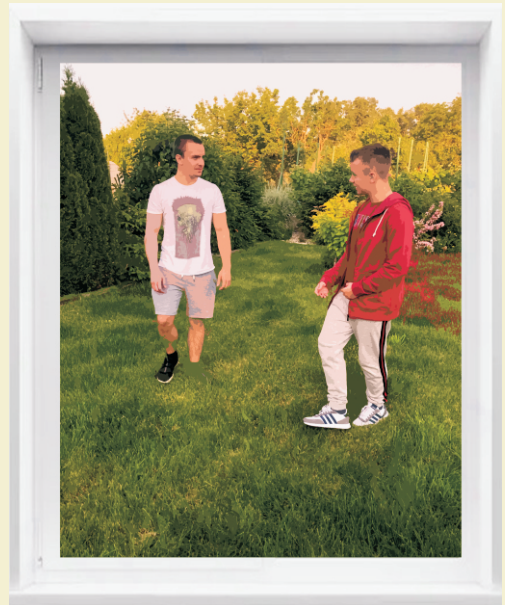




Alja Lipavic Oštir *Milina Muzikářová*
**Über Sprachen aus der Perspektive
von Gymnasiast*innen
aus Slowenien und aus der Slowakei**





University of Maribor

Faculty of Arts

Über Sprachen aus der Perspektive von Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei

**Alja Lipavc Oštir
Milina Muzikářová**

Juli 2021

Title <i>Titel</i>	Über Sprachen aus der Perspektive von Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei On Languages from the Perspective of Slovenian and Slovak Secondary School Students
Authors <i>Autorinnen</i>	Alja Lipavc Oštir (University of Maribor, Faculty of Arts and Ss. Cyril and Methodius University of Trnava, Faculty of Arts) Milina Muzikářová (Ss. Cyril and Methodius University of Trnava, Faculty of Arts)
Review <i>Rezensionen</i>	Saša Jazbec (University of Maribor, Faculty of Arts) Monika Hornáček Banášová (Ss. Cyril and Methodius University of Trnava, Faculty of Arts)
Language editing <i>Sprachprüfung</i>	Alenka Kolenko
Technical editor <i>Technischer Redakteur</i>	Jan Perša (University of Maribor, University Press)
Cover designer <i>Cover Designer</i>	Janja Lepenik
Cover graphics <i>Cover-Grafiken</i>	Fotos by Bojan Oštir, Milina Muzikářová & Maja Badovinac
Graphic material <i>Grafische Anhänge</i>	Oštir & Muzikářová
Published by <i>Verleger</i>	University of Maribor, University Press Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenia https://press.um.si , zalozba@um.si
Co-published by <i>Herausgeber</i>	University of Maribor, Faculty of Arts Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia http://ff.um.si , ff@um.si
Edition <i>Buchausgabe</i>	1 st
Publication type <i>Buchart</i>	E-book
Available at <i>Verfügbar</i>	http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/489
Published in <i>Herausgabedatum</i>	Maribor, Slovenia, July 2021



© University of Maribor, University Press

/Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba

Text © Lipavic Oštir & Milina Muzikářová, 2021

This book is published under a Creative Commons 4.0 International licence (CC BY 4.0). This license lets others remix, tweak, and build upon your work even for commercial purposes, as long as they credit you and license their new creations under the identical terms. This license is often compared to “copyleft” free and open source software licenses.

Any third-party material in this book is published under the book’s Creative Commons licence unless indicated otherwise in the credit line to the material. If you would like to reuse any third-party material not covered by the book’s Creative Commons licence, you will need to obtain permission directly from the copyright holder.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

81:37.091.212.5 (497.4+437.6)

LIPAVIC Oštir, Alja

Über Sprachen aus der Perspektive von Gymnasiast[ast] innen aus Slowenien und aus der Slowakei [Elektronski vir] / Alja Lipavic Oštir, Milina Muzikářová. – 1st ed. – Maribor : University of Maribor, University Press, 2021

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/589>

ISBN 978-961-286-497-2

doi: 10.18690/978-961-286-497-2

COBISS.SI-ID 69987587

ISBN 978-961-286-497-2 (pdf)
978-961-286-498-9 (hardback)

