

Vorbereitungsskript zu:

„Lateinunterricht als Basisfach für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit.
 Zu Transfer und Zusammenarbeit zwischen Latein und den modernen
 Schulsprachen “

oder kürzer: „Sprachliche Allgemeinbildung“

Teil 1: Dr. Theo Wirth, ehem. Fachdidaktiker für die Alten Sprachen, Universität Zürich
 (Der Text dieses 1. Teils baut auf dem Artikel in LGBB 02 / 2010 auf bzw. verwendet ihn z.T.)

1. Einleitung: Sprachliche Allgemeinbildung – warum?

Ziel des Skripts, der Tagung vom 18. September und des Buches „Sprache und Allgemeinbildung“ (= Wirth/Seidl/Utzinger 2006): Weiterentwicklung des gymnasialen Sprachunterrichts in folgendem Sinn:

- Sprachliche Allgemeinbildung:**
- vertiefter Sprachunterricht, echte Sprachreflexion;
 - im Verbund mit den anderen Sprachfächern;
 - die Schüler verstehen „Sprache“ und profitieren davon.

„Gymnasialer Sprachunterricht muss mehr gewährleisten als ‚blossen‘ Spracherwerb.“

Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass es in den so vielen und scheinbar so verschiedenen Sprachen durchgängige prägende Gemeinsamkeiten („Grundprinzipien“) gibt: sog. Invarianten der menschlichen Sprachen, „das allen Menschen Gemeinsame“: Cl. Lévi-Strauss). Diese „verborgenen“ grundlegenden Charakteristika sind von der modernen Sprachwissenschaft längst aufgedeckt worden, aber die Kenntnis davon ist noch nicht bis in den Unterricht gedrungen.

2. Fünf allgemein-sprachliche Grundprinzipien (Wirth/Seidl/Utzinger 2006; Seidl/Wirth)

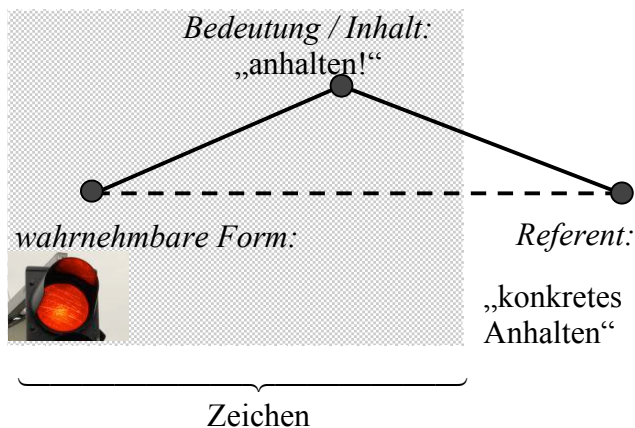
Grundprinzip	zugehörige Begriffe
- Zeichencharakter	semiotisches Dreieck; Zeichen: äussere Form - Inhalt/Konzept - Referent; Konvention → Mehrdeutigkeit/Multifunktionalität: OFFENHEIT .
- Kommunikationsfunktion	zwei- und einseitige Kommunikation, Kommunikationspartner; Konzept, Schema; Kommunikation ist <i>nicht</i> Übertragung von Inhalten: „Thoughts do not travel“! → Mehrdeutigkeit, OFFENHEIT : Verstehen wird von den Kommunikationspartnern „konstruiert“.
- Metapher u. Metonymie	als grundlegende Denk- u. Sprechformen; OFFENHEIT
- Veränderung (ständig) OFFENHEIT	Geschichtlichkeit <i>jeder</i> Sprache, Sprachwandel; Kennzeichen: - Veränderung ↔ Bewahrung; Analogie (← Ähnlichkeit); - Sprachökonomie: Vereinfachung („Faulheit“) ↔ Differenzierung; - Beeinflussung durch andere Sprachen; - der sprachliche Fehler: das wichtigste Veränderungsvehikel.
- Varianzen	Jede Sprache – auch Latein! – ist keine Einheit, sondern zeigt interne Unterschiede: in der Zeit (Diachronie, siehe oben „Veränderung“), im Raum (Diatopie → Dialekte), nach sozialer Schicht der Sprecher (Diastratie → Soziolekte) und nach kommunikativer Situation (Dia- phasie → Umgangssprache, Standardsprache). Vgl. Seidl/Wirth.

3. Das erste Grundprinzip: Zeichencharakter der Sprache

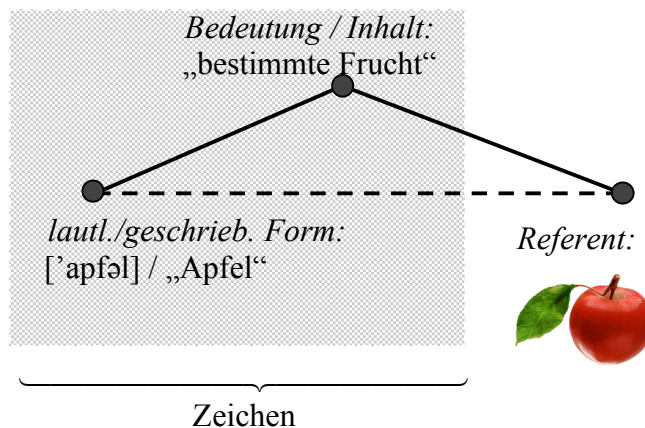
3.1. Einführung der Schüler in die Zeichentheorie (Buch S. 50-66; 235-240).

Zum Verständnis: das „semiotische Dreieck“ (Ursprung: stoisch), Schema: Buch S. 53 und 237:

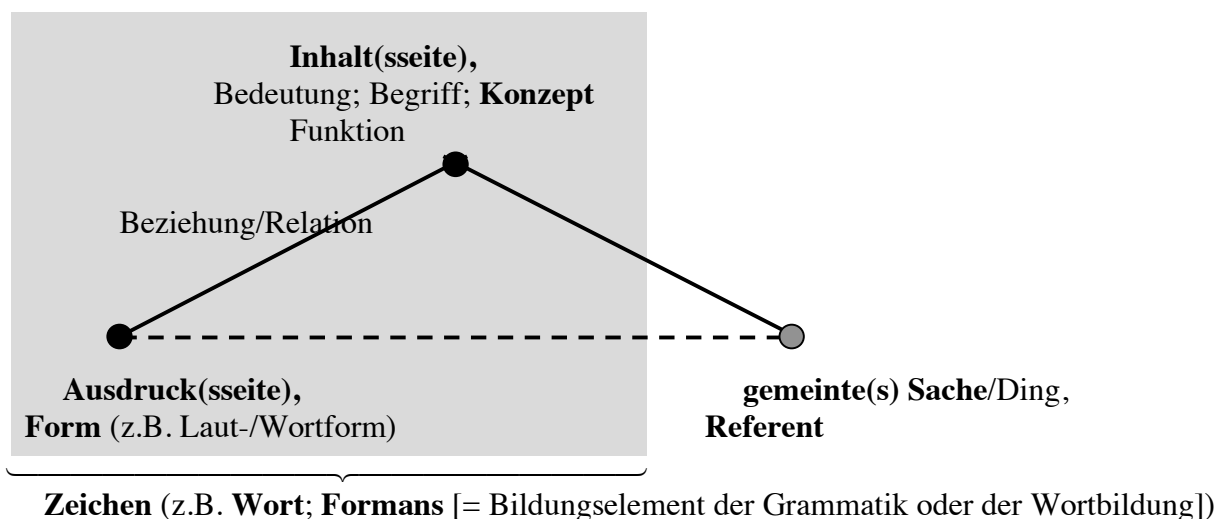
nichtsprachliches Zeichen: Verkehrsampel



sprachliches Zeichen: Wort



Einige Termini:



Der wichtigste Doppelaspekt des Zeichens:

nicht: „Ausdruck“ — „gemeinte Sache“,

sondern: „Ausdruck“ — „Inhalt (≈ Bedeutung/Funktion etc.)“:

Der Inhalt existiert aber nur in unseren Köpfen!!!

