

David STIFTER

ZUR METHODIK UND DIDAKTIK
DES ALTIRISCHEN ELEMENTARUNTERRICHTS.
THEORETISCHE ERLÄUTERUNGEN ZU
‘SENGOÍDEL C – OLD IRISH FOR BEGINNERS,’
EINEM NEUEN LEHRBUCH DES ALTIRISCHEN

1. Theoretischer Teil ‘Einleitung’ und 2. Praktischer Teil ‘Lehrbuch’ in einem Band

Dissertation zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie aus der
Studienrichtung Sprachwissenschaft eingereicht an
der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen
Fakultät der Universität Wien

Wien, Juli 2003

Bibliographie

AHLQVIST, Anders

1994 'Litriú na Gaeilge [Die Orthographie des Irischen],' in: *SnaG*, 23-59

BAUSCH, Karl-Richard

2003 '18. Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen,' in:
BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003, 111-116

BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert und KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.)

2003 *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage,
Tübingen – Basel: A. Francke

BECHTHOLD-HENGELHAUPT, Tilman

2001 *Alte Sprachen und neue Medien*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

BREATNACH, Liam

1977 'The Suffixed Pronouns in Early Irish,' *Celtica* 12, 75-107

1994 'An Mheán-Ghaeilge [Das Mittelirische],' in: *SnaG* 221-333

CARNEY, James

1964 *The Poems of Blathmac Son of Cú Brettan and the Irish Gospel of Thomas* (Irish Texts
Society, Vol. 47), London: ITS

CLASEN, Adolf

1974 'Wozu Latein,' in: NICKEL 1974, 10-22

CO

1958 *Gramadach na Gaeilge agus Litriú na Gaeilge. An Caighdeán Oifigiúil* [Grammatik des
Irischen und Orthographie des Irischen. Der offizielle Standard], Baile Átha Cliath:
Rialtas na hÉireann

CORTHALS, Johan

1999 'Zur Entstehung der archaischen irischen Metrik und Syntax,' in: *Compositiones Indo-
germanicae: in memoriam Jochem Schindler*. Herausgegeben von Heiner EICHNER und
Hans Christian LUSCHÜTZKY unter redaktioneller Mitwirkung von Velizar SADOVSKI,
Praha: enigma corporation, 19-45

COWGILL, Warren

1975 'The Origins of the Insular Celtic Conjunct and Absolute Verbal Endings,' in: *Akten der
V. Fachtagung der Indogermanischen Gesellschaft. Regensburg, 9.-14. September 1973*.
Herausgegeben von Helmut Rix, Wiesbaden: Reichert, 40-70

DE BERNARDO STEMPEL, Patrizia

1998 'Minima Celtica zwischen Sprach- und Kulturgeschichte: 2. "Zinn" und andere Entlehnungen im Bereich der Metallterminologie,' in: *Man and the Animal World. Studies in Archaeozoology, Archaeology, Anthropology and Palaeolinguistics in memoriam S. Bökönyi*, edited by Peter ANREITER, L. BARTOSIEWICZ, Erzsebet JEREM, Wolfgang MEID, Budapest: Archaeolingua, 603-610

DIL = ed. QUIN, Ernest Gordon

1990 *Dictionary of the Irish Language. Based Mainly on Old and Middle Irish Materials. Compact Edition*, Dublin: Royal Irish Academy

DÜR MÜLLER, Urs und UTZ, Hans

1977 *Altenglisch. Eine Einführung* (= Anglistische Arbeitshefte 12), Tübingen: Niemeyer

EIL = MURPHY, Gerard

1956 *Early Irish Lyrics. Eighth to Twelfth Century. Edited with Translation, Notes and Glossary by G. M.*, Oxford: Oxford University Press (repr. With a New Foreword by Tomás Ó CATHASAIGH, Dublin: Four Courts Press 1998)

EIV = MCCONE, Kim

1997 *The Early Irish Verb. 2nd Edition Revised with Index* (= Maynooth Monographs 1), Maynooth: An Sagart

ESKA, Joseph F.

1998 Rezension von: GREEN 1995, in: *Language* 74/1, 234

GOI = THURNEISEN, Rudolf

1946 *A Grammar of Old Irish*. Revised and Enlarged Edition. Translated from the German by D. A. BINCHY and Osborn BERGIN, Dublin: DIAS

GREEN, Antony

1995 *Old Irish Verbs and Vocabulary*, Somerville: Cascadilla Press

GREENE, David

1973 'The Growth of Palatalization in Irish,' *TPS* 1973, 127-136

1977 'Archaic Irish', in: *Indogermanisch und Keltisch. Kolloquium der Indogermanischen Gesellschaft am 16. und 17. Februar 1976 in Bonn*. Vorträge unter Mitwirkung von Rolf KÖDDERITZSCH herausgegeben von Karl Horst SCHMIDT, Wiesbaden, 11-33

GT = GREENE, David and O'CONNOR, Frank

1967 *A Golden Treasury of Irish Poetry A.D. 600 to 1200*. Edited and with translations by D. G. and F. O'C., London: Macmillan (repr. Dingle: Brandon 1990)

HOGG, Richard

2002 *An Introduction to Old English*, Edinburgh: Edinburgh University Press

HULL, Vernam

1950 'Early Irish Initial Mutations after the Dative Plural,' *Language* 26, 274-276

IOI = LEHMANN, Ruth P. M. & Winfried P.

1975 *An Introduction to Old Irish*, New York: The Modern Language Association of North America

ISAAC, Graham

1997 'Vocative plural of masculine *(y)o-stems in Old Irish,' *ZCP* 49-50, 333-340

KAVANAGH, Séamus

2001 *A Lexicon of the Old Irish Glosses in the Würzburg Manuscript of the Epistles of St. Paul*. Dagmar S. WODTKO (ed.) (= Österreichische Akademie der Wissenschaften. Phil.-hist. Klasse. Mitteilungen der Prähistorischen Kommission Band 45), Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

KELLY, Fergus

1988 *A Guide to Early Irish Law*, Dublin Institute for Advanced Studies, Early Irish Law Series, vol. 3, Dublin KP = SCHUMACHER 2002

LAHAIE, Ute S.

2003 '90. Materialien zum Selbstlernen,' in: BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003, 413-416

LEHNERT, Martin

1978 *Altenglisches Elementarbuch. Einführung, Grammatik, Texte mit Übersetzung und Wörterbuch*. Neunte, verbesserte Auflage (= Sammlung Göschen 2210), Berlin - New York: de Gruyter

MALZAHN, Melanie

1999 'Die nominalen Flexionsendungen des idg. Duals,' *HS* 112/2, 204-226

MARCKWARDT, Albert H. und ROSIER, James L.

1972 *Old English. Language and Literature*, New York: Norton & Company

MCCONE, Kim

1978 'The Dative Singular of Old Irish Consonant Stems,' *Ériu* 29, 26-38

1981 'Final /t/ to /d/ after Unstressed Vowels, and an Old Irish Sound Law,' *Ériu* 32, 29-44

1985 'The Würzburg and Milan Glosses: Our Earliest Sources of "Middle Irish",' *Ériu* 36, 85-106

1994 'An tSean-Ghaeilge agus a Réamhstair [Das Altirische und seine Vorgeschichte],' in: *SnaG*, 61-219

- 1996 'Prehistoric, Old and Middle Irish,' in: *Progress in Medieval Irish Studies*, edited by Kim MCCONE and Katharine SIMMS, Maynooth: Dept. of Old Irish
- 1996b *Towards a Relative Chronology of Ancient and Medieval Celtic Sound Changes* (= Maynooth Studies in Celtic Linguistics 1), Maynooth: Dept. of Old and Middle Irish, St. Patrick's College
- MCMANUS, Damian
- 1994 'An Nua-Ghaeilge Chlasaiceach [Das klassische Neuirisch],' in *SnaG*, 335-445
- MEID, Wolfgang
- 1970 *Die Romanze von Froech und Findabair. Táin Bó Froích. Altirischer Text, mit Einleitung, deutscher Übersetzung, ausführlichem philologisch-linguistischem Kommentar und Glossar kritisch herausgegeben von W. M.* (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft 30), Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft
- MEISNER, Franz-Joseph
- 2003 '25. Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht,' in: BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003, 151-157
- MENZE, Clemens
- 1974 'Altsprachlicher Unterricht,' in: NICKEL 1974, 3-9
- MEYER, Robert T.
- 1979 Rezension von: IOI, in: *Speculum* 54, 393-395
- MITCHELL, Bruce und ROBINSON, Fred C.
- 2001 *A Guide to Old English*. Sixth Edition, Oxford: Blackwell
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas
- 2003 '51. Lernen mit E-Mail und Internet,' in: BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003, 269-272
- MURPHY, Gerard
- 1961 *Early Irish Metrics*, Dublin: Royal Irish Academy
- NEUNER, Gerhard
- 2003a '40. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick,' in: BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003, 225-234
- 2003b '86. Lehrwerke,' in: BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003, 399-402
- NICKEL, Rainer (Hrsg.)
- 1974 *Didaktik des altsprachlichen Unterrichts. Deutsche Beiträge 1961-1973* (= Wege der Forschung Band 461), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Ó BAOILL, Mánuis
- 1986 *Ceolta Gael 2* [Irische Lieder 2], Corcaigh – Baile Átha Cliath: Cló Mercier

Ó HÉALAÍ, Pádraig

1994 'Fear an Leabhair: Pádraig Ó Fiannachta [Ein Mann des Buchs: Pádraig Ó Fiannachta],'
in: *SnaG*, 1-21

Ó HUIGINN, Ruairí

1984 Anzeige von: SGGD², *ZCP* 40, 289

OIPG = STRACHAN, John

1949 *Old-Irish Paradigms and Selections from the Old-Irish Glosses*, Dublin: Royal Irish
Academy

OIW = QUIN, Ernest Gordon

1975 *Old-Irish Workbook*, Dublin: Royal Irish Academy

O'NEILL, Timothy

1984 *The Irish Hand. Scribes and their Manuscripts from the Earliest Times to the Seven-
teenth Century with an Exemplar of Irish Scripts. Introduction by Francis John Byrne*,
Mountrath, Portlaoise: The Dolmen Press Ltd.

PATSIU, Panagiota

2002 *Didaktik und Alte Sprachen*, Dissertation, Universität Wien

PILCH, Herbert

1970 *Altenglischer Lehrgang. Begleitband zur Altenglischen Grammatik* (= Commentationes
Societatis Linguisticae Europaeae I, 2), München: Max Hueber

POKORNY, Julius

1923 *A Historical Reader of Old Irish Texts, Paradigms, Notes and a Complete Glossary*,
Halle/Saale: Niemeyer

1952 *Antiguo irlandés (lecturas históricas, con paradigmas, notas y glosario completo)* (=
Manual de lingüística indoeuropea dirigido por Antonio TOVAR. Cuaderno VIII), Mad-
rid: Consejo superior de investigaciones científicas, 18-19 und 50-51 (= spanische Über-
setzung von POKORNY 1923)

1969 *Altirische Grammatik*, Berlin: Göschen

POLLINGTON, Stephen

1999 *First Steps in Old English*, Norfolk: Anglo-Saxon Books

RAABE, Horst

2003 '56. Grammatikübungen,' in: BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003, 283-287

SCHUMACHER, Stefan

2002 *Die keltischen Primärverben. Ein vergleichendes, etymologisches und morphologisches
Lexikon*, Habilitationsschrift, Halle/Saale

SEITZ, Felix

1978 *Dependenzgrammatik und Textlinguistik im lateinischen Elementarunterricht. 1. Theoretischer Teil*, Dissertation, Wien

Seng. = STIFTER, David

2003 *Sengoídelc. Old Irish for Beginners*, Typoskript, Wien 2003

SGGD = Ó FIANNACHTA, Pádraig

1974 *SeanGhaeilge gan dua* [Altirisch ohne Mühe], Má Nuad 1974 (2. korr. Auflage 1977)

SnaG

1994 *Stair na Gaeilge in Ómós do P[h]ádraig Ó F[h]iannachta* [Geschichte des Irischen zu Ehren von Pádraig Ó Fiannachta], ed. Kim MCCONE, Damian MCMANUS, Cathal Ó HÁINLE, Nicholas WILLIAMS and Liam BREATNACH, Maigh Nuad: Roinn na Sean-Ghaeilge, Coláiste Phádraig

SOMMER, Ferdinand

1897 'Das Pronomen Personale Infixum im Altirischen,' *ZCPH* 1, 177-231

STIFTER, David

2000 'Celtiberian *-unei* *Luguei*,' *Sprache* 39/2 (1997), 213-223

2001 'Old Irish *²fén* 'bog'?', *Die Sprache* 40/2 [1998], 226-228

STOKES, Whitley

1905 *Féilire Óengusso Céli Dé. The Martyrology of Oengus the Culdee*. Critically Edited from Ten Manuscripts with a Preface, Translation, Notes, and Indices, London (nachgedruckt Dublin: DIAS 1984)

STRACHAN, John

1944 *Stories from the Táin*. Edited with Glossary, by J. S. Third Edition, revised by Osborn BERGIN, Dublin: Royal Irish Academy (nachgedruckt 1976 und 1994)

STÜBER, Karin

1998 *The Historical Morphology of n-Stems in Celtic* (= Maynooth Studies in Celtic Linguistics 3), Maynooth: Dept. of Old Irish, National University of Ireland, Maynooth

Thes.

1901-3 *Thesaurus Palaeohibernicus. A Collection of Old-Irish Glosses Scholia Prose and Verse, I + II*, ed. W. STOKES and J. STRACHAN, Cambridge 1901 and 1903; repr. DIAS 1987

THURNEISEN, Rudolf

1918 'Irisches. 4. Zum Gebrauch von *í*,' *KZ* 48, 52-53

1949 *Old Irish Reader*. Translated from the German by D. A. BINCHY and Osborn BERGIN, Dublin: DIAS

TRISTRAM, Hildegard L. C.

1976 Rezension von: OIW, *Orbis* 25/1, 191-193

1978 Rezension von: SGGD, *ZCPH* 36, 259-262

1985 Rezension von: Alfred BAMMESBERGER, *A Handbook of Irish, 1. Essentials of Modern Irish Grammar*, Heidelberg 1982, in: *Orbis* 31/1-2 [1982], 289-293

1987 Rezension von: Alfred BAMMESBERGER, *A Handbook of Irish, 2. An Outline of Modern Irish Grammar* (= Sprachwissenschaftliche Studienbücher, 1. Abteilung), Heidelberg 1983, in: *Orbis* 32/1-2 [1983], 301-306

UHLICH, Jürgen

1993 *Die Morphologie der komponierten Personennamen des Altirischen* (= Beiträge zu Sprachwissenschaften Band 1), Witterschlick – Bonn: M. Wehle

VGK = PEDERSEN, Holger

1909-13 *Vergleichende Grammatik der keltischen Sprachen*, 2 Bände, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

WELLER, Franz Rudolf

2003 '89. Lesebücher, Lektüren, Textsammlungen,' in: BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003, 409-413

WESTPHALEN, Klaus

1974 'Allgemeine Lernziele für den altsprachlichen Unterricht,' in: NICKEL 1974, 23-31

ZIMMERMANN, Günther

2003 '88. Grammatiken,' in: BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003, 406-409

Abkürzungsverzeichnis

Für abgekürzte Werke siehe die Bibliographie.

a.a.O. am angegebenen Ort

abret. altbretonisch

air. altirisch

bret. bretonisch

d.h. das heisst

evtl. eventuell

idg. indogermanisch

Ill. Illustration

ir. irisch

lat. lateinisch

nir. neuirisch

u.a. unter anderem

uridg. urindogermanisch

urir. uririsch

urkelt. urkeltisch

v.a. vor allem

z.B. zum Beispiel

I. Allgemeines

I.1. Voraussetzungen

Das Lehrbuch *Sengoídelc - Old Irish for Beginners* (im Weiteren: *Seng.*), das im Zentrum dieser Arbeit steht und ihr als Teil 2 beigegeben ist, ist aus der Praxis, sowohl der eigenen Lernpraxis, aber noch viel stärker aus der Unterrichtspraxis des Altirischen entstanden. Die allgemeinen Überlegungen und theoretischen Erläuterungen im ersten Teil dieser Arbeit dienen daher gewissermassen als nachträgliche Untermauerung und Rechtfertigung der Methodik, und stellen bestenfalls eine Zuarbeit zu einer ausgereiften Theorie des Altirischunterrichts dar. Anders als in der vergleichbaren Dissertation von SEITZ 1978 steht in dieser Arbeit das Lehrbuch ganz im Mittelpunkt und ist die theoretische Arbeit im Prinzip nur eine Ergänzung.

Meine Qualifikation für die Abfassung einer solchen methodischen und didaktischen Arbeit rührt aus den Erfahrungen von sieben Jahren als Universitätslektor für Altirisch und einer sechsjährigen Tätigkeit als Tutor im Internetunterricht her (siehe Kapitel V), davon seit drei Jahren als Moderator von air. Lektürekursen. In dieser Zeit wurde ich mit allen möglichen praktischen Problemen konfrontiert, die Lernende der unterschiedlichsten Vorbildung und fachlicher Herkunft mit der air. Sprache haben können. Diese Erfahrungen sind in die Konzeption des Lehrbuchs und in hier vertretene Standpunkte eingeflossen. Eine grundlegende Ausbildung in der Didaktik alt- und neusprachlichen Unterrichts habe ich während meines Lehramtsstudiums des Lateinischen und Russischen erhalten.

I.2. Anlage und Grundlagen der Arbeit

Im ersten Teil dieser Arbeit sollen aus den Lehr- und Lernzielen des Lateinunterrichts solche für das Altirische abgeleitet werden, unter Einbeziehung der spezifischen Gegebenheiten des Altirischen (Kapitel III). Ausgehend von einer Diskussion der unterschiedlichen Arten von Fremdsprachenunterricht beschäftigt sich Kapitel IV theoretisch mit Fragen der Methodik und Didaktik des Unterrichts einer sogenannten 'toten Sprache.' Diese sollen dann in allgemeine Forderungen an ein Lehrbuch des Altirischen einfließen und schliesslich ihre praktische Anwendung in *Seng.* diskutiert werden (Kapitel IX-XIII). Auf eine Einarbeitung spe-

zifisch schulpädagogischer Aspekte wurde verzichtet, da sich schulischer und universitärer Unterricht, für den *Seng.* gedacht ist, in ihrer Art und Zielsetzung wesentlich unterscheiden. Im zweiten Teil der Arbeit folgt dann das Lehrbuch selbst ohne weitere Anmerkungen.

Meines Wissens gibt es keine theoretischen Arbeiten zur Methodik und Didaktik des Altirischunterrichts. Diese Arbeit stellt somit den ersten derartigen Versuch dar. Als Grundlage der Auseinandersetzung in theoretischer Hinsicht kann daher nicht auf einer innerfachlichen Diskussion aufgebaut werden, sondern muss Bezug v.a. auf methodische und didaktische Diskussionen zum Unterricht anderer Sprachen genommen werden. Im Besonderen sollen ausgewählte Aspekte des Latein- und Altenglischunterrichts betrachtet werden. Trotz der grundlegenden Unterschiede zwischen altsprachlichem und modernem Fremdsprachenunterricht (siehe Kapitel IV.1.) wird die ganze Arbeit hindurch auch das *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003) herangezogen, v.a. bei methodischen und didaktischen Begriffsdefinitionen, die zumeist nicht sprachenspezifisch sind.

In der didaktischen Diskussion altsprachlichen Unterrichts werden üblicherweise Elementar- und Fortgeschrittenunterricht (bzw. Text- und Lektürestufe, siehe WELLER 2003: 410) miteinander vermengt. In *Seng.* und folglich auch in der vorliegenden Arbeit wurde Wert darauf gelegt, die beiden in ihren Anforderungen und Zielsetzungen sehr unterschiedlichen Komplexe auseinanderzuhalten und nur den Elementarunterricht zu betrachten.¹

I.3. Begriffsbestimmungen

I.3.1. Die Begriffe *'alte'* und *'tote'* Sprachen werden in dieser Arbeit gleichbedeutend nebeneinander verwendet und beziehen sich auf historische Sprachstufen, die in ihrem vollständigen grammatischen und lexikalischen System nicht mehr von einer geographisch geschlossenen Sprachgemeinschaft als alltägliches Kommunikationsmittel in allen Funktionen verwendet werden und die gewöhnlich nur noch das Objekt sprachhistorischer und philologischer Studien darstellen. Sophistische Überlegungen, ob Sprachen wie Altirisch oder Altenglisch, deren jüngere Fortsetzer noch immer kleinere oder grössere Sprachgemeinschaften als lebende Sprachen benutzen, als *'tot'* anzusehen sind, werden hier ebenso beiseite gelassen, wie die Frage, ob Sprachen wie Latein und Sanskrit, die gewissen sozialen Gruppen als Kommunikationsmittel dienen, als lebende Sprachen gelten können.

¹ Den gegenteiligen Versuch unternimmt SEITZ 1978: 14-20.

I.3.2. *Altsprachlicher Unterricht im weiteren Sinn* meint allgemein den Unterricht sogenannter 'toter Sprachen.' *Altsprachlicher Unterricht im engeren Sinn* meint den Unterricht der sogenannten 'klassischen Sprachen' Latein und Altgriechisch.

I.3.3. In der Periodisierung der irischen Sprache wird den Definitionen von GREENE 1977: 11-14 gefolgt (siehe auch MCCONE 1994: 63 und 1996). Unter '*Uririsch*' (engl. 'Primitive Irish') wird demnach 'a state of the language anterior to the apocope, or loss of final syllables, an event which some scholars would place around 500 AD' (GREENE 1977: 11) verstanden. Direkte Evidenz für diese Sprache gibt es nur in Form der Ogaminschriften. In *Seng.* wird diese Sprachstufe zur Rekonstruktion der unmittelbar dem Altirischen vorausgehenden Wortformen benutzt. Als '*Frühaltirisch*' (engl. 'Early Old Irish') wird die Sprache des 7. Jahrhunderts verstanden, die uns bis auf wenige Fälle praktisch nicht in zeitgenössischen Quellen vorliegt, sondern durch philologische Eingriffe aus viel später überlieferten Handschriften rekonstruiert werden kann. Frühaltirisch unterscheidet sich von Altirisch im Wesentlichen durch gewisse phonologische Archaismen (siehe GREENE 1977: 12). Als '*Altirisch*' wird gewöhnlich die Sprache des 8. und 9. Jahrhunderts bezeichnet. An Material aus zeitgenössischen Handschriften sind vor allem die air. Glossen zu nennen (ediert in *Thes.*), die allesamt nicht in Irland selbst erhalten geblieben sind, sondern vom europäischen Kontinent stammen. Zu diesem relativ eingeschränkten Korpus primärer Quellen tritt jedoch eine grosse Menge an Texten, die in viel späteren, nir. Handschriften überliefert sind, jedoch aufgrund sprachlicher Merkmale mit Gewissheit in die air. Periode datiert werden können. Diese Texte sind zumeist von jüngeren Sprachformen durchsetzt und überlagert, mithilfe philologischer Arbeit kann jedoch zumeist ein air. Zustand wieder hergestellt werden (siehe GREENE 1977: 11-12 und MCCONE 1996: 26-36). Für die Zwecke von *Seng.* werden die Texte des zweiten Typs gleichberechtigt mit jenen der Glossen herangezogen. Der Begriff '*klassisches Altirisch*' (engl. 'Classical Old Irish') wird zumeist gleichbedeutend mit 'Altirisch' selbst verwendet (so bei MCCONE 1994: 63 und 1996). GREENEs Formulierung (1977: 12) ist nicht absolut klar, er scheint den Begriff jedoch eher für das Altirische des 8. Jahrhunderts zu reservieren. Dieser eingeschränkten Auffassung des Begriffs wird in *Seng.* gefolgt. Für das Altirische v.a. des ausgehenden 9. Jahrhunderts, das bereits gewisse phonologische Weiterentwicklung wie den beginnenden Zusammenfall unbetonter auslautender Vokale und gewisse morphologische Vereinfachungen aufweist, die auf das Mittelirische verweisen, wird hier als genauere Bezeichnung '*Spätaltirisch*' (engl. 'Late Old Irish') verwendet. '*Mittelirisch*' (engl. 'Middle Irish') ist ungefähr die

Sprachstufe vom 10.-12. Jahrhundert, alles danach gilt als *‘Neuirisch’* (engl. ‘Modern Irish’) (vgl. BREATNACH 1994: 221-222).

Die Entwicklung vom Alt- zum Mittelirischen ist naturgemäss nicht plötzlich, sondern schrittweise erfolgt, und daher finden sich auch in genuinen Quellen des Mittelirischen oft genug Formen und Konstruktionen, die unmittelbar oder mit nur leichten Änderungen (‘Paläohibernisierungen’) vom air. Zustand nicht oder nicht leicht unterschieden werden können. Deshalb werden in *Seng.* manchmal auch derartige Quellen herangezogen.

I.3.4. Da vom Altirischen keine Tondokumente zur Verfügung stehen und die Sprache nur in geschriebener Form Objekt wissenschaftlicher Untersuchungen sein kann, wird hier unter dem Begriff ‘air. Sprache’ in einem weiteren Sinne als gewöhnlich zusätzlich zur Grammatik (‘Langue’) auch die Orthographie des Altirischen mitverstanden. Die besondere Aufmerksamkeit, die in *Seng.* dem Verhältnis von Schreibung und Lautung geschenkt wird, findet ihre Rechtfertigung darin, dass das Abbildungsverhältnis zwischen Phonemen und Graphemen im Altirischen so kompliziert ist, dass ein Verständnis der Morphologie nur mit der Beherrschung der Phonologie möglich ist, für die wiederum eine Routine in der graphematischen Analyse unerlässlich ist.

I.3.5. Der dieser Arbeit zentrale Begriff *‘Lehrbuch’* steht u.a. im Gegensatz zu ‘Referenzwerk,’ im Speziellen zu kurzgefassten Grammatiken mit Lesestücken wie POKORNY 1969 oder LEHNERT 1978, indem es primär zu didaktischen Zwecken verfasst wird.

‘[Ein] Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind.’ (NEUNER 2003b: 399)

Aufgrund seiner ganz anderen Zielsetzung kann ein Lehrbuch im Unterschied zu einer Referenzgrammatik nicht darauf ausgelegt sein, das grammatische System einer Sprache vollständig abzudecken, es muss eine inhaltliche Auswahl getroffen werden. Unter Berufung auf HULSTIJN nennt ZIMMERMANN 2003: 407 fünf Kriterien, nach denen die Auswahl der in eine didaktische Grammatik aufzunehmenden grammatischen Eigenschaften vorzunehmen ist. Die fünf Kriterien beziehen sich zwar auf lebende Fremdsprachen, lassen sich aber *mutatis mutandis* auch auf tote Sprachen anwenden:

‘1. die Extension (der Umfang des Anwendungsbereichs) einer Regel, 2. deren Zuverlässigkeit, 3. die Auftretenshäufigkeit grammatischer Eigenschaften, 4. der angestrebte Grad

der Beherrschung (rezeptiv oder produktiv) und 5. die Verständlichkeit der Regelformulierung.’

Aus den praktischen Lern- und Lehrerfahrungen mit alten Sprachen lassen sich einige konzeptionelle und hilfstellende Charaktereigenschaften formulieren, die ein zum Selbststudium benutzbares Lehrbuch speziell toter Sprachen besitzen sollte. Es sollte demnach 1. elementar, 2. einfach, 3. dialogisch, 4. polythematisch-progressiv, 5. aktivierend, 6. kontrollierend, 7. moderat-authentisch, 8. glossiert-indiziert, 9. autonom, 10. ökonomisch angelegt sein. Bei den folgenden kurzen Erläuterungen dieser Schlagworte wird teilweise auf die Darstellungsmodi verwiesen, die ZIMMERMANN 2003: 407 f. für didaktische Selbstlerngrammatiken im modernen Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen hat, wenn sie auf alte Sprachen übertragbar sind. Klarerweise erfüllen nicht alle Lehrbücher diese Anforderungen im gleichen Ausmass oder können sie aufgrund ihrer Konzeption nicht erfüllen, und es ist manchmal eine willkürliche Entscheidung, ob man ein Werk als Lehr- oder Referenzbuch einstuft:

1. Das Werk richtet sich ausdrücklich an Anfänger, nicht an Personen mit bereits vorhandenem Fachwissen. Die Kenntnis von Fachbegriffen und ein grundlegendes Problembewusstsein wird nicht vorausgesetzt.
2. Erklärungen grammatischer Fachbegriffe und Erscheinungen sind einfach gehalten, sodass sie auch für Nichtspezialisten verständlich sind.²
3. Das Werk ist so verfasst, dass die Lernenden das Gefühl erhalten, dass der Autor auf sie eingeht und sie leitet.³ Mögliche Schwierigkeiten beim Verstehen werden antizipiert und erläutert.
4. Das Werk ist in Einheiten gegliedert, die im Schwierigkeitsgrad aufeinander aufbauen, wobei abwechselnd Kapitel aus unterschiedlichen Bereichen der Grammatik besprochen werden.⁴

² ‘Da die Lernenden nicht – wie im Unterricht – die Möglichkeit zu Rückfragen haben, ist ausreichende Verständlichkeit der Grammatik für eine bestimmte Lerngruppe eine grundlegende Eigenschaft. Dabei geht es um die Verständlichkeit der (Meta-)Sprache einschließlich der Aufgabenstellungen und der Terminologie [...] und der Bildanteile.’ (ZIMMERMANN 2003: 407 f.)

³ ‘Bei Lerngrammatiken hat sich [...] eine personbezogene Kommunikationsstruktur als günstig erwiesen (Du- bzw. Sie-Ansprache) [...]. Das gilt auch für eine weitgehend adressatenbezogene Diktion.’ (ZIMMERMANN 2003: 408)

⁴ Für diesen Aufbau wird in MARCKWARDT und ROSIER 1972: xv die treffende Bezeichnung ‘psychological or pedagogical organizing principle’ bzw. ‘pedagogical order’ gewählt. ZIMMERMANN 2003: 408 nennt dies ‘Schwierigkeitsisolierung’ und spricht sich aus lernpsychologischen Gründen ‘für eine Elementarisierung und eine schwie-

5. Im Gegensatz zu Referenzwerken wird durch Übungen die aktive Beteiligung der Lernenden an der Aneignung des Stoffes, nicht bloss die passive Rezeption angeregt.⁵
6. Zu allen Übungen gibt es Kontrollmöglichkeiten ('Lösungen').⁶
7. Die Darstellung geht primär, jedenfalls wo es didaktisch sinnvoll ist, von authentischen Texten aus. In Übungen kann der Einfachheit halber, wenn es für die Erreichung der primären Lernziele zweckmässiger ist, teilweise nichtauthentisches Material eingesetzt werden.⁷
8. Das Werk ist mit einem Glossar der verwendeten Vokabel und mit guten Indizes ausgestattet.⁸
9. Das Werk ist für sich selbst genommen, ohne Heranziehung anderer Referenzwerke wie Grammatiken und Wörterbücher benutzbar.
10. Die Gliederung, Darstellung und der Einsatz von Hilfsmittel sind so zweckmässig, dass die Lernenden ihre Energien ganz auf auf die Erreichung der primären Lernziele konzentrieren können.⁹

rigkeitsisolierte, relativ flache Progression bei der Einführung und Übung der grammatischen Eigenschaften' und 'die Zusammenführung der Teilstrukturen auf einer hierarchisch höheren kommunikativen Ebene' aus.

⁵ 'Zu einer solchen Grammatik gehören auch integrierende Übungen, die geeignet sind, deklaratives in prozedurales Wissen umzusetzen [...]' (ZIMMERMANN 2003: 407)

⁶ 'Zu einer solchen Grammatik gehören [...] auch Texte (bzw. Tests) zur Überprüfung der eigenen Leistungen sowie ein Schlüssel, der die Lösungen und deren Qualität überprüfbar und einsehbar macht.' (ZIMMERMANN 2003: 407)

⁷ 'Zu den Komponenten einer Selbstlerngrammatik gehören nicht nur Regeln und Beispiele, sondern auch authentische Texte, von denen die Grammatikvermittlung ausgeht und denen im Vermittlungsprozess der Primat zukommt.' (ZIMMERMANN 2003: 407)

⁸ 'Ein ausführliches Stichwortverzeichnis erleichtert das Auffinden der grammatischen Eigenschaften.' (ZIMMERMANN 2003: 407)

⁹ Ähnlich ZIMMERMANN 2003: 408: 'Layout: Die mikro- und makrotypographische Gestaltung der Seiten sollte lernerfreundlich strukturiert sein: Anfang und Ende von Lerneinheiten (Sinngruppen) und Zusammenhänge sollten leicht erkennbar sein. Die Gestaltbildung sollte die inhaltliche (didaktische) Organisation spiegeln [...].'

II. Besonderheiten des Altirischen

Zu Beginn muss kurz auf die spezifischen Gegebenheiten der air. Sprache eingegangen werden. In den folgenden Kapiteln wird immer wieder auf die besondere Komplexität des Altirischen, v.a. im Vergleich mit Latein und Griechisch, hingewiesen. Diese ergibt sich aus mehreren Faktoren:

1. Für eine relativ spät, erst ab dem 8. Jh. n. Chr. gut bezeugte Sprache zeichnet sich Altirisch durch eine vom indogermanistischen Standpunkt her überraschend altertümliche Morphologie, v.a. in der Verbalstambildung, aus. Die sowohl diachron als auch synchron zugrundeliegenden Formen werden allerdings durch die Wirkungen einer Unzahl von zum Teil hoch komplexen Lautregeln verdunkelt.
2. Die diachronen Lautwandel wie Apokope, Synkope, Umlaut, Assimilationen, Lautschwund etc. bewirken eine sehr weitgehende Allomorphie in der Flexion, die jedoch verblüffenderweise von den Sprechern des Altirischen jedenfalls in der 'klassischen Periode' toleriert wurde.
3. Dazu kommen noch synchron wirkende Lautregeln wie v.a. die Synkope und die morphologisierten Anlautsmutationen und Palatalisierungen, die die Allomorphie noch zusätzlich erhöhen.
4. Zu all dem kommt, dass Altirisch in einem für den Lautbestand der Sprache ungeeigneten Alphabet verschriftlicht ist, dem nur mit einer höchst komplizierten Orthographie beizukommen war. Diese Orthographie kann allerdings teilweise wichtige morphologische Informationen nicht transportieren, sondern setzt bereits zusätzliches Grammatikwissen voraus.
5. Weiters unterliegt diese Orthographie im Lauf der Zeit einer Umgestaltung, bzw. Verwilderung, die den ohnehin bereits existierenden Mehrdeutigkeiten noch neue hinzufügt.
6. Bis auf wenige Ausnahmen treten die Texte in einer sprachlichen und orthographischen Mischform auf, die den Formenbestand unterschiedlichster Perioden, im Extremfall vom Frühaltirischen bis zum Neuirischen, widerspiegelt.

III. Allgemeine Lehr- und Lernziele des Altirischunterrichts

Methoden und Inhalte von Unterricht und Lehrbüchern müssen von den Lehr- und Lernzielen her bestimmt werden. Daher sollen zuerst allgemeine Lernziele des Altirischunterrichts besprochen werden, bevor zu methodischen Fragen übergegangen wird. Eine didaktisch-theoretische Diskussion von altsprachlichen Lehr- und Lernzielen gibt es eigentlich nur zum Lateinischen, für dessen Unterricht mehrfach allgemeine Lernziele definiert worden sind. Im Folgenden dient als Grundlage der Diskussion und Formulierung die differenzierte Darstellung bei SEITZ 1978: 6-14, teilweise wird auch auf WESTPHALEN 1974 verwiesen, der aber eine etwas abstraktere und daher für die konkreten Zwecke weniger brauchbare Einteilung benutzt. Die bei SEITZ referierten vier 'übergeordneten Lernziele (Grobziele)' des Lateinunterrichts, nämlich 1. der sprachliche, 2. der literarisch-ästhetische, 3. der gesellschaftliche und 4. der philosophisch-existenzielle Lernbereich, können als modellhaft für die Lernziele im modernen altsprachlichen Schulunterricht gelten.¹⁰ Ihre Anwendbarkeit im Hinblick auf den universitären Altirischunterricht soll kritisch diskutiert werden. Bei den im Kapitel III.1. mitbesprochenen Teillernzielen wurde im Hinblick auf ihre Relevanz für den Altirischunterricht bereits eine Vorauswahl getroffen.

III.1. Sprachlicher Lernbereich¹¹

Dieser steht naturgemäss im Zentrum des air. Anfängerunterrichts, ihm müssen alle anderen Lernbereiche untergeordnet oder nachgereicht werden. Primär sollen dabei Struktur und Funktionsweise der Sprache vermittelt werden. Lernziel ist nicht die kommunikative Kompetenz, sondern sind rezeptive und interpretative Fähigkeiten und eine zu deklarativem Grammatikwissen führende Sprachreflexion. Auf einer abstrakteren Ebene soll den Lernenden dadurch eine Kompetenz in den Mitteln und Methoden metasprachlicher Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen vermittelt werden. Zur Erreichung dieser Ziele dienen folgende Teillernziele (in Anlehnung an SEITZ 1978: 10-11): 1. der Erwerb der Morphologie und der Syntax als grammatisches Grundinstrumentarium, 2. die Einführung in jene

¹⁰ Bei WESTPHALEN 1974: 26 werden gesellschaftsbezogene, berufsbezogene und kulturbezogene Lernziele unterschieden, von denen gesellschaftsbezogene und kulturbezogene in der vorliegenden Untersuchung ausgeklammert werden.

¹¹ Autonome sprachbezogene Lernziele gibt es bei WESTPHALEN 1974 gar nicht, sondern sie firmieren offenbar in Hinblick auf ihre ökonomische Verwertbarkeit unter den 'berufsbezogenen Lernzielen.'

synchronen und diachronen Lautwandel, die die Regelmässigkeiten der Formenbildung so weit wie möglich erkennbar machen, 3. der Erwerb eines Grundwortschatzes, 4. das Erkennen der Funktion der einzelnen Formen im Satzzusammenhang, 5. die Analyse komplexer Sätze in Bezug auf das logische Verhältnis ihrer Elemente zueinander.

Die Lernenden sollen die gewonnenen Einsichten auch auf andere Sprachen, v.a. ihre Muttersprache übertragen können und dabei eine Sensibilität sowohl für die Unterschiede zu als auch für die Gemeinsamkeiten mit diesen Sprachen entwickeln. Das analytische Denken bei der Beurteilung und Erkennung von Wortformen soll gefördert werden.

III.2. Literarisch-ästhetischer Lernbereich

Obwohl Texte literarischen Gehalts das Hauptanwendungsgebiet für erworbene Fertigkeiten im Altirischen wie in jeder alten Sprache darstellen, kann der literarisch-ästhetische Lernbereich im air. Anfangsunterricht nur am Rande vorkommen. Jede Art von systematischer Behandlung der air. Literatur würde zu viel der knapp bemessenen Zeit des Elementarunterrichts in Anspruch nehmen, bzw. es würden eigens dem Thema gewidmete Kapitel ein Lehrbuch zusätzlich aufblähen oder müssten auf Kosten des Umfangs des primären Lehrziels gehen. Als negatives Beispiel für Letzteres kann IOI gelten, wo der starke Einbezug der Literatur zur Verknappung des sprachlichen Lernbereichs geführt hat. Ein völliger Verzicht auf literarische Aspekte erscheint jedoch aus didaktischer Hinsicht auch nicht zielführend, da er zu einer unvorteilhaften Trockenheit der Darstellung führt, wie z.B. in OIW.

Eine Verschmelzung von Sprach- und Lektüreunterricht, wie sie SEITZ 1978 für das Lateinische versucht hat und die in MARCKWARDT und ROSIER 1972 teilweise für Altenglisch angenommen wurde, scheint auf das Altirische nicht gut übertragbar, da es dessen Komplexität nur selten erlaubt, selbst bei schon fortgeschrittenem grammatischem Wissensstand längere zusammenhängende Texte zu lesen. IOI, wo etwas derartiges für Altirisch versucht wurde, ist ein Beispiel für das notwendige Scheitern eines solchen Ansatzes, da den Lernenden in den ersten Lektionen zu viele Hilfestellungen angeboten werden müssen, die die eigenständige, aktive Grammatikarbeit ersetzen und damit einen positiven Lerneffekt verhindern.

Grundsätzlich sollten Einführungen in die air. Literatur eigene Kurse gewidmet werden. Das ist auch der geeignete Ort, um die Problematik des Übersetzens (verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten, kritischer Umgang mit vorliegenden Übersetzungen etc.) zu thematisieren und um eine Sensibilität für die Ästhetik der Sprache zu entwickeln. Ebenfalls im Rahmen

eines Lektürekurses sollte eine Einführung in die Textlinguistik geleistet werden. Textlinguistische Fragestellungen können v.a. aufgrund der nur beschränkt zur Verfügung stehenden Zeit und aufgrund der zumeist von ihrem Zusammenhang isoliert stehenden Beispielsätze im air. Elementarunterricht nicht berücksichtigt werden. Im Fall weniger komplexer alter Sprachen, bzw. von Sprachen, für die Transfermöglichkeiten aus anderen bekannten Sprachen bestehen, ist eine solch rigide Trennung natürlich nicht notwendig oder zielführend.

III.3. Gesellschaftlicher Lernbereich

Dabei handelt es sich um einen Lernbereich, den man nicht ursächlich mit Sprachunterricht in Verbindung bringen würde. Er umfasst eigentlich Lehrinhalte der Geschichte und Sozialkunde und hat erst in der zweiten Hälfte des 20. Jh. grössere Bedeutung im altsprachlichen Schulunterricht erlangt, um den alten Sprachen eine vermeintlich höhere Relevanz in der modernen Gesellschaft zu verleihen (siehe Kapitel IV.2.). Als offensichtliche Notmassnahme, um dem voranschreitenden Akzeptanzverlust entgegenzuwirken, kann er daher nicht als unabdingbarer Bestandteil von altsprachlichem Unterricht betrachtet werden. Eine Einführung in die wichtigsten Fakten der irischen Geschichte und des gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens kann nur Thema eigener Lehrveranstaltungen historischen und kunstgeschichtlichen Inhalts sein, wo die Thematik auch in der nötigen Tiefe behandelt werden kann.¹² In IOI ist dieser Lernbereich in das Lehrbuch teilweise mit einbezogen, was aber zu Lasten des sprachlichen Lernbereichs geht.

