

Journal for EuroLinguistiX

Vol. 12 (2015)

Special Issue:

Establishing Eurolinguistics as an Academic Field
Papers of the 3rd Eurolinguistics Conference
at the Europäisches Haus Pappenheim

— edited by Joachim Grzega —

Grzega, Joachim: Preface to Papers from the 3rd Eurolinguistics Conference at the Europäisches Haus Pappenheim.....	1
Grzega, Joachim: Analyzing Languages on the National, European and Global Level – Different Goals and Frames Require Different Methods.....	4
Klüsener, Bea / Grzega, Joachim: The Semantics of Europe in English Texts of the Late 16th and Early 17th Centuries	16
Pöckl, Wolfgang: Eponyme im europäischen Vergleich	25
Choparinova, Polina: Der europäische Charakter des bulgarischen Wortschatzes.....	33
Ferrarotti, Laura: University Web Sites in English: A Review of Some Research and Case Studies.....	42
Grzega, Joachim: Der Sprach-Not-Arzt als effiziente Methode für Deutsch-Anfänger: Grundlagen und Erfahrungen.....	49
Memorandum.....	74
Note on the 4th Eurolinguistics Conference at the Europäisches Haus Pappenheim.....	76

Joachim Grzega

Preface to the Papers from the 3rd Eurolinguistics Conference at Europäisches Haus Pappenheim

It is quite common in musicology, arts, ethnology, history and political science including economics to choose a European approach—no matter whether you define Europe as a geographical unit, a political unit or a cultural unit. The philologies, though, have become highly national. Chairs for contrastive, comparative or general linguistics have been tremendously eliminated from universities. And some of those who worked and work as general linguists seem to be almost afraid of dealing with European languages. Therefore, the topic of the 3rd Eurolinguistics Conference at the Europäisches Haus Pappenheim (EHP), from 10 to 12 April 2015, was “Building Eurolinguistics as a Solid Subject”, establishing Eurolinguistics as a regular academic field.

The EHP aims to follow Norbert Reiter’s original definition of *Eurolinguistics*: at the 25th *Linguistisches Kolloquium* in 1990, he claimed that the term should refer to the study of the commonalities among European languages. I would like to remind readers that there are various ways to define some basic notions.

1. *Europe* can be defined geographically, politically or cultural-anthropologically.
2. *European feature* may be defined as common only in Europe (exclusively) or it may also occur in other parts of the world (inclusively).
3. *European language* may refer only to indigenous languages 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. 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 (lingua-)cultures:
 - (a) referring to historical-anthropological-cultural parameters, with structures in circles: more central as well as more peripheral countries;
 - (b) referring to geography: 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.

At the 3rd EHP conference on Eurolinguistics, academic contributions came from people born in various European countries (Germany, Austria, Italy, Sweden, Bulgaria and the Ukraine). This volume of the *Journal for EuroLinguistiX* offers a small selection of these contributions:

- Joachim Grzega (Pappenheim/Eichstätt): “Analyzing Languages on the National, European and Global Level – Different Goals and Frames Require Different Methods”
- Bea Klüsener (Eichstätt/Pappenheim) and Joachim Grzega (Pappenheim/Eichstätt): “The Semantics of Europe in English Texts of the Late 16th and Early 17th Centuries”
- Wolfgang Pöckl (Innsbruck): “Eponyme im europäischen Vergleich”
- Polina Choparinova (Mannheim): “Der europäische Charakter des bulgarischen Wortschatzes”
- Laura Ferrarotti (Rome): “University Web Sites in English: A Review of Some Research and Case Studies”
- Joachim Grzega (Pappenheim/Eichstätt): “Der Sprach-Not-Arzt als effiziente Methode für Deutsch-Anfänger: Grundlagen und Erfahrungen”
- Memorandum

With the Memorandum, we want to emphasize that Eurolinguistics deserves to be respected as a integral academic discipline of its own. On the one hand, Eurolinguistics requires too many long, concentrated phases of research for being only enabled through temporary funds, and on the other hand, Eurolinguistics is of concrete use for the European Union. What is the goal of the European Union? This is an extract from the Lisbon Treaty, the constitutional basis of the European Union from 2007 (boldprint by me, J.G.):

The Union's aim is to promote **peace**, its values and the well-being of its peoples. [...] The Union shall establish an internal market. It shall work for the sustainable development of Europe based on **balanced economic growth** and price stability, a highly competitive **social market economy**, aiming at **full employment and social progress**, and a **high level of protection and improvement of the quality of the environment**. It shall promote scientific and technological advance. It shall **combat social exclusion and discrimination**, and shall **promote social justice and protection**, equality between women and men, **solidarity between generations** and protection of the rights of the child. It shall promote economic, social and territorial cohesion, and **solidarity among Member States**. It shall respect its rich cultural and linguistic diversity, and shall ensure that Europe's cultural heritage is safeguarded and enhanced. [...] In its relations **with the wider world**, the Union shall uphold and promote its values and interests and contribute to the protection of its citizens. It shall **contribute to peace**, security, the sustainable development of the Earth, **solidarity and mutual respect among peoples** [...]

Are these goals achieved? At the eve of the conference, we were watching reports on the Ukraine and Russia and realized the way Europe and NATO had been coming closer and closer to Russia's borders, the way the west ignored Russia's suggestions for global security strategy. Where is the spirit of the Lisbon Treaty here? We were watching reports on Greece. It was forced to keep reducing expenses, by following the austerity policy, required by the International Monetary Fund and the EU, particularly Germany—a policy chosen against empirical economic research, even research by the International Monetary Fund. The policy has brought more unemployment, more poverty, more suicides to Greece. Where is the spirit of the Lisbon Treaty here? We are witnessing Germany's economic policy still resting on economics imbalances, which are turned into a good thing simply by labeling this *export champion*. In contrast, we were reading of the *PIGS* or *PIIGS* states (*Portugal*, *Italy*, (*Ireland*), *Greece*, *Spain*) even in quality newspapers. This may be a good way to attract readers. But: Where is the spirit of the Lisbon Treaty here? We were seeing many migrants who felt compelled to leave their country. This was already resulting in anti-migrant attitudes which some politicians were calming down by stating that migration was good for the national economy. That some people have to flee from poverty and war is good? Where is the spirit of the Lisbon Treaty here? All this had a lot to do with the way we communicate with each other. It is a language of competition where the spirit of peace-governed cooperation would be more appropriate all over Europe. We were witnessing anti-European politics – ignoring peace, solidarity and other goals. But due to the power of language, this had become a reality that got accepted by many, even those who suffer from current policies. This can be done, for instance, through semantic

inversions. The label *ideology* is given to empirically based suggestions, while ideology-based suggestions are labeled *pragmatic*. To get a better insight into the function of language, the Europäisches Haus Pappenheim as a research center for Eurolinguistics seems an appropriate place to do that. It is not just a place for an efficient start of learning a new European language or English as a European and global lingua franca, but also a place for learning about the manipulative power of communicative culture. The EHP strives for a new kind of enlightenment—addressed toward the general citizen as well as journalists and politicians. In this sense, the EHP has its share in peace education and identity-building.

The trias of language, culture and politics from a truly European perspective could also be felt by the conference participants at the evening entertainment. Here, we carried out a short version of a typical EHP Pub Quiz. Like the traditional Irish pub quizzes, teams play over three rounds with questions from various domains. However, in the EHP Pub Quiz, you are seldom asked little detail questions, but predominantly questions that highlight basic lines and principles that characterize large parts of Europe in various fields such as politics, arts, music, history, economy—lines and principles that may re-occur in a succeeding round of the quiz.

Furthermore, it is not only the goal of the Europäisches Haus Pappenheim to make Eurolinguistics an integral field in the world of researchers, but also involve students from universities and schools. Therefore, the conference participants could enjoy the EUROLINGUA Museum, an exhibition which I have created together with students from the University of Eichstätt-Ingolstadt and which had been presented earlier this year for the general audience. The idea of this museum is to illustrate not the differences, but the commonalities among European languages in the fields of sounds, grammar, words, conversational strategies and language politics. People could decide whether they first wanted to observe and reflect or go directly to the answers of the different spots. In the aftermath, the students wrote academic essays based on research related to the topics they had chosen for the EUROLINGUA Museum. The EUROLINGUA Museum can still be accessed and also be set up at other venues. In addition, a flyer was presented that had been produced by college students under the auspices of the Europäisches Haus Pappenheim. The flyer illustrated, by way of a quiz on standard and non-standard designations for body-parts in European languages, how humor triggers lexical changes. Both projects require from the students to gather academically solid information, but find ways of presentation intelligible to a lay audience. Such ways are a general objective of the EHP. Therefore, the 2015 conference, just like the preceding ones, included one part reserved for the general public. Almost 30 visitors came to the house on a Saturday afternoon to hear and discuss some of the research results by the conference participants, who transferred their core findings into a style that was also accessible to laypeople. Our thanks to all conference participants who engaged in this attempt to make academic research interesting for non-experts.

In the organization of the conference, I was assisted by Wilma Vogel, whom I would like to thank for this. My thanks also go to Anne Würth for editorial assistance. Financial help came from Uwe Sinn, Mayor of Pappenheim, as well as the EU.

Pappenheim, December 2015

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

Joachim Grzega

Analyzing Languages on the National, European and Global Level – Different Goals and Frames Require Different Methods

Abstract

Due to their phone-based scripts, their good documentation of historical and present-day varieties and their extra-linguistic *ceteris paribus* conditions, European languages are a rich source for analyses different from analyses in national philologies, contrastive linguistics and general linguistics. Eurolinguistic analyses can reveal more about language evolution and the relationship between language and the mind. This is shown by various examples (the nominal categories of definiteness and gender, blends, terms for ‘understanding’, ‘meat’, ‘pet’, ‘free’, ‘friend’, and the relationship with other nations, as well as the way of addressing). However, Eurolinguistic analyses require a tremendous effort in collecting a homogeneous corpus of language data—a task for which more institutionalization of Eurolinguistics is desirable.

Sommaire

À cause de leurs écritures basées sur des sons, leur bonne documentation de variétés historiques et actuelles et les conditions extra-linguistiques *ceteris paribus*, les langues européennes sont une source riche pour des analyses différentes des analyses connues dans les philologies nationales, la linguistique contrastive et la linguistique générale. Des analyses eurolinguistiques peuvent découvrir plus d’aspects relatifs à l’évolution linguistique et la relation entre le langage et la pensée. Cela est illustré par plusieurs exemples (les catégories nominales “défini:indéfini” et “genre”, les contaminations lexicales, les désignations pour ‘comprendre’, ‘viande’, ‘animal domestique’, ‘libre’, ‘ami’ et la relation avec d’autres nations ainsi que les manières d’adresser un interlocuteur). Cependant, les analyses eurolinguistiques exigent un effort énorme pour la collection d’un corpus homogène de données linguistiques – une tâche pour laquelle une plus grande institutionnalisation de l’eurolinguistique est désirable.

Zusammenfassung

Aufgrund ihrer lautbasierten Schriften, ihrer guten Dokumentation von historischen und gegenwärtigen Varietäten und ihrer außersprachlichen *ceteris-paribus*-Gegebenheiten sind die europäischen Sprachen eine reiche Quelle für Analysen, die sich von Analysen der Nationalphilologien, der Kontrastiven Linguistik und der Allgemeinen Linguistik unterscheiden. Eurolinguistische Studien können mehr über Sprachentwicklung und den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken aufdecken. Dies wird anhand verschiedener Beispiele gezeigt (der Nominalkategorien Bestimmtheit und Genus, Wortkreuzungen, Bezeichnungen für ‘verstehen’, ‘Fleisch’, ‘Heimtier’, ‘frei’, ‘Freund’ und die Beziehung zu anderen Völkern sowie Anredeformen). Allerdings erfordern eurolinguistische Studien einen hohen Aufwand beim Erstellen eines homogenen Korpus an Sprachdaten – eine Aufgabe, die eine größere Institutionalisierung der Eurolinguistik wünschenswert macht.

1. Introductory Remarks

Eurolinguistics is the study of the common features of European languages. Where is Eurolinguistic work carried out? If we check the profiles of general linguists from Europe, you may get the feeling that they rather seem to fear specializations on European languages. Moreover, very often general linguistics means national linguistics—one study deals with only one language, another study with another one language, with language-specific methodological approaches. Of course, there are also the typologists. They, however, have to face the methodological problem that they analyze data that were gathered in highly different ways: The standard varieties of European languages are compared to languages without a standard variety. In turn, non-standard varieties of European languages are excluded. Often, not even all national standard varieties of European languages are respected. In

addition, the variants for languages without a standard are not selected on the same principles. Further, global analyses disable comparable diachronic aspects, since for many parts of the world there are no usable historical records. Thus, the predominant value of typological studies seems to consist in giving good overviews of phenomena, but not so much about the diachronic and synchronic details. Then there is contrastive linguistics. Most of the studies under this label deal with two languages—an approach which is particularly useful in language learning. The focus of contrastive linguistics is on differences, however, whereas Eurolinguistics primarily searches for commonalities. Finally, there is comparative linguistics where a number of languages are studied in order to reconstruct Indo-European. It does not mean that comparative linguistics is interested in finding the common features of Indo-European and other European languages in the course of times. In order to discover common features of European languages, we need specific methods.

First, it must be explained what should be meant by “European languages” and by “common feature”. As already mentioned elsewhere (Grzega 2012, 2013a, 2013b), *Europe* can be used in a geographical, a cultural-anthropological sense, or a political sense. In European newspapers, we find both the use of the word-type “Europe” in the geographical sense and as a synonym for ‘European Union’. This also includes Russian newspapers¹. Furthermore, *European* can refer to indigenous languages, which have been used in Europe for several centuries, or to migrant languages which were brought here only within the past 200 years or so. It can include or exclude outer-European varieties of European languages. The intersection of all these definitions is: languages and their varieties indigenous in the EU.

We can look for the common features, which should rather be perceived as typical features, defined as present in clearly more than 50% of the cases. Not all languages can probably be observed, but at least a selection that represents all geo-cultural zones generally determined (north, east, west with the center, and south). If a feature is present in at least 66% of the cases of such a selection, it could be considered “typically European” (cf. Grzega 2013a). Moreover, we can see whether the typical features are also present in other languages. If not, we have a truly “defining” feature, i.e. a feature that delimits Europe from others.

As a basis for analyses, linguists can resort to qualitative and quantitative research, normative descriptions (dictionaries, grammars, style books), highly natural language and experiments. Utter care must be taken so that the language material analysed is within the same clearly defined contexts for all languages taken into account, is clearly the same variable. Many form-content relationships may be difficult to compare over a vast number of languages.

To recapitulate, Eurolinguistics is not very much institutionalized. This is surprising as the set of European languages, no matter how you define *European languages*, offers a number of advantages to study the various linguistic levels. I will try to illustrate these advantages in the following sections.

¹ (1) “Россия занимает первое место среди стран Европы и Северной Америки по дорожно-транспортным происшествиям со смертельным исходом” ‘Russia ranks first among the countries of Europe and North America on road traffic fatalities’. (2) “Речь идет о появившейся в 2014 году вредоносной программе Tyupkin, которая уже доставляет серьезное беспокойство банкирам в России, Европе, США, Китае.” ‘We are talking about the program in 2014 malware Tyupkin, which already delivers serious concern bankers in Russia, Europe, USA, China.’. Similar things can be observed for “America” and “American” (‘USA’, ‘North America’, ‘North + Latin America’): in the Wikipedias, US personalities they are mostly as ‘American’ (e.g. en., nl., fr., hu., cs., pl., sv.); the Wikipedias that use a morpheme for ‘US’ (e.g. de., es., it.) are in the minority. Even in the Russian Wikipedia, only “American” is used. The words for ‘Asian’ are often reduced to ‘East Asian’ in many European languages as well as in the US, while in Britain it is often used to denote ‘South Asian (India, Pakistan, Bangladesh, Sri Lanka)’.

2. Euromorphosyntax

A tremendous wealth of categorized data particularly on morphosyntax is provided by the *World Atlas of Linguistic Structures* (WALS). However, as already said in Section 1, the language variants are not uniform. How would our understanding of language, languages and linguistic areas change if we concentrated on data for European languages, but then included standard varieties as well as non-standard varieties, both synchronic and diachronic? This is what Bernd Heine and Tania Kuteva (2006) did for four features from Standard Average European. One of them is the rise of articles. They illustrate the definiteness category as a category that is still spreading in Europe. Among other things, Heine/Kuteva (2006: 114f.), quoting Cummings (1998), mention an incipient use of the demonstrative *ten/ta/to* as a definite article in emotional colloquial Czech. It seems that Czech is still in this stage. And the inclusion of diachronic data would show that this is not at all surprising as this had also happened in English, Dutch, German, French, Spanish, Portuguese, Italian, and Hungarian. On the other hand, the Scandinavian languages, Romanian and Arab would not be seen as simply the same category “languages with definite affix”, because in Romanian the definite affix goes back to a demonstrative, while the Scandinavians use a postponed indefinite article, which itself goes back to the numeral for “one”. In Arab, in turn, the article affix is put in front of the base not after. And with the diachronic view, we, in contrast to Dryer (2005: 160), would not classify Danish and Swedish as languages where the indefinite word is distinct from *one* only because the “dictionary” form of the indefinite article (the utter form) differs from the cardinal (which is, in fact, the same as the neuter form of the indefinite article). Similarly, the indefinite article in Dutch is simply the phonetically unstressed variant of the cardinal ‘one’. If German is classified as a language where the indefinite article and the word for ‘one’ are the same, so must Dutch, Danish and Swedish—historically also English. (It is also unclear why Hungarian and Japanese are classified as languages where the indefinite article is distinct from the word for ‘one’: in Hungarian, both ‘a’ and ‘one’ are *egy*; in Japanese, there is no indefinite article.). As regards demonstratives, Diessel (2005: 170) writes that German demonstratives are synchronically distance neutral. He knows this as a native speaker of German and classifies German correctly even if grammars may say something else. However, this distance-neutrality in demonstratives also characterizes the current development of many other European languages. In English, Spanish and Italian, the distinction is only made in direct contrasts, otherwise the use in everyday language is blurred—just as in German.

In contrast, the general process in the nominal systems of European languages is typically a reduction of the number category and case category and in the western part a shift from suffixation toward analytical constructions where pre-noun words express syntactic roles. Viewing this, the history of nominal gender is surprising. It is still quite present in European languages, although it is not very much connected to semantic properties. Gender assignment basically rests on two principles: phonology and morphology. The following map shows the distribution in Europe.

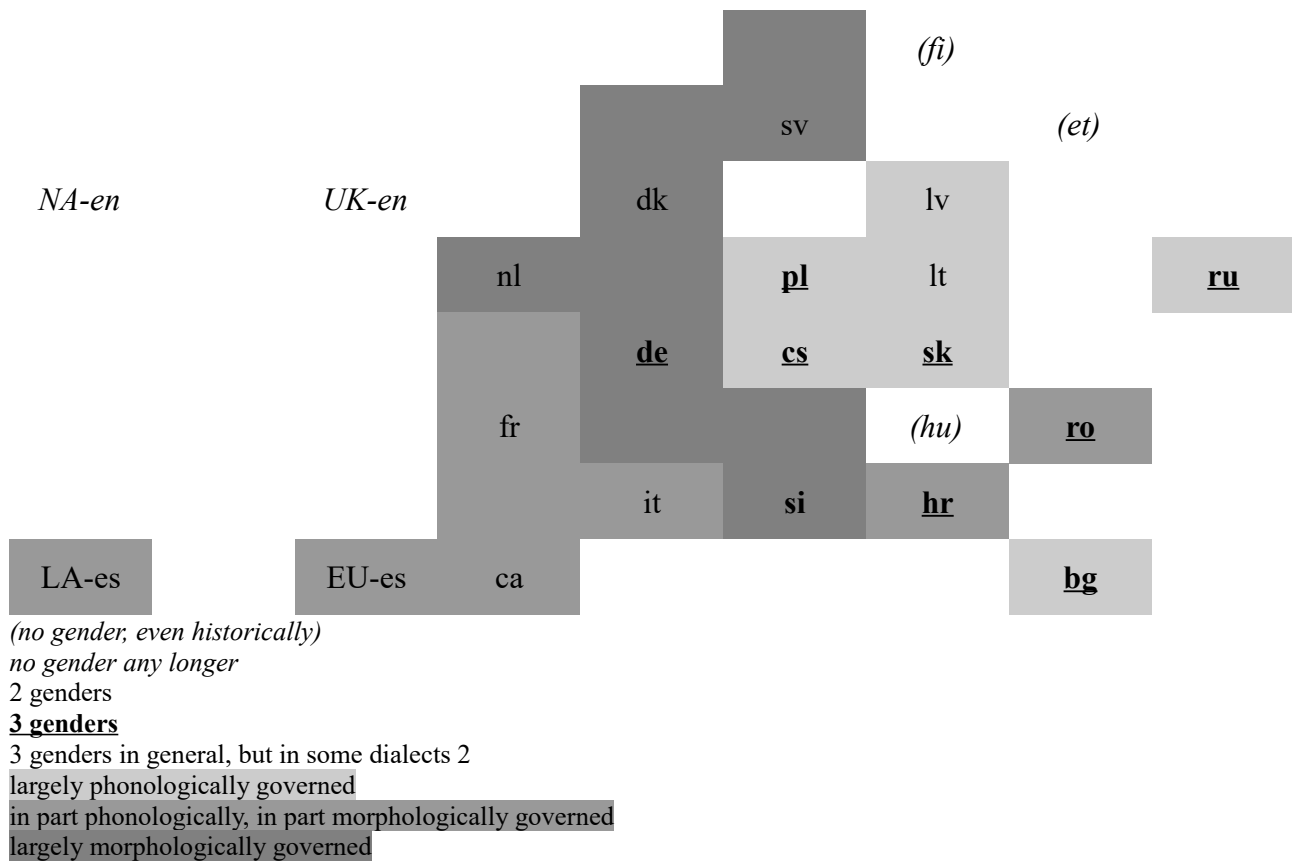


Fig. 1: Gender Distribution Principles in Europe

Two things can be observed in the languages which historically had gender: (1) a west-to-east process of reducing the number of gender variants; (2) a distribution of gender assignment principles that can hardly be contact-induced: the north-west with a largely morphological government, the neighboring north-east with a largely phonological government, (3) and the south where morphological and phonological principles are combined.

3. Europhonology, Eurographology

All indigenous languages from the Atlantic to the Urals are written in phone-based scripts, in other words: in scripts based on the principle that each sound is represented by a letter or letter-combination. Due to orthographical conventions, there may be deviations from this principle, but this principle is valuable when you deal with dialect literature or literature from earlier centuries, even though this does not mean that we always know for sure which sound precisely is represented by a given letter or letter-combination. At any rate, it is still more unclear with abjads, where only consonants and long vowels are indicated (as in Arabic), syllabaries (as in the Hiragana system of Japanese) and logographies (as in the Kanji system of Japanese or the Chinese system or our number symbols). In all regions from the Atlantic to the Urals we have languages whose written record is several centuries long. Together with the century-long European tradition of metalinguistic descriptions, we have many valuable sources to shed light at sound developments and see whether they are related to universal or cultural forces.

Apart from that, our phone-based scripts supported the creation of certain word-formation patterns. Blends, for example, cannot occur in languages with logographies; and only certain types of blends can appear in languages with syllabaries. This leads us to the field of lexicology.

4. Eurolexicology

Among lexical issues are Europeanisms from Latin-Greek, which do not have the global extent that some designations from English have. This should also be respected in the creation of language-teaching concepts for European languages (cf., e.g., Grzega/Hanusch/Sand 2014, Grzega/Sand/Schweihofer 2014, Klein/Stegmann 1999).

A fascinating large-scale project that looks at the inner structure of designations is the *Atlas Linguarum Europae*, briefly: ALE. The project team has worked with a questionnaire and informants. Due to its close-knit net of local expressions, the ALE is likely to collect also forms that were historically more important. Nevertheless, it cannot give an answer on the chronology of lexical changes. However, with Buck's dictionary (1949), we have an enormous source for the evolution of the most usual words for more than 1,000 concepts over more than 1,000 years. Of course, it is a dictionary of Indo-European languages, not European languages. It would be very valuable if at least Hungarian as the largest non-Indo-European language could be added. It would also be useful to integrate more non-standard/non-frequent expressions that illustrate similar developments. Thus, Buck does not reveal that many secondary words for 'understand' relate to 'see, look': in English (*see*), German (*blicken*), French (*voir*, already 11th c. [FEW, s.v. *videre*]), Italian (*vedere*, in Dante [Cortelazzo/Zolli s.v.]). Additionally, more focus could be dedicated to the reasons for changes. Realizing that the meaning 'understand' in the above-mentioned words is clearly later than the sense of 'see' indicates, for example, that the use of visual-perception words got more prominent as words for 'understand' after Europe shifted from a more orality-oriented to a more literacy-oriented culture. Johannes Schröpfer began a large cross-linguistic historical dictionary in 1979. Schröpfer's goal was to compose a dictionary with originally 3,000 notions, later 600 notions in 28 Indo-European languages as well as Hungarian and Turkish. Unfortunately, the project was no longer continued after Schröpfer's death in 1996.

In fact, large parts of Europe are based on the same cultural history and share today the same values. This holds true if we indeed use a cultural-anthropological definition of Europe, where this would be juxtaposed to Russia. This is very valuable for analyses where you need *ceteris paribus* conditions, in other words: where studies on relations between linguistic and extra-linguistic are not disabled by large differences in customs, legal systems, political systems etc.

Looks at entire conceptual fields are interesting here. How have Europeans' views on animals changed over the centuries? What does it tell us if the words for "flesh" and "meat" are different: English (*meat* < 'foodstuffs' vs. *flesh*), French (*viande* < 'foodstuffs' vs. *chair*), Latvian (*gaļa*) Lithuanian (*mesa* < 'flesh' vs. *kūnas* 'flesh'), Polish (*mięso* 'meat, flesh', apart from *ciało* 'flesh'), Greek (*κρέας* vs. *σάρκα*), and potentially Russian (*мясо* 'meat, coll. flesh' apart from *плоть* 'flesh'). Such suppletive pairs could prove that the differences have become more prominent and typical, as already Hermann Osthoff (1899) tried to show for suppletive denominations for male and female animals in Indo-European and other languages. Furthermore, in some languages the difference between those domestic animals that are eaten or that "work" for humans and those animals that are simply used as companions are lexically clearly kept apart (e.g. en. *production animal* vs. *pet*²), while in others there is no such clear distinction. Figure 2 shows where suppletive distinctions are drawn or can be drawn in the following languages (in dark gray); others have word-formational means to discriminate the notions (in light gray).

² English *pet*, attested as such since the early 18th century, before already attested in the senses 'spoiled person' since the early 16th century and 'lamb (or other animal) reared by hand' since the late 17th century, from Scottish Gaelic *peata* 'tame animal' [OED s.v. *pet* n.2].

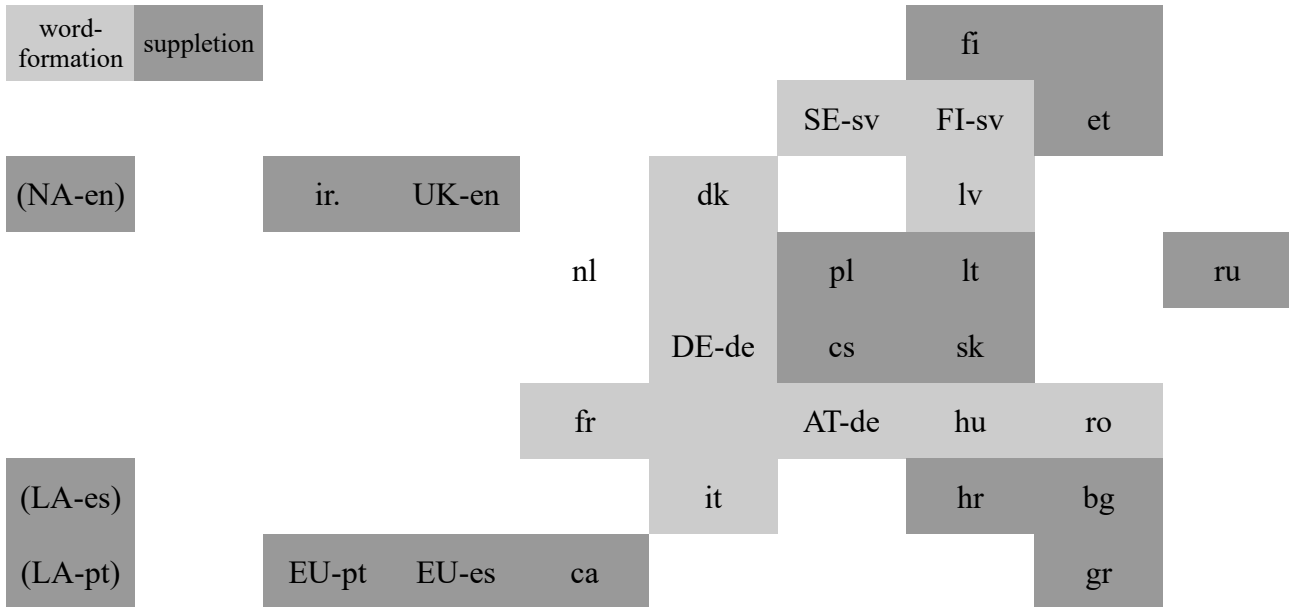


Fig. 2: 'Production Animal' and 'Pet' in European Languages

It should be mentioned that with both cases, “flesh vs. meat” and “domestic animal vs. pet”, the suppletion process starts at the periphery.

We can also have a look at the edge of word-formation and collocation. In the Universal Declaration of Human Rights, supported by the European Union, it says: “All humans are born free”. The words that are used for ‘free, not imprisoned, not enslaved, unobstructed’ here in different languages can be expected having positive connotations in European languages: en. *free*, nl. *vrij*, de. *frei*, fr. *libre*, es. *libre*, it. *libero*, hu. *szabad*, cs. *svobodný*, pl. *wolny*, sv. *fri* and also ru. *svobodnyj*. The words are often extended in their meaning or rather were taken to denote other things. In all European languages (including Russian and including the American varieties of originally European languages) the words are also used for ‘unconstrained’. In all of these languages, the word is also used in the economic term for ‘free market’, although in the original sense a market is clearly rule-constrained. The figurative use of ‘free’ is shown in Romanic equivalents which place the adjective in front of the noun: it. *libero mercato* and fr. *libre marché*. In most of the selected European languages this word is also used when a room is not occupied (an exception is pl. *otwarty*) and in words for leisure-time (an exception is cs. *volný čas*, with *volný* also meaning ‘unobstructed, not imprisoned’). Not generally European is the use of the word for ‘free’ to denote vacant job-posts (as, e.g., in German, Czech, Polish) and to denote a thing that can be obtained without payment (as, e.g., in English, German, Czech and Swedish, but not in southern European languages). In the Anglophone world other unusual uses of ‘free’ can be noticed. Somebody without a permanent contract with a company is called a *freelance* or *freelancer*. That this is not a typically European aspect of ‘free’ is illustrated by the fact that many Europeans use a different indigenous morpheme here (e.g. fr., es., cs. ‘independent worker’) or have borrowed a variant of the English expression (nl., de., fr., es., it., hu., pl., sv.); for *freelance(r)* the morpheme for ‘free’ can only be used in English, German, Hungarian, and Polish.

Are there ways to become more certain about people’s view on a concept? How do we measure connotation? Connotations are not visible and in intercultural conversations they are often transferred from the mother-tongue into the lingua franca. A question that leads us to pragmatics.

5. Europragmatics

A classical method to determine connotations is the semantic differential, as suggested by Osgood (e.g. Osgood 1964, Osgood/Suci/Tannenbaum 1957). It consists of very vague scales. The word *friend* and *family* will probably be marked as good all over the world, but will this tell us something about what freedom will look like? And what does it tell us if something is marked on a strong—weak and active—passive scale? Some have tried to complement or substitute these classical scales with other labels that may count as universal, such as anthropological needs (cf. Grzega 2013a). This may certainly yield some interesting results, but does this give us enough information useful for guidelines in intercultural communication, does it help to improve European politics?

Another suggestion are the semantic primes, with which Wierzbicka (e.g. 1997) has tried to capture cultural key-words. Here, one could argue that what authors offer is often very much, maybe too much, based on introspection or subjectively drawn conclusions. Another way is to analyze conceptual metaphors within the frame theory pursued by Lakoff (e.g. Lakoff 1987, Lakoff/Johnson 1980).

An interesting quantitative alternative is Hofstede's way to confront people with opposite statements formulated in the same syntax and have them choose the statement they consider more correct for themselves (or their culture). For example, "Friends and acquaintances are important." vs. "Family is important. (Hofstede 2001: 306). Variants without juxtapositions could be formulations like "In my country, friends are typically ..." or: "In my country, ideal friends are ...".

Trompenaars and Hampden-Turner (1997) confront informants with a little story or frame and then have informants select from various mutually exclusive answers with respect to classifications. For the category (and word) *friend*, for instance, the story is that a car-driver has bumped into a pedestrian. The driver did not respect the speed limit. Sitting next to him was somebody the driver calls a *friend*: Can you expect from a person called a friend to lie for you to authorities? The table shows how many percentages rather voted for sticking to universalist rules.

