

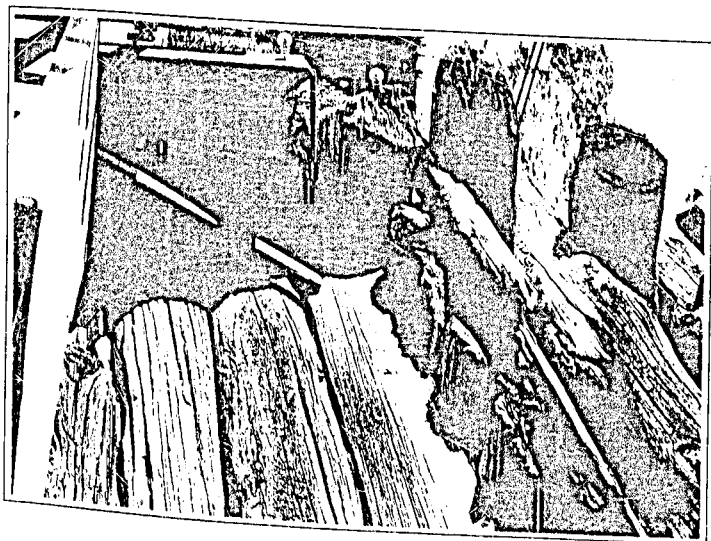
2001

A

2067

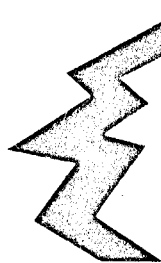
Studium Sprachwissenschaft

Beiheft 33



Gerda Haßler, Hans-J. Niederehe (Hrsg.)

Geschichte des
Sprachbewußtseins
in romanischen Ländern



Studium Sprachwissenschaft
Beiheft 33

Herausgegeben von

Helmut Gipper, Gerda Haßler
und Peter Schmitter

Gerda Haßler, Hans-J. Niederehe (Hrsg.)
Geschichte des Sprachbewußtseins in romanischen Ländern

Gerda Haßler, Hans-J. Niederehe (Hrsg.)

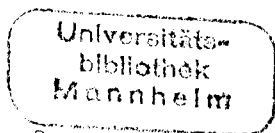
Geschichte des Sprachbewußtseins in romanischen Ländern

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Geschichte des Sprachbewußtseins in romanischen Ländern /
Hrsg.: Gerda Haßler ; Hans-Josef Niederehe – Münster : Nodus-
Publ., 2000

(Studium Sprachwissenschaft : Beiheft ; Bd. 33)
ISBN 3-89323-133-1

Gedruckt mit Hilfe der Geschwister Boehringer Ingelheim Stiftung für
Geisteswissenschaften in Ingelheim am Rhein



2001 A 2067

44

110000

- © Copyright 2000 by Nodus Publikationen
- ∞ Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier,
das die US-ANSI-Norm für Haltbarkeit erfüllt

Alle Rechte vorbehalten – Printed in Germany
Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, verboten.

Nodus Publikationen
Klaus D. Dutz – Wissenschaftlicher Verlag
Postfach 5725
D-48031 Münster

ISBN 3-89323-133-1
ISSN 0721-7129

Inhalt

- 7 *Gerda Haßler / Hans-Josef Nederehe*
Einleitung:
Überlegungen und Bausteine zu einer Geschichte des Sprachbewußtseins
- 17 *Elisabeth Burr*
Beschreibung und Normierung des Genus in frühen Grammatiken
des Französischen, Italienischen, Portugiesischen und Spanischen
- 33 *Johannes Müller-Lancé*
Sprachauffassungen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts
- 53 *Angela Bartens*
Diasystematische Markierungen in den portugiesischen Grammatiken
und Traktaten des 16. Jahrhunderts
- 75 *Isabel de Riquer*
Testimonios de conciencia lingüística en textos literarios
- 93 *Rosa Ribas*
La conciencia lingüística en "El viaje de Tierra Santa"
de Bernhard von Breydenbach
- 109 *Mar Cruz Piñol*
Una base de datos como soporte para un corpus en constante crecimiento
- 117 *Dieter Messner*
Wörterbücher als Quellen zur Kenntnis des Sprachbewußtseins in Portugal
im 18. Jahrhundert

- 127 *Georgia Veldre*
Französisch *celui* und italienisch *quello*:
Sprachliche Realität und Beschreibungstraditionen
- 145 *Raymund Wilhelm*
"La difficulté de faire des vers français".
Die kontrastive Charakterisierung des Französischen und des Italienischen
in der Sprach- und Dichtungstheorie des 18. Jahrhunderts
- 175 *Cordula Neis*
Sprachwandeltheorien des 18. Jahrhunderts
am Beispiel der Berliner Preisfrage von 1771
- 189 *Renate Fischer*
"Iconographie des signes".
Ein metalexikographischer Beitrag zur Geschichte
der Erforschung der Französischen Gebärdensprache
- 203 *Peter Cichon*
Konstanten und Variablen im Sprachbewußtsein von Romands
(unter wechselnden Kommunikationsbedingungen)
- 217 *Adrian Bröking*
Normierung und Konvergenz im Sprachbewußtsein.
Zum metasprachlichen Wissen eines zweisprachigen Sprechers in Galicien
- 233 *Constanze Noufal*
Umfrage zu Kenntnissen und Gebrauch des Katalanischen
unter Abiturienten in Perpignan.
Chancen eines *Reversing Language Shift* in Catalunya Nord?
- 251 *Beatrice Bagola*
Das Sprachbewußtsein in Quebec
- 265 Index nominum

Johannes Müller-Lancé

Sprachauffassungen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bietet uns ein breites Spektrum unterschiedlicher Sprachauffassungen. Ich meine damit die Vorstellungen, die man sich von den zu lernenden Sprachen machte: Als was faßte man eine Fremdsprache auf? Welchen speziellen Nutzen schrieb man welcher Sprache zu? Wie sah man ihren sprachlichen Aufbau? Wie glaubte man sie am zweckmäßigsten zu unterrichten?¹

Es soll hier versucht werden, eine Typologie solcher Sprachauffassungen zu erstellen und diese mit Beispielen aus der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zu belegen. Dabei soll die Art der Fremdsprachenvermittlung – also die Lehrerperspektive – im Vordergrund stehen. Mit einem Blick auf die verschiedenen Lernmotivationen und ihre typischen Vertreter soll aber auch die Lernerperspektive berücksichtigt werden. Natürlich sind die verschiedenen Sprachauffassungen nur in der Theorie so deutlich voneinander zu scheiden – in der Praxis wird man häufig auf Überschneidungen verschiedener Typen stoßen.

5 Haupttypen möchte ich unterscheiden – sie bilden auch das grobe Gerippe meines Beitrages (vgl. hierzu die Übersicht im Anhang S. 48): Sprache als Me-

1) Für diese Fragestellungen scheint mir der Terminus *Sprachauffassung* geeigneter als *Sprachbewußtsein*. Bewußtsein ist ja nach Freud etwas, das immer vorausgesetzt werden muß, das also jedem zu eigen ist (Gauger 1976: 41/42). Für das Alltagssprachliche Verständnis ist Sprachbewußtsein gerade dadurch charakterisiert, daß man etwas automatisch richtig sagt, ohne sich Gedanken darüber zu machen. Aus beiden Perspektiven wäre also Sprachbewußtsein in erster Linie auf die Muttersprache zu beziehen, mit Abstrichen auch auf Zweit- und Drittsprachen, die ungesteuert erworben worden sind. Die Gedanken, die sich ein Lehrer oder Lerner über Fremdsprachen macht, die in einer Unterrichtsatmosphäre, also auf Regeln und Reflexion gestützt, vermittelt werden, lassen sich dagegen besser als *Sprachauffassung* zusammenfassen.

dium von Bildung, Sprache als Repräsentantin einer Religion, Sprache als Rahmenbedingung, an die man sich anzupassen hat, Sprache als Mittel, um individuelle Kontakte zu knüpfen und schließlich Sprache als Forschungsobjekt.