III.4. Philosophisch-existenzieller Lernbereich

Dieser Lernbereich, in dem im Lateinunterricht philosophische Begriffe, Fragestellungen, Meinungen und allgemeinmenschliche Grundfragen und -werte vermittelt werden sollen, ist aufgrund der vom primären Lernziel zu weit wegführenden Thematik als Teillernbereich

¹² Es mag vielleicht Sinn machen, z.B. die Motive, Strategien und Manipulationsmethoden Caesars, von dessen Leben und politisch-historischem Umfeld wir genaueste Nachrichten haben und der als historische Figur in das kollektive Gedächtnis eingepägt ist, in der Schule zu analysieren und daraus allgemeine Schlüsse abzuleiten, aber welchen Sinn hätte es, über die propagandistische Bedeutung der Produktion des Ulstersagenzyklus für die geistlichen Hegemonieansprüche der Kirche von Ard Macha und für die politischen Machtansprüche der nördlichen Uí Néill im frühmittelalterlichen Irland zu reflektieren, wo uns weder die Auftraggeber noch die genauen politischen Umstände bekannt sind und wo keinerlei tiefere Vorkenntnis bei den Studierenden vorausgesetzt werden kann?

ebenso wenig auf den air. Anfängerunterricht übertragbar wie der gesellschaftliche Lernbereich. Fragestellungen aus diesem Lernbereich sollten in historischen, kulturgeschichtlichen oder literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zum Irischen behandelt werden.

III.5. Zusammenfassung und Relevanz für den Altirischunterricht

Abschliessend ist zu bemerken, dass zwar im Grunde alle vier referierten Teilbereiche ihre volle Berechtigung für ein umfassendes Verständnis von Kulturen haben, die den Lernenden im weitesten Sinne des Wortes ‘fremd’ sind, dass jedoch im universitären, altsprachlichen Anfängerunterricht nicht wie in der modernen Schule die Sprachunterweisung mit einer allgemeinen Kulturkunde an sich verwechselt werden sollte. Diese Haltung findet zwar ihre Rechtfertigung in den ausserfachlichen Existenzbedingungen des aktuellen altsprachlichen Schulunterrichts, sie kann aber nicht zu einer allgemeinen Norm toter Sprachen erhoben werden. Sprachunterricht stellt éinen Teilaspekt der Kulturkunde dar, allerdings einen Teilaspekt, der wie jeder andere auch einen Wert für sich selbst darstellt und als solcher eine eigenständige Existenzberechtigung besitzt, ohne auf andere didaktische und gesellschaftliche Bereiche rekurrieren zu müssen. So sagt auch SEITZ 1978: 19:

‘Da nun der Zugang zu den Texten nur über das Wissen und Verständnis morphologischer und syntaktischer Erscheinungen möglich wird, ist auch bei gleichzeitiger Verfolgung aller Lernzielbereiche im Elementarunterricht ein gewisses Übergewicht des sprachlichen Lernbereiches in der ersten Lernphase unumgänglich, [...]’ (Unterstreichungen im Original)

Im Altirischunterricht, der als universitäres Fach nicht vor die Notwendigkeit gestellt ist, sich im Hinblick auf seine gesellschaftliche Relevanz rechtfertigen zu müssen, sollte der sprachliche Lernbereich mit seinen besprochenen Teillernzielen allein im Zentrum der Elementarstufe stehen. Die drei anderen Lernbereiche sind als eigenständige Disziplinen auch in eigenen Lehrveranstaltungen abzudecken. Für den altsprachlichen Unterricht an Universitäten im Allgemeinen ist der literarisch-ästhetische Lernbereich derjenige, der die meisten Berührungspunkte mit dem sprachlichen Lernbereich besitzt, und bei dem am ehesten eine Überschneidung bzw. Einbeziehung sinnvoll scheint.

IV. Theoretische Voraussetzungen zur Methodik des Altirischunterrichts

Altirischunterricht findet üblicherweise aus der Praxis heraus statt. Meines Wissens gibt es praktisch keine theoretische Diskussion, geschweige denn spezielle Literatur zu den Methoden, d.h. Lehr- und Lernverfahren des Altirischunterrichts. Ansätze dazu sind mir lediglich aus einigen Rezensionen alt- und neuirischer Lehrbücher durch Hildegard TRISTRAM bekannt (1976, 1978, 1985, 1987). Ansonsten besteht die Diskussion bestenfalls in privat geäußelter Unzufriedenheit mit den vorhandenen Lehr- und Lernmaterialien, die gerade in den letzten Jahren nicht zuletzt mich selbst dazu angeregt hat, neue Lehrbücher für die Sprache zu verfassen (siehe dazu auch Kapitel VII). Eine kurzgehaltene Geschichte des vorhandenen Lehrmaterials zum Altirischen bietet MCCONE in Kapitel 8.2 seines Forschungsberichts 'Pre-historic, Old and Middle Irish' (1996: 50-51), ein persönlicher gehaltenen Abriss findet sich bei MEYER 1979: 393. Daher resultieren die allgemeinen Überlegungen dieser Arbeit nicht aus innerfachlichen Auseinandersetzungen, sondern es sollen andere Fächer und deren Prinzipien und Erfahrungen aus dem Blickwinkel ihrer 'Ummünzbarkeit' auf das Altirische betrachtet werden. Dabei kann notwendigerweise nur eine Auswahl getroffen werden.

Es muss jedoch vorausgeschickt werden, dass es eine allgemeine Theoriendiskussion zur Methodik und Didaktik des altsprachlichen Unterrichts im weiteren Sinne auch nicht gibt, was vermutlich daran liegt, dass sich die traditionell gepflogene Grammatik-Übersetzungsmethode (siehe weiter unten Kapitel IV.4.) bisher als für die Sache durchaus brauchbar und angemessen erwiesen hat.

IV.1. Moderner Fremdsprachenunterricht

Im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (BAUSCH, CHRIST und KRUMM 2003) wird der Begriff 'Fremdsprache' ausschliesslich gleichbedeutend mit 'lebender Nichtmuttersprache' verwendet. Der altsprachliche Unterricht im weiteren Sinn kommt überhaupt nicht vor, der im engeren Sinn nur in einem sehr kritischen Artikel (MEIßNER 2003). Die Lehrvoraussetzungen und Lernziele im Unterricht moderner, lebender Sprachen sind grundverschieden von denen toter Sprachen. Hier steht der Erwerb und die Festigung rezeptiver Kenntnisse, des Leseverstehens ('das lesende Wiedererkennen von Vokabeln, [...] ihre Bedeutungs(re)konstruktion in Texten' bei MEIßNER 2003: 153) und des Übersetzens im Vordergrund, dort geht es um den Aufbau prozeduralen Wissens und die Automatisierung aller kommunikativen Teilfertigkei-

ten. NEUNER 2003a gibt einen historischen Überblick über die Vermittlungsmethoden im modernen Fremdsprachenunterricht. Einige der dort referierten methodischen Prinzipien, die allerdings teilweise ganz unterschiedlichen Denkschulen angehören, sollen in einer Auswahlliste zusammengefasst kontrastiv zum altsprachlichen Unterricht im weiteren Sinn diskutiert werden:

1. Dem ‘Vorrang des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen’ (a.a.O. 228) bei modernen Sprachen steht das deklarative und reflektierende Sprachwissen als primäres Lernziel im altsprachlichen Unterricht gegenüber.
2. Bei modernen Sprachen gilt der ‘Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, d.h. des Hörens/Sprechens vor dem Lesen/Schreiben’ (a.a.O. 229). Im Zentrum des altsprachlichen Unterrichts steht als Ziel die schriftliche Rezeption, die allfällige Übung der Schreibfertigkeit hat gegenüber der Lesefertigkeit bloss dienenden Charakter.
3. Die ‘Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an Aspekten des alltäglichen Sprachgebrauchs’ (a.a.O. 228), ‘Situativität des Unterrichts’ (a.a.O. 229), bzw. der ‘Situations- und Kontextbegriff’ (a.a.O. 230) fällt bei toten Sprachen fort.
4. Die ‘Einsprachigkeit des Unterrichts’ (a.a.O. 228) in der lebenden Zielsprache, vollständig oder mit Ausklammerung bei grammatischen oder semantischen Fragen, kontrastiert mit der notwendigen Einsprachigkeit in der Muttersprache beim altsprachlichen Unterricht.
5. Ein ‘erfahrungsorientiertes, induktives Lernen’ (a.a.O. 228) kann aufgrund der Umstände im Altsprachenunterricht notwendigerweise praktisch nicht stattfinden.¹³
6. Der altsprachliche Unterricht an Hochschulen ist, mit der speziellen Ausnahme der Lehramtsstudien in Latein und Griechisch, wissenschaftsimmanent und zielt nicht auf ausseruniversitäre Tätigkeitsfelder.¹⁴

¹³ Im konkreten Fall des Altirischen ist ein induktives Vorgehen aufgrund der Komplexität der Sprache nicht nur nicht zielführend, sondern meines Erachtens sogar kontraproduktiv. Eines der Motive für die Abfassung von *Seng.* war es, die vielerorts gepflogene, historisch begründete mehr oder weniger induktive Herangehensweise (z.B. in OIPG) durch ein systematisches, deduktives Lehrbuch zu ersetzen.

¹⁴ Dazu BAUSCH 2003: 114:

‘[Das wissenschaftsimmanente Modell] spiegelt ausschließlich fachwissenschaftliche, d.h. philologische Wissenschaftskonzepte wider, bestehend aus den Sektoren Literatur- und Sprachwissen-

Andere allgemeine Prinzipien lassen sich aber auch auf den altsprachlichen Unterricht übertragen:

7. 'Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen (*pattern drill*)' (a.a.O. 229) lässt sich zumindest im Sinne eines Paradigmendrills auf alte, flektierende Sprachen anwenden.¹⁵
8. Die 'Progression des Lernprogramms durch systematische Steigerung der formalen Komplexität der *patterns* (Grammatikprogression)' (a.a.O. 229) ist einzu-eins im altsprachlichen Elementarunterricht anwendbar.
9. Ebenso die 'weitgehende Aktivierung des Schülers' (a.a.O. 229) im Rahmen von Übungen, die zur Erreichung der primären Lernziele beitragen. Es ist jedoch zu bedenken, dass die primären Lernziele bei modernen Sprachen ganz andere sind als bei toten Sprachen (siehe Punkt 1 oben).

Zentrale Faktoren, die beim altsprachlichen (Fortgeschrittenen-)Unterricht noch hinzukommen wie philologische Aspekte, die die Überlieferungs- und Interpretationsprobleme jenes Textkorpus betreffen, das die alleinige Grundlage für die Arbeit mit diesen Sprachen darstellt, oder wie die Auseinandersetzung mit diachronen Formvarianten, können im modernen Unterricht standardisierter Sprachen vernachlässigt werden. Insgesamt scheint es daher an dieser Stelle nicht zielführend, Erkenntnisse und Vorgaben des modernen Sprachunterrichts in breiter Form zur Erörterung der theoretischen Grundlagen eines Lehrbuchs einer toten Sprache heranzuziehen. Auch MEIßNER 2003: 156 weist darauf hin, 'dass der historisierende Übersetzungsunterricht der alten Sprachen nur sehr eingeschränkt dem Unterricht moderner Fremdsprachen entspricht.'

schaft, philologisierende Sprachpraxis mit dem Schwerpunkt auf dem Strukturbereich der Grammatik und der sprachmittelnden Fertigkeit des Übersetzens sowie aus landeskundlichen bzw. -wissenschaftlichen Komponenten. Die curricularen Ziele verbleiben folglich fachwissenschaftlich immanent, so dass keine gezielte Funktionalisierung auf bestimmte Berufs- und Tätigkeitsfelder, wie z.B. die der Lehrämter an Schulen, zum Bestandteil des Curriculums gemacht wird.'

¹⁵ Im konkreten Fall des Altirischen ist diese Methode zur Einübung von Mutationswirkungen sehr dienlich.

IV.2. Altsprachlicher Unterricht im engeren Sinn

Theorien des altsprachlichen Unterrichts bauen traditionellerweise auf den beiden grossen, an Schulen unterrichteten antiken Sprachen Latein und Griechisch auf. Im Speziellen ist es das Lateinische, zu dem seit langem eine ausführliche Diskussion über Lehrmethoden und -ziele geführt wird. Es böte sich auf den ersten Blick an, aus dem altsprachlichen Unterricht im engeren Sinn gewonnene Erfahrungen für den air. Elementarunterricht zu nutzen. Doch bei näherer Betrachtung ergibt sich, dass dieser Diskurs in vielerlei Hinsicht keine gute Vergleichsbasis abgibt.

Einerseits vermengt die lateinische Lernzieldiskussion weitgehend zwei an sich zu trennende Lehrkomplexe, den Elementarunterricht und den Fortgeschrittenen-, bzw. Lektüreunterricht. Diese Vorgehensweise ist natürlich an sich nicht falsch, im Prinzip sogar begrüßenswert, da sie einen umfassenderen Blick auf die in der Sprache reflektierte Kultur gestattet. Sie wird allerdings dort zum Problem, wo nur beschränkte Zeit für den grundlegenden Unterricht zur Verfügung steht und wo der vermittelte Stoff so komplex ist, dass ein rasches Vorkommen nicht gewährleistet werden kann, wie eben im Altirischen. Daher soll letzterer hier nicht untersucht werden. Idealerweise sollte der air. Lektürekurs Ziel einer eigenen Theorie und eines eigenen Lehrbuchs sein.

Andererseits bestehen zahlreiche Unterschiede in inneren und äusseren Faktoren des Latein- und Griechischunterrichts. Das Folgende bezieht sich hauptsächlich auf Latein als typische klassische Sprache, da der schulische Griechischunterricht einerseits mittlerweile als vernachlässigbare Grösse angesehen werden kann, und da sich andererseits seine Bedingungen nicht wesentlich von denen des Lateinischen unterscheiden.

1. Der inner- und ausseruniversitäre Unterricht einer Sprache wie Altirisch richtet sich in erster Linie an eine sehr kleine Gruppe von durch Eigeninteresse motivierten Personen, die freiwillig zu einem grossen Lernaufwand bereit sind, während der altsprachliche Unterricht an Schulen auf eine vergleichsweise grosse Zahl von Schülern abzielt, die aber üblicherweise wenig eigene Motivation mitbringen und erst durch zusätzliche Massnahmen, die vom oft als zu trocken und schwer empfundenen eigentlichen Grammatikunterricht ablenken, zur Akzeptanz des Faches gebracht werden müssen.
2. Verschiedene pädagogische Lehrziele, die im Unterricht an Schulen als Faktoren zu beachten sind, fallen beim universitären Unterricht weg. Dies betrifft

v.a. Lehrziele, die sich unter dem Schlagwort ‘Persönlichkeitsentwicklung’ oder etwas antiquiert ‘Charakterbildung’ zusammenfassen lassen und die auf die spezielle Situation heranwachsender Jugendlicher abzielen. Auf der Universität dagegen hat man es mit Erwachsenen zu tun, bei denen eine derartige Einflussnahme nicht mehr gerechtfertigt werden kann.

3. Der Lateinunterricht wendet sich gewöhnlich an homogene Lernergruppen, nämlich Schulklassen, für die Latein gemeinsam meist die zweite oder dritte Fremdsprache darstellt. Dagegen richtet sich der Altirischunterricht an inhomogene Gruppen ganz unterschiedlicher Vorbildung und ganz unterschiedlichen Alters. Fremdsprachenvorkenntnisse, auf denen in grammatisch-theoretischer Hinsicht aufgebaut werden kann, sind dabei in sehr unterschiedlicher Weise gegeben: Altirisch kann von der zweiten Fremdsprache an beginnend alles sein.
4. Im Schulunterricht steht trotz der in den letzten Jahren immer stärker vorschreitenden Zurückdrängung der alten Sprachen wesentlich mehr Zeit für deren grammatischen Elementarunterricht zur Verfügung als in universitären Studienplänen.
5. Die Grammatik, v.a. die Morphologie des Lateinischen, in geringerem Ausmass des Griechischen, ist weitgehend durchsichtig und regelmässig. Die Morphologie des Altirischen dagegen zeichnet sich durch ein hohes Mass an Undurchsichtigkeit und Irregularität aus.
6. Die Grammatik des Lateinischen wurde frühzeitig, im 1. Jh. v. Chr. standardisiert und kodifiziert, der Standard ist bis heute verbindlich geblieben. Obwohl die Sprache der Texte der klassisch-air. Periode einen einigermaßen einheitlichen Eindruck erweckt, wurde im Altirischen dennoch nie eine dem Lateinischen vergleichbare Standardisierung erzielt, weshalb die Sprache unregelmässiger und variantenreicher ist.¹⁶
7. Die überlieferten Texte der klassischen Sprachen sind in jahrtausendelanger Tradition philologisch hervorragend aufgearbeitet und für den Unterricht vorbereitet, während viele air. Texte noch immer unedierte sind oder von den ersten Generationen von Keltologen, beginnend vor etwa 150 Jahren, in einer Art

¹⁶ Zur spezifischen Komplexität des Altirischen im Vergleich z.B. zum Lateinischen siehe oben Kapitel II.

und Weise behandelt wurden, die heutigen Standards ganz allgemein nicht mehr genügt und für den Anfängerunterricht mit modernen Ansprüchen im speziellen ungeeignet ist.

8. Textlinguistische Fragestellungen, die im modernen Lateinunterricht stark in den Vordergrund gerückt sind, sind im Altirischen nur unter erschwerten, für Anfänger ungeeigneten Bedingungen möglich, da üblicherweise für das Textverständnis so wesentliche Informationen wie Autor, Entstehungszeit und -ort, politisches und geistiges Umfeld und Absicht der Abfassung unbekannt sind.¹⁷
9. Der Unterricht der klassischen Sprachen führt in das für die Geistesgeschichte Europas vermutlich grundlegendste Gebiet ein und soll traditionellerweise 'humanistische Werte' vermitteln,¹⁸ während die air. Sprache und v.a. die Kultur für die Ausbildung der europäischen Kultur im Frühmittelalter zwar eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen, aber dennoch nur Nebenbedeutung besitzen.
10. Verbunden damit zeigt sich in den letzten Jahren eine deutliche Tendenz zur Verlagerung der Unterrichtsschwerpunkte auf aussersprachliche Lerninhalte, die mehr in Richtung Allgemeinbildung und allgemeiner Kultur- und Geistesgeschichte gehen. Dies muss letzten Endes zur Aushöhlung der für den Erwerb grammatischer Kompetenz bei den Schülern zur Verfügung stehenden Zeit und Energie führen.
11. Im Besonderen zur Rechtfertigung des schulischen Lateinunterrichts wird Latein als Transferbasis zum Erlernen moderner europäischer, speziell romanischer Sprachen und zum Verständnis von Fremdwörtern in der Muttersprache präsentiert.¹⁹ Das Altirische dagegen dient nicht als Ausgangsbasis für das Erlernen des Neuirischen, zumal Lehrer des Neuirischen üblicherweise keine Kompetenz in der alten Sprache besitzen; zudem bilden irische Fremdwörter keinen wesentlichen Teil des Wortschatzes anderer Sprachen.

¹⁷ Trotz aller Betonung des Textlesens und Textinterpretierens für den schulischen Lateinunterricht in Lehrplänen und theoretischen Verlautbarungen sieht die Praxis an den Schulen teilweise ganz anders aus. Das Niveau ist so weit herabgesunken, 'dass keine Rede mehr davon sein kann, dass man mit den Schülern Texte liest, sondern dass man nur noch versuchen kann, sie zu entziffern' (persönliche Mitteilung von Georg DANEK, 14.5.2003).

¹⁸ Dieser Anspruch wurde und wird aber vielfach in Frage gestellt, siehe z.B. MENZE 1974, v.a. 5-7, NICKEL 1974: ix, oder MEIBNER 2003: 152 f.

¹⁹ Dazu kritisch MEIBNER 2003: 153-156. Er zieht den Schluss: '[...] die Legitimation altsprachlichen Unterrichts kann nicht vorrangig unter dem Gesichtspunkt seines Nutzens für den Erwerb der modernen Sprachen oder die Steigerung der allgemeinen Lernfähigkeit erfolgen' (a.a.O. 156).

Aus allen diesen Punkten ergibt sich, dass die Vorgaben und Zielsetzungen des altsprachlichen Schulunterrichts nur bedingt auf den Altirischunterricht inner- und ausserhalb der Universität übertragbar sind. Punkte 8 bis 11 beziehen sich überhaupt auf Lehrziele, die ausserhalb des primären Lehrziels der rezeptiven Sprachkompetenzvermittlung liegen.²⁰ Auf diesen Komplex aussersprachlicher Lernziele wird im Diskurs zwischen Lehrern, Schülern und Eltern als Strategie zur Rechtfertigung des vielfach als anachronistisch bewerteten schulischen Lateinunterrichts rekurriert (siehe dazu die kritischen Betrachtungen von MEIBNER 2003: 153-155), aber er kann beim air. Elementarunterricht ausgeklammert werden.

Bei der Betrachtung des lateinischen Elementarunterrichts an der Universität ('Latinumskurse') fallen zwar einige der spezifischen Bedingungen des Schulunterrichts weg (z.B. Punkte 2 bis 4 und 8 bis 10), aber auch für diesen Unterricht kann ein im Grunde 'schulischer Charakter' nicht geleugnet werden, da er im Sinne von Punkt 1 darauf abzielt, in knapper Zeit einer grossen Gruppe von Studierenden Grundkenntnisse der Sprache zu vermitteln. Dabei sind die Studierenden von wenig Eigeninteresse motiviert, sondern absolvieren die Kurse lediglich zur Erfüllung einer studienrechtlichen Pflicht, um den formalen Anforderungen anderer Studienfächer zu genügen. Dadurch bestehen auch hier grundlegende Unterschiede zum universitären Altirischunterricht.

IV.3. Methodik und Didaktik des Altenglischen

Wegen der Vermengung von Elementar- und Fortgeschrittenen-, d.h. Lektüreunterricht, die beim Lateinunterricht grundsätzlich durch die didaktische Theorie bedingt ist, soll hier keine konkrete Analyse lateinischer Lehrbücher vorgenommen werden. Stattdessen soll das Vergleichsmaterial aus einem anderen Fach bezogen werden, wo die inneren und äusseren Voraussetzungen dem Altirischunterricht von den Voraussetzungen ähnlicher erscheinen.

Eine Sprache, die sich dafür anbietet, ist Altenglisch. Wie Altirisch wird es ebenfalls nur universitär zur Vermittlung rezeptiver grammatischer Kompetenz von Philologie- und Sprachwissenschaftsstudenten unterrichtet, die moderne didaktische Aufarbeitung hat ebenfalls erst im 19. Jh. eingesetzt, es gibt keine allgemein verbindliche Normalisierung der Orthographie. Ein bedeutender Unterschied besteht allerdings darin, dass Lernende des Altenglischen die neue Sprache bereits in hohem Masse beherrschen und dabei eine gewisse Transfermög-

²⁰ PATSIΟΥ 2002 baut ihr in der Ausprägung extremes, teilweise in die Naivität kippendes Plädoyer für den schulischen Altsprachenunterricht und im Besonderen für den Altgriechischunterricht v.a. an diesen Punkten auf.

lichkeit besitzen, was für das Verhältnis vom Neu- zum Altirischen nur sehr eingeschränkt zutrifft (das grammatische System des Neuirischen unterscheidet sich wesentlich vom Altirischen, ausserhalb Irlands kann für Lernende des Altirischen keine Kenntnis des Neuirischen vorausgesetzt werden). Für Altenglisch existieren aufgrund der deutlich höheren Lernenden- und Lehrendenzahlen schon seit längerer Zeit zahlreiche grundlegende Einführungen für Anfänger. Aus der Menge der Einführungswerke wurden für die folgende Untersuchung nur solche aus den letzten vierzig Jahren herangezogen, die einen lehrbuchartigen Aufbau besitzen (siehe Paragraph I.2.5.). Die Untersuchung bezieht sich nur auf Aspekte der didaktischen Zielsetzung und des formalen Aufbaus der Bücher. Es wird darauf verzichtet, die Werke auf ihre sachliche Richtigkeit hin zu beurteilen, da diese für die aktuellen Zwecke zweitrangig ist und ich auch nicht über das nötige Hintergrundwissen dazu verfüge. Nachdem die im Kapitel VI besprochenen Lehrbücher des Altirischen nur sehr kurze Angaben zu den didaktischen Zielsetzungen und Methoden enthalten, diese jedoch für eine theoretische Diskussion altsprachlichen Unterrichts wichtig sind, wird gewissermassen zum Ausgleich im Folgenden den entsprechenden, meist ausführlicheren Aussagen in den altenglischen Lehrbüchern grösserer Raum eingeräumt.

IV.3.1. Bruce MITCHELL und Fred ROBINSON, *A Guide to Old English. Sixth Edition*, Oxford 2001

Ein Klassiker unter den altenglischen Einführungswerken ist MITCHELL und ROBINSONS *Guide to Old English*, zum ersten Mal 1964 veröffentlicht, mittlerweile 2001 in der sechsten, stark überarbeiteten Fassung erschienen und mit 400 Seiten sehr umfangreich. Es besitzt keine Lektionen-, sondern eine Paragrafeneinteilung und entspricht damit im Aufbau im Wesentlichen einer aszendente Grammatik. Obwohl es damit viel näher an klassischen Grammatiken steht, wird es hier dennoch als Lehrbuch eingestuft und besprochen. Das liegt u.a. daran, dass es in sehr sympathischer Weise dialogisch und didaktisch aufgebaut ist und die Autoren im Buch immer wieder direkt die Lernenden anreden. Dieser Zugang wird jedoch vereinzelt kritisiert, z.B. von HOGG 2002: 155, der trotz allem Lob für das Buch an sich von einem 'idiosyncratic style and a perceptibly »anti-linguistic« approach' spricht. Zudem wendet sich das Buch an 'beginners' und an 'potential specialists in philology [...] in their preliminary studies of the essential grammar' (vii), sowohl im Selbst-, als auch im geleiteten Unterricht. Die Autoren bemühen sich, alles, was Nichtspezialisten unbekannt oder ungewohnt sein könnte, detailliert zu erläutern und verständlich zu begründen. Für Selbstlerner gibt es ein ausführliches Einleitungskapitel 'How to Use this Guide' (1-7).

'In general, the *Guide* devotes more space than is usual to the simple explanation of difficult points and to ways of reducing rote learning and of solving problems which arise for the reader of Old English texts. [...] the *Guide* aims at being self-contained, as far as it goes.' (vii)

Die eigentliche Grammatik umfasst 117 Seiten, wobei der Syntax breiter Raum eingeräumt wird (61-117). Der wesentliche Grammatikstoff wird in Paragraphen gegliedert vermittelt. Auf die einzelnen Paragraphen folgen 'Notes,' die fortgeschrittene, bzw. differenziertere Probleme erörtern und die durch ihre geringere Schriftgröße signalisieren, dass sie von Anfängern im Moment vernachlässigt werden können. Im eigentlichen Grammatikteil findet sich nur eine einzige echte Übung, und die sehr spät, nämlich im Syntaxteil in §172 (von 214). Jedoch werden im Syntaxkapitel sehr viele Beispielsätze mit Übersetzung gebracht, sodass dabei ebenfalls von einer Art von Übung gesprochen werden kann.

Das Werk geht weit über die Grenzen eines herkömmlichen Sprachlehrbuchs hinaus, indem es in einem langen Kapitel eine eigene Einführung in angelsächsische Studien ausserhalb der Sprachwissenschaft, d.h. in Geschichte, Archäologie und Literatur mit grundlegenden Literaturangaben für Anfänger bietet (118-143):

'Chapter 6, An Introduction to Anglo-Saxon Studies, is, like the rest of the book, addressed to the beginner. Its aim is to give in short compass basic facts and background information which will illuminate the prose and verse texts and stimulate the student to pursue paths of interest.' (vii)

Kapitel 7 enthält eine umfangreiche, kommentierte weiterführende Bibliographie zu allen Aspekten angelsächsischer Studien (144-151). Auf drei Appendizes zu den starken Verben, dem i-Umlaut und der altenglischen Metrik folgt der breit angelegte zweite Teil des Buches mit zwanzig Lektürestücken (170-312), geordnet nach ansteigender Schwierigkeit. Bei der Auswahl sind die Autoren ausdrücklich im Rahmen des traditionellen Kanons geblieben, mit ausführlichen Einleitungen und Anmerkungen zu den Texten:

'So full an apparatus may seem at times to encumber the student with more help than is necessary, but our intention is to make it possible for the student to begin reading Old English from the outset, without obliging the teacher to take up particular topics in the grammar in a particular sequence before assigning texts for translation.' (viii)

Das Glossar (317-390) 'is extremely detailed, with heavy parsing of words recorded' (viii). Das Buch beschliesst ein umfänglicher Index zum ersten Teil (391-400).

IV.3.2. Herbert PILCH, *Altenglischer Lehrgang. Begleitband zur Altenglischen Grammatik*, München 1970

PILCHS *Lehrgang* ist mit 82 Seiten, wovon allein das Glossar schon die Seiten 63-82 einnimmt, sehr kurz gehalten. Das Buch ist als Begleit-, d.h. Übungsband zur *Altenglischen Grammatik*

desselben Autors konzipiert, auf die es dementsprechend und mit didaktischer Absicht ständig Bezug nimmt:

‘Wir üben gerade das Nachschlagen in der Grammatik und verweisen dazu auf die einschlägigen Paragraphen der gleichzeitig mit diesem Lehrbuch erschienen altenglischen Grammatik.’ (6)

Der Autor gibt im ‘Vorwort’ sehr ausführlich Rechenschaft über die didaktische Absicht und den methodischen Zugang seines Lehrgangs (5-9), aus der hier im Weiteren grössere Abschnitte zitiert werden sollen. ‘Der Lehrgang ist nicht zum Selbststudium bestimmt, sondern setzt einen sachkundigen Kursusleiter voraus’ (9). Deshalb gibt er gleich zu Beginn an, dass das Buch ‘als Grundlage eines ein Semester dauernden Proseminars mit je einer zweistündigen Sitzung pro Woche und insgesamt zwölf Sitzungen’ (5) berechnet sei. Die Lernenden werden angehalten, im Anschluss an den Einführungskurs ‘in den Semesterferien selbstständig ein umfangreiches Werk der altenglischen Dichtung durchzuarbeiten’ (9). Ähnlich durchgeplant und strukturiert geht der Autor weiter vor.

‘Zunächst veranlassen wir den Studenten, den Sinn eines Textes zu raten. Das gelingt ihm zum Teil [...] auf Grund seiner Kenntnis des Deutschen und Neuenglischen [...] Zu Hilfe nimmt er dabei außerdem die lateinische Fassung des gleichen Textes. [...] Um das Raten zu unterstützen und allmählich zu systematisieren, weisen wir auf die neuenglischen und neuhochdeutschen Entsprechungen altenglischer Formen und Paradigmata hin.’ (5)

Damit setzt er aber bereits altsprachlich vorgebildete Lernende voraus, auch, wenn er sagt: “[...] schließlich rechnen wir mit Philologiestudenten, nicht mit Laien [...]” (6). Der Vergleich mit Deutsch und Neuenglisch bedingt einen diachronen Zugang, obwohl es ausdrücklich Ziel des Werks ist, eine synchrone Darstellung des Altenglischen zu liefern und germanistische und indogermanistische Gesichtspunkte ausgeklammert werden sollen:

‘Wir trennen die Einführung ins Altenglische von der historischen Grammatik. Darin liegt, wie ich glaube, eine durchgreifende Neuerung, und ich weiß, daß sie auf viele Bedenken stößt.’ (7)

Probleme der historischen Grammatik sollen erst auf der Basis einer ‘sauberen Kenntnis [...] der altenglischen Elementargrammatik’ (8) in eigenen Lehrveranstaltungen behandelt werden. In der Vermittlung der Grammatik geht PILCH streng induktiv vor:

‘Als nächsten Schritt führen wir den Studenten induktiv an Hand der im Text vorkommenden Beispiele zur altenglischen Grammatik. Wir beschränken uns dabei streng auf das, was der Student braucht, um altenglische Texte zu lesen und die Hilfsmittel zu benutzen. Im Vordergrund stehen [...] die im Altenglischen häufigen und produktiven Klassen. Wir lehren nicht nur deklinieren und konjugieren, sondern vor allem elementare Syntax, Wortbildungslehre und Morphologie. Großes Gewicht legen wir auf die kleinen geschlossenen Klassen grammatischer Formantien wie Präpositionen, Konjunktionen, Endungen, Pronomina. Diese liefern oft den besten Schlüssel zum Erkennen einer vorlie-

genden Satzkonstruktion, und in diesem Sinne benutzen wir sie in den Übungsaufgaben.’
(6)

‘Wir gehen auch [beim Verstehen von Satzkonstruktionen] induktiv vor. Zunächst zeigen wir gewisse Relationen am Textmaterial auf, erst hinterher geben wir ihnen technische Bezeichnungen und systematisieren unsere Begriffe.’ (6)

Der induktive Zugang beruht auf einer Vorstellung intuitiven Lernens:

‘Ebenso verzichten wir auf einen formalen Algorithmus zur Erkennung altenglischer Satzkonstruktionen. Ein solcher würde dem Studenten zu viele logische Vorkenntnisse abfordern, und der Mensch lernt (im Gegensatz zur Maschine) häufig intuitiv und unbe-
wußt rascher als mit einer lückenlosen Beweisführung.’ (9)

Dem Autor kommt es nicht auf ein abrufbares Faktenwissen an, sondern auf das Beherrschen gewisser Grundfertigkeiten:

‘[...] wir verzichten auf das Auswendiglernen grammatischer Regeln und Paradigmata und auf den Aufbau eines festen Wortschatzes. Worauf es ankommt, ist nicht, daß der Student die Regeln und Vokabeln auswendig weiß, sondern daß er sie gegebenenfalls in der Grammatik und im Wörterbuch findet.’ (8)

Mit der Auswahl seiner Lesestücke verfolgt PILCH ausdrücklich literaturwissenschaftliche Ziele:

‘Wir wenden uns an Literaturwissenschaftler, nicht an Historiker. [...] Wir interpretieren deshalb unsere altenglischen Texte nach literaturwissenschaftlicher Methode und führen in den Stil der altenglischen Dichtung ein.’ (7)

‘Vf. hat am Ende seiner Anfängerkurse Studenten vor sich, mit denen er die ersten altenglischen poetischen Texte liest.’ (8)

Das Lehrbuch ist in zwölf Lektionen gegliedert, denen eine Übungsmatrix von sieben grundlegenden Lernzielen unterlegt ist, die mit römischen Ziffern in den Lektionen gekennzeichnet sind: I. Lautes Lesen altenglischer Texte, II. Vergleich eines lateinischen Originaltextes mit seiner altenglischen Übersetzung, III. Analyse der Wortformen im altenglischen Text, IV. Benutzung von Glossar und Grammatik, V. morphologische Alternationen, VI. Lesen altenglischer Verse, VII. Stilmerkmale altenglischer Dichtung (zur Aufgliederung in Teillernziele siehe 11-13).

PILCH 1970 unterscheidet sich von allen anderen hier untersuchten Lehrbüchern dadurch, dass es nicht aus getrennten Lehr- und Übungseinheiten oder Grammatik- und Lektüreeinheiten besteht, sondern eigentlich nur zur Übung anhand von Originaltexten dient. Was an grammatischer Faktenvermittlung stattfindet, findet sich in den Lösungen bzw. Erläuterungen, die den einzelnen Übungsparagrafen unmittelbar folgen.

IV.3.3. Albert MARCKWARDT und James ROSIER, *Old English. Language and Literature*, New York 1972

Zur Charakterisierung dieses Werks genügt es beinahe, ausschliesslich aus dem einigermaßen ausführlichen ‘Preface’ der Autoren zu zitieren, in dem sie ihre didaktischen Zielsetzungen und Methoden darlegen. Im Gegensatz zu Referenzgrammatiken, die die Elemente der Sprache logisch strukturiert präsentieren, folgen die beiden Autoren einem anderen

‘organizing principle [that] may be termed psychological or pedagogical. It consists of ordering the elements of the language in a sequential and cumulative manner with the primary aim of a gradual development of language competence, simultaneously, however, with respect to the various facets of the language – phonology, morphology, syntax, and lexicon.’ (xv)

‘The emphasis throughout has been on the development of a sense of pattern, proceeding on the assumption that this will be more productive than mechanical memorization of paradigm after paradigm and conjugation after conjugation.’ (xvi)

Das Buch ist in 25 Kapitel mit 137 Abschnitten (‘Sections’) eingeteilt, wobei in jedem Abschnitt der neu eingeführte Stoff, bzw. neu hinzutretende grammatische Kategorien in grosser Ausführlichkeit erläutert und in ihrer Relevanz begründet werden. Die grammatischen Erscheinungen werden mit ausreichend Beispielen belegt. Alle Kapitel bis zum Ende werden von Übungen (‘Practice Exercises’) beschlossen. ‘They have been devised for the purpose of reinforcing the inflectional patterns and phonological rules presented in the text’ (xvii). Ab dem zweiten Kapitel ‘[...] the presentation of grammatical items is reinforced in each chapter by reading selections which illustrate [...] the features of morphology and syntax which have been introduced’ (xv f.). Die Autoren kritisieren die Vernachlässigung der Syntax in traditionellen Grammatiken:

With the conviction that the recognition of syntactic habits and relationships is as important to the learning of an early language as the understanding of morphology and lexicon, we have included selected topics in syntax at various intervals in the progressive presentation of the grammar. These syntactic discussions are reinforced and supplemented in the Glossary and Structural Notes for each chapter.’ (xvii)

Der sprachgeschichtliche Hintergrund des Altenglischen wird in den Abschnitten 132-136 behandelt. Abschnitt 137 gibt eine übersichtliche ‘Summary of Inflections’ zur raschen Referenz. Zusätzlich zu den Übungstexten innerhalb des Lektionen enthält das Buch zahlreiche Lesestücke altenglischer Prosa und Poesie im zweiten Teil (187-277) mit ausführlichen syntaktischen, semantischen und morphologischen Kommentaren. Bei der Auswahl der Texte haben sich die Autoren bemüht, den Pfad des traditionellen Anfängerkanons zu verlassen. Besonders hervorzuheben ist ein Kapitel, das Photographien altenglischer Handschriften und zwei Beispiele unedierter Texte bietet, ‘[...] to give the students some idea of what is in-

volved in the procedures of editing' (xviii). Das Glossar enthält eine erschöpfende Formenanalyse der Lektürestücke. Eine Auswahlbibliographie beschliesst den Band (389-394).

Das Buch ist vom didaktisch-pädagogischen Standpunkt her vorbildlich aufgebaut. Der Aufbau erinnert deutlich an das später erschienene IOI, und tatsächlich hat dessen Autor Winfried LEHMANN als Vorsitzender der *Modern Language Association of America*, bei der auch IOI erschienen ist, dem Werk ein 'Foreword' vorangestellt, in dem er in Worten, die als generelle Leitlinie für Lehrbücher dieser Art gelten können, knapp den Zweck und die Prinzipien des Lehrbuchs auseinandersetzt:

'Its texts are well chosen and carefully edited. The grammar is clear and concise, designed to help students understand texts rather than as an end in itself. The vocabulary is comprehensive and so arranged that students can devote their energies to understanding the texts rather than to deciphering them laboriously. Moreover, the introductions to the texts and the discussions of manuscripts with the illustrations give students information to interpret these texts, and other Old English literature, in this culture.

Students of English and medievalists [...] need handbooks which will introduce them to a subject without the aid of a teacher. Such handbooks will permit rapid progress when used with a class.' (xiii)

Und die Autoren sagen selbst:

'[...] the aim in presenting the grammar of Old English has been to include as many of the aspects of the language as possible, collectively and cumulatively, chapter by chapter. It would be fair to characterize this work as linguistically oriented rather than as a linguistic grammar of Old English.' (xvii)

IV.3.4. Urs DÜRMÜLLER und Hans UTZ, *Altenglisch. Eine Einführung*, Tübingen 1977

Das Heft, wie es die beiden Autoren selbst nennen, ist ein mit 116 Seiten relativ kurzgefasstes Lehrbuch. Es wendet sich offenkundig an Anfänger, jedoch wird ein hohes Mass an Vorwissen und an Sprachlernerfahrung vorausgesetzt, da die Autoren versuchen, zu ihrer Zeit moderne 'sprachtheoretische Ansätze (Strukturalismus, Generative Transformationsgrammatik, Sprechakttheorie, Case Grammar)' für den Unterricht zu nutzen. Die Lernenden werden 'zu einem gezielten Textstudium angehalten, welches es [ihnen] ermöglichen soll, wesentliche Eigenheiten des Altenglischen selbst zu erkennen.' Die Darstellung ist 'mehrheitlich synchron-deskriptiv [...]; der diachrone Zusammenhang wird nur dort hergestellt, wo dies sinnvoll erscheint.' Die Autoren haben bewusst in der 'Präsentationsform Neuland betreten haben' (vii), beziehen sich aber nicht ausdrücklich auf eine bestimmte Methode des Sprachunterrichts. Das Heft ist in erster Linie für den geleiteten Proseminarunterricht konzipiert, 'im Selbststudium kann die [...] Bibliographie den Weg zur Erweiterung und Vertiefung des Stoffes weisen' (viii).

Der Aufbau folgt dem klassischer Grammatiken, indem es aszendend in fünf Grosskapiteln nach der Sprachgeschichte von der Phonologie beginnend über die Morphologie und Syntax zur Wortbildung voranschreitet. Lektionen im eigentlichen Sinn gibt es nicht, die deskriptive Darstellung wird allerdings regelmässig von Übungen unterbrochen, in denen der gelernte Stoff praktisch erprobt oder theoretisch reflektiert werden soll. Dabei bilden strukturell-analytische Fertigkeiten das Hauptaugenmerk der Autoren, die an den zahlreichen, im ganzen Buch verteilten authentischen Textbeispielen angewendet werden sollen. Klassischer *pattern-drill* kommt nur am Rande vor. Bis auf die ganz wenigen Übungen zur Flexion, ‘deren Fragestellung der Stoffrepetition dient’ (vii) werden den Lernenden keine Lösungen zur Verfügung gestellt. Das Heft enthält weder bei den Lesestücken selbst, noch am Ende ein Glossar. Stattdessen werden die Lernenden angehalten, den Wortschatz vom Neuenglischen und Neuhochdeutschen aus zu bearbeiten und so intuitiv Strukturen des Altenglischen zu erfassen. Nur für das, was auf diese Weise nicht erschliessbar ist, sollen Wörterbücher herangezogen werden (14).

