

Alleman.

so kompt zu mir/
ich will euch geben
guten Kauff.

D. Wol Frawe/
ich wills gern thun:
Gott behüte euch.



Flamen.

comt tot my
ick sal v gheuen
goeden coop.

D. V Vel vrouwe/
ick salt gheerne
te Gode sijt beu



Das III. C
Von schulde
fordern.

Morgan
V Valter, Fer

M. G. Gott grüße
mein Freund.

G. Vnd euch auch.

M. Ihr wisset wol

FREMDSPRACHENLEHRWERKE IN DER FRÜHEN NEUZEIT

Perspektiven – Potentiale – Herausforderungen

Herausgegeben von
Julia Hübner und Horst J. Simon

mijn vrien

HARRASSOWITZ VERLAG

Fremdsprachenlehrwerke in der Frühen Neuzeit

Episteme in Bewegung

Beiträge zu einer transdisziplinären Wissensgeschichte

Herausgegeben von Gyburg Uhlmann
im Auftrag des Sonderforschungsbereichs 980
„Episteme in Bewegung.
Wissenstransfer von der Alten Welt
bis in die Frühe Neuzeit“

Band 24

2021

Harrassowitz Verlag · Wiesbaden

Fremdsprachenlehrwerke in der Frühen Neuzeit

Perspektiven – Potentiale – Herausforderungen

Herausgegeben von
Julia Hübner und Horst J. Simon

2021

Harrassowitz Verlag · Wiesbaden

Die Reihe „Episteme in Bewegung“ umfasst wissenschaftliche Forschungen mit einem systematischen oder historischen Schwerpunkt in der europäischen und nicht-europäischen Vormoderne. Sie fördert transdisziplinäre Beiträge, die sich mit Fragen der Genese und Dynamik von Wissensbeständen befassen, und trägt dadurch zur Etablierung vormoderner Wissensforschung als einer eigenständigen Forschungsperspektive bei. Publiziert werden Beiträge, die im Umkreis des an der Freien Universität Berlin angesiedelten Sonderforschungsbereichs 980 „Episteme in Bewegung. Wissenstransfer von der Alten Welt bis in die Frühe Neuzeit“ entstanden sind.

Herausgeberbeirat:

Anne Eusterschulte (FU Berlin)

Kristiane Hasselmann (FU Berlin)

Andrew James Johnston (FU Berlin)

Jochem Kahl (FU Berlin)

Klaus Krüger (FU Berlin)

Beate La Sala (FU Berlin)

Christoph Marksches (HU Berlin)

Tilo Renz (FU Berlin)

Anita Traninger (FU Berlin)

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) –
Projektnummer 191249397 – SFB 980.

Abbildung auf dem Umschlag:

Dictionariolum hexaglosson cum colloquiis aliquot sex linguarum, Latinè, Germanicè, Belgicè, Gallicè, Hispanicè, Italicè. Dictionarium sampt etlichen nothwendigen Gesprächen in Latinischer, Teutscher, Niederländischer, Frantzösischer, Spanischer und Italiänischer Sprache, anonymer Verfasser, 1585

Erfgoedbibliotheek Hendrik Conscience (Antwerpen), Foto: Linda Gennies



Dies ist ein Open-Access-Titel, der unter den Bedingungen der CC BY-NC-ND 4.0-Lizenz veröffentlicht wird. Diese erlaubt die nicht-kommerzielle Nutzung, Verbreitung und Vervielfältigung in allen Medien, sofern keine Veränderungen vorgenommen werden und der/die ursprüngliche(n) Autor(en) und die Originalpublikation angegeben werden. Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Die Bedingungen der CC-Lizenz gelten nur für das Originalmaterial. Die Verwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet durch eine Quellenangabe) wie Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Der Harrassowitz Verlag behält sich das Recht vor, die Veröffentlichung vor unbefugter Nutzung zu schützen. Anträge auf kommerzielle Verwertung, Verwendung von Teilen der Veröffentlichung und/oder Übersetzungen sind an den Harrassowitz Verlag zu richten.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://www.dnb.de> abrufbar.

Informationen zum Verlagsprogramm finden Sie unter

<https://www.harrassowitz-verlag.de>

© bei den Autoren

Verlegt durch Otto Harrassowitz GmbH & Co. KG, Wiesbaden 2021

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Druck und Verarbeitung: Memminger MedienCentrum AG

Printed in Germany

ISSN 2365-5666

eISSN 2701-2522

DOI: 10.13173/2365-5666



ISBN 978-3-447-11723-4

eISBN 978-3-447-39188-7

DOI: 10.13173/9783447117234



Zum Geleit

Andrew James Johnston und Gyburg Uhlmann

Der an der Freien Universität Berlin angesiedelte Sonderforschungsbereich 980 „Episteme in Bewegung. Wissenstransfer von der Alten Welt bis in die Frühe Neuzeit“, der im Juli 2012 seine Arbeit aufgenommen hat, untersucht anhand exemplarischer Problemkomplexe aus europäischen und nicht-europäischen Kulturen Prozesse des Wissenswandels vor der Moderne. Dieses Programm zielt auf eine grundsätzliche Neuorientierung wissenschaftlicher Forschung im Bereich der Vormoderne ab. Sowohl in der modernen Forschung als auch in den historischen Selbstbeschreibungen der jeweiligen Kulturen wurde das Wissen der Vormoderne häufig als statisch und stabil, traditionsgebunden und autoritätsabhängig beschrieben. Dabei waren die Stabilitätspostulate moderner Forscherinnen und Forscher nicht selten von der Dominanz wissenschaftlicher Szenarien wie dem Bruch oder der Revolution geprägt sowie von Periodisierungskonzepten, die explizit oder implizit einem Narrativ des Fortschritts verpflichtet waren. Vormodernen Kulturen wurde daher oft nur eine eingeschränkte Fähigkeit zum Wissenswandel und vor allem zur – nicht zuletzt historischen – Reflexion dieses Wandels zugeschrieben. Demgegenüber will dieser SFB zeigen, dass vormoderne Prozesse der Wissensbildung und -entwicklung von ständiger Bewegung und auch ständiger Reflexion geprägt sind, dass diese Bewegungen und Reflexionen aber eigenen Dynamiken unterworfen sind und in komplexeren Mustern verlaufen, als es eine traditionelle Wissensgeschichtsschreibung wahrhaben will.

Um diese Prozesse des Wissenswandels fassen zu können, entwickelte der SFB 980 einen Begriff von ‚Episteme‘, der sich sowohl auf ‚Wissen‘ als auch ‚Wissenschaft‘ bezieht und das Wissen als ‚Wissen von etwas‘ bestimmt, d. h. als mit einem Geltungsanspruch versehenes Wissen. Diese Geltungsansprüche werden allerdings nicht notwendigerweise auf dem Wege einer expliziten Reflexion erhoben, sondern sie konstituieren sich und werden auch reflektiert in Formen der Darstellung, durch bestimmte Institutionen, in besonderen Praktiken oder durch spezifische ästhetische oder performative Strategien.

Zudem bedient sich der SFB 980 eines speziell konturierten Transfer-Begriffs, der im Kern eine Neukontextualisierung von Wissen meint. Transfer wird hier nicht als Transport-Kategorie verstanden, sondern vielmehr im Sinne komplex verflochtener Austauschprozesse, die selbst bei scheinbarem Stillstand iterativ in Bewegung bleiben. Gerade Handlungen, die darauf abzielen, einen erreichten

Wissensstand zu tradieren, zu kanonisieren, zu kodifizieren oder zu fixieren, tragen zum ständigen Wissenswandel bei.

Gemeinsam mit dem Harrassowitz Verlag hat der SFB die Reihe „Episteme in Bewegung. Beiträge zu einer transdisziplinären Wissensgeschichte“ ins Leben gerufen, um die Ergebnisse der Zusammenarbeit zu präsentieren und zugänglich zu machen. Die Bände, die hier erscheinen, werden das breite Spektrum der Disziplinen repräsentieren, die im SFB vertreten sind, von der Altorientalistik bis zur Mediävistik, von der Koreanistik bis zur Arabistik. Publiziert werden sowohl aus der interdisziplinären Zusammenarbeit hervorgegangene Bände als auch Monographien und fachspezifische Sammelbände, die die Ergebnisse einzelner Teilprojekte dokumentieren.

Allen ist gemeinsam, dass sie die Wissensgeschichte der Vormoderne als ein Forschungsgebiet betrachten, dessen Erkenntnisgewinne von grundsätzlichem systematischem Interesse auch für die wissenschaftsgeschichtliche Erforschung der Moderne sind.

Inhalt

Vorwort	IX
<i>Julia Hübner und Horst J. Simon</i> Frühneuzeitliche Fremdsprachenlehrwerke als sprach- und wissensgeschichtlicher Gegenstand	1
<i>Natalia Filatkina</i> Übersetzungskulturen und Wissensvermittlung im Spiegel frühneuzeitlicher Fremdsprachenlehrwerke	9
<i>Matthias Hüning</i> Matthias Kramer und die Anerkennung des Niederländischen als Fremdsprache im frühen 18. Jahrhundert	33
<i>Nicola McLelland</i> Briefe in Lehrwerken für englischsprachige Deutschlernende im 18. Jahrhundert	49
<i>Sebastian Lauschus</i> Italienisch aussprechen lernen 1500–1700: Material, Methoden, Darstellungen	67
<i>Claudia Schweitzer</i> Aussprache: eine Herausforderung für das Erlernen einer Fremdsprache	89
<i>Barbara Štebih Golub</i> Wie man im 18. Jahrhundert kajkavische Grammatiken „für Teutsche“ schrieb	107
<i>Misia Sophia Doms</i> Ganzheitliche Ansätze in Sprachlehrwerken und sprachdidaktischen Abhandlungen zwischen Barock und Aufklärung	123
<i>Benoît Vezin</i> Tempus und Aspekt in romanischen Grammatiken für Nichtmutter- sprachler in der Frühen Neuzeit	141
<i>Melinda V. Prather</i> Intraregionale Varianz im Fokus. Genuszuordnung und Substantiv- deklination im Vergleich westoberdeutscher DaF-Lehrwerke aus dem ausgehenden 17. Jahrhundert	159

<i>Michael Betsch</i>	
Musterdialoge als Quellen für die Geschichte von sprachlicher Höflichkeit und Anrede. Beispiele aus slavischen Sprachen	177
<i>Angelika Linke</i>	
Frühneuzeitliche Lehrdialoge als kommunikations- und kulturgeschichtliche Quellen. Eine Exploration zu interaktiven Praktiken der Beziehungs- und Statuskonstitution	195
<i>Julia Hübner und Linda Gennies</i>	
Zur Authentizität frühneuzeitlicher Sprachlehrwerke	227
Autorinnen und Autoren	243

Vorwort

*Kompt es einen etwas sawr ahn / vnd gehet ihm
erstlich schwer ein / so muß man gedencken / daß
zwar der tugendt / vndt aller schönen wißenschaff-
ten wurzeln bitter vndt vngeschmackt seindt / sie
bringen aber nachmahlen vberauß herliche vndt
sehr liebliche früchte.
(Nathanael Duëz, 1643)*

Die Beiträge in vorliegendem Band gehen auf einen Workshop mit dem Titel „Fremdsprachenlehrwerke in der Frühen Neuzeit: Perspektiven – Potentiale – Herausforderungen“ zurück, der im Januar 2019 an der Freien Universität Berlin auf Einladung des SFB 980 *Episteme in Bewegung* stattgefunden hat.

Wir danken den Kolleg*innen am SFB für vielfältige organisatorische Unterstützung und den anonymen Gutachter*innen der einzelnen Beiträge für ihre hilfreichen Hinweise. Besondere Erwähnung verdient Jonas Paetsch für seine Mitarbeit bei der Einrichtung des Manuskripts.

Berlin, im Februar 2021

Julia Hübner & Horst Simon

Frühneuzeitliche Fremdsprachenlehrwerke als sprach- und wissensgeschichtlicher Gegenstand

Julia Hübner und Horst J. Simon (Freie Universität Berlin)

Die wissenschaftliche Betrachtung der Geschichte der deutschen (und nah verwandter) Sprachen erfolgte seit Beginn anhand ganz bestimmter Quellentypen: Zunächst standen ausschließlich literarische Texte im Fokus bei der Rekonstruktion des historischen Sprachgebrauchs. Neben literarischen Texten wurden bald auch ‚Gebrauchstexte‘ (religiöse Texte, Rechts- und Verwaltungstexte) und für das Spätmittelalter dann Fachtexte (zum Beispiel aus den Bereichen Medizin und Handwerk) als Grundlage sprachhistorischer Forschung berücksichtigt.

Diese perspektivische Verengung ist vor allem der Überlieferungslage geschuldet. Insbesondere in den früheren Epochen sind die überlieferten Textzeugnisse rar; es müssen somit gezwungenermaßen jene Quellen als Forschungsobjekt herangezogen werden, die – mehr oder weniger zufällig – überliefert wurden. Darüber hinaus lag noch bis weit in das 20. Jahrhundert ein spezifisches Verständnis von der grundsätzlichen (Un)Wertigkeit bestimmter – insbesondere nicht-literarischer – Textsorten vor.¹

Erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts setzte eine deutliche Gegenbewegung ein, die schließlich zur Überwindung des vorherrschenden Primats der Literatursprache führte und damit den Blick auf die Notwendigkeit der Erschließung völlig neuer Quellen für die Auseinandersetzung mit der Geschichte der deutschen Sprache lenkte. Der zentrale Gedanke dabei ist es, durch die Berücksichtigung unterschiedlichster Textsorten und das Erschließen von alltagssprachlichen Texten eine „Sprachgeschichte von unten“ (Elspaß 2005) nachzuzeichnen und in diesem Zusammenhang insbesondere die soziolinguistische Komponente von Sprache in den Fokus zu nehmen. Dadurch gelingt es inzwischen, die historische Sprachwirklichkeit sehr viel genauer zu rekonstruieren und gerade auch Aspekte des Sprachgebrauchs und des Sprachwandels näher zu beleuchten, die der bisherigen Sprachhistoriographie verborgen geblieben sind.

Im Zuge dessen wurden in jüngster Zeit immer wieder neue Quellentypen erschlossen: Beispielsweise wird nunmehr die enorme Masse der frühmittelalterlichen Glossen in ihrer Relevanz ernstgenommen,² dass selbst bei diesem eher

1 Daneben spielten in der Frühzeit der Germanistik sicherlich auch weitere Faktoren eine Rolle, beispielsweise Vorstellungen in Bezug auf die (kultur)politische Aufgabe des Faches.

2 Vgl. dazu den Überblick von Bergmann & Stricker (2009) und die zugehörige Datenbank *BSStK Online* <<https://glossen.germ-ling.uni-bamberg.de>>.

‚spröden‘ Quellentyp interessante historisch-soziolinguistische Beobachtungen zur Funktion gemacht werden können demonstrieren, z.B. Nievergelt (2007) und Schiegg (2015). – Sprachhistorische Quellen ganz anderen Typs, die auch erst in jüngster Zeit systematisch in den Blick genommen worden sind, stellen die sogenannten Bauernkomödien aus der Barockzeit dar: Diese frühneuzeitliche Textsorte erlaubt es, das soziale Spektrum der betrachteten Sprachträger zu erweitern und mit den Dialekten des 17. Jahrhunderts sogar ganz neue Varietäten aufzuschließen.³

Eine weitere Textsorte, die seit einigen Jahren in den Fokus dezidiert sprachhistorischer Forschung gerät, stellen nun historische Sprachlehrwerke dar. Die ersten Lehrwerke für moderne Fremdsprachen, die zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert in Europa gedruckt wurden, bilden nämlich in vielfacher Hinsicht einen spannenden und lohnenden Untersuchungsgegenstand. So wurden viele der Lehrwerke zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert kontinuierlich überarbeitet und an den aktuellen Sprachstand angepasst – einige sogar über einen Zeitraum von bis zu 100 Jahren – und sind deshalb als Quelle für Sprachwandelfragen und diachrone Studien besonders lohnenswert. Dennoch wurden sie von der Historischen Linguistik aus mehreren Gründen lange vernachlässigt. Als genuin mehrsprachige bzw. mehrsprachig gedachte Texte befinden sie sich zwischen den Stühlen der Nationalphilologien. Aber nicht nur aufgrund der zugrundeliegenden Mehrsprachigkeit wird seitens der Forschenden ein hohes Maß an Mehrfachkompetenz erfordert. Es handelt sich bei den frühneuzeitlichen Sprachlehrwerken um eine inhärent schwierige Textsorte, welche bedingt durch ihre besonderen Entstehungsbedingungen und Gebrauchskontexte eine Reihe von methodischen Problemen mit sich bringt. Dazu ist sowohl Wissen über die Sprachlehrwerksautoren als auch über die speziellen Bedingungen und Funktionen der Sprachlehrwerksproduktion der Frühen Neuzeit notwendig. So erweisen sich die möglicherweise nicht immer adäquaten Wissensbestände der Autoren als problematisch; zudem ist beispielsweise mit didaktisch bedingten Verzerrungen zu rechnen. Die Verwendung der Sprachlehrwerke bei linguistischen Erkenntniszielen sollte diese methodischen Herausforderungen daher unbedingt reflektieren und im Zweifel die Geeignetheit des jeweiligen Werkes überprüfen.

Darüber hinaus liegen die Texte bisher nicht in maschinenlesbarer Form vor; sie sind dadurch auch in keinem der derzeit verfügblichen historischen Korpora vertreten.⁴ Diese Kombinationen von Voraussetzungen führt vermutlich dazu,

3 Vgl. dazu Denkler & Elmentaler, i.Dr.; vgl. darin zum direkten Vergleich mit Sprachlehrwerken aus derselben Zeit Ackermann, i.Dr. – Dass man übrigens auch aus schon traditionell untersuchten literarischen Texten neue Erkenntnisse zu historischer Sprachvariation gewinnen kann, demonstriert Schäfer (2017).

4 Im Zuge der Arbeit des Teilprojekts C08 des SFB 980 *Episteme in Bewegung* an der FU Berlin ist nun zumindest die *Berliner Datenbank frühneuzeitlicher Fremdsprachenlehrwerke BDaFL* entstanden (DOI: <<https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/28665>>); sie beinhaltet eine vollständige Auflistung gedruckter deutschbezogener Sprachlehrwerke des 15. bis 17. Jahr-

dass die Sprachlehrwerke bislang nur wenig Beachtung als Quelle für die Historische Sprachwissenschaft gefunden haben.

Neuerdings besteht jedoch Interesse aus zwei unterschiedlichen Perspektiven: Die Sprachlehrwerke ermöglichen erstens einen Einblick in die Geschichte des Fremdsprachenlernens und -lehrens und sind insofern im Zuge der aktuellen Erforschung der Mehrsprachigkeit und der gelebten Mehrsprachigkeit in der Vergangenheit beachtenswert. Neben Fragen in den Bereichen Didaktik und Bildung lassen sich mithilfe der Lehrwerke – insbesondere, aber nicht nur in ihren Musterdialogen – auch verschiedenste Bereiche der Lebenswirklichkeiten frühneuzeitlicher Gesellschaften rekonstruieren (vgl. beispielsweise Glück 2002, 2013). – Zweitens stellen die Sprachlehrwerke auch eine hochrelevante Quelle für die Historische Linguistik im engeren Sinne dar, da sie die Rekonstruktion von Aspekten des frühneuzeitlichen Sprachgebrauchs und des Nachdenkens über Sprache und Sprachgebrauch ermöglichen. Nicht zuletzt lassen sie uns – bei aller Gebrochenheit angesichts der Lehrwerksautoren als Filter – relativ nahe an das herankommen, was als mündliche Alltagssprache, „Nähesprache“ in Sinne von Koch & Oesterreicher (1985), gelten kann (vgl. Simon 1996, 2006, Langer 2004, Klatte 2008, McLelland 2018). Schließlich erlauben auch die Sprachlehrwerke, ähnlich wie die Bauernkomödien, den Zugriff auf die Sprachwirklichkeit jenseits gebildeter Schichten und jenseits gelehrter Diskurse.

Werden die genannten Aspekte bei der sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzung bedacht, dann bilden die Sprachlehrwerke einen zwar schwierigen, aber vielleicht gleichzeitig auch einen besonders ertragreichen Quellentypus.

Der vorliegende Sammelband macht es sich zur Aufgabe, Forschende zu vereinen, die aus unterschiedlichen Hintergründen auf diesen Quellentypus blicken. Die Beiträger*innen beleuchten die Sprachlehrwerke aus verschiedensten Perspektiven und setzen sich dabei mit den Erkenntnispotentialen der Werke auseinander sowie mit den dadurch verbundenen methodologischen Herausforderungen bei der Arbeit mit diesen Quellen. Die Beiträge lassen sich in vier thematische Blöcke gliedern:

1. Nachdenken über Sprache, Wissen über Sprache und Sprachenlernen (Filatkina, Hüning)
2. Didaktische Aspekte des Sprachenlernens: Was wurde unterrichtet? Wie wurde unterrichtet? (McLelland, Lauschus, Schweitzer, Štebih Golub, Doms)
3. Potential der Lehrwerke für die Analyse grammatischer, soziolinguistischer und pragmatischer Einzelphänomene (Vezin, Prather, Betsch, Linke)
4. Methodische Herausforderungen bei der Arbeit mit Fremdsprachenlehrwerken und ihre Überwindung (Gennies & Hübner)

hundreds, die Musterdialoge enthalten. Weitergehende korpuslinguistische Initiativen sind in Vorbereitung.

Im Folgenden charakterisieren wir in aller Kürze die Beiträge des Bandes:

1. Nachdenken über Sprache, Wissen über Sprache und Sprachenlernen

Natalia Filatkina, „Übersetzungskulturen und Wissensvermittlung im Spiegel frühneuzeitlicher Fremdsprachenlehrwerke“

Dieser grundlegende Aufsatz beleuchtet das Potential der frühneuzeitlichen Fremdsprachenlehrwerke unter dem Blickwinkel der spezifischen Übersetzungstraditionen und -methoden. Diese Traditionen werden als Ausprägungen grammatikographischer, lexikographischer und sprachtheoretischer Wissensbestände über Sprache, Sprachen und alltägliche Kommunikationsroutinen verstanden, die mithin komplexe Übersetzungskulturen konstituieren.

Matthias Hüning, „Matthias Kramer und die Anerkennung des Niederländischen als Fremdsprache im frühen 18. Jahrhundert“

Dieser Beitrag fokussiert den vielleicht bedeutendsten Autor von Sprachlehrwerken um 1700 und rekonstruiert seine Sprachauffassungen am Beispiel des Niederländischen, und zwar konkret im Hinblick auf dessen Abgrenzung vom bzw. dessen Verhältnis zum Deutschen; dabei wird Kramers Beitrag zur Etablierung des Niederländischen als eigener Sprache beleuchtet.

2. Didaktische Aspekte des Sprachenlernens: Was wurde unterrichtet?

Wie wurde unterrichtet?

Nicola McLelland, „Briefe in Lehrwerken für englischsprachige Deutschlernende im achtzehnten Jahrhundert“

Während Briefsteller für Muttersprachler bereits seit längerem untersucht werden, bietet dieser Aufsatz Pionierarbeit, indem er die oft übersehenen Musterbriefe und ihre Didaktisierung in DaF-Lehrwerken des 18. Jahrhunderts untersucht.

Sebastian Lauschus, „Italienisch aussprechen lernen 1500–1700: Material, Methoden, Darstellungen“

Dieser Aufsatz untersucht, *was* in Aussprachelehren des Italienischen für deutsche Muttersprachler beschrieben wurde, und *wie* es beschrieben wurde; er liefert dadurch einen Beitrag zu einer Geschichte der Kontrastiven Phonetik.

Claudia Schweitzer, „Aussprache: eine Herausforderung für das Erlernen einer Fremdsprache“

Am Beispiel des Französischen des 16. bis 18. Jahrhunderts widmet sich dieser Aufsatz der Vermittlung der Aussprache einer Fremdsprache und den dabei auftretenden Problemen. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Problem der schwachen Graphem-Phonem-Korrespondenz in der Verschriftung des Französischen; Didaktisierungen und Lernhilfen (z.B. Lautvergleiche mit anderen Sprachen) werden vorgestellt.

Barbara Štebih Golub, „Wie man im 18. Jh. kajkavische Grammatiken ‚für Teutsche‘ schrieb“

Dieser Aufsatz beleuchtet das Kajkavische, eine südslawische Dialektgruppe, die stets in enger Verbindung mit dem Deutschen gesprochen wurde und im Rahmen der späteren südslawischen Standardisierungsprozesse nicht zum Zuge kam. Anhand von bisher kaum erforschten Grammatiken des Kajkavischen setzt sich die Autorin mit den Gründen für den Fremdsprachenerwerb, den Autoren und der Struktur der Werke auseinander.

Misia Sophia Doms, „Ganzheitliche Ansätze in Sprachlehrwerken und sprachdidaktischen Abhandlungen zwischen Barock und Aufklärung“

In diesem sprachphilosophisch grundierten Beitrag untersucht die Autorin anhand von Sprachlehrwerken und sprachtheoretischen Abhandlungen frühneuzeitliche Konzepte des Sprachenlernens und daraus resultierende Ideen zum Sprachunterricht der Mitte des 17. bis Anfang des 18. Jahrhunderts.

3. Potential der Lehrwerke für die Analyse grammatischer, soziolinguistischer und pragmatischer Einzelphänomene

Benoît Vezin, „Tempus und Aspekt in romanischen Grammatiken für Nichtmuttersprachler in der Frühen Neuzeit“

Der Autor beschreibt aus kontrastiver Perspektive die Kategorisierungs- und Vermittlungsstrategien von Tempus und Aspekt in romanischen Grammatiken für Fremdsprachler*innen des 16. und 17. Jahrhunderts.

Melinda Prather, „Intraregionale Varianz im Fokus. Genuszuordnung und Substantivdeklinatation im Vergleich westoberdeutscher DaF-Lehrwerke des ausgehenden 17. Jahrhunderts“

Die Autorin untersucht Varianz in der Genuszuordnung sowie den Umgang mit Variation anhand frühneuzeitlicher Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache und fragt dabei nach den möglichen Gründen für diese Varianz.

Michael Betsch, „Musterdialoge als Quellen für die Geschichte von sprachlicher Höflichkeit und Anrede: Beispiele aus slavischen Sprachen“

Der Beitrag untersucht (höfliche) Anredeformen in Musterdialogen slavischer Lehrwerke und zeigt anhand dessen das Potential der Lehrwerke als Quelle für die Historische Pragmatik auf.

Angelika Linke, „Frühneuzeitliche Lehrdialoge als kommunikations- und kulturgeschichtliche Quellen: Eine Exploration zu interaktiven Praktiken der Beziehungs- und Statuskonstitution“

Dieser Beitrag rekonstruiert anhand ausgewählter Lehrdialoge des 17. und frühen 18. Jahrhunderts die Beziehungs- und Statuskonstitution bei Tisch (Platz-Nehmen, Speisenvorlegen, Zutrinken) und demonstriert dabei das kommunikations- und kulturgeschichtliche Potential der Quellen, weist aber auch auf die Notwendigkeit zur quellenkritischen Auseinandersetzung mit dem Material hin.

4. Methodische Herausforderungen bei der Arbeit mit Fremdsprachenlehrwerken und deren Überwindung

Linda Gennies & Julia Hübner, „Authentizität in frühneuzeitlichen Sprachlehrwerken“

Die Autorinnen setzen sich mit der grammatischen und soziopragmatischen Authentizität früneuzeitlicher Sprachlehrwerke auseinander und erarbeiten auf diese Weise Voraussetzungen für den erfolgreichen Umgang mit der Textsorte sowie Chancen für den Umgang mit ‚unauthentischen‘ Texten.

Insgesamt bieten die Sprachlehrwerke aus unserer Sicht also vielfältigste Anknüpfungspunkte für genuin sprachhistorische, aber auch für wissenschaftsgeschichtliche Fragestellungen: Sie liefern bislang kaum zur Verfügung stehende Sprachdaten; sie werfen spezifische Fragen der Tradierung und Vermittlung von Wissen in der Frühen Neuzeit auf; sie erlauben uns, denkgeschichtliche Entwicklungen außerhalb der Gelehrtendiskurse nachzuverfolgen; kurz: die historischen Sprachlehrwerke eröffnen eine ganze Bandbreite an neuen Forschungsfragen. Wir hoffen, dass die in diesem Band versammelten Beiträge entsprechende Anstöße geben können, die es in künftigen Forschungen aufzugreifen gilt.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Tanja. i.Dr. Bauernkomödien, Fremdsprachenlehrwerke und die Authentizitätsfrage – ein Vergleich anhand von Aufforderungen im 17. Jahrhundert. In Markus Denkler & Michael Elmentaler (Hg.), *Bauernkomödien des 17. Jahrhunderts als sprachhistorische Quellen*.
- Bergmann, Rolf & Stefanie Stricker (Hg.). 2009. *Die althochdeutsche und altsächsische Glossographie. Ein Handbuch*. 2 Bde. Berlin & New York: de Gruyter.
- Denkler, Markus & Michael Elmentaler (Hg.). i.Dr. *Bauernkomödien des 17. Jahrhunderts als sprachhistorische Quellen*.
- Elspaß, Stephan. 2005. *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert* (Reihe Germanistische Linguistik 263). Tübingen: Niemeyer.
- Glück, Helmut. 2002. *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin & New York: de Gruyter.
- 2013. *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik: Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Klatte, Holger. 2008. *Gesprochenes Frühneuhochdeutsch in tschechisch-deutschen Sprachbüchern* (Göppinger Arbeiten zur Germanistik 746). Göppingen: Kümmerle.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher. 1986. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Langer, Nils. 2004. Frühe Fremdsprachengrammatiken als Vermittlerinnen deutscher Standardsprache. In Klaus Mattheier & Haruo Nitta (Hg.), *Sprachwandel und Gesellschaftswandel – Wurzeln des heutigen Deutsch*, 223–243. München: iudicium.

- McLelland, Nicola. 2018. Mining foreign language teaching manuals for the history of pragmatics. *Journal of Historical Pragmatics* 19, 28–54.
- 2020. The history of language learning and teaching (HoLLT) in the history of linguistics. In Émilie Aussant & Jean-Michel Fortis (Hg.), *History of Linguistics 2017. Selected Papers from the 14th International Conference on the History of the Language Sciences, (ICHoLS 14), Paris, 28 August – 1 September* (Studies in the History of the Language Sciences 127), 189–204. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- & Richard Smith (Hg.). 2018. *The History of Language Learning and Teaching. I. 16th–18th Century Europe. II. 19th–20th Century Europe. III. Across Cultures*. Oxford: Legenda.
- Nievergelt, Andreas. 2007. *Die Glossierung der Handschrift Clm 18547b. Ein Beitrag zur Funktionalität der mittelalterlichen Griffelglossierung* (Germanistische Bibliothek 28). Heidelberg: Winter.
- Schäfer, Lea. 2017. *Sprachliche Imitation. Jiddisch in der deutschsprachigen Literatur (18.–20. Jahrhundert)* (LanguageVariation2). Berlin: LanguageSciencePress. DOI:<10.17169/langsci.b116.259>
- Schiegg, Markus. 2015. *Frühmittelalterliche Glossen. Ein Beitrag zur Funktionalität und Kontextualität mittelalterlicher Schriftlichkeit* (Germanistische Bibliothek 52). Heidelberg: Winter.
- Simon, Horst J. 1996. Zur Problematik einer Geschichte der deutschen Abtönungspartikeln. Fallstudien anhand eines Sprachlehrbuchs von 1424. *Sprachwissenschaft* 21, 262–300.
- Simon, Horst J. 2006. Reconstructing historical orality in German – what sources can we use? In Irma Taavitsainen, Juhani Härmä & Jarmo Korhonen (Hg.), *Dialogic language use – Dimensions du dialogisme – Dialogischer Sprachgebrauch* (Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki 66), 7–26. Helsinki: Société Néophilologique.

Übersetzungskulturen und Wissensvermittlung im Spiegel frühneuzeitlicher Fremdsprachenlehrwerke

Natalia Filatkina (Universität Hamburg)

1 Einleitung

Frühneuzeitliche Fremdsprachenlehrwerke sind mehrsprachig angelegte Wissensspeicher und Wissensvermittler nicht nur zwischen den vormodernen Vernakularsprachen, die im Zeitalter des Barock in den Mittelpunkt der Sprachreflexion rückten, sondern auch zwischen unterschiedlichen in die Antike zurückreichenden Wissenstraditionen. Sie sind somit bewegende und bewegte Orte des Wissenswandels, der Wissensbildung und -interpretation, dynamische Orte der nach komplexen Mustern ablaufenden Neukontextualisierung des Wissens und der Reflexion über dieses.

Eines der zentralen Vehikel der Wissensbildung und -entwicklung war epochenübergreifend die Übersetzung. Die sich in den Fremdsprachenlehrwerken entfaltenden Übersetzungskulturen stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags. Es wird der Frage nachgegangen, wie die Vermittlung zwischen den Vernakularsprachen, Kulturen und Wissenstraditionen im 17. Jahrhundert quer zu den räumlichen und epochalen Grenzziehungen in ausgewählten Sprachlehrbüchern erfolgt und welche Rolle dabei die Übersetzungskulturen spielen.

In den hier untersuchten Quellen geht es um die Vermittlung des Wissens über Sprachen, ihre einzelnen Ebenen (vor allem die Aussprache, Orthographie, Lexik und Grammatik), über das Handeln mit Sprache(n) und über die (vornehme) Kommunikation. Die Vermittlung dieses Wissens fällt dabei in eine Zeit, in der für die meisten Vernakularsprachen noch keine überregionalen Standards und keine verbindlichen Normen existieren. In Fremdsprachenlehrwerken spielt sich die Suche nach diesen Normen nur implizit ab. Sie ist hingegen ein zentraler Gegenstand der zeitgenössischen gelehrten sprachphilosophischen Traktate, Lese- und Orthographielehren, die sich in ihrer Zielsetzung, ihrer Anlage, dem Adressaten- und dem Verfasserkreis deutlich von Fremdsprachenlehrwerken unterscheiden. Wie im Beitrag aber zu zeigen sein wird, lassen sich dennoch Spuren der barocken Sprachphilosophie in den Fremdsprachenlehrwerken finden. Für das Verständnis der Übersetzungskulturen bildet die barocke ‚Spracharbeit‘ die historische und kulturelle Hintergrundfolie.

Deshalb werde ich in Kapitel 2 zunächst diesen Kontext kurz vorstellen sowie den Begriff Übersetzungskulturen definieren. Die zur Untersuchung exemplarisch herangezogenen Quellen werden in Kapitel 3 näher erläutert. Anschließend

wird in Kapitel 4 der Schwerpunkt auf die Analyse der konkreten Übersetzungspraktiken im Kontext des Kultur- und Sprachkontakts sowie der didaktischen Vermittlung des sprachlichen Wissens gelegt. Die Relevanz der Übersetzungsperspektive soll dabei nicht nur für kultur- und wissenshistorische, sondern auch für genuin sprachhistorische und bereits als gut untersucht geltende Fragestellungen nachgewiesen werden.

2 Übersetzungskulturen und die barocke Sprachphilosophie

Der Sprachphilosoph George Steiner (2008: 3) beschreibt jede sprachliche Handlung als Übersetzung („Every language act is a translation“) und Übersetzung generell als eine fundamentale anthropologische und kulturelle *conditio humana* (Steiner 2008: 1–3). Begründet sieht er seine These darin, dass jeder Akt intendierter schriftlicher, wie mündlicher Kommunikation an die Verhandlung von sprachlichen Zeichen gebunden ist, ihre Kodierung seitens der Sprechenden/Schreibenden und Dekodierung seitens der Hörenden/Lesenden (vgl. lat. *translatio* ‚Übertragen, Übertragung, Versetzung‘). Burke & Hsia (2009) beziehen sich enger auf die zwischensprachliche Kommunikation und heben die kulturhistorische Rolle der Übersetzung im frühneuzeitlichen Europa hervor. Sie betonen, dass alle wichtigen Formen des kulturellen Austauschs und Wissenstransfers Übersetzung involvierten,⁵ und zwar bereits lange vor dem 18.–19. Jahrhundert und somit vor der Zeit, in der umfassende Übersetzungstheorien erst entstanden. Ausgehend von diesen und ähnlichen Überlegungen wurde in den Kultur- und Geschichtswissenschaften das Konzept der *cultural translation* etabliert. Im Rückgriff auf den aktuellen *translational turn* und die Neuorientierung der Kulturwissenschaften verlagert sich gegenwärtig die Betrachtungsperspektive von Übersetzung im Singular zu *Kulturen der Übersetzung* im Plural (Boutcher 2015). Diese werden als Kultur und Wissen vermittelnde und stiftende Praktiken verstanden, als kulturelle Transferprozesse im weitesten Sinn, und nicht ausschließlich als interlinguale Phänomene, also als diverse Formen interkultureller Kommunikation und der Vermittlung einer sprachlichen Botschaft bzw. der sinntragenden Zeichen aus einer (Ausgangs-)Kultur A in eine (Ziel-)Kultur Z, bei der zeitliche, räumliche und sprachliche Grenzen überwunden, neue Adressatenkreise erschlossen und Wissenshierarchien neu verhandelt werden.⁶ Genau dieses Verständnis lege ich dem vorliegenden Beitrag zugrunde, ohne mich dabei von der Tatsache zu distanzieren, dass, auch wenn Übersetzung nicht auf Sprache reduziert werden darf, Sprachen neben visuellen Medien und materiellen Artefakten dasjenige Medium sind, durch welches die Übersetzungskulturen zum Ausdruck kommen.

Dieses Verständnis von Übersetzungskulturen ist für die Sprachgeschichte nicht ganz neu. In zahlreichen Untersuchungen wurde bereits deutlich gemacht,

5 „All major cultural exchanges in history involved translation“ (Burke & Hsia 2009: 1).

6 Vgl. etwa Bachmann-Medick (2013), Vermeer (1994). Vgl. ferner die theoretische und begriffliche Arbeit im DFG-Schwerpunktprogramm *Übersetzungskulturen der Frühen Neuzeit* (<<https://www.spp2130.de>>; letzter Zugriff am 10.10.2019).

dass in allen Kultursprachen die Anfänge der schriftlichen Überlieferung (Bergmann & Stricker 2009, Bergmann, Glaser & Moulin-Fankhänel 2001) genauso wie die spätere Sprachpflege, Normierung und Kodifizierung im Kontext der Übersetzung stehen. Einzelne Texte sind über mehrere Sprachstufen hinweg in ihrer Übersetzungsgeschichte untersucht.⁷ Wörterbücher sind in der Frühen Neuzeit oft zwei- bzw. mehrsprachig angelegt und mit Blick auf dieses definierende Merkmal sprach- und übersetzungshistorisch bereits beschrieben (Müller 2001). Dies erlaubt Koller (1998: 215, 2008: 1704), die Sprachentwicklung grundsätzlich als Interferenz- und Übersetzungsgeschichte zu betrachten.

Nichtsdestotrotz wird in der Historischen Linguistik Übersetzung oft eher eng als eine Auseinandersetzung mit den drei heiligen Sprachen Latein, Griechisch und Hebräisch und/oder Vernakularsprachen verstanden. Der Blick richtet sich dabei entweder auf Sprache oder auf die Übersetzung einzelner Wörter bzw. Sätze, und weniger auf Übersetzung als eine Kultur und Wissen vermittelnde Praxis. Albrecht (2008: 1089) hat den mangelhaften Austausch zwischen der Linguistik und der Translationswissenschaft im Paradigma des *translational turn* prägnant zusammengefasst: „So wenig Sprach- und Literaturgeschichten dem Faktor Übersetzung Beachtung schenken, so wenig kümmern sich die Autoren von Übersetzungsgeschichten um den Faktor Sprache.“ Für das Deutsche existiert laut Koller (1998: 210) nicht nur keine Gesamtgeschichte der Übersetzungskulturen, es fehlen auch Darstellungen zu einzelnen Epochen. Besonders große Lücken werden a) in der Untersuchung der Übersetzungskulturen in der nicht-fiktionalen Literatur,⁸ b) in der Untersuchung der Übersetzungspraktiken zwischen den Vernakularsprachen und c) an der Peripherie des europäischen Raums gesehen.

In Barock und Frühaufklärung sind übersetzungstheoretische Reflexionen in den größeren kulturhistorischen Kontext der Sprachphilosophie eingebettet. Im Deutschen bilden sie den Kern der sprachtheoretischen und sprachpflegerischen Schriften und des dort dargelegten Programms zur Aufwertung des Deutschen als Muttersprache, als eine den drei heiligen Sprachen Latein, Griechisch und Hebräisch ebenbürtige Sprache, als Kultursprache und als eine die deutschen Dialekte vereinende und überdachende *lingua ipsa germanica*. Im 17. Jahrhundert verfügt das Deutsche nicht über solch einen überdachenden Standard. Die Argumentationstränge bei der Legitimation des Deutschen (und anderer damaliger Vernakularsprachen) verlaufen u. a. entlang von Schlüsselkonzepten wie *Uhralterthum*, *Reinlichkeit*, *Grundrichtigkeit* und *Vermögen*, wie sie etwa Justus Georg Schottelius in einem Kupfertitel zu seiner *Ausführlichen Arbeit Von der Teutschen HauptSprache*

7 Vgl. zur Geschichte deutschsprachiger Bibelübersetzungen etwa Sonderegger (1998), zur Übersetzung lateinischer Schultexte Henkel (1988), medizinischer Literatur Schnell (2002) und Riecke (2004), literarischer Texte Grubmüller (2008a, b), Koller (1998), Vermeer (2000).

8 Vgl. dazu Boutcher (2015: 23f.): „To analyse a translation as an act of communication we need to go beyond purely literary and linguistic analysis, and beyond the usual sources.“ Ähnlich auch Burke & Hsia (2009: 3).

aus dem Jahr 1663 formuliert⁹ und die auch für das Verständnis der Übersetzungskulturen zentral sind.

Das Schlüsselwort *Uhralterthum* gibt den Gedanken wieder, je älter eine Sprache sei, desto näher stehe sie zum Beginn der christlichen Menschheitsgeschichte und zeige eine tendenziell genaue Entsprechung zu Gottes Wort und damit zu unmittelbarer, ‚eigentlicher‘ Welterkenntnis. Die Entstehung des Deutschen wird im biblischen Kontext verortet und durch die Betonung des biblischen Alters aufgewertet. Diese vermeintliche Verankerung des Deutschen in der Natursprache, der adamischen Sprache des Paradieses, bedienen auch die Konzepte *Reinlichkeit* und *Grundrichtigkeit*. Die Spuren der Natursprache des Paradieses sind demnach überall im Deutschen zu finden. Als Beweis dafür werden die Abgeschlossenheit und die Ausgewogenheit des sprachlichen Systems postuliert. Der Gebrauch fremdsprachlicher Elemente (äußerer Sprachpurismus) oder der Dialekte (innerer Sprachpurismus) wird hingegen als Bedrohung der Ausgewogenheit verurteilt, genauso wie die Missachtung grammatischer Regeln und stilistischer Normvorstellungen. Das Schlagwort *Vermögen* knüpft an die Vorstellung der barocken Sprachphilosophen an, dass eine Sprache kommunikativ und epistemisch dann besonders leistungsfähig sei, wenn sie neben dem Alter und der Reinlichkeit über eine große Zahl an einzelnen Wörtern, sog. Stammwörter, d.h. einsilbiger Wörter germanischer Herkunft, verfüge, ebenso über ausgeprägte Wortbildungsmöglichkeiten und über eine große Zahl an Idiomen und Sprichwörtern.¹⁰ Insbesondere zum Nachweis dieses Schlüsselkonzeptes werden Reflexionen über Übersetzung herangezogen. Denn epistemisch und kommunikativ leistungsfähig sei das Deutsche, weil es zahlreiche Möglichkeiten biete, das alte Gedankengut der vergangenen Epochen, Kulturen und der heiligen Sprachen durch Übersetzungen auszudrücken, neu zu kontextualisieren und weiterzutradieren.

Auch wenn oben erwähnt wurde, dass bis ins späte 18. Jahrhundert keine umfassenden Übersetzungstheorien existierten, entfaltet sich die seit der Antike bestehende Kontroverse um die Dichotomie ‚wörtliche Übersetzung‘ vs. ‚freie Übersetzung‘ (in Horaz’ *De arte poetica: verbum e verbo* bzw. *sensum de sensu*) in Barock und Frühaufklärung mit besonderer Schärfe.¹¹ Pro- und Contra-Argumente

9 Vgl. den Kupfertitel im Digitalisat: <<http://diglib.hab.de/drucke/ko-306/start.htm?image=00009>> (letzter Zugriff am 10.10.2019). Dieser ist ausführlich in Moulin (2011) beschrieben. Allgemein zur frühneuzeitlichen Sprachlegitimation vgl. Moulin (2000, 2008, 2015), Gardt (1994), Hundt (2000), Jellinek (1914), Filatkina & Moulin (2018: 240–245), Filatkina (2009).

10 In der zeitgenössischen frühneuzeitlichen Terminologie wird nur der Begriff *Sprichwörter* verwendet. Die so bezeichneten Einheiten schließen allerdings auch Idiome, idiomatische Paarformeln und geflügelte Worte ein. Ihnen wird im Kontext der barocken Spracharbeit ein besonderer Wert beigemessen, weil sie für Einheiten gehalten werden, die tugendhafter Belehrung Jugendlicher dienen und moralische Grundpositionen vermitteln.

11 Koller (1998) spricht unter dem Aspekt des Kulturkontakts von adaptierender und transferierender Übersetzung, unter dem Aspekt des Sprachkontakts von verdeutschender und verfremdender Übersetzung. Gardt (1994) unterscheidet zwischen der retrospektiven (= wörtlichen) und prospektiven (= freien) Übersetzung. Zum Zusammenspiel beider Typen vgl. insbesondere Sonderegger (1979: 21–23).

für beide Herangehensweisen werden lebhaft diskutiert (vgl. dazu Gardt 1994: 403–421, Hundt 2000: 315–319, Kirkness 1998, Lange 2002). Die Stärke bzw. der Nutzen der wörtlichen Übersetzung werden darin gesehen, dass der Übersetzer sich an der Ausgangssprache und -kultur orientiert und ihre Strukturen mit den Mitteln der Zielsprache getreu nachzuzeichnen versucht. Sie wird dann gefordert, wenn die Ausgangssprache gegenüber der Zielsprache als strukturell oder kulturell überlegen gilt. Dies war für die Legitimation und Abgrenzung des Deutschen vom Lateinischen insofern relevant, als mit Hilfe der wörtlichen Übersetzung komplexe Strukturen des Lateinischen in der Volkssprache Deutsch abgebildet und somit zum Nachweis der Ebenbürtigkeit der letzteren herangezogen werden konnten. Abweichungen vom Ausgangstext können ferner aus theologischen oder ästhetischen Gründen ganz untersagt bzw. als Interlinearglossierungen nur eingeschränkt zugelassen sein (etwa in volkssprachigen Bibelübersetzungen). Der wörtlichen Übersetzung wird gerade bei der Sprachvermittlung ein großer Nutzen seitens der barocken Grammatiker zuerkannt.

Bei der freien Übersetzung stehen die Zielsprache und -kultur im Fokus. Im Kontext des 17. Jahrhunderts wird sie zur nationalen Aufgabe erhoben, zum Nachweis der Gleichwertigkeit des Deutschen mit drei heiligen Sprachen, zum Nachweis des Potenzials des Deutschen als Kultursprache. Gleichzeitig fungiert sie auch als Mittel zur Entwicklung dieses Potenzials. Die absolute Priorität wird im Sinne der antiken Rhetoriktraditionen der Verständlichkeit des Zieltextes für den Rezipierenden eingeräumt; die Forderung nach Genauigkeit der Wiedergabe weicht diesem Ziel. Argumentiert wird für die freie Übersetzung gleichzeitig aus kommunikativen Interessen wie aus den Gründen heraus, die mit dem Status der Zielsprache Deutsch zusammenhängen. Nicht selten trifft man in der Forschung Äußerungen, in der Geschichte des Deutschen verlaufe die Entwicklung linear weg von der wörtlichen hin zur freien Übersetzung, die grob wie folgt zusammengefasst werden kann: Das Althochdeutsche zeichne sich (nicht ausschließlich, aber eher) durch die am (vor allem) lateinischen Grundtext haftende Übersetzung aus, das Mittelhochdeutsche weise eine verselbständigte Haltung im Blick auf die deutsche Volkssprache auf, im Neuhochdeutschen komme es schließlich zur vollständigen Eindeutschung (vgl. den Überblick und die Kritik dazu in Koller 1998).

Die Fremdsprachenlehrwerke weisen zu diesen sprachphilosophischen und übersetzungstheoretischen Diskursen keine expliziten Bezüge auf, vor allem weil ihre Verfasser an der gelehrten „Spracharbeit“ (Hundt 2000) des 17. Jahrhunderts nicht direkt teilnehmen. Die skizzierten Diskurse bilden aber die implizite Hintergrundfolie für die Sprachlehrbücher, die wie keine andere Quelle vor Augen führen, dass die Trennung beider Übersetzungshaltungen – wenn überhaupt – nur als eine idealtypische Tendenz den Zugang zur Untersuchung der Übersetzungskulturen eröffnen mag. In ihrer konkreten Manifestation in einer Textgruppe wie den Fremdsprachenlehrwerken kommen beide Haltungen zusammen. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, diese Beobachtung nachzuweisen.

3 Datengrundlage

Die Fremdsprachenlehrwerke unterscheiden sich in einigen Punkten ganz wesentlich von den in Kapitel 2 angesprochenen sprachphilosophischen Traktaten. Zum einen erheben sie keinen wissenstheoretischen Anspruch und richten sich an bürgerliche bzw. adlige Jugendliche, mit dem praktischen didaktischen Ziel, ihnen die Grundlagen der Aussprache, der Grammatik und der vornehmen Kommunikation in der fremden Kultur und Sprache (hier Französisch bzw. Deutsch) zu vermitteln. Sie sind nicht von barocken Gelehrten verfasst, sondern von Sprachmeistern und sind für den Gebrauch in Sprachschulen bzw. für den privaten Spracherwerb intendiert. Im Mittelpunkt der weiteren Analyse stehen folgende sechs Fremdsprachenlehrwerke¹² des 17. Jahrhunderts in Erstdrucken bzw. diesen zeitlich nahestehenden, unveränderten Nachdrucken, die nach dem Kriterium der Relevanz für die Untersuchung der Übersetzungskulturen ausgesucht wurden:

- Dhuëz, Nathanael, *Le Vray Guidon de la Langue Française*, Leiden 1646
- Kramer, Matthias, *Nouveau Parlement*, Nürnberg 1699
- Martin, Daniel, *New Parlement*, Strasbourg 1637
- Martin, Daniel, *Le Guidon allemand*, Strasbourg 1663
- Otliker, Johann Georg, *Sehr nützlich Sprach-Büchlein*, Nürnberg 1695
- Perger, Jean, *La véritable et unique grammaire allemande*, Strasbourg 1682.

Die Verfasser, deren Autorschaft jedes Mal gesichert und bei denen die bilinguale Sprachkompetenz gleichermaßen ausgebildet ist, verorten sich in der Tradition des Lehrbuchs von Noël de Barlaimont (*Nouveau Parlement-Gesprächsbücher*¹³) bzw. der *Le Guidon/Wegweiser*-Grammatiken und behandeln das Sprachenpaar Deutsch-Französisch. Die deutsch-französischen Sprachbücher bilden seit dem 16. Jahrhundert einen der umfangreichsten Überlieferungsstränge, gelten aber trotz der Studien von Radtke (1994) und Lévi & Kaltz (2013) insgesamt und besonders mit Blick auf die Übersetzungskulturen als wenig systematisch erforscht (Glück 2014: 52 und 56).

Die Zielsprache, die vermittelt werden soll, steht in der Regel an erster Stelle und bestimmt die Übersetzungsrichtung. Versteht man die Übersetzung interlingual und eng, so besteht eine Besonderheit der ausgesuchten Quellen darin, dass die Autoren sozusagen sich selbst und nicht einen anderen Autor übersetzen. Eine Ausnahme bildet das Sprachbuch Kramer (1699), bei dem der Verfasser im Titel angibt, dass er die früher (genauer 1686) von Claude Mauger auf Französisch verfassten Gespräche verwendet und ins Deutsche übersetzt:

12 Sie werden hier mit Kurztiteln angeführt. Vollständige bibliographische Angaben finden sich im Literaturverzeichnis. Zur Quelle Fremdsprachenlehrwerk/Sprachbuch allgemein vgl. Culpeper & Kytö (2010: 40–49), Filatkina (2015), Glück (2002: 412–449), Glück, Häberlein & Schröder (2013), Gennies (2019: 159–172), Häberlein & Kuhn (2010), Hüllen (2005: 47–62), McLelland (2018, 2017), McLelland & Smith (2014), Smith & McLelland (2018).

13 Vgl. dazu Glück (2002: 431f.).

Nouveau Parlement, c'est à dire DIALOGUES FRANCOIS – ALEMANDS. [...] Compofez autrefois en François par le Sieur CLAUDE MAUGER, natif de Blois, Maitre de langues & d'autres, mais presentement à caufe de leur pureté & grande utilité, enrichis de l'Alemand, retouchez & augmentez un peu par Matthias Cramer, Maitre de langues [...]. (Kramer 1699: Titelblatt)

Kramer begründet seine Übersetzung des französischen Gesprächsbuchs mit der Distanzierung von ähnlichen früheren deutschsprachigen Werken, die er für zu komplex, zu stark stilisiert und veraltet hält sowie deren Dialoge als zu lang und deshalb für junge Menschen unbrauchbar betrachtet (Kramer 1699: Vorwort, Aiiiij).

Beim hier favorisierten weiten Verständnis der Übersetzungskulturen lassen die Sprachbücher die oben aus der Sicht der Sprachgeschichte des Deutschen genannten Forschungslücken a) und b) besonders gut adressieren. Mit den deutsch-französischen Lehrwerken liegt eine Quellengruppe nicht-literarischer Art vor, die zwar keine eigene Theorie der Übersetzung überliefert, aber, beflügelt durch die Mehrsprachigkeit, selbst eine eigenständige Übersetzungskultur bildet, diverse Übersetzungstechniken praktisch lebt und sich von literarischen Übersetzungskulturen unterscheidet. Die Sprachbücher sind Produkte intertextueller Verbindungen, denn sie werden im Sinne der barocken und frühaufklärerischen Praktik des Kompilierens, d.h. des sinnvollen Zusammensuchens und Neu-Zusammenfügens (man denke an lat. *compilare*), kopiert, abgeschrieben, gekürzt, ergänzt und neugeordnet. Die dort tradierten Übersetzungspraktiken sind Kommunikationsakte, die sich durch die Wanderbewegungen von Büchern und Menschen in fremden Ländern ergeben (Boutcher 2015: 23f.). Die Sprachbücher oszillieren deshalb nicht nur zwischen zwei Sprachen, sondern auch zwischen unterschiedlichen kulturellen Wissenstraditionen und interpretieren diese in ihrem Aufbau unterschiedlich. Sie speisen sich einerseits aus den praktischen Bedürfnissen des adligen und/oder bürgerlichen Alltags (sind also ususerorientiert), andererseits aus der humanistischen Lexikographie, didaktischen Werken (z.B. Schulgrammatiken) und den sprachtheoretischen und sprachpflegerischen Ausführungen über die Normen des Deutschen in den zeitgenössischen einsprachigen Grammatiken (Moulin 2000, 2011, 2016). Die Fremdsprachenlehrwerke sind in diesem Sinne deshalb auch normorientiert und regelbasiert.

Auch wenn, wie bereits mehrfach erwähnt, die direkten Bezüge zum sprachtheoretischen Diskurs des Barock fehlen, ist die Orientierung an diesem Kontext bereits in der Zielsetzung der Lehrwerke offensichtlich. Johann Georg Otliker z.B., der Verfasser eines der Sprachbücher, war nie Mitglied einer Sprachgesellschaft, eröffnet aber sein französisch-deutsches Sprachbuch mit einem Verweis auf die programmatische Devise der *Fruchtbringenden Gesellschaft* „Alles zu Nutzen“.¹⁴

14 Die Devise und die Palmen-Vignette der Gesellschaft sind emblematisch u. a. im Kupfertitel in G. P. Harsdörffers *Fortpflanzung der Hochlöblichen Fruchtbringenden Gesellschaft* aus dem Jahr 1651 abgebildet: <<http://diglib.hab.de/drucke/ln-183/start.htm?image=00005>> (letzter Zugriff am 11.10.2019).

Wie in ähnlichen Sprachgesellschaften in Italien oder Frankreich verpflichteten sich die Mitglieder dieser Sprachgesellschaft dem fruchtbringerischen Tugendethos: Durch ihre Teilnahme an der Spracharbeit der Gesellschaft leisteten sie einen Beitrag zum Nutzen und Gedeihen des Deutschen und folglich auch der damaligen Gesellschaft. Otliker greift die Devise im Titel seines Werkes *Sehr nützlich* [Hervorhebung durch die Verf.] *Sprach-Büchlein Frantzösisch-Teutsch* auf; seine Erklärungen in der Vorrede zeigen, dass die Attribuierung im Titel nicht (nur) als eine reine Marketingstrategie zu verstehen ist, die Aufmerksamkeit der Kunden auf sein Werk zu lenken. Die Vorrede beginnt mit einem Verweis auf „den weißen Plato“ und die christliche Lehre. Damit bekräftigt Otliker seine Überzeugung,

daß wir nicht geboren seyen nur für uns selbsten, [NF: sondern um] uns gebrauchen [zu] lassen die einen für die anderen/ [...] damit der Nutz unferes Herkommens zu GOTTes Ehr / zu unferer Eltern / Freunde und ins gemein aller Menschē Besten gereiche. (Otliker 1695: 3)

Seinen Beitrag zum Nutzen „ins gemein aller Menschē“ sieht er in der Sprachvermittlung:

Damit ein jeglicher könne gelangen zu dieser sehr nützlichen Sprach [i.e. das Französische; NF]/ habe ich mir fürgenommen die Gaben so mir von den Gnaden GOTTes sind verliehen worden nicht zu verbergen / sondern auszubreiten zu gutem / und Wolfahrt des gemeinen Nutzens. Nun weiln deme also ist / daß ich eine Wissenschaft in der Frantzösischen Sprach habe/ wenigstens eine mittelmäßige [...] die Teutsche aber meine Mutter=Sprach ist / gedachte ich/ daß ich nicht wol daran thäte / so ich diese meine Erkandtnuß nicht zum gemeinen Nutzen aller deren die dieser edlen Sprach begierig find/ anwendete [...]. (Otliker 1695: 3–5)

Auf der Hintergrundfolie der barocken Spracharbeit soll im nächsten Abschnitt die Frage beantwortet werden, welche Kulturen der Übersetzung bzw. konkrete Übersetzungspraktiken sich in den Fremdsprachenlehrwerken entfalten.

4 Übersetzung als Wissen-, Kultur- und Sprachvermittlung

4.1 Übersetzung als Wissensvermittlung

Im Sinne der in Kapitel 2 angeführten weiten Definition der Übersetzungskulturen geben die Sprachlehrwerke Einblicke in Übersetzung als Vehikel der Wissensvermittlung. Zum einen führen die Verfasser die antike didaktische Tradition des Lateinunterrichts fort, laut der Übersetzung eine Methode des Fremdspracherwerbs ist. Matthias Kramer (1699) bekennt sich dazu im Vorwort seines Gesprächsbuchs. An sich müsse der Nutzen – hier ist im Übrigen auch der barocke Nutzen-Gedanke wieder greifbar! – des Verfassens von deutsch-französischen Gesprächen nicht begründet werden, „sie loben und recommendiren sich selbst“ (Kramer 1699:

Aij). Nachdem die Lerner die ersten nötigen Fundamente, d.h. die Morphologie (Konjugation und Deklination) und Syntax erworben haben, sollen sie:

vermittels der fleißigen Lefung / Auflegung / Übersetzung / Nach=folgung und Außübung diser an=muthigen Gesprächlein / gleichsam (spielend) zu nehmen / und mit GOTTes Hülffe und getreuer Anleitung eines verständiggen Sprachmeifters / in ein paar Monaten zu einem füglichem Reden und Schreiben gelangen können. (Kramer 1699: Aij–Aijj)

Seit der Antike bis zur Methodenreform in den 1880er Jahren wurde der Einstieg in die fremde Sprache über die grammatischen Regeln gesucht (Hüllen 2005: 47–62). Diese wurden anhand von Beispielsätzen veranschaulicht, auswendig gelernt und in die Muttersprache übersetzt. Nicht selten begegnen in Fremdsprachenlehrwerken zusammenhangslose Sätze oder auch unlogisch aufgebaute Dialoge, die uns heute vor die Frage stellen, ob und wie solches Material im Fremdsprachenunterricht überhaupt benutzt und wie dieser Unterricht generell gestaltet wurde. Verortet man solche Stellen im Kontext der Übersetzung als didaktische Methode, wird ihr Zweck klarer: Sie hätten als Lese- oder eben Übersetzungsübungen dienen können, wobei die Richtung der Übersetzung flexibel festgelegt werden konnte und von der Lernergruppe abhing.

Übersetzung ist aber auch, wie Kramer weiter schreibt, das Ziel des Unterrichts, eine Kompetenz an sich, die eigens erworben werden soll: Weil er seine Dialoge für methodisch unkompliziert und durchdacht angeordnet hält, wird „ein Sprach=Befliffener der ein wenig ein Fundament hat / sich selbst von freyen Stücken daraus exerciren / und aus dem teutschem (französischen) ins französische (teutsche) überfetzen [...]“ (Kramer 1699: Aijj). Angestrebt für den Rezipienten sind also beide Übersetzungsrichtungen. Auch das entspricht dem Geist der Zeit: Zu den Zielkompetenzen im Fremdspracherwerb gehörte im Barock an erster Stelle das Leseverstehen, an zweiter die Fähigkeit zu übersetzen, erst danach folgten Sprech- und Schreibkompetenz als die höchsten Künste (Hüllen 2005: 47–62).

Übersetzung wurde dabei von den Verfassern selbst nicht im engen interlingualen Sinn verstanden. Die Sprachvermittlung erfolgte in der Frühen Neuzeit nie isoliert von allgemeinen kulturellen Aspekten (Moulin 2000, 2016, Filatkina & Moulin 2018, Glück, Häberlein & Schröder 2013: 286). So gehen metasprachliche Äußerungen *sagen die Teutschen* oder *wie in Teutschland gesagt* in den Quellen oft von der Sprache auf das Land bzw. seine Bewohnerinnen und Bewohner über. Die hier untersuchten Quellen sind zwar unabhängig voneinander entstanden, weisen aber gerade in tradierten Stereotypen etwa in Bezug auf die Ess- und Trinkkultur, die Einstellungen zur Arbeit oder den Umgang mit Fremden und Frauen viele Gemeinsamkeiten auf. In seinem Sprachbüchlein für Französisch-Lernende mit Deutsch als Muttersprache widmet Johann Georg Otliker den Regeln für einen Reisenden ein ganzes Kapitel (Otliker 1695: 49–55). Es lässt den Eindruck entstehen, dass Reisen in erster Linie etwas Gefährliches waren. Otliker rät dazu, auf sich zu achten, sparsam und mäßig beim Wein, in der Liebe und im Zorn zu sein, als erstes

die Bräuche des fremden Landes kennenzulernen und warnt vor leichtsinnigen Junggesellen und Frauen. 1695 bedient sich Otliker einer Übersetzungs-, in diesem Fall kann man fast sagen Glossierungstechnik, die an die Anfänge der schriftlichen deutschsprachigen Überlieferung erinnert: Seinen französischen Ausgangstext in der ersten Spalte transliteriert Otliker in der zweiten Spalte Zeile für Zeile und übersetzt ihn in der dritten wortgetreu ins Deutsche, vgl. Abbildung 1.

Natürlich ist die Motivation für die Wahl der wortgetreuen Übersetzung bei Otliker und in frühen Übersetzungstexten grundverschieden, die Technik ist aber ähnlich. Otliker übersetzt nicht einen sakralen Text, die genaue zeilengetreue Bewahrung der Anordnung des Ausgangstextes ist ihm aber dennoch wichtig, denn sie eröffnet den Lernenden etwa in Form einer Leseübung den Zugang zum Verständnis des Französischen. Solche Stellen lassen vermuten, dass dank der zeilen- und wortgetreuen Übersetzung die Lernenden imstande sein sollten, die Leseübung auch selbständig, ohne den Sprachmeister durchzuführen. Somit ermöglichen uns die Übersetzungskulturen auch Einblicke in die Benutzungspraktiken der Quellen. Dem gleichen Zweck dient in meinen Augen auch das Kapitel mit den Sprüchen Salomons (Otliker 1965: 33–49), in dem Otliker übersetzungstechnisch genauso wort- und zeilengetreu vorgeht.

4.2 *Übersetzung und Sprachvermittlung*

4.2.1 Übersetzungspraktiken in Wortschatz- und Gesprächsteilen

Auch für die Untersuchung der Übersetzung im engen interlingualen Sinn liefern die Sprachbücher zahlreiche Beispiele. Eine lineare Entwicklung von der wörtlichen zur freien Übersetzung lässt sich anhand dieser Quellen nicht nachzeichnen, sie dokumentieren vielmehr die Koexistenz der beiden Übersetzungshaltungen.

Daniel Martin beginnt seinen *Guidon allemand/Teutschen Wegweiser* (1663) mit einer Warnung an den Leser und einer Erinnerung an scharfe Kritik, die er einstecken musste (er schreibt „ich ward rechtſchaffen censuriert“ (Martin 1663: Aij)), nachdem er an einer anderen Stelle (damit meint er seine *Hinführung zur deutschen Sprachel/Acheminement à la langue allemande* aus dem Jahr 1635) das deutsche Sprichwort *wie ein nasser Hund zittern* mit französisch *il tremble comme un chat mouillé* „gegeben“ hatte. Der Grund für die Kritik war die Abweichung von deutsch *Hund* zu französisch *Katze/Kater*. Martin sieht seine Abweichung im Bestreben begründet, bei der Übersetzung in der Zielsprache Deutsch zu authentischen, in der Sprache vorhandenen und deshalb angemessen Einheiten zu greifen, also sinngemäß und inhaltsbezogen, frei zu übersetzen (in seiner Terminologie: „die Spracheigenschaften wiffend“), auch wenn dies eine Abweichung von der Ausgangssprache Französisch bedeutet. Wie viele andere Autoren dieser Zeit schließt er auch andere Sprichwörter und idiomatische Ausdrücke in sein Sprachbuch ein, denn in der Frühen Neuzeit galten sie als grundsätzlich unübersetzbar und konnten, wenn überhaupt, dann nicht Wort-für-Wort, sondern nur sinngemäß in eine andere Sprache übertragen werden. Mit einer drei Seiten langen Liste der wörtlichen und deshalb falschen Übersetzungen bekennt er sich zum Prinzip der

freien Übertragung, legt dieses seinem Sprachbuch zugrunde und versucht, durch die Beispiele seine Hoffnung zu bekräftigen, diesmal die Kritiker/„censors“ zufrieden zu stellen, damit „sie das büchlein unangetastet frey aufgehen lassen“ (Martin 1663: Aiiiij).

An das Prinzip der freien Übersetzung hält sich Martin auch im Wortschatzteil seines „Wegweisers“, so auch in den Abschnitten, die er dem Kriegswortschatz widmet. Das Bestreben, den französischen Lexemen eine korrekte deutsche Entsprechung gegenüberzustellen, ist hier besonders offensichtlich. In diesem 22 Seiten und über 100 Einträge umfassenden Kapitel fehlt die Übersetzung nur an einer Stelle, beim Lexem *le poulverin*; an einer anderen greift Martin zu Latein (*Commissaire commissarius*). Das sind aber absolute Ausnahmen. Selbst bei Lexemen, die als französische Fremd- oder Lehnwörter im Deutschen im 17. Jahrhundert existierten, führt Martin eine deutsche Entsprechung an, z.B. *Vne canonnade – ein Schuß auß einem Stuck; se barricade, sich mit einer Wagenburg versehen*[n]. Viele französische Lemmata enthalten gleichzeitig sowohl deutsche Übersetzungen als auch graphematisch teilweise eingedeutschte französische Fremdwörter, vgl. Beispiel (1):

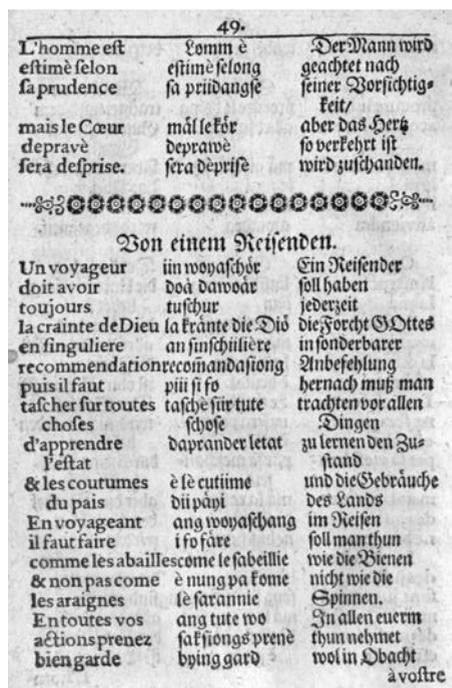


Abb. 1: J. G. Otliker, *Sehr nützlich Sprach-Büchlein*, 1695, S. 49
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, DA: Br: BKB I: Bl. 10–13.

(1) Capitaine	Hauptmann/ Capitain
Sergent	Feldweibel/ Schersant
Soldat	Soldat/ Knecht
Efcharpe	Feldzeichen/ Scharp
Cafque	Kaßket/ Sturmhaube
L'Artillerie	die Arckeley/ Artolerey/ das Geschütz
Faire la ronde	rondiren/ ou die Runde thun
Arquebuser	arckibufiren/ erschieffen

<i>Charger</i>	<i>fcharfirn</i> ([NF: aber einige Seiten später] <i>Charger, laden</i>)
<i>Se retirer</i>	<i>fich retirirn / ou in gewahrſam begeben</i>
<i>Conuooyer</i>	<i>convoyren/ geleiten</i>
<i>Attaquer</i>	<i>attakirn/ angreifen</i>
<i>Defarmer les bourgeois</i>	<i>die Burger difarmiren/ ou wehrlos machen</i>

Einige der von Martin vorgeschlagenen äquivalenten Fremdwörter sind in den Textkorpora und Wörterbüchern des Frühneuhochdeutschen nicht belegt. Und nichtsdestotrotz kann ihr Vorkommen m.E. nicht der mangelnden Sprachkompetenz des Verfassers im Deutschen (das ist die Sprache, in die übersetzt wird) zugeschrieben werden. Die Übersetzungen im Glossarteil sind gerade mit Blick auf den kulturhistorischen Kontext des 17. Jahrhunderts interessant. Martins Werk erscheint mitten im Zeitalter des Sprachpurismus, der nach außen gerichteten Abneigung gegen Fremdwörter und Entlehnungen aus anderen Sprachen, insbesondere aus dem Französischen. Die Beispiele aus Martins Sprachbuch zeugen aber eher von interlingualer Variantentoleranz, die durch die Kombination der beiden Übersetzungstechniken – der wörtlichen und der freien – deutlich in Erscheinung tritt. Die Beispiele demonstrieren, dass der äußere Sprachpurismus zwar ein wesentlicher Bestand des gelehrten Diskurses war (vgl. Kapitel 2), in die Sprachpraxis aber keinen Eingang fand, zumindest nicht in die Sprachpraxis, die in den sechs behandelten Quellen gelebt wird. In der Terminologie des SFBs *Episteme in Bewegung*¹⁵ lassen sich diese Beispiele in meinen Augen als ‚negativer Wissenstransfer‘ bzw. das Aussondern und Nichtweitertradieren von Wissensbeständen interpretieren. Ob das generell für die Quellengruppe Sprachbuch gilt, muss noch untersucht werden, genauso wie die Frage, ob der ‚negative Transfer‘ auch für den inneren Sprachpurismus gilt, d.h. für die Abwertung der Dialekte.¹⁶

Gegenbeispiele und Argumente für eine im interlingualen Sinn wortgetreue Übersetzung gibt es auch. Dies sei am Beispiel der Höflichkeitsanrede¹⁷ im Sprachbuch Kramer (1699) illustriert. Ende des 17. Jahrhunderts verfasst, zeigt das Sprachbuch keine Spur von der pronominalen Höflichkeitsanrede *Sie*.¹⁸ Wir beobachten ein laut Simon (2003: 93) für das 17. Jahrhundert typisches System III mit *du/ihr + er/sie* im Singular, das hier exemplarisch anhand der ersten Zeilen aus dem Gespräch zwischen zwei Freunden veranschaulicht werden soll, vgl. Abbildung 2.

15 Vgl. etwa die Beiträge auf der Jahrestagung 2019 zum Thema „(Nicht)Wissen – Dynamiken der Negation in vormodernen Kulturen“ (<http://www.sfb-episteme.de/Listen_Read_Watch/Audiomitschnitte/jt2019/index.html>; letzter Zugriff am 11.10.2019).

16 Vgl. dazu Hübner 2021.

17 Vgl. dazu Gennies (i. Dr.).

18 Diese ist in anderen Sprachbüchern aber greifbar, vgl. dazu ausführlich McLelland (2018).

4.2.2 Übersetzungspraktiken in Grammatikteilen

Das Bewusstsein der Verfasser für idiosynkratische Merkmale der betroffenen Sprachen und für ihre Rolle als Übersetzer, d.h. Vermittler zwischen den Zielsprachen und den anderssprachigen Adressaten der Lehrwerke, kommt selbst in den Grammatikteilen zum Tragen. Aus der einsprachigen schulgrammatischen und grammatiktheoretischen Tradition (Moulin 2000, Hundt 2000: 350–352) ist bekannt, dass die Syntaxlehre erst im 18. Jahrhundert ein systematischer Bestandteil der Grammatiken wird, weil sich diese lange nicht von der an den Wortarten orientierten lateinischen Grammatiktradition lösen. Selbst in der wohl renommiertesten Grammatik dieser Zeit – der *Ausführlichen Arbeit von der Teutschen Hauptsprache* (1663) von J.G. Schottelius – ist der Syntaxteil rudimentär.

Nathanael Dhuëz weist aber bereits 1646 im *Le vray et parfait gvidon* seine französischsprachigen Lerner auf die Schwierigkeit der angemessenen wörtlichen Übersetzung der *zu + Infinitiv*-Konstruktion im Deutschen hin (Dhuëz 1646: 170f.). Je nach der semantischen Beschaffenheit der verbalen Konstituente bzw. der Pragmatik der Aussage leitet er drei Möglichkeiten der Übersetzung ins Französische mit Präpositionen ab, vgl. Beispiel (2):

(2) <i>de</i> (nach handlungsanweisenden Verben):	<i>je vous commande de venir</i>
<i>à</i> (nach den Verben der kognitiven Tätigkeit):	<i>il apprend à parler</i>
<i>pour</i> (bei Ziel-/Absichtserklärungen):	<i>Je fuis venu pour vous remercier.</i> ¹⁹

Die Übersetzungsperspektive spielt auch bei der Vermittlung der Tempusformen eine entscheidende Rolle.²⁰ Dies sei abschließend am Beispiel der Übersetzungen des französischen *futur simple* im *New Parlement* von Daniel Martin aus dem Jahr 1637 erläutert. Bereits im Titel teilt der Verfasser mit, dass er den französischen Ausgangstext interlinear Wort für Wort ins Deutsche übersetzt, um so seinen Lernern die Strukturen der beiden Sprachen, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede möglichst genau aufzuzeigen. Die freie, sinngemäße Übersetzung erfolgt in der zweiten Spalte. Wie dies konkret umgesetzt wird, zeigt ein Ausschnitt in Abbildung 3.

Auf den ersten 400 Seiten des Sprachbuchs sind *future simple*-Formen 356 Mal belegt. Interlinear übersetzt Martin davon an 292 Stellen mit der *werden*-Periphrase

19 Vgl. auch das Kapitel zu Rektion bei Verben bzw. bei VPs mit der Überschrift „Manieres particulieres de parler des Alemans“ in Peger (1682: 226–228).

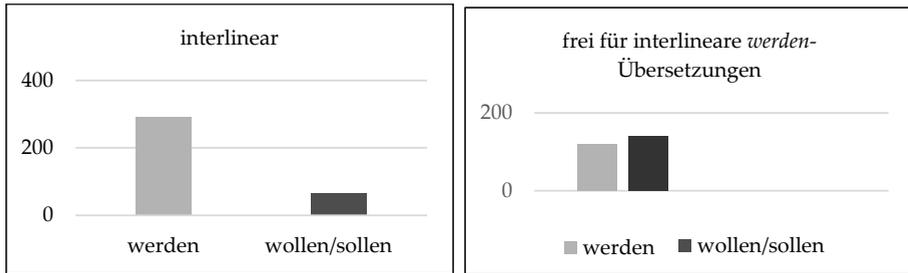
20 Ausführlich zu Mustern der Darstellung von Tempusparadigmen in deutschsprachigen Grammatiken und ihrer Abhängigkeit von den lateinischen Grammatiktraditionen vgl. Jelinek (1914: 282–356) und Moulin (2020); Filatkina (2020) beschäftigt sich mit der Umsetzung und Neukontextualisierung dieser Traditionen in Fremdsprachenlehrwerken. Zur Futurperiphrasen im deutsch-italienischen Sprachbuch Georgs von Nürnberg vgl. Caparrini (2007).

Abb. 3: D. Martin, *New Parlement*, 1637, S. 6-7

Bayerische Staatsbibliothek, <<http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10587380-5>>

und nur an 64 Stellen mit den älteren Konstruktionen mit den Modalverben *wollen* oder *sollen*, vgl. Graphik 1a und Abbildung 4, die diese Verteilung exemplarisch veranschaulicht.

Nimmt man die bisherige Forschung zur Entstehung der Zukunftssperiphrase mit *werden* in den Blick (Bogner 1989: 74–78, zusammenfassend Nübling, Dammel, Duke & Szczepaniak 2017: 318–321), so sollte dieser Befund eigentlich nicht überraschen, denn das Sprachbuch stammt aus der Zeit, in der die *werden*-Periphrase im Deutschen die älteren Konstruktionen mit Modalverben überholt haben und fest etabliert sein soll. Auffällig ist allerdings die freie Übersetzung in der zweiten Spalte, in der keine solche Einigkeit herrscht, vgl. Graphik 1b: Von 292 interlinearen *werden*-Übersetzungen sind 140 in der zweiten Spalte mit den Modalverben *wollen* und *sollen* paraphrasiert, an 120 Stellen mit dem Hilfsverb *werden*. Für das einheitliche Bild der interlinearen Übersetzung gilt in meinen Augen die gleiche Erklärung, die Diewald & Habermann (2005: 241) in einem ganz anderen Kontext



Graphik 1a: Interlineare (wörtliche) Übersetzung des frz. *future simple* in Martin, NP, 1637

Graphik 1b: Freie Übersetzungen in der zweiten Spalte für interlineare *werden*-Paraphrasen, ebd.

für die Entstehung der *werden*-Periphrase geben und dabei das Lateinische als einen stabilisierenden Faktor betrachten. Sie schreiben:

[...] besonders häufig findet sich die Wiedergabe des Futurs mit *werden* dann, wenn auf eine sorgfältige Wiedergabe lateinischer Inhalte besonderer Wert gelegt wird: Dies gilt bevorzugt für die Übersetzungen lateinischer Bibelzitate, die in der Tradition der Verbum-de-verbo-Übersetzung textgetreu in der Volkssprache wiedergegeben wurden.

Martin bedient sich Jahrhunderte später genau dieser interlinearen Kulturtechnik der wortgetreuen Übersetzung. Die Variation beim Hilfsverb in der zweiten Spalte mit der freien Übersetzung muss m. E. als Tradierung der Muster der lateinischen Grammatikografie bzw. der Tradition der deutschsprachigen Grammatiken gesehen werden, die hier für den Unterricht in den frühneuzeitlichen Vernakularsprachen didaktisiert und in diesem Sinn neukontextualisiert wird. Bereits Jellinek (1914: 326 und 330) hat darauf hingewiesen, dass die deutschsprachigen Grammatiken bei der Beschreibung der Verbalflexion und der Tempora einerseits den Mustern der lateinischen Grammatikographie folgen und dass sich andererseits – abweichend von diesen Traditionen – „im Futurum besonders viele Schwankungen zeigen“ (Jellinek 1914: 330). Im Gegensatz zum in der sprachhistorischen Forschung verbreiteten linearen Bild der Ausbreitung der *werden*-Periphrase tradieren die einsprachigen Grammatiken bis einschließlich Gottsched im Indikativ Futur eine Formenvielfalt, die neben der *werden*-Periphrase durchaus auch die älteren Periphrasen mit den Hilfsverben *wollen* und *sollen* einschließt.²¹ Moulin (2020) weist darauf hin, dass die programmatischen Behauptungen zur Verwendung der Tempusformen in theoretischen Teilen der Grammatiken nicht immer mit ihrer praktischen Umsetzung in den Flexionsparadigmen übereinstimmen, die Leben-

²¹ Vgl. die Übersicht in Filatkina (2020).

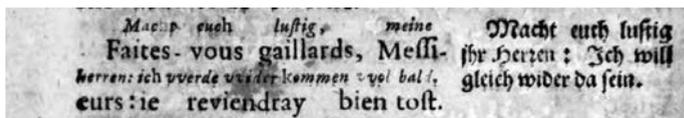


Abb. 4: Übersetzung des frz. *future simple* in D. Martin, *New Parlement*, 1637, S. 40 Bayerische Staatsbibliothek, <<http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10587380-5>>

digkeit der älteren Periphrasen (mit und ohne Bedeutungsunterschieden) lässt sich aber deutlich nachweisen und wurde in der Forschung bis jetzt übersehen.

Die Fremdsprachenlehrwerke führen die gleiche Vielfalt vor Augen. Natürlich kann an Stellen wie in Abbildung 4 nicht ausgeschlossen werden, dass bei freien Paraphrasierungen nicht die temporale, sondern die modale Lesart im Vordergrund steht und die Verwendung der Modalverben erklärt.²² Eindeutig modal sind die Kontexte aber in meinen Augen nicht. Und genau diese Variation macht solche Beispiele sprachhistorisch interessant, denn sie zeigt, dass sie im metasprachlichen Wissen über Futurperiphrasen viel länger existierte als in der Forschung bisher für den Usus angenommen. Die Beispiele zeigen auch, dass die Variation nicht willkürlich, sondern selbst musterhaft ist, was in Sprachbüchern durch die dort gelebten Übersetzungspraktiken verschärft in Erscheinung tritt und das Potenzial der Quellen zeigt, auch für gut untersuchte sprachhistorische Phänomene eventuell neue Daten zu liefern. Martins Gesprächsbuch ist nämlich kein Einzelfall, er führt die *wollen-* und *sollen-*Periphrasen für den Ausdruck des Futurs auch in seinem *Le Guidon allemand/Teutschen Wegweiser* aus dem Jahr 1663 an (3), genauso wie 1682 Jean Perger in seiner Grammatik des Deutschen (4), Nathanael Dhuéz (1646: 141) im *Le Vray Goidon de La Langue Françoise* (5) und schließlich Matthias Kramer (1699: 94 und 95) im *Nouveau Parlement* (6).

(3)	<i>Futur.</i>
Ich werde reden /	je parlerai,
du wirst reden,	tu parleras,
er wird reden /	il parlera.
	<i>Pluriel.</i>
Wir werden reden,	nous parlerons,
ihr werdet reden /	vous parlerez,
sie werden reden.	ils parleront.

²² Inwiefern in den Fremdsprachenlehrwerken die lateinische Tradition, als Grundlage für die Beschreibung der Verbalflexion nicht das Tempus, sondern den Modus zu benutzen, eine Rolle spielt, wird in Filatkina (2020) untersucht. Zur deutschsprachigen grammatikographischen Tradition vgl. neue Erkenntnisse in Moulin (2020).

Et ainfi avec les verbes ich will ou ich soll

(Martin, *Le Guidon allemand/Teutscher Wegweiser*, 1663: 63)

- (4) Et le futur, ich wird [sic!] lieben, ou ich will lieben, j'aimerai, &c. Chacun defquel renferme en foi les nombres & les perfonnes.

(Perger, *La veritable et unique grammaire alemande*, 1682: 81)

- (5) *Futurum*, zukünftige Zeit. Ich will und werde haben

Singulariter

Pluraliter.

J'aurai, Ich werde haben.

N. aurons, Wir werden haben

Tu auras, Du wirst haben.

V. aurez, Ihr werdet haben

Il aura, Er wird haben.

I. aurent, Sie werden haben

(Dhuëz, *Le Vray Gvidon de la Langue Françoise*, 1646: 141)

- (6) Quand l'auray je?

Wann foll (werde) ich ihn haben

Après demain

Übermorgen.

(Kramer, *Nouveau Parlement*, 1699: 94)

L'auray je après demain?

Soll ich ihn übermorgen haben?

(Kramer, *Nouveau Parlement*, 1699: 95)

Eindeutig auszuschließen wäre die modale Lesart bei der Erklärung und Übersetzung der sog. unpersönlichen Verben, z. B. der Witterungsverben des Typs *es regnet/blitzt/donnert* usw. In den untersuchten Lehrwerken konnten dazu keine Belege gefunden werden, allerdings bemerkt Jean Perger in seiner Grammatik des Deutschen, dass sich diese Verben von anderen regulären Verben nicht unterscheiden, was ihre Kombinationen mit den älteren Hilfsverben *wollen* und *sollen* in der Zukunftssperphrase zwar nicht bestätigt, aber auch nicht ausschließt:

Je ne donnerai point ici la conjugaifon des verbes imperfonnels, quoigu'en fon lieu, étant la même que celle des perfonnels, horfmis qu'ils n'ont que la troifiéme perfonne par tous les temps & tous les mœufs. (Perger 1682: 147)

5 Fazit

In diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, das Potenzial der frühneuzeitlichen Fremdsprachenlehrwerke aus der Perspektive der Untersuchung von Übersetzungskulturen zu beleuchten. Übersetzung wurde dabei im weiten Sinn als ein unabdingbares Mittel des Wissenstransfers und der Kommunikation definiert und im Kontext der Vermittlung des Wissens über die frühneuzeitlichen Vernakularsprachen verortet. Zum einen kommen in den Quellen unterschiedliche grammatikographische, lexikographische und sprachtheoretische Traditio-

nen des Wissens über Sprachen und alltägliche Kommunikationsroutinen zusammen, zum anderen werden sie dort neukontextualisiert und teilweise auch als eine Art ‚negativen Wissenstransfers‘ nicht weitergeleitet. Die Berücksichtigung der Übersetzungsperspektive rückt die Fremdsprachenlehrwerke ferner auch bei der Beantwortung der genuin sprachhistorischen Fragestellungen in ein neues Licht. Im vorliegenden Beitrag wurden dazu exemplarisch drei Beispiele angeführt. Zum einen hat die Analyse der Glossarteile gezeigt, dass der Sprachpurismus zwar ein substantieller Teil der Spracharbeit im 17. Jahrhundert ist, in die konkrete Praxis der Sprachvermittlung aber keinen Eingang findet. Zum anderen rechtfertigt das Bestreben, die Strukturen der Ausgangssprache (des Französischen) möglichst genau zu befolgen, die Auffälligkeiten in der Verwendung der nominalen und pronominalen Anrede. Und schließlich verdeutlicht die Übersetzungsperspektive die Tradierung der älteren Muster der lateinischen Grammatikographie in der frühneuzeitlichen Praxis der Vermittlung der Tempusformen (hier Futur) in den Vernakularsprachen.

Literaturverzeichnis

Quellen

- Dhuëz, Nathanael. 1646. *Le Vrai Guidon de la Langue François avec Quatre Dialogues François & Aleman, & un Bouquet de Sentences. Das ist/ Der Rechte Wegweiser, zu der Frantzöfischen Sprach. Sampt vier Frantzöfischen undt Teutschen Gemeinen Gesprächlein/ und etlichen außserlesenen Sprich-wörtern*. Leiden: Bonaventure & Abraham Elfeviers.
- Harsdörffer, Georg Philip [Der Spielende]. 1651. *Fortpflanzung der hochlöblichen Fruchtbringenden Gesellschaft: Das ist/ Kurtze Erzehlung alles dessen/ Was sich bey Erwehlung und Antretung hochbesagter Gesellschaft Oberhauptes/ Deß ... Schmackhaften/ ... zuge tragen. Samt Etlichen Glückwünschungen/ und Einer Lobrede deß Geschmacks. Samt Etlichen Glückwünschungen/ und Einer Lobrede deß Geschmacks*. Nürnberg: Endter.
- Kramer, Matthias. 1699. *Nouveau Parlement, C'est à dire Dialogues François-Alemands [...]* Neu Parlement, Das ist/ sehr anmuthige/ und denen anfangenden Sprach-Befliffenen zum Besten gantz kurtz gegebene frantzöfisch\Teutsche Gespräche [...]. Nürnberg: Joh. Hoffmanns Seel. Wittib. und Engelbert Strecken.
- Martin, Daniel. 1637. *New Parlement, Oder hundert Kurtzweilige/ doch nutzliche Gespräch, Frantzöfisch und Teutsch [...]* Parlement nouveau, ou, Centurie interliniare [...]. Strasbourg: Lazari Zetzner.
- 1663. *Le Guidon Allemand, [...]* Der Teutsche Wegweiser [...]. Strasbourg: George Andre Dollhopf & Jean Everard Zetzner.
- Otliker, Johann Georg. 1695. *Sehr Nutzliches Sprach-Büchlein/ in Frantzöfisch und Teutsch [...]*. Strasbourg: Johann Hoffmann.
- Perger, Jean. 1682. *La veritable et unique grammaire alemande, [...]*. Strasbourg: Frederic Guillaume Schmuck.
- Schottelius, Justus Georg. 1663. *Ausführliche Arbeit Von der Teutschen HauptSprache*. Braunschweig: Zilliger.

Sekundärliteratur

- Albrecht, Jörn. 2008. Bedeutung der Übersetzung für die Entwicklung der Kultursprachen. In Harald Kittel, Armin Paul Frank & Norbert Greiner (Hg.), *Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*, 1088–1108. Berlin & New York: De Gruyter.
- Bachmann-Medick, Doris. 2013. The 'translational turn' in literary and cultural studies: The example of human rights. In Greta Olson & Ansgar Nünning (Hg.), *New Theories, Models and Methods in Literary and Cultural Studies*, 213–233. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Bergmann, Rolf & Stefanie Stricker. 2009. *Die althochdeutsche und altsächsische Glossographie. Ein Handbuch*. Berlin & New York: De Gruyter.
- , Elvira Glaser & Claudine Moulin-Fankhänel (Hg.). 2001. *Mittelalterliche volkssprachliche Glossen*. Heidelberg: Winter.
- Bogner, Istvan. 1989. Zur Entwicklung der periphrastischen Futurformen. *Zeitschrift für deutsche Philologie* 108. 56–84.
- Boutcher, Warren. 2015. From cultural translation to cultures of translation. In Tania Demetriou & Rowan Tomlinson (Hg.), *The Culture of Translation in Early Modern England and France, 1500–1660*, 22–40. New York: Palgrave Macmillan.
- Burke, Peter & R. Po-chia Hsia. 2009. *Cultural Translation in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caparrini, Marialuisa. 2007. L'espressione del futuro in altotedesco protomoderno sulla base della testimonianza della tradizione manoscritta dello Sprachbuch italo-tedesco. *Linguistica e Filologia* 24. 85–107.
- Culpeper, Jonathan & Merja Kytö. 2010. *Early Modern English Dialogues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diewald, Gabriele & Mechthild Habermann. 2005. Die Entwicklung von *werden* + Infinitiv zum Futurgrammem. Ein Beispiel für das Zusammenwirken von Grammatikalisierung, Sprachkontakt und soziokulturellen Faktoren. In Torsten Leuschner, Tanja Mortelmans & Sarah De Groot (Hg.), *Grammatikalisierung im Deutschen*, 229–250. Berlin & New York: De Gruyter.
- Filatkina, Natalia. 2009. *Und es duencket einem noch/wann man euch ansiehet / daß ihr Sand in den Augen habt*. Phraseologismen in ausgewählten historischen Grammatiken des Deutschen. In Csaba Földes (Hg.), *Phraseologie disziplinär und interdisziplinär*, 15–31. Tübingen: Narr.
- 2015. *Implicit Understandings*. Was uns historische Sprachlehrbücher über Sprachbewusstsein und Sprachgebrauch verraten. In Regula Schmidlin, Heike Behrens & Hans Bickel (Hg.), *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein. Implikationen für die Sprachtheorie*, 71–101. Berlin & Boston: De Gruyter.
- 2020. Zeit-Muster in frühneuhochdeutschen Sprach(lehr)büchern. *Sprachwissenschaft* 45(3). 319–342.
- & Claudine Moulin. 2018. Wordplay and baroque linguistic ideas. In Esme Winter-Froemel (Hg.), *Cultures and Traditions of Wordplay and Wordplay Research (The Dynamics of Wordplay 6)*, 235–257. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Gardt, Andreas. 1994. *Sprachreflexion in Barock und Frühaufklärung. Entwürfe von Böhme bis Leibniz*. Berlin & New York: De Gruyter.
- Gennies, Linda. 2019. Frühneuzeitliche Sprachlehrwerke und ihr Potential für die Diachrone Migrationslinguistik. In Roger Schöntag & Stephanie Massicot (Hg.), *Dia-*

- chrone Migrationslinguistik: Mehrsprachigkeit in historischen Sprachkontaktsituationen. Akten des XXXV. Romanistentages in Zürich (08.10.–12.10.2017)*, 159–186. Berlin: Lang.
- i. Dr. German and romance civility in contact: Retracing early modern European dynamics of polite address through historical foreign language manuals. *Journal of Historical Pragmatics* 22.
- Glück, Helmut. 2002. *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin & New York: De Gruyter.
- 2014. The history of German as a foreign language in Europe. *Language and History* 57(1). 44–58.
- , Mark Häberlein & Konrad Schröder. 2013. *Mehrsprachigkeit in der Frühen Neuzeit. Die Reichsstädte Augsburg und Nürnberg vom 15. bis ins frühe 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Grubmüller, Klaus. 2008a. Kontaktsituationen, Verständigung- und Verständnisprobleme: Buchdruck und Übersetzungskultur. In Harald Kittel, Armin Paul Frank & Norbert Greiner (Hg.), *Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*, 41–46. Berlin & New York: De Gruyter.
- 2008b. Deutsche Übersetzungen lateinischer Texte im Mittelalter. In Harald Kittel, Armin Paul Frank & Norbert Greiner (Hg.), *Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung, 1713–1717*. Berlin & New York: De Gruyter.
- Häberlein, Mark & Christian Kuhn (Hg.). 2010. *Fremde Sprachen in frühneuzeitlichen Städten. Lernende, Lehrende und Lehrwerke*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Henkel, Nikolaus. 1988. *Deutsche Übersetzungen lateinischer Schultexte. Ihre Verbreitung und Funktion im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*. München/Zürich: Beck/De Gruyter.
- Hübner, Julia. 2021. *Norm – Variation – Sprachbewusstsein. Untersuchungen zu Fremdsprachenlehrwerken der Frühen Neuzeit*. Dissertation Freie Universität Berlin.
- Hüllen, Werner. 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hundt, Markus. 2000. „Spracharbeit“ im 17. Jahrhundert. *Studien zu Georg Philipp Harsdörffer, Justus Georg Schottelius und Christian Gueintz*. Berlin & New York: De Gruyter.
- Jellinek, Max Hermann. 1914. *Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adelung*. 2. Band. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
- Kirkness, Alain. 1998. Das Phänomen des Purismus in der Geschichte des Deutschen. In Werner Besch, Anne Betten, Oskar Reichmann & Stefan Sonderegger (Hg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, 407–416, 2. Auflage. Berlin & New York: De Gruyter.
- Koller, Werner. 1998. Übersetzungen ins Deutsche und ihre Bedeutung für die Sprachgeschichte. In Werner Besch, Anne Betten, Oskar Reichmann & Stefan Sonderegger (Hg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, 210–229, 2. Auflage. Berlin & New York: De Gruyter.
- 2008. Die Übersetzung als Gegenstand der Sprachwissenschaft. In Harald Kittel, Armin Paul Frank & Norbert Greiner (Hg.), *Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*, 180–191. Berlin & New York: De Gruyter.
- Lange, Winfried. 2002. „Fruchtbringende Gesellschaft“ und die Übersetzung. In Bogdan Kovtyk, Gerhard Meiser & Hans Joachim Solms (Hg.), *Geschichte der Übersetzung. Beiträge zur neuzeitlichen, mittelalterlichen und antiken Übersetzungsgeschichte*, 89–108. Berlin: Logos.

