

1 Warum Sprachgeschichte in der Schule?

Sprachgeschichte und Sprachwandel begegnen uns nahezu täglich. Welche der beiden Varianten, *ich habe gewinkt* oder *ich habe gewunken*, ist korrekt? Heißt es *des Nachbars* oder *des Nachbarn* – und wieso eigentlich? Darf man *wegen* mit Dativ (*wegen dem Wetter*) nur mündlich oder auch schriftlich verwenden? Muss bei *brauchen* immer ein *zu* stehen (*du brauchst nicht (zu) kommen*)? Sind *weil*-Sätze mit Verbzweitstellung eigentlich zulässig (*weil sie hat ihren Schlüssel verloren*)? Warum sagen manche Leute *größer wie* und andere *größer als*?

Über diese und ähnliche Fragen stolpern wir im Alltag, wenn wir Sprache (z. B. Tempus- oder Kasusformen) korrekt gebrauchen möchten oder über Sprache reflektieren. Auch die konstant hohe Anzahl an populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen zu den Themen Sprache und Sprachwandel zeugt von einem breiten Interesse an sprachbezogenen Fragestellungen, insbesondere der Frage danach, wie sich Sprache verändert. Wie mehrere sprachwissenschaftliche Studien (z. B. Andresen 2011, Oomen-Welke 1998) gezeigt haben, sind bereits Kinder im Vorschulalter neugierig, woher Sprache kommt und wie sie sich verändert hat. Dieses „natürlich[e] Interesse“ (Andresen 2011: 16) an Sprache und Sprachwandel gilt es zu nutzen und Sprachgeschichte auch im Unterricht, z. B. zur Erläuterung von Herkunft und Wandel sprachlicher Phänomene, funktional einzusetzen. Angesichts der Andersartigkeit der historischen Vorstufen unserer Sprache kann die Thematisierung von Sprachgeschichte in der Schule dazu beitragen, das vermeintlich Selbstverständliche zu reflektieren, sprachliche Variation als durch Sprachwandel bedingt zu begreifen und aktuelle Wandel-tendenzen vor dem historischen Hintergrund angemessen zu beurteilen.

Dass sich Sprachgeschichte und Sprachwandel gewinnbringend in den Unterricht integrieren lassen, zeigen etliche neuere fachdidaktische Publikationen, die Beispiele für den Unterrichtseinsatz enthalten (u. a. Feilke 2000, Elspaß 2007, Siehr 2009, Tophinke 2009, Rödel 2011, Böhnert 2017). Betrachtet man jedoch, ob und wie Sprachgeschichte und Sprachwandel – ungeachtet des Stellenwerts in der Fachdidaktik – tatsächlich auch im Unterricht eingesetzt werden, muss man feststellen, dass sprachgeschichtliche Themen nach wie vor ein unterrichtspraktisches Randdasein fristen (Feistner et al. 2006, Schwinghammer 2013, Böhnert 2017: 94–107). Sollen Sprachgeschichte und Sprachwandel (wieder) vermehrt in den Unterricht integriert werden, darf dieser Unterrichtseinsatz kein fachwissenschaftlicher Selbstzweck sein. Bereits im Studium muss Sprachgeschichte mit explizitem Bezug zur Gegenwartssprache und zur Schule the-

matisiert werden. Ziel des vorliegenden Bandes *Sprachgeschichte* in der Reihe *Linguistik und Schule (LinguS)* ist es, aufzuzeigen, wie sich sprachgeschichtliche Themen in den Deutschunterricht einbeziehen lassen, und damit einen an der schulischen Praxis des Deutschunterrichts ausgerichteten Überblick zu Sprachgeschichte und Sprachwandel für Lehramtsstudierende, Referendare¹ und Lehrkräfte zu geben. Das Buch eignet sich entsprechend sowohl als Lehrbuch in der Hochschullehre als auch zum Selbststudium. Etliche Anwendungsbeispiele und Aufgaben lassen sich zudem unmittelbar im Schulunterricht verwenden.