(Raum für Ihre Notizen)

Konsequenzen:

- Beziehung Ausdruck—Inhalt: ist nicht naturgegeben, sondern „**Konvention**“ (= stillschweigendes „Einvernehmen“ unter den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft): →
Multifunktionalität/ Mehrdeutigkeit, Unschärfe, Offenheit als grundsätzliche Möglichkeit! →
 - Angewendet auf die (Zusammen-)Arbeit der Fächer in der **Grammatik**: Basis muss sein die **Unterscheidung von Form und damit bezeichnetem Denkinhalt, der Funktion**; denn die Zuordnung von Form und Funktion ist in keiner Sprache eineindeutig:
 - 1 **Form** kann **2 oder mehr Funktionen** haben, Bsp. in LGBB a.O. 24
 - 1 **Funktion** kann **2 oder mehr Formen** haben. Bsp. in LGBB a.O. 24
 - Angewendet auf die (Zusammen-)Arbeit der Fächer im **Wörterbereich**: Basis muss auch hier sein die **Unterscheidung von Form und damit bezeichnetem Denkinhalt, der Bedeutung**; denn auch hier ist die Zuordnung Form – Bedeutung in keiner Sprache eineindeutig:
 - 1 **Form** kann **2 oder mehr Bedeutungen** haben, vgl. LGBB a.O. 26 f.
 - 1 **Bedeutung** kann **2 oder mehr Formen** haben. vgl. LGBB a.O. 26 f.
- **Alles im Dreieck ist veränderlich**: schwankt, ist regional verschieden, ändert sich:
 - die **Referenten** (Bsp.: „Bleistift“; „Demokratie“),
 - die **Ausdrücke (die Formen in der Grammatik; die Wortformen)**, Bsp. in LGBB a.O. 24
 - die **Inhalte (die grammat. Funktionen; die Wortbedeutungen)**(→ Veränderung, Geschichtlichkeit der Sprache): **grundsätzliche Offenheit der Sprache**.

Das alles muss für die Schüler ein selbstverständliches Wissen werden, das ihnen in Verbindung mit gelerntem Können das sachgemässe Sprachhandeln ermöglicht (im Sinn einer Kompetenz).

3.2. Konkretisierung: Grammatik in Transfer und Zusammenarbeit der Sprachfächer

Vorbemerkung: Vorteilhaft ist eine Absprache unter den Sprachfächern über eine gemeinsame Liste der grammat. Terminologie, vgl. als Beispiel: www.fasz.ch/fasz/unterricht/docs/modul_1.pdf. Wichtig: Gleiche Ausdrücke/Termini bei bloss *scheinbar* gleichen Funktionen sind Gift für das Verständnis: Ein lat. *Imperfekt* bzw. ein franz. *imparfait* ist kein deutsches *Imperfekt*, sondern z.B. ein *Präteritum*.

Pro memoria: Grundlage des Grammatikunterrichts in allen Fächern: Unterscheidung *Form – Funktion*. Auf dieser Grundlage seien einige Arbeitsfelder für die Zusammenarbeit und den Transfer aufgeführt:

- Komparation/Steigerung
 - Kasus
 - Tempussystem: Vergangenheitszeiten/Aspekte
 - Partizipialkonstruktionen
 - Modi: z.B. Konj. in D und L sowie Span.
 - Nebensatzarten inkl. a.c.i
-

Die Komparation/Steigerung als 1. Beispiel für Anwendung der Zeichentheorie, für Transfer/ Zusammenarbeit – und für Zeitersparnis im Unterricht

Die *Funktionen* sind im Wesentlichen in den Schulsprachen dieselben, nur die *Formen* nicht; aber auch diese gehören zwei immer gleichen Kategorien an: Sie sind entweder

- synthetisch gebildet: Komparativ und Superlativ mit Suffix: 1 Wort (*pulchr-ior*), oder
- analytisch gebildet: mit „Funktionswort“ (*plus beau*), ≥ 2 Wörter.

In den meisten Sprachen kommen beide Möglichkeiten vor, aber mit verschiedenen Gewichtungen.

Praktisches Vorgehen: Das ersteinführende Sprachfach leistet die Grundlagenarbeit für alle:

- a) die Funktionen (gelten für alle),
- b) die eigenen Formen inkl. Kategorien „synthet./analyt.“,
- c) Illustration an 2. Sprache.

Die anderen Sprachen: Nehmen diesen Rahmen als *advance organizer* – repetieren – bringen die eigenen Formen.

	Steigerung		Funktion	
	Form			
	Komparativ und Superlativ		Komparativ	Superlativ
	synthetisch	analytisch		
Latein	alt-ior	magis idon./plus miser		
Spanisch	mejor	más alto		
Französ.	meilleur	plus haut		
Italienisch	migliore	più alto		
Englisch	high-er	more beautiful		
Deutsch	höh-er			

Zum „Nutzen“ (Mail einer ehemaligen Schülerin und heutigen ETH-Doktorandin in Agronomie, die im Eiltempo Spanisch lernte):

„Die ganze Sprachstruktur hat man schon im Kopf und muss dann beim Erlernen einer neuen Sprache diese Strukturen nur noch mit den betreffenden Ausdrücken füllen. Das Verständnis ist bereits vorhanden.“

Die Kasus als 2. Beispiel für die Anwendung der Zeichentheorie und für die Fächerzusammenarbeit

Dieses Thema ist in LGBB a.O. 24 ff. eingehend dargestellt und wird als bekannt vorausgesetzt; wiederholt sei bloss:

Zusammenfassung:

- Klassisches Latein: Formensystem im Übergang: Kasusendungen z.B. im Ablativ noch vorhanden (synthetische Form), aber weitgehend Präpositionen zur Verdeutlichung (analytisch-synthetische Form). – partitiver Genitiv dito: seit Plautus Ersatz der Genitivform durch Präpositionen (*de, ex*).
- In den meisten Tochtersprachen verschwanden die Endungen, die Systeme wurden analytisch (bzw. entwickelten eine feste Satzstellung) – und deshalb werden deren Formen auch nicht mehr als Kasus empfunden.

Quintessenz für die Schüler:

- Die Kasusfunktionen sind in unseren Sprachen voll erhalten geblieben.
- Die Kasusformen haben stark geändert: v.a. weg vom synthetischen System, ausser z.T. im Deutschen.
- In anderen Sprachen können diese Funktionen mit eigenen Formen sowie weitere Funktionen und deren Formen vorhanden sein (z.B. Russisch, Serbokroatisch, Türkisch).

Zum „Nutzen“ (Mail eines ehemaligen Schülers und heutigen Russisch-Studenten):

„Die russische Sprache ist komplex, aber wunderschön. Der Lernaufwand ist gross. Der Instrumental und Lokativ etc., die Verben und ihre Aspekte bereiten mir keine Mühe, das Lernen des Vokabulars hingegen ist zeitaufwendig.“

Eine Ergänzung zu den Begriffen „analytischer“ versus „synthetischer“ Sprachbau und dem Zusammenhang mit (Un-)Freiheit der Wortstellung im Satz:

Östliche Sprachen wie Chinesisch, Thai sind extrem analytisch und haben deshalb Wortstellungsregeln wie das Englische und Französische. Diese Dinge zu wissen kann als nützlicher Teil der sprachlichen Allgemeinbildung betrachtet werden: Die Schüler verstehen die Gegebenheiten in L, D, E, F – und erhalten ein Instrumentarium zum Verstehen scheinbar ganz anderer Sprachstrukturen.

4. Das zweite Grundprinzip: Die Kommunikationsfunktion der Sprache

Einführung der Schüler in die Kommunikationstheorie (Buch S. 66-75; 187-192; 241-244).

- Kommunikation hat viel mit LU, aber auch mit jedem anderen (Sprach-)Unterricht zu tun. Unterrichten ist Kommunikation *par excellence!*
- Kommunikation(stheorie) folgt logisch zwingend nach der Zeichenlehre: Kommunikation geschieht ja über Zeichen und zeigt damit ebenfalls die zugrundeliegende und grundlegende Offenheit.
- Damit Kommunikation (K) überhaupt möglich ist, muss Folgendes gewährleistet sein:
 1. die K-Partner müssen über eine \pm gemeinsame Situation verfügen: = „**situativer Kontext**“;
 2. die K-Partner müssen über \pm gemeinsame **Konzepte** und **Schemata** verfügen. (Bsp. mündlich)

Zentral: **Die Konzepte und Schemata hinter den Wortformen divergieren in aller Regel zwischen den Kommunikationspartnern, zumindest mehr oder weniger.**

Konzept: ein im Kopf eines Menschen gespeichertes Wissen über etwas, z.B. das Konzept „Bleistift“, „Hund“, „Katze“, „Demokratie“: eine „Portion“ seines Denkens.

Schema (Frame): eine übergeordnete grössere Wissensstruktur, die im Kopf eines Menschen gespeichert ist: ein Modell, eine generalisierte strukturierte Erfahrung. Bsp.: „Restaurant-Schema“.