- Lévy, Paul & Barbara Kaltz. 2013. *Die deutsche Sprache in Frankreich*. Übersetzt und bearbeitet von Barbara Kaltz. Wiesbaden: Harrassowitz.
- McLelland, Nicola. 2017. *Teaching and Learning Foreign Languages. A History of Language Education, Assessment and Policy in Britain*. London & New York: Routledge.
- 2018. Mining foreign language teaching manuals for the history of pragmatics. *Journal of Historical Pragmatics* 19(1). 28–54.
- & Richard Smith. 2014. Introduction: Building the History of Language Learning and Teaching (HoLLT). *Language and History* 57(1). 1–9.
- Moulin, Claudine. 2000. Deutsche Grammatikschreibung vom 16. bis 18. Jahrhundert. In Werner Besch, Anne Betten, Oskar Reichmann & Stefan Sonderegger (Hg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, 1903–1911*, 2. Auflage. Berlin & New York: De Gruyter.
- 2008. Grammatik im Bild – Bilder der Grammatik. Räume des sprachlichen Wissens in der Grammatikographie der Frühen Neuzeit. In Katharina Bahlmann, Elisabeth Oy-Marra & Cornelia Schneider (Hg.), *Gewusst wo! Wissen schafft Räume: Die Verortung des Denkens im Spiegel der Druckgraphik*, 17–36. Berlin: Akademie.
- 2011. Grammatische Architekturen. Zur Konstitution von metasprachlichem Wissen in der Frühen Neuzeit. In Sabine Frommel & Gernot Kamecke (Hg.), *Les sciences et leurs langues: Artifices et adoptions*, 25–44. Rom: Campisano.
- 2015. Albert Ölinger. In Wilhelm Kühlmann, Johann Anselm Steiger, Friedrich Vollhardt, Michael Schilling & Jan-Dirk Müller (Hg.), *Frühe Neuzeit in Deutschland 1520–1620. Literaturwissenschaftliches Verfasserlexikon 1520–1620*, Band 4, 621–625. Berlin & Boston: De Gruyter.
- 2016. Nach dem die Gäste sind, nach dem ist das Gespräch. Spracharbeit und barocke Tischkultur bei Georg Philipp Harsdörffer. In Simone Schultz-Balluff & Nina Bartsch (Hg.), *PerspektivWechsel oder: Die Wiederentdeckung der Philologie*. Band 2: *Grenzgänge und Grenzüberschreitungen*, 261–287. Berlin: Erich Schmidt.
- 2020. Muster der Zeit: Strategien der Kodifizierung von Tempus in den älteren Grammatiken des Deutschen. *Sprachwissenschaft* 45(3), 343–360.
- Müller, Peter O. 2001. *Deutsche Lexikographie des 16. Jahrhunderts. Konzeptionen und Funktionen frühneuzeitlicher Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer.
- Nübling, Damaris, Antje Dammel, Janet Duke & Renata Szczepaniak. 2017. *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*, 5. Auflage. Tübingen: Narr.
- Radtke, Edgar. 1994. *Gesprochenes Französisch und Sprachgeschichte. Zur Rekonstruktion der Gesprächskonstitution in Dialogen französischer Sprachlehrbücher des 17. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Adaptionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Riecke, Jörg. 2004. *Die Frühgeschichte der mittelalterlichen medizinischen Fachsprache im Deutschen*. Band 1: *Untersuchungen*, Band 2: *Wörterbuch*. Berlin & New York: De Gruyter.
- Schnell, Bernhard. 2002. Übersetzen in der Medizinliteratur des Mittelalters: ein interdisziplinärer Diskurs. In Bogdan Kovtyk, Gerhard Meiser & Hans Joachim Solms (Hg.), *Geschichte der Übersetzung. Beiträge zur neuzeitlichen, mittelalterlichen und antiken Übersetzungsgeschichte*, 231–244. Berlin: Logos.
- Simon, Horst J. 2003. *Für eine grammatische Kategorie 'Respekt' im Deutschen. Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen Anredepronomina*. Tübingen: Niemeyer.

- 2006. Reconstructing historical orality in German – what sources can we use? In Irma Taavitsainen, Juhani Härmä & Jarmo Korhonen (Hg.), *Dialogic Language Use – Dimensions du dialogisme – Dialogischer Sprachgebrauch*, 7–26. Helsinki: Société Néophilologique.
- Smith, Richard & Nicola McLelland. 2018. Histories of language learning and teaching in Europe. *The Language Learning Journal* 46(1), 1–5.
- Sonderegger, Stephan. 1979. *Grundzüge deutscher Sprachgeschichte. Diachronie des Sprachsystems*. Band I: *Einführung, Genealogie, Konstanten*. Berlin & New York: De Gruyter.
- 1998. Geschichte deutschsprachiger Bibelübersetzungen in Grundzügen. In Werner Besch, Anne Betten, Oskar Reichmann & Stefan Sonderegger (Hg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, 229–284, 2. Auflage. Berlin & New York: De Gruyter.
- Steiner, George. 2008. Translation as *conditio humana*. In Harald Kittel, Armin Paul Frank & Norbert Greiner (Hg.), *Übersetzung. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*, 1–11. Berlin & New York: De Gruyter.
- Vermeer, Hans J. 1994. Übersetzen als kultureller Transfer. In Mary Snell-Hornby (Hg.), *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*, 30–53, 2. Auflage. Tübingen & Basel: Francke.
- 2000. *Das Übersetzen in Renaissance und Humanismus (15. und 16. Jahrhundert)*. Band 2: *Der deutschsprachige Raum*. Heidelberg: Winter.

Matthias Kramer und die Anerkennung des Niederländischen als Fremdsprache im frühen 18. Jahrhundert

Matthias Hüning (Freie Universität Berlin)

1 Einleitung

Im Mittelpunkt dieses Artikels steht Matthias Kramer (1640 – ca. 1729), ein deutscher Sprachmeister, der in der zweiten Hälfte des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts gewirkt hat. Als Sprachmeister wurden im 17. und 18. Jahrhundert Lehrer bezeichnet, die gewerbsmäßig moderne Fremdsprachen unterrichteten. Matthias Kramer war ein solcher Sprachdozent. Er unterrichtete insbesondere romanische Sprachen und veröffentlichte zahlreiche Lehrwerke zum Italienischen, Französischen und Spanischen: Grammatiken, Wörterbücher, Nomenklaturen und Gesprächsbücher für ein deutsches Publikum, aber auch (andersrum) Lehrwerke zum Deutschen für Italiener und Franzosen.¹ Mit über 75 Jahren wandte er sich schließlich auch noch dem Niederländischen zu. Im Jahr 1716 erschien beim Nürnberger Buchhändler und Verleger Johann Daniel Tauber seine *Grund-richtig-Vollkommene doch kurz gefaßte Nider-Teutsch- oder Holländische Grammatica*. Drei Jahre später, 1719, folgte dann sein zweisprachiges Wörterbuch, das *Königliche Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium* (erschieden im Selbstverlag). Mit diesen beiden Werken schuf Kramer vor 300 Jahren die erste Grammatik des Niederländischen und das erste zweisprachige Wörterbuch für den deutschen Sprachraum, weswegen Glück (2013: 435) ihn „Vater der deutschen Niederlandistik“ nennt, eine Bezeichnung, die ansonsten meist für den hundert Jahre später wirkenden Hoffmann von Fallersleben (1798–1874) verwendet wird.² Während Hoffmann von Fallerslebens Rolle für die Entstehung der Niederlandistik wiederholt gewürdigt worden ist, ist die Rolle Kramers bislang bestenfalls ansatzweise untersucht worden.³

1 Ein Verzeichnis der Werke Kramers findet sich in der Monographie von Bray (2000). Zu Kramers Wirken als Deutschlehrer vgl. Glück (2013) und Miehlung (2002).

2 Auch in der deutschsprachigen *Wikipedia* wird Hoffmann von Fallersleben als „Begründer der niederländischen Philologie“ bezeichnet (<https://de.wikipedia.org/wiki/August_Heinrich_Hoffmann_von_Fallersleben>; Mai 2020). Vgl. für die Geschichte der Niederlandistik in Europa Hüning, Konst & Holzey (2010).

3 Vgl. hierzu insbesondere De Vooys (1943) und Bray (1993). Aus Anlass des 300. Jahrestages von Kramers Wörterbuch ist 2019 in der niederlandistischen Fachzeitschrift *Nachbarsprache Niederländisch* (Jg. 34) ein kleines Dossier zu seinen Arbeiten zum Niederländischen erschienen, das eine wichtige Grundlage des vorliegenden Artikels darstellt. Eickmans (2019) setzt

Der vorliegende Artikel versteht sich als ein Beitrag zu einer solchen Untersuchung. Vor allem soll es um die Sprachauffassungen gehen, die aus den Arbeiten Kramers sprechen. Wie hat er über das Niederländische gedacht? Mit welchem Ziel hat er seine Grammatik und sein Wörterbuch verfasst? Was hat er zum Verhältnis des Niederländischen zum Deutschen gesagt? Wie hat er dazu beigetragen, das Niederländische im deutschen Sprachraum als eigenständige Sprache zu etablieren? Diese Fragen sollen vor dem Hintergrund des damaligen Sprachdenkens beleuchtet werden.

2 Der historische Hintergrund

Nicht nur das Niederländische, auch viele andere europäische Sprachen sind im Zuge der Renaissance zu Standardsprachen ausgebaut wurden. Nach Peter Burke (2004: 15ff.) kann die Frühe Neuzeit daher als das Zeitalter der Entdeckung von Sprache gelten („the age of the discovery of language“), womit er sich auf die heutigen Auffassungen darüber bezieht, was wir unter Sprache verstehen. Suzan Gal spricht sogar davon, dass ‚Sprache‘ in Europa *erfunden* wurde.

It may seem odd to say so, but ‘language’ was invented in Europe. Speaking is a universal feature of our species, but ‘language’ as first used in Europe and now throughout the world is not equivalent to the capacity to speak, but presumes a very particular set of features. (Gal 2006: 14)

Im Mittelalter galt bekanntermaßen insbesondere das Latein als vollwertige Sprache, alle anderen Arten zu sprechen galten als *vernaculars*. Es gab ein Kontinuum von Volkssprachen oder Dialekten, die aber eben nicht als echte Sprachen gesehen wurden. Im Falle der westgermanischen Dialekte wurden sie oft mit dem Sammelnamen *diets* (bzw. *diutsch*) bezeichnet, was man mit *Volkssprache* übersetzen könnte. Der Name diente dazu, die Volkssprachen vom Latein abzugrenzen (vgl. hierzu auch van der Horst 2008).

In weiten Teilen Europas entstand erst ab dem 16. Jahrhundert langsam ein Bewusstsein für die Strukturen, die Verwendung und die Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen (Vogl 2012: 9). Damit einher ging die Entstehung einer Spracheinstellung, in der ‚richtig‘ und ‚falsch‘ zu zentralen Kategorien wurden. Die Historische Soziolinguistik spricht in diesem Zusammenhang gerne von der *Standardsprachenideologie*, deren zentraler Bestandteil die Essentialisierung von Sprache ist, die Auffassung, dass es eine ‚reine‘ und ‚korrekte‘ Standardsprache gibt und dass diese Sprache deutlich von allen anderen Varietäten und Sprachen unterschieden werden kann (vgl. Milroy 2001).

Im 18. und vor allem im 19. Jahrhundert kommt dann noch die Verbindung mit den entstehenden Nationalstaaten hinzu. Vogl (2012: 22) sieht das 18./19. Jahr-

sich darin mit Kramers Wörterbuch auseinander, Hüning (2019) beschreibt seine *Holländische Grammatica*. Der Jahrestag war auch Anlass für ein Digitalisierungsprojekt für das Wörterbuch, das von Beelen (2019) beschrieben wird.

hundert als das Zeitalter der Instrumentalisierung ‚korrekter Sprachen‘ als Träger einer Identitätspolitik und einer Demokratisierungspolitik. Die Gleichsetzung von Sprache und Nation wird zu einem wichtigen Bestandteil des Projekts der Bildung von Nationalstaaten (vgl. für das Niederländische Honings, Rutten & Kalmthout 2018, Rutten 2019).

Für das Niederländische wird in diesem Zusammenhang gerne ein Motto des *Woordenboek der Nederlandsche Taal* (WNT), dem lexikographischen Vorzeigeprojekt des 19. Jahrhunderts, zitiert: „De taal is de ziel der natie, zij is de natie zelve“ (‚Die Sprache ist die Seele der Nation, sie ist die Nation selber‘). Der 1820, also vor genau 200 Jahren, geborene Matthias de Vries hatte sich vorgenommen, in diesem Wörterbuch die kultivierte Literatursprache seiner Zeit zu dokumentieren. Diese sollte in ihrem historischen Kontext beschrieben werden und das Wörterbuch sollte zu einem Sprachmuseum, zu einem Monument der Kultursprache Niederländisch werden. Es sollte mehr als einhundert Jahre dauern (von 1864 bis 1998), bis das Wörterbuch schließlich fertiggestellt war – das Motto blieb in all diesen Jahren in den diversen Bänden des Wörterbuchs erhalten (vgl. van Sterkenburg 1992).

Diese Gleichsetzungen (Standardsprache – Kultursprache – Nationalsprache) führten zu einer enormen Aufwertung bestimmter Varietäten und zu einer Hierarchisierung von Sprachen. Die nationale Standardsprache bekam einen symbolischen Wert, sie wurde zu der einen, besten Varietät, in deren Schatten alles Sprachliche, das nicht zur normierten Standardsprache gehörte, abgewertet wurde. In der Konsequenz führte diese ideologische Ausrichtung schließlich im 20. Jahrhundert zum großflächigen Verschwinden von Dialekten und zur Überhöhung der Standardsprache. Nationalsprachlicher Monolingualismus wurde in vielen Ländern zum Normalfall erklärt. Damit einher geht ein *othering*, bei dem nicht sprachliche Verwandtschaft und Nähe im Mittelpunkt der Wahrnehmung steht, sondern eher die Differenz und die Distanzierung der eigenen (sprachlichen) Gemeinschaft von anderen (sprachlichen) Gemeinschaften. So auch im Falle von Niederländisch und Deutsch.

Diese beiden Sprachen werden im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts immer stärker als unterschiedliche Sprachen wahrgenommen. Im Zuge der Standardisierung werden sie zu Fremdsprachen, und mit der Entstehung der Nationen auch zu deutlich voneinander unterscheidbaren Nationalsprachen. Das Dialektkontinuum, das den Grenzbereich kennzeichnete, löst sich unter dem Einfluss der übermächtigen nationalen Standardsprachen allmählich auf. Die niederländisch-deutsche Staatsgrenze wird auch zur Dialektgrenze (vgl. hierzu Smits 2011). Dieser Prozess wird von Sprachlehrern und Sprachwissenschaftlern begleitet, unterstützt und vorangetrieben, was sich vor allem im 19. Jahrhundert sehr deutlich äußert (vgl. das oben zitierte Motto des WNT).

Konrad Ehlich zeigt, dass und wie die Sprachen für die Nationalstaatenbildung eingesetzt werden (Ehlich 2009, 2010). Im Allgemeinen wird in diesem Zusammenhang vor allem auf das 19. Jahrhundert gewiesen, und auch Ehlich bezieht sich auf dieses Jahrhundert, wenn er beispielsweise die Rolle der Sprachen und

der Nationalphilologien für das ‚Projekt Nation‘ bespricht. Er weist darauf hin, dass „[c]onstructing foreignness has become an essential part of the nation building processes of the 19th and 20th centuries“, und die Wahrnehmung sprachlicher Fremdheit sieht er als einen der Ecksteine der Herausbildung nationaler Identitäten (Ehlich 2009: 21).

In diesem Beitrag möchte ich exemplarisch zeigen, dass diese Prozesse aber keineswegs plötzlich vom Himmel fallen. Sie sind im 19. Jahrhundert besonders prominent sichtbar und wirkmächtig, aber sie werden in den vorhergehenden Jahrhunderten schon vorbereitet. Schon im 17. und 18. Jahrhundert haben Grammatiker und Lexikographen eine wichtige Rolle für das *language making* und für ‚the construction of foreignness‘ gespielt, was dann schließlich (im 19. Jahrhundert) in die Entstehung der Nationalphilologien mündete. Neben die Arbeit an der eigenen (nationalen) Standardsprache, tritt das *foreign language making*, die Konstruktion einer Sprache als Fremdsprache, die unter anderem zur Etablierung des Fremdsprachunterrichts neben dem muttersprachlichen Unterricht führt.

3 Matthias Kramers Arbeiten zum Niederländischen

Mit seiner *Holländischen Grammatik* und seinem zweisprachigen Wörterbuch (Niederländisch-Deutsch/Deutsch-Niederländisch) legt Matthias Kramer Anfang des 18. Jahrhunderts erstmals die Basis für einen systematischen Fremdspracherwerb. Beide Werke richten sich explizit an Deutschsprachige, die das Niederländische als Fremdsprache lernen wollen.

Explizit setzt er sich mit den Zweiflern (und wohl vielleicht auch mit seinen eigenen Zweifeln) hinsichtlich der Notwendigkeit solcher Lehrwerke auseinander. So schreibt er in der Vorrede zur Grammatik, dass durchaus etwas dran ist,

daß die holländische Sprach einem Hochteutschen / wegen gedachter ihrer beyden unterlichen Aehnlichkeit / nicht schwer zu verstehen seye; weßwegen auch etliche der Meynung sind: es bedürffe einer hierzu weder Grammatica, noch Dictionarium; allein / Diese bedencken nicht / was zwischen dem / eine Sprache so etwas überhaupt / und par discretion verstehen / und selbige reden und schreiben können / für ein grosser Unterschied seye. (Kramer 1716: *Vorrede*)

Er fügt hinzu, dass schließlich auch ein zweijähriges Kind seine Eltern verstehe, deshalb aber noch lange nicht reden bzw. antworten oder ein Gespräch führen könne. Dieses auf Niederländisch möglich zu machen, ist Kramers explizites Ziel. Immer wieder betont er, dass seine Arbeiten darauf gerichtet sind, Kommunikation in der fremden Sprache zu ermöglichen. „Von der Nuzbar- ja Nohtwendigkeit dieser / nemlich der holländischen Sprache wäre viel zu sagen“, schreibt er in der Vorrede zur Grammatik. Und er fährt fort, indem er auf die Wissenschaften und die Künste verweist und auf die ‚schönen holländischen Bücher‘, die daraus hervorgehen. Er nennt dann aber auch

das unaufhörlich fürwehrende grosse Commercium, und die stäte Correspondenz zwischen beyden Hoch- und Nieder-teutschen Nationen, so wol in Staat- und Kriegs- als in Kauf- und Handels-Sachen. (Kramer 1716: *Vorrede*)

Für all diese intensiven Kontakte auf politischer und auf wirtschaftlicher Ebene braucht man, so Kramer, Sprachkenntnisse:

wo nicht die vollkommene Kundschaftt und Fertigkeit; wenigstens die Fundamenta, dieselbe recht zu lesen / und zu verstehen; item zu schreiben / und einiger Massen zu reden / absolute nöthig seyen. (Kramer 1716: *Vorrede*)

Da es keine guten Lehrwerke gebe, so Kramer in der *Vorrede* zur Grammatik, müssten sich NiederländerInnen und Deutsche gar mit dem Französischen behelfen, um sich miteinander zu verständigen.

Sehen wir nicht auch / daß beyder Nationen Leute / dißfalls fast nur darum Frantzösisch zu lernen bemühet seynd / weilen / weder für die Hoch-teutschen eine Nider / noch für die Nieder-teutschen eine hochteutsche Grammatica und Dictionarium zu haben ist? (Kramer 1716: *Vorrede*)

Ein Missstand, dem er mit seiner Holländischen Grammatik abhelfen wolle, denn die eigentliche Ursache dafür, dass

so wenig Hoch-teutsche recht Holländisch / und *vice versa* so wenig Hol- und Niederländer recht Hochdeutsch können / nicht von selbiger Sprachen Gering-Haltung; sondern einig und allein davon herrühre / daß es bishero an einem Manne gefehlet / welcher beyder teutschen Sprachen in gleicher Vollkommenheit erfahren, beyden Nationen zu Dienst / eine gründliche Nider-teutsche *Grammaticam*, und ein rechtschaffen Nider- und Hoch-teutsches *Dictionarium* hätte zum Stande gebracht. (Kramer 1716: *Vorrede*)

Die mangelnde Sprachbeherrschung der Deutschen liegt also, schreibt Kramer, keineswegs an einer Geringschätzung der niederländischen Sprache, sondern nur daran, dass bislang niemand entsprechende Lehrwerke erstellen konnte. Dass es wohl doch auch andere Gründe gab, wird Abschnitt 4 zeigen.

Warum widmet er sich also dem Niederländischen?⁴ Was bewegt Anfang des 18. Jahrhunderts einen 75-jährigen Dozenten romanischer Sprachen, plötzlich Lehrwerke zum Niederländischen zu verfassen? Bray (1993) vermutet, dass Kramer schon ab 1691 neben den romanischen Sprachen auch Niederländisch unterrichtet hat. Seine ‚Neigung für das Niederländische‘ erkläre sich, so Bray, aus dessen Herkunft und aus seiner allgemeinen Begabung für das Erlernen und Unterrichten von Fremdsprachen. Tatsächlich schreibt auch Kramer selber in der *Vorrede* zu seiner *Holländischen Grammatica* (1716), dass er „zwar dem Herkommen

4 Vgl. für die folgenden Ausführungen auch Hüning (2019).

und Geburt-Stadt nach ein Hoch-teutscher [...] aber der angränzenden Landschaften nach für einen halben Holländer passiren könnte“.

Zudem spielen die Niederlande eine wichtige Rolle für seine Auseinandersetzung mit Religions- und Glaubensfragen. Kramer wurde 1640 in Köln geboren und hat in der Stadt dann auch katholische Theologie studiert. Er hat längere Zeit mit dem Katholizismus gehadert, bis er schließlich zum Protestantismus konvertiert ist. Für diesen langwierigen Prozess der Ablösung vom Katholizismus waren die Niederlande wohl nicht ganz unbedeutend. Kramer schreibt in der Widmung zu seinem Wörterbuch, dass er

myn Vader-land slechts het menschelyk Weezen; maar Holland myn Welweezen, dat is, de waare Kennisse GOds, en Jesu Christi; en volgens al myn geestelyk, en eeuwig Geluk te danken hebbe (Kramer 1719: *Widmung zum Wörterbuch*)⁵

Immer wieder beruft er sich also auf die niederländische Religionsfreiheit und auf die protestantische, calvinistische Theologie. Man gewinnt den Eindruck, dass er sich Niederländisch vor allem angeeignet hat, um sich mit dem theologischen Gedankengut auseinanderzusetzen. In dieser Auseinandersetzung hat er offensichtlich Erkenntnisse und Einsichten gewinnen können, die ihn sein ganzes Leben geprägt haben, und es war ihm wohl tatsächlich ein Bedürfnis, sich mit seinen Arbeiten zum Niederländischen zu revanchieren. Er wollte anscheinend etwas zurückgeben, und das hat er auf dem Gebiet getan, auf dem er schon ein halbes Jahrhundert aktiv war.

Im Folgenden möchte ich die beiden Werke kurz vorstellen, um anschließend noch einmal auf Kramers Motive und Ziele zurückzukommen.

Die *Grammatik* (1716) – Als erfahrener Verfasser von grammatischen Lehrwerken wählt Matthias Kramer für seine *Holländische Grammatica* (1716) eine konsequent kontrastive Herangehensweise. Er behandelt insbesondere die Eigenschaften und Merkmale des Niederländischen, die ihm für Lernende mit Deutsch als Erstsprache problematisch oder schwierig erscheinen.

Es geht ihm darum, Grundkenntnisse des Niederländischen zu vermitteln, und zwar (wie es auf dem Titelblatt der Grammatik heißt):

für die jenige hochteutsche Staats-/ Handels-
Kriegs- und andere Leute / welche diese
schöne / mit der unsern so genau verschwesterte
Grund-Sprache / in kurzer Zeit / mit leichter Mühe /
und ohne mündlichen Lehr-Meister richtig lesen / ver-
stehen / reden; wie auch darinnen schreiben / und corre-

5 In meiner Übersetzung: „... dass ich meinem Vaterland nur das menschliche Dasein, aber Holland mein Wohlergehen, also die wahre Kenntnis Gottes und Jesu Christi und dadurch all mein geistiges und ewiges Glück zu verdanken habe.“

spondiren zu lernen / entweder vonnöthen / oder
Lust und Lieb haben. (Kramer 1716: *Titelblatt*)

Der hier formulierte Anspruch der Grammatik ist also: Sie soll die Grundzüge des Niederländischen im Selbststudium vermitteln und sie dient in erster Linie kommunikativen Zwecken.

Seiner Zeit entsprechend beginnt er mit den Lauten und den Buchstaben und orientiert sich dann in der Grammatik an den Wortarten.⁶ Die Syntax spielt damals noch keine Rolle für die Sprachbeschreibung. Sehr auffällig ist die vielfältige Verwendung illustrativer Beispiele. Die Grammatik ist kein Selbstzweck, sondern wird explizit mit dem Wortschatzerwerb verknüpft.

Kramers Grammatik enthält neben einer Wörterliste auch einen ausführlichen Wortbildungsteil, was Anfang des 18. Jahrhunderts keineswegs selbstverständlich ist. Diese Wortbildungslehre zeigt eindrucksvoll die sprachanalytischen Fähigkeiten Kramers, sein didaktisches Geschick in der Grammatikvermittlung und auch seine Leidenschaft für Wortschatzphänomene. Auf diesem Gebiet war er seiner Zeit ganz klar voraus, was auch sein Wörterbuch beweist.

Das *Wörterbuch* (1719) – Kramer ist der Überzeugung, dass ein gutes Wörterbuch nicht nur ein Nachschlagewerk sein darf, sondern immer auch (und hauptsächlich) ein „Lern- und Studir-buch einer Sprache seyn müsse“ (vgl. Eickmans 2020).⁷ Das gilt nicht nur für seine Wörterbücher der verschiedenen romanischen Sprachen, sondern auch für sein 1719 erschienenes *Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium*. Diese Grundüberzeugung hat mehrere Konsequenzen für den Aufbau und die Gestaltung des Wörterbuchs.

Insbesondere weicht Kramer bewusst von der strikt alphabetischen Ordnung der Lemmata ab, indem er auf ein Stammwort-Prinzip setzt. Er gruppiert formal und etymologisch zusammengehörige Wörter unter einem Lemma, auch wenn dies die alphabetische Ordnung durchbricht (was ihm laut Eickmans 2019 auch schon zu seiner Zeit Kritik eingebracht hat). Er verwendet dabei unterschiedliche Schriftgrößen, um die Stammwörter von den Ableitungen und Zusammensetzungen abzusetzen und um die Beispiele als solche zu kennzeichnen. Mit dem Stammwort-Prinzip versucht er dem Leser, die Strukturiertheit des Lexikons nahe zu bringen. Er sieht dies als didaktisches Prinzip für die bessere Erlernbarkeit des Wortschatzes der Fremdsprache. Dass er sehr viele Phrasen und Ausdrücke aufnimmt, um die typischen Verwendungen der jeweiligen Wörter zu illustrieren, ist eine weitere Besonderheit der Kramerschen Wörterbücher.

Hinzu kommt, dass sich im Wörterbuch immer wieder Verweise auf die Grammatik finden, was deutlich macht, „wie sehr Kramer die Kombination aus Gram-

6 Ich werde Aufbau und Inhalt der Grammatik hier nicht ausführlich besprechen, sondern verweise dafür auf Hüning (2019).

7 Eine ausführliche Besprechung und Würdigung des Kramerschen Wörterbuchs findet sich bei Eickmans (2019).

matik und Wörterbuch als didaktisch zusammengehörige Teile eines Lehrwerks sieht“ (Eickmans 2019: 134).

Auch dies zeigt, dass Kramer das Wörterbuch nicht als reines Nachschlagewerk konzipiert, sondern als Teil eines Lehrwerks bzw. einer Spracherwerbsmethode.

Um den Wert dieses Lehrwerks richtig einschätzen zu können, ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, wie zu Kramers Zeit über das Niederländische gedacht wurde. In Abschnitt 2 habe ich dargelegt, dass und wie die Sprachen ab dem 17. und dann vor allem im 19. Jahrhundert für die Nationalstaatenbildung eingesetzt wurden. In diesem Prozess der Konstruktion von Sprachen und Nationen ist nicht nur die Verherrlichung der eigenen Sprache wichtig, es muss auch eine Anerkennung der Eigenständigkeit und des Sprach-Status von außen geben. Daher ist es interessant, die Position von Lehrwerken im Hinblick auf diese Fragen zu untersuchen, denn sie können dazu beitragen, Fremdsprachen als solche zu etablieren.

4 Die deutsche Sicht auf das Niederländische

Wie wurde das Niederländische im 18. Jahrhundert wahrgenommen? Wie haben Deutsche das Niederländische gesehen, wie haben sie darüber geurteilt? Zur Beantwortung dieser Frage bieten sich vor allem Reiseberichte an. Zeitgenössische Aussagen über das Niederländische sind, so zeigt sich schnell, meist alles andere als schmeichelhaft. So schreibt Jörg Engelbrecht in seiner Studie über die deutsche Sicht auf die Niederlande im 18. und 19. Jahrhundert:

Am schlimmsten aber steht es um die Sprache. Deutsche Reisende können sich gar nicht genug mokieren über die seltsamen Laute, die aus den Kehlen der Menschen steigen. Zu einer Zeit, in der sich die deutsche Sprache gerade anschiekt zur Hoch- und Literatursprache zu werden, begnügen sich die Niederländer – und ich lasse hier ausschließlich meine Gewährsleute sprechen – mit einer Art Mundart, der jede Eignung zu Höherem abgeht. Es ist die Sprache von Händlern, Bauern und Fischern, wie man sie auch an manchem Orten Niederdeutschlands zu hören bekommt. Kurz: Niederländisch ist so etwas wie Plattdeutsch, nur, dass man es noch schwerer verstehen kann. (Engelbrecht 2008: 7)

Dieser Eindruck findet sich auch schon in der Dissertation von Julia Bientjes (1967). Auch sie hat die Haltung von deutschen Reisenden zu den Niederlanden und den Niederländern untersucht (für den Zeitraum 1400–1800). Der niederländischen Sprache gegenüber konstatiert sie in ihrem Korpus zunächst einmal eine große Gleichgültigkeit, und wenn sie denn überhaupt auf Aussagen über das Niederländische trifft, dann sind die in der Regel negativ. Man fand die Sprache grob, schwer und schleichend oder unedel (Bientjes 1967: 140). Die angeblich fehlende Eignung zu Höherem findet sie beispielsweise in einem Zitat von August Wilhelm Schlegel, dem Bruder Friedrich Schlegels, der zwar jahrelang in den Niederlanden gelebt hat, der aber dem Niederländischen dennoch nichts abgewinnen konnte:

Die Sprache ist mir so zuwider, dass mir davor eckelt, ein Holländisches Buch nur in die Hand zu nehmen; und eins auszulesen, das übersteigt beinahe meine Kräfte (1791, Brief an G. A. Bürger, zit. in Bientjes 1967: 140)

In einem anderen Brief (an Heyne) formuliert er auch einen Grund für seine Abneigung. Da führt Schlegel nämlich aus, das Niederländische habe

viel von der Natur eines Provinziales: das heisst, einen Überfluss von kräftigen und genau bestimmten Ausdrücken, die aber nur für und in dem kleinen Zirkel passen und gelten, in welchem sie erfunden sind. Eine gewisse Familiarität und Behaglichkeit herrscht in der Sprache, die allerdings etwas Unedles hat. Die letztere mahlt sich hauptsächlich in den vielen Diminutiven. Es mangelt nicht an edleren Worten und Wendungen, allein sie stehen dieser Sprache, wie ein Sonntagskleid immer fremd und steif. (zitiert nach Bientjes 1967: 144)

Das Niederländische hat also nach Schlegels Auffassung etwas Gemütliches, Familiäres – eben wie das Plattdeutsche. Und diesem Plattdeutsch schlägt unter den Intellektuellen der Zeit die gleiche Antipathie entgegen: die Verwendung des Dialekts zeugt von unedler Provinzialität. Bientjes kommt zu der Schlussfolgerung:

Die Ablehnung der Sprache [= des Niederländischen, MH] ist in den diesbezüglichen Bemerkungen so allgemein, so starr, so voller Vorurteil und Affekt, dass sie für das 18. Jahrhundert als stereotyp gelten kann. (Bientjes 1967: 145)

Und den Grund sieht sie, wie nach ihr auch der eben zitierte Engelbrecht, in der Ähnlichkeit mit dem Plattdeutschen. Chales de Beaulieu schlägt in die gleiche Kerbe und stellt fest, dass die Sprache, „bedingt durch die lautliche Ähnlichkeit mit den niederdeutschen Dialekten, als Kommunikationsmittel der unteren Schichten“ galt (Chales de Beaulieu 2000: 179).

Sie weist allerdings darauf hin, dass sich in ihrem Korpus zwischen 1648 und 1755 kaum Äußerungen zur niederländischen Sprache finden. Sie interpretiert die mangelnde Auseinandersetzung mit dem Niederländischen als positives Desinteresse:

das Niederländische wurde als Sprache akzeptiert, deren Eigenständigkeit, Existenzberechtigung und Klang keinerlei Interpretation oder Beurteilung bedurfte. Erst mit der aufkommenden Ablehnung des Niederdeutschen als Kommunikationsmittel des ‚Pöbels‘ geriet auch das Niederländische aufgrund seiner klanglichen Ähnlichkeit ins Kreuzfeuer der Kritik. (Chales de Beaulieu 2000: 191)

Insgesamt muss man wohl festhalten, dass die Kenntnisse des Niederländischen im 18. Jahrhundert gering waren und dass die Notwendigkeit, sich zu kommuni-

kativen Zwecken mit dieser Sprache zu beschäftigen, kaum gesehen wurde. Bientjes zitiert in diesem Zusammenhang einen anonymen Brief:

Jeder, der ein Land bereiset, sollte billig der Landessprache mächtig seyn; indessen ist dies für einen Deutschen bey Holland so nöthig nicht, als vielleicht bey jedem andern Lande. Man hilft sich mit der Deutschen und Französischen Sprache. Vorzüglich wird man mit der Hochdeutschen Sprache gut verstanden. (anonym 1790, zitiert in Bientjes 1967: 140)

Hochdeutsch war also ausreichend, um sich im 18. Jahrhundert auf Reisen durch die Niederlande zurechtzufinden.

Zudem wurde dem Niederländischen auch immer wieder der Sprachstatus abgesprochen. Es sei, so eine bis heute weitverbreitete Ansicht, letztlich nur ein Dialekt des Deutschen. In gewisser Weise sieht Anfang des 19. Jahrhunderts auch Jacob Grimm das so, allerdings umfasst der Begriff *deutsch* für ihn alle germanischen Sprachen. In einer Fußnote zur ‚Einleitung in die gebrauchten Quellen und Hilfsmittel‘ schreibt er in seiner *Deutschen Grammatik*:

Ich bediene mich, wie jeder sieht, des Ausdrucks *deutsch* allgemein, so dass er auch die nordischen Sprachen einbegreift. Viele würden das Wort *germanisch* vorgezogen und unter seine Allgemeinheit das Deutsche und Nordische als das Besondere gestellt haben. [...] *Deutsch* bleibt dann die einzige allgemeine, kein einzelnes Volk bezeichnende Benennung. (Grimm 1819: XXXVIII)

Nach dieser Auffassung zählen für ihn neben dem Hochdeutschen auch das Niederländische, Englische, Schwedische und Dänische zu den deutschen Sprachen. Kloos (1992) konstatiert daher in ihrer Studie zum Niederlandebild in der Geschichte der deutschen Germanistik eine durchaus pangermanische Auffassung bei Grimm. Sie zitiert aus der *Geschichte der deutschen Sprache* (1848), in der Grimm über die Zukunft des Niederländischen spekuliert:

Einen übertritt der Niederlande zur hochdeutschen sprache, [...] halte ich in den nächsten Jahrhunderten sowol für wahrscheinlich als allen deutschen völkern für heilsam. (Zitiert nach Kloos 1992: 27)

Im Laufe des 18. Jahrhunderts hatte sich aber, so die Schlussfolgerung aus den oben zitierten Studien, auch das allgemeine Bild der niederländischen Sprache im deutschen öffentlichen Diskurs gewandelt. Während dieses Bild im *gouden eeuw*, dem ‚goldenen‘ 17. Jahrhundert durchaus positiv war, gab es im 18. Jahrhundert zunächst vor allem Desinteresse, dann aber eben auch zunehmend Ablehnung in Form negativer Äußerungen über die Sprache.

Wie bereits angemerkt, wird die zunehmende Ablehnung der niederländischen Sprache insbesondere auf die Ähnlichkeit mit dem Plattdeutschen und auf die negative Beurteilung des Dialekts zurückgeführt. „Niederländisch und Niederdeutsch wurden also allgemein als identisch betrachtet“, schreibt Bientjes (1967:

142), und dies wird ihrer Meinung nach durch die niederländischen Bezeichnungen für die eigene Sprache noch verstärkt.

Ein Umstand, der wohl sehr zu dieser Auffassung beitrug, lag in der Tatsache, dass die Holländer im 17. und 18. Jahrhundert ihre eigene Sprache ‚Nederduytsch‘ oder sogar ‚Duytsch‘ nannten, ein Wort, das schon am Ende des 16. Jahrhunderts aufkam und während der ganzen Zeit der Republik allgemein üblich war. Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes ‚volkstümlich, dem Volke verständlich‘, im Gegensatz zu dem Latein als Gelehrtensprache, ist dieselbe wie die des Wortes ‚Deutsch‘. Diese Grundbedeutung stand nicht jedem klar vor Augen das Wort hat dadurch sehr verwirrend gewirkt. (Bientjes 1967: 142)

Eickmans (2017) kann zeigen, dass sich bereits im Laufe des 17. Jahrhunderts in den Niederlanden die Eigenbezeichnung *Nederduitsch* gegen das ältere *Nederlantsch* durchsetzt. Das asymmetrische Namenpaar *Nederlandtsch* und *Hoogduytsch* brachte, so vermutet Eickmans „die noch bewusst wahrgenommene Zusammengehörigkeit beider Sprachen nicht mehr zum Ausdruck“. Die zunehmende Verwendung von *Nederduitsch* führte dann „in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts zur Wiederherstellung der Symmetrie in dem neuen Namenpaar *nederduytsch/hoogduytsch*“ (Eickmans 2017: 229).

Im deutschen Sprachraum dagegen ist eine andere Entwicklung zu beobachten. Hier setzt sich im Laufe der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts der Sprachname *Holländisch* durch (während *Hollands* in den Niederlanden kaum zur Bezeichnung der eigenen überregionalen Standardsprache verwendet wurde). Dies zeigt, so Eickmans, die Würdigung der politischen Macht und der Blüte der Provinz Holland. Gleichzeitig „beinhaltet der Gebrauch von *holländisch* im Deutschen die, wenn man so will, Quasi-Anerkennung des Niederländischen als ‚Fremdsprache‘“ (Eickmans 2017: 239), und es ist dieser Punkt, der auch für eine richtige Einordnung der Arbeiten von Matthias Kramer wichtig ist, wie ich im folgenden Abschnitt zeigen möchte.

5 Matthias Kramer und das Niederländische als Fremdsprache

Die gerade dargelegte Namengebungsproblematik spiegelt sich in den Titeln der Werke, die Matthias Kramer Anfang des 18. Jahrhunderts veröffentlicht hat, wider.

Für sein Wörterbuch hat er sich für die symmetrischen Sprachnamen entschieden: *Das Königliche Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium, oder, beider Haupt- und Grund-Sprachen Wörter-Buch* bzw. auf dem niederländischen Titelblatt: *Het Koninglyk Neder-Hoog-Duytsch en Hoog-Neder-Duytsch Dictionnaire, of, Beider Hoofd-, en Grond-Taalen Woorden-Boek*. Hier wird also für das Niederländische der in den Niederlanden gängige Name *Niederdeutsch* bzw. *Nederduits* gewählt. Die symmetrische Verwendung von *neder/nieder* und *hoog/hoch* und die Zusammenziehung setzt Kramer wohl bewusst ein, um dadurch die enge Verwandtschaft der beiden deutschen Sprachen zu betonen.

Die Gleichsetzung betrifft auch die Charakterisierung als „Haupt- und Grund-Sprachen“. Immer wieder betont Kramer, dass es bei den beiden Sprachen um gleichwertige Schwester-Sprachen geht und dass keinesfalls das Niederländische als vom Deutschen abgeleiteter Dialekt zu sehen ist. Er nennt das Niederländische wiederholt eine vortreffliche Sprache, und er schreibt in der Vorrede zur Grammatik, dass diese Sprache

nicht allein nicht minder als die unsere / eine Grund-Sprach / nicht minder Regul richtig / eben so Wort und Phrases-reich / eben so anmutig und nachdrücklich; sondern auch / unter denen Philologis über das Vor-Alter und Rang dieser 2 Schwestern ein grosser Streit ist. (Kramer 1716: *Vorrede*)

Auf diese Passage verweist er dann im Wörterbuch:

Ich halte es aber hier zum Eingang für unnötig, die Vortrefflichkeiten dieser zwoen so genau verschwesterten *Grund-Sprachen* hervor zustreichen, noch die Nutzbarkeit sie allebeyde zu können, weitläufig darzuthun, allermassen dieses bereits in der *Vor-rede* unserer Holländischen *Grammatica*, und anderswo gethan habe. (Kramer 1719: *Vorrede*)

Mit diesen Einschätzungen setzt Kramer sich deutlich von den hier oben beschriebenen Urteilen über das Niederländische ab. Ihm ist es wichtig, den Sprachstatus des Niederländischen und die Gleichwertigkeit von Niederländisch und Deutsch hervorzuheben.

Eickmans (2019: 127) weist darauf hin, dass die im deutschen Sprachraum gängige Bezeichnung *Holländisch* ab der zweiten Ausgabe von 1759 auch für das Wörterbuch verwendet wird. Während die niederländische Version des Titelblatts unverändert von *Hoog- und Nederduitsch* spricht, werden auf dem deutschen Titelblatt die Sprachbezeichnungen *Holländisch* und *Deutsch* verwendet: *Neues holländisch-deutsches und deutsch-holländisches Wörterbuch*.

Bei seiner auf Deutsch verfassten Grammatik des Niederländischen scheint Kramer die beiden Bezeichnungen *Niederdeutsch* und *Holländisch* miteinander zu identifizieren. Jedenfalls werden sie unkommentiert nebeneinander verwendet: *Grund-richtig-Vollkommene doch kurz gefaßte Nider-Teutsch- oder Holländische Grammatica*. Dabei ist es kein Zufall, dass Kramer *Holländisch* hier *pars pro toto* für die niederländische Standardsprache verwendet: In seiner Grammatik finden sich an mehreren Stellen Ausführungen zu der Frage, welches Niederländisch das ‚richtige‘ oder das ‚beste‘ Niederländisch sei. Gleich zu Anfang der Grammatik nennt er die Vorbilder, die ihm als Grundlage für seine eigene Beschreibung dienen. Insbesondere nennt er die Grammatiken von Arnold Moonen (*Nederduytsche Spraek-kunst*, 1706), von François Halma und von Willem Sewel (der 1700 seine niederländische Grammatik auf Englisch verfasst hatte). Wie diese will er die „Fundamenta, oder Grund-reguln der Nider-teutschen / das ist / der holländischen / und / um noch präziser zu reden / der Amsterdamschen Sprache“ lehren (Kramer 1716: 6). Er zieht eine Parallele zum Deutschen: Ebenso wie für das Deutsche das Meißni-

sche für „die best- und reineste“ Varietät gehalten wird, so ist die Sprache aus Holland und insbesondere aus Amsterdam als vorbildlich und beispielhaft zu sehen.

Für Kramer gibt es also gute und weniger gute Varietäten des Niederländischen, und bei seiner Einschätzung, welche Varietät denn nun die beste sei, positioniert er sich sehr deutlich, indem er sich auf Autoritäten (bekannte niederländische Schriftsteller und Grammatiker) beruft. Die wirtschaftliche und die kulturelle Vormachtstellung Hollands und insbesondere Amsterdams, die im Laufe des 17. Jahrhunderts entstanden war, übersetzt sich in sprachlicher Hinsicht in Prestige und einen deutlich erhöhten normativen Status der dortigen Varietäten, die zur Grundlage der entstehenden Standardsprache werden.

James und Lesley Milroy sprechen im Hinblick auf die Entstehung und die Durchsetzung von Standardsprachen von *authority in language* und sie arbeiteten diesen Gedanken weiter aus zu Ideen über dominante Sprachauffassungen und über die vorherrschende Standardsprachenideologie (Milroy & Milroy 1985, Milroy 2001).

„An extremely important effect of standardization has been the development of consciousness among speakers of a ‘correct’ or canonical, form of language“, schreibt Milroy (2001: 535). Diesen Effekt findet man nicht erst im 19. Jahrhundert, sondern schon deutlich früher. Auch wenn Kramer immer wieder auf Variation hinweist, gibt es bei ihm sehr ausgeprägte Ideen über ‚richtiges‘ und ‚falsches‘ Niederländisch. Und auch die Konsequenz dieser Auffassungen über Korrektheit zeigt sich sehr deutlich in Kramers Schriften, nämlich die soeben besprochene Hierarchisierung von Varietäten. Damit ist gemeint, dass Sprache mit normierter Standardsprache identifiziert wird und alle anderen Sprech- und Schreibweisen als defizitäre Varietäten wahrgenommen werden (vgl. Vogl 2012: 15). So auch bei Kramer. Er orientiert sich in seiner Beschreibung der niederländischen Orthografie an den zeitgenössischen Grammatiken von Moonen (1706) oder Sewel (1700) und stempelt andere als die dort beschriebenen Varietäten als ‚verderbt‘ ab. „Von des Pöbels / des Weibs-volcks / und anderer ungelehrt-/ verderbt- und ungereimter Art zu schreiben geschicht von uns billig keine Meldung“ (Kramer 1716: 7).

Kramer folgt den anerkannten Autoritäten, auch wenn er einige der Entscheidungen, die diese „hochgelehrten Herrn Reformateurs und Herstellere der Niderdeutsch- das ist / der holländischen Sprache / und dero reinen Red- und Schreibart“ getroffen haben, nicht direkt nachvollziehen kann, wie beispielsweise die Abschaffung der Negationspartikel *en* und damit der zweiteiligen Negation. Aber es wäre „ein Hochmut / ja eine Thorheit von mir / wann ich / als ein Ausländer / mich unterstünde / ihnen hierinnen zu widersprechen“ (Kramer 1716: 80). Eine Fremdsprachengrammatik tut gut daran, so die Auffassung Kramers, sich an den anerkannten Autoritäten zu orientieren und die festgelegten Normen zu akzeptieren und zu verbreiten.

6 Schluss

Taal als mensenwerk, so lautet der Titel eines Standardwerks über die Entstehung der niederländischen Standardsprache (van der Sijs 2004), Sprache als Menschenwerk. Dieser Titel fokussiert den *language making*-Aspekt, der jeder Normierung und Standardisierung innewohnt.

Mit der Entstehung von Standardsprachen entsteht in Europa aber auch eine spezielle Form von Mehrsprachigkeit, die Vogl (2012: 6) als „standard language multilingualism“ bezeichnet hat. Der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen richtet sich dann auf den Erwerb von Standardsprachen, der dominanten Standardsprache im eigenen Land, die als Muttersprache konzeptualisiert wird, und von anderen Standardsprachen, die als Fremdsprachen konzeptualisiert werden. Zu Beginn dieses Beitrags habe ich Konrad Ehlich zitiert, der diese Konstruktion von Fremdheit und damit auch die Entstehung des Konzepts Fremdsprache als „essential part of the nation building processes of the 19th and 20th centuries“ sieht (Ehlich 2009: 21).

Mit Matthias Kramer haben wir nun einen Sprachmeister vor uns, der diesen Akt des *language making* unterstützt, indem er mithilfe von Grammatik und Wörterbuch die Perspektive von außen beisteuert. Für das ‚Projekt Nation‘ reicht es nicht, dass wir eine Sprache standardisieren und als unsere Sprache konzeptualisieren, fast ebenso wichtig ist, dass die anderen diese Sprache als fremde Sprache begreifen. Diesen Schritt für das Niederländische zu tun, war Kramer schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts ganz offensichtlich ein wichtiges Anliegen. Insofern hat De Vooys (1943: 41) wohl recht, wenn er Kramer als „een merkwaardige Duitse talenkenner en oprechte vriend van Nederland“ charakterisiert, also als ‚einen bemerkenswerten deutschen Sprachenkenner und einen aufrechten Freund der Niederlande‘. Jedenfalls können seine *Holländische Grammatik* und sein Wörterbuch als Akt des *foreign language making* gesehen werden, als ein deutscher Beitrag zur Anerkennung des Niederländischen als Fremdsprache und damit zur Etablierung des Niederländischen als Nationalsprache.

Literaturverzeichnis

Quellen

- Grimm, Jacob. 1819. *Deutsche Grammatik. Erster Theil*. Göttingen: Dieterichsche Buchhandlung.
- Kramer, Matthias. 1719. *Het Koninglyk Neder-Hoog-Duitsch, en Hoog-Neder-Duitsch Dictionnaire, of, Beider Hoofd-, en Grond-Taalen Woordenboek. / Das Königliche Nider-Hoch-Teutsch und Hoch-Nider-Teutsch Dictionarium, oder, beider Haupt- und Grund-Sprachen Wörter-Buch*. Nürnberg.
- 1716. *Grund-richtig-Vollkommene doch kurz gefaßte Nider-Teutsch- oder Holländische Grammatica*. Nürnberg, Frankfurt & Leipzig: Johann Daniel Tauber seel. Erben.
- Moonen, Arnold. 1706. *Nederduitsche Spraekkunst*. T' Amsteldam: François Halma.
- Sewel, Willem. 1700. *A Compendious Guide to the Low Dutch Language / Korte wegwijzer der Nederduitsche Taal*. Amsterdam: Printed for the widdow of Stephen Swart.

Sekundärliteratur

- Beelen, Hans. 2019. Samen op weg naar de digitale uitgave van Matthias Kramers „Neder-Hoog-Duitsch en Hoog-Neder-Duitsch Woorden-boek“. *Nachbarsprache Niederländisch* 34. 151–154.
- Bientjes, Julia. 1967. *Holland und der Holländer im Urteil deutscher Reisender (1400–1800)*. Diss. Universiteit van Amsterdam. Groningen: J. B. Wolters.
- Bray, Laurent. 1993. Matthias Kramer und die Anfänge der deutschen Niederlandistik. *Trefwoord* 5. 35–41.
- 2000. *Matthias Kramer et la lexicographie du français en Allemagne au XVIII^e siècle: Avec une édition des textes métalexigraphiques de Kramer* (Lexicographica. Series Maior 99). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Burke, Peter. 2004. *Languages and Communities in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chales de Beaulieu, Anja. 2000. *Deutsche Reisende in den Niederlanden. Das Bild eines Nachbarn zwischen 1648 und 1795* (Europäische Hochschulschriften: Reihe III, Geschichte und ihre Hilfswissenschaften 866). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Ehlich, Konrad. 2009. What makes a language foreign? In Karlfried Knapp & Barbara Seidlhofer (Hg.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (Handbooks of Applied Linguistics [HAL] 6), 21–44. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- 2010. Transnationaliteit: Europese talen, literaturen en culturen in het perspectief van een postnationale horizon. *Internationale Neerlandistiek* 48(4). 11–21.
- Eickmans, Heinz. 2017. *Auß der Niederländischen Sprach ins HochTeutsch ubergesetzt*. Zur begrifflichen Kontrastierung der Bezeichnungen für Niederländisch und Deutsch in Übersetzungen des 17. Jahrhunderts. In Markus Denkler, Stephan Elspaß, Dagmar Hüpper & Elvira Topalović (Hg.), *Deutsch im 17. Jahrhundert. Studien zu Sprachkontakt, Sprachvariation und Sprachwandel*, 223–241. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- 2019. Matthias Kramers niederländisch-deutsches und deutsch-niederländisches Wörterbuch (1719) – „Ein Aufschlag-, Lern- und Studir-buch“. *Nachbarsprache Niederländisch* 34. 121–150.
- 2020. Vom „Lern- und Studir-buch“ zum striktalphabetischen „Aufschlag-buch“: Matthias Kramers niederländisch-deutsches Wörterbuch (1719) und die „neue Auflage“ von Johann Daniel Titius (1759). In Derya Gür-Seker (Hg.), *Wörter, Wörterbücher, Wortschätze. (Korpus-)Linguistische Perspektiven. Ulrike Haß zum 65. Geburtstag*, 229–248. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Engelbrecht, Jörg. 2008. „Phlegma und überall Phlegma“ – Die deutsche Sicht auf die Niederlande im 18. und 19. Jahrhundert. In Heinz Eickmans & Jörg Engelbrecht (Hg.), *Blick gen Westen. Deutsche Sichtweisen auf die Niederlande und Flandern. Dieter Geuenich zum 65. Geburtstag*, 5–23. Münster: agenda Verlag.
- Gal, Suzan. 2006. Migration, minorities and multilingualism: Language ideologies in Europe. In Clare Mar-Molinero & Patrick Stevenson (Hg.), *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the Future of Europe (Language and Globalization)*, 13–27. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Glück, Helmut. 2013. *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

- Honings, Rick, Gijsbert Johan Rutten & Ton van Kalmthout (Hg.). 2018. *Language, Literature and the Construction of a Dutch National Identity (1780–1830)* (Languages and Culture in History 5). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Horst, Joop van der. 2008. *Het einde van de standaardtaal: Een wisseling van Europese taal-cultuur*. Amsterdam: J.M. Meulenhoff.
- Hüning, Matthias, Jan Konst & Tanja Holzhey (Hg.). 2010. *Neerlandistiek in Europa. Bijdragen tot de geschiedenis van de universitaire neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen* (Niederlande-Studien 49). Münster etc.: Waxmann.
- 2019. Matthias Kramer und seine Holländische Grammatica (1716). *Nachbarsprache Niederländisch* 34. 94–120.
- Kloos, Ulrike. 1992. *Niederlandbild und deutsche Germanistik 1800–1933. Ein Beitrag zur komparatistischen Imagologie* (Studia Imagologica 4). Amsterdam, Atlanta: Rodopi.
- Miehling, Sandra. 2002. Matthias Kramer als Deutschlehrer. In Helmut Glück (Hg.), *Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit* (Die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache 3), 47–55. Akten des Bamberger Symposions am 18. und 19. Mai 2001. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Milroy, James. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5(4). 530–555.
- & Lesley Milroy. 1985. *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation* (Language, Education, and Society). London & Boston: Routledge & K. Paul.
- Rutten, Gijsbert. 2019. *Language Planning as Nation Building: Ideology, Policy and Implementation in the Netherlands, 1750–1850* (Advances in Historical Sociolinguistics 9). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sijs, Nicoline van der. 2004. *Taal als mensenwerk: Het ontstaan van het ABN*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Smits, Tom F. H. 2011. *Strukturwandel in Grenzdialekten. Die Konsolidierung der niederländisch-deutschen Staatsgrenze als Dialektgrenze* (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beihefte 146). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Sterkenburg, Piet G. J. van. 1992. *Het Woordenboek der Nederlandsche Taal: Portret van een taalmonument*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgeverij.
- Vogl, Ulrike. 2012. Multilingualism in a standard language culture. In Matthias Hüning, Ulrike Vogl & Olivier Moliner (Hg.), *Standard Languages and Multilingualism in European History* (Multilingualism and Diversity Management 1), 1–42. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Vooy, Cornelis Gerrit Nicolaas de. 1943. Matthias Kramer als grammaticus en lexicograaf. *De Nieuwe Taalgids* 37. 33–41.

Briefe in Lehrwerken für englischsprachige Deutschlernende im 18. Jahrhundert

Nicola McLelland (University of Nottingham)

1 Einführung: Briefe in DaF Lehrwerken als Untersuchungsgegenstand

In den letzten Jahren ist das Interesse an der Rolle des frühneuzeitlichen Sprachlehrens und -lernens als Vehikel des Wissenstransfers gestiegen, nicht nur im offenkundigen Sinne der Vermittlung von Sprachkenntnissen der europäischen Volkssprachen, sondern auch als Träger anderer Formen kulturellen Wissens. Paradebeispiele für die Zirkulation und Wiederverwertung sowohl von Inhalten als von wissensorganisatorischen Strukturen durch ganz Europa sind etwa die *Introita et porta*-Vocabularien (mit 87 Ausgaben zwischen 1477 und 1636) und Berlaimonts *Colloquia et dictionariolum* (1527) (Hüllen 2005: 50–54; zur Wiederverwendung von Ausspracheregeln siehe Viémon 2018, und zu Berlaimonts Dialogen Vilorio & Suso Lopez 2018). Das bisherige Interesse der historischen Forschung galt neben der Geschichte der Sprachdidaktik an sich (McLelland 2015, 2017, McLelland & Smith 2018: *passim*) auch den Grammatikbeschreibungen für Fremdsprachenlerner (z.B. Langer 2001), Beschreibungen, die manchmal in einigen Details der muttersprachlichen Grammatikbeschreibung voraus waren (McLelland 2008, 2015: 221–246), und den Dialogen als Zeugnissen der Geschichte der gesprochenen Sprache (Radtke 1994) sowie der Historischen Pragmatik (McLelland 2018). Auch die in den Sprachlehrwerken zu findenden literarischen Auszüge und Empfehlungen für die weitere Lektüre bieten wertvolle Hinweise auf den Verlauf des interkulturellen Austausches (Guthke 2011, 2015, McLelland 2015: 57–68). Bisher völlig unberücksichtigt blieb aber ein Element dieser Lehrwerke, das Loonen schon 1991 als ‚typisch‘ identifizierte, nämlich die Briefe.¹ Auch in der Forschungsliteratur zu Briefstellern und zur Briefkultur wurden Briefe in Fremdsprachlehrwerken bis jetzt übersehen (Arto-Hausmacher 1995, Becker-Cantarino 1999, Vellusig 2000, Furger 2010). Was das deutsch-englische Sprachlernen betrifft, war das deutsche Interesse an der englischen Sprache dem der englischsprachigen Lerner an Deutsch um einige Jahrzehnte voraus,² aber wir finden Briefe spätestens ab Königs

1 „A typical textbook would contain: a short preface; a grammar section; idiomatic phrases; dialogues; and personal and commercial letters“ (Loonen 1991: 108). Er bezieht sich vor allem auf die niederländisch-englischen Lehrwerke, aber die Bemerkung lässt sich auf die europäische Tradition der Sprachlehrwerke insgesamt verallgemeinern.

2 Für den Zeitraum von 1700 bis 1770 verzeichnet die Bibliographie von Schröder (1975) immerhin 27 neue Veröffentlichungen von Lehrbüchern der englischen Sprache; Neuauflagen und

Wegweiser (1706) in den Texten für Sprachlernende auf beiden Seiten. Aus Platzgründen beschränke ich mich im Folgenden auf DaF-Lehrwerke für englischsprachige Lernende im Zeitraum 1700–1800.³

2 Briefe in den Lehrwerken

Die in den Lehrwerken unter der täuschend einfachen Rubrik ‚Briefe‘ gefassten Texte sind alles andere als homogen. Vielmehr spiegeln sie die „multitude of epistolary communications, written and printed, that circulated in the long eighteenth century“ (King 2018: 13). Es handelt sich um authentische wie fingierte, kurze wie lange, literarische wie geschäftliche Briefe, private wie für die Veröffentlichung intendierte. Am Anfang des Jahrhunderts schöpft König (1715) aus der älteren Kanzleitradition mit ihren elaborierten Anrede- und Grußformeln und anderen konventionalisierten Elementen. Bei König (1715: 263–273) sind die Briefe nach abnehmender kommunikativer Distanz geordnet (*Ewre Majestät, Ewre Durchlaucht, Ewer Gnaden* usw.); sie ähneln den Briefen der Briefsteller sowohl in der Struktur und Form wie im höchsttechnischen Vokabular. Ganz anders die Briefe, die am Ende des Jahrhunderts in Crabbs *Easy and entertaining selection of German prose and poetry* (1800a: 74–83) neben Tierfabeln, Erzählungen und Gedichten als Lesematerial für „young learners“ (Crabb 1800a: iii) dienen. Wie im Folgenden deutlich wird, sind im Laufe des Jahrhunderts so viele unterschiedliche Ansätze zur Gattung *Brief* zu finden wie Lehrwerkautoren.

Anders als König (1715) verfasste Beiler (1731) sein Werk explizit für englischsprachige Deutschlernende. Die Quelle seiner Briefe habe ich nicht identifizieren können; ähnlich, aber nicht identisch, sind einige Briefe im deutschen Briefsteller von Hunold (1707). In Beilers 1736 veröffentlichter zweiter Ausgabe gehören zu den „large additions“ (so die Titelseite) einige erfundene kommerzielle Briefe („Several bills of exchange and letters of credit in the German tongue of use to merchants and Travellers“ (304–311)). Andere Briefe bei Beiler spiegeln die Herausbildung einer höflichen, ja durchaus galanten Konversations- und Briefkultur.⁴ Während die kommunikative Gattung der *Visite* („paying a call“, siehe Linke 2007: 473f.) in den Dialogen modelliert wird (Beiler 1736: 251, McLelland 2018), geht es im unten

Überarbeitungen sind dabei nicht berücksichtigt (Klippel 1994: 59). Für englische Lernende des Deutschen sind für denselben Zeitraum bis 1770 nur sechs Werke festzustellen: Aedler 1680, Offelen 1687 (letzterer aber primär für deutsche Lerner des Englischen gedacht), König 1715 (ähnlich), Beiler 1731 (2. Ausgabe 1736), Bachmair 1752 (mehrere spätere Ausgaben, auch in den USA; ich zitiere im Folgenden die Ausgabe von 1771), und Anon. 1758; siehe die Bibliographie in McLelland (2015: 342–345).

3 Die frühesten DaF-Lehrbücher für Englischsprachige, Aedler (1683) und Offelen (1687), enthalten keine Briefe.

4 „1. Gratulations-Schreiben zum neuen Jahr / an einen wertgeschätzten Freund; 2. Kurtzes Condolenz-Schreiben / an einen sehr werthen Freund; 3. Dancksagungs Schreiben / an einen guten Freund; 4. Einladungs-Schreiben / an einen guten Freund 5. Visit-Schreiben 6. Supplic, an einen König; 7. Gemischtes Dancksagungs-VISIT= und Bericht=Schreiben“ (Beiler 1731: 296–303, 1736: 296–304).

angeführten Brief darum, einem Gastgeber nach einem solchen Besuch zu danken. Charakteristisch für die Politesse-Kultur sind die französischen Lehnwörter, die Superlative, sowie der Gebrauch von Funktionsverbgefügen und Modalverben an Stelle von direkteren Ausdrucksweisen (*mir die Ehre geben wollen* für *wollen*; *erweisen mir die Güte zu glauben* für *glauben*).

Mein Herr/

An Dieselben zu schreiben / habe ich mir die Ehre geben wollen / um Sie zu versichern, wie ich Dero Hochwertheste *Conversation* und diejenige *Manner* / mit welcher Sie sich jedermann verbinden / noch in ergebensten Andencken hege. Sie erweisen mir die Güte / zu glauben / das wie ich Dero *Affection* für ein besonderes Glück schätze / ich allein dieses beklage / nicht so vermögend zu seyn / Ihnen in würcklichen Diensten die Größe der Hochachtung zu bezeigen / mit welcher ich bin

Mein Herr /

Dero

ergebenster Diener

(aus: Beiler 1736: 300)

Parallel zu dieser neueren, zwar personenorientierten, aber dennoch stark stilisierten Schreibweise der Politesse – und zunehmend als Reaktion gegen sie –, erlebte die Rhetorik allgemein und die Briefkultur speziell im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts eine Umorientierung an neuen rhetorischen Maßstäben der Natürlichkeit (wobei es sich ja auch hier um ein rhetorisches Konstrukt handelt) und an einem Anspruch auf größere kommunikative Nähe (Till 2004). Dass der in den Brieflehren früher eher stiefmütterlich behandelte Freundschaftsbrief an Bedeutung zu gewinnen begann (nicht zuletzt gefördert durch die Entstehung einer zuverlässigen Post in Großbritannien wie in Deutschland: How 2018), ist daran zu sehen, dass die *Short grammar of the German tongue* von Heinrich Christoph Albrecht (1786: 237–240) sich auf diese Briefsorte beschränkt, mit zwei dennoch stilistisch kontrastierenden Briefen, dem einen mit seinem intimen Vokabular (*ein Plätzchen in ihren Gedanken; mir ist Ihr Bild beständig gegenwärtig gewesen; persönlich; verbindliche Gesälligkeit; Freund*), dem anderen mit der (nicht weniger stilisierten) spontanen Direktheit eines Appells ohne Umschweife (*Lieber Freund! Hätte ich nicht mit Recht Ursache, böse zu sein?*) (Albrecht 1786: 237; Abb. 1).⁵

Als die deutsche wie englischsprachige Briefkultur zunehmend eine Kultur von privatem freundschaftlichen Briefwechsel wird, geht damit einher, dass nun auch Frauen daran teilnehmen. Briefeschreiben war schließlich eine der wenigen Aktivitäten geworden, wofür Frauen sich alleine zurückziehen durften (Furger 2010: 59f.). Dennoch sind Frauen in den Briefen der DaF-Lehrwerke wenig sichtbar, wie auch in den entsprechenden Briefstellern für Muttersprachler (McLelland

5 Der Autor hatte zwei Jahre früher eine Grammatik des Englischen für Deutsche veröffentlicht. Siehe Klippel (1994: 103–104) und Wolf (2012).

2020). Frauen kommen vor allem als Briefempfängerinnen vor; bei König (1715: 279) tritt eine Frau als Rezipientin eines Liebesbriefes auf, dessen Schreiber die Frau dafür rügt, eine Verabredung versäumt zu haben. Es war aber nicht ohne weiteres akzeptabel, sich als Frau auf eine Bekanntschaft mit einem männlichen Korrespondenten einzulassen (Furger 2010: 70f.). Genau diese Schwierigkeit wird antizipiert in zwei Briefen in John Bachmairs *Complete German grammar* (1771: 272–274), wo in jedem Fall ein männlicher Schreiber mit vorbildlicher Umsichtigkeit um Erlaubnis bittet, jeweils eine unverheiratete Frau und, im zweiten Brief, eine verheiratete Frau zu besuchen. (Im letzteren Fall wird der Ehemann sozusagen vorsichtshalber explizit erwähnt, um eventuelle Missverständnisse zu vermeiden: auch er werde sich für die beigelegten Gedichte interessieren.) Bei Bachmair kommt auch einmalig in den DaF-Lehrwerken des 18. Jahrhunderts eine Frau als Briefschreiberin zu Wort. In Bachmairs erstem Brief arrangiert eine Frau eine (zumindest allem Anschein nach) dezente Verabredung mit einem männlichen Bekannten; der sonst vielleicht suspektere gemeinsame Ausflug wird als Rekuperation nach einer Krankheit gerechtfertigt (Bachmair 1771: 278). Im zweiten, eher satirischen Brief korrespondiert eine Frau mit ihrer Freundin (Bachmair 1771: 278), der Brief scheitert aber dennoch am sog. Bechdel-Test,⁶ denn sein Thema ist ein männlicher Verehrer der Rezipientin, ein gewisser Herr Frosch, ein „alte[r] Junggeselle“, der ihr gestern „viel Bücklinge machte“, dafür aber reich ist und Kutsche und Pferde besitzt – ob die Rezipientin bereit sei, seine Bekanntschaft zu machen?

Bei König (1715) haben wir es mit deutschen Übersetzungen ursprünglich englischer Briefe zu tun, wobei das Englische z.T. schon eine Übersetzung französischer Briefe aus Boyer (1701) darstellt.⁷ Im anonym veröffentlichten *True Guide* (1758) ist die Quelle der „außerlesene[n] Briefe über verschiedene Materien“ (Anon. 1758: 353) die für deutsche Englischlernende gedachte Briefsammlung von Theodor Arnold (1752).⁸ Zu den Texten, die neben Arnolds deutschen Übersetzungen

6 Der (eher unwissenschaftliche) Bechdel-Test wird gerne herangezogen, um Stereotypisierungen weiblicher Figuren in Spielfilmen usw. ans Licht zu bringen. ‚Gestetet‘ wird, ob das Werk mindestens zwei Frauen darstellt, die sich über etwas anderes als einen Mann unterhalten.

7 Schon Königs *Vollkommener englischer Wegweiser* (1706) für Deutsche, die Englisch studieren, enthält „Etzliche ausserlesene Englisch und Hoch-Teutsche Briefe“, darunter Briefe aus Boyer (1701): „Here follow some French letters taken out of Mr. Bowyer’s“ (König 1706: 236). Es folgen dort auch einige kurze „Merchant Letters, with some Bills of Exchange“ (König 1706: 238–240). Die hier berücksichtigte *Royal Compleat Grammar* (König 1715) geht auf den *Wegweiser* zurück; auch der unten erwähnte anonym veröffentlichte *True Guide* (1758) basiert wohl auf, ist aber nicht identisch mit, dem *Wegweiser*.

8 Arnold (1683–1771), der 1715 bis zu seinem Tode an der Universität Leipzig Englisch und Französisch unterrichtete (Willeberg 2008: 80f.) bot seinen Lesern schon 1725 „auserlesene Briefe, aus einigen von den galantesten und berühmtesten englischen Autoribus gesammelt, und ins Hochteutsche übersetzt“ (siehe Klippel 1994: 62); 1752 folgte Arnolds zweite Briefsammlung. Briefe wurden auch als eine Gattung neben anderen in Anthologien aufgenommen, etwa in John Tompson’s *Miscellanies* (1737–1766), das sowohl „familiar letters of gallantry and friendship, written in French, and translated into English“ enthält (Tompson 1766 Bd. 1: 517–544), als auch „original English letters by several persons of note“ (545–595) und einige „Letters from the Dead to the Living“ (596–622) (die aus Rowe 1728 stammen).

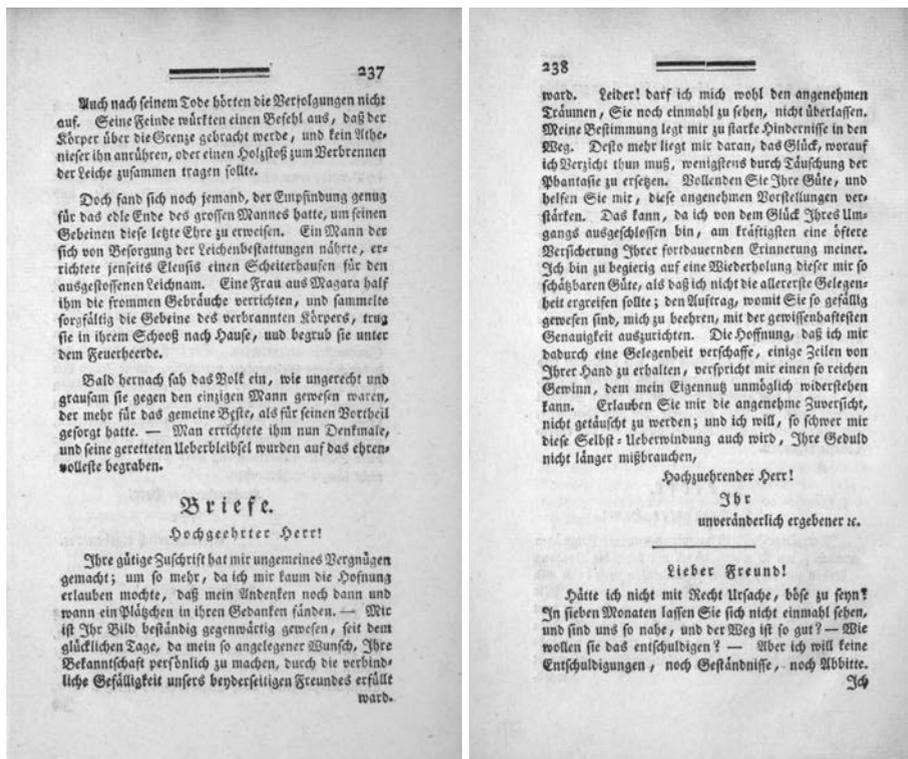


Abb. 1a und 1b: Eingang von zwei Briefen aus Albrecht (1786: 237, 238).
King's College London, Foyle Special Collections Library.

erscheinen, gehören veröffentlichte Briefe von Pope und anderen englischen (oder anglo-irischen) Autoren. Auch bei Wendeborn, in der zweiten Ausgabe seiner *Introduction to German grammar* (1. Ausgabe 1774), stammen die Briefftexte aus dem englischen Kulturraum. Wendeborns zweite Ausgabe ist, wie Wendeborn erklärt, um einen neuen „praktischen Teil“ ergänzt, der nicht nur Dialoge, Gedichte, und Auszüge aus Lessing und Gellert enthält, sondern auch sieben Briefe, alle aus der *Spectator*-Zeitschrift (1711)⁹ und ins Deutsche übersetzt (Wendeborn 1790: 197–202). Dieser praktische Teil „cannot but facilitate the improvement of a beginner, if he will exercise himself in translating, and not neglect those opportunities, which may present themselves, of speaking, as well as he is able the language which he is desirous to learn“ (Wendeborn 1790: Vorrede, 3f.).

9 Darunter, neben anderen fiktionalen Briefen, eine Korrespondenz zwischen „Constantia“ und „Theodosius“ aus einer Erzählung des *Spectator*-Herausgebers Joseph Addison (1672–1719).

Bei König, im *True Guide* und bei Wendeborn (1790) kommt also der öffentliche, literarische oder publizistische Brief vor, den King (2018: 2) als „bridge genre“ versteht, weil sie die Brücke schlägt von der älteren handschriftlichen Kultur zur modernen Druckkultur, nicht zuletzt im brieflichen Austausch in den frühen Zeitschriften. Wendeborn (1790) inkludiert Briefe aus dem ersten Jahrgang (1711) des Paradebeispiels für die englische Zeitschriftenkultur, der führenden moralischen Wochenschrift, dem *Spectator*. Wendeborns Auswahl umfasst sowohl im *Spectator* abgedruckte Briefauszüge aus der Literatur als auch einen vom Herausgeber Joseph Addison fingierten Briefwechsel. Im unten angeführten, von Addison fingierten und von Wendeborn (1790: 197) übernommenen Brief entsteht ein für die Wochenschrift charakteristischer satirischer Humor aus der ironischen Kluft zwischen der tadellosen Höflichkeit der sprachlichen Form und dem beleidigenden Inhalt. Auffällig ist aber, dass Wendeborn seinen Deutschlernenden nichts von der deutschen Zeitschriftenkultur vermittelt. Der *Spectator* war, im Gegenteil, ausschlaggebend für die deutsche Rezeption britischer Kultur; Auszüge erscheinen schon in Tompsons *Miscellanies* (1737) (Willenberg 2008: 141f.) und wurden unter anderem von Luise Gottsched übersetzt (Gottsched 1749). Wendeborns deutsche Fassung von Addisons englischem Original lautet wie folgt:¹⁰

Mein Herr

Sie und ich wurden im verwichenen Winter in einem Gedränge gegen einander gedrückt, in welcher unbequemen Stellung wir beinahe eine halbe Stunde aushalten musten. Ich danke Ihnen für alle Ihre bisherigen Höflichkeiten, da Sie Sich, wo wir uns einander begegneten, zu meinen Bekanten rechnen. Indessen nahmen Sie, vor einigen Tagen, im Park, den Hut vor mir ab, wie ich mit meiner Geliebten spazieren ging. Ihre Bildung gefiel ihr nicht, und sie sagte, sie wundere sich, daß ich mit so wunderlichen Kerlen bekant sey. Bedenken Sie, werther Herr, daß ich lieber mein Leben verlieren wolte, als daß sie dächte wir wären vertraute Freunde. Ich ersuche Sie daher aufs ernstlichste, daß Sie künftig, auf keinerlei Weise, bemerken wollen,

Mein Herr

Ihren

gehorsamen Diener

In diesen Lehrwerken vermitteln die Texte also die Konventionen des Briefes nicht nur als kommunikativer Gattung im Sinne von Linke (1998), sondern auch als pub-

¹⁰ Ich habe nicht feststellen können, ob Wendeborn Zugriff auf Gottscheds Übersetzung hatte, die mir leider nicht zugänglich war. Das Original (*Spectator* 1, 24, 1711) lautet:

“Good Sir, You and I were press’d against each other last Winter in a Crowd, in which uneasy Posture we suffer’d together for almost Half an Hour. I thank you for all your Civilities ever since, in being of my Acquaintance wherever you meet me. But the other Day you pulled off your Hat to me in the Park, when I was walking with my Mistress: She did not like your Air, and said she wonder’d what strange Fellows I was acquainted with. Dear Sir, consider it is as much as my Life is Worth, if she should think we were intimate; therefore I earnestly intreat you for the Future to take no Manner of Notice of, Sir, Your obliged humble Servant, Will. Fashion.”

lizistischer *bridge*-Gattung im Sinne von King (2018); aber die DaF-Lernenden werden in ihren Lehrwerken mit Briefen konfrontiert, die in der Zielsprache nicht original, sondern immer erst sekundär sind. Die Wiederverwendung englischer oder französischer statt deutscher Muster findet eine Erklärung zum Teil darin, dass die deutsche Tradition des Englischlernens der englischen Tradition des Deutschlernens zeitlich voraus ist; es liegen den Verfassern der DaF-Werke also schon deutsch-englische Texte für englischsprachige Lernende vor, die sich zur Wiederverwendung anbieten. Dass die (aus heutiger Perspektive) fehlende Begegnung mit authentischen deutschen Texten anscheinend nicht als Mangel empfunden wurde, lässt sich mit Bernofskys Beobachtung im Kontext der Geschichte der Übersetzungstheorie erklären, dass die Wertung und Privilegierung des „Originaltextes“ erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts entstanden ist (Bernofsky 2005: 2). Dennoch ist bemerkenswert, dass damals kein Lehrwerkkompilator es für unentbehrlich hielt, authentische, ursprünglich deutsche Briefe zu finden, die einen (vermeintlichen) authentischen deutschen Stil beispielhaft demonstrieren würden.¹¹ Während das Interesse an der deutschen Literatur allmählich wuchs, scheinen die Lehrbuchautoren mit einem generell noch relativ niedrigen Interesse an einer spezifisch deutschen Kultur zu rechnen. Wendeborn kämpft gegen dieses Desinteresse mit seinen ausführlichen Empfehlungen für die weitere Lektüre auf Deutsch an (Wendeborn 1774: [153–156]); siehe auch Render (1799: [227]–[229]).

Dieser Überblick über die Briefe in den DaF-Lehrwerken des 18. Jahrhunderts bestätigt das in der Forschung der letzten Jahrzehnte etablierte Bild der deutschen und englischen Briefkultur der Epoche. Die Briefe zeugen zunächst vom Übergang im Laufe des Jahrhunderts weg vom streng formalistischen Brief im Kanzleistil (König 1715, Beiler 1736) zur Freundschaftskorrespondenz, an der auch Frauen teilnehmen (Bachmair 1771), unter dem Vorzeichen sowohl der Politesse als auch der neueren rhetorischen Forderung nach Natürlichkeit (Albrecht 1786). Daneben, und besonders bei Wendeborn (1790) gegen Ende des Jahrhunderts, finden wir Briefe im Sinne eines *bridge genre* (King 2018), das – beispielhaft im *Spectator*, den Wendeborn als Quelle nimmt – den Spielraum für literarische Variationen und Experimente innerhalb der neuen Druckkultur bietet.

3 Didaktisierung der Briefe in DaF-Lehrwerken

Was die Funktion der Briefe in den Sprachlehrwerken betrifft, stellt Klippel (1994: 58) die Hypothese auf, dass der „Erwerb von Lesekompetenz und – in geringem Maße – von Sprech- und Schreibkompetenz als Vorbereitung des Gedanken-

11 Für Lediard (1725) ist der Ausgangspunkt für die Übersetzung ins Englische eben besser nicht die deutsche Muttersprache seiner Lernenden, sondern Französisch oder Italienisch, „Weil die andern / beavoraus aber die Frantzösische / mit dem Englischen *stylo epistolari* am besten übereintreffen“. Der in der Forschungsliteratur oft-zitierte und erstmals bei Lediard (1725) erschienene Dialog wird von Beiler übernommen, „Zwischen eine[m] Teutschen der die Englische Sprache lernet und seinem Sprach-Meister“ (Beiler 1731: 283–288, hier 283). Dass der Lerner Französisch oder Italienisch schon beherrschen wird, wird stillschweigend vorausgesetzt.



Abb. 2: Anweisungen, wie man Briefe beginnt und schließt“, aus König (1715: 263).
David M. Rubenstein Rare Book & Manuscript Library, Duke University.

und Daniel Handelsmann (bei Bachmair 1771), Gottlieb Traugern und Ernst Zahlwohl (bei Beiler 1736); ein Schreiber aus Nürnberg ist bei Beiler Mr Pfefferkuchen. Bei König (1715) werden lediglich Briefanfänge und -abschlüsse als Muster präsentiert (Abb. 2).¹²

austausches per Brief oder bei einer Englandreise“ angestrebt würde. So gesehen, hätten die Musterbriefe in Englischlehrwerken für Deutsche als Schablonen dienen können, denen es gegebenenfalls zu folgen galt. Literarische Briefe dagegen hätten die Lesekompetenz gefördert, vielleicht die Lernenden auch für den englischen Stil sensibilisiert. Inwieweit diese Funktionen für die DaF-Lehrwerke zutreffen mag, wird im Folgenden zu prüfen sein.

Fast alle Lehrwerkautoren didaktisieren ihre Briefe in mindestens einer Hinsicht, aber sie variieren stark darin, inwieweit und wie explizit sie es tun. Bei den Musterbriefen zu bestimmten privaten und geschäftlichen Anlässen handelt es sich durchweg um erfundene Briefe, die denjenigen in den entsprechenden Briefstellern für Muttersprachler ähneln, wenn auch das Inventar der Anlässe in den Sprachbüchern viel kleiner ist. Es geht darum, die strengen Konventionen der Briefkultur sichtbar werden zu lassen; die Fiktionalität der lediglich als Platzhalter zu verstehenden Inhalte wird zum Teil sogar signalisiert durch den Gebrauch lustiger Adressaten- und Verfasserennamen wie Johann Freundlich

¹² Im digitalisierten Exemplar von König (1715) in Eighteenth Century Collections Online (<<https://www.gale.com/intl/primary-sources/eighteenth-century-collections-online>>) ist handschriftlich angemerkt, „Note: das teütsche ist nach dem Englischen so genau übersetzt, dass es etwas hart klingt, ist aber mit fleiß geschehen, dennen Herren Teütschen, die Englische construction desto besser zuverstehen zugeben“ (263). Zu dieser Didaktisierungsstrategie, die auch von Bachmair für seine DaF-Lernenden eingesetzt wird, siehe weiter unten.

Sprachlich haben wir es bei diesen Briefen mit einem gattungstypisch gehobenen, konventionalisierten und für Lernende durchaus anspruchsvollen Sprachniveau zu tun. Das ist auch dort der Fall, wo die Briefe für diesen didaktischen Zweck erfunden wurden, wie ein Einladungsschreiben bei Beiler (1731: 299) zeigt:

Hochgehrtester Herr/
Wenn Sie mich von neuen verpflichten wollen so gönnen Sie mir die Ehre / eine Gesellschaft von Landesleuten / die von Leipzig gekommen / nicht so wohl zu vergrößern / als durch Ihre Gegenwart angenehmer zu machen.

Der Brief wird mit einem Nebensatz eingeleitet; vom darauffolgenden Imperativsatz hängt ein Infinitivsatz ab, der wiederum einen Nebensatz enthält, dessen Auxiliärverb ausgelassen wurde; darüber hinaus enthält der Infinitivsatz eine *nicht so wohl [...] als* Konstruktion. Für die Lernenden ist grammatisch wie pragmatisch viel zu entziffern, und der Wortschatz und die Ausdrucksweise sind ähnlich anspruchsvoll: keine direkte Bitte, zu kommen, sondern eine indirekte Bitte, die Gesellschaft „durch Ihre Gegenwart angenehmer zu machen“, eine schmeichelnde Strategie der positiven Höflichkeit. Typisch scheint, dass solche Briefe mit einem adressatenorientierten Nebensatz beginnen, der den Schreiber rhetorisch in den Hintergrund stellt (etwa als Objekt statt Subjekt des Verbes). Beilers „Danksagungsbrief an einen guten Freund“ weist ebenfalls gattungstypische Höflichkeitsstrategien auf, wie Indirektheit und Minimierung des Ich (Beiler 1731: 298):

Weil auf der Welt nichts rarer ist / als einen wahren Freund zu finden: so ist mein Vergnügen üm [sic] desto grosser / daß ich dergleichen an Ihnen vollkommen angetroffen: indem mir von meinen eigenen und nächsten Anverwandten niemahls eine grössere Wohlthat / als von Ew. Hoch=edl. erwiesen worden.¹³

Da solche geschäftlichen ‚Briefe‘ oft in der Praxis den Wert offizieller Verträge besaßen, war ihre Entschlüsselung für den Reisenden praktisch nützlich. Im unten angeführten Beispiel werden die vielen Abkürzungen und Fremdwörter zwar weder aufgelöst noch übersetzt, dafür aber werden die Rollen der am Vertrag teilnehmenden Personen identifiziert (Beiler 1736: 306).

13 Auf ähnliche Weise, aber expliziter, wird die Höflichkeit auch in Beilers Dialogen thematisiert, z.B. wird im 2. Dialog eine Vertrautheit mit der kommunikativen Gattung *Abstattung eines Besuchs* vorausgesetzt, wenn nach einem kurzen Austausch der Gastgeber zu seinem Gast sagt: „Ich will sie jetzto nicht aufhalten / ich nehme dieses aber für keine Visite an“ (Beiler 1731: 251).

A Bill of Exchange, where four Persons are mentioned.

Bremen d. 18 Jun. 1721

Per Rthr. 350 in Cour.

A *Uso* beliebe der Herr auf diesen meinen *sola* Wechsel=Brief zu bezahlen an Herrn Dietrich Hering / oder *Ordre*, the Summa von drey hundert und funfzig [sic] Reichsthaler in *Courant*, den Werth habe von Herrn Joachim Klippfisch empfangen. Der Herr thue gute Zahlung / und stele es a *Conto*, laut *Adviso*.

Herrn Friedrick Webener

Ggl. in Weissenfels

Des Herrn Dienst=willigster

Hermann Stockfisch

N.B. In the foregoing Bill, the Remitter or Payer of the Money is *Joachim Klippfisch*; the Received of the Money, or Drawer, is *Hermann Stockfisch*; the Possessor of the Bill is *Dieterich Hering*; and the Person upon whom is it drawn, is *Frederick Weber*.

Beilers Dialoge sind zum Auswendiglernen und zum Nachsprechen gedacht (wie in einem Dialog zwischen einem Lerner und seinem Sprachmeister artikuliert, Beiler 1731: 287; der Dialog ist aus Lediard 1725 übernommen). Dagegen sind „The familiar Epistles [...] exhibited in *German* [...] only to exercise the Learner in the Faculty of Translation; since, by such a Proceeding, he will acquire not only the Meaning of the Words, but observe also the Style and Manner of Composition in the *German* language“ (Beiler 1731: letzte, unnummerierte Seite der Vorrede); d.h. die Briefe sind zum Übersetzen intendiert, damit die Lernenden so die deutsche Konstruktion und den deutschen Stil näher kennenlernen.¹⁴ Denn Beiler ist sich der Schwierigkeit der deutschen Wortstellung bewusst (siehe ebd.: 281, 16. Dialog: „Ist die stellung leicht? / Nein, die macht wider eine grosse schwierigkeit. Sondern aber für einen / der eine natürliche Stellung gewohnt ist.“). In den Dialogen sind die Sätze und *Turns* durchweg kurz gehalten; einfache Fragen und Hauptsät-

¹⁴ In der zweiten Ausgabe fällt der oben zitierte Teil der Vorrede weg, denn eine Replik auf eine kritische Rezension der ersten Ausgabe macht nun einen großen Teil der Vorrede aus. Beiler fügt aber hinzu: „The Bills of Exchange, and Letters of Credit, added to this Second Edition, are design'd for the particular Use of Merchants and Travellers“ (Beiler 1736: letzte, unnummerierte Seite der Vorrede). Die neu hinzugefügten geschäftlichen Briefe sind nicht weniger anspruchsvoll als die privaten, etwa im folgenden Satz aus einer Quittung, wo das „ich“ vom *daß*-Satz erst nach drei ineinander verschachtelten Nebensätzen mit insgesamt vier Finitverben sein Verb findet: „Ich unterschriebener Hans Friederich Treuhertz / Herrn Michael Stockfisch Kauffmans zu Bremen Diener / bekenne hiemit, daß *ich* von Hr. Johan. Fertig Wechslern in Hamburg 4000. Fr. auff Rechnung des Credit=Briefs welchen mein Herr unter dato den 5th [sic] Maii 1735. auff ihm abgeben und den ich ihm eingehändig / damit ich dieselben zu Erkauffung der Wahren laut der Ordre die ich von ihm habe / anwenden mögte baar *empfangen habe*“ (Beiler 1736: 309f., Hervorhebung NMCL.)

ze dominieren; Nebensätze sind selten.¹⁵ Die sprachlich deutlich anspruchsvolleren Briefe bieten also eine Gelegenheit, die komplexeren grammatischen Inhalte des Grammatikteils zu üben, etwa komplexere Sätze wie „Wiewohl ich viel von euch halte, jedoch kan ich eine so wichtige Sache nicht anvertrauen“ („Of Conjunctions“, ebd.: 240); auch das auf S. 228 besprochene und exemplifizierte häufige Auslassen des Auxiliarverbs nach bestimmten Konjunktionen kommt in den Briefen häufig vor. Die Kluft zwischen dem Schwierigkeitsgrad der Dialoge und der Briefe erklärt sich also durch den jeweils unterschiedlichen Übungszweck.

Ähnlich sieht Wendeborn (1790) die Funktion der Briefe. Er bietet zwar nur die deutschen Fassungen von sieben *Spectator*-Briefen, aber er rechnet damit, dass ein Lernender seine englische Übersetzung mit dem leicht zugänglichen Original wird vergleichen wollen: „A beginner, who will translate them, may afterwards correct his translation by means of the original, and thus improve himself in the language“ (Wendeborn 1790: 197).¹⁶ Neben grammatischer Korrektheit geht es zum Teil, wie auch aus Beilers Vorrede hervorgeht, auch explizit um eine Sensibilisierung für den Stil. Der Verfasser des *True Guide* (1758: 353) folgt dem Wortlaut im Titel seiner Quelle Arnold (1752), indem er den Wert auf das Potential der Briefe als „Muster einer netten und lebhaften Schreibart“ legt. Auch Albrecht (1786) scheint es um den Stil zu gehen. Wie er in der Vorrede erklärt, dienen die von ihm ausgewählten Texte des Anhangs (darunter ein Auszug aus Goethes *Stella*, einer „of the Best german Comedies“) dazu, „to shew the Style of familiar discourse with all its Idioms [...] to exhibit a specimen of differnt German Style“ (Albrecht 1786: Vorrede, letzte Seite, unnummeriert) – und dies scheint auch die beiden im Anhang enthaltenen Briefe zu betreffen. Denn, wie aus Abb. 1 zu ersehen ist, bieten sich die Briefe zum stilistischen Vergleich an: Beide handeln von dem Wunsch, den Adressaten noch einmal wiederzusehen, haben aber Adressaten von unterschiedlicher Distanz zum Schreiber, und unterscheiden sich demgemäß in jeder stilistischen Hinsicht stark: Anrede, Wortschatz, syntaktische Komplexität und Direktheit.

Anders als die anderen DaF-Sprachmeister des achtzehnten Jahrhunderts bietet Bachmair (1771) sprachlich stark vereinfachte Briefe, die zum Teil deswegen gegen die Konventionen der zeitgenössischen Briefkultur verstoßen. Im Gegensatz etwa zum bei Beiler (1736) veranschaulichten selbstminimisierenden Nebensatz als Eingang scheut sich Bachmair nicht, zehn von sechzehn Musterbriefen zu privaten Anlässen ohne Umschweife mit einem „ich“ zu beginnen (davon wird noch in heutigen Briefstellern abgeraten). Die parallel gedruckte englische Übersetzung ist, wie Bachmair erklärt, „in the same run with the German Words, which being

15 Im vorletzten, neunzehnten Dialog (zwischen einem Arzt und seinem Patienten, ebd.: 292) lesen wir z. B.: „– Haben sie sich zur Ader gelassen? – Ja / mein herr der Chirurgus ist eben weg. – Zeigen sie mir das Blut. / – Da stehet es vor dem Fenster. – Es war hohe Zeit. – Das Geblüt ist gänzlich verdorben. – Sie müssen zu brechen einnehmen / um den Magen zu reinigen. – Und morgen sollen sie purgiren.“ Komplizierter als der vorletzte Turn (der aus einem Hauptsatz und einem Infinitivsatz besteht) werden die Turns nicht.

