

darin, bei den Lernenden ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Alltagssprache, die sie täglich verwenden, in ihrer aktuellen Form historisch gewachsen ist und sich stetig weiterwandelt, dass Sprachwandel also ein übergreifendes Phänomen ist, das jede/-n betrifft. Eine Sensibilität für diese Tatsache lässt sich besonders leicht am Beginn der Sekundarstufen (Jg.5/6) anbahnen – Schüler/-innen verfügen hier schon über abstraktes Vorstellungsvermögen und die Fähigkeit, in größeren historischen Zeiträumen zu denken; gleichzeitig zeigen sie aber häufig noch eine unvoreingenommen-naive Haltung älteren Texten gegenüber, mit denen sie gerne experimentieren, sie haben Spaß an Rätseln und spielerischen Vorgehensweisen (vgl. auch den Unterrichtsvorschlag von Goller für die Primarstufe in diesem Band).²

Der Gegenstand der Wortfamilie eignet sich in diesem Zusammenhang besonders, um für die Relevanz von Sprachgeschichte zu sensibilisieren: Dadurch, dass ganz unterschiedliche Formen des Bedeutungswandels eintreten können,³ enthält eine Wortfamilie am Ende Wörter, die zwar historisch auf dieselbe Wurzel zurückgehen, sich auf der aktuellen Bedeutungsstufe aber auf ganz verschiedene Denotate beziehen. Indem die Schüler/-innen eine solche Wortfamilie zum Stamm *mut* untersuchen, können sie Phänomene des Sprachwandels selbst ganz praktisch nachvollziehen.

Verlauf

Am Beginn der ersten Doppelstunde werden zum Einstieg die Wörter *mutig* und *vermutlich* an der Tafel präsentiert. Dies kann in Form eines stummen Impulses geschehen oder durch die Impulsfrage „Was haben die beiden Wörter gemeinsam?“ begleitet werden. Auch in Klassen, die insgesamt eher auf mittlerem Niveau arbeiten, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass jemand erkennt, dass in beiden Wörtern die

Luchterhand 2004, S. 15-17. Online unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichts-faecher/deutsch.html> (15.01.2020).

² Dass eine entsprechende spielerische Erkundung keiner Altersbeschränkung unterliegt, zeigt etwa Ute Guzzonis philosophische Betrachtung: Von „Fall“ zu „Fall“. Unterwegs in einer Sprachfamilie. München: Karl Alber 2019.

³ Vgl. z.B. Volker Harm: Einführung in die Lexikologie. Darmstadt: WBG 2015, S. 121-123.

Buchstabengruppe *mut* (der Wortstamm) enthalten ist. Sollte tatsächlich niemandem diese Doppelung spontan auffallen, können weitere Hinweise ergänzt werden (z.B. die Frage „Welche Buchstaben finden sich mehrmals?“).

Die Beobachtung dieser formalen Ähnlichkeit dient als Ausgangspunkt für die Eröffnung der Erarbeitungsphase mit der Frage, ob beide Wörter auch auf der Sinnenebene – inhaltlich – miteinander verwandt sind. Zu erwarten ist, dass die Schüler/-innen dies spontan verneinen: Das Wort *mutig* werden auch in diesem frühen Lernalter die meisten als Ableitung zu *Mut* erkennen und entsprechend erklären können (z.B. „das Wort bezeichnet eine Person, die Mut hat“). Wenn Schüler/-innen das Wort *vermutlich* nicht kennen, kann ihnen zur Verständnishilfe ein Synonym mitgeteilt werden (*wahrscheinlich; sicherlich; voraussichtlich*). Die Lernenden werden den Schluss ziehen, dass *vermutlich* nicht ins Wortfeld ‚mutig sein‘ gehört und keine Bedeutungsüberschneidung vorliegt.