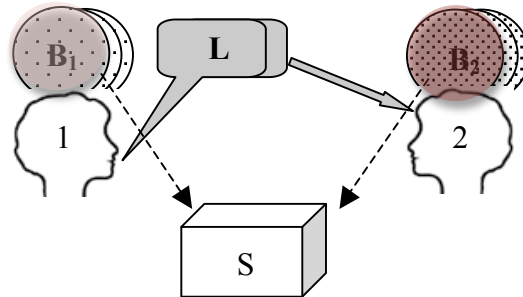
Woher die **Divergenzen**? Konzepte und Schemata sind Lehren/Erfahrungen des eigenen Lebens. → zwangsläufig divergent; und gar auf verschiedenen Ebenen:

- zwischen Individuen, sogar im selben Individuum: „Hund“ beim Kleinkind ↔ Erwachsenen,
- zwischen Regionen: „fegen – wischen“ in D ↔ CH, „Demokratie“,
- zwischen Sprachen/Kulturen: „petit déjeuner – Zmorge (CH) – Frühstück“; „ante \neq pro“ ↔ „vor“,
- zwischen diversen Zeiten erst recht: z.B. antikes Rom ↔ Jetztzeit.

Kommunikation: Ist **keine** „Übertragung von Information“ von einem Sender zu einem Empfänger“! Kein „Containermodell“! (Also nicht: Informationen = Inhalte werden vom „Sender“ in einen Sprach-Container oder -„Versandkarton“ verpackt und zum „Empfänger“ geschickt, der sie wieder auspackt und so die Information 1:1 übernehmen kann.) **Bedeutungen, Gedanken sind unübertragbar: Zeichenhaftigkeit der Sprache!**

Besseres Modell:

- B₁/B₂: Bedeutung (der Zeichen)
- L: Lautform (der Zeichen)
- S: gemeinte „Sache“



→ Übertragen werden bloss Wortformen als Lautketten bzw. als Buchstabenfolgen, aber keine Inhalte: Der Hörer/Leser aktiviert beim Hören bzw. Lesen der ihm bekannten Wortformen die **ihm selbst** bekannten Bedeutungen/Konzepte und Schemata hinter diesen Wortformen: Er konstruiert sein Verstehen selber: **Thoughts do not travel.** → „Missverstehen ist der Normalfall, Verstehen hingegen der Sonderfall“: so der Hirnforscher Gerhard Roth!

Kommunikation in der **Unterrichtspraxis?** (pro memoria: Unterricht = Kommunikation)

AU: Den Schülern fehlt sehr oft der situative Kontext, es fehlen ihnen zudem zahllose antike Konzepte und Schemata (*liber* ≠ Buch, *familia* ≠ Familie, *domus* ≠ Haus); die Lehrer merken das oft gar nicht, erklären Konzepte und Schemata nicht. Folgerungen:

- Die Lehrer müssen die K-Theorie kennen und sich prüfen: Kommuniziere ich schülergerecht? Und tun es auch meine Materialien?
- Ebenso müssen die Schüler die K-Theorie und die Schwierigkeiten der K kennen und die Konsequenzen ziehen – mit positiven Auswirkungen auf den Alltag! (Lernziele: Buch S. 71 f.).

Diese beiden Voraussetzungen – Konzepte bzw. Schemata – können auch bei uns Lehrern fehlen, ohne dass wir es bemerken: Ein deutliches Beispiel aus dem LU findet sich im oft gelesenen Brief Vespuccis über seine 3. Südamerikafahrt – dieses Beispiel steht Ihnen in der Arbeitsphase zur Verfügung.

5. Das dritte Grundprinzip: Metapher und Metonymie als grundlegende Denk- und Sprechformen

Dieses Thema ist in LGBB a.O. 26 ff. eingehend dargestellt und wird als bekannt vorausgesetzt; neben der Wiederholung zentraler Punkte folgen hier Erweiterungen.

5.1. Einführung der Schüler (Buch S. 75-93; 163-184; 245-254).

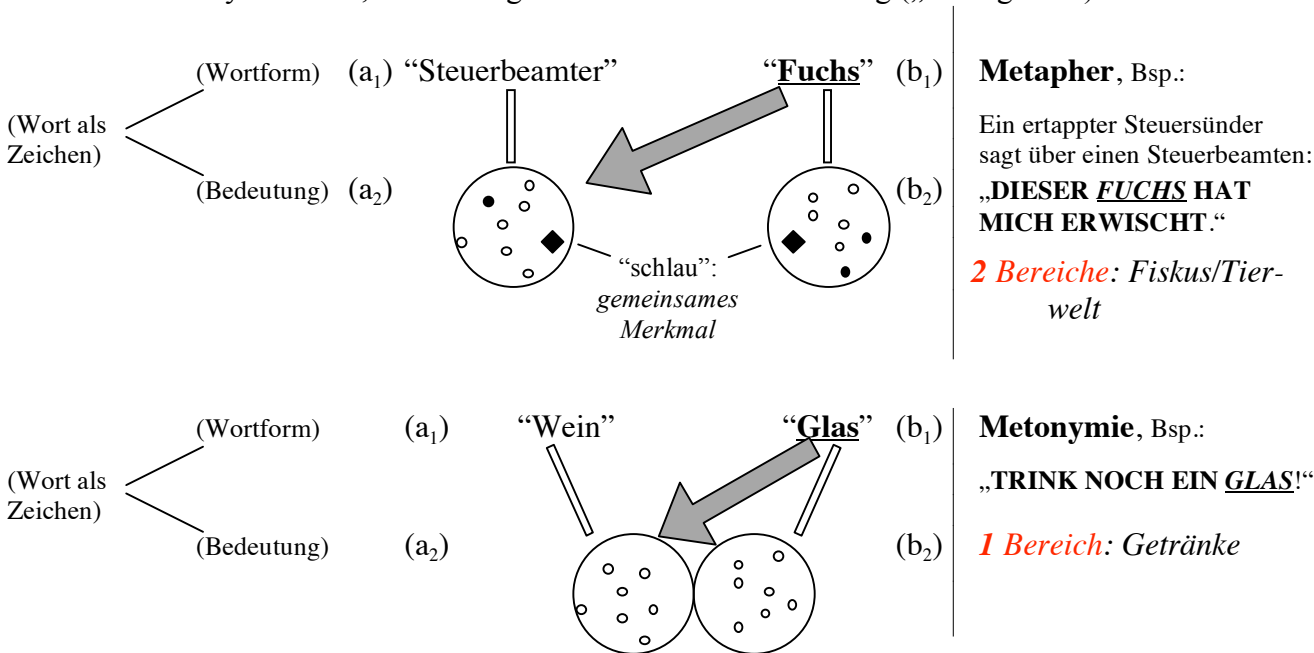
Metapher und Metonymie (M+M) sind viel mehr als „Stilfiguren“ in der „hohen“ Sprache: Sie sind grundlegend in allen Sprachen, bei allen Sprechern, ab Kinder- und Jugendsprache; wir verwenden sie jeden Tag unzählige Male, meistens unbewusst, weil wir in der Regel konventionalisierte Metaphern bzw. Metonymien gebrauchen.

→ Sie gehören in jeden Sprachunterricht, sogar früh: Das ist kein Problem, denn schon kleine Kinder verwenden beide ganz selbstverständlich. Ihre Schöpfungen (! nicht bloss konventionalisierte M+M) bieten bestes Anschauungsmaterial! (Vgl. in LGGB a.O. die Beispiele von zwei sehr kleinen Mädchen)

- Voraussetzung von M+M: das Zeichen und seine Veränderbarkeit aufgrund der Konventionalität → Offenheit (s. oben 1.1.). Im Unterschied zur Steigerung oder zu den Kasus ist hier aber nicht die Formseite, sondern die Inhaltsseite Veränderungen, im Sinn von Erweiterungen, unterworfen: 1 Wortform kann gemäss 1.1. eben 2 oder mehr Bedeutungen haben; M+M sind „veränderte Konventionen“.

- Beschreibung: M+M sind zwei Formen von Assoziationen, zwei Denk- und Sprechformen:

- bei der Metapher wird eine Ähnlichkeit („Similarität“) „gesehen“,
- bei der Metonymie nicht, sondern irgendeine nahe Sachbeziehung („Kontiguität“):



- Voraussetzung für das Verständnis (Kommunikation!) von M+M:

- Sprecher *und* Hörer müssen über einen gemeinsamen Wissenshintergrund verfügen,
- Verständnisprobleme der Schüler bei fremdsprachlichen M+M: wegen kultureller Differenzen; deshalb sind Beispiele, die fremdsprachige Schüler einbringen, wertvolle „Augenöffner“.
- Pflichten des Unterrichts (der Lehrer – und der Lehrbücher!).

