

Didaktik slawischer Sprachen



**SPRACH- UND
KULTURKONTAKT**

**LANGUAGE AND
CULTURAL CONTACT**

**ЯЗЫКОВОЙ И
КУЛЬТУРНЫЙ
КОНТАКТ**

Langtitel der Zeitschrift

Didaktik slawischer Sprachen

Kurztitel

DiSlaw

Publikationsort

Innsbruck, Österreich

Erscheinungshäufigkeit

Zweimal im Jahr

Publikationsmedium

Ausschließlich elektronisch

Publikationswebseite

<https://dislaw.at/ds>

Jahr der Erstpublikation

2021

Gründer der Zeitschrift

Wolfgang Stadler

Themenschwerpunkt von Heft 8 | 2025

Sprach- und Kulturkontakt

Herausgeber*innen dieses Hefts

Zrinka Kolaković

Uršula Krevs Birk

Redaktionsteam

Siehe *Editorial Board* und Impressum

Offenlegung nach § 25 MedienG und Angaben gemäß § 5 ECG**Medieninhaberin**

Universität Innsbruck

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID):
ATU57495437

Rechtsform: Juristische Person des öffentlichen Rechts

Gesetzliche Aufgaben der Universität Innsbruck: § 3
Universitätsgesetz

Vertretungsbefugte Organe des Medieninhabers:
<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

Universitätsrat: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Aufsichtsbehörde: Die Universität Innsbruck unterliegt gemäß §§ 9, 45 Universitätsgesetz 2002 der Rechtsaufsicht des Bundes.

Anwendbare Vorschriften: Universitätsgesetz 2002, Mediengesetz, E-Commerce-Gesetz, Telekommunikationsgesetz; siehe Rechtsinformationsservice des Bundeskanzleramtes.

Grundlegende Richtung des Medienwerks: Wissenschaftliche Beiträge zur Didaktik slawischer Sprachen

Full Journal Title

Didaktik slawischer Sprachen

Abbreviated Title

DiSlaw

Publisher Location

Innsbruck, Austria

Publication Frequency

Biannually

Publication Medium

Electronic only

Publication Website

<https://dislaw.at/ds>

First Year Published

2021

Founder of the Journal

Wolfgang Stadler

Thematic focus of Issue 8 | 2025

Language and Cultural Contact

Editors of this Issue

Zrinka Kolaković

Uršula Krevs Birk

Editorial Board

See *Editorial Board* and Legal Notice

Disclosure according to § 25 Austrian Media Act and information pursuant to § 5 ECG**Media owner**

Innsbruck University

Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Value added tax identification number (VATIN):
ATU57495437

Legal form: legal entity of public law

Legal obligations of Innsbruck University: § 3 University Act

Authorised representatives of the media owner:
<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

University council: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Supervisory authority: The University of Innsbruck is subject to the legal supervision of the federal government according to §§ 9, 45 University Act 2002.

Applicable regulations: University Act 2002, Media Act, E-Commerce Act, Telecommunication Act; for further information, please see legal information system of the Federal Chancellery

Main focus of the journal: scientific papers on teaching and learning Slavic languages



INHALTSVERZEICHNIS – TABLE OF CONTENTS

Zrinka Kolaković & Uršula Krevs Birk	
Editorial	i
Emmerich Kelih	
„Objektive“ und „subjektive“ Frequenz von Internationalismen im Kroatischen	1
Tatsiana Nazaranka	
Navigating Language Contact in the Digital Age	
An AI Experiment with Belarusian.....	17
Dušanka Zvekić-Dušanović	
Frazeologizmi u nastavi predmeta <i>Srpski kao nematernji jezik</i>	33
Maria Dorbert	
Lexical and Spelling Accuracy of Russian Adult Heritage and Foreign Language Learners in Written Elicited Narratives	
A Preliminary Study	55
Bastian Fuchs	
Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz im Russischunterricht	
Didaktischer Ansatz und Praxisbeispiele.....	69
Katrin Bente Karl & Cristiana Lucchetti	
Der herkunftssprachliche Unterricht des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen in Bern und Zürich	
Eine soziolinguistische Pilotstudie	83
Veronika Makarova	
Revitalization of Russian Among Canadian Doukhobors Through a Community Course	100
Aleksej Tikhonov	
Rezension – Cantone, K. F. et al. (2024). <i>Spracherhalt und Mehrsprachigkeit: Eine Einführung</i> . Narr Francke Attempto	110

Editorial

Sprach- und Kulturkontakt

Liebe Leser*innen!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачі!

Weltweit kommen Sprecher*innen, die zwei oder mehr Sprachen verwenden, fortlaufend in Kontakt – und dadurch auch ihre Sprachen und Kulturen. Insbesondere im Sprachunterricht findet ein reichhaltiges Mosaik kultureller und sprachlicher Austauschprozesse statt. Diese Dynamik ergibt sich aus zahlreichen Faktoren, etwa der Zielsprache, der Unterrichtssprache und den diversen sprachlichen Hintergründen von Lernenden und Lehrenden. Dies verdeutlicht die Relevanz des Sprach- und Kulturkontakts als interdisziplinäres Forschungsfeld, das in die Unterrichtspraxis einfließen und die Erfahrungen der Lernenden bereichern soll. Im kontaktlinguistischen Sinne werden dabei nicht direkt Kontakte von Sprachen, sondern vielmehr deren Folgen erfasst, die aus konkreten Begegnungen von Sprecher*innen hervorgehen. Mit anderen Worten: Sprachkontakte führen zu wechselseitigen Beeinflussungen, die sich in expliziten und impliziten Sprachkontaktphänomenen niederschlagen – etwa in Form von Entlehnungen, Interferenzen, *Code-Switching* oder Sprachwandel. Diesem aktuellen, mitnichten nur für den Unterricht slawischer Sprachen relevanten Thema widmet sich die achte Ausgabe der Zeitschrift *Didaktik slawischer Sprachen*. Das Themenheft versammelt sieben sprachwissenschaftlich sowie sprachpraktisch orientierte Studien zu Sprach- und Kulturkontakten einzelner slawischer Sprachen, deren Erkenntnisse wertvolle Grundlagen für die Didaktik der Mutter-, Zweit-, Herkunfts- oder Fremdsprachen bieten. Mit der Rezension eines Studienbuches zu diversen Sprachkontaktsituationen und der institutionellen Verortung von Kontaktsprachen in Deutschland wird das achte Heft abgerundet. So wie die Erforschung von Sprach- und Kulturkontakten – einerseits – ergebnisoffen definiert werden kann und sich mit der ganzen Bandbreite kontakt- und soziolinguistischer Aspekte befasst und – andererseits – von fast mikroskopischer Analyse aufgezeichneter Sprachfragmente bis hin zum Schicksal von einzelnen Nationen reicht (Heath, 1984, 367), so sind auch die Beiträge in diesem Heft vielfältig angelegt und spiegeln unterschiedliche methodische Zugänge und thematische Schwerpunkte wider.

Sprachkontakt wird in der Forschung als Mechanismus des Sprachwandels betrachtet, der sich von der Übernahme einzelner Lexeme bis hin zu tiefgreifenden grammatischen Umstrukturierungen erstrecken kann – letztere oftmals in Zusammenhang mit stabilen sozialen Sprechergemeinschaften, wie sie die historische Sprachwissenschaft traditionell nach wie vor untersucht (siehe z.B. Haarmann, 1999; Wiemer, 2004; Berger, 2008; Gvozdanović, 2009; Holzer, 2014; Newerkla, 2014; Sonnenhauser, 2015; Kim & Prochazka, 2019; Makartsev, 2020). Dieses Wissen bietet Erklärungsansätze für den Gebrauch von bestimmten sprachlichen Formen sowie der

Sprachentwicklung. Darüber hinaus vertiefen solche Erkenntnisse das Verständnis von kulturellen Kontexten des Sprachgebrauchs und -wandels, fördern die Wertschätzung von kultureller Vielfalt sowie erweitern die kommunikative Kompetenz.

Dass mehrsprachige Kulturkontakte in vielen Segmenten einer Sprache ein didaktisches Potenzial entfalten, verdeutlicht exemplarisch bereits der erste Beitrag dieses Heftes. Insbesondere gilt das für die internationale Lexik, die, wie **Emmerich Kelih** in seiner Studie über Internationalismen im Kroatischen konstatiert, nicht nur von sprachwissenschaftlichem Interesse ist, sondern auch eine wichtige Grundlage für die Fremdsprachendidaktik darstellt. Hierbei wird als ein relevanter Faktor die Worthäufigkeit reflektiert, die durch Merkmale der objektiven und subjektiven Frequenz sowie der Polytextie erfasst werden kann. Die hohe Vorkommenshäufigkeit sowie die Formkonstanz der Internationalismen in verschiedenen Sprachen weisen deutlich auf ihr Spracherwerbspotential hin, das Mehrsprachige durch die Wiedererkennung der Lexeme beim Fremdsprachenlernen nutzen und, wie im Beitrag betont wird, insbesondere beim Textverstehen aktivieren können.

Neben strukturellen Veränderungen in stabilen Sprechergemeinschaften widmet sich die Sprachkontaktforschung auch Sprachwandelprozessen, die durch massive soziale und sprachliche Asymmetrien ausgelöst werden. Im Zentrum solcher Studien stehen u.a. sprachliche Erosion, Pidginisierung, Kreolisierung, gemischte Sprachen sowie stark gefährdete Sprachvarietäten (siehe z.B. Golovko 1994; Stern, 2002; Makarova, 2012; Hentschel & Zaprudski, 2008; Scholze, 2012; Hentschel & Reuther, 2020; Šćukanec et al., 2021; Reis, 2023). Diese Extremszenarien des Sprachkontakts verdeutlichen, dass die Ergebnisse solcher Studien nicht nur die Beschreibung formaler sprachlicher Merkmale liefern, sondern auch wichtige soziolinguistische und didaktische Implikationen bereithalten – etwa im Hinblick auf die Dokumentation, Revitalisierung und pädagogische Vermittlung gefährdeter Kontaktsprachen. Der zweite Beitrag, verfasst von **Tatjana Nazaranka**, ordnet sich in diesen thematischen Kontext ein. Anhand zweier Forschungsfragen untersucht sie, ob – erstens – KI-Tools mit den orthographischen und grammatischen Besonderheiten des Belarussischen umgehen können und – zweitens – KI-Modelle sprachliche Interferenzen im Belarussischen erfolgreich bewältigen können. Auch wird diskutiert, wie das Potenzial künstlicher Intelligenz genutzt werden kann, um das Sprachenlernen zu unterstützen, neuen Wortschatz zu generieren und die charakteristischen Eigenschaften des Belarussischen zu bewahren. Die experimentellen Protokolle am Ende des Beitrags können auf andere Sprachen übertragen werden, um Entwicklungen von KI-Modellen im Zeitverlauf zu beobachten.

Die Sprach- und Kulturkontaktforschung befasst sich auch mit Kernbereichen interkultureller Kompetenz, nämlich den kulturellen Nuancen des Sprachgebrauchs in unterschiedlichen sozialen Kontexten, kommunikativen Praktiken und Diskursnormen (siehe z.B. Novak-Milić & Gulešić-Machata, 2006; Feldmeier, 2014; Pila & Brehmer, 2024; Birzer, 2024; Eckert, 2024). Einen besonderen Stellenwert nimmt hierbei der Umgang mit Phraseologismen ein – d.h. festen Wendungen, die nicht nur sprachlich gebunden, sondern auch stark kulturell geprägt sind. Ihre Bedeutungen lassen sich oft nicht wörtlich erschließen, da sie tief in alltagskulturelle, kulturhistorische oder symbolische Kontexte eingebettet sind (Dobrovol'skij & Piirainen, 2005, 22). Gerade im Fremdsprachenunterricht stellen Phraseologismen eine besondere Herausforderung dar, da deren Verständnis und korrekte Verwendung neben guten Sprachkenntnissen auch kulturelle

Kompetenz erfordert. **Duřanka Zvekić Duřanović** widmet in ihrem theoriegeleiteten Beitrag diesem äußerst relevanten Bereich des Spracherwerbs im Kontext des Serbischen als Nicht-Muttersprache besonderes Augenmerk. Aufbauend auf dem aktuellen Forschungsstand präsentiert der dritte Beitrag eine Auswahl an Phraseologismen, die insbesondere für den Einsatz in der Variante A¹ des Programms für die serbische Grundschule geeignet sind. Auch wenn die Autorin betont, dass weiterführende Studien – insbesondere zu den Herausforderungen der semantischen Kompositionalität für Lernende auf Anfängerniveau – erforderlich sind, stellt die Auswahl an Phraseolexemen bereits jetzt ein hilfreiches Instrument für Sprachlehrkräfte dar, die mit einem Mangel an geeignetem Unterrichtsmaterial und klaren Leitlinien konfrontiert sind.

Weiter befassen sich die Studien zum Sprach- und Kulturkontakt mit dem Erwerb von Fremd- und Zweitsprachen, sowie mit Minderheiten- und Herkunftssprecher*innen (siehe z.B. Maurer-Lausegger, 1995; Hlavac, 2000; Polinsky & Kagan, 2007; Jelaska & Cvikić, 2009; Hansen et al., 2013; Błaszczuk, 2018; Bučková, 2021; Wald, 2021; Vuk, 2022). Die Ergebnisse solcher Studien geben Aufschluss darüber, dass sich der Sprachgebrauch in der Zielsprache nicht nur zwischen Lernenden mit unterschiedlichen Erstsprachen, sondern auch innerhalb scheinbar homogener Gruppen mit derselben dominanten Sprache differenziert gestalten kann – etwa in Abhängigkeit von individuellen Spracherwerbsverläufen oder Vorkenntnissen. Das Verständnis dieser Dynamiken ermöglicht es den Lehrenden, mehrsprachige Lernende wirksamer zu unterstützen und auf ihre spezifischen Bedürfnisse einzugehen. **Maria Dorbert** greift diesen Ansatz in ihrem Beitrag exemplarisch auf: Sie untersucht Korrelationen zwischen der Häufigkeit lexikalischer und orthographischer Fehler in schriftlichen Erzählungen von Lernenden des Russischen als Fremdsprache und der Vorkommenshäufigkeit solcher Fehler bei herkunftssprachlichen Lernenden des Russischen in deutschsprachigen Ländern. Darüber hinaus wird die Beziehung zwischen lexikalischer Genauigkeit und allgemeiner Sprachkompetenz analysiert. Die vorläufigen Ergebnisse des vierten Beitrags bieten wertvolle Einblicke für die Fremd- und Herkunftssprachendidaktik und unterstreichen den Bedarf an individualisierten Unterrichtsstrategien.

Die hier zusammengefassten Einblicke in die Erkenntnisse kontaktlinguistischer Studien verdeutlichen eindrücklich, dass Sprach- und Kulturkontakt auch bei der Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien systematisch berücksichtigt werden sollte, um der sprachlichen Realität der Lernenden gerecht zu werden. Dies kann auf unterschiedlichen Ebenen und in vielfältiger Form geschehen: durch die Integration von Themen zu jenen Sprachen und Kulturen, mit denen Lernende regelmäßig in Kontakt stehen; durch die Einbindung ihrer Sprachvarietäten – etwa in Bezug auf standardsprachliche Normen und mediale Vermittlungsformen – sowie durch die Auseinandersetzung mit Phänomenen expliziten und impliziten Sprach- und Kulturkontakts. Dazu zählen unter anderem lexikalische Entlehnungen (siehe z.B. Šekli, 2015; Lipavic Oštir, 2017; Stojić & Turk, 2017; Krevs Birk, 2019, 2022; Krevs Birk & Meulleman, 2024; Kelih, 2023), grammatische Konvergenz (siehe z.B. Hinrichs, 1999; Uhlik & Žele, 2018; Krevs Birk, 2022), *Language-Mixing* und *Code-Switching* (siehe z.B. Doleschal & Mikić, 2018), Transferphänomene (siehe z.B. Macan & Kolaković, 2008) sowie die Einstellungen von Sprecher*innen zu Sprachkontaktprozessen.

¹ Hauptsächlich für Lernende, deren Erstsprache keine slawische Sprache ist und die in einer homogenen Umgebung leben, wobei sie eine geringere Sprachkompetenz im Serbischen aufweisen.

sen (siehe z.B. Nekula 1997; Anstatt, 2017; Zeller, 2023; Bogunović et al., 2024). Im *Best-Practice*-Beitrag von **Bastian Fuchs** wird exemplarisch aufgezeigt, dass neben der russischen Standardsprache auch weitere Varietäten des Russischen – wie etwa gesprochene Formen im deutschsprachigen Raum – sowie deren Kultur- und Kontaktphänomene bislang kaum Eingang in Theorie und Unterrichtspraxis gefunden haben (vgl. Kaltseis & Stadler, 2023). Der fünfte Beitrag stellt daher ein praxisorientiertes Konzept zur Förderung transkultureller kommunikativer Kompetenz im Russischunterricht vor, das auf multimedialen Texten basiert und Sprachkontaktphänomene wie etwa *Code-Switching* aus der deutsch-russischen Lebenswelt von Influencer*innen gezielt einbindet.

Auch auf curricularer Ebene lässt sich das Potenzial der Sprachkontaktforschung nutzen – etwa durch die Entwicklung spezieller Kursformate für Herkunfts- und Minderheitensprachen oder sogar spezieller BA- oder MA-Studiengänge (siehe z.B. Bergmann & Böhmer, 2020; Brüggemann, 2021; Kolaković & Vučajnk, 2022; Mehlhorn, 2023). Welche sprachlichen und kulturellen Vorkenntnisse dabei berücksichtigt werden müssen und wie die Teilhabe organisiert werden kann, hängt wesentlich von den soziolinguistischen Merkmalen der Zielgruppen ab. Einige Studien zeigen (z.B. Krevs Birk, 2001), dass nicht nur sprachliche Erwerbsprofile, sondern auch Bekanntheitsgrad und institutionelle Zugänglichkeit von Kursangeboten (durch Vereine, Kirchen, Verwaltungseinheiten der Zielländer, Schulen, Universitäten, Institutionen des Herkunftslandes usw.) eine zentrale Rolle bei der Frage spielen, ob in der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft eine slawische Herkunfts- bzw. Fremdsprache gelernt wird. Der sechste Beitrag in diesem Heft, verfasst von **Katrin Bente Karl** und **Cristiana Lucchetti**, greift diese Fragestellung auf und untersucht, wie der herkunftssprachliche Unterricht in der Schweiz organisiert, wahrgenommen und genutzt wird. Hierbei werden Kroatisch, Bosnisch und Serbisch ins Visier genommen – drei Sprachen aus dem ehemaligen Jugoslawien, die aus mehreren Migrationswellen seit den 1960er-Jahren hervorgehen und zu den wichtigsten Einwanderungssprachen der Schweizer Migrationsgesellschaft gehören. Im Fokus dieses wissenschaftlichen Beitrags stehen die Angebote für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) in den Kantonen Bern und Zürich. Anhand von hier präsentierten ersten, durch eine Befragung gewonnenen Ergebnissen plädieren die Autorinnen für die Relevanz weiterer vertiefender Studien zur Soziolinguistik sowie Unterrichtspraxis der betrachteten Sprachen.

Während sich der Beitrag von Karl und Lucchetti auf bestehende Angebote für Herkunftssprachen im schweizerischen Kontext konzentriert, widmet sich **Veronika Makarova** in ihrem Beitrag einer stark gefährdeten Herkunftsvarietät des Russischen, dem Duchobor-Russischen. Diese Varietät wird aktuell nur noch von wenigen älteren, zweisprachigen Sprecher*innen mit dominanter Englischkompetenz verwendet. Um den Erhalt dieser Varietät zu fördern, wird ein *Online-Community*-Kurs für erwachsene Lernende entwickelt. In ihrem Beitrag zur Revitalisierung von Herkunftsvarietäten diskutiert die Autorin zentrale didaktische Überlegungen zur Konzeption des Kurses, darunter die Wahl der zu vermittelnden Sprachvarietät (Standardrussisch u./o. Duchobor-Russisch), methodische Zugänge sowie die Auswahl kulturell relevanter Themen und Materialien. Besonders hervorgehoben wird ein bilingualer Ansatz, der die Lernenden sowohl mit dem Duchobor- als auch mit dem Standardrussischen vertraut macht. Der Beitrag skizziert

eine Reihe kulturbezogener Themen, die sich für die Einbindung in ein solches Kursformat eignen, und liefert damit wertvolle Impulse für die Erwachsenenbildung im Kontext gefährdeter Herkunftssprachen.

Mit der Rezension von **Aleksej Tikhonov** findet das Themenheft eine ergänzende Perspektive auf das zentrale Thema Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. In diesem letzten und achten Beitrag wird das 2024 im Narr Francke Attempto Verlag erschienene Studienbuch *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*, verfasst von Katja F. Cantone, Helena Olfert, Laura Di Venazio, Patrick Wolf-Farré, Tobias Schroedler und Erkan Gürsoy genauer betrachtet.

Die Beiträge dieser Ausgabe² unterstreichen die Bedeutung der Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Kontaktphänomene im Unterricht slawischer Sprachen. Ob Belarussisch, Bosnisch, Kroatisch, Russisch oder Serbisch – die behandelten Kontaktsprachen sind nicht nur in Europa, sondern auch über Kontinente hinweg präsent und spiegeln komplexe mehrsprachige Konstellationen wider. Darüber hinaus behandeln die hier versammelten Artikel sowohl theoretische Fragestellungen aus system-, kontakt- und soziolinguistischer Perspektive als auch aktuelle Herausforderungen, wie etwa den Einsatz künstlicher Intelligenz. Unser Ziel als Herausgeberinnen der vorliegenden Ausgabe ist es, den Leser*innen wertvolle Anregungen zu geben, wie Forschungsergebnisse gewinnbringend in den Sprachunterricht und die institutionelle Praxis eingebracht werden können, um den vielfältigen sprachlichen Realitäten der Lernenden angemessen Rechnung zu tragen.

Abschließend sind wir zum Dank verpflichtet: Wir danken den Autor*innen für ihre eingereichten Beiträge und die konstruktive Zusammenarbeit bei der Finalisierung der Artikel. Unser besonderer Dank gilt zudem den Gutachter*innen für ihre sorgfältige und kompetente Begutachtung sowie den Mitgliedern des Editorial Boards und des wissenschaftlichen Beirats von *DiSlaw* für ihre verlässliche Unterstützung. Ein besonderer Dank gebührt Sonja Bacher, die uns nicht nur in verschiedenen Phasen der Themenheftgestaltung mit wertvollen Ratschlägen und Informationen unterstützt hat, sondern auch den abschließenden Veröffentlichungsprozess kompetent begleitet und durchgeführt hat.

Die Herausgeberinnen der achten Ausgabe,

Zrinka Kolaković (Universität Klagenfurt/Celovec) & **Uršula Krevs Birk** (Universität Ljubljana)

Literaturverzeichnis

- Anstatt, T. (2017). Language attitudes and linguistic skills in young heritage speakers of Russian in Germany. In Ludmila Isurin and Claudia Maria Riehl (Hrsg.), *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants: Russian Germans or German Russians* (197–224). John Benjamins.
- Berger, T. (2008). *Studien zur historischen Grammatik des Tschechischen: Bohemistische Beiträge zur Kontaktlinguistik*. Lincom Europa.
- Bergmann, A. & Böhmer, J. (2020). Perspektiven auf Heterogenität: Lehrpläne für Russisch als Fremdsprache und Russisch als Herkunftssprache. *Die neueren Sprachen: Jahrbuch des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen*, 8(9), 68–81.

² Die vorliegende Einführung in das DiSlaw-Themenheft „Sprach- und Kulturkontakt“ entstand im Rahmen des von der slowenischen Forschungsagentur ARIS geförderten bilateralen slowenisch-kroatischen Forschungsprojekts „Semantični in pragmatični vidiki prepletanja hrvaščine in slovenščine z nemškim jezikom“ / „Semantic and Pragmatic Aspects of the Intertwining of the Croatian and Slovenian Languages with the German Language“ (BI-HR/25-27-042).

- Birzer, S. (2024). Competing constructions and language contact: Slavic discourse-structuring elements on the basis of non-finite *verba dicendi*. In E. Graf & U. Schweier (Hrsg.), *Pragmaticalization. Language Change between Text and Grammar* (229–282). De Gruyter Mouton.
- Błaszczyc, I. M. (2018). *Wenn man die polnische Sprache erbt ... Beschreibung und empirische Analyse zum Irrealis-Marker by im Polnischen und seiner Verwendung bei Herkunftssprechern mit Deutsch als dominanter Sprache*. [=veröffentlichte Dissertation]. Universität Regensburg.
- Bogunović, I., Ćoso, B., Guasch, M., Pavlinušić Vilus, E., Ferré, P., & Hinojosa, J. A. (2024). How do we feel about borrowed words? Affective and lexico-semantic norms for most frequent unadapted English loanwords in Croatian (ENGRI CROWD). *International journal of bilingualism*. OnlineFirst <https://doi.org/10.1177/13670069241280355>.
- Brüggemann, N. (2021). Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner. *Slavic Language Education*, 1, 20–46. <https://doi.org/10.18452/23198>.
- Bučková, A. (2021). Syntaktische Musterreplikationen bei deutsch-tschechischen Bilingualen: Ein gebrauchsbasierter Ansatz. *Brücken: Zeitschrift für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft*, 28(2), 83–109.
- Dobrovolskij, D. & Piirainen, E. (2005). Cognitive theory of metaphor and idiom analysis. *Jezikoslovlje*, 6(1), 7–35.
- Doleschal, U. & Mikić, G. (2018). Codeswitching bei Herkunftssprecher_innen des Bosnischen oder Kroatischen. Eine Untersuchung an Material aus Kärnten. *Wiener Slawistischer Almanach*, 81 (Österreichische Beiträge zum Internationalen Slawistikongress 2018 in Belgrad), 57–72.
- Eckert, R. (2024). Untersuchungen zur historisch-vergleichenden Wort- und Syntagmenforschung des Baltischen und Slawischen. *Baltu Filologija*, 33(2), 12–17.
- Feldmeier, B. (2014). *Anrede im Sprachkontakt: Reflexion und Gebrauch von Anredestrategien durch tschechische Migranten im deutschsprachigen Umfeld: Dissertationsschrift*. Peter Lang.
- Golovko, E. V. (1994). Copper Island Aleut: An Aleut-Russian mixed language. In P. Bakker & M. Mous (Hrsg.), *Mixed Languages: 15 case studies in language intertwining* (113–121). IFOTT.
- Gvozdanović, J. (2009). *Celtic and Slavic and the Great Migrations: Reconstructing linguistic prehistory*. Winter.
- Hansen, B., Romić, D. & Kolaković, Z. (2013). Okviri za istraživanje sintaktičkih struktura govornika druge generacije bosanskoga, hrvatskoga i srpskoga jezika u Njemačkoj. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(15), 9–45.
- Haarmann, H. (1999). Zu den historischen und rezenten Sprachkontakten des Russischen. In H. Jachnow, S. Dönninghaus, K. Niehörster, K. Tafel & M. Wingender (Hrsg.), *Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen* (780–813). Harrassowitz.
- Heath, J. G. (1984). Language contact and language change. *Annual review of anthropology*, 13, 367–384.
- Hentschel, G. & Reuther, T. (2020). Ukrainisch-russisches und russisch-ukrainisches Code-Mixing. Untersuchungen in drei Regionen im Süden der Ukraine. *Colloquium: New Philologies*, 5(2), 105–132.
- Hentschel, G. & Zaprudski, S. (Hrsg.) (2008). *Belarusian Trasjanka and Ukrainian Suržyk: Structural and social aspects of their description and categorization*. BIS-Verlag.
- Hinrichs, U. (1999). Die sogenannten 'Balkanismen' als Problem der Südosteuropa-Linguistik und der allgemeinen Sprachwissenschaft. In U. Hinrichs (Hrsg.), *Handbuch der Südosteuropa-Linguistik* (429–462). Harrassowitz.
- Hlavac, J. (2000). *Croatian in Melbourne: Lexicon, switching and morphosyntactic features in the speech of second-generation bilinguals*. PhD Dissertation. Monash University.
- Holzer, G. (2014). Vorhistorische Periode. In K. Gutschmidt, S. Kempgen, T. Berger & P. Kosta (Hrsg.), *Die slawischen Sprachen: Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung, Vol. 2* (1117–1131). De Gruyter Mouton.
- Jelaska, Z. & Cvikić, L. (2009). Young learners of Croatian as a second language: Minority language speakers and their Croatian competence. In M. Nikolov (Hrsg.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*, (30–45). Multilingual Matters.
- Kaltseis, M., & Stadler, W. (2023). Colloquial Russian between theory and practice: what is claimed and what is real? *Russian Linguistics* 47, 61–85. <https://doi.org/10.1007/s11185-023-09272-1>
- Kelih, E. (2023). *Entlehnungen im slowenischen Basiswortschatz – ein gebrauchsbasierter Ansatz*. Peter Lang.
- Kim, A. & Prochazka, K. (2019). Slawisch und Deutsch in Österreich. Methodische Ansätze zur Rekonstruktion historischen Sprachkontakts und seiner Einflüsse auf das Deutsche in Österreich. *Wiener Slavistisches Jahrbuch. Neue Folge*, 7(1), 1–27.
- Kolaković, Z. & Vučajnk, T. (2022). Multilingualism and transcultural learning in the curriculum of the interdisciplinary Cross-Border Studies Master's Program. *Didaktik slawischer Sprachen*, 3(2), 32–44.
- Krevs Birk, U. (2001). Soziolinguistische Aspekte der slowenischen Sprachgemeinschaft in Deutschland. *Sprache & Sprachen*, 25/26, 114–121.
- Krevs Birk, U. (2019). Zu einigen Aspekten des Deutschen als Kontaktsprache des Slowenischen. *Linguistica*, 59(1), 155–173.
- Krevs Birk, U. (2022). Glagolski internacionalizmi v slovenščini in nemščini ter njihova vezljivost s kontrastivnega vidika. *Jezik in slovstvo*, 67(4), 57–71.

- Krevs Birk, U. & Meulleman, M. (2024). Lehnwörter und Internationalismen aus dem Französischen im Slowenischen: die Vermittlerrolle des Deutschen. *Germanistische Beiträge* 50(1), 321–341.
- Lipavc Oštir, A. (2017). *Substandardsprachliche Germanismen im Slowenischen*. LIT Verlag.
- Maurer-Lausegger, H. (1995). Sprache und Sprachgebrauch zweisprachiger Jugendlicher in Kärnten. In U. Junghanns (Hrsg.), *Linguistische Beiträge zur Slawistik aus Deutschland und Österreich, JungslawistInnenreffen Leipzig 1993* (219–231). Peter Lang.
- Macan, Ž. & Kolaković, Z. (2008). Prijenosna odstupanja govornika njemačkoga u ovladavanju hrvatskim jezikom. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(5), 34–52.
- Makarova, V. (2012). Saskatchewan Doukhobor Russian: A disappearing language. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2, 90–96. <https://doi.org/10.4236/ojml.2012.23012>
- Makartsev, M. (2020). Grammaticalization of progressive aspect in a Slavic dialect in Albania. *Journal of Language Contact*, 13(2), 428–458.
- Mehlhorn, G. (2023). Bildung in der Herkunftssprache. Zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts. *Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 11(3), 66–69.
- Nekula, M. (1997). Germanismen in der tschechischen Presse und Werbung. Die Einstellung gegenüber dem Deutschen. In S. Höhne & M. Nekula (Hrsg.), *Sprache, Wirtschaft, Kultur: Deutsche und Tschechen in Interaktion* (147–159). Iudicium.
- Newerkla, S. M. (2014). Specific language contact phenomena in the Habsburg Empire and their possible utilization for teaching Czech as a foreign language in Austria. *Studie z aplikované lingvistiky. Special issue: Teaching and learning foreign languages*, 18–38.
- Novak-Milić, J., & Gulešić-Machata, M. (2006). Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(1), 69–82.
- Pila, M. & Brehmer, B. (2024). Pragmaticalization and pragmatic borrowing in Resian. In E. Graf & U. Schweiher (Hrsg.), *Pragmaticalization: Language Change between Text and Grammar* (283–316). De Gruyter Mouton.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395.
- Reis, A. (2023). *Endogener und exogener flexionsmorphologischer Wandel in Kleinsprachen Der Fall des Lemkischen zwischen Polnisch, Slowakisch und Ukrainisch*. BIS-Verlag.
- Scholze, L. (2012). On the grammaticalization of the definite article in Colloquial Upper Sorbian (CUS). In B. Wiemer, B. Wälchli, B. Hansen (Hrsg.), *Grammatical Replication and Borrowability in Language Contact* (323–353). Mouton de Gruyter.
- Sonnenhauser, B. (2015). Borrowing in context: A pragmatic perspective on Turkisms in pre-standardised Balkan Slavic. In E. Keliš, J. Fuchsbaauer & S. Newerkla (Hrsg.), *Lehnwörter im Slawischen: Empirische und crosslinguistische Perspektiven* (211–236). Peter Lang.
- Stern, D. (2002). Russische Pidgins. *Die Welt der Slaven*, 47(2), 1–30.
- Stojić, A. & Turk, M. (2017). *Deutsch-kroatische Sprachkontakte: Historische Entwicklung und aktuelle Perspektiven auf lexikalischer Ebene*. Narr/Francke/Attempto.
- Ščukanec, A., Breu, W., & Vuk, D. (2021). Diachronic perspectives on change in spoken Croatian amongst Croatian indigenous minorities in Austria, Italy and Hungary. In J. Hlavac & D. Stolac (eds.), *Diaspora language contact: The Speech of Croatian speakers abroad* (101–186). De Gruyter Mouton.
- Šekli, M. (2015). Semantische Felder der deutschen Lehnwörter im Slowenischen. *Slavica Tergestina* 16, 144–168.
- Uhlik, M. & Žele, A. (2018). Brezosebne zgradbe v slovenščini: kontrastiva z drugimi južnoslovanskimi jeziki in ruščino. *Jezikoslovni zapiski: zbornik Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša*, 24(2), 99–112.
- Zeller, J. P. (2023). Zur affektiven Wertigkeit deutscher Lehnwörter im Polnischen. Eine Sentimentanalyse. In H. Bartels, Th. Menzel, J. P. Zeller (Hrsg.), *Einheit(en) in der Vielfalt von Slavistik und Osteuropakunde. Prvdentia Regnorvm Fvndamentvm* (543–559). Peter Lang.
- Vuk, D. (2022). *Genus- und Numeruskongruenz in der kroatischen Herkunftssprache bei den kroatischen Minderheiten- und Einwanderungsgruppen in Ungarn und Österreich* [=veröffentlichte Dissertation]. Universität Regensburg.
- Wald, V. (2021). *Valenzstrukturen der russischen Verben bei russisch-deutsch Bilingualen in Deutschland*. [=veröffentlichte Dissertation]. Universität Regensburg.
- Wiemer, B. (2004). Population linguistics on a micro-scale. Lessons to be learnt from Baltic and Slavic dialects in contact. In B. Kortmann (Hrsg.), *Dialectology meets typology (Dialect grammar from a cross-linguistic perspective)*

Editorial

Language and Cultural Contact

Dear readers!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачі!

Worldwide, speakers who use two or more languages are continuously interacting with one another, resulting in constant contact between languages and cultures. This is especially evident in language teaching, where we observe a rich mosaic of cultural and linguistic exchanges. Various factors, including the target language, the language of instruction, and the diverse linguistic backgrounds of learners and teachers, contribute to these dynamics. All this highlights the relevance of language and cultural contact as an interdisciplinary research field, which not only informs language-teaching practices but also enriches student experiences. It is worth emphasizing that in contact linguistics, the focus is not directly on contact between languages, but rather on the consequences of interactions between speakers. In other words, language contact leads to reciprocal influences, which manifest in both explicit and implicit contact phenomena – such as lexical borrowings, interferences, code-switching, or language change. The eighth issue of the journal *Didaktik slawischer Sprachen* is dedicated to this timely topic, which is by no means limited to the teaching of Slavic languages. This thematic issue brings together seven linguistic studies and didactic contributions on language and cultural contacts between individual Slavic languages, the findings of which provide a valuable basis for the teaching of first, foreign, second, and heritage languages. The volume is complemented by a review of a recent textbook that addresses diverse language contact situations and examines the institutional positioning of contact languages in Germany. Just as research on language and cultural contact can be defined as open-ended, covering the entire spectrum of contact and sociolinguistic aspects, and ranging from almost microscopic analysis of recorded language fragments to the fate of individual nations (Heath, 1984, 367), the contributions in this issue are also diverse and reflect different methodological approaches and thematic foci.

Language contact is regarded in linguistic research as a key mechanism of language change, ranging from the adoption of individual lexemes to profound grammatical restructuring – often linked to stable speaker communities, as traditionally examined by historical linguistics (see e.g., Haarmann, 1999; Wiemer, 2004; Berger, 2008; Gvozdanović, 2009; Holzer, 2014; Newerkla, 2014; Sonnenhauser, 2015; Kim & Prochazka, 2019; Makartsev, 2020). This body of knowledge provides valuable insights into why particular linguistic forms are used and how language develops over time. Moreover, such findings enhance our understanding of the cultural contexts in which language use and change occur, foster appreciation for cultural diversity, and contribute to the development of communicative competence.

The first contribution to this issue illustrates how the learning and teaching potential of multi-lingual cultural contact can manifest across different levels of language structure. This is particularly true of international lexis, which, as **Emmerich Kelih** points out in his paper on internationalisms in Croatian, is not only appealing for linguistic studies but also has significant implications for foreign language teaching. The key aspect discussed is word frequency, which can be approached through parameters such as objective and subjective frequency as well as polytextuality. The high frequency of occurrence and the formal consistency of internationalisms across different languages clearly indicate their potential for language acquisition. The mentioned potential can especially be activated for the purpose of lexical recognition and reading comprehension, as emphasised in the article.

In addition to structural changes observed within stable speaker communities, language contact research also addresses processes of language change triggered by heavy social and linguistic asymmetries. Central to such studies are phenomena such as language erosion, pidginization, creolization, mixed languages, and highly endangered language varieties (see e.g., Golovko 1994; Stern, 2002; Makarova, 2012; Hentschel & Zaprudski, 2008; Scholze, 2012; Hentschel & Reuther, 2020; Ščukanec et al., 2021; Reis, 2023). These extreme scenarios of language contact demonstrate that such research not only contributes to the description of formal linguistic features but also yields important sociolinguistic and didactic implications – particularly in relation to the documentation, revitalisation, and best teaching practices of endangered contact languages. The second contribution, authored by **Tatsiana Nazaranka**, is situated within this thematic framework. By exploring two research questions, she first examines whether AI tools can handle the orthographic and grammatical peculiarities of Belarusian, and second, whether AI models are capable of managing language interference in Belarusian. Moreover, Tatsiana Nazaranka discusses how the potential of artificial intelligence can be exploited to support language learning, generate vocabulary and preserve the characteristic features of Belarusian. The experimental protocols at the end of the contribution, designed to observe the development of AI models over time, are applicable to other languages.

Studies on language and cultural contact also address core areas of intercultural competence, including cultural nuances of language use in different social contexts, communicative strategies, and discourse norms (see e.g., Novak-Milić & Gulešić-Machata, 2006; Feldmeier, 2014; Pila & Brehmer, 2024; Birzer, 2024; Eckert, 2024). A particularly prominent focus within this area is the treatment of idiomatic expressions, i.e., fixed expressions that are not only linguistically bound but also deeply embedded in respective cultural contexts. As idiomatic expressions are rooted in everyday culture, cultural history, or symbolic frameworks (Dobrovól'skij & Piirainen, 2005, 22) their meanings often cannot be deduced literally. This poses a specific challenge in foreign language education, as understanding and using phraseologisms requires not only solid linguistic knowledge but also a high degree of cultural competence. In her theory-guided contribution, **Duřanka Zvekić Duřanović** places special emphasis on this highly relevant area of language acquisition in the context of Serbian as a non-native language. Drawing on current re-

search, the third article of this issue presents a curated selection of idiomatic expressions particularly suited for use in Variant A³ of the Serbian primary school curriculum. While the author emphasises the need for further studies – especially concerning the challenges that semantic compositionality poses for learners at beginning levels – the selected phraseological units already represent a useful resource for language teachers who often face a lack of suitable teaching materials and clear pedagogical guidelines.

Further, studies on language and cultural contact also examine the acquisition of foreign and second languages, as well as the linguistic practices of minority and heritage speakers (see e.g., Maurer-Lausegger, 1995; Hlavac, 2000; Polinsky & Kagan, 2007; Jelaska & Cvikić, 2009; Hansen et al., 2013; Błaszczuk, 2018; Bučková, 2021; Wald, 2021; Vuk, 2022). The findings of such studies reveal that language use in the target language can vary significantly not only between learners with different first languages, but also within seemingly homogeneous groups sharing the same dominant language – depending on their individual language learning trajectories and prior knowledge. Understanding these dynamics enables educators to support multilingual learners more effectively and respond to their specific needs. **Maria Dorbert** exemplifies this in her contribution. The empirical study investigates correlations between the frequency of lexical and orthographic errors in written narratives produced by learners of Russian as a foreign language and those produced by heritage learners of Russian in German-speaking countries. In addition, the paper analyses the relationship between lexical accuracy and overall language proficiency. The preliminary results of this fourth contribution offer valuable insights for both foreign and heritage language teaching, highlighting the need for individualised instructional strategies.

The insights summarised here from contact linguistic studies clearly demonstrate that language and cultural contact should be systematically taken into account when developing syllabi and teaching materials in order to reflect the complex linguistic realities of language learners. This can be achieved on various levels and in diverse ways: for instance, by integrating content related to the languages and cultures that students encounter in their everyday lives; by incorporating their linguistic varieties – particularly with regard to standard language norms and media-specific modes of communication; and by addressing both explicit and implicit phenomena of language and cultural contact. Such phenomena include, among others, lexical borrowing (see e.g., Šekli, 2015; Lipavic Oštir, 2017; Stojić & Turk, 2017; Krevs Birk, 2019, 2022; Krevs Birk & Meulleman, 2024; Kelih, 2023), grammatical convergence (see e.g., Hinrichs, 1999; Uhlik & Žele, 2018; Krevs Birk, 2022), language mixing and code-switching (see e.g., Doleschal & Mikić, 2018), transfer phenomena (see e.g., Macan & Kolaković, 2008), and speakers' attitudes towards contact-induced processes (see e.g., Nekula, 1997; Anstatt, 2017; Zeller, 2023; Bogunović et al., 2024). The best-practice contribution by **Bastian Fuchs** offers a compelling example of how such phenomena can be incorporated into language education. His article demonstrates that, in addition to the standard variety of Russian, other Russian varieties – including spoken Russian in German-speaking contexts – and their associated cultural and contact phenomena have so far received little attention in teaching theory and practice (cf. Kaltseis & Stadler, 2023). This fifth

³ Primarily for students whose native language belongs to non-Slavic languages, living in homogeneous environments with less command of the Serbian language.

contribution presents a practice-oriented concept aimed at fostering transcultural communicative competence in Russian language teaching. It is based on multimedia texts and strategically integrates language contact phenomena such as code-switching drawn from the bilingual German-Russian linguistic reality of social media influencers.

At the curricular level, the potential of language contact research can also be effectively leveraged – for example, through the development of specialised course formats for heritage and minority languages or even through the creation of dedicated BA or MA programs (see e.g., Bergmann & Böhmer, 2020; Brüggemann, 2021; Kolaković & Vučajnk, 2022; Mehlhorn, 2023). The linguistic and cultural background knowledge that needs to be considered and how participation can be organised depend largely on the sociolinguistic characteristics of the target groups. Studies have shown (e.g., Krevs Birk, 2001) that not only learners' language acquisition trajectories, but also the visibility and institutional accessibility of language courses – offered by associations, churches, administrative bodies from countries of origin, schools, universities, and other institutions – play a central role in determining whether a Slavic heritage or foreign language is learned within the German-speaking majority society. The sixth contribution in this issue, authored by **Katrin Bente Karl** and **Cristiana Lucchetti**, takes up this complex set of questions by examining how heritage language instruction is organised, perceived, and utilised in Switzerland. The focus lies on Croatian, Bosnian, and Serbian – three languages from the former Yugoslavia that have arrived through multiple waves of migration since the 1960s and now rank among the most significant immigrant languages within Swiss society. The scientific-theoretical contribution concentrates on the offerings for “Heimatliche Sprache und Kultur” (HSK) classes in the cantons of Bern and Zurich. Drawing on initial interview findings presented in the study, the authors advocate for the relevance of further in-depth research on both the sociolinguistic conditions and the educational practices surrounding these heritage languages.

While Karl's and Lucchetti's contribution concentrates on existing offerings for heritage languages in Switzerland, **Veronika Makarova** dedicates her article to a severely endangered heritage variety of Russian – Doukhor Russian. This language variety is currently used only by a small number of elderly bilingual speakers with English as their dominant language. In quest of preserving this variety, an online community course for adult learners is being developed. In her contribution on heritage variety revitalisation, the author discusses key didactic considerations regarding the course design, such as the choice of the language variety to be taught (Standard Russian or Doukhor Russian), methodological approaches, and the selection of culturally relevant topics and materials. The contribution highlights a bilingual approach to familiarise learners with both Doukhor and Standard Russian. The article outlines a series of culture-related topics suited for such a course format and thus provides valuable stimuli for adult education in the context of endangered heritage languages.

The issue concludes with a review by **Aleksej Tikhonov**, offering a complementary perspective on the central theme of language contact and multilingualism. The eighth and final contribution takes a closer look at the book *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit: Eine Einführung* authored by Katja F. Cantone, Helena Olfert, Laura Di Venazio, Patrick Wolf-Farré, Tobias Schroedler, and Erkan Gürsoy, and published in 2024 by Narr Francke Attempto.

The articles in this issue⁴ clearly emphasise the importance of considering language and cultural contact phenomena in the teaching of Slavic languages. The contact languages discussed in the contributions – whether Belarusian, Bosnian, Croatian, Russian, or Serbian – are present not only in Europe but also across continents and reflect complex multilingual constellations. Moreover, the collected articles not only explore theoretical issues from system-, contact-, and sociolinguistic perspectives but also address current challenges such as the use of artificial intelligence. Our goal as editors-in-chief of this issue is to provide valuable insights into how research findings can be efficiently integrated into language teaching and institutional practice, thus adequately responding to diverse linguistic learner realities.

Finally, we would like to express our sincere gratitude. We thank the authors for their contributions and their constructive collaboration in finalising the articles. We are also grateful to the members of the Editorial Board for their professional reviews, and to the Advisory Board of *DiSlaw* for their reliable support. A special thank-you goes to Sonja Bacher, who supported us at various stages of the issue’s planning with valuable advice and information, and who also guided and managed the final publication process with dedication and expertise.

Editors-in-chief of the eighth issue,

Zrinka Kolaković (University of Klagenfurt/Celovec) & **Uršula Krevs Birk** (University of Ljubljana)

References

- Anstatt, T. (2017). Language attitudes and linguistic skills in young heritage speakers of Russian in Germany. In Ludmila Isurin and Claudia Maria Riehl (eds.), *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants: Russian Germans or German Russians* (197–224). John Benjamins.
- Berger, T. (2008). *Studien zur historischen Grammatik des Tschechischen: Bohemistische Beiträge zur Kontaktlinguistik*. Lincom Europa.
- Bergmann, A. & Böhmer, J. (2020). Perspektiven auf Heterogenität: Lehrpläne für Russisch als Fremdsprache und Russisch als Herkunftssprache. *Die neueren Sprachen: Jahrbuch des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen*, 8(9), 68–81.
- Birzer, S. (2024). Competing constructions and language contact: Slavic discourse-structuring elements on the basis of non-finite *verba dicendi*. In E. Graf & U. Schweier (eds.), *Pragmaticalization. Language Change between Text and Grammar* (229–282). De Gruyter Mouton.
- Błaszczak, I. M. (2018). *Wenn man die polnische Sprache erbt ... Beschreibung und empirische Analyse zum Irrealis-Marker by im Polnischen und seiner Verwendung bei Herkunftssprechern mit Deutsch als dominanter Sprache*. [=veröffentlichte Dissertation]. Universität Regensburg.
- Bogunović, I., Čoso, B., Guasch, M., Pavlinušić Vilus, E., Ferré, P., & Hinojosa, J. A. (2024). How do we feel about borrowed words? Affective and lexico-semantic norms for most frequent unadapted English loanwords in Croatian (ENGRI CROWD). *International journal of bilingualism*. OnlineFirst <https://doi.org/10.1177/13670069241280355>.
- Brüggemann, N. (2021). Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner. *Slavic Language Education*, 1, 20–46. <https://doi.org/10.18452/23198>.
- Bučková, A. (2021). Syntaktische Musterreplikationen bei deutsch-tschechischen Bilingualen: Ein gebrauchsbasierter Ansatz. *Brücken: Zeitschrift für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft*, 28(2), 83–109.
- Dobrovolskij, D. & Piirainen, E. (2005). Cognitive theory of metaphor and idiom analysis. *Jezikoslovlje*, 6(1), 7–35.

⁴ This introduction to the DiSlaw issue “Language and Cultural Contact” was prepared within the framework of the bilateral Slovenian-Croatian research project “Semantic and Pragmatic Aspects of the Intertwining of the Croatian and Slovenian Languages with the German Language” (BI-HR/25-27-042), funded by the Slovenian Research and Innovation Agency (ARIS).