Obwohl die Autoren von sich behaupten, ‘sich bewußt vereinfachend ausgedrückt’ (vii) zu haben, wird eine sehr fachlich-technische Ausdrucksweise benutzt, die meines Erachtens Anfänger überfordern muss. Die Lernenden müssen entweder bereits über eine sehr gute allgemein-sprachwissenschaftliche Vorbildung verfügen, oder sich die Fachterminologie anhand der in der Bibliographie angeführten Literatur erarbeiten, wodurch das Buch aber nicht mehr autonom benützbar bleibt. Letzterer Einwand gilt auch für das Fehlen eines Glossars. Auch andere Entscheidungen bilden eine unnötige Erschwernis für ein Einführungswerk: Auf eine orthographische Normalisierung der Beispieltex te und ‘auf die Angabe der Vokallänge wurde im allgemeinen verzichtet’ (vii). Das Fehlen von Lösungen bzw. Hilfestellungen zu den Übungen macht ein selbständiges Arbeiten mit dem Heft praktisch unmöglich.

IV.3.5. Stephen POLLINGTON, *First Steps in Old English*, Norfolk 1999

Bewusst einfach gehalten, dabei aber methodisch und didaktisch vorbildlich aufgebaut ist POLLINGTONS *First Steps in Old English*. Begleitend zum Buch wird auch ein ‘correspondence course’ angeboten und ist eine Audiokassette erschienen, auf der der Autor die Lesetexte spricht. Allerdings liegt die Kassette dem Buch nicht bei, sondern muss separat erworben werden. Zusammengenommen ergeben die unterschiedlichen Medien ein Lehrwerk für das Altenglische (zum Begriff ‘Lehrwerk’ siehe NEUNER 2003b). Der vorliegenden Untersuchung liegt nur das Lehrbuch zugrunde.

Der Autor weist mehrfach darauf hin, dass sein Zielpublikum absolute Anfänger sind, z.B. wenn er sagt: 'you need not have any background knowledge before you begin this course' (7; im Original fett gedruckt!). Er sieht sein Buch als 'a ground-level introduction to the basics,' 'complete in itself,' die den 'non-specialist' in die Lage versetzen soll 'to make use of any of the more specialised works' (8). Die von DÜR MÜLLER und UTZ 1977 zwar problematisierte, aber im Wesentlichen doch beibehaltene diachrone Herangehensweise ist für POLLINGTON kein Thema mehr. Er spricht sich dezidiert gegen die Einbeziehung historischer und sprachvergleichender Gesichtspunkte in einem für Anfänger gedachten Buch aus (9), und diese kommen in seinem Buch in Folge auch nicht mehr vor. Er vergleicht den historischen Zugang zum synchronen Studium des Altenglischen mit 'taking a sledgehammer to crack a nut' (9). Auf den Seiten 10-12 gibt der Autor klare Anweisungen und Anregungen, wie sein Buch zum Selbststudium zu benutzen ist.

Die eigentlichen Lektionen ('Sections'), in 'Part One' enthalten (21-130), bestehen jeweils aus kurzen Paragraphen und sind polythematisch-progressiv:

The data are presented in an orderly (even if not strictly logical) sequence so that the student may make real progress on several fronts at once. [...] The earlier sections are roughly evenly weighed, but coverage of the noun precedes the necessarily more extensive coverage of the strong verb. [...] The various numbered sections [...] help to split the information up into manageable parts. [...] The length of each section is determined more by my feeling that some exercises and reading practice are due, than by adherence to any theory of structural learning.' (9)

Die Darstellung der Grammatik ist sehr vereinfacht, der Autor vermeidet linguistischen Jargon soweit es geht und benutzt nur die notwendigsten grammatischen Fachbegriffe. Das Buch ist sehr stark auf das praktische Üben der Lernenden ausgelegt. Auf alle paar Paragraphen folgt ein Abschnitt 'Practice' zur Repetition des davor Gelernten, dem unmittelbar die Lösung folgt. In den 'Practices' sind die Lernenden dazu angehalten, einzelne paradigmatische Formen ins Altenglische zu übersetzen. Die 'Sections' enden jeweils mit Übersetzungsübungen aus dem und ins Altenglische. Die Übungssätze, in den höheren Lektionen zusammenhängende Texte, stammen vom Autor selbst.

'Part Two' besteht aus einem Glossar der grammatischen Fachbegriffe (133-136) und einer 'Summary Grammar' (137-153), in der POLLINGTON im Unterschied zum Lektionsteil seines Buches 'does use the nomenclature of the traditional grammar books' (9). Dem schließt sich 'Part Three' mit vier kurzen Lesetexten samt zugehörigem Vokabular an (157-195), die im beistehenden Kommentar detailliert analysiert sind. Damit sind POLLINGTONS *First Steps* das

einziges altenglische Lehrbuch, das Lösungen für Lesestücke zumindest teilweise bietet. Darauf folgen 16 weitere Lesestücke, die allerdings im Vokabular nicht erfasst sind.²¹

IV.3.6. Richard HOGG, *An Introduction to Old English*, Edinburgh 2002

HOGGs *Introduction* ist das jüngste der untersuchten Lehrbücher. Das Werk hat 163 Seiten. Im kurzen Vorwort (vii-ix) beruft sich der Autor nicht auf eine bestimmte Methodik des Unterrichts. Er weist jedoch dezidiert darauf hin, dass sich sein Zugang vom üblichen unterscheidet: Entgegen dem Usus der meisten Einführungsbücher, die ‘a two-part solution’ wählen, ‘consisting, firstly, of a freestanding account of the grammar, and secondly, a group of texts which the student is expected to read by reference to the relevant material in the grammar’ (viii), ist es ein Merkmal dieses Buches ‘that I have attempted to present an integrated account, in which [...] accounts of the linguistic history of Old English are immediately followed by relevant and exemplary texts’ (viii). Der Umfang dieser Textbeispiele ist allerdings im Vergleich zu anderen Lehrbüchern sehr gering gehalten. Das Buch ist mit seinen bewussten inhaltlichen Beschränkungen wie dem Verzicht auf eine systematische Darstellung der Phonologie als Arbeitsgrundlage für einen einsemestrigen Kurs konzipiert.

Der Autor wendet sich massvoll-dialogisch an die Lernenden. Die Kapiteleinteilung ist ascendente grammatisch, wobei keine Vorkenntnisse vorausgesetzt, sondern auch die grundlegendsten grammatischen Begriffe erläutert werden. Das Buch ist in zehn Kapitel mit jeweils mehreren Unterkapiteln gegliedert. Die Darstellung der altenglischen Grammatik erfolgt wo immer möglich mit Bezug auf nahverwandte germanische Sprachen und natürlich auf das Neuenglische, das er als ‘present-day English’ (PDE) bezeichnet, mit der Absicht ‘to demonstrate how much of the language has remained stable over time’ (ix). HOGG verzichtet auf umfangreiche Paradigmentabellen, sondern exemplifiziert Deklinationen und Konjugationen anhand weniger Beispielparadigmen; speziell bei den starken Verben werden Variationen der Ablautreihen nicht anhand konkreter Paradigmen vorgestellt, sondern die zugrundeliegenden Formen anhand von Strukturschemata dargestellt. Der Autor verzichtet ganz auf die traditionelle, aus der germanischen Sprachwissenschaft stammende Klassifizierung der Nominalklassen, behält diese aber bei den Verbalklassen bei. Der Syntax wird relativ viel Platz eingeräumt (68-101). Wortschatz, unterschiedliche Stilschichten (worunter u.a. auch die poetische Sprache und Aspekte der Metrik verstanden werden) und Ausblicke auf die Weiterentwicklung des Altenglischen werden eher überblicksmässig behandelt (102-137).

²¹ Text 15 ‘Blagkmon’ von *Adrian Pilgrim* ist eine moderne Komposition in Altenglisch, die 1995 einen literarischen Preis erhalten hat!

Am Ende jedes der zehn Grosskapitel stehen relativ kurze ‘Exercises.’ Die Übungen dienen nicht dem *pattern drill*, sondern einem vertieften Verstehen, bzw. der praktischen Anwendung des gelernten Stoffes an kurzen Beispieltextrn. Ausserhalb der Übungen gibt es, anders als in den meisten altenglischen Lehrbüchern, keine Lesestücke, literarische Lehrziele werden demnach von HOGG ausgeklammert. Es gibt keine Lösungen zu den Übungen. HOGG begründet dies damit, dass ‘this would have been pointless given that for the most part these exercises consist only of passages for translation’ (ix) – eine etwas befremdende Begründung, da natürlich auch eine zum Vergleich gebotene Übersetzung eines authentischen Textes eine wichtige Hilfestellung für Lernende im Selbststudium ist.

Das Buch endet mit einem kurzen Wörterverzeichnis (138-146), einem ausführlichen ‘Glossary of linguistic terms’ (147-153), einer kommentierten Liste weiterführender Literatur (154-160) und einem Index.

IV.4. Zusammenfassung und Relevanz für den Altirischunterricht

Aus den Einleitungen und den unterschiedlichen methodischen Konzeptionen der altenglischen Lehrbücher, v.a. der älteren, lassen sich gewisse didaktische Überlegungen der Autoren herauslesen. Auffällig ist eine konzeptionelle Zweiteilung, die entlang der Sprachlinie verläuft. Die beiden deutschsprachigen Lehrbücher (PILCH 1970, DÜRMELLER und UTZ 1977) bringen bewusst moderne didaktische und sprachwissenschaftliche Ansätze ein, treten dabei aber teilweise recht theorielastig auf, was man evtl. dem zu ihrer Zeit herrschenden Zeitgeist zuschreiben kann. Ihr Augenmerk gilt ausschliesslich dem geleiteten Universitätsunterricht, womit die Lernerautonomie gleich zweifach in Frage gestellt wird: einerseits engt der Aufbau eines Lehrbuchs an sich bereits die Wahlmöglichkeit der Lernenden im Hinblick auf Stoffeinteilung und -progression ein, andererseits geben die beiden Lehrbücher noch dazu detaillierte Vorgaben für die zeitliche Einteilung der Lerneinheiten.

Im Gegensatz dazu ist bei den englischsprachigen Einführungen das private Studium entweder ganz oder zumindest mit in Betracht gezogen, die Darstellung deutlicher einfacher. Der theoretische Aspekt ist weitgehend vernachlässigt. Stattdessen wird moderne Terminologie dort selbstverständlich eingesetzt, wo sie zur Erreichung didaktischer Ziele nützlich ist. Obwohl in seiner ersten Auflage chronologisch das älteste der untersuchten Werke, ist MITCHELL und ROBINSON 2001 von seiner Haltung gegenüber den Lernenden ganz unter die jüngeren Lehrbücher zu reihen, da es einen sehr vereinfachten, von Theorielast befreiten Zu-

gang anstrebt. Und das offenbar mit grossem Erfolg, wenn man die Zahl der Auflagen als Massstab heranzieht.

Wenn man davon ausgeht, dass die Entwicklung in der Lehrbuchkonzeption Erfahrungen der Unterrichtspraxis widerspiegelt, lässt sich daraus der Schluss ziehen, dass der Fortschritt in der Didaktik mit einer Reduktion der Theorie einhergeht. Es zeichnet sich im untersuchten Zeitraum insgesamt eine Entwicklung zur Vereinfachung der Darstellung der Grammatik und zur Vereinfachung der Übungen ab. Die deutschsprachigen Werke erfordern viel eigene Erkenntnisleistung und -fähigkeit, die sie eher für erfahrenere Lernende angemessen erscheinen lassen, während die jüngeren Werke (POLLINGTON 1999, HOGG 2002 und v.a. auch MITCHELL und ROBINSON 2001) einen lockereren Zugang wählen und ihnen zugleich eine meines Erachtens realistischere Einschätzung der grammatisch-analytischen Fähigkeiten absoluter Anfänger zugrunde liegt. Ein solcher elementarer Zugang empfiehlt sich wohl auch für den Altirischunterricht.

Wie beim altsprachlichen Unterricht im engeren Sinn werden auch im Altenglischunterricht zumeist Elementar- und Lektüreunterricht miteinander vermengt. PILCH 1970: 7 nennt dies ausdrücklich als eines der Ziele seines Lehrbuchs, und auch die meisten anderen Autoren sehen einen möglichst raschen Übergang zur Textlektüre als Teil auch des Anfängerunterrichts als ihr Ziel.

Die im Zusammenhang mit dem Lateinunterricht konstatierte Zurückdrängung des eigentlichen Sprach-, im Sinne von Sprachsystem-, -unterrichts, ist problematisch, weil durch die Strategie, den altsprachlichen Unterricht durch kulturkundliche und gesellschaftspolitische Relevanz zu rechtfertigen, unbewusst der Diskurs seiner Gegner übernommen wird, anstatt dass offensiv die besonderen Vorteile des Sprachunterrichts alter Sprachen hervorgehoben werden. Ein Vorzug liegt z.B. darin, dass die Sprachvermittlung toter Sprachen eben *anders* als die lebender Fremdsprachen abläuft und dafür andere Lernstrategien und andere Bewusstwerdungsmethoden erforderlich sind, die andere neuronale Strukturen aktivieren. Der Erwerb solcher Fertigkeiten stellt einen Wert an sich dar und braucht nicht als Hilfsfertigkeit für externe Ziele gerechtfertigt werden (vgl. CLASEN 1974: 13-16). Es soll hier nicht das sattsam bekannte und unter Beschuss geratene Argument des 'logischen Denkens' strapaziert werden, den der schulische Lateinunterricht angeblich fördere (siehe dazu die kritischen Bemerkungen bei MEIßNER 2003: 152-153). Es kann aber auch nicht geleugnet werden, dass es nicht Ziel der Beschäftigung mit alten Sprachen sein kann, wie im Fall der lebenden Fremdsprachen eine automatisierte, intuitive, gewissermassen emotionale Beherrschung zu erlan-

gen. Das Lernen alter Sprachen hat im Wesentlichen ganz andere Zielgruppen als das lebender Sprachen: Philologen, die 1. Literatur im Original lesen wollen, Historiker, die 2. historische Quellen im Original lesen wollen, Sprachwissenschaftler, die 3. diachronen und 4. synchronen Sprachvergleich anstellen wollen. Dafür ist das Erlernen eines analytischeren Zugangs zu den Sprachquellen gefordert.

Zur Erreichung dieses Ziels für alte Sprachen im Allgemeinen scheint unter den geläufigen Lehrmethoden (vgl. NEUNER 2003a: 227-232) die für moderne Fremdsprachen in Verruf geratene 'Grammatik-Übersetzungs-Methode' die angemessenste zu sein.

'Charakteristisch für die Grammatik-Übersetzungs-Methode [...] ist die Kenntnis der Wörter (Bausteine) und der Grammatikregeln (Baugesetze) der Zielsprache. Mit ihrer Hilfe soll der Lernende zielsprachliche Sätze und Texte verstehen und auch selbst richtig 'konstruieren' lernen. Als Nachweis für die Beherrschung der Fremdsprache gilt die Übersetzung [...]

Sprachenlernen dient zum einen der geistig-formalen Schulung (Einsichtnehmen in die Baugesetze und Kategorien der Zielsprache). Eines der Richtziele ist deshalb nicht Sprachkönnen, sondern Sprachwissen. [...] Da die Errungenschaften der zielsprachlichen Kultur sich vornehmlich in ihren literarischen Zeugnissen manifestieren, steht im Fortgeschrittenenunterricht das Lesen literarischer Texte im Vordergrund. [...] Zugrunde liegt ein kognitives Lernkonzept, das sich auf das Verständnis der Baugesetze der Zielsprache und ihre korrekte Anwendung bei der Satzbildung und Übersetzung bezieht.' (NEUNER 2003a: 227-228)

Diese Charakterisierungen der Grammatik-Übersetzungs-Methode NEUNERS, die er allerdings mit Bezug auf den modernen Fremdsprachenunterricht referiert und die in ihrer Formulierung bereits eine Kritik an der Methode implizieren, lassen sich affirmativ direkt für den altsprachlichen und damit für den *air*. Unterricht in Anspruch nehmen. Manche der kritischen Aussagen NEUNERS bedürfen jedoch einer Modifizierung. Anstatt 'zur Formulierung der Sprachregeln [...] die jeweilige Zielsprache mit Hilfe der Kategorien der lateinischen Schulgrammatik' darzustellen (NEUNER 2003a: 227), muss natürlich jede Sprache mithilfe der ihr selbst angemessenen Kategorien beschrieben werden. NEUNERS Aussage (2003a: 228), dass 'Literatur (als geformte Sprache) [...] das Zeugnis der geistigen Leistung einer Sprachgemeinschaft' ist, bedeutet im Zusammenhang mit modernen Sprachen natürlich eine Kritik an der Vernachlässigung der gesprochenen Sprache. Für tote Sprachen stellt Literatur, im weitesten Sinne für jede Art von geschriebenem Text, das einzige zur Verfügung stehende Untersuchungsobjekt dar, gesprochene Sprache als Kommunikationsmittel kann nicht Fokus des altsprachlichen Unterrichts sein. Dass in der Literatur 'die bleibenden kulturellen Werte charakteristisch zutage treten,' wirkt in Hinblick auf überkommene Paradigmen von Bildungsidealen überspitzt und polemisch formuliert. Stattdessen kann man neutraler konstatieren, dass in den uns in toten Sprachen zur Verfügung stehenden Texten die für ihre Kultur

charakteristischen Werte zutage treten. Sie sind dann das Objekt der Beschäftigung mit diesen Sprachen, ohne dass ihnen wertend von vornherein ein bleibender oder vergänglicher Wert zugeschrieben wird.

V. Altirisch und neue Medien

Ein Überblick über die Verwendung und die Möglichkeiten der neuen Medien (Internet, CD-ROM, Datenbanken, etc.) für die Didaktik des Altirischen kann hier nicht in dem Detail vorgenommen werden wie z.B. bei BECHTHOLD-HENGELHAUPT 2001 für die klassischen Sprachen. Überhaupt steht die theoretische Forschung im Bereich Interneteinsatz im Fremdsprachenunterricht erst am Anfang (siehe MÜLLER-HARTMANN 2003). Eine gute Ausgangsbasis zu existierenden und fachlich wertvollen Internetseiten zum Altirischen stellt das Portal *Gaeilge ar an Ghréasán* der schottisch-gälischen *University of the Highlands and the Islands* in Sabhal Mór Ostaig unter: <http://www.smo.uhi.ac.uk/gaeilge/gaeilge.html> dar. Seiten didaktischen Inhalts machen allerdings nur einen kleinen Teil davon aus. Hervorzuheben ist jedoch die E-Maildiskussionsliste *Old-Irish-L* (Homepage unter <http://listserv.heanet.ie/old-irish-l>), die gänzlich neue Perspektiven v.a. des air. Fortgeschrittenenunterrichts bietet, wie ich ihn z.B. in der Form moderierter Lektürekurse der Sagen *Immacallam in dá Thúarad* 'Das Gespräch der zwei Weisen' und *Comracc Líadaine 7 Chuirithir* 'Die Begegnung von Líadain und Cuirithir' seit 2000 praktiziere.

VI. Beurteilung vorliegender Lehrbücher des Altirischen²²

Nachdem gegen Ende des 19. Jhs. bedeutende Fortschritte in der Erforschung des Altirischen erzielt worden waren und allmählich breiteres Interesse an dieser Sprache einsetzte, machten sich Forscher ab dem Beginn des 20. Jhs. daran, Handbücher für den Elementarunterricht zu verfassen. Einen Überblick über die Forschungsgeschichte gibt MCCONE 1996, der Frage air. Lehrbücher sind speziell die Kapitel 2.1 (15-16) und 8.2 (50-51) gewidmet. Ein persönlicher Abriss findet sich bei MEYER 1979: 393.

Bücher, die sich an Anfänger auf dem Gebiet des Altirischen wenden, können folgendermassen klassifiziert werden. Es versteht sich von selbst, dass die Übergänge zwischen den Kategorien teilweise fließend sind, speziell zwischen B1 und B2:

A. Lehrbücher im engeren Sinne. Zur Definition siehe Paragraph I.2.5.

B1. Einführungsbücher, in denen anhand authentischer, mehr oder weniger einfacher Texte die Grundbegriffe der air. Grammatik mehr oder weniger unsystematisch beigebracht werden. Obwohl sie von den Autoren zu ihrer Zeit als angemessene erste Übungsbücher oder gar Lehrbücher für das Altirische gedacht waren,²³ entsprechen diese Werke nicht mehr heutigen Vorstellungen von Sprachlehrbüchern und werden meines Wissens zu diesem Zweck auch praktisch nicht mehr benutzt.²⁴ Die darin enthaltenen Originaltexte, die mit grammatischen Kommentaren und Glossaren einigermaßen gut aufgearbeitet sind, setzen nämlich an sich bereits eine Kenntnis des Altirischen voraus oder bauen auf guten Kenntnissen des Neuirischen, bzw. anderer alter Sprachen auf oder erfordern zumindest die genaue Anleitung durch einen Lehrer, womit sie zum Selbststudium der Sprache ungeeignet sind. Dazu sind u.a. STRACHAN 1944, THURNEISEN 1949 und POKORNY 1923, 1952, 1969 zu zählen. Lehrbücher dieses

²² In diesem Kapitel sind auch Stellungnahmen von Mitgliedern der E-Maildiskussionsliste *Old-Irish-L* verwertet. Die Originalbeiträge sind auf der Seite <http://listserv.heanet.ie/cgi-bin/wa?A1=ind0303&L=old-irish-l> unter der *subject-line* 'learning OIr.' nachzulesen. Ich danke allen Mitgliedern von *Old-Irish-L*, die im Zuge dieser Diskussion über ihre Erfahrungen im Studium des Altirischen berichtet haben, ohne dass ich sie hier alle namentlich aufzählen kann.

²³ Vgl. dazu BERGIN in STRACHAN 1944: v-vi: 'My object has been to produce a plain text for beginners [...];' BINCHY und BERGIN in THURNEISEN 1949: v: '...Thurneysen announced the impending appearance of »a second, smaller volume« containing »a few texts with vocabulary«, as well as »a detailed word-for-word commentary on a short piece of text for the benefit of those who seek to acquire Old Irish with the aid of my *Handbuch* alone« und POKORNY 1923: 1-2: 'The scope of this little book is to provide students of Old Irish with more interesting texts than were hitherto at their disposal. [...] For the benefit of beginners a full commentary to the first paragraphs of V has been added, together with a tentative phonetic transcript of the whole story.'

²⁴ Siehe dazu auch die Einleitung von TRISTRAM 1978: 259 und MCCONE 1996: 51.

Typs stellen eigentlich nur eine Kategorie von historischer Bedeutung dar;²⁵ moderne Lehrbücher werden nicht mehr in dieser Art verfasst (oder sollten es zumindest nicht werden).

B2. Bücher für die Anfängerlektüre, die sich an Studierende wenden, die die Anfangsgründe der Sprache bereits anderweitig erworben haben und nun zum ersten Mal Kontakt mit zusammenhängenden, für Nichtspezialisten gut aufbereiteten altir. Texten machen wollen.²⁶ Dazu ist z.B. MEID 1970 zu zählen. Der Unterschied zur Kategorie B1 ist nur ein tendenzieller und besteht meines Erachtens vor allem im Bewusstsein der Autoren, sich an ein Publikum mit geringen Vorkenntnissen zu wenden. D.h. für das Zielpublikum ist bereits die Benutzung von Lehrbüchern des Typs A oder ein vergleichbarer Anfängerunterricht vorausgesetzt. Zudem werden vom didaktischen Standpunkt her mehr Hilfestellungen geleistet als in Werken des Typs B1. Moderne Ausgaben altir. Texte erfüllen zumeist die Anforderungen dieses Typs.

C. Referenzwerke, die keinen Lehrbuchcharakter im eigentlichen Sinn aufweisen, sondern die die Benutzung anderer Lehrbücher erleichtern können oder sollen. Das gilt z.B. für GREEN 1995, der selbst keinen anderen Anspruch hat als den, als Ressource für den Unterricht mit OIW und OIPG zu dienen (GREEN 1995 im Vorwort),²⁷ oder für EIV.²⁸ Durch die Entwicklung der irischen Philologie ist auch OIPG im Endeffekt zu einem solchen Referenzwerk geworden, obwohl es ursprünglich für andere Zwecke gedacht war.

²⁵ MCCONE (1996: 51) schreibt dazu in seinem Forschungsüberblick zum Altirischen: 'Indispensable though these works were and are, a graded course in Old Irish accompanied by appropriate exercises and readings remained a major desideratum.'

²⁶ Vgl. dazu MEID 1970: 5:

{...} Zielsetzung dieser Ausgabe: sie will – vor allem mittels des ausführlichst gehaltenen Kommentars – dem Interessenten eine gründliche Einarbeitung in das Altirische ermöglichen. [...] Da in der keltischen Philologie und Sprachwissenschaft [...] oft die elementarsten Hilfsmittel fehlen oder unvollständig, veraltet oder sonst auf irgend eine Weise insuffizient sind, ist ein selbständiges Einarbeiten sehr schwer und ohne eine gewisse anfängliche Hilfe fast unmöglich. Diese Hilfe will der Kommentar im Zusammenhang mit den sonstigen einführenden Bemerkungen vermitteln.'

²⁷ Eine Rezension von GREEN 1995 in ESKA 1998.

²⁸ Zu EIV: '[...] it is not a book for absolute beginners. They require more basic pedagogical support.' (ESKA 1998)

In weiterer Folge sollen in diesem Kapitel nur solche Werke diskutiert werden, die gewisse Grundanforderungen an Sprachlehrbücher für absolute Anfänger im Altirischen im weitesten Sinne erfüllen, d.h. im Wesentlichen Bücher der Kategorie A. Ausserdem soll ein Buch der Kategorie B untersucht werden, das auch heute noch so weit verbreitet ist, dass es aus praktischen Erwägungen heraus als unmittelbares Vergleichsmaterial für *Seng.* herangezogen werden muss. Folgende vier Werke verbleiben somit als derzeit im Handel erhältliche Lehrbücher in der Untersuchung:

1. John STRACHAN, *Old-Irish Paradigms and Selections from the Old-Irish Glosses*, Dublin 1949
2. Pádraig Ó FIANNACHTA, *SeanGhaeilge gan dua*, Má Nuad 1974
3. Ernest Gordon QUIN, *Old-Irish Workbook*, Dublin 1975
4. Ruth P. M. & Winfried P. LEHMANN, *An Introduction to Old Irish*, New York 1975

Zur Zeit sind mehrere neue Lehrbücher in Vorbereitung. Neben meinem eigenen Lehrbuch weiss ich von drei weiteren einschlägigen Werken, von denen mir allerdings keine Ausschnitte, sondern nur Informationen allgemeiner Art vorliegen, sodass eine eingehende Diskussion nicht möglich ist:

1. Kim MCCONE von der University of Ireland in Maynooth wird heuer ein kurzgefasstes Lehrbuch mit dem voraussichtlichen Titel *A First Old Irish Grammar and Reader* im Umfang von ca. 200 Seiten veröffentlichen. Das Buch soll in zehn Abschnitte zur air. Grammatik unterteilt sein, sowie einen elften zum Mittelirischen, die von passenden (manchmal leicht modifizierten) Originaltexten begleitet werden. Das Buch soll gleichzeitig als Nachschlagewerk für Lernende und als Übungsbasis für Lektüre dienen.²⁹

²⁹ Persönliche Mitteilung in einer E-Mail vom 21. 4. 2003. Dieses Werk wird wohl die selbstgestellten Anforderungen erfüllen, die MCCONE 1996: 51 formuliert hat:

‘A rather fuller Old Irish course incorporating the best features of these two introductions [Anm. D.S.: SGGD und OIW] as well as those by Strachan [Anm. D.S.: 1944] and Thurneysen [Anm. D.S.: 1949] would be welcome. Ideally this should gradually merge into a reader exemplifying as wide a variety of genres as possible and perhaps introducing basic features of Middle Irish in later stages.’ (51)

2. Jürgen UHLICH vom Trinity College Dublin arbeitet an *Grammatical notes on Old Irish lessons*,³⁰ die der leichteren Benutzung von OIW dienen sollen.
3. Wim TWIGGES aus Leyden wird im Verlag *De Keltische Draak* eine englischsprachige Einführung in das Altirische im Umfang von ca. 150 Seiten veröffentlichen. Diese Einführung mit einem Hauptaugenmerk auf air. Dichtung ist aus dem Standpunkt des Neuirischen geschrieben und setzt vieles voraus. Syntax, Relativsätze und Verben sollen angeblich eher kurz kommen.³¹ Diese Kurzbeschreibung erinnert an Ó FIANNACHTAS *SeanGhaeilge gan dua*.

VI.1. STRACHANS *Old-Irish Paradigms and Glosses*

Voller Titel:

Old-Irish Paradigms and Selections from the Old-Irish Glosses. With Notes and Vocabulary by John STRACHAN. Fourth Edition, revised by Osborn BERGIN, Dublin: Royal Irish Academy 1949 (repr. 1984, 1989). viii + 216 Seiten. Preis € 8,25.

Rezensionen, Kurzdarstellungen:

1. Kim MCCONE, 'Prehistoric, Old and Middle Irish,' in: *Progress in Medieval Irish Studies*, edited by Kim MCCONE and Katharine SIMMS, Maynooth: Dept. of Old Irish 1996, 50-51 [Anm.: Kurzdarstellung im Rahmen eines Forschungsberichts]

Für viele Generation von Hibernisten war und ist noch immer STRACHANS *Old-Irish Paradigms and Glosses* (kurz: OIPG) das erste Einführungswerk in die air. Sprache. Dabei handelte es sich um ursprünglich zwei getrennte Publikationen John STRACHANS, einerseits *Selections from the Old-Irish Glosses* von 1904 und andererseits *Old-Irish Paradigms* von 1905, die 1909 nach STRACHANS Tod zu einem Band zusammengefasst und in weiterer Folge von Osborn BERGIN bearbeitet wurden.

³⁰ Vorläufiger Titel, persönlich mitgeteilt in einer E-Mail vom 16. 1. 2003.

³¹ Persönliche Mitteilung von Bart JASKI (Utrecht) in einer E-Mail vom 11. 3. 2003. Die Einschätzung stammt von Leni VAN STRIEN.

Der heute erhältliche Nachdruck des Buchs enthält nur BERGINS ‘Preface to the Third Edition’ von 1929 (iv) und ‘Preface to the Fourth Edition’ (iii; undatiert, aber vermutlich von 1949). STRACHANS ursprüngliches Vorwort wird nur auszugsweise in ersterem zitiert. Dabei wird als Zweck des Buches genannt ‘to serve as the skeleton for a course on lectures on Old-Irish Accidence’ (iv). Der Autor geht von Studierenden aus, die die moderne Sprache (d.h. Neuirisch) beherrschen. Für sie

‘the Old Irish noun and pronoun present no great difficulties.³² On the other hand, the complicated verbal system is very puzzling to the beginner. The book has, therefore, been so arranged that the student who has mastered the nominal inflexion may learn the verb gradually, tense by tense.’ (iv)

Auf die Vorwörter folgen ein Abkürzungsverzeichnis der benutzten Literatur, ein allgemeines Abkürzungsverzeichnis und ein relativ detailliertes Inhaltsverzeichnis (v-viii). Ein eigentlicher Index fehlt. Das Buch, das zu einer Zeit verfasst wurde, als die heute verbreiteten Standardhandbücher des Altirischen noch nicht erschienen waren,³³ besteht einerseits aus einer Kurzgrammatik des Altirischen (*Old-Irish Paradigms*), die sich im Wesentlichen auf eine weitgehend kommentarlose Darstellung der wichtigsten Flexionsklassen mit Formenzitaten v.a. aus den Glossen und den Ulstersagen beschränkt. Dabei nehmen im weitesten Sinne nominale Kategorien die Seiten 1-33 ein, der Verbalflexion kommen die Seiten 34-68 zu. Die Präsensstammklassifizierung STRACHANS hat sich wegen ihrer geringen Ikonizität nicht durchgesetzt. Auf den Seiten 68-101 sind alle paradigmatischen Formen der zwölf wichtigsten und unregelmässigsten air. Verben abgedruckt, wobei allerdings keine Unterscheidung zwischen blossen Konstrukten des Autors und tatsächlich belegten Formen gemacht wird.³⁴ Als immer noch besonders nützlich erweisen sich dabei die Übersichtstabellen zum Verbum Substantivum und zur Kopula (68-73).

Auf den grammatischen Teil folgt der praktische Übungsteil (*Selections from the Old-Irish Glosses*). Auf den Seiten 103-136 finden sich 387 air. Glossen aus dem *Thesaurus Palaeohibernicus* nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet, ‘an annotated selection of glosses that is of great practical pedagogical use by virtue of an arrangement according to verbal category’ (MCCONE 1996: 51). Dabei wird, gemäss den Worten der Einleitung, ein Tempus nach dem anderen behandelt, beginnend mit dem Präsens Indikativ. In den meisten Fällen ist auch der lateinsprachliche Kontext der Glossen, wenn auch knapp, mit abgedruckt, aller-

³² Im Abstand von hundert Jahren betrachtet mag man sich über den Optimismus STRACHANS in diesem Punkt wundern, da das Pronominalsystem vom Alt- zum Neuirischen hin einem vollständigen Systemwechsel unterzogen wurde, und das eine vom anderen aus nicht verständlich ist.

³³ Dazu STRACHAN: ‘Of recent years [...] much progress has been made in the study of Old Irish grammar, and, as yet, no grammar has appeared in which these recent discoveries have been embodied.’ (iv)

³⁴ In GREEN 1995 ist dieser Fehler vermieden. Erschlossene Formen sind dort durch Kursivsetzung bezeichnet.

dings ohne Übersetzung der lateinischen Passagen. Lernenden, die des Lateinischen nicht sehr gut oder gar nicht mächtig sind (erfahrungsgemäss der überwiegende Teil der Lernenden), wird damit eine zusätzliche Hürde in den Weg gelegt. Zu den Glossen gibt es im Anschluss kurze Anmerkungen grammatischer oder orthographischer Art (*Notes*, 137-165), die aber trotz ihrer Nützlichkeit weit davon entfernt sind, eine systematische Einführung in die air. Grammatik zu bieten. So ist z.B. nirgends in OIPG das air. System der Anlautsmutationen beschrieben. Man wird auch eine systematische Beschreibung der Nebensatzkonstruktionen, wie überhaupt der Syntax vergeblich suchen.

Das Buch beschliesst ein Vokabelverzeichnis zu den Glossen (167-206), das im Fall der Verben immer auch die im Textteil konkret vorkommenden paradigmatischen Formen anführt und bestimmt. Darauf folgen noch *Addenda* und *Corrigenda* (207-216), die sich im Laufe der Jahre angesammelt haben.

Von seinem Aufbau her ist OIPG ganz klar ein Lehrbuch des Typs B1, im ersten Teil des Buches ein Referenzwerk des Typs C (allerdings zu seiner Zeit natürlich nicht als Hilfsmittel für irgendein anderes Werk entstanden). Ohne Anleitung einer Lehrperson ist es nahezu unmöglich, eigenständig mithilfe von OIPG Altirisch von Grund auf zu lernen. Es kann vielmehr bestensfalls als erste praktische, gut aufbereitete Lektüre dienen, *nachdem* die Anfangsgründe des Altirischen auf andere Art erworben wurden. Auf gar keinen Fall ist das Buch für Lernende ohne sehr gute allgemein-grammatische, bzw. altsprachliche Vorkenntnisse geeignet. Die ausschliessliche Verwendung von Glossenmaterial hat zwar den Vorteil, die Lernenden tatsächlich nur mit authentischem Altirisch zu konfrontieren, bedeutet aber auch, dass ihnen inhaltlich nur mässig interessante Texte vorgesetzt werden und damit ein verzerrter Eindruck der air. Literatur entsteht. Gleichzeitig sind viele der ausgewählten Glossen inhaltlich und sprachlich schwierig und ausserhalb ihres Kontextes kaum verständlich, was kaum motivierenden Einfluss auf die Lernenden haben kann.

Wegen seiner knappen und übersichtlichen Darstellung der Grammatik stellt OIPG dennoch ein noch immer beliebtes und häufig benutztes Nachschlagewerk dar und ist zu Recht mehrfach neu aufgelegt worden.

VI.2. Ó FIANNACHTAS *SeanGhaeilge gan dua*³⁵

Voller Titel:

Pádraig Ó FIANNACHTA, *SeanGhaeilge gan dua*, Má Nuad: An Sagart 1974 (An Dara hEagran 1981). 114 Seiten. Preis € 3,81.

Rezensionen, Kurzdarstellungen:

1. Hildegard TRISTRAM, *ZCPH* 36 (1978), 259-262 [Anm.: sehr kritische Rezension der ersten Auflage]
2. Ruairí Ó HUIGINN, *ZCPH* 40 (1984), 289 [Anm.: kurze, wohlwollende Notiz zur zweiten Auflage³⁶]
3. Kim MCCONE, 'Prehistoric, Old and Middle Irish,' in: *Progress in Medieval Irish Studies*, edited by Kim MCCONE and Katharine SIMMS, Maynooth: Dept. of Old Irish 1996, 51 [Anm.: Kurzdarstellung im Rahmen eines Forschungsberichts]

Die zweite, verbesserte Auflage von Ó FIANNACHTAS *SeanGhaeilge gan dua* (kurz: SGGD) beginnt mit einer Inhaltsangabe (*Clár*, 3), einer kurzen, unkommentierten Liste weiterführender Literatur (*Liosta leabhar*), einem Abkürzungsverzeichnis (*Noda*, 4) und zwei Vorwörtern, einem der ersten Auflage (*Réamhrá*) und einem sehr kurzen der zweiten Auflage (*Nóta leis an dara h-eagrán*, 5). Im ersten Vorwort nennt der Autor als seine Absicht:

Tá iarracht déanta sa leabhar seo ar bhunús na SeanGhaeilge a mhúineadh agus é a chur ar chumas an fhoghlaimeora adhmaid a bhaint as téacsanna simplí sa tSeanGhaeilge chla-saiceach.

Cuspóir an údair ab ea a bheith simplí go leor don té atá ag foghlaim na teanga ar a chonlán féin. Ach ba chóir go mba chabhair é an leabhrán don rang SeanGhaeilge chomh maith. (5)

‘In diesem Buch wurde der Versuch unternommen die Grundlagen des Altirischen zu lehren und es dem Lerner zu ermöglichen, einfache Texte in klassischem Altirisch zu verstehen.

Das Ziel des Autors war es, einfach genug für denjenigen zu sein, der die Sprache für sich selbst erlernt. Aber dieses Büchlein sollte genauso gut auch als Hilfsmittel für einen Altirischkurs taugen.’

³⁵ In Ó HÉALAÍ 1994: Fn. 64 findet sich ein Verweis auf eine Quelle zum Hintergrund von SGGD, die ich allerdings nicht einsehen konnte: Pádraig Ó FIANNACHTA, 'Faoistin Phádraig,' *Inniu* [sic!], 12 Samhain 1976 (= 12. November 1976). Siehe auch Ó HÉALAÍ 1994: 17.

³⁶ Als Datum der zweiten Auflage nennt Ó HUIGINN 1977, wohingegen es im Buch selbst von Ó FIANNACHTA mit 1981 angegeben wird.

Der Hauptteil des Buches (7-89) besteht aus 64 Paragraphen, die in 17 Kapitel zusammengefasst sind. Zu fast allen Paragraphen gibt es Übungen (*ceachtanna*). Darauf folgen Lösungen (*Freagraí*, 91-108), wobei für einige Übungen ausdrücklich keine Lösungen angegeben werden. Den Abschluss bildet ein Glossar (*Gluais*, 109-114), in dem allerdings bei weitem nicht alle Vokabel der Übungen und Lesestücke enthalten sind. Ein Index fehlt.

SGGD ist nur für Lernende geeignet, die eine hervorragende Kenntnis des Neuirischen besitzen. Die Darstellung der Grammatik ist knapp, wobei immer wieder kurze Verweise auf den indogermanistischen Sprachvergleich gemacht werden. Morphologische und syntaktische Eigenheiten des Altirischen werden nur im Vergleich zum Neuirischen besprochen. Manche Besonderheiten wie z.B. die wesentliche Unterscheidung zwischen Kopula und Verbum Substantivum, die es in den meisten europäischen Sprachen nicht gibt, oder der Gebrauch der Personalnumeralia, in deren Gebrauch es durchaus Unterschiede zwischen Alt- und Neuirisch gibt, werden als bekannt vorausgesetzt und folglich überhaupt nicht thematisiert.

Manchmal verwundert die Selbstbeschränkung: Bei der Darstellung der Deklinationsklassen ist die Inkonsequenz zu bemängeln, dass aus den Flexionstabellen zwar ablesbar ist, welche Kasus nasalisierende Wirkung ausüben, Lenierung aber nicht angegeben ist, von Aspirierung/Gemination ganz zu schweigen. Im Bereich der Numeralia werden nur die Kardinalzahlen 1-4 besprochen, die Zahlen über 4 und die Ordinalzahlen kommen nicht zur Sprache. Aus dem Bereich der Orthographie wird nur die Verwendung der Konsonantenzeichen in groben Zügen beschrieben, wodurch sich für unkundige Lernende der irriige Eindruck aufdrängen muss, der air. Gebrauch der Vokalzeichen sei identisch mit dem des Neuirischen. Der vollständige Verzicht auf phonetische oder phonologische Transkription kann Lernende dazu verleiten, unbewusst die air. Wörter neuirisch auszusprechen; eine Praxis übrigens, der in POKORNY 1923 und 1952 ganz explizit angehangen wird.

