



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?*<sup>1</sup> 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]“<sup>2</sup> Nutzen eine Disziplin auszeichnet, sicherlich eine Frage, der sich geisteswissenschaftliche Disziplinen öfter stellen (müssen) als andere. Von Seiten der Linguistik<sup>3</sup> 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“<sup>4</sup>, ist es für ihn unverständlich, dass

---

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

<sup>2</sup> Ebd., S. 4.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., S. 190.

nicht auch sprachlichen Lerngegenständen, „welche das Funktionieren von Sprache als einer existenziellen menschlichen Fähigkeit thematisieren“<sup>5</sup>, 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“<sup>6</sup> zu legitimieren. Ziegler argumentiert mit dem Erwerb von Geschichtsbewusstsein, im Zuge dessen Sprache nicht nur phänomenologisch, sondern auch als veränderlich verstanden wird.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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

---

<sup>5</sup> August (wie Anm. 3), S.190.

<sup>6</sup> Ziegler (wie Anm. 1), S. 1.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., S. 7f.

<sup>8</sup> Vgl. Ursula Bredel: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn 2007, S. 227.

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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.

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

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

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

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

*Deutschunterricht*<sup>15</sup> und *Praxis Deutsch*<sup>16</sup>. 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.<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> 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 Arbeiten<sup>19</sup>, 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.

---

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

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> Elspaß (wie Anm. 15).

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> So auch bei Ziegler (wie Anm. 1), S. 8.

## Sprachgeschichte in den Curricula

Dass Sprachgeschichte oder zumindest „Erscheinungen des Sprachwandels“<sup>20</sup> in den Bildungsstandards und Lehrplänen in irgendeiner Form verankert sind, wurde in verschiedenen Publikationen bereits hervorgehoben.<sup>21</sup> Ebenso wurde auf die Tatsache hingewiesen, dass in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss lediglich Themen des semantischen und lexikalischen Wandels<sup>22</sup> 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.<sup>23</sup> 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]“.<sup>24</sup> 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]“.<sup>25</sup> Diese exemplarischen Einblicke werden in den darauffolgenden Klassenstufen um die Kenntnis von

---

<sup>20</sup> Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss 2003, S. 16.

<sup>21</sup> z.B. Siehr (wie Anm. 10), S. 8.

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

<sup>23</sup> Vgl. Ziegler (wie Anm. 1), S. 8.

<sup>24</sup> Ebd., S. 204.

<sup>25</sup> Ebd., S. 27.

gegenwartssprachlichen Wandlerscheinungen erweitert, die nun nicht nur „erfasst“, sondern auch „bewertet“ werden.<sup>26</sup> 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“)<sup>27</sup> festgemacht.

Von den „ausgewählten Erscheinungen des Sprachwandels“<sup>28</sup> 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“.<sup>29</sup> Schülerinnen und Schüler „analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit“.<sup>30</sup> 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“<sup>31</sup> 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“<sup>32</sup>.

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“<sup>33</sup>. An dieser Stelle nennt der Lehrplan folgende

---

<sup>26</sup> Ziegler (wie Anm. 1), S. 43.

<sup>27</sup> Ebd., S. 50.

<sup>28</sup> Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss 2003, S. 16.

<sup>29</sup> Ebd., S. 26.

<sup>30</sup> Ebd., S. 25.

<sup>31</sup> Ebd., S. 26.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> 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.“.“<sup>34</sup> 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“.<sup>35</sup>

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“<sup>36</sup> 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. Schönigh<sup>37</sup> nimmt keine bundeslandspezifische Differenzierung seines Lehrwerks vor, weswegen hier die allgemeine Ausgabe untersucht und mit den Befunden für den Cornelsen-Verlag<sup>38</sup> 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

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

<sup>35</sup> Thüringer Lehrplan für die Sek. II (2011), S. 69.

<sup>36</sup> Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife 2012, S. 26

<sup>37</sup> Sek. I: P.A.U.L. D., Sek II: Blickfeld Deutsch.