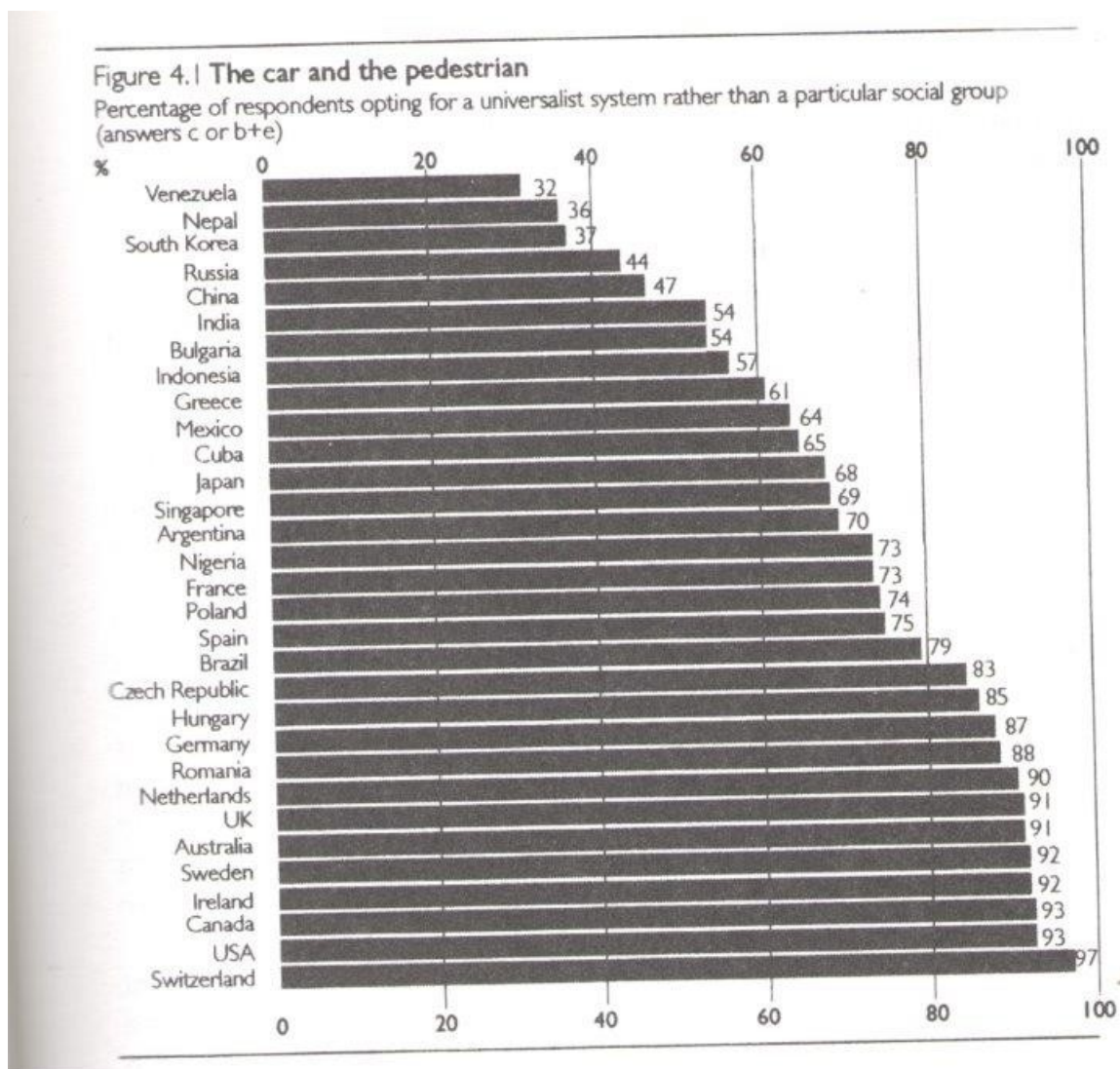


Fig. 3: A Connotation of 'Friend'

In typical European countries, a clear majority (at least 73%) support a universalist system here. So does the US. In Russia, only 44% think that a friend should opt for a universalist system; in other words, 56% think that a friend should lie for you. I suggest to apply a 66%-rule also in such a method (cf. Grzega 2013). In this sense then, 56% is not a clear majority: Russia could rather be categorized as a balanced culture.

A big problem of such methods is how to get the large number of informants. The larger the bricks of texts of a test, the smaller the number of people willing to serve as informants. What are alternatives? Can similar information be obtained with natural written texts? Articles in widely read newspapers, especially the headlines, which are always scanned by readers, could be considered a good indicator. Let us stay with the conceptual field of family and friends.

European newspaper readers often step over quotations by Russian politicians who speak of their brothers in the Ukraine: sometimes this is restricted to the Russian-speaking population only, but sometimes this seems to encompass all citizens of Ukraine. A related case is to see other nations as friends, as German politicians and diplomats categorize US-Americans (underlining this particularly after the NSA surveillance scandal); for US-Americans, in contrast, there is normally no "friendship" between states. Is there a typical European way of labeling other nations on a scale "brother—cousin—relative—partner—ally"? For this I have used the LexisNexis databank and

checked the articles from 4 April 2013 to 4 April 2015 for the respective renditions of the phrase “our NATIONALITY-PLACEHOLDER {variable}” and “our {variable} in NATIONALITY-PLACEHOLDER” (e.g. *our German friends* and *our cousins in Germany*) in the following newspapers (one center-left and one center-right quality paper per country).

UK: *The Guardian, The Daily Telegraph*

France: *Le Monde, Le Figaro*

Spain: *El país, El mundo*

Italy: *La stampa, Il corriere della sera*

Germany: *Frankfurter Rundschau, Die Welt*

Austria: *Der Standard, Die Presse*

Poland: *Gazeta prawna, Gazeta wyborcza*

US: *The New York Times, USA Today*

Russia: *Komsomolskaya Pravda, Izvestiya*

Especially for semantic-pragmatic issues, comparable corpora can only be collected for small, clearly defined contexts and variables. Each hit was checked individually and only those were accepted where the expression was uttered by a native. Only those hits were counted where the word referred to all members of the group. Excluded were clearly marked ironic uses and collocations with cardinal direction terms (north, west, east). For the variant “relatives”, there was no connection with nations, only with apes and the Neanderthals; for the other variants we get the following results.

	US	UK	DE	FR	ES	IT	PL	RU
<i>brothers</i>	0 =0%	0 =0%	4 =5% :: 3 US :: 1 RU	0 =0%	2 =4%	1 =3%	2 =18%	16 =10% :: 10 Crim
<i>cousins</i>	1 =3%	15 =21% :: 11 US	0 =0%	11 =7% :: 5 Québec	2 =4%	5 =13%	0 =0%	0 =0%
<i>friends</i>	7 =18%	9 =13% :: 7 US	34 =45% :: 17 US	40 =25% :: 12 DE :: 10 US :: 8 UK :: 3 Angl-S	3 =2%	5 =13%	0 =0%	38 =24% :: 10 UA
<i>partners</i>	9 =23% :: 7 Eur	34 =49% :: 29 Eur	31 =41% :: 14 Eur :: 6 US :: 5 NATO	94 =59% :: 71 Eur :: 7 DE :: 5 RU	40 =25% :: 22 Eur :: 11 EU	21 =54% :: 18 Eur :: 1 EU	7 =64% :: 6 Eur	104 =65% :: 32 US :: 16 XH :: 16 EAEU
<i>allies</i>	22 =56% :: 9 Eur	22 =31% :: 11 Eur	6 =8%	12 =8%	5 =3%	7 =18%	2 =18%	3 =2%
total hits	39	70	75	157	52	39	11	161

:: of which ... refer to ...

Angl-S *Anglo-Saxon*

Crim *Crimea*

DE *Germany*

EAEU *Eurasian Economic Union*

Eur *Europe*

RU *Russia*

UA *Ukraine*

XH *China*

Fig. 4: Labeling the Relationships to Other Nations

As a result, we can say that it is untypical of Europeans to call other nations “brothers”. It seems more spread in Russia, but it is—in contrast to what citations in EU newspapers suggest—by far not the most common way. Like the typical EU newspaper, Russian newspapers show “partners” as the most frequent term. The German newspapers are odd in this respect, since the term “friends” is roughly as frequent as “partners”. This, however, may have to do with the NSA surveillance affair, where German politicians may have wanted to stop the surveillance reminding the US of what good friendship should look like. Although the word *friend* in US English includes more referents (OED s.v.) than the German *Freund* (Wahrig s.v.), the designation of another nation as friends is quite unusual in the newspapers analyzed.

A typical European feature is the binary distinction between an informal (proximity) address pronoun and a formal (distance) address pronoun, traditionally also called T-form and V-form since the landmark work by Brown and Gilman (1960). A binary distinction is present in nearly all European languages and within this large group most use the second-person plural pronoun as the formal address pronoun. Among the exceptions are German (*Sie* ‘they’), Italian (*Lei* ‘she’, linked to *Signoria* ‘Lordship’, which is a feminine noun), Polish (*pan/pani/panna* ‘Mr.’/‘Mrs.’/‘Miss’). But Polish and Italian would not be excluded if historical and dialectal data would be taken into account, where you find *wy* and *voi* ‘you all’ respectively. Apart from this, you could also find ‘he/she’ in earlier stages of the Slavic languages (save Russian), and ‘they’ was used in varieties of Czech, Slovak and Slovene in the late 18th and in the 19th centuries. In German you find *ihr* ‘you all’ at least historically. The German *Sie*, in turn, was and/or is also present in non-standard varieties of the Slavic languages. Sometimes an address pronoun just seems to be a phonetic aberration of an existing pronoun (e.g. Kashubian *wë* < *wa* ‘you_{pl}’). For Slovenia and Croatia, Betsch/Berger (2009) note an older/rural and a younger/urban system. In the former, there is non-reciprocal use of the two address pronouns depending on the relative age on the interlocutors; in the latter, there is more reciprocal use of pronouns, as here social distance is important (here, the V-form is absent in the core family and rare in the broader family). A general older/rural vs. younger/urban distinction will hold true for other, if not most other European countries, too. In most Polish regions, you use ‘Mr./Mrs./Miss’ plus either professional title or given name or nothing; the use of the family name here is rare. In Russia, the system is clearly different except for intercultural contexts. The formal way of addressing up to the president is “given name + patronymic name”. In letters, many Europeans typically make a formal—informal distinction in the salutation formula. So does Russian. English, Irish, Danish, Catalan do not seem to make a distinction. My ethnographic observation shows that the French are also gradually giving up the distinction between the informal *cher* ‘dear, expensive’ (e.g. *Cher Monsieur* or *Cher Monsieur Dupont*) and the formal emptiness of this slot (*Monsieur*).

The way of referring to people is particularly connected to the social function. This is relevant not only for understanding cultural values, but also for the potential improvement of intercultural competences. We must not always simply adopt theoretical models from the American context as reference models for Europe and other parts of the world. When we analyse politeness strategies, for example, we are used to referring to the “distance politeness” model by Brown and Levinson (2002), which differentiates between the degree of downtoning request expressions. However, it could well be that for some cultures the directness degree of strategies is less important than other aspects of communication in order to be polite, for instance the right form of addressing. And the knowledge of politeness connotations decides on the success of a conversation.

5. Further Methodological Remarks

Of course, large language-comprehensive studies cannot always be done by a single author. Meta-studies that summarize different studies from contrastive linguistics (possibly also from national

linguistics) may be a solution here. But this becomes the more problematic the more you walk away from language systemics to pragmatics. With pragmalinguistic meta-studies – we have to mind the year of study and the number of situations studied, what is the intersection of the situations studied.

If analyses do not lead to a European characteristic feature, the work was not in vain. If you have binary or scalar parameters, these may still be used to test the correlation between linguistic features and extralinguistic features (as, for instance, attempted in Grzega 2014).

6. Conclusion

At any rate, the restriction to European languages with their extra-linguistic *ceteris paribus* conditions—by and large—, their phone-based scripts, their good historical documentation as well as their documentation of diverse language varieties offer valuable bases for studies on all linguistic levels. But Eurolinguistics needs its own methodology. Especially for pragmalinguistics, researchers need a lot of time to gather information from the various languages. This cannot always only be done via project funds. You cannot predict whether long searches will lead to interesting results. If they do, they can lead to more efficient language-teaching methods, they can lead to a better understanding of language dynamics, they can enhance the feeling of a European identity, they make people of the manipulative power of language, they can promote empathy and tolerance for national differences, they can raise the awareness that one's own nation is not the center of Europe, they can raise the awareness that a comparison of two European nations and one non-European nation does not tell everything about Europe, they can thus contribute to peace education. Curricula for schools, universities and adult trainings would profit from Eurolinguistic research. This is why Eurolinguistics should be established as a university unit in its own right.

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

References

- ALE = Alinei, Mario et al. (1983-), *Atlas linguarum Europae*, Assen: Van Gorcum / Roma: Istituto Poligrafico e Zecca di Stato.
- Betsch, Michael / Berger, Tilman (2009), “Anredesysteme / Address Systems”, in: Kempgen et al. 2009: 1019-1028.
- Brehmer, Bernhard (2009), “Höflichkeit / Politeness”, in: Kempgen et al. 2009: 1047-1090.
- Brown, Penelope / Levinson, Stephen (2002), *Politeness: Some Universals in Language Usage*, rev. ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Roger / Gilman, Albert (1960), “The Pronouns of Power and Solidarity”, in: Sebeok, Thomas A. (ed.), *Style in Language*, 253–276, Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Buck, Carl D. (1949), *A Dictionary of Selected Synonyms in the Principle Indo-European Languages*, Chicago: University of Chicago Press.

- Cummings, III, George M. (1998), "Definiteness in Czech", *Studies in Language* 22/3: 567-596.
- Diessel, Holger (2005), "Distance Contrasts in Demonstratives", in: WALS 170-173.
- Dryer, Matthew S. (2005), "Indefinite Articles", in: WALS 158-161.
- WALS = Haspelmath, Martin et al. (eds.) (2005), *The World Atlas of Language Structures*, Oxford: Oxford University Press.
- Grzega, Joachim (2012), *Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit: Eine Entdeckungsreise*, Tübingen: Narr.
- Grzega, Joachim (2013a), *Studies in Europragmatics: Some Theoretical Foundations and Practical Implications*, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Grzega, Joachim (2013b), "Preface to Papers from the 1st Eurolinguistics Conference at the Europäisches Haus Pappenheim", *Journal for EuroLinguistiX* 10: 1-3.
<<http://www.eurolinguistix.com>> (2015-12-11)
- Grzega, Joachim (2014), "Word-Choice and Economic Performance in European Languages: Methodological Comments and Empirical Results", *Journal for EuroLinguistiX* 11: 34-43.
<<http://www.eurolinguistix.com>> (2015-12-11)
- Grzega, Joachim / Hanusch, Nora / Sand, Claudia (2014), "Quantitative Ergebnisse zur Sprachworkout-Methode", *Journal for EuroLinguistiX* 11: 90-164.
<<http://www.eurolinguistix.com>> (2015-12-11)
- Grzega, Joachim / Sand, Claudia / Schwehofer (2014), "The Language Emergency Doctor (*Sprach-Not-Arzt*) for Migrants: An Innovative Method of Teaching *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* and Other Languages to Linguistically Heterogeneous Beginners", *Journal for EuroLinguistiX* 11: 74-89.
<<http://www.eurolinguistix.com>> (2015-12-11)
- Hanusch, Nora (2014), "From Words to War: Eine Analyse des metaphorischen Sprachgebrauchs internationaler Printmedien vor Ausbruch des Irakkrieges 2003", *Journal for EuroLinguistiX* 11: 44-50.
<<http://www.eurolinguistix.com>> (2015-12-11)
- Heine, Bernd / Kuteva, Tania (2006), *The Changing Languages of Europe*, Oxford: Oxford University Press.
- Hofstede, Geert (2000), *Culture's Consequences*, rev. and enlarged ed. Beverly Hills (Cal.).
- Kempgen, Sebastian et al. (eds.) (2009), *Die slavischen Sprachen: Ein internationales Handbuch zu ihrer Geschichte, ihrer Struktur und ihrer Erforschung / The Slavic Languages: An International Handbook of Their History, Their Structure and Their Investigation*, [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 32], Berlin etc.: de Gruyter.
- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (1999), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, [Editiones EuroCom 1], Aachen: Shaker.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago: University of Chicago Press.
- OED = Murray, James A. H. et al., *The Oxford English Dictionary*, Oxford: Clarendon.
<<http://www.oed.com>> (2015-12-11)
- Osgood, Charles E. (1964), "Semantic Differential technique in the Comparative Study of Cultures", *American Anthropologist* 66: 171-200.
- Osgood, Charles E. / Suci, George J. / Tannenbaum, Percy H. (1957), *The Measurement of Meaning*, Urbana: University of Illinois Press.
- Osthoff, Hermann (1899), *Vom Suppletivwesen der indogermanischen Sprachen*, Heidelberg: Hörning.
- Schröpfer, Johannes (1979-[1994]), *Wörterbuch der Vergleichenden Bezeichnungslehre*, Heidelberg: Winter.
- Trompenaars, Fons / Hampden-Turner, Charles (1997), *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, London: Nicholas Brealey.
- Wahrig = Wahrig, Gerhard / Wahrig-Burfeind, Renate (2002), *Deutsches Wörterbuch*, veränderte Auflage, München Bertelsmann.
- Wierzbicka, Anna (1997), *Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*, New York/Oxford: Oxford University Press.

Bea Klüsener ♦ Joachim Grzega

The Semantics of Europe in English Texts of the Late 16th and Early 17th Centuries

Abstract

This paper examines the meaning behind the word *Europe* in English texts of the 16th and 17th centuries from an interdisciplinary point of view, combining linguistic research with perspectives from the field of literary and cultural studies. While in contemporary dictionaries and encyclopaedias of the respective period the term “Europe” is, in many instances, used in a geographical sense – often conceptualizing England as a part of this geographical entity –, travel reports, dramatic texts and philosophical essays add further dimensions to the idea of a space called *Europe*: These texts provide multi-faceted connotations and ambivalent images of the continent – either presenting England as part of the continent, or insisting on the latter’s “otherness”.

Sommaire

Cette contribution analyse le sens derrière le mot *Europe* dans des textes anglais du 16^e et du 17^e siècle dans une perspective interdisciplinaire. Elle combine la recherche linguistique avec les lettres et les études culturelles. Tandis que les dictionnaires contemporains et les encyclopédies de la période en question le terme “Europe” est beaucoup de fois utilisé dans un sens géographique – souvent présentant l’Angleterre en tant que part de cette entité géographique –, des récits de voyage, des textes dramatiques ainsi que des essais philosophiques ajoutent des dimensions supplémentaires à l’idée d’un espace appelé *Europe*. Ces derniers textes nous fournissent des connotations diversifiées et des images ambivalents – parfois présentant l’Angleterre comme part du continent, parfois insistant sur la différence de l’Angleterre.

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Bedeutungen hinter dem Wort *Europe* in englischen Texten des 16. und 17. Jahrhunderts aus einer interdisziplinären Sicht, die sprachwissenschaftliche Forschung mit Perspektiven von literatur- und kulturwissenschaftlicher Seite kombiniert. Während in zeitgenössischen Wörterbüchern und Enzyklopädien der betroffenen Epoche der Ausdruck “Europe” vielfach in einem geographischen Sinne verwendet wird – wobei England oft als Teil dieses geographischen Gebildes gesehen wird –, ergänzen Reiseberichte, dramatische Texte und philosophische Essays weitere Dimensionen zur Idee eines *Europe* genannten Raumes. Diese Texte liefern vielschichtige Konnotationen und uneindeutige Vorstellungen vom Kontinent – wobei England teilweise als Teil dieses Komplexes dargestellt wird, teilweise aber auch auf dessen Andersartigkeit beharrt wird.

1. Introduction

What is *Europe*¹? The 2015 “Brexit” debate is evidence of an increasing influence of anti-European notions in Britain. One example is the UKIP party with its Eurosceptic and even anti-European programme. The existence of UKIP exemplifies a crucial question with regard to British identity: Do England, Great Britain or the UK conceptualize their self-image as part of “Europe”, or later the “European Union”, or rather not? The fact that both sides have been provided with various labels in the preceding sentence already suggests that this question has been a matter of discussion for centuries, as a consequence of processes of changing perceptions of an English or British cultural self, and either its European elements or also its European “others”.²

¹ For a general overview of the definitory variation from a present-day point of view, see, for example, Grzega (2012).

² Cf. Condren (1999: 11) and Schmale (2001).

In his 1980 essay “Did Europe exist before 1700?” Peter Burke (1980: 21-29) claimed that such a thing as “Europe” in the sense of a transnational community did actually not become manifest before the 18th century. Nevertheless, aspects of something labelled “Europe” are traceable to textual documents of pre-18th-century periods. Medieval texts, such as the ones by Chaucer, already include references to “Europe / Europa” in the sense of the continent (cf. Pfister 2007: 26). However, especially from the period of the English Renaissance onwards, such references become more complex, i.e. they display a certain ambivalence with regard to “Europe”: On the one hand, English texts of the respective period insist on a community with the European continent. On the other hand, they seem to establish a contrast between the English pole and various forms of European “otherness”. As Andreas Höfele and Werner von Koppenfels (2005: 8), for example, have argued, this development can be related to the collapse of “the old homogeneity of [Catholic] Christianitas”, resulting in the experience of “increasing cultural diversity” as well as “pluralization” (Höfele/Koppenfels 2005: 7). Such an experience of disintegration was also supported by the competition between continental and English colonial enterprises. Another aspect, however, which should not be neglected is the English fascination with the continent, and especially with Italy, as the very place the Renaissance had originated from (cf. Höttemann 2011).

This paper focuses on the meaning of the word “Europe” in English texts of the late 16th and 17th centuries. The aim is to show that, although perhaps not yet explicitly conceptualized, a space called “Europe” already existed as a pole against or with which English identity could be defined. The discussed texts do not only describe real places, they also create imagined spaces, and writers can thus be considered poetic cartographers (cf. Hadfield 2005) who are actively involved in cultural processes of “mapping” that help to discuss English identity within the realm of art. Against this background, the documents to be dealt with here will be considered both a medium and constituent of imagined geographies and topographies, representing, discussing and creating spatial and identity-establishing issues as will be shown in the following (cf. Bachmann-Medick 2006: 309f.).

2. The Semantics of Europe in English Texts of the Late 16th and 17th Centuries

2.1. The Definition of Europe in Dictionaries and Encyclopedic Works

In English dictionaries and encyclopedias of the 16th and 17th centuries, the entry *Europa* or *Europe* is defined as more than a geographical unit in very few instances. In most dictionaries or encyclopedias, however, *Europe* is defined geographically, and it generally includes England. In *The Dictionary of Sir Thomas Elyot*, “Europe” relates to “that parte of the worlde, whyche we do inhabyte” (Elyot 1538: s.v. *Europa*). For Bullokar (1616: s.v. *Europa*), it is “One of the three parts of the world lying toward the West. In it are contained England, Spain, France, Germany, Italie, all Greece, Crete, or Candy, beside many other kingdoms, great countries and Ilands.” This seems to have been adapted by Blount (1656: s.v. *Europa*): “Europe (Europa) one of the four parts of the world, lying towards the West, containing England, France, Spain, Italy, Germany, all Greece, Creet or Candy, with many other Kingdoms, great Countries and Islands.” Similarly, Cockeram (1623: s.v. *Europe*) defines it as “This part of the world, contayning England, France, Spaine, &c.”, and Thorius (1599: s.v. *Europa*) describes Europe as “The third part of the world, separated from Asia by the riuer Tanais (now called Don) and from Affrike by the Mediteranean sea”. Some of these documents do not explicitly *include* England, but they also do not explicitly *exclude* it, which someone would likely have done if at the same time the world is divided into parts.³

³ Here, it should be noted that works published until 1616 speak of three instead of four parts of the world. Though already in the know, a real consciousness of America as a separate part was not given yet.

However, for Bartas (1605: s.v. *Europe*), “Europe” carries the meaning of “**Christendome** [our emphasis!], or this Western Part of the world”. Bohun (1693) uses a combination of cultural and geographical definitions even more explicitly: “Europe, Europa, is the least, but most celebrated of the four general parts of the World, as to Arts, Commerce, Religion, Government and War.” He then continues with a cultural-historical explanation that also discriminates Europeans and Asians, underlining Europe’s assumed superiority:

“It was the Prediction of Noah, (the second Founder of Mankind) that Japhet (the Father of the Europeans) should dwell in the Tents of Shem. And although the first Church, and the two first General Monarchies fell to the share of Shem's Posterity; yet the two last and the best and noblest state of the Church, fell to the Japhets; by which that ancient Oracle was fulfilled. At this day whilst the Posterity of Shem, (the Asiaticks) lie buried in Ignorance, Slavery and Superstition; the Posterity of Japhet is innobled: the chiefest and the best Empires, the best Religion, Learning and Arts adorn the Tents or dwelling of Japhet: whilst the Ships of Chittim afflict Eber and Asher, not only to Trade, but to Ride Sovereigns in their Seas; and afflict them more by the Envy of their Wealth and Riches, than by their Power and Martial Valor, though they have felt that too.”

It has to be noted that nothing is said on Africa and America at this point. Finally, Bohun adds geographical aspects: “Europe, [sic!] is bounded on the East by Asia, on the North by the Frozen Sea, on the West by the Atlantick, and on the South by the Mediterranean.” He also shows a profound awareness for a delimitation of Europe in the east:

“The only difficulty is in stating the Eastern Bounds: beginning therefore at the South, where the Bounds are plainer, it is agreed that the Archipelago, the Black Sea or Euxine, the Palus Moeotis, or Eastern Bay of Crim Tartary, (called by the French, la Mer de Zabacche,) the Tanais, now the Don, the Wolga, the Rooswa, the Tofda, and the vast River of Obb, are the truest Bounds on the Eastern side. In those vast Countries of Tartary and Russia, scarce at all known to the Ancients, though the Tanais, the Wolga, (as far as its Course is North and South) and the Obb, are the best and most visible Bounds; yet there is a great distance between the Tanais and the Wolga; and a much greater between the Wolga and the Obb; but between the Rooswa and the Tofda, very little: but in this every Man must be left at liberty.”

He even points out terminological differences: “This Country [meaning ‘region’ in this context, which is common use at the time] is called by the Europeans, Europe; by the Turks, Rumeli, and Al-Franck; and by the Georgians, Franckistan.” And for him, too, Britain is part of Europe: “Europe is now divided into the Kingdoms of Great Britain and Ireland, Bohemia, Bulgaria, Denmark, France, Germany, Greece, Holland, or the Low Countries, Hungary, Italy, Moscovy or Russia, Poland, Portugal, Savoy, Spain, Sweden, Switzerland, Tartary, the Turkish Empire, the State of Venice, and some few considerable Islands depending upon these.”

A look at contemporary collections of maps of Europe confirms this inclusive tendency – at least in terms of geography –, as becomes clear, for instance, in *A Book and Map of All Europe With the Names of all the Towns of Note in that Known Quarter of the World* (1650). Here London is listed as one of the cities of Europe (Anonymous 1650: 13).

2.2. “Europe” in Other Texts of the 16th and 17th Centuries: (Feigned) Travel Reports, Drama, and Philosophical Essays

Many other English texts of the respective period display a European scope by dealing with numerous parts of “Europe”, with European history and with European literatures. Nevertheless, the question whether England does solidarize with the continent or not is not quite clear. In accordance with Manfred Pfister, one might come up with the thesis that it does whenever a non-Christian and assumedly “pagan” enemy (“Turks, Tartars and North Africans” [Hadfield 2005: 20]) threatening “the ‘West’, the ‘Occident’, the ‘christliche Abendland’ or Latin Christianity” (Pfister 2007: 26)

appears, but that it does not when it comes to enmities concerning religious matters inside the Christian churches. Thus, the representation of the world during the English Renaissance and the 17th century seems to be relatively clear (cf. Hadfield [2005: 7] and Laroque [2005: 196]) as long as the dichotomy between Christian and “heathen” is in the focus, but it is by no means unambiguous whenever “Europe” is concerned (cf. Hadfield 2005: 3). This ambivalence is detectable in many texts of that period, some of which will be briefly elaborated on in the following.

2.2.1. Aspects of a Space Called “Europe” in Renaissance Drama:

The Example of Christopher Marlowe’s *Tamburlaine the Great* (1587/88)

One author who frequently mentions an entity called “Europe” in his dramatic works is Christopher Marlowe (1564-1593). In the historical tragedy *Tamburlaine the Great* the protagonist, Tamburlaine, makes his way from a shepherd and bandit to the ruler of the Persian Empire.⁴

In his text, Marlowe has Cosroe, the brother of the Persian Emperor Mycetes, mention Europe as a continent in connection with Persia when he has Cosroe utter: “Unhappy Persia, – that in former age / hast been the seat of mighty conquerors, / That, in their prowess and their policies, / Have triumph’d over Afric, and the bounds / Of Europe [...]” (Marlowe 2008: s.p.). This is also taken up in utterances by Menaphon and Bazajeth who talk about Europe as a continent, “quak[ing] [...] for fear” (Marlowe 2008: s.p.) because of the “Turkish arms” (Marlowe 2008: s.p.) – thus referring to the fear of an Ottoman threat which was familiar to a Renaissance audience. Furthermore, the second part of the play links the mythological “Europa” with Christianity by having the King Orcanes of Natolia, or Anatolia, talk about “the slaughtered bodies of these Christians” (Marlowe 2008: s.p.) which will make “fair Europe, mounted on her bull” (Marlowe 2008: s.p.) mourn.

Although the play is primarily placed in an “exotic” environment, some references to “Europe” can be found in the text, which speaks of it as a geographical entity united by Christianity. This is contrasted by the counter-space of the assumedly violent and cruel “East” – inhabited by non-Christian enemies – that is depicted as entirely different from Christian Europe.

2.2.2. The Ambivalent Mapping of Italy as One Nation of Continental “Europe” in Thomas Coryate’s *Crudities* (1611)

Due to the spread of humanism in the 15th and 16th centuries, the newly inspired interest in classical antiquity brought about “a true passion for Italy” as a representative part of the continent due to its position as the “cradle of ancient studies” (Höttemann 2011: 35). In the early 16th century, “educational travel” (Brennan 2005: 54) to Italy and to other parts of the European continent was popular and was commented on in various travel reports. However, due to the tensions with Catholic Italy during the Tudor reign and the inter-confessional troubles extending beyond it, the image of Italy was somewhat ambivalent on the English side. However, by 1611, the year when Thomas Coryate published his travel report, Anglo-Italian relationships had slightly improved under the reign of James I. And Venice was among the compulsory cities to visit on the young English upper-class man’s grand tour to get to know Europe (cf. Redford 1996, Chaney 2000, Eglin 2001).

Benedikt Höttemann (2011: 53-55) underlines the “twofold Elizabethan image of Italy” as one of

⁴ Cf. Proser (1995: 71 ff.) and Rutter (2012: 25 ff.), who relates Marlowe’s drama to political developments of the Elizabethan era and talks about Tamburlaine’s rise to power as a violation of the idea of the invincible monarch. Here, it is important to note that Tamburlaine is somewhat an outsider – “[...] his outsider status makes his success all the more extraordinary, and its significance derives partly from the Elizabethan state’s fear of the vagrant and the socially marginal” (Rutter 2012: 32).

the countries that were eminent parts of English visions of the continent in the Renaissance period; he differentiates between “Italophilia”, the “English fascination to Italian culture and fashion [...] [with Italy being] believed to be the most advanced civilization during the Renaissance period” due to its achievements in “fine arts”, “architecture”, “trade and commerce”, its being a “leader in science, medicine and technology as well as in literature, music and law”, and the opposite concept of “Italophobia”, in which Italy is constructed as a complex of “foreign adventure, scheming intrigues, scandals, bloody murders and wicked crime” with “murders, rapes, imprisonments and revenges”. With Italy being the very country on “the continent” where the Renaissance movement had originated, this place was looked to as a positive example due to its cultural achievements, but also as a negatively connoted place, partly because of its powerful position as a Catholic country. Something similar can be observed with regard to France and Spain. Julia Briggs provides the following definition of the relationship between England and “Europe” in the Renaissance period:

“The Italian Renaissance took the best part of two centuries to reach England, a little offshore island outside the mainstream of European culture; its founding poets were Petrarch and Boccaccio, the Italian contemporaries of the English poet Geoffrey Chaucer. [...] But English poets continued to treat their European models with a degree of suspicion, even while they borrowed from them, [...]” (Briggs 1997: 2-3)⁵

This ambivalent attitude towards influences from “Europe” on the artistic level can be assumed to be partly rooted in the fact that “the continent” was, at least with regard to specific countries, such as Italy, France and Spain, associated with Catholicism, which turned it into something assumedly strange and even threatening:

“English writers had grown up within the Reformed Church, under an emergent nationalism that was both political and religious, that regarded Catholic Europe with distrust and Italy with something approaching paranoia. A sense of identity as a newly forged Protestant nation fostered a desire to equal or surpass the acknowledged masterpieces of pagan Rome or of modern Catholic nations.” (Briggs 1997: 2-3)⁶

The quotation again emphasizes one of the crucial aspects of English, if not European identity construction during the Renaissance period, namely the issue of religion.

Thomas Coryate, the author of *Coryate’s Crudities hastily gobbled up in Five Months Travels in France, Italy, &c* (1611) and the father of the grand tour (cf. Chaney 2000), de facto travelled parts of Europe and Asia and recounted these journeys in the form of a travelogue (cf. Wiedemann 1999 and Strachan 1962). In this text, especially the depiction of Italy is given a lot of room, which might be due to Italy’s representative position as the country that was regarded as the cradle of humanism and that was admired for its economic successes and its politics. The text comments on various places, but puts special emphasis on Venice. This “most glorious, peerelesse, and mayden Citie [...] [which] I call it mayden, because it was never conquered” (Coryate 1905: 301) is praised in many respects, above all with regard to architecture and works of art (cf. Coryate 1905: 304ff.). In spite of Venetian cultural achievements and its singular position, the text also lists some less positive aspects and thus creates an ambivalent picture of this famous continental city by elaborating on “seducing and tempting Gondoleers” that are labeled “impious miscreants” who are likely to lead the traveler astray, respectively to some “irreligious place” with their “diabolical perswasions” (Coryate 1905: 312). This picture is completed by the mentioning of the high frequency of street fights as a “very barbarous and unchristian thing” (Coryate 1905:413), which draws both an exotic and a violent picture of this city.

⁵ Cf. Nowak (2010: 27 f.).

⁶ Cf. Nowak (2010: 27 f.).

One more element of the mapping of Venice is the “courtesan” as “so lascivious a matter” (Coryate 1905: 402). In contrast to the then common idea of Venice as a “virgin” city, the traveler explains that there were about 20,000 courtesans in and around Venice then. Coryate claims that he cannot but warn his readers against them:

“furnish thy selfe with a double armour, the one for thine eyes, the other for thine eares. As for thine eyes, shut them and turne them aside from these venereous Venetian objects. For they are the double windowes that conveigh them to thy heart. Also thou must fortifie thine eares against the attractive inchauntments of their plausible speeches.”⁷

He even states that some of them “are esteemed so loose, that they are said to open their quivers to every arrow”, thus applying a highly sexualized imaginery in their description, and linking the images of the “virgin” city with the idea of immorality that is metonymically epitomized in the prostitutes (cf. Coryate [1905: 403f.] and Strachan [1962: 49f.]).

Coryate’s report thus presents a gendered “mapping” of one part of the continent: Italy, as one of the most representative and popular countries of the European continent in that period, is represented in the form of Venice, which is rhetorically styled as a “virgin” only to contradict this image by adding metonymical descriptions of assumedly immoral inhabitants.⁸ Although contemporary dictionaries and encyclopedias seem to suggest an inclusive, uniting view on “Europe” as a geographical unit, this text emphasizes differences between England and Italy as a Catholic continental nation, thus voicing separating tendencies.

For a Renaissance audience, Venice represented a negative counterspace, but it was, at the same time, considered a mirror image of England for several reasons: Venice was admired and praised for its cultural achievements, its successes in trade and commerce, its powerful military position as a “gateway to the wider world” (Hadfield 2005: 3), for its assumed invincibility and its well-working jurisdiction (cf. Brown 2004: 148). In these respects and especially with regard to its metaphorical equation to a virgin (as it had not been conquered before) but also due to its geographical definition as an island, it was often compared to England with its former “virgin queen” and its island position (Höttemann 2011). As such a potential mirror image of England, Venice was envisioned as a positive place to be admired and imitated. Thus, a uniting aspect seems to intersect with the otherwise separating notions, probably under the influence of the renewal of trade and diplomatic relations in the 17th century (cf. Brown 2004: 145).