Die nicht auf Originaltexten basierenden Übungsstücke bestehen aus kurzen, syntaktisch nicht sehr anspruchsvollen Sätzen. In jenen Übungen, bei denen aus dem Neu- ins Altirische übersetzt werden soll, werden manchmal Wörter verwendet, deren air. Äquivalente in den Übungssätzen bis dahin noch nicht vorgekommen sind (z.B. nir. *cáiliúil* = air. *amrae* (24)). Etwa ab der Hälfte des Buches werden als Übungsstücke air. Originaltexte, Gedichte sowie Ausschnitte aus der *Táin Bó Cúailnge*, verwendet, wobei Quellenangaben allerdings fehlen (in Übung 42, Seite 55, kann dadurch der fälschliche Eindruck entstehen, die drei untereinander gedruckten Strophen seien Teil eines einzigen Gedichts). Gerade zu jenen Übungen, die air. Gedichte zur Grundlage haben, gibt es keine Lösungen, sodass Lernende, die das Buch entsprechend der Absicht des Autors zum Selbststudium benutzen, keine Kontrollmöglich-

keit für ihre Übersetzungsversuche erhalten. Auch sonst beeinträchtigen zahlreiche sachliche Schwächen und Fehler den Wert des Buchs zusätzlich (siehe dazu TRISTRAM 1978) und machen es ohne fachliche Leitung nicht benutzbar.

Ein weiterer, für dieses Buch spezifischer Nachteil besteht darin, dass alle grammatischen Fachtermini auf Neuirisch ohne englische Übersetzung gegeben werden. Bei allem Verständnis für Sprachpurismus im Fall einer bedrohten Sprache sollte bedacht werden, dass für einen völligen Anfänger daraus die Schwierigkeit erwachsen kann, beim Übergang zu den grundlegenden Handbüchern des Altirischen wie GOI, DIL etc. sich die übliche englische Terminologie erst komplett neu aneignen zu müssen. MCCONE (1996: 51) konstatiert zu SGGD, dass ‘the usefulness of [it] was somewhat circumscribed by its being written in Modern Irish and by a lack of clarity in some of the explanations.’

Alles in allem stellt SGGD ein wenig gelungenes Beispiel für ein Lehrbuch des Altirischen dar, das im Gegensatz zu den anderen hier besprochenen Werken einer grossen Anzahl an Kritikpunkten kaum positive Aspekte entgegensetzen kann. Es gehört zwar deutlich dem Lehrbuchtyp A an, setzt aber immer wieder wie Kategorie B1 gewisse Vorkenntnisse stillschweigend voraus.

VI.3. QUINS *Old-Irish Workbook*

Voller Titel:

Ernest Gordon QUIN, *Old-Irish Workbook*, Dublin: Royal Irish Academy 1975 (repr. 1987, 1992). 176 Seiten. Preis € 6,35.

Rezensionen, Kurzdarstellungen:

1. Hildegard L. C. TRISTRAM, *Orbis* 25/1 (1976), 191-193
2. Kim MCCONE, ‘Prehistoric, Old and Middle Irish,’ in: *Progress in Medieval Irish Studies*, edited by Kim MCCONE and Katharine SIMMS, Maynooth: Dept. of Old Irish 1996, 51 [Anm.: Kurzdarstellung im Rahmen eines Forschungsberichts]

QUINS *Old-Irish Workbook* (kurz: OIW) ist das meiner auf persönlichen Gesprächen basierenden Einschätzung nach derzeit verbreitetste Lehrbuch der air. Sprache. Sein Autor erhebt

keinen Anspruch auf einen selbständigen Wert des Buchs: ‘This book is intended as a companion to John Strachan’s *Old-Irish paradigms and selections from the old-Irish glosses* [...], to which reference should be made throughout,’ wie es gleich im ersten Satz der *Introductory Note* (keine Paginierung) heisst.

Der Hauptteil des Buches beginnt mit ausführlichen und im Grossen und Ganzen gründlichen *Reading Rules* (1-10), wobei allerdings das Problem unbetonter Kurzvokalschreibungen nicht behandelt wird, sondern der Eindruck verbleibt, diese Schreibungen stünden für Vokale eigener Qualität. Dieser Eindruck wird auch durch die Transkriptionspraxis im weiteren Verlauf des Buchs gestützt, wo z.B. *claideb* als /klað’ev/ transkribiert wird, als enthielte die zweite Silbe den Vollvokal /e/ und nicht bloss ein /ə/, das nur phonetisch eventuell als /e/ realisiert wird. Auf diese orthographische Einleitung folgen vierzig Lektionen (11-160); die beste Kurzdarstellung gibt der Autor selbst im Vorwort:

Each lesson begins with a short grammatical explanation, but most of the forms should be sought in Strachan and/or the other two works [Anm. D.S.: GOI und POKORNY 1969]. This is followed by twenty sentences for translations out of old Irish and twenty for translation into old Irish. For the latter a key is provided. The two sets of sentences use the same vocabulary, only the grammar being different. (keine Paginierung)

Am Beginn jedes Paragraphen wird auf die entsprechenden Seitenzahlen in OIPG, GOI und POKORNY 1969 verwiesen. Die ersten zwölf Lektionen enthalten eine Transkription (*suggested pronunciation*) der air. Sätze, wobei der Autor darauf hinweist, dass ‘they do not constitute a phonological much less a phonetic description of the language’ (1). Die grammatischen Erklärungen am Beginn jedes Paragraphen sind tatsächlich sehr knapp gehalten und scheinen für Lernende ohne altsprachliche Lernerfahrung wenig geeignet.

Der Inhalt der Lektionen baut systematisch und im Grossen und Ganzen durchdacht auf einander auf, es wechseln sich kleinere Einheiten von nominaler und verbaler Morphologie ab, einzelne syntaktische Paragraphen sind eingestreut. Nur einige Entscheidungen QUINS sind nicht ganz nachvollziehbar, so v.a. dass er Adjektive erst in der 24. Lektion einführt, obwohl sich deren Flexion praktisch nicht von der der entsprechenden Substantivklassen unterscheidet und nichts dagegen spräche, Adjektive und Substantive auf einmal zu besprechen. Die Adjektivsteigerung beginnt erst mit Lektion 29. Komponierte Verben, von grosser Bedeutung in der air. Verbalmorphologie, werden erst in Lektion 10 eingeführt. Obwohl QUIN offenbar dem Prinzip folgt, Schritt für Schritt vom Einfachen zum Schwierigeren vorzudringen, bespricht er die meines Erachtens vom morphologischen Standpunkt aus betrachtet schwierigste Tempuskategorie, nämlich das Futur, ab Lektion 27 deutlich vor der morphologisch et-

was einfacheren und sprachpragmatisch wichtigeren Kategorie des Präteritums, das erst mit Lektion 34 eingeführt wird.

Ein von vielen Seiten geäußelter Kritik- und Frustrationspunkt für Benutzer von OIW ist die – gelinde gesagt – Weltfremdheit der Übungssätze. Von den 400 air. Sätzen des Buches stammt nicht einmal ein Dutzend aus authentischen air. Texten, wobei diese auch nicht speziell hervorgehoben sind. Alle anderen Sätze sind vom Autor konstruiert. Beispiele wie *Ní benaid súili inna legae co cloich inna telmo* ‘Ihr schlagt die Augen der Ärzte nicht mit dem Stein der Schleuder aus’ (Satz 8.4) oder *Innád fil in mbuidin benmae oc marbad inna macc?* ‘Ist die Truppe, die wir schlagen, nicht gerade dabei die Knaben zu töten?’ (Satz 14.8) sind typisch für den Stil der Sätze. MCCONE (1996: 51) nennt den Stil der Übungssätze ‘rather wooden and mechanical throughout.’

Allerdings hat die Verwendung eines relativ beschränkten Wortschatzes in OIW zumindest den Vorteil, dass die Lernenden auf diese Weise allmählich mit einem Grundvokabular des Altirischen vertraut gemacht werden und folglich beim Übersetzen nicht so stark durch Vokabelsuchen von der Beschäftigung mit dem Formenerkennen abgelenkt werden. Diesem Effekt dient auch die repetitive Verwendung gleichartiger, meist einfacher Satzkonstruktionen mit oft nur geringen Variationen. Die Regelmässigkeit der grammatischen Formen in OIW bereitet allerdings nicht auf die in authentischen Texten tatsächlich vorhandene Unregelmässigkeit (Varianten, alt- und mittellirische Mischformen) vor. Die Vertrautheit mit den in OIW auftretenden Formen kann auch dazu führen, dass im authentischen air. Textkorpus marginale oder gar unbelegte, von QUIN nur konstruierte Formen als geläufige air. Formen in der Erinnerung hängen bleiben, z.B. hyperkorrektes *dirg* (Satz 24.11) für sprachgeschichtlich gerechtfertigtes und oft belegtes *deirg* (über Konsonantengruppen hinweg tritt keine Hebung auf!), im Altirischen unbelegter akk. pl. *míleda* (36.18), oder die Form *toirthi* (38.2), die in den air. Glossen zwar belegt ist, aber in ihrer Gestalt bereits auf das Mittellirische verweist (als air. Varianten wären belegtes *torud* und unbelegtes **toirthea* zu erwarten).

Das Buch wird von einem relativ knappen *Grammatical Index* (161-163) beschlossen. OIW besitzt kein Wörterverzeichnis. Bis zum Erscheinen von GREENS *Old Irish Verbs and Vocabulary*, das ein zweisprachiges Glossar zu OIW enthält (GREEN 1995: 101-145), wurde dieses Manko durch zahlreiche, von Studierenden erstellte Vokabellisten ausgeglichen, die unter den Lernenden zirkulierten. Jürgen UHLICHs in Arbeit befindliche Anmerkungen zu OIW sollen ebenfalls ein Glossar in gedruckter Form enthalten.

Abschliessend ist zu sagen, dass OIW von allen hier untersuchten Werken am deutlichsten die Anforderungen des Lehrbuchtyps A erfüllt, jedoch in einer eigentümlich sterilen und

trockenen Art und Weise. Für Lernende, die bereit sind, inhaltliche Eintönigkeit in Kauf zu nehmen, bietet es eine passable Ausgangsbasis, sich im *pattern drill* die grundlegende air. Morphologie anzueignen.

VI.4. LEHMANNs *Introduction to Old Irish*

Voller Titel:

Ruth P.M. & Winfried P. LEHMANN, *An Introduction to Old Irish*, New York: The Modern Language Association of America 1975 (repr. 1996). xvi + 201 Seiten. Preis \$ 35,-.

Rezensionen:

1. Robert T. MEYER, *Speculum* 54 (1979), 393-395 [Anm.: positive Rezension der ersten Auflage]

In Aufbau und Konzeption folgt *An Introduction to Old Irish* (kurz: IOI) des Ehepaares LEHMANN den theoretischen Vorgaben des Altenglischlehrbuchs von MARCKWARDT und ROSIER 1972 (siehe dort auf den Seiten xiii-xviii das *Preface* der Autoren und das *Foreword* von Winfried P. LEHMANN), ohne dass darauf ausdrücklich verwiesen würde. Die vorliegende Version von 1991 stellt die zweite, gegenüber der ersten korrigierte Auflage des Werkes dar. IOI wird von einem Vorwort, einem sehr ausführlichen Inhaltsverzeichnis und Abkürzungsverzeichnissen eingeleitet (v-xv). Der Hauptteil des Buchs mit dem Titel *Scéla Mucce Meic Dathó. The Story of Mac Dathó's Pig* ist in 20 Kapitel mit 100 Abschnitten gegliedert (1-150), es wird strikt darauf geachtet, dass jedes Kapitel aus 5 Abschnitten (*sections*) besteht.

'The first fifty of these sections are descriptive; many of the same matters are discussed in the second fifty sections from a historical point of view.' (v)

Die Gliederung in 100 symmetrisch angeordnete Teile erweckt einen mehr als bloss erzwungenen Eindruck, und man fragt sich, ob nicht hin und wieder die Symmetrie vor den Inhalt geht. Die Abschnitte 96-100 enthalten eine kommentierte Kurzbibliographie grundlegender weiterführender Werke. Am Beginn jedes Kapitels, ausserhalb der Abschnittszählung, wird unter dem Titel *Reading and Textual Analysis* fortlaufend ein Ausschnitt der Sage *Scéla Mucce Meic Dathó* mit einer ausführlichen Erklärung aller Wortformen präsentiert. Lediglich die letzten beiden Kapitel enthalten Beispiele aus der air. Dichtung. Mit der Lektüre einer air. Sage gleich in der ersten Lektion zu beginnen erscheint problematisch. Durch die ausführ-

liche Erläuterung sämtlicher Wortformen des Texts im beistehenden Kommentar wird den Lernenden jegliche eigene Arbeit mit Grammatik und Wörterbuch abgenommen; es ergibt sich nur ein geringer Lerneffekt.

Abgesehen vom Übersetzen *air*. Originaltexte enthält IOI keine Übungen, die die Lernenden dazu anhalten würden, sich aktiv mit der Sprache auseinanderzusetzen. Auf den Seiten 151-196 befindet sich ein ausführliches Glossar, das sämtliche im Textteil des Buches vorkommende Flexionsformen enthält. Ein ausführlicher Index (199-201) beschliesst das Buch.

Aus dem Vorwort erhellt nicht unmittelbar, ob IOI für das Selbststudium oder als Lehrgrundlage für einen Kurs unter Anleitung eines Lehrers gedacht ist. Allerdings wird darauf verwiesen, dass ‘the handbook has been used in preliminary form in R. P. M. Lehmann’s Old Irish course at the University of Texas’ (v).

An dem Werk fällt auf, dass sich die LEHMANNs nicht bloss auf eine Darstellung der *air*. Grammatik beschränken, sondern ihren Blick darüber hinaus auch auf Sprachgeschichte, Literatur und Geschichte richten. Dazu schreiben die Autoren im Vorwort:

‘This handbook was produced with the aim of providing students with an introduction to Old Irish literature as well as to the language. [...]’

An introductory handbook can only point the way toward mastery of a language and the literature surviving in it. We have tried to direct students toward skills which are essential for such mastery, by providing comments on the culture that produced Old Irish literature, by providing an introduction to paleography with facsimiles of manuscripts and comments on them, by giving notes on metrics, and the like.’ (v)

So positiv dieser Gedanke an sich sein mag, erhält man von IOI den Eindruck, dass der Unterricht der *air*. Grammatik tatsächlich nur *ein* Aspekt des Buches sei, und dass der eigentliche Hauptzweck in der Vermittlung *air*. Kultur im weitesten Sinne liege.

Die Darstellung der Grammatik erfolgt nur in sehr knapper, gewissermassen schon fahrlässiger Form. Um nur einige Beispiele herauszugreifen: Für die Morphologie des Präteritums, die in GOI immerhin auf 23 Seiten besprochen wird, reichen den LEHMANNs ganze 26 Zeilen (37-38). Nur Beispiele der konjunkten Flexion der s- und t-Präterita werden angeführt, obwohl absolute Formen davon keineswegs selten sind. Zur Darstellung des suffixlosen Präteritums genügt den Autoren ein einziges Beispiel. Auf die komplexe und teilweise unregelmässige Stammbildung wird praktisch nicht eingegangen. Obwohl sie darauf hinweisen, dass suffixlose Präteritalstämme meist durch Reduplikation gebildet werden, wird als Beispielwort *·ánaic* (übrigens falsch geschrieben als *·an(a)ic*), das Präteritum von *·icc*, verwendet, wo die historisch zugrundeliegende Reduplikation synchron nicht mehr erkennbar ist. Während aber das wichtige morphologische Merkmal der Reduplikation im Zusammenhang mit dem Präteritum immerhin noch in einem Nebensatz erwähnt wird,

kommt es im Zusammenhang mit der Futurstammbildung überhaupt nicht zur Sprache, zumal so wichtige Kategorien wie das s-Futur gar nicht vorgestellt werden (44-45). Das überaus schwierige und komplexe Gebiet der air. Relativkonstruktionen wird in einem einzigen Abschnitt von nicht einmal einer Seite Länge (77-78) abgehandelt.

Die Anordnung des Buches ist unsystematisch und wird von Benutzern sogar als 'chaotic' bezeichnet. Die ungewöhnlichen Regeln der altirischen Orthographie, die für Lernende erfahrungsgemäss eine besondere Hürde darstellen, werden z.B. erst zu einem Zeitpunkt (Kapitel 6, Abschnitt 30) besprochen, wo die gesamte Morphologie des Altirischen, die ohne Kenntnis der Orthographie teilweise unverständlich ist, bereits behandelt wurde. Es gibt keine konsequenten Lösungen zu den air. Lesestücken. Zur Sage *Scéla Muicce Meic Dathó* gibt es nur in den ersten beiden Kapiteln eine Übersetzung, eine phonetische Transkription nur in den ersten vier Kapiteln.

Dabei ist die gewählte Transkriptionsart teilweise fehlerhaft, inkonsequent und lehnt sich in der Phonetik zu sehr an das Neuirische an. Einige ausgewählte Beispiele sollen genügen: Auf Seite 4 wird *Laigniu huili* als /lajnu uli/ statt /huli/ transkribiert, d.h. ohne die Aspiration, die die Endung des Akkusativs Plural am folgenden Wort bewirkt und die im ir. Originaltext sogar ausdrücklich geschrieben ist. Die Wiedergabe des palatalisierten *g* mit /j/ lehnt sich an die nir. Phonetik an, wird aber der air. Phonologie weniger gerecht. Auf Seite 25 transkribieren sie *taib* mit /tív/, wo erstens im Altirischen ein Diphthong /ai̯/ und kein mittel- bzw. neuirischer zentraler Monophthong /i/ vorliegt, und dessen *b* zweitens palatalisiertes /β'/ ist; in ihrem eigenen Transkriptionssystem hätten die LEHMANNs /taiv/ schreiben müssen. Ebenfalls auf Seite 25 erscheint /gen ðij/ als Transkription von *cen dig*. Nach den Regeln der irischen Phonotaktik sollte das auslautende /n/ Delenierung des nachfolgenden homorganen /ð/ > /d/ verursachen. Diese Delenierungsregel ist noch im heutigen Neuirischen in voller Kraft, findet sich in jedem Lehrbuch beschrieben, und sie hat auch klar nachweisbar schon im Altirischen als synchrone Regel gegolten (vgl. GOI 86-87). /gen/ für *cen* ist ein Beispiel dafür, dass die Autoren unbetonte, mit *c* anlautende Wörter mit /g/ transkribieren. Diese Erscheinung ist aber erst für das Mittel- und Neuirische aufgrund von Schreibvarianten nachweisbar. Für das Altirische wird man noch vom Lautwert /k/ ausgehen müssen. Bei der Verwendung der Zeichen /v ṽ w w̃/ zur Wiedergabe von leniertem *b* und *m* und nasaliertem *f* lässt sich überhaupt kein System feststellen. Vielleicht hatte jeder der beiden Autoren seine eigenen Vorlieben und es wurde vergessen, die Umschreibungen am Ende zu vereinheitlichen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass IOI als Lehrbuchtyp A, dem es angehören will, nicht gelungen ist. Es kann auch mit seiner Vorlage, MARCKWARDT und ROSIER 1972 nicht mithalten, dem gegenüber es an Klarheit und Strukturiertheit fehlen lässt; zudem sind die grammatischen Voraussetzungen der beiden Sprachen Altenglisch und Altirisch ganz verschieden. IOI kann jedoch aufgrund seiner gut aufbereiteten air. Originaltexte als Lehrbuchtyp B2 dienen, d.h. als Lesebuch für Anfänger, die die Anfangsgründe der Sprache bereits anderweitig gelernt haben.

VII. Entstehungsgeschichte von *Sengóidélc – Old Irish for Beginners*

Im Frühjahr 1995 erlernte ich mithilfe von OIW autodidaktisch Altirisch. Als positiv empfand ich dabei den systematischen Aufbau des Lehrbuchs, der Schritt für Schritt in die Grammatik einführt, und den repetitiven Charakter der Übungen, der einen positiven *pattern drill* beim Lernenden erzielt. Einige Aspekte des Buches erschienen mir allerdings bereits damals kritikabel: z.B. der Inhalt der Übungssätze, die fehlende Übersetzung der air. Übungssätze, die dem Lernenden kein Vergleichen ermöglicht, die fehlende konsequente Transkription im gesamten Buch, nicht nur in den ersten zwölf Lektionen, die Einführung der Adjektive erst in der 24. Lektion, etc.

Im Sommer 1995 vertiefte ich meine Altirischkenntnisse durch die Teilnahme an der *Summer School* in Maynooth, Co. Kildare, Republik Irland. Im akademischen Jahr 1995/96 studierte ich Alt- und Mittelirisch dortselbst. In beiden Fällen besuchte ich keine Anfängerkurse in Altirisch; jedoch belegte ich während des Studienjahres einen Kurs von Kim MCCONE, der dem vertiefenden Grammatikunterricht für diejenigen Studierenden diente, die im Jahr davor den Anfängerkurs absolviert hatten. In diesem Kurs besprach MCCONE anhand ausgewählter Glossen aus OIPG die wesentlichen Kapitel der air. Formenlehre und Syntax.

Aus Irland zurückgekehrt, begann ich im Herbst 1996 mit der Leitung eines privaten studentischen Arbeitskreises zum Altirischen, für den mir vom Institut für Sprachwissenschaft und später von der Universität Wien dankenswerterweise Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt wurden. Als Grundlage des Unterrichts wählte ich OIW, da es aufgrund seiner Systematik am besten geeignet erschien. Doch wurde schon in der Vorbereitung klar, dass die knappen grammatischen Erläuterungen QUINS zu Beginn jeder Lektion für Studierende ohne sehr gute altsprachliche Ausbildung, die die Ausnahme im Universitätsbetrieb darstellen, nicht ausreichen würden. Die Praxis bestätigte die Annahme. Dies machte es erforderlich, als Begleitung zu den Lektionen von OIW fortlaufend *handouts* mit Deklinations- und Konjugationsparadigmata zu erstellen. Damit gehörten diese Unterlagen als Unterrichtsmaterialien klar der Kategorie C an.

Obwohl die Unterlagen als Erläuterungen zu OIW gedacht waren, finden sich schon hier deutliche Unterschiede zu OIW: die Einteilung der Verbklassen folgte von Anfang an der ikonischeren und der Sache gerechter werdenden Klassifikation von MCCONE (EIV 21-25), und es waren, da zum grössten Teil Studierende der Indogermanistik am Kurs teilnahmen, zu allen Flexionsklassen konsequent rekonstruierte Vorstufen bis zum Urindogermanischen angegeben. In Ergänzung zu den Texten von OIW enthielten die *handouts* auch einige ein-

fache Gedichte mit knappem Kommentar zur ersten Originallektüre. Diese Funktion erfüllt die Anforderungen für Kategorie B2.

In den ersten drei Jahren des privat organisierten Arbeitskreises besaßen die Unterlagen keine Kapitel- oder Lektioneneinteilung und waren in Deutsch abgefasst. Neben dem Anfängerkurs fand immer auch ein Fortgeschrittenenkurs statt, in dem ich zu Beginn nach dem Vorbild MCCONES mit den Kollegen ausgewählte Glossen aus OIPG las und besprach. Später ging ich zur Lektüre von Ausschnitten aus STRACHAN 1944 und *Féilire Óengusso* (STOKES 1905) über. Für den Fortgeschrittenenunterricht verfasste ich eigene *handouts*, v.a. Überblickstabellen zur Verbalstambildung. Materialien sowohl des Anfänger- als auch des Fortgeschrittenenunterrichts sind im Endeffekt in *Seng.* eingeflossen.

Der erste Zyklus des Altirischanfängerkurses dauerte vier Semester (WS 1996/7 – SS 1998) zu je einer wöchentlichen Unterrichtseinheit von 60 Minuten. Der zweite Zyklus mit Beginn im Wintersemester 1998/9 war auf dieselbe Dauer angelegt. Mit der Etablierung des individuellen Diplomstudiums Keltologie an der Universität Wien im Wintersemester 1999 jedoch ergaben sich einschneidende Änderungen für den Altirischunterricht, der bis zu diesem Zeitpunkt in privatem Rahmen und unbezahlt stattgefunden hatte. Zur Erfüllung des Studienplans musste für die neu eingeschriebenen Studierenden der Keltologie ein regulärer Einführungskurs in Altirisch angeboten werden, mit dem ich aus Sondermitteln des Dekans der Geisteswissenschaftlichen Fakultät betraut wurde. Der Beginn dieses regulären Kurses hatte zur Folge, dass der im Herbst 1998 begonnene zweite Zyklus des privaten Altirischarbeitskreises mittendrin nach zwei Semestern abbrach.

Zugleich mit der Aufwertung des Altirischunterrichts zu einer regulären Lehrveranstaltung ergab sich die Notwendigkeit einer Neukonzeptionierung der Unterrichtsunterlagen. Aufgrund der in den vorangegangenen drei Jahren gesammelten Erfahrungen beschloss ich, OIW nicht länger als Grundlage des Unterrichts zu verwenden. Nachdem sich einerseits kein anderes Lehrbuch qualitativ als Ersatz anbot, andererseits von verschiedenen Seiten³⁷ die Nützlichkeit meiner *handouts* hervorgehoben worden war, fasste ich den Entschluss, die vorliegenden Unterrichtsmaterialien, die den Kategorien B2 und C angehörten, zu einem vollen Lehrbuch des Typs A auszubauen. Da es nicht sinnvoll erschien, eine solche Mühe nur für den engen Kreis der Wiener Keltologiestudenten zu unternehmen, war es ab diesem Zeitpunkt mein Ziel, ein Lehrbuch des Altirischen zu verfassen, das idealerweise auch im Druck erscheinen und einem breiteren Publikum dienen konnte. Aus prinzipiellen wirtschaftlichen

³⁷ Z.B. von Patricia KELLY vom University College Dublin.

Erwägungen erschien es weiters nicht sinnvoll, ein Lehrbuch des Altirischen nur für den deutschsprachigen Markt zu schreiben. Daher begann ich ab dem Herbst 1999, konsequent die bisherigen Unterlagen ins Englische zu übertragen und um solche Funktionen wie detaillierte Erklärungen, Übungen und Übersetzungen zu ergänzen, die für ein vollwertiges Lehrbuch der Kategorie A notwendig sind. Dazu kam eine weitere, wesentliche formale Neuerung: Zur Auflockerung der Darstellung fügte ich comicartige Illustrationen von Schafen meiner Studienkollegin Theresa ILLÉS in das Skriptum ein. Seit damals habe ich immer wieder die Erfahrung gemacht, dass sich die Schafsillustrationen einer unglaublichen Popularität bei den Studierenden erfreuen und dass sie als positiven Nebeneffekt die Akzeptanz des Altirischunterrichts deutlich steigern helfen.

Seit dem Wintersemester 1999/2000 wird der Name 'Sengoídelc – Old Irish for Beginners' als Titel des Werks verwendet. Bis dahin hatte der Kurs den Titel 'Altirisch für Anfänger' getragen, der auch in der Kopfzeile der dazugehörigen Unterlagen erschien. 'Sengoídelc' ist eine wörtliche Übersetzung des Namens 'Altirisch' ins Altirische und ist als solches tatsächlich bereits in Texten der air. Periode bezeugt, um auf ältere Varietäten der Sprache zu verweisen.

Ursprünglich nahm ich an, im Rahmen regulärer Lehrveranstaltungen Altirisch in einem Zyklus von zwei Semestern unterrichten zu können, d.h. in einem Ausmass von vier Semesterwochenstunden (diese Annahme ist auch insofern in den im Sommersemester 1999 erstellten Studienplan des individuellen Diplomstudiums Keltologie der Universität Wien eingeflossen, als dort vier Semesterwochenstunden Alt- und Mittelirisch als Pflichtlehrveranstaltungen im ersten Studienabschnitt vorgeschrieben sind). Es stellte sich jedoch bald heraus, dass der Stoff bestensfalls in einem dreisemestrigen Zyklus, d.h. in sechs Semesterwochenstunden zu bewältigen ist.

In den ersten beiden regulären Zyklen des Altirischunterrichts war das Lehrbuch in zwanzig Lektionen unterteilt. Dabei folgte die Abfolge des Stoffs sehr grob dem Vorbild von OIW, wenn ich auch im Einzelnen öfters eine andere Reihung vornahm (z.B. Verwendung des Artikels von Beginn an; Einführung der Adjektive gemeinsam mit den entsprechenden Substantivklassen; Präteritum vor Imperfekt und Futur etc.). Jede Lektion enthielt im Wesentlichen ein Kapitel aus der Nominalmorphologie und eines aus der Verbalmorphologie, zusätzlich konnten noch Kapitel aus dem breit gefassten pronominalen Bereich und der Syntax dazukommen. Abgeschlossen wurden die Lektionen durch Übungskapitel, wobei jedenfalls als Übung obligatorisch war, zuerst zwanzig air. Sätzen ins Englische zu übersetzen, gefolgt von zwanzig englischen, ins Altirische zu übersetzenden Sätzen, die auf dem gleichen Vokabular

aufbauen, aber eine leicht veränderte Grammatik der entsprechenden air. Sätze aufweisen. Die Wahl von zwanzig Übungssätzen pro Lektion und das Übersetzen in zwei Zielsprachen ist auch als Reverenz an OIW zu verstehen. In einigen Lektionen kamen noch Übungen zum Formenerkennen hinzu.

Auf eine Anregung Jürgen UHLICHS hin teilte ich den Stoff für den im Wintersemester 2002/3 begonnenen dritten regulären Zyklus, und damit gleichzeitig für die endgültige Version des Buchs, in kleinere Einheiten. Insgesamt ergaben sich so schlussendlich 58 Lektionen. Der geringere Umfang der Lektionen hat aber nur den psychologischen Zweck, die einzelnen Lerneinheiten den Lernenden leichter bewältigbar erscheinen zu lassen. Die eigentlich zugrundeliegende Grobstruktur von zwanzig Grosslektionen scheint z.B. immer noch darin durch, dass es neunzehn Übungslektionen gibt, die jeweils zwei bis drei vorhergehende Grammatiklektionen beschliessen.

Erfahrungsgemäss kann im ersten Semester eines dreisemestrigen Zyklus der Stoff bis zur Kopula und den infigierten Pronomina Klasse A geschafft werden, d.h. bis zur Lektion 26 in der letztgültigen Lektionseinteilung. Im zweiten Semester lässt sich die Nominalflexion abschliessen und bei den Verben bis zum Präteritum kommen, d.h. bis zur Lektion 45. Das dritte Semester ist für die restlichen Lektionen bis 58 vorgesehen, wobei die Komplexität des Stoffes (v.a. Konjunktivstambildung, Futurstambildung) ein langsames Vorankommen bedingt. Es müssen immer wieder Wiederholungs- und Auffrischungsübungen gemacht werden. Lektion 58, in der die Regeln der klassisch-irischen Metrik vorgestellt werden, kann als eigentlich nicht der Grammatik angehörendes Thema im Notfall ausgelassen werden, falls die Zeit nicht mehr ausreicht. Als Kurzfassung von MURPHY 1961, das im Handel nicht mehr erhältlich ist, kann es unabhängig vom Rest des Buches in Kursen zur ir. Dichtung herangezogen werden.

In den letzten beiden Jahren hat es sich als sehr praktisch erwiesen, parallel zum grundlegenden Unterricht ein studentisches Tutorium zu organisieren. Effektiv erhöht sich damit der für die Studierenden erforderliche Arbeitseinsatz auf die doppelte Semesterwochenstundenzahl, der Lerneffekt ist jedoch ein hoher.

Anfang Jänner 2003 wurde die Arbeit an *Seng.* beendet, indem ich Übungen für die letzten Lektionen zusammenstellte, Lösungen für sämtliche Übungen und Tests schrieb, die weiterführenden Literaturangaben, die bis dahin in den entsprechenden Kapiteln standen, im Appendix zusammenfasste, und einen umfassenden Themenindex verfasste, um die Studierenden von den bis dahin üblichen Indizierungsmühen zu befreien.

VIII. Für *Seng.* selbstgestellte methodische und didaktische Anforderungen und Ziele

Aus den eigenen Erfahrungen im Lernen und Lehren des Altirischen und durch die kritische Auseinandersetzung mit den vorhandenen Lehrbüchern (siehe Kapitel VI) ergaben sich bei der Abfassung von *Seng.* zahlreiche selbstgesetzte Anforderungen, die teilweise der Erfüllung der didaktischen Vorgaben und Ziele für ein Lehrbuch (siehe Paragraph I.2.5.) dienen sollten, und die sich andererseits aus den besonderen Gegebenheiten des Altirischen (siehe Kapitel II) ableiteten. Die folgenden Punkte stellen deren Quintessenz dar:

1. Das Lehrbuch soll sowohl als Arbeitsgrundlage für geleitete Sprachkurse, als auch für das Selbststudium von Lernenden ohne altsprachliche Lernerfahrung geeignet sein.
2. Daraus folgt unmittelbar, dass sprachliche Erscheinungen und Termini so erklärt werden müssen, dass sie grundsätzlich auch ohne grammatische und sprachwissenschaftliche Vorkenntnisse verständlich sind. Grammatische Vergleiche sollen möglichst auf lebende, den Lernenden geläufige Sprachen wie Englisch und Deutsch abzielen, nicht auf alte Sprachen wie Latein und Griechisch, deren Kenntnis v.a. im englischsprachigen Raum kaum noch vorausgesetzt werden kann.
3. Durch die einfachen Erklärungen soll aber nicht der Eindruck eines ‘simplified Old Irish’ entstehen, sondern das Lehrbuch sollte alle für das Sprachverständnis relevanten Informationen enthalten. Weiters sollen die Lernenden darauf vorbereitet werden, dass sich später bei der Originallektüre zusätzliche Schwierigkeiten ergeben können, deren Behandlung ausserhalb des Rahmens eines Lehrbuches liegt.
4. Die air. Orthographie soll konsequent und in sich einheitlich sein.³⁸
5. Die Orthographie soll so deutlich wie möglich strukturelle Informationen mit vermitteln.

³⁸ Diese Forderung wird von vielen, auch modernen Textbüchern des Altirischen nicht erfüllt, speziell bei der Schreibung komplexer Verbalformen. Z.B. verwendet OIW einen Bindestrich, um in deuterotonischen Verbalformen die vortonigen und betonten Teile zu trennen, wobei das grammatische Funktionen erfüllende Präverb *no* wie ein lexikalisiertes Präverb behandelt wird, aber nicht das ebenso grammatische Präverb *ro*. Jedoch verwendet OIW dann einen Bindestrich nach *ro*, wenn ein Pronomen infigiert wird. Eine noch grössere Willkür der Verbalorthographie findet sich z.B. in der Edition der *Gedichte Blathmaccs* von CARNEY 1964.

6. Das Erlernen der notorisch komplizierten air. Orthographie soll durch konsequente Transkriptionen im gesamten Lehrbuch gefördert werden und nicht bloss auf die ersten Lektionen beschränkt bleiben.
7. Das Lehrbuch soll in erster Linie die Grammatik zum synchronen Schnitt des klassischen Altirisch, d.h. etwa des 8. Jahrhunderts, vermitteln. Die Diachronie stellt nur einen zweitrangigen Aspekt dar.
8. Neben Beispielen aus den Glossen, die die Grundlage der heute gelehrtten air. Grammatik bilden, sollen auch andere, inhaltlich interessantere Sätze und Textausschnitte verwendet werden, um damit einen weiter gefassten Ausblick auf die air. Literatur zu vermitteln.
9. Übungs- und Beispielsätze sollen dem jeweils aktuellen Lernniveau angemessen sein; Treue gegenüber dem Original darf nicht vor den didaktischen Nutzen gehen.
10. Durch *pattern drill* soll ein Gefühl für die air. Morphologie entstehen, wobei ein wichtiger Aspekt der ist, die Wirkung der synchronen Regeln der Synkope und der Delenierung zu verinnerlichen. Das soll auch dazu beitragen, das sprachanalytische Denken zu schärfen.
11. Durch das aktive Übersetzen ins Altirische soll ein Gefühl für die Morphologie, für morphonologische Eigenheiten (v.a. die Anlautsmutationen) und für die Syntax der Sprache entstehen.
12. Für alle Übungen soll es Kontrollmöglichkeiten ('Lösungen') geben.
13. Das Wörterverzeichnis muss vollständig sein.
14. Sämtliche Grammatikkapitel müssen anhand eines Index auffindbar sein.
15. Das Buch soll auch als Referenz-, bzw. Nachschlagewerk dienen können.
16. Die Darstellung soll nicht wissenschaftlich-trocken sein, sondern das Buch soll durch zusätzliche Elemente soweit aufgelockert sein, dass daraus ein positiver Anreiz für die Lernenden entsteht, nicht mitten am Weg aufzugeben.
17. Die Möglichkeiten moderner Informationstechnologie sollen einbezogen werden, wo dies sinnvoll ist.

Ob die Punkte alle in gleicher Weise erfüllt werden konnten, müssen Aussenstehende beurteilen. In den folgenden Kapiteln soll an Einzelfällen vorgeführt werden, wie versucht wurde, den selbstgestellten Anforderungen gerecht zu werden. Einige Punkte können rasch behandelt werden, für die übrigen wird auf die eingehendere Diskussion in den folgenden Kapiteln verwiesen:

1.-3. Benutzbarkeit für geleiteten Unterricht und Selbststudium: Siehe Kapitel IX.

4.-6. Orthographie und Transkription: Siehe Kapitel X.

7. Synchronie und Diachronie: Siehe Kapitel XI.

8.-9. Beispiel- und Übungssätze: Siehe Kapitel XII.

10.-11. Lehrziele: Siehe Kapitel IX.2.

12. Vollständigkeit der Lösungen:

Ein optimaler Lerneffekt kann im Sprachunterricht nur dann erzielt werden, wenn den Lernenden eine Kontrollmöglichkeit geboten wird, anhand derer sie die eigenständig vorgenommenen Arbeiten auf ihre Richtigkeit überprüfen können, oder aus der nötigenfalls die Art der Fehler erkennbar ist. Im geleiteten Unterricht fungiert der Lehrer als Kontrollinstanz. Beim Selbststudium muss die Kontrollmöglichkeit allerdings durch andere Mittel gewährleistet werden. Deswegen ist es eine methodisch vordringliche Anforderung, einem Lehrbuch Lösungen zu sämtlichen Übungen beizugeben. In *Seng.* finden sich im *Appendix D - Solutions* (310-349) die Lösungen zu allen Übungen (*exercises*), Übersetzungen (*poems*) und Erkennungsübungen (*tests*) des Hauptteils nach der Kapitelnummer gereiht. Bei den Deklinations- und Konjugationsübungen wurden alle sinnvoll bildbaren Formen³⁹ angeführt, wobei belegte und unbelegte Formen allerdings typographisch nicht voneinander unterschieden wurden. Letztere wurden nach bestem Wissen und Gewissen so angesetzt, wie sie nach den derzeit bekannten Regeln des Altirischen am wahrscheinlichsten ausgesehen haben müssen. Bei den Erkennungsübungen wurden all jene Informationen in der Lösung angeführt, die in der entsprechenden Übung gefragt oder zum Verständnis der Lösung hilfreich sind.

³⁹ Z.B. wurde bei *Ériu* 'Irland' (336) darauf verzichtet, den formal zwar möglichen, inhaltlich aber widersinnigen Plural zu bilden.

13. Vollständigkeit des Wörterverzeichnisses:

Ein elementares Sprachlehrbuch wird für das Selbststudium praktisch unbenutzbar, wenn nicht gewährleistet wird, dass für die Lernenden alle Beispiel- und Übungssätze ohne Rückgriff auf ein unabhängiges Wörterbuch übersetzbar sind. Es kann von Anfängern nicht erwartet werden, dass sie sich gleich zu Beginn, wo sie noch nicht wissen, ob sie die Sprache nach dem Elementarunterricht intensiv weiter betreiben wollen, teure Standardwerke wie Wörterbücher oder Grammatiken kaufen. Deswegen ist *Seng.* ein auf Vollständigkeit angelegtes Wörterverzeichnis im *Appendix E – Wordlist* (350-362) angefügt, einzelne versehentliche Auslassungen können aber nicht ausgeschlossen werden. Im Wörterverzeichnis werden die Basisinformationen der Lexeme angegeben (Geschlecht, Flexionsklasse, Mutationswirkung, Kompositionsanalyse im Fall komponierter Verben etc.).

Das Wörterverzeichnis hat seinen Ursprung in einem Glossar zu OIW von Daniel HIGLEY und Sabine LIEBST (Erlangen, Mai 1985), das mir als Typoskript vorlag. Für den privat organisierten Altirischunterricht übertrug ich das Glossar im Herbst 1996 in elektronische Form und änderte dabei die Verbalklassifizierung in die von EIV (21-25). Damit kann das Wörterverzeichnis auch als air.-englisches Glossar für OIW verwendet werden. Ab Herbst 1999 trug ich beim Erstellen der Übungssätze und Übungen des Lehrbuchs nach und nach die in *Seng.* zusätzlich verwendeten air. Wörter ein.

14. Vollständigkeit des Index:

Die praktische Benutzbarkeit eines Lehrbuches hängt unmittelbar damit zusammen, wie einfach oder schwierig einzelne Kapitel bei einer Schnellsuche auffindbar sind. Daher sind in *Seng.* alle jene Grammatikkapitel, denen ein eigenes Kapitel oder Unterkapitel im Lehrbuch zugewiesen ist, im abschliessenden Index (373-377) verzeichnet, zudem alle konjugierten Präpositionen, die Formen des Verbum Substantivums und der Kopula sowie unregelmässig flektierende Substantiva. In vielen Fällen wurden Mehrfacheinträge und Querverweise im Index vorgenommen; so findet man z.B. den Äquativ sowohl alphabetisch unter *equative*, als auch als Unterkategorie von *comparison*.

