

Renata Budziak

Die Lehrbuchtradition des Sebald Heyden : Ein Schülergespräch aus dem frühen 16. Jahrhundert und seine Krakauer Ausgabe

Studia Germanica Gedanensia 16, 133-146

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Gdańsk 2008, Nr. 16

Renata Budziak
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów

Die Lehrbuchtradition des Sebald Heyden Ein Schülergesprächsbuch aus dem frühen 16. Jahrhundert und seine Krakauer Ausgabe

1. Neuere und ältere Geschichte des Deutschen als Fremdsprache

Die Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache kann in zweierlei Hinsicht dokumentiert und erforscht werden. Erstens handelt es sich um die akademische Beschäftigung mit dem Deutschen als Fremdsprache, die keine lange Tradition vorzuweisen hat. Sie reicht nur in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück, als Harald Weinrich in München das Institut für Deutsch als Fremdsprache gründete, das ein Gegenstück zum bereits seit 1961 bestehenden Leipziger Herder-Institut war und Gerhard Helbig seinen guten Ruf verdankt. An diesen beiden Instituten wurden die wissenschaftlichen Standards des neuen Universitätsfaches DaF gesetzt. Bei der wissenschaftlichen Beschäftigung muss zweitens die universitäre Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache unterschieden werden, die bis in die Jahre um 1900 zurückreicht. Der erste bislang bekannte Deutschkurs für Ausländer an einer deutschen Universität hat im Wintersemester 1898/99 in Berlin stattgefunden und er hieß „Übungen im Verständnis sowie im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache“ (Glück 2004: 583).

Die Geschichte des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache besteht bereits allerdings viel länger. Ihrer Erforschung widmet sich die „Arbeitsstelle für Geschichte des Deutschen als Fremdsprache“, die im Jahre 2000 an der Universität Bamberg eingerichtet wurde. Bereits im Jahre 2002 publizierte Helmut Glück eine ausführliche Abhandlung unter dem Titel „Deutsch als Fremdsprache von den Anfängen bis zur Barockzeit“, in der er eine lange, unter Umständen bis ins 9. Jahrhundert zurückreichende Tradition für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache nachweist. An ihrem Anfang standen Gesprächsbücher, die mit dem Ziel entstanden

sind, Reisenden, Pilgern, Kaufleuten, die die Sprachgrenzen zum deutschen Reich überschritten, eine praktische Hilfe bei der Bewältigung der Alltagskommunikation an die Hand zu geben. Ein Beispiel hierfür sind „Die Althochdeutschen Gespräche“ (um 900), deren Inhalt Wirtshausdialoge in deutscher Sprache mit lateinischer Übersetzung darstellen und für den Gebrauch westfränkischer Reisender, die im germanischen Sprachraum unterwegs waren, zusammengestellt worden sind. (Glück 2002: 68–69).

Die ersten Formen des systematischen DaF-Unterrichts sind auf die erste Hälfte des 15. Jahrhunderts zu datieren. Die im 16. Jahrhundert verfassten ersten Grammatiken des Deutschen mit lateinischer Beschreibungssprache waren für fremdsprachige Benutzer konzipiert, was ihre Autoren in den Vorreden explizit erwähnen. Es handelt sich bspw. um die „Teutsch Grammatick oder Sprach-Kunst“ von Laurentius Albertus (1573), der das Bedürfnis der Ausländer¹ (Jellinek 1968: 62) als ersten Grund für die Entstehung seines Werkes nennt.

Im 6. Kapitel seines Buches befasst sich Helmut Glück mit dem Deutschen als Fremdsprache in anderen Sprachräumen. In der folgenden Anordnung werden behandelt: Frankreich, Italien, die Baltischen Länder, Russland, die nordischen Länder, die Niederlande, die britischen Inseln, die iberischen Inseln, die böhmischen Länder und Polen. Es ist kein Zufall, dass das Unterkapitel zu Polen erst an letzter Stelle untergebracht wurde ebenso wie dessen knapper Umfang (8,5 Seiten gegenüber 20 Seiten für die böhmischen Länder). Dass dem Kontakt des polnischen Sprachraumes mit dem Deutschen viel mehr Aufmerksamkeit zukommen sollte, ist sich Glück bewusst, er meint aber, dass die großen Linien der deutsch-polnischen Sprachkontakte ebenso wie die Details erst noch zu erforschen seien (Glück 2002: 366) und somit begründet er folgende knappe Darstellung.