1. Sprache als Medium von Bildung

Die Untertypen meiner Sprachauffassungen (a, b, c, usw.) möchte ich nach der Hauptmotivation der Lerner benennen. Kernfrage ist also: Warum macht sich ein Mensch mehr oder weniger freiwillig die Mühe, eine ganz bestimmte Fremdsprache zu lernen?

a) Sprache als Instrument zur Erschließung einer fremden, höheren Kultur

In Rom² lernten während einer Zeitspanne von ca. 200 v. Chr. bis ins 3. Jh. n. Chr. vornehme Bürger systematisch die Sprache der von ihnen unterworfenen Griechen, im 1. Jh. v. Chr. waren gebildete Römer durchweg zweisprachig. Diese doppelte Sprachkompetenz wurde durch das Zusammenwirken zweier geradezu gegensätzlicher Methoden der Fremdsprachenvermittlung erreicht: Zunächst wurden Kleinkinder bereits von griech. Sklaven oder Ammen betreut und wuchsen dadurch zweisprachig auf.³ Offensichtlich lag hier die Auffassung zugrunde, daß man Fremdsprachen als Kontaktmedium auf ganz natürlichem Wege, so wie die Muttersprache, erwerben kann. Diese Auffassung gehört demnach eher zu Typ 4 meiner Klassifikation.

Länger erhalten hat sich aber eine bildungsorientierte Auffassung (Typ 1), die im römischen Schulsystem ihre Anwendung findet: Sprache wird hier aufgefaßt als ein in beliebig kleine Teile zerlegbares Ganzes. Entsprechend gegliedert ist das dreistufige Schulsystem:

In der Elementarschule beim griechischen *ludi magister* lernten Kinder lesen und schreiben, meist erst Griechisch, dann Latein, teilweise auch parallel. Man ging vom Teil zum Ganzen vor, d.h. erst wurden die Buchstaben des Alphabets vorwärts und rückwärts, dann paarweise gelernt, später Silben und Silbenkombinationen (darunter auch völlig sinnlose), dann isolierte Wörter. Schließlich las und rezitierte man kurze Lehrsätze, zuletzt ganze Texte.⁴

In der Schule des ebenfalls griechischen *grammaticus* wurden die Lehrinhalte um die *partes orationis* ergänzt, es wurden klassische Dichtertexte er-

2) Früheres Beispiel: Die Einwohner des Stadtstaats Akkad eroberten um 2300 v. Chr. das Reich der Sumerer, lernten aber deren Sprache und Keilschrift. Hierzu Germain (1993: 22–24) und Titone (1968: 5/6).

3) *Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike*. Hrsg. von Konrat Ziegler, Walther Sontheimer, Hans Gärtner: Stichwort "Schulen". Hierzu auch Germain (1993: 43–47) und Titone (1968: 6–7).

4) Ihrem Leseniveau entsprechend nannte man die Schüler *abecedarii*, *syllabarii* oder *nominarii*.

klärt und Stilübungen getrieben. Ziel war die Beherrschung der klassischen Sprachform, nicht der Alltagssprache. Diese Übersetzungen in die Fremdsprache gelten als römische Neuerung, ansonsten hielt man sich an auswendig zu lernende Wortlisten und Lehrdialoge.

In der Schule des *rhetor* wurden philosophische, politische und juristische Texte rezipiert und eigene Reden auf griechisch verfaßt.

Insgesamt dominierten also Lese- und Übersetzungsfähigkeit als Unterrichtsziele des Griechisch-Unterrichts, in der mündlichen Kommunikation kam es vor allem auf die Rezeption distanzsprachlicher Texte (z.B. philosophische oder politische Reden) an – alltagssprachliche Kompetenz war weniger wichtig.

b) **Sprache als Zugang zu älteren, angesehenen Stufen der eigenen Kultur bzw. Religion⁵**

Nach James Murphy (1980: 172/173) wurde man sich im 12. Jh. in der Latein-didaktik dessen bewußt, daß die im Mittelalter dominierende Anfängergrammatik von Donat (*ars minor*) eigentlich für Muttersprachler des Lateinischen konzipiert war. Man entwickelte daher ein neues Lernprogramm für Latein als Fremdsprache, das die besten Elemente des antiken, frühchristlichen, englischen, irischen und karolingischen Lateinunterrichts enthielt. Beispielsweise legte der Unterricht gleichen Wert auf mündlichen und schriftlichen Ausdruck, Bedeutungsvermittlung erhielt den Vorrang vor grammatischen Regeln, man analysierte die Syntax und motivierte die Schüler mit geistlichen und weltlichen Texten.

Eine weitere Wende im Lateinunterricht markiert die Renaissance: Nicht mehr christliche Texte sondern antike Klassiker sind nun sprachliches Vorbild. Generell wird der Lateinunterricht komplexer (abstrakte Regeln, Formenlehre, Übersetzungsübungen) und erreicht ein höheres Niveau, Sprachreflexion erhält den Vorrang vor dem Auswendiglernen. Ein Beispiel dafür ist die sogenannte Seligenstädter Lateinpädagogik (ab 1487): Es handelt sich hierbei um eine früh-humanistische Handschrift auf der Basis von Donat und Priscian, die offensichtlich für den Lateinunterricht eines jungen Adligen gedacht war. Sie besticht durch ihre grafische Gestaltung: Wir finden Deklinations- und Konjugationstabellen mit Markierung der Flexionsparadigmen, farbige Diagramme, wechselnde Schrifttypen und verschiedene Merksymbole (Bodemann 1997: 41–46).

Typisch für den Lateinunterricht der Renaissance ist generell die Vielfalt der Übungen: Bei Juan-Luis Vives (1492–1540) beispielsweise finden wir in der *Exercitatio linguae latinae* (1538) thematisch sortierte Alltagsdialoge aus der Lebenswelt der Schüler, die übersetzt und imitiert werden konnten (Breva-

⁵ Frühere Beispiele: Um 700 v. Chr. verstand man in Ägypten die Sprache des Ma'at (Gesetzestexte, um 2800 v. Chr.) nicht mehr und lernte diese als Fremdsprache (Germain 1993: 33–36, Titone 1968: 6). Entsprechend mußten die Griechen der hellenistischen Zeit (4.–2. Jh. v. Chr.) die Sprache der homerischen Epen (um 800) neu lernen, wenn sie diese Texte verstehen wollten (Germain 1993: 36/37, Titone 1968: 7).

Claramonte 1987: 173).⁶ Der englische Humanist Roger Asham (1515–1568)⁷ schlägt die doppelte Übersetzung als Methode für den lateinischen Anfängerunterricht vor: Der lateinische Text wird dabei zuerst vom Lehrer mündlich, dann vom Schüler schriftlich ins Englische und anschließend zurück ins Lateinische übersetzt. Diese Version wird dann mit dem Original verglichen.

Solche Übersetzungsübungen waren nach der Antike (hier Griechisch-Latein) weitgehend aus dem Unterricht verschwunden – kein Wunder, wurde doch in der Spätantike nur noch einsprachig Latein gelehrt. Erst im 16. Jh. werden sie wieder üblich (Puff 1996: 431). Ihre Verwendung hat aber zusätzlich einen neuen Aspekt bekommen, den der sogenannten "gymnastique intellectuelle" (Germain 1993: 60).

c) **Sprache als Mittel, um über das Fremde die eigene Sprache und Kultur kennenzulernen**

Bei dieser Motivation geht es nicht nur darum, möglichst viel von fremden Kulturen abzuschauen, sondern auch um die Außensicht auf die eigene Sprache und Kultur: Über das "Fremde" soll man das "Eigene" besser erkennen und schätzen lernen – soweit die Preussischen Richtlinien zum Fremdsprachenunterricht von 1925 (Lehberger 1995: 564). Da die Muttersprache hier genauso im Zentrum des Interesses steht wie die Fremdsprache, muß der Lehrende dieselbe Muttersprache haben wie der Lernende.

