

Sprache und Allgemeinbildung

Der Lateinunterricht als Brennpunkt eines vertieften fächerverbindenden Sprachunterrichts

Referat I: Die Grundprinzipien der Sprachlichkeit I-II
Christian Seidl, M.A., Universität Zürich
Dr. Christian Utzinger, Universität Zürich

1. Einleitung: Grundgedanken

- AU: Oft Gleichsetzung von Sprachunterricht mit Grammatikunterricht; Sprachunterricht gilt als rein formal, Sprachbildung wird der inhaltsbezogenen, der „kulturellen“ bzw. „persönlichen Bildung“ entgegengestellt, schliesst diese – offenbar – aus.
- Moderne Sprachen: Betonung der kommunikativen Fertigkeiten.
- Verpasste Chancen: „Sprache“ würde für die SchülerInnen viel interessanter, L könnte – mit Blick auf die anderen Sprachen – die Sprachtheorie entwickeln.
- Gegenläufiges Ziel des Buches: Wirklicher Sprachunterricht, echte Sprachreflexion, im Verbund der Sprachfächer; die SchülerInnen *verstehen* „Sprache“ und profitieren von diesem Verständnis: **Gymnasialer Sprachunterricht soll und muss mehr gewährleisten als „blossen“ Spracherwerb**: Sprachkompetenz *nicht nur* Grammatikkompetenzen + Vokabelkenntnisse (AU).
- Zu „echter“ Sprachreflexion gehören einige grundlegende Charakteristika, die typisch für Sprache sind und in allen Sprachen vorkommen.
- In der eigenen Sprache bleiben diese Charakteristika unbemerkt und werden erst bei Fremdsprachen ein Problem. Sie werden aber nicht mit den entsprechenden Erscheinungen in der eigenen Sprache in Beziehung gebracht: → SchülerInnen finden keine Erklärung dafür.
- Diese „verborgenen“ grundlegenden Charakteristika sind von moderner Sprachwissenschaft längst aufgedeckt worden, aber die Kenntnis davon ist noch nicht bis in den Unterricht gedrungen.

Diese Charakteristika, die „fünf Grundprinzipien der Sprachlichkeit“ sind:

I **Zeichenhaftigkeit der Sprache** (ChU)

II **Kommunikationsfunktion der Sprache** (C.S.)

III **Metapher und Metonymie als grundlegende Denkformen** (ChU)

IV **Geschichtlichkeit der Sprache** (C.S.)

V **Die vier Varianzen in der Sprache** (C.S.)

→ unter dem Oberthema „**Offenheit der Sprache**“.