2. Lehrmaterialien zum Latein- und Volkssprachenunterricht am Beispiel der Textsorte ‚Schülergesprächsbuch‘ aus dem frühen 16. Jahrhundert

Zu diesen Details zählen unter anderem die Lehrmaterialien, die Aufschlüsse über die Geschichte des Unterrichtens und des autodidaktischen Lernens der Fremdsprache Deutsch in Polen geben und auch Aussagen darüber möglich machen, welche Wortschätze und welche Bereiche der

¹ Albertus schreibt: „Zunächst einmal besteht kein Zweifel, dass die benachbarten Völker, nämlich die Polen, Böhmen, Ungarn, Italiener, Gallier, Engländer, Schotten, Dänen und andere (die) Kenntnis der Sprache unseres Landes brauchen, sowohl wegen der Geschäftsverhandlungen und des Austausches von Handelswaren, die sie entweder zu uns bringen oder hier zusammenkaufen und von uns wegbringen, als auch ganz besonders wegen verschiedener bedeutender Dinge, die in Deutschland bis zu diesem Zeitpunkt teils vortrefflich, teils aber höchst verderblich behandelt und in unserer Sprache aufgeschrieben wurden, weswegen sie uns entweder ihre Diener und ihre Söhne anvertrauen oder diesen deutsche Übersetzer an die Hand geben, von denen sie die deutsche Sprache lernen sollen.“ Zit. nach Glück, 2002: 437.

Grammatik des Deutschen im jeweiligen Zeitraum für zentral gehalten wurden. In meinem Beitrag wird eine Sorte von solchen Lehrmaterialien vorgestellt, die zwar in erster Linie für den Bedarf der humanistischen Lateinschulen bestimmt waren, aber zugleich zum Erlernen der ‚modernen‘ Fremdsprachen verwendet wurden. Es handelt sich um die Textsorte ‚Schülerdialog‘, die im ausgehenden Mittelalter entstand und ursprünglich eine Sammlung von Redewendungen oder kurzen Sätzen darstellte. Zu einer großen Beliebtheit gelangten die Schülergesprächsbücher im Humanismus, als mehr Wert auf die Praxisorientierung des Lateinunterrichts gelegt wurde und dessen Schwerpunkt weg vom Memorieren grammatischer Regeln hin zur Aneignung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit verschoben wurde. (Puff 1995: 97). Diesem Zweck dienten eben die Gesprächsbücher, mit deren Hilfe Schüler die lateinische Umgangssprache üben sollten. Die Schülerdialoge trugen gleichsam zur Auflockerung des Unterrichts bei, und durch praktische Beispiele erleichterten sie die Beherrschung des grammatischen Stoffes. Die produktive Zahl der Schülerdialoge endete etwa um 1564, aber sie wurden immer wieder nachgedruckt und eifrig benutzt; die Reihen der Neuauflagen brechen erst nach 1780 ab, als das Lateinische nicht mehr aktiv beherrscht werden musste. (Fuhrmann 2001: 71).

Das bekannteste und am weitesten verbreitete Werk dieses Genres trägt den Titel „Puerilium colloquiorum formulae [...]“, es ist um 1526 in Nürnberg erschienen² und stammt aus der Feder eines in dieser Stadt tätigen Lateinlehrers namens Sebald Heyden. In der Vorrede berichtet Heyden von dem sprachdidaktischen Anspruch seines Büchleins: Er habe den alten Brauch, dass die Knaben an jedem Tag zwei Vokabeln auswendig lernen mussten, als nutzlos abgeschafft und dafür hat er jedes Mal einen Satz, der nicht mehr als acht Silben lang war, zum Memorieren diktiert, und zwar so, dass die Sätze zusammen einen Dialog bildeten, was das Repetieren erleichtern sollte. Später hat er die Dialoge drucken lassen. (Bömer 1966: 147).

Bereits im Jahre 1527 wurde Heydens zweisprachiges lateinisch-deutsches Schülergesprächsbuch in der Krakauer Offizin des Hieronymus Vietor herausgegeben, wobei ihm eine polnische und eine ungarische Fassung beigegeben wurden. Damit steht der Krakauer Druck am Anfang einer bis ins 18. Jahrhundert reichenden Tradition der mehrsprachigen Ausgaben von Sebald Heydens Werk. Allein in Krakau wurden die „Formulae“ mindestens neun Mal herausgegeben.³

Bevor ich mit der Beschreibung der Krakauer Ausgabe der Schülergespräche beginne, der Heydens Büchlein zugrunde gelegt wurde, ist es interessant, zwei Fragen nachzugehen: Erstens, welche Zweckbestimmung dieser durchgängig viersprachig angelegte (wahrscheinlich war er überhaupt der erste mehrsprachige) Druck hatte und zweitens weshalb er in Krakau zustande kam.

² So datiert Riecke (1995: 104).

³ 1527 Vietor, (1531?), 1535 Vietor, 1552 Andreas, 1571 Siebeneycher. Vgl. Glück/Schröder (2007: 10–11). Weitere Ausgaben nach Mayenowa (1955): 1641, 1654, 1661, 1666.

