

Journal for *EuroLinguistiX* Vol. 10 (2013)

Special Issue:
Proceedings of the 1st Eurolinguistics Conference
at the Europäisches Haus Pappenheim

Grzega, Joachim: Preface to Papers from the 1st Eurolinguistics Conference at the Europäisches Haus Pappenheim.....	1
Grzega, Joachim: Methodological Challenges of Semantic and Pragmatic Studies in Eurolinguistics.....	4
François, Jacques: Semantische Karten für die vergleichende lexikologische Analyse europäischer Sprachen.....	15
Pöckl, Wolfgang: Konfixe in europäischen Sprachen.....	29
Ferrarotti, Laura: The Linguistic Landscape in Multilingual Urban Settings: An Introduction.....	38
Cipri, Manuela / Castorina, Giuseppe Gaetano (†): A Eurolinguistic Approach to Terminology.....	45
Haarmann, Harald: Who Invented the Theater? Reflections on the Most Ancient Layer of Our Cultural Vocabulary.....	50
Kretschmer, Ernst: Lothars Wut und Francos Mut Überlegungen zum europäischen Somatismus am Beispiel der Leber.....	56
Polzin-Haumann, Claudia / Reissner, Christina: Mehrsprachigkeit und Interkomprehension – von der Wissenschaft in die Praxis.....	67
Grzega, Joachim: Report on Developing and Testing the Language Workout Method The First Research Project at the Europäisches Haus Pappenheim (EHP).....	76
Grzega, Joachim / Klüsener, Bea: A Few Notes on Practising Europragmatic Studies with Students.....	90
Grzega, Joachim: Rezension zu Uwe Hinrichs' Buch Multi Kulti Deutsch.....	95

Joachim Grzega

Preface to Papers from the 1st Eurolinguistics Conference at the Europäisches Haus Pappenheim

From 5 to 7 April 2013, the Europäisches Haus Pappenheim (EHP) held its first Eurolinguistics Conference. The EHP is funded by the town of Pappenheim (a small town in Southern Germany) and the European Union and opened in October 2012 as an institute of Europe-related research and training in politics, culture and language(s) (<http://www.ehp-online.eu>). It is thus the first research center that officially focusses on Eurolinguistics, institutionalizing concepts that Sture Ureland and Giuseppe Gaetano Castorina have begun with ELAMA and Eurolinguistica-Sud. I feel honored that both were also present at the conference and that I was chosen as the director of the EHP to establish such a Eurolinguistic institute.

Due to the low presence of true Eurolinguistics in European studies programs, one goal of the EHP is to involve students in Eurolinguistic work. Moreover, the EHP aims at bringing Eurolinguistics closer to a lay audience. Therefore, the last day of the conference addressed the general public. Apart from a presentation of a book for students (Grzega 2013a), a book for a general audience (Grzega 2012), Eurocom publications, the series Studies in Eurolinguistics, and student projects coordinated by Bea Klüsener and myself, visitors could hear and discuss the research results by conference participants, who had transferred, just a few hours before, their core findings into a style that was also accessible to laypeople. The audience was very much interested and engaged in discussions much deeper and longer than was planned. The feedback that the EHP got afterwards was all positive and I would like to express my gratitude to all colleagues who were willing to participate in this attempt to make detailed research results interesting for non-experts.

Before the start of detailed Eurolinguistic analysis, we should define what we mean by *Eurolinguistics* and *European*. There are various definitory possibilities.

1. *Europe* can be defined geographically, politically or cultural-anthropologically.
2. *European feature* may be defined as common only in Europe or it may also occur in other parts of the world.
3. *European language* may be defined only as an indigenous language or also encompass migrant languages. It may refer only to varieties of these languages within Europe or also to the varieties brought to other areas. It may refer only to the standard or also to non-standard varieties.
4. In the strict sense of the word, a study that is termed *Eurolinguistic* needs to investigate the commonalities among all European languages (e.g. Reiter 1991, 1999). It may be seen as an unrealistic goal to collect comparable data from all European languages, but we should strive for coming to this goal as close as possible. A representative Eurolinguistic selection could therefore be defined as covering at least one member of each subgroup in one of the following groups of languages and cultures: (a) referring to historical-anthropological-cultural parameters, with structures in circles: more central as well as more peripheral countries; (b) referring to the geographical parameters: northern, western, southern and eastern countries; (c) referring to historical-linguistic parameters:

members of all major Indo-European language groups (Germanic, Romance, Balto-Slavic) and the major non-Indo-European language family (Finno-Ugric); (d) referring to synchronic linguistic parameters: members of Western European languages (Standard Average European), East-Central European languages, the Balkan languages, and, potentially, Russian.

The EHP hopes to be able to hold annual Eurolinguistics conferences and to highlight issues that have so far played but a minor role within Eurolinguistics. The theme of the first conference was therefore a “Focus on Semantics and Pragmatics”. While the form-oriented branches of Eurolinguistics have quite well been shed light on, the content-oriented branches such as semantics and pragmatics have attracted far fewer linguists. This is also illustrated by the fact that the handbook edited by Hinrichs (2010) could only present a Europragmatic chapter labeled as “sketch” (Grzega 2010) and the fact that Kortmann and van der Auwera did not include a pragmatic chapter at all in their handbook (2011). The first truly Europragmatic attempts were carried out on address pronouns by Helmbrecht (2005, 2010), on connotations and diverse speech-acts by myself in three books (Grzega 2006, 2012, 2013b), and on address pronouns and various speech-acts in the contributions of Volume 5 of the *Journal for EuroLinguistiX*, where the same questionnaire was used by all contributors (cf. the synopsis article Grzega 2008). Finally, if Europragmatic studies on spoken language have been rare, those on written language have even been rarer (cf. Pöckl 2010).

The conference was held in the belief that europragmatics and eurosemantics can lead to results that may rather rapidly than slowly turn out relevant for:

- improving the teaching of intercultural competence for Europe and the teaching of English as a global language
- improving translation and interpreting in the EU context
- facilitating and improving the teaching of European languages
- facilitating EU-relevant political discourses on inter-national as well as inter-municipal levels
- facilitating international business as well as international tourism
- understanding socioeconomic similarities and differences within Europe

If semantic and pragmatic issues of one language or a small set of languages can be studied through synchronic, diachronic and applied approaches, so can a larger set.

At the conference, contributions came from Germany, Austria, Italy, France and Finland. This anniversary volume of the *Journal for EuroLinguistiX*—it is vol. 10—offers a selection of the contributions. The first five papers focus rather on methodological issues, the next two on concrete features, then there are two contributions on language learning and finally a few notes on cross-cultural communicative analyses in university teaching:

- Joachim Grzega: “Methodological Challenges of Semantic and Pragmatic Studies in Eurolinguistics” (p. 4ff.)
- Jacques François: “Semantische Karten für die vergleichende lexikologische Analyse europäischer Sprachen” (p. 15ff.)
- Wolfgang Pöckl: “Konfixe in europäischen Sprachen” (p. 29ff.)
- Laura Ferrarotti: “The Linguistic Landscape in Multilingual Urban Settings: An Introduction” (p. 38ff.)
- Manuela Cipri / Giuseppe Gaetano Castorina: “A Eurolinguistic Approach to Terminology” (p. 45ff.)
- Harald Haarmann: “Who Invented the Theater? Reflections on the Most Ancient Layer of Our

- Cultural Vocabulary” (p. 50ff.)
- Ernst Kretschmer: “Lothars Wut und Francos Mut: Überlegungen zum europäischen Soma-
tismus am Beispiel der Leber” (p. 56ff.)
 - Claudia Polzin-Haumann / Christina Reissner: Mehrsprachigkeit und Interkomprehension –
von der Wissenschaft in die Praxis (p. 67ff.)
 - Joachim Grzega: “Report on Developing and Testing the *Language Workout* Method: The
First Research Project at the Europäisches Haus Pappenheim (EHP)” (p. 76ff.)
 - Joachim Grzega / Bea Klüsener: “A Few Notes on Practising Europragmatic Studies with
Students” (p. 90ff.)
 - Joachim Grzega: “Rezension zu Uwe Hinrichs’ Buch *Multi Kulti Deutsch*” (p. 95ff.)

In the organization of the conference, I was assisted by Wilma Vogel and Bea Klüsener, whom I would like to thank for this. Financial help came from the town of Pappenheim and its mayor, Uwe Sinn, as well as the European Union. For valuable help in the editing process, I would like to thank Claudia Sand.

During the preparation of the publication, we received news that our friend Giuseppe Gaetano Castorina, president of EuroLinguistica-Sud, died. He firmly believed in the impact of EuroLinguistic research for the creation and promotion of a European citizenship. The EHP will always remember this belief.

Pappenheim, 4 December 2013

*Joachim Grzega
Europäisches Haus Pappenheim
Marktplatz 1
DE-91788 Pappenheim
grzega@pappenheim.de*

References

- Grzega, Joachim (2008), “Elements of a Basic European Language Guide”, *Journal for EuroLinguistiX* 5: 118-133.
- Grzega, Joachim (2010), “Kulturpragmatische Gemeinsamkeiten in den Sprachen Europas”, in: Hinrichs 2010: 739-751.
- Grzega, Joachim (2012), *Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit: Eine Entdeckungsreise*, Tübingen: Stauffenburg.
- Grzega, Joachim (2013a), *EuroLinguistik*, [Studienbibliografien Sprachwissenschaft 43], Tübingen: Julius Groos.
- Grzega, Joachim (2013b), *Studies in Europragmatics*, [EuroLinguistische Arbeiten 7], Wiesbaden: Harrassowitz.
- Helmbrecht, Johannes (2005), “Typologie und Diffusion von Höflichkeitspronomina in Europa”, *Folia Linguistica* 39: 417-452.
- Helmbrecht, Johannes (2010), “Höflichkeitspronomina in Europa – Synchronie und Diachronie eines arealtypologischen Merkmals”, in: Hinrichs 2010: 691-710.
- Hinrichs, Uwe (ed.) (2010), *Handbuch der EuroLinguistik*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kortmann, Bernd / van der Auwera, Johan (eds.) (2011), *The Languages and Linguistics of Europe: A Comprehensive Guide*. Berlin etc.: de Gruyter.
- Pöckl, Wolfgang (2010), “Eurotextologie”, in: Hinrichs 2010: 729-738.
- Reiter, Norbert (1991), “Ist EuroLinguistik Gotteslästerung?”, in: Feldbusch, Elisabeth et al. (eds.), *Neue Fragen der Linguistik: Akten des 25. Linguistischen Kolloquiums Paderborn 1990*, 109-113, Tübingen: Niemeyer.
- Reiter, Norbert (ed.) (1999), *EuroLinguistik: Ein Schritt in die Zukunft*, Wiesbaden: Harrassowitz.

Joachim Grzega

Methodological Challenges of Semantic and Pragmatic Studies in Eurolinguistics

Abstract

Since it is not possible to respect all European languages in one single study, this contribution suggests that a study termed *Eurolinguistic* should at least include a representative set of languages and cultures with respect to a historical-anthropological-cultural, a geographical and a language-synchronic definition. Concerning semantics and pragmatics, a variety of natural-language corpora, data-elicited results, metalinguistic sources, word-and-situation matching and the morphological composition of (networks of) lexemes may be used as cross-linguistic material. While qualitative/exclusive features are easy to determine, quantitative/statistical/scalar data require that a feature is defined somehow: it is suggested to define something the 33%-range around the median value as one quantitative feature. For the number of possible variants in a certain variable, the script-flexibility formula is developed. To be labeled *prominent*, a feature should be present in at least two-thirds of the cases (informant answers or corpus hits). To be labeled *European*, a feature should be present in at least two-thirds of the selected countries. Findings lead to the mapping of Europragmatic features that looks like the flight of a bumblebee.

Sommaire

Comme il n'est pas possible de respecter toutes les langues européennes dans une seule étude, cette contribution propose qu'une étude dite *eurolinguistique* doit inclure au moins une sélection représentative de langues et cultures en rapport avec les définitions historique-anthropologique-culturelle, géographique et linguistique-synchronique. En ce qui concerne la pragmalinguistique, une variété de corpus naturels de langue, des résultats de langage élicité, des sources métalinguistiques, les connection parole-situation and la composition morphologique de (réseaux de) lexèmes peuvent servir de matériel linguistique. Tandis que les traits qualitatifs/exclusifs se déterminent de manière facile, des données quantitatives/statistiques/scalaires demandent une certaine définition: il est proposé de définir comme trait l'étendue de 33% autour de la valeur médiane. Quant au nombre de variants possibles pour une certaine variable, la formule de la flexibilité de script est développée. Pour être classifié *prominent* un trait devrait être présent dans au moins deux tiers des cas (réponses d'informants ou score de corpus). Pour être classifié *européen* un trait devrait être présent dans au moins deux tiers des pays sélectionnés. Des recherches mènent à la cartographisation de traits europragmatiques qui a l'air du vol d'un bourdon.

Zusammenfassung

Da es nicht möglich ist, alle europäischen Sprachen in einer einzigen Studie zu berücksichtigen, schlägt dieser Beitrag vor, dass eine Studie, die sich *eurolinguistisch* nennt, zumindest eine repräsentative Auswahl an Sprachen und Kulturen einschließt, und zwar mit Bezug auf eine historisch-anthropologisch-kulturelle, eine geographische und eine sprachsynchrone Definition. Bezüglich Semantik und Pragmatik können eine Vielfalt von Korpora natürlicher Sprache, Ergebnisse experimenteller Datengewinnung, metasprachliche Quellen, Wort-Situation-Verknüpfungen und die morphologische Zusammensetzung von (Netzwerken an) Wörtern als Sprachmaterial dienen. Während qualitative/exklusive Merkmale einfach zu bestimmen sind, erfordern quantitative/statistische/skalare Daten, dass ein Merkmal irgendwie definiert wird: es wird vorgeschlagen, die 33%-Bereich um den Medienwert herum als ein quantitatives Merkmal zu definieren. Für die Anzahl von möglichen Varianten für eine bestimmte Variable wird die Skript-Flexibilitäts-Formel entwickelt. Um als *prominent* bezeichnet zu werden, sollte ein Merkmal in mindestens zwei Drittel der Fälle (Informantenantworten oder Korpustreffer) vorhanden sein. Um als *europäisch* bezeichnet zu werden, sollte ein Merkmal in mindestens zwei Drittel der ausgewählten Länder vorhanden sein. Bisherige Ergebnisse führen zu einer Kartographierung europragmatischer Merkmale, die wie ein Hummelflug aussehen.

1. Introductory Remarks

As noted in the volume's introduction and elsewhere (Grzega 2012a: 15-23, 2012b: 12f., 2013: 2-4), there are various definitions for Europe (geographical, political, cultural-anthropological), European feature (exclusively or non-exclusively European), and European languages (inclusion or exclusion of migrant languages, inclusion or exclusion of varieties exported from Europe, inclusion or exclusion of non-standard varieties). I have also noted (Grzega 2012b: 13f., 2013: 3-4) that, since it is hardly possible to respect all European languages in one single study, at least a representative set of languages and cultures should be included, which should respect the language-groups within the following classifications (or at least within one of these classifications, depending on the question):

- a. historical-anthropological-cultural: more central as well as more peripheral countries
- b. geographical: northern, western, southern and eastern European countries
- c. historical-linguistic: all major Indo-European language groups (Germanic, Romance, Balto-Slavic) and the major non-Indo-European language family (Finno-Ugric)
- d. synchronic linguistic: Western European languages (Standard Average European), East-Central European languages, the Balkan languages, and, for *Europe lato sensu*, Russian

The largest problem for European-wide results, of course, is the consistent use of one single method to gather information on a wide range of languages for semantic and pragmatic variables. I have dedicated my latest book (Grzega 2013) to this question (cf. also the preliminary remarks in Grzega 2012b). This paper sums up the main points, presenting already used as well as new examples. (Abbreviations used are according to the ISO 639-1 international language codes and ISO 3166 country codes).

2. How Do We Get Comparable National Data?

2.1. Natural-Language Corpora

The Internet enabled us access to a virtually infinite amount of naturally occurring spoken and written language data. But we have to make sure that the data stems from comparable extralinguistic contexts and that the deep structure of concrete surface structures are the same or at least highly comparable. Furthermore, there is not only a relation between form and function, but also a relation between one form and other forms. Natural-language corpora enables us to pick out all sorts of collocations (phrases as well as the co-occurrence of not directly neighbored words).

2.2. Data-Eliciting Methods: DCTs, MLJTs, SICs and Semantic Differentials

DCTs (discourse completion test, with one brick to be completed [cf. Blum-Kulka/House/Kasper 1989]) and similar tests (e.g. the discourse production task, with a full dialog to be created) as well as MLJTs (meta-linguistic judgement tasks) have become classical tools in cross-cultural pragmatics, despite criticism that should not be ignored (cf., e.g., Geluykens 2007: 35f.). In a sense, also the—idealized or parodied—representation of spoken language in written literary genres and the—idealized or parodied—representation of spoken language in movies are special variants of the discourse production task.

Since the target of cross-linguistic analyses is commonly a more general and abstract one, the semi-expert interview on communication strategies (SICS) was suggested as an alternative complementary technique (cf. Grzega/Schöner 2008). A SICS presents typical situations and has

informants judge strategies as frequent (polite) or infrequent (impolite). The informants are not linguistic researchers, but people who are, due to their biographies, very much aware of cross-linguistic differences. They are asked to both choose from a list of communicative offered patterns and to add further information.

Still another technique is the semantic differential, developed in the 1950's by Charles E. Osgood and his team. A number of variants exist, but the core idea is always that informants mark the association between a word and a category on a scale, either a two-dimensional scale (e.g. Osgood's universal categories good—bad, active—passive, strong—weak) or a one-dimensional scale (e.g. by using nouns that express universal needs). The resulting arithmetic means show the group connotations of a word (cf. Osgood/Suci 1955, Osgood/Suci/Tannenbaum 1957, Osgood 1964); with small groups, though, the median should be used (cf. Grzega 2013: 37f.). A technique that may be conceived as a non-classical semantic differential (but well established technique in sociology) are Likert-scaled tests, where informants have to say whether they fully agree, rather agree, rather disagree or fully disagree with a statement. With respect to connotations, this refers to statements of the pattern “X is {QUALITY}”.

2.3. Metalinguistic Sources, Word-and-Situation Matching and Morphological Composition

Data may also be collected through metalinguistic explanations, e.g.

- the representation of spoken language in language, or conversation, guides (cf. Grzega 2012a: 220-260, 2013: 111-122)
- reports from participant observers and non-participant observers (including critical incidents)

Still another way of getting pragmlinguistic “insights” is the look at seemingly non-pragmlinguistic vocabulary. But the look at lexemes and networks of lexemes can also say something about world perception and thus pragmlinguistic aspects. Therefore, the use of dictionaries is valuable to look at networks of lexemes from the same conceptual field. Even the look at one single word can be helpful, for instance by analyzing the motivation of a word-coinage (its transparent morphemes, as it were).

Finally, also asking people to connect or match terms with extralinguistic situations can be fruitful. Requesting such a matching could look like this: “What would you expect someone you call a friend to do in the following situation?”. Some of the questionnaires used by Trompenaars and Hampden-Turner (2009) go in this direction.

3. When Is a Semantic or Pragmatic Feature European?

3.1. General Remarks

Strictly speaking, a trait is European only if it is present in 100% of the European languages or cultures¹. Such a conceptualization, though, will probably not lead to many Europragmatic traits, and it will lead to even fewer traits if these variants should additionally define Europe in contrast to other civilizations. Such a conceptualization also ignores that humans think in prototypicalities. Therefore, a more helpful approach is to look for traits that are “typical” of European languages or cultures. Analyzing two variants A and B, it seems sensible to make three “result-groups” of similar

¹ This is how Haarmann defines *europeme* (1976).

size: If the A:B-ratio is from 100:0 to 67:33, then variant A (or +A) is typical; if the A:B-ratio is from 0:100 to 33:67, then variant B is typical; if the A:B-ratio is from 66:34 to 34:66, then we have a balanced situation. If the analysis includes just one feature A, then only a +A:–A-ratio from 100:0 to 67:33 allows us to say that the feature is present. In other words, a variant can be labeled European if it occurs in at least two thirds of a representative selection of countries or languages. This shall also hold true when more than two variants are involved.

Example 1: A Lexemic Mini-Network

An interesting analysis is the field of economic terminology. Let us take 15 representatively selected countries with one official language and have a look at the opposing lexically related designations for those that regularly give money to people who work for them and those who work for someone from whom they get money for this work. Only in very few cases is there a semantic hierarchy, with the former being the ‘work-giver’ and the latter the ‘work-maker, worker’. In many European languages, though, the former is frequently in a “better” semantic position than the latter: a mildly “better” semantic position can be defined for the active–passive pair ‘the one who employs, employ·er’: ‘the one who is employed, employ·ee’, such as in E. *employer:employee*, Fr. *employeur:employé*; a strongly “better” position is a pair where the employer is lexicalized as the “work-giver” and the employee as the “work-taker”, such as German (*Arbeitgeber:Arbeitnehmer*). For German, the word-choice was already criticized by Marx and Engels (cf. Wunsch 1962). A third group of word-pairs is formed by semantically hierarchical equality, i.e. where both lexemes express an active contribution to the working process.

1a.	“work·give·er”	↔	“work·er”, “work·make·er”
hu:	munka·ad·ó	↔	munká·s
pl:	praco·daw·ca	↔	pracow·nik
ee:	töö·and·ja	↔	töö·taja
1b.	“work·give·er”	↔	“work·lend·er”
it:	da·tore di lavoro	↔	presta·tore di lavoro
1c.	“work·give·er”	↔	“work·accept·er, work·adopt·er”
hu:	munka·ad·ó	↔	munka·vállal·ó
2.	“employ·er”	↔	“employ·ed”
fr:	employ·eur	↔	employ·é
en:	employ·er	↔	employ·ee
ro:	angaja·tor	↔	angaja·t
cs:	zaměstna·vatel	↔	zaměstna·nec
sk:	zamestná·vatel	↔	zamestna·nec
es:	empleador	↔	empleado
pt:	empregador	↔	empregado
3.	“work·give·er”	↔	“work·take·er”
de:	Arbeit·geb·er	↔	Arbeit·nehm·er
nl:	werk·gev·er	↔	werk·nem·er
sv:	arbeids·giv·are	↔	arbeids·tag·are
dk:	arbejds·giv·er	↔	arbejds·tag·are
si:	delo·daja·lec	↔	delo·jema·lec

We can thus define three groups (white = no hierarchy, light-gray = mild hierarchy, dark-gray = strong hierarchy):

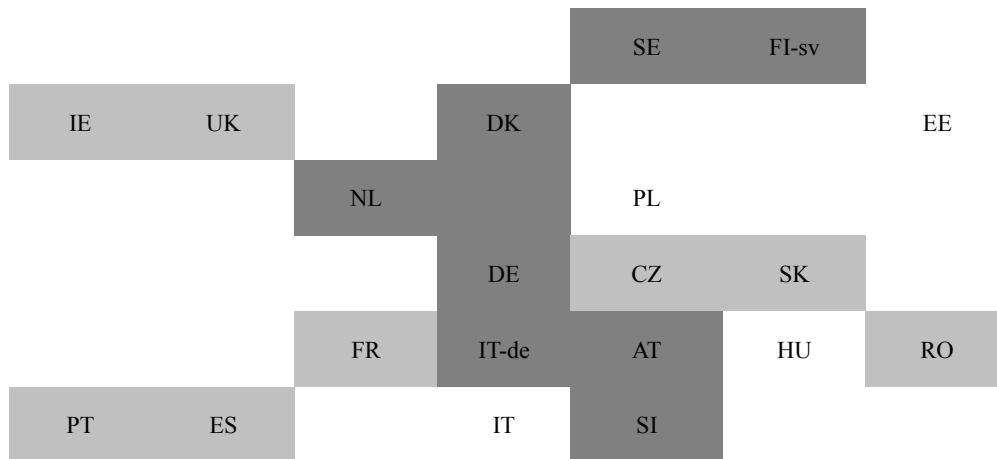


Fig. 1

None of the three groups isolatedly can be said to be European. But the list shows that in a lot of European languages there is an absence of lexicalizing this relationship as a partnership on equal levels. The money-giver is mostly lexicalized in a way that makes him more “active” or “giving” than the “passive” or “receiving” work-giver, namely in 16 of these 20 nations. Actually, in some languages, the work-giver is lexicalized as the work-taker and the work-taker/money-giver as the work-giver. In more than two thirds of the countries, the official language shows the verbalization of a hierarchical conceptualization of this two players in the economic world (only in Polish and Finnish, the usual way seems to abstain from hierarchical expressions). This also shows us one of the lenses through which Europeans (as well other, though not necessarily all, civilizations) look at the economic world. Here we come very near to networks of metaphors in George Lakoff’s sense (cf., e.g., Lakoff 1987).

Example 2: Collocations

The strong financial focus of societal issues may also be shown in an analysis of collocations of words for ‘save, not use, use less’ with or without accompanying nouns. I processed Google searches for ‘save’ in the respective infinitive (E. *save*, G. Du. *sparen*, Swed. *spara*, Fr. *épargner*, It. *risparmiare*, Hung. *félreteszni*) on sites in the major administrative language of the following specific countries: France, Germany, Hungary, Italy, Sweden, and the UK. Then I had a look at the first 25 hits of words. The verbs were originally not financial terms. As far as I can see these words could originally only be used in connection with a real good as object or target of a purchasing process. You could “preserve oil” or “preserve money for oil”. But the purely monetary meaning (without the connection to a specific good) has become the most prominent one. It has even become so prominent that in all countries that were investigated occurrences without a noun referred exclusively to the saving of money.

	alone (in the sense of 'mon- ey')	+ 'money' / 'expen- ses' / 'sum' / amount	+ percent- age	+ 'energy'	+ 'electric- al pow- er'	+ 'petrol'	+ 'water'	+ 'heat'	+ 'battery'	+ 'environ- ment'	+ 'time' / 'month'	+ 'breath'
DE	18	3		3		1						
UK	6	15	1			1				1		1
FR	25											
IT	14	2	2	7								
HU	6	7		3							9	
PL	13	6		2	1		1	1	1			
SE	16	6		1			2					

Fig. 2

Example 3: Likert-Scaled Statements

Many Likert scales include 4 degrees: “fully disagree”, “rather disagree”, “rather agree”, “fully agree”. Sometimes statements are like pieces of connotative information. We can convert the figures, which are percentages, into an index again (possible maximum: 100). Only the two degrees on the agree side can indicate the presence of a connotation. Occasionally, elements of the Eurobarometer questionnaires edited by the European Commission are formulated in a way that they can be considered variants of a semantic differential, namely when they have the form “X is good” or another adjective. An example are the Questions 1.1 and 1.2 from Flash Eurobarometer 362: “Do you think that having the euro is a good or a bad thing for your country?” and “Do you think that having the euro is a good or a bad thing for the EU?”. The overall answers of each country using the euro is illustrated in the following map (dark gray = good was given by at least two thirds of the interviewees with both questions; light gray = good was given by at least two thirds of the interviewees only with the second question).

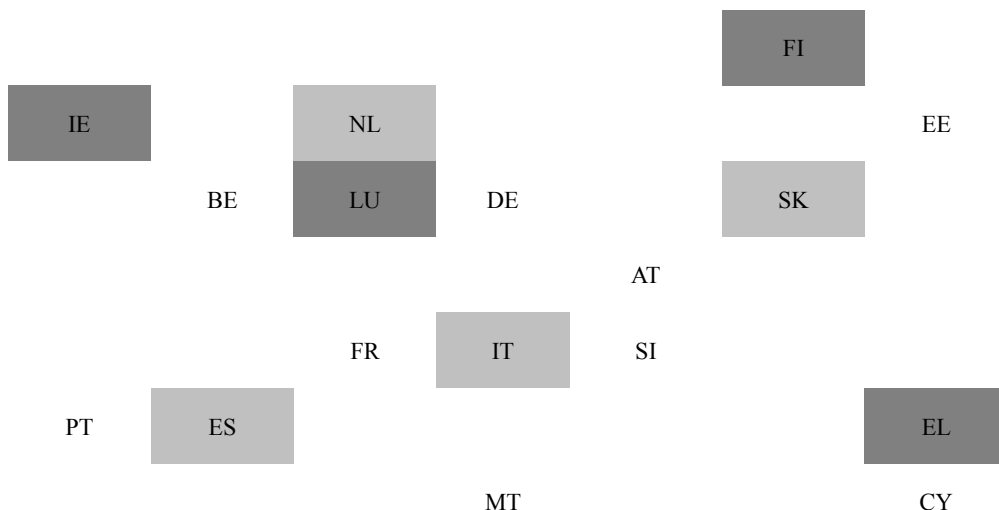


Fig. 3

The connotative feature “Euro = good” is prominent in less than two thirds of the countries analyzed—even less than half of the countries. Although, there is no country in which at least two thirds of the informants voted “Euro = bad”, the result is nevertheless historically remarkable,

viewing that the euro once was a strong symbol for creating a sense of commonness among Europeans (cf. Wagner 2006). In other words: a semantic-pragmatic European feature has disappeared over time.

Further Remarks

The approaches we have used so far will make the classification of a phenomenon as European much easier when it comes to nominal or qualitative data, or variants (= presence of features). It is not that easy with quantitative data. With quantitative data (= intensities of features), we first need to verify whether the cross-cultural differences in the prominence of a feature are statistically significant or not. For this purpose, a chi-square test (χ^2 test) has to be applied. Once differences within Europe or between Europe and other cultures are shown to be significant, we can begin to define the data that can be considered typically European. This is shown in the next section.

3.2. Scalar Indexes

For reasons of facilitation we may suggest to convert values into scales with a maximum of 100. Then the distance from some sort of middle value seems helpful here. Statisticians have suggested to use the so-called median especially when dealing with small numbers of values (anything below 100). The median is found if you go step by step from both extremes of an ordered set of numerical values toward the middle². As an example, let's assume a row of the following values: 75, 70, 70, 69, 67, 65, 35. Here, the median is 69. The natural next question is then: How far away from this median should all values be allowed to be for being considered the same feature? I have suggested the 33-point range around the median (i.e. up to 16.5 points, or 16-17%, deviation under and above the median). Then again, I have suggested to speak of a European feature if at least two thirds of the values, or countries, are within the accepted range around the median.

Example 4 (cf. Grzega 2013: 64-66)

A typical textlinguistic website device to create coherence are internal links. In one study I analysed internal links on Wikipedia Talk pages in a corpus of contributions by authors whose nationality could be identified. The next figure presents the distribution of internal links per line by Wikipedians of various nationalities.

² In an odd number of values, the middle value is the median. In an even number of values, there is not one middle value, but two values coalesce if you go from the extremes to the middle; in this case, the median is the sum of the two middle values divided by two.

	internal links	lines	links/l.	index	
DE	59	294	0.2007	100	DE
AT	42	250	0.1680	84	AT
RU	50	302	0.1656	82	RU
RO	47	285	0.1649	82	RO
CH-it	55	342	0.1608	80	CH-it
US	30	215	0.1395	70	US
FR	30	256	0.1172	58	FR
UK	36	315	0.1143	57	UK
HU	26	228	0.1140	57	HU
CO	30	264	0.1136	57	CO
ES	33	301	0.1096	55	ES
IT	26	256	0.1016	51	IT
BE-fr	36	370	0.0973	48	BE-fr
CH-fr	21	224	0.0938	47	CH-fr
MX	18	210	0.0857	43	MX
SE	18	216	0.0833	42	SE
IE	19	231	0.0823	41	IE
BE-nl	19	233	0.0815	41	BE-nl
NL	18	234	0.0769	38	NL
PL	17	232	0.0733	37	PL
CH-de	11	235	0.0468	23	CH-de

Fig. 4

A chi-square test reveals that the differences are extremely statistically significant ($\chi^2=70.1794$; $df=20$; $p<0.0001$). The European median is 51. The 33%-range around it covers more than 66% of the European countries (from France with 58 points to Poland with 37 points); so we can speak of a European feature here.

I have suggested to convert quantitative data into scales from 0 to 100 to illustrate the spread among two variants. For cases where the scale has no upper limit, e.g. if we check the quantity of just one certain feature in a written or spoken text, I have suggested the following. Zero instances are converted into 0; 100 equals the highest score of a European language or culture (included in the Eurolinguistic study).

Aside from scales with open-end there may also be scales that do not have a set zero-point. Let us suppose we want to find the association of *old*. The lowest answer will not be 0 and not even 1 (year). In a way, the scale is also open-ended. We have already seen that the highest European value could be determined as 100. In this instance, with an open-end-and-open-start scale also 0 must be defined. One suggestion is to use the lowest European value as definition for 0. The interval between the lowest and the highest European value will then define the 0-to-100 scale.

3.3. Script-Flexibility

Another aspect to determine is how fixed the forms of slots are. Are there very clear rules for the choice of a form for a certain slot or is there flexibility in the choice of forms? How rigid is a script? It would be advantageous for comparisons if we could work with figures here, too. These figures would represent the script-flexibility/rigidity rate. The value 1 could stand for one variant for a specific slot in a specific script (respecting the situational context), 2 for two variants, etc. In other words: the lower the value, the less the variability, the lower the script-flexibility (or the higher the script-rigidity). However, two variants is not always two variants, three variants not always three

variants, etc.: If a variant A occurs 30 times, a variant B 30 times and a variant C 30 times, this is different from a situation where a variant A occurs 80 and variants B and C 5 times each or a situation where variant A and B occur 40 times each and C 10 times. The first case is an ideal case of 3 variants, the second case is close to a one-variant situation with a few aberrant uses, and the third is close to a two-variant situation with a few aberrant uses. This should be expressed in the script-flexibility rate. It is clear that a formula that expresses this must work with the mathematical differences between the single variant tokens, which are then somehow subtracted from the figure that is the number of variants. We can express this in a mathematical formula:

$$\sigma = n - \left(\frac{\sum_{i=1, j=1}^{i=n, j=n} \sqrt{(x_i - x_j)^2}}{2} \right) - 1$$

with n being the number of variants (types) that occur in this slot, x being the fraction that a variant occurs (token ratio).

Example 5 (cf. Grzega 2013: 71-75)

An analysis of 343 contributions at plenary sessions of the EU parliament revealed 9 different types of opening patterns. They were distributed as shown in the table (with script-flexibility rates):

	tokens	var1	var2	var3	var4	var5	var6	var7	var8	var9	no. var	script-flex/rig
IE	24	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1	0.00
RO	46	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1	0.00
UK	27	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1	0.00
CS	14	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1	0.00
PL	23	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1	0.00
SK	14	0.00	0.07	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.93	2	0.14
ES	25	0.00	0.08	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.92	2	0.16
SE	14	0.00	0.14	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.86	2	0.28
IT	40	0.68	0.00	0.23	0.00	0.00	0.03	0.03	0.05	0.00	5	1.00
AT	23	0.09	0.22	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.65	4	1.04
HU	32	0.28	0.09	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.56	4	1.31
FR	26	0.15	0.15	0.19	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.50	4	1.91
DE	35	0.23	0.09	0.14	0.03	0.03	0.00	0.00	0.00	0.49	6	2.05

Fig. 5

A chi-square test reveals, however, that these differences cannot be labeled statistically significant ($\chi^2=4.338$; $df=12$; $p=0.976$).

4. Conclusion

To sum it up again: In order to be labeled *prominent*, a feature should be present in at least two-thirds of the cases (informant answers or corpus hits). In order to be labeled *European*, a feature should be present in at least two-thirds of the selected countries.

If we do not find a European commonality, we may at least be able to find cluster-distributions of variants in Europe, which will also help us to, first, become aware and, second, understand the communicative diversity within Europe. But the more variables we analyse, the higher the chance to also realize the Europragmatic commonalities. In my 2013 book, I have illustrated 36 Europragmatic commonalities, whose distribution, or density, I have visualized as the flight of the Europragmatic bumblebee (and the addition of the 2 Europragmatic features added here do not essentially change the picture):

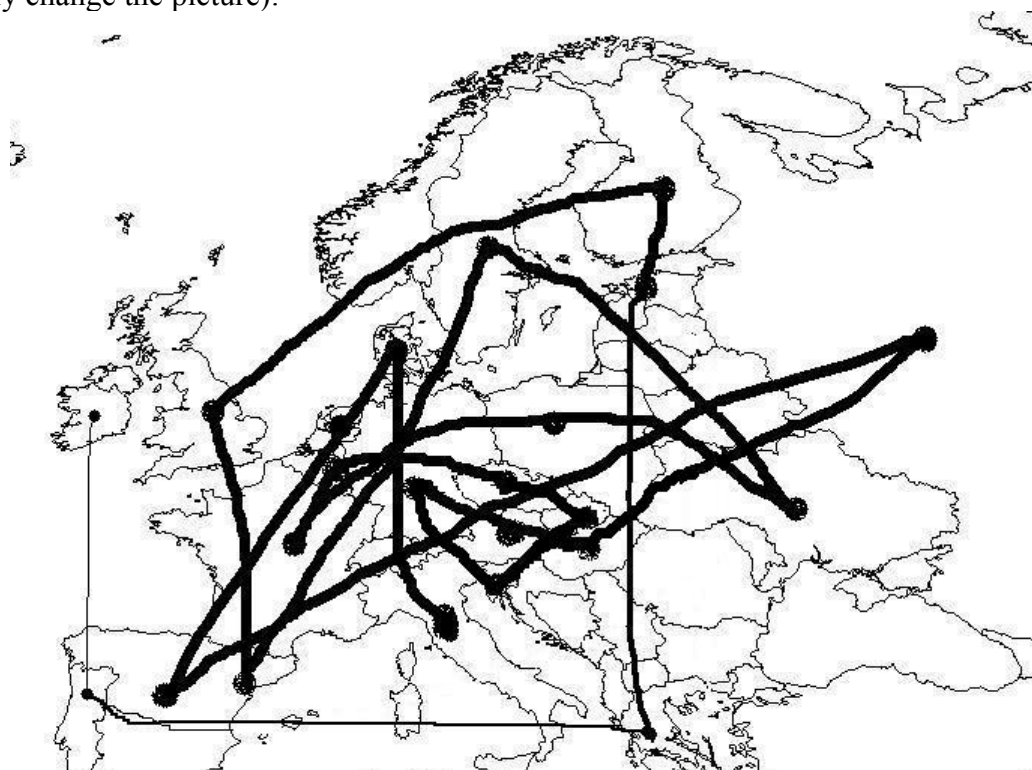


Fig. 6

The Europragmatic bumblebee begins its flight in Italy, then continues zigzag, without losing much weight, through many parts of Europe. But from Estonia to Greece, it visibly loses weight, and still loses more when coming to the pragmalinguistically least European countries, Portugal and Ireland.

The area-individual and trans-areal features may not only be used to acquire a better “passive” understanding of linguaculture-dependend cognitive bases, but also help to improve the acquisition of active intercultural skills. For instance, they can be incorporated in a concept of teaching English truly as a European or global means of communication, such as Basic Global English (cf., e.g., Grzega 2008a and <http://www.basicglobalenglish.com>; cf. also Grzega 2008b). The results of Eurosemantics and Europragmatics can certainly play a vital role in achieving European or global citizenship.

*Joachim Grzega
Europäisches Haus Pappenheim
Marktplatz 1
DE-91788 Pappenheim
grzega@pappenheim.de
and
Universität Eichstätt-Ingolstadt – SLF
DE-85071 Eichstätt
www.grzega.de*

References

- Blum-Kulka, Shoshana / House, Juliane / Kasper, Gabriele (eds.) (1989): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood (N.J.): Ablex.
- Geluykens, Ronald (2007), "On Methodology in Cross-Cultural Pragmatics", in: Kraft, Bettina / Geluykens, Ronald (eds.), *Cross-Cultural Pragmatics and Interlanguage English*, [LINCOM Studies in English Linguistics 11], 21-72, München: LINCOM.
- Grzega, Joachim (2008a), "How to Do Things with English Words in Intercultural Situations—On Basic Global English (BGE) and Beyond", *Onomasiology Online* 9: 1-18. <http://www.onomasiology.de>.
- Grzega, Joachim (2008b), "Elements of a Basic European Language Guide", *Journal for EuroLinguistiX* 5: 118-133.
- Grzega, Joachim (2010), "Kulturpragmatische Gemeinsamkeiten in den Sprachen Europas", in: Hinrichs 2010: 739-751.
- Grzega, Joachim (2012a), *Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit: Eine Entdeckungsreise*, Tübingen: Stauffenburg.
- Grzega, Joachim (2012b), "Developing Europragmatics—Food for a Eurolinguistic Stepchild", *Journal for EuroLinguistiX* 9: 11-50. <http://www.eurolinguistix.com>.
- Grzega, Joachim (2013), *Studies in Europragmatics*, [Eurolinguistische Arbeiten 7], Wiesbaden: Harrassowitz.
- Grzega, Joachim / Schöner, Marion (2008), "ELiX's Contribution to the Year of Intercultural Dialogue", *Journal for EuroLinguistiX* 5: 1-12.
- Haarmann, Harald (1976), *Aspekte der Arealtypologie: Die Problematik der europäischen Sprachbünde*, Tübingen: Stauffenburg.
- Lakoff, George (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago: University of Chicago Press.
- Osgood, Charles E. (1964), "Semantic Differential Technique in the Comparative Study of Cultures", in: Snider/Osgood 1969: 303-334. [Reprinted from: *American Anthropologist* 66: 171-200].
- Osgood, Charles E. / Suci, George J. (1955), "Factor Analysis of Meaning", in: Snider/Osgood 1969: 42-55. [Reprinted from *Journal of Experimental Psychology* 50: 325-338.]
- Osgood, Charles E. / Suci, George J. / Tannenbaum, Percy H. (1957), *The Measurement of Meaning*, Urbana: University of Illinois Press.
- Trompenaars, Fons / Hampden-Turner, Charles (1997), *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, 2nd ed., London: Nicholas Brealey.
- Wagner, Hartmut (2006), *Bezugspunkte europäischer Identität: Territorium, Geschichte, Sprache, Werte, Symbole, Öffentlichkeit – Worauf kann sich das Wir-Gefühl der Europäer beziehen?*, Münster: LIT.

Jacques François

Semantische Karten für die vergleichende lexikologische Analyse europäischer Sprachen

Abstract

For almost thirty years semantic maps have progressively entered the toolkit of comparative lexicology and grammar with pioneers like Lloyd Anderson, Martin Haspelmath or Johan van der Auwera. Semantic maps may be shaped in quite different ways, with or without sharply delimiting the conceptual reference space and that of the lexical or grammatical units in contrast, with or without a diachronic perspective eliciting sense extensions or semantic bleaching as the first step of a grammaticalisation process. The elaboration and interpretation of a trilingual semantic map are illustrated by contrasting the polysemy of three basically synonymous adjectives: Fr. *sec*, Engl. *dry* and G. *trocken*. The paper ends on proposing to include semantic maps in didactic or cultural aspects of Eurolinguistics.