2.3. Aspects of Europe in Philosophical Treatises:

Francis Bacon’s *The Advancement of Learning* (1605), *Novum Organum* (1620) and *The Essays or Counsels, Civil and Moral* (1625)

Yet another genre in which the idea of Europe is somewhat present is that of the philosophical text. In the works of Francis Bacon (1561-1626), “Europe” is frequently talked about and is provided with specific characteristics (cf. Klein [1987: 20] and Quinton [1980]). In *The Advancement of Learning* (1605), Bacon (2005: Book II, § 8, s.p.), for instance, discusses the academic focus of “many great foundations of colleges in Europe”⁹, i.e. the continent, and even goes as far as to propagate more cooperation between universities all over Europe in § 13 (Bacon 2005: II, §13, s.p.):

⁷ Coryate (1905: 406). Nevertheless, the confrontation might also serve the aim of education by resistance against such evils, as the speaker notes.

⁸ However, the image of this part of Italy as one representative nation of the continent is not as negative as, for instance, in the works of Roger Ascham and Thomas Nashe, which may partly be due to the changes in the relationship with Rome under James I. and his successors.

⁹ Cf. also Quinton (1980: 70 f.).

“For as the proficiencie of learning consisteth much in the orders and institutions of universities in the same states and kingdoms, so it would be yet more advanced, if there were more intelligence mutual between the universities of Europe than now there is. [...] And surely as nature createth brotherhood in families, and arts mechanical contract brotherhoods in communalities, and the anointment of God superinduceth a brotherhood in kings and bishops, so in like manner there cannot but be a fraternity in learning and illumination, relating to that paternity which is attributed to God, who is called the Father of illuminations or lights.”

This attempt at suggesting intellectual exchange between scholars from different parts of Europe does not seem to exclude England from the desired European intellectual community but rather suggests a transnational idea of a “universal republic of letters”, as pointed out by Höfele and Koppenfels (2005: 8).

Something similar can be observed in *Novum Organum* (1620), in which Bacon seems to further his inclusive argument when, in § LXXVIII, he reflects on the question which centuries have to be considered fruitful with regard to their cultural achievements in the following way: “For there are deserts and wastes in times as in countries, and we can only reckon up three revolutions and epochs of philosophy. 1. The Greek. 2. The Roman. 3. Our own, that is the philosophy of the western nations of Europe: [...]” (Bacon 2014: § LXXVIII, s.p.) – thus including English thought and culture into the traditions of the “western nations of Europe” in contrast to “the Arabs” (Bacon (2014: § LXXVIII, s.p.), whose achievements are somewhat devaluated, which seems to support the thesis that “Europe” becomes a unifying factor whenever a contrast to potentially non-Christian groups is discussed. *The Essays or Counsels, Civil and Moral* (1625) propose something similar when speaking of a “Christian Europe” (Bacon 2009: s.p.) and then focussing on the importance of a fleet as a means of securing a powerful position in world politics: “Surely, at this day, with us of Europe, the vantage of strength at sea (which is one of the principal dowries of this kingdom of Great Britain) is great; both because most of the kingdoms of Europe, are not merely inland, but girt with the sea most part of their compass; [...]” (Bacon 2009: s.p.) – thus again listing England as a part of Europe while also hinting at the competition existent between England and different kingdoms of the continent so that both inclusive and nationalist mechanisms can be detected here.

3. Conclusion

The rough sketch of images of Europe in English texts of the 16th and 17th centuries shows an increasing interest in the European continent on the English side, which becomes clear, for example, in the choice and depiction of various European settings and characters. Both inclusive, i.e. uniting, and exclusive, or separating, patterns can be detected in artistic mappings of the continent. What seems to be missing, though, is the discussion of what might actually constitute something like a common European identity. This is also underlined by Manfred Pfister, who puts it as follows (2007: 26):

“There is a paradox at work here [...]: the increased economic, political, cultural and intellectual traffic between the European nations, which was a hallmark of the Renaissance, was not accompanied or underpinned by a programmatic emphasis upon a pointedly ‘European’ cultural identity.”

Both Tudor and Stuart authors obviously deal with the continent, but it is not yet clear whether a “sense of a shared European identity” (Kewes 2005: 151)¹⁰ emerges from their texts. Still, one might detect traces of a conceptualization of “Europe” even as early as this: Besides its being understood as a continent, and thus being equipped with a geographical meaning, “Europe” is a space against and with which English identity seems to develop. As Paulina Kewes argues, it seems

¹⁰ Cf. also Hoenselaars (2008: 15).

as if England regarded itself as a part of “Europe” but, at the same time, as “a distinct world”, and consequently texts of that period “sometimes emphasized common European identity and sometimes embodied insular notions of Englishness.” (Kewes 2005: 150). Ton Hoenselaars (1994: 227), in addition to that, underlines the importance of “Europe” as a continental heterotopia displaying English affairs and providing an English audience with a mirror.

As the preceding analyses have shown, inclusive mechanisms seem to be triggered by the confrontation with specific cultural communities, such as the “Ottoman Turks”, which bring up a certain degree of solidarity among Christian groups; this seems to suggest Christendom as the very factor uniting England and “the continent” (cf. Condren 1999: 15). It also relates to colonial expansion in the context of the voyages of discovery, as Kewes (2005: 162f.) points out:

“Not accidentally, the adjective ‘European’ entered the English language in the late sixteenth century when England’s naval power increased and when her adventurers, pirates and merchants belatedly joined the scramble for the benefits of overseas expansion and trade.”¹¹

Intercultural contacts with other ethnic and religious groups thus seem to foster a feeling of community among different Christian denominations like those in Europe during Tudor and Stuart reign. Whenever inter-confessional conflicts were concerned, however, nationalist mechanisms seem to dominate the discourse on Anglo-European-relations (cf. Kewes 2005: 163) and show specific countries of “Europe” as negative-counterspaces (cf. Kewes 2005: 164) so that multiple shades of “otherness” can be detected here; this, after all, exemplifies the contested nature of Anglo-European relations.

Bea Klüsener & Joachim Grzega
University of Eichstätt-Ingolstadt
Department of Languages and Literatures
Universitätsallee 1
DE-85072 Eichstätt
Bea.Kluesener@ku.de & Joachim.Grzega@ku.de

References

Primary Sources

- Anonymous (1650), *A Book and Map of All Europe With the Names of All The Towns of Note in That Known Quarter of the World*, London: James Maxon.
- Bacon, Francis (2005) [1605], *The Advancement of Learning*,
<<http://www.gutenberg.org/files/5500/5500-h/5500-h.htm>> (28-02-2015).
- Bacon, Francis (2009) [1625], *The Essays or Counsels, Civil and Moral*,
<<http://www.gutenberg.org/files/575/575-h/575-h.htm>> (28-02-2015).
- Bacon, Francis (2014) [1620], *Novum Organum*,
<<http://www.gutenberg.org/files/45988/45988-h/45988-h.htm>> (28-02-2015).
- Bartas, Guillaume de Salluste Du (1605), *A Briefe Explanation of Most of the Difficulties Through the Whole Worke, for the Ease of Such as Are Least Exercised in These Kinde of Readings*, London: Humphrey Lownes.
- Blount, Thomas (1656), *Glossographia or a Dictionary, Interpreting All Such Hard Vvords, Whether Hebrew, Greek, Latin, Italian, Spanish, French, Teutonick, Belgick, British or Saxon*, London: Tho. Newcomb.
- Bohun, Edmund (1693), *A Geographical Dictionary: Representing the Present and Ancient Names of All the Counties, Provinces, Remarkable Cities, Universities, Ports, Towns, Mountains, Seas, Streights, Fountains, and Rivers of the Whole World*, London: Charles Brome.

¹¹ Cf. OED (2015: s.v. *European*) and, furthermore, Bartels (1999: 160).

- Bullokar, John (1616), *An English Expositor: Teaching the Interpretation of the Hardest Words Vsed in Our Language. With Sundry Explications, Descriptions, and Discourses*, London: John Legatt.
- Cockeram, Henry (1623), *English Dictionarie: Or, An Interpreter of hard English Words*, London: N. Butter.
- Coryate, Thomas (1905) [1611], *Coryat's Crudities hastily gobbled up in Five Months Travels in France, Italy, &c'*, http://www.archive.org/stream/coryatscrudities01coryuoft/coryatscrudities01coryuoft_djvu.txt (20-01-2015).
- Elyot, Thomas (1538), *The Dictionary of syr Thomas Eliot knyght*, London: Thomæ Bertheleti.
- Marlowe, Christopher (2008 a) [1587/88], *Tamburlaine the Great I*, <http://www.gutenberg.org/files/1094/1094-h/1094-h.htm> (19-01-2015).
- Marlowe, Christopher (2008 b) [1587/88], *Tamburlaine the Great II*, <http://www.gutenberg.org/files/1589/1589-h/1589-h.htm> (19-01-2015).
- Thorius, John (1599), *The Theatre of the Earth*, London: Adam Islip.

Secondary Sources

- Bachmann-Medick, Doris (2006), *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Hamburg: Rowohlt.
- Bartels, Emily (1999), "Malta: The Jew of Malta, and the Fictions of Difference", in: Wilson, Richard (ed.), *Christopher Marlowe*, 159-173, London/ New York: Longman.
- Brennan, Michael (2005), "English Contact with Europe", in: Hadfield, Andrew / Hammond, Paul (eds.), *Shakespeare and Renaissance Europe*, 53-97, London: Thomson Learning.
- Briggs, Julia (1997), *This Stage-Play World: Texts and Contexts, 1580-1625*, Oxford: Oxford UP.
- Brown, Pamela Allen (2004), "Othello Italicized: Xenophobia and the Erosion of Tragedy", in: Marrapodi, Michele (ed.), *Shakespeare, Italy, and Intertextuality*, 145-157, Manchester: Manchester University Press.
- Burke, Peter (1980), "Did Europe exist before 1800?", *Journal of European Ideas* 1/1: 21-29.
- Chaney, Edward (2000), *The Evolution of the Grand Tour*, Oxford: Taylor & Francis.
- Condren, Conal (1999), "English Historiography and the Invention of Britain and Europe", in: Milfull, John (ed.), *Britain in Europe: Prospects for Change*, 11-27, Aldershot: Ashgate.
- Eglin, John (2001), *Venice Transfigured: The Myth of Venice in British Culture, 1660-1797*, London: Macmillan.
- Grzega, Joachim (2012), *Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit: Eine Entdeckungsreise*, Tübingen: Stauffenburg.
- Hadfield, Andrew (2005), "Introduction: Shakespeare and Renaissance Europe", in: Hadfield, Andrew / Hammond, Paul (eds.), *Shakespeare and Renaissance Europe*, 1-20, London: Thomson Learning.
- Hoenselaars, Ton (2008). "General Introduction", in: Delabastita, Dirk / Vos, Jozef de / Franssen, Paul (eds.), *Shakespeare and European Politics*, 13-26, Newark: University of Delaware Press.
- Höfele, Andreas / Koppenfels, Werner von (2005). "Introduction", in: Höfele, Andreas / Koppenfels, Werner von (eds.), (2005), *Renaissance Go-Betweens: Cultural Exchange in Early Modern Europe*, 1-14, Berlin: de Gruyter.
- Höttemann, Benedikt (2011), *Shakespeare and Italy*, Münster: LIT Verlag.
- Kewes, Paulina (2005). „Contemporary Europe in Elizabethan and Early Stuart Drama“, in: Hadfield, Andrew / Hammond, Paul (eds.), *Shakespeare and Renaissance Europe*, 150-192, London: Thomson Learning.
- Klein, Jürgen (1987), *Francis Bacon oder die Modernisierung Englands*, Hildesheim et. al.: Georg Olms.
- Laroque, François (2005), "Shakespeare's Imaginary Geography", in: Hadfield, Andrew / Hammond, Paul (eds.), *Shakespeare and Renaissance Europe*, 193-219, London: Thomson Learning.
- Nowak, Helge (2010), *Literature in Britain and Ireland: A History*, Tübingen: Francke.
- OED = Murray, James et al. (2015), *Oxford English Dictionary*, constantly updated version, Oxford: Oxford University Press.
<http://www.oed.com> (19-01-2015)
- Pfister, Manfred (2007), "Europa / Europe: Myths and Muddles", in: Littlejohns, Richard / Soncini, Sara (eds.), *Myths of Europe*, Amsterdam / New York: Rodopi, 21-33.
- Proser, Matthew N. (1995), *The Gift of Fire: Aggression and the Plays of Christopher Marlowe*, Frankfurt am Main et. al.: Peter Lang.
- Quinton, Anthony (1980), *Francis Bacon*, Oxford: Oxford University Press.
- Redford, Bruce (1996), *Venice and the Grand Tour*, Yale: Yale University Press.
- Rutter, Tom (2012), *The Cambridge Introduction to Christopher Marlowe*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmale, Wolfgang (2001), *Geschichte Europas*, Wien: Böhlau.
- Strachan, Michael (1962), *The Life and Adventures of Thomas Coryate*, London: Oxford University Press.
- Wiedemann, Hermann (1999), *Montaigne und andere Reisende der Renaissance: Drei Reisetagebücher im Vergleich: Das Itinerario von de Beatis, das Journal de Voyage von Montaigne und die Crudities von Thomas Coryate*, Trier: WVT.

Wolfgang Pöckl

Eponyme im europäischen Vergleich

Abstract

Eponyms have a particular status within the vocabulary of natural languages. At least under the etymological point of view, they are not arbitrary signs, but motivated words. They originate in the names of historical figures or events, thus reflecting a linguistic community's collective memory. But eponyms easily spread to other languages. As EuroLinguistics explores cultural interrelations that are based on the borrowing of linguistic elements, eponyms could be an interesting object of investigation.

Sommaire

Dans le cadre du vocabulaire d'une langue naturelle, les éponymes sont dotés d'une qualité particulière. Considérés sous une perspective étymologique, ils ne sont pas de simples signes arbitraires, mais des mots ayant une motivation concrète. Ils remontent à des noms de personnages ou à des événements historiques, se transformant ainsi en un miroir de la mémoire collective d'une communauté linguistique. D'autre part, les éponymes ont tendance à dépasser les frontières linguistiques et de devenir des témoins d'échanges culturels. C'est notamment sous cette perspective qu'ils pourront être étudiés par une eurolinguistique aux connotations culturelles.

Zusammenfassung

Im Rahmen des Wortschatzes einer natürlichen Sprache haben Eponyme einen Sonderstatus. Sie sind, zumindest unter etymologisch-wortgeschichtlichem Gesichtspunkt, keine arbiträren Zeichen, sondern Wörter mit einer konkreten Motivation. Sie lassen sich zurückführen auf historische Persönlichkeiten oder Ereignisse und spiegeln somit Elemente des kollektiven Gedächtnisses einer Sprachgemeinschaft. Eponyme überschreiten aber auch Sprachgrenzen besonders leicht und werden damit zu Indikatoren kultureller Beziehungen. Als solche sind sie für eine Eurolinguistik mit kulturanthropologischer Ambition von hoher Relevanz.

1. Zum Status von Eponymen

Während Bereiche der Sprachbeschreibung wie Phonologie, Morphologie, Syntax oder Textologie im Allgemeinen Spezialistinnen und Spezialisten vorbehalten bleiben, ist der Wortschatz ein Feld, das auch Laien zugänglich ist und bei vielen Sprechern Interesse erweckt. Wörter sind sprachliche Einheiten, mit denen schon Kinder, lange bevor sie lesen und schreiben lernen, operieren können. Aber auch Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler widmen ihre Aufmerksamkeit gerne diesen greifbaren, wenn auch linguistisch schwer definierbaren Objekten, klassifizieren sie nach Wortarten, zerlegen sie in ihre Bestandteile (Wortbildung), erforschen ihre Geschichte (Etymologie), studieren sie in festen Verbindungen (Phraseologie) oder analysieren ihre Verbreitung über Sprachgrenzen hinweg (Lehnwortforschung) etc.

Auch auf die Eurolinguistik treffen diese Beobachtungen zu. Sowohl im *Handbuch der Eurolinguistik* (Hinrichs 2010) als auch in der einschlägigen Bibliografie von Joachim Grzega (2013) nimmt der Wortschatz vergleichsweise viel Platz ein. Das lexikalische Erbe der klassischen wie der christlichen Antike (einschließlich der Puzzleteile namens Präfixe, Suffixe und Konfixe, aus denen wir heute viele neue Wörter zusammensetzen) ist mit zahlreichen repräsentativen Publikationen vertreten. Das Verdienst solcher Untersuchungen besteht natürlich zunächst einmal darin, Gemeinsamkeiten zwischen den europäischen Sprachen aufzudecken und bewusst zu machen; die lange dominierende nationalphilologische Tradition hat ja nahezu zwei Jahrhunderte

lang eher in die Gegenrichtung gearbeitet und die Unterschiede zwischen den Sprachen nicht nur analysiert, sondern oft genug auch ungehörlich dramatisiert. Die neue, das Verbindende in den Vordergrund rückende Sichtweise hat erfreulicherweise zu neuen Perspektiven geführt; nicht zuletzt auch zu innovativen Formen der Fremdsprachendidaktik, die gezielt auf die Konvergenz als Einstiegshilfe bauen.

Weniger gut sichtbar, aber für das europäische Selbstverständnis (hoffentlich auch in Zukunft) gleichwohl konstitutiv ist eine kulturanthropologische Dimension, die auf historische Epochen und gemeinsame Werte referiert (cf. Grzega 2013: 4f.), auch wenn die einzelsprachlichen Bezeichnungen einander nicht genau entsprechen (cf. z. B. den Europäismus *Renaissance* vs. die nur durch die Lichtmetaphorik verbundenen Namen der bestimmenden geistigen Bewegung des 18. Jahrhunderts: dt. *Aufklärung*, engl. *Enlightenment*, dän. *oplysningstiden*, frz. (*siècle des*) *Lumières*, it. *Illuminismo*, span. *Ilustración* etc. Für die Organisation des Gemeinwesens können etwa *Schulpflicht*, *Rechtsstaat*, *Toleranz*, in Bezug auf das Individuum Werte wie *Gleichheit* (*vor dem Gesetz*), *Menschenwürde* oder *Selbstverwirklichung* genannt werden (cf. Grzega 2013: 5).

Während nach dem Vorbild der Sapir-Whorf-Hypothese postulierte Relationen zwischen der grammatischen Ausstattung einer Sprache und Denkformen der Sprachgemeinschaft heute im Allgemeinen als spekulativ zurückgewiesen werden, wird der Wortschatz einer Sprache mit weit weniger Skepsis als Indikator des kulturellen Gedächtnisses ihrer Sprecherinnen und Sprecher betrachtet. Die unterschiedliche Akzeptanz in Bezug auf die Interpretation der beiden sprachlichen Ebenen hängt zweifellos damit zusammen, dass wir die grammatischen Strukturen im Allgemeinen als gegeben und arbiträr hinnehmen,¹ während es viele Menschen als Zeichen von Bildung betrachten, dass man über die Herkunft und Geschichte von Wörtern, insbesondere natürlich von kulturellen Schlüsselwörtern, Bescheid weiß (cf. Haß [im Druck]: 24f.); und wie man leicht nachprüfen kann, tragen Wörterbücher und Enzyklopädien diesem Informationsbedürfnis auch vielfach Rechnung.

Zu den Wörtern, die “Geschichte enthalten” und, wenn man diese aufrollt, auch “Geschichten erzählen”, gehören die Eponyme, also Elemente des Lexikons, die sich aus Eigennamen zu Appellativa entwickelt haben. Da sie sich im Allgemeinen nicht in eine Wortfamilie integrieren lassen und der zugrundeliegende Name oft auch nicht der Lautstruktur einheimischer Wörter entspricht, fällt ihr Sonderstatus meist auch linguistisch weniger versierten Sprecherinnen und Sprechern auf und erweckt ihr Interesse, das heute auch durch überwiegend seriöse und wissenschaftlich zuverlässige Eponymen-Wörterbücher gestillt wird.

2. Eponyme in der Forschung und in der Lexikographie

Lange jedoch haben Eponyme außerhalb der Etymologica und der fachsprachlichen Lexikographie ein eher unbeachtetes Dasein geführt.² Erst im Lauf der letzten Jahrzehnte sind – zumindest in den großen europäischen Sprachen – Eponymen-Wörterbücher für ein breiteres Publikum entstanden. Da der Terminus *Eponym* auch bei gebildeten Personen nicht unbedingt als geläufig vorausgesetzt werden kann, tragen diese Publikationen manchmal werbewirksame (Dansel 1979, Caspar 2004, Lesay 2004), manchmal auch ganz nüchterne Titel (Köster 2003), die über den Inhalt Auskunft geben. Englischsprachige Autoren allerdings pflegen auf die Bekanntheit des Fachworts zu setzen

¹ Eine neuere Strömung, die sich dieser Einstellung engagiert widersetzt, ist die feministische Linguistik. Sie hinterfragt (in ihrer Diktion: patriarchale/androzentrische) Strukturen auch auf der grammatischen Ebene (Wortbildung, Kongruenzregeln etc.).

² Nicht unerwähnt sollte allerdings die Leipziger Dissertation *Eigennamen als Gattungsnamen* von Alfred Kölbel aus dem Jahr 1907 bleiben, die als philologisches Pionierwerk in diesem Bereich gelten darf, da sie nicht nur eine wissenschaftliche Studie, sondern gleichzeitig „un dictionnaire d’éponymes avant la lettre“ (Bernet 1990: 1258) ist.

(Beeching 1979, Manser 1996, Freeman 1997, Letusé 2001), und auch der Verfasser des einzigen einschlägigen spanischen Wörterbuchs (García-Castañón 2001) verwendet den Terminus im Titel.³

Wenn wir uns die Verhältnisse im Deutschen genauer ansehen, so wird die Annahme, der Terminus *Eponym* sei zumindest in der sprachwissenschaftlichen Zunft gängige Münze, rasch der Boden entzogen. Die angesehenen deutschen Fachlexika (Bußmann ⁴2008, Homberger 2003, Glück 1993) verzeichnen keinen entsprechenden Eintrag. Erst die vierte Auflage des *Metzler Lexikon Sprache* (Glück ⁴2010) hat auch *Eponym* aufgenommen; allerdings handelt es sich bei dem vom Herausgeber selbst stammenden Artikel weder redaktionell noch fachlich um eine Meisterleistung:

Eponym (griech. ἐπὶνῶμαζο (eponomázo) ›nach jdm./etw. benennen‹) Auf einem → Eigennamen beruhendes Wort, z.B. Appellativa wie *Zeppelin*, *Benzin*, Verben wie *nachdieseln*, *einwecken*, *pasteurisieren*. Lit. R. Köster, Eigennamen im dt. Wortschatz. Ein Lexikon. Bln, N.Y. 2003.

Nicht nur der griechische Buchstabensalat und die falsche Schreibung von *Appellativa* irritieren, auch ein inhaltlicher Fehler stört: *Benzin* ist keineswegs eine Ableitung von *Benz*, wie der Autor anzunehmen scheint, sondern “[a]uszugehen ist von ‘Benzoe’, dem Namen eines ostindischen Harzes” (Duden Herkunftswörterbuch 2007: s.v.; analog auch Kluge 1999: s.v.).

Das späte Erscheinen von gemeinsprachlichen Eponymen-Wörterbüchern bildet sich am deutlichsten im mehr als dreitausend Seiten umfassenden und aus drei Bänden bestehenden Handbuch *Wörterbücher* (Hausmann et al. 1989/1990/1991) ab. Darin gibt es für alle im Alltag und in der wissenschaftlichen Welt bekannten Typen von Wörterbüchern einen eigenen Artikel. Jener über die Eponymenwörterbücher (Bernet 1990) ist mit knapp zweieinhalb Seiten der kürzeste von allen. Der Verfasser weist darauf hin, dass die von ihm besprochenen Nachschlagewerke in ihrer Informationsstruktur sehr unterschiedlich angelegt, vielfach also gar nicht miteinander vergleichbar sind. Dies gilt insbesondere für den Faktor enzyklopädische Information, die manchmal nur in Spurenelementen vorkommt und manchmal fast einhundert Prozent ausmacht. Da der Artikel wegen der langen Produktionszeit der HSK-Bände ungefähr den Publikationsstand von 1985/86 reflektiert, finden sich in der Literaturliste zwar mehrere “klassische” Eponymenwörterbücher aus Bereichen der Fachlexikographie (z.B. Auger 1965: industrielle Technik; Dobson 1962: Anatomie; Jablonski 1969: Symptome und Krankheiten), aber kaum repräsentative gemeinsprachliche Nachschlagewerke.

Die Situation hat sich, wie schon angedeutet, in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich verbessert. Die Uneinheitlichkeit hat zwar nicht wesentlich abgenommen, aber in den großen Sprachen Europas stehen heute – zum Teil sogar konkurrierende – Werke zur Verfügung, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen, also z.B. mehr die linguistischen oder die historisch-anekdotischen Aspekte in den Vordergrund rücken.

Auffallend ist jedoch, dass die Eponymenwörterbücher nicht dem Trend der Lexikographie zu ausführlichen Vorwörtern mit Benützungsanleitungen etc. folgen. Selten wird in Einleitungen mehr gesagt, als dass es überraschend viele ehemals onomastische Elemente im gemeinsprachlichen Wortschatz gibt und dass die einzelnen Wortgeschichten oft überraschende Einsichten bieten. Lediglich Köster (2003: VIII-X) liefert eine ausführliche Klassifikation des Materials, wobei er zunächst die Typen von Namen, die in Appellativa vorkommen, inhaltlich in acht Gruppen aufteilt

³ Dazu passt der Befund, dass in größeren gemeinsprachlichen Wörterbüchern sowohl des Englischen als auch des Spanischen ein entsprechender Eintrag zu finden ist, wogegen etwa im Französischen das Wort allenfalls als Adjektiv im allgemeineren Sinn von ‚namengebend‘ bekannt zu sein scheint (cf. etwa das Beispiel im *Petit Robert* 2006, s.v.: *Athénê, déesse éponyme d’Athènes*) wogegen die Substantive *éponyme* und *éponymie* nur in der geschichtswissenschaftlichen Bedeutung ‘Name eines Archonten bzw. seiner Funktionsperiode’ angeführt werden.

und in einem zweiten Schritt die Art und Weise spezifiziert, wie diese Namen “in sprachlich-grammatischer Hinsicht” (S. IX) aussehen können, wobei er hier neun Möglichkeiten unterscheidet.⁴

Angesichts des Umstandes dass ein relativ großer Prozentsatz des eponymischen Bestandes nicht auf eine Einzelsprache beschränkt ist, sondern in mehreren Sprachen in ähnlicher oder regelrecht identischer Form existiert, mag es verwundern, dass bisher nur *ein* mehrsprachig angelegtes Kompendium eponymischer Elemente publiziert worden ist. Es handelt sich dabei, gewiss nicht zufällig, um ein Produkt aus einer Sprache, die nicht zu den ganz großen Weltsprachen gezählt wird. Das *Dizionario storico di deonomastica* von Enzo La Stella (1984) stellt den italienischen Lemmata die französischen, englischen, spanischen und deutschen Entsprechungen gegenüber. Aus diesem Blick in die Nachbarsprachen lässt sich erkennen, wie groß die Schnittmenge italienischer Eponyme mit analogen Formen in den zum Vergleich herangezogenen Sprachen ist und wie viele italienische Eponyme mit Alleinstellungsmerkmal es gibt.

Eine etwas andere Versuchsanordnung liegt in zwei von mir betreuten, unpublizierten Diplomarbeiten zugrunde. Es sollte jeweils in drei Sprachen parallel der gemeinsprachliche eponymische Wortschatz (durch Auswertung gemeinsprachlicher Wörterbücher) erhoben werden. Aus dem Vergleich ergaben sich dann mehrere Kategorien: allen drei Sprachen gemeinsame Eponyme, nur in zwei Sprachen bekannte und zuletzt die “Einzelgänger” der jeweiligen Sprachen. Da die Arbeiten aus Übersetzungsbezogener Perspektive angefertigt wurden, kann man aus ihnen auch erfahren, ob als Äquivalent in einer der anderen beiden Sprachen entweder ein analoges oder ein anderes Eponym zur Verfügung steht oder ob man auf ein gemeinsprachliches Wort bzw. überhaupt auf eine Paraphrase ausweichen muss. Die beiden Arbeiten decken Deutsch-Englisch-Spanisch (Hotter 2005) sowie Deutsch-Französisch-Polnisch (Kaluza 2009) ab.

3. Kleine Typologie der Beispiele nach dem Kriterium der Verbreitung

Aus dem Gesichtswinkel der Eurolinguistik interessieren naturgemäß weit verbreitete Eponyme mehr als solche mit kleinräumigem Einzugsbereich. Der Vollständigkeit halber sei aber darauf hingewiesen, dass Eponyme auch nur auf regionale Verwendung beschränkt sein können. Dies kommt gelegentlich im Zusammenhang mit (geschützten) Produktnamen vor. So werden transparente Klebestreifen in Deutschland unter der Bezeichnung *Tesa* verkauft, während in Österreich nur *Tixo* üblich ist. Erwartungsgemäß verzeichnet der Duden das österreichische Eponym nicht, das *Österreichische Wörterbuch* (ÖWB 2012, s.v.) dagegen natürlich schon; im ÖWB findet sich jedoch auch ein Eintrag zu *Tesa* (mit Verweis auf *Tixo*).

Als “Standardfall” könnte man, in Analogie zur überwiegenden Mehrzahl der übrigen Appellativa, die einzelsprachlichen Eponyme betrachten. Viele von ihnen haben ihren Ursprung ja in Namen von Persönlichkeiten der einheimischen Politik-, Kunst-, Literatur- oder Wissenschaftsgeschichte, in historischen Ereignissen oder Zitaten. Das deutsche Kompositum *Schrebergarten*, dessen eponymische Komponente auf einen Leipziger Arzt des 19. Jahrhunderts zurückgeht, ist in anderen Sprachen nur als erklärende Beschreibung wiederzugeben, wobei die in lexikographischen Werken vorgeschlagenen Entsprechungen die sozialpädagogische Intention der Einrichtung vernachlässigen (z.B. frz. *jardin ouvrier*, sp. *pequeño jardín fuera de la ciudad*). Das Zitat „Daran erkenn ich meine Pappenheimer“ aus Schillers Drama *Wallensteins Tod* (III, 15) ist, trotz der einstigen Popularität des deutschen Klassikers im europäischen Ausland (wo er, wie auch Goethe, grundsätzlich als Romantiker gilt), nur im deutschen Sprachraum zum geflügelten Wort geworden, da die Übersetzer

⁴ Köster betont, dass er die Einteilungen nicht selbst entwickelt hat, sondern dass er weitgehend einer Systematik von Adolf Bach, also einer Autorität der deutschen Onomastik, gefolgt ist.

den in anderen Sprachen als eher sperrig (und zudem bedeutungslos) empfundenen Namen meist durch eine allgemeine Paraphrase ersetzt haben; zweisprachige Wörterbücher empfehlen Übersetzungen wie engl. “I know my men“ oder sp. „yo me entiendo“. Die phonetische Anpassungsfähigkeit von Namen spielt übrigens generell eine nicht zu unterschätzende Rolle. Zwar hat der erste Nobelpreisträger für Physik, Conrad Wilhelm Röntgen, seine Entdeckung selbst schlicht *X-Strahlen* genannt, wie sie auch in den meisten anderen Sprachen bis heute heißen, aber die ehrenvolle, auf Initiative eines Schweizer Anatomen hierzulande gebräuchlich gewordene Verwendung des Familiennamens (cf. Köster 2003: s.v.) hätte aufgrund des Umlauts und der schwierigen Phonotaktik (-ntg-) außerhalb des deutschen Sprachraums wenig Chancen auf Durchsetzung gehabt.

Kognitionspsychologisch interessant sind Fälle, in denen ein Eponym(typ) der einen Sprache/Sprachgruppe einem Eponym(typ) in einer anderen Sprache/Sprachgruppe entspricht. Solche Konstellationen scheinen darauf hinzuweisen, dass bestimmte Bezeichnungsbedürfnisse tendenziell Eponyme “herausfordern”. Im Deutschen nennt man einen pedantischen Kritiker *Beckmesser*. Wie *Pappenheimer* ist *Beckmesser* kein idealer Name für einen gesamteuropäischen Exportartikel, obwohl Richard Wagner ein Star am europäischen Opernhimmel war und die *Meistersinger von Nürnberg* weltweit aufgeführt wurden. Wenn wir aber nach Entsprechungen in anderen Sprachen bzw. Kulturen suchen, stoßen wir, und zwar gleich mehrfach, auf einen anderen, viel älteren Kritiker, nämlich auf Zoilos, von dem es beispielsweise in García-Castañón (s.v. *zoilo*) heißt: “Crítico engreído y malicioso que denuesta las obras ajenas. Dícese así por alusión a *Zoilo*, sofista y crítico griego del siglo IV a. de C. que fue detractor de Homero, Platón e Isócrates [...]”⁵ Zoilos, in deutschen Eponymika und auch sonst außerhalb der Klassischen Philologie unbekannt, nimmt die Stelle Beckmessers im Französischen, Italienischen, Spanischen und im Polnischen ein, also in nahezu allen hier berücksichtigten Sprachen. Abseits bleibt das Englische, das für diesen menschlichen Typus offenbar kein historisches Vorbild kanonisiert hat (man findet als Übersetzung lediglich z.B. *carping critic*). Dass es in Deutschland, der Heimat der Altertumswissenschaft, manche andere Gestalten aus der Antike zu eponymischen Würden gebracht haben, wird niemanden verwundern. Cassandra etwa, die den Trojanern ihr tragisches Schicksal voraussagt, ist mit ihren Warnungen (*Kassandrarußen*) ins Wörterbuch eingegangen. Wir finden ihren Namen in nahezu allen europäischen Sprachen als Inbegriff der düsteren Prophetin; z.B. im Italienischen: “persona che è solita fare previsioni catastrofiche, senza che nessuno le presti fede” (Zingarelli 2014: s.v.). Im Französischen wird von der historisch-mythischen Person soweit abstrahiert, dass das Wort “nom féminin ou masculin” (Lesay 2004: s.v.) sein kann. Im Englischen gibt es zwar auch Belege, doch hat die englische Cassandra eine moderne Konkurrentin in *Calamity Jane* bekommen, einer zu einer US-amerikanischen Westernheldin gewordenen, historisch belegten Person namens Martha Jane Canary (Details in Freeman 1997: s.v.).⁶

Eurolinguistisch besonders relevant sind natürlich die eponymischen “Euroversalien”, also (mehr oder weniger) allen europäischen Sprachen gemeinsame Eponyme, denn durch sie dokumentiert sich Europa besonders nachdrücklich als eine Kulturgemeinschaft. Die vorliegenden vergleichenden Untersuchungen zum gemeinsprachlichen Wortschatz bestätigen zwar viele Erwartungen, zeigen aber auch überraschende Abweichungen, die als Indikatoren ernst genommen und weiter verfolgt werden sollten (cf. Punkt 5).