Typisch für diese Sprachauffassung ist die sogenannte Grammatik-Übersetzungs-Methode⁸, wie sie von der Renaissance bis ins 19. Jh. für Latein, aber auch für moderne Fremdsprachen angewandt wurde: Unterrichtssprache war hier immer die Muttersprache, jede Übersetzung führte zwangsläufig zu einer Diskussion über den muttersprachlichen Text. Die Lernziele waren rein schriftbezogen, Aussprache und Hörverstehen wurden zwar behandelt, aber nicht abgeprüft. Sprache wurde als Ansammlung von Regeln und Ausnahmen verstanden, beobachtbar in geschriebenen Texten. Dieses Sprachverständnis schlug sich auch in den Lehrplänen nieder, wie z.B. in folgender *Instruction Officielle* von 1840:

La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices

6) Diese Publikation kommt unseren heutigen Schulbüchern sehr nahe: Vokabeln werden im semantischen Zusammenhang eingeführt und treten in verschiedenen Formen auf, so daß der Schüler induktiv auch deren Bedeutung erschließen kann. Heute ist diese Arbeitsweise allerdings bereits im Anfängerunterricht üblich, während es sich bei der *exercitatio* um ein Lehrwerk für Fortgeschrittene handelt. Es geht also eher um Einübung und Festigung bekannter Inhalte in der Kommunikation.

7) *The scholemaster*, 1570 postum erschienen; vgl. Germain (1993: 72), zu Ashams Methode auch Hüllen (1992: 154).

8) Man gibt die grammatischen Regel vor und übersetzt dann, oder man leitet die Regel aus der Übersetzung ab (Germain 1993: 101–106).

consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. [...]
(nach Puren 1988: 50 f. bzw. Germain 1993: 108)

d) Sprache als zu bewahrende Schöpfung

Die Texte dieser Sprachen sind längst erschlossen und übersetzt, Kommunikationsmöglichkeiten gibt es nicht mehr, die Sprachen werden jetzt nur noch um ihrer selbst willen bzw. als *gymnastique intellectuelle* geübt. Sprache wird auf den reinen "Sprachbesitz" (Gauger 1976: 22) reduziert, der sozial-kommunikative Aspekt spielt keine Rolle mehr. Die Folge sind ständige Legitimationsgefechte um den Sinn der schulischen Vermittlung dieser Sprachen. Typisch für diesen Fall sind der Altgriechisch- und Lateinunterricht im Deutschland des 20. Jahrhunderts (bis zu den 70er Jahren).⁹

e) Sprache als Stufe auf der Karriereleiter

Wer im von den Normannen besetzten England etwas werden wollte, kam um den Erwerb des Französischen nicht herum (Richter 1979: 187). So gab es viele englische, aber auch deutsche Kleriker, die in Frankreich studierten. Dies taten sie vor allem, um ihre Aufstiegschancen, d.h. ihre Aussichten auf ein Bischofsamt zu verbessern (Ehlers 1986: 102–106). Außerdem wurden aus dem Deutschland des 16. Jh. junge Bürgerliche, die hohe Beamte des Königs werden sollten, ins Ausland geschickt, um Sprachen zu lernen (Schröder 1980: 7, Nr. 19).

f) Sprache als Prestigeangelegenheit

Bischoff (1961: 215/216) beschreibt ein "Möchtegerngriechisch", das im 12. Jh. in Westeuropa in Mode kam: Es handelt sich um Wörter mit griechischen Stämmen, die ohne Rücksicht auf Morphologie und Syntax zusammengefügt wurden. Entscheidend war, daß alle Substantive, egal welchen Geschlechts, auf *-os* oder *-on* endeten, alle Verben auf *-in* oder *-on*. Jeder sollte dadurch merken, daß es sich um Griechisch, also eine Bildungssprache mit Reputation handelt. Für diese Sprache gab es weder Kommunikationsmöglichkeiten, noch zu erschließende Originaltexte. Dennoch wurde sie – zum Spott der späteren Humanisten – mit Hilfe von Wörterbüchern und Übungstexten verbreitet.¹⁰

⁹⁾ Eine Wende vollzog sich in den 70er und 80er Jahren: Lateinunterricht wird in der Fachdidaktik jetzt verstärkt als Annäherung an die Antike, als linguistisches Propädeutikum oder als Starthilfe für das Lernen romanischer Sprachen verstanden.

¹⁰⁾ Daß auch Kleriker nicht frei von sprachlicher Eitelkeit waren, erkennt man an einer Legende über den hl. Franziskus. Dort heißt es: "er sprach nämlich gern französisch, obwohl er es eigentlich nicht konnte" (*legenda 3 sociorum*, Anf. 14. Jh., zitiert nach Gauger 1988: 284). Richter berichtet mehrfach von englischen Geistlichen, die sich etwas auf ihr Latein einbildeten und dies die Bevölkerung spüren ließen (1979: 86, 90, 142). Ein weiteres Beispiel für Sprache als Prestigeangelegenheit stellt das Ideal des vollkommenen Hofmanns im 17. Jh. dar, der in der Lage sein mußte, französisch und italienisch zu parlieren (vgl. Paulsen 1919: 504 ff.).

2. Sprache als Repräsentantin einer Religion

Im Mittelalter gab es unterschiedliche Gründe, Latein zu lernen. Am stärksten waren die Methoden und Institutionen des damaligen Lateinunterrichts aber wohl davon geprägt, daß man im Lateinischen eine heilige Sprache sah, die wie keine andere die christliche Kirche repräsentierte.¹¹ Latein erhielt rituelle Bedeutung: Wer am Ritus teilnehmen wollte, der mußte z.B. Psalmen auswendig singen können – ob er sie auch verstand, war zweitrangig,¹² wie die folgenden Beispiele zeigen.

Auf dem Konzil von Narbonne wurde 589 festgelegt, daß analphabetische Priester weniger Lebensunterhalt bekommen (Riché 1967: 334) – man kann also davon ausgehen, daß es solche in größerer Zahl gab. Dabei sollten Priester doch die Messe "lesen".

Zum 8. Jh. schreibt Riché außerdem:

Il est bien évident, en effet, que savoir lire, connaître son psautier par cœur, et réciter l'office était possible sans pour cela comprendre le latin. Lorsque le jeune Grégoire, futur abbé d'Utrecht, fut invité par Boniface à lire un texte sacré, puis à en expliquer le contenu dans sa propre langue, il avoua en être incapable.¹³ Le texte demeure lettre morte pour celui qui ne reçoit que l'enseignement élémentaire. (Riché 1967: 520)

Im angesprochenen Elementarunterricht wurden nach wie vor Buchstaben zu Silben, diese zu Wörtern und diese wiederum zu Sätzen zusammengesetzt und auswendig gelernt – nun allerdings mit Beispielen aus Psalmen. Lediglich im weiterführenden Unterricht, der besonders Begabten vorbehalten blieb, wurde auch das Verständnis des Gelesenen sichergestellt.¹⁴ Die Kunst des Schreibens beherrschte nach Wendehorst nicht einmal die Hälfte des mittelalterlichen Klerus (Wendehorst 1986: 19–25).

Wie niedrig die Lateinanforderungen für Priester waren, zeigt der folgende Auszug aus einer Prüfungsordnung für Kleriker *De examinandis ecclesiasticis* (802):

- 11) Hebräisch und Griechisch waren zwar als die älteren Bibelsprachen bekannt, aber nach Joh 19,20 war neben diesen beiden Sprachen auch das Lateinische auf der Kreuzesinschrift verewigt und hatte damit einen geheiligten Status.
- 12) Diese rituelle Bedeutung hielt lange an: Vgl. Copeland (1987: 143 f.) zum 14. Jh. in England oder gesungene lateinische Messen an heutigen Festtagen.
- 13) Der aus vornehmer fränkischer Familie stammende Gregor v. Utrecht (707–776) lernte 722 im Alter von 15 Jahren den hl. Bonifatius kennen, der ihn als Gehilfen mit in die Mission nahm. Auf diese Begebenheit bezieht sich Richés Schilderung. Gregor hatte also zu diesem Zeitpunkt zumindest die Elementarschule vollendet. Später wurde er Abt des St.-Martins-Stifts in Utrecht und leitete dort eine Schule und ein Missionsseminar (*Lexikon für Theologie u. Kirche*. Hrsg. von Josef Höfer u. Karl Rahner, begründet von Michael Buchberger. 2. Auflage 1957–1965. Freiburg: Herder).
- 14) Germain (1993: 54–57); nach Copeland (1987: 143) bleibt es bis ins 14. Jh. üblich, daß nur im Fortgeschrittenenunterricht das Übersetzen in die Muttersprache geübt wird. Murphy (1980: 171–173) zeichnet zwar ein sehr positives Bild des Lateinunterrichts im England des 12. Jahrhunderts, seine Hauptquelle bezieht sich aber meines Erachtens nur auf den Fortgeschrittenenunterricht.