<sup>38</sup> 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.<sup>39</sup> Hieran anknüpfend beschäftigt sich ein sprachgeschichtsbezogenes Kapitel im *Deutschbuch 6*<sup>40</sup> 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. 10<sup>41</sup> konstatieren. In der Neuauflage des *Deutschbuchs* untersuchen die Schülerinnen und Schüler bspw. die „Herkunft von Fremdwörtern“<sup>42</sup> oder die Begriffs- und Bedeutungsgeschichte des Wortes *Ehre*<sup>43</sup>. Auch in *P.A.U.L. D. 8, 9* und *10* überwiegt der Themenkomplex ‚Wortgeschichten‘ deutlich. In *P.A.U.L. D. 9*<sup>44</sup> 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.

---

<sup>39</sup> Vgl. *Deutschbuch 5 THÜ* 2011, S. 257f.

<sup>40</sup> *Deutschbuch 6* 2012, S. 239-252.

<sup>41</sup> 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*.

<sup>42</sup> *Deutschbuch 8* 2014, S. 141.

<sup>43</sup> Vgl. *Deutschbuch 9* 2015, S. 95ff.

<sup>44</sup> *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.<sup>45</sup> 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* (<sup>3</sup>2009), verglichen.

---

<sup>45</sup> 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“.<sup>46</sup> 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*.<sup>47</sup> Kapitel D 3 gliedert sich wiederum in zwei Unterkapitel mit dem Schwerpunkt ‚Sprachursprung/Sprachgeschichte‘<sup>48</sup> und ‚Sprachwandel‘<sup>49</sup>. 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“.<sup>50</sup> Im Unterschied zu Kilian/Schiweks<sup>51</sup> Befund hält die rheinland-pfälzische Ausgabe von *Texte, Themen und Strukturen*<sup>52</sup> 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?“<sup>53</sup> zielen eher auf eine literarisch-stilistische Sprachbetrachtung ab und sind durch die nhd. Übersetzung des mhd. Originaltextes leicht ohne sprachgeschichtliche Kenntnisse zu lösen.

---

<sup>46</sup> 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).

<sup>47</sup> *Texte, Themen und Strukturen* 2009, S. 500-517.

<sup>48</sup> Vgl. ebd., S. 501-507.

<sup>49</sup> Vgl. ebd., S. 508f.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., 236-242.

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

<sup>52</sup> *Texte, Themen und Strukturen* 2009, S. 378f.

<sup>53</sup> Ebd.

Folglich wird die historische Dimension von Sprache ausschließlich in Kapitel D 3 („Sprachentwicklung, Sprachwandel, Spracherwerb“) <sup>54</sup> explizit thematisiert. Kapitel D 3 enthält, wie auch Kilian/Schiwek <sup>55</sup> konstatieren, vorwiegend Texte zum Sprachursprung, so etwa Herders *Abhandlung über den Ursprung der Sprache (Texte, Themen und Strukturen)* <sup>56</sup> oder Haarmanns *Weltgeschichte der Sprache – Die Anfänge der Sprachevolution* <sup>57</sup>. 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. <sup>58</sup> 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. <sup>59</sup> 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,

---

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

<sup>55</sup> Ebd., S. 269.

<sup>56</sup> RLP 2009, S. 502f.

<sup>57</sup> Ebd., S. 505.

<sup>58</sup> Vgl. ebd., S. 505f.

<sup>59</sup> Vgl. ebd., S. 508f.

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

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.<sup>61</sup>

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“<sup>62</sup> umfasst deutlich weniger Seiten als die entsprechenden rheinland-pfälzischen Kapitel, wählt dafür aber einschlägige Texte aus der historischen Sprachwissenschaft. Auszüge aus Keller/Kirschbaum<sup>63</sup> sowie Nübling u.a.<sup>64</sup> zeigen wissenschaftliche Sichtweisen auf sprachlichen Wandel, wobei auch hier beispielhaft überwiegend auf semantische bzw. lexikalische Phänomene zurückgegriffen wird (z.B. „Bedeutungswandel des Wortes ‚geil‘“).<sup>65</sup>

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

<sup>60</sup> RLP 2009, S. 509.