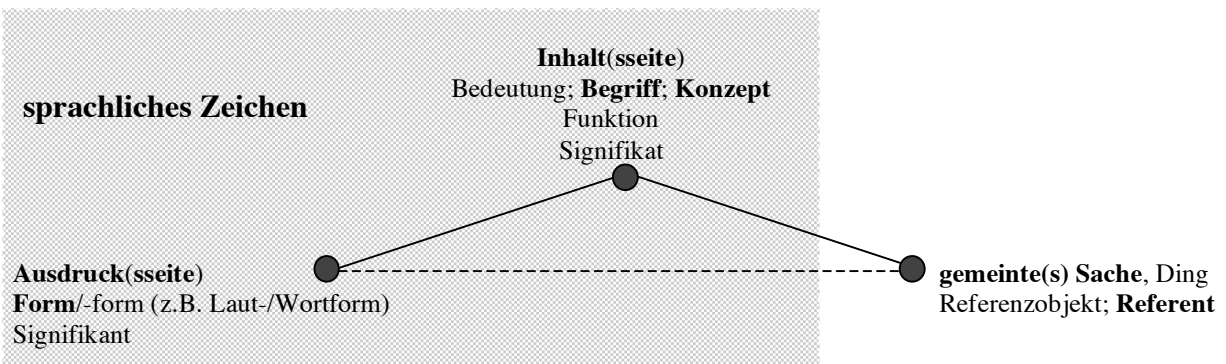
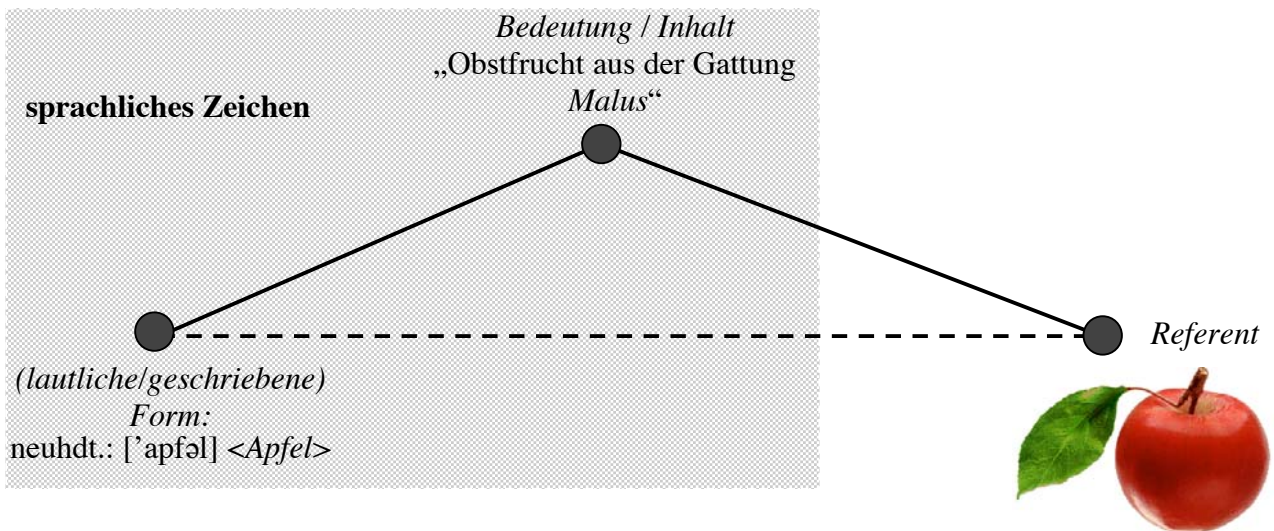
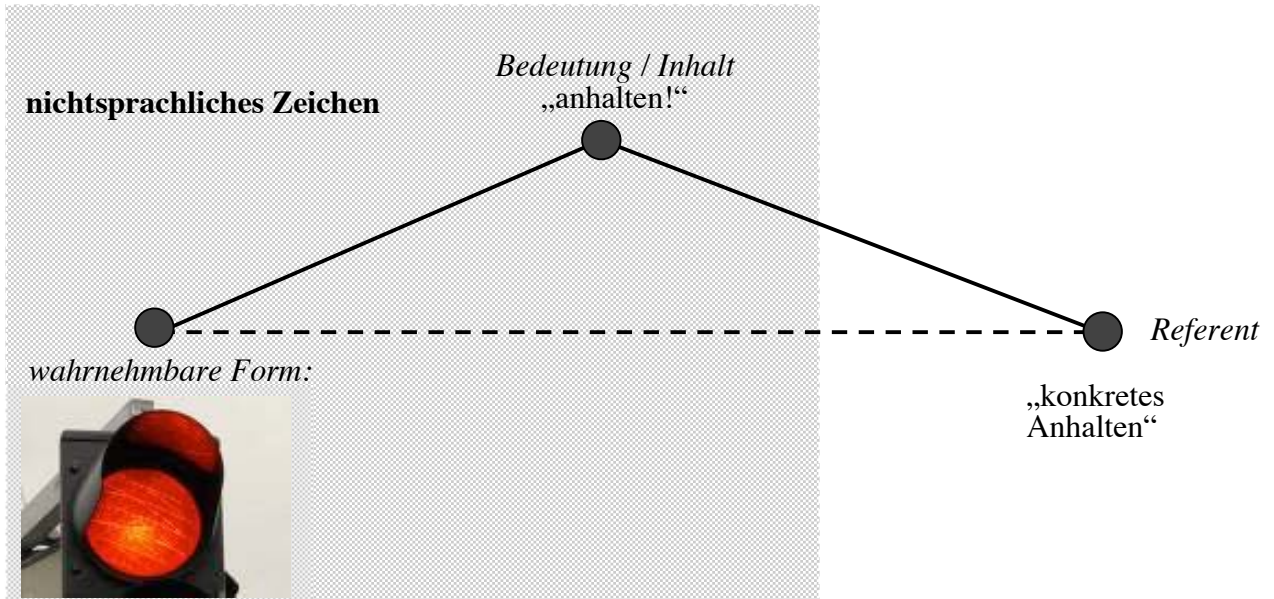
→ Charakteristika sind übersprachlich gültig: Forderung nach „sprachenübergreifendem“ Unterricht.

2. Grundprinzip I: Zeichenhaftigkeit der Sprache

Zeichentheorie/ Einführung der Schüler in die Zeichentheorie

(*Sprache und Allgemeinbildung*, S. 55–66)

- Das semiotische Dreieck:



Zeichen (Wort; Formans [Bildungselement der Grammatik und der Wortbildung])

Zentral: der wichtigste Doppelaspekt des Zeichens ist nicht „Ausdruck“ ↔ „reales Ding“, sondern „Ausdruck“ ↔ „Inhalt (≈ Bedeutung/ Begriff/ Gedanke/ Konzept)“. Konsequenzen:

- Die Beziehung Ausdruck-Inhalt ist nicht naturgegeben, sondern „Konvention“: **Mehrdeutigkeit/ Multifunktionalität** – damit auch **Unschärfe, Offenheit** – sind *grundsätzlich* möglich! Darum ist z.B. die **Unterscheidung von Form und Funktion** in der Grammatik wichtig: **1 Form** kann **2 oder mehr Funktionen** haben (z.B. Ablativ), **1 Funktion** kann **2 oder mehrere Formen** haben. Genau entsprechend bei den **Wörtern**.
- Folge: **Alles im Dreieck ist veränderlich**:
die **Referenten** ändern sich („Wagen“, „Buch“), die **Ausdrücke (Wortformen)** und die **Inhalte (Bedeutungen)** schwanken zwischen den Individuen, sind regional verschieden und ändern sich (→ Geschichtlichkeit).

