

**Beiträge zur allgemeinen
und vergleichenden Sprachwissenschaft**

**Contributions to General
and Comparative Linguistics**

Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft

Contributions to General and Comparative Linguistics

Band / Volume 12

Herausgegeben von / edited by

Edyta Błachut · Adam Gołębiowski
Dorota Klimek-Jankowska · Krzysztof Migdałski

Neisse
Verlag



Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft / Contributions to
General and Comparative Linguistics

Herausgegeben von / edited by

Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Dorota Klimek-Jankowska, Krzysztof Migdalski

Band / Volume 12

Wissenschaftlicher Beirat und Gutachterkollegium / Advisory board:

Lars Behnke – Kristina Cergol – Zuzanna Czerwonka-Wajda – Peter Chmiel –

Vít Dovalil – Carolina Flinz – Vera Hejhalová – Hanna Kędzierska –

Anastazija Kirkova-Naskova – Agata Kowalska-Szubert – Magdalena Maziarz –

Fabio Mollica – Daniela Pelka – Czesława Schatte – Martin Semelik –

Hélène Vinckel-Roisin – Ewa Żebrowska – Anna Żurek

Schriftleitung / Secretary:

Łukasz Solarz

Sprachliche Redaktion / Language Editing:

Thomas Maruck (Deutsch/German), Elaine Horyza (Englisch/English)

Umschlagentwurf / cover design: Bartosz Harlender

DTP-Gestaltung / DTP project: Paweł Wójcik

Dieser Band ist durch den Dekan der Philologischen Fakultät der Universität Wrocław
finanziell gefördert worden.

Acknowledgements to the Dean of the Faculty of Letters of the University of Wrocław
for financially supporting this volume.

Die ursprüngliche Version ist eine Druckversion.

The printed version is considered authoritative.

Copyright © by Oficyna Wydawnicza ATUT

– Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław – Dresden 2023

ISSN 2299-4122

DOI: 10.23817/bzspr.12

Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe

ul. Kościuszki 142, 50-439 Wrocław, tel. +48 71 342 20 56

wydawnictwo@atutoficyna.pl; www.atutoficyna.pl

Neisse Verlag Silvia und Detlef Krell GbR

Strehlener Straße 14, 01069 Dresden, Tel. 0351 810 70 90, Fax 0351 810 73 46

www.neisseverlag.de, mail@neisseverlag.de

Inhaltsverzeichnis / Contents

Beiträge aus dem 4EU + Projekts GerCoLiNet / Papers from the 4EU + project GerCoLiNet

Hélène Vinckel-Roisin

Deutsch als lingua franca: Bericht über ein forschungsbasiertes
Lehrprojekt der 4EU+Allianz 7

Sabrina Ghislandi / Chloé Rustan

Neue Interjektionen im Deutschen und im deutsch-französisch-italienischen
Sprachvergleich. Eine deskriptive und kontrastive Korpusstudie 29

Birgitte Simone Schmidt / Eugenio Verra

Einwanderer, Flüchtling, Migrant: ein korpuslinguistischer interlingualer
Vergleich (Deutsch, Dänisch, Italienisch) 57

Karolina Zajączkowska

Schwankungen bei der Flexion schwacher Maskulina im Deutschen:
eine korpusgestützte Pilotstudie an der Schnittstelle zwischen
Morphologie und Semantik 87

Barbara Komenda-Earle

Musterbildung und Musterproduktivität innerhalb phraseologischer Ma-
kroparadigmen *des Typs in der Klemme sein* 107

Paweł Lisik

The Most Problematic Aspects of American Pronunciation for Polish
Learners of English with and without Prior Phonetic Training 131

Agata Słowik-Krogulec

Exploring subjective well-being of older adult foreign language learners:
Results of a pilot study 155

Ryszard Ziaja

Minderheitensprache im didaktischen Kontext am Beispiel
des Deutschunterrichts in Polen 183

Anna Mróz

Zwischen den Welten: Digitale Kompetenzen und Tools in der Fremd-
sprachendidaktik am Beispiel des Polnischen und Russischen 203

Gunnar Hille

Ein Paradigmenwechsel bei Polnisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein Bericht	217
Autorinnen und Autoren / Authors	219
Information for authors	223

Hélène Vinckel-Roisin (ORCID 0000-0001-8275-6060)
ATILF / CNRS & Université de Lorraine (UMR 7118), Frankreich

Deutsch als lingua franca: Bericht über ein forschungsbasiertes Lehrprojekt der 4EU + Allianz

Abstract

German as lingua franca: report on a research-based pedagogical project of the 4EU+ Alliance

This paper presents an overview of the activities and results of the *European Network of German and Contrastive Linguistics* (GerCoLiNet), which was part of the *European University Alliance 4EU+* (May 2021 – June 2022). With the cooperation of five European universities (Copenhagen, Milan, Paris, Prague, Warsaw) as well as the Institute for German Language (Mannheim) as an external partner, the network put together a training programme for MA and PhD students of German language and literature at the universities involved in the project.

Developed within the framework of contrastive linguistics, the programme takes into account empirical approaches to both theoretical and applied aspects with special attention paid to the fields of Corpus Linguistics, Lexicology, Lexicography, and Discourse Analysis. In keeping with the basic ideals of Flagship 2, i.e. Europeanness, data literacy and multilingualism, particular emphasis was placed on networking among students and young academics within the 4EU+ Alliance.

In this paper I first discuss the role and the importance of German, the exclusive lingua franca within the project, as an identity-forming element. Then, I explain the four main phases of the project; finally, I outline some innovative teaching strategies which were used to promote and increase interaction between partners as well as between the students involved in the project.

Keywords: German and Contrastive Linguistics, mono- and multilingual corpora, Lexicology and Lexicography, Pragmatics, Discourse Analysis, active learning strategies, German as a scientific language.

1. Einleitung¹

Der vorliegende Beitrag bietet einen Überblick über die Aktivitäten und die Ergebnisse des in der *4EU+ European University Alliance*² angesiedelten forschungsbasierten Lehrprojekts *European Network of German and Contrastive Linguistics: A Research-Education Interface (methodology, teaching and in-field experience)* (GerCoLiNet), an dem während der Projektlaufzeit von Mai 2021 bis Juni 2022 fünf Universitäten beteiligt waren: Copenhagen University (UCPH) in Kopenhagen (Institut für Anglistik, Germanistik und Romanistik), Università degli Studi di Milano Statale (UNIMI) in Mailand (Institut für Fremdsprachen und Literatur und Institut für Sprachvermittlung und Interkulturelle Kommunikation), Sorbonne Université (SU) in Paris (Institut für Germanistik und Skandinavistik), Univerzita Karlova (CU) in Prag (Institut für germanische Studien) und Uniwersytet Warszawski (UW) in Warschau (Fakultät für angewandte Linguistik). Als externer Kooperationspartner fungierte das Leibniz-Institut für deutsche Sprache (IDS, Mannheim). Das Projekt wurde durch Mittel aus dem Erasmus+-Programm der Europäischen Union und dem *Programme d'Investissements d'avenir* der *Agence Nationale de la Recherche* gefördert (Konventionsnummer 612621).³

Die Bildung des Netzwerks ging auf die Zusammenarbeit von Hochschuldozenten und Hochschuldozentinnen in der Germanistik mit dem Arbeitsschwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“ zurück⁴ und sollte die Schnittstelle zwischen Forschung und Lehre bzw. Didaktik im Bereich der deutschen und kontrastiven Linguistik fokussieren. Angesichts dieser Zielsetzung waren die Expertise des IDS im Bereich korpuslinguistischer Fragestellungen und Methoden sowie die dort beherbergten Referenzkorpora der geschriebenen und gesprochenen Sprache von zentraler Relevanz (vgl. hierzu weiter unten).

Vorrangiges Ziel des forschungsbasierten Lehrprojekts war es, Germanistik-Studierende der Partneruniversitäten auf Master- und Promoti-

¹ Während der Projektlaufzeit war ich am Institut für Germanistik und Skandinavistik der Sorbonne Université tätig. Zum 01.09.2022 bin ich an die Université de Lorraine (Nancy) gewechselt.

² Vgl. <https://4euplus.eu/4EU-1.html>. Der englische Projekttitel war eine formale Vorgabe.

³ Die Karls-Universität Prag unterstützte das Projekt punktuell mit Mitteln aus dem Forschungsprojekt PROGRES (vgl. <https://hrc.ff.cuni.cz/centrum-pro-studium-clovecka-a-spolecnosti/progres>).

⁴ Vgl. <http://www.gercolinet.eu/de/mitglieder>.

onsebene im Rahmen einer kontrastiven Perspektive unter Berücksichtigung empirischer Ansätze auf theoretischer und anwendungsbezogener Ebene aus- bzw. weiterzubilden, wobei Deutsch als verbindende Verkehrs- und Arbeitssprache fungierte. Eine wichtige Rolle spielte auch die länderübergreifende Vernetzung der Studierenden innerhalb der 4EU+-Allianz im Sinne der Grundgedanken des Flagship 2: Europeaness, Data Literacy, Multilingualism.⁵ Die Gruppe der an GerCoLiNet beteiligten Masterstudierenden und Promovierenden setzte sich wie folgt zusammen:

Kopenhagen	Mailand	Paris/Sorbonne	Prag	Warschau
4	6	6	3	4

Tabelle 1: Zusammensetzung der GerCoLiNet-Teilnehmenden nach Hochschulort

Das Verhältnis Masterstudierende/Promovierende lag bei 18 zu 5 mit jeweils einem Doktoranden/einer Doktorandin pro Partneruniversität. Alle Qualifikanden arbeiteten an ihrer Heimatuniversität an ihrer Masterarbeit bzw. Dissertation. Die während der Projektlaufzeit verfügbaren Aus- und Fortbildungsangebote sowie die innovativen Vermittlungsformate sollten zum Erwerb der für selbständiges wissenschaftliches Arbeiten notwendigen (fach)sprachlichen Kenntnisse beitragen.

Das GerCoLiNet-Projekt ist als Impuls zur Gewinnung von Fachkenntnissen (theoretischer, empirischer und methodologischer Art) seitens der fortgeschrittenen Masterstudierenden, Doktoranden und Doktorandinnen und zum Erwerb wissenschaftssprachlicher Kompetenzen für die eigene Forschung zum heutigen Sprachgebrauch im Deutschen und im Sprachvergleich (Deutsch-Dänisch, Deutsch-Französisch, Deutsch-Italienisch, Deutsch-Polnisch, Deutsch-Tschechisch) konzipiert worden. Der wissenschaftliche Schwerpunkt, auf den die Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen sich geeinigt haben, lag in der Ausnutzung/Exploration von Korpora – Vergleichs- und Parallelkorpora –, und der Darstellung der Ergebnisse von kleineren kontrastiv orientierten linguistischen Pilotstudien. Hiermit verbunden gehörten zu den sowohl wissenschaftlich-didaktisch als auch gesellschaftlich-menschlich angelegten Zielen folgende weiterführende Einzelaspekte auf der Ebene der Dozenten und Dozentinnen: Entwicklung einer forschungsbasierten Lehrmethode und Zusammenarbeit in Lehre und Forschung hinsichtlich der von der 4EU+-Allianz angestrebten *Internationalisierung der Curricula*.

⁵ Vgl. <https://4euplus.eu/4EU-150.html>.

Der vorliegende Projektbericht verfolgt drei Ziele: das Netzwerk in seiner ganzen Breite vorzustellen, die besondere Bedeutung des Deutschen als wissenschaftliche Arbeitssprache unter den Teilnehmenden zu erläutern und den allgemeinen, theoretischen wie empirischen Kontext zu skizzieren, in den sich die drei folgenden Aufsätze als konkrete Ergebnisse der studentischen GerCoLiNet-Arbeitsgruppen unter der Leitung eines Dozenten/einer Dozentin einordnen lassen (siehe die Beiträge von S. Ghislandi/C. Rustan, von B. S. Schmidt/E. Verra und von K. Zajączkowska in diesem Band).

Der Bericht ist in drei Abschnitte gegliedert: Zunächst soll vor dem Hintergrund entsprechender theoretischer Ansätze und Studien die Relevanz des Deutschen als gemeinsame Verkehrs- und Arbeitssprache innerhalb von GerCoLiNet erläutert werden [2]. Im folgenden Abschnitt [3] werden die Aktivitäten und gemeinsamen Veranstaltungen dargestellt, die mit ihrem Schwerpunkt in der Nutzung korpuslinguistischer Forschungsmethoden das Ausbildungsprogramm kennzeichneten. Schließlich wird der Fokus gerichtet auf die Bildung universitätsübergreifender studentischer Arbeitsgruppen zur Durchführung korpusbasierter Pilotstudien als Hauptcharakteristikum der Zusammenarbeit im Projekt sowie auf die verwendeten innovativen Unterrichtsmethoden bzw. Lernstrategien [4].

2. Deutsch als identitätsstiftendes Element

Im Netzwerk GerCoLiNet, das Germanisten und Germanistinnen an nicht-deutschsprachigen Universitäten als Projektpartner vereinigte, galt Deutsch als Verkehrs- und Arbeitssprache. D.h. auf der Ebene der 4EU+-Allianz wurde mit Deutsch als Fremdsprache wissenschaftlich gearbeitet. Angesichts der Tatsache, dass „Englisch überall mit einer gewissen Selbstverständlichkeit als eine moderne lingua franca angenommen wird“ (Ventola 1995:354),⁶ verdient dieser Umstand eine gewisse Beachtung, hieß es doch bereits 1986 in einem der vom Deutschen Bundestag ausformulierten Schwerpunkte zur Sprachförderung: „Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, in ihren Bemühungen um eine angemessene Berücksichtigung von Deutsch als internationale Konferenzsprache und als Amts- und Arbeitssprache bei internationalen Organisationen insbesondere im Europäischen Rat und bei der WEU nicht

⁶ Dies ist mehr als 20 Jahre später immer noch (hoch)aktuell, vgl. u.a. den Bericht von Lequesne et al. (2021).

nachzulassen“ (Bericht der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt 1986:3).

Im Sinne einer kurzen tour d’horizon sei zunächst auf einige Arbeiten zur Stellung des Deutschen in Europa und zur Bedeutung des Deutschen als Wissenschaftssprache eingegangen.

2.1. Deutsch in Europa und als Wissenschaftssprache: ein kurzer Überblick

Die Beschäftigung mit der Stellung und Entwicklung der deutschen Sprache in Europa und mit der Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache ist ein seit mehr als drei Jahrzehnten vielfach thematisierter Gegenstand der Forschung⁷ und bleibt nach wie vor von höchster Aktualität. Unter den zahlreichen Studien sind hier insbesondere die Arbeiten von Ulrich Ammon zu erwähnen, der sich dem Thema intensiv gewidmet hat (z.B. Ammon 1990, 1991, 2006, 2019), zuletzt in dem Sammelband „Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte“ (Ammon/Schmidt 2019).⁸

In seinem Aufsatz „Deutsch unter Druck der englischen Sprache“ warnt Ammon vor den „Auswirkungen der Verdrängung von Deutsch durch Englisch als Wissenschaftssprache“ und nimmt weiter an: „Es darf z.B. vermutet werden, dass Deutsch infolge dieser Situation einen wichtigen Aspekt seiner Attraktivität als Fremdsprache eingebüßt hat“ (1990:8).⁹ Um diese Situation auszubalancieren, wurden in der Fachliteratur etliche

⁷ Vgl. z.B. Waßner (2020:13): „Die Erforschung der deutschen Wissenschaftssprache hat sich seit den 1980er Jahren als eigenständige Disziplin etabliert“.

⁸ Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier noch die Beiträge von Lüdi (1993), von Ehlich (1994; 2007), von Weinrich (1995), von Wagoner (2012), von Schneider-Mizony (2019) und weiterführende Sammelbände berücksichtigt, zwei davon im Anschluss an eine IDS-Jahrestagung, die jeweils den Fokus auf das Deutsche als Verkehrs- und Arbeitssprache und die Stellung des Deutschen in Europa richten: „Deutsch als Verkehrssprache in Europa“ (Born/Stickel 1993), „Linguistik der Wissenschaftssprache“ (Kretzenbacher/Weinrich 1995), „Deutsch in Europa. Sprachpolitisch – grammatisch – methodisch“ (Lobin/Witt/Wöllstein 2021). Der diesen Studien gemeinsame Nenner besteht in einem argumentationsfundierte Plädoyer für das Deutsche als eigenständige Wissenschaftssprache im europäischen und allgemeiner internationalen Zusammenhang – neben dem Englischen als dominierende lingua franca weltweit.

⁹ Vgl. hierzu außerdem z.B. Ehlich (1994:21 und 1995:347).

Argumente und Aspekte zugunsten des Deutschen als eigenständiger Wissenschaftssprache stark gemacht, deren Stellenwert es zu bewahren gilt. Nach Ehlich (1994:34) ist „im sich ändernden vielsprachigen Europa [...] die Vielfalt der nationalsprachlich niedergelegten Wissenschaftstraditionen für ein polyzentrisches Europa ein reiches Erbe – und keineswegs nur eine Last“. In einem auf Englisch verfassten Beitrag kommt Ammon (2006:346) zu dem Ergebnis, dass die Rolle des Deutschen als Wissenschaftssprache der Wahrung des internationalen Stellenwerts der deutschen Sprache diene – ein ohne Weiteres legitimer Anspruch („[p]reserving the international standing of a language counts as a legitimate value which deserves to be respected“).

Jüngste Studien liefern weiterführende relevante Argumente: Die Beiträge von Ammon (2019), Ebert (2021) und Dovalil (2021), mit ihren einander ergänzenden Schwerpunktsetzungen, erweisen sich hier als besonders schlüssig. In seinem Beitrag „Per Anhalter durch die Deutsch-Galaxis: Zur Situation der deutschen Sprache in Europa“ unterstreicht Ebert (2021:4), Generalsekretär des Goethe-Instituts, die noch „starke Stellung“ der deutschen Sprache in den europäischen Ländern. Angesichts des immer noch steigenden Anteils des Englischen auch in Deutschland, und hier nicht zuletzt an deutschen Hochschulen, lotet Ammon (2019:14-22) „wichtige Förderbereiche der deutschen Sprache und der Germanistik im Einzelnen“ aus und plädiert – durchaus zu Recht – für den Erhalt von Deutsch auf universitärer Ebene in deutschsprachigen Ländern und darüber hinaus: „Für ein volles Studium – im Gegensatz zu Kurz- oder Zusatz-/Aufbaustudien – sollte Deutsch weitgehend unverzichtbar bleiben und damit auch für die Zulassung zum Studium. Andernfalls könnten die DaF-Abteilungen im Ausland und damit auch die Stellung von Deutsch in der Welt schweren Schaden erleiden [...]“. (Ammon 2019:19).

Dovalil (2021) widmet sich dem Thema unter Berücksichtigung der Sprachmanagementtheorie. Die Analyse geht insbesondere der Frage nach, welche Akteure die Stellung des Deutschen im heutigen Europa beeinflussen bzw. beeinflussen können, wobei es von folgender Grundannahme ausgegangen wird, die sich durchaus auch auf die Sicht der GerCoLiNet-Projektpartner übertragen lässt: „Im Hintergrund dieser sprachpolitischen Perspektive steht die Voraussetzung, dass der Status einer Sprache in einer (mehrsprachigen) Gemeinschaft als Prozess und Produkt der Diskurse aufgefasst werden kann, in die verschiedene Akteure mit spezifischen Interessen eingreifen“ (Dovalil 2021:17).

2.2. Das Deutsche als Arbeitssprache im 4EU+-Netzwerk

Die 23 Studierenden aus den fünf europäischen Partneruniversitäten, die am gesamten Lehrprojekt teilgenommen haben, sind an den jeweiligen Instituten für Germanistik und Interkulturelle Kommunikation angemeldet und spezialisieren sich auf Master- oder Promotionsebene auf die deutsche Linguistik und / oder auf die kontrastive Linguistik. Als Nicht-Muttersprachler und Nicht-Muttersprachlerinnen des Deutschen bzw. mit kontrastivem Interesse sind sie im Bereich der Sprachwissenschaft bereits fortgeschritten und weisen ein hohes Qualifikationsniveau (mit B2+/C1/C2-Niveau) auf, das ihnen ermöglicht, am europäischen Netzwerk in deutscher Sprache effizient und produktiv teilzunehmen. Neben der Zusammensetzung der studentischen Teilnehmenden aus verschiedenen Instituten für Germanistik sprachen zudem die thematische Schwerpunktsetzung des Gesamtprojekts zur deutschen und kontrastiven Linguistik und die somit verfolgten didaktisch-wissenschaftlichen Ziele eindeutig für das Deutsche als ausschließliche Verkehrs- und Arbeitssprache sowohl auf Dozenten- als auch auf Studenten-Ebene. Innerhalb des europäischen Netzwerkes erhielt somit die deutsche Sprache den Status eines identitätsstiftenden, verbindenden Bandes für die Teilnehmenden mit verschiedenen Muttersprachen, was zugleich das Potential des Deutschen als *lingua franca* eines pädagogisch-wissenschaftlichen Projekts besonders unterstreicht.¹⁰

3. Eine stufenweise aufgebaute Aus- und Fortbildung in deutscher und kontrastiver Linguistik

Das einjährige Aus- bzw. Fortbildungsprogramm umfasste insgesamt vier stufenweise aufgebaute und kohärente Phasen: Die erste eintägige virtuelle Veranstaltung am 8. Juni 2021 (= 1. Phase) entsprach einem Workshop zum Thema „Einführung in die Korpuslinguistik“ als sprachübergreifende, die verschiedenen Teilnehmenden miteinander verbindende linguistische Teil-Disziplin; es folgten drei Präsenzveranstaltungen (2., 3. und 4. Phasen), an denen die Studierenden und Doktoranden und Doktorandinnen aktiv teilgenommen haben – der Grad der konkreten Mitgestaltung nahm bis zur letzten und vierten Hauptetappe an der Karls-Universität in Prag Ende Juni 2022 schrittweise an: Das letzte Arbeitstreffen war eine eintägige Arbeitstagung der Studierenden von GerCoLiNet als „Nachwuchs-

¹⁰ Vgl. dazu auch u.a. Ehlich (2007) und Lüdi (2013).

wissenschaftler“, anlässlich derer gemeinsame zwischen Februar und Juni 2022 durchgeführte linguistische Pilotstudien präsentiert werden konnten. Die Programme der jeweiligen vier Hauptphase können auf der Webseite des Projekts unter der Rubrik „Aktivitäten“/„Scientific programm“ konsultiert werden.¹¹ Auf die präzisen Abläufe und Ergebnisse des Projekts soll nun genauer eingegangen werden.

Phase 1: 1-tägiger Online-Workshop „Einführung in die Korpuslinguistik“, 8. Juni 2021 (Organisation: Carolina Flinz und Fabio Mollica, UNIMI)

Ziel des einleitenden Online-Workshops mit drei anderthalbstündigen Konferenzen war es, die Studierenden und Doktoranden und Doktorandinnen in existierende theoretische Ansätze zur Korpuslinguistik, in die Merkmale und in das Anwendungspotential einiger der wichtigsten mono- und multilingualen Korpora einzuweißen. Im Vordergrund standen folgende Korpora: das Deutsche Referenzkorpus (DeReKo) und das IDS-Korpus KorAP (Corpus Analysis Platform) (vgl. den Vortrag von Rainer Perkuhn und Marc Kupietz), Sketch Engine (vgl. den Vortrag von Carolina Flinz und Fabio Mollica) und das Parallelkorpus InterCorp im Rahmen des Tschechischen Nationalkorpus ČNK (vgl. den Vortrag von Věra Hejhalová). Die Konferenzen/Kurse beinhalteten interaktive Übungsmodulare, welche zur aktiven Teilnahme der Zugeschalteten geführt haben (vgl. dazu weiter unten, [4.2.]).

Phase 2: Sommerschule in Paris „Potenzial europäischer Korpora für linguistische Fragestellungen – Theorie – Methodik – Anwendungsmöglichkeiten“ (inkl. Research Discussion Group), **8.–10. Juli 2021** (Organisation: Hélène Vinckel-Roisin, SU)

Die zweite Phase des Projekts in Form einer Sommerschule an der Universität Sorbonne Université in Paris war das erste physische Treffen aller am GerCoLiNet-Beteiligten: der Kooperationspartner und der studentischen Teilnehmenden.¹² Die Sommerschule bestand aus acht Konferenzen von Dozenten und Dozentinnen und 20 Kurzvorträgen von Studierenden. Unter Einbeziehung digitaler Unterrichtsmethoden

¹¹ Das „Europäische Netzwerk ‚Deutsche und kontrastive Linguistik““ verfügt über eine eigene URL-Seite (<http://gercolinet.eu>) auf Deutsch und auf Englisch. Zu den beiden genannten Rubriken vgl. <http://www.gercolinet.eu/de/aktivitaten> und <http://www.gercolinet.eu/scientific-programme>.

¹² Die beiden IDS-Kollegen konnten wegen der coronabedingten Reiseeinschränkungen nicht physisch anwesend sein, waren aber virtuell zugeschaltet.

zielten die acht Kurse darauf, die Relevanz der Korpuslinguistik als Methode zur Beantwortung linguistischer Fragestellungen aus den Bereichen der Lexikologie, der Phraseologie, der Morphosyntax und des Fremdspracherwerbs anhand konkreter korpusbasierter Fallstudien aufzuzeigen. Besondere Bedeutung wurde dabei gezielten Suchanfragen und ggf. Kookkurrenzanalysen in den Korpora DeReKo, InterCorp, Sketch Engine, Falko und Wortschatz Leipzig und in der Korpusanalyseplattform KorAP beigemessen. Mit korpuslinguistischen Methoden wurden Fragestellungen behandelt im Zusammenhang mit Strukturmustern im Deutschen und im Sprachvergleich (z.B. das Strukturmuster *Kampf gegen X* (in Anlehnung an Bubenhofer 2009) oder die Konstruktion $X_{\text{[Nomen]}} \text{pur}$ als „produktive Modellbildung“ (in Anlehnung an Stumpf 2017) im Gegenwartsdeutschen), mit sog. Europemen, d.h. europäischen Universalien, mit Phraseologismen wie z.B. dem Sprichwort *Keine Antwort ist eine Antwort* (u.a. in Anlehnung an Mollica 2018 und Flinz/Mollica 2021), mit Aktualität unter besonderer Berücksichtigung des germanisch-romanisch-slawischen Vergleichs in ausgewählten europäischen Sprachen. Die Kurse enthielten immer praktische Übungen auf der Grundlage der verwendeten europäischen Korpora, so dass die Studierenden ebenfalls unter der Betreuung der Vortragenden selbst kleine korpusbasierte Forschungsaufgaben bearbeiten konnten. Am letzten Tag der Sommerschule war für die Studierenden eine Research Discussion Group vorgesehen, die den Fokus auf die eigenen Forschungsthemen richtete, so dass ein fruchtbares Feedback und Austausch ermöglicht wurden. Insgesamt 20 Einzelvorträge mit sich anschließender Diskussion rundeten somit den wissenschaftlich-didaktischen Teil der Sommerschule in Paris ab: Thematisch umfassten die Präsentationen eine breite Palette an Forschungsfragen im Bereich des Deutschen und des Sprachvergleichs und ließen sich den Themenkomplexen „Grammatik/Wortschatz/Lexikologie“, „Lexikographie/Dialektologie/Didaktik“ und „Pragmatik/Diskursanalyse“ zuordnen. Im abschließenden Teil der Sommerschule konnten die Kooperationspartner erste Weichen zur Vorbereitung der dritten Hauptetappe stellen und kleine Forschungsaufgaben identifizieren bzw. ausformulieren, die unmittelbar an die Aus- bzw. Fortbildung auf der Sommerschule anknüpften und durch die GerCoLiNet-Studierenden in Form von kleinen Arbeitsgruppen (= transuniversitäre Studentengruppen) bis zur 3. Projektphase unter der Begleitung eines Betreuers/einer Betreuerin mittels virtueller Arbeitstreffen bearbeitet werden sollen. Ausgewählt wurden folgende acht Analysethemen:

Thematischer Schwerpunkt der Untersuchung	Korpus
<i>Die Rede des Rektors oder die Rede des Rektoren?:</i> Analyse des Flexionsverhaltens der Fremdwörter auf <i>-or</i> (z.B. <i>Rektor, Senior, Autor</i>) im Singular	DeReKo
<i>n</i> -Deklination: Flexionsverhalten und Schwankungen mancher schwacher Maskulina im Deutschen (z.B. <i>Ich sehe den Student/Studenten, Ich fange den Bär/Bären</i>)	DeReKo + Datenbank des gesprochenen Deutsch
<i>Habe ich lange geschwommen?:</i> Gebrauch von Hilfsverben bei den Verben der Bewegung <i>schwimmen, rudern, paddeln und segeln</i> , wenn diese keine explizite Ortsveränderung bezeichnen (z.B. <i>sie haben/sind lange gerudert</i>); Frequenzen von <i>haben</i> und <i>sein</i> in Korrelationen mit erreichbaren außersprachlichen Variablen	DeReKo
Analyse der „rheinischen Verlaufsform“ im Deutschen bzw. des deutschen „Progressivus“ (z.B.: <i>Er ist gerade am Schreiben.</i>) und seiner Entsprechung in den in der Arbeitsgruppe vertretenen anderen Muttersprachen	InterCorp
Kulturelle und Europeme: eine sprachvergleichende Untersuchung	Sketch Engine
<i>bekommen</i> -Passiv: Distribution des passivischen Gebrauchs von <i>bekommen</i>	DeReKo
<i>brauchen</i> als Modalverb: Vergleich des Gebrauchs von <i>nicht/nur brauchen + (zu) + Infinitiv</i> in einem Korpus des geschriebenen Deutsch mit dem in einem Korpus des gesprochenen Deutsch	DeReKo + Datenbank des gesprochenen Deutsch
Migrationsdiskurs (<i>Asylant, Asylbewerber, Asylsuchender, Einwanderer</i> etc.): Analyse des Gebrauchs, der damit verbundenen häufigsten Kookkurrenzen ggf. unter Berücksichtigung des Sprachvergleichs	DeReKo + Sketch Engine + DeReKo

Tabelle 2: Liste der ausgewählten Forschungsthemen für die studentischen Arbeitsgruppen bis Januar 2022

Phase 3: Winterschule in Warschau „Lexik und Lexikographie in Praxis im europäischen Vergleich: Theorie und Empirie zum Deutschen und zum Sprachvergleich“ – und Präsentation erster Forschungsergebnisse der studentischen Arbeitsgruppen, **13.–15. Januar 2022** (Organisation: Ewa Żebrowska, UW)

Den linguistischen Gegenstand der Winterschule an der Universität Warschau bildete die Schnittstelle zwischen Lexik und Lexikographie. Auf der Basis korpuslinguistischer Analyse- und Recherchemethoden ließen sich die acht Kurse in insgesamt vier thematische Blöcke einordnen: Im ersten Block „Theoretische Zugänge“ wurden zunächst zentrale Eigenschaften der Fachsprachenforschung (Fachtermini und Merkmale der Fachsprache) dargestellt und erläutert. Im Anschluss daran richtete sich der Blick auf die Neologismen bzw. Neologismen typen als Zeichen einer besonderen Sprachdynamik im 21. Jahrhundert; aus empirischer Sicht wurden die

Neologismen der Corona-Pandemie aus deutsch-französischer Sicht unter die Lupe genommen und nicht zuletzt Kriterien zur Aufnahme neuer Wörter in Wörterbücher aus der Sicht französischer Lexikographen erörtert und exemplifiziert (vgl. z.B. Aufnahme des ‚Kofferworts‘ *coronapiste* in „Le Petit Robert“ (2022) und „Le Petit Larousse illustré“ (2022) oder die Aufnahme der neuen Bedeutung (seit 2020) von frz. Wort *écouvillon* in „Le Petit Robert“ (2022:817).

Der zweite thematische Block „Forschungsfelder“ ermöglichte interessante Einblicke in den Bereich der kontrastiven Terminologie mit zwei Kursen jeweils zu den Entlehnungen im kulinarischen Wortschatz aus der deutsch-dänischen Perspektive und zur terminologischen Diagnose der Begriffssysteme im Bereich der Önologie am Beispiel von Maderaweinen. Im Mittelpunkt des dritten Blocks standen Aspekte und Fragestellungen lexikographischer Praxis: Im Rahmen des deutsch-italienischen Vergleichs wurden neue bilinguale Online-Wörterbücher dargestellt, z.B. das zweisprachige Internet-Fachwörterbuch zur Tourismussprache (Deutsch-Italienisch) für italienische DaF-Lerner, die Tourismuswissenschaft studieren (vgl. ausführlich in Flinz 2018); aus deutsch-tschechischer Sicht wurden mit Blick auf die lexikographischen Aktivitäten am Institut für Tschechische Sprache (Akademie der Wissenschaften der Tschechischen Republik) u.a. theoretischen Fragen – auch im Kontext der E-Lexikographie – zur Redaktion von Wörterbüchern, zur Wahl von „adäquaten Beispielen“ für ein Lemma nachgegangen. Der abschließende Kursteil richtete den Fokus auf die Phraseologismen im Deutschen unter spezieller Berücksichtigung einerseits der Phraseographie und andererseits der korpusbasierten Bedeutungsbeschreibung evaluativer Phraseologismen am Beispiel von „Hans Dampf in allen Gassen“ im DeReKo. Die Winterschule in Warschau war außerdem durch die Darstellung der Ergebnisse des bisherigen Ausbildungsprogramms im europäischen Netzwerk gekennzeichnet: Acht studentische Arbeitsgruppen konnten in Form von wissenschaftlichen Vorträgen auf Deutsch ihre Analyseergebnisse vorstellen (vgl. weiter unten, [4.1.]).

Phase 4: Arbeitstagung der GerCoLiNet-Masterstudierenden und -Promovierenden in Prag „Korpuslinguistik im Deutschen und im Sprachvergleich“, 27. Juni 2022 (Koordination: Kooperationspartner der Universitäten CU, UNIMI, UCPH; Organisation: GerCoLiNet-Doktoranden und Doktorandinnen)

Als dritte physische Mobilität an der Karls-Universität in Prag am 27. Juni 2022 nahm die letzte Projektphase die Gestalt einer Arbeitstagung der

„GerCoLiNet-Nachwuchsforschenden“ an, die sich mit sieben Vorträgen dem Rahmenthema „Korpuslinguistik im Deutschen und im Sprachvergleich“ widmete. Als Abschlussphase des europäischen Projekts wurde die Arbeitstagung – anders als bei den ersten drei Veranstaltungen – von den am Gesamtprojekt beteiligten Doktoranden und Doktorandinnen (ko-)organisiert. Die konkrete Teilnahme an der Organisation ermöglichte ihnen im Rahmen ihrer Promotionsausbildung ihre sowohl wissenschaftlichen als auch organisatorischen Kompetenzen zu erweitern.¹³

Die Arbeitstagung setzte sich aus vier einander ergänzenden Themenblöcken zusammen, die jeweils verschiedene Facetten der deutschen Sprache und des Deutschen im Vergleich zu einer Kontrastsprache beleuchteten, wobei der gemeinsame Nenner in der Verwendung korpuslinguistischer Forschungsmethoden lag: Während syntaktisch-lineare Phänomene den Gegenstand des ersten Blocks bildeten – mit einer korpusbasierten Studie zur Topikalisierung von Akkusativobjekten im Vorfeld deutscher Aussagesätze und deren Entsprechungen im Französischen, Italienischen und Polnischen anhand des multilingualen Parallelkorpus InterCorp – fokusierte der zweite Block die neugebildeten Interjektionen (z.B. *yep, yeah, ups, oops, bingo*) und die Modalpartikel *ja* im Sprachvergleich. Aktuell zu beobachtende Phänomene des Sprachwandels im deutschen Sprachgebrauch standen im Zentrum des dritten Themenkomplexes und wurden anhand korpusbasierter Untersuchungen (am Beispiel von DeReKo-Belegen) quantitativ und qualitativ unter die Lupe genommen: zum einen Schwankungen bei der Flexion ausgewählter Maskulina im Deutschen und zum anderen im heutigen Sprachgebrauch festzustellende Varianten *derem* bzw. *dessem* innerhalb des Paradigmas der deutschen Demonstrativ- und Relativpronomina. Im Anschluss daran wies der letzte thematische Block auf diskurslinguistische Fragestellungen hin, die im Mittelpunkt zweier Vorträge standen: Behandelt wurden bestimmte Fremdwörter im Kontext der Corona-Pandemie (z.B. *Lockdown, Pandemie, Quarantäne, Virologe* etc.), ihre Merkmale und ihre Verwendungen anhand eines ad hoc zusammengestellten Korpus von Zeitungen in *Sketch Engine*. Der letzte Vortrag der Arbeitstagung thematisierte auf der Grundlage eines interlingualen Vergleichs Deutsch, Dänisch, Italienisch u.a. in Anlehnung an den theo-

¹³ An manchen Universitäten konnte die Organisation der Arbeitstagung im Curriculum/in der Promotionsausbildung anerkannt werden. Das ist z.B. der Fall an der *Sorbonne Université* für Doktoranden und Doktorandinnen – sie müssen im Laufe der Ausbildung selbst an der Organisation einer wissenschaftlichen Veranstaltung teilgenommen haben.

retischen Ansatz von Brambilla/Flinz (2020) den Migrationsdiskurs. Genauer untersucht wurden die Kollokationsprofile, die Metaphern und die Frames von dt. *Einwanderer*, *Flüchtling* und *Migrant*. Aus dieser Endphase von GerCoLiNet, die sich in der Selbständigkeit der Studierenden im eigenen wissenschaftlichen Forschen und Arbeiten in deutscher Sprache niederschlug, sind drei wissenschaftliche Publikationen entstanden, die in der vorliegenden Zeitschriftennummer diesem einleitenden Überblick und Bericht folgen.

Über diese konkreten Ergebnisse auf der Ebene der studentischen Teilnehmenden hinaus gab das letzte physische Treffen in Prag außerdem den Kooperationspartnern Anlass zu einem Arbeitstreffen am 28. Juni 2022, anlässlich dessen die Weichen für eine künftige Zusammenarbeit gestellt wurden, die sich in der Gründung eines gemeinsamen europäischen linguistischen Masterseminars ab dem Sommersemester 2023 niederschlagen soll – vgl. dazu weiter unten den Ausblick unter [5].

4. Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden: ausgewählte Formate und Lernstrategien

Zur Förderung der Interaktion zwischen den Kooperationspartnern und den involvierten Teilnehmenden im Laufe des Gesamtprojekts wurden vor allem zwei Formen von Lernstrategien ausgewählt: die Bildung transuniversitärer Arbeitsgruppen unter den Studierenden ([4.1.]) und die Verwendung digitaler Technologien in den Kursen ([4.2.]).

4.1. Bildung transuniversitärer Arbeitsgruppen

Ein wichtiges Merkmal von GerCoLiNet bestand nach der zweiten Projektphase im Juli 2021 in der Bildung von Arbeitsgruppen unter den studentischen Teilnehmenden (Zweier-/Dreier-Gruppen). Die Idee von transuniversitären studentischen Arbeitsgruppen verfolgte u.a. folgende Ziele:

- Es sollte eine Vernetzung der Studierenden und Doktoranden und Doktorandinnen aus den fünf Universitäten entstehen, welche – neben der Zusammenarbeit unter den Dozierenden – im Dienste der Schaffung von Synergien auch unter den involvierten Studierenden stehen sollte.
- Deutsch sollte als Verkehrs- und Arbeitssprache unter Studierenden mit unterschiedlicher Muttersprache verwendet werden, was wiederum zur Optimierung der bereits an den jeweiligen Germanistik-

Instituten im eigenen Land erworbenen Kenntnisse in Deutsch als Fremdsprache beitragen und nicht zuletzt einen Beitrag zum Plurilingualismus in Europa leisten sollte.

- Die in der 1., 2. und 3. Projektphase vermittelte Aus- bzw. Fortbildung sollte sich auch in der kooperativen Behandlung konkreter linguistischer Aufgabenstellungen im Sinne einer „Teamarbeit“ auswirken, was angesichts der heutigen Gesellschaft und beruflichen Herausforderungen im 21. Jahrhundert von besonderer Relevanz erscheint.
- Die Studierenden sollten selbst Akteure ihrer Aus- und Fortbildung werden und als Mitglied einer Arbeitsgruppe aufgrund der in der ersten Projekthälfte erworbenen Kompetenzen selbständig korpuslinguistische Ressourcen nutzen und/oder ein Korpus aufbauen und anwenden können.

Die Ergebnisse der jeweiligen Arbeitsgruppen wurden anlässlich der 3. und der 4. Phase vorgestellt (vgl. oben). Die 8 Arbeitsgruppen auf der Winterschule in Warschau bzw. die 7 Arbeitsgruppen auf der Arbeitstagung in Prag blieben in ihrer Zusammensetzung identisch, wie es die folgende Tabelle veranschaulicht:

Gruppennummer	Zusammensetzung der studentischen Arbeitsgruppen zwischen September 2021 und Juni 2022
1	SU + UNIMI + UW
2	SU + UNIMI + UW
3	CU + UCPH + UW
4	CU + SU + UNIMI
5	CU + SU + UNIMI
6	SU + UNIMI + UW
7	UCPH + UNIMI
8	CU + SU + UCPH ¹⁴

Tabelle 3: Zusammensetzung der studentischen Arbeitsgruppen

Die Interaktion zwischen den GerCoLiNet-Teilnehmenden und den Dozierenden wurde zwischen September 2021 und Januar 2022 mittels regelmäßiger virtueller Arbeitssitzungen gewährleistet. Die studentischen Arbeitsgruppen konnten anschließend die Ergebnisse dieser ersten Zusammenarbeit in Form von Vorträgen auf Deutsch bei der Winterschule in Warschau im Januar 2022 vorstellen. Ähnlich verfahren wurde zwischen der dritten und

¹⁴ Die 8. Studentengruppe konnte auf der 4. und letzten Veranstaltung an der Prager Universität Ende Juni nicht anwesend sein.

der letzten Projektphase, wobei unter Berücksichtigung des Zweckes eines autonomen Forschens bzw. wissenschaftlichen Arbeitens die Online-Treffen mit den Betreuern und Betreuerinnen etwas weniger häufig stattfanden. Inhaltlich konnten die Arbeitsgruppen mit Blick auf die Arbeitstagung in Prag entweder ein Thema vertiefen, das z.B. bereits auf der Winterschule behandelt worden war oder ein neues linguistisches Thema ergründen.¹⁵

Die Teilnahme der GerCoLiNet-Studierenden und Promovierenden bzw. die geleistete Arbeit im Studium über das Gesamtprojekt wurde an jeder Partneruniversität mit 3. bis 4 ECTS-Punkten pro Semester in den Curricula anerkannt. Das GerCoLiNet-Projekt entsprach im WS 2021/22 und im SS 2022 einem ins Studium der Germanistik in den fünf Partneruniversitäten integrierten Lehr- bzw. Aus- und Fortbildungs-Angebot.

4.2. Einsatz aktiver Lernstrategien

Ein weiteres besonderes Anliegen des Netzwerks bestand in der Nutzung innovativer Unterrichtsmethoden bzw. Lernstrategien. Um diese von der 4EU+-Allianz vorgegebene Voraussetzung zu erfüllen, konnte sich das Ausbildungsprogramm insbesondere auf zwei Formen aktiver Lernstrategien stützen, die zum einen den besonderen Wert digitaler Technologien im Ausbildungsprogramm hervorheben und zum anderen zur aktiven Teilnahme der Studierenden an den Konferenzen/Kursen in der 1., 2. und 3. Projektphase führten. Unter dem Oberbegriff *Critical Thinking* bzw. *Kritisches Denken* subsumiert, das zwecks endgültiger Durchführung linguistischer Analysen in Selbständigkeit das ganze Projekt kennzeichnet, entsprach die eine Form vom Vortragenden selbst konzipierten kleinen praktischen und im Vortrag eingebauten Fragen bzw. Übungen. In den Vorlesungen der Dozenten und Dozentinnen wurden Diskussionspausen eingebaut im Sinne der Lernstrategie *Pausing in lecture*. Die Diskussionszeiten fanden sowohl im Plenum als auch in kleinen ggf. sprachspezifischen Gruppen statt. Den Studierenden wurde z.B. die Möglichkeit gegeben, in kleineren Gruppen Suchanfragen im Rahmen gezielter Korpusuntersuchungen zu tätigen und anschließend über bestimmte linguistische Phänomene zusammen mit den Dozierenden zu reflektieren. Solche Gruppenarbeiten während der Veranstaltungen stützten sich auf die

¹⁵ Die Ergebnisse der studentischen wissenschaftlichen Produktion wurden als PDF-Präsentationen auf der Webseite des 4EU+-Kooperationsprojekts unter der Rubrik „Publikationen“ /“Outcomes“ hochgeladen und der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt; vgl. gercolinet.eu/de/publikationen und gercolinet.eu/outcomes.

Methode der Kooperation unter den Studierenden, die der Lernmethode *Buzz Group (Bienenkorp)* entspricht: Die Studierenden konnten sich in jeweiligen Breakout-Räumen austauschen, die der bzw. die Vortragende in der ZOOM-Veranstaltung vorbereitet hatte, und teilten anschließend im Plenum die Ergebnisse der gezielten Suchanfragen mit.

Neben dieser ersten Art geförderter Interaktion zwischen den verschiedenen Akteuren bestand das zweite Muster, auf das zurückgegriffen wurde, im Einsatz digitaler Tools, die einerseits zu einem Austausch zwischen den Dozierenden und den Studierenden führten und andererseits unter den Studierenden selbst dazu beitrugen, die Konzentration auf das zu Erlernende zu erhöhen. Genutzt wurden (in alphabetischer Reihenfolge) „kahoot“,¹⁶ „slido“,¹⁷ „wooclap“¹⁸ und „wordwall“¹⁹ bzw. wordwall-Quizz. Die von den Dozierenden vorbereiteten Aufgaben gingen von verschiedenen Fragetypen aus wie offene Fragen, Entscheidungsfragen, Ergänzungsfragen, Umfragen, Wortwolken, etc., die Fragen konnten die Studierenden während des Online-Workshops von zu Hause aus und während der Sommer- und Winterschulen jeweils im Tagungsraum über WLAN mit Handy, Laptop oder Tablett anonym beantworten. Mit der Verwendung digitaler Tools als aktive Lernmethode konnte insgesamt im Gesamtprojekt zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen werden: die GerCoLiNet-Teilnehmenden aktiv in den Kurs einzubeziehen und sie zum Nachdenken/Selbstreflektieren über die eigenen Kenntnisse zum heutigen deutschen Sprachgebrauch zu führen.

5. Schlussbemerkungen

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich werden konnte, waren die Masterstudierenden und Promovierenden am Ende des einjährigen forschungsbasierten Aus- und Fortbildungsprogramms in der Lage, eine korpusbasierte linguistische Analyse autonom bzw. selbstständig durchzuführen und zu präsentieren, und das entsprechend dem Grundkonzept des „research-based pedagogical project“.

Ab der zweiten Projekthälfte wurden im Rahmen von transuniversitäten Arbeitsgruppen insgesamt 15 wissenschaftliche Vorträge auf Deutsch zur

¹⁶ Vgl. <https://kahoot.com/>.

¹⁷ Vgl. <https://www.slido.com>.

¹⁸ Vgl. <https://www.wooclap.com>.

¹⁹ Vgl. <https://wordwall.net>.

deutschen Sprache oder zum Sprachvergleich vorbereitet und anschließend gehalten, in denen Vergleichs- und Parallelkorpora als Grundlage der linguistischen Untersuchungen verwendet wurden und die somit den erfolgreichen Erwerb wissenschaftssprachlicher Kompetenzen dokumentieren. Neben dem virtuellen Coaching und der intensiven Betreuung zwischen den Veranstaltungen umfasste das von den Kooperationspartnern und Kooperationspartnerinnen vorgeschlagene Ausbildungsprogramm insgesamt 21 Kurse/Konferenzen unter Einbeziehung innovativer digitaler Unterrichtsmethoden. Abschließend lässt sich das Geleistete zusammenfassend anhand der folgenden Tabelle veranschaulichen:

Projektphase	Anzahl der Kurse seitens der Dozierenden	Anzahl der Vorträge seitens der studentischen GerCoLiNet-Teilnehmenden
Phase 1 Online-Workshop	3 Konferenzen (jeweils 90 Minuten) unter Mitwirkung der IDS-Kollegen	----
Phase 2 Sommerschule in Paris	8 Konferenzen (jeweils 75 Minuten) unter Mitwirkung der IDS-Kollegen	<i>Research Discussion Group</i> 20 einzelne Kurzpräsentationen auf Deutsch im Zusammenhang mit der MA-Arbeit oder der Dissertation an der eigenen Universität
Phase 3 Winterschule in Warschau	8 Konferenzen (jeweils 45 Minuten) unter Beteiligung zweier Kollegen und Kolleginnen der Universität Warschau ²⁰	8 Vorträge auf Deutsch als Weiterführung und Vertiefung der Sommerschule – jeweils von einer transuniversitären Arbeitsgruppe
Phase 4 Arbeitstagung in Prag	----	7 Vorträge auf Deutsch mit Anwendung korpuslinguistischer Forschungsmethoden – jeweils von einer transuniversitären Arbeitsgruppe

Tabelle 4: Anzahl der Gesamtvorträge und linguistischen Untersuchungen im Netzwerk zwischen Juni 2021 und Juni 2022

Mit der deutschen Sprache als ausschließlicher Verkehrs- und Arbeitssprache im Projekt konnte eine wertvolle Alternative zum sonst üblichen Englisch als lingua franca angeboten werden und auf diese Weise wurde auch zur wünschenswerten Sprachenvielfalt im europäischen Raum beigetragen.

²⁰ Dr. habil. Urszula Topczewska und Dr. Piotr Nagórka von der Universität Warschau nahmen an der Winterschule vor Ort mit jeweils einem Vortrag teil.

Langfristig soll daraus eine weiterführende Kooperation unter den involvierten Instituten entstehen, welche sich in der Gründung eines gemeinsamen Seminars im „Master of the Arts“ im Bereich der deutschen bzw. kontrastiven Sprachwissenschaft ab dem SS 2023 niederschlagen wird. Der Inhalt des ersten geplanten (post-GerCoLiNet-)Masterseminars soll hierbei an den thematischen Schwerpunkt des Projekts unmittelbar anknüpfen: Mit dem Titel „Einführung in die Korpuslinguistik“ wird das gemeinsame Seminar im Februar 2023 im hybriden Format auf Deutsch starten. Diese weiterführende Kooperation unter den Partnern und Partnerinnen steht im Sinne der nachhaltigen Dynamisierung der Lehrmodule im Bereich der Sprachwissenschaft und eröffnet insofern neue kollaborative Perspektiven für das Germanistik-Studium und die Ausbildung der künftigen Nachwuchswissenschaftler auf europäischer Ebene.

Literatur

- Ammon Ulrich, 1990, Deutsch unter Druck der englischen Sprache, in: Sprachreport 2, S. 6–8.
- Ammon Ulrich, 1991, Die internationale Stellung der deutschen Sprache, Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon Ulrich, 2006, Language conflicts in the European Union. On finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests, in: International Journal of Applied Linguistics 16/3, S. 319–338.
- Ammon Ulrich, 2019, Fördermöglichkeiten von Deutsch und Germanistik in der Welt im Überblick, in: Ammon U./Schmidt G. (Hrsg.), Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 3–24.
- Ammon Ulrich / Schmidt Gabriel (Hrsg.), 2019, Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Beschlussempfehlung und Bericht des Auswärtigen Ausschusses (3. Ausschuss), 1986, Bericht der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt, Drucksache 10/6264. <<https://dserver.bundestag.de/btd/10/062/1006264.pdf>>.
- Born Joachim / Stickel Gerhard (Hrsg.), 1993, Deutsch als Verkehrssprache in Europa, Berlin/New York: de Gruyter.
- Brambilla Marina / Flinz Carolina, 2020, Migrationsdiskurse in deutschen und italienischen Zeitungen: eine interlinguale datengeleitete Untersuchung, in: Brambilla M./Flinz C./Luppi R. (Hrsg.), Deutsch im Vergleich: Texte und Diskurse (Themenheft), Napoli: UniorPress, S. 189–212.

-
- Bubenhofner Noah, 2009, Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Dovalil Vít, 2021, Deutsch als Sprachmanagement-Objekt in Europa: Akteure, Interessen und Hindernisse, in: Lobin H./Witt A./Wöllstein A. (Hrsg.), Deutsch in Europa. Sprachpolitisch – grammatisch – methodisch, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 17–34.
- Ebert Johannes, 2021, Per Anhalter durch die Deutsch-Galaxis: Zur Situation der deutschen Sprache in Europa, in: Lobin H./Witt A./Wöllstein A. (Hrsg.), Deutsch in Europa. Sprachpolitisch – grammatisch – methodisch, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 3–16.
- Ehlich Konrad, 1994, Deutsch als fremde Wissenschaftssprache, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 19, München: iudicium, S. 13–42.
- Ehlich Konrad, 2007, Die Wissenschaft – ein sprachenpolitikfreier Raum?, in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.), Wissenschaftssprache Deutsch, Bonn: DAAD, S. 31–44.
- Flinz Carolina, 2018, Tourlex: ein deutsch-italienisches Fachwörterbuch zur Tourismussprache für italienische DaF-Lerner, in: Lexicographica 34, S. 9–36.
- Flinz Carolina / Mollica Fabio, 2021, Keine Antwort ist auch eine Antwort: analisi intra- e interlinguistica, in: Lingue e Linguaggi 46, Lecce: Università del Salento, S. 109–140.
- Flinz Carolina / Mollica Fabio, 2021, Einführung in die Korpuslinguistik. Definitionen, Vorteile und Anwendung, Vortrag im Rahmen des GerCoLiNet-4EU+-Projektes. <http://www.gercolinet.eu/wp-content/uploads/2021/06/Carolina-Flinz-Fabio-Mollica_Korpora-compresso.pdf>.
- Hejhalová Věra, 2021, Das Parallelkorpus *InterCorp*: Funktionen und Anwendungsbereiche. Ein Überblick, Vortrag im Rahmen des GerCoLiNet-4EU+-Projektes. <http://www.gercolinet.eu/wp-content/uploads/2021/06/Das-Parallelkorpus-InterCorp_voll1.pdf>.
- Kretzenbacher Heinz L. / Weinrich Harald (Hrsg.), 1995, Linguistik der Wissenschaftssprache, Berlin/New York: de Gruyter.
- Lequesne Christian et al., 2021, Diversité linguistique et langue française en Europe, Paris: HDAteilers. <<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/282161.pdf>>.
- Le Petit Larousse illustré, 2022, Paris: Larousse.
- Le Petit Robert, 2022, Paris: Le Robert.
- Lobin Henning / Witt Andreas / Wöllstein Angelika (Hrsg.), 2021, Deutsch in Europa. Sprachpolitisch – grammatisch – methodisch, Berlin/Boston: de Gruyter.

- Lüdi Georges, 2013, Von der Fremdsprache als Lerngegenstand zur Fremdsprache als Instrument zum Erwerb von Fachwissen, in: *Deutsch in den Wissenschaften*, S. 99–106.
- Mollica Fabio, 2018, Über das Sprichwort *Keine Antwort ist auch eine Antwort* und die Phrasem-Konstruktion [*Kein(e) NI ist auch ein(e) NI*]: formale und semantisch-pragmatische Eigenschaften, in: Nicklaus M./Wirtz N./Langer W./Costa M./Ewert-Kling K. (Hrsg.), *Lexeme, Phraseme, Konstruktionen: Aktuelle Beiträge zu Lexikologie und Phraseologie*. Festschrift für Elmar Schafroth, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 205–222.
- Schneider-Mizony Odile, 2019, Förderung von Deutsch als Wissenschaftssprache nach Art der Förderung des Französischen durch Frankreich?, in: Ammon U./Schmidt G. (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 257–270.
- Stumpf Sören, 2017, Phraseologie pur – Die Konstruktion $X_{[Nomen]} \textit{pur}$ als produktive und keineswegs ungrammatische Modellbildung, in: *Deutsche Sprache* 4/2017, S. 317–334.
- Ventola Eija, 1995, Englisch als ‘lingua franca’ der schriftlichen Wissenschaftskommunikation in Finnland und in Deutschland, in: Kretzenbacher H.L./Weinrich H. (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 353–384.
- Wagener Hans, 2012, Untergräbt Deutschland selbst die internationale Stellung der deutschen Sprache durch die Förderung von Englisch?, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Waßner Franziska, 2020, Deutsch als fremde Wissenschaftssprache: Korpuslinguistische Ansatzpunkte zur Analyse schriftlicher Textproduktionen von fortgeschrittenen Deutschlern/innen und Novizen im Hochschulkontext, in: *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 2020/1, Nancy: Association des Nouveaux cahiers d’Allemand, S. 13–30.
- Weinrich Harald, 1995, Sprache und Wissenschaft, in: Kretzenbacher H.L./Weinrich H. (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 3–13.

7. Anhang: Die GerCoLiNet-Kooperationspartner

Projektpartner und Projektpartnerinnen:

Karls-Universität, Institut für Germanistik, Dr. Vit Dovalil, Dr. Věra Hejhalová,
Dr. Martin Šemelík & Dr. Viktor Tichák,

Sorbonne Universität, Institut für Germanistik und Skandinavistik, Dr. habil. Héléne Vinckel-Roisin (Projektleitung),

Universität Kopenhagen, Institut für Anglistik, Germanistik und Romanistik, Dr. Lars Behnke,

Universität Mailand, Institut für Fremdsprachen und Literatur, Junior-Prof. Carolina Flinz & Institut für Sprachvermittlung und Interkulturelle Kommunikation, Prof. Dr. Fabio Mollica,

Universität Warschau, Fakultät für Angewandte Linguistik, Prof. Dr. habil. Ewa Żebrowska.

Externer Partner: Leibniz-Institut für deutsche Sprache (IDS, Mannheim), Abteilung „Digitale Sprachwissenschaft, Korpuslinguistik“, Dr. Marc Kupietz & Dipl.-Inf. Rainer Perkuhn.

Sabrina Ghislandi

Masterstudentin an der Università degli studi di Milano (2020-2023), Italien

Chloé Rustan

Doktorandin an der Université de Lorraine (2022-2023), Frankreich

Doktorandin an der Friedrich-Alexander-Universität (2022-2023), Deutschland

Neue Interjektionen im Deutschen und im deutsch- -französisch-italienischen Sprachvergleich. Eine deskriptive und kontrastive Korpusstudie¹

Abstract

New interjections in German compared to French and Italian. A descriptive and contrastive corpus-study

This paper investigates the functions of new interjections *oops/ups*, *wtf*, and *yep* by means of a corpus-based approach. The samples for the monolingual and contrastive analyses were selected from DeReKo und Czech National Corpus. The main findings of the monolingual analysis show that examples of the emotive and phatic functions prevail in the samples and that subclasses of the emotive category as displayed in current grammars of German are sometimes inadequate as far as a more nuanced classification of interjections is desired. The contrastive analysis of the selected interjections revealed predictably similarities; nevertheless, some fine-grained differences have also been recognised.

Keywords: interjection, function of language, contrastivity.

1. Einleitung

Den Ausgangspunkt des vorliegenden Aufsatzes bilden einerseits die Beobachtung, dass Interjektionen keine Randerscheinung des Gegenwartsdeut-

¹ Für die Kommentare zu einer früheren Version des Textes bedanken wir uns bei Martin Šemelík und Věra Hejhalová; für die sprachlichen Korrekturen bedanken wir uns bei Peggy Katelhön und Bettina Nass.

schen, -italienischen und -französischen darstellen, andererseits die Feststellung, dass ihre Klassifizierung in bestehenden Kodizes problembehaftet ist. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die neuen Interjektionen *oops*, *wtf*, *yep*, die aus dem Englischen entnommen wurden und in den deutschen, italienischen und französischen Sprachen verwendet werden. Die hier präsentierte Untersuchung beruht auf einer Beleganalyse von deutschen Texten, wobei das „Tschechische Nationalkorpus“ und das „Deutsche Referenzkorpus“ (DeReKo) herangezogen wurden, weil sie schriftliche Texte mit mündlichen Merkmalen bieten. Die Studie ist wie folgt gegliedert: Der erste Teil ist theoretisch orientiert und bietet eine Grundübersicht v.a. über aktuelle Interjektionsforschung an: Die Interjektionen werden definiert, ihre Merkmale und Klassifizierung werden erklärt, weil sie für die Analyse relevant sind. Der zweite Teil ist empirisch ausgerichtet, indem er einsprachige sowie kontrastive Analysen der oben erwähnten Interjektionen enthält. Der Beitrag fokussiert eine kontrastive Perspektive unter Berücksichtigung des Französischen und des Italienischen. Die Fragestellungen folgen der Struktur des Artikels und lauten: Welche Funktionen haben die untersuchten Interjektionen im Deutschen? Lassen sich Hauptverwendungen feststellen? Sind diese im Französischen und Italienischen ebenfalls anzutreffen? Die Ausgangshypothese besteht dabei in der Überlegung, dass die bereits für das Deutsche untersuchten Interjektionen in den französischen und italienischen Sprachen oft dem gleichen Zweck dienen, d.h. übereinzelsprachlich funktional äquivalent sind.

2. Interjektionen in der Fachliteratur

In diesem Kapitel werden zunächst die Interjektionen definiert und ihr Forschungsbereich anhand der verschiedenen existierenden Klassifizierungen präsentiert. Es wird gezeigt, dass die Interjektionen aus der gesprochenen Sprache entstehen; trotzdem werden sie auch in spontanen Texten verwendet. Daher stellen sie Merkmale der Mündlichkeit in geschriebenen Texten dar.

2.1. Begriffsbestimmung

Interjektionen können nach unterschiedlichen Kriterien definiert werden: primäre und sekundäre, phatische, emotive und konative. Nach „Grammis“ sind Interjektionen „eine Subklasse der interaktiven Einheiten, sie haben gesprächssteuernde Funktion“.² Diese Definition unterstreicht, dass

² Vgl. Interjektion (ids-mannheim.de) (letzter Zugang am 4. Mai 2023).

die Interjektionen in der Mündlichkeit verwendet werden, um mit dem Gespräch weiterzumachen. Trotzdem präsentiert die folgende Definition eine andere Funktion: „Im Diskurs fungieren Interjektionen als selbstständige Einheiten der Interaktion, die bestimmte Funktionen ausdrücken, und haben kommunikative Wirkung: Sie bringen Reaktionen auf Äußerungen des Gesprächspartners zum Ausdruck oder informieren diesen über Emotionen des Sprechers. Interjektionen sind keine Träger von Propositionen. Sie sind nur sehr eingeschränkt mit Phrasen oder kommunikativen Minimaleinheiten kombinierbar.“³

„Grammis“ beschreibt diese Wortkategorie anhand ihrer Funktionen, v.a. auf der syntaktischen und pragmatischen Ebene. Der semantische Wert ist aber auch relevant: Die Interjektionen dienen dem Ausdruck eines Gefühls, einer Empfindung, eines Befehls, eines Zurufs oder imitieren ein Geräusch oder einen Schrei u. dgl. Sie sind unflektierbar und syntaktisch unabhängig.⁴ In der „Interiezióne nell’Enciclopedia Treccani“ wird darauf hingewiesen, dass bei Interjektionen zur Verstärkung des Ausdrucks das Ausrufezeichen als Interpunktionszeichen verwendet wird.⁵ Es liegt dabei auf der Hand, dass dieses Satzzeichen mit dem Ausdruck der Gefühle harmonisiert.

Auch die Begriffsbestimmung der Neologismen ist erwartungsgemäß uneinheitlich. Im „Digitale[n] Wörterbuch der Deutschen Sprache“ wird der Neologismus als „sprachliche Neubildung, besonders neue Wortbildung“⁶ definiert. In französischen Online-Wörterbüchern wird neben der morphologischen Ebene auch die semantische Dimension in Betracht gezogen. Nach dem „Dictionnaire de l’Académie Française“ ist der Neologismus ‘eine neue Wortbildung oder auch ein Begriff, der eine neue Bedeutung als die übliche bekommt’.⁷ Ähnlich auch im „Trésor de La Langue Française Informatisé“, in dem zwischen dem sog. „Formneologismus“ und dem sog. „Sinneologismus“ unterschieden wird.⁸ Das er-

³ Vgl. Interjektion (ids-mannheim.de) (letzter Zugang am 4. Mai 2023).

⁴ Vgl. 9^e édition (de A à Sérénissime) (atilf.fr), TLFi (atilf.fr) (letzter Zugang am 4. Mai 2023).

⁵ Vgl. interiezióne nell’Enciclopedia Treccani (letzter Zugang am 4. Mai 2023).

⁶ Vgl. Neologismus – Schreibung, Definition, Bedeutung, Synonyme, Beispiele in DWDS (letzter Zugang am 4. Mai 2023).