- Beispiele: - Miniliste in **LGGB a.O. S. 27**, mehr im Buch S. 167 ff.;
- moderne bekannte Bsp.: *Giftmüll* aus der Finanzkrise, *Vogelnest* bzw. (nur im Chinesischen) *grosse Klo-Schüssel* (!) für das Olympiastadion in Peking.
- Wichtigkeit von M+M: weit über das hier Vorgestellte hinaus; M+M sind Denkformen, die das Denken auch beeinflussen, kreativ werden, in Wissenschaft, Literatur, im Alltag.

Zusammenfassung/Quintessenz für die Schüler:

Jedes Wort ist grundsätzlich offen für neue Bedeutungen; sie entstanden und entstehen in allen Sprachen nach den beiden Mustern der Metaphorisierung und der Metonymisierung.

Dieses Wissen um M+M ist das Vehikel des Verstehens in der Wörterarbeit.

5.2. Anwendung von Metapher und Metonymie im Wortschatzunterricht

Metaphorisierung und Metonymisierung als die zwei Wege der Bedeutungsentwicklung der Wörter in allen Sprachen: M+M sind daher hochwichtig in der Vokabelarbeit und beinhalten einen hohen Transferwert, eine breite Möglichkeit zur Zusammenarbeit. PS: M+M sind Stiefkinder noch in jedem Sprachunterricht... – und Beispiele fremdsprachiger Schüler (s. oben) darum so nützlich.

- Ein Wort kann, als grundsätzlich offenes Zeichen, mit der Metapher des Magnetknopfs beschrieben werden: ein sinnlich fassbares Äusseres ist mit einer sinnlich nicht fassbaren „Kraft“ gekoppelt, mit einer Bedeutungswolke, einem Bedeutungspotential. M+M realisieren es.
- Fremdsprachige Wörter entsprechen bedeutungsmässig kaum je völlig den eigenen, besonders kritisch sind die sog. **Polysemien**. Das Wissen um M+M fördert das Verstehen und v.a. auch das Behalten der komplexen Wörter: M+M nämlich liefern benennbare und nachvollziehbare Muster, wie sich Bedeutungen verändern.

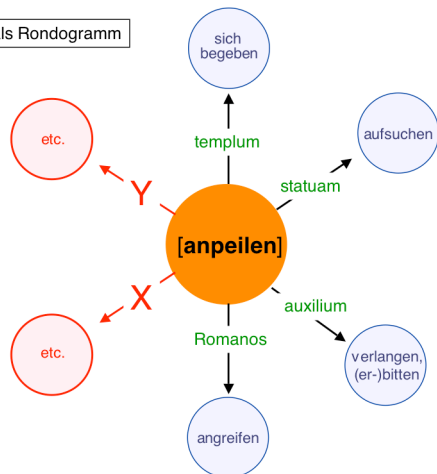
Die Schüler verstehen und behalten: Sie sind durch die Wortform („Worthülse“) hindurch zum Gedanken dahinter vorgedrungen.

- Als Hilfe bei besonders anspruchsvollen Wörtern: ein **bildliches Verfahren**, das **Rondogramm**; der Lernerfolg ist sehr gross und nachhaltig, dank der visuellen Speicherung von abstrakten Begriffen.

Die folgenden und weitere Rondogramme auf: http://www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel_6.html (dann unter „Kapitel 6.3.“). Nach dem Rondogramm zu *virtus* (**LGGB a.O., 2. Umschlaginnenseite und S. 27 ff.**) üben Sie bitte das Verfahren ein wenig ein, indem Sie das **Rondogramm zu *petere***

- zuerst hier durchstudieren,
- hernach im Internet a.O. als sich entwickelnde PowerPoint-Präsentation ablaufen lassen.

petere als Rondogramm



Konzeption:

Ausgangspunkt sei „anpeilen“ als „kraftvoller und fruchtbarer Prototyp“. Praktisch nie wird dies eine mögliche Textbedeutung sein. Wir wählen bewusst ein auffälliges Wort; gemäss dem heutigen Sprachgebrauch enthält es nicht nur das ursprüngliche Merkmal des Anvisierens, sondern auch dasjenige der Bewegung hin zum betreffenden Objekt.

Von hier ausgehend sollen, in Gestalt von Junkturen, wichtige deutsche Äquivalente aufgezeigt werden, und zwar im Rahmen einer Geschichte, also eines Kontextes (blaue Kreise und Bedeutungen). Die unten folgende Mini-Geschichte kann lehrbuchunabhängig verwendet werden; falls der Lektionstext des eigenen Lehrbuchs einen brauchbaren Zusammenhang ergibt, kann man ihn (anstelle der Mini-Geschichte) mit der Nebenabsicht eines vorbereitenden *advance organizers* zur Lektüre des Lektionstextes einsetzen.

(Fortsetzung *Konzeption*.)

Zentral wichtig sind für die „Fruchtbarkeit“ die roten Kreise mit „etc.“. Die Schülerinnen und Schüler müssen dafür sensibilisiert werden, dass sie je nach Kontext auch gar nicht gelernte deutsche Äquivalente „erfinden“ müssen. Hier liegt der entscheidende Punkt, der die erwünschte Flexibilität erzeugt: Das Kürzel „etc.“ deutet auf die Unabgeschlossenheit, die Dehnbarkeit der Polysemie hin, die ein stets neues Überlegen und Befragen des Kontextes verlangt.

Vorgehen im Unterricht:

(Wandtafel, OHP-Folie, PowerPoint; der Ablauf ist hier parallel zum PowerPoint-Dokument geschildert.)

Zuerst wird die Kernbedeutung „anpeilen“ gezeigt [Klick] und der Sinn der eckigen Klammern erklärt („In der definitiven Übersetzung wird ‘anpeilen’ fast nie stehen können.“); man muss sich auch vergewissern, dass die Schüler Wort und Konzept von „anpeilen“ richtig verstehen (vgl. oben „Konzeption“).

Dann folgt die Geschichte, z.B.: Krisensituation in einer römischen Stadt, die Leute haben Angst. Darum macht der Priester Marcus Folgendes [Klick]: *templum petit*. Frage an die Schüler: „Was muss dies heissen?“ „Er begibt sich in den/geht zum Tempel“ (o.ä.) [Klick]. Im Tempel macht er Folgendes [Klick]: *statuam petit*. Frage an die Schüler: „Was muss dies heissen?“ „Er sucht die Statue auf/geht zur Statue“ (o.ä.) [Klick]. Ebenso für *auxilium*. Am Schluss kommt die Begründung für die Angst der Leute [Klick]: „Feinde – *Romanos petunt*“. Frage an die Schüler: „Was muss dies heissen?“ „Feinde greifen die Römer an“ (o.ä.) [Klick].

Hernach weist man die Schüler darauf hin, dass es je nach Kontext noch viele weitere deutsche Äquivalente gibt [2 Klicks]: deshalb die roten Kreise mit „etc.“. Die Schüler können dazu selbständig Junkturen als Beispiele bilden (X; Y) und dabei den Rahmen der Geschichte natürlich auch verlassen.

Schliesslich notieren sie sich das Ganze auf die Vorderseite (lat.) und Hinterseite (dt.) des bis dahin leeren Wörterkärtchens (Näheres im Buch).

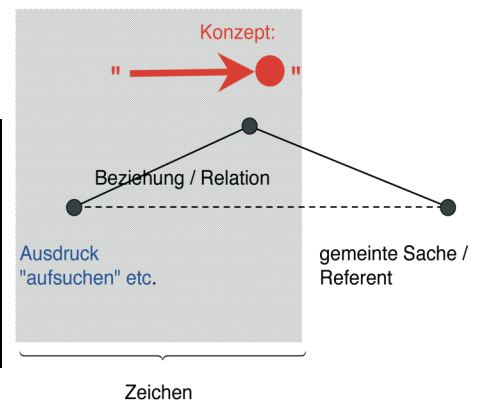
Ziehen wir das Fazit: Ausgangspunkt ist bei *petere* wie bei den meisten Rondogrammen eine sog. „**Kernbedeutung**“, die so gewählt ist, dass von ihr aus die relevanten weiteren Bedeutungen, „Fixpunkte“ in der Bedeutungswolke, entwickelt werden können, als leicht auffindbare Metonymien wie bei *petere* bzw. Metaphern (in den Bildern: die „**Satelliten**“). Die Kernbedeutung muss also „**fruchtbar**“ und wenn möglich zugleich „**kraftvoll**“, d.h. einprägsam und überzeugend sein, bei *petere* eben z.B. „anpeilen“ und nicht ein Papiertiger wie „zu erreichen suchen“.