16 Zur Geschichte des Übersetzens im DaF-Unterricht siehe McLelland (2020).

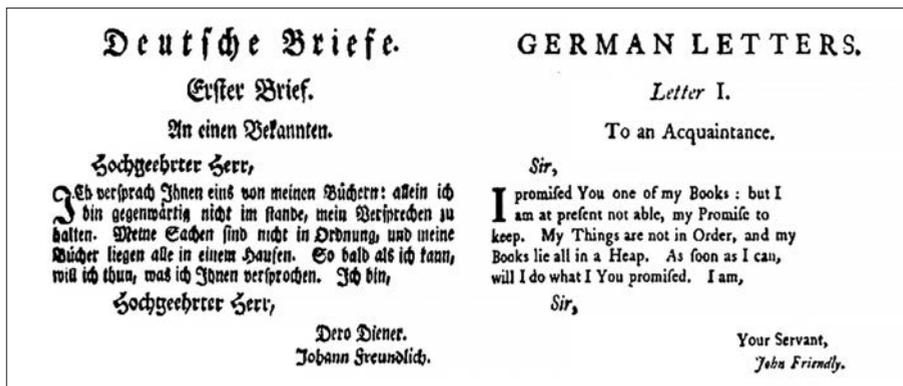


Abb. 3: Bachmair (1771: 272f.)

understood, the English Words may easily be ranged so, as to make a good English Translation“ (Bachmair 1771: Vorrede, letzte Seite, unnummeriert, siehe Abb. 3). Bachmairs englische Version behält die deutsche Inversion im Hauptsatz sowie die Stellung des finiten Verbs im Nebensatz bei.

Crabb (1800a) weist als der späteste Text in unserem kleinen Korpus auch den höchsten Grad an Didaktisierung auf. Zum einen ist eine Progression in der sprachlichen Komplexität spürbar; die Briefe, die hier den dritten von vier Prosa-Teilen ausmachen, sind sprachlich verhältnismäßig anspruchsvoll, aber nicht zu sehr; alle handeln von geschäftlichen Angelegenheiten im breitesten Sinne, aber ohne die hochtechnischen Merkmale der kommerziellen Briefe bei Beiler. Zum anderen sind die Briefe, wie wir sehen werden, auch einer expliziten Didaktisierung unterzogen. Schon Wendeborns neuer „praktischer Teil“ in der 1790 veröffentlichten zweiten Ausgabe seiner Grammatik verriet den Einfluss der besonders seit den 80er Jahren angewachsenen Nachfrage nach ‚praktischen‘ Übungen, die den Lernenden die Möglichkeit geben sollen, grammatische Regeln gezielt zu üben, um sie sich so noch besser einzuprägen.¹⁷ Crabb (1800a), der (zumindest auch) junge Lernende anvisiert (Crabb 1800a: iii, „for the use of young learners“), probiert diese Methode ansatzweise aus – siehe unten als Beispiel den Text des ersten Briefes der Sammlung (Crabb 1800a: 71). Wie Crabb in der Vorrede erklärt, sollten die Fragen zu Morphologie und Syntax in den Fußnoten zu den Texten „call the attention of the scholar to the rules and mechanism of the language, by examples immediately before the eye. A constant and fixed attention to these examples

¹⁷ 1797 veröffentlicht Wendeborn dementsprechend ein Buch von *Exercises* zu seiner Grammatik. Zur Entstehung der später abwertend genannten Grammatik-Übersetzungsmethode siehe McLelland (2017: 95–104) und McLelland (2020). Der erste Vertreter der praktischen Grammatik auf dem DaF-Markt für englischsprachige Lernernde ist Uttiv (1796), der Meidinger (1783) stark verpflichtet ist (siehe Anon. 1797).

cannot fail of impressing the mind very strongly“ (Crabb 1800a: iii). Manchmal wird mit einer Ziffer auch auf eine grammatische Regel im Grammatikteil explizit verwiesen. Noch ist der Ansatz zur Übung der Grammatik induktiv, aber Crabb tendiert hier mit der Betonung der Grammatik (von ‚Stil‘ ist keine Rede) schon in die Richtung der ‚praktischen Grammatik‘ und der Grammatik-Übersetzungsmethode.

1. Bekanntmachung¹

Ich habe die Ehre E[ure] E[xzellenz] durch gegenwärtiges¹ zu berichten, daß ich in hiesiger Stadt eine neue Buchhandlung angelegt habe. Die Kenntniss, die ich mir seit vielen Jahren hierin gesammelt habe; wie auch mehrere Freunde und Bekanntschaften¹, die ich mir gemacht habe, geben mir Hoffnung, daß meine Mühe und Fleiß nicht fruchtlos seyn werden. Da ich mir nun schmeichle, daß sie auch unter der Zahl meiner Freunde sind, die sich bereitwillig³ erzeigen², mein Glück zu befördern²; so bitte ich, mir die in beygelegter Note angezeigten Bücher zu überschicken; ich werde meiner seits nicht ermangeln², Ihnen alle mögliche Befriedigung zu verschaffen. In erwartung Ihrer Befehle bin ich mit vieler Hochachtung³
Dero, &c.

Questions.

1. Which the prefix and inflexion syllable? 2. Which the prefix? 3. Of what compounded?

(Crabb 1800a: 71)

Die Ergebnisse unserer Analyse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Bei der Didaktisierung der Briefe in den DaF-Lehrwerken des 18. Jahrhunderts ist weder Konsequenz festzustellen, noch eine klare Entwicklungslinie. Manche Autoren stellen den Stil bzw. das Spektrum der Stile in der Zielsprache in den Vordergrund. König (1715) bietet nur die konventionalisierten Anfänge und Schlussformeln der Briefe, im *True Guide* (1758) geht es dem Autor (wenigstens angeblich) darum, „Muster für einen schönen Stil zu geben“, und bei Albrecht (1786), dessen aus verschiedenen Textsorten bestehender Anhang „a specimen of different German Style“ darstellen soll, laden zwei Briefe zum gleichen Thema zu einem Stilvergleich ein. Der deutsche Stil wird weder näher erläutert noch mit Englisch kontrastiert. Beilers (1736) Briefe veranschaulichen grammatische Phänomene, die in seinem Grammatikteil zwar besprochen werden, aber in den verhältnismäßig einfachen Dialogen kaum vorkommen. Für Wendeborn (1790) und Crabb (1800a) dienen die Brieftexte als Übersetzungsübungen, die – explizit bei Crabb in seinen Fragen zu den Texten – die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die grammatischen Regeln der Sprache lenken sollen. In keinem dieser Texte wird, wohlgemerkt, damit gerechnet, dass die Lernenden in der Lage sein sollten, Briefe selber zu verfassen. Es erscheint also zweifelhaft, ob Klippels Hypothese (1994: 58), dass der Erwerb des Englischen durch Deutsche im 18. Jahrhundert zumindest zum Teil als „Vorberei-

„Bachmairs (1751, 1751, 1771) Lehrwerk bildet die einzige Ausnahme: Auf Kosten der stilistischen Authentizität sind seine Briefe sprachlich nicht viel anspruchsvoller als seine Dialoge, und da er schon seine eigenen Übersetzungen liefert, sind sie offenbar nicht als Übersetzungsübungen gedacht. Plausibel scheint also, dass Bachmair diese Texte, wie die Dialoge zum Nachsprechen, als die Basis für das eigene Schreiben der Lernenden betrachtet. Bachmairs Werk erlebte zwar die meisten Ausgaben der hier berücksichtigten Werke, aber das Üben der Schreibkompetenz (wenn es das ist) bleibt im 18. Jahrhundert ein Unikum. Erst im 19. Jahrhundert wird das Schreiben in der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht und als Prüfungsinstrument an Bedeutung gewinnen (vor allem in der Form der Übersetzung aus der Muttersprache, siehe McLelland 2020).

„Briefe“ gehörten offenbar zum Erwartungshorizont der Gattung der DaF-Lehrwerke des 18. Jahrhunderts, aber eine klare Vorstellung, was unter der Rubrik zu verstehen sei, fehlte. Im Gegensatz zur Dialog-Tradition, die trotz ständiger inhaltlicher Erneuerung im achtzehnten Jahrhundert recht stabil bleibt, wird mit dem „Brief“ sehr unterschiedlich umgegangen. Das uneinheitliche Bild erklärt sich zum einen dadurch, dass die DaF-Werke sich auf eine Briefkultur beziehen, die sich im Laufe des Jahrhunderts in England wie in Deutschland selber stark entwickelt; und die Lehrwerkcompileratoren reagieren darauf. Auch dort, wo sie Rückgriff auf die zahlreicheren Werke für deutsche Englischlernende haben, besteht keine Einheit darin, wie sie dies tun. In den frühen Texten wird dasselbe kulturelle Wissen modelliert wie in entsprechenden Brieflehren für Muttersprachler: Anredeformen, Konventionen des Geschäfts, Umgangsformen und (implizite) soziale Rollen werden vermittelt, zuweilen leicht ironisiert, aber nicht in Frage gestellt. Wenn ab und zu von einem deutschen Schreibstil die Rede ist, bleibt auffällig, wie wenig kulturelle Unterschiede thematisiert werden. Offenbar wird eine Vertrautheit mit einer beiden Sprachgemeinschaften gemeinsamen Briefkultur vorausgesetzt.¹⁸

4 Schluss und Ausblick

Bemerkenswert ist – bei aller Variation in der Didaktisierung der Briefe –, dass mit Ausnahme von Bachmair keiner der Autoren damit rechnet, dass die Lernenden als Lernaufgabe selber Briefe verfassen sollen.¹⁹ Das Augenmerk liegt zunächst auf dem adäquaten Verstehen von Briefen, sowie dann auch auf den

18 Die als gemeinsam vorausgesetzte kulturelle Welt wird bestätigt durch die Tatsache, dass Königs *Wegweiser* (1706) und Tompsons *Miscellanies* (1737) für deutsche Lernende des Englischen ursprünglich französische Briefe aus Boyer (1701) wiederverwenden. Boyer (1701) visiert wohl dasselbe englischsprachige Publikum an wie für seinen *Compleat French Master for Ladies and Gentlemen* (1694).

19 Das schließt natürlich nicht aus, dass die Lernenden die Musterbriefe bei Bedarf hätten zu Rate ziehen können; aber die Briefe sind nicht dahingehend didaktisiert.

Briefen als relativ anspruchsvollen Texten, die die grammatische Analyse des Übersetzens üben lassen, beides Aufgaben, die sich gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts als wichtige explizite Ziele des Fremdsprachunterrichts herausstellen. Briefeschreiben an sich wird aber überhaupt nicht explizit trainiert. Dies steht im Gegensatz zum schon im achtzehnten Jahrhundert an den deutschen Universitäten etablierten Studium des Englischen, wo die Übersetzung in die Zielsprache durchaus erwartet wird. Auch nachdem Deutsch (neben Französisch) ab den 1830er Jahren in englischen Schulen etabliert wird, kommt das freie Schreiben in den Schulprüfungen erst im zwanzigsten Jahrhundert vor. Wenn es etwas früher auftritt, wie in den Prüfungen für Deutsch und Französisch als Wahlfächer für die Aufnahme in das Sandhurst *staff college* des Militärs, dann aber zunächst (1859) fakultativ in Form eines Briefes: „Write in French a letter containing a brief account of your purpose in acquiring a language so widely spread and illustrated by so many writers“; für Deutsch vgl. in den Prüfungen 1880 und 1881 „a letter to a friend, describing the neighbourhood you live in“ und einen Brief an einen Freund, der „your doings during the last two or three years“ beschreiben soll (Rühle 1884: 25, 27, McLelland 2017: 148–151). Diese Prüfungen waren aber ausschließlich für Männer. Angemerkt sei hier also zum Schluss auch das Aufkommen der deutsch-englischen Briefsteller für Frauen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Zeugen für das Weiterleben der weiblichen Briefkultur, nun auch für Sprachlernerinnen: *The ladies German letter-writer* (Loth 1866), Rothwells *English-German letter-writer* (1870), und das anonym veröffentlichte *Madge's Letters* (1898).

Literaturverzeichnis

Quellen

- Anon. 1758. *The true guide to the German language*. London: J. Nourse.
- Anon. 1797. Uttiv, J.: *A complete practical German grammar*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1796. *Allgemeine Literarische Zeitung* 3: 285.
- Albrecht, H. C. [Heinrich Christoph]. 1786. *A short grammar of the German tongue*. Hamburg: printed for Benjamin Gottlob Hoffmann.
- Arnold, Theodor. 1725. *Choice letters = Auserlesene Briefe* [...]. Hanover: Verlegts Nicolaus Förster und Sohn.
- 1752. *Sonderbare freundschaftliche, philosophische, historische und moralische Briefe* [...]. Leipzig: in der Grossischen Handlung.
- Bachmair, John James. 1751, 1752, 1771. *A complete German grammar* [...]. 1. Aufl. London: [n.p.]; 2. Aufl. London: for Andr. Linde, etc.; 3. Aufl. („greatly altered and improved“) London: Printed for G. Keith, B. Law, E. and C. Dilly, and Robinson and Roberts.
- Beiler, Benedictus. 1731, 1736. *A New German Grammar*. 1. Aufl. London: J. Downing for the Author; 2. Aufl. London: printed for and sold by J. Brotherton.
- Boyer, Abel. 1694. *The Compleat French Master for Ladies and Gentlemen* [...]. London: Tho. Salisbury.
- 1701. *Recueil de lettres françois & anglois*. [...]. London: Daniel Brown, etc.

- Crabb, George. 1800a. *An easy and entertaining selection of German prose and poetry*. London: printed for the author, by C. Whittingham.
- 1800b. *A complete introduction to the knowledge of the German language; or, a translation from Adelung* [...]. London: printed for the author, by C. Whittingham.
- Gottsched, Luise Adelgunde Victorie. 1749. *Der Engländische Guardian oder Aufseher*. Ins Deutsche übersetzt von L. A. V. Gottschedinn. 2 Bände. Leipzig: B. Ch. Breitkopf.
- Hunold, Christian Friedrich. 1707. *Die allerneueste Art höflich und galant zu schreiben, oder, Auserlesene Briefe* [...]. Hamburg: bey Gottfried Liebernickel.
- König, Johann. 1715. *A royal compleat grammar, English and High-German*. London: gedruckt for Wilhelm Freeman: bey B. Barker: Charl King.
- Lediard, Thomas, 1725. *Grammatica anglicana critica*. Hamburg: in verlegung des Auctoris.
- Loth, J. T. Dr. 1866. *The ladies German letter-writer* [...]. London: Seton & Mackenzie Whittaker & Co.
- Madge. 1899. *Madge's Letters. French and English. Introducing idiomatic expressions connected with special subjects, such as fashions, dress, etc*. London: Pitman.
- Meidinger, Johann Valentin. 1783. *Praktische Französische Grammatik*. Frankfurt.
- Render, William. 1799. *A concise practical grammar of the German tongue*. London: H.D. Symonds.
- 1804. *A complete analysis of the German language, or A philological and grammatical view of its construction, analogies, and various properties*. London: H.D. Symonds.
- Rothwell, J. S. S. 1870, 1875. *English-German letter-writer* [...]. Stuttgart: Paul Neff.
- Rowe, Elisabeth. 1728. *Friendship in death, in twenty letters from the dead to the living*. London: sold by A Milbank, J Jones, T Williams, and D. Manson.
- Rühle, C. 1884. *German examination papers. Being an entire series of Geman papers set from 1879 to the Year 1881 to candidates for Woolwich & Sandhurst etc*. London: Dulau Co.
- Tompson, John. 1737. *English miscellanies* [...]. Göttingen: Abram. Van den Hoeck.
- Uttiv, John. 1796. *A complete practical German grammar* [...]. Göttingen Vandenhoeck and Ruprecht.
- Wendeborn, Gebhard Friedrich August. 1774. *The elements of German grammar*. London: C. Heydinger.
- 1790. *An introduction to German grammar, by the Rev. Dr. Wendeborn*. London: printed for G.G.J. and J. Robinson, Pater-noster Row.
- 1797. *Exercises to Dr. Wendeborn's Introduction to German Grammar*. [London?]: Printed for the Author.

Sekundärliteratur

- Arto-Haumacher, Rafael. 1995. *Gellerts Briefpraxis und Brieflehre: der Anfang einer neuen Briefkultur*. Wiesbaden: DUV.
- Becker-Cantarino, Barbara. 1999. *Leben als Text — Briefe als Ausdrucks- und Verständigungsmittel in der Briefkultur und Literatur des 18. Jahrhunderts*. In H. Gnüg & R. Möhrmann (Hg.), *Frauen Literatur Geschichte*, 126–146. Stuttgart: Metzler.
- Bernofsky, Susan. 2005. *Foreign Words: Translator-authors in the Age of Goethe*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Furger, Carmen. 2010. *Briefsteller: das Medium "Brief" im 17. und frühen 18. Jahrhundert*. Köln: Böhlau Verlag.

- How, James. 2018. *Epistolary Spaces: English Letter-writing from the Foundation of the Post Office to Richardson's "Clarissa"*. London: Routledge.
- King, Rachael Scarborough. 2018. *Writing the World. Letters and the Origins of Modern Print Genres*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Klippel, Friederike. 1994. *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhunderts. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster: Nodus.
- Linke, Angelika. 1988. Die Kunst der ‚guten Unterhaltung‘: Bürgertum und Gesprächskultur im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 16. 123–44.
- 2007. Communicative genres as categories in a socio-cultural history of communication. In Stephan Elpaß et al. (Hg.), *Germanic Language Histories 'from Below' (1700–2000)*, 473–493. Berlin & New York: de Gruyter.
- Loonen, P. L. M. 1991. *For to Learn to Buye and Sell: Learning English in the Low Dutch Area between 1500 and 1800: A Critical Survey*. Amsterdam: APA-Holland University Press.
- McLelland, Nicola. 2008. Approaches to the semantics and syntax of the adverb in German foreign language grammars. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 18(1). 37–58.
- 2015. *German Through English Eyes. A History of Language Teaching and Learning in Britain, 1500–2000*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- 2018. Mining foreign language teaching manuals for the history of pragmatics. *Journal of Historical Pragmatics* 19. 28–54.
- 2020. Translation and ideology in the history of language learning and teaching: changing purposes, practices and prejudices in the teaching and learning of modern languages. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31(1). 23–40.
- & Richard Smith (Hg.). 2018. *The History of Language Learning and Teaching. I. 16th–18th Century Europe. II. 19th–20th Century Europe. III. Across Cultures*. London: Legenda.
- Radtke, Edgar. 1994. *Gesprochenes Französisch und Sprachgeschichte: zur Rekonstruktion der Gesprächskonstitution in Dialogen französischer Sprachlehrbücher des 17. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Adaptionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Schröder, Konrad. 1975. *Lehrwerke für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum 1665–1900. Einführung und Versuch einer Bibliographie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Till, Dietmar. 2004. *Transformationen der Rhetorik: Untersuchungen zum Wandel der Rhetoriktheorie im 17. und 18. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer.
- Vellusig, Robert Heinz. 2000. *Schriftliche Gespräche: Briefkultur im 18. Jahrhundert*. Wien: Böhlau.
- Viémon, Marc. 2018. Histoire de quelques règles de prononciation pour savoir lire le français: de Berlaimont (1527) à Reixac i Carbó (1749). In Nicola McLelland & Richard Smith (Hg.), *History of Language Learning and Teaching. I. 16th–18th Century Europe*. 83–95. London: Legenda.
- Villoria-Prieto, Javier & Javier Suso López. 2018. The use of Dialogues in the Teaching of Foreign Languages (XVIth and XVIIth century): circulations, adaptations and transpositions. In Nicola McLelland & Richard Smith (Hg.), *History of Language Learning and Teaching. I. 16th–18th Century Europe*, 67–82. London: Legenda.
- Willenberg, Jennifer. 2008. *Distribution und Übersetzung englischen Schrifttums im Deutschland des 18. Jahrhunderts*. München: Saur.

Italienisch aussprechen lernen 1500–1700: Material, Methoden, Darstellungen

Sebastian Lauschus (Georg-August-Universität Göttingen)

1 Einleitung

Mit der *questione della lingua* begann im 14. Jh. in Italien die Diskussion um eine neue, einheitliche Literatursprache. Nachdem die *Tre Corone di Firenze*¹ in ihren Werken und später Pietro Bembo in seinen *Prose della volgar lingua* das Toskanische verwendet hatten, etablierte sich diese italienische Varietät zunehmend als ‚Standardsprache‘, die es auch beim Fremdsprachenerwerb zu erlernen galt.²

Die nachfolgenden Betrachtungen sind Teilresultate des Projekts „Geschichte der Aussprachelehre in der Frühen Neuzeit (1500–1700)“, dessen zentrale Anliegen die Untersuchung, die Analyse und der Vergleich der zumeist initial abgedruckten Aussprachelehren aus Fremdsprachenlehrwerken des o. g. Zeitraumes sind. Das Hauptaugenmerk liegt einerseits auf der Art und Weise der Beschreibungen, andererseits auf den Phänomenen, die von den jeweiligen Autoren behandelt und dargestellt wurden. Dabei gilt der Fokus v.a. den romanischen Sprachen im Allgemeinen sowie dem Italienischen im Speziellen und ihrem Erwerb als Fremdsprache durch Muttersprachler des Deutschen im Europa der Frühen Neuzeit.

In 2 *Material* werden die untersuchten Sprachlehrwerke kurz vorgestellt und die Frage erläutert, welches ‚Italienisch‘ die Autoren den Lernenden vermitteln wollten. Anschließend werden in 3 *Methoden* zunächst zwei zentrale Fragen näher beleuchtet: 3.1 beschäftigt sich mit der Art und Weise der Beschreibung (‚Wie wird beschrieben?‘), 3.2 mit den Inhalten (‚Was wird beschrieben?‘). 3.3 ordnet die vorgestellten Aussprachelehren in zwei theoretische Kategorisierungsrahmen. 4 *Darstellungen* widmet sich graphischen Besonderheiten bei der Abbildung verschiedener Phänomene. Abschließend sollen die Schlagwörter „Perspektiven, Potentiale, Herausforderungen“³ den Rahmen für ein Fazit bilden – auch und v.a. bezogen auf die Forschung mit Fremdsprachenlehrwerken aus der Frühen Neuzeit.

1 Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio und Francesco Petrarca, Anm. d. Autors.

2 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der *questione della lingua* würde hier zu weit führen. Was sich allerdings in den folgenden Abschnitten wiederfindet, ist die Frage nach Bezeichnung der Sprache ‚Italienisch‘ in der Frühen Neuzeit, die ebenfalls bereits im 16. Jh. in Italien diskutiert wurde: Sollte man sie „*toscano, fiorentino, lingua comune* [oder] *lingua italiana*“ (Marazzini 1999: 11) nennen? (Vgl. ebenfalls Vitale 1984, zur Frühen Neuzeit vgl. Kapitel III u. IV, 39–212).

3 In Anlehnung an den Workshop-Titel „Fremdsprachenlehrwerke – Perspektiven, Potentiale, Herausforderungen“ (Sonderforschungsbereich *Episteme in Bewegung*, FU Berlin, 21.–22.01.2019),

2 Material

Die Vermittlung der Aussprache wurde in der Forschung bereits häufiger thematisiert, allerdings fehlt bisher eine umfassende und detaillierte Darstellung.⁴ Für Italienisch als Fremdsprache allgemein liegen mit Maraschio (2002),⁵ Palermo & Poggiogalli (2010) sowie Silvestri (2014) interessante Forschungsbeiträge vor, in denen die Aussprache(lehre) – zumindest teilweise – eine Rolle spielt. Umberto Gorini (1997: u. a. 150–153) hat sich in seiner *Storia dei manuali per l'apprendimento dell'italiano in Germania (1500–1950)* mit Italienisch als Fremdsprache für Muttersprachler des Deutschen beschäftigt und dabei fünf der hier thematisierten Lehrwerke (Dulcis 1605, Anchinoander 1616, Kramer 1674, Veneroni in einer Version von 1719 sowie Tarmini 1700) analysiert.

Die Grundlage für die vorliegende Studie bilden insgesamt 16 Grammatiken⁶ für Italienisch als Fremdsprache, die für deutschsprachige Lernende konzipiert wurden. Zwölf von ihnen wurden in deutscher, vier in lateinischer Sprache verfasst. Letztere waren, rein sprachlich gesehen, zwar grundsätzlich einem größeren bzw. internationaleren Publikum zugänglich, haben aber in den vorliegenden Fällen einen direkten Bezug zu deutschsprachigen Landen.⁷ Das älteste der untersuchten Lehrwerke datiert auf das Jahr 1569, das jüngste ist aus dem Jahr 1700.⁸

In den Vorreden des jeweiligen Werks geben die Autoren zumeist Hinweise auf dasjenige ‚Italienisch‘, welches sie den Lernenden vermitteln möchten. Dies mag zunächst verwundern, ist aber vor dem Hintergrund der Geschichte Italiens und der italienischen Sprache ein für die Autoren notwendiger und unabdingbarer

in dessen Rahmen der Vortrag gehalten wurde, der die Grundlage dieses Beitrags bildet; an dieser Stelle möchte ich mich für die hilfreichen Kommentare und Hinweise bedanken, die ich im Laufe des Workshops von verschiedenen Teilnehmer*innen erhalten habe.

- 4 Vgl. diesbezüglich u. a. Glück (2013: 98ff.), Glück et al. (2013: Kapitel 5.1.5 & 5.1.6): Deutsch als Fremdsprache bzw. Fremdsprachen für Deutschsprecher; Bruña (2000): Französisch für Spanier; Streuber (1915 & 1916): Französisch für Deutschsprecher; Sánchez Regueira (1979): Spanisch für Franzosen; McLelland (2006): Laute der deutschen Sprache in (Grammatiken) der Frühen Neuzeit.
- 5 Nicht zu vergessen sind an dieser Stelle Maraschio (1992) und Ellena (2015) u. a., die sich mit monolingualen Grammatiken bzw. Aussprachetraktaten für das Italienische beschäftigen.
- 6 Für den vorliegenden Artikel wurde der Begriff *Lehrwerk* für die hier untersuchten und beschriebenen Quellen synonym verwendet. Die Aussprachelehren, die behandelt werden, stammen alle aus ähnlich aufgebauten Einzelgrammatiken oder – z. B. im Falle von Sumaran (1621) – aus den Grammatikanteilen eines umfangreicheren Werks. Dabei divergieren die Anteile zur Aussprache in der Seitenzahl sowie in ihrem Beschreibungsumfang, wodurch sich allerdings kein Einfluss auf die hier vorgestellten Ausführungen und Analysen erkennen ließ. Am ehesten vergleichbar sind die untersuchten Texte wahrscheinlich mit dem, was in der modernen Fremdsprachendidaktik als *Lernergrammatik* bezeichnet wird (vgl. u. a. Schmidt 1990).
- 7 Dies betrifft v. a. den Verlagsort, vgl. Tabelle 1.
- 8 Die Grammatik von Lentulus (1569) wurde in den nachfolgenden Betrachtungen nicht weiter berücksichtigt, da sie zwar Auskunft über die Buchstaben (*De Litteris*) gibt, aber lediglich auf Schreibung und mögliche Stellungen eingeht, ohne die eigentliche Aussprache zu thematisieren (vgl. diesbezüglich ebenfalls Gorini (1997: 151), der zu derselben Erkenntnis gelangt; sie wird der Vollständigkeit halber trotzdem in Tabelle 1 aufgeführt).

Hinweis, war doch Italien bis dato weder ein einheitlicher Nationalstaat noch gab es eine offizielle, einheitliche italienische Sprache.⁹

Umso interessanter erscheint es, dass alle 16 Verfasser tatsächlich explizit Italienisch nennen. Teilweise geschieht dies lediglich im Titel des Lehrwerks bzw. in der Überschrift der Aussprachelehre: Paschasius (1655) beispielsweise benennt sein Lehrbuch mit *Grammatica Italica* und beginnt das erste Kapitel mit der Überschrift *LINGVÆ ITALICÆ Tirocinium*, eine weitere Beschreibung der Sprache findet sich allerdings nicht. Ebenso lautet der Titel bei Barnabé (1679) *Unterweisung Der Italianischen Sprach*, im initial abgedruckten kaiserlichen *Privilegio* wird erneut die „italianische Sprach“ erwähnt, weitere Erläuterungen fehlen.¹⁰ Andere Autoren hingegen schreiben nicht nur von der italienischen – oder welschen (Anchino-ander 1616, Sumaran 1621) – Sprache, sondern präzisieren, um welche Varietät genau es sich in ihren weiteren Ausführungen handeln soll: Toskanisch allgemein, Toscanisch-Romanisch, Wällisch-Römisch oder auch Sienesisch und Römisch. Dabei reicht der textuelle Rahmen von einer kurzen Beschreibung inklusive Nennung der Gründe im Titel wie bei Walter (1690) in (1) zu Erläuterungen in den Vorworten, wie z.B. bei Kramer (1674) in (2):

(1)

[...] kürztzlich verfaßte Anleitung Zu der Italiänisch-Romanischen Sprach / Wie sie anitzo bey der Römischen Hoffstatt / vnd allen Wohlrednern / so wohl wegen zierlicher Redens-Arten / als auch lieblicher pronouciation vnd Außsprach vor allen andern florirt (Walter 1690: Titelseite)¹¹

(2)

NB. Durch das Wort Italiänisch / verstehe ich / nit einen jeglichen Italiänischen Dialectum, (Mund-Art) sondern nur den *Toscanischen* oder *Romanischen* / welche nur einzig und allein Regulmässig und löblich ist. (Kramer 1674: Ordo & Methodus Docendi, Regel 23)

Auch Emanuello (1653: 6, Seite der Vorrede „in Rom bey hofe“), Styla (1674: 5, „Lingua Toscana in bocca Romana“) sowie bereits Dulcis (1605: 9, „vel Senensium vel etiam Romanorum puritatem ac suauitatem pronouciandi imiten-

⁹ Siehe diesbezüglich bereits o.g. Literatur zur Sprachgeschichte Italiens. Für einen historischen Überblick sollte der entsprechende Eintrag *Italia* in der *Enciclopedia Treccani* genügen, online frei zugänglich unter <<http://www.treccani.it/enciclopedia/italia/>> (Stand 2019).

¹⁰ Die Grammatik von Paschasius (1655) beinhaltet zudem lediglich eine Widmung und kein Vorwort an den Leser. Letzteres fehlt ebenso bei Barnabé (1679), zumindest für die digital vorliegenden Faksimile-Versionen. Möglicherweise existieren andere Editionen, die Vorworte enthalten. Hierauf lassen sich keine Rückschlüsse ziehen, da die Seitenzählung i.d.R. mit dem ersten Kapitel beginnt.

¹¹ Bei der Übertragung der Texte für die hier aufgeführten Beispiele wurde Fraktur in normalem, Antiqua in kursivem sowie Latein in gespreiztem Text wiedergegeben. Ligaturen aus langem s und z sowie t und z wurden mit ß sowie tz transliteriert, Umlaute mit ä, ö, ü.

tur¹²) erwähnen die Aussprache der toskanischen Varietät am römischen Hof bzw. in Rom. Hierbei handelt es sich wohl um das Italienisch, wie es im 15. Jh. wahrscheinlich am päpstlichen Hof gesprochen wurde und dessen Name als *cortigiana romana* im Diskurs der *questione della lingua* entstand.¹³

Auffällig ist, dass bei den Lehrwerksautoren eine relative Einigkeit über die zu unterrichtende Sprache herrscht. Dies schlägt sich ebenfalls in den Ausspracheregeln nieder: Nimmt man das Toskanische als Grundlage, so ist auch eine Beschäftigung der Autoren mit der *gorgia toscana* bzw. *gorgia fiorentina* zu erwarten – oder mindestens deren Erwähnung.¹⁴ In den Sprachlehrwerken sucht man solche Bemerkungen aber nahezu vergeblich: Einzig in der Grammatik von Sty-la (1674: 4) findet sich ein Hinweis auf eine „missbräuchlich[e]“ Aussprache vom „Pöbel unterm Florentischen *Stat*“: <c> vor <a, o, u> werde dort „wie auff teutsch Ch“, <t> vor Vokal „hauchend Th“ gesprochen.¹⁵ Möglicherweise wurde daher von den meisten Autoren der oben erwähnte Zusatz des „Toskanischen wie es in Rom gesprochen wird“ gewählt, da das Phänomen dort i. d. R. nicht auftritt und somit auch nicht für den Fremdsprachenlerner erläutert werden musste.

Zu den untersuchten Lehrwerken bleiben noch zwei kurze Anmerkungen: Die Verwendung der Metasprache Deutsch in einem in Rom gedruckten Werk zum Italienischen als Fremdsprache (Emanuello 1653, s. Tabelle 1) erscheint sehr überraschend. Zudem schreibt Emanuello (1653) in seiner Vorrede, dass es der Leser ihm verzeihen möge, dass bestimmte Gegebenheiten nicht in deutscher Graphie wiedergegeben werden könnten, da dem Setzer keine entsprechenden Lettern zur Verfügung gestanden hätten.¹⁶

Bei Duez' *Weegweiser* handelt es sich aller Wahrscheinlichkeit nach um eine Übersetzung seines *Guidon* – also des Italienisch-Lehrbuchs in französischer Sprache – mit geringfügiger Adaption für deutschsprachige Lerner. Leider fehlen in der vorliegenden deutschsprachigen Version die einleitenden Seiten, welche die Vorrede an den Leser beinhalten. Hier wurde auf das französische Original zurückgegriffen, um Duez' Intention und die von ihm genutzten Methoden herauszuarbeiten. Dort titelt er „aux amateurs de la langue toscane“ – also an die Liebhaber der toskanischen Sprache.¹⁷ Ähnlich wie Duez (1673) erschien auch Veneronis (1692) Lehrwerk zunächst in französischer Sprache.

12 ‚[K]larheit und Wohlklang der Aussprache der Sieneser und auch der Römer werden nachgeahmt‘ (eigene Übersetzung, SL).

13 Eine ausführliche Beschäftigung mit der *cortigiana romana* muss hier leider ausbleiben; vgl. z.B. Drusi (1995), s. ebenfalls Trifone (1992: 28–50) zur „Toskanisierung“ Roms im 15. und 16. Jh.

14 Dabei handelt es sich u. a. um die Verwendung von [x] oder [h] anstelle von einfachem wortinitialen [k] in toskanischen Varietäten. So wird [kasa] beispielsweise zu [xasa] oder [hasa] (vgl. z.B. Hall 1949: 65; s. ebenfalls Rohlf's 1966: §151 u. a.).

15 Für [t] zu [θ] s. ebenfalls Hall (1949: 65).

16 Zu den Darstellungsformen s. Abschnitt 4.

17 Über die Zielgruppen der in Tabelle 1 abgebildeten Lehrwerke lässt sich meist lediglich spekulieren: Für die in lateinischer Sprache gedruckten Werke kann eine gewisse (altsprachliche) Vorbildung beim Leser vorausgesetzt werden. Die in deutscher Sprache verfassten Wer-

Tabelle 1: Lehrwerke Italienisch für Deutsche, Metadaten & Zielsprache(n)

Autor	Jahr	Ort	Metasprache	Zielsprache
Lentulus	1569	Passau	Latein	Italienisch
Dulcis	1605	Frankfurt	Latein	Italienisch (Sienesisch, Römisch)
Hulsius	1613	Frankfurt	Deutsch	Italienisch
Anchinoander	1616	Hamburg	Deutsch	Italienisch (Welsch), Toscanisch
Sumaran	1621	München	Deutsch (u. a.)	Italienisch (Welsch)
Emanuello	1653	Rom	Deutsch	Wällisch-Römisch Italienisch
Paschasius	1655	Dillingen	Latein	Italienisch
Caffa	1661	Jena	Latein	Italienisch
Duez	1673	München	Deutsch [Frz.]	Italienisch <i>langue toscane</i>
Kramer	1674	Nürnberg	Deutsch	Toscanisch-Romanisch Italienisch
Styla	1674	Stockholm	Deutsch	Italienisch (Toskanisch) <i>(in bocca romana)</i>
Barnabé	1679	Wien	Deutsch	Italienisch
Moscherosch	1683	Frankfurt	Deutsch	Toscanisch Italienisch
Walter	1690	Augsburg	Deutsch	Italienisch-Romanisch
Veneroni	1692	Frankfurt	Deutsch	Italienisch
Tarmini	1700	Wien	Deutsch	Italienisch

ke konnten prinzipiell von allen rezipiert werden, die des Lesens mächtig waren. Veneroni (1692: 1) schreibt diesbezüglich beispielsweise eine Einleitung „Für das Frauen-Zimmer und diejenige / welche das Latein nicht vollkömlich verstehen“. Allerdings ist eher davon auszugehen, dass die Werke sich hauptsächlich an Adelige, Kaufleute und andere, gut betuchte und gebildete Mitglieder der Gesellschaft richteten, die Zeit und Mittel aufbringen konnten, mithilfe eines gedruckten Lehrwerks (eventuell in Zusammenarbeit mit einem Sprachmeister) eine Fremdsprache zu erlernen (vgl. diesbezüglich auch die den Lehrwerken vorangestellten Widmungen, z.B. in Kramer 1674 oder Styla 1674).

3 Methoden

Nachdem das Material im zweiten Abschnitt vorgestellt wurde, widmet sich der dritte Abschnitt den (Lehr-)Methoden. Dabei soll es weniger um die didaktische Eignung der Grammatiken gehen, als vielmehr um eine übergreifende, linguistisch orientierte Kategorisierung. Zunächst erfolgt eine Darstellung der Art und Weise der Beschreibung sowie der Inhalte der Aussprachelehren, bevor eine Einordnung in zwei theoretische Kategorisierungsrahmen erfolgt.

3.1 *Wie wird beschrieben?*

Die häufigste Art der Beschreibung ist der Vergleich eines Buchstabens mit Graphemen bzw. Graphemkombinationen in der Sprache des entsprechenden Lehrwerks, mit dem Lateinischen, teils auch dem Altgriechischen oder mit anderen Sprachen. Bei Letzteren handelt es sich um weitere romanische Sprachen, um regionale Varietäten, oder, im Falle der Grammatik von Kramer (1674) sowie an wenigen Stellen in Dulcis (1605), um das Hebräische. Modernlinguistisch könnte man sagen, dass die Autoren versucht haben, Graphem-Phonem-Korrespondenzen herzustellen, um Laute zu beschreiben.

In Verbindung mit der Komparation liefern die Autoren kontrastive Hinweise, die entsprechend ebenfalls in der Sprache des Werks oder in anderen Sprachen bzw. Varietäten dargestellt werden. Diese Hinweise sind meist in der Form ‚Buchstabe X in der Zielsprache wird wie Buchstabe Y in der Ausgangssprache/einer anderen Sprache ausgesprochen‘, wie in den folgenden Beispielen (3)–(5):

(3)

II. c, es sey einfach oder doppelt / laut wie das teutsche *k* oder griechische Kappa in den Sylben *ca, co, cu, che, chi, cl, cr*: als /
Einfach. *Casa Corpo Cura Che, Chi Clarino Credito* — liß — *Kasa. Korpo. Kura. Ke, Ki. Klarino. Kredito* — Doppelt. *Accadere Accordo Accurato acchiappare* — liß — *akkadere. akkordo. akkurato. akkiappare*. (Kramer 1689: 4)¹⁸

(4)

Wann sie aber / wie auff teutsch *ge* oder *gi* gebrauchen wöllen / schreiben sie *ghe, ghie*, als *Ghiaccio*, Eyß; *Ghiotto*, Schlemmer. (Hulsius 1613: 5)¹⁹

(5)

Ghe, ghi, wird außgesprochen als *gue, gui*, im Frantzösischen / oder ein wenig gelinder als *ke, ki* im Teutschen. Exempel. *Luoghi, fuoghi, stringhe, lusinghe. Ladroncello distringhetta, al fin viene alla borsetta*. (Duez 1673: 5)

18 Die Beispiellisten in (3) und (8) enthalten auch im Original die kursive Schreibung vor und/oder nach <c>, <cl>, <cr>, <cc>, <cchi>, <kk>, <kki> sowie <s> und <sch> und wurden hier entsprechend beibehalten.

19 Bei Hulsius (1613) handelt es sich um eine neu abgedruckte Version einer 1605 verfassten Grammatik, die ursprünglich seinem *Dictionarium Teutsch – Italiänisch, und Italiänisch – Teutsch* (Frankfurt a.M.) vorangestellt war und die 1613 unter seinem Namen separat herausgegeben wurde. Hulsius selbst starb bereits 1606 (vgl. Benzing 1974).

Dies konnte auch für mehr als einen Buchstaben auf einmal geschehen:

(6)

L, m, n, o, p, q, r, behalten Lateinische vnd Teutsche pronuntiation. (Anchinoander 1616: 5)

An einigen Stellen gibt es auch negative Hinweise, also in der Form ‚Buchstabe X soll/darf in der Zielsprache nicht wie Y ausgesprochen werden‘, wie z.B. bei Sumaran in (7), oder ‚Buchstabe X soll/darf in der Zielsprache auf keinen Fall gesprochen werden, wie es in Sprache/Varietät Z der Fall ist‘. Einen interessanten Fall von Hyperkorrektismus bildet hierbei Beispiel (8) aus der Grammatik von Kramer (1674):

(7)

gli, — Das *gli*, must du nit außsprechen / als wann es *kli* geschriben were / sonder gleichsamb mit doppelter zungen / als wann das *g* ein *l* were (Sumaran 1621: 27)

(8)

s, Lautet sowol zu Anfang als im Mitte deß Worts wie bey den Teutschen / in dem Wort Singen / Sünd / &c und nit wie das Schwäbische Sch: Das ist / wie das Hebräische Sin *Ϸ* und nit wie Schin, *Ϸ*: als /

Santo Senso Universale Perverso Perso Signore — nit — *Universchale. Perverscho. Perscho. Schignore*. (Kramer 1674: 7f.)

Die Beschreibung der Art der Aussprache erfolgt an vielen Stellen mithilfe von Adjektiven bzw. Adverbien, die aus verschiedenen semantischen Feldern stammen. So finden sich beispielsweise Um- bzw. Beschreibungen wie (*ge*)*lind*, *hart/weich* oder auch *stark*, für die Konsonanten sowie *laut/leise*, *hell/dunkel* für Vokale, die die unterschiedlichen Eigenschaften der jeweiligen *littera* (s. 3.2) charakterisieren soll:

(9)

B. Wird lind außgesprochen / vnd wie bey den Teutschen in / haben / leben / reiben. (Barnabé 1673: 1)

(10)

s mit einem andern Consonanten wird starck außgesprochen / v.g. *spendere* verzehren; zwischen zwey Vocalen aber sehr lind / v.g. *rosa*, liß *rosa*. Ausgenommen *cosa*, *così*, *altresi*, welche lauten wie *cosa*, *così*, *altresi*. (Tardini 1700: 8f.)

An diesem Punkt stellt sich die relativ naheliegende Frage, ob diese Adjektive bzw. Adverbien bei den Konsonanten Eigenschaften wie Sonorität repräsentieren sollten, die zur fraglichen Zeit nicht im Beschreibungsrepertoire der Sprachlehrwerke auftauchen (vgl. diesbezüglich z.B. Supiot Ripoll 1996 und Sánchez Salor 2002 für Spanisch sowie Silvestri 2014 für Italienisch in Spanien). Für die Vokale

könnte man entsprechend verschiedene Öffnungsgrade oder Hinweise auf die Zungenposition annehmen. Allerdings ist die Datenlage in Bezug auf die Vokale zunächst nicht ausreichend – im Gegensatz zu den Konsonanten, bei denen diese Art der Beschreibung deutlich häufiger vorkommt.

Die Beschreibung eines tatsächlichen Lautes mithilfe von Teilen des Lautapparats erfolgt insgesamt seltener. Falls in einem Lehrwerk doch eine solche Beschreibung vorgenommen wird, so handelt es sich meist um die Position der Zunge im Gaumen oder um die Artikulation an Lippen oder Zähnen. Zudem findet man Darstellungen zur „Aspiration“ bzw. zum Atem (für Beispiele aus den hier untersuchten Grammatiken s. 3.3).²⁰

3.2 Was wird beschrieben?

Im folgenden Abschnitt soll auf eine der Hauptfragen des Projekts eingegangen werden: Welche Laute werden in den Lehrwerken des gewählten Korpus überhaupt beschrieben bzw. versucht zu beschreiben?

In der Folge werden die Laute nach moderner IPA-Klassifikation beschrieben. Natürlich waren sie zur Zeit der Entstehung der jeweiligen Grammatik weder als solche identifiziert noch artikulationsphonetisch in der hier angegebenen oder einer anderen Form explizit genannt.

Tatsächlich beschreiben die Autoren der bisher untersuchten Lehrwerke immer zuerst ausgehend von der *lit(t)era* bzw. vom Buchstaben, also der (möglichen) graphischen Repräsentation eines Lautes. Die Unterscheidung im Sinne der klassischen Lateingrammatiken in *figura* und in *nomen* (was ungefähr der Benennung bzw. dem Namen des Buchstaben entspricht) sowie in *potestas* (entspricht ungefähr dem Lautwert) wird vielfach vorgenommen (vgl. Abercrombie 1949: 58f.).²¹ Auch die (un)mögliche Benennung und/oder Beschreibung des entsprechenden Lautes wird thematisiert. Einige Autoren schreiben explizit vom *T(h)on* oder *Laut* eines Buchstaben (als Beispiel sei an dieser Stelle auf Moscherosch (1683) verwiesen, der sogar für Konsonanten teilweise „Thon“ verwendet), andere wiederum verweisen lediglich auf den „Buchstaben“.

Den Verfassern der Sprachlehrwerke war – in den meisten Fällen – durchaus bewusst, dass Buchstabe und Laut zwei verschiedene Dinge sind (vgl. z.B. Anchinoander 1616: 2 oder Dulcis 1605: 14), aber ihnen fehlten die Möglichkeiten der Beschreibung. Zusätzlich schafften sie meist keine trennscharfe Unterscheidung

²⁰ Regelmäßigkeiten bzw. Zusammenhänge zwischen der Art und Weise der Beschreibung und verschiedenen Metadaten der hier untersuchten Lehrwerke konnten bisher nicht nachgewiesen werden. Allem Anschein nach war dieser Punkt lediglich abhängig vom jeweiligen Verfasser und somit von seiner (fremd)sprachlichen Vor- oder Ausbildung. Ein Einfluss früherer auf später erschienene Lehrwerke ließe sich möglicherweise durch einen genaueren und inhaltlichen Vergleich von Beispielen und Formulierungen nachzeichnen, würde aber für die vorliegenden Ausführungen zu weit führen.

²¹ Zur Entstehung dieses Konzepts in der altgriechischen Tradition, dessen Überführung in die lateinische Grammatikschreibung und die damit verbundenen Veränderungen in der Bedeutung des Begriffs der *litera* vgl. v. a. Weinstock (1987) sowie Voigt-Spira (1991).

zwischen tatsächlicher Lautung oder Lautentwicklung und graphischen Änderungen (bedingt z.B. durch Schriftsysteme und Etymologie), wodurch eventuell positive Aspekte (und Effekte) der (guten) Aussprachelehren verwischt wurden. Insgesamt gesehen wurde in den hier untersuchten Sprachlehrwerken nicht auf Innovation gesetzt, sondern es wurde versucht, mit den in der Frühen Neuzeit gegebenen sprachlichen bzw. protolinguisitischen Mitteln zu beschreiben.

Grundsätzlich gilt, dass alle Autoren auf bestimmte „Besonderheiten“ der italienischen Sprache eingehen und diese zu beschreiben versuchen (vgl. diesbezüglich ebenfalls Gorini 1997: 151). Dabei handelt es sich zunächst um <c> und <g> vor Vokal sowie vor <h>. Beschrieben werden sollte die post-alveolare Affrikate in den Ausprägungen [-voiced] bzw. [+voiced], also [tʃ] gegenüber [dʒ], und ihnen entgegengesetzt die velaren Okklusive [k] sowie [g]. Die Autoren verwenden fast alle <tsch> für <ce, ci>, sofern in ihren Werken eine Umschrift vorkommt. Ausnahmen bilden hier Sumaran (1621: 26, <sch>), Hulsius (1613: 3, „lautet beinahe wie s“) sowie Caffa (1661: Regel 4), der zwar <c> und <g> vor <e> und <i> als Besonderheit anmerkt, aber keine weiteren Aussagen zur Aussprache tätigt.

Die Kombinationen <ge> und <gi> werden von Anchinoander (1616: 3), Kramer (1674: 6, auch <dg>) und Sumaran (1621: 16f.) mit <sch> sowie von Duez (1673: 4), Styla (1674: 3), Moscherosch (1683: 19), Walter (1690: 4) und Tardini (1700: 8) mit <dsch> wiedergegeben. Abweichend sind Emanuello (1653: 5, <D-i>), Veneroni (1692: 28 & 31, <dg>) sowie Hulsius (1613: 5, <l consonans>) und Dulcis (1605: 18, „Jod“); Paschasius (1655: 3) schreibt <tsch>, Barnabé (1679: 3) „etwas linder“ als <tsch>.

Häufig wurden ebenfalls der palatale Nasal [ɲ], graphisch <gn>, und der laterale Approximant [ʎ] bei <gli> versucht zu beschreiben:

(11) Beispiele für die Aussprache/Entsprechungen für <gn> = [ɲ]

- a. „per nares linguam ad palatum allidendo“ (Paschasius 1655: 3)²²
- b. <N-i>; <ni>; <nj> (Emanuello 1653: 7, Barnabé 1679: 2, Walter 1690: 4)
- c. „wie im Frantzösischen / oder im Teutschen n-j“ (Duez 1673: 5)
- d. <ng> „fein artig und gelind“ (Kramer 1674: 7)

(12) Beispiele für die Aussprache/Entsprechungen für <gli> = [ʎ]

- a. „nicht *kli* [...] gleichsamb mit doppelter Zungen“ (Sumaran 1621: 27)
- b. <L-ij>; <lj> (Emanuello 1653: 6, Walter 1690: 4)
- c. „wie in dem Frantzösischen *ill*, oder im Teutschen *l-i*“ (Duez 1673: 5)
- d. „g wann *li* darzu kommt / als (*gli*) wird schier nit gehört / lautet aber gleichfalls wie *lli* oder *lgi*“ (Kramer 1674: 6)

Ebenso wurde die Aussprache von <z> und <s> in wortinitialer und intervokalischer Position in die Betrachtungen aufgenommen: Dabei wurde für <z> teilweise

22 ‚[D]urch die Nasenlöcher, die Zunge an den Gaumen drückend‘ (eigene Übersetzung, SL). In der Frühen Neuzeit war Nasalität als Beschreibungsform für Sprachlaute nicht bekannt bzw. sehr unüblich und erst in Anfängen zu finden (vgl. diesbezüglich u.a. Fournier 2007).

die stimmlose alveolare Affrikate [ts] als auch ihre stimmhafte Variante [dz]²³ beschrieben, für <s> ebenfalls stimmloses [s] bzw. stimmhaftes [z] an den entsprechenden Positionen (vgl. z. B. (10) sowie Tabelle 2).

Für die Konsonanten wird weiterhin die Opposition der labialen sowie (labio-)dentalen Verschluss- und Reibelaute von einigen Autoren als wichtiges Kriterium genannt: Die artikulatorische Unterscheidung von [b] und [p], [d] und [t], [v] und [f] – speziell im Anlaut – müsse im Italienischen eindeutig hörbar sein:

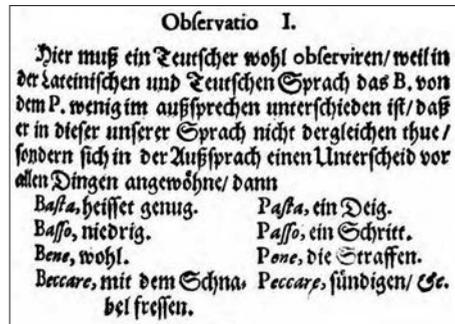


Abb. 1: Opposition von [b] und [p] in Moscherosch (1683: 6)²³

Während der Untersuchung der Sprachlehrwerke stellte sich die Frage, ob sich für verschiedene Phänomene Gründe finden lassen, die möglicherweise mit den Druck- bzw. Verlagsorten der Bücher in Zusammenhang stehen, da die Opposition der Okklusive und der labiodentalen Frikative in vielen regionalen Varietäten in Deutschland nicht vorhanden ist. Tatsächlich lässt sich zeigen, dass alle in Frankfurt gedruckten Lehrwerke die Oppositionen verdeutlichen.²⁵ Des Weiteren finden sich Hinweise hierzu ebenfalls in Kramer (Nürnberg), Walter (Augsburg), Paschasius (Dillingen) sowie in Styla. Letzteres scheint verwunderlich, da Styla sein Werk in Stockholm veröffentlichte und sich somit zunächst kein offensichtlicher Bezug zu den Druckorten der anderen sechs Lehrwerke herstellen lässt. Zudem war er wahrscheinlich kein Muttersprachler des Deutschen.²⁶

²³ Auch als <ds> beschrieben (Anchinoander 1616: 8, Duez 1673: 7, Moscherosch 1683: 11).

²⁴ Auffällig ist, dass Moscherosch „Deig“ statt ‚Teig‘ für *Pasta* schreibt. In einer neueren Auflage (1699) wurde dies geändert. Mein Dank gilt Tanja Ackermann für diese Beobachtung. Ausschnitt: Digitalisat des Münchener Digitalisierungszentrum (MDZ) <<http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:12-bsb10588146-0>>.

²⁵ Mit Ausnahme von Veneroni (1692), allerdings handelt es sich wahrscheinlich um eine Übersetzung aus dem Französischen.

²⁶ Da über Adam Stylas Biographie leider sehr wenig bekannt ist, lässt sich dieser Punkt hier nicht abschließend klären. Styla stammte wahrscheinlich aus Polen, veröffentlichte im Jahr 1675 eine Italienisch-Polnisch-Grammatik (vgl. u. a. Jamrozik 2008) und war Ende der 1670er Jahre als Dolmetscher am Hofe des Brandenburger Kurfürsten tätig (vgl. Schmidt-Rösler 2013). Ob die Muttersprache des Autors eine Rolle spielte, lässt sich nicht eindeutig sagen: Dulcis

Anchinoander (1616: 4) hat zudem den Versuch unternommen, den labio-velaren Approximanten [w] zu beschreiben. Bei seiner Darstellung gerät er allerdings zum labiodentalen Frikativ: <guardia> werde wie <gwardia> gesprochen.

Über die Vokale wurde in artikulatorischer Hinsicht insgesamt relativ wenig geschrieben: Lediglich die Opposition zwischen geschlossenem [e] und offenem [ɛ] sowie zwischen geschlossenem [o] und offenem [ɔ] wurde bei Kramer (1674), Moscherosch (1683) und Walter (1690) ausführlicher thematisiert. Hulsius (1613: 2f. & 10f.) beispielsweise beschreibt auch für <a> und <u> die Art der Aussprache.

Viele Autoren vermischen zudem ihre Aussprachelehren mit einem anderen sprachwissenschaftlichen Themenfeld: Die historische Entwicklung verschiedener *litterae* – nämlich von *x*, *k*, *ph*, *y* – und deren graphische Repräsentation im Italienischen wird in teils recht umfangreichen Abschnitten herausgearbeitet und hervorgehoben. Ebenso wird <h> in allen Lehrwerken mit Ausnahme von Emanuello (1653), Duez (1673) und Walter (1690) thematisiert. Dabei sind sich die Autoren einig, dass es am Wortanfang nicht ausgesprochen wird, sondern lediglich eine Art Überbleibsel in der Schreibung ist. Ansonsten diene es dazu, die Aussprache von <c> und <g> vor <e> und <i> zu verändern (vgl. z.B. ausführlich in Dulcis 1605: 16f. sowie Moscherosch 1683: 18–22).

Die Vokale *a*, *e*, *i*, *o* und *u* wurden zwar in irgendeiner Form in allen Grammatiken genannt, aber als Vokal nur von den Autoren näher beschrieben, bei denen in Tabelle 2 ein X zu finden ist. *U* und *i* „Konsonant“ wurden häufiger erwähnt, für <u> wurde in diesem Fall meist graphisch das <v> verwendet.

Die folgende Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Buchstaben, die in den untersuchten Beispielen beschrieben wurden.

3.3 Kategorisierungsrahmen

Louis G. Kelly (1969) beschreibt in seiner Geschichte des Fremdsprachenlehrens zwei mögliche Prozeduren, nach denen die Aussprache vom Verfasser einer Grammatik bzw. von einem Fremdsprachenlehrer vermittelt werden könne, nämlich entweder intuitiv oder analytisch. Unter dem Begriff der *intuitive procedures* fasst Kelly Imitation und Nachahmung als essenzielle Teildisziplinen, bei denen v. a. rezeptive und produktive Kompetenzen geschult werden sollen (Kelly 1969: 61ff.). Dies kann entweder durch wissenschaftliche Lehrmethoden oder durch die Nutzung von Lauten erfolgen, die nicht unbedingt Sprachlaute sein müssen (Kelly 1969: 65). *Analytical procedures* nennt er Lehrmethoden, bei denen „unknown through the known“ beschrieben bzw. in „figured pronunciation“ – also einer erdachten Umschrift – geschrieben wird (Kelly 1969: 68). Dabei liefern solche präskriptiven Darstellungen positive und negative Hinweise zur Aussprache. Zusätzlich enthalten die Texte oft philologische Überlegungen (Kelly 1969: 68ff.).

stammte aus Cruseilles (südlich von Genf, heute Frankreich; vgl. <<https://www.lagis-hessen.de/pnd/174153937>>), Hulsius aus Gent (vgl. <<https://www.deutsche-biographie.de/pnd117056235.html>>), wodurch ihre Muttersprache ebenfalls nicht Deutsch gewesen sein dürfte. Andere Zusammenhänge bezüglich weiterer Metadaten konnten bisher nicht festgestellt werden.

l	m	n	o	p	q	r	s		sc	sce/sci	t	u	v	x	y	z	
							[z]	[s]	=sk	=sch						=dz	=ts
X	X	X		X	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
				X					X	X				X			
			X						X	X				X	X		
			X				X	X		X		X			X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X				X		
X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X
			X														
			X				X	X	X	X		X	X		X	X	X
			X				X	X	X	X			X		X	X	X

Bezüglich dieser beiden Lehrprozeduren kann man eine eindeutige Kategorisierung der Aussprachelehren vornehmen: Da im vorliegenden Fall ausschließlich das Unbekannte durch Bekanntes be- bzw. umschrieben, vielfach eine Art „figured pronunciation“ verwendet wird und positive sowie negative Hinweise zur Aussprache gegeben werden, handelt es sich um die analytische Lehrprozedur.

Eine Kategorisierungsmöglichkeit für die Lautbeschreibung als solche ergibt sich aus den Arbeiten von Max Hermann Jellinek (1914) zu Grammatiken für das Deutsche sowie von Adrien Millet (1933) für Sprachlehrwerke des Französischen: Jellinek (1914: 21f.) zeigt, dass sich die Lautlehren der von ihm untersuchten Grammatiken nach drei Arten einteilen lassen: Die *komparative Methode* liefert einen Vergleich eines Lauts mit dem Lautwert anderer Buchstaben (und Buchstabenkombinationen). Bei der *genetischen Methode* erfolgt eine Beschreibung der Lauterzeugung. Die *akustische Methode* vergleicht einen Laut mit anderen (bekannten) Lauten aus der Umwelt der Sprecher.

Millet (1933) befasst sich mit der Beschreibung und Vermittlung der Laute des Französischen in den Grammatiken ab dem 16. Jh. Millet unterteilt sein Werk in zwei Abschnitte: Der erste behandelt die Vokale, der zweite die Konsonanten. Ähnlich wie Jellinek macht auch Millet drei Unterscheidungsebenen für die Lehre der Vokale des Französischen aus: *physique* – also die physikalische Beschreibung, die er für die Frühe Neuzeit allerdings ausschließt;²⁷ *physiologie* – die Beschreibung des Artikulationsortes (hier hauptsächlich den Öffnungsgrad des Mundes betreffend, Millet 1933: 16); *acoustique* – die Artikulationsart (gemeint sind hier u. a. Vokallänge und Tonalität, Millet 1933: 24; Vergleich in systematischer Form s. Millet 1933: 42ff.). Auf die Beschreibung der Konsonanten nach den drei Kriterien geht Millet (1933: 192–195) allerdings lediglich kurz im Gesamtfazit seines Werks ein.

Jellineks *genetische Methode* und Millets *physiologie* lassen sich als nahezu deckungsgleich sehen. Die *akustische Methode* und die *acoustique* lauten zwar ähnlich, beschreiben aber zwei unterschiedliche Wahrnehmungsfelder seitens des Beobachters. Millets *acoustique* würde bei Jellinek eher zur *genetischen Methode* zählen, wohingegen Millet die *akustische Methode*, die Jellinek in einigen deutschen Grammatiken ausmacht, in den französischen nicht explizit herausarbeitet.

Wie die Ausführungen unter 3.1 und 3.2 sowie die weitere Beschäftigung mit den Lehrwerken für das Italienische gezeigt haben, wird fast ausschließlich komparativ gearbeitet. Zur Komparation findet sich an einigen Stellen eine Mischform mit der genetischen Methode bzw. mit der *physiologie* oder *acoustique*. Interessanterweise handelt es sich hierbei um zwei der Grammatiken in lateinischer Sprache, nämlich Dulcis (1605) und Paschasius (1655). Dulcis beschreibt zu und <p> den Unterschied zur deutschen Aussprache mithilfe des Artikulationsortes und der Art der Aussprache (Dulcis 1605: 17), ähnlich auch zu <d> und <t> (Dulcis 1605: 18), zu <g> vor <a, o, u> die Position der Zunge bezüglich des Gaumens und

27 Die Tonerzeugung im Sinne physikalischer Gegebenheiten spielte in Ermangelung technischer Möglichkeiten und physikalischer Modelle in der Frühen Neuzeit noch keine Rolle.

der Zähne und kontrastiert dies zu einer „fälschlichen“ Aussprache von wort-initial <i> bzw. <j> (Dulcis 1605: 18). Paschasius (1655: 3) nutzt für <gn> sogar die Wendung „per nares linguam ad palatum allidendo“,²⁸ fügt aber an, dass man den Laut hören bzw. erklärt bekommen sollte, da man ihn nicht schreiben könne. Dies ist in seiner insgesamt sehr kurzen Aussprachelehre allerdings die einzige Stelle, an der er nicht komparativ vorgeht. Zudem beschreibt Moscherosch (1683: 3f.) für die Vokale <a> und <o> die Öffnung des Mundes sowie bei <a> die „außlassung des Athems / ohne bewegung / oder kunst der Zungen“, verzichtet aber ansonsten auf Beschreibungen in Form der genetischen Methode bzw. *physiologie*.

Die akustische Methode im Sinne Jellineks findet sich lediglich einmal in den untersuchten Quellen: Wieder ist es Dulcis, der zu <r> schreibt, es werde „in principio dictionis vehementius, ac quasi canes irritandi essent“,²⁹ also eine Art Knurren (Dulcis 1605: 15).³⁰

4 Darstellungen

Wie die Beschreibungen sind ebenfalls die (graphischen) Darstellungen vielfältig. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die unterschiedlichen Sprachen voneinander graphisch abgegrenzt wurden: Abgesehen von griechischen und hebräischen Buchstaben wurde für die deutsche Sprache ein Fraktur-Drucksatz verwendet. Auch eventuelle ‚Transkriptionen‘³¹ ins Deutsche wurden so vielfach hervorgehoben. Beschreibungen, Begrifflichkeiten und Beispiele sowie Transkriptionen, die auf Italienisch, Französisch, Latein oder weiteren Sprachen bzw. Varietäten abgebildet wurden, wurden in Antiqua wiedergegeben. Dabei sind die Darstellungen nicht immer konsequent, wie folgendes Beispiel aus Tarmini (1700: 8) zeigt:

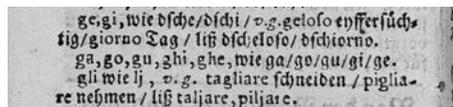


Abb. 2: <g> aus Tarmini (1700: 8)³²

28 ‚[D]urch die Nasenlöcher, die Zunge an den Gaumen drückend‘ (eigene Übersetzung, SL).

29 ‚[A]m Anfang mit heftigerer Aussprache und als wenn Hunde gereizt werden sollen‘ (eigene Übersetzung, SL).

30 Ein offensichtlicher Grund für die Verwendung der genetischen Methode im Falle von Dulcis (1605) lässt sich nicht ausmachen.

31 Inwiefern man von einer echten Transkription sprechen kann, bleibt zu klären. Prinzipiell handelt es sich hierbei um eine „figured pronunciation“ im Sinne Kellys (1969: 68, 76ff.). Nach Heselwood (2013) ist die Verwendung von *characters* (normale Buchstaben einer Schrift) eine Form von *spelling*. Da mit ihnen im vorliegenden Fall aber speziell die Aussprache dargestellt werden soll, könnte man sie ebenfalls als eine Art *symbol* sehen, womit die Grundlage für den Begriff ‚Transkription‘ zumindest teilweise gerechtfertigt (vgl. Heselwood 2013: 10, Abb. 1.2 sowie zugehörige Erläuterungen; für eine Übersicht phonetischer Transkriptionen s. ebenfalls Kemp 2006 sowie Abercrombie 1981, die sich beide aber eher auf Darstellungen für die englische und französische Sprache beziehen).

32 Ausschnitt: Digitalisat der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel <<http://diglib.hab.de/drucke/xb-6248/start.htm>>.

Neben der Unterscheidung in Form des Schriftsatzes erfolgte zudem häufig eine Abgrenzung der Buchstaben bzw. Laute sowie der einzelnen Beispiele in Form von Listen und Tabellen, die meist von einem kurzen Text eingeleitet werden, der die Beschreibung des Buchstabens enthält (s. Abbildungen 3 & 4 unten).

Die Beispiele aus dem Korpus zeigen hier allerdings keine einheitliche Form der Darstellung. Auch innerhalb eines einzelnen Werkes kann diese variieren. Ausgenommen ist hierbei allerdings die Textform, die in allen Lehrwerken zumindest stellenweise vorkommt. Während der Untersuchung der Sprachlehrwerke kam die Frage auf, ob sich eventuell eine Verbindung zwischen dem Druckort und der Darstellungsform herstellen ließe. Hierfür ließen sich jedoch keine Hinweise erkennen: Auch Lehrwerke, die denselben Druckort haben, zeigen unterschiedliche Darstellungsformen.

Eine Schlussfolgerung, die sich aus der Untersuchung ergibt, ist folgende: Wenn in einem Sprachlehrwerk etwas durch eine graphische Darstellung (gemeint ist hier eine Liste oder eine Tabelle) in besonderer Form hervorgehoben wurde, dann handelt es sich meist um a) eine der bereits in Gorini (1997) vorgestellten Besonderheiten, b) die oben erwähnten Kontraste bzw. Oppositionen oder c) einen Hinweis, wie man etwas nicht aussprechen solle, wie beispielsweise bei Styla (1674) zur *gorgia toscana* oder bei Kramers (1674: 7f.) Erläuterungen zum <s>, die nachfolgend abgebildet sind (Abb. 3).

In Veneronis (1692: 32f.) *Sprachmeister* ist eine „kurtze Wiederholung der Italiänischen Pronunciation“ abgedruckt, die als Übersicht noch einmal die von ihm beschriebenen Ausspracheregeln zusammenfasst (Abb. 4).

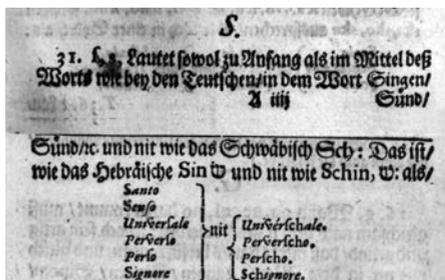


Abb. 3: <s> aus Kramer (1674: 7f.)³³

Kurze Wiederholung der Italiänischen Pronunciation.			
pronunciret		Exempel	leset
ce	tsche	ceca,	tschena
ci	tschi	citta,	tschitta
ge	sch	genio	schenio
gi	sch	gero	schiro
gli	lli	pillare	pillare
gn, gna, &c.	gnia, gnic, &c.	regnare	regnaire
cho	ke	cho	Ke
chi	ki	chi	ki
sch	tsche	schemare	schemare
sch	tschi	schiare	tschiare
ti	tsi	nazione	nazione
no	o	bucno	bono
u	uu	avvenire	avvenire
z	tseder d'	diligenza, zefiro.	

Abb. 4: Übersicht Aussprache aus Veneroni (1692: 32f.)³⁴

33 Ausschnitt: Digitalisat des MDZ <<http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10588500-8>>.

34 Ausschnitt: Digitalisat des MDZ <<http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb11346612-5>>.

5 Perspektiven – Potentiale – Herausforderungen

Die frühneuzeitlichen Sprachlehrwerke eignen sich als gut erhaltene und sehr umfangreiche Quellen bzw. Zeugnisse für verschiedene Aspekte der Sprachstufen-, Sprachunterrichts- und der generellen Sprachforschung. Eine sprachübergreifende und vergleichende Arbeit mit ihnen verspricht auch zukünftig fruchtbare wissenschaftliche Erkenntnisse.

Durch eine Analyse der Aussprachelehren können verschiedene Aspekte des Sprachunterrichts sowie der Aussprache eines Idioms zu einer bestimmten Zeit beleuchtet werden. In erster Linie lässt sich so herausfinden, welche Varietät zu einer bestimmten Zeit unterrichtet wurde bzw. welche als ‚unterrichtenswert‘ galt. Ein Beispiel hierfür wäre die toskanische Varietät in römischer Aussprache (s.o.) als Modell des Italienischen in frühneuzeitlichen Sprachlehrwerken. Hierbei ist jedoch zu beachten, ob sich Hinweise auf eine Art ‚Glättung‘ finden lassen, bzw. ob bestimmte Aspekte einer Varietät verschwiegen oder nicht erwähnt werden (wie beispielsweise die *gorgia fiorentina*, s.o.).

Ein weiteres Anliegen der vergleichenden Analyse von Aussprachelehren aus frühneuzeitlichen Grammatiken ist die qualitative Einordnung der Aussagen zu bestimmten Lauten bezüglich der Standardsprache bzw. verschiedener Varietäten. Das Erkennen und die anschließende Kategorisierung erweisen sich mitunter als schwieriges Unterfangen. Da lediglich Schriftzeugnisse vorliegen und die Erläuterungen zur Lautung oft nur spärlich ausfallen, ist es meist nicht möglich, eine andere Kategorisierung als ‚toskanisch‘ oder ‚Standard‘ vorzunehmen. An einigen Stellen lassen sich aber – z. T. offensichtliche – Bezüge zu bestimmten italomannischen Varietäten nachweisen.³⁵

Ebenso ließen sich möglicherweise phonetisch-phonologische Besonderheiten einer bestimmten Sprachstufe ausmachen, die ein Autor mit guter Beobachtungsgabe bemerkt haben könnte. Ein Beispiel hierfür wären die Aussagen von César Oudin zum Zusammenfall von und <v> zu [β] im Spanischen (vgl. hierzu u. a. Sánchez-Regueira 1979) oder – um bei den Sprachlehrwerken für das Italienische zu bleiben – die Monophthongierung von [w] zu [ɔ] im Italienischen des 16. und 17. Jh. in Wörtern wie <cuore> [ˈkwɔre], <fuoco> [ˈfwɔko] zu <core> [ˈkɔre], <foco> [ˈfɔko] (vgl. u. a. Kramer 1674: 11, Veneroni 1692: 26f.).³⁶ Es stellt sich die Frage, ob die Aussprachelehren in gewisser Weise als Spiegel der tatsächlichen Sprachform der zu erlernenden bzw. der tatsächlich gesprochenen Sprache angesehen werden können.³⁷

35 Vgl. z.B. Folena (1983: 459) zu Kramers Italienisch, das alles andere als toskanisch gewesen sei. Dies macht er an diversen orthophonischen Transkriptionen in Kramers Werk fest, in denen Worte wie *chiamare* mit ‚tdgiamare‘ oder *occhio* mit ‚odtgio/okgio‘ transkribiert sind (it. <chi> als <t(d)g> oder <kg>). Dies entspreche eher phonetischen Eigenschaften nordöstlicher Varietäten der italienischen Halbinsel (Folena 1983: 45).

36 Zumindest als Nachweis für den mündlichen Sprachgebrauch (v.a. in Rom bzw. im Lazio und in der Toskana; vgl. hierzu u. a. Rohlf's 1966: §107).

37 Vgl. z.B. Maraschio (2002: 64), die diesen Aspekt hinsichtlich grammatikalischer Besonderheiten diskutiert.

Nicht nur aufgrund der – durchaus frequenten – Praxis des Abschreibens von anderen Autoren, die sich teilweise relativ deutlich nachvollziehen lässt, sollte man aber auch immer die Authentizität der jeweiligen Quelle als Kriterium im Auge behalten. Hinzu kommt, dass man vielfach wenig über die tatsächliche Kompetenz eines Sprachlehrers bzw. Autors eines Sprachlehrwerks in der entsprechenden Fremdsprache aussagen kann. Handelt es sich bei für uns problematischen Aussagen oder bei Phänomenen, die wir als ‚Fehler‘ einstufen, um Fehlbeobachtungen oder um technisches oder sachliches Unvermögen bei der Beschreibung oder um Aussprachewandel? Was kann aus heutiger Sicht überhaupt eindeutig als ‚Fehler‘ und was als ‚korrekte Wiedergabe‘ betrachtet werden? Auch die Frage, wo bzw. woher der Autor die betreffende Sprache erlernt hat, ist häufig schwierig zu beantworten.³⁸

Die Frage, in welcher Form (außer gegebenenfalls mündlich) versucht wurde, den Lernenden die Aussprache zu vermitteln, wurde in den vorangegangenen Abschnitten erörtert. Hierzu lässt sich festhalten, dass im Grunde genommen kein großer Unterschied zu heutigen (Selbst-)Lernbüchern zu erkennen ist, in denen ebenfalls häufig Hinweise wie ‚wird ungefähr wie ... gesprochen‘ zu finden sind. Allerdings besteht heutzutage die Möglichkeit einer audiovisuellen Unterstützung, die das Selbstlernen höchstwahrscheinlich deutlich einfacher gestaltet, als dies in der Frühen Neuzeit der Fall gewesen dürfte.³⁹

Ein Desiderat für die Arbeit mit frühneuzeitlichen Sprachlehrwerken ist die Erstellung eines übergreifenden und vergleichenden Korpus, welches möglichst viele Sprachen und Sprachkombinationen umfasst. Dieses könnte auch dazu genutzt werden, mögliche Vernetzungen in den Lehrwerken sichtbar zu machen. Dazu müsste der Zugang zu möglichst vielen Lehrwerken in digitaler Form gewährleistet sein. Diese müssten für die Forschung mit Texterkennung aufbereitet sein, damit sie für Tagging bzw. für Annotationen genutzt werden können, z.B. für eine Lautsuche, die durch Eingabe der modernen Lautbeschreibung bzw. des IPA-Symbols zur vorsprachwissenschaftlichen Beschreibung der Laute in den Lehrwerken führen kann.

38 Um nicht von Mutmaßungen über die Kompetenz der einzelnen Autoren abhängig zu sein, müssen mehrere Darstellungen miteinander verglichen werden. Die Wahrscheinlichkeit einer korrekten Rekonstruktion des Lautsystems steigt, wenn die Autoren unterschiedlicher Lehrwerke die gleichen Laute bzw. phonologischen Besonderheiten erkennen und zu beschreiben versuchen.

39 Ein Beispiel hierfür ist u. a. das Selbstlernbuch *Viva le vacanze! Italienisch für den Urlaub* vom Hueber-Verlag. Zu einer Übersicht der Aussprache, die in gewisser Weise denen der Frühen Neuzeit ähnelt, vgl. 107f.; das Buch wird mit Audio-CD ausgeliefert. Eine andere Herangehensweise des modernen Fremdsprachenunterrichts sind L1-unabhängig konzipierte, also zielsprachig-einsprachige Kurse, bei denen Lautunterschiede oft innerhalb des Systems der Zielsprache kontrastiert werden (Hinweis von Jan Fischer, HU Berlin, bei einem persönlichen Gespräch zum Thema des Vortrags im Januar 2019).

Literaturverzeichnis

Quellen

- Anchinoander, Heinrich. 1616. *Grammatica Italica*. Hamburg: H. Carstens.
- Barnabé, Stephan. 1679. *Unterweisung Der Italianischen Sprach*. Wien: G. Lackner.
- Caffa, Carl. 1661. *Brevis Et Ordinata Linguae Italicae Directio*. Jena: J. Bauhöffer.
- Duez, Nathanael. 1673. *Weegweiser Zur Italianischen Sprach*. München: S. Rauch.
- Dulcis, Catherinus. 1605. *Schola Italica*. Frankfurt: W. Richter.
- Emanuello, Giovanni. 1653. *Grondlicher wegweiser vnd Compendium Zur Wällischen vnd rechtschaffen Römischen sprach*. Rom: P. Colligni.
- Hulsius, Levinus. 1613. *Grammatica Italica*. Frankfurt: N. Hoffmann.
- Kramer, Matthias. 1674. *Vollständige Italiänische Grammatica das ist: Toscanisch-Romanische Sprach-Lehre*. Nürnberg: C. Gerhard.
- Lentulus, Scipio. 1569. *Italicae grammatices praecepta*. Passau.
- Moscherosch, J. Balthasar. 1683. *Grammatica Italiana, Darinn Die rechte Toscanische Sprach-Kunst*. Frankfurt: H. von Sand.
- Oudin, César. 1604. *Grammaire et observations de la langue Espagnolle recueillies & mise en François*. [Klump, Andre (Hg.). 2004. Neuausgabe der 2. Auflage Paris 1604. Hildesheim: Olms.]
- Paschasius, Nicolaus. 1655. *Grammatica Italica*. Dillingen: I. Mayer.
- Styla, Adam. 1674. *Grammatica Germano-Italica*. Stockholm: N. Wankijff.
- Sumaran, Juan A. 1621. *Das Neue Sprachbuch*. München: V. Bergian.
- Tarmini, Renaldo. 1700. *Grammatica Italiana, Oder Kurzer / jedoch vollkommener Weegweiser Zu der Italiänischen Sprach*. Wien: A. Sischowitzin.
- Veneroni, Giovanni. 1692. *Der vollkommene Italiänische Sprachmeister*. Frankfurt: P. Fievet.
- Walther, Johann Jacob. 1690. *Essentia Linguae Italicae modernà Romanae*. Augsburg: L. Kroniger.

Sekundärliteratur

- Abercrombie, David. 1949. What is a "Letter?". *Lingua* 2. 54–63.
- 1981. Extending the Roman alphabet: some orthographic experiments of the past four centuries. In Ronald E. Asher & Eugénie J. A. Henderson (Hg.), *Towards a History of Phonetics*, 207–224. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Benzing, Josef. 1974. „Hulsius, Levin“. *Neue Deutsche Biographie* 10, 30. <<https://www.deutsche-biographie.de/pnd117056235.html#ndbcontent>> (13.3.2020).
- Bruña Cuevas, Manuel. 2000. L'enseignement de la prononciation française aux Espagnols (XVI^e et XVII^e siècles). In Jan De Clerq, Nico Lioce & Pierre Swiggers (Hg.), *Grammaire et enseignement du français, 1500–1700*, 61–96. Leuven: Peeters.
- Drusi, Riccardo. 1995. *La lingua „cortigiana romana“ – Note su un aspetto della questione cinquecentesca della lingua*. Venedig: Il Cardo.
- Ellena, Sandra. 2015. Osservazioni per la pronunzia. Traktate zu Lautgestalt des Italienischen in der Renaissance. *Wolfenbütteler Renaissance-Mitteilungen* 36. 61–76.
- Folena, Gianfranco. 1983. *L'italiano in Europa – Esperienze linguistiche del Settecento*. Turin: Einaudi.
- Fournier, Jean-Marie. 2007. La généralité dans les théories du son à l'âge classique. *Histoire épistémologie langage* 29(1) [Histoire des théories du son]. 85–10.

- Glück, Helmut. 2013. *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- , Mark Häberlein & Konrad Schröder (Hg.). 2013. *Mehrsprachigkeit in der Frühen Neuzeit. Die Reichsstädte Augsburg und Nürnberg vom 15. bis ins frühe 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Gorini, Umberto. 1997. *Storia dei manuali per l'apprendimento dell'italiano in Germania (1500–1950)*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hall, Robert A. 1949. A Note on "Gorgia Toscana". *Italica* 26(1). 65–71.
- Heselwood, Barry. 2013. *Phonetic Transcription in Theory and Practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jamrozik, Elżbieta. 2008. Come si insegnava la pronuncia dell'italiano nel Seicento? La fonetica nella *Grammatica Polono-Italica* di Adam Styla (1675). In Annalisa Nesi & Nicoletta Maraschio (Hg.), *Discorsi di lingua e letteratura italiana per Teresa Poggi Salani*, 131–153. Pisa: Pacini.
- Jellinek, Max Hermann. 1914. *Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik*, Bd. 2. Heidelberg: Carl Winter.
- Kelly, Louis G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kemp, J. Alan. 2006. Phonetic transcription: History. In Edward K. Brown (Hg.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Bd. 9, 396–410. Oxford: Elsevier.
- Krasa, Daniel & Aldo Riboni. 2012. *Viva le vacanze! Italienisch für den Urlaub*. München: Hueber.
- Maraschio, Nicoletta. 1992. *Trattati di fonetica del Cinquecento*. Florenz: Accademia della Crusca.
- 2002. L'italiano parlato nell'Europa del Cinquecento. In Furio Brugnolo & Vincenzo Orioles (Hg.), *Eteroglossia e plurilinguismo letterario – I. L'italiano in Europa*, 51–69. Rom: Il Calamo.
- Marazzini, Claudio. 1999. *Da Dante alla lingua selvaggia: Sette secoli di dibattito sull'italiano*. Rom: Carocci.
- McLelland, Nicola. 2006. Letters, sounds and shapes: reflections on the sounds of German in early modern linguistic awareness. *Transactions of the Philological Society* 104(2). 229–258.
- Millet, Adrien. 1933. *Les Grammairiens et la Phonétique ou l'enseignement des sons du français depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours*. Paris: Monnier.
- N. A. „Dulcis, Catharinus“. *Hessische Biografie*. <<https://www.lagis-hessen.de/pnd/174153937>> (13.3.2020).
- Palermo, Massimo & Danilo Poggiogalli. 2010. *Grammatiche di italiano per stranieri dal '500 a oggi – Profilo storico e antologia*. Pisa: Pacini.
- Rohlf, Gerhard. 1966. *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti – Fonetica*, Bd. 1. Turin: Einaudi.
- Sánchez Regueira, Isolina. 1979. La fonética en la obra y en la época de César Oudin. *VERBA* 6. 43–73.
- Sánchez Salor, Eustaquio. 2002. *De las "elegancias" a las "causas" de la lengua: retórica y gramática del humanismo*. Alcañiz-Madrid: Ediciones del Laberinto-CSIC.
- Schmidt, Reiner. 1990. Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In Harro Gross (Hg.), *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*, 153–161. München: Iudicium.
- Schmidt-Rösler, Andrea. 2013. „Uneinigkeit der Zungen“ und „Zwietracht der Gemüther“. Aspekte von Sprache, Sprachwahl und Kommunikation frühneuzeitlicher

- Diplomatie. In Martin Espenhorst (Hg.), *Unwissen und Missverständnisse im vormodernen Friedensprozess*, 167–202. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Silvestri, Paolo. 2014. Grafia e pronuncia negli strumenti per lo studio dell'italiano nella Spagna del Cinquecento. *Cahier de recherches médiévales et humanistes* 28. 215–234.
- Streuber, Albert. 1915. *Die Aussprache und Orthographie im französischen Unterricht in Deutschland während des 16. bis 18. Jahrhunderts*. Darmstadt: Hohmann.
- 1916. Phonetische Umschriften im französischen Unterricht des 16. bis 18. Jahrhunderts. *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* 15. 241–253.
- Supiot Ripoll, Alberto. 1996. Descripción articuladora y fonética correctiva en la tradición de la enseñanza del FLE en España. In Emilia Alonso, Manuel Bruña Cuevas & María Muñoz Romero (Hg.), *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología*, Bd. 2, 23–30. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Trifone, Pietro. 1992. *Roma e il Lazio*. Turin: Utet.
- Vitale, Maurizio. 1984. *La questione della lingua*. Palermo: Palumbo.
- Voigt-Spira, Gregor. 1991. Vox und Littera: Der Buchstabe zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der grammatischen Tradition. *Poetica* 23(3/4). 295–327.
- Weinstock, Horst. 1987. Laut und Name mittelalterlicher Buchstaben. In Werner Abraham & Rita Århammar (Hg.), *Linguistik in Deutschland: Akten des 21. Linguistischen Kolloquiums, Groningen 1986*, 405–421. Tübingen: Max Niemeyer.

Aussprache: eine Herausforderung für das Erlernen einer Fremdsprache

Claudia Schweitzer (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 & CNRS)

Gedruckte Fremdsprachenwerke richten sich an Leser (oder Leserinnen), die Worte geschrieben sehen, aber nicht hören. Für die Behandlung der Aussprache stellt dies im Grunde genommen ein Paradox dar: gesprochene Sprache wird vor allem mittels des für die Produktion, die Übertragung und die Wahrnehmung der Sprache verantwortlichen Hörsinnes aufgenommen (Argod-Dutard 1996: 19), und nicht etwa mittels des Sehsinnes.

Sicher, Sprachlaute können beschrieben werden. Man kann ebenfalls in der Tradition der Vergleichenden Sprachwissenschaft die Vokale, Konsonanten und Diphthonge verschiedener Sprachen miteinander vergleichen. Für das praktische Erlernen jedoch kann keine noch so gute Beschreibung das aktive Hören eines Muttersprachlers ersetzen. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass im Falle einer alphabetischen Schrift die Rechtschreibung in den verschiedenen Sprachen nicht immer dieselben Buchstaben denselben Lauten zuordnet. Der lateinische Buchstabe *U* entspricht z.B. im Deutschen dem Klang [u] und im Französischen dem Klang [y]: Schreiber und Leser müssen einen gemeinsamen Code besitzen, um die gewollte Entsprechung von geschriebenem Symbol und realisiertem Laut zu gewährleisten (Cazal & Parussa 2015: 20). Ohne die im 19. Jahrhundert entwickelte Möglichkeit moderner Tonaufnahmen oder die Hilfe des im Jahre 1888 von der Internationalen Phonetischen Gesellschaft geschaffenen Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA)¹ waren im 16. und 17. Jahrhundert eindeutige und sprechende Beschreibungen die einzige Möglichkeit, die Aussprache einer Fremdsprache in einer geschriebenen Grammatik zu vermitteln.

Ich werde die verschiedenen, von den Autoren benannten Probleme und Lösungsvorschläge am Beispiel der französischen Sprache untersuchen, die im Gegensatz zu anderen romanischen Sprachen eine starke Diskrepanz zwischen Rechtschreibung und Aussprache aufweist, und daher selbst für Muttersprachler nicht immer eindeutig war. In einem ersten Abschnitt behandle ich die Probleme der Übereinstimmung von Schriftbild und Aussprache. Anschließend untersuche ich didaktische und methodische Fragen, das heißt Lernhilfen und Lösungsvorschläge, die die Autoren für die von ihnen analysierten Probleme anbieten. Der letzte Abschnitt meiner Untersuchung ist der Frage des Akzents gewidmet.

1 Zur Geschichte des IPA siehe Galazzi (2002).

1 Korpusbeschreibung

Das 16. Jahrhundert kennt vorwiegend kontrastive Grammatiken, die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der lateinischen und französischen Sprache untersuchen. Im 17. Jahrhundert werden die Grammatiken zu wirklichen Unterrichtswerken. Diese Entwicklung wird durch die Stabilisierung der Sprache (z.B. durch die Gründung der *Académie française* 1636) gefördert (Delesalle & Mazière 2002). Ich habe für mein Arbeitskorpus folgende Texte ausgewählt:

1. Zwei Lehrwerke, die sich an ein englischsprachiges Publikum richten:
John Palsgrave, *Lesclaircissement de la langue francoyse* (London 1530), die erste in englischer Sprache für das Französische veröffentlichte Grammatik, um den englischen Sprachlernern unter anderem die Aussprache und die formellen Regeln der Fremdsprache zu erklären,² und
Charles Maupas, *Grammaire et syntaxe française* (Orléans 1618), eine pädagogische, erstmals im Jahr 1607 veröffentlichte Grammatik, geschrieben für ausländische *gentilhommes*;³
2. Zwei Grammatiken, die mittels eines neuen Alphabets oder Rechtschreibreformen versuchen, die französische Aussprache genauer wiederzugeben, und die sich dabei an ein allgemeines Publikum richten:
Pierre de Ramus, *Gramere* (Paris 1562), ein in der humanistischen Tradition der Rechtschreibreformatoren wie Louis Meigret stehendes Werk,⁴ und
Denis Vairasse d'Allais, *Grammaire méthodique contenant en abrégé les principes de cet art et les règles les plus nécessaires à la langue française* (Paris 1681), ein neuer Typ Grammatik, in der der Autor versucht, sich vom Vorbild der lateinischen Grammatiktradition zu befreien;⁵
3. Ein Aussprachetraktat, geschrieben vor allem für französische Kinder, das aber verschiedene Hinweise auf die Aussprache bestimmter Buchstabenkombinationen in anderen Sprachen und vor allem allgemeine Lernhinweise enthält:
Jean Hindret, *L'Art de bien prononcer et de bien parler la langue française* (Paris 1687);
4. Eine *Art de parler*, die häufig von Ausländern begangene Aussprachefehler behandelt und sich damit in besonderer Weise an ausländische Lerner des Französischen richtet:
Pierre de La Touche, *L'Art de bien parler français, qui comprend tout ce qui regarde la grammaire, & les façons de parler douteuses* (Amsterdam 1730), das Werk eines französischen Protestanten, der sein Heimatland nach dem Widerruf

2 Clérico (1995), Stein (1997), Julien & Baddely (1998/2003/2016). Zur Situation in England im 16. Jahrhundert vgl. Kibbee (1989 & 1991), Dodane & Schweitzer (2021).

3 Julien & Fournier (1998/2013), Millet (1933).

4 Julien (1998), Baddely (1993).

5 Fournier (1998), De Looze (2016).

des Edikts von Nantes (1685) verließ und im Ausland publizierte. Die erste Edition seines Werkes stammt aus dem Jahr 1696;⁶

5. Eine Grammatik, die die Laute verschiedener Sprachen systematisch miteinander vergleicht und sich demzufolge ebenfalls in besonderer Weise an ein – diesmal breiteres – ausländisches Publikum richtet:
Claude Buffier, *Grammaire française sur un plan nouveau pour en rendre les principes plus clairs & la pratique plus aisée* (Paris 1709), das Werk eines in Polen geboren, aber in Frankreich aufgewachsenen Grammatikers.⁷

Wie J.-L. Chiss (1979) einleuchtend erklärt, hat niemals eine nicht von pädagogischen Zwecken bestimmte Grammatik existiert, auch wenn der Anteil von theoretischer Analyse und praktischer Anleitung schwankt. Die Ausspracheanweisungen gehören selbstverständlich zur zweiten Kategorie. Sie bilden seit dem Beginn der Geschichte der französischen Grammatik mit Palsgrave einen festen Bestandteil der Texte. Die folgende Untersuchung widmet sich dem Diskurs der Grammatiker und ihrer Art, ausspracherelevante Phänomene zu beschreiben und zu erklären.

2 Das Problem der nicht eindeutigen Übereinstimmung von französischer Rechtschreibung und Aussprache

Wie bereits erwähnt, benutzt das Französische eine alphabetische Schrift, in der die Zeichen (Buchstaben) bestimmten Lauten der Sprache zugeordnet sind.⁸ Diese Zuordnung ist jedoch nicht immer eindeutig (man denke an die unterschiedlichen Arten, den Buchstaben *C*, je nach Kontext, als [k], [s] oder [z] auszusprechen).

Die Konkordanz von Rechtschreibung und Aussprache ist im Französischen schwach,⁹ und dies einerseits durch etymologische Bestrebungen¹⁰ und andererseits – und dies ist der Hauptgrund – durch die Tatsache, dass die 26 Buchstaben des lateinischen Alphabets, um es mit einer modernen Terminologie auszudrücken, die 36 französischen Sprachlauten (33 Phoneme und 3 Halbkonsonanten) darstellen müssen (Argod-Dutard 1996: 89). Doch in der Zeit, die uns hier interessiert, ist das Konzept des Phonems noch unbekannt¹¹ und für Buffier (1709: 125) besteht das Problem darin, dass man sich in einer Sprache wie dem Französischen, wo dieselben Klänge mehreren Lauten entsprechen und dieselben Laute durch unterschiedliche Symbole wiedergegeben werden können, keine Vorstellung der eigentlichen Aussprache der Buchstaben machen kann.

6 Ayres-Bennett & Sejjido (2011), *Notice Pierre de La Touche*. Online unter: www.data.bnf.fr.

7 Swiggers (1983), Fournier (1998).

8 Zur historischen Unterscheidung der verschiedenen Schriften vgl. Calvet (1996).

9 Sprenger-Charolles (2008).

10 Vgl. Thurot (1881–1883), Catach (1995), Cazals & Parussa (2015).

11 Die Grammatiker nehmen, im Unterschied zu den Phonetikern seit dem 19. Jahrhundert, den Buchstaben als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen (Auroux 1979).