<sup>61</sup> Vgl. ebd., S. 508.

<sup>62</sup> Vgl. *Texte, Themen und Strukturen THÜ* 2008, S. 512-519.

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

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

<sup>65</sup> 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*.<sup>66</sup> 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‘<sup>67</sup>, sondern auch die Endsilbenabschwächung<sup>68</sup> thematisiert. Weiterhin verdeutlicht die Betitelung des sprachgeschichts-/sprachwandelbezogenen Kapitels „Fress oder sterbe!“<sup>69</sup>, 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.

---

<sup>66</sup> Blickfeld Deutsch 2009, S. 80f.

<sup>67</sup> Vgl. ebd., S. 95.

<sup>68</sup> Vgl. ebd., S. 81.

<sup>69</sup> 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"> <li>– Welche sprachgeschichts- und sprachwandelbezogenen Themen wurden im Lehramtsstudium behandelt (1.)?</li> <li>– Wie schätzen die Befragten die Vermittlung von Sprachgeschichte und Sprachwandel im Studium ein (2.)?</li> </ul>
B	Einstellungen zur Sprachgeschichte	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Besteht bei den Befragten ein generelles Interesse an Sprachgeschichte und Sprachwandel und wenn ja, an welchen Themen (1.)?</li> <li>– Welche sprachgeschichts- und sprachwandelbezogenen Themen erachten sie als besonders relevant (2.)?</li> </ul>

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

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.<sup>70</sup> 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

<sup>70</sup> 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.<sup>71</sup> 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.<sup>72</sup> 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).

---

<sup>71</sup> Vgl. LP RLP Sek. II 1998, S. 16

<sup>72</sup> 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!“ findet<sup>73</sup>, 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*-Reihe<sup>74</sup>. Der aus linguistischer Sicht unglückliche<sup>75</sup> Rückgriff auf Sick verwundert kaum, da sich Auszüge aus dessen *Zwiebelfisch*-Kolumne sowohl auch in vereinzelt Lehrwerken finden.<sup>76</sup>

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:

---

<sup>73</sup> Blickfeld Deutsch 2009, S. 118-128.

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

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

<sup>76</sup> 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“<sup>77</sup> 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]

---

<sup>77</sup> Lehrplan RLP Sek. II, S. 16.

beschreiben“<sup>78</sup>. Hierzu finden sich – zumindest im Thüringer *Texte, Themen und Strukturen* (2008) – Auszüge aus Publikationen der historischen Linguistik wie Keller/Kirschbaum<sup>79</sup> (2000) sowie Nübling u.a.<sup>80</sup> (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 existieren<sup>81</sup>, das sich ungeachtet dessen jedoch wenig in der Unterrichtspraxis etablieren konnte. Auch hier wird ein theoriegestützter Abriss vorgestellt und anschließend auf fächerübergreifende Potenziale verwiesen.

---

<sup>78</sup> Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife 2012, S. 26.

<sup>79</sup> Keller/ Kirschbaum (wie Anm. 63).

<sup>80</sup> Nübling u.a. (wie Anm. 64).

<sup>81</sup> 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.<sup>82</sup> Wenn Sprachgeschichte im Deutschunterricht zum Einsatz kommt, dann oft in Form exkursorisch präsentierter Wortgeschichte(n).<sup>83</sup> 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‘)<sup>84</sup> 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)<sup>85</sup>.

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,

---

<sup>82</sup> Ziegler (wie Anm. 1), S. 8

<sup>83</sup> Vgl. Böhnert (wie Anm. 12), S. 119

<sup>84</sup> Vgl. P.A.U.L. D. 9 2008, S. 170-171.