Sommaire

Depuis près d'une trentaine d'années les cartes sémantiques ont trouvé leur place dans la boîte à outils des praticiens de la lexicologie et de la grammaire contrastives grâce à des pionniers comme Lloyd Anderson, Martin Haspelmath ou Johan van der Auwera. Les cartes sémantiques peuvent prendre des formes très diverses, avec ou sans délimitation franche de l'espace conceptuel de référence et de l'espace sémantique des items lexicaux ou grammaticaux en contraste, avec ou sans perspective diachronique, cette dernière permettant de repérer des extensions de sens ou des phénomènes de désémantisation ouvrant la voie à un processus de grammaticalisation. La comparaison de la polysémie de trois adjectifs fondamentalement synonymes: fr. *sec*, angl. *dry* et alld *trocken* donne lieu à l'élaboration et à l'interprétation d'une carte sémantique trilingue. L'article débouche finalement sur des propositions d'inclusion des cartes sémantiques pour les besoins didactiques ou culturels de l'eurolinguistique.

Zusammenfassung

Seit beinahe dreißig Jahren haben die semantischen Karten, dank Pionieren wie Lloyd Anderson, Martin Haspelmath oder Johan van der Auwera, den Weg zu dem *toolkit* der vergleichenden Lexikologie und Grammatik gefunden. Semantische Karten lassen sich in sehr verschiedenen Weisen gestalten, mit oder ohne scharfe Begrenzung des begrifflichen Referenzraums und des der kontrastierten lexikalischen oder grammatischen Einheiten, synchronisch oder mit einer diachronischen Perspektive, die Sinnerweiterungen herausstellt oder *semantic bleaching* als Ausgangsphase eines Grammatikalisierungsprozesses anschaulich macht. Die Ausführung und Deutung einer dreisprachigen semantischen Karte werden mit dem Vergleich der Polysemie von drei grundsätzlich gleichbedeutenden Adjektiven veranschaulicht, nämlich fr. *sec*, engl. *dry* und dt. *trocken*. Der Aufsatz schließt mit dem Vorschlag, semantische Karten zu didaktischen oder kulturellen Zwecken der Eurolinguistik zu verwenden.

1. Sorten von semantischen Karten für die lexikalische und grammatische Semantik

1.1. Lloyd Anderson und die semantische Kartographie evidentieller Räume (1986)

L. Anderson war meines Wissens der erste, der versuchte eine Kartographie semantischer Räume ohne objektives Kriterium aufzustellen. Er schreibt dazu (1986: 279):

“The fundamental notion presupposed by any semantic space is similarity of meaning. Highly similar meanings should be close together on a map, dissimilar meanings should be far apart (just as on a map of colors)¹. We can determine similarity of meaning typologically, even without an external “objective” criterion such as that available for color words. If two particular meanings are often expressed by the same surface form (across a

¹ Hier weist Anderson implizit auf die von Berlin & Kay (1969) vorgeschlagene universelle Farbenkartographie hin.

random sample of languages), then we can generally infer that the two meanings are similar for the human mind.”

Anderson gibt dann ein Beispiel, auf das ich hier nicht eingehen kann und das sich so verallgemeinern lässt: Stellen wir uns drei Bedeutungen $\{\Sigma_{1,2,3}\}$, zwei Sprachen $\{A,B\}$ und in jeder Sprache nur zwei Formen (F, F') zum Ausdruck der drei Bedeutungen vor. Wenn in Sprache A die Form F_A Bedeutung Σ_1 ausdrückt und F'_A sowohl Σ_2 als auch Σ_3 ausdrücken kann, kann man auf die Ähnlichkeit der Bedeutungen Σ_2 und Σ_3 schließen. Wenn umgekehrt in Sprache B die Form F_B Bedeutung Σ_3 ausdrückt und F'_B sowohl Σ_1 als auch Σ_2 ausdrücken kann, kann man auf die Ähnlichkeit der Bedeutungen Σ_1 und Σ_2 schließen. Soweit die erste Phase der Argumentation. Die zweite nimmt typologisch auf einen breiten Fächer von Sprachen Rücksicht und vergleicht die Frequenz der gemeinsamen Kodierung von $\{\Sigma_1/\Sigma_2\}$ und $\{\Sigma_2/\Sigma_3\}$. Wenn etwa Σ_1 und Σ_2 in der Mehrheit der untersuchten Sprachen identisch kodiert sind und nicht Σ_2 und Σ_3 , dann lässt sich schließen, dass Σ_1 und Σ_2 sehr nahe sind, Σ_2 und Σ_3 verhältnismäßig nahe und Σ_1 und Σ_3 sehr entfernte Bedeutungen sind, d.h. mit “ $\Leftrightarrow$ ” als Symbolisierung der Nähe:

$$\{\Sigma_1 \Leftrightarrow \Sigma_2\} > \{\Sigma_2 \Leftrightarrow \Sigma_3\} > \{\Sigma_1 \Leftrightarrow \Sigma_3\}$$

Anderson verwendet außerdem zwei Darstellungskonventionen:

- Einerseits stellt er die jeweiligen Nähebeziehungen in einem Koordinatenrahmen dar, was weder Haspelmath noch van der Auwera übernehmen, wobei er einräumt, dass im Laufe des induktiven Aufbaus des Evidentialitätsraums die Deutung der Koordinate noch unbestimmt bleibt. Diese stellt sich erst am Ende der Untersuchung als eines ihrer Ergebnisse heraus².
- Andererseits zeichnet er im Zentrum der Karte ein Rechteck auf, das die Grenzen des begrifflichen Raums der Evidentialität angibt. Die außerhalb des Rechtecks georteten Bedeutungen sind dem semantischen Feld fremd. Diese Konvention übernehmen van der Auwera & Plungian (1998, siehe §1.3).

Aus Andersons typologischer Untersuchung geht z. B. hervor, dass die in ‘D2’ geortete Bedeutung ‘strong logical inferential “*must have V-ed*”’ sich von allen anderen Bedeutungen im Begriffsfeld distanziert und dass die in ‘F3’ geortete Bedeutung ‘hearsay “*I hear tell*”’ aus der in ‘H5’ – außerhalb des das Begriffsfeld begrenzenden Rechtecks – georteten Bedeutung ‘main-predication “*heard*”’ diachronisch entsteht.

1.2. Martin Haspelmath und die Kartographie der Satzsemantik (2003)

Haspelmath liefert eine eher karge Definition der semantischen Karten: “A semantic map is a geometrical representation of functions in ‘conceptual/semantic space’ that are linked by connecting lines and thus constitute a network.” Haspelmath (2003: 213). Diese Auffassung findet einen etwas genaueren Ausdruck in der Anzeige des Workshops *Semantic Maps – Methods and Applications* (2007) am Max Planck Institut für Evolutionäre Anthropologie, an dem er maßgebend beteiligt ist. Es wird darin erklärt, wie semantische Karten in vergleichender Sprachwissenschaft auszuwerten sind. Die methodologische Rechtfertigung ist sprachtypologisch. Die Grundidee ist dieselbe wie bei Anderson: Der Linguist ist fähig, auf Grund des Sprachvergleichs Begriffe zu erkennen, die die differenziellen Bedeutungen lexikalischer und grammatischer Einheiten in jeder Sprache ausmachen. Dieses onomasiologische Werkzeug kann synchronisch ausgewertet werden, wie

² In der Darstellungsweise der Polysemie französischer Wörter auf Grund eines mehrdimensionalen Raums von Synonymiebeziehungen mit Hilfe des *Dictionnaire Électronique des Synonymes* (www.crisco.unicaen.fr) treten auch Koordinate auf, die sich erst am Ende der Untersuchung interpretieren lassen (vgl. François 2007a).

Haspelmath es nachstehend am Beispiel der begrifflichen Kategorie ‘dative case’ veranschaulicht, und hat dann mit implikativen Hierarchien (wie in der funktionellen Sprachtypologie) oder Auswahlstrategien (wie in der Theorie der Optimalität) zu tun, oder auch diachronisch, um den Verlauf eines *semantic bleaching* als erstes Stadium eines Grammatikalisierungsprozesses anschaulich zu machen.

“In recent years the semantic map methodology has enjoyed increased popularity in cross-linguistic studies. Although there are various ways to make semantic maps, they all are attempts to visually represent cross-linguistic regularity in semantic structure.

It has become increasingly clear that these attempts to map out linguistic categorisation provide an empirically testable tool to the study of semantic variation across languages.

The semantic map approach has further shown convergence with grammaticalization theory, as well as with the research using (implicational) hierarchies, as found in functional typology and optimality theory.”

(<http://www.eva.mpg.de/lingua/conference/07-SemanticMaps/files/theme.html>)

Das relativ einfache Beispiel der Ausdrucksmittel des *dative case* im Deutschen, Englischen und Französischen hat Haspelmath mehrmals dargeboten. *Dative case* wird hier als begriffliche und nicht als morphologische Kategorie einer bestimmten Sprache verstanden. Es ist ja klar, dass Sprachen, die ein Kasussystem haben, in dem ein Dativkasus traditionell erkannt wird, diesen Kasus für verschiedene Zwecke heranziehen. Das hängt nicht nur von dem größeren oder kleineren Kasusparadigma ab, sondern auch von den Synkretismen zwischen den Kasusmorphemen³. Ich gehe hier (s. Abb. 1) von der semantischen Karte mit französischen (und lateinischen) Begriffsbestimmungen von Haspelmath (2009) aus, aber ich gebe deren deutsche Übersetzung in Tab. 1.

Nach Haspelmath haben die jeweiligen semasiologischen Felder des deutschen Dativkasus, der englischen Präposition *to* und der französischen *à* eine begriffliche Schnittstelle, nämlich {DESTINATAIRE / EXPÉRIENT}⁴. Außerdem hat Englisch *to* ein weiteres semantisches Merkmal mit französisch *à* gemeinsam, nämlich Zielangabe, während frz. *à* mit dem deutschen Dativkasus ein weiteres Merkmal teilt, nämlich prädikativer Eigner. Frz. *à* hat (natürlich in diesem begrifflichen Feld) kein eigenständiges Merkmal, engl. *to* hat dazu ein eigenes Merkmal, nämlich ‘finalis’ (Zweckangabe) und schließlich erweist sich die Polysemie des deutschen Dativkasus in diesem Begriffsfeld als breiter gefächert mit drei weiteren semantischen Merkmalen: prädikativer Eigner, Nutznießer und ‘judicantis’ (Gutachter)⁵.

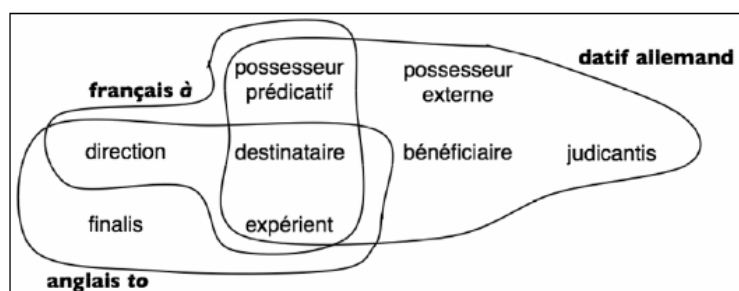


Abb. 1: Semantische Karte der morphosyntaktischen Merkmale, die dem “Dativ”-Begriff entsprechen, und Verteilung der französischen Präposition *à* und der englischen *to* sowie des deutschen Dativkasus (aus Haspelmath 2009: 20)

³ So ist im klassischen Latein das Dativmorphem je nach Numerus und Deklination vom Genitiv oder aber vom Ablativ nicht zu unterscheiden (zum Kasussynkretismus, vgl. Plank 1991).

⁴ {REZIPIENT / EXPERIENCER}; ob diese Schnittstelle als gemeinsamer Bedeutungskern aufzufassen ist, bleibe dahingestellt (vgl. François 2007b über die semantische Schnittstelle zwischen den semasiologischen Feldern von dt. *halten* und frz. *tenir*).

⁵ Haspelmath denkt wahrscheinlich an solche Konstruktionen wie *Es klingt mir zu geschwollen*.

Eine solche semantische Karte ist meines Erachtens nicht sehr brauchbar, und zwar aus zwei Gründen. Zum einen ist die Rechtfertigung der Abgrenzung des *dative case* unklar. Sie kann sich nur auf den Vergleich der Polysemie einer möglichst breiten Liste von Dativkasusmerkmalen in typologisch unterschiedlichen Sprachen stützen. Es wäre also nützlicher, sich zuerst auf die vergleichende Polysemie dieser Merkmale zu konzentrieren, bevor mit Präpositionen verglichen wird, deren Kernbedeutung (mindestens historisch) eine räumliche ist. Zum anderen ist die kartographische Darstellung schließlich eher weniger einleuchtend als die Merkmalsmatrix, die sich daraus leicht rekonstruieren lässt (vgl. Tab.1). Dort erscheinen die zwei Rollenbegriffe, die den drei Ausdrucksweisen gemeinsam sind, in den oberen Zeilen, die zwei, die der deutsche Dativkasus nicht teilt, in der Mitte, und die vier, die allein dem Dativkasus oder dem engl. *to* eigen sind, in den unteren Zeilen.

	D : Dativ- kasus	F : <i>à</i>	E : <i>to</i>
Rezipient	•	•	•
Experiencer	•	•	•
Zielangabe		•	•
prädikativer Eigner		•	•
Nutznießler	•		
äußerlicher Eigner	•		
Gutachter (<i>judicantis</i>)	•		
Zweckangabe (<i>finalis</i>)			•

Tab.1: Rekonstruktion der Abb. 2 zu Grunde liegenden Merkmalsmatrix

3. Johan van der Auwera und die semantische Kartographie der Modalität

Christian Lehmanns Definition der semantischen Karte ist präziser als die von Haspelmath:

“Eine semantische Karte (engl. *semantic map*) oder kognitive Karte (engl. *cognitive map*) ist eine räumliche Darstellung des Bedeutungsumfangs und der Bedeutungsverwandtschaft sprachlicher Zeichen in einem semantischen Bereich. Die Karte ist meist zweidimensional, gelegentlich auch ein- oder mehrdimensional. Sie ist durch universale Konzepte strukturiert. Teile des so aufgespannten begrifflichen (oder kognitiven) Raumes (engl. *conceptual space*) werden durch sprachliche Zeichen besetzt, deren Significatum den betreffenden Konzepten entspricht.”⁶

Sie erfasst verschiedene Sorten von Karten, behauptet die erforderliche Universalität der eingeführten Konzepte, unterscheidet klar zwischen ‘Konzept’ als außer- oder übereinzelsprachlichem Konstrukt und ‘Signifikatum’ als Inhaltsseite eines sprachlichen Zeichens und erwähnt zwei verschiedene Auswertungsweisen der Karte, zur Darstellung des Bedeutungsumfangs eines sprachlichen Zeichens und/oder der Bedeutungsverwandtschaft unter diesen. Trotzdem ist es erstaunlich, dass der Reformator (1982) des ursprünglich von Meillet (1912) entdeckten Grammatikalisierungsprozesses die diachronische Verwertung der semantischen Karten nicht erwähnt. Im Gegensatz dazu betonen Narrog und van der Auwera (2011: 322) diesen Typ von semantischen Karten: “classical semantic maps can be “dynamicized” by incorporating diachronic information. They can thus include

⁶ Aus Lehmann (ohne Datum), [http:// www.christianlehmann.eu/ling/lg_system/sem/semant_karte.php](http://www.christianlehmann.eu/ling/lg_system/sem/semant_karte.php)

information on semantic change, a central component of grammaticalization.” Bybee, Perkins & Pagliuca (1994: 240, Fig. 6.3) bieten ein einfaches schematisches Grammatikalisierungsdiagramm der Modalität an (Abb.2).



Abb. 2: Schematisches Grammatikalisierungsdiagramm der Modalität nach Bybee/Perkins/Pagliuca (1994).

Dieses Diagramm gilt als Ausgangsbasis für die anspruchsvolle diachronische Karte der Modalität von van der Auwera & Plungian (1998). Die Karte lässt sich von links nach rechts diachronisch lesen. Die eingeklammerten Ausdrücke in der linken Spalte sind als Konzepte aufzufassen, die die Modalitätskategorien im mittleren Rechteck (wie bei Anderson, vgl. §1.1) spezifizieren. Jeder Pfeil bezeichnet eine Sinnerweiterung innerhalb des Referenzrahmens (das Rechteck) oder über diesen Rahmen hinaus.

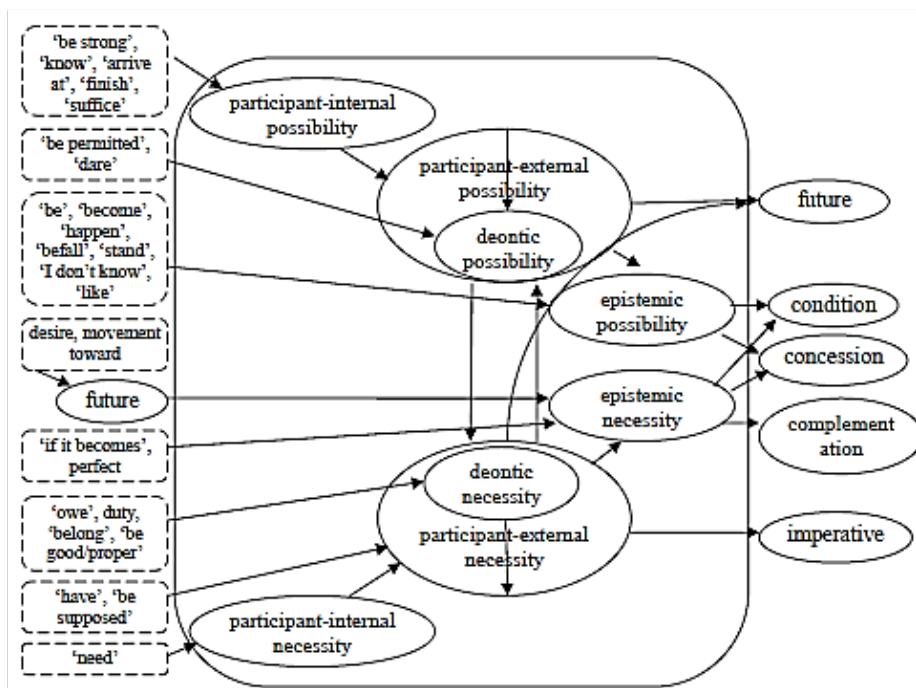


Figure 6 Semantic map of modality (van der Auwera & Plungian 1998: 98, 100)

Abb. 3: Semantische Karte der Modalität und ihrer Abkömmlinge

Besonders interessant zu beobachten ist, dass die Kategorie *FUTURE* sowohl als “Vorfahr” der epistemischen Modalität auftritt (siehe etwa *Beeilen wir uns, unsere Gäste werden schon da sein!*) als auch als “Abkömmling” der *participant-external necessity*, was hier *FUTURE* als Paraphrase vom Imperativ profiliert (vgl. *Während ich spüle, wirst du bitte das Esszimmer wieder in Ordnung bringen* ≈ ... bringe bitte das Esszimmer wieder in Ordnung ⇒ ...obliegt es dir, das Zimmer wieder in Ordnung zu bringen). Es liegt also für die Kategorie *FUTURE* ein Bedeutungszyklus mit dem Notwendigkeitskonzept als Kern vor:

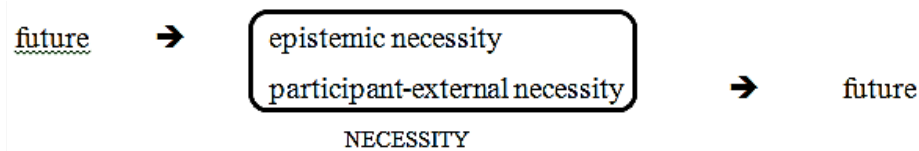
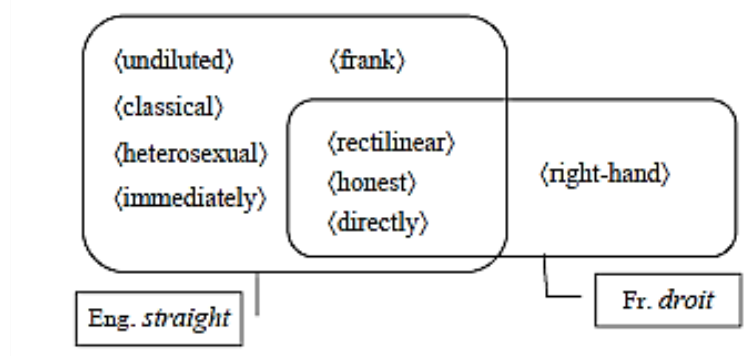


Abb. 4: Futur-Bedeutungszyklus

4. ‘Colestification’ im Sprachvergleich nach Alexandre François (2008)

Alexandre François basiert seinen Begriff der *colexification* im Anschluss an die zuvor erwähnten sinnkartographischen Vorschläge. Abb. 5 zeigt, inwieweit die semasiologischen Felder von engl. *straight* und fr. *droit* sich überlappen. Auf dieser ersten Stufe versucht er die Beziehungen zwischen den neun in Anspruch gezogenen Konzepten nicht näher zu bestimmen. Er begnügt sich mit der Feststellung, dass *straight* acht Konzepte und *droit* vier Konzepte auf ein einziges *significans* abstimmt, und dass dabei drei Konzepte geteilt werden : RECHTECKIG oder EHRlich oder DIREKT<adv>.

Figure 1 – Overlapping polysemies: Eng. *straight* vs Fr. *droit*

Abb. 5: Die sich überlappenden Polysemien von engl. *straight* und fr. *droit* (aus A. François 2008: 5)

Auf der zweiten Stufe der Argumentation präzisiert er:

“Once a list of senses is arrived at, the phenomenon most relevant for the second stage of observation may be called COLEXIFICATION [...] A given language is said to COLEXIFY two functionally distinct senses if, and only if, it can associate them with the same lexical form [...] One of the advantages of the term ‘colexification’, which I am proposing here, is to be purely descriptive, and neutral with respect to semantic or historical interpretations – contrary to the term ‘semantic shift’ [...]” (A. François 2008: 8).

Dazu kommt natürlich die Möglichkeit, semantische Karten diachronisch anzureichern:

“Strictly speaking, the notion of colexification should be understood as ‘the capacity, for two senses, to be lexified by the same lexeme in synchrony’ [...] However, nothing prevents the model from being extended, so as to make provision for several – hierarchized? – levels of colexification. These may include the linking of two senses by a single lexeme across different periods of its semantic history [...]” (A. François 2008: 9).

In §1.2. habe ich die Merkmalsmatrix für Haspelmaths semantische Karte des *dative case* selbst rekonstruiert. Hier liefert A. François zunächst die Merkmalsmatrix für die *colexification* von

Lexemen des Atmens in sechs Sprachen verschiedener Familien (s. Tab. 2)⁷.

	ENGLISH <i>breathe</i>	RUSSIAN <i>du[x]</i>	MWOTLAP <i>mōkheg</i>	NĚLĚMWA <i>horêân</i>	ARAKI <i>soro</i>	FRENCH <i>souffler</i>
BREATHE	+	+	+	+		
take a rest	[+]	[+]	+	+		+
be on vacation		[+]	+			
cease to do				+		
(wind) blow	+	[+]				+
(s.o.) blow	+	[+]	+		+	+
whisper	+				+	+
utter, speak	+			[+]	+	+

Tab. 2: Beispiele von “colexification” in Bezug auf *ATMEN*

Auf Grund dieser Matrix werden sogenannte *isolectic sets* aufgezeichnet (s. Abb. 6). Auf dieser Abbildung treten u.a. die *isolectic sets* des Englischen und des Russischen auf. Englisch *breathe* kann *ATMEN*, [*AUSRUHEN*], *WEHEN*, *BLASEN*, *FLÜSTERN* und (flüsternd) *MITTEILEN* bedeuten, russisch **du[x]*- kann seinerseits streng genommen nur *ATMEN* ausdrücken, und durch *loose colexification* [*AUSRUHEN*], *WEHEN* und *BLASEN*. Auf der Karte unterscheidet François nicht zwischen *strict* und *loose colexification*, so dass die *isolectic sets* der beiden Verben einen relativ breiten Überlappungsraum aufweisen.

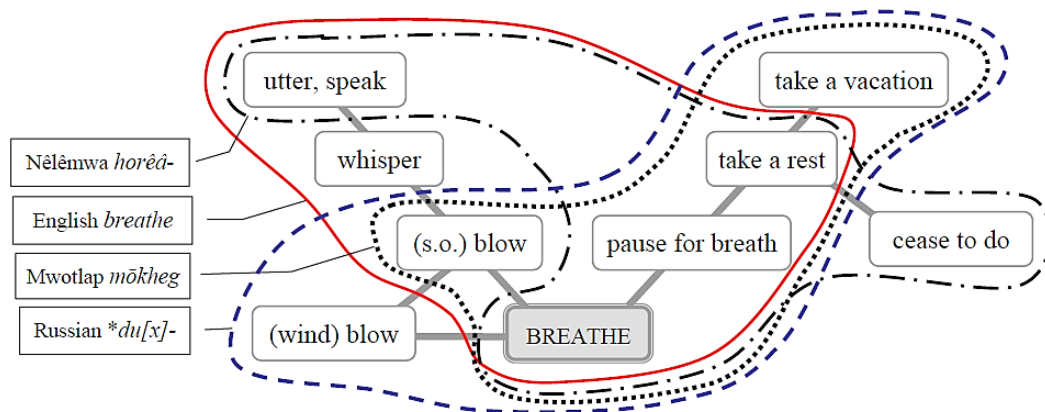


Abb. 6: “Colexification” und “isolectic sets” in Bezug auf den Atmungsbegriff in vier Sprachen (Fig. 4 in A. François 2008)

Diese Karte hat einen Vorteil im Vergleich mit der von Haspelmath (Abb. 1), denn sie führt gewöhnliche, d.h. häufig beobachtete, semantische Zusammenhänge auf. So bilden *ATMEN*, *WEHEN* und *BLASEN* ein Dreieck, d.h. in vielen Sprachen kann ein einziges Lexem die drei Konzepte ausdrücken. Mit *ATMEN* hängen SICH EINE *ATEMPAUSE* GÖNNEN, *AUSRUHEN* und SICH *BEURLAUBEN* LASSEN begrifflich zusammen und mit *AUSRUHEN*, *AUFHÖREN ZU TUN*. Andererseits lassen sich *FLÜSTERN*, *BLASEN*

⁷ Die Konzepte in Klammern [+] sind nur im Rahmen einer *loose colexification* beteiligt. Dabei können (im Gegensatz zur *strict colexification*) Konzepte mit eingezogen werden, die zu verschiedenen Entwicklungsstadien der Sprache gehören.

und (FLÜSTERND) MITTEILEN miteinander assoziieren, so dass das Gerüst von Abb. 6 wie auf Abb. 7 aussieht.

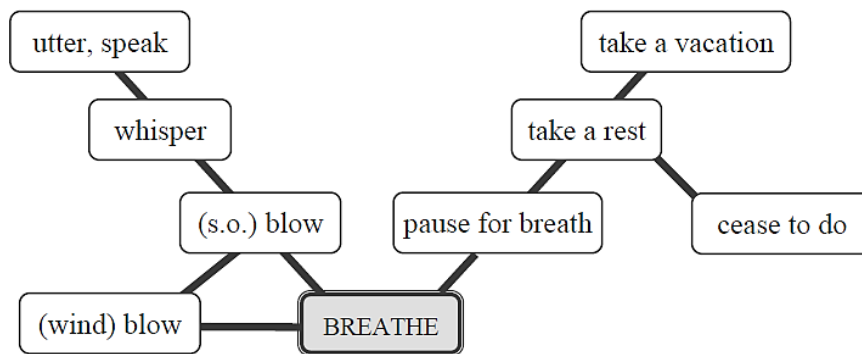


Abb. 7: Gerüst des zuvor dargestellten *colexification*-Prozesses (Figure 3 in A. François 2008)

Dabei ist anzumerken, dass (im Gegensatz zur Modalitätskarte von van der Auwera & Plungian 1998, s. Abb. 7) die Bögen zwischen den Konzepten keine Pfeile sind, d.h. auf dieser semantischen Karte weigert sich A. François (2008), häufig beobachtete Beziehungen voneinander abzuleiten. Anders gesagt: Das semantische Netzwerk ist hier weder begrifflich noch diachronisch orientiert. Festhalten können wir am Schluss dieses methodologischen Abschnitts, dass die bisher vorgeschlagenen Sorten von semantischen Karten verschiedene Stadien der Dokumentation aufweisen. Die Darstellungsweise von Anderson (1986) ist anspruchsvoll, mit einer Abgrenzung des begrifflichen Rahmens, Koordinaten, um die Nähe zwischen den Konzepten zu erfassen, und der Darstellung von semantischen Verläufen. Die aufgeführte Karte von Haspelmath (2003, 2009, Abb.1) ist leicht lesbar (ein gewichtiges Kriterium), aber sie unterlässt es, die eingeführten Konzepte begrifflich und/oder diachronisch zu ordnen, sie ist daher eher zu didaktischen Zwecken verwendbar. Die Karte der Modalität von van der Auwera & Plungian (1998, Abb.3) übernimmt von Anderson den begrenzten begrifflichen Rahmen und die semantischen Verläufe, doch nicht die Hilfskoordinate. Und die Kartographie der *isolectic sets* in Bezug auf den Atmungsbegriff von A. François übernimmt Haspelmaths Umrandung der semasiologischen Felder und kombiniert sie mit den semantischen Verläufen der Abb. 3 in Form von Bögen, die aber im Gegensatz zu van der Auwera & Plungian nicht orientiert sind.

Aus diesem Vergleich geht hervor, dass der an semantischen Karten interessierte Lexikologe oder Grammatiker seine Karten relativ frei aufbauen kann. Wichtig ist nur im Voraus genau zu bestimmen, welche Kriterien entscheidend sein sollen: die Lesbarkeit (die mit Hilfe der Merkmalsmatrix erhöht wird), die minimale Annahme von sich bloß überlappenden Polysemien (s. Abb. 1) oder die Hervorhebung von semantischen Verläufen mit (s. Abb. 4) oder ohne diachronischen Anspruch (s. Abb. 6-7).

2. Eine Kartographie der Polysemie von fr. *sec*, dt. *trocken* und engl. *dry* im Vergleich

Jacquet, Venant & Victorri (2005:112-118) liefern eine semantische Karte der Polysemie des französischen Adjektivs *sec* auf Grund seiner unter sog. semantischen *cliques* verteilten Synonymen. Die *cliques* bilden Punkte in einem semantischen Raum, der so viele Dimensionen aufweist wie das *Dictionnaire Électronique des Synonymes* (<http://www.crisco.unicean.fr>) Synonyme des untersuchten Adjektivs auflistet. Die meisten *cliques* verstehen sich als Menge von Attributen einer kleinen Menge von sinnverwandten Nomina, etwa:

{*émacié, étique, sec, squelettique*} ≈ ÄUSSERST MAGER

{*aride, improductif, ingrat, maigre, pauvre, sec, stérile*} ≈ UNFRUCHTBAR

{*aride, rébarbataif, sec, sévère*} ≈ ABSTOßEND, ÖDE

► homme, femme

► sol, terre, terrain

► style

Doch damit der semantische Raum von *sec* sich nicht aufsplittert, müssen ein paar *cliques* heterogen sein. Das ist nämlich der Fall bei der *clique* {*aride, desséché, froid, insensible, sec*}, die aus zwei Hälften besteht, u.z. {*aride, desséché, sec*} ≈ ABGETROCKNET ► *sol, terre, terrain* und {*froid, insensible, sec*} ≈ GEFÜHLLOS ► *homme, attitude*. Die erste Hälfte bezeichnet den Mangel an Nässe eines Bodens, die zweite den Mangel an Empfindlichkeit eines Menschen und metonymisch seiner Haltung. Das Interessante an diesem Typ von semantischer Karte ist, dass die allmähliche Verlagerung der *cliques* von Synonymen die Nähe zwischen bestimmten Konzepten nachweist, hier etwa zwischen der eigentlichen physischen und der psychologischen Trockenheit (s. Abb. 8, umrandet).

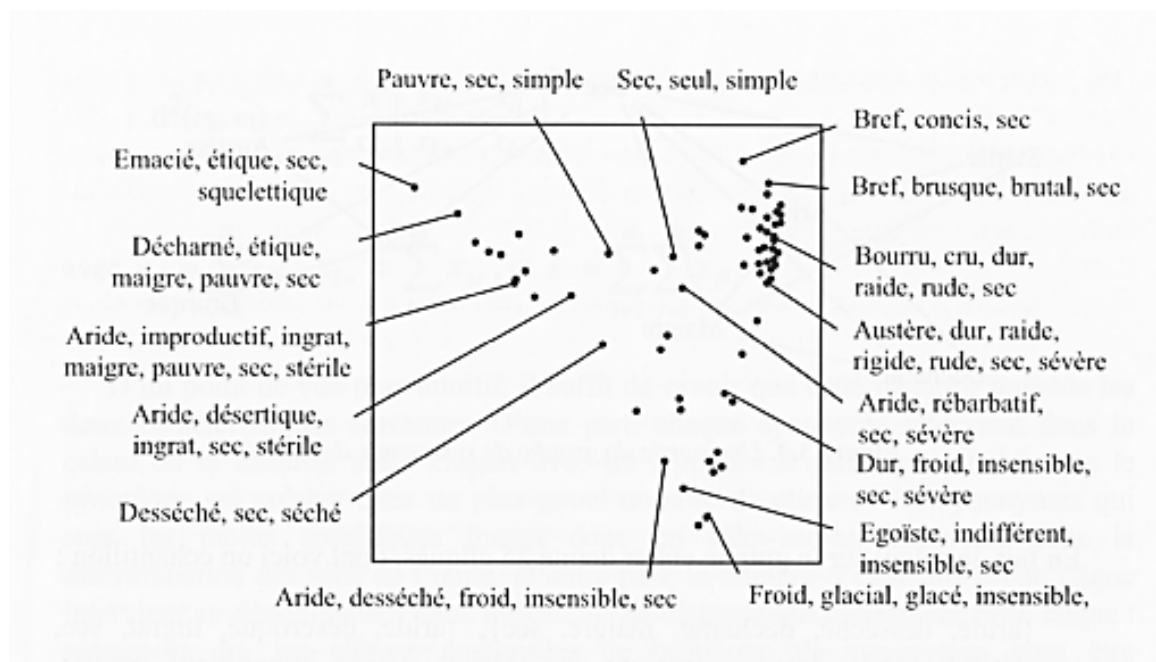


Abb. 8: Der semantische Raum des fz. Adjektivs *sec*

Wenn man nun eine solche Untersuchung auf das deutsche und das englische Gegenstück von *sec* in deren Grundbedeutung⁸ erweitert und die verschiedenen Bedeutungen der drei Adjektive *sec*, *trocken* und *dry* in ihren wichtigsten Kontexten zusammenbringt, so stellen sich drei Untermengen heraus: die der sieben Bedeutungen, die von den drei Adjektiven geteilt sind (D-E-F), die der vier Bedeutungen, die von zwei der drei Adjektiven geteilt sind (D-E:2, D-F:1, E-F:1) und die der Bedeutungen, die ein einziges Adjektiv zum Ausdruck bringen kann (E: *dry*; D: Ø; F: Ø). Gemeinsam ist allen 14 aufgelisteten Bedeutungen der ENTZIEHENDE Charakter, d.h. jede Bedeutung spezifiziert einen bestimmten Mangel (s. Tab. 3).

⁸ Die Grundbedeutung dieser Adjektive kann frequenziell, genealogisch oder psycholinguistisch bestimmt werden. Da aber nicht erwartet werden kann, dass diese drei Bestimmungskriterien übereinstimmen, verwende ich hier nur das Frequenzkriterium.

D-E-F {*trocken*, *dry*, *sec*}

[Σ_1] (AB)GETROCKNET	► <i>trockenes Gemüse</i> / <i>dry vegetable</i> / <i>légume sec</i> ; <i>trockene Haut</i> / <i>dry skin</i> / <i>peau sèche</i>
[Σ_2] SCHLEIMFREI	► <i>trockenes Husten</i> / <i>dry cough</i> / <i>toux sèche</i>
[Σ_3] FEUCHTIGKEITSFREI	► <i>trockener Sand</i> ; <i>trockene Stelle</i> / <i>dry sand, place</i> / <i>sable, endroit sec</i>
[Σ_4] OHNE AUFSCHNITT	► <i>trockenes Brot</i> / <i>dry toast</i> / <i>pain sec</i>
[Σ_5] NICHT GESÜßT	► <i>trockener Wein</i> / <i>dry wine</i> / <i>vin sec</i>
[Σ_6] SCHROFF	► <i>trockener Ton</i> / <i>dry tone</i> / <i>ton sec</i>
[Σ_7] FREI V. STILMITTELN	► <i>trockener Stil</i> , <i>trockene Berichterstattung</i> / <i>dry style, report</i> / <i>style, rapport sec</i>

D-E {*trocken*, *dry*}

[Σ_8] ALKOHOLFREI	► <i>trockenes Gedeck</i> / <i>dry place</i> (vs. Fr. <i>espace sans alcool</i>)
[Σ_{11}] DISTANZIERT	► <i>trockener Humor</i> , <i>dry humour</i> (vs. Fr. <i>humour froid</i>)

D-F {*trocken*, *sec*}

[Σ_{10}] HAGER	► <i>trockener Bursche</i> / <i>garçon sec</i> (vs. Engl. <i>emaciated</i>)
-------------------------	--

E-F {*dry*, *sec*}

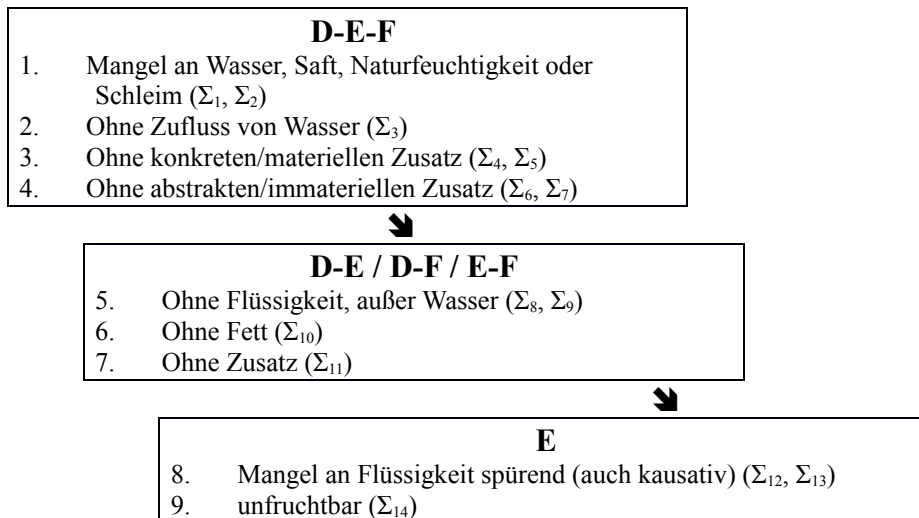
[Σ_9] FREI VON TRÄNEN	► <i>dry eyes</i> / <i>yeux secs</i> (vs. Dt. <i>ungerührt</i>)
--------------------------------	--

E {*dry*}

[Σ_{12}] DURSTIG	► <i>dry man</i> (vs. dt. <i>durstig</i> ; Fr. <i>assoiffé</i>)
[Σ_{13}] DURSTERREGEND	► <i>dry work</i>
[Σ_{14}] OHNE MILCH	► <i>dry cow</i>

Tab. 3: Klassifikation der Bedeutungen von engl. *dry*, dt. *trocken* und frz. *sec* nach ihrem Überlappungsgrad in den drei Adjektiven

Diese 14 Bedeutungen lassen sich teilweise in Bedeutungspaaren zusammenstellen. So z.B. kann man zwischen Σ_1 und Σ_2 einen gemeinsamen Nenner erkennen, nämlich "Mangel an Wasser bzw. Flüssigkeit". Dadurch wird die Klassifikation anschaulicher. Die erste Menge der den drei Adjektiven gemeinsamen Bedeutungen (oder die Schnittstelle zwischen den drei *isolectic sets* in der Terminologie von A. François) besteht nun aus vier Untermengen, wobei nur die beiden ersten mit Flüssigkeit zu tun haben, die zweite Menge der Bedeutungen, die nur zwei Adjektive teilen, umfasst vier Untermengen, die alle den Mangel an einer bestimmten Flüssigkeit außer Wasser involvieren, und die dritte Menge der Bedeutungen, die nur engl. *dry* ausdrücken kann, besteht aus zwei Untermengen, die nur indirekt mit einem Flüssigkeitsmangel zusammenhängen (s. Tab. 4).



Tab.4: Vereinfachung der obigen Klassifikation

Schließlich lässt sich eine semantische Karte aufbauen, in der $[\Sigma_1]$ (AB)GETROCKNET als Ausgangspunkt der sechs Sinnerweiterungen der D-E-F-Untermenge und einer der D-E-Untermenge fungiert: Daraus lassen sich die Bedeutungen $[\Sigma_2]$ SCHLEIMFREI, $[\Sigma_3]$ FEUCHTIGKEITSFREI, $[\Sigma_4]$ OHNE AUFSCHNITT, $[\Sigma_5]$ NICHT GESÜSST, $[\Sigma_6]$ SCHROFF, $[\Sigma_7]$ FREI VON STILMITTELN und $[\Sigma_8]$ ALKOHOLFREI (in der zweiten Untermenge) direkt ableiten. Die Bedeutung $[\Sigma_3]$ FEUCHTIGKEITSFREI wird in der zweiten Untermenge als $[\Sigma_9]$ FREI VON TRÄNEN bzw. $[\Sigma_{10}]$ HAGER und die Bedeutung $[\Sigma_7]$ FREI VON STILBLÜTEN als $[\Sigma_{11}]$ DISTANZIERT spezifiziert. Und die drei Bedeutungen $[\Sigma_{12}]$ DURSTIG, $[\Sigma_{13}]$ DURSTERREGEND und $[\Sigma_{14}]$ OHNE MILCH dürfen als Spezifizierungen von $[\Sigma_3]$ FEUCHTIGKEITSFREI gelten (siehe Abb. 8).

