

1. Vorbereitungsskript zum Thema „Sprachliche Allgemeinbildung“

Zur Zusammenarbeit zwischen Latein und den anderen Sprachfächern

Dr. Theo Wirth, ehem. Fachdidaktiker für die Alten Sprachen, Universität Zürich

1. Einleitung: Sprachliche Allgemeinbildung – warum?

Ziel des Skripts, der Diskussion am 13.7. und des Buches „Sprache und Allgemeinbildung“ (= 2006 Wirth/Seidl/Utzinger): 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 ‚blosser‘ 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 (2006 Wirth/Seidl/Utzinger)

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 (Diaphasie → Umgangssprache, Standardsprache). 2008 Seidl/Wirth

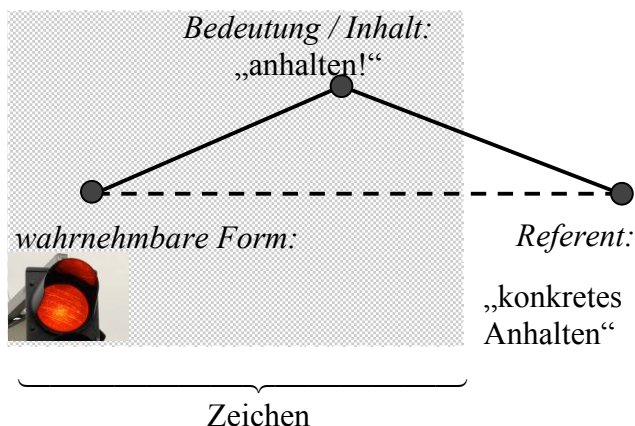
Dargestellt wird zuerst nur das erstgenannte Grundprinzip, die Voraussetzung für alle anderen: die Zeichenhaftigkeit aller sprachlichen Äusserungen. Weiter unten folgen Metapher und Metonymie.

3. Das erste Grundprinzip: Zeichencharakter der Sprache

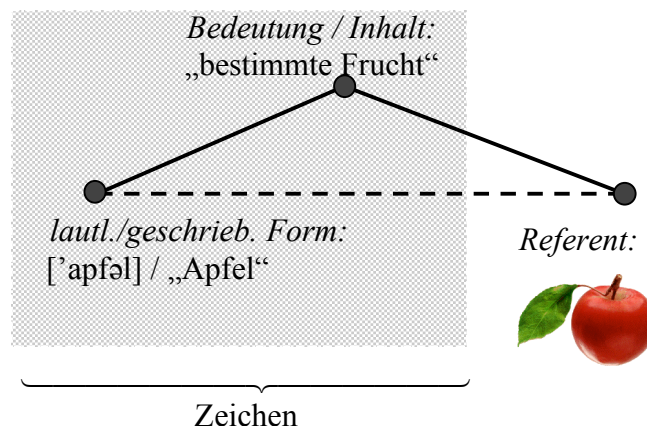
3.1. Einführung der Schüler in die Zeichentheorie (Buch S. 50-66; 235-240).

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

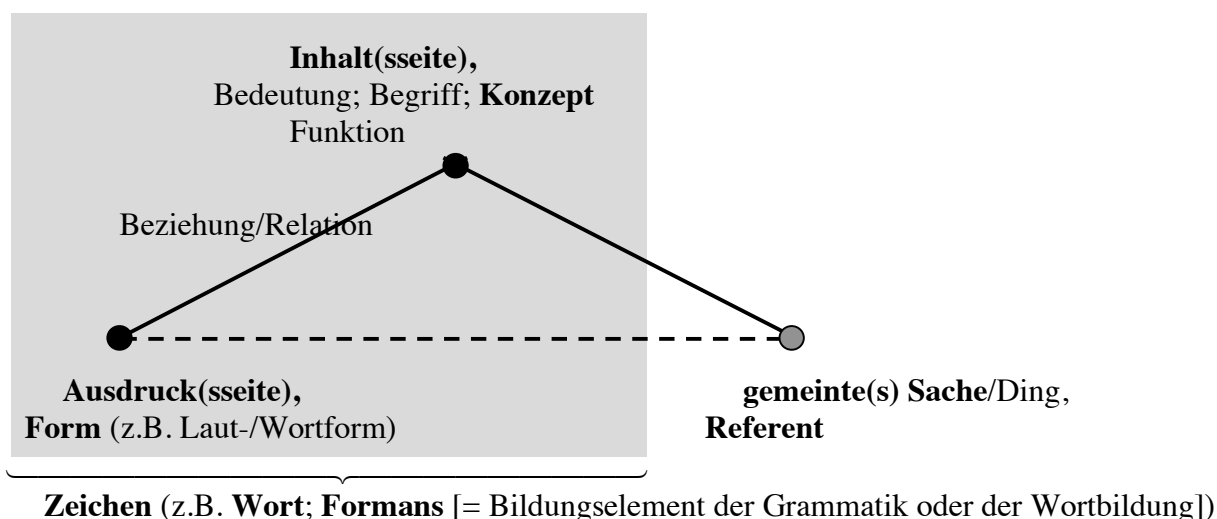
nichtsprachliches Zeichen: Verkehrsampel