Die Ziele:

- den **Gedanken** hinter der Form, das **Konzept** vermitteln, **nicht deutsche Ausdrücke** als Wortgleichungen und damit als bloße Worthülsen, Wortleichen; wenn die Schüler den *Gedanken*, das *Konzept* verstanden haben, folgen die *Ausdrücke* von selber! Vgl. unten: *Cato Rem tene...*
- **keine** etymologisch-diachrone Erklärung liefern (ausser wenn sinnvoll), sondern ein **verstehbares Gesamtkonzept**, das für die Lektüre reicht.
- **Bewusstsein für die Offenheit**: dank „etc.“, X, Y.

Zur Verdeutlichung: Dass es um das *Gedachte*, das *Konzept* hinter der Wortform geht, kann man auch so zeigen: Statt den Prototyp in ein Wort zu fassen, kann man ihn zeichnen, bei *petere* etwa als einen Pfeil, der auf ein Ziel gerichtet ist, s. Bild.

Das semiotische Dreieck am Bsp. *petere*



Der Erfolg der Arbeit mit Rondogrammen:

Kreativität der Schüler: steigt massiv ↗ !

Qualität der Übersetzungsleistungen: steigt massiv ↗ !

Junkturen-Lernen: reduzieren! (ist oft eine zusätzliche Gedächtnisbelastung und „Worthülse auf höherem Niveau“):

Bsp. *castra Romanorum petere*: *petere* „heisst“ auch hier, je nach Kontext, nicht „angreifen“! Cf. *mercatores castra petunt...*

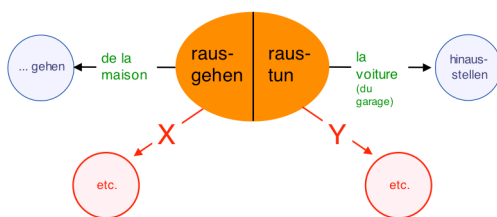
Rem tene, verba sequentur. (Cato)

Rondogramme funktionieren in anderen Sprachen natürlich genau so gut:

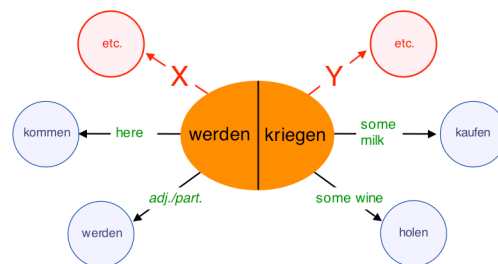
Rondogramm zu *sortir*

Rondogramm zu *to get*

sortir als Rondogramm



to get als Rondogramm



Vgl. ebenfalls http://www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel_6.html (dann unter „Kapitel 6.3.“).

Dort auch ein **Rondogramm zum deutschen Wort *Salat***.

Das **Rondogramm zu gratia**: Ein Beispiel zum selteneren Typ von Wörtern, die keine Kernbedeutung aufweisen, weil sie einen sog. **Komplementärbegriff** beinhalten: bestimmte positive Beziehungen zwischen Personen. Alle Bedeutungen werden als Metonymien fassbar.

Der Lernerfolg: *gratia*, oft in frühen Lektionen und unsinnig/unlernbar angegeben als „Gunst, Zuneigung, Ansehen, Dank, Anmut“ – dank Rondogramm wird es begriffen und tatsächlich „unvergesslich“.

6. Zur Frage des Zeitbedarfs

Im Buch wird auf S. 45 ff. ausführlich auf die Frage eingegangen – auch die unechten Argumente werden angesprochen.

Als Vorbereitung auf die Diskussion am 18.9. einige Teile daraus:

Der zusätzliche Zeitaufwand für die wirklich neuen Themen von Zeichentheorie, Kommunikationstheorie und Metapher/Metonymie besteht, ist aber geringer, als man denkt: Die Erprobungsklassen (7. Schuljahr) kamen mit etwa 6 Lektionen aus, die Themen hätten sich als „gut und ohne Überforderung machbar“ erwiesen.

Mehr Zeit erfordern auch die gründliche Vokabelbesprechung inkl. Rondogramme – und die vermehrte, von den besser motivierten Schülern eingeforderte Diskussion von Sprach- und Grammatikerscheinungen!

Doch: „Umgekehrt lässt sich allmählich Zeit einsparen dank besserem Sprachverständnis und -können und, im Lateinunterricht, dank besserer Übersetzungsfähigkeit, dank grösserem Engagement der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten“ (a.O. S. 45). Dazu kommen die nach wie vor möglichen Kürzungen im Sprachunterricht; für das Fach Latein seien aus den a.O. S. 46 erwähnten Beispielen nur zwei aus der frühen Spracherwerbsphase skizziert:

Erstens die 3. Deklination, die in vielen Latein-Büchern immer noch (viel) zu breit gelehrt wird. Zudem wird die unnötige und in den Büchern sehr oft fehlerbehaftete (!) Komplizierung mit der Unterscheidung von Konsonant-, i- (und Misch-)Stämmen immer noch gepflegt; dabei liesse sich die 3. Deklination sehr knapp und obendrein wissenschaftlich korrekt abhandeln:

Die lateinische 3. Deklination – Diachronie nein, statt falsch oder am falschen Ort

Die 3. Deklination				
NORMALSCHHEMA der SUBSTANTIVE			NORMALSCHHEMA der ADJEKTIVE	
	mask. und fem.	ntr.	mask. und fem.	ntr.
(N)	(—, s)	—	(s, is, —)	s, e, —
Akk	em		em	
G	is		is	
D	ī		ī	
Abl	e			
N	ēs	a	ēs	ia
Akk				
G	um, auch: ium		ium	
D	ibus		ibus	
Abl				

Der Nom. Sing. ist eingeklammert; er nimmt formal eine Sonderstellung ein und ist ja immer separat zu lernen.

Wissenschaftl. und didakt. Grundlagen zur 3. Dekl.: www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel_6.html

Zweitens die Behandlung des multifunktionalen Ablativs, die aus unbegründeter Angst vor Verwirrung in den meisten Lehrwerken auf mehrere und oft weit getrennte Lektionen verteilt wird (didaktisch falsche „Salamitaktik“); Folgerung: die 4 Hauptfunktionen in 1 Buchlektion zusammenziehen, also selber machen.

Aber kann man mit der Frage nach dem Zeitaufwand auch ganz anders umgehen: „Warum sollte der grundlegende Sprachunterricht, wenn doch den Schülern etwas so Sinnvolles und Nützliches wie sprachliche Allgemeinbildung geboten wird, nicht etwas mehr Zeit beanspruchen dürfen?“ (Buch S. 46)

thwirth@cheironos.ch

<http://www.swisseduc.ch/sprache/>

7. Das vierte Grundprinzip: Die Geschichtlichkeit der Sprache (Buch S. 96-184)

7.1. Einführung der Schüler in die historische Sprachbetrachtung

- **Grundbedingung: Konventionalität der sprachlichen Zeichen** (vgl. oben Kap. 3).

→ **Jeder Teil der Sprache kann sich verändern:**

- **Phonologie:** Frz. + Engl. wurden im Spätmittelalter noch ungefähr so ausgesprochen, wie beide Sprachen heute immer noch geschrieben werden: → Altfrz. *beaucoup de poires* = 12. Jh. [beaukoup də poirəs]; mittellengl. *I see the light* = 14. Jh. [i se: ðə lɪxt]

→ Orthographie damals fest geworden, aber nachher viele Lautveränderungen.

→ Erklärung für „bizarre“ Orthographie im Franz. + Engl.

- **Morphologie:**

- Lat. (Cicero) *edo, ēs, ēst, ēstis, ēsse* → (1. Jh. n. Chr.) *edo, edis, edit, editis, edere*

- Deutsch (16. Jh.) *wie uns die Alten sungen (...) und hat ein Blümlein bracht.*

- Engl. (JANE AUSTEN, um 1800): *What say you to the day? – She doubted not.*

- **Wortbedeutung:** Nhd. Subjunktion *nachdem*: Früher nur zeitlich, jetzt auch kausal: *Nachdem zwischen Taiwan und China keine offiziellen Beziehungen bestehen, müssen derzeit Visa in Hongkong beantragt werden* (FAZ, 15.6.2008).