Diese semantische Karte wird dem Grundprinzip von Anderson gerecht, dass die relative Entfernung zwischen zwei Paaren von Bedeutungen (hier durch die Zahl der Bögen auf dem Diagramm veranschaulicht) $\{\Sigma_a - \Sigma_b\}$ und $\{\Sigma_a - \Sigma_c\}$ von der Zahl der Sprachen abhängt, in denen sie vorkommen. Konkret heißt das hier z.B., dass die Bedeutung $[\Sigma_6]$ SCHROFF von den drei Adjektiven geteilt wird, während die Bedeutung $[\Sigma_{10}]$ HAGER im Englischen nicht mit *dry* assoziiert ist. Deshalb wird sie über $[\Sigma_3]$ FEUCHTIGKEITSFREI indirekt abgeleitet. Es könnte sich aber unter Berücksichtigung weiterer Sprachen herausstellen, dass die Bedeutung HAGER von mehr Adjektiven geteilt wird als die Bedeutung SCHROFF. Das scheint z.B. im Italienischen der Fall zu sein, da das Gegenstück zu frz. *un ton sec* it. *un tono brusco* / **secco* lautet, während dt. *ein trockener/hagerer Bursche* dem it. *un ragazzo secco* entspricht.

Kurz gesagt: Eine solche semantische Karte ist als Provisorium aufzufassen. In seiner typologischen Untersuchung der Ausdrucksmittel der Evidentialität berücksichtigte Anderson zwanzig in Chafe & Nichols (1986) vertretene Sprachen aus allen Kontinenten und Sprachfamilien. Dadurch erzielten seine *mental maps* eine hohe Relevanz. Von dem hier vorgenommenen Vergleich der drei Adjektive *trocken*, *dry* und *sec* lässt sich natürlich eine ähnliche Relevanz kaum behaupten.

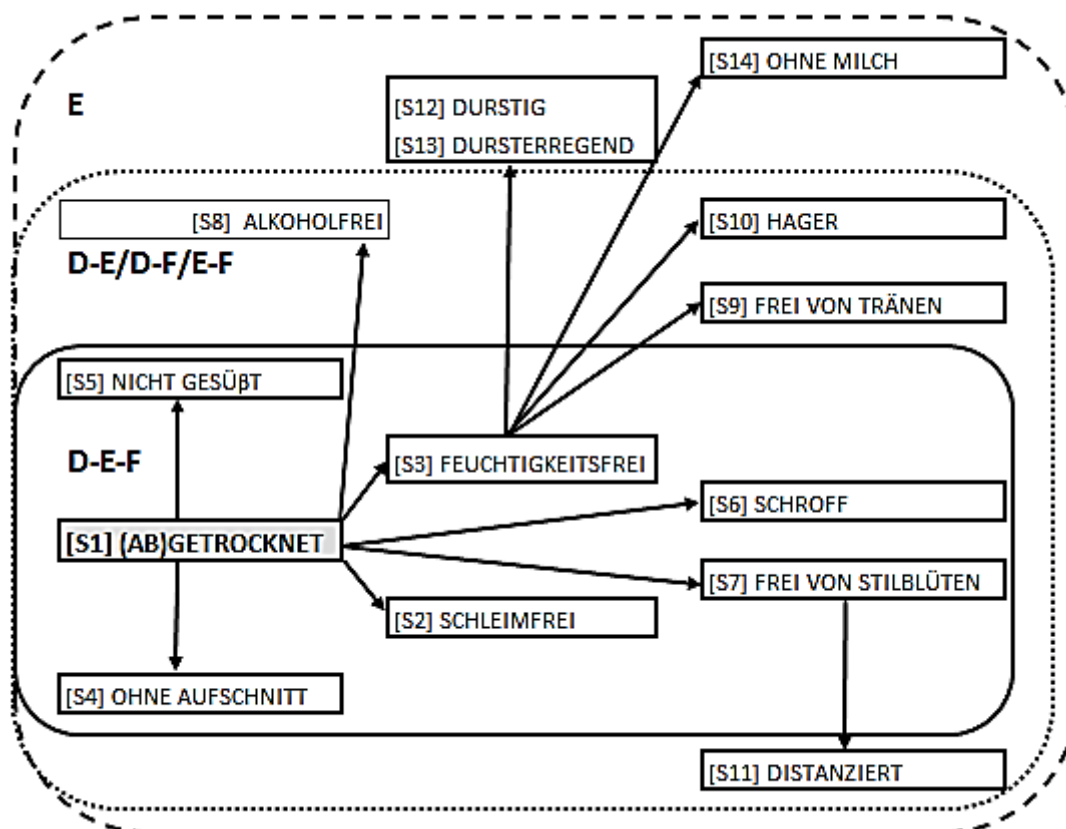


Abb. 8: Semantische Karte der verglichenen Polysemie von dt. *trocken*, engl. *dry* und fr. *sec*

3. Was die Eurolinguistik von den semantischen Karten erwarten kann

Die Eurolinguistik ist bei weitem nicht nur – und selbst nicht hauptsächlich – an der Grundlagenforschung interessiert. Daher ist es sinnvoll, das Anwendungsspektrum der semantischen Karten in verschiedenen Richtungen zu erweitern. Dazu ein paar zusätzliche Ideen:

1. Die verglichene Polysemie morphosemantisch verwandter Wörter in verschiedenen Sprachen öffnet ein interessantes Untersuchungsgebiet. J. François (2010a) vergleicht z.B. die Polysemie von frz. *tourner*, it. *tornare* und engl. *to turn* und liefert dabei aufschlussreiche Daten über die verschiedenen semantischen und auch syntaktischen Verläufe, die die drei Verben verschiedenen profilieren. Die Verteilung ihrer transitiven und intransitiven Verwendungen ist nämlich völlig verschieden.
2. Bestimmte semantische Karten sind für die Fremdsprachendidaktik gut brauchbar. Das ist der Fall für die verglichene Polysemie von engl. *straight* und frz. *droit* (s. Abb.4), die auf andere Unterrichtssprachen leicht erweiterbar ist. Das gilt auch für *trocken*, *sec* und *dry*, deren jeweiliges semasiologisches Feld auf didaktisch wesentliche Bedeutungen begrenzt werden kann, was eine Erweiterung auf andere europäische Sprachen ermöglicht, ohne dass die semantische Karte unlesbar wird.
3. Auch im kulturellen Bereich können semantische Karten von Belang sein. So liefert J. François (2010b) eine vergleichende Kartographie der französischen und deutschen Derivate von *esprit* bzw. *Geist*⁹. Die Karte weist fünf Stufen auf:

⁹ <http://www.interlingua.fr/uploads/pdf/Jacques%20FRANCOIS%20ESPRIT-GEIST.pdf>

- i. die der Basiskonzepte,
- ii. die der gemeinsamen Bedeutungen von *esprit* und *Geist*,
- iii. die der gemeinsamen Bedeutungen von *Geist*, *geistreich*, *spirituel*, *spiritueux* und *Spirituose*,
- iv. die der Derivate von *Geist*, die im Französischen kein Gegenstück in der Familie von *spirit-* aufweisen (*geistlich*, *begeistern*, *Begeisterung*)
- v. und schließlich die von frz. *spiritisme*, dt. *Spiritismus* (und durch Zusammensetzung *Geisterbeschwörung*).

Kulturell interessant erweist sich u.a. die doppelte Feststellung, einerseits dass frz. *spirituel* polysemisch ist und entweder mit *geistig* (z.B. *les exercices spirituels* $\approx$ *die geistigen Übungen*) oder mit *geistreich* (z.B. *une boutade spirituelle* $\approx$ *ein geistreicher Scherz*) übersetzt wird und andererseits dass das französische Gegenstück zu *geistlich* / *der Geistliche*, nämlich (*l'*) *ecclésiastique*, aus einem anderen Wortfeld stammt, nämlich dem der Kirche (lat. *ecclesia*). Der eine wird vom Heiligen Geist auf seiner Laufbahn gelenkt, der andere gehört zu einer Institution, die sich selbst normalerweise vom Heiligen Geist lenken lässt. Diese Feststellung öffnet allerdings die Frage, ob die Basis der semantischen Karten wie üblich mehr oder weniger intuitive Konzepte einführen soll oder eher universelle Bedeutungsatome im Sinne der *Natural Semantic Metalanguage* von Anna Wierzbicka und deren Mitarbeitern (s. Goddard & Wierzbicka 2013, Peeters 2006).

Jacques François
 Université de Caen
 & LaTTiCe (CNRS-ENS-Paris3)
 21, rue Pierre de Coubertin
 FR-1400 Caen
jffrancois@interlingua.fr
www.interlingua.fr

Literaturangaben

- Anderson, Lloyd B. (1986), "Evidentials, paths of change, and mental maps: Typologically regular asymmetries", in: Chafe/Nichols 1986: 273-312.
- Berlin, Brent / Kay, Paul (1969), *Basis color terms: Their universality and evolution*, Berkeley: University of California Press.
- Bybee, Joan / Perkins, Revere / Pagliuca, William (1994), *The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the Languages of the World*, Chicago: University of Chicago Press.
- Chafe, Wallace / Nichols, Johanna (eds.), *Evidentiality: The linguistic encoding of epistemology*, Norwood: Ablex.
- François, Alexandre (2008), "Semantic maps and the typology of colexification: Intertwining polysemous networks across languages", in: Vanhove, Martine (ed.), *From polysemy to semantic change: Towards a typology of lexical semantics*, 1-45, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- François, Jacques (2007a), *Pour une cartographie de la polysémie verbale*, [Bibliothèque de la Société de Linguistique de Paris 92], Louvain: Peeters.
- François, Jacques (2007b), "L'espace sémantique des verbes fr. *tenir* et alld. *halten*: Noyau et extensions", in: Lebaud, Daniel / Paulin, Catherine / Ploog, Katja (eds.), *Constructions verbales et production du sens: Actes du colloque de Besançon 26-28 janvier 2006*, 293-306, Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- François, Jacques (2010a), "Un arbre sémasiologique pour la représentation d'un phylum étymologique: La polysémie de fr. *tourner*, ang. *to turn* et it. *tornare* en contraste", *CoReLa* 8-2.
<http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1744>.
- François, Jacques (2010b), "Cartes sémantiques et familles lexicales: fr. *esprit/spirit*~ vs. alld. ~*geist*~."
<http://www.interlingua.fr/uploads/pdf/Jacques%20FRANCOIS%20ESPRIT-GEIST.pdf>.
- Goddard, Cliff / Wierzbicka, Anna (2013), *Words and meanings: Lexical semantics across domains, languages, and*

- cultures*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Haspelmath, Martin (2003), "The geometry of grammatical meaning: semantic maps and cross-linguistic comparison", in: Tomasello, Michael (ed.), *The new psychology of language*, vol. 2, 211-243, New York: Erlbaum.
- Haspelmath, Martin (2009), "Pourquoi la typologie des langues est-elle possible?", *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 54/1: 17-38.
- Jacquet, Guillaume / Venant, Fabienne / Victorri, Bernard (2005), "Polysémie lexicale", in: Enjalbert, Patrice (ed.), *Sémantique et traitement automatique du langage naturel*, 99-132, Lavoisier: Hermès Science Publications.
- Lehmann, Christian (1982), *On grammaticalization*. München: Lincom.
- Meillet, Antoine (1912), "L'évolution des formes grammaticales", in: Meillet, Antoine (1921), *Linguistique historique et linguistique générale*, vol. 1, 130-149, Paris: Klincksieck.
- Narrog, Heiko / van der Auwera, Johan (2011), "Grammaticalization and semantic maps", in: Narrog, Heiko / Heine, Bernd (eds.), *Handbook of grammaticalization*, 318-327, Oxford / New York: Oxford University Press.
- Peeters, Bert (ed.) (2006), *Semantic primes and universal grammar: Empirical evidence from the Romance languages*. Amsterdam / New-York: Benjamins.
- Plank, Frans (1991), "Rasmus Rask's dilemma", in: Plank, Frans (ed.), *Paradigms: The economy of inflection*, 161-196, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- van der Auwera, Johan / Plungian, Vladimir A. (1998), "Modality's semantic map", *Linguistic Typology* 2/1: 79-124.

Wolfgang Pöckl

Konfixe in europäischen Sprachen

Abstract

One of the characteristics of today's standard languages are elements of Greek and Latin origin that semantically function like words but are not autonomous from a morphological point of view (*hydr(o)* 'water'; *-chron(o)-* 'time'; *omni-* 'every(thing)'; *-fer* 'containing'). In English linguistics those elements are referred to as *combining forms* (which, however, is not exactly the same thing as the French *confixe* and the German *Konfix*). During the last decades combining forms have been very productive due to their ability to combine with many different kinds of linguistic elements. In many cases, the results of those combinations are potential internationalisms or at least "europeisms". But it also has to be noticed that sometimes these creations take an unexpected semantic development in one language or a small group of languages. Given the fact that these processes often take place in front of our eyes linguists have the opportunity to observe these developments and to find out the reasons for the emergence of false friends.

Sommaire

Parmi les caractéristiques des langues européennes d'aujourd'hui, une des plus marquantes est sans doute la grande fréquence de confixes. Ce genre d'éléments formants (du type *hydr(o)-* 'eau'; *-chron(o)-* 'temps'; *-fère* 'qui porte/contient') se révèle extrêmement productif grâce à la capacité, développée surtout au cours des dernières décennies, de se combiner avec presque toutes sortes de signes linguistiques. Notamment les mots composés de deux confixes ont souvent un caractère international et contribuent dans une large mesure à la convergence des langues modernes. Mais une étude contrastive approfondie englobant un nombre représentatif de langues montre que la sémantique de beaucoup de soi-disant internationalismes (ou «eupéismes») s'écarte du «modèle standard», dans telle langue au niveau des connotations seulement, dans telle autre au niveau de sèmes essentiels. L'observation de ce genre de processus qui se produit pratiquement sous nos yeux permet aux linguistes d'étudier de près la genèse de faux amis.

Zusammenfassung

Das Erscheinungsbild der heutigen europäischen Schriftsprachen wird sehr stark von Elementen geprägt, die etymologisch überwiegend auf griechische oder lateinische Wörter zurückgehen, in den modernen Sprachen jedoch die Form gebundener Stämme haben, morphologisch also nicht autonom sind. Unter semantischem Gesichtspunkt jedoch sind sie Wörtern ähnlicher als Affixen (z.B. *hydr(o)-* 'Wasser'; *-chron(o)-* 'Zeit'; *omni-* 'alle(s)'; *-fer* 'tragend/beinhaltend'). In der deutschen Sprachwissenschaft hat sich für sie der Terminus *Konfix* eingebürgert. Seit einigen Jahrzehnten sind sie wegen ihrer großen Kombinationsfähigkeit äußerst produktiv. Vor allem die klassischen Konfixbildungen sind tendenziell in allen europäischen Sprachen zu finden und tragen daher zur Konvergenz der Sprachen bei. Allerdings lassen sich in einzelnen Sprachen manchmal auch Sonderentwicklungen und Abspaltungen feststellen. Da sich diese Prozesse nicht in der tiefen Vergangenheit, sondern vor unseren Augen ereignen, kann man so die Genese von falschen Freunden gut beobachten.

1. Von alten zu erweiterten Mustern

Die vielbeschworene Globalisierung führt dazu, dass sich auch die europäischen Schriftsprachen in verschiedenster Hinsicht einander annähern. Am leichtesten und sichtbarsten funktioniert dieser Prozess durch die Übernahme von Wörtern (dt. *Chat*, *Smiley*, *Spam*, *Fake*, *Tsunami*), wobei man allerdings anzunehmen versucht ist, dass (aus dem Englischen stammende) komplexe Bildungen zahlenmäßig den Simplicia durchaus die Waage halten (dt. *Blockbuster*, *Slow Food*, *Eyecatcher*, *Citycall*, *Webmaster*, *Ghostwriter*); nicht zu vergessen die Produktnamen oder die Speise- und Getränkekarten (letztere mit bemerkenswert wenig angloamerikanischen, dafür mit vielen südeuropäischen und fernöstlichen Ingredienzien, von *latte macchiato* über *mousse au chocolat* bis *fish and chips* oder *Nigiri-Sushi*). Weniger auffällig, weil mit Zeichen der jeweils eigenen Sprache

gebildet, sind Kollokationen (z.B. dt. *diametral entgegengesetzt*, engl. *diametrically opposed*, frz. *diamétralement opposé*, span. *diametralmente opuesto* etc.) und Redewendungen (dt. *grünes Licht geben*, *jemandem die gelbe Karte zeigen*; vgl. dazu Grzega 2012: 189ff.). Besonders leicht überschreiten Abkürzungen die Sprachgrenzen, wobei Buchstabenkombinationen, die nicht auf englischem Sprachmaterial beruhen, dank ihrer Opazität mehr Chancengleichheit haben (z.B. *ABS*); bei Akronymen hängt es davon ab, ob die Bildung eine Assoziation hervorrufen soll oder nicht. Weitgehend unkommentiert (wenn auch nicht unbedingt unbemerkt) von der breiten Öffentlichkeit vollziehen sich Vereinheitlichungen auf der Textebene, gleichgültig ob sie etwa auf EU-Verordnungen (z.B. Medikamenten-Beipackzettel) oder schlicht auf Nachahmung von als modern oder effizient eingeschätzten Mustern (z.B. *Curriculum vitae*) zurückgehen (vgl. z.B. Pöckl 2010).

Als ganz besonders produktiv jedoch – und damit kommen wir zu unserem eigentlichen Thema – erweisen sich seit einigen Jahrzehnten Elemente, die wie Bausteine funktionieren und die sowohl strukturell als auch unter soziolinguistischem Gesichtspunkt eine Reihe von Vorteilen haben. Die Rede ist von gebundenen Stämmen des Typs *thermo-/therm*, *dento-/dent*, *grapho-/graph*, *geo-*, *hydro-*, *neo-*, *hexa-*, *-thek*, *-krat*, *-onym*, *-phob*, *-glott* etc. Die Attraktivität solcher Elemente dürfte auf folgenden Eigenschaften beruhen:

- Sie sind bereits in Wörtern der einzelnen Sprachen vorhanden, größtenteils im Bildungswortschatz, aber auch durchaus im Alltagsvokabular (*Thermometer*, *Pseudonym*, *Stenograph* ...). Die in den gängigen Wortbildungstheorien bis heute weitgehend unhinterfragte These, dass Lehnwörter von Sprechern der Empfängersprache nicht analysiert werden können, ist natürlich völlig inadäquat. Man kann sich der Einsicht ja nicht verschließen, dass alle diese zuvor zitierten Wörter nicht nur richtig interpretiert, sondern sogar von Sprechern moderner Sprachen selbst gebildet worden sein müssen, da es sie im Altertum nicht gab und sie auch im Mittellateinischen nicht belegt sind. Ein heutiger Sprecher muss nicht Altgriechisch bzw. Latein gelernt haben, um zu wissen, dass *thermo-* etwas mit ‚Wärme‘, *hydro-* etwas mit ‚Wasser‘, *photo-* etwas mit ‚Licht‘ zu tun hat oder dass eine Vinothek ein Ort ist, wo „es Wein gibt“, und dass das erste Element auf ‚Wein‘ verweist und das zweite auf ‚Laden, Geschäft‘.¹
- Etymologisch betrachtet haben diese Elemente, die zum größten Teil aus dem Griechischen, zu einem kleineren Prozentsatz aus dem Lateinischen und nur in Spurenelementen aus anderen Sprachen stammen, nicht das Odium angelsächsischer Herkunft (auch wenn die aus ihnen geformten Neubildungen häufig über das Englische verbreitet werden) und sind daher vor puristischen Anfeindungen weitgehend geschützt.
- Sie sind vor allem in bildungs- und fachsprachlichen Kontexten verankert. Da Technolekte in Zeiten der Expertokratie hohes Ansehen genießen, profitieren diese Elemente vom Prestige dieser Varietäten und werden leicht in die Gemeinsprache übernommen. In bestimmten Zusammenhängen können sie natürlich auch Funktionen übernehmen, mit denen man traditionell den Fremdwortgebrauch motiviert (euphemistisch-tabuisierend: *kanzerogen* vs. *krebserzeugend*; im Dienste stilistischer Variation: *Teleskop* vs. *Fernrohr*).
- Für Sprachverwender, die mit Fremdsprachen zu tun haben, kann auch die „Internationalität“ der Bildungen ein wichtiges Argument sein. Man denke etwa daran, dass wir im Deutschen im medizinischen Bereich eine doppelte, nämlich eine gemeinsprachliche und eine fachsprachliche lexikalische Ausstattung haben (*Magenspiegelung* vs.

¹ Die korrekte Interpretation von *-thek* wird vom Weltwissen, also pragmatisch gesteuert; mit *-thek* werden vor allem „Sammlungen“ benannt; je nach Sammelgegenstand können die Objekte bewundert (*Pinakothek*, *Glyptothek*), ver-/gekauft (*Vinothek*), ausgeliehen (*Filmothek*) bzw. entweder an Ort und Stelle benützt oder entliehen (*Bibliothek*, *Ludo-/Spielothek*) werden. *Diskothek* hat sich semantisch „verselbständigt“

Gastroskopie), während es in den meisten europäischen Sprachen nur die technolektale Entsprechung gibt – und diese dann auch schon die richtige Übersetzung des gemeinsprachlichen Wortes ist (engl. *gastroscopy*, frz. *gastroscopie* ...).

Die außerordentliche Produktivität der Konfixe hängt damit zusammen, dass sie – als Typ – nahezu unbeschränkt kombinationsfähig sind. Diese Eigenschaft haben sie übrigens erst im Lauf der Zeit erworben, sie ist nicht von Anfang an vorhanden; ja sie ist als quantitativ relevantes Phänomen, welches die Physiognomie der Sprachen prägt, allem Anschein nach noch so neu, dass sie in den sprachgeschichtlichen Darstellungen noch kaum zur Kenntnis genommen wird. Während es also für die meisten Klassen sprachlicher Elemente (z.B. Stoffbezeichnungen, Relationsadjektive, Negationspräfixe ...) mehr oder weniger strikte Positions- oder Selektionsregeln (und -restriktionen) gibt, weisen Konfixe heutzutage (nachdem sie sich von der Auflage, nur mit ihresgleichen kombinierbar zu sein, erfolgreich emanzipiert haben) eine nahezu unbeschränkte Kombinationsfähigkeit auf, wobei für jedes einzelne Element natürlich schon auch gewisse Einschränkungen gelten, aber diese sind dann oft weniger strukturell als pragmatisch zu begründen. Konfixe verbinden sich also:

- mit einheimischen Affixen: *therm-isch*
- mit Fremdauffixen: *Therm-ik*, *therm-al*, *a-phon*, *Hydr-ant*
- mit anderen Konfixen: *Thermo-stat*, *thermo-phil*; auf diese Weise entstehen auch zahlreiche Markennamen (z.B. *biotherm*²)
- mit Substantiven aus dem Erbwortschatz: *Thermodruck*, *Thermofenster*³
- mit Substantiven gelehrten Ursprungs: *Thermodynamik*, *Biodiversität*
- mit Lehnwörtern aus modernen Fremdsprachen: *Babyphon*, *Bioshop* / *Bio-Shop*
- mit erbwörtlichen Adjektiven: *ökoverträglich*, *biofrisch*
- mit Adjektiven fremder Herkunft: *thermolabil*, *ökosozial*
- mit Verben: dt. *thermofixieren*, it. *bionavigare*⁴

2. Der schwierige Prozess der Namensfindung

Diese Elemente, die zum überwiegenden Teil als Europäismen, tendenziell sogar als Internationalismen betrachtet werden können, werden einerseits in den einzelnen Nationalphilologien und andererseits von den verschiedenen Ansätzen der Wortbildungstheorie recht unterschiedlich klassifiziert und benannt. Es gibt daher keinen verbindlichen Namen für sie. Der französische Strukturalist André Martinet hat für sie in seiner *Grammaire fonctionnelle du français* (Martinet 1979: 20) die Bezeichnung *confixes* eingeführt. Der Terminus wurde zwar in der frankophonen Fachsprachenforschung aufgegriffen (insbesondere in der Pionierarbeit von Kocourek 1982 zu den Fachsprachen), erfreut sich aber sonst im französischsprachigen Raum nach

² Produktnamen aus Konfixen sind stark im Vormarsch, besonders auf dem Sektor der Pharmazeutika und Kosmetika. *Ökonym* ist zwar selbst eine lupenreine Konfixbildung, aber in der großen Untersuchung von Platen (1997) sind Konfixe noch vergleichsweise rar.

³ Dieses Kombinationsmuster generiert auch viele Scherzbildungen (z.B. dt. *Bierologe*, frz. *soûlographe*, it. *riccometro*; zu letzterem cf. Bernhard 2000).

⁴ Das deutsche Beispiel steht im *Großen Duden* (2011), das italienische Beispiel stammt aus dem Neologismenwörterbuch von Adamo/Della Valle (2003, s.v.). Die Kombination mit Verben ist noch am wenigsten ausgebildet, daher werden hier Belegstellen angegeben.

wie vor keiner großen Beliebtheit. Sehr erfolgreich ist er dagegen in der germanistischen Linguistik geworden, wo er nicht nur in vielen Publikationen verwendet wird, sondern auch bereits in die *Duden*-Grammatik (Duden 2009: 658f.) sowie in Nachschlagewerke wie das *Metzler Lexikon Sprache* (Glück 2010, s.v.) Eingang gefunden hat. Die Absegnung durch diese renommierten Instanzen hat dazu geführt, dass er auch in der Auslandsgermanistik vermehrt verwendet wird (vgl. z.B. Račienė 2011). In Italien wird der Terminus und das mit ihm verbundene Konzept durch die Autorität des Referenzwörterbuchs GRADIT (1999) gestützt, aber bislang noch wenig gebraucht; eine Ausnahme stellen die Lexikographen Giovanni Adamo und Valeria della Valle dar, die in ihrem jüngsten der seit 2003 periodisch erscheinenden Neologismenwörterbücher die Bezeichnung aufgegriffen haben (Adamo/Della Valle 2008). In andere Philologien wird der Begriff hauptsächlich durch kontrastive bzw. translationswissenschaftliche Studien eingeführt (vgl. etwa die slavistische Dissertation von Scheller-Boltz 2010). In der eurolinguistischen Literatur taucht der Terminus bis jetzt kaum auf; einschlägige Artikel (wie Schmitt 2010) finden mit der traditionellen Terminologie (*Affix* / *Affixoid*) das Auslangen, sind in ihrer Beschreibungspraxis aber nicht immer ganz konsequent.

In der dominierenden Wissenschaftssprache Englisch existiert der Terminus nicht (bzw. wenn, dann ganz randständig und in der Bedeutung ‚Zirkumfix‘; vgl. Born / Pöckl 2013: 11). Glück (2010: s.v.) gibt als englische Entsprechung *combining form* an, aber Elsen (2013: 30) zeigt, dass diese Gleichsetzung sachlich nicht richtig ist. Solche Konstellationen machen die Verständigung über Sprach- und Disziplinengrenzen hinweg schwierig, selbst wenn die zu erforschenden Objekte in allen zur Debatte stehenden Sprachen (also hier den europäischen) im Prinzip dieselben sind. Diese Feststellung lässt sich übrigens in der Hinsicht verallgemeinern, dass viele neue Wortbildungsprozesse jenseits von klassischer Komposition und Derivation – also z.B. Kontamination, Sigel- oder Akronymenbildung – stark konvergieren und ähnliche, ja größtenteils identische Produkte generieren, die linguistische Terminologie zur Beschreibung der Vorgänge und ihrer Resultate dagegen weit davon entfernt ist, auf einen Nenner gebracht werden zu können.

Für die traditionelle Wortbildungstheorie stellen die Konfixe insofern ein Ärgernis dar, als sie – einerseits gebundene Stämme mit, andererseits, einer starken Eigenbedeutung – morphologisch der Derivation, aber aus semantischer Perspektive der Komposition zugerechnet werden müssen. In der deutschsprachigen Linguistik lässt sich beobachten, dass die älteren Theorien das Problem der Klassifikation wortbildungsmorphologisch⁵ zu bearbeiten versuchten, während sich gegenwärtig der semantische Aspekt in den Vordergrund schiebt und Konfixbildungen damit eher als eine besondere Form der Komposition betrachtet werden.

3. Zur Semantik der Konfixe

Unter dem Gesichtspunkt der Semantik sind Konfixe interessante Untersuchungsgegenstände, und zwar sowohl diachron als auch synchron. Da wir uns hier auf dem Territorium der Eurolinguistik bewegen, konzentriere ich mich auf Erscheinungen und auf Beispiele, die jeweils eine Reihe von europäischen Sprachen mehr oder weniger gleichmäßig tangieren.

3.1. Historisch-etymologische Aspekte

Wenn in sprachhistorischen Darstellungen Konfixe bzw. Konfixbildungen einer Erwähnung für würdig befunden werden, so geschieht dies meist auf eine ziemlich cursorische und die

⁵ In dieser Phase wurde erbwörtlichen deutschen Elementen wie *stief-*, *schwieger-* oder *-wart*, (wie z.B. in *Tankwart*) unverhältnismäßig viel Platz eingeräumt, obwohl es sich um zahlenmäßig äußerst seltene und vor allem kaum produktive Stämme handelt – ganz im Gegensatz zu den entlehnten Konfixen (s.o.).

tatsächlichen Vorgänge sehr vereinfachende Art und Weise. Ich möchte anhand eines konkreten Beispiels zeigen, wie verwickelt die realen Verhältnisse aus geschichtlicher Perspektive sein können und wie sehr der internationale Kontakt und Austausch letztlich doch meistens zu einer weitgehenden Vereinheitlichung beigetragen hat.

Ein weites Feld, das nur von der Sprachwissenschaft und der jeweiligen Disziplinengeschichte gemeinsam geschrieben werden kann, stellen die Bezeichnungen unserer modernen Wissenschaften dar. Wir haben im Allgemeinen keine Schwierigkeiten, uns vorzustellen, dass sich Fächer (wie z.B. die Geographie), deren Namen schon auf belegte altgriechische Bildungen zurückgehen, im Zug der Ausdifferenzierung der Fächer, der Verlagerung von Erkenntnisinteressen und technischer Fortschritte im Bereich der Forschungstechniken neue Profile entwickelt haben, aber man neigt doch zu der Annahme, dass den Bedeutungsveränderungen organische Entwicklungen zugrundeliegen, die eben mit den Veränderungen im Verständnis des Fachs zu tun haben. Wenn wir uns jedoch die Wortgeschichten (soweit sie erforscht sind) genauer ansehen, wird klar, dass das Bausteinprinzip der Konfixe und ihrer Zusammenfügung⁶ im Verlauf der Jahrhunderte in verschiedenen Sprachen genutzt wurde, um recht unterschiedliche wissenschaftliche Bemühungen zu bezeichnen, wobei oft keinerlei Kontinuität erkennbar ist.

Ein Beispiel für viele: *Geologie*⁷. Die entsprechende Wortform ist im Altgriechischen (und im antiken Latein) nicht belegt. Sie erscheint in der erwartbaren Form *geologia* erstmals 1345 in einem mittellateinischen Text bei dem englischen Gelehrten Richard de Bury, allerdings nicht in einem „naturwissenschaftlichen“, sondern in einem juristisch-theologischen Zusammenhang, als Antonym zu *theologia*, also etwa in der Bedeutung ‚Lehre von den irdischen Dingen‘ (womit hier in erster Linie das von Menschen gesetzte Recht gemeint ist).

Die erste Volkssprache, in welcher das Wort nachgewiesen werden konnte, ist das Italienische. Dort steht es, Anfang des 17. Jahrhunderts, in einem astrologischen Traktat und bezeichnet den Einfluss, der von der Erde ausgeht. Um die Mitte des 17. Jahrhunderts finden wir das Wort – d.h. den *signifiant* – wieder in einem neulateinischen Werk eines Engländers, diesmal im Kontext der Kosmogonie, denn es geht um die Gestalt der Erde vor der Sintflut. Erst im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts wird der Terminus von dem Schweizer Naturforscher Horace-Bénédict de Saussure grosso modo in der heutigen Bedeutung eingeführt. Frz. *géologie* wird zwar schon in der *Encyclopédie* im Überblick über die Wissensbereiche als „science du globe terrestre“ erwähnt, ist aber kein eigenes Lemma.

Während die historische Sprachwissenschaft gewohnt ist, bei „korrespondierenden“ Wortformen in verschiedenen Sprachen Abhängigkeiten und Entlehnungswege zu rekonstruieren, stößt man in der Darstellung der Geschichte von Konfixbildungen sehr häufig auf recht unverbindliche Angaben. Bei *Geologie* beschränken sich die Informationen gewöhnlich auf die Rückführung der Bestandteile auf griech. *geo-* ‚Erde‘ und *-logie* ‚Wissenschaft‘, wobei so der Eindruck vermittelt wird, das Wort wäre in jeder Sprache separat aus den griechischen Bestandteilen zusammengesetzt worden. Die häufigen Diskontinuitäten und Traditionsbrüche spiegeln sich selten in den Angaben. Da Etymologen gewöhnlich mehr die Wortform, also den *signifiant*, im Auge haben als den Wortinhalt, den *signifié*, sind zahlreiche Informationen in unseren etymologischen Wörterbüchern schlechterdings unrichtig und dringend ergänzungs- bzw. korrekturbedürftig.

⁶ Das Prinzip funktioniert auf recht einfache und ziemlich einheitliche Weise: (griechische, eventuell lateinische) Bezeichnung des Gegenstandsbereichs (*ethno-*, *cosmo-*, *zoo-*, *psycho-* etc.) und Element mit der Bedeutung ‚Beschreibung‘ / ‚Kunde‘ / ‚Lehre‘ (also *-graphie*, *-logie*).

⁷ Die nachfolgende Wortgeschichte ist rekonstruiert auf der Grundlage der Angaben des französischen Wörterbuchs *Robert historique* (Rey 2000: s.v.) und den einschlägigen Eintragungen im *Geologischen Wörterbuch* von Murawski/Meyer (2010: s.v.).

Da jedoch einige Konfixe, vor allem aber viele Konfixbildungen in unseren Sprachen eine ziemlich junge Erscheinung sind, sollte sich deren Entwicklung innerhalb einer Sprache oder auch über die Sprachen hinweg andererseits oft gut überblicken lassen. Am Beispiel *Geologie* haben wir gesehen, wie im Jahrhundert der Aufklärung sich im frankophonen Raum die heutige Bedeutung herauskristallisiert und dank des Prestiges des Französischen als Wissenschaftssprache in ganz Europa verbreitet. Solchen Konvergenzbewegungen geht oft eine sehr bewegte und in den Einzelheiten schwer nachzuzeichnende Geschichte voraus.

3.2. Synchrone Aspekte

Im Zeitalter der Globalisierung wird generell ja davon ausgegangen, dass die Konfixe überall in der Welt, wo sie verwendet werden, identisch funktionieren und die gleiche Bedeutung haben. Man sieht das sehr gut an einem Modell, das in der deutschen Internationalismenforschung entwickelt wurde und das sich ohne weiteres einerseits auf Konfixe und andererseits auf Europäismen übertragen ließe (und zweifellos auch lassen soll). Das Team Peter Braun, Burkhard Schaefer und Johannes Volmert hat mit einem Konzept von „Internationalismus“ gearbeitet, das wohl der Phonologie entliehen ist. Internationalismen werden da nämlich sprachenübergreifend als abstrakte Einheit (namens Interlexem) gesehen, während die einzelsprachlichen Realisierungen als individuelle Ausprägungen dieser abstrakten Einheit interpretiert werden. Da Burkhard Schaefer auch in den ersten beiden Auflagen für den einschlägigen Eintrag im *Metzler Lexikon Sprache* verantwortlich zeichnet, heißt es dort, Internationalismen seien „Lexeme verschiedener Spr. mit gleicher oder ähnlicher Form und Bedeutung, z.B. dt. *Funktion*, engl. *function*, span. *función*, russ. *funkcija*. Diese Wörter bilden (auf interlingualer Ebene) zusammen ein (ausdrucksseitig nicht realisierbares) Interlexem [...]“. (Glück 1993: s.v.)

Das Problem liegt natürlich in der Spannbreite von dem, was man unter „ähnlicher Bedeutung“ verstehen will. Allerdings spalten sich sprachliche Zeichen in einzelnen Sprachen manchmal so eindeutig von der „internationalen“ Bedeutung (also nach Schaefer vom Interlexem) ab, dass wir nicht umhin können, die Existenz von falschen Freunden, *faux amis*, zu konstatieren.

3.3. Kontrastiver Blickwinkel

Die semantisch auseinanderstrebenden Konfixe, und zwar nicht zuletzt diejenigen, die sich erst in jüngerer Zeit verbreitet haben, könnten wahrscheinlich am besten dazu beitragen, das Problem der Entstehung falscher Freunde zu verstehen.

In seinem nach wie vor vielzitierten programmatischen Aufsatz zu diesem Thema behauptet Mario Wandruszka (1977) ja, dass es in der Regel schwierig sei, die Genese solcher Prozesse zu rekonstruieren. Diese These ergibt sich aus seiner tiefen (dem strukturalistischen Credo widersprechenden) Überzeugung von der Bedeutung des Zufalls – wir würden heute wohl eher sagen: der Kontingenz – in der Geschichte der Sprachen. Einen Urgrund divergenter Entwicklungen sieht Wandruszka in der Polysemie von Wörtern. Schon in seinem opus magnum *Sprachen, vergleichbar und unvergleichlich* hatte er in der Einleitung festgehalten, dass wir selten konkrete Indizienketten für idiosynkratische Bedeutungsentwicklungen aufstellen können: „Oft muß es eine ganz geringfügige Nebenursache gewesen sein, die bei einem Entweder-Oder die Entscheidung in dem einen oder dem anderen Sinn herbeigeführt hat – in der einen Sprache in dem einen, in der nächstverwandten Sprache im entgegengesetzten Sinn“ (Wandruszka 1969: 10).

In seiner tief verwurzelten Ablehnung der strukturalistischen Lehre und seiner emphatischen

Betonung des sprachhistorischen Zufalls wollte Wandruszka wohl gar nicht wahrhaben, dass er selbst für einige Fälle semantischer Sonderentwicklungen recht plausible Hypothesen aufgestellt hat, die man manchmal nur deswegen nicht als bewiesen gelten lassen kann, weil eindeutige Textbelege fehlen. Die Vorgänge liegen bei seinen Beispielen ja oft in der dunklen Vergangenheit, in den schriftarmen Zeiten zwischen dem Ende der Antike und dem Ausbau der Volkssprachen im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit.

Auch zwischen Konfixen und Konfixbildungen haben sich in den europäischen Sprachen viele falsche Freunde herausgebildet. Da diese Entwicklungen zum allergrößten Teil jüngeren Datums sind, ja sich teilweise vor unseren Augen abspielen, müssten sie eigentlich dankbare Objekte für die kontrastive Lexikologie und Lexikographie sein. Warum dt. *Kino* / engl. *cinema* / frz. *cinéma* usw. in den skandinavischen Sprachen *biograf* (Kurzform *bio*) heißt, lässt sich gewiss noch rekonstruieren. Ich möchte dieses bekannte Beispiel hier allerdings nicht vertiefen, sondern die Aufmerksamkeit auf ein Konfix lenken, das wahrscheinlich noch öfter als *bio-* besprochen wurde, nämlich *euro-*⁸.

Wandruszka hat auf die Polysemie von Wörtern (wir dehnen seine Behauptung hier auf gebundene Stämme mit Eigenbedeutung aus) als Hauptursache semantischer Auseinanderentwicklung hingewiesen. Wahrscheinlich sollte man aber zum besseren Verständnis der Herausbildung semantischer Divergenz die Konnotationen mit einbeziehen.

Das Konfix *euro-* ist tatsächlich polysem. Es bezieht sich in einigen wenigen älteren Bildungen auf den gesamten Kontinent, wobei die aus den Naturwissenschaften stammenden Kopulativkomposita (*Eurasien*, *eurosibirisch*) resistenter zu sein scheinen als Determinativbildungen (eurozentrisch stammt noch aus der früheren Phase, unterliegt aber neuerdings meinem Eindruck nach auch einem Bedeutungswandel). Im wirtschaftlich-politischen Kontext bezieht sich *euro-* heute wohl nur mehr auf die Europäische Union. Der *Eurocheque* wurde mit 31.12.2001 (also mit der Einführung des Euro) abgeschafft, der *Eurokommunismus* hat sich überlebt; *Eurovision* stammt noch aus der älteren Schicht und verdankt seine Vitalität vor allem dem jährlichen Song Contest.

In den zahllosen Neubildungen der letzten Jahrzehnte mit *Euro-* / *euro-* als Erstglied⁹ (*Eurokrat*, *Euroskeptiker*, *europhil*, auch die Kontamination *europhorisch* wäre hier zu nennen¹⁰) übernimmt das Konfix die Funktion eines Genitivattributs oder eines Relationsadjektivs. Wenn man sich jedoch Bildungen mit *Euro-/euro-* aus Ländern bzw. Regionen ansieht, die nicht Teil der Europäischen Union oder ihr erst spät beigetreten sind, so stellt man fest, dass dieses Element durchaus qualifizierenden Charakter haben kann. Scheller-Boltz (2013: 170f.) zeigt anhand einer langen Liste polnischer und russischer Bildungen, dass dieses Konfix in vielen Fällen „die Bedeutung ‚modern‘, ‚fortschrittlich‘, ‚qualitativ ausgestattet‘ und ‚qualitativ hochwertig‘ realisiert“: poln. *eurobus* wird definiert als „komfortabel ausgestatteter Bus mit eingebauter Toilette und Klimaanlage“ (Scheller-Boltz 2013: 171); in Russland ist eine *Eurohose* ein Kleidungsstück „in modernem Design und mit modernem Schnitt“ (ibid.). Für Kroatien und, schon früher, für Lateinamerika ist belegt, dass *euro-* in touristischen und gastronomischen Kontexten als „Hochwertkonfix“ fungiert (Typ: *Euro-Hotel*, *Euro-Bar*), ohne dass ein konkreter Bezug zu Europa erkennbar wäre (Born 2006). Hier besteht die Funktion von *euro-* darin, dank der positiven Konnotation auf den gehobenen Standard des Angebots zu verweisen.

⁸ Eigene Beiträge sind z.B. Born (1995), Meesters (2002), Born (2006), Račienė (2011).

⁹ Die Komposita mit *Euro-* als Währungsbezeichnung müssen hier natürlich ausgeklammert werden.

¹⁰ Kontaminationen sind ein äußerst produktives Verfahren heutiger Wortbildung. Durch die Beteiligung von Konfixen sind die Produkte oft – im Gegensatz zu älteren wie *smog* oder *brunch* – nicht auf eine bestimmte Einzelsprache festzulegen, sondern quasi international; die morphologische Anpassung an die jeweilige Einzelsprache – sofern nötig – geschieht dank vieler analoger Vorbilder automatisch.