⁷ Vgl. 9^e édition (de A à Sérénissime) (atilf.fr) (letzter Zugang am 4. Mai 2023; übersetzt von Ch.R.).

⁸ Diese zwei Begriffe sind unsere Übersetzungen von zwei französischen Zitaten: „néologisme de forme“ und „néologisme de sens“ (vgl. <https://cnrtl.fr/definition/neologisme> (letzter Zugang am 4. Mai 2023)).

ste Phänomen bezieht sich auf morphologische Kriterien und entspricht einem neuen Wort, das zweite betrifft ein schon existierendes Wort, das aber eine neue Bedeutung bekommt – so etwa auch in der „Interiezióne nell’Enciclopedia Treccani“.⁹

2.2. Klassifizierungsmöglichkeiten der Interjektionen

In diesem Teil wird der Fokus auf die Klassifizierungen der Interjektion gelegt. Dabei werden wir die Kategorien hervorheben, die für die Analyse verwendet wurden. Ein erster wichtiger Unterschied wurde von Hentschel/Weydt (2021: 316) festgestellt. Sie haben in ihrem Werk die Interjektionen nach morphologischen, syntaktischen oder semantischen Merkmalen klassifiziert und in vier Hauptkategorien aufgeteilt: Die **Vollinterjektionen** sind die prototypischen Interjektionen (*au, oh*). Sie dienen dem expressiven Ausdruck einer spontanen Emotion und sind durch syntaktische Autonomie gekennzeichnet. Die semiologische Struktur ist arbiträr. Die **Onomatopoetika** sind die Nachahmungen von Tierstimmen (*miau*) und Geräuschen (*platsch, boing*). Die semiologische Struktur der Onomatopoetika ist ikonisch und die Funktion ist denotativ. Die **adverbialen Interjektionen** besetzen die Satzstellung der Adverbien und können deshalb im Vorfeld auftreten. Beispiele dafür sind etwa *bums, rums*. Zwischen den onomatopoetischen und adverbialen Interjektionen gibt es fließende Übergänge (vgl. die Bezeichnung der adverbialen Interjektionen als „Adverbialonomatopoetika“ in der Duden Grammatik 2022:611). Mit **Lexeminterjektionen** (*ächz, kicher*) bezieht man sich auf verkürzte Verben: Sie zeigen eine lexikalische Bedeutung durch die Verbwurzel, aber sie vermitteln keine Informationen über Person, Numerus, Tempus, Modus oder Genus und werden deshalb auch „Inflektive“ genannt. Die Interjektionen, die im Zentrum unserer Arbeit sind, gehören zu der ersten Kategorie: Es sind also Vollinterjektionen.

Zu unterscheiden ist ferner zwischen primären und sekundären Interjektionen. Damit beschäftigen sich u.a. Ameka (2006), Elsen (2011) und Nübling (2004). Diese zwei Typen werden wie folgt definiert: „Primary interjections are little words or ‘nonwords’, which in terms of their distribution can constitute an independent nonelliptical utterance by themselves and do not normally enter into construction with other word classes. Secondary interjections are those words that have an independent semantic value but which can be used conventionally as nonelliptical utterances by

⁹ Vgl. neologismo nell’Enciclopedia Treccani (letzter Zugang am 4. Mai 2023).

themselves to express a mental attitude or state” (Ameka 2006:2). Diese Definition zeigt, dass die Interjektionen, die für diese Studie ausgewählt wurden, einerseits aus ‚primary interjections‘ bestehen, wie z.B. *oops* und andererseits aus ‚secondary interjections‘ wie *wtf* und *lol*. Erweiterung der o.g. Definition geht Elsen (2011:256) auf die Bildung dieser zwei Typen genauer ein. Primäre Interjektionen werden häufiger durch Verdopplung gebildet: *ojeje*, *ohgottohgott*, *igittigitt*. Sie haben keine lexikalische Struktur, d.h. sie sind opak: Sie haben keine „rein formale[n] Anbindungsmöglichkeiten an die Lexik (Transparenz)“ und sie tragen keine „Bedeutung (Motivierbarkeit)“ und „kein konkretes Referenzpotential (Motiviertheit)“ im Gegensatz zu den sekundären Interjektionen (Nübling 2004:29). Beispiele der sekundären Interjektionen sind etwa *meine Güte! Au Backe! Mein Gott!* (Nübling 2004:15). Sie bestehen aus mehreren Morphemen und werden auch „interjectional phrases“ (Ameka 2006:2) genannt.

Die einzelnen Subklassen können weiter differenziert werden. So klassifizieren Hentschel/Weydt (2021:316) die Vollinterjektionen in drei Subklassen nach der kommunikativen Funktion:

- Die **emotiven Interjektionen** drücken ein Gefühl aus. Sie können eine konstante Emotion oder eine Skala von Emotionen (z.B. *wow*) vermitteln. Auch in diesem letzten Fall ist eine Grundbedeutung erkennbar. Beispiele dafür sind *aua*, *huch*, *igitt*. Ameka (2006:2) entwickelte diese Kategorie weiter: die expressiven Interjektionen sind ‚vocal gestures‘ (Ameka 2006:2), die die mentale Lage des Sprechers ausdrücken und die Unterkategorien sind emotiv und kognitiv. Die emotiven vermitteln die Emotionen und Gefühle des Sprechers, während die kognitiven die Gedanken und Kenntnisse des Sprechers darstellen.
- Die **phatischen Interjektionen** sind Interjektionen der Rede und sie haben die Funktion, die Aufmerksamkeit des Hörers zu lenken und mit dem Gespräch weiterzumachen. Einige Beispiele sind *hmm*, *hallo*.
- Die **konativen Interjektionen** (Appellinterjektionen) sind Aufforderungen an die angesprochene Person. Sie können durch die Imperativform des Verbs ersetzt werden. Ein Beispiel dieser Klasse ist *pst!*.

Mit den analysierten Interjektionen wird die emotive Kategorie eine besondere Bedeutung im empirischen Teil haben. Infolgedessen werden wir hier zunächst die zwei wichtigen Begriffe ‚Emotion‘ und ‚Gefühle‘ anhand Schwarz-Friesel (2008) genauer bestimmen, daraufhin wird eine aus der Duden Grammatik (2022) entnommene Untergliederung der emotiven

Kategorie präsentiert, die eine zentrale Rolle bei der Analyse spielen wird. Nach Schwarz-Friesel (2008:284-286) sind Emotionen „mentale Kenntnis- und Bewertungssysteme“; „Gefühle sind [dagegen] kognitiv erfahrbare Emotionen, [...] spezifische Bewusstseinszustände einer Emotion.“ Im Rahmen dieses Artikels wird ein besonderer Fokus auf die Emotionen des Sprachbenutzers gelegt.

Im empirischen Teil wird gezeigt, dass die emotiven Interjektionen Emotionen ausdrücken, die nicht so eindeutig begrenzt sind, wie z.B. Verwunderung und Bewunderung im Fall von *oops*. Die Grenzen zwischen den Nuancen einer Emotion sind fließend, weil die Emotionen Stellungen in einem graduellen Kontinuum besitzen. Eine Interjektion kann daher unterschiedliche Intensität in unterschiedlichen Kontexten ausdrücken: So vermittelt *wow* Erstaunen wie Überraschung, Verwunderung wie Bewunderung. Die Intensität der Emotionen wird durch Ko- und Kontext dekodiert.

Die emotiven Interjektionen decken ein Spektrum sowohl von positiven, als auch von negativen Gefühlen ab (Duden Grammatik 2022:613). Die Duden Grammatik (2022:613) stellt die folgende „Palette von Emotionen“ (Nübling 2004:15) und entsprechende Beispiele dar:

Schmerz	<i>Au! Aua! Autsch!</i>
Ekel, Abscheu	<i>Igit! I!</i>
Angst, Erschrecken	<i>Uh! Huch!</i>
Befremden, Überraschung	<i>Nanu!</i>
Verwunderung, Erstaunen	<i>Oho! Ach!</i>
Überraschung	<i>Hoppla! Oh!</i>
Verachtung, Geringschätzung	<i>Phh! Pff!</i>
Bedauern, Enttäuschung	<i>Ach! Oje!</i>
Zweifel, Ratlosigkeit, auch Überraschung	<i>Hm!</i>
Schadenfreude, Spott	<i>Hihi! Ätsch!</i>
Bewunderung, Überraschung	<i>Hui!</i>
Erleichterung	<i>Puh! Uff!</i>
Erstaunen, auch Bewunderung	<i>Oh! Oho! Ah!</i>
Jubel, Freude	<i>Juhu! Hurra!</i>

Tabelle 1: Klassifizierungen der emotiven Interjektionen (Duden Grammatik 2022:613)

Relevant für die vorliegende Analyse ist die Kategorisierung nach Semantik bzw. Funktion, weil es in dieser Arbeit über die Funktionen dieser Interjektionen in den drei verschiedenen Sprachen und über die Unterschiede und Ähnlichkeiten dieser Verwendungen reflektiert wird. Im empirischen Teil der vorliegenden Studie finden die Klassifizierungen von Hentschel/Weydt (2021) und der Duden Grammatik (2022) Anwendung.

2.3. Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Im Zusammenhang mit der Mündlichkeit und Schriftlichkeit sei hier gleich Folgendes hervorgehoben: Koch/Oesterreicher (2011) bemerken, dass auf der einen Seite manche Texte zwar ausgesprochen werden, aber keine mündlichen Merkmale besitzen, wie z.B. die Predigten. Auf der anderen Seite sind bestimmte Texte zwar geschrieben, aber sie enthalten keine Merkmale der geschriebenen Sprache, wie z.B. die Sprechblasen von Comics. Daraus ergibt sich das Konzept der „konzeptionellen Schriftlichkeit“ und der „konzeptionellen Mündlichkeit“ (vgl. Koch/Oesterreicher 2011:6ff.). Unser Aufsatz fokussiert die Texte, die konzeptionell gesprochen und medial graphisch sind.

Da die geschriebene Sprache nicht über die gleichen Mittel wie die gesprochene Sprache verfügt (Gestik, Lächeln etc.), werden andere Elemente eingesetzt, um diesen Mangel zu mildern. Um emphatisch zu sein, bedient man sich regelmäßig der Interpunktion, wie z.B. der Akkumulation von Fragezeichen oder Ausrufezeichen, die prominente Kookkurrenzpartner von Interjektionen darstellen. Ähnliche Funktionen erfüllen Emojis. Was die Lautstärke angeht, gibt es die Möglichkeit, Buchstaben großzuschreiben und sie zu wiederholen. Insgesamt kann gesagt werden, dass die Sprecher und Schreiber diesbezüglich sehr kreativ sind.

Die Interjektionen sind Merkmale der gesprochenen Sprachen: Sie werden auch in der Schriftlichkeit verwendet, aber nur in spontanen Texten, die konzeptionell gesprochen sind. Ein Beispiel von dieser Kategorie der Textsorte sind Chat-Gesprächs, wie auch Wikipedia-Diskussionen und -Foren, in denen die Merkmale der gesprochenen Sprache in der Schriftlichkeit auftreten. In Chats kann man Emphase durch verschiedene Mittel ausdrücken: Großschreibung und Ausrufezeichen (ACH SOOO!), Iteration von Vokalen (*woow* „Ausdruck der Überraschung“) und jugendsprachliche Interjektionen, die aus dem Englischen übernommen wurden (*yeah* „Ausdruck des Beifalls, der Bewunderung“) (Balnat/Kaltz 2008:150). Frączyk (2011:235) hat diese Liste mit Smileys und Emoticons wie (:-, :-o, :-P, :-()) und mit Akronymen (LOL) erweitert. Sie erklärt auch, dass in Chats eine Mischung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu erkennen ist, und daher werden die Interpunktionszeichen innovativ und emphatisch verwendet: Punkt und Komma kommen weniger häufig vor, während Fragezeichen und Ausrufezeichen charakteristisch sind, damit die Lautstärke in der Schriftlichkeit angezeigt werden (Frączyk 2011:236). Nübling (2004:9) hat die Verwendung der Ausrufezeichen insbesondere nach Interjektionen unterstrichen; das ist gewöhnlich in Comics nach Onomatopoei-

ka und Adverbinterjektionen der Fall, um emphatischer zu sein. Ähnliche Funktionen erfüllen Emojis und Großschreibung.

Interjektionen kommen oft in der Jugendsprache vor. Eigenschaften der Jugendsprache, die auch in spontanen schriftlichen Texten zu erkennen sind, sind die folgenden: schnelles Redetempo, Nachlässigkeit des Ausdrucks, informelle und scherzhafte Ausdrucksweise, Ironie (dazu vgl. weiter im empirischen Teil), Regionalsprache, Internationalismen und Fremdwörter, insbesondere Anglizismen, Einfluss der sozialen Medien, Massenmedien und Fernsehen (Bahlo/Becker et al. 2019:56-58), Ellipsen, Abkürzungen und Akronyme (Bahlo/Becker et al. 2019:60), Metaphern, Metonymien, Antonomasien, Hyperbeln.

3. Deskriptive Analyse der Interjektionen

Dieses Kapitel fokussiert sich auf die Analyse von Belegen, die die Interjektionen *oops/ups*, *wtf* und *yep* enthalten. Auf die Forschungsmethodologie wird es zunächst eingegangen; danach wird über die Funktionen der Interjektionen anhand der gesammelten Belege reflektiert. Die kontrastive Analyse folgt der einsprachigen.

3.1. Methodologie

Wir haben die Liste der als Neologismen zu geltenden Interjektionen zusammengestellt. Dabei haben wir uns v.a. auf „Neologismenwörterbücher des Deutschen“ (owid.de) und bestehende Fachliteratur gestützt. Unsere Liste enthält folgende lexikalische Einheiten (alphabetische Reihenfolge): *bingo*, *lol*, *meh*, *oops/ups*, *wow*, *wtf*, *yeah*, *yep*. Schon die ersten Analysen haben gezeigt, dass nicht alle von diesen Interjektionen untersucht werden können, wenn der Umfang dieser Studie nicht gesprengt werden soll. Daher haben wir nur *oops/ups*, *wtf* und *yep* einer detaillierteren Analyse unterzogen. Diese Interjektionen werden quasi international verwendet und haben in den Korpora im Vergleich zu den anderen Interjektionen aus der Liste die meisten Treffer.

Wir haben 25 deutschen Belege pro Interjektion und pro Korpus gesammelt. Diese Sammlung wurde auf die Interjektionen *oops/ups*, *wtf* und *yep* beschränkt. Dafür wurden zwei Korpora verwendet: das „Tschechische Nationalkorpus“ und das „Deutsche Referenzkorpus“. Als Subkorpus des Tschechischen Nationalkorpus wurde „Araneum Germanicum Maius“ untersucht und als Subkorpus des Deutschen Referenzkorpus die „Wikipedia

Artikel und Artikel- & Benutzerdiskussionen“. Diese Subkorpora bestehen aus schriftlichen Texten, die einerseits aus Chats und andererseits aus Diskussionsforen entnommen sind. Die Sprache ist also spontan. Sie befindet sich an der Seite der Nähesprachlichkeit, weil sie Merkmale der mündlichen Sprache präsentieren, wie die Interjektionen selbst. Nach der einsprachigen Analyse des Deutschen haben wir uns einer kontrastiven Analyse Deutsch-Französisch-Italienisch zugewandt. Für die französische und italienische Belegsammlung haben wir zuerst das Parallelkorpus „InterCorp“ benutzt, das im Rahmen des Tschechischen Nationalkorpus zur Verfügung steht, um Äquivalente der deutschen Interjektionen im Französischen und im Italienischen zu finden. Als die Äquivalente festgelegt wurden, analysierten wir eine Belegsammlung aus den französischen und italienischen „Wikipedia Artikel[n] und Artikel- & Benutzerdiskussionen“. Die Sammlung der französischen und italienischen Interjektionen wurde auf 50 Belege pro Interjektion und pro Sprache beschränkt.

Die gesammelten deutschen Belege haben wir in Bezug auf die Funktionen der Interjektionen klassifiziert und unsere Ergebnisse haben wir mit den Klassifizierungen in Grammatica und anderen Quellen verglichen. Wir haben uns diesbezüglich v.a. auf zwei verschiedene Klassifizierungen gestützt: einerseits auf die Kategorien von Hentschel/Weydt (2021:313, konative, phatische und emotive Funktion, vgl. oben), andererseits auf die Kategorien der Duden Grammatik (2022:609), die verschiedenen Emotionen entsprechen (vgl. Tabelle 1).

3.2. Einsprachige Analyse

Diese Analyse der einsprachigen Belege besteht lediglich aus qualitativen Betrachtungen und Überlegungen, da die Anzahl an analysierten Belegen nicht ausreichend war, um eine quantitative Analyse durchzuführen. Zuerst werden *oops* und sein deutsches Äquivalent *ups* analysiert, dann folgen die Analysen von *wtf* und *yep*. Aus Knappheit und Anschaulichkeit werden im Rahmen dieses Artikels nur wenige Belege pro Interjektionen gezeigt, die für uns als die interessantesten gelten; sehr problematische Belege behalten wir für eine weitere Studie.

3.2.1 *oops* und *ups*

In diesem Teil haben wir auch das deutsche Äquivalent der entlehnten Interjektion analysiert, da die beiden Interjektionen *oops* und *ups*, die

als Lexemvarianten aufgefasst werden können, sind, sichtet man die Korpusbelege,¹⁰ emotive Interjektionen:

- (1) **Oops.** *Ich sehe gerade das mir ein Fehler bei den Bildern unterlaufen ist...* (00028414, atzkidz.wordpress.com, 2013-07-16).
- (2) *leonardo Ich bin lvl 35 bei Svz und hab gerade meinen Kartenraum auf level 2 aufgerüstet. Aber seitdem er fertig ist, kann ich nicht mehr in meinen Garten, ohne dass dort steht: **Oops**, da ist was schief.* Mögliche Fehlerursachen: Du hast das Spiel mehr als einmal geöffnet, Dein Computer ist zu langsam, Verbindungsprobleme zum Internet. (00042992, fbgamer.de, 2013-07-16).
- (3) **Ups**, *das war wohl ein Versehen* (00315514, naturheilpraxis-frenzel.de, 2013-07-17).
- (4) *Das verniedlicht das Wort Kollateralschaden. Ein unmenschliches Wort für diese Taten. Ausserdem möchte ich mal die Reaktion der US-Regierung sehen, wenn eine ausländische Regierung wiederholt Terroristen in den USA per Drohnen und Killerkommandos ermordet. Nebenbei sogar zahlreiche unschuldige US-Bürger tötet und das per **«Ups, sorry, das sind halt Kollateralschäden» entschuldigt.*** (00366596, forum.vietnam-kompakt.de, 2013-07-17).

In diesen vier Belegen drückt die Interjektion *oops* oder *ups* entweder ein oder mehrere gemischten Gefühle aus. Diese Gefühle bestehen aus Reaktionen. Tatsächlich können wir in den vier Belegen ein Wort oder ein Syntagma bemerken, das auf ein Fakt oder auf eine Situation referiert, die ein oder mehrere Gefühle hervorgerufen haben: „ein Fehler bei den Bildern“ (1), „was schief“ (2), „ein Versehen“ (3) und „Kollateralschäden“ (4). Dank dieser Elemente leuchtet es ein, dass die Interjektion *oops* oder *ups* immer im Kontext etwas Negatives, z.B. eines Fehlers, auftaucht. Die Interjektionen, die in den vier Belegen sowie in den extrahierten Belegen, die hier nicht kommentiert werden, sind immer im Vorvorfeld oder im Nachfeld der Sätze und informieren den Leser über die Einstellung des Sprachbenutzers gegenüber der erwähnten Situation, d.h. dem Kontext. Es handelt sich um einen Kommentar emotiver Art. Hier kann die Intensitätsgrad nicht kommentiert werden, weil wir keine Dehnung, keine Großschreibung oder keine besondere relevante Interpunktion finden. Jedoch spielt „die Palette von Emotionen“ (Nübling 2011:21) eine zentrale Rolle in diesen Belegen, da verschiedene Gefühle ausgedrückt werden. Die bei-

¹⁰ Der Vortext wird hinzugefügt, wenn er bei der Analyse etwas bringt.

den Interjektionen, d.h. die entlehnte Interjektion *oops* und die deutsche Variante *ups*, können entweder ein klares Gefühl ausdrücken oder mehrere. In (2) und (4) drücken die beiden Interjektionen Ratlosigkeit aus. Die Interjektion *oops* in (2), die auf einem Bildschirm auftaucht, und die Interjektion *ups* in (4), die mit Kollateralschäden zu tun hat, zeigen keine Anerkennung eines Fehlers und also keine Überraschung oder Erstaunen. Es drückt vielmehr ein Unbehagen einer Situation gegenüber: im Falle von (2) ein Internetproblem, im Falle von (4) Schäden eines Krieges. Im Gegensatz dazu sind die Interjektionen im (1) und (3) ein Ausdruck der Einstellung des Sprachbenutzers gegenüber einem Fehler. In (1) hat der Sprachbenutzer den Fehler bemerkt: „Ich sehe“. In (3) wird der Fehler von jemandem anders gesehen, so erkennt es der Sprachbenutzer. Als Reaktion auf den Fehler drücken *oops* in (1) und *ups* in (3) zwei Gefühle aus: Erstaunen und Ratlosigkeit. Wichtig erscheint uns eine Tatsache, die in der Duden Grammatik (2022) nicht erwähnt ist: Das Emotionskontinuum, das von einer gleichen Interjektion im selben Kontext ausdrücken kann.

3.2.2. *wtf*

Wie *oops*, so kommt auch die Interjektion *wtf* aus dem Englischen, wobei es sich um eine Abkürzung von ‚what the fuck‘ handelt. Diese sekundäre Interjektion erfüllt eine emotive Funktion:

- (5) *Ich war da und fand ein Haus in meiner Nachbarschaft und klickte GEFUNDEN und dann will er dass ich mich einlogge. WTF? Wieso wollt ihr meine Kontaktdaten haben wenn ich euch doch schon den Benefit bereite, Orte zu makieren* (00022267, kriegs-recht.de, 2013-07-16).
- (6) *Die Sugar Queen Haar- und Ansteckbrosche mit Haargummi (wtf, für nen Namen ist das doof > _ <) finde ich ganz interessant , da sie - wie der ellenlange Name es schon verlauten lässt - auf verschiedene Arten benutzt werden kann* (00591524, muhschu.blogspot.de, 2013-07-16).
- (7) *Wo wir auch schon beim Thema des Sets sind: Yondemasuyo , Azazel-san , ein Anime , bei dem der erste Schein trägt . ; D Weil als ich den das erste Mal gesehen habe , dachte ich nur so : WTF?! Ok ... am Ende dachte ich das immer noch , aber der ist richtig geil :D Besonders mein Beezy ♥* (01891540, dailydosesoflove.bplaced.net, 2013-07-17).

Die emotive Funktion wird durch die Einstellung des Sprachbenutzers, die sich in der Interjektion steckt, enthüllt. Dies kann dadurch bewiesen werden, dass die Interjektion *wtf* immer vor einem Kommentar des Sprachbenutzers auftaucht. In (5) wird zuerst eine Situation erwähnt und dann mit der Interjektion und dem Satz danach kommt die Reaktion des Sprechers: „**WTF?** *Wieso wollt ihr meine Kontaktdaten haben wenn ich euch doch schon den Benefit bereite, Orte zu makieren*“. In diesem Fall wird Unverständnis und Empörung ausgedrückt. Das Unverständnis zeigt sich durch die nachkommende Frage, die mit „wieso“ anfängt. Die Empörung kann durch ein besonderes Element bemerkt werden: Durch die Rechtfertigung der Frage, die zeigt, dass der Sprachbenutzer das, was gefragt ist, ablehnt („wenn ich euch doch schon den Benefit bereite, Orte zu markieren“). In (6) steht die Interjektion auch vor dem Satz, der die Einstellung des Sprachbenutzers kommentiert. Dies ist sogar zwischen Klammer: „(**wtf**, für nen Namen ist das doof)“. Hier werden Erstaunen und Unverständnis ausgedrückt, einerseits, weil der Sprachbenutzer die Wahl den Namen nicht versteht und andererseits, weil dieses Unverständnis auch zum Erstaunen führt. In (7) entspricht auch die Interjektion einem Gedanken: „dachte ich nur so: WTF?! Ok...“. In diesem Fall drückt diese Interjektion Überraschung aus. Die Großschreibung und die Interpunktion tragen zur Intensität der Emotion bei. Es handelt sich also hier, im Vergleich zu (6), um eine stärkere Überraschung. Die Schreibweise und die emphatische Interpunktion wirken dem Intensitätsgrad der von der Interjektion ausgedrückten Emotion mit.

Die Interjektion *wtf* weist eine Besonderheit auf, auf die einzugehen ist:

- (8) *wtf ist baumwipfelpfad?* (WDD19/N0006.10795, Wikipedia, 2019, Diskussion: Neuschönau).
- (9) *wtf soll das sein?* (WDD19/K0101.95510, Wikipedia, 2019, Diskussion: Katholische Pfadfinderschaft Europas/Archiv/005).
- (10) *Wtf ist das für ein Namen xD* (01732036, verruecktnachbeauty.ch, 2013-07-17).

In diesen drei Belegen, die in Bezug auf die Frequenz keine Randerscheidung darstellen, steht *wtf* am Platz eines W-Worts. Die Interjektion kann mit „was“ paraphrasiert werden und sie ist am Anfang des Fragesatzes. Diese besondere Verwendung von *wtf* als emphatischere Version von „was“ ist noch klarer in Belege (8) und (9), die mit einem Fragezeichen interpunktiert sind. Die Interjektion erfüllt in den drei Fällen eine emotive Funktion: In (8) geht es um Erstaunen und Unverständnis, in (9) um Empörung und in (10) um Erstaunen und Verblüffung. Die Verwendung von

wtf statt „was“ bringt eine gewisse Expressivität, da *wtf* über eine emotive Funktion verfügt, die das neutrale W-Wort „was“ nicht besetzt.

3.2.3. *yep*

Yep kann als Partikel oder Interjektion betrachtet werden. Nach Klosa-Kückelhaus (2021:27) gilt *yep* als Interjektion und es wird unterstrichen, dass sie als jugendsprachlich pragmatisch eingeordnet wird. Darüber hinaus wird es präzisiert, dass diese Interjektion aus der englischen Sprache stammt und dass sie in der deutschen Sprache ein Neologismus der 90er Jahre ist. Die folgende Analyse basiert sich auf die oben geschriebenen Vorbemerkungen: Die Verwendung von *yep* präsentiert Eigenschaften der Mündlichkeit und der Jugendsprache, die durch wie z.B. Ausrufezeichen in der Schriftlichkeit vermittelt werden.

Die Interjektion *yep* kann phatisch benutzt werden, wie in den folgenden Beispielen:

- (11) *Yep*. *Da stimme ich dir zu. Man könnte den Punkt aus dem Artikel entfernen* (WDD19/Q0008.33399, Wikipedia, 2019, Diskussion:Quadrophenia).
- (12) *Yep*, *du hast richtig gelesen* (WDD19/D0029.55123, Wikipedia, 2019, Diskussion:Dark Passion Play).

Die phatische Funktion bezieht sich auf Zustimmung: Der Beleg (11) bestätigt diese Funktion von *yep* dank des Verbs „zustimmen“ und des Adverbs „richtig“. Der Schreiber ist mit einer anderen Nachricht einverstanden und daher macht er mit der Konversation weiter. Wenn *yep* die phatische Funktion ausdrückt, ist sie am Anfang des Satzes in der syntaktischen Stellung von „ja“ und es ist typisch, dass sie von einem Komma gefolgt wird, wie in (12). Der Punkt nach *yep* in (11) ist eine sehr starke Pause: Sie entspricht dem zersplitterten Rhythmus der Mündlichkeit. Wenn man spricht, ist die Pause lang und der Punkt vermittelt eine längere Pause als das Komma.

Die Duden Grammatik (2022:609) sieht im Falle der emotionalen Funktion für die folgenden Belege die Kategorien Jubel und Freude vor:

- (13) *Glücklich (yep!) verheiratet, mit ganzem Herzen Mama von zwei Jungen und einem kleinen Mädchen, begeistert von allen Dingen mit Geschichte, Woll-und Stoffliebhaberin , immer auf der Suche , mit altem Haus zwar- doch leider (noch) ohne Hof!* (00296527, kirschkerzeit.blogspot.com, 2013-07-17).

- (14) *Süddoldenburg entwickelte sich bereits 1910 zu einem der global produktivsten Agrarwirtschaftsräume (!! yep!!), die Tierzahlen von 1910 wurden aber erst 1950 wieder erreicht. [...]* (WDD19/A0043.00571, Wikipedia, 2019, Diskussion: Agrarwirtschaft und Agrarpolitik im Deutschen Reich (1933–1945)).

In (13) und (14) ist die Interjektion in Klammern enthalten, weil sie in einer Erzählung innere Gedanken und Emotionen des Schreibers ausdrücken. In (13) betont die Interjektion die Möglichkeit, dass man auch unglücklich verheiratet sein kann. Da das Paar in diesem Fall glücklich ist, vermittelt der Schreiber die Freude durch die Interjektion. Beleg (14) drückt die Freude wegen der Entwicklung Süddoldenburgs aus. Die Ausrufezeichen in (14) stehen vor wie nach der Interjektion geschrieben; diese emphatische, innovative Verwendung der Ausrufezeichen zielt auf eine stärkere Wirkung der ausgedrückten Emotion.

3.3. Kontrastive Analyse

3.3.1. *oops*

Französisch

In InterCorp-Belegen kommt die Interjektion *oops/ups* im Französischen in zwei Schreibweisen vor: *oops* und *oups*. Diese beiden Varianten verfügen über eine emotive Funktion und sie drücken Erstaunen und Überraschung aus:

- (15) *oops, j'essayais de répondre en même temps que toi...* (WDF15/A54.91006, Wikipedia, 2015, Discussion: Affaire Dominique Strauss-Kahn) [*'oops, ich habe versucht, in dem gleichen Zeitpunkt zu antworten...*'].¹¹
- (16) *Oups, désolé l'heure tourne, il faut que je file.* (WDF15/O00.30901, Wikipedia 2015, Discussion: Organisme génétiquement modifié/Archive 3) [*'Ups, es tut mir leid, die Zeit verläuft, ich muss los.'*].

In (15) und (16) ist ein leichtes Erstaunen zu bemerken, mit einer Art Unwohlsein oder Unbehagen. In (15) zeigt sich das Unbehagen durch die Interpunktion (die Auslassungspunkte). Die Überraschung des Sprachbenutzers wird in (16) und (17) klar durch die Entschuldigung des Sprechers der

¹¹ Übers. von Ch.R. und S.G., so auch weitere Belege.

Situation gegenüber. In (17) und (18) kommt eine stärkere Überraschung zum Vorschein. Dies wird mit Hilfe des Ausrufezeichens betont:

- (17) **Oups ! C'est vrai, désolé ! Merci beaucoup de me l'avoir signalé !** (WUF15/M47.94895: Discussion utilisateur:Moyg/08, in: Wikipedia - URL:http://fr.wikipedia.org/wiki/Discussion_utilisateur:Moyg/08: Wikipedia, 2015) ['Ups! Das ist richtig, sorry! Vielen Dank für den Hinweis!'].
- (18) **Oops ! Quel étourdi suis-je !** (WUF15/C01.92147, Wikipedia 2015, Discussion utilisateur : Céréales Killer/Archives 9) ['Oops! Wie dumm bin ich!'].

Auch hier müssen die Emotionen auf einer Skala betrachtet werden, indem sie entweder intensiver oder weniger intensiv sind. Die Verstärkung wird mithilfe der Interpunktion signalisiert (vgl. 2.3.3.). Die Interjektion versprachlicht in den französischen Belegen sehr oft eine Reaktion auf einen Fehler, so etwa in (19) und (20):

- (19) **Oops, je me suis trompé dans ma réponse.** (WDF15/T07.91400, Wikipedia 2015, Discussion : TVA (réseau de télévision)) ['Oops, ich habe mich in meiner Antwort geirrt.'].
 (20) **Oups, erreur élémentaire de calcul, désolé !** (WDF15/S00.02836, Wikipedia 2015, Discussion : Syndrome d'immunodéficience acquise) ['Ups, elementarer Rechenfehler, sorry!'].

Die Lexeme *trompé* und *erreur* deuten auf einen Fehler hin, der anerkannt wird und von dem der Schreiber überrascht oder erstaunt ist. Im Kontext kann in diesem Zusammenhang auch Entschuldigung identifiziert werden:

- (21) **oops, désolé, j'ai dû faire un copié-collé hâtif** (WUF15/M37.57818, Wikipedia 2015, Discussion utilisateur: Moyg/06) ['Oops, sorry, ich habe wohl schnell kopiert und eingefügt.'].
 (22) **Oups toutes mes excuses, après vérification, c'est lui qui a raison. Navré.** (WDF15/R11.28610, Wikipedia 2015, Discussion : Rotation de la Terre) ['Ups, ich bitte um Entschuldigung, nach Überprüfung hat er Recht. Tut mir leid.'].
 (23) **Oops ! Je suis absolument désolé ! Toutes mes excuses !** (WUF15/R34.22087, Wikipedia 2015, Discussion utilisateur: Robert Ferrieux/Archives 1er trimestre 2009) ['Oops! Es tut mir absolut leid! Ich entschuldige mich vielmals!'].

In (22) und (23) finden sich Entschuldigungen sogar doppelt; so haben wir *toutes mes excuses* sowie *[n]avré* in (22) und *désolé* sowie *toutes les excuses* in (23). Die Funktionen dieser Interjektion sind im Französischen und Deutschen gleich. Sie taucht in beiden Sprachen als Reaktion auf einen Fehler oder mit Entschuldigungen.

Italienisch

Die italienische Sprache hat zwei mögliche Schreibvarianten: *oops* und *ops*. Auch sie erfüllen die emotive Funktion und in den meisten Fällen referieren sie auf die Erkennung eines Fehlers, wie in (24), in dem die Erkennung eines Fehlers durch das Verb „correggere“ das Adjektiv „distratti“ unterstützt wird.

- (24) **Oops!** *Ho corretto immediatamente l'anno della pubblicazione con l'anno della prima rappresentazione, e pazienza se siamo un po' distratti, l'importante è porre rimedio prima o poi* (WUI15/C14.92162, Wikipedia, 2015, Discussioni utente: Cotton/Archivio Aprile-Maggio 07) [‘Oops! Ich habe das Veröffentlichungsjahr sofort mit dem Jahr der ersten Aufführung korrigiert, und egal, dass wir ein bisschen abgelenkt sind, das Wichtigste ist, dass wir es früher oder später korrigieren.’].

Nachdem der Schreiber den Fehler erkannt hat, korrigiert er ihn: „porre rimedio“ und deshalb ist *oops* am Anfang des Satzes. Oft ist Erkennung des Fehlers mit Erstaunen verbunden:

- (25) **oops...** *vedo ora che sei già iscritto... ;)* (WUI15/B05.51491, Wikipedia 2015, 26 ott 2006, Discussioni utente: Batoh) [‘oops... ich sehe jetzt, dass du dich schon angemeldet hast... ;)’].

In (25) hat der Schreiber seinen Fehler erkannt und er war erstaunt, dass er ihn nicht vorher bemerkt hatte und daher verwendet er Auslassungspunkte, die nicht so stark wie der Punkt sind. Das Adverb „ora“ unterstreicht, dass der Schreiber nur jetzt den Fehler gesehen hat. Das Ausrufezeichen in (24) kann auch als Folge des Erstaunens interpretiert werden. Ähnliches kann über Entschuldigung gesagt werden:

- (26) **oops**, *si scusa, avevo capito male le istruzioni. Certo che è un po' macchinoso. :D* (WUI15/B13.00755, Wikipedia, 2015, Discussioni utente: Brownout/Archivio/6) [‘oops, ja Entschuldigung, ich hatte die Anleitung falsch verstanden. Natürlich ist es ein bisschen umständlich.’].

Oops ist in (26) nochmals am Anfang des Satzes, weil der Schreiber den Fehler erkennt, dann entschuldigt er sich und erklärt den Grund seines Fehlers, „avevo capito male le istruzioni“. Danach rechtfertigt er sich, „Certo che è un po' macchinoso“.

Ein Sonderfall der Verwendung von *oops* ist der folgende:

- (27) *Non credo che sia un argomento di così vasto interesse da dover finire al Bar; ma comunque, visto che si tratta di una pagina Meta, mi sembra indispensabile il parere di un amministratore (oops, volevo dire Burocrate !)* (WUI15/F00.25507, Wikipedia, 2015, Discussioni utente:Frieda/OldTalk [„Ich glaube nicht, dass dieses Thema von so breitem Interesse ist, dass es in der Bar langen sollte, aber da es sich um eine Metaseite handelt, ist die Meinung eines Administrators unentbehrlich. ('oops, ich wollte eines Bürokraten sagen!')].

In diesem Beleg ist *oops* ironisch gemeint. Dem Kontext kann entnommen werden, dass jemand Kritik ausgeübt hat und deswegen das Wort *Administrator* mit *Bürokrat* korrigiert wird.

In (28) wird kein Fehler im engeren Sinne thematisiert, sondern die Tatsache, dass jemand etwas zu spät gemacht oder etwas vergessen hat u.Ä.:

- (28) *Oops! Tanti auguri in mega-ritardo anche da parte mia!* (WUI15/N32.72421, Wikipedia 2015, 7 feb 2011, Discussioni utente:Norge 94) [‘Oops! Herzlichen verspäteten Glückwunsch auch meinerseits!‘].

Verspätung wird stark durch das Ausrufezeichen nach *oops* ausgedrückt. Der verspätete Glückwunsch ist mit gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen verbunden: Da der Schreiber den Glückwunsch vergessen hat, verwendet er das Ausrufezeichen und die Vergrößerungsform „mega-“, damit er sich entschuldigt und behebt.

Obwohl eine der pragmatischen Kategorien der Duden Grammatik (2022:609) als Verwunderung und Erstaunen heißt, ist die Bedeutung von *oops* nuancierter. Die oben erwähnten Nuancen (Ironie, Verspätung, Vergessen) werden in der Duden Grammatik (2022) nicht berücksichtigt.

In (24) gibt es ein Ausrufezeichen nach *Oops*. Es unterstreicht die Identifizierung des Fehlers. In (25) und (26) bilden die Interpunktionszeichen ein Emoji. Die Auslassungspunkte in (25) stehen für die Pausen in mündlichen Äußerungen.

Die Interjektion *oops/ups* ist in allen hier analysierten Sprachen hoch äquivalent. Unterschiede sind wohl nur im Bereich der Schreibung fest-

zumachen. Die folgende Tabelle präsentiert visuell Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

	Deutsch: <i>oops</i>	Französisch: <i>oops/oups</i>	Italienisch: <i>oops/ops</i>
Emotiv	X	X	X
Phatisch			
Konativ			

Tabelle 2: Vergleich der Funktionen der Interjektion *oops* in den drei untersuchten

Sowohl im Deutschen als auch im Französischen und im Italienischen erfüllen die Interjektion *oops* und ihre Äquivalente eine emotive Funktion. In den untersuchten Belegen wurde kein Beispiel von phatischer oder konativer Funktion für diese Interjektion gefunden. In den drei Sprachen zeugt diese Interjektion von verschiedenen Schreibvarianten, wie *ops* im Italienischen oder *oups* im Französischen, aber sie zeugt auch von gleichen Verwendungen und Bedeutungen: Es handelt sich um Erstaunen und Überraschung, aber immer im Kontext eines Fehlers, der anerkannt wird, oder etwas Negatives, wie ein Verhalten z.B. Verspätung oder Vergessen. Diese Interjektion kann auch Ratlosigkeit oder auch Bereuen ausdrücken, in dem im nahen Kontext auch Entschuldigungen zu finden sind. In einigen Fällen konnte auch eine gewisse Ironie erkannt werden.

3.3.2. *wtf*

Französisch

Die Interjektion *wtf* wird in derselben Form auch im Französischen verwendet. Sie erfüllt nur eine emotive Funktion und hat verschiedene Bedeutungen, die eine Emotion nuanciert ausdrückt:

- (29) «*le verre est un corps mou*» ... *heu* ... **wtf**? (WDF15/H04.30338, Wikipedia 2015, Discussion : Histoire du verre) [‘Glas ist ein weicher Körper’...mhm...wtf?‘].
- (30) *Chanteuse Américaine* ...??? **WTF** *wikipedia* !!!!! (WDF15/I92.48992, Wikipedia 2015, Discussion: I Told You I Was Trouble: Live in London) [‘Amerikanische Sängerin...??? WTF wikipedia!!!!‘].

In (29) drückt *wtf* Erstaunen und Unverständnis aus, beides finden wir auch in (30). Das Fragezeichen verweist auch auf die vom Schreiber ausgedrückte Emotion: das Unverständnis. Wenn aber die einzelnen Belege verglichen werden, kann bemerkt werden, dass die Interjektion in (30)

eine stärkere Emotion als z.B. in (32) ausdrückt, wobei diese Verstärkung auf die wiederholte Interpunktion und Großschreibung der Interjektion zurückzuführen ist. In manchen Fällen, wie in (31) und (32), hat *wtf* leicht abweichende Bedeutungen, wie z.B. Unverständnis und Schock:¹²

- (31) *Paresse, péché? WTF! La paresse n'a jamais été un péché capital.* (WDF15/P01.08382, Wikipedia 2015, Discussion : Péché capital) [‘Faulheit ist eine Sünde? WTF! Faulheit war nie eine Todsünde.’].
- (32) *WTF? (ai-je VRAIMENT bien compris ?)* (WUF15/I40.54389, Wikipedia 2015, Discussion utilisateur : Iluvalar/Archive2) [‘WTF? (‘Habe ich das WIRKLICH richtig verstanden?’)‘].

Ein Sonderfall, der auch im Deutschen vorkommt, wurde unter den französischen Belegen von *wtf* gefunden:

- (33) *Wtf faites-vous ici avec votre bonne foi* (WDF15/Z05.15953, Wikipedia 2015, Discussion : Zentrum) [‘Wtf machen Sie hier mit Ihrem guten Glauben’].

Hier erfüllt die Interjektion *wtf* die Funktion eines Fragewortes, denn sie kann mit ‚was‘ ersetzt werden. Auch in diesem Fall entsteht durch die Wahl von *wtf* anstelle von *was* eine besondere emotive Nuance, mit der die Funktion „Erstaunen“ unterstrichen wird. Diese Funktion von Fragewort erinnert an die Verwendung dieser Interjektion im Deutschen als W-Wort, das auch Emotionen des Sprachbenutzers vermittelt.

Italienisch

Auch im Italienischen ist die Funktion von *wtf* emotiv, wobei Erstaunen zum Ausdruck gebracht wird:

- (34) *Leggendo la discussione Topolino cambia... abito? WTF?* (WDI15/T00.19944, Wikipedia, 2015, Discussione: Topolino (fumetto)) [‘Während er die Diskussion liest, zieht sich Mickey Mouse... um? WTF?’].

Das Erstaunen des Schreibers ist deutlich dank der Verwendung des Fragezeichens und vorher der Auslassungspunkte: Nachdem der Schreiber den Grund seines Erstaunens erklärt, verwendet er die Interjektion *wtf*, die großgeschrieben wird. Die Großschreibung verstärkt die vom Schreiber ausgedrückte Emotion.

¹² Ein Schock kann auch in (30) gedeutet werden, aber in (29) ist das Gefühl nicht stark genug, um hier einen Schock zu sehen.

Unter den extrahierten und analysierten Belegen weisen die italienischen Belege auch zwei Sonderfälle auf:

- (35) *Si tratta insomma delle date a partire da cui non esistono più dubbi per nessuno sull'esistenza dei vangeli canonici e sul loro essere conosciuti dalla comunità cristiana del II sec. Non è che ho scritto "visto che compaiono nella letteratura dell'epoca nell'XYZ possono essere stati scritti al massimo WTF anni prima"*. (WDI15/V00.87439, Wikipedia 2015, 7 nov 2009, Discussione: Vangelo) [*'Kurz gesagt, dies sind die Daten, ab denen es für niemanden mehr einen Zweifel an der Existenz der kanonischen Evangelien und ihrer Bekanntheit in der christlichen Gemeinschaft des 2. Jahrhunderts gibt. Ich habe nicht geschrieben „da sie in der Literatur der Epoche XYZ erscheinen, können sie höchstens WTF Jahre zuvor geschrieben worden sein“.*'].
- (36) *WTF ma che palle!!* (WUI15/T39.48778, Wikipedia 2015, 10 mag 2014, Discussioni utente: Teo's89) [*'WTF, so ein Quatsch!!'*].

In (35) wird *wtf* verwendet, um eine unbestimmte Zahl von Jahren zu bezeichnen. Diese Verwendung ist nicht üblich, da nur zwei gefunden wurden, und in den anderen hier interessierenden Sprachen konnte sie nicht belegt werden. Die Wahl von *wtf* mit dieser neuen Verwendung ist emphatisch und kreativ. Es ist festzuhalten, dass hier neben Vermittlung von Emotionen auch anderen Funktionen im Vordergrund stehen, wobei es scheint, dass *wtf* in diesem Fall eine Art Übergangserscheinung ist, deren Status als Interjektion nicht unumstritten ist, zumal hier *wtf* ausgeprägte semantische und syntaktische Funktion (von W-Wort) hat – die Funktion von unbestimmtem Adjektiv: In (35) könnte *wtf* durch das Wort „einig“ ersetzt werden.

Der Beleg (36) drückt wieder eine andere Bedeutung von *wtf* aus: Ärger. Diese Emotion wird in der Duden Grammatik (2022:609) nicht dargestellt. Die Großschreibung *WTF* wirkt auf Leser als stärker und intensiver und diese Emotion wird mit den zwei Ausrufezeichen verstärkt.

Auch für die Interjektion *wtf* kann festgehalten werden, dass ihre Verwendung in den verglichenen Sprachen weitgehend äquivalent ist. Es konnten auf Grund unserer Daten jedoch auch sprachspezifische Sonderfälle eruiert werden: Deutsch und Französisch benutzen *wtf* auch als Interrogativadverb, wie ein W-Wort, statt *was*. Nur in der italienischen Sprache wird *wtf* verwendet, um eine unbestimmte Zahl zu bezeichnen, also etwa anstatt von *einige*. Darüber hinaus scheint es der Fall zu sein, dass diese Interjektion im Italienischen häufiger als in anderen Sprachen Ärger ausdrückt.

Ein zusammenfassender Vergleich zwischen den drei untersuchten Sprachen – Deutsch, Französisch und Italienisch – wird mithilfe dieser Tabelle dargestellt:

	Deutsch: <i>wtf</i>	Französisch: <i>wtf</i>	Italienisch: <i>wtf</i>
Emotiv	X	X	X
Phatisch			
Konativ			
Sonderfälle	W-Wort	W-Wort	Unbestimmte Zahl

Tabelle 3: Vergleich der Funktionen der Interjektion *wtf* in den drei untersuchten Sprachen

In allen drei Sprachen erfüllt diese Interjektion nur die emotive Funktion und hat die Bedeutungen von Erstaunen, Bewunderung, Überraschung. In der Duden Grammatik (2022:609) werden verschiedene Klassen mit diesen Emotionen bezeichnet, aber sie sind in allen Belegen nicht klar voneinander begrenzt. Verschiedene Nuancen und Intensitäten werden ausgedrückt und deshalb wird eine Reihenfolge von Ausrufezeichen und/oder Fragezeichen in der schriftlichen Sprache verwendet. In einigen Fällen wird *wtf* großgeschrieben, um emphatischer zu klingen.

Die drei Sprachen zeugen von Sonderfällen. Deutsch und Französisch benutzen *wtf* auch als Interrogativadverb, wie ein W-Wort, statt ‚was‘. Auf Italienisch wurden keine Ergebnisse mit dieser Verwendung gesammelt. Nur in der italienischen Sprache wird *wtf* verwendet, um eine unbestimmte Zahl zu bezeichnen, statt ‚einig‘. Darüber hinaus tritt diese Interjektion im italienischen Beleg (49) ein anderes Gefühl auf, nämlich Ärger.

3.3.3. *yep*

Französisch

Das französische Äquivalent von *yep* kommt im InterCorp in zwei Varianten vor: *yep* und *ouep*. Beide Varianten werden nur als phatische Interjektion verwendet, wie das in (37) und (38) der Fall ist:

(37) ***yep***, *l'idée n'est pas mauvaise !* (WDF15/C13.14704, Wikipedia 2015, Discussion : Cha (auteur)) [‘yep, die Idee ist nicht schlecht!’].

(38) ***Ouep***, *je suis d'accord* (WDF15/P01.05962, Wikipedia 2015, Discussion : Percolation) [‘Yep, ich stimme zu.’].

In diesen beiden Belegen, wie in allen anderen gesammelten Belegen, zeigen *yep* und *ouep* Zustimmung an. In den untersuchten Belegen sind diese Interjektionen am Anfang eines Satzes, da sie als Antwort verwendet

werden, wie *ja* im Deutschen oder *oui* im Französischen. Der Interjektion nachgestellt steht ein Komma, da ihr ein Satz folgt. In einigen Fällen jedoch findet sich nach diesen Interjektionen auch ein Ausrufezeichen:

- (39) **Yep!** *En ce sens, on est d'accord, Bruno* (WDF15/O20.67140, Wikipedia 2015, Discussion : Ophélie Fontana/Suppression) [‘Yep! In diesem Sinne sind wir uns einig, Bruno.’]
- (40) **Ouép !** *hésite pas à rajouter (à la limite dans la même entrée..)* (WDF15/V09.21058, Wikipedia 2015, Discussion : Vocabulaire de l’argot français contemporain) [‘Yep! Zögere nicht, etwas hinzuzufügen (höchstens im selben Eintrag...)’].

Das Ausrufezeichen verstärkt die Zustimmung. Es gibt aber auch Beispiele, in denen diese Interjektion im Gegenteil einer Art Kontrastierung dient, denn die Zustimmung wird dann gegenargumentiert. In (41) und (42) steht direkt nach der Interjektion ein ‚aber‘ (*mais*), das eine Gegenargumentation einleitet:

- (41) **Ouep,** *mais comme je n'en savais à l'époque pas plus que ce qui était écrit sur la version anglaise, j'avais formulé comme ça* (WDF15/F08.32195, Wikipedia 2015, Discussion : Famille Zoldik) [‘Yep, aber da ich zu der Zeit nicht mehr wusste, als auf der englischen Version stand, hatte ich es so formuliert.’].
- (42) **ouep,** *mais les mondiaux de Paris sont justement ceux qui ont été remportés avec les temps les plus lents de l'histoire des mondiaux* (WDF15/U30.9412, Wikipedia 2015, Discussion : Usain Bolt) [‘Yep, aber die Weltmeisterschaft in Paris wurde ausgerechnet mit den langsamsten Zeiten in der Geschichte der Weltmeisterschaften gewonnen.’].

Solche Fälle konnten nur in französischen Daten identifiziert werden. Das könnte dadurch erklärt werden, dass *ouep* nicht eine volle Zustimmung ausdrückt, sondern eine teilweise Zustimmung, was nicht mit *yep* ausgedrückt werden kann, da *yep* volle Zustimmung zeigt.

Italienisch

Die Verwendung von *yep* statt des italienischen *si* im Wikipedia-Diskussionsforum ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass soziale Netzwerke, Foren, Diskussionen u.Ä. unter Einfluss des Englischen stehen. Die einzige identifizierte Funktion der Interjektion ist phatisch:

- (43) *Yep* :) *La lista iniziale sarebbe quella nella sezione “I matrimoni omosessuali nel mondo”* (nel grafico non ce n’è) (WDI15/M02.39178, Wikipedia, 2015, Discussione: Matrimonio tra persone dello stesso sesso) [‘Yep :) Die anfängliche Liste wäre die im Abschnitt „Homosexuelle Ehen in der Welt“ (in der Grafik gibt es keine).’].

Yep drückt in (43) Zustimmung aus: Die phatische Funktion ist eine Gemeinsamkeit mit der deutschen Sprache. Die emotive Funktion ist trotzdem in der italienischen Sprache nicht zu erkennen.

In einigen Belegen entschuldigen sich die Sprachbenutzer, nachdem sie einen Fehler begangen und anschließend anerkannt haben:

- (44) *Yep, scusa mi ero dimenticato di dirtelo* :) (WUI15/T13.61519, 4 ott 2007 Wikipedia 2015, Discussioni utente: Ticket 2007092010007686) [‘Yep, Entschuldigung, ich habe vergessen, dir das zu sagen :)’].

Yep bedeutet Zustimmung im Sinne von Bestätigung des Fehlers, „scusa“, und der Schreiber gibt in (44) zu, dass er etwas vergessen hatte.

In (43) folgt der Interjektion unmittelbar ein mit Interpunktionszeichen gebildetes Emoji, während das Emoji in (44) am Ende des Satzes steht und der Interjektion ein Komma folgt. Die Emojis in (43) verstärken die Zustimmung, während sich der Schreiber in (44) entschuldigen und das Vergessene beheben will.

Die Funktionen von *yep* in den drei analysierten Sprachen wird durch die folgende Tabelle visuell präsentiert:

	Deutsch: <i>yep</i>	Französisch: <i>yep/ouep</i>	Italienisch: <i>yep</i>
Emotiv	X		
Phatisch	X	X	X
Konativ			

Tabelle 4: Vergleich der Funktionen der Interjektion *yep* in den drei untersuchten Sprachen

In allen Sprachen hat *yep* phatische Funktion und drückt Zustimmung aus. Nur im Deutschen vermittelt *yep* auch eine emotive Funktion, und zwar vermittelt sie Freude; zumindest gilt das für die Daten, die unserer Studie zugrunde liegen. Es sei dabei unterstrichen, dass die emotive und phatische Funktion nicht notwendigerweise im Gegensatz stehen, sondern dass sie als Kontinuum zu verstehen sind: Die Analyse war bei einigen Belegen problematisch, weil die Funktion von *yep* nicht einheitlich erkennbar war. Die Emotion des Schreibers könnte Freude sein, aber er hat auch die

Absicht, mit dem Gespräch weiterzumachen, und deshalb verwendet er die Interjektion *yep*, die die beiden Funktionen vermitteln kann. Bestimmte Besonderheit der französischen Daten stellen Belege dar, in denen der Interjektion ein französischer Ausdruck *aber* folgt: nach der Zustimmung wird ein Widerspruch geäußert, wodurch die Kontrastierung der Zustimmung realisiert wird.

4. Fazit und Ausblick

Wenden wir uns den eingangsgestellten Forschungsfragen, ergibt sich aufgrund unserer Analysen folgendes Bild:

Die von uns untersuchten neuen Interjektionen haben emotive und phatische Funktionen; konative Funktionen dieser Interjektion wurden in den extrahierten deutschen, französischen und italienischen Belegen nicht identifiziert: Die untersuchten Interjektionen drücken Aufforderungen nicht aus. Die emotiven und phatischen Funktionen sind dabei als ein Kontinuum zu betrachten, d.h. die Grenzen sind fließend. Die Klassifizierung in bestehenden Grammatiken scheinen oft zu grob zu sein, um eine nuancierte Klassifizierung bzw. funktionale Beschreibung der hier interessierenden Phänomene zu ermöglichen. Aufgrund der durchgeführten Analysen konnte erneut die bereits bekannte Tatsache bestätigt werden, dass die Erforschung von ähnlichen Erscheinungen in Anlehnung an einen breiteren sprachlichen wie situativen Kontext zu erfolgen hat.

Die Ergebnisse der einsprachigen Analyse werden mithilfe der folgenden Tabelle dargestellt:

	<i>Oops/Ups</i>	<i>Wtf</i>	<i>Yeah/Yep</i>
Emotiv	X	X	X
Phatisch			X
Konativ			

Tabelle 5: Die Funktionen der untersuchten Interjektionen (Klassifizierung nach Hentschel/Weydt 2021)

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der kontrastiven Analyse:

	<i>Oops/Ups</i>	<i>Wtf</i>	<i>Yeah/Yep</i>
Befremden, Überraschung	X	X	
Verwunderung, Erstaunen		X	
Überraschung	X	X	
Bedauern, Enttäuschung			

Zweifel, Ratlosigkeit, auch Überraschung	X		
Schadenfreude, Spott			
Bewunderung, Überraschung			
Erstaunen, auch Bewunderung			
Jubel, Freude			X

Tabelle 6: Die emotiven Klassen der Duden Grammatik (2022:609) in Verbindung mit den recherchierten Interjektionen

Die untersuchten Interjektionen sind im Deutschen, Französischen und Italienischen weitgehend äquivalent, es konnten jedoch auch (eher feinere) Unterschiede festgestellt werden, wie z.B. die Verwendung von *wf* als W-Wort oder Fragewort im Französischen sowie im Deutschen, oder auch der Ausdruck teilweiser Zustimmung mit *ouep* im Französischen.

Literatur

- Ameka Felix, 2006, Interjections, in: Östman J.-O./Verschueren J. (Hrsg.), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins, S. 1-22.
- Bahlo Nils / Becker Tabea / Kalkavan-Aydın Zeynep / Lotze Netaya / Marx Konstanze / Schwarz Christian / Şimşek Yazgül, 2019, *Jugendsprache: eine Einführung: mit Abbildungen und Grafiken*, Berlin: J.B. Metzler.
- Balnat Vincent / Kaltz Barbara, 2008, Altes und Neues zur Interjektion, in: Kärnä A./Matthaios S. (Hrsg), *Das Adverb in der Grammatikographie*, Bd. 2. Münster: Nodus Publikationen (= Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft, 18.1), S.135-162 (halshs-01470824).
- Benko Vladimír, 2015, *Srovnatelné webové korpusy Aranea. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha* (<http://www.korpus.cz>).
- Bubenhof Noah / Haupt Stefanie / Schwinn Horst, 2011, *A Comparable Corpus of the Wikipedia: From Wiki Syntax to POS Tagged XML*, Hamburg Working Paper in Multilingualism, 96 B.
- Duden, 2022, *Duden - Die Grammatik: Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Sätze – Wortgruppen – Wörter*. 10. Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Elsen Hilke, 2011, *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Frączyk Danuta, 2011, Interjektionen in der Chatstilistik, in: Czachur W./Czyżewska M./Teichfischer P. (Hrsg.), *Kreative Sprachpotenziale mit Stil entdecken*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, S. 235-248.

- Hentschel Elke / Weydt Harald, 2021, Handbuch der deutschen Grammatik, 5., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Klosa-Kückelhaus Annette, 2021, Yep, ups, wumms – neue Wörter und ‚kleine‘ Wortarten (aus der Rubrik neuer Wortschatz), in: Sprachreport Jg. 37, Nr. 3, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS), Mannheim, S. 26-29.
- Koch Peter / Oesterreicher Wulf, 2011, Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch, Tübingen: Niemeyer.
- Nübling Damaris, 2011, Von „oh mein Jesus!“ zu „oje!“: der Interjektionalisierungspfad von der sekundären zur primären Interjektion, Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. S. 20-45 (https://publikationen.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/21773/file/Nuebling_2001c_Oh_mein_jesus.pdf).
- Nübling Damaris, 2004, Die prototypische Interjektion: ein Definitionsvorschlag, in: Zeitschrift für Semiotik 26, Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 11-54.
- Schwarz-Friesel Monika, 2008, Sprache, Kognition und Emotion: Neue Wege in der Kognitionswissenschaft, in: Kämper H./Eichinger L. (Hrsg.), Sprache - Kognition - Kultur: Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 277-301.

Wörterbücher und Enzyklopädien (Internetquellen)

- CNRTL – Centre national de ressources textuelles et lexicales, Nantes: ATILF – CNRS & Université de Lorraine, <<http://www.cnrtl.fr/definition/>>, letzter Zugang am 16.02.2023.
- Dictionnaire de l'académie Française, 9te. Ausgabe [online]: ATILF – CNRS & Université de Lorraine, <<https://academie.atilf.fr/9>>, letzter Zugang am 16.02.2023.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, (Hrsg.) v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <<https://www.dwds.de/>>, letzter Zugang am 16.02.2023.
- Grammatisches Informationssystem „grammis“. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, <<http://grammis.ids-mannheim.de>>, doi: 10.14618/grammis, letzter Zugang am 16.02.2023.
- Istituto della Enciclopedia Italiana, Giovanni Treccani S.p.A., <<https://www.treccani.it/enciclopedia/>>, letzter Zugang am 16.02.2023.
- Neologismenwörterbuch. OWID [online]: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, 2022-06-20, <<https://www.owid.de/docs/neo/start.jsp>>, letzter Zugang am 16.02.2023.

OWID - Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch, Neologismenwörterbuch das Portal für lexikographische Arbeiten am Institut für Deutsche Sprache (IDS): Mannheim, <<https://www.owid.de/docs/neo/start.jsp>>, letzter Zugang am 16.02.2023.

TLFi – Trésor de la langue Française informatisé [online]: ATILF - CNRS & Université de Lorraine, <<http://www.atilf.fr/tlfi>>, letzter Zugang am 16.02.2023.

Birgitte Simone Schmidt (ORCID 0009-0000-6794-3159)
Københavns Universitet, Danmark

Eugenio Verra (ORCID 0000-0003-1406-5166)
Università degli Studi di Milano, Italien & RWTH Aachen University, Deutschland

***Einwanderer, Flüchtling, Migrant:* ein korpuslinguistischer interlingualer Vergleich (Deutsch, Dänisch, Italienisch)**

Abstract

Einwanderer, Flüchtling, Migrant: a corpus linguistic interlingual comparison (German, Danish, Italian)

Migration has been a topical phenomenon for centuries, which explains why the discourse on migration has been analysed under various perspectives, including linguistic ones. The present paper intends to settle in this field, conducting an interlinguistic discourse analysis which takes into consideration the Italian, German and Danish online language. We asked ourselves what the most used terms to name people involved in migration were, how they were translated in the most important dictionaries of the considered languages, and whether we presuppose or assume the same, while using these terms in the different languages. To answer these questions, the TenTen-Family corpora available on Sketch Engine were used. After looking at the most important German words to name people who set off to move in another country and their Italian and Danish equivalents proposed by dictionaries, we decided to focus on “Einwanderer”, “Flüchtling” and “Migrant”: after a first quantitative comparison between the German, Italian and Danish equivalents based on their relative frequency, a qualitative interlinguistic analysis of their collocations and metaphors was carried out using a number of tools available on Sketch Engine, with the aim of highlighting general tendencies. The results proved that the equivalents provided by dictionaries show in fact a high degree of complexity in their use in the online discourse: not only do they not always appear in the same contexts (see collocations), but they often do not share the same metaphors. This paper paves the way for further linguistic studies in

this field, but it could also prove useful for translators dealing with online language in German, Italian and Danish.

Keywords: migration, interlinguistic discourse analysis, equivalents, corpus linguistics.

1. Einführung¹

Migration scheint Menschen überall in der Welt sowie in allen geschichtlichen Epochen zu betreffen. Es überrascht also nicht, dass sie auch zu einem relevanten Forschungsthema innerhalb unterschiedlicher Disziplinen geworden ist, wie z.B. der Soziologie oder der Politikwissenschaft (vgl. Faist 2020, von Beyme 2020). Die Art und Weise, wie man über dieses Thema spricht, spielt auch eine große Rolle beim Verständnis davon, wie es innerhalb einer Gesellschaft angenommen oder konzipiert wird. Böke et al. sprechen von einer „Bewusstseinsstrukturen spiegelnde[n] und prägende[n] Wirkung von Wortgebräuchen“ (2000:19, kursiv im Original) und eine Analyse von Diskursen kann „Aufschluss über Denk- und Handlungsmuster geben, die für die untersuchte Epoche spezifisch waren“ (ebd.). Die Sprachwissenschaft kann demnach in diesem Kontext einen wichtigen Beitrag leisten, weswegen viele Studien in diesem Bereich zu verzeichnen sind (s.u.).

Unser Beitrag zielt darauf ab, eine empirische linguistische Diskursanalyse durchzuführen, um den Gebrauch einiger Bezeichnungen der Betroffenen im Migrationsdiskurs zu eruieren. Im Besonderen möchten wir hier einen interlingualen, datengestützten Vergleich von Übersetzungsäquivalenten² innerhalb dreier Sprachen, nämlich Deutsch, Italienisch und Dänisch, durchführen. Die drei größten mit diesen Sprachen verbundenen Länder sind politisch sowie historisch interessant wegen ihrer unterschiedlichen Positionen im Migrationsdiskurs: Italien wird als „das Tor zu Europa“ bezeichnet (vgl. Wieders-Lohéac/Issel-Dombert 2018), Dänemark hat sich eher als kritisch oder sogar feindlich gegenüber Einwanderung erwiesen (vgl. Sinram 2015) und Deutschland hat sich angesichts Merkels bekannten Zitates „Wir schaffen das!“ und der dahinterstehenden politischen Strategie als eher einwanderungsfreundlich bzw. -optimistisch positioniert (vgl. Greck 2018).