[...] missas speciales sive pro defunctis vel etiam pro vivis sciunt commutare rationabiliter secundum utrumque sexum sive in singulari numero sive in plurali.
(MGH, Leges II,1,110)¹⁵

Man war also schon zufrieden, wenn der Priester die auswendig gelernten oder abgelesenen Meßformeln an das Geschlecht der bzw. des Verstorbenen anpassen konnte.¹⁶

3. Sprache als Rahmenbedingung, an die man sich anzupassen hat

Bei diesen Rahmenbedingungen ist an dauerhafte Bedingungen gedacht, die sich im Laufe eines Menschenlebens nicht zu verändern pflegen. Dem Einzelnen bleibt daher gar nichts anderes übrig, als sich ihnen anzupassen.

a) **Anpassung an eine neue Umgebung bzw. an die Sprache eines eroberten Volkes**

Das dreistufige römische Schulsystem überdauerte das Imperium Romanum vor allem deshalb, weil die einwandernden Germanenstämme keine eigene Schulkultur mitbrachten und schnell die Vorteile einer etablierten Verkehrssprache erkannten.¹⁷ So wurde zumindest die Elementarschule, im Mittelmeerraum auch die Grammatik- und Rhetorikschule mitsamt der römischen Inhalte u. Methoden beibehalten (Riché 1967: 55–87).

Eine hierfür typische Unterrichtsform war auch noch im Spätmittelalter das **Diktieren bzw. Abschreiben eines dialogischen Kommentars zur Donat-Gram-**

¹⁵⁾ Zitiert nach Berschin/Felixberger/Goebel (1978: 182).

¹⁶⁾ Mit der allmählichen Etablierung der Volkssprachen wurde der kommunikative Aspekt des Lateinunterrichts immer unwichtiger: Wenn man lateinisch kommunizieren wollte, dann tat man das mit festen Floskeln, die in sogenannten "Gesprächsbüchlein" überliefert sind. Daß Schüler, die mit den o.g. Methoden Latein gelernt hatten, überhaupt in der Lage waren, lateinisch zu kommunizieren, liegt auch daran, daß sie in der klösterlichen Umgebung ständig von Latein umgeben waren (vgl. Murphy 1980: 167) – ganz ähnlich wie deutsche Kinder heute vom omnipräsenten Englischen bereits geprägt sind, ehe sie das Gymnasium betreten. Es gibt auch Belege dafür, daß der mittelalterliche Lateinunterricht nicht immer so eintönig gewesen sein muß, wie ihn Riché schildert. Hüllen (1992) listet beispielsweise recht unterschiedliche Schultexte auf und kommt so zu dem Schluß, daß selbst ein Reformdidaktiker wie Comenius durchaus in der Tradition des spätmittelalterlichen Lateinunterrichts steht. Murphy (1980: 173) hebt hervor, daß aus dem 12. Jh. keine Texte überliefert sind, in denen sich Schüler über den lästigen Lateinunterricht beschwerten. Er führt dieses Faktum nicht nur auf die große Nützlichkeit von Latein zurück, sondern auch auf den pädagogischen Fortschritt im Vergleich zur Antike oder zum frühen Mittelalter.

¹⁷⁾ Einen ganz anderen Fall von Landnahme stellt die Hugenottenflucht nach England und in die Niederlande dar, die für den Fremdsprachenunterricht in doppelter Weise interessant ist: In England profitieren die Hugenotten von der großen Zahl französisch-englischer Sprachlehrbücher, die ursprünglich wegen der Normannen verfaßt worden waren (vgl. Typ 3b). Über die Niederlande oder Belgien wiederum kamen Hugenotten im 16. und 17. Jh. als erste Sprachmeister für das Französische nach Deutschland, bevorzugt in den Kölner Raum. Vgl. hierzu Christ (1983: 110), Schröder (1980: Nr. 23, 24, 34) und Kelz (1994: 26 ff.).

matik. Dieser wurde anschließend auswendig gelernt und mündlich rezitiert. Als Beispiel eine Schülerhandschrift von 1473:

Hew que pars est? Interiectio. Quia interiacet ceteris partibus in oratione. Quid est interiectio? Pars orationis significans mentis affectum voce incognita. [...] Quot sunt affectus animi? Quatuor. Que? Gaudium spes timor et dolor [...].

(nach Bodemann 1997: 33, FN 17)

b) Anpassung an die Sprache eines Eroberervolkes

Von der normannischen Eroberung bis zum 14. Jh. ist Französisch neben Englisch in England offizielle Landessprache. Ab dem 15. Jh. gilt das zwar nur noch für das Englische, Französisch behält jedoch den Status der vornehmsten Fremdsprache.¹⁸ Die ersten erhaltenen französischen Sprachlehrbücher tauchen aber erst ab dem 13. Jh. auf und sind aus ökonomischen Gründen für Anglophone und Frankophone gleichermaßen verwendbar. Das angebotene Sprachmaterial ist zumeist alltags- oder fachsprachlich. Als Beispiel William Caxtons *Dialogues in French and English* (verfaßt 1417, gedruckt 1483; Facsimile bei Kelz 1994):

Martin le especier
Vent plusieurs especes
De toutes manieres de pouldre
Pour faire les brouets,
Et a moult de boistes pointes
Plaines de confection,
Et moult de cannes
Plaines de beurages.

Martin the grocer
Selleth many spyces
Of all manners of poudre
For to make browettys, (broths)
And hath many boxes paynted
Full of confectiouns,
And many pottes
Full of drynkes.

(nach Germain 1993: 63)

c) Anpassung an eine etablierte internationale Verkehrs- oder Literatursprache

In Antike und Mittelalter war Latein die Verkehrs- und Handelssprache Europas, ab dem 12./13. Jh. dringt das Französische mehr und mehr in diese Domäne ein. Symptomatisch ist es, daß Marco Polo um 1300 seine Reisebeschreibungen auf Französisch schrieb (Borst 1959: 854). Ab dem 14. Jh. tauchen immer mehr Gesprächsbücher, Dialoge oder exemplarische Briefsammlungen auf, die dem Kaufmann oder dem kaufmännischen Nachwuchs die erforderlichen Französischkenntnisse vermitteln sollen (zusammengestellt bei Kelz 1994). Stellvertretend für diese Texte ein Auszug aus Wynken de Worde, *A Lyttel treatyse for to lerne Englisshe and Frensshe* (1489):

¹⁸ Nach Krötzl (1997: 116) belegt folgendes Indiz diesen Status: In Kanonisationsprozessen werden lateinische Protokolle über die Zeugenbefragungen geführt. Kann ein Zeuge kein Latein, so wird durch einen Dolmetscher alles ins Lateinische übersetzt (z.B. aus dem Englischen oder Walisischen). Lediglich französische Aussagen werden teilweise wörtlich ins Protokoll übernommen!

Here is a good boke to lerne to speke Frenshe
Vecy ung bon livre apprendre parler françoys
In the name of the fader and the sone
En nom du pere et du filz
And of the holy goost, I wyll begynne
Et du saint esperit, je vueil commencer
To lerne to speke Frensshc,
A apprendre a parler françoys
Soo that I maye doo my marchandise
Affin que je puisse faire ma marchandise
In Fraunce & elles where in other londes,
En France et ailieurs en aultre pays,
There as the folk speke Frensshc.
La ou les gens parlent françoys.

(nach Germain 1993: 64)

d) **Anpassung an institutionelle Rahmenbedingungen**

Wer im Mittelalter die Aufnahme in einen bestimmten Mönchsorden anstrebte, mußte häufig Lateinkenntnisse nachweisen, im England der Normannenzeit waren auch Französischkenntnisse gefragt (Richter 1979: 149/156). Dieselben Sprachen waren vonnöten, wenn man im 13. Jh. einer Gerichtsverhandlung in England folgen oder gar an ihr teilhaben wollte (Richter 1979: 128).