Anwendung der Zeichentheorie im Grammatikunterricht: Beispiele

Die grundsätzliche Offenheit hat didaktische Auswirkungen, Bsp. aus der Grammatik:

- Die Offenheit mancher **Formen der 3. Deklination** (grammatische Synonymie): rein synchrone, sprachwissenschaftlich und didaktisch saubere Darstellung im Unterricht (vgl. Buch und AU).
- Die verschiedenen Formen, die im Französischen und Englischen gebraucht werden, um die **Zukunft** auszudrücken.

3. Grundprinzip II: Kommunikationsfunktion der Sprache

Einführung der Schüler in die Kommunikationstheorie

(*Sprache und Allgemeinbildung*, S. 66-75; 184-192)

- Übliche Vorstellung von Kommunikation (sog. „Containermodell“): Informationen = Inhalte werden vom „Sender“ in Container verpackt und zum „Empfänger“ geschickt, der sie wieder auspackt und so die beabsichtigte Information 1 : 1 übernehmen kann.
- Adäquateres Modell: Übertragen werden **nicht** Gedanken/Bedeutungen/Inhalte, sondern:
 - in gesprochener Sprache: nur **Lautketten = Formen** (gemäß oben 2.)
 - in geschriebener Sprache: gegliederte Buchstabenfolgen = **Wortformen**
→ Durch das Hören von Wörtern aktiviert der Empfänger die jeweils **ihm** selbst bekannten Bedeutungen → er konstruiert sein Verstehen selbst: „*Thoughts do not travel*“.
- → Permanente **Gefahr von Missverständnissen**.

Diese betreffen die Codierung und Decodierung von drei verschiedenen Arten von Inhalten:

- **Inhalt** (im engeren Sinn) = Lexikalische/grammatikalische Bedeutung(en) gemäß oben 2.
- **Konzept** = Im Kopf des Individuums gespeicherte Vorstellung, Wissen über etwas.
N.B.: Nicht statisch, sondern sich im Laufe der Zeit ständig **veränderbar** (z. B. Konzept „Hund“ beim Kleinkind vs. beim Erwachsenen).
→ Abhängig von jeweiligem Umfeld, Weltwissen, Neugier usw.
- **Schema** (oder „Frame“) = gespeicherte modellhafte Wissensstruktur, die in generalisierter Form eine häufige Erfahrung / Situation / Handlungsfolge repräsentiert.

- Steuert Erwartungen, Handlungen, Kommunikation im entsprechenden Rahmen. Musterbeispiel: „Restaurant-Schema“ mit großen Unterschieden nicht nur zwischen Sprachen + Kulturen, sondern auch innerhalb desselben Sprachgebiets.
- Beispiele für missglückte Kommunikation:
 - Lat. *circus, villa, domus, liber, cena, familia* – in modernen Fremdsprachen: frz. *petit-déjeuner*, span. *cena*) → **Problem der unterschiedlichen Konzepte.**
 - Hilde Spiel missinterpretiert in London Einladung für *next Saturday* als Einladung für „nächsten = folgenden Samstag“ – gemeint ist im Englischen aber „Samstag der nächsten Woche“ (sonst hieße es *this Saturday*).
 - **Problem der Wortgleichungen** und v. a. der *false friends*: Sich scheinbar entsprechende Wörter zweier Sprachen sind nicht völlig deckungsgleich, sondern sie haben nur eine Schnittmenge der Bedeutungen gemeinsam („Axiom der Ungleichung“).
 - Deutscher Tourist in schottischem Pub schreit hinüber zum Tresen: „*I get a beer!*“ – Wirt schreit erbost zurück: „*You won't get any beer, you bloody fucking kraut!*“
 - Problem der unterschiedlichen **Pragmatik**: Handlung „etwas im Restaurant bestellen“ wird nicht überall gleich ausgedrückt.
 - **Vielfältige Konsequenzen für Unterricht:**
 - Verständnisprobleme der Schüler bei Fremdsprachen wegen **sprachlichen und kulturellen Differenzen**: Sie verfügen nicht über die entsprechenden Inhalte, Konzepte bzw. Schemata →
 - Lehrpersonen müssen ihre eigene Kommunikation stets überprüfen: Schülergerecht?
 - Problematik verschärft bei **einseitiger** Kommunikation = bei Lektüre von Texten (auch Lehrbüchern), ohne die Möglichkeit, dass der Autor Missverständnisse erkennt und aufklärt. → Lehrpersonen gefordert!
 - Auch Schüler müssen um die Problematik von Kommunikation im Bilde sein.

4. Grundprinzip III: Metapher und Metonymie

M+M als grundlegende Denkformen (hier: *sprachliche* Seite von M+M).