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-497-2>

Price Free copy
Preis

For publisher prof. dr. Zdravko Kačič, Rector of University of Maribor
Verantwortliche Person des Herausgebers

Attribution Lipavic Oštir, A. und Muzikářová, M. (2021). *Über Sprachen aus der Perspektive von Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei*. Maribor: University Press. doi: 10.18690/978-961-286-497-2
Zitierweise

Jeziki štejejo

Languages matter

Autorinnen bedanken sich für die finanzielle Unterstützung aus dem Projekt Jeziki štejejo (OP 20.01463, 2017-2022, MIZŠ Republike Slovenije, Evropski socialni skladi)

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Methodologie	5
2.1	Umfrage Was denken wir über Sprachen?.....	5
2.1.1	Demographische Daten	6
2.1.2	Begrenzungen und Nachteile von Umfragen zur Erforschung von Stereotypen	12
2.2	Sprachkarten der Gymnasiast*innen	13
3	Allgemeinlinguistisches Wissen	17
3.1	Prozesse und Phänomene (Beispiel Curricula)	19
3.2	Zusammenfassung.....	29
3.3	Prozesse und Phänomene – einzelne Beispiele aus der Umfrage	30
3.4	Prozesse und Phänomene – Resultate der Umfrage.....	36
3.4.1	Relationen: Sprache–Denken.....	36
3.4.2	Einzigartigkeit von natürlichen menschlichen Sprachen	39
3.4.3	Wahrnehmen und die Stellung zum Verändern von Sprachen.....	45
3.4.4	Verbreitung, Positionierung und Stellenwert von einigen Sprachen	47
3.4.5	Orthographische Regeln am Beispiel geographischer Eigennamen	52
3.4.6	Positionierung der Standardsprache im Unterricht	54
4	Psycho- und soziolinguistisches Wissen	57
4.1	Psycho- und soziolinguistisches Wissen – Resultate der Umfrage	58
4.1.1	Sprachen erwerben und lernen	58
4.1.2	Positionierung der Dialekte.....	64
4.2	Allgemeinlinguistisches, psycholinguistisches und soziolinguistisches Wissen der Gymnasiast*innen aus beiden Ländern (Zusammenfassung)	67
5	Stereotype und Vorurteile über Sprachen	71
5.1	Einige Aspekte der Erforschung von Stereotypen und Vorurteilen.....	72
5.2	Stereotype und Vorurteile in der Umfrage – einzelne Beispiele.....	76
5.3	Stereotype und Vorurteile in der Umfrage – Resultate der Umfrage	89
5.3.1	Eurozentristische Wertung von Sprachen	90
5.3.2	Spracherwerb und Mehrsprachigkeit.....	92
5.3.3	Sprachwandel.....	94
5.3.4	Sprachen und Geschlecht.....	97
5.3.5	Englisch heute als Lingua Franca.....	100
5.3.6	Sprachen mit Emotionen erleben	103
5.4	Stereotype in der Umfrage – Zusammenfassung	113

6	Schönste Sprachen	117
6.1	Schönste Sprachen der Gymnasiast*innen aus Slowenien	117
6.2	Schönste Sprachen der Gymnasiast*innen aus der Slowakei	123
6.3	Die schönste Sprache – vergleichend	127
6.4	Vorwiegend traditionell und mit identischen Vorlieben	129
7	Sprachkarten der Gymnasiast*innen.....	133
7.1	Einige Schwerpunkte der Erforschung von Relationen zwischen Sprache und Identität.....	134
7.2	Sprachkarten als Werkzeug	142
7.3	Parameter für die quantitative Analyse von Sprachkarten nach Lipavc Oštir/Gartner	146
7.4	Quantitative Analyse der geographischen Sprachkarten.....	155
7.4.1	Geographische Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus Slowenien.....	155
7.4.2	Grenzen auf den Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus Slowenien	166
7.4.3	Geographische Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus der Slowakei	172
7.5	Qualitative Analyse von kognitiven Sprachkarten aus den Ländern Slowenien und Slowakei	175
7.6	Zuneigung in Sprachvarietäten ausdrücken.....	183
8	Empfehlungen an Entscheidungsträger in Sprachen- und Schulpolitik... 187	
	Literatur.....	195