Wenn die Grammatiker ihre Texte regelmäßig mit den Ausspracheregeln beginnen (Thurot 1881–1883: xvi), so handelt es sich um die Bestimmung der korrekten Aussprachemöglichkeiten der Buchstaben (und verschiedenen Buchstabenkombinationen) in unterschiedlichen Kontexten.¹² Buffier (1709) begründet die Notwendigkeit dieses Unterfangens mit dem Hinweis, dass die Verbindung zwischen den Klängen und den Buchstaben willkürlich ist und dass jede Nation sie für sich, unabhängig von den Gepflogenheiten der anderen, bestimmt.¹³

Regelmäßig weisen die Autoren auf die Unterschiede von Rechtschreibung und sprachlicher Realisierung der Worte hin, die vor allem bei Ausländern Verwirrung stiften und sie vom Lernen der französischen Sprache abhält (Thurot 1881–1883: xvi). Die Debatte um die Effizienz und Funktionalität des graphischen Systems ist in vollem Gange (Ayres-Bennet & Seijido 2011: 119) und ich zitiere hier nur kurz Millet (1933: 116):

Cette pluralité de signes pour un même son, et de sons pour un même signe, trahit, avec la vitalité de la langue, l'embarras des écrivains, qui ne pouvaient sans cesse adapter l'écriture aux sons: il en résultait une lecture incertaine des sons français, surtout pour les étrangers.¹⁴

Welches sind also die von den Grammatikern angesprochenen Probleme? Sie betreffen hauptsächlich die Besonderheiten des französischen Lautsystems sowie die Veränderlichkeit der Sprachlaute in bestimmten Kontexten.

2.1 Die französischen Laute

In der Regel besprechen die Quellen jeden Buchstaben in einem (oder mehreren) gesonderten Paragraphen. Dies kann entweder in alphabetischer Reihenfolge geschehen (Maupas), oder aber die Vokale befinden sich an erster Stelle, gefolgt von Konsonanten und Diphthongen/Triphthongen (Palsgrave, Ramus, Vairasse d'Allais, Hindret, La Touche, Buffier). Unterschieden werden dabei üblicherweise echte und unechte Diphthonge/Triphthonge: die ersteren werden als mehrere konsekutive Vokale realisiert, die anderen entsprechen nur im Schriftbild einem Mehrklang, werden aber als ein einziger Laut realisiert (wie z.B. die Vokalfolge *ou* als [u]).

12 Selbst wenn die gängigen Methoden für das Erlernen des Lesens der französischen Kinder als Basis immer das Buchstabieren benutzten (die sogenannte *méthode littérale*), so war man sich doch bewusst, dass diese Methode nicht ausreicht, um die Worte korrekt zu lesen (also auszusprechen), und dass das Zusammenziehen der Buchstaben in Silben und der Silben in Worte eine unumgängliche Etappe des Lernprozesses bilden (Auroux & Calvet 1973: 84).

13 „Le raport des sons avec les caracteres, aussi bien que le raport des choses avec les sons, est purement arbitraire & relatif aux nations qui sont convenues de certains rapports; tandis que d'autres nations y ont attaché un raport tout contraire“ (Buffier 1709: 122f.).

14 „Diese Vielfalt der Zeichen für denselben Laut, und der Laute für dasselbe Zeichen, verrät neben der Vitalität der Sprache auch die Ratlosigkeit der Schriftsteller, die ständig ihre Schrift an die Klänge der Sprache anpassen mussten. Daraus resultierte eine unsichere Lesart der französischen Klänge, und dies besonders für Ausländer“ (Millet 1933; Übersetzung CS).

Um der richtigen französischen Aussprache, der „true soundynge of the frenche tonge“ (Palsgrave 1530: 1) Rechnung zu tragen, weisen die Autoren vor allem auf Besonderheiten des Französischen hin, wie die unterschiedliche Aussprache von *c* und *g* vor, erstens, *a*, *o* und *u*, und zweitens vor *i* und *e*,¹⁶ die Aussprache der *sons mouillés* [ɲ] *gn* und [j] *ill*,¹⁷ oder diejenigen der Nasalvokale.¹⁸ *Nota bene*: hier und im Folgenden entsprechen die verwendeten Buchstaben den in den französischen Quellen verwendeten, und nicht etwa einer Lautschrift.

Ein besonderer Abschnitt ist normalerweise dem Vokal *e* gewidmet.¹⁹ Die Autoren unterscheiden im Gegensatz zum lateinischen Buchstaben mehrere Aussprachemöglichkeiten, da, wie Hindret (1687) bemerkt, die häufigsten Aussprachefehler den Vokal *e* betreffen und vor allem auf nicht ausreichende Kenntnisse der Sprecher und Leser zurückzuführen sind.²⁰ Einen breiten Raum nehmen dabei die Erläuterungen zum *e muet* ein, das, so Buffier (1709: 132), besondere Aufmerksamkeit verlangt.

Das Französische kennt

- das *e masculin* oder *e fermé*, das dem lateinischen Laut entspricht, und als voll und hell im Klang beschrieben wird.²¹ Bei seiner Aussprache bleibt der Mund relativ geschlossen,²²
- das *e ouvert*,²³ offener und dunkler im Vergleich zum *e masculin*; und
- das *e féminin* oder *e muet*,²⁴ beschrieben als schwach im Klang und fast unhörbar (La Touche 1730: 4).

Maupas (1618: 6^v–6^r) zitiert zusammenfassend mehrere Beispiele, in denen die drei verschiedenen Laute vorkommen, wie *breveté* oder *netteté* (1 = *e ouvert*, 2 = *e muet*, 3 = *e masculin*). La Touche (1730: 5f.) kennt noch ein viertes *e*, das er *très ouvert* nennt,

15 Bezeichnet als *diphthongues propres* und *impropres* bei Buffier (1709: 121).

16 Palsgrave (1530: 27–29), Ramus (1562: 19–23), Maupas (1618: 4^r und 7^v), Hindret (1687: 11f.), La Touche (1730: 16–20), Buffier (1709: 135).

17 Palsgrave (1530: 8), Ramus (1562: 16f., 24), Maupas (1618: 7^v, 8^v), Vairasse d’Allais (1681: 11), Hindret (1687: 24–27), La Touche (173: 21, 25f.), Buffier (1709: 135f.).

18 Palsgrave (1530: 2–4, 7), Maupas (1618: 17f.), Vairasse d’Allais (1681: 11), Hindret (1687: 46–48, 54, 56, 62, 65, 102f.), La Touche (1730: 6, 8, 10), Buffier (1709: 134).

19 Palsgrave (1530: 3), Ramus (1562: 9–12), Maupas (1618: 4^r, 7^v), Vairasse d’Allais (1681: 26), Hindret (1687: 72–117), La Touche (1730: 5, 59), Buffier (1709: 132–141).

20 „La plus grande partie des fautes qu’on fait dans la prononciation des mots de nôtre langue, vient du peu de connoissance qu’on a des sons differents que rendent nos *e*; les uns prononçant les feminins comme des masculins, & les autres des masculins comme des *e* ouverts, & des *e* ouverts comme des *e* fermez; & cela arrive non seulement aux gens de Province & aux Ettrangers, mais encore à des gens qui sont nez & élevez à la Cour & à Paris“ (Hindret 1687: 72f.).

21 Palsgrave (1530: 3, 5), Ramus (1562: 9), Maupas (1618: 4^v–5^v), Vairasse d’Allais (1681: 30–33), Hindret (1687: 76–91), La Touche (1730: 4f.).

22 La Touche (1730: 4).

23 Maupas (6^r–7^v), Vairasse d’Allais (1681: 27f.), Hindret (1687: 91–112), La Touche (1730: 5), Buffier (132f.).

24 Palsgrave (1530: 4), Ramus (1562: 9), Maupas (5^r–6^r), Vairasse d’Allais (1681: 28–30), Hindret (1687: 112–117), La Touche (1730: 4).

für das man den Mund noch weiter öffnet und das länger klingt als das einfache *e ouvert*.

Mangels eindeutiger Hinweise in der Schrift versuchen die Autoren, Kriterien zu erstellen, um die jeweils richtige Klangfarbe zu finden. Vairasse d'Allais (1681: 26–33) nennt folgende mögliche Indizien:

1. Position und Kontext

In der Folge ,*e* + 2 oder 3 (realisierte) Konsonanten + *e'* ist das erste ein *e ouvert*. Dasselbe gilt, wenn nur ein einziger Konsonant vorliegt, das zweite *e* aber dem Schlussvokal des Wortes entspricht. In den Endungen *-eb*, *-ec*, *-ef*, *-eg*, *-el*, *-ep*, *-et* und *-ex* ist das *e* ebenfalls *ouvert*. Folgt auf ein *e* ein weiterer Vokal, und es handelt sich nicht um einen Diphthong, so ist das *e masculin*. Die Schlussfolge *-ée* entspricht klanglich einem einzigen *e masculin*.

2. Der Wortakzent

Ein akzentuiertes Schluss *-e* ist *masculin*, bei einem unakzentuierten *e* handelt es sich um ein *e muet*.

3. Morphologische Kriterien

In der Vorsilbe *re-* handelt es sich immer um ein *e muet*. In den Schlusssilben *-ier* und *-ieme* sowie der Infinitivendung *-er* ist das *e masculin*. In allen anderen Konjugationsendungen handelt es sich um *e muet*.

Ausnahmen und Listen mit zu lernenden Worten ergänzen die Erklärungen.

2.2 Nicht realisierte Konsonanten

Betroffen sind entweder Schlusslaute wie das *s* in *avis* oder *tems* (La Touche 1730: 14) oder Buchstaben, die ausschließlich etymologische Funktionen erfüllen, wie z.B. die Konsonanten *ds* in *poïds* (vom Lateinischen *pondus*, *idem*), oder das *s* in *Maistre* oder *Escribre* (Ramus 1562: 13). Für Palsgrave (1530: 40) ist das Entfallen der Endkonsonanten der Grund, dass die französische Sprache im Ausland den Ruf hat, sehr kurz („short“) und plötzlich („sodayne“) zu sein.

Dem, der die korrekte Aussprache erlernen möchte, bleibt letztendlich nichts anderes als das Auswendiglernen.

2.3 Liaison und Assimilation

In der Theorie leicht zu erklären,²⁵ aber in der Praxis schwieriger anzuwenden, sind die Regeln der Liaison. Maupas (1618: 2^v) erklärt das Phänomen wie folgt: „La consone finale se doit lier & conjoindre avec la voyelle commençant le mot suyant, comme si elle luy appartenoit.“²⁶

²⁵ Bei der Liaison erklingt ein normalerweise stummer Endkonsonant zu Beginn der 1. Silbe des folgenden Wortes, das eigentlich mit einem Vokal (oder stummen *h*) beginnt. Man spricht von *enchaînement consonantique*, wenn es sich um einen üblicherweise realisierten Konsonanten handelt. In beiden Fällen verschwimmen die Wortgrenzen.

²⁶ ‚Der Endkonsonant muss gebunden werden und verbindet sich mit dem Anfangsvokal des kommenden Wortes, so als wenn er zu diesem gehörte.‘ (Maupas 1618; Übersetzung CS).

Allerdings muss der Lernende beachten, dass sich die Aussprache der Verbindungskonsonanten ändern kann. Das Phänomen wird als Assimilation bezeichnet. Es handelt sich um die Tendenz zur klanglichen, vorausnehmenden Angleichung der artikulatorischen Bewegungen eines Lautes an seinen Folgeklang. Ein Beispiel: „Le *d* final qui se prononce quand il est mis devant une voyelle, ou devant une *h* muette, sonne comme un; l’*f* comme un *v* consone; l’*s* & l’*x*, comme un *z*“.²⁷

Neben kontextuellen Kriterien spielen auch Stil und sozialer Anlass eine Rolle. Caron (2012: 353f.) erläutert die Position Hindrets zur Liaison des *r* der Infinitivendung *-er* wie folgt: normalerweise ist der Konsonant stumm, er muss aber in Versen vor einem Vokal, und im öffentlichen Diskurs vor einem folgenden direkten Objekt realisiert und mittels Liaison mit dem Folgevokal verbunden werden. Im Übrigen ist im öffentlichen Diskurs eine Liaison immer möglich, wenn auch nicht verbindlich.²⁸

3 Lernhilfen und Lösungsversuche

Aber die Autoren versuchen nicht nur Regeln zu benennen und Ausnahmen aufzulisten, sondern sie suchen auch aktiv nach Lösungsmöglichkeiten, um das Lernen zu vereinfachen.

3.1 Veränderungen des Schriftbildes

Angesichts der beschriebenen Abweichungen von Schrift und Aussprache ist es nicht verwunderlich, dass Vorschläge für Rechtschreibreformen sozusagen an der Tagesordnung waren. Ich verweise hier auf die einschlägige Literatur²⁹ und zitieren nur einige Autoren der Reformbewegung des 16. Jahrhunderts: Louis Meigret (1542), Jacques Peletiers du Mans (1550), Pierre de Ramus (1562) und Honorat Rambaud (1578).

In unserem Korpus befinden sich zwei Autoren, die – jeder auf seine Art – einen radikalen Weg einschlagen, um die Schrift der Aussprache durch eine Veränderung des Alphabets anzupassen.³⁰ Es handelt sich um Ramus (1562) und Vairasse d’Allais (1681). Der Zweite kommentiert seinen Vorschlag wie folgt:

Ce desordre est si grand qu’après de longues & serieuses meditations, je suis persuadé qu’il est impossible d’y remedier sans le secours d’un nouvel Alphabet plus ample & plus methodique que le Romain, qui avec si peu

27 ‚Der Endkonsonant *d* wird vor einem Vokal oder stummen *h* gesprochen und klingt wie ein *t*, das *f* wie ein *v*; *s* und *x* wie *z*‘ (Hindret 1687, Übersetzung CS).

28 Da eine Liaison obligatorisch, fakultativ, aber auch verboten sein kann, ist die Darstellung Hindrets hier nicht vollständig.

29 Thurot (1881–1883: xvii), Brunot (1905–1953), Beaulieux (1927), Catach (1968), Argod-Dutard (1996: 157), Baddeley (1997), Cazal & Parussa (2015: 74–78). Zur Behandlung der Liaison bei Palsgrave, siehe Baddely (1998).

30 Zu weiteren Vorschlägen siehe Schweitzer et al. (2018).

de lettres ne sauroit représenter les trente sons très simples & très distincts dont les mots de la langue Française sont composez.³¹ (1681: 6)

Welches sind die von den beiden Autoren vorgeschlagenen Veränderungen?

1. Vokale

Ramus (Abb. 1) hält an den lateinischen Buchstaben fest, einzige Änderung ist die Hinzufügung des *e muet*, Besonderheit des französischen Lautsystems.

A, a, a.
E, e, e.
Ë, ë.
I, i.
O, o.
U, u.

Abb. 1: 6 Vokale bei Ramus (1562: 8)

Bei Vairasse d'Allais (Abb. 2) handelt es sich um weitergehende Erweiterungen: die drei verschiedenen *e*, aber auch die (geschriebenen) Diphthonge, die einem einzigen Laut entsprechen, sind dem Alphabet hinzugefügt.

a e ε i ə o eu ou u.

Abb. 2: 9 Vokale bei Vairasse d'Allais (1681: 9)

2. Konsonanten

Bei den Konsonanten handelt es sich bei beiden Autoren um Präzisierungen des lateinischen Alphabets durch das Hinzufügen von Symbolen. Die *sons mouillés* werden hinzugefügt, und eine Angleichung der Buchstaben soll die Feinheiten der Aussprache verdeutlichen.

Ramus (Abb. 3) stellt in zwei Spalten jeweils eine Umschrift in Buchstaben („nom“) dem entsprechenden Schriftzeichen („figure“) gegenüber. Die Aussprache von *l* und *n* entspricht entweder dem lateinischen Buchstaben oder bezeichnet einen *son mouillé*. *C* und *ç* unterschieden zwischen [k] und [s], *g* wird lateinisch ausgesprochen.

31 ‚[Das] Durcheinander [in der Rechtschreibung] ist so groß, dass ich nach langem und ernsthaftem Nachdenken zu der Überzeugung gelangt bin, dass diesem Fehler nur durch ein neues Alphabet Abhilfe geschaffen werden kann, das umfangreicher und methodischer als das Lateinische ist, das mit seinen wenigen Buchstaben niemals die 30 einfachen und voneinander verschiedenen Laute darstellen kann, aus denen sich die Worte der französischen Sprache zusammensetzen‘ (Vairasse d'Allais 1681; Übersetzung CS).

Nom.	Figure.
Es.	S, s.
Zet.	Z, z, Z.
Er.	R, r, r.
El.	L, l.
El.	Ḷ, ḷ.
Te.	T, t, t, t.
De.	D, d.
Jod.	J, j.
Ce.	C, c.
Çe.	Ç, ç.
Ge.	G, g.
Em.	M, m, m.
En.	N, n, n.
En.	Ṇ, ṇ.
Be.	B, b.
Pe.	P, p.
Vau.	V, v.
Ef.	F, f.

Abb. 3: 16 Konsonanten bei Ramus (1562: 14–24)

Vairasse d'Allais (Abb. 4) listet die (alten und neuen) Buchstaben auf und unterscheidet sie anschließend mittels verbaler Erläuterungen und Beispielen. Das *l* ist entweder *sec* oder *mouillé*, *n* entweder *nasal* oder *ronflant* (in den Nasallauten *am* und *an*), *r* ist *rude* oder *doux*, die beiden unterschiedlichen Buchstaben für *h* unterscheiden zwischen dem *h muet* und dem *h aspiré*.³²

Aspiration h h.
Confonantes.
g c, ḷ, n gn n, r r, z s,
j çh, d t v f b p m.

Abb. 4: Die 20 Konsonanten und 2 Aspirationen bei Vairasse d'Allais (1681: 9)

Die Änderungsvorschläge sind weniger als ein neues Konzept, denn als eine Lese- und Aussprechhilfe zu verstehen:

L'Alphabet methodique que je propose ici peut exprimer tous ces trente sons d'une maniere claire & distincte sans rien changer à l'étymologie des

³² Vgl. Dodane & Schweitzer (2021).

mots, sans presenter aux yeux du Lecteur des caracteres inconnus & choquants & sans renverser les loix de la Prosodie.³³ (Vairasse d'Allais 1681: 6f.)

3.2 Lautvergleiche mit anderen Sprachen

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ging man, so Mudgen (1996: 262), „von dem Konzept aus, dass in den verschiedenen Sprachen unterschiedliche Teilmengen aus einer universalen Menge von Lauten vorkommen, ohne jedoch Schriftzeichen zu meinen.“ Unter dieser Prämisse scheint es möglich, verschiedene Sprachen miteinander zu vergleichen und dem Lerner einer Fremdsprache eine Hilfestellung durch die Übertragung in ihm geläufige Lesarten zu geben. Einige Beispiele:

Palsgrave (1530: 27) verdeutlicht die unterschiedliche Aussprache von *c* vor *a/o/u* oder vor *eli* wie folgt: *céndres* und *cent* klingen wie *sendres* und *sent*, *cáuse* und *cóste* wie *kause* und *koste*.

Hindret (1687: 128–131) widmet ein vollständiges Kapitel der „maniere dont les Etrangers peuvent prononcer nos *e* par rapport à la prononciation des leurs“. Das *e* *muet* beispielsweise findet sich, so der Autor, in den deutschen Worten *Mutter*, *schlafen*, *übel*, *ich habe* und *wolle*. Im Niederländischen findet es sich in den Worten *vader*, *tafel*, *komen*, *ick schrijf*, am Ende von *heere* und *schande*. Die Engländer benutzen denselben Laut in den Worten *gentleman*, *never* (jeweils das zweite *e*), *gate*, *time* und *to give*. Im Spanischen und im Italienischen dagegen existiert der Laut nicht. Diese Lerner müssen die Aussprache per Gehör erlernen: die Grenzen des Vergleichs sind hier klar definiert.³⁴

Der an der Erstellung allgemeingültiger Beschreibungen interessierte Buffier (1709: 128–131) stellt in einer Tabelle die Aussprache der Buchstaben im Französischen, Deutschen, Englischen, Italienischen und Spanischen mit Beispielworten vor. Die französische Buchstabenkombination *ch* wie sie sich in *choux* findet, entspricht dem deutschen *sch* (*schoul*), dem englischen *sh* (*shall*) und dem italienischen *sc* (*scemare*). Das Spanische kennt keinen entsprechenden Laut.

3.3 Hinweise auf mit der Muttersprache verbundene Probleme

Manchmal wird in den für Ausländer bestimmten Texten auf typische Probleme hingewiesen, die ihren Grund in den phonetischen Eigenarten der Muttersprache

33 „Das hier vorgeschlagene methodische Alphabet kann all diese 30 Klänge klar und deutlich ausdrücken, ohne die Etymologie der Worte zu verunklaren, ohne unbekannte und den Leser schockierende Buchstaben zu benutzen und ohne die Gesetze der Prosodie [das heißt auf der suprasegmentalen Ebene Wort- und Wortgruppenakzente, Melodie und Rhythmus] zu verletzen“ (Vairasse d'Allais 1681; Übersetzung CS).

34 Hindret unterschätzt hier die Schwierigkeit der Methode für die Lernenden, in deren Muttersprache ein Laut nicht existiert. Da die Fremdsprache durch den Filter der muttersprachlichen Lautsystems perzipiert wird, ersetzen Fremdsprachenlerner in ihrer Muttersprache nichtexistierende Klänge üblicherweise durch den für sie auditiv ähnlichsten Klang (Bierbaumer 2003).

des Lernenden haben.³⁵ Es handelt sich um Interferenzphänomene: die Übertragung von muttersprachlichen Strukturen auf die Fremdsprache. Für Mauaps haben Engländer tendenziell Probleme mit den französischen Vokalen, und die Deutschen mit den Konsonanten. Er weist also die Engländer darauf hin, das französische *a* und *i* nicht mit ihren Diphthongen *ai* und *ei* zu verwechseln. Die Deutschen haben die Tendenz, schwache und starke Konsonanten (*b/p, g/k, d/t, v/f*) zu verwechseln.

La Touche bemerkt Schwierigkeiten für die Vokale bei Engländern (*a, i, o, u, y*), Deutschen (*a, o, u*) und Italienern (*u*); und für die Konsonanten bei Deutschen (*c, d, g, j, l mouillé, n final* und *z*), Engländern (*c, g, j, n final, th, ti*), Italienern (*c, g, j, ti, z*) und Flamen (*g, j, z*). Es handelt sich um Buchstaben, die in den entsprechenden Sprachen anderen Lauten zugeordnet sind.

Zur Verdeutlichung können wieder das Schriftbild und Beispielworte dienen:

Les Alemans, les Flamans & les Italiens n'ont point d'*j* consonne, & ils prononcent, par exemple, *Jésus, Job*, comme *Ĵesus, Ĵob*. Les Anglois prononcent *ja, je, ji, jo, ju*, comme *dja, dje, dji, djo, dju*. Nōtre prononciation est plus douce & nous ne fesons point sonner de *d* devant *l'*.³⁶ (La Touche 1730: 24)

3.4 Buchstaben im Kontext

Auch für Worte, die nicht ausgesprochene Buchstaben enthalten, bieten die Autoren Transkriptionen an. Laut Palsgrave (1530: 40) wird *sans cause* wie *san cause* ausgesprochen: der Endkonsonant des ersten Wortes ist stumm, da das neue Wort ebenfalls mit einem Konsonanten beginnt.

Hindret (1687: 21) zeigt an verschiedenen Beispielen die unterschiedlichen Aussprachemöglichkeiten des Buchstaben *x*. Die allgemeine Regel besagt, dass dieser Buchstaben wie *gz* klingt, wenn er sich in der Vorsilbe *ex-* befindet und von einem Vokal oder stummen *h* gefolgt wird (*examen = egzamen*). Es folgen Listen mit Ausnahmen. So klingt *x* wie *z* in (unter anderem) *deuxième (deuzième)* und *dix neuf (dize-neuf)*, also in den Ableitungen der Zahlwörter *deux* und *dix*. Man spricht es wie *ss* in *lexive (lessive)*, *Bruxelles (Brusselles)*, *Auxerre* und *S. Maixant* (Stadt), eine Folge, die als ‚Vokal einer 1. Silbe -x+Vokal der neuen Silbe‘ gedeutet werden kann. Als Anfangs- oder Endbuchstabe wie in *Xaintonge* und *Aix* (Stadt) klingt es ebenfalls wie *ss*. In dem Kompositum *dix-sept* wird das *s* sogar verdreifacht (*diss set*).³⁷ Die Ausnahmeregeln sind jedoch nicht als solche definiert, sondern als Wortlisten präsentiert.

³⁵ Dieser Ansatz ist durchaus aktuell, siehe die Untersuchungen für den FLE-Unterricht, z.B. Bohn & Best (2012), Wottawa (2015) oder Pillot & Schweitzer (2020).

³⁶ Deutsche, Flamen und Italiener kennen kein *j*, und sie sprechen zum Beispiel *Jésus, Job*, wie *Ĵesus, Ĵob*. Die Engländer sagen *ja, je, ji, jo, ju*, wie *dja, dje, dji, djo, dju*. Unsere Aussprache ist weicher und wir sagen kein *d* vor dem *j'* (La Touche 1730; Übersetzung CS).

³⁷ Vgl. dazu die heutigen Ausspracheregeln: Generell klingt *x* wie [ks]. Am Wortanfang, gefolgt von einem Vokal, klingt es wie [gz]. Die Vorsilbe *ex-* klingt wie [ks] vor Konsonant und wie [gz] vor Vokal oder stummem *h*. Ein Schluss -*x* ist stumm. In den Zahlkomposita klingt *x* wie [z] vor der Endung -*ième(ment)*, und ansonsten wie [s].

4 Ohne Akzent sprechen?

Typischerweise sprechen Ausländer mit einem ihnen eigenen, stärkeren oder schwächeren Akzent, der sie normalerweise schnell als Nichtmuttersprachler erkennbar macht. Wie definiert man einen ‚ausländischen‘ Akzent? Die Vergleiche der Laute der verschiedenen Sprachen untereinander haben gezeigt, dass die klassischen Autoren darunter weniger eine haargenau identische Imitation der Klangcharakteristika verstehen, Abweichungen, die oft auch für Provinzbewohner konstatiert werden.³⁸ Es handelt sich eher um Differenzen mit der für die französische Sprache typischen Prosodie, das heißt ihren rhythmischen, melodischen und akzentuellen Eigenheiten.

4.1 Beschreibung der französischen Prosodie

Hindret (1687: *Discours*) weist ganz allgemein darauf hin, dass das, was er *accent* nennt und als eine melodische Variation der Stimme definiert, im Französischen *überflüssig* ist und also korrigiert werden muss:³⁹ Allerdings kann der Akzent ‚nur mit Glück und mit der Zeit korrigiert werden [...], die Aussprache selbst hat nichts damit zu tun.⁴⁰ Die zu erlernende Norm bleibt der *bon usage*, die Hofsprache.

Der Wortakzent (*accent tonique*) ist erwähnt bei Palsgrave (1530: 1, 48), Maupas (1618: 2), Vairasse d’Allais (1681: 35–37), Hindret (1687: 132–194) und La Touche (1730: 62, 6872). Die Aussagen sind dabei (für heutige Leser) nicht immer eindeutig formuliert, da vor allem die Definition des Wortakzents in Unterscheidung vom oratorischen Akzent bei den Theoretikern noch nicht zufriedenstellend gelöst ist. Bei Maupas (1618: 2^r) klingt eine derartige Erklärung wie folgt: ‚Unsere Sprache möchte, dass alle Silben klar und deutlich ausgesprochen werden, und besonders die letzten, die am wichtigsten sind.⁴¹ Er kritisiert die Angewohnheit vieler Ausländer, die ersten Silben stark und lang zu sprechen, und die anderen dagegen fast gar nicht hören zu lassen.⁴²

Zum Sprachrhythmus bemerkt Hindret (1687), dass das Beachten der langen und kurzen Silben einen wichtigen Bestandteil der Regelmäßigkeit der Aussprache bildet.⁴³ Wenn wir uns heute über die Angaben zu unterschiedlichen Vokallängen (*Quantité*) wundern, so steht diese für die französischen Grammatiker

38 Hindret (1687: *Discours*), La Touche (1730: *Préface*). Siehe auch Kibbee (1991: 125f.) und Fournier & Colombat (2007).

39 „L’accent est un certain ton de voix qui tient un peu du chant; qui est inutile dans la prononciation“ (Hindret 1687: *Discours*).

40 Übersetzung durch die Autorin. Original: „(L’accent) est une chose qui ne se peut corriger que par hazard & avec le temps, & [...] la prononciation n’en dépend pas“ (Hindret 1687: *Discours*).

41 Übersetzung durch die Autorin. Original: „Nostre langue ayme que toutes les syllabes soyent distinctement & clairement prononcées & sur tout les dernières qui sont de plus d’importance“ (Maupas 1618: 2^r).

42 „Il se faut garder de cette façon qu’ont plusieurs estrangiers, de proferer fort & long seulement la première syllabe de chaque mot, les autres, ils les passent si leigèrement qu’à peine sont elles entendües“ (Maupas 1618: 2^r).

43 „L’observation des Longues & des Breves fait une grande partie de la regularité de la prononciation“ (Hindret 1687: 134f.).

außer Frage: ‚überall da, wo es Silben gibt, haben sie auch eine Quantität‘ (Vairasse d’Allais 1681),⁴⁴

Der für das Ohr eines Ausländers typische französische fließende Sprachrhythmus liest sich in der Transkription Palsgraves (1530: 56): Der Satz *A la tres haulte et excellente majeste des princes* klingt demnach wie *Alatreháutoeuzsellántomajestédeprínsos*.

Neben dem regelmäßigen und ineinanderfließenden Sprachrhythmus zeigt das Beispiel, das Palsgrave auf den kommenden Seiten ausführlich diskutiert, Übertragungen für die Aussprache bestimmter Laute, stumme Konsonanten, Liaisons und Akzente.⁴⁵

4.2 Allgemeine Richtlinien

Ramus (1562) und Maupas (1618) versuchen, neben konkreten Regeln auch allgemeine Richtlinien für die Klangqualität der Aussprache zu geben. Für Ramus (1562: 31) klingt die französische Sprache weich und graziös („dous’e grasieuzé“). In dieselbe Richtung geht Maupas Warnung, Konsonanten nicht zu hart auszusprechen (ein Fehler, den er häufig bei Ausländern feststellt).⁴⁶

4.3 Vorgeschlagene Lernmethoden zur Verbesserung von Aussprache und Akzent

Ständiges Üben ist die beste Methode, um die richtige Aussprache zu erlernen (Hindret 1687: *Discours*). Wenn der Unterricht mit einem Lehrer stattfindet, so sollte dieser über grundlegende Kenntnisse verfügen, und nicht nur einfach die Sprache „par l’usage“ erlernt haben. In seinem Vorwort (*Discours*) gibt Hindret aber auch konkrete Anweisungen, wie häufige Fehler korrigiert werden können. Er geht dabei von der Anwesenheit eines Lehrers aus, der die Verbesserung anleitet. Zumindest der erste Teil der Übungen kann allerdings auch im Eigenstudium ausgeführt werden.

1. Intellektuelle Hilfestellungen

Um zu vermeiden, dass beim Lesen von Worten wie *foire*, *peine* oder *autant* die beiden Vokale einzeln (und nicht als Diphthong) gesprochen werden, soll man sie sich als *e ouvert* (wie in *chef*) oder als *o* (wie in *profit*) vorstellen. Der Diphthong *oi*, häufig schlecht ausgesprochen in *bois*, *noix*, *mois*, *voir* oder *trois*, wird mit der normalerweise korrekten Aussprache in *fois*, *lois* und *choix* verglichen und anschließend verbessert. Diese Hilfestellung richtet sich vor allem an Muttersprachler, die ihren regionalen Akzent verbessern wollen.

44 Übersetzung durch die Autorin. Original: „Par-tout où il y a des syllabes, elles ont une quantité“ (Vairasse d’Allais 1681: 39f.). Millet (1933: 35) zitiert zu diesem Kontext de Bèze (1584): „dico Francicae linguae duo esse tempora, longum unum, alterum breve“. Nichts schockt das französische Ohr mehr als die Verlängerung einer kurzen Silbe, und die Verkürzung einer langen.

45 Zur Interpretation siehe Dodane & Schweitzer (2021).

46 „Il faut bien aussi [...] éviter de trop durement sonner les consones, comme font aucuns estrangiers apprenans nostre langue“ (Maupas 1618: 2’).

Zum Erlernen der korrekten Geminatbildung der Konsonanten *mm* und *nn* schlägt Hindret vor, Worte wie *canne* wie folgt zu buchstabieren: *c a – ca – zwei n e – ne, cane*. Die Aufteilung des verdoppelten Konsonanten auf die beiden Wortsilben wird somit verhindert.

2. Verbesserung mittels Gehör

Die Korrektur erfolgt diesmal ausschließlich über das Gehör. Hindret schlägt vor, den Schülern die Silben *illa, ille, illi, illo, illu* nachsprechen zu lassen und strengstens darauf hinzuweisen, dass die Aussprache des *l* nicht dem Lateinischen folgt, sondern eine wichtige französische Besonderheit darstellt. Es folgt die praktische Übung mit Worten, die die entsprechenden Laute enthalten.

Das Gehör kommt ebenfalls zum Einsatz, wenn der Schüler den „son mouillé“ *gn* oder das korrekte *r*⁴⁷ des Lehrers imitiert.

Die Grenzen einer schriftlichen Ausspracheunterweisung sind erreicht.

5 Schlussbemerkung

In der Frühen Neuzeit bildet das Französische eine wichtige Sprache in Europa, und viele Ausländer wünschen sie zu erlernen. Laut La Touche (1730: *Préface*) war es sogar die in Europa am meisten geschätzte Sprache, die alle Ausländer von Rang glauben, rein und mit Leichtigkeit sprechen können zu müssen.

Die für das Lesen lateinischer Texte ausreichenden Kenntnisse genügten nicht, um das Französische richtig auszusprechen. Ramus (1562: 8) weist bereits darauf hin. Klänge, die in der Muttersprache der Lernenden nicht existieren, und deren Artikulation erst „gefunden“ werden muss, erschweren außerdem den Lernprozess. Selbstverständlich bildete der (muttersprachliche) Lehrer die beste Möglichkeit, Sprachkenntnisse zu entwickeln (Haseneder 2017: 13). Dies ist besonders für Adelige und royale Schüler möglich. In England spielten auch von Einwanderern eröffnete Sprachschulen eine Rolle (Kibbee 1991).

Doch die Grammatiker lassen es dabei nicht bewenden. Ohne phonetische Einführung in das Lautsystem der Sprache scheint ein grammatikalisches Werk nicht vollständig zu sein. Die untersuchten Quellen zeigen durchgängig ein deutliches Interesse an der Vermittlung der korrekten Aussprache der französischen Sprache. Dies manifestiert sich unter anderem in sehr konkreten Erklärungsversuchen wie Vergleichen und schriftlichen Transkriptionen: Methoden, die auch heute noch im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen. Ein großes Interesse an Ausführlichkeit (in Erklärungen von Regeln und Ausnahmen) ist erkennbar.

An mehreren Stellen wurde gezeigt, dass die Grenzen der schriftlichen Ausspracheunterweisung den Autoren der Grammatiken und Traktate bewusst waren. Wenn sie sich dennoch der Herausforderung stellten, so geschah dies aus

⁴⁷ Im 16. und 17. Jahrhundert findet der Wechsel vom gerollten *r apical* [r] zum heute noch üblichen *r dorsal* [ʀ] oder [ʁ] statt.

verschiedenen Gründen, zu denen sicher die folgenden zählen. Zunächst der Wille, den Lehrern und Lernenden eine zuverlässige Grundlage an die Hand zu geben, denn, so La Touche (1730: *Preface*), die meisten existierenden Grammatiken sind fehlerhaft („défectueuse“). Zudem der deutliche Hinweis auf die Unterschiede zwischen Aussprache und Rechtschreibung und die Wichtigkeit einer guten Sprechweise, denn „die Aussprache ist in jeder Sprache das Wichtigste, worauf man sorgfältig achten muss“ (Maupas 1618).⁴⁸ Und schließlich der Wunsch nach Vollständigkeit, denn letztendlich ist eine Grammatik nichts anderes als „un art de bien parler“ (Ramus 1562: 7).

Literaturverzeichnis

Quellen

- Buffier, Claude. 1709. *Grammaire française sur un plan nouveau pour en rendre les principes plus clairs & la pratique plus aisée*. Paris: Le Clerc et al.
- Hindret, Jean. 1687. *L'Art de bien prononcer et de bien parler la langue française*. Paris: d'Houry.
- Fournier, Jean-Marie (Hg.). 1998. *Grammaire méthodique*. Vairasse d'Allais, Denis. *CTLF: Corpus de textes linguistiques fondamentaux*.
- Julien, Jacques (Hg.). 1998. *Grammèrè*. Ramus, Petrus. *CTLF: Corpus de textes linguistiques fondamentaux*.
- & Nathalie Fournier (Hg.). 1998/2013. *Grammaire et syntaxe française*. Maupas, Charles. *CTLF: Corpus de textes linguistiques fondamentaux*.
- La Touche, Pierre de. 1730. *L'Art de bien parler françois, qui comprend tout ce qui regarde la grammaire, & les façons de parler douteuses*. Amsterdam: Wetstein & Smith.
- Maupas, Charles. 1618. *Grammaire et syntaxe française*. Orléans: Boynard & Nyon.
- Palsgrave, John. 1530. *Lesclarcissement de la langue francoyse*. London: Pynson & Haukyns.
- Ramus, Pierre de. 1562. *Gramere*. Paris: Wechel.
- Vairasse d'Allais, Denis. 1681. *Grammaire méthodique contenant en abrégé les principes de cet art et les règles les plus nécessaires à la langue française*. Paris: L'Auteur.

Sekundärliteratur

- Argod-Dutard, Françoise. 1996. *Éléments de phonétique appliquée*. Paris: Colin.
- Auroux, Sylvain. 1979. *La sémiotique des encyclopédistes*. Paris: Payot.
- & Louis-Jean Calvet. 1973. De la phonétique à l'apprentissage de la lecture: La théorie des sons du langage au XVIII^e siècle. *La linguistique* 9. 71–88.
- Ayres-Bennett, Wendy & Magali Seijido. 2011. *Remarques et observations sur la langue française*. Paris: Garnier.
- Baddely, Susan. 1993. *L'orthographe française au temps de la Réforme*. Genf: Droz.
- 1997. L'orthographe de la première moitié du XVI^e siècle: variation et changement. *L'information grammaticale* 74. 24–31.
- 1998. Théorie et pratique de la segmentation graphique dans les textes français du premier tiers du XVI^e siècle. *Langue française* 119. 52–68.

48 „La prononciation en toute langue est dequoy l'on doit avoir plus de soin“ (Maupas 1618: 1^o).

- Beaulieux, Charles. 1927. *Histoire de l'orthographe française*. Paris: Champion.
- Bierbaumer, Peter. 2003. Das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Sprachen und deren Erlernung. In David Newby, Isabel Landsiedler & Ursula Stachl-Peier (Hg.), *Vermittlung zwischen Theorie und Praxis vor dem Hintergrund verschiedener Lernkulturen und Sprachen*, 33–44. Graz: Council of Europe Publishing.
- Bohn, Ocke-Schwen & Catherine T. Best. 2012. Native-language phonetic and phonological influences on perception of American English approximants by Danish and German listeners. *Journal of Phonetics* 40. 109–128.
- Brunot, Ferdinand. 1905. *Histoire de la langue française des origines à 1900*. Paris: Colin.
- Calvet, Louis-Jean. 1996. *Histoire de l'écriture*. Paris: Hachette.
- Caron, Philippe. 2011. Une variable morpho-phonétique au XVII^e siècle et son comportement socio-linguistique: les infinitifs en -er. In Sonia Branca-Rosoff, Jean-Marie Fournier, Yana Grinshpun & Anne Régent-Susini (Hg.), *Langue commune et changements de normes*, 347–361. Paris: Champion.
- Catach, Nina. 1968. *L'Orthographe française à l'époque de la Renaissance. Auteurs, imprimeurs, ateliers d'imprimerie*. Genf: Droz.
- (Hg.). 1995. *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Paris: Larousse.
- Cazal, Yvonne & Gabriella Parussa. 2015. *Introduction à l'histoire de l'orthographe*. Paris: Colin.
- Chiss, Jean-Louis. 1979. La grammaire entre théorie et pédagogie. *Langue française* 41. 49–59.
- Clerico, Geneviève. 1995. *Analyses phoniques et prosodiques au XVI^e siècle. Origines et pré-histoire d'une discipline*. Thèse Paris VIII.
- Delesalle, Simone & Francine Mazière. 2002. La liste dans le développement des grammaires. *Histoire épistémologie langage* 24(1). 65–92.
- Dodane, Christelle & Claudia Schweitzer (Hg.). 2021. *Histoire de la description de la parole: de l'introspection à l'instrumentalisation*. Paris: Champion.
- Fournier, Nathalie & Bernard Colombat. 2007. De grammatica gallica à grammaire française. In Mireille Huchon (Hg.), *Le français préclassique 10–1500–1650*, 145–167. Paris: Champion.
- Galazzi, Enrica. 2002. *Le son à l'école*. Brescia: La Scuola.
- Haseneder, Annette. 2017. Mobilität und Fremdsprachenlernen in der Frühen Neuzeit. In Ulrike Eder, Friederike Kippel (Hg.), *Sprachunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse. Historische Vignetten*, 11–22. Münster & New York: Waxmann.
- Kibbee, Douglas A. 1988. L'Enseignement du français en Angleterre au XVI^e siècle. In Pierre Swiggers & Willy van Hoëcke (Hg.), *La Langue française au XVI^e siècle: usage, enseignement et approches descriptives*, 54–77. Leuven & Paris: University Press Leuven.
- 1991. *For To Speke frenche Trewely Language in England, 1000–1600*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Looze, Laurence de. 2016. *The Letters and the Cosmos: How the Alphabet Has Shaped the Western View of the World*. Toronto, Buffalo & London: Toronto Press.
- Millet, Adrien. 1933. *Les grammairiens et la phonétique ou l'enseignement des sons du français depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours*. Paris: Monnier.
- Mugdan, Joachim. 1996. Die Anfänge der Phonologie. In Peter Schmitter (Hg.), *Sprachtheorien der Neuzeit II. Von der Grammaire de Port Royal (1660) zur Konstitution moderner linguistischer Disziplinen*, 247–318. Tübingen: Narr.

- Pillot-Loiseau, Claire & Claudia Schweitzer. 2020. Allitérations, assonances et figuralismes: de leur histoire à leur utilisation en phonétique du FLE. *Corela*: HS-30.
- Schweitzer, Claudia, Christelle Dodane & Jan Lazar. 2018. L'histoire des alphabets phonétiques du XVIII^e jusqu'à l'API. XXXII^e *Journées d'études sur la parole (JEP)*.
- Sprenger-Charolles, Liane. 2008. Correspondances graphème - phonème et phonème - graphème: une comparaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol. In Alain Desrochers, France Martineau & Yves Charles Morin (Hg.), *Orthographe française. Évolution et pratique*, 213–225. Ottawa: David.
- Stein, Gabriele. 1997. *John Palgrave as Renaissance Linguist: A Pioneer in Vernacular Language Description*. Oxford: Clarendon Press.
- Swiggers, Pierre. 1983. Grammaire et théorie du langage chez Buffier. *Dix-huitième siècle* 15. 285–293.
- Thurot, Charles. 1881. *De la prononciation française depuis le commencement du XVI^e siècle: d'après le témoignage des grammairiens*. Paris: Imprimerie nationale.
- Wottawa, Jane. 2015. L'influence du français comme L1 sur la prononciation de l'allemand. *Actes des 18^e rencontres jeunes chercheurs en sciences du langage*. Paris.

Wie man im 18. Jahrhundert kajkavische Grammatiken „für Teutsche“ schrieb

Barbara Štebih Golub (Institut für kroatische Sprache und Sprachwissenschaft, Zagreb)

1 Einleitung

Über die Stellung der Sprachgeschichte innerhalb der „großen“ Geschichte reflektierend, stellte S. Žepić Folgendes fest:

Geschichte ist vornehmlich Geschichte der Kriege, der Eroberungen, der Ausrottung von Völkern und der Vernichtung von Staaten sowie die Verherrlichung von Staatsmännern, Heerführern, Kaisern und Königen. Kulturgeschichte ist ein kleines Anhängsel [sic] der allgemeinen Geschichte im Allgemeinen und der den aktuellen politischen Verhältnissen entsprechenden Interpretation ausgesetzt. Sprachgeschichte ist ein Teil der Kultur- und Zivilisationsgeschichte, die oft mehr Tatsachen von einem Volk und seinen Wechselbeziehungen zu anderen Völkern liefern kann als viele schriftliche Dokumente [...]. (Žepić 2002: 209)

An seine Gedanken anknüpfend, lässt sich die Geschichte von Grammatiken als ein noch kleinerer Teil der Sprachgeschichte definieren, den man unter mehreren Gesichtspunkten betrachten kann. Man kann beispielsweise Merkmale der Metasprache untersuchen oder sich auf sprachliche Eigenschaften der Objektsprache konzentrieren. Man kann grammatikologisch vorgehen, Struktur und Methoden der untersuchten Grammatiken analysieren und versuchen, gegenseitige Beziehungen sowie wechselseitige Einflüsse festzustellen.

In diesem Beitrag werden wir uns mit einer kleinen, auch in der Kroatistik lange unerforschten Gruppe von Grammatiken auseinandersetzen, nämlich mit den auf Deutsch geschriebenen Grammatiken der kroatischen kajkavischen Schriftsprache. Dabei wollen wir uns vor allem darauf konzentrieren, die Fragen, *wer* sie verfasst hat, *für wen*, *warum* und *wie*, zu beantworten.

2 Die kroatische kajkavische Schriftsprache

Die kajkavische Schriftsprache war ein normiertes, standardisiertes Idiom, das vom 16. Jh. bis zur kroatischen nationalen Wiedergeburt¹ und Herausbildung einer štokavischen Standardsprache im Nordwesten Kroatiens (Varaždin – Kreuz – Za-

¹ Eine sprachliche, kulturelle und politische Initiative im Rahmen der kroatischen nationalen Wiedergeburt (1790–1848) war auch die Illyrische Bewegung (1825–1843). Ihre Hauptziele

greb) gebraucht wurde. In diesem Zeitraum entstanden kajkavisch geschriebene administrative und religiöse Schriften, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Werke, Belletristik und eine sehr reiche Übersetzungsliteratur.²

Die ersten kajkavischen Grammatiken entstanden jedoch erst im 18. Jh. und lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe umfasst in der kajkavischen Metasprache verfasste Grammatiken anderer Sprachen, d.h. lateinische (die erste kajkavische Ausgabe des klassischen lateinischen Lehrbuches *De Institutione Grammatica* von Emmanuel Alvares stammt aus dem Jahre 1726) und deutsche (z.B. *Pamum granatum* von J. E. Matijević aus dem Jahre 1771) Grammatiken. Im Fokus des vorliegenden Beitrags befindet sich die zweite Gruppe, die sechs Grammatiken umfasst, deren Objektsprache Kajkavisch und Metasprache Deutsch ist. Das sind: *Gründe der Croatischen Sprache zum Nutzen der deutschen Jugend verfasst* von J. Vitković (Zagreb, 1779), *Einleitung zur kroatischen Sprachlehre für Teutsche* von I. Szentmártony (Varaždin, 1783), *Kroatische Sprachlehre oder Anweisung für Deutsche, die kroatische Sprache in kurzer Zeit gründlich zu erlernen, nebst beigefügten Gesprächen und verschiedenen Übungen* von F. Kornig (Zagreb, 1795), *Horvacka gramatika oder Kroatische Sprachlehre zum Gebrauche aller jener, besonders der Deutschen Kroatiens Einwohner, welche Lust haben, die kroatische Sprache gründlich zu erlernen, von einem Menschenfreunde verfasst und herausgegeben* von J. E. Matijević (Zagreb, 1810), *Kroatisch-Slavische Sprachlehre* von J. Đurkovečki (Pest, 1826) und *Grammatik der kroatischen Mundart* von I. Kristijanović (Zagreb, 1837).

Auf den ersten Blick sind gleich zwei mit den kajkavischen Grammatiken verbundene Paradoxe ersichtlich: der späte Zeitpunkt ihres Entstehens³ und die Tatsache, dass die einzigen Grammatiken, die eine grammatische Beschreibung der kajkavischen Schriftsprache enthalten, auf Deutsch verfasst sind. Es stellt sich die Frage, warum man kajkavische Grammatiken nicht auf Kajkavisch, sondern auf Deutsch schrieb, da sich die kajkavische Schriftsprache, wovon auch zahlreiche, teilweise schon vorhin erwähnte Ausgaben kajkavisch verfasster Grammatiken anderer Sprachen bezeugen, im fortgeschrittenen Stadium der Kodifizierung befand und über eine ausreichende Terminologie und eine gut ausgebildete Metasprache verfügte. Eine Andeutung finden wir schon in ihren Titeln: *Croatische*

bzw. die Etappen der Illyrischen Bewegung korrespondieren mit jenen anderer sich konstituierender mitteleuropäischer Nationen: 1. Kodifizierung einer überregionalen Nationalsprache; 2. Institutionalisierung der Nationalsprache (vor allem in Politik und Schulwesen); 3. Gründung von politischen Institutionen; 5. Politische Vereinigung kroatischer Kronländer und kulturelle Vereinigung mit anderen südslawischen Nationen innerhalb der Monarchie. Mehr darüber in Novak & Štebih Golub (2015).

2 Zum Beispiel waren sowohl die erste kroatische Milton- als auch die erste Shakespeareübersetzung kajkavisch. Mehr über die kajkavische (Übersetzungs-)Literatur s. Štebih Golub (2013, 2015).

3 Der kajkavische Erstdruck *Decretum* von Ivan Pergošić stammt aus dem Jahre 1574, was bedeutet, dass zweihundert Jahre lang religiöse, literarische, wissenschaftliche und lexikographische Werke auf Kajkavisch verfasst wurden, ohne dass dabei eine Grammatik dieser Sprache zur Verfügung gestanden hätte.

Sprache zum Nutzen der deutschen Jugend, Kroatische Sprachlehre für Teutsche, Anweisung für Deutsche... Es handelt sich nämlich um Fremdsprachenlehrwerke, die für ein deutschsprachiges Zielpublikum gedacht waren. Um den Hintergrund ihres Entstehungskontextes zu verstehen, genauer gesagt, um die Frage zu beantworten, warum kajkavische Autoren darum bemüht waren, den „Teutschen“ das Kajkavischlernen zu erleichtern, muss man einen kleinen Exkurs aus der Sprachgeschichte in die Kultur- und Zivilisationsgeschichte machen.

3 Deutsch-kajkavische Beziehungen

Im Nordwesten Kroatiens beteiligten sich schon im Mittelalter deutsche Einwanderer an der Gründung erster kroatischer Städte.⁴ Neben der autochthonen kroatischen Bevölkerung lebte in Zagreb eine bedeutende Anzahl von französischen, italienischen, ungarischen und deutschen Bürgern.⁵

Bis zum 18. Jh. entwickelte sich Deutsch in Kroatien zu einer kulturschaffenden Kraft und war bis zu den 30er Jahren des 19. Jh. so tief in der kroatischen Gesellschaft verankert, dass im nordwestlichen, kajkavischen Teil Kroatiens eine Art gesellschaftliche Mehrsprachigkeit herrschte. Deutsch war nicht mehr nur die Sprache der Zuwanderer aus dem deutschen Sprachgebiet, sondern die zweite Sprache kroatischer Geisteselite sowie die Verkehrssprache einheimischer Handwerker und Händler. Viele Kroaten bildeten sich intellektuell und kulturell in deutscher Sprache, die für sie eine Möglichkeit darstellte, an die moderne Welt anzuknüpfen. In diesem Zusammenhang stellen Novak und Štebih Golub fest:

Der Status des Deutschen ist offensichtlich nicht nur auf Transferprozesse und Wechselbeziehungen mit dem deutschen Sprachraum zurückzuführen. Das nordwestliche Kroatien der Wiedergeburtzeit kann in vielerlei Hinsicht (öffentliche Bereiche, Kultur, Konversation höherer Gesellschaftsschichten) als Teil des deutschen Sprachraumes bezeichnet werden. (Novak & Štebih Golub 2015: 133)

Das äußere Erscheinungsbild kroatischer Städte wie Zagreb oder Varaždin ähnelt der deutscher Städte: Werbungen, Aushängeschilder der Handwerker und Namen der Wirtshäuser sind meistens auf Deutsch. Der deutsche Indogermanist Hermann Hirt schrieb noch 1896:

In ganz Kroatien wird man kaum daran erinnert, dass man das deutsche Sprachgebiet verlassen hat, steht es doch seit Jahrhunderten unter dem Einfluß der deutschen Kultur; aber mit dem Betreten des bosnischen Bodens befindet man sich in Orient. (Zitiert nach Žepić 2002: 215)

4 Unter den ersten Gründungen mit deutschen Siedlern wird im 13. Jh. Varaždin erwähnt.

5 Deutsche Handwerker, offensichtlich vorwiegend Schuhmacher, bildeten in der heutigen Illica (der Hauptstraße im Zentrum von Zagreb) eine Mehrheit, nach der dieser Stadtteil *Vicus Theutonicus seu sutorum* (Deutsche oder Schuhmachergasse, *Nemska* oder *Sostarska ulica*) benannt wurde (Žepić 2002: 213).

In Zagreb fanden bis 1901 regelmäßig Gottesdienste in deutscher Sprache statt, die meisten Buchhändler waren österreichischer Herkunft und viele kroatische Schriftsteller schrieben sogar über lokale Themen auf Deutsch und verfassten deutsche Bühnenstücke für das Zagreber deutschsprachige Theater. Vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Stichjahr 1945 verzeichnet man im kroatischen Sprachraum über 300 Zeitungen und Zeitschriften, die in deutscher Sprache erschienen sind.⁶

Kessler (1981: 134) hebt hervor, dass die Mehrsprachigkeit trotz einer komplexen gesellschaftlichen und sprachlichen Situation bis zum Auftakt der Illyrischen Bewegung und bis zum Aufkommen der These der Untrennbarkeit von Sprache und Nation kein Konfliktpotenzial hervorbrachte.⁷

Außer dem Deutschen und der kajkavischen Schriftsprache waren auch Ungarisch und Latein stark präsent. Latein war bis 1847 verbindliche Sprache in Politik und Verwaltung sowie Unterrichtssprache an Gymnasien bis 1850. Der politisch aktive Adel in Kroatien hatte so lange auf Latein beharrt, weil die Tradition dieser klassischen Sprache ein starkes Argument gegen die Einführung des Ungarischen bedeutete. Bekanntermaßen wurden bis Ende des 19. Jahrhunderts intensive Anstrengungen zur Einführung des Ungarischen als Amtssprache in Zivilkroatien und Zivilslawonien unternommen.⁸ Es drängt sich also die Frage auf, wer in der gerade beschriebenen Kultur- und Sprachlandschaft Kajkavisch lernen sollte oder wollte. Wie in den Vorworten der kajkavischen Grammatiken häufig ausdrücklich erklärt wird, waren sie als Lehrbücher für nach Kroatien zugezogene deutsche Muttersprachler, meistens Beamte, Geistliche oder Geschäftsleute gedacht, weil sie – trotz der beschriebenen weitverbreiteten gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit – ohne Grundkenntnisse der Landessprache nicht auskommen konnten.⁹

So erklärt I. Vitković in der ersten, nur in einer Handschrift überlieferten Grammatik der kajkavischen Schriftsprache:

6 Mehr darüber in Čizmić-Horvat (2004).

7 Es ist erwähnenswert, dass sämtliche Illyristen, die sich für eine ausnahmslose Verwendung der Nationalsprache, also des Kroatischen, aussprachen, zeitlebens wissenschaftliche, journalistische oder literarische Texte auf Deutsch verfassten. Ein Großteil der jüngeren kroatischen Intelligenz war der Volkssprache gar nicht mächtig. Deshalb wurde Deutsch als berechtigtes Instrument zur Verbreitung illyristischer Ideen anerkannt. Sämtliche programmatische oder apologetische Texte der Illyristen wurden anstatt auf Kroatisch entweder ausschließlich auf Deutsch oder zweisprachig veröffentlicht. Mehr darüber in Novak & Štebih Golub (2015).

8 Mehr darüber in Novak & Štebih Golub (2015: 131).

9 Diese drei Gruppen wurden als Adressaten auch von Autoren anderer slawischer, in deutscher Sprache verfasster Grammatiken genannt. Zum Beispiel in Smigocs *Windische Sprachlehre*: „Man braucht den Beweis wohl nicht weit herzuholen, daß die Kenntniß der Slowenischen Sprache, ein nothwendiges, oft unentbehrliches Bedürfniß für den Geschäftsmann vom weiteren Umfange, und besonders für Beamte und Geistliche, auf dem Lande, und selbst in den Städten fast aller Oesterreichischen Länder sey [...]“ (Schmigocz 1812: 0).

Weil also ein jeder seine Mutter-Sprache am meisten liebet, und schätzt, so fand ich mich auch verbunden, eben diese Pflicht meiner Croatischen Sprache zu erweisen, und selbe also auch anderen den Croaten wohl geneigten Nationen mitzutheilen, und kund zu machen; fürnämlich denjenigen, die sich in unserem Lande itzt aufhalten, oder künftighin aufhalten werden; der Ursach halben habe ich auch die Gründer der Croatischen Sprache in der Kürze verfasst; meine Absicht war am ersten: der Deutschen, den ich sehr vieles schuldig bin, und die sich zur besten Beförderung des gemeinen Wesens allhier befinden, zu dienen, und denselben den Umgang mit den Croaten, so in der deutschen Sprache unerfahren sind, leichter, und angenehmer zu machen; zum zweiten habe ich auch meinen lieben Patrioten dienlich seyn wollen, und denselben eine Gelegenheit geben, einige deutsche Wörter zu erlernen; sie werden wohl eine ziemliche Anzahl derselben lernen können, denn sie werden eben so viele deutsche Wörter finden, als sie Croatische lesen werden. (Vitković 1779: IV)¹⁰

4 Autoren von kajkavischen Grammatiken

Eine nicht unwichtige Frage ist die der Autorenschaft von kajkavischen Sprachbüchern. Bildung, Kompetenz und Weltanschauung der Autoren haben nämlich in mancherlei Hinsicht die Struktur dieser Werke, ihren Inhalt oder sogar die in ihnen angeführten Beispiele beeinflusst.

Da es im 18. und zu Beginn des 19. Jh. weder in Kroatien noch in ganz Europa den Beruf Sprachwissenschaftler im heutigen Sinne des Wortes schon gab, waren die Verfasser kajkavischer Grammatiken meistens Geistliche,¹¹ die gleichzeitig als Lehrer tätig¹² waren und über notwendige sprachliche und methodische Kenntnisse verfügten. Ihre eigene sprachliche Ausbildung erfolgte in der klassischen Tradition: Sie kannten Grammatiken der klassischen Sprachen, vor allem die lateinische Grammatik von Alvares, und versuchten das Kajkavische nach demselben Modell zu beschreiben.¹³ Dieses blinde Übertragen von exogenen grammatikalischen Modellen hatte zur Folge, dass man im Kajkavischen nicht existierende Kategorien darstellte. Die Anwendung des mit Resten der griechischen Grammatik versetzten lateinischen Grammatikmodells spiegelt sich vor allem in der Klassifikation der acht Teile der Rede wider, der Anzahl und dem Inventar der Kasus¹⁴ sowie dem Reichtum an verschiedenen Verbalformen. Die Autoren waren sich

10 Alle Zitate im vorliegenden Beitrag werden mit ihren sprachlichen und orthografischen Besonderheiten wiedergegeben.

11 Vitković und Szentmártony waren Jesuiten, Matijević, Đurkovečki und Kristijanović weltliche Priester.

12 Vitković, Szentmártony, Matijević und Kristijanović unterrichteten Latein, als Pfarrer erteilte Đurkovečki Religionsunterricht.

13 Schon die erste Grammatik der kroatischen Sprache, *Institutiones linguae Illyricae* (1604) von Bartol Kašić wurde nach diesem Modell geschrieben. Der Autor versuchte, die Struktur der kroatischen Sprache nach der Methode von Alvares zu beschreiben.

14 Als einer der Fälle wird beispielsweise der Ablativus beschrieben.

aber bewusst, dass das angewendete Modell für das Kajkavische nicht geeignet ist, was folgende Zitate bezeugen:

Dieser Unterschied zwischen der jüngstvergangenen¹⁵ Zeit wird in den Schulsprachlehren nur wegen der lateinischen und Teutschen Sprache so die Knaben lernen, angezeigt; dann in der That selbst ist zwischen *bilszem*, und *jeszem bil*; *bil je*, und *je bil* kein Unterschied der Zeit, und wird eines für das andere gebraucht. (Szentmártony 1783: 46)

Und:

Es ist kein wesentlicher Unterschied zwischen der jüngst- und völlig vergangenen Zeit; denn man kann in beiden sagen *bilzem* oder *jeszem bil*; *bil je*, oder *je bil*. (Kornig 1795: 100)

Trotzdem beharrten sie auf der überlieferten Tradition. Sie strebten weder nach methodologischer Originalität¹⁶ noch nach Wissenschaftlichkeit. Ihre Grammatiken sind primär als Ausdruck eines praktischen Bedürfnisses aufzufassen, die Kommunikation in spezifischen gesellschaftlichen Bereichen zu ermöglichen, und wurden deswegen als praktische Lehrbücher zum Selbstlernen konzipiert.

H. Jachnow (1991: 66) analysierte 38 kroatische Grammatiken aus dem Zeitraum von 1604 bis 1893 und stellte fest, dass die meisten von ihnen in einer Nichtmuttersprache muttersprachliche Grammatiken nach einem nicht für die Objektsprache entwickelten Modell waren, was bedeutet, dass exogene Modelle im gesamten Untersuchungszeitraum absolut vorherrschend waren. Weiterhin spricht dieser Autor von einer „nur gedämpften Theoriefreudigkeit“ älterer kroatischer Grammatiken, weil von insgesamt 38 untersuchten Arbeiten 19 keinerlei Erläuterungen zu den zentralen Begriffen *Sprache*, *Grammatik* und *Satz* geben.

Solche Resultate sind eine Folge einerseits der Auffassung, dass Fremdsprachengrammatiken keine wissenschaftlichen, sondern primär praktische Werke sind und andererseits wurden, wie das folgende Zitat bezeugt, von dem Benutzer schon gewisse, durch das Erlernen der eigenen Muttersprache und anderer Sprachen erlangte Vorkenntnisse erwartet:

Da wir voraussetzen, unsere Leser werden ohnehin einen Begriff von den Kunstwörtern der teutschen Sprachlehre haben, wollen wir auch davon keine Erwähnung machen, um die so sehr beliebte Kürtze nicht zu übertreten. (Szentmártony 1783: 2)

15 Und der vorhin beschriebenen abgeschlossenen vergangenen Zeit.

16 Kornig schreibt beispielsweise:

„Das Gute, so ich in anderen Büchern fand, und hierher anpassend glaubte, habe ich benutzt; Ordnung und Methode habe ich die nämliche gewählt, die in den Sprachlehren der meisten gebildeten Sprachen die gewöhnlichste ist“ (Kornig 1795: 4).

5 Struktur und Methoden

Alle kajkavischen Grammatiken haben einen mehr oder weniger ähnlichen Aufbau. Eine prototypische Struktur sieht folgendermaßen aus: ein Vorwort, das erste Kapitel über kajkavische „Buchstaben“,¹⁷ der zentrale, morphologische Teil, in dem zuerst veränderliche und dann unveränderliche Teile der Rede behandelt werden und eine kurze, aus Regeln über Wortfolge und Kongruenz bestehende Syntax. Wie die ganze damalige europäische Grammatikschreibung, war auch die kajkavische eine Grammatikschreibung mit dem Schwerpunkt auf der Morphologie, in der syntaktische Strukturen nur eine untergeordnete Rolle spielten.

Da kajkavische Grammatiken als Fremdsprachenlehrwerke zum Selbstlernen gedacht waren, wurde dem gerade beschriebenen grammatischen Teil sehr häufig ein Konversationswörterbuch zugefügt, das ein nach Sachgebieten organisiertes Wörterbuch, Gespräche über praktische Angelegenheiten und kurze Texte erbaulichen Inhalts enthielt. Die dargelegte Struktur ist in mancherlei Hinsicht typisch auch für alle damaligen slawischen Fremdsprachengrammatiken.

Die Länge der Vorworte in den kajkavischen Grammatiken variiert: von nur zwei Seiten bei Szentmártony bis über vierzig bei Đurkovečki. Manche von ihnen sind als kleine programmatische Texte aufzufassen, in denen Autoren eigene, oft diametral entgegengesetzte Auffassungen von der Sprache vertreten. So donnert Kristijanović gegen die Herausbildung einer gemeinsamen (süd)slawischen Sprache auf štokavischer Basis, während sich Đurkovečki für eine einheitliche Sprache auf kajkavischer Basis, aber mit štokavischer Schreibweise ausspricht. Somit werden gerade in den Vorworten häufig die Grenzen eines rein praktisch ausgerichteten Fremdsprachenlehrwerkes überschritten.

Die Argumentation, durch die man versucht, den Adressaten zum Kajkavischlernen zu bewegen, ist ganz rationalistisch ausgerichtet. Einerseits wird die Rolle der Sprache als Kommunikationsmittel in den Mittelpunkt gestellt, ohne das man in der kroatischen Gesellschaft weder funktionieren noch aufsteigen kann:

Denn die aus fremden Sprachen in Kroatien an gestellten Individuen haben verschiedene Dienstgeschäfte in der kroatischen Sprache zu verrichten, welche Verrichtungen des Dienstes durch Dollmetscher mit großer Mühe und Zeitversäumniß, oft auch mit Schaden oder unrecht ausgeübt werden, welche Dienstesgeschäfte solche Individuen selbst, ohne Hilfe der Dollmetscher verrichten müßten, wenn sie sich die Kenntnisse der kroatischen Sprache durch die Grammatik erwärben [...]. (Đurkovečki 1826: 17)

17 Dem damaligen Stand der sprachwissenschaftlichen Entwicklung entsprechend wurde nicht zwischen Laut und Buchstabe differenziert. In den so betitelten Kapiteln wird meistens die kajkavische Schreibung erklärt, bzw. wie bestimmte kajkavische graphische Kombinationen auszusprechen sind.

Und:

Darum müßte jeder Deutsche, der zu höheren Ehrenstellen zu gelangen wünschet, besorgt seyn, sich geschickt zu machen, in diesem oder jenem slavischen Lande den ihm anvertrauten Dienst selbst, ohne jeder Nebenhilfe in derley Sprache zu verrichten [...]. (Đurkovečki 1826: 19)

Wegen der schon beschriebenen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit muss die Wahrhaftigkeit solcher Aussagen angezweifelt werden, aber Đurkovečki präzisiert:

Es ist wahr, daß in Kroatien die Dienstesgeschäfte in der deutschen Sprache geführt werden; jedoch aber alle Verrichtungen der Hauswirthschaft, Verhöre in Gerichten, Erläuterungen in der Waffenübung; u. d. g. in der kroatischen Sprache geschehen müssen, wenn solche zu wahrem Zwecke gereichen wollen, daher einem jedem in Kroatien Angestellten, die kroatische Sprache ganz unentbehrlich ist. (Đurkovečki 1826: 23)

Als ein weiteres Motiv wird immer wieder hervorgehoben, dass Kajkavischkenntnisse wegen sprachlicher Ähnlichkeiten auch in anderen slawischen Ländern nützlich sind, weil sie die Kommunikation mit der einheimischen Bevölkerung erleichtern. Beispielsweise bei Kristijanović:

Die Kenntniß der kroatischen Sprache gewähret noch den großen Vortheil, daß man mit derselben nicht bloß auf Kroatien beschränkt bleibt, sondern dieselbe in weit entlegenen Gegenden anwenden kann. Denn die Kroaten sind ein nicht unwichtiger Stamm der Slaven, welche sich, und folglich auch ihre Sprache und Herrschaft in drei Welttheilen, Europa, Asien und dem nördlichen Amerika ausgebreitet, und im Ganzen den neunten Theil des Erdbodens besitzen. (Kristijanović 1837: XXIII)

Andererseits wird die Notwendigkeit, Kajkavisch zu lernen, durch die „Eigentümlichkeiten der kroatischen Volksseele“ erklärt. Beispielsweise erklärt Kristijanović (1837: XXII), dass die Kroaten gegenüber jedem, der ihre Sprache nicht kann, misstrauisch sind.

Eine allgemein angewandte Methode in der damaligen kroatischen Grammatikschreibung war, die Objektsprache im Kontrast zu anderen Sprachen zu beschreiben (vgl. Voltić 2016: 85, 87). Obwohl das Kajkavische je nach der Zielgruppe auch mit anderen europäischen Sprachen (dem Französischen, dem Italienischen) verglichen wird, dominiert in der Beschreibung aller sprachlichen Ebenen Deutsch. So wird die Aussprache kajkavischer Laute mithilfe der deutschen Aussprache erklärt. Da vorausgesetzt wird, dass ein deutschsprachiger Muttersprachler kroatische stimmhafte und stimmlose Laute nicht unterscheiden kann, wird gerade ihrer Unterscheidung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Erklärungen zur Aussprache bestimmter kajkavischer grafischer Kombinationen enthalten auch kontrastive Hinweise. Beispielsweise: „Ch, oder ch, lautet wie im Teutschen

Wie man im 18. Jahrhundert kajkavische Grammatiken „für Teutsche“ schrieb 115

Tsch. z.B. Korbach, oder Korbacha wird ausgesprochen Korbatsch. Cz, ist das teutsche Z. z.B. Czukor, spricht man Zukor“ (Szentmártony 1783: 7).

Solche Hinweise werden gewöhnlich mit Abdrücken von Gebeten (*Vaterunser*) oder bekannten Messliedern beispielhaft erläutert, wie sie auf Kajkavisch geschrieben werden müssten, „wenn es der Kroat nach deutscher Mundart aussprechen sollte“ (Kornig 1795: 18).

Gerade unter dem Einfluss der deutschen Sprache werden auch im Kajkavischen nicht existierende Kategorien beschrieben, z.B. der Artikel:

Die Kroaten haben wie die Deutschen drey Geschlechter: das männliche ov, der; das weibliche ova, die; das ungewisse ovo, das.

Auch wird in der Rede zuweilen das unbestimmte Geschlechtswort jeden, jedna, jedno, ein, eine, ein gesetzt. Ubrigens werden die Geschlechtswörter von Kroaten nicht so häufig, wie von den Deutschen in ihrer Sprache, sondern wie in dem Latein sehr selten gebraucht. (Kornig 1795: 19f.)

Um einem deutschsprachigen Benutzer die kajkavische Morphologie näherzubringen, werden Merkmale des Kajkavischen häufig mit denen des Deutschen verglichen:

Das Vertretungswort und Lagewort nimmt kein Vorwort an, wie es zuweilen im Deutschen geschieht, als: im lernen unermüdet: In solchem Falle muß man aus dem Zeitworte entweder ein Nennwort machen, oder ein anderes Nennwort einer gleichen Bedeutung zu Hilfe nehmen, und das Vorwort vu, in, vorsetzen, z.B. Nezatrudlyiv vu navuku, im Lernen unermüdet. (Kornig 1795: 254f.)

Dabei ist das Vorkommen einiger Regeln nur durch die Zielgruppe bzw. ihre Muttersprache erklärbar:

Das Beiwort *izam*, *a*, *o*, wird zuweilen für allein genommen; sonst heißt es auch selbst, und alsdann wird es den persönlichen Fürwörtern es Nachdruckes wegen beigefügt. z.B. ja *izam*, ich selbst, meni *izamomu*, mir selbst. (Kornig 1795: 91)

Ins Kroatische werden nämlich sowohl *allein* als auch *selbst* mit *sam* übersetzt, was bei einem deutschsprachigen Muttersprachler Verwirrung auslösen könnte. Wie aus diesem Beispiel ersichtlich wird, findet man im Morphologiekapitel auch Regeln, die eigentlich kein Gegenstand der Morphologie sind und die eine Abweichung von der jesuitischen Grammatikschreibungstradition und eine Anpassung an das deutsche Zielpublikum darstellen.

Es wurde schon erwähnt, dass die syntaktische Beschreibung in den kajkavischen Grammatiken – besonders im Vergleich zu der ausführlichen morphologischen Beschreibung – rudimentär ist. Einerseits ist das eine Folge von damals herrschenden Tendenzen in der europäischen Grammatikschreibung, anderer-

seits aber wird ein solches Vorgehen durch die Ähnlichkeit zwischen der kajkavischen und der deutschen Syntax gerechtfertigt:

Die Wortordnung, ich verstehe, die Ordnung, nach welcher die Redetheile auf einander in der kroatischen Sprache folgen müssen, ist mit der deutschen so gleich, daß ich es für unnöthig halte hierüber besondere Regeln anzugeben. (Kornig 1795: 201)

Auch die syntaktischen Teile der untersuchten Grammatiken enthalten, je nach der Zielgruppe, bestimmte Regeln und Anweisungen, die nicht primär Teil der grammatischen Beschreibung sind. Sie sollen dazu beitragen, dass ihre Benutzer möglichst schnell eine Kommunikationskompetenz auf Kajkavisch erlangen. Kristijanović erklärt beispielsweise, wie einige deutsche Konstruktionen und Verben (Modalverben und das Verb *lassen*) ins Kajkavische zu übersetzen sind:

Das deutsche Zeitwort „lassen“ wird im Kroatischen verschieden ausgedrückt:

- 1) Durch dati: Z.B. Gozpon gâ je dal zapreti, der Herr ließ ihn einsperren; nikaj szî nedà dopovedati, er läßt sich nichts begreiflich machen.
- 2) In der Bedeutung „nicht hindern“ wird es durch puztiti ausgedrückt: Z.B. puzti mê vu skolu iti, laß mich in die Schule gehen.
- 3) Durch dopuztiti, erlauben: Z.B. ja szêm mû dopuztil na shetanye iti, ich habe ihm erlaubt, spazieren zu gehen.
- 4) Durch oztaviti: Z.B. oztavi gâ z-mirom, laß ihn in der Ruhe.
- 5) Oftmal wird es ganz ausgelassen: Z.B. od toga bisze vno govoriti moglo, davol ließ sich viel reden. (Kristijanović 1837: 174f.)

Wie aus solchen Beispielen ersichtlich ist, haben die Grammatikautoren sehr gut potenzielle Problemstellen beim Kajkavischlernen aufgespürt und sie in ihre Lehrwerke eingeschlossen.

Primär als Fremdsprachenlehrwerke für selbstständiges Lernen gedacht, enthalten die untersuchten Werke auch grammatische Übungen, zahlreiche Wortlisten,¹⁸ Wörterbücher, Mustergespräche¹⁹ und -briefe, kurze belehrende Geschichten, was für solche Lehrbücher im ganzen europäischen Raum eine typische Struktur war.

Für unsere Untersuchung waren gerade die dem grammatischen Teil hinzugefügten Konversationsbücher interessant, weil die Wahl des Vokabulars, der Ge-

18 So folgt beispielsweise einer tabellarischen Darstellung jeder der vier Substantivdeklinationen ein umfangreiches Wortverzeichnis, das dieser Deklination zugehörige Substantive enthält.

19 Musterdialoge werden parallel auf Kajkavisch und Deutsch dargeboten und ihr Ziel ist es, eine erfolgreiche Kommunikation in bestimmten Situationen zu ermöglichen. Neben den zu erwartenden Alltagssituationen wie beispielsweise *Vom Grüßen, Besuchen und Essen, Vom Spazierengehen, Von Besichtigung eines Gebäudes, Vom Einkaufen, Vom Mittagessen* gibt es aber auch einige, die nicht gerade alltäglich sind, wie etwa *Vom Heiraten*. Den Ursprung dieser Musterdialoge zu erforschen bleibt ein Desiderat.

sprachssituationen und der Geschichten oft viel mehr über den Verfasser sagen als reine grammatische Regeln und über ihn, seine Umwelt und Weltanschauung höchst aufschlussreiche Informationen liefern.

Obwohl solche Fremdsprachenlehrwerke zum Zweck hatten, ihre Benutzer zur Alltagskommunikation zu befähigen, kommen die Autoren als Geistliche nicht umhin, sie auch moralisch erziehen und belehren zu wollen. Beispielsweise enthält Kornigs *Sprachlehre* auch 54 als *Übungen und Nachahmungen über einige Haupt=Bei= und Fürwörter, wie auch über das Hilfswort, richtige und unrichtige Zeitwörter, zur Anwendung der gegebenen Regeln* betitelte Übersetzungsübungen. Als eine kleine Kostprobe bringen wir hier eine von ihnen:

47. Die Trunkenheit 1. ist ein grosses Laster, 2. und verursacht viele Unordnungen 3. des Leibes. Derjenige, welcher mässig trinket, 4. der trinket sich nicht voll 5. Die Betrunknen empfinden 6. täglich 7. die Folgen 8. eines unordentilchen Lebens, denn je mehr sie trinken, je mehr wollen sie trinken, und endlich tragen sie zum Zeichen 9. ihres unmässigen Lebens ein zerschlagenes 10. Gesicht 11. davon. Derjenige tut klug, der nicht trinket, ausgenommen 12. es dürstet ihn. Wann ich ein Glas 13. Wein trinke, so bin ich lustig und aufgeräumt 14. Wenn man nachdächte 15, was für eine grosse Sünde 16. es sei, so viel zu trinken, bis man die Vernunft verliert, so würde man sich niemals voll saufen, und man würde auch niemanden zwingen 17, wider seinen Willen zu trinken; man würde nicht seine Gesundheit dabei in Gefahr 18. setzen. (Kornig 1795: 338)

Die meisten der im Anhang der untersuchten Grammatiken beigefügten Wörterbücher sind nach Wortfeldern organisiert,²⁰ was im Einklang mit den neuesten Forschungen und Erkenntnissen steht, die zeigen, dass eine Organisation des lexikografischen Materials nach lexikalisch-semanticen Relationen dem Funktionieren des menschlichen Gehirns angemessener ist (vgl. Nikolić Hoyt 2004: 29).

Da sie ein Teil der Fremdsprachenlehrwerke sind, könnte davon ausgegangen werden, dass sie nur einen für die Alltagskommunikation unentbehrlichen Grundwortschatz enthalten. Diese Vermutung wird durch die Auswahl und die Organisation der Wortfelder widerlegt, die in vielerlei Hinsicht die Weltanschauung und die Wertesysteme ihrer Verfasser widerspiegeln. So finden wir bei Kornig neben den zu erwartenden Wortfeldern wie etwa *Von der Zeit, und dem Jahr, Namen der Festtage, Namen der Nationen, Von Farben, Von Gärten, Blumen und Bäumen, Von den Vögeln, Vom Menschen und dessen Theilen, Bewegungen des Gemüths und der Seele* schon am Anfang des Wörterbuchs das Wortfeld *Von der Gottheit und den Dingen, welche zum Gottesdienst gehören*, in dem das erste Wort *Gott* ist.

Da die richtige Anwendung von Anredeformen ein unentbehrlicher Teil sprachlicher Höflichkeit ist, werden auch genaue Anrederegeln in die Gramma-

²⁰ Nur das Wörterbuch von Kristijanović ist zweiteilig (kajkavisch-deutsch und deutsch-kajkavisch) und alphabetisch organisiert.

tiken eingebettet, z. B im Kapitel *Von der Redensart im Kroatischen* bei Kristijanović (1837: 185f.).

Es soll erwähnt werden, dass sich das System der pronominalen Anredeformen im Kajkavischen nach dem deutschen Beispiel entwickelt hat und dass die pronominale Anrede in den beiden Sprachen weitgehend parallel funktionierte. Nach Betsch (2007) war die Anrede mit *oni* (*Sie*) im späten 18. und beginnenden 19. Jh. im Tschechischen, Slowakischen und Slowenischen sehr verbreitet, was er durch den Einfluss des Deutschen erklärt:

Es ist offensichtlich, dass es sich um eine Übernahme aus dem Deutschen handelt, zumal da alle betreffenden Sprachgebiete (Slovenisch, Slowakisch, Tschechisch, Schlesien) mindestens bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts zu den habsburgischen Territorien gehörten, d.h. genau in dem Zeitraum (der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts), in dem sich die *Sie*-Anrede im Deutschen endgültig durchsetzte. (Betsch 2007: 12)

Dieselbe Schlussfolgerung gilt auch für das Kajkavische.

Briefsteller als selbstständige Bücher, wie sie im deutschsprachigen Raum im 17. und 18. Jh. populär waren, gab es im kajkavischen Sprachraum nicht. Vermutlich bestand kein Bedarf nach solchen Handbüchern. Breite Bevölkerungsschichten waren entweder analphabetisch oder konnten kaum lesen und schreiben, Bürgertum und Adel führten ihre Korrespondenz auf Deutsch oder Latein. Trotzdem finden sich in den kajkavischen Grammatiken einige Musterbriefe²¹ eingefügt, die eine korrekte Korrespondenz auf Kajkavisch veranschaulichen sollten. Es handelt sich um ein paar Briefe, meistens Glückwunsch- oder Dankschreiben mit jeweiligen Antwortschreiben und um Freundschafts- und Gelegenheitsbriefe.

6 Schlussfolgerung

Obwohl im kajkavischen Teil Kroatiens eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit herrschte und Deutsch die prestigeträchtige Sprache war, wurden im ausgehenden 18. Jh. und am Anfang des 19. Jh. mehrere Grammatiken der kajkavischen Schriftsprache auf Deutsch verfasst.

Beim Verfassen ihrer Werke folgten, die in der jesuitischen Tradition ausgebildeten Autoren fremden, primär für klassische Sprachen entwickelten Modellen der Grammatikschreibung, was oft eine Darstellung von einigen im Kajkavischen nicht existierenden Kategorien zur Folge hatte. Trotzdem versuchten sie sich ihrer Zielgruppe anzupassen: Das Kajkavische wird mit dem Deutschen auf allen sprachlichen Ebenen kontrastiert und das Vorkommen einiger Regeln – z.B. wie man bestimmte Verben oder Konstruktionen ins Kroatische übersetzt – ist nur dadurch zu rechtfertigen, dass die Adressaten deutschsprachige Muttersprachler waren.

21 Siehe u.a. Kornig (1795: 415–419), Matijević (1810: 358–371), Kristijanović (1840: 241–261).

Der richtige Gebrauch dieser Bindewörter ist aus der Übung am besten zu erlernen.

II. Von der Redensart im Kroatischen.

Im Kroatischen spricht man:

- 1) Ti, du, in der zweiten Person einfacher Zahl:

 - A) Zu Gott in Gebethen.
 - B) Zu höheren Personen in Werfen.
 - C) Die Brüder und Freunde unter sich:
 - D) Zu Diensthofen und Unterthanen.
 - E) Kinder zu ihren Aeltern, doch dies geschieht nur bei Einigen in höheren Ständen.

- 2) Vi, ihr, in der zweiten Person der vielfachen Zahl:

 - A) Kinder zu ihren Aeltern in mittleren Ständen, wie auch überhaupt auf dem Lande.
 - B) Zum Landvolke im Allgemeinen.
 - C) Zu Leuten mittleren und niedrigen Standes.
 - D) Die Frauen zu ihren Männern auf dem Lande (doch nicht im Allgemeinen).
 - E) Leute vom niedrigen Stande und Landleute unter sich.

In diesem Falle ist so wohl für Männer als Frauen bloß die männliche Geschlechtsendung der Bei- und Mittelwörter üblich; vi ztê hili, ihr waret, sagt man so wohl zu einer Frau, als zu einem Manne; vi ztê sze chizto iz nazs pozabili, ihr habet (Mann oder Frau) auf uns ganz vergessen.

3) Oni, Sie, in der dritten Person der vielfachen Zahl des männlichen Geschlechtes spricht der Kroat zu vornehmen Personen, als zu weltlichen und geistlichen Obrigkeiten, oder überhaupt zu solchen, die er ihres Standes, Ranges, oder einer rühmlichen Eigenschaft wegen achtet. Diese Redensart wird aber immer gemeiner, so zwar, daß in Städten und ihren Umgebungen auch Personen mittleren Standes, ja

selbst Diensthofen unter sich die Höflichkeit-Partikel „oni“ gebrauchen.

4) In der dritten Person der vielfachen Zahl mit Nyihovo Velichanzto, Gozpodztvo, Nyihova Szvétlozt, Milozt ic, wobei das Bei- oder Mittelwort in die vielfache Zahl männlichen Geschlechtes kommt, ob die Person, mit der man spricht, weiblich oder männlich, das Titelwort aber männlich, weiblich oder sächlich ist: Z. B. Nyihovo Gozpodztvo Gozpodin N. jeszu prozili, da Nyihove Milozti hi zutra k-Nyim dojtî doztojali; Seine Herrlichkeit batthen, daß Euer Gnaden morgen zu Ihnen kommen möchten.

5) Von Personen, welchen der Kroat eine vorzügliche Verehrung schuldig ist, spricht er auch in ihrer Abwesenheit in der vielfachen Zahl: Z. B. mamicza szû zapovedali, die Mutter hat befohlen; japienza szû më poszlali, der Vater hat mich geschickt.

Zweites Hauptstück.

Von der Wortfügung der Abhängigkeit.

Wortfügung der Abhängigkeit ist die Kenntniß, die der Sprache eigenthümliche Abhängigkeit der Wörter zu erkennen. Es gibt nämlich Wörter, welche einen von den sieben Beugefällen nach sich ziehen. Dieses Hauptstück mag daher, die acht Redetheile nach einander durchgehend, in acht Abtheilungen eingetheilt, die Regierung der Beugefälle von jedem Redetheile einzeln enthalten.

§. 1. Von der Abhängigkeit der Nennwörter.

I. Hauptwörter.

In welchen von den bekannten sieben Beugefällen ein Hauptwort richtig gesetzt werden müsse, ist aus Folgenden zu ersehen:

Abb. 1: Anrederregeln aus der *Grammatik der kroatischen Mundart* (1837) von I. Kristijanović

Es muss hervorgehoben werden, dass sich die dem Latein- und dem Kajkavischlernen zugrunde liegenden Auffassungen unterschieden. Während Latein als Sprache der Politik, der Kirche und der klassischen Kultur gelernt wurde, dessen Erlernen auch historisches Wissen und (vor allem katholische) Moralvorstellungen vermittelte, sollte das Kajkavischlernen vor allem praktischen Zwecken dienen: Es sollte den Benutzer zur Alltagskommunikation befähigen.²² Durch dieses Ziel und durch die Tatsache, dass sie primär zum Selbstlernen gedacht waren, ist auch die Struktur dieser Lehrwerke bedingt: Dem grammatischen Teil wurde ein aus einem Wörterbuch, Musterdialogen und -briefen, grammatischen Übungen und kurzen, belehrenden Geschichten bestehendes Konversationsbuch hinzugefügt. Die Funktion kajkavischer Sprachbücher bestand vor allem in der didaktischen Vermittlung des konkreten sprachlichen Wissens, das zum Erlangen oder zur Steigerung der kommunikativen Kompetenz in der Objektsprache diente.

²² Obwohl die Autoren nicht darauf verzichten können, wenigstens durch Beispiele, Musterdialoge oder erbauende Erzählungen, ihre moralischen Einstellungen und katholische Weltanschauung zu propagieren.

Jedoch sind die kajkavischen Grammatiken keine einzigartige Erscheinung in der damaligen slawischen Grammatikschreibung. Für deutsche Muttersprachler erschienen auf Deutsch verfasste Grammatiken ähnlicher Struktur auch in anderen, weitgehend zweisprachigen, größtenteils von der slawischen Bevölkerung besiedelten Teilen der habsburgischen Länder, wie etwa in Slowenien oder Tschechien.²³

Trotz ihrer beschränkten Originalität und Wissenschaftlichkeit verdienen die kajkavischen Grammatiken auch heute noch Beachtung als ein wichtiges Dokument gemeinsamer deutschsprachiger und kroatischer Kulturgeschichte.

Literaturverzeichnis

Quellen

- Dajnko, Peter. 1824. *Lehrbuch der windischen Sprache*. Graz: Johann Andreas Kienreich.
- Dobrowsky, Joseph. 1809. *Ausführliches Lehrgebäude der böhmischen Sprache zur gründlichen Erlernung derselben für Deutsche, zur vollkommener Kenntniß für Böhmen*. Prag: Johann Herrl.
- Đurkovečki, Josip. 1826. *Jezichnica horvatzko-slavinzka za hasen Slavincev, i potrebochu oztaleh ztranzkoga jezika narodov*. Pest: Mathias Trattner.
- Kornig, Franz. 1795. *Kroatische Sprachlehre oder Anweisung für Deutsche, die kroatische Sprache in kurze Zeit gründlich zu lernen, nebst beygefügten Gesprächen und verschiedenen Übungen*. Bischofliche Buchhandlung. Zagreb: im Verlage der bischöflichen Buchhandlung.
- Kristijanović, Ignac. 1837. *Grammatik der kroatischen Mundart*. Zagreb: Franjo Župan.
- 1840. *Anhang zur Grammatik der kroatischen Mundart*. Zagreb: Franjo Župan.
- 2012. *Gramatika horvatskoga narječja*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Matijević, Josip Ernest. 1810. *Horvacka grammatika oder kroatische Sprachlehre*. Zagreb: Novoselsche Buchdruckerei und Buchhandlung.
- Szentmártony, Ignac. 1783. *Einleitung zur kroatischen Sprachlehre*. Varaždin.
- 2014. *Uvod u nauk o horvatskome jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Schmigoz, Johan Leopold. 1812. *Theoretisch-praktische windische Sprachlehre durch viele Übungsstücke zum Übersetzen erläutert*. Graz: Alois Tusch.
- Vitković, Ivan. 1799. *Gründe der croatischen Sprache*. [Handschrift.] Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, sig. R 3168.
- Volčić, Josip. 2016. *Grammatica Illirica / Ilirska gramatika (1803.)*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Sekundärliteratur

- Betsch, Michael. 2007. Anredeformen in den slavischen Sprachen. Ein Überblick. In Bernhard Brehmer, Vladislava Ždanova & Rafał Zimny (Hg.), *Beiträge der europäischen Slavistischen Linguistik. Die Welt der Slaven* (Polyslav 10). 11–20. München: Otto Sagner.

²³ Beispielsweise in Slowenien die schon erwähnte Grammatik von Smigoc, *Lehrbuch der Windischen Sprache* (1824) von Dajnko und *Ausführliches Lehrgebäude der Böhmisches Sprache zur gründlichen Erlernung derselben für Deutsche zur vollkommenern Kenntniß für Böhmen* (1809) von Dobrowsky.

Wie man im 18. Jahrhundert kajkavische Grammatiken „für Teutsche“ schrieb 121

- Čizmić-Horvat, Marina. 2004. Deutschsprachige Presse in Kroatien. In Velimir Piškorec (Hg.), *Sprachkontakte und Reflexion. Zagreber germanistische Beiträge* (ZGB). Beiheft 7. 155–162.
- Hoyt Nikolić, Anja. 2004. *Konceptualna leksikografija: prema tezaursu hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jachnow, Helmut. 1991. Zur Entwicklung sprachtheoretischer Konzeptionen in der kroatischen und serbischen Grammatikschreibung des 17., 18. und 19. Jahrhunderts: Sprachbegriff, Grammatikbegriff und Satzbegriff. *Suvremena lingvistika* 31/32. 59–86.
- Kessler, Wolfgang. 1982. Društvena podloga uporabe hrvatskoga kajkavskog jezika u prvoj polovici XIX. stoljeća. *Hrvatski dijalektološki zbornik* (HDZ) 6. 217–222.
- Novak, Kristian & Barbara Štebih Golub. 2015. Deutsch im Diskurs der Illyrischen Bewegung (1835–1843): Bedrohung, Leitbild, Überbrückungsinstrument. *Zagreber germanistische Beiträge* (ZGB) 24. 127–149.
- Štebih Golub, Barbara. 2013. Kajkavski hrvatski književni jezik u 17. i 18. stoljeću. In Radoslav Katičić & Josip Lisac (Hg.), *Povijest hrvatskoga jezika* 3. 221–263. Zagreb: Croatica.
- 2015. Franjo Kornig i njegova Horvatska gramatika. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- 2015. *Kajkavski hrvatski književni jezik u 19. stoljeću*. In Josip Lisac, Ivo Pranjković & Marko Samardžija (Hg.), *Povijest hrvatskoga jezika* 4. 113–159. Zagreb: Croatica.
- 2017. *Horvatska gramatika J. E. Matijevića*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- 2019. *Jezičnica horvatsko-slavinska Josipa Đurkovečkoga*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Žepić, Stanko. 2002. Zur Geschichte der deutschen Sprache in Kroatien. *Zagreber germanistische Beiträge* (ZGB) 11. 209–227.

Ganzheitliche Ansätze in Sprachlehrwerken und sprachdidaktischen Abhandlungen zwischen Barock und Aufklärung

Misia Sophia Doms (Pädagogische Hochschule Niederösterreich)

Suchet das / was da ist droben wo Christus ist / sitzend zur rechten Gottes.
Gedencket an das / was da ist droben / und nicht an das / was da ist auf
Erden [...]. (Otliker 1702: 156f.)

Diese weltverachtende Mahnung aus Kol 3, 1–2 lernen die Nutzer des 1687 erstmals publizierten *Sprach=Büchleins* von Johann Georg Otliker auch auf Französisch zu artikulieren. In einer vorangehenden Lektion desselben Lehrwerks sind sie allerdings noch dazu ermuntert worden, sich ganz andersartige Imperative in der Sprache des Nachbarlandes anzueignen.

Peter / schneidet mir Fleisch [...]. Siehe / ob die Pasteten und die Tarten
bracht seyen. Gehe / und hole das Gebratens / [...] Machet hie Raum die
Schüsseln zu setzen. [...] Seyd alle frölich [...] / Hier ist genug fürwar sich
frölich zu machen. (Otliker 1702: 68–71)

In der Stoffdarbietung des deutsch-französischen Sprachlehrbuchs stehen die vor allem mit dem Leib, insbesondere den Sinnen zu erfahrende Sphäre des Diesseitig-Irdischen und die nur mit dem Geist bzw. der (Vernunft-)Seele zu ergründende Sphäre des Jenseitig-Göttlichen so unverbunden nebeneinander, wie es dem strikten theologischen Entweder-Oder der Diesseits- bzw. Jenseitsorientierung entspricht.

So präsent sowohl der Leib-Seele-Dualismus als auch die Trennung zwischen sinnlich erfahrbaren und geistig erkennbaren Wirklichkeitsbereichen in der Systematisierung dieses spätbarocken Sprachbüchleins sind, so wenig erscheint eine solche Separation allerdings programmatisch für das Konzept des Sprachenlernens, das deutschsprachige Theoretiker in (Spät-)Barock und Frühaufklärung entwickeln. Wie im Folgenden an ausgewählten Sprachlehrbüchern und Theoretisierungen des Sprachenlernens und -lehrens aus der Zeit von der Mitte des 17. bis in die ersten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts gezeigt werden soll, betrachten prominente und weniger prominente Sprachdidaktiker dieser Umbruchszeit den Sprachlernprozess als einen den *ganzen Menschen* betreffenden Vorgang – und richten ihre Sprachlehrprogramme gezielt an dieser Erkenntnis aus.