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!!!

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,

1 Funktion kann 2 oder mehr Formen haben.

- 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,

1 Bedeutung kann 2 oder mehr Formen haben.

- **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)**,
- 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).

Wie und wann die Zeichentheorie (und die anderen vier Grundprinzipien) im Unterricht der Sprachfächer eingeführt werden soll, ist hier in diesem ersten Skript noch nicht das Thema.– Den Zeitbedarf zu diskutieren soll eine unserer Aufgaben in der Sitzung sein.

3.2. Erste Konkretisierung: Grammatik in der 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 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 Kasūs als Beispiel für die Anwendung der Zeichentheorie und für die Fächerzusammenarbeit

Rechts in der folgenden Tabelle: Übersicht über die für das Latein relevanten Funktionen (sie entspricht den meisten deutschen Latein-Grammatikbüchern nicht, ist aber sprachwissenschaftlich und didaktisch sehr geeignet und in der Schweiz verbreitet). Gehen wir hier davon aus, dass wir in den links aufgeführten Sprachen diese Funktionen finden.

Mit welchen Formen werden diese Funktionen in den diversen Sprachen ausgedrückt?

- Latein bildet die Kasusformen v.a. synthetisch, d.h. mit eigenen Kasusendungen (orange),
- die romanischen Sprachen hingegen haben die synthetischen Formen aufgegeben und bilden die Formen rein analytisch (grün), d.h. mit Präpositionen und ohne eigene Kasusendungen, oder benützen die Satzstellung als formales Mittel (gelb).
- Eine Übergangsstufe zeigen im Latein die adverbialen Kasus von Lativ bis Soziativ, indem sie meist kombiniert analytisch-synthetisch gebildet werden, d.h. sowohl als Kasusform wie auch mit Präposition: *in urbem*, *in urbe* neben rein synthetisch *Romam* („nach Rom“), *Romae* („in Rom“).
- Deutsch steht dem Latein recht nahe, Englisch den romanischen Sprachen.

Historisch gesehen: **Die synthetischen Formen sind durch die analytischen Formen mit Präpositionen und durch feste, funktionale Satzstellung verdrängt** worden. Der Grund: Die Präpositionen machen die Funktionen deutlicher. Diese **Entwicklung** hatte bereits **im Latein begonnen: Entstehung des „Sammelkasus“ Ablativ und Aufkommen der Präpositionen**. Lokativ bis Instrumental:

	Formen			Funktionen
	synthet: Endung	analyt: Präposit.	Stellung im Satz	
Latein				Genitiv
Französ.				Dativ
Italien.				Akkusativ
Span.				Richtung/Lativ
Deutsch				Lokativ
Engl.				Separativ
.....				Soziativ
.....				Instrumental
.....				

- ursprünglich z.T. mit eigenen synthet. Formen (s. die Sprachreste wie *Romae, domi*),
- dann Übernahme der einen Form „Ablativ“,
- dann zur Verdeutlichung: Aufkommen der Präpositionen: *in foro* statt nur *foro*, *multis locis* als Rest.

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 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 änderten stark: v.a. weg vom synthetischen System, ausser im Deutschen.
- In anderen Sprachen kann es diese Funktionen und weitere mit eigenen Formen auch geben (z.B. Russisch, Türkisch).