(*Sprache und Allgemeinbildung*, S. 75–93; 163–184)

- In jeder Sprache grundlegend, ab Kinder- und Jugendsprache (gehören in den Sprachunterricht und können sehr früh einbezogen werden!).
- Neben der Lautform des Zeichens (Lautwandel → Geschichtlichkeit) ist auch die Inhaltsseite Veränderungen unterworfen: Folge der Konventionalität des Zeichens (→ Offenheit); M+M sind „veränderte Konventionen“.
- M+M sind zwei Formen von Assoziationen:
 - Metapher: es wird eine Ähnlichkeit („Similarität“) „gesehen“ (Übertragung von einem Denkschema zum anderen).
 - Metonymie: es wird keine Ähnlichkeit (sondern eine Verschiedenheit), sondern eine sachlich-reale oder gedanklich-logische Nähe („Kontiguität“) zweier Konzepte festgestellt (Verschiebung innerhalb eines Schemas).
- Beispiele:
 - Metaphern:
 - „Esel“/ Computersprache: *Fenster, ausschneiden, Lineal, Papierkorb, Maus*/ lat. *aedificare*
 - für intellektuelle Tätigkeiten: *begreifen/ durchblicken/ franz. comprendre/ engl. grasp/ lat. volvere/ legere*
 - aus dem Bereich des menschlichen Körpers: *Bergrücken/ Fuss des Berges/ Stuhlbein/ lat. manus*
 - Tiere/ Pflanzen für ganz verschiedene Dinge: *Bock/ Pferd/ Kran/ Glühbirne/ Birne (Kopf)/ Granate/ lat. aries*
 - Raum auf Zeit übertragen: *Zeitraum/ Zeitpunkt/ franz. sur/ engl. before/ lat. ante/ ex/ providere*
 - Personifikationen: *Der Stuhl steht im Raum/ Das Geschäft läuft gut.*
 - Metonymien:
 - „Grossmaul“/ lat. *secundus*
 - Teil/ Ganzes: *pro Kopf/ lat. tectum/ Die Schweiz hat gewonnen.*
 - Gefäss/ Inhalt: *Glas/ lat. focus*
 - Örtlichkeit anstelle der Bewohner oder eines sonstigen „Inhalts“: *Jeans/ Washington/ Rom*
 - Stoff/ Produkt: *Horn/ Brille/ engl. glass/ lat. ferrum*
 - Ursache/ Wirkung: *Zeppelin/ Schiller lesen*
 - Konkretisierung: *Heizung/ Wohnung/ franz. prison*
- Voraussetzung für das Verständnis (Kommunikation!) von M+M: Sprecher und Hörer müssen über den Hintergrund, die *Schemata* verfügen → Verständnisprobleme der SchülerInnen bei fremdsprachlichen M+M infolge der kulturellen Differenzen → Aufgabe des Unterrichts (der Lehrpersonen, der Lehrbücher).

- M+M sind Stiefkinder in jedem Sprachunterricht („rhetorischer Schmuck“) → Möglichkeiten der Zusammenarbeit.

[Die Bedeutung von M+M geht weit über das Sprachliche hinaus: Im Hintergrund stehen die beiden Denkformen, die das Denken auch beeinflussen, kreativ werden, in Wissenschaft, Literatur, im Alltag, bei Jugendlichen und Kindern: kreative M+M ab ca. 2. Geburtstag!]

- Beispiel „Libelle“ siehe Anhang S. 8.

Anwendung vom Metapher und Metonymie im Wortschatzunterricht

- Grosse Bedeutung in der Vokabelarbeit: Wort als **Magnetknopf: Bedeutungswolke, Bedeutungspotential**.

- Fremdsprachige Wörter entsprechen in ihrer Bedeutung kaum je völlig den eigenen, besonders problematisch sind die sog. *Polysemien*. **Jedes Wort ist grundsätzlich offen für neue Bedeutungen, und diese entstanden und entstehen in allen Sprachen nach den beiden Mustern der Metaphorisierung und der Metonymisierung. Wissen um M+M: Förderung des Verstehens und Behaltens in der Wörterarbeit (benennbare Muster!):** Die SchülerInnen verstehen und behalten, weil sie durch die Wortform („Worthülse“) hindurch zum Konzept dahinter vorgedrungen sind.

- Besonders anspruchsvolle Wörter: ein **bildliches Verfahren: das Rondogramm**
→ Lernerfolg sehr gross und nachhaltig (visuelle Speicherung von abstrakten Begriffen)

Alle folgenden und weitere Rondogramme auf:

www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel_6.html unter „Kapitel 6.3.“

- **Rondogramm „ratio“:** Alle Bedeutungen werden als Metonymien fassbar, ausgehend vom **„fruchtbaren Prototyp“**, der sog. **Kernbedeutung:** „Überlegung“

Ziele: - das **Konzept** vermitteln, nicht deutsche Ausdrücke als Wortgleichungen
- keine etymologisch-diachrone Erklärung (ausser wenn sinnvoll), sondern ein **verstehbares Gesamtkonzept**, das für die Lektüre ausreicht, mit „Satelliten“ (→ Wörterkärtchen).

- **Rondogramm „litterae“:** „Geschriebenes“ vom Kleinen zum Grossen (Metonymien)

- **Rondogramm „consulere“**

- **Rondogramm „fides“:** keine Kernbedeutung, sondern **Komplementärbegriff:**

Zwischenmenschliche Beziehung; metonymische Bedeutungen.

- **Rondogramm „gratia“:** Beziehungen zwischen Personen. Bedeutungen als Metonymien fassbar. (*gratia*, oft früh zu lernen und unsinnig/ unlernbar angegeben mit „Gunst, Zuneigung, Ansehen, Dank, Anmut“, wird als Rondogramm versteh- und lernbar.)