Es gibt Belege dafür, daß im Hochmittelalter Kaufmannsöhne einem Privatlehrer anvertraut oder auf eine Klosterschule geschickt wurden, um genügend Latein für die Korrespondenz und die Buchführung zu lernen (Köhn 1986: 218). In Flandern kann man ab Ende des 12. Jahrhunderts, in Lübeck seit Mitte des 13. Jh. das Entstehen eines speziellen kaufmännischen Schulwesens beobachten, das sich vom geistlichen Schulwesen völlig emanzipiert hatte (Wendehörs 1986: 29). Im Unterschied zu 3c geht es hier also um eine offizielle Fach- oder Verwaltungssprache, die von Institutionen wie z.B. Kaufmannsschulen gestützt wird.

e) **Anpassung, um eine Mission zu überbringen**

Wer Botschaften erfolgreich überbringen will, der muß die Sprache des Adressaten sprechen. Raimundus Lullus (1232–1316) hatte zwar einmal das Lateinische als Weltsprache vorgeschlagen, war aber Realist genug, um einzusehen, daß die Missionierung nur in der jeweiligen Volkssprache erfolgen könne. So errichtete er 1276 auf Mallorca eine Missionsschule für arabischen Sprachunterricht, die 1292 wieder einging. Dennoch schlug er vor, überall im Abendland Sprachschulen für die christliche Missionierung einzurichten, denn nur Sprachkundige hätten Aussicht auf Erfolg.¹⁹ Auch der Gründer des Jesuitenordens, Ignatius von Loyola (1491–1556) verlangte nicht nur Lateinkenntnisse

¹⁹⁾ "Tales homines autem converterent totum mundum, et hoc domino adiuvante" (nach Borst 1959: 882). Lullus wurde übrigens von Mohammedanern gesteinigt, obwohl er hervorragend Arabisch sprach.

von seinen Ordensbrüdern in der Mission. Sie mußten zusätzlich Sprachen wie Arabisch, Chaldäisch und sogar Indianisch lernen (Borst 1960: 1148). Es gab also keinen Ständesdünkel gegenüber den Sprachen der Neuen Welt.²⁰

f) Anpassung aus militärischen Gründen

Daß es immer von Vorteil ist, die Sprache des militärischen Gegners zu beherrschen, liegt auf der Hand. So veranlaßte beispielsweise König Edward III, als er 1337 zum Feldzug gegen Frankreich rüstete, daß diejenigen Adligen, die noch kein Französisch konnten, sich wenigstens Grundkenntnisse in dieser Sprache aneigneten (Bischoff 1961: 221).

Dieselben Gründe dürften dafür verantwortlich sein, daß der Französischunterricht in Deutschland zu Zeiten des ersten und zweiten Weltkriegs nicht gänzlich abgeschafft, sondern vielmehr "auf das Minimum der praktischen Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt"²¹ wurde. Der Zugang zu Originaltexten oder gar zur französischen Kultur durfte nun keine Rolle mehr spielen.

Im 2. Weltkrieg entwickelte die US-Army unter Mithilfe von Linguisten wie Leonard Bloomfield die audio-orale Methode (Germain 1993: 141-151). Ziel des Sprachprogramms war das unauffällige Verhalten im Feindesland bzw. die Kommunikation mit anderssprachigen Verbündeten. Das Programm beruhte auf der Verbindung von behavioristischer Psychologie mit linguistischem Strukturalismus. Technische Grundlage waren die neu entwickelten Sprachlabore, typische Unterrichtsform der Pattern Drill, d.h. eine so häufige Wiederholung von Reiz-Reaktions-Schemata, bis diese automatisiert waren.²² Dabei hatte Gesprochenes den Vorrang vor Geschriebenem, die Rezeption den Vorrang vor der Produktion; die Lernreihenfolge entsprach also dem Erstspracherwerb.

4. Sprache als Mittel, um individuelle Kontakte zu knüpfen

Die Sprachlernmotivationen des Typs 4 unterscheiden sich von denen in Typ 3 durch Charakteristika wie Freiwilligkeit, Individualität und zeitliche Begrenztheit. In Typ 3 blieb den Lernern im Grunde gar nichts anderes übrig, als die Fremdsprache zu erlernen, wenn sie ihre Ziele erreichen wollten. Dafür konnten sie aber einigermaßen sicher sein, daß die Rahmenbedingungen sich nicht ständig wieder ändern. Das lag schon an der Massenträgheit, denn in den meisten Fällen paßten sich ja ganze Gruppen an andere, meist noch größere Gruppen an.

20) Daß gerade die beiden genannten Missionare so offen gegenüber Fremdsprachen waren, mag damit zusammenhängen, daß beide als Muttersprachler Minderheitensprachen vertraten: Lullus Katalanisch und von Loyola Baskisch.

21) Christ (1983: 99); ähnlich auch Lehberger (1995: 564).

22) Z.B. *Elle va à Montréal. – Elle y va. Elle va à Québec. – Elle y va. Elle va à Toronto. – Elle y va.* Kelly (1969: 101-105) führt Beispiele aus Renaissance-Lehrbüchern an, die bereits sehr stark zu diesem Übungstyp hin tendieren.

In Typ 4 möchte ich aber Lerner berücksichtigen, die für befristete Kontakte mit Anderssprachigen freiwillig die Bürde des Fremdsprachenlernens auf sich nehmen, obwohl Kommunikation auch anders möglich wäre, z.B. über eine internationale Verkehrssprache, Dolmetscher oder den Fremdsprachenerwerb des Kommunikationspartners. Es geht also auch darum, die Kommunikation direkter und vertrauter zu gestalten.

a) **Wirtschaftliche bzw. berufliche Kontakte**

Im wirtschaftlichen Bereich liegen wohl die Hauptgründe für den Aufschwung lebender Fremdsprachen gegen Ende des Mittelalters (Christmann 1992: 45). So entstanden z.B. ab dem 12.-14. Jh. in Frankreich nichtklerikale Kaufmannsschulen, wo auch moderne Volkssprachen wie Spanisch und Italienisch unterrichtet wurden, die für den Handel wichtiger waren als Latein. Und das, obwohl Französisch gerade dabei war, sich als neue Verkehrssprache durchzusetzen (vgl. Typ 3c). Typische Dokumente dieser pragmatischen Sprachauffassung sind mehrsprachige Wörterbücher, in denen ganze Sätze in bis zu 11 Sprachen einander gegenübergestellt werden (Niederehe 1987: 161). Es handelt sich dabei um Sätze der Alltagssprache oder aber der Fachsprache der jeweiligen Berufsgruppe.

Interessanterweise waren die ersten Lehrer oder besser Sprachmeister dieser Zeit durchweg Muttersprachler. Dies reichte als Qualifikation aus, da es ja nicht um die jeweilige fremdsprachliche Literatur, sondern um Alltagsfloskeln ging. Ansonsten hatten diese Leute einen ziemlich schlechten Ruf, weil es sich oft um verarmte religiöse oder politische Flüchtlinge handelte (Christ 1983: 109).

b) **Politisch-diplomatische Kontakte**

Mit dem Spätmittelalter verliert das Lateinische seine Stellung als Verkehrssprache. In der Renaissance bilden sich in den meisten romanischen Ländern die Nationalsprachen heraus. Für die Herrscherriege wird es nun wichtiger, moderne Fremdsprachen zu lernen, wenn sie sich im Umgang mit Nachbarländern nicht von Dolmetschern abhängig machen wollen. Dolmetscher aber sind unbeliebt – der Reformator Zwingli (1484–1531) sah sie sogar als Betrüger an und träumte von einer einsprachigen Kirche (Borst 1960: 1081). Sebastián de Covarrubias (1539–1613) hatte den Glauben an eine einzige *lengua natural* aufgegeben und sah nun die Kenntnis von Fremdsprachen als Voraussetzung für Frieden unter den Menschen (Borst 1960: 1065/1066).

Da es für die modernen Fremdsprachen noch kein Unterrichtssystem gab, bestand die einzige Möglichkeit darin, sich Muttersprachler als Privatlehrer der Adelskinder an den Hof zu holen oder die Jugendlichen ins Ausland zu schicken. Beides wurde häufig praktiziert²³ und in der *Goldenen Bulle* (1356) sogar ausdrücklich eingefordert:

²³⁾ Schröder (1980) listet Fälle von deutschen Kurfürstensöhnen auf, die entweder in Frankreich studierten (Nr. 1, 13 u.a.) oder einen Privatlehrer erhielten (z.B. Nr. 4). Ab etwa 1550 wurde es

[...] dignum est [...] quod electores principes [...] diversorum ydiomatum et linguarum differentiis instruatur, ut plures intelligant et intelligantur a pluribus [...]. Quapropter statuimus, ut illustrium principum [...] filii vel heredes et successores [...] incipiendo a septimo etatis sue anno in grammatica, Italica ac Slavica linguis instruatur [...].