¹ Der Artikel wurde von den AutorInnen gemeinsam konzipiert und bearbeitet: Im Besonderen ist Birgitte S. Schmidt für Abschn. 1, 3 (Ausschnitte über das Korpus und Sketch Engine) und 4.1 verantwortlich, Eugenio Verra für Abschn. 2, 3 (Ausschnitte über Forschungsfragen und konkretes Vorgehen) und 4.2. In Abschn. 4.3, 4.4 und 5 ist B. S. Schmidt für den deutsch-dänischen Vergleich verantwortlich, E. Verra für den deutsch-italienischen.

² Zum Begriff „Übersetzungsäquivalent“ vgl. Drude (2004).

In Anbetracht der wichtigen Rolle des Migrationsdiskurses in (zumindest westlichen) Gesellschaften kommt er in vielen Lebenssituationen vor, von Alltagsgesprächen bis hin zu Regierungserklärungen. Vor der Fülle an Kommunikationsformen und Textsorten, die sich aus den genannten Situationen ergeben, haben wir uns entschieden, uns den Online-Migrationsdiskurs anzuschauen: Dort kommt er auf den unterschiedlichsten Arten und Weisen zum Vorschein und in ihm werden unterschiedliche Positionen vertreten. Angesichts dieser Vielfalt und Offenheit könnte eine Analyse des Online-Migrationsdiskurses zu bedeutsamen allgemeineren Ergebnissen über den authentischen Gebrauch von Lexemen³ führen. Im Besonderen möchten wir versuchen, die folgenden Fragen zu beantworten: Was sind die häufigsten Benennungen für die Betroffenen im Migrationsdiskurs? Wie werden sie in Wörterbüchern übersetzt? Gehen wir vom gleichen Verständnis aus, wenn wir über MigrantInnen in verschiedenen Sprachen sprechen? Die Beantwortung dieser Fragen könnte auch eine wichtige Rolle für ÜbersetzerInnen spielen, indem man dadurch auch die von Wörterbüchern angegebenen Äquivalente auswerten kann.

In diesem Beitrag werden wir zunächst den Gegenstand unserer Studie sowie die Methode und das Korpus näher bestimmen. Darauf folgt eine Analyse der ausgewählten Lexeme. Schließlich werden wir versuchen auszuwerten, ob die von Wörterbüchern angegebenen Äquivalente tatsächlich passende Übersetzungsäquivalente im Online-Migrationsdiskurs sein können.

2. Gegenstandsbestimmung und theoretischer Rahmen

Der Terminus **Diskurs** ist mehrdeutig und kann in der Linguistik unterschiedliche Bedeutungen annehmen.⁴ Busse/Teubert (1994:14) verstehen „Diskurs“ als „im forschungspraktischen Sinn virtuelle Textkorpora, deren Zusammenhang durch im weitesten Sinne inhaltliche (bzw. semantische) Kriterien bestimmt wird“. Wir möchten uns hier an diese Definition anlehnen, obwohl wir keine Texte berücksichtigen, die das gleiche Thema behandeln, sondern Texte, in denen der Migrationsdiskurs durch die Benennung der Betroffenen zum Vorschein kommt: Es handelt sich

³ Im vorliegenden Beitrag verstehen wir „Lexem“ mit Gallmann (1991:267) als „Paradigma von syntaktischen Wörtern, die sich nur in bestimmten Flexionskategorien voneinander unterscheiden“: Darunter sind demnach die einzelnen Begriffe (im Mask. Sg.) zur Benennung der Betroffenen im Migrationsdiskurs gemeint, mitsamt seinen Wortformen.

⁴ Vgl. dazu bspw. Spitzmüller/Warneke (2011).

dabei demnach um semantische Bezüge zwischen den Texten, die aber wiederum inhaltlich unterschiedlich sind. Diskurse haben eine „wissens-, bedeutungs- und kulturkonstituierende Wirkung“ (Czachur 2020:204) und die in ihnen anwesenden Wissensformationen werden gleichzeitig „durch den konkreten, jeweils perspektivischen Sprachgebrauch konstituiert, argumentativ ausgehandelt und medial distribuiert“ (ebd.).

Ein Diskurs, der Menschen täglich betrifft, ist derjenige der Migration. Von „Migrationsdiskurs“ zu sprechen stellt „eine Vereinfachung“ dar, „die heuristischen Zwecken dient“ (Niehr 2020:225): Es handelt sich nämlich dabei um eine Art Oberbegriff für „öffentliche Debatten [...], in denen in erster Linie Fragen der Zu- bzw. Einwanderung (und nicht Auswanderung) diskutiert werden“ (ebd.). Fest steht, dass es ein Phänomen darstellt, das nach wie vor hochaktuell ist. Diese Brisanz zeigt sich auch in der Fülle an wissenschaftlichen Studien, die sich mit diesem Thema beschäftigt haben. Sprachwissenschaftliche Studien spielen dabei eine sehr wichtige Rolle: Um sich nur auf den deutschsprachigen Raum zu beschränken, kann man nicht nur umfangreichere Untersuchungen finden, die unterschiedliche linguistische Aspekte des Migrationsdiskurses (etwa Lexik, diskurssemantische Grundfiguren, Argumentation...) gleichzeitig in Betracht ziehen (vgl. bspw. Jung/Wengeler/Böke 1997, Böke/Niehr 2000 oder zusammenfassend Niehr 2020), sondern auch spezifischere Studien, die einzelne Aspekte fokussieren (vgl. bspw. Wichmann 2018, der sich auf Metaphern im deutschen politischen Migrationsdiskurs konzentriert).⁵ Empirische linguistische Analysen des Migrationsdiskurses beruhen auf unterschiedlichen Korpora, die aus Papierzeitungen (vgl. bspw. ebd.) bis hin zu Wikipedia-Webseiten bestehen (vgl. Flinz/Gredel 2019), und sie arbeiten synchron oder diachron, sowie intra- oder interlingual. Brambilla/Flinz (2020:191) erinnern in Anlehnung an Jung/Wengeler (1999:150) an einige Elemente, die all diese Untersuchungen gemeinsam haben: „das Interesse an öffentlich relevanten Themenfeldern/Diskursen, die Analyse von historisch-chronologischen Darstellungselementen, das Vornehmen einer zeitgeschichtlichen Verortung, das über die einzelnen Wörter hinausgehende Interesse und die korpuslinguistische Herangehensweise“.

Bei interlingualen Analysen des Migrationsdiskurses handelt es sich um mehrsprachige Vergleiche, die in den Bereich der „kontrastiven Diskurslinguistik“ fallen (vgl. Czachur/Dreesen 2019:59). In der vorliegenden Studie möchten wir eine kontrastive Diskursanalyse durchführen, bzw. einen interlingualen internationalen Vergleich (vgl. ebd.) bzgl. „thematisch

⁵ Hier muss auch auf die Publikationen verwiesen werden, die sich aus dem 1994 von der DFG-finanzierten Projekt ergaben (vgl. dazu bspw. Böke/Niehr 2000).

gleiche[r] oder *ähnliche[r]* Diskurse, die in *mehreren* Ländern *gleichzeitig* geführt werden“ (Böke et al. 2000:13, kursiv im Original). Das Ziel einer kontrastiven Diskursanalyse fasst Czachur (2020:205) folgendermaßen zusammen: „Durch den interlingualen Vergleich soll offengelegt werden, wie die Gesellschaften die analysierten Phänomene sprachlich und kulturell konzeptualisieren, d.h. was die Gemeinschaften wissen“. Die kontrastive Diskursanalyse stellt eine „in der germanistischen Sprachwissenschaft bereits etablierte Forschungspraxis“ dar (Czachur 2020:204), bei der unterschiedliche Ebenen berücksichtigt werden können: Böke et al. (2000:18ff.) fokussieren sich bspw. auf drei, nämlich Lexik, Metaphorik und Argumentation. Im vorliegenden Aufsatz werden wir uns zunächst den Kollokatoren der ausgewählten Wörter widmen (lexikalische Ebene), um dann die durch sie aktivierten Metaphern zu eruieren: Auf die Analyse von Lexik und Metaphern gehen wir im Folgenden näher ein, um dann im Abschn. 3. das konkrete Vorgehen zu erläutern.

Angesichts der schon genannten wirklichkeitskonstituierenden und -spiegelnden Kraft der Sprache scheint es berechtigt zu sein, die Lexik, d.h. „Wörter“, als erste (und zentrale) Ebene einer linguistischen Diskursanalyse zu berücksichtigen. Wie Böke et al. (2000:19) unterstreichen, geht es bei interlingualen Diskursvergleichen insbesondere darum, „den jeweiligen Stellenwert der verglichenen Wörter richtig zu interpretieren. Dies bedeutet im einzelnen [sic], dass das argumentative Potenzial der Wörter, ihre deontische Bedeutung, von größerer Wichtigkeit für eine vergleichende Diskursanalyse ist, als die wörtliche Übereinstimmung, die bei Übersetzungen freilich immer dann problematisch ist, wenn sie als absoluter Maßstab genommen wird. Vielmehr gilt es gerade von der Vorstellung solch einer fiktiven Parallelität bei Wortschatzvergleichen Abschied zu nehmen“. Mit „deontischer“ Bedeutung wird hier eine dritte „appellative“ Bedeutungskomponente gemeint, die sich der konnotativen und denotativen hinzufügt, und „mit deren Hilfe Handlungsanweisungen ausgesprochen werden können“ (Niehr 2014:67). Dazu sei angemerkt, dass „bei einer vergleichenden Diskurslinguistik Wörter immer in einen bestimmten Diskurs eingebettet sind und im Hinblick auf ihre Funktion in diesem Diskurs untersucht werden“ (Böke et al. 2000:19). Um diese Aspekte zu entschlüsseln, kann man unterschiedlich vorgehen, aber es steht fest, dass die Berücksichtigung des sprachlichen Ko- und Kontextes unumgänglich ist. Das kann durch die Untersuchung von „Kollokationen“ geschehen, d.h. „Paare[n] von Worteinheiten [...], die innerhalb einer bestimmten Distanz zueinander kookkurrieren und eine statistisch feststellbare Bindung zueinander aufweisen. Typischerweise wird diese Bindung, Assoziation, als statistische Signifikanz ausgedrückt,

nach der die beiden Einheiten in einem Korpus häufiger miteinander vorkommen, als es bei einer zufälligen Verteilung im Korpus erwartbar wäre“ (Bubenhof 2017:69). Die Verwendung von Kollokationen kann zur Herausfindung syntagmatisch-paradigmatischer Muster führen, die wiederum auf die gesellschaftliche Thematisierung und Rezeption eines Sachverhaltes hinweisen (vgl. Belica/Perkuhn 2015:223). Zusammenfassend kann man mit Brambilla/Flinz (2020:192) sagen, dass „Lexeme [...] Assoziationen, Emotionen, Stereotypen und Vorurteile hervorrufen, exklusiv oder inklusiv sein und in unterschiedlicher Weise eine Wertung des Sachverhalts vornehmen (neutral, positiv oder negativ) [können]“.

Kollokationen können auch dazu beitragen, ein Konzept von einem konkreten Herkunftsbereich auf einen abstrakten Zielbereich zu übertragen: In diesem besonderen Fall spricht man von „Metaphern“, die wir hier mit Wichmann (2018:54ff.) genau als „Konzeptverbindungen“ zwischen einem Konzept (in einem Zielbereich) und einem metaphorischen Konzept (in einem Herkunftsbereich) verstehen. Metaphern haben die Kraft, bestimmte Aspekte eines Sachverhaltes hervorzuheben und andere auszublenken (vgl. bspw. Böke et al. 2000:21):⁶ Durch diese wichtige Eigenschaft erfüllen sie auch eine wirklichkeitskonstituierende Funktion (vgl. ebd.) und strukturieren unser Denken, wie Lakoff/Johnson in ihrem berühmten Werk „*Metaphors We Live By*“ (2003) feststellen.

3. Korpus, Forschungsfragen und Ansatz

Da wir deutsche Lexeme mit ihren dänischen und italienischen Übersetzungsäquivalenten vergleichen wollten, haben wir uns dafür entschieden, mit der auf Sketch Engine verfügbaren „TenTen-Familie“ (vgl. Jakubíček et al. 2013) zu arbeiten. Die TenTen-Familie ist eine Sammlung webbasierter Korpora von mehr als 40 Sprachen (darunter auch Deutsch, Dänisch und Italienisch). Sie sind aus Texten aus den größten Domains der jeweiligen Sprachen zusammengestellt und werden ständig aktualisiert; da sie gleich aufgebaut und annotiert sind (vgl. ebd.), enthalten sie vergleichbare Texte und scheinen mithin auch für die vorliegende Studie besonders geeignet zu sein. Für unsere Untersuchung haben wir also für das Deutsche deTenTen18 benutzt, für das Dänische daTenTen20 und für das Italienische itTenTen20:⁷

⁶ Zur Verwendung von Kollokation zur Eruierung von Metaphern vgl. bspw. Stojić/Košuta (2021:84).

⁷ Da die Analyse durchgeführt wurde, bevor deTenTen20 herausgegeben wurde, haben wir das aktualisierte deutsche Korpus nicht verwendet.

	daTenTen20	deTenTen18	itTenTen20
Tokens	4,127,362,161	6,382,147,542	14,514,566,714
Words/types	23,716,480	50,044,411	33,582,719

Tab. 1: Eigenschaften der berücksichtigten TenTen-Korpora

Unsere genauen Forschungsfragen lauten demnach: 1. Welche Übersetzungsäquivalente sind für die wichtigsten Benennungen der Betroffenen im Online-Migrationsdiskurs in Wörterbüchern zu finden? 2. Wie häufig sind diese Bezeichnungen in den von uns ausgewählten Korpora? 3. Welche Kollokationen kommen in den Korpora vor? 4. Welche Metaphern werden mit ihnen verbunden? 5. Kann man die genannten Übersetzungsäquivalente als „adäquat“ im Online-Migrationsdiskurs bezeichnen?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, werden wir eine quantitativ-qualitative Analyse durchführen, die angesichts der Eigenschaften der TenTen-Korpora eine synchronische Untersuchung darstellt. Wir werden folgendermaßen vorgehen:⁸

1. Zuerst werden wir uns den wichtigsten Bezeichnungen von Betroffenen im Migrationsdiskurs zuwenden, um zu sehen, welche Übersetzungsäquivalente von Wörterbüchern in den drei Sprachen (Deutsch, Dänisch und Italienisch) angegeben werden.⁹ Wir gehen dabei von der Überlegung aus, dass Wörterbücher (in Papier- oder Online-Format) trotz der vielen verfügbaren Online-Übersetzungssoftwares noch eine wichtige Rolle z.B. für ÜbersetzerInnen spielen. Zwecks dieser Studie haben wir uns einigen der wichtigsten italienischen und dänischen Werke zugewandt: für das Italienische haben wir Giacoma/Kolb (2019) gewählt, für das Dänische Mogensen/Bork/Zint (2010) und die Plattform bzw. das digitale Onlinewörterbuch Ordbogen.com.
2. Aus der Liste der Lexeme zur Bezeichnung von Betroffenen (s. Tab. 2) werden wir drei auswählen und sie in den drei Sprachen quantitativ vergleichen, um zu sehen, ob es Ähnlichkeiten oder Unterschiede gibt.
3. Danach werden wir uns der durch das „Word Sketch“-Tool von Sketch Engine erzeugten Tabellen bedienen, um die dort angegebenen Kollokatoren den unterschiedlichen von uns geschaffenen Kate-

⁸ Für die Analyse von Lexik und Metaphern stützen wir uns insbesondere auf Brambilla/Flinz (2020) und Wichmann (2018).

⁹ Dabei handelt es sich zwar um unterschiedliche Sprachsysteme, deren Vergleich aber angesichts des transnationalen Charakters des Migrationsphänomens zu aufschlussreichen Ergebnissen führen könnte (siehe dazu bspw. Bubenhofer/Rossi 2019 und ausführlich Böke et al. 2000).

gorien zuzuordnen:¹⁰ Die in unseren Kategorien dann nach logDice-Score (fortan: LD) geordneten Kollokatoren werden als Basis für eine interlinguale Untersuchung dienen, die auf die Aufdeckung von allgemeinen Tendenzen und von den durch die Kollokationen evozierten Metaphern abzielt.

Bei der Arbeit mit der Funktion „Word Sketch“ von Sketch Engine sind wir auf einige Fehler gestoßen. Sie können in drei Kategorien eingeteilt werden: 1. Lücken bei heruntergeladenen Daten aus „Word Sketch“, 2. Annotationsfehler und 3. orthographische Fehler. Der erste Fehlertyp besteht darin, dass es zwischen den heruntergeladenen Daten und den nur in der Onlineversion von Sketch Engine verfügbaren Daten manchmal eine Diskrepanz gab: Ein Kollokator konnte entweder in der heruntergeladenen Liste oder online fehlen, in anderen Fällen konnte der Kollokator unterschiedlichen Werten (bzgl. absoluter oder relativer Häufigkeit) in der heruntergeladenen und in der Online-Liste entsprechen. Der zweite Fehlertyp zeigte sich z.B. auf folgende Weise: als Fehlschreibung (*sedici* [‘sechszehn’] ist als Partizip Perfekt des Verbs *sedare* [‘stillen’] annotiert); Verwechslung von Substantiven mit Verben oder Adjektiven; Annotation von Eigennamen als Substantive (z.B. bezieht sich *asie* [‘Senfgurke’] bzw. *fra asie* [‘aus Senfgurke’] eigentlich auf *Asien* [‘Asien’] bzw. *fra Asien* [‘aus Asien’]). Der letzte Fehlertyp ist problematisch, weil er die Häufigkeit eines Wortes beeinflussen könnte (z.B. kommt *Einwanderer* sowohl groß- als auch kleingeschrieben vor). Nicht alle Fehler treten gleich häufig in allen drei Sprachen auf, jedoch kommen alle Typen von Fehlern in einem gewissen Umfang in allen Sprachen vor. Durch das „Concordance“-Tool von Sketch Engine haben wir versucht, eine Verfälschung der Ergebnisse zu minimieren, indem wir die Konkordanzlinien der aufgerufenen Beispiele genauer untersucht haben.

4. Ergebnisse der Analyse

4.1. Rekurrierende Lexeme für die Betroffenen im Migrationsdiskurs

Unser Fokus im vorliegenden Aufsatz liegt auf den „Betroffenen im Migrationsdiskurs“: Darunter verstehen wir solche Lexeme, die zur Benen-

¹⁰ Bei den Word-Sketch-Tabellen handelt es sich um Listen von Kollokatoren, die aber unterschiedlich gruppiert sind, z.B. nach ihrem syntaktischen Pattern oder nach ihrer Funktion (z.B. *modifiers of...*): Diese sprachwissenschaftlichen Informationen haben dazu beigetragen, die Kollokatoren unseren Kategorien, die inhaltliche bzw. semantische Gruppierungen darstellen, zuzuordnen. Aus Platzgründen wurden alle Kollokatoren mitberücksichtigt, die einen logDice-Score ≥ 5 aufwiesen.

nung der Personen verwendet werden, die sich auf den Weg in ein anderes Land / einen anderen Ort begeben.¹¹ Hier ist eine Liste der u.E. wichtigsten deutschen Bezeichnungen, mitsamt ihren dänischen und italienischen Übersetzungsäquivalenten:¹²

Deutsch	Dänisch	Italienisch
<i>Asylant</i>	<i>asylansøger, asylant, asylsøger</i>	<i>asilante</i> , „persona che chiede asilo politico“, „richiedente asilo politico“
<i>Asylbewerber</i>	<i>asylansøger, asylant</i>	<i>asilante</i> , „persona che chiede asilo politico“, „richiedente asilo politico“
<i>Asylsuchender</i>	<i>Asylsøgende</i>	<i>asilante</i> , „persona che chiede asilo politico“, „richiedente asilo politico“
<i>Einwanderer</i>	<i>indvanderer, immigrant</i>	<i>immigrante, immigrato (-a)</i>
<i>Flüchtling</i>	<i>Flygtning</i>	<i>profugo (-a), rifugiato (-a), fuggiasco (-a)</i>
<i>Geflüchteter</i>	-	-
<i>Migrant</i>	<i>Migrant</i>	<i>migrante</i>
<i>Vertriebener</i>	<i>fordreven, flygtning</i>	<i>profugo (-a)</i>
<i>Zuwanderer</i>	<i>indvanderer, tilflytter</i>	<i>immigrante</i>

Tab. 2: Liste der Lexeme für Betroffene im Migrationsdiskurs und ihrer Übersetzungsäquivalente

Um unser Korpus für die in Abschn. 3. angestrebte Analyse einzuschränken, haben wir nur einen Ausschnitt des Gesamtdiskurses in Betracht gezogen: Wir haben drei deutsche Lexeme samt ihren jeweiligen dänischen bzw. italienischen Übersetzungsäquivalenten ausgewählt, nämlich *Einwanderer*, *Flüchtling* und *Migrant* (fett markiert in Tab. 2). Bei dieser Auswahl sind wir zwei Hauptkriterien gefolgt: Erstens haben wir Wörter gewählt, die mindestens ein von Wörterbüchern angegebenes Übersetzungsäquivalent in den anderen beiden Sprachen aufwiesen; zweitens sind es Wörter, die nur einzelne Lexeme als Übersetzung aufwiesen und keine Paraphrasen (siehe z.B. die italienische Übersetzung von *Asylant*, Tab. 2). Auf Sketch Engine, also der Korpusanalyseplattform, die wir für die Analyse verwendet haben (s.o.), haben wir nach „Lemma“ gesucht und nur die männlichen Formen (Singular und Plural) berücksichtigt.¹³

¹¹ Demnach schließen wir hier andere Akteure aus, die ebenfalls als „Betroffene im Migrationsdiskurs“ betrachtet werden könnten, etwa Institutionen oder Hilfsorganisationen.

¹² Für die Liste der der Lexeme für Betroffene, vgl. auch Brambilla/Flinz (2020); für die Quellen der Übersetzungsäquivalente vgl. Abschn. 3 (Forschungsfrage 1).

¹³ Eine Suche nach weiblichen Formen (Singular und Plural) hätte man durch Wildcards (wie *) durchführen können, allerdings hätten wir so auch alle Komposita miteingeschlossen, was den für die vorliegende Analyse verfügbaren Rahmen ge-

4.2. Ausgewählte Lexeme – quantitative Überlegungen¹⁴

Die folgende Graphik zeigt die relative Häufigkeit der ausgewählten Lexeme:¹⁵

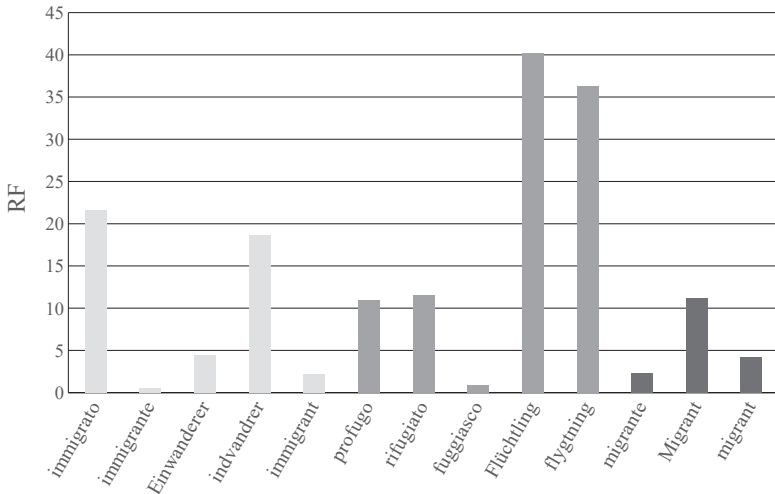


Abb. 1: Graphik der relativen Häufigkeit der ausgewählten Lexeme

Anhand dieser Graphik fällt auf, dass das Lexem *Einwanderer* viel seltener verwendet wird als seine italienischen und dänischen Äquivalente. Schon

sprengt hätte; eine gesonderte Suche nach weiblichen Formen hätte wahrscheinlich auf der anderen Seite zu zu wenigen relevanten Ergebnissen geführt, denn diese Formen sind oft noch weniger häufig als ihre männlichen Entsprechungen. Um nur ein Beispiel aus dem Deutschen anzuführen, *Einwanderin* hat im deTenTen18-Korpus eine relative Häufigkeit von 0,13 (per million tokens), während *Einwanderer* 4,4; analog weist *Migrantin* eine relative Häufigkeit von 3,9 auf, *Migrant* hingegen von 11,15. Weibliche Pluralformen auszulassen, heißt auch, die Pluralform *Innen* auszuschließen, die männliche wie weibliche Personen bezeichnet: Da diese Form aber nicht die einzige gendergerechte Alternative ist, hätten wir auch die anderen (denke man nur an die *-Form) mitberücksichtigen müssen, was ebenfalls zu weit geführt hätte.

¹⁴ Da die drei gewählten Korpora unterschiedlich groß sind, hätte man quantitative vergleichende Fragen nicht anhand der absoluten Häufigkeit der Wörter beantworten können; demnach haben wir die relative Häufigkeit verglichen (vgl. Tab. 2), die man durch das Concordance-Tool von Sketch Engine eruieren kann.

¹⁵ Das Concordance-Tool zeigt die relative Häufigkeit aller Formen eines Wortes (also auch die deklinierten oder movierten). Das Word-Sketch-Tool, das wir dann später für die Kategorisierung und die Analyse verwendet haben, zeigt hingegen nur Informationen für die männlichen Formen.

auf den ersten Blick wird deutlich, dass das dänische *immigrant* viel seltener vorkommt als *indvanderer*; *immigrante* und *immigrant* sind quantitativ sehr wenig vertreten. Im Gegensatz dazu wird *Flüchtling* analog wie *flygtning* benutzt, während man dabei für das Italienische drei Wörter mit niedrigerer Häufigkeit hat; im Besonderen sind *profugo* und *rifugiato* ähnlich häufig, während *fuggiasco* eine deutlich geringere Rolle spielt. Was *Migrant* angeht, wird das deutsche Lexem häufiger verwendet als die möglichen Äquivalente. Spricht man von Gebrauchspräferenzen, scheinen *immigrato* und *rifugiato* die wichtigsten Bezeichnungen für Betroffene im Italienischen unter denen zu sein, die für diese Studie gewählt wurden; diese „Vielfalt“ reduziert sich für das Deutsche und das Dänische, wo *Flüchtling* und *flygtning* überwiegen.

4.3. Kollokationen

Tab. 3 zeigt eine Auflistung der häufigsten Kollokatoren von *Einwanderer* und seinen Übersetzungsäquivalenten (nach LD).

Aufgrund der niedrigen relativen Häufigkeit von *immigrante*, sind nur wenige Kollokatoren mit diesem Lexem verknüpft. *Immigrante* wird wie *Einwanderer* häufig im Bereich der Kriminalität/Illegalität verwendet, der LD ist bei *immigrante* jedoch deutlich niedriger. Verbunden mit *immigrante* wird insbesondere die Gruppe der *emigranti* [‘Auswanderer’], was auf eine spezifische Verwendung des Lexems im etymologischen Sinne (d.h. diejenigen, die in ein Land eintreten) hinweist. Mehr Gemeinsamkeiten weisen *Einwanderer* und *immigrato* auf: Beide sind mit einer negativen Konnotation versehen, die u.a. von dem hohen LD (>9) der Kollokatoren im Bereich der Kriminalität¹⁶ oder Abschiebung ausgeht; auf der anderen Seite (allerdings mit niedrigerem LD) werden sie als hilfs- und aufnahmebedürftig angesehen. Interessant sind sowohl bei *immigrato* als auch bei *Einwanderer* die präzisen und vielen Angaben zu Herkunft/Religion/Kultur: Afrika belegt die ersten Plätze in beiden Sprachen, obwohl im Italienischen auch *extra-comunitari* (max. LD>9) [‘aus einem nicht-EU-Land kommende Personen’] vorkommt. Es sieht so aus, als ob das Italienische ein genaues Lexem brauchen würde, um den Abstand zu Personen, die nicht zur (europäischen) Gemeinschaft gehören, zu unterstreichen, was auch durch die Nennung anderer Gruppen wie *autoctoni* [‘Alteingesessene’] verstärkt werden könnte. Ein auffallender Unterschied besteht darin, dass die Wörter im

¹⁶ Dabei wäre es auch möglich, eine genaue Typologie zu verzeichnen: Beide *immigrati* und *Einwanderer* werden mit Drogen und Vergewaltigung verbunden, während die Verfolgung nur bei *Einwanderern* und Prostitution, Terrorismus und Rassismus nur bei *immigrati* vorkommen.

deTenTen18	daTenTen20	itTenTen20
Einwanderer <i>Aufenthaltserlaubnis</i> (10), <i>Elli</i> (9,7), <i>illegal</i> (9,5), <i>Einwanderin</i> (9,4), <i>Papier</i> (9,4), <i>Besiedlung</i> (8,6), <i>Sowjetunion</i> (8,5), <i>Abschiebung</i> (8,4), <i>Angst</i> (8,4), <i>Mauer</i> (8,4), <i>Nachkomme</i> (8,1), <i>Kulturkreis</i> (7,9), <i>Übergriff</i> (7,5), <i>Grenze</i> (7,1), <i>Integration</i> (7,1), <i>Nation</i> (6,6), <i>niederlassen</i> (6,4), <i>aufwachsen</i> (6,3), <i>Hunderttausend</i> (6,1), <i>Qualifikation</i> (6,1)	indvandrер <i>efterkommer</i> (13,4), <i>ikke-vestlige</i> (11,5), <i>kriminalitet</i> (10,7), <i>opholdstilladelse</i> (10,6), <i>beskæftigelse</i> (10,4), <i>stramning</i> (10), <i>integration</i> (9,8), <i>hetz</i> (9,6), <i>arbejdsloshed</i> (9,5), <i>overrepræsenteret</i> (9,4), <i>retorik</i> (9,1), <i>lægeuddannelse</i> (8,6), <i>forsørgelse</i> (8,5), <i>tilstrømning</i> (8,3), <i>syndebuk</i> (8,3), <i>overfald</i> (8,3), <i>aldersfordeling</i> (8), <i>opholdstid</i> (8), <i>fertilitet</i> (7,9), <i>statsborgerskab</i> (7,7), <i>arbejde</i> (7,2), <i>traume</i> (6,9), <i>herboende</i> (6,9), <i>udvisning</i> (6,8), <i>magnet</i> (6,3), <i>islam</i> (6)	immigrato <i>documento</i> (10,8), <i>clandestino</i> (10,4), <i>irregolare</i> (9,9), <i>autoctono</i> (9,4), <i>bestia</i> (9,3), <i>emigrato</i> (9,3), <i>maghrebino</i> (9,2) <i>extra-comunitario</i> (9,1), <i>barcone</i> (8,8), <i>nomade</i> (8,7), <i>lavoratore</i> (8,3), <i>Rosarno</i> (8,3), <i>espellere</i> (8,2), <i>sbarcare</i> (7,7), <i>risorsa</i> (7,7), <i>immigrata</i> (7,5), <i>accogliere</i> (7,4), <i>bracciante</i> (7,4), <i>milione</i> (7,4), <i>emarginato</i> (7,2), <i>nemico</i> (7,1), <i>alunno</i> (7), <i>generazione</i> (7), <i>disabile</i> (6,9), <i>gay</i> (6,9), <i>detenuto</i> (6,7), <i>essere</i> (6,7), <i>costo</i> (6,2)
	immigrant <i>flygtning</i> (13,8); <i>illegal</i> (9,7); <i>Ellis</i> (9,4); <i>opholdstilladelse</i> (9,1); <i>Bangladesh</i> (8,4); <i>papirløs</i> (8,3); <i>papir</i> (8,2); <i>efterkommer</i> (8,2); <i>tilstrømning</i> (7,4); <i>selvselektion</i> (7,4); <i>deportere</i> (7,1); <i>nation</i> (7,2); <i>udokumentere</i> (7,1); <i>USA</i> (6,5); <i>grundlægge</i> (6,3); <i>båd</i> (6,1); <i>hundredtusinder</i> (6); <i>skib</i> (6)	immigrante <i>emigrante</i> (7), <i>Etiopia</i> (7), <i>discendente</i> (6), <i>illegale</i> (5,6)

Tab. 3: Beispiele von Kollokationen von *Einwanderer* und seinen Übersetzungsäquivalenten

Bereich Arbeit/Wirtschaft viel weniger wichtig im Deutschen zu sein scheinen (max. LD>5), während man im Italienischen mehrere mit hohem LD (>8) und mit einer oft negativen Konnotation (*bracciante* [‘Tagelöhner’], *disoccupato* [‘Arbeitslose’]) findet. Im Italienischen zeigt sich weiterhin, dass Kollokationen aus dem Bereich Gesundheit und Alter von *immigrati* (z.B. *disabile* [‘Behinderte’], LD>6) häufiger auftreten; die weiblichen Formen *Einwanderin/immigrata* scheinen (insbesondere im Deutschen) wichtig zu sein, während die sexuelle Orientierung nur im Italienischen vorkommt (*gay* [‘Gay’], *omosessuale* [‘homosexuell’], beide LD 6,9). Im Deutschen scheinen die historischen Bezüge eine wichtigere Rolle zu spielen, was man auch an der Vielfalt an genannten Ankunftsorten bzw. Orten, an denen sich *Einwanderer/immigrati* befinden, sieht: Im Deutschen handelt es sich oft

um Amerika (der Kollokator *Elli* steht für *Ellis Island*), während es im Italienischen um das Inland oder Nordafrika geht. Sowohl bei *Einwanderer* als auch bei *immigrato* wird die Unterkunft genannt, aber auf unterschiedliche Art und Weise: *Einwanderer* scheinen „stabiler“ zu sein (vgl. Kollokatoren wie *niederlassen* oder *siedeln*), während *immigrati* in provisorischen Unterkünften leben (vgl. *nomade* [‘Nomade’] oder *tendopoli* [‘Zeltstadt’]).

Im Dänischen gibt es zwei mögliche Äquivalente zu *Einwanderer*: *indvandrer* und *immigrant*. Die Gemeinsamkeit zwischen dem deutschen *Einwanderer* und dem dänischen *indvandrer* ist kaum zu übersehen; diesbezüglich entspricht *immigrant* eher dem deutschen Lexem *Immigrant(-In)*, die beide dem Lateinischen entstammen¹⁷ (s. Tab. 2). Es gibt sehr wenige Kollokatoren für *immigrant*, und somit ist es schwierig, allgemeine Schlüsse für dieses Lexem zu ziehen. Die Kollokatoren deuten darauf hin, dass *Einwanderer* den Bedeutungen von sowohl *indvandrer* als auch *immigrant* entspricht. *Immigrant* wird vor allem in einem historischen Kontext bezüglich der Einwanderung in die USA verwendet; darauf deuten z.B. bei den Kollokatoren über das Reisen in die USA, einschließlich spezifischer Ortsnamen, die mit Immigration zu tun haben, wie z.B. *Ellis (Island)*. Bei *Einwanderer* kommen auch Kollokatoren vor, die auf einen historisch orientierten Gebrauch hindeuten (z.B. der obengenannte Verweis auf *Ellis Island*). Deswegen kann dafür argumentiert werden, dass *immigrant* eher in einem globalen bzw. historischen Kontext außerhalb Europas verwendet wird als in Verbindung mit der gegenwärtigen Einwanderung innerhalb Europas. Andererseits wird *indvandrer* viel häufiger – und in einem gegenwärtigen Kontext – verwendet: Darauf deuten u.a. die Kollokatoren über zeitgenössische gesellschaftliche Themen wie Arbeitsmarkt, Integration und Ausbildung (*forsørgelse* [‘soziale Leistungen’], *beskæftigelse* [‘Beschäftigung’] oder *lægeuddannelse* [‘Medizinstudium’]) hin. Während das Sozialsystem ein wichtiges Thema bei allen dänischen Lexemen ist, und besonders bei *indvandrer* in den Vordergrund tritt, sind sowohl Integration als auch Ausbildung und Verwaltung für *indvandrer* und *Einwanderer* gemein (z.B. durch den Verweis auf *Papier(e)*). Sowohl *indvandrere* als auch *Einwanderer* sind mit einer dauerhaften Unterkunft (z.B. *niederlassen*, *opholdstilladelse* [‘Aufenthaltsurlaubnis’] oder *herboende* [‘(hier) ansässig’]) verbunden. Andererseits sind beide mit Kriminalität/Gewalt (*Gangs*, *vergewaltigen*; *kriminalitet* [‘Kriminalität’])

¹⁷ Vgl. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=immigrant&tab=for> (27.04.2023) und <https://www-munzinger-de.prosl.lib.unimi.it/search/document?index=duden-d0&id=D000002446&type=text/html&query.key=4HO5Eyac&template=/publikationen/duden/document.jsp#D00000077921> (27.04.2023).

entspricht LD 10,7) sowie Marginalisierung, Hetze und Vorurteilen (durch Kollokatoren wie *syndebuk* [‘Sündenbock’], *hetz* [‘Hetze’] oder *Übergriff*) assoziiert, was auf ein konflikthafte Verhältnis zwischen *Einwanderer/indvandrer* und der Majoritätsbevölkerung hindeutet.

In Tab. 4. findet man eine Auflistung der häufigsten Kollokatoren von *Flüchtling* und seinen Übersetzungsäquivalenten im Dänischen und Italienischen (nach LD):

deTenTen18	daTenTen20	itTenTen20
Flüchtling <i>Abschiebung</i> (12,4), <i>Flüchtlingskonvention</i> (11,6), <i>unterbringen</i> (11,3), <i>Migration</i> (11,1), <i>Syrien</i> (11,1), <i>Quote</i> (10,9), <i>Asylverfahren</i> (10,7), <i>Integration</i> (10,7), <i>Bleibeperspektive</i> (10,6), <i>Familiennachzug</i> (10,6), <i>Migrant</i> (10,6), <i>Zustrom</i> (10,5), <i>minderjährig</i> (10,4), <i>unbegleitet</i> (10,4), <i>Terrorist</i> (10,3), <i>Hetze</i> (10,2), <i>Ertrinken</i> (9,1), <i>abschotten</i> (9), <i>Deutschland</i> (9), <i>Übergriff</i> (9), <i>Notunterkunft</i> (8,7), <i>Kriegsgebiet</i> (8,6), <i>vermieten</i> (8,6), <i>ankommend</i> (8,5), <i>Arbeitsmarkt</i> (8,5), <i>Grenze</i> (8,5), <i>Zahl</i> (8,5), <i>Politik</i> (8,3), <i>Azubi</i> (8,1), <i>Bus</i> (7,7), <i>Christ</i> (7,7), <i>leben</i> (7,6), <i>bauen</i> (7,4), <i>Mindestlohn</i> (7,3), <i>Beschäftigung</i> (7,2), <i>Kosten</i> (6,4), <i>Sport</i> (6,4), <i>ausgeben</i> (6), <i>politisch</i> (5,4)	flygtning <i>indvandrer</i> (13), <i>Jorden</i> (12,1), <i>familiesammenføre</i> (11,5), <i>Syrien</i> (11,3), <i>traume</i> (11,2), <i>stramning</i> (11,1), <i>opholdstilladelse</i> (10,7), <i>integration</i> (10,5), <i>bolig</i> (10,1), <i>beskæftigelse</i> (10,1), <i>værdigenstand</i> (10), <i>beskæftigelsesindsats</i> (10), <i>EU-landene</i> (10), <i>tilstrømning</i> (9,9), <i>refusion</i> (9,9), <i>boligplacering</i> (9,9), <i>UNHCR</i> (9,7), <i>modtagelse</i> (9), <i>krig</i> (9), <i>hetz</i> (8,9), <i>terrorist</i> (8,8), <i>middelhav</i> (8,7), <i>million</i> (8,7), <i>ingeniørbaggrund</i> (8,7), <i>lejr</i> (8,4), <i>folkeoplysning</i> (8,3), <i>båd</i> (8,2), <i>barn</i> (8,2), <i>hjemsendelse</i> (8,1), <i>menneske</i> (7,5), <i>modvilje</i> (7,5), <i>massakre</i> (7,4), <i>familie</i> (7,3), <i>krydse</i> (7,2), <i>grænse</i> (6,8), <i>fordrive</i> (6,7), <i>lægehjælp</i> (6,6)	profugo <i>migrare</i> (11,7), <i>Rohingya</i> (11,3), <i>richiedente</i> (11), <i>rifugiato</i> (10,3), <i>sfollato</i> (10,1), <i>Enea</i> (10), <i>campo</i> (9,6), <i>clandestino</i> (9,1), <i>Diciotti</i> (8,8), <i>Turchia</i> (8,4), <i>finto</i> (8,3), <i>accogliere</i> (8,2), <i>ricollocare</i> (8,2), <i>rotta</i> (8,1), <i>esule</i> (8), <i>milione</i> (7,8), <i>rimpatriare</i> (7,7), <i>orfano</i> (7,4), <i>emergenza</i> (7,2), <i>confine</i> (7,2), <i>respingere</i> (6,7), <i>imbarcare</i> (6,5), <i>prigioniero</i> (6,5), <i>mutilato</i> (6,4), <i>scampare</i> (6,3), <i>tsunami</i> (6,1)
		rifugiato <i>migrare</i> (12), <i>richiedente</i> (12), <i>Rohingza</i> (12), <i>sfollato</i> (10), <i>CDO</i> (8,9), <i>ricollocare</i> (8,8), <i>confine</i> (8,7), <i>apolide</i> (8,5), <i>ambasciata</i> (8,4), <i>Guterres</i> (8,2), <i>accogliere</i> (8), <i>Lgbti</i> (8), <i>milione</i> (7,6), <i>sport</i> (7,3), <i>rimpatriare</i> (7,2), <i>esule</i> (7,1), <i>deportare</i> (7,1), <i>clandestino</i> (6,9), <i>vittima</i> (6,9), <i>emergenza</i> (6,7), <i>vulnerabile</i> (6,4), <i>politico</i> (6)
		fuggiasco <i>ghibellin</i> (10,8), <i>inseguitore</i> (9,5), <i>schiaivo</i> (8,5), <i>grillare</i> (8,3), <i>approdare</i> (7,9), <i>sbandato</i> (7,9), <i>latitante</i> (7,7), <i>esiliato</i> (7,4), <i>protesse</i> (7,4), <i>combattente</i> (6,8), <i>sposare</i> (6,7), <i>profugo</i> (6,3)

Tab. 4: Beispiele von Kollokatoren von *Flüchtling* und seinen Übersetzungsäquivalenten

Fängt man mit dem deutsch-italienischen Vergleich an, kann man festhalten, dass *profugo* mit *Flüchtling* einige Gemeinsamkeiten aufweist: Beide sind negativ konnotiert, obwohl die Vielfalt an Kollokationen im Bereich der Kriminalität auf eine noch negativere Konnotation von *Flüchtling* als von *profugo* hinweist.¹⁸ Nichtsdestotrotz findet man auch im Italienischen Verweise darauf, dass Menschen sich als *profughi* ausgeben, und dass die Grenzen zur Verhinderung der illegalen Einreise kontrolliert werden müssen. Es sei hier darauf hingewiesen, dass der weite Bereich Leid/Not/Tod in beiden Sprachen (aber insbesondere im Deutschen) vertreten ist, während der Bereich Aufnahme/Hilfe wichtiger im Italienischen als im Deutschen ist. Bei beiden Lexemen findet man auch die Migrationsursachen, die für das Italienische insbesondere natürliche Katastrophen (Tsunami) betreffen, für das Deutsche hingegen Arbeitsgründe. Nicht zu vergessen sind auch die präzisen Angaben zu Herkunft/Religion/Kultur, bei denen für das Deutsche *Syrien* an der ersten Stelle steht, für das Italienische *Rohingya* (in Myanmar lebende muslimische Menschen). Ebenso wichtig bei beiden Lexemen sind die Kollokationen im Bereich Bürokratie/Verwaltung, Familie und Mengenangaben. Einen auffälligen Unterschied stellt der (explizite) Verweis auf eine *Bleibeperspektive* bei *Flüchtling* dar, die sich in den Kollokationen der Bereiche Arbeit, Ausbildung und Integration niederschlägt, sowie in den vielen Kollokationen des Bereichs „dauerhafte Unterkunft“. Einen weiteren Unterschied stellt die Verbindung mit anderen Gruppen dar: Während *Flüchtlinge* oft im Zusammenhang mit *Migranten*, *Asylbewerbern*, *Vertriebenen*..., sowie internationalen Organisationen vorkommen, geschieht das nie im Italienischen. Man findet im Deutschen mehrere Bezüge auf die aktuelle Politik, im Italienischen hingegen mehr auf Mythologie. Schließlich scheint die Verteilung von *Flüchtlingen/profughi* eine wichtigere Rolle im Deutschen als im Italienischen zu spielen. Im Gegensatz zu *profugo* ist *rifugiato* (das zweite mögliche italienische Übersetzungsäquivalent) mit einem rechtlichen Status verbunden, der „durch die Genfer Flüchtlingskonvention vom 28. Juni 1951 geregelt wird“ (Brambilla/Flinz 2020:197). In dieser Hinsicht teilen *Flüchtling* und *rifugiato* viele Verweise auf (inter-)nationale Organisationen, Konventionen und Initiativen, auf die heutige Politik, auf bürokratische Prozesse, sowie auf die Pflicht, ihnen zu helfen;¹⁹ damit verbunden sind auch die präzisen Angaben zu Herkunft/Religion/Kultur, und in diesem Fall belegt auch das italienische Lexem

¹⁸ Dabei ist aber anzumerken, dass der LD fast der gleiche ist (im Italienischen LD>9, im Deutschen LD>10). Außerdem sind ähnliche LD-Werte bei Abschottung/Abschiebung in beiden Sprachen zu finden.

¹⁹ Diese Pflicht wird explizit im Italienischen genannt, wobei aber die Verweise auf Leid/Not/Tod weniger sind: Das könnte auch darauf zurückgeführt werden, dass

siriano [‘syrisch’] einen der ersten Plätze. Vielleicht angesichts dieses rechtlichen Status sind auf Italienisch trotz des Problems der Vortäuschung („sich als X ausgeben“) Abschiebungen weniger wichtig, während aber die Verteilung von *profughi* relevant ist. Unter den Migrationsursachen sind hier auch im Italienischen die politischen Gründe wichtig. Bzgl. des Wohnens sind *rifugiati* mit einer gewissen Vorläufigkeit verbunden, die im Deutschen durch eine *Bleibeperspektive* ersetzt wird; damit verbunden ist die (fast komplette) Abwesenheit von Kollokatoren in den Bereichen Arbeit/Wirtschaft, Schule/Ausbildung oder auch Familie im Italienischen. Interessant ist, dass bei beiden Sprachen der Sport als Mittel zur Integration vorgestellt wird. Schließlich tauchen nur im Italienischen Verweise auf die sexuelle Orientierung von *rifugiati* auf (*Lgbti*, LD 8). *Fuggiasco*, das dritte Übersetzungsäquivalent, scheint im historisch-kulturellen Bereich bevorzugt zu sein: Demgemäß findet man viele Kriminalitätsbezüge oder auch Verweise auf die Traurigkeit bzw. Schwäche der *fuggiaschi*. Dieses Lexem kann auch ironisch mit Bezug auf die heutige Politik angewandt werden (vgl. *grillin fuggiasco* [‘Abgeordneter, der einmal zur Fünf-Sterne-Bewegung gehörte’]). Mit *Flüchtling* teilt das italienische Lexem angesichts der Kollokatoren im Bereich der Kriminalität eine negative Konnotation.

Die Kollokatoren zu *flygtning* deuten auf ein relativ neutrales Lexem hin, der zwar historisch verwendet worden ist, aber immer noch heute benutzt wird. Kriminalität und Gewalt tauchen bei beiden Lexemen auf (auffallend ist z.B., dass *Terrorist* und *terrorist* in beiden Sprachen einen hohen LD-Score aufweisen), und auch darüber hinaus sind *Flüchtling* und *flygtning* zum großen Teil durch ähnliche Kollokatoren charakterisiert. Zunächst beschreiben viele Kollokatoren den Prozess, durch den die Menschen in ihrem Ziel-land ankommen (*krydse* [‘überqueren’], *båd* [‘Boot’], (*over*) *middelhav(et)* [‘(übers) Mittelmeer’] bzw. *Migration*, *Bus*). Dabei sind sie oft mit provisorischen Unterkünften in Transitländern verknüpft (*lejr* [‘Lager’], *Notunterkunft*) und sie müssen innerhalb Europas, Deutschlands und Dänemarks verteilt werden (z.B. *boligplacering* [‘Unterbringung in Wohnung(en)’] und *unterbringen*). Daher spielt die *Bleibeperspektive* sowohl bei *flygtning* als auch bei *Flüchtling* eine Rolle, was man an Kollokatoren wie *opholdstilladelse* [‘Aufenthaltsurlaubnis’], *Integration* und *familiesammenføre* [‘Familiennachzug’] sieht. Integration ist sowohl bei *flygtning* als auch bei *Flüchtling* ein wichtiger Bereich, was aus mehreren Kollokatoren geschlossen

diese Elemente im Italienischen irgendwie schon in der Bedeutung des Wortes impliziert sind.

werden kann: Sie müssen z.B. über den Arbeitsmarkt (*beskæftigelsesindsats* [‘Einsatz zur Beschäftigung’] bzw. *Beschäftigung*) oder anhand von Projekten, Freizeitaktivitäten, und Sprachunterricht integriert werden (*folkeoplysning* [‘Volksbildung’] und *Sport*). Umgekehrt taucht das Thema Rückführung bzw. Ablehnung von *Flüchtlingen/flygtninge* in beiden Sprachen auf, z.B. mit *hjemsendelse* [‘Heimschicken’] oder *Abschiebung*. Man sieht bei beiden Lexemen, dass sie ein politisches Thema betreffen, u.a. bei Kollokatoren wie *stramning* [‘(politische) Verschärfung’] oder *Politik* bzw. *politisch* im Deutschen. Außerdem gibt es viele Kollokatoren aus dem Bereich Hilfe und Rettung, daher werden *flygtninge/Flüchtlinge* nicht nur als Opfer charakterisiert (*traume* [‘Trauma’], *massakre* [‘Massaker’] bzw. *Ertrinken* oder *Übergriff*), sondern sie sind auch berechtigt, unterstützt bzw. geschützt zu werden (z.B. *lægehjælp* [‘ärztliche Hilfe’]). Während weder *Flüchtling* noch *flygtning* wegen der vielen eher neutralen Kollokatoren als abwertende Lexeme zu bezeichnen sind, ist es auffallend, dass bei *flygtning* auch stark negative Kollokatoren auftauchen, wie z.B. *modvilje* [‘Widerwille’] oder *hetz* [‘Hetze’], was man nicht in gleichem Maße bei *Flüchtling* sieht.

Tab. 5. enthält eine Auflistung der häufigsten Kollokatoren von *Migrant* und seinen Übersetzungsäquivalenten (nach LD):

deTenTen18	daTenTen20	itTenTen20
Migrant <i>Migrationsstatus</i> (13,6), <i>Migrantin</i> (12,6), <i>Mittelamerika</i> (10,4), <i>Diskriminierung</i> (10,1), <i>fördern</i> (10,1), <i>verurteilen</i> (10), <i>Straftat</i> (9,9), <i>Mordserie</i> (9,6), <i>Arbeitslosigkeit</i> (9,3), <i>Integration</i> (9,3), <i>Bleibeperspektive</i> (9), <i>Libyen</i> (9), <i>Zustrom</i> (8,8), <i>fluten</i> (8,7), <i>Grundleistung</i> (8,7), <i>Jagdszene</i> (8,7), <i>Deutschkenntnis</i> (8,3), <i>Rettungsschiff</i> (8), <i>Kulturkreis</i> (7,9), <i>Grenze</i> (7,7), <i>Arbeitsmarkt</i> (7,6), <i>Welttag</i> (7,6), <i>Schleusung</i> (7,5), <i>Seenot</i> (7,5), <i>Politik</i> (7,4), <i>Situation</i> (7,3), <i>jugendlich</i> (7,2), <i>Tausend</i> (6,7), <i>Wohnungsmarkt</i> (6,4), <i>verschweigen</i> (6,3), <i>Auffanglager</i> (6,2), <i>Anreiz</i> (6,1), <i>Ausbeutung</i> (5,2)	migrant <i>flygtning</i> (11,7), <i>pengeoverførsler</i> (10,9), <i>asylansøger</i> (10,8), <i>irregulær</i> (10,3), <i>smugling</i> (9,8), <i>tilstrømning</i> (9,6), <i>opholdstilladelse</i> (9,6), <i>transitland</i> (9,4), <i>tilbagesendelse</i> (9), <i>middelhav</i> (8,8), <i>udokumenteret</i> (8,8), <i>diskrimination</i> (8,7), <i>detentionscenter</i> (8,2), <i>arbejde</i> (8,2), <i>havsnød</i> (7,9), <i>druknedød</i> (7,9), <i>efterkommer</i> (7,7), <i>karavane</i> (7,7), <i>sexindustri</i> (7,6), <i>Europa</i> (7,5), <i>integration</i> (7,4), <i>hundredtusinder</i> (7,2), <i>menneskehandel</i> (7,2); <i>prostitution</i> (6,8), <i>tilbageholdelse</i> (6,7), <i>fingeraftryk</i> (6,3), <i>frihedsberøvelse</i> (6,2)	migrante <i>rifugiato</i> (12,9), <i>richiedente</i> (11,5), <i>rimpatriare</i> (10,4), <i>irregolare</i> (9,9), <i>accogliere</i> (9,1), <i>viaggiatore</i> (9,1), <i>africano</i> (8,9), <i>redistribuire</i> (8,8), <i>sbarcare</i> (8,8), <i>lavoratore</i> (8,4), <i>autoctono</i> (8,2), <i>forzato</i> (8,2), <i>morte</i> (8), <i>emergenza</i> (7,4), <i>precario</i> (7,3), <i>minorenne</i> (7,2), <i>nomade</i> (6,8), <i>Memorie</i> (6,7), <i>detenuto</i> (6,6), <i>disabile</i> (6,4), <i>residente</i> (6,4), <i>integrazione</i> (6,1), <i>attrarre</i> (6)

Tab. 5: Beispiele von Kollokatoren von *Migrant* und seinen Übersetzungsäquivalenten

Migrant ist das einzige deutsche Lexem unter den hier untersuchten, das nur ein Übersetzungsäquivalent in jeder der drei Sprachen aufweist; außerdem sind all diese Lemmata orthografisch: Das ist auf die gemeinsame Abstammung dieser Substantive zurückzuführen, *migrieren* (DE)/*migrare* (IT)/*migrere* (DK) abgeleitet sind, die wiederum aus dem lateinischen Verb *migrare* [‘wandern’] stammen.²⁰ Diese gemeinsame Herkunft erklärt auch die vielen Gemeinsamkeiten, die in den Kollokationsanalysen aufgedeckt wurden. Beide, das italienische und das deutsche Wort, teilen eine negative Einstellung, die bspw. von den vielen Kollokatoren im Bereich der Kriminalität bestätigt wird.²¹ Wenn man *Migranten/migranti* auch in beiden Sprachen aufnehmen und ihnen helfen muss, so spielen die Ausweisung, Kontrolle und Verteilung von *migranti* im Italienischen eine deutlich wichtigere Rolle als im Deutschen. Die Kollokatoren im Bereich der Arbeit/Wirtschaft sind ebenfalls zahlreich und oft negativ konnotiert, was sich an Beispielen wie *Ausbeutung* oder *Arbeitslosigkeit* zeigt, die einen höheren LD im Deutschen (>9) als im Italienischen (>7) aufweisen. Dabei ist anzumerken, dass es im Deutschen auch viele Verweise auf Geld und Leistungen gibt, die man Migranten anbieten muss. Die Bereiche Bürokratie/Verwaltung und Mengenangaben sind sowohl bei *Migrant* als auch bei *migrante* zahlreich vertreten. Interessant ist außerdem die Tatsache, dass bei beiden keine Migrationsursachen genannt werden, während die Herkunft oft klar ausgedrückt wird: Im Deutschen findet man Mittelamerika auf dem ersten Platz, während Nordafrika eine wichtigere Rolle im Italienischen spielt. Überraschenderweise kommen im Italienischen keine Bezüge auf die Ankunftsorte, bzw. die Orte, wo *migranti* sich befinden, vor, während es im Deutschen detaillierte Angaben dazu gibt (z.B. *Libyen* oder *Grenze*). In Bezug auf das Geschlecht der Migranten findet man im Deutschen die weibliche Form *Migrantin*;²²

²⁰ Vgl. z.B. für das Deutsche: <https://www-munzinger-de.pros1.lib.unimi.it/search/document?index=duden-d0&id=D000003279&type=text/html&query.key=Kz3SbTpY&template=/publikationen/duden/document.jsp#D00581018651> (27.04.2023). Bei *migrante* (IT) spielt dieser Ableitungsprozess auch bei der Analyse eine Rolle: Sucht man nämlich nach dem Verb, findet man in itTenTen20 fast nur Okkurrenzen von *migrante*. Aus diesem Grund wurden auch die Kollokatoren des Verbs in der Analyse mitberücksichtigt.

²¹ Auch hier ist es möglich, eine Art „Typologie“ zu zeichnen: Beide *Migranten* und *migranti* sind mit Rassismus, Festnahme, Schleusung und Gewalt verbunden; *Migranten* werden aber auch mit Drohen, Mord und Vergewaltigung in Verbindung gebracht, *migranti* hingegen mit Drogen und Terrorismus.

²² Das Partizip Präsens auf Italienisch (genauso wie auf Deutsch) funktioniert als Ersatz für die Benennung von weiblichen und männlichen Formen, insofern gibt es keine Formen wie *migranta* o.Ä. *Donna* [‘Frau’] kommt mit einem LD von 6,8 vor.

das Alter spielt in beiden Sprachen eine wichtige Rolle. Was das Wohnen angeht, findet man im Deutschen im Gegensatz zum Italienischen eine *Bleibeperspektive*, die sich u.a. auch in den vielen Kollokationen im Bereich der Integration sowie der Schule/Ausbildung oder Familie niederschlägt; auf der anderen Seite findet man im Italienischen explizite Verweise auf den Tod. Schließlich sind Hinweise auf die heutige Politik nur im Deutschen zu finden, die im Italienischen durch Bezüge auf kulturelle Projekte und Initiativen ersetzt werden.

Während *Migrant* im Deutschen häufig mit Kriminalität verbunden wird (durch Kollokationen wie *Straftat* und *Mordserie*), sieht man diese Tendenz beim dänischen Lexem *migrant* nicht. Im Dänischen sind *migranter* aber im Allgemeinen auch als undokumentiert und illegal charakterisiert (vgl. z.B. *udokumenteret* [‘undokumentiert’] und *irregulær* [‘irregulär’]). Deswegen werden sie auch oft in Lagern oder Zentren zurückgehalten oder sie werden sogar festgenommen, was v.a. in Transitländern auf ihrem Weg nach Europa geschieht (*tilbageholdelse* [‘Festnahme’], *frihedsberøvelse* [‘Freiheitsentziehung’]). Außerdem werden *migranter* im Dänischen häufig als SexarbeiterInnen bezeichnet, was manchmal mit Schleusung bzw. Ausbeutung verbunden wird (via Kollokationen wie *sexindustri* [‘Sexindustrie’], *menneskehandel* [‘Menschenhandel’] und *prostitution* [‘Prostitution’]). Die Tendenz zu provisorischen Unterkünften in Verbindung mit Verhaftung/Rückführung sieht man sowohl bei den dänischen als auch den deutschen Kollokationen zu *migrant/Migrant* (*Auffanglager*, *fingeraftryk* [‘Fingerabdruck’] und *detentionscenter* [‘Haftanstalt’]). Arbeit taucht im Dänischen v.a. als Thema auf, wenn es um die Rückführung von Geld (*pengeoverførsler*) geht, wogegen es im Deutschen als allgemeineres Thema vorkommt (z.B. mit *Arbeitsmarkt* und *Arbeitslosigkeit*). Integration ist ein Thema in beiden Sprachen, hat aber im Deutschen einen höheren LD (*Integration* entspricht LD 9,3 im Deutschen, *integration* LD 7,4 im Dänischen). Im Dänischen werden *migranter* oft mit *flygtninge* [‘Flüchtlinge’] oder *asylansøgere* [‘Asylbewerber’] verglichen, oder sie werden als gleiches Phänomen thematisiert, z.B. via Kollokationen wie “at skelne mellem migranter og flygtninge” [‘zwischen Migranten und Flüchtlingen zu unterscheiden’] oder “en usædvanligt kraftigt tilstrømning af migranter og asylansøgere” [‘ein ungewöhnlich starker Zustrom von Migranten und Asylbewerbern’]. Bei dem deutschen Lexem *Migrant* sieht man diese Tendenz nicht.

4.4. Metaphern

In diesem Teilkapitel werden wir die mit den Lexemen zusammenhängenden Metaphern in Betracht ziehen: Aus Platzgründen werden hier nur die relevantesten aufgelistet.²³

deTenTen18	daTenTen20	itTenTen20
Einwanderer WASSER; ASSIMILATION; WERBUNG; OFFENHEIT; SKLAVEREI; WEG	indvandrer WASSER, ASSIMILATION; BESTIEN/TIERE; JAGD; KAMPF/KRIEG; OPFER; BEREICHERUNG; KOSTEN; WERBUNG; MAGNET; BRÜCKE; DÄMONISIERUNG; EINBINDUNG; AUSBILDUNGEN MITBRINGEN; VERSCHÄRFUNG	immigrato WASSER; ASSIMILATION; BESTIEN/TIERE; JAGD; KAMPF/KRIEG; OPFER; BEREICHERUNG; KOSTEN; GEFAHR/BEDROHUNG; GEFÜGE; LAST/BELASTUNG; GLEICHUNG; NOTFALL; PROBLEM; RUIN; WAREN
	immigrant KAMPF/KRIEG; HORDEN	immigrante -

Tab. 6: Mit *Einwanderer* und seinen Übersetzungsäquivalenten zusammenhängende metaphorische Konzepte

Die Wassermetaphorik haben alle Übersetzungsäquivalente von *Einwanderer* gemeinsam und normalerweise (außer *immigrante* und *immigrant*) wird sie dazu verwendet, um die Ankunft zu beschreiben (Bsp. 1)²⁴; im Deutschen ist darüber hinaus ein Verweis auf die Eindämmung zu verzeichnen. Eine weitere gemeinsame Metapher ist die der Integration im Sinne einer echten ASSIMILATION an (oder fürs Dänische auch EINBINDUNG in) die aufnehmende Gesellschaft.

Es folgen Metaphern, die für nur zwei der drei berücksichtigten Sprachen spezifisch sind:

- *immigrato* und *indvandrer* werden mit BESTIEN oder TIEREN in Verbindung gebracht, sowie mit der JAGD und mit KAMPF/KRIEG (auch im Sinne von politisch-kulturellen SCHLÄGEREIEEN, vgl. Bsp. 5; diese letzte Metapher betrifft auch *immigrant*); in dieser Hinsicht werden sie auch oft als OPFER konzeptualisiert;

²³ Metaphorische Konzepte (vgl. Wichmann 2018) schreiben wir hier mit Großbuchstaben.

²⁴ Die in Klammern angegebenen Beispiele von Metaphern findet man unten als Auflistung.

- *immigrati* und *indvandrere* können eine BEREICHERUNG darstellen, weil sie manchmal eine gute Ausbildung MIT sich BRINGEN – aber sie sind auch KOSTEN;
- einige Parteien, Organisationen... (man könnte allgemein von „Akteuren“ sprechen) machen WERBUNG (Bsp. 2), damit *Einwanderer* und *indvanderer* nach Europa kommen; für das Dänische spricht man auch explizit von MAGNETEN.

Relevant sind auch die Metaphern, die nur in einer Sprache vorkommen, wie z.B. im Deutschen die Konzeptualisierung von *Einwanderern* als SKLAVEN, obwohl dabei der max. LD niedrig ist (5,5). Im Italienischen werden *immigrati* nicht nur als FEINDE beschrieben (Bsp. 4), sondern auch als RUIN (Bsp. 3) der aufnehmenden Gesellschaft; auf der anderen Seite sind sie auch GÄSTE, allerdings mit niedrigem LD (5,6). Interessant ist auch die Tatsache, dass im Italienischen auch der Bereich der Mathematik vorkommt: Die GLEICHUNG betrifft in diesem Fall *immigrati*, die mit Kriminellen gleichgestellt werden, und angesichts des hohen LD (7,3) kann man diese Metapher als relevant für die Thematisierung des Lexems ansehen. Im Dänischen werden *indvandrere* zu SÜNDENBÖCKEN gemacht und mit Bezug sowohl auf ihre Fertilität als auch auf ihre Lebensweise werden sie mit TIERSEIN verbunden (Bsp. 6).