1.1 Verankerung in Lehrplänen und Lehrwerken

Sprachgeschichte und Sprachwandel sind in allen bundesdeutschen Curricula fest verankert, d. h. Kompetenzen wie „ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten“ (Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss 2003: 16) oder über einen „exemplarisch[en] Einblick in die Sprachgeschichte“ verfügen (Kernlehrplan Nordrhein-Westfalen Sek. I: 50) finden sich im sprachreflexiven Kompetenzbereich an zentraler Stelle. Geht man folglich von einer Legitimation qua Institution aus, sind alle Voraussetzungen für den Unterrichtseinsatz gegeben bzw. wird dieser sogar curricular verpflichtend festgeschrieben. Entsprechende Formulierungen sind in den Kernlehrplänen sämtlicher Bundesländer enthalten, wobei im Detail u. a. Unterschiede bestehen, ab welcher Klassenstufe Sprachgeschichte und Sprachwandel im Deutschunterricht thematisiert werden sollen (in Thüringen z. B. bereits ab Klasse 5, in Nordrhein-Westfalen ab Klasse 7). Sprachgeschichte und Sprachwandel sind auch immer einmal wieder Thema im Abitur. Sprachgeschichts- und sprachwandelbezogene Themen sind jedoch durchaus nicht nur in der Sekundarstufe, sondern über die gesamte Schullaufbahn hinweg relevant und in den Unterricht gewinnbringend integrierbar (Hess / Mühlbauer 2011).

Entsprechend der curricularen Verankerung enthalten auch die Lehrwerke (Unter-)Kapitel zu sprachgeschichts- und sprachwandelbezogenen Themen, die jedoch sowohl in inhaltlicher als auch in didaktisch-methodischer Hinsicht teils recht eingeschränkt sind: Inhaltlich dominieren Themen des semantischen und lexikalischen Wandels, z. B. Anglizismen; methodisch finden sich v. a. analytische Aufgabenstellungen wie die Analyse von sprachwandelbezogenen Sachtexten.

1 Hier und im Folgenden verwenden wir maskuline Formen im generischen Sinn.

Im vorliegenden Band soll demgegenüber aufgezeigt werden, dass das Thema Sprachgeschichte und Sprachwandel zum einen inhaltlich eine größere Bandbreite aufweist, zum anderen auch didaktisch vielseitiger aufbereitet werden kann. Im Aufbau orientieren wir uns dabei an den in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen formulierten und in der Unterrichtspraxis relevanten Bereichen des Fachs Deutsch.

1.2 Fächer- und lernbereichverbindendes Lernen

Sprachgeschichte und Sprachwandel bieten ideale Anknüpfungspunkte für andere Fächer und für andere Lernbereiche im Fach Deutsch. Im **grammatischen Lernbereich** lassen sich bspw. viele Phänomene besser erklären, wenn man eine sprachgeschichts- bzw. sprachwandelbezogene Perspektive hinzuzieht. Beispiele hierfür sind die eingangs genannten Zweifelsfälle hinsichtlich der Verbflexion (*ich habe gewinkt* vs. *ich habe gewunken*), Nominalflexion (*des Nachbars* vs. *des Nachbarn*) oder der Kasusreaktion (*wegen dem Wetter* vs. *wegen des Wetters*), aber auch syntaktische Fragen (z. B. Verbstellung in *weil*-Sätzen). In diesen und vielen weiteren Fällen treten bei Sprechern Zweifel auf, welche von beiden Varianten standardsprachlich korrekt ist (vgl. Kap. 3.4, Kap. 4): Ist nur eine oder sind möglicherweise beide Varianten korrekt? Muss man bei der Frage danach, welche Variante korrekt ist, zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch unterscheiden? Im **orthographischen Lernbereich** vermittelt ein Blick auf die Sprachgeschichte ein vertieftes Verständnis der Systematik und eigener Unsicherheiten z. B. bei der Interpunktion, Groß- und Klein- oder Getrennt- und Zusammenschreibung (Kap. 5).