Mit dem Krakauer Druck erweiterte sich offensichtlich der Funktionsbereich der Textsorte ‚Schülergesprächsbuch‘. Nach wie vor diente es den Anfängern als eine praktische Hilfe beim Erwerb der lateinischen Umgangssprache, aber die Neuerung war, dass es allmählich auch zum Erlernen der Volkssprachen (auch als Fremdsprachen) verwendet wurde, zumal der Bedarf nach ihrer Kenntnis in der Humanisten- und der Reformationszeit gestiegen ist. Im frühen 16. Jahrhundert war Krakau eines der großen mitteleuropäischen Zentren der humanistischen Kultur und die Krakauer Universität ein Schmelztiegel der Nationalitäten. Der Anteil der ausländischen Scholaren war dabei besonders hoch, denn zum Beispiel waren in den Jahren 1501 bis 1510 1714 Ausländer und 1501 Polen an der Krakauer Universität immatrikuliert.⁴ (Papiór 2001: 211). Diese einfachen, alltäglichen Redewendungen und Sätzchen aus den „Schülergesprächen“ dienten den Anderssprachigen in Krakau nicht zur Übung im Lateinischen, zumal es seit dem Mittelalter eine gängige Praxis war, dass junge Scholaren zum Zeitpunkt des universitären Studienbeginns über Lateinkenntnisse bereits verfügten. (Fuhrmann 2001: 18). In erster Linie benutzten sie die „Schülergespräche“ zur Verständigung in den Volkssprachen. Mit ihrer Hilfe konnten sich die Studenten elementare Kenntnisse der Muttersprachen ihrer Kommilitonen aneignen, sie verschafften sich Zugang zur polnischsprachigen Alltagswelt Krakaus und schließlich konnten die polnischen Studenten, die an einer der deutschsprachigen Universitäten ihre Studien fortsetzen wollten, mit Hilfe der „Puerilium colloquiorum formulae“ die Grundlagen des Deutschen als Fremdsprache erlernen. Dass dieses Lernverfahren effizient gewesen sein musste, belegen am besten die oben erwähnten mehrmaligen Ausgaben des Büchleins.

Die folgende Darstellung befasst sich mit der Ausgabe der Heydenschen Schülergespräche aus dem Jahre 1535 in Krakau⁵ und ihren Schwerpunkt bildet eine Charakteristik unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten. Die Exemplifizierung beschränkt sich auf den deutschsprachigen Teil.

3. Aufbau und Inhalt.

Das Büchlein besteht aus 96 nicht durchnummerierten Seiten im Format 10 × 15 cm. Der Text beginnt mit einer Widmung an einen Sohn des Krakauer Patriziers Jost Ludwig Dietz (Decius) in lateinischer Sprache, den Hauptteil bilden 33⁶ Schülergespräche in vier Sprachen, auf die zwei Gebete „Paternoster“ und „Ave Maria“, ebenfalls viersprachig, folgen und das Ganze schließt ein kurzer Text von Johannes (János) Sylvester Panonius ab, der die

⁴ In den folgenden Jahrzehnten sinkt die Zahl der ausländischen Studenten langsam, ist aber immer noch bedeutend.

⁵ Heyden Sebald, Pueriliu[m] colloquiorum Formulae pro primis Tyronibus per Sebaldum Heyden ex Comitorum campo hinc inde collectae, iam & denuo acute ac Germanico Polonico Ungarico ideomate illustrate. Krakau 1535.

⁶ Die erste Ausgabe (1527) enthält 27 Dialoge.

ungarische Übersetzung der Dialoge verfasst haben soll. (Ising 1970: 184, Anm. 11). Die Sprachanordnung im Dialogteil ist lateinisch, deutsch, polnisch und ungarisch. Der Text ist nicht in Spalten geteilt, sondern die Sätze stehen untereinander in der genannten Reihenfolge. Für die lateinischen Textpartien wurden die Antiqua und ein größerer Schriftgrad verwendet, die deutschen, polnischen und ungarischen Sätze stehen in Fraktur. Die Dialoglänge beträgt durchschnittlich eine bis drei Seiten, bei einigen wird diese Zahl erheblich überschritten (8–9 Seiten, Dialog XVI). Jedem Dialog ist eine Überschrift in lateinischer Sprache vorangestellt, die sein Thema, seine Nummer und die Vornamen des am jeweiligen Gespräch beteiligten Schülerpaares enthält. Im Text werden die Sprechpartien nur mit dem Anfangsbuchstaben dieser Vornamen gekennzeichnet.

SALUTATIO MATUTINA

Dialogus primus

Andreas	Baltasar
A	BONUS dies. Eyn gutter tag. Dobry dzień. Isten aggyon yo napoth.
B	Deo gratie. Got sei danck. Chwała Bogu. Isten fogaggya.

Die Aufzählung der Sprecher vor jedem Dialog erweckt den Eindruck, dass die Gespräche als Szenen konzipiert wurden. Dieser Eindruck verstärkt sich noch bei der Betrachtung ihres Inhaltes. Es handelt sich um kurze Szenen, die in den meisten Fällen einen unmittelbaren Bezug zu typischen Situationen aus dem Schulalltag aufweisen. Der Leser kann diese Szenen vor seinem inneren Auge ablaufen sehen und sich in die (nicht nur schulische) Wirklichkeit aus der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts hineinversetzen.