⁵ Der *Kleine Pauly* (1979: s.v. *Zoilos*) beurteilt die Rolle Zoilos’ etwas differenzierter und schreibt: „Z. blieb der Nachwelt hauptsächl. durch seine respektlose Kritik an Zeitgenossen [...], vor allem aber an Homer in Erinnerung. [...] Seine oft witzigen, gelegentlich deftig-einprägsamen Formulierungen [...] haben, als Ausdruck destruktiver Feindseligkeit gegenüber Homer mißverstanden, Spätere gegen ihn aufgebracht [...]“.

⁶ In solchen Fällen von Doppelbesetzung müsste man genauere Kontext- und Frequenzstudien durchführen, um den Grad der Synonymie besser beurteilen zu können.

4. Hauptspendebereiche für eponymische Euroversalien

Das in den beiden zitierten Diplomarbeiten gesammelte Material stammt zu einem großen Teil aus jenen thematischen Spendebereichen, die man, offenbar begründet, intuitiv für ergiebig hält. Die älteste Schicht besteht aus Elementen der antiken Mythologie, wobei es allerdings ein Fehlschluss wäre zu glauben, dass alle diese in der abendländischen Kultur immer schon den Status von Eponymen gehabt hätten. Nicht wenige Beispiele hängen vermutlich mit den Erkenntnissen der schon oben erwähnten Altertumswissenschaft und deren Bemühen, das Wissen allgemein (oder zumindest dem Bildungsbürgertum) verfügbar zu machen, zusammen. Die Erstbelege für die eponymischen Verwendungen von *Kassandra* etwa liegen in den Sprachen, für die wir solche Daten haben, im 19. Jahrhundert. Auch die *Büchse der Pandora* (engl. *Pandora's box*, frz. *boîte de Pandore*, it. *vaso di Pandora*, sp. *caja de Pandora*, poln. *puszka Pandory*) ist erst im Lauf der letzten Jahrhunderte sprichwörtlich geworden.

Erstaunlicherweise ist die Zahl der auf die Bibel zurückzuführenden flächendeckenden Eponyme offenbar nicht besonders hoch. Das *salomonische* Urteil ist in allen hier untersuchten Sprachen belegt, der Typ des *Pharisäers* kommt zwar in den Wörterbüchern vor, er wird aber in manchen Sprachen durch andere Figuren an den Rand gedrängt: engl. *Pecksniff*, eine Romanfigur von Dickens; frz. *Tartuffe*, Titelfigur einer Komödie von Molière (die auch im Italienischen als *tartufo* bekannt ist); sp. *camandulero*, abgeleitet von *camándula* 'Rosenkranz' (das seinerseits auf einen italienischen Ortsnamen zurückgeht) usw.

Die Klassiker der europäischen Literatur haben die eponymischen Bestände ebenfalls bereichert, wobei vereinzelt nicht bloß Namen markanter Figuren wie *Don Juan* oder *Figaro* übernommen wurden, sondern gleich ganze Figurenkonstellationen: *Don Quijote*, seine Angebetete *Dulcinea* und sogar das Pferd *Rosinante* sind in allen berücksichtigten Sprachen zu Eponymen geworden.

Es erübrigt sich, auf die zahllosen Eponyme aus den Wissenschaften oder aus dem Sport einzugehen, da ein Großteil dieser lexikalischen Elemente institutionell vereinheitlicht wurde. A fortiori gilt dies natürlich für die nach Personen benannten international verbindlichen Maßeinheiten.

5. Probleme der Darstellungsform

Allein vom Arbeitsaufwand her scheint mir eine einigermaßen repräsentative gesamteuropäische Erhebung gemeinsprachlicher Eponyme machbar, auch wenn noch keine einschlägigen Lexika zur Verfügung stehen, sondern einsprachige Wörterbücher durchforstet werden müssen. Es bedürfte freilich eines größeren Teams, in dem die erforderlichen Sprachkompetenzen abgedeckt sind. Eine andere Frage ist, wie man die Ergebnisse anschaulich darstellen könnte. Das Verfahren, das in den beiden Diplomarbeiten angewendet wurde, führt bei mehr als drei Sprachen unweigerlich zu einer gewissen Unübersichtlichkeit.

Vor der Entscheidung darüber, wie man die Daten synthetisch präsentieren möchte, wäre allerdings noch zu bedenken, ob man von der Wortform oder vom Konzept ausgeht, also semasiologisch oder onomasiologisch ansetzt. Im ersten Fall würde man etwa erheben, in welchen Sprachen der Name der literarischen Figur *Amphitryon* die Bedeutung ‚Gastgeber‘ angenommen hat (sp. *anfitrión*, auch in der femininen Form *anfitriona*; analog, wenn auch weniger gebräuchlich, frz. *amphitryon(ne)*; poln. *amfitrion* usw.). Im zweiten Fall stünde ein Konzept – z.B. ‚unter schweren Verlusten erkämpfter Sieg‘ – im Vordergrund. Im Deutschen wäre dann *Pyrrhussieg* einzutragen, analoge Formen im Französischen (*victoire à la Pyrrhus*), Spanischen (*victoria pírrica*), Polnischen

(*pyrrusowe zwycięstwo*) usw.; im Englischen müsste aber neben *Pyrrhic victory* auch *Cadmean victory* stehen.⁷

Sowohl für ‘Achillessehne’ als auch für ‘Schwachstelle’ bekämen wir, soweit ich sehe, sehr einheitliche Resultate, denn auch *Achillesferse* scheint ein gesamteuropäisches Bild zu sein (it. *tallone d'Achille*, sp. *talón de Aquiles*, engl. *Achilles' heel*).

Bleibt also noch das Problem einer übersichtlichen Darstellung der Daten. Alphabetische Listen der europäischen Sprachen mit jeweils einem Eintrag pro Eponymtyp auf einer Seite wären vermutlich nicht sehr übersichtlich. Die Gruppierung der Sprachen nach verwandtschaftlicher Zusammengehörigkeit würde die kulturellen Austauschbeziehungen, die sich in den Eponymen abbilden, wahrscheinlich eher verdecken als offenlegen. Als geeignetstes Instrument zur Gewinnung eines Gesamteindrucks scheint sich der Sprachatlas anzubieten, der mit einem Blick die geographische Verteilung lexikalischer Typen offenlegen würde. Mit Hilfe von Karten könnte man Daten auch verdichten, so dass dargestellt werden könnte, welche Sprachen viele verbreitete Eponyme kennen und welche eher geringe Schnittmengen vorweisen.

6. Fazit

Eponyme sind wichtige Zeugen von Sprach- und vor allem von Kulturkontakt. Die hier angestellten Überlegungen konnten nicht mehr leisten, als Wege zu einer eurolinguistisch relevanten Erfassung von Eponymen zu diskutieren. Wirklich aussagekräftig wären freilich möglichst viele miteinander vergleichbare Einzelstudien zur Diffusion und aktuellen Verbreitung (einschließlich verlässlicher Angaben zu Bekanntheit und Frequenz) von Eponymen. Dies könnte allerdings nur im Rahmen eines größeren Forschungsprojekts geleistet werden.

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

Literaturverzeichnis

Lexika, Nachschlagewerke, Verzeichnisse

Auger, Charles Peter (1965), *Engineering Eponyms*, London: Library Association.

Beeching, Cyril Leslie (1979, ³1989), *A Dictionary of Eponyms*, London: Library Association.

Bußmann, Hadumod (ed.) (⁴2008), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Kröner.

Caspar, Helmut (2004), *Mit dem Ariadnefaden um die Litfaßsäule. Wie Namen zu Begriffen wurden*, Berlin: edition q.

⁷ Auf englischen Internetseiten kann man lange Diskussionen über den eventuellen Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen lesen. In einem Blog über die europäisch-griechische Finanzpolitik schreibt ein Journalist als Einleitung zu seinen Ausführungen, die er mit *Credit - A Cadmean victory* betitelt: “While Pyrrhic victory is of common use, in this week's title analogy and in reference to the humiliating agreement extracted last week-end from Prime Minister Tsipras, we decided to use the more obscure, yet similar reference Cadmean victory (Kadmeia Nike). It is a reference to a victory involving one's ruin. It refers to Cadmus (Greek Kadmos), the legendary founder and first king of Thebes in Boetia and the mythic bringer of script to Greece [...]”.
<http://macronomy.blogspot.co.at/2015/07/credit-cadmean-victory.html> (09.11.2015).

- Dansel, Michel (1979), *Dictionnaire des inconnus aux noms communs*, Paris: Encre.
- Dobson, Jessie (²1962), *Anatomical Eponyms*, Edinburgh / London: Livingstone.
- Duden – *Das Herkunftswörterbuch* (2007), 4., neu bearbeitete Auflage, Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Freeman, Morton S. (1997), *A New Dictionary of Eponyms*, New York / Oxford: Oxford University Press.
- García-Castañón, Santiago (2001), *Diccionario de epónimos del español*, Gijón: Ediciones TREA.
- Glück, Helmut (Hg.) (1993), *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart: Metzler. – 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage (2010), Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Homberger, Dietrich (2003), *Sachwörterbuch der Sprachwissenschaft*, [= RUB 18241], Stuttgart: Reclam.
- Hotter, Julia (2005), *Verzeichnis gemeinsprachlicher Eponyme. Deutsch – Englisch – Spanisch*, unveröff. Diplomarbeit der Universität Innsbruck.
- Jablonski, Stanley (1969), *Illustrated Dictionary of Eponymic Syndroms and Diseases*, Philadelphia / London / Toronto: Saunders.
- Kaluza, Joanna (2009), *Verzeichnis gemeinsprachlicher Eponyme: Deutsch – Polnisch – Französisch*, unveröff. Diplomarbeit der Universität Innsbruck.
- Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike in fünf Bänden* (1979), München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kluge, Friedrich (1999), *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, bearbeitet von Elmar Seebold, 23., durchges. und erw. Auflage, Berlin / New York: de Gruyter.
- Köster, Rudolf (2003), *Eigennamen im deutschen Wortschatz: Ein Lexikon*, Berlin: de Gruyter.
- Lesay, Jean Damien (2004), *Les personnages devenus mots*, Paris: Belin.
- Letusé, Rogelio A. (2001), *Elsevier's Dictionary of Eponyms*, Amsterdam: Elsevier.
- Manser, Martin H. (1996), *The Wordsworth Dictionary of Eponyms*, Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Österreichisches Wörterbuch* (2012), 42., neu bearbeitete Auflage, Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Petit Robert* (2006), Paris: Dictionnaires Le Robert.
- La Stella, Enzo (1984), *Dizionario di deonomastica*, Firenze: Olschki.
- Lo Zingarelli (2013), *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli.

Wissenschaftliche Literatur

- Bernet, Charles (1990), „Le dictionnaire d'éponymes“, in: Hausmann, Franz-Josef et al. (ed.), *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires*, [= HSK 5, 2. Teilband], 1258-1260, Berlin / New York: de Gruyter.
- Grzega, Joachim (2013), *Eurolinguistik* [= Studienbibliografien Sprachwissenschaft 43], Tübingen: Julius Groos / Brigitte Narr.
- Haß, Ulrike (im Druck), „Wissenschaftssprache in der Vermittlung von Wissen durch Enzyklopädien“, in: Kontutytė, Egle / Žeimantiene, Vaiva (eds.), *Sprache in der Wissenschaft: Germanistische Einblicke*, 13-29, Frankfurt / Main: Peter Lang.
- Hausmann, Franz Josef, et al. (eds.) (1989-1991), *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires*, [= HSK 5, 3 Teilbände], Berlin / New York: de Gruyter.
- Hinrichs, Uwe (ed.) (2010), *Handbuch der Eurolinguistik*, [= Slavistische Studienbücher 20], Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kölbel, Alfred (1907), *Eigennamen als Gattungsnamen*, Leipzig: Otto Schmidt.

Polina Choparinova

Der europäische Charakter des bulgarischen Wortschatzes*

Abstrakt

In this article are presented the Latin, English, French, Arabic, German and Italian internationalisms in the Bulgarian language from different areas. The depiction of borrowed internationalisms in the Bulgarian language and their history is paid attention to because the Bulgarian language is insufficiently studied in eurolinguistic works.

Резюме

В тази статия са представени латински, английски, френски, арабски, немски и италиански интернационализми в българския език от различни области. Особено внимание е отделено на представянето на заетите интернационализми в българския език и техният исторически път, защото българският език е недостатъчно изследван в евролингвистиката.

Sommaire

Dans cet article sont présentés des internationalismes latins, anglais, français, arabes, allemands et italiens en langue bulgare de différents domaines. Les internationalismes bulgares et leur histoire sont le sujet de cet article, parce que le bulgare n'a guère joué un rôle dans la littérature eurolinguistique..

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden die lateinischen, englischen, französischen, arabischen, deutschen und italienischen Internationalismen aus verschiedenen Sachbereichen der bulgarischen Sprache vorgestellt. Der Beschreibung des bulgarischen Wortschatzes und dem historischen Hintergrund der entlehnten Internationalismen im Bulgarischen wird thematisiert, weil das Bulgarische in eurolinguistischen Werken bislang wenig berücksichtigt wurde.

1. Einleitung

Als Internationalismen werden Wörter bezeichnet, die ähnlich ausgesprochen und/oder geschrieben werden und ähnliche oder gleiche Bedeutung haben. Auf Grund dessen sind sie in verschiedenen Sprachen verständlich. Das Adjektiv *homogen* mit seinen Entsprechungen in den verschiedenen Sprachen ist ein solcher Internationalismus. Viele europäische Internationalismen basieren auf Latein und Griechisch, z.B. *Telefon*. Europäische Internationalismen entstammen aber nicht nur den klassischen Sprachen, sondern auch dem Französischen und Englischen, die wichtige Verkehrssprachen der europäischen Sprachgeschichte waren oder sind, zu einem geringeren Teil auch Arabisch, Italienisch und Deutsch (vgl. Grzega 2012). Manche Sprachen an den Rändern des geographischen Europa (wie Isländisch und Armenisch) enthalten allerdings kaum Internationalismen (vgl. Glück 2005: 290).

Internationalismen können die Rolle des Vermittlers positiver Werte und kulturellen Fortschrittes, die sich in der Sprache widerspiegeln, übernehmen. Sie sind Vertreter eines positiven Globalismus auf der Ebene der Wissenschaft.

* Für Kommentare und Hinweise danke ich Joachim Grzega.

Helmut Keipert (2010), Joachim Grzega (2012) und Manfred Görlach (2001) versuchen lexikalische Europäismen aufzuspüren und darzustellen. Jedoch ist das Bulgarische manchmal wenig konkret berücksichtigt worden, wohl auch weil nicht nach jeder Definition das Bulgarische als europäisch angesehen wird¹. Angesichts der untergeordneten Rolle des Bulgarischen in eurolinguistischen Werken konzentriert sich dieser Artikel auf die Darstellung der entlehnten Internationalismen im Bulgarischen, um damit auch den europäischen Charakter des Bulgarischen darzustellen.

2. Die europäischen Internationalismen in der bulgarischen Sprache

2.1. Lateinische Europäismen

Viele Jahrhunderte war Latein die führende Sprache der Wissenschaft, der Bildung, der Medizin und der Religion. In tausenden von Lehn- und Fremdwörtern sowie Redewendungen ist Latein präsent. Wissenschaftler, Ärzte und hauptsächlich Kleriker benutzten die Sprache bei der Ausübung ihrer Arbeit.

Heute ist Latein lediglich noch in der Vatikanstadt Amtssprache (neben Italienisch). Das Lateinische spielt jedoch weiterhin eine bedeutende Rolle für die europäische Wortschatzgeschichte und die wissenschaftliche Terminologie. Bei der Bildung neuer Fachbegriffe sowie bei der Erstellung von biologischen Taxonomien wird immer wieder auf Latein zurückgegriffen.

Wir alle benutzen täglich Latinismen. Viele lateinische Wörter aus dem Universitätsleben existieren und werden bis heute verwendet, so zum Beispiel *Student*, *Dozent*, *Professor*, *Auditorium*, *Aula*, *Fakultät*, *Senat*, *Seminar*, *Rigorousum* und *Promotion*. Ohne die hier aufgezählten lateinischen Europäismen wäre der *homo academicus* nicht denkbar.

In den meisten bulgarischen Wörterbüchern werden folgende Entlehnungswege der Latinismen genannt (vgl. etwa BAN 1971 und Parashkevov 2008):

Latein - Russisch - Deutsch - Bulgarisch

- lat. *decanus* - russ. *декан* - dt. *Dekan* - bulg. *dekan*
- lat. *exemplarium* - russ. *экземпляр* - dt. *Exemplar* - bulg. *екземпляр*
- lat. *elementum* - russ. *элемент* - dt. *Element* - bulg. *элемент*
- lat. *investo* - russ. *инвестировать* - dt. *investieren* - bulg. *инвестирам*
- lat. *intimus* - russ. *интимен* - dt. *intim* - bulg. *интимен*

Latein - Russisch - Französisch (oder Deutsch) - Bulgarisch

- lat. *egoismus*, *egoista* - russ. *эгоизм*, *эгоист* - fr. *égoïsme*, *égoïste* - bulg. *егоизъм*, *егоист*
- lat. *emigro* - russ. *эмигрировать* - fr. *émigrer* oder dt. *emigrieren* - bulg. *емигрирам*
- lat. *diplomaticus* - russ. *дипломат* - fr. *Diplomate* oder dt. *Diplomat* - bulg. *дипломат*
- lat. *cardinalis* - russ. *кардинальный* - fr. *cardinal* oder dt. *Kardinal* - bulg. *кардинал*

Latein - Russisch - Bulgarisch

- lat. *disciplina* - russ. *дисциплина* - bulg. *дисциплина*
- lat. *excentricus* - russ. *эксцентричный* - bulg. *Ексцентрик*

Latein - Deutsch (oder Russisch) - Bulgarisch

- lat. *experimentum* - dt. *Experiment* - bulg. *експеримент*
- lat. *excursio* - dt. *Exkursion* - bulg. *екскурзия*
- lat. *eruptio* - dt. *Eruption* - bulg. *ерупция*
- lat. *intervallum* - dt. *Interval* - bulg. *интервал*
- lat. *effectus* - dt. *Effekt* oder russ. *эффект* - bulg. *ефект*

¹ Vgl. die Ausführungen zu den Definitionen von *europäisch* in Grzega (2012: 15ff.) sowie im Vorwort dieses Bandes.

- lat. *instinctus* (naturae) - dt. *Instinkt* oder russ. *инстинкт* - bulg. *инстинкт*

Latein - Französisch (oder Deutsch) - Bulgarisch

- lat. *exactus* - fr. *exacte* - bulg. *екзактен*
- lat. *stamen* - fr. *étamine* - bulg. *етамин*
- lat. *inflation* - fr. *inflation* oder dt. *Inflation* - bulg. *инфлация*
- lat. *expansio* - fr. *expansion* oder dt. *Expansion* - bulg. *експанзия*

Dass allerdings lateinische Wörter erst ins Russische und von dort aus ins Französische oder Deutsche gegangen sein sollen, bevor sie ins Bulgarische eingingen, ist schwer vorstellbar.

Während der bulgarischen Wiedergeburt (18.-19.Jh.) drangen viele lateinische Begriffe aus verschiedenen Bereichen ein, die auch in anderen europäischen Sprachen präsent sind. Die lateinischen Europäismen in der bulgarischen Sprache nach Sachbereichen habe ich mit weiteren europäischen Sprachen verglichen (vgl. Glare 2007).

lat. <i>studens</i>	(vgl. bulg. <i>студент</i> , engl. <i>Student</i> , dt. <i>Student</i> , frz. <i>étudiant</i> , span. <i>Estudiante</i> , ital. <i>studente</i> , rum. <i>student</i> russ. <i>студент</i> , schwed. <i>student</i> , poln. <i>student</i> , mazed. <i>студент</i>),
lat. <i>rector</i>	(vgl. bulg. <i>ректор</i> , engl. <i>rector</i> , dt. <i>Rektor</i> , frz. <i>recteur</i> , span. <i>rector</i> , ital. <i>rettore</i> , rum. <i>rector</i> , russ. <i>ректор</i> , schwed. <i>rector</i> , poln. <i>rektor</i> , mazed. <i>ректор</i>),
lat. <i>secretarius</i>	(vgl. bulg. <i>секретар</i> , engl. <i>secretary</i> , dt. <i>Sekretär</i> , frz. <i>secrétaire</i> , span. <i>Secretario</i> , ital. <i>Segretario</i> , rum. <i>Secretariat</i> , russ. <i>секретарь</i> , schwed. <i>Sekretariatet</i> , poln. <i>secretariat</i> , mazed. <i>секретар</i>),
lat. <i>diploma</i>	(vgl. bulg. <i>диплома</i> , engl. <i>Diploma</i> , dt. <i>Diplom</i> , frz. <i>diplôme</i> , span. <i>Diploma</i> , ital. <i>diplom</i> , rum. <i>diplomă</i> , russ. <i>диплом</i> , schwed. <i>diplom</i> , poln. <i>dypłom</i> , mazed. <i>диплома</i>),
lat. <i>informatio</i>	(vgl. bulg. <i>информация</i> , engl. <i>information</i> , dt. <i>Information</i> , frz. <i>information</i> , span. <i>información</i> , ital. <i>informazione</i> , rum. <i>informații</i> , russ. <i>информация</i> , mazed. <i>информација</i> , schwed. <i>information</i> , poln. <i>informacja</i> , mazedon. <i>информациии</i>),
lat. <i>semestris</i>	(vgl. bulg. <i>семестър</i> , engl. <i>semester</i> , dt. <i>Semester</i> , frz. <i>semestre</i> , span. <i>semestre</i> , ital. <i>semestre</i> , rum. <i>semestru</i> , russ. <i>Семестр</i> , poln. <i>semestr</i> , mazed. <i>семестар</i>),
lat. <i>assistens</i>	(vgl. bulg. <i>асистент</i> , engl. <i>assistant</i> , dt. <i>Assistent</i> , frz. <i>assistant</i> , span. <i>asistente</i> , ital. <i>Assistente</i> , rum. <i>asistent</i> , russ. <i>ассистент</i> , schwed. <i>assistent</i> , poln. <i>asystent</i> , mazed. <i>асистент</i>),
lat. <i>decanus</i>	(vgl. bulg. <i>декан</i> , engl. <i>dean</i> , dt. <i>Dekan</i> , frz. <i>doyen</i> , span. <i>decano</i> , ital. <i>decano</i> , rum. <i>decan</i> , russ. <i>декан</i> , schwed. <i>dekanus</i> , poln. <i>dziekan</i> , mazed. <i>декан</i>),
lat. <i>director</i>	(vgl. bulg. <i>директор</i> , engl. <i>Director</i> , dt. <i>Direktor</i> , frz. <i>directeur</i> , span. <i>director</i> , ital. <i>direttore</i> , rum. <i>director</i> , russ. <i>директор</i> , poln. <i>dyrektor</i> , mazed. <i>директор</i>),
lat. <i>candidatus</i>	(vgl. bulg. <i>кандидат</i> , engl. <i>candidate</i> , dt. <i>Kandidat</i> , frz. <i>candidat</i> , span. <i>candidato</i> , ital. <i>candidato</i> , rum. <i>candidat</i> , russ. <i>кандидат</i> , schwed. <i>kandidat</i> , poln. <i>Kandydat</i> , mazed. <i>кандидат</i>),
lat. <i>professor</i>	(vgl. bul. <i>професор</i> , engl. <i>Professor</i> , dt. <i>Professor</i> , frz. <i>professeur</i> , span. <i>profesor</i> , ital. <i>professore</i> , rum. <i>profesor</i> , russ. <i>профессор</i> , schwed. <i>professor</i> , poln. <i>profesor</i> , mazed. <i>професор</i>),

lat. <i>dictatura</i>	(vgl. bulg. <i>диктатура</i> , engl. <i>Dictatorship</i> , dt. <i>Diktatur</i> , frz. <i>dictature</i> , span. <i>dictadura</i> , ital. <i>dictatura</i> , rum. <i>dictatură</i> , russ. <i>диктатура</i> , schwed. <i>diktatur</i> , poln. <i>dyktatura</i> , mazed. <i>диктатура</i>),
lat. <i>minister</i>	(vgl. bulg. <i>министър</i> , engl. <i>Minister</i> , dt. <i>Minister</i> , frz. <i>ministre</i> , span. <i>ministro</i> , ital. <i>ministro</i> , rum. <i>ministru</i> , russ. <i>министр</i> , schwed. <i>minister</i> , poln. <i>minister</i> , mazed. <i>министером</i>),
lat. <i>natio</i>	(vgl. bulg. <i>нация</i> , engl. <i>nation</i> , dt. <i>Nation</i> , frz. <i>nation</i> , span. <i>nación</i> , ital. <i>nazione</i> , rum. <i>națiune</i> , schwed. <i>natio</i> , mazed. <i>нација</i>).

Die hier dargestellte Vielzahl an lateinischen Europäismen hat das Ziel zu belegen, dass die lateinische Sprache in vielen Lebensbereichen präsent ist. Diese Sammlung ist nicht vollständig und dient nur zur Illustration des europäischen Charakters der bulgarischen Sprache.

2.2. Französische Europäismen

Die französische Sprache war lange die Sprache der internationalen Diplomatie. Das Französische hat die bulgarische Sprache wohl nicht direkt beeinflusst, stattdessen sind viele Französismen durch russische Vermittlung in die bulgarische Sprache eingedrungen. Angesichts der 500-jährigen türkischen Herrschaft war Bulgarien von Westeuropa ausgeschlossen. Nach der Befreiung Bulgariens im Jahre 1878 hörte das aktive Eindringen der Turzismen in die bulgarische Sprache auf. In dieser Zeit wurde Bulgarien stark von Russland und Westeuropa beeinflusst. Turzismen wurden gezielt vermieden und ersetzt. Die bulgarischen Schriftsteller begannen türkische Wörter in ihren Werken durch bulgarische oder russische zu ersetzen. Während des Russisch-Osmanischen Krieges (1877-1878) wurde durch Herauslösung aus dem Osmanischen Reich das Fürstentum Bulgarien gegründet. Im 19. Jh. wurde das Französische intensiv von den Vertretern der russischen Aristokratie gelernt. Viele von ihnen nahmen aktiv am politischen und kulturellen Leben Bulgariens teil (Peter Alabin, Nikolai Velimianov, Aleksandar Golovin, Aleksandar Mosolov, Mihail Skobelev) und verwendeten hauptsächlich Französisch, um ihre beruflichen und persönlichen Pflichten und Aufgaben zu erledigen. Das wiederum beeinflusste den bulgarischen Wortschatz.

Viele französische Wörter, die konkrete Dinge bezeichnen, sind über die russische Sprache in das Bulgarische übernommen worden.

Wenn man die Etymologie der Französismen mit den Turzismen im Bulgarischen vergleicht, wird deutlich, dass die französischen Wörter Gegenstände einer höheren Gesellschaftsschicht kennzeichnen und ein gewisses Prestige ausstrahlen.

Grzega prüft Französismen und Anglizismen auf ihre Präsenz im Bulgarischen mit dem Ergebnis, dass die Französismen dort vergleichsweise stark und die Anglizismen mittelstark vertreten sind. Die meisten der französischen Entlehnungen in der bulgarischen Sprache sind französische Europäismen, die auch in anderen europäischen Sprachen zu finden sind. Hier habe ich französische Europäismen aufgelistet.²

frz. <i>gelée</i>	(vgl. bulg. <i>желе</i> , engl. <i>jelly</i> , dt. <i>Gelee</i> , span. <i>jalea</i> , ital. <i>gelatina</i> , rum. <i>jeleu</i> , russ. <i>желе</i> , schwed. <i>gelé</i> , poln. <i>galaretki</i> , mazed. <i>желе</i>),
frz. <i>soupe</i>	(vgl. bulg. <i>супа</i> , engl. <i>soup</i> , dt. <i>Suppe</i> , span. <i>sopa</i> , ital. <i>zuppa</i> , rum. <i>supă</i> , russ. <i>суп</i> , schwed. <i>soppa</i> , poln. <i>zupa</i> , mazed. <i>супа</i>),
frz. <i>menu</i>	(vgl. bulg. <i>меню</i> , engl. <i>menu</i> , dt. <i>Menü</i> , span. <i>menú</i> , ital. <i>menu</i> , rum. <i>meniu</i> , russ. <i>меню</i> , schwed. <i>meny</i> , poln. <i>menu</i> , mazed. <i>мени</i>),

² Manche französischen Lexeme sind aus Grzega (2012: 98ff.) entnommen.

frz. <i>mayonnaise</i>	(vgl. bulg. <i>майонеза</i> , engl. <i>mayonnaise</i> , dt. <i>Mayonnaise</i> , span. <i>mayonesa</i> , ital. <i>maionese</i> , rum. <i>maioneză</i> , russ. <i>майонезю</i> , poln. <i>mayonez</i> , schwed. <i>majonnäs</i> , mazedon. <i>мајонез</i>),
frz. <i>cognac</i>	(vgl. bulg. <i>коњак</i> , engl. <i>cognac</i> , dt. <i>Cognac</i> , span. <i>соњас</i> , ital. <i>cognac</i> , rum. <i>coniac</i> , russ. <i>коњьяк</i> , poln. <i>koniak</i> , schwed. <i>konjak</i> , mazedon. <i>коњак</i>),
frz. <i>caramel</i>	(vgl. bulg. <i>карамель</i> , engl. <i>caramel</i> , dt. <i>Karamell</i> , span. <i>Caramelo</i> , ital. <i>caramello</i> , rum. <i>caramel</i> , russ. <i>карамель</i> , schwed. <i>Karamell</i> , poln. <i>karmel</i> , mazedon. <i>карамель</i>),
frz. <i>restaurant</i>	(bulg. <i>песторант</i> , engl. <i>restaurant</i> , dt. <i>Restaurant</i> , frz. <i>restaurant</i> , span. <i>restaurante</i> , ital. <i>ristorante</i> , rum. <i>restaurant</i> , russ. <i>песторан</i> , schwed. <i>restaurang</i> , poln. <i>restauracja</i> , mazedon. <i>песторан</i>),
frz. <i>toilette</i>	(bulg. <i>тоалетна</i> , engl. <i>toilet</i> , dt. <i>Toilette</i> , ital. <i>toilette</i> , rum. <i>toaletă</i> , russ. <i>туалет</i> , schwed. <i>toalett</i> , poln. <i>toaleta</i> , mazedon. <i>тоалет</i>),
frz. <i>routine</i>	(bulg. <i>путина</i> , engl. <i>routine</i> , dt. <i>Routine</i> , span. <i>rutina</i> , ital. <i>routine</i> , rum. <i>rutină</i> , russ. <i>путина</i> , schwed. <i>rutin</i> , poln. <i>rutyna</i> , mazedon. <i>путина</i>),
frz. <i>roulette</i>	(bulg. <i>рулетка</i> , engl. <i>roulette</i> , dt. <i>Roulette</i> , span. <i>ruleta</i> , ital. <i>roulette</i> , rum. <i>ruletă</i> , russ. <i>рулетка</i> , schwed. <i>roulett</i> , poln. <i>ruletka</i> , mazedon. <i>рулет</i>),
frz. <i>médaille</i>	(vgl. bulg. <i>медал</i> , engl. <i>medal</i> dt. <i>Medaille</i> , span. <i>medalla</i> , ital. <i>medaglia</i> , rum. <i>medalie</i> , russ. <i>медаль</i> , schwed. <i>medalj</i> , poln. <i>medal</i> , mazedon. <i>медал</i>),
frz. <i>sonnet</i>	(vgl. bulg. <i>сонет</i> , engl. <i>sonnet</i> , dt. <i>Sonett</i> , span. <i>soneto</i> , ital. <i>sonetto</i> , rum. <i>sonet</i> , russ. <i>сонет</i> , schwed. <i>sonett</i> , poln. <i>sonet</i> , mazedon. <i>сонет</i>),
frz. <i>reportage</i>	(vgl. bulg. <i>пенпортаж</i> , engl. <i>reportage</i> , dt. <i>Reportage</i> , span. <i>reportaje</i> , ital. <i>reportage</i> , rum. <i>reportaj</i> , russ. <i>пенпортаж</i> , schwed. <i>reportage</i> , poln. <i>reportaz</i> , mazedon. <i>пенпортажа</i>),
frz. <i>mode</i>	(vgl. bulg. <i>мода</i> , engl. <i>mode</i> , dt. <i>Mode</i> , span. <i>moda</i> , ital. <i>moda</i> , rum. <i>modă</i> , russ. <i>мода</i> , schwed. <i>mode</i> , poln. <i>moda</i> , mazedon. <i>мода</i>),
frz. <i>étiquette</i>	(vgl. bulg. <i>етикет</i> , engl. <i>etiquette</i> , dt. <i>Etikette</i> , span. <i>etiqueta</i> , ital. <i>etichetta</i> , rum. <i>eticheta</i> , russ. <i>этикетка</i> , schwed. <i>etikett</i> , poln. <i>etykieta</i> , mazedon. <i>етикета</i>),
frz. <i>terrasse</i>	(vgl. bulg. <i>тераса</i> , engl. <i>terrace</i> , dt. <i>Terrasse</i> , span. <i>terrazza</i> , ital. <i>terrazza</i> , rum. <i>terasă</i> , russ. <i>терраса</i> , schwed. <i>terrass</i> , poln. <i>taras</i> , mazedon. <i>тераса</i>),
frz. <i>bohème</i>	(vgl. bulg. <i>бохем</i> , engl. <i>bohemian</i> , dt. <i>Boheme</i> , span. <i>bohémio</i> , ital. <i>boemo</i> , rum. <i>boem</i> , russ. <i>богемский</i> , schwed. <i>bohemian</i> , mazedon. <i>боем</i>),
frz. <i>premier</i>	(vgl. bulg. <i>премиер</i> , engl. <i>premier</i> , dt. <i>Premier</i> , span. <i>primer ministro</i> , ital. <i>premier</i> , schwed. <i>premier</i> , rum. <i>premier</i> , russ. <i>премьер</i> , poln. <i>premier</i> , mazedon. <i>премиер</i>),
frz. <i>passager</i>	(vgl. bulg. <i>пасажер</i> , engl. <i>passenger</i> , dt. <i>Passagier</i> , span. <i>pasajero</i> , ital. <i>passaggeri</i> , rum. <i>pasager</i> , russ. <i>пассажи́р</i> , schwed. <i>passagerare</i> , poln. <i>pasażer</i> , mazedon. <i>пасажер</i>).

Die französische Lexik hat den bulgarischen Wortschatz bereichert, indem neue Begriffe für Gegenstände, zwischenmenschliche Beziehungen, Charaktereigenschaften und Theater in die bulgarische Kultur eingeführt wurden. Die meisten französischen Europäismen können nicht durch ein bulgarisches Wort ersetzt werden.