Wenn wir mit Mario Wandruszka auf die Suche nach regelrechten Polysemen gehen, die am Anfang einer semantischen Verzweigung stehen, so werden sich dafür im Bereich der Konfixe leicht Beispiele finden lassen. Da die Mehrdeutigkeiten zum Großteil neueren Ursprungs sind, können wir hoffen, relativ gut nachvollziehen zu können, wie es zu den jeweiligen Mehrdeutigkeiten gekommen ist. Dagegen wird es nicht immer so leicht sein, eine Begründung dafür zu finden, warum sich die Polysemen bei Vorliegen durchaus ähnlicher sprachlicher und kultureller Verhältnisse in den Einzelsprachen manchmal recht unterschiedlich ausgebildet haben.

Dies sei an einem Beispiel illustriert. Das Element *tele-* ‚fern‘ existiert in den europäischen Sprachen seit langem (z.B. die jeweiligen Entsprechungen von dt. *Teleskop* in vielen Sprachen seit dem 17. Jahrhundert), es steht aber seit einigen Jahrzehnten vermehrt für Telefon, für Television und auch für Telekommunikation.

Im Deutschen scheint es jedoch keine Bildung zu geben, in der *tele-* für ‚Telefon‘ steht (vgl. dagegen *Teleobjektiv* < ‚fern‘, *Teletest* < ‚Television‘, *Telearbeit* < ‚Telekommunikation‘. Im Polnischen dagegen existiert die polyseme Bedeutung *telezakupy*, die sowohl ‚Bestellung per Telefon‘ als auch ‚Teleshopping‘ meinen kann (vgl. Scheller-Boltz 2013: 181).

In semantischer Hinsicht noch wesentlich weiter auseinander liegen die formal analogen Bildungen dt. *Ökobarometer* und frz. *écobaromètre*. Allerdings wird man, obwohl das Konfix natürlich auf dieselbe griechische Wurzel zurückgeht, hier gar nicht mehr von Polysemie, sondern von Homophonie sprechen, denn das deutsche Element *Öko-* steht hier für *Ökologie*, während frz. *éco-* das Substantiv *économie* vertritt. Demnach misst das deutsche Ökobarometer den Absatz ökologischer Produkte, während das *écobaromètre* Auskunft gibt über das Ausmaß des Warenverkehrs zwischen verschiedenen Ländern.

4. Resümee

Die Beispiele, die wir hier vorgeführt haben, sollten einen kleinen Eindruck von einer Entwicklung geben, die den Charakter der heutigen europäischen Sprachen nachhaltig bestimmt, die aber vom Großteil der Sprachwissenschaftler bislang nur sehr wenig zur Kenntnis genommen wird. Die Produktivität von Konfixen ist ein Phänomen, das einerseits sehr stark zur Konvergenz der Sprachen beiträgt; andererseits aber eröffnen sich, namentlich durch den Vergleich vieler Sprachen, auf diesem Terrain auch ganz überraschende Bruchstellen, die uns interessante Einblicke in „die Natur natürlicher Sprachen“ (Wandruszka 1975) vermitteln.

Wolfgang Pöckl
 Institut für Translationswissenschaft
 Universität Innsbruck
 Herzog-Siegmund-Ufer 15
 AT-6020 Innsbruck
 wolfgang.poeckl@uibk.ac.at

Literaturverzeichnis

- Adamo, Giovanni / Della Valle, Valeria (2003), *Neologismi quotidiani: Un dizionario a cavallo del millennio*, Firenze: Olschki.
- Adamo, Giovanni / Della Valle, Valeria (2008), *Il vocabolario Treccani: Neologismi. Parole nuove dai giornali*, Roma: Istituto della Enciclopedia italiana.
- Bernhard, Gerald (2000), „*riccòmetro* et al.: zur Popularisierung ‚gebildeter‘ Wortbildungsmuster“, *Italienisch* 22/43: 107-109.
- Born, Joachim (1995), „Wortbildung im europäischen Kontext: *euro* auf dem Weg vom Kompositionselement zum Präfix“, *Muttersprache* 105/4: 347-359.
- Born, Joachim (2006), „O confixo *euro-* nos países românicos e germânicos“, in: Athayde, Maria Francisca (ed.), *Estudos sobre léxico e gramática*, [Cuadernos do CIEG 23], 111-138, Coimbra: Universidade.
- Born, Joachim / Pöckl, Wolfgang (2013), „Überlegungen zu Außenseitern der Wortbildung – Vereinheitlichung der Terminologie als (zentrale) Aufgabe der Linguistik“, in: Born, Joachim / Pöckl, Wolfgang (eds.), „*Wenn die Ränder ins Zentrum drängen ...*“: *Außenseiter in der Wortbildung(sforschung)*, [Sprachwissenschaft 14], 7-24, Berlin: Timme.
- Duden – *Die Grammatik* (2009), 8., überarbeitete Auflage, Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag.
- Duden – *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache* (2011), 4. Auflage, Mannheim / Wien / Zürich: Dudenverlag.
- Elsen, Hilke (2013), „Zwischen Simplex und komplexem Wort – eine holistische Sichtweise“, in: Born, Joachim / Pöckl, Wolfgang (eds.) (2013), „*Wenn die Ränder ins Zentrum drängen ...*“: *Außenseiter in der Wortbildung(sforschung)*, 25-42, [Sprachwissenschaft 14], Berlin: Timme.
- Glück, Helmut (ed.) (1993, 2010), *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart / Weimar: Metzler.
- GRADIT (1999) = *Grande Dizionario dell'uso, ideato e diretto da Tullio De Mauro*. Torino: UTET.
- Grzega, Joachim (2012), *Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit: Eine Entdeckungsreise*, Tübingen: Stauffenburg.
- Kocourek, Rostislav (1982), *La langue française de la technique et de la science: Vers une linguistique de la langue savante*, Wiesbaden: Brandstetter.
- Martinet, André (1979), *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris: Crédif / Didier.
- Meesters, Gert (2002), „*euro-* en zijn concurrenten“, *Leuvense Bijdragen* 91/1-2: 79-96.
- Murawski, Hans / Meyer, Wilhelm (2010), *Geologisches Wörterbuch*, 12., überarbeitete und erweiterte Auflage, Heidelberg: Spektrum.
- Platen, Christoph (1997), „*Ökonomie*“: *Zur Produktnamen-Linguistik im Europäischen Binnenmarkt*, [Beihefte zur ZrP 280], Tübingen: Niemeyer.
- Pöckl, Wolfgang (2010), „Eurotextologie“, in: Hinrichs, Uwe (ed.), *Handbuch der Eurolinguistik*, 729-738, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Račienė, Ernesta (2011), „Zum Gebrauch der fremdsprachlichen Wortbildungselemente vom Typ *bio-*, *euro-* in der deutschen und der litauischen Presse- und Mediensprache“, *Kalba ir kontekstai: Mokslo darbai* 4/1, 233-241.
- Rey, Alain (dir.) (2000), *Robert historique*, Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Scheller-Boltz, Dennis (2010), *Präponeme und Präponemkonstrukte im Russischen, Polnischen und Deutschen: Zur Terminologie, Morphologie und Semantik einer Wortbildungseinheit und eines produktiven Kompositionstypus*. Frankfurt am Main etc.: Lang.
- Scheller-Boltz, Dennis (2013), „Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Gebrauch von Konfixen im Polnischen, Russischen und Deutschen: Translatorische Herausforderungen und lexikografische Aufgaben“, in: Born, Joachim / Pöckl, Wolfgang (eds.), „*Wenn die Ränder ins Zentrum drängen ...*“: *Außenseiter in der Wortbildung(sforschung)*, 167-187, (Sprachwissenschaft, Band 14), Berlin: Timme.
- Schmitt, Christian (2010), „Die Bedeutung des Lateins für die sprachliche Europäisierung“, in: Hinrichs, Uwe (ed.), *Handbuch der Eurolinguistik*, 137-169, Harrassowitz: Wiesbaden.
- Wandruszka, Mario (1969), *Sprachen – vergleichbar und unvergleichlich*, München: Piper.
- Wandruszka, Mario (1975), „Über die Natur natürlicher Sprachen“, in: Schlieben-Lange, Brigitte (ed.), *Sprachtheorie*, 319-342, Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Wandruszka, Mario (1977), „Falsche Freunde: ein linguistisches Problem und seine Lösung“, in: Laitenberger, Hugo (ed.), *Festgabe für Julius Wilhelm*, [Zeitschrift für französische Sprache und Literatur Beiheft NF 5], 53-77, Wiesbaden: Steiner.

Laura Ferrarotti

The Linguistic Landscape in Multilingual Urban Settings: An Introduction

Abstract

This article provides a concise introduction to the concept of the “linguistic landscape” along with a description of its main features and of its research implications. The concept was introduced by Landry and Bourhis. They define the “linguistic landscape” as the collection of visual material in different languages in a given territory, region, or urban agglomeration. These written signs could be public (or *top-down*) signs, such as street names and road signs, and/or private (or *bottom-up*) signs, such as advertisements on billboards, shop signs, and so forth. In particular, this concept has become a useful tool for sociolinguistic research on multilingualism in urban settings. Today, in fact, due to recent extensive migration, many different languages from various parts of the world tend to coexist in cities. This article focuses on the sociolinguistic research carried out by the *Università per Stranieri di Siena* into the linguistic landscape of the Esquilino area in Rome in 2004 and 2005. For this research a valuable multimethodological approach was used, leading to particularly interesting results. One of these results concerns the fact that the presence of some foreign languages in the area, such as Chinese, is not directly linked to the number of foreign speakers, but to sociological issues like the kind of job foreigners have and their degree of participation in community and institutional life.

Sommaire

Le but de cet article est d'introduire l'idée de “paysage linguistique” à travers la description de ses points les plus saillants ainsi que les aspects les plus importants relatifs à la recherche. L'idée de “paysage linguistique” a été introduite par Landry et Bourhis. D'après les auteurs le “paysage linguistique” est constitué par toute forme d'écriture visible que l'on peut déceler dans un certain territoire, ou bien région ou agglomération urbaine. Ces écritures peuvent être aussi bien publiques (ou *top-down*) comme, par exemple, la toponymie routière et les panneaux routiers que des enseignes privées (ou *bottom-up*), comme les affiches/panneaux publicitaires, les enseignes des boutiques, etc. L'étude du ‘paysage linguistique’ est un instrument important pour la recherche sociolinguistique dans le domaine de la pluralité des langues dans les réalités urbaines. De nos jours, en effet, à cause d'intenses phénomènes d'immigration, plusieurs langues, provenant de différentes parties du monde, coexistent dans les villes. Dans cet article nous allons présenter, en particulier, la recherche menée par l'*Università per Stranieri di Siena* en 2004 et en 2005 sur le paysage linguistique du quartier de Rome “Esquilino”. Cette recherche se caractérise par une approche multiméthodologique qui a menée à des résultats importants et exhaustifs concernant la présence du multilinguisme dans le quartier pris en question. Un de ces résultats est que la présence de quelques langues étrangères dans la zone, comme le chinois, n'est pas directement liée au nombre des locuteurs, mais à des aspects sociologiques comme le type de travail des étrangers et leur degré de participation dans la communauté et la vie institutionnelle.

Zusammenfassung

Dieser Artikel bietet eine knappe Einführung in das Konzept der “sprachlichen Landschaft” zusammen mit einer Beschreibung seiner Hauptmerkmale und deren Implikationen für die Forschung. Das Konzept wurde von Landry und Bourhis eingeführt. Sie definieren “sprachliche Landschaft” als Sammlung visuellen Materials in verschiedenen Sprachen innerhalb eines Territoriums, einer Region oder einer urbanen Agglomeration. Diese geschriebenen Schilder können öffentliche (oder *top-down*) Schilder sein, wie Straßennamen und Verkehrsschilder, und/oder private (oder *bottom-up*) Schilder, wie Werbung, Ladenschilder und so weiter. Dieses Konzept ist insbesondere für soziolinguistische Forschung ein nützliches Werkzeug geworden. In der Tat gibt es aufgrund der jüngsten extensiven Migration eine Tendenz, dass viele verschiedene Sprachen aus vielen Teilen der Welt in Städten nebeneinander existieren. Dieser Artikel konzentriert sich auf soziolinguistische Forschung, die von der *Università per Stranieri di Siena* zur sprachlichen Landschaft des Esquilino-Gebietes in Rom 2004 und 2005 durchgeführt worden ist. Für diese Forschung wurden ein multimethodischer Zugang gewählt, der zu besonders interessanten Ergebnissen geführt hat. Eines der Ergebnisse ist, dass einige Fremdsprachen im Gebiet, etwa das Chinesische, nicht direkt an die Zahl der Nicht-Muttersprachler geknüpft, sondern an soziologische Aspekte wie Beruf der Ausländer und deren Teilnahme am gemeinschaftlichen und institutionellen Leben.

The aim of this paper is to introduce the concept of the linguistic landscape in contemporary multilingual urban settings. Particular reference will be made to a recent research project into multilingualism in Rome carried out by the *Università per Stranieri di Siena*, which represents a valuable contribution to the field, especially from a methodological perspective. At the outset, it is worth mentioning that cities today are at the center of a wide debate across a broad range of disciplines. As far as social and human sciences are concerned, these disciplines range from anthropology to sociology, and from architecture to urban studies, including geography, philosophy, and literary, artistic and linguistic studies. Following recent extensive immigration into many big cities in Europe, much linguistic research into urban settings has contributed towards a greater understanding of the impact that foreign languages have on local and other immigrant languages. Primarily because of the presence of numerous foreign languages in cities today, “the city can be viewed today as a plurilingual reality, which contributes at the same time to language unification and standardization, to language contact and conflict, to linguistic hybridization and creolization” (Tani 2008: 71; Calvet 1994). It should be observed that this language hybridization and communication in different languages does not necessarily entail a deterioration or impoverishment of local or native languages, but can be viewed as an enriching cultural and linguistic contribution. Italy, in particular, has recently been at the center of large waves of immigration and, as a result, many foreign and for the most part non-European languages now coexist alongside Standard Italian and Italian dialects.

The recent multilingual phenomenon arising from the presence of non-European cultures and languages in Italy, and particularly in Rome, could in fact represent an opportunity to develop a new awareness and a spirit of enquiry on the part of everyone, scholars and laymen alike. One only needs to take a walk in the Esquilino, the Roman neighborhood with the highest rate of immigrants, to hear conversations in Chinese, Bengali, and Hindi, not to mention some of the languages that are more established in this area (Bagna and Barni 2006; Gorter 2010). Moreover, apart from foreign languages, new forms of urban aggregates are emerging which are no longer either connected or dependent on the historic city center. Instead, they tend to be oriented towards a polycentric urban life, to the extent that the distinction between city center and suburb seems to become blurred. As observed by Ilaria Tani while commenting on two definitions of Piazza Vittorio (the main square in the Esquilino area) by Vando (2007): “Piazza Vittorio has been defined as ‘the center of the suburbs’ for the immigrants and as ‘the suburb of the city center’ for the Romans” (Tani 2008: 71).

In addition to the plurilingual “voices”, the Roman neighborhood of Esquilino displays many written messages in “exotic” foreign languages. These include shop signs, signs in shop windows, posters, classifieds and advertisements. Moreover, many messages display “exotic” scripts such as Chinese, Tagalog, Hindi and Urdu. Even at the visual level, then, foreign languages capture our attention and form what we can consider the “linguistic landscape”. The most quoted definition used by scholars is the one provided by Landry and Bourhis in their well-known essay “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study” (1997: 25):

“The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on governmental buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration. The linguistic landscape of a territory can serve two basic functions: an informational function and a symbolic function.”

It is clear from the above passage that the concept of the linguistic landscape is necessarily connected to the notion of space, to what is visible in it and how foreign languages are represented in it. Moreover, the notion of space itself could be conceived in two distinct ways. As Gorter writes (2006: 82), the word *landscape* “refers to a piece of scenery itself, as well as to the representation of the landscape. [...] The language signs in the cities can be taken as the literal panorama a spectator

will see when walking the streets, but that same view reflects somehow the language composition of the inhabitants (and probably visitors) of the city.” The term *landscape* then refers both to the actual appearance of a place and to its representation, and the concept of “linguistic landscape” somehow reflects this double meaning: the actual shop signs, billboards or posters that initially capture our attention at the same time represent the languages in which they are written.

The informational function of the linguistic landscape consists in its possibility to inform us about the geographical delimitation of a territory inhabited by a given linguistic community (Landry/Bourhis 1997: 25) and, as such, provides information on this community. Above all, in the case of bilingual and multilingual communities, the languages used on the shop signs may indicate differences in language usage, especially if the language of the signs differs from that used in the neighborhood, thus providing information on the actual use of languages in a given territory.

Another important distinction underlined by Landry and Bourhis is the one concerning the difference between private signs, known as *bottom-up* (Gorter 2010) or *in vivo* (Backhaus 2006; Calvet 1990), and official signs, known as *top-down* (Gorter 2010) or *in vitro* (Backhaus 2006; Calvet 1990). Private signs typically pertain to shops and private businesses, advertisements and even graffiti, whereas public signs, usually put up by local authorities, consist of traffic signs, street names, names of sites, buildings and their uses, ministries, schools, parks, and public transportation. (Landry/Bourhis 1997: 26). Private signs are more commonly multilingual as they do not share the bureaucratic functions of public signs, which tend to be in the official language(s) of the country rather than in the immigrant languages; thus, sociolinguistic research on multilingualism is bound to find more relevant data in private signs. Such research can provide reliable information on the cultural and linguistic diversity of a given area.

An important aspect concerning the presence of languages in a given territory lies in its symbolic as well as in its informational function. If a given ethnic group’s language is largely present in the linguistic landscape, then this group acquires prestige and a positive identity when compared with other ethnic groups. This aspect is connected to the concept of objective and subjective “ethnolinguistic vitality” by which “the prevalence of the in-group language on public signs can symbolize the strength or vitality on one’s own language group on the demographic and institutional control front relative to other language communities within the intergroup setting” (Landry/Bourhis 1997: 28). However, “exclusion of the in-group language from public signs can convey a message to the effect that one’s own language is not valued and has little status within society. Furthermore, such exclusion conveys the notion that the in-group language is of little use for conducting public affairs, thus reinforcing a diglossic situation to the advantage of the dominant language” (Landry/Bourhis 1997: 28). Such a situation might induce those disadvantaged ethnic groups to restrict the use of their own language to limited situations, resulting in a negative psychological perception of their own identity. Among the various languages that can be found in the linguistic landscape of most cities in the world, English maintains a presence mainly by virtue of its role as *lingua franca* and because it holds both an informational function and a symbolic one. As far as the informational, or communicational, function is concerned, English is especially useful for foreign tourists and immigrants. Its symbolic function has been largely acknowledged by various authors, due to its widespread presence on shop signs, billboards and advertisements in most big and medium-size cities around the world (Piller 2003; Kelly-Holmes 2005).

Research projects on the linguistic landscapes of various cities and territories had already been carried out several years before the now widely-accepted definition of the linguistic landscape by Landry and Bourhis in 1997 (Mac Giolla Christ 2007; Shohamy/Gorter 2009; Jaworski/Thurlow 2010). Cities, given their high concentration of language uses by speakers belonging to different

social classes, have been a preferred research setting for many linguists and sociolinguists. Labov (1966), in particular, studied language variation in the urban context. Apart from speech, attention has been given to written displays in the city (Petrucchi 1986), from the epigraphs and graffiti (Zennaro 2004), to billboards, advertisements and fliers. Markus (2002) chose instead to focus on the distribution and function of buildings within the city. Among the studies that mainly dealt with the linguistic landscape, particular mention should be made of the research by Rosenbaum et al. (1997), which analyzed private and public signs in Jerusalem (Backhaus 2006). Backhaus underlines that such studies are usually carried out in countries where there is evidence of a language problem or conflict. In this sense, Backhaus mentions research carried out in Brussels (Tulp 1978; Wenzel 1996), in Montreal (Monnier 1989), in Jerusalem (Spolsky/Cooper, 1991), and a study comparing shop signs in Paris and Dakar (Calvet 1990, 1994).

It should be pointed out, however, that it was mainly after the definition of the concept by Landry and Bourhis that most research on the linguistic landscape took place both in Europe and in the rest of the world. In line with the definition of linguistic landscapes, such research dealt with the visibility of languages in urban public spaces, excluding other uses of language, which did not include written signs (Tani 2008). Moreover, Backhaus (2006) mentions the various studies that have been carried out in recent years and, among these, he mentions a study on the linguistic landscape in India (Itagi and Singh, 2002; LaDousa, 2002), and those on various cities in Israel (Ben Rafael et al., 2006, also quoted in Gorter, 2006). In the study by Reh (2004) particular attention was given to the plurilingual population of Lira, in Uganda, whereas multilingual signs in the immigrant neighborhoods of Ghent have been studied by Collins and Slembrouck and, finally, Born (2004) analyzed the Italian and German signs in two cities in South Brazil.

As one can easily imagine, the presence of English in urban language landscapes constitutes a seminal and a distinct line of research. It is worth mentioning, among others, the study carried out by Griffin (2004) on the use of English in shop signs in Rome, and the two studies on the use of English in shop signs in various European cities by Maria Schlick (2002, 2003). There is also the research on shop signs in Tokyo (MacGregor 2003) and the frequently-quoted study on the presence of English in Milan by Ross (1997), in which the definition ‘International English’ is employed to stress the high degree of intelligibility of signs in English. The study by McArthur (2000) on written signs in Zurich and Uppsala considered both English and multilingualism. While he agrees with Ross’s suggestion that English is a constant presence in the urban linguistic landscape, his findings proved that, besides English, other languages are also widely employed through the use of terms which are easily understandable on an international level. McArthur calls such uses *Interanto*, a blended term which includes the words *international* and *Esperanto* to emphasize the tendency toward language mixing and intelligibility. Apart from these studies, which primarily focused on English, it should be underlined that the presence of English has been discussed in most studies on the urban linguistic landscape. English is present to different degrees and for different uses, confirming its fundamental role as a *lingua franca* worldwide.

Research methodology is a crucial question when it comes to analyzing the linguistic landscape of a given city or territory. Many enquiries have employed a merely visual or mapping method which “reduces the city, also from a linguistic point of view, to a bi-dimensional surface based on points, lines and polygons which do not provide the full complex picture of the socio-linguistic interactions nor the mutual attitudes existing among the various groups of speakers” (Bagna/Barni 2006: 8). What is needed is a multimethodological research approach, such as the one employed by the *Università per Stranieri di Siena* for its *Osservatorio Linguistico permanente dell’italiano diffuso tra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* (Permanent Research Centre for the Study of the Italian Used by Non-Native Speakers and for the Study of Immigrant Languages in Italy). The

group adopted a multimethodological approach for a significant quantitative and qualitative research project in the Esquilino area of Rome between 2004 and 2005. The visual approach was supported by the use of technology, such as digital cameras connected to handheld computers, making it possible to record languages spoken in the neighborhood.

The research method took a sample of streets in the Esquilino area (e.g. via Giolitti, viale Manzoni and via Cavour) and recorded the languages written on the text formats referred to above. The texts were shop signs, brochures, posters, billboards, advertisements, personal messages, classifieds, and menus: in brief, all the written material that could possibly be seen. The next step after data collection entailed a classification of all the material under the following headings: languages used, lexical units, text genres, localization, domain and context of use. By employing such classification it was possible to create maps and map representations that could provide information on three basic dimensions. The first dimension, also defined as ‘static’, indicated the presence and visibility of languages in their written forms. The second dimension marked the interactions among the various foreign groups and to what extent they used their native languages to communicate with other people. To this end, interactions were recorded and categorized according to the kind of exchange and whether the conversations were monolingual or multilingual. Lastly, the third dimension involved the recording of conversations occurring among different groups and the use of “aggregate” languages. In this last case, the recorded conversations occurred in a specific place, such as the market or the local school, and the researchers tried to answer the following questions: “Is there a difference in the linguistic behavior if the shop keeper at the market is an Italian or a foreigner? Is there a difference in the linguistic behavior if the customer is an Italian or a foreigner? And which language is used if the foreign customer speaks the same language as the shop keeper or a different language?” (Bagna/Barni 2006). This data was categorized and represented on a map using polygons.

As a whole, the aim of this complex data gathering and analysis is to provide important information about the presence and use of languages in the neighborhood. The researchers first record the languages in their written forms, then the interactions among speakers, and finally the interactions are classified and analyzed according to the specific situations of the verbal exchanges. This methodology has led to interesting results. For instance, it has been possible to ascertain that 24 languages are used in the Esquilino area. The languages that are most common in the area are Chinese, Bengali, and—of course—Italian and English. Other commonly found languages are Sinhalese, Hindi, Russian, Arabic, Romanian, but also Spanish, French, Punjabi, Korean and Japanese. There are fewer instances of Albanian, Tagalog and Turkish, while there were very few instances (sometimes just one) of Urdu, Farsi, Portuguese, Polish and Ukrainian (Bagna/Barni 2006; Tani 2008). Thus, not all the languages found in the area are equally used or represented, as in many cases demographic data on an ethnic group does not reflect the use of that group’s language. Let us consider an example: even though there are many Filipino immigrants in Rome – they are the second largest group –, Tagalog, their native language, has nonetheless very little visibility on the linguistic landscape. A reason for this lies in the fact that many Filipinos work as caretakers for Roman families, thus they are physically and culturally less present in the Esquilino area and only a few of them manage a shop or other commercial activity. Quite surprisingly, even though there are fewer Chinese than Filipino people in Rome, most Chinese work in the commercial sector and, as a consequence, the presence of Chinese in the linguistic landscape of the Esquilino is prominent; it is, in fact, the most visible language when compared to the other foreign languages. As a result, data on the vitality of foreign languages is not directly proportional to the number of speakers of that language, but it is related to sociological questions such as the kind of job immigrants have in a given area and also to their degree of participation in its institutional life through political activity, or participation in school, cultural or media events.

We can conclude by observing that, besides the traditional, historical, natural, and geographical landscape, we also need to consider, in an age of great migratory upheaval, the linguistic landscape. This should be viewed analytically and critically as the outcome of oral communication and of written messages, which testify to the presence of individuals from different countries, and which are not merely pictorially interesting, but also particularly significant from a cultural perspective. In this sense, the linguistic landscape represents both a novelty in the contemporary world and also a genuine and worthwhile challenge for sociolinguistics.

Laura Ferrarotti
University of Rome "La Sapienza"
Department of Communication and Social Research
Via Salaria 113
IT-00198 Roma
Laura.Ferrarottibattino@uniroma1.it

References

- Backhaus, Peter (2006), "Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape", in: Gorter, Durk (ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, 52-66, Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Bagna, Carla / Barna, Monica (2006), "Per una mappatura dei repertori linguistici urbani: nuovi strumenti e metodologie", in: De Blasi, Nicola / Marcato, Carla (eds.), *La città e le sue lingue: Repertori linguistici urbani*, 1-43, Napoli: Liguori.
- Ben Rafael, Eliezer / Shoahmy, Elana / Hasan Amara, Muhammad / Truper-Hecht, Nira (2006), "Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel", in: Gorter, Durk (ed.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, 7-30, Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Born, Joachim (2004), "Zurück in die Folklore oder vorwärts als Werbeträger? Deutsch und Italienisch im öffentlichen Leben Südbraziens", in: Darquennes, Jeroen / Nelde, Peter / Weber, Peter (eds): *The Future Has Already Begun: Recent Approaches in Conflict Linguistics*, [Plurilingua 25], 49-59, St. Augustin: Asgard Verlag.
- Calvet, Louis-Jean (1990), "Des mots sur les murs: Une comparaison entre Paris et Dakar", in: Chaudenson, Robert (ed.), *Des langues et des villes: Actes du colloque international à Dakar, du 15 au 17 décembre 1990*, 73-83, Paris: Agence de coopération culturelle et technique.
- Calvet, Louis-Jean (1994), *Les voix de la ville: Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris: Payot & Ravages.
- Collins, James / Slembrouck, Stef (2004), "Reading Shop Windows in Globalized Neighborhoods: Multilingual Literacy Practices and Indexicality", *Journal of Literacy Research* 39/3: 335-356.
- Gorter, Durk (2006), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, Clevedon etc.: Multilingual Matters.
- Gorter, Durk (2010), *Roma Multietnica: L'analisi del panorama linguistico*, Roma: EDUP Multimedia.
- Griffin, Jeffrey L. (2004), "The Presence of Written English on the Streets of Rome", *English Today* 20/2: 3-8.
- Itagi, Narasimbha Hariyacharya / Singh, Shailendra Kumar (eds.) (2002), *Linguistic Landscaping in India with Particular Reference to the New States: Proceedings of a Seminar*, Mysore: Central Institute of Indian Languages and Mahatma Gandhi International Hindi University.
- Jaworski, Adam / Thurlow Crispin (2010), *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*, London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Kelly-Holmes, Helen (2005), *Advertising as Multinational Communication*, London: Palgrave Macmillan.
- Labov, William (1966), *The Social Stratification of English in New York City*, Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics [2nd ed.: Cambridge: Cambridge University Press 2006].
- LaDousa, Chaise (2002), "Advertising in the Periphery: Language and Schools in a North Indian City", *Language in Society* 31/2: 213-242.
- Landry, Rodrigue / Bourhis, Richard Y. (1997), "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study", *Journal of Language and Social Psychology* 16/1: 23-49.
- Mac Giolla Chríost, Diarmait (2007), *Language and the City*, New York: Palgrave Macmillan.
- MacGregor, Laura (2003), "The Language of Shop Signs in Tokyo", *English Today* 19/1: 18-23.
- Markus, Thomas A. (2002), *The Words Between the Spaces: Buildings and Language*, London / New York: Routledge.

- McArthur, Tom (2000), "Interanto: The Global Language of Signs", *English Today* 16/1: 33-43.
- Monnier, Daniel (1989), *Langue d'accueil et langue de service dans les commerces à Montréal*, Québec: Conseil de la langue française.
- Petrucchi, Armando (1986), *La scrittura: Ideologia e rappresentazione*, Torino: Einaudi.
- Piller, Ingrid (2003), "Advertising as a Site of Language Contact", *Annual Review of Applied Linguistics* 23: 170-183.
- Reh, Mechthild (2004), "Multilingual Writing: A Reader-Oriented Typology – with Examples from Lira Municipality (Uganda)", *International Journal of the Sociology of Language* 170: 1-41.
- Rosenbaum, Yehudit / Nadel, Elizabeth / Cooper, Robert L. / Fishman, Joshua A. (1997), "English on Keren Kayemet Street", in Fishman, Joshua A. / Cooper, Robert L. / Conrad, Andrew W. (eds.), *The Spread of English*, 179-196, Rowley: Newbury House Publishers.
- Ross, Nigel J. (1997), "The Signs of International English", *English Today* 13/2: 29-33.
- Schlick, Maria (2002), "The English of Shop Signs in Europe", *English Today* 18/2: 3-7.
- Schlick, Maria (2003), "The English of Shop Signs in Europe", in *English Today* 19/1: 3-17.
- Shohamy, Elana / Gorter, Durk (2009), *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*, New York / London: Routledge.
- Spolsky, Bernard / Cooper, Robert L. (1991), *The Languages of Jerusalem*, Oxford: Oxford University Press.
- Tani, Ilaria (2008), "Formazioni e trasformazioni di spazi linguistici e sociali: Appunti sull'Esquilino", in: Leone, Massimo (ed.), *La città come testo: Scritture e riscritture urbane – Atti del convegno internazionale – Università di Torino – Facoltà di Lettere e Filosofia, May 2008*, 69-93, Roma: Aracne.
- Tulp, Stella M. (1978), "Reclame en tweetaligheid: Een onderzoek naar de geografische verspreiding van franstalige en nederlandstalige affiches in Bussels", *Taal en sociale integratie* 1: 261-288.
- Vando, Fabio (2007), *Esquilino dei mondi lontani*, Roma: Caritas Diocesana di Roma.
- Wenzel, Veronika (1996), "Reclame en tweetaligheid in Brussel", *Brusselse thema's* 3: 45-74.
- Zennaro, Mauro (2004), "Epigrafi e fast food: Una panoramica delle scritture esposte a Roma tra classicità e decadenza", *Progetto grafico* 2: 1-12.

Manuela Cipri¹ • Giuseppe Gaetano Castorina (†)

A Eurolinguistic Approach to Terminology

Abstract

Within a Eurolinguistic framework, the introduction of Europeanisms does not mean contamination. On the contrary, it is important to devise a simple and international register of the language that will replace local, idiomatic and gender-specific terminology. Modern translators have powerful technological means to optimize translation; and databases, specialized corpora and the web permit them to attain optimal onomasiological solutions. The phonological aspects that are relevant to the enhancement of the receptive skills of Eurocitizens enabling them to see a larger number of similarities and connections among European languages, must be simple and user-friendly. The observation of dialects within a lexical Eurofamily is an ideal context for highlighting interesting convergences and sound changes from a synchronic perspective. Eurosynonyms clearly show the variability of vowel sounds, and a number of some systematic sound changes. For example, the Estonian *puhvel* compared to the Swedish *buffel* exemplifies the equivalence of /p/, /b/, /v/ and /f/; Gaelic *bual* and the Albanian *bualli* the loss of the intervocalic labial, the Neapolitan *ufalo* the loss of the initial sound (*apheresis*).

Sommaire

Dans un cadre eurolinguistique, l'introduction des européismes ne comporte pas la contamination. Au contraire, il est très important de concevoir un registre de la langue, qui soit simple et international et qui puisse remplacer la terminologie locale, idiomatique et spécifique au genre. Les traducteurs modernes ont un moyen technologique puissant pour optimiser la traduction. En plus, les bases de données, les corpus spécialisés, et le web permettent d'obtenir des solutions onomasiologiques optimales. Les aspects phonologiques qui sont pertinents aux capacités réceptives des euro-citoyens et qui leur permettent de voir plusieurs similarités et liens entre les langues Européennes, doivent être simples et «user-friendly». L'observation des dialectes dans une euro-famille lexicale est un contexte idéal pour mettre en évidence des convergences intéressantes et des changements de son du point de vue synchronique. Les Euro-synonymes présentent clairement la variabilité des sons vocaliques, et des changements systématiques de son. Par exemple, l'estonien *puhvel* par rapport au suédois *buffel* montre l'équivalence de /p/, /b/, /v/ et /f/; le gaélique *bual* et l'albanais *bualli* mettent en évidence une perte de la labiale intervocalique et le napolitain *ufalo* montre la perte du son initial (*aphérèse*).

Zusammenfassung

Im Rahmen der Eurolinguistik bedeutet die Einführung von Europäismen nicht Kontamination. Im Gegenteil, es ist wichtig, ein einfaches und internationales Register der Sprache zu entwickeln und lokale, idiomatische, genderspezifische Terminologie zu ersetzen. Moderne Übersetzer verfügen über leistungsfähige technologische Mittel zur Optimierung von Übersetzungen; auch Datenbanken, spezialisierte Korpora und das Internet erlauben es, optimale onomasiologische Lösungen zu erreichen. Die phonologischen Aspekte, die für die Verbesserung der rezeptiven Fertigkeiten der Eurobürger relevant sind und es ihnen ermöglichen, eine größere Anzahl von Gemeinsamkeiten und Verbindungen zwischen den europäischen Sprachen zu erkennen, müssen einfach und benutzerfreundlich sein. Die Betrachtung der Dialekte innerhalb einer lexikalischen Eurofamilie ist ein idealer Rahmen, um interessante Konvergenzen und Lautänderungen aus einer synchronen Perspektive hervorzuheben. Eurosynonyme zeigen deutlich die Variabilität der Vokale und einige systematische Lautänderungen. Das estnische *puhvel* ist im Vergleich zum schwedischen *buffel* beispielhaft für die Gleichwertigkeit von /p/, /b/, /f/ und /v/; gälisch *bual* und das albanische *bualli* für den Verlust des intervokalischen Labials, das neapolitanische *ufalo*, für den Verlust des Anlauts (*Aphärese*).

¹ This article was conceived together with my colleague Giuseppe Gaetano Castorina, linguist and President of the Association Eurolinguistica-Sud, who passed away in July 2013. This research was presented by us during the convention held in Pappenheim in April 2013.

For some time now the cultured languages of Europe have many common voices, most evident in politics and in philosophy, and by philosophy I also mean the kind of philosophy found in everyday conversation, even conversation of a less cultured, prepared or artificial kind. I'm not referring here to the voices pertinent to the sciences, which are common to almost all of Europe... But a vast number of those words that express things that are more subtle, and let me say it, more spiritual than what could be expressed by the classic languages or by our own languages in past centuries; or rather, they express the same things expressed in those languages, but more subtly and more finely in light of the progress and the refinement of perception and metaphysics and human sciences in recent times; a vast amount, I tell you, of these voices are the same in all of the cultured languages of Europe, apart from small particular modifications, mostly to their endings. They thus form a kind of smaller language, or a vocabulary which is absolutely universal". [1214]²

In this short passage, Leopardi underlines the importance of “Europeanisms” that “all derive from the same European civilisation and science”, a very similar outlook to that of Eurolinguistics, whose primary objective is to promote the common linguistic and cultural patrimony in order to reinforce the sense of “*European togetherness*”³.

The treaty of Lisbon, which came into force in December 2009 as an embodiment of directives, recommendations and documents from the Commission and the European Parliament, sets communication in one's mother tongue and in other European languages in first and second place respectively in the list of eight key competences necessary for personal fulfilment. The institutional pluralism of the European Union calls for a solution that respects the linguistic rights of all European citizens.

Communication in the mother tongue is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts; in education and training, work, home and pleasure. There are essential knowledge, skills and attitudes related to this competence: Communicative competence results from the acquisition of the mother tongue, which is intrinsically linked to the development of an individual's cognitive ability to interpret the world and relate to others. Communication in the mother tongue requires an individual to have knowledge of vocabulary, functional grammar and the functions of language. It includes an awareness of the main types of verbal interaction, a range of literary and non-literary texts, the main features of different styles and registers of language, and the variability of language and communication in different contexts.

Individuals should possess the skills to communicate both orally and in writing in a variety of communicative situations, and to monitor and adapt their own communication to the requirements of any given situation. This competence also includes the abilities to distinguish and use different types of texts, to search for, collect and process information, to use aids, and to formulate and express one's oral and written arguments in a convincing way that is appropriate to the context. A positive attitude towards communication in the mother tongue involves a disposition to critical and

² Leopardi, Giacomo, *Zibaldone* (1817-1832). The number in square brackets refers to the pages of Leopardi's manuscript.

³ Europeanisms, European togetherness and identity, Thesis 7: Such insight into the common linguistic and cultural basis of European languages will foster a sense of European togetherness, Puskin Essay www.eurolinguistica-sud.org (1999), an essential requirement for international communication in light of the geolinguistic and socioeconomic changes in recent years.

constructive dialogue, an appropriation of aesthetic qualities and a willingness to strive for them, and an interest in interaction with others. This implies an awareness of the impact of language on others and a need to understand and use language in a positive and socially responsible manner.

Competence in the mothertongue language and in other languages is defined in such detail that it brings to light the profound interactions that must be activated in examining further the nature, structure and evolution of both the mother tongue and of the other languages that are studied. The creation of a linguistic register with a simplified, Europeanised grammar and a widely shared vocabulary can contribute to multilingualism on a large scale while protecting and enriching each individual mother tongue as a primary source of Eurolinguistic competence.

The more than 2,000 combining formes listed in *Webster*, the numerous suffixes and prefixes, the thousands of words that possess analogous semantic value, with variations that do not impede inter-understanding, should form part of the basic knowledge common to all European citizens. Such an added conveyance level augments the communicative span of the mother tongue without interfering with the other creative, cultural, expressive and symbolic values of its other registers.

Words in everyday use are a key to obtaining important linguistic and cultural insights, and can be both useful in the construction of an international register and bode well for a common European register (Castorina 2009: 112f.). The Italian word *ippodromo*, for example, is formed from the confixes *ippo-*, which means ‘horse’ and *-dromo-* ‘race’. The *ippodromo* is the place where horse races are run. The term is present with minor variations in numerous European languages: *hippodrome* (en), *hipódromo* (es), *hippodrome* (fr), *Hippodrom* (de), *hipodrom* (al), *hipódromo* (pt), *hippodrom* (da), *hippodroom* (nl), *hipodromo* (es), *hippodrom* (no), *hipodrom* (pl), *hippodrom* (sv), *hipodrom* (tk). The presence of the morphemes *ippo-* and *dromo-* bestows on the noun a higher European Diffusion Index, which can also be found in other common language nouns: in Italian *velodromo*, *aerodromo*, *cinodromo*, *autodromo*, *motodromo*, *dromedario*, in specialist vocabulary such as *sindrome* (composed of *syn-* ‘together’ and *drómos* ‘race’), and in a group of symptoms that describe an individual’s critical condition, *lossodromia* (English *loxodromic curve*) - ‘that runs askew’ (a curved line that connects two points on the surface of the earth’s sphere which always makes an equal angle with every meridian), *lossodromico*, *prodromo* (that runs ahead, a messenger), *ortodromia* (running the shortest distance between two points on the earth’s sphere), *palidromo*, *polidromo*, *prodromo*, *prodromico*, *psammodromo*, *anadromo* (fish that runs backwards – a fish that travels up rivers from the sea to lay its eggs) and its antonym *catadromo* (fish that travels down rivers to lay its eggs in the sea), *cosmodromo* (launch base for spaceships), *emerodromo* (a runner that undertook very long paths), *lampadodromia* (running with torches). The number of words that we normally use (often without realising their semantic values or the importance of their components with regard to a reorganisation of the lexicon to acquire Eurolinguistic competence) is extremely large (Salvi/Cipri/Castorina 2011: 4). The Italian word *acido*, for example, contains the confix *ac-* which is of Indo-European origin, but which in Greek is *akē* - ‘point’. The same affix appears (denoting a sense of something pungent or acute) in *acciaio*, *acerbo*, *aceto*, *aculeo*, *acre*, *acuminato*, *acuire*, *acrimonia*, *esacerbare* and in the affixes *acanto-*, *acetil-*, *acro-*, *acuti-*, *acuto-*, *-ace*, as a component of words such as *acrobata* (literally one who walks on the tips of his or her toes); *Acropoli*, *acrostico*, *acronimo*, *acacia* (lit. thorny tree, containing quills); *acanto*, from *akantha* ‘thorn’, although it is probable that *akantha* derives from *akanthos* (*akē* + *anthos*), which literally means thorny flower. The phonetic variant *ag-* also adds to this lexical family *ago*, *agro*, *agrume*, *agrifoglio*, *agopuntura* (with /g/ in Italian and Albanian, /k/ in the other languages, e.g. *acupuncture* in English) and English words like *aglet* (shoe tip), *ague* (acute fever), *eager*, *garlic*, *vinegar*, *auger*, *garfish*, *to gore*. Another example is *Acne*, which like *acme* derives from the Greek *akmē* ‘culminating point’.