Im Einzelnen handelt es sich um Probleme beim Frühaufstehen, Verschlafen, bei der Verspätung zum Unterricht (Nr. V–VII), Gespräche auf dem Weg zur Schule (Nr. VIII), Hilfe beim Lesenlernen (Nr. IX), Schreibutensilien und Hilfe beim Schreibenlernen (Nr. XIV), Nikolaus klagt über die Prügel, die er bekommen hat, weil er die Lektion nicht gelernt hat und sein Kollege Martinus meint, dass ihm recht geschehe, daraufhin verspricht Nikolaus fleißig zu lernen (Nr. XI), Schimpfen über den Lehrer, der das Spielen im Unterricht verbietet (Nr. XIX), Freude über einen unterrichtsfreien Nachmittag, an dem man spielen darf (Nr. XX). Dass Diebstahl, Schlägereien und Körperverletzung zu der damaligen Schulwirklichkeit gehörten, erfährt man aus den Dialogen Nr. XXV und XXVI. Einige Dialoge überschreiten den thematischen Bereich ‚rund um die Schule‘ und stellen allgemeine Alltagssituationen dar. Dazu zählen z.B. Begrüßungs- und Abschiedsformeln zu unterschiedlichen

Tageszeiten, typische Floskeln bei der Kontaktaufnahme und -beendigung und gute Wünsche (Nr. I–IV und XXXII). Das häusliche Leben ist durch die Dialoge Nr. XV und XVI vertreten, wobei der letztere zugleich einen belehrend-erzieherischen Charakter annimmt, weil hier Benimmregeln bei Tisch thematisiert werden. Ferner geht es um ein Begräbnis (Nr. XXVII) und um eine Hochzeitsfeier (Nr. XXXI). Das Schlussgespräch, dessen Inhalt in vielfacher Hinsicht lehrhaft ist, handelt von den Vorteilen des Studiums der freien Künste. Diese seien so groß, dass einer der Studenten dazu meint: „Ich lieber wöll aus dem studieren mager werden / denn aus liebhaben.“ (Nr. XXXIII).

Der Text ist insgesamt lebendig und farbig, und was den Wortwechsel zwischen den jeweiligen Dialogpartnern betrifft, gut durchstrukturiert. Er enthält ein nicht nur für Sprachhistoriker wertvolles Forschungsmaterial, sondern mitunter auch Passagen von großem kulturhistorischem Interesse.

3. Die Sprache der Dialoge und Versuche einer Didaktisierung

Es wird allgemein angenommen, dass dialogische Lerntexte sich besonders im Anfängerunterricht gut als Ausgangspunkt zur Förderung der Sprechfertigkeit eignen. (Storch 1999: 220). Normalerweise haben sie einen fiktiven Charakter und verfolgen das Ziel, sich natürlichen Gesprächen anzunähern. Andererseits steht die Spontaneität des natürlichen Gesprächs in Widerspruch zu einem zu Unterrichtszwecken konstruierten Dialog und dessen sprachdidaktischer Bestimmung. Der Erwerb einer Fremdsprache verlangt z.B. die Einprägung bestimmter Redemittel und Konstruktionen durch Wiederholung oder Umwandlung, was im natürlichen Gespräch eher befremdend wirkt. Der didaktische Zweck erfordert ferner die Vollständigkeit der Sprachgestaltung auf allen Ebenen des fiktiven Dialoges, im Gegensatz zum natürlichen Gespräch, das sich durch eine elliptische Textgestaltung auszeichnet. (Šimečková 2001: 68). Der Autor der „Formulae“ (und später ihre Übersetzer) bemühte sich beiden Aspekten Rechnung zu tragen. Einerseits nähert sich die Sprache der Dialoge den alltagssprachlichen Registern an, insbesondere an den Stellen, wo Elemente der für junge Leute typischen Sprachweise beim Schimpfen, Beleidigen und Drohen auftauchen. Dies mag der sechste Dialog illustrieren, in dem ein Schüler namens Gabriel seinen Kollegen Henricus weckt, dieser aber weiterschlafen will:

- G Horstu / wach auff.
 H Las mich schlaffen.
 G Die czeit ist auf czustehen.
 H Es ist noch nicht tag worden.
 G Thu die augen auff.
 H Sie sind mir noch wol schlaffs.
 G Du schleffst mehr den eyn racz. ([...],Ratte')
 H Lieber laß mich czu rhu.
 G Du esel schamstu dich nicht.

- H Wes sal ich mich schamen.
 G Zu schlaffen an den hellen tag.
 H Wie viel hat es geschlagen.
 G Es wird yecz eyns schlagen.
 H Ich wil noch eyn kleyn schlefflin thun.
 G Fauler wiltu nicht auffstehen.
 H Warumb so bald.
 G Mit ein prugel wilich dich bald auffwecke.
 H Jetz stehe ich auff ich pit werschon. ([..] bitte, verschone mich')

Zu anderen Merkmalen der gesprochenen Sprachform des Deutschen in den Dialogen zählen: der Gesprächseinstieg über die sekundäre Interjektion ‚horstu‘ (z.B. Dialog VI u.a., heute ‚hör mal‘), primäre Interjektionen und Partikeln (z.B. Dialoge V, VII, VIII und XVIII) und schließlich lassen sich an mehreren Stellen elliptische Textgestaltungen (z.B. Dialoge VI, XIII und XVII) belegen:

Dialog Nr. V, Felix und Gaspar

- [...] F Man sal schlaffen gegen.
 G Mich schlaffert nicht.
 F Mich aber gar sehr.
 G Gehe du schlaffen.
 F Was wiltu aber thun. [...]