Zum „Nutzen“ (Mail eines ehemaligen Schülers, der Russisch lernt):

„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.“

Ein NB 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 dritte Grundprinzip: Metapher und Metonymie als grundlegende Denk- und Sprechformen

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

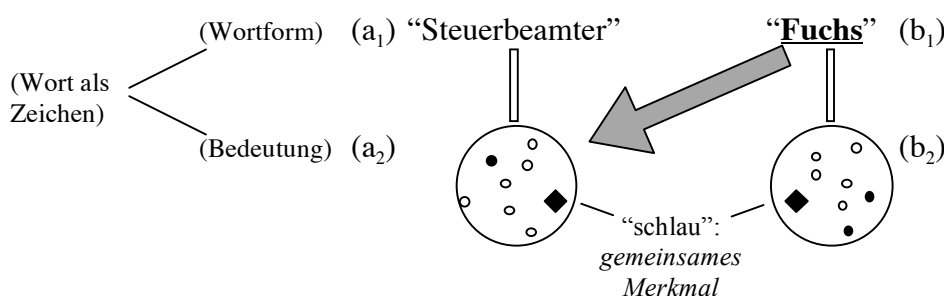
Metapher und Metonymie (M+M) sind viel mehr als „Stilfiguren“ in der „hohen“ Sprache:

Sie sind grundlegend in allen Sprachen, bei allen Sprechern, ab Kinder- und Jugendsprache,

→ gehören in jeden Sprachunterricht, sogar früh: Ist kein Problem, denn schon kleine Kinder verwenden beides ganz selbstverständlich. Ihre Schöpfungen bieten bestes Material!

Zwei Metaphern von zwei Mädchen (beide knapp zweieinhalb Jahre alt): Das eine Kind bezeichnet das Broccoligemüse als „Bäumchen“; das andere tunkt ein angebissenes Croissant in rote Marmelade und meint strahlend: „Eis!“ Das Croissant sieht nun eben aus wie ein Eiscornet mit Himbeertop – Phantasie und Witz muss man haben!

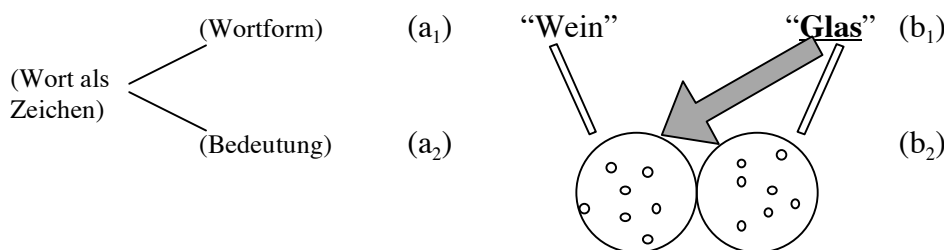
- Voraussetzung von M+M: das Zeichen und seine Veränderbarkeit aufgrund der Konventionalität → Offenheit (s. oben 3.1.). Im Unterschied zu den Kasus ist hier aber nicht die Formseite, sondern die Inhaltsseite Veränderungen, im Sinn von Erweiterungen, unterworfen: 1 Wortform kann gemäss 3.1. eben 2 oder 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“):



Metapher, Bsp.:

Ein erdappter Steuersünder sagt über einen Steuerbeamten:
„DIESER FUCHS HAT MICH ERWISCHT.“

2 Bereiche: Fiskus/Tierwelt



Metonymie, Bsp.:

„TRINK NOCH EIN GLAS!“

1 Bereich: Getränke

- 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!).

[Miniliste von Beispielen, Buch S. 167 ff.:

- Metaphern:
- „Du *Esel*“/ Computerwesen: *Fenster*, *ausschneiden*, *Papierkorb*, *Maus*/ lat. *aedi-ficare* (*rem publicam*)
 - für intellektuelle Tätigkeiten: *begreifen*/ *durchschauen*/ lat. *compre(he)ndere*/ franz. *comprendre*/ engl. *grasp*/ lat. *volvere*/ *legere* (z.B. Trauben→Buchstaben)
 - aus dem Bereich des menschlichen Körpers: *Fuss des Berges*/ *Stuhlbein*/ lat. *caput* für „Quelle“ etc.
 - 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*

Metonymien:

- „Du *Grossmaul*“/ lat. *secundus* (eigentlich Kombination von M+M)/ *pro*

- Teil→Ganzes: *Kopf* bzw. lat. *caput* für „Mensch“/ lat. *tectum*/ *Griechenland* hat gewonnen
- Gefäss→Inhalt: *Glas*/ lat. *focus* > franz. *feu*, ital. *fuoco*
- Örtlichkeit anstelle der Bewohner oder eines sonstigen „Inhalts“: *Washington*/ *Rom*/ *Jeans*
- Stoff→Produkt: *Horn*/ *Brille*/ engl. *glass*/ lat. *ferrum*
- Ursache→Wirkung/Produkt: *Zeppelin*/ *Vergilium* *legere*, *Schiller* *lesen*
- Zeit→Grund (etc.): *weil* (nicht bei engl. *while*)/ *nachdem*/ lat. *cum*/ franz. *comme*/ engl. *since*.