(nach Christmann 1992: 45/46)

c) Private Kontakte

Unter dieser Rubrik möchte ich Motivationen zusammenfassen, wie sie heute wohl für den Fremdsprachenunterricht überwiegen: Es geht also um Kontakte mit Anderssprachigen ohne ein spezielles wirtschaftliches oder politisches Interesse. Im Mittelalter und der Renaissance gab es durch Feldzüge, Fluchtbewegungen und politische Allianzen ständig neue Zonen des Sprachkontakts.²⁴ Ob der einzelne Bürger nun diese zusätzlichen Sprachen lernte, hing mehr oder weniger von seinem eigenen Interesse ab. Auch politische Ehen trugen Fremdsprachen an die Königshöfe – beispielsweise Italienisch an den französischen Königshof im 16. Jh. Ein Fremdsprachenunterricht, der auf diese Klientel abzielte, mußte also die Alltagskommunikation in den Nachbarsprachen in den Vordergrund rücken. Einige Beispiele für diesen bis heute produktivsten Bereich des Fremdsprachenunterrichts:

Von der Spätantike (ab 3. Jh. n. Chr.) bis ins karolingische Mittelalter gab es eine lehrbuchähnliche Textsorte, die den griechisch-lateinischen Kulturbilingualismus widerspiegelte: Es handelt sich um die sogenannten *Hermeneumata*. Sie enthielten meist alphabetische oder thematische Glossare und Wortlisten sowie Gesprächstexte aus dem Alltagsleben der Schüler und klassische Lestücke. Diese *Hermeneumata* waren so aufgebaut, daß ein Lateiner mit ihnen Griechisch und ein Grieche Lateinisch lernen konnte, ohne sich allzusehr mit Grammatik zu plagen (Hüllen 1992: 150/151).

Michel de Montaigne (1533–1592) wurde bekanntlich mit Latein als Erstsprache aufgezogen, ohne jemals Formen oder Regeln gelernt zu haben.²⁵ Er empfiehlt daher in seinen *Essais* (1580–1588) als besten Fremdsprachenunterricht den "commerce des hommes", d.h. Auslandsaufenthalte bereits im Kind-

üblich, daß junge Adlige und Patrizier am Ende ihrer Ausbildung eine oft mehrjährige "große Tour" zu Königshöfen und Universitäten verschiedener Länder Europas machten (Schröder 1980: Nr. 8). Borst (1959: 737 f.) führt die steigende Bedeutung polyglotter Bildung bei europäischen Adelskindern ab dem 13. Jh. darauf zurück, daß sich die romanischen Sprachen nun so weit auseinanderentwickelt hatten, daß gegenseitige Verständigung nicht mehr ohne weiteres möglich war. Das so entstehende polyglotte Ritterideal strahlte dann auch in den deutschen Sprachraum aus.

- 24) Man denke nur an das arabische Spanien, das normannische England, in dem auch noch Walisisch und Gälisch kursierten, an die Hugenotten in den Niederlanden oder an Süditalien und Sizilien mit ihren griechischen, arabischen, normannischen und aragonesischen Anteilen. Vgl. Bischoff (1961: 211).
- 25) Hierzu Titone (1968: 12/13) und Germain (1993: 73/74): Sein Latein lernte Montaigne von einem deutschen Lateinlehrer, der kein Französisch konnte, und von anderen lateinkundigen Angestellten – Französisch lernte er erst ab 6 Jahren. Später verlernte Montaigne sein Latein aber wieder, da es ihm an Kommunikationsmöglichkeiten, d.h. am *commerce des hommes* fehlte.

heitsalter (Titone 1968: 12/13 und Germain 1993: 73/74). Der Zweitspracherwerb soll also dem Erstspracherwerb angeglichen werden:

À cette cause, le commerce des hommes y est merveilleusement propre, et la visite des pays estrangers [...] pour en rapporter principalement les humeurs de ces nations et leurs façons [...]. Je voudrais qu'on commençast à le promener des sa tendre enfance, et [...] par les nations voisines où le langage est plus esloigné du nostre, et auquel, si vous ne la formez de bon'heure, la langue ne se peut plier [...].

(*Essais* I,26, nach Germain 1993: 79)

Der tschechische Reformpädagoge Comenius (1592–1670) maß dem Lernen der lebenden Nachbarsprachen größere Bedeutung zu als dem Lernen der toten Bildungssprachen. Erstere lerne man am besten durch den *usage*, letztere durch Regeln. Die Intentionen von Comenius lassen sich besonders gut daran ablesen, daß er Fremdsprachen nicht bis zur Perfektion, sondern nur bis zur Kommunikationsfähigkeit schulen wollte (Germain 1993: 85–98; Titone 1968: 13–15).

John Locke (1632–1704) unterscheidet in *Some thoughts concerning education* (1693) drei Ziele von Fremdsprachenunterricht und orientiert sich dabei am Lernenden: Fremdsprachenunterricht zu Kommunikationszwecken (Typ 4c in meiner Übersicht), zur Verbesserung des Stils (Typ 1c) oder zum Zwecke linguistischer Studien (Typ 5). Nur in den letzten beiden Fällen sind nach Locke grammatische Regeln angebracht, im ersten und weitaus häufigsten Fall reicht Zuhören und Imitieren – also der *use* – als Methode völlig aus (Germain 1993: 74–81; Titone 1968: 15/16).

François Guoin fordert in *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880) ähnlich wie Montaigne, daß der Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb angeglichen werden soll. Guoin selbst spricht daher von der "méthode naturelle". Erstspracherwerb vollzieht sich für ihn in bestimmten Reihenfolgen. Für den Fremdsprachenunterricht muß man daher nur beachten, daß man diese zeitliche Abfolge der Lernschritte, die Mittel/Zweck-Relation der Schritte und eine Inkubationszeit von 5–6 Tagen einhält, in der alles wiederholt werden muß. Dadurch ergeben sich für die einzelnen Übungsabschnitte feste Satzreihen. Der Ansatz wird deshalb auch "la méthode des séries" genannt (Germain 1993: 113–125). Sätze sind hier wichtiger als Wörter, die Sprache ist in Lebenssituationen eingebettet und hängt nicht an Texten oder Bildern:

Nous ne commencerons ni par décliner, ni par conjuguer, ni par réciter des règles abstraites, ni par marmotter les décades des racines ou des colonnes d'un vocabulaire; nous commencerons par nous représenter des faits réels et sensibles, des faits préalablement perçus par nous et transformés par la réflexion et la conception en parties constitutives de notre individualité [...].

Retenons bien ces trois articles de la méthode naturelle: rapport de succession dans le temps, rapport du but au moyen, incubation [...]. (Guoin nach Germain 1993: 124/125)

Wirklichen Erfolg hatten die Ideen von Montaigne (1533–1592), Comenius, Locke und Guoin erst in der **Direkten Methode** an der Wende zum 20. Jahrhundert. Hauptziel war auch hier die optimale Kommunikationskompetenz, ja sogar das Denken in der Fremdsprache. Für den Unterricht bedeutete

dies strenge Einsprachigkeit, viele Schüleräußerungen, keine Sprachreflexion oder metasprachlichen Diskurse. Der Zweitspracherwerb sollte dem Erstspracherwerb möglichst nahe kommen. Die gesprochene Alltagssprache war das Lernziel, Muttersprachler galten daher als die besten Lehrer. (Germain 1993: 127-131). Diese Ideale werden noch heute in den Berlitz-Schools verfolgt. Für die dort angestellten Lehrer gelten u.a. folgende Richtlinien:

- Never make a speech: ask questions.
- Never imitate mistakes: correct.
- Never speak with single words: use sentences.
- Never speak too much: make students speak much.
- Never use the book: use your lesson plan.
- Never jump around: follow your plan.
- Never go too fast: keep the pace of the student.
- Never speak too slowly: speak normally.
- Never speak too quickly: speak naturally.
- Never speak too loudly: speak naturally.
- Never be impatient: take it easy.