Dialog Nr. VII, Hanno und Johannes

- H Awe was thun wir.
 J Was schreistu also.
 H Ich hab zulang geschlaffen. [...]
 I Du irrest dich.
 H Hab ich doch gehörth.

Dialog Nr. VIII, Jodok und Kilian

- [...] J Hör nur eyn wort
 K Gehet das auch mich an.
 J Ja eben viel.
 K Was ists / sag an. [...]
 K Du spost nur meyn.
 J Eben das wolt ich.

Dialog Nr. XVIII, Timotheus und Vittus

- T Aww uns.
 V Was ist / warumb cziterstu.
 T Es wirt myr und dyr ubel gehen.

Dialog Nr. VI, Gabriel und Henricus

[...] G Du esel schamstu dich nicht.
 H Wes sal ich mich schamen.
 G Zu schlaffen an den hellen tag.[...]

Dialog Nr. XIII, Onoprius und Paulus

O Wanne komstu her. (,Woher kommst du.')

P Von dem frústück. [...]

Dialog Nr. XVII, Simon und Titus

S Was tregstu yn pusen.
 T Meyn wesper broth. [...]

Andererseits greift der Autor des Öfteren zu didaktisierenden Wiederholungen und Dialogvariationen durch die Verwendung unterschiedlicher Redemittel, was im Besonderen in den vier ersten Abschnitten sichtbar wird, wo floskelhafte Formeln eingeübt werden sollten:

Dialog Nr. II, Blasius
 und Clemens

B Bys gegrüset Clement.
 C Byß du auch gegrüst.
 B Bys du ser gegrüset.
 C Unnd du auch so ser.
 B Byß grüßt.
 C Byß du auch gegrüßt.
 B Ich vunsch dyr heyl.
 C Das selbs wnnsch ich dyr auch.
 B Ich gebe dyr heyl.
 C Unnd ich dyr auch.
 B Byß gegrust.
 C Und ich dyr auch.

Dialog Nr. IV, Decius und
 Eustachius

D Dyr sey die nach geluckselig.
 E Sie sey dyr auch gluckselig.
 D Hab dyr eyn gutte nacht.
 E Und du auch keyn boße.
 D Die nacht sey auch gut.
 E Sie sey dyr auch nicht boß.

Von der sprachdidaktischen Reflexion Heydens zeugt die Anordnung einiger Dialoge und zwar so, dass sie sowohl eine Art von inhaltlicher Fortsetzung als auch eine thematische Einheit bilden. Dies trifft beispielsweise auf die Gespräche fünf, sechs und sieben zu. Im Gespräch fünf will Felix schlafen gehen, Gaspar dagegen möchte noch lesen, im Dialog sechs weckt Gabriel Henrik, der erst unter Androhung der Prügel aufsteht und im Dialog sieben denkt Hanno, dass er verschlafen hat und zum Unterricht zu spät kommt. Auf diese Weise wird eine Anzahl von themenspezifischen Vokabeln und Wendungen dargeboten, die wiederholt und gefestigt werden. So tauchen immer wieder z.B. die Verben *auffstehen*, *auffwecken*, *auffwachen*, *rhuen*, *schlaffen* auf sowie die Fragen nach der Uhrzeit und die Antworten darauf. Dialoge fünfzehn

und sechzehn bieten die Möglichkeit mehrere Substantive einzuführen, die einerseits zum thematischen Kreis ‚Küche‘ gehören, z.B. *tysch, messer, leffel, leffelkorp, salz, fatscheunlein* (‚Handtuch‘), *banck, trinck geschirr, schüsselrinck, speiß, tuchlen*. Andererseits werden im Zusammenhang mit den Tischmanieren die Körperteile benannt, z.B. *hende, negel, finger, faust, mundt, nase, ellepogen und arm(e)*. Die Dialoge neun, zehn und elf handeln vom Lernen. Mit diesem Thema verbinden sich die Vokabeln *buchstabyren, lesen, auswendig lernen, leren, fragen* sowie syntaktische Gruppen wie *an diesem blat lesen, die lection kônen, dem schulmeyster aufsagen, durch übung lernen*. Dem schließen sich die Schreibutensilien an, die das Thema des vierzehnten Dialoges sind. Hier tauchen wieder vorwiegend Nomen auf wie *feder, papyr, messerlin, tintten* und *tinttenfaß*, aber auch das Verb *temperyren*. Versuche einer Didaktisierung sind immer wieder festzustellen. Im Dialog neun ist die Rede vom Lesenlernen und ein Schüler wird von seinem Gesprächspartner aufgefordert aufzuzählen, wie oft er den Text gelesen hat. Auf diese Weise werden die Zahlen in einem Kontext eingebettet vermittelt. Im Dialog achtundzwanzig taucht die Formulierung auf: *Das brot ist nit beschnitten. – Ich will es selbst beschneiden*. In der nächsten Dialogszene (XXIX) werden die Vokabeln mit einem neuen lexikalischen Element wieder aufgenommen: *Was ist dar innen. – Das brot geschnitten in stuckweis*.

Somit kann man von einer Lernprogression sprechen, weil der Schüler mit jedem weiteren Dialog seinen Wortschatz erweitern und in einer praktischen Übung verwenden konnte.