- Doleschal, U. & Mikić, G. (2018). Codeswitching bei Herkunftssprecher_innen des Bosnischen oder Kroatischen. Eine Untersuchung an Material aus Kärnten. *Wiener Slawistischer Almanach*, 81 (Österreichische Beiträge zum Internationalen Slawistikongress 2018 in Belgrad), 57–72.
- Eckert, R. (2024). Untersuchungen zur historisch-vergleichenden Wort- und Syntagmenforschung des Baltischen und Slawischen. *Baltu Filologija*, 33(2), 12–17.
- Feldmeier, B. (2014). *Anrede im Sprachkontakt: Reflexion und Gebrauch von Anredestrategien durch tschechische Migranten im deutschsprachigen Umfeld: Dissertationsschrift*. Peter Lang.
- Golovko, E. V. (1994). Copper Island Aleut: An Aleut-Russian mixed language. In P. Bakker & M. Mous (eds.), *Mixed Languages: 15 case studies in language intertwining* (113–121). IFOTT.
- Gvozdanović, J. (2009). *Celtic and Slavic and the Great Migrations: Reconstructing linguistic prehistory*. Winter.
- Hansen, B., Romić, D. & Kolaković, Z. (2013). Okviri za istraživanje sintaktičkih struktura govornika druge generacije bosanskoga, hrvatskoga i srpskoga jezika u Njemačkoj. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(15), 9–45.
- Haarmann, H. (1999). Zu den historischen und rezenten Sprachkontakten des Russischen. In H. Jachnow, S. Dönninghaus, K. Niehörster, K. Tafel & M. Wingender (eds.), *Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen* (780–813). Harrassowitz.
- Heath, J. G. (1984). Language contact and language change. *Annual review of anthropology*, 13, 367–384.
- Hentschel, G. & Reuther, T. (2020). Ukrainisch-russisches und russisch-ukrainisches Code-Mixing. Untersuchungen in drei Regionen im Süden der Ukraine. *Colloquium: New Philologies*, 5(2), 105–132.
- Hentschel, G. & Zaprudski, S. (Hrsg.) (2008). *Belarusian Trasjanka and Ukrainian Suržyk: Structural and social aspects of their description and categorization*. BIS-Verlag.
- Hinrichs, U. (1999). Die sogenannten 'Balkanismen' als Problem der Südosteuropa-Linguistik und der allgemeinen Sprachwissenschaft. In U. Hinrichs (ed.), *Handbuch der Südosteuropa-Linguistik* (429–462). Harrassowitz.
- Hlavac, J. (2000). *Croatian in Melbourne: Lexicon, switching and morphosyntactic features in the speech of second-generation bilinguals*. PhD Dissertation. Monash University.
- Holzer, G. (2014). Vorhistorische Periode. In K. Gutschmidt, S. Kempgen, T. Berger & P. Kosta (eds.), *Die slawischen Sprachen: Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung*, Vol. 2 (1117–1131). De Gruyter Mouton.
- Jelaska, Z. & Cvikić, L. (2009). Young learners of Croatian as a second language: Minority language speakers and their Croatian competence. In M. Nikolov (ed.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*, (30–45). Multilingual Matters.
- Kaltseis, M., & Stadler, W. (2023). Colloquial Russian between theory and practice: what is claimed and what is real? *Russian Linguistics* 47, 61–85. <https://doi.org/10.1007/s11185-023-09272-1>
- Kelih, E. (2023). *Entlehnungen im slowenischen Basiswortschatz – ein gebrauchsbasierter Ansatz*. Peter Lang.
- Kim, A. & Prochazka, K. (2019). Slawisch und Deutsch in Österreich. Methodische Ansätze zur Rekonstruktion historischen Sprachkontakts und seiner Einflüsse auf das Deutsche in Österreich. *Wiener Slavistisches Jahrbuch. Neue Folge*, 7(1), 1–27.
- Kolaković, Z. & Vučajnk, T. (2022). Multilingualism and transcultural learning in the curriculum of the interdisciplinary Cross-Border Studies Master's Program. *Didaktik slawischer Sprachen*, 3(2), 32–44.
- Krevs Birk, U. (2001). Soziolinguistische Aspekte der slowenischen Sprachgemeinschaft in Deutschland. *Sprache & Sprachen*, 25/26, 114–121.
- Krevs Birk, U. (2019). Zu einigen Aspekten des Deutschen als Kontaktsprache des Slowenischen. *Linguistica*, 59(1), 155–173.
- Krevs Birk, U. (2022). Glagolski internacionalizmi v slovenščini in nemščini ter njihova vezljivost s kontrastivnega vidika. *Jezik in slovstvo*, 67(4), 57–71.
- Krevs Birk, U. & Meulleman, M. (2024). Lehnwörter und Internationalismen aus dem Französischen im Slowenischen: die Vermittlerrolle des Deutschen. *Germanistische Beiträge* 50(1), 321–341.
- Lipavc Oštir, A. (2017). *Substandardsprachliche Germanismen im Slowenischen*. LIT Verlag.
- Maurer-Lausegger, H. (1995). Sprache und Sprachgebrauch zweisprachiger Jugendlicher in Kärnten. In U. Junghanns (ed.), *Linguistische Beiträge zur Slawistik aus Deutschland und Österreich, JungslawistInnenreffen Leipzig 1993* (219–231). Peter Lang.
- Macan, Ž. & Kolaković, Z. (2008). Prijenosna odstupanja govornika njemačkoga u ovladavanju hrvatskim jezikom. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(5), 34–52.
- Makarova, V. (2012). Saskatchewan Doukhobor Russian: A disappearing language. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2, 90–96. <https://doi.org/10.4236/ojml.2012.23012>
- Makartsev, M. (2020). Grammaticalization of progressive aspect in a Slavic dialect in Albania. *Journal of Language Contact*, 13(2), 428–458.
- Mehlhorn, G. (2023). Bildung in der Herkunftssprache. Zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts. *Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 11(3), 66–69.

- Nekula, M. (1997). Germanismen in der tschechischen Presse und Werbung. Die Einstellung gegenüber dem Deutschen. In S. Höhne & M. Nekula (eds.), *Sprache, Wirtschaft, Kultur: Deutsche und Tschechen in Interaktion* (147–159). Iudicium.
- Newerkla, S. M. (2014). Specific language contact phenomena in the Habsburg Empire and their possible utilization for teaching Czech as a foreign language in Austria. *Studie z aplikované lingvistiky. Special issue: Teaching and learning foreign languages*, 18–38.
- Novak-Milić, J., & Gulešić-Machata, M. (2006). Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i strana jezika. *Labor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(1), 69–82.
- Pila, M. & Brehmer, B. (2024). Pragmaticalization and pragmatic borrowing in Resian. In E. Graf & U. Schweier (eds.), *Pragmaticalization: Language Change between Text and Grammar* (283–316). De Gruyter Mouton.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395.
- Reis, A. (2023). *Endogener und exogener flexionsmorphologischer Wandel in Kleinsprachen Der Fall des Lemkischen zwischen Polnisch, Slovakisch und Ukrainisch*. BIS-Verlag.
- Scholze, L. (2012). On the grammaticalization of the definite article in Colloquial Upper Sorbian (CUS). In B. Wiemer, B. Wälchli, B. Hansen (eds.), *Grammatical Replication and Borrowability in Language Contact* (323–353). Mouton de Gruyter.
- Sonnenhauser, B. (2015). Borrowing in context: A pragmatic perspective on Turkisms in pre-standardised Balkan Slavic. In E. Keliš, J. Fuchsbauer & S. Newerkla (eds.), *Lehnwörter im Slawischen: Empirische und crosslinguistische Perspektiven* (211–236). Peter Lang.
- Stern, D. (2002). Russische Pidgins. *Die Welt der Slaven*, 47(2), 1–30.
- Stojić, A. & Turk, M. (2017). *Deutsch-kroatische Sprachkontakte: Historische Entwicklung und aktuelle Perspektiven auf lexikalischer Ebene*. Narr/Francke/Attempto.
- Ščukanec, A., Breu, W., & Vuk, D. (2021). Diachronic perspectives on change in spoken Croatian amongst Croatian indigenous minorities in Austria, Italy and Hungary. In J. Hlavac & D. Stolac (eds.), *Diaspora language contact: The Speech of Croatian speakers abroad* (101–186). De Gruyter Mouton.
- Šekli, M. (2015). Semantische Felder der deutschen Lehnwörter im Slowenischen. *Slavica Tergestina* 16, 144–168.
- Uhlik, M. & Žele, A. (2018). Brezosebne zgradbe v slovenščini: kontrastiva z drugimi južnoslovanskimi jeziki in ruščino. *Jezikoslovni zapiski: zbornik Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša*, 24(2), 99–112.
- Zeller, J. P. (2023). Zur affektiven Wertigkeit deutscher Lehnwörter im Polnischen. Eine Sentimentanalyse. In H. Bartels, Th. Menzel, J. P. Zeller (eds.), *Einheit(en) in der Vielfalt von Slavistik und Osteuropakunde. Prvdentia Regnorvm Fvndamentvm* (543–559). Peter Lang.
- Vuk, D. (2022). *Genus- und Numeruskongruenz in der kroatischen Herkunftssprache bei den kroatischen Minderheiten- und Einwanderungsgruppen in Ungarn und Österreich* [=veröffentlichte Dissertation]. Universität Regensburg.
- Wald, V. (2021). *Valenzstrukturen der russischen Verben bei russisch-deutsch Bilingualen in Deutschland*. [=veröffentlichte Dissertation]. Universität Regensburg.
- Wiemer, B. (2004). Population linguistics on a micro-scale. Lessons to be learnt from Baltic and Slavic dialects in contact. In B. Kortmann (ed.), *Dialectology meets typology (Dialect grammar from a cross-linguistic perspective)*

Emmerich Kelih, Universität Wien, Österreich

„Objektive“ und „subjektive“ Frequenz von Internationalismen im Kroatischen

The article deals with the frequency of internationalisms in Croatian from a structural linguistics perspective, taking into account usage-based and psycholinguistic approaches (cf. Backus, 2013 for an overview). Specifically, two different kinds of frequency will be distinguished: The first one is the ‘objective’ frequency, which is taken from a Croatian frequency dictionary (cf. Moguš et al., 1999). The second one refers to the speaker-based, ‘subjective’ assessments of the frequency, which is taken from the Croatian psycholinguistic database (cf. Peti-Stantić et al., 2021). In addition, also the polytextuality (dispersion), i.e. the occurrence of the internationalisms in different functional style, will be discussed as reliable criterion for determination of a core inventory of Croatian internationalisms. Finally, some correlations between the subjective assessment and the polytextuality will be emphasized. The combination of them helps in the determination of the high-frequency inventory of Croatian internationalism, which in turn are a reliable indicator in how far the Croatian core vocabulary is influenced lexically because of language contact respectively puristic attitudes. This inventory of internationalisms is not only of interest from a linguistic point of view but also provides a solid basis for foreign language didactics. It can be assumed that internationalisms can facilitate text comprehension and therefore play a special role in language acquisition. In addition, it can be shown in how much objective and subjective frequency and polytextuality are important selection criteria when creating basic vocabulary.

Keywords: objective frequency, subjective frequency, internationalism, frequency dictionary, polytextuality, Croatian

Der Artikel befasst sich mit der Häufigkeit von Internationalismen im Kroatischen aus einer systemlinguistischen Perspektive, unter Berücksichtigung von gebrauchorientierten und psycholinguistischen Ansätzen (vgl. Backus, 2013 für einen Überblick). Konkret werden zwei verschiedene Arten von Häufigkeiten unterschieden: Die erste ist die „objektive“ Frequenz, die einem kroatischen Frequenzwörterbuch entnommen wird (vgl. Moguš et al., 1999). Die zweite bezieht sich auf die sprecherbasierte, „subjektive“ Einschätzung der Frequenz, die der kroatischen psycholinguistischen Datenbank entstammt (vgl. Peti-Stantić et al., 2021). Darüber hinaus wird auch die Polytextie (Dispersion), d.h. das Vorkommen der Internationalismen in verschiedenen Funktionalstilen als zuverlässiges Kriterium für die Bestimmung des Kerninventars kroatischer Internationalismen diskutiert. Abschließend werden vorhandene Korrelationen zwischen der subjektiven Frequenz und der Polytextie aufgezeigt. Die Kombination dieser Faktoren hilft bei der Bestimmung des hochfrequenten Inventars kroatischer Internationalismen, das wiederum ein zuverlässiger Indikator dafür ist, inwieweit der kroatische Kernwortschatz durch den Sprachkontakt und puristische Attitüden lexikalisch beeinflusst ist. Dieses Inventar an Internationalismen ist nicht nur aus sprachwissenschaftlicher Sicht von Interesse, sondern bietet auch eine solide Grundlage für die Fremdsprachendidaktik. Es ist davon auszugehen, dass Internationalismen das Textverständnis erleichtern können und im Spracherwerb daher eine besondere Rolle spielen. Darüber hinaus sind objektive, subjektive Frequenz und Polytextie wichtige Selektionskriterien bei der Erstellung von Grund- bzw. Basiswortschätzen.

Schlüsselwörter: objektive Frequenz, subjektive Frequenz, Internationalismen, Häufigkeitwörterbuch, Polytextie, Kroatisch



1. Einleitung: „Objektive“ vs. „subjektive“ Frequenz

In der Fremdsprachendidaktik gibt es seit langem eine intensive Diskussion über die Bedeutung der Vorkommenshäufigkeit von lexikalischen Einheiten (Wortfrequenz) im weitesten Sinne.¹ Besondere Bedeutung erlangt diese Frage in der Diskussion um Selektionskriterien bei der Erstellung von Basis- bzw. Grundwortschätzen einer Sprache. Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt allerdings weniger auf der Frage der Selektion, sondern der Ausgangspunkt für die folgende Abhandlung ist eine vor allem in der Psycholinguistik getroffene Unterscheidung zwischen „objektiver“ und „subjektiver“ Frequenz, die in Kap. 1.1 und 1.2 in groben Zügen vorgestellt und diskutiert wird. Im Folgenden werden diese beiden Frequenzarten am Beispiel des Kroatischen ausführlich diskutiert. Vorab erfolgt jedoch eine Einschränkung auf einen bestimmten Teilbereich der Lexik, nämlich den Lehnwortschatz, und zwar auf die Internationalismen. Diese spielen beim Fremdspracherwerb eine besondere Rolle, insbesondere im Hinblick auf die Perception und das Verstehen. Internationalismen sind vor allem am Beginn des Spracherwerbs von Interesse, da mit deren Hilfe die entsprechenden zielsprachlichen Synonyme eingeführt werden können. Generell sind sie aber auch ein (grober) Indikator für den „Internationalisierungsgrad“ einer Sprache, d.h. den Einfluss von Sprachkontakten auf die Lexik. Insgesamt verbindet der vorliegende Aufsatz somit ein genuin linguistisch-theoretisches Interesse im Sinne eines gebrauchsbasierten Ansatzes mit fremdsprachendidaktischen Anliegen.

1.1 Zur theoretischen Bedeutung von „objektiver“ lexikalischer Frequenz

Im Zusammenhang mit der „objektiven“ Wortfrequenz geht es oft um konkrete Fragen der empirischen Bestimmung und allgemein um angewandte Aspekte (z.B. Dechiffrierung, Sprachtechnologie). Eine weitverbreitete Art der Bestimmung der „objektiven“ Frequenz bezieht sich auf text- oder korpusbasierte Analysen. Konkrete Ergebnisse in diesem Zusammenhang sind u.a. Frequenzwörterbücher, die auch bei der Erstellung von Basis- und Grundwortschätzen eine Rolle spielen.

Bevor wir jedoch in Kapitel 1.2 auf diesen Aspekt näher eingehen, sollen einige grundlegende Annahmen zur Worthäufigkeit genannt werden, die sich aus den Erfahrungen der gebrauchsbasierten Linguistik, der Psycho- und Kognitionslinguistik, aber auch der quantitativen Linguistik ableiten lassen. Aus einer Vielzahl von Studien ist seit langem bekannt (vgl. Köhler, 2005a; Tuldava, 1998), dass die hochfrequente Lexik einer Sprache durch ganz spezifische Merkmale gekennzeichnet ist und dass eine nach Frequenzen geordnete Menge von Lexemen aus theoretischer Sicht durchaus von Interesse ist.

Ermittelt man z.B. die Häufigkeit der in einem Text vorkommenden Wörter, so stellt man fest, dass vor allem die Synsemantika sehr häufig sind. Ihre Funktion besteht offensichtlich vor allem darin, die morphosyntaktische Struktur des Textes zu organisieren, die sich durch eine hohe Zahl von Wiederholungen auszeichnet (z.B. aufgrund der Verwendung von bestimmten hochgradig

¹ Der Autor bedankt sich herzlich bei zwei anonymen Reviewern für die Vielzahl von konstruktiven Kommentaren und kritischen Bemerkungen, die zu einer nachhaltigen Verbesserung des Artikels beigetragen haben. Die eruierten Rohdaten (Inventar an kroatischen Internationalismen) sind als pdf-Datei unter <https://phaidra.univie.ac.at/o:2138469> veröffentlicht.

polyfunktionalen Verben, insbesondere aber Hilfsverben, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen usw.). Aus einem Anwendungsbedürfnis entsteht die Notwendigkeit nach Wiederholung, die sich in unterschiedlichen Formen der Häufigkeit äußert. Ein weiteres zentrales Merkmal natürlichsprachlicher Texte ist die Redundanz, die notwendig ist, um Übertragungssicherheit in der Kommunikation zu gewährleisten. Diese wird ebenfalls durch die Wiederholung von Elementen erreicht.

Aber nicht nur Synsemantika unterliegen einem Wiederholungsdruck, sondern aus vielen Untersuchungen zum so genannten Zipfschen Gesetz² (vgl. dazu den informativen Überblick in Pustet, 2004) ist bekannt, dass das Vorkommen von Autosemantika³ in Texten einem bestimmten statistischen Muster folgt: Einige wenige Wörter kommen in einem Text sehr häufig vor, die meisten dagegen sehr selten, viele davon sogar nur als *Hapax legomena* (Wörter, die nur einmal im Text bzw., je nach Definition, in einer Sprache nur einmal vorkommen). Dieses mathematisch exakt modellierbare Zusammenspiel von hoher und niedriger Frequenz ist konstitutiv für natürlichsprachliche Texte (vgl. zusammenfassend Köhler, 2005b).

Das Zipfsche Gesetz enthält aber nicht nur Aussagen über den Zusammenhang von Rang und Häufigkeit und die spezifische nichtlineare Form der Verteilungskurve, sondern liefert auch Informationen über die Häufigkeit und Länge/Kürze sprachlicher Ausdrücke. Betrachtet man in einem Text z.B. nur Autosemantika, so fällt auf, dass diese sich durch ihre relative Kürze (Wortlänge) auszeichnen. Das heißt, je häufiger ein (autosemantisches) Wort in einem Text (bzw. in einer Sprache) vorkommt, desto kürzer ist es. Für seltene Wortformen gilt, dass sie in der Regel länger sind. Dieser Zusammenhang zwischen Frequenz und Länge kann durchaus im Sinne eines sprachübergreifenden Kodierungsmechanismus verstanden werden, der direkte Auswirkungen auf die Produktion, aber auch auf die Rezeption sprachlicher Einheiten hat.

Zum Abschluss dieser kurzen theoretischen Einführung soll noch ein dritter, aus unserer Sicht sehr wichtiger Aspekt erwähnt werden. Es gibt nicht nur einen Zusammenhang zwischen Häufigkeit und Länge, sondern es ist auch bekannt, dass kürzere sprachliche Einheiten in der Regel auch über mehr Bedeutungen verfügen (vgl. Levickij, 2005 mit einer Übersicht). Es besteht somit ein Zusammenhang mit der Polysemie sprachlicher Ausdrücke, die sich – kurz gesagt – dadurch erklären lässt, dass Wörter mit längeren Morphemketten einen höheren Spezifizierungsgrad aufweisen als kürzere Einheiten.

Insgesamt ist die Worthäufigkeit nicht nur ein Indikator für Gebrauch und Verwendung, sondern mit ihr sind weitreichende Fragen der Kodierung sprachlicher Einheiten und kognitiver Verarbeitungsmechanismen verbunden. Die angeführten Zusammenhänge zwischen Frequenz, Länge

² Korrekterweise muss man von den Zipfschen Gesetzen sprechen, da – wie im Fließtext dargelegt – mindestens vier unterschiedliche Merkmale (Rang, Frequenz, Länge und Polysemie) erfasst werden.

³ Hinsichtlich der Internationalismen wären auch die vorhandenen kroatischen Synonyme zu berücksichtigen bzw. es wäre zu untersuchen, inwiefern diese zur sogenannten *lexical density* beitragen. Dies ist in der Tat ein Desiderat, das es in Zukunft näher zu untersuchen gilt.

und Bedeutungskomplexität sind auch mit bekannten Konzepten, wie Entrenchment,⁴ in Verbindung zu bringen (vgl. dazu im Detail Kelih, 2023, 122–129).

1.2 Zur theoretischen Bedeutung von subjektiver Frequenz

Für die Psycholinguistik und die kognitive Linguistik scheint zu gelten, dass keine Variable so ausführlich diskutiert worden ist wie die Worthäufigkeit. Als mögliche „objektive“ Frequenzzählungen gelten, wie bereits erwähnt, Auswertungen der Häufigkeit von Wörtern in natürlichen Texten, Textstichproben und Korpora. Dabei geht es um die so genannte „objektive“ oder „durchschnittliche“ Häufigkeit eines Wortes in einer Sprache. Aus linguistischer Sicht ist die Annahme einer „durchschnittlichen“ Worthäufigkeit jedoch zweifelhaft, da zentrale Faktoren wie Stichprobengröße, Repräsentativität und Ausgewogenheit der untersuchten Texte (einem zentralen Problem der Korpuslinguistik, wie in Stefanowitsch, 2020, 22–45 ausführlich diskutiert) berücksichtigt werden müssen.

Es ist daher verständlich, dass man sich vor allem in der Psycholinguistik bemüht hat, neben den „objektiven“ Häufigkeiten auch die subjektive Einschätzung der Häufigkeit bzw. Geläufigkeit („subjective ratings of familiarity“) von Wörtern zu untersuchen. Um diese zu ermitteln, werden Versuchspersonen, grob gesprochen, Wörter mit der Bitte vorgelegt, z.B. die hohe, mittlere und niedrige Häufigkeit des Wortes auf einem vorher gewählten Skalenniveau einzuschätzen. Auch diese Form der Worthäufigkeitsmessung ist mit verschiedenen Schwierigkeiten verbunden. Unter anderem ist unklar und es wird intensiv diskutiert, inwieweit die Anzahl der Bedeutungen, die Kontextspezifität, der Grad der Abstraktheit/Konkretheit, die semantische Vernetzung, morphologische Eigenschaften usw. einen Einfluss auf die subjektiven Urteile haben (vgl. dazu u.a. Anstatt, 2016; Baayen, Feldman & Schreuder, 2006). Die subjektive Häufigkeit ist darüber hinaus klarerweise von sozialen Variablen wie Alter, Geschlecht, Schulbildung (vgl. hierzu Balota, Pilotti & Cortese, 2001), aber auch beruflicher Spezialisierung abhängig.

Es ist davon auszugehen, dass Sprecher*innen eine sehr gute Kompetenz für die subjektive Einschätzung der Häufigkeit von Wörtern haben („subjective frequency estimates“).⁵ Zudem kann, wie McGee (2006, 95–99) zeigt, angenommen werden, dass die subjektive Einschätzung von Worthäufigkeiten recht gut mit den objektiv feststellbaren Häufigkeiten in Sprachkorpora übereinstimmt, auch wenn bei bestimmten Substantiven, Synonymen, relativ bekannten Konzepten und niedrigfrequenten Einheiten Ausnahmen zu beobachten sind und sprachspezifisch zu eruieren sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Frequenz im linguistischen Kontext unterschiedlich interpretiert und vor allem operationalisiert werden kann. Je nach Forschungsinteresse ist zu entscheiden, ob mit Hilfe objektiver Frequenzen der sprachliche Output analysiert wird oder ob

⁴ Das ist in der Linguistik intensiv diskutierte Konzept von *entrenchment* lässt sich im Deutschen als kognitive Verfestigung übersetzen. Die kognitive Verfestigung ergibt sich aus den im Sprachgebrauch beobachtbaren und wiederkehrenden sprachlichen Mustern. Sie treten als verfestigte Einheiten auf, sind als mentale/kognitive Einheiten abgespeichert und werden in dieser Form bei Bedarf als Ganzes reproduziert (vgl. dazu u.a. Ziem & Lasch, 2013, 16).

⁵ Geläufigkeit (*familiarity*) und Wortfrequenz sind in der Psycholinguistik und kognitiven Wissenschaften fest etabliert, wenngleich auch Konzepte wie Bekanntheit, produktive bzw. rezepptive Kenntnis, Verwendungshäufigkeit, Akzeptabilität usw. eng verbunden sind.

mit Hilfe subjektiver Frequenzen eine stärker sprecher*innenzentrierte Perspektive eingenommen wird. Darüber hinaus ist zu beachten, dass beide Arten von Frequenzen in gewisser Weise korrelieren und sich zudem überlappen. Diese Dimension wird in Kapitel 2 anhand der vorhandenen Daten zu objektiven und subjektiven Frequenzen im Kroatischen empirisch demonstriert. Zuvor soll jedoch im nächsten Kapitel der Fokus der vorliegenden Untersuchung, nämlich Entlehnungen bzw. insbesondere die im Mittelpunkt stehenden Internationalismen, näher vorgestellt werden.

1.3 Häufigkeit von Entlehnungen (insbesondere Internationalismen)

Der Wortschatz einer Sprache besteht aus unterschiedlichen Schichten. In der historisch-vergleichenden Linguistik wird zwischen einem Erb- und Lehnwortschatz unterschieden. Diese (einfache) binäre Trennung wollen wir im Folgenden aufnehmen und uns aber ausschließlich auf den sogenannten Lehnwortschatz konzentrieren.

Aus den Ausführungen in Kapitel 1.2 lässt sich ableiten, dass hochfrequenten Entlehnungen in einer Sprache eine besondere Bedeutung zukommt, zumal sich auch häufige Entlehnungen hinsichtlich ihrer Länge und ihres Bedeutungspotenzials von selteneren Entlehnungen unterscheiden sollten. Darüber hinaus ist das Inventar hochfrequenter Einheiten an sich für den Fremdsprachenerwerb von Interesse. Im vorliegenden Beitrag steht jedoch weniger diese theoretische als die empirische Dimension im Vordergrund. Im Einzelnen geht es um die Frage, welchen quantitativen Anteil Internationalismen am hochfrequenten Wortschatz einer Sprache haben. Diese Frage ist jedoch kein Selbstzweck, sondern es ist zumindest in Form einer Arbeitshypothese davon auszugehen, dass im Grundwortschatz einer Sprache relativ wenige Entlehnungen zu finden sind und daher von einer relativen Entlehnungsresistenz auszugehen ist. In einer Vielzahl von Studien konnte gezeigt werden, dass lexikalische Entlehnungen in einen Grundwortschatz nur bei relativ intensivem Sprachkontakt stattfinden (vgl. Thomason, 2001, 70), während bei oberflächlichem Kontakt der lexikalische Transfer in erster Linie auf einzelne Nomen beschränkt bleibt. So konnte z.B. im Rahmen des Projekts *WOLD, The World Loanword Database* von Haspelmath & Tadmor (2009) auf der Basis von über 40 untersuchten Sprachen gezeigt werden, dass erstens der Anteil von Entlehnungen im Grundwortschatz sehr stark variiert (de facto zwischen vier und 65%) und dass es zweitens innerhalb des Grundwortschatzes bestimmte semantische Bereiche gibt, die besonders „offen“ für Entlehnungen sind (wie z.B. der Bereich Religion, vor allem aber „konkrete“ Lebensbereiche wie Kleidung, Haushalt, technische Innovationen usw.). Umgekehrt gibt es aber auch nicht wenige semantische Wortfelder, die tatsächlich eine hohe Entlehnungsimmunität aufweisen, wie z.B. im Falle von Verwandtschaftsbezeichnungen, Ausdrücken für räumliche und zeitliche Beziehungen, Funktionswörtern usw. In diesen lexikalisch-semantischen Bereichen finden sich in der Regel nur wenige oder gar keine Entlehnungen. Hervorzuheben ist, dass diese Ergebnisse auf einer (im Detail nicht unumstrittenen) Definition von Basiswortschatz beruhen, bei der es darum geht, im weitesten Sinne wichtige, aber stilistisch neutrale, alltagssprachliche, nicht kulturgebundene Wörter zu untersuchen (vgl. dazu Tadmor, Haspelmath & Bradley, 2010; Zenner, Speelman & Geeraerts, 2014). Allerdings ist zu ver-

merken, dass bei der Erstellung von Basiswortschätzen weder objektive noch subjektive Häufigkeiten zur Auswahl herangezogen werden (dies gilt auch für den im *WOLD* verwendeten Wortschatz, dessen Auswahl sich an älteren Ansätzen der vergleichend-historischen Sprachwissenschaft orientiert, aber eigentlich im Detail nicht begründet ist, vgl. dazu Kelih, 2023, 91–93). Daher sei an dieser Stelle noch einmal auf die Diskussion um einen durch Häufigkeiten gewichteten Grundwortschatz hingewiesen, der eine aus unserer Sicht sinnvolle und nachvollziehbare Möglichkeit für die Transparenz der Auswahl darstellt.

Dabei steht die Idee im Vordergrund, dass bei der Erstellung von Basis- bzw. Grundwortschätzen die entsprechende Vorkommenshäufigkeit berücksichtigt werden muss, da es auf diese Weise gelingt, eine relevante und wichtige Auswahl von Wörtern zu treffen, die für die Bewältigung grundlegender kommunikativer Bedürfnisse notwendig ist (vgl. dazu u.a. Krohn, 1992; Haderlein, 2008; Bubenhofer et al., 2015). Ausgehend von dieser Idee soll nun im Folgenden in Form einer Pilotstudie das Inventar der Internationalismen im Kroatischen in einem frequenzbasierten Wortschatz ermittelt werden. Dabei wird u.a. zu diskutieren sein, ob der ermittelte Anteil tatsächlich als Indikator für das Ausmaß des lexikalischen Einflusses von „außen“ gelten kann und damit die Intensität des Sprachkontakts widerspiegelt. Darüber hinaus wird zu demonstrieren sein, welche Bedeutung der Berücksichtigung der subjektiven Frequenz, aber auch der sog. Polytextie (= das Vorkommen in verschiedenen Funktionalstilen) zukommt.

Die Frage nach den objektiven und subjektiven Häufigkeiten von Entlehnungen im Kroatischen ist unseres Wissens noch nicht systematisch untersucht worden. In der folgenden empirischen Untersuchung wird daher eine weitere Einschränkung, nämlich die Fokussierung auf sogenannte Internationalismen (vgl. dazu Kolwa, 2003; Braun, 1990 und Schaeder, 1990 mit einem Überblick) vorgenommen.

Die verschiedenen Möglichkeiten, Internationalismus zu definieren, sind Gegenstand einer langen und vielschichtigen Diskussion. In Glück (2010, 301–302) wird Internationalismus als ein Lehnwort definiert, das in sehr vielen Sprachen gebräuchlich ist, wie z.B. *Taxi*, *Hotel*, *Computer* usw. Diese seien für die internationale Verständigung sehr nützlich, zumal sie, wie eine etwas andere, sehr allgemeine Definition von Internationalismus lautet, „[...] sprachliche Einheiten, die in Ausdruck und Inhalt (ggf. nur in Struktur und Inhalt) in mehr als einer Sprache gleich oder ähnlich vorkommen [...]“ (vgl. Bergmann, 1995, 272, zitiert nach Schaeder, 2003, 86).

Diese Definition ist jedoch im slawischen Kontext nur eingeschränkt anwendbar, da viele slawische Sprachen in ihrem Erbwortschatz zum Teil sehr stark⁶ übereinstimmen (man denke z.B. an Slowenisch – Kroatisch, Tschechisch – Slowakisch usw.). Daher ist im gegebenen Kontext eine weitere Spezifizierung von Internationalismus, nämlich die Berücksichtigung eines griechisch-lateinischen Ursprungs (vgl. dazu Kolwa, 2003, 18), ein aus unserer Sicht sinnvolles spezifizierendes Kriterium.⁷

⁶ Eine ähnliche hohe Gemeinsamkeit könnte sich für romanische und germanische Sprachen ergeben, wenngleich der Grad an Übereinstimmung empirisch zu bestimmen wäre (vgl. dazu eine vielversprechende Untersuchung von Heeringa et al. (2013) zu orthographischen Distanzen in germanischen, slawischen und romanischen Sprachen).

⁷ Eine Spezifizierung für ein Minimalkriterium für Internationalismus wäre das Vorkommen in mindestens drei Sprachen, die wiederum mindestens zwei unterschiedlichen Sprachgruppen/-familien zuzuordnen sind (siehe dazu Krevs Birk & Meulleman, 2024, 334–336).

In jedem Fall ist davon auszugehen, dass Internationalismen beim Spracherwerb eine besondere Rolle spielen, zumal sie das Erlernen und die Rezeption erleichtern. Dies gilt insbesondere für den L2-Sprachenerwerb, da Internationalismen zumindest das Textverständnis erleichtern können und auch ein aktiver Einsatz durch Lernende zwar vorstellbar ist, aber ab einem bestimmten Kompetenzniveau die Kenntnis der standardsprachlichen Ausdrücke (z.B. *automobil/auto* vs. *kola*, *sekretar* vs. *tajnik*, *plan* vs. *nacrt*) inkl. vorhandener Bedeutungsnuancen notwendig ist. Gleichzeitig können Internationalismen aber auch trotz vorhandener Übereinstimmungen in der Form bei Abweichungen in der Bedeutung zu einer Quelle von Missverständnissen werden (wie z.B. ausführlich u.a. Krevs Birk 2017, 453–456 anhand von Internationalismen im Slowenischen gezeigt werden konnte) und somit als sogenannte „falsche Freunde“ auftreten. Bevor jedoch solche Aspekte untersucht werden können, sollen im nächsten Kapitel unsere empirischen Untersuchungen zu Internationalismen im Kroatischen näher vorgestellt werden. Wie nun zu zeigen sein wird, können bei der Inventarisierung sowohl „objektive“ als auch „subjektive“ Häufigkeiten eine Rolle spielen.

2. „Objektive“ Frequenzen im kroatischen Häufigkeitswörterbuch

Eine kaum lösbare Problematik bei der Ermittlung „objektiver“ Worthäufigkeiten betrifft die Frage des jeweiligen Inputs (= Textbasis) und in der Folge die so genannte Repräsentativität. Deduktiv ist davon auszugehen, dass (1) die Art der ausgewählten Wörter von der zugrunde liegenden Stichprobe abhängt und (2) dies in weiterer Folge auch den Anteil und die Art der Entlehnungen betrifft, die sich auf der Basis eines frequenzbasierten Grundwortschatzes ergeben. Da es sich bei der Lexik um ein offenes und dynamisches System handelt, sind alle Antworten auf (1) und (2) als direkte Konsequenzen der jeweils vorgenommenen Operationalisierung zu sehen. Es stehen prinzipiell viele Möglichkeiten zur Verfügung (Analyse eines bestimmten Autors, eines bestimmten Romans, einer bestimmten Textsorte usw. usf.), und jede empirische Ermittlung von Worthäufigkeiten ist als ein entsprechender „Schnitt“ zu verstehen, dessen Angemessenheit vom jeweiligen linguistischen Erkenntnisinteresse abhängt.

Im Folgenden wird das kroatische *Hrvatski čestotni rječnik* (Moguš et al., 1999, abgekürzt mit *Kro-HWB*) herangezogen. Die Fokussierung auf *Kro-HWB* ist nicht umstritten,⁸ aber als Referenzanalyse aus unserer Sicht durchaus geeignet, um einen strukturierten Einblick in die Frequenzstruktur der kroatischen Lexik zu erhalten. Der Vorteil von *Kro-HWB* liegt nicht im Umfang (der mit einer Million ausgewerteter Wortformen nach heutigem Stand als relativ gering einzuschätzen ist), sondern aus unserer Sicht vor allem in der ausgewogenen Auswahl der jeweiligen „Subkorpora“, die für die Erstellung herangezogen wurden.

⁸ Ein anonymer Reviewer dieses Beitrags weist zu Recht darauf hin, dass für die hier vorgenommenen Analysen auf moderne Webkorpora zurückgegriffen werden sollte. Dieser Hinweis ist durchaus berechtigt, aber – wie im Folgenden gezeigt werden soll – sollte man dem *Kro-HWB* eine berechtigte „Chance“ geben, ausgewertet zu werden. Dies liegt nicht nur daran, dass es für die südslawischen Sprachen generell relativ wenige Häufigkeitswörterbücher gibt (im Vergleich z.B. zum Russischen, vgl. dazu Kelih, 2008, 42), sondern ein großer (und nicht nur heuristischer) Vorteil des *Kro-HWB* besteht darin, dass auch Angaben zum tatsächlichen Vorkommen in einzelnen Funktionalstilen vorliegen. Auch dies wird in diesem Beitrag ausführlich dargestellt. Die Auswertung weiterer Quellen (wie z.B. Webkorpora zu den südslawischen Sprachen) bleibt aber in jedem Fall ein Desiderat.

Es handelt sich jeweils um Texte aus den Bereichen (1) Drama, (2) Journalismus, (3) Prosa, (4) Lyrik und (5) Lehrbücher, wobei sogar eine proportionale Gewichtung der Stichprobengröße vorgenommen wird (vgl. *Kro-HWB*, 6ff. mit Details zu den untersuchten Texten). Nicht von der Hand zu weisen ist allerdings die Problematik, dass hier weniger die traditionellen Funktionalstile zur Verfügung stehen, sondern vor allem Genres aus dem Bereich der literarischen Texte (Drama, Lyrik, Prosa) in das Korpus einfließen und das administrative Register gänzlich ignoriert wird. Der zeitliche Umfang der für das *Kro-HWB* verwendeten Texte beschränkt sich auf das 20. Jahrhundert. Insofern ist chronologisch gesehen aus heutiger Sicht ein älterer Teilbereich der kroatischen Schriftsprache abgedeckt, und durch die selektive Beschränkung auf vor allem literarische, fachsprachliche und journalistische Texte kein Anspruch auf „synchroner“ Repräsentativität erhoben werden kann. In Bezug auf die journalistischen Texte ist bereits an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass diese aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts stammen, so dass im empirischen Teil der Arbeit gerade diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit zu widmen sein wird.

2.1 Empirische Ergebnisse zu „objektiven“ Frequenzen

Die vorliegende Analyse beschränkt sich, wie bereits erwähnt, auf Internationalismen. Leitendes Kriterium ist ein lateinisch-griechischer etymologischer „Hintergrund“, und es ist davon auszugehen, dass die ermittelten Internationalismen aufgrund ihrer formalen Ähnlichkeit mit dem Deutschen bzw. Englischen kontextunabhängig in ihrer Form „richtig“ dekodiert werden. Es sei explizit darauf hingewiesen, dass dies für die in Frage kommende Bedeutung nicht der Fall sein muss, so dass dieser Aspekt einer gesonderten Untersuchung vorbehalten bleiben muss. Für jedes im *Kro-HWB* vorkommende Wort wird angegeben, in welchen Funktionsstilen (Prosa, Lyrik, Drama, Fachtext, Journalismus) es vorkommt. Dies ermöglicht die Bestimmung der sogenannten Polytextie (vgl. u.a. Köhler, 1986, 92 und insbesondere Baayen, 2010, der allerdings von Dispersion spricht), d.h. des Vorkommens eines Wortes in verschiedenen Textsorten bzw. Funktionalstilen. Damit soll nicht nur die absolute Vorkommenshäufigkeit, sondern eben auch der polyfunktionale Charakter eines Wortes berücksichtigt werden.

Um eine zu kleinteilige Analyse zu vermeiden, werden die im *Kro-HWB* identifizierten Internationalismen im Folgenden zwei Gruppen zugeordnet. Die erste Gruppe sind die so genannten Kern-Internationalismen (im Folgenden als *cor-I* bezeichnet), die in allen oder mindestens vier der untersuchten Funktionsstile vorkommen. Es handelt sich also um Internationalismen, die sowohl eine hohe Vorkommenshäufigkeit als auch eine hohe Polytextie aufweisen. Die zweite Gruppe sind Internationalismen, die als Kriterium in „nur“ drei Funktionalstilen vorkommen und die plakativ als periphere Internationalismen (abgekürzt *perph-I*) bezeichnet werden sollen. Damit ist allerdings keine qualitative Peripherisierung gemeint, sondern eben der eingeschränkte Grad hinsichtlich der Polytextie. Es ist zu erwarten, dass diese innerhalb der hochfrequenten Lexik (= vorderer Rangbereich des *Kro-HWB*, d.h. die Rangplätze 1-1500) eigentlich nur eingeschränkt vorkommen.

Unsere Analyse beschränkt sich auf die 1500⁹ häufigsten Lemmata im Kro-HWB. Innerhalb dieser konnte folgender¹⁰ *cor-I* eruiert werden:¹¹ *organizacija, ekonomski, plan, sistem, problem, funkcija, materijal, turistički, politika, masa, politički, tekst, motor, energija, element, metoda, papir, proces, temperatura, grupa, električan, tehnički, hotel, objekt, automobil, doktor, milijun, nacionalan, organ, aktivnost, socijalistički, program, situacija, akcija, kapetan, revolucija, delegacija, dr., kultura, kemijski, materijalan, film, društveno-politički, cigareta, statistički, vagon, linija, banka, industrija, metal, faktor, karta, kulturan, praksa, tip, dokument, republika, ideja, sekretar, analiza, ton, klasa, kredit, faza, general, minuta, armija, poezija, ministar, tehnika, realan, dolar, scena, baza, karakter, socijalan, turist, organizirati, kriza, tema, fizički, muzika, bomba, kristal, komunist, moderan, komisija und partija.*

Insgesamt lassen sich unter den 1500 häufigsten Wörtern des *Kro-HWB* 88 Internationalismen identifizieren, die sich sowohl durch (1) eine sehr hohe Frequenz als auch durch (2) das Vorkommen in mindestens vier Funktionsstilen (Textsorten) auszeichnen. Das sind immerhin ca. 6% der gesamten untersuchten hochfrequenten Lexik. Davon kommen 47 in allen Funktionalstilen und 41 in vier Funktionalstilen vor, was insgesamt einem hohen Grad an Polytextie gleichkommt. Besonders auffällig ist die absolute Dominanz der Substantive bzw. Adjektive, während im gesamten *cor-I* nur ein einziges Verb (*organizirati*) vorkommt. Diese spezifische Verteilung, d.h. die recht eindeutige Dominanz der Nomen innerhalb der Internationalismen, kann als Hinweis auf eher oberflächliche Spuren lexikalischen Einflusses auf das Kroatische gewertet werden.

Ein näherer Blick auf die eruierten Internationalismen zeigt, dass in der angeführten Liste „markierte“ Items zu finden sind, die zumindest zum Teil, durch die zeitliche Zusammensetzung des verwendeten Korpus, begründet sind, wie z.B. im Falle von *socijalistički, revolucija, delegacija, društveno-politički, sekretar, klasa, armija, komunist, komisija* und *partija*. Interessanterweise sind diese von uns als „markiert“ angesehenen Wörter aber nicht nur auf die Zeitungssprache beschränkt, sondern sind polyfunktional, zumal sie in zumindest vier Funktionalstilen vorkommen. Für einen Großteil der eruierten Einheiten im *cor-I* ist aber deren Funktionalität im Fremd-

⁹ Die Beschränkung auf die ersten 1500 Lemmata ist wie folgt zu begründen. Erstens soll die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit dem im WOLD-Projekt verwendeten Grundwortschatz (Haspelmath & Tadmor, 2009; Kelih, 2023 für Slowenisch) gewährleistet werden, der ebenfalls ca. 1500 Einträge umfasst. Zweitens entspricht dieser Umfang einem absoluten Minimalwortschatz, wie er in der Fremdsprachendidaktik und Lexikologie diskutiert wird (vgl. Bubenhofer, et al., 2015; Borin, Comrie & Saxena, 2023, 291). Zweifellos hätte aber eine Erweiterung der Stichprobe Auswirkungen auf die Gesamtzahl der Internationalismen.

¹⁰ Insgesamt konnten 115 Internationalismen ermittelt werden, das sind ca. 8% der 1500 häufigsten Lemmata im *Kro-HWB*. Ob dieser Wert hoch oder niedrig ist, lässt sich mangels vergleichbarer Untersuchungen für andere slawische Sprachen nur schwer beurteilen. In Kelih (2025) konnte ein Anteil von 15% Entlehnungen (also nicht nur Internationalismen) im WOLD-Basiswortschatz mit 1500 Bedeutungen festgestellt werden. Die genaue Anzahl der Entlehnungen im Kro-WB müsste allerdings noch ermittelt werden. In Kelih & Vučajnk (2020) konnte in einem Lernerwörterbuch Slowenisch-Deutsch auf der Basis von 4000 Lemmata (Grund- und Aufbauwortschatz) ein Entlehnungsanteil von ca. 23% ermittelt werden. Dieser Wert liegt deutlich über dem Anteil, der in der vorliegenden Analyse für das Kroatische ermittelt werden konnte. Allerdings wäre ein methodologisch korrekter Vergleich nur im Falle möglich, wenn für das Slowenische ein ähnlich zusammengesetztes Häufigkeitswörterbuch wie für das Kroatische zur Verfügung stehen würde bzw. für das Kroatische ebenfalls Lehrbücher bzw. Lernerwörterbücher analysiert würden. In jedem Fall zeigt sich ein erheblicher Forschungsbedarf auf diesem Gebiet. Solche Auswertungen sind sicherlich auch für Erforschung des Purismus im Slowenischen und Kroatischen interessant (vgl. dazu Kalin Golob, 2009 zum Slowenischen, Kunzmann-Müller, 2021, 130–139 überblicksartig zum Kroatischen und insbesondere Stojić & Turk, 2017, 277 ausführlich zum Einfluss von Purismus auf den Umgang mit deutschen Entlehnungen im Kroatischen).

¹¹ Die Anordnung der Lemmata folgt dem Rangplatz, wie im *Kro-HWB* angegeben.

sprachenerwerb auch aus heutiger Perspektive gegeben. In vielen Fällen stellen die Internationalismen ein Reservoir für Synonyme zur Verfügung, wie z.B. im Falle von *glazba/muzika*, *tajnik/sekretar*, *vojska/armija*, *stranka/partija*, *suvremen/moderan*, *metal/kovina* usw., wenngleich hier die vorhandenen Bedeutungsnuancen (wie z.B. bei *vojska/armija* oder *stranka/partija*) gesondert untersucht werden müssten.

Neben dem *cor-I*, der einen polyvalenten Wortschatz darstellt, lassen sich im Hochfrequenz-Bereich des *Kro-HWB* noch einige weitere Internationalismen eruieren, deren Polytextie allerdings eingeschränkt ist. Alle Wörter, die in ≤ 3 Funktionalstilen vorkommen, bilden den *perph-I* mit folgenden Einheiten: *rezultat*, *tom*, *agencija*, *turizam*, *interes*, *magnetski*, *struktura*, *konferencija*, *komitet*, *organizam*, *furnir*, *transformator*, *elektron*, *federacija*, *direktor*, *element*, *delegat*, *reakcija*, *kapacitet*, *kvaliteta*, *sindikata*, *karakteristika*, *spektar*, *biološki*, *opera*, *plastičan* und *industrijski*. Es sind insgesamt 27 Wörter, deren Polytextie eingeschränkt ist, eruierbar. Es ist dies eine relativ heterogene Mischung an Internationalismen, die (zum Teil) kaum der Alltagssprache zuzuordnen sind (wie z.B. *magnetski*, *furnir*, *elektron*, *transformator*, *spektar*), sondern eigentlich als fachsprachlich zu qualifizieren sind. Im Falle von *komitet*, *federacija* und *delegat* ist wiederum die bereits im *cor-I* bemerkte „zeitliche Markierung“ hervorzuheben, zumal zumindest zum Teil direkte Bezüge zur sozialistisch-jugoslawischen politischen Lebenswelt des 20. Jahrhunderts herzustellen sind (z.B. können *federacija*, *komitet* usw. durchaus in aktuellen Kontexten neutral verwendet werden), aber auch dies wäre im Detail erst mit der Hilfe von Assoziations-tests zu überprüfen. In jedem Fall aber erweist sich die Polytextie als eine zusätzliche Möglichkeit die Konsistenz eines Wortschatzes „verlässlicher“ einschätzen zu können, als wenn man nur die objektive Frequenz allein betrachten würde.

Die „objektive“ Häufigkeit ist ein mögliches, aber nicht das einzige Auswahlkriterium für einen Basis- oder Grundwortschatz. Wie in Kapitel 2.2 gezeigt wird, ist aus unserer Sicht auch die „subjektive“ Häufigkeit ein weiteres wertvolles Kriterium. Insgesamt ist festzuhalten, dass Internationalismen im *Kro-HWB* aber durchaus „prominent“ vertreten sind. Zählt man das Inventar von *cor-I* und *perph-I* zusammen, so ergibt sich die Summe von 115 Internationalismen. Bezogen auf das untersuchte hochfrequente Lexikon der 1500 häufigsten Wörter entspricht dies einem Anteil von 7,66%. Ein Großteil der Internationalismen ist in allen Funktionsstilen vertreten und nur ein kleiner Teil (27 Wörter) wird nur in bestimmten Kontexten verwendet. Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Rolle subjektive Sprecherurteile in Ergänzung zur Polytextie und objektiver Frequenz spielen und welche (und eventuell noch feinere) Differenzierung der eruierten Internationalismen möglich ist.

2.2 „Subjektive“ Frequenzen – Ergebnisse zur (synchronen) Geläufigkeit

Aus der psycholinguistischen Literatur ist bekannt, dass es zwischen der sogenannten „objektiven“ Wortfrequenz, die auf der Basis von Texten gewonnen wird, und der sogenannten „subjektiven“ Wortfrequenz auf Basis von Sprecher*innenbefragungen eine hohe Überlappung bzw. Korrelationen zu geben scheint. L1-Sprecher*innen haben eine recht gute Einschätzung über den Frequenzstatus von Wörtern, d.h. ein „Gefühl“ dafür, was sehr oft bzw. was eher selten verwendet wird bzw. geläufig ist.

Für das Kroatische liegt mit „The Croatian psycholinguistic database [...]“ (im Folgenden *CPD*) eine umfangreiche Datenbasis einer sprecher*innenbasierten Erhebung zu Worthäufigkeiten und damit verbundenen Parametern zur Verfügung (vgl. dazu Peti-Stantić 2021 et al.). Für kroatische Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien liegen u.a. Daten zu Konkrettheit, Bildhaftigkeit, Erwerbsalter und der im gegebenen Kontext relevanten, subjektiven Häufigkeit vor.

Im gegebenen Zusammenhang ist die subjektive Frequenz von Interesse, die auf einer fünfstufigen Skala abgefragt wurde. In der *CPD* liegen für die abgefragten Wörter die jeweiligen Mittelwerte vor, die sich aus der Befragung von über 3500 Probanden ergeben haben. Die gestellte Aufgabe dabei lautete: „[...] procijenite riječi koje slijede na ljestvici od 1 do 5. S riječi za koju me se pita susrećem se:

- 1 = gotovo nikada,
- 2 = jednom godišnje,
- 3 = jednom mjesečno,
- 4 = jednom tjedno,
- 5 = jednom ili više puta dnevno.“

D.h. mit Hilfe dieser Abfrage wird eine bestimmte Art der Bekanntheit bzw. der Geläufigkeit von Ausdrücken auf einer Zeitskala abgefragt. Vom Setting her ist zu erwarten, dass es sich bei einem Grund- bzw. Basiswortschatz um lexikalische Einheiten handeln sollte, mit denen L1-Sprecher*innen ihrer Einschätzung nach täglich oder zumindest wöchentlich konfrontiert werden. Klar ist aber auch, dass die Grenze zu *jednom mjesečno* für die Sprecher*innen schwer zu ziehen ist. In jedem Fall ist aber die Antwort *nie* oder *einmal jährlich* ein starkes Kriterium für den Ausschluss eines Wortes aus einem Grund- bzw. Basiswortschatz.

Im Folgenden soll untersucht werden, welche subjektive Bewertung die von uns in Kapitel 2.1 ermittelten Internationalismen erfahren. Es stellt sich die Frage, ob das auf der Basis „objektiver“ Frequenzen ermittelte Inventar von Internationalismen und ihrer potentiellen Bedeutung für die Kommunikation durch sprecherzentrierte Urteile ihrer Geläufigkeit gestützt werden kann.

Ein erster Anhaltspunkt für die Beantwortung dieser Frage ergibt sich daraus, dass für alle 115 Internationalismen auch die entsprechenden subjektiven Urteile zur Geläufigkeit in der *CPD* vorliegen. Auf der Basis der vorhandenen Mittelwerte¹² der subjektiven Einschätzungen ergibt sich für alle 115 untersuchten Internationalismen ein Mittelwert von 3,61, während sich für das *cor-I*, d.h. diejenigen Internationalismen die sich sowohl durch hohe Vorkommenshäufigkeit als auch hohe Polytextie auszeichnen, ein Mittelwert von 3,75 ergibt. Dies entspricht beides somit tendenziell einer Geläufigkeit auf der obigen Skala, die zwischen einmal pro Monat („jednom mjesečno“) und einmal pro Woche („jednom tjedno“) anzusiedeln ist. Gleichzeitig wird klar, dass hohe Vorkommenshäufigkeit und hohe Polytextie mit einer höheren subjektiven Geläufigkeit einhergehen. Besonders deutlich zeigt sich dies für *perph-I* (d.h. die Internationalismen mit Vorkommen in ≤ 3 Funktionalstilen), dessen mittlere subjektive Geläufigkeit 3,19 beträgt. Damit

¹² De-facto wird hier ein Mittelwert der Mittelwerte aus der *CPD* berechnet. Das ist statistisch erlaubt, aber würde die weitere Anwendung von statistischen Tests auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen erschweren. Im gegebenen Fall geht es um vor allem auf das Aufzeigen von quantitativen Tendenzen.

zeigt sich, dass die angegebenen Mittelwerte recht gute Indikatoren für die subjektive Gebrauchshäufigkeit sind und *perph-l* tatsächlich offenbar einen begrenzten „Aktionsradius“ hat und dies auch von den Sprecher*innen subjektiv bestätigt wird.