Moderne bekannte Bspp.: *Giftmüll* aus der Finanzkrise, *Vogelnest* 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.

4.2. 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.

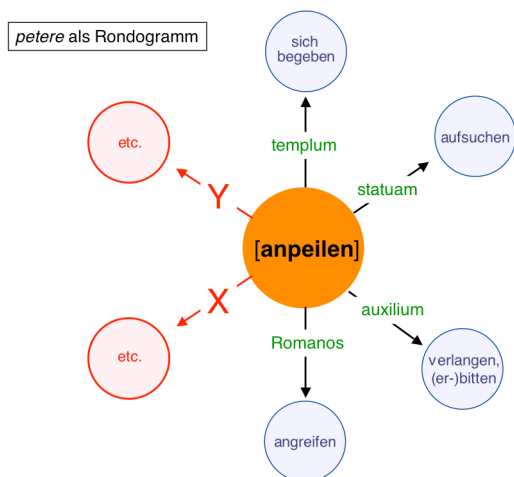
- Als Hilfe bei besonders anspruchsvollen Wörtern: ein **bildliches Verfahren**, das **Rondogramm**; der Lernerfolg ist sehr gross und nachhaltig (visuelle Speicherung von abstrakten Begriffen).

Die folgenden und weitere Rondogramme auf: http://www.swisseduc.ch/sprache/kapitel/kapitel_6.html

(dann unter „Kapitel 6.3.“). **Auch wenn Sie nicht Latein unterrichten:** Machen Sie sich bitte mit dem Verfahren vertraut, indem Sie das **Rondogramm zu petere**

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

Der nachfolgende Text findet sich auch als Kommentar im Internet a.O. und im Buch „Sprache und Allgemeinbildung“ S. 209 ff.



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*.)

Variante: Die Rahmengeschichte kann man auch weglassen und mit den Junkturen allein arbeiten; in diesem Fall muss man die Junktur *Romanos petere* ersetzen mit *hostes* (o.ä.) *petere*.

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: *Catos 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.

Der Erfolg der Arbeit mit Rondogrammen:

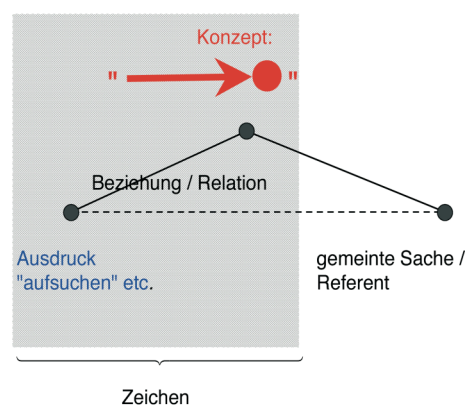
Kreativität der Schüler: steigt massiv ↗ !

Qualität der Übersetzungsleistungen: steigt massiv ↗ !

Junkturen-Lernen: wird unnötig (ist eine zusätzliche Gedächtnisbelastung und bloss „Worthülse auf höherem Niveau“):

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

Das semiotische Dreieck am Bsp. *petere*

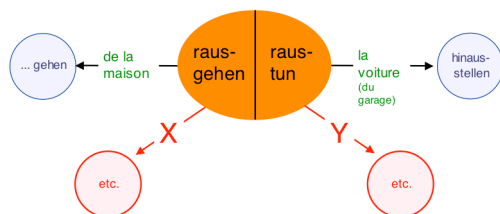


Rem tene, verba sequentur. (Cato)

Rondogramme funktionieren in anderen Sprachen natürlich genau so gut:

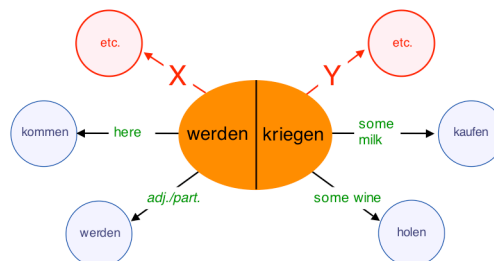
Rondogramm zu *sortir*

sortir als Rondogramm



Rondogramm zu *to get*

to get als Rondogramm



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

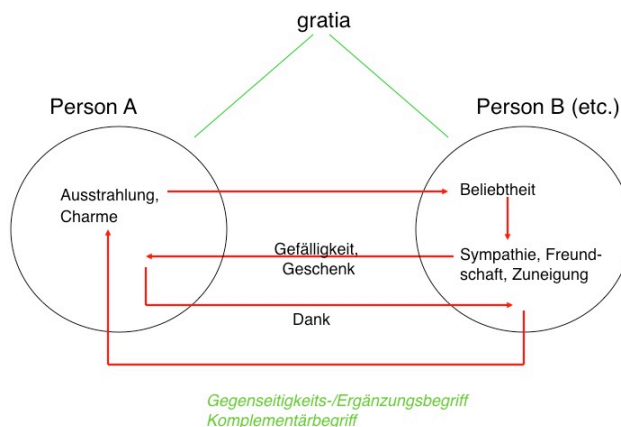
Dort auch ein **Rondogramm zum deutschen Wort *Salat***.

Zum Abschluss das **Rondogramm zu *gratia***: Ein Beispiel zum selteneren Typ von Wörtern, die keine Kernbedeutung aufweisen, weil sie einen **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“. Der nachfolgende Text: wiederum auch als Kommentar im Internet a.O. und im Buch S. 220 f.

Konzeption:

- Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass *gratia* gewisse zwischenmenschliche Beziehungen, ein bestimmtes – positives – Verhältnis zwischen Personen, ausdrückt. Dieses personale Gegenüber kann man z.B. in Form zweier Kreise stilisieren. Für beide Seiten soll gelten, dass sie *gratia* als gemeinsame positive Eigenschaft besitzen.
- Davon ausgehend erklärt man *gratia* bei A als „Ausstrahlung, Charme, Attraktivität, Liebenswürdigkeit“.
- Anschliessend kann nun daraus anschaulich abgeleitet werden, welches die Wirkung einer solchen Person auf ihre Umgebung (die Person B etc.) ist, worin mögliche Reaktionen der B-Seite bestehen, was für eine Interaktion einsetzt. Jede dieser Auswirkungen ist auch *gratia*, nur müssen wir im Deutschen jeweils eigene Wörter wählen.



Vorgehen im Unterricht:

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

Die Lehrkraft beginnt mit a. (auf der Wandtafel/Folie werden also nur die beiden Kreise der Personen sowie die gemeinsame Eigenschaft *gratia* notiert) und lässt dann b. folgen [2x Klick]. Hier ist wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler ein möglichst lebendiges Bild einer solchen vom Glück begünstigten Person machen können; vielleicht gibt es einige allen bekannte (aber nicht zu nahe stehende) Menschen als „Identifikationsfiguren“. – c. leitet man mit einer ersten Frage ein [Klick](bzw. man zeichnet auf der Wandtafel/Folie einen Pfeil von A zu B): Wie wirkt ein solcher A-Mensch auf seine Umgebung? Mit Sicherheit überlegen die Schüler konsequent und folgern etwa: „Er/sie ist beliebt“ o.ä., was dann als Substantiv „Beliebtheit“ o.ä. bei B (etc.) erscheint [Klick]/eingetragen wird. Die zweite Frage lautet: Zu welcher Reaktion von B (etc.) könnte die Beliebtheit führen? [Klick] Die Antworten werden vielfältig sein, aber in dieselbe Richtung gehen: „Sympathie“ etc. Und so weiter – am Schluss kann man den Kreis zum „Charme“ mit einem letzten Pfeil schließen, wenn man will: Ein charmanter „Dank“ steigert nur wieder den Charme...

Die letzten Notizen/Klicks bringen den grünen Text „Gegenseitigkeits-/Ergänzungsbegriff“ bzw. „Komplementärbegriff“. Schliesslich notieren sich die Schüler das Ganze auf ein bisher leeres Wörterkärtchen (das übliche Format A7 reicht).

Literatur

- 2006 Wirth/Seidl/Utzinger 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/
- 2008 Seidl/Wirth Seidl, Christian/Wirth, Theo (2008): 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

thwirth@cheironos.ch

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