4. Die ‚Minimalgrammatik‘ in den Dialogen.

Unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten ist ebenfalls bemerkenswert, dass die Themen für einige Dialoge so gewählt wurden, dass an sie gewisse grammatische Strukturen gekoppelt werden konnten. Prägnante Beispiele hierzu sind die Dialoge XVI und XXXI. Im Dialog sechzehn (korrektes Verhalten bei Tisch) geht es im Prinzip darum, was man beim Verzehr von Speisen tun darf und was nicht, sodass sich der Imperativ und die Negation als die zu übenenden grammatischen Strukturen bieten. Hier einige Beispiele:

Dialog XVI, Remigius und Sebaldus

- | | | |
|-------|---|--|
| [...] | R | Jeczund saltu zucht lernen. |
| | S | Was sal ich wor zucht lernen. |
| | R | Die du an dem tisch gebrauchen salt. [...] |
| | | Nicht sey der erst mit essen. |
| | | Nicht steur dich auff die ellepogen. |
| | | Nicht trinck begyrlich. |
| | | Auch kew nicht geiczig. |
| | | Saum nicht auff dem teller. |
| | | Beschmyr den mundt nicht. |
| | | Sich ander leutt nicht a. |

Das gebissen dunck nicht wider ein.
 Nicht leck an den fingern.
 Nag auch kein beyn. („Knochen“)
 Eyn ydes mit messer schneid.
 Nicht stûr in der nasen. [...]

Das Gespräch XXXI, dessen Thema eine bald stattfindende Hochzeit ist, veranlasst zu einer Übung Formen des Futur I. Zwar begegnet ihnen der Lernende vereinzelt in den vorstehenden Dialogen, doch hier kann er das gesamte Konjugationsparadigma des Hilfsverbs ‚werden‘ rekonstruieren.

Die Dialoge enthalten selbstverständlich keine metasprachlichen Erläuterungen zu den grammatischen Sachverhalten und von einer systematischen Einführung von grammatischen Strukturen in den Beispielsätzen kann keine Rede sein. Dennoch, da es sich hier um einen ‚ungesteuerten‘ Spracherwerb gehandelt haben dürfte, konnte aufgrund der vorgegebenen Sätze grammatisches Wissen erschlossen werden.

Welche Bereiche der ‚Minimalgrammatik‘ wurden in die Dialoge integriert?

Die Mehrheit der finiten Verbformen steht in der 1., 2. und 3. Pers. Sg., wobei die 1. Pers. durchgängig mit e-Apokope auftritt, z.B. *Ich hab des so gewont.* (Dialog IX), *Darumb frag ich. Ich spacier noch dem essen* (Dialog XXII), *Ich heyß Petrus* (XXV), zuweilen gibt es auch Verbformen mit der Personalendung *Ich volge den vater nach.* (XV), *Ich habe czu schaffen gehabt.* (XX). Das Personalpronomen der 2. Pers. Sg. wird in Zweitstellung sowie in Fragesätzen regelmäßig klitisiert, z.B. *Hörstu* (IX), *Was wiltu aber thun.* (V) *Wem hastu aufgesagt. Wie bistu so stil.* (X); *Woher weystu es denne.* (XXVII). Im Plural stehen vor allem die Verben *wollen*, *werden* und vereinzelt *sein*, z.B. *Setz dich wyr wollen czu gleich lernen.* (IX), *Wyr wollen der keulen spilen.* *Wyr wollen yn die weyth springen* (XIX), *Seyn wyr doch alleyn.* (VIII), *Wyr werden myt eyner leiche gehen.* (XXVII). Trennbare Verben sind vertreten in den Sätzen *Horstu / wach auf* (VI), *Sie schreiben uns heymlich auf.* (X), *Das papyr schlecht durch.* (XIV), *Ich nym dich gern an.* (XII), *Ich volge den vater nach.* (XV) *Heb das tysch gered auff.* (XVI). Reflexive Verben stehen in den Beispielsätzen *Du esel schamst dich nicht.* (VI), *Du irrest dich. Ich frew mich sere.* (VII), *Entwen dich des wider* (IX).

Bereits im ersten Dialog wird das Modalverb *sollen* (in futurischer Bedeutung) verwendet (*Dyr sol an dem tag wol seyn*). Der Schwerpunkt des fünften Dialoges ist die Einübung der 1. und 2. Pers. Sg. des Modalverbs *wollen*. *Können* gibt es seit dem neunten Dialog. Diese drei Modalverben kommen in den folgenden Gesprächen des öfteren vor, ansonsten finden sich in einigen wenigen Beispielsätzen die Modalverben *dürfen*, *müssen* und *mögen*, wie z.B. *Ich darff nicht reden.* (X), *Ich mus do heym bleyben. Ich mus schreyben.* (XXI), *Ich mag nicht zu überig heis leiden.* (XXX).