(nach Titone 1968: 100/101)

In den 50er und 60er Jahren wurde von Petar Guberina und Paul Rivenc die **audio-visuelle Methode** entwickelt, zunächst speziell für das Französische. Sie beinhaltet die Beschränkung auf den hochfrequenten Wortschatz des *français élémentaire*, die Einbeziehung aller Sinne und die Ausnutzung der globalen Wahrnehmung. Im Unterricht werden Tonbilder vorgespielt, dabei wird versucht, möglichst viel aus dem Zusammenhang zu erkennen; der Lehrer wiederholt stückchenweise den Text des Bandes. Anschließend wird nur mit dem Bild, ohne Ton, der vorige Text möglichst genau, z.B. unter Beachtung der Intonationskurven, reproduziert. Es wird streng auf Einsprachigkeit geachtet, damit die Muttersprache nicht zu Interferenzen führt. Sprache wird hier als akustisch-visuelle Größe aufgefaßt, non-verbale Elemente wie Gestik und Mimik werden auch unterrichtet. Geschrieben wird erst, wenn die phonetische Ausbildung abgeschlossen ist, damit das Schriftbild die phonetische Wahrnehmung nicht stört (Germain 1993: 153-164).

5. Sprache als Forschungsobjekt

Diese Auffassung stellt einen Sonderfall dar und bewegt sich quasi auf der Meta-Ebene: Sprache ist hier nicht mehr Medium, sondern Objekt. Typische Vertreter dieser Auffassung sind Linguisten.²⁶ Die Meta-Charakteristik wird daran deutlich, daß Linguisten faktisch Sprachen in erster Linie als Objekt behandeln, fragt man sie aber danach, was eine Sprache sei, so wird man eine Antwort erhalten, die sich im Rahmen der Typen 1-4 bewegt. Eine spezielle Sprachlehreinstitution oder -methode kann man für Linguisten nicht beobachten. Im Gegen-

²⁶⁾ John Locke hat diese Sprachauffassung auch schon als Möglichkeit eingeräumt (vgl. 4c).

teil: Sie werden immer versuchen, sich ihre Sprachkenntnisse aus möglichst verschiedenen Quellen zu erwerben.

Schluß

Die Schwierigkeiten einer Typologie von Sprachauffassungen, wie ich sie hier versucht habe, sind offensichtlich: Sehr häufig lassen sich historische Beobachtungen mehreren Sprachauffassungskategorien zugleich zuordnen. Man neigt dann als Kritiker dazu, den Sinn des ganzen Unternehmens oder aber die Richtigkeit der Kategorien anzuzweifeln.

Der Nutzen dieser Typologie zeigt sich am besten an der Geschichte des Lateinunterrichts: Je nachdem, ob Latein in erster Linie als Kontaktsprache, als Verkehrssprache, als rituelle Sprache, als Verwaltungssprache oder als Bildungssprache aufgefaßt wurde, änderten sich die Unterrichtsmethoden. So lösen sich auch die widersprüchlichen Aussagen zum mittelalterlichen Lateinunterricht auf: Riché skizziert diesen Unterricht als eintönig, auf stupides Memorieren ausgerichtet und mit wenig Übersetzungserfolg gekrönt. Seine Angaben beziehen sich aber einerseits auf den frühmittelalterlichen Unterricht, als Latein in den romanischen Ländern noch gar nicht als Fremdsprache angesehen wurde, und andererseits auf den klerikalen Lateinunterricht, der lediglich die Teilnahme an den verschiedenen Riten oder aber – für besonders Begabte – die Lektüre einer begrenzten Anzahl von Texten vorsah. Eigenständige Übersetzungskompetenz spielte daher keine große Rolle. Hüllen dagegen beschreibt Unterrichtsmaterialien aus der Spätantike, also der Zeit des griechisch-römischen Bilingualismus, und praktische Reiseführer, die Hilfen für Latein als Verkehrssprache bieten. Schließlich liefert Murphy Beispiele für vielfältigen und erfolgreichen Lateinunterricht aus dem 12. Jahrhundert: Hier ist Latein aber bereits Bildungssprache und Karrierevoraussetzung. Kein Wunder also, daß die Übersetzungskompetenz in all den letztgenannten Fällen eine größere Rolle spielt als in den Unterrichtsbeschreibungen bei Riché.

Natürlich erhebt die Liste der angeführten Beispiele keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit – im Gegenteil: Sie fordert Ergänzungen förmlich heraus. Gerade dieses Faktum zeigt aber andererseits, daß die vorgestellte Typologie von Sprachauffassungen in der Lage sein dürfte, alle Facetten historischen Fremdsprachenlehrens und -lernens zu erfassen.

Sprachaufassung	Hauptmotivation der Lernenden	Interessentengruppe als Beispiel	typische Lehrinstitution oder -methode
1. Sprache als Medium von Bildung	a) Sprache als Instrument zur Erschließung einer fremden, höheren Kultur b) Sprache als Zugang zu älteren, angeseheneren Stufen der eigenen Kultur bzw. Religion c) Sprache als Mittel, um über das Fremde die eigene Sprache/Kultur kennenzulernen d) Sprache als zu bewahrende Schöpfung e) Sprache als Stufe auf der Karriereleiter	Römer: Griechisch Griechen: Sprache Homers, Humanisten: Klassisches Latein Französischunterricht in Deutschland zwischen den Weltkriegen Latein- u. Griechischschüler in D nach 1945 Englische Kleriker des 12.-14. Jh. lernen Frz. Europ. Hochgebildete im 12. Jh.: "Griechisch" Christliche Gläubige im Mittelalter	römisches Schulsystem mit griechischen Lehrern (Muttersprache!) Grammatiken, systematisches Hin- und Herbüchsen, Lehrer keine Muttersprachler Gymnasien, Lehrbücher, deutsche Lehrer (keine Muttersprachler) Humanist. Gymnasium, Gramm.-Übers.-Meth. Studienaufenthalt in Frankreich
2. Sprache als Repräsentantin einer Religion	f) Sprache als Prestigeangelegenheit Teilnahme an Riten als vollwertiges Mitglied einer Glaubensgemeinschaft	Germanenstämme bei Eindringen ins Imperium Romanum Englische Oberschicht von 1066 bis ins 14. Jh.	Vokabelverz. u. etymol. Hinweise in lat. Gramm. Lateinunterricht an mittelalterlichen Klosterschulen (Amberg/Neuau) Übernahme des römischen Schulsystems
3. Sprache als Rahmenbedingung, an die man sich anpassen hat	a) Anpassung an eine neue Umgebung bzw. an die Sprache eines eroberten Volkes b) Anpassung an d. Sprache eines Eroberervolkes c) Anpassung an eine etablierte internationale Verkehrssprache d) Anpassung an institutionelle Rahmenbedingungen e) Anpassung um eine Mission zu überbringen f) Anpassung aus militärischen Gründen	Missionare lernen die Muttersprache der zu missionisierenden Ungläubigen Invasionsstruppen, Spione, militär. Dolmetscher Kaufleute Fürstensöhne	Kaufmannsschulen, mehrsprachige Wörterbücher Auslandsaufenthalte (Kavaliersjour), Privatlehrer
4. Sprache als Mittel, um individuelle Kontakte zu knüpfen	b) politisch-diplomatische Kontakte c) private Kontakte	Reisende, Pilger, Menschen in Sprachkontaktszonen Lingüisten	Sprachreiseführer, mehrsprachige Wörterbücher, direkte Methode, Lehrer = Muttersprachler Ausschöpfung aller Zugänge
5. Sprache als Forschungsobjekt	Wissenschaftliches Interesse		