- (1) *Falls Sanchez nicht aufgepasst hat, der **Zustrom** illegaler Einwanderer aus dem Nahen Osten und Afrika hat von Europa einen schweren Blutzoll gefordert.* (deTenTen18)²⁵
- (2) *Die Arbeitslosigkeit ist gering, so dass die guten Jobchancen und die Aussicht auf ein besseres Leben viele Einwanderer **anlocken**.* (deTenTen18)
- (3) *Si sinistra ed **immigrati** saranno la **rovina** d'Europa.* (itTenTen20)
[‘Ja, Einwanderer werden der **Ruin** von Europa sein’]
- (4) *Il **nemico** è ancora l'immigrato: nel privato e nel sociale.* (itTenTen20)
[‘Der **Feind** ist immer noch der Einwanderer, im privaten sowie im sozialen Bereich.’]

²⁵ Von hier an werden einige ausgewählte Beispiele von relevanten Metaphern angeführt; alle stammen aus Sketch Engine und werden folgendermaßen zitiert: Korpusname, Webseite. Die Übersetzungen in eckigen Klammern sind von E. Verra (für das Italienische) und B. S. Schmidt (für das Dänische). Der Fettdruck stellt unsere Hervorhebungen dar, damit die Beziehung zur betroffenen Metapher klar wird.

- (5) *Søvndal laver sit berygtede udfald mod Hizb-ut-Tahrir og vil "tage et slagsmål med indvandrerne (ikke bare "nogle") om ligestilling.* (daTenTen20)

[‘Søvndal macht seinen berüchtigten Ausfall gegen Hizb-ut-Tahrir und wird „eine **Schlägerei** mit den (nicht nur „einigen“) Einwanderern über Gleichberechtigung aufnehmen“’]

- (6) *Udsagnet om, at indvandrere **formerer sig som rotter**, har optrådt flere gange hos Fremskridtspartiet.* (daTenTen20)

[‘Die Aussage, dass Einwanderer **sich wie Ratten vermehrten**, kommt mehrmals bei Fremskridtspartiet vor’]

deTenTen18	daTenTen20	itTenTen20
Flüchtling WASSER; ABSCHRECKEN; AUSBEUTUNG; BEREICHERUNG; EINBINDUNG; GEFAHR; GRENZE; HÜRDEN; HERAUSFORDERUNG; JAGD; KAMPF/KRIEG; KÖRPER; KOSTEN; LAST; OFFENHEIT; OPFER; RAUM; PROBLEM; RELIGION; VERSCHÄRFUNG	flygtning WASSER; ABSCHRECKEN; BRÜCKE; EINBINDUNG; GEFAHR; HERAUSFORDERUNG; HÜRDEN; KAMPF/KRIEG; LAST; OFFENHEIT; PROBLEM; VERSCHÄRFUNG; WAREN; WEG	profugo FAMILIENANGEHÖRIGE; GAST; NOTFALL; OPFER; EXODUS; WAREN rifugiato FAMILIENANGEHÖRIGE; OPFER fuggiasco SKLAVEREI; JAGD; HEIMAT

Tab. 7: Mit *Flüchtling* und seinen Übersetzungsäquivalenten zusammenhängende metaphorische Konzepte

Interessanterweise kommt die Wassermetaphorik im Italienischen nicht vor.²⁶ Es gibt auch keine Metaphern, die bei allen drei Sprachen vorkommen, obwohl es mehrere gibt, die in zwei von denen zu verzeichnen sind:

- Sie sind mit Wasserelementen verbunden (z.B. *strömen, Welle*); sie stellen eine GEFAHR/BEDROHUNG dar, sowie eine LAST/BELASTUNG, deswegen muss man sie ABSCHRECKEN; sie sind außerdem eine HERAUSFORDERUNG bzw. ein PROBLEM; sie können auch in die aufnehmende Gesellschaft EINGEBUNDEN und mit OFFENEN ARMEN aufgenommen werden

²⁶ Das heißt jedoch nicht, dass es bei den italienischen Lexemen keinen Verweis z.B. auf die Ankunft über das Wasser gibt, sondern lediglich, dass keine damit verbundenen Metaphern gefunden wurden.

(Bsp. 7),²⁷ obwohl es für sie auch HÜRDEN gibt; schließlich sind *Flüchtlinge* und *flygtninge* oft mit Ausdrücken aus dem Bereich KAMPF/KRIEG verbunden (u.a. *borgerkrig* [‘Bürgerkrieg’], *Gestapo*, *soldat* [‘Soldat’], *Weltkrieg*, *Schießbefehl*);

- *Flüchtling*, *profugo* und *rifugiato* werden explizit als OPFER bezeichnet (Bsp. 8);
- *flygtninge* und *profugo* sind WAREN (Bsp. 9).

Es gibt schlussendlich einige Metaphern, die nur für eine der drei berücksichtigten Sprachen wichtig sind. *Flüchtlinge* stellen eine BEREICHERUNG dar, aber sie werden auch AUSGEBEUTET und GEJAGT; außerdem sind sie KOSTEN. Was das Italienische anbelangt, sind *profughi* unsere BRÜDER (Bsp. 10, oft im religiösen Sinne) und GÄSTE, gleichzeitig aber auch ein NOTFALL; *fuggiaschi* werden auch als SKLAVEN bezeichnet. Im Dänischen sieht man, dass BRÜCKEN zu *flygtninge* gebaut werden müssen (Bsp. 12), es sollen VERSCHÄRFUNGEN bzw. ein bestimmter politischer KURS bezüglich *flygtninge* gemacht werden (Bsp. 11):

(7) *Im kalabrischen Bergdorf Riace werden heute Flüchtlinge mit offenen Armen aufgenommen.* (deTenTen18)

(8) *Häufig werden Migranten und Flüchtlinge auch als Sündenböcke genutzt, um das Spannungsfeld zwischen Institutionen und deutschen Bürgern zu überbrücken.* (deTenTen18)

(9) *Dove sono ammassati i profughi e gli sfollati le donne sono più esposte al rischio di molestie, violenze e stupri.* (itTenTen20)

[‘Dort, wo Flüchtlinge und Evakuierte **zusammengezogen** werden, sind Frauen dem Risiko von Belästigungen, Gewalt und Vergewaltigung mehr ausgesetzt.’]

(10) *Lo stesso Salvini dice: “Se sei un profugo sei mio fratello, se sei un immigrato clandestino devi tornare a casa tua”.* (itTenTen20)²⁸

[‘Genau Salvini sagt: „Wenn du Flüchtling bist, bist du mein **Bruder**; wenn du illegaler Einwanderer bist, musst du zurück zu deinem Haus gehen“’]

²⁷ Diese könnte auch als „Metapher des menschlichen Körpers“ bezeichnet werden, genauso wie andere, die z.T. schon als lexikalisiert bezeichnet werden können (etwa *auf dem Rücken der Migranten*).

²⁸ Sehr interessant ist bei diesem Beispiel die Gegenüberstellung zwischen *profugo* und *immigrato*: Das zweite Lexem ist negativ konnotiert, während dem ersten eine positive Einstellung verliehen wird.

- (11) *Europa-parlamentariker for SF, Pernille Frahm, frygter, at topmødet vil forsætte den **hårde kurs** overfor flygtninge.* (daTenTen20)

[‘Die Europaparlamentarierin Pernille Frahm (SF) fürchtet, dass sich der Gipfel in einen weiterhin **harten Kurs** gegen Flüchtlinge ergeben wird.’]

- (12) *Vi skal ikke rejse truende fæstninger, men i stedet **bygge broer** mellem flygtninge og de lokale.* (daTenTen20)

[‘Statt drohende Festungen sollen wir **Brücken** zwischen Flüchtlingen und den Einheimischen **bauen**.’]

deTenTen18	daTenTen20	itTenTen20
Migrant WASSER; AUFNAHME; AUSBEUTUNG; EINBINDUNG; GEFAHR; HEIMAT; HÜRDEN; JAGD; KAMPF/KRIEG; KÖRPER; MARSCHIEREN; OFFENHEIT; OPFER; PROBLEM; STÄRKE; WEG; WURZEL	migrant WASSER; ABSCHRECKEN; AUSBEUTUNG; DRUCK; HÜRDEN	migrante WERBUNG; GAST; OFFENHEIT; NOTFALL; OPFER; PROBLEM; WAREN

Tab. 8: Mit *Migrant* und seinen Übersetzungsäquivalenten zusammenhängende metaphorische Konzepte

Bei *Migrant* und seinen Übersetzungsäquivalenten ist keine gemeinsame Metapher zu verzeichnen. Einige kommen in zwei der berücksichtigten Sprachen vor:

- *Migranten* und *migranter* werden AUSGEBEUTET und für sie gibt es HÜRDEN; außerdem teilen sie die Wassermetaphorik bei der Ankunft (Bsp. 13);
- *Migranten* und *migranti* stellen ein PROBLEM dar und werden oft als OPFER beschrieben.

Weitere Metaphern tauchen hingegen nur in einer Sprache auf. *Migranten* werden GEJAGT (Bsp. 14) und sie stellen eine GEFAHR/BEDROHUNG dar; außerdem muss ein harter KURS gegen sie genommen werden. *Migranti* sind hingegen ein NOTFALL (Bsp. 15) und werden ANGEREIZT, sich auf den Weg nach Italien zu machen; darüber hinaus sind sie WAREN (Bsp. 16). Schließlich setzen *migranter* die Gesellschaft UNTER DRUCK (Bsp. 17):

- (13) *Das alles läuft eindeutig und völlig klar gegen die Interessen sämtlicher europäischer Völker; insbesondere aber gegen das Interesse*

*derjenigen Völker, die mit kulturunverträglichen Migranten **geflutet** werden.* (deTenTen18)

(14) *Es gab rassistische Übergriffe, **Jagdszenen** auf vermeintliche Migranten, Hitlergrüße und offene Naziparolen.* (deTenTen18)

(15) *L'**emergenza migranti** nella stazione principale credo vada avanti da più di un mese.* (itTenTen20)

[‘Der **Migrantennotfall** am Hauptbahnhof geht, glaube ich, seit mehr als einem Monat weiter.’]

(16) *Non **importiamo** solo migranti ma anche le loro patologie e prima o poi dovremo fare i conti con epidemie mortali.* (itTenTen20)

[‘Wir **importieren** nicht nur Migranten, sondern auch ihre Pathologien, und früher oder später werden wir uns mit tödlichen Epidemien herumschlagen müssen’]

(17) *Grækenland er det land i EU, der har **det hårdeste pres** fra migranter.* (daTenTen20, nordjyske.dk)

[‘Griechenland ist das europäische Land, das **den schwersten Druck** von Migranten erlebt.’]

5. Fazit und Ausblick

Unter den italienischen Übersetzungsäquivalenten von *Einwanderer* scheint *immigrante* einige Kategorien von Kollokatoren mit dem deutschen Lexem zu teilen, aber angesichts der sehr niedrigen relativen Häufigkeit war es unmöglich, Metaphern zu eruieren. *Immigrato* scheint hingegen ein passenderes Übersetzungsäquivalent im Online-Migrationsdiskurs zu sein: Nicht nur haben *Einwanderer* und *immigrato* eine negative Konnotation gemeinsam, sowie genaue Angaben zu Herkunft/Religion/Kultur, sondern sie weisen auch gemeinsame Metaphern (etwa die Wassermetaphorik) auf. Natürlich sind die Unterschiede nicht zu übersehen, wie z.B. die Bezüge auf die sexuelle Orientierung von *immigrati* oder auf die Unterkunft (stabiler und dauerhafter fürs Deutsche, im Gegensatz zum Italienischen). Die Analyse der dänischen Termini zeigt, dass wir vermutlich mit sogenannten „falschen Freunden“ zu tun haben: Während *indvandrер* das naheliegende Übersetzungsäquivalent von *Einwanderer* zu sein scheint, ist *immigrant* in einigen Fällen die passendere Möglichkeit. Werden die relativen Häufigkeiten in Betracht gezogen, sieht man, dass *Einwanderer* viel seltener als das dänische *indvandrер* verwendet wird, und außerdem hat *Einwan-*

derer zumeist eine historische Referenz, die im Dänischen nur *immigrant* entspricht. Die Metaphern könnten darauf hindeuten, dass *indvandrер* negativer aufgefasst wird als *Einwanderer*, was aber wegen der niedrigen relativen Häufigkeit von *Einwanderer* spekulativ bleibt.

Berücksichtigt man *Flüchtling* und seine italienischen Übersetzungsäquivalente, so kann man feststellen, dass sowohl *profugo* als auch *rifugiato* passende Übersetzungsäquivalente sind, obwohl es in beiden Fällen relevante Unterschiede gibt: Einer der auffälligsten ist die Abwesenheit von Kollokatoren zu einer Bleibeperspektive im Italienischen. Wenn man nur ein Übersetzungsäquivalent wählen sollte, wäre wahrscheinlich aber *rifugiato* am besten, insbesondere weil es eine Übereinstimmung in der rechtlichen Bedeutung (und dem nachfolgenden Verweis auf internationale Organisationen) gibt. Was Metaphern angeht, teilen *Flüchtling*, *profugo* und *rifugiato* nur die Opfer-Metapher: Das heißt u.a., dass die Konzeptualisierung dieser Lexeme in den zwei Sprachen anders ist, obwohl sie von der Perspektive der Kollokatoren signifikante Ähnlichkeiten aufweisen. *Fuggiasco* stellt einen Sonderfall dar, insofern es im Italienischen hauptsächlich im historischen und literarischen Bereich verwendet wird; wegen der aufgefundenen Gemeinsamkeiten kann es ebenfalls als Übersetzungsäquivalent von *Flüchtling* betrachtet werden, aber nur in diesem spezifischen Kontext (oder eventuell im ironischen Sinne). Das deutsche und das italienische Lexem teilen außerdem nur eine Metapher (Jagd-Metapher). Anders sieht es bei *Flüchtling* und *flygtning* aus, die viele Metaphern teilen. Wenngleich das dänische *flygtning* tatsächlich ein Lehnwort aus dem deutschen *Flüchtling* ist,²⁹ verspricht das keine eindeutige Äquivalenz zwischen ihnen; die relative Häufigkeit der beiden Wörter entspricht aber auch einer ähnlichen Verbreitung in den jeweiligen Sprachen (s. Abb. 1.), woraus sich schließen lässt, dass es sich dabei um fast äquivalente Wörter handelt. Es gibt einige Diskrepanzen zwischen den Metaphern, diese Unterschiede sind jedoch nicht so wesentlich, dass *flygtning* als ein treffendes Übersetzungsäquivalent abgelehnt werden müsste.

Migrant kommt häufiger als *migrante* vor, aber die Gemeinsamkeiten sind zahlreich, nicht zuletzt eine negative Einstellung gegenüber beiden; außerdem teilen sie drei Metaphern (Offenheit-, Opfer- und Problem-Metaphern). Trotz einiger Unterschiede, wie z.B. des Bezugs auf eine Bleibeperspektive, kann man festhalten, dass sie als gute Übersetzungsäquivalente angesehen werden können. Bei *migrant* als Übersetzungsäqui-

²⁹ Vgl. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=flygtning&tab=for> (23.05.2023).

valent für das deutsche *Migrant* scheint das Gegenteil zu *Einwanderer/indvandrer* der Fall zu sein: im Deutschen wird *Migrant* viel häufiger verwendet als *migrant* im Dänischen. An den spärlichen Mengen von Metaphern im Dänischen wird deutlich, dass es sich um einen seltenen Ausdruck handelt, wogegen *Migrant* im Deutschen viel häufiger verwendet wird. Es liegt aber kein anderes Übersetzungsäquivalent näher, weswegen *migrant* als adäquates Übersetzungsäquivalent betrachtet werden muss. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass die Konnotation im Dänischen viel negativer ist als im Deutschen, und dass *Migrant* im Deutschen einem allgemeineren Ausdruck entspricht.

Diese Studie soll den Weg für weitere Forschungen bereiten. Ein Beispiel wäre die Berücksichtigung von Frames, die durch die Kollokatoren aktiviert werden.³⁰ Würde man eine solche Analyse durchführen, so würde man feststellen, dass es rekurrierende Frames in allen Sprachen gibt, wie z.B. WASSER oder REISEN.³¹ Interessant wären bei einer solchen Analyse auch diejenigen Frames, die nur in einigen Sprachen bzw. bei einigen Lexemen vorkommen: TOD kommt z.B. bei *Flüchtling* und *flygtning* vor, aber nicht bei den italienischen Übersetzungsäquivalenten; er taucht ebenfalls nie bei *Einwanderer* und ihren Übersetzungsäquivalenten auf. Weitere Forschungsmöglichkeiten betreffen das Korpus: Man könnte z.B. die in Tab. 2 angegebenen Übersetzungsäquivalente mit anderen (Online-)Wörterbüchern vergleichen; außerdem könnten andere Korpusstypen (etwa Parallelkorpora) für die Analyse benutzt werden. Eine weitere Möglichkeit wäre der Vergleich der Ergebnisse (im Sinne einer Bestätigung oder eines Widerspruchs) mit Parallelkorpora wie „InterCorp“ oder mit vergleichbaren Korpora von anderen medialen Plattformen (wie Online- oder Papierzeitungen). Fest steht, dass solche Untersuchungen nicht nur aus einer theoretischen Perspektive wichtig sein können, son-

³⁰ Bei *Frames* handelt es sich um „konventionalisierte Wissensstrukturen“ (Niehr 2014:76): Sie stellen „eine mentale Repräsentation einer stereotypen Situation“ dar (Brambilla/Flinz 2020:193, in Anlehnung an Fillmore 1982), „die durch individuelle Lexeme oder Äußerungen im Gehirn aktiviert wird“ (ebd.). Da sie ähnlich wie Metaphern die Kraft haben, Aspekte eines Sachverhaltes hervorzuheben, und andere auszublenden, können sie ebenfalls unser Denken, Reden und Handeln beeinflussen, sowie neue Standardwerte bzw. Wissensaspekte festlegen (vgl. zusammenfassend ebd. und ausführlich Busse 2012). Frames schreiben wir hier mit Großbuchstaben.

³¹ Gür-Şeker (2012:303ff.) hatte schon angemerkt, dass es Diskurse gibt, die einen transnationalen Charakter (und demnach gemeinsame Eigenschaften) aufweisen: Der Migrationsdiskurs ist sicherlich einer von denen und unsere Analyse hat das bestätigt (vgl. die Kollokatoren).

dern auch aus einer praktischen, denn sie können eine große Hilfe für ÜbersetzerInnen darstellen, z.B. zur Behandlung von Zweifelsfällen bei der Übersetzung von Webseiten oder bei der Arbeit mit Onlinekommunikation.

Literatur

- Belica Cyril / Perkuhn Rainer, 2015, 9. Feste Wortgruppen/Phraseologie I: Kollokationen und syntagmatische Muster, in: Haß U./Storjohann P. (Hrsg.), Handbuch Wort und Wortschatz, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 201-225.
- Beyme Klaus, von, 2020, Migrationspolitik. Über Erfolge und Misserfolge, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böke Karin / Niehr Thomas (Hrsg.), 2000, Einwanderungsdiskurse. Vergleichende diskurslinguistische Studien, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böke Karin / Jung Matthias / Niehr Thomas / Wengeler Martin, 2000, Vergleichende Diskurslinguistik. Überlegungen zur Analyse internationaler und intralingualer Textkorpora, in: Böke K./Niehr T. (Hrsg.), Einwanderungsdiskurse. Vergleichende diskurslinguistische Studien, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 11-36.
- Brambilla Marina M. / Flinz Carolina, 2020, Migrationsdiskurse in deutschen und italienischen Zeitungen: eine interlinguale datengeleitete Untersuchung, in: Brambilla M.M./Flinz C./Luppi R. (Hrsg.), Deutsch im Vergleich: Textsorten und Diskursarten, Napoli: UniorPress, S. 189-212.
- Bubenhof Noah, 2017, 4. Kollokationen, n-Gramme, Mehrworteinheiten, in: Roth K.S./Wengeler M./Ziem A. (Hrsg.), Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 69-93.
- Bubenhof Noah / Rossi Michela, 2019, Die Migrationsdiskurse in Italien und der Deutschschweiz im korpuslinguistischen Vergleich, in: Rocco G./Schafroth E. (Hrsg.), Vergleichende Diskurslinguistik. Methoden und Forschungspraxis, Berlin: Peter Lang, S. 153-192.
- Busse Dietrich, 2012, Frame-Semantik. Ein Kompendium, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Busse Dietrich / Teubert Wolfgang, 1994, Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik, in: Busse D./Hermanns F./Teubert W. (Hrsg.), Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10-28.
- Czachur Waldemar, 2020, 26. Kontrastive Diskurslinguistik, in: Niehr T./Kilian J./Schiewe J. (Hrsg.), Handbuch Sprachkritik, Berlin: Metzler, S. 204-210.

- Czachur Waldemar / Dreesen Philipp, 2019, Vergleichende und Kontrastive Diskurslinguistik. Prämissen – Prinzipien – Probleme, in: Rocco G./Schafroth E. (Hrsg.), Vergleichende Diskurslinguistik. Methoden und Forschungspraxis, Berlin: Peter Lang, S. 59-91.
- Drude Sebastian, 2004, Übersetzungsäquivalente. Wörterbuchinterpretation, in: Lexikographica. Series Maior, Vol. 120, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 2009, 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Dudenverlag (zugegriffen auf Munzinger über Università degli Studi di Milano: <https://www-munzinger-de.pros1.lib.unimi.it/search/start.jsp>, 27.04.2023).
- Faist Thomas (Hrsg.), 2020, Soziologie der Migration. Eine systematische Einführung, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Fillmore Charles J., 1982, Frame semantics, in: Linguistics in the Morning Calm, ed. by The Linguistics Society of Korea, Seoul, S. 111-137.
- Flinz Carolina / Gredel Eva, 2019, Bildinventare und konkurrierende Termini im Flüchtlingsdiskurs in der Wikipedia. Eine kontrastive Diskursanalyse der deutschen und der italienischen Sprachversion, in: Schiewe J./Niehr T./Moraldo S.M. (Hrsg.), Sprach(kritik)kompetenz als Mittel demokratischer Willensbildung. Sprachliche in- und Exklusionsstrategien als gesellschaftliche Herausforderung, Bremen: Hempen Verlag, S. 177-196.
- Gallmann Peter, 1991, Wort, Lexem und Lemma, in: Gerhard A./Schaefer B. (Hrsg.), Rechtschreibwörterbücher in der Diskussion. Geschichte – Analyse – Perspektiven, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang, S. 261-280.
- Giacoma Luisa / Kolb Susanne, 2019, Il nuovo dizionario di Tedesco, Bologna: Zanichelli/Klett Pons.
- Greck Regina, 2018, Schaffen wir das? Frames im medialen Diskurs zur Flüchtlingskrise in der deutschen Regionalpresse des Jahres 2015 und ihre Lösungsorientierung, in: Publizistik 63.3, S. 359–382.
- Gür-Şeker Derya, 2012, Transnationale Diskurslinguistik. Theorie und Methodik am Beispiel des sicherheitspolitischen Diskurses über die EU-Verfassung in Deutschland, Großbritannien und der Türkei, Bremen: Hempen Verlag.
- IATE-Datenbank: <https://iate.europa.eu/home> (26.06.2022).
- InterCorp: <https://wiki.korpus.cz/doku.php/en:cnk:intercorp> (03.03.2023).
- Issel-Dombert Sandra / Wieders-Lohéac Aline, 2018, Auf Flüchtlingswellen surft man nicht vor Lampedusa. Zur Metaphorik des öffentlichen Diskurses zur Flüchtlingskrise Italiens, in: *metaphorik.de* 28, S. 77-97.
- Jakubiček Miloš / Kilgarriř Adam / Kovář Vojtěch / Rychlý Pavel / Suchomel Vít, 2013, The TenTen corpus family, in: 7th International Corpus Linguistics Conference CL, S. 125-127.

- Jung Matthias / Wengeler Martin, 1999, Wörter – Argumente – Diskurse. Was die Öffentlichkeit bewegt und was die Linguistik dazu sagen kann, in: Stickel G. (Hg.), Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit. «Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache» 1998, Berlin/New York: de Gruyter, S. 143-171.
- Jung Matthias / Wengeler Martin / Böke Karin (Hrsg.), 1997, Die Sprache des Migrationsdiskurses: Das Reden über „Ausländer“ in Medien, Politik und Alltag, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lakoff George / Johnson Mark, 2003 [1980], *Metaphors We Live By*, Chicago/London: University of Chicago Press.
- Mogensen Jens-Erik / Bork Egon / Zint Ingeborg, 2010, *Gyldendals Røde Ordbøger: Tysk-Dansk*.
- Niehr Thomas, 2014, *Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Niehr Thomas, 2020, 29. Migrationsdiskurs, in: Niehr T./Kilian J./Schiewe J. (Hrsg.), *Handbuch Sprachkritik*, Berlin: Metzler, S. 225-232.
- Ordbogen.com: <https://www.ordbogen.com/da/#/> (22.03.2023).
- Sinram Jana, 2015, Dänemark und »die Fremden«: Die „Folketing“-Wahl 2015 vor dem Hintergrund der dänischen Einwanderungsdebatte und des Karikaturenstreits, in: *Leviathan* 43:4, S. 501-522.
- Sketch Engine: <https://www.sketchengine.eu/>. (02.03.2023)
- Spitzmüller Jürgen / Warnke Ingo H., 2011, *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Stojić Aneta / Košuta Nataša, 2021, Metaphorische Kollokationen – Einblicke In Eine korpusbasierte Studie, in: *Linguistica* 61 (1), S. 81-91.
- Wichmann Martin, 2018, *Metaphern im Zuwanderungsdiskurs. Linguistische Analysen zur Metaphorik in der politischen Kommunikation*, Berlin: Peter Lang.

Karolina Zajączkowska (ORCID 0000-0001-6205-5865)
Uniwersytet Warszawski, Polen

Schwankungen bei der Flexion schwacher Maskulina im Deutschen: eine korpusgestützte Pilotstudie an der Schnittstelle zwischen Morphologie und Semantik

Abstract

Variations in the flexion of weak masculine nouns in German: a corpus-based pilot study at the interface between morphology and semantics

The use of weak masculine nouns in German challenges the established grammatical and theoretical concepts by its variation in inflection. In this paper two typically weak nouns *Mensch* and *Bauer* are looked at in German Referential Corpus (DeReKo) under consideration of their polysemic qualities. The focus is on whether the meaning or the source can be considered a factor for the formal variation. Qualitative and quantitative analyses from this perspective confirm earlier approaches and provide it with more nuance. All the meanings of both nouns show variation in their inflection regardless of the source. However, more dependence is noticeable between the source and the variation than between any meaning and the variation.

Key words: inflection, variation in inflection, weak masculine nouns, German nouns, polysemic qualities.

1. Einleitung

Im Neuhochdeutschen gibt es bei der Flexion des Substantivs eine Vielzahl von Deklinationsmustern, die in den Grammatiken und anderen wissenschaftlichen Arbeiten zur Substantivflexion auf unterschiedliche Art und Weise präsentiert werden. Die Paradigmen (für Maskulina: stark, schwach, gemischt) und typische Beispiele werden immer wieder wieder-

holt, dagegen deutet die Art der Darstellung unterschiedliche Konzeptionen von Deklinationsmustern an. Grammatiken (Eisenberg 2020, Duden 2016) und andere theoretische Ansätze (Thieroff 2016, Köpcke 2002; 1995), die die Flexionsklassenwechsel unter Berücksichtigung von Faktoren des Wandels beschreiben und sich damit an die dynamischen Prozesse der gegenwärtigen Sprache anpassen, werden von dem tatsächlichen Sprachgebrauch von schwachen Maskulina herausgefordert.

In den untersuchten wissenschaftlichen Publikationen werden *Bauer* und *Mensch* als schwache Maskulina klassifiziert. Die beiden Maskulina sind polysem.¹ Laut dem Duden-Online-Wörterbuch und DWDS (das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache) haben die Lexeme bis zu vier Bedeutungen, die unterschiedlichen Flexionsklassen zugeschrieben werden. In den grammatischen Arbeiten, die sich auf die formalen, morphologischen, prosodischen oder semantischen Merkmale konzentrieren, wird keine Unterscheidung zwischen den Bedeutungsvarianten und der Flexionsklassenzugehörigkeit gemacht. Im vorliegenden Aufsatz wird untersucht, ob Bedeutungsvarianten tendenziell mit Flexionsklassenzugehörigkeiten zusammenhängen und ob die Polysemie als Faktor für Sprachwandel betrachtet werden kann.

Die morphologische Varianz der schwachen Maskulina *Mensch* und *Bauer* wird in zwei Korpora im Rahmen von DeReKo (Wikipedia-Diskussionen bis 2019, Die Zeit 1953-2022) qualitativ und quantitativ untersucht. Mit Blick auf die begrenzte Anzahl der analysierten Treffer ist zu vermerken, dass es sich hier um eine Pilotstudie handelt, die als Auftakt zu einer größeren Untersuchung fungieren kann.

2. Verschiedene Konzeptionen der Darstellung der Flexionsklassen und der Flexionsklassenwechsel

Schwache Deklination neben der starken und gemischten ist ein Grundkonzept, das in den Grammatiken der deutschen Sprache immer beschrieben wird. Eisenberg widmet im „Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort“ (2020) der Frage der Nominalflexion von Substantiven ein Kapitel. „Das vollständige substantivische Paradigma enthält acht Positionen, je vier für die Kasus im Singular und im Plural“ (Eisenberg 2020:167). Je

¹ Das Duden-Online-Wörterbuch verlinkt unter dem Lexem *Bauer* noch zwei weitere Wörter mit der gleichen Schreibung. Der Maskulinum *Bauer* ist also nicht nur polysem, sondern auch homonym. Mehr dazu im Kapitel 3. Korpusgestützte Analyse.

nach der Endung „fasst man die Substantive zu Klassen zusammen, die man *Flexionstypen* zuordnet“ (Eisenberg 2020:168). Die Verteilung in die Flexionstypen beurteilt Eisenberg sehr kritisch. Seiner Meinung nach sei die Substantivflexion des Deutschen seit jeher ziemlich undurchschaubar, wenn nicht unsystematisch, von der Terminologie, über die Einteilung in Flexionsklassen bis hin zu der Frage, wo man überhaupt von Regularitäten sprechen kann (Eisenberg 2020:171).

Eisenberg fasst die schwache Deklination graphisch in zwei Tabellen am Beispiel von zwei Mustermaskulina, die sich nur durch den Schwa-Auslaut unterscheiden, zusammen. Dem Deklinationstyp 2 gehören vor allem Bezeichnungen für höhere Lebewesen an und er wird von vielen Fremdwörtern übernommen, insbesondere wenn sie auf *-ant* (*Demonstrant*), *-at* (*Automat*), *-ent* (*Präsident*), *-ist* (*Optimist*), *-nom* (*Astronom*) und *-loge* (*Astrologe*) enden.

a.		Sg	Pl	b.		Sg	Pl
Nom	Mensch	-	En	Nom	Löwe	-	n
Gen		en	En	Gen		n	n
Dat		(en)	En	Dat		(n)	n
Akk		(en)	En	Akk		(n)	n

Abb. 1: Deklinationstyp 2: Maskulina, schwach nach Eisenberg (2020:168). Dem Deklinationstyp 2a gehören: *Bär, Held, Fürst, Narr, Christ*; dem 2b: *Geselle, Bote, Affe, Hase, Kunde, Erbe, Bauer*

Eisenberg (2020:167) bemerkt hier einen Wandel und hebt dabei insbesondere hervor, dass die Markierung des Dativ und Akkusativ Singular mit *-en* bzw. *-n* eher bei dem Typ 2a als bei 2b unterbleibt: „Die Tendenz scheint beim Substantiv in Richtung auf eine weitere Angleichung der Kasusformen zu gehen. So [...] der Dat und Akk in *einem Mensch(en)*, *einen Mensch(en)* wird häufig nicht markiert, und sogar der Genitiv in *des Konjunktiv (s)* erscheint nicht immer. Das bedeutet aber nicht unbedingt, dass die Kasus ganz verschwinden“.

Ähnliche kritische Bemerkungen sind in der Duden-Grammatik zu finden. Es wird die terminologische Unterscheidung zwischen der schwachen und der starken Deklination schon 1973 als „wenig hilfreich“ (Duden 1973:186) bezeichnet, später wird in ihr „kein heuristischer Wert“ mehr erkannt (1998:223) oder sie wird als „von geringer praktischer Bedeutung“ gewertet (2009:220). Die Ausgabe von 2016 beendet das Kapitel

über die flektierbaren Wortarten mit einem wichtigen Hinweis eben zu schwachen Maskulina: „Insgesamt ist diese Klassifikation von geringer praktischer Bedeutung. Kasus- und Numerusflexion sind beim deutschen Substantiv weitgehend entkoppelt; wichtigster Steuerungsfaktor ist jeweils das Genus. Ein nutzbarer Zusammenhang besteht nur noch bei den schwachen Maskulina.“ (Duden 2016:219).

Die Duden-Grammatik (2016) präsentiert eine Tabelle mit fünf Flexionsklassen, in der eine Anzahl allgemeiner Eigenschaften der substantivischen Kasusflexion gekennzeichnet wird. Die Maskulina im Singular gehören generell zur Flexionsklasse II (stark). Die Flexionsklasse IV (schwach), wo in allen Kasus außer dem Nominativ die Endung *-en* oder *-n* auftritt, wird als ein Sondermuster betrachtet, das zutrifft, wenn die Bedingungen *Maskulinum + belebt + n-Plural* erfüllt werden (Duden 2016:196). Die vier definierten Regeln der Zugehörigkeit zur schwachen Flexion überlappen sich teilweise und bauen aufeinander auf. Für die vorliegende Untersuchung sind nur die zwei ersten Regeln von Bedeutung.

Die Regel (i) hat den größten Deckungsbereich und lautet: „Wenn ein maskulines Substantiv etwas Belebtes (ein Lebewesen bezeichnet: eine Person oder ein Tier) und den Plural mit der Endung *-en* bildet, bekommt es diese Endung auch im Akkusativ, Dativ und Genitiv Singular“ (Duden 2016:211), z.B. *Prinz, Vagabund*. Von der Regel gibt es Ausnahmen, u.a. *Herr* (das im Plural die lange Endung *Herren*, im Singular die kurze Endung *Herrn* hat); Substantive mit Nominativform auf unbetontem *-er* wie *Bayer* und *Vetter*; Substantive mit Nominativform auf unbetontem *-or*, für die im Singular nur die starken Formen als standardsprachlich korrekt gelten, wie *Direktor, Autor* und Sachbezeichnungen wie *Akkumulator*; und die Einsilber, bei denen eine Tendenz zur starken Kasusflexion besteht sowie – etwas zögerlicher – zum e-Plural wie *Protz* (Duden 2016:211-212). Eine weitere Ausnahme von der Regel (i) ist *Bauer*, dessen Form zwischen schwacher und starker Flexion schwankt: *der Bauer* → *die Bauern* → *des Bauern* / (seltener:) *des Bauers* (→ *dem Bauern/Bauer, den Bauern/Bauer*).

Die Regel (ii), die als „die sicherste“ bezeichnet wird (Duden 2016:211), gilt für alle maskulinen Substantive, die etwas Belebtes bezeichnen und im Nominativ Singular auf *-e* ausgehen, z.B. *Zeuge* und *Pate, Psychologe, Rabe, Schimpanse* (Duden 2016:212); ebenso maskuline Sachbezeichnungen, wie *Buchstabe, Haufe(n)*.

Laut Duden betrifft die schwache Flexion im heutigen Deutsch 17,4% / 12,5%² der Maskulina (Duden 2016:219). „Wirklich fest sind nur die Substantive auf *-e*, die Regel (ii) folgen. [...] Zum Teil ist der Flexionsklassenwechsel standardsprachlich anerkannt“ (Duden 2016:213), wie u.a. *Magnet, Nachbar, Oberst, Protz, Typ, Bauer*. Dies wird als Tendenz gedeutet, die schwache Kasusflexion aufzugeben und die betreffenden Substantive nach dem Standardmuster der starken Flexion zu flektieren. Der Wechsel der schwachen auf die starke Flexionsklasse bedeutet im Akkusativ und im Dativ die Endungslosigkeit.

Alle diese Regeln sind Versuche, den Sprachgebrauch deskriptiv darzustellen. Die behandelte Literatur versucht, Merkmale für eine eindeutige Zuordnung von Lexemen zu ihrer Flexionsklasse zu finden, um so die Aussagen über die Gesamtheit aller maskulinen Substantive in der deutschen Sprache formulieren zu können. Eine wichtige Anmerkung ist hier, dass „die Deklinationsparadigmen der Substantive keineswegs völlig stabil sind. Hier wie auch auf jeder anderen linguistischen Beschreibungsebene wird deutlich, dass es sich bei der Sprache um ein dynamisches System handelt, das prinzipiell gegenüber Veränderungen offen ist“ (Köpcke 2005:67).

Das synchrone Nebeneinander von zwei Formen, die Flexionsklassenwechsel oder die Endungslosigkeit werden anders von Thieroff betrachtet und klassifiziert. Thieroff (2016) schlägt eine alternative Vorgehensweise mit den Substantiven und ihren Flexionsklassen vor, indem er sich nicht nach den etablierten Deklinationsklassen richtet, sondern nach den Distinktionsklassen. In den Distinktionsklassen bedeutet eine formale Endungslosigkeit nicht unbedingt einen Flexionsklassenwechsel.

Thieroff (2016) stellt in einer Tabelle 21 vorkommende reguläre Deklinationsmuster dar, die sich nach der Beseitigung von Allomorphen auf die 15 Deklinationstypen reduzieren lassen (Thieroff 2016:2). Nach der Zuschreibung der möglichen Formen in Genitiv Singular der üblichen Deklinationsklassenbeschreibungen (stark, schwach, gemischt, feminin, s) zu den entsprechenden Endungen und Umlautformen in Nominativ und Dativ Plural, stellt er sie folgendermaßen zusammen:

² „Die folgenden Angaben stützen sich auf Nübling (2008), die ihrerseits Zahlen von Pavlov (1995) verwendet hat. Die Prozentangaben gelten pro Genus. Die erste Zahl zeigt die Typenfrequenz (basierend auf 6 505 Einträgen des Wahrig-Wörterbuchs), die zweite Zahl die Tokenfrequenz (basierend auf literarischen Prosawerken mit insgesamt 13 587 Tokens)“ (Duden 2016:219).

NomPl	-	-	:-	:-	-e	:-e	:-er	-(e)n	-s
Dat Pl	-	-n	:-	:-n	-en	:-en	:-ern	-(e)n	-s
Gen Sg									
-						fem		fem	
-(e)s					st		gem	s	
-(c)n									
-(e)ns							sw		

Abb. 2: Zuordnung zu Kasus und Numerus aller Deklinationsklassen im Neuhochdeutschen nach Thieroff (2016:8); stark (st), schwach (sw), gemischt (gem), feminin (fem), s-Deklination (s)

Thieroff (2016) bemerkt, dass die bisherige Diskussion der Deklinationsklassen sich ausschließlich auf die Formunterschiede zwischen verschiedenen Pluralsuffixen und verschiedenen Genitiv-Singular-Suffixen konzentriert hat und schlägt Folgendes vor: „Von dieser Betrachtung zu trennen ist eine Unterscheidung danach, welche Kasus- und Numerusdistinktionen innerhalb eines Substantiv-Paradigmas vorkommen, unabhängig davon, wie diese Distinktionen formal zum Ausdruck kommen. Bei der ursprünglichen Einteilung in stark, schwach und gemischt gibt es eine Deklinationsklasse, die nicht nur durch bestimmte Flexionssuffixe bestimmt ist, sondern zusätzlich dadurch unterschieden ist, welche Positionen des Paradigmas überhaupt durch ein Flexiv markiert sind, unabhängig von der Form dieser Flexive“ (Thieroff 2016:9).

Eine Unterscheidung zwischen den Deklinationsklassen und -typen einerseits und den Distinktionsklassen und -typen andererseits würde ermöglichen, zu verstehen, was der Status der einzelnen Plural- und Kasussuffixe bezüglich der Gesamtorganisation der substantivischen Paradigmen ist (Thieroff 2016:15). Eine Endungslosigkeit bei den schwachen Maskulina wird also nicht als Flexionsklassenwechsel verstanden, sondern als eine leere Markierung im Rahmen der gleichen Distinktionsklasse. „Nur in dieser Klasse [der schwachen Maskulina] werden Akkusativ und Dativ Singular mittels eines Kasussuffixes markiert, in allen anderen Klassen sind Akkusativ und Dativ suffixlos. D.h. also, innerhalb der Paradigmen von Substantiven der schwachen Deklinationsklasse werden dieselben Positionen unterschieden – unabhängig von der materiellen Beschaffenheit des Flexivs. Paradigmen, die sich durch eine solche Gemeinsamkeit auszeich-

nen, fasse ich zu **Distinktionsklassen**³ zusammen” (Thieroff 2016:9). Laut Thieroff konstituiert die schwache Deklinationsklasse zugleich eine Distinktionsklasse. Ähnlich wie die Deklinationsklassen verschiedene Deklinationstypen aufweisen, unterscheidet Thieroff auch Distinktionstypen, die eine Art Subklassen für Distinktionsklassen bilden. „Für das Nhd. lassen sich insgesamt fünf Distinktionsklassen bestimmen, mit in der Regel je zwei Distinktionstypen“ (Thieroff 2016:9).

Typ Va: Sg=Pl≠NomSg

	Sg	Pl
Nom. <i>Mensch</i>	-	-en
Akk.	-en	-en
Dat.	-en	-en
Gen.	-en	-en

Typ Vb: Sg=Pl≠NomSg≠GenSg

	Sg	Pl
Nom. <i>Affe</i>	-	-n
Akk.	-n	-n
Dat.	-n	-n
Gen.	-n	-n

	Sg	Pl
Nom. <i>Name</i>	-	-n
Akk.	-n	-n
Dat.	-n	-n
Gen.	-ns	-n

Abb. 3: Distinktionstypen Va und Vb, die dem Deklinationstyp der schwachen Maskulina entsprechen (Thieroff 2016:13)

	NomPl	-	-	-	-	-e	-e	-er	-(e)n	-s
	Dat Pl	-	-n	-	-n	-en	-en	-ern	-(e)n	-s

Gen Sg										
-					Ib				Ia	
-(e)s	IVa	IVb	IIIa	IIIb				IIIa	II	
-(e)n								Va		
-(e)ns								Vb		

Abb. 4: Alle Distinktionstypen im Neuhochdeutschen nach Thieroff (2016:14)

Laut Thieroff (2016:19) zeigen die Distinktionsklassen, welche Positionen im Paradigma jeweils flexivisch markiert sind. Sie sind von größerer Bedeutung als die Deklinationsklassen, die nur arbiträr zugeschrieben werden und wenig über die flexionsmorphologischen Gegebenheiten des Substantivs sagen. Mithilfe von Distinktionsklassen kann bewiesen werden, dass die vorkommenden Veränderungen bei der Flexion der schwachen Maskulina immer im Rahmen der vorhandenen Distinktionsklassen bleiben.

Thieroff bemerkt, ähnlich wie Köpcke (1995:178-179), dass der Flexionsklassenwechsel von schwachen Maskulina in andere Deklinati-

³ Fettdruck wie im Original.

onsklassen, vor allem in die gemischte, aber im Extremfall auch in die starke erfolgt. Dieser Weg vollzieht sich ganz nur sehr selten, soll aber in mindestens drei Schritten ablaufen: „In einem ersten Schritt werden Akkusativ und Dativ-Singular-Suffix abgebaut – statt *den Menschen* und *dem Menschen* hört man zunehmend *den Mensch* und *dem Mensch*. Erst danach kann es in einem zweiten Schritt dazu kommen, dass das Genitiv *-en* durch *-s* ersetzt wird – ein häufig zitiertes Beispiel ist *des Bärs* für *des Bären*. Und schließlich ist in einem dritten Schritt dann auch noch das Ersetzen des Plural *-n* durch *-e* möglich, wie bei *die Greife*, *die Magnete*, *die Pfaue* und einigen wenigen anderen. Doch dieser letzte Schritt wird sehr selten vollzogen, in der Regel endet die Entwicklung mit Erreichen der gemischten Deklinationsklasse, also *der Bär*, *den Bär*, *dem Bär*, *des Bärs*, *die Bären* (und vermutlich noch lange nicht **die Bäre*)“ (Thieroff 2016:15). Köpcke (2002:105) nennt auch das Lexem *Mensch* als ein Beispiel für Abbautendenzen, vor allem in der Form *den Mensch*.

2.1. Prototypenansatz zu schwachen Maskulina

Um dem Sprachwandel gerecht zu werden, erstellt Köpcke (1995) zwei Prototypen für schwache Maskulina und überlegt sich die Leistungsfähigkeit im Rahmen der Prototypentheorie. Je näher ein Maskulinum einem der zwei Prototypen ist, desto wahrscheinlicher soll es schwach dekliniert werden. Ein ähnlicher Gedanke findet auch in den Grammatiken Bestätigung: „Den Ausschlag für die Zugehörigkeit der Flexionsklasse [hier: dem Prototyp] geben bestimmte formale und semantische Merkmale – meist nicht nur eins allein, sondern im Verbund mit anderen Merkmalen“ (Duden 2016: 211).

<u>Prototyp I</u>	<u>Prototyp II</u>
[+menschlich]	[+menschlich]
Mask. Genuszuweisung	Mask. Genuszuweisung
Auslautendes Schwa	Ultimabetonung
Penultimabetonung	mehrsilbig
mehrsilbig	

Abb. 5: Zwei Prototypen für die schwach deklinierten Maskulina der deutschen Gegenwartssprache nach Köpcke (1995:168)

Nach dem Prototypenansatz müssen bestimmte Elemente einer Kategorie nicht notwendigerweise alle typischen Merkmale dieser Kategorie aufwei-

sen, um ihr anzugehören, und können darüber hinaus auch gemeinsame Merkmale mit Mitgliedern anderer Kategorien haben. Die Grenzen zwischen den Kategorien sind daher fließend und kein Faktor allein bewirkt für sich das schwache Flexionsverhalten (Köpcke 1995:162). Zum Prototyp zählen Maskulina, die die Merkmalskombination Mehrsilbigkeit, Penultimabetonung, finales Schwa und das semantische Merkmal der Belebtheit aufweisen. Die zentralen Merkmale sind allerdings das auslautende Schwa und der semantische Faktor der Belebtheit [+menschlich]. Daneben sind prosodische Faktoren, wie Silbenanzahl oder Akzentmuster, von großer Bedeutung und daher bei der Kategorisierung zu berücksichtigen. Schwache Maskulina, die dem Prototyp I entsprechen, wie z. B. *Halunke*, *Matrose* und etwa 200 nichtnative Nomina des Typs *Theologe*, unterscheiden sich vom Typ II nur durch das Fehlen des auslautenden Schwas und daher durch die Ultimabetonung. Diese letztere Gruppe umfasst weit über 800 nichtnative Substantive. Das fremde Ableitungssuffix garantiert jedoch nicht die schwache Flexion des Substantivs, es gilt nur für den Auslaut *-graph*. Substantive mit anderen fremden Suffixen hingegen werden, wenn sie nicht das semantische Merkmal der Belebtheit aufweisen, meistens stark dekliniert. Für ihre Gruppe ist aber keine Produktivität festzustellen, weil sie wenige Mitglieder hat, z.B. *Leopard* (Köpcke 1995:175).

In seinem späteren Aufsatz erstellt Köpcke (2002) eine Prototypikalitätsskala in Form eines Kontinuums, wo er die schon im Jahr 1995 beschriebene Merkmale der prototypischen schwachen Maskulina nach ihrer Validität als Kennzeichen für schwache Flexion einordnet. Die Abbautendenzen verlaufen von der Peripherie des Kontinuums (prototypisch starke Maskulina) auf den Kern (prototypisch schwache Maskulina) zu.

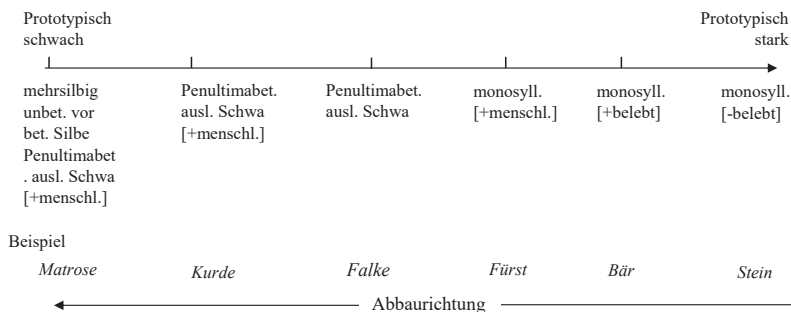


Abb. 6: Prototypikalitätsskala für schwache Maskulina nach Köpcke (2002:104)

Köpcke (2002) ist der Meinung, dass die Maskulina und Neutra vielleicht erst in weiter Zukunft stark dekliniert werden und dass lediglich in einem

kleinen, semantisch und formal ausgezeichneten Segment die schwache Deklination bei Maskulina erhalten bleiben wird (Köpcke 2002:107). Als Beispiele für Abbautendenzen nennt Köpcke *Bär* und *Mensch*. Der Prototyp der schwachen Maskulina selbst ist allerdings gegen die Abbautendenzen resistent und daher nicht davon bedroht (Köpcke 2002:105).

3. Korpusgestützte Analyse

Die bisherigen Arbeiten zu den beiden Maskulina beachten die Polysemie der Lexeme *Bauer* und *Mensch* nicht. Einzelne Bedeutungsvarianten sollen, laut Wörterbücher (Duden-Online-Wörterbuch und Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) stark dekliniert werden, was die zitierten Arbeiten nicht thematisieren und jede starke Form als Variation in der Flexion betrachten. Die vorliegende Pilotstudie setzt das Flexionsverhalten von *Bauer* und *Mensch* mit der Polysemie in Beziehung, um einen möglichen Zusammenhang zwischen den Flexionsformen und Bedeutungsvarianten zu untersuchen und festzustellen, ob die Mehrdeutigkeit als ein Faktor des Flexionsverhaltens betrachtet werden soll.

Die ausgewählten Maskulina wurden in DeReKo (Deutsches Referenzkorpus von IDS Mannheim) mithilfe der Plattform COSMAS II untersucht. Um den möglicherweise unterschiedlichen Sprachgebrauch zu untersuchen, wurden zwei Korpora ausgewählt, die verschiedene Textsorten repräsentieren: alle Wikipedia-Diskussionen zu Artikeln bis 2019 (weiter: wdd19), in dem die Beiträge Merkmale der geschriebenen Mündlichkeit tragen und Die Zeit 1953-2022 (weiter: zeit), wo die Beiträge standardsprachlich geschriebene Texte sind, die einen Redaktionsprozess durchlaufen.

Da es sich hier um eine korpusgestützte Pilotstudie handelt, wurde eine Begrenzung auf 200 automatisch gewählte Treffer im Kontext von 10 Sätzen links und 10 Sätzen rechts pro Suchanfrage definiert. In der Analyse wurde das Lexem *Bauer* im Singular sowohl mit dem bestimmten als auch dem unbestimmten Artikel untersucht. Da sich keine wesentlichen Zusammenhänge zwischen den Artikelwörtern und der Variation feststellen lassen, wurde das Lexem *Mensch* nur mit dem bestimmten Artikel im Singular untersucht.

Die Suchanfragen wurden nach dem Muster *Artikelwort* /+1:1w,Max *Substantiv* gesucht. Um die schwachen von den starken Formen für das Maskulinum *Bauer* mit dem bestimmten Artikel im Akkusativ zu unterscheiden, wurden zwei Suchanfragen eingesetzt: den /+1:1w,Max *Bauer* und den /+1:1w,Max *Bauern*.

Das Duden-Online-Wörterbuch gibt für *Bauer* hauptsächlich zwei Bedeutungen:

1. a) männliche Person, die berufsmäßig Landwirtschaft betreibt; Landwirt,
- b) grober, ungehobelter Mensch,
2. a) niedrigste Figur beim Schachspiel,
- b) (in vielen geläufigen Kartenspielen) in der Rangfolge an vierter Stelle stehende Spielkarte; Bube, Wenzel, Unter.

Im Punkt Grammatik steht „*der Bauer*; Genitiv: *des Bauern* (selten: *Bauers*), Plural: *die Bauern*“, ohne Zuschreibung von konkreten Flexionsklassen zu den einzelnen Bedeutungen.

Das Duden-Online-Wörterbuch verlinkt darüber hinaus zwei weitere Wörter mit gleicher Schreibung:

1. Be-, Erbauer; mit dem Hinweis zur Grammatik: *der Bauer*; Genitiv: *des Bauers*, Plural: *die Bauer*,
2. Vogelkäfig; mit dem Hinweis zur Grammatik: *das*, auch: *der Bauer*; Genitiv: *des Bauers*, Plural: *die Bauer*.

Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) nennt zu dem Lexem *Bauer* insgesamt drei Bedeutungen und schreibt jeder eine entsprechende Flexionsklasse zu.

Die erste Bedeutung mit dem grammatischen Hinweis „Substantiv (Maskulinum), Genitiv Singular: *Bauern/Bauers*, Nominativ Plural: *Bauern*“ wird in drei Unterpunkte geteilt:

1. jmd., der Grund und Boden bewirtschaftet, um landwirtschaftliche Produkte zu erzeugen,
2. Schach, für jede Spielfarbe je achtmal vorhandene (kleinste) Figur, die einen Schritt (beim ersten Zug zwei Schritte) gerade ziehen und diagonal nach vorne schlagen kann und in der Grundaufstellung in der vorderen Reihe steht,
3. landschaftlich Synonym zu Unter, Wenzel, Bube.

Die zweite Bedeutung: Vogelkäfig hat die grammatischen Merkmale „Substantiv (Neutrum, Maskulinum), Genitiv Singular: *Bauers*, Nominativ Plural: *Bauer*“.

Die dritte Bedeutung: Person oder Firma, die etw. baut, herstellt, hat die grammatischen Merkmale „Substantiv (Maskulinum), Genitiv Singular: *Bauers*, Nominativ Plural: *Bauer*“.

Nicht alle in den Wörterbüchern definierten Bedeutungen sind in den analysierten Belegen in den Korpora belegt. Das Lexem *Bauer* tritt nur im Sinne von Landwirt, kleinste Figur im Schach, Erbauer und Vogelkäfig auf. Die Tabelle 1 fasst die in den Korpora belegten Bedeutungen für das Lexem *Bauer* und ihre entsprechenden Flexionsklassen zusammen.

Bauer	Duden	DWDS
Landwirt	schwach (selten: stark)	schwach/stark
Schachfigur	schwach (selten: stark)	schwach/stark
Erbauer	stark	stark
Vogelkäfig	stark (Maskulinum/Neutrum)	stark (Maskulinum/Neutrum)

Tab. 1: Zusammenstellung von Flexionsklassen für *Bauer* je nach Bedeutung laut DWDS und Duden-Online-Wörterbuch

Das Duden-Online-Wörterbuch schreibt dem Lexem *Mensch* vier Bedeutungen zu und alle mit dem gleichen grammatischen Hinweis der schwachen Flexion: „*der Mensch*; Genitiv: *des Menschen*, Plural: *die Menschen*“:

1. mit der Fähigkeit zu logischem Denken und zur Sprache, zur sittlichen Entscheidung und Erkenntnis von Gut und Böse ausgestattetes höchstentwickeltes Lebewesen;
2. menschliches Lebewesen, Individuum;
3. bestimmte Person, Persönlichkeit;
4. als burschikose Anrede, oft auch ohne persönlichen Bezug, in Ausrufen des Staunens, Erschreckens, der Bewunderung.

Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) schreibt dem Lexem *Mensch* eine Bedeutung mit mehreren spezifizierenden Unterpunkten zu. Für alle gilt der gleiche grammatische Hinweis der schwachen Flexion: „Substantiv (Maskulinum), Genitiv Singular: *Menschen*, Nominativ Plural: *Menschen*“:

1. das höchstentwickelte Lebewesen, das gesellschaftlich lebt und arbeitet, die Fähigkeit zu denken und zu sprechen hat, die Welt in ihrer Gesamtheit erkennen und nach dem Maß seiner Erkenntnis planmäßig verändern und gestalten kann
 - a) das höchstentwickelte Lebewesen, das bestimmten moralischen Normen folgt;
 - b) das höchstentwickelte Lebewesen, das Anspruch auf menschenwürdige Behandlung, auf ein von Ausbeutung und Unterdrückung freies Leben hat;

- c) das höchstentwickelte Lebewesen, das in seinen (individuellen) Fähigkeiten gewissen Begrenzungen unterworfen ist;
- d) (bestimmte) männliche oder weibliche Person.

In den analysierten Belegen sind für das Lexem *Mensch* nur folgende Bedeutungen belegt: ein höchstentwickeltes Lebewesen, ein Individuum, eine bestimmte Person.

Die Bedeutungsvarianten des Lexems *Mensch* sind weniger differenziert als die von *Bauer*. In einem konkreten Beitrag lässt sich die Bedeutung für das Lexem *Bauer* einfacher aus dem Kontext definieren. Die Bedeutungen des Lexems *Mensch* sind nuancierter. Sie heben einzelne Charakteristika des menschlichen Lebewesens hervor. In dem begrenzten Kontext im Korpus bereitet eine eindeutige Zuschreibung der Bedeutung einige Probleme. Um die Bedeutungsvarianten voneinander abzugrenzen, wurden alle Treffer und unter Berücksichtigung des gegebenen Kontexts quantitativ untersucht, um ihnen eine entsprechende Bedeutung zuzuschreiben.

Die Bedeutungen für das Lexem *Bauer* treten in Kontexten auf, die für jede Variante sehr spezifisch sind. Die Bedeutung *Landwirt* wurde dann zugeschrieben, wenn in dem Beitrag entweder Bauernhoftiere oder landwirtschaftliche Arbeiten thematisiert wurden. Diese Bedeutung wurde sehr oft mit einer Ortsangabe versehen (z.B. „wie nüchterne Bauern aus Kettwig an der Ruhr“) oder tritt in der Verbindung mit Agrarreformen oder anderen politischen Angelegenheiten auf.

Die Bedeutung von *Schachfigur* wurde immer dann zugeschrieben, wenn konkrete Brettspielbezeichnungen aufgetreten sind (z.B. „Wenn Schwarz mit dem Bauern oder dem Springer schlägt, kommt es zu einer Liniensperre“; „Ich wollte die Dame mit dem Bauern schlagen“; „der gegen den Zug g2-g3 spricht“).⁴

Die Bedeutung *Erbauer* wurde zugeschrieben, wenn bestimmte architektonische, meistens historische Gebäude in dem Beitrag erwähnt wurden oder wenn es sich um Baumaterialien handelte und kein Zusammenhang zu Bauernhof sich erstellen ließ.

Die Bedeutung *Vogelkäfig* ist im Korpus sehr wenig belegt. Es kommt nur zweimal im Akkusativ Singular mit dem bestimmten Artikel vor.

⁴ Alle Beispiele kommen aus den untersuchten Belegen aus wdd19 und zeit. Alle Merkmale der Zitate wurden wie in den exportierten Belegen behalten; so auch in weiteren Beispielen.

Es ist also möglich, eindeutig festzustellen, dass es sich um ein Maskulinum und kein Neutrum handelt. Diese Bedeutung wurde zugeschrieben, weil es sich in dem Beitrag eindeutig um Wohlergehen von Vögeln handelte.

Die Bedeutungsvariante für das Lexem *Mensch* als das höchstentwickelte Lebewesen wurde immer dann zugeschrieben, wenn im Kontext bestimmte für menschliche Lebewesen charakteristische Fähigkeiten (z.B. „so geben sich auch die seelischen und geistigen Kräfte des Menschen ablesbar erst an dem Erfassten Gegenstand kund“; „Produkt des Honigs im Zusammenhang mit dem Mensch und der Fähigkeit des Denkens“; „das Besondere des Menschen doch gerade darin liege, daß er seine Werkzeuge selber herstellen könne“) erwähnt wurden.

Im Gegensatz dazu wurde dem Lexem *Mensch* die Bedeutung *ein Individuum* dann zugeschrieben, wenn es sich um körperliche Eigenschaften handelte (z.B. „Die Exaltation des Körpers hat ihre Wurzeln im Gemüt oder im Geist des Menschen – je nach Beschaffenheit des Individuums“; „jedoch sollte man die Entwicklung des Menschen vielleicht auch ein wenig berücksichtigen“).

Die Bedeutung *eine bestimmte Person* wurde dann zugeschrieben, wenn im Kontext keine bestimmten Eigenschaften des menschlichen Lebewesens, sondern ein mehr oder weniger konkreter Mensch als Ganzes erwähnt wurde (z.B. „zahlen sie dem mensch viel geld, kann er viele waren kaufen, zahlen sie ihm wenig geld, kann er wenige waren kaufen“; „Lesen Sie, von DEM Mensch der beteiligt war“).

Als besonders problematisch haben sich die Formen von beiden Maskulina im Akkusativ Singular erwiesen, die die gleiche Endungsmarkierung wie im Dativ Plural tragen. Es war leider nicht möglich, diese Formen mit einer Suchanfrageformulierung vor dem Export der Daten abzugrenzen. Daher wurden die Treffer nach dem Export der Daten und nach der qualitativen Auswertung, wo die Form für Dativ Plural steht, von den 200 ausgeschlossen. Genauso wurde mit Treffern umgegangen, wo sich der bestimmte Artikel nicht direkt auf das gesuchte Lexem bezieht, sondern einen Relativsatz einleitet.

Nicht alle Suchanfragen wurden mit bis zu 200 Treffern belegt. In den Tabellen werden neben den Prozentsätzen die absoluten Zahlen angegeben, um zu veranschaulichen, um welche Größen es sich in einzelnen Fällen handelt.

4. Ergebnisse

BAUER		schwach	stark
Landwirt	Gen.	427	2
	Dat.	448	35
	Akk.	193	23
	insgesamt	95,02% (1068)	5,34% (60)
Schachfigur	Gen.	25	1
	Dat.	31	1
	Akk.	85	1
	insgesamt	97,92% (141)	2,08% (3)
Erbauer	Gen.	3	4
	Dat.	2	2
	Akk.	2	4
	insgesamt	41,18% (7)	58,82% (10)
Vogelkäfig	Gen.	0	0
	Dat.	0	0
	Akk.	0	2
	insgesamt	0	100% (2)

Tab. 2: Vorkommenshäufigkeit von schwachen und starken Formen *Bauer* je nach der Bedeutung in wdd19 und zeit mit dem unbestimmten und bestimmten Artikel mit Verteilung auf einzelne Kasus

Wenn die Daten für das Lexem *Bauer* ohne Trennung zwischen dem bestimmten und unbestimmten Artikel, aber unter Berücksichtigung der verschiedenen Bedeutungen zusammen betrachtet werden, lässt sich nur eine geringe Variation feststellen (bis zu 5%). Nur die Bedeutung *Erbauer* zeigt eine starke Tendenz zur Variation von der in den Wörterbücher empfohlenen starken in die schwache Flexion.

Wenn die einzelnen Kasus berücksichtigt werden, zeigt sich die meiste Variation im Dativ, gefolgt vom Akkusativ.

BAUER wdd19	unbestimmter Artikel		bestimmter Artikel	
	schwach	stark	schwach	stark
Landwirt	91,07% (102)	8,93% (10)	84,55% (104)	15,45% (19)
Schachfigur	97,22% (35)	2,78% (1)	92,86% (26)	7,14% (2)
Erbauer	100% (3)	0	28,57% (4)	71,43% (10)
Vogelkäfig	0	0	0	100,00% (2)

Tab. 3: Vorkommenshäufigkeit von schwachen und starken Formen *Bauer* je nach der Bedeutung in wdd19 mit Verteilung auf unbestimmten und bestimmten Artikel

Im Korpus wdd19 lassen sich die gleichen Schwankungen von schwacher zu starker Flexion (bzw. zur Endungslosigkeit) für die Bedeutungen *Landwirt* und *Schachfigur* sowohl beim bestimmten als auch beim unbestimmten Artikel feststellen. Die Bedeutung *Erbauer* zeigt ebenfalls eine ähnlich starke Tendenz zur Schwankung von der starken zur schwachen Flexion.

BAUER zeit	unbestimmter Artikel		bestimmter Artikel	
	schwach	stark	schwach	stark
Landwirt	98,74% (471)	1,26% (6)	93,99% (391)	6,01% (25)
Schachfigur	100% (65)	0	100% (15)	0
Erbauer	0	0	0	0
Vogelkäfig	0	0	0	0

Tab. 4: Vorkommenshäufigkeit von schwachen und starken Formen *Bauer* je nach der Bedeutung in zeit mit Verteilung auf unbestimmten und bestimmten Artikel

Im Korpus zeit, abgesehen von dem Artikelwort, flektiert das Lexem *Bauer* im Sinne der *Schachfigur* immer schwach. Eine äußerst geringe Schwankung zur starken Flexion (bzw. zu der Endungslosigkeit) lässt sich in der Bedeutung *Landwirt* beobachten.

Beim Vergleich der untersuchten Korpora zeigen alle Bedeutungen mehr Varianz in wdd19 als in zeit.