Der Großteil der Sätze steht im Präsens Indikativ und ab dem sechsten Dialog auch im Perfekt, dessen Verwendung im Laufe der Gespräche

konsequent zunimmt, also in den beiden für das gesprochene Deutsch typischen Tempusformen. Ab dem siebten Gespräch tauchen vereinzelt Sätze auch im Futur I auf, und seltener, erst ab der zwanzigsten Dialogszene im Präteritum, wie z.B. im Dialog XXIII zwischen Benedictus und Christophorus:

- | | | |
|-------|---|------------------------------------|
| [...] | B | Was thetstu nach dem pad. |
| | C | Ich trucknet meyn har. |
| | B | Warum gienstu nicht in die schule. |
| | C | Der vater verpot myr das. |

Auf jeden Fall konnte man aus den in den Dialogen dargebotenen temporalen Strukturen ein grammatisches Wissen erschließen, das dem Schüler ermöglichte, über gegenwärtige, vergangene und zukünftige Sachverhalte zu sprechen. Das Gleiche gilt übrigens auch für den Modus, denn nicht nur der Indikativ und der Imperativ lassen sich belegen, sondern in mehreren Beispielsätzen findet sich der Konjunktiv, nämlich in den Wunschsätzen *O das es war were* (VII) und *Wie gerne ich wolde so ich kund.* (X), *Ich hett liber eyn andern* [Vater – R.B.]. (XVII), *Welches spiel wolstu lieber.* (XIX) sowie in ‚potenziellen Konditionalsätzen‘, wie z.B. *Was wers so du das vorsau mest. – Ich wurdt gestraft.* (XXVIII).

Hinsichtlich der Satzarten treten nicht nur Aussagesätze auf, sondern wohl eben so viele Fragesätze (Bestimmungs- und Entscheidungsfragen), die entweder durch Inversion oder mit Hilfe von Fragewörtern gebildet werden, wie z.B. *was, wie will (vil), wer, warumb, wanne (woher), wo hyn, wo, welchen*, wenn es nötig ist, mit einer Präposition *umb welche stund, auß was ursach.* „Für die Fähigkeit, Gespräche zu führen, ist dieser Satztyp von zentraler Bedeutung und deshalb kommt er häufig [in Gesprächbüchern – R.B.] vor.“ (Glück 2002: 424).

Wieangemerkt, enthalten die Dialoge eine Vielzahl von Aufforderungsätzen, für deren Bildung nicht nur der Imperativ verwendet wurde, sondern zuweilen auch die periphrastische Form von ‚lassen‘ plus Infinitiv, z.B. *Las mich schlaffen. Lieber laß mich czu rhu.* (VI), *Laß mich ieczund gehen.* (VIII). In einigen Dialogen steht das Verb *wollen* in imperativischer Bedeutung als Ersatz für die fehlende Imperativform der 1. Pers. Pl., z.B. *Wyr wollen czu gleich lernen* (IX), *Wir wollen die bucher auffthun.* (XVIII), *Wyr wollen der keulen spilen* (XIX).

Die auf den ersten Blick kurzen und einfachen Gespräche erweisen sich bei genauerer Betrachtung keineswegs nur als eine bloße Aneinanderreihung mehrerer einfacher Sätzchen. Neben Beispielen mit einer einfachen Satzstruktur (Topologie SVO oder VSO bei Frage- und Imperativsätzen) – die zugegebenermaßen die Mehrheit darstellen – gibt es eine Reihe von zusammengesetzten Sätzen, allerdings ist auch hier keine lineare Progression erkennbar, denn während mit einem Fragewort eingeleitete Relativsätze schon ab dem neunten Dialog auftreten z.B. *Ich wil worsuchen was ich kan. Was du nicht kans / das frag.* (IX), *Du wirst sehen was ich kann.* (XIX), *Ich*

betracht wider was ich hab gehört. (XXII), *Gib wider was du genomen hast.* (XXVI). *Ich wil thun was du mich heissest.* (XXX), *Ich wil thun wie du heyßt.* (,Ich will tun, was du sagst') (XIV), befinden sich uneingeleitete Satzgefüge vermehrt erst ab dem achtzehnten Dialog: *Ich sag dyr / ich hab ihn gesehen.* (XVIII), *Ich pit dich hilf mir. Wiltu ich will dyr helfen* (XXVIII), *Ich pit dich hab mirß nit vorübel* (XXX).

Subjunkional eingeleitete Sätze sind vertreten durch Subjektsätze, die bei unpersönlichen verbalen Wendungen stehen z.B. *Diß macht das ich streichens nicht acht.* (X), *Was ist das du also frolockest.* (XIX). Temporalsätze sind mit den Konjunktionen *weil* (nhd. ‚während‘) und *wen – so* (nhd. ‚wenn – dann‘) eingeleitet, z.B. *Schweig weil man dich nicht fragt. Wen du genug hast so stehe auff. Wüsch den mund wen du trinken wilt.* (XVI). Wie im Zusammenhang mit den Modi gesagt, begegnet man vereinzelt auch Konditionalsätzen mit der Konjunktion *so* (nhd. ‚wenn‘), z.B. *Wie gerne ich wolde so ich kund.* (X), *Ich leucknet nicht so ich dich kennet* (XXV), *Was wers so du das vorsaumest.* (XXVIII).