Neben dem sprachlichen lässt sich Sprachgeschichte auch mit dem **literarischen Lernbereich** verknüpfen. In kanonischen deutschen Texten stolpert man als Leser über sprachliche Besonderheiten, so z. B. wenn Gretchen in Goethes *Faust* den sozial höherstehenden Faust ehrerbietig mit *Ihr* anredet, er sie aber duzt. Weiterhin findet man in älteren Texten nicht mehr gebräuchliche Wortbedeutungen (*billig* im Sinn von ‚rechtmäßig, angemessen‘ etc.), veraltete Flexionsformen (*ward* statt *wurde*) oder auch Satzstrukturen (*des Pudels Kern*, *Röslein rot*). Diese für Schüler fremden sprachlichen Strukturen und Bedeutungen können im Unterricht aufgegriffen und für eine Vertiefung des literarischen Textverständnisses nutzbar gemacht werden. Die sprachhistorische Einbettung von Wortformen und -bedeutungen ermöglicht teilweise erst das Textverständnis und trägt zudem dazu bei, Sprache in ihrem sozial-, kultur- und

mentalitätsgeschichtlichen Kontext zu lesen, und eröffnet so ein sprachliches „Fenster zur Geschichte“ (Hermanns 2001: 573).

Historische Bewusstseinsbildung findet neben dem Deutschunterricht auch in anderen Fächern statt – etwa im Geschichtsunterricht oder in den Fremdsprachen, wenn in der Oberstufe auch mit älteren Texten gearbeitet wird. Hier bieten sich Gelegenheiten für **fächerübergreifendes und -verbindendes Lernen**, indem etwa die Verflechtung von historischen Ereignissen (z. B. die Erfindung des Buchdrucks, vgl. Kap. 6.2) mit Prozessen des Sprachwandels deutlich gemacht oder gezeigt wird, inwiefern es in der Geschichte anderer Sprachen zu ähnlichen oder auch unterschiedlichen Entwicklungen gekommen ist (z. B. im Englischen ebenfalls erste Lautverschiebung, aber nicht erfolgte zweite Lautverschiebung, s. Kap. 2.2, unterschiedlicher Bedeutungswandel, vgl. Kap. 6.1).

1.3 Sprachhistorische Bewusstseinsbildung

Die Thematisierung von Sprachgeschichte und Sprachwandel ermöglicht eine Distanznahme zur eigenen Sprache. Schüler erkennen, dass sprachliche Formen, die sie ganz selbstverständlich verwenden, auf eine oftmals mehrere hundert bis tausend Jahre alte Geschichte zurückblicken (vgl. Kap. 2). Durch den Vergleich mit dem historisch Anderen lässt sich der eigene Sprachgebrauch analysieren und reflektieren, was zu einem vertieften Verständnis für gegenwartssprachliche Strukturen und Gebrauchsweisen führt. So trägt Sprachgeschichte auch dazu bei, sprachliche Varietäten, z. B. regionale (Dialekte) oder soziolektale Varietäten (Jugendsprachen), besser zu verstehen (vgl. Kap. 3.3, 4.2). Unterschiede sprachlicher Varietäten zur Standardsprache sind etwa durch einen im Gegensatz zur Standardsprache nicht erfolgten oder zusätzlich zur Standardsprache erfolgten Sprachwandel bedingt.

Ebenso spannend kann ein Blick in den Erst- bzw. Zweitspracherwerb sein. Sprachliche Fehler der Lernenden im Spracherwerb, wie z. B. die Übergeneralisierung der schwachen Verbflexion (*fangte* statt *ging* etc.) oder die Übertragung von Pluralflexiven auf andere Nomen (*Mutters, Büsse* etc.), gehen häufig in die gleiche Richtung wie bestehende Sprachwandeltendenzen und setzen sich teils als Wandel in der Sprache durch (s. Kap. 3.1). Hiermit verbunden ist die Einsicht, dass Sprache stetigem Wandel unterliegt und auch künftig unterliegen wird. Sprachgeschichtliche Kenntnisse tragen also entscheidend dazu bei, sprachliche Veränderungen wie etwa den Gebrauch von Anglizismen (*Das ist doch gefaket!*) oder die *würde*-Umschreibung für den Konjunktiv (*wenn du das hören*