MENSCH		schwach	stark
höchstentwickeltes Lebewesen	Gen.	224	5
	Dat.	201	30
	Akk.	85	100
	insgesamt	79,07% (510)	20,93% (135)
Individuum	Gen.	89	2
	Dat.	73	10
	Akk.	57	29
	insgesamt	84,23% (219)	15,77% (41)
bestimmte Person	Gen.	37	2
	Dat.	88	11
	Akk.	73	34
	insgesamt	80,82% (198)	19,18% (47)

Tab. 5: Vorkommenshäufigkeit von schwachen und starken Formen *Mensch* je nach der Bedeutung und Kasus in wdd19 und zeit mit dem bestimmten Artikel

Für das Lexem *Mensch* finden sich in den beiden Korpora Treffer für schwache und starke (bzw. endungslose) Flexionsformen. Wenn beide Quellen zusammen berücksichtigt werden, lässt sich zwischen allen Bedeutungen eine vergleichbare Tendenz zur Schwankung feststellen.

Wenn die einzelnen Kasus berücksichtigt werden, zeigt sich die meiste Variation im Akkusativ, gefolgt vom Dativ.

MENSCH wdd19	schwach	stark
höchstentwickeltes Lebewesen	65,27% (233)	34,73% (124)
Individuum	83,65% (133)	16,35% (26)
bestimmte Person	63,87% (76)	36,13% (43)

Tab. 6: Vorkommenshäufigkeit von schwachen und starken Formen *Mensch* je nach der Bedeutung in wdd19 mit dem bestimmten Artikel

Verglichen mit anderen Bedeutungen schwankt in wdd19 das Lexem *Mensch* am wenigsten im Sinne von *Individuum*. Die Bedeutungen *höchstentwickeltes Lebewesen* und *bestimmte Person* schwanken fast in gleichem Maße.

MENSCH zeit	schwach	stark
höchstentwickeltes Lebewesen	96,18% (277)	3,82% (11)
Individuum	85,15% (86)	14,85% (15)
bestimmte Person	96,83% (122)	3,17% (4)

Tab. 7: Vorkommenshäufigkeit von schwachen und starken Formen *Mensch* je nach der Bedeutung in zeit mit dem bestimmten Artikel

In zeit lassen sich im Vergleich zu anderen Bedeutungen die meisten Schwankungen für *Individuum* beobachten. Die Bedeutungen *höchstentwickeltes Lebewesen* und *bestimmte Person* schwanken wieder fast in gleichem Maße, obwohl viel weniger als in wdd19.

Beim Vergleich der untersuchten Korpora zeigen alle Bedeutungen wesentlich mehr Varianz in wdd19 als in zeit.

Die Pilotstudie bestätigt teilweise die Bemerkung von Eisenberg, dass die Markierung des Dativ und Akkusativ Singular mit *-en* bzw. *-n* eher bei *Mensch* (Deklinationstyp 2a) als bei *Bauer* (Deklinationstyp 2b) unterbleibt. Es stimmt nur, wenn das Lexem *Bauer* in seiner häufigsten Bedeutung *Landwirt* betrachtet wird. Wenn die verschiedenen Bedeutungen und ihre individuellen Tendenzen zur Schwankung berücksichtigt werden, klingt diese Beobachtung vereinfacht.

Wenn die beobachteten Schwankungen als Variation zwischen schwacher und starker Deklination betrachtet werden, muss diese Tendenz als Flexionsklassenwechsel interpretiert werden. Wenn sie aber als Variation zwischen schwacher Deklination und endlosen Formen im Dativ und Akkusativ betrachtet werden, hält sich die Variation von beiden Maskulina im Rahmen der Distinktionsklassen (Va und Vb) nach Thieroff (2016).

5. Schlussfolgerungen

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob die Polysemie von schwachen Maskulina *Bauer* und *Mensch* neben den etablierten formalen, morphologischen, prosodischen oder semantischen Merkmalen als Faktor für Sprachwandel betrachtet werden kann. Es wurden keine Unterschiede in der Verteilung von Flexionsformen je nach Bedeutung festgestellt. Die Variation der schwachen Maskulina hängt mehr von der Quelle der Daten ab. Alle Bedeutungen zeigen mehr Varianz im Korpus Wikipedia-Diskussionen zu Artikeln bis 2019, das Merkmale der geschriebenen Mündlichkeit aufweist, als im Korpus Die Zeit 1953-2022, in dem die Beiträge aus Artikeln bestehen, die einen Redaktionsprozess durchlaufen.

Literatur

- Duden Bd. 4, 2016, Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch, 8. Auflage, Mannheim: Dudenverlag.
- Eisenberg Peter, 2020, Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort, 5. Auflage, Berlin: J. B. Metzler.
- IDS, 2022, Deutsches Referenzkorpus / Archiv der Korpora geschriebener Gegenwartssprache 2022-I (Release vom 08.03.2022), Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. PID: 00-04B6-B898-AD1A-8101-4.
- Köpcke Klaus-Michael, 1995, Die Klassifikation der schwachen Maskulina in der deutschen Gegenwartssprache. Ein Beispiel für die Leistungsfähigkeit der Prototypentheorie, in: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 14/2, S. 159-180.
- Köpcke Klaus-Michael, 2002, Wie entwickeln sich die Deklinationsklassen im Deutschen?, in: Akten des X. Internationalen Germanistenkongress Wien 2000 >Zeitwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert <, Bd. 2, S. 101-108.
- Köpcke Klaus-Michael, 2005, „Die Prinzessin küsst den Prinz“ – Fehler oder gelebter Sprachwandel?, in: Didaktik Deutsch 18, S. 67-83.

-
- Nübling Damaris, 2008, Was tun mit Flexionslosen? Deklinationsklassen und ihr Wandel im deutschen und seinen Dialekten, in: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. LXXV. Jahrgang, Heft 3, S. 282-330.
- Thieroff Rolf, 2016, Deklinationsklassen und Distinktionsklassen, in: Bittner A./ Spieß C. (Hrsg.), Formen und Funktionen: Morphosemantik und grammatische Konstruktion, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1-20.

Verzeichnis der Internetseiten

- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, (o. J.), „Bauer“ in: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, URL: <https://www.dwds.de/wb/Bauer>, (Abrufdatum: 30.05.2023).
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, (o. J.), „Mensch“ in: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, URL: <https://www.dwds.de/wb/Mensch>, (Abrufdatum: 30.05.2023).
- Dudenredaktion, (o. J.), „Bauer“ in: Duden online, URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Bauer_Erbauer (Abrufdatum: 30.05.2023).
- Dudenredaktion, (o. J.), „Bauer“ in: Duden online, URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Bauer_Landwirt (Abrufdatum: 30.05.2023).
- Dudenredaktion, (o. J.), „Bauer“ in: Duden online, URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Bauer_Vogelkaefig (Abrufdatum: 30.05.2023).
- Dudenredaktion, (o. J.), „Mensch“ in: Duden online, URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Mensch_Individuum (Abrufdatum: 30.05.2023).

Barbara Komenda-Earle (ORCID 0000-0001-6205-5865)
Uniwersytet Szczeciński, Polen

Musterbildung und Musterproduktivität innerhalb phraseologischer Makroparadigmen des Typs *in der Klemme sein*

Abstract

Pattern formation and pattern productivity within phraseological macroparadigms of the type *in der Klemme sein*

The object of the contribution is the action-type-related, synonymous and antonymous variance of the idioms of the type *in der Klemme sein*, which is thematized against the background of the traditional phraseological and construction-grammatical approaches in phraseology.

The idioms are compiled in their macroparadigms and examined with regard to the formation mechanisms (construction patterns/ templates) of the action type related variants, synonymous and antonymous pairs. The goal of the paper is to identify the design patterns (construction patterns, templates) present within the macro paradigms.

The conceptualizations and descriptive entities of traditional phraseology underlying the paper: micro- and macroparadigms, character fields, model formations/ phraseotemplates, synonymous and antonymous pairs, synonymous phraseological series appear compatible with the tools of construction grammar, in particular with the entities of construction and construction pattern and the mechanism of coining.

Thanks to the consideration of the language as a whole (language system in its entirety) and the orientation towards cross-level (lexis-syntax-semantics) and at the same time systematic changes, construction grammar provides a favorable theoretical framework for the description of the paradigmatically conditioned variance of idioms.

Keywords: Construction Grammar, aspect of idioms (Aktionsart), synonymy, antonymy, systematic variation of idioms, pattern formation, coining.

1. Gegenstand und Zielsetzung

Gegenstand des Beitrags bildet die aktionsartbezogene, synonyme und antonyme Varianz der Idiome des Typs *in der Klemme sein – aus der Klemme kommen*, die vor dem Hintergrund der traditionellen phraseologischen und konstruktionsgrammatischen Ansätze in der Phraseologie thematisiert wird.

Als theoretische Ausgangspunkte der Untersuchung werden genuin phraseologische Größen der Mikro- und Makroparadigmen und des Zeichenfeldes, des Weiteren der Modellbildungen (Phraseoschablonen) und anschließend konstruktionsgrammatische Begriffe der Konstruktion und der Konstruktionsmuster angenommen.

Die Idiome werden in ihren Makroparadigmen zusammengestellt und im Hinblick auf die Bildungsmechanismen (Konstruktionsmuster; Patterns; Templates) der aktionsartbezogenen Varianten (ABKM), synonymen und antonymen Paare untersucht. Das Ziel des Beitrags liegt darin, die innerhalb der Makroparadigmen vorliegenden Konstruktionspatterns (Muster, Templates) zu ermitteln.

Der Fokus der Untersuchung wird auf den halbschematischen Charakter der idiomatischen Strukturen, auf ihre formalen und funktionalen Ähnlichkeiten sowie auf die Relationen einzelner Konstruktionen untereinander gesetzt. Ein über die Makroparadigmen hinausgehendes Konstruktionsmuster stellt die Bildung von synonymen phraseologischen Reihen dar.

Musterhaftigkeit und Produktivität der Muster bilden sowohl für phraseologische wie auch für konstruktionsgrammatische Ansätze wichtige Forschungsfelder. Die dem Beitrag zugrunde liegenden Begrifflichkeiten und Beschreibungsentitäten der traditionellen Phraseologie erscheinen kompatibel mit dem Instrumentarium der Konstruktionsgrammatik. Dank der Betrachtung der Sprache als Ganzes (language system in its entirety) und der Orientierung an ebenenübergreifenden (Lexik–Syntax–Semantik) und zugleich systematischen Veränderungen, liefert die Konstruktionsgrammatik für die Beschreibung der paradigmatisch bedingten Varianz von Idiomen einen günstigen theoretischen Rahmen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Phraseologische Mikro- und Makroparadigmen. Zeichenfeld-motivation

Das phraseologische Paradigma umfasst nach Dobrovol'skij (1988:174-180) außer grammatischen Formen des Phraseologismus (wie Passivbildung, Vorkommen in einzelnen grammatischen Kategorien), das ganze Spektrum von phraseologischen Formen, die die gleiche bildliche Grundlage haben.

Phraseologismen eines Paradigmas gleichen einander nach dem strukturellen, lexikalischen oder semantischen Aspekt völlig oder nur teilweise. Entscheidendes Kriterium für ihre Zugehörigkeit zum Paradigma ist die innere Form, also die bildliche Grundlage eines Idioms. Die gemeinsame bildliche Grundlage besteht, wenn sich gemeinsame Elemente der Metaphorik in den phraseologischen Einheiten bestimmen lassen.

Phraseologische Varianten bilden Mikro- und Makroparadigmen (vgl. Dobrovol'skij 1988:174). Das Mikroparadigma ist die Gesamtheit der phraseologischen Varianten im Rahmen einer Variabilitätsart, z. B. eine synonymische Reihe (*in der Klemme sein/sitzen/sich befinden*) oder ein antonymisches Paar (*in die Klemme kommen – sich aus der Klemme befreien*). Das Makroparadigma umfasst die Gesamtheit der phraseologischen Varianten im Rahmen einer invarianten bildlichen Grundlage unabhängig von konkreten Variabilitätsarten (*im Schlamassel stecken, im Schlamassel sitzen, in einen Schlamassel hineingeraten, jmdm. aus dem Schlamassel helfen*).

Im Bereich der verbalen Phraseologie kann das variierte Verb im Makroparadigma gegen das synonymische (*in der Patsche sitzen – in der Patsche stecken*), das antonymische Verb (*in die Patsche geraten – sich aus der Patsche helfen, jmdn. in die Klemme bringen – jmdn. aus der Klemme befreien*) oder das konversive Verb ausgetauscht werden.

Darüber hinaus können die betreffenden Phraseologismen auch strukturelle (morphosyntaktische) Varianten wie Abwandlungen im Bereich der Präfigierung des Verbs (*aus der Klemme kommen – aus der Klemme herauskommen, jmdm., sich aus der Patsche helfen – jmdm., sich aus der Patsche heraushelfen*), des Numerus des Substantivs (*jmd. ist/ befindet sich in (größter) Schwulität – jmd. gerät/ kommt in Schwulitäten*) oder des Artikelgebrauchs (*in einen Schlamassel hineingeraten – jmdm. aus dem Schlamassel helfen*) aufweisen. Die weit gefasste Variabilität lässt den Regularitätsgrad der phraseologischen Systeme bestimmen – je größer die

phraseologische Variabilität desto höher der Regularitätsgrad des phraseologischen Systems (vgl. Dobrovol'skij 1988:180).

Phraseologische Paradigmen, darunter synonyme, antonyme und aktionsartbezogene phraseologische Varianten, erfasst Munske (1993:489, 505-507) mit dem Begriff *Zeichenfeld*. Zeichenfeldmotivation sieht Munske als einen der Typen der Motivation beim Entstehen von Phraseologismen und macht darauf aufmerksam, dass sie besonders in „den Beschränkungen möglicher Modifikation von [figurativen] Phraseologismen zum Ausdruck [kommt]“ (Munske 1993:489). Die Zeichenfeldmodifikation bezieht sich bei Munske im Einzelnen auf: komplementäre und konverse Modifikation (als Typen der Antonymie) sowie aktionale Modifikation (mit den Aktionsarten inchoativ, durativ, kausativ) der phraseologischen Formen.

2.2. Modellbildungen (Phraseoschablonen)

Modellierbarkeit phraseologischer Einheiten bedeutet die Möglichkeit, „nach einem strukturell-semantischen Modell Phraseologismen zu bilden“ (Fleischer 1997:193). Im Bereich der Phraseologie existieren bestimmte Modelle, auf deren Grundlage Phraseme entstehen können und auf die bei der Bildung neuer Phraseme zurückgegriffen werden kann. Zwar gehört nicht jede feste Wendung einem verbreiteten Modell an, „aber jeder Phraseologismus stellt potenziell ein Modell dar, aus dem Serien hervorgehen können“ (Burger/Buhofer/Sialm 1982:299).

„Modellbildungen“ (Häusermann 1997:30, Burger 2015:54), anders „Phraseoschablonen“ (Fleischer 1997:130, Donalies 2009:5), „modellierte Bildungen“ (Stepanova/Černyševa 1975:233), im konstruktionsgrammatischen Paradigma – „lexikalisch offene Idiome“ (lexically open idioms) (Fillmore/Kay/O'Connor 1988:505) oder „idiomatische Konstruktionsmuster“ (Finkbeiner 2008:68), unterscheiden sich von typischen phraseologischen Modellen durch größere lexikalische Offenheit.

Häusermann (1997:30) versteht unter Modellbildungen „Ausdrücke, die nicht mehr nach ihrem Bestand, sondern nur noch nach einem syntaktischen Schema, innerhalb eines lexikalischen Rahmens fixiert sind“ und „zudem eine festgelegte ‚semantische Nuance‘ erhalten“. Fleischer (1997:131) charakterisiert Phraseoschablonen als syntaktische Strukturen, „deren lexikalische Füllung variabel ist, die aber eine Art syntaktischer Idiomatizität aufweisen“ und spricht ihnen „eine festgeprägte Modellbedeutung“ zu, „die bei Ausfüllung des Modells mit entsprechendem

lexikalischem Material eine Wortverbindung erzeugt, deren allgemeine Bedeutung durch die Bedeutung des Modells bereits vorbestimmt ist“.

Auch Burger (2015:54) übernimmt den Terminus der Modellbildung für die Klasse der Ausdrücke, „die nach einem Strukturschema gebildet [werden], dem eine konstante semantische Interpretation zugeordnet ist und dessen autosemantische Komponenten lexikalisch (mehr oder weniger) frei besetzbar sind“.

Strukturmodelle dieser Art haben in jüngster Zeit neue Beachtung gefunden mit den pragmlinguistischen Untersuchungen (vgl. Feilke 1994, 1996) und den Untersuchungen vor dem Hintergrund der Konstruktionsgrammatik (vgl. Dobrovól'skij 2011, 2022, Mellado Blanco 2015, Ziem 2018a, Finkbeiner 2008, Pavlova 2022, Mellado Blanco/Mollica/Schafroth 2022a).

2.3. Phrasem-Konstruktionen

2.3.1. Phrasem-Konstruktionen vs. Konstruktionen

Dobrovól'skij (2011:114) redefiniert Modellbildungen als Phrasem-Konstruktionen: „Phrasem-Konstruktionen sind Konstruktionen, die als Ganzes eine lexikalische Bedeutung haben, wobei bestimmte Positionen in ihrer syntaktischen Struktur lexikalisch besetzt sind, während andere Slots darstellen, die gefüllt werden müssen, indem ihre Besetzung lexikalisch frei ist und nur bestimmten semantischen Restriktionen unterliegt.“

Phrasem-Konstruktionen werden enger als Konstruktionen im Sinne der Konstruktionsgrammatik aufgefasst, vgl. die Definitionen von Konstruktionen von Fillmore/Kay/O'Connor (1988:504): „things that are larger than words, which are like words in that they have to be learned separately as individual whole facts“, Goldberg (1995:4): „C is a construction iff_{def} C is a form-meaning pair <Fi, Si> such that some aspect of Fi or some aspect of Si is not strictly predictable from C's component parts or from other previously established constructions“ und Goldberg (2006:215): „learned pairings of form with semantic and discourse function, including morphemes or words, idioms, partially lexically filled and fully general phrasal patterns“.

Konstruktionen sind demzufolge als holistische Form-Bedeutungspaare von beliebiger Abstraktheit und Komplexität zu verstehen, die jeweils kognitive, prototypisch organisierte Kategorien darstellen. Die Bedeutung der Konstruktion ist nicht kompositionell, also determiniert durch die Be-

deutungen der Einzelteile, ohne dass sie von denen gänzlich ableitbar ist (vgl. dazu Ziem/Lasch 2013:10-11).¹

Dobrovol'skij (2022:229) setzt „lexikalische[n] Anker in der Struktur des Ausdrucks“ als „eine obligatorische Bedingung“ voraus und geht davon aus, „dass Konstruktionen, die auf ein bestimmtes syntaktisches Pattern zurückgehen, aber keine lexikalische Spezifizierung haben, d.h. keine Elemente aufweisen, die lexikalisch fixiert sind, keine Phraseme sind“.

Die Frage nach den lexikalischen Ankern impliziert die Frage nach den potenziellen Slot-Fillers und Restriktionen, denen sie unterliegen: „Gibt es bei der Besetzung der offenen Slots bestimmte Restriktionen? Wenn ja, sind diese Restriktionen morphosyntaktischer oder semantischer Natur? Die Frage lautet also, ob der Slot-Filler notwendigerweise Mitglied einer bestimmten morphosyntaktischen Kategorie sein muss oder ob seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten semantischen Klasse ebenfalls eine Voraussetzung darstellt“ (vgl. Dobrovol'skij 2022:237).

Phrasem-Konstruktionen bilden damit „ein sprachliches Phänomen, das eine stabile Mehrwortform darstellt, die in der Regel teilweise gefüllt ist („Anker“) und teilweise Leerstellen („Slots“) eröffnet, die direkt in der gesprochenen Sprache durch verschiedene Lexeme oder Kombinationen von Lexemen („Filler“, oder „Slotfüller“) gefüllt werden“ (Pavlova 2022:594).

Als „lexikalisch offene Idiome“ liegen sie eindeutig im Grenzbereich zwischen Lexikon und Syntax und bilden infolgedessen „geradezu prototypische Einheiten im Übergangsbereich zwischen Grammatik und Lexikon, weil an ihnen deutlich wird, dass Wörter (und feste Wortverbindungen) einerseits und syntaktische Strukturen andererseits nicht kategorial verschieden sind“ (Ziem 2018:7).

Beispiele für deutsche Phrasem-Konstruktionen sind:

[EIN Nom N1 von EIN Dat N2]: *ein Baum von einem Kerl, ein Betonklotz von einem Hotel*

¹ An dieser Stelle lohnt es sich auch auf grundsätzliche Unterschiede zwischen der Konstruktionsgrammatik und Phraseologie hinzuweisen. Konstruktionsgrammatik ist im Wesentlichen eine syntaktische Theorie, während Phraseologie eine lexikalische Theorie darstellt. Das Hauptinteresse der Konstruktionsgrammatik liegt darin zu erkunden, wie sich syntaktische Schemata verhalten gegenüber der Art, wie sie lexikalisch gefüllt sind und hängt mit der Wahrnehmung zusammen, dass für eine umfassende Beschreibung der Syntax auch unregelmäßige Erscheinungsformen berücksichtigt werden müssen (vgl. Dobrovol'skij 2016:64).

[N1Sg der N1P1]: *das Buch der Bücher, das Spiel der Spiele*

[so EIN N!]: *So eine Überraschung!*

[N1 über N1]: *Tag über Tag*

[Was SUBJ nicht alles V!]: *Was du nicht alles weißt! Was du nicht alles gelesen hast!*

[Wie ADJ ist dás denn?]: *Wie krass/geil/abgefahren/schräg/... ist das denn?*

[Lass (ARTDef) N1 N1 sein!]: *Lass mal (den) Kongress Kongress sein! Lass den Hans Hans sein!*

[V1 und V1 (und V1)]: *Mario fragt und fragt (und fragt)*

[(N1 hin N1 her): *Krise hin, Krise her; Petition hin, Petition her.*²

Bei der Untersuchung von Phrasem-Konstruktionen zeigt sich, dass den lexikalisch halb offenen syntaktischen Strukturen bevorzugte semantische Interpretationen zukommen (vgl. Ziem 2018a). Auf der anderen Seite erweist sich, was von Belang für den vorliegenden Beitrag ist, dass es auch innerhalb der Idiomatik produktive Modelle der Phrasenbildung gibt (vgl. Piirainen 2020, Dobrovol'skij/Piirainen 2017, Dobrovol'skij/Šarandin 2010).

Schließlich kann es auch bei manchen festen Wortverbindungen zum Verschwimmen der Grenze zwischen Modifikation und Modellbildung (Phrasenschema, Pattern) kommen, d.h. die Anzahl der Modifikationen veranlasst zur Annahme neuer syntaktischer Modelle (vgl. Stumpf 2016, 2019 an Beispielen von *auf gut Glück, seines (eigenen) Glückes Schmied sein, mit jmdm. scharf vors Gericht gehen*; Steyer 2012, 2015 an Beispielen von Sprichwörtern *Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen, Übung macht den Meister*).

Die Untersuchung der Phraseme im konstruktionsgrammatischen Paradigma „strebt – im Gegensatz zur Valenztheorie – nicht die Formulierung von allgemein gültigen Grammatikregeln an, sondern sie zielt eher auf die individualisierte Beschreibung jeder einzelnen Konstruktion“ (Mellado Blanco 2015:218, vgl. auch Pavlova 2022:601, Finkbeiner 2008). Konstruktionen, die formal-strukturelle und/oder semantisch-pragmatische Ähnlichkeiten auf derselben Abstraktionsebene aufweisen, bilden eine

² Beispiele und Notation nach Mellado Blanco/Mollica/Schafroth (2022:2), vgl. auch Fleischer (1997:131-132).

Konstruktionsfamilie (vgl. Mellado Blanco/Mollica/Schafroth 2022a:348, Dobrovol'skij/Piirainen 2017:50). Neue Perspektiven der konstruktionsgrammatischen Zugänge tun sich also insbesondere in den Fragen der Musterbildung und Musterproduktivität in der Phraseologie auf.³

Dabei sei vermerkt, dass Produktivität idiomatischer Konstruktionsmuster ein anderes Ausmaß hat als Produktivität in der Syntax, Flexion oder Wortbildung. Im Vergleich zu produktiven Prozessen der Morphologie oder der Syntax „muss die idiomatische Produktivität grundsätzlich als stark eingeschränkt betrachtet werden“ (Finkbeiner 2008:223). Auch Einmalbelege (Hapaxlegomena) gelten als Produktivitätsindiz und als Verfestigungsparameter der idiomatischen Muster (vgl. Ziem/Lasch 2013:106).

2.3.2. Konstruktionsmuster (Patterns; Schemas; Templates)

Phrasem-Konstruktionen bestehen in konventionalisierten Form-Bedeutungskorrespondenzen. Exemplare eines Konstruktionsmusters (Patterns; Schemas; Templates) bilden Form-Bedeutungspaare, die in einer Sprachgemeinschaft konventionalisiert und verfestigt sind. Eine idiomatische Konstruktion im Sinne der Konstruktionsgrammatik ergibt sich aus dem Zusammenspiel der besonderen idiomatischen Form und ihres Inhalts.

Ein Konstruktionsmuster, das heißt ein Form-Bedeutungs-Paar im Sinne der Konstruktionsgrammatik zeichnet sich ab, wenn „ein lexikalisch-syntaktisches Template, anders Pattern, Schema, [...] konsequent mit einem Bedeutungsmodell [korreliert]“ (Dobrovol'skij/Piirainen 2017:42). Anders formuliert: wenn phraseologischen Ausdrücken einerseits ein festes syntaktisches Pattern (Konstruktionsmuster) mit einer eigenen Bedeutung

³ Vgl. die Aussage von Mellado Blanco/Mollica/Schafroth (2022:6): „Eines der interessantesten Forschungsfelder in der Schnittstelle zwischen Phraseologie und Konstruktionsgrammatik bildet im Moment der Aspekt der Abwandlung von Idiomen, Routineformeln, Slogans und Sprichwörtern, die zur Musterbildung führen kann. Beziehen kann sich die Variation grundsätzlich auf: die Erweiterung von halboffenen Paradigmen, wie es bei synonymen Varianten der Fall ist [eins auf den Kopf/den Deckel/den Hut/die Nuss/...bekommen/kriegen], auf den Austausch von Lexemen bei lexikalisierten Idiomen und Parömien, z. B. [veni, vidi und X] [...], [X ist Silber, X ist Gold] [...], [sag mir + indirekter Interrogativsatz, und ich sage dir + indirekter Interrogativsatz], auf die variierende Slotfüllung der Phraseoscha-blonen, wie bei [V1 und V1 (und V1) (nicht)].“

zugrunde liegt und andererseits die lexikalischen Slots bei lexikalischer Spezifizierung relativ frei besetzbar sind, handelt es sich um Phrasem-Konstruktionen.

Da gerade bei verbalen Idiomen eine beträchtliche Variation auf der formalen und inhaltlichen Ebene vorliegt, spielt die Frage der kognitiven Verfestigung (des type and token entrenchment) für das Variationspotenzial eine große Rolle (vgl. Schafroth/Imperiale 2019:95, Schafroth 2014:87).

3. Empirisches Material und Methode

Beispiele für reiche Makroparadigmen und dabei regelhafte und besonders produktive Strukturmuster liefern Idiome des Typs *in der Klemme sein – aus der Klemme kommen* aus dem Wortfeld SCHWIERIGKEITEN. Im Folgenden werden Makroparadigmen der Idiome mit den Hauptkomponenten *Klemme, Patsche, Bredouille, Schlamassel, Schwulität* und *Tinte* zusammengestellt.

Den Idiomen liegt die Bedeutung zugrunde ‚in Schwierigkeiten sein‘, die sich zum einen aus der metaphorischen Umdeutung der substantivischen Hauptkomponente ergibt und zum anderen gemäß der Bedeutung des Verbs modifiziert wird: ‚in Schwierigkeiten kommen‘, ‚in Schwierigkeiten geraten‘, ‚sich aus Schwierigkeiten befreien‘ etc.

Die Zusammenstellung erfolgt durch Auswertung von

- lexikographischen Angaben des DWDS; berücksichtigt werden Angaben unter den Stichwörtern *Klemme, Patsche, Bredouille, Schlamassel, Schwulität, Tinte*, dabei als Phraseme (in der Terminologie des DWDS Mehrwortausdrücke) lemmatisierten und als Phraseme markierten Einheiten,
- Korpusdaten des DWDS; ausgewertet werden Daten des Metakorpus Referenz- und Zeitungskorpora ab der 2. Hälfte des 20. Jhs. sowie die unter den betroffenen Lemmata aufgenommenen Beispiele und als Beispiele aufgenommenen Korpusbelege (letzter Zugriff am 14.04.2023).

Die Zusammenstellung ergibt ein Korpus von sechs Makroparadigmen und insgesamt 52 idiomatischen Varianten. Bei Formen mit einer geringen Anzahl an Belegen (unter 5) wird die Trefferzahl in Klammern angegeben.

Das Idiom *in der Klemme sein* kommt in insgesamt 15 verbalen Varianten vor:

in der Klemme sein, aus der Klemme herauskommen, aus der Klemme kommen (3 Belege), in der Klemme sitzen, in der Klemme stecken, in die Klemme geraten, in die Klemme kommen, jmdm. aus der Klemme helfen, jmdm. aus der Klemme heraushelfen (1 Beleg), jmdn. in die Klemme bringen, jmdn. aus der Klemme befreien (3 Belege), sich aus der Klemme befreien, sich in der Klemme befinden (1 Beleg), jmdn. aus der Klemme ziehen (1 Beleg), sich aus der Klemme ziehen,

in der Patsche sein in 14 verbalen Varianten:

in der Patsche sein, in der Patsche sitzen, in der Patsche stecken, in die Patsche geraten, aus der Patsche kommen (2 Belege), jmdn. in die Patsche bringen (2 Belege), jmdm. aus der Patsche helfen, sich aus der Patsche helfen, jmdm. aus der Patsche heraushelfen, sich aus der Patsche heraushelfen, jmdn. in der Patsche sitzenlassen (1 Beleg), jmdn. in der Patsche steckenlassen (1 Beleg), jmdn. aus der Patsche ziehen (3 Belege), sich aus der Patsche ziehen,

in der Bredouille sein in 10 verbalen Varianten:

in der Bredouille sein, in der Bredouille sitzen, in der Bredouille stecken, in die Bredouille geraten, in die Bredouille kommen, aus der Bredouille kommen (4 Belege), jmdm. aus der Bredouille helfen, jmdn. in die Bredouille bringen, sich in die Bredouille bringen (2 Belege), aus der Bredouille herauskommen (2 Belege),

im Schlamassel stecken in 5 verbalen Varianten:

im (dicksten, ärgsten, schwersten) Schlamassel stecken, im (dicksten, ärgsten, schwersten) Schlamassel sitzen, aus dem Schlamassel herauskommen, in einen Schlamassel hineingeraten (2 Belege), jmdm. aus dem Schlamassel helfen,

in Schwulitäten sein in 5 verbalen Varianten:

in (größter) Schwulität sein, sich in (größter) Schwulität befinden, in Schwulitäten geraten, in Schwulitäten kommen, jmdn. in Schwulitäten bringen (3 Belege),

(tief) in der Tinte sitzen in 3 verbalen Varianten:

(tief) in der Tinte sitzen, in der Tinte stecken (2 Belege), in die Tinte kommen (1 Beleg).

4. Ermittlung der Konstruktionsmuster innerhalb der untersuchten Makroparadigmen

4.1. Aktionsartbezogene Konstruktionsmuster (ABKM)

Aktionsarten sind eine semantische und zugleich eine semantisch-derivationale Kategorie, die für modale und temporale Lesarten zuständig sind. Sie erlauben zeitliche und modale Bedeutungsmodifikationen der verbal ausgedrückten Handlungen oder Zustände.

Bei ABKM werden durch Funktionsverben syntaktisch-semantische Modelle angeboten, die an sich systemhafte Züge aufweisen, d.h. an bestimmte rekurrente Konstruktionen gebunden sind. ABKM sind nicht grammatisiert und können nicht als reguläre Ausdrucksformen für grammatische Kategorien dienen. Neue Ausdrücke werden auf der Basis eines bereits entwickelten Modells erstellt, aber ihre Bildung verläuft nicht nach einer produktiven Regel. Es handelt sich also um nicht volle, sondern eingeschränkte Produktivität.

Im Rahmen der untersuchten Makroparadigmen lassen sich schlüssig ABKM (Patterns, Templates) durativ-inchoativ-kausativ-reflexiv festlegen:

durativ

[in X_{NOMEN} sein/sich befinden/sitzen/stecken]

in der Klemme sein/sitzen/stecken, sich in der Klemme befinden

in der Patsche sein/sitzen/stecken

in der Bredouille sein/sitzen/stecken, sich in der Bredouille befinden

im Schlamassel stecken/sitzen

in Schwulitäten/Schwulität sein, sich in Schwulität befinden

in der Tinte sitzen

inchoativ

[in X_{NOMEN} geraten/kommen/hineingeraten] – [aus X kommen/herauskommen]

in die Klemme geraten/kommen – aus der Klemme kommen/herauskommen

in die Patsche geraten – aus der Patsche kommen

in die Bredouille geraten/kommen – aus der Bredouille kommen/herauskommen

in einen Schlamassel hineingeraten – aus dem Schlamassel kommen/herauskommen

in Schwulitäten kommen/geraten

in die Tinte kommen

kausativ

[jmdn. in X_{NOMEN} bringen] – [jmdn. aus X_{NOMEN} ziehen]

jmdn. in die Klemme bringen

jmdn. in die Patsche bringen – jmdn. aus der Patsche ziehen

jmdn. in die Bredouille bringen

jmdn. in Schwulitäten bringen

jmdn. aus dem Schlamassel ziehen

[jmdn. in X_{NOMEN} sitzenlassen/steckenlassen]

jmdn. in der Patsche sitzenlassen

jmdn. in der Patsche steckenlassen

reflexiv

[sich aus X_{NOMEN} X befreien/ziehen]

sich aus der Klemme befreien

sich aus der Patsche ziehen

sich aus der Bredouille ziehen

sich aus dem Schlamassel ziehen

Die Tendenz, dem vorgegebenen Muster zu folgen, ist im Bereich der untersuchten Idiome bei durativen und inchoativen Varianten am stärksten und nimmt bei kausativen und reflexiven Varianten deutlich ab. Die ABKM werden also systematisch (aber nicht regelhaft) produziert und nicht generiert.

Aus der Sicht der Konstruktionsgrammatik handelt es sich hier um das Prinzip der Prägung (coining).⁴ Unter **Prägung** wird die Schaffung verschiedener Konstruktionen nach einem bestimmten Muster verstanden, wobei das Muster an sich „kein prognostizierendes Potenzial“ (Dobrovolskij 2016:67) besitzt. Im Unterschied zur Generierung erlaubt die Prägung nicht eine regelhafte Erzeugung sprachlicher Formen in Übereinstimmung mit dem grammatischen System. Sie wird nicht nur von kommunikativen Bedürfnissen und der Semantik der entsprechenden Ausdrücke bestimmt, sondern wird auch von zugrunde liegenden Patterns unterstützt (vgl. Dobrovolskij 2016:68).

Patterns/Muster sind „grundsätzlich strukturell so beschaffen [...], dass sie produktiv genutzt werden können, dass sie aber zugleich aufgrund von variierenden musterinternen Eigenschaften in unterschiedlichem Ausmaß tatsächlich produktiv genutzt werden“ (Finkbeiner 2008:224). Dem Prinzip der Prägung folgt auch die Bildung von unten besprochenen phraseologischen Synonymen und Antonymen.

Aktionsartenbezogene Varianz der Idiome wurde auch in bisherigen genuin phraseologischen Zugängen thematisiert. Während Munske (1993:489) mit Zeichenfeldmotivation die „Beschränkungen möglicher Modifikation von [figurativen] Phraseologismen“, darunter die selektive Bildung von aktionsartbezogenen Varianten bei Idiomen erklärt, platziert Fleischer (1997) die aktionsartbezogenen Varianten unter Modellbildungen.

Zur Erklärung der aktionsartbezogenen Varianz von Idiomen zieht Fleischer (1997:117-120, 135-136) die Positionierung der Funktionsverbgefüge (FVG) im Verhältnis zu Phraseologismen von Fix (1974/1976) heran. Fix (1974/1976) geht davon aus, dass FVG Strukturen mit einem Verbalsubstantiv (nomen actionis) darstellen, dessen externe Bedeutung innerhalb des FVG bewahrt wird (also nicht idiomatisiert ist) und „beziehungsweiten“ Verben, anders Verben „mit geringerem Maß spezieller semantischer Merkmale“ wie *haben*, *legen*, *nehmen*, *machen*, *setzen* und dem Verb *sein*. Die eigentliche Leistung des FVGs liegt nach Fix im Ausdruck der Aktionsarten.

Die Bedeutungen der beiden Komponenten werden im FVG nicht verändert und nicht aufgehoben, dennoch in bestimmter Weise modifiziert. Die

⁴ Vgl. Fillmore (2006): „We can distinguish two kinds of “creativity” in language. In one case there is the ability of speakers, using existing resources in the language, to produce and understand novel expressions. In the other case, the one for which we use the term coining, a speaker uses existing patterns in the language for creating new resources.“

Modifikation ergibt sich infolge des Zusammenwirkens der nominalen und verbalen Komponente, da das FVG eine neue semantische Qualität ergibt.

In dem Umstand der Modifikation der Bedeutungen sieht Fleischer (1997:135) den Grund dafür, FVG als Modellbildungen (Phraseoschablonen) zu klassifizieren und von Phrasemen als Wortgruppenlexemen abzuheben. Fleischer (1997) nennt FVG einen Sonderfall von Phraseoschablonen: die schematische Bedeutung sei die Aktionsart, die vom jeweiligen Verb abhängt. Die Modellbedeutung fällt also jeweils mit der Modellbedeutung einer bestimmten Aktionsart (durativ, inchoativ, kausativ) zusammen.

Die Grenzziehung zwischen FVG und Idiomen mit beziehungsweiten Verben ist nicht immer eindeutig und besonders in den Fällen von Syntagmen schwierig, die eine wörtliche und eine metaphorische Bedeutung haben, z.B. *in die Hand nehmen*, *vor der Tür stehen*, *sich auf dem Weg befinden* (vgl. Kamber 2008:16-18). Als idiomatisch können im Prinzip Einheiten angesehen werden, die ausschließlich eine metaphorische Bedeutung haben (vgl. Kamber 2008:20) und zu denen die hier untersuchten Einheiten gehören.

4.2. Phraseologische Synonymie als Konstruktionsmuster

Mit der Ermittlung von den aktionsartbezogenen Konstruktionsmustern wurden zugleich Typen von Konstruktionsmustern ermittelt, die auf dem Verhältnis der Synonymie basieren:

[in X_{NOMEN} sein/sich befinden/sitzen/stecken]

in der Klemme sein/sitzen/stecken, sich in der Klemme befinden

in der Patsche sein/sitzen/stecken

in der Bredouille sein/sitzen/stecken, sich in der Bredouille befinden

im Schlamassel sitzen/stecken

in Schwulitäten/Schwulität sein, sich in Schwulität befinden

in der Tinte sitzen/stecken

[in X_{NOMEN} geraten/kommen]

in die Klemme geraten/kommen

in die Patsche geraten
in die Bredouille geraten/kommen
in einen Schlamassel hineingeraten
in Schwulitäten geraten/kommen
in die Tinte kommen

[sich aus X_{NOMEN} ziehen/befreien]

sich aus der Klemme ziehen, sich aus der Klemme befreien
sich aus der Patsche ziehen
sich aus der Bredouille ziehen
sich aus dem Schlamassel ziehen

Das Verhältnis der Synonymie besteht in diesen Mustern mikrostrukturell, d.h. es betrifft Idiomvarianten mit der gemeinsamen bildlichen Grundlage, anders mit einer gemeinsamen substantivischen Komponente, vgl. *in der Klemme sein/sitzen/stecken, sich in der Klemme befinden, in der Patsche sein/ sitzen/stecken, in der Bredouille sein/sitzen/stecken, sich in der Bredouille befinden*.

Die Konstruktionspattern sind nur zum Teil produktiv, d.h. nicht jedes Idiom weist Varianten mit jedem synonymen Verb auf. Die Synonymie besteht auch makrostrukturell, d.h. zwischen Idiomem mit unterschiedlichen bildlichen Grundlagen, vgl. *in der Patsche/in der Klemme/in der Bredouille sein, in der Klemme/Patsche/Bredouille/Tinte/im Schlamassel sitzen, jmdm. aus der Klemme/Patsche/Bredouille helfen* etc.

Phraseologische Synonymie ist ein weitreichendes Phänomen, das nach strukturellen, semantischen und funktionalen Prinzipien systematisiert werden kann und das seit Schemann (1992) in dreierlei Hinsicht standardisiert wird:

- i) Synonym sind phraseologische Einheiten, die in bestimmten Kontexten austauschbar sind, ohne dass sich die Bedeutung der Aussage dadurch wesentlich ändert,
- ii) Synonym sind phraseologische Einheiten, die dieselben denotativen Merkmale haben, während die konnotativen unterschiedlich sind,

- iii) Synonym sind Einheiten, die unter denselben Oberbegriff fallen (vgl. dazu Schemann 1992:XXIV, Korhonen 2011:84, Hümmer 2009:45-49).

Idiome der untersuchten Makroparadigmen erfüllen alle drei Kriterien der Synonymie, mit gewissen Differenzen in der stilistischen Kennzeichnung, die ggf. ihre Austauschbarkeit im Kontext einschränken kann. Sie gehören insgesamt den niedrigeren Stilschichten, von umgangssprachlich (Makroparadigmen *in der Klemme sein, in der Bredouille sein*) über umgangssprachlich-scherzhaft (*in Schwulitäten sein*) bis salopp (*in der Patsche sein, im Schlamassel stecken, in der Tinte sitzen*).

Der wesentlichste Grund für potenzielle synonyme Variation von Phraseologismen ist ihre Mehrgliedrigkeit. Die bildhafte Motiviertheit der Bedeutung wird durch den Austausch von Komponenten erneuert (vgl. dazu Černyševa 1981:46) und führt zur Bildung von phraseologischen Reihen (zum Begriff der phraseologischen Reihe vgl. Fleischer 1997:173, Palm 1997:60-61).

Der Austausch der substantivischen Komponenten kann zum großen Teil diachron nachvollzogen werden. Die diachrone Perspektive gibt zugleich einen aufschlussreichen Einblick in die Frage der Herausbildung von aktionsartbezogenen Varianten. Gemäß den Einträgen von Röhrich (2004) und Küpper (2006) ist das Idiom *in die Klemme geraten/ kommen* in der inchoativen Variante bereits am Anfang des 16. Jhs. notiert. Die durativen Varianten des Idioms *in der Klemme sitzen/ sein* folgen erst im 18. Jh. Ihnen folgen im 18. Jh. auch Idiome mit anderen substantivischen Komponenten: *in die Patsche kommen/geraten, jmdn. in die Patsche bringen, jmdm. aus der Patsche helfen* sowie *in Schwulitäten sein/sitzen*.

Zu Beginn des 19. Jhs. wird aus dem Französischen *in der Bredouille sitzen/sein, in die Bredouille geraten/kommen* und *jmdn. in die Bredouille bringen* entlehnt, was das ältere, seit dem 16. Jh. gebräuchliche *in der Brühe sitzen/stecken* ablöst. Das heute in der einzigen verbalen Variante vorkommende Idiom *in der Tinte sitzen* kommt im 18. Jh. in den inchoativen Varianten *in die Tinte geraten/fallen/kommen*, denen im 19. Jh. die kausative Variante *jmdn. in die Tinte reinreiten* und die antonyme Variante *jmdm. aus der Tinte helfen* folgen.

Aus diachroner Perspektive ist es besonders deutlich sichtbar, dass neue Ausdrücke in Übereinstimmung mit den gegebenen Patterns erzeugt werden, obwohl sich die Konstruktionspattern bei den einzelnen Idiomen als nur zum Teil produktiv erweisen und Resultate der Prägung bilden.

4.3. Phraseologische Antonymie als Konstruktionsmuster

Unter den ABKM wurden Typen von Mustern ermittelt, die auf dem Verhältnis der Antonymie aufbauen:

inchoativ: [in X_{NOMEN} geraten/kommen/hineinkommen/hineingeraten] – [aus X_{NOMEN} kommen/ herauskommen]

in die Klemme geraten/kommen – aus der Klemme kommen/herauskommen

in die Patsche geraten – aus der Patsche kommen

in die Bredouille geraten/kommen – aus der Bredouille kommen/herauskommen

in einen Schlamassel hineingeraten – aus dem Schlamassel kommen/herauskommen

kausativ: [in X_{NOMEN} bringen] – antonym [jmdn. aus X_{NOMEN} X ziehen]

jmdn. in die Patsche bringen – jmdn. aus der Patsche ziehen

Andere antonymische Konstruktionsmuster sind:

durativ [in X_{NOMEN} sein/sich befinden] – inchoativ [in X_{NOMEN} geraten/kommen]

in der Klemme sein, sich in der Klemme befinden – in die Klemme geraten/kommen

in der Patsche sein – in die Patsche geraten

in der Bredouille sein, sich in der Bredouille befinden – in die Bredouille geraten/kommen

in Schwulitäten/Schwulität sein, sich in Schwulität befinden – in Schwulitäten geraten/kommen.

und das nicht zu den aktionsartenbezogenen Varianten gehörende Pattern

[jmdm. aus X_{NOMEN} helfen/heraushelfen]

jmdm. aus der Klemme/Patsche helfen/heraushelfen

jmdm. aus der Bredouille/dem Schlamassel helfen

das antonym zu den Pattern

[in X_{NOMEN} sein/sich befinden] – [in X_{NOMEN} geraten] ist.

Phraseologische Antonymie gehört zu den am wenigsten erforschten Bereichen in der Theorie der modernen Phraseologie (vgl. dazu Černyševa

1981:47-49, Palm 1997:51-53). Gut materialfundierte Untersuchungen (Munske 1993, Dobrovoľskij 2016, am Material russischer Phraseme Levin-Steinmann 1992) beziehen sich hauptsächlich auf die Verhältnisse der phraseologischen Komplementarität (*schweren/leichten Herzens, von/ohne Belang sein*) und Konversivität (*jmdm. grünes Licht geben – grünes Licht bekommen (von jmdm.), unter (jmds.) Pantoffel stehen – (jmdn.) unter dem Pantoffel halten*) (zu den Beziehungen der Antonymie, Konversion und Komplementarität vgl. Lyons 1973:471-481).

Eine gründlichere Behandlung der Gegensatztypen liegt in der Phraseologie nicht vor und kann hier anhand des gesammelten Materials nicht vorgenommen werden, dennoch gehören die hier ermittelten antonymen Konstruktionsmuster, deren semantische Gegensätzlichkeit sich in dem Bereich der verbalen Phrasemkomponenten abspielt, zu den sich sehr klar abzeichnenden produktiven syntaktischen Mustern innerhalb der untersuchten Paradigmen.

4.4. Erweiterung der Idiome um adjektivische und adverbiale Komponenten als Konstruktionsmuster

Ein spezielles Konstruktionsmuster, ist die Erweiterung der Idiome um adjektivische Komponenten. Das Konstruktionsmuster erweist sich wieder als nur zum Teil produktiv:

[in (Y_{Adjektiv}) X_{NOMEN} stecken/sitzen]

im (dicksten, ärgsten, schwersten) Schlamassel stecken/sitzen

[in (Y_{Adjektiv}) X_{NOMEN} sein/sich befinden]

in (größter) Schwulität sein, sich in (größter) Schwulität befinden

und funktioniert nach dem Prinzip der Prägung.

Die Erweiterung um adjektivische Komponenten bezieht sich nur auf die durativen idiomatischen Varianten und betrifft nur zwei unter den untersuchten Idiomen. Die Adjektive besitzen alle eine intensivierende Bedeutung und drücken einen größeren Grad des Zustands ‚in Schwierigkeiten sein‘ aus, sind also lexikalisch spezifiziert. Die adjektivische Komponente hat jeweils einen fakultativen Charakter, ist dennoch an die Nennformen der Idiome fest gebunden.

Die Erweiterung um adverbiale Komponenten, die ebenfalls eine intensivierende semantisch-pragmatische Funktion und ebenfalls fakultativen Charakter hat, erfolgt nach dem Pattern

[(Y_{Adverb}) in X_{NOMEN} stecken/stecken]

(tief) in der Patsche stecken/sitzen, (tief/tiefer) in der Klemme stecken/sitzen, (tief/tiefer) in der Tinte stecken/sitzen, (tief) im Schlamm stecken

und betrifft durative Varianten von vier unter den untersuchten Idiomen.

4. Fazit

Im Beitrag konnte gezeigt werden, dass die Musterbildung und Musterproduktivität sich innerhalb der untersuchten Makroparadigmen in dreierlei Hinsicht abzeichnen:

- i) in der Bildung von aktionalen Idiomvarianten,
- ii) in der Bildung von synonymen Idiomen innerhalb einer Aktionsart,
- iii) in der Bildung von antonymen Idiompaaaren.

Die Musterbildung erfolgt in diesen Fällen (mikroparadigmatisch) durch den Austausch der verbalen Komponente. Durch den Austausch der substantivischen Komponente kommt es darüber hinaus (makroparadigmatisch) zur Erneuerung der Makroparadigmen und zur Bildung von synonymen phraseologischen Reihen, die ebenfalls musterhaft erfolgt.

Aktionsartbezogene Varianten der untersuchten Idiome, synonyme und antonyme Paare innerhalb der Makroparadigmen sowie synonyme phraseologische Reihen stellen also an sich feste Mehrwortformen dar, die in der Regel teilweise gefüllt sind („Anker“ aufweisen) und teilweise Leerstellen („Slots“) eröffnen.

Dabei ist das zugrunde liegende syntaktische Muster halb schematisch und hat selbst eine lexikalische Bedeutung. Es handelt sich demnach jeweils um syntaktische Patterns, die gleichzeitig Elemente des Lexikons darstellen. In allen genannten Fällen ist eine reguläre Musterbildung erkennbar, die systematische Form-Bedeutungskorrespondenzen ergibt. Die Produktivität der entsprechenden Muster ist begrenzt, d.h. sie erfolgt im Sinne der Prägung (und nicht Generierung), dennoch systematisch und nicht arbiträr.

Idiome der untersuchten Kategorie werden nach einem konstruktionellen Template gebildet und ergeben im Zusammenspiel ihrer syntaktisch-lexikalischen Form und des Inhalts eindeutig Konstruktionen. Die Konstruktionsgrammatik bietet für die Beschreibung der Musterhaftigkeit einen günstigen theoretischen Rahmen, da konstruktionsgrammatisch die Spra-

che als Ganzes (language system in its entirety), d.h. ebenenübergreifend (Lexik–Syntax–Semantik) und in Hinsicht auf die systematischen Veränderungen, betrachtet wird.

Der Konstruktionsbegriff ist einerseits allgemeiner und schlichter, andererseits gerade dadurch expliziter als in der Forschung vorhandene vergleichbare Begriffe. Die hier analysierten Makroparadigmen konstituieren sich in einem Geflecht von mehrfachen Konstruktionen. Aufgrund der strukturellen und semantisch-pragmatischen Gemeinsamkeiten zwischen den Konstruktionen bilden die Makroparadigmen eine Klasse von Phrasemen und eine Familie von Konstruktionen.

Zur Ermittlung der Familie von Konstruktionen wurden im vorliegenden Beitrag Zusammenhänge zwischen Idiomen auf der Ebene von Mikrokonstruktionen, d.h. volllexikalisierten Mehrwortverbindungen von begrenzter Generalität und Abstraktheit verfolgt. Mikrokonstruktionen werden von der Ebene der Konstrukte abgeleitet als der Ebene der empirisch bescheinigten Tokens. Ebenen höherer Abstraktionsgrade bilden Mesokonstruktionen als funktional ähnliche Konstruktionen und Makrokonstruktionen als Form-Funktionspaare gleicher Struktur und Funktion.

Denkbar erscheint, ein strukturiertes Inventar bzw. ein Netzwerk von Konstruktionen für die gegebene Sprache zu bearbeiten, das sog. Konstruktikon. Ein Konstruktikon ist als mental strukturierte Menge von Konstruktionen konzipiert, analog wie das Lexikon als mental strukturierte Menge von Wörtern funktioniert.

Literatur

- Burger Harald, 2015, *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5., neu bearbeitete Auflage, Berlin: Schmidt.
- Burger Harald / Buhofer Annelies / Sialm Ambros, 1982, *Handbuch der Phraseologie*, Berlin/New York: de Gruyter.
- Černyševa Irina I., 1981, Das phraseologische System und seine semantischen Kategorien, in: Jaksche H./Sialm A./Burger H. (Hrsg.), *Reader zur sowjetischen Phraseologie*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 29-49.
- Dobrovol'skij Dmitrij, 1988, *Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Dobrovol'skij Dmitrij, 2011, *Phraseologie und Konstruktionsgrammatik*, in: Lasch A./Ziem A. (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*, Tübingen: Stauffenburg, S. 111–130.

- Dobrovol'skij Dmitrij, 2016, Zur systematischen Variation deutscher Idiome: konversive Idiom-Paare als konstruktives Phänomen, *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 8/1, S. 61-73.
- Dobrovol'skij Dmitrij, 2022, Deutsche Phrasem-Konstruktion [X hin, X her] in kontrastiver Sicht: eine korpusbasierte Analyse, in: Mellado Blanco C./Mollica F./Schafroth E. (Hrsg.), *Konstruktionen zwischen Lexikon und Grammatik. Phrasem-Konstruktionen monolingual, bilingual und multilingual*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 227-245.
- Dobrovol'skij Dmitrij / Piirainen Elisabeth, 2017, Konstruktionspatterns in der Idiomatik und ihre kognitiven Grundlagen, *Yearbook of Phraseology* 8, S. 31-58.
- Dobrovol'skij Dmitrij / Šarandin Artëm, 2010, Konstruktionsgrammatik und Lexikographie: Verben der Fortbewegung im Neuen deutsch-russischen Großwörterbuch, in: Ďurčo P. (Hrsg.), *Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 37-41.
- Donalies Elke, 2009, *Basiswissen Deutsche Phraseologie*, Tübingen: Narr Francke.
- Feilke Helmuth, 1994, *Common-sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des ‚sympathischen‘ und ‚natürlichen‘ Meinens und Verstehens*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feilke Helmuth, 1996, *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fillmore Charles J., 2006, *Idiomacity*, in: *Berkeley Construction Grammar*, aus: <http://www.icsi.berkeley.edu/~kay/bcg/lec02.htm> [letzter Zugriff am 03.03.2023].
- Fillmore Charles J. / Kay Paul / O'Connor Mary Catherine, 1988, *Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of let alone*, in: *Language*, 64/3, S. 501–538.
- Finkbeiner Rita, 2008, *Idiomatische Sätze im Deutschen. Syntaktische, semantische und pragmatische Studien und Untersuchung ihrer Produktivität*, Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Fix Ulla, 1974/1976, Zum Verhältnis von Syntax und Semantik im Wortgruppenlexem, in: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur (Halle)* 95 (1974), S. 214-318, 97 (1976), S. 7-78.
- Fleischer Wolfgang, 1997, *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache, 2., durchgesehene und ergänzte Auflage*, Tübingen: Niemeyer.
- Goldberg Adele E., 1995, *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*, Chicago/ London: The University of Chicago Press.

- Goldberg Adele E., 2006, *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Häusermann Jürg, 1977, *Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse*, Tübingen: Niemeyer.
- Hümmer Christiane, 2009, *Synonymie bei phraseologischen Einheiten. Eine korpusbasierte Untersuchung*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kamber Alain, 2008, *Funktionsverbgefüge – empirisch: Eine korpusbasierte Untersuchung zu den nominalen Prädikaten des Deutschen*, Tübingen: Niemeyer.
- Korhonen Jarmo, 2011, *Zur Darstellung synonymer Idiome in allgemeinen und phraseologischen Wörterbüchern des Deutschen*, in: Korhonen, J. (Hrsg.), *Phraseologie und Lexikografie. Phraseologismen in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern mit Deutsch*, Burlington/Vermont: The University of Vermont, S. 83-104.
- Levin-Steinmann Anke, 1992, *Antonymische Beziehungen zwischen Phraseologismen in der russischen Gegenwartssprache (= Slavistische Beiträge Band 296 (eBook - Digi20-Retro))*, München/Berlin/Washington D.C: Verlag Otto Sagner.
- Lyons John 1973, *Einführung in die moderne Linguistik*. 3., durchgesehene Auflage, München: Verlag C. H. Beck.
- Mellado Blanco Carmen, 2015, *Phrasemkonstruktionen und lexikalische Idiomvarianten. Der Fall der komparativen Phraseme des Deutschen*, in: Engelberg S./Meliss M./Proost K./Winkler E. (Hrsg.), *Argumentstruktur zwischen Valenz und Konstruktion (Schriften zur deutschen Sprache 68)*, Tübingen: Narr Verlag, S. 217-235.
- Mellado Blanco Carmen / Mollica Fabio / Schafroth Elmar, 2022, *Phrasem-Konstruktionen in der heutigen Forschung: ein Überblick*, in: Mellado Blanco C./Mollica F./Schafroth E. (Hrsg.), *Konstruktionen zwischen Lexikon und Grammatik. Phrasem-Konstruktionen monolingual, bilingual und multilingual*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 1-18.
- Mellado Blanco Carmen / Mollica Fabio / Schafroth Elmar, 2022a, *Das interessiert mich einen X!* Die intensivierende Konstruktionsfamilie der absoluten Interesselosigkeit im Spanischen, Italienischen und Deutschen, in: Mellado Blanco C./Mollica F./Schafroth E. (Hrsg.), *Konstruktionen zwischen Lexikon und Grammatik. Phrasem-Konstruktionen monolingual, bilingual und multilingual*, Berlin/New York: de Gruyter, S. 283-367.
- Munske Horst Haider, 1993, *Wie entstehen Phraseologismen?*, in: Mattheier K. J./Wegera K.-P./Hoffmann W./Macha J./Solms H.-J. (Hrsg.), *Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch*, Frankfurt a.M./Berlin, S. 481-516.
- Palm Christiane, 1997, *Phraseologie. Eine Einführung*, Zweite Auflage, Tübingen: Narr.

- Pavlova Anna, 2022, Mehrsprachige Datenbank der Phrasem-Konstruktionen, in: Klosa-Kückelhaus A./Engelberg S./Möhrs Ch./Storjohann P. (Hrsg.), *Dictionaries and Society. Proceedings of the XX EURALEX International Congress*, Mannheim: IDS-Verlag, S. 594-604.
- Piirainen Elisabeth, 2020, Wide spread idioms and wide spread idiomatic patterns: results for phraseology and related disciplines, in: Cotta Ramusino P./Mollica F. (Hrsg.), *Contrastive Phraseology. Languages and Cultures in Comparison*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, S. 13-28.
- Schafroth Elmar, 2014, Eine Sache des Verstehens: Phraseme als Konstruktionen und ihre Beschreibung in der Lexikographie Französisch/Deutsch, in: Vázquez M.J.D./Mollica F./Nied Curcio M. (Hrsg.), *Zweisprachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik (Lexicographica, Series Maior 145)*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 83-111.
- Schafroth Elmar / Imperiale Riccardo, 2019, Gebrauchsbasierte Phraseologie des Italienischen: Digitale Lexikographie zwischen Frame-Semantik und Konstruktionsgrammatik, *Lexicographica* 35, S. 87-121.
- Stepanova Marina D. / Černyševa Irina I., 1975, *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*, Moskau: Vyššaja škola.
- Steyer Kathrin, 2012, Sprichwortstatus, Frequenz, Musterbildung. Parömiologische Fragen im Lichte korpuslinguistischer Empirie, in: Steyer K. (Hrsg.), *Sprichwörter multimodal. Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 287-314.
- Steyer Kathrin, 2015, Proverbs from the Corpus Linguistic point of view, in: Hriztova-Gotthard H./Varga M.A. (Hrsg.), *Introduction to paremiology. A comprehensive guide to proverb studies*, Berlin (u.a.): de Gruyter, S. 206-228.
- Stumpf Sören, 2016, Modifikation oder Modellbildung? Das ist hier die Frage – Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen modifizierten und modellartigen Phrasemen am Beispiel formelhafter (Ir-)Regularitäten, in: *Linguistische Berichte* 2/247, S. 317-342.
- Stumpf Sören, 2019, Phraseografie und Korpusanalyse, in: *Linguistik online* 96, 3/19, S. 115-131.
- Ziem Alexander, 2018, Muster im Sprachgebrauch: Construction Grammar meets Phraseology, in: *Linguistik Online* 90, 3/18, S. 3-19.
- Ziem Alexander, 2018a, “Tag für Tag Arbeit über Arbeit“: konstruktionsgrammatische Zugänge zu Reduplikationsstrukturen im Deutschen, in: Steyer K. (Hrsg.), *Sprachliche Verfestigung. Wortverbindungen, Muster, Phrasem-Konstruktionen*, Tübingen: Narr, S. 25-49.
- Ziem Alexander / Lasch Alexander, 2013, *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze (GA 44)*, Berlin/Boston: de Gruyter.

Wörterbücher

<https://www.dwds.de> (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.)) [letzter Zugriff am 14.04.2023].

Küpper Heinz, 2004, Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Digitale Bibliothek 36. Berlin: Herder.

Röhrich Lutz, 2004, Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, Digitale Bibliothek 42. Berlin: Herder.

Schemann Hans, 1992, Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Paweł Lisik (ORCID 0009-0001-0483-8439)
Uniwersytet Wrocławski, Poland

The Most Problematic Aspects of American Pronunciation for Polish Learners of English with and without Prior Phonetic Training

Abstract

Previous research on the topic of contrastive phonetics and phonology of Polish and English and studies of pronunciation errors focused only on British RP without examining General American (GA). Hence, this paper aims to describe the most problematic pronunciation errors that may be made by a Polish learner of American English as a second language, and it also evaluates the role of explicit training in phonetics received by Polish learners as well as determines whether it is possible for learners without prior phonetic training to adopt certain aspects of pronunciation from a native General American English teacher. Furthermore, this paper focuses on pronunciation errors that are caused by the linguistic contrasts. These aforementioned pronunciation errors are verified through a linguistic experiment, which relies on an analysis of parameters regarded as significantly influencing an accent (such as voicing or aspiration) present in recordings of two groups of ten participants, one consisting of learners with a prior phonetic training, and the other without any phonetic knowledge. The results of the experiment show that the most challenging aspect of GA English pronunciation for less advanced learners is the production of sounds that do not exist in the learners' native language, whereas for the learners with prior phonetic experience the most problematic are the rules of releasing the plosives. The experiment also indicates that the role of a native speaker in the pronunciation learning process can be beneficial; however, learners require explicit corrective feedback to avoid distortion and negative transfer.

Keywords: phonetics, phonology, General American English, Polish, contrastive study.

1. Introduction

Correct, flawless pronunciation has frequently been a problematic aspect of language learning and a demanding goal that is hard to achieve for Polish students learning English as a second language. One reason for this problem might be the fact that this area of language is sometimes deprioritized by language instructors in favour of focusing on correct grammar or basic communication (Marks 2017). Previous research on the topic of contrastive phonetics and phonology of Polish and English and resulting from the contrast pronunciation errors, such as Sobkowiak's "English Phonetics for Poles" (2004), focused only on British RP without mentioning General American English (GA), which is a variant of English much widely spread in mass media and popular culture, therefore making this variety more relevant than in the past. The aforementioned popularity of GA interferes with RP taught in schools, causing even more confusion among students, influencing thereby their accent in a rather negative way. Furthermore, pronunciation difficulties and inaccuracies may be also caused by the students' unawareness of the differences between the sound systems and phonological rules of their native language and the second language that is being taught. Hence, in the light of these concerns, this paper provides an updated outlook on current pronunciation problems concerning Polish students of English.

The goal of this paper is two-fold. The first objective is to describe the most problematic pronunciation errors that may be made by a Polish learner of GA English as a second language. The second main aim is to determine whether it is possible for a Polish learner to adopt certain aspects of pronunciation of a native speaker without undergoing previous phonetic training. The study is driven by the following sub-aims: to establish how the Polish sound system affects the English pronunciation of learners with different experiences, to verify whether the phonetically trained students are more given to self-correction than the learners without prior phonetic knowledge (or whether the degree of the features adopted from a native speaker remains similar in both cases), and to establish how the possible pronunciation errors might be avoided and eliminated in the process of teaching. The preferred accent in this paper is General American English, further often referred to as GA English. However, the traits of RP (Received Pronunciation) have been marked as correct.