There is the precious stock of Greek, Latin and Neo-Latin words that, from a denotation perspective, are equivalent to words in other European languages. Toponyms, odonyms, eponyms, hypernyms, meronyms, names that contain international elements, for example *Garibaldi*, which contains an “element” of the English words *garlic* and *vinegar*, *Antonio*, which leads to Europeanisms such as *antologia*, or mentor an eponym which by virtue of a universal knowledge of Homer is widely known in many cultures.

Those words that English or French have mutated from Latin or from other European languages and then given back to Europe and to the world as Anglicisms, Frenchisms, internationalisms. Significant examples of words “given back” and adaptations in Italian include: *costituzione*, *mozione*, *opposizione*, *ultimatum*, *conservatore*, *liberale*, *comitato*, *conformista*, *assolutista*, *isolazionismo*, *obiettore*, *patriota*, *rivoluzionario*, *federalista*, *terrorismo*, *cosmopolita*, *nazionalizzare*.

The quality of the International Register, if Italian is taken as a point of reference, is proportional to the degree of effort employed in building on our knowledge of the language and in the reconstruction of its semantic families by virtue of the natural gift of inference that one has for one’s mother tongue, and then in the reconstruction of the Eurosemantic families, through reordering and enlarging the paradigms with words from other languages that share the same origin and among which key words can be found that assist in tracing and understanding others; for example the Italian words *sedere*, *assidersi*, *sessione*, *assiduo* (who sits beside continuously), *assessore*, *assise*, *dissidente* (who sits apart), *presidente* (who sits in front, who governs); the English *sit*, *session*, *assessor*, *assiduous*, *consider*, *dissident*, *president*; the Spanish *sentarse*, *sesión*, *asesor*, *asiduo*, *asisia*, *presidente*; the French *assidu*, *session*, *président*; the German *Sitzung*, *Präsident*; the Portuguese *assíduo*; the Polish *sesja*; the Polish and Slovakian *asesor*; the Swedish *sesion*, *president*; the Albanian *president*; the Czech *prezident*; the Dutch *forzitter*; the Norwegian *president*; the Lithuanian *prezidents*; and so on, including terms that at first sight seem unconnected but that within the paradigm reveal their affinity and the reasons for their belonging together, such as *assess*, *assessment*, to the extent that an assessment implies one or more “sittings” of a Commission or a Council, and that there exists a correlation with terms such as *sessione*, *assise* and *assessore*, who, from an etymological perspective, is ‘he who sits beside, or who participates in the sittings’. It is also noticeable how, within a Eurosemantic family, an awareness or knowledge of the phonetic changes that can be observed is favourable to and consolidates increased inference ability.

The grouping of terms in different languages reveals the connections between them and sheds light on the paths and evolutions of meanings and signifiers. Words reciprocally become clearer and lexical competence is developed, together with interest for semantics and applied Eurosemantics.

The ability to interpret and understand oral and written passages both in one’s own language and in others increases in measure with reflection on and analysis of the transparency of words and structures, with strategies for rendering transparent, memorising and acquiring those that are unclear through memory and acquisition helpers. It also interacts positively on the ability to speak and write and on one’s accumulation of cognitive, linguistic, communicative and intercultural competences aimed at propitiating integrated learning of language and content.

It is important to highlight the characteristics and specificities of different language registers in relation to the contacts, functions, objectives and recipients of communication and in relation to the register for international communication. Demonstrating the advantages of a multilingual approach, with its modalities and the opportunities they provide for perceiving and seeing interesting aspects of reality (together with the connections and similarities, differences and diverse perspectives which

are always instructive and revealing) underlines that such an approach not only represents a problem-solving resource at a linguistic level, but is also necessary for the true fulfillment of European citizenship, for citizens' rights to fair and equal living, social and working conditions within a multilingual community.

The costs of an absence of multilingual training and the ability to fully interact at a European and global level, or to be able to avail of conditions and instruments that facilitate international communication, are damaging not only from an economic viewpoint but also at a psychological, sociological and cultural level; whereas the advantages of a multilingualism that is sustainable, articulated, flexible, functional and that contains codes for communication behaviour, supported by precise linguistic and metalinguistic competences, serves to facilitate the accelerated learning of new languages which are necessary for the furthering of professional goals, and this is so rewarding that it is certainly worthwhile to take the trouble to do so and not underestimate any proposal or initiative.

In conclusion, in this era of globalisation and of the crossing of geopolitical barriers spurred on by the evolution of information technology, the need to overcome linguistic barriers represents an absolute priority. Information and its quality is inherently related to the quality of language and linguistic competence, and its development is increasingly linked to the quantity and level of interaction between languages. Multilingual ability is no longer simply a valuable bonus but has now truly become an integral part of development itself.

Manuela Cipri
 Facoltà di Scienze Politiche
 Università di Roma III
 piazzale Aldo Moro, 5
 IT-00197 Roma
 manuela.cipri@uniroma1.it

References

- Braun, Peter, et al. (eds.) (1990), *Internationalismen: Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*, Tübingen: Niemeyer.
- Castorina, Giuseppe Gaetano (2009), "Ritradurre le forme dell'infinito", in: Trigona, Prospero / Castorina, Giuseppe Gaetano, *Di poeti e di filologi*, 31-86, Roma: Euroma.
- Concise Oxford English Dictionary* (2011), Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (2003), *English as a Global Language*, Cambridge: CUP.
- Garzone, Giuliana / Salvi, Rita (eds.) (2007), *Linguaggi Specialistici, Didattica delle Lingue: Studi in onore di Leo Schena*, Roma: Cisu.
- Jakobson, Roman (1972), *Saggi di linguistica generale*, a cura di Luigi Heilmann, Milano: Feltrinelli.
- Jenkins, Jennifer / Leung, Constant (eds.) (2006), *Reconfiguring Europe: The Contribution of Applied Linguistics*, London: Equinox.
- Leech, Geoffrey / Svartvik, Jan (2006), *English: One Tongue, Many Voices*, New York: Palgrave Macmillan.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (2005), 7th ed, Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, Barbara (2006), "English as a Lingua Franca in the Expanding Circle: What It Isn't", in: Rubdy, Rani / Saraceni, Mario (eds), *English in the World: Global Rules, Global Roles*, 40-50, London: Continuum.
- Salvi, Rita / Castorina, Giuseppe Gaetano / Cipri, Manuela (2011), *Texts, Tools and Trends*, Bologna: Monduzzi editore.
- Ullmann, Stephen (1963), *The Principles of Semantics*, Oxford: Blackwell.
- Webster's Third New International Dictionary: A Dictionary of Prefixes, Suffixes, and Combining Forms, Unabridged* (2002), Springfield: Merriam-Webster.

Harald Haarmann

Who Invented the Theater? Reflections on the Most Ancient Layer of Our Cultural Vocabulary

Abstract

The article shows that many words from the world of ancient Greek theater (drama performances in a specific architectural form) actually go back to pre-Greek religious activity.

Sommaire

L'article illustre que beaucoup de termes du monde du théâtre grec ancien (des spectacles dramatiques dans une certaine forme architecturale) remontent en effet à des activités religieuses pré-grecques.

Zusammenfassung

Der Artikel zeigt, dass viele Wörter aus der Welt des antiken griechischen Theaters (dramaturgische Aufführungen in einer bestimmten architektonischen Form) letztlich auf vorgriechische religiöse Aktivitäten zurückgeht.

Introduction

The world of theater is familiar to all Europeans and, in our cultural vocabulary, we find borrowings from either Greek *theatron* or Latin *theatrum*. As part of the canon of our European education we learn that the ancient Greeks were the first to introduce the theater, including the associated terminology. This view, however, needs to be revised in light of new findings and insights in the study of pre-Greek cultures, of Neolithic and Bronze Age Europe. The Greeks are not indigenous to the land that came to be called *Hellas* in antiquity. Their ancestors, Indo-European pastoralists, migrated to Greece from the northern Balkans, in the course of the third millennium BCE (Anthony 2007: 361ff.).

In their Helladic homeland, the newcomers encountered the descendants of the ancient indigenous population (i.e. the Palaeo-Europeans or native Europeans) who, with respect to their culture and language, differed markedly from the immigrating Greeks. As to the language of the native Europeans it has been recently clarified that “pre-Greek is non-Indo-European” (Beekes 2010: xlii). The Indo-European migrants merged with the natives. Many generations later, in a milieu of culture and language contacts, the tribal profile of the Greek population of antiquity consolidated.

The newcomers absorbed much of the ancient knowledge of the pre-Greek population and the impact of the culture of the ancients on Greek civilization became manifested in the transfer of advanced technologies and of markers of high culture, for example, the know-how of wine cultivation, smelting techniques in metallurgy, architecture, ship-building, ancient rituals and cult practices (e.g. the worship of the pre-Greek goddess Athena); (Haarmann 2012, 2013). The Greeks assimilated many expressions associated with the arts and crafts, in the process of their adoption. Those borrowed terms of pre-Greek origin were integrated in the lexical structures of ancient Greek and, in Greek transformation, they were transferred to the cultural vocabulary of our modern languages. Among those linguistic indicators of the pre-Greek substratum are well-known terms such as *anchor*, *aroma*, *olive*, *ceramics*, *chemistry*, *chimney*, *metal*, *hymn*, *lyre*, *myth*, *psyche*, *wine* and others.

Among the pre-Greek institutions that impressed the Greeks were rituals and festive processions. In light of the intensive social interaction of native Europeans and ancient Greeks it is not surprising that the pre-Greek ritual heritage, too, had an impact on the formative process of Greek civilization. Rituals are at the very core of the functioning of culture. All cultures of the world, whether historical or recent, operate with a certain category of behavioral strategies that enhance in-group solidarity, maintain the rigidity of the knowledge obtained from previous generations, and reassure the sustainability of society. "In general a ritual is an act involving performative uses of language (for example, in blessing, praising, cursing, consecrating, purifying) (...) and a formal pattern of behaviour either closely or more loosely followed" (Smart 1997: 72).

There is consensus among scholars that ritual preceded theater, that ritualistic performance provides the mind frame for the reworking of eternal human matters (i.e. love, hatred, liberty, power, death) projected into the fictional world of theater. If this is true, then it is reasonable to assert that theater is ritualistic healing and that the impression of a play goes far beyond entertainment, for example, with the experience of "drama as therapy" (Jones 1996).

"Rituals are performative: they are acts done; and performances are ritualized: they are codified, repeatable actions. The functions of theatre identified by Aristotle and Horace - entertainment, celebration, enhancement of social solidarity, education (including political education), and healing - are also functions of ritual. The difference lies in context and emphasis." (Schechner 1994: 613)

The linkage between ritual and theatrical performance in the Greek world has been investigated with some scrutiny (e.g. Kowalzig 2007a, b). However, the historical depth of this linkage has not yet been fully perceived by classical scholars. Some would look for the origins of theatrical performance but, following Vernant and Vidal-Naquet (1990: 23) "it would be better to speak of antecedents." The symbiotic interplay between drama and ritual can be reconstructed for a world where the early Greeks vividly interacted with the native Europeans. Processions in the archaic period were more comprehensive than in the classical era since they included theatrical performances in which both men and women participated. In ancient Athens, processions ended on the Agora which played an important role as a political meeting place and cult center. Theatrical performances, in the archaic period, marked the final phase of processions, and it is important to perceive "the position of the 'theatre' as end-point of a procession. The procession was the core of the rural Dionysia, and theatrical performances an addendum" (Wiles 1997: 26).

Theater as Performance

The sixth century BCE saw a breaking away from older ritual traditions and a remodeling of cultural life. The major occurrence was the separation of the theatrical performances from the organization of the processions that continued to be held. The consequences of the separation were of a formal rather than of a contextual nature. The performances remained ritualistic and religiously connotated. From observations in the study of oral literature in a traditional culture, one may conclude that the impact of the verbal strategies that came to bear in theatrical performances in archaic Greece were most probably characterized by similar functions and structures, both in the context of processions and in the newly devised space, the theater. This means that the texts were oriented at formulaic language use typical of rituals. The use of formulaic language made it easier for the spectators in the theater to identify with the contents of the scenes since they were accustomed to formulaic presentations from previous events of processions.

"Structural familiarity and conventionality are those factors in the process of memorisation which are also apparent when studying the complex composed of formulaic systems and families of formulae, typical scenes

and themes. The supply of formulaic vocabulary, scenes and plots is structured with the help of interconnecting links in the same way as information stored in the memory generally. Particular formulae and the systems formed from them are grouped together thematically, some image elements and ideas link up with each other, some scenes have a tendency to attract certain details, etc. Tradition-oriented members of a culture (both performers and listeners) are thus more easily able to assimilate and reproduce elements organised formulaically” (Harvilahti 2000: 59f.).

Another conclusion is evident. In the early stage of development of theatrical performance, independent of processions, the spoken texts and the scenical arrangements were much simpler than what the Greek theater produced in the classical period. Elaboration and sophistication of language use and narrative lay in the future, with great names such as Aeschylus, Aristophanes, Sophocles and Euripides (Mastromarco and Totaro 2012: 68ff., 94ff., 120ff., 192ff.).

There is another aspect in the early tradition of theater as performance that points to the festive events of processions as antecedents, and that is the lively interaction between performers (actors) and audience (spectators). The crowd that watched processions in antiquity was no passive agent, but people communicated with the participants in the parade by shouting, hailing and commenting on the performance. This behavior was transferred also to the performance in the theaters. “Compared with modern spectators, ancient audiences who attended dramatic festivals were also rowdier, more vocal, and frequently hailed as the true arbiters of dramatic competitions at which plays were performed” (Roselli 2011: 1).

Even when theatrical performance had been separated from the performance of ritual processions it remained associated with the tradition of mythical narration. The ancient links with ritual processions can be readily identified in the genre of Greek tragedies. Aeschylus, who is regarded by many to be the father of European drama, carefully preserves the memory of the old roots of Greek theater, that is ritualistic performance of dance and song.

“Fifth-century Attic tragedy, like archaic epic poetry, took its subjects almost exclusively from myth. Tragedies on nonmythical themes were never more than experimental. [...] Tragedy was also influenced by the treatment of myth in epic poetry. Even ancient authors called Homer the father of tragedy, and Aeschylus reportedly said that he worked with the crumbs from Homer's table (TrGF vol. 3, T 112a-b). The tragic poet deliberately situated himself in the epic tradition of mythical narration.” (Graf 1993: 142)

The theater as a space with specific functions of performance is a secondary innovation. This can be illustrated by the etymology of the Greek term *theatron*. The stem *thea* points at a word of the pre-Greek substratum, meaning “theatrical performance” (Beekes 2010: 536). The suffix *-tron* (denoting a means for achieving an effect – in this case devising a space for display) was added later, once the architectural form of theaters was introduced. “As a literary genre with its own rules and characteristics tragedy introduces a new type of spectacle into the system of the city-state's public festivals” (Vernant/Vidal-Naquet 1990: 23).

In addition to the key concept *thea(tron)* the terminology of Greek theater contains other core expressions of pre-Greek origin:

- *brikeloi* characters in tragedy
- *thea* ‘sight, theatrical spectacle’
- *kerkis* ‘wedge-shaped division of the seats in the theater’ (metaphorical after the original meaning ‘weaver's shuttle’)
- *kokyma* ‘lamenting (tragedy)’

- *mimos* ‘mime (name of an actor)’
- *pitylos* ‘rhythmical, heavy beat (tragedy)’

Theater as Architectural Form

The layer of pre-Greek terms in the lexical domain of house-construction is extensive. And yet, there are no known borrowings relating to the construction of theaters. This is not surprising since there were no theaters in Greece before the sixth century BCE, and there are no architectural remains of earlier periods that would resemble Greek theaters. According to the traditions of the pre-Greek era, there was no need for a separate architectural form since theatrical spectacles were performed along the routes of processions.

It is not clear whether the rectangular shape of theaters is older than the theater with a circular space for the audience. In any case, it has been emphasized that the round shape was the preferred model since the period when democracy was introduced (i.e. since the fifth century BCE), and this form originated in Athens (Ober 2008: 200 ff.).

The circular shape of the space for the audience offers a practical as well as a symbolic advantage over rectangular constructions. “An inward-facing circle allows maximum eye-contact; each person knows that other people know because each person can visually verify that others are paying attention” (Chwe 2001: 5). Each spectators has a chance, not only to follow how the plot unfolds but to also observe the reactions of other spectators to what happens on the stage. Intervisibility is given priority, not only in the construction of theaters, but also of other public buildings.

“There is a historical association between democracy in Athens and architecture promoting intervisibility. Like the Greek theater, the *ekklesiasterion* (theater-like public meeting place for gatherings of a city assembly; in Athens, the Pnyx), the *bouleuterion* (large-scale roofed public building for a large probouleutic council), and the *prutanikon* (public building intended for public gatherings of several dozen magistrates; in Athens, the Tholos) may be Athenian architectural innovations” (Ober 2008: 209).

The most perfected form of the circular theater is the amphitheater. Most of the amphitheaters of antiquity were constructed by the Romans (Bomgardner 2000). The best-known amphitheater of the Roman world is perhaps the Colosseum in Rome. This monumental building, erected between 72 and 80 CE, ranges among the greatest works of Roman architecture. At the same time it is the biggest building which Jewish people have ever constructed. Those who built the Colosseum were Jewish prisoners of war who had been brought to Italy by Vespasian after his victory over the Jewish army in Iudaea, ending the first Jewish-Roman war.

The popularity of the theater—as a place of social contact and an environment for a reaffirmation of Greek cultural traditions through artistic interaction—increased in the course of time, and this can be inferred from the growing capacities to accommodate spectators. The history of the Theater of Dionysus, located on the southern slope of the Acropolis in Athens, is quite informative in this regard. The original version of this particular theater, built in the classical period (fifth century BCE), had seats for some 4,000 spectators while the enlarged version of the Hellenistic era (fourth century BCE) offered space for a maximum of 17,000 spectators (Gogos 2008).

Outlook

The development that has been outlined for the transition from pre-Greek religious activity to

Greek performance in a specific architectural form, the theater, repeated itself, once again, in the renewal of the genre of theater plays in medieval Europe. The theaters of antiquity with their pagan tradition of performances were abandoned by the Christians. And yet, the idea of dramatizing plots and performing them for a public that was in need of spiritual guidance did not die, but was revived. The pagan agenda of human drama was replaced by stories from the Bible. And just like theatrical performances served the purpose to enhance group cohesion among the native Europeans and early Greeks, they did so for medieval people.

“In traditional guild theater, which was performed in, by, and for specific local communities, actors and audience were known to one another. On religious holidays a series of plays based on stories from the Old and New Testaments was performed sequentially at various stations or places within a medieval town. Rather than formal theaters, the place of performance was often a pageant wagon. Numerous members of the community were involved in these productions, each of which was sponsored by one of the town guilds. Those who were not actors in the performance helped with preparation or participated as audience members watching the enactment of the timeless truths of biblical history.” (Howard and Rackin 1997: 31)

And just like the Greeks designed a specific form of architecture—as a space reserved for theatrical performances (i.e. rectangular and semi-circular theaters)—in the sixth and fifth centuries BCE, special buildings for theater plays were constructed, once again, in the sixteenth century. The oldest theater in western Europe was The Theatre, built by James Burbage on the south bank of the Thames in 1576. That was some ten years before Shakespeare came to London.

Harald Haarmann
Länsikaari 7
FI-54530 Luumäki
harald.haarmann@pp.inet.fi

References

- Anthony, David W. (2007), *The Horse, the Wheel, and Language: How Bronze-Age Riders from the Eurasian Steppes Shaped the Modern World*, Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Beekes, Robert (2010), *Etymological Dictionary of Greek*, 2 vols., Leiden/Boston: Brill.
- Bomgardner, David Lee (2000), *The Story of the Roman Amphitheatre*, London & New York: Routledge.
- Csapo, Eric / Miller, Margaret C. (eds.) (2007), *The Origins of Theatre in Ancient Greece and Beyond*, Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- Chwe, Michael Suk-Young (2001), *Rational Ritual: Culture, Coordination, and Common Knowledge*, Princeton: Princeton University Press.
- Gogos, Savas (2008), *Das Dionysostheater von Athen: Architektonische Gestalt und Funktion*, Wien: Phoibos.
- Graf, Fritz (1993), *Greek Mythology: An Introduction*, Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
- Haarmann, Harald (2012), *Das Rätsel der Donauzivilisation: Die Entdeckung der ältesten Hochkultur Europas*, 2nd ed., München: C.H. Beck.
- Haarmann, Harald (2013), *Roots of Ancient Greek Civilization: The Influence of Old Europe*, Jefferson: McFarland (in press).
- Harvilahti, Lauri (2000), “Variation and Memory”, in: Honko 2000: 57-75.
- Honko, Lauri (ed.) (2000), *Thick Corpus, Organic Variation and Textuality in Oral Tradition*, Helsinki: Finnish Literature Society.
- Howard, Jean E. / Rackin, Phyllis (1997), *Engendering a Nation: A Feminist Account of Shakespeare's English Histories*, London / New York: Routledge.
- Ingold, Tim (ed.) (1994), *Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture and Social Life*, London / New York: Routledge.
- Jones, Phil (1996), *Drama as Therapy: Theatre as Living*, London / New York: Routledge.
- Kowalzig, Barbara (2007a), *Singing for the Gods*, Oxford: Oxford University Press.
- Kowalzig, Barbara (2007b), “And Now All the World Shall Dance!” (Eur. Bacch. 144): Dionysos’ Choroi between Drama and Ritual”, in Csapo/Miller 2007: 221-254.

- Mastromarco, Giuseppe / Totaro, Piero (2012), *Storia del teatro greco*, 2nd ed., Milan: Mondadori.
- Ober, Josiah (2008), *Democracy and Knowledge: Innovation and Learning in Classical Athens*, Princeton / Oxford: Princeton University Press.
- Roselli, David Kawalko (2011), *Theater of the People: Spectators and Society in Ancient Athens*, Austin: University of Texas Press.
- Schechner, Richard (1994), "Ritual and Performance", in: Ingold 1994: 613-647.
- Smart, Ninian (1997), "Dimensions of the Sacred: An Anatomy of the World's Beliefs", London: Fontana Press.
- Vernant, Jean-Pierre / Vidal-Naquet, Pierre (1990). *Myth and Tragedy in Ancient Greece*, New York: Zone Books.
- Wiles, David (1997), *Tragedy in Athens: Performance Space and Theatrical Meaning*, Cambridge / New York: Cambridge University Press.

Ernst Kretschmer

Lothars Wut und Francos Mut Überlegungen zum europäischen Somatismus am Beispiel der *Leber*

Abstract

The paper deals with German, English, French, Italian and Turkish “somatisms” that are based on the various terms used for the liver. Their meanings in the different languages are quite similar, but not equivalent. The semantic range includes rage and anger, courage, love and passion. What they have in common and what distinguishes them can be explained within the context of the ancient theory of humorism, which dates back to Hippocrates and Galen, and which led to the European medicine of the Middle Ages. The results of an analysis of the individual somatisms help when we consider some basic problems of contrastive somatology. In addition to the matter of how to classify somatisms, which is inherent in general phraseology, the paper focuses on their semantic ranges which depend on the parts of the body they are based on. It is likely that symbolic somatisms, like those that refer to the liver, or “kinegrams”, idiomatic expressions that refer to conventionalized gestures, have a relatively narrow semantic range, whereas metaphorical somatisms based on parts of the body like the head, hand or mouth, have a broader semantic range, and thus reflect the functional diversity of these parts.

Sommaire

Cette contribution traite des „somatismes“, c’est-à-dire des expressions idiomatiques concernant les parties du corps, en allemand, anglais, français, italien et turc. On analyse, en particulier, les somatismes basés sur les différents rôles symboliques du foie. Ils sont similaires dans toutes les langues citées, toutefois ils ne sont pas identiques. Le champ sémantique du foie comprend la colère et la rage, le courage, l’amour et la passion. Les points communs et les différences doivent être interprétés selon l’ancienne théorie des humeurs, qui remonte à Hippocrate et à Galien et déterminera par la suite la médecine du Moyen Age européen. L’analyse des somatismes en question nous amène à l’introduction de certains problèmes fondamentaux de la „somatologie“ contrastante. Au-delà de la question de la classification, inhérente à la phraseologie en général, la contribution traite des champs sémantiques des différentes parties du corps qui sont la base des susdits somatismes. Supposons que les somatismes „symboliques“ soient figés. Les phrasèmes liés au foie en seraient un exemple, tout comme les somatismes „iconiques“ qui associent de manière conventionnelle un certain sens à un certain geste. Par contre, les somatismes „métaphoriques“ comme ceux associés à la tête, la main ou à la bouche, sont plus productifs dû à une grande diversité du champ sémantique. Ce fait reflète la fonction polyvalente des parties du corps correspondantes.

Zusammenfassung

Der Beitrag behandelt „Somatismen“ im Deutschen, Englischen, Französischen, Italienischen und Türkischen, die auf den Bezeichnungen für den Körperteil Leber aufbauen. Ihre Bedeutungen in den verschiedenen Sprachen sind ähnlich, aber nicht einheitlich. Das semantische Spektrum umfasst neben Wut und Ärger auch Mut, Liebe und Leidenschaft. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden vor dem Hintergrund der antiken Viersäftelehre erklärt, die auf Hippokrates und Galenos zurückgeht und die Medizin des europäischen Mittelalters bestimmte. Von den Einzelanalysen ausgehend führt der Beitrag auch in einige grundsätzliche Fragestellungen der kontrastiven „Somatologie“ ein. Neben dem allgemeinen phraseologischen Problem der Kategorisierungsmöglichkeiten steht die Frage nach den semantischen Spektren im Mittelpunkt, die den verschiedenen Körperteilen bei der Bildung von Somatismen eigen ist. Es wird vermutet, dass die Spektren symbolisch motivierter Somatismen, wie etwa die der Lebersomatismen oder der ebenfalls konventionalisierten Kinegramme, vergleichsweise eng sind, während metaphorisch motivierte Somatismen, denen Körperteile wie Kopf, Hand oder Mund zugrunde liegen, in ihrer semantischen Breite deren Funktionsvielfalt widerspiegeln.

1. Die Leber und die Laus: Eine Einführung

Lothar ist eine Laus über die Leber gelaufen ist im Deutschen eine durchaus gängige Redensart, die zu Missverständnissen kaum Anlass gibt. Versucht man indes, den Satz in eine andere der europäischen Sprachen zu übertragen, stößt man sogleich auf Schwierigkeiten. Sowohl nach der Laus als auch nach der Leber sucht man vergebens. Hat man das Glück, den Ausdruck überhaupt in einem zweisprachigen Wörterbuch als Eintrag zu finden, muss man sich mit lexikalischen Annäherungen zufrieden geben. Im Englischen etwa könnte es heißen: *Lothar is peeved*, was ziemlich genau der prosaischen Erklärung entspricht, die Röhrich der deutschen Redensart beilegt: „er ist verärgert, erbost“ (Röhrich 1994: 937). Im Französischen böte sich eine Redensart an, die das Wörterbuch der Académie Française auf die Möglichkeit zurückführt, die Laune von Pferden an ihrem Fell abzulesen: *Lothar s'est levé de mauvais poil*. Am nächsten, allerdings auch nur auf den zweiten Blick, kommt der deutschen Redensart die italienische Variante: *Lothar è di cattivo umore*: Er hat schlechte Laune.

Das italienische *umore* verweist, wie auch sein falscher deutscher Freund *Humor*, mit der Ursprungsbedeutung ‚Feuchtigkeit‘ auf die antike Humoralpathologie zurück, nach der sich die Menschen auf Grund der Säfte, die in ihnen kreisen, in vier Grundtypen einteilen lassen: Sanguiniker, Phlegmatiker, Melancholiker und Choleriker. Es sind Menschen, in denen jeweils das Blut, der Schleim, die schwarze und die gelbe Gallenflüssigkeit die Oberhand haben. Hippokrates wies diesen Flüssigkeiten schon im 5. Jahrhundert vor Christus vier Organe als Entstehungsorte zu, dem Blut das Herz, dem Schleim das Gehirn, der schwarzen Gallenflüssigkeit die Milz und der gelben die Leber. Mit Galenos von Pergamon, der es im zweiten Jahrhundert nach Christus ausbaute und verbreitete, verfestigte sich das Beschreibungsmodell zur „Temperamentenlehre“ und beherrschte als solches die Medizin des Mittelalters. Warum Lothar eine Laus über die Leber lief, ist demnach so zu erklären: Das Organ in ihm, das die Quelle seiner potentiellen Cholerik ist, wurde durch einen relativ unbedeutenden Anlass gereizt, ein kleines „etwas“, das durch Alliteration in ein Insekt verwandelt wurde. Zwar führte die Reizung nicht dazu, dass er in Zorn ausbrach, doch sie verstimmte ihn.

„Jemandem ist eine Laus über die Leber gelaufen“ ist ein Ausdruck, der die wesentlichen Kennzeichen eines Phraseologismus trägt. Ihm ist „Polylexikalität“ eigen, denn er besteht aus mehreren Wörtern. Er besitzt „Stabilität“, denn er wird stets so oder doch auf sehr ähnliche Weise benutzt. Er verfügt über eine „Idiomatizität“, die sich aus der „Nichtübereinstimmung von wendungsexterner und wendungsinterner Bedeutung der Bestandteile“ (Fleischer 1997: 6) oder – in anderer Terminologie – aus der „Diskrepanz zwischen der phraseologischen Bedeutung und der wörtlichen Bedeutung“ (Burger 2010: 30) ergibt. Da „Idiomatizität“ ein graduelles Phänomen ist (Burger 2010: 30), das von dem Ausmaß der Diskrepanz zwischen der wörtlichen und der phraseologischen Bedeutung abhängt, ist der Ausdruck hochgradig idiomatisch zu nennen. Er gehört zudem einer besonderen Gruppe von Phraseologismen an. Er teilt nämlich mit diesen die Eigenschaft, dass zu seinen „Konstituenten“ mindestens eine Körperteilbezeichnung zählt (vgl. Staffeld/Ziem 2008: 456). „Jemandem ist eine Laus über die Leber gelaufen“ ist ein Somatismus.

Somatismen gehören zu „den ältesten Schichten der Phraseologie“ (Földes/Kühnert 1992: S 31; vgl. Staffeld/Ziem 2008: 457) und bilden im Deutschen mit annähernd 20 % (Heringer 2004: 175) die größte Untergruppe der Phraseologismen (Staffeld/Ziem 2008: 457). Über diesen beachtlichen quantitativen Aspekt hinaus sind sie vor allem darum von linguistischem Interesse, weil ihre Bilder jener physischen, unmittelbar erfahrenen und nachvollziehbaren Körperlichkeit des Menschen entstammen, die bei seiner Konzeptualisierung der Welt in allen Kulturen eine tragende Rolle spielen. Sie zählen damit zu jenen besonderen Phraseologismen, die Lakoff „imageable idioms“

nennt (Lakoff 1980: 192). Oder anders: Es zeichnet sie ein hoher Grad an Bildhaftigkeit aus. Dass der deutsche Somatismus *Jemandem ist eine Laus über die Leber gelaufen* so schwer zu übersetzen ist, deutet ferner darauf hin, dass Somatismen im allgemeinen sich in verschiedenen Sprachen durchaus unterschiedlich ausgebildet haben. Das gilt sogar für die europäische Sprachenfamilie, obwohl sie doch nicht nur das kulturelle Erbe des Hippokrates und des Galenos von Pergamon, sondern vor allem auch die etymologischen Ursprünge der Körperteilbezeichnungen teilt, deren übergroße Mehrzahl in die indoeuropäische Zeit zurückreicht.¹

2. Der Mund des deutschen Volkes von 1899 und die Folgen: Ein Überblick

Die sprach- und kulturwissenschaftliche Beschäftigung mit Somatismen ist vergleichsweise jung. Paul Wigand, der als einer ihrer Pioniere zu betrachten ist, blieb im deutschsprachigen Raum nahezu ein Jahrhundert ohne Nachfolger. Dem Zeitgenossen Hermann Pauls wären „Somatismen“ noch fremd gewesen. Er bestimmte sie auf seine Weise als „dem menschlichen Körper entlehnte [...] sprichwörtliche [...] Ausdrücke und Redensarten“ und beschränkte sich darauf, sie aus dem „Munde des deutschen Volkes“ archivarisches zu sammeln (Wigand 1899). Eine Fortsetzung erfährt seine Arbeit erst 1986 mit der Ostberliner Dissertation von Doris Steffens über Phraseologismen mit der Basiskomponente *Hand, Herz und Auge*. Auch sie richtet die Perspektive auf Somatismen in der ihr eigenen „deutschen Gegenwartssprache“ aus (Steffens 1986) und bleibt damit letztlich wie Wigand in der Wissenschaftslandschaft allein. Kontinuität nimmt die Erforschung der Somatismen erst 1989 mit einem Aufsatz Günter Kempckes auf. Sein Vergleich der „Bedeutungskomponenten“ von *Kopf* mit der französischen Entsprechung *tête* bezeichnet, soweit bibliographisch belegbar, für den deutschen Sprachraum den Beginn der kontrastiven Somatologie. Mit ihrer praktischen Ausrichtung auf Einzelanalysen prägt diese bis heute die Beschäftigung mit somatologischen Fragestellungen. Der folgende Überblick über die Veröffentlichungen der letzten zwei Jahrzehnte verdeutlicht die weite Fächerung der Vergleiche, die zwischen deutschen Somatismen und denen in anderen Sprachen durchgeführt wurden:

Albanisch	Sadikaj (2009) [Herz] Sadikaj (2009) [Hand] Sadikaj (2010) [Herz, Hand]
Chinesisch	Wenig (1991) Ni (2011)
Dänisch	Farø (2002)
Französisch	Kempcke (1989) [Kopf]
Georgisch	Šileikaitė (2004) [Herz] Šileikaitė (2006)
Indonesisch	Siahaan (2008) [Herz, Leber, Kopf, Auge, Hand]
Italienisch	Gitterle (2005) [Hand]
Litauisch	Šileikaitė (1997) Šileikaitė (2004) [Herz] Šileikaitė (2006)
Polnisch	Komenda-Earle (2009) [Finger] Guławska-Gawkowska (2010) [Nase]

¹ „Unsere Bezeichnungen für die Körperteile sind fast durchweg frühindogermanischen Ursprungs. Man schließt gewöhnlich, die Indogermanen hätten sich die genaue Kenntnis der Körpergliederung durch Schlachten, Ausnehmen und Essen von Tieren erworben, so dass sie die zahlreichen Worte für die einzelnen Körperteile ursprünglich auf den tierischen Körper beziehen. Das geht mit ziemlicher Sicherheit auch daraus hervor, daß in manchen Wortreihen das betreffende Wort der einen Sprache einen Teil der oberen, das andere einen entsprechenden oder ähnlichen Teil der unteren Gliedmaßen bezeichnet, und daß vielfach zwischen Fingern und Zehen kein Unterschied gemacht ist, weil ursprünglich eben der gleiche Ausdruck für Vorder- und Hinterbeine gebraucht werden konnte“ (Stroh 1974: 6).

Rätoromanisch	Telli (2007)
Rumänisch	Zaharia (2001)
Russisch	Šileikaitė (1997)
Schwedisch	Lundh (1992)
	Lundh (1993)
	Krohn (1994) [Hand, Fuß]
	Malmqvist (2004)
	Telli (2007)
Spanisch	Holziger (1993)
	Mellado Blanco (1998)
	Larreta Zulategui (2001)
	Mellado Blanco (2004)
Ungarisch	Gaal (2009) [Hand, Auge]

Der Dominanz der kontrastiven Untersuchungen entspricht auf der anderen Seite ein Mangel an somatologischer Theoriebildung, der erst im letzten Jahrzehnt als solcher festgestellt wurde. Aus diesem ergibt sich das Postulat, aus einer allgemeinen Theorie des Phraseologismus heraus „interdisziplinäres Terrain zu betreten“ (Staffeld/Ziem 2008: 456) und linguistische Erkenntnisse mit denen der Psychologie und der Neurowissenschaften zu verbinden. Da diese Perspektive vorerst nur programmatisch ist, besitzt die nüchterne Bestandsaufnahme, die Elisabeth Piirainen 2007 für das *Handbuch Phraseologie* vornahm, vorläufig noch ihre Gültigkeit: “Although innumerable phraseological studies have looked at ‘somatism’, there has as yet not been any systematic and comprehensive investigation (Piirainen 2007: 212). Der vorliegende Beitrag wird daran nichts ändern. Er reiht sich in die Gruppe der kontrastiven Einzeluntersuchungen ein und geht dabei von der Annahme aus, dass der Weg zu einer allgemeinen, umfassenden Theorie der Somatismen dem Prinzip der Induktion zu folgen hat: Nur aus den Ergebnissen der kontrastiven Forschung kann eine solche abgeleitet werden. In seinem Zentrum steht nicht in der Frage der Übersetzbarkeit und damit auch nicht das Problem der Graduierbarkeit und Strukturierbarkeit von Äquivalenz. Sein Hauptthema ist vielmehr die Bildlichkeit der Somatismen, die in allen Sprachen zu ihren Kennzeichen zählt.

3. Lebern, die man isst oder hat: Ein Vergleich

Wie der deutsche Somatismus *Lothar ist eine Laus über die Leber gelaufen* spielt auch ein italienischer mit Hilfe der Leber auf Wut und Ärger an: *Filippo si rode il fegato* oder auch *Filippo si mangia il fegato*. Wörtlich übersetzt also: Philipp nagt an seiner Leber oder: er isst sie. Englische und französische Wörterbücher verkürzen den Ausdruck im wesentlichen auf *to be in a rage* und *enrager*, während die deutschen neben *vor Wut kochen* auch *sich krank ärgern* oder *zu Tode ärgern* anbieten, in dem sich zwei mögliche Folgen einer angefressenen Leber wiederfinden. Es ist sogleich einsichtig, dass sich die beiden Somatismen in ihrer Aussage strukturell und metaphorisch unterscheiden. Das Bild der Laus, die Lothar über die Leber läuft, setzt mit Agens, Lokativ und Benefaktiv drei semantische Rollen voraus, das Bild Filippas, der seine Leber isst, kommt mit Agens und Patiens aus. Die beiden Metaphern bilden zwei unterschiedliche Gemütszustände ab. Während Lothars Ärger durch einen geringfügigen Anlass ausgelöst wurde, rasch vorübergehen wird und darum vergleichsweise harmlos ist, sitzt der Filippas so tief, dass er von Dauer und damit eine Gefahr für seine Gesundheit ist.

Der italienische Somatismus *Franco ha fegato* – wörtlich: er hat Leber – findet im Deutschen keine Entsprechung, auch keinen Somatismus, der mit einer seiner Konstituenten auf ihn anspielen würde. Seine Bedeutung wird in den Wörterbüchern mit *Mut haben* wiedergegeben, in den englischen mit *to have guts*. Das Französische verfügt mit *avoir les foies* über einen scheinbar deckungsgleichen

Somatismus, der sich jedoch als ein besonders falscher Freund erweist, da er das Gegenteil – *Manschetten haben, ein Feigling sein* – bedeutet. Seine Entstehung verdankt er der Verkürzung seiner Ursprungsform *avoir les foies blancs*, die aus dem Argot des 19. Jahrhunderts stammt und zum ersten Mal in Aristide Bruants Chansons *Nini peau de chien* (Bruant 1965: 52 ff.) nachweisbar ist:

Mais celui qu'alle aime,
Qu'alle a dans la peau,
C'est Bibi-la Crème,
Parc' qu'il est costeau,
Parc' que c'est un homme
Qui n'a pas l' foi' blanc,
Aussi faut voir comme
Nini l'a dans l' sang!

Die gleiche Bedeutung hat die englische Metapher *lily-livered*, in der die Lilie die Farbe Weiß vertritt. Belegt ist sie 1605 in Shakespeares *Macbeth*, wo der König der Schotten einen seiner Diener einen „Feigling“ schimpft (V, 3, 14-17):

Go prick thy face and over-red thy fear,
Thou lily-liver'd boy. What soldiers, patch?
Death of thy soul! Those linen cheeks of thine
Are counselors to fear. What soldiers, whey-face?

Die Leber des mutigen Italieners und ihre semantischen Spiegelbilder im Französischen und Englischen führen abermals zu Hippokrates und Galenos zurück: Seit der Antike zeigt sich das Temperament des Cholerikers, das in ihr angelegt ist, durchaus janusköpfig: dem negativen Gesicht der Wut und des Zornes entspricht auf der anderen Seite das positive der Kühnheit und des Mutes. Seitdem gilt ebenso, dass nur die Leber, die gut durchblutet ist, die Säfte dafür bilden kann. Eine helle oder gar weiße Leber kann die Wut und den Mut des cholerischen Temperaments nicht ausreichend speisen.

4. Leber, Liebe und Leid: Ein zweiter Vergleich

Um *Friedrich hat frei von der Leber geredet* ins Französische, Italienische oder Englische zu übersetzen, muss abermals auf Formen wie *parler franc*, *parlare francamente* oder *to speak openly* zurückgegriffen werden, die mit der Bildlichkeit des deutschen Somatismus auch wesentlichen Facetten seiner Bedeutung verlieren: Friedrich redete insofern offen, als er sich nicht durch Bedenken hemmen ließ, die Vernunft und Verstand ihm vorgegeben hatten. Er mochte seinen Ärger ausgedrückt haben, vielleicht aber auch Kummer oder Begeisterung oder andere Gefühle, die sein Gemüt bewegten. Er drückte diese jedenfalls mit einer gewissen Leidenschaft aus, deren Grad zu bestimmen wäre. Der Somatismus belegt, dass die Bedeutung der Leber in der Nachfolge des Hippokrates und Galenos sich im Lauf der Jahrhunderte erweitert hatte. Über die Wut und den Mut hinaus, der von ihr ausging, war sie im Deutschen – für eine gewisse Zeit – zum Sitz der Leidenschaft schlechthin geworden, bis sie diesen dem Herz räumen musste, das ihn bis heute besetzt. Paul Fleming konnte im 17. Jahrhundert noch dichten (Fleming 1965: Bd. 1, 63):

Vergebens ist uns nicht die Leber einverleibet:
sie, sie ist unser Gott, der uns zum Lieben treibet.
Wer gar nicht lieben kan, der wisse, daß anstat
der Leber er faul Holz und einen Bofist hat.

Aber schon Christoph Martin Wieland blickte im 18. Jahrhundert in seinem *Hexameron von Rosenhain* auf einen für ihn veralteten Sprachgebrauch zurück und dichtete über „die Leidenschaft, die sich in seinem Herzen oder (wie die Alten meinten) in seiner *Leber* zu bilden anfangen wollte“ (Wieland 2011: 143) Der Somatismus *frei/frisch von der Leber reden/sprechen* ist ein historischer Abglanz von dem, was die Alten meinten.