1 Einleitung

Sprachen- und Schulpolitik entwickeln Konzepte und Programme zur Entwicklung von Sprachfertigkeiten im Schulsystem. Das betrifft auch die Wahl von Sprachen und das Entwickeln der Standpunkte zu einzelnen Sprachen und Sprachvarietäten, wobei verschiedene Faktoren und Ausgangspunkte relevant sind. Entscheidungsträger in der Sprachen- und Schulpolitik berücksichtigen die Standpunkte der Wissenschaften, der Sprachenpolitik der EU, aber auch einzelner Gruppen, wie z. B. der Eltern. Natürlich ist es nicht zu erwarten, dass die Entscheidungsträger im Falle der Sprachen- und Schulpolitik bei ihren Entscheidungen unmittelbar auch Schüler*innen konsultieren. Trotzdem setzen sich die Meinungen und Standpunkte dieser Gruppe auf unterschiedliche Weisen durch, indem sie vor allem durch Reaktionen auf einzelne Themen und Konzepte sowohl inhaltlich als auch didaktisch vermittelt werden.

Die vorliegende Monographie bietet Antworten auf eine Reihe von Fragen, verbunden mit Wahrnehmung und Standpunkten zu Sprachen und Sprachvarietäten bei zwei Gruppen, das sind Gymnasiast*innen (Sekundarbereich II) aus der Slowakei und aus Slowenien. Diese Altersgruppe (vorwiegend 15-17 Jahre) wurde aus zwei Gründen gewählt. Zum einen haben Gymnasiast*innen in diesem Alter schon ein ziemlich gut aufgebautes Weltwissen, äußern gerne ihre Meinung zu bestimmten Themen und haben auch genug Erfahrungen mit Sprachunterricht. Zum anderen hatten wir in Slowenien anhand des Projektes *Die Sprache zählt* einen Zugang zu

Lehrkräften und Gymnasiast*innen an einer Reihe von Gymnasien im ganzen Land. In der Slowakei hatten wir einen ähnlichen Zugang über das Klett-Netzwerk. Beides versicherte hohe Rücklaufquoten bei der Anwendung von verschiedenen Forschungsinstrumenten.

Die Fragen, die in einzelnen Kapiteln der Monographie beantwortet werden, beziehen sich auf folgende Bereiche: allgemeinlinguistisches Wissen, sozio- und psycholinguistisches Wissen, Stereotype und Präferenzen, bezogen auf Sprachen, Identifikationen mit Sprachen und Sprachvarietäten. Diese Bereiche sind schon an sich sehr umfangreich und für die Zielgruppen der Gymnasiast*innen sind einzelne Themen und Fragen gewählt worden, von denen wir meinen, dass sie entweder zum Schul- oder Weltwissen der Gymnasiast*innen gehören.

Das Wissen und die Standpunkte sind mithilfe zweier Forschungsinstrumente überprüft worden und die Resultate sind quantitativ und qualitativ analysiert worden (Kapitel 3-7). Die Interpretationen der Resultate werden anschließend auch als Empfehlungen an Entscheidungsträger und Fachleute verfasst, die wichtige Entscheidungen in der Schulpolitik treffen oder an der Erstellung von Curricula oder Lehrwerken tätig sind (Kapitel 8).

Last but not least sollte noch geklärt werden, warum gerade die Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei an der Studie teilgenommen haben. Wie bereits eingangs erwähnt, hatten wir zu beiden Gruppen von Gymnasiast*innen Zugang, außerdem kennen wir aufgrund unserer Berufserfahrungen das Schulsystem in beiden Ländern und deren Sprachen- und Schulpolitik. Wir sind an zwei Universitäten in beiden Ländern tätig (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave in der Slowakei und Universität Maribor in Slowenien) und forschen in Bereichen, die unmittelbar mit dem Thema der Monographie verbunden sind.