Dass frühneuzeitliche Sprachexperten den physiologischen und zwischen Leib und Seele oszillierenden Kräften einen hohen Stellenwert beim Erlernen von Sprachen zuweisen, soll im vorliegenden Aufsatz durch gedruckte Stellungnahmen von Autoren in ganz unterschiedlicher Position belegt werden: Während der Sprachmeister Matthias Cramer und der Pädagoge und Kirchenmann Johann Amos Comenius zu den bekanntesten und erfolgreichsten Protagonisten frühneuzeitlicher Sprachdidaktik zählen und schon allein aufgrund ihrer herausragenden Bedeutung zu konsultieren sind, ist der Blick von Johann Daniel Longolius auf das Thema vor allem insofern interessant, als es sich bei diesem Theoretiker um einen ausgebildeten Mediziner handelt. Johann Joachim Bechers Überlegungen wurden ausgewählt, weil er sich dem Sprachlernprozess mit dem um Konkretheit bemühten Blick des Projektemachers nähert. Johann Ludwig Prasch schließlich befasst sich mit dem Thema aus dem Blickwinkel eines Poetologen. In der Zusammenschau zeigt sich in den Werken der ausgewählten Autoren gleichsam die Quintessenz eines multidisziplinären frühneuzeitlichen Wissens auf diesem Feld.

Gerade Becher, Prash und Comenius bauen auf ihren Betrachtungen zum ganzheitlichen Sprachenlernen im zweiten Schritt detaillierte Konzepte eines den ganzen Menschen ansprechenden Sprachunterrichts auf. Diese didaktischen Methoden sollen, zusammen mit dem narrativ-ikonischen Sprachlehriansatz des Grammatikers und Mnemonikers Johannes Buno und der naturphilosophisch-theologischen Sprachvermittlungsmethode des Alchemisten Franciscus Mercurius van Helmont, im zweiten Teilabschnitt des vorliegenden Aufsatzes betrachtet werden.

1 Anthropologische Grundannahmen: Das Sprachenlernen als ganzheitlicher Prozess

Jeder Mensch ist geschickt etwas in Sprachen zu thun / iedoch vermag einer mehr / als der andre / nach dem Unterschiede der verschiednen Gaben des Leibes und Gemüths / die einer vor oder nach dem andern besitzt. (Longolius 1715: 514)

In den hier zitierten Worten von Johann Daniel Longolius aus dem Jahr 1715 finden sich gleich zwei entscheidende Thesen. Erstens ist für ihn der Spracherwerbsprozess sowohl vom Geist als auch von der Physis des Menschen abhängig¹ – und zweitens konstatiert er, dass die Begabung zum Sprachenlernen veranlagungsbedingt von Mensch zu Mensch variiert. Für den Arzt Longolius, der auch eine Temperamentenlehre mit dem Titel *Warhafftiger Temperamentist* (1716) verfasst hat, sind dabei insbesondere jene Differenzen in der psychophysischen Beschaffenheit des Menschen von Bedeutung, die sich nach dem humoralpathologischen Blick

1 Die cartesianische Fokussierung auf die (spezifisch menschliche) *res cogitans*, die auch für Descartes' Überlegungen zur Sprache charakteristisch ist – vgl. Haßler & Neis (2009: 10f., 176) –, ist in den sprachdidaktischen Überlegungen des 17. und 18. Jahrhunderts mitnichten omnipräsent, vgl. dazu auch Völker (2001: 200).

der galenischen Medizin auf die verschiedenen Temperamente der Menschen,² das heißt auf deren spezifische Säftemischung, zurückführen lassen. So gilt etwa für Longolius:

Das *sanguinische Temperament* hat [beim Sprachenlernen, M.D.] so wohl Instruction / als Auswendiglernen von Nöthen / vnd das *Pflegmatische* braucht beydes noch mehr: Bey den *Melancholischen* hingegen ist mit dem Memoriren gar nichts auszurichten [...]; Und das *Cholerische* muß mit Fleiß zum Memoriren angehalten werden / weil es sonst so viel wieder vergisset / als es fasset [...]. (Longolius 1715: 533)³

Bereits 1696 stellt Matthias Cramer in einem zweisprachigen Lehrer-Schüler-Dialog⁴ über die beste Lehrart des Französischen heraus, welche große Bedeutung die psychophysisch wirksamen Körpersäfte für den Spracherwerb haben:

Schol. Aber sagt mir / Herr Sprachmeister: Bedienen ihr euch einer durchgehenden Lehr=Art mit allen euren Scholaren?

Sprachm. Pfuy! das ist die Lehr=Art der nichtwissenden Stümpler. [...] Ich gehe mit ihnen auf eben dieselbe Weise um / als ein kluger *Medicus* umzugehen pflegt mit seinen Krancken; einem jeglichen nach seinem *Temperament* (seiner *Constitution* / *Complexion*) und nach dem Zustand seiner Kranckheit. (Cramer 1696: 19)

Solche humoralpathologischen Überlegungen sind insofern in besonderer Weise als Indiz für ein ganzheitliches Verständnis des Sprachenlernens zu verstehen, als die angeborene Konstitution, von der hier die Rede ist, nach frühneuzeitlicher Vorstellung eine in jeder Dimension des Menschen wirksame, gleichsam jeden Winkel seiner Psychophysis prägende Größe darstellt.⁵ Allerdings wird auch dort, wo in den sprachdidaktischen Theoretisierungen ganz punktuell ein bestimm-

2 Insofern die Säftemischung verschiedener Individuen voneinander abweicht, ließe sich hier (wenngleich mit gewissen Einschränkungen, da die humoralen Parameter insgesamt beschränkt sind) auch davon sprechen, dass Longolius eine sprachdidaktische Individualisierung der Lehr- und Lernmethoden fordere. In manchen Fällen gehen frühneuzeitliche Sprachdidaktiker tatsächlich von der Notwendigkeit einer ureigenen Methode des Sprachunterrichts für jeden einzelnen Lerner aus, vgl. dazu etwa Düwell (2001: 289f.).

3 Hervorhebungen hier und im Folgenden jeweils im Original.

4 Kontrovers diskutiert wird die Frage, ob dieser Dialog selbst der Dialogliteratur für Sprachenlerner zuzurechnen ist oder ob er sich eher an Sprachlehrer richtet. Walter Kuhfuß (2014: 325) geht davon aus, dass wir es hier ebenso mit einem „Lehrmittel zum Spracherwerb für Deutsche und Franzosen“ wie auch, ja vielleicht sogar vor allem, mit einem „Lehrerhandbuch“ für Sprachlehrer zu tun haben. Vgl. auch die diesbezüglichen Überlegungen von Schröder (1992: bes. 175f.). Harald Völker (2001: 168) bezeichnet den Text in seiner Kategorisierung von Cramers Werk dagegen als „didaktische Abhandlung in Dialogform“.

5 Es erstaunt nicht, dass die Medizin im frühen 20. Jahrhundert ihre Rede vom „ganzen Menschen“ mit der Wiedereinführung des alten „Programmbegriff[s]“ der „Konstitution“ verbindet (Ritter 1980: 1107), taugt dieser doch gerade in seinen Anklängen an die Humoralpathologie besonders gut, um psychophysische Ganzheitlichkeit auszudrücken.

tes Moment von Sprache, nämlich der vom Menschen im Sprechvorgang hervorbrachte Laut in den Blick gerät, eine ganzheitliche Perspektive erkennbar. So merkt Longolius an:

DEm Menschen ist / sowohl als andern Thieren die Lunge und der Athem zum Schreyen / der Mund aber samt seinen Theilen zur Rede / gegeben. Wenn nun der Athem bloß mit Gewalt aus der Lunge durch die Lufftröhre und den Mund gejaget wird / entsteht daraus ein lediger *Schrey* oder musicalischer *Ton*; so offft aber der hervorgehende Hauch durch das Gedränge und Gezwänge der im Munde befindlichen Werckzeuge menschlicher Seele auf gewisse Art gemeistert oder modificiret wird / entspringet daraus ein zur menschlichen Rede geschickter *Klang* oder ein *Sprachton*. (Longolius 1715: 8f.)

Wohlartikulierte Sprache entsteht, wo Physik und Physiologie mit den (spezifisch menschlichen) geistigen Seelenkräften zusammenspielen.⁶ Atemluft, Atmungsorgane, das heißt Lunge und Luftröhre, und die Ausstattung des Mundraums sind notwendige Voraussetzungen zum Sprechen – ohne sie bliebe der Mensch stumm, weil ihm die physikalisch-physiologischen Voraussetzungen zur Artikulation fehlten. Ohne die „Werckzeuge menschlicher Seele“ aber wäre er zum vorsprachlichen Schrei verurteilt.

Kann man sich einmal in der Muttersprache artikulieren, ist nach Ansicht Johann Joachim Bechers eine Fremdsprache für die Sprechwerkzeuge motorisch grundsätzlich rascher zu erwerben als die Erstsprache: Insofern „die Zung die *Motus* zur Sprach bereits angenommen / lernt [man] auch [...] neue Wörter vil eher / vnd leichter außsprechen [...]“ (Becher 1668: 38). Doch werden vom unsichtbaren oralen Seelenwerkzeug, das die Sprachbewegungen („*Motus* zur Sprach“) steuert, dabei neue Fertigkeiten erwartet, deren Erwerb ihrerseits den Einsatz von Hör- und Sehsinn und eine von konzentrierter Aufmerksamkeit und Fleiß geprägte Gemüthshaltung voraussetzt:

[I]st noch überig / daß man die Lernende gewöhne / die Wörter jeder Sprach schön vnd wol außzusprechen / derentwegen man sie zu dem fleissigen Auffmercken / Hören / ja gar auff den Mund vnd Zunge der Lehrenden vnd *Præceptorn* anweisen / auch deßgleichen ein *Præceptor* einer guter / klarer / netter / vnd schöner Außsprach seyn [...] sol / es soll sich auch niemands verwundern / daß ich gesagt / der Lernende sol auff die Zung vnd Mund deß Lehrenden in der Außsprach Acht geben / dann daran mehr / als man wol vermeinet / gelegen [...]. (Becher 1668: 53)

6 Dass sich in manchen Sprachlehrwerken der Frühen Neuzeit sogar ausgefeilte „sprechpädagogische[] Arrangement[s]“ finden, zeigt ein zeitlich noch vor 1650 liegendes Beispiel von Kuhfuß (2014: 186).

Die zentrale Rolle der Sinne für das Sprachenlernen tritt in den untersuchten sprachdidaktischen Reflexionen nicht nur dort zutage, wo von der (physischen) Aneignung der rechten Sprachartikulation die Rede ist. Die Sinne werden auch als konstitutiv für verschiedene psychische Dimensionen des Sprachenlernens begriffen. So rekurriert Johann Amos Comenius,⁷ dessen *Orbis sensualium pictus* wohl das prominenteste sprachdidaktische Werk der Barockzeit darstellt, bereits in seiner theoretischen Einleitung auf die ihrerseits wohl wirkungsmächtigste Erkenntnistheorie der vorangehenden Jahrhunderte: Er beruft sich auf die letztlich aus Aristoteles' *De Anima* abgeleitete Annahme (vgl. Aristoteles 2016: 200–205; *De anima* III 7 431a–432a), dass „nichts in dem Verstand“ sei, „wo es nicht zuvor im Sinn gewesen“ (Comenius 1658: Bl. 5^r). Auch im Prozess des Sprachenlernens müssten mithin „die Sinnbare Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden / damit man sie mit dem Verstand ergreifen könne“ (Comenius 1658: Bl. 5^r).

Nach Johann Joachim Bechers Auffassung kann auch eine weitere für das Sprachenlernen unerlässliche Seelenkraft, nämlich das Gedächtnis, nur über die Einfallstore der Sinne wirkungsvoll erreicht werden:

[S]agt man aber den Kindern Wörter / vnd weiset ihnen nicht die Sachen / so ist es eben / [als] wann man einem Blinden von dem Himmel / oder Farben saget / man sihets auch an den Kindern / welche was sie *in naturâ* vnd lebendig sehen / vil eher mit Wörtern nennen lernen / dann die *Memori* hat ihren rechten *Magnet* solcher gestalt gefunden / welcher sie dahin ziehet / vnd gleichsam von der Natur selbst getriben wird. (Becher 1668: 50)⁸

In den weiteren Ausführungen deutet sich zusätzlich an, dass die Sinne indirekt auch die „Begierd“ zum Sprachenlernen zu erhöhen vermögen – und zwar dann, wenn sie ihrerseits durch einen (multisensorisch) greifbaren Gegenstand angesprochen werden:

[B]leibt also darbey die lebendige Einbildung ist vil fester / als die durch Bilder geschicht / vnd die Menschliche oben bey Adam gemeldte einverleibte Begierd / mit / vnd von gegenwärtigen Dingen zu reden / macht ihn vil begieriger / vnd embsiger die Wörter / vnd namen derselben zu lernen [...]. (Becher 1668: 50)

Sinnlich vermittelte Eindrücke erzeugen Lust, mit den und über die sinnlich präsenten Entitäten zu reden, und über solche Sprechanreize wird der Prozess des Sprachenlernens forciert: Um situationsgerecht sagen zu können, was ihm angesichts bestimmter Sinneseindrücke auf der Zunge liegt, müht sich der Sprachschüler intensiv um die Erweiterung des eigenen Wortschatzes.

7 Vgl. zu seinem wesentlich auf die Sinne fokussierten Verständnis des Spracherwerbs auch Haßler & Neis (2009: 313f.).

8 Dass hier speziell der „kindliche Geist“ fokussiert und ihm unterstellt wird, „direkter und weniger abstrakt, jedenfalls anders als der erwachsene“ zu „lerne[n]“, ist, wie Hüllen (2005: 67) betont, ein zeitgenössisch aufkommender, neuer Gedanke.

Die Lust am Sprachenlernen selbst oszilliert als affektive Größe zwischen leiblicher und geistiger Sphäre. Wie den zuvor untersuchten Sinnen wird auch den Affekten im 17. und 18. Jahrhundert eine „zwischen Leib und Seele vermittelnde Funktion“ (Meid 2009: 63)⁹ zugewiesen, die im Lernprozess unbedingt zu berücksichtigen ist. „Ohne Lust“, so weiß der Sprachlehrer in Matthias Cramers Lehrdialog, „lernet man nie recht (wie es sich gehört)“, und der Schüler setzt die Erklärung hinzu, dass nur die Lust „alle Arbeit und Verdruß gering [zu] mache[n]“ vermöge (Cramer 1696: 99). In dasselbe Horn bläst Longolius, wenn er den Sprachlehrern zu bedenken gibt:

Lust und Liebe zu einem Dinge macht alle Schwürigkeiten leicht: Haß und Unlust aber macht auch die leichtesten Wercke unüberwindlich schwer. Weil nun in diesem letztern Falle bey gründlicher Erlernung einer Sprache auch des geschicktesten Sprachmeisters Mühe und Arbeit durchaus vergebens ist; So lässet er sich nicht eines ieden kaltsinniges Verlangen bewegen [...] / unnütze Dienste anzutreten [...]. (Longolius 1715: 506f.)¹⁰

Die zuletzt zitierten Überlegungen referieren auf eine relativ stabile, für den Lehrmeister offenbar nicht weiter beeinflussbare Form der Lust bzw. der Aversion beim Erlernen einer Sprache: Vermutlich denkt Longolius hier an solche affektiven Grundhaltungen, die schon durch die humorale Konstitution der Sprachschüler unverrückbar bestimmt sind. Neben solchen unwandelbaren intrinsischen Neigungen und Abneigungen kennen die spätbarocken und frühaufklärerischen Sprachdidaktiker aber auch kurzlebige, durchaus von außen beeinflussbare Lust- und Unlustgefühle im Sprachlernprozess.¹¹ So gilt es etwa, wie sich in den folgenden Überlegungen von Comenius andeutet, die Sinne durch attraktive Stimulanten wach und gleichsam ‚bei Laune‘ zu halten:

Dann die Sinnen [...] suchen allemahl ihren Gegenstand / und wann sie denselben nit haben / werden sie abgenützet und kehren sich / an sich selber Verdruß habend / bald da= bald dorthin; wann aber selbiger verhanden ist / werden sie erfrölicht und gleichsam lebendig / und lassen sich / biß sie die Sache recht ergriffen haben / gerne daran häfften. (Comenius 1658: Bl. 6^v)

Die Sinne lustvoll zu stimulieren, sie zu unterhalten, fördert deren Aufnahmebereitschaft und Beharrungsvermögen. Dies ist insofern für den Lernprozess von

9 Volker Meid spricht hier allgemein von einem weit verbreiteten, etwa durch Justus Georg Schottelius vertretenen Affektverständnis des Barock, das aber auch die Rolle der Affekte speziell in den Sprachlehren des 17. und 18. Jahrhunderts gut beschreibt.

10 Diese Äußerung ist zugleich im Horizont der vielfach prekären und unsicheren Verhältnisse von Sprachmeistern in der Frühen Neuzeit zu sehen, vgl. dazu etwa Häberlein (2015: passim).

11 Bereits in Heinrich Doergangs *Institutiones in linguam gallicam* von 1604 finden sich auch Ratschläge an den Sprachenlerner, wie er mit der durch eigene Fehler in der Fremdsprache entstehenden Beschämung oder auch mit dem Spott anderer über solche Schwächen umgehen soll, vgl. Doergang (1604: 24f.), dazu auch Kuhfuß (2014: 191).

großer Relevanz, als man das Ergreifen eines Gegenstandes durch die Sinne auch in dieser Textpassage zugleich als Vorstufe zum intellektuellen Begreifen desselben auf der Verstandesebene verstehen muss.

Ein weiteres Ziel einer wohldurchdachten Sprachlehre kann es darüber hinaus sein, dem *Gemüt* des Lernenden aktuelle Lust zu bereiten und/oder ihm künftige Lust in Aussicht stellen, ihm also gleichsam Lust auf einen späteren Lustgewinn, sei es im Rahmen des weiteren Unterrichts, sei es beim souveränen Gebrauch der Sprache im Anschluss an ihre Aneignung, zu machen. So schreibt Comenius: „Dieses Büchlein [...] wird dienen / wie ich hoffe [...] / die *Gemüter herbey zu locken* / daß sie ihnen in der Schul [...] eitel Wollust / einbilden“ (Comenius 1658: Bl. 6^r),¹² während Cramers Sprachmeister seinem Schüler verspricht, ihn durch seine Unterweisung in die Lage zu versetzen, dass er „sich zu Zeiten mit der Lesung eines gelehrten oder galanten Scribentens erlustiren“ könne (Cramer 1696: 55).

Als Zwittergröße zwischen Geist und Materie hat die Lust, nach der Darstellung von Johann Ludwig Prasch, ein Doppelgesicht: Sie kann entweder als „eit[er]“ und „kindisch[er]“ oder aber als „gelehrt[er]“ und „manierlich[er]“ Affekt in Erscheinung treten. Nur dort, wo die Sprachlehre „gelehrt[e]“ Lust zu erwecken vermag, kann sie nach Parschs Auffassung als sprachdidaktisch wertvolle Brücke dienen, über welche die Sprachschüler zu besseren Kenntnissen gelangen können:

ES hilfft gar viel zu schleuniger Erlernung der Lateinischen Sprache / wann die Schüler mit Lust und Eifer lernen. Solche Lust aber muß nicht eitel / kindisch / lächerlich / (wie etliche an die Hand geben) / sondern gelehrt / manierlich und *real* seyn / und doch dem kindlichen Verstande sich bequemen. (Prasch 1686: Bl. a7^v)

„Diejenige Lust / die wir unsers Orts *intendiren*“, also die nach Praschs Unterscheidung didaktisch gewollte, „gelehrt[e]“ Lust am Sprachenlernen, „bestehet theils in *internis*, theils in *externis*“ (Prasch 1686: Bl. a7^v). Zumindest für die lustfördernden *internis* erscheint in den weiteren Ausführungen von Prasch derjenige verantwortlich, der als Sprachlehrer resp. Autor eines Sprachlehrwerks die didaktische Verantwortung für die Sprachlektionen trägt. Eine knappe Übersicht über sprachdidaktischen Verfahrensweisen, auf deren Berücksichtigung im Sprachunterricht Prasch einen guten Sprachmeister konkret einschwören möchte, um damit dem Lernenden die Sprachaneignung leiblich und seelisch angenehm zu machen, soll am Beginn des folgenden Abschnitts stehen, der sich ausgewählten zeitgenössischen Systematisierungen einer ganzheitlichen Sprachlehre zuwendet.¹³

¹² Allgemein zum Interesse von Comenius an einer angenehmen Lernatmosphäre für Kinder vgl. auch Kuhfuß (2014: 265).

¹³ Wie die vorangehenden so können auch die folgenden Ausführungen nur einen ersten kursorischen Überblick über die Vielfalt der zeitgenössischen Überlegungen bieten. Die Verfasserin bereitet zur Anthropologie und Poetik frühneuzeitlicher Sprachlehrwerke und den sich in ihnen abzeichnenden sprachdidaktischen Verfahren laufend ein größeres Forschungsprojekt vor.

2 Konkrete Ableitungen:

Konzepte eines Sprachunterrichts für den ganzen Menschen

Praschs Aufruf zu einer lustfördernden Sprachlehre ist als Zehn-Punkte-Plan gestaltet, der sich – in knapper Zusammenfassung durch die Autorin des vorliegenden Aufsatzes – auf die folgenden poetologischen, rhetorischen und didaktischen Forderungen reduzieren lässt:

3. die Präsentation des Stoffs in der Muttersprache des Lernenden,
4. die partielle Vertrautheit des Lernstoffes für den Schüler,
5. die adäquate Portionierung der zu lernenden Inhalte,
6. ihren Abwechslungsreichtum,
7. eine dialogische Unterrichtsform,
8. kurze Formulierungen,
9. den Progress vom Leichten zum Schweren,
10. die Auswahl des besten, schönsten und lustigsten Stoffes,
11. arbeitsökonomische Lehrverfahren sowie
12. die Schönheit der sprachlichen Formulierungen.

(Vgl. Prasch 1686: Bl.a7^v–a8^v)

Für Prasch muss die „gelehrt[e]“ Lust am Sprachenlernen durch eine die Sinne und Affekte ansprechende Stoffauswahl und eine ästhetische Darbietungsweise, gleichzeitig aber auch durch rhetorisch-poetologisch-didaktische Strategien einer gezielten Entlastung des Gedächtnisses und des Verstandes geweckt und aufrechterhalten werden. Die Schaffung lustvoller Lernbedingungen hat also die systematische Berücksichtigung des ganzen Menschen zur Voraussetzung.

In den Sprachlehr-Entwürfen von Comenius und Becher gesellt sich zum Blick auf den ganzen Menschen der Versuch, diese leibseelische Einheit unter Einbindung der ganzen Wirklichkeit sprachlich zu bilden. Selbstverständlich kooperiert im Unterricht der Sprachlehrer „mit GOtt“ (Comenius 1658: 2), wie der dem *Orbis sensualium pictus* vorangestellte Lehrer-Schüler-Dialog deutlich macht, und selbstverständlich führt der Pädagoge seinen Schützling in die Welt des Geistes ein, indem er ihm, wie es an derselben Stelle heißt, „Weißheit“ vermittelt (Comenius 1658: 2). Doch auch die physisch erfahrbare Wirklichkeit gilt es den Sprachschülern verfügbar zu machen, um den Lernprozess erfolgreich zu gestalten. Soweit irgend möglich soll das, was mit Sprache bezeichnet wird, denjenigen, die eine Sprache lernen, auch direkt sinnlich zugänglich gemacht werden, wie die Vorrede des *Orbis sensualium pictus* – eines Lehrwerks, das bezeichnenderweise schon im Titel auf den ganzen Erdkreis referiert – fordert. Dabei ist zwar vorgesehen, dass für optische Eindrücke substituierend Bilder, nämlich die Bilder aus dem zur Rede stehenden Sprachlehrwerk selbst, eingesetzt werden können, doch weiß Comenius um die im Medium des (Schwarz-Weiß-)Drucks liegenden Defizite und mahnt zur Komplementierung des so vermittelten Eindrucks:

Wann etliche Sachen / deren hierinn Meldung geschihet / nit können vor Augen gestellt werden / wäre es den Lehrknaben gar fürträglich / wann man ihnen dieselben selblich vorzeiget: Zum Beyspiel die Farben / die Geschmacke u.d.g. welche hier mit der Drucker Farbe nit haben können ausgebildet werden. (Comenius 1658: Bl. 8^v)

In den Elternhäusern sollen diese medialen Limitierungen nach Comenius' Auffassung dadurch abgemildert werden, dass man den Kindern „nit allein in der Figur / sondern auch an ihnen selber [...] die Leibes=Glieder / die Kleider / Bücher / Haus und Hausgeräte / etc.“ vorzeigt. Daneben trage „iede[] vornehme[] Schul“ die Verantwortung, „die seltnen zu Haus nit gemeyne Sachen“ zu sammeln und sie den Schülern situationsgerecht vorzuführen, um dadurch „ein wahrhaftiger Schauplatz der sichtbaren Welt / und der Verstand=Schulen Vorspiel“ zu werden (Comenius 1658: Bl. 8^v).

In diesem barocken Ansatz erscheint die Trennung von Fach- und Sprachunterricht weitgehend aufgehoben. Zu Recht konstatiert Becher im Blick auf die Konzepte von Comenius und anderen Sprachforschern seiner Zeit:

Der *Januisten* / *Pansophisten* / *Encyclopædisten* vnd *Polymathisten* Intention ist / daß der Knab oder Lernende / bey Erlernung der Wörter / auch bald begreiffe / wie die Sachen / so mit solchen Wörtern benennet werden / in die Wissenschaft lauffen / vnd wie sie allda einander verwandt seynd / daß also der Lernende mit Erlernung der Wörter auch alle Wissenschaften erlernt / so mit Wörtern pflegen beschriben vnd gelehrt zu werden [...]. (Becher 1669: 38)

Auch nach Bechers eigenen sprachdidaktischen Überzeugungen sollte der Sprachlehrer in seinem Unterricht auf eine Sammlung aller nur erdenklichen Objekte und Lebewesen zurückgreifen können, die mindestens im beschrifteten Holz- bzw. Wachsmo- dell zugänglich sein sollten. Dem Betrachter sollte „dieses alles [...] leibhaftig theils in eigener Natur / theils von Holz oder Wachs possiert / vor Augen seyn“ und „jeder Körper“ sollte „ein Zetlein an sich hencken haben / worauff in vnder- schidlichen Sprachen seine Benennung stehet“ (Becher 1669: 60f.). Neben dieser statischen Präsentation ist Bechers Ansicht nach aber auch ein „*Physisches* vnd *Mathematisches Laboratorium*“ vonnöten, in dem physikalische Prozesse vorgezeigt und, Hand in Hand mit dem Sprachunterricht, „die Natur / Eigenschafft / Gebrauch vnd Verwandtnus der Sachen vnd Körpern“ erlernt werden könnten (Becher 1669: [61]).

Wenn Becher konstatiert, dass die ihm vorschwebende Universalsammlung gegenwärtig nicht besteht – „wer wird einem alle [...] Thier / Kräuter / Stein / Metallen / vnd *Artefacta*, *Instrumenta*, vnd Sachen / auch derer Theil lebendig vor Augen stellen / wo ist ein solcher Ort in der Welt / da man dieses hätte? freylich / wo ist ein solcher Ort?“ (Becher 1668: 50) – so ist dieser Stoßseufzer bei ihm erstaunlicherweise nicht als Eingeständnis des utopischen Charakters dieses enzyklopädischen Projekts zu verstehen. Er möchte vielmehr ganz konkret Mäzene für den Aufbau eines solchen Idealorts des Unterrichtens gewinnen.

Ungleich kostenschonender umsetzbar ist grundsätzlich jenes ganzheitliche, aristotelisch grundierte Lehrverfahren, das Johannes Buno in seinen Schriften zur Grammatik entwirft und zugleich selbst beherzigt. Wie andere Zeitgenossen geht er, beeinflusst vom Aristotelismus, davon aus, dass die (äußeren) Sinne des Menschen „gleichsam willige Diener und Kundschaftter“ seien, „welche dem im Gehirn residirenden Verstande von allen Dingen *Relation* thun“ (Buno 1651: Bl. a iij^r). Unter den Sinneskanälen steche dabei der Sehsinn insofern hervor, als er das rasche Verständnis des sinnlich erfassten Gegenstandes begünstige:

Wie nun alle des Menschen Wissenschaften bei den eüserlichen Sinnen und durch dieselben ihren Anfang nehmen / so leistet doch das Gesicht hierinnen die grösten und nützbarsten Dienste; massen es der *objicirten* Dinge Bildnüsse freywillig annimmt / und werden selbige in einem Augenblick dem Verstande fürgestellt [...]. (Buno 1651: Bl. a iij^v)

Die Tätigkeit eines zweiten für die Wissensaufnahme zentralen geistigen Vermögens, nämlich die Arbeit des Gedächtnisses, wird nach Bunos Ansicht durch eine simultane Aufnahme von Information über den Sehsinn und den Hörsinn begünstigt: „Wenn aber beyde Sinnen über einem Dinge zusammen *operiren* / das Auge die fürgestellte Sache besiehet / und das Ohr die Erklärung von demselben einnimmet“ – an dieser Stelle zeigt sich, dass die Aufnahme von Texten vornehmlich dem Hörsinn zugeschrieben wird –, „so gehet die *information* fäste / und mag nicht alleine leicht verstanden / sondern auch wol behalten werden [...].“ (Buno 1651: Bl. a iij^v).

Unter den genannten Voraussetzungen bestehen für das Begreifen und Erinnern eines Erkenntnisobjekts dann besonders gute Voraussetzungen, wenn dieses zu den durch beide Sinne wahrnehmbaren „*Singularia*“ gehört, „als welche von diesen Sinnen mögen gefasset werden“. Die *Singularia* erscheinen für Buno „gar leicht zubegreifen; die *Universalia*, welche der Verstand von jenen erstlich *abstrahiren* muß / fallen viel schwerer; bloße *Notiones* und *termini* aber / weil sie keine *realia* *præsentiren* können / am allerschwersten [...].“ (Buno 1651: Bl. a iij^v). Gerade grammatisches Wissen umfasst nach Bunos Ansicht „keine *Realia*, vielweniger *Singularia*, sondern nur bloße *Notiones*, Wörter / ihre *flexiones* und *terminationes*“ (Buno 1651: Bl. a iij^v) und stellt in seiner mangelnden Zugänglichkeit für den Seh- und Hörsinn sowohl den Verstand als auch das Gedächtnis vor große Herausforderungen. Ziel müsse daher sein, dieses Wissen „*real* zumachen / und [es] also einzurichten / daß [es] den eüserlichen Sinnen könne fürgestellt werden“ (Buno 1651: Bl. a iij^v). In seinen eigenen Lehrwerken will Buno dies über die Darbietung von Geschichten („*Fabulen*“) leisten (Buno 1651: Bl. a iiij^r), in denen die „*Grammatic*, welche sonst nur *Notionalis* war / solcher Gestalt nicht alleine *Realis*, sondern gar *Singularis*, und *Sensualis*“ (Buno 1651: Bl. a iiij^r) dargeboten werde.

Würde man in seinen Werken nun eigentlich ein Gleichgewicht von Abbildungen (für den Sehsinn) und Geschichten (für den Hörsinn) erwarten, so muss man

feststellen, dass hier doch die textlichen Anteile klar überwiegen¹⁴ – und dies, obwohl die Aufnahme von Wissen über das als auditiv eingestufte Medium des Textes von Buno als deutlich „langsamer“ als dessen bildbasierte Rezeption betrachtet wird, weil hier „die *Phantasia* oder Bildungskraft“ erst „aus den eingenommenen Worten ein Bild / so gut sie immer kan / formiren muß“ (Buno 1651: Bl. a iij^v).

In seiner *Neuen Lateinischen Grammatica* setzt es sich Buno unter anderem zum Ziel, „die unter ein *Genus* und *Declination* gehörigen *Vocabula*“ in dramatisch erzählten, gut zu memorierenden Geschichten zusammenzuführen, die vorwiegend textlich präsentiert werden (Buno 1651: Bl. a iij^r). Zum Erlernen jener lateinischen Vokabeln, die zur a-Deklination gehören, findet sich etwa die Erzählung von einer gewalttätigen Hexe, die schließlich einer hyperbolischen Strafe für ihre Schandtaten zugeführt wird:

darauf ward sie gebunden: und [...] durch die Gasse *platéa* geführt / mit Nessel *urtica* und einer Ruhten *virga* aus Birken *bétula* gemachet / so lange gestrichen / biß ihr die Adern *vena arteria* dikke auflieffen. Darzu ward sie mit Ziegel *tégula* geworffen / und mit Ball *pilla*, aus Menschenkoht *merda* [...] / ihr Schlund *gula* gestopfet / daß sie nicht schreyen konnte. Als sie nun vor das Thor *porta* kommen / ist ihr mit einer Gabel *furca* die Zunge *lingua* ausgezogen / und mit einem Böhler *terebra* durchbohret worden. Darauf hat man sie auf einem Holtzhaufen *pyra* geschmäuchet: doch von dann wider abgenommen / ein Schienbein *tibia* zerbrochen / und sie auf dz Rad *rota* gelegt [...]. (Buno 1651: 31)

Die zitierte Textpassage erscheint insofern besonders markant für das Konzept eines ganzheitlichen Sprachenlernens als Buno hier das rein abstrakte, nur dem menschlichen Geist zugängliche System der Grammatik systematisch mit der körperlichen Dimension des Menschen assoziiert: Um der Anschaulichkeit der Grammatik für die Einbildungskraft und um der daraus resultierenden besseren Memorierbarkeit willen wird fiktionsintern der Leib der Delinquentin mit Ruten gepeinigt, wird ihr ein Knebel aus Kot eingegeben und ihr Körper unauslöschlich gezeichnet. Während allerdings der Leser der Grammatik auf der Basis seiner Lektüre die eigenen sprachlichen Kompetenzen erweitern soll (die Lektüre einer Grammatik dient letztlich auch dazu, die jeweilige Sprache flüssiger sprechen und schreiben zu können), wird die Protagonistin paradoxerweise auf dreierlei Weise – zunächst durch Knebelung, sodann durch die Durchbohrung der Zunge und schließlich durch ihre Hinrichtung mundtot gemacht. Die geschilderten Grausamkeiten sind, so darf man vermuten, als Stimulans nicht nur für die Ein-

14 In Bunos *Neuer Lateinischer Grammatica* – Buno 1651 – finden sich nur wenige Bilder, in seinem *Uralten Fußsteig Der Fabular und Bilder=Grammatic* – Buno 1650 – fehlen Abbildungen sogar ganz. Zeitgenössisch ist die Absenz mnemotechnisch einsetzbarer Bilder in Sprachlehrwerken nichts Ungewöhnliches. So konstatiert Kuhfuß im Blick auf „die Lehrbücher des Französischen“ in der Zeit um 1700, dass sich in ihnen „in der Regel keine Illustrationen“ fänden, „schon gar nicht solche, welche die Lernprozesse der Sprachenschüler unterstützen“ (Kuhfuß 2018: 5).

bildungskraft, sondern auch für die Affekte zu verstehen, die sicherlich an dieser Stelle als weitere Gedächtnisstütze für den Sprachlernprozess mitzudenken sind.

Ein letztes Konzept ganzheitlichen Sprachunterrichts, das hier näher betrachtet werden soll, ist der naturalphabetische Ansatz¹⁵ Franciscus Mercurius van Helmonts, den dieser in seiner Abhandlung *Entwurff des Eigentlichen Natur-Alphabets* vorstellt. Van Helmont handelt darin vom Hebräischen, das er als Natursprache apostrophiert. Mag man aus dieser Etikettierung bei oberflächlicher Betrachtung schließen, dass sich diese altehrwürdige Sprache gleichsam selbst zum Verständnis darböte,¹⁶ ohne dass in diesem Szenario viele didaktische Mühen seitens eines Sprachlehrers erforderlich wären, so wird man bei näherem Hinsehen eines Besseren belehrt. Schon die Gestaltung des Werks als Lehrer-Schüler-Dialog,¹⁷ seine Abbildungen, in denen Aussprachehilfen für die einzelnen hebräischen Buchstaben gegeben werden, und das vorangestellte programmatische Gedicht sprechen eine andere Sprache: Sie implizieren, dass für das Hebräischstudium durchaus eine lehrerseitige Anleitung vonnöten ist, um nicht in die Irre zu gehen. So heißt es denn auch im Eingangsgedicht durchaus autoritär:

WJll jemand die Natur der Sprache recht erkennen /
 Der nehme diese Schrifft zu seinem Führer an;
 vnd lerne / daß er wol vielleicht noch nie gethan /
 Der Zungen Eigenschafft und ihre Regung nennen.
 Wer in geschwinder eil zur Sprache sucht zu rennen /
 Und bald will Meister seyn / geht nicht auf rechter Bahn;
 Wer aber Lipp' und Zung / und Mund regieren kan /
 Dem wird der Warheit Liecht noch eins so helle brennen.
 (van Helmont 1668: o.S.)

Damit das Hebräischstudium gelingen kann, bedarf es eines – bislang verborgenen – Schlüssels, in dessen Besitz man exklusiv durch die Lehrschrift van Helmonts gelangen kann. Nur er vermag in seinem Dialog zu erklären, „[w]o-durch [...] sich [...] *der lebendige Verstand* der [Heiligen] Schrifft zu erkennen“ (van Helmont 1668: 152) gibt. Dieser Schlüssel führt den Lernenden

von staffel zu staffel [...] zu der vollkommenen *Erkenntniß der Warheit* / daß er gleichsam vom gliede zum finger / von diesem zu den unterschiedenen einstimmigen bewegungen deß fingers und der gelencke / und hiervon zu der Hand geleitet wird / biß er endlich das gantze gewinnet. (van Helmont 1668: 155)

Van Helmont sieht den linguistischen Lernprozess als eine Synthese, die vom kleinsten Sprachbaustein, dem Buchstaben (in van Helmonts Bildlichkeit: dem

15 Dieser Ansatz ist im Horizont des sprachphilosophischen Konzepts der „natürlichen Sprache“ zu lesen, vgl. dazu Haßler & Neis (2009: 149–160).

16 Vgl. zu einem solchen Verständnis von Natursprache auch Gardt (1999: 97).

17 Vgl. zur Form und den Teilnehmern am fiktiven Gespräch Coudert & Corse (2007: xii–xiv).

Fingerglied der Sprache) zur größeren Einheit des Wortes und Satzes (Finger und Hand der Sprache) und schließlich zur Erschließung des gesamten Textes bzw. zur Beherrschung der gesamten Sprache (dem „[G]antze[n]“) führt. Wenn van Helmont in der zitierten Textpassage ausgerechnet in Körperbildern von der Aneignung des Hebräischen handelt, so darf man dieser Bildlichkeit einen doppelten Hintersinn unterstellen. Einerseits weist van Helmont auf diese Weise implizit darauf hin, dass er diese ‚natürliche‘ Sprache analog zum menschlichen Körper als eine organisch gewachsene Entität versteht. Andererseits impliziert er damit, dass sich das Erlernen des Hebräischen, sofern man seiner Anleitung folgt, unter permanenter Berücksichtigung der physischen Dimension des Lernenden und zugleich der sinnlich-materiellen Dimension der Sprache vollzieht:

Da kan man in acht nehmen / daß sich daselbst erstlich die natürlichen lebendigen *Buchstaben* vor augen stellen / aus deren Figur jedweder lernen kan / wie er seine Zunge zu deren aussprache formiren müsse: Aus denen findet man hernach *Worte* / deren bedeutung dem jenigen / der nach obgestelltem *Alphabet* der Sprache Natur erkundiget / nicht lange verborgen seyn kan. Dieselben sind mit vor= und nachgesetzten *anhenckungen* so umschrenckt / daß sie aus ihrer allgemeinen Natur / dadurch gleichsam ins enge treten; und wenn man hierbenebenst auf die stets beygefügtten *abtheilungen* und *distinctionen* achtung giebet / und dieses alles oft bey sich *ruminiret* und wiederholet / fangen sie an in dem Menschen allgemach ein lebendiges Bild / und kräfttge *Idea* zu gebären / welche durch die vorige lebendige *Worte* / und deroselben aneinanderfügung sich in einer so wohlstimmenden und lebendigen *harmonie* aneinander bindet / auch durch dieses alles so würckend und thätig wird / daß sie endlich in *die Stimme* herausbricht / und ihr Leben / das vor nur in dem verstande gleichsam / als in der Mutter / verschlossen war / öffentlich hören und sehen lässet. (van Helmont 1668: 152f.)

Der Lernprozess erfordert die visuelle Aufnahme der Buchstabenform und deren motorische Umsetzung in der Zungenstellung, er setzt aber im Idealfall wohl, zumindest in der hier zitierten Textpassage,¹⁸ auch die akustische Durchdringung des Gelesenen voraus, denn es ist anzunehmen, dass der erwähnte Vorgang des Ruminierens und Wiederholens halblaut erfolgt.

Das Auge hat bei der Betrachtung eines hebräischen Textes auf jeden Fall auch auf die masoretischen Auszeichnungen für den (wiederum akustisch hörbaren) Textvortrag zu achten, die nicht zuletzt auch sinnhafte „*abtheilungen* und *distinctionen*“ der Texteinheiten mitumfassen und so auf die kognitive Ebene hinüberspielen. Dass neben der konkreten materiell-sensorischen Dimension des Hebräischen, die in Buchstabendimension und Textbetonung liegt, auch seine abstrakt-linguisti-

18 Grundsätzlich reicht, nach Ansicht van Helmonts, allerdings die Annäherung an das Hebräische rein über den Sehsinn zum Erlernen der Sprache aus: Er beschreibt nämlich ausdrücklich, dass er über die Abbildungen der Zungenstellung sogar einem Taubstummen die biblische Sprache beigebracht habe, vgl. dazu Coudert & Corse (2007: xv–xvi).

schen Strukturen nicht außer Acht gelassen werden dürfen, wo man diese Sprache lernen will, zeigt sich auch dort, wo die „vor= und nachgesetzten *anhenckungen*“ an den Wörtern erwähnt werden. Hier nimmt der Text auf die im Hebräischen an den Wortstamm angehängten Prä- und Suffixe, also auf ein grammatisches Phänomen Bezug, das es im Leseprozess unbedingt kognitiv zu erschließen gilt.

Am Schluss des psychophysischen Lernvorgangs darf man, wie oben zitiert, schließlich erwarten, dass im Menschen „allgemach ein lebendiges Bild“ bzw. eine „kräftige *Idea*“ vom Gelesenen entsteht, das bzw. die schließlich „in die *Stimme* herausbricht“ und sich durch diese „öffentlich hören und sehen lässt“. Diese hier noch einigermaßen dunkle Formulierung wird an einer späteren Stelle des Textes zumindest teilweise erhellt – mit einem bemerkenswerten Ergebnis. „[D]eß Menschen *Stimme*“, so liest man dort, sei „mit einem ganzen Menschen [zu] vergleichen / als wenn sie aus der krafft der Mannheit wäre zu einem ganzen Menschen worden“. Es handele sich bei ihr um jene „*materia / da deß Menschen wesen* inne steckt / wenn dieselbe nicht leiblich ausgesäet / sondern zu einer geistlichen krafft zertheilet und verzehret wird“ (van Helmont 1668: 56). Diese vergeistigte Samenflüssigkeit, bei der es sich, „wenn sie vollkommen ist“, um „ein herrliches / lebendiges durchdringendes wesen“ handele (van Helmont 1668: 77), müsse die ihr einwohnende „*Menschenkrafft* als denn unzertheilbar allenthalben hin mit sich führen“ (van Helmont 1668: 56f.).¹⁹

Wenn der Student des Hebräischen es in einem schrittweisen psychophysischen Lernprozess geschafft hat, die hebräischen Texte der Bibel mit Leib und Seele zu durchdringen, wird er mit seiner Stimme, in welcher sein ganzes Wesen, eben der ganze Mensch, enthalten ist, zum „durchdringende[n]“ und „herrliche[n]“ und „lebendige[n]“ Sprachrohr des Erkannten,²⁰ so könnte also eine vorläufige Lesart der oben angeführten Textpassage lauten. Aber ist es denn überhaupt die Stimme des Studenten, die sich, wo die Idee des Gelesenen durchbricht, „öffentlich hören und sehen lässt“? Oder ertönt da nicht vielmehr die Stimme des Autors, der den hebräischen Text verfasst hat? Insofern es sich bei diesem Text um die Heilige Schrift handelt, wäre dieser Autor, nach zeitgenössischem Verständnis, Gott selbst. Und so könnte man die These formulieren, dass der von van Helmont entworfene Sprachlernvorgang, der den ganzen Menschen involviert und ihm Aufmerksamkeit für die sinnliche und die geistige Dimension des Textes abverlangt, in der Wahrnehmung dieses Sprachtheoretikers mit einer unüberbietbaren Synthese endet: Der Schüler, der es in einem schrittweisen ganzheitlichen Lernprozess geschafft hat, das Hebräische psychophysisch zu durchdringen, wird bei der Lektüre des biblischen Textes seinerseits von der aus dem Text hervorbrechende Stimme Gottes befruchtet und durchdrungen. Dann aber steht am Ende

¹⁹ Vgl. zur Rolle der Stimme bei van Helmont und zu parallelen barocken Vorstellungen auch Coudert & Corse (2007: xxi–xxii).

²⁰ Allison Coudert und Taylor Corse weisen darauf hin, dass für van Helmont erst das Verständnis des Hebräischen das Verständnis der Geheimnisse der Bibel garantierte, vgl. Coudert & Corse (2007: xxvi).

der ganzheitlichen Sprachaneignung nach der van Helmont'schen Lehrmethode letztlich die *unio mystica*,²¹ die Einheit von Gott und Mensch.

3 Schlussbetrachtung

In der Zusammenschau der in Abschnitt 1 betrachteten Texte, die sich dem Thema des Sprachenlernens von ganz verschiedenen theoretischen Ausgangspunkten her nähern, erscheint das Sprachenlernen als ein Prozess, in welchem die physische Dimension des Menschen, seine psychophysischen Kräfte und seine rein psychisch-geistige Dimension permanent miteinander interagieren. Angesichts einer solchen ganzheitlichen Sicht auf das Sprachenlernen ist es nur folgerichtig, dass auch die im Anschluss betrachteten frühneuzeitlichen Entwürfe einer bestmöglichen Sprachlehre kein exklusiv auf den Geist zielendes Lernkonzept entwerfen, sondern einen Sprachunterricht empfehlen, der sich auf sinnlich fassbare Inhalte (Realien, Bilder, Buchstabenformen und Sprachlaute), auf Anregungen für die Einbildungskraft und/oder auf affektiv wirksames Material (z.B. drastische Narrationen, unterhaltsame Stoffauswahl) stützt.

Der zuletzt betrachtete Ansatz van Helmonts geht gedanklich noch einen Schritt weiter: Er entwirft nicht nur das Sprachenlernen als einen ganzheitlichen psychophysischen Prozess, sondern begreift zugleich auch die Sprache selbst als eine bipolare Entität, die gleichsam eine physische und eine geistige Seite aufweist. Auf dieser Basis kann sie sich letztlich dem Menschen als eine Kraft anbieten, die den Dualismus der Wirklichkeit überwindet: Zumindest in Gestalt des sinnlich fassbaren göttlichen Wortes ist gerade die Sprache dazu in der Lage, die scharfe Trennung zwischen Immanenz und Transzendenz, von welcher der vorliegende Aufsatz ausgegangen ist, versöhnlich zu überbrücken.

Literaturverzeichnis

Quellen

- Aristoteles. 2016. *De anima – Über die Seele*. Griechisch – Deutsch. Übersetzt und mit Einleitung und Kommentar von Thomas Buchheim. Mit dem griechischen Originaltext in der Originalausgabe von Ross (1956). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Becher, Johann Joachim. 1668. *METHODVS DIDACTICA, Das ist: Gründlicher Beweiß / Daß die Weg vnd Mittel / welche die Schulen bißhero ins gemein gebraucht / die Jugend zu Erlernung der Sprachen [...] zuführen / [...] gemeiniglich vnfruchtbar vnd vergeblich ablauffen*. München: Maria Magdalena Schellin.

21 Zur mystischen Dimension von van Helmonts Konzept der Stimme vgl. Coudert & Corse (2007: xxii). In eine ähnliche Richtung weisen die sprachphilosophischen Überlegungen Jacob Böhmes. Für ihn kommt es „[i]m Zustand der Erleuchtung“ zur Konvergenz menschlicher und göttlicher Artikulation, insofern der „beim Artikulationsvorgang entweichende Atem [...] der aus dem Körper des Menschen entweichende Geist Gottes“ ist (Gardt 1999: 155).

- Becher, Johann Joachim. 1669. *APPENDIX PRACTICA, Vber Seinen METHODUM DIDACTICAM* [...]. München: Sebastian Rauch.
- 1650. *Vralter Fußsteig Der Fabular vnd Bilder=Grammatic* [...]. Danzig: Georg Rheten Witwe.
- 1651. *Neue Lateinische Grammatica In Fabeln und Bildern Den eüßerlichen Sinnen vorgestellt* [...]. Danzig: Andreas Hünefeld.
- Comenius, Johann Amos. 1658. *ORBIS SENSUALIUM PICTUS*. [...] *Die sichtbare Welt*. [...] Nürnberg: Michael Endter.
- Cramer, Matthias. 1696. *LA VRAIE METHODE pour enseigner [...] LA LANGUE FRANÇOISE aux Alemands* [...]. *Die rechte Lehr-Art Denen Teutschen* [...] *beyzubringen Die Französische Sprach* [...]. Nürnberg: Johann Andreas Endters Söhne.
- Doergang, Heinrich. 1604. *INSTITVTIONES IN LINGVAM GALLICAM* [...]. Köln: Johannes Christophorus.
- Helmont, Franciscus Mercurius van. 1667. *Kurtzer Entwurff des Eigentlichen Natur-Alphabets der Heiligen Sprache: Nach dessen Anleitung man auch Taubgebohrne verstehend und redend machen kan*. Sulzbach: Abraham Lichtenthaler.
- Longolius, Johann Daniel. 1715. *Einleitung zu gründlicher Erkänntniß einer ieden / insonderheit aber Der Teutschen Sprache* [...]. Bautzen: David Richter.
- Otliker, Johann Georg. 1702. *Sehr nutzliches Sprach=Büchlein / In Französisch und Teutsch* [...]. Nürnberg: Johann Hoffmanns Witwe und Engelbert Streck.
- Prasch, Johann Ludwig. 1686. *ORGANON LATINÆ LINGUÆ, Oder Neue deutliche Lehr=art / Wie man die gut=Lateinische Sprache [...] lehren und lernen kan* [...]. Regensburg: Johann Georg Hoffmann.

Sekundärliteratur

- Coudert, Allison & Taylor Corse. 2007. Introduction. In Franciscus Mercurius van Helmont, *The Alphabet of Nature*, xi–xlvi. Leiden: Brill.
- Düwell, Henning. 2001. Beispiele für adressatenspezifisches Lehren und Lernen der französischen Sprache im 17. und 18. Jahrhundert. In Wolfgang Dahmen et al. (Hg.), „Gebrauchsgrammatik“ und „Gelehrte Grammatik“. *Französische Sprachlehre und Grammatikographie zwischen Maas und Rhein vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Romanistisches Kolloquium XV*, 287–303. Tübingen: Gunter Narr.
- Gardt, Andreas. 1999. *Geschichte der Sprachwissenschaft. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Häberlein, Mark. 2015. Einleitung. In id. (Hg.), *Sprachmeister. Sozial- und Kulturgeschichte eines prekären Berufsstands*, 9–19. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Haßler, Gerda & Cordula Neis. 2009. *Lexikon sprachtheoretischer Grundbegriffe des 17. und 18. Jahrhunderts*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter.
- Hüllen, Werner. 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kuhfuß, Walter. 2014. *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit. Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland*. Göttingen: V & R unipress.
- 2018. Die Frontispize in der *Grammaire Royale et Française* von Robert Jean des Pepliers. In Hélène Martinez & Franz-Joseph Meißner (Hg.), *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried*, 5–24. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Meid, Volker. 2009. *Die deutsche Literatur im Zeitalter des Barock. Vom Späthumanismus zur Frühaufklärung 1570–1740*. München: C.H. Beck.
- Rössler, Dietrich. 1980. Mensch, ganzer. In Joachim Ritter & Karlfried Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 5: L–Mn, Sp. 1106–1111. Basel: Schwabe.
- Schröder, Konrad. 1992. Matthias Cramers *Entretien de la méthode entre un maître de langues et un écolier* (Nürnberg 1696): Französischunterricht und Fremdsprachendidaktik im Zeitalter Ludwigs XIV. In id. (Hg.), *Fremdsprachenunterricht 1500–1800*, 171–189. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Völker, Harald. 2001. Matthias Kramer als Sprachmeister, Didaktiker und Grammatiker für die französische Sprache in Deutschland. In Wolfgang Dahmen et al. (Hg.), *„Gebrauchsgrammatik“ und „Gelehrte Grammatik“. Französische Sprachlehre und Grammatikographie zwischen Maas und Rhein vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Romanistisches Kolloquium XV*, 167–250. Tübingen: Gunter Narr.

Tempus und Aspekt in romanischen Grammatiken für Nichtmuttersprachler in der Frühen Neuzeit*

Benoît Vezin (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 & Universität Potsdam)

1 Einleitung

1.1 Fragestellung

In diesem Aufsatz wird der Frage nachgegangen, wie das Tempus-System in einem Korpus aus französischen, spanischen und italienischen Grammatiken in der Frühen Neuzeit dargestellt wird. Im Speziellen wird auf temporale und aspektuelle Beschreibungen eingegangen. Da der Bereich der Temporalität sehr breit gefasst ist, beschränken wir uns auf die Beschreibung der zusammengesetzten Formen und insbesondere auf das zusammengesetzte Perfekt (ZP), das in den meisten Fällen dem einfachen Perfekt (EP) gegenübergestellt wird.

Aus einer kontrastiven Gegenüberstellung von Grammatiken romanischer Sprachen erhoffen wir uns Erkenntnisse über Transfermechanismen, die Frage betreffend, ob man für unseren Forschungsgegenstand Wissenstransfers feststellen kann oder nicht. Bisherige Arbeiten beschrieben bislang bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Mosca 2014, Diaz Villalba 2017) die Grammatikschreibung aus einer nationalen Perspektive heraus. Mit einer kontrastiven Perspektive lässt sich jedoch veranschaulichen, dass die westliche Grammatikschreibung als ein nationenübergreifendes Phänomen zu verstehen ist, in dem es zu Wissenstransfers kommt. Grammatiken für Fremdsprachlerner spielen in diesem Zusammenhang eine interessante Rolle, da ihre Funktion darin besteht, das technische Wissen einer fremden Sprache zu vermitteln und sie deshalb eine inhärente kontrastive Dimension besitzen. Dazu kommt, dass sich der Großteil der spanischen und französischen Grammatiken – im Gegensatz zu den italienischen Grammatiken – in der Frühen Neuzeit an Fremdsprachlerner richtet. Der überwiegende Teil dieser Grammatiken ist heute gut erforscht. Weiterhin gibt es immer mehr Studien, die sich mit der Entwicklung der Grammatikbeschreibung über einen längeren Zeitraum befassen.

Die romanischen Sprachen bieten aufgrund ihrer doppelten Verbindung zum Lateinischen einen interessanten Forschungsgegenstand. Zum einen gehören diese Sprachen derselben Sprachfamilie an und besitzen ähnliche sprachliche Merk-

* Dieses Projekt erhält Förderung im Rahmen des Forschungs- und Innovationsprogramms Horizon 2020, das der Marie Skłodowska-Curie-Finanzhilfvereinbarung Nr. 665850 unterliegt.

male. Zweitens greifen die Grammatiker der Frühen Neuzeit auf das lateinische (traditionelle) Grammatikmodell zurück, um ihre eigene Sprache zu beschreiben.

Dieses Anpassungsmodell wird von Aurox (1992) „Grammaire Latine Eten-due“ genannt. Es beschreibt, wie die Einzelsprachen an das traditionelle Modell angepasst werden. Die durch einen Grammatikalisierungsprozess entstandenen analytischen Formen, die zum Teil aspektuelle Bedeutungen ausdrücken, stellen die Grammatiker jedoch vor Schwierigkeiten in ihrer Beschreibung des Verbalsystems. Sie erfordern eine Anpassung bzw. eine Ausdehnung des ursprünglichen traditionellen Modells (Raby & Fournier 2014: 342). Andererseits hat Colombat (1995) festgestellt, dass das Pendel auch in die andere Richtung ausschlägt, i.e., dass die Beschreibung der Vernakularsprachen gleichermaßen Veränderungen in der Beschreibung des Lateins mit sich zog.

Es soll anhand des Verbalsystems einerseits gezeigt werden, wie die Grammatiker die Beschreibung der romanischen Sprachen an das lateinische Modell anpassen. Andererseits soll beobachtet werden, wie die Anpassung oder Ausdehnung bei der Beschreibung des Verbalsystems einer romanischen Sprache einen Einfluss auf die Beschreibung einer anderen Sprache bewirken kann (z.B. die Beschreibung des Französischen auf die Beschreibung des Spanischen).

Nach der Vorstellung des Korpus werden wir zuerst die Kategorisierung der Tempora in den Grammatiken darstellen. Dabei werden wir unter Bezugnahme auf die lateinische Grammatik von Priscian die epistemologische Hürde beschreiben, die die Autoren davon abhält, aspektuelle Oppositionen zu beschreiben. Zweitens werden wir die Kategorisierungsstrategien der spanischen und der französischen Grammatiken in Bezug auf die zusammengesetzten Formen beschreiben. Im letzten Teil werden wir auf die Darstellungen der Opposition zwischen EP und ZP eingehen.

1.2 Das Korpus

Das untersuchte Korpus besteht aus 22 Grammatiken, die sich an Fremdsprachenlerner richten.¹ Für die Auswahl der Grammatiken wurde auf drei ausgearbeitete, bereits bestehende Korpora und ihre Informationen zu den Grammatiken zurückgegriffen: Es handelt sich um die Korpora, die in den Arbeiten von Fournier (2013) und Diaz Villalba (2017) ausgearbeitet wurden sowie der Online-Datenbank zu Grammatiken *Corpus de textes linguistiques fondamentaux*. Mit diesem Korpus erheben wir keinen Anspruch auf eine vollständige Abdeckung aller veröffentlichten Grammatiken dieser Zeit; es handelt sich um eine repräsentative Auswahl.

Wir haben die Grammatiken nach der zu erlernenden Sprache und chronologisch nach Erscheinungsjahr aufgelistet. Zusätzlich zum Autor wird noch der

1 Die Grammatik von Alessandri (1560) ist zweimal aufgeführt: Unter den spanischen und unter den italienischen Grammatiken, weil es sich um eine italienisch-spanische kontrastive Grammatik handelt, die die zwei Sprachen zum Gegenstand hat.

Publikationsort der Grammatik und die für die Beschreibungen verwendeten Sprachen aufgeführt.

Italienische Grammatiken (2):

- Mesmes (1549) (Paris) (Französisch)
- Alessandri (1560) (Neapel) (Italienisch)

Spanische Grammatiken (13):

- Nebrija (1492) (Salamanca) (Spanisch)
- Anonym (1555) (Leuven) (Französisch, Latein, Spanisch)
- Meurier (1558) (Antwerpen) (Flämisch, Französisch, Italienisch, Spanisch)
- Anonym (1559) (Leuven) (Spanisch)
- Alessandri (1560) (Neapel) (Italienisch)
- Miranda (1566) (Madrid) (Spanisch)
- Meurier (1568) (Antwerpen) (Französisch, Spanisch)
- Corro (1586) (Oxford) (Spanisch)
- Percyvall (1591) (London) (Englisch)
- Stepney (1591) (London) (Englisch)
- Charpentier (1596/1597) (Paris) (Spanisch)
- Oudin (1597) (Paris) (Französisch)
- Minsheu (1599) (London) (Englisch)

Französische Grammatiken (8):

- Barton (ca. 1409) (Oxford) (französische Varietät)
- Palsgrave (1530) (Paris) (Englisch)
- Pillot ([1550] 1561) (Paris) (Latein)
- Estienne (1557) (Genf) (Französisch)
- Garnier (1558) (Genf) (Latein)
- Ramus (1562–1572) (Paris) (Französisch)
- Cauchie ([1570] 1586) (Strasburg) (Latein)
- Serreius ([1598] 1623) (Strasburg) (Latein)

Es fällt auf, dass die Publikationsorte der Grammatiken in ganz Europa verteilt sind, was Gómez Asencio (2006) veranlasst, verschiedene Publikationszentren („focos“) spanischer Grammatikschreibung zu identifizieren, zu denen Belgien, Frankreich und England zählen.

Die verwendeten Sprachen geben zum Teil einen Hinweis auf den Schwierigkeitsgrad der Grammatik und damit auf die Zielgruppe. Ein Teil der Grammatiken (6) ist in der Sprache des Zielpublikums verfasst, i. e. in der Sprache, die am Publikationsort der Grammatik gesprochen wurde.² Diese Grammatiken sind ei-

² Es handelt sich um Palsgrave (1530), Mesmes (1549), Alessandri (1560), Stepney (1591), Oudin (1597) und Minsheu (1599).

nem breiten Publikum zugänglich. Dasselbe kann man von den Grammatiken behaupten, die in mehreren Sprachen verfasst sind (3).³ Die Grammatiken von Meurier (1558, 1568) und Stepney (1591) z.B. dienen dem schnellen Lernen der Sprache und sind in der Form eines grammatischen „vademecum“ (Ratgeber) verfasst. Sie richten sich vor allem an Handelsreisende, Handwerker, Bänker oder Soldaten, die wenig bis keine grammatischen Vorkenntnisse besitzen (Sarrazin 2015: 56).

Andere Grammatiken wiederum (8) sind in der Zielsprache verfasst und erscheinen dadurch etwas weniger zugänglich, weil sie sprachliche Vorkenntnisse voraussetzen.⁴ Darunter befinden sich zum Teil Grammatiken, die sich sowohl an Fremdsprachenlerner als auch an einheimische Sprecher richten (z.B. Robert Estienne 1557). Schließlich ist ein kleiner Teil (4) auf Latein verfasst⁵ und richtet sich demnach an ein gebildetes Publikum. Die hier ersichtliche Variationsbreite der verwendeten Sprachen bei der Verfassung der Grammatiken bezeugt den gesteigerten sprachlichen und kulturellen Austausch im Europa der Frühen Neuzeit.⁶

2 Darstellung der Tempora

In der nachfolgenden Tabelle wird die Anzahl der berücksichtigten Modi und Tempora nach Autoren chronologisch nach Erscheinungsjahr der Grammatik dargestellt. Es fällt auf, dass sich alle Autoren sehr stark nach dem traditionellen, lateinischen Modell richten, da sie entweder fünf oder sechs Modi berücksichtigen. Dasselbe gilt auch für die Tempora, denn die meisten zählen fünf oder sechs Tempora.

Tabelle 1: Anzahl der Modi und der Tempora

Grammatikautoren	Modi	Tempora
Barton (ca. 1409)	5	5 (1 + 1 + 3)
Nebrija (1492)	5	5 (1 + 1 + 3)
Palsgrave (1530)	6	6 (1 + 1 + 4)
Mesmes (1549)	5	5 (1 + 1 + 3)
Pillot ([1550] 1561)	6	6 (1 + 1 + 4)
Anonym (1555)	5	6 (2 + 1 + 3)
Estienne (1557)	5	6 (1 + 1 + 4)
Garnier (1558)	5	6 (1 + 1 + 4)
Meurier (1558)	–	–

3 Anonym (1555), Meurier (1558), Meurier (1568).

4 Barton (ca. 1409), Nebrija (1492), Estienne (1557), Anonym (1559), Ramus (1562/1572), Miranda (1566), Corro (1586), Charpentier (1596/1597).

5 Pillot ([1550] 1561), Garnier (1558), Cauchie ([1570] 1586), Serreius ([1598] 1623).

6 Zu den Voraussetzungen für den starken Anstieg an Grammatik-Publikationen in der Frühen Neuzeit siehe Aurox (1992, 1994).

Grammatikautoren	Modi	Tempora
Anonym (1559)	5	5 (1 + 1 + 3)
Alessandri (1560)	5	5 (1 + 1 + 3)
Ramus (1562–1572)	–	–
Miranda (1566)	5	5 (1 + 1 + 3)
Meurier (1568)	6	5 (1 + 1 + 3)
Cauchie ([1570] 1586)	5	6 (1 + 1 + 4)
Corro (1586)	5	(fr.) 6 (1 + 1 + 4) (sp.) 5 (1 + 1 + 3)
Percyvall (1591)	6	5 (1 + 1 + 3)
Stepney (1591)	5	5 (1 + 1 + 3)
Charpentier (1596/1597)	5	7/6 (2/1 + 1 + 4)
Oudin (1597)	5	6 (1 + 1 + 4)
Serreius ([1598] 1623)	5	6 (1 + 1 + 4)
Minsheu (1599)	6	6 (1 + 1 + 4)

Lediglich Charpentier berücksichtigt mit sieben Tempora die größte Anzahl. Meurier (1558) nennt keine Tempora und stellt nur Formen dar. Ramus (1562–1572) weicht als Einziger dem Modell aus, indem er das Modalsystem in Frage stellt und die Tempora nach anderen Kriterien ordnet, was auf Schwierigkeiten in der Klassifizierung der Verbformen hinausläuft (vgl. Chevalier 2006 [1968], Swiggers 1989). Die Autoren vergleichen systematisch die romanischen Sprachen mit Latein.

In der Frühen Neuzeit orientieren sich die Grammatiker bei der Beschreibung der romanischen Sprachen sehr stark an dem lateinischen Modell und vernachlässigen dadurch u.a. die grammatikalisierten analytischen Formen, die nicht in das vorgegebene lateinische Modell passen. Da die Formen jedoch vorhanden sind, entwickeln die Grammatiker unterschiedliche Strategien, um das Modell zu erweitern.

Das traditionelle Modell der antiken Grammatiken wurde von der *tria tempora* geprägt, die ihren Ursprung in Betrachtungen von Plato und Aristoteles hatte. Demnach wird eine indikative Form nach einem temporalen Muster definiert, das chronologisch in der Reihenfolge Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft organisiert ist (Sarrazin 2015: 76). Infolgedessen waren die Grammatiker darum bemüht, die unterschiedlichen Verbformen diesem Modell anzupassen (Holt 1943: 5). So auch Priscian (6. Jh.), dessen Grammatik bevorzugt als Vorlage für die Vernakulargrammatiken der Frühen Neuzeit genutzt wurde.

Priscian berücksichtigt insgesamt fünf Tempora. Er nimmt eine erste Einteilung in Präsens – Vergangenheit – Zukunft („Sunt igitur tempora tria, praesens,

praeteritum et futurum“) vor, bevor er das „praeteritum“ in drei untergeordnete Formen einteilt („sed praeteritum rursus dividitur in tria, in praeteritum imperfectum, praeteritum perfectum, praeteritum plusquamperfectum“). In seiner Klassifizierung der drei Vergangenheitstempora unterscheidet Priscian demnach zwei Ebenen in Gattung und Art (Fournier 2013b: 2). Die gemeinsame Eigenschaft und gleichzeitig das Unterscheidungsmerkmal dieser Vergangenheitsformen ist der Begriff „perfectum“, also der Abschluss einer Handlung (Fournier 2013b: 3).

Viele Tempus-Beschreibungen der Vernakular-Grammatiken beginnen mit der Aussage, die romanische Sprache sei dem Latein gleichwertig, wie zum Beispiel Miranda (1566: 117), laut dem „i tempi son cinque, come, quei de i Latini“. Dieser Ansatz ist vor allem in den spanischen und italienischen Grammatiken vertreten. Dahingegen berücksichtigen die französischen Grammatiken von Anfang an das ZP und erweitern das Modell auf sechs Tempora. Dabei stellen Sie das EP und das ZP oft als zwei Arten des Perfekts dar: „Tempora verborum funt tantum quinque Latinis, fed Gallis, fex: Duplex est enim praeteritum perfectum in indicatio [...]“ (Pillot [1550] 1561: 72).

3 Unterschiedliche Strategien der Erweiterung des lateinischen Modells

3.1 Spanische Grammatiken

Die Grammatik von Nebrija (1492) ist in fünf Teile gegliedert. Der fünfte Teil richtet sich an Fremdsprachenlerner. In diesem fünften Teil greift Nebrija (1492) Ideen der vorherigen Teile seiner Grammatik wieder auf. Darüber hinaus ist dieser Teil noch didaktischer ausgerichtet, weil dort die Verbparadigmen aufgelistet sind, die sich gut zum Auswendiglernen eignen. Hinsichtlich des Verbalsystems greift Nebrija (1492) den dritten Teil seiner Grammatik auf und schreibt dem Spanischen fünf Tempora zu.

In den Verblisten fällt aber auf, dass die zusammengesetzten Verbformen unter dem Begriff „tiempo por rodeo“ (Umschreibungen) als Varianten des Perfekts aufgeführt werden. Im sechsten Kapitel kommt Nebrija nochmal auf diese „tiempo por rodeo“-Formen zurück:

Este mesmo tiempo⁷ dizese por rodeo en dos maneras, la una conel presente del indicativo deste verbo e as i con el nombre participial infinito, la otra conel passado acabado deste mesmo verbo e as i conel mesmo nombre participial infinito, i assi dezimos io e amado, io uve amado. (Nebrija 1492/1946: 125)

In diesem Auszug macht Nebrija (1492) von den Begriffen „Nombre participial infinito“ und „rodeos“ Gebrauch, die er schon im dritten Teil seiner Grammatik eingeführt hat. Für Nebrija (1492) sind zusammengesetzte Formen wie „e amado“, „uve amado“, „avia amado“ usw. Verbformen, die durch Umschreibungen ausgedrückt

⁷ Das Perfekt.

werden. Diese Verbformen bestünden aus dem flektierten Verb „haber“ und dem „nombre participial infinito“, eine neue geschaffene Kategorie von Nebrija (1492).

Nebrija (1492) nennt die „por rodeo“-Formen auch „Circunloquios“⁸. Im dritten Buch ist das Kapitel XI den „Circunloquios“ gewidmet. Dort listet er erst die lateinischen Formen auf, die im Spanischen fehlen. Das Spanische besitze laut ihm jedoch andere Mittel, die „circunloquios“, um den gleichen Inhalt wiederzugeben. Der Begriff „circunloquios“ bezieht sich aber nicht nur auf zusammengesetzte Verbformen, sondern auch auf passive Verben und Impersonalia, und ist somit breiter gefasst.

Die von Nebrija neu eingeführten Konzepte ermöglichen es, die neuen analytischen Formen zu berücksichtigen, ohne das traditionelle Modell zu sehr zu verändern, i.e. die lateinische Kategorisierung beizubehalten. Diese Strategie macht jedoch auch deutlich, dass die einfachen und zusammengesetzten Formen, bzw. das einfache und das analytische Perfekt nicht dasselbe sind, da letztere Form nicht unter den Vergangenheitsformen, sondern unter den „por rodeo“-Formen genannt und somit die analytische Eigenschaft hervorgehoben wird (Gómez Asencio et al. 2017: 553).

Die nachfolgende Tabelle stellt dar, wie die Autoren spanischer Grammatiken nach Nebrija (1492) das einfache und ZP kategorisieren.

Anhand dieser Darstellung sieht man, dass die Autoren sehr unterschiedlich mit den Vergangenheitsformen umgehen. Ein Teil der Autoren (7) ordnet die Formen einer einzigen Kategorie zu. Die anderen Autoren (5) kategorisieren das EP.

Unter den Autoren, die keine neue Kategorie schaffen, berücksichtigen Corro (1586) und Stepney (1591) zum Beispiel die analytische Form nicht. Andere Autoren ordnen „amé“, „he amado“ und „hube amado“ einer einzigen Kategorie und einem einzigen Begriff zu. So gehen die anonymen Grammatiken von 1555 und 1559 und Miranda (1566) vor. Die anonyme Grammatik von 1559 übernimmt die Begriffe „rodeo“ und „circuloquios“ von Nebrija (1492), um die zusammengesetzten Verbformen zu beschreiben.

Unter den Autoren, die eine neue Kategorie schaffen, gibt es diejenigen, die eine Aufzählung vornehmen. Das ist bei Percyvall (1591) („First preterperfect“ vs. „Second preterperfect“) und bei Minsheu (1599) („First perfect“ vs. „Second perfect“) der Fall.

Bei den Kategorisierungen der restlichen Autoren fallen die verwendeten Begriffe auf. Meurier (1568) z.B. nennt das EP „Temps indefini“. Der Begriff „Passato finito“ taucht zuvor auch schon bei Alessandri (1560) auf. Schließlich weist noch

8 Nach Diaz Villalba (2017: 342) übersetze „decir por rodeo“ sehr wahrscheinlich das lateinische Verb „circumloqui“ (‘umschreiben’). Der lateinische Begriff „circumloquimur“ kommt dreimal im lateinischen Teil der zweisprachigen Grammatik von Nebrija *Introducciones latinas contrapuesto el romance al latín* (1488) vor, wo er unter bestimmten Bedingungen dazu eingesetzt wird, ein sprachliches Element durch ein anderes zu ersetzen. Der Begriff erscheint zuvor schon im Mittelalter auf, u.a. in französischen Übersetzungen des Donatus (Diaz Villalba 2017: 364).

Tabelle 2: Kategorisierung des einfachen und des zusammengesetzten Perfekts in spanischen Grammatiken

Anonym (1555) præterito perfecto <i>amé</i> <i>he amado</i> <i>hube amado</i>	Meurier (1558) <i>amé</i> <i>he amado</i>	Anonym (1559) perfo <i>amé</i> <i>he amado</i> (<i>rodeo</i>)	Alessandri (1560) passato perfecto/ passato finito <i>amé</i> <i>he amado</i> <i>hube amado</i>	Miranda (1566) preterito perfecto <i>amé</i> <i>he amado</i> <i>hube amado</i>	Meurier (1568) temps indefini perfect <i>amé</i> preterit parfaitement passé <i>he amado</i> <i>hube amado</i>
Corro (1586) preterito perfecto <i>amé</i>	Percyvall (1591) first preter- perfect tense <i>lastimé</i>	Stepney (1591) praeterito perfecto <i>adore</i>	Charpentier (1596, 1597) ao- riste <i>amé</i> parfait <i>he ama-</i> <i>do</i> [<i>hube</i> <i>amado</i>]	Oudin (1597) parfait défini <i>amé</i> parfait indé- fini <i>he</i> <i>amado</i>	Minsheu (1599) first perfect <i>revelé</i> second perfect <i>hé or iue</i> <i>revelado</i>

Charpentier (1596/1597) der Form „amé“ den Begriff „Aoriste“ zu. Wir werden später auf die unterschiedliche Auswahl und Zuteilung dieser Begriffe eingehen.

Insgesamt lässt sich für die spanischen Grammatiken feststellen, dass sie hinsichtlich der Kategorisierung der Perfekt-Formen auf verschiedene Strategien zurückgreifen. Dabei überrascht es nicht, dass die zwei spanischen Grammatiken, die in Paris veröffentlicht wurden (Charpentier 1596/1597, Oudin 1597), zwei Kategorien für die Perfekt-Formen beinhalten. Wie im Nachfolgenden deutlich wird, folgen sie dabei der französischen Grammatikschreibung.

3.2 *Französischen Grammatiken: Kategorisierung der Zusammengesetzten Formen*

Im Gegensatz zu den spanischen Grammatiken wird, bis auf die Grammatik von Barton (ca. 1409), das EP in den französischen Grammatiken systematisch kategorisiert. Das ist in folgender Tabelle abgebildet:

Tabelle 3: Kategorisierung des einfachen und des zusammengesetzten Perfekts in französischen Grammatiken

Barton (ca. 1409)	Palsgrave (1530)	Pillot ([1550] 1561)	Robert Estienne (1557)
pretert parfait je aymey	indiffinite tens	praeteritum perfectum indefinitum/ Præteritum perfec- tum prius	preterit parfaict simple
	preterperfit tens	praeteritum perfectum (definitum)/ Præteritum perfec- tum posterius	preterit parfaict composee
Garnier (1558)	Ramus (1562–1572)	Cauchie ([1570] 1586)	Serreius ([1598] 1623)
præteritum per- fectum primum	aoriste	praeteritum deter- minatum, definitum, circumscriptum	praeteritum simplex
præteritum perfectum secun- dum	oriste	praeteritum perfectum absolutum	praeteritum compositum

Anhand dieser Tabelle erkennt man außerdem wie in den spanischen Grammatiken eine große Vielfalt von Termini. Garnier (1558) nimmt eine Aufzählung vor („primum“ vs. „secundum“). Einige Autoren bevorzugen die morphologische Eigenschaft als Unterscheidungsmerkmal: Estienne (1557) („simple“ vs. „compoſee“) und Serreius ([1598] 1623) („simplex“ vs. „compositum“). Bei Pillot ([1550] 1561) wird bei der Opposition „prius“ vs. „poſterius“ die temporale Dimension berücksichtigt. Die restlichen Begriffe beziehen sich auf die Opposition *definit* vs. *indefinit* bzw. *bestimmt* vs. *unbestimmt*: So bei Palsgrave (1530) („indiffinite“), Pillot ([1550] 1561) („indefinitum“ vs. „definitum“), Ramus (1562–1572) („Aoriste“ vs. „Oriste“) und Cauchie ([1570] 1586) („determinatum“, „definitum“, „circumſcriptum“ vs. „absolutum“). Insgesamt verwenden acht von zweiundzwanzig Autoren Termini in Bezug auf das Merkmal *Definitheit*, wenn man die spanischen und italienischen Grammatiken aus unserem Korpus berücksichtigt.

Die Grammatiker, die durch eine Lehnübersetzung des Terminus *Aorist* aus dem Griechischen den Terminus „indéfini“/„indefinito“⁹ verwenden, greifen auf einen Begriff zurück, der ursprünglich eine aspektuelle Eigenschaft beschreibt.

Obwohl in den französischen Grammatiken das ZP fast ausschließlich kategorisiert wird, greifen einige Autoren – wie schon Nebrija (1492, s.o.) – auf bestimmte Konzepte zurück, um die zusammengesetzten Formen einheitlich zu beschreiben.

So findet sich der Begriff „Circumlocutyng“ (Umschreibung) bei Palsgrave (1530) wieder, den wir zuvor bei Nebrija (1492) unter der Form „Circunloquios“ angetroffen haben. Damit verweist der Autor auf die formelle Eigenschaft der zusammengesetzten Formen und des Passiv. Palsgrave (1530) gesteht dem Begriff unter der Bezeichnung „Circumlocutyng of al the pretertenses“ sogar den dritten Platz unter den Verbeigenschaften zu:

The thyrde accident. Circumlocutyng of al the pretertenses; for all the preterperfit tenses and preterplusperfit tenses of al verbes actives in the frenche tong and the future tens of al subjunctive modes be circumlocuted with the tenses of je ay and the participle preterit, like as by the same tenses of je parle I have here given exemple. (Palsgrave 1530/1852: 86)

Hier versucht der Autor die gemeinsame Eigenschaft der zusammengesetzten Verbformen auszumachen, die durch die Verbindung des Verbs *haben* und des Partizips definiert wird.

Ein weiterer Versuch, die zusammengesetzten Formen einheitlich zu beschreiben, findet sich bei Ramus (1572), der eine Einteilung in einfache und zusammengesetzte Formen vornimmt: „Les autres temps parfaicts, comme Amauerim,

9 Der Begriff der *Definitheit* dient in der aktuellen Sprachwissenschaft zur Beschreibung von aspektuellen Merkmalen in romanischen Sprachen, u.a. bei Bertinetto (1986) oder Dessi Schmid (2014) (Haßler 2018: 85f.). Die Grammatiker des 16. Jh. bezeichnen jedoch mit dem einfachen Perfekt eine perfektive Form als *indéfini/indéfini* (unbestimmt), die aus heutiger Sicht eine zeitliche Bestimmung ausdrückt (Haßler 2018: 87).

Amauissem, Amauero, s'expriment par Sintaxe, de laquelle sera parle en son lieu" (Ramus 1572: 77, zitiert nach Diaz Villalba 2017: 398).

Im zweiten Teil der Grammatik, der sich mit der Syntax beschäftigt, behandelt der Autor das Konzept der „périphrase“. Dabei werden die zusammengesetzten Verbformen und passiven Formen im Kapitel IX „périphrase des verbes“ thematisiert:

Le Francois a default de plusieurs verbes, comme de tous les temps parfaits actifs, fors le premier præterit, et de tous les passifs, ou il y a toutefois grande abondance doraison par periphrase et circonlocution, cest a dire par syntaxe de plusieurs mots. (Ramus 1572: 172b in Diaz Villalba 2017: 404)

Wie Nebrija (1492), Palsgrave (1530) oder die anonyme Grammatik (1559) nimmt Ramus (1572) anhand der Begriffe „circonlocution“ und „périphrase“ eine kontrastive Einstellung gegenüber dem Latein ein. Diese Autoren verwenden Begriffe und Konzepte, um eine Gruppe von analytischen Formen zu beschreiben, die es im lateinischen Modell in dieser Form nicht gab und die sie als Umschreibungen wahrnehmen.

4 Opposition zwischen EP und ZP

In der Folge werden die Kriterien dargestellt, die von den Autoren für die Unterscheidung zwischen dem einfachen und dem zusammengesetzten Perfekt angegeben werden. Insgesamt werden drei Kriterien genannt, die schon von Fournier (2013a) für die französischen Grammatiken beschrieben wurden.

Erstens das Kriterium der temporalen Bestimmung, das zuerst bei Pillot ([1550] 1561) vorkommt. Zweitens ein syntaktisches/anaphorisches Kriterium. Dieses Kriterium wird zuerst in der französischen Grammatik von Meigret (1550) beschrieben und von einigen Autoren aus unserem Korpus übernommen. Drittens, ein enunziatives Kriterium, das man zuerst bei Garnier (1558) vorfindet und später bei Corro (1586) erwähnt und von Serreius ([1598] 1623) teilweise übernommen wird. Dabei wird die aspektuelle, resultative Bedeutung des ZPs beschrieben. Bei den Beschreibungen greifen die Autoren nicht ausschließlich nur auf eines der genannten Kriterien zurück, i.e. manche Grammatiker beschreiben die Tempora auf der Basis dieser verschiedenen Kriterien.

4.1 Kriterium der zeitlichen Bestimmung

Das erstgenannte Kriterium für die Definitheit ist die zeitliche Bestimmung. Diese Interpretation findet sich zuerst bei Pillot ([1550] 1561) (Fournier 2013a). Pillot ([1550] 1561) unterscheidet das EP, das eine unbestimmte Zeit ausdrücke („tempus indeterminatum significat“), vom analytischen Perfekt, das zeitlich bestimmter sei („magis determinatum“) und das eine Handlung beschreibe, die vor kurzer Zeit stattgefunden habe („non adeo dudum præteritum“). Das Unterscheidungsmerkmal ist demnach temporaler Natur, nämlich die zeitliche Distanz zum Sprechaktmoment (Fournier 2013a: 19). Die Definitionen werden durch Beispiele verstärkt,

in denen die Verbformen an bestimmte Adverbien gebunden sind: „vt dicimus. *I'ay aujourd'huy leu l'Euangile. Legi hodie Euangelium le leuz hier l'Euangile. Legi heri Euangelium. I'appris hier l'Epistre. Didici heri epistolam*“ (Pillot [1550] 1561: 72). Demnach lasse sich nach Pillot ([1550] 1561) das ZP nicht mit *gestern* verbinden und das EP nicht mit *heute*. Fournier (2013a: 19) merkt an, dass diese Beispiele zum ersten Mal zum Ausdruck bringen, was später unter „24-Stunden Regel“¹⁰ bekannt werden wird.

Obwohl die anonyme Grammatik von 1555 nur eine einzige Kategorie für das Perfekt vorsieht, bemerkt der Autor jedoch, dass es im Spanischen zwei Perfekt-Formen gäbe:

Los mesmos modos y tiempos tiene la lengua Española, que los Latinos : excepto que los Hespañoles tienen dos preteritos. El primero es conforme al Aoristo delos Griegos : porque significa lo passado, pero sin determinar tiempo : Como yo amem yo salte. El segundo significa el tempo præterito mas cerca passado, y determinando tiempo: Como yo he amado. Yo he saltado. del qual usamos quando oy. O ayer, ô poco antes avemos amado, ô saltado : abaste aver dicho esto del preterito. (Anonym 1555: 41)

Der Autor beschreibt dieselben Kriterien wie Pillot ([1550] 1561) für die jeweiligen Formen. Das EP entspräche dem griechischen Aorist und sei unbestimmt. Das ZP sei bestimmter und beschreibe eine Handlung, die vor kürzerer Zeit stattgefunden habe.

Wie die anonyme Grammatik von 1555 vergleicht Charpentier (1596/1597) das EP mit dem griechischen Aorist:

C'est asçavoir que l'Aoriste serue lors qu'il n'est pas certain s'il y a peu ou long temps que la chose est passée, & pour ceste occasion est appelé des Grecs [...] temps indefiny. Et le passé parfait et plus que parfait quand pour le certain il y a long temps que la chose est passée. Cela se peut môstrer plus clairement par l'exemple de fui, & de l. uue sido, car le premier est incertain & le second certain, & desia passé, que nous tournons en nostre langue ie fus & ay esté, les Italiens ont la mesme dstinction io fui & sono stato [...]. (Charpentier 1596/1597: 53^v–54^r)

In dem Zitat beginnt Charpentier damit, das EP („l'Aoriste“) mit dem Plusquamperfekt zu vergleichen. Letztere Form drücke eine lang zurückliegende Handlung aus. Das EP drücke dagegen, so Charpentier (1596/1597), wie der griechische Aorist eine zeitliche Unbestimmtheit aus.

10 Die 24-Stunden-Regel wird im *Traicté de la conformité du langage françois avec le grec* (1569: 61) von Henri Estienne beschrieben. Laut dieser Regel bezieht sich das ZP auf Situationen, die am Tag der Äußerung stattgefunden habe, und das EP Situationen, die in der Zeitspanne vor dem Tag der Äußerung stattgefunden haben (vgl. Fournier 2013a: 21f.).

4.2 Syntaktisches Kriterium

Das zweite Kriterium, das sich auf die Definitheit bezieht, ist syntaktischer Natur und erscheint zum ersten Mal in der französischen Grammatik von Meigret (1550):

Nous en avons un autre qui dénote l'action ou passion un peu plus parfaite: duquel toutefois le temps n'est pas bien déterminé: de sorte qu'il dépend de quelque autre: comme je vis le Roç lors q'il fut coroné. De vrai, quand je dis je vis le Roç, je dénote bien la perfection de mon acte, mais cette façon de parler me tient suspendu, comme n'étant satisfait, si je n'ai autre détermination de temps, d'autant que les Français l'ont introduite pour être déterminée par quelque autre moyen certain: comme je fîs çe qe tu m'avoçs mandé, soudein qe je reçu te' lèttres. (Meigret 1550: 69)

In dieser Interpretation der Definitheit ist das EP indefinit, weil es syntaktisch und referenziell nicht autonom ist, i.e. von einer anderen zeitlich markierten Form ergänzt wird (Fournier 2013a: 20). Im Gegensatz dazu ist das ZP definit, weil es keine Ergänzung benötigt. Dieses Kriterium wird auch in Grammatiken für Fremdsprachenlerner übernommen, u. a. bei Robert Estienne (1557), Cauchie [1570] 1586) und Ramus (1562–1572) (Fournier 2013a: 21–23).

Für Cauchie ([1570] 1586) drückt das einfache, definite Perfekt die Vergangenheit nicht absolut aus, sondern hängt von anderen sprachlichen Mitteln oder zusätzlichen temporalen Informationen ab. So könne man nicht „je fis ceci, j'achetai cela“, jedoch aber „j'ai fait ceci, j'ai acheté cela“ sagen:

Ce qu'ils appellent antérieur, cela je l'ai nommé déterminé, définit et circonscrit, parce que, sans doute, il ne signifie pas absolument mais que sa puissance dépend d'un autre discours et que, la plupart du temps, il a des circonstances de temps de temps ajoutées. En effet, tu ne dirais pas correctement *le fi ceci, j'achetai cela* absolument, pour *j'ai fait ceci, j'ai acheté cela*. Mais avec des passés définis, l'indication du temps s'attachera de cette façon : Je fis avant-hier ceci ; J'achetai hier cela, bien que parfois le mot de temps soit passé sous silence là où sans difficulté on peut le sous-entendre [...]. (Cauchie [1570] 1586: f. 38^o, übersetzt von Demaizière 2001: 368f.)

Obwohl Cauchie ([1570] 1586) auf dieselben Kriterien wie Meigret (1550) zurückgreift, kehrt er die Terminologie um. Für Meigret (1550) ist das EP indefinit („prétérit parfait indéterminé“), weil es, sofern alleinstehend, syntaktisch und referenziell unbestimmt sei. Für Cauchie ([1570] 1586) jedoch ist die einfache Form definit, weil sie von anderen Mitteln temporal bestimmt werde.

Derselben Interpretation wie Cauchie ([1570] 1586) folgend verwendet Oudin (1597) den Begriff „indefinit“ für das ZP, dem er den Begriff „definit“ für das EP gegenüberstellt.

Oudin (1597) vergleicht den Gebrauch der Opposition von einfachem und zusammengesetztem Perfekt im Französischen und im Spanischen. Er greift dabei sowohl auf das Kriterium der zeitlichen Bestimmung als auf das syntaktische Kri-

terium zurück. Demnach sei im Spanischen der Gebrauch nicht so streng fixiert wie im Französischen:

Le vous advise icy en passant, que les Espagnols ne sont pas si exactes observateurs de ces deux preterits que les François, car bien souvent ils usent du defini au lieu de l'indefini, exemple : Quien dixo esso ? qui a dis cela ? yo vi esta mañana al señor N. l'ay veuce matin le seigneur N. item. Por los huessos del padre que me hizo, y de la madre que pariò, yo te hago dar dos mil palos, en essas espaldas de molinero. Par les os du père qui m'a fait, & de la mere qui m'a enfanté, ie te ferai donner deux mille coups de baston, sur ces espauls de meusnier : au lieu de dire, qui me fit, &, qui m'enfenta. (Oudin 1597: 55)

Aus den Beispielen geht hervor, dass man im Französischen die definite, einfache Form nicht mit „esta mañana“ verwenden könne, was jedoch im flexibleren Spanisch möglich sei („car bien souvent ils¹¹ usent du defini au lieu de l'indefini, exemple: Quien dixo esso ? qui a dis cela ? yo vi esta mañana al señor“).

Das zweite Beispiel beschreibt die indefinite Bedeutung des ZPs, das man ohne weitere temporale Bestimmung gebrauchen könne. Auch diese Regel werde im Spanischen nicht so strikt befolgt, da man dort das EP gebrauchen könne, was der Autor mit einem Beispiel belegt („Por los huessos del padre que me hizo, y de la madre que pariò, yo te hago dar dos mil palos, en effas espaldas de molinero“).

4.3 *Aspektuelle Beschreibung des EPs*

Wie auch andere Autoren greift Garnier (1558) auf verschiedene Kriterien zurück, um das einfache und das ZP zu definieren. So übernimmt er das Kriterium von Pillot ([1550] 1561), wonach die Perfekt-Formen jeweils mit bestimmten temporalen Adverbien ergänzt werden. Dabei drücke das EP eine weit zurückliegende Vergangenheit und das ZP eine zeitliche Nähe zum Sprechaktmoment aus. Garnier (1558) geht bei der Definition des ZP noch weiter und beschreibt eine resultative, aspektuelle Bedeutung, die er erstens auf die Adverbien, zweitens auf das Hilfsverb („Auxiliaire“¹²) zurückführt, die einen Gegenwartsbezug herstellen:

Quant au second préterit ou préterit composé, nous nous en servons chaque fois que le verbe est lié à des adverbs marquant le temps présent, tels que hodie, nunc, iam, aujourd'huy, maintenant, desia, etc. Ensuite quand nous parlons de choses de telle sorte qu'elles paraissent présentes, ce que d'ailleurs le verbe sous-entend par le fait qu'il est associé au verbe auxiliaire habeo ou sum, es, est, au temps présent. Exemple : l'ay creu, & pource ay-ie parlé: tu as delaiffé le mal, & i'ay fait le bien. Vous auez reieté la doctrine du fainct Euangile, & nous l'auons receue. Ces gens cy font venus à bout de

¹¹ Die Spanier.

¹² Garnier (1558) übernimmt den Begriff „auxiliaire“ ebenfalls von Pillot ([1550] 1561), welcher diesen als erster in den Grammatiken einführt.

leurs affaires, & nous ne fomme pas venus à la fin de nos entreprinfes. Y'ay toufiours ouy dire, qu'il n'y a rien fi precieux que le temps, &c. Ici le présent du verbe habeo est toujours associé au prétérit parfait credidi, reieci, feci, recepi et audivi. Tel est donc l'usage et but du second prétérit. (Garnier 1558: 48, übersetzt von Cullière 2006: 69f.)

Garnier (1558) beschreibt nicht nur die resultative Bedeutung des ZP, sondern auch die künstliche Eigenschaft des Tempus, i.e. dass das Tempus nicht den Ablauf der Dinge in der realen Welt widerspiegelt („quand nous parlons de choses de telle sorte qu'elles paraissent présentes“). Es handelt sich dabei also um die von Fournier (2013a: 24) beschriebene enunziative Hypothese. Diese Beschreibung entspricht der aspektuellen Hypothese, die Van den Berghe und Fournier (2017: 9) bei Serreius ([1598] 1623) feststellen. Das ist wenig verwunderlich, wenn man bedenkt, dass Garniers Beschreibung des ZP von Serreius übernommen wurde (Cullière 2006: 70). Tatsächlich übernimmt Serreius ([1598] 1623) die Beschreibung von Garnier (1558) in einer verkürzten Form, in der er zum Beispiel die Rolle des Hilfsverbes nicht erwähnt.

Diese resultative Interpretation findet man auch in der spanischen Grammatik von Corro, der zum französischen Gebrauch des ZPs folgende Bemerkung macht:

Del segundo preterito vsan los Franceses, quando preceden o se sigen aduerbios temporales que sinifican presencialidad. Asi como, aujourd'hui, maintenant, desia &c. Oy, agora, ya. (Corro 1586: 72)

Wie man sieht, haben Garnier (1558), Corro (1586) und Serreius ([1598] 1623) schon sehr früh die aspektuelle Bedeutung des analytischen Perfekts erkannt. Ihre Definitionen gehen über eine zeitliche Bestimmung des Tempus hinaus.