würdest) nicht als Zeichen von ‚Sprachverfall‘, sondern als natürliche Prozesse des Sprachwandels wahrzunehmen und somit aktuelle Wandeltendenzen qualifiziert zu beurteilen. Eine zentrale Erkenntnis besteht hier darin, dass das, was wir heute als Veränderung in der Sprache wahrnehmen, sich teilweise in ähnlicher Art schon seit Jahrhunderten verändert (vgl. u. a. Kap. 3.2, 4.3).

Ebenso interessant kann es für Schüler sein, sich der eigenen Rolle in Sprachwandelprozessen bewusst zu werden. An dieser Stelle lässt sich gut mit sprachforschenden und -entdeckenden Zugriffen auf Sprache und Sprachwandel arbeiten. Die Lernenden werden zu Sprachforschern, die sich – auf der Grundlage ihrer eigenen Sprachkompetenz und Spracherfahrungen – auf die Suche nach sprachlichen Veränderungen machen (*Habt ihr das auch schon mal so gehört? Wie sagt man das noch? Wie sagen eure Großeltern? Wie sagt man in anderen Dialektgebieten?*). Insofern gerade Nichtstandardvarietäten wie z. B. Dialekte, Umgangssprache oder Jugendsprachen besonders innovationsfreudig sind, lassen sich im Sprachgebrauch hier teilweise bereits in kurzen Zeitabschnitten spannende Veränderungen beobachten. Ob eine neue Konstruktion auch im Standarddeutschen als akzeptiert gilt, entscheiden wiederum auch vorwiegend Sprachnutzer und nicht etwa ‚Sprachautoritäten‘ wie bspw. Kodifizierer, Modellsprecher oder Sprachexperten (vgl. Hundt 2009). So führte etwa die Stigmatisierung des Dativs nach *wegen* durch Kodifizierer und Experten keineswegs dazu, dass diese Konstruktion aus dem Sprachgebrauch verschwand. Durch den Einbezug einer sprachgeschichts- und sprachwandelbezogenen Perspektive wird deutlich, dass auch standardsprachliche Normen grundsätzlich dynamisch und veränderbar sind.

1.4 Aufbau des Buches

Das hier einleitend vorgestellte didaktische Potenzial von Sprachgeschichte soll in den folgenden Kapiteln aufgegriffen und vertieft werden. Dabei orientieren wir uns im Aufbau insbesondere an zentralen Lernbereichen des Unterrichtsfachs Deutsch. Zunächst wird ein Kurzüberblick über die deutsche Sprachgeschichte gegeben (Kap. 2): Woher kommt unsere Sprache und wie hat sie sich über die Jahrhunderte bis heute entwickelt? Anschließend wird beispielhaft skizziert, wie sich sprachgeschichtliche Fragestellungen lernertragreich in den sprachreflexiven Kompetenzbereich integrieren lassen (Kap. 3): Wie und warum verändert sich Sprache? Welche Rolle spielt hierbei der Einfluss anderer Sprachen? Gab es schon immer Dialekte im Deutschen und wie sind

die Unterschiede zwischen den Dialekten zu erklären? Wie entstehen eigentlich Sprachnormen und sind Zweifelsfälle ein Zeichen sprachlicher Inkompetenz?