Die Struktur der Monographie besteht aus folgenden Kapiteln: Kapitel 2 erbringt eine Erklärung und Diskussion der angewendeten Methodologie, im Kapitel 3 wird die Frage nach dem allgemeinlinguistischen Wissen der Gymnasiast*innen diskutiert und im Kapitel 4 die Frage nach psycho- und soziolinguistischen Wissen der Gymnasiast*innen. Das Kapitel 5 thematisiert die Stereotype und Vorurteile zu Sprachen und das Kapitel 6 die schönsten Sprachen nach der Wahl der Gymnasiast*innen. Im Kapitel 7 diskutieren wir die Sprachen als

Identifikationsmittel der Gymnasiast*innen. Das Kapitel 8 bringt einige Empfehlungen für Entscheidungsträger und Fachleute, ausgehend von Resultaten der empirischen Forschung, präsentiert in der Monographie.

Forschungsfragen und Ziele

In der Monographie werden folgende Forschungsfragen beantwortet:

- 1) Wie viel allgemeinlinguistisches, psycholinguistisches und soziolinguistisches Wissen haben Gymnasiast*innen?
- 2) Wie reagieren Gymnasiast*innen auf Stereotype und Vorurteile über Sprachen?
- 3) Womit identifizieren sich Gymnasiast*innen sprachlich?

Unter Berücksichtigung aller drei Bereiche und Forschungsfragen werden folgende Ziele angestrebt:

Zur Frage 1)

Allgemeinlinguistisches, psycholinguistisches und soziolinguistisches Wissen der Gymnasiast*innen identifizieren, untereinander (Länder Slowakei und Slowenien) vergleichen und nach einzelnen Bereichen interpretieren.

Zur Frage 2)

Reaktionen der Gymnasiast*innen auf Stereotype und Vorurteile, bezogen auf Sprachen, feststellen, untereinander (Länder Slowakei und Slowenien) vergleichen und hinsichtlich der möglichen Gründe interpretieren.

Zur Frage 3)

Sprachliche Identifikationen der Gymnasiast*innen feststellen, untereinander (Länder Slowakei und Slowenien) vergleichen und hinsichtlich der möglichen Gründe interpretieren.

Resultate der Umfrage und der Sprachkarten ermöglichen eine Übertragung in die Praxis, bezogen auf das Schulsystem. Zu einzelnen Forschungsfragen sehen wir diese Möglichkeiten der Übertragung.

Zur Frage 1)

Überlegungen für Autor*innen von Curricula und Lehrwerken, ob und wie man allgemeinlinguistische, psycholinguistische und soziolinguistische Kompetenzen entwickeln kann.

Zur Frage 2)

Standpunkte zu Stereotypen und Vorurteilen sind eine wichtige Information für Entscheidungen in der Sprachen- und Schulpolitik, aber auch bei der Erstellung von Curricula und Lehrwerken.

Zur Frage 3)

Daten zu sprachlichen Identifikationen der Gymnasiast*innen können in der Sprachen- und Schulpolitik berücksichtigt werden, weil sie unmittelbar zeigen, wie ihre sprachlichen Welten aufgebaut werden.

Die Möglichkeiten in Form von Empfehlungen an Entscheidungsträger in Sprachen- und Schulpolitik werden im Kapitel 8 erläutert.

2 Methodologie

Das Hauptthema der vorliegenden Monographie ist das Verhältnis der heutigen Jugendlichen, konkret Gymnasiast*innen aus zwei Ländern Mitteleuropas, zu Sprachen. Genauer gesagt sind es Meinungen, Standpunkte, Urteile, Wünsche, Vorstellungen und Vorlieben der Gymnasiast*innen, bezogen auf Sprachen, die erforscht werden. Dazu werden zwei Forschungsinstrumente angewendet; eine Umfrage und die sogenannten Sprachkarten (Konzept nach Hofer, 2004). Die Daten, die beide Instrumente sichern, werden sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert, was folgender Überblick zeigt.