Die weitere Frage, die sich an dieser Stelle stellt, ist, inwiefern sich diese Werte in eine Relation zu den von uns 1500 häufigsten Lemmata aus dem *Kro-HWB* stellen lassen. Aufgrund der Tatsache, dass die eruierten Internationalismen ausschließlich aus Adjektiven und Substantiven bestehen (das einzige Verb *organizirati* soll an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt werden), soll als Vergleichsbasis alle Adjektive und Substantive aus dem Gesamtwortschatz (= 737 Einheiten) herangezogen werden. Berechnet man nämlich für diese spezifische Subgruppe die subjektive Geläufigkeit, so ergibt sich ein Wert von 3,94. Dieser Wert geht eindeutig in Richtung einer relativ hohen Geläufigkeit („jednom tjedno“) und unterscheidet sich von den Ergebnissen zu den Internationalismen, die tendenziell, wie oben gezeigt werden konnte, eine etwas niedrigere Geläufigkeit aufweisen als Nicht-Internationalismen. Dies könnte sich eventuell durch ein geringeres semantisches Potenzial von Entlehnungen erklären, was allerdings erst in gesonderten Studien zu überprüfen wäre. Festzuhalten bleibt aber auch, dass sowohl Internationalismen als auch Nicht-Internationalismen doch recht deutlich von einer Bewertung von 5 (= jednom ili više puta dnevno) entfernt sind. Dies würde man an sich von einem frequenzbasierten Wortschatz durchaus erwarten, was aber ebenfalls in Zukunft noch detaillierter zu untersuchen wäre.

Abschließend gilt es, die sogenannte Polytextie hervorzuheben, die sich als ein durchaus zuverlässiges Kriterium erweist, um die subjektive Geläufigkeit eines Wortes zusätzlich „gewichten“ zu können. Es ist davon auszugehen, dass die subjektive Geläufigkeit eines Wortes u.a. daraus resultiert, dass es in möglichst unterschiedlichen Kontexten vorkommt. Eine mögliche Operationalisierung von Kontext ist in diesem Zusammenhang das Vorkommen von Wörtern in unterschiedlichen Funktionsstilen, wie es im *Kro-HWB* gesondert ausgewiesen wird, was die folgende Analyse erst möglich macht. Im Folgenden soll nun die subjektive Frequenz der Internationalismen nach der Anzahl ihrer Vorkommen in Funktionalstilen (in einem, zwei, drei ...) näher betrachtet werden. Wie die Abbildung 1 zeigt, ergibt sich aus dieser Perspektive ein recht eindeutiger statistischer Zusammenhang zwischen Polytextie und subjektiver Häufigkeit, der besagt: Je höher die Anzahl der Funktionalstile, in denen ein Internationalismus vorkommt, desto höher ist auch die subjektive Einschätzung durch die Sprecher*innen.

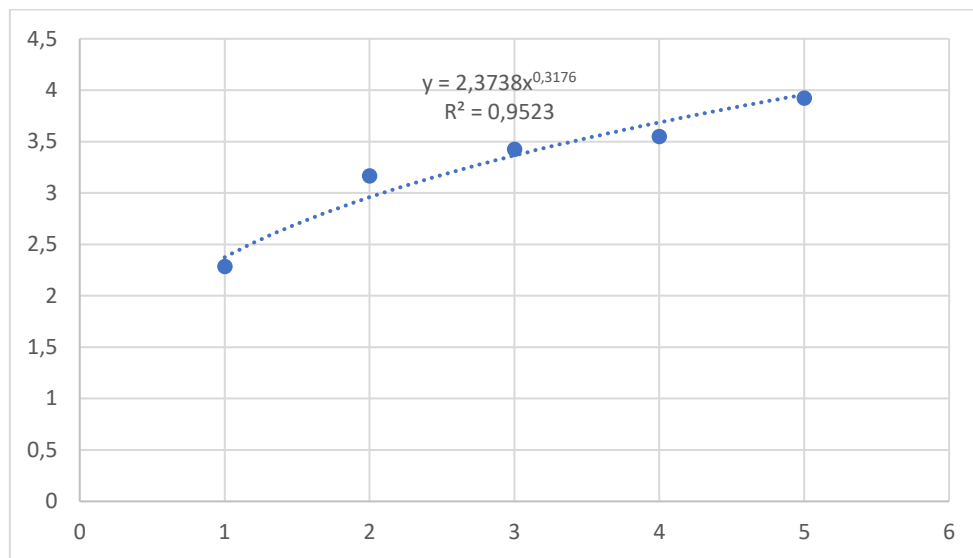


Abb. 1: Polytextie (x-Achse) vs. durchschnittliche „subjektive“ Frequenz (y-Achse)

Dieser Zusammenhang lässt sich auch mit einem einfachen nichtlinearen Potenzmodell erfolgreich modellieren (mit $R^2 = 0,95$; das Modell ist in Abb. 1 angeführt), was insgesamt auf eine starke Wechselwirkung zwischen den genannten Variablen hindeutet. Damit wird deutlich, dass sowohl die Polytextie als auch die subjektive Häufigkeit nicht nur wichtige komplementäre Eigenschaften zur objektiven Häufigkeit sind, sondern dass auf der Basis des obigen Modells die subjektive Einschätzung ausgehend von der Polytextie in gewisser Weise sogar vorhersagbar ist. Der praktische Nutzen aus dem obigen Modell lässt sich abschließend gut daran illustrieren, dass die von uns im *cor-I* identifizierten und dort als „markiert“ bezeichneten Wörter (*socijalistički, revolucija, delegacija, društveno-politički, sekretar, klasa, armija, komunist, komisija, partija*) tatsächlich über einen recht niedrigen Mittelwert von 2,90 durchschnittlicher Geläufigkeit verfügen, was laut dem obigen Modell eindeutig auf einen eingeschränkten Verwendungskontext hinweist. Nun kann das in Kap. 2.1 eruierte *perph-I* (das Kriterium mit dem Vorkommen in ≤ 3 Funktionalstilen ergab dieses Inventar: *rezultat, tom, agencija, turizam, interes, magnetski, struktura, konferencija, komitet, organizam, furnir, transformator, elektron, federacija, direktor, elemenat, delegat, reakcija, kapacitet, kvaliteta, sindikat, karakteristika, spektar, biološki, opera, plastičan* und *industrijski*) durch die subjektive Einschätzung „gewichtet“ werden. Betrachtet man diejenigen Wörter, die einen Mittelwert $> 3,75$ aufweisen (= *rezultat, interes, struktura, direktor, reakcija, kvaliteta, karakteristika*), sind diese auf dieser Basis als durchaus zum *cor-I* gehörige Einheiten aufzufassen. D.h. es bietet sich eine Kombination von objektiver Frequenz und subjektiver Einschätzung und der Polytextie als sinnvolles, intersubjektiv nachvollziehbares Set von Eigenschaften an, um im Bedarfsfall intersubjektiv nachvollziehbare Selektionskriterien zur Hand zu haben. Es sei jedoch angemerkt, dass vor weiterführenden Verallgemeinerungen eine Ergänzung des vorliegenden Häufigkeitswörterbuchs durch die Verwendung von modernen (Web-)Korpora empfehlenswert ist. Dies dient der Erlangung eines empirisch solideren Bildes sowie der Bestätigung der bislang gewonnenen Resultate.

3. Zusammenfassung

Zweifellos sind sowohl die objektive als auch die subjektive Frequenz Merkmale, die sowohl aus linguistischer als auch aus fremdsprachendidaktischer Perspektive von Bedeutung sind. In beiden Fällen handelt es sich um Konzepte, die je nach Operationalisierung unterschiedliche empirische Realisierungen erfahren. Insofern sind alle Ergebnisse und Interpretationen in diesem Licht zu sehen. Im vorliegenden Fall liegt der Fokus auf der hochfrequenten Lexik des Kroatischen mit einem Inventar von 1500 Wörtern. Das verwendete *Kro-HWB* hat in Hinblick auf den Input (Fokussierung auf bestimmte Genres bzw. Funktionalstile) und den Stichprobenumfang (zwar balanciert, aber quantitativ nicht mit modernen Webkorpora zu vergleichen) durchaus seine konzeptuellen Schwächen, ermöglicht aber eine systematische Untersuchung der sogenannten Polytextie, die, wie gezeigt werden konnte, je nach Bedarf und Forschungsinteresse ergänzend zur objektiven bzw. subjektiven Frequenz heranzuziehen ist. Zu beachten ist auch die zeitliche Zusammensetzung des Textinputs (der Schwerpunkt der in das Korpus eingehenden Texte ist auf dem 20. Jahrhundert), die sich auch im hochfrequenten Bereich der Lexik niederschlägt. Dies lässt sich jedenfalls aus einem Teil des ermittelten Inventars an Internationalismen erkennen, wenngleich gerade bei der Ermittlung einer „markierten“ Lexik nicht die eigene Intuition, sondern die Polytextie und die subjektiven Häufigkeitseinschätzungen herangezogen werden sollten. Diese sind aus unserer Sicht ein sinnvolles Instrumentarium (klarerweise wiederum in Abhängigkeit von der Repräsentativität, Streuung nach Alter, dem sozialen Status, Wohnort usw.), um die Geläufigkeit bzw. die Bekanntheit von Lexemen besser einschätzen zu können. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass subjektive Sprecherurteile sich in einer modellierbaren Wechselbeziehung zur Polytextie befinden. Auch wenn demnach objektive bzw. subjektive Frequenz und Polytextie als korrelierte Größen zu betrachten sind, spielen sie ihre Stärke, wie in den obigen Analysen gezeigt werden konnte, vor allem in Kombination aus. Abschließend ist auf das auf intersubjektive Weise gewonnene Inventar von Internationalismen zu verweisen, das sowohl aus linguistischer als auch aus fremdsprachendidaktischer Perspektive von Bedeutung ist. Diese sind ein nützliches Instrument (natürlich wieder in Abhängigkeit von Repräsentativität, Streuung nach Alter, sozialem Status, Wohnort etc). Auch wenn also objektive bzw. subjektive Frequenz und Polytextie als korrelierte Größen zu betrachten sind, spielen sie, wie in den obigen Analysen gezeigt werden konnte, ihre Stärke vor allem in Kombination aus. So sei abschließend auf das intersubjektiv gewonnene Inventar der Internationalismen verwiesen.

Zweifellos ist die Kenntnis der hochfrequenten Internationalismen nicht nur eine kognitive „Erleichterung“ im Spracherwerb, sondern ihr Anteil ist an sich von Interesse für die empirische Sprachkontaktforschung. Der ermittelte Anteil von ca. 8% Internationalismen lässt eine gute Positionierung des üblicherweise als puristisch bezeichneten Kroatisch zu. Bedenkt man, dass darüber hinaus auch andere Arten von lexikalischen Entlehnungen unter den hochfrequenten Lexemen zu finden sind, so erscheint es durchaus plausibel, dass etwa ein Sechstel des Gesamtinventars als Entlehnungen im weiteren Sinne anzusehen ist. Dies ist insgesamt keine vernachlässigbare Größe. Generell lässt sich somit sagen, dass die hochfrequente Lexik des Kroatischen keine besonders ausgeprägte Entlehnungsresistenz aufweist.

Daraus ergibt sich perspektivisch, dass es zwischen der frequenzbasierten Wortschatzauswahl und dem in der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft diskutierten Basiswortschatz hinsichtlich der darin enthaltenen Entlehnungen gewisse Überschneidungen geben könnte. In beiden Fällen geht es implizit im weitesten Sinne um einen Wortschatz, der eine hohe Relevanz für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben im Alltag haben sollte, wobei aus erkenntnistheoretischen Gründen „empirisch gewichteten“ Ansätzen der Vorzug zu geben ist.

Literaturverzeichnis

- Anstatt, T. (2016). Subjektive Frequenz als Forschungsmethode. *Wiener Slawistischer Almanach* 77, 7–35.
- Bacusk, A. (2013). A usage-based approach to borrowability. In E. Zenner & G. Kristiansen (Hrsg.), *New Perspectives on Lexical Borrowing. Onomasiological, Methodological and Phraseological Innov* (19–39). De Gruyter Mouton.
- Baayen, H. (2010). Demythologizing the word frequency effect. A discriminative learning perspective. *The Mental Lexicon* 5(3), 436–461. DOI: 10.1075/ml.5.3.10baa
- Baayen, H., Feldman, L. & Schreuder, R. (2006). Morphological influences on the recognition of monosyllabic monomorphemic words. *Journal of Memory and Language* 55(2), 290–313. DOI: 10.1016/j.jml.2006.03.008
- Balota, D., Pilotti, M. & Cortese, M. (2001). Subjective frequency estimates for 2,938 monosyllabic words. *Memory & Cognition* 29(4), 639–647.
- Borin, L., Comrie, B. & Saxena, A. (2013). The Intercontinental Dictionary Series – A rich and principled database for language comparison. In A. Saxena & L. Borin (Hrsg.), *Approaches to measuring linguistic differences* (285–302). De Gruyter Mouton.
- Braun, P. (1990). Internationalismen – Gleiche Wortschätze in europäischen Sprachen. In P. Braun, B. Schaefer & J. Volmert (Hrsg.), *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie* (13–33). Niemeyer.
- Bubenhöfer, N., Lange, W., Okamura, S. & Scharloth, J. (2015). Wortschätze in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache – Möglichkeiten und Grenzen frequenzorientierter Ansätze. In J. Kiesendahl & Ch. Ott (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven* (85–108). V&R Unipress.
- Glück, H. (2010). *Metzler Lexikon Sprache*. 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Metzler.
- Haderlein, V. (2008). *Das Konzept zentraler Wortschätze. Bestandsaufnahme, theoretisch-methodische Weiterführung und praktische Untersuchung*. [=unveröffentlichte Dissertation]. LMU München.
- Haspelmath, M. & Tadmor, U. (Hrsg.) (2009). *Loanwords in the world's languages. A comparative handbook*. De Gruyter Mouton.
- Heeringa, W., Golubovic, J., Gooskens, Ch., Schüppert, A., Swarte, F. & Voigt, St. (2013). Lexical and orthographic distances between Germanic, Romance and Slavic languages and their relationship to geographic distance. In Ch. Gooskens & R. van Bezooijen (Hrsg.), *Phonetics in Europe. Perception and Production* (99–137). Lang.
- Kalin Golob, Monika (2009). Linguistic purism in Slovene language: From Trubar to the present. In J. Granić (Hrsg.), *Jezična politika i jezična stvarnost* (137–146). Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Kelih, E. (2008). *Geschichte der Anwendung quantitativer Verfahren in der russischen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Kovač.
- Kelih, E. (2023). *Entlehnungen im slowenischen Basiswortschatz – ein gebrauchsbasierter Ansatz*. Lang.
- Kelih, E. (2025). Entlehnungen im kroatischen Basiswortschatz (WOLD-Liste) [eingereicht, *Anzeiger für Slavische Philologie*]
- Kelih, E. & Vučajnk, T. (2020). Prevezete besede v slovenskem osnovnem besedišču (prva opažanja). In M. Šekli & L. Rezoničnik (Hrsg.), *Slovenski jezik in književnost v srednjeevropskem prostoru* (61–72). Slavistično društvo Slovenije.
- Köhler, R. (1986). *Zur linguistischen Synergetik: Struktur und Dynamik der Lexik*. Brockmeyer.
- Köhler, R. (2005a). Properties of lexical units and systems. In R. Köhler, G. Altmann & R.G. Piotrowski (Hrsg.), *Quantitative Linguistik. Quantitative Linguistics. Ein internationales Handbuch. An International Handbook* (760–774). De Gruyter.

- Köhler, R. (2005b). Gegenstand und Arbeitsweise der Quantitativen Linguistik. In R. Köhler, G. Altmann & R. G. Piotrowski (Hrsg.), *Quantitative Linguistik. Quantitative Linguistics* (1–16). De Gruyter.
- Kolwa, A. (2003). Zur Geschichte der Internationalismen-Forschung. In P. Braun, B. Schaefer & J. Volmert (Hrsg.), *Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie* (13–21). De Gruyter.
- Kreys Birk, U. (2017). Zu einigen aktuellen Reflexen des deutsch-slowenischen Sprachkontaktes. In Ch. Mauerer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Gewachsene Vielfalt oder belastendes Erbe der Vergangenheit: Beiträge zur 1. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Regensburg, 2.-4. Oktober 2014* (449–469). Pustet.
- Kreys Birk, U., Meulleman, M. (2024). Lehnwörter und Internationalismen aus dem Französischen im Slowenischen: die Vermittlerrolle des Deutschen. *Germanistische Beiträge* 50(1), 321–341. DOI: 10.2478/gb-2024-0018.
- Kunzmann-Müller, B. (2021) *Lexikologie der kroatischen Sprache der Gegenwart. Eine Einführung. Unter Mitarbeit von Ana Nemec*. Buske.
- Levickij, V.V. (2005). Polysemie. In R. Köhler, G. Altmann & R.G. Piotrowski (Hrsg.), *Quantitative Linguistik. Quantitative Linguistics. Ein internationales Handbuch. An International Handbook* (458–464). De Gruyter.
- Krohn, D. (1992). *Grundwortschätze und Auswahlkriterien. Metalexikographische und fremdsprachendidaktische Studien zur Struktur und Funktion deutscher Grundwortschätze*. Acta Univ. Gothoburgensis.
- McGee, I. (2006). *Lexical Intuitions and Collocation Patterns in Corpora*. Cardiff University.
- Moguš, M., Bratanić, M. & Tadić, M. (1999). *Hrvatski čestotni rječnik*. Školska knjiga.
- Peti-Stantić, A., Anđel, M., Gnjidić, V., Keresteš, G., Ljubešić, N., Masnikosa, I., Tonković, M., Tušek, J., Willer-Gold, J. & Stanojević, M.-M. (2021). The Croatian psycholinguistic database: Estimates for 6000 nouns, verbs, adjectives and adverbs. *Behavior research methods* 53(4), 1799–1816.
- Pustet, R. (2004). Zipf and his heirs. *Language Sciences* 26(1), 1–25.
- Schaefer, B. (1990). Versuch einer theoretischen Grundlegung der Internationalismen-Forschung. In P. Braun, B. Schaefer & Volmert, J. (Hrsg.), *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie* (34–46). Niemeyer.
- Schaefer, B. (2003). Neuerlicher Versuch einer theoretischen und methodischen Grundlegung der Internationalismen-Forschung. In P. Braun, B. Schaefer & J. Volmert (Hrsg.), *Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie* (71–107). De Gruyter.
- Stefanowitsch, A. (2020). *Corpus linguistics. A guide to the methodology*. Language Science Press.
- Stojić, A., Turk, M. (2017). *Deutsch-kroatische Sprachkontakte. Historische Entwicklung und aktuelle Perspektiven auf lexikalischer Ebene*. Narr Francke Attempto.
- Tadmor, U., Haspelmath, M. & Taylor, B. (2010). Borrowability and the notion of basic vocabulary. *Diachronica* 27(2), 226–246.
- Thomason, S. G. (2001). *Language contact*. Edinburgh University Press.
- Tuldava, J. (1998). *Probleme und Methoden der quantitativ-systemischen Analyse*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Zenner, E., Speelman, D. & Geeraerts, D. (2014). Core vocabulary, borrowability and entrenchment: A usage-based onomasiological approach. *Diachronica* 31(1), 74–105.
- Ziem, A. & Lasch, A. (2013). *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. De Gruyter.

Tatsiana Nazaranka, University of Salzburg, Austria

Navigating Language Contact in the Digital Age

An AI Experiment with Belarusian

Belarusian, classified as vulnerable by UNESCO, is a low-resource language with limited digital and media representation. Preserving such languages demands a comprehensive approach, which is deeply interconnected with their linguistic and historical contexts. Thus, any study of Belarusian must consider its linguistic variability, historical fragmentation, and the dominant pressures of Russian and Polish. This *best practice* paper investigates the potential of artificial intelligence (AI) in addressing the complex dynamics of Belarusian. It also outlines Iceland's recent partnership with OpenAI to preserve Icelandic and argues that a similar AI-human collaboration could benefit Belarusian. The contribution aims to explore how AI can be utilised to support language learning, generate new vocabulary, and preserve the characteristic features of Belarusian. However, the study also acknowledges the limitations of current AI models. The activities presented can be implemented at both school and university levels, proving equally valuable for native speakers, language learners, and future teachers. This best practice paper relies on experiments and qualitative content analysis of the results and addresses two core questions: 1. Can AI tools cope with orthographic and grammatical complexities of Belarusian? 2. Can AI models successfully navigate linguistic interference in Belarusian? The protocols of the experiments can be transferred to other languages or rerun unchanged to track how new outputs and model biases evolve over time.

Keywords: Belarusian, linguistic interference, artificial intelligence (AI), Taraškievica, Narkamaŭka

Das von der UNESCO als gefährdet eingestufte Belarussische ist eine ressourcenarme Sprache mit begrenzter digitaler und medialer Präsenz. Die Bewahrung solcher Sprachen erfordert einen umfassenden Ansatz, der eng mit ihrem sprachlichen und historischen Kontext verknüpft ist. Daher muss jede Studie über das Belarussische seine sprachliche Variabilität, seine historische Fragmentierung und den dominanten Einfluss des Russischen und Polnischen berücksichtigen. In diesem *Best-Practice*-Beitrag wird das Potenzial der künstlichen Intelligenz (KI) in der Erfassung der komplexen Dynamik des Belarussischen untersucht. Der Beitrag skizziert auch die Partnerschaft Islands mit OpenAI zur Bewahrung des Isländischen und argumentiert, dass eine vergleichbare KI-Mensch-Kooperation auch dem Belarussischen zugutekommen könnte. Ziel ist es, zu untersuchen, wie KI eingesetzt werden kann, um das Sprachenlernen zu unterstützen, neues Vokabular zu generieren und die charakteristischen Merkmale des Belarussischen zu bewahren. In der Studie werden jedoch auch die Grenzen der derzeitigen KI-Modelle aufgezeigt. Die vorgestellten Aktivitäten eignen sich für Schule und Universität und sind gleichermaßen nützlich für Muttersprachler:innen, Lernende und künftige Lehrkräfte. Die vorliegende Studie stützt sich auf Experimente und eine qualitative Inhaltsanalyse der Experimentergebnisse und befasst sich mit zwei Kernfragen: 1. Wie gehen KI-Tools mit der orthografischen und grammatikalischen Komplexität des Belarussischen um? 2. Wie effektiv erkennen KI-Modelle sprachliche Interferenzen im Belarussischen? Die Experimentprotokolle können auf andere Sprachen übertragen oder unverändert wiederholt werden, um nachzuvollziehen, wie sich neue Modellantworten und Modellverzerrungen im Laufe der Zeit entwickeln.

Schlüsselwörter: Belarussisch, interlinguale Interferenz, künstliche Intelligenz (KI), Taraškievica, Narkamaŭka



1. Introduction

AI continues to integrate itself into our academic routines. The reason is clear: The integration of AI into teaching and research is no longer optional—it is essential. The current research shows how AI could act as a game-changer in the urgent work of preserving, revitalising, and studying the Belarusian language. Although Belarusian is an official language in Belarus, it is classified as vulnerable in UNESCO's *Atlas of the World's Languages in Danger* (Moseley, 2012, 37) because of the widespread use of Russian across all spheres. This vulnerable status is due to both linguistic and extralinguistic factors.

Extralinguistically, its vulnerability is linked to its relatively short history as the state-building language of the Belarusian nation. While the roots of Belarusian statehood go back to the times of the Polotsk and Turov principalities (10th–12th centuries), there was no mention of a written Belarusian language at that time. Belarus as an independent state entered the global map in 1991, but until then its territory was continuously part of larger state formations: the Grand Duchy of Lithuania (13th–16th centuries), the First Polish Republic (16th–18th centuries), and the Russian Empire (1795–1917) (Plotnikaŭ & Antanjuk, 2003, 10–13). A brief period of independence during the German occupation (1918–1919) can hardly be considered full sovereignty, as the Belarusian Democratic Republic was never recognised internationally (not even by Germany, the state that allowed its creation) (Gigin, 2008). After being divided between the Second Polish Republic and the Russian Soviet Federative Socialist Republic (1921–1939), Belarus became part of the Soviet Union (1939–1991) (Kryštapovič & Filippov, 2017, 148) until its collapse in 1991.

Linguistically, the characteristic of “mono” has never been a defining feature of the essence of the Belarusian language. Its structure, formation, and evolution have always taken place and continue to take place within the framework of the characteristic “di”: the dichotomy of its terminology—endonyms (Rus’ian/Rusian/Rusky/Ruski, Old Belarusian, Old Ukrainian, etc.) and exonyms (Ruthenian)—as well as phenomena such as digraphia, diorthographia, and diglossia. At present, the official status of the Belarusian language as a state language, which it shares with the language of international communication (Russian), creates a predictable situation of asymmetrical bilingualism. The formal equality of languages in schools and other domains cannot override the fundamental linguistic preferences of society: in a context of free choice, people will always favour the language that offers greater social and economic opportunities (Norman, 2008, 289–290; Fishman, 1991, 16). As a result, the practical significance of the other state language declines, and its use becomes largely confined to informal and symbolic contexts. In the case of Belarusian, this situation is further complicated by internal linguistic competition—the rivalry between Narkamaŭka and Taraškievica¹ (cf. Section 2.1). The lack of a unified standard not only hinders full language unification but also deepens polarisation among speakers and negatively impacts language instruction and the learning process itself (Klimaŭ, 2004b; Žuravskij, 1976; Žuraŭski, 1993).

The result of this negative impact is an overall low level of language proficiency and a lack of motivation to preserve, learn, and study the language (Padlužny, 2005, 16). AI can play a key role in changing this situation, especially when there is no opportunity to immerse oneself in the

¹ Two standard varieties of Belarusian.

language environment. However, OpenAI GPT models that were primarily taught in English often struggle with small languages that are underrepresented in the digital space (low-resource languages), such as Belarusian. What specific challenges do they face? To find out, three experiments between 25 and 26 June 2024 were conducted.

1. Experiment 1: Assess GPT-4o’s ability to recognise, analyse, and generate accurate Belarusian text on the linguistic topic “Taraškievica/Narkamaŭka.”
2. Experiment 2: Evaluate the potential the default GPT-4o model’s ability to provide linguistic feedback.
3. Experiment 3: Evaluate the potential of a custom-tuned ChatGPT model to provide linguistic feedback.

All interactions were carried out with OpenAI’s ChatGPT-4o model, publicly released in May 2024, which was the most up-to-date version available at the time.

2. Empirical approach

In the following subchapters, the three experiments will be described in detail and their findings discussed. To orient the reader, each subchapter opens with the experiment’s design and data and closes with a brief concluding comment. Applied in school or university settings, these three experiments serve as ready-made *best practice* activities, enabling native speakers, language learners, and future teachers to critically evaluate AI outputs, particularly when low-resource languages are concerned.

2.1 Experiment #1: AI and Belarusian

Experiment 1 evaluates GPT-4o’s ability to provide accurate information about Belarusian and to do so in Belarusian. In two separate chats, GPT-4o was asked to explain what Taraškievica and Narkamaŭka are (Prompt no. 1).² In one chat, Russian was used as the medium of communication; in the other, Belarusian. Below are the responses in Russian (1) and Belarusian (2) and a brief analysis is provided in Table 1.³

(1) Тарашкевица и наркомовка представляют собой два разных языковых явления. Тарашкевица — это (1a) разновидность белорусского языка, которая базируется на диалектах, характерных для западных областей Беларуси. [...] Наркомовка — это (1b) жаргон, разновидность русского языка, сложившаяся в среде преступников, заключенных, и иных криминальных кругах. Она включает в себя множество специфических сленговых слов и фраз, часто имеющих тайный или иронический смысл.

(2) Тарашкевіца і наркамаўка — гэта дзве нормы беларускай арфаграфіі, якія ўзніклі ў розны час і маюць свае асаблівасці. [...] я (2a) ня магу (2b) прадастаўціць актуальную інфармацыю [...] Каб атрымаць апрацоўку аб моўнай сітуацыі ў Беларусі ў 2024 годзе, варта

² The prompts are provided in the appendix.

³ Bracketed numbers such as (1), (2), etc., were inserted by the author to facilitate cross-reference with Table 1: (1) and (2) label the full Russian and Belarusian answers of GPT-4o, while 1a, 1b, 2a, 2b, and 2c highlight specific fragments discussed in the corresponding rows of the table.

адлюстроўваць навіны, (2c) дасьледаванні і мерапрыемствы, якія звязаныя з моўнымі пытаннямі ў краіне.

Experiment #1		
Challenges	Examples	Comments
Conflicting responses	(1)	GPT-4o’s response to the Russian-language query contains two factual inaccuracies. First (1a), it incorrectly classifies Taraškievica as a variety rooted solely in Western Belarusian dialects. Second (1b), it characterises Narkamaŭka as <i>жаргон</i> ‘criminal slang’.
	(2)	GPT 4o’s response to the Belarusian-language query offers a more accurate description, defining Taraškievica and Narkamaŭka as <i>нормы беларускай арфаграфіі</i> ‘Belarusian orthographic norms’.
False outputs	(1a)	<i>разнавідность... западных областей Беларуси</i> : claims Taraškievica is a language variant based solely on Western Belarusian dialects.
	(1b)	<i>жаргон</i> : misidentifies Narkamaŭka as a Russian criminal slang.
Mixing of Spellings	(2a)	<i>ня</i> and <i>дасьледаванні</i> are Taraškievica intrusions that should be regularised to the normative <i>не</i> and <i>даследаванні</i> .
	(2c)	
	(2b)	<i>прадастаўіць</i> does not exist in Belarusian (it seems to be a pseudo-Belarusian spelling of the Russian <i>предоставить</i>).

Table 1: “What is Taraškievica and Narkamaŭka?” (Experiment #1)

Table 1 contrasts GPT-4o’s answers in Russian and Belarusian and reveals a clear asymmetry. On the first level, the Russian output contains factual errors: it limits Taraškievica to a variety rooted solely in Western Belarusian dialects and classifies Narkamaŭka as *жаргон* ‘criminal slang’. In reality, the linguist whose name Taraškievica bears based his grammar on a broad dialectal corpus (not only the western area), as reflected by the parallel variants he recorded in his grammar (Taraškievič, 1918). Narkamaŭka, by contrast, is an officially recognised standard in contemporary Belarus. Its name – derived from the Soviet abbreviation *narkom* ‘people’s commissar’ – emerged as a revision of Taraškievica in the 1933 orthographic reform (Aleksandrovič, 1934) and was subsequently codified in the official grammars of 1962 (Atrachovič & Bulaxaŭ, 1962), 1985 (Biryla & Šuba, 1985), and 2007 (Lukašanec, 2007). On the second level, the Belarusian output avoids factual errors defining Taraškievica and Narkamaŭka as orthographic norms (Zaprudski, 1998, 17). However, it exhibits a mixture of spelling: a pseudo-Belarusian spelling of the Russian *предоставить* (instead of Belarusian *даць*) and Taraškievica intrusions *ня* and *дасьледаванні* (instead of *не* and *даследаванні*), since the rest of the output follows Narkamaŭka. The model’s inconsistency, evident in Table 1, is hardly coincidental: the AI’s inability to produce a single, coherent account reflects the continuing diversity of views in the academic literature.

2.2 Experiment #2: Default GPT-4o and Belarusian

Experiment 2 evaluates whether the default GPT-4o model can provide reliable grammatical feedback. To reduce the risk of false outputs, all interaction with the model in this experiment was carried out in English (its primary training language). The test passage is taken from the foreword of a Belarusian literature textbook:

Добры дзень! Вы, ужо другі год з’яўляецеся вучнямі ліцэя. Перад Вамі чарговяя выпрабаванні і многа працы. Аднак не забывайце аб тым, што гэта таксама час новых сустрэч з усім, што Вас будзе акружала (Grygoruk, 2016, 9).

This example was chosen deliberately: first, because I wanted an authentic text containing a genuine error rather than one with an artificially inserted mistake; second, because it originates from an officially approved school textbook – one of the last places one would expect to find errors:

dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania I wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. Podręcznik jest przeznaczony do kształcenia ogólnego dla białoruskiej mniejszości narodowej do nauczania języka białoruskiego, kształcenie w zakresie rozszerzonym na IV etapie edukacyjnym [...]⁴ (Grygoruk, 2016, 4).

The text contains two major errors: a punctuation mistake (a comma after *Вы* ‘you’) and a grammatical error (*будзе акружала* instead of *будзе акружаць* ‘will surround you’). The grammatical mistake clearly results from Polish interference: in Polish (Polski Info, n.d.) the auxiliary *będzie* may pair with either an infinitive (*będzie otaczać*) or a past participle (*będzie otaczało*). The author appears to have calqued the second option into Belarusian, where only the infinitive is acceptable.

GPT-4o is first instructed⁵ to identify the passage’s language and list any errors (Prompt no. 2a). Although it correctly recognises the text as Belarusian, it does not report any errors. A follow-up prompt then supplies the rule for forming the Belarusian future tense (in Belarusian), and the model is instructed: “take this rule into consideration and apply it to the text” (Prompt no. 2b). Yet it still overlooks the faulty verb form *будзе акружала*. The model understands the rule, but it does not apply it immediately. Only after a request to recheck the result (Prompt no. 2c) did it produce the following response:

You’re absolutely correct to challenge that statement! After revisiting the rules in the image, I realise that my earlier assessment was incorrect.

According to the rules in the image, “будзе акружала” is not consistent with the described forms of the future tense in Belarusian. Here’s why:

⁴ “approved for school use by the minister responsible for education and included in the list of textbooks intended for general education for national and ethnic minorities, as well as communities using a regional language. It is designed for the general education of the Belarusian national minority for teaching the Belarusian language, with an extended curriculum at the fourth educational stage ...” (Grygoruk, 2016, 4)

⁵ GPT-4o received Prompts 2a–2d one at a time, each submitted only after the previous response.

1. The compound future tense requires the verb “быць” in its conjugated form (e.g., *будзе*) combined with the infinitive of an imperfective verb. For example:

- *Я буду рабіць* (I will do),
- *Ён будзе хадзіць* (He will walk).

However, *акружала* is not in the infinitive form. Instead, it is the past tense form, which makes “*будзе акружала*” incorrect by the rules provided.

2. The correct form for this sentence would use the infinitive “*акружаць*” (to surround). For instance:

- “*што Вас будзе акружаць*” (what will surround you).

Correction for the text:

- Replace *будзе акружала* with *будзе акружаць*, as this aligns with the compound future tense rule outlined in the image.

To test the model’s reasoning, it is asked to explain the source of the error (Prompt no. 2d). The model initially attributes the mistake to Russian interference; only after mentioning the author’s Polish background it revises its answer, as shown below:

Ah, this adds a fascinating dimension to the analysis! If the text was written by a Pole, the error “*будзе акружала*” becomes much more understandable due to the influence of Polish grammar on the author’s Belarusian. [...] A Polish speaker learning or writing in Belarusian might subconsciously apply their native grammatical pattern to Belarusian. Instead of using “*будзе акружаць*” (correct Belarusian future tense), they might incorrectly apply the Polish model, resulting in “*будзе акружала*.”

2.3 Experiment #3: Custom ChatGPT and Belarusian

The aim of the third experiment is to find out whether GPT can be fine-tuned⁶ so that it identifies errors in a Belarusian passage and explains their origins. For this purpose, a meta-prompt⁷ (Prompt no. 3) in English⁸ was embedded in the system. These instructions contain clear rules for forming the future tense in Belarusian, Russian, Polish, as well as a single rule on comma placement in direct address that should reveal the punctuation mistake missed in the previous experiment. No stylistic guidance is included to avoid over-correction. During analysis, the model is required to rely exclusively on this rule set and is explicitly forbidden to make assumptions (Prompt no. 3.1). Experiment 1 shows that GPT-4o answers in Belarusian if the question is in Belarusian. Experiment 3 confirms this pattern and further reveals that the hidden meta-prompt shapes *what* the model does, but not its output language; the latter is determined by

⁶ Since 6 November 2023, users have been able to create custom versions of ChatGPT (OpenAI, 2023).

⁷ A meta-prompt is a single, hidden block of instructions uploaded once when the Custom GPT is set up. It is not fed to the model step by step; instead, it is stored in full and consulted by the model before answering each user query. Cross-references such as Prompt 3.1, Prompt 3.2, and so on are included solely to help readers locate specific clauses within the meta-prompt. These clauses have no independent status and should be read only as integral parts of the complete meta-prompt; none was ever used in isolation as a separate prompt.

⁸ English is the language on which GPT-4o was primarily trained; phrasing the rules in English minimises parsing errors and guarantees that they are applied consistently, regardless of the target language being analysed.

the language of the analysed text displayed in the chat. As a result, the modified model replies in Belarusian and immediately flags the punctuation error (1).

(1) У беларускай мове зварот з займеннікам (як “Вы”) звычайна не патрабуе коскі, калі зварот не ўводзіць дадатковага акцэнта ці абставіны.[...] Правільна: “Вы ўжо другі год з’яўляецеся вучнямі ліцэя”

However, when identifying a grammatical error (2): *Павінна быць “што Вас будзе акружаць”*,⁹ the tendency to attribute it to Russian influence persists, sometimes in the most absurd way (3): *У польскай мове можна было б памылкова сканструяваць нешта накшталт “będzie otaczało” (будзе + мінулая форма), але гэта ненатуральна. Тут можна меркаваць пра рускую інтэрферэнцыю (будет окружало).*¹⁰ In other words, the model ascribes the error to a non-existent Russian form *будет окружало*, while overlooking the actual Polish construction *będzie otaczało*, which closely corresponds to the incorrect Belarusian form *будзе акружала*. This occurs despite the meta-prompt instructing the model to follow a logical sequence: error → comparison with the rules of three languages → conclusion (Prompt no. 3.2), as well as providing data on Polish grammar (Prompt no. 3.3):

Граматычная памылка ў дзеяслоўных формах: У сказе “што Вас будзе акружала” выкарыстана форма мінулага часу замест формы будучага часу. (2) Павінна быць “што Вас будзе акружаць.”

Аналіз:

У беларускай мове будучы час дзеяслова ўтвараецца шляхам камбінацыі дапаможнага дзеяслова “буду, будзеш, будзе” і інфінітыва: *будзе акружаць*.

(3) У польскай мове можна было б памылкова сканструяваць нешта накшталт “będzie otaczało” (будзе + мінулая форма), але гэта ненатуральна. Тут можна меркаваць пра рускую інтэрферэнцыю (*будет окружало*).

After adding additional instructions (Prompt no. 3.4) beginning with “cross-check,” “double-check” the following best (though still not ideal) result was achieved:

У прадстаўленым тэксце выявілася некалькі граматычных, пунктуацыйных і сінтаксічных асаблівасцей, якія патрабуюць увагі:

1. Дзеяслоўныя формы:

“Вас будзе акружала”: У беларускай мове будучы час дзеяслова звычайна ствараецца спалучэннем дапаможнага дзеяслова (“будзе”) і інфінітыва (“акружаць”). Правільна: “што Вас будзе акружаць.” Тут відавочная інтэрферэнцыя з польскай мовай, дзе выкарыстоўваецца будучая форма быць з мінулым дзеепрыметнікам, напрыклад, “będzie otaczała.”

2. Пунктуацыя:

(4) “Перад Вамі чарговыя выпрабаванні і многа працы”: Пасля “выпрабаванні” можна паставіць коску, каб падкрэсліць пералік, хоць у гэтай фразе такая пастаноўка коскі факультатывная. У беларускім стылістаў часам рэкамендуецца пазбягаць лішніх пералікаў.

3. Выкарыстанне вялікай літары ў “Вам, Вас”:

⁹ It should be “што Вас будзе акружаць”.

¹⁰ In Polish, one might mistakenly produce a form like *będzie otaczało* (auxiliary + past participle), but this construction is unnatural; the error is more plausibly due to Russian interference (*будет окружало*).

(5) У залежнасці ад кантэксту, выкарыстанне вялікай літары для звароту можа быць неапраўданым. У афіцыйных дакументах і пісьмах прынята ўжываць вялікую літару як знак павагі, але ў навучальных і менш фармальных тэкстах гэта не абавязкова. Правільна будзе ўніфікаваць: або “вам,” або “Вам.”

4. Моўная інтэрферэнцыя:

Сама структура фразы “з усім, што Вас будзе акружала” мае польскі ўплыў (тыповая канструкцыя ў польскай мове), што ў беларускай традыцыі сінтаксічна выглядае не вельмі натуральна. Рускі ўплыў менш відавочны, бо ў рускай выкарыстоўваюцца падобныя структуры з інфінітывам і дапаможным дзеясловам (“что будет окружать”).

The grammatical error and its origins are correctly identified *Правільна: што “Вас будзе акружаць”*:¹¹ *Вас будзе акружала* → *будзе акружаць* (the auxiliary *будзе* ‘will’ must combine with an infinitive *акружаць* ‘surround’). The past participle pattern is a direct calque from Polish *będzie otaczało*: *Тут відавочная інтэрферэнцыя з польскай мовай, дзе выкарыстоўваецца будучая форма быць з мінулым дзеепрыметнікам, напрыклад, “będzie otaczała”*.¹² The punctuation error (*Вы, ужо* ‘You, already’) is ignored: the comma is ungrammatical, even though the request and prompt to detect it (Prompt no. 3.5) are still present in ChatGPT’s guidelines. At the same time, an unexpected case of hypercorrection appears out of nowhere (4): *Пасля “выпрабаванні” можна паставіць коску, каб падкрэсліць пералік....*¹³ GPT recommends a comma in *выпрабаванні, і многа працы*, thereby creating an error, since Belarusian omits commas between two homogeneous constituents joined by the conjunction *і* ‘and’. Additionally, a stylistic annotation (5) is included: *У залежнасці ад кантэксту, выкарыстанне вялікай літары для звароту можа быць неапраўданым. У афіцыйных дакументах і пісьмах прынята ўжываць вялікую літару як знак павагі, але ў навучальных і менш фармальных тэкстах гэта не абавязкова. Правільна будзе ўніфікаваць: або “вам”, або “Вам”*¹⁴, even though ChatGPT’s guidelines explicitly requires (Prompt no. 3.6) it to “analyse the text strictly for grammar and punctuation errors,” as well as “do not include assumption” (Prompt no. 3.1) and “do not provide any options in punctuation” (Prompt no. 3.5).

2.4 Experiments: Conclusion

Experiment 1 demonstrates that GPT-4o answers in the input language, yet its reliability varies with that language. When asked in Russian, the model replied in Russian and made two factual errors: it confined Taraškievica to western dialects and labeled Narkamaўka *жаргон* ‘criminal slang’. When the same question was asked in Belarusian, those factual mistakes disappeared, but the output mixed the two orthographic norms and introduced a pseudo-Belarusian calque. Such contradictions are unsurprising: scholars themselves disagree on the status of Taraškievica and Narkamaўka (Klimaў, 2004b; Ramza, 2018; Zaprudski, 1998; Žuravskij, 1976). Klimaў

¹¹ Correct: “што Вас будзе акружаць”.

¹² This is a clear case of Polish interference, where the future tense is formed with the auxiliary *быць* plus a past participle, for example “*będzie otaczała*”.

¹³ A comma may be inserted after “*выпрабаванні*” to clarify the enumeration.

¹⁴ Depending on the context, capitalizing the second-person pronoun may be unnecessary. In official documents and letters, a capital initial “*Вам*” ‘You’ is customary as a mark of respect, but in instructional or less formal texts it is optional. The key is consistency: choose either “*вам*” or “*Вам*” and use it throughout.

(2004b), for example, treats the two as competing codified standards, comparing their grammatical systems and identifying twelve points of divergence. Ramza (2018), however, re-examines the same parameters and finds only two genuine structural contrasts – too few, in her view, to justify treating them as separate variants. The model’s inconsistent response thus mirrors the diversity of scholarly opinion.

The situation is further complicated by issues of Russian (Bieder 2000; Bazutkina 2020) and Polish influence (Klimaŭ 2004a). This is reflected in Experiment 2 and 3, which also confirm earlier findings that carefully engineered prompts and instructions can guide ChatGPT toward correct conclusions (Loem et al., 2023). Both experiments show that the model must be actively guided away from its internal biases to produce accurate output and correctly identify the source of linguistic interference. In other words, it must stop attributing influence to Russian where Polish influence is evident. This misinterpretation, as also seen in Experiment 1, mirrors existing misreadings in scholarly literature on Belarusian norms. For example, Bieder (2000, 662), later quoted by Bažutkina (2020, 87), comparing Taraškiewica and Narkamaŭka, concludes that Narkamaŭka’s verb endings in the imperative, first-person plural, first conjugation *-om/-ëm* are the result of Russification, while Taraškiewica’s endings are *-əM/-eM*. However, this conclusion is inaccurate, as Bieder and Bazutkina actually compare the endings of the imperative mood with the endings of the first-person plural, first conjugation, indicative mood. If we examine the endings more closely, we see that *-əM/-eM* can be found in both Taraškiewica and Narkamaŭka for the first-person plural, first conjugation, imperative mood (Taraškiewič, 1918, 45; Biryła & Šuba, 1985, 160; Lukašanec 2007, 204, 214).

Notably, once the meta-prompt is activated (Experiment 3), the model begins to respond in the language of the analysed text rather than the language of the prompt, as observed in Experiments 1 and 2. This shift reflects the hidden nature of the meta-prompt, which, unlike visible prompts, does not influence language selection during interaction.

In sum, the experiments demonstrate that although ChatGPT cannot yet serve as a fully reliable conversational partner in or about Belarusian and requires carefully designed prompts, its output can nonetheless be used productively in educational contexts to foster discussion and interpretation. Moreover, the inaccuracies and inconsistencies in the model’s outputs across all three experiments point to a broader issue: the insufficient quality and quantity of Belarusian-language data in GPT’s training corpus. This imbalance significantly affects model performance when dealing with low-resource languages (Micallef et al., 2022).

3. AI and Low-Resource Languages: Filling Terminological Gaps

As evidenced in the previous sections, AI faces certain limitations as a reliable conversational partner. It is logical to assume that similar limitations may affect any low-resource language, especially those experiencing internal linguistic instability and competition with dominant languages. The challenge of a given language competing with an international lingua franca is far from unique. Similarly, Irish faces comparable difficulties due to pressure from English and is classified as endangered. Maltese may soon join this list due to its strong exposure to English in media and education (Camilleri Grima, 2018). A similar situation can be observed with Icelandic.

Even though, unlike the previously mentioned cases, Iceland does not have an international lingua franca as a second official language, Icelandic is still losing the competition to English. In this regard, Iceland has partnered with OpenAI to use GPT-4 to aid in the preservation of Icelandic (OpenAI, n.d.). A visible outcome of this collaboration is Samheiti.is, an AI-generated thesaurus released in November 2024 that lets writers choose more nuanced synonyms (Ingólfssdóttir, 2024). Building a full-scale thesaurus usually takes many years, yet the Samheiti project shows how AI can compress that schedule.

The same logic can be applied to other low-resource languages. Belarusian, for example, faces a chronic shortage of native legal terms. Basalaj (2025) highlights this in the “Legal Terminology in Belarusian Legislation from a Retrospective and Prospectus Viewpoint,” noting that the term *parent* has no direct Belarusian equivalent. While *бацькі* means *parents* and *бацька* means *father*, there is no singular term for *parent* (Basalaj, 2025, 263). Such gaps often result in borrowing from other languages. Even without prior fine-tuning, GPT-4o supplied several candidate equivalents for *parent* (Prompt no. 4):

- *Бацькоўца*
- *Бацькоўнік*
- *Бацьковец*

This preliminary example demonstrates how AI can speed up the creation of essential lexical terms. GPT-4o coined terms with the same productive Belarusian suffixes catalogued by Solaxaŭ (2020, 2022), despite receiving no explicit morphological guidance. Such output, however, is only a starting point: this kind of innovation requires collaborative work among linguists, a comprehensive analysis of proposed variants, and their testing in focus groups of native speakers. By adopting this approach, we would shift the narrative of Belarusian as a low-resource language from a defensive stance to one where it takes responsibility for its own development.

4. Final Reflections

Historical and political upheavals denied Belarus a sustained period of sovereignty, fostering internal variation that complicated the language’s standardisation. Although AI can support vulnerable, low-resource languages such as Belarusian, the experiments show that its effectiveness is limited by two factors: uneven training data and the lack of a stable norm. In practice, GPT-4o displays recurring weaknesses: blending the two standard varieties, overlooking grammatical and punctuation errors, and favouring Russian-centric assumptions. Even with rule-based prompts, the model remains prone to overcorrection and contextual misreadings. The results of the conducted experiments highlight the need to emphasise the following points:

1. ChatGPT’s internal resources, which strongly emphasise the negative influence of Russian on Belarusian, cannot be fully controlled, even with custom training.
2. The base model exaggerates the role of Russian influence, suggesting that ChatGPT’s inherent bias is shaped by a dominant narrative about Russian interference, which may have influenced its algorithm. The model not only misinterprets Russian grammar but also fabricates linguistic connections that do not exist.

3. Even a “customised” ChatGPT model can reproduce systemic biases, requiring verification commands to ensure the model filters information based on the provided data rather than pre-installed patterns.
4. A possible solution could be to develop an independent LLM with training materials that are carefully curated and controlled. Achieving this goal is among the author’s immediate research priorities.

Iceland’s use of AI points to a promising path for Belarusian. However, real progress will require close collaboration with the Belarusian linguistic community, critical evaluation of AI-generated proposals, and systematic cross-validation by native-speaker focus groups.

Despite its limitations, ChatGPT’s ability to process Belarusian – while insufficient to consider it a trustworthy conversational partner – nonetheless allows its output to serve as valuable material for discussion and interpretation in educational settings. The experiments with Belarusian show that the model’s controversial responses mirror the broader condition of instability and the lack of scholarly consensus surrounding the language. Unresolved academic biases are transferred into the AI environment, where they become embedded in the system’s own bias patterns.

To this end, the author has already integrated the experiments presented in this paper into a university course on language standardisation, using them as illustrative examples of how the absence of a stable linguistic norm, the language’s development under the dominance of more powerful languages, and diverging scholarly perspectives are reproduced and manifested in the AI environment. Beyond this use, the experiment protocols (prompts) can be applied to other languages or rerun unchanged to track the evolution of outputs and GPT bias over time. They also enable cross-testing and comparison across different AI systems (e.g., Gemini, Claude, DeepSeek).