Über die Dialoge wurden schließlich ‚pragmatische Regeln‘ transportiert. Sie betreffen vor allem elementare Kommunikationssituationen, wie zum Beispiel sprachlich angemessenes Handeln während einer Begrüßung, eines Abschieds und eines Gesprächseinstiegs beim Wiedersehen nach längerer Zeit:

Dialog Nr. XXIV Cirullus und Donatus

- | | | |
|-------|---|----------------------------------|
| [...] | C | Ich hab dich lang nicht gesehen. |
| | D | Und ich dich noch lenger |
| | C | Bistu gesund gewest. |
| | D | Ich hab mich sehr wol gehabt. |
| | C | Warlich ich frew mich. |
| | D | Wie gehabstu dich aber. |
| | C | Seher wol. |
| | D | Ich frew mich das auch. |

In einem der Gespräche wurden diese Regeln sogar explizit thematisiert. Thomas und Georgius unterhalten sich über das sprachliche Verhalten in einigen Alltagssituationen. Thomas wollte zum Beispiel wissen, was man den Gästen sagt, wenn man ihnen den Wein bringt und einschenkt. Von seinem Gesprächspartner erfährt er dazu Folgendes: *Diser tranck sei auch zû gut. Den weyn trinckt mit frewden.* Das Gespräch entwickelt sich weiter:

Dialog Nr. XXVII

- | | | |
|-------|---|-------------------------------------|
| [...] | T | Was sal ich dem niesenden wûnschen. |
| | G | Dyr sey diß glücklich. |
| | T | Got der bewar dich. |
| | G | Was dem der etwas newß anfeht. |
| | T | Zû gutt sey das du anfeht. |
| | G | Es gerad dyr wol was du thust. |
| | T | Wie wenn eyner weck zeucht. |
| | G | Dyr sey der weg glücklich. |

T	Ich wunsch das du mit glück hinfarest.
G	Dyr sey eyn glückliche widerfart.
T	Was antwort ich dem der solchs wunscht.
G	Ich wunsch dyr eben auch so wiel. [...]

5. Schlussbemerkungen

Heydens Schülergespräche lassen sich entwicklungsgeschichtlich in die Tradition der Lehrmittel für das Deutsche als Fremdsprache einordnen. Sie stammen aus der Tradition des Lateinunterrichts, dessen Lehrmethoden sie teilweise übernahmen. Mittels der auswendig zu lernenden Dialoge sollten die Schüler in kurzer Zeit zu einer Sprechkompetenz gelangen. Die Vermittlung der Grammatik stand zwar nicht im Vordergrund, aber die Sätze transportierten implizites grammatisches Wissen, das man gebraucht hätte, um grammatische Grundstrukturen der Zielsprache zu rekonstruieren und kognitiv zu verarbeiten.

Literatur

- Heyden Sebald, Pueriliu[m] colloquiorum Formulae pro primis Tyronibus per Sebaldum Heyden ex Comitorum campo hinc inde collectae, iam & denuo acute ac Germanico Polonico Ungarico ideomate illustrate. Krakau 1535.
- Bömer, Alojs (1966): *Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten*. Berlin 1897. Nachdruck Amsterdam.
- Fuhrmann, Manfred (2001): *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.* Köln.
- Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin, New York.
- Glück, Helmut (2004): DaF – Ein Fach mit Vergangenheit, [in:] *Info DaF*, Jg. 31, Nr. 6, 583–595.
- Glück, Helmut / Schröder, Konrad (Hrsg.) (2007): *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie*. Bearbeitet von Yvonne Pörzgen und Marcelina Tkocz. Wiesbaden.
- Ising, Erika (1970): *Die Herausbildung der Grammatik der Volkssprachen in Mittel- und Osteuropa*. Berlin.
- Jellinek, Max Hermann (1968): *Geschichte der Neuhochdeutschen Grammatik. Von den Anfängen bis auf Adelung*. Bd. 1, Heidelberg.
- Mayenowa, Maria Renata (1955): *Walka o język w życiu i literaturze staropolskiej*. Warszawa.
- Papiór, Jan (2001): Kulturkommunikation im Universitätsdreieck Kraków-Prag-Wien des 15. und 16. Jahrhunderts. Aus schlesischem Blickwinkel und im Kontext der

- deutsch-polnischen Wechselbeziehungen, [in:] Walter Engel und Norbert Honsza (Hrsg.): *Kulturraum Schlesien. Ein europäisches Phänomen*. Wrocław, 201–220.
- Puff, Helmut (1995): „*Von dem schlüssel aller Künsten / nemblich der Grammatica.*” *Deutsch im lateinischen Grammatikunterricht 1480–1560*. (= *Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, Bd. 70). Tübingen und Basel.
- Riecke, Jörg, Sebald Heyden (1995): *Formulae Puerilium Colloquiorum*. Zur Geschichte eines lateinisch-deutschen Gesprächsbüchleins aus dem 16. Jahrhundert, [in:] *Zeitschrift für deutsche Philologie*, Bd. 114, 99–109.
- Šimečková, Alena (2002): Zum Dialog im tschechisch-deutschen Gesprächsbuch von Ondřej Klatovský, [in:] Helmut Glück (Hrsg.): *Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*. Berlin–New York, 67–76.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München.