2. Foregoing research on pronunciation errors

In a broad sense, the notion of a foreign accented speech is characterized by non-native pronunciation features and patterns of speech production. Even

though a foreign accented speech does not always pose a problem, it might lead to misunderstandings in some situations. The communication difficulties that arise due to the differences between the first language (L1) and the second language (L2) of a given speaker are regarded as errors and the most cardinal pronunciation mistakes are those which hinder effective communication (Derwing/Munro 2015). For example, obliterating the difference between minimal pair words by merging certain phonemes can significantly impede the intelligibility of a speaker.

The severeness of communication difficulties may depend on the functional load of a particular phoneme. The notion of functional load (Catford 1987), also known as phonemic load, alludes to the significance of specific elements in making differentiations in a given language. Phonemes with a high level of functional load are very problematic to distinguish when they are distorted, deleted, or substituted. Hence, errors concerning sounds with a high functional load are the most serious ones. The relative functional load of selected pairs of English phonemes has been estimated by Catford (1987). For example, according to Catford, initial consonants with the highest functional load are /k/ and /h/ with the score of 100%, /p/ and /b/ with 98% and /p/ and /k/ with 92% while /t/ and /d/ with 73%. For final consonants, /d/ and /z/ are marked as 100%, /d/ and /l/ with 76%, /n/ and /l/ with 75% and /s/, while /z/ score only 38%. Vowels with a higher functional load are /i/ and /æ/ with 100%, /i:/ and /ɪ/ with 95%, /ɔ:/ and /oʊ/ with 88%, whereas /æ/ /ɑ:/, /i:/ /u:/ are marked with 50%. Therefore, for final codas, it is less problematic to confuse /s/ and /z/ than /d/ and /z/.

Basically, pronunciation errors can be classified into three categories: segmental (a lack of complete control over its vowels and consonants resulting in insertion, deletion, substitution, or distortion), suprasegmental (inappropriate stress, rhythm and intonation) and other (affecting fluency, speaking rate and voice quality).

According to Speech Learning Model (SML), which is one of the current major models of second language pronunciation, sounds can be divided into three categories: new, similar, and same (Fledge 1995). This theory perceives similar sounds as virtually the most challenging category for L2 speakers because of the roughly minimal contrast between the L1 and L2. In view of this theory, errors can be categorized on the basis of their ease or difficulty for pronunciation or the degree of gravity of feature acquisition and then subdivided into segmental, suprasegmental, and connected speech problems.

Contrastive Analysis (CA) hypothesis (Brown 2006) can be seen as an alternative to SML. It states that the errors made in the L2 can be predicted by comparing the phonological inventories of the L1 and the L2. If the segments in both languages are identical (or nearly identical), the phenomenon of positive transfer occurs. Otherwise, L1 knowledge interferes with the L2 learning. A comparison of different phonological inventories has resulted in creating a hierarchy of errors, which predicts the relative level of difficulty that arises due to certain sound relationships. The most acclaimed scale of errors was created by Clifford Prator in 1967. Based on Prator's scale, there are 6 levels of difficulty while learning L2 sounds (Brown 2006):

1. Positive transfer, where L1 and L2 have (nearly) identical phonemes; for example, Polish and English have the same /m/ phoneme.
2. Coalescence, where two L1 phonemes converge into one item in L2, such as Polish /ʂ/ and /ɕ/ coalesce into English /ʃ/.
3. Under-differentiation, when L1 treats two sounds as allophones of one phoneme, whereas L2 treats the two sounds as separate phonemes. For example, in Polish, /n/ and /ɲ/ are allophones of /n/, whereas in English they are separate phonemes, in as *sing* and *sin*.
4. Re-interpretation: a phoneme in L1 has a different distribution in L2. In Polish, /ɲ/ cannot occur in the word-final position, where it mostly occurs in English.
5. Over-differentiation, when L1 lacks a sound in the L2. For instance, Polish has no /θ/ phoneme.
6. Split - when a single L1 item is realized as two different items in the L2. For example, the Polish vowel /u/ corresponds to /ʊ/ and /u:/ in English.

As mentioned in the previous section, previous research on the topic of contrastive phonetics and phonology of Polish and English focused on RP. For example, Sobkowiak (2004) created a list of problematic English words for Polish learners, and Baran-Łucarz (2014) examined students' reflection with respect to individual practice of pronunciation at home. Other linguists and teachers, for instance Gimson (1980), Reszkiewicz (2005), and Bałutowa (1995) created textbooks that addressed teaching and learning English pronunciation in a practical way.

3. The most typical pronunciation errors made by Polish learners of English

The Standard Polish and GA English sound systems contain numerous contrasting phones and in fact very few of them are mutual. Moreover,

the GA phonology is very complex and features many rules absent in Polish, which is a phonetically written language. The rhythms of these two languages are also completely different, since Polish is syllable-timed and English stress-timed (hence the absence of the schwa sound in Polish).

Hence, one of the most common and problematic mistakes made by Polish learners of English is using Polish sounds instead of the English ones (see Table 1 below on the closest Polish equivalents). For example, the American retroflex [ɹ] is substituted by trill [r] or flap [r]. As a matter of fact, Polish learners tend to substitute unfamiliar sounds, such as interdental fricatives, with a variety of other sounds, and in fact it is the substitution inconsistency that makes them unintelligible for a native speaker. For instance, the /ð/ sound in the word *this* is usually substituted by /d/, but in the word *smoothie* it is frequently replaced by fricatives /f/ or /v/ (Sobkowiak 2004; Hudson 2013).

Non-problematic sounds		Problematic sounds	
GA	Polish equivalent	GA	Polish substitution
/p/	/p/	/t/	[t]
/b/	/b/	/d/	[d]
/k/	/k/	/θ/	/f/
/g/	/g/	/ð/	/d/ /v/
/ʔ/	/ʔ/	/ʃ/	/s/
/f/	/f/	/ʒ/	/ʒ/
/v/	/v/	/h/	/x/
/s/	/s/	/tʃ/	/tʃ/
/z/	/z/	/dʒ/	/dʒ/
/m/	/m/	[t]	[l]
/n/	/n/	[ɹ]	[r]
/ŋ/	/ŋ/	/æ/	/ɛ/
[t]	[r]	/ɑ:/	/a/
/w/	/w/	/ɔ:/	/ɔ/
/j/	/j/	/ɔ:/	/ɔ/
/e/	/e/ (/ɛ/)	/ɜ:/	/ɨ/
/i/	/i/	/ə/	–
/u/	/u/	/ɪ/	/ɨ/
[ç]	/ç/	/i:/	/ij/
		/ʌ/	/a/
		/o/	/u/
		/u:/	/uw/
		/aɪ/	/aj/
		/ɔɪ/	/ɔj/
		/eɪ/	/ej/
		/aʊ/	/aw/
		/oʊ/	/ow/
		[h]	/y/

Table 1: The substitute Polish sounds and the closest Polish equivalents of GA English sounds

Another aspect connected to the aforementioned substitution that hinders intelligibility is merging distinctive phonemes, such as /æ/, /ʌ/, and /ɑ:/ and pronouncing all of them as /ɑ/ (Hudson 2013). As a result, the difference between minimal pairs is obliterated, as in the case of the words *hat* /hæt/, *hut* /hʌt/ and *hot* /hɑ:t/ that are consequently turned into homophones and uniformly pronounced as /xat/, which can lead to communication breakdown.

What is more, not applying aspiration significantly hinders intelligibility of utterances as well (Hudson 2013). As has been pointed out by Cavasso (2020), English native speakers differentiate minimal pairs not on the basis of voicing but rather aspiration. An example of such mispronunciation is the word *take* [t^heɪk] pronounced as [teɪk], [t̚eɪk] or [t̚ejk].

Moreover, in accordance with the Polish rule of devoicing word-final obstruents (Cyran 2013), Polish learners of English substitute the final voiced obstruents with their voiceless equivalents, affecting also thereby the rule of lengthening and shortening of vowels and omitting it. For example, the word *lid* [lɪd] is most likely to be pronounced as [lɪt] (as long as the /l/ sound and the vowel are pronounced correctly; otherwise, it will be [lit] or [lɪt]). Hence, this type of mispronunciation again obliterates the difference between minimal pair words, such as *lid* and *lit*. Besides, the Polish rule of voice assimilation described by Cyran (2013) interferes with the English one, which does not feature voicing but only devoicing. As a result, voiceless sounds might be fully voiced and therefore replaced by their voiced equivalents even across morpheme or word boundaries, as in the word *disguise* /dɪs'gaɪz/, which could be mispronounced as /dɪz'gais/ since the /s/ sound would be assimilated to /g/.

Apart from substitution, Polish speakers typically insert a devoiced /g/ (so therefore /k/) after the velar nasal /ŋ/, which is a result of a negative transfer from Polish, where the velar nasal occurs only before /k/ and /g/. Besides, most of the Polish learners are not aware of this phonotactic rule since it is hardly ever taught. Mispronouncing the *-ing* endings is the most frequent example of this error, as in the word *sing* /sɪŋ/, usually pronounced as /sɪŋk/, which results in merging minimal pairs such as *sing* and *sink*.

Conversely, Polish speakers tend to delete the /ʊ/ sound by monophthongizing the /oʊ/ diphthong, as in the word *don't* /daʊnt/. As a result, the words *won't* /wɔʊnt/ and *want* /wa:nt/ (/wɔnt/) may become homophones, which consequently can lead to misunderstandings.

Furthermore, due to the lack of nasalization in GA English, nasalizing vowels is regarded as a mistake. Polish speakers of English are inclined

to do so in the typical Polish nasalization environment, that is especially before fricative sounds, as in the words *constituent* /kən'stɪtʃ.u.ənt/ *pence* /pens/ or *tension* /'ten.ʃən/, pronouncing them as [kɔ̃w'stɪtʃuənt], [pɛ̃ws] and ['tɛ̃wʃən], respectively.

Additionally, applying the Polish rhythm while speaking English and timing it to make each syllable approximately the same in duration significantly hinders intelligibility. As a result, there is no schwa sound and therefore the vowel reduction rule is disregarded. It can be seen not only in individual words (e.g. in *computer* /kəm'pjʊ:tə-/ , pronounced as /kəm'pjʊ:tɛr/) but also in phrases (as in he *could have done it* /hi:kətəv dʌn ɪt/ being pronounced as /hi:kʊd hæv dʌn ɪt/ or even /hi:kʊt xɛf dʌn ɪt/).

Similarly to sentence stress, word stress in English can also be displaced according to the Polish rules of stressing words, that is, usually on the penultimate syllable (Ostaszewska/Tambor 2000). That is why errors in stress placement concern especially similar words present in both languages, such as *America* /ə'merɪkə/ (*Ameryka* /amɛ'rika/ in Polish) or *autobiography* /ˌɑ:təbaɪ'ɑ:grəfi/ (*autobiografia* /awtɔbjɔ'grafja/ in Polish).

Eventually, the last area of typical errors are the exception words that are commonly mispronounced, mainly due to their spelling, such as the word *said* /sed/, which tends to be pronounced as /seɪd/ or the word *money* /'mʌn.i/, frequently mispronounced as /'mʌn.eɪ/ (Sobkowiak 2004:351).

4. The study

4.1. Research questions

This section presents the experiment based on the comparison of the GA English and Standard Polish sound systems and the predictions of the most typical pronunciation errors made by Polish learners of English discussed in the previous section.

The primary aims of this research are to experiment and establish the most problematic aspects of GA English pronunciation for Polish learners, describe how the Polish sound system affects the English pronunciation performed by learners with a different level of linguistic experience, and to verify the predictions regarding the most common mistakes described in Section 3. Subsequently, the third primary objective is to determine whether it is possible for a learner to adopt certain aspects of pronunciation of a native speaker without previous phonetic training. If such is the case, the sub-aim is to describe these aspects that are adopted naturally and without

much effort. Furthermore, the second sub-aim is to verify whether the phonetically trained people are more prone to self-correction than the learners without prior phonetic knowledge (or whether the degree of the features adopted from a native speaker remains similar in both cases). Eventually, the conclusive area of this research concerns the most problematic pronunciation mistakes made by Polish learners and focuses on the potential means to avoid and eliminate the errors in the process of teaching English, since the ability to use of English in the modern world is frequently mandatory, especially in reference to the labor market.

4.2. Participants

The respondents (on average university students at the age of 21-24 years old, with two 50 year old speakers and two 16 year old high school students; half of them were women and the other half men; mostly from the Lower Silesia region; almost every speaker uses or used to use English on a daily basis, according to the questionnaire) were divided into two groups of ten: the one consisting of Polish speakers that had been phonetically trained in GA English accent (C1 or nearly C2 proficiency level) and the other including Polish students speaking English (varying from A2 to C1 proficiency levels) without any phonetic knowledge. The phonetically trained group comprised participants who have studied English phonetic and phonology following a standard academic course at a university. The total results of the two tested groups calculated in percentage terms are described in section 5.

4.3. Experiment format and procedure

The experiment conducted to examine the research questions presented in the previous subsection had a form of a survey sheet containing words and phrases. Each item was selected with regard to a certain phonetic or phonological aspect that had been predicted to be potentially problematic for a Polish learner of English (see Section 3). The complete list of words and phrases used in the experiment is presented in Table 2 below and the actual sheet is included as Appendix 1 at the very end of this paper.

Phonetic/phonological feature	Test word / phrase
final voicing	<i>Fred</i>
final voicing (neighboring voicing contrast)	<i>fret</i>
voicing, voiceless interdental fricative /θ/	<i>thread</i>

Phonetic/phonological feature	Test word / phrase
voicing (neighboring voicing contrast), voiceless interdental fricative /θ/	<i>threat</i>
palatalization, yod-dropping, vowel quality	<i>new</i>
vowel quality, aspiration	<i>come</i>
the /nk/ cluster, voiceless interdental fricative /θ/, vowel quality, neighboring phonemic contrast	<i>think</i>
velar nasal /ŋ/, voiceless interdental fricative /θ/, vowel quality	<i>thing</i>
vowel quality (phonemic contrast between /t/ and /i:/), /l/ velarization, velar nasal /ŋ/	<i>feeling</i>
vowel quality, /t/ release and place of articulation	<i>it</i>
vowel quality (neighboring phonemic contrast), /t/ release and place of articulation	<i>eat</i>
schwa, rhoticity and /r/ quality, vowel quality	<i>before</i>
schwa, final voicing, vowel quality	<i>because</i>
voiceless affricate /tʃ/, final voicing, vowel quality	<i>choose</i>
voiced affricate /dʒ/, diphthong quality	<i>joke</i>
r-coloring, rhoticity, final voicing, vowel quality	<i>bird</i>
vowel quality, /t/ release and place of articulation	<i>but</i>
/l/ velarization, diphthong quality	<i>low</i>
vowel quality (neighboring contrast), /l/ velarization	<i>law</i>
/t/ lateral release, /l/ velarization, vowels quality	<i>outlaw</i>
ash-raising and vowel quality	<i>fan</i>
friction in the [tʃ] cluster, vowel quality	<i>tree</i>
rhoticity and /r/ quality, vowel quality, /t/ release and place of articulation	<i>art</i>
flap, rhoticity and /r/ quality, vowel quality (especially the final /i/)	<i>forty</i>
/h/ quality, reduction of /lʃ/ cluster, vowel quality	<i>half</i>
aspiration, /t/ place of articulation, vowel quality	<i>time</i>
nasal flap or /t/ deletion, word stress, schwa, vowel quality, /t/ release and place of articulation, rhoticity and /r/ quality	<i>Internet</i>
aspiration, vowel quality, final cluster reduction	<i>past</i>
vowel quality, final voicing (a separated case)	<i>good</i>
vowel quality, aspiration and /t/ place of articulation, /l/ velarization	<i>tool</i>
vowel quality, aspiration, final voicing (a separated case) or final cluster reduction	<i>pond</i>
vowel quality	<i>boy</i>
surface palatalization, vowel quality	<i>sea</i>
vowel quality	<i>say</i>
aspiration, diphthong quality	<i>cow</i>
word stress, post-alveolar voiceless fricative /ʃ/, voiced affricate /dʒ/, vowel quality	<i>imagination</i>

Phonetic/phonological feature	Test word / phrase
flap, word stress, vowel quality (especially final /i/))	<i>autobiography</i>
the /s/ sound quality, vowel quality	<i>basic</i>
voice assimilation of /s/, final voicing (a separated case), vowel quality, /l/ velarization	<i>mislead</i>
nasalization, word stress, yod- dropping	<i>constituent</i>
rhythm and sentence stress, schwa and weak forms	<i>The glass is on the table.</i>
release of the /db/ cluster, rhythm, schwa and weak forms	<i>This is a good bike.</i>
rhythm and sentence stress, flap, vowel quality, intonation	<i>What do you want?</i>
palatalization, elision, intonation	<i>What happened last year? Did you find it?</i>
intonation, rhythm, flap	<i>Which house is better?</i>
intonation, rhythm, weak forms	<i>I asked You to CLOSE not to open it!</i>
intonation, word stress	<i>It's ridiculous!</i>
intonation, rhythm, weak forms	<i>No one wants to force you to play...</i>

Table 2: A complete list of words and phrases used in the experiment with primarily examined phonetic and phonological aspects

Every respondent was asked to read the words and phrases out loud and was recorded during the activity (the influence of orthography was not taken into account, since all the respondents were rather proficient in English). Thereafter, they listened to the recording of an American native speaker reading the same list and subsequently, they were asked to read the list again while being recorded. Afterwards, the two recordings were closely examined by a qualified phonologist with regard to the features assessed described in the table above, together with any additional errors that were also registered. The evaluating criteria were boolean, meaning they comprised, for example, either aspiration or a lack of aspiration. Eventually, the results of the two attempts were compared with the aim of searching for the areas of potential improvement.

5. Results

This section focuses on presenting and analyzing the results of the experiment described in the previous sections. The tables below illustrate the total results of the pronunciation errors recalculated in percentage terms with regard to the two groups respectively assessed in the experiment.

Word / phrase	The percentage of errors in the phonetically trained group	Corrections
<i>Fred</i>	–	
<i>fret</i>	–	
<i>thread</i>	final devoicing 10%	voiced /d/ 100%
<i>threat</i>	–	
<i>new</i>	/ɲ/ palatalization 40%	/n/ yod dropping 25%
<i>come</i>	/ɔ:/ wrong vowel 10%	
<i>think</i>	–	
<i>thing</i>	/ŋg/ insertion 10%	
<i>feeling</i>	merging /ɪ/ and /i:/ 10% /ŋk/ insertion 10% /ŋg/ insertion 10%	
<i>it</i>	–	
<i>eat</i>	–	
<i>before</i>	/i/ wrong vowel 10%	/ɪ/ corrected 100%
<i>because</i>	final devoicing 20% /i/ wrong vowel 10%	/ɪ/ corrected 100%
<i>choose</i>	final devoicing 20%	
<i>joke</i>	–	
<i>bird</i>	non-rhotic 10% final devoicing 10%	
<i>but</i>	/a/ wrong vowel 20%	
<i>low</i>	–	
<i>law</i>	/a/ wrong vowel 10% /ɔ:/ wrong vowel 10%	corrected vowel 50%
<i>outlaw</i>	/tɫ/ no lateral release 50% /oo/ wrong vowel 10% /a/ wrong vowel 10%	corrected vowel 100%
<i>fan</i>	/ʌ/ wrong vowel 10% /a/ wrong vowel 10%	corrected vowel 50%
<i>tree</i>	–	
<i>art</i>	–	
<i>forty</i>	no flap 40%	flap 75%
<i>half</i>	/l/ insertion 30% /e/ wrong vowel 10% /a/ wrong vowel 10% /a:/ wrong vowel 10%	corrected vowel /ɛ/ 33% deleted /l/ 67%
<i>time</i>	–	
<i>Internet</i>	/nt/ no deletion 50% non-rhotic 10%	rhotic 100% /t/ deletion; flap 20%
<i>past</i>	/a/ wrong vowel 10% /a:/ wrong vowel 20% no aspiration 10%	corrected vowel /æ/ 33%

Word / phrase	The percentage of errors in the phonetically trained group	Corrections
<i>good</i>	–	
<i>tool</i>	dentalization [t̪] 10%	
<i>pond</i>	final devoicing 10% /ɔ:/ wrong vowel 10%	
<i>boy</i>	–	
<i>sea</i>	–	
<i>say</i>	–	
<i>cow</i>	no aspiration 20%	aspirated 50%
<i>imagination</i>	/ʒ/ wrong consonant 30% /e/ wrong vowel 10%	corrected consonant /j/ 33% corrected vowel /æ/ 100%
<i>autobiography</i>	no flap 40% /ɔ:/ wrong vowel 30%	flap /t/ 50% corrected vowel /a:/ 33%
<i>basic</i>	–	
<i>mislead</i>	/l/ wrong vowel 10% wrong stress 20%	correctly 33%
<i>constituent</i>	could not pronounce 10% wrong stress 10% /tʃ/ deletion 10%	correctly 67%
<i>The glass is on the table.</i>	–	
<i>This is a good bike.</i>	/db/ plosion 10%	/d/ lack of plosion 100%
<i>What do you want?</i>	no weak forms 10%	improved intonation 100% fast speech rules applied 30%
<i>What happened last year? Did you find it?</i>	no fast speech rules 60%	improved intonation 10%
<i>Which house is better?</i>	no flap 10% tap /r/ 10%	improved intonation 10%
<i>I asked You to CLOSE not to open it!</i>	–	improved intonation 10% fast speech rules applied 30%
<i>It's ridiculous!</i>	/i/ wrong vowel 10%	improved intonation 10% correct vowel 100%
<i>No one wants to force you to play...</i>	no fast speech rules 50% dentalization [t̪] 10% /fɔ:rz ju:/ wrong voicing 10%	improved intonation 10% /fɔ:rs ju:/ correctly 100%

Table 3: The total results of pronunciation errors recalculated in percentage terms with regard to the phonetically trained group assessed in the experiment

As Table 3 shows, in the phonetically trained group, the processes of releasing the plosives seemed to be the most challenging aspect to learn, since as many as 50% of the respondents pronounced the /t/ sound without releasing it laterally (or with an optional glottal stop) in the word *outlaw*. Furthermore, not applying the flap sound concerned up to 50% of the ex-

amined subjects, though the failure of the application of the flap depended on its distribution: 50% of the respondents did not apply it in the /nt/ clusters and about 40% of the respondents failed to use it in an intervocalic position. Another problematic area was incorrect palatalization, which occurred in 40% of cases in the word *new*, which was pronounced as /nju:/. Furthermore, 30% of the respondents inserted the /l/ sound in the word *half*, which is likely to result from phonetically read spelling. Moreover, about 30% of the speakers using General American English evinced slight traits of British RP, such as occasionally using /ɔ:/ instead of /ɑ:/. Combining these two accents is generally regarded as an error, especially when done by a speaker with a high proficiency level. The last noticeable aspect that was present in the recordings of 60% of the speakers is not applying (or applying only partly) the rules of casual speech; however, it is highly possible that it stems from the fact that the respondents used careful, monitored speech which is typical of recorded speech.

The easiest feature to adopt (to correct in the second trial) from a native speaker for a phonetically trained person is the flap sound, since altogether 40% of the respondents who had not used it in the first attempt applied it in the second one in various examples, mostly in the words *forty* (75% of improvement) and *autobiography* (50% of improvement). Furthermore, improper vowels are frequently reviewed and corrected after hearing the native speech model. Additionally, initially absent causal speech rules were applied by 30% of the respondents after hearing the model. Generally, the post-listening recordings usually did contain improvements and corrections.

Word / phrase	The percentage of errors in the group without any phonetic training	Improvements
<i>Fred</i>	final devoicing 40%	voiced /d/ 25% prolonged vowel 50%
<i>fret</i>	wrong vowel 20%	corrected the vowel 50%
<i>thread</i>	/f/ 80% /t/ 20% instead of /θ/ final devoicing 50% wrong vowel 20%	pronounced the interdental fricative 20% worsened in vowel quality 10%
<i>threat</i>	/f/ 70% /t/ 30% instead of /θ/ wrong vowel 30%	pronounced the interdental fricative 20% corrected the vowel 33%
<i>new</i>	/ɲ/ palatalization 100 %	
<i>come</i>	no aspiration 90% /a/ wrong vowel 50% [ɔ̃w] wrong vowel 10%	

Word / phrase	The percentage of errors in the group without any phonetic training	Improvements
<i>think</i>	/f/ 80% /t/ 10% instead of /θ/ /i/ wrong vowel 80% /k/ deletion 10%	corrected the vowel 13%
<i>thing</i>	/f/ 80% /t/ 10% instead of /θ/ /i/ wrong vowel 70% /k/ insertion 60% /g/ insertion 30%	voiced the inserted /k/ 67% corrected the -ing ending 11% corrected the vowel 14%
<i>feeling</i>	first vowel /i/ 70% /i/ 20% second vowel /i/ 80% /k/ insertion 60% /g/ insertion 10% clear /l/ 80%	corrected the vowel second vowel while changing the first one to /t/ 22% corrected the ing ending 14% worsened in vowel quality 11%
<i>it</i>	wrong vowel /i/ 40%	corrected the vowel 75% worsened in vowel quality 25%
<i>eat</i>	wrong vowel /i/ 30% wrong vowel /i/ 30%	corrected the vowel 50%
<i>before</i>	distorted /r/ 60% tap 10% wrong vowel /i/ 80%	changed tap to distorted /r/ 100% corrected the vowel 25% corrected the /r/ 17%
<i>because</i>	final devoicing 100% wrong first vowel /i/ 90% wrong second vowel /ɔ/ 40% wrong second vowel /ɔu/ 10% no aspiration 100%	aspirated the /k/ 10% corrected the first vowel 11% corrected the /ɔu/ to closer /ɔ/ 100%
<i>choose</i>	final devoicing 90% wrong onset /tʃ/ 70% wrong vowel /u/ 50% wrong vowel /i/ 10%	corrected the /i/ to closer /u/ 100% corrected the onset 29% voiced the coda 11%
<i>joke</i>	wrong onset /dʒ/ 80% wrong vowel /ɔw/ 80%	corrected the vowel 25%
<i>bird</i>	wrong vowel /i/ 10% wrong vowel /e/ 30% wrong vowel /t/ 40% distorted /r/ 70% non-rhotic 30% final devoicing 50%	corrected the vowel 38% deleted the /r/ 14%
<i>but</i>	wrong vowel /a/ 80% wrong vowel /e/ 10%	corrected the vowel 13% changed the /e/ to closer /a/ 100%
<i>low</i>	clear /l/ 90% /w/ 10%	
<i>law</i>	clear /l/ 90% /w/ insertion 40%	10% who pronounced an acceptable vowel /ɔ:/ changed it to /ɒ:/

Word / phrase	The percentage of errors in the group without any phonetic training	Improvements
<i>outlaw</i>	clear /l/ 80% no lateral release 100% wrong vowel final /w/ insertion 40% wrong initial vowel /ɔw/ or /aw/ 50%	corrected the initial vowel 20%
<i>fan</i>	wrong vowel /a/ 50% wrong vowel /ʌ/ 10% wrong vowel /ɛ/ 10%	corrected the vowel 43% worsened in vowel quality 10%
<i>tree</i>	no fricated release /tr/ 50% wrong initial sound /f/ 10% wrong vowel /i/ 50%	worsened the initial sound substituting if for /f/ 10% corrected the vowel 60%
<i>art</i>	distorted /r/ 90% non-rhotic 10% wrong vowel /ɛ/ 10% wrong vowel /a/ 10%	improved the /r/ quality 11%
<i>forty</i>	distorted /r/ 70% no flap 100% dentalization [t̪] 30% wrong vowel /ɔ/ 10%	flap 20% corrected the vowel 100%
<i>half</i>	wrong onset /x/ 70% wrong vowel /a/ 90% /l/ insertion 80%	deleted /l/ 38%
<i>time</i>	no aspiration 90% dentalization [t̪] 70% wrong vowel and /j/ insertion 60%	corrected the vowel deleting /j/ 17%
<i>Internet</i>	wrong vowel /i/ 70% no schwa 70% incorrect stress 10% distorted /r/ 40% /nt/ no deletion 80%	final /t/ lack of plosion 10% worsened in vowel quality [ɔ̃w̃] 10% deleted /r/ 10%
<i>past</i>	no aspiration 90% wrong vowel /a/ 90%	final /t/ deletion 20%
<i>good</i>	wrong vowel /u:/ 10% wrong vowel /u/ 70% final devoicing 40% glottalized /d/ 10% (not a mistake)	corrected the vowel 25% voiced the coda 25%
<i>tool</i>	dentalization [t̪] 80% no aspiration 60% clear /l/ 60% /l/ deletion 10% wrong vowel /u/ 60%	corrected the vowel 33% improved /l/ 17% applied aspiration 17% worsened in vowel quality 10%

Word / phrase	The percentage of errors in the group without any phonetic training	Improvements
<i>pond</i>	no aspiration 80% final devoicing 60% wrong vowel /ɔ/ 80% nasalization [ɔ̃] 10%	voiced the coda 17% corrected the vowel 13%
<i>boy</i>	insertion /j/ 90%	corrected the diphthong 22%
<i>sea</i>	palatalization /s/ 100%	
<i>say</i>	insertion /j/ 70%	corrected the diphthong 29%
<i>cow</i>	no aspiration 100% wrong vowel and/or /w/ insertion 100%	corrected the vowel 50%
<i>imagination</i>	/s/ 100% insertion /j/ 40% wrong vowel /ɛ/ 50% wrong vowel /i/ 20%	worsened in vowel quality 10% corrected the ash vowel 40%
<i>autobiography</i>	wrong stress placement 40% no flap 100% wrong vowel /ɔ/ 70% insertion /w/ 70%	placed an incorrect stress 10% corrected the stress 75% corrected the vowel 14%
<i>basic</i>	voicing /z/ 60% insertion /j/ 60% wrong vowel /i/ 100%	wrongly voiced /s/ 10% corrected the vowel 20%
<i>mislead</i>	clear /l/ 90% wrong first vowel /i/ 70% wrong second vowel /i/ or /ɪ/ 40% final devoicing 40% wrong stress 40%	corrected the first vowel 57% corrected the second vowel 50% 10% worsened in the second vowel quality
<i>constituent</i>	nasalization [ɔ̃] 20% wrong stress 50% could not pronounce 10% deletion /j/ 30% no schwa 10%	removed nasalization 100% corrected the whole word 10%
<i>The glass is on the table.</i>	no weak forms 90% incorrect intonation 20%	improved rhythm 20% weak forms applied 11%
<i>This is a good bike.</i>	/db/ plosion 60% /tb/ plosion + devoicing 20% no weak forms 70% incorrect intonation 20%	weak forms applied 14%
<i>What do you want?</i>	nasalization [ɔ̃] 30% no weak forms 100% incorrect intonation 60%	removed nasalization 33% applied casual speech rules 10% weak forms applied 10%
<i>What happened last year? Did you find it?</i>	no casual speech rules 90% incorrect intonation 60%	improved intonation 67% applied casual speech rules 11%

Word / phrase	The percentage of errors in the group without any phonetic training	Improvements
<i>Which house is better?</i>	incorrect intonation 80% no flap 90%	improved intonation 75% flap /t/ 11%
<i>I asked You to CLOSE not to open it!</i>	no complex tones; incorrect intonation 80% plosion /skt/ 40%	improved intonation 63% corrected the cluster 25%
<i>It's ridiculous!</i>	no complex tones; incorrect intonation 80% could not pronounce 20%	improved intonation 38%
<i>No one wants to force you to play...</i>	no casual speech rules 90% incorrect intonation 70% non-rhotic 10%	improved intonation 43% rhotic 100%

Table 4: The total results of pronunciation errors recalculated in percentage terms with regard to the group without prior phonetic training assessed in the experiment

By contrast, the group without any phonetic knowledge made significantly more pronunciation errors and the most problematic aspects were weak forms and schwa (none of the respondents applied the correct English rhythm), consonant release (including aspiration, plosion and lateral release with up to 100% mispronounced examples depending on a word), palatalization (all the respondents applied it in the word *new*), the usage of the flap sound (used extremely rarely), vowels (primarily /æ/ and /ʌ/), retroflex /r/ (which was in almost all cases distorted), similar consonants (mainly /f/ and /s/, as in *imagination*) and final devoicing (especially if it is not marked in spelling, as in *because*; otherwise the error frequency equals about 50% as opposed to 100 when it is not marked).

Furthermore, the easiest features to be adopted from a native speaker by a learner without any phonetic knowledge are intonation (up to 67% of improvement among the incorrect answers), word stress (up to 75% of correction) and vowels. However, vowels are not always exactly adapted but the speaker's vowel quality is improved. For instance, nasalization is removed or /i/ is substituted by /i/ which is much closer to the base /i/ sound than /i/.

Interestingly, in defiance of the assumptions formulated in Subsection 4.1. that native speakers can only influence learners in a positive way, some of the results among part of the respondents actually worsened in the second recordings. Perhaps it might have been caused by the lack of knowledge of the English sound patterns. Namely, a given respondent realized after hearing the recording that they should improve, but the only language patterns they were familiar with was the Polish ones, so their attempt to

improve their pronunciation resulted in an over-exaggerated efforts and an eventual distortion of the base sounds. This phenomenon can be observed in the word *tree*, where /t/ is supposed to have fricated release. One of the respondents pronounced it as [tri] instead of [tʃi:] in the first trial. After listening to the recording, he probably realized that the first attempt was incorrect, so he tried to correct it and because there is no fricated release of /t/ in Polish, he substituted the plosive /t/ for the fricative /f/ to sub-consciously add some friction to the syllable onset. Additionally, another possible explanation for the phenomenon of the decline in the pronunciation quality might be lowering the respondent's self-confidence after hearing the native speaker. Then, after realizing he is not as proficient as he thought he was, he might have unintentionally got worse because he stopped trying to pronounce everything the best he could.

6. Pedagogical implications

The presented study has showed a considerable difference between the two examined groups of non-native speakers of English with and without prior phonetic training. The study results therefore clearly indicate the importance of phonetic training in foreign language education. There are obviously other factors, such as individual differences. Some participants may have a better musical ability or are simply better at imitating. As mentioned in Section 2, the most cardinal pronunciation mistakes are those which hinder effective communication. That is why eliminating those errors should be the main goal in the teaching process. It would be worth mentioning that English has numerous sounds that do differ from the Polish ones and monolingual speakers' language patterns are fixed in only one language and therefore such learners are unaware of the existence of sounds other than the ones present in their native language.

For example, while introducing the new sounds, it would be very practical to categorize the importance of contrastive sounds (Levis 2018) on the basis of their functional load and put more emphasis on the most relevant ones, such as highlighting the contrast between /i:/ and /ɪ/ rather than /ɒ:/ and /a:/.

Furthermore, for very experienced learners it would be beneficial to put more focus on the processes connected to releasing the plosive sounds such as aspiration, the lack of plosion, nasal release, and lateral release, since these have turned out to be the most problematic even for the very proficient speakers after a phonetic training.

The role of a native speaker in the pronunciation teaching process has proved to be beneficial, because the native pronunciation model prompts learners to self-correction. However, at the less advanced stages of learning, the role of a teacher providing feedback is crucial, since the pronunciation can sometimes worsen or get distorted after a student tries to imitate a native speaker.

7. Discussion

In the context of the previous research findings, the experiment presented in this paper has developed the foregoing knowledge concerning the pronunciation errors among Polish learners of English. The study has shown the exact phonetic and phonological areas that are challenging even for students who have finished academic phonetic training. Therefore, the results of this study can be beneficial for methodologists, who can employ the findings into their teaching strategies and put more focus on the problematic areas.

Furthermore, the study has confirmed the accuracy of the previous findings (such as the Functional Load theory, the Speech Learning Model, or the Contrastive Analysis hypothesis) simultaneously narrowing their scope, by focusing on other aspects, such as phonological rules.

Nevertheless, the results might have been different if the experiment had been conducted on a larger group of participants or engaged more phoneticians and phonologists in the process of analysis. Hence, further research could employ a larger group of participants in order to statistically confirm the current findings, and therefore making it more eligible. Additionally, another factor that could have been tested is the orthographic influence on pronunciation, which was disregarded in this test, due to potential irrelevance, since all the respondents could speak English fluently.

8. Conclusions

As was mentioned before in Section 3, the Standard Polish and GA English sound systems contain numerous contrasting phones; in fact, very few of them are mutual, and that was exactly the most problematic area for the beginner learners.

The primary aim of this paper was to describe the most problematic pronunciation errors that may be made by a Polish learner of English as a second language. According to the study reported in Section 4, the most problematic issue is the unawareness of the sounds non-existent in the learner's native language. With respect to the advanced learners, the most

challenging areas are the phonological rules of releasing the plosives. Hence, there should be more emphasis put on these aspects of pronunciation in the language teaching courses and their curricula.

Furthermore, the second main aim was to determine whether it is possible for a learner to adopt certain aspects of pronunciation of a native speaker who has not undergone any previous phonetic training. The research results show that the role of a native speaker in the pronunciation teaching process proves to be beneficial, because the native pronunciation model prompts especially more advanced learners to self-correction. However, at the initial stages of learning, the role of a teacher providing feedback is crucial, since the pronunciation can sometimes worsen or get distorted after a student tries to imitate a native speaker.

References

- Bałutowa Bronisława, 1995, *Wymowa angielska dla wszystkich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Baran-Lucarz Małgorzata, 2014, *Podjęcie studentów filologii angielskiej do refleksji w nauce wymowy*, in: *Neofilolog* 42/1, pp. 9 -23.
- Brown Douglas, 2006, *Principles of Language Learning and Teaching*, San Francisco: San Francisco State University.
- Catford John C., 1987, *Phonetics and the Teaching of Pronunciation: A Systemic Description of English Phonology*, in: Morley J. (ed.), *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, Washington, DC: TESOL, pp. 87-100.
- Cavasso Luca, 2020, *English as a voicing and aspirating language: Evidence from nonnative speech perception*, date of access: 14.12.2022 (https://summit.sfu.ca/_flysystem/fedora/sfu_migrate/19954/etd20784.pdf).
- Cyran Eugeniusz, 2013, *Polish Voicing. Between Phonology and Phonetics*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Derwing Tracey M. / Munro Murray J., 2015, *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Flege James E., 1995, *Second language speech learning: Theory, findings and problems*, in: Strange W. (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, Baltimore: York Press, pp. 233-277.
- Gimson Alfred C., 1980, *An Introduction to the Pronunciation of English*, London: Edward Arnold.

-
- Hudson Joseph, 2013, 10 English Pronunciation Errors by Polish Speakers, date of access: 30.11.2021, (<https://pronunciationstudio.com/polish-speakers-english-pronunciation-errors/>).
- Levis John M., 2018, *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*, Cambridge University Press.
- Marks Jonathan, 2017, *Pronunciation in Coursebooks*, date of access: 04.03.2022 (<https://mawsig.iatefl.org/pronunciation-in-coursebooks/>).
- Ostaszewska Danuta / Tambor Jolanta, 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Reszkiewicz Alfred, 2005, *Correct Your English Pronunciation*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sobkowiak Włodzimierz, 2004, *English Phonetics for Poles*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Appendix - Research questionnaire sheet**wiek / age :****pochodzenie (miasto) / descent (city):****Odpowiedz na poniższe pytania krótko, w kilku słowach. / Answer the questions below in a few words.**

- a) Czy miałeś / miałaś jakikolwiek kontakt z osobą anglojęzyczną? (tak / nie) / Have you ever had any contact with a native speaker of English? (Yes/no)
- b) Pobyt za granicą (tak / nie; ile czasu) / Stay in a foreign country (yes/no; for how long)?
- c) Kontakt poprzez media: muzyka, filmy, gry, itd. (wymień) / (contact via media: music, movies, games, etc. (list)?
- d) W jakich celach używasz angielskiego (np. w pracy, do rozmowy ze znajomymi, itd.) / What are the purposes of your use of English (e.g. at work, to talk with friends, etc.)?
- e) Jeśli używasz angielskiego, to jaką ma formę (pisaną, mówioną) ? / If you use English, then in which form (written, spoken)?

Przeczytaj na głos poniższe słowa. / Read the words below out loud.

Fred

fret

thread

threat

new

come

think

thing

feeling

it

eat

before

because

choose

joke

bird

but

low

law

outlaw

fan

tree

art

forty

half

time

Internet

past

good

tool

pond

boy

sea

say

cow

imagination

autobiography

basic

mislead

constituent

Przeczytaj zdania na głos tak szybko i naturalnie jak możesz. / Read the sentences out loud as fast and naturally as you can.

The glass is on the table.

This is a good bike.

What do you want?

What happened last year? Did you find it?

Which house is better?

I asked You to CLOSE not to open it!

It's ridiculous!

No one wants to force you to play...

Dziękujemy za udział w badaniu. / Thank you for your participation in the experiment.

Agata Słowik-Krogulec (ORCID 0000-0002-5530-3880)
Uniwersytet Wrocławski, Poland

Exploring subjective well-being of older adult foreign language learners: Results of a pilot study

Abstract

Societies are ageing and there is a growing desire in people aged 60 and more to continue their education in late adulthood. Yet, there is still a scarcity of research related to Foreign Language Geragogy and to the relationship between well-being and foreign language (FL) learning in later years. The results of recent studies show that learning another language can be not only related to maintaining, slowing down, or, to some extent, even improving the decline of cognitive functions in older age, but it might also have a positive impact on the quality of life of healthy, normally ageing older adults (Klímová et al. 2021; Pikhart/Klímová 2020). The main aim of this research, conducted at the University of the Third Age in Wrocław, was thus to evaluate the level of subjective well-being in a group of 31 Polish beginner and pre-intermediate level learners of English and to suggest classroom implications that might enhance positive functioning. The study adopted a mixed-methods approach: the quantitative data was presented using descriptive statistics and the qualitative data was analysed using nVivo software. A thematic analysis of the data set was done to identify patterns of meaning. The results indicate that FL courses can affect older adults' quality of life and should, therefore, focus not only on the development of linguistic abilities, but that they also need to offer opportunities for socializing, and fostering emotional and social well-being. The teachers' role is thus to improve third age learners' FL skills alongside autonomy and agency, as well as to strengthen a sense of community and connectedness, and to promote positive ageing.

Keywords: positive psychology, foreign language geragogy (FLG), older adults, older adult foreign language learners, lifelong learning.

1. Introduction

The past two decades have seen an increasing scientific interest in the fields of Positive Psychology and Foreign Language Geragogy (FLG, i.e. foreign language learning and teaching to older adults). Awareness of the importance of lifelong learning in ageing societies has also gradually increased not only among scholars, but perhaps most importantly, within the older adult cohort itself. Indeed, the extent of the voluntary pursuit of knowledge and self-improvement can be exemplified by both the number of people at the age of 60 and older who are currently interested in continuing their education in later life, and the wide range of educational opportunities designed to answer the particular learning needs of this age group.

At present in Poland there are 640 Universities of the Third Age (U3A), which is a substantial increase of more than 500 in only a decade (GUS, 2018), and numerous other senior centres as well as private language schools offering foreign language (FL) courses to older adults (OA). The data presented by Statistics Poland (GUS, 2020) shows that English as a FL is currently the most popular subject at the U3As. The five main reasons for this, enumerated by OAs, are as follows: the need to communicate with family and friends living abroad, to socialize with peers, to travel without seeking help of others, to understand the increasingly hostile linguistic environment, and, finally, to slow down age-related cognitive decline (see Słowik-Krogulec 2019a, 2019b, 2020).

Learning a foreign language may positively affect the lives of healthy, i.e. normally ageing, older adults as it can be related to maintaining or slowing down cognitive decline or, as reported by Antoniou/Wright (2017), it may, to some extent, even improve cognitive functioning (see also Bubbico et al. 2019; Klímová 2018; Valis et al. 2019; Ware et al. 2017; Wong et al. 2019). However, caution is needed as there are also studies which prove that the opposite might also be the case – learning a FL in later life may have little to no effect on our cognition (Berggren et al. 2018; see also Pfenninger/Singleton 2019).

At the same time, since Seligman's inaugural speech as the President of APA devoted to Positive Psychology (PP) in 1996, studies in this branch of psychology have also started to gain popularity. As a result, quality of life in the third and fourth age has also become the centre of research (see, among others, Bar-Tur 2021; Cwirlej-Sozańska et al. 2018; Kivi/Hansson/Bjälkebring 2021; Owen/Berry/Brown 2022). In fact, foreign language learning has been shown to affect personal development, but at present,

the research on subjective well-being (SWB) in the context of older adulthood and second language acquisition is scarce and any study devoted to it is still filling the gap (see Klímová/Pikhart/Cierniak-Emerych et al. 2021; Klímová/Pikhart/Dziuba et al. 2021; Matsumoto 2019; Pikhart/Klímová 2020).

A review of the literature

2. Positive Psychology

Positive Psychology (PP) is a branch of psychology that gained prominence at the beginning of the 21st century. Seligman (2002:7) defines it as “a psychology of positive human functioning that achieves a scientific understanding and effective interventions to build thriving individuals, families and communities.” Yet, as described by Peterson (2006), it is rather a young field with a long history (see MacIntyre 2021:4) as happiness and the good life (or more specifically eudaimonia) were already a subject of interest in ancient Greece (McMahon 2006). The term itself was first used by Maslow in 1954, and it was later popularised and brought into the limelight by Seligman/Csikszentmihalyi (2000), who defined this new branch and presented their arguments for its initiation in their seminal paper in the *American Psychologist*. The three main reasons for the need for PP delineated by the authors are as follows: “increasing well-being and happiness, balancing the research agenda, and avoiding quack cures and unsubstantiated self-help advice” (MacIntyre 2021:4-5). The role of PP is thus to introduce a new perspective to the otherwise imbalanced research, which has so far concentrated too much on what goes wrong instead of what goes right in life (Peterson 2006:4) and its main objective is to build on positive emotions and an appreciation of life instead of dealing with negative experiences (Budzińska 2021:116).

There are three pillars on which positive psychology has been built: positive experiences, positive character traits, and positive institutions (Seligman/Csikszentmihalyi 2000). The first two pillars have been given a lot of scientific attention in the past few years. As a result, there are many publications related to positive emotions (see, among others, Fredrickson 2004, 2010) and to various ways of capitalising on individual differences (Park/Peterson/Seligman 2006; Budzińska 2021). In contrast, positive institutions, which in the context of FL education concentrate on the flourishing

of families, classrooms, schools, and policy makers, has so far received much less attention (see Budzińska 2021).

3. Positive Psychology 2.0

As pointed out by its critics, the binary representation of either positive or negative emotions is limiting and does not encompass the complexity of what it means to be human. Thus, in recent years there has been a call to complement Seligman's original concept and to refocus attention by introducing PP 2.0 (Wong 2011; see also Lomas 2016). Instead of addressing mainly the concepts of happiness and positive emotions, the role of PP 2.0, or the second wave of positive psychology, is to draw on previous research into negative emotions and to present the two as complementary and not mutually exclusive aspects of human experience as our "well-being is fundamentally about joining of these two realms" (Ryff/Singer, 2003: 279, qtd. in Wong 2011:70; see also MacIntyre et al. 2019). The interplay between the positive and the negative in social contexts makes it possible to paint a more holistic picture, which, according to its proponents, should replace the somewhat problematic and less accurate black-and-white representation. It is a "more nuanced approach to the concepts of positive and negative, and by a subtle appreciation of the ambivalent nature of the good life" which is "above all epitomised by a recognition of the fundamentally *dialectical* nature of wellbeing," as pointed out by Lomas/Ivtzan (2016: 1758). Along similar lines, Gregersen et al. (2014:329) argue that "it is not the presence of positive emotion but the ratio of positive to negative emotion that is especially important for wellbeing."

4. Positive Education (PE) and Positive Language Education (PLE)

MacIntyre (2021), who is considered the father of PP in SLA, enumerates three reasons why the studies of PP are important in relationship to language learning. The author argues that PP studies not only elucidate less often discussed aspects of FL education, but also introduce new approaches to research, and exemplify activities or interventions that have been successfully used in PP and which might be applied to learning and teaching another language (ibid.: 4). MacIntyre/Gregersen (2012:193) discuss the role of emotions in FL learning and claim that although "positive emotion facilitates the building of resources because positive emotion tends to broaden a person's perspective, opening the individual to absorb the

language,” and “negative emotion produces the opposite tendency, a narrowing of focus and a restriction of the range of potential language input” there needs to be a balance between the two (see also Fredrickson 2004).

In their article, Mercer et al. (2018:11) argue that there is a need “for an empirically validated framework of PLE” to be developed and practically implemented, in different cultural as well as linguistic settings. The authors also highlight the importance of promoting well-being, which is vital for both FL learning and an improved quality of life, and they also add that this crucial life skill can be taught. In fact, PLE interventions can be successfully implemented by FL educators to bridge the gap between linguistic and non-linguistic competences (such as broadly defined and often discussed 21st century skills), which are an integral part of language learning. Well-being should thus not only be an approach to, but also the result of education, including learning a foreign language, as it is a key skill that is vital for life both within and outside the class (ibid.: 13). Finally, Mercer et al. (2018:24) pose the question of whether fostering such a core life skill as well-being “is especially ‘positive’ language education, or simply what good language education ought to be anyway.” Hence, incorporating well-being aims and introducing PP interventions in SLA is vital at all stages of teacher training and student development. Moreover, promoting well-being and combining its aims with those of language learning has become crucial in the context of the broadly understood 21st century skills. In fact, the foreign language classroom offers good conditions for positive language education to flourish.

5. Well-being

In recent years there has been an increasing academic interest in the relationship between psychological factors and FL education. As pointed out by Mercer/Ryan (2016), “[i]n terms of both practice and research, language education has been moving away from solely language or teaching-based models towards a greater focus on the various contributions learners make to their own learning (Breen 2001:2), as is evident in the shift towards more learner-centred models of learning.” Hence, self-reports of people’s subjective well-being (SWB) have become a centre of scientific attention.

The rapidly growing body of research into well-being has led to a multiplicity of theories. The vagueness results, on the one hand, from the changing understanding of the basic concepts of happiness, well-being, or quality of life, and on the other, from the theories that have evolved

around them and include various components (Wong 2011; Jayawickreme/Forgeard/Seligman 2012:327). SWB quickly substituted the early concepts of positive psychology – happiness, and authentic happiness (Seligman 2002; Scorsolini-Comin et al. 2013). Moreover, while the earlier studies equated happiness with SWB, nowadays there are two different approaches that can be distinguished: hedonic and eudemonic well-being. The former type concentrates on self-perception of one's quality of life including "both affective measures of positive affect and negative affect as well as a cognitive measure of life satisfaction," and the latter measures SWB by analysing, for instance, "constructs such as meaning, purpose, engagement, and flow" (Jayawickreme/Forgeard/Seligman 2012:328; see also Ryan/Deci 2001). In other words, the difference between these two approaches is in the subjects' judgement of their own feelings and moods, vs. meaning and purpose of life (Steptoe et al. 2015), or "feeling good," vs. "doing well," respectively (Jayawickreme/Forgeard/Seligman 2012:332). However, the authors (2012) also note that by focusing solely on SWB, this distinction is blurred (*ibid.*). Steptoe et al. (2015) add the third aspect of SWB, namely evaluative WB, which as the name suggests is an evaluation of one's life or, for instance, job satisfaction. In addition, in the past decade, Diener (2006:400) has redefined subjective well-being and proposed his description, in line with which this concept should be viewed as "an umbrella term for different valuations that people make regarding their lives, the events happening to them, their bodies and minds, and the circumstances in which they live."

There are two models of well-being. The first one, i.e. Seligman's (2012) PERMA model, is an acronym that encompasses five elements: positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishments. Although originally introduced within the context of PP, all its aspects have important implications for FL studies and education. The second model, EMPATHICS proposed by Oxford (2016:73) adapts and draws on PERMA theory, but it simultaneously extends it so that it is more directly applicable to SLA studies. As such, it has been designed to reflect the complex and dynamic nature of the language learning experience and to "open up a discussion about a psychology of well-being for language learners" (*ibid.*: 11). Oxford's model also highlights the existence of interrelationships and "connections within and across the nine EMPATHICS dimensions," which are as follows: emotion and empathy, meaning and motivation, perseverance, agency and autonomy, time, hardiness and habits of mind, intelligences, character strengths, and self-factors (*ibid.*: 71).

Subjective well-being is usually measured by self-report with the use of Satisfaction with Life Scale (SWLS) (Diener et al. 1985; Pavot/Diener 1993), the Self-Anchoring Striving Scale (Cantril 1965), Fordyce's Happiness measure (1977), the Positive and Negative Affect Scale (PANAS) (Watson/Clark/Tellegen 1988), and the Scale of Positive and Negative Experiences (SPANE) (Diener et al. 2009). However, as the currently available measurement scales do not reflect the reality of a foreign language classroom experience, especially that at the U3A, it is difficult to apply them to FL students, and to older adult learners in particular (see sec. Instrument and data analysis procedure).

6. Lifelong learning and well-being

Since the endorsement of the Active Ageing Framework by the WHO in 2002, policies and practices regarding ageing have been affected worldwide. At the same time, both the opportunities and the challenges of active ageing have been highlighted and its three equally vital elements – physical health, mental health, and social connections – advocated. Unlike the traditional activity theory, which assumed that older adults should “maintain the same levels of activity as they did in middle age by ‘denying the onset of old age’ (Walker 2002:122)” (Narushima 2016:654), the new framework concentrates on *any* type of activity, whether social, economic, cultural, or civic, performed within one's abilities. As a result, both the governments' role in enabling older adults to remain active by creating an age-friendly system, and the third agers' right to be given opportunities are highlighted.

Instead of seeing old adulthood as the time of general decline, nowadays it “is viewed as period of opportunity and wellbeing, with retention or development of the psychological and cognitive resources to cope with life's challenges” (Bowling/Illiffe 2011:13). However, it should be noted that not everyone ages normally (i.e. without any pathologies) and with age this number decreases (Deary et al. 2009; Kirkwood 2005). As noted by Grant (2014), there is a relationship between people's level of education, socioeconomic status, or even baseline intelligence, and the different degree of resistance to age-related pathological brain changes (see *cognitive reserve hypothesis*). Cognitive loss might be affected by various life experiences, health, psychomotor abilities, or even physical exercise (Hultsch et al. 1998). Thus, there is a relationship between the degree of cognitive impairment and an active life (including exercising, socialising,

or taking up intellectually stimulating tasks, such as FLL) (see *lifestyle-cognition hypothesis*, Harada et al. 2013). According to Singleton/Pfenninger (2018:256), “[t]he current consensus among cognitive scientists is that the brain retains plasticity throughout life, and that it may be modified by experience at any age,” while learning a FL, “may contribute to active and healthy ageing, being a cognitively challenging activity that seems in specific circumstances to promote neural plasticity and to foster social interaction and individual mobility” (Pfenninger/Singleton 2019:2; see also Antoniou et al. 2013). Along similar lines, Birdsong (2006) argues that there are age-related regional and cognitive brain changes which may affect late-life FL education.

According to Diener and Ryan (2009:392) there is a “growing body of evidence [which] suggests that high well-being and life satisfaction significantly improve life within the four areas of health and longevity, work and income, social relations, and societal benefits.” Along similar lines, Jayawickreme/Forgeard/Seligman (2012:2) argue that there is a relationship between each of the aforementioned three aspects of SWB and lower mortality rates, health (including improved cardiovascular function, or feelings of depression), or job performance. Foreign language education in later years concentrates to a large extent not only on acquiring linguistic abilities, but also on building social bonds, strengthening connections with peers, and advocating positive ageing (see *successful ageing*, Ba Tur 2021). It might thus be argued that improved self-reported well-being could affect FL education and the likelihood of better performance and enjoyment of the benefits accrued from learning a language in a friendly and non-threatening learning environment. Pikhart et al. (2021:1194) argue that for older adults meeting with peers while being in a cognitively stimulating environment can lead to an “increased sense of achievement, sense of life purpose and future prospects.” As already mentioned, there is also research suggesting that learning foreign languages in later life might affect the quality of life, health and well-being of older adults, but these studies are still very scarce. According to Pikhart/Klímová (2020) “FLL cannot dramatically improve memory and cognitive deterioration of older adults, however, it can improve QoL [quality of life] by increasing subjective happiness that is connected to improved wellbeing” (abstract). In fact, Narushima et al. (2018:651) refer to recent research aimed at examining the relationship between psychological well-being and late life education, whose results point to long-term positive effects of continued participation in informal and engaging activities on older adults’ well-being, even in

the case of the “most vulnerable,” as it equips them with a compensatory strategy that strengthens their reserve capacities. This, in turn, allows OA learners to become more autonomous and affects their sense of fulfilment beyond the classroom.

The Study

7. Study aims

This pilot study was carried out in April 2023, at the University of the Third Age (University of Wrocław) in Poland. The aim of the research, which employed a mixed-methods approach, was to investigate older adult learners’ opinions regarding their self-perceived well-being in the FL classroom (as compared to other classes at the U3A), to explore the students’ needs, reactions to and opinions on the experience of FL learning after two semesters, and to define the basic principles of a student-friendly and effective FL course from OAs’ perspective. Its subsidiary aim, however, was also to test the data collection tool and to discern potential limitations of the research, all of which are discussed in the following sections.

8. Participants

There were 31 older adults (29 females and 2 males), aged 61-84 (see Table 1 below), who took part in the research. All of the participants agreed to having their information processed and informed written consent was collected. At the moment of data collection, 22 participants attended classes for Beginners (CEFR A1) and it was their first year of studying English at the U3A in Wrocław (later referred to as B#, B1-B22), and 9 were in the Pre-Intermediate group (CEFR A2). The latter group of learners (from now on described as PI#, PI1-PI9) had between 5 and 15 years of FLL experience at the U3A in Wrocław. Each group was taught by a different teacher. Currently some of the participants are also studying German (n=5), Russian (n=1), and Spanish (n=1). They also had previous experience of studying other languages (mainly at school) before attending classes at the U3A. These languages include Russian and German (n=29 of each language), Latin (n=3), and French (n=2). 22 of the respondents had completed higher education and the remaining 9 had finished secondary school.

Age	Number of students	Percentage
50-60	0	0
61-70	19	61%
71-80	8	26%
81+	4	13%

Table 1: Age of students. Source: own research

9. Instrument and data analysis procedure

As pointed out by Tove et al. (in press), subjective well-being, which is to be measured in this study, comprises both affective and cognitive components. The former group includes mainly positive and some negative feelings, and the latter is related more specifically to an evaluation of one's life satisfaction.

The study presented in this article is divided into two parts. Part I is an original 5-point Likert scale questionnaire (consisting of 6 items), showing the degree of agreement or disagreement with the given statements. Each item is followed up by an open-ended question. Its aim is to establish the reasons for learning a FL in later life and to get a more in-depth analysis of the subjects' beliefs associated with the relationship between FLL and their SWB. Part II consists of 55, 4-point Likert-scale statements adapted from Woll/Wei's (2019) report on cognitive benefits of language learning as well as Pikhart/Klimova's (2020) research on OAs' well-being, and is inspired by a review of the literature. As a result, in the study in this article there is no control group of university students and the questionnaire has been expanded and divided into cognitive, affective and other components that can affect OA learners' self-perceived well-being in the FL classroom.

The study adopted a mixed-methods approach. The results of both Parts I and II of the questionnaire include quantitative data computed in MS Excel and presented with the use of descriptive statistics (percentages). The qualitative data has been analysed with the use of nVivo software. Thematic analysis of the data set was done and the recurrent themes, topics, ideas, and patterns of meaning were identified (Braun/Clarke 2012). The responses of participants provided in the interviews were transcribed and translated into English by the author.

10. Presentation of research results and discussion

Part I

The first part of the study consisted of 8 open-ended questions, 6 of which had an additional option of showing one's disagreement or agreement with the given statements (see Table 2). All of the respondents agreed that the English classes offered at the U3A are student-friendly. Similarly, nearly everyone ($n=93.5\%$) showed their agreement with the fact that these classes affect their well-being. When asked if there is a difference between English classes and other classes at the U3A in terms of their influence on students' well-being, 67.7% of the participants agreed that that English classes have a greater impact, (41.9% strongly agreed and 25.8% agreed), but the same number of the respondents disagreed ($n=25.8\%$). Experiencing FL anxiety was reported by 22.6% of the learners, however, when asked if it is different to other classes at the U3A, only 3.2% (one participant) expressed their agreement that English classes are more stressful. The last question showed very different reactions, with nearly the same number of the learners agreeing ($n=41.9\%$) and disagreeing ($n=38.7\%$) with the statement that teachers can do something to affect their well-being. The varied responses were later clarified by the respondents in their comments (see below).

	%	Strongly disagree	Disagree	I don't know	Agree	Strongly agree
1	Why do you study English?	an open-ended question only				
2	Are English classes OA student-friendly?	0	0	0	25.8	74.2
3	If you were to change something in your English classes what would it be?	an open-ended question only				
4	Do the English classes affect your well-being?	0	6.5	0	25.8	67.7
5	Do the English classes have a greater effect on your well-being than other classes at the U3A? Why? Please explain.	0	25.8	6.5	25.8	41.9
6	Have you ever felt anxious during your English classes? Please explain.	32.3	41.9	0	22.6	3.2
7	Are your English classes more stressful than other classes at the U3A? Please explain?	58.1	38.7	0	3.2	0
8	Do you think that your English teacher could do something to affect your well-being?	16.1	25.8	19.4	12.9	25.8

Table 2: General questions related to OAs' FLL experience and their SWB

The first open-ended question regarding the reasons for studying English at the U3A confirmed the majority of earlier findings (see Słowik-

Krogulec 2019a, 2019b). Older adults often study English to understand their family members who live abroad (PI3: “*I’ve always enjoyed learning new languages, so I decided to learn English. My son married a foreigner so my knowing the language is also beneficial for my family*”), but also for self-reasons, which also include a relationship with their immediate family (B14: “*Attending U3A is the best decision I have made recently. I did it for myself, but also to do homework with my grandchildren*”). Another aim is to travel without the need to seek help from other people, which is also related to an awareness of the role of English as a lingua franca (B6: “*I love travelling and it’s impossible if you don’t know English. It is necessary to know English as it is an international language*”). Along similar lines, an ability to understand an increasingly hostile and foreign linguistic landscape was mentioned (PI6: “*We live in an English-speaking world. Maybe even I will be able to understand something? It’s really satisfying when you know the basis of a foreign language – the practice made me aware of that*”). Another important aspect highlighted by the participants was the need to socialise and spend time with others, especially in a difficult situation (B11: “*I was depressed and I wanted to spend more time with other people after my husband suddenly passed away*”), but also to feel valued and connected (B6: “*I wanted to learn new things in a friendly environment in which we are not assessed, made to feel anxious, and we can finally feel that we are needed*”). The respondents also showed their awareness of the benefits of lifelong learning in later life, which can be pleasurable or exciting and allows them to continue active living in their third age (PI5: “*I like learning I am still interested in a normal, active life*”; B17: “*My daughter once told me that in London even 80-year-olds learn new languages, so I thought ‘why not’ and here I am. It’s been great!*”). Finally, there are also those who treat their FL classes as a remedy for memory problems, a meeting place and a way to improve their overall well-being (B2: “*To practise memory, meet new people and to improve my well-being. I want to be able to communicate with others, to travel abroad and not get lost in another country*”).

When asked if English classes are friendly for older learners, the respondents pointed mainly to the teacher as an important factor affecting their feelings (PI2: “*The teacher is very nice and friendly*”; PI5: “*Our teacher is a professional and she teaches extremely well, which is why all the students are very happy to attend these classes*”). Other comments were related to the teacher’s role in creating a non-formal and non-threatening learning environment (B9: “*Definitely yes – it is a very friendly environment,*

the teacher is open and helpful"; B12: *"I like the 'informal' atmosphere of these classes, as well as the patience and kindness of our teacher"*; B15: *"Definitely. The classes are nice, informal, and interesting, everyone feels comfortable, and we laugh a lot"*).

The comments with suggestions for improvement, in question 3, were offered mainly by pre-intermediate students, who felt uncomfortable with the level of classes, which according to the participants were too difficult for some of the learners. This problem, however, reappears every year and is related to the University's policy of not introducing any form of placement evaluation – at present the learners decide which group they would like to join. Introducing some form of assessment (even if only done by the teacher at the end of each year) could solve this issue (PI2: *"Classes should be divided into stronger and weaker students, at present it is a mixed-ability group labelled as Pre-intermediate"*; PI4: *"Everything is ok when it comes to the teacher, but there should be more groups – there should be more levels available"*). Also, the size of the groups should be reconsidered (PI3: *"The classes are great, but if the group was smaller learning would be more effective"*). In addition, the learners discussed the coursebook which was chosen by their FL teacher, who seems to be flying with the fastest in a mixed-ability group (PI6: *"The book is far too difficult"*; PI7: *"More speaking and an easier course book. It's very stressful to use this one as I don't understand many things"*). Finally, an interesting suggestion was made by both groups of the respondents who expressed their need for online and hybrid classes, which would allow them to take part in classes in case of, for instance, an illness (PI5: *"The English classes are taught by very competent teachers, but there should be more classes online so that we can attend even when we are feeling not too well. Also, it's a pity that we are not using computers during the classes"*; B6: *"More hybrid classes – in-class and online options should be available at all times"*).