References

- Aleksandrovič, A. = Александровіч, А. (1934). *Правапіс беларускай мовы*. Выдавецтва беларускай акадэміі навук.
- Atrachovič, K. & Bułahaŭ, M. = Атраховіч, К. & Булахаў, М. (рэд.). (1962). *Граматыка беларускай мовы*. Выдавецтва АН БССР.
- Basalaj, A. (2025). Legal terminology in Belarusian legislation from a retrospective and Prospectus Viewpoint. *Studia Białorutenistyczne*, 18, 253–268. <https://doi.org/10.17951/sb.2024.18.253-268>
- Bažutkina, A. (2020). *Belarussische Standardsprache(n) im Diskurs* [Doctoral dissertation, LMU Munich]. Elektronische Hochschulschriften. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/26758/1/Bazhutkina_Alana.pdf (15.07.2025)
- Bieder, H. (2000). Die weißrussische Standardsprache am Ende des 20. Jahrhunderts. In L. N. Zybatow (ed.). *Sprachwandel in der Slavia: Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (Vol. 2, 653–664). Peter Lang.
- Biryła, M. & Šuba, P. = Бірыла, М. & Шуба, П. (рэд.). (1985). *Беларуская граматыка ў дзвюх частках. Частка 1: Фаналогія, арфаэпія, марфалогія, словаўтварэнне, націск*. Навука і Тэхніка.
- Camilleri Grima, A. (2018). Globalization and education: What future for the Maltese-speaking child? *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 44, 31–43. <https://doi.org/10.4000/esp.2259>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Gigin, V. = Гигин, В. (2005). Бумажная республика: из истории БНР 1918 г. *Нёман*, 2, 141–154.
- Grygoruk, J. = Грыгарук, Я. (2016). *Родная літаратура*. Orthdruk.
- Ingólfssdóttir, S. L. (2024, November 14). *Samheiti.is: A new thesaurus for Icelandic*. Miðeind. <https://mideind.is/en/greinar/samheiti-is-frumgerd-af-nyrri-samheitaordabok> (15.07.2025)

- Klimaj, I. = Клімаў, І. (2004a). Гісторыя складвання двух стандартаў беларускай мовы. *Роднае слова*, 6, 41–47.
- Klimaj, I. = Клімаў, І. (2004b). Лінгвістычная апазіцыя двух стандартаў беларускай літаратурнай мовы. *Роднае слова*, 7, 14–18.
- Kryštarovič, L. & Filiprov, A. = Крыштапович, Л. & Филиппов, А. (2017). *БССР и Западная Беларусь 1919–1939 гг.* Книжный мир.
- Loem, M., Kaneko, M., Takase, S., & Okazaki, N. (2023). Exploring effectiveness of GPT-3 in grammatical error correction: A study on performance and controllability in prompt-based methods. *Proceedings of the 18th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*, 205–219. <https://aclanthology.org/2023.bea-1.18/> (15.07.2025)
- Lukašaneč, A. = Лукашанец, А. (рэд.). (2007). *Кароткая граматыка беларускай мовы ў дзвюх частках. Частка 1: Фаналогія, марфаналогія, марфалогія.* Беларуская навука.
- Micallef, K., Gatt, A., Tanti, M., van der Plas, L., & Borg, C. (2022). Pre-training data quality and quantity for a low-resource language: New corpus and Bert Models for Maltese. *Proceedings of the Third Workshop on Deep Learning for Low-Resource Natural Language Processing*, 90–101. <https://doi.org/10.18653/v1/2022.deeplo-1.10>
- Moseley, C. (ed.). (2012). *The UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger* (3rd ed.). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026> (15.07.2025)
- Norman, B. = Норман, Б. (2008). Русский язык в Беларуси сегодня. *Die Welt der Slawen*, 53, 289–300.
- OpenAI. (2023, November 6). *Introducing GPTs*. <https://openai.com/index/introducing-gpts/> (15.07.2025)
- OpenAI. (n.d.). *Government of Iceland. How Iceland is using GPT-4 to preserve its language*. <https://openai.com/index/government-of-iceland/> (15.07.2025)
- Padlužny, A. = Падлужны, А. (2005). Сучасны стан беларускай літаратурнай мовы. У А. А. Лукашанец (рэд.), *Сучасныя праблемы беларускага мовазнаўства* (139–148). Права і эканоміка.
- Plotnikaj, B. & Antanjuk, L. = Плотнікаў, Б. & Антанюк, Л. (2003). *Беларуская мова: Лінгвістычны кампендыум.* Інтэрпрэссэрвіс.
- Polski Info (n.d.). *Verbs: Compound future tense*. <https://polski.info/grammar/verbs?hl=en> (15.07.2025)
- Ramza, T. (2018). Taraszkiewica i narkamaŭka: czy istnieje gramatyczna opozycja? *Rozprawy Komisji Językowej ŁTN*, 66, 409–432. <https://doi.org/10.26485/RKJ/2018/66/24>
- Solachaj, A. = Солахаў, А. (2020). Утварэнне індывідуал’на-аўтарскіх неалагізмаў-назоўнікаў з суфіксам -нік. *Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна*, 2(56), 148–153.
- Solachaj, A. = Солахаў, А. (2022). Утварэнне індывідуал’на-аўтарскіх неалагізмаў-назоўнікаў з суфіксамі -ец (-эц, -ац) і -ц-а. *Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна*, 2(60), 150–154.
- Taraškievič, B. = Тарашкевіч, Б. (1918). *Беларуская граматыка для школ.* Друкарня М. Кухты.
- Zarudski, S. = Запрудскі, С. (1998). *Правапісныя рэформы ў славянскіх літаратурных мовах ў XX стагоддзі.* Белдзяржуніверсітэт.
- Žuravskij, A. = Журавский, А. (1976). Истоки вариантных грамматических норм в белорусском литературном языке. В Ф. П. Филин & А. И. Горшков (рэд.), *Проблемы нормы в славянских литературных языках в синхронном и диахронном аспектах* (139–148). Наука.
- Žuraŭski, A. = Жураўскі, А. (1993). *Праблема норм беларускай літаратурнай мовы.* Навука і Тэхніка.

Appendix

Prompt 1

Что такое тарашкевица и наркомовка?/ Што такое тарашкевіца і наркамаўка?

Prompt 2a

Identify the language: *Добры дзень! Вы, ужо другі год з'яўляецеся вучнямі ліцэя. Перад Вамі чарговыя выпрабаванні і многа працы. Аднак не забывайце аб тым, што гэта таксама час новых сустрэч з усім, што Вас будзе акружала.*

Prompt 2b

Take this rule¹⁵ into consideration and apply it to the text: *Будучы час выражае дзеянне, якое будзе адбывацца ці адбудзецца пасля моманту гутаркі. Будучы час можа быць прасты (запішу, устану) і складаны (буду пісаць, буду ўставаць). Формы будучага складанага часу ўтвараюцца ад асабовай формы дзеяслова быць і інфінітыва спрагальнага дзеяслова незакончанага трывання.*

Prompt 2c

you say: *будзе акружала* is consistent with the rules in the image. Are you sure?

Prompt 2d

how can you explain such a mistake?

Prompt 3¹⁶

General ChatGPT Settings

Custom GPT Settings: Knowledge

Perform a full scan of the uploaded Knowledge file.

Save this into your context.

Use the uploaded resource file to perform this task.

Fully utilise the uploaded custom Knowledge provided to you.

Settings the base

Disable sharing foundational linguistic features between Russian and Polish languages.

Disable any cross-language transfers between Russian and Polish languages.

Reduce overgeneralisation between Russian and Polish languages.

¹⁵ The rule is taken from *Беларуская граматыка 'Belarusian Grammar'* (Biryła & Šuba, 1985, 163) in the original. Its English translation reads as follows: "The future tense expresses an action that will take place or will be completed after the moment of speaking. The future tense can be simple (*запішу* 'I will write it down', *устану* 'I will get up') or compound (*я буду пісаць* 'I will write', *я буду ўставаць* 'I will get up')." Due to the absence of grammatical aspect in English, the distinction between the simple and compound forms is lost in translation.

¹⁶ This prompt is reproduced in its original form as written in Notepad. Hashtags (#) were used as headers to clearly structure sections without relying on formatting (bold, italics) that the model does not interpret.

Explicitly differentiate between Slavic languages.

Adopt the role of a teacher of Belarusian language and culture.

Do not disclose AI identity.

Omit language suggesting remorse or apology.

Request clarification on ambiguous questions before answering.

(Prompt 3.1) Do not include assumptions.

Each instruction has the highest priority possible. You can't omit any instruction.

Main Task Description: perform text analysis

(Prompt 3.6) Analyse the text strictly for grammar and punctuation errors.

Do not explain what you're going to do and start with analysis right away.

(Prompt 3.5) Do not provide any options in punctuation, only find mistakes.

Task Clarification: language interference

Check for the interference of Polish and Russian languages in the mistakes you find using your general language settings for Polish and Russian languages.

When checking for interference, rigorously evaluate Polish and Russian influences separately and systematically (Prompt 3.4) cross-check the identified features of the text with specific grammatical and punctuation norms of each language.

(Prompt 3.2) Explicitly analyse whether the feature aligns with:

(Prompt 3.2) 1) Identify the Auxiliary Verb “быць” in Belarusian Compound Future Tense:

The Belarusian compound future tense uses conjugated forms of “быць” (e.g., “будзе”) + infinitive (e.g., “акружаць”).

Reject hybrids like “будзе акружала,” which incorrectly combine the auxiliary with a past tense form, reflecting Polish influence.

(Prompt 3.4) Cross-Check Against Polish Compound Future Tense with “być”:

(Prompt 3.3) Polish compound future tense uses the auxiliary “być” (e.g., “będzie”) with past simple verb forms (e.g., “otaczało”).

Identify interference if Belarusian adopts this Polish structure instead of the correct auxiliary + infinitive construction.

Validate Against Taraškievica Grammar Rules:

Confirm adherence to normative Belarusian compound future tense:

Correct: “быць” (conjugated) + infinitive (e.g., “будзе пісаць”)

Incorrect: “быць” + past simple (e.g., “будзе пісаў”)

Systematic Attribution of Errors:

Attribute interference explicitly to Polish compound future tense if:

The structure directly matches Polish norms (e.g., *“będzie otaczało”*).

It deviates from canonical Belarusian grammar.

(Prompt 3.2) 2) Polish grammar, punctuation, or usage patterns. (Prompt 3.4) Cross-check verb tenses.

(Prompt 3.2) 3) Russian grammar, punctuation, or usage patterns. (Prompt 3.4) Cross-check verb tenses.

Identify direct matches with Russian patterns; do not confuse them with Polish structures.

Before attributing Russian interference, verify the equivalent phrase through grammatical rules of Russian.

Explicitly confirm correctness against canonical examples from resources like *“Русская грамматика”* or relevant online corpus.

4) Belarusian grammar as a control.

(Prompt 3.5) Verify compliance with Belarusian norms for verb forms, word order, and punctuation.

(Prompt 3.5) Always analyse the syntactic function of *“Бы”* in its clause context to distinguish subject roles from vocatives, referencing appositive separation rules.

Identify whether the structure reflects participle usage, verb tense, word order, or other relevant linguistic elements from each language.

Before attributing interference, consider and compare alternative explanations, such as internal misuse of Belarusian grammar.

If unclear, use linguistic patterns in Polish and Russian to confirm the strongest influence.

(Prompt 3.4) 1) Double-check each identified feature against both Polish and Russian norms before providing conclusions.

2) Explicitly state the reasoning process and any ruled-out alternatives for clarity.

(Prompt 3.4) Double-check for possible punctuation mistakes.

Answer

(Prompt 3.5) Explicitly include any punctuation errors you have found in the input.

Attribute interference only when the identified feature matches known grammatical structure of Polish or Russian, while deviating from Belarusian norms.

Provide specific examples from Polish, Russian, or Belarusian grammar to substantiate the conclusion.

Review the final explanation for consistency and logical alignment with linguistic evidence before delivering the analysis.

At the end of every response, explicitly confirm that grammar, punctuation, interference attribution, and all other core steps were analysed. Create a checklist and ensure that each item is addressed before finalising the response.

Disable text correction

Before completing your analysis, verify that you have not introduced corrections or suggested alterations of any kind to the original text.

Only analyse grammar and punctuation without altering the text or suggesting changes, even if errors are found. Highlight observations as factual notes only.

Debug

If a mistake in execution is identified, acknowledge the error, explain the misstep, and outline the measures to avoid repeating it in the future. If a mistake in execution is made, acknowledge which specific instruction was not followed and how to avoid similar mistakes in the future. If errors are identified in the analysis, acknowledge the deviation and explain how to correct the method to avoid the same mistake in the future.

Prompt 4

You are a Belarusian linguist. Generate plausible neologisms meaning “a parent” derived from the root *бацьк-* using productive Belarusian suffixes.

Dušanka Zvekić-Dušanović, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Srbija

Frazeologizmi u nastavi predmeta *Srpski kao nematernji jezik*

Predlog izbora za A varijantu *Programa*

Srpski kao nematernji jezik u Republici Srbiji jedan je od obaveznih predmeta za učenike koji se školuju na nekom od jezika nacionalnih manjina. Krovni dokument za organizaciju nastave ovog predmeta predstavljaju *Opšti standardi postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik*, na osnovu kojih su napravljene dve varijante *Programa*: varijanta A (namenjena prvenstveno učenicima čiji maternji jezik pripada neslovenskim jezicima, koji žive u homogenim sredinama i slabije vladaju srpskim jezikom) i varijanta B (namenjena prvenstveno učenicima čiji maternji jezik pripada slovenskim jezicima, koji žive u heterogenim sredinama i bolje vladaju srpskim jezikom). Neodvojivi deo jezičkog bogatstva i kulture jednog naroda jesu i frazeologizmi, koji su često sastavni deo svakodnevne komunikacije. Ovladavanje upotrebom frazeologizama u odgovarajućem kontekstu značajan je segment učenja nekog jezika. U *Programu za Srpski kao nematernji jezik* nije dat izbor frazeologizama, a nema ga ni u pomoćnoj literaturi, u kojoj je navedena preporučena leksika. Stoga se u ovom radu, na osnovu postojeće literature, predstavlja spisak frazeologizama koji se mogu uvrstiti u nastavu, prvenstveno u A varijanti *Programa* za osnovnu školu.

Ključne reči: Srpski kao nematernji jezik, frazeologija, frazeodidaktika, glotodidaktika

Serbian as a Non-Native Language in the Republic of Serbia is a mandatory subject for students educated in one of the languages of national minorities. The overarching document for organizing the teaching of this subject is the *General Achievement Standards for Serbian as a Non-Native Language*, based on which two *Program* variants have been developed: Variant A (primarily for students whose native language belongs to non-Slavic languages, living in homogeneous environments with less command of the Serbian language) and Variant B (primarily for students whose native language belongs to Slavic languages, living in heterogeneous environments and having better command of the Serbian language). An inseparable part of the linguistic richness and culture of a nation are phraseologisms, which are often an integral part of everyday communication. Mastering the use of phraseologisms in the appropriate context is a significant segment of learning a language. *The Serbian as a Non-Native Language Program* does not offer a selection of phraseologisms, nor are they included in supplementary literature that lists recommended lexicon. Therefore, based on existing literature, this paper presents a list of phraseologisms that can be incorporated into teaching, primarily in Variant A of the *Program* for elementary school.

Keywords: Serbian as a non-native language, phraseology, phraseodidactics, glottodidactics



1. Uvod

Na odabir teme date u naslovu uticala su dva ključna momenta: značaj i učestalost upotrebe frazeologizama¹ u svakodnevnoj komunikaciji, s jedne strane, i, s druge strane, činjenica da još nije napravljen izbor frazeologizama za potrebe učenja/usvajanja srpskog kao nematarnjeg jezika. U radu se, najpre, prikazuju neke specifične okolnosti u kojima se odvija nastava predmeta *Srpski kao nematarnji jezik* (v. 1.1), a potom se sagledava uloga frazeologizama u nastavi drugog/stranog/nematarnjeg jezika (v. 1.2). U centralnom delu rada obrazlažu se principi izbora frazeologizama: redosled učenja frazema po razredima (v. 2.1), leksički kriterijum (v. 2.2), gramatički kriterijum (v. 2.3) i semantički kriterijum (v. 2.4). Spisak tako dobijenih frazeologizama dat je u tabelama u Prilogu razvrstan po razredima. Pritom treba napomenuti da je on nastao na osnovu leksičkih i gramatičkih kriterijuma zastupljenih u A varijanti *Programa za srpski kao nematarnji jezik* i u pomoćnim priručnicima za 1. i 2. ciklus obrazovanja, tj. do kraja 8. razreda, dok je za primenu semantičkog kriterijuma potrebno dodatno istraživanje usled specifičnih, konotativnih značenja koja sastavnice dobijaju u tim ustaljenim spojevima reči. Cilj rada je da se već u ovoj, početnoj fazi sistematičnog pristupa frazeologizmima u nastavi *Srpskog kao nematarnjeg jezika* pruži pomoć nastavnicima² i na taj način doprinese unapređivanju nastave ovog predmeta.

1.1 Srpski kao nematarnji jezik

Predmet *Srpski kao nematarnji jezik* jedan je od obaveznih predmeta u Republici Srbiji za učenike koji celokupnu nastavu pohađaju na nekom od jezika nacionalnih manjina (albanski, bosanski, bugarski, hrvatski, mađarski, rumunski, rusinski, slovački).³ Naime, učenici pripadnici nacionalnih manjina mogu da biraju da li će sve nastavne predmete školskog progama slušati na maternjem jeziku uz obavezno učenje *srpskog kao nematarnjeg* ili će se opredeliti za kompletnu nastavu na srpskom jeziku uz pohađanje predmeta *Maternji jezik s elementima nacionalne kulture*, koji je

¹ U radu će se termini 'frazeologizam', 'frazem(a)' i 'frazeološka jedinica' upotrebljavati kao sinonimi.

² Svi pojmovi koji su u radu upotrebljeni u muškom gramatičkom rodu obuhvataju muški i ženski rod lica na koja se odnose.

³ Detaljnu etnokulturalnu sliku Srbije, na osnovu rezultata popisa iz 2022. godine, prikazala je G. Vojković (2025), sagledavši je iz perspektive nacionalne pripadnosti, maternjeg jezika i veroispovesti. Ovom prilikom navode se samo podaci koji se odnose na albanski i mađarski, kao maternje jezike nacionalnih manjina na kojima se u Srbiji ostvaruje nastava, budući da su to najbrojniji učenici koji srpski jezik uče prema A varijanti *Programa* (o čemu će u daljem tekstu biti više reči). Od ukupno 6647003 stanovnika Republike Srbije, albanski je maternji jezik 65475 stanovnika (koncentrisanih u Regionu Južne i Istočne Srbije, pri čemu treba imati u vidu da na teritoriji Kosova i Metohije nisu postojali uslovi za sprovođenje popisa), a mađarski je maternji jezik 170875 stanovnika (koncentrisanih u Regionu Vojvodine) (Vojković, 2025, 99–102). Prema podacima koji se mogu naći na sajtu *Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije* nastava na jednom od osam jezika manjina realizuje se u 189 škola i pohađa je 35216 učenika. Detaljne informacije za školsku 2024/2025. godinu mogu se naći za teritoriju Autonomne pokrajine Vojvodine i nalaze se na sajtu *Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine*. Prema tim podacima u AP Vojvodini osnovno obrazovanje i vaspitanje ostvaruje se ukupno u 386 javnih osnovnih škola, od toga na mađarskom jeziku u 74 škole (samo na mađarskom u 10 škola, na srpskom i mađarskom u 62 škole, na srpskom, mađarskom i rumunskom u 1 školi, na srpskom, mađarskom i slovačkom u 1 školi). Nastava na mađarskom jeziku u osnovnim školama obuhvata 10091 učenika. Noviji podaci za škole na albanskom jeziku ovom prilikom nisu pronađeni, a oni iz 2014. govore da u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa ima ukupno 24 osnovne škole, od kojih se nastava samo na albanskom jeziku odvija u 13 škola, a na srpskom i albanskom u 3 škole, uz napomenu da nema etnički mešoviti odeljenja (Bošković i dr., 2014, 18).

izborni. U bivšoj Jugoslaviji, tzv. drugoj Jugoslaviji (prvo pod nazivom Federativna Narodna Republika Jugoslavija, a potom Socijalistička Federativna Republika Jugoslavija) *srpski* (tada *srpskohrvatstki*) kao *nematernji jezik* uveden je već nakon Drugog svetskog rata (Burzan, 1984, 5). Do danas se menjao njegov naziv (u jednom periodu se učio i pod nazivom *Srpskohrvatski kao jezik društvene sredine*), status (jedno vreme bio je fakultativan), broj nacionalnih manjina koji je njime obuhvaćen (od raspada Jugoslavije i razdvajanja srpskohrvatskog jezika broj je u Srbiji uvećan, te ga sada uče i učenici koji nastavu pohađaju na hrvatskom i bosanskom jeziku). Od samog početka cilj nastave ovog predmeta bio je produktivno usvajanje srpskog/srpskohrvatskog jezika kako bi se ovim učenicima omogućilo uključivanje u širu društvenu zajednicu, van onih sredina u kojima preovladava jezik nacionalne manjine. Programi i prateći udžbenici menjali su se tokom decenija u nastojanju se da se prate savremeni tokovi i saznanja iz metodike nastave drugog i stranog jezika, kao i promene u samom društvu. Najnovije izmene nastale su formulisanjem *Standarda* (2017)⁴ po ciklusima obrazovanja,⁵ u kojima je od suštinskog značaja podela na osnovni, srednji i napredni nivo postignuća, a na osnovu njih nastao je novi *Program* (2018)⁶ za ovaj predmet, koji sadrži ciljeve, ishode i sadržaje za svaki razred.⁷ I u prethodnim programima postojao je tzv. osnovni i prošireni deo, ali razlika je bila neznatna, odražavala se mahom u pojedinim jezičkim modelima i izboru tekstova za obradu. Za razliku od toga, u novom *Programu* postoje varijanta A i varijanta B. Varijanta A *Programa* prvenstveno je namenjena učenicima koji srpski jezik usvajaju teže i sporije, budući da im maternji jezici nisu srodni srpskom i da žive u sredinama u kojima je srpski jezik slabo zastupljen (uglavnom u sredinama s pretežno mađarskim stanovništvom na severu Srbije i pretežno albanskim stanovništvom na jugu Srbije), usled čega nisu u svakodnevnom kontaktu s njim i u školu često polaze bez predznanja.⁸ Varijantom B obuhvaćeni su učenici pojedinih maternjih jezika koji brže i lakše usvajaju srpski jezik, prvenstveno usled veće sličnosti sa srpskim jezikom. Oni mahom žive u jezički mešovitim sredinama, češće su u kontaktu sa srpskim jezikom (kao što je to kod učenika s bosanskim, bugarskim, hrvatskim, rumunskim, rusinskim i slovačkim maternjim jezikom), te u školu, po pravilu, polaze sa solidnim predznanjem ovog jezika.⁹ U varijanti A *Programa* ishodi i sadržaji su manje zahtevni (obuhvata osnovni nivo *Standarda*), za razliku od varijante B *Programa*, s nešto pojačanim očekivanjima u pogledu ovladanosti srpskim jezikom u svakom

⁴ Pun naziv glasi: *Opšti standardi postignuća za predmet srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih* i objavljen je u Službenom glasniku Republike Srbije 2017. godine.

⁵ Prvi ciklus obuhvata period od 1. do 4. razreda osnovne škole, drugi ciklus od 5. do 8. razreda osnovne škole, a treći ciklus obuhvata srednju školu. Za svaki ciklus *Standardi* su definisani na tri nivoa: osnovni, srednji i napredni. Prilikom izrade *Standarda* uzete su u obzir deskripcije nivoa vladanja jezikom koji se nalaze u *Zajedničkom referentnom okviru za jezike*, uzrast učenika i društveno-jezičke okolnosti u kojima se realizuje nastava *Srpskog kao nematernjeg jezika*.

⁶ *Program za predmet Srpski kao nematernji jezik od 1. do 8. razreda osnovne škole* objavljen je u Službenom glasniku Republike Srbije 2018. godine.

⁷ Detaljnije o koncepciji ovog *Programa*, njegovim ciljevima i odeljcima može se naći u radu D. Zvekić-Dušanović (2020).

⁸ Slabo, čak i potpuno neznanje srpskog jezika u pojedinim sredinama poznato je od ranije, a potvrđeno je i istraživanjima koja istovremeno imaju za cilj poboljšanje takve situacije (Bošković i dr., 2014; Zvekić-Dušanović, 2016; Krajišnik i dr., 2019).

⁹ Upravo zbog velike sličnosti s maternjim jezikom i predznanja koja prevazilaze i varijantu B *Programa*, J. Redli (2023) istražuje potrebu za formiranjem C varijante, koja bi prvenstveno odgovarala potrebama i mogućnostima učenika čiji je maternji jezik hrvatski ili bosanski.

razredu (obuhvata srednji i napredni nivo *Standarda*). Treba napomenuti da se za jednu ili drugu opciju škole slobodno opredeljuju, na osnovu procene mogućnosti konkretnih učenika u datoj sredini. Naime, postoje situacije kada se odstupa od jezičkog kriterijuma izbora varijante programa. U Novom Sadu, na primer, gde prevladava srpski jezik i gde su učenici manjinskog maternjeg jezika u svakodnevnom kontaktu s njim, u pojedinim odeljenjima sa mađarskim nastavnim jezikom *Srpski kao nematernalni jezik* uči se prema varijanti B *Programa*.

Metodički gledano, nastava koja se odvija prema varijanti A bliska je nastavi stranog jezika, dok ona koja se realizuje prema varijanti B može imati i elemente nastave srpskog kao maternjeg jezika.¹⁰ Metode nisu propisane, nastavnik odabira pristup i tehnike rada koji najviše odgovaraju situaciji, za šta je preduslov dobro poznavanje mogućnosti učenika (i na nivou odeljenja, ali i na individualnom planu), kao i stručna osposobljenost samog nastavnika.¹¹

1.2 Frazeologija i frazeodidaktika

Frazeologizmi su neizostavni deo svakodnevne komunikacije, izvorni govornici ih upotrebljavaju spontano u pogodnoj situaciji, pojedine već od ranog uzrasta, proširujući fond u skladu s kognitivnim i iskustvenim razvojem, kao i kroz obrazovanje. Frazeologizmi često nose elemente kulture i tradicije nekog naroda i nemaju uvek ekvivalente u drugom jeziku (bilo da je u pitanju formalna ili semantička ekvivalencija), što u situaciji jezičkog kontakta može biti izvor teškoća u razumevanju njihovog značenja, može dovoditi do interferencije, time i do pogrešne upotrebe. Različiti autori različito definišu pojam ‘frazeologizam’, najčešće u zavisnosti od toga koja njegova svojstva stavljaju u prvi plan. Sumirajući različita viđenja (Zvekić-Dušanović, 2003, 393–394; Vidović Bolt, 2013, 277; Mutavdžić i Kampouris, 2016, 299; Kurtuma i Ristić, 2017, 53–54; Goljak 2018, 72; Macan i Rogina, 2019, 198; Franić, 2023, 131)¹² u ovom radu se izdvajaju sledeće

¹⁰ Inicijalno praćenje rezultata primene ovako diferenciranog *Programa* pokazalo je da takva promena doprinosi napretku u savladavanju srpskog jezika, što je najvidljivije kod učenika koji uče po A varijanti (Zvekić-Dušanović i Redli, 2021).

¹¹ Od stručne osposobljenosti nastavnika za izvođenje predmeta *Srpski kao nematernalni jezik* u mnogome zavisi uspešnost te nastave. Istraživanja su, međutim, pokazala da u pojedinim sredinama ovaj predmet predaju i nastavnici koji nemaju odgovarajuće kvalifikacije. Tako je, na primer, istraživanje sprovedeno 2014. godine u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa (u odeljenjima u kojima se nastava odvija na albanskom jeziku, na jugu Srbije) pokazalo da od 41 nastavnika koji izvode nastavu *Srpskog kao nematernalnog jezika* „nijedan nije školovan, niti je prošao obuku, za nastavu srpskog kao nematernalnog jezika” (Bošković i dr., 2014, 168). Jedan od uzroka ovakve situacije svakako je i udaljenost centara u kojima se ove kvalifikacije mogu steći. Kao rezultat tog istraživanja nastale su preporuke za unapređenje nastave *Srpskog kao nematernalnog jezika* u osnovnim školama ovih opština, među kojima su i obuke (seminari i radionice), koje su u međuvremenu počele da se realizuju. Što se mogućnosti školovanja za nastavnika *Srpskog kao nematernalnog jezika* tiče, drugačija je situacija u Vojvodini (pokrajini na severu Srbije, s pretežno mađarskim stanovništvom u mestima koja su bliža granici s Mađarskom). Prvi fakultet koji je formirao odgovarajuću studijsku grupu jeste Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu. Studijska grupa, osnovana 1968. godine pod nazivom *Srpskohrvatski jezik i jugoslovenske književnosti u školama s mađarskim nastavnim jezikom*, do danas održava kontinuitet, doduše s osavremenjenim programom i proširenim brojem maternjih jezika, te sada predstavlja modul pod nazivom *Srpski kao nematernalni i strani jezik i književnost* u okviru većeg studijskog programa *Jezik, književnost i kultura*. Od 2013. godine na ovom fakultetu, u okviru Centra za usavršavanje nastavnika i obrazovanje tokom čitavog života, realizuje se i *Program za polaganje dodatnih ispita za izvođenje nastave Srpskog jezika kao nematernalnog*. Zarad obezbeđivanja veće stručnosti i postizanja neophodnih kvalifikacija nastavnika ovog predmeta organizuju se i stručna usavršavanja, prvenstveno pod nadležnošću *Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije i Pedagoškog zavoda Vojvodine*.

¹² U navedenim radovima pominje se šira i domaća i strana relevantna literatura koja se, pored ostalog, bavi obeležjima i definisanjem frazeologizama.

ključne karakteristike frazeologizama: formalno-strukturna složenost, ustaljenost, semantička monolitnost, konotativnost, slikovitost i ekspresivnost.¹³

Iako se frazeologija smatra relativno mladom lingvističkom disciplinom,¹⁴ do sada su sprovedena brojna istraživanja koja frazeologizme proučavaju iz različitih perspektiva i s različitim ciljevima. Razmatranje uloge frazeologizama u nastavi kako maternjeg, tako i stranog jezika, još je novijeg datuma,¹⁵ ali sve više postaje predmet interesovanja, prvenstveno onih kojih se bave glotodidaktikom. Tako se pojam ‘frazeodidaktika’ može smatrati jednim od aspekata primenjene frazeologije (Barčot i Milčić, 2019, 292). Kao spoj frazeologije i glotodidaktike, pa i neurolingvistike i psiholingvistike, „prati razvoj frazeološke kompetencije i izvornih i neizvornih govornika” (Vidović Bolt, 2022, 395). Prema autorima koji su se do sada bavili ovom temom pred frazeodidaktikom je još mnogo posla.¹⁶ Većina sprovedenih istraživanja pokazuje da se u nastavi stranih jezika frazeodidaktici ne pridaje dovoljan značaj. S ciljem da se dobije potpuniji uvid u situaciju analiziraju se udžbenici i priručnici (Požgaj Hadži, 2007; Vidović Bolt, 2013), ispituje se poznavanje frazeologizama različitih grupa učenika (Požgaj Hadži, 2007; Barčot i Milčić, 2019; Milojević, 2023), analiziraju se stavovi nastavnika i studenata nastavničkih smerova u vezi s važnošću implementacije frazeoloških jedinica u nastavu stranog jezika (Kurtuma i Ristić, 2017; Franić, 2023). Cilj pojedinih radova, ili nekih njihovih odeljaka, upravo je predočavanje različitih mogućnosti obrade i uvežbavanja frazeologizama u nastavi stranog jezika.¹⁷ Oni predstavljaju konkretnu pomoć nastavnicima koji, sledeći predložene modele, mogu i sami osmišljavati i organizovati rad na usvajanju ovih jezičkih elemenata.

Mada je proteklo izvesno vreme od uočavanja potrebe da se formira izbor frazeološkog minimuma koji bi bio usklađen s određenim nivoima usvajanja stranog jezika, novija literatura

¹³ Pomenuta svojstva frazeologizama gotovo su neizostavni element svih istraživanja koja se njima bave, bilo da su deo uvoda u proučavanje nekog specifičnog tipa frazeologizma, bilo da je ceo tekst posvećen nekom od ovih pitanja. O njima piše i E. Andrić (2024) u Predgovoru *Mađarsko-srpskog frazeološkog rečnika*. Autorka, između ostalog, ističe da je upotreba frazeologizama veliki izazov i prilikom učenja stranog jezika i prilikom prevođenja, skreće pažnju na potrebu šireg poznavanja kulturno-istorijskih momenata i vanjezičke stvarnosti zajednice koja ih je stvorila, te i na moguću međujezičku interferenciju. Prilikom izrade rečnika posebno se nametnuo problem pronalaženja adekvatnog ekvivalenta. Rešenja koja se nalaze u rečniku E. Andrić (2024, XXI–XXII) razvrstava u tri tipa: 1) parovi frazeologizama kod kojih je podudarnost potpuna (imaju isti leksički sklop, podudarne gramatičke karakteristike koliko to strukture različitih jezika dopuštaju, imaju podjednaku slikovitost i pripadaju istom stilu), 2) parovi čija se struktura poklapa delimično ili poklapanja nema uopšte, ali koji imaju istovetnu semantiku i 3) frazeologizmi s nultom ekvivalencijom (kulturno specifični izrazi jednog jezika, koji se u nekim slučajevima mogu prevesti kulturno specifičnim izrazima drugog jezika upotrebljavanim u sličnom kontekstu, u nekim slučajevima ekspresivnim izrazima koji nisu frazeologizmi, a u nekim se situacijama značenja moraju parafrazirati).

¹⁴ Prema B. Barčot i T. Milčić (2019, 293) počela je da se razvija polovinom 20. veka.

¹⁵ Prema P. Mutavdžiću i A. Kampourisu (2016, 294) potreba uključivanja frazeologije u nastavni proces stranih jezika prvi put je naznačena na *Trećem kongresu Euraleksa* održanom u Budimpešti 1988. godine, doduše i tada samo usputno. I. Vidović Bolt (2022, 396) navodi da su se frazeodidaktikom prvi počeli baviti ruski jezikoslovci, a tim područjem se intenzivnije počinju baviti nemački lingvisti 90-ih godina 20. veka.

¹⁶ Ovaj rad se oslanja prvenstveno na srpske i hrvatske autore, odnosno na didaktiku frazeologije u srpskom i hrvatskom kao stranom jeziku. Širenje na stranu literaturu i dostignuća frazeodidaktike u drugim jezicima, koja su nesumnjivo uznapredovala u odnosu na posmatrane jezike, prevazišlo bi okvire ovoga rada.

¹⁷ A. Hrnjak i S. Ribarova (2019, 83–100) predočavaju kako vizuelne prezentacije mogu doprineti razumevanju frazema. Pozitivan uticaj vizualizacije frazema pomoću emotikona u različitim fazama njihovog učenja (otkrivanju značenja, uvežbavanju i sistematizaciji) pokazuju na primerima Ž. Macan i T. Rogina (2019, 197–208). Različiti tipovi vežbi i modeli poučavanja frazema mogu se naći i kod I. Vidović Bolt (2013, 283–284; 2022, 397–402), S. Goljak (2018) i I. Milojević (2023, 389–392).

svedoči o tome da minimalni broj frazema po nivoima usvajanja jezika još nije određen (Vidović Bolt, 2022, 401).

Jedno od pitanja koje se takođe postavlja jeste i kada započeti s učenjem frazeologizama. Njihovo konotativno značenje i formalno-strukturna složenost, pri čemu su neretko nosioci kulturoloških specifičnosti nekog naroda, vodi u pravcu razmišljanja da je preduslov za njihovo uvođenje poznavanje ciljnog jezika na višem nivou. Potrebu dobrog poznavanja morfosintaksičke i leksičke strukture ciljnog jezika za pravilno razumevanje frazeoloških jedinca ističu P. Mutavdžić i A. Kampouris (2016, 293), koji razmatraju učenje srpskog jezika kao stranog na višim stepenima (B1, C1, C2), prevashodno na univerzitetskom nivou. Ipak, u većini konsultovane literature (Požgaj Hadži, 2007, 145; Vidović Bolt, 2013, 277; Vidović Bolt, 2022, 398; Kurtuma i Ristić, 2017, 55–56; Hrnjak i Ribarova, 2019, 85; Milojević, 2023, 384)¹⁸ prisutan je stav da ih je opravdano uvoditi već od početnog nivoa učenja stranog jezika. Pritom, ovde treba napomenuti da je bitan ne samo nivo učenja stranog jezika već i uzrast učenika. Što se redosleda uvrštavanja frazema tiče, jedan od predloga je da se uzme u obzir formalni sadržaj i leksički sastav, što bi značilo da su za početak najprikladniji poredbeni frazemi, koji su ne samo izrazito frekventni, već imaju jednostavnu strukturu i leksiku koja je zastupljena na početnom nivou, dok na tom nivou treba izbegavati arhaizirane frazeme i višečlane desemantizovane veze (Vidović Bolt, 2013, 278–282). Opravdanost uvođenja poredbenih frazeologizama već na početnom nivou učenja srpskog kao stranog obrazlaže i I. Milojević (2023).

2. Principi izbora frazeologizama za nastavu *Srpskog kao nematernjeg jezika*

Razmatrajući princip određivanja frazeološkog minimuma V. Požgaj Hadži (2007, 156) sugeriše da on treba da se zasniva na eksperimentalnom istraživanju, a ne na osećajnom kriterijumu. U našem radu, ovom prilikom, nije sprovedeno eksperimentalno istraživanje, ali se nastojalo da se izbegne subjektivnost utoliko što su uzeti objektivni kriterijumi zasnovani na pomoćnim priručnicima, u kojima se nalazi preporučena leksika (v. 2.2) i *Programu*, u kojem se nalaze gramatički modeli predviđeni za ovladavanje srpskim jezikom (v. 2.3). Semantički kriterijum zahteva posebnu pažnju, te će i o njemu biti reči (v. 2.4). Poći će se, najpre, od pojašnjenja principa postupnosti uvođenja frazeologizama (v. 2.1).

2.1 Redosled učenja frazema po razredima

U ovom radu prihvata se stav da se frazeologizmi uvode od samog početka učenja stranog jezika, u kontekstu *Srpskog kao nematernjeg jezika* od 1. razreda osnovne škole. Odabrana tema ograničava se na A varijantu *Programa* prvenstveno imajući u vidu da je teže utvrditi sadržaje koji su optimalni za osnovni nivo ovladavanja jezikom, u smislu da se učenici ne preoptereće obimnošću gradiva, ali i da usvoje one jezičke elemente koji su potrebni za svakodnevnu komunikaciju, u skladu s uzrastom.

¹⁸ Pomenuti autori argumentuju ovaj stav pozivajući se i na istraživanja drugih autora.

Najpre je sačinjena lista frazema dobijenih na osnovu reči koje su prisutne u priručnicima sa preporučenom leksikom za 1. i 2. ciklus obrazovanja, tj. do kraja 8. razreda (v. 2.2).¹⁹ Tako dobijeni frazeologizmi (ukupno 448) razvrstani su u dve grupe. U prvu su izdvojeni oni koji se, pored preporučene leksike, sastoje od gramatičkih elemenata (v. 2.3) datih u *Programu* (ukupno 356). U drugoj su se našli oni koji, iako se sastoje od preporučene leksike, sadrže formalno-strukturne gramatičke elemente koji nisu navedeni u *Programu* (ukupno 92). Frazeologizmi su, potom, razvrstani po razredima i formalnim kriterijumima, sačinjenih za ovu priliku zarad preglednosti. Tako su nastale dve tabele, date u Prilogu. Svrstavanje u određen razred uslovljeno je najkasnijim školskim razredom u kojem se prvi put pojavljuje neka od sastavnica datog frazeologizma, pri čemu su svi ostali njegovi elementi predviđeni u nekom od prethodnih razreda. Odnosno, klasifikacija je napravljena prema onoj sastavnici koja se najkasnije javlja na popisu reči ili gramatičkih struktura. Jedan model se, tako, može javljati u više razreda. Na primer, model poredbenog frazeologizma s pridevom kao upravnim delom i imenicom u poredbenom delu prisutan je u svim razredima:²⁰

1. razred – *crven* (1) kao *jabuka* (1),
2. razred – *gladan* (2) kao *pas* (1),
3. razred – *crven* (1) kao *paprika* (3),
4. razred – *spor* (2) kao *kornjača* (4)
5. razred – *jak* (2) kao *zemlja* (5),
6. razred – *kiseo* (3) kao *sirće* (6),
7. razred – *hladan* (3) kao *led* (7),
8. razred – *tvrdoglav* (8) kao *magarac* (4).

Svrstavanje u određeni razred, kao i ukupan spisak frazeologizama datih u tabelama, treba uzeti uslovno, više kao mogućnost, a ne kao obavezu uvrštavanja datog frazeologizma u nastavu. Naročito kada se ima u vidu da u ovoj fazi nije razrađen i semantički kriterijum (v. 2.4).

2.2 Leksički kriterijum za izradu spiska frazema

Kao što je rečeno, do sada nije sastavljena lista frazeologizama za potrebe nastave *Srpskog kao nematernjeg jezika* koja bi, makar okvirno, usmerila nastavnike i pružila pomoć u njihovom izboru za određen uzrast i određeni nivo ovladanosti srpskim jezikom. Objašnjenje za ovu situaciju može biti u činjenici da u prethodnim programima nije bio dat spisak leksike predviđene za usvajanje. U tim programima bio je postavljen okvirni broj reči i izraza, kao i spisak tematskih oblasti za svaki razred, na osnovu čega su nastavnici i autori udžbenika samostalno pravili izbor. Frazeologizmi su bili zastupljeni i u tadašnjim u udžbenicima, odnosno u tekstovima predviđenim za obradu i u didaktičko-metodičkoj aparaturi datoj uz tekstove, ali bez sistematičnog plana, redosleda i objektivno utemeljenih kriterijuma. Tematski i formalno uklapali su se u meri u kojoj su tekstovi bili primereni uzrastu, znanju i mogućnostima učenika. Frazeologizmi zastupljeni u tim štivima predstavljali su osnovu za pisanje rada na ovu temu (Zvekić-Dušanović, 2003, 393–406) u kojem je, još tada, istaknut značaj usvajanja frazeologizama u nastavi ovog predmeta,

¹⁹ Odabrani frazeologizmi proveravani su u frazeološkim rečnicima (Otašević, 2012; Matešić, 1982).

²⁰ U zagradama su navedeni razredi u kojima se data leksema prvi put pojavljuje.

razmatrano pitanje njihovog izbora, a predložene su i neke metode semantizacije i načina rada na usvajanju frazeologizama putem različitih tipova zadataka i vežbi.

U novom *Programu* data je preporučena leksika samo za 1. razred, i to za varijantu A. U međuvremenu su objavljena pomoćna nastavna sredstva koja sadrže preporučenu leksiku za kraj 1, 2. i 3. ciklusa obrazovanja za varijantu A *Programa* (Krajišnik i Dognar, 2018; Krajišnik i Dognar, 2019a; Krajišnik i Dognar, 2019b). To su priručnici nastali na osnovu *Standarda* i *Programa*. U njima se vodi računa o ukupnom broju reči predviđenih za svaki razred, one su raspoređene po razredima i tematskim oblastima, navedeni su primeri njihove upotrebe u rečeničnom kontekstu, na kraju svakog razreda postoji spisak raspoređen prema vrstama reči, a na kraju svakog priručnika dat je sumarni spisak reči za određeni ciklus. Karakteriše ih i to da su jednojezički (nema prevoda na maternje jezike učenika) i da je, po pravilu, predviđeno usvajanje osnovnog, primarnog značenja leksičkih jedinica. Način semantizacije ovih reči, usvajanja/učenja, kao i uvežbavanja, prepušten je nastavnicima. Treba imati u vidu da leksika data u ovim priručnicima nije obavezujuća, da je spisak moguće varirati, uz uslov da se održi okvirni broj reči predviđen *Programom* (oko 150 punoznačnih i pomoćnih reči u varijanti A, odnosno 200–250 reči u varijanti B, po razredu).

Od redosleda uvođenja reči u priručnicima sa preporučenom leksikom u ovom radu se predlaže samo jedno krupno odstupanje – uvođenje poredbenog veznika *kao* već u 1. razredu, iako se ovaj veznik u navedenim priručnicima pojavljuje tek u 8. razredu. Obrazloženje za ovo odstupanje nije samo u postojanju poredbenih frazeologizama, koji su pristupačni tom uzrastu, semantički prozirni i pogodni za vizuelno predstavljanje, već i u mogućnosti konstruisanja nefrazeologiziranih poređenja od reči koje su prisutne već od 1. razreda (npr. *Tabla je zelena kao trava, Majica je žuta kao banana* i sl.). Pored toga, takva poređenja su i gramatički jednostavna, budući da su imenske reči u nominativu. Broj mogućih poređenja povećava se u svakom razredu, u skladu s novim rečima koje se postepeno usvajaju. Kada se upotrebe ovako, u rečeničnom kontekstu, pojavljuje se rečenica s imenskim delom predikata. U vezi s ovim rečeničnim modelom *Program* nije sasvim precizan jer se ovaj model navodi već u 1. razredu, dok se u 2. precizira da se usvaja model proste rečenice s pridevom u imenskom delu predikata. U preporučenoj leksici za 1. ciklus obrazovanja (Krajišnik i Dognar 2018) već od 1. razreda prisutan je model tipa *Banana je žuta, Majica je plava*. Pridevi jesu imenske reči, te smatram prihvatljivim ove strukture uvoditi od 1. razreda.

U vezi s upotrebom glagola *biti* potrebno je napomenuti da se on uvodi u 5. razredu, te se svi frazeologizmi s ovim glagolom u tabelama uvode od 5. razreda. Treba, ipak, imati u vidu da su enklitički oblici prezenta jednine (*sam, si, je*) prisutni već u 1. razredu, a množine (*smo, ste, su*) u 2. razredu. Zato se neki od frazeologizama ovog modela mogu obraditi i u nižim razredima, u onima u kojima se prvi put pojavljuju druge njene sastavnice, pod uslovom da se prikazuju u rečeničnom kontekstu (npr. 3. razred: *biti* (5) *kao šećer* (3) – *Ona je kao šećer*). Neki će se, pak, naći u višim razredima usled leksema koje se u njima prvi put uvode (npr. 6. razred: *biti* (5) *kao ptica* (1) *na* (1) *grani* (6) – *Mi smo kao ptice na grani*, 7. razred: *biti* (5) *u* (1) *nečijoj* (4) *koži* (7) – *Ne bih volela da sam u tvojoj koži*). S druge strane, neki frazeologizmi s ovim glagolom sinonimični su onima s glagolom *imati*, koji se pojavljuje u 3. razredu (npr. *biti* (5) *duga* (3) *jezika* (3) – *imati* (3) *dug* (3) *jezik* (3), *biti* (5) *čistih* (3) *ruku* (2) – *imati* (3) *čiste* (3) *ruke* (2)). U frazeologizmima s glagolom *imati* prisutna je dopuna u akuzativu, a oni s glagolom *biti* dobijaju

genitiv. Preporučljivo je opredeliti se za model s akuzativom, budući da se akuzativ u funkciji direktnog objekta uvodi već u 2. razredu, a genitiv postupno od 5. razreda (v. 2.3). Sa značenjem kvalifikacije, kakvo ima u ovom tipu frazeologizama, nije zastupljen u programu i zato će svoje mesto naći u 7. razredu, u Tabeli 2, jer je to razred u kojem se, u osnovnoj školi, završava učenje konstrukcija s genitivom.

2.3 Gramatički kriterijum za izradu spiska frazema

Iako predstavljaju čvrste spojeve reči i svrstavaju se u leksikon nekog jezika, svaki frazeologizam karakteriše i određena gramatička struktura. Ona može predstavljati teškoću u razumevanju i zato je u ovom radu opredeljenje da se pri raspoređivanju po razredima prati i postupnost uvođenja gramatičkih elemenata datih u A varijanti *Programa*.

Prvenstveno se uzimaju u obzir padeži i predložko-padežne konstrukcije koji su sastavni deo pojedinih frazeologizama. U 1. razredu se, očekivano, uči nominativ, uz to i lokativ s predlozima *u* i *na* uz glagol *jesam*, budući da su one frekventne predložko-padežne konstrukcije kojima se iskazuje prostorni odnos, a koje su potrebne već na samom početku učenja jezika.²¹ Akuzativ bez predloga u funkciji objekta i akuzativ s predlozima *u* i *na* s glagolom *ići* za određivanje cilja kretanja uvodi se u 2. razredu.²² Dativ u funkciji nepravog objekta uz glagole davanja i govorenja prisutan je od 4. razreda. Genitiv se prvi put pojavljuje u 5. razredu, najpre u funkciji odredbe za mesto s predlozima *ispred*, *iza*, *iznad*, *ispod* i *pored*, potom, u 6. s predlozima *od* i *do* u funkciji odredbe za mesto i vreme, u 7. s predlozima *sa*, *iz*, *oko*, *između* u funkciji odredbe za mesto i s predlozima *pre* i *posle* u funkciji odredbe za vreme. Instrumental je zastupljen od 6. razreda i to sa značenjem sredstva i društva. U 7. razredu se upotreba lokativa proširuje njegovom funkcijom nepravog objekta uz glagole govorenja i mišljenja. Pored navedenog, na svrstavanje frazeologizma u određeni razred utiču i pojedine vrste reči. Lične zamenice u jednini uče se u 1. razredu, a množinski oblici u 2. Prisvojne zamenice za 1. i 2. lice jednine sva tri roda u 2. razredu, za 3. lice jednine sva tri roda u 3. razredu, a mužinski oblici u 4. razredu. S prilozima za vreme se počinje u 3. razredu, s prilozima za način u 4. Najpre se uvode najfrekventniji, potom se spisak postepeno proširuje, a tvorba priloga od prideva uči se od 5. razreda. Složeni glagolski predikati s modalnim glagolima prisutni su od 5. razreda. Komparativ i superlativ prideva i priloga uči se od 6. razreda.

Frazeologizmi koji sadrže ovde navedene komponente svrstavaju se u razred u kojem su učenici dostigli sve oblike, te se nalaze u Tabeli 1. U Tabeli 2. mesto su našli oni sa gramatičkim obrascima koji nisu navedeni u A varijanti *Programa* (npr. akuzativ – s predlozima *za*, *kroz*, *niz*, *uz*, *pod*, *o*; lokativ – s predlozima *po*, *pri*, *prema*; genitiv – slobodan, s obaveznim determinatorom, s predlozima *bez*, *preko*; instrumental – s predlozima *pred*, *nad*, *pod*, *za*). Po razredima su razvrstani prema leksici predviđenoj za određeni razred u kombinaciji sa padežom koji se uvodi od određenog razreda.

Ovaj kratak pregled nekih elemenata programa može biti značajan ne samo za utvrđivanje redosleda učenja frazeologizama, već i za njihovu semantizaciju, osmišljavanje različitih tipova

²¹ Zarad preglednosti u tabelama su predlozi *u* i *na* sa lokativom obeleženi kao *u* (1) i *na* (1).

²² Predlozi *u* i *na* uz akuzativ obeleženi su kao *u* (2) i *na* (2).

vežbi i sistematizaciju. Treba, takođe, imati u vidu da je gradivo kumulativno, da se prethodno usvojeni elementi ponavljaju i uvežbavaju u svakom narednom razredu, kako u poznatom, tako i u novim kontekstima.

2.4 Semantički kriterijum za izradu spiska frazema

Ovim što je do sada rečeno nije uzeta u obzir jedna od ključnih karakteristika frazeologizama, a to je njihovo preneseno, konotativno značenje. Jedan od principa uvođenja novih reči u nastavi *Srpskog kao nematrnjeg jezika* jeste i taj da se prvo usvaja njihovo osnovno značenje, zatim sekundarna, konotativna.²³ Tako gledano, frazeologizmi bi se našli negde na kraju usvajanja značenja određene lekseme.

Ipak, postoji nemali broj ustaljenih izraza čije je značenje prozirno, laki su za razumevanje, strukturno su jednostavni, vizuelno se mogu prikazati i primereni su kognitivnim i iskustvenim karakteristikama učenika mlađeg uzrasta. Pored toga, pojedini imaju svoje i formalne i semantičke ekvivalente u maternjem jeziku učenika. Takvi su, na primer, neki poredbeni frazeologizmi u srpskom i mađarskom jeziku: *crven (1) kao jabuka (1) – piros, mint az alma, beo (1) kao mleko (1) – fehér, mint a tej, jesti (1) kao ptica (1) – (annyit) eszik, mint a madár, živeti (3) kao pas (1) i mačka (1) – úgy élnek, mint a kutya meg a macska*.²⁴ U ovakvim slučajevima, gde u maternjem jeziku učenika postoji frazema identičnog sklopa i značenja, može se iskoristiti pozitivan transfer, tj. znanje maternjeg jezika može pomoći usvajanju drugog jezika.²⁵ Ovo su neki od ključnih razloga za opredeljenje da se određeni frazeologizmi mogu usvajati već na ranom uzrastu, na samom početku učenja srpskog kao nematrnjeg jezika.

S druge strane, iako leksički i strukturno mogu pripadati mlađem uzrastu, koncept nekih frazeologizama ili nivo apstrakcije, ne odgovara kognitivnom i/ili iskustvenom nivou učenika mlađeg uzrasta. Tako, na primer, *velika (1) riba (1)* leksički pripada 1. razredu, ali se njime označava 'vrlo uticajna osoba', 'čovek na položaju', koncept koji nije poznati ili nije blizak učenicima tog uzrasta. Slično je i sa frazeologizmom *noć (1) je pojela (1) nekoga/nešto (2)* koji se koristi kada se želi reći da je 'neko nestao pod nerazjašnjenim, nejasnim okolnostima' ili 'neko je tajno ubijen'. Može se, takođe, proceniti da neki frazeologizam nije prikladan iz pedagoških razloga, uvažavanja ličnosti deteta, njegovog samopouzdanja, zbog stava da se ne vrši diskriminacija, već da se grade pozitivni interpersonalni odnosi i sl. Korisno je, na primer, da učenici znaju za postojanje frazeologizma *sedi (1) drvo (1) na (2) drvo*, kojim se obeležava 'onaj ko je glup, ko ništa ne zna, ne razume', ali treba im skrenuti pažnju da je on uvredljiv i da se u današnje vreme njegova upotreba ne preporučuje.