Hans Jürgen Heringer (2004: 180) berichtet von der 52-jährigen türkischen Fabrikarbeiterin Y, die seit 18 Jahren mit ihrer Familie in Deutschland lebt und über Schmerzen in der Lebergegend klagt. Bei mehreren Untersuchungen, die von verschiedenen Ärzten durchgeführt wurden, konnte keine organische Ursache der Schmerzen festgestellt werden. Die Tatsache, dass diese verschwinden, sobald sich Y in der Türkei aufhält, legt die Diagnose einer psychosomatischen „hypochondrischen Fixierung nahe“. Da Ärzte schon von einem „Gastarbeiterfrauensyndrom“ sprechen, ist davon auszugehen, dass das Krankheitsbild verbreitet ist.

Die Klärung des Falls hängt – möglicherweise – mit einigen Somatismen im Türkischen zusammen:² *ciğerimin köpesi* bezeichnet dort wörtlich die „Ecke der Leber“ und bedeutet metaphorisch „Liebling“. Das Bild der Leber als Sitz von Liebe und Leidenschaft, das Fleming noch verwandte, für Wieland aber schon zur deutschen Sprachgeschichte zählte, hat sich im Türkischen bis heute erhalten. Und da auch die Liebe auf ihre Weise janusköpfig ist und sich bei Verlust und Enttäuschung in Leid verwandelt, bezieht sich der türkische Leberschmerz – *ciğer acisi* – metaphorisch auf den Verlust geliebter Menschen. Allgemein dient die Leber in türkischen Somatismen der Darstellung emotionaler Verletzbarkeit: *ciğerini delmek* – die Leber durchbohren – steht für ‚kränken‘, *ciğerini yakmak* – die Leber verbrennen – für ‚tief verletzen‘.

5. Zusammenschau und Ausblick

Eine Zusammenstellung der hier betrachteten Leber-Somatismen ergibt folgendes Bild:

WUT/ÄRGER

Deutsch: *Jemandem ist eine Laus über die Leber gelaufen*

Italienisch: *rodersi/mangiarsi il fegato*

MUT

Italienisch: *aver fegato*

Englisch: [Mangel an] *lily-livered*

Französisch: [Mangel an] *avoir les foies (blancs)*

LIEBE/LEIDENSCHAFT/TEMPERAMENT

Deutsch: *frei/frisch von der Leber reden/sprechen*

Türkisch: *ciğerini delmek* – die Leber durchbohren

Türkisch: *ciğerini yakmak* – die Leber verbrennen

Das Bild der Leber erscheint in diesen Somatismen mit mehreren Bedeutungen. Bei metaphorischen Bildungen ist das nichts Ungewöhnliches, da ein und derselbe Begriff durchaus in verschiedenen Metaphern Verwendung finden kann. Die *Leber* aber ist hier keine freie Metapher, sondern ein Symbol, dessen Konventionalisierung in das 2. Jahrhundert zurückreicht. Ausgehend von der Temperamentenlehre, die Galenos im kleinasiatischen Pergamon entwickelt hatte, verbreitete es sich im Lauf der Jahrhunderte über Europa und bildete dabei, sowohl in geographischer als auch

² Vgl. zu den folgenden Beispielen Heringer (2004: 179).

historischer Hinsicht, verschiedene, ihrerseits konventionelle Varianten, deren gemeinsamer Nenner in einer „starken Emotion“ gefunden werden kann.

Betrachtet man, wie das Symbol der Leber in diesen Somatismen verwendet wird, kann man zwei Gruppen unterscheiden: Die Bedeutung der MUT-Somatismen ergibt sich aus dem Symbol allein. Im Italienischen und Französischen wird es minimalistisch über das Verb *haben*, im Englischen über *sein* eingeführt. Es ist seine einzige Konstituente. Auch wenn die Unterscheidung zwischen teilbaren und nichtteilbaren oder auch kompositionellen und nichtkompositionellen Idiomen grundsätzlich problematisch ist (Dobrovol'skij/Piirainen 2009: 46 ff.), müssen *aver fegato*, *to be lily-livered* und *avoir les foies* damit zu den nichtteilbaren, nichtkompositionellen Somatismen gerechnet werden. Dazu zählt ebenfalls der deutsche Somatismus *frei/frisch von der Leber reden/sprechen*. Auch in diesem bleibt das Symbol der Leber die einzige bildliche Konstituente in einem Rahmen – *frei reden* oder *frisch sprechen* –, der ansonsten phraseologisch unspezifisch ist. In den italienischen Formen *rodersi il fegato* und *mangiarsi il fegato* so wie in den türkischen *ciğerini delmek* und *ciğerini yakmak* wird das Symbol hingegen über eine Metapher in eine besondere Bildlichkeit eingebunden. In dieser erscheint die Leber in einer gewissen semantischen Ambiguität. Über ihre symbolische Bedeutung hinaus, die jeweils der Ausgangspunkt der Somatismen ist, erhält sie in den metaphorischen Kontexten ihre lexikalische Konkretheit zurück. Denn nur wenn sich die Metaphern des Zerstörens – *annagen*, *essen*, *durchbohren*, *verbrennen* – auch auf die Leber als konkretes Organ beziehen und damit Wut die Liebe in ihrer körperlichen Erfahrbarkeit darstellen, erhalten die Somatismen ihren Sinn. Es sind – diese knappe Analyse deutet es an – teilbare Somatismen:

rodersi il fegato

Leber [(Sitz der Wut) + (lebenswichtiges Organ)] + annagen [zerstören]

mangiarsi il fegato

Leber [(Sitz der Wut) + (lebenswichtiges Organ)] + essen [zerstören]

ciğerini delmek

Leber [(Sitz der Wut) + (lebenswichtiges Organ)] + durchbohren [zerstören]

ciğerini yakmak

Leber [(Sitz der Wut) + (lebenswichtiges Organ)] + verbrennen [zerstören]

Zur Gruppe der teilbaren Somatismen gehört gewiss auch *Jemandem ist eine Laus über die Leber gelaufen*. Dem Wut-Symbol, das den Somatismus initiiert, tritt mit der Laus eine zweite Konstituente zur Seite, welche die Bilder des an sich Lästigen sowie das der Kleinheit in den Somatismus trägt und durch ihre Bewegung über das Organ ein unangenehmes Zwicken und Zwacken assoziiert, welches bisweilen das Ausmaß des Schmerzes erreicht:

Leber [Sitz der Wut] + Laus [Lästiges] + darüber laufen [Schmerz erregen]

In Hinblick auf eine allgemeine und umfassenden Theorie von Somatismen kann hier festgehalten werden: In Somatismen treten Bezeichnungen für Körperteile, die sich praktischerweise „Somateme“ nennen ließen, als Symbole auf, als Zeichen also, deren Bedeutung von der Kultur abhängt, in der sie konventionalisiert wurden. Solche Symbole können bildlich für sich stehen oder in einen weiteren bildlichen Zusammenhang eingeordnet werden, der ihre Gesamtbedeutung modulieren kann.

Die Anzahl der Leber-Somatismen ist im Türkischen höher als im Deutschen, Italienischen, Französischen oder Englischen (vgl. Heringer 2004: 179 f.). Im Vergleich zur Gesamtzahl seiner Somatismen ist sie dennoch verschwindend gering. Wie auch im Deutschen dominieren dort „Kopf“, „Hand“ und „Mund“ (Heringer 2004: 178). Allein für „Finger“, das quantitativ noch hinter „Bein“ und „Fuß“ liegt (ibid.), lassen sich in deutschen Wörterbüchern mehr als 80 Somatismen zählen (Staffeld/Ziem 2008: 457). In den anderen Sprachen dürfte es ähnlich sein. Der Grund dafür ist darin zu suchen, dass das Somatem „Leber“ im Wesentlichen ein Symbol ist, dessen konventionelle Bedeutung – Wut, Mut, Leidenschaft – seine bildliche Verwendung in Somatismen auf nur wenige Möglichkeiten beschränkt. Dass die Leber dort als Symbol erscheint, erhellt sich wiederum aus dem Vergleich mit „Hand“ und „Finger“, „Bein“ oder „Fuß“. Obwohl sie für den Menschen ein vitales Organ ist, spielt es doch in seiner Begegnung mit der Lebenswirklichkeit kaum eine Rolle. Sie ist weder sichtbar noch spürbar. Sie verdankt ihre Existenz im menschlichen Bewusstsein letztlich der Vivisektion. Ihre Bedeutung als Quelle von Wut, Mut oder Leidenschaft geht nicht aus der menschlichen Erfahrung der Lebenswirklichkeit hervor, sondern auf ein physiologisches Konstrukt der Antike zurück.

Festgehalten werden kann: In Hinblick auf eine allgemeine und umfassende Theorie der Somatismen wären die Somateme nach einer Typologie der Bildlichkeit zu ordnen, die auch die verschiedenen Grade ihrer Gestaltbarkeit umfasst. Wenn dem Symbol in dieser Hinsicht der geringste Grad an Freiheit und damit zugleich der geringste Verwendungsgrad zukommt, trifft diese Eigenschaft auch auf die so genannten Kinegramme zu, in denen sich konventionalisierte Gestik und Mimik wie *die Achseln zucken* (*to shrug one's shoulders, hausser les épaules, alzare le spalle*) oder *die Nase rümpfen* (*to turn one's nose, arricciare il naso*) verbalisiert.³ Dem metonymischen Einsatz von Somatemen steht – im Vergleich zu dem der Symbole – ein größerer Gestaltungsraum zu Verfügung, auch wenn ihre Grenzen dadurch vorgegeben sind, dass sie immer auf den Menschen als Ganzes verweisen müssen.⁴ Ihre Vielfalt belegen Formen wie *zur Hand gehen* (*to lend a hand, donner un coup de main, dare una mano*) *zur Hand sein* (*to be at hand, être à portée de main, essere alla portata di mano*) oder *um die Hand einer Frau anhalten* (*to ask for a woman's hand, demander la main d'une femme, chiedere la mano di una donna*). Das breiteste Spektrum aber ist gewiss den somatischen Metaphern eigen, die sich aus der Vielfalt der Funktionen bestimmter Körperteile – wie der des Kopfes, der Hand und des Mundes – ergeben und im freien Spiel zwischen den Bedeutungsbereichen ihre Varianten entfalten: Die bildliche Vorstellung, dass der Kopf als vermeintlicher Sitz des Verstandes unter dem Druck der Gefühle zuweilen abhandenkommt, führt in vielen europäischen Sprachen zu dem Somatismus *den Kopf verlieren* (*to lose one's head, perdre la tête, perdere la testa*). Dass er bei Überbelastung bildlich entzwei zu drohen geht, spiegelt in manchen der Somatismus *sich den Kopf zerbrechen* (*se casser la tête, rompersi la testa*) wider. Im Deutschen haben dumme Menschen *Stroh im Kopf* und das kostet sie diesen bisweilen. Im Italienischen tragen sie Sägespäne in ihm herum – *avere la testa piena di segatura* – um ihn höchstens zum Schönsein zu nutzen: *aver la testa solo per bellezza*. Im Französischen stutzt man den Gegner zu einem quadratischen Kopf zurecht – *mettre la tête au carré à qn* – und zeigt seine Hochnäsigkeit durch die Größe des eigenen an: *avoir la grosse tête*. Im Englischen improvisiert man aus dem Stehgreif *off the top of one's head* und bringt andere dazu,

³ Die Funktion der Kinegramme besteht darin, „die Informationen, die der menschliche Körper in einer eigenen komplexen Sprache übermittelt und die vom Empfänger über mehrere Sinne aufgenommen und interpretiert werden, in die enge Grammatik der verbalen Sprache zu gießen“ (Martin 2002: 10)

⁴ Folgt man Federica Casadei, lassen sich metonymische Somatismen auf grund von drei Kennzeichen bestimmen. Sie beziehen sich auf: „uno stato fisiologico o psico-fisiologico via la descrizione di uno stato fisiologico correlato (*avere gli occhi umidi, battere i denti*)“ oder „un'azione via la descrizione di un'azione che ne è fisicamente parte, causa o effetto (*alzare il gomito, mettere sotto i denti*)“ oder aber „un'azione via la descrizione di un'azione, comportamento o gesto a essa associato culturalmente o simbolicamente (*chiedere la mano di una donna*)“ (Casadei 1996: 100)

sich halb totzulachen: *to laugh one's head off*. Die Beispiele, die nur dem Deutschen und Englischen, Französischen und Italienischen entstammen, zeigen, dass gerade die Somatismen, die auf dem Spiel mit Metaphern beruhen, für die kontrastive Somatologie ein weites Arbeitsfeld bilden. Die Notwendigkeit, sinnvolle Kategorien und Skalen zu entwickeln, nach denen im interlingualen Vergleich klassifiziert und graduiert werden kann, stellt sich bei ihnen in besonderem Maß. Gerade das aber belegt ihren semantischen Reichtum, den sie der fundamentalen Rolle des menschlichen Körpers bei der Ordnung der Wirklichkeit und der Beschreibung der Erfahrungen in dieser Wirklichkeit verdanken.

Ernst Kretschmer
 Università di Modena e Reggio Emilia
 Largo Sant'Eufemia 19
 I-41100 Modena
ernst.kretschmer@unimore.it

Literaturverzeichnis

- Balsiemke, Petra (2005), „Was noch auf eine Kuhhaut geht... Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven in der Phraseologeforschung“, *Der Deutschunterricht* 5: 4-14.
- Banaim, Nora / Vilsthal, Verena (2006), *Somatismen im interkulturellen Vergleich*, München: Grin.
- Bruant, Aristide (1965), *Chansons I*, Ahrensburg/Holst. etc.: Damokles.
- Burger, Harald (2010), *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, 4., neu bearb. Aufl., Berlin: Schmidt.
- Dobrovol'skij, Dmitrij / Piirainen, Elisabeth (2009), *Zur Theorie der Phraseologie: Kognitive und kulturelle Aspekte*, Tübingen: Stauffenburg.
- Farø, Ken (2002), „Somatismen als Problem der dänischen und deutschen Lexikographie“, in: Henrik, Gottlieb / Morgensen, Jens Erik / Zettersten, Anne (eds.), *Symposium on Lexicography 10: Proceedings of the Tenth International Symposium on Lexicography May 4-6, 2000 at the University of Copenhagen*, [Lexicographica – Series Maior – Supplementary Volumes to the International Annual for Lexicography / Supplementbände zum Internationalen Jahrbuch für Lexikographie 109], 107-125, Tübingen: Niemeyer.
- Fleischer, Wolfgang (1997), *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage, Tübingen: Niemeyer.
- Fleming, Paul (1965) *Deutsche Gedichte*, hrsg. von Johann Martin Lappenberg, 2 Bde., unveränd. reprograf. Nachdr. der Ausg. Stuttgart 1865, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gaal, Gabriella (2009), *Deutsch-Ungarische Redewendungen bzw. Phraseologismen – eine empirische Untersuchung: Eine vergleichende und empirische Untersuchung zu Somatismen mit „Hand“ und „Auge“ in ungarischen Redewendungen und Sprichwörtern*, Magisterarbeit Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Gitterle, Cornelia (2005), *Somatismen mit dem Körperteil „Hand“ im Italienischen und im Deutschen: Ein grammatisch-semantischer Vergleich*, Diplomarbeit Universität Innsbruck, München: Grin.
- Greciano, Gertrud (1998), „Zur Phraseologie des Herzens“, in: Durco, Peter (ed.): *Europhras 97: Phraseology and Paremiology*, 144-150, Bratislava: Akademia BZ.
- Gulawska-Gawkowska, Małgorzata (2010), „Emotionale und somatische Konzepte im Deutschen und Polnischen am Beispiel der Phraseologismen mit der Konstituente ‚Nase‘“, in: Korhonen, Jarno / Mieder, Wolfgang / Piirainen, Elisabeth / Piñel, Rosa (eds.), *Europhras 2008: Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.-16.8.2008 in Helsinki*, 315-324, Helsinki: Universität Helsinki.
- Heringer, Hans Jürgen (2004), *Interkulturelle Kommunikation*, [UTB 2550], Tübingen, Basel: Francke.
- Holziger, Herbert Josef (1993), „Probleme der kontrastiven Phraseologie deutsch-spanisch am Beispiel somatischer Phraseologismen“, *Revista de Filología Alemana* 1: 155-167. <http://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL9393110155A>
- Kempcke, Günter (1989), „Struktur und Gebrauch der somatischen Phraseme mit den Bedeutungskomponenten ‚Kopf‘ und ‚tête‘“, in: Gréciano, Gertrud (ed.), *Europhras 88: Phraséologie Contrastive. Actes du Colloque International Klingenthal-Strasbourg 12-16 Mai 1988*, 225-232, Strasbourg: Université des Sciences Humaines, Département d'Études Allemandes.
- Kilian-Hatz, Christa / Schladt, Mathias (1997), „From body to soul: On the structure of body part idioms“, *Afrikanische*

Arbeitspapiere 49: 61-80.

- Knortz, Karl (1909), *Der menschliche Körper in Sage, Brauch und Sprichwort*, Würzburg: Kabitzsch (Stuber's Verlag).
- Knortz, Karl (1910), *Die Insekten in Sage, Sitte und Literatur*, Annaberg: Graser.
- Knortz, Karl (1911), *Reptilien und Amphibien in Sage, Sitte und Literatur*, Annaberg: Graser.
- Knortz, Karl (1912), *Hexen, Teufel und Blocksbergspuk in Geschichte, Sage und Literatur*, Annaberg: Graser.
- Komenda-Earle, Barbara (2009), „Zur Frage der Äquivalenz, Konvergenz und Bildaffinität: Am Beispiel von deutschen Somatismen mit der lexikalischen Komponente ‚Finger‘ und ihre polnischen Entsprechungen“, *Orbis linguarum* 34: 279-299.
- Krohn, Karin (1994), *Hand und Fuß: Eine kontrastive Analyse von Phraseologismen im Deutschen und Schwedischen*, [Göteburger germanistische Forschungen 36], Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (2011), *Metaphors we live by*, rev. ed., Chicago: University of Chicago Press.
- Larreta Zulategui, Juan Pablo (2001), *Fraseologia contrastiva del alemán y el español: Teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos*, Frankfurt a.M. (u.a.): Lang.
- Lundh, Karin (1992), „Äquivalente Somatismen im Deutschen und Schwedischen – wie soll das kontrastive Modell aussehen?“, in: Korhonen, Jarno (ed.), *Untersuchungen zur Phraseologie des Deutschen und anderer Sprachen: einzelsprachspezifisch – kontrastiv – vergleichend – Internationale Tagung in Turku 6.-7.9.1991*, [Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 40], 163-173, Frankfurt a.M. (u.a.): Lang.
- Lundh, Karin (1993), „Überlegungen zur Korpuszusammenstellung ‚Kontrastive Somatismen Deutsch-Schwedisch‘“, in: Andersson, Sven-Gunnar / Hyldgaard-Jensen, Karl (eds.), *Sprachgermanistik in Skandinavien: Akten des Nordischen Germanistentreffens in Göteborg, 5. - 8. Juni 1989*, [Göteborger Germanistische Forschungen 35], 169-176, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Malmqvist, Anita (2004), „Mit vollen Händen schenken: Semiotik als Interpretationsraster einiger Somatismen“, in: Jendis, Mareike / Malmqvist, Anita / Valfridsson, Ingela (eds.), *Norden und Süden: Festschrift für Kjell-Åke Forsgren zum 65. Geburtstag*, 160-172, Umeå: Umeå Univ.
- Mellado Blanco, Carmen (1998), „Eine Analyse des mikrostrukturellen Modellcharakters bei deutschen und spanischen Somatismen“, in: Eismann, Wolfgang (eds.) *EUROPHRAS 95: Europäische Phraseologie im Vergleich. Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*, [Studien zur Phraseologie und Parömiologie 15], 477-488, Bochum: Brockmeyer.
- Mellado Blanco, Carmen (2004), *Fraseologismos Somáticos Del Alemán. Un Estudio Lexico-Semántico*, [Studien zur Romanischen Sprachwissenschaft und Interkulturellen Kommunikation 13], Frankfurt a.M. etc.: Lang.
- Mulli, Juha (2011), „Somatismen und Konstruktionen“, in: Bonner, Witthold / Reuter, Ewald (eds.), *Umbrüche in der Germanistik: Ausgewählte Beiträge der Finnischen Germanistentagung 2009*, [Finnische Beiträge zur Germanistik 26], 165-175, Frankfurt a.M. etc.: Lang.
- Mussner, Marlene (2012), *Jedem Tierchen sein Pläsierchen: Phraseme mit Tierbezeichnungen im Komponentenbestand im Vergleich zwischen den Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch*, Frankfurt a.M.: Lang.
- Ni, Dan (2011), *Metaphern und Metonymien in deutschen und chinesischen Somatismen*, Hamburg: Kovač.
- Quartu, Monca / Rossi, Elena (2000), *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana: 10.000 modi di dire ed estensioni figurate in ordine alfabetico per lemmi portanti e campi di significato*, Milano: BUR edizioni.
- Röhrich, Lutz (2010), *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, 3 Bde., 2. Aufl., Freiburg: Herder.
- Sadikaj, Sonila (2007), „Untersuchung zur Valenz verbaler Somatismen des Deutschen“, *Ditura – Zeitschrift für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft* 3: 121-137.
- Sadikaj, Sonila (2009), „Metaphorische Konzepte in ausgewählten Herz-Somatismen des Deutschen und Albanischen. Eine vergleichende Untersuchung im Lichte der kognitiven Linguistik“, *Ditura – Zeitschrift für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft* 6: 123-140.
- Sadikaj, Sonila (2009), „Metaphorische Konzepte in Hand-Somatismen des Deutschen und Albanischen. Eine vergleichende Untersuchung im Lichte der kognitiven Linguistik“, in: *Studia Germanistica* 5: 83-101.
- Sadikaj, Sonila (2010), *Metaphorische Konzepte in somatischen Phraseologismen des Deutschen und Albanischen: Eine kontrastive Untersuchung anhand von Herz- und Hand-Somatismen*, [Würzburger elektronische sprachwissenschaftliche Arbeiten 9], Diss. Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
<http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2010/5066/>.
- Siahaan, Poppy (2008), *Metaphorische Konzepte im Deutschen und im Indonesischen: Herz, Leber, Kopf, Auge und Hand*, Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Šichová, Kateřina (2003), „Phraseologische Hauptmerkmale: Am Beispiel verbaler Phraseme mit Komponenten aus dem Bereich der Somatismen“, *Brücken. Germanistisches Jahrbuch. Tschechien – Slowakei / DAAD N.F.* 11: 265-284.
- Šileikaitė, Diana (1997), „Somatismen in der deutschen, litauischen und russischen Phraseologie“, *Kalbotyra* 45/3: 84-108.
- Šileikaitė, Diana (2004), „Der Somatismus ‚Herz‘ als phraseologisches Weltbildelement im Deutschen, Litauischen und Georgischen“, *Kalbotyra* 53: 84-93.
- Šileikaitė, Diana (2006), „Somatische Phraseologismen in der Bibel: Deutsch – Litauisch – Georgisch“, in: Fries,

- Norbert / Fries Christiane (eds.), *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog: Beiträge zum Kongress in Krakau 2006*. <http://www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/sileikaite.pdf>.
- Staffeld, Sven (2010), „Zur Rolle des Körpers in der phraseologisch gebundenen Sprache: Fingerübungen zur semantischen Teilbarkeit“, in: Korhonen, Jarmo / Mieder, Wolfgang / Piirainen, Elisabeth / Piñel, Rosa (Hrsg.): *EUROPHRAS 2008: Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.–16.8.2008 in Helsinki*, 68-77, Helsinki: Univ. Helsinki. <http://www.helsinki.fi/deutsch/europhras/ep2008.pdf>.
- Staffeld, Sven / Ziem, Alexander (2008), „Körper-Sprache: Zur Motiviertheit von Körperteilbezeichnungen in Phraseologismen“, *Sprachwissenschaft* 33/4: 455-499.
- Staffeld, Sven / Ziem, Alexander (2011), „Compositional and embodied meanings of somatisms: A corpus-based approach to phraseologisms“, in: Schönefeld, Doris (ed.), *Converging evidence: Methodological and theoretical issues for linguistic research*, 195-219, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Steffens, Doris (1986), *Untersuchung zur Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache unter lexikographischem Aspekt: Bedeutungsbeschreibung von Phraseologismen mit der Basiskomponente „Hand“, „Herz“ und „Auge“ im einsprachigen synchronischen Bedeutungswörterbuch*, Dissertation Berlin (Ost), Akademie der Wissenschaften der DDR.
- Strippoli, Silvia (2006), *Fraseologismi somatici del tedesco parlato*, Roma: CISU.
- Symanzik, Bernhard (2003), „Bilder, Metaphern und Metonymien in polnischen Idiomen: Polnische Somatismen mit der Basiskomponente „głowa““, in: Symanzik, Bernhard / Birkfellner, Gerhard / Sproede, Alfred (Hrsg.) *Metapher, Bild und Figur: Osteuropäische Sprach- und Symbolwelten: Beiträge zu einem Symposium in Münster, 20./21. Juni 2002*, 25-54, Hamburg: Kovač.
- Telli, Daniel (2007), *Von Kopf bis Fuss: Schwedische, deutsche und rätoromanische Somatismen aus kognitiv-semantischer Perspektive*, Lizentiatsarbeit Universität Zürich.
- Weng, Jianhua (1991), „Körperteilbezeichnungen in deutschen und chinesischen Phraseologismen“, *Proverbium* 9: 106-115.
- Wieland, Christoph Martin (2011), *Das Hexameron von Rosenhain [1805]*, Hamburg: Tredition.
- Wigand, Paul (1899), *Der menschliche Körper im Munde des deutschen Volkes; eine Sammlung und Betrachtung der dem menschlichen Körper entlehnten sprichwörtlichen Ausdrücke und Redensarten*, Frankfurt a. M.: Alt. [Reprint: 1987, Münster: Lit.]
- Zaharia, Casia (2001), „Somatismen im deutsch-rumänischen Vergleichsfeld“, *Germanistische Beiträge* 15-16: 235-240.

Claudia Polzin-Haumann • Christina Reissner

Mehrsprachigkeit und Interkomprehension – von der Wissenschaft in die Praxis

Abstract

This paper discusses some aspects of the interaction between semantics and pragmatics in the field of multilingualism and intercomprehension. The primary focus is on application-related and practical questions in the context of language teaching and language learning. Selected examples illustrate the transfer of academic research results into practice.

Sommaire

Cette contribution propose quelques réflexions à propos de la relation entre sémantique et pragmatique dans le domaine du plurilinguisme et de l'intercompréhension. L'accent est mis sur des questions d'application dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues. À l'aide d'exemples sélectionnés nous montrerons la mise en pratique des résultats de recherche dans différents secteurs.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden Überlegungen zum Ineinandergreifen von Semantik und Pragmatik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkomprehension formuliert. Dabei geht es insbesondere um anwendungsbezogene Fragen im Rahmen von Sprachlehr-/Sprachlernprozessen. An ausgewählten Beispielen wird der Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis aufgezeigt.

1. Begriffe und Grundlagen

1.1. Semantik und Pragmatik im Rahmen von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist ein komplexes Phänomen, das viele verschiedene Dimensionen aufweist: Es kann auf individueller und gesellschaftlicher Ebene lokalisiert werden; es hat zahlreiche politische Bezüge; es betrifft – heute mehr denn je – bildungspolitische Fragen, um nur einige wenige Aspekte anzureißen. Aufgrund ihrer Relevanz in den vielfältigen Bereichen wird Mehrsprachigkeit zum Untersuchungsobjekt auch der unterschiedlichsten linguistischen Teildisziplinen (u.a. Allgemeine Linguistik, Kontrastive Linguistik, Psycholinguistik, Semantik, Pragmatik) und angrenzender Forschungsfelder (z.B. Sprachlehr-/Sprachlernforschung, Didaktik, Fremdsprachenforschung). Greift man hier exemplarisch Semantik und Pragmatik heraus, die Bereiche, auf denen der Fokus der *Eurolinguistics Conference* lag, zeigt sich einerseits ein gewisses Spannungsverhältnis, andererseits treten auch hier Schnittmengen zutage, die zunächst kurz umrissen werden sollen.

Sowohl Semantik als auch Pragmatik sind linguistische Disziplinen, die sich mit dem Phänomen der Bedeutung befassen. Sie interessieren sich allerdings für verschiedene Aspekte¹. Während es der Semantik im engeren Sinne – vereinfachend gesagt – um die Bedeutung von einfachen und komplexen Ausdrücken als Bestandteilen des Sprachsystems geht, zielt die Pragmatik im engeren Sinne – und ebenso vereinfachend – auf das Wissen um den zweckbestimmten Gebrauch solcher Ausdrücke in konkreten Äußerungskontexten und Kommunikationssituationen. Im Kontext von

¹ Die kontrovers diskutierte Abgrenzung zwischen beiden Disziplinen wird im vorliegenden Beitrag zunächst ausgeklammert.

Mehrsprachigkeit sind zweifellos beide Disziplinen wichtig: Verschiedene Sprachen haben unterschiedliche semantische Strukturen, doch gibt es stets einzelsprachenunabhängige Sprecherbedürfnisse und Kontexte. Zugleich haben verschiedene Sprachen z.T. gleiche oder ähnliche semantische Strukturen, die aber einzelsprachlich unterschiedlich genutzt werden. Die hier eigentlich interessierende Frage ist also die nach dem Zusammenwirken beider Disziplinen.

Darüber hinaus weisen Semantik und Pragmatik generell Schnittstellen auf. Geht man von den verschiedenen Dimensionen von *Bedeutung* aus (z.B. Wortbedeutung – Satzbedeutung – Textbedeutung oder lexikalische Bedeutung – aktuelle Bedeutung; vgl. Schwarz/Chur 2004: 17-19), so liegt gerade bei letzterer als kontext- oder situationsgebundenem Phänomen der Übergang zwischen beiden Teildisziplinen.

Ungeachtet der Diskussionen um die Frage, ob Pragmatik als Teil der Semantik oder umgekehrt Semantik als Teil der Pragmatik einzuordnen ist, ist im Rahmen anwendungsbezogener Fragestellungen wie der Analyse und Erforschung von Sprachlehr- und Sprachlernprozessen offenkundig, dass beide Teildisziplinen wichtig sind. Semantische Aspekte bilden hier gewissermaßen die Grundlage, pragmatische die unverzichtbare Ergänzung. Das Verhältnis zwischen beiden bleibt noch genauer zu bestimmen. Eine der zentralen Fragen hierbei ist die Frage nach den Interdependenzen, den Wechselwirkungen und dem Zusammenwirken von Prozessen dieser beiden Ebenen.

1.2. Sprachrezeption

Gerade in der Sprachrezeption ist das Zusammenwirken semantischer und pragmatischer Faktoren wichtig. Das Verstehen gesprochener oder geschriebener sprachlicher Äußerungen ist ein hochkomplexer Vorgang, dessen Organisation und Ablauf von vielfältigen Faktoren abhängt, die in unterschiedlichster Weise und vor allem hochgradig individuell interagieren. Das Verstehen sprachlicher Äußerungen kann ebenso wenig isoliert von der gegebenen Kommunikationssituation wie vom konzeptuellen Weltwissen erfolgen. Es geht dabei stets darum, alle mental verfügbaren Informationen zu nutzen, zu denen die semantische, in der Regel kontextuell unabhängige, ‚erreichbare‘ Bedeutung ebenso gehört wie pragmatische Wissensressourcen und ganz allgemein alle außersprachlichen Wissensbestände im Sinne eines enzyklopädischen Weltwissens. Unter Mobilisierung all dieser Ressourcen können der Inhalt einer Äußerung verstanden und dabei im Idealfall nicht nur die Äußerungsbedeutung in der konkreten Kommunikationssituation, sondern auch die kommunikativ-pragmatische Bedeutung, zu der auch etwa Illokutionen und weitere implizite Inhalte gehören, entschlüsselt werden.

Der jeweilige Lexikoneintrag umfasst zunächst die semantischen Merkmale, grammatikalische und lexikalische Informationen, die im kognitiven System mit den konzeptuellen Merkmalen verbunden sind und kognitive Einheiten bilden, auf die im Sprachverarbeitungsprozess zugegriffen wird. Indem sprachliche Formen und Strukturen in mental repräsentierte Referenzstrukturen überführt werden, wird Bedeutung konstruiert. Dieser Prozess beginnt bereits bei den grafischen Zeichen. Dabei spielt das konzeptuelle Wissen ebenso eine Rolle wie das pragmatische Wissen etwa um Diskurs- oder Textsorte, aber auch um Sprachhandlungsmuster allgemein.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass in der Regel allein die lexikalische Bedeutung eines einzelnen Wortes für sich das Textverstehen nicht bewirkt, solange keine kognitive Verknüpfung stattfindet, und dass Textkohärenz hergestellt werden muss, um auf der Grundlage der eigenen Repräsentationen Sinn zu konstruieren. Im Umkehrschluss ist Textverstehen ohne lexikalisches Wissen und Verstehen ebenso wenig möglich, selbst wenn etwa morphosyntaktische Strukturen

erkannt werden. Die lexikalische Textbasis kann im Zusammenspiel mit konzeptuell vorhandenen, aber auch kotextuellen und kontextuellen Informationen erschlossen werden. Diese Wissensbereiche können beispielsweise bei der Erschließung metaphorisch eingesetzter Ausdrücke oder Illokutionen in besonderem Maße hilfreich sein, aber auch, um unbekannte sprachliche Elemente zu erschließen. Häufig sind es gerade die pragmatischen Prozesse, die vorhandene semantische Lücken schließen können. Hinzu kommt das konzeptuelle (allgemeine und domänenspezifische) Weltwissen, das auch dem „pragmatischen“ Wissen zugeordnet werden kann².

1.3. Rezeptive Kompetenzen und Spracherwerb/Sprachenlernen

Sprachrezeption ist ein wichtiger Baustein beim Lernen von Sprachen. Sie stellt die erste Stufe des frühkindlichen Spracherwerbs dar, auf der aufbauend der Erwerb der weiteren sprachlichen Kompetenzen erfolgt. Auch die interkomprehensiv Vorgehensweise richtet sich auf diesen Teilbereich der Sprachbeherrschung, ebenso die meisten anderen sprachenübergreifenden („pluralen“) Ansätze, wie sie etwa dem Europäischen Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen zugrunde liegen (vgl. Europarat 2004ff.). All diesen pluralen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie im Gegensatz zu traditionellen Vorgehensweisen zunächst nicht auf die gleichzeitige Vermittlung der sprachlichen Grundkompetenzen Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen ausgerichtet sind und damit die Lernenden nicht in allen Kompetenzbereichen möglichst wie Muttersprachler zu schulen versuchen. Vielmehr werden insbesondere im Anfangsstadium des Lernprozesses Teilkompetenzen geschult und trainiert. Damit entsprechen diese Konzepte den EU-Forderungen nach Kompetenzdifferenzierung und modularisierter Vermittlung der einzelnen (Teil-)Kompetenzen sowie dem Postulat, bestehende Nahverwandtschaft zwischen den Sprachen bei der Fremdsprachenvermittlung zu berücksichtigen. Diese Forderungen wurden bereits 1995 im *Europäischen Weißbuch für allgemeine und berufliche Bildung* formuliert (EU-Kommission 1995), finden aber noch immer recht wenig Beachtung in der Praxis.

Im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) wird die Förderung der Mehrsprachigkeit als eines der Ziele des Fremdsprachenerwerbs genannt. Dort wird ausgeführt, dass die individuelle Mehrsprachigkeit im Rahmen des Mehrsprachenlernens nicht durch ein additives und lineares Erlernen mehrerer Sprachen erreicht wird, sondern vielmehr durch den Vergleich zwischen verschiedenen Sprachen (Europarat 2001: 17). Dabei werden alle mental verfügbaren Sprachen eines Individuums und seine allgemeinen Wissensressourcen ebenso in den Verstehensprozess eingebracht wie die gesammelten Sprachlernerfahrungen, die die Grundlage für eine fundierte Mehrsprachenkompetenz bilden (ebd.). Der Transfer des vorgelernten Wissens vollzieht sich damit nicht nur auf der sprachlichen, sondern auch auf der enzyklopädischen Ebene, sowohl *intra-* als auch *interlingual*, und schließlich auf der didaktischen Ebene sowie den eigenen Lernprozess betreffend.

Ansätze zur Vermittlung und zum Erwerb rezeptiver Mehrsprachigkeit werden vor dem Hintergrund der gemeinsamen europäischen Bemühungen um die Erhaltung der Vielfalt der Sprachen und Kulturen als wichtige Prinzipien gefördert. Dies kommt auch im GER zum Ausdruck, in dem festgestellt wird, „dass diejenigen, die eine Sprache gelernt haben, auch sehr viel über andere Sprachen wissen, ohne sich dessen immer bewusst zu sein. Das Lernen zusätzlicher Sprachen bewirkt im Allgemeinen die Aktivierung dieses Wissens und führt zu einem höheren Sprachbewusstsein. [...]“ (Europarat 2001, Kap. 8.2.2 „Partielle und transversale Ansätze“). Auf dem Wege der modularisierten Vermittlung von Teilkompetenzen sollen mithin effizient und

² Doyé (2004: 61) fasst die unterschiedlichen Wissensbereiche in folgenden Kategorien zusammen: General knowledge, Cultural knowledge, Situational knowledge, Behavioural knowledge, Pragmatic knowledge, Graphic knowledge, Phonological knowledge, Grammatical knowledge, Lexical knowledge.

lernökonomisch nicht nur konkret (rezeptive) Kompetenzen in verschiedenen Sprachen aufgebaut werden, sondern vor allem transversale Schlüsselkompetenzen hinsichtlich der eigenen Sprachbewusstheit und des eigenen Sprachenlernens entwickelt werden.

2. Rezeptives sprachenübergreifendes Lernen: EuroCom

Eines der Instrumente zur Förderung von individueller Mehrsprachigkeit bietet die Interkomprehension in nahverwandten Sprachen. Unter *Interkomprehension* ist die Fähigkeit zu verstehen, in einer Gruppe von Sprachen kommunizieren zu können, ohne diese formal erlernt zu haben (Klein/Reissner 2002, 19). Aufgrund ihrer Verwandtschaft teilen die Sprachen einer Sprachfamilie Gemeinsamkeiten, die ein gegenseitiges Verstehen ermöglichen. Ihre gemeinsamen historischen Wurzeln ermöglichen den Sprechern jeweils einer dieser Sprachen, die anderen nahverwandten Sprachen zu verstehen. Zudem können sprachenübergreifend gemeinsame typologische Phänomene lernökonomisch zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in bislang unbekannten Sprachen genutzt werden. Die Fähigkeit, über eine Brückensprache schnell ein fundiertes Leseverstehen in einer ganzen Sprachengruppe zu erwerben, kann als eine erste Einstiegsmöglichkeit in die europäische Mehrsprachigkeit genutzt werden.

Die Interkomprehensionsforschung axiomatisiert die in verschiedensten, nicht nur linguistischen, Disziplinen gewonnenen Erkenntnisse zu sprachenübergreifenden Phänomenen aus einer transversalen Perspektive (vgl. Reissner 2007). Auf diese Weise können die über die Einzelsprachen hinweg bestehenden Synergien extrahiert und für den Erwerb insbesondere nahverwandter Sprachen nutzbar gemacht werden. Ausgehend von den o.g. Grundsätzen der Kompetenzdifferenzierung und Modularisierung wurde zunächst ein interkomprehensiv basierter Ansatz für die Gruppe der romanischen Sprachen entwickelt, das EuroCom-Konzept (Klein/Stegmann 2000; in französischer Sprache Meißner/Meißner/Klein/Stegmann 2004). Dieser Ansatz wurde weiterentwickelt für die anderen beiden großen Sprachengruppen Europas, die der slawischen und die der germanischen Sprachen³.

EuroCom richtet sich in erster Linie auf das Leseverstehen. Das Textverständnis basiert auf der Anwendung von Inferenztechniken, d. h. Strategien zum Transfer vorgelesenen Wissens auf neue Lernkontexte, und den linguistischen Transferinventaren. Diese wurden unter praktischen Anwendungsaspekten kategorisiert und mit der Metapher der „Sieben Siebe“ belegt (Klein/Stegmann 2000). Diese sieben Kategorien stellen die materialen Ressourcen für die innerromanische Interkomprehension dar. Sie basieren auf den zwischen den romanischen Sprachen bestehenden Ähnlichkeiten und Parallelen, die sich in den sprachlichen Strukturen feststellen lassen. Ausgangspunkt sind dabei die Grundwortschätze der behandelten romanischen Sprachen, die die Autoren unter besonderer Berücksichtigung der Gebräuchlichkeit und Frequenz analysiert und für die praktische interkomprehensive Anwendung zusammengestellt haben⁴.

Der interkomprehensive Lehr-/Lernansatz zielt auf die Sensibilisierung der Lerner für das Phänomen der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und das eigene Sprachenwissen und -lernen im Besonderen. Es soll ein Bewusstsein für das lernrelevante Wissen entwickelt werden, über das die Lernenden bereits zum Zeitpunkt der ersten Begegnung mit der vermeintlich fremden, gleichwohl aber (zum Teil hochgradig) transparenten Zielsprache verfügen. Ziel ist es, die Fähigkeit zum Transfer im Rahmen des Tertiärsprachenerwerbs zu trainieren und über diese Techniken die

³ *EuroCom* steht als Akronym für *Europäische Interkomprehension*. EuroComRom ist der romanistische Zweig des Konzepts, EuroComGerm der germanistische und EuroComSlav der slavistische; weitere Informationen unter <http://www.eurocom.uni-saarland.de>.

⁴ Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Reissner (2010b).

kognitiven Schemata besser und damit lerneffizienter miteinander zu vernetzen. Damit werden auch metakognitive Strategien ausgebildet, die die Lerner zu besseren ‚Sprachenvergleichen‘ machen; sie nutzen explizit ihr umfangreiches vorgelesenes Wissen, das traditionell ‚träge‘ bleibt und insbesondere nicht zum Erwerb von Fremdsprachen eingesetzt wird. Durch den bewussteren Umgang mit Sprache(n) trainieren sie, sich nahverwandten Sprachen mit einem anderen Selbstverständnis und -bewusstsein anzunähern und sie schließlich zu verstehen⁵.

Der transferbasierte Ansatz mobilisiert gleichermaßen deklarative wie prozedurale Transferressourcen. Die Grundprinzipien der interkomprehensiven Vorgehensweise lassen sich zusammenfassen unter den Schlüsselbegriffen des *kognitiven Lernens*, des Erwerbs von *Language Awareness*⁶ und *Language Learning Awareness* sowie von *Lernerautonomie*. Letztere wird insbesondere hinsichtlich der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie zur Übernahme von Verantwortung des Lernenden für seinen Lernprozess trainiert; das „Lernen des Lernens“ steht hier im Zentrum (vgl. Meißner/Morkötter 2009).