The aim of question 4 was to establish whether EFL classes can affect the learners' well-being. Some of the respondents simply described their positive experience related to these classes (B8: *"Yes, I like these classes very much – they most definitely improve my well-being"*), while others mentioned such aspects as the feeling of belonging or connectedness, which is experienced even beyond the classroom after the classes are over (B4: *"It's great to be able to understand other people and cultures. The classes have a great influence on our well-being as thanks to them we don't feel lonely, and a lonely person is often depressed"*; PI5: *"Absolutely. Know-*

ing English is crucial nowadays – I feel so much better now that I know I am not 'left out', after every class I feel so excited and positive"). Other comments were related to an improved self-confidence, satisfaction, and motivation (PI6: *"English classes affect my well-being. I feel more active and self-confident, I feel motivated to work as I can clearly see the effects of my learning"*; B7: *"Yes. I always wanted to learn this language. I feel really satisfied and motivated now that I have started"*). Once again, the learners' family is also mentioned as an important encouraging and motivating factor (PI3: *"Definitely! I am very happy that I'm gaining new skills, my family is very proud of me. I also have a better relationship with my English-speaking daughter-in-law thanks to that. I am not afraid to use English anymore. Now I am more encouraged to use English and to talk to other people"*).

Some of the respondents clearly stated the role of EFL classes in affecting their well-being when compared to other classes at the U3A (B20: *"Definitely, these are the only classes I am really waiting for"*). Once again, the respondents highlighted the effect that English classes have on their overall self-perceived well-being which extends outside the classroom (B15: *"I think they really do affect my well-being as I feel more self-confident and really satisfied every time I leave the room"*; PI6: *"I think so, after English classes I am happy the whole day and I am waiting for the next ones"*). Other participants showed the difference between EFL and other classes at the U3A and pointed to the feeling of connectedness that is the result of the ability to understand the world better and of the feeling of belonging to a widely understood English-speaking community (B17: *"Yes, because learning English allows me to understand the world better – watch films, TV commercials, understand words and expressions used in everyday discussions"*). Knowing English also positively affects their sense of autonomy (B22: *"These are the only classes that make me feel that I can manage by myself. I like travelling and now I am not afraid to do it alone"*). In addition, the role of the teacher and peers in creating a friendly learning environment is mentioned (B11: *"Yes, because the teaching style and attitude of our teacher makes us feel much better"*; PI6: *"I am over 80 years old, so I think more slowly and function more slowly, but thanks to our teacher, my peers and a general positive atmosphere in class, I feel comfortable and I can keep up with everyone (most of the time)"*). When learning English, the learners also reported the feeling of flow and engagement, which seems to be specific to these classes (B16: *"The group is small, the atmosphere is really good, friendly and informal."*

I feel really good during these classes and I forget about everything else when I'm there. I feel the same after all of my English classes"). However, there are also learners who think that all classes at the U3A are comparable and positively affect their well-being (B14: *"I am not sure as I feel great after all of the classes at the U3A"*).

FL anxiety, as an example of negative affect, was researched in order to see whether it affects the learners' subjective well-being. Memory problems were mentioned as one of the reasons behind experiencing anxiety in an EFL class (B15: *"The classes are very interesting each time - new words, new expressions, some I manage to recall from high school. More difficult things are repeated many times. Nice atmosphere, good teacher. Though, I feel slightly anxious when I realise that I forgot something even though I spent time at home studying it"*; B17: *"Sometimes when I know that I studied at home and should remember something, but I can't due to memory problems"*). Another reason enumerated by the participants was once again related to the level and pace of the classes in the pre-intermediate group (PI6: *"I rarely feel anxious, but if I do then it is caused by too difficult topics, too fast explanations, or an inability to understand the teacher"*). Similarly, other, more advanced students, make weaker students feel stressed and discouraged (PI7: *"We are covering the material too fast. Also, other students (who know English better) make me feel anxious"*; PI2: *"I feel a bit anxious because of the different levels of students. Also, sometimes I do not understand our teacher when she talks to more advanced learners"*). Some of the learners noted the lack of preparation for classes as a factor that contributes to their FL anxiety (B8: *"When I am not prepared - I feel stressed"*). On the other hand, there were comments made by those who do not feel anxious and show their appreciation of the atmosphere, with the teacher once again mentioned as a contributing factor in creating a good learning environment (B10: *"No, because classes are great, other students are really nice and the teacher is really good"*; B11: *"Friendly atmosphere, and an open and communicative teacher make the classes not stressful at all"*; B14: *"No stress, only pure pleasure!"*; B3: *"No, but I would like to know more to feel more comfortable"*).

When asked whether English classes are more stressful than other classes at the U3A, the participants highlighted their awareness of agency and control in FL learning (B9: *"There is no need to feel stressed - we are adult students"*; B3: *"No, because I know that it is just the beginning, and it will become easier with time"*; B2: *"I don't think so. Learning a foreign language is much more demanding than any other subject, but that's*

obvious”). Other respondents wrote about their English teachers as those who make learning a foreign language anxiety-free (B11: “*Absolutely not, but that is mainly thanks to our teacher; otherwise learning a foreign language could be rather stressful*”). Finally, some of the learners once again mentioned the role of their EFL classes in their improved overall self-perceived well-being (B10: “*On the contrary, English classes are very relaxing and I feel much better after them*”).

The last question, which on the Likert scale showed the most varied responses, was related to the teacher’s role in affecting the learners’ well-being. The comments clearly show that the question should be phrased in a different way as every participant understood it in a different way. Overall, however, despite the differences in the answers to the questionnaire (with a nearly equal number of the participants agreeing and disagreeing with the statement), in their written comments all of the respondents unanimously agreed that there is no need for the teacher to do anything else to improve their WB and they are very happy with the present rapport with their teachers, who already make them feel better. Examples of learners’ negative answers are as follows – B15: “*I don’t think there is a need to do anything else. Everyone feels great during these classes – which is noticeable not only for us, but I think also for our teacher*”; B4: “*No. The smile of our teacher is the best way to improve our well-being!*”; B20: “*Nothing more than what we already get – after these classes I am always very happy and cheerful*”). An example answer given by the respondent who chose the option “I don’t know” expresses the same feelings towards his/her teacher as those of other students (B22: “*There is a really good and friendly atmosphere. We have a very understanding teacher who treats us individually and understands the difficulties each of us has*”). Finally, the positive answers also express the same general belief that the teacher already does everything she can to make her learners feel good in the EFL lesson (B6: “*Absolutely yes! The teacher is great, she knows how to talk to us and teach us. She is veeery patient – we are often much worse than kids!*”). The responses to this question clearly show that in future research it should be rephrased or left as an open-ended question.

Part II

The second part of the study is a 4-point Likert scale questionnaire with 55 items showing one’s disagreement or agreement with the given statements (see Tables 3 and 4). First, the participants were asked to assess the degree

to which their FL classes affect them by choosing the preferred answer for each of the listed items (see Table 3 below). Nearly all of the respondents agree that FL classes positively affect their motivation, enjoyment, satisfaction and engagement. Autonomy was seen as a positive outcome of learning English by 70.97% of the respondents, with the rest disagreeing that there is any relationship between the two. Both anxiety and frustration are not linked to learning English according to 83.87% of learners in each case, which is in line with the findings presented in the qualitative part above. Health is seen as a more ambiguous factor, with 48.39% of the learners disagreeing and 51.61% agreeing that it can be affected by learning a FL. In contrast, the social aspect of FL education, including building positive relationships with others, the feeling of belonging to the group, getting to know new people, understanding the emotions of other students and of other cultures seems to be related to learning English by the majority of the respondents. Similarly, self-reasons (such as self-development, accepting oneself or self-fulfilment) were seen as related to learning English by the majority. The ability to express oneself and multitask, however, was seen as unrelated to FL education as reported by 29.04% of learners, just as in the case of the development of analytical abilities, with which 29.2% of the participants showed their disagreement. Learning English gives the feeling of aim to 90.33%, and it helps OAs to deal with changes (80.65%). Finally, the respondents believe that learning English can positively affect memory, creativity, concentration, time management, persistence, and conscientiousness.

	%				
		1	2	3	4
1.	Motivation	0.00	0.00	25.81	74.19
2.	Enjoyment	0.00	3.23	25.81	70.97
3.	Satisfaction	0.00	3.23	29.03	67.74
4.	Engagement	0.00	12.90	38.71	48.39
5.	Autonomy	6.45	<u>22.58</u>	<u>29.03</u>	41.94
6.	Anxiety	58.06	25.81	12.90	3.23
7.	Frustration	70.97	12.90	12.90	3.23
8.	Health	32.26	<u>16.13</u>	<u>19.35</u>	32.26
9.	Positive relationships with others	0.00	3.23	38.71	58.06
10.	Feeling of belonging to the group	0.00	6.45	41.94	51.61
11.	Getting to know new people	0.00	9.68	25.81	64.52
12.	Understanding emotions of others	9.68	6.45	51.61	32.26
13.	Understanding other cultures	3.23	9.68	32.26	54.84
14.	The ability to express oneself	3.23	<u>25.81</u>	41.94	29.03

15.	Self-development	0.00	3.23	22.58	74.19
16.	Accepting oneself	6.45	6.45	45.16	41.94
17.	Self-fulfilment	6.45	0.00	45.16	48.39
18.	Learning new things	0.00	0.00	35.48	64.52
19.	Analytical abilities	<u>12.90</u>	<u>16.13</u>	51.61	19.35
20.	The feeling of aim	3.23	6.45	41.94	48.39
21.	Ability to deal with changes	3.23	<u>16.13</u>	48.39	32.26
22.	Multitasking	6.45	<u>22.58</u>	58.06	12.90
23.	Memory improvement	0.00	3.23	25.81	70.97
24.	Creativity	3.23	6.45	51.61	38.71
25.	Concentration	0.00	3.23	29.03	67.74
26.	Time management	0.00	6.45	45.16	48.39
27.	Persistence in striving for a goal	0.00	6.45	29.03	64.52
28.	Conscientiousness in task performance	3.23	3.23	41.94	51.61

Table 3: On scale from 1 to 4 (1= Strongly disagree, 4= Strongly agree), mark if English classes you attend affect your...: Source: Own research

Next, the respondents were asked more specifically about different elements related to FL education that might affect their SWB (see Table 4 below). The categories include the physical learning environment, the teacher, other students, the atmosphere, positive emotions, learning strategies and some elements related to learning English that appeared to be problematic in the previous studies (see, for instance, Słowik-Krogulec 2019b). On the whole, the learners agree that the physical environment (place, room or time of classes) plays a role in their SWB. Similarly, the use of appropriate materials and topics that are chosen specifically for this age group makes the classes more student-friendly according to the majority of the participants. Additional equipment is less important to 22.58%. Other students, the level and the size of the group were also chosen as important by most learners (which was also visible in the comments made in the open-ended questions). The FL teacher, and his or her openness, attitude, and professionalism (the qualities which also appeared in the qualitative part), as well as the way of teaching and rapport, were seen by nearly every respondent as very important factors affecting the learners' SWB. Promoting positive emotions and activities and being introduced to learning and memory strategies also seem to play an important role in the overall sense of well-being. Finally, once again, testing was argued as having a negative impact on SBW (to learn more about the reasons behind OAs' dislike of tests see Słowik-Krogulec 2019b). But, according to the learners, the relationship between formative assessment or the lack of grades and their SWB is less distinct, with 70.97% disagreeing that there

is such a connection in the case of the former and 51.61% in the case of the latter. Finally, using both Polish and English makes the learners feel more comfortable than using mainly the foreign language, according to all but three respondents (n=90.32%). However, in order to understand the relationship between the aforementioned elements and OAs' SWB better and to elucidate some of the responses, in the proper study interviews with the participants will be necessary.

	%				
		1	2	3	4
1.	The use of appropriate materials	0.00	6.45	51.61	41.94
2.	The use of additional equipment	3.23	<u>19.35</u>	54.84	<u>22.58</u>
3.	Place of classes	3.23	6.45	38.71	51.61
4.	Room	3.23	9.68	32.26	54.84
5.	Time of classes	3.23	<u>16.13</u>	38.71	41.94
6.	Other students	3.23	12.90	48.39	35.48
7.	Level of the group	3.23	12.90	54.84	29.03
8.	Size of the group	6.45	3.23	32.26	58.06
9.	Friendly atmosphere	0.00	0.00	16.13	83.87
10.	Teacher	0.00	0.00	9.68	90.32
11.	Way of teaching	0.00	0.00	25.81	74.19
12.	Teachers' preparation	0.00	3.23	22.58	74.19
13.	Teachers' competence	0.00	0.00	22.58	77.42
14.	Attitude to students	0.00	0.00	19.35	80.65
15.	Openness	3.23	0.00	22.58	74.19
16.	Easy contact with the teacher	0.00	0.00	16.13	83.87
17.	Good rapport with the teacher	0.00	3.23	6.45	90.32
18.	Promoting positive emotions and activities	6.45	3.23	48.39	41.94
19.	Being introduced to learning strategies	6.45	9.68	41.94	41.94
20.	Being introduced to memory strategies	3.23	6.45	35.48	54.84
21.	Repetitions	3.23	12.90	48.39	35.48
22.	Topics	3.23	0.00	48.39	48.39
23.	Tests and quizzes	41.94	35.48	16.13	6.45
24.	Formative assessment	38.71	32.26	16.13	12.90
25.	No grades	38.71	<u>12.90</u>	29.03	<u>19.35</u>
26.	Using Polish and English in class	<u>22.58</u>	9.68	29.03	38.71
27.	Using only English in class	45.16	45.16	0.00	9.68

Table 4: On scale from 1 to 4 (1= Strongly disagree, 2= Disagree, 3= Agree, 4= Strongly agree), mark which of the following affect your well-being in your English class. Source: Own research

The results indicate that EFL courses can affect older adults' SWB. The study (and later comments of the participants) also showed that OAs ap-

preciated being able to voice their opinions and feelings, talk about their needs and FLL experiences. The comments presented in the open-ended part of the study clearly show that the main emphasis is placed on the teacher's role in creating an informal learning environment which clearly affects OAs' self-perceived well-being. In general, there were varying (but mainly positive) responses to course content. Pre-intermediate students offered suggestions for improvement, which should be introduced before the course (including more levels being available, and the size of groups being reconsidered) and during the course (such as pace and the amount of material covered). Moreover, both groups of respondents expressed their interest in attending hybrid classes, which would allow them to participate in classes and be up-to-date with the material covered in case of, for instance, an illness.

Older adult foreign language learners can find it difficult to do tasks that are based on remembering the last vocabulary item or a string of digits. Similarly, tasks that require retaining and processing information from STM in a given time, or that are related to the intentional retrieval of, for example, new vocabulary or an unfamiliar grammatical structure, can be much more challenging for late-life learners than for younger adults. Finally, complex tasks that include different actions to be performed simultaneously, such as a listening practice during which it is necessary to match the speakers and the answers in the course book or discuss and take notes in too short a period of time, can prove (to be) stressful and impossible to finish without additional help from the teacher or a change to the instructions. Therefore, using FL coursebooks that are usually aimed at younger adults and are not adapted to answer the specific needs of older learners should be rethought to ensure a better quality of teaching.

The results of both parts of the study have considerable classroom implications that should be taken into account by foreign language teachers. Firstly, the materials need to be adapted so that it is easy to use them, for instance: (1) the font and gaps for answers in the text need to be enlarged; (2) colours changed to the red-green spectrum, so that the learners can easily distinguish between them; (3) the background noise in the recordings that is often used for authenticity needs to be removed (if possible the dialogues could be recorded again), or (4) replaced by videos which allow the learners to see the lips of the interlocutors. Secondly, the classroom needs to be prepared for this age group: (1) good lighting in the classroom has to be ensured; (2) the equipment should be of good quality so that it can be loud enough (as highlighted by Sweetow (2009), 3-5 dB higher than in

case of younger listeners); (3) the seating has to be rearranged to prevent problems with movement, but also (4) to create optimum conditions for the learners to see the board, listen to the recordings, work in pairs, etc. Finally, foreign language educators need to be aware of various problems that older learners might encounter and in order to avoid them should pay additional attention to, among others: (1) their diction, so that they speak slowly and clearly (but avoid shouting); (2) always face the learners when talking; (3) introduce various listening techniques and strategies so that the learners can compensate for the lack of visual cues and aural disorders; and (4) show their understanding, patience and support. A good rapport and an awareness of the age-related changes that might affect the process of learning is vital to lower the level of FL anxiety and create a propitious learning environment. EFL courses should thus focus not only on the development of linguistic abilities, but also on the need to offer opportunities for socializing, and fostering emotional and social well-being, to strengthen a sense of community and connectedness, to improve autonomy and agency, and to promote positive ageing.

There are some limitations of this pilot study which should be addressed in the future. The data collection procedure should be refined by further triangulation, i.e. introducing interviews with the participants to clarify some of their answers, which will ensure a more in-depth analysis. The data collection tool (the 55 item-questionnaire) should be further tested and improved by adding the fifth option in the Likert-scale (“I don’t know”), which was not used on the assumption that with such a long survey it might cause confusion in OAs. Unclear statements need to be removed or rephrased. In the open-ended part, there should be questions related to other issues/aspects than emotions of anxiety experienced in the FL classroom. Also, a control group of other OA learners might be helpful in order to distinguish between the benefits of socializing, FL learning and learning a new skill in general (e.g. while attending IT or sport classes). Finally, a more reflexive approach to the thematic analysis of the data should be employed (as described by Braun/Clarke 2021).

11. Conclusions

Lifelong learning in later life has become an important part of the everyday lives of many older adults who decide to continue their education in their 60s, 70s and 80s. FLL, and EFL in particular, has become an active way of spending free time with peers, an opportunity to understand the linguistic

landscape and to communicate with family and friends from abroad, all of which, in turn, heighten the sense of belongingness. As a result, it not only allows older learners to improve their linguistic abilities, but it also heightens students' feeling of autonomy, agency and self-perceived well-being.

Therefore, the objectives of the FL courses at the U3As should be to provide OAs with a motivating and friendly learning environment, as well as with opportunities for the development of social networks, meaningful discussions with other motivated and likeminded people, and a way of filling in their spare time instead of merely acquiring a particular academic qualification, i.e. FL skills. This can only be achieved by challenging the existing ageist stereotypes, addressing the problem of age discrimination in education, and presenting old adulthood as the period of opportunity and not of general decline. In contrast, promoting positive ageing and placing high value on the OAs' vast learning and life experiences might improve their daily functioning and overall well-being.

As there is a strong correlation between teachers and their students' well-being, the role of educators is to improve OAs' FL skills, but this should be done by: answering students' particular learning needs, considering their current linguistic and cognitive abilities, following suggestions and learning preferences, and finally by creating an informal and non-threatening atmosphere. Well-being should thus, as recommended by Mercer et al. (2018), be seen as an important component of FL education, and a key skill vital for the lives of older students in this case both in and outside the class. In order to create such a friendly, cooperative and non-authoritarian environment, SWB has to be promoted and integrated into the aims of FLL, and needs to underpin the principles of FLG. In sum, an increased emotional and social well-being might positively affect third age learners' overall performance, as well as heightening their sense of connectedness, improving cooperation, agency, autonomy, and even their daily functioning and physical health.

The results of this study further highlight the value of continuing one's lifelong education in later years and the need for the promotion of inclusivity, active and positive ageing, as well as a non-discriminatory and informal FL education for older learners. Therefore, developing the awareness of older people's presence in society, together with their specific learning needs, abilities and preferences, should be of concern not only to FL educators, but also to researchers and language education policy makers.

References

- Antoniou Mark / Wright Sarah M., 2017, Uncovering the mechanisms responsible for why language learning may promote healthy cognitive aging, in: *Frontiers in Psychology* 8, (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02217/full> [09.10.2023]).
- Bar-Tur Liora, 2021, Fostering well-being in the elderly: Translating theories on positive aging to practical approaches, in: *Frontiers in Medicine* 8, (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8062922/> [09.10.2023]).
- Berggren Rasmus / Nilsson Jonna / Brehmer Yvonne / Schmiedek Florian / Lövdén Martin, 2018, No evidence that foreign language learning in old age improves cognitive function: A randomized controlled study, in: *OSF Preprints* [Accessed online on 09.10.2023].
- Bowling Ann / Iliffe Steve, 2011, Psychological approach to successful ageing predicts future quality of life in older adults, in: *Health and Quality of Life Outcome* 9(1), pp. 13-22.
- Braun Virginia / Clarke Victoria, 2012, Thematic analysis, in: Cooper H./Camic P.M./Long D.L./Panter A.T./Rindskopf D./Sher K.J. (eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, Washington: American Psychological Association, pp. 57-71.
- Braun Virginia / Clarke Victoria, 2021, *Thematic analysis: A practical guide*, Sage Publications.
- Bubbico Giovanna / Chiacchiaretta Piero / Parenti Matteo / di Marco Marcin / Panara Valentina / Sepede Gianna / Ferretti Antonio / Perrucci Mauro Gianni, 2019, Effects of second language learning on the plastic aging brain: Functional connectivity, cognitive decline, and reorganization, in: *Frontiers in Neuroscience* 13, (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2019.00423/full>, [09.10.2023]).
- Budzińska Katarzyna, 2021, Positive institutional policies in language education contexts: A case study, in: Budzińska K./Majchrzak O. (eds.), *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education*, Springer Nature, pp. 115-136.
- Scorsolini-Comin Fabio / Fontaine Anne Marie Germaine Victorine / Koller Silvia Helena / dos Santos Manoel Antonio, 2013, From authentic happiness to well-being: The flourishing of positive psychology, in: *Psicologia: Reflexão e Crítica* 26(4), pp. 663-670.
- Cwirlej-Sozańska Agnieszka Beata / Sozański Bernard / Wiśniowska-Szurlej Agnieszka / Wilmowska- Pietruszyńska Anna, 2018, Quality of life and related factors among older people living in rural areas in south-eastern Poland, in: *Annals of Agricultural and Environmental Medicine* 25, pp. 539-545.

- Diener Ed, 2006, Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being, in: *Applied Research in Quality of Life*, 1, pp. 151-157.
- Diener Ed / Ryan Katherine, 2009, Subjective well-being: A general overview, in: *South African Journal of Psychology* 39(4), pp. 391-406.
- Fredrickson Barbara, 2004, The broaden-and-build theory of positive emotions, in: *Philosophical Transactions B* 359, pp. 1367-1377.
- Fredrickson Barbara, 2010, *Positivity*, Oxford: Oneworld Publications.
- Gregersen Tammy / MacIntyre Peter D. / Finegan, Kate Hein / Talbot Kyle Read / Claman Shelby L., 2014, Examining emotional intelligence within the context of positive psychology interventions, in: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4(2), pp. 327-353.
- GUS, 2018, Universities of the Third Age in Poland. Accessed online on 10.03.2023, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/uniwersytety-trzeciego-wieku-w-polsce-w-2018-r-,10,2.html>.
- Jayawickreme Eranda / Forgeard Marie J. C. / Seligman Martin E. P., 2012, The engine of well-being, in: *Review of General Psychology* 16(4), pp. 327-342.
- Kivi Marie / Hansson Isabelle / Bjälkebring Pär, 2021, Up and About: Older adults' well-being during the COVID-19 pandemic in a Swedish longitudinal study, in: *The Journals of Gerontology, Series B, Psychological sciences and social sciences* 76(2), pp. 4-9.
- Klímová Blanka, 2018, Learning a foreign language: A review on recent findings about its effect on the enhancement of cognitive functions among healthy older individuals, in: *Frontiers in Humanistic Neuroscience* 12, (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2018.00305/full>, [09.10.2023]).
- Klímová Blanka / Pikhart Marcel, 2020, Current research on the impact of foreign language learning among healthy seniors on their cognitive functions from a positive psychology perspective – a systematic review, in: *Frontiers in Psychology* 11, (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00765/full>, [09.10.2023]).
- Klímová Blanka / Pikhart Marcel / Cierniak-Emerych Anna / Dziuba Szymon / Firlej Krzysztof, 2021, A comparative psycholinguistic study on the subjective feelings of well-being outcomes of foreign language learning in older adults from the Czech Republic and Poland, in: *Frontiers in Psychology* 12, (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.606083/full>, [09.10.2023]).
- Klímová Blanka / Pikhart Marcel / Dziuba Szymon / Cierniak-Emerych Anna, 2021, Factor analysis of subjective well-being sustainability through foreign language learning in healthy older individuals, in: *Sustainability* 13, (<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/3/1590>, [09.10.2023]).

-
- Lomas Tim, 2016, Flourishing as a dialectical balance: Emerging insights from second-wave Positive Psychology, in: Palgrave Communications 2, pp. 1-5.
- Lomas Tim / Ivtzan Itai, 2016, Second wave positive psychology: Exploring the positive–negative dialectics of wellbeing, in: Journal of Happiness Studies 17, pp. 1753–1768.
- MacIntyre Peter, 2021, Exploring applications of Positive Psychology in SLA, in: Budzińska K./Majrzak O. (eds.), Positive Psychology in Second and Foreign Language Education, Berlin/Heidelberg: Springer, pp. 3-17.
- MacIntyre Peter / Gregersen Tammy, 2012, Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination, in: Studies in Second Language Learning and Teaching 2(2), pp. 193-213.
- Maslow Abraham, 1954, Motivation and personality, New York: Harper and Row.
- Matsumoto Dorota, 2019, Exploring third-age foreign language learning from the well-being perspective: Work in progress, in: Studies in Self-Access Learning Journal 10, pp. 111-116.
- McMahon Darrin M., 2006, Happiness: A history, New York: Atlantic Monthly Press.
- Mercer Sarah / MacIntyre Peter D. / Gregersen Tammy / Talbot Kyle, 2018, Positive language education: Combining positive education and language education, in: Theory and Practice of Second Language Acquisition 4, pp. 11-31.
- Murman Daniel L., 2015, The impact of age on cognition, in: Seminars in Hearing 36, pp. 111-121.
- Narushima Miya / Liu Jian / Diestelkamp Naomi, 2018, Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability, in: Ageing Society 38, pp. 651-675.
- Owen Rebecca / Berry Katherine / Brown Laura J.E., 2022, Enhancing older adults' well-being and quality of life through purposeful activity: A systematic review of intervention studies, in: The Gerontologist 62(6), pp. 317-327.
- Park Nansook / Peterson Christopher / Seligman Martin E.P., 2006, Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states, in: The Journal of Positive Psychology 1(3), pp. 118-129.
- Pavot William / Diener Ed, 1993, Review of the Satisfaction With Life Scale, in: Psychological Assessment 5(2), pp. 164-172.
- Pfenninger Simone E. / Polz Sabrina, 2018, Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner, in: The Journal of the European Second Language Association 2, pp. 1-13.
- Pfenninger Simone E. / Singleton David, 2019, A critical review of research relating to the learning, use and effects of additional and multiple languages in later life, in: Language Teaching 52(4), pp. 419-449.

- Pikhart Marcel / Klímová Blanka, 2020, Maintaining and supporting seniors' wellbeing through foreign language learning: psycholinguistics of second language acquisition in older age, in: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17, (<https://www.mdpi.com/1660-4601/17/21/8038>, [09.10.2023]).
- Pikhart Marcel / Klímová Blanka / Cierniak-Emerych Anna / Dziuba Szymon, 2021, Psychosocial Rehabilitation Through Intervention by Second Language Acquisition in Older Adults, in: *Journal of Psycholinguistic Research* 50, pp. 1181-1196.
- Pot Anna / Keijzer Merel / de Bot Kees, 2017, Enhancing language awareness in migrants: Third age to promote wellbeing, in: Gabryś-Barker D. (ed.), *Third Age Learners of Foreign Languages*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 176-200.
- Ryff Carol D. / Singer Burton, 2003, Ironies of the human condition: Well-being and health on the way to mortality, in: Aspinwall L.G./Staudinger U.M. (eds.), *A psychology of human strengths*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 271-287.
- Seligman Martin E.P, 2002a, *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*, New York: Free Press.
- Seligman Martin E.P., 2002b, Positive psychology, positive prevention, and positive therapy, in: Snyder C.R./ Lopez S. (eds.), *Handbook of positive psychology*, Oxford: Oxford University Press, pp. 3-9.
- Seligman Martin E.P., 2011, *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New York: Atria Books.
- Seligman Martin E.P. / Csikszentmihalyi Mihalyi, 2000, Positive psychology: An introduction, in: *American Psychologist* 55(1), pp. 5-14.
- Singleton David / Pfenninger Simone, 2018, L2 acquisition in childhood, adulthood and old age: Misreported and under-researched dimensions of the age factor, in: *Journal of Second Language Studies* 1(2), pp. 254-275.
- Słowik-Krogulec Agata, 2019a, Developing efficient foreign language classroom environments for older adult learners, in: *Journal of Education, Culture and Society* 10(2), pp. 189-200.
- Słowik-Krogulec Agata, 2019b, Needs, abilities and preferences of older adult learners of English: their own and their teachers' perspectives, an unpublished doctoral dissertation, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Słowik-Krogulec Agata, 2020, What motivates older adult learners in Poland to study foreign languages in later life?, in: *Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft / Contributions to General and Comparative Linguistics* 9, pp. 153-171.

-
- Steptoe Andrew / Deaton Angus / Stone Arthur A., 2015, Subjective wellbeing, health, and ageing, in: *Lancet* 385, pp. 640-648.
- Tove William / Keh Jun Sheng / Tan Yan Qiang / Tan Qin Ying / Indra Alam Syah Aziz (in press), The assessment of subjective well-being: A review of common measures, in: Ruch W./Bakker A.B./Tay L./Gander F. (eds.), *Handbook of positive psychology assessment*, European Association of Psychological Assessment.
- Valis Martin / Slaninova Gabriela / Prazak Pavel / Poulova Petra / Kacetl Jaroslav / Klímová Blanka, 2019, Impact of learning a foreign language on the enhancement of cognitive functions among healthy older population, in: *Journal of Psycholinguist Research* 48, pp. 1311-1318.
- Verga Laura / Kotz Sonja A., 2013, How relevant is social interaction in second language learning?, in: *Frontiers in Human Neuroscience* 7, (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2013.00550/full>, [09.10.2023]).
- Ware Caitlin / Damnee Souad / Djabelkhir Leila / Cristancho Victoria / Wu Ya-Huei / Benovici Judith / Pino Maribel / Rigaud Anne-Sophie, 2017, Maintaining cognitive functioning in healthy seniors with a technology-based foreign language program: A pilot feasibility study, in: *Frontiers of Aging Neuroscience* 9(42), (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28298892/>, [09.10.2023]).
- Wong Paul T.P., 2011, Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life, in: *Canadian Psychology* 52(2), pp. 69-81.
- Wong Patrick C.M. / Ou Jinghua / Pang Celestina W.Y. / Zhang Ling / Tse Chi Shing / Lam Linda C.W. / Antoniou Mark, 2019, Language training leads to global cognitive improvement in older adults: A preliminary study, in: *Journal of speech, language, and hearing research* 62, pp. 2411-2424.

Ryszard Ziaja (ORCID 0000-0001-5336-7218)
Uniwersytet Opolski, Polen

Minderheitensprache im didaktischen Kontext am Beispiel des Deutschunterrichts in Polen

Abstract

Minority language in a didactic context using the example of German lessons in Poland

In the following article, an attempt is made to define basic approaches for a future successful design of German minority teaching in Poland. On the one hand, reference is made to the thirty-year history and current situation of teaching in Poland and, on the other hand, to the already researched fields of activity of German minority teaching in Eastern Europe. Linguistic as well as cultural and methodological aspects are explored. The contribution should be understood as a scientific suggestion to redefine the term minority language in a didactic context.

Keywords: minority, minority language, minority education, german minority.

1. Problemaufriss

Der deutsche Minderheitenunterricht¹ in Polen hat sich, trotz der gegenwärtig andauernden politischen und formaljuristischen Debatte,² zu einem

¹ In diesem Beitrag wird für den deutschen Minderheitenunterricht in Polen die Abkürzung DaM verwendet. Dabei inkludiert dieses Kurzwort alle Organisationsformen des Unterrichts, wie etwa ein zusätzliches Schulfach: Deutsch als Minderheitensprache, Unterricht in der polnischen und deutschen (Minderheiten-)Sprache, Unterricht in der deutschen (Minderheiten-)Sprache. Vgl. „Verordnung des Bildungsministers vom 18. August 2017 über die Bedingungen und die Art und Weise der Aufgabenerfüllung durch Kindergärten, Schulen und öffentliche Einrichtungen, die es ermöglichen, das Bewusstsein der nationalen, ethnischen und sprachlichen Identität von Schülerinnen und Schülern nationaler und ethnischer Minderheiten und Gemeinschaften, die die Regionalsprache verwenden, zu erhalten.“, vgl. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001627/O/D20171627.pdf> [Zugriff 26.12.2022].

² Gemeint sind hier vor allem entsprechende Verordnungen des Bildungsministers hinsichtlich der Stundenreduzierung für DaM von drei Unterrichtsstunden auf

festen Bestandteil regionaler Bildung entwickelt. DaM wird an vielen Schulen, vornehmlich der Woiwodschaften Oppeln und Schlesien unterrichtet. Dabei hat sich der Schüleranteil an diesem Unterricht auf einem hohen Niveau stabilisiert.³ Es scheint gleichwohl, dass diese statistisch-soziale Entwicklung der DaM-Schülerzahl ihren Höhepunkt erreicht hat. Auf der Ebene des Spracherwerbs gestaltet sich die Situation weitaus komplizierter. Für die heutige Lerner-Generation ist das Deutsche weitgehend keine Erstsprache (L1) oder sogar keine Zweitsprache (L2). Viele der „Minderheitenkinder“ lernen die deutsche Sprache erst in den Bildungsinstitutionen. Dies hängt größtenteils mit der Tatsache zusammen, dass die deutsche Sprache in deutschstämmigen Familien nicht mehr im Alltag verwendet und somit von den älteren an die jüngeren Generationen nicht weitergegeben wird (Wyderka 2005:187). Gegenwärtig wird nicht das Deutsche, sondern der (ober)schlesische Dialekt⁴ und das Polnische von einer erheblichen Mehrheit der gegenwärtig lebenden Deutschen in Polen als Erstsprache angegeben (Lemańczyk et al. 2020:123). Nicht anders ist es mit Kindern, die keine Minderheitenangehörige sind, die aber am DaM teilnehmen.⁵ Für beide Lerner-Gruppen müsste das Deutsche aus der Perspektive des Erwerbs größtenteils als Fremdsprache (DaF) angesehen werden. In diesem Zusammenhang ist die Einstufung des DaM-Unterrichts ausschließlich als Muttersprachenunterricht für Minderheitenkinder nicht zeitgemäß und wirklichkeitsfremd.

eine in der Woche. Vgl. „Verordnung des Ministers für Bildung und Wissenschaft vom 4. Februar 2022 zur Änderung der Verordnung über die Bedingungen und die Art und Weise der Erfüllung von Aufgaben durch öffentliche Kindergärten, Schulen und Einrichtungen, die der Erhaltung des Gefühls der nationalen, ethnischen und sprachlichen Identität von Schülerinnen und Schülern dienen, die nationalen und ethnischen Minderheiten und Gemeinschaften angehören, die eine Regionalsprache sprechen.“, vgl. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000276/O/D20220276.pdf> [Zugriff 26.12.2022].

³ Im Schuljahr 2021/2022 war DaM an 600 Schulen für 48 920 Lerner organisiert worden. Vgl. Informationssystem der Bildung SIO, Liczba szkół, oddziałów, uczniów z językiem mniejszości niemieckiej wg gmin wg stanu na 30.09.2021 r. (Stand: SIO 24.03.2022 r.), <https://sio.gov.pl/sio/>.

⁴ Im Folgenden wird ähnlich wie bei Pelka (2015:136) unter dem Begriff „(ober)schlesischer Dialekt“ ein schlesisch-polnischer Ethnolekt verstanden, d.h. eine „regionale Varietät des Polnischen“. Zur Problematik der Klassifizierung des Schlesischen als Sprache bzw. Regionalsprache siehe u.a. Wyderka (2018), Tambor (2008) und Siuciak (2010).

⁵ Nach der aktuellen Rechtslage darf für eine Teilnahme am DaM die Mitgliedschaft in einer Organisation der deutschen Minderheit nicht gefordert werden. Die polnische Staatsbürgerschaft der Lerner ist das einzige Kriterium.

Ähnlich sah es schon vor dreißig Jahren aus, als der Unterricht der Muttersprache einer nationalen Minderheit eingeführt worden ist. Kneip (2000:270) fasst die damalige widersprüchliche Lage wie folgt zusammen: „Einerseits wurde der muttersprachliche Unterricht seitens der deutschen Minderheit zum politischen Postulat erhoben, da er unbestritten einen Bestandteil jeder Minderheitenkultur bildet. Andererseits war dieses Postulat in keiner Weise mit den gegebenen Realitäten in Einklang zu bringen, da unter „Muttersprache“ normalerweise die „Erstsprache im Spracherwerb“ verstanden wird, aber die Schüler in Oberschlesien die deutsche Sprache selbst beim Schuleintritt nicht oder nur schwach beherrschten.“

Erwähnenswert ist in dieser Hinsicht die Tatsache, dass im Laufe der Jahre die ursprüngliche Bezeichnung „Unterricht der Muttersprache“ durch den Begriff „Minderheitensprache“ in Bildungsrechtsakten und entsprechend in Schulen ersetzt worden ist. Trotzdem wird im Kerncurriculum für Minderheitensprache weiterhin der gegenwärtig nicht tragbare Begriff „Muttersprache“ verwendet.⁶

Es bedarf ohne Zweifel einer neuen Begriffsbestimmung der deutschen Minderheitensprache im didaktischen Bezugsrahmen. Im vorliegenden Beitrag wird demzufolge der Versuch unternommen, DaM im polnischen Bildungskontext zu definieren und auf Besonderheiten dieses Unterrichts analytisch einzugehen. Aufgrund des quantitativen Rahmens erhebt dieser Artikel jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Als Ansatzpunkt für die hier angestrebte Ausführung soll der Beitrag von Berend (2013) bezüglich des DaM-Unterrichts in osteuropäischen Ländern dienen. Entsprechend werden einige Ansätze kritisch aufgegriffen und neue hinzugefügt. Es soll jedoch nachdrücklich bemerkt werden, dass die Voraussetzung der Analyse, anders als bei Berend (2013), nicht die Frage nach der Instandhaltung („Kann?“), sondern nach der Art und Weise der Gestaltung des DaM-Unterrichts („Wie kann?“) ist.

2. Das Deutsche als Minderheitensprache in Polen

Der Begriff **Minderheitensprache** wird oft mit dem Terminus **Regionalsprache** einträchtig genannt und festgelegt. Das wohl bekannteste Beispiel hierzu sei die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen, die für die europäischen Mitgliedstaaten hinsichtlich des Schutzes

⁶ Siehe: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Język-mniejszości-narodowej-lub-etnicznej> [Zugriff am 26.12.2022].

und der Erhaltung der Minderheitensprachen verbindlich ist. Dass die gemeinsame Nennung der beiden Begriffe aus soziolinguistischer Perspektive äußerst problematisch sei, schildert Radatz (2013:71-76). Folgt man seiner Betrachtungsweise, so handelt es sich bei den Deutschen in Polen um eine autochthone Sprachgemeinschaft (regional minority group), die durch historisch-politische Grenzverschiebungen vom Heimatland getrennt wurde. Die Sprache selbst sei damit in Bezug auf die Mehrheit das bestimmende Unterscheidungsmerkmal. So wird eine **Sprachminderheit** in einer Kontrastierung zur **Sprachmehrheit** festgelegt.

Hierbei sollte man, besonders im Zusammenhang mit der deutschen Minderheit, die kulturelle Ebene nicht außer Acht lassen. Gegenwärtig findet die Weitergabe der deutschen Sprache an die nächsten Generationen nur in geringem Maße statt. Entsprechend wird das Deutsche im überwiegenden Teil der Minderheitenfamilien in Polen nicht als Erstsprache erworben und im Alltag wenn überhaupt, dann nur sporadisch benutzt.⁷ Die deutsche Sprachminderheit entwickelt sich in höherem Maße zu einer kulturellen Minderheit, die durch ethnisch-kulturelle Eigentümlichkeiten bestimmt wird (vgl. Kürschner 2014:15-16). Im mannigfaltigen Verhältnis Sprache – Identität wird die Sprache zwar als bedeutendes, jedoch nicht als bestimmendes Phänomen identitätsstiftender Art angesehen (vgl. Tambor 2006:16-19). Wałęga-Kopka (2019:78) unterstreicht, dass die Identitätsbildung in oberschlesischen Familien deutscher Abstammung verschiedenartig stattfand und weiterhin divergent abläuft.⁸ In diesem Zusammenhang seien die „Minderheitenkinder“ besonders auf die institutionelle Förderung in den Schulen angewiesen. Dort sollten die sprachlichen Fähigkeiten und kulturellen Inhalte nicht nur ergänzt, sondern entsprechend zur Entfaltung gebracht werden. Zum Vergleich kann man die Situation der deutschen Minderheit in Dänemark heranziehen, wo die Sprache von den Angehörigen der Minderheit in der Kommunikation größtenteils nicht gepflegt wird, aber DaM in der Bildung einen wichtigen Stellenwert einnimmt (vgl. Kürschner 2014:15-16).

⁷ In der Volkszählung im Jahr 2011 haben sich 147 816 der Befragten als Deutsche deklariert. 58 170 der Befragten haben das Deutsche als Erstsprache angegeben. Vgl.: <https://stat.gov.pl/spisy-powszechno-nsp-2011/nsp-2011-wyniki/struktura-narodowo-etniczna-jezykowa-i-wyznaniowa-ludnosci-polski-nsp-2011,22,1.html> [Zugriff am 28.12.2022]. Siehe dazu noch Lemańczyk (2020:123) und Berlińska (1993:45).

⁸ Im Rahmen einer Generationsübersicht weist Wałęga-Kopka (2019:78) auf drei Möglichkeiten hin: 1. Sprache und Kultur wird weitergegeben; 2. Nur kulturelle Inhalte werden weitergegeben; 3. Weder Sprache noch Kultur werden weitergegeben.

3. Ansätze für die Gestaltung des DaM

Im Folgenden werden Ansätze dargestellt, die signifikant für den gegenwärtigen DaM-Unterricht in Polen sein können. Diese sollten als eine Art Anregung und theoretische Stütze für die Neugestaltung und Revidierung des derzeitigen Minderheitenunterrichts in der deutschen Sprache verstanden werden.

3.1. Das Identitätspotenzial

Berend folgend, lässt sich das Identitätspotenzial als eine spezifische Eigenart des DaM und gleichzeitig als dessen Unterscheidungsmerkmal zum DaF klassifizieren. Die Haupttätigkeitsfelder des DaF-Unterrichts, das Sprachsystem und dessen handlungsorientierte Nutzung, werden demzufolge im DaM von dem Identitätsfeld ergänzt (Berend 2013:19 nach Fandrych 2010:174).

Dieses Identitätsfeld sei, wie Berend (2013:19) treffend anführt, nur schwer vollständig zu erfassen. Nimmt man die deutsche Minderheit in Polen als Beispiel, dann bewohnen die meisten Minderheitenmitglieder Gebiete wie etwa Oberschlesien, die über Jahrzehnte interkulturell geprägt wurden und auf eine multinationale Geschichte zurückblicken. In diesem Kontext sei die Abgrenzung zwischen der regionalen deutschen Kultur „vor Ort“ (vgl. Berend 2013:19) und der allgemeinen Kultur des deutschsprachigen Raums⁹ für die Identitätsförderung von Belang. Der im Fremdsprachenunterricht fest etablierte interkulturelle Ansatz (vgl. Rösler 2012:204-205; Roche 2013:289-294), der auf dem Verhältnis des Eigenen und des Fremden beruht, greift dementsprechend beim Minderheitenunterricht zu kurz. Beim DaM gibt es in diesem Sinne keine Fremdenperspektive. Vielmehr kann man hier vom Eigenen im engen (lokalen, regionalen) und breiten (nationalen, internationalen, globalen) Kontext sprechen. Kulturelle Ressourcen regionaler Art sind der Ausgangspunkt für die Wahrnehmung kultureller Inhalte anderer Regionen des deutsch-

⁹ Die hier verwendete Bezeichnung „allgemeine Kultur des deutschsprachigen Raums“ bezieht sich vorzugsweise auf eine der ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht: „15. Ein Charakteristikum der deutschsprachigen Kultur(en) ist, daß sie nicht auf einen Mittelpunkt zentriert ist (sind), sondern sich gerade durch die Vielfalt der deutschsprachigen Regionen, durch ihre bei vielen Gemeinsamkeiten auch unterschiedliche historische, politische, kulturelle und sprachliche Entwicklung auszeichnen, (IDV-Rundbrief 45, 1990, S. 15-18, URL: <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>, Zugriff am 26.12.2022).

sprachigen Raums. Grafisch könnte diese Unterscheidung zwischen DaF und DaM folgenderweise dargestellt werden:

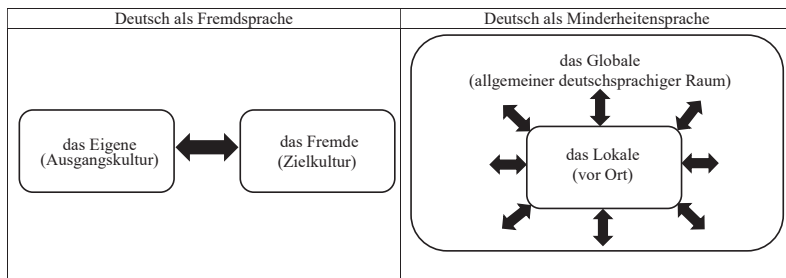


Abbildung 1: Vergleich der kulturellen Ansätze im DaF und DaM

Die wechselseitige Beziehung der lokalen und der globalen Kultur birgt jedoch Fragestellungen im Hinblick auf die Relevanz der ausgewählten Inhalte sowohl in Bezug auf den einen als auch auf den anderen Bereich. Da in Polen neben dem eigentlichen DaM-Unterricht auch in der fünften und sechsten Klasse der Grundschule das Fach *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit* unterrichtet wird, können landeskundliche Inhalte sowohl explizit als auch implizit auf mehreren Ebenen vermittelt werden.¹⁰ Natürlich kann, besonders im Deutschunterricht, das D-A-CH-Konzept (Bettermann 2010) angesichts der integrierenden Landeskunde in den DaM berücksichtigt werden. Eine regionale Landeskunde durch Miteinbeziehung der Lernenden, wie auch die Realisierung multikultureller und grenzübergreifender Projekte sind nur einige von vielen Vorschlägen, die man im DaM nutzen kann (vgl. Bettermann 2010:41). Trotz alledem sollte die Identitätsförderung der Ausgangspunkt und gleichzeitig die Zielsetzung eines interkulturell orientierten Minderheitenunterrichts sein. Diesbezüglich kommt man ohne eine Art Kanon der ausgewählten Themen sowohl auf der lokalen als auch der globalen Ebene nur schwer aus. Sei es im Rahmen der kommunikativen oder der kognitiven Orientierung (vgl. Rösler 2012:204-205, Roche 2013:289-294). Der kommunikative Ansatz wäre demzufolge besser für den Deutschunterricht geeignet, weil dort die kulturellen an die sprachlichen Aspekte gekoppelt sind. Die Behandlung von Alltagssituationen mit Einbindung lokaler Ortschaften, Sitten und Bräuche der deutschen Minderheit im Vergleich zu anderen DACH-Regionen ist nur eine von vielen Möglichkeiten

¹⁰ Die Benennung des Fachs bezieht sich lediglich auf die lokale Ebene. Für eine Miteinbeziehung des Lokalen und Globalen würde die Bezeichnung *Geschichte und Kultur Deutschlands und der deutschen Minderheit* vorteilhafter sein.

der landeskundlichen Realisierung. Viel komplizierter wäre eine angemessene Themenwahl in Bezug auf die Faktenkunde. Faktisches Wissen könnte in Verbindung mit dem interkulturellen Ansatz nicht nur im Deutschunterricht, sondern vornehmlich im Rahmen von Zusatzfächern, wie etwa der an früherer Stelle erwähnten *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit* durchgeführt werden. Dabei sollten nicht die Fakten als solche, sondern ihre Relevanz für die Entwicklung als auch die Entdeckung des Identitätspotenzials der Lerner eine entscheidende Rolle spielen. In diesem Sinne sollten landeskundliche Inhalte im Rahmen des DaM-Unterrichts vor allem lernerorientiert vermittelt werden. Eine thematische Selbstbestimmung und die Förderung einer personalisierten Landeskunde kann besonders für das kulturell uneinheitliche Lernerprofil des DaM-Teilnehmers gewinnbringend sein. Die Wahl einer entsprechenden Methode und Sozialform, wie etwa einer Projektarbeit, kann zusätzlich zur Integration der Lerner und einer gemeinsamen kritischen Identitätssuche beitragen.

Es ist darüber hinaus wichtig, dass den Lernenden eine Beziehung der im Unterricht besprochenen kulturellen Inhalte mit der von Ihnen gelebten realen Welt aufgezeigt wird. Berend (2013:24) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „traditional knowledge“ und meint hier vor allem die „[...] Kooperation mit dem familiären Umfeld der Schüler“. Eine aktive Teilnahme an außerschulischen Initiativen zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur können als Beispiel genannt werden. Gemeint ist hier sowohl die Beteiligung an unterschiedlichen Angeboten von wissenschaftlichen Einrichtungen¹¹ als auch die Miteinbeziehung der lokalen deutschsprachigen Medien¹² in den schulischen Alltag und insbesondere in den Unterricht. Dazu wäre das Engagement der älteren deutschsprachigen Generationen vor Ort nicht nur für die Identitätsergründung, sondern auch

¹¹ In der Woiwodschaft Oppeln gibt es einen unbeschränkten Zugang zu deutschen Büchern und Archivalien. Vornehmlich sind hier folgende Einrichtungen zu nennen: die Universitätsbibliothek der Lehrstühle für Deutsche Sprache und deutschsprachige Literatur, das Schlesische Institut, die Österreich-Bibliothek, die Caritas-Zentralbibliothek, das Dokumentations- und Ausstellungszentrum der Deutschen in Polen und das Forschungszentrum der deutschen Minderheit. Darüber hinaus bieten die genannten Institutionen regelmäßige Veranstaltungen und Workshops für Schulen und Jugendliche.

¹² Neben den regelmäßig herausgegebenen Printmedien, wie etwa “Schlesien heute”, “Schlesisches Wochenblatt” oder “Antidotum” werden auch verschiedene Fernseh- und Radiosendungen ausgestrahlt. Ein umfassendes Verzeichnis dieser findet man unter URL: www.deutschemedien.pl [Zugriff am 26.12.2022]. Aktuell gibt es auch eine angepasste Präsenz der deutschsprachigen Medien auf Social-Media-Kanälen.

für die sozial-gesellschaftliche Entwicklung junger Menschen wünschenswert.

3.2. Sonderstatus der deutschen Sprache

In Schulen mit DaM-Unterricht ist es von großer Wichtigkeit, dass sich das Deutsche nicht wie bei DaF nur auf den Unterricht im Klassenzimmer beschränkt, sondern allgegenwärtig vorhanden ist. Der Idealfall wäre natürlich eine deutsche oder zweisprachige Kommunikation im Klassenraum und in den Pausen, nach dem Immersionskonzept (vgl. Genesee 1987, Christian 1996).¹³ Aus den drei möglichen DaM-Realisierungsformen wird in den meisten polnischen Schulen Deutsch als zusätzliches Schulfach unterrichtet. Dementsprechend assoziieren die Schüler es adäquat formal als einen neben dem Englischen weiteren Fremdsprachenunterricht, ohne sich der eigenartigen Rolle der deutschen Sprache als Minderheitensprache bewusst zu werden. Natürlich kann das Deutsche im Rahmen des DaM-Unterrichts vielerorts und zu verschiedenen Gegebenheiten benutzt werden, sei es zum Festappell, bei Festen und Feiern, im Rahmen der Klassenfahrten, oder in Form einer thematischen Ecke in der deutschen Sprache. Das jedoch diese Unterrichtsrealisierung als keine optimale Förderung des DaM-Unterrichts sowohl sprachlich als auch kulturell verstanden werden kann, scheint auch den Angehörigen der Minderheit mehr als deutlich zu sein (vgl. Gaida 2014:50). Das von der deutschen Minderheit, Anfang der 90er Jahre, angestrebte Ziel der Gründung von zweisprachigen Schulen wurde nur teilweise erreicht (Kneip 2000:271-272). Die Einrichtung einer Minderheitenschule mit der Unterrichtssprache Deutsch kam bis heute nicht zustande und ist gegenwärtig, wegen einer größeren sprachlichen Assimilierung der deutschen Minderheitenmitglieder mit der polnischen Mehrheit weitaus schwieriger als vor dreißig Jahren. So sei die Anregung zur „Einrichtung von deutschsprachigen Kindergärten, Grundschulen [...] in jeder Gemeinde mit Menschen deutscher Herkunft“, wo der Unterricht hauptsächlich in der deutschen Sprache gehalten werden soll, ein idealistisches und aus mehreren Gründen schwer vorstellbares Modell (Kubik 2021:140). Schon ein bilingualer Unterricht ist mangels entsprechend ausgebildeter Lehrkräfte prekär. Folglich kommen in den zweisprachig geplanten Pflichtfächern nur Elemente der deutschen Sprache vor, was ledig-

¹³ Ein gutes Beispiel für die praktische Umsetzung der Immersionsmethode ist die Schule und der Kindergarten des Vereins Pro Liberis Silesiae in Oppeln, URL: <https://montessori-opole.eu/de/zweisprachigkeit/> [Zugriff am 26.12.2022].

lich den Anschein einer Mehrsprachigkeit erweckt. Nichtsdestotrotz ist es für die Weiterentwicklung der deutschen Sprache und für den Erhalt des deutschen Kulturerbes unumgänglich, dort, wo die deutsche Minderheit vertreten ist, zumindest eine Schule zu errichten, in der die Fächer in dieser Sprache, auf jedem Bildungsniveau (eine Grund- und eine Sekundarschule) von entsprechend qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden könnten.¹⁴ Eine solche Bildungsstätte hätte natürlich zunächst ein elitäres Format und wäre ein perfektes Angebot für die Erziehung und Förderung zukünftiger mündiger Intellektueller in der Region, die über perfekte Deutschkenntnisse verfügten. Würde allerdings ein solches, anfänglich gewagtes Bildungsunternehmen gelingen, so könnten bei entsprechendem Bedarf und eventueller Nachfrage ähnliche Bildungseinrichtungen folgen.

3.3. „Gegenwartsdeutsch“ und „Deutsch-vor-Ort“ in einem multilingualen Umfeld

Wie schon an früherer Stelle erwähnt, handelt es sich bei Gebieten mit nationalen und sprachlichen Minderheiten in der Mehrheit um Regionen, die in der Geschichte mehrmals ihre territoriale Zugehörigkeit geändert haben. Ein Paradebeispiel hierbei ist Oberschlesien, wo gegenwärtig neben den Sprachen Polnisch und Deutsch auch der (ober)schlesische Dialekt gesprochen wird. Es handelt sich also bei diesem Gebiet um ein multilinguales Umfeld, welches auch innerhalb des DaM-Unterrichts zum Thema werden sollte. Ein Ansatzpunkt wäre eine inter- wie auch intralinguale Behandlung mit einer zentralen Rolle der deutschen Sprache im Unterricht. Folglich soll die intralinguale Perspektive näher beleuchtet werden, um anschließend auf die interlingualen Aspekte zu kommen.

Berend (2013:23-24) schreibt in diesem Kontext von dem Verhältnis des „Gegenwartsdeutschen“ und „Deutschen-vor-Ort“. Nach Meinung der Autorin sollte die Aufgabe des DaM-Unterrichts u.a. in der Herstellung der Verbindung dieser zwei intralingualen Ebenen liegen. Dabei bezieht sie sich auf den Anspruch von Gruzca (2010:1764) hinsichtlich der „[...] Forschungsspezifik der polnischen (Auslands-)Germanistik [...]“, die nach Meinung des Autors das „Deutsche-vor-Ort“ auch entsprechend thematisiert werden sollte. Ohne Frage sei die Rolle der Wissenschaft und in diesem Fall besonders der regionalen Germanistik für die Untersuchung

¹⁴ Gemeint ist die dritte DaM-Realisierungsform, nach der alle Pflichtfächer außer Polnisch, Geografie und Geschichte Polens in der deutschen Sprache unterrichtet werden sollen.

gegenwärtiger Spracherscheinungen, aber auch historischer Spuren des „Deutschen-vor-Ort“ für eine Thematisierung dieses Phänomens im DaM entscheidend. Inzwischen gibt es viele Publikationen in diesem Bereich, auf die die DaM-Lehrkräfte zurückgreifen können.¹⁵ Natürlich soll es nicht die Absicht sein, im Rahmen des DaM-Unterrichts eine Art Sprachforschung bzw. Sprachanalyse zu betreiben. Es geht vielmehr darum, wie es Berend (2013:24) treffend formuliert, dass eine „[...] bewusste und explizite kontinuierliche Anknüpfung an die vorhandene Sprache der Minderheit [...]“ möglich gemacht wird. Seien es nur Bruchstücke und Rudimente der früher verwendeten und gelebten Sprache, wie etwa regionale Gerichte, Ortsnamen, Familiennamen oder Werkzeugbezeichnungen. Ohne Zweifel spielt die regionale deutsche Literatur und eine sachgemäße Didaktisierung und Einbettung dieser in den DaM eine identitätsfördernde Rolle für die junge Generation. In Anlehnung an die früher besprochenen kulturellen Inhalte kommt man besonders in der Literatur ohne eine Kanonisierung regionaler deutscher Texte für DaM nicht voran. Dies sei natürlich eine aufregende Aufgabe aber gleichzeitig auch eine große Herausforderung, besonders für die lokalen Literaturwissenschaftler. Nicht zu übersehen ist in dieser Hinsicht die besondere Rolle der regionalen deutschsprachigen Medien für die Sprachförderung der jungen Generation. Eine Popularisierung und Verbreitung lokaler deutschsprachiger Sendungen und Zeitschriften in der Schule als auch ihre Einbeziehung in den Unterricht gibt den Lernenden einerseits die Möglichkeit des Kontaktes mit der gegenwärtigen deutschen Sprache vor Ort und zeigt auf der anderen Seite die weiterhin relevante Rolle des Deutschen in der Region.

In mehrsprachigen Gebieten wie Oberschlesien ist die Berücksichtigung aller sprachlichen Einflüsse für die mannigfaltige kulturelle Identität der Region prinzipiell. Ebendiese Vielfalt sei in gegenwärtigen Sprachverhältnissen der Mitglieder der deutschen Minderheit offenkundig. In einer Umfrage wurde nicht die deutsche Sprache, sondern der schlesische Ethnolekt von einer erheblichen Mehrheit als Muttersprache angegeben (Lemańczyk 2020:123).¹⁶ Diese Tatsache sollte auch im DaM berücksichtigt werden.

¹⁵ Es gibt mehrere Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Mitarbeiter der Op-pelner Germanistik hinsichtlich der intralingualen Ebene des Deutschen in der Region (vgl. Pelka 2016a, 2016b, 2004, 2018; Księżyk 2017).

¹⁶ Von den gegenwärtigen Angehörigen der Minderheit bis zum 35. Lebensjahr haben in einer Umfrage 23,8% der Befragten das Polnische, 9,5% das Deutsche und 66,7% den schlesisch-polnischen Ethnolekt als Muttersprache genannt (vgl. Lemańczyk et al. 2020:123).

Man könnte beispielsweise die gegenseitigen Einflüsse der polnischen Sprache, des schlesischen Dialekts und des Deutschen an historischem und gegenwärtig verwendetem Vokabular aufzeigen. Für Lerner, die, wie die statistischen Daten aufzeigten, in der Mehrheit über Erstsprachkenntnisse im Polnischen und Schlesischen verfügen, wäre das nicht nur ein psychologischer Vorteil, sondern besonders ein didaktischer Vorzug. Hierbei sollten die Lehrkräfte sowohl Transfer- als auch Interferenzerscheinungen beim Lernprozess berücksichtigen und diese den Schülern methodisch entsprechend darlegen.¹⁷ Durch die Analyse der Transfererscheinungen würden Lernende die gegenseitigen Einflüsse der deutschen Sprache auf die von ihnen verwendete Muttersprache reflektieren und als schon bekannt wiedererkennen. Auf der anderen Seite wäre es erstrebenswert eine entsprechende Prophylaxe der Interferenzfehler durch den Einsatz zielgerichteter Aufgaben im DaM-Unterricht zu fördern. Lehrkräfte können diesfälligerweise auf mehrere wissenschaftliche Abhandlungen zurückgreifen.¹⁸ Zweifellos ist es eine wesentliche Aufgabe der Lehrkraft, den sprachlichen Hintergrund des Lerners zu erforschen, um entsprechende didaktische Mittel für die weitere Förderung der deutschen Sprache auszuwählen und einzusetzen (Berend 2013:24).

3.4. Sprachliche Heterogenität und Binnendifferenzierung

Der Begriff der **sprachlichen Heterogenität** wird größtenteils im DaE und DaZ in Deutschland didaktisch untersucht. Dieser Sachverhalt hängt mit der sprachlichen Integration der Migrationskinder am Unterricht in Deutschland zusammen.¹⁹ Im Kontext des Minderheitensprache-Unterrichts spielt natürlich nicht der Migrationsaspekt im Hinblick auf die sprachliche Heterogenität in der Klasse eine Rolle. Es seien mehr sozial-historische Aspekte, die auf das sprachlich und kulturell multiplexe Lernerprofil des DaM-Lerners Einfluss haben. Wie die an früherer Stelle geschilderten statistischen Ergebnisse bestätigen, wird das Deutsche immer seltener als Erstsprache im familiären Umfeld von der älteren an die jüngere Generation weitergegeben

¹⁷ Transfer wird hier als positive und Interferenz als negative Einwirkung der einen Sprache auf die andere verstanden (vgl. Weinreich 1977:5, Juhász 1970:30, Bondzio 1980:203).

¹⁸ Es gibt viele aufschlussreiche wissenschaftliche Studien sowohl zu Interferenzerscheinungen bezüglich der deutschen und polnischen Sprache als auch des schlesischen Ethnolekts (vgl. Filipkowska 2014, Lipczuk 2001, Nyenhuis 2011, Pelka 2015, Pelka 2012, Chmiel 1988).

¹⁹ Es gibt hierzu viele didaktische Abhandlungen (vgl. Dirim/Mecheril 2018, Peuschel 2021, Doff (Hrsg.) 2016).

und von dem schlesisch-polnischen Ethnolekt bzw. der polnischen Sprache als Kommunikationssprache ersetzt. Trotzdem gibt es weiterhin Familien, in denen das Deutsche, sei es durch deutschsprachige Familienmitglieder in Deutschland, außerschulische Sprachförderungsinitiativen vor Ort oder den Kontakt mit deutschsprachigen Medien weiterhin zur Entfaltung gebracht wird. Im Kindergarten und spätestens in der Grundschule setzen sich die DaM-Gruppen aus Lernern auf unterschiedlichem Sprachniveau zusammen. Im Extremfall würde eine solche Gruppe einerseits aus Schülern mit Deutschkenntnissen auf muttersprachlichem Niveau bestehen und auf der anderen Seite aus Lernern, die erst Ihr Lernabenteuer mit der deutschen Sprache beginnen. Die Lehrkraft stände vor einer didaktischen Herausforderung, die Schüler weder zu überfordern noch zu unterfordern und damit in beiden Fällen nicht demotivierend zu wirken. Natürlich gibt es ähnliche pädagogische Umstände auch im DaF, allerdings ist das Sprachniveau hier nicht so heterogen wie im DaM.

In diesem Kontext sei der Begriff der **Binnendifferenzierung** für den Umgang mit sprachlich heterogenen DaM-Gruppen einer Überlegung wert. Es handelt sich hier um eine „innere Differenzierung“, unter der „[...] jene Differenzierungsformen verstanden werden, die *innerhalb* einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden [...]“ (Klafki/Stöcker 1991:173). Dieser sehr breit ausgelegte didaktische Ansatz involviert auch andere Bereiche unterrichtskundlicher Phänomene, wie etwa Individualisierung oder Lernerautonomie (Demmig 2007:20-23). Der Lehrer hat die Wahl zwischen mehreren Differenzierungsmöglichkeiten, u.a. sozialer, thematischer, medialer und methodischer Art, und kann die Differenzierungsmaßnahmen sowohl lerner- als auch lehrergesteuert initiieren (ebd. 31-35). Ein sehr wichtiger Aspekt der Binnendifferenzierung ist die Tatsache, dass sich der Ansatz nicht nur auf leistungsschwächere Lerner, sondern auf eine entsprechende Förderung aller Schüler bezieht. Diese Unterstützung zielt zwar grundlegend auf Sprachkompetenzen ab, sie wird aber gleichzeitig, da es sich beim DaM um einen handlungsorientierten Unterricht handelt, einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit wie auch der Autonomie der Lerner haben.