15. Verwendbarkeit als Referenzwerk:

Weiters sind mithilfe des Index (373-377) grundsätzlich sämtliche Übersichtstabellen (von nominalen und verbalen Flexionsklassen, konjugierten Präpositionen etc.) und Übersichtsdarstellungen (von konjunkten Partikeln, Nebensatztypen, Konjunktionen etc.) leicht auffindbar. Dennoch ergibt sich daraus für *Seng.* kein Referenzwerkcharakter des Typs C, da die

Tabellen nicht an einer Stelle geordnet zusammengefasst sind. Einen eigenen Appendix mit sämtlichen Tabellen zur Referenz anzulegen hätte den Umfang des Buches, der bereits in der vorliegenden Form den der vergleichbaren Lehrbücher deutlich übersteigt, noch zusätzlich drastisch vergrößert, ohne dass dadurch viel für den primären Zweck des Buches – den Sprachunterricht – gewonnen wäre. Dies wäre eher Aufgabe einer eigenen Publikation, die nicht notwendigerweise in gedruckter Form erscheinen müsste, sondern für die sich der einfacheren Zugänglichkeit eine elektronische Veröffentlichung im Internet anböte. In den *Appendix F – Tables* wurden nur solche, teilweise für den privat organisierten Fortgeschrittenkurs entstandenen Tabellen aufgenommen, die im Hauptteil des Buches nicht vorkommen, weil sie die Informationen von über mehrere Kapitel verteilten Grossthemen konzis zusammenfassen (Orthographie, Verbalstambildungen, Artikel, unregelmässige Steigerung, Vollparadigmata des Verbum Substantivums und der Kopula).

16. Art der Darstellung: Siehe Kapitel XIII.

17. Nutzung moderner Informationstechnologie:

Einerseits wird in den *Appendices B – Select Bibliography* und *C – Further Reading* auf Internetseiten privater und institutioneller Anbieter verwiesen, die für das Studium des Altirischen nützliche Hinweise und Ressourcen enthalten, andererseits wurde die Serviceseite <http://www.univie.ac.at/indogermanistik/sengoidelc.cgi> eingerichtet, um Benutzern von *Seng.* die Möglichkeit zu bieten, auf allfällige Fehler und Übersehungen *online* hinzuweisen oder allgemeine Fragen und Anmerkungen an den Verfasser zu richten, die in späteren Auflagen des Buchs berücksichtigt werden können. Diese Seite ist so konfiguriert, dass alle Einträge gespeichert werden und auch für andere Besucher sichtbar bleiben, um damit gewissermassen eine virtuelle, ständig erweiterbare *Addenda et Corrigenda*-Sammlung zum Nutzen aller Benutzer des Lehrbuchs zu bilden. Einige Kapitel von *Seng.* wurden auf der E-Mail-diskussionsliste *Old-Irish-L* (Homepage unter: <http://listserv.heanet.ie/old-irish-l>) vorgestellt und diskutiert, zahlreiche andere Anregungen von dieser Liste sind in das Buch eingeflossen. Eine Publikation von *Seng.* in einer interaktiven, durch Hypertext verlinkten Form im Internet oder auf CD-ROM ist wegen des damit verbundenen Programmieraufwands im Augenblick nicht beabsichtigt, stellt jedoch eine Option für überarbeitete Auflagen in weiterer Zukunft dar. Siehe auch Punkt 15 oben.

IX. Anlage des Buches, Benutzbarkeit für geleiteten Unterricht und Selbststudium

Seng. ist als eine didaktische Grammatik sekundärer Art angelegt, d.h. der Inhalt basiert weitgehend auf den Darstellungen der Standardhandbücher,⁴⁰ die es aber als primäre Referenzwerke nicht ersetzen soll. Daraus folgt, dass nicht wie bei der Erstellung eines reinen Grammatikbuchs alle zur Verfügung stehenden Primärquellen des Altirischen mit letzter Konsequenz durchsucht wurden (und in der Zeit gar nicht durchsucht werden konnten). Das liegt u.a. daran, dass eine brauchbare vollständige Sammlung und Aufarbeitung aller, auch der in viel späteren Handschriften überlieferten air. Quellen, die sowohl sprachliche als auch literarische Gesichtspunkte berücksichtigt, leider noch immer ausständig ist. Auf der Grundlage einer solchen Arbeit liessen sich Untersuchungen und Beispielsammlungen sicherlich besser und verlässlicher vornehmen als anhand von Textkorpora, die auf persönlicher Erfahrung und Neigung beruhen. Somit konnten nur Auswahlbeispiele herangezogen werden. In vielen Fällen wurde dabei auf die schon in den Standardhandbüchern verwendeten Beispiele z.B. aus den air. Glossen zurückgegriffen.

Der Zweck des Werkes ist es, jenen Inhalt heutigen Lernenden in einer gerafften und übersichtlichen Art und Weise zu vermitteln, der in den Standardhandbüchern oftmals trocken und in einem zu verwirrenden Umfang enthalten ist und der damit angetan ist, Anfänger zu verschrecken. Ein ausschlaggebender Faktor bei der Entscheidung für die Art der Darstellung, der sich in der Unterrichtspraxis herauskristallisierte, ist v.a. der Umstand, dass angesichts des modernen Schulunterrichts Universitätslehrende keine theoretischen Grammatikkenntnisse mehr auf Seiten der Studierenden voraussetzen dürfen, wenn es sich nicht gerade um Studierende der vergleichenden Sprachwissenschaft oder der klassischen Philologie handelt. Daher liegt das Hauptaugenmerk des Buchs auf Studierenden ohne sprachvergleichende Vorbildung. Für sie sind die ausführlichen Grammatikerklärungen gedacht. Für Indogermanisten werden viele der Erläuterungen weitgehend redundant sein. An sie wenden sich dagegen speziell die historischen Exkurse und Tabellen in den Kapiteln zur Nominal- und Verbalflexion, sowie gewisse Anmerkungen ('Notes') am Ende von Kapiteln.

Es musste auch Rücksicht darauf genommen werden, dass die Lehrzeit sehr begrenzt ist und Altirisch im Studienplan sowohl der Keltologie als auch der Indogermanistik nur ein Fach unter vielen ist, für das die Studierenden daher nicht die idealerweise erforderliche Arbeitskraft und -zeit investieren können.

⁴⁰ Von den Standardhandbüchern abweichende, auf eigenen Forschungen basierende Grammatikkapitel werden in Kapitel XI besprochen.

IX.1. Aufbau des Buchs

Es wurde im Grossen und Ganzen versucht, den Stoff so in den Lektionen anzuordnen, dass seine Komplexität im Verlauf des Buches ansteigt. Es war jedoch unerlässlich, ein komplexes Kapitel der Grammatik ganz am Anfang einzuführen, noch vor der Morphologie, nämlich das der Anlautsmutationen des Altirischen in Lektion 4. Sie durchdringen das gesamte System der air. Grammatik, und eine allmähliche Einführung böte nur Konfusion Raum. Sie sind ebenso grundlegend für das Verständnis des Altirischen wie Phonologie und Orthographie, die ebenfalls gleich zu Beginn in Lektion 3 umfassend behandelt werden.

Im nominalen Bereich werden in den Lektionen 6-46 sämtliche Deklinationsklassen schrittweise eingeführt, Substantive und Adjektive werden dabei gleichzeitig behandelt. Es werden zuerst die vokalischen Nominalklassen eingeführt, dann die konsonantischen Klassen. Der Grund dafür ist, dass letzteren Klassen eine wesentlich geringere Zahl an Lexemen angehört und sie im Irischen nicht mehr produktiv sind. Mit ihnen zu beginnen hätte zur Folge gehabt, dass für die Übungssätze am Beginn des Kurses nur eine sehr beschränkte Menge an Substantiven und keine Adjektive zur Verfügung gestanden wären. Als erste Deklinationsklasse werden gemäss der Tradition die o-Stämme besprochen, obwohl sie wahrscheinlich die variantenreichste und folglich komplizierteste Flexion besitzen. Jedoch sind sie auch die lexemreichste Klasse, und an ihnen können allgemeingültige Prozesse wie Palatalisierung und Synkope mit ihren konkomitanten Erscheinungen exemplarisch besonders gut demonstriert werden. Die Steigerungsstufen der Adjektive werden erst relativ spät, ab Lektion 40, besprochen, was daran liegt, dass die Syntax der Komparation im Altirischen die Kenntnis der Relativsätze voraussetzt, mit denen in Lektion 34 begonnen wird.

Der pronominaler Bereich, der sich von den flektierten Präpositionen über die emphatischen Partikeln bis zu den suffigierten Pronomina erstreckt, wird in Einzelschritten von Lektion 18 bis 56 behandelt.

Im verbalen Bereich wird anfangs besonderer Wert darauf gelegt, die Präsensstambildungen schrittweise vorzustellen. Es wird mit den aktiven Konjugationen begonnen, dann folgen die deponentialen und passiven Formen, und die relativen Verbalformen mit ihrer komplizierten Morphologie und ihrer für europäische Sprachen ungewöhnlichen Syntax werden am Ende des thematischen Blocks besprochen. Die Kopula, die zwar ein syntaktisch wichtiges 'Formwort' im Altirischen darstellt, wird dennoch erst relativ spät in Lektion 24 eingeführt, weil sie durch ihr völlig unregelmässiges Verhalten ausserhalb des normalen Verbal-systems steht. Durch das langsame Tempo in den präsentischen Kategorien sollen die Ler-

nenden dazu gebracht werden, sich der Stammbildungen mit ihren an sich geringen interparadigmatischen Unterschieden modellhaft bewusst zu werden. Gleichzeitig soll zu diesem Zeitpunkt den Nominalklassen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Auf die ab Lektion 41 folgenden ausserpräsentischen Stammbildungen, die komplizierter und variantenreicher als die Präsensstämme sind, kann dann das erworbene Bewusstsein der morphologischen Unterschiedlichkeit bei semantischer Identität übertragen werden und ein rascheres Vorschreiten ist dadurch möglich. Gleichzeitig sind zu diesem Zeitpunkt die nominalen Klassen bereits abgeschlossen und die volle Konzentration auf das Verbum ist gewährleistet.

Fragen der Syntax werden durch das gesamte Werk hindurch in Einzelkapiteln behandelt, meist im Zusammenhang mit nominalen und v.a. verbalen Kategorien, die bestimmte syntaktische Konstruktionen nach sich ziehen. Etliche Punkte aus diesem Themenbereich werden auch in den als 'Varia' bezeichneten Kapiteln in den Übungslektionen behandelt.

In der Grammatikbeschreibung ist *Seng.* dem traditionellen Zugang der Grammatik-Übersetzungsmethode verpflichtet, da Verfasser durch seine eigenen Sprachstudien mit dieser Art der Präsentation am besten vertraut ist. Es wurde nicht von der klassischen, deduktiven Darstellungsweise abgegangen, Deklinations- und Konjugationsklassen als Ganzes einzuführen und nicht zuerst einzelne paradigmatische Formen quer durch alle Klassen vorzustellen, wie dies z.B. in SGGD geschieht. Dort werden zuerst die 3. Sg., nichtrelativ und relativ, der Verben vorgeführt, dann die 3. Pl., die passiven Formen, und erst abschliessend die restlichen Verbalformen. Ähnlich verfährt POLLINGTON 2001 für das Altenglische, der z.B. bei den Substantiven mit dem Subjekt (dem Nominativ) in Singular und Plural beginnt, dann das Objekt (den Akkusativ), und schliesslich in einer eigenen Lektion erst den Dativ vorstellt. Auf diese Weise sollen die Lernenden mit den Funktionen der Kasus vertraut gemacht werden. Ein solcher Zugang wird induktiv genannt. Bei der Beschreibung seiner eigenen induktiven Heranführung der Lernenden an die altenglische Grammatik erklärt PILCH 1970: 6:

‘Am Anfang der Morphologie stehen nicht die Flexionsparadigmata, sondern syntaktische Gruppen, in denen bestimmte Flexionsformen auftreten [...]. Bei diesem Studium syntaktischer Gruppen fallen uns die Flexionsformen nebenher zu.’

Eine direkte Übertragung dieser Methode vom Altenglischen auf das Altirische scheint nicht möglich. Die Allomorphien innerhalb der syntaktischen Klassen im Altirischen lassen eine deduktive Vorgehensweise systematischer und zielführender erscheinen. Denn selbst wenn die Lernenden durch mühselige, zeitintensive Strukturvergleiche herausgefunden hätten, dass die Formen *carput, macc, claidiub, daltu, dorus, molad, túaith, soilsi, blíadain, insi, rí, óentaí, Éire, Éirinn, béimmimm, lesaib* allesamt grundsätzlich nur nach Präpositionen vor-

kommen, könnten sie daraus noch immer keine einheitliche Bildweise für einen Kasus 'Präpositional' ableiten, sondern wären mit einer verwirrenden Allomorphie konfrontiert, inmit- ten derer sie 'den Wald vor lauter Bäumen nicht sähen.' Abgesehen davon wäre daraus noch immer nicht erkennbar, wo denn der Unterschied zu jenen Flexionsformen liegt, manchmal identisch mit den oben zitierten, manchmal verschieden davon, die nach Präpositionen wie *la, fri* etc. auftreten. Aus dieser Fülle von Formen, zu denen es noch dazu zahlreiche ortho- graphische, morphologische und lautliche Varianten gibt, so etwas wie Paradigmata abzu- leiten, wäre wohl selbst von einem Sprachwissenschaftler viel verlangt, ausserdem hiesse es, das Rad gewissermassen neu zu erfinden. Für Studierende der Indogermanistik, die mit den Prinzipien idg. Flexionsklassen vertraut sind, bietet die Einführung ganzer Paradigmata den Vorteil, mittels sprachvergleichender Methoden und mithilfe der rekonstruierten Vorformen die besonderen Eigenheiten der air. Flexion als ganzes System zu erfassen.

Was die Tiefe der Diskussion betrifft, wurde versucht, so viele synchrone Informationen wie nötig zu bieten, dabei aber so wenig Einzelprobleme wie möglich anzusprechen. Durch Querverweise auf bereits gelerntem Stoff sollen Bezüge und übergreifende Strukturen herge- stellt werden.⁴¹ Jedoch ist es bei einer Sprache mit einer derartigen Komplexität und einem Variantenreichtum wie Altirisch fast unmöglich, in gewissen Bereichen einer sehr differen- zierten und damit komplizierten Darstellung zu entgehen, wenn man die Forderung nach Anführung sämtlicher zum Sprachverständnis relevanten Informationen erfüllen will. Als Negativbeispiele von Lehrbüchern, wo eine Vereinfachung zwar versucht wurde, diese dabei aber zu einer völlig unzureichenden und den tatsächlichen Formenbestand verdunkelnden Darstellung führte, kann auf SGGD und besonders IOI verwiesen werden.

Differenzierte Darstellungsweisen waren z.B. nötig bei synchron wirkenden Lautregeln wie der Synkope mit ihren konkomitanten Erscheinungen Palatalisierung bzw. Depalatalisier- ung, Delenierung, Entstimmhaftung, und bei den Verbalstambildungen (Präteritalstamm, Konjunktivstamm, Futurstamm). V.a. im letzten Bereich herrscht zum Teil ein Grad an Kom- plexität, der an der Oberfläche einer Regellosigkeit gleichkommt, sodass beinahe jeder Ein- zelfall eigens angeführt werden muss, siehe z.B. die Erklärung der starken Futurformationen in *Seng.* Kapitel 55.3.-7., oder die suffixlosen Präterita in Lektion 44, oder das Augment in Lektion 50. In diesen Kapiteln konnte noch keine für Anfänger wirklich gerechte, verein-

⁴¹ Vgl. auch ZIMMERMANN 2003: 408: 'Rekurs auf Vorwissen: Wichtig ist die Herstellung von Anlässen zu Elaboration- en, zur Vernetzung des neuen Stoffes mit bekanntem Wissen, um ihn gut und länger zu behalten [...] und seine Transferfähigkeit zu erleichtern.'

fachende Beschreibung gefunden werden. Für Studierende der Indogermanistik stellen die in diesen Kapiteln notwendigen diachronen Erklärungen jedoch sicherlich eine wesentliche Erleichterung dar, da sie die historisch zugrundeliegende Systematik der Morphologie, die weitgehend idg. Morphologie wiederspiegelt, zu Tage treten lassen. Mithilfe grundlegender Lautwandel, die über das ganze Buch verteilt besprochen werden, lassen sich für Indogermanisten auf diese Weise die synchronen Formen relativ einfach ableiten. Ein Themenbereich, in dem grundlegende indogermanistische Kenntnisse das Verständnis der air. Grammatik besonders deutlich schlagartig erleichtern, sind die Anlautsmutationen, die auf Assimilationswirkungen der im Urrischen verloren gegangenen, aus dem Urindogermanischen ererbten Endungen beruhen.

IX.2. *Seng.* als Lehr- und Lernbuch

Wie die meisten Arbeitsbücher alter Sprachen ist *Seng.* insofern ‘janusköpfig,’ als es sowohl als ‘Lehrbuch’ für den geleiteten (Universitäts-)Unterricht gedacht ist, als auch als ‘Lernbuch’ zum Selbststudium im Sinne eines programmierten Lernens.⁴² Letzteres bedingt hin und wieder eine Ausführlichkeit, die manchem Universitätslehrer umständlich erscheinen mag. Jedoch steht es jedem frei, Kapitel und Paragraphen zu überspringen, die als zu elementar erscheinen. Hinweise im Buch oder gar einen eigenen Leitfaden, wie *Seng.* im geleiteten Unterricht eingesetzt werden kann oder soll, gibt es nicht. Es wird davon ausgegangen, dass Universitätslehrer mit sprachvergleichendem Hintergrund, auch solche, die selbst keine eingehende Ausbildung in Altirisch genossen haben, über genügend Sprach- und Sprachlehrkompetenz verfügen, um mit den vorhandenen Erklärungen ihr Auslangen zu finden, bzw. zusätzliche Informationen aus den weiterführenden Literaturangaben zu gewinnen. Ausserdem ist das Buch so angelegt, dass ein wenig didaktische Intuition ausreichen sollte, um den optimalen Lehrerfolg zu erzielen.

Der Aufbau von *Seng.* ähnelt mit seinen Grammatikkapiteln und den zahlreichen eingestreuten Übungen und Übersetzungsaufgaben *mutatis mutandis* als ‘Lernbuch’ dem der altenglischen Einführung von POLLINGTON 1999. Dabei wurde dem Prinzip gefolgt, im Zweifelsfall

⁴² Im modernen Fremdsprachenunterricht wird durch einen ganz anderen Materialeinsatz (z.B. Audio- und Videokassetten) unter ‘Selbstlernen’ etwas deutlich anderes verstanden als es hier für *Seng.* gemeint ist (vgl. LAHAIE 2003).

lieber zu ausführlich als zu knapp zu sein. Wie das Buch im Selbststudium benutzt wird, sollte prinzipiell aus dem sequentiellen Aufbau und aus den Anweisungen in den Übungen⁴³ von selbst hervorgehen, einige allgemeine Hinweise werden auch im Vorwort ('Remrád') gegeben. Im Unterschied zu altenglischen Lehrbüchern, wo in den Übungen nach einzelnen paradigmatischen Formen gefragt wird, wird in *Seng.* auf komplette Paradigmata Wert gelegt. Abgesehen von den konkreten Lernzielen des *pattern drills* wie Einüben von Flexionsmustern und Aneignung von syntaktischen Mustern, ist es ein übergeordneter Zweck des Werks, dass die Lernenden grundlegende morphonologische Prozesse des Altirischen wie Mutationen, Palatalisierung und Synkope soweit verinnerlichen, dass die Regeln ihrer Anwendung und das Erkennen ihrer Wirkungen ihnen keinen besonderen Kraftaufwand mehr abverlangen und sie ihre Aufmerksamkeit darauf richten können, neue morphologische und syntaktische Informationen zu erlernen. Letzten Endes dienen diesem Zweck auch Aufgaben mit aktivem Sprachgebrauch und das Übersetzen in zwei Zielsprachen. Nachdem in den meisten Fällen das Bilden und Erkennen von Formen nach regelhaften Mustern vor sich geht, wird als Nebeneffekt das analytische Denken der Lernenden geschärft.

In *Seng.* wird auf den Aufbau eines jederzeit abrufbaren Grundwortschatzes kein spezieller Wert gelegt. Stattdessen erscheint es als sinnvollerer Lernziel, dass sich die Lernenden den praktischen Umgang mit Glossaren und Wörterbüchern aneignen. Die Lernenden sollen durch die zu jedem Kapitel gebotenen weiterführenden Literaturhinweise im Appendix C dazu angeregt werden, zur Vertiefung des Gelernten selbständig in Standardwerken nachzuschlagen, z.B. in Lektion 1 zu den keltischen Sprachen im Allgemeinen. Dadurch soll als Nebeneffekt eine Kompetenz im Umgang mit anderen Lehrwerken, Kommentaren, Wörterverzeichnissen und Grammatiken in allen Funktionen vermittelt werden.

⁴³ Zum Begriff 'Übung' schreibt RAABE 2003: 283:

'Eng gefasst meint [der Begriff grammatischen Übens] eine bestimmte, wiederholt erfolgende Tätigkeit an vorgegebenem oder hervorzubringendem grammatischem Sprachmaterial [...]. Weit gefasst schließt er den Begriff der Aufgabe (*task*) ein [...]. Aufgaben zielen auf das problemlösende Mitdenken der Lernenden, kennen mehrere Lösungswege, sind mitteilungsbezogen und flexibel [...]. Übungen und Aufgaben bedingen und ergänzen sich: so können Aufgaben Übungen voraussetzen, um leichter lösbar zu sein.

Grammatikübungen bilden die Verbindung zwischen anfänglichem Verstehen und freier Produktion fremdsprachlicher Strukturen. [...] Wenn Übungen als *Herzstück* des Fremdsprachenunterrichts gelten, können Grammatikübungen [...] durchaus als zentral für den Übungsbereich selbst angesehen werden.'

X. Transkription und Orthographie

Die Anfängern und Fortgeschrittenen vielfach Schwierigkeiten bereitende Eigentümlichkeit der air. Orthographie geht im Wesentlichen auf zwei Faktoren zurück: Erstens ist das verwendete, auf 18 Grapheme reduzierte lateinische Alphabet zur Wiedergabe des Altirischen mit seinen 66 Phonemen an sich ungeeignet, und zweitens ist die lateinische Schrift über britische Vermittlung nach Irland gelangt und reflektiert daher in ihrem Gebrauch teilweise britische Lautentwicklungen (siehe AHLQVIST 1994: 29). Deutlich erkennbar ist letzteres bei den unterschiedlichen Lautwerten, die die lateinischen Verschlusslautzeichen je nach Position im Wort haben können: z.B. steht <t> im Wortanlaut für /t/, im Wortinneren für /d/ (siehe *Seng.* Paragraph 3.3.1.). Aus dem Irischen ist dieser doppelte Lautwert nicht erklärbar, jedoch aus dem Britischen, wenn man davon ausgeht, dass Latein von britischen Sprechern gesprochen die gleiche Lautentwicklung mitgemacht hat, wie das Britische selbst, d.h. dass ursprünglich stimmlose Verschlusslaute im Wortinneren zwischen Vokalen zu den entsprechenden stimmhaften Lauten leniert wurden. So wurde wahrscheinlich lat. *pater* ‘Vaterunser’ im spätantiken Britannien als /pader/ ausgesprochen. Die Schreibung blieb jedoch konservativ klassisch, wie sie in den Schulen gelehrt wurde. Gleiches gilt *mutatis mutandis* für die anderen Verschlusslaute (stimmhafte Verschlusslaute wurden zu den entsprechenden Frikativen) und Sonoranten. Die Iren übernahmen lateinische Kultur, Bildung und Sprache über britische Vermittlung, sodass auf diesem Weg auch der doppelte Lautwert der Buchstaben nach Irland gelangen und schliesslich der air. Orthographie zugrunde gelegt werden konnte. Auch in den alten Stufen der britischen Sprachen (Altkymrisch, Altkornisch, Altbretonisch) gibt es noch dieses System, es wurde aber im Übergang zu den Mittelstufen dieser Sprachen aufgegeben und die ‘klassische’ Lautung der lateinischen Buchstaben neu eingeführt (vgl. bret. *pader*, aber abret. *pater*).⁴⁴

Die Vokalzeichen scheinen in betonter und absolut auslautender Stellung im Grossen und Ganzen die klassischen lateinischen Lautwerte zu besitzen. Die Frage, ob auch hier spezifisch britische Lautungen zusätzlich vorliegen könnten, ist unentscheidbar: es wäre z.B. denkbar, dass der Buchstabe <u> nach britischem Vorbild für /ü/ stehen könnte, ein Laut, der zumindest im Uririschen kurz vor der Wirkung der Synkope als Allophon von /u/ vorhanden war (GREENE 1973: 134). Der Laut /ä/, der in betonter Stellung aus kurzem /a/ durch Umlaut

⁴⁴ Im Rahmen dieser Arbeit ist nur eine grob vereinfachende Darstellung der Vorgeschichte der air. Orthographie möglich. Im Detail sind die Entwicklungen komplizierter, siehe dazu die bei AHLQVIST zitierte Literatur, insbesondere die Arbeiten von Anthony HARVEY.

vor einem folgenden /ü/ entstanden war, konnte mit den lateinischen Buchstaben nicht eindeutig ausgedrückt werden. Das ist aus den zahlreichen Schreibvarianten wie *ai, e, i, au, u* ersichtlich (STIFTER 2001: 227).⁴⁵ In unbetonter inlautender Stellung, in der im klassischen Altirisch nur ein sehr eingeschränkter Vokalismus mit Schwa als häufigstem Laut zur Verfügung stand, entwickelte sich ein eigenständiges System von Vokalzeichenschreibungen, das offenbar Rücksicht auf die phonetische Ähnlichkeit des Schwa in bestimmten Lautumgebungen mit Vollvokalen nahm. Auffällig ist, dass der Buchstabe <y> im Altirischen nicht verwendet wird, auch nicht als Variante für <i>.

X.1. Phonetik, Phonologie, Transkription

Im Unterschied zu allen bisherigen Lehrbüchern werden in *Seng.* konsequent alle Übungssätze und -texte und alle benutzten Beispielworte transkribiert. Bei den Beispielsätzen in den Grammatikkapiteln wurde auf eine konsequente Transkription verzichtet, sie wurde nur dort vorgenommen, wenn durch die Transkription bestimmte syntaktische Informationen klarer vermittelt werden können. Die air. Paradigmata und die Übersetzungen der Übungssätze ins Altirische im Lösungsteil (310-349) wurden nicht transkribiert. Die air. Orthographie ist so kompliziert und ungewöhnlich und bereitet, wie die Unterrichtspraxis vielfach gezeigt hat, den Lernenden solche Schwierigkeiten, dass es didaktisch angemessen erscheint, in diesem Bereich im gesamten Elementarunterricht eine Hilfestellung zu leisten, und nicht nur wie in OIW und IOI in den ersten Lektionen.

In Ermangelung der Überprüfbarkeit phonetischer Annahmen zum Altirischen wird in *Seng.* kein Versuch einer phonetischen Wiedergabe der Laute unternommen. Daher besteht auch keine Veranlassung, ausgerechnet IPA-Zeichen für die Transkription zu verwenden. Stattdessen lehnt sich das Transkriptionssystem in *Seng.* an verbreitete Praktiken in der Hibernistik an. Allerdings gibt es kein einheitliches, allgemein verbindliches System der Transkription, sondern jeder Forscher hat im Detail seine eigenen Vorlieben. Unterschiede ergeben sich v.a. in der Wiedergabe lenierter stimmhafter Konsonanten, für die manchmal griechische Buchstaben (z.B. OIW: /ð/ für leniertes *d*, /ɣ/ für leniertes *g*, aber /v/ für leniertes *b*), manchmal die Lautschrift nach IPA herangezogen werden (z.B. AHLQVIST 1994 und EIV 244:

⁴⁵ Das Phonem /ä/ wurde nur in die Übersichtstabelle F.1. aufgenommen. Da seine Entdeckung erst zu einem Zeitpunkt erfolgte, als *Seng.* bereits zum grössten Teil abgeschlossen war, konnte es nicht mehr bei den Transkriptionen berücksichtigt werden. Stattdessen erscheinen dort traditionelle Wiedergaben als /a e i u/.

/ð/ für leniertes *d*, /ɣ/ für leniertes *g*, /v/ für leniertes *b*), und für die manchmal ein Mischsystem verwendet wird (z.B. IOI: /ð/ für leniertes *d*, /v v̄ w w̄/ für leniertes *b*, /ɣ/ für leniertes *g*). Im Folgenden werden nur jene Transkriptionskonventionen besprochen, die für *Seng.* eigentümlich sind oder die in irgendeiner Weise einer Erläuterung bedürfen. Unstrittige Praktiken der Transkription werden nicht eigens diskutiert:

X.1.1. Lenierte Laute. In *Seng.* wurde der Versuch unternommen, auf eine Anregung Jürgen UHLICHs hin eine in sich stimmige Kodierung zu finden, die darin besteht, lenierte Laute mit griechischen Schriftzeichen zu transkribieren. Dieses Transkriptionssystem kann als ‘griechisches System’ bezeichnet werden. Es findet eine sachliche Grundlage darin, dass die Frikativzeichen θ , ϕ , χ bereits im klassischen Altgriechisch jenen Lautwert besaßen, den sie in der *air.* Transkription wiedergeben sollen, und dass die Zeichen β , γ , δ seit dem nachklassischen Altgriechisch mit einem für die *air.* Transkription benötigten stimmhaft-frikativen Lautwert ausgesprochen werden. Griechische Buchstaben wurden in weiterer Folge auch für lenierte Sonoranten herangezogen, also für / λ ρ μ ν /. Damit steht es frei, für die unlenierten, gewissermassen unmarkierten Phoneme oder Basisphoneme die lateinischen Kleinbuchstaben zu verwenden, also / l r m n /.⁴⁶ Dadurch ergibt sich eine weitere Einheitlichkeit des Systems, da für die gesamte Transkription nur Minuskeln herangezogen werden können. Üblicherweise werden nämlich unlenierte Sonoranten mit Grossbuchstaben wiedergegeben, also / L R N /, aber nicht im Fall von *m*, wofür / m / geschrieben wird. Für die lenierten Varianten werden in diesen Systemen die Kleinbuchstaben, also / l r n / verwendet, aber nicht im Fall von *m*, wofür meistens / \tilde{v} / steht. Eine Ausnahme wurde im ‘griechischen Transkriptionssystem’ von *Seng.* nur bei leniertem *s* gemacht, für das sich das übliche Zeichen <h> der Einfachkeit halber anbietet. Der einzige Laut, der im Altirischen ausserhalb der binären Leniertheits-/Nichtleniertheitsopposition steht, ist / η /, das als allophonische Variante von *n* nur vor Gutturalen und damit in nichtlenierender Umgebung steht. Das ‘griechische System’ stösst nur in zwei Punkten an Grenzen der eindeutigen Bezeichnung der Lenierung:

1. Das Zeichen < β > wird für leniertes *b* und für nasalisiertes *f* verwendet. Offenbar waren die beiden durch unterschiedliche Mutationen erzeugten Laute phonetisch ident. Darauf deutet einerseits das Neuirische, wo *bh* (= leniertes *b*)

⁴⁶ Es ist mir allerdings bewusst, dass es dadurch zu möglichen Verwechslungen kommen kann, wenn Lernende gleichzeitig auf die Systeme anderer Forscher zurückgreifen.

und *bhf* (= nasalisiertes *f*) gleich ausgesprochen werden. Aber auch innerhalb des Altirischen gibt es Hinweise auf die lautliche Identität: 1. liegt z.B. in *ainb* ‘unwissend’ /anʰβ/ < urkelt. **anūids* und *banb* ‘junges Schwein’ /banβ/ < urkelt. **banūos* der Fortsetzer derselben Lautfolge *nū* vor, die über die Wortgrenze hinweg für die Nasalisierung von anlautendem *air*. *f* < urir. **ū* verantwortlich war. In Ermangelung offensichtlicher etymologischer Anschlüsse innerhalb des Altirischen gab es für *air*. Schreiber keine Veranlassung, den Laut /β/ in diesen Fällen mit <f> zu schreiben, sondern der durch die Wirkung des vorangehenden Nasals gewissermassen ‘mutierte’ Fortsetzer von urir. **ū* wurde ‘quasi-phonetisch’ geschrieben, als ob es sich um leniertes *b* handelte. Bei Wörtern, die mit *f* anlauten, wurde dagegen der graphematisch-etymologischen Einheitlichkeit wegen auch die nasalmutierte Form mit <f> geschrieben, so wie generell bei stimmlosem Anlaut die Nasalisierung unbezeichnet blieb. 2. Das Suffix des *f*-Futurs, üblicherweise stimmloses *-f*, alterniert in jenen lautlichen Positionen mit stimmhaftem *b* = /β/, wo in ähnlicher Weise stimmloses *th* und stimmhaftes *d* = /ð/ miteinander wechseln (vgl. GOI 396 f., EIV 41). Daraus folgt, dass /β/ die stimmhafte Variante von *f* ist.

Aus der lautlichen Identität der beiden Mutationsprodukte ergibt sich nun die Frage, ob sie entsprechend der einheitlichen phonologischen Realisierung mit einem einzigen Zeichen transkribiert werden sollen, oder ob sie, um die unterschiedliche Herkunft und die unterschiedlichen Mutationen graphisch anzuzeigen, auch mit unterschiedlichen Zeichen transkribiert werden sollen (z.B. /β/ für leniertes *b*, /v/ für nasalisiertes *f*). In *Seng.* wurde für ersteres entschieden. Dabei waren Entscheidungsgründe, dass das sich am ehesten anbietende Zeichen für nasalisiertes *f*, nämlich /v/, typographisch leicht verwechselbar mit dem Zeichen für leniertes *n* = /v/ ist, und dass in *Seng.* zwar die Mutationsprodukte der Lenierung, nicht aber die der Nasalisierung graphematisch durch eine eigene Zeichenreihe bezeichnet werden (siehe Punkt X.1.2. unten).

2. Ein vergleichbares Problem, jedoch mit anderer Lösung, stellt sich bei *ph*, dem Lenitionsprodukt von *p*, und dem unmutierten Basisphonem *f*. Die beiden strukturell verschiedenen Elemente waren sicherlich wie im Neuirischen phonetisch identisch. Entsprechend der Lösung im Fall von *b* und *f* könnte daran gedacht werden, auch in diesem Fall ein Zeichen zur Transkription der beiden

Elemente zu verwenden. Es böte sich entweder /f/ an, was aber zur Folge hätte, den graphematischen Ausdruck der Lenierung mithilfe eines griechischen Buchstabens bei *ph* zu verlieren, oder man könnte /φ/ verwenden, was aber typographisch etwas umständlicher ist und v.a. für das Basisphonem *f* fälschlicherweise Lenierung suggerieren würde. Daher wurde in diesem Fall dafür entschieden, der morphologischen Eindeutigkeit wegen für *ph* das Zeichen /φ/,⁴⁷ der typographischen Einfachheit wegen aber für *f* /f/ zu verwenden.

X.1.2. Nasalisierte Laute. Während lenierte Laute im ‘griechischen System’ durch eine eigene, nämlich die griechische Zeichenreihe wiedergegeben werden, wurde etwas Vergleichbares für nasalisierte Laute nicht unternommen. Das liegt in erster Linie daran, dass im Unterschied zur Lenierung durch die Nasalisierung innerhalb des phonologischen Systems keine neuen Phoneme entstehen, sondern dass die Nasalisationsprodukte phonetisch mit Lauten zusammenfallen, die bereits innerhalb des Systems vorhanden sind (stimmlose Verschlusslaute werden zu den entsprechenden stimmhaften; *f* wird zu /β/, phonetisch ident mit dem Lenierungsprodukt von *b*), bzw. aus Kombinationen bereits vorhandener Laute bestehen (stimmhafte Verschlusslaute werden zu Sequenzen aus homorganem Nasal plus stimmhaftem Verschlusslaut; Vokale erhalten einen *n*-Vorschlag). Dementsprechend werden die nasalisierten Laute in der Transkription durch jene Zeichen wiedergegeben, mit denen sie phonologisch zusammenfallen. Bei vokalisch anlautenden Wörtern, die einen *n*-Vorschlag erhalten, wird davon ausgegangen, dass sie mit dem vorausgehenden, die Nasalisierung bewirkenden Wort eine akzentuelle Einheit bilden. Deswegen wird in der Transkription das *n* so behandelt, als ob es im Wortinneren stünde, d.h. es wird selbst leniert und bei einem folgenden vorderen Vokal palatalisiert, ausserdem wird es in der Transkription ohne graphische Trennung unmittelbar an den Anfang des nasalisierten Wortes gestellt, z.B. *i nÉirinn* /i v’ēp’ən’/.

X.1.3. Palatalisierung. Entsprechend der allgemein verbreiteten Praxis werden palatalisierte Konsonanten in *Seng.* mit einem nachgestellten Apostroph /’/ bezeichnet. Das Fehlen eines Apostrophs bedeutet daher automatisch einen nichtpalatalisierten Konsonanten. Das System z.B. von IOI, wo die Palatalisierung durch einen auf den Konsonanten gesetzten *Haček* /ρ/ markiert wird, ist aus typographischen Gründen unpraktisch.

⁴⁷ Der Fremdlaut /p/ stand übrigens im Frühaltirischen ausserhalb des Systems der Mutationen und wurde nicht leniert, wie Beispiele wie *mo popul* ‘mein Volk’ (*MI*. 77a12) zeigen (MCCONE 1996b: 137).

Bei nichtzusammengesetzten, betonten Wörtern gibt es im Grunde keine Unklarheiten, wann ein Laut palatalisiert ist. Dies ist aus strukturellen, orthographischen und etymologischen Faktoren fast immer eindeutig zu eruieren. Schwierigkeiten ergeben sich allerdings in der Beurteilung der Konsonantenqualität unbetonter Wörter und bei Komposita an der Kompositions-fuge:

1. Im Übergang vom Frühaltirischen zum klassischen Altirischen trat eine Depalatalisierung bei proklitischen Wörtern ein (MCCONE 1996b: 135). Demnach sollten alle Präpositionen, Konjunktionen, Artikel, vortonigen Präverbien und Formen der Kopula nur nichtpalatalisierte Konsonanten enthalten. Allerdings wäre es denkbar, dass z.B. gewisse Präpositionen wie *fri*, *re* die Palatalisierung unter Einfluss ihrer betonten, konjugierten Formen länger erhielten oder wieder neu einführten. Ausserdem ist die Verwendung der Vokalzeichen *i* und *e* v.a. im Wortinneren wie bei *isin* eigentlich nur schwer mit der Annahme einer kompletten Depalatalisierung vereinbar.

In *Seng.* wurde aufgrund dieser Erwägungen eine Kompromisslösung gewählt: In Proklitika, die ein *i* oder *e* enthalten, wird der diesen Vokalzeichen vorausgehende Konsonant als palatalisiert angesehen, jedoch nicht ein Konsonant, der einem *i* folgt. Somit wird z.B. *fri* 'gegen' als /fʀ'i/, *isin* 'im' als /is'əv/ aufgefasst, wobei die Palatalisierung des *s* nicht durch das vorausgehende, sondern durch das nachfolgende *i* angezeigt wird. Fälle wie der der Kopula *is* oder des Artikels *in* dagegen werden als Folgen von *i* und einem nichtpalatalisierten Konsonanten aufgefasst.⁴⁸

2. Einen Sonderfall stellt die Färbung der Konsonanten an der Kompositions-fuge nominaler Komposita dar. Es sind grundsätzlich drei verschiedene Möglichkeiten der Behandlung der Konsonantenqualität in Bezug auf Palatalisierung/Nichtpalatalisierung denkbar.⁴⁹ Dabei sind nur solche Fälle aussagekräftig, wo sich auslautender Konsonant des Vorderglieds und anlautender Konso-

⁴⁸ Ich bin mir bewusst, dass diese Analyse vortoniger Wörter nicht absolut befriedigend ist und v.a. aus dem Mittel- und Neuirischen Argumente dagegen vorgebracht werden können, wie das, dass der moderne Fortsetzer von air. *isin* als nir. *san* /səv/ < /əsəv/ ohne Palatalisierung eines der Konsonanten erscheint. Allerdings wäre die Alternative nur, die air. Schreibung *isin* als /isiv/ aufzufassen mit zwei nichtpalatalisierten Konsonanten und zwei Vollvokalen *i*. Dies erscheint jedoch auch nicht als befriedigend, da es in unbetonter Stellung im Wortinneren im klassischen Altirischen keine kurzen Vollvokale gab, sondern der Buchstabe *i* in dieser Position nur zur Palatalisierungsanzeige gebraucht wurde.

⁴⁹ Im Rahmen dieser Arbeit kann nur eine grobe Skizze der Verhältnisse vorgelegt werden. Für eine viel detaillierte Diskussion siehe UHLICH 1993: 72-73 und 120-128 zu den komponierten Personennamen des Altirischen.

nant des Hinterglieds in ihrer Qualität unterscheiden: 1. Die beiden Konsonanten nehmen die Qualität an, die sich aufgrund der Wirkung der Synkope des Kompositionsvokals lautgesetzlich ergeben müsste. 2. Der anlautende Konsonant des Hintergliedes behält seine ursprüngliche Qualität aufgrund von Reanalyse und bewirkt eine progressive Assimilation des auslautenden Konsonanten des Vordergliedes. 3. Der auslautende Konsonant des Vordergliedes und der anlautende Konsonant des Hintergliedes behalten ihre ursprüngliche Qualität aufgrund von Reanalyse, die Morphemgrenze wirkt wie eine Wortgrenze. Alle drei Möglichkeiten sind im Altirischen reflektiert, für Beispiele aus dem Bereich der Eigennamen, wo manchmal alle drei Möglichkeiten bei einem Namen belegt sind, siehe UHLICH 1993. Der dritte Fall ist der häufigste bei Komposita, die innerhalb des Altirischen geschaffen wurden und die von ihrer Bildung und Bedeutung her durchsichtig sind. In solchen Fällen können, was die air. Phonotaktik ansonsten nicht gestattet, Konsonanten unterschiedlicher Qualität aufeinanderstossen. Die Transkription in *Seng.* nimmt bei solchen Komposita auf die Kompositionsfuge Rücksicht, z.B. *rígthech* ‘Königshaus, Palast’ /r’iγ-θ’eχ/ < *ríg-* /r’iγ-/ mit nichtpalatalisiertem Auslaut und *tech* /t’eχ/ mit palatalisiertem Anlaut, oder der Eigename *Muirchu* ‘eigtl. Meereshund’ /muɸ’-χu/ < *muir* /muɸ’/ mit palatalisiertem Auslaut und *cú* /kū/ mit nichtpalatalisiertem Anlaut. Es kann auch der Fall eintreten, dass das Hinterglied mit einem Vokal anlautet, der nicht zur auslautenden Konsonantenqualität des Vorderglieds passt, z.B. *airassae* ‘sehr einfach’ /ap’-ase/.