Einige interkomprehensiv Ansätze überschreiten von vornherein die sprachtypologischen Grenzen (die ohnehin nicht als absolut zu bezeichnen sind). So nehmen etwa Materialien, die im Rahmen der EuroComRom-Projekte zum Erwerb von Lesekompetenzen in den romanischen Sprachen erstellt werden, in aller Regel auch Bezug auf Entsprechungen im Englischen. Das Englische stellt ohnehin ein Beispiel *par excellence* für sprachfamilienübergreifende Transferressourcen dar: Nicht zuletzt aufgrund seiner normannisch beeinflussten Sprachgeschichte ist es vor allem hinsichtlich seines Wortschatzes sehr nah an den romanischen Sprachen; überdies hat es aber auch hinsichtlich Morphologie und Syntax zahlreiche Parallelen zu den romanischen Sprachen aufzuweisen, die zum interlingualen Transfer genutzt werden können (vgl. auch Grzega 2005; Klein/Reissner 2006; Hemming/Klein/Reissner 2011).

Im Laufe der letzten Dekade haben sich für das ursprünglich in der akademischen Forschung entwickelte und in der universitären Lehre erprobte Interkomprehensionskonzept in vielfältigen Kontexten praktische Anwendungsfelder eröffnet. Sie reichen von der Implementierung in der Lehreraus- und -weiterbildung über die Anwendung im schulischen Sprachenunterricht bis hin zur Erwachsenenbildung und beruflichen Fortbildungsangeboten. Abschließend seien hier verschiedene aktuelle Aktivitäten zum sprachensübergreifenden Konzept der Nutzung von Sprachverwandtschaften und des Vorgelesenen in der gebotenen Kürze dargelegt, um die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten pluraler Ansätze aufzuzeigen.

3. Von der Wissenschaft in die Praxis

3.1. Mehrsprachigkeitslehre und -lernen im saarländischen Kontext der Lehreraus- und -weiterbildung

Mehrsprachigkeit und Interkomprehension sind im Saarland Gegenstand der fremdsprachlichen Ausbildung in Schule und Universität. Sie sind sogar ausdrücklich politisch verankert, indem sie in das Sprachenkonzept des Landes integriert wurden (vgl. Saarland Ministerium für Bildung 2010, ausführlich dazu Polzin-Haumann/Reissner 2012).

⁵ Dieser inferentielle Lernbegriff, den Meißner/Reinfried geprägt haben (1998: 15), wird zunehmend deutlich gestützt von neueren Erkenntnissen aus den Neurowissenschaften (vgl. z.B. Videsott 2009).

⁶ In der Forschung wird dieser Begriff nicht einheitlich verwendet, wie etwa Burwitz-Melzer (2012: 27-29) ausführt. Eine sehr allgemeine, gleichwohl umfassende Definition als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ liefert die Association for Language Awareness (http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm). Gnutzmann (1997) differenziert zwischen verschiedenen Domänen, in denen *language awareness* relevant ist (affektiv, sozial, politisch, kognitiv, Performanz).

Seit 2010 werden in Zusammenarbeit zwischen Universität und Ministerium Schulprojekte zur Interkomprehension durchgeführt, bei denen die Studierenden der Lehramter Französisch und Spanisch aktiv in der Schule tätig sind. Diese Schulprojekte sind in den Rahmen der für die Lehramtsstudierenden verpflichtenden Seminare zur Sprachlehr- und Sprachlernforschung eingebettet (vgl. Polzin-Haumann/Reissner 2013). Die Studierenden erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, das an der Universität Gelernte unmittelbar in der Schulpraxis erproben zu können. In einwöchigen Projekten werden Schüler der Sekundarstufe für die europäische Mehrsprachigkeit und das eigene (Mehr-)Sprachenlernen sensibilisiert. Insbesondere über die vorhandenen Französischkenntnisse erarbeiten sie sich einen Zugang zum Leseverstehen romanischer Sprachen. Durch die Schulprojekte wird die erste Phase der Lehrerbildung direkt mit dem Schulalltag verknüpft. Auf diese Weise werden die im Rahmen des interkomprehensiven sprachenübergreifenden Lernens wesentlichen Konzepte (s.o.) direkt an die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer herangetragen.

Auch in weiteren Formaten universitärer Seminare kommen Lehramtsstudierende mit Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Kontakt, so in trinationalen Seminaren, die im Rahmen der sog. *Universität der Großregion*⁷ durchgeführt werden. Das Hauptcharakteristikum dieser Seminare liegt in dem Umstand, dass hier Mehrsprachigkeit und Interkomprehension nicht nur einer der Lerngegenstände sind, sondern als Handlungsformen integral die Veranstaltung prägen (vgl. ausführlich zu diesem Format Polzin-Haumann 2012).

Daneben sind Interkomprehension und Mehrsprachigkeit auch Gegenstand der saarländischen Lehrerfortbildung, die u.a. am Landesinstitut für Pädagogik und Medien angesiedelt ist⁸. In einem über ein Jahr laufenden Zertifikatskurs können Fremdsprachenlehrer ein Multiplikatorenzertifikat „Mehrsprachigkeit und Europäische Interkomprehension“ erwerben. Dabei werden in mehreren Modulen die Grundlagen der Interkomprehension und des Mehrsprachenlehrens und -lernens vermittelt, in der Praxis umgesetzt und unter den teilnehmenden Kollegen diskutiert sowie evaluiert. Damit kann insgesamt von einem Professionalisierungskontinuum im Saarland gesprochen werden, das die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung umspannt.

3.2. Mehrsprachigkeitslehre und -lernen in der beruflichen Bildung

Auch in der beruflichen Aus- und Fortbildung findet das sprachenübergreifende Interkomprehensionskonzept Anwendung. So wurde etwa mit Angestellten des Betreibers des Frankfurter Flughafens Fraport AG im Rahmen innerbetrieblicher Weiterbildung ein Firmentraining zur Mehrsprachigkeit durchgeführt (vgl. ausführlich hierzu Reissner 2010a). Gerade diese Zielgruppe kommt an ihrem internationalen Arbeitsplatz in intensiven Kontakt mit anderen Sprachen und deren Sprechern und kann daher von den vermittelten transversalen Kompetenzen in besonderem Maße profitieren.

Ein weiteres aktuelles Beispiel für die gezielte Anwendung des sprachenübergreifenden Ansatzes in neuen Lehr-/Lernkontexten ist das derzeit in seiner Schlussphase befindliche Projekt *Intermar*⁹. Dieses Projekt, das im Rahmen des *Lifelong Learning*-Programms der EU-Kommission (Key Action 2) finanziert wurde, führt ein Konsortium von 18 Partnern aus ganz Europa zusammen. Dazu gehören acht (militärische) Marineakademien, aber auch nautische bzw. Seehandelsschulen und Universitäten, darunter auch die Universität des Saarlandes. Die Partner, von denen einige

⁷ „Universität der Großregion“ ist ein im Rahmen des INTERREG-Programms der EU-Kommission geförderter grenzüberschreitender Universitätsverbund der Universitäten des Saarlandes, Lüttich, Luxemburg, Lothringen sowie der Technischen Universität Kaiserslautern und der Universität Trier. Weitere Informationen unter www.uni-gr.eu.

⁸ www.lpm.uni-sb.de.

⁹ Weitere Informationen unter www.intermar.ax.

bereits seit Jahren im europäischen Netzwerk zur Interkomprehension *Redinter*¹⁰ zusammenarbeiten, haben hier erstmals ein umfassendes Konzept zum Mehrsprachigkeitstraining für die Aus- und Weiterbildung in einem spezifischen beruflichen Zusammenhang entwickelt, nämlich für nautische und maritime Berufsfelder.

Im Rahmen dieses Projekts wurden zwischen 2011 und 2013 vielfältige Materialien zum sprachenübergreifenden und interkulturellen Lernen entwickelt. Die Materialien eignen sich gleichermaßen für die Präsenzlehre wie zum eigenständigen (Fern-)Lernen bzw. zur Verwendung im Rahmen von Blended-Learning-Szenarien. Die einzelnen Module reichen von einer Annäherung an das sprachenübergreifende und interkulturelle Lernen über das Fachsprachenmodul zum *Maritime English* bis hin zu Einheiten, die jeweils die Sprachen einer der großen europäischen Sprachfamilien (germanische, romanische und baltisch-russische Gruppe) behandeln. Das zugrunde liegende Konzept orientiert sich an der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik, deren Grundprinzipien bereits dargelegt wurden. Über Lernerzentrierung und aufgabenorientiertes Lernen sollen die auf See berufstätigen Lerner ihre *Language (Learning)* und *Intercultural Awareness* trainieren, um die Kommunikation an Bord zu verbessern, die von vielsprachig zusammengesetzten Crews und entsprechenden Kommunikationsschwierigkeiten geprägt ist. Durch das Intermar-Interkomprehensionstraining erhalten die Seeleute ein Rüstzeug, das sie besser als herkömmliche Unterrichtsszenarien für die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen auf ihren Seereisen vorbereitet.

Nähere Einzelheiten zum Projekt sowie die nach der Erprobungsphase an verschiedenen maritimen Institutionen überarbeiteten Lehr-/Lerneinheiten stehen bereits online zur Verfügung; eine entsprechende Lernplattform wird derzeit eingerichtet. Es ist vorgesehen, entsprechende Angebote an den einschlägigen Institutionen auch in Deutschland zu etablieren; die Jade-Hochschule Elsfleth wird hier als Pilotpartner zur Verfügung stehen.

4. Fazit und Perspektiven

Die jahrelangen Erfahrungen mit sprachenübergreifenden, transversalen Ansätzen in der Praxis zeigen in den verschiedenen Kontexten deutliche lernökonomische Vorteile für den Mehrspracherwerb. Schon nach wenigen Unterrichtseinheiten sind beachtliche Lernfortschritte zu erkennen; so können Studierende nach 30 Stunden Interkomprehensionstraining grundsätzlich auch komplexe Texte aus Presse und Internet in (vermeintlich) unbekannten Sprachen erschließen und sinngemäß wiedergeben. Das zu erreichende Kompetenzniveau bzw. der Schwierigkeitsgrad der zu bearbeitenden Texte steht dabei in unmittelbarer Relation zum Beherrschungsgrad der genutzten vorgelesenen Brückensprache(n)¹¹.

Trotz dieser evidenten Erfolge bestehen nach wie vor noch Forschungsdesiderata in vielerlei Hinsicht. So fehlt es bislang an Untersuchungen zum Textverstehen in Fremdsprachen aus übergreifender Perspektive, die Ansätze der allgemeinen Linguistik und Psycholinguistik, der Kognitionspsychologie, den Neurowissenschaften und der Didaktik umfassen; entsprechende Forschungen beschränken sich bisher ausschließlich auf das Lesen in der Muttersprache. Ein Ansatz, der die unterschiedlichen Erwerbskontexte berücksichtigt, verspricht wichtige Erkenntnisse über das spezifische Funktionieren der fremdsprachlichen Verarbeitung und darüber hinausgehend über die Prozesse, die interkomprehensiv basiertes Lesen in nahverwandten Sprachen auszeichnen.

¹⁰ Rede europeia de intercompreensão: www.redinter.eu.

¹¹ Ausführlich dazu z.B. Bär (2009), vgl. auch Reissner (2007).

Claudia Polzin-Haumann
 Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft
 (Schwerpunkt Sprachlehrforschung Französisch)
 Universität des Saarlandes
 polzin-haumann@mx.uni-saarland.de

Christina Reissner
 Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft
 Universität des Saarlandes
 c.reissner@mx.uni-saarland.de

Literatur

- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*, Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2012), „Sprachenbewusstheit als Teilkompetenz des Fremdsprachenunterrichts“, in: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (eds.), *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 27-39, Tübingen: Narr.
- Crystal, David (2010), *The Cambridge encyclopedia of language*, 3. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Doyé, Peter (2004): „A methodological framework for the teaching of intercomprehension“, *Language Learning Journal* 30: 59-68.
- Doyé, Peter / Meißner, Franz-Joseph (2010), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Narr.
- Europäische Kommission (1995), *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft – KOM (95) 590 vom 29.11.1995*. pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>.
- Europäische Kommission (2003), *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006 – KOM (2003) 449 vom 24.07.2003*. pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>.
- Europäische Kommission (2005), *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit – KOM (2005) 596 vom 22.11.2005*. pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>.
- Europäische Kommission (2006), *Special Eurobarometer 243 / Wave 64.3: Europeans and their languages*. pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>.
- Europäische Kommission (2007a), *High Level Group on Multilingualism: Final Report*. (pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>)
- Europäische Kommission (2007b), *Bericht über die Durchführung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachvielfalt“ – KOM (2007) 554 vom 15.11.2007*. pdf-Datei unter <http://ec.europa.eu/>.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u.a.: Langenscheidt. pdf-Datei unter <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/>.
- Europarat (2004ff.), *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) / Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) / Framework of reference for pluralistic approaches (FREPA)*. <http://carap.ecml.at/>.
- Gnutzmann, Claus (1997), „Language Awareness: Geschichte, Grundlagen, Anwendungen“, *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44/3: 227-236.
- Grzega, Joachim (2005), „The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills“, *Journal for EuroLinguistics* 2: 1-18. pdf-Datei unter <http://www.eurolinguistics.com>.
- Hemming, Erik / Klein, Horst G. / Reissner, Christina (2011), *English – the Bridge to the Romance Languages*, [Editiones EuroCom 6], Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. / Reissner, Christina (2006), *Basismodul Englisch – Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*, [Editiones EuroCom 11], Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, [Editiones EuroCom 1], 2. Aufl., Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (eds.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum: Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*, Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (eds.) (2004), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, [Forum Angewandte Linguistik 44], Frankfurt am Main u.a.: Lang.

- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (eds.) (2007), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, [Editiones EuroCom – EuroComGerm 1], Aachen: Shaker.
- Meißner, Franz-Joseph / Meißner, Claude / Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2004), *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ – Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, [Editiones EuroCom 23], Aachen: Shaker.
- Meißner, Franz-Joseph / Morkötter, Stefanie (2009), „Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension“, *Fremdsprachen: Lehren und Lernen* 38: 51-69.
- Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Narr.
- Polzin-Haumann, Claudia (2012), „Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der Universität der Großregion“, in: Bürgel, Christoph / Siepmann, Dirk (eds.), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*, 103-116, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Polzin-Haumann, Claudia / Reissner, Christina (2012), „Perspectives du français en Sarre: Politiques et réalités“, in: Cichon, Peter / Ehrhart, Sabine / Stegu, Martin (eds.), *Les politiques linguistiques explicites et implicites en domaine francophone*, 129-143, Berlin: Avinus.
- Polzin-Haumann, Claudia / Reissner, Christina (2013), „Comment sensibiliser les professeurs de langue au plurilinguisme? Un coup d'œil sur la Sarre“, in: Cifen – Centre interfacultaire de formation des enseignants (ed.), *Puzzle, Bulletin n°32: La formation initiale des enseignants en question: une perspective internationale*, partie 2, 71-76, Liège: Cifen. Auch unter http://www.ulg.ac.be/cms/c_3186161/de/publications.
- Reissner, Christina (2007), *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*, [Editiones EuroCom 26], Aachen: Shaker.
- Reissner, Christina (2010a), „Interkomprehensives Mehrsprachentraining für Angestellte des Frankfurter Flughafens – eine Erfahrungsskizze“, in: Doyé, Peter / Meißner, Franz-Josef (eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*, 97-106, Tübingen: Narr.
- Reissner, Christina (2010b), „Europäische Interkomprehension in und zwischen Sprachfamilien“, in: Hinrichs, Uwe (ed.), *Handbuch der Eurolinguistik*, 821-842, Leipzig: Harrassowitz.
- Reissner, Christina (2011), „Europäische Interkomprehension und ihre institutionelle Verankerung“, in: Reissner, Christina (ed.), *Interkomprehension und Mehrsprachigkeit in Europa: Akten des XXXI. Romanistentages 2009*, 181-198, Stuttgart: Ibidem.
- Saarland Ministerium für Bildung (2010), *Sprachenkonzept Saarland 2011: Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*. pdf-Datei: http://www.saarland.de/dokumente/res_bildung/Das_Sprachkonzept_Saarland_2011.pdf.
- Schwarz, Monika / Chur, Jeannette (2004), *Semantik: Ein Arbeitsbuch*, 4. Aufl., Tübingen: Narr.
- Videsott, Gerda (2009), *Mehrsprachigkeit aus neurolinguistischer Sicht: Eine empirische Untersuchung zur Sprachverarbeitung viersprachiger Probanden*, Stuttgart: Ibidem.

Joachim Grzega

Report on Developing and Testing the *Language Workout* Method The First Research Project at the Europäisches Haus Pappenheim (EHP)

Abstract

The article presents first results from experiments with a new language teaching method for beginners' level, the Language Workout Method (LWO). In a few hours, learners acquire skills for large aspects of the A1 language level (as defined by the EU). This is achieved by (1) a selection of items (words/phrases/structures) based on situational relevance, multi-contextual applicability and frequency, (2) an empathetic teacher guiding learners to the answer and including body-movement elements, (3) learners in a comfortable semi-circle, watching and listening without taking notes, (4) the presentation of new items in the source language and in the target language (with a literal translation), the indication of morpheme boundaries and a memory hook, (5) translation exercises, (6) conversational exercises with elements of *LdL* (*Lernen durch Lehren* 'Learning by Teaching'), (7) revision sections according to *LdL*.

Sommaire

L'article présente de premiers résultats d'expériences avec une nouvelle méthode d'instruire une langue à des débutants, la méthode *Language Workout* (LWO) ['entraînement linguistique']. Pendant peu d'heures les étudiants acquièrent des compétences pour une grande partie des aspects du niveau linguistique A1 (comme défini par l'UE). Ceci est acquis par (1) une sélection d'éléments (mots/phrases/structures) basés sur pertinence situationnelle, applicabilité multi-contextuelle et fréquence, (2) un instructeur empathique guidant les étudiants à la bonne solution, (3) des étudiants qui, dans un demi-cercle confortable, regardent et écoutent sans prendre des notes, (4) une présentation d'éléments nouveaux dans la langue source et dans la langue cible (avec une traduction à la lettre), l'indication de confins morphématiques et un procédé mnémotechnique, (5) des exercices de traduction, (6) des exercices de conversation avec des éléments de *LdL* (*Lernen durch Lehren* 'apprendre par enseigner'), (7) des sections de revision selon *LdL*.

Zusammenfassung

Der Artikel präsentiert erste Ergebnisse von Experimenten mit einer neuen Sprachlehrmethode für Anfänger, die Sprachworkout-Methode. In wenigen Stunden erwerben Lerner Kenntnisse für einen Großteil der Aspekte des A1-Niveau (gemäß EU). Dies wird erreicht durch (1) eine Auswahl an Elementen (Wörtern/Phrasen/Strukturen), die auf situativer Relevanz, vielseitiger Einsetzbarkeit und Häufigkeit beruht, (2) einer empathischen Lehrkraft, die die Lerner zur richtigen Lösung führt, (3) Lerner, die in einem bequemen Halbkreis zusehen und zuhören, ohne sich Notizen zu machen, (4) eine Präsentation neuer Elemente in der Ausgangssprache und in der Zielsprache (mit einer wörtlichen Übersetzung), die Markierung von Morphemgrenzen und eine Eselsbrücke, (5) Übersetzungsübungen, (6) Konversationsübungen mit Elementen von *LdL* (*Lernen durch Lehren*), (7) Wiederholungsabschnitte gemäß *LdL*.

Preliminary Remarks

In 2011, I started creating a new language method, which I call *Language Workout* (LWO) and which I have been further developing at the Europäisches Haus Pappenheim (EHP). The method integrates principles from my concept *Basic Global English* (BGE) (cf. Grzega 2005, Grzega/Stenzenberger 2011, <http://www.basicglobalenglish.com>), the teaching concept *Lernen durch Lehren* (LdL) / *Learning by Teaching* (Grzega 2006, Grzega/Klüsener 2012, Grzega/Klüsener 2013), and particularly the *Michel Thomas Method* (Levy 1997, BBC 2003, Solity 2008). This article presents a brief report on the first experiments with the LWO method from the view of a participant observer. Other aspects are analyzed by two of my students, Nora Hanusch and Claudia Sand, and will also be published.

Since the start of my teaching career in the 1990's, I have felt most comfortable with the model *Lernen durch Lehren (LdL)*, which I have gotten to know by the inventor himself, Jean-Pol Martin. The model was meant to be the answer to the clash between behavioristic methods, which focussed on teaching the language system through repetition and imitation without consideration of communicative skills, and the communicative turn, which stressed communicative patterns while neglecting grammatical skills. Martin solved this by having learners, no matter at what level they were, give information **about** the foreign language **in** the foreign language, in other words: he had students teach grammar, vocabulary and culture in the foreign language. By this, he not only gave a platform for developing linguistic skills, but also social, organizational and methodological skills. When I first saw the method as a university student at a secondary school in 1992, I was fascinated by how much the learners were able to say (actually more fluently than we university students). Since the late 1990's, I was lucky to cooperate with Martin in elaborating the technique into an entire meta-method—a method that aims at providing core contents, individually selected contents and “soft skills” (such as moderating, presenting expert knowledge to a lay audience, evaluating sources, generating knowledge, working in a team, showing tolerance and empathy, improving the world). I also integrated LdL when I developed classroom material for teaching my concept of Basic Global English to adult groups and to children at primary school. In my experience, teaching a foreign language according to LdL nearly exclusively in the foreign language is a fully effective method. However, I think that it is good to keep eyes open for things that may still improve the learner's achievements. Realizing that many adults have already acquired a number of “soft skills” through their job and that for adult beginners the mastering of teaching and speaking a foreign language is highly complex and lowers the number of linguistic items that can be trained, I was wondering whether LdL—at least in its pure form—would be the ideal concept in all sorts of courses for adults.

When I was looking for ideas for developing self-teaching material in 2005, I had first stepped over the Michel Thomas Method, but quickly forgot about it since I was looking for ideas to present English solely in the foreign language. Thanks to Wolfgang Butzkamm (cf., e.g. Butzkamm/Caldwell 2009), I learned more about effective and ineffective uses of the mother-tongue in the foreign language classroom. I integrated his ideas in my BGE material for adult groups (Grzega 2009). The role of the native language and the continued interest in improving self-teaching methods brought me back to the Michel Thomas Method (MTM). Michel Thomas claims that after 3 days learners achieve “a solid comprehensive knowledge of the entire structure of the language” (BBC 2003: 1-00:43ff.). From May 2011 on, I delved into MTM in a self-experiment and in a class experiment. I tried out the Spanish course (having some pre-knowledge of Spanish), the Polish course (having no pre-knowledge of Polish) as well as the Japanese course (having no pre-knowledge of Japanese) and afterwards designed lessons in Swedish, Polish and Russian to be taught to one person, two people and several dozen people.

As quoted, the target of MTM is the structure of the language, in other words: grammar. The MTM is based on the following principles: learners build their own sentences, rather than learn set phrases. The responsibility for learning is with the teacher, not the student. In each step, learners are given new words and then a model sentence in their native language, which learners are asked to transfer into the target language. Every learner has to think about the solution first. Then the teacher picks out a learner to try it. If the solution is wrong, the teacher gives hints for autocorrection. When the learner has given the correction equivalent, the teacher repeats as a final step. This way, learners are supposed to assimilate grammar patterns without really realizing it.

My first evaluation was that it is a very interesting approach with which you acquire active and passive grammar skills very quickly. To what degree the skills last is another question. The extensive work with internationalisms, which helps to build up a quite large vocabulary, is also convincing. However, although Michel Thomas also points out the limited amount of 500 to 1,500 items in the active vocabulary of speakers of any language and the only 600 words that a thick New York newspaper uses, there is a nearly complete lack of basic everyday words and phrases in his recordings. Moreover, I had the feeling that the teacher could not really prepare a script that would be respected fully verbatim. It would not be possible to exclude any heterogeneity. People will have different previous linguistic knowledge (some will already have learned a related language, some will not); people will also have difficulties with different items.

I therefore began to revise the approach in this respect. I was searching for the perfect relation of effectiveness and efficiency in teaching a foreign language bringing beginners of the same mother-tongue to level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages. A1 includes the following skills:

- (1) can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type.
- (2) can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has.
- (3) can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

I tried to incorporate all the knowledge I had gathered with BGE and LdL. This led to a technique in its own right, which I called *Language Workout* method¹.

The First Conceptualization of the Language Workout Method

The starting-point were the advantages and disadvantages of MTM, which I had experienced as a learner of Spanish (with some previous knowledge), Polish (without previous knowledge) and Japanese (without previous knowledge) and as a teacher of some lessons of Russian and Swedish. MTM follows the generative principle in that learners have to translate sentences that become more and more complex from their mother-tongue (or a language they already know) into the new target language. Except for brief pure revision phases, each step combines old and new knowledge (old knowledge may also relate to knowledge in another language). The start of the course is around words that the foreign language shares with the familiar language. Let's call this language the bridge language. If English is the bridge language and learners want to acquire skills in Spanish, it could be pointed out and trained, for instance, that English words ending in *-tion* end in *-ción* in Spanish.

Positive experiences are that each learner is given time to reflect, that each learner practically has to reflect (because everyone has to be prepared to give the answer), that learners are guided toward autocorrections, that learners are given mnemonics and that learners are (or should be) given understandable explanations of the structure, mostly ignoring classical technical terms and always using "literal translations".

Was this a type of intelligent pattern drills? Using a bridge language in the form of a generative principle and in the form of literal translations to facilitate the access to the target language is also corroborated by Butzkamm. Literal translations have also been used by Birkenbihl (1987) (however, her literal translations are not always really literal).

¹ I thank Bea Klüsener for valuable assistance during these first experimental phases. Two of my students, Nora Hanusch and Claudia Sand, are analyzing the effectiveness and efficiency for their M.A. theses.

From my own observations, the following points seem debatable, however.

- There is no use of written aids. Everything is spoken; the spelling is given only orally and only sometimes. This makes the acquisition of the pronunciation more difficult (especially if the auditive input is not always good to hear for the learner).
- Pronunciation and sound-letter-equivalents are not explained as clearly and as comprehensively as the grammatical structures.
- The method very dominantly aims for the acquisition of grammatical structures. Vocabulary expansion plays only a minor role. The mastering of communicative contexts (or coherent dialogs) plays no role at all. This disregards that learners master elements earlier if they feel an affection for them.
- Not enough or not good enough mnemonics are used for languages that are very far apart from the bridge language (e.g. Polish, Japanese when English is used as a bridge language).
- Some phenomena are given technical terms that are normally used for other phenomena (e.g. the term *inflection* is used to denote ‘intonation question’).

This led me to set up brief experiments with some deviations from MTM. In Swedish test lessons with one learner I selected words for relevant situations that the learner was going to face in Sweden instead of focusing predominantly on structure and I also included question-answer parts beside translation tasks. In Russian test lessons with large groups of about 60 people and Polish lessons with two learners I included written representations for most words. Based on these experiences I considered the following components to be necessary.

Component 1: The teacher presents new words on slides and gives translation and question-answer tasks. The teacher gives the learners time to think of the answer, then picks one learner. If the answer is not correct, the teacher gives the learner a guided way for self-correction. If the correct answer is said, the teacher echoes it slowly and clearly. During the first two or three sentences, the word remains on the slide, before it is blinded out.

Component 2: Learners should sit in their chairs in a semi-circle and just listen and answer, without taking notes. However, if they insisted on taking notes, they should be allowed to do so. When the word is still on the slide, a learner who is asked to give the solution may still look at it, but when actually producing the sentence, the learner should look away from the visual input.

Component 3: The selection of items should predominantly be based on the relevance for the situation selected, secondly on the flexibility of the item to be embedded in many contexts, thirdly on its frequency.

Component 4: Translation phases should address the following issues.

- At the beginning, word-types that the bridge language and the unknown language share (Europeanisms/internationalisms with the same meaning in bridge and target language, loans), proper names and words from the core vocabulary are used to teach the pronunciation and the sound-letter-equivalents to the learners in a structured way. This includes the use of minimal pairs (embedded into sentences).
- Presentations of grammatical structures include the use of minimal pairs, the use of non-technical terms (which are only supplemented by technical terms if the learner group knows

them or if they are common also in everyday language). If there are irregularities, they should be grouped according to similarities.

- Conceptual fields and word-fields are included in a systematic way (using mnemonics). These need at least equally as many repetitions as grammatical structures. Explicit declarative knowledge is transferred into implicit procedural knowledge the best possible way (e.g. word-formational patterns, recurring semantic relations, phonetic motivations, activating collocations).
- Communicatively relevant sentences and sentence-sequences are included. These require at least equally as many repetitions as grammatical structures. This aspect can be combined with the teaching of grammar and lexical sets, if a short conversational script is prepared, which includes a high number of (paradigmatically) variable bricks. Each step of the script is first presented monologically (with all new elements broken down), then pseudo-dialogically (regardless of the truth value), then truly dialogically (or polylogically) (respecting the truth value of an answer for each context). The first slots taught should cover copy formulae and then complementary formulae or the pattern “declarative sentence > *And you?*” before the pattern “interrogative sentence > declarative sentence”. Grammar and vocabulary progression should be oriented towards situation: more learner-relevant situation-types should be trained before less learner-relevant situation-types. This can refer to the Common European Framework of Reference for Languages.
- On all levels (phonetic, grammatical, lexical and pragmatic level), explicit knowledge is to be turned into implicit knowledge by repetitions. In other words: Paradigmatic knowledge is to be turned into syntagmatic, collocational knowledge or into frame-elements. Here, as in all other areas of life, repetition is the key.
- On all levels, new elements should be introduced through “plastic contrastive collocationing”, i.e. minimal differences are shown in concrete sentences (e.g., to train the difference between simple and long *r*: Sp. *el carro es caro* ‘the car is expensive’). New items are presented in oral as well as in written form. The text may just briefly be presented on the board, flipchart or on a presentation slide or the learner may be given a script. However, when sentences are asked for, learners must not read out the elements from any written source.
- On all levels, new items are broken down into known elements. Large/complex items are broken down into small/simple items. Literal translations are given for sentences, words consisting of several meaningful elements (morphemes) and words that represent meaning changes in living polysemies. Morpheme boundaries are indicated by a special symbol; if the change of one morpheme leads to phonetic/graphic changes in another morpheme, this has to be specifically marked.
- As in MTM, the last step is always the teacher’s “correct-solution echo”.

Component 5: Beside translation phases there should be conversational phases. Conversational phases are largely free from the bridge language and work in a question-answer way (e.g. “How old are you? – I’m ...”, “What is this? – This is a ...”, “What is your phone number? – My phone number is ...”). Answers should not be invented, but be truthful. If the truthful answer is not among the words already presented, the teacher gives the solution (as part of the learner’s individual, private vocabulary). The learner can ask for the item in a known language or paraphrase it or use pantomiming and drawings.

Component 6: There should be a well respected timing pattern: Roughly 10 minutes is used to

introduce new items (in connection with old items), then a pure general revision phase is introduced. The revision phase picks out elements from all previous chapters. If the teacher finds out that a structure, word or conceptual field is not mastered yet, more repetitions are spent on the respective items. Thus, the revision chapter takes as long as is needed for more solid memorization. If a certain chapter has already been revised without any problem, it can be omitted.

Component 7: It is also imaginable to exclude a bridge language and use only the target language—especially if the learner group is linguistically heterogeneous. If a bridge language is excluded, the use of pantomining and drawing is essential.

Component 8: In line with the LdL concept, both translation and conversational phases can be prepared and led by learners, who thus become learner experts (or mini-teachers). Unprepared, spontaneous teacher-role rotations can also be inserted, but first experiences have shown that the sentences will stay quite simple.

I have said that at the beginning one should use word-types known from the mother-tongue, proper names and words from the core vocabulary to teach the pronunciation and the sound-letter-equivalents to the learners in a structured way, embedded into sentences. I have had the experience that this last remark is important. According to my observations, it is important that the learners get the experience that they can already say a few useful sentences already after half an hour. This can include sentences for saying thank you, please, hello, good-bye and the presentation of oneself and other people. If need be, the demonstrations of the many internationalisms and the teaching of foreign sounds (if their number is high for a specific learner group) can be spread over several lessons.

The First Full-Day Seminars

With these thoughts in mind, I created, in cooperation with the company ASEcoLi, a one-day seminar for German learners of French, which I termed *SprachFitnessStudio (LanguageGym)* and which was held at the EHP. The seminar started at 08:30 and was supposed to last until 18:00. The plan included 15-minute breaks at 10:30 and 16:00. In addition, during a 90-minute lunch break at 12:30, people were served a typical French meal, where they had to ask for missing equipment at their seat in the foreign language and were given cultural information on France and French Belgium. Afterwards, they could relax, flick through Asterix book originals and translations, watch video clips provided with the original text and a literal translation and solve riddles. The classroom sections were these:

- (1) an introductory explanation on the method, a mini-overview of the structural principles of French, mini-sentences with internationalisms, specific contrasts of phonemes with the help of very basic words, minimal pairs and proper names
- (2) conceptual field: getting to know each other, first part (name including the spelling, place of living, language skills, greeting, feedback, phone numbers, zip codes)
- (3) conceptual field: getting to know each other, second part (job, hobby, family, birthday)
- (4) conceptual field: being at the restaurant
- (5) conceptual field: being in an emergency, part 1 (accident, crime, doctor)
- (6) conceptual field: being in an emergency, part 2 (being lost)

Each section included passages where structures were provided and passages where single words were provided. The words and phrases of each section fit on one page in the source language. Each new word and structure is presented with the idiomatic translation and (if different) the literal translation, the morpheme boundaries and, in most cases, a mnemonic. The single sections were

supposed to be interspersed with alternative exercises where learners were to formulate “plus” and “minus” tasks, partner interviews, riddles on handouts, gymnastics, games with a map, emergency role-plays. In Sections 4, 5 and 6, each learner had to instruct three to six words after a phase of preparation (where they had to invent memory hooks and training sentences).

Nevertheless, there were several things to be improved or at least to be questioned:

- The strict timing was impossible. The alarm-clock I used quickly got on everyone’s nerves. Keeping an eye on the clock had influence on the flow of the instruction.
- The differences between “true beginners” and “false beginners” must be dealt with more carefully so that the true beginners feel comfortable, either by a slower tempo or more intensive integration during revision phases or by individual training during preparation phases or lunch-break.
- While there was an astonishingly high degree of attention during 14:30 and 16:30, participants showed signs of exhaustion afterwards, including myself. So seminars should end between 16:30 and 17:00.
- Participants who took notes were not better than those who did not take notes. Should the learners then be forbidden to take notes?
- I could by far not cover all I had prepared. Did some sections include too many words? Should the words be taught in a more spiral manner in consecutive courses, i.e. going back to the same fields again and again and including more and more lexemes? Had I planned too many sections with interspersed alternative exercises? Should there be more LdL sections, but with fewer items?
- Should there be more cultural information during lunch break?

Despite these shortcomings which at first disappointed me a little, I could also record the following positive results: At the end of the day (and still a few days later) I could attest most participants that they commanded nevertheless a whole lot of words and structures. With respect to level A1 of the Common European Framework, most of them could:

- (1) understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type (**here: the restaurant, some emergency situations**).
- (2) introduce themselves and others and can ask and answer questions about personal details such as where they live, ~~people they know and things they have~~.
- (3) can interact in a simple way (**in some situations**) provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

This way not too bad. The participants also wanted to have a sequel, and their propaganda motivated other citizens to participate in the Italian and the Spanish seminar. The experiments with Italian and Spanish also received positive feedback and participants wanted sequels. But since these courses included more true beginners, the necessary adjustments became even more obvious:

- The number of items had to be reduced.
- The selection of lexical fields was debatable. Was it really necessary to include the alphabet, professions and hobbies, which may be useful for meetings between citizens from twinned towns, but maybe not in general courses (which would attract rather the general tourist).
- Mnemonics should be used for nearly every word, especially for the small grammatical

words (prepositions, pronouns, determiners), which are frequently confused by “true beginners” who have no experience with a closely related language either.

- The instruction of words according to LdL required a relatively large amount of time for learners to prepare for that. What was the intended effect of this LdL phase? That the presenters come up with more learner-friendly memory hooks, that the item-presenters store their items better in their mind, train empathetic listening skills and that they have another way to revise older items. Was it an efficient way? It became doubtful—learners often did not come up with memory hooks of their own, they came up with quite easy sentences to translate or with sentences that included words not yet learned.
- Instead of a one-day seminar, two half-day seminars seemed a useful alternative.
- The revision phase after the first half needed to be much longer (45 to 60 min.).

Revision of the Original Concept

Component 1: Content Structure and Selection of Items

The revised content structure of the LanguageGym looks like this:

- (1) 30 min. Section 1: preliminary remarks—N.B.: Word-types that the bridge language and the unknown language share (loans, Europeanisms/internationalisms with the same meaning in the bridge and the target language), proper names and words from the core vocabulary are used to teach the pronunciation and the sound-letter-equivalents to the learners in a structured way (this includes the use of minimal pairs embedded into sentences).
- (2) 90 min. Section 2: getting to know each other (names, origin, language skills, numbers, hotel reception)
- (3) 15 min. break
- (4) 75 min. Section 3: being at the restaurant (including Europe-wide known food and drinks)
- (5) 15 min. revision of Section 3
- (6) break (either as a lunch break or as the end of the first half-day)
- (7) 45 min. Section 4: general revision
- (8) 75 min. Section 5: on the way
- (9) 15 min. revision of Section 5
- (10) 15 min. break
- (11) 75 min. Section 6: emergency; and—depending on how fit learners still are and how fast items are memorized—Section 7: spelling, hobbies, profession
- (12) 15 min. revision

This results in about 150 computer slides or 20-25 lines of source words and phrases on one page per Section 2, 3, 5 and 6+7. Depending on the learner group, Sections 3, 5, 6 and 7 may be replaced by other situations. The selection of items should predominantly be based on the relevance for the situation selected, secondly on the flexibility of the item to be embedded in many contexts, thirdly on its frequency, and—negatively—fourthly on its “illustrability” (i.e. words for concepts that one can show in a given situation are less included in early lessons than words for concepts that one cannot show, e.g. things that are stolen can less easily be shown than things that are broken), and fifthly on its situational “lexicographical friendliness” (i.e. words that one can well and quickly look up in a dictionary before or immediately in a situation are less included than words that you may not need actively, but passively, e.g. you can look up the word for a building/place you are looking for, but you cannot so quickly look up answers, which requires that the words for ‘go’, ‘get off’, ‘left’, ‘right’, ‘corner’, ‘crossroads’, ‘between’, ‘next to’, ‘opposite’, the phrase for “a store where you can get ...” and the color terms come before ‘baker(y)’, ‘butcher(y)’, ‘grocer(y)’, ‘clothes shop’).

Component 2: The Teacher

The teacher's task is to present new items on slides, to form translation exercises and question-answer exercises and to assist learners in creating revision tasks. The teacher gives the learners enough time to think of the answer, then picks one learner. If the answer is not correct, the teacher gives the learner a guided way for self-correction. If the correct answer is said, the teacher echoes it slowly and clearly. During the first two or three sentences, the word remains on the slide, before it is blinded out. The teacher must demonstrate that learners can produce a whole bunch of sentences already after a few items. When a learner is discouraged by not remembering items, the teacher has to calm down and gradually enable the learner to produce sentences by resorting to easier sentences first or by simply giving the item lacking. If it is recurrently the same item that a learner forgets, the teacher offers a few tasks to train especially this item. However, this must not result in a pure repetition of the sound-chain heard, but in a conscious use of the item not yet mastered.

Component 3: The Learners

The task of the learners, who sit in a semi-circle, is to listen and answer, without taking notes. When the word is still on the slide, a learner who is asked to give the solution may still look at it, but when actually producing the sentence, the learner should look away from the slide.

Component 4: Presentation of New Items

Item progression should be oriented towards situation: more learner-relevant situation-types should be trained before less learner-relevant situation-types. This can refer to the Common European Framework of Reference for Languages.

New items are broken down into known elements. Large/complex items are broken down into small/simple items. Literal translations are given for sentences, words consisting of several meaningful elements (morphemes) and words that represent meaning changes in living polysemies. Morpheme boundaries are indicated by a special symbol; if the change of one morpheme leads to phonetic/graphic changes in another morpheme, this has to be specifically marked. In sum, the slide presented includes, in different fonts, the item (word/phrase) in the source language, the item in the target language (potentially accompanied by a literal translation, even for single words), the indication of morpheme boundaries (and potentially morpheme-induced changes in other morphemes) and, potentially, a memory hook. The new item is practiced until the teacher has the impression that the item can be used fluently and is thus mastered. Then the next item is introduced and combined with the just mastered item and older items. In general, explicit declarative knowledge must be transferred into implicit procedural knowledge the best possible way (e.g. word-formational patterns, recurring semantic relations, phonetic motivations, activating collocations). New words and communicative patterns must be repeated as much as grammatical structures.

Grammar items are not presented as lists. For example, you do not learn all persons for present tense at once. You start with the first person and the person used for addressing somebody you do not know. Since many learners have grown up with tables of paradigms, such tables or table-parts are included when all forms have been learned or when two or more cases are directly contrastable through rules, e.g. that the Hungarian suffix for 'into' is *-ba* after stems with a dark vowel (*a, á, o, ó, u, ú*) and *-be* after other vowels. Presentations of grammatical structures can include the use of minimal pairs, unless the two elements in the pair are both new and very similar. If two new items are too similar in form and function, this may cause confusion. If technical terms are not part of the

general vocabulary of the learners, the teacher invents more transparent terms, e.g. *I-form* instead of *first person singular* or *dictionary form* instead of *infinitive*. Structures should be presented as regular, e.g. *-o* indicates ‘I’ in Spanish verbs. Irregularities are presented as separated lexical items, e.g. *soy* ‘I am’. When irregularities become more frequent, they are grouped according to similarities.

LWO includes communicatively relevant sentences and sentence-sequences. The first slots taught should cover copy formulae and then complementary formulae or the pattern “declarative sentence > *And you?*” before the pattern “interrogative sentence > declarative sentence”.

Component 5: Translation Phases

Translation phases are particularly apt for the first uses of new items. There is interweaved learning in the sense that new items are connected with old items. New words and new communicative patterns need as many repetitions as grammatical structures. Explicit knowledge must be turned into implicit knowledge by repetitions in the form of intelligent pattern drills. This means that the teacher avoids tasks where learners simply repeat the sound-chain they hear, but where they have to invest a minimal cognitive input in the structure to be learned. When sentences are asked for, learners must not read out the elements from the written source. The last step is the teacher’s “correct-solution echo”.