- **Rondogramm „petere“:** „anpeilen“ ist ein „kraftvoller und fruchtbarer Prototyp“.

Ziel auch hier: **Konzept vermitteln, nicht deutsche Ausdrücke (= Worthülsen oder -leichen):** Wenn die SchülerInnen das *Konzept* verstanden haben, dann finden sie die *Ausdrücke*.

Resultat: **Kreativität und Qualität der Übersetzungsleistungen steigen** an. (Das sog. **Junkturen-Lernen** ist eine zusätzliche Gedächtnisbelastung und oft irreführend; Bsp. *castra Romanorum petere* – *petere* bedeutet nicht unbedingt „angreifen“!)

- **Rondogramm „sortir“**

- **Rondogramm „to get“**

NB: PowerPoint, Wandtafel, OHP einsetzbar!

Sprache und Allgemeinbildung

Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium

Von Theo Wirth, Christian Seidl, Christian Utzinger

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2006, 288 Seiten, CHF 57.20 / EUR 48,80

Zu diesem Buch ist eine Website geschaffen worden: <http://www.swisseduc.ch/sprache>

Hier werden vielfältige Zusatzmaterialien angeboten, z. B.

- zur (verfehlten) These des Sprachverfalls oder zur Wanderung von Lehnwörtern wie "Tee", "Kaffee",
- zur lat. Orthographie, zu Lautveränderungen zwischen Latein und Französisch, eine lat. Wortbildung,
- ein Vergleich der Partizipialkonstruktionen in Deutsch, Latein, Französisch und Englisch,
- animierte PowerPoint-Darstellungen der Wörter von Kap. 6.3.2. (*petere*, *sortir*, *get* etc.),
- Materialien von Kolleginnen und Kollegen, u. a. zu Zeichen, Kommunikation, Metapher/ Metonymie,
- Leserstimmen und Rezensionen.

Proben aus Rezensionen:

Prof. Dr. Christine Schmitz (Latinistin Universität Münster)

in: „Forum Classicum“ 2006, Heft 3, S. 229-234.

Das hier anzuzeigende Buch ist keine alltägliche Erscheinung der didaktischen Literatur unseres Fachs. [Ein] fundamentaler Neuansatz.

Nach der Lektüre fragt man sich erstaunt, warum ein solches Buch nicht schon längst erschienen (und zum Klassiker geworden) ist. (...) [Das Buch] sei auch denjenigen, die an der Hochschule Latein lehren, ans Herz gelegt.

Prof. Dr. Max Krummenacher (Romanist, Fachdidaktiker Universität Zürich)

in: "BABYLONIA", Schweiz. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, 2007, 1, S. 75 f.

"Sprache und Allgemeinbildung" ist in mancherlei Hinsicht ein ausserordentliches Buch.

Facit: Aufgrund meiner beruflichen Erfahrung (als Französischlehrer, der oft Querverbindungen zum Latein aufzeigt) und der Lektüre mancher Fachbücher (als Fachdidaktiklehrer) kann ich sagen, dass "Sprache und Allgemeinbildung" zum Besten gehört, was ich bis jetzt an Fachliteratur gelesen habe.

Prof. Dr. Stefan Kipf (Berlin) / Prof. Dr. Sabine Doff (Frankfurt am Main)