5 Fazit

Durch den vorliegenden Aufsatz wurde versucht, einen allgemeinen Einblick in die Tempus-Darstellung der romanischen Grammatiken für Fremdsprachler in der Frühen Neuzeit zu gewähren. Wie zu erwarten, sind diese Darstellungen noch sehr nach dem lateinischen Modell orientiert. Eine solche Darstellung, die sich nach einer chronologischen Einteilung in Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft orientiert, lässt wenig Platz für eine Beschreibung aspektueller Merkmale.

Bei der Kategorisierung der Tempora werden zwei erkennbare Strategien deutlich. Die französischen Grammatiken führen systematisch eine neue Kategorie für das ZP ein. Im Gegensatz dazu behalten die spanischen Grammatiker, zusätzlich zu dieser ersten Option, das traditionelle Modell bei, ergänzen es aber durch neue Konzepte (siehe Nebrija).

Schließlich wurde auf die Opposition zwischen einfachem und zusammengesetztem Perfekt und die von den Autoren genannten zugrundeliegenden Kriterien eingegangen. Dabei greifen die Autoren entweder auf ein syntaktisches, ein zeitliches oder ein aspektuelles Kriterium zurück.

Anhand der Darstellung des Verbalsystems und der Beschreibung der Verbformen zeigen sich oft Unterschiede unter den Autoren. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass die Grammatiker der Frühen Neuzeit sich in einer experimentellen Phase der Sprachbeschreibung befinden.

Außerdem können die Unterschiede bei den Sprachbeschreibungen auf die Unterschiede der Sprachen selbst zurückgeführt werden (z.B. bei den Definitionen des einfachen und des ZP, denen je nach Sprache und Epoche unterschiedliche Bedeutungen zukommen).

Dabei erweisen sich Grammatiken für Fremdsprachlerner im Bereich der Wissenschaftsgeschichte als interessante Forschungsgegenstände, da sie oft kontrastiv vorgehen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen feststellen (z.B. Anonym 1555, Charpentier 1596/1597 oder Oudin 1597).

Trotz der leicht ersichtlichen Unterschiede bei den hier behandelten Beschreibungen des Verbalsystems (z.B. bei der Terminologie des einfachen und ZP), lässt sich auch ein Wissenstransfer zwischen den Gelehrten seit der Frühen Neuzeit belegen. Dies unterstreicht, dass der Grammatisierungsprozess seit seinen Anfängen als ein weitreichendes internationales Phänomen zu begreifen ist.

Literaturverzeichnis

Quellen

- Alessandri, Giovanni Mario. 1560. *Il Paragone della lingua toscana et castigliana*. Neapel: Mattia Cancer.
- Anonym (genannt: ‚Anonyme de Louvain de 1555‘). 1555. *Vtil, y breve institution, para aprender los principios, fundamentos de la lengua Hespañola*. Louvain: Barthélémy de Grave.
- Anonym (genannt: ‚Anonyme de Louvain de 1559‘). 1559. *Gramática de la lengua vulgar de España*. Faksimilie von Rafael de Balbín und Antonio Roldán. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Barton, Johan [Geldgeber]. 1409. *Donait françois* (Traité Sur La Langue Française, N° 18 in Textes de La Renaissance). Oxford: Codrington Library (All Souls Collège). [hrsg. von B. Colombat 2014, Classiques Garnier.]
- Cauchie, Antoine. 1570/1586. *Grammaticae gallicae libri tres*. Strasbourg: Bernard Jobin. [hrsg. von C. Demaizière & G. Clerico 2001, Classiques Garnier.]
- Charpentier, Antoine. 1596. *La Parfaicte Methode pour entendre, escrire et parler la langue espagnole*, 2. Aufl. Paris: Lucas Breyel.
- Corro, Antonio del. 1586. *Reglas gramaticales para aprender la lengua española y francesa, confiriendo la vna con la otra, segun el orden de las partes de la oration latinas*. Joseph Barnes.
- Estienne, Robert. 1557. *Traicté de la grāmaire Françoise*. Genève. [hrsg. von Alain Cullière 2006, Classiques Garnier.]
- Garnier, Jean. 1558. *Institutio gallicae linguae in usum iuuentutis Germanicae*. Genève: Jean Crespin.
- Meigret, Louis. 1550/1980. *Le traité de la grammaire française*. Tübingen: Gunter Narr.

- Mesmes, Jean-Pierre de. 1548. *La Grammaire italienne composée en François*. Paris: Estienne Groulleau.
- Meurier, Gabriel. 1558. *Conjugaisons règles et instructions: mout propres et neccessairement requises pour ceux qui désirent apprendre françois, italien, espagnol et flamen*. Anvers: Jan van Waesberghe.
- 1568. *Conjugaciones, arte, reglas, muy propias y necessarias para los que quisieren deprender español y francés*. Anvers: Jan van Waesberghe.
- Minsheu, John. 1599. *A Spanish Grammar*. Londres: Edmond Bollifant.
- Miranda, Giovanni. 1566. *Osservationi della lingua castigliana*. Venedig: Gabriel Giolito de' Ferrari.
- Nebrija, Antonio de. 1492. *Gramática castellana*. Salamanca: Juan de Porras.
- Oudin, César. 1597. *Grammaire espagnolle expliquée en françois*. 3. Aufl. Paris: Marc Orry.
- Palsgrave, John. 1530. *L'éclaircissement de la langue française*. Paris: Imprimerie Nationale. [hrsg. von S. Baddeley, B. Colombat, G. Clerico, J.-M. Fournier, O. Leclercq, F. Mazzière, V. Raby & M. Sejjido 2004, Classiques Garnier.]
- Percyvall, Richard. 1591. *Bibliotheca hispanica. Containing a Grammar with a Dictionarie in Spanish, English and Latine*. London: Richard Watkins.
- Pillot, Jean. 1550. *Gallixæ linguæ institutio, latino sermone conscripta*. Paris: Etienne Groulleau. [hrsg. von B. Colombat 2003, Classiques Garnier.]
- Ramus, Petrus. 1572. *Grammaire*. Paris: André Wechel. [hrsg. von G. Clerico & J.-M. Fournier 2011, Classiques Garnier.]
- Stepney, William. 1591. *The Spanish Schoole-Master*. Londres: John Harison.

Sekundärliteratur

- Auroux, Sylvain. 1988. La grammaire générale et les fondements philosophiques des classements de mots. *Langages* 23(92). 79–92.
- & Michel Adnes (Hg.). 1992. *Histoire des idées linguistiques. Le développement de la grammaire occidentale*. Liège: Mardaga.
- 1994. *La révolution technologique de la grammatisation: introduction à l'histoire des sciences du langage*. Liège: Mardaga
- Bertinetto, Pier Marco. 1986. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*. Florenz: Accademia della Crusca.
- Colombat, Bernard. 1995. À propos de la « grammaire latine étendue ». Quelques remarques sur les contrecoups subis par le modèle latin lors de son adaptation au français. *Archives et documents de la société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage* 11(1). 7–11.
- Dessì Schmid, Sarah. 2014. *Aspektualität. Ein onomasiologisches Modell am Beispiel der romanischen Sprachen*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Diaz Villalba, Alejandro. 2017. *Le participe dans les grammaires des langues romanes (XV^e–XVIII^e siècles). Histoire comparée d'une classe grammaticale*. Paris: Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 Thèse.
- Fournier, Jean-Marie. 1991. L'émergence des catégories aspectuelles dans la grammaire générale de Port-Royal à Beauzée. *Histoire épistémologie langage* XIII(2). 111–130.
- 2013a. *Histoire des théories du temps dans les grammaires française* (Collection Langages : Série Histoire Des Réflexions Sur Le Langage et Les Langues). Lyon: ENS Éditions.
- 2013b. La description des temps dans les premières grammaires des vernaculaires romans. In Sybille Große, Anja Hennemann, Kathleen Plötner & Stefanie Wagner

- (Hg.), *Angewandte Linguistik/Linguistique appliquée: Zwischen Theorien, Konzepten und der Beschreibung sprachlicher Äußerungen/Entre théories, concepts et la description des expressions linguistiques*. Frankfurt am Main & New York: Peter Lang.
- Gómez Asencio, José. 2015. Terminología gramatical luso-castellana de los comienzos. De Antonio de Nebrija a Joao de Barros. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 25(2). 177–220.
- , José, María Luisa Calero Vaquera & Alfonso Zamorano Aguilar. 2017. La grammatización de *canté* y *he cantado* en la tradición española: Gramáticas para hispanohablantes (1492 – 1800). *Orillas* 6. 551–569.
- Haßler, Gerda. 2016. *Temporalität, Aspektualität und Modalität in romanischen Sprachen*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- 2018. Definit oder indefinit? Probleme beim Überschreiten einzelsprachlicher Grenzen der Grammatikographie. In Vera Eilers, Stefan Serafin, Gabriele Berkenbusch & Katharina von Helmholt (Hg.), *Vivat diversitas: Romania una, linguae multae. Festschrift für Prof. Dr. Isabel Zollna zum 60. Geburtstag*, 85–107. Stuttgart: Ibidem.
- Holt, Jens. 1943. *Études d'aspect* (Acta Jutlantica 15(2)). Aarhus: Universitetsforlaget.
- Mosca, Alessandra. 2011. *Terminologie grammaticale comparative et historique du français et de l'italien : Autour de l'adjectif*. Paris: Université Paris Diderot – Paris 7. Thèse.
- Quijada Van den Berghe, Carmen & Jean-Marie Fournier. 2017. La descripción de los pretéritos perfectos en las gramáticas españolas del foco francés (1596–1800). *Orillas* 6. 695–726.
- Raby, Valérie & Jean-Marie Fournier. 2014. L'extension de la grammaire latine et la description des vernaculaires. In Sylvie Archaimbault, Raby Raby & Jean-Marie Fournier (Hg.), *Penser l'histoire des savoirs linguistiques: hommage à Sylvain Auroux* (Collection Langages). Lyon: ENS Éditions.
- Sarrazin, Sophie. 2015. *Ouvrage inédit: La langue et ses discours. De la linguistique du signifiant à l'analyse de discours épi- et métalinguistiques. Volume II: Le traitement de la forme en -ría dans les grammaires de l'espagnol, de Nebrija (1492) à Villar (1651)*. Paris: Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Vallance, Laurent. 2014. « *Di cose si poco per se piacenti* »: les grammairiens italiens de la Renaissance face à leur langue. Paris: EHESS. Thèse.

Intraregionale Varianz im Fokus

Genuszuordnung und Substantivdeklinaton im Vergleich westoberdeutscher DaF-Lehrwerke aus dem ausgehenden 17. Jahrhundert

Melinda V. Prather (Justus-Liebig-Universität Gießen)

1 Einleitung

Es ist keine Überraschung, wenn bei der grammatischen Analyse frühneuzeitlicher Texte interregionale Unterschiede ins Auge fallen, beispielsweise beim Vergleich eines in Leipzig erschienenen Werks mit einem in Straßburg gedruckten. Der Grund liegt unter anderem in der erst allmählich fortschreitenden sprachlichen Normierung des Neuhochdeutschen. Doch wie sind dagegen Unterschiede einzuordnen, die beim Vergleich zweier Werke auftreten, die etwa zeitgleich in derselben Region erschienen sind und dennoch grundlegende Unterschiede aufweisen? Und wie ist es zu bewerten, wenn es sich hierbei sogar um zwei Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache handelt, in denen die grammatische Klassifikation, etwa die Genuszuordnung und die Deklination, jeweils nach ganz anderen Regeln vorgenommen wurde?

Der folgende Beitrag befasst sich mit dieser Frage und somit mit einem Aspekt, der bei soziolinguistischen Untersuchungen häufig nicht in den Blick gerät: der intraregionalen Varianz. Zur Verdeutlichung der Relevanz einer solchen Perspektive werden zwei französischsprachige DaF-Grammatiken aus dem westoberdeutschen Raum herangezogen, die beide im ausgehenden 17. Jahrhundert erschienen sind. Es handelt sich um *La véritable et unique grammaire alemande* von Jean Perger aus dem Jahr 1681 und um *L'art de parler allemand* von C. Léopold von 1690. Untersucht und danach verglichen werden die Erläuterungen zu Substantiven, nämlich zu den vorgenommenen Genuszuordnungen und den Flexionsparadigmen. Mögliche Indizien für intraregionale Varianz im Sprachgebrauch der Verfasser werden anschließend mit den bekannten frnhd. Flexionsparadigmen (auf der Grundlage der Grammatik des Frühneuhochdeutschen von Wegera 1987) verglichen. Durch diesen Vergleich soll die intraregionale Varianz im Kontext der beginnenden Normierung der Substantivflexion interpretiert werden.

Durch die Analyse und Systematisierung der grammatischen Erklärungen und anhand eines aus den Grammatiken zusammengestellten Korpus mit etwa 2900 Belegwörtern wird illustriert, an welchen Stellen es Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Grammatiken gibt und wo Unterschiede auftreten, die auf einen

Spielraum (vgl. Betten 1993) im sprachlichen System hinweisen. Es wird zudem die Frage gestellt, ob die herausgearbeiteten Unterschiede bei der Paradigmenzuordnung und insbesondere bei der Genuszuordnung Rückschlüsse auf die Gründe für diese Varianz zulassen. Da es sich bei den beiden Grammatiken explizit um Werke handelt, die Nichtmuttersprachlern die deutsche Sprache in all ihren Facetten vermitteln möchten, wird auch die sich aus dem Spielraum des sprachlichen Systems ergebende Problematik für DaF-Lerner thematisiert.

2 Die Quellen

Die erste untersuchte Grammatik, *La véritable et unique grammaire Alemande* von Jean Perger, stammt aus dem Jahre 1681. Sie umfasst einen Grammatikteil und eine nach Themen unterteilte *Nomenclature* mit Vokabeln. Der Grammatikteil enthält auf 169 Seiten Anweisungen zu Aussprache, Deklination, Konjugation, Präpositionen und Adverbien sowie zur Syntax. Die verwendeten Lettern sind ausschließlich in Antiqua, deutsche Beispiele sind kursiv gesetzt; allerdings ist der Grammatik ein Alphabet in Frakturschrift vorangestellt. Der Vokabelteil umfasst knapp 180 Seiten und listet in 16 Kapiteln für den damaligen Alltag wichtige Wörter auf. Einen großen Teil nehmen kirchliche Belange ein, auch den Krieg betreffende Begriffe sind aufgeführt; landwirtschaftliches Vokabular ist ebenso enthalten wie solches, das Freizeitvergnügen bezeichnet.

Gedruckt wurde diese (vermutlich zweite) Auflage in Paris. 1682 erschien auch ein Nachdruck in Straßburg; sein Text ist weitestgehend identisch mit dem Pariser Druck, bis auf den großen Unterschied, dass auf dem Titelblatt die Angabe des Verfassers fehlt. Weiterhin ist die Seitenaufteilung unterschiedlich, einige Lexeme in der Vokabelliste sind geringfügig anders geschrieben, z.B. *La bombe* einmal mit der deutschen Entsprechung <Die feuerkugel.> (Perger 1681: 307), einmal mit <die feuerkugel> (Perger 1682: 262). Außerdem finden wir unterschiedliche Verwendungen der Lettern <W> und <VV>, wenn auch nicht konsequent: Perger (1681: 18): <Die Warheit> bzw. Perger (1682: 16): <die VVarheit>. Die Ausgabe von 1682 wird bei der Analyse nicht weiter beachtet; alle Beispiele sind der 1681 erschienenen Grammatik, also der früheren Ausgabe mit Verfasserangabe, entnommen.

Das zweite Werk, *L'art de parler allemand* von C. Léopold, besteht aus zwei Bänden, die 1690 (ebenfalls in Paris) erschienen sind. Beide sind in Antiqua gesetzt. Band 1 enthält die Grammatik, Band 2 ein thematisch gegliedertes Vokabularium. Der Grammatikband ist in drei Teile untergliedert, wobei der erste auch hier die Buchstaben und Ausspracheregeln enthält. Der zweite Teil mit der Überschrift *Des Principes de la Langue Allemande* (Léopold 1690: 30) gibt grammatische Anweisungen, jeweils nach Wortarten unterteilt, der dritte befasst sich mit der Syntax. Die grammatischen Erläuterungen umfassen mit 343 Textseiten etwas mehr als doppelt so viele Seiten wie die Ausführungen Pergers. Das Vokabularium besteht aus einem Band mit immerhin 313 Inhaltsseiten, die thematisch der *Nomenclature* der ersten Grammatik stark ähneln. Léopolds Werk übertrifft den Umfang der Grammatik Pergers somit um ca. 75 %.

3 Zur Herkunft der Verfasser

Bei einer Forschungsfrage, die sich mit intraregionaler Varianz befasst, muss sichergestellt sein, dass beide Verfasser aus demselben Sprachraum stammen. Allerdings gibt keiner der beiden Grammatiker selbst Auskunft über seine Herkunft und auch der Druckort lässt keine Rückschlüsse darüber zu, woher Perger oder Léopold gestammt haben könnten. Vor diesem Hintergrund scheint es schwer, Aussagen über ihre Herkunft zu treffen. Das gilt für Léopold mehr als für Perger, dem Glück (2013: 81, 89) eine schwäbische Herkunft zuschreibt, basierend auf Daten aus einer älteren von ihm verfassten Grammatik¹ aus dem Jahr 1665, vermeintlich einem Vorgänger der *veritable et unique grammaire Alemande*. Von C. Léopold sind weder Vorname noch Lebensdaten bekannt. Umso interessanter ist daher der Versuch, mittels einer Analyse des Sprachgebrauchs die Herkunft zu bestimmen.

Das kann an dieser Stelle nur exemplarisch erfolgen. Dennoch lässt die Untersuchung ausgewählter sprachlicher Merkmale darauf schließen, dass es sich sowohl bei Perger als auch bei Léopold um Verfasser aus dem westoberdeutschen Raum handelt: Auf der graphematischen Ebene verwenden beide das Graphem <p> im Anlaut: z. B. *plitz* ‚Blitz‘, *hellepart* ‚Hellebarde‘ oder auch <ch> statt <k>: *churfürst*, ‚Kurfürst‘ (für beides vgl. Wolf 2000: 1532), auf morphologischer Ebene präferieren beide das Suffix *nus* vor den Varianten *nis* und *nüs* (vgl. z. B. Stopp 1974: 48). Beides sind oberdeutsche Merkmale, ebenso die seit dem Frühneuhochdeutschen einsetzende *e*-Apokope bei *hellepart* (vgl. u. a. Besch 1980: 592). Auf lexikalischer Ebene enthalten beide Vokabularien Lemmata, die dem Westoberdeutschen zugeordnet werden können: z. B. *schaff* ‚Gefäß‘, *gilgen* ‚Lilie‘, *zaucke* ‚Hündin‘, *wasen* ‚Rasen‘, um nur einige zu nennen. Weitere Belege liefert die untenstehende Auswertung in Bezug auf die Unterschiede bei der Genuszuordnung, der hier nicht vorgegriffen werden soll. Diese Merkmale im Sprachgebrauch bestätigen die Hypothese, dass beide Verfasser dem westoberdeutschen Sprachraum zuzuordnen sind.

4 Erläuterungen zu den Genuszuordnungen und Flexionsendungen der Substantive

4.1 Jean Pergers *La veritable et unique grammaire alemande*

Die Grammatikographen der Frühen Neuzeit orientierten sich maßgeblich an lateinischen Vorbildern. Auch Perger und Léopold bedienten sich der Methoden der Genuszuordnung, die für das Lateinische teilweise nützlich waren, auf das Deutsche jedoch nur mit erheblichen Einschränkungen angewendet werden können: In der *Grammatica Philippi Melancthonis Latina* beispielsweise² werden Genera nach dem Endbuchstaben zugeordnet: „In T, Neutra sunt“ (Melancthon 1555: 63),

-
- 1 Perger, Jean. 1665. *Grammaire allemande et Française ou Nouvelle méthode très-facile et Très-parfaite, pour apprendre la langue allemande, composée par Jean Perger, interprète du Roy en la langue allemande. Ensemble quelques Dialogues fort curieux tirez des meilleurs auteurs Allemands*. Paris: P. Variquet.
 - 2 Melancthon wurde stellvertretend für viele Grammatiker des Lateinischen herangezogen. Andere Grammatiken wie z. B. die von Clajus oder Ritter verfahren aber genauso. Vor diesem Hintergrund ist das Vorgehen Pergers und Léopolds nicht überraschend.

[Substantive] auf *t* sind Neutra'. Perger (1681: 51) weist die Genera deutscher Substantive zusätzlich „principalement par la terminaison“, hauptsächlich über die Endung' zu, jedoch mit dem Hinweis, dass die Regeln unsicher seien, da „la plüpart des Alemans la [la terminaison] corrompent le plus souvent, en changeant, ajoütant ou retranchant d'un nom quelque lettre & même quelque syllabe“.³ Was bestätigt werden könne, so Perger weiter, sei jedoch, dass Substantive, die auf *b, f, g, h, k, m, n, p, r* oder *z* enden, Maskulina seien; Feminina seien Substantive, die auf die Vokale *e, u, w, y* oder die Konsonanten *l* oder *t* enden, Neutra schließlich auf *d* oder *s* (vgl. Perger 1681: 52f.). Alle diese Regeln hätten Ausnahmen, die nicht näher erläutert, im Vokabelteil allerdings ersichtlich würden. Hier müsse, so die Anweisung an den Lerner, das Substantiv mit Artikel gelernt werden (vgl. Perger 1681: 54).

Hinzu tritt außerdem die Möglichkeit, das Genus morphologisch mittels eines Suffixes zuzuweisen: „In UL, Masculinum est“ ‚[Substantive] auf *ul* sind Maskulina' (Melanchthon 1555: 38). Diese Möglichkeit verwendet Perger ebenfalls und schreibt unterschiedlichen Nominalisierungssuffixen⁴ wie *heit, keit* oder *thumb* jeweils ein festes Genus zu (vgl. Perger 1681: 49). Auf die ebenfalls in lateinischen Grammatiken übliche Methode, ein Genus nach einer bestimmten Bedeutungsgruppe (siehe weiter unten bei Léopold) zuzuordnen, verzichtet Perger.

Die Erklärungen zu den einzelnen Substantivflexionen sind unterschiedlich. Es werden vollständige Paradigmen gegeben, wie sie auch heute noch in Grammatiken aufgeführt werden, allerdings mit den heute nicht mehr gebräuchlichen Kasus Vokativ und Ablativ:

Singulier.

No. *Der Churfürst, l'Electeur.*

Ge. *Des Churfürsten, de l'Electeur.*

Dat. *Dem Churfürsten, à l'Electeur.*

Ac. *Den Churfürsten, l'Electeur.*

Voc. *O Churfürst, ô Electeur.*

Ab. *Von dem Churfürsten, de l'Electeur.*

Plurier.

No. *Die Churfürsten, les Electeurs.*

Ge. *Der Churfürsten, des Electeurs.*

Dat. *Den Churfürsten, aux Electeurs.*

3 Da ‚der Großteil der Deutschen sie [die Endung] meistens verderben, indem sie beim Substantiv Buchstaben und sogar ganze Silben verändern, hinzufügen oder weglassen.'

4 Die Terminologie bei Perger ist noch weit von einer eindeutigen linguistischen Bezeichnung entfernt. Er verwendet den Begriff „syllabe“ ohne Definition und meint damit unter anderem Endungen, die heute als Suffix bezeichnet werden; „syllabe“ steht in Opposition zu „lettres“, die immer nur Endungen mit einem Buchstaben meinen; beide bewirken jedoch stets eine Änderung der Bedeutung oder der grammatischen Eigenschaften. „Syllabe“ stellvertretend für alle mehrbuchstabigen Flexionsendungen verwendet er jedoch nicht immer: Diminutiva etwa würden gebildet ‚par la seule addition du mot *lein*‘ ‚nur durch Hinzufügen des Wortes *lein*' (Perger 1681: 65, Herv. im Orig.).

Ac. *Die Churfürsten*, les Electeurs.

Voc. *O Churfürst*, ô Electeurs.

Ab. *Von den Churfürsten*, des Electeurs. (Perger 1681: 57f.)

Weiterhin finden sich unvollständige, beschreibende Paradigmen, wenn mehrere Kasus sich gleichen und die ausgelassenen Fälle dadurch leicht abgeleitet werden können:

Les noms suivans ont tous les Cas tant du singulier que du plurier semblables, à la reserve du datif & l'ablatif plurier; qui reçoivent la syllabe *en*, comme:⁵

Singulier.

Nom. *die hand*, la main, &c.

Plurier.

Nom. *Die hând*, les mains, &c.

Dat. *Den hânden*, aux mains.

Abl. *Von den hânden*, des mains. (Perger 1681: 61)

Bei der Angabe von Ablativ und Vokativ handelt es sich bereits zu diesem Zeitpunkt um Reminiszenzen an die lateinischen Vorbilder. Bei den grammatischen Erläuterungen wird der Ablativ stets gemeinsam mit dem Dativ genannt, der Vokativ immer mit dem Nominativ. Insbesondere bei den Erläuterungen zur Rektion von Präpositionen, die an dieser Stelle allerdings nicht berücksichtigt werden, werden Dativ und Ablativ stets zusammengefasst behandelt.

Bemerkenswert ist, dass bei vielen Erläuterungen zur Deklination quasi nebenbei Ausnahmen aufgeführt werden, die von Pergers strikter ersten Genuszuordnungsregel abweichen: „Mais les noms neutres qui se terminent en *er*, ou *n*, ne reçoivent point d'autre addition au plurier que la syllabe *en*, seulement au datif & ablatif“⁶ (Perger 1681: 62f., Herv. im Orig.). Damit widerspricht Perger seiner vorab aufgestellten Regel, dass Substantive auf *n* und auf *r* stets maskulin seien. Teilweise folgt den einzelnen Paradigmen eine Liste von Substantiven, die nach demselben Muster dekliniert werden „quoique leur singulier ne se termine ni en *er*, ni en *n*“ (Perger 1681: 63), „obwohl ihr Singular weder auf *-er* noch auf *-n* endet“. Dadurch entstehen häufig Widersprüche zu den vorab gegebenen Regeln. Perger weist mit *quoique* selbst auf diese Widersprüche hin, ohne sie zu erklären. Die Komplexität der Deklination (nicht nur für DaF-Lerner) wird hier indirekt deutlich, allerdings nicht weiter thematisiert.⁷ Eine Zusammenfassung und Beispielparadigmen aus Pergers *véritable grammaire Alemande* zeigt Tabelle 1.

5 „Die folgenden Substantive haben sowohl im Singular als auch im Plural ähnliche Kasus, abgesehen von Dativ und Ablativ Plural, die die Silbe *en* bekommen, wie:“

6 „Aber Neutra, die auf *er* oder *n* enden, bekommen keine andere Endung im Plural als die Silbe *en*, nur im Dativ und Ablativ.“

7 Ein weiteres Beispiel für Zweifelsfälle, die sich für DaF-Lerner ergeben haben könnten, findet sich weiter unten bei den Paradigmen und der Auswertung Léopolds.

Tabelle 1: Flexionsparadigmen bei Perger

	P1	P2	P3	P4
Nom. Sg.	<i>vaterØ/papstØ</i>	<i>churfürstØ/papstØ</i>	<i>gottØ</i>	<i>baumØ</i>
Akk.	<i>vaterØ/papstØ</i>	<i>churfürsten/papsten</i>	<i>gottØ</i>	<i>baumØ</i>
Dat.	<i>vaterØ/papstØ</i>	<i>churfürsten/papsten</i>	<i>gottØ</i>	<i>baumØ</i>
Gen.	<i>vaters/papsts</i>	<i>churfürsten/papsten</i>	<i>gotts</i>	<i>baums</i>
Nom. Pl.	<i>väterØ/päpstØ</i>	<i>churfürsten/päpsten</i>	<i>götter</i>	<i>bäume</i>
Akk.	<i>väterØ/päpstØ</i>	<i>churfürsten/päpsten</i>	<i>götter</i>	<i>bäume</i>
Dat.	<i>väteren/päpsten</i>	<i>churfürsten/päpsten</i>	<i>götter</i>	<i>bäume</i>
Gen.	<i>väterØ/päpstØ</i>	<i>churfürsten/päpsten</i>	<i>götter</i>	<i>bäume</i>
	P5	P6	P7	
Nom. Sg.	<i>geschichteØ</i>	<i>frawØ</i>	<i>handØ</i>	
Akk.	<i>geschichteØ</i>	<i>frawØ</i>	<i>handØ</i>	
Dat.	<i>geschichteØ</i>	<i>frawen</i>	<i>handØ</i>	
Gen.	<i>geschichteØ</i>	<i>frawen</i>	<i>handØ</i>	
Nom. Pl.	<i>geschichten</i>	<i>frawen</i>	<i>händØ</i>	
Akk.	<i>geschichten</i>	<i>frawen</i>	<i>händØ</i>	
Dat.	<i>geschichten</i>	<i>frawen</i>	<i>händen</i>	
Gen.	<i>geschichten</i>	<i>frawen</i>	<i>händØ</i>	
	P8	P9		
Nom. Sg.	<i>bandØ</i>	<i>messerØ</i>		
Akk.	<i>bandØ</i>	<i>messerØ</i>		
Dat.	<i>bandØ</i>	<i>messerØ</i>		
Gen.	<i>bands</i>	<i>messers</i>		
Nom. Pl.	<i>bänder</i>	<i>messerØ</i>		
Akk.	<i>bänder</i>	<i>messerØ</i>		
Dat.	<i>bänderen</i>	<i>messeren</i>		
Gen.	<i>bänder</i>	<i>messerØ</i>		

Die Anordnung der Kasus folgt der Systematik aus Wegera (1987: 88f.) und veranschaulicht die Flexionen anhand des jeweils von Perger selbst verwendeten Substantivs. Ablativ und Vokativ fehlen in dieser Darstellung, da durch die o.g. Formengleichheit mit dem Dativ bzw. dem Nominativ die Analyse in keiner Weise beeinflusst wird. Die horizontale bzw. numerische Anordnung der Paradigmen

erfolgt nach Genera (P1–P4 Maskulina, P5– P7 Feminina, P8 und P9 Neutra) und der Behandlung in Pergers Grammatik; die Nummerierung der Paradigmen erfolgt zur Erleichterung von Referenzen bei der Analyse. Das Substantiv *papst* darf Perger zufolge auf zwei Arten dekliniert werden, weshalb es sowohl in P1 als auch in P2 aufgeführt ist.

Fehlende Flexionsformen werden anhand der Erläuterungen in der Grammatik unter Vorbehalt abgeleitet: In Ermangelung vollständiger Beispieldeklinationen für P3 und P4 fehlt der Dativ Plural und die Formen *bäum-en* und *gött-ern* wären denkbar und logisch. Diese Lücke in der Flexion erschwert auch den untenstehenden Vergleich mit den Flexionsparadigmen der Grammatik des Frühneuhochdeutschen von Wegera (1987: 88f., s. Abs. 4.3).

Pluralumlaute werden von Perger zwar in einem eigenen Abschnitt, dafür jedoch nur im Ansatz thematisiert: „Lorsqu’il se trouve dans un nom substantif au singulier une de ces trois voyelles simples *a, o, u*, elles se changent presque toujours au pluriel en voyelles marquées *â, ô, û*“ (Perger 1691: 55, Kursivierung im Original). Sie könnten somit bei DaF-Lernern für die eine oder andere falsche Flexionsform sorgen. Auf die Möglichkeit, die Ausnahmen z.B. in der *Nomenclature* zu markieren, wurde verzichtet.

Die in Ronneberger-Sibold (2004: 1268) problematisierte Trennung von Kasus- und Numerusflexiven wurde in beiden Tabellen nicht vorgenommen, da dies auch in den Primärtexten nicht erfolgt und für die Fragestellung irrelevant ist. Diese elliptischen Darstellungen (nicht nur) in Pergers Ausführungen bergen zwei weitere Fehlerquellen für DaF-Lerner, sofern die Benutzer 1. aus den übrigen Erklärungen nicht schließen, dass im Singular die flexivische Besonderheit der Genitiv aufweist, während im Plural die Dativendung eine abweichende Flexionsform besitzt und 2. nicht über ein untrügliches Gefühl darüber verfügen, welche Substantive im Plural keinen Umlaut annehmen.

4.2 C. Léopolds Art de parler allemand

Léopold verwendet als Methoden der Genuszuordnung seltener Endbuchstaben („Les Noms qui se terminent en *e*. muet, sont [...] Feminins“ ‚Substantive, die auf stummes *e* enden, sind [...] Feminina‘ (Léopold 1690: 47)) oder Suffixe⁹ („Les Noms terminés en *thum*. sont [...] Neutres“ ‚Substantive auf *thum* sind [...] Neutra‘ (Léopold 1690: 50)) und, ebenfalls nach dem Vorbild der lateinischen Grammatiken, häufiger eine Zuordnung nach Bedeutungsgruppen: „Les Noms des Rivieres sont Feminins“ ‚Flussnamen sind Feminina‘ (Léopold 1690: 46). Allerdings muss Lé-

8 Wenn sich in einem Substantiv einer der drei einfachen Vokale *a, u, o* findet, wird er zu einem dieser drei markierten Vokale *â, ô, û*.

9 Die Terminologie entspricht hier wiederum der heute gebräuchlichen. Léopold bedient sich in seiner Grammatik mehrerer Begriffe, nämlich „Lettre“, „Syllabe“ und „Particule“, wobei „Lettres“ immer Endungen mit einem Buchstaben bezeichnet und „Syllabe“ sowie „Particule“ in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden und somit einer tiefergehenden Analyse bedürften.

opold zu fast jeder dieser Regeln zahlreiche Ausnahmen nennen. Weiter unten wird gezeigt, zu welchen Ergebnissen die Genuszuordnungen führen, wenn man sich strikt nach diesen Regeln richtet.

Ähnlich wie Perger führt Léopold einerseits vollständige Paradigmen auf (vgl. z.B. Léopold 1690: 85f.) und versieht sie mit Angaben, für welche Endungen sie vorgesehen sind. Andererseits gibt er Erläuterungen und macht en passant darauf aufmerksam, dass es unterschiedliche Möglichkeiten der Deklination gibt. Einen konkreten Anwendungshinweis sucht man allerdings vergeblich:

Les Noms [...] qui ont *e*. devant *n*. ôtent communément l's. du Genitif Singulier, & tous les Cas du Pluriel sont semblables au Nominatif Singulier.¹⁰ Ex. *der grâben*, le fossé, *des grâben*, ou *grâbens*, du fossé, &c. *die grâben*, les fossés, &c. (Léopold 1690: 86, Kursivierung und Akzente im Original)

Léopold verweist mit dem kleinen *ou* darauf, dass eine Varianz gegeben ist, die ihm bekannt ist. Weiter vorne thematisiert Léopold die sprecher- und regional-spezifischen Genusschwankungen bei Substantiven auf *nûs*, merkt jedoch an, „ce differend [sic!] dure depuis trop longtemps, & ne me [Léopold] paroît pas d'une assez grande consequence, pour entreprendre de le terminer.“ ‚Dieser Unterschied besteht seit langer Zeit und erscheint mir [Léopold] nicht wichtig genug, um einen Versuch zu unternehmen, ihn zu beseitigen‘ (Léopold 1690: 53). Somit erklärt sich auch die Abwesenheit weiterer Erläuterungen an anderen Stellen der Grammatik, an denen Léopold ebenfalls auf bestehende Varianz im Sprachgebrauch hinweist. Tabelle 2 zeigt die schematisierte Zusammenfassung der Flexionsendungen bei Léopold. Die Systematik der Anordnung erfolgt analog zur Darstellung bei Perger.

Tabelle 2: Flexionsendungen bei Léopold

	L1	L2	L3	L4
Nom.	<i>reuter</i> ∅	<i>knecht</i> ∅	<i>graben</i> ∅	<i>baum</i> ∅
Akk.	<i>reuter</i> ∅	<i>knecht</i> ∅	<i>graben</i> ∅	<i>baum</i> ∅
Dat.	<i>reuter</i> ∅	<i>knecht</i> ∅	<i>graben</i> ∅	<i>baum</i> ∅
Gen.	<i>reuters</i>	<i>knechts</i>	<i>graben</i> ∅/ <i>grabens</i>	<i>baums</i>
Nom.	<i>reuter</i> ∅	<i>knecht</i> ∅/ <i>knechte</i>	<i>graben</i> ∅	<i>bäumer</i>
Akk.	<i>reuter</i> ∅	<i>knecht</i> ∅/ <i>knechte</i>	<i>graben</i> ∅	<i>bäumer</i>
Dat.	<i>reutern</i>	<i>knechten</i>	<i>graben</i> ∅	<i>bäumer</i>
Gen.	<i>reuter</i> ∅	<i>knecht</i> ∅/ <i>knechte</i>	<i>graben</i> ∅	<i>bäumer</i>

¹⁰ ‚Substantive mit einem *e* vor dem *n* tilgen gemeinhin das *s* des Genitiv Singular und alle Pluralformen ähneln dem Nominativ Singular.‘

	L5	L6	L7	L8
Nom.	<i>schatzØ</i>	<i>obersteØ/keleeØ</i>	<i>soldatØ</i>	<i>vestungØ/frauØ</i>
Akk.	<i>schatzØ</i>	<i>obersten/keleen</i>	<i>soldaten</i>	<i>vestungØ/frauØ</i>
Dat.	<i>schatzØ</i>	<i>obersten/keleen</i>	<i>soldaten</i>	<i>vestungØ/frauØ</i>
Gen.	<i>schatzes</i>	<i>obersten/keleen</i>	<i>soldaten</i>	<i>vestungØ/frauØ</i>
Nom.	<i>schaetze</i>	<i>obersten/keleen</i>	<i>soldaten</i>	<i>vestungen/frauen</i>
Akk.	<i>schaetze</i>	<i>obersten/keleen</i>	<i>soldaten</i>	<i>vestungen/frauen</i>
Dat.	<i>schaetzen</i>	<i>obersten/keleen</i>	<i>soldaten</i>	<i>vestungen/frauen</i>
Gen.	<i>schaetze</i>	<i>obersten/keleen</i>	<i>soldaten</i>	<i>vestungen/frauen</i>
	L9	L10	L11	
Nom.	<i>handØ</i>	<i>laegerØ</i>	<i>hausØ</i>	
Akk.	<i>handØ</i>	<i>laegerØ</i>	<i>hausØ</i>	
Dat.	<i>handØ</i>	<i>laegerØ</i>	<i>hausØ</i>	
Gen.	<i>handØ</i>	<i>laegers</i>	<i>haus(e)s</i>	
Nom.	<i>händØ</i>	<i>laegerØ</i>	<i>haeuser</i>	
Akk.	<i>händØ</i>	<i>laegerØ</i>	<i>haeuser</i>	
Dat.	<i>händen</i>	<i>laegern</i>	<i>haeusern</i>	
Gen.	<i>händØ</i>	<i>laegerØ</i>	<i>haeuser</i>	

Die Schemata L1–L7 sind für Maskulina, L8 und L9 für Feminina, L10 und L11 finden bei Neutra Anwendung. Es wurde darauf verzichtet, die bei Léopold als stets fakultativ eingeordnete Apokope gesondert zu markieren, zumal er sich an keiner Stelle für eine Präferenz ausspricht. Besonders komplex waren in der Darstellung bei Léopold die Erläuterungen zu Paradigma L9. Im entsprechenden Abschnitt wird zunächst eine Regel gegeben, die durch die Nennung der bereits erwähnten notwendigen Ausnahmen verkompliziert wird. Es werden 24 Lexeme genannt, deren Deklination im Singular nach Schema L8 und im Plural nach Schema L2 erfolgt (vgl. Léopold 1690: 95) und die zusätzlich eine Apokope erlauben (vgl. Léopold 1690: 97). Durch dieses Verfahren wird die grammatische Beschreibung unübersichtlich. Dass Léopolds Systematiken und Regeln nicht immer widerspruchsfrei anzuwenden sind, verdeutlicht außerdem dieses Beispiel: Das Lexem ‚Rachen‘ führt Léopold in seinem Vokabularium drei Mal in jeweils unterschiedlichen Varianten¹¹ auf: *der rach*, *der rache* sowie *der rachen*. Bojunga (1890: 71) bzw. Wegera (1987: 152) zufolge sind im ausgehenden 17. Jahrhundert sowohl *rache* als auch *rachen* noch variant nebeneinander gebräuchlich. Dessen ungeachtet

¹¹ Dass es sich um drei Varianten eines Substantivs mit derselben Bedeutung handelt, zeigt die jeweils identische französische Übersetzung „gueule“.

ist es bemerkenswert, was die Anwendung der von Léopold formulierten Regeln bezüglich der Zuweisungen der Flexionsparadigmen ergibt: Für die drei Formen desselben Lexems müssten demnach drei unterschiedliche Flexionsparadigmen angewendet werden: Paradigma L2 für *rach*, das bei maskulinen Substantiven auf *h* greift, Paradigma L6 für *rache*, das bei Maskulina auf *e* zum Einsatz kommt, und schließlich L3 für *rachen* bei maskulinen Substantiven auf *en*. Dies betrifft noch einige weitere Lexeme aus Léopolds Werk: *basiliske* (L6) und *basilisk* (L2), *erb* (L5) und *erbe* (L6), *falck* (L7) und *falcken* (L3), *glaub* (L7) und *glaube* (L6) sowie *topase* (L6) und *topaß* (L5). Die unterschiedlichen Paradigmen ergeben sich aus seinem Vorgehen, Flexionsklassen nach dem bzw. den Endbuchstaben des Substantivs zuzuweisen. Bedingt durch eine mögliche Apokope, die Léopold nicht systematisch bzw. konsequent verwendet, kann es bei strikter Regelanwendung zu unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten und somit zu abweichenden Flexionsformen kommen. Dass diese Vielfalt an Möglichkeiten für Deutschlerner eher Hürde denn Hilfe darstellt, muss nicht extra erwähnt werden; es zeigt allerdings deutlich, dass Léopolds Versuche, für die Genuszuordnung und Flexion von Substantiven verlässliche und lernerfreundliche Regeln zu geben, nicht immer den gewünschten Erfolg hatten. Gleichzeitig vermag es Léopold, durch die Nennung varianter Formen auf unterschiedlichen Sprachgebrauch in möglichen Sprachkontaktsituationen vorzubereiten.

4.3 Vergleich der Paradigmen

Bisher wurden die beiden Grammatiken getrennt voneinander betrachtet. Dieser Abschnitt ist dem Vergleich der Ergebnisse gewidmet. Auch ein bewusst kurz gehaltener Abgleich mit den in Wegera (1987: 88f.) aufgeführten Flexionsparadigmen erfolgt an dieser Stelle, um Auskunft zu geben, in welchem Stadium sich der Umbau des Flexionssystems zu diesem Zeitpunkt befand.

Auf den ersten Blick mutet Léopolds Systematik wesentlich umfangreicher und unübersichtlicher an als die von Perger. Näher betrachtet gleichen sich jedoch viele Paradigmen, nur haben die Grammatiker unterschiedliche Ansätze für Einordnung und Systematik der Substantive verfolgt. Perger formuliert jeweils ein Hauptflexionsschema für Maskulina, Feminina und Neutra und nennt maximal zwei Paradigmen für Ausnahmen; Léopold gruppiert seine Substantive nach Endbuchstaben, wobei für den Benutzer allerdings Missverständnisse entstehen können. Während er für Maskulina auf *er* bzw. *el* zum Beispiel das Flexionsparadigma L1 angibt, greift bei Maskulina auf *l* und *r* das Paradigma L2. Ähnlich verhält es sich mit Maskulina auf *t* (L2) und auf *st*, für die er sogar ein zusätzliches Paradigma (L5) einführt. Weiterhin kollidiert bei dem Verfahren der Zuordnung nach Endbuchstaben L2 (Maskulina auf *n*) mit Schema L3 (Maskulina auf *en*). Letztlich manifestieren sich die Unterschiede von Léopolds Systematik meistens nur darin, dass ggf. eine Apokope mit einem *e*-Flexiv aufgefangen werden muss.

Dafür etabliert Perger ein eigenes Deklinationsschema für das Substantiv *fraw* (Sg. Dat. *der frawen*, ‚der Frau‘, P6) und seine Komposita, was Léopold nicht geson-

dert behandelt. Bei Léopold fehlt außerdem im Plural ein Schema für maskuline Substantive mit Umlaut und dem Suffix *e* in allen Kasus (z. B. für *Bäume*, bei Perger P4, bei Léopold ebenfalls L4, was allerdings bei ihm die Form *Bäumer* ergibt – möglicherweise ein Überbleibsel aus dem 14. Jahrhundert (vgl. Ebert et al. 2013: 185)). Da das Paradigma $\emptyset \mid (e)r^{Uml}$ laut Wegera (1987: 89) im 17. Jahrhundert noch ausschließlich für Neutra Verwendung findet, kann auch diese Flexionsform für Maskulina hier als ein Ausdruck intraregionaler Varianz angesehen werden – zumal die Form *Beiner* auch heute noch regionalsprachlich im süddeutschen Raum und in Österreich verwendet wird. *Beiner* darf also als Form regionalen Sprachgebrauchs gelten, zwar nicht unbedingt für das Westoberdeutsche im Speziellen, wohl aber für das Oberdeutsche im Allgemeinen. Die Aus- und danach teilweise Rückbildung des *-er*-Plurals bei ehemals neutralen Maskulina (vgl. Ebert et al. 2013: 172) ist Ende des 17. Jahrhunderts folglich zumindest in Léopolds Sprachverwendung noch nicht gänzlich abgeschlossen oder verharret im oberdeutschen Sprachgebrauch, wohingegen Perger diesen sprachlichen Wandel bereits in seine Grammatik aufgenommen hat. Schließlich führt Perger kein Paradigma für *die Schätze, den Schätzen* (bei Léopold L5) ein; auch ein Paradigma für Plural ohne Umlaut oder weiteres Flexiv (*Graben* in allen Kasus, Schema L3) sucht man bei ihm vergeblich.

Gleichzeitig finden sich zahlreiche Überschneidungen: Für die Maskulina gilt, dass Pergers 1. (Haupt)Schema (P1: *vater* \emptyset /*papst* \emptyset) Léopolds Hauptschema (L1; *reuter* \emptyset) entspricht, P2 (*churfürst* \emptyset /*papst* \emptyset) entspricht Schema L7 (*soldat* \emptyset), P3 (*gott* \emptyset) entspricht Schema L4 (*baum* \emptyset). Zwei der Paradigmen für Feminina sind ebenfalls gleich, nämlich P5 (*geschichte* \emptyset) und L8 (*vestung* \emptyset /*frau* \emptyset) sowie P7 und L9 (beide *hand* \emptyset); mit Einschränkungen (sprich: ohne Berücksichtigung der léopoldschen Synkope) korrespondiert bei den Neutra schließlich P8 (*band* \emptyset) mit L11 (*haus* \emptyset) sowie P9 (*messer* \emptyset) mit L10 (*laeger* \emptyset). Auffallend ist die hohe Anzahl an Schemata für Maskulina bei Léopold (insgesamt 7), insbesondere vor dem Hintergrund fehlender Entsprechungen bei Perger (3 Paradigmen) und Wegera (5 Paradigmen). Aus Lernerperspektive betrachtet ist demnach die Systematik Pergers besser handhabbar. Allerdings vereinfacht er seine Systematik stark und läuft somit Gefahr, dass Nichtmuttersprachler eine falsche Genuszuordnung vornehmen und dadurch eine nicht korrekte Deklinationsform wählen. Bei Léopold sind dafür schon durch den Versuch der Vollständigkeit die Ausführungen zu den möglichen Genuszuordnungen, Ausnahmen und danach Flexionsparadigmen zu umfangreich, um die Fragen der Sprachlerner eindeutig zu beantworten – ganz zu schweigen von der Varianz bei fakultativer Apokope und schwankendem Genus, was jeweils wiederum unterschiedliche Paradigmen notwendig macht.

Der in Tabelle 3 dargestellte Vergleich mit Wegera (1987: 88f.) zeigt zahlreiche Parallelen. Durch die komprimierte Darstellung bei beiden Grammatikern (weder bei Perger noch bei Léopold erhalten Umlaute – im Gegensatz zur Darstellung in Wegera – eigene Paradigmen) ergibt sich insbesondere für Léopolds Maskulina-Klassen die Notwendigkeit, einige Schemata Wegeras mehrfach aufzuführen.

Tabelle 3: Überschneidungen zwischen Wegera und Perger bzw. Léopold

Wegera	(e)s \emptyset^{Uml}	(e)s e; (e)s e^{Uml} ; (e)s \emptyset^{Uml}	(e)s e; (e)s e^{Uml}	(e)n (e)n	(e)s e; (e)s e^{Uml}
Perger	P1			P2*	P4*
Léopold	L1	L1 & L2	L5	L6 & L7	
Wegera	\emptyset (e)n; \emptyset $(e)n^{Uml}$	\emptyset \emptyset ; \emptyset \emptyset^{Uml}	\emptyset^* $(e)r^{Uml}$	(e)s \emptyset	
Perger	P5	P7	P8	P9	
Léopold	L8	L9	L11	L10	

Einschränkungen beim Vergleich, die sich hauptsächlich aus der Unvollständigkeit in der Darstellung der französischsprachigen Grammatiken ergeben (z.B. bei P4, in der die Form für den Dativ Plural fragwürdig ist, aus den Erläuterungen allerdings auch nicht anders abgeleitet werden konnte, s.o.), sind mit einem Asterisk (*) versehen. Von den 18 Paradigmen, auf die Wegera durch seine feinmaschige Darstellung kommt, finden sich 9 Paradigmen entweder bei Perger oder Léopold, mitunter sogar bei beiden wieder. Dies ist ein Zeichen dafür, dass der Umbau des Flexionssystems noch in vollem Gange war.¹²

4.4 Vergleich der Genuszuordnungen

In diesem Abschnitt werden die interessantesten Ergebnisse einer korpusgestützten Analyse der Genuszuordnungen vorgestellt. Anschließend erfolgt ein Abgleich mit der aktuellen Ausgabe des Duden, um festzuhalten, welche der Substantive heute noch variante Genera oder Deklinationsformen aufweisen. Wo dies möglich ist, wird auch der Grund der Varianz benannt.

In das Belegkorpus wurden sowohl die Beispiele aus den grammatischen Erläuterungen aufgenommen als auch die Substantive der Vokabularen, wobei auf die Aufnahme von Komposita weitgehend verzichtet wurde; durch die Genusvorgabe des Determinatums wird die Analyse nicht beeinflusst. Das Gesamtkorpus umfasst 2868 Tokens, von denen 1215 (= 42 %) aus Pergers Grammatik stammen und 1653 (= 58 %) aus Léopolds beiden Bänden. Es muss an dieser Stelle von Tokens die Rede sein, da besonders bei Léopold einige Einträge aufgeführt wurden, bei denen seiner Darstellung zufolge das Genus nicht fest ist. Dabei treten alle Kombinationen auf, wie Tabelle 4 verdeutlicht. Angegeben sind jeweils die Substantive in ihrer neuhochdeutschen Graphie, die zugewiesenen Genera sowie die entsprechenden Flexionsparadigmen.

¹² Ein Vergleich mit späteren Grammatiken wie z.B. mit Gottscheds *Deutscher Sprachkunst* (1748) böte weitere interessante Erkenntnisse.

Tabelle 4: Doppelte Genuszuordnungen bei Léopold

	Femininum	Neutrum
Maskulinum	<i>Armbrust</i> (L2/L9), <i>Butter</i> (L1/L8), <i>Zitrone</i> (L2/L8), <i>Gewalt</i> (L2/L8), <i>Luft</i> (L2/L8), <i>Melone</i> (L2/L8), <i>Pomeranze</i> (L5/L8), <i>Pracht</i> (L2/L8), <i>Schoß</i> (L5/L8), <i>Taufe</i> (L6/L8)	<i>Chor</i> (L2/L11), <i>Gummi</i> (L2/L11), <i>Kristall</i> (L2/L11), <i>Meergrundel</i> (L1/L10), <i>Ort</i> (L4/L10), <i>Zepter</i> (L1/L10), <i>Teil</i> (L2/L10), <i>Zinken</i> (L3/L10)
Neutrum	<i>Fenster</i> (L8/L10), <i>Fett</i> (L8/L11), <i>Maß</i> (L8/L11)	–

Einige dieser varianten Substantive führt auch Perger auf, entscheidet sich allerdings stets für ein einziges Genus: Maskulina sind bei ihm *Kristall*, *Zinken*, *Butter*, *Zitrone*, *Luft*, *Melone*, Feminina sind *Armbrust*, *Pomeranze*, *Schoß* und *Maß*, als Neutrum klassifiziert er *Fenster*. Für die qualitative Analyse wurden diese Lemmata jeweils als vollwertige Vertreter für die ihnen zugewiesenen Genera angesehen und entsprechend mehrfach aufgenommen.

Die Schnittmenge der Einträge, die in beiden Grammatiken vorkommen, beträgt immerhin 1607 Tokens. Diese wurden hinsichtlich ihrer Genera in einer Matrix festgehalten und addiert; an dieser Stelle wurden die einzelnen Paradigmen nicht unterschieden. Bei den hier berücksichtigten Einträgen gab es in 718 Fällen keine Abweichungen bei der Genuszuordnung. Bei der Differenz, immerhin 72 Items (was 9,1 % dieses Teilkorpus entspricht), ordnen die Grammatiker den Substantiven allerdings unterschiedliche Genera zu. Dabei ist kein Muster zu erkennen, vielmehr treten alle Kombinationen auf, wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit. Einen Überblick bietet Tabelle 5. Die Zahlen in Klammern nennen die identischen Genuszuordnungen ohne weitere Aufschlüsselung nach Paradigmen, da dies für die eingangs gestellte Frage nach intraregionaler Varianz einen eigenen Punkt darstellt, nämlich den der idiosynkratischen Unterschiede im jeweiligen Sprachgebrauch der Grammatiker, was in einzelnen Punkten bereits erläutert wurde, hier jedoch nicht weiter vertieft werden kann. Die 72 Substantive mit unterschiedlichen Genuszuordnungen sind zur Veranschaulichung aufgeführt.

Tabelle 5: Unterschiedliche Genuszuordnungen bei Perger und Léopold
(neuhochdeutsche Graphie)

		Perger		
		Maskulinum	Femininum	Neutrum
Léopold	Maskulinum	(349)	<i>Aal, Armbrust, Frost, Gurt, Hopfen, Husten, Milz, Orange, Pfau, Platz, Puls, Reverenz, Schoß</i> (13)	<i>Ast, Hermelin, Marzipan, Moos, Schaft, Tal, Teller, Spinnrocken</i> (8)
	Femininum	<i>Butter, Courante, Distel, Dochtschere, Ente, Fahne, Ferse, Heuschrecke, Luft, Melone, Mittwoch, Pastete, Pfirsich, Ratte, Sarabande, Schnecke, Schnepfe, Stieglitz, Striegel, Stachel, Traube, Vernunft, Wiedehopf, Zitrone, Zwiebel</i> (27)	(234)	<i>Kohle, Fenster</i> (2)
	Neutrum	<i>Blasebalg, Chor, Horn, Grimmen, Kristall, Pfen- nig, Zinke</i> (7)	<i>Ärgernis, Begräbnis, Brustwehr, Fohlen, Gedächtnis, Gefängnis, Hindernis, Maß, Milz, Reh, Ruder, Schaf, Spar- gel, Weib, Zelt</i> (15)	(135)

Da die Schreibungen in den beiden Werken mitunter voneinander abweichen, wurde hier wiederum die normierte neuhochdeutsche Schreibung gewählt. Bei der Schnittstelle von Maskulinum bei Perger und Femininum bei Léopold fehlen zwei Einträge, weil es sich bei ‚Butter‘ und ‚Zitrone‘ um zwei der Substantive mit schwankendem Genus bei Léopold handelt (s. o.).

Nach einem Abgleich der oben aufgeführten Substantive mit den in der aktuellen Ausgabe des Duden verzeichneten Genera lässt sich festhalten, dass einige wenige dieser Substantive heute noch Genusschwankungen aufweisen. Einerseits kann dies regionale Gründe haben, wie es der Fall ist bei ‚Butter‘, die (bzw. der) je nach regionaler Herkunft der Sprecher ein unterschiedliches Genus hat. Auch ‚der/das Marzipan‘ besitzt seine beiden Genera heute noch, wobei der Duden keine regionale Präferenz angibt.

Andere Substantive wie ‚Heuschrecke‘ oder ‚Schnecke‘ sind – nach Apokope – regional maskulin im heutigen Österreichischen, heißen dort also ‚Heuschreck‘

und ‚Schneck‘. Genau andersherum verhält es sich bei ‚Gurt‘, der in der Form ‚die Gurte‘ (im Nom. Sg.) im Schweizerischen noch gebräuchlich ist. Etwas anders ist es mit ‚die Schoß‘, die im Österreichischen einen Rock bezeichnet, der Artikelgebrauch geht also mit einem Bedeutungsunterschied einher. Bei allen diesen Abweichungen vom Standarddeutschen handelt es sich übrigens jeweils um die Genusangabe Pergers, was einmal mehr seine Herkunft aus dem westoberdeutschen Sprachraum belegt.

Der Bedeutungsunterschied von ‚Kristall‘, der sich bis heute herausgebildet hat, ist in den beiden Grammatiken laut des französischen Ausgangsworts *crystal* nicht angegeben. ‚Hermelin‘ hat seine Genusschwankung beibehalten, ist jedoch heute ambig (das Pelztier ‚Hermelin‘, von dem der ‚Hermelin‘-Pelz gewonnen wird). Auch das lässt sich in den Grammatiken nicht belegen und wird daher hier als Entwicklung der neueren Zeit eingestuft. Ähnlich und doch anders verhält es sich mit dem ebenfalls ambigen ‚Chor‘: Die beiden unterschiedlichen Bedeutungen wurden schon damals jeweils durch den Artikel kenntlich gemacht und haben ihren Genusunterschied unverändert bis heute beibehalten.¹³

Besonders interessant ist in dieser Übersicht das Substantiv ‚Spargel‘: Zur Entstehungszeit der beiden Grammatiken wurde einmal das feminine, einmal das neutrale Genus zugewiesen; heute allerdings schwankt es zwischen Maskulinum und Femininum. Letzteres stellt wiederum eine süddeutsche Variante dar, die möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass Spargel im Französischen ebenfalls Femininum ist. Neutrum wurde vermutlich zugunsten des Maskulinums aufgegeben. In der Flexion manifestiert sich der Genuswechsel nicht bzw. zeigt sich nur im Artikel.

Insgesamt ist festzustellen, dass die meisten in der Tabelle aufgeführten Substantive heute zumindest standardsprachlich keinen Genusschwankungen mehr unterliegen. Bei einigen der zehn genannten Substantive stellt die Genusschwankung vielmehr eindeutig eine regionale Variante dar. Bei einigen ambigen Substantiven, bei denen die Bedeutung schon in der Frühen Neuzeit nur mithilfe von Artikel und Kontext ausgemacht werden konnte, ist das auch heute noch der Fall.

5 Zusammenfassung

Beim Vergleich der beiden westoberdeutschen DaF-Grammatiken von Perger (1681) und Léopold (1690) sind Unterschiede auf verschiedenen Ebenen zutage getreten.

Zunächst einmal belegen die Flexionsparadigmen verschiedene Herangehensweisen: Während sich Perger, vermutlich ausgehend vom lateinischen Vorbild, maßgeblich an den Endbuchstaben der Substantive orientiert, bezieht Léopold bei der Einteilung der Paradigmen in viel größerem Ausmaß Suffixe mit ein. Darüber hinaus zeigen sich Flexionsunterschiede wie *Bäume* (Perger) bzw. *Bäumer* (Léopold), die vor allem im Plural auftreten. Sie sind als Belege intraregionaler

¹³ Die Bedeutung aus der Fachsprache der Weber wird an dieser Stelle außer Acht gelassen, da sie in den Grammatiken ebenfalls nicht behandelt wurde.

Varianz zu werten, wie sie sich auch heute noch im Österreichischen oder Schweizerischen zeigen. Dabei spricht die unterschiedliche Behandlung von Synkope und Apokope bei den Grammatikern dafür, dass die intendierte zu beschreibende Zielvarietät differiert. Während Perger keine Schwa-Elision in seine Paradigmen aufnimmt, integriert Léopold Synkope und Apokope in seine Schemata und trägt damit offenbar stärker der gesprochenen Sprache Rechnung.

Auffällige Unterschiede wurden bei der Genuszuordnung sichtbar. Bei fast einem Zehntel der Substantive treffen die Grammatiker inkongruente Entscheidungen wie bei *Armbrust* und *Milz* (fem. bei Perger, mask. bei Léopold). In Anbetracht der Tatsache, dass in Wegera (1987: 275) und Ebert et al. (2013: 187) beiden Substantiven gar noch ein neutrales Genus zugewiesen wird, darf der Unterschied als Indiz für intraregionale Varianz gelten und dafür, dass die Normierung noch im Werden begriffen war. Auch sind hinsichtlich der Genuszuordnung offenbar unterschiedliche Varianten in derselben Region gebräuchlich. Die deskriptive Integration dieser varianten Fälle zeigt sich indes nur bei Léopold. Er verweist explizit auf Schwankungsfälle wie *Butter* (mask./fem.) und *Fenster* (fem./neutr.). Perger hingegen entscheidet sich stets für ein Genus und weist auch nicht auf Schwankungen hin. Einzig ein Beispiel könnte als Anzeichen dafür gelten, dass er sich des Problems bewusst war: In seiner *Nomenclature* kommt das Wort *plaz* drei Mal vor, als *der plaz*, *der reitplaz*, allerdings *die musterplaz*. Der Genusgebrauch von *plaz* ist bei Perger offensichtlich noch schwankend und ein femininer Gebrauch anzutreffen, was sich erneut mit den Ergebnissen aus Wegera (1987: 276) sowie Ebert et al. (2013: 180) deckt.

Insgesamt lässt sich sowohl intraregionale Varianz im Untersuchungszeitraum nachweisen als auch ein unterschiedlicher Umgang mit diesem Phänomen durch die beiden analysierten Grammatiker. Im Gegensatz zu Perger, der versucht, eindeutige Entscheidungen und Zuordnungen zu treffen, entscheidet sich Léopold dafür, den bestehenden Spielraum (Betten 1993) genauer auszuleuchten. Dadurch reflektieren seine Paradigmen stärker den tatsächlichen Sprachgebrauch, wie er seinen Lesern in realen Sprachkontaktsituationen auch begegnen könnte. Für den zeitgenössischen Lerner mögen beide Herangehensweisen Vor- und Nachteile gehabt haben: Eine eindeutige Zuordnung ohne Schwankungsfälle wie bei Perger mag zwar nicht den Tatsachen entsprochen haben, aber sie mag dem Lerner durchaus besser handhabbar erschienen sein. Andererseits verfügten die Lerner mit Léopolds Werk über eine deskriptive Grammatik, die sie durchaus auch auf den mündlichen Sprachgebrauch (inklusive Schwa-Elisionen und unterschiedlichen Flexionsformen) vorbereitete.

Literaturverzeichnis

Quellen

- Léopold, C. 1690. *L'art de parler allemand, Dedié A Monseigneur Le Duc De Bourgogne. Tome Premier*. Paris: Jean Boudot.
- Melanchthon, Philipp. 1555. *Grammatica Philippi Melanchthonis Latina: iam denuo recognita [...] Accesserunt et annotationes recentes, de consilio Ioachimi Camerarii [...] Item Tractatus de orthographia, recens.* Leipzig: Valentin Papa.
- Perger, Jean. 1681. *La véritable et unique grammaire Alemande, Exactly corrigée & augmentée de plus d'un tiers dans cette nouvelle Edition. [...] Divisée en cinq parties*. Paris: Leon de Laulne.
- 1682. *La véritable et unique grammaire alemande, exactement corrigée & augmentée de plus d'un tiers dans cette nouvelle Edition. Divisée en cinq parties*. Straßburg: Schmuck.

Sekundärliteratur

- Besch, Werner. 1980. Frühneuhochdeutsch. In Hans Peter Althaus, Helmut Henne & Herbert Ernst Wiegand (Hg.), *Lexikon der germanistischen Linguistik*, 588–597. Berlin & New York: De Gruyter.
- Betten, Anne. 1993. Norm und Spielraum im deutschen Satzbau. Eine diachrone Untersuchung. In Klaus J. Mattheier (Hg.), *Methoden zur Erforschung des Frühneuhochdeutschen. Studien des deutsch-japanischen Arbeitskreises für Frühneuhochdeutschforschung*, 125–145. München: Iudicium.
- Bojunga, Klaudius. 1890. *Die Entwicklung der Nhd. Substantivflexion ihrem inneren Zusammenhange nach in Umrissen dargestellt*. Leipzig: Hirschfeld.
- Ebert, Robert P., Oskar Reichmann, Hans-Joachim Solms & Klaus-Peter Wegera (Hg.). 2013. *Frühneuhochdeutsche Grammatik*. Berlin: De Gruyter.
- Glück, Helmut. 2013. *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik: Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Ronneberger-Sibold, Elke. 2004. Deutsch (Indogermanisch: Germanisch). In Geert E. Booij, Christian Lehmann, Joachim Mugdan & Stavros Skopeteas (Hg.), *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. Unter Mitarbeit von Wolfgang Kesselheim*, 1267–1285. Berlin: De Gruyter.
- Stopp, Hugo. 1974. Veränderungen im System der Substantivflexion vom Althochdeutschen bis zum Neuhochdeutschen. In Werner Besch (Hg.), *Studien zur deutschen Literatur und Sprache des Mittelalters. Festschrift für Hugo Moser zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Hugo Moser*, 324–344. Berlin: Schmidt.
- Wegera, Klaus-Peter. 1987. *Flexion der Substantive*. Hg. v. Hugo Moser. Heidelberg: Winter.
- Wolf, Norbert Richard. 2000. Phonetik und Phonologie, Graphetik und Graphemik des Frühneuhochdeutschen. In Werner Besch, Anne Betten, Oskar Reichmann & Stefan Sonderegger (Hg.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, 1527–1542. 2. Aufla. Berlin: De Gruyter.

Musterdialoge als Quellen für die Geschichte von sprachlicher Höflichkeit und Anrede

Beispiele aus slavischen Sprachen

Michael Betsch (Wien)

1 Einleitung

Im folgenden Beitrag soll besprochen werden, in welcher Weise und inwieweit sich Musterdialoge als Quellen für die Untersuchung von Phänomenen der Historischen Pragmatik, hier von Anredeformen und Ausdrucksmitteln für sprachliche Höflichkeit, eignen; konkret werden Musterdialoge (Gesprächsbücher) slavischer Sprachen untersucht. Dabei geht es einerseits um den Wert der Musterdialoge als Quellen für die Geschichte konkreter Phänomene in diesen Sprachen, andererseits um die Probleme, die bei der Auswertung dieser Texte als Quellen auftreten.

Nach einer kurzen Einführung zur Bedeutung von Musterdialogen für die Historische Pragmatik gehen die folgenden Abschnitte auf Fragestellungen zu Sprechakten und Anrede ein. Der dritte Abschnitt behandelt die Darstellung eines bestimmten Sprechakttyps, der *pre-requests*, in den Musterdialogen; diese spielen für die Entstehung indirekter Sprechakte eine wichtige Rolle und bei ihnen kann ein Unterschied zwischen west- und osteuropäischen Sprachen angenommen werden. Der vierte Abschnitt behandelt zunächst allgemein die Frage, inwieweit Anredeformen in bearbeiteten Musterdialogen unabhängig von ihren Vorbildern verwendet wurden, bzw. wieweit die Sprachversionen mehrsprachiger Dialoge in dieser Hinsicht voneinander unabhängig sind; im Anschluss daran werden Musterdialoge als Quellen für die Entwicklung des Systems der Anredeformen im Polnischen besprochen. Der fünfte Abschnitt ist dem sprachlichen Purismus gewidmet: Für einige slavische Sprachen wurden ab dem Ende des 18. Jahrhunderts im Rahmen der sogenannten Nationalen Wiedergeburt sprachlicher Purismus zu einem entscheidenden Faktor für ihre Entwicklung zu ihrer modernen Form, und auch das spiegelt sich in den Musterdialogen wider, die sowohl puristische Empfehlungen als auch die Schwierigkeiten, auf die diese stießen, belegen.

2 Musterdialoge als Quellen für die Historische Pragmatik

Musterdialoge standen unter den in der Historischen Pragmatik untersuchten Textsorten im Vergleich mit anderen Textsorten, zum Beispiel Briefen, Gerichtsprotokollen oder literarischen Texten, zunächst etwas am Rand: Beispielsweise enthalten die meisten der in Kytö (2010) erwähnten Korpora keine Musterdialoge,

eine Ausnahme bildet z. B. das Corpus of English Dialogues 1560–1760, das Lehrwerke einbezieht (Culpeper & Kytö 2010: 40–49). Jedoch wurden schon früh Untersuchungen über solche Lehrwerke veröffentlicht (z. B. Radtke 1994 zu französisch- und italienischsprachigen Musterdialogen). Musterdialoge dienen zwar der Erlernung der mündlichen Kommunikation, sind aber mit gesprochener Sprache nicht identisch; im Sinn der Genre-Einteilung von Culpeper & Kytö (2010: 17f.) sind sie *speech-like* (sie weisen Merkmale nächstsprachlicher Kommunikation auf) und *speech-purposed* (sie sind dazu vorgesehen, gesprochen zu werden), jedoch nicht *speech-based* (sie basieren nicht auf realen mündlichen Äußerungen).

Einige Probleme der Auswertung dieser Quellengattung werden bei McLelland (2018) besprochen: Sie sind nicht nur keine Aufzeichnungen gesprochener Interaktion, sondern vereinfachen diese auch gegenüber realen Kommunikationssituationen, indem diese meist auf nur zwei Sprecher reduziert werden, keine Überlappungen oder ähnliches vorkommen (McLelland 2018: 30). Die Texte wurden vielfach über lange Zeiträume nachgedruckt oder in neue Lehrwerke übernommen, dabei auch für neue Sprachen adaptiert (siehe Radtke 1994: 49, Hüllen 2003, McLelland 2018: 31). Insofern stellt sich oft die Frage, ob ein beobachtetes Phänomen für den sprachlichen Usus der Zeit repräsentativ ist oder auf ältere Texte oder auch Fassungen in anderen Sprachen zurückgeht; andererseits können gerade Änderungen, die vorgenommen wurden, wichtige Hinweise auf einen Wandel sein (McLelland 2018: 32).

In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, dass von den veröffentlichten Dialogsammlungen in slavischen Sprachen sehr viele auf Vorbilder aus romanischen oder germanischen Sprachen zurückgehen; zahlreich sind zum Beispiel Bearbeitungen oder Übersetzungen der Dialoge von Veneroni oder des Pepliers.¹ Auch unter den zahlreichen Ausgaben der polyglotten Dialoge von Berlaimont (oft sechs oder mehr Sprachspalten, siehe Verdeyen 1926, Hüllen 2003) existieren Bearbeitungen für slavische Sprachen (siehe z. B. Keipert 2013). Auf das Verhältnis zwischen westeuropäischen Vorbildern und slavischsprachigen Bearbeitungen wird im Folgenden an mehreren Stellen eingegangen.

3 Sprechakte: Bittstrategien

Wie andere Sprechakte können Aufforderungen oder Bitten in unterschiedlicher Weise sprachlich realisiert und dadurch als höflich markiert oder abgemildert werden. Hierzu dienen oft zum Beispiel indirekte Realisierungen (indirekte Direktiva), in denen etwa anstatt einer Aufforderung eine Frage nach den Voraussetzungen zur Ausführung der Handlung steht (*felicity conditions*), und die oft konventionalisiert werden (vgl. Brown & Levinson 1987: 132–144). Dabei unter-

1 Diese beiden Lehrbücher (Veneroni zunächst italienisch-französisch, des Pepliers zunächst französisch-deutsch) erschienen ab dem späten 17. Jhd. in zahlreichen Auflagen. Beide haben im wesentlichen identische Musterdialoge; welcher der beiden Autoren hier den anderen übernommen hat, kann hier nicht geklärt werden und ist für unsere Fragestellung auch nicht relevant. Zu Bearbeitungen in slavischen Sprachen siehe Daiber (1997) und Betsch (1999).

scheiden sich Sprachen in ihren Präferenzen für unterschiedliche Möglichkeiten der Realisierung von Sprechakten, bzw. in dem Grad, in dem Muster solcher indirekten Sprechakte konventionalisiert sind; hier können Musterdialoge Hinweise auf den Stand und die Entwicklung, sowie über Unterschiede zwischen Sprachen in historischen Zeiträumen bieten.

Präferenzen für die verschiedenen Möglichkeiten zur sprachlichen Realisierung bestimmter Sprechakte könnten areal verteilt sein. Beispielsweise wurde vermutet, dass indirekte Realisierungen (Fragen nach Fähigkeit zur Ausführung, d.h. *felicity conditions*, oft im Konditional) in westeuropäischen Sprachen bevorzugt werden, im Osten hingegen direkte Aufforderungen (Imperativ) (Betsch 2003). Schlund (2009: 73–83) sieht in ihrem Vergleich des sprachlichen Ausdrucks von Höflichkeit im Deutschen und im Serbischen eine Unterscheidung zwischen deutscher „Distanzhöflichkeit“ und serbischer „Solidaritätshöflichkeit“, wobei im Deutschen senderorientierte Ausdrücke, oft im Konditional, präferiert würden („Ich hätte gerne“), während im Serbischen adressatenorientierte Ausdrücke, häufig Imperative, bevorzugt würden.

Eine gesprächsanalytische Erklärung für die Entstehung und Entwicklung der erwähnten indirekten Direktiva geht von einem prototypischen Dialogschema aus, in dem (nach einer Eröffnung) zunächst ein *pre-request* geäußert wird, mit dem die Möglichkeit, der Bitte zu entsprechen, geklärt und dem Adressaten die Möglichkeit geboten wird, die Bitte mit geringem Gesichtsverlust abzuschlagen. Wenn der Adressat zu verstehen gibt, dass die Bitte erfüllt werden kann (*go-ahead-answer*), folgt die Äußerung der eigentlichen Bitte. Prototypische *pre-requests* wären somit Fragen nach dem Vorhandensein der gewünschten Ware oder anderen *felicity conditions*. Der Adressat kann jedoch auch statt einer *go-ahead-answer* gleich die (implizite) Bitte erfüllen, und so können *pre-requests* zum Ausgangspunkt konventionalisierter indirekter Direktiva werden (Levinson 1983: 357).

Viele Dialogsammlungen enthalten Turnfolgen, die diesem Schema entsprechen und daher, insbesondere im Hinblick auf die Bildung der *pre-requests*, verglichen werden können. Für einen Vergleich bieten sich Dialoge über den Kauf von Stoff an, da dieses Thema in den meisten hier untersuchten Dialogsammlungen behandelt wird (eine Sammlung weist stattdessen einen Dialog über den Kauf von Handschuhen auf). Das im Folgenden zitierte Beispiel aus der französischen Spalte von Veneroni (1690: 280) enthält Turns, die den vier bei Levinson erwähnten Schritten entsprechen; dabei wird der *pre-request* (b) von einer senderorientierten Formulierung im Konditional repräsentiert:

- (1) a. Que souhaitez-vous, Monsieur, ,Was wünschen Sie, mein Herr, was
que cherchez-vous? suchen Sie?²

2 Zitate aus Lehrwerken, die keine deutsche Version der Texte enthalten, werden mit einer deutschen Übersetzung in einfachen Anführungszeichen wiedergegeben; sofern eine deutsche Fassung enthalten ist, wird diese (ohne Anführungszeichen) wiedergegeben.

- | | |
|---|--|
| b. Je voudrais un bon & beau drap
pour faire un habit. | ‚Ich möchte ein gutes und schönes
Stück Tuch für ein Kleid.‘ |
| c. Entrez, Monsieur, vous verrez icy
les plus beaux draps de Paris. | ‚Treten Sie ein, mein Herr, Sie wer-
den hier die schönsten Tücher aus
Paris sehen.‘ |
| d. Montrez-moy le meilleur que
vous ayez.
(Veneroni 1690: 280) ³ | ‚Zeigen Sie mir das beste, das Sie
haben.‘ |

Sofern eine Struktur wie in Beispiel (1) vorliegt, wird die eigentliche Aufforderung (1d.) mit sehr wenigen Ausnahmen in der Form eines Imperativsatzes realisiert, hingegen unterscheiden sich die für *pre-requests* verwendeten Strukturen deutlich. Die folgende Diskussion konzentriert sich daher auf die *pre-requests* und ihre sprachliche Realisierung.

3.1 Konditional, senderorientiert

In einer Gruppe von Dialogsammlungen treten hier *pre-requests* senderorientiert und im Konditional auf; vergleiche dazu das folgende Beispiel aus einer tschechischsprachigen Dialogsammlung, das (1a.) wörtlich entspricht.

- | | |
|--|--|
| (2) Rádbych měl pěkný sukno na
pláště.
(Jandit 1705) | ‚Ich hätte gern schönes Tuch für
einen Mantel.‘ |
|--|--|

Entsprechende *turns* sind in einer polnischsprachigen Dialogsammlung (Bardzo łatwe rozmowy 1774: 46), und in einer in Slavonien erschienenen štokavischen⁴ Grammatik (Relković 1767: 524) belegt; eine ähnliche Formulierung, in der der Kunde ein Paar Handschuhe wünscht, findet sich in einer in Zagreb erschienenen kajkavischen Grammatik (Matijević 1810: 318).

Zwei russischsprachige Dialogsammlungen (in beiden Fällen handelt es sich um Bearbeitungen von des Pepliers) enthalten ebenfalls senderorientierte Formulierungen. Im ersten Fall (3) steht eine den Formulierungen in den Beispielen (1) und (2) entsprechenden Formulierung, jedoch nicht im Konditional, sondern im In-

³ Alle Hervorhebungen in Sprachbeispielen stammen von mir.

⁴ Kajkavisch und Štokavisch sind Dialekte des serbokroatischen Dialektareals. Auf dem Štokavischen basierte die spätere (plurizentrische) serbokroatische Standardsprache (ab dem späten 19. Jhd.) sowie die heutigen, vor allem aus politischen Gründen unterschiedenen Amtssprachen Kroatiens, Bosnien-Herzegowinas, Montenegros und Serbiens (siehe Lehfeld 2014). Die Bezeichnungen der Dialekte sind von den Fragepronomina *kaj* bzw. *što* ‚was‘ abgeleitet. In den hier zitierten frühneuzeitlichen Sprachlehrwerken (Matijević 1810) wurde Kajkavisch meist als „Kroatisch“ bezeichnet; heute wird hingegen unter „Kroatisch“ die štokavische Amtssprache Kroatiens verstanden. Štokavisch wird in den hier zitierten Lehrwerken z. B. als „Illyrisch“ oder „Slavonisch“ bezeichnet.

dikativ; im zweiten Fall (4) steht das Pronomen der 1. Person im Dativ, und die Partikel *bylo* entspricht nicht der Konditionalpartikel *by* (etwa: ‚Ich wollte für mich‘).

- | | | |
|-----|--|--|
| (3) | Ja choču sukno kupit' na kaftan.
(Groening 1750: 251) | ,Ich will Tuch für einen Kaftan kaufen‘. |
| (4) | Mně bylo chotělos' sebě dobrago i čistago sukna na plat'e.
(des Pepliers 1780: 370) | ,Ich wollte für mich gutes und sauberes Tuch für ein Kleid‘. |

3.2 Adressatenorientiert

Eine weitere Gruppe von Dialogsammlungen enthält adressatenorientierte Formulierungen als *pre-requests*. Hier kommt zum Beispiel die Frage vor, ob der Adressat die gewünschte Ware hat (*felicity condition*, Beispiele (5) und (7)). Im Beispiel (6) liegt zwar ein Imperativsatz vor (‚Gebt mir schönes und gutes Tuch zu einem Kleid‘), jedoch fragt der Kaufmann danach zunächst einen zweiten Kunden nach seinen Wünschen und fordert dann beide Kunden auf, in den Laden zu kommen. Somit kann auch dieser *turn* trotz seiner imperativischen Form als adressatenorientierter *pre-request* angesehen werden.

- | | | |
|-----|---|--|
| (5) | Masz Wászeć dobre sukno?
Mam Moście Panie.
Proszę pokazać mi kármázynu.
(Woyna 1712: 283f.) | Hat der Herr gut Lacken?
Ich habe mein Herr.
Ich bitte mir Karmasin zu weisen. |
| (6) | Dajtemi liepe, i dobre svitte za odichu.
A vy, Gospodine, shto xellite?

Jachu isto to.
Moja Gospodo, izvolite u nutra u prodaonicu dochi, ...
(Lanosović 1778: 229f.) | Gebet mir ein schönes und gutes Tuch zu einem Kleide.
Und sie, mein Herr, was verlangen Sie?

Ich will das nämliche.
Meine Herren, belieben sie herein in den Laden zu kommen; ... |

Andererseits kann die Frage bereits die Aufforderung vertreten und damit den erwähnten Schritt vom *pre-request* zum indirekten Direktivum gemacht haben, wie im folgenden Beispiel aus der Grammatik des Štokavischen („Illyrischen“) von Appendini (1808):

- | | | |
|-----|--|--|
| (7) | a. Sctò-mi-si htìò fapovìghjet.
b. Imásc-li dòbre svitte.
c. Imám; ovo-ti-je.
(Appendini 1808: 325f.) | ,Was wolltest du mir befehlen?‘
,Hast du gutes Tuch?‘
,Ja, hier ist es.‘ |
|-----|--|--|

Gleichzeitig mit der Antwort (*go-ahead-answer*) wird also bereits die implizierte Bitte erfüllt. Dieser Kurzdialog ist recht ähnlich wie die bei Rossi (2015) analysierten *pre-requests* bzw. Bitten im Italienischen.

Während die meisten der verglichenen Dialoge nach einem mit verschiedenen Strategien formulierten *pre-request* einen eigentlichen Bittakt in der Form eines Imperativs enthalten, weichen zwei Dialoge davon ab. Neben dem dalmatinisch-štokavischen Dialog in Beispiel (7), bei dem der formale *pre-request* die Funktion eines indirekten Sprechaktes erfüllt, betrifft dies den polnischsprachigen Dialog (5), in dem stattdessen eine Konstruktion mit Performativverb (*Proszę* ‚ich bitte‘) verwendet wird.

3.3 Zusammenfassung: Variation in einander entsprechenden turns

Die zitierten Dialogausschnitte weisen also für Repliken mit entsprechender Funktion im Dialog eine breite Skala an möglichen Formulierungsstrategien auf, und zwar selbst dann, wenn sie als Bearbeitungen auf dieselben westeuropäischen Vorbilder zurückgehen. Sie könnten daher mit entsprechender Vorsicht Rückschlüsse auf unterschiedliche Tendenzen in den jeweiligen Objektsprachen ermöglichen. Was regional unterschiedliche Präferenzen betrifft, kommen die Formulierungen mit der 1. Person Sg. und Konditional aus Regionen im Norden und Westen (Polnisch, Tschechisch, Kroatisch-Kajkavisch, Slavonien); die anderen Formen kommen teils aus östlichen und südlichen Gebieten, überschneiden sich aber auch etwas mit der ersten Möglichkeit. Insofern bestätigen die Dialogsammlungen die oben genannten Vermutungen über regionale Verteilung der Präferenzen für Bittstrategien teilweise; offenbar war eine wörtliche Entsprechung der Bittformulierungen mit der 1. Person Singular Konditional (wie in den westeuropäischen Vorbildern *Je voudrais/Vorrei*) vor allem in den genannten Sprachen im Norden und Westen unproblematisch, wurde in den anderen Sprachen hingegen zum Teil als nicht adäquat angesehen.

4 Anredeformgebrauch in den Dialogsammlungen

4.1 Verhältnis zu Vorlagen oder anderen Sprachfassungen

Bei Dialogsammlungen, die als Bearbeitungen älterer Vorlagen oder von Vorlagen aus anderen Sprachen entstanden sind, stellt sich auch die Frage, ob der Gebrauch der Anredeformen oder das verwendete System von Anredeformen der Objektsprache entspricht oder teilweise von der Vorlage oder der Metasprache geprägt ist. Exemplarisch lässt sich diese Frage anhand des Lehrbuchs des Štokavischen von Appendini (1808) behandeln.⁵ Dieses Lehrbuch enthält einige Dialoge, die aus

⁵ Bei den Anredeformen wird im Folgenden im Sinn von Braun (1988: 11f.) zwischen gebundenen, also syntaktisch integrierten, und freien Anredeformen unterschieden. Diese Differenzierung fällt nicht zwingend mit der zwischen pronominalen und nominalen Formen zusammen. Nominale Anredeformen, die als gebundene Anredeformen verwendet werden, werden im Folgenden als indirekte Anrede bezeichnet (siehe auch Betsch 2003: 125). Anre-

Veneroni übernommen sind, wie die folgenden. In der Tabelle sind die beiden linken Spalten der štokavische und der italienische Text bei Appendini, während die dritte Spalte den italienischen Text aus Veneroni (1690) enthält.

(8)	Dòbro jùtro, Gospáru	buon giorno, Signore,	Buón dí a Vofignoría,	‚Guten Tag, der Herr/ Eurer Herrschaft‘
	Kako-je vàsce Gospóstvo?	come sta v. Signoria?	cóme ftá V.S.?	‚Wie geht es Eurer Herrschaft?‘
	Dòbro, fa slufcit-vas.	bene per servirla.	beníffimo per fervirla.	‚(Sehr) gut, euch/Ihr zu Diensten‘
	(Appendini 1808: 316)		(Veneroni 1690: 259)	

In diesem Dialogfragment wird sichtbar, dass die Anredeformen in den aus Veneroni übernommenen Dialogen weitgehend der (vermutlichen) italienischen Vorlage entsprechen, insbesondere was die Verwendung der indirekten Anrede *Vaše Gospostvo* ‚Eure Herrschaft‘ als Entsprechung zu *V.S. (Vostra Signoria bzw. Vosignoria)* betrifft. Gleichzeitig werden bestimmte Unterschiede gezeigt, so wird im štokavischen Dialog als Objektspronomen zu *Vaše Gospostvo* eine Form von *vi* (Pronomen der 2. Person Plural) verwendet, *vas* als Akkusativ von *vi*, während im Italienischen klar zwischen Empfängern von *voi* und von *V.S.* unterschieden wird (bei den letzteren kann *V.S.* durch Formen des femininen Personalpronomens der 3. Person Sg., wie hier *la*, ersetzt werden, aber nicht durch Formen des Pronomens der 2. Person Plural *voi*). Somit wird im Italienischen konsequent zwischen *V.S.* und *voi* differenziert, im Štokavischen ist die Abgrenzung eher fließend, zudem war im Štokavischen *Vaše Gospostvo* nach den Angaben des Verfassers an anderer Stelle (Appendini 1808: 296) eine marginale Anredeform und auf wenige sehr hochrangige Adressaten beschränkt. Trotz der weitgehenden Ähnlichkeit zwischen beiden Sprachspalten sind also Unterschiede zwischen beiden Sprachen ausgearbeitet.

Neben den aus Veneroni übernommenen und bearbeiteten Dialogen ist eine Reihe von Dialogen enthalten, die nicht aus Veneroni oder einer anderen identifizierten Quelle übernommen und somit wahrscheinlich von Appendini verfasst sind, wie der folgende:

(9)	Sctò-mi-si htiò fapovìghjet.	Cosa mi avete voluto comandare?	‚Was wolltest du/wolltet ihr mir befehlen?‘
	Imásc-li dòbre svitte?	Hai del buon panno?	‚Hast du gutes Tuch?‘
	Imám; ovo-ti-je.	Ne ho; eccovelo.	‚Ich habe welches; sieh/ seht hier‘
	(Appendini 1808: 325)		

deformen können reziprok/symmetrisch verwendet werden (beide Sprecher verwenden für den anderen dieselbe Anredeform) oder asymmetrisch (wenn dies nicht der Fall ist).

Im Gegensatz zur ersten Gruppe von Dialogen weist die štokavische Spalte hier nur Pronomina bzw. Verbformen der 2. Person Sg. als gebundene Anredeformen auf, während in der italienischen Spalte zwischen Formen der 2. Person Sg. (*Hai*) und Pl. (*avete, ve*) differenziert wird, die je nach dem sozialen Status der Adressaten verwendet werden. Während also im Italienischen eine asymmetrische Pronominalanrede gezeigt wird, wird im Štokavischen nur ein Anredepronomen benutzt, wodurch natürlich nur eine symmetrische Anrede möglich ist.

Somit hat Appendini in seiner Dialogsammlung einerseits Unterschiede zwischen den Anredesystemen des Italienischen und Štokavischen dargestellt, andererseits bei den aus einer italienischsprachigen Quelle übernommenen Dialogen eine teilweise Annäherung an das Anredesystem der Vorlage vollzogen. In beiden Fällen handelt es sich aber um Varianten, die in seiner grammatischen Beschreibung als im Štokavischen mögliche Anreden erwähnt werden, wenn auch sowohl die *vi*-Anrede als auch die indirekte Anrede als dem Sprachgeist widersprechend kritisiert werden (Appendini 1808: 297), während die durchgängige *ti*-Anrede als echte alte nationale Art gelobt wird (Appendini 1808: 295f.); der Autor hat somit diesen Aspekt der Dialoge bewusst gestaltet, und die Dialoge können als eine andere Möglichkeit angesehen werden, Empfehlungen zum Anredeusus ausdrücken.

Unter den im folgenden Abschnitt besprochenen polnisch-deutschen Dialogsammlungen demonstrieren beispielsweise die von Volckmar (1639) und Woyna (1727) ebenfalls deutliche Unterschiede in der Verteilung der Anredeformen zwischen der polnischen und der deutschen Sprachversion. Bei Volckmar entsprechen der polnischen distanzierten Anredeform *W.M.* mehrere deutsche Anredeformen (*der Herr, euer Liebe, Ihr*), vgl. Beispiel (11); bei Woyna werden nicht nur mehrere polnische Anredeformen als Entsprechung für *der Herr* angegeben (Beispiel (12)), sondern auch das polnische *Wászeć* entspricht sowohl *der Herr* als auch *Sie* (Beispiel (13)).

Manche andere Dialogsammlungen haben dieser Frage weniger Aufmerksamkeit gewidmet, dies trifft zum Beispiel auf die polnischen und tschechischen Bearbeitungen des Berlaimont-Gesprächsbuchs zu. Die polnische Fassung des Warschauer Hexaglosson (1646) hat als einzige gebundene Anredeform *ty*, was in diesem Fall der lateinischen Spalte entspricht, die offenbar exakt wiedergegeben wird; sowohl die tschechischen Fassungen von 1602/1611⁶ (Dictionariolum 1602) als auch die polnische und die tschechische Fassung von 1691 (Warmer 1691) beschränken die gebundenen Anredeformen auf *ty* und *wy*. In beiden Fällen entspricht dies der deutschen Spalte. Dabei waren sowohl im Tschechischen und Deutschen als auch im Polnischen (vgl. Abschnitt 4.2) andere gebundene Anredeformen bereits üblich (*Pán* ‚der Herr‘; Vorformen des Siezens/Erzens im Deutschen, siehe Keipert 2013: 251–257). Eine weitgehend einander entsprechende

6 Die Auflage von 1611 unterscheidet sich von der von 1602 nur durch das ausgetauschte Titelblatt (Keipert 2013: 246).

Gestaltung der Sprachfassungen wurde möglicherweise durch die Form als polyglotter Paralleldruck begünstigt.

In extremen Fällen konnte es sogar dazu kommen, dass bei einer Übertragung in eine andere Sprache durch wörtliche Übersetzung ein scheinbarer Beleg für eine Anredeform entstand, die in der betreffenden Sprache gar nicht existierte. Dies liegt offenbar in folgendem Beispiel aus dem Lehrbuch des Slovenischen von Šmigoc (1812) vor: Hier wird in zwei Dialogen ein Schneider mit *on* (Pronomen der 3. Person Sg.; hier in der Form *mu* [Dativ]) angeredet. Dabei bieten diese Dialoge nach Jelovšek (2011: 208, FN 23) die einzigen bekannten Belege für *on*-Anrede im Slovenischen überhaupt.

(10)	Kaj bóm mu mógel platiti? (Šmigoc 1812: 230)	Co mu mám dát za džlo? (Thám 1798: 216)	Was soll ich ihm Ma- cherlohn geben? (Thám 1798: 216)
------	--	---	---

Diese Dialogsammlung ist eine Bearbeitung der tschechisch-deutschen Dialoge aus der tschechischen Grammatik von Thám (1798) und die Verteilung der Anredepronomen folgt exakt dem tschechischen Original (Betsch 2019: 51), und zwar auch in den beiden Dialogen mit *on* als Anredepronomen. Trotz einzelner solcher Extrembeispiele wird man aber in der Regel davon ausgehen können, dass wenn der Anredeusus einer Dialogsammlung dem einer anderssprachlichen Vorlage eng oder genau folgt, der Bearbeiter diesen Anredeusus in der Objektsprache zumindest für akzeptabel hielt.

4.2 Die Entwicklung des polnischen Anredesystems in Musterdialogen

Die Entwicklung des polnischen Anredeformensystems ist durch eine Reihe von Besonderheiten gekennzeichnet. Das Polnische hatte zunächst im 15. Jahrhundert zwei Arten gebundener distanzierter Anredeformen entlehnt, nämlich einerseits die Pronomen und Verbformen der 2. Person Plural (*wy* – Ihr) umfasste und daneben als eine höherrangige distanzierte Anredeform indirekte Anrede mit abstrakten Titeln, zunächst *Twa miłość* ‚deine Gnade‘, ab dem späten 15. Jahrhundert *Wasza miłość* ‚Eure Gnade‘; zu *Wasza miłość* kamen auch kontrahierte Formen wie *waszmość* auf (Stone 1984: 185). Diese indirekte Anrede wurde bald für einen sehr weiten Kreis von Adressaten verwendet, so dass für hochrangige Adressaten zur weiteren Differenzierung zusätzliche indirekte Anredeformen gebildet wurden, wie *Wasza miłość* (bzw. *waszmość*) *mój miłościwy Pan* ‚Euer Gnaden, mein gnädiger Herr‘; auch zu diesen Formen entstanden bald diverse verkürzte Varianten, und auch von *waszmość* kamen weitere verkürzte Formen wie *waśc* oder *waszeć* auf. In der Schrift wurden beide Varianten meist abgekürzt wiedergegeben, z. B. als *W.M.* bzw. *Wm. M.M. Pan* (Stone 1985).⁷ Während des 17. und 18. Jahrhunderts bildete sich zwischen den von *Wasza miłość* bzw. von *Wasza*

7 Die Verwendung von Abkürzungen könnte auch zur grafischen Hervorhebung der distan-

miłość mój miłościwy Pan abgeleiteten distanzierten Anredeformen eine Differenzierung der Art aus, dass das Vorhandensein oder das Fehlen des Bestandteils *Pan* ‚Herr‘ zum entscheidenden Merkmal wurde. Schließlich konnte ab dem späten 18. Jahrhundert *Pan* auch allein als distanzierte Anrede verwendet werden und setzte sich schließlich als wichtigste distanzierte Anredeform im Polnischen durch (Stone 1989: 135f.). Im Folgenden werden exemplarisch die gebundenen Anredeformen in drei Dialogsammlungen besprochen.