Hieran anknüpfend werden exemplarisch grammatische Themenkomplexe beschrieben, die unter sprachgeschichtlicher Perspektive im Deutschunterricht behandelt werden können (Kap. 4): Warum gibt es im Deutschen so viele verschiedene Pluralendungen und was haben Zweifelsfälle bei Kasusformen im heutigen Deutschen mit der Sprachgeschichte zu tun? Was hat der Satzbau im Althochdeutschen mit Kiezdeutsch gemeinsam? Wie entstehen Hilfs- und Modalverben? Auch in den orthographischen Lernbereich lässt sich Sprachgeschichte integrieren (Kap. 5): Wie haben sich Interpunktionszeichen wie das Komma in der Geschichte unserer Sprache entwickelt und inwiefern kann das zu einem besseren Verständnis von Fehleranfälligkeit in bestimmten Kontexten beitragen? Wie hat sich die Großschreibung der Nomen entwickelt? Wie sah es in der Geschichte des Deutschen mit der Getrennt- und Zusammenschreibung aus? Unter lexikalischer Perspektive kann Sprachgeschichte als Reflex von Sozial-, Kultur- und Mentalitätsgeschichte betrachtet werden (Kap. 6): Wie und warum verändert sich die Bedeutung von Wörtern? Welchen Einfluss haben neue Medien auf die Sprache? Warum *siezen* sich Deutsche und *ihren* sich Franzosen bei der höflichen Anrede? Zu allen Kapiteln gibt es am Unterricht orientierte Aufgaben mit Lösungsskizzen. Ein Resümee der vielfältigen sprachgeschichtlichen Themengebiete, das den Kompetenzzuwachs der Schüler noch einmal darstellt (Kap. 7), bildet den Abschluss von *LinguS 3 – Sprachgeschichte*. Wir danken den Reihenherausgebern und zahlreichen Kollegen, die mit hilfreichen Kommentaren zu diesem Buch beigetragen haben.

2 Herkunft und Geschichte unserer Sprache

2.1 Vorgeschichte unserer Sprache

Woher stammt unsere Sprache? Wie hat man eigentlich vor 500 Jahren, vor 1000 Jahren oder noch früher gesprochen? Seit wann gibt es die Sprache überhaupt? Wie hat sie sich entwickelt? All dies sind Fragen, die auch Schüler sehr interessieren. Ihre Thematisierung in der Schule trägt zur Schaffung eines Bewusstseins für die historische Dimension von Sprache und für den Sprachwandel bei: Auch früher schon gab es Sprache. Sie hat sich über die Jahrhunderte und Jahrtausende ständig gewandelt, und so ist aus uns fremd erscheinenden historischen Vorstufen unsere heutige Sprache geworden, die sich ebenfalls weiter wandelt. Den Schülern einen Einblick in die Sprachgeschichte zu gewähren, ermöglicht damit auch die Wahrnehmung des Fremden als Ursprung des Eigenen.

Die Sprache ist ein grundlegendes Charakteristikum des Menschen. Ihre Anfänge reichen bis in die prähistorische Zeit zurück. Da aus dieser Zeit leider nichts Sprachliches erhalten ist, lässt sich über den Zeitpunkt, ab wann es Sprache gab, und erst recht über die Eigenschaften dieser Sprache nur spekulieren. Vermutlich haben sich bereits die Urmenschen vor rund einer Million Jahren mit einfachen Rufen und Grunzlauten in Kombination mit Mimik und Gestik verständigt. Knochenfunde deuten aber darauf hin, dass die körperlichen Voraussetzungen des Sprechens (Größe des Gehirns, Nervensteuerung der Atmung etc.) erst später gegeben waren. Von einer Sprache im heutigen Sinn kann man daher wohl erst bei den Steinzeitmenschen vor rund hunderttausend Jahren ausgehen. Konkretere Aussagen lassen sich erst auf der Grundlage archäologischer Funde von sprachlichen, d. h. schriftlichen Zeugnissen treffen. (Gegenüber dem in der Schule zum Thema Sprachursprung oft gelesenen, in sprachhistorischer sowie in anthropologischer und sprachphilosophischer Hinsicht überholten Text „Über den Ursprung der Sprache“ von Johann Gottfried Herder geben z. B. Ehlich (2000), Nützel (2007: Kap. 1) oder Pinker (1998: Kap. 11) in für Schüler ansprechender Weise den aktuellen Wissensstand wieder.)