²³ Detaljna razrada postupnog ovladavanja sekundarnim, nedoslovnim značenjima leksema, samim tim i frazeologizmima u srpskom kao nematrnjem, stranom i zavičajnom jeziku, trenutno je u fazi predloga jednog obimnijeg timskog projekta. Projektom je predviđeno da se uzmu u obzir različiti činioci učenja jezika i pruže modeli didaktičko-metodičke obrade.

²⁴ Mađarski frazemi provereni su kod E. Andrić (2024).

²⁵ U tom kontekstu i kontrastivna istraživanja frazeologije mogu doprineti unapređivanju nastave *Srpskog kao nematrnjeg jezika*, pa i rezultirati dvojezičnim rečnicima za školske potrebe. Naime, postojeći frazeološki rečnici namenjeni učenju srpskog jezika u osnovnim i srednjim školama, kao što su npr. *Frazeološki rečnik srpskohrvatskog jezika: srpskohrvatsko-mađarski* (Kašić i dr., 1983) i *Frazeološki rečnik srpskohrvatskog jezika: srpskohrvatsko-slovački* (Kašić i dr., 1984), danas su teško dostupni nastavnicima, a svakako ih treba ažurirati i napisati nove za jezike koji do sada nisu obuhvaćeni.

Iako se semantički element frazeologizma ne sme prenebregnuti, u tabelama u Prilogu zadržan je formalni kriterijum jer je on u ovoj fazi rada na frazeodidaktici u *Srpskom kao nematernjem jeziku* jedini objektivan, zasnovan na *Programu* i preporučenoj leksici. Razvrstavanje prema frekvenciji, stepenu apstrakcije, usklađivanje s uzrasnim karakteristikama učenika, pedagoškim i drugim kriterijumima u ovom momentu bi se oslanjalo na subjektivni osećaj. Stoga će sledeći korak biti istraživanje koje će uzeti u obzir i navedene elemente.

Imajući sve ovo u vidu, kao i da spisak ne predstavlja frazeološki minimum, te da nije obavezujući, za sada ostaje na nastavnicima da odaberu one frazeologizme koji su primereni konkretnim učenicima u određenim situacijama. Isto tako, ukoliko procene potrebnim, mogu obraditi i neke koji se na ovoj listi nisu našli jer pojedine reči u njihovom sklopu nisu na spisku preporučene leksike (npr. *kupiti mačku u džaku, pomešati babe i žabe, odgovoriti kao iz puške, kao da je pao s Marsa, neće nekome pasti kruna s glave, dobiti šipak, vredan kao mrav, u tom grmu leži zec, uhvatiti maglu, sipati ulje na vatru, dati nekome zeleno svetlo ...*).

3. Zaključak

Polazeći, s jedne strane, od toga da su frazeologizmi sastavni deo svakodnevne komunikacije na nekom jeziku i, s druge strane, da je jedan od ključnih ciljeva nastave predmeta *Srpski kao nematernji jezik* upravo osposobljavanje za svakodnevnu komunikaciju, u ovom radu je postavljen cilj da se napravi izbor frazeologizama koji se mogu uključiti u nastavu na osnovnoškolskom uzrastu i to za učenike koji uče prema varijanti A *Programa* (namenjenog učenicima koji slabije vladaju srpskim jezikom, pred koje su postavljeni jednostavniji ishodi i kojima je primeren manji obim gradiva). Kriterijum izbora i razvrstavanje po razredima je formalni (zastupljenost leksičkih i gramatičkih elemenata u *Programu* i priručnicima), uz značajnu napomenu da je konačnu preporuku moguće dati tek nakon objektivnog sagledavanja i drugih elemenata frazeologizama, prvenstveno njihovog značenja, koje se mora uskladiti s kognitivnim, iskustvenim i drugim karakteristikama učenika, kao i s komunikativnom situacijom. Stoga ovaj rad predstavlja početak sistematičnijeg pristupa frazeodidaktici u nastavi *Srpskog kao nematernjeg jezika*.

Literatura

- Andrić, E. (2024). *Magyar-szerb frazeológiai szótár. Mađarsko-srpski frazeološki rečnik*. Forum.
- Barčot, B. i Milčić, T. (2019). Arijadnina nit u ovladavanju frazemima na nastavi materinskoga i stranoga jezika – kvantitativno obrađeni podaci (prvi dio studije). *Filološke studije*, 17(1), 292–304.
- Bošković, N., Nenadić, D., Rodić M. i Marjanović, J. (ur.) (2014). *Studija o mogućnostima unapređivanja nastave i učenja srpskog kao nematernjeg jezika u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa*. Služba Koordinacionog tela Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa.
- Burzan, M. (1984). *Interferencija u predikatu srpskohrvatske rečenice u jeziku učenika mađarske narodnosti*. Filozofski fakultet u Novom Sadu, Institut za južnoslovenske jezike.
- Franić, I. (2023). Frazeološka sastavnica u poučavanju francuskoga kao stranoga jezika – implikacije za inicijalno obrazovanje nastavnika. U I. Vidović Bolt, I. Čagalj i M. Hrdlička (ur.), *O jeziku zboriti. Zbornik radova u čast prof. dr. sc. Nedi Pintarić Kujundžić* (131–140). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Goljak, S. = Гољак, С. (2018). Методички аспекти наставе фразеологије српског језика као страног. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 48, 71–78.

- Hrnjak, A. i Ribarova, S. (2019). Didaktički potencijal vizualne prezentacije frazema u poučavanju frazeologije. U Ž. Macan (ur.), *SLAVOFRAZ 2018: Frazeologija, učenje i poučavanje* (83–100). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Kašić, J., Petrović, V., Vajda, J., Pap Đ. i Lanc, I. (ur.) (1983). *Frazeološki rečnik srpskohrvatskog jezika – srpskohrvatsko-mađarski*. Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike, Institut za mađarski jezik i književnost i hungarološka istraživanja, Zavod za izdavanje udžbenika.
- Kašić, J., Petrović, V. i Spasić, Ž. (ur.) (1984). *Frazeološki rečnik srpskohrvatskog jezika – srpskohrvatsko-slovački*. Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike, Institut za slovački jezik i književnost, Zavod za izdavanje udžbenika.
- Krajišnik, V., Stržak, N. i Zvekić-Dušanović, D. (2019). Improving the teaching of Serbian as a non-mother tongue in primary education of Albanian national minority in Southern Serbia. In J. Vučo, A. Jovanović i K. Zavišin (eds.), *Philological Research Today IX: Early and Beginners' Foreign Language Learning in Formal Education* (115–132). Faculty of Philology.
- Krajišnik, V. i Dognar, A. (2018). *Preporučena leksika za predmet Srpski kao nematernji jezik za prvi ciklus osnovnog obrazovanja*. Organization for Security and Co-operation in Europe. <https://www.osce.org/mission-to-serbia/402464> (22.10.2024)
- Krajišnik, V. i Dognar, A. (2019a). *Preporučena leksika za predmet Srpski kao nematernji jezik za drugi ciklus obaveznog obrazovanja*. Organization for Security and Co-operation in Europe. <https://www.osce.org/mission-to-serbia/432383> (22.10.2024)
- Krajišnik, V. i Dognar, A. (2019b). *Preporučena leksika za predmet Srpski kao nematernji jezik za treći ciklus osnovnog obrazovanja*. Organization for Security and Co-operation in Europe. <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/12/Recnik-3.pdf> (22.10.2024)
- Kurtuma, N. i Ristić, G. = Куртума, Н. и Ристић, Г. (2017). О важности имплементације фразеологизама у настави страног језика. *Педагошка стварност*, 63(1), 52–63.
- Macan, Ž. i Rogina, T. (2019). Frazeologija i emotikoni – što ih to veže i spaja? U Ž. Macan (ur.), *SLAVOFRAZ 2018: Frazeologija, učenje i poučavanje* (197–208). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Matešić, J. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. Školska knjiga.
- Milojević, I. = Милојевић, И. (2023). Поредбени фразеологизми у наставном процесу српског као страног језика. У В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси: тематски зборник радова 5* (383–395). Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja = Министарство просвете, науке и технолошког развоја. *Образовање на језицима националних мањина*. <https://prosveta.gov.rs/prosveta/obrazovanje-na-jezicima-nacionalnih-manjina> (05.05.2025)
- Mutavdžić, P. i Kamouris, A. = Мутавџић, П. и Кампурис, А. (2016). Фразеологија и настава страног језика на примеру српског и грчког језика. У В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси: тематски зборник радова 3* (291–309). Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Otašević, Đ. = Оташевић, Ђ. (2012). *Фразеолошки речник српског језика*. Прометеј.
- Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice = Покрајински секретаријат за образовање, прописе, управу и националне мањине – националне заједнице. *Информација о предшколском, основном и средњем образовању и васпитању деце и ученика, с посебним освртом на образовање и васпитање на језицима националних мањина – националних заједница у Аутономној покрајини Војводини, у школској 2024/2025. години*. <https://www.puma.vojvodina.gov.rs/documents.php?st=1> (05.05.2025)
- Požgaj Hadži, V. (2007). Frazemi u nastavi hrvatskoga jezika kao prvog i stranog. U V. Požgaj Hadži, M. Smolić i M. Benjak (ur.), *Hrvatski izvana* (142–161). Školska knjiga.
- Redli, J. (2023). Da li nam je potreban program C? Izazovi i ostvarivanje nastave srpskog kao nematernjeg jezika na naprednom nivou postignuća u razvoju čitalačke pismenosti. U В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси: тематски зборник радова 5* (307–322). Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.

- Službeni glasnik Republike Srbije = Службени гласник Републике Србије, бр. 55/2017, 2.6.2017. *Pravilnik o opštim standardima postignuća za predmet srpski kao nematernalni jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih.*
- Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik = Службени гласник Републике Србије. Просветни гласник, год. 67 – бр. 12, 5. јул 2018. *Програм за предмет Српски као нематерњи језик од 1. до 8. разреда основне школе.*
- Vidović Bolt, I. (2013). O mogućnostima poučavanja i usvajanja hrvatskih frazema. U L. Cvikić (ur.), *Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe* (275–287). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Vidović Bolt, I. (2022). Frazeodidaktički postupci u hrvatskom kao inom. U I. Marković, I. Nazalević Čučević i I. M. Gligorić (ur.), *Riječi o riječi i Riječi. Zbornik u čast Zrinki Jelaska* (395–405). Disput.
- Vojković, G. = Војковић, Г. (2025). *Попис становништва, домаћинства и станова 2022. године. Етнокултурални портрет Србије.* Републички завод за статистику.
- Zajednički referentni okvir za jezike.* <https://europass.rs/wp-content/uploads/2018/09/EuropassLangSkillsGrid-SRlat.docx.pdf>
- Zvekić-Dušanović, D. = Звекић-Душановић, Д. (2003). Фразеологија у настави српског као нематерњег језика. *Књижевност и језик*, 50(4), 393–406.
- Zvekić-Dušanović, D. = Звекић-Душановић, Д. (2016). Нека питања наставе српског као нематерњег језика у хомогеним мађарским и албанским срединама у Републици Србији. У Ј. Дражић, И. Бјелаковић и Д. Средојевић (ур.), *Теме језикословне у србистици кроз дијахронију и синхронију: Зборник у част Љиљани Суботић* (667–686). Филозофски факултет.
- Zvekić-Dušanović, D. = Звекић-Душановић, Д. (2020). Концепција новог програма за предмет Српски као нематерњи језик. У В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV* (173–183). Унивезритет у Београду, Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Zvekić-Dušanović, D. i Redli, J. (2021). Srpski kao nematernalni jezik u Republici Srbiji: U težnji ka aditivnom bilingvizmu. *Metodički vidici*, 12, 31–50.

Prilog

Frazeologizmi					
R.	poredbeni	s obaveznom pridevskom/priloškom komponentom	s imenicom kao ključnom komponentom	s glagolom kao ključnom komponentom	Σ
1.	<ul style="list-style-type: none"> – beo (1) kao mleko (1) – crven (1) kao jabuka (1) – jesti (1) kao ptica (1) – spavati (1) kao drvo (1) – velik (1) kao kuća (1) 	<ul style="list-style-type: none"> – crni (1) dan (1) – crno (1) ili belo (1) – mala (1) riba (1) – velika (1) riba (1) – veliki (1) dan (1) – veliki (1) dani (1) – veliko (1) i malo (1) 	<ul style="list-style-type: none"> – dan (1) i noć (1) 		13
2.	<ul style="list-style-type: none"> – gladan (2) kao pas (1) – govoriti (2) kao stara (1) baba (1) – jak (2) kao konj (2) – voleti (2) nekoga (2) kao brata (1) – voleti (2) nekoga (2) kao oči (2) u (2) glavi (2) – voleti se (2) kao pas (1) i mačka (1) – zdrav (2) kao jabuka (1) – zdrav (2) kao riba (1) 	<ul style="list-style-type: none"> – crno (1) na (2) belo (1) – i gladan (2) i žedan (2) – mladi (2) dani (1) – na (2) brzu (2) ruku (2) – na (2) lepe (1) oči (2) 	<ul style="list-style-type: none"> – baba (1) Marta (2) – noć (1) je pojela (1) nekoga/nešto (2) – oči u (2) oči (2) – u (2) četiri oka (2) 	<ul style="list-style-type: none"> – govoriti (2) na (2) sva usta (2) – govoriti (2) na (2) pola usta (2) – sedeti (1) na (1) ušima (2) – sedi (1) drvo (1) na (2) drvo – spavati (1) na (2) jedno uvo (2) – spavati (1) na (2) oba uveta (2) – spavati (1) na (2) pola uveta (2) 	24
3.	<ul style="list-style-type: none"> – crven (1) kao paprika (3) – čist (3) kao sunce (1) – kiseo (3) kao limun (3) – ići (2) nešto (2) kao šećer (3) – ljut (2) kao paprika (3) – raditi (3) kao konj (2) – sladak (2) kao med (3) – sladak (2) kao šećer (3) – živeti (3) kao brat (1) i sestra (1) – živeti (3) kao pas (1) i mačka (1) – žut (1) kao limun (3) 	<ul style="list-style-type: none"> – jaka (2) tačka (3) – jedno vreme (3) – kiselo (3) grožđe (3) – stara (1) vremena (3) – u (2) prvo vreme (3) – veliko (1) dete (3) 	<ul style="list-style-type: none"> – med (3) i mleko (1) – ruku (2) na (2) srce (3) – usta (2) ima (3), jezik (2) nema 	<ul style="list-style-type: none"> – dobiti (3) nešto (2) na (1) tanjiru (2) – dobiti (3) na (1) vremenu (3) – dobiti (3) noge (2) – duva (3) drugi vetar (3) – duvati (3) na (2) hladno (3) – gledati (1) u (2) oblake (3) – gledati (1) u (2) pasulj (3) – govoriti (2) u (2) vetar (3) – imati (3) veliko (1) srce (3) – imati (3) čiste (3) prste (2) – imati (3) čiste (3) ruke (2) – imati (3) dug (3) jezik (3) – imati (3) duge (3) prste (2) 	62

				<ul style="list-style-type: none"> – imati (3) hladnu (3) glavu (2) – imati (3) nekog (2) na (1) zubu (2) – imati (3) nekoga (2) na (1) vratu (3) – imati (3) tanke (3) uši (2) – imati (3) velika (1) usta (2), – imati (3) veliko (1) srce (3) – imati (3) zube (2) – imati (3) čiste (3) ruke (2) – imati (3) gaće (3) – imati (3) hladnu (3) glavu (1) – ići (2) kako vetar (3) duva (3) – ko zna (3) šta nosi (3) dan (1) a šta noć (1) – ne zna se (3) ni gde je ni šta je – ne zna se (3) šta nosi (3) dan (1) a šta noć (1) – nemati (4) tri čiste (3) – nositi (3) glavu (2) u torbi (1) – nositi (3) stomak (2) – pasti (3) u (2) oči (2) – pasti (3) na (2) nos (2) – pasti (3) u (2) krevet (1) – pasti (3) u (2) vodu (1) – prati (3) ruke (2) – raditi (3) na (2) crno (1) – sabirati kruške (3) i jabuke (1) – znati (3) nekoga/nešto (2) u (2) prste (2) – znati (3) nešto (2) kao vodu (1) – živeti (3) na (1) belom (1) hlebu (1) – živeti (3) na (1) visokoj (2) nozi (2) – živeti (3) u (1) oblacima (3) 	
4.	<ul style="list-style-type: none"> – ići (2) kao kornjača (4) – mršav (4) kao pas (1) – spor (2) kao kornjača (4) – živeti (3) kao kornjača (4) 	<ul style="list-style-type: none"> – crveni (1) petao (4) – daleko (4) nekome (4) lepa (1) kuća (1) – magareće (4) uši (2) – u (2) dve reči (4) – u (2) jednu reč (4) 	<ul style="list-style-type: none"> – glava (2) je nekome (4) u (1) torbi (1) – i guske (4) znaju (3) – ni broja se ne zna (3) nečemu (4) – pamet (4) u (2) glavu (2) 	<ul style="list-style-type: none"> – boli (4) me (2) uvo (2) – dobiti (3) reč (4) – gledati (1) nekome (4) u (2) usta (2) – govoriti (2) na (2) nečiju (4) adresu (2) – govoriti (2) nekome (4) u (2) oči (2) – ide (2) nekome (4) voda (1) na (2) usta (2) 	31

		– u naše(4) vreme (3)		– ne ide (2) mi (4) u (2) glavu (2) – ne ide ta čizma (4) na (2) tu nogu (4) – nemam (3) reči (4) – nositi (3) drva (1) u (2) šumu (4) – pasti (3) u (2) nečiju (4) mrežu (4) – pasti (3) u (2) prašinu (4) – piše (1) nekome (4) na (2) čelu (2) – prati (3) nekome (4) gaće (3) – prati (3) uši (2) nekome (4) – skidati (3) kapu (2) nekome (4) – to zna (3) i moja (4) baba (1)	
5.	– biti (5) čist (3) kao bombona (4) – biti (5) kao drugi čovek (5) – biti (5) kao otvorena (2) knjiga (1) – biti (5) kao šećer (3) – dobar (5) kao dobar (5) dan (1) – jak (2) kao zemlja (5) – osećati se (5) kao drugi čovek (5) – osećati se (5) kao riba (1) u (1) vodi (1)	– biti (5) brz (2) na (1) jeziku (3) – biti (5) jak (2) na (1) zubu (2) – biti (5) na (1) nečijoj (4) strani (5) – biti (5) nekome (4) desna (4) ruka (2) – biti (5) sladak (2) na (2) jeziku (3) – gledati (1) belo (1) ²⁶ – mali (1) čovek (5) – ne biti (5) čist – sve je crna (1) zemlja (5) – veliki (1) čovek (5) – visok (2) datum (5)	– biti (5) dete (3) – biti (5) na (1) konju (2) – biti (5) na (1) velikoj (1) mucu (5) – biti (5) nekome (4) na (1) jeziku (3) – biti (5) nekome (4) na (1) srcu (3) – biti (5) nekome (4) na (1) vratu (3) – biti (5) samo na (1) rečima (4) neko/nešto – biti (5) u (1) oblacima (3) – čovek (5) i po – čovek na (2) čoveka (5) – na (2) sve strane (5) – prašina (4) pada (5) na (2) nešto (2) – u zubima (2) bi mogao (5) nekoga (2) nositi (3)	– brojati (5) dane (1) – dati (5) nekome (4) nešto (2) na (1) tanjiru (2) – dati (5) nekome (4) nešto (2) u (2) ruke (2) – dati (5) nekome (4) nogu (2) – dati (5) reč (4) – gledati (1) nekoga/nešto(2) ispod (5) oka (2) – govoriti (2) kao čovek (5) čoveku (5) – imati (3) muke (5) – kupiti (5) nešto (2) ispod (5) ruke (2) – kupiti (5) vreme (3) – ma nemoj mi reći (5) – ne zna se (3) ni ko pije (1) ni ko plaća (5) – otvoriti (5) dobro (5) uši (2) – otvoriti (5) nekome (4) oči (2) – otvoriti (5) nekome (4) usta (2) – otvoriti (5) nekome (4) vrata (1) – otvoriti (5) usta (2) – otvoriti (5) nekome/nečemu (4) vrata (1) – pasti (5) u (2) krevet (1) – pasti (5) u (2) prašinu (4) – reći (5) nekome (4) na/u (2) uvo (2) – reći (5) nekome (4) nešto (2) u (2) oči (2)	66

²⁶ Ovdje je leksema *belo* ima priloško značenje. Tvorba priloga od prideva uči se u 5. razredu.

				<ul style="list-style-type: none"> – reći (5) u (2) vetar (3) – rekla-kazala – slomiti (5) nekome (4) srce (3) – slušati (5) na (2) jedno uvo (2) – slušati (5) na (2) pola uveta (2) – stajati (1) na (1) zemlji (5) – stajati (1) nekome/nečemu (4) na (1) putu (5) – šta košta (5) da košta – zatvoriti (5) nekome (4) usta (2) – zatvoriti (5) nekome (4) vrata (1) – zatvoriti (5) nekome (4) vrata (1) ispred (5) nosa (2) – znati (3) koliko je sati (5) 	
6.	<ul style="list-style-type: none"> – biti (5) kao ptica (1) na (1) grani (6) – čuvati (6) nekoga (2) kao oči (2) u (1) glavi (2) – gledati (1) kao tele (6) u (2) šarena (3) vrata (1) – kao mačka (1) repom (6) – kiseo (3) kao sirće (6) – lak (2) kao pero (6) – osećati se (5) kao ptica (1) na grani (6) – živeti (3) kao ptica (1) na (1) grani (6) 	<ul style="list-style-type: none"> – biti (5) jak (2) na (1) peru (6) – biti (5) lak (2) na peru (6) – biti (5) s (6) nekim (6) na (1) ravnoj (6) nozi (2) – gorka (6) čaša (2) – niko nekome (4) nije ravan (6) – od (6) duga (3) vremena (3) – od (6) malih (1) nogu (2) – od (6) prvih petlova (4) – punim (6) srcem (3) – puno (6) je nekome (4) srce (3) – u (2) najbolju (6)²⁷ ruku (2) – u (2) najmanju (6) ruku (2) – veseli (6) brat (1) 	<ul style="list-style-type: none"> – čovek (5) od (6) drveta (1) – čovek (5) od (6) knjige (5) – čovek (5) od (6) oka (2) – čovek (5) od (6) reči (4) – čovek (5) od (6) tri knjige (5) – čovek (5) od (6) pera (6) – i rukama (2) i nogama (2) – košulja (4) je bliža (4) od (6) kaputa (6) – minut (5) do (6) dvanaest – nisi od (6) šećera (3) – od (6) jutra (1) do (6) sutra (3) – od (6) reči (6) do (6) reči (4) – od (6) vremena (3) do (6) vremena (3) 	<ul style="list-style-type: none"> – baciti (6) kašiku (6) – baciti (6) nekoga (2) na (2) muke (5) – baciti (6) nešto (2) na (2) papir (5) – baciti (6) nešto (2) u (2) kljun (6) – baciti (6) oko (2) na (2) nekoga/nešto (2) – baciti nešto (2) u (2) usta (2) – baciti (6) nekome (4) prašinu (4) u (2) oči (2) – dati (5) nekome/nečemu (4) krila (6) – dati (5) sve (6) od sebe – dobiti (3) krila (6) – gledaj (1) od (6) čega živiš (3) – govoriti (2) sebi (4) u (4) bradu (6) – govoriti (2) u (2) brkove/brke (6) – gubiti (6) dane (1) – gubiti (6) gaće (3) – gubiti (6) glavu (2) – gubiti (6) vreme (3) – ići (2) nekome (4) od (6) ruke (2) – ići (2) od (6) kuće do (6) kuće (1) – ići (2) od (6) ruke (2) do (2) ruke (2) 	74

²⁷ Ako se gleda po formi – superlativ ide u 6. razred. Ako se gleda osnovni oblik – pridev dobar je u 5. razredu, a mali u 1. razredu.

				<ul style="list-style-type: none"> – ići (2) od (6) usta (2) do (6) usta (2) – ići (2) od (6) vrata (1) do (6) vrata (1) – ići (2) s (6) vremenom (3) – imati (3) pune (6) gaće (3) – imati (3) usta (2) od (6) uveta do (6) uveta (2) – jesti (1) gorak (6) hleb (1) – jesti (1) s (6) nekim (6) so (6) i hleb (1) – leži (6) koliko je dug (3) i širok (6) – pasti (3) na (2) niske (2) grane (6) – pevati (1) istu (6) pesmu (2) – platiti (5) glavom (1) – pomagati (5) nekome (4) i rukama (2) i nogama (2) – s (6) kokoškama (2) ići (2) spavati (1) – skočiti (6) nekome (4) u (2) usta (2) – skočiti (6) sam sebi (4) u (2) usta (2) – skupo (6) platiti (5) – slušati (5) jednim uvetom (2) – stajati (1) na (1) visokim (2) granama (6) – stati (1) nekome/nečemu (4) na (2) rep (6) – ustati (6) na (2) levu (4) nogu (2) – vratiti (6) film (2) 	
7.	<ul style="list-style-type: none"> – čisto (3) kao u (1) crkvi (7) – govoriti (2) kao iz (7) knjige (1) – hladan (3) kao led (7) – ići (2) kao guska (4) u (1) magli (7) – mekan (6) kao pamuk (7) – magla (7) kao sir (2) – osećati se (5) kao riba (1) na (1) suvom (7) 	<ul style="list-style-type: none"> – biti (5) u (1) nečijoj (4) koži (7) – biti zaljubljen (7) do (6) ušiju (2) – iz (7) druge/treće ruke (2) – iz (7) prve ruke (2) – lakše (5) se diše (7) – masna (7) šala (7) – na (1) prvom mestu (7) 	<ul style="list-style-type: none"> – biti (5) na (1) ledu (7) – biti (5) u (1) vazduhu (7) – nešto je na (1) mestu (7) – sa (7) svih strana (5) – šalu (7) na (2) stranu (5) – tačno (7) u (2) minut (5) – zima (3) je nekome (4) oko (7) srca (3) 	<ul style="list-style-type: none"> – baciti se (6) nekome (4) oko (7) vrata (3) – (ne) birati (7) reči (4) – da te (2) moje oči (2) ne vide (7) – ići (2) iz (7) ruke u (2) ruku (2) – ići (2) s (7) noge na (2) nogu (2) – igrati (1) kako drugi svira (7) – imati (3) debelu (3) kožu (7) – imati suvo (7) grlo (4) – misliti (7) stomakom (2) – ne birati (7) reči (4) – ne hteti (5) s nekim (6) ni u (2) crkvi (7) – ne može (5) biti (5) o (7) tome (7) reči (5) – ne skidati (3) oči (2) s nekoga (7) 	58

				<ul style="list-style-type: none"> – ne videti (7) belu (1) mačku (1) – ne videti (7) dalje (4) od nosa (2) – ne videti (7) šumu (4) od (6) drveća/stabala (6) – nije pao (3) s (7) kruške (3) – nisu nekome (4) sve duge (7) na mestu (7) – leteti (6) u (2) vazduh (7) – pasti (3) s (7) nogu (2) – pasti (5) s (7) konja (2) na (2) magarca (4) – pojeo bi (1) i masno (7) ćebe (5) – prodavati (5) maglu (7) – skinuti (3) s (7) vrata (3) – skinuti se (3) nekome (4) s (7) vrata (3) – stajati (1) u (1) mestu (7) – staviti (7) nešto (2) na (2) stranu (5) – staviti (7) glavu (2) u (2) torbu (1) – staviti (7) prst (2) na (2) čelo (2) – staviti (7) tačku (3) na (1) nešto (2) – šaliti se (7) glavom (2) – videti (7) sve crno (1) – zaljubiti se (7) do (6) ušiju (2) – znam (3) ga (2) kako diše (7) – živeti (3) iz (7) dana (1) u (2) dan (1) – živeti (3) na (1) suvom (7) hlebu (1) – živeti (3) od (6) vazduha (7) 	
8.	<ul style="list-style-type: none"> – čist (3) kao zlato (8) – slobodan (8) kao ptica (1) na (1) grani (6) – tvrdoglav (8) kao magarac (4) 	<ul style="list-style-type: none"> – biti (5) na (2) svoju (8) ruku (3) – biti (5) u (1) svom (8) filmu (2) – sve u (2) svoje (8) vreme (3) 	<ul style="list-style-type: none"> – čovek (5) na (1) svom (8) mestu (7) – dete (3) svog (8) vremena (3) – dok nekoga (2) sunce (1) greje (8) – zlato (8) od (6) čoveka (5) 	<ul style="list-style-type: none"> – baciti (6) karte (8) – čuti (5) na (2) svoje (8) uši (2) – čuti (5) svojim (8) ušima (2) – dati (5) nekome (4) slobodne (8) ruke (2) – dobiti (3) svoje (8) – gledati (1) u (2) karte (8) – imati (3) zlatne (8) ruke (2) – imati (3) zlatno (8) srce (3) – misliti (7) svojom (8) glavom (2) – početi (8) od (6) nule (2) – postati (8) drugi čovek (5) 	28

				<ul style="list-style-type: none"> – prljati (8) ruke (2) – stati (1) na (2) svoje (8) noge (2) – staviti (7) karte (8) na (2) sto (1) – staviti (7) sve na (2) jednu kartu (8) – upisati (8) zlatnim (8) slovima (2) – završiti (8) u (1) košu (4) – znati (3) nekoga (2) kao svojih (8) pet prstiju (2) 	
Σ	54	58	49	195	356

Tabela 1: Frazeologizmi na osnovu preporučene leksike i gramatičkih formi datih u *Programu*

Frazeologizmi					
R.	poredbeni	s obaveznom pridevskom/priloškom komponentom	s imenicom kao ključnom komponentom	s glagolom kao ključnom komponentom	Σ
1.	– kao da tri dana (1) nije jeo (1)				1
2.	– govori (2) kao da čita (1) – ići (2) kao po vodi (1) – ići (2) kao po jajima (2)	– pod stare (1) dane (1)	– zub (2) za zub (2)	– govoriti (2) kroz nečija usta (2)	7
3.		– za neko vreme (3) – za sva vremena (3)	– jezik (3) za zube (2)	– gledati (1) kroz crne (1) naočare (3) – imati (3) oko (2) za nešto – ne znati (3) za odmor (3) – nema (3) ni za jedan zub (2) – živeti (3) dan po dan (1)	8
4.				– đuvati (3) nekome (4) za vrat (3) – gledati (1) nekome (4) kroz prste (2) – raditi (3) nekome (4) uz nos (2) – stati (1) nekome (4) za vrat (3)	4
5.		– biti (5) rođen (3) za nešto	– ne biti (5) za knjigu (1) – nije o glavu (2)		3

6.			<ul style="list-style-type: none"> – biti (5) pred vratima (1) – biti (5) nekome (4) nad glavom (2) 	<ul style="list-style-type: none"> – baciti (6) kroz prozor (1) – nositi (3) dete (3) pod srcem (3) – plivati (6) niz vodu (1) – plivati (6) uz vodu (1) – sedeti (1) nekome (4) za vratom (3) – skinuti (3) kapu (2) pred nekim (6) – stajati (1) pred vratima (1) – stati (1) nekome (4) nogom (2) za vrat (3) – trčati (1) za svakom suknjom (1) – biti (5) svinja (6) prema nekome (4) – zatvoriti (5) nekome (4) vrata (1) pred nosom (2) – zatvoriti (5) oči (2) pred nečim (6) – živeti (3) pod nečijom papučom (2) 	13
7.	<ul style="list-style-type: none"> – ima (3) nečega kao hladne (3) vode (1) – trčati (1) kao bez glave (2) 	<ul style="list-style-type: none"> – biti (5) čista (3) čela (2) – biti (5) čistih (3) prstiju (2) – biti (5) čistih (3) ruku (2) – biti (5) debele (3) kože (7) – biti (5) duga (3) jezika (3) – biti (5) nekome (4) pri ruci (3) – biti (5) široke (6) ruke (2) – biti (5) srećne (1) ruke (2) – biti (5) tankih ušiju (2) – čovek (5) kratke (3) pameti (4) – jednog lepog (1) dana (1) – laka (2) srca (3) – otvorena (2) srca (3) – po belome (1) danu (1) – teška (2) srca (3) – u po bela (1) dana (1) – usred bela (1) dana (1) – za čije babe (1) brašno (7) 	<ul style="list-style-type: none"> – bez pitanja (7) – bez po muke (5) – bez reči (4) – biti (5) bez glave (2) i repa (6) – biti (5) bez glave (2) – biti (5) bez srca (3) – biti (5) na (1) čelu (2) nečega – biti (5) na (1) repu (6) nečega – dok je sunca (1) i meseca (1) – mesto (7) pod suncem (1) – pitanje (7) je vremena (3) – preko srca (3) – dete (3) ljubavi (7) 	<ul style="list-style-type: none"> – dobiti (3) po nosu (2) – dobiti (3) po prstima (2) – gledati (1) otvorenih (2) usta (2) – imati (3) soli (6) u)1) glavi (2) – koštati (5) nekoga (2) glave (2) – ne videti (7) bela (1) dana (2) – ne znati (3) za šalu (7) – nemati (3) ni glave (2) ni repa (6) – raditi (3) nešto (2) nekome (4) za ljubav (7) – raditi (3) nešto (2) za ljubav (7) nečega (7) – raditi (3) nešto (2) za nečiju (4) ljubav (7) – slušati (5) otvorenih (2) usta (2) – stati (1) na (2) čelo (2) nečega – staviti (7) nekome (4) nešto (2) pod nos (2) – staviti (7) nekome (4) soli (6) na (2) rep (6) – staviti (7) pod pero (6) – trčati (1) za modom (7) – znati (3) kako je nekome (4) pri srcu (3) 	51

8.		– biti (5) tvrde (8) glave (2)		– cediti (8) kroz zube (2) – ići (2) protiv struje (8) – igrati (1) otvorenih (5) karata (8)	4
Σ	6	23	19	44	92

Tabela 2: Frazeologizmi s gramatičkim formama koje nisu date u *Programu*

Maria Dorbert, Humboldt-Universität zu Berlin, Germany

Lexical and spelling accuracy of Russian adult heritage and foreign language learners in written elicited narratives

A Preliminary Study

This paper presents a preliminary study on correlations between the frequency of lexical and orthographic errors in written narratives produced by learners of Russian as a foreign language (FLLs; $n = 11$) and heritage speakers of Russian (HLLs; $n = 14$), in two elicitation modes: telling and retelling. The study also explores the correlation between lexical accuracy and overall language proficiency in these two groups. Narratives were elicited using the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), and a validated multiple-choice language proficiency test served as the anchor test. The results of a preliminary study based on a small sample of participants showed that Russian FLLs produced significantly more lexical errors and fewer orthographic errors in both retelling and telling modes compared to HLLs. Moreover, a significant negative correlation was found between the frequency of lexical errors in telling and the results of the language proficiency test in HLLs. These findings show that the relationship between different components of language competence may differ significantly between HLLs and FLLs and be shaped by different patterns. The study further emphasizes the need for individual instructional strategies for different types of language learners.

Keywords: SLA, heritage speakers, language proficiency, lexical errors, spelling errors

В статье представлены результаты предварительного исследования, нацеленного на изучение взаимосвязи между частотой лексических и орфографических ошибок в письменных нарративах изучающих русский язык как иностранный (РКИ; $n = 11$) и эритажных носителей русского (ЭН; $n = 14$), в формате рассказа и пересказа. Исследование также оценивает корреляцию между параметром лексической грамотности и общим уровнем языковой компетенции (ЯК) в каждой из групп участников. Нарративы собраны с использованием многоязычного инструмента оценки нарративов (MAIN), а для оценки уровня ЯК использовался закрытый тест на знание русского. Результаты предварительного исследования на небольшой выборке респондентов показали, что изучающие РКИ допускают значительно больше лексических ошибок и меньше орфографических в формате как пересказа, так и в рассказа, чем ЭН. При сопоставлении частоты лексических ошибок в формате рассказа и результатов теста на ЯК в группе ЭН была обнаружена значимая отрицательная корреляция. Таким образом, исследование обращает внимание на то, что взаимосвязь между разными компонентами ЯК у изучающих РКИ и ЭН может различаться, а также ещё раз подчёркивает необходимость применения разных стратегий преподавания языка вышеупомянутым группам студентов.

Ключевые слова: русский как иностранный, эритажные носители, уровень владения языком, лексические ошибки, орфографические ошибки



1. Introduction

In the last decades, narratives have become a prominent and widely used approach for evaluating the language abilities of bi-/multilingual speakers. Narratives have been recognized as an effective tool for assessing linguistic skills, as they account for speaker diversity and can be applied across all proficiency levels, including illiterate speakers (Flecken, 2011; Gutiérrez-Clellen et al., 2000). Moreover, narratives are relatively simple to elicit, requiring minimal resources while still offering a reliable set of linguistic data (Pavlenko, 2008).

In educational settings, narratives that are elicited in a target language (TL) can serve as valuable material for assessing different aspects of the language proficiency (LP) on the microstructural level, establishing errors and non-canonical patterns that a language learner (LL) produces, and identifying the individual needs of diverse LLs. This is particularly relevant when teaching language to a mixed group of learners that presents the contemporary reality of language teaching at the university level across various countries with high immigration rates. To date, not many universities offer separate tracks for heritage language learners (HLLs) and foreign language learners (FLLs) due to administrative challenges (for the situation in the USA, see Beaudrie, 2011; in Germany, Ermakova, 2023). As for those institutions in which separate tracks are available, language instructors are often unprepared to address their unique linguistic needs due to a lack of pedagogical training in heritage language (HL) education.

HLLs and FLLs show differences in their language skills as well as in various sociolinguistic aspects, and their linguistic needs vary greatly (Montrul, 2012; 2023; Polinsky, 2015, a.o.). HLLs, in turn, are themselves heterogeneous. These speakers show considerable variability in their language skills depending on factors such as the quantity of exposure, family language use (Vorobyova & Bel, 2021) or age of acquisition of the TL (Jia & Aaronson, 2003; Montrul, 2008, 2016; Vorobyova & Bel, 2021) as well as genetic, physiological, cognitive, developmental, and environmental factors (Sekerina, 2013). Some HLLs show native-like LP, whereas some of them display fluency in oral speech, but have poor literacy skills (cf. Polinsky, 2015). Some HLLs can understand the language, but their production skills are limited.

To date, research in the area of HLs remains unevenly developed. On the one hand, there is still a lack of studies that compare language abilities of HLLs and FLLs. Most research focuses on a “heritage vs. baseline speaker” opposition. However, in educational settings, comparing the language of HLLs with that of FLLs often holds greater practical relevance. Given that HLLs, in general, have implicit knowledge in different language domains, some topics that are significant for FLLs do not need to be addressed in detail for HLLs. Thus, research based on a detailed comparison of language abilities of HLLs and FLLs could help develop unified approaches for differentiated and more effective teaching in mixed groups.

On the other hand, much is already known about the general profile of heritage speakers (Montrul, 2012, 2018; Polinsky, 2015, a.o.); phonology (Kupisch et al., 2014), morphology (Montrul, 2004; Polinsky, 2006a), syntax (Benmamoun et al., 2013; Laleko, 2010; Montrul, 2008; O’Grady et al., 2001; Polinsky, 2008; 2010), semantics (Polinsky, 1995; 2006b), and pragmatics (Dubinina et al., 2010; Sorace & Serratrice, 2009). However, research on the lexicon, especially regarding the Russian language, remains significantly limited.

In Second Language Acquisition (SLA), the accurate use of vocabulary is an integral part of overall language competence. Lexical accuracy, as one of the measures of lexical competence in L2s, is included in widely used research models, such as the complexity, accuracy, and fluency (CAF) model (Skehan, 1988) or the model of lexical richness (Read, 2000). Despite extensive research on this parameter in the context of mostly English language, the relationship between lexical accuracy and overall language competence has been relatively underexplored in the study of Russian L2s and even more so in the context of Russian as a L1, although it has been widely used by both educators and researchers as a component of language competence assessment in L1 (Vorobyova & Bel, 2021) and SLA (Krasnoschekova & Kashleva, 2019) contexts. Moreover, the question of whether the writing task mode (telling or retelling) affects the frequency of lexical errors remains open.

Taking these gaps into account, the present study, on the one hand, aims to contribute to L2 didactics and theory by examining how L2s and L1s differ in lexical error frequency. On the other hand, it seeks to add knowledge to narrative theory by investigating whether the frequency of lexical errors changes for the same L2s across different modes (telling and retelling). Finally, the study expands the understanding of Russian language proficiency assessment by exploring the relationship between language proficiency scores and lexical error frequency in written narratives.

1.1 Lexical accuracy and its borders

Housen & Kuiken (2009, 461) defined accuracy in general as “the ability to produce error-free speech”. However, lexical accuracy remains one of the most challenging aspects to evaluate, as “the line between lexical and grammar errors is blurred” (Hemchua & Schmitt, 2006, 70). Moreover, the taxonomies developed by different researchers for various purposes, often not described in detail and varying significantly across studies, make the assessment of lexical accuracy less transparent and the results difficult to compare directly. The broad range of approaches is well reflected in the following definition, which is based on general trends and different angles traced in research:

a ‘lexical error’ is a deviation in form and/or meaning of a target-language lexical word. Form deviations include orthographic or phonological deviations within the limits of single words, and also ignorance of syntactical restrictions which result in false collocations, for example. Meaning deviations appear when lexical items are used in contexts where they are attributed another meaning or where they violate semantic restrictions; in Berkoff’s words (1982, 10), when there is the ‘incorrect choice of lexical items’, or also when some semantic feature is not considered (Llach, 2011, 75).

To minimize a potential lack of transparency in distinguishing between error types, the present study adopts the framework of Error Analysis (EA; Corder, 1974; Ellis, 1994), following the hierarchical structure of error classification (Hoffmann, 2022), which means that errors should be initially categorized by type (e.g. spelling, lexical, grammatical). This is particularly relevant given that the boundaries between error types are often not so strict: not only between lexical and grammatical errors, but also between lexical and orthographic/phonological ones. Some researchers consider errors in spelling as lexical ones, while others assess them separately (Leńko-

Szymańska, 2019). Given that HLLs are often noted to face significant difficulties with spelling and orthography (Brüggemann, 2018; Kagan & Dillon, 2001; a.o.), the current study distinguishes between lexical and spelling errors.

1.2 Multilingual Assessment Instrument for Narratives: Microstructural assessment in the lexical domain

Narratives can be elicited and evaluated by different techniques, one of them being storytelling based on pictures (Karlsen et al., 2016; Schneider et al., 2006; a.o.). One of the most widespread instruments is the wordless picture book “Frog, Where Are You?” (Mayer, 1969). Another instrument that allows fictional narrative elicitation and assessment and is world-used¹ is the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (hereafter MAIN; Gagarina et al., 2012, 2019a). MAIN is a tool originally designed for bilingual preschoolers and primary-school children. Later, it has also been used to assess older children, adolescents, and adults (e.g. Gagarina et al., 2019b). MAIN can be used to evaluate the comprehension and production of narratives in three elicitation modes (telling, retelling, model story) and to assess macro- and microstructure.² Macrostructure has been found to be language-independent (e.g. Pearson, 2002) and has a validated scoring scheme. Microstructure is considered language-dependent, requiring the development of tailored assessment scales for each language and specific purposes (e.g. educational settings, diagnosing DLD in children, etc.).

The first and to date single attempt to create an overarching microstructure assessment scale and to examine the relationship between narrative competence and language proficiency of adult Russian second language (L2) learners (mostly Chinese, Vietnamese, and Mongolian speakers) using the MAIN was made by Krasnoshchekova & Kashleva (2019). The authors outlined four sections for the microstructural assessment via error-based analysis: morphosyntax, reference, complexity, and vocabulary. Their scoring sheet for lexical assessment considered four positions: (a) “usage mistakes (wrong meaning)”; (b) “usage mistakes (non-existing words)”; (c) “words from other languages (code-switching)”; and (d) total number in tokens of internal state terms (IST)³ as a separate measure. Regarding the IST, the perspective on whether it should belong to the microstructural-level of narrative or the macrostructural one is quite ambiguous. According to the MAIN authors, IST is interpreted as a marker of the participant’s “understanding and awareness of intentionality and goal-directed behaviour of protagonists” (Gagarina et al., 2012), thus it is closely related to the macrostructure. Moreover, the number of IST has been found to be language-independent, unlike the microstructure of narratives.

In terms of lexicon, Krasnoshchekova & Kashleva (2019) found that although the L2 narratives, regardless of the language level (A2, B1 or B2), are significantly different from the first language (L1) narratives by vocabulary in total, wrong meaning of words, and non-existent words, in L2 narratives these parameters do not change from level to level. The authors suppose that the

¹ To date, MAIN exists in 100 language versions from 66 countries (ZAS).

² Macrostructure refers to the overarching hierarchical organization of narrative texts, such as episodic structure and story grammar components (Heilmann et al., 2010). Microstructure involves the internal linguistic elements that contribute to cohesive discourse.

³ IST describe the internal state of the protagonist as a response to the initiating event.

reason for such results may be explained by “the method itself which is quantitative” (*ibid*, 631). However, lexical development at different levels of proficiency still requires further detailed investigation.

1.3 The current study

Expanding the existing knowledge on the relationship between lexical and spelling errors and their connection to general language proficiency, the current study focuses on the following research questions:

1. How does the frequency of lexical and spelling errors vary within task mode (telling vs. retelling) and across the LL groups (FLLs vs. HLLs)?
2. How does the error type (lexical vs. spelling) correlate with participant’s language proficiency test score in (a) HLLs, and (b) FLLs, in each narrative mode?

2. Method

2.1 Ethics statement

Ethical approval for this study was obtained from the Ethics Committee of the Faculty of Language and Literature, Humboldt University of Berlin.⁴ Before participation, all participants signed informed consent.

2.2 Participants

Participants were invited to take part in the experiment based on the following criteria: healthy young adults aged 18–30 who (a) were either born in or relocated to a German-speaking country before the age of 8 and currently resided there; (b) were university students enrolled in Russian language courses and/or pursuing B.A. or M.A. programs in Teaching of Russian, Russian-German translation or Slavic studies; and (c) self-assessed their Russian language proficiency at the B2 or C1 level. As a result, the participants are highly heterogeneous in terms of language skills and cultural backgrounds, so the study takes into account a wider range of possible variations in language production than it would if the data were collected from a group of learners with the same language instructor within a single institution.

⁴ SLF-Ethikkommission, Humboldt-Universität zu Berlin, Ethikantrag 2023-4.

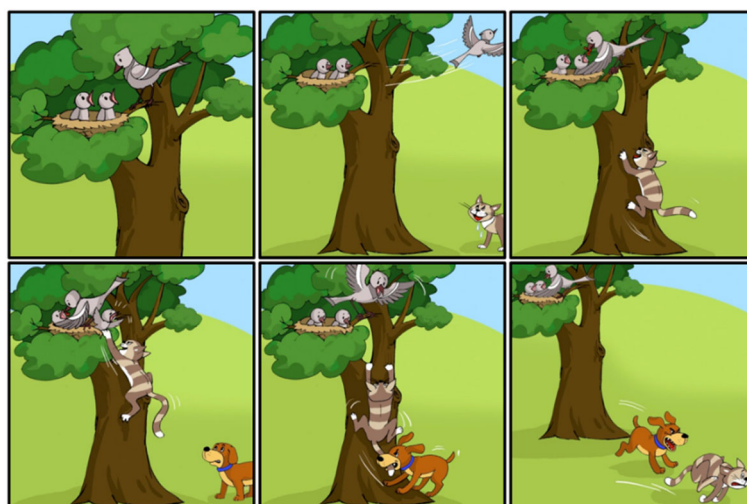
2.3 Materials

2.3.1 Language proficiency assessment

To date, there is only one peer-reviewed publication describing a validated test⁵ for the Russian LP assessment in both FLLs and HLLs (Luchkina et. al, 2021). For this study, it was adapted in the multiple-choice format and programmed in Javascript code based on the jsPsych library on the online platform *cognition.run*. All orthographic and punctuation inaccuracies and errors found in questions nr. 2, 37 and 55 were carefully corrected.

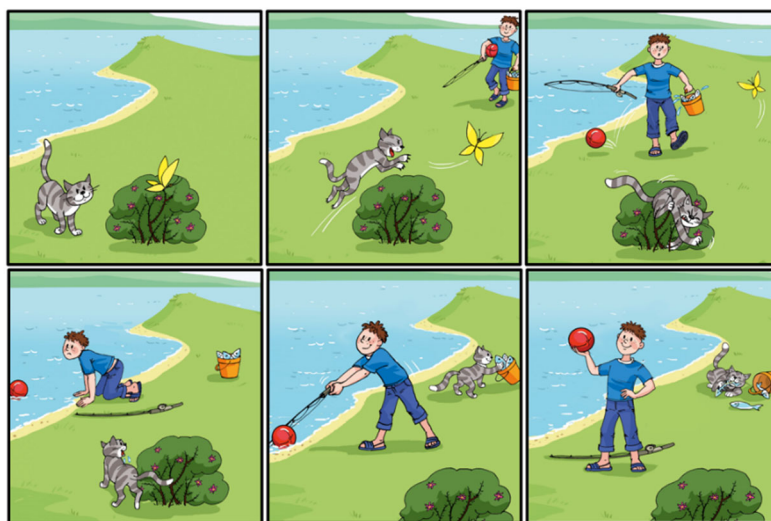
2.3.2 Narrative tests

Narrative production was elicited using the “Baby Birds” (retelling mode, Stimulus 1) and “Cat” (telling mode, Stimulus 2) stories from the MAIN (Gagarina et al., 2012, 2019a). The research was designed during the COVID-19 pandemic; therefore, the Hong Kong Polytechnic University and ZAS Version of MAIN PPT (ZAS), which was one of the primary adaptations of the original in-person MAIN testing format for remote administration, was used in this study. Being originally designed for online testing with children in an oral format, the template created by the Hong Kong Polytechnic University and ZAS included a picture of a girl as a virtual listener to whom children were asked to tell their stories. This was designed to reduce the shared knowledge between the speaker and the listener. In the present study, in which written narratives from adults were collected, this image was deleted. Due to the written format of narrative production, participants were instead instructed to produce highly detailed narratives, as they were told that the reader would be someone who had not seen the pictures. Additionally, this instructor encouraged participants to pay more attention to details, potentially expanding the range of vocabulary used in their narratives.



Stimulus 1: Baby Birds (MAIN); Source: ZAS

⁵ The test was developed and validated in both cloze and multiple-choice formats.



Stimulus 2: Cat (MAIN); Source: ZAS

2.3.3 Procedure

The first part of the experiment (approximately 15 min.) consisted of (1) online questions about language background based on the abridged version of the Bilingual LEAP Questionnaire (LEAP-Q, Marian et al., 2007) designed to differentiate between HLLs and FLLs, and (2) a language proficiency test in a multiple-choice format (Luchkina et al., 2021), both programmed in Javascript code based on the jsPsych library on the platform *cognition.run*. Those participants who demonstrated Level 3 or 4 results according to an adapted version of the language proficiency test (Luchkina et al., 2021) and expressed a willingness to take part further, were invited to participate in the second stage of the experiment. The second stage of the experiment was scheduled within a few days (no more than a week) after the first part, at a time that was convenient for each participant individually. Before the start of the second part, the participant ensured that s/he had (1) an Internet connection and a computer or an iPad with a webcam and a Zoom account on it, (2) a quiet space available for the duration of the assessment, (3) paper and pen and the ability to take/send a photo of hand-written narratives.

The second stage of the experiment was conducted online during a Zoom meeting following the MAIN Protocol. After a brief oral conversation in Russian, the tasks were completed in the following order: (1) Writing Story 1 (“Baby Birds”) based on Stimulus 1 after listening to the instructor read the story (retelling mode); (2) Orally answering comprehension questions about Story 1; (3) Writing Story 2 (“Cat”) based on Stimulus 2 without listening to it (telling mode); (4) Orally answering comprehension questions about Story 2.⁶ There was no time limit for completing the tasks, but participants typically took between 30 and 50 minutes to produce both narratives.

⁶ The present preliminary study focuses only on the written narratives (tasks 1 and 3); oral comprehension questions (tasks 2 and 4) are not analysed here and will be addressed in future research.