2.1 Umfrage Was denken wir über Sprachen?

Die Umfrage mit dem Titel *Was denken wir über Sprachen?* wurde im Jahre 2020 an Gymnasien in Slowenien und in der Slowakei online ausgefüllt. Die Informationen über die Umfrage wurden von Lehrkräften verbreitet. In Slowenien sind das die Lehrkräfte von Partnerschulen im Projekt *Die Sprache zählt!* und in der Slowakei wurden die Lehrkräfte durch das Netz der DaF Lehrkräfte, die mit dem Verlag Klett kooperieren, informiert. In Slowenien war die Umfrage in der Zeit vom 17. 4.-7. 6. 2020 aktiv und in der Slowakei in den Herbstwochen vom 13. 10. bis Anfang Dezember 2020.

¹ S. <https://www.jeziki-stejejo.si/de/>

Die Rücklaufquoten sind in Slowenien doppelt so hoch (743) wie in der Slowakei (370), was der Tatsache zuzuschreiben ist, dass die Projektschulen in Slowenien, die an der Umfrage teilnahmen, diese Aufgabe als eine der Verpflichtungen im Rahmen der Projektarbeit verstanden und folglich die Lehrkräfte mehr Gymnasiast*innen über die Umfrage informierten. In der Slowakei verlief das Informieren eher auf der Basis kollegialer Beziehungen zwischen den Lehrkräften.

Die Umfrage für beide Länder ist identisch. In einzelnen Fragen wurde nur der Name *Slowenisch* durch *Slowakisch* ersetzt, alles andere blieb unverändert. Alle Antworten auf geschlossene Fragen sind quantitativ analysiert worden (mithilfe vom Programmpaket SPSS), die Antworten auf offene Fragen sind qualitativ (Inhaltsanalyse mit dem offenen Kodieren) analysiert worden. Einzelne Fragen und die Analysen der Antworten werden nach ihrem Inhalt in verschiedenen Kapiteln der Monographie präsentiert, weil sie sich auf drei Bereiche beziehen: (1) allgemeinlinguistisches, psycholinguistisches und soziolinguistisches Wissen, (2) Stereotype und Vorurteile, (3) Identifikationen mit Sprachen und Sprachvarietäten. Die Resultate der Umfrage wurden für jedes Land einzeln bearbeitet und dann untereinander zwischen den Ländern verglichen.

2.1.1 Demographische Daten

Die Umfrage enthält auch einige demographische Daten, die am Ende der Umfrage anzugeben sind: Geschlecht, Alter, Ort bzw. die Region der Schule, Ortsgrößenklasse für Orte, in denen die Gymnasiast*innen wohnen (mit Ausnahme derer, die in einem Internat wohnen). Diese Daten wurden bei der Analyse von einzelnen Fragen berücksichtigt und statistisch signifikante Werte wurden berechnet.

Geschlecht

Möglichkeiten zur Markierung waren *weiblich* und *männlich*. Eine Antwort wurde von 739 Gymnasiast*innen (von 743) in Slowenien und 369 Gymnasiast*innen (von 370) in der Slowakei markiert.

Alter

Möglichkeiten zur Auswahl: 14-15 Jahre, 16 Jahre, 17 Jahre, 18 Jahre, 19 Jahre und mehr. Bei der Auswahl sind wir davon ausgegangen, dass die meisten Schüler*innen nach der abgeschlossenen neunjährigen Grundschule in beiden Ländern unmittelbar weiter eine Schule besuchen und keine Pause dazwischen legen. Die statistischen Daten ergeben folgendes Bild für beide Länder:

Tabelle 1: Alter der Gymnasiast*innen

Alter/Land	Slowenien	Slowakei
14-15 Jahre	9%	24%
16 Jahre	33%	21%
17 Jahre	27%	29%
18 Jahre	23%	21%
19 J. und mehr	9%	5%
zusammen	=741 (100%)	=369 (100%)

In beiden Ländern ist der Anteil der ältesten Gymnasiast*innen am niedrigsten. Für andere Altersgruppen ist die Distribution relativ gleichmäßig in der Slowakei, während in Slowenien weniger Gymnasiast*innen im Alter von 14-15 Jahren die Umfrage ausgefüllt haben. Der höchste Anteil entfällt auf die Altersgruppen 16 Jahre und 17 Jahre, was somit einen Vergleich von Daten für beide Länder ermöglicht.