Auf die gleiche Weise werden Kombinationen aus konsonantisch auslautenden Präpositionen und der mit *s* anlautenden Variante des Artikels in der Transkription behandelt, z.B. *forsin* ‘auf dem’ /fors’əv/.

X.1.4. Analyse von Vokalschreibungen. Die den Ton tragenden Vokale voll betonter, unkomponierter Wörter, sowie die absolut anlautenden und auslautenden Vokale betonter und unbetonter Wörter werden für das klassische Altirisch in ihrem vollen Lautwert transkribiert. Das betrifft Fälle wie (betonte Vokale mit Akut bezeichnet): *tech* /t’éχ/, *talam* /táləμ/, *tige* /t’iγ’e/, *doirseá* /dóp’s’a/, *innuraid* /inúɸəð/, *immurgu* /imúrgu/, *is* /is/, *arind* /ap’ənd/, *do* /do/, *di* /d’i/ etc. Als einziger Kurzvokal behält *u* in inlautend unbetonter Stellung seine eigene Qualität. Dies erlaubt es, auf die Annahme einer eigenen ‘velarisierten’ Konsonanten-

reihe neben der ‘neutralen’ und ‘palatalisierten’ (siehe GOI 55) zu verzichten und stattdessen mit einer binären Opposition nichtpalatalisierter vs. palatalisierter Konsonanten zu operieren.⁵⁰ Alle anderen Kurzvokalschreibungen stehen für Schwa, wobei die Wahl des Vokals von der Qualität der umgebenden Konsonanten abhängig ist (siehe MCCONE 1996b: 135 f.). Spätestens im Übergang zum Mittelirischen wurden sämtliche unbetonten Kurzvokale, auch *u*, sei es im Anlaut, Inlaut oder Auslaut, ebenfalls zu Schwa, diese Entwicklung ist jedoch in *Seng.* nicht berücksichtigt.

Wie im Fall der unterschiedlichen Konsonantenqualität an der Kompositionsfuge verhalten sich nominale Komposita auch im Bezug auf unbetonte Kurzvokale etwas anders als einfache Nomina. Bei synchron durchsichtigen Bildungen behält das Hinterglied durch Reanalyse zumeist die ursprüngliche Qualität und Quantität des ersten Vokals, auch wenn er sich streng genommen in unbetonter Stellung befindet und folglich zu Schwa reduziert sein müsste, z.B. *étoil* ‘Missfallen’ /*édoɫ*/ < Negativpräfix *é-* und *tol* ‘Willen,’ anstelle von lautgesetzlich erwartetem **éta(i)l* /*édəɫ*(^o)/. Oftmals findet man lautgesetzliche und reanalyierte Formen nebeneinander, z.B. *lubgart* ‘Kräutergarten’ /*luβγərt*/ < *luib* ‘Kraut’ und *gort* ‘Garten,’ neben *lubgort* /*luβγort*/ mit wieder eingeführtem *o*, und sogar *luibgort* /*luβ’γort*/ mit reanalyierter unterschiedlicher Färbung der Konsonanten an der Kompositionsfuge (allerdings ist letztere Form nur in einem spätair. etymologischen Glossar belegt und könnte daher künstlich sein). Eine detaillierte Diskussion dieser Erscheinungen findet sich bei UHLICH 1993: 72 f. In *Seng.* werden Komposita, deren Vokalschreibungen auf Reanalyse deuten, mit einem Vollvokal im Hinterglied transkribiert.

X.1.5. Einige Entscheidungen zur phonologischen Analyse in *Seng.* müssen gesondert begründet werden:

1. In *Seng.* wird auf eine Anregung Jürgen UHLICHs hin davon ausgegangen, dass in jenen Fällen, wo im Uririschen ein auslautendes **h* < urkelt. **s* vor einem vokalisch anlautenden Wort stand, dies im Altirischen als Aspiration (*h*-Vorschlag) des nachfolgenden Wortes realisiert wurde. Dieser *h*-Vorschlag erhielt sich aber nur in jenen Fällen, wo das aspirationsauslösende Wort auch im Altirischen noch auf Vokal endete. Bei im Altirischen konsonantisch auslauten-

⁵⁰ Die Bewahrung von *u* als eigenem Phonem unter reduziertem Ton hat eine strukturelle Parallele im Russischen, wo das fünf vokalische System betonter Silben (*i, e, a, o, u*) auf ein dreivokalisches System in unbetonten Silben reduziert wird (*i, a, u*), wobei lediglich *u* vom Zusammenfall mit anderen Vokalen unberührt bleibt.

den Wörtern ging das *h* im vorhergehenden Konsonanten auf, was noch an der Entstimmhaftung des Artikelauslauts vor vokalisch anlautenden Wörtern erkennbar ist, z.B. im maskulinen Nominativ Singular *int ech* ‘das Pferd’ /int eχ/ < **ind h-eχ* < **inda h-eχa* < urir. **indah eχʷah* < urkelt. *(s)*indos ekʷos*. In der Orthographie des Altirischen ist diese Aspiration nicht bezeichnet, aber nach gewissen morphologischen Kategorien wie dem Genitiv Singular des femininen Artikels oder beim Possessivpronomen der 3. Sg. Feminin wird in späteren handschriftlichen Quellen des Irischen ein *h* gewöhnlich geschrieben und wird auch im Neuirischen noch realisiert, z.B. *a húll, na hÉireann*. Nachdem die Lautumgebung z.B. im Nominativ Singular der maskulinen *io*-Stämme oder im Akkusativ Plural aller geschlechtigen Deklinationsklassen im Altirischen damit strukturell identisch war, wird davon ausgegangen, dass auch diese Kategorien im Altirischen die aspirierende Mutation bewirkten. Konsequenterweise wird sie in *Seng.* in der Transkription daher auch berücksichtigt. Dass die Aspiration im Neuirischen nur noch in einigen lexikalisierten Fällen auftritt (CO 91 f.), ist darauf zurückzuführen, dass sie im Lauf der Sprachgeschichte z.B. in Fällen wie dem maskulinen Nominativ Singular der *io*-Stämme durch Analogie zu nichtvokalisch auslautenden Maskulina bzw. im Fall des geschlechtigen Akkusativ Plural durch den Abbau der Kategorie verloren ging.

2. In der phonetischen Analyse nir. Dialekte steht /h/, das aus air. *h, th* und in manchen Positionen aus air. *ch* entstanden ist, insofern ausserhalb des Systems aller anderen Konsonanten, als es als nicht palatalisierbar gilt. Nachdem für das Altirische keine Tonaufnahmen zur Verfügung stehen und es daher nicht nachprüfbar ist, ob diese Regel auch schon damals gegolten hat, wird in *Seng.* der strukturellen Einheitlichkeit wegen /h/ wie jeder andere Konsonant behandelt und daher vor vorderen Vokalen palatalisiert transkribiert, z.B. *inna Éirenn* /ina hʷepʷən/.
3. Homorganendelenierung innerhalb der Phrase über die Wortgrenze hinweg wird in *Seng.* nur bei Dentalen, v.a. beim Artikel, vorgenommen, wo diese Regel auch im Neuirischen noch wirkt. Homorganendelenierung über die Phrasengrenze hinweg, die phonetisch möglich, aber philologisch nicht gut beweisbar ist, wurde in den Transkriptionen nicht vollzogen.

X.2. Orthographie

Für die Schreibung des Altirischen sind uns aus der alt- bzw. mittellirischen Periode selbst keine kodifizierten Regeln überliefert. Daher kann man streng genommen nicht von einer genuinen air. Orthographie im modernen, staatlich reglementierten Sinne sprechen, sondern nur von einer Praxis der Graphie, die eine relativ grosse Variationsbreite in der Anwendung aufweist. Um allerdings für moderne philologische und erst recht didaktische Zwecke ein einigermaßen einheitliches Referenzsystem zur Schreibung air. Wörter und Sätze zur Verfügung zu haben, müssen aus dieser Praxis der Graphie Regeln für eine normalisierte Orthographie abgeleitet werden.⁵¹ Es ist unbedingt im Bewusstsein zu halten, dass die in modernen Textausgaben und auch in *Seng.* verwendete Orthographie in ihrer Regelmäßigkeit zumindest teilweise ein modernes Konstrukt ist, für die zudem in mehreren wesentlichen Merkmalen graphische Mittel herangezogen werden, die keine Grundlage in der air. graphischen Praxis selbst besitzen, wie z.B. bestimmte Satzzeichen (: , ; ? !) oder andere Hilfszeichen (· - :). Gleichzeitig werden graphische Hilfsmittel wie *notae* und Abkürzungen, die in den Handschriften sehr häufig begegnen, um wertvollen Platz auf dem Schreibmaterial zu sparen, in der normalisierten Orthographie bis auf zwei Ausnahmen immer zu vollständigen Wörtern oder Wortformen expandiert; für Details siehe O'NEILL 1984: besonders xiv f.⁵² Es gibt allerdings auch keinen allgemein verbindlichen modernen Standard einer normalisierten Orthographie des Altirischen, sondern jeder air. Philologe benutzt sein eigenes individuelles System, das sich zumeist in unbedeutenden Details von denen anderer unterscheidet.

X.2.1. Phonemschreibungen. Erstes Prinzip bei der in *Seng.* verwendeten normalisierten Orthographie ist die Eindeutigkeit, so weit sie im Rahmen der Vorgaben der air. Praxis möglich ist. Im Bereich der Orthographie der phonemischen Segmente wurde jenes System der Schreibung konsequent angewandt, das in Kapitel 3.3. von *Seng.* beschrieben ist. Es wurde dafür entschieden, von den vorhandenen Varianten jeweils eine einzige, die mit dem sonstigen System vereinbar ist, für ein bestimmtes Phänomen auszuwählen und konsistent zu verwenden, um auf diese Weise zu einer einheitlichen Orthographie zu gelangen. Bei den Konsonantenschreibungen wurde jene Variante gewählt, die am häufigsten für einen Laut in

⁵¹ Diese Regeln werden jedoch nicht immer konsequent eingehalten. So benutzt z.B. DIL eine inhomogene Mischung alt-, mittel- und neuirischer Schreibungen, die die Verwendung des Wörterbuchs nicht gerade vereinfacht. Siehe dazu auch MCCONE 1996: 39

⁵² So könnte z.B. *forçetal* 'Unterricht' in den Handschriften als <f̄c&tal> geschrieben werden, oder *i mmedón* 'inmitten' als <ĩm.i.>. Sehr häufig steht <nĩ> für *ní h-ansae* 'es ist nicht schwierig.'

einer bestimmten Umgebung vorkommt. Im Bereich der Vokalschreibungen weisen die air. Quellen v.a. bei der Bezeichnung der Konsonantenqualität eine gewisse Variationsbreite auf. Es wurde versucht, in *Seng.* immer eine in Bezug auf die Palatalisierung eindeutige Schreibung zu verwenden, also z.B. *daltae*, nicht *dalte* für /dalte/, *céile*, nicht *céle* für /k'ɛ̃l'e/.

Es kommt dennoch immer wieder zu Aporien der Orthographie, die nicht in eindeutigen Regeln fassbar sind, sondern im Einzelfall zu lernen sind:

1. So bezeichnet etwa der Buchstabe *b* im Wort *serb* 'bitter' den Laut /β/, im Wort *orb* 'Erbe' dagegen, das die gleiche graphische Umgebung, nämlich den Buchstaben *r* davor, aufweist, den Laut /b/. Um im Einzelfall zu entscheiden, wie eine mehrdeutige Schreibung zu lesen ist, gibt es drei Möglichkeiten: 1. im Wörterbuch nach Schreibvarianten mit eindeutiger Schreibung des Wortes oder von Ableitungen davon suchen (z.B. *orbb*, *orp*), 2. anhand von Reimen, die im Wörterbuch oft verzeichnet sind, die Klasse der Konsonanten eindeutig bestimmen (siehe Paragraph 58.2.3. von *Seng.*), oder 3. nachsehen, ob und wie das Wort oder Ableitungen davon im Neuirischen, dessen Orthographie eindeutig ist, erhalten ist (z.B. *searbh* und *orba*).
2. Auch bei den Vokalen ergeben sich Aporien. So erlaubt es etwa die Praxis der air. Graphie nicht, in einsilbigen Wörtern der Struktur CiC(C) zwischen Palatalisierung und Nichtpalatalisierung des auslautenden Konsonanten(cluster) zu unterscheiden. Z.B. kann *mind* als /m'ind/ den Nominativ 'das Diadem' bedeuten, als /m'in'd/ den Genitiv 'des Diadems.'

X.2.2. Grapheme oberhalb der Phonemeinheit. 'Suprasegmentale' Erscheinungen werden in den genuinen ir. Quellen nur in sehr beschränktem Ausmass bezeichnet: Sätze, bzw. Teilsätze werden manchmal, aber nicht konsistent, durch Punkte <.> beendet, manchmal dient die Abbrivatur *.i.* /eð ɔv/ zur Einleitung von Teilsätzen. Vers- und Strophenenden von Gedichten werden nicht bezeichnet. Anfänge von Texten und Absätzen werden v.a. in Prachthandschriften durch Majuskeln hervorgehoben, *eití* 'Flügel' erscheinen oft am Ende von längeren Einheiten. Dieses System, das nur grössere Phraseneinheiten berücksichtigt, wurde in *Seng.* nicht beibehalten. Stattdessen wurde im Bereich der 'suprasegmentalen' Orthographie weitgehend in Übereinstimmung mit der heutzutage geläufigen Editionspraxis air. Texte

eine Vorgehensweise gewählt, die sowohl grössere Sinneinheiten erfasst, aber auch kleinere Einheiten (Wörter, Partikeln) gliedert:

1. Entsprechend der modernen lateinschriftlichen Praxis in den meisten Sprachen werden Eigennamen sowie Wörter am Satzanfang gross geschrieben. Eine Ausnahme machen nur unetymologisches *h* vor vokalisch anlautenden Wörtern (siehe Punkt 9 unten) und Nasalierungs-*n* und -*m* (siehe Punkt 8 unten): Sie werden immer kleingeschrieben, die Grossschreibung des Satzanfangs oder des Eigennamens geht auf den folgenden Vokal über, z.B. *i nÉire* 'in Irland,' oder *hÉ do brú Locha Seng* 'Er (ist) vom Ufer des Seng-Sees.'
2. Moderne Satzzeichen wie Frage- und Rufzeichen, Beistrich, Strichpunkt, Doppelpunkt, Anführungszeichen etc. und v.a. Zeilenwechsel bei Gedichten werden entsprechend den Gepflogenheiten heutiger Sprachen eingesetzt.
3. Vortoniger und tontragender Teil des Verbalkomplexes⁵³ werden durch einen mittelhohen Punkt < > getrennt. Der mittelhohe Punkt wird allerdings nur für Verbalformen gebraucht, nicht für andere Wortklassen wie Adverbien, wo es in Einzelfällen ebenfalls vortonige Elemente gibt.
4. Zum Verbalkomplex werden nicht nur die eigentliche Verbalform mitsamt ihren möglichen grammatischen Partikeln (*no* ; *ro*), Infixen (Pronomina, Relativmarker) und Affixen (Pronomina, emphatische Partikeln etc.) gezählt, sondern auch alle Satzpartikeln und Konjunktionen, die eine abhängige Verbalform nach sich ziehen. Konjunktionen, denen unabhängige Verbalformen folgen, werden getrennt vom Verbalkomplex geschrieben.⁵⁴ Ein gesondertes Problem stellt *ol-daas*, jünger *in-dás* etc. 'als ... ist' dar. Wie an der relativen Endung -*as* erkennbar ist, handelt es sich dabei um eine absolute, d.h. unabhängige Verbalform, die Konjunktion *ol* 'jenseits' davor müsste also als eigenes Wort angesehen werden. Wie jedoch aus der Entwicklung dieser Form zum Neuirischen *ná* ersichtlich ist, wurde der gesamte Komplex als eine lexikalische Einheit behandelt. In modernen Editionen wird die Form zumeist als *oldaas* etc. geschrie-

⁵³ Zum Begriff des Verbalkomplexes siehe EIV 1-19.

⁵⁴ Bei manchen Konjunktionen gibt es ein Schwanken in ihrem Verhalten in Bezug auf das nachfolgende Verbum: z.B. zählt GOI 552 und 558 f. *día* 'wenn, falls' zu den konjunkten Partikeln, die abhängige Verbalformen nach sich ziehen, doch kommen in air. Texten auch Fälle wie *día mbeith* 'falls es gibt' vor, wo *beith* offensichtlich die unabhängige, absolute Form des Verbum Substantivum ist.

ben. Um einerseits der engen Phrasenverbindung der beiden Elemente Rechnung zu tragen, und um andererseits die unabhängige Verbalform doch graphisch auszuzeichnen, wurde in *Seng.* dafür entschieden, die beiden Konstituenten durch einen Bindestrich miteinander zu verbinden, bzw. zu trennen.

5. Artikel stehen als eigenständiges Element durch ein Leerzeichen getrennt vor dem folgenden Wort. Nasalierende Wirkung wird, wo sie orthographisch überhaupt ausdrückbar ist, durch ein unmittelbar vor das folgende Wort tretendes *n*, bzw. *m* bezeichnet, bzw. durch Doppelschreibung im Falle der Sonoranten. Sonstige Veränderungen der zugrundeliegenden Form des Artikels (*ind*, *int*, *dond*, *dont* statt *in*, *don* vor bestimmten Lautklassen) werden am Artikel, nicht am folgenden Wort bezeichnet.
6. Artikel und Possessivpronomina werden mit vorhergehenden Präpositionen zusammengeschrieben, zb. *forin* 'auf dem,' nicht *for in*, oder *dara* 'über sein/ihr,' nicht *dar a*.
7. Entgegen der manchmal gepflogenen Praxis, auch grammatische/morphologische Elemente wie die nasalisierende Wirkung infigierter Pronomina und die Nasalisierung in nasalisierenden Relativsätzen durch Bindestriche hervorzuheben, werden diese Komplexe in *Seng.* als eine Form ohne besondere Trennung geschrieben. Bindestriche sind für enklitische Lexeme vorbehalten (siehe Punkt 11 unten), wohingegen die relative Nasalierung kein lexikalisches, sondern ein morphonologisches Element darstellt.
8. Die Nasalierung, sofern sie graphisch ausgedrückt werden kann, wird durch *n*, bzw. *m* bezeichnet, das im Fall von konsonantisch anlautenden Wörtern ohne Trennung direkt vor den anlautenden Konsonanten geschrieben wird, z.B. *ndomun*, *ngréin*, *mboin*. Der in manchen Handschriften anzutreffenden Praxis, Nasalierungs-*n* und -*m* im Anlaut vor Konsonanten mit einem *punctum delens* zu bezeichnen, z.B. *amal nguides*, *dered mbetho*, *forngaire*, wird in *Seng.* aus typographischen Gründen nicht gefolgt. Bei klein geschriebenen, vokalisch anlautenden Wörtern dagegen wird das Nasalierungs-*n* in Anlehnung an die nir. Orthographie (CO 124) durch einen Bindestrich vom anlautenden Vokal getrennt, z.B. *n-ech* 'Pferd,' um keine Verwechslung mit Wörtern zu verursachen, die von Haus aus mit *n* anlauten wie *nech* 'irgendein.' Wenn es sich dabei um gross zu schreibende Eigennamen handelt, wird das *n* als Kleinbuchstabe di-

rekt vor den grossgeschriebenen Vokal gesetzt, z.B. *i nÉirinn*, da in diesem Fall Eindeutigkeit gegeben ist.

9. Eine ähnliche Regelung, entgegen der nir. Orthographie (CO 126), betrifft die Schreibung des auf Aspiration beruhenden *h*-Vorschlags vor einem vokalisch anlautenden Wort, das allerdings nicht in Quellen des klassischen Altirisch, sondern erst in späteren Handschriften konsistent geschrieben wird. Diese Regel ist aber für *Seng.* insofern rein hypothetisch, als hier die Aspiration in Nachahmung der zeitgenössischen Quellen des Altirischen nie mit *h* bezeichnet wird. Nichtetymologisches *h* dagegen, das in den air. Handschriften sehr häufig vor bestimmten Formwörtern auftritt, wird direkt an den anlautenden Vokal gesetzt, um anzuzeigen, dass es einen anderen Status als Aspirierung markierendes *h* hat, z.B. *hi* 'in' /i/ oder *hé* 'er' /ē/. Nachdem es im Altirischen keine in der Grundform mit *h* anlautenden Wörter gibt, kann es auf diese Weise nicht zur Verwechslung kommen. Doch auch in diesen Fällen wird das *h* kleingeschrieben, wenn der anlautende Vokal in einem Eigennamen steht oder am Satzanfang steht, z.B. *hÉriu* /ēp`u/, *hÉ* /ē/.
10. Die sogenannte 'Gemination,' in *Seng.* anders als in GOI 150-153 nicht als eigene Mutation, sondern als lautliche Realisierung der Mutationen Nasalisierung und Aspiration bei anlautendem *r*, *l*, *n*, *m* an der Oberfläche verstanden,⁵⁵ wird im Unterschied zur Praxis der ir. Handschriften konsequent geschrieben.
11. Enklitische Elemente wie emphatische und demonstrative Partikel treten unmittelbar an das vorhergehende betonte Wort, werden aber durch einen Bindestrich davon getrennt, z.B. *in lebor-so*, *as bert-si*.
12. Die betonte deiktische Partikel (*h*)*í* wird wie ein voll betontes Wort behandelt. D.h. dass davor stehende Artikel entgegen der häufigen Praxis, sie durch einen Bindestrich (*int-í*) zu trennen oder zusammenzuschreiben (*intí*, *aní*), durch ein Leerzeichen getrennt werden, z.B. *int í*, *a n-í*. Demonstrativpartikel werden durch einen Bindestrich von *í* getrennt, z.B. *a n-í-sin*.
13. Als einzige Ausnahme zur konsequenten Bezeichnung der Betonung in *Seng.* wird entsprechend der üblichen Gepflogenheit bei Adverbien wie *innocht* 'heute nacht' /inóχt/ oder *immalle* 'zusammen' /imələ/, die nicht auf der ersten

⁵⁵ Die von THURNEYSEN als 'Gemination' bezeichnete Mutation wird in *Seng.* 'Aspiration' genannt.

Silbe betont werden, die Tonstelle nicht durch eigene graphische Mittel bezeichnet. In der Transkription wird der Akzent bei diesen Wörtern durch einen Akut dargestellt.

14. Der *síneadh fada*, das Längezeichen, wird entsprechend der modernen Praxis auf sämtliche Langvokale gesetzt. In ir. Handschriften aller Perioden besteht immer die Option, Langvokale nicht eigens zu markieren.

15. Weiters wird der *síneadh fada* weitgehend in Übereinstimmung mit der modernen Editionspraxis dazu benutzt, um Diphthonge mit Ausnahme der kurzen u-Diphthonge anzuzeigen. Im Fall von *aí* und *oí* wird das Längezeichen auf das zweite Element gesetzt, bei den anderen Diphthongen auf das erste. Der Sinn ist der, einerseits Diphthonge graphisch von Kombinationen von Monophthongen mit palatalisierungs-/nichtpalatalisierungsanzeigenden Vokalen, v.a. *i*, zu unterscheiden, andererseits Diphthonge und Hiäte graphisch voneinander abzuheben. Diese Regelmässigkeit hat kein Vorbild in der air. Praxis selbst, wo Diphthonge sehr oft bloss als Abfolge zweier Vokale ohne Längezeichen geschrieben sind, oder wo das Längezeichen auf einem beliebigen der beiden Vokale stehen kann.

16. Dagegen wurde dafür entschieden, Hiäte nicht eigens durch die Verwendung des Trema zu bezeichnen. Hiäte unterscheiden sich in der zugrundeliegenden normalisierten Orthographie dadurch von homographen Diphthongen, dass in ersteren kein Längezeichen vorkommen darf, in letzteren dagegen eines gesetzt werden muss. ‘Doppelvokale’ wie z.B. in *biid* oder *laa* bezeichnen ebenfalls Hiäte. Diese Regel hat kein Vorbild in der air. Praxis, wo v.a. der erste Bestandteil eines Hiats oft einen *síneadh fada* trägt.

17. Weiters wird der üblichen Praxis gefolgt, für *ocus* ‘und’ das Zeichen <7> zu verwenden, nicht jedoch, für *nó* ‘oder’ die Nota <†> zu schreiben.

Die in den den Punkten 14-16 (= Paragraphen 3.3.10.4.-6. und 3.3.11.2.-8. von *Seng.*) beschriebenen Graphien, die in ihrer konsequenten Beachtung an sich kein Vorbild in den ir. Handschriften selbst haben, wurden der Eindeutigkeit wegen gewählt.

V.a. durch die in den Punkten 2-4, 7 und 11 beschriebenen, an sich redundanten Schreibungen, die keine Grundlage in den ir. Handschriften haben, werden deutlichere Informationen

vermittelt, die den Lernenden das strukturelle Verständnis erleichtern sollen, indem sie ihnen helfen, Funktionswörter wie Partikel auf einen Blick zu erkennen und nicht erst mühsam bestimmen zu müssen. Auf diese Weise ist die Forderung, wonach die Orthographie strukturelle Informationen vermitteln soll, im bestmöglichen Sinne erfüllt. Dies bietet den Lernenden v.a. für die Analyse komplexer Verbalformen eine bedeutende Hilfestellung (siehe auch AHLQVIST 1994: 32). Das soll anhand einiger Beispiele aus den air. Glossen demonstriert werden:

1. Wb. 9a15 hat *insamlatharside* ‘er imitiert,’ was in der Orthographie von *Seng.* als *in samlathar-side* geschrieben wird. Dadurch werden den Lernenden folgende Informationen vermittelt: Die Verbalform *in samlathar* ist ein Kompositum mit dem Präverb *in*, der Ton liegt auf dem ersten *a* von *samlathar*, das Element *-side* ist eine enklitische Partikel.
2. Für Wb. 19d11 *ciddianepirsom* ‘warum sagt er?’ wird in *Seng.* *cid dia n-epirsom?* geschrieben. *cid* ist durch die Trennung von der Verbalform als eigenes Wort erkennbar, im konkreten Fall durch die Setzung des Fragezeichens als Fragepronomen ‘was?’ *Dia* ist die relative Präposition ‘für das, wofür,’ bestehend aus der Präposition *do* ‘für’ und der Relativpartikel *a*, die eine abhängige Verbalform nach sich zieht. Die von der Relativpartikel *a* bewirkte Nasalisierung *n-* ist durch einen Bindestrich vom eigentlichen Verb abgehoben. *epir* ist die deuterotonische Form von *as beir* ‘er sagt,’ der Ton liegt auf dem *e* von *epir*. *-som* ist als enklitische emphatische Partikel der 3. sg. mask. erkennbar.

Auf diese Weise werden die Lernenden allmählich mit dem Aufbau komplexer Verbalformen vertraut und entwickeln ein Gefühl dafür, welche lexikalische und grammatische Komponenten erwartet werden können. Bei der späteren Lektüre von Originaltexten, besonders auf der Grundlage von Textausgaben, wo durch die Orthographie keine strukturellen Hilfestellungen gegeben werden, kann dann die Erkennung der Elemente des Verbalkomplexes automatisiert stattfinden. Ähnliches gilt *mutatis mutandis* für nominale Formen.

Spezifische Fragen der phonologischen Interpretation einzelner Lexeme und damit ihrer Transkription werden auch in Kapitel XI behandelt.

XI. Synchronie und Diachronie

Seng. soll die Grammatik des Irischen ausschnittshaft zum Zeitpunkt etwa des 8. Jahrhunderts lehren, die als klassisches Altirisch bezeichnet werden kann. Als Grundlage des Unterrichts wurde für ein idealisiertes klassisches Altirisch entschieden, das in reiner Form nicht einmal in den *air. Glossen* vorhanden ist (siehe MCCONE 1985), das aber zumindestens in der Morphologie aus systemischen und etymologischen Gründen erschlossen werden kann. Es ist nicht Zweck des Lehrbuchs, den ‘diachrone[n] Fokus [...] unter dem Aspekt der Normabweichung bzw. Systemveränderung’ (TRISTRAM 1976: 192) einzubringen, sondern eine solide, deklarative *air. Sprachkompetenz* zu vermitteln, auf deren Basis in weiterer Folge die Weiterentwicklung des Systems (‘Middle-Irishisms’) deutlicher und systematischer begreifbar gemacht werden kann, als wie wenn von Anfang an eine verwirrende Unzahl konkurrierender Formen nebeneinander vorgestellt würden. Es war anfangs ein deklariertes Ziel der Arbeit, dem Lehrbuch eine abschliessende Lektion mit den wichtigsten *air. Laut- und Formenentwicklungen* anzufügen.⁵⁶ Dieser Plan wurde jedoch schlussendlich aus praktischen Gründen hintangestellt, besteht aber noch als Idealvorstellung für allfällige zukünftige Überarbeitungen des Buches weiter.

Das synchrone grammatische System der *air. Sprache* wurde bereits vor hundert Jahren von Rudolf THURNEYSEN in vorbildlicher Weise beschrieben. In Einzelpunkten wurden in der Zwischenzeit kleinere Ergänzungen veröffentlicht (es sei hier im Besonderen auf MCCONES Neubeschreibung des synchronen Verbalsystems in EIV verwiesen), die aber insgesamt keine grundlegende Revision von THURNEYSENS Grammatik (GOI) notwendig gemacht haben. Auch *Seng.* ist überwiegend GOI und dem allgemein anerkannten Wissen in den anderen Standardhandbüchern (VGK, EIV, DIL...) verpflichtet, nur in wenigen Punkten wird davon abgewichen oder werden überhaupt neue Erkenntnisse eingearbeitet. Die Art der Grammatikdarstellung in *Seng.* ist in den meisten Fällen selbsterklärend vor dem Hintergrund üblicher Grammatikkonventionen. Im Folgenden sollen nur jene Aspekte von *Seng.* näher erläutert werden, wo es angemessen erscheint, gewisse Entscheidungen aus didaktischen oder linguistischen Gründen zu rechtfertigen, oder wo sich die Darstellung von den Standardhandbüchern unterscheidet.

⁵⁶ Im Augenblick können die Lernenden auf Kapitel 12 ‘Key »Middle Irish« Developments’ in EIV (163-241) und auf die im Entstehen begriffene Einführung von MCCONE (siehe Kapitel VI) verwiesen werden. Für des Neu-irischen Mächtige ist natürlich BREATNACH 1994 die erste Wahl zur Referenz.

Allgemein gilt für *Seng.*, dass bei sämtlichen Wortformen, die ausserhalb von Textbeispielen oder grösseren Phrasen/Wortgruppen zitiert werden, immer die Mutationswirkungen mit den hochgestellten Zeichen *L, N, H* angegeben werden. Dadurch sollen sie sich den Lernenden während der Benutzung des Buches bewusst oder unbewusst einprägen und später bei der Anwendung der Kenntnisse auf authentische air. Texte automatisch zur Verfügung stehen. In den Flexionstabellen besagt die Abkürzung *n/a* ‘not attested,’ dass die Form in der entsprechenden Kategorie im Altirisch soweit bekannt unbelegt ist. Das gilt in der Nominalflexion v.a. für gewisse Dualformen, in der Verbalflexion vielfach für die 2. Plural absolut. Der Gedankenstrich – gibt an, dass die Form im System nicht bildbar ist. Das gilt v.a. für relative Verbalformen in der konjunktion Konjugation.

XI.1. Nominalflexion

XI.1.1. Stammklassenbezeichnungen. Für die verschiedenen Klassen der Nominalflexion wurden die traditionellen, aus der Indogermanistik entlehnten Bezeichnungen beibehalten. Einerseits ist dies die allgemein verbreitete und akzeptierte Klassifizierungsmethode, andererseits würde sich jede andere Klassifizierung entweder durch extreme Umständlichkeit auszeichnen,⁵⁷ oder besässe den Nachteil hoher Nichtikonizität, wie dies z.B. bei der neben der traditionellen Klassifizierung vorgenommenen Nummerierung in GOI der Fall ist. Auf Lernende ohne sprachhistorische Vorbildung mögen zwar ‘1. Deklination’ und ‘o-Deklination’ gleichermaßen unikonisch wirken, aber die diachrone Stammklasseneinteilung besitzt zumindest für Lernende mit indogermanistischer Vorbildung eine gewisse Ikonizität und kann somit eine Hilfestellung leisten. Denkbar wäre bestenfalls ein System, wo man von *fer*-Deklination und *túath*-Deklination etc. in Anlehnung an das jeweilige Beispielparadigma spräche. Dies hätte jedoch den Nachteil, dass man in Glossaren relativ viel Platz allein für die Klassenangabe benötigte.

1. Bei den Konsonantenstämmen wurden die indogermanistischen Bezeichnungen beibehalten (d.h. z.B. k-, t-Stämme) und nicht evtl. die air. Morphologie unmittelbarer wiedergebende Bezeichnungen wie z.B. ch-, th-Stämme gewählt.

⁵⁷ Z.B. ‘maskuline Flexion mit nichtpalatalisiertem auslautenden Stammkonsonanten im Nominativ und palatalisiertem auslautenden Stammkonsonanten im Genitiv’ für die o-Deklination, oder ‘maskulin-feminine Deklination ohne auslautenden Stammkonsonant im Nominativ und mit nichtpalatalisiertem *th* oder *d* als auslautendem Stammkonsonant im Genitiv’ = t-Deklination.

Dafür wurde aufgrund der Einheitlichkeit mit den Namen der ‘vokalischen’ Deklinationen entschieden, deren namensgebende Laute auch nicht als Stammmorpheme in den Paradigmen erscheinen. Zudem hätte sich bei den s-Stämmen das Problem ergeben, einen passenden Namen zu finden, der einerseits der Zugehörigkeit zu den Konsonantenstämmen Rechnung trägt, aber gleichzeitig die real vorhandene Lautung ohne sichtbares *s* widerspiegelt.

2. Zu den Konsonantenstämmen ist weiters zu sagen, dass sie gemäss der traditionellen Praxis als zusammengehöriger Block eingeführt werden, der sowohl Wörter mit konsonantischen Suffixen und ursprüngliche Wurzelnomina enthält. Dies hat zumindest eine gute Rechtfertigung bei den Guttural-, Dental- und geschlechtigen Nasalstämmen, die im Wesentlichen alle in einem abstrakten Flexionsschema zusammengefasst werden können (siehe *Seng.* Ill. 30.1.). Die r-Stämme und die neutralen nt- und n-Stämme fallen allerdings aus diesem Schema teilweise, die neutralen s-Stämme gänzlich heraus.⁵⁸ Des diachronen Zusammenhangs wegen werden sie in *Seng.* allerdings mitbehandelt.
3. *Ben* ‘Frau’ wird in *Seng.* Kapitel 10.3. aus historischen Gründen gemeinsam mit den ā-Stämmen vorgestellt, obwohl es streng genommen ein ‘Ein-Mann-’Paradigma innerhalb des Altirischen darstellt. Genau genommen ist auch *mí* ‘Monat’ ein solches ‘Ein-Mann-’Paradigma, das aus ebenso historischen Gründen zusammen mit den s-Stämmen behandelt wird. Andere unregelmässige Substantiva wie *bó* ‘Rind’, *nó* ‘Schiff’, historisch gesehen konsonantische ʁ-Stämme, und *dia* ‘Tag’ werden ganz zu Schluss vorgestellt.

XI.1.2. Rekonstruktionen. Die Angabe rekonstruierter Vorformen bis hin zum Urindogermanischen kann zwar als ‘Informationsoverkill’ für ein Elementarlehrbuch angesehen werden, sie lässt sich aber dadurch rechtfertigen, dass die Tabellen für indogermanistisch versierte Lernende als Referenz dienen können, und dass sich in den meisten Fällen die Mutationswirkungen der einzelnen Kasus im Altirischen diachron aus den vorhergehenden Endungen ableiten lassen. Damit bieten diese Tabellen zumindest für Lernende mit einer sprachvergleichenden Vorbildung oder einem derartigem Interesse eine Hilfestellung beim Verständnis

⁵⁸ Der einzige maskuline s-Stamm *mí* ‘Monat,’ gen. *mís* ist ein Sonderfall, da dort das *s* aufgrund eines morphologischen Archaismus in eine lautliche Umgebung geraten ist, wo es nicht von der Lenierung betroffen wurde: vorurkelt. nom. **mēn-s-s*, gen. **mēn-s-os*.

des synchronen grammatischen Systems des Altirischen. Bei der Rekonstruktion der Vorstufen der nominalen Flexion wurden neben Altirisch ('Old Irish') selbst folgende synchrone Schnitte angesetzt: Uririsch ('Proto-Irish'), Urkeltisch ('Proto-Celtic'), Vorurkeltisch ('Pre-Celtic') und Urindogermanisch ('Proto-Indo-European,' 'PIE'). Zur Definition von Altirisch und Uririsch siehe Paragraph I.2.3. In urir. Rekonstrukten wird die zu diesem Zeitpunkt noch allophonische Lenierung phonologisch berücksichtigt und mit denselben griechischen Zeichen wiedergegeben wie in den air. Transkriptionen.

1. 'Vorurkeltisch' und 'Urindogermanisch' fungieren als einander wechselseitig ausschliessende älteste, nicht belegte und daher nur rekonstruierte Vorstufen. 'Urindogermanisch' bezeichnet Rekonstrukte, die aus sprachvergleichenden Gründen mit grosser Gewissheit für die uridg. Periode angesetzt werden können. Beispiele sind die Rekonstrukte von *ech* 'pferd' < idg. **h₁ékʷos* (Kapitel 6.4.) und *ben* 'Frau' < *idg. **g^hénh₂* (Kapitel 10.3.), die beide sehr gute idg. Etyma haben. Die Darstellung folgt den Gepflogenheiten und verwendet die Symbole der aktuellsten indogermanistischen Forschung.
2. 'Vorurkeltische' Rekonstrukte dagegen stellen Vorformen dar, die entweder nicht mit Gewissheit in der vorliegenden Gestalt für die uridg. Zeit postuliert werden können, weil es z.B. keine direkten Entsprechungen in anderen idg. Zweigen gibt, oder die in der vorliegenden Gestalt mit Gewissheit nicht für das Urindogermanische angesetzt werden können, weil abweichende Entsprechungen in anderen idg. Zweigen zeigen, dass bereits offensichtliche Umgestaltungen zur historisch zugrundeliegenden Form stattgefunden haben. 'Vorurkeltisch' bezieht sich somit auf eine Periode, die bereits nach der uridg. Spracheinheit liegt, aber noch vor dem Eintreten bestimmter für die keltische Flexionsmorphologie entscheidender Lautwandel wie z.B. **ō > *ū* in letzten Silben. Der Argumentation halber erfolgt die Rekonstruktion dieser Wörter dennoch, soweit möglich, auf der Grundlage der uridg. Phonologie, Phonotaktik und Morphologie. Dies geschieht unter der Annahme, dass es sich dabei gewissermassen um 'dialektale' Formen innerhalb des Gemeinindogermanischen handle, auf die noch keine sprachzweigspezifischen Lautveränderungen gewirkt haben. Ein instruktives Beispiel ist *fer* 'Mann' < vorurkelt. **ūiros* (Kapitel 6.5.), das natürlich auf uridg. **ūiHros* zurückgeht, jedoch wie alle westidg. Sprachen ein

kurzes *i* in der Wurzel aufweist, als ob dahinter nie ein Laryngal gestanden wäre. Der Verlust des Laryngals ist nicht spezifisch keltisch, da er auch im Germanischen und Italischen verloren ging. Daher kann die Vorform **yiros* für eine Vorstufe des Urkeltischen postuliert werden. Sie kann aber nicht in die Grundsprache zurückprojiziert werden, da andere idg. Zweige die ursprüngliche Länge des *i*, d.h. eine Folge von *i* und Laryngal, klar beweisen.

3. ‘Urkeltisch’ bezeichnet die unbelegte und folglich nur rekonstruierbare Sprachform einer in absoluten Daten nicht genau bestimmaren Epoche nach dem Ende der uridg. Spracheinheit und nach einer eventuellen gemeinwestindogermanischen Zwischenstufe, aber bevor die keltischen Einzelsprachen in ihren individuellen Ausprägungen ins Licht der Geschichte treten. Es ist also eine Zwischenstufe zwischen dem Urindogermanischen, bzw. Vorurkeltischen, das die am weitest zurückliegende rekonstruierbare Vorstufe darstellt, und den belegten keltischen Einzelsprachen. Nur solche Lautwandel und morphologischen Neuerungen, die in allen keltischen Einzelsprachen gemeinsam reflektiert sind, werden auch für das Urkeltische angesetzt, wie z.B. der Wandel von Gutturalen, Labiovelaren und Labialen zu frikativen Gutturalen vor Dentalen, oder die Verschmelzung von Dentalen und *s* zu einem von einfachem *s* unterschiedlichen Sibilanten, der hier mit *ts* wiedergegeben ist. Dazu gehören aber auch in der Fachwelt kontrovers beurteilte Lautwandel wie die allophonische Hebung von **a > *æ* und **e > *i* vor tautosyllabischem Nasal, wobei hier der Meinung von MCCONE 1996b: 55 und 79 gefolgt wird. Gewisse gemeinhin als ‘typisch’ erachtete keltische Lautwandel, die aber wahrscheinlich oder möglicherweise erst nach der urkeltischen Spracheinheit eingetreten sind wie z.B. idg. **eĵ > *ē* (vgl. SCHUMACHER 2002: xcvi), werden bei urkeltischen Rekonstrukten nicht berücksichtigt. Im Einzelfall ist die Entscheidung oft schwierig und willkürlich, ob ein Lautwandel bereits urkeltisch ist oder nicht. Es wurde eine eher konservativ-vorsichtige Bewertung angelegt. In der aktuellsten Forschung wird das Zeichen \varnothing als Reflex von uridg. **p* im Ur- und Gemeinkeltischen benutzt um graphisch zu betonen, dass idg. **p* beim Übergang vom Vorkeltischen zum Keltischen keineswegs vollständig geschwunden war, sondern mannigfaltige Reflexe und Wirkungen aufweist (z.B. SCHUMACHER 2002: cvi-cx), die es nur innerhalb des Keltischen ausgeübt haben kann. Obwohl sehr gewichtige Grün-

de für diese Annahme sprechen, wurde der Einfachheit halber für *Seng.* die traditionelle Auffassung des urkeltischen Verlusts von **p* grundsätzlich beibehalten. Nur in wenigen Fällen, wo strukturelle Erfordernisse den Ansatz eines konsonantischen Reflexes von **p* in den Rekonstruktionen unumgänglich machen (z.B. Kapitel 55.8.), wurden Ausnahmen gemacht. In manchen Fällen wurden festlandkeltische Formen, die der rekonstruierten urkeltischen Form nahe kommen oder gleichen, in der belegten Schreibung in spitzen Klammern neben der rekonstruierten Form angegeben, z.B. bei *ben* ‘Frau’ in Kapitel 10.3.