= Wandel wie engl. *since*, frz. *puisque* „nachdem [†] > da“, nhd. *weil* „während [†] > da“, lat. *cum* ursprünglich rein zeitlich, Pendant zu *tum*! → Verständlicher, „natürlicher“ Wandel, nichts a priori Verdammenswertes.

- **Wichtige Strategien beim Sprachwandel:**

- **1) Analogie** = Eine teilweise **Ähnlichkeit** (formaler oder inhaltlicher Art) zwischen zwei Wörtern/Wortformen wird als so stark empfunden, dass sie weiter **verstärkt** wird, vgl.:

- Infinitiv im Spätlat.: *laudare, videre* etc. → „Funktion Infinitiv hat Endung *-re*“

• Aber *esse* ohne diese Endung → neuer Infinitiv *essere* (so erhalten im Ital. und [via *estre* > *être*] Frz., aber span. *ser* nicht verkürzt aus *essere*, sondern < lat. *sedere*!).

- Folgerung: Wenn von 2 synonymen Formen eine regelmäßig und die andere unregelmäßig ist, dann ist die **regelmäßige üblicherweise jünger und durch Analogie entstanden** (z.B. engl. *brothers* vs. älter *brethren*; nhd. *backte* vs. älter *buk*).
-

• N.B.: Auf diese Weise sind auch viele Schülerfehler zu erklären, vgl. nhd. *gewunken*, engl. *the womans*, frz. *les pneux*, lat. Imperfekt *servibam*.

→ Solche Fehler gehen konform mit der in allen Sprachen üblichen Vorgangsweise, nur sind sie von der Norm der Standardsprache (noch) nicht akzeptiert worden (lat. *servibam* noch im Altlatein häufig und dann > span. *servía*).

→ **Anderer Blick auf Schülerfehler**: Schüler haben nicht „keine Ahnung“, sondern machen Sachen, die für alle Sprachen typisch sind → haben das Prinzip begriffen!

• Aber Achtung: Damit ist **kein** permissives „anything goes“ gemeint.

→ Nicht jeder Fehler ist als „Sprachwandel“ automatisch OK: Fehler **bleiben** Fehler!

- **2) Ökonomie = 2 gegenläufige Tendenzen** je nachdem, was für eine **erfolgreiche Kommunikation in der jeweiligen Situation als zielführend** erachtet wird →

Kürze, Einfachheit ⇔ Redundanz, Differenzierung

• Beispiel für Differenzierung: Lat. Abl. sep./loci durch Präpositionen verdeutlicht (klass. allgemein, außer dichterisch sowie bei Städtenamen) → *ex horto* vs. *in horto*.

- **3) Vom synthetischen zum analytischen Sprachbau**: Oft werden im Zug der sprachl. Entwicklung grammatikalische Funktionen nicht mehr durch Endungen/Suffixe ausgedrückt, sondern durch eigene Wörter, vgl. oben Kap. 3.2 und:

• lat. Kasusendung → roman. Präposition (frz. *de, à*; span. Akk.: *a*)

• altgerman. Kasusendung → neuhochd. Artikel (*der/dem/den Mann*), engl. Präp.

• lat./german. Personalendung → frz./engl. Pers.-Pron. (*je/il chante; I/you sing*)

• lat. Perfekt → frz. passé composé (*j'ai chanté*; ital.: *ho cantato*)

Wichtig: Es ändert sich **nur die Form**, aber **nicht die Funktion** → nicht grundsätzlich „primitivere“ Ausdrucksweise, sondern einfach „andere“.

N.B.: Oftmals entsteht ein **Kreislauf**: Vormalig eigenständige Wörter werden zu unselbstständigen Suffixen (= analytische Strukturen werden wieder synthetisch), vgl.:

• lat. Adverb *lent-e* → umgangssprachl. **lenta mente* → frz. *lentement*

• lat. Futur *canta-bo* (synthet.) → umgangssprachl. **cantare habeo* (analyt.) → frz. *je chanterai* (synthet.) → neufrz. umgangssprachlich *je vais chanter* (analytisch).

7.2. Geschichtlichkeit der Sprache im Unterricht

- Sprachwandel als Thema dort sinnvoll, wo bestimmte, auf den ersten Blick merkwürdige Regeln und Phänomene nun sinnhaft und vielleicht sogar in einen größeren Zusammenhang eingebettet werden = **wo dasselbe Phänomen immer wieder**, auch in verschiedenen Sprachen **vorkommt!**
→ Keine Ansammlung von Kuriosa + wortgeschichtlichen Aperçus für Allotria-Abschlussstunden, sondern permanent in Sprachunterricht eingebettet → nachhaltig!

- Neben Kenntnis der Grundstrategien Analogie und Ökonomie auch:

a) Einflüsse von Sprachen auf andere Sprachen

- Bisherige Behandlung im Unterricht meist à la „Mutter Latein und ihre Töchter“ bzw. in Zeitungskolumnen punktuell, zufällig und ohne tiefere Einsichten anzustreben.
 - Ziel der Behandlung im Unterricht sollten folgende 3 Erkenntnisse sein:
 - Sprachen sind **Kommunikationsmittel** zwischen Menschen → beim Kontakt von Menschen mit verschiedenen Sprachen müssen sich auch die Sprachen zwangsläufig gegenseitig beeinflussen: → Es *kann* gar keine „reinen“, unverfälschten Sprachen geben (z. B. englischer Wortschatz durchschnittlich zu ca. 40 % < Latein/Frz.!); im Gegenteil wäre Unbeeinflussbarkeit „unnatürlich“.
→ Ist kein modernes Phänomen („Denglisch“); früher Beeinflussung des Deutschen durch andere Sprachen (zuerst v. a. durch Latein, dann seit Hochmittelalter durch Franz.).
 - Keine unumkehrbaren Tendenzen, sondern viele vergängliche Modeerscheinungen → im heutigen Nhd. viele lat./franz. Lehnwörter wieder verschwunden (z. B. noch THOMAS MANN, *Tagebücher* 1933: *starke Excitation; Motion machen* „sich Bewegung verschaffen“).
 - Technologischer Vorsprung einer Sprachgemeinschaft führt dazu, dass andere Sprachgemeinschaften von der hierin führenden nicht nur das Know-how erwerben, sondern ökonomischerweise (vgl. oben!) auch gleich die dazu gehörenden Wörter entlehnen.
 - *arbitraire du signe* → Bei der Entlehnung wird das entlehnte Wort Teil der Zielsprache → kann sich völlig eigenständig weiter entwickeln:
 - Schreibung: franz. *peluche*, engl. *cakes* (Pl.) > nhd. *Plüsch, Keks*
 - Aussprache: franz. *champagne* > nhd. *Champagner* (statt Nasalvokal [ã] → [am])
 - Flexion: finn. *sauna* > nhd. *Sauna* → Pl. *Saunas / Saunen*, nicht à la finn. *Saunat*
 - Bedeutung: nhd. *Oldtimer* „Angehöriger der älteren Generation > altes Auto“
 - Nicht auf der Ebene der Wortentlehnungen stehenbleiben, vgl. in der Syntax: *consecutio temporum* im Deutschen so aufgebaut wie lat. Vorbild.
-

b) Die wichtigsten lateinischen Lautgesetze

N.B.: Nicht Lautgesetze lehren um ihrer selbst willen oder wegen etymologischen Vergleichen, sondern **nur dort**, wo sie zum Verständnis der **lat.** Formen/Wörter beitragen:

- **Assimilation** (Angleichung d. Artikulation): *ad-fero*, *ad-tuli*, *ad-latum* > *af-fero*, *at-tuli*, *al-latum*.
- **Synkope**: Schwund von kurzen Vokalen im Wortinneren: Perf. **re-pĕperī* > *repperī*, Adverb *valīdē* > *valdē*.
- „**Schwächung**“ **kurzer Vokale in Mittelsilben** (im Frühlatein): *fācio* vs. (**effācio* >) *effīcio*; *cādo* vs. Perf. (**ce-cād-ī* >) *cecīdī* usw.
- **Rhotazismus**: /s/ wurde im Frühlatein (ca. 400 v. Chr.) nur zwischen Vokalen zu /r/: **ama-se* > *ama-re*, vgl. daneben nach Konsonant erhalten gebliebene Endung in *es-se*).