Schulort

Wie schon vorher erwähnt, wurde die Umfrage in Slowenien durch das Projektnetz *Die Sprache zählt* verbreitet. Das bedingte die Auswahl von Gymnasien; es sind diejenigen, die im Projekt als Projektpartner kooperieren, was auch die geographische/regionale Distribution der Gymnasien in Slowenien bedingte. Diese Information scheint von Belang zu sein, weil es regionale Unterschiede in Slowenien gibt, entstanden aufgrund mehrerer Faktoren: Nähe der Grenze, verschiedene Nachbarländer, historische Entwicklung, ökonomische Stärke einzelner Regionen, kulturelle Spezifika u. a. In der Tabelle werden für Slowenien die offiziellen (amtlichen) Regionen nicht berücksichtigt, sondern eine ältere Einteilung, die historisch, kulturell, sprachlich und, was den Einfluss der Nachbarländer betrifft, entsprechender ist. Beide Einteilungen stimmen zwar zum Teil überein, aber um den

kulturellen Aspekt und die Nachbarsprachen sowie den historischen Bezug zu betonen, wird die ältere Einteilung angewendet.

Bei der Verbreitung der Information über die Umfrage in der Slowakei haben wir uns bemüht, Gymnasien aus verschiedenen Regionen anzusprechen, um – ähnlich wie in Slowenien – die mögliche Bedeutung des regionalen Faktors identifizieren zu können.

In der Tabelle 2 werden die Städte und Regionen beider Länder angeführt, in denen sich Gymnasien befinden, die an der Umfrage beteiligt waren. Jedes Gymnasium wird mit dem offiziellen Namen angeführt. In den ersten Spalten der Tabelle wird die Rücklaufquote in Zahlen und Prozentwerten für jedes Gymnasium angeführt. Die Prozentwerte werden hinsichtlich der Gesamtzahl der beteiligten Gymnasiast*innen im Land angeführt und beziehen sich demnach auf das jeweilige Land und nicht auf beide Länder zusammen.

Tabelle 2: An der Umfrage beteiligte Gymnasien (s. auch Karten unten)

Zahl	%	Name	Ort	Region
Slowenien				
96	13	Gimnazija Frana Miklošiča Ljutomer	Ljutomer	Steiermark
93	13	Gimnazija Ptuj	Ptuj	Steiermark
6	1	verschiedene Gymnasien aus Maribor ²	Maribor	Steiermark
102	14	Šolski center Slovenj Gradec – gimnazija	Slovenj Gradec	Kärnten
111	15	Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje	Trbovlje	Krain
251	34	Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana	Ljubljana	Krain
		Škofijska klasična gimnazija, Zavod sv. Stanislava Ljubljana	Ljubljana	Krain
16	2	Srednja gozdarska in lesarska šola Postojna	Postojna	Innerkrain
62	8	Šolski center Nova Gorica	Nova Gorica	Görz
Slowakei				
171	46	Gymnázium Jána Hollého	Trnava	Trnavský kraj
		Gymnázium Jána Bottu	Trnava	Trnavský kraj
		Gymnázium Janka Matúšku	Galanta	Trnavský kraj
		Gymnázium Vojteha Mihalika	Sered	Trnavský kraj
62	18	Gymnázium Park Mládeže	Košice	Košický kraj
63	17	Gymnázium, Bilíkova	Bratislava	Bratislavský kraj
58	16	Gymnázium sv. Cyrila a Metoda	Nitra	Nitrianský kraj
8	2	Gymnázium L'udovíta Štúra	Trenčín	Trenčianský kraj
2	1	Gymnázium Jozefa Gregora Tajovského	Banská Bystrica	Banskobystrický kraj
1	0	Gymnázium Veľká Okružná	Žilina	Žilinský kraj