Die *Viertzig Dialogi vnd Nützliche Gespräch (...)* von Nikolaus Volckmar entstanden um die Wende vom 16. zum 17. Jahrhundert, spätestens 1601 (Tod des Verfassers) verfasst und wurden 1612 erstmals veröffentlicht (Budziak 2015: 68), sie entsprechen also einem Stand um die Wende vom 16. zum 17. Jahrhundert; hier wurde eine Auflage von 1639 verwendet. Sie weisen zwei distanzierte Anredeformen auf, nämlich *wy* und *Wasza miłość* oder *waszmość*, wobei letzteres jedoch stets mit der Abkürzung *W.M.* wiedergegeben wird, so dass offen bleibt, wie diese Anredeform auszusprechen wäre. Dabei wird *W.M.* beispielsweise auch zu einem Schulmeister verwendet (der jedoch seinerseits den Vater seines Schülers mit *wy* anredet, Dialog Nr. VIII). Der Anredeform *W.M.* entsprechen dabei in der deutschen Spalte unterschiedliche Anredeformen: sowohl *Ewer Liebe* (auch abgekürzt *E.L.*) als auch *der Herr* und *ihr* (Volckmar 1639: 1f.).

- | | |
|--|--|
| (11) Ich dancke ewer Liebe.
Der Herr wolle gedeckt seyn.
Gott sey gelobt/ daß
ich euch gesund sehe. | W.M. dziękuję.
Rácźże W.M. nákrýc.
Pan Bog niech będzie pochwalon/
izem
W.M. we zdrowiu ogładał/
(ogładalá) |
|--|--|

(Volckmar 1639: 1f.)

Eine weitere Dialogsammlung repräsentiert den Stand der Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert: Sie wurde von Jan Karol Woyna verfasst und erschien erstmals 1693 (hier wurde eine Auflage von 1712 herangezogen). Hier werden neben *wy* als weitere distanzierte Anredeformen *Wászeć* (eine weitere Verkürzung von *Wasza miłość/waszmość*) und *WMM Pan* verwendet. Dabei drückt *WMM Pan* einen höheren sozialen Status aus als *Wászeć*, zum Beispiel erhält ein Tuchhändler von seinem Kunden *Wászeć* und benutzt seinerseits bei der Anrede des Kunden mit einer Ausnahme *WMM Pan*. Jedoch kann auch innerhalb eines Dialoges zwischen beiden Formen gewechselt werden: So wird ein in einem Dialog ein Teilnehmer jeweils mehrmals mit *WMM Pan* und *Wászeć* angedet (Woyna 1712: 264–267), und auch der Tuchhändler verwendet einmal zu seinem Kunden *Wászeć*. Somit war hier die Abgrenzung zwischen *WMM Pan* und *Wászeć* noch flexibel. *Wy* hatte einen nied-

zierten Anredeformen als Ausdrücke des Respekts gedient haben. Vgl. auch ähnliche Abkürzungen in anderen Sprachen, etwa *V.S.* im Italienischen, siehe Beispiel (8).

rigeren Status und wurde hier zu einem Schneider und einem Wirt verwendet. Als deutsche Entsprechungen zu *WMM Pan* und *Wászeć* tritt meist *der Herr* auf, in einem Fall aber auch *Sie*.

- | | | |
|------|---------------------------------|--|
| (12) | Co W M M Pan chcesz pisać? | Was will der Herr schreiben? |
| | Gdzie iest Waszećin temporalik? | Wo ist des Herrn Federmesser?
(Woyna 1712: 264) |
| (13) | Każesz Wászeć ryżu włożyć? | Befiehlt der Herr Reiß darein zu legen? |
| | Każesz Wászeć głowiznę uwárzyć? | Befehlen sie den Schweins-Kopff zu kochen? |
| | (Woyna 1712: 268) | |

Im Jahr 1774 erschien eine Bearbeitung der Dialoge von des Pepliers bzw. Veneroni in jeweils einer polnisch-deutschen und einer polnisch-französischen Ausgabe. Diese polnische Version unterschied neben *ty* drei distanzierte gebundene Anredeformen: *wy*, *waść* und *Wc. Pan*, wobei *Wc. Pan* dem höchsten Status entsprach, jedoch zu einem weiten Adressatenkreis verwendet wurde, zum Beispiel auch anders als in früheren polnischen Dialogsammlungen zu einem Tuchhändler oder zu einem Wirt, während die anderen Formen z.B. zur Anrede an Dienstboten (*wy*) oder einen Schneider (*waść*) verwendet wurden. Anders als noch bei Woyna kommen hier innerhalb eines Dialogs keine Schwankungen zwischen zwei Anredeformen vor. Für die polnisch-deutsche Version lässt sich konstatieren, dass die Anredeformen der polnischen und der deutschen Spalte einander genau entsprechen; jedem *Wc. Pan* entspricht deutsches *Sie*, *waść* wird mit *Er* und *wy* mit *Ihr* wiedergegeben. In der polnisch-französischen Version entspricht hingegen jeder distanzierten Anredeform der polnischen Spalte jeweils *vous* in der französischen Spalte.

Somit repräsentieren die drei zitierten Dialogsammlungen drei markant unterschiedene Zeitpunkte in der Entwicklung des polnischen Systems der gebundenen Anredeformen. Im ersten Beispiel existierten zwei distanzierte Anredeformen, nämlich *wy* und *W.M.*; um 1700 hatten sich aus *W.M.* verschiedene weitere Formen entwickelt, die teils das Element *Pan* ‚Herr‘ enthielten, jedoch war die Abgrenzung zwischen diesen Formen noch variabel und dieselben Adressaten konnten beide Formen erhalten; im späten 18. Jahrhundert war die Unterscheidung zwischen Anredeformen mit und ohne den Bestandteil *Pan* konsequent durchgeführt, so dass nun vier Typen gebundener Anredeformen unterschieden werden konnten, die jeweils zu unterschiedlichen Adressaten verwendet wurden, wie schematisch in der folgenden Abbildung dargestellt:

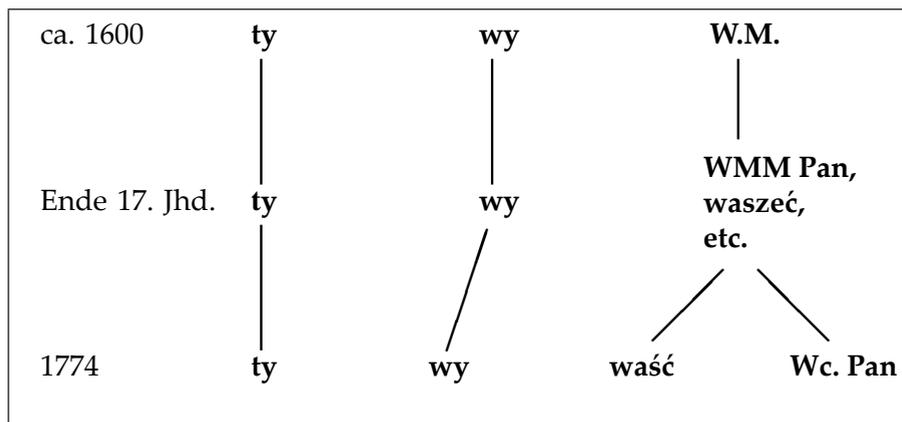


Abb. 1: Gebundene Anredeformen in drei polnischen Dialogsammlungen: Volckmar 1639 (Stand ca. 1600), Woyna 1712 (Stand Ende 17. Jhd.), Bardzo łatwe rozmowy 1774

Andererseits ist das in den Musterdialogen zu findende Bild gegenüber dem realen Usus wahrscheinlich vereinfacht. Aus den zeitgenössischen Grammatiken lässt sich entnehmen, dass es jeweils nicht eine oder zwei Formen eines Typs gab, sondern eine Vielzahl von Varianten existierte (Stone 1989: 136); die Beschränkung auf wenige Typen dürfte deshalb in den Dialogen zu einem einfacheren Schema geführt haben, als es den komplexen Verhältnissen im Usus entsprochen hätte (zudem konnten die Verfasser durch konventionelle Abkürzungen wie *W.M.* konkrete Angaben zur Realisierung dieser Formen umgehen). Wenn außerdem in den polnisch-deutschen Dialogen (1774) im Polnischen und Deutschen jeweils vier Anredeformen gezeigt werden, deren Anwendung einander exakt entspricht, wird hier wahrscheinlich eine Ähnlichkeit des Anredeusus übertrieben. Unter beiden Gesichtspunkten dürften die realen Verhältnisse komplizierter gewesen sein.

5 Anredeformen und Purismus

In einigen slavischen Sprachen, die auf dem Territorium der Habsburger Monarchie gesprochen wurden, bekam während ihrer sogenannten Nationalen Wiedergeburt (ab etwa der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts) der sprachliche Purismus eine große Bedeutung. Die angestrebte Heranbildung einer Nationalgesellschaft, in der die Nationalsprache möglichst alle gesellschaftlichen Funktionen erfüllen sollte, war ein Motiv für die Bestrebungen, auffällige Entlehnungen aus anderen Sprachen, konkret vor allem dem Deutschen, zu beseitigen. Diese Sprachen hatten im intensiven Kontakt mit dem Deutschen eine dem Usus im Deutschen vergleichbare pronominale Anrede entwickelt, bei der für die distanzierte Anrede Pronomina und Verbformen der 3. Person Plural (*oni*) als Anredeformen für Adressaten mit hoher sozialer Stellung neben Formen der 2. Person Plural (*wy/vy/vi*) für Niedriggestellte in Gebrauch waren; der sprachliche Purismus forderte die

Beschränkung auf die 2. Person Plural als einzige in slavischen Sprachen akzeptable distanzierte Anredeform. Diese Forderung wurde zuerst ab dem Ende des 18. Jahrhunderts im Tschechischen erhoben, nachfolgend und nach dem Vorbild des Tschechischen im Slovenischen, Slovakischen und Kroatischen, und sie wurden letztlich erfolgreich durchgesetzt (ausführlich dazu Betsch 2019). Die Musterdialoge aus diesen Sprachen spiegeln dementsprechend teils einen älteren, vom Purismus noch unbeeinflussten Stand wider, teils repräsentieren sie Versuche ihrer Verfasser, puristischen Forderungen Rechnung zu tragen.

Der Übergang von der Darstellung des tatsächlichen Usus zur Darstellung puristischer Empfehlungen lässt sich exemplarisch anhand dreier aufeinander aufbauender Fassungen eines Dialoges aus der des Pepliers/Veneroni-Tradition in tschechischen Grammatiken zeigen: Im Beispiel (11) weist die älteste Bearbeitung (11a.) noch indirekte Anrede mit dem Nomen *Pán* ‚der Herr‘ auf, während dies im folgenden Beispiel (11b.) durch *oni* (*gim* als Dativ zu *oni*) ersetzt ist; die letzte Variante ist zur 2. Person Plural als distanzierter Anredeform übergegangen (hier als Imperativ 2. Pl. *Račte* ‚geruht‘). Die Änderung zwischen den ersten beiden Versionen reflektiert noch den tatsächlichen Wandel des Usus (ab der Mitte des 18. Jahrhunderts war nicht mehr *Pán*, sondern *oni* die distanzierte Anredeform mit dem höchsten Status), während die zweite Ersetzung die puristischen Forderungen des Autors umsetzt (die *oni*-Anrede wird durch Formen der 2. Person Plural ersetzt, hier einen Imperativ der 2. Person Plural).

- | | | |
|------|--|---|
| (14) | a. Ljbj se Pánu kabát prubowat?
(Jandyt 1705) | Beliebt es dem Herrn, den Rock anzuprobieren? |
| | b. Ljbj se gim Kabat prubowat?
(Pelcl 1775: 32) | Beliebt es Ihnen, den Rock anzuprobieren? |
| | c. Račte kabát prubowati.
(Pelcl 1795: 251) | Beliebt es Ihnen, den Rock anzuprobieren. |

Die puristischen Lehrbücher setzen puristische Forderungen um, standen jedoch damit im Gegensatz zum Usus ihrer Zeit. Hieraus ergab sich ein Zielkonflikt, da gleichzeitig die Benutzer der Lehrbücher oder Grammatiken über den tatsächlichen Usus informiert werden mussten; dieser Konflikt wurde von den Autoren unterschiedlich gelöst. Teils wurde in den Beschreibungen auf einen Gegensatz zwischen den empfohlenen Anredemustern und den im Usus praktizierten (und auch von den meisten Sprechern erwarteten) Anredearten hingewiesen. Eine andere Variante zeigt die Bearbeitung der tschechischen Grammatik von Thám (1798) durch Hanka (Thám, Hanka 1821): In einer Hälfte der Dialoge ist die pronominale Anrede nach den puristischen Forderungen umgestaltet, in der zweiten Hälfte wurde sie unverändert belassen, jedoch mit dem Hinweis „Mit der deutschen Höflichkeit in der dritten Person“ versehen.

Ein ähnliches Verfahren wie Hanka wendete der slowenische Autor Murko in der zweiten Auflage seiner Grammatik an. Während in der ersten Auflage (Murko

1832) die Dialoge regelmäßig gebundene Anrede mit Formen der 2. Person Sg., der 2. Person Pl. und der 3. Person Pl. (*ti*, *vi* bzw. *oni*) aufwies, wurde dies in der zweiten Auflage in einigen Dialogen durch ein System aus zwei gebundenen Anredeformen (2. Person. Sg. und Pl.) ersetzt, wie im folgenden Beispiel (das Possessivpronomen *njih* zu *oni* wurde durch *vaša* zu *vi* ersetzt):

- | | | | |
|------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------|
| (15) | Al njih vára pràv
káshe? | Ali vaša vára prav
káže? | Geht Ihre Uhr recht? |
| | (Murko 1832: 182) | (Murko 1843: 237) | (Murko 1843: 237) |

Nach den Angaben des Verfassers sollte der unterschiedliche Anredeusus in den Dialogen zur Übung bei ihrer Anwendung dienen (Murko 1843: 227, Fußnote); Murko wies aber auch darauf hin, dass die Anrede mit *vi* statt mit *oni* vor allem von Städtern als unhöflich wahrgenommen werde (Murko 1843: 59f., Fußnote).

Somit bieten in manchen slavischen Sprachen die Musterdialoge vor allem der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch Belege für Versuche der Autoren, Forderungen puristischer Sprachreformbestrebungen zu verbreiten. In diesen Fällen belegen diese Texte nicht den tatsächlichen Usus, sondern den Konflikt zwischen dem Usus und puristischen Forderungen (vgl. Betsch 2019). An diesen Konflikten wird sichtbar, in welchem hohen Grad in manchen Sprachen der heutige Anredeusus durch bewusste Eingriffe geprägt ist.

6 Zusammenfassung

Musterdialoge in den Lehrwerken slavischer Sprachen sind eine wertvolle Quelle für Fragestellungen der Historischen Pragmatik. Das trifft auch für solche Texte zu, die auf fremdsprachige Vorbilder zurückgehen; bei diesen geben insbesondere die Änderungen gegenüber den Vorlagen wichtige Hinweise. Bei der Übertragung von Musterdialogen aus anderen Sprachen gingen die Autoren überwiegend sorgfältig vor und bemühten sich in der Regel um eine Anpassung an den Usus der Zielsprache; allerdings ist auch die Möglichkeit, dass durch wörtliche (Fehl-)Übersetzung Pseudobelege für einen nicht existierenden Sprachgebrauch geschaffen wurden, vereinzelt nachweisbar. Allerdings waren diese Texte natürlich keine Transkripte realer Kommunikation, sondern Empfehlungen ihrer Autoren. Das lässt sich oft auch daran erkennen, dass die Dialoge im Rahmen dessen blieben, was in der grammatischen Beschreibung als zulässig angegeben wurde.

Für alle konkreten Untersuchungen bedeutet das, dass die Musterdialoge in ihrem jeweiligen Kontext gesehen werden müssen, das heißt, in Verhältnis zu anderen Musterdialogen derselben und anderer Sprachen gesetzt werden müssen. Es muss geprüft werden, ob sie Bearbeitungen oder Übertragungen anderer Texte sind und gegebenenfalls welcher, und auch die Motivationen der Autoren müssen beachtet werden: Sollte der Usus eher dargestellt oder vielmehr beeinflusst werden? Unter Einbeziehung dieser Einschränkungen und nach Möglichkeit in Verbindung mit anderen Quellenarten sind die Musterdialoge eine ergiebige Quelle.

Literaturverzeichnis

Quellen

- Appendini, Francesco Maria. 1808. *Grammatica della lingua illirica*. Ragusa [Dubrovnik]: presso Antonio Martechini.
- Bardzo łatwe rozmowy. 1774. *Bardzo łatwe rozmowy dla chcących się uczyć Polskiego i Niemieckiego języka. Sehr leichte Gespräche für die, welche die Polnische und Deutsche Sprache lernen wollen*. Warszawa: Michał Groell.
- Des Pepliers, Jean Robert. 1780. *Francuzskaja Gramatika pri kotoroj Ispravnejšij Slovar', Družeskie Razgovory, Poslovicy, Dostojmyja primečanija Istorii i pristojmyja na raznye slučai pís'ma*. Izdannaja na neměckom jazykě G. Peplierom. A na rossijskoj perevedennaja P. S. K. Fedorom Sokol'skim. V Moskvě: V Universitetskoj Tipografii u N. Novikova.
- Groening, Michael. 1750. *Rossijskaja Grammatika. Thet är Grammatica Russica*. Stockholm.
- Hexaglosson. 1646. *HEXAGLOSSON DICTIONARIUM Cum multis colloquijs Pro diuersitate status hominum, Quotidie occurrentibus*. Varsaviae [Warszawa]: Elert.
- Jandit, Václav. 1705. *Grammatica linguæ Boëmicae, methodo facili [...] explicata, [...]*, 2. Aufl. Pragæ [Praha]: Koniaš.
- Lanosović, Marijan. 1778. *Neue Einleitung zur Slavonischen Sprache*. Esseek [Osijek]: gedruckt bey Johann Martin Diwalt, k.k. privil. Buchdruckern.
- Matijević, Josip Ernest. 1810. *Horvaczka Grammatika oder Kroatische Sprachlehre zum Gebrauche aller jener, besonders der Deutschen Kroatiens Einwohner, welche Lust haben, die kroatische Sprache gründlich zu erlernen, von einem Menschenfreunde verfaßt, und herausgegeben*. Agram [Zagreb]: gedruckt, und verlegt in der Kais. Königl. privil. v. Novoßelschen Buchdruckerey u. Buchhandlung.
- Murko, Anton Johann. 1832. *Theoretisch-praktische Slowenische Sprachlehre für Deutsche, nach den Volkssprecharten der Slowenen in Steiermark, Kärnten, Krain und Ungarns westlichen Distrikten*. Grätz [Graz]: Verlag der Franz Ferstl'schen Buchhandlung. Johann Lorenz Greiner.
- 1843. *Theoretisch-practische Grammatik der Slowenischen Sprache in Steiermark, Kärnten, Krain und dem illyrischen Küstenlande*, 2. Aufl. Grätz [Graz]: Verlag der Fr. Ferstl'schen Buchhandlung (Joh. Lor. Greiner).
- Pelcl, František Martin. 1775. *Handbuch zum Gebrauche der Jugend bey Erlernung der deutsch- französisch- und böhmischen Sprachen*. Prag: Wolfgang Gerle.
- 1795. *Grundsätze der böhmischen Grammatik*. Prag: Gedruckt bey Franz Gerzabek.
- Relković, Matija Antun. 1767. *Nova Slavonska, i Nimacska Grammatika [...]*. Agram [Zagreb]: Anton Jandera.
- Šmigoc, Janez Krstnik Leopold. 1812. *Theoretisch-praktische Windische Sprachlehre*. Graetz [Graz]: bey Aloys Tusch.
- Thám, Karl Ignaz. 1798. *Böhmische Grammatik zum Gebrauche der Deutschen, wodurch sie diese Sprache auf eine leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen können*. Prag: Diesbach.
- 1821. *Böhmische Grammatik zum Gebrauche der Deutschen. Für Anfänger mit Beispielen, Gesprächen und Leseübungen. Verbessert und herausgegeben von Wenceslaw Hanka, Mitglied der gelehrten Gesellschaft zu Wilna. Sechste ganz umgearbeitete Auflage*. Prag: bey Carl Wilh. Enders.
- Veneroni, Giovanni. 1690. *Le maitre italien [...]* Nouvelle Edition. Amsterdam: Pierre Brunel.
- Verdeyen, R. (Hg.). 1926. *Colloquia et dictionariolum septem linguarum. Gedrukt door Fickert te Antwerpen in 1616. Opnieuw uitgegeven door prof. Dr. R. Verdeyen*. I. Antwerpen, 's Gravenhage: Vereniging der Antwerpsche Bibliophilen.

- Volckmar, Nicolaus. 1639. *Viertzig Dialogi, oder lustige arten zu reden* [...]. Dantzig: Andreas Hünefeld.
- Warner, Christophorus. 1691. *Gazophyl[lacium] Decem Linguarum E[uropaeorum apertum,] I[n quo] Non solum Pronunciationes, D[e]clinationes & Coniugationes, sed etiam] diversi Dialogi in Sermone G[e]rmanico, Polonico, Bohemico, Belgico ...]. Cassoviae [Košice]: Excudit Johannes Klein.*
- Woyna, Jan Karol. 1712. *Kleiner Lust-Garten*. Danzig: Johann Zacharias Stolle und Sohn.

Sekundärliteratur

- Betsch, Michael. 1999. Dialogsammlungen in tschechischen und polnischen Grammatiken des 18. Jahrhunderts. In Katharina Böttger, Markus Giger & Björn Wiemer (Hg.), *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (Polyslav)*, Band 2, 33–40. München: Otto Sagner Verlag.
- 2000. *Diskontinuität und Tradition im System der tschechischen Anredepronomina (1700–1850)*. München: Otto Sagner Verlag.
- 2003. Questions as indirect requests in Russian and Czech. In K. M. Jaszczolt & Ken Turner (Hg.), *Meaning Through Language Contrast. Vol. 2*, 277–290. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- 2019. Address forms in grammars and textbooks of West and South Slavic languages in the eighteenth and nineteenth century. In Annick Paternoster & Susan Fitzmaurice (Hg.), *Politeness in Nineteenth-Century Europe*, 39–73. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Braun, Friederike. 1988. *Terms of Address. Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*. Berlin, New York & Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Brown, Penelope & Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, New York, Melbourne, New Rochelle & Sydney: Cambridge University Press.
- Budziak, Renata. 2015. Sprachmeister im frühneuzeitlichen Polen. Herkunft, Qualifikation und soziale Lage. In Mark Häberlein (Hg.), *Sprachmeister. Sozial- und Kulturgeschichte eines prekären Berufsstands*, 61–69. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Culpeper, Jonathan & Merja Kytö. 2010. *Early Modern English Dialogues. Spoken Interaction as Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daiber, Thomas. 1997. Zur Verbreitung der „Dialogues familiers“ von J. R. des Pepliers in einigen tschechischen, polnischen, russischen und kroatischen Grammatiken. In J. Schulze & E. Werner (Hg.), *Linguistische Beiträge zur Slavistik. V. JungslavistInnen-Treffen Bautzen 1996*, 67–91. München: Otto Sagner Verlag.
- Hüllen, Werner. 2003. Textbook-families for the learning of vernaculars between 1450 and 1700. In Sylvain Auroux (Hg.), *History of Linguistics 1999. Selected Papers from the Eighth International Conference on the History of the Language Sciences, 14–19 September 1999, Fontenay-St. Cloud*, 97–107. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Jelovšek, Alenka. 2011. Razvoj zaimenskega ogovornega sistema v slovenskih pismenih virih do leta 1850. *Slavistična revija* 59(2). 195–211.
- Keipert, Helmut. 2013. Sprachvergleich mit dem Berlaimont-Gesprächsbuch: der tschechische und der deutsche Text von 1602 bzw. 1611. In Marek Nekula, Kateřina Šichová & Jana Valdrová (Hg.), *Bilingualer Sprachvergleich und Typologie: Deutsch – Tschechisch*, 245–277. Tübingen: Julius Groos.

- Kytö, Merja. 2010. Data in historical pragmatics. In Andreas H. Jucker & Irma Taavitsainen (Hg.), *Historical Pragmatics*, 33–67. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Lehfeldt, Werner. 2014. Herausbildung der Standardsprache bei Serben und Kroaten. In Karl Gutschmidt, Sebastian Kempgen, Tilman Berger & Peter Kosta (Hg.), *Die Slavischen Sprachen. The Slavic Languages*, Band 2 (Band 32(2) in Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1446–1469. Berlin, München & Boston: De Gruyter Mouton.
- Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLelland, Nicola. 2018. Mining foreign language teaching manuals for the history of pragmatics. *Journal of Historical Pragmatics* 19. 28–54.
- Radtke, Edgar. 1994. *Gesprochenes Französisch und Sprachgeschichte. Zur Rekonstruktion der Gesprächskonstitution in Dialogen französischer Sprachlehrbücher des 17. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Adaptionen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Rossi, Giovanni. 2015. Responding to pre-requests: The organisation of *hai x* 'do you have x' sequences in Italian. *Journal of Pragmatics* 82. 5–22.
- Schlund, Katrin. 2009. *Genese und Gebrauch von Höflichkeitsformeln im Serbischen und Deutschen. Ein funktionales Modell der Höflichkeit und seine Anwendung*. München: Otto Sagner.
- Stone, Gerald. 1984. Honorific Pronominal Address in Polish Before 1600. *Oxford Slavonic Papers* 17. 45–56.
- 1985. Polish Pronominal Address in the Seventeenth Century. *Oxford Slavonic Papers* 18. 55–66.
- 1989. Formy adresatywne języka polskiego w osiemnastym wieku. *Język Polski* 69. 135–142.
- Thomas, George. 1991. *Linguistic Purism. Studies in Language and Linguistics*. London & New York: Longman.
- 1997. The impact of purism on the development of the Slovene standard language. *Slovenski jezik – Slovene Linguistic Studies* 1. 133–152.

Frühneuzeitliche Lehrdialoge als kommunikations- und kulturgeschichtliche Quellen

Eine Exploration zu interaktiven Praktiken der Beziehungs- und Statuskonstitution

Angelika Linke (Universität Zürich & Universität Linköping)

„The past is a foreign country, they do things differently there.“¹

Frühneuzeitliche (Fremd-)Sprachlehrwerke stellen einen ungewöhnlichen Quellentypus dar. Die zwei- oder mehrsprachigen Beispieldialoge, welche die Werke ihren zeitgenössischen Leser*innen als Lerngegenstand wie Lernmedium anbieten,² erlauben heutigen Leser*innen nicht nur inhaltliche Einblicke in den Lebensalltag der Frühen Neuzeit, sondern sie sind auch selbst Zeugen dieses Alltags, insofern sie die ihn konstituierenden Sprachgebräuche und kommunikativen Praktiken dokumentieren: Die Quellen vermitteln historisches Alltagsleben ‚zum Mithören‘.

So etwa wenn wir, um ein Eingangsbeispiel zu geben, aus einem zweisprachig polnisch-deutschen Lehrwerk und darin wiederum aus einem Gespräch zwischen zwei Herren über eine anstehende Hochzeit (Ernesti 1689: 463ff.) nicht nur erfahren, dass Hochzeitsfeiern in der bürgerlich-städtischen Sozialwelt, welche in den verschiedenen Gesprächsszenen des Werkes entworfen wird, eine mehrtägige Veranstaltung sind, sondern auch, dass der Protagonist des Gesprächs im besseren Fall – „ists Glücke gut“ (Ernesti 1689: 466) – erhofft, nicht erst auf den letzten Tag der Feier eingeladen zu sein, wie es ihm bereits „unlängst geschehen ist“ (Ernesti 1689: 466). Diese Formulierung einer Hoffnung zusammen mit der an eine eher unangenehme Erinnerung lassen in Kombination mit der tröstenden Reaktion des Gesprächspartners („Das ist nichts neues / das wiederfähret oft auch andern“ (Ernesti 1689: 466)) den alltagsgeschichtlichen Rückschluss zu, dass in der Welt der Protagonisten eine Einladung auf den letzten Tag einer Hochzeit eine gewisse Zurücksetzung bedeutete, dass mit dem zeitlichen Verlauf der Feierlichkeiten also auch eine soziale Hierarchisierung verbunden war. Eine weitere kurze

1 So der Einleitungssatz zu L. P. Hartleys später verfilmtem Roman *The Go-Between* (1953).

2 Diese Lehrdialoge bilden vor allem ab dem späten 16. Jahrhundert das Kernstück der Lehrwerke, die meist auch einen grammatisch orientierten sowie einen Wörterbuch-Teil umfassen. Ergänzt wird diese Trias allenfalls durch Kapitel mit Anweisungen zum Verfassen von Geschäfts- wie Privatbriefen und anderen schriftlichen Dokumenten wie Rechnungen, Schuldscheinen etc., sowie durch Listen mit Redewendungen oder Sprichwörtern (vgl. zu diesem typischen Aufbau der Lehrwerke auch Franceschini 2002: 136, sowie Bruzzone 2002: 40).

Bemerkung des Gesprächspartners, dass nämlich die Brautleute in solchen Fällen die späte Einladung gerne „den Umbittern“ zuschreiben, „als wenn sie es hätten vergessen“ (Ernesti 1689: 466), informiert uns zudem – sozusagen nebenher – über eine kommunikative Gesichtswahrungspraxis, die ihrerseits wieder an die soziale Aufladung der verschiedenen Hochzeitstage gebunden ist.

Das Beispiel macht die spezifische Perspektiviertheit der durch die Lehrwerke vermittelten Einblicke in geschichtliche Welten deutlich: In den Dialogen wird die Lebenswelt der an den Gesprächen beteiligten Personen nicht einfach dargestellt, sondern *interaktiv verhandelt*. Alle Aussagen sind immer schon an die Perspektive des jeweiligen Akteurs und damit auch an eine soziale Rolle gebunden. Was die Dialoge vermitteln bzw. was aus ihnen rekonstruktiv erschlossen werden kann, sind deshalb nicht nur alltagsgeschichtliche und kommunikationsgeschichtliche Fakten, sondern auch – wie immer typisierte – soziale Einstellungen, Werthaltungen und Massstäbe.

1 Praxeologische Explorationen

Ich möchte im folgenden Beitrag dieses ganz spezielle kommunikations- und kulturgeschichtliche Potential der Lehrdialoge weiter ausloten. Methodisch ist dabei Folgendes vorzuschicken: Man kann sich bei der extensiven, explorierenden Lektüre in den Lehrdialogen sehr verlieren, so vielfältig sind sie in ihren Themen, so anschaulich in der Kontextualisierung der Gespräche, so verblüffend in den alltäglichen Gegenständen, Aufgaben und Befindlichkeiten, die angesprochen werden.³ Eine solche explorierende Lektüre ist aber gleichzeitig auch ein geeignetes methodisches Instrument, wenn man sich weniger für die Fülle und Vielfalt der gesprächsweisen Ereignisse, sondern in erster Linie für das Wiederkehrende, Musterhafte, Typische interessiert, das sich auf diese Weise, also datengesteuert, entdecken lässt. Dieses Interesse ist der kulturanalytischen Überlegung verpflichtet, dass sprachliche wie interaktive Musterhaftigkeit und Typik – also Formgebung im weitesten Sinn – das Produkt von wiederholtem interaktivem Handeln sind, und dass die Wiederholung von Handlungen unter anderem auf deren sozio-kulturelle Relevanz in der zugehörigen Kommunikationsgemeinschaft verweist.⁴

Um Letzteres geht es mir: Um die Entdeckung kommunikativer Muster, die sich als Ausdruck und Medium nicht nur der lebenspraktischen, sondern auch der soziokulturellen wie der emotions- und beziehungsgeschichtlichen Bedürf-

3 So etwa, wenn sich zwei junge adlige Herren bei der Morgentoilette des einen über die neueste Mode unterhalten, die das Tragen übergrosser Sporen verlangt – was, so die Meinung des anderen, auf den „durchzug deß Graffen von Manßfeldt auff die Frantzösische Krentzen“ (Martin 1627: 21) zurückzuführen sei – gemeint ist hier vermutlich Peter Ernst II. von Mansfeld, der als Heerführer sowohl im Dienste des Pfalzgrafen Friedrich als auch später im Dienst James I. von England in den frühen 1620er Jahren auf französischem Boden in kriegsgerichtliche Auseinandersetzungen verwickelt war.

4 Vgl. zu dieser Interdependenz von sprachlich-kommunikativer Musterhaftigkeit, gesellschaftlicher Relevanz und kultureller Selbstformation ausführlicher Bubenhofer (2009), Linke (2011), Tienken (2015), Linke (2018).

nisse und Relevantsetzungen lesen lassen, wie sie für die in den Lehrdialogen repräsentierten Kommunikationsgemeinschaften des 17. Jahrhunderts typisch sind. Ich frage also danach, in welchem soziokulturellen Rahmen das, was die in den Lehrdialogen auftretenden Protagonisten sprachlich-interaktiv *tun*, eigentlich Sinn macht – oder, andersherum formuliert: Ich versuche anhand von Musterhaftigkeiten im interaktiven *Doing*⁵ der auftretenden Protagonisten, die semiotische Signifikanz und soziokulturelle Relevanz dieser Formbildungen⁶ zu rekonstruieren.

Bei meiner Mustersuche in den Lehrdialogen konzentriere ich mich auf die Ebene interaktiver Praktiken. Im Gegensatz zu praxeologischen Ansätzen in der Soziologie und der Geschichtswissenschaft, die sich stark auf Formen menschlichen „Verhaltens“⁷ konzentrieren und dabei das singuläre Subjekt ins Zentrum einer tendenziell monologistischen Theoriebildung stellen, geht es mir im Einklang mit praxistheoretischen Ansätzen in der Linguistik⁸ um Typisierungen und Routinisierungen im *interaktiven Zusammenspiel* von zwei oder mehr Interaktionspartnern. Der analytische Blick richtet sich dabei auf die Integration verbaler und körperkommunikativer Interaktionen⁹ – wobei letztere im Falle der Lehrdialoge nur aus den sprachlichen Daten rekonstruiert werden können. Denn die Lehrwerke bieten keinerlei Metainformationen zu den situativen Settings und körperkommunikativen Aktivitäten, in welche die repräsentierten Gespräche typischer Weise eingebettet sind. Die Gesprächstexte selbst enthalten aber hier und dort Kontextualisierungshinweise, welche eine gewisse Rekonstruktion des Ineinanders von verbalen und körperkommunikativen Praktiken erlauben.

2 Praktiken bei Tisch

Die explorative Lektüre der Lehrdialoge erweist diese auch unter praxeologischer Perspektive als besonders reichhaltige Quelle, was ein Effekt von deren kommunikationspraktischer Ausrichtung ist: Sie sind weniger darauf angelegt, ihren Adressaten – jungen Adligen auf ihren Bildungsreisen auf der einen, international Handel treibenden Kaufleuten auf der anderen Seite – grundsätzliche Einsichten in Grammatik und Lexik der Zielsprachen zu vermitteln, als sie vielmehr dazu zu befähigen, sich in den für ihre Lebenswelt relevanten Situationen auch im Ausland kommunikativ zurechtzufinden. Die Vermittlung sprachlicher Routinen und interaktiver Praktiken steht deshalb in den Lehrdialogen im Vordergrund. Dies wird besonders augenfällig bei den in praktisch allen Lehrwerken enthaltenen

5 Man kann diesen Ansatz als eine interaktionsorientierte Erweiterung des sprechakttheoretischen Grundgedankens des „doing things with words“ verstehen. Vgl. hierzu früh Levinsons Entwurf des „activity type“ als analytische Größe im Rahmen einer interaktionsbezogenen Linguistik (Levinson 1979).

6 Tienken spricht verdeutlichend von „Sinnformgebungen“ (Tienken 2015: 465 et passim).

7 Prototypisch hierfür ist die vielfach zitierte Bestimmung des Konzepts ‚Praktik‘ von Andreas Reckwitz als „sozial geregelte, typisierte, routinisierte Form des körperlichen Verhaltens (einschliesslich des zeichenverwendenden Verhaltens)“ (Reckwitz 2006: 36).

8 Vgl. u. a. Deppermann, Linke & Feilke (2016), Fiehler et al. (2004), Linke (2010, 2016).

9 Vgl. hierzu grundlegend Streeck (2001), Schmitt (2013), auch Linke (2012).

Gesprächen „Vom tisch“ (Canel 1689: 17), „Vom Essen und Trincken“ (Martin 1627: 37) oder „under dem essen“ (Sumaran 1621: 401), das heisst bei Gesprächen, die eine gesellige Mahlzeit und damit auch ein in hohem Mass sozial integratives kulturelles Genre begleiten bzw. mit konstituieren. In den stärker adelsorientierten Werken finden diese Mahlzeiten-Gespräche durchwegs im Wirtshaus oder in der Herberge statt, während in den an Kaufleute gerichteten Lehrwerken darüber hinaus auch Tischszenen in Privathäusern und damit im familiären Kreis begegnen – mit oder ohne Gäste.¹⁰

Vergleicht man nun eine Reihe solcher Mahlzeiten-Szenen untereinander, so schält sich deutlich ein gewisses Set von kommunikativen Praktiken heraus, die immer wieder vorkommen und sich damit als mehr oder weniger konstitutiv für das soziokulturelle „Gebilde“¹¹ der Mahlzeit erweisen. Die meisten dieser Praktiken – das Arrangement der Plätze am Tisch, die Auswahl und Verkostung des Weines, das Zutrinken, die Kommentierung der Speisen, das Lob des Essens am Schluss der Mahlzeit – sind auch heute noch konstitutive Elemente einer geselligen Mahlzeit und erweisen sich damit als historisch ausserordentlich robust. Einzelne andere Praktiken, wie das laut vorgetragene Tischgebet sind heute – vor allem in einem grösseren und geselligen Kreis – zwar denkbar, aber eher unüblich, andere, wie die zeitgenössische Praktik des „Wasser-Nehmens“, haben sich gänzlich verloren, wieder andere, wie das Zutrinken, haben sich als solche erhalten, in ihrer rituellen Form aber deutlich verändert.

Als besonders interessant erscheint bei der Lektüre der Mahlzeiten-Szenen in den Lehrdialogen, dass sich eine ganze Reihe der für die gesellige Mahlzeit offensichtlich konstitutiven Praktiken dadurch auszeichnet, dass ihre Durchführung mehr oder weniger systematisch thematisiert, kommentiert und in der Folge dann auch interaktiv problematisiert wird. Es sind solche Praktiken, denen ich im Folgenden – nach einer kurzen Präsentation meiner Daten sowie einigen quellenkritischen Überlegungen – nachgehen möchte, und zwar anhand der Praktiken des *Wasser-Nehmens*, des *Platz-Nehmens* bei Tisch, des *Vorlegens* von Speisen sowie des *Einander-Zutrinkens*. Bei der letztgenannten Praktik, dem Zutrinken, handelt es sich um eine unter soziohistorischer und kulturanalytischer Perspektive besonders aufschlussreiche Praktik, auf die ich deshalb ausführlicher eingehen werde.

10 Franceschini (2002: 139) erwähnt, dass international arbeitende Kaufleute oft ihre Söhne für eine bestimmte Zeit zu Geschäftspartnern im Ausland schickten, damit diese dort die entsprechende Fremdsprache lernen und gleichzeitig eine ‚Lehre‘ im Handel machen konnten. Es wäre in diesem Fall nicht das Essen in der Herberge bzw. im Gasthaus, das der Vernetzung mit der eigenen beruflichen bzw. sozialen peer-group dient, sondern das Essen im häuslichen Kreis der Gastfamilie – samt dort verkehrenden Gästen. Vgl. auch Filatkinas Untersuchung zum Gesprächsbuch des Tönnies Fenne, welches im Rahmen eines Aufenthalts des jungen Lübecker Kaufmannsgehilfen im russischen Pskow entstanden ist (Filatkina 2015: 74).

11 Ich verwende diesen Begriff in Anlehnung an Georg Simmels Überlegungen zur „Soziologie der Mahlzeit“ (Simmel 1910).

3 Daten

Aus der inzwischen recht grossen Anzahl an digital zur Verfügung stehenden frühneuzeitlichen Fremdsprachenlehrwerken, die auch Lehrdialoge enthalten, nutze ich für die folgenden Untersuchungen eine Auswahl von insgesamt neun Werken, die alle das Deutsche entweder als Ausgangssprache und/oder als (eine mögliche) Zielsprache zum Gegenstand haben.¹² Die Werke sind nachstehend chronologisch und jeweils mit einer Zitiersigle und einem Kurztitel angeführt, die vollständigen Titel finden sich im Quellenverzeichnis:¹³

- *Sumaran 1621*: Das Neue Sprachbuch (...) Sprachbuch und gründlicher Wegweiser (...) Durch Ioannem Angelum von Sumaran, (...) in Bayrn bestellten Sprachmeistern / 1621. Cum speciali Priuilegio S. Caes. Maj. proprium. In Verlegung deß Authoris.
- *Martini 1627*: Frantzösische und Teutsche Gespräch Danielis Martini Frantzösischen Sprachmeisters zu Straßburg: (...) A Strasbourg Aux dispens d'Euerard Zetzner Libraire. 1627.
- *Gemmulae linguarum 1648*: Gemmulae linguarum, Latinae, Gallicae, Italicae & Germanicae. Studio & opera Philippi Garnerii, Galli, & L[uca] Donati, (...) Lugd[un] Batavorum, Ex Officina Elseviriorum. 1648.
- *Duëz 1653*: Le vray et parfait Gvidon de la Langue Françoisie. Avec Quatre Dialogues (...) Der Rechte vnd Vollkommene Weg-Weiser (...). Durch Nathanael Duëz. (...) Zu Leyden. Bey Johann vnd Daniel Elsevier. Im Jahr 1653.
- *Colloquia 1656*: Colloquia, et dictionariolum octo linguarum (...) Venetiis, Ex Typographia Iuliana, MDCLVI. Herausgegeben von Maria Helena Abreu et al. (a cura di Riccardo Rizza), Viareggio-Lucca: Mauro Baroni, o. J.¹⁴

12 Die Erarbeitung einer genauen Genealogie der Werke und ihrer Bezüge kann an dieser Stelle nicht geleistet werden und liegt auch in der einschlägigen Forschungsliteratur auf Grund der bis vor kurzem sehr beschränkten Zugänglichkeit der Werke nur sehr fragmentarisch vor. Bei den meisten Werken muss mit Traditionslinien gerechnet werden, die ins 16. Jahrhundert zurückreichen. Insgesamt dürften aber auch die Werke des späteren 17. Jahrhunderts (noch) einen Sprach(gebrauchs)stand sowie eine kommunikative Realität spiegeln, die das damalige Zielpublikum nicht als völlig überholt empfunden hat.

13 Weitere Werke, die ich allenfalls punktuell heranziehe, sind im Quellenverzeichnis aufgeführt (auch dort mit vorangestellter Zitiersigle).

14 Dieses Werk, gedruckt 1656 und in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre ohne Jahresangabe kritisch ediert, steht in einer sehr langen, ins 16. Jahrhundert zurückreichenden Tradition und existiert auch in verschiedenen Sprachzusammenstellungen. Punktuelle Vergleiche meinerseits mit einer digital zugänglichen Ausgabe von 1613 mit derselben Sprachzusammenstellung (*Colloquia 1613*) haben gezeigt, dass nur auf der Ebene der Schreibung/Graphie Unterschiede zu der von mir verwendeten edierten Ausgabe bestehen. Eine auf Deutsch und Schwedisch beschränkte Ausgabe von 1629 (Samtal o.J. [Bibliotheksvermerk 1629]) weist dagegen auch Abweichungen auf den Ebenen von Syntax und zum Teil Wortwahl auf sowie kleinere Verkürzungen und Ergänzungen bei einzelnen Formulierungen. Auf der mich hier interessierenden Ebene der interaktiven Praktiken gibt es in beiden Fällen keinerlei Abweichungen.

- *Sprachschatz 1679*: Tresor en trois Langues, (...) Französischer / Teutscher und Lateinischer Sprach-Schatz (...). Basel / Verlegts Johann Hermann Widerhold. Getruckt bey Jacob Bertsche / 1679.
- *Ernesti 1689*: Johannes Ernesti Polnischer Donat, Welcher I. Einen guten Unterricht gibet (...) Auch 41 zum täglichen Gebrauch und Übung dienliche Gespräche in sich begreifet (...). THORN /druckts Christian Beck.
- *Canel 1689*: Königliche Teutsche Grammatic (...). nebst (...) sechs sehr curiosen / und auserlesenen Gesprächen (...) Par Pierre Canel. Nürnberg getruckt / bey Christian Sigmund Froberg / M. DC. LXXXIX, in Verlegung des Authoris [1689].
- *Michaelis [um 1710]*: Der Richtige Wegweiser/ oder Eine gründliche Anleitung zur Polnischen Sprache (...) Zusammen verfasst von Petro Michael, Praecept. Ling. Polon. Gymnas. Ged. werden verkaufft bey Johann Friedrich Straßman. THORN/ druckts Joh. Balth. Breßler.

Die benutzten Werke¹⁵ variieren sowohl in der Zusammenstellung der repräsentierten Sprachen, in ihrem Umfang und in der jeweiligen Qualität bzw. Professionalität der Grammatik- und Wortschatzteile. Die dialogischen Teile unterscheiden sich in erster Linie in Anzahl und Länge der dort durchwegs als ‚Gespräche‘ präsentierten Kapitel.¹⁶ Letztere variieren zudem in ihrer inhaltlichen und situativen Fokussierung: Manche setzen nur ein einziges, kohärentes Geschehen gesprächsweise in Szene,¹⁷ andere fügen unterschiedliche Gespräche aus einem gemeinsamen Handlungskontext aneinander,¹⁸ wieder andere umfassen recht unterschiedliche Gesprächsszenen, die nur einen losen Zusammenhang aufweisen.¹⁹

15 Ich habe die Texte so ausgewählt, dass sie das Spektrum der im 17. Jahrhundert gedruckten Lehrwerke so gut als möglich repräsentieren – es bestehen zwischen den Werken keine offenkundig engen genealogischen bzw. Abschreibe-Verhältnisse.

16 Die Varianz reicht von vier ‚Gesprächen‘ im zweisprachigen Duëz (1653), die sich über 200 Seiten erstrecken, über sieben Gespräche auf 100 Seiten in den achtsprachigen Colloquia (1657) bis zu 34 Gesprächen auf rund 250 Seiten im zweisprachigen Michaelis ([um 1710]) und 41 Gesprächen auf 290 Seiten in Ernesti (1689). Die Seitenangaben sind dabei in Relation zur Anzahl der Sprachen zu setzen, die ein Werk abdeckt. Schon bei nur zweisprachigen Werken steht der einzelnen Sprache pro Seite jeweils nur eine Spalte zur Verfügung und dieser Platz reduziert sich nochmals entsprechend bei Werken, die mehr Sprachen umfassen. Ein Vergleich der Gesprächsteile der Werke ist deshalb ohne die Möglichkeit automatisierter Wortzählung schlecht möglich.

17 So beispielhaft im Gespräch „Vo<m> Kauffen vnd Verkauffen“ in den Colloquia (1657: 48a).

18 So etwa im „Gespräch von der Badstube“ (Michaelis [um 1710: 176]), wo auf ein erstes kurzes Teilgespräch, in welchem ein Herr seinen Jungen ausschickt, um die Öffnungszeit der öffentlichen Badstube in Erfahrung zu bringen, ein zweites folgt, das der Herr auf dem Weg dorthin mit seinem ‚Gevatter‘ führt, der ihn einlädt, bei ihm in seiner eigenen Badstube zu baden, und ein Gespräch in eben dieser Badstube dann den Abschluss bildet.

19 So etwa im Gespräch „vom fechten / vnnd vil andern sachen als vom Kauffen vnnd verkauffen“ (Sumaran 1621: 442), bei dem man als Leserin zwei Herren zuhört, die auf dem Weg durch die Stadt zur Fechtschule unterschiedliche Bemerkungen zur Umgebung austauschen, dann unter diesem Gespräch in einen Laden treten, um dort ein paar Handschuhe zu kaufen, und die dann beim weiteren Spaziergang nochmals andere Themen ansprechen.

Was schliesslich das Zielpublikum dieser Werke anbelangt, so wenden sich sowohl die *Colloquia* (1657) als auch Ernesti (1689) und Michaelis (1710) aufgrund der in ihnen präsentierten Gespräche in erster Linie an ein kaufmännisch-bürgerliches Milieu, während die Gespräche in Martin (1627), *Gemmulae linguarum* (1648), Duëz (1653), *Sprachschatz* (1679) und Canel (1689) eher adlige (allerdings nicht höfische) Lebenswelten entwerfen. Da eine ganze Reihe von Werken aber auch Gespräche enthalten, die sich nicht eindeutig nur einer Zielgruppe zuordnen lassen, ist eine klare Unterscheidung der Adressatenkreise nicht möglich – und wurde von den Autoren/Verlegern sichtlich auch nicht angestrebt.

4 Quellenkritische Überlegungen

Die Absicht, die Gespräche in den Sprachlehrwerken als Quellen für eine kulturanalytisch-praxeologische Analyse zu nutzen, zieht notwendig sowohl die Frage nach sich, wie ‚authentisch‘ die kommunikative Welt, wie lebensnah die Interaktionen sind, die wir in diesen Gesprächen repräsentiert finden, als auch die Frage, welche sozialen Welten in den Lehrdialogen eigentlich eingefangen werden.

Die zweite Frage lässt sich relativ eindeutig beantworten. Denn die Lehrwerke sind, wie schon gesagt, an ein definiertes Publikum gerichtet – an international Handel treibende Kaufleute einerseits und an junge, Bildungsreisen unternehmende Adlige andererseits – und dieses wird in den Vorreden der Lehrwerke zum Teil auch explizit benannt. So etwa wenn in den achtsprachigen *Colloquia* (1656) versichert wird, dass „niemandt weder in Franckreich noch in disen Niederlanden noch in Hispanien, noch in Italien [...] kauffmanschafft treib<e>, der nicht dieser acht <p>rachen in die<s>em buch describen vnd erklet bedurffe“ (*Colloquia* 1656: 5a) oder wenn ein Verfasser betont, dass er die Gegenstände der Dialoge in der neuen Auflage seines Werkes dahingehend vermehrt habe, dass sie auch „einem von Adel“ (*Sprachschatz* 1679: Vorrede) gut zu wissen seien. Zudem lässt sich die soziale und kulturelle Lebenswelt, welche den Horizont der jeweiligen Lehrdialoge bildet, zum Teil auch aus deren Inhalten erschliessen: So verweist die Ausführlichkeit von Gesprächskapiteln, die Verkaufsszenen wiedergeben, ebenso wie Kapitel mit Vorlagen für die Ausfertigung schriftlicher „quitantzen vnd obligatione<n>“ (*Colloquia* 1656: 11a) auf Kaufleute als Adressaten, während eigene Wörterbuchkapitel, die sich den Bezeichnungen von adligen Exerzitien (Pepliers, Wörterbuchteil: 75f.) oder von „Hof- und Hausbedienten“ (Pepliers 1699, Wörterbuchteil: 27) widmen, auf adlige Adressatenkreise schliessen lassen – was dann auch für Dialog-Überschriften wie „Edelmann und Schneider“ (Pepliers 1699, Gesprächsteil: 9) oder „von dem Ballen Spiel“²⁰ (*Gemmulae linguarum* 1648: 137) gilt.²¹

20 Das Ballspiel gehört zu den Adels-Exerzitien. Dass ihm in den *Gemmulae linguarum* von insgesamt 225 Seiten rund 60 Seiten gewidmet sind, ist hier ein deutliches Zeichen der Standesorientierung des Werkes.

21 Vgl. zur Frage nach dem (intendierten wie faktischen) Zielpublikum der Lehrwerke auch ausführlicher Becker (2003: 46–52).

Die Frage nach der lebensweltlichen Authentizität der Lehrdialoge ist weniger einfach zu beantworten. Bestehende pragmahistorische Studien, die sich etwa mit dem Gebrauch von Gesprächs- und Modalpartikeln, Interjektionen, Höflichkeitsmarkern oder auch mit den Realisierungsformen von bestimmten Sprechakten in den Lehrdialogen befassen,²² haben diese Frage jeweils ausführlich diskutiert und sind durchwegs zu einer insgesamt positiven Antwort gekommen.²³ Auch eine stärker interaktionsanalytische Betrachtung der Lehrdialoge legt ein vorsichtig positives Urteil nahe, selbst unter Verrechnung der Tatsache, dass wir es in jedem Fall mit einer durch das Medium der Schriftlichkeit gefilterten Repräsentation dialogischen Sprechens zu tun haben.²⁴ Insgesamt wirken viele der Lehrdialoge wie aus dem Leben geholt, und zwar sowohl inhaltlich – in ihrer Behandlung praktischer Alltäglichkeiten,²⁵ die von der schönen Aussicht aus einem Fenster (Sumaran 1621: 365) über verlegte Kniebänder (Canel 1689: 8) bis zur Frage reichen, wie man feuchte Leintücher am besten trocknet (Martin 1627: 103) – als auch formal, d.h. in ihrer interaktionslogisch angepassten Syntax oder in den situations- wie wissensdeiktischen Bezügen einzelner Gesprächsbeiträge. Manche der Lehrgespräche lesen sich mit ihren häufigen ‚Sprecherwechseln‘ und kurzen ‚turns‘ zudem beinahe wie einfache Transkriptionen realer Kommunikationsereignisse, wie dies der folgende kurze Ausschnitt aus einem insgesamt langen und vielstimmigen

22 Holtus & Schweickard (1985) sowie ausführlich auch Radtke (1994) und Becker (2003) nutzen die Lehrwerke als Quellen für den Gebrauch von Gesprächspartikeln bzw. Diskursmarkern. Auch Simon (2006) befasst sich in seiner Fallstudie zum italienisch-deutschen Lehrbuch des Georg von Nürnberg (Pausch 1972) mit „Gesprächswörtern“ unterschiedlicher Funktion – von gesprächsstrukturierenden Markern über Abtönungspartikeln bis zu Interjektionen (Simon 2006: 13f.). Radtke (1994) und Becker (2003) untersuchen zudem die Organisation bzw. die Gliederungsstrukturen von Verkaufsgesprächen. Becker widmet sich anhand eben dieser Gespräche zusätzlich dem Höflichkeitsmanagement zwischen Händler und Käufer. Ein von Horst Simon (FU Berlin) geleitetes, seit 2018 laufendes Forschungsprojekt zur „Vermittlung kommunikativer Alltagsroutinen im Kontext sprachlicher Diversität in der Frühen Neuzeit“ (Teilprojekt im SFB 980 *Episteme in Bewegung. Wissenstransfer von der Alten Welt bis in die Frühe Neuzeit*) geht auf der Basis eines grösseren Korpus von Fremdsprachenlehrwerken u.a. der Form und Verwendung von Sprechakten wie Aufforderungen und Entschuldigungen sowie dem Gebrauch von Anredeformeln und anderen Höflichkeitsfloskeln nach.

23 So wertet Franceschini (2002: 135) die Lehrdialoge im Kontext anderer Quellentypen, welche zur Rekonstruktion kolloquialer Rede herbeigezogen werden können, als „sottogruppo particolarmente prezioso“. Auch Becker (2003: 99–111), die in ihrer umfassenden Monographie zu englischen Musterdialogen in Fremdsprachenlehrwerken von 1476 bis 1700 ein differenziertes Argumentarium zum Quellenwert der Lehrdialoge zusammenstellt, kommt zusammenfassend zu einer positiven Beurteilung. Vgl. zudem den Beitrag von Hübner & Gennies zur „Authentizität frühneuzeitlicher Sprachlehrwerke“ in diesem Band.

24 Vgl. auch die differenzierten Überlegungen zur „Zwischenmedialität“ der Lehrdialoge bei Becker (2003: 99ff.).

25 Vgl. auch McLelland (2004: 215), die den „rich pragmatic and cultural content“ der Lehrdialoge herausstellt.

Gespräch bei einem familiären Abendessen – es sind insgesamt zehn Personen beteiligt – illustrieren kann:²⁶

Peter: Warumb issestu nicht deine suppen? Weil sie warm ist?

Franz: Sie ist noch zu heisz.

Maria: Hans, bring brot her. Rogier hat kein brot, hole einen Teller, bring den senff her.

Peter: Gebt mir die bierkanne.

Rogier: Neempt sie, lasset sie nicht fallen.

Peter: Gebt mir sie her, ich halte sie wol. (Colloquia 1656: 24a & 25a)

Nicht alle Quellentexte evozieren denselben Eindruck von Lebensnähe, der sich zudem immer aus dem Vergleich zu heutigen Interaktionsmustern ergibt und auch gerade deshalb in Frage gestellt werden muss. Andererseits wird die Realitätsnähe der Gesprächstexte von den Lehrwerken selbst durchwegs als Anspruch formuliert. Den Schlüsselbegriff hierbei bildet das Adjektiv *gemein*, und zwar in der zeitgenössischen Lesart von ‚üblich‘, ‚verbreitet‘, ‚allgemein gängig‘.²⁷ Es findet sich als Charakterisierung der Lehrdialoge sowohl auf Titelblättern als auch in einzelnen Vorreden der Lehrwerke, in Inhaltsverzeichnissen wie in den Überschriften von Gesprächskapiteln – ganz offensichtlich in der Absicht, die Üblichkeit und Lebensnähe des präsentierten Kommunikationsgeschehens schon für die Zeitgenossen herauszustreichen. So wenn die präsentierten Texte unter anderem als „gemeine Gespräch“ (Sprachschatz 1679: Titelblatt und Vorrede (o.P.)), als „zum gemeinen Leben dienliche Gespräche“ (Michael(is) 1710: Titelblatt), als „ins *gemein* vorfallende und üblichste Red Arte“ (Canel 1689: Titelblatt) oder als „Gespräche (...) so in dem *gemeinen Wesen* täglich vorfallen“²⁸ (Michael(is): Vorrede (o.P.)) charakterisiert werden.

Nun sind solche Zuschreibungen, vor allem wenn sie uns auf Titelblättern begegnen, auch als Werbung zu lesen. Doch die Tatsache, dass die meisten Sprachlehrwerke in mehreren Auflagen erschienen sind, kann zumindest als Hinweis darauf gelesen werden, dass die zeitgenössischen Nutzer die Werke als praxistauglich empfunden haben.

Ich werde aufgrund der vorgebrachten Überlegungen und trotz gewisser Vorbehalte die Lehrdialoge im Folgenden sozusagen beim Wort nehmen, d.h. wie authentische Dokumente frühneuzeitlicher Kommunikationsformen behandeln und, von diesen ausgehend, praxeologische Analysen unternehmen.

²⁶ Ich vereinfache bei diesem Ausschnitt die Transliteration aus der Edition des Textes von 1972 (Colloquia 1657) um der leichteren Lesbarkeit willen.

²⁷ Dieses Teilspektrum der Bedeutung von *gemein* wird im Frühneuhochdeutschen Wörterbuch in der fünften Gruppe des Bedeutungsindex aufgeführt. Vgl. fwb-online (<http://fwb-online.de/go/gemein.s.4adj_1573754199>; letzter Aufruf 18.4.2020).

²⁸ Vgl. für weitere Varianten auch Pepliers (1699: Titelblatt des Gesprächsteil des Werkes), Colloquia (1656: 11a), Colloquia (1656: 67a).

5 Beziehungs- und Statuskonstitution bei Tisch

Die interaktiven Praktiken, die ich im Folgenden eingehender untersuche – das *Wasser-Nehmen*, das *Platz-Nehmen*, das *Vorlegen* sowie das *Zutrinken* – sind in allen von mir genutzten Lehrwerken repräsentiert. Die verschiedenen Belege weisen durchaus Varianzen auf, diese heben die Musterhaftigkeit und Typik der Praktiken jedoch eher hervor als dass sie diese verwischen.

Das auszeichnende Element aller dieser Praktiken ist, dass die konstitutiven körperlichen Handlungen, die jeweils den Kern der Praktiken bilden, eben nicht ‚einfach so‘ ausgeführt werden – dass man sich also nicht einfach die Hände wäscht, sich am Tisch auf einen Platz setzt, sich dann gegenseitig von den Speisen vorlegt und sich während der Mahlzeit mit Wein oder Bier zutrinkt – sondern dass diese Handlungen in spezifischer Weise überformt sind, was dadurch zum Ausdruck kommt, dass sie verbal jeweils vor oder während ihrer Durchführung metakommunikativ *thematisiert* und damit aus dem Fluss selbstverständlichen körperlichen Handelns herausgehoben und gleichzeitig zum Gegenstand der kommunikativen Aufmerksamkeit aller Anwesenden gemacht werden.

Genau darin kommt die sozialemiotische Aufladung dieser Praktiken zum Ausdruck. Sie sind, um die Ethnokategorie der Zeit zu verwenden, welche auch in den Lehrdialogen benutzt wird, überformt durch *Gepräg*. Dieser Begriff – *Gepräg* – umfasst zeitgenössisch alle Formen von verbalem, körperlichem oder materiellem Aufwand, denen in erster Linie ‚schmückende‘, das heisst nicht sachfunktional begründete Funktion zukommt.²⁹ Es ist jedoch genau dies, die sachliche wie kommunikative Überflüssigkeit von *Gepräg*, die dessen Funktionalisierung in der Beziehungs- und Statusregulierung ermöglicht.

Dass solche metakommunikativen Thematisierungen der für die gesellige Mahlzeit typischen Handlungen in den Lehrdialogen systematisch begegnen, zeigt deren Bedeutsamkeit für die Lebens- und Interaktionswelt ihrer Adressaten – und ermöglicht die Rekonstruktion der Praktiken und ihrer sozialemiotischen Aufladung aus den Texten.

5.1 Das Wasser-Nehmen vor der Mahlzeit

Das *Wasser-Nehmen* ist eine Praktik, die vor der Mahlzeit erfolgt, und es kommt – im Spiegel der in den Lehrdialogen präsentierten geselligen Mahlzeiten in einer Herberge oder einem Wirtshaus – entweder dem Herbergs-Wirt oder aber dem ‚Gastgeber‘³⁰ der Tischrunde zu, die Tischgenossen dazu aufzufordern. Dies ge-

²⁹ Unter den verschiedenen, eng miteinander verwandten Interpretamenten, die das DWb angibt, käme hier „zierlichkeit im gesellschaftlichen benehmen“ bzw. „umständliche zierliche reden und geberden“ der Verwendung des Ausdrucks in den Lehrdialogen selbst am nächsten (DWb, Bd. 5: Sp. 3537). Vgl. auch Adelung, Bd. F–L: 537.

³⁰ Vielfach handelt es sich dabei um das Mitglied einer Tischrunde, das in der Herberge, in welcher die Mahlzeit eingenommen wird, auch wohnt und deshalb Gastgeberfunktion übernimmt oder es handelt sich um denjenigen in der Tischrunde, der auch für die Kosten der Mahlzeit aufkommt.

schieht vorwiegend in idiomatisch verfestigten Wendungen, wobei die Handlung selbst entweder als „Wasser nehmen“ bezeichnet wird, so in Formulierungen wie: „nun ihr Herren, nehmet wasser“ (Duëz 1653: 669) oder „Laßt uns Wasser nehmen“ (Gemmulae linguarum 1648: 79), oder dann – in idiomatischer Verkürzung und mit absolut gebrauchtem Verb – als „waschen“ („last vns wäschen“ (Gemmulae linguarum 1648: 31)). Der uns heute für diese Handlung geläufige Ausdruck *Hände-Waschen* dagegen begegnet in den Lehrdialogen nicht – obwohl es auch in den Gasthaus-Szenen der Lehrdialoge genau darum geht, wie dies die folgende erläuternde Äusserung aus dem Munde eines Wirts veranschaulicht, der seine Gäste soeben zum „wasser nemmen“ aufgefordert hat: „da seind zwen Haußknecht / einer mit einer Gießkanten vnnnd der ander mit einem Gießbecken vnd einer handzwelen den Herren aufzuwarten“ (Martin 1627: 50). In Abb. 1 (siehe S. 213) ist im Vordergrund links ein solches Giessbecken samt der zugehörigen Giesskanne sichtbar. Die idiomatische Geprägtheit (Feilke 1994: 225 et passim) des Ausdrucks *Wasser-Nehmen*, d.h. seine musterhafte Verfestigung (Linke 2011) sowohl mit Blick auf die morphosyntaktische Form wie auf die lexikalische Füllung und die pragmatische Bindung an das Hände-Waschen vor der Mahlzeit lässt sich – neben der expliziten Thematisierung der Handlung selbst, die diese als eigenständigen Akt aus dem Fluss selbstverständlichen Alltagshandelns heraushebt – als Hinweis darauf lesen, dass die Handlung des Hände-Waschens vor dem Essen weniger als alltägliche Hygienemassnahme denn als soziokulturell zeichenhafter zeremonieller Akt verstanden wird.³¹ Allgemeiner formuliert: Die Musterbildung auf sprachlicher Ebene ist Ausdruck und Index der Musterbildung auf der Ebene des körperlichen Handelns.

Diese soziosemiotische Zeichenhaftigkeit des Aktes wird nun dadurch herausgestellt als auch in ihrem Ausdruckswert explizit gemacht, als in allen Tisch-Szenen der Lehrdialoge die Reihenfolge thematisiert wird, in welcher die Mitglieder der Tischgemeinschaft zum Wasser-Nehmen schreiten. Dabei wird deutlich, dass es die soziale Norm vorsieht, den anderen den Vortritt zu lassen, was vom jeweiligen Gegenüber aber nicht akzeptiert werden kann, der wiederum sein Gegenüber zum Vortritt auffordert: „Ich will dem Herrn folgen / wann es ihm geliebet“ (Gemmulae linguarum 1648: 31). Ganz offensichtlich kann die Reihenfolge des Wasser-Nehmens als sichtbare Manifestation einer sozialen Rangfolge gelesen werden, die in der gegebenen Situation – der auf Geselligkeit und soziale Integration angelegten gemeinsamen Mahlzeit – jedoch nicht erwünscht ist.

Dies zeigt sich daran, dass in allen Belegfällen entweder an diesem Punkt, also bei der Thematisierung der Reihenfolge des Wasser-Nehmens, oder aber schon in dessen Vorfeld, eine Aufforderung zur Durchbrechung bzw. Ausser-Kraft-Setzung des zeremoniellen Arrangements erfolgt, indem einer der Tischgenossen (oft

31 Dass durch diese Überhöhung des Händewaschens zum zeremoniellen Reinigungs-Akt auch die folgende Mahlzeit als Ganze mit einer rituellen Aura überzogen und in die Nähe einer sakralen Handlung gerückt wird, kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Vgl. aber Linke (2018b).

derjenige, der anderweitig als Gastgeber ausgewiesen wird) vorschlägt, dass man das Wasser-Nehmen doch „ohn ceremonien“ und ohne „solche grammantzen“³² begehre wolle. Das lässt sich entweder dadurch bewerkstelligen, dass man, sofern das „becken [...] groß genug“ (Canel 1689: 22) ist, einfach „zusammen wäscht“ (Canel 1689: 22, Gemmulae linguarum 1648: 33, Sumaran 1621: 403, Sprachschatz 1679: 41) und auf diese Weise eine Reihung verunmöglicht, oder indem man die Reihenfolge für zufällig erklärt: „Still mit ceremonien; der erste gehet vor. Es muß einer der erst seyn“ (Duëz 1653: 670). Beide Vorschläge erhalten, wie dies die Texte zeigen, gerne und unmittelbar Zustimmung der ganzen Runde. Darin, dass in einer der Szenen derjenige der Tischgenossen, der nach der entsprechenden Aufforderung ‚freiwillig‘ als erster die Hände wäscht, dies mit einer humoristischen Bemerkung verbindet („Gieß hieher Haußknecht, wann die Kühe zum Felde hinaus gehen, so gehet die erste vor auff die Holändische manier“ (Martin 1627: 51)) zeigt allerdings auch, dass ein solches Ausser-Kraft-Setzen einer habitualisierten Form von Status-Display selbst bei Zustimmung aller Beteiligten nicht ganz unproblematisch ist.

Auf das eingangs zu diesem Abschnitt erwähnte Faktum, dass das Wasser-Nehmen nur in Kontext von Mahlzeiten thematisiert wird, die in Herbergen oder Wirtshäusern stattfinden, nicht aber bei Mahlzeiten im häuslichen Kreis, komme ich im Kapitel 6 dieses Beitrags zurück.

5.2 Das Platz-Nehmen bei Tisch

Das auf das Wasser-Nehmen folgende *Platz-Nehmen* bei Tisch erweist sich in ganz ähnlicher Weise als sozial problematisch. Auch hier ist die zentrale körperliche Handlung, eben das Sich-zu-Tisch-Setzen, sozialsemiotisch überformt, und zwar in doppelter Hinsicht: Der soziale Status des Akteurs manifestiert sich hier nicht nur in der zeitlich-sequentiellen, sondern auch in der räumlichen Dimension: Nicht nur *wann* man am Tisch Platz nimmt, sondern auch *wo* am Tisch man Platz nimmt, kann bzw. muss als Indikator des sozialen Ranges gelesen werden. Dieser sozialindikative Charakter der Praktik wird darin deutlich, dass in allen entsprechenden Szenen die Aufforderung an einen Tischgenossen, sich doch als erster zu setzen („Ich bitt der Herr wölle sich nidersetzen“ (Sumaran 1621: 403)), entweder zurückgewiesen oder, falls sie befolgt wird, mit einem metakommunikativen Hedging versehen wird. So kann der betreffende Akteur thematisieren, dass er die Aufforderung nicht etwa deshalb akzeptiere, weil er der damit verbundenen Rangzuschreibung zustimmt, sondern nur aus Höflichkeitsgründen („Ich will mich hieher setzen / euch zu frieden zu stellen“ (Duëz 1653: 671)) oder, noch eleganter, indem er auf das Höflichkeitsparadox verweist, welches durch die ursprüngliche Aufforderung konstituiert wird und ihn in eine soziale Doublebind-Situation stürzt („In dem / daß ich den Herrn gehorsame / werde ich mich vnhöflich erzaigen“ (Sumaran 1621: 403)). Schliesslich scheint auch der Verweis auf

32 Soviel wie „possen, komplimente, umstände“ (DWb, Bd.8: Sp. 1771).

die Bedürfnisse der Tischgemeinschaft – „die gesellschaft nicht weiter zu beschweren“ (Duëz 1653: 671) – ein möglicher Grund, das Angebot, Platz zu nehmen, ohne weiteres zu akzeptieren.

In ähnlicher Weise wird auch das Angebot eines *bestimmten* Platzes zumindest zunächst zurückgewiesen. Dies kann durch die Thematisierung des sozialindikativen Charakters des Sitzplatzes an sich („der ort ist für mich gar zu stattlich / der herr lasse einen andern da sitzen“ (Martin 1627:51)) geschehen oder dann durch die ‚Rückgabe‘ des Platzes an das Gegenüber, welches diesen angeboten hat: „Der Herr setze sich selber / ich will wohl ein ort finden“ (Gemmulae linguarum 1648: 33).

Diese sozialsemiotische Überformung des Sich-Setzens bei Tisch samt dem daraus resultierenden kommunikativen Aufwand kann nun, wie schon für das Hände-Waschen gezeigt, durch deren vorgängige metakommunikative Thematisierung aufgehoben werden. Dies kann sowohl individuell geschehen, also dem jeweiligen Tischgenossen gegenüber, den man darum bittet, ohne weitere Umstände Platz zu nehmen („setzet euch hierher ohne ceremonien“ (Gemmulae linguarum 1648: 33)) oder aber kollektiv, indem man für die gesamte Tischgesellschaft die freie Wahl der Plätze deklariert: „Ein jeder setze sich, so es ihm beliebt“ (Canel 1689: 22), was dann auch heisst: „ohn einiges gepräng“ (Gemmulae linguarum 1648: 79).

5.3 Das Vorlegen der Speisen

Sitzen endlich alle Tischgenossen und sind die Schüsseln auf dem Tisch, so steht als nächste zeichenhaft überformte Handlung das Vorlegen der Speisen an, was in erster Linie zu den Pflichten des Gastgeber³³ gehört. Dass dies so ist, wird aus den Texten *ex negativo* deutlich, d.h. dadurch, dass der Gastgeber die entsprechende Erwartung an ihn ausdrücklich zurückweist:

Ihr Herren / wartet nicht biß ich euch vordiene vnd vorlege. Sondern ein jeder nehme selbst / wann man es ihm schon nicht sagt. Man erinnert hie niemand / sondern ein jeder arbeitet an seinen stücken. Ein jeder für sich / vnd Gott für alle. (Duëz 1653: 683)³⁴

Doch wie in dieser überraschend ausführlichen Kommentierung einer nicht-stattfindenden Tätigkeit ebenfalls angedeutet wird („man erinnert hie niemand“), ist das Dem-anderen-Vorlegen letztlich Pflicht für alle Tischgenossen – und zwar, wie sich aus weiteren Belegen ableiten lässt, eine gegenseitige. Dies wird etwa dann deutlich, wenn einer, nachdem er von einem anderen ein Stück Pastete vorgelegt bekommen hat, diesem versichert: „Habt grossen danck / Herr /: ich will euch widerumb vorlegen“ (Gemmulae linguarum 1648: 81).

³³ Es ist oft derjenige „Herr“, der auch schon die Zeremonien beim Hände-Waschen und beim Platz-Nehmen problematisiert hat und auch sonst als eine Art Gastgeber auftritt (was zum Teil daran gebunden scheint, dass die Gesellschaft ihr gemeinsames Essen in der Herberge zu sich nimmt, in welcher dieser Herr seine „Kammer“ hat).

³⁴ Ganz ähnlich auch Gemmulae linguarum (1648: 97) sowie Canel (1689: 22).

Insgesamt erlauben die Belegstellen zum Vorlegen den Rückschluss, dass es sich dabei um keine sehr beliebte Praktik handelt und man sich ihr gerne entzieht. Dies wird entweder mit dem Verweis auf die eigene Ungeschicklichkeit begründet, was das Vorlegen auch als formbetonte Handlung ausweist, die gewisses körperliches Geschick erfordert³⁵ („ich bin kein guter vorleger vber tisch“ (Gemmulae linguarum 1648: 97, ähnlich auch ebd.: 37)) oder als persönliche Dispräferenz: „Vnd euch die lautere warheit zu sagen / ich lege nicht gern den anderen das eßen vor“ (Duëz 1653: 696). Dieser Widerwille kann dann auch dazu führen, dass eine Bitte um einen Löffel von einer Suppe, die von anderen gerade besonders gelobt wurde, recht ruppig zurückgewiesen wird: „Der Herr nehme selber / er ist groß genug“ (Duëz 1653: 695).

Die aus heutiger Perspektive doch eher harmlos erscheinende Aktivität des Dem-Anderen-Essen-Vorlegens erweist sich im Spiegel der Lehrdialoge also als ein Feld potentieller interpersoneller Spannungen: Was als sorgende Handlung eines Gastgeber seinen Gästen gegenüber oder als ein integrativer Akt gegenseitiger Fürsorge der Tischgenossen untereinander verstanden werden könnte, wird – das zeigen die vorgebrachten metakommunikativen Problematisierungen – latent als unangenehmer Akt empfunden, dem man sich lieber entzieht. Worin die Problematik des Vorlegens genau liegt, lässt sich vielleicht der oben zitierten Bemerkung eines Gastgebers entnehmen, in welcher dieser ‚vorlegen‘ mit ‚verdienen‘ gleichsetzt.

Während also die Aufhebung der sozialen Hierarchisierung beim Wasser-Nehmen wie beim Platz-Nehmen problemlos verläuft und im Spiegel der Lehrdialoge bereits als eine Art Meta-Praktik erscheint, liegen die Dinge beim Vorlegen anders. Dies mag damit zu tun haben, dass in den beiden ersteren Fällen die Sequenzialität von Handlungen bzw. – im Falle des Platz-Nehens – das Anrecht auf einen bestimmten Ehrenplatz zur interaktiven Aushandlung steht. Im Falle des Vorlegens dagegen geht es um einen aktiven *Dienst* des Einen am Anderen, was – das scheinen die Lehrdialoge hier nahezulegen – in der Standesgesellschaft des 17. Jahrhunderts leicht als zeichenhafte Erhöhung des anderen und entsprechende Erniedrigung der eigenen Person (miss-)verstanden werden kann. Der offensichtliche Körperbezug der Handlung – was man dem Anderen reicht, wird von diesem inkorporiert werden – mag dabei eine zusätzliche semiotische Beschwerung des Aktes mit sich bringen.

Diese semiotische Problematik zeigt sich auch in dem sozial zunächst ganz anders ausgeformten, sowohl bürgerlichen als auch familiären Setting eines Tischgesprächs in den Colloquia (1656): Hier weist der Vater die Aufforderung seiner Frau,

35 In diesem indirekten Verweis darauf, dass das Vorlegen im Idealfall mit einer gewissen körperlichen Eleganz erfolgen sollte, zeigt sich die Verbindung des Vorlegens zum Vorschneiden, d.h. dem Akt des Tranchierens vor allem von Geflügel und grösseren Fleischstücken am Tisch, einem Handlungskomplex, der zeitgenössisch als Körperkunst wahrgenommen wird und, soll er in vollendeter Form durchgeführt werden, eine entsprechende Ausbildung erfordert (vgl. auch Linke 2018: 361f.).

dem ebenfalls anwesenden Franz (es ist unklar, ob es sich um einen Sohn oder ein sonstiges Mitglied der Hausgemeinschaft handelt) Fleisch aufzuschneiden, mit einem regelrechten Wortschwall zurück: „Soll ich ihme dienen? Kann er ihm nicht selbst dienen? Schneidet selbst, ihr seyt gross genug, helftet auch selbst, dan ich will euch nicht dienen: ich diene niemand dann mit selber“ (Colloquia 1656: 25a & 26a). Was hier anklingt, dass das Aufschneiden nur Kindern gegenüber als Fürsorge, „Grossen“ gegenüber jedoch als Bedienen³⁶ zu verstehen ist, wird auch in der oben zitierten Weigerung eines Herrn, einem Tischgenossen einen Löffel von der Suppe zu reichen, als Interpretationsfigur angesprochen, wenn es eben heisst: „der Herr nehme selber / er ist groß genug“ (Duëz 1653: 695).

Es können allerdings, wie schon beim Wasser-Nehmen und beim Platz-Nehmen, die sozialsemiotischen Effekte des Vorlegens, die als Belastung der auf Egalität ausgerichteten Geselligkeit bei Tisch empfunden werden, unterlaufen werden. Im Fall des Vorlegens geht dies allerdings, was sich letztlich auch aus den oben angestellten Überlegungen ergibt, nur durch den Verzicht auf die Praktik insgesamt. Der Vorschlag dazu kommt, wie auch im Eingangsbeispiel zu diesem Abschnitt, meist von Seiten des Gastgeberers, in Formulierungen wie „ein jeder nehme selbst, wenn man es ihm schon nicht sagt“ (Duëz 1653: 683) oder „nemmet für euch selbst“ (Sumaran 1621: 405) oder „ein jeder wird sich selbst bedienen, es ist hier kein hofmeister“ (Canel 1653: 22). Doch auch dieser Verzicht auf die Praktik muss metakommunikativ hergestellt, die Praktik entsprechend benannt und ihre sozialsemiotische Überformung zumindest indirekt angesprochen werden.

5.4 Das Zutrinken

Das Sich-Zutrinken ist eine kommunikative Praktik, die in den Tischgesprächen der Lehrdialoge besonders häufig begegnet – die Lehrdialoge scheinen nicht nur die Praktik vermitteln, sondern auch deren Omnipräsenz während der Mahlzeit deutlich machen zu wollen. Für heutige Leser*innen der Dialoge sind zudem die sprachlichen Ausdrücke, mit denen die beiden zentralen Elemente dieser Praktik benannt werden – *es einem bringen* und *Bescheid tun* – zunächst befremdend, denn sie sind aus dem Wortschatz der Gegenwartssprache völlig verschwunden.³⁷

36 Die Tatsache, dass selbst im Sprachgebrauch des 21. Jahrhunderts das Füllen der Teller für andere bei Tisch als *geben* bezeichnet wird (*Was kann ich Dir noch geben?*), nicht aber als *bedienen* (**Womit kann ich Dich noch bedienen?*) während es gleichzeitig sehr wohl möglich ist, andere nicht nur zum *Sich-selber-Nehmen*, sondern, wie im 17. Jahrhundert auch, zum *Sich-selbst-Bedienen* aufzufordern, mag ein nachhaltiges Relikt der sozialsemiotischen Überformung der Tätigkeit sein.

37 Das DWb verzeichnet unter *Bescheid thun* die Lesart „gebraucht von dem trunk auf zutrunck, zubringen“, mit dem Zusatz: „wo man nie sagt bescheid geben“, der auf die idiomatische Verfestigung der Wendung *Bescheid tun* verweist (Bd. 1: Sp. 1553). Zu *es bringen* verzeichnet das DWb „es bringen, praebibere, propinare poculum, einem zutrinken“ (Bd. 2: Sp. 386). Beide Formen werden im Verlauf des 19. Jh. unüblich. Das Deutsche Wörterbuch von Hermann Paul verzeichnet die hier interessierende Lesart von „Bescheid tun“ lediglich als Ergänzung der Lesart ‚Auskunft erteilen, Antwort geben‘, nämlich als „schon im 16. Jahr. auf die Erwiderung des Zutrinkens bezogen“ (Paul 2002: 158), allerdings ohne Belege. Die Wendung „es einem brin-

Die Ausdrücke bezeichnen die beiden sequentiell gekoppelten interaktiven Züge des Sich-Zutrinkens: Das *Es-einem-Bringen* die *actio*, also das initiative Zutrinken, das *Einem-Bescheid-Tun* die entsprechende *reactio*, also das respondierende Trinken dessen, dem zuvor *eines gebracht* wurde. Eine pragmatische Besonderheit der Ausdrücke besteht zudem darin, dass sie die körperliche Praktik des gegenseitigen Zutrinkens nicht nur *bezeichnen*, sondern diese in den allermeisten Fällen auch *in situ* begleiten. So wenn ein Tischgenosse mit einem „ich bring der Gesellschaft eins“ (Sumaran 1621: 417) einer ganzen Tischrunde oder mit „ich brings dem herrn zu“ (Duëz 1653: 683) einem einzelnen Tischnachbarn zutrinkt, der darauf dann mit einem „Ich will euch bescheid thun“ (Gemmulae linguarum 1648: 77) reagieren kann bzw. muss. Es handelt sich bei diesen Wendungen also um *performative* Ausdrücke, die in ihrer sprachlichen Form wie in ihrer pragmatischen Bindung an einen spezifischen Handlungskontext zudem weitgehend³⁸ idiomatisch verfestigt sind. Wie die Lehrdialoge belegen, lassen sich auch weitere Ausdrücke bzw. Formeln im Zutrink-Ritual performativ einsetzen – so etwa „ich trink auf die Gesundheit“ in der *actio* oder „ich sag dem Herrn danck“ (Sumaran 1621: 445) in der *reactio*. Die Formeln *es bringen* und *Bescheid tun* werden jedoch weitaus am häufigsten verwendet.

Im Vergleich zu den bisher besprochenen Praktiken erscheint das Zutrinken, soweit es sich aus den Quellen rekonstruieren lässt, in seiner sequentiellen und interaktiven Ausgestaltung als besonders komplex:

- Man kann nicht nur anderen eins bringen und diese damit zum Trinken auffordern, sondern man kann seine Tischgenossen auch dazu einladen, einen selbst zum Trinken aufzufordern: „Ihr Herrn seydt lustig / vnnd bringt mir eins“ (Sumaran 1621: 425). Oder auch „(..) bringt mir eins / ich will euch bescheid thun“ (Gemmulae linguarum 1648: 39).
- Aus der Verschränkung der beiden basalen Handlungszüge lassen sich zudem ganze Ketten von Zutrink-Handlungen bilden, insofern man einem Tischgenossen re-aktiv Bescheid tun, es gleichzeitig aber auch einem anderen pro-aktiv bringen kann. Der folgende Sprecherwechsel kann dies illustrieren: „Herr wüth: Ich wills euch bringen. – Gott lasse es euch wol bekommen / Herr: Ich will euch bescheid thun / vnd es der gantzen gesellschaft bringen“ (Gemmulae linguarum 1648: 77). Oder, in verdichteter Form: „Damit ich euch bescheid thue / Herr / so bringe ichs diesem Herrn da“ (Gemmulae linguarum 1648: 93).
- Man kann auch, indem man einem Mitglied der Tischgesellschaft zutrinkt, gleichzeitig auf die Gesundheit anwesender wie abwesender Dritter trinken. Dies ist etwa im folgenden Beispiel der Fall, wo ein Tischgenosse eine Gesund-

gen“ ist in den neueren Überarbeitungen des Paul nicht mehr verzeichnet. In der Ausgabe von 1908 findet man noch: „wo man jetzt sagt einem etwas kommen (beim Zutrinken) sagte man früher b.“ (Paul 1908: 94).

38 So kann man etwa nicht nur „es jemandem bringen“, sondern auch „jemandem eins bringen“ (Gemmulae linguarum 1648: 39), „jemandem einen trunk bringen“ (Gemmulae linguarum 1648: 35) oder „es jemandem zubringen“ (Duëz 1653: 683).

heit auf ein – der Runde sichtlich bekanntes, aber nicht anwesendes – gräfliches Paar ausbringt, dabei aber gleichzeitig einem einzelnen Mitglied der Tischgesellschaft zutrinkt: „Wolan ihr Herrn lasset uns noch eins trincken / auf die Gesundheit des Herren Grafen / und der Frau Gräfin von N ich brings dem Herrn zu“ (Canel 1689: 25).

- Schliesslich machen die Quellen deutlich, dass ein *Es-einem-Bringen* mit der Verpflichtung der so Adressierten zum *Bescheid-Tun* verbunden ist. Fühlt man sich dazu ausser Stande, muss dies metakommunikativ thematisiert werden, wie etwa in der folgenden Bemerkung: „Gott sey lob; mich dürstet nit mehr: auff ein ander mal will ich bescheyd tun“ (Gemmulae linguarum 1648: 105). Oder dann, etwas drastischer, aber durchaus anschaulich: „Ich kann nicht mehr bescheid thun. Ich bin voll wie ein ey“ (Duëz 1653: 708).

Die Rekonstruktion der Praktik des Zutrinkens im Spiegel der Lehrdialoge erweist diese insgesamt als eine gesellige, auf Integration ausgerichtete Praktik, die im Gegensatz zu den Praktiken des Wasser-Nehmens, Platz-Nehmens und Vorlegens keinen hierarchischen Ordnungen zu unterliegen scheint und auch keine solchen produziert. Alle Mitglieder der Tischrunde (die oft auch den Gasthaus-Wirt mit einschliesst) scheinen in selbem Mass berechtigt wie verpflichtet, an dieser spezifischen Form von *relational work*³⁹ mitzuwirken.

Es *einem zu bringen* erscheint in erster Linie als ein Akt wertschätzender Zuwendung, der jedem einzelnen Tischgenossen, aber auch der Tischgesellschaft als Ganzer gegenüber erbracht werden kann⁴⁰ und der durch das reaktive *Bescheid-Tun* als solcher bestätigt und akzeptiert wird.

Während also die Praktiken des Wasser-Nehmens, Platz-Nehmens und Vorlegens in erster Linie in die Konstitution und Demonstration sozialer Hierarchien und damit in eine vertikale Ordnung eingebunden sind, ist die Praktik des Zutrinkens auf die Etablierung und Manifestierung sozialer Gemeinschaft ausgerichtet und damit in die horizontale Ordnung von Inklusion und Exklusion eingebunden. Mit anderen Worten: Wo es bei den erstgenannten Praktiken vor allem um *Statuskonstitution* geht, geht es im letzteren Fall vor allem um *Beziehungskonstitution*, auch wenn sich das eine nicht komplett vom anderen trennen lässt.

Dass allerdings auch die auf Integration ausgerichtete Praktik des Zutrinkens ihre sozial bedrohlichen Seiten hat, kann der folgende Beleg veranschaulichen, wo sich bei einem häuslichen Abendessen mit Gästen zwischen der Mutter (M.) und

39 Ich verwende hier diesen überaus hilfreichen Begriff in Anlehnung an Locher & Watts (2008: 96), die ihn dort wie folgt definieren: „Relational work refers to all aspects of the work invested by individuals in the construction, maintenance, reproduction and transformation of interpersonal relationships among those engaged in social practice.“

40 Dass bei Mahlzeiten im Wirtshaus oder in der Herberge der Wirt der Tischgenossen zu Beginn der Mahlzeit zutrinkt, während die Tischgesellschaft bzw. einer aus ihrer Runde am Ende der Mahlzeit dem Wirt zutrinkt, unterstreicht ebenfalls diese beziehungskonstitutive Funktion des Zutrink-Rituals.

ihrer Tischgenossin Anna (A.) der folgende Wortwechsel entwickelt: „M. Bringet mirs ein mal: seyt ihr zornig auf mich. – A. Warumb solt ich vber euch zornen? – M. Darumb das ihr mir keins bringt. – A. ich habs euch gebracht. – M. Es ist mir vergessen (...)“ (Colloquia 1656: 40a).

Das Beispiel zeigt: Gerade *weil* das Zutrinken in der frühneuzeitlichen Kommunikationsgemeinschaft deutlich sozialintegrativ überformt ist, kann sein Ausbleiben, wie im vorliegenden Fall, negativ gedeutet und auch metakommunikativ eingeklagt werden kann.⁴¹

Schliesslich ist noch eine körperkommunikative Komponente des Zutrinkens zu vermerken, die zwar nur in vier der von mir systematisch durchgesehenen 9 Quellentexten explizit angesprochen wird, dann aber doch so nachdrücklich, dass eine kurze Auseinandersetzung damit sinnvoll erscheint. Es handelt sich um das Ziehen des Hutes beim Bescheid-Tun, wie dies etwa aus dem folgenden Beleg erschlossen werden:

P. Ihr Herren / wir haben gar zu lang gespunnen / vngetzt / laßt vns eins Trincken. Wem soll ichs bringen der mir danck drumb wisse. – C. Mir / Ich will dem Herren von hertzen gern bescheid thun / dann ich bin sehr Durstig. – P. *Der Herr laß den Hut stehen / was darff er ihn vmb eine vberflüssige Ceremoni beschmieren?* (Martin 1627: 57, Hervorh. AL)

Oder, in der Ablehnung noch deutlicher:

Lasset vns ein gesetz machen / *daß niemand ober tisch zum Hut greiffe.* (Duëz 1653: 706, Hervorh. AL)

Aus der Aufforderung, *den Hut stehen zu lassen*, lässt sich – ex negativo – nicht nur erschliessen, dass die Herren bei Tisch ihre Hüte aufhatten (wie auch das nachstehende Titelkupfer aus Georg Philipp Harsdörffers *Trincir-Buch* belegt, Abb. 1), sondern ebenso, dass die Körpergeste des Hut-Ziehens beim Bescheid-Tun erwartbar war. Wo die Aufforderung erfolgt, kollektiv auf diese Geste zu verzichten, erhält sie grosse Zustimmung („ein gutes und heiliges Gesetz“ (Sumaran 1621: 417)), wobei deren sachliche Begründung, dass nämlich das Ziehen der Hüte diese in die Gefahr der Beschmutzung bringe oder gar dazu führe, dass „die Haar in die Schüssel

41 Die Rekonstruktion des Zutrinkens aus den Lehrdialogen ergibt ein bedeutend differenziertes Bild dieser Praktik als dies etwa aus den Überlegungen Harsdörffers zum Gesundheiten-Trinken und Bescheid-Tun im Anhang zu seinem *Trincir-Buch* (Harsdörffer [1657]: 346–352) oder auch aus zeitgenössischen Umgangslehren möglich ist, welche zwar über das Zutrinken sprechen und unter anderem auch die moralischen Seiten dieses Zeremoniells thematisieren, das sequentielle Zusammenspiel der an der Praktik Beteiligten sowie das Ineinander verbaler und körperlicher Komponenten aber nicht in der Anschaulichkeit und ‚Greifbarkeit‘ der Lehrdialoge vermitteln. Dies gilt auch für die ansonsten in allen Dingen gesellschaftlichen Umgangs äusserst informative „Ceremoniel-Wissenschaft“ von Julius Bernhard von Rohr (1728), die dem „Gesundheiten-Trinken“ grundsätzlich viel Aufmerksamkeit widmet und aus der immerhin deutlich wird, dass das Zeremoniell des Zutrinkens auch im beginnenden 18. Jahrhundert noch ganz ähnlich gehandhabt wird wie in den Lehrdialogen des 17. Jahrhunderts.



Abb. 1: Titelkupfer aus Georg Philipp Harsdörffers *Trincir-Buch* von 1657.
Quelle: Deutsche Fotothek, Regine Richter

fliehen“ (Sumaran 1621: 417) – die sich in ähnlicher Form auch in weiteren Belegen findet (Sumaran 1621: 417, Canel 1658: 23–24) – ebenso akzeptiert wird wie der gesellschaftskritische Vorbehalt gegen „die ceremonien“ (Duëz 1653: 706) und der entsprechende Wunsch „dass man sich von solchem Gepräg befreyet“ (Duëz 1653: 706). Das letzte Zitat macht explizit, dass das Hut-Ziehen bei Tisch für die Zeitgenossen unter die Kategorie *Gepräg* fällt, das heisst als Akt der sozialsemiotischen Überhöhung einer Handlung betrachtet wird. Die metakommunikative Thematisierung des Hut-Ziehens dient hier also – wie dies auch beim Wasser-Nehmen, Platz-Nehmen und Vorlegen der Fall war – der Aussetzung von als überflüssig und beziehungsbelastend empfundenen „Ceremonien“. Dass dieser metakommunikative Akt nur in knapp der Hälfte der von mir verwendeten Quellen dokumentiert ist, obwohl das Zutrinken selbst in allen Quellentexten mehrfach vorkommt, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Geste des Hut-Ziehens beim Zutrinken entweder bereits veraltet war und deshalb zum Teil gar nicht mehr angesprochen wurde, oder aber, dass es sich um eine sehr sozial markierte bzw. sozial differenzierende Geste handelte, die nur in bestimmten (adligen) Kreisen als Ausdruck der Selbstrepräsentation gepflegt wurde.