Die Schüler/-innen erhalten nun die Information, dass tatsächlich doch eine Wortverwandtschaft vorliegt und beide Wörter sich aus demselben mittelalterlichen Ursprungswort *muot* entwickelt haben. Aus dieser Setzung der Lehrkraft wird die Forschungsfrage abgeleitet: „Wie kann es sein, dass aus ein und demselben Wort Folgewörter mit ganz unterschiedlicher Bedeutung entstehen?“ Die Schüler/-innen erarbeiten nun ausgehend von AB1 das Bedeutungsfeld von *muot*. Dabei sollen die Lernenden zuerst (1) in Einzelarbeit eine neuhochdeutsche Übersetzung finden, die zu den drei angegebenen Textbeispielen aus der Artusepik passt – die zusätzlich vorliegende sinngemäße Übertragung des Satzes hilft dabei, den Sinnzusammenhang einzugrenzen und zu konkretisieren. Beim ersten Satz könnte für *muot* etwa ‚Einstellung‘ oder ‚Meinung‘ eingefügt werden; beim zweiten Beispiel passt ebenfalls ‚Einstellung‘, aber auch ‚Haltung‘ oder wie in der sinngemäßen Übertragung ‚Gesinnung‘. Das dritte Beispiel lässt sich durch ‚Herz‘ oder ‚Kopf‘ oder auch durch die immer noch gängige Redewendung ‚ihm ist...zumute‘ ergänzen. Bei der zweiten Aufgabe (2) soll die Übersetzungslösung in der freieren Übertragung des Zitats identifiziert werden. Im ersten Beispiel ist dies die Wendung ‚es gut/schlecht mit jemandem meinen‘, im zweiten Beispiel wird *muot* direkt mit ‚Gesinnung‘ übersetzt, im dritten wird *ze muote sîn* mit

‚denken‘ paraphrasiert. Diese Aufgabe dient dazu, die Lernenden mit weiteren Übersetzungsmöglichkeiten bzw. Bedeutungsaspekten vertraut zu machen.

Der abschließende Arbeitsauftrag (3) besteht jeweils darin, in Partnerarbeit einen Wörterbucheintrag für das Wort *muot* zu formulieren. Gegebenenfalls können als Hilfsmaterial Beispielfinitionen aus dem Duden oder einem historischen Wörterbuch angeboten werden, an denen sich die Lernenden beim Aufbau ihrer Texte orientieren können.⁴ Eine Musterlösung könnte etwa so aussehen: „*muot* ist ein maskulines Substantiv. Es hat immer etwas mit denken oder fühlen zu tun und kann mit ‚Sinn‘, ‚Absicht‘, ‚Gedanken‘ oder ‚Denken‘ übersetzt werden.“ Am Ende der Doppelstunde erfolgt ein Vergleich der Übersetzungsvorschläge und Wörterbucheinträge im Plenum; falls notwendig können die Schüler/-innen dabei fehlende Aspekte von anderen Partnergruppen übernehmen.

Die zweite Doppelstunde beginnt mit einer Wiederholung des Themas, ggf. können zum Einstieg ein oder zwei besonders gut gelungene Wörterbuchdefinitionen per Overhead-Projektor oder Interactive Whiteboard projiziert werden. Daran anschließend erhält die Klasse eine ihrem Lernstand angemessene kurze Einführung in das Phänomen des historischen Sprachwandels. Hier sollten sowohl Form- als auch Bedeutungsseite berücksichtigt werden. Bezogen auf das untersuchte Beispiel erfahren die Lernenden, dass sich seit dem Mittelalter auf der Formseite die Aussprachekonventionen geändert haben – aus *muot* wird so *Mut*. Ergänzend tritt auf der Bedeutungsseite eine andere inhaltliche Nutzung hinzu. Bei Klassen ohne breitere Vorkenntnisse können entsprechende Vorgänge z.B. kurz am Wort *Maus* illustriert werden: Durch die Erfindung eines neuen Gegenstandes (Bedienelement für Computer) wird eine Bezeichnung

⁴ Ein Onlineangebot verschiedener entsprechender Wörterbücher bietet das Projekt Wörterbuchnetz der Universität Trier unter <http://www.woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/setupStartSeite.tcl> (25.01.2020). Für Schüler/-innen eignet sich hier z.B. Johann Christoph Adelung: Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart (Leipzig, 1793-1801). Eine eigenständige Online-Recherche ist im vorliegenden Zusammenhang allerdings nicht sinnvoll, weil dann die zu erstellende Definition einfach übernommen werden kann. Günstiger ist es, den Lernenden einzelne Orientierungsbeispiele zu ähnlichen Wörtern vorzulegen.