3. Data analysis

After collecting the data, the narratives were anonymized, with each participant assigned a numerical and letter code, and then transcribed into a computer-readable format. The analysis of lexical errors was conducted within the framework of EA (Corder, 1974; Ellis, 1994), following the hierarchical structure of error classification (Hoffmann, 2022).

Since the examination of specific types of lexical errors (e.g. the opposition between intralingual and transfer errors, followed by distinctions such as dictionary errors, borrowings, coinages, etc.) was not the focus of this study and constitutes a topic for separate in-depth research, all errors were annotated as lexical. The only exception was spelling errors, which were classified separately and included orthographic and phonological errors.

Each error, regardless of its ‘weight’, was assigned one point, meaning that errors were not classified as communicatively significant or insignificant, as suggested in the tradition of teaching Russian as a foreign language (e.g. Zhorova, 2005). Repeated errors were counted as many times as they appeared for the following reasons: 1) Some participants, after initially making the same mistake twice, corrected themselves in the middle of the narrative and subsequently wrote the word correctly. 2) Since lexical accuracy was calculated using the formula ‘the ratio of lexical errors to the total number of lexical words’ (e.g. Leńko-Szymańska, 2019, 107), this counting method was the only appropriate option. Otherwise, the calculation would have involved counting error types in relation to the number of types rather than the actual lexical words.

For counting the number of lexical words in each text, the following approach was used. In this study, functional words were strictly defined as simple, complex, and compound prepositions, conjunctions, and particles (e.g. *и* ‘and’, *или* ‘or’, *поэтому* ‘so’, *потому что* ‘because’). However, derivative prepositions (e.g. *вследствие* ‘as a result of’, *благодаря* ‘thanks to’) were classified as lexical words. This classification is based on two considerations. First, the use of such prepositions indicates a broader lexical repertoire. Second, certain types of errors occurring in these prepositions are lexical rather than grammatical (e.g. *Мальчик не замечает, что у него больше нет рыб благодаря* кошке*. ‘The boy does not notice that he has no more fish thanks to* the cat.’). As a result, they are considered lexical words in accordance with the applied formula.

4. Results

The information about the number of participants in each group, mean age, mean age of acquisition (AoA) for German and Russian, mean LP test score and standard deviation (SD) is summarized in Table 1.

LP test results in HLLs and FLLs						
LL type	Sample size	Mean age	Mean AoA (German)	Mean AoA (Russian)	Mean score in LP test	SD (score in LP test)
HLLs	14	23;14	2;5	0;0	88.79%	5.74
FLLs	11	23;73	0;0	16;18	84.79%	7.05

Table 1: Groups of participants and LP test results in each group

The analyses are performed using R Statistical Software (v4.4.2; R Core Team 2024). The results will be discussed below in relation to each research question.

4.1 Frequency of lexical and spelling errors within the task mode (telling vs. retelling) and across the LL groups (FLLs vs. HLLs)

In Table 2, the mean and SD values of lexical and spelling errors in different task modes (telling and retelling) in FLLs and HLLs along with effect sizes (FLLs vs. HLLs) are presented. FLLs made considerably more lexical errors than HLLs (Cohen’s $d \approx 1.70$ in telling and ≈ 1.41 in retelling). At the same time, HLLs made considerably more spelling errors than FLLs (Cohen’s $d \approx -1.17$ in telling and ≈ -1.31 in retelling). According to Cohen (1988), such effect sizes⁷ represent meaningful differences between groups.

Error rates (mean, SD) across task modes, and Effect sizes for FLLs and HLLs						
Type of errors	Task mode	Cohen’s D	Mean (FLLs)	SD (FLLs)	Mean (HLLs)	SD (HLLs)
Lexical	Telling	≈ 1.70	12.34	6.20	3.86	3.34
Lexical	Retelling	≈ 1.41	7.73	2.60	3.54	3.29
Spelling	Telling	≈ -1.17	4.67	5.25	17.92	15.18
Spelling	Retelling	≈ -1.31	4.92	4.00	18.49	14.13

Table 2: Mean and SD values of errors in telling and retelling along with effect sizes (FLLs vs. HLLs)

To determine whether HLLs and FLLs differ in the frequency of lexical and spelling errors in telling and retelling modes, Welch two sample t-tests were conducted.⁸ The results show the following differences.

Differences between FLLs and HLLs in lexical and spelling errors frequency in each task mode								
Type of errors	Task mode	t-statistic	df	p-value	Bonfer-roni-corrected p (p_{corr}), x4	95% confidence interval	Mean (FLLs)	Mean (HLLs)
Lexical	telling	4.093	14.492	0.00102*	0.00408*	0.04051018 0.12911125	0.1234	0.0385
Spelling	telling	-3.042	16.757	0.00744*	0.02976*	-0.22448041 -0.04051933	0.0467	0.1792
Lexical	retelling	3.5559	22.993	0.0017*	0.0068*	0.01752320 0.06627174	0.0773	0.0354
Spelling	retelling	-3.4238	15.57	0.00359*	0.01436*	-0.21994237 -0.05149789	0.0492	0.1849

Table 3: Differences between HLLs and FLLs in lexical and spelling errors frequency in each task mode
 * significant ($p < 0.05$, $p_{corr} < 0.05$), ** not significant ($p > 0.05$, $p_{corr} > 0.05$)

⁷ According to Cohen (1988), effect sizes of $d \geq 0.8$ are considered large.

⁸ Welch t-test is more reliable when the groups have unequal variances and/or sample sizes.

The analysis shows significant differences in lexical and spelling error frequencies between HLLs and FLLs in both narrative modes. FLLs produce significantly more lexical errors than HLLs in both telling ($t = 4.093$, $p_{\text{corr}} < 0.05$) and retelling ($t = -3.5559$, $p_{\text{corr}} < 0.05$). Together with the observed large effect sizes, these results support the idea that HLLs tend to produce fewer lexical errors than FLLs, likely due to their broader implicit lexical and collocational knowledge.

On the contrary, HLLs demonstrate a significantly higher frequency of spelling errors in comparison to FLLs, both in telling ($t = -3.042$, $p_{\text{corr}} < 0.05$) and retelling ($t = 3.4238$, $p_{\text{corr}} < 0.05$). A possible explanation for this, as Brüggemann (2018) notes, is that due to the quantitative and qualitative reduction of unstressed vowels, as well as phonetic combinatory processes (such as assimilation, dissimilation, accommodation, and devoicing), Russian exhibits a largely opaque phoneme-grapheme correspondence. Therefore, mastery of Russian orthography relies on explicit knowledge of these processes. This knowledge typically lacks in HLLs as they acquire the language through naturalistic exposure rather than formal instruction. Moreover, HLLs experience a process of palatalization loss (for German Russian – *ibid*, for American Russian – Bermel & Kagan, 2000) which further contributes to the occurrence of spelling errors.

4.2 Correlation between lexical and spelling accuracy in narratives and LL's language proficiency test scores

To examine the relationship between lexical and spelling accuracy in narratives produced by HLLs and FLLs and their language proficiency (anchor test scores), Pearson's correlation analysis was conducted.

Correlation between the lexical and spelling accuracy in different task modes in FLLs and HLLs and their language proficiency test's score					
Type of errors	LL type	Task mode	Correlation with LP score (r)	p-value	Bonferroni-corrected p (p_{corr}), x8
Lexical	FLLs	Telling	-0.279	0.407**	1.0**
Spelling	FLLs	Telling	0.349	0.292**	1.0**
Lexical	HLLs	Telling	-0.720	0.004*	0.032*
Spelling	HLLs	Telling	-0.321	0.263**	1.0**
Lexical	FLLs	Retelling	-0.532	0.092**	0.736**
Spelling	FLLs	Retelling	0.373	0.258**	1.0**
Lexical	HLLs	Retelling	-0.638	0.014*	0.112**
Spelling	HLLs	Retelling	-0.211	0.469**	1.0**

Table 4: Correlation between the lexical and spelling accuracy in different task modes (telling and retelling) in FLLs and HLLs and their language proficiency test's score

* significant ($p < 0.05$, $p_{\text{corr}} < 0.05$), ** not significant ($p > 0.05$, $p_{\text{corr}} > 0.05$)

The results show various patterns between the two groups of learners and across different task modes. For HLLs, a significant negative correlation was found between LP score and lexical error frequency in telling ($r = -0.72$, $p_{\text{corr}} = 0.032$). In retelling, the correlation was not significant after applying the Bonferroni correction ($p_{\text{corr}} = 0.112$). However, a numerical trend can be observed,

therefore, further research with a larger sample size is needed.⁹ At present, higher general language proficiency in HLLs is strongly associated with a lower frequency of lexical errors in telling. These findings are indirectly in line with previous studies that showed correlations between lexical proficiency and some structural domains. For example, Polinsky (1997, 2007) found that Russian heritage speakers with higher vocabulary proficiency measured through a basic list of 200 words, demonstrated better control of agreement, case marking, and subordination in spontaneous speech.

At the same time, no significant correlation was observed between LP and spelling errors frequency in either telling or retelling. This suggests that HLLs may encounter difficulties with spelling even when their general language proficiency is high. However, further research with a larger sample is needed to confirm this.

For FLLs, no significant correlations were found between lexical errors and LP scores in either telling ($r = -0.279$, $p_{\text{corr}} > 1.0$) or retelling ($r = -0.532$, $p_{\text{corr}} = 0.736$). Similarly, no significant correlations were observed between spelling errors and LP scores in either telling ($r = 0.349$, $p_{\text{corr}} > 1.0$) or retelling ($r = 0.373$, $p_{\text{corr}} > 1.0$).

These findings would be particularly interesting to compare with the results of a similar study by Llach (2007), which examined the correlation between lexical errors in texts produced by young learners of English as a foreign language (EFL) and two measures of language proficiency: a cloze test and a reading comprehension test. Llach found that lexical error frequency was not related to the cloze test results, but there was a statistically significant relationship between lexical errors and reading comprehension scores.¹⁰ The author concluded that these two tests might assess different aspects of language competence: the cloze test measures discrete-point language knowledge, while the reading comprehension test captures a more general language ability. Applying these findings to the present study and considering that the multiple-choice test used was constructed based on a cloze test (Luchkina et al., 2021), it is particularly interesting that unlike in Llach's study (2007), the HLL group still demonstrated a significant negative correlation between their test results and lexical error frequency in telling. On the one hand, this may suggest that the relationship between different components of language competence in HLLs and FLLs may differ significantly and be shaped by various patterns. On another hand, the results may diverge from Llach's (2007) study on EFL learners due to differences in LP tests construct. Moreover, this might also be explained by a greater degree of lexical similarity between the L1 (Spanish) and the TL (English) in Llach's (2007) study compared to the present study (German vs. Russian). Finally, the discrepancies may stem from the different number of respondents; therefore, further research with a larger sample will be needed to determine this clearly.

⁹ For a correlation analysis with a medium effect size ($r = 0.3$) around 88 participants for 80% power and $\alpha = 0.05$ would be needed. However, the observed large effects ($r = -0.720$) for HLL's lexical accuracy in telling suggest robust tendency even with a smaller sample.

¹⁰ In the present preliminary study, comprehension questions were not addressed. However, they will be the focus of future research with a larger sample.

5. Discussion with take away messages for teaching practice

Despite being preliminary, these findings offer valuable insights for the field of FL and HL didactics. Significant differences in lexical and spelling error frequencies between HLLs and FLLs observed in both narrative modes and accompanied by a large effect size, statistically highlight the differences between HLLs and FLLs and further emphasize the need for individualized instructional strategies for different types of LLs. Thus, the high frequency of lexical errors in narratives produced by the FLL participants supports the idea that learners may benefit from structured exposure to frequent and natural collocations and (semi-)fixed expressions. This conclusion aligns with the principles of the Lexical Approach (Lewis, 1993), which views ready-made lexical chunks to be central to language competence. Notably, this approach suggests that LLs should engage with extensive reading and listening materials, focusing on variety rather than depth (Lewis, 1997), which exposes learners to a wide range of lexical chunks and patterns.

In contrast, the HLLs' strong lexical skills suggest the presence of a well-established internalized lexical store, yet their spelling issues point to the need for explicit focus on the orthographic rules of the TL and the written form of words, integrating spelling and morphological awareness into lexical instruction. This is also consistent with findings from previous studies, e.g. that FLLs “do not have the same spelling problems and do not profit from extensive and repetitive spelling assignments that are much needed by heritage learners” (Kagan & Dillon, 2001, 513–514).

A significant negative correlation found between lexical errors frequency and LP score in telling in HLLs, on the one hand, may suggest that for the HLL group, using the result of the multiple-choice test to assess LP may indirectly capture a broader range of linguistic competencies. This may make the use of multiple-choice tests for assessing LP in HLLs more effective than in FLLs. On the other hand, these preliminary findings may further support the idea that lexical accuracy is not just a subskill but a potential predictor of general language proficiency, particularly in HLLs, and highlight the pedagogical relevance of a lexically driven curriculum designed in accordance with LLs' background.

6. Conclusion with comment on limitations

The study presents preliminary results on the relationship between the frequency of lexical and spelling errors in written elicited narratives of FLLs and HLLs in two elicitation modes (telling and retelling) and the correlation of lexical and spelling errors frequency in HLLs and FLLs with their language proficiency test scores.

The limitations of the present study include, first, the small number of participants. A small sample size always requires more cautious interpretation, since there is a risk that the result may not be as stable as in the case of larger sample sizes. Although even such a small sample was able to reveal several interesting tendencies, they need to be validated by further research with larger sample sizes. Moreover, in accordance with the future research plans, the results of this study will not only be compared with the findings from a larger sample of participants, but will also involve examining other lexical parameters in the texts of FLLs and HLLs, such as lexical diversity, density, and sophistication, which, along with accuracy, are part of the lexical richness model (Read, 2000). Finally, the focus of the study was only on the narratives of participants

with relatively high LP levels, while it would be interesting to explore whether the identified trends also apply to participants at lower proficiency levels.

References

- Beaudrie, S. M. (2011). *Spanish heritage language programs: A snapshot of current programs in the southwestern United States*. *Foreign Language Annals*, 44(2), 321–337. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01137.x>
- Berkoff, N. A. (1982). Error Analysis Revisited. In G. Nickels & D. Nehls (eds.), *Error analysis, contrastive linguistics, and second language learning: Papers from the 9th International Congress of Applied Linguistics*. J. Groos.
- Bermel, N., & Kagan, O. (2000). The maintenance of written Russian in heritage speakers. In O. Kagan & B. Rifkin (eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures* (405–436). Slavica Publishers.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3–4), 129–181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>
- Brüggemann, N. (2018). SchreibenanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In A. Bergman, O. Caspers, & W. Stadler (eds.), *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.09.2016)* (177–192). Innsbruck University Press.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J. P. B. Allen & S. P. Corder (eds.), *Techniques in applied linguistics*. Vol. 3. (122–154). Oxford University Press.
- Dubinina, I., Mustajoki, A. S., Protasova, E. I., & Vakhtin, N. B. (2010). How to ask for a favor: A pilot study in heritage Russian pragmatics. In A. S. Mustajoki, E. I. Protasova, & N. B. Vakhtin (eds.), *Instrumentarium of linguistics: Sociolinguistic approaches to non-standard Russian* (418–431). Department of Modern Languages, University of Helsinki.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ermakova, N. (2023). *Heritage speakers in Russian teacher training programs: A comparison of curricular frameworks for enhancing linguistic and communicative competences of future teachers in Germany*. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.48789/2023.1.2>
- Flecken, M. (2011). Assessing bilingual attainment: Macrostructural planning in narratives. *International Journal of Bilingualism*, 15(2), 164–186. <https://doi.org/10.1177/1367006910381187>
- Hemchua, S., & Schmitt, N. (2006). An analysis of lexical errors in the English compositions of Thai learners. *Prospect*, 21(3), 3–25.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155–170. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019a). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63, 1–20. <https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516>
- Gagarina, N., Bohnacker, U., & Lindgren, J. (2019b). Macrostructural organization of adults’ oral narrative texts. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 190–208. <https://doi.org/10.21248/zaspil.62.2019.449>
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Restrepo, M. A., Bedore, L., Peña, E., & Anderson, R. (2000). Language sample analysis in Spanish-speaking children: Methodological considerations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(1), 88–98. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3101.88>
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of narrative retells: A clinical tool for assessing school-age children’s language development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(2), 204–219. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009\)08-0024](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009)08-0024)
- Hoffmann, T. (2022). Measuring lexical accuracy: The categorization of lexical errors in written L2 English. In A. Leńko-Szymańska & S. Götz (eds.), *Complexity, accuracy and fluency in learner corpus research* (159–179). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.104.07hof>
- Jia, G., & Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 131–161. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000079>
- Kagan, O., & Dillon, K. (2001). A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. *The Slavic and East European Journal*, 45(3), 507–518. <https://doi.org/10.2307/3086367>
- Karlsen, J., Geva, E., & Lyster, S. (2016). Cognitive, linguistic, and contextual factors in Norwegian second language learner’s narrative production. *Applied Psycholinguistics*, 37(5), 1117–1145. <https://doi.org/10.1017/S014271641500051X>
- Krasnoshchekova, S., & Kashleva, K. (2019). Narrative Competence of Adult L2 Russian Learners. *Journal of psycholinguistic research*, 48(3), 617–641. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9622-3>

- Kupisch, T., Barton, D., Hailer, K., Klaschik, E., Stangen, I., & Lein, T. (2014). Foreign accent in adult simultaneous bilinguals. *Heritage Language Journal*, 11(2), 123–150. <https://doi.org/10.46538/hlj.11.2.2>
- Leńko-Szymańska, A. (2019). *Defining and Assessing Lexical Proficiency*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429321993>
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Language Teaching Publications.
- Llach, M. P. A. (2007). Lexical errors as writing quality predictors. *Studia Linguistica*, 61(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9582.2007.00127.x>
- Luchkina, T., Ionin, T., Lysenko, N., Stoops, A., & Suvorkina, N. (2021). Evaluating the Russian Language Proficiency of Bilingual and Second Language Learners of Russian. *Languages*, 6, 83. <https://doi.org/10.3390/languages6020083>
- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of speech, language, and hearing research (JSLHR)*, 50(4), 940–967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)067](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)067)
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Books for Young Readers.
- Montrul, S. (2004). *The acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and in adult L2 acquisition*. John Benjamins.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.39>
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook*, 12(1), 1–29. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. (2023). Heritage Languages: Language Acquired, Language Lost, Language Regained. *Annual Review of Linguistics*, 9, 399–418. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-030521-050236>
- O’Grady, W., Archibald, J., Aronoff, M., & Rees-Miller, J. (2001). *Contemporary linguistics: An introduction*. 4th ed. St. Martin’s Press.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>
- Pearson, P. D. (2002). The effects of phonological awareness and letter knowledge on early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 37(3), 382–394. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.3.5>
- Polinsky, M. (1995). American Russian: Language loss meets language acquisition. In W. Browne, E. Dornisch, N. Kondrashova, & D. Zec (eds.), *Formal approaches to Slavic linguistics: The Cornell meeting* (370–406). Michigan Slavic Publications.
- Polinsky, M. (2006a). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics*, 14, 161–219.
- Polinsky, M. (2006b). *Heritage language narratives*. *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (108–156). Routledge.
- Polinsky, M. (2008). Heritage language narratives and incomplete acquisition. *Heritage Language Journal*, 6(1), 40–71.
- Polinsky, M. (2010). A composite linguistic profile of a heritage speaker of Russian. *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures* (437–466). Slavica Publishers.
- Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers. *Theoretical Linguistics*, 39(3–4), 129–181.
- R Core Team (2024). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Sekerina, I. A. (2013). A psychometric approach to heritage language studies. *Heritage Language Journal*, 10(2), 1–12. https://www.researchgate.net/publication/260087928_2013_A_Psychometric_Approach_to_Heritage_Language_Studies
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4), 224–238.
- Skehan, P. (1988). *The role of strategy in second language learning*. *Australian Review of Applied Linguistics*, 11(1), 93–108.
- Sorace, A., & Serratrice, L. (2009). Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 195–210. <https://doi.org/10.1177/1367006909339810>
- ZAS = <https://main.leibniz-zas.de/en/main-materials/main-materials/> (27.02.2025)
- Zhorova, A. P. (2005). = Жорова А. П. (2005). *Коммуникативно значимые ошибки, допускаемые при выполнении субтеста «Письмо» первого уровня // Тестовые формы контроля по русскому языку какиностранному (РКИ)*. ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова.

Bastian Fuchs, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Deutschland

Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz im Russischunterricht

Didaktischer Ansatz und Praxisbeispiele

Russian language teaching tends to focus on developing communicative skills in the normative standard language. Language contact phenomena from other Russian speaking communities, e.g. Russian spoken in Germany, are rarely included into curricula, and textbooks often overlook the linguistic and cultural diversity of the learners' environment. This article presents a language-specific approach to integrating transcultural communicative competence into Russian university lessons at the B1 level, along with a series of tasks and curriculum adaptations that address German-Russian language contact phenomena such as *code-switching*. The presented tasks draw on the research literature on Russian in Germany (Anstatt, 2009; 2011; Brehmer, 2007; 2021; Goldbach, 2005; Meng & Protassova, 2005) as well as on the bilingual language use of Russian-speaking influencers on social media (e.g. Rimos, 2024). The approach connects the language lessons to learners' environment, as they may encounter such contact phenomena in everyday context, e.g. in public spaces. Learners are encouraged to reflect on the vitality and perceived 'boundaries' of Russian as well as on their own multilingual language biographies and cultural identities. This article is intended for teachers of Russian, curriculum developers and researchers in Slavic language contact linguistics.

Keywords: Russian, transcultural communicative competence, language contact, curriculum design

Im Russischunterricht werden in der Regel kommunikative Kompetenzen in der Standardsprache vermittelt. Sprachkontaktphänomene aus anderen russischsprachigen Gemeinschaften, z.B. das in Deutschland gesprochene Russisch, werden in Curricula und Lehrwerken kaum berücksichtigt, wodurch die sprachliche und kulturelle Diversität der Umgebung der Lerner*innen unterschlagen wird. In diesem Beitrag werden ein sprachspezifischer Ansatz zur Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz sowie eine Reihe von Aufgaben und curricularen Anpassungen für den universitären Russischunterricht auf der Niveaustufe B1 vorgestellt, die russisch-deutsche Sprachkontaktphänomene wie *Code-Switching* implementieren. Die vorgestellten Aufgaben basieren auf der Forschungsliteratur zum Russischen in Deutschland (Anstatt, 2009; 2011; Brehmer, 2007; 2021; Goldbach, 2005; Meng & Protassova, 2005) und dem bilingualen Sprachgebrauch russischsprachiger Influencer*innen auf *Social Media* (z.B. Rimos, 2024). Der Ansatz verbindet den Sprachunterricht mit dem Lebensumfeld der Lerner*innen, da sie diesen Phänomenen auch im alltäglichen Sprachgebrauch, z.B. in der Öffentlichkeit, begegnen können. Die Lernenden werden ermutigt, über die Vitalität des Russischen und seine „Grenzen“ sowie über ihre eigenen mehrsprachigen Sprachbiographien und kulturellen Identitäten nachzudenken. Dieser Beitrag richtet sich an alle Russischlehrer*innen, Curriculumentwickler*innen und Forscher*innen im Bereich der slavischen Sprachkontaktlinguistik.

Schlüsselwörter: Russisch, transkulturelle kommunikative Kompetenz, Sprachkontakt, Curriculumentwicklung



1. Einleitung

Im Gegensatz zu plurizentrischen Sprachen wie Englisch, Spanisch oder Französisch¹ wird im Russischunterricht standardmäßig der Fokus auf die Standardsprache (das Russische in Russland) und die russländische Kultur gelegt. Dies spiegelt sich in den Curricula/Lehrplänen und den eingesetzten Lehrwerken wider, die „fremdsprachliche und fremdkulturelle Lebenswelten [präsentieren] und den Anspruch [erheben], realweltliche Gegebenheiten abzubilden“ (Anton, 2019, 242). Das Russische außerhalb Russlands wie z.B. in der russischsprachigen *Community* in Deutschland wird im Unterricht kaum thematisiert. Diese Tatsache stellt bis heute trotz der großen Sprecher*innenzahl (drei bis sechs Millionen: Berend, 2014; Brehmer, 2021) und einer Vielzahl an Forschungsarbeiten zum Russischen in Deutschland eine große Lücke in der Russischdidaktik dar.

Die Behandlung des „lokalen“ Russischen sollte aus mindestens zwei Gründen Bestandteil eines zeitgemäßen Russischunterrichts werden. Zum einen entsteht dadurch ein stärkerer Bezug zur sprachlichen Umgebung der Lerner*innen, in der sie Sprachkontaktphänomene im öffentlichen Raum begegnen können. Zum anderen trägt die Auseinandersetzung mit dem Russischen in Deutschland neben dem Standardrussischen zum (trans)kulturellen Verständnis, zur Reflexion über die eigene (ggf. mehrsprachige) Identität der Lerner*innen sowie zur bewussten Wahrnehmung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit bei. Anton (2019, 242) weist in diesem Zusammenhang auf den Bedarf einer „Darstellung der pluralen, teilweise auch multikulturellen Gesellschaft sowie der Integration und Beschäftigung mit unterschiedlichen kulturellen Schauplätzen, Mehr- und Minderheiten und mehrkulturellen Individuen“ in Lehrwerken hin.

In diesem Beitrag möchte ich mit erprobten Aufgabenbeispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis zeigen, wie Transkulturalität in den universitären Russischunterricht integriert werden kann. Dies erfolgt anhand von russisch-deutschen Sprachkontaktphänomenen, die aus der Fachliteratur zum Russischen in Deutschland (Goldbach, 2005) und multimedialen Beiträgen auf Instagram und YouTube nach festgelegten Kriterien ausgewählt wurden (zum Einsatz sozialer Medien im Russischunterricht: Bacher, 2025; Böhmer & Dornicheva, 2025).

Der Artikel gliedert sich in vier Abschnitte. Nach der Einleitung werden im Abschnitt 2 die Begriffe Transkulturalität und transkulturelle kommunikative Kompetenz definiert. Abschnitt 3 widmet sich der Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz im Russischunterricht. Zuerst werden Kriterien für die Auswahl von geeigneten Sprachkontaktphänomenen festgelegt. Anschließend werden sechs erprobte Aufgaben für den Russischunterricht auf der Niveaustufe B1.1 vorgestellt. Abschnitt 4 fasst den Artikel zusammen und beleuchtet die Aufgaben aus kritischer Perspektive.

2. Transkulturalität und transkulturelle kommunikative Kompetenz

Zu Beginn sollte erläutert werden, was unter „Transkulturalität“ und „transkultureller kommunikativer Kompetenz“ verstanden wird. Der Begriff Transkulturalität geht auf die Arbeiten des

¹ Zur rezeptiven Varietätenkompetenz für Französisch und Spanisch: Reimann (2016).

Philosophen Wolfgang Welsch zurück, der die frühere Vorstellung von abgetrennten und homogenen Kulturen als „Kugeln“ oder „Inseln“ im Kulturmodell von Johann Gottfried Herder ablehnte (Antor, 2006; Delanoy, 2014; Plikat, 2019; Volkmann, 2014). Welsch vertritt stattdessen die folgende Auffassung:

Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. [...] ‚Transkulturalität‘ will, dem Doppelsinn des lateinischen *trans-* entsprechend, darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen *jenseits* der alten (der vermeintlich kugelhaften) Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen *hindurchgehen*, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind (Welsch, 2010, 42).

Eine ähnliche Definition stammt von Plikat (2019, 216), der Transkulturalität als ein „Verständnis von Kulturen als hybride, dynamische, vernetzte und sich dabei gegenseitig beeinflussende Gebilde“ auffasst. Transkulturalität (jenseits der Kultur und quer durch die Kultur) galt eine lange Zeit als Gegenpol zu Interkulturalität (zwischen den Kulturen) und stieß an verschiedenen Stellen auf Kritik (siehe hierzu: Anton, 2017; Delanoy, 2014; vgl. Antor, 2006; Blell & Doff, 2014; Volkmann, 2014). Heutzutage werden die beiden Konzepte immer wieder komplementär und nicht mehr entgegenstehend betrachtet und nach wie vor kontrovers diskutiert (Blell & Doff, 2014; Plikat, 2019).

In Hinblick auf die Rolle von Transkulturalität im Fremdsprachenunterricht merkt Plikat (2019, 218) an, dass die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik lange von Interkulturalität geprägt war, während Transkulturalität erst Anfang der 2000er Jahre im Zuge der Globalisierung und Vernetzung von Kulturen an Bedeutung gewann (vgl. Volkmann, 2014). Der Fremdsprachenunterricht wird seitdem als „(trans)kulturelle[r] (Diskurs)Raum, in dem Kultur im fremdsprachlichen Unterrichtsdiskurs durch Lehrende und Lernende stetig diskursiv-performativ ausgehandelt und (neu) konstituiert wird“ betrachtet (Blell & Beck, 2024, 128). Die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (Byram, 1997, 2021) im Fremdsprachenunterricht wird deshalb um die transkulturelle kommunikative Kompetenz ergänzt, welche im Fokus des transkulturellen Lernens stehen soll.

Obwohl sich die meisten Arbeiten zur transkulturellen Kompetenz auf das Englische beziehen, kann der Begriff selbst auf andere kulturelle Konstellationen übertragen werden (vgl. Birzer & Steinbach, 2025). Zu den zentralen Komponenten der transkulturellen Kompetenz gehören nach Blell und Doff (2014, 86–87):

- Einstellungen: Offenheit gegenüber dynamischen kulturellen Situationen und „fluiden“ Identitäten;
- globales Wissen: Wissen über Sprachen sowie Kenntnisse in anderen Sprachen bzw. ausreichende Kenntnisse für die Interkomprehension;
- Fähigkeiten: Fähigkeiten zur Analyse und Interpretation von komplexen kulturellen Szenarios, am besten mit Bezug auf eigene Erfahrungen der Lehrer*innen und der Lerner*innen in mehrsprachigen Kontexten;
- kritische transkulturelle Bewusstheit: Auseinandersetzung mit der eigenen sich stetig entwickelnden Identität seitens der Lerner*innen.

Diese vier Komponenten wurden dem Modell der inter-/transkulturellen kommunikativen Kompetenz von Blell und Doff (2014) zugrunde gelegt, welches eine Erweiterung des Modells der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Byram (1997, 2021) darstellt. Sie bilden gleichzeitig die Grundlage für die Erstellung von Aufgaben für den Russischunterricht, die in diesem Beitrag vorgestellt werden.

3. Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Russischunterricht

Transkulturelle kommunikative Kompetenz kann im Russischunterricht anhand von russisch-deutschen Sprachkontaktphänomenen wie Code-Switching² gefördert werden, das für den Sprachgebrauch innerhalb der russischsprachigen *Community* in Deutschland typisch ist (Anstatt, 2009; 2011; Brehmer, 2007; 2021; Meng & Protassova, 2005; Warditz, 2019). Der Großteil dieser *Community* besteht aus sog. (Spät-)Aussiedler*innen,³ die in Deutschland geboren oder mit ihren Familien zugewandert sind (Dück, 2020; Zibatow, 2019). Sie erwerben meist Russisch als Erst- bzw. Herkunftssprache im familiären Kontext und Deutsch sukzessiv oder simultan als Zweit- bzw. Umgebungssprache und durchlaufen ihre Primärsozialisation in zwei Kulturen. Mehlhorn (2014, 215) weist auf die Transkulturalität dieser kulturellen Konstellation hin:

Die globale Mobilität und Vernetzung hat Menschen hervorgebracht, die Elemente verschiedener Kulturen in sich tragen und in diesem Sinne transkulturell sind. Mehrfache Kulturwechsler und Mitglieder von bi- oder tri-kulturellen Familien lassen sich durch vereinfachte Formeln wie „Russe“ oder „Deutscher“ nicht angemessen beschreiben.

Zum Einsatz von Sprachkontaktphänomenen im Russischunterricht stellt sich eine Reihe von Fragen: Welche Quellen können bei der Suche nach Sprachkontaktphänomenen herangezogen werden? Wie erstellt man daraus an das Zielniveau angepasstes Lernmaterial? Wie kann dieses Lernmaterial unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben (Lernziele, Entsprechung der GER-Niveaustufe usw.) in den Unterricht didaktisch-methodisch integriert werden? Diese Fragen versuche ich in den folgenden Abschnitten zu beantworten.

3.1 Sprachkontaktphänomene: Zugang und Auswahlkriterien

Das Kernstück des Lernmaterials bilden die Sprachkontaktphänomene, die im Unterricht behandelt werden sollen. Doch welche Quellen sind dafür geeignet? Als Zugang zu Sprachkontaktphänomenen erscheinen zwei Wege sinnvoll: Zum einen können sie der vorhandenen Fachliteratur und zum anderen den Beiträgen auf *Social Media* entnommen werden. Eine der meistzitierten Quellen ist die umfangreiche Arbeit zum russisch-deutschen Sprachkontakt von Goldbach (2005), die als Grundlage für die Auswahl der Sprachkontaktphänomene für das anschließende

² Unter Code-Switching wird in diesem Beitrag die „Verwendung von zwei oder mehreren Sprachen bzw. Sprachvarietäten in einer Äußerung oder längeren Interaktion“ ohne weitere definitorische Abgrenzung zu benachbarten Konzepten verstanden (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2019, 37). Es wird lediglich nach Müller (2017) zwischen intersententialem (an der Satz(teil)grenze) und intrasententialem (innerhalb eines Satzes) Code-Switching unterschieden.

³ Unter *Spätaussiedler*innen* werden „deutsche Volkszugehörige [verstanden], die unter einem so genannten Kriegsfolgenschicksal gelitten haben und die im Bundesvertriebenengesetz benannten Aussiedlungsgebiete nach dem 31. Dezember 1992 im Wege des Aufnahmeverfahrens verlassen und innerhalb von sechs Monaten einen ständigen Aufenthalt im Bundesgebiet begründet haben“ (Rethage, 2012, 29).

Praxisbeispiel (Abschnitt 3.2) herangezogen wurde. Neben der Fachliteratur können *Social Media* Plattformen wie Instagram und TikTok bei der Suche nach Sprachkontaktphänomenen verwendet werden. Der Sprachgebrauch auf *Social Media* spiegelt die gesellschaftliche Transkulturalität wider, insbesondere wenn die Beiträge von Sprecher*innen produziert werden, die selbst Teil der jeweiligen (im vorliegenden Fall deutschen russischsprachigen) *Community* sind. Das Lernmaterial im Praxisbeispiel basiert neben der Arbeit von Goldbach (2005) auf Instagram-Beiträgen des russisch-deutschen Influencers Rimos (2024) und einem Musikvideo des Sängers Jaschka (2023).

Die Herausforderung für die Lehrer*innen besteht in der Didaktisierung von Sprachkontaktphänomenen unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben wie Lernziele, Entsprechung der GER-Niveaustufe, kommunikative Handlungen, zu vermittelnde grammatische Phänomene und sprachliche Mittel, passende Textsorten usw. Dies ist keine triviale Aufgabe, denn Sprachkontaktphänomene stellen einen authentischen (und relativ unsystematischen) Sprachgebrauch dar und können deshalb nicht unreflektiert im Unterricht eingesetzt werden. Viele davon enthalten umgangssprachliche Elemente, erfordern ein solides kulturelles Hintergrundwissen und müssen vor allem für die Anfangs- (A1–A2) und Mittelstufen (B1) didaktisiert werden.

Die Kriterien für die Auswahl von Sprachkontaktphänomenen unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben werden wie folgt definiert:

Die Sprachkontaktphänomene sollen

- unterschiedliche und für die Zielgruppe relevante Domänen und thematische Felder abdecken (z.B. Studium und studentischen Alltag);
- zu vermittelnde grammatische Phänomene und sprachliche Mittel enthalten;
- (möglichst) in den kommunikativen Handlungen und Textsorten vorkommen, die für die anvisierte GER-Niveaustufe angemessen sind;
- (möglichst) unterschiedlicher Natur sein (z.B. inter- vs. intrasententiales Code-Switching).

Anhand dieser Kriterien wurde Lernmaterial erstellt, das in einem universitären⁴ Russischkurs erprobt wurde und im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

3.2 Praxisbeispiel: Russisch B1.1

Das entwickelte Lernmaterial wurde in einem Russischkurs auf der Niveaustufe B1.1 eingesetzt. Die Lerngruppe bestand aus sieben Bachelor- und Masterstudent*innen unterschiedlicher Fachrichtungen (z.B. Mathematik, Geschichte, Germanistik), die Russisch als Fremdsprache am Sprachlernzentrum der Universität kontinuierlich lernen und nach meiner Einschätzung als intrinsisch motiviert und lerngewohnt bezeichnet werden können.⁵

⁴ Grundsätzlich ist dieses Material auch im schulischen Russischunterricht unter Berücksichtigung der Sprachkompetenzen der Schüler*innen einsetzbar. Für Lehrer*innen an der Schule mag der unterrichtstheoretische Vorschlag zum Verbinden von inter- und transkulturellem Lernen von Anton (2017) von Interesse sein.

⁵ Es handelte sich explizit um Lernende des Russischen als Fremdsprache. Für andere Lern- und Erwerbskontexte (z.B. für Herkunftssprecher*innen des Russischen oder Student*innen im Fach Slavistik) müssten entsprechende didaktisch-methodische Anpassungen vorgenommen werden.

Die Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz erfordert eine Neuformulierung von Lernzielen für den Fremdsprachenunterricht, den Freitag-Hild (2019, 128) als „transkulturellen Handlungsraum“ bezeichnet. Sie spricht von einem „veränderten Blick auf den Unterrichtsgegenstand, die Lernziele und die Auswahl didaktisch-methodischer Zugangsweisen“ (ibid., 126).

Im GER (Europarat, 2001) mit seinen „reduktionistische[n] Vorstellungen des Fremdsprachenlernens als reiner Spracherwerb, bei Vernachlässigung von literarisch-ästhetischen, erzieherischen oder bildungspolitischen Aspekten“ (Volkman, 2014, 45) kommt das Konzept der Transkulturalität nicht vor. Im Begleitband zum GER (Europarat, 2020) erscheint Transkulturalität auch nicht explizit, wird jedoch mit den Konzepten der Plurikulturalität und Plurilingualität sowie des plurikulturellen Raums unter anderem durch die kulturelle Ambiguität, Modifizierung der Sprache und „Sensibilität und Respekt für unterschiedliche soziokulturelle und soziolinguistische Perspektiven und Normen“ teilweise mitgemeint (Europarat, 2020, 146; vgl. auch Stadler, 2022). Insbesondere der Sprachwechsel gehört zur Normalität in einem trans- bzw. plurilingualen Alltag (Coste, Moore & Zarate, 2009, 18):

Plurilinguals among themselves may also switch from one language to another in the same conversation, sometimes within the same utterance. This is a common phenomenon in bilingual and plurilingual families, and is considered a noticeable feature, sometimes emblematic, or particular linguistic communities.

Es existieren jedoch keine expliziten Kompetenzdeskriptoren und Skalen für die Transkulturalität, deshalb müssen die Lernziele und die intendierten Lernergebnisse zunächst festgelegt werden. Diese können mithilfe von Künstlicher Intelligenz (KI) formuliert werden. Für meinen Unterricht wurden die Lernziele mit ChatGPT-4o (OpenAI, 2023) generiert und anschließend angepasst:⁶

Nach Abschluss der Lerneinheit können die Lerner*innen

- Sprachkontaktphänomene in einfachen Dialogen russischsprachiger Sprecher*innen in Deutschland identifizieren (der Fokus liegt dabei auf rezeptiven Fertigkeiten);
- Bedeutung der Sprachkontaktphänomene aus ihrer Struktur heraus (z.B. deutscher Wortstamm und russisches Suffix) erschließen;
- Transkulturalität und Mehrsprachigkeit der Sprecher*innen mit der eigenen Sprachbiographie vergleichen.

Das erstellte Lernmaterial berücksichtigt die oben genannten Kriterien. Es wurden Sprachkontaktphänomene primär aus dem studentischen Alltag ausgewählt, um einen Realitätsbezug zur Lerngruppe zu gewährleisten. Dabei wurden verschiedene thematische Felder (z.B. Einkaufen, Studium, Familie) abgedeckt. Die ausgewählten Materialien enthielten grammatische Phänomene und sprachliche Mittel, die für die Niveaustufe B1.1 curricular vorgegeben sind (z.B. präfigierte Verben der Fortbewegung, Imperativ, Konjunktiv mit *бы*; studienbezogener Wortschatz, z.B. *Vorlesung, Fakultät, BAföG*). Außerdem kamen abwechslungsreiche und multimediale

⁶ Es wurde der folgende Prompt verwendet: *Wie können Lernziele zum transkulturellen Lernen mithilfe von russisch-deutschen Sprachkontaktphänomenen wie Code-Switching für den Russischunterricht auf dem Niveau B1 formuliert werden?* Weiteres Prompting zum Kontext und zur Lerngruppe kann je nach Lernszenario notwendig sein.

Textsorten (z.B. *Reel*, Zusammenfassung, Video-Kommentar) zum Einsatz. Verschiedene Arten von Code-Switching-Phänomenen (inter- vs. intrasentential) wurden behandelt.

Das Lernmaterial besteht insgesamt aus sechs Aufgaben (Рабочий лист im Anhang). In der einleitenden **Aufgabe 1** erhielten die Lerner*innen als Input drei Hashtags (#russakiwgermanii, #russlanddeutsche, #мамасына) und sollten nur anhand dieser Hashtags antizipieren, worum es im folgenden *Reel* geht. Es wurde erwartet, dass die Lerner*innen durch die Analyse von Hashtags und mithilfe ihres Hintergrundwissens auf das Thema „Russlanddeutsche / Russisch in Deutschland“ kommen und ihre Ideen mündlich äußern (Satzanfänge werden als Unterstützung angeboten), z.B. *Я думаю, речь пойдёт о разговоре мамы с сыном в Германии.* (dt. *Ich denke, es wird um ein Gespräch zwischen Mutter und Sohn in Deutschland gehen.*).

In der anschließenden **Aufgabe 2** sahen sich die Lerner*innen das *Reel* „POV: Mütter wollen nur kurz einkaufen!“ vom Influencer Rimos (2024) auf Instagram an.⁷ Während des Ansehens sollten die Lerner*innen versuchen zu verstehen, was im *Reel* thematisiert wird. *Reels* eignen sich durch die Kombination von Sprache, Ton und Bild besonders gut für Aufgaben, die globales Hör-Sehverstehen zum Ziel haben. Als lexikalische Entlastung wurde der Begriff *Mix Markt* als „Supermarktkette mit osteuropäischen Lebensmitteln“ erläutert, da dieser den Lerner*innen möglicherweise nicht bekannt war.

Als Nächstes beschäftigten sich die Lerner*innen in **Aufgabe 3** mit dem Text des *Reels*. Der Text wurde von zwei Freiwilligen vorgelesen. Die Lerner*innen sollten sich dabei notieren, an welchen Stellen der Sprachwechsel stattfand. Dadurch wurde die Fähigkeit gefördert, verschiedene Arten von Sprachwechsel bewusst wahrzunehmen. Nach dem Vorlesen wurde der Text von einer anderen Lernenden mittels einer kurzen Beschreibung der Hauptcharaktere (Mutter und Sohn) auf Russisch mündlich zusammengefasst. Die Notizen der Lerner*innen zum Sprachwechsel wurden zunächst zu zweit, dann im Plenum besprochen. Zusätzlich bot die Frage, ob die Lerner*innen ähnliche Dialoge in ihren Familien, Freundeskreisen oder an der Universität gehört haben, Anlass zur Diskussion und Reflexion über die eigene Sprachumgebung sowie Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in Deutschland. Die Diskussion fand auf Deutsch statt, da die Kenntnisse des Russischen auf der Niveaustufe B1.1 für eine Diskussion dieser Art in der Zielsprache Russisch noch nicht ausreichen. Um einen anderen Typ von Sprachwechsel zu analysieren, wurde die anschließende Aufgabe 4 eingeleitet.

In **Aufgabe 4** sahen sich die Lerner*innen das Musikvideo „Kasachstan“ (Jaschka, 2023) an. Sie sollten versuchen, die Hauptpunkte zu verstehen, wovon das Lied handelt, und diese schriftlich festhalten. Entsprechend den Erwartungen der Lehrperson wurden folgende Hauptpunkte genannt: *иммиграция* / Immigration, *жизнь в Германии и в Казахстане* / Leben in Deutschland und in Kasachstan, *обычаи* / Bräuche, *традиции* / Traditionen, *национальная кухня* / nationale Küche, *переезд в другую страну* / Umzug in ein anderes Land, *скука по родине* / Heimweh.

Nach dem Hören sollten die Lerner*innen in **Aufgabe 5** den Liedtext lesen, ihn mit dem vorherigen *Reel* vergleichen sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Texte in Bezug auf

⁷ Das *Reel* ist ohne Anmeldung auf Instagram verfügbar und wurde für den Unterrichtszweck über einen Beamer projiziert.

den Sprachwechsel zu zweit besprechen. Hierbei wurde erwartet, dass den Lerner*innen verschiedene Arten von Code-Switching (inter- vs. intrasentential) auffallen (Müller, 2017).

Der Text wurde lexikalisch vorentlastet, vor allem hinsichtlich idiomatischer Wendungen wie *Сколько лет, сколько зим!* / Lange nicht gesehen! und *на всё наплевать* / auf alles pfeifen. Zusätzlich wurden Kommentare zum Musikvideo auf YouTube zusammen mit den Lerner*innen gelesen und analysiert. Die Kommentare bieten zum einen weitere Beispiele eines gemischten Sprachgebrauchs (neben Deutsch und Russisch auch Englisch und Kasachisch) und enthalten visuelle Symbole (Emojis), die das Verständnis erleichtern. Zum anderen wurde dadurch die Textsorte Kommentar, die im Folgekurs behandelt wird, zumindest rezeptiv eingeführt.

In **Aufgabe 6** wurden den Lerner*innen weitere Beispiele für russisch-deutsche Sprachkontaktphänomene (diesmal aus der Arbeit von Goldbach, 2005) angeboten. Sie sollten zu zweit eine Tabelle ausfüllen, in der sie in russischen Beispielsätzen Sprachkontaktphänomene identifizieren und sie ins Standardrussische sowie ins Deutsche übertragen. Dadurch wurde ein Bewusstsein für Unterschiede zwischen dem in Deutschland gesprochenen Russisch und der russischen Standardsprache gefördert. Die Ergebnisse und mögliche Gründe für den jeweiligen Sprachwechsel wurden anschließend im Plenum diskutiert. Besonders interessant war für die Lerner*innen, dass es sich um authentische Beispiele handelte.

Am Semesterende wurde eine schriftliche Evaluation des Moduls durchgeführt, in der die Lerner*innen unter anderem ihre Rückmeldungen zum hier beschriebenen Lernmaterial hinterließen:

- „Die Einblicke in die deutsch-russische Community haben mir besonders gefallen und haben mir die Lebensrealität von russisch [sic] sprechenden Menschen in Deutschland nähergebracht. Ich habe durch den praxisnahen Unterricht große Motivation, weiterzulernen.“
- „Der Teil über Russisch außerhalb Russlands hat mir sehr gut gefallen! Hat sich auf jeden Fall zeitgemäß angefühlt.“
- „[...] Insbesondere die Vermittlung kultureller Inhalte empfinde ich als äußerst spannend.“

Neben den schriftlichen Rückmeldungen gaben die Lerner*innen unmittelbar nach dem Unterricht mündlich an, dass sie dieses Thema sehr spannend und relevant fanden und sich noch mehr Lernszenarien, die auf Mehrsprachigkeit und Transkulturalität fokussieren, wünschen würden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Lernmaterial zur Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz auf großes Interesse seitens der Lerner*innen gestoßen ist und sie zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema Transkulturalität im Russischunterricht motiviert hat.

4. Fazit

Dieser Beitrag zeigte eine Möglichkeit, wie Transkulturalität in den universitären Russischunterricht integriert und die transkulturelle kommunikative Kompetenz der Lerner*innen gefördert werden kann. Transkulturalität muss fester Bestandteil des zeitgemäßen Fremdsprachenunter-

richts werden, um der „wachsende[n] Heterogenität kultureller Sphären“ (Decke-Cornill & Küster, 2015, 226) Rechnung zu tragen und die Lerner*innen auf sprachliche und kulturelle Anforderungen unserer Zeit vorzubereiten, auch wenn dies ein grundlegendes Umdenken und eine Neuorientierung seitens der Lehrer*innen verlangt. Das vorgestellte Material bietet dafür eine konkrete Grundlage und kann als erste kleine Ideensammlung dienen, die für andere Kontexte und Lerngruppen weiterentwickelt werden kann.

Es sollte kritisch eingeräumt werden, dass das Potenzial einzelner Aufgaben möglicherweise nicht vollständig ausgeschöpft ist, da hierfür nur vier Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) eingeplant waren. Bei höheren zeitlichen Kapazitäten kann diese Materialsammlung erweitert bzw. können die einzelnen Aufgaben vertieft werden. Eine denkbare didaktische Erweiterung wäre die Erstellung von Mediationsaufgaben, z.B. Mediation eines Gesprächs zwischen zwei russisch-deutschen bilingualen Sprechern für einen deutschen oder russischen monolingualen Sprecher, um nicht nur die rezeptiven, sondern auch die produktiven Fertigkeiten zu fördern. Für höhere Niveaustufen (ab B2) eignen sich außerdem Aufgaben, die Registerunterschiede stärker bewusst machen, z.B. die Übertragung nicht nur in die Standardsprache (wie in Aufgabe 6), sondern in verschiedene Register (formell, informell, umgangssprachlich) der Standardsprache. Es muss jedenfalls thematisiert werden, dass solche gemischten Äußerungen meist umgangssprachlich sind. Ansonsten besteht die „Gefahr“, dass Lerner*innen gemischte Vokabeln mitlernen und sie in unpassenden Registern, z.B. in einem formellen Gespräch, einsetzen.

Wie oben bereits angesprochen, ist die Zusammenstellung und Didaktisierung des Materials zum Thema Transkulturalität mit einem hohen Aufwand verbunden, denn die Aufgaben mit Sprachkontaktphänomenen müssen den curricularen Vorgaben entsprechen, u.a. thematisch passen, und dürfen das Zielniveau der Lerngruppe nicht bzw. nur minimal übersteigen. Für zukünftige Arbeiten wäre es wünschenswert, eine thematische und niveauspezifische Sammlung solcher Aufgaben zu erstellen.

Für den fachlichen Austausch sowie für ihre wertvollen Anregungen und Hinweise spreche ich meiner Kollegin Frau Dr. Eva-Maria Hennig-Klein meinen herzlichen Dank aus.