Was die deutsche Sprache angeht, lässt sich ihre Vorgeschichte bis ins **Urindogermanische** zurückverfolgen. Auch diese vor etwa 6000 Jahren vermutlich nördlich des Schwarzen Meeres gesprochene frühe Sprachform ist nicht in konkreten sprachlichen Zeugnissen erhalten. Auf der Grundlage der ältesten Zeugnisse der aus dem Urindogermanischen entstandenen Einzelsprachen, die

teilweise bereits seit dem zweiten Jahrtausend vor Christus schriftlich belegt sind, lässt sie sich aber in Teilen rekonstruieren. Man kann bspw. über den Vergleich von Entsprechungen eines Wortes in verschiedenen frühen indogermanischen Sprachen und auf Grundlage dessen, was man aus der sprachhistorischen Forschung über Regularitäten des Lautwandels weiß, erschließen, wie das entsprechende Wort in etwa im Urindogermanischen gelautet haben muss.

Nicht nur zwischen den frühesten überlieferten indogermanischen Sprachen, sondern bis in die heute noch gesprochenen Nachfolgeformen dieser Sprachen lässt sich trotz des über die Jahrtausende erfolgten ständigen Wandels die enge sprachliche Verwandtschaft noch nachvollziehen. So bestehen auffällige lexikalische Übereinstimmungen insbesondere im Grundwortschatz z. B. bei Bezeichnungen für Haustiere, Stoffbezeichnungen, Verwandtschaftsbezeichnungen oder Zahlwörter, die über das, was sich rein zufällig oder durch Sprachkontakt (Entlehnung s. Kap. 3.2) an Übereinstimmungen ergeben könnten, hinausgehen. Auf dieser Grundlage ist anzunehmen, dass viele Sprachen von Europa bis Indien und darüber hinaus verwandt sind, eine Sprachfamilie – eben **die indogermanischen (oder indoeuropäischen) Sprachen** – bilden und einen gemeinsamen Ursprung haben (vgl. Abb. 1). Das sieht man bspw. an den in (1) gegebenen Entsprechungen des Wortes ‚drei‘ in verschiedenen heutigen und historischen Sprachen:

- (1) a. Deutsch *drei* – Englisch *three* – Gotisch *þreis* – Lateinisch *trēs*
 – Griechisch *treīs* – Russisch *tri* – Italienisch *tre* – Walisisch *tri*
 – Litauisch *trīs* – Altindisch *tráyas*
- b. Baskisch *hiru* – Ungarisch *három* – Finnisch *kolme* – Türkisch *üç* – Georgisch *sam*

Die unter (a) aufgelisteten Entsprechungen zeigen deutliche Ähnlichkeiten – es handelt sich jeweils um indogermanische Sprachen. Die im gleichen geographischen Raum gesprochenen Sprachen in (b) zeigen dagegen deutliche Unterschiede. Sie gehören zu anderen Sprachfamilien. Im Unterricht lässt sich hier sehr gut die Mehrsprachigkeit vieler Schüler nutzen, um ähnliche Vergleiche zwischen Wörtern des Grundwortschatzes verschiedener indogermanischer und nicht-indogermanischer Sprachen anzustellen, wodurch die Schüler gleichzeitig im schulischen Kontext eine Wertschätzung von Sprachkompetenzen und Mehrsprachigkeit erfahren. Im Internet sind für viele Sprachen Online-Wörterbücher verfügbar, mithilfe derer die Schüler im Sinn des forschenden Lernens

als ‚Sprachforscher‘ ähnliche Vergleiche vornehmen können. Zudem bietet sich fächerübergreifender, ggf. projektartiger Unterricht mit den Fremdsprachen an.