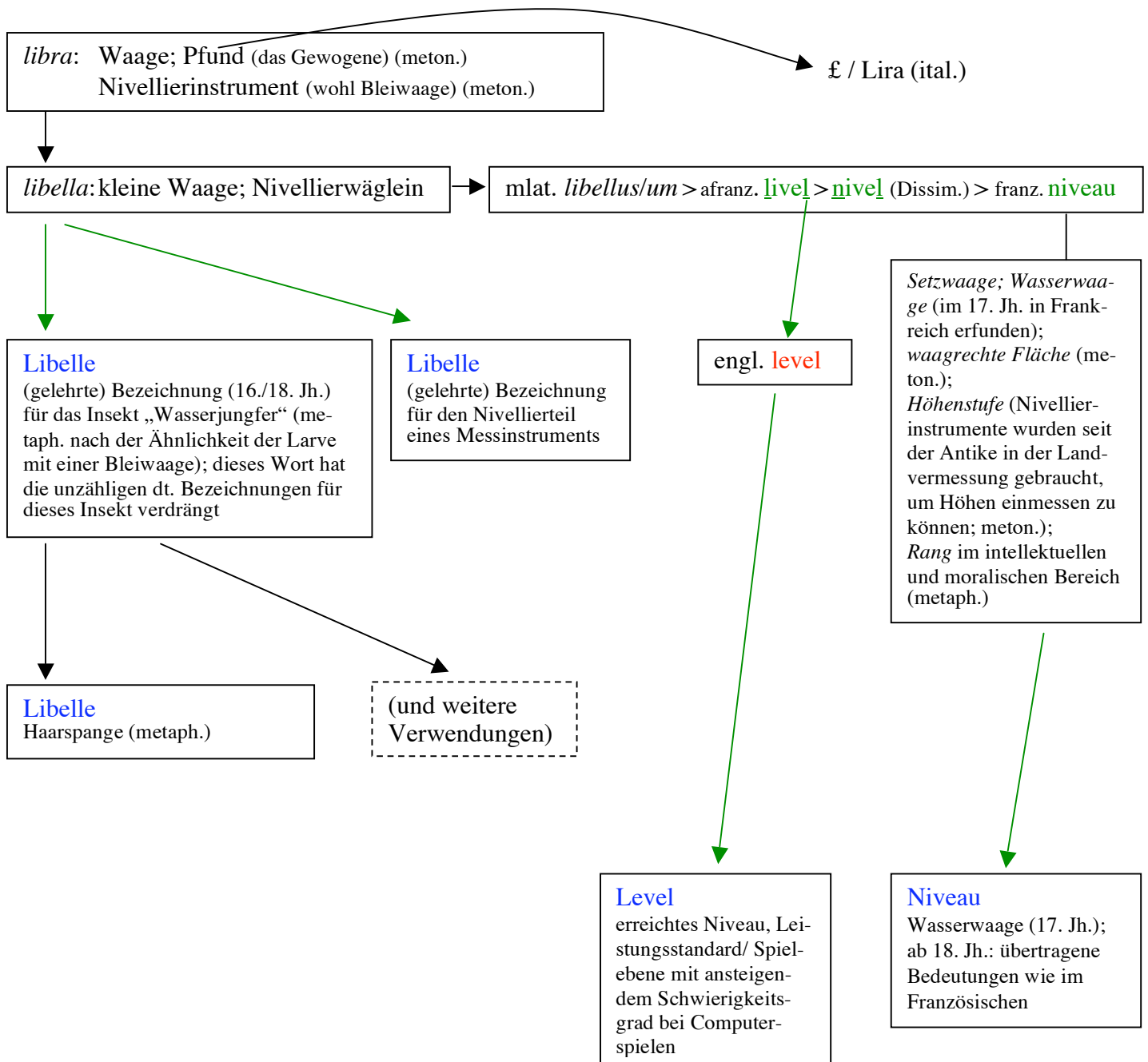
in: „Forum Classicum“ 2007, Heft 4, S. 256-266 (v. a. 260):

Hierfür gibt das jüngst erschienene Buch "Sprache und Allgemeinbildung" (WIRTH 2006) bedenkenswerte Impulse. (...) Durch den Beitrag, den das Fach Latein damit zum allgemeinen Sprachenlernen leistet, erhält es die Chance, sich im gymnasialen Bildungsgang neu zu legitimieren. Ein so verstandenes Konzept der Interdisziplinarität ist aus vielerlei Gründen interessant.

Anhang: Von der Waage zur Libelle und zum Niveau

Lat. *libra* ist ein interessantes Beispiel für den vielseitigen metonymisch/metaphorischen Bedeutungswandel eines Wortes und die zahlreichen Übernahmen von einer Sprache in die andere. Die Verkleinerungsform *libella* ist im Deutschen dreifach bewahrt: als „**Libelle**“, in der Form „**Level**“ (die aus dem Englischen übernommen wurde und im Wesentlichen noch die altfranzösische Ausgangsform wiedergibt) und in der neufranzösischen Form „**Niveau**“.

Die folgende Übersicht soll die wesentlichen Schritte verdeutlichen (über Umwege liesse sich wohl auch noch „Liter“ damit verbinden):



5. Grundprinzip IV: Die Geschichtlichkeit von Sprache

Einführung der Schüler in die historische Sprachbetrachtung

(*Sprache und Allgemeinbildung*, S. 96-184)

- **Grundbedingung:** Konventionalität der sprachlichen Zeichen (vgl. oben 2.).
 → Jeder Teil der Sprache kann sich verändern:
 - **Phonologie:** Frz. + Engl. im Spätmittelalter noch ungefähr so ausgesprochen, wie heute immer noch geschrieben:
 → Altfrz. *boire* = 12. Jh. [bojrə]; mittellengl. *I see the light* = 14. Jh. [i se: ðə lɪxt]
 → Orthographie dann fest geworden, trotz vieler späterer Lautveränderungen.
 - **Morphosyntax:** Cicero: *ēs, ēst, ēstis, ēsse* „essen“ → 1. Jh. n. Chr.: *edis -t -tis -ere*
 - **Wortbedeutung 1:** 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*!
 - **Wortbedeutung 2:** Lat. *tutari* „schützen“ > spätlat. „sich schützen vor“ > „löschen“ (Feuer) > altfrz. *tuer* „töten“.
 - **Wortbedeutung 3:** Bedeutungsauffächerung von „Salat“ (ursprünglich norditalienisch, Bedeutung: „in Salz eingelegtes Grünzeug“ [≈ Sauerkraut]).
- **Geschichtlichkeit der Sprache im Unterricht?**
 Sprachwandel als Thema dort sinnvoll, wo bestimmte, auf den ersten Blick merkwürdige Regeln und Einzelphänomene 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!
- Musterbeispiel: **Behandlung der 3. Dekl.** (vgl. *Sprache + Allgemeinbildung*, S. 196 ff.)
 Nicht pseudo-historisches Konglomerat von 3-4 verschiedenen Untergruppen mit vielen Ausnahmen (so Lehrbuch „Medias in res“), sondern 2 Normalschemata (je 1 für Substantive und Adjektive) als Resultat von gegenläufigen Tendenzen, die sich über Jahrhunderte hinzogen:
 - Substantive: Tendenz zur Verallgemeinerung der Endungen der „konsonant.“ Dekl.
 - Adjektive: Tendenz zur Verallgemeinerung der Endungen der *i*-Dekl.
 → In den Standarddarstellungen der Lehrbücher stur zu lernende Merkwürdigkeiten (Mischstämme) bzw. in Texten auftretende Nebenformen (Akk.Pl. älter *turrīs* vs. jünger *turrēs*) einleuchtend gemacht!