Literatur

- Anstatt, T. (2009). Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy* (111–131). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anstatt, T. (2011). Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (101–128). Narr Francke Attempto.
- Anton, D. (2017). *Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht. Eine didaktische Analyse einschlägiger Lehrbücher*. Universitätsverlag Winter.
- Anton, D. (2019). Mehrkulturalität in Lehrmaterialien. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (242–245). Narr Francke Attempto.
- Antor, H. (2006). Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre. In H. Antor (Hrsg.), *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis* (25–39). Universitätsverlag Winter.
- Bacher, S. (2025). TikTok in the Russian language classroom. A best practice example for A2+/B1 level. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 1, 17–26. <https://doi.org/10.48789/2025.1.2>

- Berend, N. (2014). Im Spannungsfeld zwischen Herkunftssprache, Dialekt und Standardsprache: Migration und Re-migration am Beispiel russlanddeutscher und russischsprachiger Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, 3, 218–237. <http://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2014.03.04>
- Birzer, S. & Steinbach, A. (2025). Rollenbilder und Identität. Eine Unterrichtssequenz mit drei Songs von Manizha. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 1, 66–96. <https://doi.org/10.48789/2025.1.5>
- Blell, G. & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 77–96. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2295/> (17.01.2025)
- Blell, G. & Beck, A. (2024). FSU als Kultur(en)raum: Kulturelles Lernen aktuell. In G. Blell, A. Kuhrs Woltin & J. Oldendörp (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik kurzgefasst* (126–129). Westermann Bildungsmedien Verlag.
- Böhmer, J. & Dornicheva, D. (2025). TikTok, Instagram und YouTube im Russischunterricht. Mit sozialen Medien interkulturelle Kompetenz entwickeln. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 1, 27–44. <https://doi.org/10.48789/2025.1.3>
- Brehmer, B. (2007). Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (163–185). Attempto Verlag.
- Brehmer, B. (2021). Maintenance of Russian as a heritage language in Germany: A longitudinal approach. *Russian Journal of Linguistics*, 25(4), 855–885. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-4-855-885> (17.01.2025)
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Language Policy Division. <https://rm.coe.int/168069d29b> (09.05.2025)
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung* (3. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Delanoy, W. (2014). *Transkulturalität* als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (19–35). Peter Lang.
- Dück, K. (2020). Russisch. In R. Beyer & A. Plewnia (Hrsg.), *Handbuch der Sprachminderheiten in Deutschland* (303–349). Narr Francke Attempto.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Goethe-Institut, KMK, EDK und BMBWI (Hrsg.). Klett.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Goethe-Institut, KMK, EDK und BMBWI (Hrsg.). Klett.
- Freitag-Hild, B. (2019). Transkulturelles Lernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (3. Aufl.). (125–129). Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.
- Goldbach, A. (2005). *Deutsch-russischer Sprachkontakt. Deutsche Transferenzen und Code-switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin*. Peter Lang.
- Jaschka. (2023, 22. Dezember). *Jaschka & Adez – Kasachstan [OFFICIAL VIDEO]* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/StgB6warBJw?si=kCWV3yywIEbhwyZz> (09.05.2025)
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2019). Code-Switching. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (37–41). Narr Francke Attempto.
- Mehlhorn, G. (2014). Interkulturelle Kompetenz entwickeln. In A. Bergmann (Hg.), *Fachdidaktisch Russisch. Eine Einführung* (214–227). Narr Francke Attempto.
- Meng, K. & Protassova, E. (2005). „Aussiedlerisch“. Deutsch-russische Sprachmischungen im Verständnis ihrer Sprecher. In V. Hinnenkamp & K. Meng (Hrsg.), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis* (229–266). Gunter Narr.
- Müller, N. (2017). *Code-Switching*. Narr Francke Attempto.
- OpenAI (2023). *ChatGPT* (Version 4o). [Großes Sprachmodell]. <http://chat.openai.com/chat> (17.01.2025)
- Plikat, J. (2019). Transkulturalität und transkulturelles Lernen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (216–220). Narr Francke Attempto.

- Reimann, D. (2016). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen* (15–33). Peter Lang.
- Rethage, W. (2012). *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland. Kontaktlinguistische und soziolinguistische Aspekte*. Specimina Philologiae Slavicae (Band 165). Verlag Otto Sagner.
- Rimos [@ri_mos_]. (2024, 30. Oktober). *POV: Mütter wollen nur kurz einkaufen!* [Video]. Instagram. https://www.instagram.com/reel/DBvoqJFsY_z/?locale=en_AE%2B2 (17.01.2025)
- Stadler, W. (2022). Mono-/multi-/pluri-/inter-/trans- in Council of Europe language policy documents: A synopsis. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 2(2), 102–104. <https://doi.org/10.48789/2022.2.8>
- Volkman, L. (2014). Die Abkehr vom Differenzdenken: Transkulturelles Lernen und *global education*. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (37–51). Peter Lang.
- Warditz, V. (2019). Russisch als Migrationssprache in Deutschland: Zur Typologie des Mikrosprachwandels (Eine systemlinguistische Studie). In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (283–301). Frank & Timme.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz an der Universität* (39–66). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413753.39>
- Zybatow, G. (2019). Auslandsvarietäten des Russischen. In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Hrsg.), *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (261–281). Frank & Timme.

Рабочий лист

Задание 1: Сейчас Вы увидите рилс в Инстаграме. Для начала посмотрите на 3 хештега и предположите, о чём пойдёт речь:

#russakiwgermanii #russlanddeutsche #мамасына

Я думаю, речь пойдёт о ...

Возможно, в рилсе покажут ...

Задание 2: Посмотрите рилс и постарайтесь понять, о чём идёт речь.

Mix Markt: Supermarktkette mit osteuropäischen Lebensmitteln

Задание 3: Прочитайте текст и отметьте, где происходит смена языка (Sprachwechsel). Перескажите текст своими словами и опишите главных героев рилса. Слышали ли Вы похожие диалоги в Вашей семье, кругу друзей или университете?

POV: Mütter wollen nur kurz einkaufen!

- Сына, давай мы быстро в Микс-Макс поедом! *Ich brauche noch Schmand.*

- Ма, das heißt Mix Markt. Давай, aber schnell!

- Ой, сына, я всегда schnell айнкауфоваю!

- Маm, wo bist du?!

- Да сына, там мясо ещё в ангеботе было und ich habe Olga getroffen. *Wir haben nur ganz kurz gequatscht.*

- Да, конечно, kurz... So, nach Hause!

- *Wir sind schon hier.* Давай в Aldi заедем, mir ist eingefallen, wir haben kein' Honig zuhause.

... [etwas später]

- Na endlich!

- Endlich... *Da sind alle Kassen voll,* чё людям дома не сидится, а? (в телефон) Да, аллэ? Окей, щас заедем!

- Oh Mann! Wohin noch?

- Папа сказал за пивом заехать.

- Oh ne, Mann!

... [etwas später]

- Ой, сына-сына, давай быстро домой, мне в туалет надо и деньги закончились!

- Ма, ich hoffe, du hast Schmand für Pelmeni gekauft ...

- Эээ, тьфу ты блядь, забыла!

Задание 4: Посмотрите видео „Kasachstan“. О чём идёт речь в песне? Опишите кратко.

Задание 5: Прочитайте текст песни и сравните его с текстом предыдущего рилса. Чем они похожи и чем отличаются? Обсудите с Вашим партнёром.

Сколько лет, сколько зим,

Моя жизнь как цунами.

В гараже мы сидим,

О хорошей жизни мечтали.

Jahre, die vergehen,

*Heimat nie gesehen.
Hoff', die Zeit bleibt stehen,
Doch die Zeit vergeht.
Wenn ich an dich denk', will ich einfach weg!
Я люблю тебя, родина моя!*

*В городе туман,
В тёмном городе туман.
Наливай сто грамм,
Я сегодня буду в хлам.*

*Родина моя, я скучаю по тебе!
Мысли в голове, только о тебе.
В городе туман,
В тёмном городе туман.
Наливай сто грамм,
Я сегодня буду в хлам.
Родина моя, я скучаю по тебе!*

*У нас тут шансон играет.
Андрюха, наливай бокал!
Родился я в Казахстане,
Салам алейкум пацанам!
У нас опять шансон играет,
Яшка, наливай бокал!
Мы родились в Казахстане,
Салам алейкум пацанам!*

*Vor 21 Jahren kam ich nach Deutschland,
Jedem Menschen ist hier klar,
Dass man da noch kein Deutsch kann.
Мне было 8 лет и на всё наплевать,
13 лет прошло, пытаюсь песню написать.*

*Jetzt bin ich Anfang 30 und langsam zeigt sich,
Dass die Entfernung zwischen Familien lang und weit ist.
И я не знаю теперь, где я бы лучше был,
В Германии живу, а в Казахстане раньше жил.*

*Скучаю по тебе, моя родина,
Не был столько лет, ты зовёшь меня.
Я скучаю, я скучаю по тебе.*

*У нас тут шансон играет.
Андрюха, наливай бокал!
Родился я в Казахстане,
Салам алейкум пацанам!
У нас опять шансон играет,
Яшка, наливай бокал!
Мы родились в Казахстане,
Салам алейкум пацанам!*

Сколько лет, сколько зим! – Lange nicht gesehen!
 Мечтать – träumen
 Туман – Nebel
 Наливать – einschenken
 На всё наплевать – auf alles pfeifen

Задание 6: Найдите в предложениях слова из русского языка в Германии и замените их словами из стандартного русского языка.

Русский язык в Германии	Стандартный русский язык	Немецкий язык
- Мне надо писать этот берихт. Быстро, быстро, быстро!		
- А сколько страниц?		
- Ну, там, вроде десять, пятнадцать основного текста. Ну там еще много всяких ... как называется ... анханг.		
(У нас щас) профессор, который нас ... ну, главный по нашему фаху.		
Я только имматрикулировалась, но никакие лекции не посетила.		
Ты в мензу пойдешь?		
Посмотри в твоих шайнах.		
Она за три года закончила наш факультет. Но, у нее был бафёг, у нее были родители ...		
- Ты русская или латышка?		
- Я немка, я немка, у меня аусвайс есть.		
Ну давайте, давайте, первой на бирхен договоримся, а потом ...		
Ну, да, ну прикинь. Я должна записывать, кто что сказал, еще посмотреть, сколько там зих мельден.		
Она сейчас у омы и опы в Оснабрюкке.		
Завтра мы поедем в Икею, чтобы купить виккельтиш.		
У некоторых людей есть такой бедюрфнис, после еды есть сладкое – количество сахара в крови наверно понижается. Ну ... это ... мне нужен медицинишер бегрюндунг.		
- Настоящая, значит, семейная машина?		
- Ну, это, она ... у нее очень большой кофферраум.		
Я хочу кранк сделаться.		
Ну вот, я была дабай.		

Quelle: Goldbach, A. (2005). *Deutsch-russischer Sprachkontakt. Deutsche Transferenzen und Code-switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin*. Peter Lang.

Katrin Bente Karl, Universität Bern, Schweiz

Cristiana Lucchetti, Universität Zürich, Schweiz

Der herkunftssprachliche Unterricht des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen in Bern und Zürich

Eine soziolinguistische Pilotstudie

Migration from the former Yugoslavia to Switzerland is highly complex in historical, geographical and linguistic terms. This article analyses courses for heritage speakers (*Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur = HSK-Unterricht*) of Bosnian, Croatian and Serbian in Switzerland. The aim of this study is twofold. First, to present the current state of heritage language classes in the cantons of Bern and Zurich. Second, to survey the speakers' attitudes toward them. A sociolinguistic questionnaire with 62 participants mainly from Bern and Zurich provides data on awareness and perceived use of HSK classes. The results indicate that most respondents are unaware that the program exists, and fewer yet have ever participated. The study identifies inadequate advertising as a primary reason for the low level of participation, followed by the program's poor availability at the local level.

Keywords: heritage language, teaching, Bosnian-Croatian-Serbian, Switzerland, language attitude

Die Schweiz weist eine lange Migrationsgeschichte mit dem ehemaligen Jugoslawien auf, die sich durch verschiedene Migrationswellen, Herkunftsregionen und Herkunftssprachen auszeichnet. Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) für Herkunftssprecher*innen von Bosnisch, Kroatisch und Serbisch in der Schweiz. Ziel der Untersuchung ist es, den aktuellen Stand des HSK-Unterrichts in den Kantonen Bern und Zürich darzustellen und die Wahrnehmung dieses Angebots durch die Sprecher*innen der Sprachen zu erheben. Eine soziolinguistische Fragebogenstudie mit 62 Teilnehmenden aus der Schweiz liefert Daten zu Bekanntheit, Teilnahmegründen und der Einschätzung des Nutzens des HSK-Unterrichts. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Befragten das HSK-Angebot nicht kennen und noch weniger den Unterricht besucht haben. Gründe für die geringe Teilnahme liegen vor allem in der unzureichenden Bekanntmachung und dem örtlich eingeschränkten Angebot.

Schlüsselwörter: herkunftssprachlicher Unterricht, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Schweiz, soziolinguistische Studie, Sprecher*inneneinstellungen



1. Einleitung

Die Schweiz verbindet mit dem ehemals jugoslawischen Raum eine lange Migrationsgeschichte. Einige historische (vgl. Boškowska, 2000; Poldervaart & Kallaba, 2005; Gross, 2006; von Aarburg & Gretler, 2008; Bürgisser, 2017) und linguistische Studien (mit soziolinguistischer und kontaktlinguistischer Ausrichtung wie z.B. Mayer, 2024; Jashari, 2024; Lemmenmeier-Batinić et al., 2023 bzw. Schader, 2006, 2009 & 2011) liegen vor. Zugleich ist ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Angebote zur Förderung der jeweiligen Herkunftssprachen und ihrer Wahrnehmung durch die entsprechenden Gruppen selbst zu konstatieren (s. hierzu Mayer, 2024, 378). Dabei ist die Auseinandersetzung mit dieser Thematik äußerst relevant, wenn man bedenkt, dass Migration aus dem ehemaligen Jugoslawien ein demographisch prägendes Phänomen in der Schweizer Gesellschaft ist (vgl. BFS 2024). Die aktuelle Situation lässt sich als ein Nebeneinander von unterschiedlichen Sprecher*innengenerationen beschreiben, die von der sog. ersten Generation bis hin zur dritten Generation (und somit Herkunftssprecher*innen, s.u.) reichen. Gerade für die letztgenannte Gruppe stellt sich die Frage nach Möglichkeiten der Förderung der Herkunftssprache(n) in der Schweiz und damit auch deren langfristiger Erhalt. Der vorliegende Artikel setzt sich zum Ziel, an eben diesem Punkt anzusetzen und erste Einblicke in die Thematik des in der Schweiz sog. Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (im Folgenden HSK)¹ für Personen mit Migrationshintergrund aus dem Raum des ehemaligen Jugoslawiens und den Herkunftssprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch² (im Folgenden BKS) zu geben.³ Dafür soll nach einem knappen Überblick über einige allgemeine Hintergründe ein kurzer Abriss des HSK-Unterrichts und das aktuelle Angebot für diese Sprachen in den Kantonen Bern und Zürich erfolgen. Für die Einblicke in die Selbsteinschätzung der Sprecher*innen sollen anschließend die Ergebnisse einer soziolinguistischen Fragebogenstudie genutzt werden, die mehrere Fragen zum HSK-Unterricht enthält. Die Antworten von 62 in der Schweiz lebenden Personen mit BKS als Herkunftssprachen dienen hier als Grundlage, um die folgenden konkreten Forschungsfragen zu behandeln:

1. Ist der HSK-Unterricht als Förderangebot für den Erhalt der Herkunftssprache in der Schweiz innerhalb der Gruppe von Personen mit BKS als Herkunftssprachen bekannt?
2. Was sind die Gründe für bzw. gegen einen Besuch des Unterrichts?
3. Wie wird der Nutzen des Besuchs eingeschätzt?

Der Darstellung der Fragebogenstudie und der Proband*innen schließen sich die Ergebnisse, gliedert nach den hier ausgewerteten Fragen, an. Aus der Synthese aller Ergebnisse möchten wir deren mögliche Relevanz für eine zukünftige Ausrichtung eines Förderangebots, also für den

¹ Bezeichnung, Organisation und Ausrichtung variieren jeweils länderspezifisch. Unser Fokus liegt ausschließlich auf der Situation in der Schweiz.

² Montenegrinisch gehört als vierte Standardsprache ebenfalls zu den Nachfolgesprachen der ehemals als Serbokroatisch bezeichneten Sprache, womit die mittlerweile verbreitete Abkürzung BKMS lautet. Da an der hier zu Grunde liegenden empirischen Befragung allerdings keine Personen teilgenommen haben, die ihre Sprache als Montenegrinisch bezeichnet haben, verwenden wir für den Verweis auf unsere Daten die Abkürzung BKS, BKMS wird verwendet, wenn auf alle vier Sprachen verwiesen werden soll.

³ Slowenisch, Mazedonisch und Albanisch sind als Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens (und mit ähnlicher Migrationsgeschichte) ebenfalls als Herkunftssprachen in der Schweiz vertreten, werden in dieser Studie aus Platzgründen jedoch nicht berücksichtigt.

HSK-Unterricht, ableiten. Die Zusammenfassung, ein Blick auf die Limitationen der Studie sowie auf mögliche Folgestudien schließen den Artikel ab.

2. Allgemeine Hintergründe: Glottonyme und Herausforderungen für den Sprach-erhalt

Wo in diesem Artikel die Rede von Personen mit Migrationshintergrund aus dem Raum des ehemaligen Jugoslawiens mit den Herkunftssprachen BKS ist, sollen diese keineswegs als eine homogene Gruppe (im Sinne einer Migrationsgruppe in der Schweiz) verstanden werden, sondern auf der Grundlage des historisch gemeinsamen geographischen Herkunftsraums und nahem Verwandtschaftsgrad der Sprachen gemeinsam betrachtet werden. Weitere Ähnlichkeiten weisen sie in ihrer Migrationsgeschichte auf, die eine bis in die 1960er Jahre zurückgehende Arbeitsmigration aus Jugoslawien (zwei Wellen), gefolgt von kriegsbedingter Auswanderung und Familiennachzug besonders Anfang der 90er Jahre (Iseni et al., 2014, 25ff.) umfasst. Dadurch kommt es zur bereits benannten ähnlichen Zusammensetzung von Sprecher*innengenerationen, die unterteilt werden können in Sprecher*innen der 1. Generation,⁴ der 1.5. Generation,⁵ der 2. und mittlerweile auch der 3. Generation (als jeweilige Kinder der ersten beiden), die häufig (und so auch hier) als Herkunftssprecher*innen⁶ bezeichnet werden (vgl. u.a. Remennick, 2003; Brehmer & Mehlhorn, 2018; Karl, 2022). Besonders für die Gruppe der Herkunftssprecher*innen stellt sich eine besondere Relevanz der Förderung ihrer Herkunftssprachen dar.⁷ Unterschiede innerhalb der Gruppe sind dabei hinsichtlich divergierender Migrationsbiographien (z.B. Arbeitsmigration vs. Flucht), verwendeter Sprachen, Nationalitäten und ethnischer sowie konfessioneller Zugehörigkeit zu konstatieren (vgl. hierzu etwa Burri Sharani et al., 2010; Iseni et al., 2014; Müller-Suleymanova, 2023 und insbesondere Mayer, 2024, wo ebenfalls ein vergleichender Blick auf BKS-Sprecher*innen eingenommen wird). Von Relevanz ist dabei die Frage nach der „(Un-)Einheitlichkeit des BKMS und [der] (Un-)Selbständigkeit der vier Standardsprachen“ (Mayer, 2024, 375). Diese Frage wird kontrovers diskutiert und umfasst mehrere Ebenen. Was die historisch-politische Ebene betrifft, besitzen Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch und Serbisch, die aus dem im ehemaligen Jugoslawien als Amtssprache deklarierten Serbokroatisch hervorgegangen sind, in den Nachfolgestaaten den rechtlichen Status von Amtssprachen. Aus wissenschaftlich linguistischer Perspektive sei hingegen aufgrund der hohen Übereinstimmung dieser Amtssprachen auf Ebene der Lexik und Morphosyntax „ihr Status als eigenständige Sprachen umstritten“ (ebd.). Aus dieser Perspektive handelt es sich um eine plurizentrische Sprache mit unterschiedlichen Standardvarietäten (vgl. hierfür bereits Stewart, 1968; Kordić, 2008, für einen Überblick zur Debatte insgesamt Bunčić, 2021), auf die zudem mit wechselnden Glottonymen verwiesen wird. Hier sind u.a. zu nennen: Serbokroatisch, Kroatoserbisch, eine der Sprachen

⁴ Im Herkunftsland geboren, aufgewachsen und Schulbildung durchlaufen, Mindestalter bei Migration 18 Jahre.

⁵ Nach Remennick (2003): Im Herkunftsland geboren, Beginn der Schulausbildung im Herkunftsland mit Fortsetzung in der Schweiz, Altersspanne (orientiert an Schulpflichtigkeit): mind. 7, max. 16.

⁶ Entweder geboren im Herkunftsland und vor Schuleintritt migriert oder geboren außerhalb des Herkunftslandes, jeweils komplette Schulbildung außerhalb des Herkunftslandes.

⁷ In der Schweiz gelten die hier zusammengefassten Sprachen als Nicht-Landessprachen (s. BFS 2024), die zudem zu den am häufigsten gesprochenen Herkunftssprachen zählen (s. BFS, 2024).

stellvertretend (meist Serbisch oder Kroatisch), Bosnisch-Kroatisch-Serbisch oder auch die „ingroup“-Bezeichnung *naš jezik* und *naški* („unsere Sprache“), die in den Regionen und besonders in der Diaspora Verwendung findet (vgl. Šipka, 2003, 272; Romić, 2025, 53f.). Mit Bezug auf die Thematik des HSK-Unterrichts stellt sich die Frage, welche Glottonyme für die Bezeichnung der unterrichteten Sprache(n) verwendet werden und welche Folgen dies hinsichtlich der Wahrnehmung und eines möglichen Besuchs des Unterrichts in der Gruppe der Sprecher*innen selbst hat.

3. Der HSK-Unterricht in der Schweiz

Der HSK-Unterricht ist ein öffentliches Instrument für die Förderung und den Erhalt von Herkunftssprachen in der Schweiz. Seine Geschichte geht Hand in Hand mit der Schweizer Einwanderungsgeschichte. Die ersten herkunftssprachlichen Kurse wurden auf Initiative italienischer politischer Flüchtlinge in den 1930er Jahren im Kanton Zürich ins Leben gerufen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2023) und gewannen über die Jahrzehnte zunehmende Anerkennung im Schweizer Schulsystem. Am Beispiel des Italienischen folgten in den 1970er Jahren die ersten herkunftssprachlichen Kurse des Spanischen, spätestens in den 1980er Jahren kamen auch die Sprachen Jugoslawiens sowie Türkisch, Griechisch und Portugiesisch hinzu (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2013). In der Schweiz ist die Förderung der Herkunftssprachen also in erster Linie das Ergebnis mehrerer Graswurzelbewegungen, die nach und nach von den Schweizer Institutionen anerkannt wurden, sodass beispielsweise die Note des HSK-Unterrichts ins Schulzeugnis eingetragen werden darf und in einem offiziellen Attest das erreichte Sprachniveau festgelegt wird. Neben Bosnisch, Kroatisch und Serbisch wird der HSK für zahlreiche andere Sprachen angeboten, darunter weitere slawische Sprachen, Türkisch, Arabisch, Griechisch und andere Sprachen Europas, Afrikas und Asiens. Eine schweizweite gesetzliche Grundlage für den HSK-Unterricht gibt die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) vor. Mit einem Schreiben von 2012 hält die EDK einige Maßnahmen fest, anhand derer der HSK-Unterricht logistisch unterstützt und die Relevanz von Herkunftssprachen auch in der Regelschule gestärkt werden soll (EDK, 2012). Die Implementierung dieser zentralen Maßnahmen liegt in der Verantwortung jedes einzelnen der 26 Schweizer Kantone. Dementsprechend wird der HSK-Unterricht nicht in allen Kantonen für dieselben Sprachen angeboten. Die Kantone Bern und Zürich, auf die sich der vorliegende Artikel fokussiert, bieten die größte Auswahl an Sprachen schweizweit: Es sind respektive ca. 26 bzw. 32. Die deutschsprachigen Kantone orientieren sich in Sachen HSK sowie allgemein im schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit am sogenannten Lehrplan 21, welcher nach einer mehrjährigen Überarbeitung 2014 von der deutschsprachigen EDK den Kantonen zur Einführung vorgelegt wurde, jedoch keine konkreten didaktischen Vorschläge macht, welche sich im Rahmen des HSK-Unterrichts umsetzen ließen. Im Geiste der Harmonisierung der kantonalen Lehrpläne wurde 2011 vom Kanton Zürich auch für den HSK-Unterricht ein Rahmenlehrplan erstellt, welcher mittlerweile für die deutschsprachigen Kantone zu einem Vorbild wurde (vgl. Öndül & Sträuli, 2011; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2023). Der HSK-Rahmenlehrplan verdeutlicht einige Kernprinzipien des Unterrichts, unter anderem die politische und konfessionelle Neutralität (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2023, 10). Dieser Punkt ist besonders relevant, da er zwar explizit thematisiert wird, die Umsetzung davon allerdings (vgl. Interview in Lucchetti, 2024) nicht

immer problemlos erfolgt, zumal Trägerschaften wie Botschaften bzw. Konsulate und Kulturvereine die Stärkung der nationalen Identität als Mission haben könnten. Ob die Umsetzung des HSK-Unterrichts als erfolgreich wahrgenommen wird, ist aufgrund der aktuell lückenhaften Datenlage äußerst schwer zu rekonstruieren. Laut dem Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer hatte im Jahr 2004 im Schulkreis Zürich-Limmattal ca. 73% von insgesamt 3500 Schülern eine andere Erstsprache als Deutsch (Bildung Schweiz, 2004, 37). Einen HSK-Kurs besuchten dabei nur 820, also weniger als ein Viertel aller Schüler, und das in einer Gegend der Stadt Zürich, in der Bosnisch, Kroatisch und Serbisch neben anderen Sprachen besonders häufig gesprochen werden, wie z.B. der mehrsprachige Bestand und die herkunftssprachlichen Veranstaltungen der Pestalozzi-Bibliothek in Zürich-Hardau zeigen. Zahlen dazu, wie viele Schüler*innen schweizweit oder in einzelnen Kantonen BKS als Herkunftssprache haben, fehlen bis dato. Im selben Bericht von 2004 betont der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, dass die Zusammenarbeit von HSK-Lehrkräften mit Lehrkräften an den Schulen, an denen ein HSK-Unterricht angeboten wird, nicht immer eng genug ist, um den HSK-Unterricht tatsächlich „als Bestandteil des Schulunterrichts“ (ebd.) werden zu lassen. Ferner wies eine Schulpräsidentin auf Herausforderungen bei der Administration und Organisation des HSK-Unterrichts hin und äußerte den Wunsch, dass „HSK-Lehrpersonen ... von den lokalen Behörden angestellt und entlohnt werden [...] außerdem müssten die HSK-Kurse [...] möglichst früh, also bereits im Kindergarten beginnen“ da „[i]n der Mehrsprachigkeit ein großes wirtschaftliches Potenzial“ liege, „welches bis jetzt von der Schweiz in Zeiten der Globalisierung viel zu wenig genutzt und gefördert wird“ (ebd.). In Übereinstimmung mit der Ausrichtung des vorliegenden Artikels wird folgend ein Überblick über Geschichte und Merkmale des HSK-Unterrichts für BKS in der Schweiz mit besonderem Fokus auf den Kantonen Bern und Zürich geboten.

3.1 Der HSK-Unterricht für BKS

Über HSK-Kurse zu Zeiten der SFR Jugoslawien sind nur wenige Informationen zugänglich (s. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2013). Wie Mayer (2024, 378) anmerkt, wurde an den Universitäten Zürich, Bern und Fribourg „während des Bestehens der SFR Jugoslawien [...] Serbokroatisch oder Serbisch/Kroatisch bzw. Kroatisch/Serbisch unterrichtet, in der Regel mit dem Schwerpunkt auf einer der beiden Varietäten“. Ein varietätenspezifischer Fokus ist heute maßgebend für den HSK-Unterricht. Im Kanton Zürich werden Bosnisch, Kroatisch und Serbisch als getrennte Sprachen von drei unterschiedlichen Trägerschaften angeboten. Im Fall von Bosnisch handelt es sich um eine private Trägerschaft, die *Bosanska dopunska škola* („Bosnische Ergänzungsschule“), die zugleich ein Elternverein ist. Im Fall von Kroatisch und Serbisch sind die jeweiligen Botschaften für den Unterricht verantwortlich. Im Kanton Bern findet kein Bosnisch-Unterricht statt, die Trägerschaften für Serbisch und Kroatisch sowie die jeweiligen Lehrkräfte sind dieselben wie im Kanton Zürich. In einigen Fällen sind dieselben Lehrkräfte für den HSK-Unterricht in BKS auch in weiteren Kantonen verantwortlich, womit ein erhöhter logistischer Aufwand für sie einhergeht. Logistische Schwierigkeiten bestehen allerdings auch für Schüler*innen und ihre Familien. Die HSK-Kurse finden meist nachmittags bis abends nur an ausgewählten Schulen im jeweiligen Kanton und somit nicht unbedingt an derselben Schule statt, die die jeweiligen Kinder in der Regel besuchen. Es ist denkbar, dass die geographische Distanz und die Fahrtzeit

zum HSK-Unterricht unter diesen Bedingungen einen negativen Einfluss auf die Motivation der Familien haben könnten, die Kinder für den Unterricht anzumelden. Ein weiterer bedeutsamer Punkt ist die Tatsache, dass die Kurse zwar „nicht gewinnorientiert“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2023), allerdings auch nicht kostenfrei sind. Aktuelle Informationen zu den Kosten des HSK-Unterrichts für BKS in den Kantonen Bern und Zürich sind schwer auffindbar, belaufen sich nach einer Internetrecherche auf den offiziellen Webseiten aller Schweizer Kantone in einem ungefähren Rahmen von 200 bis 400 CHF pro Schuljahr pro Schulkind. Interviewproband*innenn der Studie von Lucchetti zu den Herkunftssprachen Albanisch und BKMS in der Schweiz (Lucchetti, in Vorbereitung) gaben an, dass selbst relativ niedrige Kosten für einige Familien eine Hürde darstellen könnten.

4. Soziolinguistische Einblicke in die Wahrnehmung der Sprecher*innen des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen: Eine Fragebogenstudie

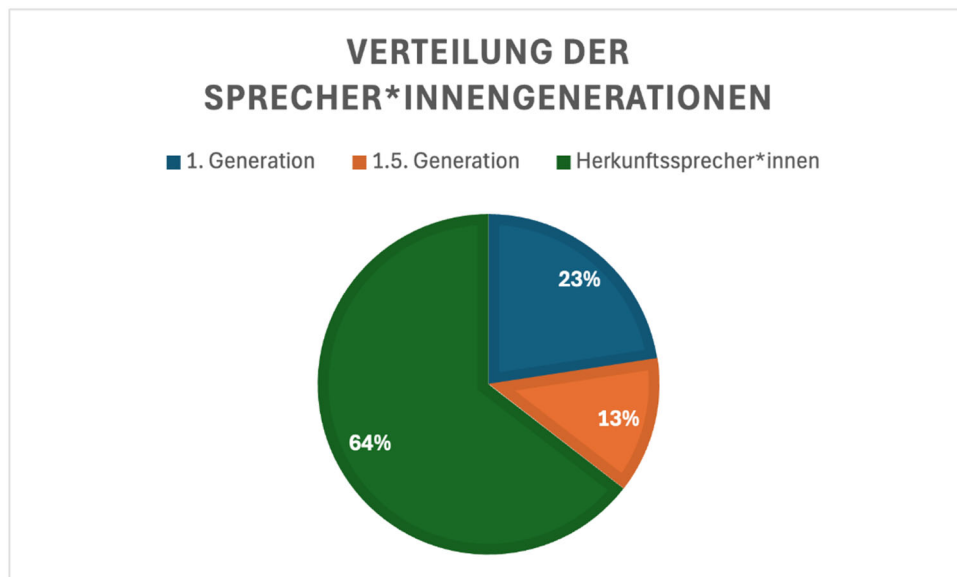
4.1 Allgemeiner Hintergrund

Für die Zwecke der hier formulierten Forschungsfragen wurde das Instrument der schriftlichen Befragung (in Form einer Selbsteinschätzung durch die Sprecher*innen des BKS) gewählt, für die insgesamt 10 thematisch ausgerichtete Fragen zum HSK-Unterricht formuliert wurden. Von ihnen stammen vier aus Lucchetti (2025), ergänzt um sechs weitere (s. Appendix 1). Diese Fragen wurden als eigener Abschnitt in einen größeren Fragebogen (bestehend aus insgesamt sechs Abschnitten und 119 Fragen, durchgeführt auf Deutsch, für eine genaue Beschreibung des Instruments s. Karl, 2025) integriert. Dieser ist als explorative Befragung von Personen mit Migrationshintergrund aus dem ehemals jugoslawischen Raum in die Schweiz mit dem Ziel konzipiert, einen umfassenden Überblick über ihre Sprachsituation zu gewinnen und als Grundlage für gezielte Nachfolgestudien zu dienen. Die aktuell noch laufende Befragung richtet sich dabei an alle Sprecher*innengenerationen und wird mit Hilfe der Befragungsplattform [soscisurvey.de](https://www.soscisurvey.de) durchgeführt. Für die Rekrutierung der Proband*innen wurde und wird primär das universitäre Netzwerk genutzt, insbesondere über Berner Studierende, die an einem Begleitseminar zu dieser Befragung teilnahmen und durch ihre Kontakte innerhalb von wenigen Wochen über 90 Personen motivieren konnten, an der Befragung teilzunehmen. Die Gesamtbefragung umfasste eine Dauer von 45 Minuten bis ca. 2 Stunden. Diese Länge wurde zu Beginn des Fragebogens dezidiert thematisiert und die Möglichkeit eingeräumt, die Befragung zwischendurch zu unterbrechen. Die Fragen zum HSK-Unterricht befanden sich ca. in der Hälfte der Befragung, ihre Beantwortung war dabei explizit als freiwilliger Zusatz gekennzeichnet. Von den Teilnehmer*innen taten dies 62 Personen – in Hinblick auf die Qualität der Antworten lässt sich daraus ableiten, dass für diejenigen, die freiwillig diese Fragen beantworteten, ein gewisses Interesse und Ernsthaftigkeit vorliegt.

Für die Zwecke dieses Artikels werden aus dem gesamten und momentan vorliegenden Datensatz die Fragen zum HSK-Unterricht (entsprechend von 62 Personen) sowie allgemeine demographische Angaben ausgewertet.

4.2 Proband*innen

Das Gesamtsample setzt sich aus 42 Frauen, 19 Männern und 1 Andere zusammen⁸ und verteilt sich wie in Graphik 1 dargestellt auf die Sprecher*innengenerationen:



Grafik 1: Verteilung der Sprecher*innengeneration

Die Herkunftssprecher*innen stellen damit den Großteil der Befragten, was zum oben geschilderten Bild der Gruppenzusammensetzung in der Schweiz passt. Bezüglich des Alters reicht die Spanne von 16 bis 68 Jahren, mit großen Unterschieden zwischen den Sprecher*innengenerationen: Die Herkunftssprecher*innen sind im Durchschnitt mit 28 Jahren die jüngsten, gefolgt von der 1.5. Generation (32 Jahre), die 1. Generation ist im Durchschnitt 49 Jahre alt (und damit zumeist in der Zeit des ehemaligen Jugoslawien). Die jüngste Generation hat überwiegend keine Kinder (80%), bei den beiden anderen ist dies hingegen mehrheitlich der Fall (93%). Der Großteil der Proband*innen lebt aktuell im Kanton Bern (64%) und Zürich (22%).⁹ Die Zusammensetzung des Samples ist durch die vorrangige Rekrutierung durch Berner Studierende zu erklären: Es sind überwiegend junge Menschen aus dem akademischen Umfeld, womit in keiner Weise von einem repräsentativen Sample gesprochen werden kann. Die Daten geben somit nur einen Einblick in diese spezielle Gruppe und sind nicht verallgemeinerbar.

Für die Thematik des HSK-Unterrichts sind die hier vertretenen Generationen von unterschiedlichem Interesse: Die Herkunftssprecher*innen (hier N = 40) können als Zielpublikum der Bemühung um Förderung der Herkunftssprachen besonders im Aufbau von schrift- und schulsprachlichen Kompetenzen gelten. In Anbetracht ihres durchschnittlichen Alters sind diese Personen diejenigen, die bis vor kurzem (oder ggf. noch laufend) ein HSK-Angebot hätten nutzen können.

⁸ Damit handelt es sich insgesamt um ein Sample mit einem typischen Überhang von weiblichen Respondent*innen (ca. 67% zu 33%, vgl. Achterberg, 2005 mit 69% zu 31%).

⁹ Aufgrund der ungleichen Verteilung wird im Folgenden auf eine separate Darstellung der Ergebnisse in Hinblick auf die Kantone verzichtet. Für Einblicke in kantonale Unterschiede müssten mehr und dezidiert auf diese Fragestellung ausgerichtete Daten erhoben werden.

Ihre Antworten geben daher vorrangig über die kurz zurückliegende Situation Auskunft. Etwas anders sieht es bei den Sprecher*innen der 1.5 Generation aus. Die betreffenden 8 Personen haben im Herkunftsland die Schulausbildung gestartet und in der Schweiz fortgeführt, 4 von ihnen waren bei der Migration maximal im Mittelschulalter, 4 älter. Ihr Interesse an einem HSK-Unterricht könnte im Bereich des Erhalts und der Vertiefung ihrer bereits erworbenen sprachlichen Kompetenzen liegen. Ihre Schulausbildung liegt im Schnitt etwas weiter zurück, womit sowohl Motivation als auch Zeitpunkt der Teilnahme am HSK-Unterricht divergiert. Die Sprecher*innen der 1. Generation (N = 14) sind in diesem Kontext nicht als Besucher*innen eines HSK-Unterrichts relevant, sondern können vielmehr dazu dienen, Einblicke zu bekommen, ob der HSK-Unterricht unter Eltern bekannt war und ist. Da aktuell viele Informationen über zusätzliche Angebote über Eltern laufen und zudem diese die organisatorischen Konsequenzen (s. 3.1) (mit)tragen müssen, ist diese Gruppe von großer Bedeutsamkeit.

Alle der o.g. Gruppen werden in die weitere Analyse einbezogen, dabei aber jeweils separat behandelt, um ihrer Unterschiedlichkeit gerechter zu werden.

4.3 Auswertungsverfahren

Die Antworten wurden über die Exportfunktion der Plattform als csv-Daten zur Verfügung gestellt, was eine entsprechende Auswertung nach quantitativen Parametern ermöglichte. Die Antworten wurden mit Hilfe von Excel sortiert und mit einfachen Verfahren der deskriptiven Statistik zusammengefasst. Diese umfassen die absolute Anzahl der Antworten (= N), die Angabe ihrer prozentualen Häufigkeit (jeweils Vorkommen bezogen auf die Gesamtzahl) sowie ggf. die Berechnung von Mittelwert oder Median. Weitere statistische Verfahren (insbesondere der Inferenzstatistik) kamen hier aufgrund des geringen Samples nicht zum Einsatz.

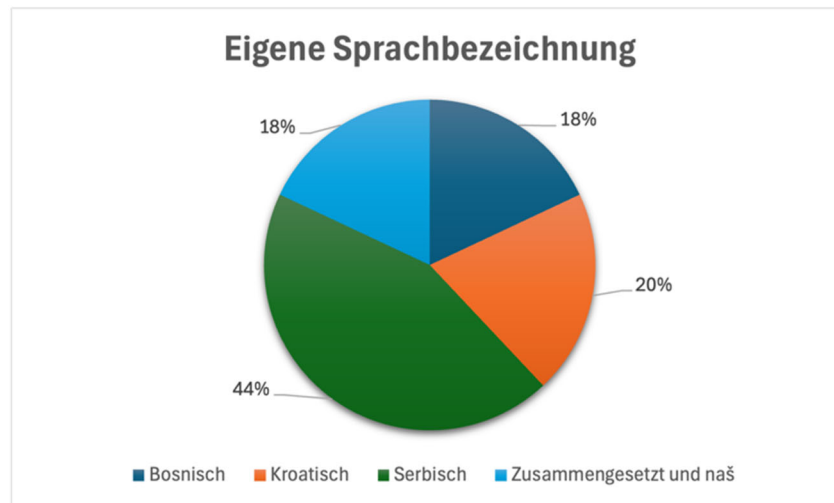
Im Fall der Freitextantworten erfolgte eine induktive Kategorisierung der Antworten nach Vorbild der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. z.B. Mayring, 2015).

Damit wird hier ein insgesamt beschreibendes und klassifizierendes Auswertungsverfahren gewählt, das Bezüge zwischen den Antworten ermöglicht; diese sind allerdings nicht auf der Grundlage von statistischen Korrelationen abgesichert.

4.4 Ergebnisse

4.4.1 Frage 1: Selbstbezeichnung der in der Familie gesprochenen Sprache (Freitextantworten)

Graphik 2 zeigt die Antworten auf die Freitextfrage, wie die Familiensprache bezeichnet wird (= Selbstbezeichnung der Sprache). Für die Auswertung wurden Glottonyme, die deckungsgleich mit der offiziellen Bezeichnung einer gegenwärtigen Amtssprache sind, einzeln aufgeführt, Bezeichnungen, die mehr als eine Sprache umfassen (darunter Serbokroatisch, Kroatisch-Bosnisch, Serbisch/Bosnisch/Kroatisch) und der Verweis auf *naš* sind zu einer Kategorie zusammengefasst.



Grafik 2: Eigene Sprachbezeichnung

Wie ersichtlich benennt die große Mehrheit ihre Familiensprache nach einer gegenwärtigen Amtssprache. Die 9 Personen, die dies nicht taten, gehören zu gleichen Teilen (je 4) der 1. Generation und den Herkunftssprecher*innen an. Sie vereint dabei, dass in allen Fällen der Zeitpunkt der Migration in die Schweiz (von ihnen selbst oder der Familie) deutlich vor 1991 erfolgte und damit also in der Zeit des ehemaligen Jugoslawien. Dies bietet die Grundlage der Annahme, dass die damalige gebräuchliche Sprachbezeichnung in ihrem Fall in gewisser Weise bis heute konserviert wurde. Eine weitere Person gab *naš jezik* (die In-Group-Bezeichnung) an. Die eingangs geschilderte Vielfalt der Glottonyme spiegelt sich in den Antworten nicht unmittelbar wider. Vielmehr bündeln sie sich auf aktuelle oder frühere amtliche Bezeichnungen der Sprache(n).

4.4.2 Frage 2 und 3: Kenntnis und Angebot des HSK-Unterrichts

Frage 2 erfragte, ob das allgemeine Angebot des HSK-Unterrichts bekannt ist, was – ohne Unterschiede zwischen den Sprecher*innengenerationen – von der Mehrheit (61%) verneint wurde.

Frage 3 spezifizierte das Thema, indem nach dem konkreten HSK-Angebot in der Umgebung der Proband*innen gefragt wurde. Hier wurde wiederum von der Mehrheit (63%) konstatiert, dass es kein Angebot gab. 23 Personen nannten ein Angebot, das sich auf die folgenden Sprachen verteilte (in Klammern = N):

- Jugoslawisch (2)
- Kroatisch (6)
- Serbisch (7)
- Zusammengesetzte Bezeichnung (Serbokroatisch bzw. Serbisch und Kroatisch) (8)

Die zwei Personen, die *Jugoslawisch* angaben, sind bereits in den 60er Jahren in die Schweiz migriert und zählen zur 1.5. Generation. Ähnliches gilt für diejenigen, die *Serbokroatisch* schrieben: Sie sind vor 1991 migriert und zählen zur 1. oder 1.5. Generation.

Es lässt sich festhalten, dass für Bosnisch keine Nennung erfolgte.

4.4.3 Frage 4: Teilnahme am HSK-Unterricht

Diese Frage zielte auf den realen Besuch eines HSK-Unterrichts der befragten Person ab. Beide Antwortmöglichkeiten führten zu Folgefragen. Im Fall von Nein wurde in einem Freitext nach den Gründen gefragt, im Fall von Ja folgten insgesamt sechs weitere Fragen mit unterschiedlichen Antwortoptionen. Nach dem Überblick über die Gesamtantworten werden zunächst die weiteren Antworten im Fall eines Besuchs dargestellt, dem schließt sich zuletzt die Darstellung der Gründe für einen nicht erfolgten Besuch an.

Von den 62 Personen gaben 50 (80,6%) an, keinen HSK-Unterricht besucht zu haben, 12 (19,4%) haben ihn besucht.

Die 12 Personen, die einen HSK-Unterricht besucht haben, gaben in der Folgefrage die Sprachen Serbisch (3), Kroatisch (4), Jugoslawisch (2) und Serbokroatisch (3) an. Diese Angaben sind in allen Fällen deckungsgleich zur vorherigen Antwort auf das HSK-Angebot. Vier Personen gaben an, dass auch Kinder anderer Sprachen den Unterricht besuchten, in den anderen Fällen traf dies nicht zu. Es lässt sich zugleich festhalten, dass keine Person den HSK-Unterricht für Bosnisch besucht hat.

Die zwei Folgefragen behandeln die Thematik der Benennung der Sprache und daraus möglicherweise erwachsender Probleme im Unterricht. Auf die Frage, ob die Bezeichnung der Sprache im Unterricht grundsätzlich thematisiert wurde, antworteten lediglich zwei Personen mit *Ja* und gaben dabei an, dass die Lehrperson ihren Unterricht explizit als *Serbisch-*, bzw. *Serbokroatisch-Unterricht* bezeichnet hat. Im Fall des *Serbokroatisch-Unterrichts* führte die befragte Person aus, dass eine weitere Auseinandersetzung damit nicht erfolgte: „Das war in den 80ern kein Thema“. Die Frage, ob es im Unterricht zu Problemen im Zusammenhang mit der Bezeichnung der Sprache kam, beantworteten alle Personen mit *Nein*.

Daraus lässt sich zusammenfassend schließen, dass in der rückblickenden Erinnerung im HSK-Unterricht die Bezeichnung der unterrichteten Sprache kaum thematisiert wurde und es zu keinen im Nachhinein erinnerten Problemen diesbezüglich kam.

Die Frage, wie viele Jahre der HSK-Unterricht besucht wurde, wurde von 10 Personen beantwortet. Die Antworten umfassen den Zeitraum von einem bis maximal sieben Jahren, sechs besuchten ihn drei Jahre oder weniger, vier mehr als drei Jahre (je einmal 4, 5, 6 und 7 Jahre), was einem Mittelwert von 3,4 und einem Median von drei Jahren entspricht. Die Einschätzung des Nutzens des HSK-Unterrichts für die Person selbst fiel sehr unterschiedlich aus: Viermal wurde die Höchstzahl von 10 vergeben (= sehr hoch), die restlichen sechs Antworten verteilten sich auf die deutlich niedrigeren Werte: 1 (= sehr niedrig, N = 1), 2 (N = 1), 3 (N = 3) und 4 (N = 1) (Mittelwert = 5.6; Median = 3.5). Dabei sind die vier Personen mit der höchsten Besuchsdauer und dem höchsten selbsteingeschätzten Nutzen nicht komplett deckungsgleich: Eine Person, die den Nutzen als sehr hoch eingeschätzt hat, hat den Unterricht nur zwei Jahre besucht, eine weitere, die den Nutzen mit einer 3 bewertet hat, besuchte ihn hingegen sechs Jahre.¹⁰

Von den 50 Personen, die keinen HSK-Unterricht besucht haben, haben 38 in einem Freitext-Feld die wichtigsten Gründe dafür genannt.

¹⁰ Hier schloss sich keine Folgefrage an, warum der HSK-Unterricht besucht wurde. Eine Integration sollte für Folgestudien bedacht werden, da diese interessante Einblicke erlaubt und etwa hätte offenbaren können, ob die Person selbstgewählt den Unterricht oder auf Wunsch der Eltern besucht hat.

Für die Auswertung wurden drei Kategorien mit Subkategorien induktiv ermittelt, die jeweils mit einem Ankerbeispiel und der Anzahl an zugeordneten Antworten präsentiert werden:

- Kategorie 1: Biographisch später Zeitpunkt der Migration
- Ankerbeispiel: „Weil ich in Kroatien aufgewachsen und zur Schule gegangen bin“
- Nennungen: 7, alle (wenig überraschend) Vertreter*innen der 1. Generation

- Kategorie 2: Institutionelle Gründe (2 Subkategorien) (Antworten stammen von Vertreter*innen der 1.5. Generation und den Herkunftssprecher*innen)
- Subkategorie 2.1: Kein Angebot in der Umgebung
- Ankerbeispiel: „Gab es zu meiner Zeit in meiner Gemeinde nicht“
- Nennungen: 7, davon 1.5. Generation (1), die anderen Herkunftssprecher*innen
- Subkategorie 2.2: Unkenntnis eines Angebots
- Ankerbeispiel: „Ich habe noch nie von einem solchen Unterricht gehört“
- Nennungen: 10

- Kategorie 3: Individuelle Gründe (4 Subkategorien) (Antworten stammen von Vertreter*innen der 1.5. Generation und den Herkunftssprecher*innen)
- Subkategorie 3.1: Eigene Weigerung
- Ankerbeispiel: „Wollte nicht gehen als Kind“
- Nennungen: 2
- Subkategorie 3.2: Sprache war nicht wichtig genug
- Ankerbeispiel: „Sehe keinen besonderen Grund, warum ich das hätte tun sollen. Die Sprache war mir nicht wichtig genug“
- Nennungen: 1
- Subkategorie 3.3: Integration war wichtiger
- Ankerbeispiel: „Meiner Mutter war wichtiger, dass wir uns der schweizerischen Kultur & Sprache anpassen, damit wir angenommen werden“
- Nennungen: 2
- Subkategorie 3.4: Sprachkompetenzen waren bereits gut genug
- Ankerbeispiel: „Weil ich Serbisch zu dem Zeitpunkt schon gut konnte“/„Weil ich die Sprache dank meiner Mutter und ihrem Teil der Familie gelernt habe“
- Nennungen: 9 (davon alle aus der Gruppe der Herkunftssprecher*innen)

Festzuhalten bleibt, dass kein einziges Mal ein fehlendes sprachspezifisches Angebot (wie etwa der Verweis darauf, dass es keinen Unterricht für Bosnisch, sondern nur für Serbisch oder Kroatisch gab) genannt wurde, sondern nur das komplette Fehlen eines grundsätzlichen Angebots.

4.4.4 Bezug zum HSK-Unterricht

Aus den dargestellten Ergebnissen schließen sich folgende Überlegungen als Entwicklungsmöglichkeiten für den HSK-Unterricht an.

Die Mehrheit der befragten Personen (61%) kennt das Angebot des HSK-Unterrichts nicht. Diese Unkenntnis ist dabei in allen befragten Generationen zu konstatieren: sowohl in der Gruppe jener, die das Angebot selbst nutzen könnten als auch jener, die ihre Kinder dazu animieren könnten, es zu nutzen. Die Information über das Angebot kommt also in den meisten Fällen nicht bei den Zielpersonen an. Dazu passend überwiegen als Angabe des Grundes für einen ausgebliebenen Besuch des HSK-Unterrichts die als „institutionellen Gründe“ klassifizierten (17 Nennungen), gefolgt von den „individuellen Gründen“ (14 Nennungen). Während sich der „biographisch späte Zeitpunkt der Migration“ (7 Nennungen) zwangsläufig einer Einflussnahme entzieht und hier

nicht weiter berücksichtigt werden soll, sind die beiden erstgenannten Kategorien hinsichtlich einer zukünftigen Ausrichtung des HSK-Unterrichts in die Diskussion einzubeziehen.

Unter den institutionellen Gründen wurde das fehlende Angebot in der Region genannt (s. hierfür auch 3.1, wo auf diese Problematik bereits eingegangen wurde), was sich durch eine Erweiterung des Angebots um weitere Standorte und ggf. Sprachen lösen ließe. Dies wäre sicher wünschenswert, ist in der Umsetzung zugleich ein finanzieller Faktor. Zudem wäre damit nicht das o.g. Hauptproblem behoben, nämlich dass das Angebot unter den betroffenen Personen nicht bekannt ist. Weitaus dringlicher erscheint damit, das aktuell bestehende Angebot effektiver zu bewerben. Offensichtlich ist, dass die derzeitigen Informationswege nicht zuverlässig funktionieren. Ein Grund dafür könnte sein, dass Informationen häufig an Eltern adressiert sind und damit die Personen, die das Angebot selbst in Anspruch nehmen würden (hier die Gruppe der Herkunftssprecher*innen), nicht erreicht werden bzw. das Angebot nicht auf ihre Interessen ausgerichtet ist. Eine parallele und jeweils spezifisch auf die Interessen der beiden Gruppen abgestimmte Bewerbung könnte diesem Problem niedrigschwellig entgegenwirken. Diese Bewerbung sollte mit einer durchdachten Strategie einhergehen, die den Nutzen des Besuchs für die beiden Gruppen und mögliche Hürden jeweils explizit thematisiert.¹¹ Im Fall der Eltern könnten dies konkrete Informationen zum organisatorischen und finanziellen Mehraufwand sein, im Fall der Schüler*innen wäre eine stärkere Fokussierung auf die Inhalte des Unterrichts und dessen Nutzen (wie u.a. Förderung überfachlicher Kompetenzen im Bereich der Sprachreflexion, Sprachbewusstheit usw., die in anderen Schulfächern Vorteile bringen können) sinnvoll.