Bibliographie

- Aarsleff, Hans / Kelly, Louis G. / Niedereche, Hans-Josef
1987 *Papers in the History of Linguistics*. Hrsg. von Hans Aarsleff, Louis G. Kelly, Hans-Josef Niedereche. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins. (Studies in the history of the language sciences. 38.).
- Apelt, Walter
1991 *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen
1995 *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. 3. Auflage. Tübingen: Francke.
- Berschin, Helmut / Felixberger, Josef / Goebel, Hans
1987 *Französische Sprachgeschichte*. München: Hueber.
- Bischoff, Bernhard
1961 "The Study of Foreign Languages in the Middle Ages". *Speculum. A Journal of Mediaeval Studies*. 36/2: 209–224.
- Bodemann, Ulrike
1997 "Lateinunterricht im Spätmittelalter. Beobachtungen an Handschriften". *Das Mittelalter*. 2/1: 29–46.
- Bodemann, Ulrike / Grubmüller, Klaus
1992 "Schriftliche Anleitung zu mündlicher Kommunikation: die Schülersgesprächsbüchlein des späten Mittelalters". *Pragmatische Schriftlichkeit im Mittelalter. Erscheinungen und Entwicklungsstufen*. Hrsg. von Hagen Keller, Klaus Grubmüller, Nicolas Staubach. München: Fink, 177–193.
- Borst, Arno
1957–63 *Der Turmbau von Babel. Geschichte der Meinungen über Ursprung und Vielfalt der Sprachen und Völker*. Bd. 1: *Fundamente und Aufbau*. Bd. 2,1 u. 2,2: *Ausbau*. Bd. 3,1 u. 3,2: *Umbau*. Bd. 4: *Schlüsse und Übersichten*. Stuttgart: Hiersemann.
- Bosselmann-Cyran, Kristian
1997 "Fremdsprachen und Fremdspracherwerb im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit. Forschungen zum Turmbau". *Das Mittelalter* 2/1: 3–14.
- Breva-Claramonte, Manuel
1987 "A Re-Analysis of Juan-Luis Vives' (1492–1540) 'Exercitatio Linguae Latinae'". *Aarsleff / Kelly / Niedereche* (1987: 167–177).
- Christ, Herbert
1983 "Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer". *Geschichte der Unterrichtsfächer I (Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch, Musik, Kunst)*. Hrsg. von Anneliese Mannzmann. München: Kösel, 95–117.
- Christ, Herbert / Haßler, Gerda
1995 *Regards sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Actes de la section 8 du Romanistentag de Potsdam du 27 au 30 Septembre 1993*. Hrsg. von Herbert Christ, Gerda Haßler. Tübingen: Narr. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

- Christ, Herbert / Hüllen, Werner
1995 "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit 1945". *Bausch / Christ / Krumm* (1995: 565–572).
- Christ, Herbert / Rang, Hans-Joachim
1985 *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen. Bd. I: Einleitung und Orientierung*. Hrsg. von Herbert Christ, Hans-Joachim Rang. Tübingen: Narr. (Giesse-ner Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Christmann, Hans-Helmut
1992 "Italienische Sprache und Italianistik in Deutschland vom 15. Jahrhundert bis zur Goethezeit". *Schröder* (1992: 43–55).
- Copeland, Rita
1987 "Vernacular Translation and Instruction in Grammar in Fifteenth-Century England". *Aarsleff / Kelly / Niederehe* (1987: 143–154).
- Ehlers, Joachim
1986 "Deutsche Scholaren in Frankreich während des 12. Jahrhunderts". *Fried* (1986: 97–120).
- Fried, Johannes
1986 *Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters*. Hrsg. von Johannes Fried. Sigmaringen: Thorbecke (Vorträge und Forschungen, Konstanzer Arbeitskreis für mittelalterliche Geschichte. 30.).
- Gauger, Hans-Martin
1976 *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München: Piper.
1988 *Der Autor und sein Stil*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Germain, Claude
1993 *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLÉ. (Didac-tique des langues étrangères).
- Grubmüller, Klaus
1983 "Der Lehrgang des Triviums und die Rolle der Volkssprache im späten Mittel-alter". *Moeller / Patze / Stackmann* (1983: 371–397).
- Hüllen, Werner
1992 "Der 'Orbis Sensualium Pictus' und die mittelalterliche Tradition des Lehrens fremder Sprachen". *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*. 2, 149–171.
- Kelly, Louis G.
1969 *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley (Mass.): The Newbury House Publi-shers.
- Kelz, Irene
1994 *Das Französische als Handels- und Geschäftssprache vom Ausgang des Mittel-alters bis zum 19. Jahrhundert. Eine Untersuchung an Lehrwerken für den be-rufsbezogenen Französischunterricht*. Augsburg: Universität Augsburg. (Augs-burger I- & I-Schriften. 69.).
- Kintzinger, Martin / Lorenz, Sönke / Walter, Michael
1996 *Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte des 9. bis 15. Jahrhunderts*. Hrsg. von Martin Kintzinger, Sönke Lorenz, Michael Walter. Köln / Weimar / Wien: Böhlau.

Köhn, Rolf

- 1986 "Schulbildung und Trivium im lateinischen Hochmittelalter und ihr möglicher praktischer Nutzen". *Friedl* (1986: 203–284).

Koerner, Konrad / Niederehe, Hans-Josef / Robins, Robert H.

- 1980 *Studies in Medieval Linguistic Thought dedicated to Geoffrey L. Bursill-Hall*. Hrsg. von Konrad Koerner, Hans-Josef Niederehe, Robert H. Robins. Amsterdam: Benjamins. (Historiographia Linguistica. VII.).

Krötzel, Christian

- 1997 "'Vulgariter sibi exposito.' Zur Übersetzung und Sprachbeherrschung im Spätmittelalter am Beispiel von Kanonisationsprozessen". *Das Mittelalter* 2/1: 111–118.

Lehberger, Reiner

- 1995 "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945". *Bausch / Christ / Krumm* (1995: 561–565).

Moeller, Bernd / Patze, Hans / Stackmann, Karl

- 1983 *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. Hrsg. von Bernd Moeller, Hans Patze, Karl Stackmann. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Murphy, James J.

- 1980 "The Teaching of Latin as a Second Language in the 12th Century". *Koerner / Niederehe / Robins* (1980: 159–175).

Niederehe, Hans-Josef

- 1987 "La Lexicografía española desde los principios hasta el año 1599". *Aarsleff / Kelly / Niederehe* (1987: 157–166).

- 1992 "Die Geschichte des Spanischunterrichts von den Anfängen bis zum Ausgang des 17. Jahrhunderts". *Schröder* (1992: 135–155).

Paulsen, Friedrich

- 1965 *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (2 Bände). Berlin: de Gruyter. (unveränderter Nachdruck der 3. Auflage. Leipzig: Veit, 1919–1921).

Puff, Helmut

- 1996 "Exercitium grammaticale puerorum. Eine Studie zum Verhältnis von pädagogischer Innovation und Buchdruck um 1500". *Kintzinger / Lorenz / Walter* (1996: 411–439).

Puren, Christian

- 1988 *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLÉ. (Didactique des langues étrangères).

Richards, Jack C. / Rodgers, Theodore S.

- 1986 *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. (Cambridge Language Teaching Library).

Riché, Pierre

- 1967 *Education et culture dans l'Occident barbare: 6^e-8^e siècle*. 2. Auflage. Paris: Seuil. (Patristica Sorbonensia. 4.).

- 1981 *Instruction et vie religieuse dans le Haut Moyen Age*. London: Variorum Reprints.

- 1989 *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du V^e siècle – milieu du XI^e siècle*. 2. Auflage. Paris: Picard.

Richter, Michael

- 1979 *Sprache und Gesellschaft im Mittelalter. Untersuchungen zur mündlichen Kommunikation in England von der Mitte des elften bis zum Beginn des vierzehnten Jahrhunderts.* Stuttgart: Hiersemann. (Monographien zur Geschichte des Mittelalters. 18.).
- 1980 "Monolingualism and Multilingualism in the 14th Century". *Koerner / Nederehe / Robins* (1980: 211–220).

Schröder, Konrad

- 1980 *Linguarum Recentium Annales: Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum, Band 1: 1500–1700.* Augsburg: Universität Augsburg. (Augsburger I- & I-Schriften. 10.).
- 1992 *Fremdsprachenunterricht 1500–1800.* Hrsg. von Konrad Schröder. Wiesbaden: Harrassowitz. (Wolfenbütteler Forschungen. 52.).

Titone, Renzo

- 1968 *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch.* Washington D.C.: Georgetown University Press.

Wendehorst, Alfred

- 1986 "Wer konnte im Mittelalter lesen und schreiben?". *Fried* (1986: 9–33).

Zapp, Franz Josef / Schröder, Konrad

- 1983 *Deutsche Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht 1900–1970. Ein Lesebuch.* Augsburg: Universität Augsburg. (Augsburger I- & I-Schriften. 22.).

Ziegler, Konrat / Sonthheimer, Walther / Gärtner, Hans

- 1979 *Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike.* Hrsg. von Konrat Ziegler, Walther Sonthheimer, Hans Gärtner. München: dtv.