dafür erforderlich; über einen Aussehensvergleich (,dicker runder Körper mit langem dünnen Schwanz/Kabel‘) wird eine zunächst metaphorische Bezeichnung schließlich fest zugeordnet. Damit wird das Wort *Maus* zu einem Teekesselchen, d.h. zu einem Polysem (vgl. Infobox).⁵

An dieser Stelle wird der Begriff der ‚Wortfamilie‘ eingeführt. Die Lehrkraft teilt den Lernenden mit, dass solche Ableitungen als Familienverhältnisse beschrieben werden. So erhält ein Ursprungswort über Bedeutungsveränderungen und Wortbildungsprozesse mehrere mit ihm verwandte ‚Nachkommen‘, die sich untereinander allerdings deutlich unterscheiden können, wenn sie durch unterschiedliche Prozesse entstehen. Ihre zentrale Gemeinsamkeit besteht in ihrer Beziehung zur gemeinsamen Wurzel. Die Schüler/-innen vollziehen diesen Vorgang nun mithilfe der Aufgaben auf dem zweiten Arbeitsblatt nach. Da viele der Ableitungen von *muot* heute inzwischen ebenfalls veraltet sind bzw. hauptsächlich bildungssprachlich verwendet werden, ist hier ein Zwischenschritt notwendig, bei dem sich die Lernenden der Bedeutung der einzelnen Wörter versichern (1, 2). Über den Austausch in der Partnergruppe können hier bereits einzelne Fragen geklärt werden, daneben sollten die notwendigen Recherchemittel (Wörterbuch oder Datenbank/Internetzugang) zur Verfügung stehen. In den folgenden beiden Aufgaben wird die Wortfamilie untergliedert (3) und die Teilgruppen werden in Beziehung zum Ausgangswort *muot* gesetzt (4). Auch jüngere Schüler/-innen können z.B. bereits erkennen, dass einige Wörter Gemütszustände bezeichnen (*Übermut*, *Gleichmut*, *Wagemut*, *Großmut*), während andere sich eher auf die Tätigkeit des Denkens beziehen (*unvermutet*, *vermutlich*, *mutmaßlich*) etc. Bei diesem Arbeitsschritt sind verschiedene Sinngruppierungen möglich und zu begründen; die Lernenden sollten jedoch nicht schlicht formal nach Wortarten (Substantiv, Verb, Adjektiv/Adverb) unterscheiden.

In einer abschließenden Plenumsphase stellen die Schüler/-innen mögliche Aufteilungen vor. Zum Abschluss wird erneut die Ausgangsfrage nach dem Zusammenhang zwischen *mutig* und *vermutlich* thematisiert. Ausgehend von ihren Vorarbeiten sind die Lernenden nun in der Lage,

⁵ Eine gute allgemeine Einführung findet sich bei Sascha Bechmann: Sprachwandel – Bedeutungswandel. Eine Einführung. Tübingen: Francke 2016.

die Beziehung differenzierter zu erklären: *Mutig* bezeichnet eine – geistige – Einstellung bzw. auch eine Emotion, während *vermutlich* das Ergebnis eines Denkprozesses beschreibt – damit beziehen sich beide Wörter auf Vorgänge, die im mittelalterlichen Verständnis als ‚innere‘, im ‚Sinn‘ (ebenfalls *muot*) einer Person ablaufende Prozesse verstanden wurden.

Prinzipien des Wortschatz- und Bedeutungswandels

Bedeutungswandel in der Sprache entsteht auf der einen Seite wie im Modell beschrieben durch den Wandel der Bedeutung bestimmter Begriffe (c), daneben aber auch durch lexikalischen Wandel (a, b), bei dem sich der Bestand bekannter bzw. benutzter Wörter an sich ändert. Diese Vorgänge können sich gegenseitig bedingen.