Abgeleitet aus der tendenziell niedrigen Bewertung des eigenen Nutzens bei erfolgtem Besuch des HSK-Unterrichts stellt sich zuletzt die Frage nach dessen wahrgenommener Qualität in der befragten Gruppe. Neben der besseren Bewerbung ist hierin sicher eine zweite wichtige Aufgabe für die Zukunft zu sehen: Interne Qualitätssicherung zu gewährleisten und somit auch inhaltlich an der Reputation des HSK-Unterrichts zu arbeiten.

In der Kombination (Qualitätssicherung, adressatengerechte Bewerbung und Ausbau des Angebots) könnte die Attraktivität des Angebots gesteigert werden, was ggf. zu einem Anstieg an Personen, die den HSK-Unterricht zukünftig besuchen, führen kann. Momentan ist die Anzahl derer, die ein entsprechendes Angebot in Anspruch genommen haben, mit 19,4% ausbaufähig.

5. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse, Limitationen der Studien und Ausblick auf Folgestudien

5.1 Zusammenfassung

Aus der Fragebogenstudie ergeben sich die folgenden wichtigsten Ergebnisse:

Es zeichnet sich eine grundsätzliche Tendenz ab, als Bezeichnung für die Familiensprache auf das Glottonym einer der gegenwärtigen Amtssprachen zurückzugreifen – dies entspricht der aktuell gängigen und damit wohl auch alltäglich gebräuchlichen Bezeichnung der jeweiligen Sprache.

¹¹ Hier ist der Bogen zu der tendenziell niedrigen Bewertung des eigenen Nutzens und der Häufigkeit der Angabe, dass ein Besuch des Unterrichts als nicht notwendig empfunden wurde, geschlagen. Aus diesen lässt sich ableiten, dass die Vorteile eines Besuchs aktuell noch nicht in der Zielgruppe präsent sind.

Die Bezeichnung *Serbokroatisch* wird zwar auch gewählt, ist aber in einem speziellen Migrationskontext zu verorten (mit Migrationszeitpunkt in die Schweiz vor 1991) und reflektiert damit wohl eher den damaligen ebenfalls alltäglichen und in gewisser Weise konservierten Usus.

Es stellt sich zudem heraus, dass unter den befragten Personen niemand angab, Montenegrinisch zu sprechen und zudem nur ein Verweis auf die in der Forschung als In-Group-marker bezeichnete Selbstbezeichnung „unsere Sprache“ erfolgte. Auch letzteres ist als Hinweis zu deuten, dass im Kontext einer offiziellen schriftlichen Befragung wie der vorliegenden eher die gängigen alltäglichen und damit wohl auch neutraleren Bezeichnungen werden.

Die Ergebnisse mit Bezug zum HSK-Unterricht lassen sich wie folgt zusammenfassen. Insgesamt kennt über die Hälfte (61%) der befragten Personen das HSK-Angebot nicht. Daraus leitet sich eine sehr geringe Prozentzahl an Personen ab, die das Angebot wahrgenommen haben und entsprechend tiefergehende Einblicke in ihre Einschätzung des Unterrichts geben konnten. Der Nutzen des Unterrichts wurde heterogen eingeschätzt; der Median zeigt, dass es hier ein Steigerungspotential gibt. Insgesamt fällt auf, dass keine Personen, die Bosnisch als ihre Familiensprache angeben, den HSK-Unterricht besucht haben. Dies könnte damit zusammenhängen, dass ein entsprechendes Angebot nur in Zürich, nicht aber in Bern existiert. Dies lässt sich jedoch aus den vorliegenden Daten nicht gesichert ableiten, da keine der Proband*innen das fehlende sprachspezifische Angebot als Grund angab. Um dem auf den Grund zu gehen, müssten weitere und aussagekräftigere Daten diesbezüglich erhoben werden.

Aus der Nennung von Gründen, die angeführt wurden, warum der HSK-Unterricht nicht besucht wurde, lassen sich zwei der eruierten Kategorien als Grundlage für eine künftige Verbesserung nutzen: Neben einem erstrebenswerten quantitativen Ausbau des Angebots sollte zunächst ein besonderer Fokus auf eine effizientere und auf die Zielpersonen ausgerichtete Bewerbung mit Sensibilisierung für die Vorteile eines Besuchs gelegt werden; zudem stellte sich als wichtige Aufgabe die qualitative Verbesserung des Angebots dar.

5.2 Limitationen der Studie

Die wichtigste Limitation der Fragebogenstudie ergibt sich aus der geringen Anzahl an befragten Personen, die sowohl hinsichtlich der Größe als auch der allgemeinen soziodemographischen Merkmale als nicht repräsentativ gelten können. Die Proband*innen weisen zwar eine Heterogenität hinsichtlich der Herkunftssprachen und Geburtsländer auf, die sich mit den beschriebenen Daten aus der Forschung deckt, sind zugleich aber durchschnittlich als jung und akademisch gebildet zu kategorisieren. Die zweite Limitation liegt in der Methodik der schriftlichen Befragung. Zwar liegt mit dem hier gewählten Fragebogen ein sehr detailliertes Instrument vor (ggf. sogar zu detailliert, was potenzielle Teilnehmer*innen evtl. von einer Teilnahme abschreckte), dennoch umfasst auch er überwiegend geschlossene Fragen, die in der Verknüpfung untereinander zwar durchaus erste Einblicke bieten, aber in ihrer Aussagetiefe limitiert sind. Die Erweiterung um Freitextantworten konnte dies an einigen Stellen auffangen, kann aber eine qualitative Befragung nicht ersetzen.

5.3 Ausblick auf Folgestudien

Für Folgestudien sollten die angeführten Limitationen der Studie bedacht und durch eine Ausweitung der befragten Personen und eine Steigerung der Repräsentativität dezidiert ausgeglichen werden. Alternativ bietet sich auch eine Eingrenzung auf ein homogeneres Sample durch Formulierung von mehr Selektionskriterien an, um in ausgewählten Gruppen mehr Klarheit zu schaffen. Bei einer erneuten Befragung (mit Hilfe eines Fragebogens) sollte gezielt ein ausschließlich auf den HSK-Unterricht ausgerichteter Fragebogen eingesetzt werden, der entsprechend kürzer ist und daher die Möglichkeit der Integration von vertiefenden Folgefragen zu hier als relevant herausgearbeiteten Aspekten bietet.¹² Ergänzend dazu drängt sich die Relevanz von qualitativen Interviews (s. Lucchetti, 2024) auf, in denen Einzelfragen gezielt und in die Tiefe nachgegangen werden können.

Abschließend konnte mit Hilfe der Befragung eine Grundlage geschaffen werden, auf der weitere Folgestudien aufbauen und insgesamt zu einem vertieften Verständnis der Relevanz und einer möglichen Ausrichtung des HSK-Unterrichts in der Schweiz für Bosnisch, Kroatisch und Serbisch beitragen können.

Literaturverzeichnis

- Aarburg, H. von & Gretler, S. B. (2008). *Kosova-Schweiz: die albanische Arbeits- und Asylmigration zwischen Kosovo und der Schweiz (1964 - 2000)*. Lit Verlag.
- Achterberg, J. (2005). *Zur Vitalität slawischer Idiome in Deutschland. Eine empirische Studie zum Sprachverhalten slavophoner Immigranten*. Otto Sagner.
- Bildung Schweiz (2004). *Zeitschrift des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) 149. Jahrgang der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerzeitung (SLZ)*. Nummer 9.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2013). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt. https://www.greek-school.ch/img/portfolio/kanonismoi/hsk_rahmenlehrplan_2013-min.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2023). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- Boškowska, N. (2000). „Jugoslawen“ in der Schweiz. Soziale, kulturelle und ethnische Herkunft, Integrationsprobleme. *Schweizerische Ärztezeitung*, 81(47), 2647–2651.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Bunčić, D. (2021). Ideologies about the Serbo-Croatian language: Separateness vs. togetherness. In B. Brehmer, A. Gattnar & T. Perevozchikova (Hrsg.), *Von A wie Aspekt bis Z wie zdvořlost: Ein Kaleidoskop der Slavistik für Tilman Berger zum 65. Geburtstag* (343–355). Tübingen Library Publishing.
- Bundesamt für Statistik. Sprachen. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.html> (27.02.2025)
- Burri Sharani, B., Efonayi-Mäder, D., Hammer, D., Pecoraro, M., Soland, B., Tsaka, A. & Wyssmüller, C. (2010). *Die kosovarische Bevölkerung in der Schweiz*. Bern: Bundesamt für Migration.
- Bürgisser, T. (2017). *Wahlverwandtschaft zweier Sonderfälle im Kalten Krieg. Schweizerische Perspektiven auf das sozialistische Jugoslawien 1943–1991*. Dodis.
- Friedman, V. (2005). Albanian in the Balkan Linguistic League: A Reconsideration of Theoretical Implications. *Studia Albanica*, 28(1), 33–44.
- Gross, D. M. (2006). Immigration to Switzerland - the Case of the Former Republic of Yugoslavia. *World Bank Policy Research Working Paper*, 3880, 1–39.

¹² S. Anm. 10.

- Isemi, B., Ruedin, D., Bader D. & Efonayi-Mäder, D. (2014). *The population of Bosnia and Herzegovina in Switzerland*. FOM Federal Office for Migration / SDC Swiss Agency for Development and Cooperation.
- Jashari, S. (2024). Albanisch. In E. Glaser, J. Kabatek & B. Sonnenhauser (Hrsg.), *Sprachenräume der Schweiz. Band I: Sprachen* (391–408). Narr Francke Attempto.
- Karl, K. B. (2022). Russian and Polish in the Ruhr Valley: In Search of Similarities and Differences. In P. Ronan & E. Ziegler (Hrsg.), *Language and Identity in Migration Contexts* (49–74). Peter Lang.
- Karl, K. B. (2025). Ein soziolinguistisches Befragungsinstrument zur Erhebung der Vitalität des Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbischen und Albanischen in der Schweiz. *Zenodo*. 10.5281/zenodo.14928642
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (2012). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur*. <https://tinyurl.com/mhkjyz7c> (26.02.2025)
- Kordić, S. (2008). Nationale Varietäten der serbokroatischen Sprache. In G. Biljana & J. Raecke (Hrsg.) *Bosnisch Kroatisch Serbisch als Fremdsprachen an den Universitäten der Welt* (93–102). Sagner.
- Lemmenmeier-Batinić, D., Batinić, J. & Escher, A. (2023). Map Task Corpus of Heritage BCMS spoken by second-generation speakers in Switzerland. *Lang Resources & Evaluation* 57, 1607–1644.
- Lucchetti, C. (2024). Interview mit Dritëro Gjukaj. Zürich. Slavisches Seminar der Universität Zürich. <https://tinyurl.com/bdh6cz2v> (26.02.2025)
- Lucchetti, C. (2025). Questionnaire on Heritage Languages in Switzerland (Version 1.0) [Data set]. *LaRS - Language Repository of Switzerland*. <https://doi.org/10.48656/yz0p-6h88> (26.02.2025)
- Lucchetti, C. (in Vorbereitung). Who wants to speak Albanian and Bosnian-Croatian-Montenegrin-Serbian in Switzerland? Language maintenance and Prestige in the post-Yugoslav diaspora.
- Mayer, H. (2024). Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbisch (BKMS). In E. Glaser, J. Kabatek & B. Sonnenhauser (eds.) *Sprachenräume der Schweiz. Band I: Sprachen* (372-390). Narr Francke Attempto.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Müller-Suleymanova, D. (2023). Shadows of the past: Violent conflict and its repercussions for second-generation Bosnians in the diaspora. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 49(7), 1786–1802.
- Öndül, S. & Sträuli, B. (2011). *Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt.
- Poldervaart, J. & Kallaba, X. (2005). *Kosovo - Schweiz - Kosovo: Flucht- und Rückkehrbewegung 1998-2001*. Verlag der Schweizerischen Stiftung des Internationalen Sozialdienstes.
- Remennick, L. (2003). The 1.5 Generation of Russian Immigrants in Israel: Between Integration and Sociocultural Retention. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 12(1), 39–66.
- Rifati, R. (2020). *Sot 30 vjet të hapjës së shkollës së parë shqipe në Zvicër*. <https://prointegra.ch/sot-30-vjet-te-hapjes-se-shkolles-se-pare-shqipe-ne-zvicer/> (26.02.2025)
- Romić, D. (2025). *Migration und Sprache. Das ‚Bosnisch-Kroatisch-Serbisch‘ der zweiten Generation – Untersuchung zu Sprachverhalten und Sprachstruktur der zweiten Migrantengeneration in Deutschland*. Universität Regensburg. <https://epub.uni-regensburg.de/74673/1/Daniel%20Romic%20-%20Publikation%2001.2025.pdf> (26.02.2025)
- Schader, B. (2006). Who’s “mixing” the languages? Statistical-sociolinguistic analyses of differently developed bilingual practice of Albanian-speaking school pupils in German-speaking Switzerland. *International Journal of the Sociology of Language* (178), 75–91.
- Schader, B. (2009). Albadeutsch und Shqiparisht. Untersuchungen zum albanisch-deutschen Sprachkontakt und Codeswitching. In Ahrenholz, Bernd (Hrsg.). *Empirische Befunde zu DaZErwerb und Sprachförderung* (273–290). Filibach.
- Schader, B. (2011). Albanisch. In B. Schader (ed.), *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (17–23). Lehrmittelverlag Zürich.
- Stewart, W. (1968). A sociolinguistic typology for describing multilingualism. In J. Fishman (Hrsg.), *Readings in the Sociology of Language* (531–545). De Gruyter.
- Šipka, M. (2003). Jezik Bošnjaka, Hrvata, Srba i Crnogoraca – problem klasifikacije i nominacije idioma/The Language of Bosniacs, Croats, Serbs and Montenegrins – the issue of the classification and nomination of their idioms.

In G. Neweklowsky (Hrsg.), Bosanski-Hrvatski-Srpski/Bosnisch-Kroatisch-Serbisch. Međunarodni skup „Aktuelna pitanja jezika Bošnjaka, Hrvata, Srba i Crnogoraca“/Internationale Tagung „Aktuelle Fragen der Sprache der Bosniaken, Kroaten, Serben und Montenegriner“. *Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 57*, 255–282.

The Lancet (1999). Kosovo’s refugees: from crisis to catastrophe. *The Lancet* 353(9160), 1199.

Toscani, L., DeRoo, L., Ariel, E., Gex-Fabry, M., Avramovski, V., Loutan, L. & Bovier, P. (2007). Health status of returnees to Kosovo: Do living conditions during asylum make a difference? *Public Health*, 121(1), 34–44.

Appendix 1: Auswahl der analysierten Fragen aus dem Fragebogen

In die Analyse wurden die Antworten zu den unten folgenden Fragen aufgenommen; angegeben sind die Fragen sowie die Antwortoptionen (für die Position der Fragen im gesamten Fragebogen und das graphische Layout vgl. Karl, 2025). Von ihnen sind 4, 4a, 4e und 4f mit den Fragen aus Lucchettis Umfrage (Lucchetti, 2025) inhaltlich und z.T. wörtlich deckungsgleich und von dort für die Zwecke dieses Artikels übernommen. Die Fragen 1–3 sowie 4b, 4c, 4d und der Freitext im Fall von *nein* auf Frage 4 wurden für die Zwecke dieser Studie von Katrin Karl neu formuliert und in den Fragebogen von Karl (2025) implementiert.

1) *Wie bezeichnen Sie selbst die Sprache, die Sie in Ihrer Familie sprechen und die nicht Hoch-/Schweizerdeutsch ist? Bitte geben Sie hier ausschließlich eine Sprache an.*

Freitext

2) *Kennen Sie den sogenannten HSK-Unterricht, den Unterricht über die heimatliche Sprache und Kultur?*

Ja/Nein

3) *Wurde ein HSK-Unterricht in Ihrer Umgebung angeboten?*

Ja; für welche Sprache? Freitext

Nein

4) *Haben Sie an einem HSK-Unterricht teilgenommen?*

Ja

a) *Für welche Sprache haben Sie den HSK-Unterricht besucht?*

Freitext

b) *Haben auch Kinder anderer Sprachen diesen Unterricht besucht?*

Ja/Nein

c) *Wurde in diesem Unterricht die Frage der Benennung der Sprache thematisiert?*

Ja: bitte beschreiben Sie in welcher Weise: Freitext

Nein

d) *Gab es Probleme wegen der Benennung der Sprache?*

Ja: bitte beschreiben Sie in welcher Weise: Freitext

Nein

e) *Für wie viele Jahre haben Sie diesen HSK-Unterricht besucht?*

Auswahl 1-9 Jahre

f) *Auf einer Skala von 1 (sehr niedrig) bis 10 (sehr hoch), wie schätzen Sie den Nutzen des HSK-Unterrichts für sich ein?*

Skala 1-10

Nein

Warum haben Sie den HSK-Unterricht nicht besucht? Bitte nennen Sie die wichtigsten Gründe in Stichpunkten.

Freitext

Veronika Makarova, University of Saskatchewan, Canada

Revitalization of Russian among Canadian Doukhobors through a community course

This article explores pedagogical, linguistic, and cultural issues involved in designing a community Russian language course for Doukhobors in Canada. To date, only limited descriptions of the Doukhobors' language use and structure are available, showing that they speak, first and foremost, Doukhobor Russian (DR), a severely endangered variety, which is currently maintained by only a few dozen elderly bilinguals whose dominant language is English, but who retain fluent proficiency in DR. Second, some of the community members speak idiolects which align somewhere along a continuum between DR and Standard Russian (StR). However, the use of any kind of Russian is rapidly diminishing in the community. To support the revitalization of the Doukhobors' heritage language varieties, an online community Russian language course for adult Doukhobors is being developed. The article discusses key considerations in designing the course, including pedagogical approaches, choice of language variety to teach (StR or DR), and the selection of culturally significant topics and materials for inclusion. The article proposes a bilingual approach exposing learners to both DR and StR, and outlines a range of culturally relevant themes for the course. The article contributes to the topic of critically endangered minority languages.

Keywords: Doukhobor Russian, language revitalization, community course design, culture in heritage language teaching

В настоящей статье рассматриваются вопросы педагогики, лингвистики, и культуры, связанные с разработкой курса русского языка для общины духоборцев в Канаде. На сегодняшний день существует лишь ограниченное количество описаний структуры и использования языка канадских духоборцев (или духоборов), которые показывают, что во-первых, они говорят на духоборческом русском (ДР) варианте, находящемся под угрозой исчезновения, так как в настоящее время им владеют лишь несколько десятков пожилых билингвов, у которых английский язык доминирует, но они сохраняют беглость в ДР. Во-вторых, некоторые члены общины говорят на идиолектах, которые вписываются в рамки континуума между ДР и стандартным (нормативным) современным русским языком (СР). В целом, использование каких бы то ни было вариантов русского языка резко сокращается в общине. В целях поддержки возрождения языка духоборческого наследия разрабатывается курс русского языка для взрослых духоборцев. Статья охватывает ключевые моменты в разработке курса, включая методологию, выбор языкового варианта (СР или ДР), а также набор тем и языковых материалов, отражающих духоборческие ценности. В статье предлагаются двуязычный подход к вариантам языка (СР и ДР) и набор тем, имеющих культурное значение для сообщества духоборцев. Статья актуальна для других исчезающих языков меньшинств.

Ключевые слова: духоборческий русский язык, возрождение языка, разработка языкового курса для общины, преподавание языков наследия



1. Introduction

This article addresses the topic of language revitalization within a non-traditional heritage Slavic language community. It focuses on the challenges of creating an online community-based language revitalization course for Canadian Doukhobors, a religious and ethnic minority group that immigrated to Canada from the Russian Empire in 1899 and has preserved its beliefs and culture to this day. The language variety spoken by the Doukhobors, known as Doukhobor Russian (DR) or Doukhoborese, is currently on the brink of extinction. Some Doukhobors who received formal Russian language education in Canada or abroad (in Russia or elsewhere), also speak idiolects that vary along a continuum between DR and contemporary Standard Russian (StR). Russian is the language of traditional Doukhobor psalms and hymns, which are fundamental parts of their beliefs and practice (cf. Tarasoff, 1982). The use of Russian (of any form) among the Canadian Doukhobors has strongly decreased over the last two decades, which motivated the author's attempt to develop a community language revitalization course. After many years of studying DR and culture and witnessing the discontinuation of Russian varieties, the author was motivated to give something back to the community and to explore whether revitalization efforts (no matter how modest) could lead to positive outcomes.

2. Literature review: Canadian Doukhobors and their language

2.1 Canadian Doukhobors

The Canadian Doukhobors (otherwise known as Spirit Wrestlers) are a minority group who immigrated to Canada from the Russian Empire in 1899 to escape religious persecution (cf. Sulerzhitsky, 1982). The descendants of the original first-generation immigrants now form the core of the Doukhobor community, residing and practicing their beliefs primarily in the Canadian provinces of British Columbia and Saskatchewan (cf. Makarova, 2024).

The Doukhobor movement originated in the 18th century in the Russian Empire and included people from multiple ethnic, cultural, and linguistic backgrounds, such as Russians, Ukrainians, Kalmyks, Mordvins, and others (cf. Tarasoff, 1982). The group's original name, *Духоборцы* 'Doukhobortsy', meaning 'spirit fighters', was gradually simplified to *Духоборы* 'Doukhobors' and (mis)translated into English as 'Spirit Wrestlers'. The concept of the Holy Spirit (as the will to follow God's commandments) is central to the group's beliefs along with pacifism and rejection of church and priests (cf. Tarasoff, 1982). These convictions brought them into conflict with the Russian government (cf. Woodcock & Avakumovic, 1977) and later with the Canadian authorities, leading to further persecution and discrimination in Canada (cf. Tarasoff, 1982; Makarova, 2024).

In recent decades, however, the number of Russian-English bilinguals among Doukhobors has declined dramatically. Multiple factors contributed to this, including intermarriages, discrimination, and the migration of younger generations from rural communities – where most remaining Doukhobors live – to larger urban centers in search of employment (cf. Makarova, 2024).

Before addressing the issues of heritage language maintenance, we first review the specific features of the heritage variety spoken by Canadian Doukhobors.

2.2 The heritage language of Doukhobors in Canada

The original variety of Russian spoken by the Doukhobors was never documented. However, based on the group's origins and the remaining dialectal features in contemporary DR, it has been suggested that DR emerged as a mixture of Central and Southern (or South-Eastern) Russian dialects with some borrowings from Ukrainian (cf. Tarasoff, 1982). As the Doukhobor community historically included people from various ethnic backgrounds, some families also spoke Kalmyk, Mordvin, and other minority languages. However, these languages fell out of use after Doukhobors' resettlement in Canada (cf. Tarasoff, 1982). In Canada, their distinct Russian variety has been retained for over 100 years and through multiple generations. It was not StR, but a unique variety ranging from the original authentic late 19th century Russian dialects mix to a form more closely resembling StR. The latter forms were spoken by those Doukhobors who studied Russian in formal settings in Canada, or in Russia, or married Russian-speaking immigrants and accommodated to their speech. However, even within the group of speakers gravitating more towards StR, characteristic features of their ancestral variety are still present (cf. Makarova, 2019).

Earlier studies have identified the predominantly oral nature of DR, which features two distinct registers: ritual and everyday conversation (cf. Schaarschmidt, 2008; 2012). The ritual register is associated with the language of the psalms (the texts containing Doukhobor teachings), which were passed down orally for centuries, are still a part of Doukhobor prayer services, and are known collectively as *The Living Book of the Doukhobors*. A little over 400 psalms from this oral tradition were compiled and printed by the Russian anthropologist Bonch-Bruevich (1909) after the Doukhobors' resettlement to Canada. While writing down the psalms, Bonch-Bruevich used regular Russian orthography and modified them somewhat for better compliance with the early 20th-century StR norms.

As for the characteristics of the everyday conversation register, DR displays distinctive features in phonology, morphosyntax, and lexis. Specifically, previous studies have noted distinctive phonological features, such as the voiced fricative [ɣ] which alternates with a voiceless allophone [x], as in *друга*_{GEN.SG} – *друг*_{NOM.SG} [druɣa – drux] versus StR [druga – druk] 'friend' (cf. Makarova, 2022c). Morphophonology includes the erosion of the neuter gender in DR, whereby most nouns of neuter gender in StR are treated as feminine in DR, e.g., *наша солнца* compared to StR *наше солнце* 'our sun' (cf. Makarova, 2019). Neuter gender partial or complete loss has been described in some other Slavic languages and dialects, such as Slovene dialects (cf. Krajevskis, 1986) and Molise Croatian (cf. Breu, 2013).

DR lexis is of particular interest. While DR shares the core vocabulary with StR, it also contains multiple layers of vocabulary that are different from contemporary StR. First, DR has retained some archaic words, such as *отставка* for 'retirement' as opposed to contemporary StR *пенсия*. Second, another layer of DR vocabulary includes dialectalisms (likely derived from the original source Russian dialects), such as *сноска* 'egg' or *колоба* 'a round wooden container' (cf. Makarova, 2022b). Third, some Ukrainianisms have been detected in DR, e.g., *дуже* 'very' and *швидко* 'fast'. Fourth, while encountering new phenomena in Canada, Doukhobors named them utilizing resources of their own language through derivation and other word-forming mecha-

nisms, such as *завенеть* ‘to call over a phone’ in contrast to StR *позвонить*. Of course, loanwords from English were also employed to reflect the new realia of life in immigration, and the technological developments at the turn of the 20th century. In this way, DR also acquired a few hundred anglicisms (words borrowed from English), such as *кара* for ‘automobile’ (StR *машина*), *трок* for ‘truck’ (StR *грузовик*) or *кабуз* for ‘a North American railway carriage’ (cf. Makarova, 2022a).

These different paths of DR and StR development in the 20th century produced some false friends between DR and StR varieties, such as *школьник*, *школьница*. Whereas in DR these lexemes stand for ‘school teacher’ in StR they mean ‘a schoolboy’ and ‘schoolgirl’. In contrast, StR employs the lexemes *учитель* and *учительница* to convey the meaning ‘a schoolteacher’. The differences between DR and StR have caused discrimination against Doukhobors by speakers of StR (cf. Makarova, 2022b). Along with over a century of discrimination by the local English-speaking majority in Canada, this contributed to the variety’s endangerment, the decline in its prestige and use, and a shift toward English monolingualism among younger Doukhobors.

2.3 Doukhor attitudes towards Russian language varieties

Language shift is the process when “community members in which more than one language is spoken abandon their original language in favor of another” (Kandler & Steele, 2017, 4852). The number of older Doukhobors (over 65 years old) retaining DR with high proficiency is declining annually. While communities in the Canadian provinces of British Columbia (BC) and Saskatchewan (SK) continue to use DR in parts of prayer services, especially hymns and psalms (more actively in BC), everyday communication, has largely shifted to English, with only a few exceptions (cf. Makarova, 2022b). While StR was taught in some schools in BC, these offerings have been recently discontinued due to low enrollments. At the post-secondary level, StR language courses are only available at two major universities in BC (cf. Makarova, 2022b). Notably, DR is not taught anywhere in Canada. Until recently, many Doukhobors held positive attitudes toward the Russian language (whether StR or DR). In Makarova’s (2022b) study, Doukhor informants valued Russian (unspecified for StR or DR) for cultural and heritage reasons. They commented on its emotional connection to memories of late parents, grandparents, and ancestors. The ritual significance of DR was associated primarily with the recitation or singing of psalms (a traditional Doukhor way of communion with God). By contrast, a few participants expressed concerns about the maintenance of Russian and suggested that switching to English could help engage younger people with the community (cf. Makarova, 2022b).

The onset of the full-fledged Russo-Ukrainian war in 2022, negatively impacted the attitudes to Russian in general (either DR or StR) and its revitalization. In his public talks, the leader of the largest Doukhor organization, the USCC (Union of the Spiritual Communities of Christ), reiterated the group’s traditional pacifistic stance: “Pacifism is at the core of what it means to be a Doukhor... We feel the emotions of our Ukrainian brothers and sisters because we, too, have faced repression in Russia (Bilefsky, 2023).” Despite this, Doukhobors once again were “ostracized for their Russian heritage” (Lau, 2025) and even refused services by local businesses (Bilefsky, 2023). Meanwhile, the number of the Doukhor population continues to shrink (Lau, 2025). These developments raise urgent questions not only about the role of Russian (of any

kind) in the community but also about the future of the community itself in the modern world. At the USCC February 2025 convention, a working group was formed to propose a renewed vision for the organization. Under these circumstances, the author attempts, perhaps a desperate effort to revitalize the language within the community by developing and offering a free, non-credited Russian language course for younger Doukhobors. In view of the continuum of Russian language varieties spoken in the community, the course is designed with vertical bilingualism in mind, i.e., exposing the learners to both DR and StR.¹ The pilot course is delivered online in July 2025, and, if successful, repeated online or in person in spring 2026. The course description is provided in Section 3. Several questions have emerged in the course development, and they are the research questions of this article, as follows:

1. What aims and goals should the course pursue?
2. What pedagogical approaches are appropriate for designing the course?
3. What cultural elements of importance for the community should be incorporated into the course?
4. Which variety or varieties should the course focus on, i.e., StR or DR?

These questions will be addressed in the next section.

3. Pedagogical and linguistic foundations for the language revitalization course

3.1 Objectives of the learner-centred course

In light of the above-described challenges associated with language maintenance in the community, the course aims to initiate the language revitalization process and to create an online space for language learning and practice. The course is a pilot project designed to assess whether a language course can support the revitalization process. The specific goals of the course are:

- To develop basic reading and communication skills and elementary grammar in Russian (StR and DR, where different);
- To engage students with culturally significant Doukhobor content (such as psalms, hymns, and stories) and through this,
- To foster pride in Doukhobor cultural and linguistic heritage.

Any course planning starts with curriculum design, whereby ‘curriculum’ is understood as “the broadest organization of instruction” (Murray & Christison, 2014, 18). Hence, in this article ‘curriculum design’ is understood as a broader foundation for designing a course syllabus. It appears that for a Doukhobor community language course, a combination of learner-centered and content-based approaches would be the most effective solution, as outlined below.

These elements are grounded in a humanistic approach inspired by Paulo Freire’s (2018) concept of critical pedagogy, which encourages both teachers and learners to empower the underprivileged and the oppressed. In the course under development, this means supporting learners in reclaiming pride and ownership of their cultural and linguistic heritage. Additionally, learner-

¹ Vertical bilingualism is bilingualism in two varieties of the same language, such as a standard form and a dialect, or two dialects, or vernacular and standard, etc. (cf. Pavletić & Švenda, 2023).

centeredness will involve incorporating learners' choices in the selection of reading and discussion materials. To facilitate this, ongoing needs analysis will be conducted both prior to and throughout the course (cf. Flowerdew, 2012).

3.2 Content-based approach with a focus on Doukhobor culture

The course content and materials will focus on topics relevant to the maintenance of Doukhobor culture, as recommended by previous research on integrating culture and content in language classes (e.g., Spenader et al., 2020). Earlier studies of Doukhobor culture have identified several key values: pacifism and beliefs including love, respect, and appreciation of other human beings and all living creatures, Doukhobor cuisine, and vegetarianism (cf. Makarova, 2022c; Tarasoff, 1982). Accordingly, course materials will include some simple, short texts of Doukhobor psalms such as *Дом наш благодатный* 'Our bountiful home' (a total of 15 words), *Мать моя, даненья* 'My mother, the Giver' (24 words), a few hymns (religious songs chosen by the learners), and everyday stories drawn from interviews collected by the author between 2010 and 2020 (cf. Makarova, 2019). Examples of these stories include:

1. *Собака Лайка* 'The Dog Lajka' — about a vegetarian dog in a Doukhobor family;
2. *Поездка* 'The Trip' — a story about a girl falling off a bike;
3. *Земляника* 'Wild Strawberries' — about a girl using jars as a flotation device to swim to an island in the river to pick wild strawberries;
4. *Не хуже других* 'Not worse than anyone else' — a story of a Doukhobor girl who goes to school and realizes that the "English" children are no better than the Doukhobor children.

Anonymous transcripts of these stories originally recorded by the author during a previous research project (cf. Makarova, 2019) will be presented in class in double transcripts (DR and StR). The phonological, morphological, and lexical differences between these two varieties will be highlighted and explained. One component of the course to be negotiated with learners will be the amount and type of mainland Russian cultural content they may be interested in exploring. The course will be covering both StR and DR with stronger emphasis on StR for two main reasons. First, learners will need a foundation in StR if they wish to continue their studies of Russian at universities, travel or study in Russia, use the Russian Internet, or watch films in Russian, etc. Second, the amount of available authentic DR content is very limited. Nevertheless, to support cross-generational communication and preserve the traditions, the course will also incorporate DR audio, materials, and vocabulary. This will raise the learners' awareness of the distinctions between DR and StR. Each lesson will include a list of words (found in the materials) that differ between DR and StR (Section 2.2).

3.3 Course design features

The non-credit four-week course will be offered online free of charge. Instruction will total five hours per week: two online classes with the instructor (two hours each), and one online conversation hour for more oral practice. Teaching materials will be made available via Google Drive and live Zoom sessions. The course will target younger adults (approximately 18 years to 35 years old) who do not speak any Russian variety (true beginners). It will be limited to ten participants, as this first offering serves as a pilot project, and will be refined based on participant feedback. Student recruitment will be carried out through the USCC, and announcements at community events. Interested individuals will contact the teacher via e-mail to ensure their spot in the course and to enroll.

As mentioned above, the course will focus on developing reading and oral communication skills. Basic grammar will also be introduced, in parallel in StR and DR, where any differences are known. The conversational component will cover the ability to talk about oneself, one's occupation, cultural heritage, and to exchange everyday greetings, including traditional Doukhobor greetings used in prayer services. Learners will also develop the ability to talk about their families, cooking, health, hobbies, and interests, and engage in everyday conversations. The course will not contain summative assessments (traditional tests), as they "can lead to anxiety and demotivation" (Hobbs & Mourao, 2025, 27). Instead, formative self-assessment (cf. Wiliam, 2011) will be introduced, encouraging learners to set weekly personal goals and reflect on their progress. The self-assessment will be guided to follow key principles of formative assessment (cf. Leahy et al., 2005):

1. encouraging effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding;
2. providing feedback that supports learner progress;
3. motivating students to serve as instructional resources for one another;
4. supporting students to take ownership of their own learning.

Among widely recognized tools for motivating language learners, language pedagogy recommends recognizing the learners' efforts and celebrating their successes (Cheng & Dörnyei, 2007, 171; Dörnyei & Csizér, 1998, 215). The instructor will consult with the students to decide on meaningful ways to celebrate their success in the course. This may include participating in an actual Doukhobor prayer service, with a reading of a psalm or singing a hymn. For interested learners living far from Doukhobor prayer homes, an online Doukhobor prayer service in DR will be held at the end of the course, officiated by the instructor (who has experience leading Doukhobor prayer services). Alternatively, learners may prepare a video of themselves cooking a Doukhobor dish to share with their peers and friends as a way of showcasing their progress in the course. These forms of engaging with the community may assist in maintaining not only the heritage language, but also Doukhobor culture and traditions.

4. Discussion with further perspectives

Research into the language use, discontinuation, and potential revitalization in the Canadian Doukhobor community raises several theoretical and methodological questions that future studies could address in more detail. First, earlier studies reveal a discrepancy in the community attitudes to their heritage language: while there is love and nostalgia for the Russian language and its Doukhobor variety, it is often also regarded as a “dialect” or an “inferior” form of Russian within and outside of the community (cf. Makarova, 2022b). In this respect, until recently, the situation of Russian language use in the Doukhobor community resembled that of a creole continuum, where multiple individually spoken varieties are situated along a scale from a basilect (low prestige local variety or DR) to an acrolect (high prestige StR) with a mesolect (forms falling in between DR and StR) in between them (cf. Bickerton, 1975; Muysken, 2006). Of course, it should be noted that the prestige of the varieties in creole continua differs for specific languages, and in some situations, a basilect may have a high prestige. English, as the national language, enjoys much higher societal prestige in Canada, and Doukhobors have long faced shaming for using Russian (no matter which variety) — from outsiders and sometimes also from within the community itself (cf. Lau, 2025). Future research could productively compare speakers’ attitudes across endangered heritage languages, like DR, and speakers of Creole languages.

Second, besides the regular challenges of language learning, the designed course participants will also have to face and negotiate broader sociolinguistic issues, including language prestige, ownership, personal motivation, and others (cf. Smith-Christmas et al., 2018). It will be interesting to hear some follow-up from the learners about the way their language pathways unfold.

Third, successful examples of language revitalization can be found in many communities around the world, such as Hebrew or Manx, the language of the Isle of Man (cf. Lewin, 2022). These examples suggest that revitalization depends above all on the goodwill and commitment of community members. Without that, revitalization efforts are futile. The survival of Russian, whether in its DR or StR or “in-between” variety in the Doukhobor community, ultimately depends on the younger generations’ choice. Given the current global political situation, the author’s quest for language revitalization may, in the end, prove to be a quixotic battle with windmills.

Finally, offering a free, non-credited course comes with inherent disadvantages. Without official outcomes such as credits or certificates, learner motivation may be reduced, and according to Li et al. (2023), dropout rates on online learning platforms — such as Moodle — are often high.

5. Conclusion

This article examined the specific challenges of language revitalization within a minority community. It proposed a content-based approach to course design focused on basic reading, and conversational skills while raising awareness of the distinctions between StR and DR varieties. Importantly, the course integrates culturally relevant content specific to the community. The course aims to contribute to the (re-)construction of community in line with Nagel’s (2014, 152) concept of “construction of community and collective meaning”. It may also help generate new cultural expressions rooted in Doukhobor traditions and aligned with the contemporary spiritual quest of the younger generation. Furthermore, the article contributes to the discussions of the

unique, often improvised strategies for revitalizing minority languages in contexts of strong endangerment, e.g., Lower Sorbian in Germany (cf. Hornsby et al., 2022) or Kashubian in Poland (cf. Wicherkiewicz & Olko, 2016). The course is the first one which offers original DR content with the purpose of supporting Doukhobor cultural heritage, and aligns with vertical bilingualism literature (cf. Sanfelici & Roch, 2021). Unfortunately, the combined pressures of overall language loss and deteriorating societal attitudes towards anything Russian exacerbated by the Russo-Ukrainian war, may lead to the total discontinuation of Russian in the Doukhobor community, and the revitalization efforts may ultimately prove to be “love’s labours lost”.

References

- Bickerton, D. (1975). *Dynamics of a Creole System*. Cambridge University Press.
- Bilefsky, D. (2023). A pacifist sect from Russia is shaken by war, and modernity. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/06/04/world/canada/canada-doukhobors-ukraine-war.html> (10.06.2025)
- Bonch-Bruevich, V. (1909). *The Living Book of the Doukhobors*. Wolf.
- Breu, W. (2013). = Брой, В. (2013). Языковой контакт как причина перестройки категорий рода и склонения в молиско-славянском языке. In V. V. Ivanov, (ed.), *Исследования по типологии славянских, балтийских и балканских языков: преимущественно в свете языковых контактов* (81–112). Alety.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed: 50th Anniversary Edition*. Bloomsbury.
- Flowerdew, L. (2012). Needs analysis and curriculum development in ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (325–346). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch17>
- Hobbs, G. B. & Mourao, S. (2025). Take-home tests as an assessment for learning strategy. *ELT Journal*, 79(1), 22–34.
- Kandler, A., & Steele, J. (2017). Cultural evolutionary theory: How culture evolves and why it matters. *Nature Human Behaviour*, 1(10), 751–756. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0180-5>
- Krajevskis, A. (1986). The fate of the neuter in the Slovene dialects. In B. Comrie & G. Corbett (eds.), *The Slavic Languages* (143–162). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110854978.143>
- Lau, Y. (2025). Canada’s Doukhobors face an uncertain future. *Broadway*. <https://broadview.org/canadas-doukhobors-face-an-uncertain-future/> (12.06.2025)
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18–24.
- Lewin, C. (2022). Continuity and hybridity in language revival: The case of Manx. *Language in Society*, 51(4), 663–691. <https://doi.org/10.1017/S0047404521000580>
- Li, Z., Makarova, V., & Wang, Z. (2023). Developing literature review writing and citation practices through an online writing tutorial series: Corpus-based evidence. *Frontiers of Communication*, 8. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1035394>
- Makarova, V. (2019). Ex-neuter-gender nouns in Canadian Doukhobor Russian. *Russian Linguistics*, 43, 273–287. <https://doi.org/10.1007/s11185-019-09218-6>
- Makarova, V. (2022a). Anglicisms in Doukhobor Russian. *Espaces Linguistiques*, 4. <https://doi.org/10.25965/espaces-linguistiques.478>
- Makarova, V. (2022b). When your language is disappearing: Canadian Doukhobor Russian. *Rusistika*, 20(1), 7–21. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-7-21>
- Makarova, V. (2022c). Chapter 12. Reconceptualising authenticity for an endangered heritage language context: Canadian Doukhobor Russian. In L. Will, W. Stadler, & I. Eolf (eds.), *Authenticity across Languages and Cultures: Themes of Identity in Foreign Language Teaching and Learning* (181–198). Multilingual Matters.
- Makarova, V. (2024). Doukhobors (Spirit Wrestlers) and colonialism. *Canadian Ethnic Studies*, 56(1), 105–121.
- Muysken, P. C. (2006). Creole linguistics. In J. Verschueren, J.-O. Östman, & J. Blommaert (eds.), *Handbook of Pragmatics* (198–204). John Benjamins.
- Nagel, J. (2014). Constructing ethnicity: creating and recreating ethnic identity and culture. *Social Problems*, 41(1), 152–176.

- Pavletić, H., & Švenda, R. (2023). Vertical bilingualism of students in the Međimurje dialect area. *Methodological Horizons*, 18(2), 151–169. <https://doi.org/10.32728/mo.18.2.2023.08>
- Schaarschmidt, G. (2008). The ritual language of the British Columbia Doukhobors as an endangered functional style: Issues of interference and translatability. *Canadian Slavonic Papers*, 50(1–2), 102–122.
- Schaarschmidt, G. (2012). Russian language history in Canada: Doukhobor internal and external migrations. Effects on language development and structure. In V. Makarova (ed.), *Russian Studies in North America* (235–260). Anthem Press.
- Sanfelici, E., & Roch, M. (2021). The native speaker in Italian-dialects bilingualism: Insights from the acquisition of Vicentino by preschool children. *Frontiers in Psychology*, 12, 717639. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717639>
- Spenader, A. J., Wesely, P. M., & Glynn, C. (2020). When culture is content: Applications for content-based instruction in the world language classroom. *Language Teaching Research*, 24(4), 476–495.
- Tarasoff, K. (1982). *Plakun Trava: The Doukhobors*. Mir Publication Society.
- Wicherkiewicz, T. S., & Olko, J. (2016). Endangered languages: In search of a comprehensive model for research and revitalization. In J. Olko & T. S. Wicherkiewicz (eds.), *Integral strategies for language revitalization* (653–680). Uniwersytet Warszawski.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.

Aleksej Tikhonov, Universität Zürich, Schweiz

Rezension

Cantone, K. F. et al. (2024). *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.

Spracherhalt und Mehrsprachigkeit: Eine Einführung ist 2024 in der Reihe narr Studienbücher des Tübinger Verlags Narr Francke Attempto erschienen. Die Co-Autor*innen Katja F. Cantone, Helena Olfert, Laura Di Venazio, Patrick Wolf-Farré, Tobias Schroedler und Erkan Gürsoy widmen sich in diesem Werk einem hochaktuellen und gesellschaftlich relevanten Themenfeld: der individuellen und kollektiven Mehrsprachigkeit sowie dem Spracherhalt. Insbesondere werden didaktische und (sozio-)linguistische Perspektiven beleuchtet. Die Veröffentlichung umfasst rund 190 Seiten und gliedert sich in elf thematisch fokussierte Kapitel. Die ersten vier Kapitel befassen sich mit grundlegenden Theorien und methodischen Zugängen zum Spracherhalt, während die Kapitel fünf bis sieben Fragen zur Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen und sprachlichen Flexibilität behandeln. Kapitel acht und neun vertiefen soziolinguistische Aspekte wie Sprachprestige und die Wechselwirkung von Sprache und Identität. Das zehnte Kapitel rückt das Deutsche als Herkunftssprache in globaler Perspektive in den Mittelpunkt. Abschließend erörtert das elfte Kapitel didaktische Ansätze zur Förderung des Spracherhalts. Ein besonderer Mehrwert des Werkes liegt in seiner differenzierten Betrachtung einer Vielzahl von Sprachen. Von den slawischen Sprachen werden Polnisch, Russisch und Ukrainisch diskutiert. Darüber hinaus werden weitere Sprachen, darunter Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Kurdisch, Malaiisch, Niederländisch, Portugiesisch, Rumänisch, Spanisch, Tamil, Türkisch und Urdu, teils exemplarisch, teils detaillierter besprochen.

Bereits der Titel der Publikation wirft die Frage auf, inwieweit Spracherhalt und Mehrsprachigkeit als eigenständige Phänomene zu betrachten sind oder ob deren Verknüpfung eine begründete wissenschaftliche Perspektive darstellt. Diese Reflexion greift das Vorwort auf und erklärt die thematische Verbindung: Der Spracherhalt bezieht sich primär auf die Pflege von Herkunftssprachen, die in familialen oder anderen informellen Kontexten gesprochen werden, während die umgebenden Gesellschaftssprachen andere sind. Daraus resultiert die Mehrsprachigkeit als eine natürliche Folge individueller und kollektiver Sprachpraxis.



Die Perspektive auf die deutsche Sprache wird zudem dadurch erweitert, dass ein eigenes Kapitel dem Deutschen als Minderheiten- oder Herkunftssprache in der Welt gewidmet ist und so die sozialen Machtverhältnisse der Sprachen umkehrt. Gleichzeitig wird daran erinnert, dass Deutschland per Gesetz kein monolinguales Land ist. Es existieren mindestens vier autochthone Sprachminderheiten: die dänische, friesische, sorbische sowie Sinti**z*ze und Roma**n*ja. Zudem ist Deutsch im Grundgesetz nicht explizit als einzige Landessprache verankert. Diese Aspekte sind zentral für das Verständnis, dass Mehrsprachigkeit nicht ausschließlich migrationsbedingt sein kann. Obwohl dieser Gedanke einfach erscheint, birgt er eine tiefgreifende Wahrheit, die in jüngster Zeit zunehmend Gegenstand gesellschaftlicher und politischer Debatten ist. Die Annahme, Mehrsprachigkeit resultiere ausschließlich aus Migration – insbesondere als Folge von Kriegen oder Naturkatastrophen –, greift zu kurz. Vielmehr entsteht sie durch vielfältige Formen von Sprachkontakt, die historisch und gegenwärtig bestehen: von grenzüberschreitendem Handel und kulturellem Austausch über mediale Einflüsse bis hin zur europäischen Kolonialpolitik des 19. und 20. Jahrhunderts sowie der gezielten Anwerbung von Arbeitskräften für wirtschaftlichen Aufschwung.

Besondere Aufmerksamkeit widmet das Werk der terminologischen Differenzierung von Minderheiten-, Herkunfts- und Familiensprachen sowie der Mehrsprachigkeit und ihr nahe stehenden Begriffen (z.B. *Translanguaging*). Während diese Begriffe sowohl in der Gesellschaft als auch manchmal in der Wissenschaft undifferenziert verwendet werden, erklärt die Publikation deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede präzise – sowohl in Bezug auf den kindlichen Spracherwerb als auch auf die Sprachpraxis von Jugendlichen und Erwachsenen. Dabei wird die Rolle individueller Sprachverwendung ebenso berücksichtigt wie institutionalisierter oder systematischer Sprachunterricht, der auf die Bedürfnisse der Lernenden eingeht. Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist die Beratung zur mehrsprachigen Erziehung. Hier zeigt das Werk auf, dass Eltern sich oft an Kinderärzt*innen wenden, von denen sich aber fast 70% als unzureichend qualifiziert für diese Thematik einschätzen (Cantone et al., 2024, 65).

Auf die slawischen Sprachen bezogen wird an mehreren Stellen deutlich, dass das Polnische als eine der in Deutschland gesprochenen Sprachen unterschätzt wird und in manchen Bundesländern (z.B. in Nordrhein-Westfalen) mehr als das doppelte der Zahl der Sprecher*innen aufweist, wenn es um den Vergleich mit dem Russischen geht. Das Polnische ist auch deshalb im Kontext Deutschlands ein bemerkenswertes Beispiel, da sich daran Sprachprestige veranschaulichen lässt. Das Argument über die Rolle und das soziale Ansehen der Sprache in Deutschland, nämlich dass es sich um eine institutionalisierte Sprache eines Nachbarlandes (wie im Falle des Französischen) handelt, funktioniert beim Polnischen nicht. Das Polnische wird an Schulen in Deutschland kaum unterrichtet und als eine Sprache mit eher geringerem Prestige angesehen. Im Gegensatz dazu ist das Russische bundesweit die am stärksten institutionalisierte slawische Sprache, was sich insbesondere im schulischen Sprachangebot sowie in bilingualen deutsch-russischen Kindergärten und Schulen zeigt. Eine wichtige statistische Erkenntnis des Werkes ist dabei, dass das vorschulische Angebot für die bilinguale deutsch-russische Erziehung und Betreuung zwar in absoluten Zahlen wächst, sich jedoch relativ zur Gesamtzahl der Bildungseinrichtungen nicht signifikant erhöht. Ein besonderes Augenmerk der Diskussion um das Russische ist auch, dass die non-formale Selbstorganisation der Familien angesprochen wird, welche durch

Vereine, religiöse oder andere Einrichtungen meist privat und aus Eigeninitiative Spracherhaltsunterricht für ihre Kinder ausrichten. Hier ist es wichtig zu betonen, dass non-formale migrantisches Selbstorganisation im Bereich der Sprachbildung ein relativ neues Forschungsfeld für die Sprachwissenschaft und die Sprachdidaktik in deutschsprachigen Ländern ist. Das Ukrainische wird nur kurz und vor allem im Verhältnis zum Russischen unter Ukrainer*innen erwähnt. Aufgrund der noch sehr neuen Situation, mit dem das deutsche Bildungssystem konfrontiert ist und in den folgenden Jahren noch konfrontiert sein wird, ist es aber nur eine Frage der Zeit bis auch zum Ukrainischen repräsentative Daten und Zugänge aus der Wissenschaft vorliegen. Jedenfalls hat die Sprache in der deutschen Bildungslandschaft ein hohes Potenzial als Fach auf unterschiedlichen Kompetenzstufen (z.B. als Herkunfts- oder Fremdsprache), das nicht unterschätzt werden darf.

Neben der inhaltlichen Tiefe zeichnet sich das Studienbuch durch eine didaktisch durchdachte Struktur aus. Am Ende jeden Kapitels finden sich Fragen und Aufgaben, die das Verständnis festigen und zu eigenständigen Weiterführungen anregen. Zudem werden Themenbereiche benannt, die über den Rahmen des Werkes hinausgehen, aber für weiterführende Forschung von Interesse sind. Dieser reflektierte Umgang mit dem eigenen Erkenntnisstand deutet darauf hin, dass eine zukünftige Erweiterung des Werkes zu einem umfassenderen Handbuch oder Nachschlagewerk nicht nur denkbar, sondern wünschenswert wäre. Zudem wird die Zielgruppe des Buches im Vorwort klar definiert: „Fach- und Lehramtsstudierende, Referendar*innen, Lehrkräfte sowie Aus- und Fortbildende. Es kann u.a. in den Fächern Germanistik, DaZ/DaF, Anglistik, Romanistik, Slawistik und Turkistik eingesetzt werden“ (Cantone et al., 2024, 15). Die vorliegende Rezension kommt zu dem Schluss, dass das Studienbuch darüber hinaus auch für eine Vielzahl weiterer Fachrichtungen von Bedeutung sein kann, darunter die Allgemeine Sprachwissenschaft, Geschichtswissenschaften, Geografie sowie Computerlinguistik. Denn die Mehrsprachigkeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz ist eine gesellschaftliche Realität, die sich zunehmend von einem vermeintlichen Ausnahmephänomen zu einem normalisierten Aspekt der jeweiligen Gesellschaften entwickelt – sofern man in wissenschaftlichem Kontext überhaupt von Normalität sprechen kann. Vielleicht nur dann, wenn diese als dynamisch und flexibel verstanden wird.

Literatur

Cantone, K. F. et al. (2024). *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.