2.3. Englische Europäismen

Nach 1990 und besonders am Anfang des 21. Jahrhunderts übte die englische Sprache starken Einfluss auf die bulgarische Sprache aus. Dieser Prozess wird von der amerikanischen Kultur,

Politik und Wirtschaft stark beeinflusst und dauert bis heute an. Die Gründe dafür sind vielfältig und geschichtlich, politisch sowie kulturell bedingt. Die bulgarische Gesellschaft lebte bis 1990 hinter dem Eisernen Vorhang. Seit dem Fall des Kommunismus können die Bulgaren mehr mit der angloamerikanisch geprägten Kultur in Kontakt kommen.

Englische Lehnwörter sind in diversen Bereichen wie Wissenschaft und Technologie, Sport, Kultur, Literatur usw. zu finden. Mit der Entwicklung von Wissenschaft und Technik sowie dem intensiven Austausch von Informationen macht sich der Einfluss des Englischen besonders bemerkbar. Im Prozess der Assimilation werden die englischen Lehnwörter an das bulgarische Sprachsystem angepasst. In englischen zusammengesetzten Nomen auf *-man* wird dieses Morphem manchmal als *ман*, manchmal als *мен* wiedergegeben: engl. *barman* > bulg. *барман*, engl. *businessman* > bulg. *бизнесмен*.

Das *Wörterbuch der neuen Wörter in der bulgarischen Sprache* (Pernishka 2010) verzeichnet 4.300 lexikalische Einheiten; ein Viertel davon (1.020) sind englische Lehnwörter (Blogoeva/Koeva/Murdarov 2012: 15). Die meisten englischen Entlehnungen sind englische Europäismen, die in verschiedenen Sprachen vertreten sind.³

engl. <i>internet</i>	(vgl. bulg. <i>интернет</i> , engl. <i>internet</i> , dt. <i>Internet</i> , frz. <i>internet</i> , span. <i>internet</i> , ital. <i>internet</i> , rum. <i>internet</i> , russ. <i>интернет</i> , schwed. <i>internet</i> , poln. <i>internet</i> , mazedon. <i>интернет</i>),
engl. <i>robot</i>	(vgl. bulg. <i>робот</i> , engl. <i>robot</i> , dt. <i>Roboter</i> , frz. <i>robot</i> , span. <i>robot</i> , ital. <i>robot</i> , rum. <i>robot</i> , russ. <i>робот</i> , schwed. <i>roboten</i> , poln. <i>robot</i> , mazedon. <i>робот</i>),
engl. <i>radar</i>	(vgl. bulg. <i>радар</i> , engl. <i>radar</i> , dt. <i>Radar</i> , frz. <i>radar</i> , span. <i>radar</i> , ital. <i>radar</i> , rum. <i>radar</i> , russ. <i>радар</i> , schwed. <i>radar</i> , poln. <i>radar</i> , mazedon. <i>падар</i>),
engl. <i>DJ</i>	(vgl. bulg. <i>диджей</i> , engl. <i>DJ</i> , dt. <i>DJ</i> , frz. <i>DJ</i> , span. <i>DJ</i> , ital. <i>DJ</i> , rum. <i>DJ</i> , russ. <i>диджей</i> , schwed. <i>DJ</i> , poln. <i>DJ</i> , mazedon. <i>DJ</i> – jeweils in englischer Aussprache),
engl. <i>techno</i>	(vgl. bulg. <i>техно</i> , engl. <i>techno</i> , dt. <i>Techno</i> , frz. <i>techno</i> , span. <i>tecno</i> , ital. <i>techno</i> , rum. <i>techno</i> , russ. <i>техно</i> , schwed. <i>techno</i> , poln. <i>techno</i> , mazedon. <i>техно</i>),
engl. <i>jazz</i>	(vgl. bulg. <i>джаз</i> , engl. <i>jazz</i> , dt. <i>Jazz</i> , frz. <i>jazz</i> , span. <i>jazz</i> , ital. <i>jazz</i> , rum. <i>jazz</i> , russ. <i>джаз</i> , schwed. <i>jazz</i> , poln. <i>jazz</i> , mazedon. <i>џез</i>),
engl. <i>snowboarding</i>	(vgl. bulg. <i>сноуборд</i> , engl. <i>snowboarding</i> , <i>snowboard</i> , dt. <i>Snowboarden</i> , frz. <i>snowboard</i> , span. <i>snowboarding</i> , ital. <i>snowboard</i> , rum. <i>snowboarding</i> , russ. <i>сноуборд</i> , schwed. <i>snowboard</i> , poln. <i>snowboard</i> , mazedon. <i>сноуборд</i>),
engl. <i>baseball</i>	(vgl. bulg. <i>бейзбол</i> , dt. <i>Baseball</i> , frz. <i>base-ball</i> , span. <i>béisbol</i> , ital. <i>baseball</i> , rum. <i>baseball</i> , russ. <i>бейсбол</i> , schwed. <i>baseball</i> , poln. <i>baseball</i> , mazedon. <i>бејзбол</i>),
engl. <i>golf</i>	(vgl. bulg. <i>гольф</i> , dt. <i>Golf</i> , frz. <i>golf</i> , span. <i>golf</i> , ital. <i>golf</i> , rum. <i>golf</i> , russ. <i>гольф</i> , schwed. <i>golf</i> , poln. <i>golf</i> , mazedon. <i>гольф</i>),
engl. <i>whiskey</i>	(vgl. bulg. <i>уиски</i> , dt. <i>Whiskey</i> , frz. <i>whisky</i> , span. <i>whisky</i> , ital. <i>whiskey</i> , rum. <i>whisky</i> , russ. <i>виски</i> , schwed. <i>whisky</i> , poln. <i>whisky</i> , mazedon. <i>виски</i>),
engl. <i>cocktail</i>	(vgl. bulg. <i>коктейл</i> , dt. <i>Cocktail</i> , frz. <i>cocktail</i> , span. <i>cóctel</i> , ital. <i>cocktail</i> , rum. <i>cocktail</i> , russ. <i>коктейль</i> , schwed. <i>cocktail</i> , poln. <i>koktajl</i> , mazedon. <i>коктел</i>),

³ Vgl. Görlach (2001). Manche englischen Lexeme sind aus Grzega (2012: 108) entnommen.

engl. *picnic* (vgl. bulg. *пикник*, dt. *Picknick*, frz. *pique-nique*, span. *picnic*, ital. *picnic*, rum. *picnic*, russ. *пикник*, schwed. *picknick*, poln. *piknik*, mazedon. *пикник*).

2.4. Arabische Europäismen

Neben dem Bereich Nahrung stammen auch viele europäische Arabismen aus dem Bereich der Verwaltung und der Wissenschaft:

أميرال amīrāl (vgl. bulg. *адмирал*, engl. *admiral*, dt. *Admiral*, frz. *amiral*, span. *almirante*, ital. *ammiraglio*, rum. *amiral*, russ. *адмирал*, schwed. *amiral*, poln. *admiral*, mazedon. *адмирал*),

كيمياء kaymīa (vgl. bulg. *алхимия*, engl. *alchemy*, dt. *Alchemie*, frz. *alchimie*, span. *alquimia*, ital. *alchimia*, rum. *alchimie*, russ. *алхимия*, schwed. *alkemi*, poln. *alchemia*, mazedon. *алхемија*),

كحول kuhūl (vgl. bulg. *алкохол*, engl. *alcohol*, dt. *Alkohol*, frz. *alcool*, span. *Alcohol*, ital. *alcol*, rum. *alcool*, russ. *алкоголь*, schwed. *alkohol*, poln. *alkohol*, mazedon. *алкохол*),

ألكيل alkīl (vgl. bulg. *алкил*, engl. *alkyl*, dt. *Alkyl*, frz. *alkyle*, span. *alquilo*, ital. *alchil*, rum. *alchil*, russ. *алкил*, schwed. *alkyl*, poln. *alkil*, mazedon. *алкил*),

ألكان alkān (vgl. bulg. *алкан*, engl. *alcane*, dt. *Alkan*, frz. *alcane*, span. *alkan*, ital. *alchil*, rum. *alcani*, russ. *Алкан*, schwed. *alkan*, poln. *alkan*, mazedon. *алкан*),

ليمون līmun (vgl. bulg. *лимон*, engl. *lemon*, dt. *Zitrone*, (selten *Limone*), frz. *citron*, span. *limón*, ital. *limone*, rum. *lămăie*, russ. *лимон*, schwed. *citron*, poln. *cytryna*, mazedon. *лимон*),

قهوة qahwa (vgl. bulg. *кафе*, engl. *coffee*, dt. *Kaffee*, frz. *café*, span. *café*, ital. *caffè*, rum. *cafea*, russ. *кофе*, schwed. *kaffe*, poln. *kawa*, mazedon. *кафе*),

كباب kabāb (vgl. bulg. *кебан*, engl. *kebab*, dt. *Kebab*, frz. *kebab*, span. *kebab*, ital. *kebab*, rum. *kebab*, russ. *кебаб*, schwed. *kebab*, poln. *kebab*, mazedon. *кебани*),

كفير kafir (vgl. bulg. *кефир*, engl. *kefir*, dt. *Kefir*, frz. *kéfir*, span. *kéfir*, ital. *kefir*, rum. *chefir*, russ. *кефир*, schwed. *kefir*, poln. *kefir*, mazedon. *кефир*).

2.5. Italienische Europäismen

Die italienischen Europäismen sind aus den Bereichen Musik, Bankwesen und Nahrung.

ital. *aria* (vgl. bulg. *ария*, engl. *aria*, dt. *Arie*, frz. *aria*, span. *aria*, ital. *aria*, rum. *aria*, russ. *ария*, schwed. *aria*, poln. *aria*, mazedon. *арујата*),

ital. *solo* (vgl. bulg. *соло*, engl. *solo*, dt. *Solo*, frz. *solo*, span. *solo*, ital. *assolo*, rum. *solo*, russ. *соло*, schwed. *solo*, poln. *solo*, mazedon. *соло*),

ital. *concerto* (vgl. bulg. *концерт*, engl. *concert*, dt. *Konzert*, frz. *concert*, span. *concierto*, ital. *concerto*, rum. *concert*, russ. *концерт*, schwed. *konsert*, poln. *konsert*, mazedon. *концерт*),

ital. *opera* (vgl. bulg. *опера*, engl. *opera*, dt. *Oper*, frz. *opéra*, span. *ópera*, ital. *opera*, rum. *operă*, russ. *опера*, schwed. *opera*, poln. *opera*, mazedon. *опера*),

ital. *tenore* (vgl. bulg. *тенор*, engl. *tenor*, dt. *Tenor*, frz. *teneur*, span. *tenor*, ital. *tenore*, rum. *tenor*, russ. *тенор*, schwed. *tenor*, poln. *tenor*, mazedon. *тенор*),

ital. <i>soprano</i>	(vgl. bulg. <i>сопрано</i> , engl. <i>soprano</i> , dt. <i>Sopran</i> , frz. <i>soprano</i> , span. <i>soprano</i> , ital. <i>soprano</i> , rum. <i>soprano</i> , russ. <i>сопрано</i> , schwed. <i>sopran</i> , poln. <i>sopran</i> , mazedon. <i>сопранистка</i>),
ital. <i>mandolino</i>	(vgl. bulg. <i>мандолина</i> , engl. <i>mandolin</i> , dt. <i>Mandoline</i> , frz. <i>mandoline</i> , span. <i>mandolina</i> , ital. <i>mandolino</i> , rum. <i>mandolină</i> , russ. <i>мандолина</i> , schwed. <i>mandolin</i> , poln. <i>mandolina</i> , mazedon. <i>мандолина</i>),
ital. <i>trio</i>	(vgl. bulg. <i>трио</i> , engl. <i>trio</i> , dt. <i>Trio</i> , frz. <i>trio</i> , span. <i>trío</i> , ital. <i>trio</i> , rum. <i>trio</i> , russ. <i>трио</i> , schwed. <i>trio</i> , poln. <i>trio</i> , mazedon. <i>трио</i>),
ital. <i>quintetto</i>	(vgl. bulg. <i>квинтет</i> , engl. <i>quintet</i> , dt. <i>Quintett</i> , frz. <i>quintette</i> , span. <i>quinteto</i> , ital. <i>quintetto</i> , rum. <i>cvintet</i> , russ. <i>квинтет</i> , schwed. <i>kviintett</i> , poln. <i>kwintet</i> , mazedon. <i>квинтет</i>),
ital. <i>banca</i>	(vgl. bulg. <i>банк</i> , engl. <i>bank</i> , dt. <i>Bank</i> , frz. <i>banque</i> , span. <i>banca</i> , rum. <i>bancă</i> , russ. <i>банк</i> , schwed. <i>bank</i> , poln. <i>bank</i>),
ital. <i>spaghetti</i>	(vgl. bulg. <i>спагети</i> , engl. <i>spaghetti</i> , dt. <i>Spaghetti</i> , frz. <i>spaghetti</i> , span. <i>espaguetis</i> , ital. <i>spaghetti</i> , rum. <i>spaghete</i> , russ. <i>спагетти</i> , schwed. <i>spaghetti</i> , poln. <i>spaghetti</i> , mazedon. <i>унагети</i>),
ital. <i>biscotti</i>	(vgl. bulg. <i>бишкоти</i> , engl. <i>biscotti</i> , dt. <i>Biscotti</i> , frz. <i>biscotti</i> , span. <i>biscotti</i> , ital. <i>biscotti</i> , rum. <i>biscuiti</i> , russ. <i>бискотти</i> , schwed. <i>biscotti</i> , poln. <i>biscotti</i> , mazedon. <i>бишкоти</i>),
ital. <i>maccheroni</i>	(vgl. bulg. <i>макарони</i> , engl. <i>macaroni</i> , dt. <i>Makkaroni</i> , frz. <i>macaroni</i> , span. <i>macarrones</i> , ital. <i>maccheroni</i> , rum. <i>macaroane</i> , russ. <i>макароньи</i> , schwed. <i>makaroner</i> , poln. <i>makaron</i> , mazedon. <i>макарони</i>),
ital. <i>salame</i>	(vgl. bulg. <i>салам</i> , engl. <i>salami</i> , dt. <i>Salami</i> , frz. <i>salami</i> , span. <i>salami</i> , ital. <i>salame</i> , rum. <i>salat</i> , russ. <i>салами</i> , schwed. <i>salami</i> , poln. <i>salami</i> , mazedon. <i>салами</i>).

2.6. Deutsche Europäismen

Deutscher Herkunft sind neben Bezeichnungen aus dem Kulturbereich einige europäische Mineralienbezeichnungen.

dt. <i>Kobalt</i>	(vgl. bulg. <i>кобалт</i> , engl. <i>cobalt</i> , dt. <i>Kobalt</i> , frz. <i>cobalt</i> , span. <i>cobalto</i> , ital. <i>cobalto</i> , rum. <i>cobalt</i> , russ. <i>кобальт</i> , schwed. <i>kobalt</i> , poln. <i>kobalt</i> , mazedon. <i>кобалт</i>),
dt. <i>Nickel</i>	(vgl. bulg. <i>никел</i> , engl. <i>nickel</i> , dt. <i>Nickel</i> , frz. <i>nickel</i> , span. <i>níquel</i> , ital. <i>nickel</i> , rum. <i>nickel</i> , russ. <i>никель</i> , schwed. <i>nickel</i> , poln. <i>nikiel</i> , mazedon. <i>никел</i>),
dt. <i>Zink</i>	(vgl. bulg. <i>цинк</i> , engl. <i>zinc</i> , dt. <i>Zink</i> , frz. <i>zinc</i> , span. <i>zinc</i> , ital. <i>zinco</i> , rum. <i>zinc</i> , russ. <i>цинк</i> , schwed. <i>zink</i> , poln. <i>cynk</i> , mazedon. <i>цинк</i>),
dt. <i>Gneiss</i>	(vgl. bulg. <i>гнайс</i> , engl. <i>gneiss</i> , dt. <i>Gneiss</i> , frz. <i>gneiss</i> , span. <i>gneis</i> , ital. <i>gneiss</i> , rum. <i>gnais</i> , russ. <i>гнейс</i> , schwed. <i>gnejs</i> , poln. <i>gnejs</i> , mazedon. <i>гнајсеви</i>),
dt. <i>Quarz</i>	(vgl. bulg. <i>кварц</i> , engl. <i>quartz</i> , dt. <i>Quarz</i> , frz. <i>quartz</i> , span. <i>cuarzo</i> , ital. <i>quarzo</i> , rum. <i>cuarț</i> , russ. <i>кварц</i> , schwed. <i>kvarts</i> , poln. <i>kwarc</i> , mazedon. <i>кварцен</i>),
dt. <i>Walzer</i>	(vgl. bulg. <i>валс</i> , engl. <i>waltz</i> , dt. <i>Walzer</i> , frz. <i>valse</i> , span. <i>vals</i> , ital. <i>valzer</i> , rum. <i>vals</i> , russ. <i>вальс</i> , schwed. <i>waltz</i> , poln. <i>walc</i> , mazedon. <i>валцер</i>),
dt. <i>Schnitzel</i>	(vgl. bulg. <i>шницел</i> , engl. <i>schnitzel</i> , dt. <i>Schnitzel</i> , frz. <i>schnitzel</i> , span. <i>schnitzel</i> , ital. <i>schnitzel</i> , rum. <i>șnițel</i> , russ. <i>шницель</i> , schwed. <i>schnitzel</i> , poln. <i>sznycel</i> , mazedon. <i>шницел</i>),
dt. <i>Kitsch</i>	(vgl. bulg. <i>кич</i> , engl. <i>kitsch</i> , dt. <i>Kitsch</i> , frz. <i>kitsch</i> , span. <i>kitsch</i> , ital. <i>kitsch</i> , rum. <i>kitsch</i> , russ. <i>кич</i> , schwed. <i>kitsch</i> , poln. <i>kitsch</i> , mazedon. <i>кич</i>).

3. Zusammenfassung

Manche Lehnwörter im Bulgarischen spiegeln die speziell bulgarische Beziehung zu anderen Völkern wieder: Turzismen, Russismen, nicht-europaweite Gallizismen (z.B. bulg. *асансьор* < frz. *ascenseur* ‘Aufzug’) und nicht-europaweite Germanismen (z.B. bulg. *бормашина* < dt. *Bohrmaschine*, bulg. *автобан* < dt. *Autobahn*). Daneben zeigen sich im bulgarischen Wortschatz jedoch viele Lexeme aus dem Lateinischen, Französischen, Englischen, Arabischen, Italienischen und Deutschen wieder, die europaweit zu finden sind. Bereits ohne eine genauere quantitative Analyse kann die bulgarische Sprache daher im Hinblick auf Lehnwörter als typische europäische Sprache bezeichnet werden.

Polina Choparinoва
 Universität Mannheim
 Feselenstr. 36
 85051 Ingolstadt
 polina.choparinova@abv.bg

Literaturverzeichnis

- BAN (1971), *Bulgarisches Etymologisches Wörterbuch*, Institut für bulgarische Sprache: BAN.
- Blogoeva, Diana / Koeva, Svetla / Murdarov, Vladko (2012), *The Bulgarian Language in the Digital Age*, Heidelberg: Springer.
- Glare, Peter G. (2007), *Oxford Latin Dictionary*, Oxford: Clarendon Press.
- Glück, Helmut (ed.) (2005), *Metzler Lexikon Sprache*, 3. Auflage, Stuttgart: Metzler.
- Görlach, Manfred (2001), *A Dictionary of European Anglicisms*, Oxford: Oxford University Press.
- Grzega, Joachim (2012), *Europas Sprachen und Kulturen im Wandel der Zeit. Eine Entdeckungsreise*, Tübingen: Narr.
- Hinrichs, Uwe (eds.) (2010), *Handbuch der Eurolinguistik*, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Keipert, Helmut (2010), “Die lexikalischen Europäismen auf latein-griechischer Grundlage”, in: Hinrichs 2010: 635-659.
- Parashkevov, Boris (2008), *Етимологични дублети в българския език: Енциклопедичен речник на думи и имена с единно лексикално първоначало*, Sofia: Емас.
- Pernishka, Emilia et al. (2010), *Речник на новите думи в българския език*, Sofia: Nauka i Izkustvo.

Laura Ferrarotti

University Websites in English: A Review of Some Research and Case Studies

Abstract

The purpose of this article is to present the results of recent research into the English-language version of the websites of selected European and non-European universities. University communication has changed considerably in recent years following a series of major events, such as the increased internationalization and the number of competing universities in the market, the advent of the Internet and the spread of English. This explains why universities have had to invest not only in domestic communication, but also and particularly in the international arena in order to become more visible and attract foreign students. Universities have had to adapt to this changed situation by providing an English version of their websites and adopting the use of promotional language in their descriptions of the institution and of the courses. The various English texts that make up the university websites—such as, for example, the section *About us*, greetings from the authorities or university course descriptions, etc.—have been the focus of recent linguistic research. This research reveals relevant differences regarding the use of English in the websites of English native universities and in the websites of the rest of European universities.

Sommaire

Cet article a pour objectif de présenter les résultats d'un certain nombre d'études et de recherches portant sur la version anglaise de sites web appartenant à des universités européennes et non européennes. Durant ces dernières années, la stratégie en communication des universités a énormément évolué suite à l'émergence de réalités nouvelles comme la tendance croissante à l'internationalisation, la présence des universités sur le marché du savoir, l'apparition d'internet et la diffusion accrue de la langue anglaise. Les universités ont par conséquent répondu à la nécessité d'investir dans une communication dont le caractère n'est plus seulement national mais principalement international, afin de gagner en visibilité et d'attirer un nombre majeur d'étudiants étrangers. Les universités ont donc dû adapter leurs sites web à cette situation nouvelle, en proposant une version anglaise de leurs sites 'autochtones' et en privilégiant l'usage d'un langage promotionnel. Les textes en anglais qui composent les sites web des universités – comme, par exemple, la section *About us*, les messages de bienvenue de la part des autorités universitaires ou la description des différents cours proposés, etc. – ont fait l'objet de récentes recherches linguistiques qui approfondissent certains aspects importants de ce phénomène, aussi bien en ce qui concerne l'usage de l'anglais dans les sites universitaires de pays européens anglophones et non-anglophones.

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags ist es, die Ergebnisse neuerer Forschung zu den englischsprachigen Versionen der Webseiten ausgewählter europäischer und nicht-europäischer Universitäten zu präsentieren. Universitäre Kommunikation hat sich in den letzten Jahren stark gewandelt, in Folge einer Reihe von Ereignissen wie der gestiegenen Internationalisierung, der Zahl der auf dem Markt konkurrierenden Universitäten, dem Aufkommen des Internets und der Verbreitung des Englischen. Dies erklärt, warum Universitäten nicht nur in nationale Kommunikation, sondern insbesondere auch in internationale Kommunikation investieren mussten, um sichtbarer zu werden und ausländischen Studierende anzuziehen. Universitäten mussten sich dieser veränderten Situation dadurch anpassen, indem sie eine englische Version ihrer Webseiten anboten und Werbesprache in den Beschreibungen ihrer Institution und ihrer Kurse anwandten. Die verschiedenen englischen Texte in den Universitätswebseiten – wie etwa die Sektion *About Us*, Grußworte der Hochschulleitung oder Kursbeschreibungen – sind bereits Gegenstand neuerer Forschung geworden. Diese enthüllt relevante Unterschiede bezüglich des Gebrauchs des Englischen auf den Webseiten englischer muttersprachlicher Universitäten und den Webseiten der restlichen europäischen Universitäten.

1. Introduction

This paper presents the results of a number of recent studies dealing with relevant linguistic aspects of the English version of some European university websites. Many authors today agree on the fact that, thanks to a series of factors, namely university autonomy and the advent of the Internet, universities have made radical changes to the way they communicate with the public. As a matter of fact, European academic institutions – just like universities all over the world – have realized that communication, and especially communication via the web, has become of paramount importance for their visibility and credibility to prospective international students, academics, researchers and to the audience at large. The so-called “Bologna process”, held in Bologna in June 1999, which brought together European Education Ministries, led to a European higher education reform process that, among other things, was meant to enhance internationalization. Also, universities had to invest in student and staff mobility in Europe and worldwide. To this end and in order to reach a vast audience, it was crucial that information regarding university curricula and courses could be accessed easily and effectively. Through the Internet it became possible for academic institutions to construct and use their own websites to circulate information in English on a global scale.

It has been observed that the use of English as a secondary language on university websites “fulfills many of the motivations that support its continued global dominance, as identified by Phillipson (1992): it is well established; it confers status and economic advantage; it symbolizes modernity and an international identity; and it is a practical language of cross-cultural communication. Other secondary languages are also used for practical purposes, for example, to attract foreign students. This is the case in countries of the European Union, which are participating increasingly in cooperative international scholarship programs and in Australia and New Zealand, whose universities attract a broad spectrum of students from South and Southeast Asia; these countries’ websites are among the most multilingual” (Callahan/Herring 2012: 345). English then, in the way it is employed by university websites worldwide, basically fulfills two functions. Firstly, the English version of academic websites reaches a vast audience all over the world, thus increasing the possibility of obtaining international student enrollments; secondly, the use of English also conveys a symbolic meaning connected to reliability, prestige and to an international outlook. Just as happens for promotional language and advertising in general, the use of English, thanks to the hegemonic role it holds in the contemporary world, contributes to “foregrounding” the message it wants to convey. In other words, English becomes like a sort of “fetish” or emblem representing dynamic and international aspects of contemporary life (Kelly-Holmes 2005). In this sense, the international versions of today’s university websites do not differ much from those of businesses and companies that decide to advertise their services and products around the world.

The issue concerning the marketization of university discourse has been addressed by Fairclough: “Institutions of higher education come increasingly to operate (under government pressure) as if they were ordinary businesses competing to sell their products to consumers” (Fairclough 1993: 143). Fairclough claimed that while in the past universities were in a position to select their students, today that relationship has been reversed: it is the students who now choose the university which best suits their study expectations, career needs and lifelong projects. In other words, students have become customers. Thus, “the universities must differentiate their profiles if they are to achieve an identity on the market. Hence, the great product of the 1980s’ academic planning mind: the mission statement” (Wernick 1991: 157).

This state of affairs greatly contributed to the current profusion of promotional texts that go well beyond the merely informative descriptions previously found in university brochures. Universities had to somehow rebrand themselves by making the right linguistic choices when it came to writing

university descriptions and course prospectuses (Osman 2008); this meant, among other features, the use of a large variety of adjectives and superlatives, the use of pronouns (*we* and *you*) to involve the reader, and the use of modals and semi-modals to direct students in their choices.

2. Research Results

Research and studies concerning the language of the English version of university websites have been flourishing in the past few years. University websites are made up of a variety of texts that include, among others: the *About us* section; the Mission statement; the historical overview of the institution; the course descriptions; staff names; descriptions of the premises and services; the alumni sections. In fact, university websites are not to be viewed as rigidly uniform texts, as they are made up of different texts each with a distinct function, even though the main purpose of such texts is, naturally, to provide information on the institution. As such the texts are very different in style, some of them being more informative and factual, while others display a decidedly more promotional outlook. Most of the research adopted corpus linguistics methodology, while others preferred discourse analysis and critical discourse analysis.

A sizable group of research adopted corpus linguistics. The first essay we will consider is a preliminary study in which the authors compare the use of international English of Italian academic websites to that of the native English used in Irish-UK university websites (Bernardini/Ferraresi/Gaspari 2010). When compared to the UK corpus, the English used in the Italian websites language is less formulaic displaying little use of language bundles, it tends to involve the audience to a lesser degree and focuses mainly on obligations and conditions. In other words, it is much less involving language, displaying scant attention to promotional strategies and portraying a rather authoritative and traditional academic institution.

Bernardini's and Ferraresi's 2013 study compares the international version of the websites to the native English ones, and to this end considers all European universities. The "paper introduces 'acWaC-EU' (an acronym for "academic Web-as-Corpus in Europe"), a corpus of web pages in English crawled from the websites of European universities and annotated with contextual metadata. The corpus contains approximately 40 million words from native English universities and a similar number of words from universities based in all other European countries, in which English is used as a lingua franca" (Bernardini/Ferraresi 2013: 53). It is a comprehensive corpus through which it was possible to carry out a comparison between "native and ELF (English as a lingua franca) varieties of English in the academic domain." (Bernardini/Ferraresi 2013: 55). As expected, the native English university websites display a wider range of modal and semi modal verbs more frequently expressing permission/possibility/ability including prediction and volition through the extensive use of *will* (Bernardini/Ferraresi 2013: 58). The ELF texts mainly use the modal verbs to express obligation and necessity in a rather direct way, with the use of *must* and *have to*. Interestingly, relevant variables may be present even in the ELF websites if one takes into account the different language families on which they are based (Bernardini/Ferraresi 2013: 59). For example, the ELF-Germanic corpus has more modals than the ELF-Romance texts, and the ELF-Slavic group contains fewer modals than the ELF-Romance texts. Thus, the ELF websites do not constitute a cohesive and undifferentiated entity.

The same authors carried out further research (Bernardini/Ferraresi 2015) in which they explore and compare phraseologies between native English university websites and ELF websites by using the "academic Web-as-Corpus" made up of European university websites from all European countries. A comparison of this sort is not easy to carry out as there are many variables to consider, making it difficult to create comparable corpora. One of these variables is that ELF websites, as opposed to

the native English ones, target a different audience – namely international students – thus influencing the content in terms, for example, of information about the educational system. Thus, texts from the corpora had to be carefully selected to ensure a reliable comparison. Also, a general reference corpus of contemporary English was chosen to assess the frequencies of phrases and word collocations. “In the last analysis, focusing on the use of strong collocations [...] revealed a greater use of collocations in the NAT texts, this time at a statistically significant level” (Bernardini/Ferraresi 2015: 238). The results show that ELF texts use phraseological items to a lesser degree. In contrast, ELF texts use original word-combinations, and highly idiomatic collocations to a lesser extent. As the authors write, it would be important to establish whether these “phraseological deviations are actually the result of inferior language proficiency or rather of more or less conscious strategies aimed at facilitating international communication” (Bernardini, Ferraresi 2015: 240).

We now move to consider research that has been carried out into the academic subgenres that one can find on university websites, such as syllabi and course descriptions, but also the *About Us* sections, which are a typical subgenre pertaining to university websites. Afros and Schryer (2009), in particular, compared the intertextuality and interdiscursivity of web-mediated and paper syllabi in higher education, and “the way they are used to promote links between various academic – classroom and research – genres and discourse communities” (Afros/Schryer 2009: 224). The syllabi of linguistic courses offered in a number of US universities were selected. The study underlines the fact that the syllabus is something more than a tool used by university professors to set learning goals for students. Through the syllabus the instructors confirm both their connection to the academic community and acquaint students to the said community. Moreover, syllabi are composite and multifaceted texts that rely on “external” materials, such as textbooks, papers, assignments and videos, and they direct students to a number of “other in-class and out-class learning/teaching activities as much as on the ongoing discussion in the academic field, adult education, university policies, and many other texts and communities” (Afros and Schryer, 2009: 231). In their conclusion, the authors observe that while both paper-based and web-based syllabi use the same structural and discursive elements, the electronic syllabi provide the instructors with more tools and possibilities through the use of hyperlinks that could contribute to a more positive course outcome.

The study by Gesuato (2011) centers on online academic course descriptions from various universities around the world. Interesting common features pertaining to this particular subgenre of university websites are, as expected, outlines of the content of the courses, information about logistics, regulations and, to a lesser degree, the goals of each course. These course descriptions usually come in the form of one paragraph of various lengths. The main subject, as expected, is the course. Even though they are seldom mentioned in the texts, students are represented as playing various roles in them: “They are experiencers of learning goals (i.e. beneficiaries) of what is offered to them, active participants who perform assigned tasks, and passive participants directed by others. As a result, they are accurately represented as experiencers, recipients/beneficiaries, doers and patients [...]” (Gesuato 2011: 236). Interestingly, lecturers are also seldom mentioned in the text which is probably due to the fact that the aim of the course description is that of presenting the course and not of introducing the person responsible for it. Thus, “courses, which metonymically stand for teachers, are represented as agents responsible for course design and policies” (Gesuato 2011: 239), in this way the rules and requirements involved in a given course seem to be coming from an external source, hence not immediately connected to the lecturer, or to an individual at all. Moreover, requirements and future events are presented as facts leaving very little room for possible negotiation with the addressees. To conclude, the very fact that the obligations and rules pertaining to a given course are somewhat toned down contributes to making them more acceptable as they are

not perceived as constraints, but are taken for granted. Despite being short, these course descriptions are, to some extent, strategically conceived and written.

A number of studies focused on another subgenre of the university websites, namely, the *About Us* section. Why is the *About us* section relevant? The *About Us* section is the “first” text of the university website the reader encounters and, as such, it acts as an introduction to the remainder of the website, contributing to the construction of the institution’s identity.

The studies by Caiazzo deal with University websites, focusing in particular on the *About Us* sections. Caiazzo (2009) analyzes the ‘About Us’ sections of 160 Indian and UK university websites and focuses in particular on the evaluative use of the adjectives *national*, *international* and *global* in a comparative perspective. Notably, these adjectives are not evaluative *per se*, but they may acquire an evaluative function depending on how they are used and the cultural background they are related to. By using Corpus Linguistics methodology, the author attempts to detect the “semantic prosody” connected to these adjectives by also considering the context and co-text in which they appear. In this way it would be possible to detect the kind of university identity these adjectives contribute to building. Caiazzo concludes that while there are few instances of *global* in both corpora, the adjectives *national* and *international* are quite widespread, but display a different use and semantic prosody. The “International dimension is much more relevant in the UK subcorpus” (Caiazzo 2009: 56), especially when used by those universities that already have an international reputation that they, logically, want to preserve and enhance, in order to attract more students. *National*, on the other hand, is an adjective largely used to describe Indian universities as they want to be portrayed as an active entity for the national economy and as a crucial factor for the students’ chances of finding work after graduation.

In another essay, Caiazzo (2010) explores the evaluative and promotional language of the *About Us* section of a number of university websites from various countries: 15 are from the UK, 10 from India and 45 from five European countries and from China. Thus, the English varieties delineated by Kachru (1992)—the inner circle, the outer circle and the expanding one—are all represented in the corpus. Corpus Linguistics methodology has been employed as well as Corresponding Analysis. Despite some differences in the organization of the *About Us* sections, ranging from the most widely used narrative/descriptive mode to messages/letters from the university’s authorities, there are important similarities among them, such as the promotional use of language mainly through the use of positive evaluative adjectives (Caiazzo 2010: 55). Interestingly, the findings show that “varieties from the outer and expanding circles seem to be an example of lexical simplification (Mauranen 2005:281) in that adjectives with generic senses are ‘overrepresented’” (Caiazzo 2010: 55). What is also evident from the data is the difference between those well-known universities that can rely on their prestige and those that are still struggling to become more visible and competitive (Caiazzo 2010).