4. In manchen Fällen wird in der Rekonstruktion nicht über bestimmte Vorstufen zurückgegangen. Beispiele sind *son* ‘Klang, Wort’ (Kapitel 6.5.), ein lateinisches Lehnwort im Altirischen, wo eine über das Uirische, die Epoche, in der das Wort vermutlich ins Irische gelangte, hinausgehende Rekonstruktion widersinnig wäre, oder *gobae* ‘Schmied’ (Kapitel 43.1.). Der keltische Sprachvergleich erfordert zwar den Ansatz einer Vorform **gobænn-* für das Gemein-, bzw. Urkeltische, die Stammform, v.a. das geminierte *n*, deutet aber auf eine nichtindogermanische Herkunft des Wortes (STÜBER 1998: 172). Sowohl die Wurzel (?) *gob-*, als auch das Suffix (?) **-ænn-/-ann-* verschliessen sich einer sinnvollen idg. Analyse. Deswegen wird kein Versuch einer vorurkeltischen Rekonstruktion mithilfe idg. Phonologie und Morphologie unternommen.⁵⁹
5. Aufgrund der vielfältigen Faktoren wie der Synkope, der Vokalumfärbungen (Hebung/Senkung) oder der Palatalisierungsveränderungen, die im Altirischen zusätzlich zum Endungssatz Einfluss auf die Oberflächengestalt der paradigmatischen Formen haben, und die man nicht alle in ein oder zwei Beispielparadigmata erschöpfend demonstrieren kann, musste eine abstrakte Methode zur Darstellung der Flexionsklassen gefunden werden, die möglichst viele der Zusatzfaktoren berücksichtigt. Die in den Flexionstabellen links von der belegten air. Form stehende Spalte ‘ending’ gibt eine formalistische Darstellung des

⁵⁹ DE BERNARDO STEMPELS mehrfach wiederholter Vorschlag (zuletzt 1998: 604 mit der früheren Literatur), eine idg. Etymologie von *gobae* in der Wurzel $\sqrt{g^heub^h}$ ‘beugen, krümmen’ zu finden und in ihm den mit Weichmetallen arbeitenden Handwerker zu sehen, spricht die eigentlichen lautlichen Probleme nicht an ($\delta < *e\check{u}$ oder aus $*\check{u}$?) und muss wegen seiner allgemeinen Vagheit abgelehnt werden. Auch sachlich trifft die Erklärung nicht zu, da der *gobae* im Irischen eindeutig der *blacksmith* ist, der hartes Eisen durch Hämmern verarbeitet und nicht weiches Metall biegt oder krümmt (KELLY 1988: 62-63). Zudem scheint DE BERNARDO STEMPEL davon auszugehen, dass das Wort als Lehnwort der technologisch überlegenen Gallier auf die britischen Inseln gelangt sei. Sowohl sachlich als auch ideengeschichtlich (diese Einstellung zeugt im Prinzip von einem Kulturdarwinismus) ist diese Annahme zurückzuweisen.

stammauslautenden Konsonanten und allfälliger zusätzlich als Flexionsendungen an den Stamm antretender Silben, sowie der Veränderungen im Inlaut der Wörter. Mithilfe dieser formalistischen Beschreibung und der ungefähren Kenntnis einiger wichtiger synchroner Regeln sollte es jedem Benutzer des Lehrbuchs möglich sein, alle einer Stammklasse angehörigen Wörter korrekt zu flektieren, soweit sie sich einigermaßen regelmässig verhalten.

X.1.3. Diachrone Morphologie. Einige im Vergleich mit den verbreiteten Handbüchern persönliche bzw. idiosynkratische Entscheidungen zur Morphologie der rekonstruierten Formen bedürfen einer näheren Erläuterung:

1. Die Genitiv Singulareendung *-o/-a* der *i*-Stämme wird als Entlehnung aus den *u*-Stämmen angesehen (vgl. STIFTER 2000: 214; anders zuletzt SCHUMACHER 2002: lxi Fn. 55 mit älterer Literatur).
2. Der in den Flexionstabellen von *Seng.* dritte Kasus wird im Gegensatz zur hergebrachten Praxis nicht ‘Dativ,’ sondern nach dem Vorbild des Russischen ‘Präpositional’ genannt. Die Benennungsmotivation liegt darin, dass dieser Kasus in der überwiegenden Zahl der Fälle in der klassischen Prosa nach bestimmten Präpositionen auftritt und nur in einer eng begrenzten, syntaktisch klar definierten Zahl von Fällen unabhängig, d.h. präpositionslos erscheint (CORTHALS 1999: 27; siehe auch Punkt 2 unten).⁶⁰ Gegen die Beibehaltung des traditionellen Namens spricht v.a., dass dieser Kasus im Altirischen formal und funktional einen Synkretismus aus idg. und urkelt. Dativ, Lokativ, Instrumental und Ablativ darstellt, wobei er in präpositionsloser Konstruktion gerade in echt ‘dativischer,’ d.h. benefaktivischer Funktion äusserst selten ist (siehe GOI 162). Vielleicht wäre es möglich, einen passenderen Namen für ihn zu finden, bisher wurde allerdings noch keiner vorgeschlagen. Um die in sich widersinnige Bezeichnung ‘präpositionsloser Präpositional’ (analog zum ‘präpositionslosen Dativ’) zu vermeiden, sollte von ‘unabhängigem’ oder ‘selbständigem’ Präpositional (‘independent prepositional’) gesprochen werden.

⁶⁰ Die Situation ist in der Dichtung, v.a. in der sogenannten archaischen, eine andere. Dort können unabhängige Präpositionale für alle möglichen Konstruktionen auftreten, für die in der Prosa Kombinationen aus Präposition und Präpositional erforderlich sind. Für *Seng.* wird dies allerdings nur als synchron von der Praxis der Prosa abweichende poetische Lizenz betrachtet, ohne Rücksicht darauf, ob es sich dabei vielleicht um Archaismen oder um künstliche Konstruktionen handelt (siehe dazu CORTHALS 1999: 27-30 und 40-41).

3. Im Gegensatz zu den Standardhandbüchern wird die Form des Präpositional Singulars der o-Stämme nicht bloss aus dem Dativ Singular des Gemeinkeltischen hergeleitet, sondern gleichermassen aus Dativ $*-\bar{u}i < \text{idg. } *-\bar{o}i$, Instrumental $*-\bar{u} < \text{idg. } *-\bar{o}h_1$ und Ablativ $*-\bar{u}d < \text{idg. } *-\bar{o}d$. Alle drei Vorformen sind phonologisch gleichermassen möglich, und syntaktisch gleichermassen plausibel. Syntaktisch erfüllt der air. Präpositional sowohl instrumentale als auch ablativische Funktion (siehe GOI 160-162). Abgesehen von entsprechenden Verwendungen nach bestimmten Präpositionen (z.B. 'Instrumental' nach co^N 'mit,' 'Ablativ' nach a^H 'aus'), tritt dies deutlich in unabhängigen, d.h. präpositionslosen Konstruktionen zutage: ersteres in präpositionslosen komitativen Konstruktionen wie *m'óenur* 'ich allein, wörtl.: mit meiner Einmannschaft' $< *o\bar{i}no\bar{u}ir\bar{u}$ und vermutlich im adverbialen Gebrauch substantivierter Adjektive wie *in biucc* 'klein, auf kleine Weise' $< *(s)ind\bar{u} begg\bar{u}$, letzteres wie im Altindischen oder Lateinischen in der präpositionslosen Konstruktion zur Angabe des Vergleichsbegriffs beim Komparativ, z.B. *ferr dán orbu* 'Begabung ist besser als Erbschaft' (*Bríathra Flainn Éina* 6.1) $< *orbij\bar{u}d$.

Dass der Präpositional der o-Stämme bisher bloss vom Dativ hergeleitet wurde, liegt wohl einerseits daran, dass der Ablativ im Keltischen erst in den letzten Jahren entdeckt wurde, und dass der Instrumental, obwohl aus dem Gallischen bekannt, nur als marginal erachtet wurde, und andererseits, dass dieser Kasus in den Standardhandbüchern 'Dativ' genannt wird unter der irrigen und willkürlichen Annahme, dass eine Sprache, die ein Fünfkasussystem mit Nominativ, Genitiv, Akkusativ und Vokativ aufweise, als weiteren Kasus einen Dativ haben müsse, wie z.B. auch das Altgriechische.

4. Für den Präpositional Singular der ā-Stämme ist eine Herleitung aus einem Ablativ der Gestalt $*-\bar{a}d$ nicht möglich. Das schliesst die Existenz einer solchen analogischen Form in einer früheren Stufe des Keltischen aber nicht aus. Denn $*-\bar{a}d$ hätte lautgesetzlich durch den Ausfall von auslautendem $*d$ in der Vorgeschichte des Inselkeltischen (COWGILL 1975: 52) $*-\bar{a}$ ergeben müssen, was formal identisch mit dem Nominativ gewesen wäre, ebenso wie ein Instrumental aus urkelt. $*-\bar{a} < \text{idg. } *-\bar{e}h_2h_1$. Die funktionale Belastung der Form auf $*-\bar{a}$ einerseits für den Ausdruck des Subjekts, andererseits für bestimmte adverbiale Ausdrücke, hätte einen Druck dahingehend ausgeübt, letztere Funktion durch

einen anderen adverbialen Kasus zu übernehmen. Zur Auswahl stand jedoch nur **-aj* (**-ǎj?*). Dabei muss vorerst ungeklärt bleiben, ob kelt. **-aj* durch Kürzung aus Dativ **-āj* < idg. **-eh₂eĵ* entstanden sein kann, oder ob der ursprüngliche Dativ wie möglicherweise bei den Konsonantenstämmen aufgegeben worden war, und die Endung des air. Präpositionals ausschliesslich den Lokativ idg. **-eh₂i* fortsetzt.

5. Nach dem Ausweis von Formen wie *ind adaig* ‘des Nachts’ oder *isin bliadain* ‘im Jahr’ hatte der Präpositional Singular der i-Stämme ursprünglich eine ‘kurze’ Endung und verdankt die ‘lange’ Endung (*aidchi, bliadnai*) wohl dem Einfluss des Akkusativs (genau umgekehrt MCCONE 1993: 118). Nachdem als Vorform des Präpositionals nur kelt. **(i)jǎj* < idg. **-jeh₂eĵ* und/oder **-jeh₂i* in Frage kommt, folgt daraus, dass **(i)jǎj* im Altirischen regelmässig zu **-i* geführt haben muss, das dann durch die urir. Apokope auslautender ungedeckter Vokale zur kurzen Endung führte. Die Konsequenz dieser Lautentwicklung ist, dass demnach auch der Genitiv Singular und Nominativ Plural *-i* der ja-Stämme < kelt. **(i)jī*, bzw. **(i)joĵ* und der Präpositional Singular *-i* der jā-Stämme < kelt. **(i)jǎj* nicht lautgesetzlich sein können, sondern durch innerparadigmatischen Ausgleich zustande gekommen sein müssen.

6. Auch die Singularpräpositionale anderer Klassen schliessen eine Herleitung aus einem auf **-d* endenden Ablativ nicht grundsätzlich aus. Nach dem Verhältnis von o-stämmigem Abl. Sg. **-ūd* oder älter **-ōd* zu ererbtem Nom. Pl. **-ūs*, älter **-ōs* und vermutetem ā-stämmigem Abl. Sg. **-ād* zu Nom. Pl. **-ās* hätte z.B. bei den i-Stämmen zum Nom. Pl. **-īs* < **-eĵes* ein Abl. Sg. **-īd*, bei den Konsonantenstämmen zum Nom. Pl. **-es* ein Abl. Sg. **-ed* geschaffen werden können. In all diesen Formen wäre auslautendes **d* ausgefallen. Ebenso wären Instrumentale auf **-ī* < **-ih₁* bzw. **-eh₁* denkbar. Der ungedeckte Lang- oder Kurzvokal wäre der urir. Apokope zum Opfer gefallen, was in einer palatalisierten Endung des Flexionsstammes resultiert hätte, die im Altirischen nicht vom Fortsetzer des ursprünglichen Dativs auf **-eĵ* zu unterscheiden wäre, mit dem Ablativ und Instrumental in den keltischen Sprachen synkretistisch zusammengefallen sind.

Diese rein hypothetischen Überlegungen zur Vorgeschichte des air. Präpositional Singulars sind nicht in die diachronen Tabellen von *Seng.* eingeflossen.

7. Der Präpositional Singular der u-Stämme kann nicht auf den ererbten Dativ *-euej > kelt. *-oueĵ zurückgehen. Dieser hätte im Altirischen entweder eine Senkung bewirkende Endung -ae ergeben (z.B. †gothae) oder hätte mit derselben Kürzung zu *-ou wie in Gall. ταραουου eine Senkung des Wurzelvokals bewirkt (z.B. †goth). Der air. Präpositional muss den Instrumental kelt. *-ū < idg. *-uh₁ und/oder den Ablativ kelt. *-ūd fortsetzen, der nach einer ähnlichen Proportion wie oben beschrieben entstanden sein kann (siehe STIFTER 2000: 215).
8. Mit MCCONE 1978 wird in *Seng.* grundsätzlich davon ausgegangen, dass der sogenannte kurze Präpositional Singular der Konsonantenstämme formal auf den Lokativ auf *-i zurückgeht. Es wird aber aufgrund des in den vorhergehenden Punkten Gesagten nicht ausgeschlossen, dass der lange Präpositional ebenfalls Älteres wie den Instrumental, den Ablativ oder auch den Dativ fortsetzt, und nicht bloss auf Analogie zum Akkusativ beruht.
9. Bei der Vorgeschichte der s-Stämme wurde grundsätzlich der Lehre MCCONES 1994: 102 f. gefolgt. Eine neue, komplett anders geartete Erklärung findet sich bei SCHUMACHER 2002: cxix-cxxi.
10. Für den Genitiv Plural wurde von einer zugrundeliegenden uridg. Endung *-om ausgegangen, die im Urindogermanischen bei den o-Stämmen mit dem Themavokal zu *-ōm verschmolzen ist, in den anderen Stammklassen jedoch erhalten blieb. Reflexe langen ōs in idg. Einzelsprachen auch in anderen Klassen wären demnach auf eine spätere Ausbreitung dieses Allomorphs zurückzuführen. Allerdings wäre für das Keltische eine allgemeine Vorform *-ōm ebenfalls denkbar, da es offenbar im Vorurkeltischen im Auslaut zu einer Kürzung von Langvokalen vor m gekommen ist, wie air. *boin* ‘Akk. Sg. Rind’ < urir. *bovev < urkelt. *bom < uridg. *g^hōm < *g^houm zeigt. Nachdem für eine der beiden Denkmöglichkeiten entschieden werden musste, wurde in *Seng.* die erste gewählt.
11. Die Endung des air. Präpositional Plurals -(a)ib setzt formal den ererbten Instrumental fort, ein weiteres Indiz für den in Punkt 2 besprochenen Kasussynkretismus im Altirischen. Nach HULL 1950 wird eine unmittelbare Vorform urir. *-βih < idg. *-b^his angesetzt, die im Urkeltischen bei den Konsonanten-

stämmen noch unmittelbar an den Stamm trat und den auslautenden Konsonanten stimmhaft machte, wie Gallisch *gobedbi* und *anmanbe* zeigen. Die *s*-losen Formen des Gallischen wie *gobedbi* und *atrebo* werden als innergallischer *s*-Verlust aufgefasst. Einen Reflex der urkeltischen Dativ und Ablativ Pluralendung *-bos* gibt es im Altirischen nicht.

12. Bei der Herleitung des Vokativ Plurals *-u* der maskulinen *o*- und *io*-Stämme wurde nicht der Lehre der Handbücher gefolgt, darin einen marginalisierten Rest der ererbten Nominativ Plural-Endung **-ūs* < uridg. **-ōs* < **-o-es* zu sehen, sondern ISAAC 1997, der eine Übernahme der Akkusativ Pluralendung als Neuerung innerhalb des Altirischen vorschlägt, um der Homophonie von Vokativ Singular und Plural zu entgehen, die nach der urir. Apokope von **-ī* < **-oī* eingetreten war.
13. In der Rekonstruktion der idg. Vorstufen des Duals wird den Vorgaben von MALZAHN 1999 gefolgt. Im Genitiv Dual urir. **-ō* muss die Endung des uridg. Lokativs fortgesetzt sein. Die Endung des Präpositional Duals urir. **-βiv* stellt offenbar eine Kontamination verschiedener uridg. Kasusendungen dar, evtl. unter Einfluss der Pluralendung **-βih*.
14. Die in *Seng.* so genannten ‘kurzen’ *ī*-Stämme (GOI 186, §294b) werden nicht als ererbte Flexionsklasse angesehen, sondern als vermutlich innerhalb des Uririschen oder spätestens des Frühaltirischen sekundär entstandene Klasse. Darauf deutet der Umstand, dass die Klasse einerseits eine grössere Zahl lateinischer Lehnwörter wie *canóin* ‘Kanon,’ *epistil* ‘Epistel,’ *ecclais* ‘Kirche’ enthält, die bei der Entlehnung nicht recht in eine der bestehenden Klassen eingeordnet werden konnten (andere lateinische Lehnwörter, v.a. Namen, umgingen dieses Problem durch Unflektierbarkeit), und dass sich darin andererseits eine Reihe von Verbalnomina wie *buith* ‘das Sein’ oder *gabáil* ‘das Nehmen’ finden, für die der Sprachvergleich eine ursprüngliche *ā*-Deklination nahelegt. Die Schanier für den Übertritt von der *ā*- in die ‘kurze’ *ī*-Klasse liegt vermutlich darin, dass die Form des Präpositional Singulars, besonders häufig im Fall von Verbalnomina in der Konstruktion mit *oc*, in den Nominativ übertragen wurde. Evtl. sind auch einige ‘Ausreisser’ aus den *ī*-Stämme wie *méit* ‘Ausmass’ in diese neue Klasse eingeflossen, indem dort anders als beim Haupttyp (siehe Punkt 5)

die Form des kurzen Präpositionals analogisch den Akkusativ beeinflusste. Im Endeffekt ist diese Klasse ein Produkt der vielfach zu beobachtenden Interferenzen und Konvergenzen zwischen den verschiedenen femininen Deklinationsklassen (*ā-*, *īā-*, *ī-*, *i-*-Stämme), die auf der weitgehenden Ähnlichkeit der Endungen im Singular beruhen.

X.1.4. Synchrone Morphologie.

1. Bei der Vokativpartikel *a^L/á^L* wurde für die ausschliessliche Verwendung der Schreibweise *á* entschieden, um die Lernenden nicht durch Variation zu verwirren und um die ohnehin vorhandene vielfache funktionale Belastung von *a* (als neutraler Artikel, Präposition, vierfaches Possessivpronomen, relative Partikel, Konjunktion) für die Lernenden in kleinem Ausmass zu verringern.
2. Neu in *Seng.* ist die in Kapitel 33.1. erwähnte Beobachtung,⁶¹ dass bei Guttural- und Dentalstämmen wie *fili* ‘Dichter,’ *míl* ‘Soldat,’ *ruiri* ‘Oberkönig’ etc., die Personenklassen bezeichnen, unerwartet keine Synkope in jenen Kasus auftritt, wo an den Flexionsstamm eine zusätzliche Silbe als Endung tritt, z.B. Akk. pl. *fileda*, *oígetha* ‘Gäste,’ Präp. Pl. *míledaib*, *erredaib* ‘Wagenkrieger,’ gegen regelhafte Synkope bei Begriffen, die unbelebte Dinge bzw. nichtmenschliche Wesen bezeichnen, wie *traigthib* ‘Füsse,’ *lochtha* ‘Mäuse’ etc. Der Ausgangspunkt für die Ausbreitung der Nichtsynkope könnte in Fällen wie *arae* ‘Wagenfahrer’ < kelt. **aresed-* und *aire* ‘freier Bauer’ < kelt. **arijok-* liegen, wo die scheinbare Nichtsynkope z.B. im Akk. Pl. *arada* und *airecha* lautgesetzlich ist, oder in Komposita wie *ruiri* ‘Oberkönig,’ mir. Vok. Pl. *a ruireacha*, wo die vokalisierte zweite Silbe, die Wurzelsilbe des Grundworts *ríg-*, durch Reanalyse restituiert wurde oder bereits seinerseits durch Einfluss k-stämmiger Formen wie *cath-racha* zustande kam. Die einzige bisher bekannte Ausnahme zu obiger Regel stellt der Präpositional Plural (*secnd*)*apthib* ‘(Vize)äbte’ (Wb. 19d2) zu *ap* ‘Abt’ dar, wo Synkope vorliegt.

⁶¹ Das Faktum der Nichtsynkope ist natürlich schon früher aufgefallen, z.B. GOI 205, McCONE 1994: 112, nicht jedoch, dass es offenbar eine semantische Klasse betrifft.

3. Ebenfalls neu ist die Erweiterung der Kategorie Komparation um die Steigerungsstufen Elativ ('sehr gross;' air. Präfixe *ér-*, *der-*, *rug-*, *ro-*) und Exzessiv ('zu gross;' air. Präfix *ro-*) in Kapitel 46.7. Die Rechtfertigung, in ihnen eine eigene morphologische und nicht bloss eine semantische Klasse zu sehen, liegt darin, dass sie synchron im Altirischen als synthetische Bildungen angesehen werden können, die regelmässig gebildet werden und metrisch als ein Wort mit dem Anlaut des Präfixes zählen (z.B. *rosc roglan roréil* SR 7684). Die beiden Steigerungsstufen unterscheiden sich morphologisch von den 'kanonischen' dadurch, dass letztere durch Suffixe teilweise von suppletiven Stämmen (z.B. *il* 'viel' → *lir* 'so viel wie,' *lia* 'mehr'), erstere durch Präfixe immer vom Positiv abgeleitet werden (z.B. *il* → *rugil* 'sehr viel, manch ein').

XI.2. Pronomina und Partikeln

Während die Vorgeschichte der Nominalflexion vom Urindogermanischen zum Altirischen mit wenigen und zumeist nachvollziehbaren Umgestaltungen lautgesetzlich relativ linear verläuft, ist die Vorgeschichte der pronominalen Formen ungleich komplizierter und würde für ein synchrones Lehrbuch zu viele zusätzliche Erläuterungen erfordern. Deswegen wurde in diesem Bereich auf Rekonstruktionen verzichtet. Die Darstellung der Syntax der pronominalen Formen und der Partikeln weicht praktisch nicht von den Standardhandbüchern ab. Dementsprechend ist zu diesem thematischen Komplex mit einer Ausnahme (dazu weiter unten) auch nicht viel Ergänzendes zu kommentieren:

1. Das Possessivpronomen der 2. Plural *for*, *far*, *bar* wurde mit /βop βap/ transkribiert unter der Annahme der Stimmhaftwerdung des Frikativs *f* < *sʰ an der absoluten Wortgrenze in einer unbetonten Silbe (vgl. Paragraph X.1.1.1.), und weil auch die nir. Form *bhur* darauf hindeutet.
2. In *Seng.* Kapitel 38.5. wird zur Syntax der deiktischen Partikel *í* eine Regel zum obligatorischen Gebrauch eines nachfolgenden Determinators formuliert, die so in der Literatur bisher nicht zu finden war. Zwar geben THURNEYSEN 1918 und GOI 299-301 bereits eine deskriptive und weitgehend korrekte Darstellung der Sachlage, doch leitet er daraus noch keine ausdrückliche Regel ab.

XI.2.1. Infigierte und suffigierte Pronomina. Obwohl die syntaktische und morphologische Darstellung der infigierten und suffigierten Pronomina und der konjugierten Präpositionen in *Seng.* nicht von den Standardhandbüchern abweicht, mussten doch für die Transkription Entscheidungen getroffen werden, die theoretische Überlegungen erforderten. Diese sollen im Folgenden kurz dargelegt werden. Methodisch ist vorzuschicken, dass es *per definiti- onem* keine Möglichkeit gibt, die Phonologie air. infigierter Elemente durch äusseren Ver- gleich zu bestimmen, da infigierte Pronomina zum vortonigen Teil des Verbalkomplexes ge- hören, und da unbetonte Wörter im Altirischen nicht reimen können. Stattdessen müssen zu diesem Zweck etymologische Erwägungen und Analysen der Graphien angewandt werden. Bei suffigierten Elementen, die immer an betonten Wortkörpern hängen, kann dagegen auch der Reimvergleich herangezogen werden.

1. Vereinzelte Schreibungen mit *-mm* bereits in frühen air. Quellen wie *fomm · chain* (*Thes.* ii 290.9) und in den Milaner Glossen (siehe die gesammelten Belege bei SOMMER 1897: 182-185) neben der überwiegenden Zahl der Schreibungen mit einfachem *-m* deuten darauf hin, dass das infigierte Pronomen der 1. Singular im Altirischen immer ein unleniertes /m/ aufwies, das demzufolge in *Seng.* auch immer so transkribiert wird. Vom Standpunkt der sogenannten Partikeltheorie aus kann das /m/ als Beweis für das Vorhandensein eines Elements vor dem Pronomen gewertet werden, das die Lenierung verhinderte (mündliche Mitteilung von Stefan SCHUMACHER). Das *m* könnte aber auch unter dem Einfluss des unabhängigen Pronomens *mé* schon frühzeitig deleniert worden sein.
2. Gemäss MCCONES Gesetz der Stimmhaftwerdung von Dentalen an der absoluten Wortgrenze in unbetonten Silben muss das als *-t* geschriebene Morphem der 2. Singular in infigierten Pronomina als /d/ aufgefasst werden (MCCONE 1981: 43 f.).
3. Die infigierten Pronomina der 3. Singular Feminin und der 3. Plural sehen formal gleich aus. Diachron gesehen muss das Feminin Nasalisierung, die 3. Plural Aspirierung bewirkt haben, doch diese Unterscheidung ist im Altirischen bereits aufgegeben, und beide Personen können beide Mutationen hervorrufen. In den Übungssätzen von *Seng.* sind jeweils beide Möglichkeiten angeführt.

4. Bei den anderen Personen gibt es keine Probleme in der phonologischen Analyse infigierter Pronomina.
5. Je nach theoretischem Überbau – ob man zu den Anhängern der Partikeltheorie gehört, oder ob man an MCCONES syntaktische Erklärung des inselkeltischen Verbalsystems glaubt – wird man ein unterschiedliches Verhalten suffigierter Pronomina erwarten. Im ersteren Fall wird man beim suffigierten Pronomen der 1. Singular nach Verben wie beim infigierten Pronomen unleniertes /m/ erwarten, im zweiten Fall leniertes /μ/. Tatsache ist, dass bisher keine Beispiele gefunden wurden, die diese Frage eindeutig entscheiden liessen.⁶² Abgesehen von den konjugierten Präpositionen konnte bisher nur ein einziger Fall eines suffigierten Pronomens der 1. Singular im Reim gefunden werden, und zwar nach dem Adjektiv *dess* ‘rechts.’ Vielleicht sollte dieser Fall besser bei den konjugierten Präpositionen besprochen werden (zur komplizierten Situation dortselbst siehe weiter unten), er hat jedoch auch Relevanz für die Verben: in *Sanctáns Hymnus 2* (*Thes.* ii 350.15) reimt *dessom* ‘rechts von mir’ mit *tres-som* /tʳ'esəμ/ ‘am stärksten,’ was einen klaren Hinweis auf leniertes /μ/ bietet. Ausserdem steht noch *tuathom* ‘links von mir’ in recht freiem Halbreim dabei.⁶³ Jedenfalls gibt dieser Fall einen Hinweis darauf, dass das suffigierte Pronomen der 1. Singular im air. Sprachbewusstsein offenbar mit leniertem /μ/ vorhanden war und in dieser Gestalt bei einer spontanen Neubildung an ein Wort angefügt werden konnte. Aus diesem Grund wurde in *Seng.* dafür entschieden, dieses Pronomen mit leniertem /μ/ zu transkribieren,
6. Das suffigierte Pronomen der 2. Singular wird mit *-t* geschrieben. Analog zu dem im Punkt 2 Gesagten wird dies als /d/ aufgefasst (MCCONE 1981: 35).
7. Die anderen Personen der suffigierten Pronomina stellen kein Problem bei der phonologischen Analyse dar.

⁶² Von den 33 bei BREATNACH 1977: 75-76 gesammelten Beispielen – nach seinen eigenen Worten sicherlich ‘the majority of attested examples’ – ist eines (*Ériu* 13, 20.6) mit *-mm* geschrieben, eines (*ZCPH* 6, 258.10) mit *-mh*. Beide Belege stammen aus späten Handschriften, sodass sie nicht als gute Beweise für die eine oder die andere Deutung aufgefasst werden können. Keines der Beispiele von BREATNACH kommt in einem aussagekräftigen Reim vor, der eine Entscheidung der vorliegenden Frage zuliesse.

⁶³ *Patrick's Hymnus*, auch bekannt als *Atom riug indíu* ‘Ich gürtete mich heute’ (*Thes.* ii 354-358), der eine ganze Batterie an suffigierten Pronomina der 1. Singular aufweist (z.B. *Thes.* ii 357.14-16), u.a. einen weiteren Beleg für *dessum* und *tuathum* im Kontext mit konjugierten Präpositionen, ist leider ein nichtreimendes Gedicht.

8. Obwohl der Begriff ‘konjugierte Präpositionen’ (‘conjugated prepositions’) einen falschen Vergleich herstellt (weder entsprechen die Personalendungen der Präpositionen denen der Verben, noch entsprechen einander die morphologisch ausdrückbaren Kategorien) und man vielleicht treffender ‘flektierte Präpositionen’ oder ‘Präpositionen mit suffigierten Pronomina’ sagen sollte, wurde in *Seng.* dennoch an der traditionellen Bezeichnung festgehalten.

9. Wie bei den suffigierten Pronomina stellt die Gestalt der 1. Singularendung das grösste Problem bei den konjugierten Präpositionen dar. Vom etymologischen Standpunkt her wäre zu erwarten, dass das zugrundeliegende *-*m* < kelt. **moj*, **me*, **mū* o. dgl. nach lenierenden Präpositionen als / μ /, nach allen anderen Präpositionen als /*m*/ realisiert würde. Tatsächlich spricht aber die Evidenz dafür, dass sich die unlenierte Variante schon frühzeitig, vielleicht unter dem Einfluss des unlenierten infigierten Pronomens *-mm* und des unabhängigen Pronomens *mé*, ausbreitete und / μ / als Allomorph weitgehend verdrängte. Ein einigermaßen sicheres Beispiel von / μ / gibt es nur im Fall von *dom*, *dam* ‘zu mir, für mich, mir.’ Die hohe Zahl an Belegen der Schreibung mit einfachem *-m* in den Würzburger Glossen (61 Belege, es handelt sich um die häufigste konjugierte Präposition überhaupt) bei gleichzeitigem Fehlen von Schreibungen mit eindeutigem *-mm* ist statistisch signifikant und deutet auf leniertes *-m* hin. Vgl. dagegen die Verhältnisse bei *fri* ‘zu, gewandt auf’ (nichtlenierend), wo bei vier Belegen der 1. Singular einer mit *-mm* geschrieben ist, oder bei *ó* ‘von’ (lenierend), wo bei acht Belegen der 1. Singular zweimal *uaimm* geschrieben ist (die Zahlen nach KAVANAGH 2001). Der lenierte Auslaut von *dom*, *dam* ist auch durch Reime gestützt: *dam* : *-sem* (*Theas.* ii 291.4), *dam* : *do futhracar* (*Blathmac* 537 = CARNEY 1964: 46), *dom* : *son* (*Gospel of Thomas* 27 = CARNEY 1964: 98). Zudem ist *do* die einzige Präposition, die auch noch im Neuirischen dialektal in der 1. Singular einen Fortsetzer von / μ / in der ulsteririschen Form *domh* /*du*/ aufweist. Daher wurde in *Seng.* für die phonologische Analyse /*do μ* *da μ* / entschieden.

Schwieriger ist die Beurteilung anderer lenierender Präpositionen wie *di* ‘von,’ *air* ‘vor, für’ etc., da das Material aufgrund seiner dürftigen Beleglage z.B. in den Würzburger Glossen nicht viele Schlüsse zulässt: *dím* ‘von mir’ ist viermal mit einfachem *-m*, *airium* ‘für mich’ und *trium* ‘durch mich’ je einmal belegt,

Schreibungen mit *-mm* fehlen.⁶⁴ Auch die Metrik hilft vielfach nicht weiter. Die Reime *dím : ríġ /r'ĩġ/* (EIL 25.1), *úaim : úair /uap'/* (EIL 46.49), *úaim : lúaid /lúaδ'/* (*Gospel of Thomas* 29 = CARNEY 1964: 98) beweisen nicht die Lenition des *-m*, da nach Langvokalen unlenierte Liquide mit lenierten stimmhaften Konsonanten reimen können (siehe *Seng.* Paragraph 58.2.3.). Im Falle der 1. Singular von *ó* 'von' vergleiche auch den Reim *úaim : fúaim /fuam'/* (EIL 46.44) und v.a. *úaimm : búain /buav'/* (EIL 17.1), wo sogar Doppel-*m* geschrieben ist. Daher wurde auch bei *dím*, *airium* etc. im Unterschied zu *dom* für die *lectio faciliior* /*m*/, die jedenfalls die Verhältnisse in späterer Zeit widerspiegelt, entschieden. Es wäre zwar denkbar, dass diese Formen in der ältesten, d.h. frühaltirischen Zeit noch /*μ*/ gehabt haben könnten, aber die Evidenz zumindest von *úaim(m)*, das schon in *Wb.* eindeutig /*m*/ hat, spricht dagegen (siehe auch MCCONE 1994: 190).

Für die beiden Präpositionen *ós* 'über' und *ís* 'unter,' bei denen nicht klar ist, ob sie ursprünglich lenierende Wirkung ausübten (siehe GOI 527 und 522), zeigt *Sanctáns Hymnus* 4 (*Thes.* ii 350.17), wo *úasum* 'über mir' und *íssum* 'unter mir' in unreiner Weise mit einem Verb in der 1. Singular *guasim* /*guasəm'*/ reimen, dass die Endung der 1. Singular unleniertes /*m*/ war.

10. Im Fall der Endung der 2. Singular ist das etymologisch erwartete Allomorph **-th* /*θ*/ nach lenierenden Präpositionen niemals belegt, sondern immer durch unleniertes *-t* ersetzt, vermutlich nach dem Vorbild des infigierten Pronomens und unter Einfluss des unabhängigen Pronomens *tú*. Wie MCCONE gezeigt hat, wurde dieses *-t* in Einsilblern als /*t*/, in Zweisilblern als /*d*/ realisiert. Nach der Monosyllabifizierung ursprünglicher Hiatusformen konnte im späteren Irischen auch in neuen Einsilblern /*d*/ stehen. Dies und der Umstand, dass vor der emphatischen Partikel *-so/-siu* die Unterscheidung zwischen /*d*/ und /*t*/ zugunsten der stimmlosen Variante neutralisiert wurde, führte dann zu einem 'Mischsystem' (vgl. die Liste der konjugierten Präpositionen in MCMANUS 1994: 435 f.), das in den nir. Dialekten Anlass für verschiedene Ausgleicherscheinungen gab (MCCONE 1981: 29-43). Die Transkriptionen in *Seng.* wurden auf der Basis einer idealen Verteilung von /*t*/ und /*d*/ vorgenommen.

⁶⁴ Die 1. Singular von *i* 'in,' wo aufgrund der Etymologie < **andemū* (vgl. MCCONE 1994: 191) ebenfalls Lenierung erwartet werden könnte, ist in *Wb.* einmal *indiumm* und dreimal *indiumsa* geschrieben.

11. Vokalisch auslautende Präpositionen, die den Akkusativ verlangen, waren im klassischen Altirisch in der 3. Singular Feminin und der 3. Plural zweisilbig, d.h. sie wiesen einen Hiatus auf, bzw. sie müssen ursprünglich zweisilbig gewesen sein im Fall von Formen, für die kein früher Beleg vorliegt. In *Seng.* wurde davon ausgegangen, dass der Hiatus in diesen Formen durch ein /h/ realisiert wurde, das etymologisch auf das anlautende *s des zugrundeliegenden Pronomens (3. Singular Feminin air. *-he* < kelt.**sijan*, 3. Plural air. *-hu/o* < **sūs*) zurückgeht, z.B. *frie* /f'r'ih'e/ 'gegen sie,' *leo* /l'eho/ 'mit ihnen'. Dieses /h/ ist gemäss den Konventionen der air. Orthographie nie geschrieben, seine Anwesenheit kann aber abgesehen von der Etymologie indirekt aus der sogenannten Provektion abgeleitet werden, die die Endungen der beiden Personen auf konsonantisch auslautende Präpositionen ausübten, z.B. *cuccu* /kuku/ 'zu ihnen' bei sonstigem Flexionsstamm /kug-/, oder *inte* /in't'e/ 'in sie' bei sonstigem Flexionsstamm /in'd'-/. Die Provektion, d.h. die entstimmhaftende Wirkung ist auch sonst in der air. Grammatik dort zu beobachten, wo ein *h* < **s*, wenn es im Wortinneren an der Morphemgrenze erhalten blieb, auf einen stimmhaften oder lenierten Konsonanten traf, z.B. *·impai* /impi/ 'dreht sich' < **·imbʰhoj* < **·æmbisojet*. In *Seng.* wurde das /h/ im Hiatus in die Transkription mit aufgenommen, zugleich wurden in Einzelfällen aber auch *h*-lose und kontrahierte Transkriptionen beigefügt, wo Schreibvarianten solche Annahmen für eine spätere Zeit nahelegen.

Es ist zu überlegen, ob die Schreibungen mancher konjugierter Präpositionen mit *-th-* = /h/ im Neuirischen wie *fúithi* /fúhi/ 'unter ihr,' *fúthu* /fúhu/ 'unter ihnen,' *uirthi* /irhi/ 'auf ihr/sie,' *orthu* /orhu/ 'auf ihnen/sie' etc. (MCMANUS 1994: 437 und CO 34) nicht die bewahrte Aussprache mit unetymologischer Schreibung des /h/ wiedergeben.⁶⁵

12. Es wurde generell versucht, in den Transkriptionen der konjugierten Präpositionen sowohl Varianten mit als auch chronologisch jüngere ohne Hiatus zu berücksichtigen, sofern metrische, orthographische oder etymologische Gründe dafür sprechen.

⁶⁵ Die air. Variante *lethu* 'mit ihnen' der 3. Plural von *la* (GOI 273), die schon im Altirischen marginal ist und die auch keinen Fortsetzer im Neuirischen besitzt, ist meines Erachtens von den nir. *th*-Schreibungen anderer Präpositionen zu trennen.

XI.3. Verbalformen

Der synchronen Darstellung des air. Verbalsystems in *Seng.* wurde bis auf geringfügige eigene Zusätze im Wesentlichen die zweite Auflage von EIV zugrundegelegt,⁶⁶ der diachronen Herleitung im Wesentlichen die Lehre MCCONES in MCCONE 1994 und wie sie in zahlreichen Unterrichtsmaterialien vorlag. Mit SCHUMACHER 2002⁶⁷ ('Die keltischen Primärverben' = KP) ist jüngst ein Werk erschienen, das sich der Frage in umfassender Weise widmet und dessen Auffassungen ich grundsätzlich teile. Die Arbeit von SCHUMACHER lag allerdings während der Abfassung von *Seng.* noch nicht vor. Somit kann es in Einzelfällen zu Unterschieden im Standpunkt zwischen *Seng.* und KP kommen, bei denen als Regel KP der Vorzug zu geben ist. SCHUMACHER 2002 konnte nur nachträglich in die Empfehlungen weiterführender Literatur aufgenommen werden.

Diachrone Probleme des air. Verbalsystems wurden in *Seng.* im Unterschied zur Nominalflexion wegen der Komplexität des Stoffs nur eingeschränkt behandelt, und dann auch nur in sehr allgemeiner Art und Weise, die bewusst schwierigere Einzelfragen unbeantwortet lässt (bzw. sie gar nicht stellt). Das gilt im Speziellen für Fragen zur historischen Erklärung der zweifachen air. Verbalflexion (absolut vs. konjunkt), zu denen kein eigener Standpunkt eingenommen wurde und die absichtlich beiseite gelassen wurden. Ein synchrones Lehrbuch für Anfänger ist nicht der Ort, um in einer so schwierigen Frage eine Entscheidung für die eine oder die andere Erklärung zu treffen (zumal die Fachdiskussion weit von einem Konsens entfernt ist), noch kann beim primären Zielpublikum ein Verständnis überhaupt nur für die Problemstellung, geschweige denn für allfällige Lösungsvorschläge vorausgesetzt werden. In den Tabellen zur historischen Herleitung der verbalen Stammklassen und der Endungen wurde die Frage der Aufspaltung der Verbalflexion, die aller Evidenz des Festlandkeltischen nach im Ur- und Gemeinkeltischen noch 'einheitlich' war, in eine absolute und konjunkte Endungsreihe im Inselkeltischen umgangen, indem die absolute Endungsreihe als lautgesetzlich irregulär aus der Vorstufe abgeleitet erklärt wird. Dabei wird keine weitere Angabe gemacht, was denn dieses irreguläre Verhalten verursacht habe.