- **Wichtige Strategien** beim Sprachwandel:
- **1.) Analogie** = Eine teilweise **Ähnlichkeit** (formaler oder funktionaler 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 vgl. *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*!).
- N.B.: Viele Schülerfehler (z.B. Imperfekt *servibam*)
 - sind eigentlich als durch Analogie entstanden interpretierbar
 - existierten noch als reguläre Nebenformen im Altlatein (häufig bei Plautus)
- hatten einfach nicht das Glück, zur offiziellen Norm zu werden, sondern blieben auf Umgangssprache beschränkt (und leben z.T. in den roman. Sprachen weiter [span. *servía*]).
- Neuer Blick auf solche Schülerfehler: Schüler haben nicht „keine Ahnung“, sondern machen Sachen, die für alle Sprachen typisch sind! → Haben das Prinzip begriffen!
- **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*: Inhärente Polysemie aufgelöst.
 - Weiteres wichtiges Beispiel für Ökonomie: **Lautveränderungen.**
- **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 der Artikulation): *ad-fero, ad-tuli, ad-latum* > *af-fero, at-tuli, al-latum*; AT-Dialekt: *mia *hābn* > (Assimilation 1) *hābm* > (Assimilation 2) *hām*
 - **Dissimilation** (Unterschiedlichmachen der Artikulation): Von Substantiven abgeleitete Adjektive mit Suffix *-lis*: Suffix wird zu *-ris* nach Stämmen, die selbst schon *-l-* enthalten, vgl. *rationalis*, aber: *solāris, militāris* usw.
 - **Synkope**: Schwund von kurzen Vokalen im Wortinneren: Perf. **re-pēperī* > *repperī*, Adverb *valīdē* > *valdē* (vgl. frz. *fort peu* „sehr wenig“).
 - **„Schwächung“ kurzer Vokale in Mittelsilben** (im Frühlatein):
 - in offenen Silben: *fācio* vs. (**effācio* >) *effīcio*; *cādo* vs. Perf. *ce-cīdi*
 - in geschlossenen Silben: *fāctus* vs. (**effāctus* >) *effēctus*.

Grund: Im Frühlatein wurde jedes Wort noch auf der ersten Silbe betont (wie heute im Tschechischen + Ungarischen) → Vokale weiter hinten wurden undeutlicher ausgesprochen.

Lautgesetz, das wichtig ist für das Verständnis vor allem von:

 - zusammengesetzten Wörtern

- reduplizierten Perfektformen.

Aber: Warum keine Schwächung in Wörtern wie *im-probus* (nicht **impribus*) oder *satisfacere*? Wichtigste Erklärung: Diese Wörter wurden erst gebildet, als das Lautgesetz nicht mehr wirkte.

- **Rhotazismus:** /s/ wurde im Frühlatein (ca. 400 v. Chr.) zwischen Vokalen zu /r/: **amase* > *ama-re*, vgl. daneben *es-se*. → Wichtig für Erklärung
 - der Infinitive
 - des Worttypus *genus -eris, honor -oris* (mit sekundärem analogischem Nom. *honor*)
 - von Stammformen wie *gero, ges-si, ges-tum*.

- 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.:
 - lat. *fl-, cl-, pl-* wird zu span. *ll-*: *flamma* > *llama*, *clamare* > *llamar*, *plenum* > *lleno*
 - lat. *f-* am Wortanfang vor Vokal außer *-o-, -u-* > span. *h-* (in früher Neuzeit verstummt): *facere* > *hacer*; *filium* > *hijo*, *folium* > *hoja*, aber: *fortem* > *fuerte*; *fontem* > *fuelle*.

Aber: Was tun mit Fällen wie span. *fácil, feliz, familia*? Erklärung: = Wörter, die im mündlichen Gebrauch ausgestorben waren und die erst im Laufe des Mittelalters / der frühen Neuzeit aus dem Latein / aus anderen roman. Sprachen **entlehnt** worden sind.

N.B.: Das gilt für den allergrößten Teil des lat. Wortschatzes; höchstens 10% leben als lautgesetzliche „Erbwörter“ weiter – und diese gehören heute oft zu einem peripheren (landwirtschaftlichen) Wortschatz, den Schüler weder im L noch in roman. Sprachen kennen.

- Verweis auf roman. Wörter während der Wörterarbeit im Fach Latein?

- Darauf achten, dass verglichene Wörter in den anderen Sprachen auch tatsächlich (irgendwann) zum Lernvokabular zählen.

→ Keine Vergleiche à la

- lat. *cena* → frz. *cène*
- lat. *celer* → engl. *celerity*

sind unsinnig, da diese Wörter viel zu selten!