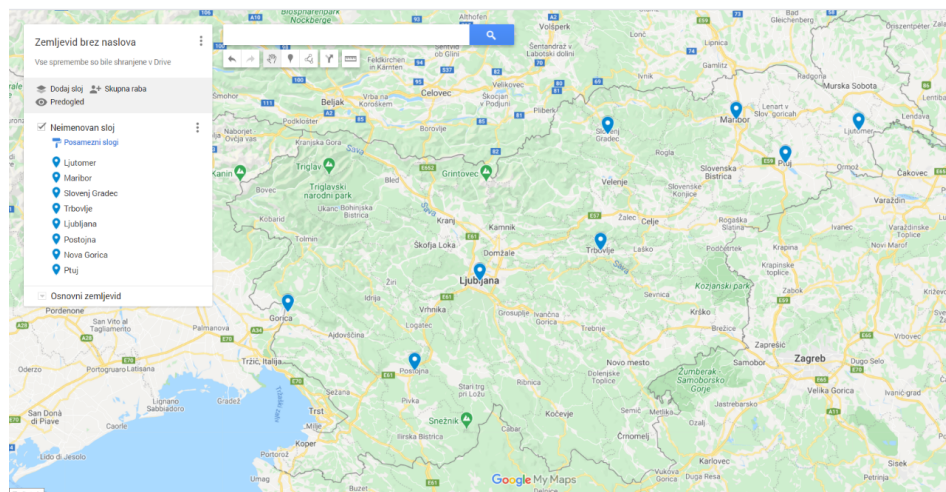
Es war nicht möglich, eine gleichmäßige Rücklaufquote an allen Schulen zu erzielen. Lehrkräfte haben die Information über die Umfrage distribuiert, konnten aber zugleich nicht zusichern, dass Gymnasiast*innen mit gleicher Intensivität respondieren werden. In drei Beispielen können die Daten nicht getrennt besprochen werden. Das erste Beispiel ist die niedrige Zahl von 6 Gymnasiast*innen verschiedener Gymnasien der Stadt Maribor in Slowenien. Das zweite Beispiel sind Gymnasiast*innen zweier Gymnasien aus der Sloweniens Hauptstadt Ljubljana und das dritte Beispiel sind die Gymnasiast*innen aus der Region Trnavský kraj, die Gymnasien in den Orten Trnava, Galanta und Sered besuchen. Auch die Zahlen von

² Diese Schulen sind keine Partner im erwähnten Projekt und nur 6 Gymnasiast*innen waren an der Umfrage beteiligt.

diesen Gymnasien werden summiert. In der Analyse der Antworten wird der regionale Aspekt berücksichtigt, um eventuelle Unterschiede in einzelnen Ländern festzustellen.

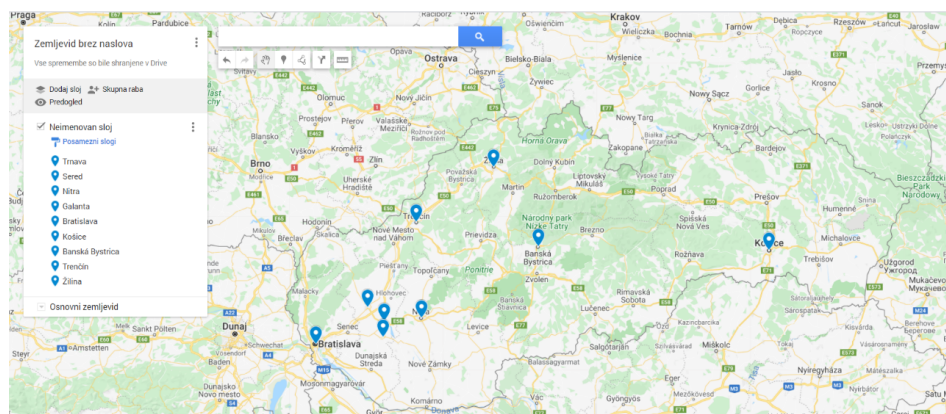
Regional werden die Gymnasien aus Slowenien in zwei Gruppen eingeteilt und dementsprechend interpretiert. Es geht um die Einteilung in zwei Kohäsionsregionen; eine östliche und eine westliche.³ Aus dem Gebiet der östlichen Kohäsionsregion kommen die Gymnasien aus den Städten: Ljutomer, Ptuj, Maribor, Slovenj Gradec, Trbovlje und Postojna. Aus der westlichen Kohäsionsregion kommen die Gymnasien aus den Städten: Ljubljana und Nova Gorica.

Die regionale Distribution aller Gymnasien zeigen auch die Karten Sloweniens und der Slowakei.