Nachdem in *Seng.* praktisch keine eigenen, neuen Gesichtspunkte zur diachronen Verbalmorphologie eingeflossen sind, wird im Folgenden auch darauf verzichtet, konkrete Frage-

⁶⁶ Besonders eng wurde EIV in Lektion 50 zur Semantik und Morphologie des air. Augments (der grammatischen Partikel *ro* und ähnlicher Partikeln) gefolgt, was zugleich zur Folge hat, dass hier die Abweichung von GOI besonders gross ist.

⁶⁷ Die Angaben in dieser Arbeit beziehen sich auf die 2002 in Halle/Saale als Habilitationsschrift eingereichte Version des Buches. Die mit einigen Ergänzungen versehene gedruckte Version (= SCHUMACHER 2003) lag bei der Abfassung dieser Arbeit noch nicht vor.

stellungen zu diskutieren. Stattdessen sollen nur einige allgemeine Prinzipien der Darstellung und der Nomenklatur erläutert werden.

XI.3.1. Stammklassenbezeichnungen.

1. In der Klassifizierung der air. Präsensstämme wird MCCONES System in EIV 21-31 gefolgt, da die Benennung als W = 'weak verbs,' S = 'strong verbs' und H = 'hiatus verbs' ikonischer ist als die von THURNEYSSEN (GOI 352-357) und STRACHAN (OIPG 34) gebrauchten Klassenbezeichnungen A und B. Zudem nimmt diese Einteilung und v.a. MCCONES weitere Unterteilung in Unterklassen stärker Rücksicht auf die diachrone Herleitung und die Morphologie der Stammbildungen, wodurch sich eine bessere Systematik und grössere Vorhersagbarkeit im morphologischen Verhalten ergibt, v.a. in der Stammbildung ausserhalb des Präsensstammes. Zur einfachen Umrechnung zwischen den verschiedenen Klassifikationssystemen ist eine Synopse im Appendix F.6. angefügt.
2. MCCONES Feinklassifikation der S1-Klasse in sieben Untertypen aus der ersten Auflage von EIV wurde nur in der Tabelle F.7. von *Seng.* beibehalten. Sie hat ihre Berechtigung in der genauen Beschreibung des Verhaltens der einzelnen Verben und kann dadurch für eine fortgeschrittene Beschäftigung mit dem air. Verbalsystem von Nutzen sein. Für den Anfängerunterricht stellt sie aber zweifellos eine Belastung dar. In der Grammatikdarstellung in Kapitel 18.3. wurde daher MCCONES eigener vereinfachten Klassifikation der zweiten Auflage von EIV gefolgt.
3. Von den Vorgaben von EIV wird nur in dem einen Punkt abgewichen, dass MCCONES Klasse S3 weiter in S3a und S3b differenziert wird (Kapitel 21.5.), wovon erstere THURNEYSSENS Klasse BIV, zweitere BV entspricht. Dies hat keine synchrone, sondern nur eine diachrone Bedeutung: S3a setzt das kelt. Präsenssuffix **-na-* < idg. **-n(e)H-* fort, S3b dagegen kelt. **-ni-* und **-nu-* < idg. **-n(e)h₁-* bzw. **-n(e)h₃-*.
4. Viele Formen der H-Verben, besonders der H1 und H3-Verben sind nicht belegt. Das gleiche gilt für absolute Formen deponentialer W1 und S2-Verben, für absolute Formen des t-Präteritums, für alle Formen des a-Konjunktivs von S3-Verben und für einige Kategorien mehr. Es wurde darauf verzichtet, diese For-

men künstlich zu generieren, um das Erscheinungsbild dieser eng begrenzten Flexionsklassen nicht zu verfälschen.

5. In anderen Stammklassen, Tempora und Modi mit einer grösseren Zahl an zugehörigen Wurzeln wurden unbelegte Formen gewöhnlich durchaus konstruiert, um komplette Paradigmata zu erhalten, da in solchen frequenteren Klassen die morphologische Gewissheit, wie bestimmte Formen ausgesehen haben müssen, grösser ist. Dabei wurden die lediglich erschlossenen Formen nicht eigens bezeichnet.
6. Nach EIV 51-54 wurden für die verschiedenen Untertypen des suffixlosen Präteritums, speziell der reduplizierten und hier v.a. der langvokalischen Bildungen synchron deskriptive Bezeichnungen gewählt. Zu den von EIV übernommenen Namen wurden der ikonischeren Benennung wegen zusätzliche wie *iu-*, *eo-*, *ia-*Präteritum hinzugefügt, die aber teilweise Klassen von nur einem oder sehr wenigen Konstituenten bilden. MCCONES *ó*-Präteritum entspricht dem *ua*-Präteritum in *Seng.* (diesem Typ gehört nur ein Verb an, nämlich *ro cúalae* 'hörte'). Allerdings wurden die Namen dieser Unterklassen nur in der Tabelle F.8. in aller Konsequenz benutzt, nicht in der Grammatikdarstellung an sich. Im Unterschied zu EIV wurde das Präteritum des Verbum Substantivum nicht unter den langvokalischen Bildungen besprochen, sondern in einem eigenen Kapitel. Ausserdem wurden irreguläre und suppletive Bildungen in einem einzigen Kapitel zusammengefasst, da der Unterschied zwischen 'irregulär' und 'suppletiv' zwar historisch gerechtfertigt sein mag, jedoch synchron für Anfänger nicht wirklich erkennbar ist.
7. Mit seiner Unmenge an Spezialfällen in manchen Typen, die teilweise dazu führt, dass jedes Verb einzeln besprochen werden muss, stellt der Futurstamm wohl die schwierigste aller Stammkategorien dar. Daher wird das Futur in *Seng.* im Unterschied zu anderen Lehrbüchern ganz am Schluss in Lektion 55 behandelt.
8. Aufgrund ihrer morphologischen und syntaktischen Besonderheiten wurden das Verbum Substantivum und die Kopula gesondert von den anderen Stammklassen in eigenen Kapiteln behandelt. Mit der Ausnahme weniger Kategorien (Präsens und Konjunktiv des Verbum Substantivums) wurde auch nicht versucht, diese Bildungen in das Schema der anderen Stammklassen formal einzu-

fügen, wenngleich dies z.B. beim Präteritum des Verbum Substantivums auch möglich wäre.

XI.3.2. Rekonstruktion. In den Rekonstruktionen der Vorstufen der air. Verbalflexion wurde aus theoretischen Gründen ein im Vergleich zur Nominalflexion zusätzlicher Zeitschnitt angelegt: zwischen Urkeltisch ('Proto-Celtic') und Uririsch ('Primitive Irish') tritt noch Inselkeltisch bzw. Urinselkeltisch ('Insular Celtic'). Das hat natürlich mit der Umgestaltung des Verbalsystems hin zu der auffälligen zweifachen Verbalflexion (absolut und konjunkt) zu tun, die alle inselkeltischen Sprachen in ihren ältesten Zuständen aufweisen und die somit als gemeinsame Neuerung im Vergleich mit dem vermutlich 'traditionell-indogermanischen' gemeinkeltischen Verbalsystem aufzufassen ist.

1. Gemäss der von COWGILL 1975 erkannten Apokope von auslautendem *-ǵ im Urinselkeltischen wurden in allen Fällen die auf *-i* endenden absoluten Verbalformen in inselkeltischen Rekonstrukten als nicht lautgesetzlich, d.h. mit dem Zeichen «, aus ihren Vorformen abgeleitet angegeben. Es wurde darauf verzichtet Erklärungen dafür zu geben, was die nicht lautgesetzliche Bewahrung des *-i* in den absoluten Formen bewirkt haben könnte.
2. Etliche Endungen lassen sich nicht unmittelbar von den vermutlichen historischen Vorformen ableiten, z.B. 2. Plural Präsens, Konjunktiv und Futur absolut *-the*, 1. Singular a-Konjunktiv absolut *-a*, 2. Singular s-Konjunktiv und s-Futur absolut *-i* etc. Erklärungsvorschläge für manche dieser Endungen bietet SCHUMACHER 2002: cxiv ff.; in *Seng.* werden keine geboten.
3. Ebenso unklar sind die abhängigen Formen der Kopula, wobei im Besonderen die von ihnen bewirkte Lenierung rätselhaft ist. Für die Erklärung des negativen Präsensstammes *nít-* /nʲid-/ der Kopula wurde in *Seng.* die Strategie benutzt, das inlautende *-t-* = /d/ mithilfe der Partikel **eti* zu erklären (Kapitel 24.3.2.). Dies stellt die einzige Abkehr vom Prinzip dar, in *Seng.* keine Position in der Diskussion zwischen Partikeltheorie und syntaktischer Erklärung der air. zweifachen Verbalflexion zu beziehen.
4. Die sogenannten sekundären Endungen des Altirischen, d.h. die Endungen des Imperfekts, des Konjunktivs der Vergangenheit und des Konditionals, sind zu einem guten Teil unerklärt und nach dem momentanen Stand des Wissens

unerklärbar. In *Seng.* wurde daher kein Versuch einer Rekonstruktion unternommen.

5. Es ist zwar offensichtlich, dass die deponentialen und passiven Endungen des Altirischen im Endeffekt auf die mediale Flexion des Indogermanischen zurückgehen, die Details der Entwicklung sind aber so kompliziert und teilweise undurchsichtig, dass sie nicht sinnvoll in Übersichtstabellen für Anfänger, wie sie sonst in *Seng.* verwendet werden, dargestellt werden können. Daher wurde in diesem Bereich auf Rekonstruktionen verzichtet.
6. Bei der Stammbildung des Präteritums und des Futurs, und dort v.a. bei den reduplizierten Bildungen, gäbe es in der diachronen Herleitung so viele Einzelfälle und Sonderentwicklungen zu berücksichtigen, dass zu ihrer Behandlung eine eigene Monographie notwendig wäre. Der Grund liegt weniger darin, dass die Vorgeschichte dieser Formationen unklar wäre, sondern vielmehr darin, dass die Lautgesetze der irischen Vorgeschichte aus der zugrundeliegenden, im Grossen und Ganzen einheitlichen Morphologie ein verwirrendes Puzzle der Allomorphie gemacht haben. Daher wurden jeweils nur wenige Beispielparadigmata gewählt, um die Entwicklungslinien im Groben, aber nicht im Detail zu demonstrieren. Eine historische Erklärung des produktiven f-Futurs wurde nicht unternommen, obwohl in Ermangelung eines besseren Vorschlags grundsätzlich der Herleitung von MCCONE 1994: 160 gefolgt wird.

XI.4. Syntax

Fragen der air. Syntax werden in *Seng.* teilweise in eigenen Kapiteln erörtert (z.B. der Kasusgebrauch in Kapitel 5.4., die Wortstellung in den Kapiteln 5.7. und 52.2., nasalierende Relativsätze in Kapitel 49.3.), zum grösseren Teil aber im Zusammenhang mit morphologischen Kategorien, die bestimmte syntaktische Konstruktionen bedingen (z.B. Aspekte der Satzstellung im Zusammenhang mit der Kopula in Kapitel 24.3., oder bei der Einführung der Verbalnomina in Kapitel 28.2.). Kleinere Bereiche der Syntax werden auch in den 'Varia' genannten Erläuterungskapiteln vor den Übungssätzen behandelt. Die Darstellung ist traditionell deskriptiv gehalten und folgt im Wesentlichen den Standardhandbüchern. Es sind nur wenige Neuerungen zu erläutern:

1. In Paragraph 47.1.1.4. wird darauf hingewiesen, dass im klassischen Altirisch im Unterschied zum Neuirischen Personenzahlwörter nur zur Bezeichnung von Gruppen von Männern ohne weiteres spezifizierendes Nomen verwendet werden. Dieser syntaktische Unterschied zwischen der alten und der neuen Sprache wird üblicherweise nicht deutlich gemacht.
2. Die *Figura Etymologica* als spezifisch ir. Stilmittel hat in Kapitel 49.5. eine etwas ausführlichere Darstellung erfahren, als ihr gewöhnlich in Hand- und Lehrbüchern zukommt.
3. Kapitel 49.6. fasst mit einer Liste der air. Konjunktionen und ihrer syntaktischen Verwendung den Inhalt von GOI 546-563 tabellarisch zusammen. Die Konjunktionen sind inhaltlich und nach ihrer syntaktischen Verwendung als konjunkte oder nichtkonjunkte Partikel gegliedert. Dabei ist zu jeder Konjunktion der Typ der Nebensatzkonstruktion und eine allfällige Mutationswirkung angegeben. Die hochgestellten Indizes ^{RL} = 'lenierender Relativsatz' und ^{RN} = 'nasalierender Relativsatz' wurden neu in die grammatische Darstellung des Altirischen eingeführt. Eine vergleichbar übersichtliche Zusammenstellung ist aus den Hand- und Lehrbüchern nicht bekannt.
4. In Kapitel 56.5. wurde der Begriff einer 'Consecutio Temporum' mit einer einfachen tabellarischen Auflistung der Beziehungen verschiedener Tempora und Modi zum Ausdruck unterschiedlicher Zeit- und Möglichkeitsstufen im Altirischen eingeführt. Aus den Standardhandbüchern ist dieser Begriff nicht bekannt. Der Tabelle Ill. 56.4. unterliegt keine ausgearbeitete Theorie zur Zeitenfolge im Irischen, eine systematische Untersuchung würde sicherlich differenziertere Resultate liefern.

XII. Beispiel- und Übungssätze

Eine selbstgestellte Vorgabe für *Seng.* war es, möglichst viel authentisches air. Material als Grundlage für Beispiel- und Übungssätze zu verwenden. In den ersten Lektionen war dies allerdings nicht möglich, da sich kaum Sätze finden lassen, die nur die zu diesem Zeitpunkt den Lernenden zur Verfügung stehende Grammatik enthalten. So lange in Textausgaben zu suchen, bis genügend anfängertaugliches Material zusammengetragen wäre, um auch schon zu Beginn des Buches vollends dieser Vorgabe zu entsprechen, hätte einen unverhältnismässigen Arbeitsaufwand erfordert.

XII.1. Textauswahl. Authentische Beispielsätze in den Grammatikkapiteln wurden in der Regel nicht adaptiert. Im Fall der Übungssätze wurden dagegen aus didaktischen Gründen vielfach Änderungen am Text vorgenommen. Der Transparenz wegen sind deshalb in den Übungen die authentischen Sätze mit zwei Sternchen gekennzeichnet, die auf authentischem Material basierenden, aber leicht abgewandelten Sätze mit einem Sternchen. Von den insgesamt 320 Übungssätzen von *Seng.* gehören 111 (34,6875%) der Klasse authentischer Sätze mit zwei Sternchen an, 90 (28,125%) sind halbauthentisch und 119 (37,1875%) selbstverfasst. Damit beruhen 201 Sätze (62,8125%) unmittelbar auf genuinem Material. Bei authentischen und halbauthentischen Beispiel- und Übungssätzen werden die Quellen angegeben.

Aber auch in die selbstverfassten Sätzen sind in vielen Fällen Originalphrasen und -ausdrücke eingeflossen, wie z.B. in 32.2.1. *Ra chluiniur: benair clocán binn i n-aidchi gaíthe*, das in seinem Hauptteil einem bekannten Gedicht entstammt (GT 113), oder in 32.2.13. *Is tre fír flaththa miditir túatha móra 7 chathraig inna n-úasal*, das eine syntaktisch prosaisierte Paraphrase von *Audacht Morainn* § 14 darstellt: *Is tre fír flathemon conid máirthúatha márhoíni midetar*. In solchen Fällen sind die Quellen aber nicht angeführt. In anderen selbstverfassten Sätzen wie 32.2.15. und .16. habe ich meiner Phantasie und Kreativität die Zügel schiessen lassen. In den ersten Lektionen wurde gewissermassen als Reverenz an OIW ein teilweise 'Quin'scher Stil' benutzt. Die letzten selbstverfassten Sätze erscheinen in Lektion 42.

Die originalsprachlichen Sätze basieren auf Texten ganz unterschiedlichen Genres. Einen bedeutenden Anteil haben Gedichte, auch wenn sie in den Übungssätzen so wiedergegeben wurden, als ob es sich um Prosa handelte. V.a. die *Gedichte von Blathmac* (CARNEY 1964) haben sich als sehr ergiebig erwiesen, da die Sprache BLATHMACs sehr nahe an das kommt, was man als ideales klassisches Altirisch definieren kann. Eine weitere wichtige Quelle war *A Golden Treasury of Irish Poetry* (GREENE/O'CONNOR 1967). Zusätzlich wurden hin und

wieder auch paläohibernisierte Textbeispiele aus dem Mittelirischen herangezogen.⁶⁸ Dies findet seine Rechtfertigung in der grösseren Abwechslung in inhaltlicher und stilistischer Hinsicht, die damit erzielt werden kann und so einen Ausblick auf die Reichhaltigkeit der irischen Literatur erlaubt.⁶⁹

XII. Textbearbeitung. Es können hier klarerweise nicht alle Änderungen besprochen und alle Entscheidungen begründet werden. Die gewählte Methode des Einsatzes und des Umgangs mit authentischen air. und paläohibernisierten Sätzen für Beispiel- und Übungssätze soll anhand eines groben Überblicks und einiger ausgewählter Beispiele verdeutlicht werden. In der Übung 22.2. wurde wohl am heftigsten in den Originaltext eingegriffen, daher eignet sie sich am besten, um die Prinzipien der Kürzung und Umgestaltung zu demonstrieren. Das Original in *MI*. 102a15 lautet:

*.i. itius anuas dusclaid anís airnifoircnea in finí hithe neich di anuas amal dungi
int ais sechmaill asmbeir som .i. airis cuit adail adnellat síd in finí duthabairt
neich doib dia thorud (Thes. i 345)*

Daraus wurde in *Seng.*:

** [...] Ní foircnea in finí ithe neich di anúas. [...] Ad ellat [in doíni sechmaill] in
finí do thabairt neich doib dia torud.*

Die erste Phrase *itius anuas dusclaid anís* wurde fortgelassen, da sie mit *itius* eine Verbalform enthält, die aufgrund des suffigierten Pronomens *-us* und der dadurch bewirkten Synkope mit konkomitanter Delenierung von zugrundeliegendem *ithid* für das zu diesem Zeitpunkt erreichte Lernniveau zu anspruchsvoll ist. Die Konjunktion *air* von *airnifoircnea* nimmt auf den weiteren Kontext der Glosse Bezug, der in der Übung nicht mit abgedruckt wird. Damit war sie für die Übung sinnleer und konnte ausser Acht gelassen werden. Das vermutlich nur graphische Anlauts-*h* von *hithe* wurde gestrichen. Die ungewöhnliche Wortstellung VOS im ersten Satz wurde beibehalten, es wird aber in einer Anmerkung darauf hingewiesen. Von *amal* bis *adnellat* enthält die Glosse insgesamt drei nasalierende Relativsätze. Diese werden erst in einer viel späteren Lektion von *Seng.* eingeführt und konnten daher in diese Übung nicht aufgenommen werden, bzw. mussten, wie im Fall der *figura etymologica*-Konstruktion *adail adnellat*, zu einer Hauptsatzkonstruktion umgeformt werden. Der

⁶⁸ Bzw. wie im Fall der Liedzeile *Is é mo lóech, mo gille mer* (III. 34.6.) auch nir. Material.

⁶⁹ Vgl. dazu ganz grundsätzlich zur Auswahl von Textsammlungen im modernen Fremdsprachenunterricht: 'Das Konzept eines breiten, nach Themen, Anlässen und Sprachregistern diversifizierten Textsortenrepertoires [...] bietet die Möglichkeit eines ebenso motivierenden wie fertigungsorientierten Unterrichts.' (WELLER 2003: 411)

Plural *adnellat* nimmt sinngemäss auf das Singularsubjekt *ais sechmaill* Bezug. u-Stämme wie *ais* = *áes* sind in Lektion 22 noch nicht eingeführt, daher wurde das Subjekt durch das gleichbedeutende *doíni sechmaill* ersetzt, was es zugleich gestattete, die 3. Plural des Verbs beizubehalten. Auf die diachrone Alternanz *o/u* in Proklitika wird in *Seng.* nicht eingegangen. Daher tritt für das frühaltirische *du* des Originals die übliche *air.* Präposition *do.* *Fíne* ‘Weinstock’ ist feminin, daher ergibt die Lenierung in *dia thorud* keinen unmittelbaren Sinn und wurde stattdessen zum grammatisch sinnvolleren *dia torud* emendiert. Die in der Standardorthographie erforderlichen, in der Originalglosse aber fehlenden Längezeichen wurden bei *ní*, *fíni* und *anúas* nachgetragen. In den beiden Verbalkomplexe *nifoircnea* und *ad(n)ellat* wurde die in *Seng.* übliche Akzentmarkierung vorgenommen.

Die Grammatik wurde an das jeweilige Lernniveau angepasst. Dies gilt im Besonderen für die Verbalformen. Im Übungssatz 19.3.15. *Á Chríst, sénai mo labrai* [...] ‘Christus, du segnest meine Rede...’ wurde die 2. Singular Präsens für den Imperativ *sén* des Originals gesetzt, der zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt ist. Im Satz 45.6.13. stehen die Präterita *batar* und *báatar* für die Perfekta *ruptar* und *robatar* des Originals, da das Augment erst in Lektion 50 gelehrt wird.

Unklassische Syntax wurde in der Regel an die Norm der *air.* Prosa angeglichen. Für die Wortstellung betrifft das z.B. das Gedicht vom Mönch und seinem Kater. Es enthält in der fünften Strophe den poetischen präponierten Genitiv *fri fega fál* ‘zur Umfriedung der Mauer’ (*Thes* ii. 293.22). Im Übungssatz 26.3.15. wurde dies zu *fri fál inna fega* umgestellt, wobei noch vor *fega* der in der Prosa übliche Artikel *inna* eingefügt wurde. Diese Präpositionalphrase ist im Gedicht aus Gründen des Reims zwischen das Verb *fuachaidsem* und das Subjekt *a rosc* gefügt. Für *Seng.* wurde das Subjekt unmittelbar hinter das Verb und vor die Präpositionalphrase gestellt. Im Übungssatz 29.3.5. wurde der poetische unabhängige Präpositional des Originals *Atomriug indiu niurt Dé* ‘ich gürtete mich heute mit Gottes Kraft’ (*Thes.* ii 356.5-6) zur deutlicheren Präpositionalphrase *co niurt* umgebildet.

Zuletzt noch ein Beispiel für Paläohibernisierung und inhaltliche Änderung. Die Verse *In acabair | Aed Connacht ‘sind áth?’* ‘Saht ihr Áed von Connacht an der Furt?’ (GT 109) sind aufgrund der unklassischen 2. Pluralendung *-bair* und der Apokope des anlautenden Vokals von *isind* der *mir.* Phase zuzurechnen. Dem Verb wurde im Übungssatz 29.3.7. *In n-accaid Áed isin chath?* nicht nur eine *air.* Endung *-aid* verliehen, sondern es wurde auch aus dem zu diesem Zeitpunkt unbekanntem Präteritum ins Präsens transponiert. Zudem wurde die Handlung aus der Furt *áth* in die Schlacht *cath* verlegt, wodurch für die Lernenden der Spott

des folgenden Satzes *Ní n-accam-som, acht ad ciam a sciath occa imdegail*. 'Wir sehen ihn nicht, aber wir sehen sein Schild, das ihn schützt.' klarer werden soll.

Gegen die hier skizzierte Vorgehensweise lässt sich sicherlich leicht die Kritik vorbringen, dass damit literarischen Werken stilistischer Schaden zugefügt werde. Dagegen kann aber erwidert werden, dass bei der Abfassung des Lehrbuchs eine Entscheidung zur didaktischen Prioritätensetzung getroffen werden musste. Übungssätze dienen nicht dem literarischen Genuss, sondern der Vermittlung von Grammatikkenntnissen. Das ist das primäre Lehrziel von *Seng.*, nicht der literarische Lernbereich und damit die Werktreue gegenüber den Originalen. Übungssätze sind notwendigerweise aus ihrem Kontext gerissen, und damit fehlt ihnen ohnehin von vornherein ein wichtiger Teil ihrer literarischen Wirkung.

Dieses Manko sollte in den längeren Übungstexten (im Gegensatz zu den Übungssätzen, die in der Regel nur aus einem Satz bestehen) vermieden werden. In sie wurde mit der Ausnahme von Übung 22.2. oben nur insoweit eingegriffen, als die Orthographie an den für *Seng.* gewählten Standard angepasst wurde. In Übung 51.1. sind einige kleinere Emendierungen im Text vermerkt. Die Übung 57.1. stellt insofern einen Sonderfall dar, als es sich dabei um einen eigens für *Seng.* edierten Text handelt. In diesem Fall weicht der in *Seng.* gedruckte Text natürlich deutlich von den Handschriftenlesungen ab (diplomatisch ediert in CIH iii 1859.6-15 und v 907.36-908.6), aber ein Anfängerlehrbuch ist nicht der Platz, um auf philologische Details einzugehen.

XIII. Art der Darstellung, Gliederung und Layout

Das Layout und die Art der Darstellung haben eine unmittelbare psychologische Bedeutung. Von ihnen hängt es ab, ob ein Lehrbuch auf den Benutzer anregend und interessant oder langweilig und demotivierend wirkt. Einige Besonderheiten von *Seng.*, die es von den anderen air. Lehrbüchern unterscheiden, beruhen gerade auf dieser simplen, aber oft vernachlässigten Einsicht.

XIII.1. Darstellung der Grammatik. *Seng.* ist in 56 Lektionen unterteilt, die jeweils in etwa auf die Länge und Stoffumfang angelegt sind, die in einer Lerneinheit, sei es des Selbstunterrichts, sei es des geleiteten Unterrichts, zu verarbeiten ist.⁷⁰ Die Lektionen wechseln einander im Stoff ab; üblicherweise folgt einer Lektion zum Nominalbereich eine zum Verbum, den Abschluss bildet eine Übungslektion. Die Lektionen sind ihrerseits in mehrere Kapitel gegliedert, die in der Regel möglichst kurz gehalten sind, um auf diese Weise auch eine gewisse thematische Abwechslung innerhalb der Lektionen zu erreichen. Innerhalb der Kapitel wird der grundlegende Stoff im Fliesstext vorgestellt. Tabellen dienen dem raschen Überblicken morphologischer Informationen. Detailprobleme werden in den Anmerkungen behandelt. Zur Übersichtlichkeit und schnelleren Auffindbarkeit bei der Suche soll beitragen, dass sämtliche air. Wörter im Haupttext fett gedruckt sind. Darauf wurde aus Gründen des Layouts nur in den Übungen und in Textabschnitten verzichtet, die aus mehr als einem Satz bestehen. Alle zitierten anderssprachigen Wörter, auch die des Neuirischen und rekonstruierte Vorstufen des Altirischen, werden dagegen kursiv gedruckt.

Als Sprachstil wurde ein lockerer, persönlicher Ton gewählt, der – hoffentlich – nicht zu aufdringlich wirkt. Indem der Autor häufig in der 1. Person spricht, sollen die Lernenden den Eindruck erhalten, direkt von einem Lehrer angesprochen zu werden, noch dazu von einem, der die Schwierigkeiten, die sich manchmal aus dem Stoff ergeben, versteht, vorhersieht und die Lernenden an kritischen Stellen motiviert.

Zur Erläuterung grammatischer Erscheinungen werden manchmal Beispiele aus dem Englischen und Deutschen herangezogen, die der Lebenswelt der Lernenden entspringen. Z.B. dient der Titel des Liedes *This One Goes Out to the One I Love* der Gruppe *R.E.M.* dazu, das Prinzip von Relativsätzen ohne Relativpronomen zu erläutern (Kapitel 34.1.). Die Beispiele

⁷⁰ Das ist abhängig von der Materie natürlich nicht in allen Fällen möglich. Für Lektion 50 zum air. *Augment* z.B. wird wohl eine viel längere Beschäftigung nötig sein, bis die Lernenden das Gefühl erhalten verstanden zu haben, worum es geht.

schrecken auch nicht vor Deutlichkeit und Drastik zurück: Die Semantik abgeschlossener Vergangenheit ohne Gegenwartsbezug von unaugmentierten Präterita z.B. wird mittels der englischen Übersetzung *'I loved this woman' (but this was a folly of my past and I no longer have any feelings for her)* (Paragraph 50.1.1.), einem Gefühl, das wohl den meisten bekannt ist, nahegebracht. Im Gegensatz dazu steht das Bemühen, immer wieder auch positiv besetzte Beispielwörter zu benutzen wie z.B. *caraid* 'lieben' als Muster der W1-Konjugation anstelle des beliebten und häufigen *marbaid* 'töten.'

XIII.2. Illustrationen. Das auffälligste Merkmal von *Seng.* stellen wohl die zahlreichen Illustrationen mit Schafen dar. Ihr Einsatz ist kein Selbstzweck, sondern verfolgt einen didaktisch-pädagogischen Zweck. Während dies für ein Lehrbuch einer 'toten Sprache' ungewöhnlich wirkt, ist der Einsatz von Comics und humorvollen Illustrationen in Lehrbüchern lebender Sprachen eine verbreitete Strategie, die aus der modernen Fremdsprachendidaktik auf den altsprachlichen Unterricht übertragen werden kann. Die Unterrichtspraxis des Altirischen zeigt, dass die Illustrationen einen enormen, auf gar keinen Fall zu unterschätzenden Motivationswert für die Studierenden besitzen, deren Neugier auf den Stoff dadurch immer wieder neu geweckt werden kann. Die Illustrationen sollen im Speziellen die folgenden Funktionen erfüllen:

1. sie sollen zum Verständnis von Regeln und Prozessen beitragen
2. sie sollen als mnemotechnische Hilfestellung die Einprägung und Anwendung des Gelernten fördern
3. sie sollen zur Auflockerung dienen
4. sie sollen zur Motivation beitragen

Klarerweise erfüllen viele Illustrationen mehrere Funktionen gleichzeitig. V.a. Punkt 3 'Auflockerung' ist implizit Zweck aller Illustrationen. Im Folgenden sollen die Funktionen anhand einiger ausgewählter Beispiele erläutert werden.

1. Verständnis. Ein Zweck der Illustrationen ist es, durch ihre Bildhaftigkeit das Wirken abstrakter Regeln und Prozesse leichter vorstellbar zu machen. So soll Ill. 4.1. *Relaxation* deutlich machen, dass das der Lenierung



Ill. 4.1.: Relaxation

zugrundeliegende Prinzip auf einer lautphysiologisch begründeten und sprachpsychologisch leicht nachvollziehbaren lockereren, gewissermassen ‘relaxten’ Aussprache der Verschlusslaute in bestimmten Lautumgebungen beruht. Ill. 44.1. *Reduplication* stellt in anschaulicher Weise die eigentlich simple Wirkungsweise der morphologischen Reduplikation in der Präterital- und Futurstambbildung air. Verben dar.

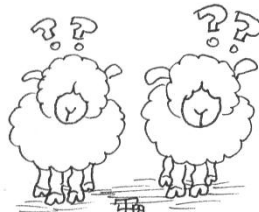


Illustration 44.1.: Reduplication

2. Einprägung und Anwendung. Eine besonders hohe Ikonizität ist z.B. bei den Ill. 5.1.-5.3. gegeben, die die im Altirischen vorhandenen drei grammatischen Zahlen Singular, Dual und Plural anhand der entsprechenden Anzahl an Schafen illustriert.



Ill. 5.1.: cáera (sg.)
'a sheep, one sheep'



Ill. 5.2.: di cháeraig (du.)
'two sheep'



Ill. 5.3.: cáeraig (pl.)
'sheep'

3. Auflockerung. Manchmal ist der einzige Sinn von Illustrationen, den Lehrbuchtext einfach aufzulockern. Eine solche Auflockerungsillustration ist z.B. Ill. 35.1. *senchaid*, die in keiner Beziehung zum umstehenden Übungsstoff von

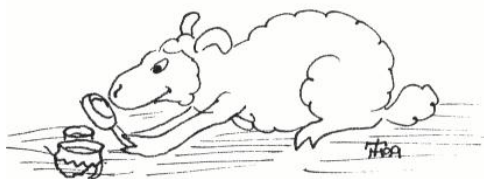


Illustration 35.1.: *senchaid* 'an archaeologist'

Lektion 35 steht. Der Effekt auf die Lernenden, den diese konkrete Zeichnung haben mag, ist die vielleicht überraschende Erkenntnis, dass man auch so scheinbar moderne Begriffe wie ‘Archäologe’ im Altirischen problemlos ausdrücken kann. Meistens

jedoch stehen auch die Auflockerungsillustrationen in irgendeiner, wenn auch schwachen

Beziehung zum Stoff um sie. Öfters wird dabei auf Aussersprachliches angespielt wie z.B. in Ill. 34.6. *Is é mo léech, mo gille mer*, das einerseits der Demonstration der Verwendung der im betreffenden Kapitel 34.7. gelernten unabhängigen Personalpronomina (*is é...*) dient, das aber andererseits das air.

Transponat der ersten Refrainzeile des bekannten nir. Liedes *Mo Ghile Mear* (z.B. in Ó BAOILL 1986: 56) darstellt, das den Lernenden vielleicht in der Interpretation von Sting geläufig ist.

4. Motivation. Einige Illustrationen wie die in Paragraph 6.8.5. sollen den Lernenden vermitteln, dass das gerade behandelte grammatische Kapitel schwierig ist. Dadurch sollen sie sehen, dass ihre Probleme damit nicht in ihrer Unfähigkeit begründet liegt, sondern dass sich auch der Autor dieses Umstands bewusst war, als er das Lehrbuch verfasste, und dass er sein Möglichstes getan hat, den Stoff verständlich zu vermitteln.



Illustration 34.6.:
Is é mo léech, mo gille mer
'He is my hero, my nimble



Illustration zu Paragraph 6.8.5.

XIV. Quer- und Ausblicke

Der theoretische Teil dieser Arbeit soll mit einem Kapitel der Selbstkritik dessen beendet werden, wo ich den gestellten Ansprüchen und Anforderungen selbst nicht gerecht worden zu sein glaube. Im Nachhinein sieht man meist klarer. PILCH formuliert sehr treffend:

‘Wer andere etwas Rechtes lehren will, muß auch darauf verzichten können, sie alles das zu lehren, was er weiß oder was er selbst für wissenswert hält. Das Hauptproblem, vor dem jeder Leiter eines elementaren Lehrgangs steht, ist nicht: “Was bringe ich?” sondern: “Was lasse ich weg?” Es ist leicht, einen Lehrgang so mit Wissensstoff zu füllen, daß er sehr gelehrt wird. Aber es geht uns nicht darum, alles Wichtige zu bringen, sondern aus der Fülle des Wichtigen noch möglichst viel herauszustreichen, so daß ein überschaubarer Wissensstoff herauskommt [...]’ (PILCH 1970: 8)

In diesem Sinne bin ich mir das Werk überblickend durchaus bewusst, dass oft zu viel an Detailinformation darin verpackt wurde. Einige der folgenden Punkte könnten in etwaige künftige Auflagen von *Seng* einfließen:

1. Manche marginale (im Sinne von infrequente) Erscheinungen der Grammatik könnten wahrscheinlich ohne grösseren Verlust in einem Anfängerkurs beiseite gelassen werden, wie z.B. die betonten Possessivpronomina (Paragraph 34.7.3.), die adverbialen Verbalkomposita (Kapitel 15.4.), die suffigierten Pronomina (Kapitel 56.4.) oder gewisse seltene, über das ganze Buch verstreute unregelmässige Verbalformen, v.a. wenn sie nicht der Sprachstufe des klassischen Altirischen selbst angehören, wie z.B. relatives *filet* (Paragraph 37.2.1.). Die Entscheidung, was an grammatischen Erscheinungen als marginal angesehen werden kann, ist natürlich eine sehr heikle.
2. Es müsste versucht werden, eine übersichtlichere und einfachere Darstellung der komplexen ausserpräsentischen Verbalstambildungen zu finden. Evtl. wäre hierzu eine Verknappung und Beschränkung auf die häufigsten Typen angemessener. Für Ausnahmen müssen ohnehin in den meisten Fällen die Standardhandbücher herangezogen werden.
3. Der diachrone Aspekt sollte besser für eine eigene Arbeit reserviert werden, die sich in ihren Fragestellungen speziell an Indogermanisten wendet. Ein synchrones Lehrbuch ist nicht das geeignetste Vehikel, um darin alle für ein diachrones Referenzwerk notwendigen Fakten zu verpacken. Auf diachron nicht interessierte Lernende könnten die entsprechenden Tabellen schwierig und da-

mit demotivierend wirken, obwohl sie mit ihrem eigentlichen Lernstoff nichts zu tun. Bestenfalls könnten die dem Altirischen unmittelbar vorausgehenden urir. Wortformen beibehalten werden, um als Erleichterung für das Verständnis der Anlautsmutation zu dienen. Durch den Verzicht auf die sonstigen historischen Vorstufen könnte auch ein Layout erreicht werden, das übersichtlicher wäre und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den wesentlichen Stoff fokussierte.

4. Vom Standpunkt des Lernstoffes könnte z.B. in Anlehnung an gewisse Lehrbücher des Altenglischen die Syntax stärker eingebracht werden.
5. Am Ende des Buches sollte trotz des dafür notwendigen zusätzlichen Platzes eine Überblicksgrammatik mit sämtlichen Flexionen, Pronomina etc. zur schnellen Referenz angefügt werden.
6. Trotz aller Kritik, die in dieser Arbeit an der Vermengung von Elementar- und Lektüreunterricht geübt wurde, böte es doch einige Vorteile, am Ende des Buches zumindest einen exemplarischen, nicht zu langen vollständigen air. Text zu inkludieren, an dem den Lernenden demonstriert werden kann, wie zusammenhängende Texte grammatisch zu analysieren, zu übersetzen und dann zu interpretieren sind. Ein Text, der mir für eine spätere Version von *Seng.* vorschwebt, ist *Comracc Líadaine 7 Chuirithir* 'Die Begegnung von Líadain und Cuirithir,' eine Geschichte, die sprachlich einen einigermassen air. Eindruck macht, die grammatisch nicht besonders schwierig ist, deren einzige bisherige Edition nicht allgemein zugänglich ist, und die literarisch interessant und anspruchsvoll genug ist, um viele Interpretationen zuzulassen.
7. Es ist zu überlegen, ob es nicht sinnvoll wäre, bei späteren Überarbeitungen von *Seng.* zweigleisig zu fahren: eine aszendente strukturierte Einführung als Referenzgrammatik inkl. Ausblick auf das Mittelirische nach dem Vorbild von MITCHELL und ROBINSON 2001 für das Altenglische, die OIPG nach fast hundert Jahren ersetzen könnte, und ein deutlich vereinfachter Lehrgang ohne mir. Abschnitt nach Art von POLLINGTON 1999 für das Altenglische, der den Anfängern die wesentlichen synchronen Fakten des Altirischen näherbringt.

Inhaltsverzeichnis

Bibliographie	1
Abkürzungsverzeichnis	8
I. Allgemeines	9
I.1. Voraussetzungen	9
I.2. Anlage und Grundlagen der Arbeit	9
I.3. Begriffsbestimmungen	10
II. Besonderheiten des Altirischen	15
III. Allgemeine Lehr- und Lernziele des Altirischunterrichts	16
III.1. Sprachlicher Lernbereich	16
III.2. Literarisch-ästhetischer Lernbereich	17
III.3. Gesellschaftlicher Lernbereich	18
III.4. Philosophisch-existenzieller Lernbereich	18
III.5. Zusammenfassung und Relevanz für den Altirischunterricht	19
IV. Theoretische Voraussetzungen zur Methodik des Altirischunterrichts	20
IV.1. Moderner Fremdsprachenunterricht	20
IV.2. Altsprachlicher Unterricht im engeren Sinn	23
IV.3. Methodik und Diaktik des Altenglischen	26
IV.4. Zusammenfassung und Relevanz für den Altirischunterricht	36
V. Altirisch und neue Medien	39
VI. Beurteilung vorliegender Lehrbücher des Altirischen	39b
VI.1. STRACHANS <i>Old-Irish Paradigms and Glosses</i>	42
VI.2. Ó FIANNACHTAS <i>SeanGhaeilge gan dua</i>	45
VI.3. QUINS <i>Old-Irish Workbook</i>	47
VI.4. LEHMANN'S <i>Introduction to Old Irish</i>	50
VII. Entstehungsgeschichte von <i>Sengoídelc – Old Irish for Beginners</i>	54
VIII. Für <i>Seng.</i> selbstgestellte methodische und diaktische Anforderungen und Ziele	58
IX. Anlage des Buches, Benutzbarkeit für geleiteten Unterricht und Selbststudium	63
IX.1. Aufbau des Buchs	64

IX.2. <i>Seng.</i> als Lehr- und Lernbuch	67
X. Transkription und Orthographie	69
X.1. Phonetik, Phonologie, Transkription	70
X.2. Orthographie	78
XI.1. Synchronie und Diachronie	85
XI.1. Nominalflexion	86
XI.2. Pronomina und Partikel	97
XI.3. Verbalformen	103
XI.4. Syntax	107
XII. Beispiel- und Übungssätze	109
XII. Art der Darstellung, Gliederung und Layout	113
XIV. Quer- und Ausblicke	117

Mag. David Stifter:

“Zur Methodik und Didaktik des altirischen Elementarunterrichts.

Theoretische Erläuterungen zu ‘Sengoídelc – Old Irish for Beginners,’ einem neuen Lehrbuch des Altirischen”

Dissertation, Wien, Juli 2003

Abstract

This work consists of two parts.

The second, larger one is ‘Sengoídelc – Old Irish for Beginners,’ a modern-style introduction to the Old Irish language aimed at students of Old Irish, Celtic studies and Indo-European linguistics in their first years, on which I have been working from 1996 to 2003 and which is the basis of my own teaching of the language at university courses.

The first part of the work is meant as a theoretical companion to *Sengoídelc*. It consists of chapters concerned with basic didactic questions as to the teaching of old languages and with the requirements for introductory courses to such languages. From these general considerations specific requirements of an introduction to Old Irish are deduced. The second half of the first part of the dissertation is dedicated to specific questions of Old Irish phonology, orthography and grammar and to the solutions I have adopted for *Sengoídelc*. It contains furthermore a justification of the general lay-out and of the modern didactic approach used in *Sengoídelc*.