Viele, aber nicht alle in Europa und angrenzenden Regionen in Asien gesprochene Sprachen sind also indogermanische Sprachen. Dazu gehören etwa die slawischen, romanischen, keltischen und baltischen Sprachen sowie Griechisch, Albanisch, Armenisch, iranische Sprachen wie Farsi oder Kurdisch und viele indische Sprachen wie Hindi. Etliche indogermanische Sprachen wie das in Funden aus dem Gebiet der heutigen Türkei nachgewiesene Hethitisch oder das im heutigen China archäologisch nachgewiesene Tocharisch sind zwar historisch belegt, sind jedoch ausgestorben. Die innerhalb der indogermanischen Sprachfamilie am engsten mit dem Deutschen verwandten Sprachen sind die **germanischen Sprachen**, die in Abb. 1 in der Art eines Stammbaums in ihrer Verwandtschaft und Entwicklung näher dargestellt sind. Auch sie gehen auf einen gemeinsamen Ursprung, das Urgermanische (Gemeingermanische), zurück, das wohl um 1000 bis 500 v. Chr. gesprochen wurde, aber nicht schriftlich überliefert ist. Zu den heute noch gesprochenen germanischen Sprachen zählen neben dem Deutschen auch Englisch, Niederländisch, Dänisch, Schwedisch, Isländisch usw. Andere wie das Gotische, von dem die ältesten umfangreichen Belege einer germanischen Sprache vorliegen (Teile einer Bibelübersetzung aus dem 4. Jahrhundert n. Chr.), haben keine Nachfolgeformen in heutigen Sprachen, sind also ausgestorben.

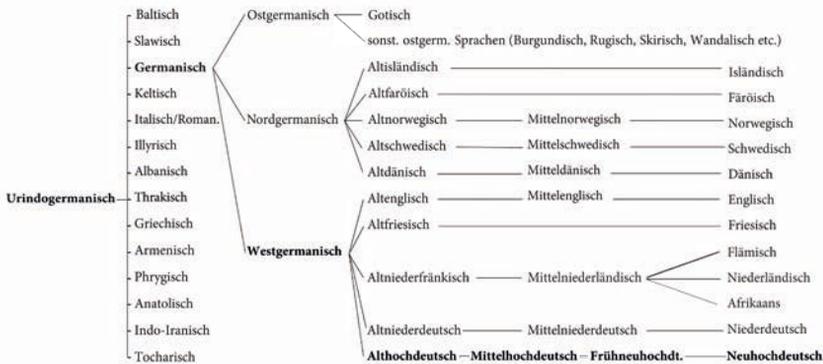


Abb. 1: Die indogermanischen und germanischen Sprachen

Neben vielen anderen Gemeinsamkeiten zeichnen sich alle germanischen Sprachen gegenüber den übrigen indogermanischen Sprachen durch lautliche Gemeinsamkeiten aus, die von einem charakteristischen Lautwandel herrühren, der im Germanischen stattgefunden hat: die **erste (oder germanische) Lautverschiebung**. In einer Art Kettenreaktion entstanden aus den stimmlosen Plosiven (Verschlusslauten) stimmlose Frikative (Reibelaute), die stimmlosen Plosive wurden durch Wandel der stimmhaften Plosive und die stimmhaften wiederum durch Verlust der Aspiration (Behauchung) der aspirierten stimmhaften Plosive ‚nachrekrutiert‘, vgl. Abb. 2. Ein Wandel kann also einen anderen auslösen.

stl. Plosiv > stl. Frikativ		sth. Plosiv > stl. Plosiv		sth. asp. Plosiv > sth. Plosiv
[p] > [f]		[b] > [p]		[b ^h] > [b]
[t] > [θ]	→	[d] > [t]	→	[d ^h] > [d]
[k] > [x]		[g] > [k]		[g ^h] > [g]

Abb. 2: Erste (oder germanische) Lautverschiebung

Aus diesem Grund weisen etwa alle germanischen Sprachen als ersten Laut im Wort ‚Vater‘ ein [f] auf (vgl. Deutsch *Vater*, Niederländisch *vader*, Englisch *father*, Schwedisch *far*, Isländisch *faðir* etc.), andere indogermanische Sprachen dagegen noch den ursprünglichen Laut [p] (vgl. Altgriechisch *patér*, Neugriechisch *patéras*, Latein *pater*, Italienisch *padre* etc.). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, sich des Unterschieds zwischen Buchstabe und Laut bewusst zu sein und diesen auch den Schülern zu vermitteln: Ein und derselbe Laut kann in der Schrift durch verschiedene Buchstaben oder ggf. Buchstabenkombinationen (Grapheme) wiedergegeben werden, so der Laut [f] durch <v> oder <f> oder etwa in der Runenschrift, in der viele altgermanische Sprachen zunächst geschrieben wurden (s. Kap. 5.1), durch <ƿ>. (Die Laute werden in der Sprachwissenschaft – und ebenso in vielen Wörterbüchern – in einer für alle Sprachen einheitlichen Lautschrift, dem internationalen phonetischen Alphabet (IPA), angegeben, so auch in Abb. 2. [x] entspricht bspw. dem Ach-Laut, [θ] dem Anfangslaut in engl. *thick*.)