Die starke Ritualisierung des Zutrinkens selbst dagegen wird in den vielen Belegen, die es dokumentieren, nur in einem einzigen Fall metakommunikativ problematisiert, und zwar in der folgenden Wendung:

(...) so lasset uns keine Gesundheit anfangen; wir wollen unter uns trinken / und nach unserem Durst. (Sprachschatz 1679: 44)

Nun ist es problematisch, aus einer einzigen Formulierung, ohne Vorliegen eines sprachlich-kommunikativen Musters, soziosemiotische Rückschlüsse zu ziehen. Tut man dies versuchsweise dennoch, so ist festzuhalten, dass in diesem Fall das natürliche und individuell-private Bedürfnis – nämlich „unter sich“ und nach dem eigenen Durst zu trinken – vor das soziokulturelle Diktat zeremonieller Zuwendung durch die „Gesundheiten“ gestellt wird, durch welches das körperliche Bedürfnis jeweils in die Aufmerksamkeit und damit auch in die Öffentlichkeit der Tischrunde gerückt und in einen soziosemiotischen Akt transformiert wird.

Letztlich erweist sich also auch die integrative Praktik des gegenseitigen Zutrinkens als eine Praxis im Dienst von *Gepräg*, das heisst als kollektiver Akt der sozialen und kulturellen Selbstverortung, welcher der freien Geselligkeit einer Tischrunde vielleicht doch mehr Abbruch tut als sie fördert.

6 Zur sozialen Variation und historischen Veränderlichkeit kommunikativer Praktiken und ihrer soziosemiotischen Bedeutsamkeit

Die Praktiken des Wasser-Nehmens, des Platz-Nehmens, des Vorlegens wie des Zutrinkens stellen sich anhand der Lehrdialoge für den Untersuchungszeitraum des 17. Jahrhunderts als musterhafte Elemente des sozialen Gebildes der geselligen Mahlzeit dar. Die in ihrer verbalen und, soweit aus den Texten rekonstruierbar, auch körperlich-gestischen Gestalt durchwegs idiomatisch verfestigten Praktiken sind zudem soziosemiotisch überformt: Neben ihrer praktischen Funktion im Rahmen der gemeinschaftlichen Nahrungsaufnahme kommen ihnen zusätzliche Funktionen in der Konstitution und Regulierung der hierarchischen Ordnungen und sozialen Beziehungen unter den an der Mahlzeit Beteiligten zu. Diese soziosemiotische Signifikanz wird in den an ein adliges Publikum gerichteten Lehrwerken besonders deutlich und die hier vorgelegten Analysen stützen sich entsprechend oft auf Belege aus eben diesen. Doch auch in den deutlicher an ein kaufmännisch-bürgerliches Publikum gerichteten Lehrwerken finden sich in den Mahlzeiten-Szenen, die hier in erster Linie als Essen mit Gästen im familiär-häuslichen Kontext konzipiert sind, metakommunikative Thematisierungen der Praktiken sowohl des Platz-Nehmens⁴² als auch des Vorlegens,⁴³ ebenso wie das Brin-

42 So in Michaelis ([1710]: 122 & 123), wo ein Gast den ihm angebotenen Platz „hinter dem Tisch“ zunächst nicht annehmen will, da es ihm „auch gut sei“ vor dem Tisch zu sitzen.

43 Michaelis [1710]: 123 & 124, Ernesti (1689: 398 & 399), ausführlich auch in den Colloquia (1656: 25a & 26a) (vgl. auch Fußnoten 77).

gen und Bescheid-Tun⁴⁴ auch in der bürgerlich-häuslichen Tischrunde die zentrale Praktik expliziter Vergemeinschaftung darstellen. Dass andererseits sowohl die Praktik des Platz-Nehmens als auch des Vorlegens in den stärker bürgerlich orientierten Lehrwerken insgesamt weniger zeremoniös ausgestaltet ist und dem Zutrinken bei Tisch nicht derselbe prominente Stellenwert eingeräumt wird wie in den adelsorientierten Texten, kann als Ausdruck für eine schichtspezifische Variation in der semiotischen Signifikanz dieser Praktiken sowohl im Rahmen der sozialen Selbstrepräsentation wie auch der gegenseitigen Beziehungspflege gelesen werden.

Dass das Wasser-Nehmen im häuslichen Setting bürgerlicher Mahlzeiten zumindest in den von mir verwendeten Quellen ganz entfällt, also auch geladenen Gästen kein Wasser angeboten wird, ist dagegen schwieriger zu deuten. Vielleicht lässt sich das profane Hände-Waschen in der häuslichen Umgebung weniger leicht in die sozialsemiotisch überformte Praktik des Wasser-Nehmens transformieren als in der öffentlichen Umgebung des Gasthauses, wo Hausdiener mit Wasserbecken und Handtüchern „aufwarten“ (Martin 1627: 50), vielleicht kommt aber auch – das wäre die umgekehrte Argumentation – dem Wasser-Nehmen vor dem Essen ein solch offiziöser Charakter zu, dass die Praktik der ungezwungeneren Umgebung eines Privathauses unangemessen wäre.

Was nun die Frage nach der historischen Veränderlichkeit kommunikativer Praktiken anbelangt, so bietet die praxeologische Exploration der Lehrdialoge sowohl Einblicke in die historische Tiefe auch heute noch relevanter kommunikativer Praktiken wie auch in die Veränderungen von deren semiotischer Überformung seit dem 17. Jahrhundert.

Ausser dem *Wasser-Nehmen*, das seine latent sakrale Aufladung als Reinigungsprozedur nicht zuletzt im Kontext hygienischer Aufklärung definitiv verloren haben dürfte und heute als ausschliesslich *körperliche* Praktik, die sich in der Nicht-Öffentlichkeit separater Waschräume vollzieht, den individuellen Verhaltenspräferenzen des Einzelnen überlassen ist, haben sich alle untersuchten Praktiken bis heute erhalten, wenn auch nicht in derselben interaktiven Ausprägung und sozialsemiotischen Bedeutsamkeit.

Das *Platz-Nehmen* kann auch heute bei Mahlzeiten im Restaurant wie bei Einladungen in häuslicher Umgebung zu metakommunikativen Verbalisierungen führen, wenn etwa das Angebot eines Platzes zunächst nicht angenommen wird (*Wollen nicht Sie selbst lieber hier sitzen?*) oder aber auf die Statusmarkiertheit eines Platzes verwiesen wird, die ein umstandsloses Sich-Setzen verunmöglicht (*Nein, ich setz mich doch nicht oben an den Tisch!*). Worauf auch heute, wie schon in den Lehrdialogen des 17. Jahrhunderts („es ist hier kein Ober- noch Unterstelle“ (Sprachschatz 1679:41)), diese Statusmarkierung negiert wird. Insgesamt ist das

⁴⁴ Hier wird zudem deutlich, dass auch der Sohn dem Vater „eines bringen“ kann: Ernesti (1689: 399–400).

Platz-Nehmen bei Tisch ausserhalb ganz privater Situationen nach wie vor eine sozialsemiotisch sensible Praktik.

Die Praktik des *Vorlegens* dagegen ist gerade bei geselligen Mahlzeiten aufgrund veränderter Servier-Gewohnheiten⁴⁵ sowohl im Restaurant wie auch bei grösseren Einladungen im privateren Rahmen vielfach obsolet geworden. Wo es die Gelegenheit dennoch erfordert, erscheint das Vorlegen entweder als professioneller Akt (nämlich des Kellners im Restaurant) oder als Geste freundlicher Fürsorge (der Gastgeberin oder einzelner Tischgenossen untereinander). Die statusbezogene hierarchische Aufladung, die in den Lehrdialogen zum Ausdruck kommt, ist heute nicht mehr vorhanden. Ding-Relikte wie die Existenz von ‚Vorlegebesteck‘ ebenso wie die Persistenz des Ausdrucks in seiner idiomatisch verkürzten Form (statt *jemandem etwas vorlegen* nur *jemandem vorlegen*) erinnern aber nach wie vor auf die semiotische Aufladung der körperlichen Praktik.

Das *Zutrinken* dagegen hat sich als semiotisch markierte Praktik mit integrativer Funktion am deutlichsten erhalten. Dies obwohl sich deren praktische Ausgestaltung in mehrfacher Weise verändert hat, was dann auch in einer veränderten Bezeichnung der Praktik als *Anstossen* zum sprachlichen Ausdruck kommt: Die iterative Praktik des 17. Jahrhunderts, welche die Mahlzeit von ihrem Beginn bis zu ihrem Ende begleitet, wird transformiert zu einer Praktik, die – zumindest im deutschsprachigen Kulturkreis – sequentiell auf den Beginn der Mahlzeit fixiert ist und deren Wiederholung im Verlauf der Mahlzeit eines speziellen Anlasses bedarf (und sei dies der Wechsel vom Weisswein zum Rotwein). In Verbindung damit wird die strikte Sequenzialität der auf zwei Akteure verteilten Handlungszüge des *Es-einem-Bringens* und *Bescheid-Tuns* in die Gleichzeitigkeit, Gegenseitigkeit und meist alle Tischgenossen einschliessende Gemeinschaftlichkeit des *Anstossens* überführt.

Zwar muss auch hierbei die Initiative notwendig von einer Person ausgehen, was oft, aber nicht zwingend die gastgebende oder sonst ranghöchste Person ist. Der Einbezug aller im Anstossen eines jeden mit jedem (oder durch das gemeinsame Erheben des Glases) sowie das Faktum, dass nach dem initialen Anstossen das Trinken bei Tisch aus der Zeremonialität entlassen und in Frequenz und Menge den Präferenzen des Einzelnen anheim gestellt ist, lassen sich lesen als ein Versuch, die integrative Funktion der Praktik beizubehalten, gleichzeitig aber deren regulativen Charakter zu minimieren. Insofern wäre auch zu konstatieren, dass der von Mary Douglas herausgestellte Unterschied in der semiotischen Überhöhung von Essen und Trinken (Douglas 1997) im Spiegel der Lehrdialoge an den Wirtshaustischen des 17. Jahrhunderts besonders markiert ist: Die zeremonielle

⁴⁵ Dies betrifft einerseits den grossen Wechsel im 19. Jahrhundert vom *Service à la française*, wo das Essen in Schüsseln auf den Tisch kommt, aus denen sich alle (gegenseitig) bedienen müssen, zum *Service à la russe*, wo das Essen jedem einzelnen in fertigen Tellerarrangements serviert wird (vgl. ausführlicher Ottomeyer 2002), andererseits die ebenfalls seit dem 19. Jahrhundert aufkommende und heute in öffentlichen wie privateren Kontexten übliche Einrichtung des Buffets, an dem sich alle selbst bedienen.

Überformung des Trinkens in der Praktik von Bringen und Bescheid-Tun hebt dieses gegenüber dem Verzehr, der in keiner vergleichbaren Form performativ in Szene gesetzt wird, deutlich ab.

7 Fazit

Wie zuletzt gezeigt, erweisen sich die kommunikativen Praktiken des Wasser-Nehmens, Platz-Nehmens, Vorlegens und Zutrinkens, die in den Mahlzeiten-Gesprächen der frühneuzeitlichen Lehrwerke konstitutiv sind, nicht nur insgesamt als sozialsemiotisch überformt, sondern auch als Praktiken mit hoher historischer Stabilität bei gleichzeitiger Flexibilität in ihrer sozialen bzw. kulturellen Zeichenhaftigkeit.

Nun stellen die hier thematisierten Praktiken schon nur mit Blick auf die Mahlzeiten-Gespräche lediglich eine Auswahl dar. Weitere Praktiken, die dort ebenfalls musterhaft repräsentiert sind, wären etwa das Lob der Speisen, das Tischgebet, das Aufheben der Tafel etc. Andere Gesprächskontexte samt den für diese konstitutiven Praktiken sind damit noch gar nicht in den Blick genommen. Doch nur schon die hier vorgenommene, sehr beschränkte praxeologische Exploration der Lehrdialoge hat gezeigt, dass die Rekonstruktion historischer interaktiver Praktiken sowohl unter kommunikations- wie kulturgeschichtlicher Perspektive ein vielversprechendes methodisches Instrument darstellt. Anders formuliert: Kommunikationsgeschichte lässt sich *auch* schreiben als Geschichte kommunikativer Praktiken – und sollte auch als solche geschrieben werden.

Folgende, aus den bisherigen Analysen ableitbare Schlussfolgerungen kulturanalytisch-inhaltlicher wie praxistheoretisch-methodischer Art seien deshalb abschliessend noch zusammengestellt:

- Die Kenntnis der Praktiken, die sich aus den Lehrdialogen des 17. Jahrhunderts rekonstruieren lassen, erweist sich nicht zuletzt dadurch, *dass* diese Praktiken dort repräsentiert sind, als für die Bewältigung des sozialen Alltags reisender junger Adliger wie auch reisender Kaufleute relevant.
- Dass dieselben Praktiken in den Lehrdialogen *auch* und zum Teil sogar in erster Linie als Gegenstand metakommunikativer Verhandlungen präsentiert werden, verweist auf die soziale Relevanz von kommunikativem Metawissen: Sozial relevante interaktive Praktiken zu beherrschen, heisst also auch, sie zum Gegenstand kritischer Distanznahme machen zu können und im interaktiven Zusammenspiel mit anderen allenfalls zu verändern oder aufzuheben. Es geht also – um die klassische Unterscheidung von Gilbert Ryle (1945/46) hier praxistheoretisch angepasst zu nutzen – nicht nur um ein *knowing how*, um ein routiniertes Beherrschen des in einer Situation angebrachten interaktiven Tuns, sondern auch um ein *knowing that*, das heisst um das reflektierte Wissen *von* eben diesem Tun, insofern erst dieses Wissen eine entsprechende Distanznahme ermöglicht. Und in dem Mass, in dem sich solche Distanznahmen – in expliziter verbaler Form – in den Lehrdialogen ebenfalls als musterhaft erwei-

sen und damit ihrerseits wieder als ein *knowing how*, als ein spezifisches Praxiswissen zu betrachten sind, könnte man die entsprechenden Verfahren auch als *Metapraktiken* bezeichnen.

- Dass alle vier rekonstruierten Praktiken in den Lehrdialogen vor allem hinsichtlich ihrer ‚Ceremonialität‘ und ihres *Geprägnis* kritisch kommentiert und *in situ* redimensioniert oder gar verweigert werden, lässt sich als Ausdruck der Freiheiten lesen, die im Umgang mit sozialen Normen und Werten, vor allem aber mit deren semiotischen Manifestationen auch in der ständischen Gesellschaft des 17. Jahrhunderts gegeben waren. Die Lehrdialoge erweisen sich damit auch als Textsorte, die einerseits das nach zeitgenössischen Umgangsnormen ‚richtige‘ Verhalten darstellt, es gleichzeitig aber auch reflektiert und diskutiert und dadurch in die Nähe der Anstands- und Complimentierlehren rückt.⁴⁶
- Im historischen Vergleich der rekonstruierten Praktiken mit gegenwärtigen Entsprechungen zeigt sich plakativ die Doppelnatur des Ausdrucksgebildes der interaktiven *Praktik*: Zu dieser gehört einerseits deren gestalthafte *Verfestigkeit*. Diese verweist auf die gesellschaftliche Relevanz der kommunikativen Bedürfnisse, welche in steter Wiederholung der sie befriedigenden interaktiven Handlungen zur Ausbildung der entsprechenden Praktik geführt haben.⁴⁷ Die Verfestigkeit der Praktiken erleichtert zudem deren historische Stabilität.
- Den notwendigen Gegenpart auf der anderen Seite bildet die *Plastizität* von Praktiken, sowohl in ihren verbalen wie nonverbalen Elementen. Diese ermöglicht Veränderungen in der formalen Gestalt wie in der praktischen und sozialsemiotischen Funktionalität der Praktik – und damit auch deren historische Anpassung an veränderte praktische wie soziokulturelle Bedürfnislagen.
- Im Spiegel der Lehrdialoge erscheint die gesellige Mahlzeit geradezu als Biotop für status- und beziehungskonstitutiven Praktiken (samt den diese regulierenden Metapraktiken). Sowohl diese Tatsache wie auch das Faktum, dass das Gespräch bei Tisch – mit Titeln wie „Bey dem Tische“ (Ernesti 1689: 392),

46 Auch Becker (2003: 30ff.) stellt diese Verbindung her. Dass Johannes Angelus de Sumaran, über den man, wie über die meisten der Verfasser der Sprachlehrwerke des 16. und 17. Jahrhunderts, insgesamt sehr wenig weiss, an der Universität Ingolstadt nicht nur als Sprach-, sondern auch als Tanzmeister angestellt ist (vgl. Wippich-Rohácková 2000), könnte immerhin als Hinweis darauf gelesen werden, dass Sprachfertigkeiten ähnlich wie Tanzfertigkeiten nicht zuletzt ästhetischen Normen unterworfen bzw. Objekte des zeitgenössischen Umgangsdiskurses waren.

47 Ich beziehe mich hier, wie auch schon oben, direkt auf Luckmanns Überlegungen zu „kommunikativen Gattungen“ als „mehr oder weniger verpflichtende Lösungen für *bestimmte* kommunikative Probleme“ (Luckmann 1988: 282, Hervorh. im Original) sowie die Weiterentwicklungen dieses Konzepts durch Susanne Günthner und Hubert Knoblauch (Günthner & Knoblauch 1994, Günthner 1995, Günthner 2006). Die weitgehende Beschränkung des Konzepts der „kommunikativen Gattung“ auf die rein sprachliche Ebene ist in dem hier verwendeten Konzept der Praktik jedoch aufgehoben: Es ist gerade die Verschränkung sprachlicher und körperlicher Handlungen zu einem in seiner Gestalt verfestigten wie in seiner praktischen Funktion und soziokulturellen Signifikanz typisierten Ausdrucksgebilde, welche die analytische Leistungskraft des Konzepts ausmacht.

„Dischreden“ (Martin 1627: 49) oder auch „Von der Beschreibung der Mahlzeit / mit vilen andern Reden und schönene Dißcoursen vnder dem essen“ (Sumaran 1621: 401) in den Lehrdialogen vergleichsweise sehr viel Raum einnimmt, verweist auf die innige Verschränktheit von *Verzehr*, *Gespräch* und *Vergesellschaftung* (Simmel 1910/2001, Elias 1976). Diese Verschränktheit gilt nicht nur für das 17. Jahrhundert, aber die Lehrdialoge zeigen sie in ihrer für diesen historischen Zeitraum spezifischen Form.

- Zu den im Titel zu diesem Sammelband angesprochenen ‚Potenzialen‘ von Fremdsprachenlehrwerken der Frühen Neuzeit gehört – das sei abschliessend als Quintessenz der in diesem Beitrag angestellten praxeologischen Exploration festgehalten – zweifellos deren kommunikationsgeschichtlicher und kulturanalytischer Quellenwert, wie er insbesondere von den Lehrdialogen repräsentiert wird, die in diesen Lehrwerken mehr oder weniger systematisch enthalten sind. Dieser Quellenwert steht in direkter Relation zur zeitgenössischen Aufgabe der Lehrwerke: Ihren Nutzern Vorlagen für sprachlich-kommunikatives Verhalten anzubieten, die ihnen helfen konnten, in der sprachlichen und kulturellen Fremde den dortigen Lebensalltag sowie ihre eigenen dortigen Aufgaben – Ausbildung respektive Kauf- und Handelsgeschäfte – in produktiver Weise zu bewältigen. Was die Fremdsprachenlehrwerke insbesondere in ihren Lehrdialogen vermitteln, ist deshalb kein elaboriertes Sprachwissen, sondern sind praxistaugliche Interaktionsmuster: vom ersten morgendlichen Wortwechsel mit dem Zimmergenossen in der Herberge über das geschickte Feilschen mit einer Händlerin über den Preis für einen Tuchballen oder Anweisungen an den Diener, den man zum Schneider schickt, bis zu den Neckereien mit dem Stubenmädchen beim Zubettgehen. Der Kommunikations- und Sprachgebrauchsgeschichte erschliessen die Fremdsprachenlehrwerke damit Sprachwelten, die im traditionellen Quellenkanon, der vor allem am Sprachgebrauch von Recht und Politik, öffentlichen Institutionen, Wissenschaft und literarischem Leben orientiert war, nicht repräsentiert sind. Die Tatsache, dass trotz der inhaltlichen und strukturellen Bezüge, die viele der unterschiedlichen Lehrwerke miteinander verbinden, insgesamt doch ein beträchtliches Spektrum unterschiedlicher Quellentexte vorliegt, macht es zudem möglich, Kommunikativ-Musterhaftes zu erkennen, von Akzidentellem zu unterscheiden und so zu Erkenntnissen darüber zu gelangen, welche konversationellen Praktiken, welche Höflichkeitsformeln, welche Formen von kommunikativer Beziehungsarbeit im ‚foreign country‘ des 17. Jahrhunderts für junge Adlige auf ihren Auslandsaufenthalten und für international tätige Kaufleute auf ihren Handelsreisen soziokulturell relevant waren. Der vorliegende Beitrag versteht sich, wie einleitend herausgestellt, als Exploration. Das kommunikations- und kulturgeschichtliche Potential der Lehrwerke ist im Rahmen dieser Exploration mehr als deutlich geworden.

Literaturverzeichnis

Quellen (alphabetisch nach Zitiersiglen geordnet)

- Canel 1689*: Königliche Teutsche Grammatic worinnen Alle Nothwendigste dieser Sprach Lehr=Sätze in einer sehr schönen Ordnung / auch eine neue / leichte / und richtige Art selbige nutzlich zu gebrauchen / zu finden. nebst unterschiedlichen sehr anmuthigen Historigen / sechs sehr curiosen / und auserlesenen Gesprächen / darinnen die ins gemein vorkommende und üblichste Red Arte / ingleichen auch die Art einen Brief zierlich zu setzen / die bey einem / und jedem Stand heutiges Tags / so wol mündlich / als schriftlich gebräuchliche Ehren Titul / auch ein der nothwendigst= und gemeinsten Wörter / reiches Büchlein / enthalten. Grammaire Royale Alemande contenant dans un tres bel ordre toutes les regles necessaires de cete Langue, come aussi une Methode nouvele, & facile pour s'en servir utilement avec Quelques petits contes fort divertissans, six Dialogues tres curieux, & choisis, où se trouvent les façons de parler les plus ordinaires, la Maniere d'écrire une letre galante, les Titres, & qualités propres à chaque état, & conditions dont on se sert aujourd'huy tant en parlant, qu'en écrivant, & un riche Recueil des mots les plus necessaires, & les plus familiers Par Pierre Canel. Nürnberg getruckt / bey Christian Sigmund Froberg / M. DC. LXXXIX, in Verlegung des Authoris.
- Colloquia 1613*: Colloquia, et dictionariolum octo linguarum, Latinae, Gallicae, Belgicae, Tevtonicae, Hispanicae, Italicae, Anglicae, et Portvgallicae, Liber omnibus linguarum studiosis domi, ac foris apprime necessarius. Colloques ou Dialogues, avec vn Dictionaire en huit languages, Latin, Flamen, Francois, Alleman, Espagnol, Italien, Anglois & Portuguez: Nouuellement reucus, corrigez, & augmentez de quatre dialogues, tresprofitables & vtils, tant auf fait de marchandise, qu' aux voyages & autres traffiques. Colloquien oft tsamensprekinghen, met eenen Vocabulaer in acht spraken, Latÿn, Fransou, Netrduytsch, Hoochduytsch, Spaens, Italians, Engelsch ende Protugijsch: van nieuws verbeserts ende uermeerdert van vier Colloquien, seer nut ende profitelyck tot der Coopmanschap, reyse ende andere handelighen. Flissingae Apud Mattinum Abrahami F. vander Nolck commorantem Typographia. Anno 1613.
- Colloquia 1656*: Colloquia, et dictionarium octo linguarum, Latinae, Gallicae, Belgicae, Teutonicae, Hispanicae, Italicae, Anglicae, et Portugallicae, Liber omnibus linguarum studiosis domi, ac foris apprime necessarius. Colloques ou Dialogues avec un Dictionaire en huit langues [...] Colloquien oft t'samen-sprekingen met eenen Vocabulaer in acht spraken [...] Venetiis, Ex Typographia Iuliana, MDCLVI. [1656]. Herausgegeben von Maria Helena Abreu et al. (a cura di Riccardo Rizza), Viareggio-Lucca: Mauro Baroni, o. J.
- Des Pepliers 1699*: La parfaite Grammaire royale françoise, Das ist: Vollkommene Königliche Frantzösische Grammatica, Mit Neuen und sehr nützlichen Regeln vermehret / Nebst einem schönen Wörter=Buch / üblichen Gesprächen / aus nöthigen Redens=arten / außerlesenen Sentenzen, artigen Historien / und sinnreichen Reden / anmuthigen und nach unserer Zeiten wohlgesetzten Brieffen / und einem Titular, Verfasset von Herrn des Pepliers, Der Academie Mitgließe / Editio Quinta auctior & correctior. Cum Privilegiis. Berlin / Verlegt Johann Völcker / M DC XCIX.
- Duëz 1653*: Le vray et parfait Gvidon de la Langue Françoise. Avec Quatre Dialogues François & Allemans, & un Bouquet de Sentences. Der Rechte vnd Vollkommene Weg-Weiser Zu der Frantzösichen Sprach. Sampt vier Frantzösichen vnd Teutschen Gesprächen / vnd etlichen außerlesenen Sprüchen. Durch Nathanaël Duëz.

- Die letzte Edition, auff das fleißigste verbessert vnd vermehret. Zu Leyden. Bey Johann vnd Daniel Elsevier. Im Jahr 1653.
- Ernesti 1689*: Johannis Ernesti Polnischer Donat, Welcher I. Einen guten Unterricht gibe / wie man recht lesen könne lernen. II. Eine richtige Art / durch die ordentlich eingerichteten Ab-Risse / zeigt / wie man recht Decliniren / Conjugiren solle; dabey unterschiedliche nothwendige Anmerckungen anzutreffen / und die Regeln mit täglich-üblichen Redens=Arten versehen sind. III. Auch 41. zum täglichen Gebrauch und Übung dienliche Gespräche in sich begreiffet / welchen mit ehestem noch so viel und mehr vom Kauffen und Verkauffen allerhand Waaren und Sachen handelnde / nachfolgen. THORN / druckts Christian Beck.
- Gemmulae linguarum 1648*: Gemmulae linguarum, Latinae, Gallicae, Italicae & Germanicae. Studio & opera Philippi Garnerii, Galli, & L[uca] Donati, Itali. Postrema editio, prioribus omnibus emendatior & accuratior. Lugd[un] Batavorum, Ex Officina Elseviriorum. 1648.
- Harsdörffer, Georg Philipp 1657*: Vollständiges und von neuem vermehrtes Trincir=Buch. Handelnd: I. Von den Tafeldecken / und was demselbigen anhängig. II. Von Zerschneidung und Vorlegung der Speisen. III Von rechter Zeitigung aller Mundkosse / oder von dem Kuchen=Calender / durch das gantze Jahr. IV. Von den Schaugerichten / und etlichen Denckwürdigen Bancketen. V. XXV Gast= oder Tischfragen / Und ist ferner neurlich beygebracht / was in den ersten Theilen / und sonderlich von dem Tafeldecken / außgelassen worden. Nach Italianischer und dieser Zeit üblichen Hof=Art mit fleiß beschrieben / und mit Kupffern lehrartig außgebildet. In Verlegung Paulus Fürsten / Kunsthändlers. Nürnberg / Gedruckt bey Christoff Gerhard.
- Martini 1627*: Les Colloques Francois & Allemands de Daniel Martin, maistre en la langue Françoise à Strasbourg, ausquels est adioustée Vne Nomenclature non encore veuë. La Methode de composer lettres Françaises. La Monnoye coursable en France. Vne Grammaire Françoise. Frantzösische und Teutsche Gespräch Danielis Martini Frantzösischen Sprachmeisters zu Straßburg / daran gehenckt ist Eine bißhero noch nit gesehene Nomenclatura. Ein vnterricht Frantzösische Brieff zu schreiben. Die in Franckreich gangbare Müntz. Ein Frantzösische Grammatic. A Strasbovrg Aux dispens d'Euerard Zetzner Libraire. 1627.
- Michaelis [um 1710]*: Der Richtige Wegweiser / oder Eine gründliche Anleitung zur Polnischen Sprache / Daraus Ein Lehrbegieriger erlernen kan / die zur Polnischen Sprache kurtz zusammen gefassete Praecepta grammatica, und nebst denen die zum gemeinen Leben dienliche Gespräche / Vocabula und Sprüch=Wörter / imgleichen wie man zierlich einen Brieff stellen soll. Zusammen verfasset von Petro Michael, Praecept. Ling. Polon. Gymnas. Ged. werden verkaufft bey Johann Friedrich Straßman. THORN/ druckts Joh. Balth. Breßler.
- Pausch, Oskar 1972*. *Das älteste italienisch-deutsche Sprachbuch: eine Überlieferung aus dem Jahre 1424 nach Georg von Nürnberg*. (Codex Vidnoboensis 12514 der Österreichischen Nationalbibliothek Wien). Wien: Böhlau.
- Rohr, Julius Bernhard 1728*. Einleitung zur Ceremoniel-Wissenschafft Der Privat-Personen / Welche Die allgemeinen Regeln / die bey der Mode, den Titulaturen / dem Range / den Complimens, den Geberden, und bey Höfen überhaupt, als auch bey den geistl. Handlungen, in der Conversation, bey der Correspondenz, bey Visiten, Assembleen, Spielen, Umgang mit Dames, Gastereyen, Divertissemens, Ausmeu-

blirung der Zimmer, Kleidung, Equipage u.s.w. Insonderheit dem Wohlstand nach von einem jungen teutschen Cavalier in Obacht zu nehmen / vorträgt, Einige Fehler entdeckt und verbessert, und sie hin und wieder mit einigen moralischen und historischen Anmerkungen begleitet. Berlin, bey Johann Andreas Rüdiger, 1728. Nachdruck Weinheim 1990, hg. und kommentiert von Gotthardt Frühsorge.

Samtal o.J. [*Bibliotheksvermerk 1629*]: Samtaal på tyska och svenska, som almannelighen brukas både i huushåld och annorstädes. Och ther brede vvidh itt litete Dictionarium eller Glosebook: Nyttigh för them som begge Språken lära wilia. Gespräch Auff Teusch vnd Schwedisch / welche gemeinlich im Haußhaltung vnd anderswo gebraucht werden: Vnd daneben ein klein Dicitonarium. Nützlich denen / die beyderley Sprachen lernen wollen. Stocholm, hoos Ignatium Meurer.

Sprachschatz 1679: Tresor en trois Langues, Françoise, Alemande, Latine, Contenant douze entretiens familiers. Un Traité de la civilité Françoise, une instruction morale d'un pere a son fils. Qui part pour un long voyage; avec Une grammaire, & Une nomenclature; Le Tout renfermant en abrégé Ce qui peut servir à la pureté de la Langue, à l'ornement de la conversation, & à la maniere de bien vivre; En faveur De la Jeunesse qui aime ces Langues, & qui en recherche la perfection. A Basle, Pour Jean Herm. Widerhold. Imprimé chez Jacob Bertsche, MDCLXXIX. Frantzösischer / Teutscher und Lateinischer Sprach-Schatz / in sich haltend Zwelff Gemeine Gespräch / einen Tractat Von der Frantzösischen Höflichkeit / und Eine Lehrreiche Erinnerung eines Vatters an seinen Sohn / So zu einer fernen Reise sich entschlossen: samt Einer Grammatic, und Wörter=Buch: und also kurtzlich zusammen fassend / Was zu der Sprache Zierlichkeit / zu löblicher Underhaltung der Gesellschaft / und rechter Anstalt des Lebens / nothwendig ist; zu Nutzen Der obbesagter Sprachen und aller Wohlanständigkeit geflissener Jugend. Basel / Verlegts Johann Hermann Widerhold. Getruckt bey Jacob Bertsche / 1679.

Sumaran 1621: Das Neue Sprachbuch. Liure & instruction pour apprendre les langues. Libro fondamentale per le lingue. Libro muy prouechoso para a prender las lenguas. Monachii, apud Viduam Bergianam. M.DC.XXI. Sprachbuch und gründlicher Wegweiser / durch welchen man die Vollkommenheit der vier fürnembsten Sprachen / die man in Europa pflegt zu reden / gar leichtlich erraichen kan: Als Teutsch / Frantzösisch / Italianisch und Spanisch / auch allerley Standtspersonen / sonderlich aber den jungen teutschen Adl zu gutem gemacht / vnd mit sonderm fleiß componirt, vnnd in Druck geben: Durch Ioannem Angelum von Sumaran, der löblichen Landschafft und Fürstlichen Hauptstatt / München / in Bayrn bestellten Sprachmeistern / 1621. Cum speciali Privilegio S. Caes. Maj. proprium. In Verlegung deß Authoris.

Sekundärliteratur

Ackermann, Tanja. i. Dr. Bauernkomödien, Fremdsprachenlehrwerke und die Authentizitätsfrage – ein Vergleich anhand von Aufforderungen im 17. Jahrhundert. In Markus Denkler & Michael Elmentaler (Hg.), *Bauernkomödien des 17. Jahrhunderts als sprachhistorische Quellen* (Niederdeutsche Studien).

Becker, Monika. 2003. *Familiar Dialogues in Englyssh and Frenche. Sprachliche Interaktion und ihre Vermittlung in der frühen Neuzeit*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Bruzzone, Barbara. 2002. Fremdsprachen in der Adelserziehung des 17. Jahrhunderts: Die Sprachbücher von Juan Angel de Sumarán. In Helmut Glück (Hg.), *Die Volks-*

- sprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Akten des Bamberger Symposions am 18. und 19. Mai 2001 (Die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache 3), 37–45. Berlin & New York: de Gruyter.
- Bubenhofer, Noah. 2009. *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse* (Sprache und Wissen 4). Berlin & New York: de Gruyter.
- Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke & Angelika Linke. 2016. Sprachliche und kommunikative Praktiken: eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke & Angelika Linke (Hg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache), 1–24. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Douglas, Mary. 1997 [1972]. Deciphering a meal. In Carole Counihan & Penny Van Esterik (Hg.), *Food and Culture. A Reader*, 36–54. New York & London: Routledge.
- Elias, Norbert. 1976. *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 2 Bd. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth. 1994. *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fiehler, Reinhard, Birgit Barden, Mechtild Elstermann & Barbara Kraft. 2004. *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Filatkina, Natalia. 2015. Implicit understandings. Was uns historische Sprachlehrbücher über Sprachbewusstsein und Sprachgebrauch verraten. In Regula Schmidlin, Heike Behrens & Hans Bickel (Hg.), *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein. Implikationen für die Sprachtheorie*, 71–101. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Franceschini, Rita. 2002. Lo scritto che imita il parlato: i manuali di conversazione dal '400 al '700 e la loro importanza per la storia dell'italiano parlato. *Linguistica e Filologia* 14. 129–154.
- Günthner, Susanne. 2006. Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen: Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. *Deutsche Sprache* 06(1–2). 173–190.
- Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen‘ als Textsorten mündlicher Kommunikation. *Deutsche Sprache* 95(3). 19–218.
 - & Hubert Knoblauch. 1994. ‚Forms are the Food of Faith.‘ Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46. 693–723.
- Holtus, Günter & Wolfgang Schweickard. 1985. Elemente gesprochener Sprache in einem venetianischen Text von 1424: Das italienisch-deutsche Sprachbuch von Georg von Nürnberg. In Günter Holtus & Edgar Radtke (Hg.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, 354–374. Tübingen: Narr.
- Levinson, Stephen. 1979. Activity types and language. *Linguistics* 17. 365–399.
- Linke, Angelika. 2018. Der Esstisch. Eine historische Skizze zur raumsemiotischen Nutzung eines Möbelstückes. *Historische Anthropologie. Kultur – Gesellschaft – Alltag* 26(3). 350–378.
- 2016. Sprache als Praxis. In Jürgen Schiewe (Hg.), *Angemessenheit. Einsichten in Sprachgebräuche* (Valerio 18), 52–66. Göttingen: Wallstein.
 - 2012. Körperkonfigurationen: Die Sitzgruppe. Zur Kulturgeschichte des Verhältnisses von Gespräch, Körpern und Raum vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. In Peter Ernst (Hg.), *Historische Pragmatik*. (Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte 3), 185–214. Berlin & Boston: De Gruyter.

- 2011. Signifikante Muster – Perspektiven einer kulturanalytischen Linguistik. In Elisabeth Wäghäll Nivre, Brigitte Kaute, Bo Andersson, Barbro Landén & Dessislava Stoeva-Holm (Hg.), *Begegnungen. Das VIII. Nordisch-Baltische Germanistentreffen in Sigtuna vom 11. bis zum 13.6.2009*, 23–44. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- 2010. ‚Varietät‘ vs. ‚Kommunikative Praktik‘ – Welcher Zugang nützt der Sprachgeschichte? In Peter Gilles, Joachim Scharloth & Evelyn Ziegler (Hg.), *Variatio delectat – Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation* (VarioLingua. Nonstandard – Standard – Substandard 37), 255–273. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Locher, Miriam A. & Richard J. Watts. 2008. Relational work and impoliteness: negotiating norms of linguistic behaviour. In Derek Bousfield & Miriam A. Locher (Hg.), *Impoliteness in Language: Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice* (Language, Power and Social Process 21), 77–99. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Luckmann, Thomas. 1988. Kommunikative Gattungen im kommunikativen ‚Haus-halt‘ einer Gesellschaft. In Gisela Smolka-Koerdt et al. (Hg.), *Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650*, 279–288. München: Wilhelm Fink.
- McLelland, Nicola. 2004. Dialogue and German language learning in the Renaissance. In Dorothea Heitsch & Jean-François Vallée (Hg.), *Printed Voices. The Renaissance Culture of Dialogue*, 206–225. Toronto, Buffalo & London: University of Toronto Press.
- Ottomeyer, Hans. 2002. Service à la française und service à la russe. Die Entwicklung der Tafel zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert. In Hans Ottomeyer & Michaela Völkel (Hg.), *Die öffentliche Tafel. Tafelzeremoniell in Europa 1300 – 1900* (Deutsches Historisches Museum), 94–102. Wolfratshausen: Minerva.
- Hermann, Paul. 1908. *Deutsches Wörterbuch*. 2., verm. Aufl. Halle a. S.: Niemeyer.
- , Helmut Henne, Heidrun Kämper & Georg Objartel. 2002. *Deutsches Wörterbuch. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes*. 10., überarb. und erw. Aufl. Berlin & New York: De Gruyter.
- Radtke, Edgar. 1994. *Gesprochenes Französisch und Sprachgeschichte. Zur Rekonstruktion der Gesprächskonstitution in Dialogen französischer Sprachlehrbücher des 17. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Adaptationen* (Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie 255). Tübingen: Niemeyer.
- Reckwitz, Andreas. 2006. *Das hybride Subjekt*. Weilerswist: Velbrück.
- Ryle, Gilbert. 1945/46. Knowing how and knowing that. The presidential address. *Proceedings of the Aristotelian Society* 46, 1–16.
- Schmitt, Reinhold. 2013. *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion* (Studien zur Deutschen Sprache 64). Tübingen: Narr.
- Simmel, Georg. 1910. Soziologie der Mahlzeit. *Der Zeitgeist. Beiblatt zum Berliner Tageblatt Nr. 41 vom 10. Oktober 1910* (Festnummer zum hundertjährigen Jubiläum der Berliner Universität. Berlin, 1–2). Wiederabgedruckt in Georg Simmel. 2001. *Aufsätze und Abhandlungen 1909–1918* (Gesamtausgabe Bd. 12), 140–147. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Simon, Horst J. 2006. Reconstructing historical orality in German – what sources should we use? In Irma Taavitsainen, Juhani Härmä & Jarmo Korhonen (Hg.), *Dialogic Language Use*, 7–26. Helsinki: Société Néophilologique.
- Streeck, Jürgen. 2001. Praxeologie. In Helmut Gruber & Florian Menz (Hg.), *Interdisziplinarität in der Angewandten Sprachwissenschaft. Methodenmenü oder Methodensalat?* (Sprache im Kontext 10), 33–56. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Tienken, Susanne. 2015. Muster – kulturalanalytisch betrachtet. In Christa Dürscheid & Jan Georg Schneider (Hg.), *Handbuch Satz, Äußerung, Schema* (Handbücher Sprachwissen 4), 464–484. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Wippich-Roháčková, Katrin. 2000. „Der Spanisch Liebende Hochdeutscher.“ *Spanischgrammatiken in Deutschland im 17. und frühen 18. Jahrhundert* (Romanistik in Geschichte und Gegenwart, Beiheft 2). Hamburg: Buske.

Zur Authentizität frühneuzeitlicher Sprachlehrwerke

Julia Hübner und Linda Gennies (Freie Universität Berlin)

1 Einleitung

Frühneuzeitliche Lehrwerke für moderne Fremdsprachen stellen eine oftmals vernachlässigte, aber vielversprechende Quelle für die Untersuchung von grammatischen und pragmatischen Phänomenen dar (vgl. Ackermann 2021, Gennies 2019, McLelland 2018, Simon 2006). Bei der Analyse dieses Texttyps ergeben sich jedoch einige methodische Probleme, die insbesondere die zum Teil fragwürdige Authentizität des in einzelnen Werken enthaltenen sprachlichen Materials betreffen. Dabei spielt gerade für die Historische Linguistik die Frage nach der Zuverlässigkeit der zur Verfügung stehenden Quellen eine entscheidende Rolle. Labov (1994: 11) fasst die Situation der Historischen Linguistik zusammen als „the art of making the best use of bad data“. Es kann nur das untersucht werden, was durch Zufall erhalten geblieben ist.

Ziel dieses Artikels ist es, den Begriff der *Authentizität* speziell für die Textsorte der frühneuzeitlichen Sprachlehrwerke zu beleuchten und die Textsorte unter diesen Voraussetzungen anhand zweier Fragestellungen exemplarisch zu evaluieren. Daraus abgeleitet ergibt sich eine partiell operationalisierte methodische Herangehensweise mit qualitativen und quantitativen Elementen für die linguistische Arbeit mit den Sprachlehrwerken.

Grundlage der Untersuchung bildet ein Korpus aus etwa 300 Sprachlehrwerken verschiedener Autoren des 15. bis 17. Jahrhunderts, welches über 60 Einzelwerke¹ inklusive ihrer Neuauflagen und Nachdrucke umfasst.² Die Sprachlehrwerke enthalten Musterdialoge in zwei bis zu zehn unterschiedlichen Sprachen (neben Deutsch u. a. Französisch, Italienisch, Spanisch und Latein) und richten sich an Kaufleute und Handwerker, einige waren auch explizit für Lernende adeliger Herkunft bestimmt. In diesen Dialogen werden vorwiegend Alltagssituationen wie beispielsweise Verkaufsgespräche oder Tischgespräche beschrieben. Darüber hinaus sind in den meisten Lehrwerken ein *Vorwort an den Leser*, eine mehr oder

1 Einzelwerk meint, dass es sich nicht um die Neuauflage oder den Nachdruck eines Werkes handelt.

2 Dieses Korpus ist im Rahmen des Teilprojekts C08 im Sonderforschungsbereich 980 *Episteme in Bewegung* unter Leitung von Horst Simon entstanden. Eine Übersicht aller gesammelten Werke inklusive Metadaten findet sich in der *Berliner Datenbank frühneuzeitlicher Fremdsprachenlehrwerke (BDaFL)* (Simon, Gennies & Hübner 2021). – Auch der vorliegende Aufsatz ist im Rahmen des Teilprojekts SFB980/C08 entstanden.

weniger ausführliche Grammatik und teilweise auch Wortlisten und Musterbriefe zu finden. Neben kontinuierlichen Neuauflagen einiger Werke und Werkreihen ist die Publikationspraxis vor allem durch starke Intertextualität sowie durch Kopieren und Plagiiere gekennzeichnet.

Ausgehend vom griechischen *ἀθροτικός* ‚richtig, zuverlässig‘ verstehen wir hier unter Authentizität die sprachliche Echtheit oder die Zuverlässigkeit historischer Quellen – also eine Übereinstimmung zwischen Anschein und Sein im Gegensatz zu einer möglichen Täuschung. Konkret bezogen auf die Sprachlehrwerke wäre die Frage folglich, ob ein konkretes Einzelwerk sprachlich das ist, was es vorgibt zu sein: Entspricht das jeweils enthaltene sprachliche Material dem Sprachgebrauch der (Publikations)Zeit?

Zu diesem Zweck sollte nach Möglichkeit zunächst verifiziert werden, ob die angegebenen Metadaten (insbesondere Autor, Erscheinungsort und Erscheinungsjahr) reliabel sind. Anschließend muss überprüft werden, wie authentisch das sprachliche Material in Bezug auf grammatische und ggf. soziopragmatische Aspekte ist. Je nach Untersuchungsgegenstand erhalten die im Folgenden vorgestellten Aspekte eine unterschiedliche Gewichtung. Die Überprüfung der ‚grammatischen Authentizität‘ betrifft die Frage, ob das sprachliche Material im Grammatikteil und in den Dialogen morphologisch und syntaktisch dem Sprachgebrauch der jeweiligen Zeit entspricht. Insbesondere für die in den Sprachlehrwerken enthaltenen Musterdialoge spielt darüber hinaus auch die ‚soziopragmatische Authentizität‘ eine wichtige Rolle. Diese ist angelehnt an den Begriff der *Authentizität* in der modernen Fremdsprachendidaktik. Dort werden solche Dialoge oder Situationen als „authentisch“ beschrieben, die von den Lernenden als möglichst echt wahrgenommen werden und die diese dadurch auf den realen Fremdsprachenkontakt vorbereiten (Bach & Timm 2013: 13). Zwar handelt es sich bei den Musterdialogen zweifellos nicht um eine originalgetreue Nachahmung frühneuzeitlicher Mündlichkeit, sondern vielmehr um die mehrfach gefilterte, modellhafte Abbildung eines möglichen frühneuzeitlichen Dialoges. Dennoch stellen diese Texte wertvolle Quellen für die Untersuchung frühneuzeitlichen Sprachgebrauchs dar – sofern sie die erwähnten Authentizitätskriterien erfüllen.

2 Reliabilität der Metadaten

Für die meisten sprachwissenschaftlichen Untersuchungen spielt neben der Authentizität des sprachlichen Materials auch die Reliabilität der Metadaten eine Rolle. Aufgrund der in der Frühen Neuzeit üblichen Publikationspraktiken – insbesondere durch häufiges Plagiiere und Kopieren bestimmter Werke – existieren Sprachbücher, in denen die Zuschreibung des Autors, des Druckortes und des Veröffentlichungsjahres nicht korrekt sind und unter Umständen nicht zum sprachlichen Material passen. Vor einer linguistischen Analyse frühneuzeitlicher Fremdsprachenlehrwerke sollte daher stets überprüft werden, ob es sich beim angegebenen Erscheinungsjahr nicht um einen Fehldruck handelt, ob der Erscheinungsort z. B. aus Angst vor religiöser Zensur geändert wurde oder ob ein prestigereicher

Sprachmeister ohne dessen Wissen als Verfasser neuer Publikationen angeführt wurde – wie im folgenden Fall des französischen Lehrbuchautors Daniel Martin.

Obwohl die Musterdialoge in den Werken Daniel Martins bei späteren Neuauflagen an den jeweiligen Sprachstand angepasst wurden und daher aus diachron-grammatischer Sicht als authentisch eingestuft werden können (siehe 3.1), finden sich Widersprüchlichkeiten in Bezug auf die Reliabilität der Metadaten einzelner seiner Werke. Im Korpus sind insgesamt acht Sprachlehrwerke mit Daniel Martin als Autor enthalten. Diese sind laut Titelblättern in dem Zeitraum von 1627 bis 1679 erschienen – Martin ist jedoch bereits im Jahr 1637 gestorben (Kuhfuß 2013: 128). Die Zuschreibung von Daniel Martin als Autor späterer Werke ist folglich nicht korrekt. Es kann angenommen werden, dass der Name Martins aus Prestigegründen weiterverwendet wurde. Lediglich in einem dieser posthum erschienenen Werke finden sich Hinweise darauf, dass Martin nicht der Autor ist. So werden mögliche Fehler im *New Parlement* von 1660 damit gerechtfertigt, dass Martin zunächst krank war und schließlich starb und daher keine durch die Druckerei verursachten Fehler mehr korrigieren konnte (Martin 1660: 23).

Darüber hinaus scheint auch das Plagiiere und Abschreiben für viele Autoren kein Qualitätsmangel zu sein. Im Vorwort seines *Florilegium Hispano-Germanicum* (1714) offenbart Ernst Joseph Eder sogar, dass in seinem Lehrwerk „vil schöne und köstliche Blümlein zufinden seyn, welche ich auß vilen unterschiedlichen Gärten dir zu Guten zusamb getragen“. Auch Matthias Kramer³ erklärt im Vorwort seines Werks *Teutsch- und Italiänische Gespräche*, dass er die Dialoge nicht selbst konzipiert hat und rechtfertigt dies mit dem guten Ruf der Originaldialoge:

ich hätte zwar selber / Gott sey Lob / gantz frisch- und nagelneue Dialogos oder Gespräche ersinnen können; dieweil aber diese Parivalische Dialogues ihrer Art- und Zierlichkeit halber in so grossem Ruff und Werth waren / sintemal sie durch und durch auf die vornehmste Regulas Grammaticales und Syntacticas [...] und auf die allgemähliche Ablernung der Germanismorum kunstmässig gerichtet sind / als hab ichs auf dieses mal bey diesen wollen bewenden lassen. (Kramer 1679: 5)

Ein Blick in die Vorworte anderer Sprachlehrwerke zeigt jedoch auch, dass die Praxis des Abschreibens nicht von allen Autoren gleichermaßen gutgeheißen wurde. Pierre Canel (1689: 4) übt etwa in seiner *Königliche Teutsche Grammatic* Kritik an „quelques autres qui souvent ne font point de scrupule demetre leur nom à la tête d'un ouvrage, dont ils n'ont été que les copistes“. Auch Nathanaël Duëz bittet am Ende der Vorrede seines *Le vray et parfait gvidon de la langue françoise* (1653) darum, dass andere Sprachmeister und Buchhändler nicht einfach „das werck leichtsinig und freventlich nachtrucken zu lassen/als newlich zu Franckfurt geschehen;

³ Zur Rolle Matthias Kramers bei der Anerkennung des Niederländischen als Fremdsprache siehe Matthias Hüning in diesem Band.

oder daßelbig gar unredlich und leichtfertiglich verstümpeln/ein stück darvon nehmen/und es für das seinige außgeben“.

Neben der Autorenschaft ist schließlich auch die Zuschreibung der unterrichteten Sprachen in einigen Fällen fragwürdig. So sind die Musterdialoge der *Colloquia et dictionariolum octo linguarum* von 1613 wie im Titel angegeben auch auf Deutsch abgedruckt, dagegen handelt es sich bei dem als „della Pronciatione Tedesca“ betitelten Kapitel tatsächlich um eine niederländische Aussprachelehre (anonym 1613: Dd8^v).

Es ist also ratsam, die Frage nach Autoren- und Urheberschaft der Sprachlehrwerke im Allgemeinen nur am Rande zu betrachten. Aufgrund der Publikationsbedingungen in der Frühen Neuzeit kann diese Frage bei einer Vielzahl von Werken nur unsicher oder häufig gar nicht geklärt werden. Neben den zahlreichen Sprachlehrwerken, die anonym erschienen sind, ist die Autorenfrage, wie oben gezeigt wurde, auch bei anderen Sprachbüchern nur schwierig eindeutig zu beantworten. Darüber hinaus erscheint es letztlich sowohl für die Lernenden in der Frühen Neuzeit als auch für Sprachforschende heute wesentlich relevanter, ob ein Lehrwerk den muttersprachlichen Sprachstand und Sprachgebrauch seiner Entstehungszeit widerspiegelt. Diese Frage steht im Zentrum der folgenden zwei Kapitel.

3 Grammaticische Authentizität

3.1 Diachrone Perspektive

Aus diachroner Sicht ist zunächst die Stabilität einiger der untersuchten Texte auffällig, die sich durch eine nahezu identische Neuauflage bestimmter Werke über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten oder gar Jahrhunderten darstellt. Dies kann beispielsweise auf einen Transfer sprachlich-didaktischen Wissens ohne dessen Überarbeitung vor dem Hintergrund eines möglichst schnellen und gewinnbringenden Vertriebs dieser stark nachgefragten Lehrbücher hinweisen. Zentral ist hier die Frage, welchen Sprachstand das Lehrwerk abbildet. Sowohl die Vorworte einiger Sprachlehrwerke als auch Vergleiche mit anderen Sprachlehrwerken oder auch anderen Textsorten jener Epoche helfen, die ‚diachrone Authentizität‘ der Sprachlehrwerke zu überprüfen.

Eines der ältesten erhaltenen Sprachbücher der Frühen Neuzeit ist das *Colloquia et dictionariolum* von Noël de Berlaimont, das um 1530 erstmals veröffentlicht wurde. Hieraus entwickelte sich schließlich die Tradition der *Colloquia*, die über einen Zeitraum von fast zwei Jahrhunderten mit identischer Struktur und nahezu identischen Inhalten über 100 Mal neu aufgelegt wurden. Dabei variiert zwar die Zusammensetzung der Werke in Bezug auf die Gespräche und die Kombination der bis zu zehn unterschiedlichen Sprachen, ein genauer Blick zeigt aber zahlreiche Neuauflagen ohne oder mit nur marginalen Anpassungen. Ein Vergleich der Musterdialoge zweier ausgewählter *Colloquia* (Antwerpen 1576 und Venedig 1677), verdeutlicht das Problem der zweifelhaften diachronen Authentizität. Obgleich

zwischen der Veröffentlichung der beiden Lehrwerke einhundert Jahre liegen, wurden die Dialoge ohne Anpassungen übernommen.

Dies lässt sich unter anderem am Beispiel der Anredeformen zeigen, welche im Deutschen zwischen dem 16. und 17. Jahrhundert einen bedeutenden Wandel vollzogen (Simon 2003: 106–110, Helmbrecht 2005), der im Sprachlehrwerk von 1677 allerdings keine Berücksichtigung findet. Obwohl die neue, ‚super-höfliche‘ Anredeform *der Herr* bzw. *die Herren* zu erwarten wäre, erscheint in der höflichen Anrede eines Wirts an seine (vermutlich adligen) Gäste lediglich das ‚alte‘ Höflichkeitspronomen der 2. Person Plural (vgl. Tabelle 1). Da das Werk offensichtlich einen älteren Sprachstand abbildet, kann es folglich nicht für grammatische oder soziopragmatische Analysen des Deutschen im 17. Jahrhundert verwendet werden. Welchen Mehrwert solche Werke trotz ihrer mangelnden grammatischen Authentizität dennoch besitzen, wird in Kapitel 5 thematisiert.

Tabelle 1: Auszug aus einem Musterdialog in zwei Sprachlehrwerken (anonym 1576: O3^v–O4^v und anonym 1677: H9^v)

<i>Colloquia et dictionarium,</i> Antwerpen 1576	<i>Colloquia et dictionarium,</i> Venedig 1677
A. Vvir sein gar wol Herr wirdt: wir dancken euch.	A. wir sein garwot Heer, Virth, wir dancken euch.
B. Mein Herr / ich brings euch.	A. Mein Heer, icch brings euch.
A. Ich warts von euch Herr wirdt / ich will euch beschayd thun mit gutem herten.	A. Ich warts von euch Heer wirth. ich will euc bescheid thun mit gutem herten.
B. Mein Herr, wolt ir mir erlauben das ich euch bringe?	B. Mein Heer, wolt ihr mirs erlauben das ichs euch bringe?
A. Ich sag euch danck hundert tausent mal.	A. Ich sag euch danck hundert tausent mal.

Nicht selten entnehmen Autoren auch Dialogteile oder ganze Dialoge aus anderen Lehrwerken. Die von Ernst Joseph Eder in seinem *Florilegium Hispano-Germanicum* (1714) verwendeten Musterdialoge finden sich so bereits in Juan Ángel de Sumarás *Thesavros lingvarum* (1626), wobei auch dieser nicht unbedingt Urheber der Dialoge gewesen sein muss, sondern sich möglicherweise von den Musterdialogen bereits existierender Werke inspirieren ließ.

Einige Autoren weisen sogar explizit auf die fragwürdige diachrone Authentizität der Sprachlehrwerke hin und bemängeln, dass bestimmte Dialoge nicht dem aktuellen Sprachgebrauch entsprechen. In den anonym publizierten *Gemeine Gespräch / Frantzösisch / Teutsch und Latein* von 1667 kritisiert der Autor, ohne explizit bestimmte Lehrwerke zu benennen, „[...] die Grammaticken / Gespräch- und Wörter-Bücher so herauß komen auff die alte Art gerichtet / so nicht mehr

gebräuchlich ist“ (anonym 1667: X5^v). Ähnliche Kritik findet sich auch in einem weiteren anonym veröffentlichten Lehrwerk, dem *Frantzösischer / Teutscher und Lateinischer Sprach-Schatz* von 1679, in welchem der Autor beklagt, dass immer wieder Sprachlehrwerke veröffentlicht werden, in denen die abgebildete Sprache „auf den alten schlag“ (anonym 1679: X7^r) oder nicht mehr in Gebrauch sei. Diese Behauptungen sind jedoch lediglich in geringem Maße überprüfbar, da weder explizit bestimmte Autoren genannt noch konkrete sprachliche Beispiele gegeben werden. Es kann vermutet werden, dass solche Argumente von den Autoren auch zum Zwecke der Aufwertung des eigenen Lehrwerks verwendet werden. Generell sind innerhalb der Sprachlehrwerke eine große Ähnlichkeit der Dialogthemen sowie wiederkehrende Dialogmuster festzustellen, was neben der üblichen Praktik des Abschreibens auch auf ein kollektives Metawissen der Autoren hindeutet, welche sprachlichen Muster als vermittelenswert gelten.

Daneben existieren jedoch auch Sprachlehrwerke, in denen Musterdialoge über einen längeren Zeitraum tradiert und zugleich an den Sprachstand der Epoche angepasst werden. Ein Beispiel für ein solches diachron authentisches Sprachlehrwerk ist das *New Parlement* von Daniel Martin. So heißt es im Vorwort der Auflage von 1660, dass dieses Werk „übersehen“ und „verbessert“ wurde. Eine Überprüfung des Lehrbuchs zeigt, dass der von den Autoren regelmäßig verwendete, werbewirksame Verbesserungsstypus in diesem Fall tatsächlich zutrifft. Vergleicht man die frühere Ausgabe von 1637 und die spätere von 1660 miteinander, finden sich zwar nahezu identische Musterdialoge, diese sind jedoch in Bezug auf einige grammatische Phänomene angepasst worden. So wurde beispielsweise die Flexion innerhalb der Nominalphrase angepasst und die konsequent unflektierten Indefinitartikel wurden an vielen Stellen durch flektierende ersetzt (1). Darüber hinaus wurde in der Ausgabe von 1660 die satzinterne Großschreibung konsequenter umgesetzt (2).

- (1) *ein guten tag* (Martin 1637: 1) > *einen guten tag* (Martin 1660: 1)
ein solchen Diener (Martin 1637: 3) > *einen solchen Diener* (Martin 1660: 3)
ein gute nacht (Martin 1637: 5) > *eine gute Nacht* (Martin 1660: 5)
- (2) *auff dem weg* (Martin 1637: 4) > *auff dem Weg* (Martin 1660: 4)
athem (Martin 1637: 16) > *Athem* (Martin 1660: 16)

3.2 Synchroner Perspektive

Die Beobachtung der zweifelhaften Stabilität frühneuzeitlicher Sprachlehrwerke geht auch mit einem generellen Hinterfragen der zugrundeliegenden Publikationspraktiken einher. Neben der in vielen Fällen ungeklärten Autorenschaft müssen auch die Sprachkenntnisse der Autoren und aller am Publikationsprozess beteiligten Personen überprüft werden. Die ‚synchroner Authentizität‘ ist sehr viel schwieriger zu bewerten als die diachrone. So erscheinen textuelle Veränderungen nicht in jedem Fall als bewusste Anpassungen an einen sprachlichen Wandel,

sondern mitunter bloß als das Resultat lücken- und fehlerhafter Transferprozesse, die auf mangelnde Sprachkenntnisse der betreffenden Autoren, Lektoren und Setzer oder aber auf die ökonomisch ausgerichteten Publikationspraktiken zurückzuführen sind.

Der Beruf des Sprachmeisters war in der Frühen Neuzeit wenig angesehen und muss durchaus als prekär bezeichnet werden. Da es weder eine geregelte Ausbildung noch andere vorgeschriebene Einstiegsvoraussetzungen gab, konnte jeder Sprachmeister werden, der es sich zutraute (Häberlein 2015: 10). Angesichts der folglich nicht unbeträchtlichen Konkurrenz waren die Autoren auf gute Verkaufszahlen ihrer Lehrwerke angewiesen und bewarben ihre Bücher häufig als besonders umfassend, aktuell und qualitativ hochwertig. Zugleich aber stellte der unveränderte Nachdruck bereits existierender (eigener oder fremder) Werke sowohl für die Autoren als auch für Verleger und Drucker die kostengünstigste und gewinnträchtigste Publikationsform dar. Daher genügt es in der Regel nicht, lediglich die Metadaten zu überprüfen und ansonsten auf die angegebenen Sprachkenntnisse der Lehrbuchverfasser oder auf ihre Verbesserungsversprechen zu vertrauen. Stattdessen müssen inter- und intratextuelle Vergleiche durchgeführt und mit den Metadaten abgeglichen werden. So kann etwa eine mehr oder weniger umfassende Differenzbeleganalyse (vgl. Fleischer, Hinterhölzl & Solf 2008 zu dieser Methode) Aufschluss darüber geben, ob die verschiedensprachigen Dialogversionen in einem Lehrwerk lediglich aus einem ‚originalen‘ Ausgangstext sowie aus dessen bloß wörtlicher Übersetzung bestehen oder ob es sich um eigenständige, grammatisch korrekte und pragmatisch angemessene Beispieldialoge in den jeweiligen Sprachen handelt.

Daneben genügt häufig aber auch schon eine einfache makrotextuelle Analyse, um ‚unauthentisches‘ Sprachmaterial in den Lehrwerken zu identifizieren. Die jeweils anonym erschienenen *Colloquia*-Ausgaben aus Antwerpen und Venedig aus Kapitel 3.1 umfassen beispielsweise die gleichen, allerdings keineswegs identische Musterdialoge. Die enthaltenen Abweichungen sind jedoch eher auf die fragwürdigen Sprachkenntnisse und die Nachlässigkeit von Autoren, Setzern oder Druckern beziehungsweise auf die Produktionsbedingungen im Allgemeinen zurückzuführen. So finden sich Spatien mitten im Wort (*Ongeferlich*) oder Ersetzungen durch ähnlich aussehende Grapheme (h > b) (3).

- (3) *Ongeferlich ein halb iar.* (anonym 1576: C8^v) > *Ongefehr lich ein balb iar.* (anonym 1677: B8^v)

4 Soziopragmatische Authentizität – am Beispiel der Anrede

Auch für historische sprachwissenschaftliche Studien, die nicht rein auf die Analyse grammatischer Phänomene ausgerichtet sind, sondern den kontextabhängigen Sprachgebrauch untersuchen wollen, stellt sich die Frage nach der Authentizität des in den Lehrwerken enthaltenen sprachlichen Materials zunächst sowohl aus diachroner als auch aus synchroner Perspektive (vgl. 3.1 und 3.2). So sollten

etwa Texte, die einen älteren Sprachstand widerspiegeln oder die aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse der Autoren oder Setzer klare Abweichungen von der historischen Norm aufweisen, nicht oder nur sehr bedingt in die Untersuchung historischer Sprachgebrauchsphänomene miteinbezogen werden. Darüber hinaus muss für soziopragmatische Untersuchungen aber auch die Authentizität der in den Musterdialogen fingierten Mündlichkeit überprüft werden.

Neben den Wortlisten und grammatischen Erläuterungen stellen die in den frühnezeitlichen Fremdsprachenlehrwerken enthaltenen Musterdialoge eine besonders spannende und ebenso herausfordernde Forschungsgrundlage dar. Die Dialoge bilden nicht nur vielfältige Kommunikationskontexte, sondern auch unterschiedliche soziale Konstellationen ab, z. B. den Umgang zwischen gleichrangigen Adligen, asymmetrische Herr-Knecht-Beziehungen oder auch Verkaufs- und Kundengespräche zwischen Handwerksleuten, Händlern, Gastwirten und ihrer Kundschaft, in denen sich die Machtbeziehungen weniger eindeutig darstellen. Da zudem wie erwähnt viele der betreffenden Lehrwerke zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert kontinuierlich überarbeitet und neuaufgelegt wurden oder als Vorlage für neue Werke dienten, erscheinen die Musterdialoge nicht nur für historische, sondern gerade auch für diachrone Studien, vor allem sozio- und pragmalinguistischer Ausrichtung, besonders geeignet.

Die gängigste Methode zur Bestimmung des Grades konzeptioneller Mündlichkeit in historischen Textzeugnissen stellt wohl die klassische Merkmalsanalyse dar, in welcher das untersuchte sprachliche Material auf das Vorhandensein ausgewählter, für die mündliche Sprache wesentlicher Eigenschaften hin überprüft wird (vgl. Holtus & Schweickard 1985, Radtke 1994, Franceschini 2002). Culpeper und Kytö (2000, 2010) konnten auf diese Art in einer vergleichenden Untersuchung verschiedener historischer Textsorten konzeptionell eher mündliche Dramen und Zeugenaussagen von eher schriftlichen Prosatexten und Gerichtsprotokollen abgrenzen. Wenngleich sich ein solches Vorgehen zunächst auch für die historischen Lehrwerksdialoge anzubieten scheint, werfen die von den Autoren gewählten Bestimmungskriterien bei genauerer Betrachtung jedoch einige Fragen auf. So erscheint es einerseits fragwürdig, ob die von Culpeper und Kytö angesetzten Merkmale mündlicher Sprache – lexikalische Repetition, Frage-Antwort-Paare, Unterbrechungen, Pronomina der ersten und zweiten Person u. a. – in verschiedenen Textsorten alle gleichermaßen erwartbar sind. Während etwa in den Musterdialogen der Sprachbücher Frage-Antwort-Paare ebenso wie der Gebrauch von Pronomina der ersten und zweiten Person erwartungsgemäß häufig auftreten, spielen Repetition und Unterbrechungen als Merkmale spontaner, gesprochener Sprachproduktion wenig überraschend kaum eine Rolle. Andererseits ist ebenso zweifelhaft, wie aussagekräftig das Vorhandensein der genannten Merkmale für den konzeptionell mündlichen Charakter der Texte überhaupt ist – und inwiefern auf dieser Grundlage folglich die Eignung eines bestimmten Texts für weitergehende Untersuchungen einzelner soziopragmatischer Phänomene festgestellt werden kann. Zeman (2013) bemerkt hierzu:

Die Suche nach dem geeigneten Quellenmaterial spiegelt somit die jeweilige Forschungsperspektive wieder [sic]. Sobald Historische Mündlichkeit als Oberbegriff für heterogene Phänomene sowie verschiedene Ebenen von „Mündlichkeit“ gefasst wird und nicht als der jeweils aus einer Einzelperspektive fokussierte spezifische Forschungsgegenstand, wird damit deutlich, dass es „den besten mündlichen Text“ gar nicht geben kann, weil eine derartige Einschätzung von der jeweiligen Untersuchungsperspektive geleitet ist. (Zeman 2013: 383)

Die Bestimmung des mündlichen Charakters eines Textes aufgrund ausgewählter Merkmale ist demnach immer nur bedingt aussagekräftig in Bezug auf seine Eignung für die Untersuchung anderer Phänomene mündlicher Sprache. So kann selbst die Transkription spontaner gesprochener Sprache, die grundsätzlich als mündlich gelten muss, für die Analyse von Gruß- oder Anredepraktiken gänzlich ungeeignet sein, wenn es sich um die Aufzeichnung eines monologischen Vortrags, einer Zeugenaussage oder ähnlichem handelt.

Es erscheint daher lohnend, nicht nach einer wie auch immer gearteten Authentizität historischer Texte zu fragen, sondern genauer die nach dem Quellenpotential eines Textes im Hinblick auf eine spezifische Forschungsfrage. Um dieses zu ermitteln, bedarf es zunächst einer präzisen Bestimmung der jeweils anzusetzenden Analysekriterien. Im Hinblick auf die Untersuchung von Phänomenen konzeptioneller Mündlichkeit stellt das von Ágel und Hennig (2006) vorgeschlagene erweiterte Nähe-Distanz-Modell hierfür eine geeignete theoretisch-methodische Grundlage dar, in welchem die Autoren einzelsprachliche Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit auf die ihnen zugrundeliegenden Kommunikationsbedingungen zurückführen. Dabei identifizieren sie fünf universelle Parameter der Kommunikation, die die verschiedenen nahe- und distanzsprachlichen Merkmale bedingen: der Rollenparameter, der Zeitparameter, der Situationsparameter sowie die Parameter des Codes und des Mediums (Ágel & Hennig 2006: 186). Für die hier beispielhaft vorgestellte Analyse historischer Anredeformen steht klar der *Rollenparameter* im Zentrum. Das Quellenpotential eines (historischen) Textes ergibt sich demnach aus der Möglichkeit einer dynamischen Rollenverteilung bzw. von Dialogizität und folglich aus einer interaktiven Diskursgestaltung durch die Gesprächsteilnehmer (Ágel & Hennig 2006: 185, 188–190). Insbesondere die Herstellung und Aufrechterhaltung des Kontakts zwischen Produzent P und Rezipient R muss dabei in einem bestimmten Text gegeben sein, damit dieser zur Untersuchung nominaler und pronominaler Anredeformen geeignet ist.

Wirkt diese Feststellung zunächst trivial, ist sie dennoch hilfreich, um vor dem Hintergrund des komplexen Phänomens ‚Mündlichkeit‘ die wesentlichen Quellenanforderungen für die Untersuchung bestimmter Einzelphänomene nicht aus den Augen zu verlieren. Zudem können über das Vorhandensein weiterer, dem Rollenparameter zugeordneter Diskursverfahren schnellere und verlässlichere Aussagen über den Grad an Dialogizität eines Textes und somit über sein Quellen-

potential für die Erforschung historischer Anredepraktiken getroffen werden. So sind etwa auch über bestimmte Merkmale der *P-mit-R-Sequenzierung*, insbesondere über die Frequenz von Frage-Antwort-Sequenzen und anderen Adjazenzstrukturen (Ágel & Hennig 2006: 189), Rückschlüsse auf den dialogischen Charakter eines Einzeltextes möglich. Gegenüber einer Beurteilung des Quellenpotentials eines Einzeltextes auf Grundlage der darin enthaltenen Menge an Anredeformen ergeben sich hierdurch zwei klare Vorteile: Einerseits ist die Quantität von Anredeformen bloß ein notwendiges, aber kein hinreichendes Kriterium für die Beurteilung eines Textes. Für verlässliche soziopragmatische Studien ist neben dem schlichten Vorhandensein von Anredeformen auch das Vorliegen möglichst genauer kontextueller Informationen notwendig, welche in interaktiv gestalteten Gesprächen wesentlich wahrscheinlicher zu finden sind. Andererseits stünde bei einem rein quantitativen Beurteilungskriterium die Entscheidung über das Quellenpotential am Ende einer ausführlichen Analyse statt an dessen Anfang, was wenig praktikabel erscheint – zumal bei einer so uneinheitlichen Textsorte wie den frühneuzeitlichen Fremdsprachenlehrwerken.

In der frühneuzeitlichen Fremdsprachenlehrwerksschreibung können entsprechend ihres Grades an Dialogizität – bestimmt über eine erste grobe metatextuelle Analyse der Adjazenzstrukturen und der Frequenz an Anredeformen – mindestens vier verschiedene Arten von Dialogen unterschieden werden, die für die Untersuchung historischer Anredepraktiken unterschiedlich gut geeignet scheinen.

Klassische *Lehrdialoge*, die primär der Vermittlung propositionalen Wissens dienen, stellen dabei die wohl am wenigsten verwertbare, zugleich aber auch die seltenste Art von Dialog dar. Die dialogische Form ist bei dieser Textsorte den vermittelten Inhalten untergeordnet und entsprechend weit von einem spontanen, mündlichen Gespräch entfernt. Eher handelt es sich um die Abfolge kürzerer Monologe, die lediglich inhaltlich, weniger formal aufeinander bezogen sind. So enthält Alexandre Jolis *Méthode Nouvelle* von 1671 neben umfangreichen deutsch-französischen Wortlisten auch ein Gespräch zweier Franzosen, welche im Wechsel verschiedene Regeln der französischen Aussprache und Orthographie (nach den Vorschlägen des Autors) ausführen. Die einzelnen Turns sind bei dieser Art Dialog relativ lang und es sind vergleichsweise wenige Strategien der Kontaktherstellung und -aufrechterhaltung zu beobachten (Joli 1671: 56–131).

Ähnlich schwierig stellt sich die soziopragmatische Analyse *proto-dialogischer* Texte dar, die ganz im Gegenteil durch die besondere Kürze der Turns und überwiegend durch Minimalsequenzen (Gruß-Paare, Frage-Antwort-Paare etc.) gekennzeichnet sind. Da sich kontextuelle Informationen über die Gesprächspartner und die Gesprächssituation bei dieser Art von Dialog oft nur marginal erschließen lassen, sind die verwendeten Anredeformen nur in begrenztem Maße interpretierbar. In den folgenden Beispielen aus einer Straßburger Ausgabe des *Dictionarium trium linguarum* von 1571 lässt sich nur in (4) aus der Nominalanrede auf die (relativen) sozialen Positionen der Gesprächspartner schließen, während in (5) keine Informationen über die Gesprächssituation vorliegen.

Den verlässlichsten Einblick in historische Anredepraktiken und deren Wandel erlauben schließlich *mimetische Dialoge*, bei denen die möglichst realistische Darstellung alltäglicher Gesprächssituationen im Vordergrund steht. Hierbei erweisen sich die früheren Ausgaben der bereits erwähnten *Colloquia*, deren spätere Nachdrucke aus dem 17. Jahrhundert aus diachroner wie aus synchroner Sicht vielfach als problematisch gelten müssen (vgl. 3.1 und 3.2), sogar als besonders wertvoll. Da die jeweiligen Gesprächssituationen mittels Überschriften sowie durch zumindest namentliche Nennung der Gesprächsteilnehmer bereits vorab umrissen werden und da es sich zudem oftmals um recht ausführliche Dialoge mit mehr als zwei Gesprächspartnern handelt, finden sich dort vergleichsweise viele kontextuelle Informationen, die die soziopragmatische Analyse der verwendeten Anredeformen wesentlich unterstützen. Es zeigt sich somit, dass auch eine auf den ersten Blick schwierige Quelle durchaus vielversprechend sein kann – und dass die Bestimmung des Quellenpotentials eines Einzeltextes folglich stets von der jeweiligen Forschungsfrage ausgehend erfolgen muss.

5 Potentiale – der Umgang mit ‚unauthentischen‘ Texten

Obgleich allzu wörtlich oder falsch übersetzte Texte sowie solche, die jahrhundertlang unverändert tradiert wurden, aufgrund mangelnder Authentizität für bestimmte sprachhistorische Untersuchungen unbrauchbar sind, können diese Texte für andere Fragestellungen durchaus gewinnbringend herangezogen werden. Diese Lehrwerke ermöglichen zunächst einen Einblick in die allgemeinen Produktionsbedingungen der frühneuzeitlichen Sprachbücher, welche für linguistische Fragestellungen zumindest indirekt von Relevanz sind (vgl. 2). Darüber hinaus können die Geltungsansprüche der Autoren rekonstruiert werden und Aussagen über den Erwerb moderner Fremdsprachen und die damit verbundene Didaktik getroffen werden.

Das in 3.1 gewählte Beispiel aus Venedig bildet vermutlich einen älteren Sprachstand ab und die Sprachkenntnisse des Autors sowie des Setzers sind nicht in allen Sprachen auf muttersprachlichem Niveau. Aus diesem Grund kann das Lehrwerk nur als bedingt authentisch eingestuft werden. Das lässt Rückschlüsse auf die Geltungsansprüche der Autoren zu: Ziel war in diesem Fall wahrscheinlich nicht die Vermittlung von Fremdsprachen auf muttersprachlichem Niveau oder eine Abbildung des aktuellen Sprachstandes, sondern eher das Beherrschen von simplen Bausteinen und Phrasen für die einfache Verständigung in der Fremdsprache. Diese These bestätigt sich auch bei einem Blick in die enthaltene Grammatik. Es werden nur rudimentäre Kenntnisse vermittelt, die darüber hinaus auch je nach Sprache variieren können. Dieses Lehrwerk diente vermutlich nur einer ersten Orientierung in der Fremdsprache. Trotz dieser Umstände wurden solche Werke offensichtlich gedruckt und verkauft, was ferner Rückschlüsse auf reduzierte normative Geltungsansprüche des Sprachlehrwerks zulässt.

6 Fazit

An dieser Stelle soll zunächst erwähnt sein, dass die Sprachlehrwerke und dabei insbesondere deren Grammatikteile natürlich keine vollständige Abbildung des sprachlichen Wissens der Autoren und die Dialoge keine ‚echten‘ Gespräche der Frühen Neuzeit sind. Wenngleich das sprachliche Wissen der Autoren durch zahlreiche Faktoren wie Muttersprachlichkeit, ökonomische Aspekte und Didaktisierung gefiltert wird, können die dargestellten Ebenen der Authentizität helfen, das Material auf seine Nutzbarkeit für die Untersuchung unterschiedlicher sprachwissenschaftlicher Fragestellungen zu untersuchen. Das Ergebnis ist lediglich ein erster Schritt in Richtung Operationalisierung. Eine vollständige Operationalisierung ist diesem Fall jedoch kaum möglich, da die Authentizität des Materials individuell je nach Fragestellung entschieden werden muss. Darüber hinaus ist die Textsorte durch eine große Heterogenität gekennzeichnet, was eine Einzelfallprüfung des Materials in den meisten Fällen unerlässlich macht.

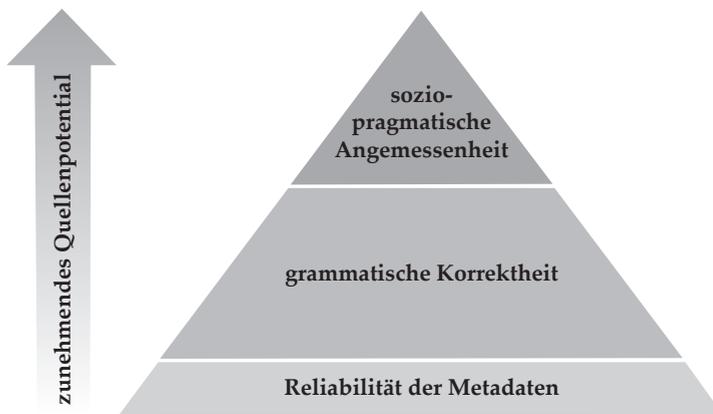


Abb. 1: Schritte der Authentizitätsprüfung

Dieses Modell (Abb. 1) kann als eine Abfolge von Prüfschritten gesehen werden, die in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung teilweise oder komplett durchgeführt werden müssen. Vor einer jeden Untersuchung sollten zunächst die Reliabilität der Metadaten sowie die grammatische Authentizität des Materials geklärt werden. Wenn das Material auf allen drei Stufen als authentisch beziehungsweise reliabel bewertet wurde, ist das Potential der Quelle für sprachhistorische Untersuchungen als hoch einzustufen.

Im Umkehrschluss gilt aber nicht, dass ein als wenig authentisch eingestuftes Material nicht verwendet werden kann. In diesem Zusammenhang muss je nach Fragestellung zwischen Authentizität und Eignung des Materials unterschieden werden. Wichtig ist letztlich, dass keine unangemessene Frage an das Material gestellt wird.

Literaturverzeichnis

Datenbank

Simon, Horst J., Linda Gennies & Julia Hübner. 2021. Berliner Datenbank frühneuzeitlicher Fremdsprachenlehrwerke (BDaFL). Online unter: <<https://refubium.fub-berlin.de/handle/fub188/28665>>.

Quellen

- Anonym. 1576. *Colloques ou Dialogues, avec un Dictionnaire en six langues: Flamen, Anglois, Alleman, François, Espagnol, et Italien*. Antwerpen: Henric Hendrickx.
- Anonym. 1613. *Colloquia et dictionariolum octo linguarum latinæ, gallicæ, belgicæ, tevtonicæ, hispanicæ, italicæ, anglicæ, et portvgallicæ*. Delft: Bruyn Schinckel.
- Anonym. 1667. *Gemeine Gespräch / Frantzösisch / Teutsch und Latein*. Genf: Johann Hermann Widerhold.
- Anonym. 1677. *Colloquia et dictionariolum octo linguarum*. Venedig: Domenico Miloco.
- Anonym. 1679. *Frantzösischer / Teutscher und Lateinischer Sprach-Schatz*. Basel: Johann Hermann Widerhold.
- Anonym. 1571. *Dictionarium trium linguarum: Latinae, Gallicae & Germanicae, una cum formulis loquendi, omnibus incipientibus, mirum quam utile. Vocabular Lateinisch, Frantzösisch, und Teütsch, sampt einem gesprech, unnd formulen zu reden*. Straßburg.
- Canel, Pierre. 1689. *Königliche Teutsche Grammatic*. Nürnberg: Christian Sigmund Froberger.
- Duëz, Nathanaël. 1653. *Le vray et parfait gvidon de la langue françoise*. Leiden: Johann & Daniel Elsevier.
- Eder, Ernst Joseph. 1714. *Florilegium Hispanico-Germanicum, Das ist: Kurtz / jedoch vollkommener Weeg-Weiser Zu der Spanisch- und Teutschen Sprache*. Wien: Johann Michael Christophori.
- Joli, Alexandre. 1671. *Lez Véritables règles de l'Ortografie fransaise*. Hamburg: Gottfried Schultze.
- Kramer, Matthias. 1679. *Teutsch- und Italiänische Gespräche / Nach der Toscanisch-Romanischen Redart dieser unserer Zeit*. Nürnberg: Wolfgang Endter.
- 1696. *Neu Parlement, Das ist sehr anmuthige und denen anfangenden Sprach-Beflissenen zum Besten ganz kurz gegebene Frantzösisch-Teutsche Gespräche*. Frankfurt am Main.
- Martin, Daniel. 1637. *New Parlement / Oder Hundert Kurtzweilige / doch nutzliche / Gespräch / Frantzösisch und Teutsch*. Straßburg: Lazarus Zetzner (Erben).
- 1660. *New Parlement / Oder Hundert Kurtzweilige / doch nutzliche / Gespräch / Frantzösisch und Teutsch*. Straßburg: Eberhard Zetzner (Erben).
- Otliker, Johann Georg. 1687. *Sehr nutzliches Sprach-Büchlein*. Nürnberg: Johann Hoffmann.
- Sumarán, Juan Ángel de. 1626. *Thesavrus lingvarvm. In quo facilis via hispanicam gallicam italicam attingendi etiam per Latinam & Germanicam sternitur*. Ingolstadt: Juan Ángel de Sumarán.

Sekundärliteratur

Ackermann, Tanja. 2021. Bauernkomödien, Fremdsprachenlehrwerke und die Authentizitätsfrage – ein Vergleich anhand von Aufforderungen im 17. Jahrhundert. In Markus Denkler & Michael Elemental (Hg.), *Bauernkomödien des 17. Jahrhunderts als sprachhistorische Quellen* (Niederdeutsche Studien).

- Ágel, Vilmos & Mathilde Hennig. 2006. Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In Vilmos Ágel & Mathilde Hennig (Hg.), *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache*, 179–214. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Bach, Gerhard & Johannes-Peter Timm. 2013. Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In Gerhard Bach & Johannes-Peter Timm (Hg.), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (UTB Anglistik 1540), 1–22. 5., aktualisierte Auflage. Tübingen: Francke.
- Culpeper, Jonathan & Merja Kytö. 2000. Data in historical pragmatics: Spoken interaction (re)cast as writing. *Journal of Historical Pragmatics* 1(2). 175–199.
- 2010. *Early Modern English Dialogues: Spoken Interaction as Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleischer, Jürg, Roland Hinterhölzl & Michael Solf. 2008. Zum Quellenwert des alt-hochdeutschen Tatian für die Syntaxforschung. Überlegungen auf der Basis von Wortstellungsphänomenen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 36(2). 210–239.
- Franceschini, Rita. 2002. Lo scritto che imita il parlato: I manuali di conversazione dal '400 al '700 e la loro importanza per la storia dell'italiano parlato. *Linguistica e filologia* 14. 129–154.
- Gennies, Linda. 2019. Frühneuzeitliche Fremdsprachenlehrwerke und ihr Potential für die Diachrone Migrationslinguistik. In Roger Schöntag & Stephanie Massicot (Hg.), *Diachrone Migrationslinguistik: Mehrsprachigkeit in historischen Sprachkontaktsituationen. Akten des XXXV. Romanistentages in Zürich (08.10.–12.10.2017)* (Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel 34), 159–186. Berlin: Peter Lang.
- Häberlein, Mark. 2015. Einleitung. In Mark Häberlein (Hg.), *Sprachmeister: Sozial- und Kulturgeschichte eines prekären Berufsstands* (Schriften der Matthias-Kramer-Gesellschaft 1), 9–17. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Holtus, Günter & Wolfgang Schweickard. 1985. Elementar gesprochener Sprache in einem venezianischen Text von 1424: das italienisch-deutsche Sprachbuch von Georg von Nürnberg. In Günter Holtus & Edgar Radtke (Hg.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (Tübinger Beiträge zur Linguistik 252), 354–376. Tübingen: G. Narr.
- Hüning, Matthias. 2021. Matthias Kramer und die Anerkennung des Niederländischen als Fremdsprache im frühen 18. Jahrhundert. In Julia Hübner & Horst J. Simon (Hg.), *Fremdsprachenlehrwerke in der Frühen Neuzeit: Perspektiven – Potentiale – Herausforderungen*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kuhfuß, Walter. 2013. *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit: Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland*. Göttingen: V&R.
- Labov, William. 1994. *Principles of Linguistic Change. Vol. 1: Internal Factors* (Language in Society 20). Oxford: Blackwell.
- McLelland, Nicola. 2018. Mining foreign language teaching manuals for the history of pragmatics. *Journal of Historical Pragmatics* 19(1). 28–54.
- Radtke, Edgar. 1994. *Gesprochenes Französisch und Sprachgeschichte: zur Rekonstruktion der Gesprächskonstitution in Dialogen französischer Sprachlehrbücher des 17. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Adaptionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Simon, Horst J. 2003. From pragmatics to grammar. Tracing the development of respect in the history of the German pronouns of address. In Irma Taavitsainen & Andreas

- H. Jucker (Hg.). *Diachronic Perspectives on Address Term Systems* (Pragmatics and Beyond New Series 107), 85–123. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- 2006. Reconstructing historical orality in German – what sources should we use? In Irma Taavitsainen (Hg.), *Dialogic Language Use = Dimensions du Dialogisme = Dialogischer Sprachgebrauch* (Mémoires de La Société Néophilologique de Helsinki 66), 7–26. Helsinki: Société Néophilologique.
- Zeman, Sonja. 2013. Historische Mündlichkeit: Empirische Erörterung einer theoretischen Problemlage. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 41(3). 377–412.

Autorinnen und Autoren

Michael Betsch ist Slavist und Historiker. Er wurde mit einer Untersuchung zur Entwicklung der Anredeformen im Tschechischen im 18. und 19. Jahrhundert, insbesondere im Zusammenhang mit der Nationalen Wiedergeburt und dem sprachlichen Purismus, promoviert. Neben dem sprachlichen Ausdruck von Höflichkeit und Anrede in slawischen Sprachen, zählen zu seinen Forschungsinteressen Korpuslinguistik, Purismus und Sprachplanung. Nach Tätigkeiten im Sonderforschungsbereich „Linguistische Datenstrukturen“ der Universität Tübingen und an der Wirtschaftsuniversität Wien ist er gegenwärtig freiberuflich als Übersetzer tätig.

Misia Doms ist Germanistin. Nach dem Studium der Deutschen Philologie, Philosophie und Medizingeschichte in Mainz wurde sie mit einer Untersuchung zur Seelenmetaphorik des Barock („Die Viel-Einheit des Seelenraums“) promoviert. Sie arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität des Saarlandes und an der Universität Mannheim, an der sie mit einer Arbeit über die Autor-Leser-Kommunikation im literarischen Dialog habilitiert wurde. Von 2012–2018 war sie Juniorprofessorin für frühneuzeitliche Literatur an der Universität Düsseldorf, seit 2018 ist sie Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u.a. Literatur, Kultur und Religiosität der Frühen Neuzeit, Wissenschaftsgeschichte und ihre Wechselbeziehungen zur Literatur, Lieder von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, Morali-sche Wochenschriften, DDR-Literatur.

Natalia Filatkina ist Professorin für Linguistik des Deutschen/digitale historische Sprachwissenschaft an der Universität Hamburg. Nach dem Studium der Germanistischen Linguistik, Anglistik, Interkulturellen Kommunikation und Pädagogik in Moskau und der Humboldt-Universität zu Berlin promovierte sie 2003 in Bamberg. Die Habilitation erfolgte 2018 an der Universität Trier. Von 2003 bis 2018 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachteil Ältere Deutsche Philologie an der Universität Trier. Hier leitete sie in den Jahren 2006 bis 2013 die mit dem Sofja Kowalevskaja-Preis ausgezeichnete Nachwuchsforschungsgruppe „Historische formelhafte Sprache und Traditionen des Formulierens“. 2018 wurde Natalia Filatkina zur außerplanmäßigen Professorin in Trier und zur Akademieprofessorin für Sprache und Kultur des Mittelalters an der Akademie der Wissenschaften und der Literatur in Mainz ernannt. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen der Sprachwandelforschung, der Gesprächs- und Kommunikationskultur, der historischen formelhaften Sprache und der digitalen und kulturhistorisch orientierten Korpuslinguistik.

Linda Gennies ist Doktorandin am Sonderforschungsbereich 980 „Episteme in Bewegung“ an der Freien Universität Berlin. Sie arbeitet in den Bereichen der Historischen Pragmatik und der Historischen Soziolinguistik des Deutschen und der romanischen Sprachen. Im Rahmen ihrer Dissertation erforscht sie den kontakt-induzierten Wandel höflicher Anredepraktiken im Europa der Frühen Neuzeit.

Julia Hübner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im linguistischen Teilprojekt des SFB 980 „Episteme in Bewegung“ an der Freien Universität Berlin. In ihrer Dissertation arbeitet sie zu Norm und Variation in frühneuzeitlichen Sprachlehrwerken.

Matthias Hüning ist seit 2000 Professor für niederländische Sprachwissenschaft an der Freien Universität Berlin. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Leiden und Wien. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der kontrastiven Sprachwissenschaft, der Sprachwandelforschung und der Soziolinguistik. Hinzu kommt sein Interesse für wissenschaftsgeschichtliche Fragen. Er koordiniert an der Freien Universität Berlin zwei institutsübergreifende Studiengänge, den Masterstudiengang ‘Sprachwissenschaft’ und seit 2017 auch den Bachelorstudiengang ‘Sprache & Gesellschaft’.

Sebastian Lauschus hat Italienisch und Geschichte an der Humboldt-Universität zu Berlin (B. A.) und anschließend „Sprachen Europas: Strukturen und Verwendung“ (Romanistischer Schwerpunkt, M. A.) an der Freien Universität Berlin studiert. Er ist derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Romanische Philologie der Georg-August-Universität Göttingen im DFG-Projekt „Eine medizinisch-botanische Synonymenliste in hebräischer Schrift aus Mittelitalien (15. Jahrhundert)“. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der synchronen sowie diachronen Betrachtung mittel- und süditalienischer Varietäten. Hierbei steht insbesondere die Frühe Neuzeit im Fokus.

Angelika Linke, seit Herbst 2019 emeritiert, war Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Zürich/Schweiz und ständige Gastprofessorin an der ‚Graduate School for Language and Culture‘ der Universität Linköping/Schweden. Zu ihren zentralen Forschungsgebieten gehören Kulturanalytische und kulturhistorische Linguistik, Kommunikationsgeschichte sowie die Kulturgeschichte und Sozialesemiotik von Körper und Raum.

Nicola McLelland ist Professorin für Germanistik und Geschichte der Sprachwissenschaft an der University of Nottingham. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Geschichte der deutschen Grammatikographie und Lexikographie und Geschichte der Sprachstandardisierung. Zu ihren Büchern zählen *German Through English Eyes. The history of teaching and learning German in England, 1500–2000* (2015) und *Teaching and Learning Foreign Languages. A history of language education, assessment and policy in Britain* (2017). Sie wurde 2020 für ihr Engagement in den Fachbereichen Germanistik und Deutsch als Fremdsprache mit dem Jacob-

und Wilhelm-Grimm-Preis des Deutschen Akademischen Austauschdiensts ausgezeichnet.

Melinda Valerie Prather studierte Germanistik und Romanistik in Göttingen und Gießen. Seit 2018 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Grammatikographie der Frühen Neuzeit. In ihrer Dissertation untersucht sie die Nominalgruppenflexion in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache aus den Jahren 1680-1720.

Claudia Schweitzer ist diplomierte Linguistin, Musikwissenschaftlerin und Musikerin. Ihre Forschungen sind in der Regel interdisziplinär ausgerichtet, mit Schwerpunkt auf der Ideengeschichte des Klanges (Sprache und Musik) sowie der Geschichte der Prosodie (Linguistik, Rhetorik, Musik). Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Forschungsinstituts Praxiling in Montpellier und Mitglied des Instituts HTL (Laboratoire Histoire des théories linguistiques) in Paris und unterrichtet Linguistik an der Universität Sorbonne nouvelle (Paris 3).

Horst Simon ist seit 2011 Professor für Historische Sprachwissenschaft an der Freien Universität Berlin und war vorher am King's College London und an der Humboldt-Universität zu Berlin tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Historischen Grammatik und Pragmatik, der synchronen Sprachvariation sowie der Methodologie und Geschichte der Sprachbetrachtung.

Barbara Štebih Golub ist wissenschaftliche Beraterin am Institut für kroatische Sprache und Sprachwissenschaft (Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje) in Zagreb. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprachkontaktforschung (deutsch-kroatischer Sprachkontakt) und kroatische Sprachgeschichte, bzw. Geschichte der kajkavischen Schriftsprache (Lexikologie und Lexikographie, Grammatikologie und Grammatikographie der kajkavischen Schriftsprache).

Benoit Vezin ist Lehrkraft der Sprachpraxis Französisch an der Universität Siegen und promoviert an den Universitäten Potsdam und Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Er untersucht die Entwicklung von Beschreibungen zu Aspekt und Tempus in romanischen Grammatiklehrwerken im Zeitraum zwischen der frühen Neuzeit und dem 19. Jahrhundert. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Geschichte der Sprachwissenschaft, Grammatiktheorie und romanische Sprachen.