- a) „**Worttod**“: Wörter werden nicht mehr benutzt, z.B. wenn sie einen Gegenstand bezeichnen, der nicht mehr verwendet wird (z.B. *Kalesche* für eine ‚leichte, vierrädrige Reisekutsche mit faltbarem Verdeck‘). Nach einiger Zeit verschwinden sie aus dem Wortschatz der meisten Sprecher/-innen – sie ‚sterben aus‘.
- b) **Neue Wörter** kommen dazu, z.B. wenn neue Sachverhalte oder neue Erfindungen benannt werden müssen. Solche neuen Wörter können aus anderen Sprachen übernommen werden (z.B. *Computer; Telefon*) oder durch Wortbildungsprozesse entstehen (z.B. *Kühlschrank*).
- c) Wörter werden mit einer anderen Bedeutung als vorher verwendet. Bei **Generalisierungen** wird ein Wort, das vorher eine enge Bedeutung hatte, erweitert. Es wird ein Oberbegriff, der einzelne Bedeutungsbestandteile, die ihn vorher eingegrenzt haben, verliert. Das mittelhochdeutsche Wort *vrowe* bezeichnete z.B. nur adelige, hochrangige, erwachsene weibliche Personen. Sein neuhochdeutscher Fortsetzer *Frau* beschreibt dagegen alle erwachsenen weiblichen Personen, ohne eine Information über die Zuordnung zu einem sozialen Milieu zu enthalten. Umgekehrt verläuft der Vorgang bei der **Spezialisierung**: Hier wird ein Begriff weiter eingegrenzt, indem ihm zusätzliche Bedeutungsbestandteile zugeschrieben werden. So wurde etwa *Frucht* früher für jede Art von pflanzlichen Landwirtschaftserträgen verwendet (vgl. *Feldfrüchte, Fruchtfolge*), während man heute darunter hauptsächlich nur noch ‚Obst‘ versteht. Alternativ entstehen neue Wortbedeutungen auch durch **metaphorische Verwendung**, z.B. *Glühbirne* nach dem birnenförmigen Glaskörper oder durch **Metonymie**, wenn bei zwei eng verwandten Dingen die Bezeichnung des einen auf das andere übertragen wird z.B. *Brille* aus *Beryll*, aus dem ursprünglich die Gläser angefertigt wurden.

Muot – Ein Wort aus dem Mittelalter und seine Bedeutungen

Das Wort *muot* kommt in Texten aus dem Mittelalter häufig vor. Hier findest Du einige Beispiele:

1. Im Ritterroman *Iwein* trifft der Ritter Kalogrenant auf einen wild aussehenden Mann. Er berichtet darüber:

Weder wider mich sîn muot waere übel ode guot, desn weste ich niht die wârheit. (Iwein, V.475ff.)

Wörtlich: Ob sein/e _____ mir gegenüber schlecht oder gut war, darüber wusste ich nichts.

(Ob er der wilde Mann es gut oder schlecht mit mir meinte, wusste ich nicht sicher.)

2. Später wird erzählt, dass Iwein lange gegen einen anderen Ritter kämpft, ohne ihn besiegen zu können. Am Abend beschließen sie deswegen, den Kampf unentschieden zu beenden. Der Erzähler sagt dazu:

Sî tâten als er ie pflac, der ie rehten muot gewann. (Iwein, V. 7358f.)

Wörtlich: Sie taten das, was jeder zu tun pflegte, der den/die richtige _____ besitzt.

(Damit handelten sie so wie jeder, der die rechte Gesinnung hat.)

3. In einem anderen Roman wird erzählt, dass ein fremder Ritter an den Hof des König Artus kommt. Er will seinen Namen nicht verraten. Als sich die Königin darüber ärgert, sagt Iwein:

Frau, [...] wir enwißsen nicht wol wie im zu muot si oder was im ist. Es ist im licht verboten (Lancelot 133, 22)

Wörtlich: Dame, wir wissen nicht genau, wie es ihm in seinem _____ ist oder was mit ihm ist. Vielleicht ist es ihm verboten.