A further contribution by Caiazzo (2011) dealing with the *About Us* sections focuses, in particular, on the use of the pronoun *we* in two corpora. One corpus is made up of British university websites while the other of Indian university websites. The way in which the pronoun *we* is used confirms the mainly promotional outlook in order to advertise a good and reliable product (Bhatia 2004: 64). The *we* occurrences have been analyzed in combination with verbs. The UK university corpus shows a conspicuous use of the pronoun *we*. Interestingly, the use of this pronoun pictures the institution as a “unitary body”, inclusive of all the people who work for it. In this sense, *we* can be viewed as an ‘enticing *we*’, implicitly inviting the audience—the students—to become part of the institution. As for the Indian universities, *we* could be viewed as a ‘sleeping *we*’ as “it plays a marginal role in the representation of the university” (Caiazzo 2011: 257). One possible

interpretation of this is that Indian universities, while adopting to some extent a promotional style in their *About us* section, are at the same time trying to adjust to the challenges posed by globalization.

My research (Ferrarotti 2013), like that of Caiazzo's (2011), also deals with the *About us* sections. It focuses on the linguistic aspects of the English version of a number of Italian university websites in a comparative perspective. The analysis focuses on the uses of pronouns *we* and *you* (in the subject position) and of possessive adjectives *our* and *your*. The underlying idea is that the use of these pronouns contributes to the construction of a credible institutional identity. The pronouns and possessive adjectives have been studied by considering whether they are inclusive or exclusive of the audience. As in the research by Caiazzo (2011), the majority of the *we* occurrences refer to the university itself in an effort to 'personalize' the academic institution, almost constructing a corporate identity (Ferrarotti 2013: 124), while only a small percentage of *we* occurrences (17%) is inclusive of the addressees. In particular, the verbs appearing near *we* and *you* were analyzed according to the categories established by Biber et al. (1999). Pronouns are used in 40% of *About Us* sections of the 60 Italian university websites under study. For these sections, the results showed that the use of pronouns, far from being a random and casual choice "follows a promotional stance which closely mirrors corporate strategy" (Ferrarotti 2013: 136) in order to convince international students, and students in general, to enroll at the university. The audience of the websites is encouraged to actively feel part of the institution to the point of contributing to constructing a positive identity of it and by enhancing its reputation by speaking positively about it. Interestingly, as already mentioned, not all the *About Us* sections use this involving approach with the audience. The majority of the websites, in fact, tend to be more detached and dryly informative, adhering to a more traditional kind of text that aims at projecting an authoritative image rather than taking on a promotional stance. It would be desirable for Italian universities—and for universities all over the world—to adopt common guidelines contributing to a more coherent style in these introductory institutional texts.

3. Concluding Remarks

At the end of this brief, and by no means complete, survey concerning university websites and their various subgenres, such as the *About us* sections, it is worth mentioning that further studies are needed to evaluate the pragmatic strength and impact of these various approaches and styles adopted by universities. In particular, it would be interesting to register the number of international students who enroll annually at each university and cross-reference that data with the number of times a given university website, possibly in its English version, is accessed. In terms of personal decisions to enroll at a foreign university, it would be useful to carry out research into foreign students' motivations. Finally, as already mentioned, it would also be useful for universities to rely on common guidelines in writing their websites in order to adopt a more coherent and homogeneous mode of content for presenting themselves.

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

References

- Afros, Elena / Schryer, Catherine F. (2009), "The genre of syllabus in higher education", *Journal of English for Academic Purposes* 8: 224-233.
- Bernardini, Silvia / Ferraresi, Adriano (2013), "The Academic Web-as-Corpus", in: *Proceedings of the 8th Web as Corpus workshop (WAC-8)*, 53-62, PA Association for Computational Linguistics: Stroudsburg.
- Bernardini, Silvia / Ferraresi, Adriano (2015), "Institutional academic English and its Phraseology: Native and Lingua Franca Perspectives", in: *English for Academic Purposes. Approaches and Implications*, 225-244, Cambridge Scholars: Newcastle upon Tyne.
- Bernardini, Silvia / Ferraresi, Adriano / Gaspari, Federico (2010), "Institutional Academic English in the European Context: A Web-as-Corpus Approach to Comparing Native and Non-Native Language", in: Linde López, Ángeles / Crespo Jiménez, Rosalía (eds.), *Professional English in the European context: The EHEA challenge*, 27-53, Bern: Peter Lang.
- Biber, Douglas / Johansson, Stig / Leech, Geoffrey / Conrad, Susan / Finegan Edward (1999), *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Pearson Education: London.
- Caiazzo, Luisa (2009), "'National', 'International' and 'Global' Across British and Indian University Websites", *ESP Across Cultures* 6: 45-59.
- Caiazzo, Luisa (2010), "The Promotional English(es) of University Websites", in: Cagliero, Roberto / Jenkins, Jennifer (eds.), *Genres, Discourse Communities and Global English*, 43-59, Bern: Peter Lang.
- Caiazzo, Luisa (2011), "Hybridization in Institutional Language: Exploring *we* in the 'About us' Page of University Websites", in: Sarangi, Srikant / Polese, Vanda / Caliendo, Giuditta (eds.) *Genres on the Move. Hybridization and Discourse Change in Specialized Communication*, 243-260, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Callahan, Ewa / Herring, Susan C. (2012), "Language Choice on University Websites: Longitudinal Trends", *International Journal of Communication* 6: 322-355.
- Faiclough, Norman (1993), "Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities", *Discourse and Society* 4/2: 133-168.
- Ferrarotti, Laura (2013), "Promoting Identity in Italian University Websites", in: Salvi, Rita / Bowker, Janet (eds.), *Space, Time and the Construction of Identity: Discursive Indexicality in Cultural, Institutional and Professional Fields*, 119-139, Bern: Peter Lang.
- Gesuato, Sara (2011), "Course Descriptions: Communicative Practices of an Institutional Genre", in: Sarangi, Srikant / Polese, Vanda / Caliendo, Giuditta (eds.), *Genre(s) on the Move: Hybridization and Discourse Change in Specialized Communication*, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Kachru, Braj B. (1992), "Teaching World Englishes", in: Kachru, Braj B. (ed.), *The Other Tongue*, Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- Kelly-Holmes, Helen (2005), *Advertising as Multilingual Communication*, Palgrave Macmillan: New York.
- Mauranen, Anna (2005), "English as a Lingua Franca: An Unknown Language?", in: Cortese, Giuseppina / Duszak, Anna (eds.), *Identity, Community, Discourse: English in Intercultural Settings*, 269-293, Bern: Peter Lang.
- Osman, Hajubah (2008), "Re-Branding Academic Institutions with Corporate Advertising: A Genre Perspective", *Discourse & Communication* 2: 57-77.
- Philipson, Robert (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wernick, Andrew (1991), *Promotional Culture: Advertising, Ideology and Symbolic Expression*, London: Sage Publications.

Joachim Grzega

Der Sprach-Not-Arzt als effiziente Methode für Deutsch-Anfänger: Grundlagen und Erfahrungen

Abstract

The contribution presents the principles of the “Language Emergency Doctor” method (*Sprach-Not-Arzt*), which is meant as a quick start of teaching German, without a common bridge language among teacher and learners. The goal is achieved through the use of pantomiming, well-planned metalanguage and pictures for words as well as grammatical information, a well-planned series of lexical and grammatical progression as well as a mixture of “pictures-to-sentence translations”, prefabricated dialogs and non-prefabricated dialogs. The article shows how words and structures are presented and practiced, including the correction of mistakes. It looks at effect and efficiency by way of qualitative and quantitative analyses of different teaching units. Moreover, feedback by learners and other teachers is revealed. Finally, the article offers ways of how to provide learners with reading and writing skills beforehand and describes the method’s potential for teaching other European languages.

Sommaire

La contribution présente les principes de la méthode “médecin d’urgence linguistique “ (*Sprach-Not-Arzt*), dont l’idée est le début rapide à la langue allemande si l’enseignant et les apprenants ne peuvent pas se servir d’une langue commune. Ce but est achevé par l’usage du pantomime, d’une méta-langue bien construite et des images pour les mots et les informations grammaticales, une bonne structure de la progression lexico-grammaticale ainsi que par un mélange de “traduction images-à-phrases”, des dialogues préfabriqués et des dialogues non-préfabriqués. L’article montre comment les mots et structures sont introduits et pratiqués, y inclut la correction des erreurs. Il illustre l’effet et l’efficacité par des analyses qualitatives et quantitatives de diverses unités des leçons. En outre, l’article offre des manières d’enseigner des compétences de lire et d’écrire auparavant et décrit la puissance de la méthode pour l’enseignement d’autres langues européennes.

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Grundlagen der Methode “Sprach-Not-Arzt” vor, die für den schnellen Einstieg in die deutsche Sprache gedacht ist, wenn Lehrkraft und Lernergruppe nicht über eine gemeinsame Brückensprache verfügen. Erreicht wird das Ziel durch den Gebrauch von Pantomime, wohlüberlegter Metasprache und Bildern sowohl für Wörter als auch für grammatische Informationen, eine wohlüberlegte Abfolge der lexikalischen und grammatischen Progression sowie einer Mischung aus “Bilder-zu-Satz-Übersetzungen”, vorgefertigten Dialogen und nicht-vorgefertigten Dialogen. Der Artikel zeigt, wie Wörter und Strukturen vorgestellt und geübt werden, einschließlich der Korrektur von Fehlern. Er analysiert Effekt und Effizienz anhand von verschiedenen Unterrichtseinheiten qualitativ und quantitativ. Ferner werden Rückmeldungen von Lernern und anderen Lehrkräften dargelegt. Schließlich bietet der Artikel Wege zur Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten im Vorfeld und beschreibt das Potenzial der Methode zur Vermittlung anderer europäischer Sprachen.

1. Vorbemerkungen

Kurz nach der Jahrtausendwende begann mich die Frage umzutreiben, wie man gerade den Beginn des Erlernens einer Fremdsprache möglichst effizient gestalten kann – egal mit welcher Altersgruppe, egal mit welcher Sprache und egal mit welcher Gruppenzusammensetzung man es zu tun hat. Aufgrund meiner Erfahrung war klar, dass ein Baustein die Prinzipien von Jean-Pol Martins Methode *Lernen durch Lehren* sein mussten (Martin 1985, Grzega/Klüsener 2012). Bei diesem Ansatz bekommen die Lernern möglichst viele Lehraufgaben übertragen. Martin hatte nach nur kurzer Zeit den meisten Schülern erstaunliche Kompetenzen sowohl in der Fremdsprache als auch in den sogenannten “soft skills” wie Selbstorganisations-, Sozial- und Methodenkompetenzen

vermitteln können. Eine weitere Erkenntnis war, dass das gängige Prinzip, den Fremdsprachenunterricht rein in der Fremdsprache abzuhalten, weitaus weniger effizient war, als die Muttersprache für bestimmte Zwecke gezielt einzusetzen und die Lerner dadurch schneller zum Ziel zu bringen, sich allein in der Muttersprache ausdrücken zu können. Oft erfolgen im Unterricht lange Erklärungen eines Lehrers, bis schließlich ein Schüler irgendwann den deutschen Ausdruck sagt und der Lehrer dann nickt; manchmal beendet die Lehrkraft selbst die Erklärung mit dem deutschen Wort. Wolfgang Butzkamms aufgeklärte Einsprachigkeit (z.B. Butzkamm 1973, Butzkamm/Caldwell 2009) überzeugte mich einfach durch die eigene Beobachtung und Erfahrung. Der Verzicht auf die Muttersprache oder eine Brückensprache konnte also immer nur ein Weg zweiter Klasse sein. Allerdings war ich auch bestrebt einen Weg zu finden, der mit Einsprachigkeit funktionieren könnte, wollte ich doch gerne einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten und ein Englisch-Lernkonzept gebührenfrei online stellen, mit dem sich jeder auf der Welt Englisch beibringen konnte. Hier musste das sprachliche Erste-Hilfe-Programm gerade am Anfang viel mit Bildern, Internationalismen und eindeutigen Situationen arbeiten (vgl. Grzega 2005, 2009). Ein Einstieg in die Fremdsprache ist die komplexeste Aufgabe an ein Sprachlern-Konzept und erfordert somit die Komposition jedes einzelnen Schrittes. Als Luxus-Variante sollten bei meinem Englisch-Konzept dann allmählich Begleitmaterialien in verschiedenen Sprachen erscheinen, um den Lernern ein Mittel an die Hand zu geben, mit dem das Ziel schneller erreichen konnte. Zentral ist dabei insbesondere Butzkamms Technik, einen Satz in der Muttersprache der Lerner (bzw. einer gemeinsamen Brückensprache) doppelt zu spiegeln, einmal funktional, einmal wörtlich – ähnlich wie dies auch Birkenbihl (1987) und die Sprachführer des Reise-KnowHow-Verlags tun. Mein Modell taufte ich *Basic Global English*. Es ermöglicht Erwachsenen in 16 Abendstunden von Null auf gutes A2-Niveau, gelegentlich sogar unteres B1-Niveau zu gelangen (vgl. Grzega/Stenzenberger 2011). Unsere Grundschüler waren nach diesem Modell typischerweise mit 1 Wochenstunde nach 1 Jahr genauso weit wie Grundschüler mit 2 Wochenstunden “typischen” Englisch-Unterrichts nach 2 Jahren (vgl. Grzega 2012). Ich fragte mich, ob man die Effizienz noch mehr steigern könnte, insbesondere um die Fähigkeit, ein breites Spektrum an Sätzen bilden zu können, früher auszubilden – gerade bei Sprachen, die morphosyntaktisch gesehen weniger isolierend aufgebaut waren als das Englisch. Nach *Basic Global English* entwickelte ich daher die Sprachworkout-Methode, die wir im Europäischen Haus Pappenheim auch unter dem Namen SprachFitnessStudios laufen lassen. Hier bekommen Lerner einer europäischen Sprache eine andere europäische Sprache binnen zwei Halbtagen (oder einem ganzen Tag) soweit vermittelt, dass sie sich in den wichtigsten touristischen Situationen kommunikativ zurechtfinden. Ausgangspunkt war hier für mich, die Michel-Thomas-Methode zu optimieren (Solity 2008, Woodsmall/Woodsmall 2008). Dies wurde gemäß qualitativen und quantitativen Studien im Europäischen Haus Pappenheim und an der Universität Eichstätt-Ingolstadt auch erreicht (vgl. Grzega/Hanusch/Sand 2014). Hierbei griff ich erneut auf Ideen von Butzkamm zurück. 2013 wurde ich dann mit der Bitte konfrontiert, für Migranten und Flüchtlinge in der Region, also sprachlich heterogene Lernergruppen, ein Modell zu entwickeln, mit dem gerade der Einstieg effizienter zu schaffen war als mit den gängigen Modellen. Gängige Modelle waren durchaus effektiv. Es galt jedoch darüber nachzudenken, ob etwa die Stufe A1 in weniger Zeit zu schaffen war, als in herkömmlichen Modellen. Jetzt galt es allerdings in jedem Fall anzuerkennen, dass man ein Modell finden musste, das keinen Rückgriff auf eine gemeinsame Mutter- und Brückensprache nötig machte, sondern mit vielen Bildern und Internationalismen auskam. In Erinnerung an meine Metaphorik, die ich schon für das Kernlehrwerk bei *Basic Global English* angewandt hatte, taufte ich diese Lehr-Methode *Sprach-Not-Arzt*. Nach mehreren Experimenten mit Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern wurde sie 2014 zum ersten Mal der Öffentlichkeit vorgestellt (vgl. Grzega/Sand/Stenzenberger 2014).

2. Die Prinzipien der Methode Sprach-Not-Arzt

Ziel der Methode Sprach-Not-Arzt ist eine in jedem Unterrichtsraum mögliche Vermittlung von Gesprächsstrategien und kommunikativer Selbstsicherheit der (auch wenig gebildeten) Lerner für die wichtigsten Gesprächssituationen: beim Arzt, mit dem Vermieter, auf dem Amt, mit der Polizei, beim Unfall auf der Straße, bei der Suche nach dem Weg, beim Kauf von Lebensmitteln und Fahrkarten und im Unterricht. Dabei muss – wie gesagt – die Methode im Notfall ohne eine Brückensprache auskommen – aber sie soll schneller kommunikative Fähigkeiten vermitteln, als dies bei der klassischen Methode von Berlitz vorgesehen war (z.B. Berlitz 1912). Der Weg der Sprach-Not-Arzt-Methode basiert in gewisser Hinsicht auf Butzkamms doppelter Spiegelung, nun aber über Bilder, Pantomime und Internationalismen. Darüber hinaus wird das intrinsische Motivationspotential der Lerner genutzt (vgl. dazu auch Csikszentmihalyi 1990 und Ryan/Deci 2000), wenn diese sehen, in welcher kurzen Zeit sie Sätze bilden können. Dabei wird nicht nur ein neues Wort oder eine Wendung mit Bild, Pantomime oder einem bekannten Wort semantisiert, sondern Morpheme, seien sie nun lexikalisch oder grammatikalisch (falls man überhaupt die Unterscheidung machen will): damit soll die gesamte Struktur eines Wortes und eines Satzes begreifbar, griffig gemacht werden. Morphem-Grenzen werden in den Materialien mit einem Mittelpunkt <•> dargestellt (an der Tafel kann auch ein senkrechter Strich verwendet werden). Soweit wir beobachten konnten, wurde dieser Punkt bis auf eine Ausnahme nie als fester Bestandteil des Wortes, sondern immer als Hilfe begriffen. Wenn die Morphemgrenze in einem Wort geklärt ist, wird der Morphem-Punkt nicht mehr verwendet; die Hilfe ist ja dann nicht mehr notwendig. Im Lehrgeheft gibt es unterschiedliche Arten von Kapiteln: Kapitel mit kleinen Dialogen, Kapitel zur Einführung einzelner Wörter, Kapitel zur Einführung grammatischer Strukturen, Kapitel mit dialogischen Wiederholungsübungen, Kapitel zum Einüben von Wörtern und (Grammatik-) Strukturen anhand von “Übersetzungsaufgaben” (von der Bildersprache in die Muttersprache). Entsprechende Materialien und Video-Material aus den ersten Versuchsgruppen finden sich auf <http://www.sprach-not-arzt.de>. Der Zeitrahmen sind 3 Tage à 7 Stunden oder 6 Halbtage à 4 Stunden en bloc. Die einzelnen Prinzipien der Methode, gespeist aus der eigenen Erfahrung und der Lektüre unterschiedlicher wissenschaftlicher Ergebnisse (vor allem Berlitz 1912, Butzkamm/ Caldwell 2009, Csikszentmihalyi 1990, Diehl et al. 2000, Grzega 2005, Grzega/Klüsener 2012, Lewis 1997, Pienemann 1986, Roche 2005, Roediger/Karpicke 2006, Roth 2011, Ryan/Deci 2000, Schmidt/Bjork 1992, Smith/Glenberg/Bjork 1978, Solity 2008, Spitzer 1939, Woodsmall/ Woodsmall 2008), seien hier noch einmal in Kürze dargelegt; für weitere Begründungen vergleiche man Grzega/Sand/Stenzenberger (2014).

2.1. Rahmenbedingungen

Außer, dass sie die lateinischen Buchstaben (möglichst gut) kennen, müssen die Lerner keine Vorkenntnisse aufweisen. Sie müssen auch nicht außerhalb des Kurses lernen. Wohl aber müssen sie ihre ganze Energie/Aufmerksamkeit dem Kursgeschehen widmen (Aufforderung: “Fokus! Fokus!”). Keine Seitengespräche, kein unaufgefordertes Blättern im Geheft!

2.2. Semantisierung neuer Morpheme

Neues wird in langsamem Sprechtempo vorgestellt und auch wiederholt. Durch die Lautstärke müssen sowohl Thematik eines Abschnittes als auch minimale Gegensätze klar werden. Das heißt Endungen werden bei der Erstvorstellung überdeutlich, dann aber auch im schnelleren Sprechen dargeboten. Das Sprechen wird durch spärliche, aber unhektische, eindeutige und zum Sprechen gut synchronisierte Pantomime/Gestik ergänzt (eventuell wiederholend). Die Lehrkraft muss darauf achten, dass sie nicht zuviel Beibehaltung spricht, den die Lerner ohnehin nicht verstehen. Kommt der

gleiche zunächst unverstandene Beitekt immer wieder, ist zwar durchaus möglich, dass dieser irgendwann verstanden wird, aber ein derartiges System ist dann eben ineffizienter.

Für einzelne Wörter gibt es zweiteilige Wortkarten. Sie zeigen in der oberen Hälfte ein Bild und in der unteren Hälfte das Wort und die notwendigen Wortformen (bei Verben: Infinitiv, 3. Person Präsens Indikativ, 3. Person Perfekt Indikativ; bei Substantiven: Nominativ Singular mit vorangestelltem bestimmten Artikel, Nominativ Plural; bei Adjektiven: Positiv und Komparativ, sofern dieser mit Umlaut gebildet wird).

Wenn möglich, werden Wörter und Morpheme kontrastiv – antonymisch oder skalar – eingeführt (gerade bei Adjektiven ist dies möglich). Ist dies nicht möglich und bezeichnet das Wort auch keinen sehr konkreten Gegenstand auf der Basisebene im Sinne der Prototypenlinguistik, sollte die Bedeutung von neuen Wörtern erfahrungsgemäß anhand von drei Kontexten dargestellt werden. Zur Einführung von *brauchen* geht man etwa wie folgt vor: Man mimt Magenschmerzen und sagt „Ich brauche den Doktor“, man mimt Durst und sagt „Ich brauche Wasser“, man betrachtet einen Gegenstand, mimt das Erblicken eines Preisschildes und sagt „Ich brauche Euros“. Es hat sich gezeigt, dass man die drei Kontexte am Besten in Schnellform noch einmal wiederholt.

Die Pantomime greift das Bild der Wortkarte mit auf. Die Pantomime ist spärlich, unhektisch und eindeutig. Die Semantisierung durch Pantomime muss synchron zur Lautkette erfolgen. Die Pantomime sollte mehr als einmal erfolgen. Die Lerner können ermuntert werden, die gleiche Gestik aufzunehmen.

Im Idealfall fungieren die gewählten Beispiele wie eine Eselsbrücke (Beispiel: „teuer = Euro! teuro! teuer“); eine Eselsbrücke/Lernhilfe kann generell über Sprachmelodie oder bekannte Wörter und Namen gegeben werden (für *Anwalt*: Micky Maus von Walt Disney als Anwalt mental vorstellen lassen). Lehrwerk-Dialoge werden mit Handpuppen vorgespielt – auch mit übertriebenem Schauspiel und die Bausteine wiederholend. Zum Habitualisieren eignet sich ein ebenso emotionsbeladenes Chor-Sprechen (ohne direktes Ablesen), bevor Persönliches eingebaut wird.

Unter Umständen hilft bei der Semantisierung die englische Entsprechung, da viele Lerner schon mit etwas Englisch vertraut sind (andere Sprachen können herangezogen werden, wenn sich damit für andere der Unterricht nicht deutlich verzögert). Nach der Vorstellung neuer Wörter und Wendungen dürfen Lerner muttersprachliche Übersetzungen in ihr Geheft hinzufügen. Die Übersetzungen sollen bei mehreren neuen Bausteinen möglichst auch wörtlich sein. Bei den Einzelwort-Karten haben die Lerner unter Umständen Schwierigkeiten, weil es für manche Wörter keine einfachen Entsprechungen gibt (z.B. *haben*, *brauchen*); hier erleichtern konkrete Sätze das Hinzufügen von Interlinearglossen.

Erklärungen (zu Aussprache, Grammatik und Wortschatz) müssen gerade am Anfang mit wenigen Worten erfolgen. Verwendete Wörter sollten nur aus schon bekannten Wörtern und Internationalismen bestehen. Gerade am Anfang ist darauf zu achten, dass keine natürliche Sprache gesprochen wird, sondern nur telegrammartig – eben nur bekannte Wörter. Unbekannte Wörter sind für die Lerner keine Wörter, sondern einfach nur Geräusche, die das Verstehen erschweren. Am letzten Tag freilich spricht die Lehrkraft schon ganz natürlich, wenngleich noch langsam.

Erklärungen müssen ohne linguistische Fachterminologie verständlich sein. Statt *Infinitiv* bei Verben und *Nominativ Singular* bei Substantiven heißt es *Basis-Form* oder *Wörterbuch-Form* (wobei freilich erst das Wort *Wörterbuch* klar sein muss); statt *regelmäßig/unregelmäßig* heißt es *normal/nicht normal*; statt *1. Person Singular* heißt es *Ich-Form*; statt *Akkusativ* heißt es zunächst

Wen-Form. Linguistische Fachtermini können in einem zweiten Schritt (oder bei erfahrenen Sprachlernern gleich) hinzugefügt werden.

Informationen zu Grammatik bzw. Satzstrukturen sollen schnell durchgearbeitet werden. Ziel ist den Schülern erstmal ein Verständnis zu vermitteln, wie die fremde Sprache grundsätzlich funktioniert bzw. dass Formen eines Wortes auch nach einem Muster verwendet werden und selten willkürlich.

Die ersten Lehrwerk-Dialoge werden mit Handpuppen vorgespielt. Die Präsentation erfolgt mit übertriebenem Schauspiel und die Bausteine wiederholend. Die letzten Lehrwerk-Dialoge können mit der reinen Text-Form erarbeitet werden. Innerhalb eines Dialoges werden Bausteine für den aktiven Wortschatz herausgegriffen und mit intelligenten Drill-Übungen versehen. Neue Wörter in den Dialogen sind gefettet. Sie sollen nicht von links nach rechts im Satz vorgestellt werden, sondern zumeist in der Abfolge Subjekt/Verb/Objekt/Adverbialen.

Wie steht es um den Einbau anderer Sprachen? In der zweiten Version enthalten die Wortkarten die englischen Entsprechungen, da viele Lerner schon mit etwas Englisch vertraut sind. Weiß die Lehrkraft die lexikalischen Entsprechungen in anderen Sprachen, kann sie diese auch nennen. Sie können auch im Sinne von LdL von einem Lerner genannt werden, jedoch nur auf schnelle Weise, damit sich der Unterricht nicht sehr verzögert. Nach der Vorstellung neuer Wörter und Phrasen dürfen Lerner muttersprachliche, möglichst wörtliche Interlinear-Glossen in ihr Geheft hinzufügen (bei den zweiteiligen Wortkarten ist die Entsprechung in die Bildhälfte zu schreiben, nicht in die Texthälfte). Dies macht die Lehrkraft am Anfang anhand eines bekannten Beispiels im ersten Dialog mit Englisch vor, d.h. einem Beispiel, bei dem klar ist, dass dies kein idiomatisches Englisch ist, sondern nur ein wörtliches Englisch. Bei den Einzelwort-Karten haben die Lerner unter Umständen Schwierigkeiten, weil es für manche Wörter keine einfachen Entsprechungen gibt (z.B. *haben, brauchen*); hier erleichtern konkrete Sätze das Hinzufügen von Interlinearglossen.

2.3. Einüben

Zum Habitualisieren von Wendungen eignet sich bei den Dialog-Kapiteln ein emotionsbeladenes Chor-Sprechen (ohne direktes Ablesen). Zum Training wird bei Bedarf mit einzelnen Lernern geübt. Auch hier soll der Lerner beim Sprechen des Satzes nicht vom Blatt ablesen. Im Anschluss werden Sequenzen herausgegriffen, bei denen Persönliches eingebaut werden kann (etwa das Fragen nach Namen, Wohnort, Geburtsdatum etc.).

Aussprache-Korrektur: Bei einem Aussprache-Fehler imitiert die Lehrkraft den falschen Laut und kontrastiert den falschen Laut dann mit dem richtigen Laut. Sie imitiert, wie der Lerner vom falschen Laut zum richtigen Laut kommt (eventuell über einen anderen Laut, den der Lerner kennt). Ausspracheorte und -arten hinter den Zähnen müssen mit den Händen dargestellt werden.

Übungstyp "Bilder-zu-Satz": Dies ist nach den ersten Kapiteln der Hauptübungstyp. Anhand der Karten werden Sätze gelegt, meist aus zwei Zeilen – eine Reihe mit den Inhaltswörtern, eine darüber liegende Reihe mit den grammatischen Informationen. Dieser Übungstyp verknüpft Struktur- und Wortschatz-Training, bei dem auch immer wieder weiter zurück liegendes Sprachmaterial eingebaut werden kann. Ein neues Wort mag man noch mit ausgeklappten Formen auflegen; nach dem 2. oder 3. Mal werden die Formen umgeklappt und nur noch die Bilder aufgelegt. Die Satzfolgen sollten in der Regel progressiv aufgebaut sein und jeweils Einzelbausteine ersetzen. Die Lerner konzentrieren sich ganz auf die aufgelegten Sätze. Alle sollen mitdenken, erst dann wird jemand aufgerufen (in ungeordneter Reihenfolge). Grammatik-Tabellen dürfen zum

Nachschauen herangezogen werden, beim eigentlichen Aussprechen des Satzes soll der Lerner jedoch nicht einfach ablesen. Greift ein Lerner zur falschen Grammatik-Kategorie bzw. formuliert er zwar einen richtigen, aber nicht den aufgelegten Satz, so legt die Lehrkraft zunächst den gesprochenen Satz hin. Sie sagt dabei: "Das ist [vom Lerner produzierter Satz]. Und was ist das?". Dabei legt sie die ursprüngliche Bildkette wieder hin. Ist die Grammatik-Kategorie zwar richtig, aber die Form falsch, sollte die Lehrkraft ebenfalls Hilfe zur Selbstkorrektur geben. (Beispiel: "Das ist die Basis-Form, aber wir brauchen die Ich-Form." "Nicht *getrinkt*. *Trinken* ist nicht normal / *Trinken* ist kein normales Wort."). Sobald die richtige Lösung erfolgt, wird auch diese von der Lehrkraft noch einmal wiederholt ("Lehrer-Echo"); gegebenenfalls erfolgt auch nochmal ein Chorsprechen. Einsagen soll nicht sein; der ausgewählte Lerner soll selbst ein Erfolgserlebnis haben, indem er letztlich selbst auf die richtige Lösung kommt (wenngleich gegebenenfalls mit Hilfe). Die Lehrkraft merkt sich individuelle Probleme von Lernern und legt dazu speziell Übungssätze auf. Nach gewisser Übungszeit weiß die Lehrkraft also schon, wen sie als nächstes oder übernächstes drannimmt – entweder um dem Lerner Gelegenheit zu geben, ein bisheriges Problem nochmal lösen zu lassen oder ihn zeigen zu lassen, was er es jetzt kann. Hier achtet die Lehrkraft also auf das Wohlbefinden des Lerners. Die Bilder-zu-Satz-Übersetzungen ermöglichen, dass die Lehrkraft abwechselnd Strukturen und Wörter trainieren, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade schaffen, natürliche Sätze neben kniffligen unnatürlichen Sätzen einbauen und auf die individuelle Trainingsbedarfe eingehen kann.

Übungstyp "Pattern-Drills": Pattern-Drills eignen sich bei Wortfeldern in Verbindung mit kleinen Strukturen. Die Drills sind allerdings so angelegt, dass es dabei nicht zu einem unreflektierten Papagei-Sprechen kommt. Die Drills müssen so gewählt sein, dass für den Satz auch über die konkrete Form nachgedacht werden muss. Es ist dabei sicherzustellen, dass die Lerner jeden einzelnen Baustein, sprich: jedes einzelne Morphem, verstehen. Die Geschwindigkeit ist hier deutlich schneller als bei den Bilder-zu-Satz-Übungen.

Übungstyp "Frage-Antwort-Sequenzen / kleine Dialoge": Diese bestehen aus kurzen Frage-Antwort-Sequenzen. Elliptische Antworten werden gerade von schwächeren Lernern akzeptiert; gute Lerner können ermuntert werden, nochmal die nicht-elliptische Variante zu wählen. Bei diesem Übungstyp eignet sich sehr gut ein Kettenverfahren. Lerner 1 stellt eine Frage, ruft dann Lerner 2 auf. Lerner 2 antwortet. Dann stellt Lerner 2 eine Frage, ruft Lerner 3 auf, etc.

Übungstyp "freier Dialog": Bei den freien Dialogen ist die Botschaft wichtiger als die genaue Form. Dennoch können für bestimmte Situationen nützliche Wendungen im Anschluss an eine Dialog-Übung durch Pattern-Drills eingeübt werden.

Die verschiedenen Präsentationstypen schaffen auch eine Abwechslung in Rhythmus und Fokus des Unterrichts: viele langsame Bewegungen bei den Präsentationen mit Fokus auf die Lehrkraft, wenige langsame Bewegungen bei den Bilder-zu-Satz-Übungen mit Fokus auf die Bilder, wenige schnelle Bewegungen bei den Pattern-Drills mit Fokus auf die Bilder, wenige langsame Bewegungen bei den Dialogen mit Fokus auf Lehrkraft und Mitlerner. Der Sprechanteil der Lehrkraft mag insgesamt hoch wirken; eine Auszählung würde sicher über 50 Prozent ergeben. Dies ist aber schon allein durch die Präsentation und das Lehrer-Echo bedingt. Dadurch dass aber jeder darauf gefasst sein muss, eine Aufgabe lösen zu müssen, wird sehr viel in den Köpfen der Lerner gebildet, ohne dass jeder einzelne den Satz dann auch ausspricht.

2.4. Sonstiges

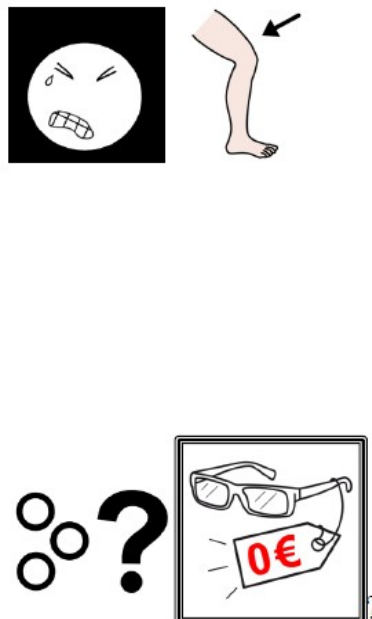
Hinzu kommt, dass die Lehrkraft sich empathisch und glaubwürdig zeigen sollte. Bei Ermüdungserscheinungen können neben den Pausen auch Bewegungsübungen zwischengeschaltet werden. Bei hoher Heterogenität können Phasen eingefügt werden, in denen die Lehrkraft mit den schwachen übt und die besseren sich mit den Selbststudiumsmaterialien befassen (unter Umständen, wenn es die Räumlichkeiten noch nicht erlauben, ohne Nutzen der Audio-Materialien, die aber ohnehin nicht mehr so viele Wörter beinhalten, die nicht auch im Unterricht vorkommen). Wir selbst haben diese Trennung aber bislang noch nicht durchgeführt. Geht der Unterricht nach dem Sprach-Not-Arzt noch weiter, sollte im Sinne von LdL (cf. Martin 1985, Grzega/Klüsener 2012) mehr und mehr Aktivierung bei den Lernern liegen.

3. Beobachtungen zu Effektivität und Effizienz

In meiner Forschung trägt die Aktionsforschung (vgl. Lewin 1946) einen wichtigen Anteil. Im Folgenden seien nun auf dreierlei Weise Blicke auf die Effektivität und Effizienz des Modells geworfen: (1) qualitativen Beobachtungen, (2) quantitativen Beobachtungen, (3) Personen, die das Modell selbst ausgetestet haben.