<sup>85</sup> 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)<sup>86</sup>, zu erklären, wurde in der sprachwissenschaftlichen Forschung u.a. auf die „Theorie der unsichtbaren Hand“ von Keller<sup>87</sup> 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.<sup>88</sup>

Im Unterricht kann Kellers Theorie der unsichtbaren Hand anhand zahlreicher Beispiele des Bedeutungswandels veranschaulicht werden. Ein Beispiel ist der Bedeutungswandel von *billig*.<sup>89</sup> 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

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

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

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

<sup>89</sup> 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“<sup>90</sup> 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)*).<sup>91</sup> In diesem Fall sei es zu einem Verblässen der ursprünglichen, ehrenden Bedeutung gekommen, was

<sup>90</sup> Keller (wie Anm. 13), S. 104.

<sup>91</sup> 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*<sup>92</sup> oder auch *scharf*<sup>93</sup> bzw. – ebenfalls interessant – das Wortfeld ‚Krankheit‘, *siech*, *krank*, *gesund*<sup>94</sup> 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

---

<sup>92</sup> Vgl. auch Fritz (wie Anm. 86), S. 133f.

<sup>93</sup> Vgl. ebd., S. 135f.

<sup>94</sup> 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.<sup>95</sup>

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 Besch<sup>96</sup> und Simon<sup>97</sup> 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

<sup>95</sup> 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](https://www.econlib.org/library/Smith/smWN.html?chapter_num=27#book-reader) (Zugriff: 31.05.2021).

<sup>96</sup> 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.

<sup>97</sup> 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/Böhnert<sup>98</sup> bzw. Böhnert/Nowak<sup>99</sup>. Eine anschauliche Darstellung der historischen Entwicklung der pronominalen Anrede im Deutschen bietet Simon, der diese als „Zickzack-Kurs“ durch das Pronominalparadigma beschreibt (Abb. 2)<sup>100</sup>:

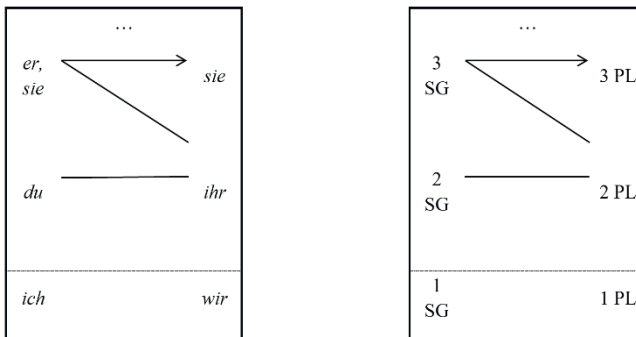


Abb. 2: Die Entwicklung der Anrede als „Zickzack-Kurs“

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

<sup>99</sup> Böhnert/ Nowak (wie Anm. 81).

<sup>100</sup> 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.<sup>101</sup>

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.<sup>102</sup>

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.<sup>103</sup> 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*

<sup>101</sup> Ebd.

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

<sup>103</sup> Vgl. Simon (wie Anm. 97), S. 99.

*Spaßvögel*). In der Sprachgeschichte des Deutschen hat sich eine neue grammatische Kategorie ±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.<sup>104</sup> 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.<sup>105</sup>

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.<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> 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).

<sup>105</sup> Ebd.

<sup>106</sup> 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.<sup>107</sup> 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.<sup>108</sup>

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

---

<sup>107</sup> Ziegler (wie Anm. 1), S. 1.

<sup>108</sup> Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife 2012, S. 26.

stärker die Rolle der Sprachnutzer/-innen für Wandelprozesse hervorgehoben werden.<sup>109</sup> 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.<sup>110</sup> 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...‘)“.<sup>111</sup>

*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

---

<sup>109</sup> vgl. Elspaß (wie Anm. 15), S. 2.

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

<sup>111</sup> 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.<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Ziegler (wie Anm. 1), S. 1f.