- Und was ist mit Lautveränderungen vom Latein zu den roman. Sprachen?

- Grundsätzlich heikel; erfordert hohes Maß an entsprechenden Fachkenntnissen.
- Oft treten Lautgesetze nur unter ganz bestimmten Bedingungen auf (in Abhängigkeit von der jeweiligen Umgebung), so dass sie
 - für Schüler und Lehrer schwierig zu begreifen sind
 - immer nur für ganz wenige Fälle gelten → für Schüler nicht hilfreich.
- Nützlich sind Kenntnisse wie z.B.:

Phänomen	Beispiel Latein	Beispiel Französisch
Substantive und Adjektive leben normalerweise in einer Form weiter, die aus dem klass.-lat. Akkusativ -Form stammt	<i>portam</i> , <i>portas</i> <i>murum</i> , <i>muros</i> <i>dentem</i> , <i>dentes</i>	<i>porte</i> , <i>portes</i> <i>mur</i> , <i>murs</i> <i>dent</i> , <i>dents</i>
lat. <i>-m</i> am Wortende fällt weg	<i>portam</i> , <i>dentem</i>	<i>porte</i> , <i>dent</i>
lat. <i>-a-</i> in unbetonten Endsilben wird im Altfrz. zu <i>-e-</i> (= [ə]) > heute verstummt	<i>portam</i> , <i>portas</i>	<i>porte</i> , <i>portes</i>
alle anderen lat. Vokale fallen in unbetonten Endsilben normalerweise weg, wenn nicht zu viele Konsonanten davorstehen (dann bleibt ein <i>-e-</i> erhalten)	<i>murum</i> <i>dentem</i> <i>quando</i> <i>cantatis</i> aber: <i>patrem</i>	<i>mur</i> <i>dent</i> <i>quand</i> <i>chantez</i> (urspr. = <i>-ts</i>) <i>père</i>
lat. betontes <i>-a-</i> in offener Silbe wird zu einem <i>-e-</i> Laut (je nachdem: geschlossenes [e] oder offenes [ä])	<i>patrem</i> <i>talem</i> <i>caput</i> <i>cantare</i> , <i>cantatis</i>	<i>père</i> <i>tel</i> <i>chef</i> <i>chanter</i> , <i>chantez</i>
lat. <i>c-</i> am Wortanfang vor lat. <i>-a-</i> wird zu frz. <i>ch-</i> [oft falsch verkürzend formuliert als: „lat. <i>ca-</i> wird zu <i>cha-</i> “]	<i>caput</i> <i>cantare</i> <i>causam</i>	<i>chef</i> <i>chanter</i> <i>chose</i>
lat. <i>-s-</i> vor Konsonant ist verstummt; z.T. steht als letzter Rest noch ein „accent circonflexe“	<i>fenestram</i> <i>ins(u)lam</i> <i>hosp(i)talem</i>	<i>fenêtre</i> <i>île</i> <i>hôtel</i>

- Aber: Was ist mit Fällen wie frz. *capital* (statt erwartet *cheptel* [Form existiert, aber mit konkreter Bedeutung „Pachtvieh“])? Erklärung: Ist im Mittelalter aus lat. *capitalis* neu entlehnt worden → hat die meisten Lautgesetze nicht mehr mitgemacht.
- N.B.: Höchstens 10% des lat. Wortschatzes leben als lautgesetzliche „Erbwörter“ weiter – und diese gehören heute oft zu einem peripheren (meist landwirtschaftlichen) Wortschatz, den Schüler weder im Latein noch in roman. Sprachen kennen.

c) Der Beitrag des Lateins in der Vokabelarbeit

- Besonderheit des Lateinunterrichts: Muss keine kommunikativen Fähigkeiten vermitteln
→ kann einen Teil der Aufgaben im Konzept der „Spachlichen Allgemeinbildung“ übernehmen – aber in steter Absprache mit den anderen Sprachfächern.
- Gründe:
 - Latein ist in den westeuropäischen Sprachen von der Antike an bis heute eine nicht versiegende Quelle zum Ausbau des Wortschatzes. → Der technische / moderne Wortschatz dieser Sprachen gleicht sich einander immer mehr an (sog. „Eurolatein“).
 - Es wird deutlich, dass gegenseitige Beeinflussung des Wortschatzes nicht ein (übles) Phänomen der Gegenwart ist, sondern seit jeher zu den Grundbedingungen aller Sprachen gehört: → Es gibt keine „reinen“, von anderen unbeeinflussten Sprachen.
- Darauf achten, dass verglichene Wörter in den betroffenen Sprachen auch tatsächlich (irgendwann) zum Lernvokabular zählen.
→ Vergleiche à la lat. *interrogare* – engl. *interrogate* nicht sinnvoll, da engl. Wort viel zu selten!
→ Erste Aufgabe für Lehrkräfte: Lernwortschätze der beteiligten Sprachfächer vergleichen und abgleichen, was wann gelernt wird.
- Keine impressionistischen Bemerkungen à la „engl. *question* gehört zu lat. *quaerere*“! Denn: Was fangen Schüler mit der Bedeutungsdifferenz und dem Unterschied der Suffixe an?
→ Von Anfang an: Einbezug der **Wortbildungslehre**, und zwar, indem die einzelnen Suffixe in ihrer **Form und ihren Funktionen** aufgezeigt werden, vgl. Buch, S. 153-162; Gesamtdarstellung der lat. Wortbildung zum Download unter
http://www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel_5_2.html
- Ausgangssprache: Am besten **Latein**, da viele Lehnsuffixe im F, E, Sp.

Musterbeispiele für Behandlung von Suffixen:

L -osus > F -eux , E -ous	S→A	„voll von X; reich an X; X-ig“
L <i>numerus</i>	→ <i>numer-osus</i>	„zahlreich“ > F <i>nombr-eux</i> , E <i>numer-ous</i>
L <i>fama</i> „Ruf, Ruhm“	→ <i>fam-osus</i>	„ „ > F „ „, E
L <i>gloria</i>	→ <i>glori-osus</i>	„ „ > F „ „, E
F <i>danger</i> „Gefahr“	→ <i>danger-eux</i>	„ „ > E <i>danger-ous</i>
F <i> paresse</i> „ „	→ <i>paress-eux</i>	„faul“

L -(i)tas > F -(i)té , E -(i)ty	A→S	„das X-Sein; X-heit/-keit“
L <i>verus</i>	→ <i>ver-itas</i>	„Wahrheit“ > F <i>vér-ité</i>
L <i>sanus</i> „gesund“	→ <i>san-itas</i>	„Gesundheit“ > F <i>san-ité</i> , E <i>san-ity</i>
L <i>liber</i> „frei“	→ <i>liber-tas</i>	„ „ > F „ „, E
L <i>universus</i> „gesamt“	→ <i>univers-itas</i>	„ „ > F „ „, E
F <i>beau</i> „schön“	→ <i>beau-té</i>	„ „ > E
F <i>brutal</i>	→ <i>brutal-ité</i>	> E

- Beim Vergleich von lat. und engl./frz./nhd. Wörtern muss dem Lehrer immer bewusst sein, dass Ähnlichkeiten im Einzelnen auf verschiedene Ursachen zurückgehen können:
 - 1) „urverwandte“ Wörter, die aus dem Urindogermanischen (4000 v. Chr.) kommen und seit damals im Latein bzw. im Englischen/Deutschen weiterleben.
 - 2) Wörter, die die Germanen (also auch die Angeln, Sachsen und Jüten) durch frühe Handelskontakte (vor 400 n. Chr.) aus dem Latein entlehnt haben.
 - 3) Wörter, die erst im Spätmittelalter direkt aus dem Latein bzw. – oft! – indirekt über das Französische ins Engl. / Nhd. entlehnt worden sind:

lat. Wort	„urverwandtes“ engl. bzw. nhd. Wort	alte Entlehnung aus Latein	spätere Entlehnungen
<i>longus</i> <i>longitudo</i>	<i>long, lang</i>		<i>longitude</i>
<i>pes</i> <i>pedestris</i>	<i>foot, Fuß</i>		<i>pedestrian</i>
<i>verbum</i> <i>verbalis</i>	<i>word, Wort</i>		<i>verb, Verb</i> <i>verbal</i>
<i>flos, floris</i> <i>floralis</i> <i>floridus</i>	<i>blossom, Blume</i>		<i>flour</i> < <i>fleur (de farine)</i> <i>flower</i> < <i>fleur</i> <i>floral</i> <i>florid</i>
<i>moneta</i> <i>monetarius</i>		<i>mint, Münze</i>	<i>money</i> (< <i>monnaie</i>), <i>Monete</i> <i>monetary</i>
<i>uncia</i>		<i>inch</i>	<i>ounce, Unze</i>