3.1. Qualitative Beobachtungen

In den ersten Versuchen wurde folgendes System angewandt: Tag 1 sieben Stunden mit Lehrkraft (vier Stunden mit kleiner Zwischenpause, eine Stunde große Pause, drei Stunden mit kleiner Zwischenpause), Tag 2 Selbststudium mit Zusatzmaterial (neue Wörter mit Einüben anhand bekannter Strukturen), Tag 3 sieben Stunden mit Lehrkraft, Tag 4 Selbststudium mit Zusatzmaterial, Tag 5 sieben Stunden mit Lehrkraft). Im Folgenden zeigt sich nun ein Dialog zwischen einer Lehrkraft (L), die die Apothekerin spielt, und einer Schülerin (S), die zur Apotheke soll. Sie bekommt nur noch folgende Bilder-Information mitgeteilt.



Die Schülerin ist eine zirka 20-jährige Litauerin, die außer Einzelwörtern, die sie sich selbst beigebracht hatte, am Anfang noch nichts konnte. Die Lehrerin redet ganz natürlich, verwendet auch Wörter, die noch nicht bekannt sind (wie etwa *Salbe*).

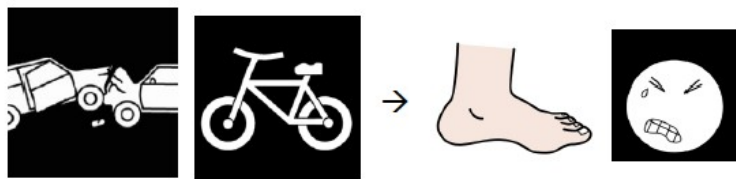
Zur Darstellung: Pausenlängen werden in aufsteigender Länge symbolisiert durch Komma, Punkt und drei Punkte. Ein Fragezeichen symbolisiert aufsteigende Intonation: In Klammern und kursiv stehen Beschreibungen. Haben Zeilen die gleiche Nummer bedeutet dies, dass sie gleichzeitig gesprochen wurden.

- 101 L: Grüß Gott.
 102 S: Guten Tag. Ich weiß nicht, was passiert, aber ich habe ... Knieschmerzen?
 103 L: Ah, Sie haben Schmerzen im Knie.
 104 S: Ja ja.
 105 L: Sind die Schmerzen sehr stark?
 106 S: Ähm. Nicht immer.
 107 L: Okay. Wann haben Sie besonders ... Schmerzen? Beim Gehen?
 108 S: Nein, wann ich, wann ich habe längere Zeit gesessen.
 109 L: Ah, nach längerem Sitzen haben Sie besonders starke Schmerzen.
 110 L: Und ... seit wann .. wie lange haben Sie schon Schmerzen?
 111 S: ... Ähm ... circa 3 Tage.
 112 L: Okay. Ich würde Ihnen eine Salbe mitgeben ... eine Salbe zum Eincremen ...
 113 L: Ist das in Ordnung für Sie?
 114 S: (*lacht*). Was ist das?
 115 L: Zum Eincremen. Eine Creme.
 116 S: Ah ja.
 116 L: Eine Salbe.
 117 L: Ja? Ich habe eine sehr gute Salbe. Man muss sie dreimal täglich auf das Knie reiben.
 118 S: Ja, okay. Und wieviel kostet es?
 119 L: Ähm. Diese Salbe kostet sechs fünfundneunzig.
 120 S: Zu viel. Vielleicht haben Sie etwas billiger (*lacht*).
 121 L: Oh, ich schau nochmal nach, Moment. ...
 122 L: Ja, ich habe noch eine kleinere Salbe. Aber sie hält nur für zwei Tage.
 123 S: Okay, dann ich glaube, ich probiere diese.
 124 L: Okay, dann nehmen wir die kleine Salbe, für zwei neunzig. ... Haben Sie es passend?
 125 S: (*überlegt*)
 126 L: Haben Sie es passend, zwei Euro neunzig?
 127 S: Nein, ich möchte bitte mit Kreditkarte zahlen?
 128 L: Oh, Kreditkarte geht erst ab zehn Euro.
 129 S: Oh! Das ist nicht gut. OK, ich .. ich schaue ... vielleicht habe ich ... äh ... kl ... Geld.
 130 L: Kleingeld ...
 131 S: habe ich Kleingeld ... Oh ja, ich habe.
 132 L: Okay.
 133 S: Ich habe drei Euro.
 134 L: Alles klar. Dann kriegen Sie zehn Cent zurück, super.
 135 S: Vielen Dank.
 136 L: Gute Besserung.
 137 S: Vielen Dank.
 138 L: Auf Wiedersehen.
 139 S: Tschüß.

Die Litauerin zeigt hier eine erstaunliche Leistung für 21 Stunden Unterricht plus häusliches Arbeiten an vorgegebenen Aufgaben. Sie beteiligt sich aktiv an dem Gespräch – was sicher auch mit ihrer Persönlichkeit zusammenhängt. Das unbekannte Wort *Salbe* kann sie mühelos erfragen

(114). Ein einziges Mal fehlt ihr ein Wort (*Kleingeld*, 129). Nur wenig Unidiomatisches ist zu hören (102, 120, 131); ein das Verständnis nicht störender Syntax-Fehler ist in 108 zu finden. Statt *wenn* wird (typischer Interferenz-Fehler) *wann* gewählt. Sie hat nur einen leichten Akzent (velares /l/, nicht-aspirierte Plosiv-Fortes).

Allerdings haben wir in der Gruppe der Litauerin auch festgestellt, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmer schlichtweg nicht mit den Selbststudiumsmaterialien gearbeitet hatte. Viele waren deshalb auch schon nach dem zweiten Präsenztage ausgestiegen. Deshalb haben wir uns für eine Abwandlung entschieden, die zwar bedingte, dass weniger Kompetenzen erreicht werden konnten, aber diese dann von mehr Teilnehmern. Es erfolgen bei dieser Variante direkt hintereinander 3 Tage à 7 Stunden (oder 6 Halbtage à 4 Stunden) mit der Lehrkraft. Die Selbststudiumsmaterialien (mit Online-Audio-Dateien) sind für die Zeit unmittelbar nach dem Unterricht. Dies bedeutete im Wesentlichen weniger Beschäftigung mit grammatischen Strukturen und ein Einbauen von mehr Wörtern im Unterricht. Wichtig bleibt, dass der letzte Halbtage und ein Großteil des vorletzten Halbtages voll im Zeichen dialogischer Aufgaben bleibt. Mit dieser Lösung kommen Lerner auf ein Niveau, das sich in Dialog 2 und 3 zeigt. Die Schülerin in Dialog 2 ist eine junge Ukrainerin. Die Schülerin in Dialog 3 ist eine junge Georgierin. Persönliche Informationen werden durch XXX ausgeblendet. Im Übrigen gilt die gleiche Darstellungsweise wie bei Dialog 1. Ausgangspunkt ist folgender:

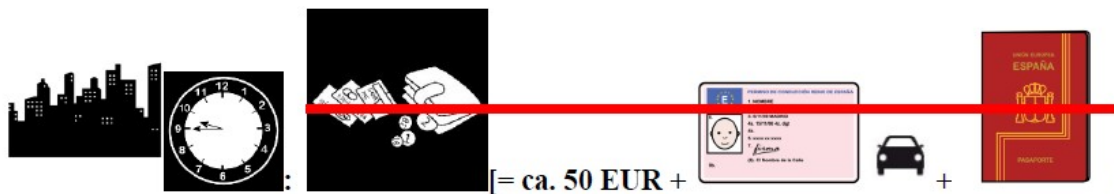


- 201 L: Hallo. Wie kann ich Ihnen helfen? Was fehlt Ihnen?
 202 S: Äh, hallo, ich äh habe äh Schmerz im Fuß.
 203 L: Ah, okay. Aha! Was, was ist passiert?
 204 S: ...
 205 L: Was ist passiert? Was haben Sie gemacht?
 206 S: Ich habe Un ... äh Anfall, in Fahrrad.
 207 L: Ah, Sie hatten einen Unfall mit dem Fahrrad. Wo war das?
 208 S: Ah. Im ... im Forest.
 209 L: Im Wald?
 210 S: (*nickt*)
 211 L: Im Wald. Ah. Mhm, mhm. Haben Sie die Schmerzen immer oder nur manchmal?
 212 S: Äh, die Schmerz ist manchmal, manch...
 213 L: Manch,
 214 L: manchmal,
 214 S: manchmal.
 215 S: Manchmal.
 216 L: Okay. Sind die Schmerzen groß oder klein?
 217 S: Äh, die Schmerz ist äh groß.
 218 L: Oh, okay. ... Ist es der linke oder rechte Fuß?
 219 S: Äh, ist äh rechte Fuß.
 220 L: Okay. Ich schaue mal. Mhm. Wir machen eine Röntgen-Aufnahme.
 221 S: Okay.
 222 L: Okay. ... Sie müssen den Fuß ruhig halten, okay?
 223 S: (*will den Schuh ausziehen*)

224 L: Nein, Sie müssen ihn ruhig halten.
225 S: Ah.
226 L: Nicht bewegen! Okay? ... Okay. Einen Moment. Okay.
227 L: Der Fuß ist nicht gebrochen, okay?
227 S: Okay, das ist gut.
228 L: Das ist gut. Ja. Aber ich gebe Ihnen ein Schmerzmittel, okay?
229 S: Okay.
230 L: Okay. Mhm.
231 L: Haben Sie eine A-
231 S: Aber wie...
232 S: Äh ... wie ich ... wie ich das ...
233 L: Wie Sie das nehmen müssen?
234 S: nehmen
235 S: müssen.
235 L: Ja, okay.
236 L: Ich muss, ich muss Sie erst fragen, ob Sie eine Allergie haben.
237 L: Haben Sie eine Allergie?
238 S: Ich habe nicht Allergie.
239 L: Okay, gut. dann nehmen Sie das hier. Das ist ein Schmerzmittel,
240 L: ein allgemeines Schmerzmittel. Das nehmen Sie vor dem Schlafengehen, ja?
241 L: Abends, ja, wenn, wenn Sie, wenn Sie ins Bett gehen, zum Schlafen, ja?,
242 L: dann nehmen Sie hier eine Kappe von diesem Saft. Sie nehmen die Kappe,
243 L: geben das rein. Und nehmen das vor dem Schlafengehen. Nicht früher.
244 L: Also es muss nach, es muss nach dem Essen sein, verstehen Sie? Okay, und Sie können,
245 L: das ist mit Alkohol, Sie können dann nicht mehr Auto fahren und so, ja? ...
246 S: Ja.
247 L: Haben Sie eine deutsche Krankenversicherung?
248 S: Äh, ja, ich habe deutsche Krankenversicherung.
249 L: Haben Sie die Versicherungskarte
250 S: dabei?
251 S: Ja, äh,
252 S: hier ist ...
253 L: Ja, dankeschön. Ja, okay, gut. [macht Notizen] Woher kommen Sie?
254 S: Ich komme aus der Ukraine.
255 L: Ah, okay. Und wo wohnen Sie
256 L: hier?
257 S: Äh.
258 S: Ich wohne in XXX.
259 L: Okay. Gefällt es Ihnen hier?
260 S: Äh, ah, äh...
261 L: (*etwas langsamer*) Gefällt es Ihnen ... hier?
262 S: Ja, ich gefällt mir.
263 L: Es gefällt
264 L: Ihnen gut.
264 S: Es gefällt.
265 L: Okay, gut. ... Ja, so, hier, bitte.
266 L: Wenn es nicht besser wird in drei Tagen, dann kommen Sie wieder zu mir.
267 S: Oh, ja, okay. Danke.
268 L: Danke auch. Alles Gute, auf Wiedersehen.

An zwei oder drei Stellen (204 und 260, evtl. auch 223) versteht sie das Gegenüber nicht, drückt dies aber nur durch überlegende Blicke bzw. das Füllwort *Äh* aus und bittet nicht direkt um Wiederholung. Das unbekannte Wort *Röntgen-Aufnahme* scheint sie sich über das russische *rentgénovskij* ‘mit Röntgenstrahlen zu tun habend’ erschließen zu können. Dem Rest scheint sie mit Blick auf ihre Reaktionen folgen zu können. Ist auch die sprachliche Korrektheit und Idiomatizität deutlich weniger gegeben – falsches Genus bei *Schmerz* (212), *Schmerz* im Singular statt Plural (202, 212), *nicht* statt *kein* (238), fehlender Artikel bei *deutsche Krankenversicherung* (248), falsche Syntax bei *es gefällt mir* (262) – und ändert sie das richtig begonnene Wort *Unfall* zum fehlerhaften *Anfall* (206), so kann sich die Ukrainerin doch problemlos verständlich machen. Für das noch nicht bekannte Wort *Wald* versucht sie es mit dem englischen Wort (in deutscher Aussprache) (209).

Die Angaben für die Georgerin sind diese:



301 S: Können Sie help?

302 L: Helfen?

303 S: Helfen.

304 L: Was ist Ihr Problem?

305 S: Ja, [w], [w], kogda (= russ. ‘wenn, wann’) when, yeah?

306 L: Hm?

307 S: When I, ich äh, ich äh spaziere Stadt ...

308 L: Ah Sie waren, Sie waren in der Stadt spazieren.

309 S: Mhm.

310 L: Okay.

311 S: Ich äh Geldbeutel meine ... ich hab verleiren meine Geldbeutel.

312 L: Sie ... was ist mit dem Geldbeutel passiert? Ich habe nicht verstanden.

313 S: Ich habe meinen Geldbeutel verleiren.

314 L: Verloren?

315 S: (nickt)

316 L: Ah, Sie haben Ihren Geldbeutel verloren. Okay.

317 L: In der Stadt,

318 L: äh, gut.

318 S: in der Stadt.

319 L: Wann ist das passiert?

320 S: schto jest tot tam? (= russ. ‘was ist das dort (= Aufgabenbild an der Tafel)?’)

321 L: Wann? Um wieviel Uhr ist

322 L: das passiert?

322 S: Ah.

323 S: Vor, äh, vier-, vor vierzig, vierzig vor ten.

324 L: Noch einmal bitte.

325 S: Fünfunddrei- -vierzig vor ten, zehn.

326 L: Äh, ich bin nicht sicher, also, meinen Sie neun Uhr fünfzehn?

327 S: ... (nickt erst) Mm, (schüttelt dann den Kopf)

328 S: njet njet (= russ. ‘nein nein’).

- 328 L: Nein nein
 339 S: Neun Uhr fünf- -fünfvierzig.
 340 L: Ah, neun Uhr fünfundvierzig. Viertel vor zehn, okay.
 341 L: Neun Uhr fünfundvierzig, gut.
 342 L: Gab es, also Sie haben ihn verloren, okay, in der Stadt.
 343 L: Was war, können Sie den Geldbeutel beschreiben? Was war in dem Geldbeutel?
 344 S: Äh. Vierzig Euro.
 345 L: Okay.
 346 S: Führer- Führerschein--
 347 L: okay
 347 S: und äh
 348 S: Pass.
 349 L: Oh, das ist aber viel. Okay.
 350 L: Wie ist, äh, wir müssen einige Formulare ausfüllen, okay?
 351 S: Okay.
 352 L: Wie ist Ihr Familienname?
 353 S: XXX.
 354 L: Wie schreibt man das?
 355 S: XXX (*korrekt buchstabiert, ohne Selbstkorrektur*)
 356 L: Und Ihr Vorname?
 357 S: XXX.
 358 L: Wie schreibt man das?
 359 S: XXX (*korrekt buchstabiert, ohne Selbstkorrektur*)
 360 L: Okay. Äh, was ist Ihr Geburtsdatum?
 361 S: Mein Geburtsdatum ist der, der
 362 S: vierundzwanzig, äh, sechs- -zwanzigste sechste neunzehnhundertdreiundneunzig.
 363 L: Ah okay. Wohnen Sie hier in XXX?
 364 S: Ich wohne in XXX.
 365 L: Ah, in XXX. Was ist die Postleitzahl von XXX?
 366 S: XXX (*Zahl korrekt*)
 367 L: Okay. In welcher Straße wohnen Sie?
 368 S: Meine Adresse XXX-Straße siebenundneunzig.
 369 L: Okay. Haben Sie eine Telefonnummer, wo ich Sie erreichen kann?
 370 S: Mein Telefonnummer ist XXX.
 371 L: Okay. Dankeschön.
 372 L: Wir warten einen Tag, ob der Geldbeutel abgegeben wird.
 373 L: Und wir rufen Sie dann an.
 374 S: Mhm.
 375 L: Auf Wiedersehen.
 376 S: Auf Wiedersehen.

An einer Stelle (305) versucht die Georgierin noch metasprachlich auf Russisch mit der Lehrkraft zu kommunizieren. Die Lehrkraft geht jedoch nicht darauf ein. An manchen Stellen wird noch ein englisches Wort eingeflochten, das dann meist im Nachhinein selbst korrigiert wird (301, 307, 323). Die vielen Selbstkorrekturen bei den Äußerungen mit den Zahlen beeinträchtigen das Verständnis. Das Verständnis ist auch gestört bei der Partizip-Form, denn *verleiren* könnte ein Partizip zu *verloren* oder zu *verleihen* sein. Die Zahl zum Geldbetrag ist zwar falsch (*vierzig* statt *fünzig*). Dies bleibt jedoch der einzige Fehler, der stehen bleibt. Insgesamt kommt sie (gerade gegen Ende der Konversation) gut zurecht.

Damit ist noch nicht das Niveau A1 erreicht. Wohl aber ist damit die Basis gelegt, um eine TELC-Prüfung A1 nach insgesamt 10 bis 15 Halbtagen à 4 Stunden (incl. 15-minütiger Zwischenpause) zu bestehen, also – je nach Lerner und zur Verfügung stehender Metasprachen – nach 40 bis 60 Stunden. Dies ist effizienter als etwa die 100 Unterrichtseinheiten, sprich 75 Stunden, die das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) für die erste Stufe des Integrationskurses ansetzt, wobei unklar bleibt, ob damit schon das Niveau A1 gemeint ist (BAMF 2015: 19). In einigen Volkshochschulen wird das Niveau nach 67,5 Stunden angestrebt.

3.2. Quantitative Beobachtungen

In einer anderen Gruppe habe ich vor den freien Dialogen des 6. Halbtages noch einmal kurze Frage-Antwort-Sequenzen durchgeführt. Dabei habe ich erst eine Frage gestellt und dann einen Lerner für die Beantwortung ausgewählt. Es konnten die folgenden 29 Sequenzen geführt werden:

JG: Was ist Dein Heimatland?

1: Mein Heimatland ist Somalia.

JG: Was sind Deine Stärken?

2: Meine Stärken ist

JG: Meine Stärken sind

2: Meine Stärken sind viele Sprache. (*unverständlich*) viele Sprachen.

JG: Was ist Dein Beruf?

3: Ich habe eine Diploma in Computer-Technologie.

JG: Was machst Du gerne?

4: (*schaut verständnislos*) ...

JG: Was machst Du gerne?

4: Ich gerne ... Ich gerne meine ... Ich ...

JG: Nochmal bitte.

4: Ich gerne meine ... Ich spiel gern Karten.

JG: Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie?

5a: (*schaut verständnislos*) ... (*allgemeines Lachen*)

JG: Welche Erfahrungen hast Du?

5a: ...

JG: Was sind Deine beruflichen Erfahrungen?

5a: ... Ich habe in Schule. ... Ich habe als Schule.

JG: Als Lehrer? Wie viele Jahre hast Du als Lehrer gearbeitet?

5b: ...

JG: Wie viele Jahre?

5b: Zweitausend ... zweitausend und acht.

JG: Was sind Deine Stärken?

6: Ich habe ... Ich habe gut Kenntnis in Somalisch und ich habe gut ... gut Auto ... Automechaniker.

JG: Was ist Dein Beruf?

7: Ich habe ... ein ... Diplom in Computer and Technologie.

JG: Was ist Dein Wohnort?

8: Nochmal bitte.

JG: Was ist Dein Wohnort?

8: Mein Wohnort ... ist ... Mein Wohnort ist XXX.

JG: Was ist Dein Familienname?

9a: Mein Familien...name ... ist XXX.

JG: Wie schreibt man das?

9b: XXX (*korrekt buchstabiert*)

JG: Was ist Dein Familienstand?

10: I-bin verheiratet.

JG: Als was hast Du gearbeitet?

11: ...

JG: Als was hast Du gearbeitet, in Deinem Heimatland?

11: (*englisch*) Taxi-driver.

JG: Bist Du verheiratet?

12: Nochmal.

JG: Bist Du verheiratet?

12: ...

JG: Ver-heiratet.

12: Nein heiratet.

JG: Und was ist Dein Familienstand?

13: Mein Familienstand ist verschlafat, verschleifat.

JG: Was machst Du gerne?

14: Ich spiele gerne Basketball.

JG: Wo wohnst Du?

15: Ich wohn in XXX.

JG: Hast Du Kinder?

16: Nein.

JG: Was ist Dein Beruf?

17: My (*unverständlich*) is public administration.

JG: Was ist Dein Beruf?

18: Ich habe ein Diplom in Sotschiologie, Soziologie.

JG: Was ist Dein Familienstand?

19: Ich bin verheirat .. verheiratet.

JG: Hast Du Kinder?

20: Nein.

JG: Was ist Deine Adresse?

21: Meine Adresse ... XXX (*Straße korrekt, Hausnummer an der Zehner-Stelle inkorrekt*).

JG: Kennst Du die Postleitzahl von XXX?

22: Wie bitte?

JG: Kennst Du die Postleitzahl von XXX?

22: (*schaut verständnislos*) ...

JG: Was sind Deine Stärken?

23: Ich kenne viele Sprachen.

JG: Was sind Deine Stärken?

24a: Ich kann ... Sprachen: Spanisch, Englisch und (*unverständlich*).

JG: Und hast Du andere Stärken?

24b: Ich kann ... Ich habe gut Kennt'se in Computertechnologie.

JG: Was ist Dein Heimatland?

25: Mein Heimatland ist Äthiopien.

JG: Als was hast Du in Äthiopien gearbeitet?

26: Ich bin ... Ich habe s-tudiert.

JG: Was ist Dein Familienname?

27a: Mein Familienname ist XXX (*korrekt*).

JG: Wie schreibt man das?

27b: ...

JG: Wie schreibt man das?

27b: ...

JG: Dein Familienname ist XXX. Wie schreibt man das?

27b: ... XXX (*korrekt*).

JG: Was ist Dein Geburtsdatum?

28: Mein Geburtsdatum ist siebter siebter eintausend ... eintausend ... eintausend ... ^
neunzehntausend ...neunzehnhundert ... neunzig.

JG: Und welches Datum ist heute?

29a: Heute ist Datum

JG: Heute ist der

29a: Heute ist der neunte ... neunte fünfte neunzehn... nein nein .. zweitausendfünfzehn.

JG: Und welcher Wochentag ist heute?

29b: Zehnte...

JG: Nein. Welcher Wochentag? Welcher Tag?

29b: Wochentag? Woche?

JG: (*nickt*). Welcher Tag der Woche?

29b: Heute ist ah ... Woche ... neunter ... Samstag.

Die jeweiligen Antworten nach den 34 Fragen lassen sich wie folgt beurteilen:

- nach dem ersten Fragen: 15 sprachlich korrekte Antworten (z.T. mit Selbstkorrektur)
- nach dem ersten Fragen: 6 verständliche Antworten (z.T. mit fehlerhafter Selbstkorrektur)
- nach dem zweiten Fragen: 2 sprachlich korrekte Antworten
- nach dem ersten oder zweiten Fragen: 6+1 unverständliche Antworten
- auch das zweite Fragen nicht verstanden: 4-mal

Mit anderen Worten: Nach dem ersten Fragen waren 44 Prozent der Antworten sprachlich korrekt beziehungsweise 62 Prozent sprachlich korrekt oder verständlich. Nach dem ersten oder zweiten Fragen waren 68 Prozent der Antworten richtig.

3.3. Feedback von Lernern und Lehrkräften

Bei den Migranten und Flüchtlingen, die nicht mehr in Notunterkünften einquartiert waren, gaben die Lerner von sich aus oder bei spezieller Aufforderung stets positives Feedback. Einige machten sogar kleine Geschenke (etwa ein syrischer Schweißel). „I have never seen such a clear system“, sagte ein fast promovierter Informatiker aus Somalia. Aber auch ein syrischer Bauer kommentierte den Kurs gegenüber einer ehrenamtlichen Helferin noch etliche Zeit später mit „Das war gut!“. Wichtig ist allerdings ein Gespür für Situationen zu entwickeln, in denen ein Lerner einem anderen Lerner etwas erklärt. Die Erklärung muss eine Hilfe sein und darf nicht länger sein als die des Lehrers: das ist meistens ein Zeichen dafür, dass der Lerner kompliziert erklärt. Auch ist darauf zu achten, dass der erklärende Lerner keine Fachbegriffe verwendet, die nur Lerner mit Bildungserfahrung verstehen. Sonst wirkt der Stoff sehr kompliziert. Hier muss der Lehrer eingreifen.

Das Modell aus 6 Halbtagen oder 3 Tagen (oder einer Mischung aus diesen) funktioniert also in jedem Falle mit Flüchtlingen, die nicht mehr in einer Erstaufnahmeeinrichtung bzw. Notunterkunft untergebracht sind. Doch auch bei Personen, die gerade angekommen in einer Notunterkunft leben, ist die 6-Halbtage-Variante möglich, sofern sie nicht zu sehr traumatisiert sind. Es muss jedoch im Vorfeld sehr klar der Zeitplan vereinbart werden (wenngleich die Lehrkraft bei Behördenterminen flexibel reagieren sollte); es muss deutlich werden, dass es wirklich um das Erlernen der deutschen Sprache und nicht um ein reines Beschäftigungsprogramm geht (wofür es andere Angebote geben sollte); es muss auch deutlich werden, dass jede Lektion, die jemand verpasst, ein Weiterkommen für diese Person fast unmöglich macht (es sei denn, ein anderer Teilnehmer bringt das Verpasste vor der nächsten Sitzung privat bei). Nach 3-4 Halbtagen äußern manche Notunterkunftsbewohner sogar, dass sie auch einen ganzen Tag Deutsch lernen könnten.

Im Rahmen von kleinen Workshops (1,5 bis 2,5 Stunden) und 2-Tages-Schulungen habe ich mittlerweile die Methode anderen Lehrkräften vorgestellt. Sie haben ganz unterschiedliche Vorbildungen, manche mit pädagogischem und linguistischem Studium samt Berufserfahrung, andere kommen gänzlich ohne solche Vorkenntnisse in die Fortbildung. Manche haben mir per eMail Feedback zu ihren eigenen Versuchen geschrieben. Hier sind die ausführlicheren schriftlichen Rückmeldungen, die an mich gegangen sind:

„Leider hatte ich keine [Dokumentenkamera] o.ä. zur Verfügung, so dass ich in den Kurs nur zwei Schülerinnen aufnahm. Ich habe zwei Wochen lang, jeden Tag 3 volle Stunden Ihr Programm gelehrt. Bei weitem bin ich nicht durchgekommen. Ich musste auch jeden Tag wiederholen, da hier keine Brückensprache zur Verfügung war. Außerdem hatte eine Somalierin nur 1 bis 2 Jahre Schule und die zweite Schülerin ca. 5 Schuljahre. Den Mädchen hat es sichtlich Spaß gemacht und mir auch. Wir waren ja auch gut gefordert. Mein Resümee: Viel, viel Arbeit und Energie habe ich mit dem Ausschneiden der Piktogramme gehabt. Ich habe nicht die Routine wie der Erfinder dieses Programms. So habe ich jedes Kapit[e] vollends neu ausgeschnitten, d.h. viel kopiert und viel geschnipselt. Ich denke, man braucht mindestens noch zwei Lehrer die mitmachen, da es ansonsten für einen Ehrenamtlichen ein „Fulltime Job“ wird. Leider konnte ich niemanden überzeugen mitzumachen. Helfer, die auch früher professionelle Lehrer waren, fanden das Programm sicherlich faszinierend, aber sehr anspruchsvoll, so dass ich niemanden zum Mitmachen gewinnen konnte. Grund mag jedoch auch sein, dass alle bereits auf ihren eingefahrenen Wegen lehren. So mache ich den Kurs weiter, jedoch nur 2 x in der Woche, und das ist nicht gut, da die Schülerinnen die Piktogramme nicht mehr im Kopf haben. [...] Lieber Herr Grzega, ich bin überzeugt von Ihrem Programm und kann es gerne empfehlen.“

“Gestern kamen überraschend 4 neue Flüchtlinge in meinen Kurs und ich habe diese mit Ihrer Methode sofort zum Sprechen gebracht, was mir und den Neuen viel Spaß gemacht hat. Ich freue mich, weiter mit Ihrem Konzept zu arbeiten. Auch das Beispiel mit Du/Sie und dem Professor hat sofort funktioniert”.

“Ich war bei einer der ersten Präsentationen des Deutsch Not Arztes in [...] dabei und habe ihn auch erfolgreich bei 3 sehr smarten, fremdspracherprobten Geschwistern über die Sommerfreien 14 angewendet zu großen Teilen ([...]). Ich kann das Programm als intensiven Impuls (Epoche/Modul) bei Leuten mit schulischer Vorerfahrung, die evtl. sogar mal aktiv und systematisch eine andere Fremdsprache als Deutsch erworben haben, empfehlen, Insbesondere die zweisprachige Version Englisch plus Deutsch. Besonders gut klappt es in Kleinstgruppen oder 1:1 finde ich, wenn man sich die Mühe nicht machen kann, alles auf Overheadfolien zu übertragen oder keinen Buchprojektor besitzt. Das Material eig[ne]t sich auch zur spielerischen Umsetzung oder zur Auffrischung der Grammatik bei Jugendlichen.”

“[...] 13 neu angekommenen Syrern diesen Crash Kurs anzubieten. Ich hatte die Kärtchen auf Folien kopiert und ausgeschnitten, um mit Overhead Projektor zu arbeiten. Das hat sehr gut geklappt, wobei die Zusammensetzung der Gruppe immens unterschiedlich war: Vom Physik Professor, über einen Kinderarzt, Lehrer bis zu arabischen Analphabeten, die sich sehr schwer taten mit den geballten Informationen. Ich habe es auch bei weitem nicht geschafft, in 3 Tagen das Heft durch zu arbeiten. In der ersten Woche haben wir täglich 6 Stunden Deutsch Kurs gehalten. Dann täglich vormittags drei Stunden. In den letzten zwei Wochen war ich auch ein bisschen verreist. Das Geniale an Ihrem System ist, dass die Syrer jetzt schon sehr viel verstehen, wenn man langsam spricht! Das aktive Können hängt auch sehr stark davon ab, wie intensiv sie wirklich selbst ihre Vokabeln lernen. Da gibt es ein paar ganz eifrige... Mein Fazit: Vor allem für gebildete Menschen bietet Ihr System einen sehr schnellen, genialen Einstieg in die deutsche Sprache. Es ist toll, dass man die Kärtchen schnell umlegen, Sätze geringfügig verändern und schwere Zusammenhänge schnell vermitteln kann. Die frühe Einführung des Perfekt klappt wirklich und bringt schnell sehr viel. Ich habe danach auch eigenmächtig sehr schnell das Futur eingeführt, was ebenso gut geklappt hat. Ihre Begriffe (Basisform, Wem-Form, etc.) und die empfohlenen Gesten sind wunderbare Hilfen. Sehr gut kamen auch immer die Puppen an! Auch die Alphabetisierung hat sehr schnell geklappt (zwei Tage!)... Ganz herzlichen Dank nochmals und viel Erfolg Ihnen [...] Ich hoffe, dass ich wieder einmal an einer Ihrer Fortbildungen teilnehmen kann. Mir haben diese Wochen so großen Spaß gemacht, dass ich schon überlege, ob ich meinen Dienstherren frage, ob er mich eine Zeit lang für Deutsch Kurse frei stellen würde...”

In den beiden letzten Anmerkungen ist zu lesen, dass das Modell vor allem für Gebildete bzw. Leuten mit schulischer Vorerfahrung funktioniere. Meine persönliche Erfahrung ist, dass vermutlich jedes Modell bei Menschen mit höherem Bildungsgrad besser funktioniert als bei Menschen mit geringerem Bildungsgrad. Allerdings bietet das Modell durch seinen modularen und an lernpsychologischen Erkenntnissen orientiertem Aufbau gerade den weniger Gebildeten eine hohe Chance schneller begreifen zu können.

4. Aktualisierte und weitere Materialien

Der Sprach-Not-Arzt ist “work in progress”. Nach den Erfahrungen mit weiteren Gruppen, die ich selbst unterrichtet habe, sowie den Rückmeldungen ehrenamtlicher Helfer im Zuge der Flüchtlingsbetreuung, sind die Materialien noch einmal überarbeitet und ergänzt worden.

4.1. Lehrkrafthinweise, zusätzliche Übungssätze und -dialoge

Separat von diesen Lernermaterialien ist im Internet ein Geheft mit Hinweisen für die Lehrkräfte zu finden, und zwar sowohl allgemeine Hinweise als auch Hinweise zum Aufbau jedes einzelnen Kapitels. Erarbeitet werden soll außerdem eine Liste mit weiteren Semantisierungsvorschlägen (incl. Eselsbrücken).

4.2. Alphabetisierung

Zum Teil müssen Lerner vor Besuch des Kurses noch alphabetisiert werden. Es mangelt noch an empirischen Studien zur Effizienz bezüglich Wahl der Schriftarten und der Progression. Sichtet man das Lernmaterial wird offenbar davon ausgegangen, dass Arial oder eine andere Sans-Serif-Art günstiger sei als Times New Roman. Hierfür fehlen jedoch statistische Belege aus der Arbeit mit Personen, die die Wörter der fremden Sprache noch gar nicht kennen⁴. Wir haben uns für Times New Roman, also einer Serif-Schriftart, entschieden, weil sich bei Tests mit Arial am Wortanfang Unsicherheiten bezüglich <I> und <I> ergaben. Sodann wurden folgende Prinzipien angewandt:

- A und M gibt es in allen bekannten Sprachen. Die dafür stehenden Buchstaben werden als erste gelehrt. Danach werden zunächst die anderen Einzelbuchstaben vermittelt, und zwar so, dass leicht verwechselbare Buchstaben nicht direkt hintereinander kommen.
- Buchstaben, hinter denen mehrere Laute häufig stehen, sind gefettet.
- Spezielle Buchstabenkombinationen werden am Ende eingeführt.
- Die ausgewählten Wörter sind: expressiv (A!, O!, I!, La-la-la), international, internationale Eigennamen, lokale Eigennamen (die je nach Ort ausgetauscht oder getilgt werden sollten) oder so verbreitet, dass der Lerner in Deutschland auf Schildern schnell darauf stößt.
- Für Buchstaben, hinter denen sich zentral mehr als 1 Laut versteckt (z.B. Lang- und Kurzvokal), wurden die Wörter so ausgewählt, dass alle zentralen Aussprachemöglichkeiten auftauchen.
- 1. Erst werden alle Großbuchstaben präsentiert, dann die Kleinbuchstaben. 2. Die Buchstaben werden nicht mit ihren Namen präsentiert, sondern mit den dahinter stehenden Lautwerten (also etwa [b], nicht [be:]). 3. Der Lerner wird aufgefordert, die einzelnen Wörter vorzulesen. Gelingt es nicht, deckt die Lehrkraft die Wörter schrittweise auf (je nach Lautkombination mit der Silben- oder mit der lautierenden Methode). 4. Nach 5 bis 7 Buchstaben erfolgt nochmal eine Wiederholung der vorherigen Wörter, insbesondere jene, mit denen der Lerner Schwierigkeiten hatte.