(Meine Königin, wir wissen nicht, was er denkt oder was mit ihm ist. Vielleicht ist es ihm verboten.)

Aufgaben:

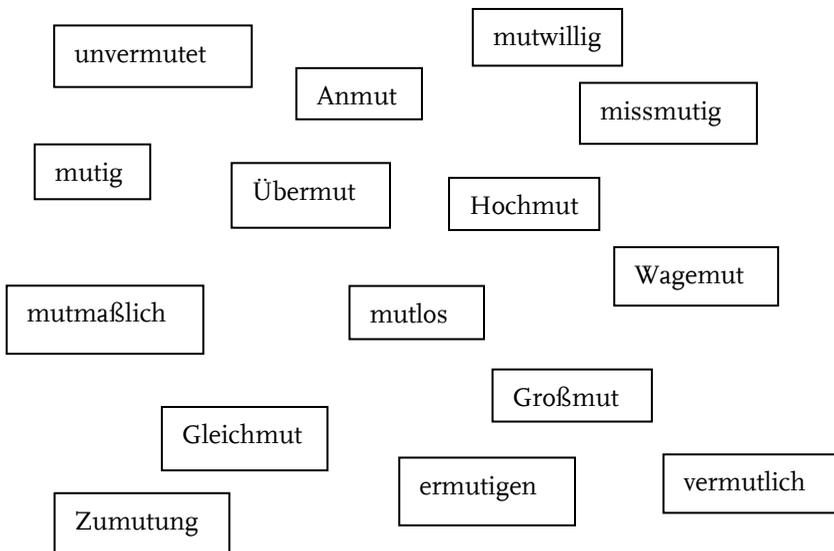
1. Markiere in den mittelhochdeutschen Zitaten das Wort *muot* farbig.
2. Du findest unter dem mittelhochdeutschen Zitat zwei Übersetzungen: Eine, in der der Satz Wort für Wort – wörtlich – übersetzt ist und in der Klammer eine zweite mit einer sinngemäßen Übersetzung. A) Versuche, in die erste Übersetzung für *muot* einzusetzen. Beachte: *Mut* passt nicht immer. B) Unterstreiche in der zweiten Übersetzung die Formulierung, die für *muot* benutzt wurde. Achtung: Das können auch mehrere Wörter sein.
3. Partnerarbeit: Schreibe nun einen Wörterbucheintrag, in dem das Wort *muot* und seine verschiedenen Bedeutungen möglichst präzise erklärt sind.

Was aus *muot* geworden ist – eine Wortfamilie untersuchen

Außer dem Wort *Mut* gibt es noch viel mehr Wörter, die vom mittelalterlichen *muot* abstammen. Hier findest Du mehrere Beispiele.

Aufgaben:

1. Markiere die Wörter grün, deren Bedeutung du sicher kennst und schreibe jeweils eine Erklärung in einem Satz dazu auf.
2. Arbeite mit einem Partner: Vergleicht eure Worterklärungen und ergänzt eure Listen. Falls es Wörter gibt, die keiner von euch erklären konnte: Arbeitet mit einem Wörterbuch und findet die Bedeutung heraus. Ergänzt dann eure Liste.
3. Teilt gemeinsam die Wörter in ‚näher verwandte‘ Gruppen ein, die eine ähnliche Bedeutung haben.
4. Vergleicht diese kleineren Gruppen mit eurem *muot*-Wörterbucheintrag: Wie sind sie mit ihrem ‚Großelternwort‘ verwandt?



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: Mündener 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 Hauptarbeitungsblock 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 Klagemonolog 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[z]ugehen.“ 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 „Ineinandergreifen 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- rede 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 belîben.“	

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?“

Im vorliegenden 6. Band der Reihe MimaSch werden praktische Umsetzungsvorschläge gebündelt, die als Plädoyer für den Einsatz von Sprachgeschichte in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht gedacht sind. Dabei wird der Bogen vom Althochdeutschen bis zu Nachwirkungen in der aktuellen Orthographie gespannt.



ISBN: 978-3-86309-848-3



9 783863 098483

www.uni-bamberg.de/ubp/