3.5. Eine Lehrwerkreihe für DaM

Alle oben aufgeführten theoretischen Grundlagen für einen erfolgreichen DaM, wie auch die Wahl der erforderlichen Lehrinhalte sollten in Form eines entsprechenden, nur für das Fach DaM verwendeten Lehrwerks

umgesetzt werden. Zwar wurde besonders im Kontext des DaF-Unterrichts schon das Ende des Lehrwerks und dessen Ersatz durch virtuelle Medien vorhergesagt, doch diese Prognose erwies sich als übereilt (Majjala 2007:543). Ähnlich wie bei DaF wird im Zusammenhang mit DaM das Lehrwerk nicht nur als im Unterricht begleitendes Fachbuch verstanden, sondern vor allem als „erweitertes“ Lehrbuch. Die traditionelle Buchform wird demzufolge durch weitere interaktive und greifbare Lehrmaterialien ergänzt (ebd. 543). Ein strukturierter Überblick „[...] über das zu lernende Material [...]“ wie auch die vielfältige Einsetzbarkeit, Orts- und Strom-Unabhängigkeit ermöglichen mithilfe des Lehrwerks eine optimale und „[...] umfassende Darstellung eines Fachs“ (ebd. 543). Bedenkt man diese Vorteile einer Lehrwerk-Nutzung, aber auch die hohe Zahl der DaM-Lerner in Polen, erstaunt es, dass bis dato keine vollständige Lehrwerkreihe für die Grundschul- und Sekundarschulzeit erarbeitet und veröffentlicht worden ist. Derzeit gibt es nur ein zugelassenes Lehrwerk für DaM. Es handelt sich diesbezüglich um die Lehrwerkreihe „Niko“ für die Grundschulklassen 1-3 (Beier et al. 2016, Daub et al. 2017, Daub et al. 2018). Dieses Lehrwerk ist keine eigens für den DaM erarbeitete Veröffentlichung, sondern eine für den Minderheitenunterricht in Polen revidierte Fibel, die ursprünglich im Muttersprachenunterricht in Deutschland eingesetzt wurde. Ein solches Lehrwerk kann, unabhängig von der methodologischen Vorgehensweise, den oben aufgeführten Merkmalen eines DaM-Unterrichts nicht gerecht werden. Um nur einige Beispiele des beschriebenen Identitätspotenzials oder des multilingualen Umfelds im Kontext des Lehrwerks zu nennen: In jedem Teil des Lehrbuchs gibt es ein Kapitel, das sich auf das Eigene und das Fremde ausrichtet wie etwa „Hier und anderswo“ (Beier et al. 2016:90-103) und „Bei uns und anderswo“ (Daub et al. 2017:86-101, Daub et al. 2018:86-101). Auf landeskundlicher Ebene werden Kinder in der ersten Klasse anhand einer Landkarte mit den Sehenswürdigkeiten, Flaggen und Speisen europäischer Länder nach einem kognitiven Ansatz (vgl. Rösler 2012:200-2002) vertraut gemacht. Im zweiten Lehrwerkteil steht das Alltagsleben in China im Vordergrund. Der kognitive Ansatz wird in diesem Fall von der kommunikativen Vorgehensweise ergänzt (ebd. 202-203). Im letzten Teil der Lehrbuchreihe gibt es einen Text über den Schulalltag in England und Frankreich. An keiner Stelle der erwähnten Kapitel gibt es einen Bezug zum Lokalen, d.h. zur regionalen Kultur der deutschen Minderheit. Im Vordergrund steht das Globale, das nicht als allgemeiner deutscher Raum verstanden wird, sondern als das Internationale. Hinsichtlich des multilingualen Umfelds („Gegenwarts-

deutsch“ und „Deutsch-vor-Ort“) wird anhand einzelner Wörter eine Art interlingualer Sprachvergleich des Deutschen mit anderen Sprachen oder der deutschen Schrift mit chinesischen Schriftzeichen präsentiert (vgl. Daub et al. 2017:94-95). Im dritten Teil gibt es neben dem interlingualen Sprachvergleich auch einen Hinweis auf die in der deutschen Sprache verwendeten Fremdwörter und Entlehnungen aus anderen Sprachen (vgl. Daub et al. 2018:86-87). Ein intralingualer Vergleich einiger deutscher Mundarten mit dem Hochdeutschen wird am Beispiel ausgewählter traditioneller Speisen realisiert. Regionale Speisen bzw. Wörter des „Deutschen-vor-Ort“ sind hier nicht vorhanden.

„Niko“ ist die einzige in Polen zugelassene Lehrwerkreihe für DaM. Es gibt folgerichtig keine DaM-Lehrwerke für weitere Bildungsetappen der Grundschule (Klassen IV-VIII) und der Sekundarschulen. DaM-Lehrkräfte sind somit auf sich alleine gestellt und benutzen in der Praxis sehr oft ein DaF-Lehrwerk, das sie um zusätzliche Inhalte im Lehrplan je nach Anforderung des Kerncurriculums für DaM erweitern. Die Art und Weise der Vermittlung der Inhalte und der Förderung der Sprachfertigkeiten hängt somit größtenteils vom Engagement und Initiative der Lehrkraft ab und ist in der Praxis sehr unterschiedlich.

Es soll noch erwähnt werden, dass im Rahmen des DaM-Unterrichts Schüler der fünften und sechsten Grundschulklassen am obligatorischen Fach *Geschichte und Kultur der nationalen deutschen Minderheit* teilnehmen. Es wurde für dieses Lehrfach ein Arbeitsheft samt Lernmaterialien zur Verfügung gestellt (vgl. Żubryd 2020). Man könnte auch in Bezug auf dieses Fach erwägen, ein Lehrwerk für die zwei Schuljahre zu bearbeiten bzw. die Inhalte in das Lehrwerk für DaM in der fünften und sechsten Klasse zu integrieren.

4. Resümee

Im Rahmen dieses Beitrags wurde der Versuch gewagt, Grundansätze für die zeitgenössische Gestaltung des DaM-Unterrichts zu überdenken. Zweifellos bedarf es, nicht nur für den Erhalt, sondern auch für die Entwicklung der deutschen Sprache und Kultur der Region einer Neudefinition des Terminus **Minderheitensprache** im didaktischen Kontext. Minderheitensprache kann durch die historische Entwicklung und den realen Spracherwerbskontext der Lerner nicht allein als Muttersprache verstanden werden. Eine Miteinbeziehung der oben dargelegten Grundgedanken in den DaM wäre für das Fach gewiss gewinnbringend. Ein ent-

scheidender Schritt wäre die praktische Umsetzung der in diesem Artikel vorgeschlagenen Ansatzpunkte in Form einer DaM-Lehrwerkreihe für alle Bildungsetappen. Dabei sollte es sich bei dem „Lehrwerk“ nicht nur um ein Printmedium handeln, sondern um didaktische Lehr- und Arbeitsbücher wie auch Lehrmaterialien in gedruckter und multimedialer Form mit ständiger „Online-Ergänzung“ (vgl. Majjala 2007:544). Die Vorbereitung einer solchen DaM-Lehrwerkreihe mit Einbeziehung der geschilderten Grundgedanken ist natürlich ein aufwendiges Vorhaben, das einer Zusammenarbeit sowohl Literatur- und Sprachwissenschaftler wie auch Didaktiker und Lehrer bedarf, doch es scheint für eine entsprechende Gestaltung und ein gesichertes Aufrechterhalten des DaM-Unterrichts alternativlos zu sein.

Literatur

- Berend Nina, 2013, Kann Deutsch als „Minderheitensprache“ unterrichtet werden? Überlegungen zu einem aktuellen Problem, in: Zeitschrift für mitteleuropäische Germanistik 3.1., S.13-28.
- Berlińska Danuta, 1993, Die deutsche Minderheit im Opolner Schlesien, in: Die Minderheiten in Oberschlesien. Brücke oder Hindernis in den deutsch-polnischen Beziehungen? Tagung in Zusammenarbeit mit dem Instytut Śląski. 2.-4. Dezember 1993, Mülheim/Ruhr: Evangelische Akademie, S. 66-86.
- Bettermann Rainer, 2010, D-A-CH-Konzept, das, in: Barkowski H./Krumm H.J. (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 41, Tübingen/Basel: Francke.
- Bondzio Wilhelm, 1980, Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft, Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Chmiel Peter, 1988, Zum Problem der sprachlichen Integration deutscher Aussiedler aus Oberschlesien, in: Oberschlesisches Jahrbuch 4, Dülmen: Laumann-Verlag, S. 117-128.
- Christian Donna, 1996, Two-Way Immersion Education: Students Learning through Two Languages, in: The Modern Language Journal, Volume 80, Monterey, S. 66-76.
- Demmig Silvia, 2007, Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie, München: ludicium, URL: <https://d-nb.info/973673222/34> (Zugriff am 26.12.2022).
- Dirim Inci / Mecheril Paul, 2018, Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Doff Sabine (Hrsg.), 2016, *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse - Rahmenbedingungen - Kernfragen - Perspektiven*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Fandrych Christian, 2010, Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, in: Krumm H.-J./Fandrych Ch./Hufeisen B./Riemer C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter, S. 173–188.
- Filipkowska Agnieszka, 2014, *Śląsk jako pogranicze kulturowe - wpływ gwary na nauczanie i uczenie się języka niemieckiego*, Katowice: Uniwersytet Śląski. URL: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5489/1/Filipkowska_Slask_jako_pogranicze_kulturowe.pdf (Zugriff am 26.12.2022).
- Gaida Bernard, 2014, Auf der Suche nach Lösungen: Polen, in: Bergner Ch./Zehetmair H. (Hrsg.), *Deutsch als Identitätssprache der deutschen Minderheiten*, München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Genesee Fred, 1997, *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education* Cambridge: Newbury House Publishers.
- Grucza Franciszek, 2010, Deutsch in Polen, in: Krumm H.J./Fandrych Ch./Hufeisen B./Riemer C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter, S. 1761–1766.
- Juhász János, 1970, *Probleme der Interferenz*, München: Max Hueber Verlag.
- Klafki Wolfgang / Stöcker Hermann, 1991, Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Klafki W. (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim: Beltz Bibliothek, S. 173-208.
- Kneip Matthias, 2000, *Die deutsche Sprache in Oberschlesien. Untersuchungen zur politischen Rolle der deutschen Sprache als Minderheitensprache in den Jahren 1921-1998*. 2. Auflage. Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund.
- Księżyk Felicja, 2017, Die deutsche Sprache in Oberschlesien am Beispiel des Sprachinseldeutschen von Kostenthal/Gościęcín, in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 84/1, S. 20-45.
- Kubik Adam, 2021, Eine schlesisch- und deutschsprachige Oberschlesische Eichendorff-Universität zu Oberglogau - so offensichtlich nötig und doch nicht vorhanden, in: Rostropowicz J./Jelitto-Piechulik G. (Hrsg.), *Schlesien und die deutsche Romantik. Eine Festschrift für Professor Eugeniusz Klin zum 90. Geburtstagsjubiläum*, Lubowice/Opole: Editio Silesia, S. 129-178.
- Kürschner Sebastian, 2014, Alte und neue Sprachminderheiten – alte und neue Forschungsperspektiven, in: Fesenmeier L./Heinemann S./Vicario F. (Hrsg.), *Sprachminderheiten: gestern, heute, morgen. Minoranze linguistiche: ieri, oggi, domani (= Studia Romanica et Linguistica, Band 40)*, Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, S. 9–22.

-
- Lemańczyk Magdalena / Baranowski Mariusz, 2020, *Mniejszość niemiecka w województwie opolskim jako wartość dodana*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Lipczuk Ryszard, 2001, Deutsche Entlehnungen im Polnischen – Geschichte, Sachbereiche, Reaktionen, in: *Linguistik Online* 8, 1/01. URL: <https://bop.uni-be.ch/linguistik-online/article/view/976> (Zugriff am 26.12.2022).
- Majjala Minna, 2007, Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: *Info DaF* Nr. 6, Berlin: de Gruyter, S. 543-561.
- Nyenhuis Agnieszka, 2011, Deutsche und Polen im Sprachkontakt. Polnische Spracheinflüsse im deutschen Schlesien, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang.
- Pelka Daniela, 2004, Zum Stellenwert der deutschen Sprache in Oberschlesien (aus historischer und aktueller Sicht), in: Abmeier H.L./Chmiel P./Gussone N./Kosellek G./Pöttsch H./Stanzel J.G./Zylla W. (Hrsg.), *Oberschlesisches Jahrbuch 18/19*, Münster: Aschendorff Verlag, S. 77-86.
- Pelka Daniela, 2012, Deutsch-polnische Sprachinteraktionen in den „Oberschlesischen Nachrichten“, in: Wrobel R.M. (Hrsg.), *Ethnische Minderheiten und Erinnerungskulturen in Mittel- und Osteuropa*, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang Verlag, S. 159-176.
- Pelka Daniela, 2015, Deutsche Einflüsse auf die Grammatik des polnischen Schlesisch, in: Wölke S./Bartels H.(Hrsg.), *Einflüsse des Deutschen auf die grammatische Struktur slawischer Sprachen*, Bautzen: Domowina-Verlag (= Schriften des Sorbischen Instituts 62), S. 136-156.
- Pelka Daniela, 2016a, Name und Kultur – die Vornamen der Oberschlesier als Zeichen der Gruppenzugehörigkeit, in: *Namenkundliche Informationen. Journal of Onomastics*, 107/108, S. 397-417.
- Pelka Daniela, 2016b, Sprache als Träger nationaler Identität in Oberschlesien. Einige Bemerkungen zur Verwendung der Sprachen in Minderheitenzeitschriften für junge Deutsche in Polen, in: Grotke E./Norkowska K. (Hrsg.), *Sprache und Identität – Philologische Einblicke*, Berlin: Frank & Timme, S. 271-280.
- Pelka Daniela, 2018, Die deutschen Straßennamen von Oppeln und ihre polnischen Pendanten nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Lasatowicz M.K./Bogacki J. (Hrsg.), *Deutsche Sprache in kulturell mehrfach kodierten Räumen. Medien, Kultur, Politik* (= Forum für Sprach- und Kulturwissenschaft Bd. 3), Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang Verlag, S. 149-170.
- Peuschel Kristina, 2021, Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion im Kontext sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache, in: Mainzer-Murrenhof M./Drumm S./Heine L. (Hrsg.), *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremd-*

- sprachenforschung: eine Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 136–154.
- Radatz Hans-Ingo, 2013, Regionalsprache und Minderheitensprache, in: Herling S./Patzelt C. (Hrsg.), *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen*. Handbuch für das Studium der Hispanistik, Stuttgart: Ibidem Verlag, S. 71-94.
- Roche Jörg, 2013, *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rösler Dietmar, 2012, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart: Metzler.
- Siuciak Mirosława, 2010, *Język śląski – problem terminologiczny czy społeczny?*, in: *Białostockie Archiwum Językowe* (10), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, S. 267–277.
- Tambor Jolanta, 2006, *Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tambor Jolanta, 2008, *Etnolekt śląski jako język regionalny. Uzasadnienie stanowiska*, in: Tambor J. (Hrsg.), *Śląsko godka. Materiały z konferencji „Słoko godka - jeszcze gwara czy już język” z 30 czerwca 2008 roku*, Katowice: GNOME - Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, S. 116-119.
- Wałęga-Kopka Karolina, 2019, *Deutsch als Minderheitssprache - zwischen Mutter- und Erwerbssprache. Ein Gegenwärtiger Bilingualismus der Jugendlichen im Opperlner Schlesien*, Phd diss. Uniwersytet Łódzki. URL: https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/27889/Deutsch%20als%20Minderheitssprache%20zwischen%20Mutter%20und%20Erwerbssprache.%20Ein%20gegenw%3a4rtiger%20Bilingualismus%20bei%20Jugendlichen%20im%20Opperlner%20Schlesien_C_Walega_Kopka_FERTIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Zugriff 26.12.2022).
- Weinreich Uriel, 1977, *Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, München: Beck.
- Wyderka Bogusław, 2005, *O stosunkach językowych na Śląsku*, in: Nowowiejski B. (Hrsg.), *Białostockie Archiwum Językowe* (5), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, S. 181-190.
- Wyderka Bogusław, 2018, *O standaryzacji języka śląskiego*, in: *Kwartalnik Opolski* Nr. 1, Opole: Organ Opolskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, S. 3-18.

Lehrwerke und Schulmaterialien

Beier Brigitte / Erdmann Stefanie / Herbst Iris / Kähler Ulrike / Rips Susanne / Schimmler Ute, 2016, Niko 1, Poznań: Lektorklett.

Daub Carmen Elisabeth / Dittrich Isabelle / Lindner Anne / Rommel Anne / Schmid-Ostermayer Sandra / Seepe-Smit Britta / Weißenburg Martina, 2017, Niko 2, Poznań: Lektorklett.

Daub Carmen Elisabeth / Rommel Anne / Schmid-Ostermayer Sandra / Seepe-Smit Britta / Stäwen Sabrina, 2018, Niko 3, Poznań: Lektorklett.

Żubryd Marek / Wójcik Emilia / Kurpiers Dorota, 2020, Historia i kultura Mniejszości Niemieckiej. ZESZYT ĆWICZEŃ, Opole. URL: <http://www.bildung.pl/wp-content/uploads/2021/02/Historia-i-kultura-Mniejszo%C5%9Bci-Niemieckiej-zeszyt-%C4%87wicze%C5%84-ca%C5%82o%C5%9B%C4%87popr2a.pdf> (Zugriff am 26.12.2022).

Anna Mróz
Universität Greifswald, Deutschland & Geschäftsstelle der Polonia in Berlin,
Deutschland

Zwischen den Welten: Digitale Kompetenzen und Tools in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel des Polnischen und Russischen

Abstract

Between the worlds: Digital competences and tools in foreign language didactic on the example of Polish and Russian

The article aims to present the results of the Interreg project “DPL digital” at the Department of Slavonic Studies at the University of Greifswald and the implementation of digital tools in foreign language pedagogy on the example of Polish and Russian. The project was carried out in the seminar “Media Use in Foreign Language Teaching Didactics”. The essence of the project was to familiarize students with selected online tools that can be used in teaching foreign languages. It was conducted as part of the seminar “Use of media in foreign language teaching”, whose didactic assumption was strengthening the digital competences of future teachers through project work.

Nowadays, practice-oriented media pedagogy is an integral component of teacher training and an essential prerequisite for modern teaching in schools (Bäsler 2021:431). DPL digital follows the Game-Based-Learning approach when presenting or assessing linguistic content in a playful way. Recent analyses of the use of online tools in teaching Polish as a foreign language indicate that the effectiveness of learning process in the treatment group increases by 17% (Każmierczak 2020:46).

Keywords: digital tools, foreign language didactic, media in didactic, teacher media training, Game-Based-Learning.

1. Einleitung

In diesem Artikel werden einerseits die theoretischen Grundlagen für den Einsatz digitaler Tools im Fremdsprachenunterricht, andererseits die Er-

gebnisse des Interreg-Projektes¹ „DPL digital“ am Institut für Slawistik der Universität Greifswald aufgezeigt. Die Stärkung der digitalen Kompetenzen angehender Lehrkräfte stand im Mittelpunkt des Projektes, das im Rahmen des Seminars „Medieneinsatz in der Fremdsprachendidaktik“ durchgeführt wurde. Diese Lehrveranstaltung schöpfte aus dem breiten Spektrum der Medienpädagogik und -didaktik und thematisierte verschiedene Arten von Medien, die für den Polnisch- und Russischunterricht geeignet sind. Dazu gehörten u.a. ausgewählte Filmmotive, Filmtrailer, Trickfilme, Lieder, Musik und Musikclips, Aufnahmen von Ausstellungen, Werbespots und Memes in beiden Sprachen. Das Seminar schaffte Raum für die Auseinandersetzung mit den neusten digitalen Medien und ihrer Anwendung im Fremdsprachenunterricht. Dabei ging es nicht nur um die Vermittlung von möglichen Quellen und Beispielen aus dem polnischen und russischen Kulturraum, sondern auch um eine Sensibilisierung der Lernenden, im Sinne Niesyts (2012) um eine „[...] Bewusstmachung der grundlegenden Medialität von Bildungsprozessen sowie um die Befähigung, situativ und zielgruppenspezifisch medienpädagogische Arrangements entwickeln und zwischen unterschiedlichen Medienkulturen vermitteln zu können“ (Niesyto 2012:62).

Das Seminar bot zudem einen Raum für die Auseinandersetzung mit den neusten digitalen Medien und ihrer Anwendung im Fremdsprachenunterricht. Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, den projektbezogenen Ausschnitt des Seminars anhand von ausgewählten Projektergebnissen näher vorzustellen. Es ist hervorzuheben, dass es ein didaktisches Projekt und kein Forschungsvorhaben war. Das Hauptziel wurde durch die Vermittlung der medialen Kompetenzen und die Erstellung diverser Online-Aufgaben von den Studierenden realisiert.

2. Theoretische Grundlage des Projektes „DPL digital“

Ein wesentliches Vorhaben des Projektes war, neue Möglichkeiten zur aktiven Teilhabe der Studierenden an den Lehr- und Lernprozessen zu eröffnen. Eine ähnliche Perspektive vertreten auch Niedermeier und Müller-Kreiner (2017). Sie heben die visuellen Potenziale der digitalen Medien hervor, die das Kreieren der Lern- und Interaktionsmöglichkeiten erleichtern und dadurch ein „vielfältiges und vielschichtiges organisationales Lernen“ ermöglichen (Niedermeier/Müller-Kreiner 2017:3). Ein

¹ Informationen zu Interreg-Förderungsprogrammen:
https://www.interreg.de/INTERREG2021/DE/Foerderung/ZusaetzlicheBundefoerderung/ArtenDerFoerderung/arten-der-foerderung_node.html.

weiterer Mehrwert des Projektes war die Stärkung der aktiven Teilnahme der Studierenden an Prozessen der Aufgabengestaltung. In diesem Sinne folgte das Projekt dem Ansatz von Mayrberger „Partizipative Medien-didaktikgestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung“ (vgl. Mayrberger 2019). Durch autonome Entscheidungsmöglichkeiten, Selbstorganisation und Entwicklung der Fähigkeiten im Bereich der digitalen spielerischen Tools für den Fremdsprachenunterricht hatten die Studierenden die Gelegenheit, eigene inhaltliche, methodische und mediale Konzepte umzusetzen. Gloerfeld (2021:251) führt in diesem Zusammenhang aus, dass der Einsatz von digitalen Technologien neue Gestaltungsspielräume ermöglicht, die Lehr- und Lernprozesse personalisiert, interaktiv und souverän zu konzipieren. Diese Strategie in der Didaktik fördert Lernerzentrierung und kompetenzorientiertes Arbeiten. Wie Bäsler (2021:431) betont, sollte eine praxisorientierte Mediendidaktik und -pädagogik heutzutage ein fester Bestandteil in der Lehrerbildung sein. Sie ist eine wichtige Voraussetzung für den modernen Schulunterricht. Sie gibt einen Einblick in die Zusammenhänge der universitären, medienpädagogischen Ausbildung und in den medialen Habitus von angehenden Lehrerinnen und Lehrern und zeigt Verbesserungsmodelle für die Lehrkräftebildung auf. Unter diversen medialen Habustypen werden von Kommer und Biermann (2012:92) u.a. die „kompetenten Medienaffinen“ genannt. Diese Bezeichnung bezieht sich auf Personen, die ihre umfangreiche Medienkompetenz in verschiedenen Anwendungsformen und im Zusammenhang mit breitgefächerten Inhalten umsetzen können (Kommer/Biermann 2012). In einer anderen Studie von Biermann (2009) wurde z.B. von Studierenden explizit der Wunsch nach konkreten Medieneinsatzszenarien im Unterricht geäußert. Dies bestätigen auch Erkenntnisse der Studie von Scheuble et al. (2014:67): „Die eigenen Erfahrungen haben zwar einen Einfluss auf den Medieneinsatz in der Schule, aber insbesondere für konkrete Umsetzungen, Ideen, didaktische Anwendungen sind die Studierenden froh, dass sie diese aus der Medienbildung mitnehmen können“.

In Hinblick auf die erwähnten Forschungsergebnisse sollte es in der Lehramtsausbildung nicht unbedingt um eine Affinität zu Medien gehen, sondern um eine grundlegende Kompetenzentwicklung zukünftiger Lehrkräfte, sodass sie mit Medien bewusst, gezielt und didaktisch umgehen können. Nur so kann zu einer Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen beigetragen werden. Gloerfeld (2021:249) hebt in diesem Kontext hervor, dass durch Digitalisierung neue Möglichkeiten für erweiterte Handlungsformen und -räume entstehen. Vor allem im Fall der Fremdspra-

chenvermittlung in Zeiten der Pandemie ist die Bedeutung von einer attraktiven, multimedialen und interaktiven Unterrichtsgestaltung gestiegen. Laut den Ergebnissen einer ersten Analyse zur Verwendung digitaler Tools im Unterricht von Polnisch als Fremdsprache können Lerneffekte um 17% gesteigert werden (vgl. Kaźmierczak 2020:46).

Das Interreg-Projekt „DPL digital“ folgte dem Gamification-Ansatz bzw. dem Game-Based-Learning-Ansatz, der es zum Ziel hat, sprachliche Lerninhalte auf eine spielerische Art und Weise zu vermitteln oder zu überprüfen. Gamification „ist der Einsatz von spieltypischen Elementen im spielfremden Kontext“ (Bröker et al. 2021:504), dessen Ziel es ist, den Lernenden bei der Lösung der Aufgaben zu helfen, spezialisierte Erfahrungen und Erlebnisse zu ermöglichen und ihr Engagement im Spiel zu steigern. Dabei werden die Inhalte in einer attraktiven Form vermittelt und stressfrei überprüft. Gamification legt außerdem den Fokus auf Gewinn, Punkte, Abzeichen und Bestenrankings. In Bezug auf die intrinsische Motivation eignet sich beim Fremdsprachenlernen das Game-Based-Learning im Vergleich zu Wettbewerbsmaßnahmen besser. Um den Unterschied zwischen den beiden Ansätzen noch deutlicher zu veranschaulichen, kann man das Game-Based-Learning als prozessorientierte und Gamification als ergebnisorientierte und wettbewerbsfokussierte Handlung bezeichnen. Gamification wird jedoch häufig als ein Oberbegriff für spielerisches Lernen verwendet.

Im Kontext des vorliegenden Interreg-Projektes ist der Begriff des Game-Based-Learning um die Bezeichnung „digital“ zu ergänzen. Allgemein wird das spielerische Konzept sehr häufig mit dem virtuellen Raum assoziiert, in dem Computer- und Videospiele dominieren. In der Fachliteratur kann man auch andere populäre Bezeichnungen wie z.B. „Serious Games“ oder „Educational Games“ finden, ohne dass diese eine eindeutige Abgrenzung zum Game-Based-Learning erfahren (vgl. Le et al. 2013, Fromme et al. 2010, Fromme et al. 2009). Einigkeit herrscht im Allgemeinen darin, dass der Einsatz digitaler Spiele im Bildungskontext geeignet ist, wie Le et al. (2013:4) hervorheben:

„Die Popularität und der Spielspaß von digitalen Spielen können dadurch erklärt werden, dass verschiedene Mechanismen des Unterhaltungserlebens sequenziell oder parallel ausgenutzt und aktiviert werden. Zentrale Unterhaltungsprozesse sind nach Klimmt (2008) Selbstwirksamkeitserfahrung, Spannung bzw. Lösung und simulierte Lebens- und Rollenerfahrungen, die bei Spielen zu einem integrierten Erlebnis verschmelzen“ (Le et al. 2013:4).

Insbesondere zur Zeit des Distanzunterrichts, aber auch im Hybrid- oder Präsenzformat mit technologiegestütztem Lernen bietet Game-Based-Learning einen Paradigmenwechsel von traditionellen und eher passiv ausgerichteten Lernformen zu stärker selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernprozessen. Dabei stellt Digital-Game-Based-Learning einen vielversprechenden Ansatz dar (vgl. Le et al. 2013:5). Ein weiterer wichtiger Aspekt des spielbasierten Lernens und / oder lernbasierten Spielens ist, dass es nicht als Lernaktivität wahrgenommen wird, was nach modernen Ansätzen der Neurodidaktik (vgl. Żylińska 2013:100-105) den idealen Lernzustand ausmacht. Bopp (2005:4) bezeichnet diese Methode des digitalen Spielens als „immersive Didaktik“: „Denn das Ziel [...] ist es, den Spieler durchgehend in die Spielwelt eingetaucht zu lassen“. Diese Lehr-Lern-Methoden kann man mit der Metapher eines „Lernbades“ beschreiben. Damit die Lernprozesse stattfinden können, müssen die Inhalte mit der Spiellogik und ihrer Dynamik verzahnt werden, was eine didaktische Spielentwicklungsstrategie erfordert.

3. Das Interreg-Projekt „DPL digital“ aus praktischer Perspektive

An dieser Stelle möchte ich das Projekt von der praktischen Seite beleuchten. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Seminars konnten sich mit dem Einsatz der neuen Medien im Unterricht reflexiv auseinandersetzen, eine Gestaltungskompetenz bei eigenen Projekten entwickeln und sie später in schulpraktischen Übungen an den Schulen ausprobieren. In diesem Rahmen wurde ein großes Repertoire von neuen digitalen Tools, z.B. fremdsprachensprechende Avatare, Online-Escape-Rooms, multimediale Präsentationen, Animationen oder verschiedene Learning-Apps genutzt. Diverse Werkzeuge (genial.ly, canva.com, learningapps.org, quizlet.com, mentimeter.com, voki.com oder Kahoot) wurden im Hinblick auf unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten im Polnisch- und Russischunterricht überprüft. Den Schwerpunkt bildete der Versuch, die analoge Vorgehensweise anhand der digitalen Tools nicht zu implementieren, sondern das Potenzial der digitalen Spielräume zu erkennen, auszuschöpfen und an die Unterrichtsideen und das Sprachmaterial anzupassen und in die konkreten Unterrichtsentwürfe einfließen zu lassen. Dabei ging es generell auch darum, einen Perspektivenwechsel und die Motivation als wichtigen Lernfaktor im Blick zu haben. Ein Bestreben war es auch, sich mit den spielerischen Konzepten und konkreten digitalen Tools auf mehreren Ebenen auseinanderzusetzen. Unter anderem wurden problematische Aspekte,

wie der Wettbewerb und das Punktesammeln für die Spielergebnisse mit den Studierenden kritisch diskutiert. Viele Studierende vertraten die Meinung, dass Rankings, die Tools wie z.B. Kahoot verwenden, in Maßen genutzt werden können, etwa um in den Unterricht etwas Abwechslung zu bringen, aber nicht als prinzipieller Ansatz. Es wurde auch die Idee vorgebracht, dass Lernende bei den Rankingaufgaben Pseudonyme verwenden könnten, was gleichzeitig die Möglichkeit bietet, sich Namen in der jeweiligen Fremdsprache selbst auszusuchen. Dennoch basierte die Mehrheit der von den Studierenden erstellten Aufgaben auf Game-Based-Learning. Nachfolgend werden nun einige Beispiele aus dem Projekt vorgestellt.

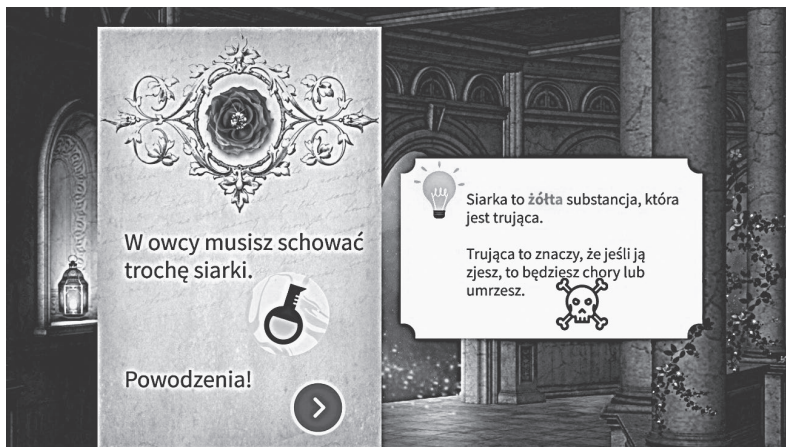
3.1. Escape-Room

Dank der diversen Visualisierungsmöglichkeiten des Programms Genial.ly war es möglich, relativ komplexe simulierte Spielwelten zu erstellen. Ein Beispiel dafür ist das Format Online-Escape-Room, das auch als „Quest“ bezeichnet wird. Dieses Format ermöglicht Aufgaben zu kreieren, die Spielende im Rahmen einer Mission erfüllen sollen. Sie können als Einführungs-, Vertiefungs- oder Wiederholungsaufgaben konzipiert werden. Die Spiele selbst beinhalten vorgeschriebene Lernpfade, auf denen Lernende das bereits erworbene Wissen oder ihr Vorwissen einsetzen bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten gegen herausfordernde „Gegner und Gegnerinnen“ nutzen (Tolks/Sailer 2021:520).

Der erste im Rahmen des Projektes „DPI digital“ entstandene Escape-Room „SmokWawelski“ beruht auf der Legende des Drachen vom Wawel (vgl. dazu Graphik 1). Schauplatz ist das Schloss in Krakau. Hier können Polnisch-Lernende auf A2/B1-Niveau mit ihren Sprachkompetenzen nicht nur gegen den Drachen kämpfen, sondern durch die visuelle Semantisierung auch ihren Wortschatz erweitern.

Eine weitere Quest lädt auf eine Reise zu den Sternen ein. In diesem Spiel begeben sich die Teilnehmenden auf eine Raumschiffmission und trainieren gleichzeitig ihre Russischkenntnisse.

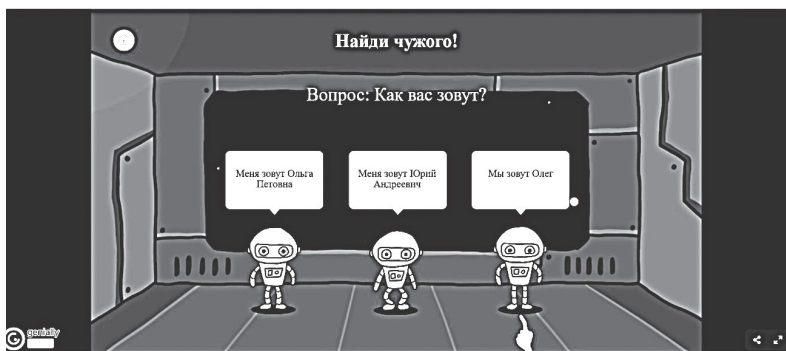
Die kleine Geschichte des russischsprachigen Außerirdischen setzt die Grammatikübungen in einen attraktiven Kontext. Der spielerische Faktor kann die Motivation der Lernenden für die Fremdsprache stärken (s. Graphiken 2-3).



Graphik 1



Graphik 2



Graphik 3

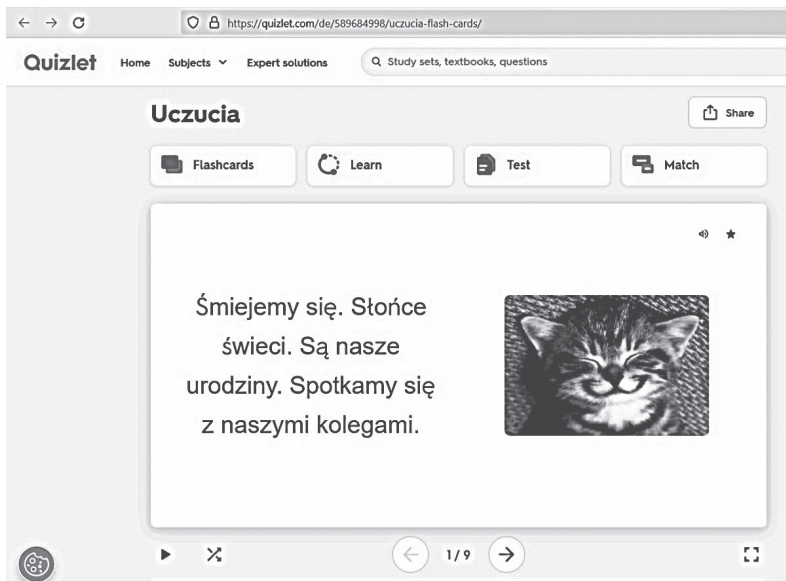
3.2. Learningapps

In einem weiteren Schritt möchte ich die Plattform learningapps.org vorstellen. Sie erlaubt es, interaktive Übungsformate zu erstellen wie z.B. ein Multiple-Choice-Quiz, das automatisch Rückmeldung gibt, ob die Antwort richtig oder falsch ist. Auf der Plattform kann z.B. ein Film direkt verlinkt und es können im System Fragen dazu erstellt werden. Es werden zahlreiche Formate geboten, die sich für Wortschatzübungen eignen, wie z.B. für Zuordnungen von kurzen Definitionen zu dem definierten Wort. Für fortgeschrittene Lernende gibt es Aufgaben zu Phraseologismen und entsprechenden Anwendungskontexten. Auch für die Gestaltung von Grammatikübungen gibt es zahlreiche und abwechslungsreiche Möglichkeiten, die die Studierenden mit u.a. folgenden Ergebnissen ausprobiert haben:



Graphik 4

Die App quizlet.com bietet sich zur Erstellung von Aufgaben mit der Anpassung von Bildern und Wörtern, Lückentexten oder in Form von diversen Quiz an. Sie nutzt auch die Vorlage der weltweit bekannten TV-Show „Wer wird Millionär?“. Mit Hilfe dieses Tools kann man auf eine spannende und unterhaltsame Art und Weise erworbenes Wissen überprüfen. Auf quizlet.com wurden folgende Online-Lernkarten für Polnisch von Studierenden erstellt, mit denen Lernende nicht nur neuen Wortschatz gewinnen, sondern gleich auch das Gelernte in verschiedenen Quizformaten überprüfen können. Diese Formate sichern die Abwechslung im Fremdsprachenunterricht (Graphik 5):



Graphik 5

3.3. Avatare

Die App voki.com ermöglicht die Erstellung von fremdsprachigen Avataren. Sie können frei gestaltet werden und eine beliebige Form bekommen. Diese App kann problemlos in den Unterricht integriert werden, da keine Anmeldung auf der Plattform notwendig ist. Die Lernenden können selbst ihre Avatare kreieren und sich für sie Texte in der Zielsprache ausdenken und diese aufschreiben. Damit bekommen die Avatare „ihre eigene Stimme“. Auf diese Weise werden Text- und Rechtschreibkompetenzen trainiert. Einzelne Aussagen von Avataren können miteinander verknüpft werden und eine Art von Dialog bilden, was Partner- oder Teamarbeit fördert. Ein von der Lehrperson vorher programmierter Avatar kann auch zum Einstieg in den Unterricht verwendet werden, um Überraschungseffekte zu erzeugen und Interesse zu wecken. Avatare sind bereits in den ersten Unterrichtsstunden einsetzbar, wenn man die Vorstellungs- und Begrüßungsformen einüben oder über das Thema Hobby sprechen möchte. Wegen der künstlichen Stimme sind die Avatare allerdings nicht als Medium für das Hörverstehen zu empfehlen. Sie können aber für Abwechslung im Unterricht sorgen, vor allem, wenn die Lernenden die Auf-

gabe bekommen, Avatare selbst zu erstellen. Als Beispiel aus dem Projekt präsentiert sich die Avatarin Agata auf Polnisch (s. Graphik 6).



Graphik 6

Mehr Beispiele für diverse Aufgaben und studentische Beiträge sind auf der Projektseite abzurufen.²

3.4. Actionbound

Das letzte Spiel, das im Rahmen des Projektes „DPL-digital“ entwickelt wurde, heißt „DIDAKTIK GREIFEN“. Es handelt sich dabei – unter Verwendung der App Actionbound, einer standortbezogenen Applikation – um ein Stadtspiel nach dem Muster der Schnitzeljagd. Es gilt, historische Orte in Greifswald zu entdecken und dabei spielerisch Fragen aus der Fremdsprachendidaktik zu beantworten – was direkt der Loci-Methode, einer mnemotechnischen Lernmethode, entspricht. Bei Actionbound werden in Hinblick auf eine weitere Professionalisierung des Game-Based-Learning auch Zeitlimit und Fortschrittsanzeige (sogenannte „Progress Bars“ Informationen über die individuellen Leistungen der Teilnehmenden, die mit früheren Leistungen verglichen werden) berücksichtigt, um das Zusammentragen von bestimmten Objekten und das Zusammenführen bestimmter Informationen (nach dem Modell von Bröker et al. 2021:507) zu trainieren.

4. Fazit

Digitale Tools, Apps und Programme können ein abwechslungsreicher, interaktiver und attraktiver Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein.

² Vgl. https://sites.google.com/view/fremdsprachendidaktikpolrus/start?utm_source=canva&utm_medium=iframe.

Sie schaffen eine neue Lernumgebung, in der Lernen nicht direkt als ein Prozess der gezielten schulischen Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten gesehen, sondern als ein Erlebnis- und Erfahrungsraum gestaltet wird. Sie bieten die Möglichkeit, Inhalte besser (als mithilfe herkömmlicher Materialien) zu visualisieren und damit zahlreiche Methoden der Semantisierung des Sprachmaterials anzuwenden. Die Verwendung dieser neuen Medien mit dem Zweck der Erstellung von (Lern-)Spielen erfordert immer eine vertiefte Reflexion über die didaktischen Ziele des verwendeten oder selbst erstellten Spiels, den Zeitpunkt der Anwendung in der Unterrichtssequenz und die Lerneffekte, die man damit erzielen möchte. Diese Auseinandersetzung, mit welchem didaktischen Zweck man die Sprachlernspiele verbinden sowie welche Voraussetzungen sie erfüllen sollten – stellte eine wichtige Dimension des Projektes dar. Die Studierenden hatten auch eine besondere Gelegenheit, sich mit verschiedenen digitalen Tools vertraut zu machen und ihre Kompetenzen im Bereich der kreativen Gestaltung von eigenen Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Wegen der Spezifik des Lehramtsstudiums am Slawistik-Institut wurden in den Online-Aufgaben die zwei Sprachen – Polnisch oder Russisch – verwendet. Es ist aber zu betonen, dass die angebotenen Tools auf die Didaktik der anderen Sprachen übertragbar und anwendbar sind.

Dabei war die Reflexion wichtig, dass Online-Tools nie den direkten Kontakt zwischen der Lehrkraft und den Lernenden ersetzen sollten, da dieser für die Gestaltung und Entwicklung der natürlichen Kommunikation in der Zielsprache am wesentlichsten ist. Aufgrund der Attraktivität der digitalen Tools, ihrer heutigen Zugänglichkeit und ihres spielerischen Faktors können sie jedoch zur Steigerung von Interessen, Motivation und Sprachkompetenzen beitragen. Solch ein Ansatz schafft mehr Raum für autonomes Lernen und ermöglicht es, die Lernprozesse eher zu begleiten, anstatt sie direkt zu steuern – sowohl in der Hochschul- als auch in der Schuldidaktik. In diesem Sinne folgt der Gaming-Based-Ansatz der sich verändernden Rolle der Lehrperson als Motivator bzw. Motivatorin und Unterstützer bzw. Unterstützerin nach dem Motto: „From sage on the stage, to guide on the side“.

Literatur

Bäsler Sue-Ann, 2021, Medienbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung und die Bedeutung des medialen Habitus von Lehramtsstudierenden, in: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke, Wiesbaden: Springer VS, S. 431-451.

- Biermann Ralf, 2009, *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann Ralf, 2013, *Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung*. Medienimpulse, in: *Medienimpulse.at*, 51(4), 1-24, (<https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi604/791>, letzter Zugriff am 30.9.2023).
- Bopp Matthias, 2005, *Immersive Didaktik: Verdeckte Lernhilfen und Framingprozesse in Computerspielen*, in: *kommunikation@gesellschaft* 6, S. 1-17.
- Bröker Thomas / Voit Thomas / Zinger Benjamin, 2021, *Gaming the System: Neue Perspektiven auf das Lernen*, in: *Hochschulforum Digitalisierung* (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*, Wiesbaden: Springer VS, S. 497-513.
- Fromme Johannes / Jörissen Benjamin / Unger Alexander, 2009, *Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen*, in: Fromme J./Petko D. (Hrsg.), *Computerspiele und Videogames*, Zürich: MedienPädagogik, *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 1–23 (<https://www.medienpaed.com/article/view/103/103>, letzter Zugriff am 30.9.2023).
- Fromme Johannes / Biermann Ralf / Unger Alexander, 2010, „*Serious Games*“ oder „*taking games seriously*“?, in: Hugger K.-U./Walber M. (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 40-57.
- Gloerfeld Christina, 2021, *Analyse didaktischer Veränderungen durch Digitalisierung. Die Mär von mehr Partizipation?*, in: *Hochschulforum Digitalisierung* (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke* (https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8_15, letzter Zugriff am 29.09.2023), S. 249–265.
- Kaźmierczak Paulina, 2020. *Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego*, in: Biernacka M./Janowska I. (Hrsg.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków: Księgarnia Akademicka, S. 33-49.
- Klimmt Christoph, 2008, *Unterhaltungserleben bei Computerspielen – Theorie, Experimente, (pädagogische) Anwendungsperspektiven*, in: Mitgutsch K./Rosenstingl H. (Hrsg.), *Faszination Computerspielen. Theorie – Kultur – Erleben*, Wien: Braumüller, S. 7-17.
- Kommer Sven / Biermann Ralf, 2012, *Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden*, in: Schulz-Zander, R./Eickelmann, B./Moser, H./Niesyto, H./Grell, P. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, Wiesbaden: Springer VS, S. 81-108.

-
- Le Son / Weber Peter / Ebner Martin, 2013, Game-Based-Learning. Spielend Lernen?, in: Ebner M./Schön S. (Hrsg.), L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, Berlin: epubli GmbH, S. 267-275 (auch: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8352/pdf/L3T_2013_Le_Weber_Ebner_Game_Based_Learning.pdf. [9] s., letzter Zugriff am 30.09.2023).
- Mayrberger Kerstin, 2019, Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung, Weinheim/Basel: Belz Juventa.
- Niedermeier Sandra / Müller-Kreiner Claudia, 2017, Organisationsentwicklung, Digitalisierung und Lehr-Lernkultur. Ermöglichung von Bildungsprozessen durch spielbasiertes Lernen (https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14982, letzter Zugriff am 30.9.2023).
- Niesyto Horst, 2012, Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung, in: Bukow G. Chr./Fromme J./Jörissen B. (Hrsg.), Raum, Zeit, Medienbildung, Wiesbaden: Verlag Springer VS, S. 47-66.
- Scheuble Walter / Signer Sara / Moser Heinz, 2014, Medienbildung an der PH Zürich. Quantitative und qualitative Einschätzungen der Studierenden zur Medienbildung an der PH Zürich, Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Prorektorat Ausbildung (URL: <https://media.phzh.ch/Medium/View/14333/31> [Zugriffsdatum: 30.09.2023]).
- Schulz-Zander Renate / Eickelmann Birgit / Moser Heinz / Niesyto Horst / Grell Petra (Hrsg.), 2012, Jahrbuch Medienpädagogik, 9. Wiesbaden: Springer VS.
- Tolks Daniel / Sailer Michael, 2021, Gamification als didaktisches Mittel in der Hochschulbildung, in: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke, Wiesbaden: Springer VS, S. 515-532.
- Żylińska Marzena, 2013, Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mówią, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Projektwebseite:

https://sites.google.com/view/fremdsprachendidaktikpolrus/start?utm_source=canva&utm_medium=iframe (verifiziert am 30.9.2023).

Gunnar Hille
Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch, Deutschland

Ein Paradigmenwechsel bei Polnisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein Bericht

Das Kompetenz- und Koordinationszentrum Polnisch (KoKoPol) wurde vom Auswärtigen Amt beauftragt, die von der Bundesregierung im Budget für die Jahre 2023 bis 2025 vorgesehenen Haushaltsmittel zur Förderung der polnischen Sprache in Deutschland einzusetzen und zu verwalten. Insgesamt sind erstmals Finanzmittel in Millionenhöhe hierfür vorgesehen.

Insbesondere wird die Förderung des herkunftssprachlichen Polnischunterrichts für Kinder und Jugendliche mit polnischen Wurzeln eingesetzt. Die Bundesregierung ist laut deutscher Verfassung nicht für den Unterricht in den Schulen zuständig, dieses obliegt allein den Bundesländern. Doch hat sich Deutschland im Nachbarschaftsvertrag mit Polen von 1991 dazu verpflichtet, der Polonia, also den Menschen mit polnischen Wurzeln, Unterstützung bei der Pflege der polnischen Sprache und Kultur zu gewähren. Und ebendiese gezielte Förderung wurde mit der Bereitstellung der Haushaltsmittel für die Jahre 2023 bis 2025 im größeren Umfang als bisher auf den Weg gebracht.

Seit Juli 2020 hat das Auswärtige Amt gemeinsam mit dem Freistaat Sachsen die Gründung des Kompetenz- und Koordinationszentrums Polnisch (KoKoPol) zur Popularisierung der polnischen Sprache in Deutschland gefördert und mit Haushaltsmitteln ausgestattet. Diese Förderung wird nach erfolgter Probephase nun um ein Vielfaches erhöht, so dass KoKoPol erstmals in großem Umfang und mit erweitertem Personal seine Ziele verfolgen kann. Insbesondere geht es um den außerschulischen, herkunftssprachlichen Polnischunterricht, der bisher vor allem von den Polonia-Organisationen organisiert und durchgeführt wurde.

Wegen verfassungsrechtlicher Diskussionen dauerte es bis in den September 2023 mit der Freigabe der Haushaltsmittel aus dem Budget des Bundes. Doch hatte KoKoPol bereits im Februar die deutschen Polonia-

Organisationen zu einem Arbeitstreffen eingeladen, bei dem die teils langjährigen Erfahrungen der Polonia mit herkunftssprachlichem Unterricht ausgetauscht wurde. Auch wurde dabei eine lebhafte Debatte über die Kriterien für die Vergabe der Fördermittel geführt. Schließlich konnte KoKoPol im September gemeinsam mit dem Auswärtigen Amt die endgültigen Vergabekriterien festlegen und bereits Ende September etwa ein Dutzend Anträge von Polonia-Organisationen positiv bescheiden.

Ein weiterer Partner bei der Förderung von außerschulischem Polnisch-Unterricht sind die in Deutschland sehr aktiven Volkshochschulen, die stets auch neuen Kursformen aufgeschlossen gegenüberstehen. So konnte für das Jahr 2024 eine Reihe von Volkshochschulen in ganz Deutschland für den herkunftssprachlichen Polnischunterricht gewonnen werden. Ein erster Pilotkurs konnte bereits Anfang November 2023 in der Volkshochschule Görlitz auf den Weg gebracht werden.

Das Team von KoKoPol ist überzeugt, dass die signifikante Steigerung der Fördermittel für Polnisch einen echten Paradigmenwechsel bei der Umsetzung des Deutsch-Polnischen Nachbarschaftsvertrages darstellt. Wir erwarten hierdurch und durch die erhoffte Zuwendung einer neuen polnischen Regierung in Richtung Europa neue, starke Impulse für die Stärkung der Sprachenvielfalt in Europa und für den Dialog auf Augenhöhe zwischen Deutschland und Polen.

Autorinnen und Autoren / Authors

Mgr. Sabrina Ghislandi studierte Germanistik und Anglistik an der Universität von Mailand. Im Jahr 2020 schloss sie ihr Studium mit einer Bachelorarbeit im Bereich deutsche Linguistik ab und im Jahr 2023 mit einer Masterarbeit im Bereich englische Literatur und Übersetzung. Sie ist Deutsch- und Englischlehrerin an Mittelschulen und Gymnasien. Ihre Forschungsinteressen umfassen deutsche Lexikographie und Pragmatik, Korpuslinguistik und kontrastive Linguistik.

Gunnar Hille, Slavist und Germanist, ab 1982 Dolmetscher und Übersetzer für Bulgarisch im Auswärtigen Amt. 1991 dort Aufbau des Sprachlernzentrums, das er bis zur Pensionierung 2019 leitete. Publikationen zu Literatur, Politik und Theater. Mitbegründer und Leiter des Kompetenz- und Koordinationszentrums Polnisch (KoKoPol). Kontaktadresse: Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal, St. Marienthal 10, 02899 Ostritz, hille(@)kokopol.eu.

Univ.-Prof. Dr. habil. Barbara Komenda-Earle studierte Germanistik an der Nikolaus-Kopernikus-Universität in Toruń. Im Jahr 2001 promovierte sie an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, und im Jahr 2015 habilitierte sie sich an der Universität Szczecin. Seit 1995 ist sie am Institut für Germanistik der Universität Szczecin tätig. Ihre Veröffentlichungen umfassen Beiträge zur kontrastiven deutsch-polnischen Lexikologie, Lexikographie, lexikalischen Semantik, Phraseologie und Parömiologie.

Pawel Lisik is currently a PhD student of linguistics at the University of Wrocław. In years 2022-2023 he worked as a linguist at Wrocław University of Science and Technology, being involved in a project examining emotional markedness of lexicon with regard to artificial intelligence. In

2022, he graduated from the linguistic MA program at the University of Wrocław focusing on contrastive phonetics and phonology of American English and Polish. His research interests include phonetics, phonology, psycholinguistics, sociolinguistics, and many more. Additionally, he is passionate about music and sport. Earlier, he worked on a sociolinguistic impact of African American Vernacular English on other dialects and culture in his BA thesis.

Dr. Anna Mróz studierte an der Universität Warschau und an der Humboldt-Universität in Berlin. Sie ist Sprachwissenschaftlerin und Expertin für Mehrsprachigkeit bei Kindern. Ihre Interessen konzentrieren sich auf Didaktik des Polnischen als Herkunfts- und Fremdsprache. Sie arbeitete u.a. als Dozentin für Fremdsprachendidaktik im Institut für Slawistik der Universität Greifswald. Sie leitete auch diverse Seminare und Projekte zur Förderung von mehrsprachigen Kindererziehung, z.B. BEFaN Beratungszentrum für Mehrsprachigkeit, Gelebte Mehrsprachigkeit, SprachCafé Polnisch e.V.

Mgr. Chloé Rustan hat Germanistik studiert. Im Jahr 2020 schloss sie ihr Studium mit einer Masterarbeit zum Thema “Word-Formation and derivation challenges in German classes: a German and French Textbooks study” ab. Ihre Forschungsinteressen umfassen die deutsche Wortbildung und kontrastive Linguistik.

Mgr. Birgitte S. Schmidt hat im April 2022 ihre Masterarbeit an der Universität Kopenhagen geschrieben. In dieser Arbeit beschäftigte sie sich mit Übersetzung aus dem Deutschen ins Dänische durch feministische Übersetzungspraxen. Heute arbeitet sie als Übersetzerin literarischer Texte. Ihre Forschungsinteressen sind: kontrastive Linguistik, feministische Linguistik und Perspektiven der Übersetzung zwischen Deutsch und Dänisch, u.a. korpuslinguistische Ansätze in Übersetzungswissenschaft, Übersetzungsdidaktik und digitale Ansätze zur Übersetzung.

Dr. Agata Slowik-Krogulec is an Assistant Professor at the Institute of English Studies, University of Wrocław, Poland. She completed her PhD on Older adult learners’ and their teachers’ subjective theories related to foreign language education in later life. She is an applied linguist and

teacher trainer as well as a CELTA and DELTA qualified teacher with more than ten years of experience in teaching various age groups, including learners aged 60 and older, at the University of the Third Age in Wrocław and in private language schools. Her principal research areas are: Foreign Language Geragogy (FLG, i.e. Foreign Language Learning and Teaching to Older Adults), Lifelong Learning, Individual Learner Differences, as well as the Age Factor and Positive Psychology in SLA; e-mail: agata.slowik-krogulec@uwr.edu.pl.

Mgr. Eugenio Verra ist Promovierender im Cotutelle-Verfahren an der Universitäten Mailand (Italien) und der RWTH Aachen (Deutschland). In seiner Dissertation beschäftigt er sich mit der Thematisierung europäischer Identität in deutschen Bundestagsdebatten aus einer politolinguistischen Perspektive. Seine weiteren Forschungsinteressen umfassen u.a.: Semantik, Pragmatik, Diskursanalyse, gesprochene Sprache, Gesprächsanalyse, kontrastive Linguistik (Deutsch, Italienisch) und DaF-Didaktik.

Prof. Dr. Hélène Vinckel-Roisin lehrt seit September 2022 Linguistik des Gegenwartssprache an der Université de Lorraine (Nancy) und ist Mitglied des Forschungslabors Analyse et traitement informatique de la langue française (ATILF – CNRS & UL). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Wortstellungsvariation, Referenz und Kohärenz und Kontrastive Linguistik Deutsch-Französisch. Nach der Promotion an der Université Paris-Sorbonne (vgl. „Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache“, 2006, Wiesbaden, DUV) und Forschungsaufenthalten u.a. als Humboldt-Stipendiatin an der HU Berlin habilitierte sie sich 2016 ebenfalls an der Sorbonne (vgl. „La répétition immédiate du nom propre en allemand: enjeux textuels et argumentatifs“, 2018, Hildesheim, Olms). Hélène Vinckel-Roisin war Mitglied der Forschungsprojekte EuroGr@mm – Progr@mm kontrastiv (2007-2012) und Deutsch-Mittelmeerisches Netzwerk Sprachwissenschaft (DeMiNeS) (2018-2021); sie leitete das 4EU+Projekt European Network of German and Contrastive Linguistics (GerCoLiNet) (2021-2022). Seit Ende 2022 ist sie Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (Mannheim). Webseite: <https://www.helenevinckelroisin.fr/de/1-Home>.

Mgr. Karolina Zajączkowska hat 2017 das Masterstudium im Dolmetschen (Polnisch, Deutsch, Französisch) am Institut für Angewandte Linguistik an der Universität Warschau abgeschlossen. Zurzeit ist sie im Promotionsstudium in der Doctoral School of Humanities an der Universität Warschau und schreibt ihre Promotionsarbeit im Bereich der Pragmatik der Deutschen Sprache.

Dr. Ryszard Ziaja ist wissenschaftlich-didaktischer Mitarbeiter am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Opole. Er promovierte 2014 zum Thema „Paul Gerhardts Kirchenlieder. Eine kognitiv-linguistische Studie“. Seine Forschungsschwerpunkte sind Fremdspracherwerb, Minderheitensprachen, Glottodidaktik, kognitive Linguistik, religiöse Sprache. Kontakt: ryszard.ziaja@uni.opole.pl.

Information for authors

1. The Editorial Board accepts previously unpublished scholarly papers in **linguistics**. The Editorial Board does not return non-commissioned submissions.
2. By submitting their articles to the journal's Editorial Board the authors **a)** state that they hold the copyright rights to the articles, that the articles are free from any defects of title and that they have not been previously published elsewhere in their entirety or in part nor have they been submitted to any other journal, and **b)** grant their consent, free of charge, to have their articles published in **Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft / Contributions to General and Comparative Linguistics** and disseminated without any limitation as to the time and territory, including by marketing copies of the journal as well as making them available on the internet free of charge and in exchange for a fee.
3. Length: article – 65 000 characters including spaces.
4. Formal requirements: font – Times New Roman 12, line spacing – 1.5, footnotes. Authors are obliged to submit texts conforming to the requirements of **Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft / Contributions to General and Comparative Linguistics** available on <http://www.ifg.uni.wroc.pl/magazine/beitraege-zur-allgemeinen-und-vergleichenden-sprachwissenschaft/> and on Dla Autorów The titles, names and surnames of authors cited in the submissions originally written in alphabets other than the Latin alphabet must be transliterated into the Latin script.
5. Manner of submission: articles should be sent in electronic form (MS Word document: DOC/DOCX or RTF) via e-mail sent to: beitraege.wroclaw@wp.pl. Submissions not conforming to the required standards may not be taken into account in the selection process.
6. The authors will be informed about whether their articles have been accepted for publication in **Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft / Contributions to General and Comparative Linguistics** within ten weeks days via e-mails sent to the addresses provided by them.
7. Articles submitted for publication are reviewed, and the reviews are confidential and anonymous (double-blind review). A list of reviewers is published in every issue of the journal in a given year. The reviewers' comments are sent to the author who is obliged to take into account the corrections suggested by the reviewers or to send an explanation if he or she decides not to take them into account. The Editorial Board refuses to accept an article for publication in the case of two negative reviews.

8. The Editorial Board seeks to prevent cases of ghostwriting and guest authorship, which are manifestations of scholarly dishonesty. Ghostwriting is a situation when someone has made a significant contribution to an article without revealing his or her role as one of the authors or without being mentioned in the acknowledgements. We are dealing with guest authorship when an individual's contribution is very limited or non-existent and yet he or she is listed as the author/co-author of an article. Such practices are combatted by making open the information about the contributions of the various authors to an article (information about the author of the concept, assumptions, methods, protocol etc. used when writing the article).
9. All articles presenting results of statistical research are submitted to the statistical editor.
10. The top left-hand side corner of the title page of the submission should contain details concerning the author/authors (e-mail addresses and telephone numbers, work place, affiliation in the case of academics). What is also recommended is an ORCID (Open Researcher and Contributor ID) profile making it possible to follow the author's work online. The ORCID number should be indicated under the author's/authors' details.
11. Each submission in German should be accompanied by a short (maximum 10 sentences) summary and title of the article in English as well as 5-6 key words in English. The summary should specify the subject matter, aims and main conclusions.
12. The publishing house reserves the right to introduce editorial changes into submitted articles.
13. Authors are obliged to make corrections to their articles within 7 days of receiving the relevant comments. A failure to make the corrections within the deadline signifies that the author agrees to have his or her article published in the form submitted for proofreading.
14. By submitting the article, the author agrees for it as well as its basic data, including its summary in English and the author's details (name and surname, institution, e-mail address) and key words to be included in the online version on <http://www.ifg.uni.wroc.pl/magazine/beitraege-zur-allgemeinen-und-vergleichenden-sprachwissenschaft/>.
15. Authors do not receive any fee for their articles.
16. After an article has been published, its author receives one printed copy of **Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft / Contributions to General and Comparative Linguistics** free of charge.

Als *Beihefte zum Orbis Linguarum* erschienen bisher:

Phänomene im syntaktisch-semantischen Grenzbereich. Materialien der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 27.-29.09.2004, hrsg. von Lesław Cirko, Martin Grimberg, Band 47, 2006.

Sprachlust – Norm – Kreativität. Materialien der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 12.-14.09.2005, hrsg. von Lesław Cirko, Martin Grimberg, Band 62, 2007.

Zwischen Lob und Kritik: sechs Jahre Erfahrung mit der Deutsch-polnischen Grammatik (dpg). Materialien der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 11.-13.09.2006, hrsg. von Lesław Cirko, Martin Grimberg, Band 63, 2008.

DPG im Kreuzfeuer: Akten der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 10.-12.09.2007, hrsg. von Lesław Cirko, Martin Grimberg, Artur Tworek, Band 77, 2009.

Phänomene im pragmatisch-semantischen Grenzbereich. Akten der 19. internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 19.-21.05.2008, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Artur Tworek, Band 94, 2010.

Grammatik und Kommunikation: Ideen – Defizite – Deskription, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Artur Tworek, Band 103, 2011.

Weitere Sammelbände erscheinen in der Serie *Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft*, bisher:

Motoren der heutigen (germanistischen) Linguistik, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 1, 2012.

Sprache in Wissenschaft und Unterricht, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 2, 2013.

Gesprochenes, Geschriebenes: (Kon)Texte – Methoden – Didaktik, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 3, 2014.

Kontroversen in der heutigen germanistischen Linguistik: Ansichten, Modelle, Theorien, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 4, 2015.

Sprache und Kommunikation in Theorie und Praxis, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 5, 2016.

Sprachebenen und ihre Kategorisierungen, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 6, 2017.

Markiertheit, Markers. Phänomene im syntaktischen, semantischen und pragmatischen Bereich, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 7, 2018.

Synchronie und Diachronie. Gegenstand – Methoden – Ziele, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 8, 2019.

Varia et miscellanea, hrsg. von / ed. by Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Dorota Klimek-Jankowska, Krzysztof Migdalski, Band / Volume 9, 2020.

Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft / Contributions to General and Comparative Linguistics, hrsg. von / ed. by Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Dorota Klimek-Jankowska, Krzysztof Migdalski, Band / Volume 10, 2021.

Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft / Contributions to General and Comparative Linguistics, hrsg. von / ed. by Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Dorota Klimek-Jankowska, Krzysztof Migdalski, Band / Volume 11, 2022.