Component 6: Conversational Phases

Conversational phases are largely free from the bridge language and work in a question-answer way (e.g. “What is Paul’s phone number? – Paul’s phone number is ...”). At first, information that the answers should relate to is given on a slide (e.g. room and phone numbers of persons, a map). Later on, the learners give information on themselves (Section 7). If the truthful answer is not in the vocabulary already presented, the teacher gives the solution (as part of the learner’s individual, private vocabulary). The learner can ask for the item in a known language or paraphrase it or use pantomiming and drawings. Such phases are also good for delegating the teacher-role to a learner (as in *LdL*), either for a few sentences or only for one question where the answerer becomes the next interrogator (teacher-role rotation).

Component 7: Revision Sections

In the revision sections, learners are presented the source words and phrases on one slide. Then, according to *LdL*, each learner should formulate at least two tasks with the words and phrases on that slide. Learners have to think of the solution of their sentence as well, since it is up to them to evaluate the sentence proposed as a solution. This also trains listening comprehension and empathy.

Component 8: Gymnastics

At least during the parts of Sections 2 and 5 a few minutes of gymnastics are included. Here, particularly finger tip exercises (as if playing piano on the body) are used. In some popular science publications, such exercises are said to promote memory capacity. Even though scientific corroborations of this claim are still missing, they can at least not hurt.

Example

Here is an example: a slide from a Spanish lesson could show “I want – quier·o – want-I – CARE-Oh!”. The learners see and hear the information from the teacher. The teacher then connects the new item with words/phrases already known. For two examples, the new item remains visible. Learners can look at it as an aid, but if the teacher picks them, they should utter the solution without looking at the slide. After two tasks, the item is blinded out. More tasks are given to train the new item, before another new item is presented. The dialog in the lesson could run like this:

The slide shows “I want – quier·o – want-I – CARE-Oh!”. The words *la información* ‘the information’ and similar coinages as well as the negation, *hablo* ‘I speak’ and *hablar* ‘speak [infinitive]’ and the phrase *por favor* ‘please’ were already practiced at earlier stages.

Teacher: “*I want* in Spanish is *quiero*. [spoken more softly, like an aside on stage] Literally ‘want-I’, the *o* again stands for *I, ego*. As a memory hook, you could say *I want something* is *I care for something*, *I [kjeə] for something*.”

A brief pause.

Teacher: “What is *I want the information*?”

A brief pause. Then the teacher points at a learner.

Learner1: “Quiero información.”

Teacher: “The information?”

Learner1: “La información.”

Teacher: “The whole phrase, please.”

Learner1: “Quiero la información.”

Teacher: “Right. Quiero la información.”

Teacher: “What is *I want the administration, please*?”

A brief pause. Then the teacher points at a learner.

Learner2: “Quero ...”

Teacher: “The pronunciation is /kjero/, not /kero/.”

Learner2 (reads from the slide): “Quiero ...”

Teacher: “Look at me when you say it.”

Learner2: “Quiero ...”

Teacher: “the administration, please.”

Learner2: “Quiero la administración, por favor.”

Teacher: “Right. Quiero la administración.”

The slide is blinded out.

Teacher: “I don’t want the information, I want the administration.”

A brief pause. Then the teacher points at a learner.

Learner3: “Quiero no la información.”

Teacher: “I don’t want the information, literally [spoken more softly, like an aside on stage] ‘not want-I the information.’ [if the error occurred before, a snap of the finger or something similar may suffice as a hint for the learner]

Learner3: “No quiero ... la información ... quiero ... la administración.”

Teacher: “No quiero la información, quiero la administración.”

Teacher: “I want to speak English.”

A brief pause. Then the teacher points at a learner.

Learner4: “Quiero ... hablo ... inglés.”

Teacher: “The meaning ‘I’ is already marked in *quiero*, the second activity word [= used if the technical term *verb* is not known to the learner group] is given in the dictionary form [= used if the technical term *infinitive* is not known to the learner group].

Learner4: “Quiero ... hablar ... inglés.”

Teacher: “Quiero hablar inglés.”

Teacher: “I don’t want to speak English.”

A brief pause. Then the teacher selects Learner3 for this negative sentence, because Learner3 did not know how to place the negative marker in the right place a minute ago. So the learner gets a task to train his/her specific problem. If the learner still manages it now, the teacher continues. If the learner still has not mastered the structure, the teacher gives immediately more tasks to train it. This is also part of the notion of intelligent pattern drills.

Learner3: “No quiero hablar inglés.”

Teacher: “Very good. No quiero hablar inglés.”

And so on.

Semantic and Pragmatic Aspects

Concerning semantics, the Language Workout method offers primarily denotations for concrete objects. However, I have mentioned that frequency plays a less important role than the multicontextual applicability of a word or construction. Thus, words with a large extension may be preferred over frequent words. For example, Sp. *médico*, It. *medico*, Fr. *médecin*, G. *Arzt* are disregarded in favor of Sp. *doctor*, It. *dottore*, Fr. *docteur*, G. *Doktor*, which are all used not only in the medical sense (at least in the colloquial styles of these languages), but also in the more general academic sense and they are internationalisms.

Objects can be subsumed under a hyperonym or mentioned together when the target language does not differentiate here. For instance, in German there is a difference between ‘go on foot’ (*gehen*) and ‘go by a means of transportation’ (*fahren*). These two can be presented together on the same slide. Similarly, construction is looked for in the target language that can express both ‘I have to X [activity]’ and ‘I need X [object]’, e.g. in English *I need* (*I need to go* and *I need a car*), in French *il me faut* (*il me faut aller* and *il me faut une voiture*), in Spanish *necesito* (*necesito ir* and *necesito un coche*), in Italian *ho bisogno di* (*ho bisogno di andare* and *ho bisogno di una macchina*).

If the target language keeps strictly apart things that are seen together in the bridge language then, in turn, this needs to be highlighted as well, e.g. that an English learner of German is told that *gehen* ‘go on foot’ and *fahren* ‘go by a means of transportation’ need to be kept apart.

As far as the internationalisms are concerned, it is suggested—especially during the first sections—to include only those whose meaning is the same in the bridge and the target language. This means, for instance, that an English learner of Spanish does not get *actual* because it does not equal the English *actual*, but *current*. If a learner should use *actual* during one of the revision sections, then, of course, the instructor explains the difference.

With respect to pragmatics, forms of greeting and addressing are briefly explained. A first feeling of cultural differences can be highlighted here, e.g. where do people rather quickly go over to an informal way of addressing (cf., e.g., Grzega 2012: 223ff., 2013: 15ff.). A feeling for different prototypes, for different associations that word may trigger can be illustrated with the equivalents for *coffee*. Would the term rather evoke an espresso (e.g. in Italy and Spain), filtered coffee (e.g. in Germany) or Turkish coffee (e.g. in Poland).

Here too, the situationally most comprehensive forms are highlighted. Furthermore, certain politeness constructions that are traditionally considered advanced knowledge are included early on if they allow the use of verbal “dictionary forms” (in European languages this is mostly the infinitive) or easy forms (in Hungarian the dictionary form is the 3rd person singular, but the infinitive in almost all cases is built by adding *-ni*, sometimes after having to delete *-ik*, if the dictionary forms ends in this suffix). This principle includes, for instance, parallels of the *would*-construction in many European languages. Also of note, the equivalent for ‘And you?’ in a target language is presented at the beginning as a powerful way to combine giving information about oneself and asking the interlocutor for the same personal information and to avoid having to look for the correct verbal ‘you’-form or the correct superordinate question. Instead of “What is your {profession/age/hobby}?” one can stick to the pattern “{I am ... / I like ...} + And you?”. Similarly, the form for ‘Excuse me’ is introduced as a politeness strategy and the form for ‘Can I ...? / May I ...?’ as a powerful phrase to ask for permission to do something if the phrase is combined with a clarifying gesture (e.g. Italian *Scusi, posso?* + gesture pointing at a chair = ‘May I sit down here?’)

Outlook

The system might also work with European languages written in a non-Latin, but Latin-related script (Greek, Cyrillic). Here, the preliminary phase must be longer in order to get used to the new letters. Other languages may be learnable when using IPA, which could also be seen as a Latin-related script. However, the bigger the distance between source and target language, the more adaptations will be necessary.

Due to the use of slides as written aids and the important focus on Europeanisms at the beginning, the system as it now stands will work for teaching European languages in Latin script to learners of a European mother-tongue. Only within a few hours, large parts of the competences of the European language level A1 can be achieved. I would like to underscore once again that this system is meant is a method for the beginner's level, which should later on be replaced by a more communicative setting where not the language, but the content becomes more and more important—but where the learners have enough chances to practice the foreign language with less and less reference to the bridge language (for instance, according to the method LdL).

Joachim Grzega
 Europäisches Haus Pappenheim
 Marktplatz 1
 DE-91788 Pappenheim
 grzega@pappenheim.de
 and
 Sprach- und Literaturwiss. Fakultät
 Universität Eichstätt-Ingolstadt
 Universitätsallee 1
 DE-85072 Eichstätt
 www.grzega.de

References

- BBC (2003), *More than Words: The Life and Work of Michel Thomas*.
 part 1: <http://www.youtube.com/watch?v=mWecqzopwXA>.
 part 2: http://www.youtube.com/watch?v=ubti0_HW6Vc.
 part 3: <http://www.youtube.com/watch?v=FeFxqq5gsfQ>.
- Birkenbihl, Vera F. (1987), *Sprachenlernen leichtgemacht! Die Birkenbihl-Methode zum Fremdsprachenlernen*, Speyer: GABAL.
- Butzkamm, Wolfgang / Caldwell, John A. (2009), *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Narr.
- Grzega, Joachim (2005), "Towards Global English via Basic Global English (BGE): Socioeconomic and Pedagogic Ideas for a European and Global Language." *Journal for EuroLinguistics* 2 (2005): 65-164.
<http://www.eurolinguistics.com>.
- Grzega, Joachim (2006), "Developing More than Just Linguistic Competence—The Model LdL for Teaching Foreign Languages (with a Note on Basic Global English)." *Humanising Language Teaching* 8.5.
<http://www.hltmag.co.uk/sep06/mart01.htm>.
- Grzega, Joachim (2009), *Welcome, Global Players! Basic Global English (BGE) for Adult Learner Groups*, vol. 1: *Deutsche Version*, Eichstätt: ASEcoLi. <http://www.basicglobalenglish.com>.
- Grzega, Joachim (2012), *Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit: Eine Entdeckungsreise*, Tübingen: Stauffenburg.

- Grzega, Joachim (2013), *Studies in Europragmatics: Some Theoretical Foundations and Practical Implications*, [Studies in EuroLinguistics 7], Wiesbaden: Harrassowitz.
- Grzega, Joachim / Klüsener, Bea (2012), *LdL für Pepe, Pfeiffer und die Pauker: Unterrichtstipps nach 30 Jahren bewährtem, verlässlichem, kreativem und effektivem Lernen durch Lehren*, Berlin: epubli.
- Grzega, Joachim / Klüsener, Bea (2013), "A Few Notes on Practising Europragmatic Studies with Students", *Journal for EuroLinguistics* 10 [this volume].
- Grzega, Joachim / Stenzenberger, Sandra (2011), "Teaching Adults Intercultural Communication Skills with Basic Global English (BGE)", *Journal for EuroLinguistics* 8: 34-131. <http://www.eurolinguistix.com>.
- Levy, Nigel (1997), *Michel Thomas: The Language Master*.
 part 1: <http://www.youtube.com/watch?v=P8jhy7ZQC38>.
 part 2: <http://www.youtube.com/watch?v=k733oJ9DEvk>.
 part 3: <http://www.youtube.com/watch?v=aHCazUVVv2I>.
- Martin, Jean-Pol (1985), *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*, Tübingen: Narr.
- Solity, Jonathan (2008), *Michel Thomas Method: The Learning Revolution*, London: Hodder Education.

Joachim Grzega • Bea Klüsener

A Few Notes on Practising Europragmatic Studies with Students

Abstract

This short contribution suggests the method *LdL* (*Lernen durch Lehren* = *Learning by Teaching*) as a concept through which seminar participants can comparatively rapidly acquire skills that allow them to carry out Europragmatic research projects. The seminar may be seen as a big research team here. The skills trained cover both discipline-specific and general skills (such as the skill to work in a team). It is shown that team products—either traditional such as a seminar paper or innovative such as a research website and guides—are still possible even if study program regulations allow only an individual performance record.

Sommaire

Cette brève contribution propose la méthode *LdL* (*Lernen durch Lehren* = *Apprendre par Enseigner*) en tant que concept par lequel les participants d'un séminaire peuvent acquérir d'une manière comparativement rapide des compétences qui les rend capables d'exécuter des projets de recherche europragmatique. Le séminaire est vu comme une équipe de recherche. Les compétences étudiées incluent des compétences spécifiques de la disciplines autant que des compétences générales (comme l'aptitude de travailler dans une équipe). La contribution illustre que les produits d'équipe – soit traditionnels comme un exposé, soit innovatifs comme un site de recherche sur Internet et des guides – eux, sont même possibles si les règlement des examens ne permettent que des travaux individuels.

Zusammenfassung

Dieser Kurzbeitrag schlägt die Methode *LdL* (*Lernen durch Lehren*) als Konzept vor, mit dem Seminarteilnehmer vergleichsweise schnell Fähigkeiten erwerben sollen, mit denen sie europragmatische Forschungsprojekte durchführen können. Das Seminar wird als Forschungsteam gesehen. Die eingeübten Fähigkeiten umfassen sowohl disziplinspezifische als auch allgemeine Fähigkeiten (wie die Fähigkeit, im Team zu arbeiten). Es wird dargelegt, dass im Team erstellte Produkte – seien es traditionelle wie eine Seminararbeit oder innovative wie eine Forschungswebseite oder Führer – selbst dann möglich sind, wenn Studienordnungen nur individuelle Arbeiten erlauben.

Introductory Remarks

Can students, let alone B.A. students, really generate European knowledge the way *European* has been presented in the introduction: respecting the cultures of all corners of Europe? At the EHP conference we presented students' products of research, which were supposed to illustrate that this is possible. For several years, we have both held seminars on European studies. We have both had the experience that already B.A. students can rapidly improve their skills in carrying out comparative, cross-cultural research that involves more than two cultures if seminars are held according to the *LdL* method, i.e. *Lernen durch Lehren* 'Learning by Teaching'. This note is to encourage colleagues to try out *LdL* for seminars which prepare European communication studies and to give ideas for overcoming potential obstacles..

Preparing Students for Europragmatic Projects – the Basics of *LdL*

LdL was first developed as a technique by Jean-Pol Martin (cf., e.g., 1985), retired professor for teaching French as a foreign language, and has by now been elaborated as a full model applicable to all age-groups and all topics. The idea of *LdL* is to offer frame-independent ways for learners to reach a certain set of goals. By *frame-independent* we mean that the model can be used in different

classrooms and official study program regulations. The goals that we strive for are declarative and, even more important, procedural expert competences (among which we also see the competence to present expert knowledge to a lay audience [cf. Grzega/Klüsener 2011]) as well as specialized knowledge according to learners' wants plus key competences often referred to as "soft skills". Among these are: working in a team, contributing to the solution of societal problems, making knowledge fruitful for oneself and for others (not only for the test or teacher), generating and evaluating information and knowledge, thinking in complex ways, "enduring fuzziness" (*Unbestimmtheiten/Unschärfe aushalten* in Martin's terminology), and connecting people—all this at a very early stage of the learning process. *LdL* integrates sociological, psychological, economic and anthropological knowledge (cf. Grzega/Klüsener 2011: 19, 2012: 9, 11).

What does *LdL* look like? The methodological core is that each student leads at least one part of a course where s/he has to instruct or revise topics selected by the teacher or by the students themselves. Leading a part of the course does not mean that the student-expert does the talking all the time. Just the contrary: although for some goals, a brief chalk-and-talk section may be efficient, the prominent principle should be the "polylog". We refrain from the term "dialog" to avoid the impression that it would be enough to have exchanges between the student-expert and one or two extroverted participants from the class. Rather, we think of the network-like interaction of many persons (*poly-* 'many') (cf. Grzega/Klüsener 2011: 20):

- (1) The students who have worked on a certain topic to become experts (student-experts) present a more or less complex, challenging and captivating task to the class.
- (2) Students deal with the task in pairs or small teams (maybe after a phase of individual reflection).
- (3) After this phase, the student-experts open the discussion phase, in which they should see that students listen to each other with empathy and tolerance.
- (4) Someone offers an answer or solution.—For this answer/solution—this is crucial—the student should give a reason. The others are listening.
- (5) The student-experts ask the others if they consider the answer not convincing.
- (6) Others or the student-experts may say where and why a certain answer is not convincing or they may ask for clarification, e.g. for an illustrative example they can understand with their knowledge or for a reformulation or definition.
- (7) Others offer or the student-experts trigger alternative solutions.
- (8) Eventually, the student-experts summarize the discussion, give (if applicable) a possible master solution for the problem and highlight the core knowledge.
- (9) Possibly, the instructor adds information that is important for later exams.

If used for the first time, *LdL* is likely to not go smoothly yet—after all, there is no fixed recipe, only general principles whose precise best form the teacher-and-students group has to find first. But we have both gathered a several-year-long fruitful experience with *LdL* in various contexts (cf. Grzega/Klüsener 2012). A first report on the experience with *LdL* in comparative linguistics seminars at the universities of Eichstätt, Münster and Bayreuth was given in Grzega (2009). Experiences with first-year students in their acquisition of basic knowledge and competence in linguistics have led to the innovative coursebook *Introduction to Linguistics from a Global Perspective: An Alternative Approach to Language and Languages* (Grzega 2011). It seems possible to let (or make) students train *LdL*'s target competences with focus on truly European competences even if official regulations on test formats and the like may seem obstacles at first sight.

Each seminar can be arranged so that all participants can harvest truly European fruits: the student-experts, the instructor and the class. Before carrying out and presenting research projects, students

may get preparatory training in two steps: they first predominantly develop revision exercises, then they may be charged with introducing new knowledge—always in a polylog with the instructor and their colleagues, training both the declarative and procedural knowledge of the discipline as well as general key competences.

Forms of Europragmatic Student Projects and Teachers' Mentoring

Studies that are termed European in the sense presented in the preface to this volume require the inclusion of a number of languages and nations. Of course, we cannot expect to have only hyperpolyglots in the classroom. But we can conceive the seminar group as one research team, where all members work on the same questions according to the same method. The atmosphere is rather one of a flat hierarchy—the instructor is the project coordinator. Each student can become expert for one sub-question and one country. The sub-questions can be suggested by the instructor or mainly developed by the students (it is advisable for the instructor to give considerable input, if the sub-questions should be seen within one large frame).

A country or sub-question can also be represented by not just one student, but by a team of students. Since many study program regulations do not allow teamwork, but require individually gradable papers, the instructor needs to find creative solutions. One example: A team of three students has worked on one single paper. Each student hands in a separate paper where the main part is the same, but where they explain in the introduction that this is the result of teamwork and who was responsible for which part. Of course, there can also be entirely unconnected topics. Each project team can then ask the rest of the class to serve as informants or informant-finders. The project team should make sure, though, that the lesson is nevertheless interesting and fruitful for the rest of the class. This also holds true if the instructor involves the students as informants or informant-finders.

As already said, it is advisable that students do not just do this for the grade, but for the goal they define as a research team. And they need to be credited for that. A simple way is to put the paper on a specific website. An example is <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/schule.htm>. Some of these seminar papers by student teams in Eichstätt, Münster, Bayreuth and Erfurt have helped in the publication of a monograph (Grzega 2012). Volume 5 of this journal included several studies carried out either alone or to a large part by students from the universities of Eichstätt and Freiburg. Here, one common questionnaire was used. A complete questionnaire had been suggested by the instructor at the beginning, but the first sessions of the seminar were used to adapt it so that the students could already view it as one of their products. Different cultures were then analyzed by different students or student teams or even professors from other universities.

Many regulations allow only the traditional seminar paper or essay. Other forms of product such as teacher guidelines, a radio program contribution or a project website which presents results not in a linear, but a hierarchical way are not allowed. Here, it is possible to have students write a brief essay and see the actual main product as some sort of appendix to the essay. Part of the student projects presented at the conference was generated from a course on intercultural communication. After having worked on different fields of intercultural communication on a more theoretical level, students were given two months to think of research questions and projects whose findings would be beneficial for them and their fellow students. The results were manifold:

1. an advice book on intercultural communication presenting its ideas in a language that is understandable for an audience that does not only consist of experts
2. websites, brochures and programmes for incoming students staying at the university
3. a brochure on movies dealing with intercultural experiences, illustrating and explaining

- eventually problematic aspects
4. a magazine discussing the topic of intercultural romance on the basis of already existing research but also of interviews

No matter what the form of product is, the students need to know what the evaluation criteria are. We use a grid that includes criteria such as “The bibliography is written in a consistent and usual way.”, “The candidate formulates a clear question or hypothesis.”, “The candidate explains how the method chosen addresses the research question or hypothesis.”, “Technical terms (above basic level) are defined.”, “The candidate uses an appropriate style.”, “Observations and evaluations are clearly kept apart.”, “Existing research is respected to an adequate degree.” The instructor should verify, however, if different grids are necessary for different kinds of products—it needs to be clear that even in the alternative product forms the academic quality is central. At any rate, such grids help us in evaluating a student product fairly (because students know what we expect from them) and efficiently (because the number of ticks simply equals the number of points and thus to the grade).

Another way to gain and train truly European knowledge is to have students work on one topic over time. They may be allowed to analyze a question in relation to just a restricted set of cultures in a seminar paper (e.g. German, English, French, Spanish), but need to extend it to a truly European set for the B.A. thesis (add one northern and one eastern language).

Moreover, not all Europragmatic research questions require the knowledge of more than one language. For instance, every student can individually analyze contexts in which a common lingua franca is used or close translations are sufficient. With issues where results for other countries are already available, students can also simply apply the available research design to a new country.

Final Remark

If we want students to be able to show good academic skills in papers and final examinations, we need to give them good training platforms before. *LdL* is one teaching concepts that allows such training in a protected environment.

Joachim Grzega / Bea Klüsener
Sprach- und Literaturwiss. Fakultät
Universität Eichstätt-Ingolstadt
Universitätsallee 1
DE-85072 Eichstätt
joachim.grzega@ku.de
bea.kluesener@ku.de

References

- Grzega, Joachim (2009), “Eurolinguistische Forschung und Lehre: Was, Wozu und Wie.” In: Nate, Richard / Ronneberger-Sibold, Elke (eds.), *Europäische Sprachenvielfalt und Globalisierungsprozess*, 223-247, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Grzega, Joachim (2011), *Introduction to Linguistics from a Global Perspective: An Alternative Approach to Language and Languages*. München: LINCOM.
- Grzega, Joachim (2012), *Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit: Eine Entdeckungsreise*, Tübingen: Stauffenburg.

- Grzega, Joachim / Klüsener, Bea (2011), "Learning by Teaching through Polylogues: Training Communication as an Expert in Information and Knowledge Societies with *LdL (Lernen durch Lehren)*." In: *Fachsprache: International Journal of Specialized Communication* 33: 17-35.
- Grzega, Joachim / Klüsener, Bea (2012), *LdL für Pepe, Pfeiffer und die Pauker: Unterrichtstipps nach 30 Jahren bewährtem, verlässlichem, kreativem und effektivem Lernen durch Lehren*, Berlin: epubli 2012.
- Grzega, Joachim / Schöner, Marion (2008), "ELiX's Contribution to the Year of Intercultural Dialogue", *Journal for EuroLinguistiX* 5: 1-12.
- Martin, Jean-Pol (1985), *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*, Tübingen: Narr.

Joachim Grzega

Rezension zu Uwe Hinrichs' Buch *Multi Kulti Deutsch*

Abstract

Uwe Hinrichs' book *Multi Kulti Deutsch* ['multi-cultural German'] deals with the significance of migrant languages in the development of migrant German varieties and the change of German, even the German of those without a migrant background. The style of the book makes it well accessible also for non-linguists. The author includes a vast number of examples collected by himself over several decades. In the center are morphosyntactic aspects, which, however, sometimes also have semantic-pragmatic implications (e.g. different motives for code-switching and the productivity of semantically bleached words). The book illustrates that the reciprocal influence of migrant languages, migrant German varieties and non-migrant German varieties must no longer be underestimated – also with view to language policies.

Sommaire

Le livre *Multi Kulti Deutsch* ['allemand multi-culturel'] d'Uwe Hinrichs est dédié au rôle de langues migrantes dans l'évolution de variétés migrantes de l'allemand ainsi que dans les changements de l'allemand, aussi de celui de ceux qui n'ont pas de histoire migrante. Le style du livre le rend bien accessible aux non-linguistes. L'auteur inclut un grand nombre d'exemples collectionnés par lui-même pendant plusieurs décennies. Il centre ses chapitres sur les aspects morpho-syntactiques, qui ont quand-même parfois des implications sémantiques et pragmatiques (p.ex. les différents motifs de "code-switching" et la productivité de paroles sémantiquement vides). Le livre illustre que l'on ne doit plus sous-estimer les influences réciproques de langues migrantes, variétés migrantes de l'allemand et variétés non-migrantes de l'allemand – aussi au regard des politiques linguistiques.

Zusammenfassung

Uwe Hinrichs' Buch *Multi Kulti Deutsch* erörtert die Bedeutung von Migrantensprachen bei der Entstehung migrantendeutscher Varietäten und beim Wandel des Deutschen selbst bei jenen, die keinen Migrationshintergrund haben. Der Stil des Buches macht es gerade auch dem interessierten Nicht-Linguisten gut zugänglich. Der Autor schöpft aus einer Fülle von Beobachtungen, die er über Jahrzehnte selbst gesammelt hat. Im Mittelpunkt stehen morphosyntaktische Aspekte, doch haben diese auch semantisch-pragmatische Implikationen (z.B. unterschiedliche Beweggründe für Code-Switching und die Produktivität semantisch entleerter Wörter). Das Buch zeigt, dass die gegenseitige Beeinflussung von Migrantensprachen, migrantendeutschen Varietäten und nicht-migrantendeutschen Varietäten nicht länger unterschätzt werden darf – auch im Hinblick auf Sprachpolitik.

Uwe Hinrichs' Buch *Multi Kulti Deutsch: Wie Migration die deutsche Sprache verändert* (München: Beck 2013) widmet sich einem bislang eher stiefmütterlich behandelten Themenfeld, nämlich der Bedeutung von Migrantensprachen bei der Entstehung migrantendeutscher Varietäten und dem Wandel der gepflegten Umgangssprache selbst von jenen, die keinen Migrationshintergrund haben. Hinrichs' Werk ist in einem Stil gehalten, der gerade auch dem interessierten Laien gut zugänglich ist. Er schöpft dabei aus einer Fülle von eigenen Beobachtungen gesprochener und geschriebener Sprache seit den 1960er Jahren und seiner herausragenden Vielfalt an Fremdsprachenkenntnissen. Es geht ihm dabei um grobe qualitative Beobachtungen und nicht – mangels größerer systematischer Textkorpora – um streng quantitativ-statistische Bestimmungen und Feinanalysen; auch Beweise im streng europäisch-wissenschaftlichen Sinne könne es derzeit noch nicht geben. Sehr wohl unterstreicht Hinrichs jedoch unter Anführung zahlreicher Argumente, dass es wenig überzeugt, wenn in wissenschaftlichen Werken der Einfluss von Migrantensprachen auf die Entwicklung des Deutschen gelehnet wird. Solche Fehldeutungen würden nicht zuletzt auch sprachpolitische Fehlschlüsse auslösen. Das Buch deckt vor allem Desiderata in der germanistischen Soziolinguistik auf ("Eine Super-Varietät des Migrantendeutsch ist bis jetzt nicht

Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen, obwohl ihre Erfassung eigentlich nahe liegt und es hier mit Abstand die größten Sprechergruppen gibt” [148]); es weist jedoch auch auf Desiderata im Bereich Deutsch als Fremdsprache hin (60). Im Mittelpunkt seiner eigenen Erörterungen stehen morphosyntaktische Aspekte, doch haben diese auch semantisch-pragmatische Implikationen, die im Fokus der Pappenheimer Eurolinguistik-Tagung standen. Sie sollen auch im Fokus dieser Rezension im Rahmen der Tagungsakten stehen.

Hinrichs’ Buch umfasst 294 Seiten und gliedert sich in vier Kapitel. Jedes Kapitel ist reich an selbst gesammelten Beispielen; einzelnen Abschnitte werden durch typographisch klar markierte Zusammenfassungen bereichert und tragen somit zur Lesefreundlichkeit bei. In den einleitenden Bemerkungen (9-30) erklärt er, dass das Buch aus den sehr emotionalen Reaktionen auf seinen Essay in *Der Spiegel* 7/2012 entstanden sei, und gibt einen Aufriss über seine eigenen vielschichtigen Erfahrungen mit Migranten und Menschen, die unter sprachlichem Einfluss von Migranten stehen. Bereits in den Vorbemerkungen weist der Autor anhand von einigen Beispielen auf die Gefahr von sprachpolitischen Fehlschlüssen hin:

“Im Deutschen ist einer neoliberalen Tradition ohne weiteres Tür und Tor geöffnet, die sich jedoch oft eher als ein subtiles Hindernis erweist, als dass sie einen wirklich alternativen Blick auf die Dinge ermöglichte. Relativierende Argumente, mit denen Kontakte und Konflikte mit den Migrantensprachen wegetuschiert werden können, bieten sich (unglücklicherweise?) überall und schnell an. [...]. Die unkritische Verklärung eines Großstadt-Pidgin [Kiezdeutsch] mit absehbarer Halbwertszeit als kreatives Sprachlabor des Deutschen trägt unweigerlich bei zur Zementierung der sozialen wie der sprachlichen Probleme ganzer Bevölkerungsschichten – wie auch übrigens zum wachsenden Unmut in der Gesellschaft. Sie ist kontra-kreativ – auch deswegen, weil es Optik von Experten und Laien, von Deutschen wie Migranten, falsch einstellt.” (17f.).

Der Autor betont, dass er zunächst Sprachkontakt einfach beobachten will, ohne zwischen “guten” und “schlechten” Kontakten unterscheiden zu wollen – selbst wenn er bisweilen den Terminus “clash of languages” benutze (25). Als Ausstrahlungszentren für die Veränderungen im Deutschen macht er Großstädte der alten Bundesländer aus (Berlin, Hamburg, Frankfurt, München, Köln, Düsseldorf, Mannheim, Mainz). Als Hauptursachen für die Veränderungen sieht er vor allem die globale Anglisierung und die medial geforderte Schnelligkeit im Denken und Reden sowie eine “landesweite, ja europaweite Renaissance der Mündlichkeit” (23). Didaktisch geschickt wird die Einleitung mit einer Zusammenfassung beendet: “Da weiß der Leser gleich, was ihn genau erwartet, in Theorie und Praxis und im Ergebnis” (27). Hinrichs’ 10 Grundthesen können wie folgt knapp wiedergegeben werden (27f.):

1. Viele Standardsprachen in Europa werden seit längerem verstärkt von Migrantensprachen beeinflusst.
2. Die deutsche Sprache verändert sich schneller und nachhaltiger, als sie es jemals früher getan hat.
3. Es ändert sich vor allem die mündlich gesprochene deutsche Standard-Umgangssprache.
4. Ausgelöst werden die Thesen vor allem durch: (a) die neue Anwesenheit von Dutzenden fremder Sprachen, (b) neue Mehrsprachigkeiten, (c) eine Renaissance der Mündlichkeit, (d) subtiler Einfluss des Englischen, (e) der Drift zum analytischen Typ europäischer Sprachen.
5. Eine besondere Rolle beim Wandel spielen die neuen “Ethnolekte”.
6. Die Migrantensprachen sind vor allem in folgenden Kontexten zu sehen: (a) Mehrsprachigkeit als psychosoziales Phänomen, (b) lautliche und morphosyntaktische Einflüsse auf das Deutsche, einschließlich des sog. Migranten-Akzentes, (c) Codeswitching.
7. Veränderungen finden auf allen sprachlichen Ebenen statt, einschließlich der semantischen und pragmatischen Ebene.
8. Herausragende Veränderungen, die vielfach Parallelen in Kreolsprachen haben, sind:

Abbau der Kasus, Erosion der Endungen, Abbau von Kongruenz, Artikel-Schwankungen, Rollenverschiebung von Präpositionen, neue lexikalische Einheiten und Modelle sowie ein neues Kulturbewusstsein.

9. Das Deutsche nähert sich typologisch dem Typ der westeuropäischen Sprachen an.
10. "Dieses Buch ist eine Bestandsaufnahme – mehr nicht." (28).

Das Buch gliedert sich dann wie folgt. Im ersten Kapitel (31-66) gibt der Autor einen geschichtlichen Überblick über Sprachkontakte in Europa und der Welt, die auffälligsten Folgen von Sprachkontakt dar und die sprachlich-ethnische Zusammensetzung Deutschlands. Hier findet er auch mahnende Wort an Verantwortliche in der Sprachpolitik und in der Erhebung von sprachlich-ethnischen Daten.

Im zweiten Kapitel (67-144) zeichnet er Kurzporträts der wichtigsten Migrantensprachen (vor allem Türkisch, Arabisch, Russisch, Jugoslawisch, Albanisch und Polnisch), wobei jene grammatischen Phänomene hervorgehoben werden, die für die Veränderungen im Deutschen bedeutsam sind. Ferner behandelt ein Abschnitt das "Neuenglodeutsche".

Das dritte Kapitel (145-224) ist den migrantendeutschen Varietäten und damit verbundenen allgemeinen Phänomenen Akzent und Code-Switching gewidmet: dem Gastarbeiterdeutsch der 1970er Jahre, dem Türkisch-Deutschen, dem Russisch-Deutschen, dem Jugoslawisch-Deutschen und dem "Kiezdeutschen". Eingestreut werden auch Beobachtungen zu umgekehrten Transfer-Erscheinungen, also vom Deutschen auf die jeweilige Muttersprache der Migranten.

Das vierte und letzte Kapitel (225-278) trägt den Titel "Veränderungen im Deutschen". Hinrichs beleuchtet insbesondere die Kasus, die Endungen in Wortgruppen (Kongruenzen), den Artikel sowie Vereinfachungen, die er als "dunkel" bezeichnet (weil sie nicht nur unbewusst sind, sondern "auf Nachfrage auch durchweg geleugnet und auch meist gleich korrigiert werden" [262]).

Wie bereits gesagt, führt Hinrichs in jedem Kapitel für jede seiner Beobachtungen und Folgerungen eine Reihe von Beispielen an. Sofern seine Ausführungen nicht gleich überzeugen, regen sie doch zumindest zum intensiven Nachdenken an¹.

¹ In einer zweiten Auflage ließen sich folgende Punkte vielleicht noch genauer begründen bzw. diskutieren: p. 72: Soll man die räumlichen Ausdrücke im Türkischen, Ungarischen und Finnischen tatsächlich nicht als Kasus betrachten? Immerhin muss man als Lerner an die Vokalharmonie denken. p. 73: Fallen Endungen im Türkischen tatsächlich psychologisch und akustisch nicht ins Gewicht? Immerhin steckt ja aufgrund des Fehlens von Artikeln die grammatische Information darin und es findet – im Gegensatz zum Deutschen – keine Abschwächung unbetonter Vokale statt. p. 75: Sind Postpositionen wirklich gänzlich untypisch für Europa? Sie kommen doch nicht nur in exotischen Sprachen vor, vgl. dt. (*der Familie*) *wegen*, (*dem Autor*) *zufolge/gemäß*, lat. *mecum*, engl. *ago*. p. 75/89/91: Bewirkt das Fehlen einer grammatischen Kategorie tatsächlich automatisch, dass man darauf auch nicht in der Fremdsprache achtet? Ist es nicht auch so, dass man in bestimmten (offiziösen) Kontexten gerade die fremde Kategorie besonders bewusst beachtet, selbst wenn die Wahl der konkreten Variante dann falsch sein mag? p. 77: Soll man die Wendung "bei mir (ist) etwas" statt "ich habe etwas" tatsächlich als "etwas ganz Uneuropäisches" einordnen? Immerhin gibt es neben dem Ungarischen (und Russischen – sofern dies in dieser Studie als *europäisch* klassifiziert werden soll) noch Dialekte, in denen das Muster üblich ist, obschon nicht immer mit exakt gleicher Konnotation (*bei uns ist schönes Wetter* ≈ *wir haben schönes Wetter*); p. 219: Muss das Muster *Hab' isch gesehen mein' Kumpel* bzw. *Gehstu Schule* notwendigerweise als VSO gesehen werden? *isch* und *-u* ließen sich vielleicht auch als neue verbale Personalendungen deuten, gerade wenn diese Umstellung bei nominalen Subjekten ausgeschlossen ist. p. 245: Ist *ein Vorwurf gemacht* tatsächlich nichts Lautliches wie die Kürzung *ein'n Vorwurf gemacht*? Die Form könnte zusätzlich noch als weiter gehende Kürzung von *ein'n* gedeutet werden. Corrigenda: p. 44: "migrants were" non "migrants werde"; p. 149: "Deutschland-Arabisch" non "Deutschland-Aarabisch"; p. 154: "Plural" non "Pural"; p. 161 [ɪ] non [ɨ]; p. 171: "k doktoru" deleatur, da *doktor* ja schon länger russisch ist. Einzelne Erklärungen sind für den einsprachigen nicht-linguistisch trainierten Leser möglicherweise nicht klar: p. 71 "wie in russisch *byt*" (wenn der Leser kein Russisch kann), "*dzh* wie in Dschungel" (da ja viele Deutsche [tʃ]

Welche Themen nun sind für die Semantik und Pragmatik relevant?

- Hinrichs verweist (140f.) neben semantischen Anglizismen wie *Sinn machen* (*make sense*), *nicht wirklich* (*not really*) und *Spaß haben* (*have fun*) auf Wendungen, die zwar formal-semantisch deutsch sind, aber hinsichtlich ihres pragmatischen Wertes vom Englischen beeinflusst sind. Einige seiner Beispiele sind: *Es ist wundervoll!* statt älterem *Das ist ja wunderbar!* und *Wie ist dein Name?* statt älterem *Wie heißt du?*. Hinrichs macht dafür die schnellen Synchronisationen von importierten “Trash-Serien” (141) verantwortlich. Ähnlich sieht er die Wiedererstarkung von Imperfekt bzw. Präteritum und Futur (143).
- Es wird das Phänomen angesprochen, dass Migranten ihre muttersprachliche Semantik auf das Deutsche übertragen – ein Aspekt, der in der migrationslinguistischen Forschung noch einen ganz weißen Fleck darstelle (166f.). So würden der Abschiedsgruß *Ich warte dich immer* auf das Türkische und das Muster “*Leg mir + Speise/Getränk*” auf das Arabische zurückgehen. Die zitierte Wendung *ich werde dich am Bahnhof warten* eines Belgraders (167) ließe sich aber vielleicht genauso gut als Verwechslung von *warten* und *erwarten* deuten denn als semantische Übertragung.
- Pragmalinguistisch interessant ist auch das Phänomen des Code-Switching (167-175). Bei einigen Beispielen ließen sich die eingestreuten deutschen Begriffe alternativ auch als (Pseudo-)Eigennamen verstehen, etwa tk. *ikisi de mi hauptschulede* ‘sind beide auf der Hauptschule’ und *ya da bu sefer bademeister stres yapmadan önce* ‘bevor der Bademeister dieses Mal Stress macht’ (169). Code-Switching wird als Mittel angesehen, mit dem Identität geschaffen wird, wobei die einzelnen Prinzipien je nach Migrationshintergrund anders sein können. Für die Mannheimer Powergirls filtert Hinrichs folgende Regeln heraus (179-181):

“Türkisch wird benutzt für den thematischen Rahmen, der deutsche Fokus wird eingeschwitcht: [...] Hintergrund > Vordergrund: Türkisch > Deutsch [...] Zitat: Türkisch > Deutsch [...] ‘Dramatische Steigerung’ Türkisch > Deutsch [...] den Interaktionsstand zu kennzeichnen: Stimmt Sprecher 2 mit Sprecher 1 überein, bleibt der Code, stimmt er nicht überein, wird geswitcht.”

Dagegen “unterscheidet sich das russische Codeswitching vom dem der türkischen *in-groups* auch in der Attitüde. Es verbreitet nicht jenen bemühten Identifikationsdruck [...]. Das russische CS ist da entspannter, es ist spielerischer” (196). Beim Code-Switching zwischen Jugoslawisch und Deutsch hebt der Autor hervor, dass hier das alte Gastarbeiterdeutsch als Spott- und Zitatvarietät mit eingesetzt wird (199).

- Semantisch entleerte Verben wie *machen* werden als im Sprachkontakt äußerst produktive Muster vorgestellt (195f., 217-219).
- Von pragmatischer Relevanz – identitätsstiftend – scheint mir auch der “emphatische Grundton” (207), den der Verfasser auf die arabischen emphatischen Laute zurückführt.
- Mit formaler Absenz und Präsenz der Kopula kann nach dem Muster des Türkischen semantisch unterschieden werden, ob man etwas vom Hörensagen oder als Zeuge kennt (212f.).
- Für die Abfolge von Varianten für eine Variable (270-274) sieht Hinrichs, der dies “Formen-hopping” nennt, zwei “Gesetze”, die ebenfalls für die Pragmalinguistik interessant sind. Das erste lautet: “No agreement”, d.h. gegen altdutsche Kongruenzen wird bewusst verstoßen.

sprechen). Bei den Textproben in den Sprachporträts könnte für eine zweite Auflage überlegt werden, ob sie nicht gleich aufgebaut werden sollen, d.h. überall drei Versionen (Original, wörtliche und funktionale Übersetzung im gleichen Layout) und durchgängige Markierung von Morphemgrenzen.

Das zweite lautet: “New forms first”, d.h. solche neudeutschen Formen kommen im Text vor den altdeutschen.

Manchen Lesern mögen Aussagen manchmal arg absolut scheinen (z.B. “Kein Nachrichtensprecher von Tagesschau oder ‘Heute’ sagt noch spontan *unter dem Verdacht*” [22]) und manchmal unnötig quantifizierend (z.B. das Ranking [221ff.], das ja letztlich nur auf Eindrücken beruht). Dessen ungeachtet überzeugt Hinrichs’ Buch doch auf beeindruckend reichhaltige und lesenswerte Weise, dass die gegenseitige Beeinflussung von europäischen und außereuropäischen Migrantensprachen, migrantendeutschen Varietäten und nicht-migrantendeutschen Varietäten bislang enorm unterschätzt worden ist. Das Buch bietet Anregungen, sich auf ähnliche Weise auch die Nationalsprachen anderer europäischer Regionen anzusehen, wo viele Migranten zusammenkommen. Nicht genug unterstreichen kann man darüber hinaus Hinrichs’ Appell, dass derartige Studien auch für eine angemessene Sprachpolitik notwendig sind.

*Joachim Grzega
Europäisches Haus Pappenheim
Marktplatz 1
DE-91788 Pappenheim
grzega@pappenheim.de
www.grzega.de*