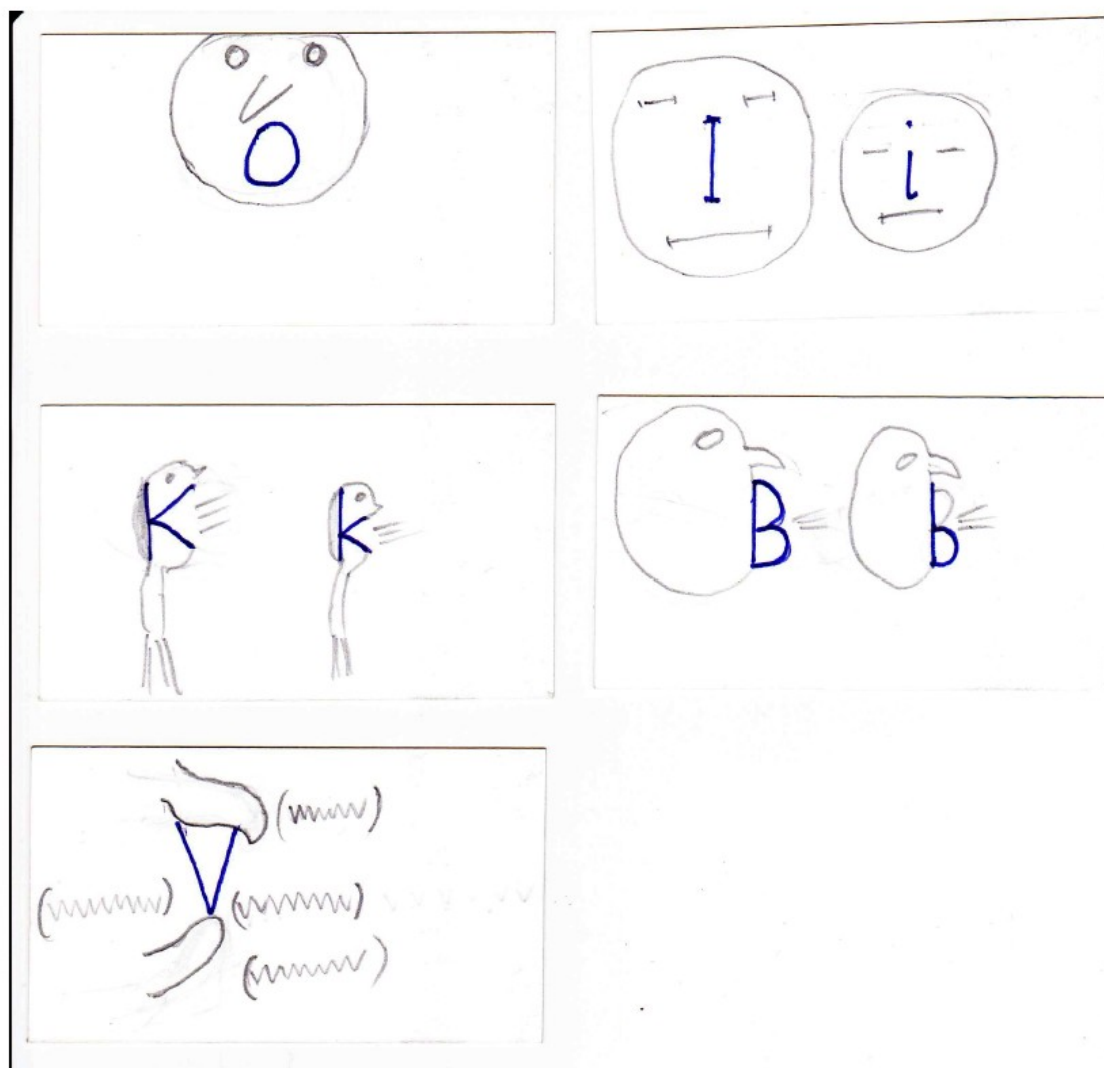
Daraus ergab sich folgende Tabelle, mit denen wir innerhalb von zwei Halbtagen Lesekompetenzen vermitteln ("passive Alphabetisierung").

⁴ Selbst bezüglich der Arbeit mit Lernern, die in ihrer Muttersprache alphabetisiert werden, gibt es kaum experimentelle Studien. Eine jüngere experimentelle Studie von Rello/Baeza-Yates (2013) spricht sich bezüglich Lesezeit, Fixierungsdauer (sprunghafte Blickführung) und persönliche Präferenz für die Schriftenarten Helvetica, Courier, Arial, Computer Modern (jeweils in nicht-kursiver Form) aus. Wie gesagt: dies betrifft Lerner, die die Sprache aber schon kennen.

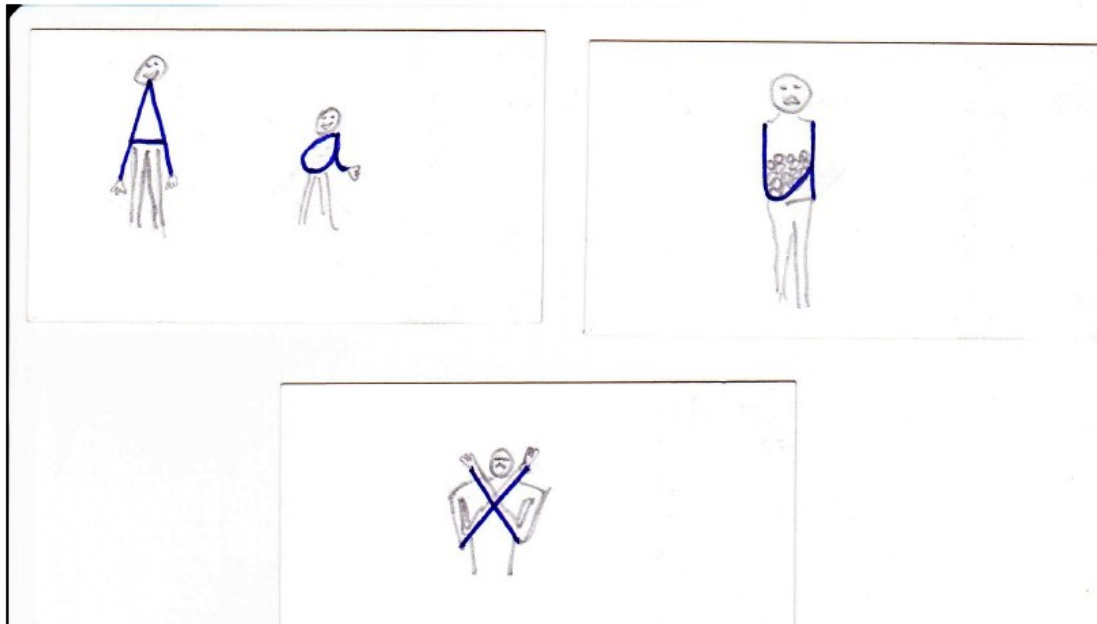
A	A a a
M MAMA	M m Mama Mama
P PAPA	P p Papa Papa
L LA LAMA	L l la la Lama Lama
O OMA OPA PO POP	O o Oma Opa Po Pop
I MAMI PAPI	I i Mami Papi
D DIDI DIPLOM	D d Didi Diplom
R RADIO DOLLAR	R r Radio Dollar
N NORMAL PIANO	N n normal Piano
T TOP	T t top
S SARA PASS ASPIRIN	S s Sara Pass Aspirin
F FILM FOTO SOFA SAFARI	F f Film Foto Sofa Safari
B BOSS MAMBA BAR	B b Boss Mamba Bar
U TUBA BUS	U u Tuba Bus
K KURS DOKTOR	K k Kurs Doktor
E ELEKTRIK TELEFON INTERNET	E e Elektrik Telefon Internet
C COLA COCA-COLA	C c Cola Coca-Cola
X BOX TAXI	X x Box Taxi
G GAS GORILLA GITARRE PINGPONG	G g Gas Gorilla Gitarre Pingpong
W WASSER WODKA DIWAN	W w Wasser Wodka Diwan
Z ZENTRUM PIZZA	Z z Zentrum Pizza
H HOTEL HALLO SAHARA BAHN	H h Hotel Hallo Sahara Bahn
V VIDEO VISUM VATER	V v Video Visum Vater
Ä PRÄSIDENT UNIVERSITÄT	Ä ä Präsident Universität
Ö ÖL RUDI VÖLLER	Ö ö Öl Rudi Völler
Ü NÜRNBERG	Ü ü Nürnberg
Y YOGA ASYL SYRIEN	Y y Yoga Asyl Syrien
Q QUALITÄT	Q q Qualität
J JA JOJO	J j Ja Jojo
EI NEIN POLIZEI	Ei ei Nein Polizei
CH BACH MÜNCHEN	Ch ch Bach München
SCH SCHECK RUSSISCH ARABISCH	Sch sch Scheck russisch arabisch
EU EURO DEUTSCH	Eu eu Euro deutsch
ST... STOP START	St... st... Stop Start
SP... SPORT	Sp... sp... Sport
- IE DIESEL AKADEMIE	- ie Diesel Akademie
- SS FUSSBALL STRASSE	- ß Fußball Straße

Zur Vermittlung von Schreibkompetenzen ("aktive Alphabetisierung") kann die gleiche Reihenfolge und die gleiche Liste an Wörtern verwendet werden. Die gewählte Schriftart ist eine handschriftliche Sans-Serif-Schrift; lediglich bei <I> und <I> werden Serifen hinzugefügt. Dabei experimentiere ich gegenwärtig mit einem System, bei dem der zu vermittelnde Buchstabe so aussieht wie die Ausspracheart oder ein Objekt, das den hinter dem Buchstaben stehenden Laut macht, oder ein Internationalismus – anders als bei den existierenden Anlauttabellen, bei dem beispielsweise ein <A> mit *Affe* verknüpft wird, ohne dass der Affe in der Illustration wie ein <A> aussieht. Zu meinem System wurde ich von Japanisch-Stunden angeregt, bei denen ich das Katakana-Schriftsystem dadurch lernte, dass die zu vermittelnden Silben-Symbole mit Gegenständen verknüpft wurden, dessen deutsche Bezeichnungen mit diesen Silben begannen. Beispielsweise wurde das Zeichen für *su* mit Hilfe der Zeichnung einer Suppenschüssel vermittelt. Die Einführung geschieht quasi über eine audiovisuelle Eselsbrücke, eine audiovisuell sinnvolle Anlauttabelle.

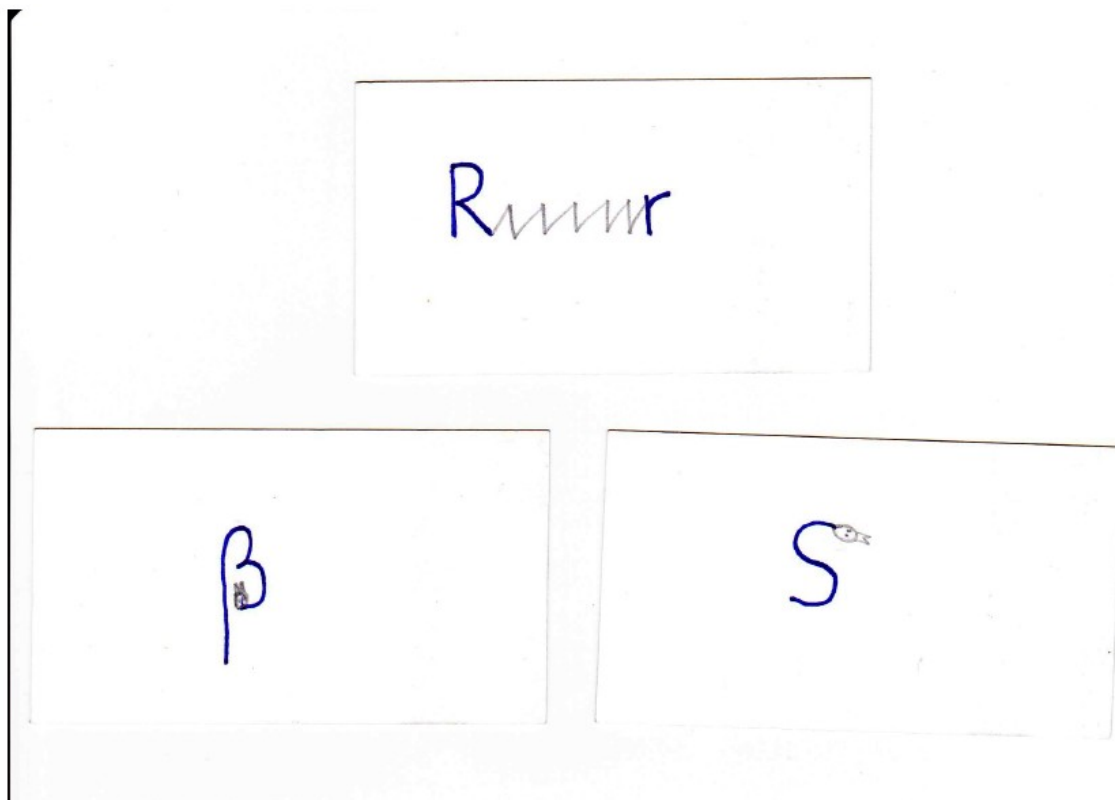
Die sichtbare artikulatorische Bildungsweise, zum Teil in Kombination mit semantisierender Mimik (wenn der Laut auch Interjektion sein kann), ist Eselsbrücke bei den folgenden Buchstaben (wobei V für einen Reibelaut mit oder ohne Vibration der Stimmbänder steht und für die Vokale die Lang- und die Kurzvariante gesagt werden müssen).



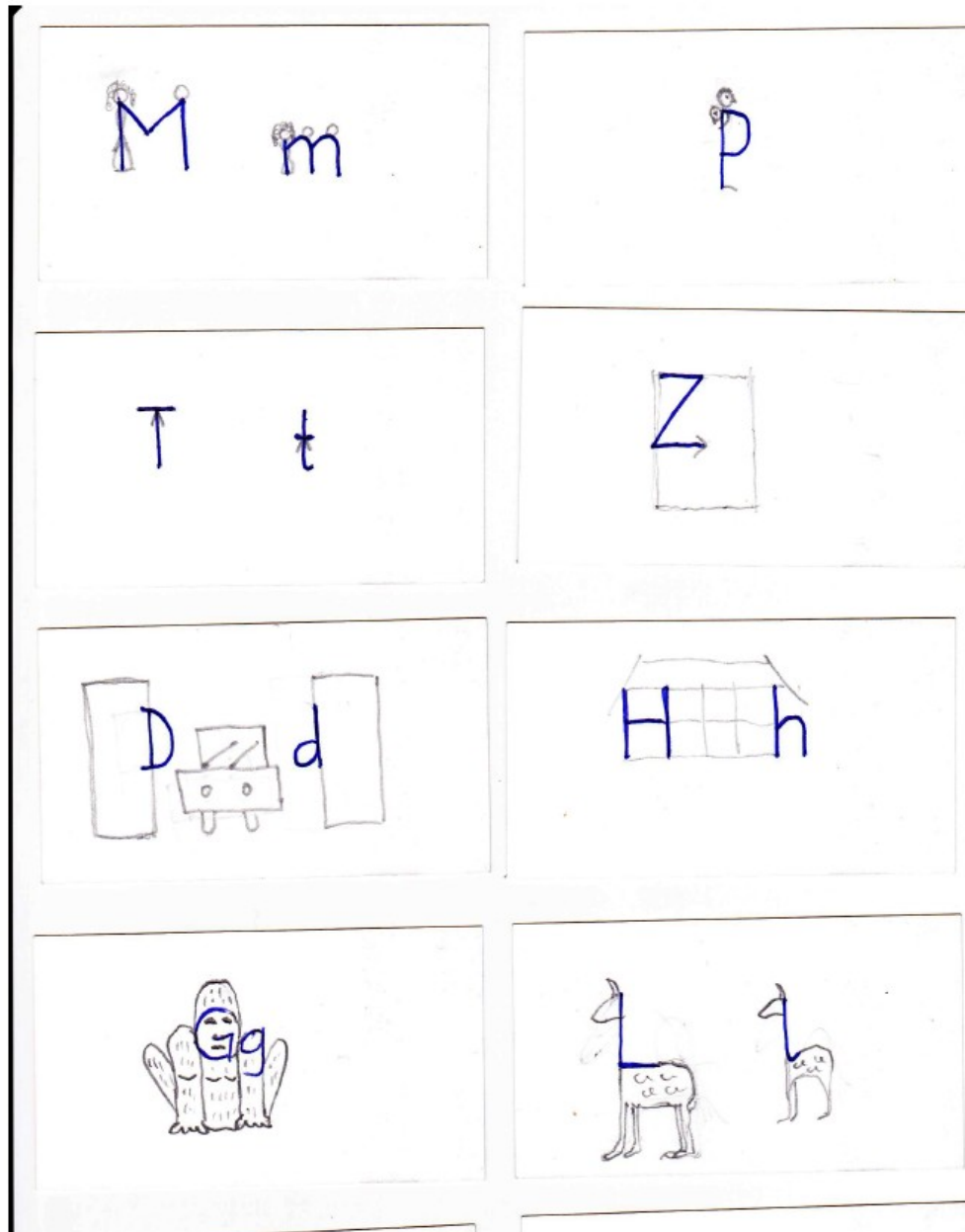
Ist der Laut gleichzeitig eine Art Interjektion kann auch eine semantisierende Körperhaltung als Eselsbrücke herangezogen werden, wie in der nächsten Gruppe: [a(:)] als Interjektion des Erfreut-Seins, [u: ~ ʊ] als Interjektion bei schwerer Last, [ks] als Interjektion der Abwehr.



In den folgenden Fällen dient das (mit einer Handbewegung dargestellte) Rattern eines Gegenstandes beziehungsweise das Zischen der Schlange als Eselsbrücke (wobei in Norddeutschland das S auch für ein bienengeräusch-artiges [z] stehen kann bzw. als sich aufbäumende vibrierende Schlange).



Die nächste Gruppe kombiniert die Buchstaben mit international gut bekannten Wörtern, die mit diesem Laut beginnen (Mama führt großes Kind oder kleine Kinder an der Hand, Papa trägt Kind auf dem Rücken, Pfeil nach oben zum Top, Pfeil ins Zentrum, Diesel-Tankstelle, Hotel, Gorilla, Lama, Joyo, Yoga von einer Person aus Syrien – [j] und [y:] –, Elektro-Stecker, Foto-Apparat/Film, Qualitätshaken, Wasser/Wodka-Gläser, Nil-Fluss – oder ein örtlicher Fluss mit N – sowie Cola:



Die Buchstaben mit Trema und die Buchstabenkombinationen <ch, sch, st, sp, ie, ei, eu> werden ohne Eselsbrücke eingeführt. Für das schreibmotorische Training sei einstweilen auf die Hinweise in Teeper (2011) und Heintze (2008) zurückgegriffen.

4.3. Aktualisierte Materialien mit Hilfen in anderen Sprachen

In der mittlerweile vorliegenden dritten Auflage sind die englischen Hilfen im Sinne Butzkamms ausgeweitet worden: Nicht nur die Wortkärtchen, sondern auch Dialoge und Struktur-Kapitel weisen für neue Wörter und Strukturen englische Anmerkungen auf, gegebenenfalls in doppelter Spiegelung: die wörtliche Übersetzung und die funktionale Übersetzung in unterschiedlichen Farben. Neben der englischen Version der Hilfen liegt nun auch eine Version mit arabischen Hilfen vor, ebenfalls mit wörtlichen und funktionalen Übersetzungen. Bei den wörtlichen Übersetzungen wurde versucht, möglichst griffige Übersetzungen zu finden, wenn es in der Übersetzersprache keine Entsprechungen gab. Dabei sollten Fachbegriffe und Zahlen möglichst vermieden werden: *du* wird übersetzt als “near-you” und *Sie* als “far-you”; im Arabischen wurde ähnlich verfahren. *der/dem/den* wird im Englischen wiedergegeben als “action-maker-the”, “profit-maker-the” und “object-the”; für das Arabische fiel die Wahl schwerer: letztlich wurde doch der bestimmte Artikel einfach durchnummeriert: *al-1* ‘der’, *al-2* ‘den’, *al-3* ‘dem’ (in dieser Reihenfolge werden die Kasus bei der Pantomime des Satzes *Der Arzt gibt den Ball dem Lehrer* eingeführt. Freilich entbindet die Angabe von englischen und arabischen Wörtern die Lehrkraft nicht, eine einsprachige Vermittlung durchzuführen, wenn in der Lernergruppe Personen sitzen, die keine Englisch- oder Arabisch-Kenntnisse besitzen und ihnen niemand sonst als Vermittler dienen kann. Die am Ende gesammelten grammatischen Symbole wurden auf Wunsch von Lehrkräften noch einmal mit Erklärungen versehen.

Farben wurden generell noch mehr zur Hervorhebung von Mustern herangezogen. Häufige Muster sind grün (z.B. das Perfekt nach dem Muster “haben + ge-X-t”), weniger häufige Muster rot (z.B. Verben, die in der 2. und 3. Person Singular Präsens einen Umlaut aufweisen). Bei der Einführung der Kasus wird ebenfalls mit verschiedenen Farben gearbeitet.

Regionalbezüge wurden in der dritten Auflage durch Bezüge ersetzt, die allgemeiner sind. Statt in Pappenheim wohnen die Personen beispielsweise nun in Berlin; neben *Grüß Gott* findet sich auch die Grußformel *Guten Tag*. In den ersten Kapiteln gibt es kleine Verschiebungen, sodass das Kapitel zur Situation “Nicht-Verstehen äußern, nach Bedeutung fragen” bereits als Kapitel 3 erscheint und die Internationalismen, die auch für Erklärungen taugen, gleich danach. Das Kapitel zu bestimmtem, unbestimmtem und Null-Artikel wurde verbessert. Ferner tauchen die Themen “spaltbare Verben” und “reflexive Verben” nicht erst im Rahmen der Dialoge des dritten Tages auf, sondern sind in ein davor geschaltetes eigenes Kapitel gesteckt worden. Die Dialoge bringen daher nur noch lexikalische Neuinformationen, keine syntaktischen mehr; diese neuen Wörter sind zur Vereinfachung der Lehrkraftarbeit fettgedruckt. Die Dialoge des ersten Tages wurden etwas vereinfacht, Alternativ-Wendungen ebenfalls erst in die Dialoge des dritten Tages verschoben. Außerdem wurden die Dialoge am letzten Tag durch weitere Dialoge für Migranten und Flüchtlinge ergänzt.

Die aktualisierten Materialien sollen auch Basis für weitere quantitative Studien bilden.

5. Eurolinguistischer Ausblick

Die Grundprinzipien des Sprach-Not-Arzt lassen sich gut auf andere europäische Sprachen übertragen. In meinen Fortbildungen baue ich etwa kleine Ungarisch-Lektionen ein, um den Teilnehmern zu demonstrieren, wie es Lernern ergeht, die noch nichts von der fremden Sprache verstehen. Die Prinzipien-Übertragung funktioniert nicht immer gleichermaßen gut. Ein Schriftsystem, bei dem die Symbole im Prinzip für Laute stehen (wie beim lateinischen, griechischen und kyrillischen Alphabet) erlaubt gut die Markierung von Wortgrenzen. Allerdings werden etwa im Französischen die geschriebenen Suffixe lautlich nicht realisiert; ebenso in einigen

schwedischen Varietäten. Bei den westslawischen Sprachen braucht man eine zusätzliche Kennzeichnung der stammauslautenden Konsonantenverschiebungen (z.B. tschech. *Prah-a* ‘Prag’, aber *v Praž-e* ‘in Prag’). Auch die Progression wird sich bei Bedarf ändern müssen. Je nach Sprache fällt das eine Kapitel weg (z.B. die Artikel in den westslawischen Sprachen, die Artikel-Kasus in vielen Sprachen der westlichen Hälfte Europas), ein anderes käme hinzu (z.B. Substantiv-Kasus in den westslawischen Sprachen, das Imperfekt in den romanischen Sprachen). Das Internationalismen-Kapitel ist dagegen recht gut übertragbar. Die Auswahl der Begriffe und der Situationen ebenso wie die Prinzipien zur Pantomime sind vermutlich sogar über Europa hinaus gut einsetzbar. Die Sprach-Not-Arzt-Prinzipien erweisen sich damit als echter Beitrag zur Angewandten Eurolinguistik.

Joachim Grzega
Europäisches Haus Pappenheim
Marktplatz 1
DE-91788 Pappenheim
grzega@pappenheim.de
und
Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät
Universität Eichstätt-Ingolstadt
Universitätsallee 1
DE-85072 Eichstätt
joachim.grzega@ku.de

Literaturverzeichnis

- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015), Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs, Nürnberg: BAMF.
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile> (2015-12-06)
- Bausch, Karl-Richard et al. (eds.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5th ed., Tübingen etc.: Francke.
- Berlitz, Maximilian D. (1912), *Erstes Buch für den Unterricht in den neueren Sprachen*, New York: Berlitz.
- Birkenbihl, Vera F. (1987), *Sprachenlernen leichtgemacht!*, Speyer: GABAL.
- Butzkamm, Wolfgang (1973), *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang / Caldwell, John A. (2009), *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Narr.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990), *Flow = The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper & Row.
- Diehl, Erika et al. (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen: Niemeyer.
- Grotjahn, Rüdiger (2007), “Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick”, in: Bausch 2007: 493-499.
- Grzega, Joachim (2005), “Towards Global English via Basic Global English (BGE): Socioeconomic and Pedagogic Ideas for a European and Global Language (with Didactic Examples for Native Speakers of German)”, *Journal for EuroLinguistics* 2: 65-164.
<<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzega-054.pdf>> (2015-12-11)
- 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 to the World! Basic Global English (BGE) Do-It-Yourself*, vol. 1: *Basic Book*, vol. 2+3: *Audio-CDs*, vol. 4 *Deutsche Begleitmaterialien*, Eichstätt: ASEcoLi 2009.
<<http://www.basicglobalenglish.com>> (2015-12-11)
- Grzega, Joachim (2012), “Basic Global English (BGE) as a Quick Way to Global Communicative Competence—Empirical Results from Primary School”, in: Böttger, Heiner / Schlüter, Norbert (eds.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen: Ausgewählte Tagungsbeiträge Eichstätt 2011*, 131-141, München: Domino.

- Grzega, Joachim (2013), "Report on Developing and Testing the *Language Workout* Method: The First Research Project at the Europäisches Haus Pappenheim (EHP)", *Journal for EuroLinguistiX* 10: 76-89.
 <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzega-132.pdf>> (2015-12-11)
- 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 / Sand, Claudia / Schweihöfer, Sandra (2014), "The Language Emergency Doctor (*Sprach-Not-Arzt*) for Migrants: An Innovative Teaching Method for *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* and Other Languages with Linguistically Heterogeneous Beginners", *Journal for EuroLinguistiX* 11: 74-89.
 <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzegasandschweihoefer-141.pdf>> (2015-12-11)
- Grzega, Joachim / Stenzenberger, Sandra (2011), "Teaching Adults Intercultural Communication Skills with Basic Global English (BGE)", *Journal for EuroLinguistiX* 8: 34-131.
 <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzegastenzenberger-111.pdf>> (2015-12-11)
- Heintze, Anja (2008) "Alphabetisierung für erwachsene Migrantinnen und Migranten", *Deutsch als Zweitsprache* 3/2008: 28-36.
- Lewin, Kurt (1946), "Action Research and Minority Problems", *Journal of Social Issues* 2.4: 34-46.
- Lewis, Michael (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Hove: LTP.
- Martin, Jean-Pol (1985), *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*, Tübingen: Narr.
- Pienemann, Manfred (1986), "Is Language Teachable?", *Applied Linguistics* 10.1: 52-79.
- Rello, Luz / Baeza-Yates, Ricardo (2013), "Good Fonts for Dyslexia", *ASSETS* 2013.
 <http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/good_fonts_for_dyslexia_study.pdf> (2015-12-11)
- Roche, Jörg (2005), *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Francke.
- Roediger, Henry III. / Karpicke, Jeffrey D. (2006), "The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice", *Perspectives on Psychological Science* 1/3: 181-210.
- Roth, Gerhard (2011), *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ryan, Richard / Deci, Edward (2000) "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being", *American Psychologist* 55: 68-78.
- Schmidt, Richard A. / Bjork, Robert A. (1992), "New Conceptualizations of Practice: Common Principles in Three Paradigms Suggest New Concepts for Training", *Psychological Science* 3/4: 207-217.
- Smith, Steven M. / Glenberg, Arthur / Bjork, Robert A. (1978), "Environmental Context and Human Memory", *Memory & Cognition* 6/4: 342-353.
- Solity, Jonathan (2008), *Michel Thomas Method: The Learning Revolution*, London: Hodder Education.
- Spitzer, Herbert F. (1939), "Studies in Retention", *Journal of Educational Psychology* 30/9: 641-656.
- Teepker, Frauke (2011), "Methodische Vielfalt bedeutet nicht methodische Beliebigkeit: Argumente für ein lernerzentriertes Vorgehen im Alphabetisierungsunterricht", in: Projektträger im DLR (ed.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*, 229-252, Bielefeld: Bertelsmann.
- Woodsmall, Marilyne / Woodsmall, Wyatt (2008), *The Future of Learning: The Michel Thomas Method – Freeing Minds One Person at a Time*, Great Falls, VA: Next Step Press.

EHP Memorandum on Establishing Eurolinguistics as a University Field

Language is a central cultural phenomenon which does not only serve to convey information, but which serves to create worldviews and which is also an expression of identity with respect to values, beliefs, customs and social networks. It is therefore surprising that while for some academic disciplines the European perspective is the norm, this is not the case for language studies. Rather on the contrary, chairs for linguistics have been diminished at many universities. Chances for carrying out Eurolinguistic research are often restricted to third-party funding. Already in 1999, the group ELAMA (Eurolinguistischer Arbeitskreis Mannheim) formulated a manifest of Eurolinguistic needs. Some of the goals there are adopted and adapted for this memorandum:

- Insights into the common linguistic and cultural basis of European languages will foster a sense of European togetherness. Such awareness of belonging together, from ancient to modern times, will help to strengthen a European identity, which is still lacking even among the younger generations. Eurolinguistics shall thus become a discipline counteracting nationalistic tendencies in the academic and non-academic world, supporting the European educational policy of the member states of the European Union and the Council of Europe. A sense of European identity will help to reduce extremist national movements and ethnic discrimination. At the same time, Eurolinguistics will have to make sure that it does not promote a new barrier between Europeans and non-Europeans, but rather sets the basis for global empathy. Viewing the important power of language, it is urgent to study the dynamics of linguistic and cultural divergence or convergence of European languages and their relation to historical, political, psychological, social and economic parameters.
- Eurolinguistics shall promote an understanding of the language-driven causes of conflicts between groups in Europe, thereby serving peace research – within Europe and beyond Europe.
- Eurolinguistics shall also incorporate urgent multilingual programs with respect to self-determined and (half-)forced migration.
- Eurolinguistics should be seen as an integral part of an interdisciplinary approach in humanities (also integrating basic and applied research), promoting a European-minded program in life-long education. The results shall be made known to the general public (including handicapped people).

Viewing the enormous working-time that is required for such central European research, we call and ask everyone active in educational issues to engage in the realization of the following two goals.

1. Universities should enlarge the philological spectrum and install chairs of Eurolinguistics so that Eurolinguistics, in the sense of the study of the commonalities between European languages and linguacultures, becomes an integral academic discipline with free researchers, who do not have to wait and work for third-party funds only. Alternatively, research centers for Eurolinguistics closely linked to universities (and thus academic teaching) shall be founded. In reverse, Eurolinguists shall make their knowledge accessible not only to the academic world, but also to a broader public, showing the applicability of results. Thus, didactic aspects become very important.
2. School curricula should integrate Eurolinguistic knowledge as a compulsory part of foreign-language teaching, mother-tongue teaching as well as teaching non-language subjects. The

role of language in non-language subjects is as of yet highly underestimated. Eurolinguistic knowledge shall enhance a feeling of identity as well as tolerance and empathy for differences (in other words: intercultural competence, particularly intercultural communicative competence). This Eurolinguistic knowledge relates to: fonts/scripts, grammatical structures and their functions, Europe-wide words, the lexical structure of conceptual fields, the connotation of names and words (including technical terms), the use of names and words in specific genres, the use names and of words for social purposes.

Note on the 4th Eurolinguistics Conference at Europäisches Haus Pappenheim

The Europäisches Haus Pappenheim (EHP) would like to invite you to its 4th Eurolinguistics Conference, planned for 1-3 April 2016 in Pappenheim, located in the lovely Altmühl valley. Triggered by the current economic and social developments in Europe, the frame topic for the next conference will be

European Philology and Societal Issues.

The conference is open to language-related basic research, applied research and interdisciplinary research. Contributions may relate to current topics (such as language and migration) as well as historical topics (such as the reflexion of cultural changes in language); they may cover sociolinguistic issues as well as issues of language systems as long as the relevance for European society is made clear. Again, we also plan to publish the conference papers. The proceedings of the 2015 conference are currently in the making and will be published by the end of the year.

Due to the positive experiences at the 2013, 2014 and especially this year's conference, there shall again be a section in which experts and laypersons discuss with each other. It is the EHP's aim that not only the academic, but also the general public becomes more aware of Eurolinguistic work. The topics for the public discussion shall be taken from the papers presented at the "conference proper". Those who summarize their academic work for the general public will also get a little honorarium.

Please feel free to pass this invitation on to everyone who might be interested in the conference. Everyone is warmly invited to suggest a paper for the conference. Each topic should be truly European in the sense that it has relevance to all corners of Europe. It seems appropriate to declare those European languages with the largest numbers of speakers our conference languages (English, German, French, Italian, Spanish, Polish, Russian). However, the largest number of colleagues will probably be reached when the talk is given in English. Therefore, I would like to ask you to send me, as soon as possible **(31 Dec 2015, at the latest), a little proposal with the question(s) you are going to deal with in your paper, the method(s) you are going to use and the Europe-wide relevance.**

Of course, you can also participate in the conference without giving a paper. For this, we will charge a little conference fee for refreshments and copies. As far as accommodation and transportation are concerned, we will think of convenient ways for you, once we have a rough number of participants. Please send your proposals and information to grzega@pappenheim.de or ehp@pappenheim.de.