Kommentar:

- Die urverwandten Wörter betreffen primäre Lebensbereiche (Körperteile, Verwandtschaft, Haustiere, Zahlen) und sind von der Form her oft nur schwer erkennbar. Grund: Zahlreiche lautliche Veränderungen einerseits Uridg. > Latein, andererseits Uridg. > Engl.
- Die alten Entlehnungen sind oft nur schwer erkennbar und finden sich in mehreren germanischen Sprachen; sie betreffen vor allem Begriffe aus dem Handel.
- Bei jüngeren Entlehnungen ist die Verbindung zum Latein meist von der schriftlichen Form her leicht erkennbar. Je jünger die Entlehnung, desto ähnlicher ist sie der lat. Form.
In dieser Kategorie sind abstrakte Begriffe und Ableitungen sehr zahlreich (auch Adjektive, die den allgemeinen Sinn haben „zu X irgendwie zugehörig“).
- Zum Teil ist dasselbe Wort als urverwandt erhalten und daneben gibt es noch späte Entlehnungen aus dem entsprechenden lat. Pendant, vgl. *Wort – Verb*.

8. Das fünfte Grundprinzip: Die vier Varianzen in der Sprache (SEIDL/WIRTH)

- Wesentlich: Zuerst muss eine zutreffende Vorstellung von den Varianzen in den Köpfen von uns Lehrern verankert sein → wir richten den Unterricht entsprechend aus.
- Jede Sprache ist nicht einheitlich, sondern gegliedert:

• in der Zeit	= Diachronie (vgl. oben 7.)
• im Raum	= Diatopie (→ Dialekte)
• nach sozialer Schicht der Sprecher	= Diastratie (→ Soziolekte)
• nach kommunikativer Situation	= Diaphasie (→ Umgangsspr., Standardsprache)

- Viele sog. „Synonyme“ sind eigentlich verschiedenen Varianzen zugeordnet, vgl.:
 - frz. *septante* (CH, B) ≈ *soixante-dix* (F); engl. (UK) *tube* vs. (US) *subway* → diatopisch
 - nhd. *peilen, checken* ≈ „verstehen“ (Jugendsprache) → diastratisch
 - lat. *reperire, pulcher* (gehoben) vs. *invenire, formosus* (umgangsspr.) → diaphasisch
 - frz. *as-tu...?* (gehoben) vs. *est-ce que tu as...?* (gesprochen, üblich) vs. *t'as...?* (gesprochen, flapsig) → diaphasisch
- **Diaphasie** = Veränderung der Sprachform je nach Situation. Abhängig von vielen Faktoren, z. B.:
 - Sind die Kommunikationspartner einander bekannt?
 - Wie viele Partner sind an der Kommunikation beteiligt?
 - Sind die Kommunikationspartner anwesend oder nicht?
 - Ist das zu erörternde Thema allen in Grundzügen bekannt oder nicht?
 - Erfolgt die Kommunikation in gesprochener oder geschriebener Form?→ Jede kommunikative Situation lässt sich auf einem „Kontinuum“ verorten:

„Nähesprache“

Wenige, einander bekannte Partner
sprechen dialogisch
über allg. bekannte Themen.

Bsp.: Intimes Gespräch zwischen Freunden.

Bsp.: Pausengespräch zwischen Schülern.

„Distanzsprache“

Viele Partner, die sich fremd sind,
schreiben monologisch
über unbekannte Themen.

Bsp.: AGB in Vertrag.

Bsp.: Schülerhandout über Vortragsthema.

→ Sowohl für Nähe- wie auch für Distanzsprache gibt es typische Sprachformen:

- **Nähesprache:** Umgangssprache (bzw. in Deutschschweiz: Dialekt)

- **Distanzsprache:** Standardsprache

- Standardsprache ist **nicht** „die“ Sprache, aus der sich alle anderen Sprachformen als „Verfallserscheinungen“ etc. ableiten lassen, sondern im Gegenteil eine **sekundär** aus bestimmten Dialekten bzw. Soziolekten **kodifizierte = normierte** Form von großer (aber nicht völliger: vgl. nhd. *Sonnabend* vs. *Samstag*) Einheitlichkeit. Das gilt auch für das Latein!

→ Standardsprache ist Neuerungen gegenüber zurückhaltend; Sprachwandel erfolgt vor allem **außerhalb** der Standardsprache (z. B. diaphasisch auf der Ebene der Umgangssprache) und gilt, innerhalb der Standardsprache verwendet, als Fehler, z.B. nhd. *weil* + Hauptsatzverbstellung: *ich vermisse mein (sic!) freund weil er ist in urlaub und wir erreichen uns nicht* (www.gutefrage.net; Internet-Ratgebercommunity) umgangssprachlich bzw. süddeutsch-dialektal (belegt seit ca. 1920!), aber bislang in der geschriebenen Standardsprache **nicht** akzeptiert.

- In den modernen Sprachen schafft die Existenz der Varianzen **Probleme**, wenn die in Grammatiken bzw. Lehrbüchern vermittelte Sprachform **nicht** mit derjenigen von originalen Übungstexten übereinstimmt (vgl. Texte von engl. Popsongs mit umgangssprachlichem bzw. diastratischem Einfluss [z.B. Englisch der Schwarzen in USA]).

- Umdeutung von diatopischen in diastratische Unterschiede: In vielen Gebieten Deutschlands und Österreichs werden Dialekte nur noch von Unterschicht verwendet:

→ Niedriges Prestige der Sprecher geht auf deren Sprachform = die Dialekte über

→ Wer nicht als Angehöriger der Unterschicht gelten will, darf keinen Dialekt sprechen.

- **Folgerungen** für den Sprachunterricht:
 - Unterrichtsziel: Die Schüler beherrschen in allen Sprachen die der **jeweiligen Situation angemessene Sprachform**.
 - **Den Schülern müssen v. a. die diaphasischen Sprachregister und deren Gebrauchsdomänen bewusst gemacht werden.**
 - Die „**innere Mehrsprachigkeit**“ jedes Sprechers darf nicht zugunsten einer sterilen Standardsprache beseitigt, sondern muss als **Chance** begriffen und ausgebaut werden.

Christian Seidl, cseidl@rom.uzh.ch

Eine Art von Zusammenfassung:

Mittlerweile gibt es ja zahlreiche Schulversuche bzw. Modelle mit früher Parallelführung von Latein und z.B. Englisch, und immer wird zu Recht die Zusammenarbeit der Sprachfächer gefordert. Entsprechend bemühen sich die Lehrer, z.T. „verzweifelt“ (Zitat), Inhalte für beide Fächer zu finden (etwa Begrüssungsszenen in L und E.), wenn sie in den Sprachen, die nur als Form, Gefäss für Inhalte betrachtet wird, keine Berührungspunkte finden. Dank dem vorgestellten Konzept der „sprachlichen Allgemeinbildung“ wird, wie Sie sicher auch festgestellt haben, die Sprache plötzlich nicht nur zum Transportvehikel für Inhalte, sondern wird in ihren zentralen Charakteristika selber zum Unterrichtsgegenstand, zum Inhalt – und dies für alle Sprachfächer, mit positiven Effekten für alle! Die moderne Forderung nach "language awareness" der Schüler wird mit der "sprachlichen Allgemeinbildung", wie wir sie vorstellen, verwirklicht: Sprachliche Allgemeinbildung bedeutet Sprachbewusstheit der Schüler – sogar sprachübergreifend.

Literatur

- | | |
|---------------------------|---|
| Wirth/Seidl/Utzinger 2006 | Wirth, Theo/Seidl, Christian/Utzinger, Christian (2006): Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium (Sprachtheorie für Maturitätsschulen). Zürich |
| Website zum Buch | www.swisseduc.ch/sprache/ |
| Seidl/Wirth | Seidl, Christian/Wirth, Theo: Unsere Sprachen sind vielfältiger als wir meinen. Plädoyer für einen realitätsnahen Sprachunterricht. Forum Classicum 2008, 4, 220 – 232.
= www.altphilologenverband.de/forumclassicum/pdf/FC2008-4.pdf |
| Seidl/Utzinger/Wirth 2010 | Virtuose Jungfrauen, oder: ein etwas anderer Schweizer Käse. Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg (LGBB) 2010, 2, 23 – 29. |