Ein anderes charakteristisches lautliches Merkmal der germanischen Sprachen gegenüber den anderen indogermanischen Sprachen ist der feste Wortakzent auf der Wurzelsilbe eines Wortes, die (soweit kein Präfix vorhanden

ist) zugleich die erste Silbe des Wortes ist. Dieser sogenannte **Initialakzent** hatte, wie wir sehen werden, über die Jahrhunderte auch weiteren lautlichen (und dadurch ausgelösten morphologischen und syntaktischen) Wandel im Deutschen zur Folge. Während die frühen indogermanischen Sprachen wie z. B. das Lateinische durch einen beweglichen („freien“) Wortakzent charakterisiert waren, der je nach Wortlänge auf einer anderen Silbe des Wortes lag (*veníre* ‚kommen‘ vs. *vénis* ‚(du) kommst‘), fällt er im Deutschen wie in den übrigen germanischen Sprachen typischerweise auf die gleiche Silbe im Wort, die Wurzelsilbe, egal wie viele Silben z. B. durch Präfigierung / Suffigierung noch vorausgehen oder folgen (*kómmen*, *kómmst*, *gekómmen*). Auch dies können Schüler anhand einschlägiger Beispiele und in ggf. fächerübergreifendem Unterricht durch Sprachvergleich selbst herausfinden.

2.2 Althochdeutsch

Die älteste in schriftlichen Sprachzeugnissen greifbare Sprachstufe des Deutschen heißt **Althochdeutsch** (Ahd.). Es wird etwa von Mitte des 8. bis Mitte des 11. Jahrhunderts angesetzt. Man sollte Schülern in der Schule auch einen kleinen Einblick in dieses älteste Deutsch ermöglichen, um zu vermitteln, wie stark sich unsere Sprache seit über 1000 Jahren verändert hat, und damit vorschneller populärer Sprachkritik angesichts aktueller Wandelphänomene den Wind aus den Segeln zu nehmen und den Schülern diese faszinierende Alteritätserfahrung zu ermöglichen: Vom ‚ganz Alten‘ geht stets ein besonderer Reiz aus. Dafür ist es keinesfalls erforderlich, dass die Lehrkraft selbst fließend Althochdeutsch lesen und verstehen kann. Es genügen schon wenige Sätze mit Übersetzung, die in Textsammlungen wie Schlosser (2004) oder Einführungen wie Donhauser et al. (2005) – hier sogar mit zugehörigen Audio-Dateien – vorliegen oder im Internet zu finden sind (Audio-Dateien ahd./mhd./fnhd. Texte u. a. <http://www.germ.uni-tuebingen.de/abteilungen/germanistische-mediaevistik/studium/mediaevistische-lehrinhalte/mediaevistik-lernhilfen/leseproben/>). Althochdeutsche Texte mit wortweisen Übersetzungen und morphologischer Bestimmung jedes Wortes findet man im Referenzkorpus Altdeutsch (<https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/ddd>). Zur vertiefenden Lektüre eignen sich Sonderegger (2003) oder Besch et al. (1998–2004). Wichtige Handbücher sind zudem die althochdeutsche Grammatik von Braune/Heidermanns (2018) und Schrodts (2004) sowie das Wörterbuch von Schützeichel (2012) und das AWB (online via <http://www.woerterbuchnetz.de>). Auf Grundlage der im Internet zugänglichen