→ Lernwortschätze vergleichen + abgleichen, **was wann** gelernt wird.

- Unproblematisch: Bedeutungsunterschiede zwischen gleichen Wörtern in verschiedenen Sprachen, da von Anfang an durch Metapher + Metonymie (oben 4.) aufzulösen.
- Von Anfang an: Einbezug der **Wortbildungslehre**, und zwar nicht nur punktuell-impressionistisch („englisch *question* gehört zu lat. *quaerere*“), sondern indem die einzelnen Suffixe in ihrer Form und ihren Funktionen aufgezeigt werden, vgl. Sprache und

Allgemeinbildung, S. 153-162; Gesamtdarstellung der lat. Wortbildung zum Download unter http://www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel_5_2.html.

6. Grundprinzip V: Die vier Varianzen in der Sprache

Einführung der Schüler in situationsgerechte Sprachanwendung

(Vgl. SEIDL/WIRTH, *Forum Classicum* 4, 2008, 220-232;

Kurzfassung: <http://www.philologia.ch/Bulletin/Bulletin22008.php>).

- Jede Sprache – auch Latein! – ist gegliedert:

• in der Zeit	= Diachronie (vgl. oben 5.)
• im Raum	= Diatopie (→ Dialekte)
• nach sozialer Schicht der Sprecher	= Diastratie (→ Soziolekte)
• nach kommunikativer Situation	= Diaphasie (→ Umgangsspr., Standardsprache)

- Viele sog. „Synonyme“ (oben 2.) sind eigentlich unterschiedlichen Varianzen zugeordnet:
 - lat. *reperire, pulcher* (gehoben) vs. *invenire, formosus* (umgangsspr.) = diaphasisch;
 - frz. *septante* (CH, B) vs. *soixante-dix* (auf F beschränkte Neuerung) = zuerst nur diachronisch, dann diatopisch;
 - nhd. *Jänner*: süddeutsch dialektal + umgangssprachlich = diatopisch und diaphasisch (aber AT: dialektal **und** standardsprachl. = in AT „nicht markiert“).
→ Zuordnung zu einer bestimmten Varianz **nicht unveränderlich** (Offenheit der Sprache)
- Spezialfall: Dialekt vielfach nur (noch) von Angehörigen der Unterschicht verwendet, von Oberschicht wegen geringem Prestige gemieden.
→ Diatopische markierte Sprachform gilt generell auch als diastratisch markiert (so v. a. norddeutsches Sprachgebiet, aber auch oft im Süden außer CH und Vorarlberg);
- Viele sprachl. Neuerungen sind zunächst auf gewisse Varianzen beschränkt, vgl. im Nhd. *weil* + Hauptsatzverbstellung: *Du kannst ihn ruhig ansprechen, weil er ist vielleicht einfach nur zu schüchtern* (http://www.winclub.com/bloom_magDE.php?lingua=de).
= Umgangssprachlich bzw. süddeutsch-dialektal (belegt seit ca. 1920!), aber bislang in der schriftlichen Standardsprache nicht akzeptiert.
- In der Diaphasie existiert ein **Kontinuum** mit fließenden Übergängen zwischen 2 Polen:
 - „**Nähesprache**“: Sprachform, die vor allem im mündlichen Gespräch mit anwesenden Bekannten über bekannte Themen verwendet wird. → Musterbeispiel: **Dialekt**.
 - „**Distanzsprache**“: Sprachform, die v.a. im schriftlichen Verkehr mit abwesenden Fremden über neuartige Themen verwendet wird. → Musterbeispiel: **Standardsprache**.
- Die 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.
- Standardsprache ist Neuerungen gegenüber zurückhaltend; Sprachwandel passiert vor allem **außerhalb** der Standardsprache (z. B. auf der Ebene der Umgangssprache) und gilt, innerhalb der Standardsprache verwendet, zunächst als „Fehler“.

- **Folgerungen** für den Sprachunterricht (vor allem bezüglich der Diaphasie):
 - Neuerungen sind nicht prinzipiell verdammenswert, sie passen nur nicht in jeder Situation (→ Unterrichtsziel: der **jeweiligen Situation angemessene Sprache**).
 - **Den Schülern müssen Varianzen und deren Gebrauchsdomänen bewusst gemacht werden.**
 - Die Schüler beherrschen immer bereits einige Varianzen. Diese sog. „**innere Zweisprachigkeit**“) der Schüler darf nicht zugunsten einer sterilen Standardsprache beseitigt werden, sondern muss
 - als **Chance** begriffen und
 - durch Erweiterung der Kompetenzen im standardsprachlichen Bereich ausgebaut und verfeinert werden.

7. Latein als sprachliches Fundamentalfach

Ein Leitthema des Buches; Der Lateinunterricht soll Grenzen überschreiten, wenn möglich sich zur Zusammenarbeit anbieten, einen grösseren Teil dieser „sprachlichen Allgemeinbildung“ übernehmen und damit zum **sprachlichen Fundamentalfach** werden, auf das die anderen Sprachfächer zurückgreifen können: Es geht um die Entwicklung eines allgemeinen Sprachverständnisses, um praxisbezogenes sprachtheoretisches Wissen.

seidl@indoger.uzh.ch

christian.utzinger@klphs.uzh.ch