Karte 1: Slowenien mit regionaler Distribution der Umfrage

³ S. <https://www.replika-pro.eu/kohezijske-regije>



Karte 2: Slowakei mit regionaler Distribution der Umfrage

Ortsgrößenklassen

Die demographische Information zu der Größe des Ortes wurde notiert, um mögliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ortsgrößenklassen feststellen zu können. In der Umfrage werden folgende Ortsgrößenklassen aufgelistet: Dorf, Kleinstadt, große Stadt.

Die Daten für beide Länder ergeben dieses Bild:

Tabelle 3: Typen von Orten

Land/Kl.	Dorf		Kleinstadt		große Stadt	
	Zahl	%	Zahl	%	Zahl	%
Slowenien	380	51	245	33	113	15
Slowakei	109	29	155	42	86	23

Unter den Gymnasiast*innen aus Slowenien, die die Umfrage ausgefüllt haben, überwiegen diejenigen, die in Dörfern leben (51 %). Offen bleibt dabei die Frage, ob das die Population ist, die zwar in den Dörfern wohnt, sozial aber am Leben in einer Stadt beteiligt ist. Damit sind Siedlungen gemeint, die auf dem Lande entstanden sind, verkehrsmäßig und sozial aber eng mit einer Stadt verbunden sind. Unter den Gymnasiast*innen aus der Slowakei überwiegen die aus kleineren Städten (42 %). Das hängt damit zusammen, dass die meisten Antworten aus der Region

Trnava kommen. Es handelt sich um Gymnasien, umgeben von vielen kleinen Ortschaften, aus denen Gymnasiast*innen täglich in die Stadt pendeln.

Angesichts der Tatsache, dass es womöglich verschiedene Vorstellungen von kleinen und großen Städten gibt, was darauf basiert, dass die einzige große Stadt in beiden Ländern eigentlich Bratislava ist (mehr als 420 000 Einwohner), während Ljubljana nur eine relativ große Stadt ist (um 270 000 Einwohner) und andere Städte viel kleiner sind, sollten die Relationen zwischen dem Wohnort und den Antworten auf einzelne Fragen ein klares Bild verschaffen.

2.1.2 Begrenzungen und Nachteile von Umfragen zur Erforschung von Stereotypen

Ein Teil der Umfrage stellen Aussagen dar, die verschiedene sprachbezogene Stereotype präsentieren. Wir sind uns der Nachteile von Umfragen bewusst, die vor allem auf die Selbstkorrektur zurückzuführen sind – man möchte nicht negativ ausfallen. Das gilt natürlich für negative Stereotype (Vorurteile). Aus diesem Grund werden heutzutage häufig sogenannte Implizite Assoziationstests (IAT; *Implicit Association Tests*) (Wittenbrink/Schwarz 2007; nach Six 2016:84) verwendet, bei denen Personen zu Substantiven (z. B. Bezeichnungen für Nationen, soziale Gruppen etc.) vorgegebene Adjektive (auf einem Bildschirm) präsentiert bekommen und so schnell wie möglich den Begriff aussuchen, der ihnen als Erstes zu eben diesem Substantiv einfällt. Daneben bestehen auch neurolinguistische Tests (z. B. die fMRI-Verfahren). Warum wir uns trotz der Gefahren einer Selbstkontrolle für eine Umfrage entschieden haben, hat folgende Gründe:

- Die Umfrage enthält nicht nur negative Stereotype, sondern prüft auch allgemeinlinguistisches, soziolinguistisches und psycholinguistisches Wissen.
- Aus technischen Gründen wäre es fast unmöglich, einen IAT Test auszuführen, besonders aufgrund der Coronakrise (2020) in beiden Ländern und aus logistischen Gründen (zwei Länder, unterschiedliche Regionen, Zeitbegrenzungen bzw. Integrierung in den Unterricht an Gymnasien).
- Aus technischen Gründen wäre ein fMRI-Verfahren nicht möglich.

Die Online-Umfrage ermöglichte den Gymnasiast*innen einen hohen Grad der Anonymität, auf die sowohl schriftlich in der Umfrage als auch durch die Lehrkräfte hingewiesen wurde. Nach der Erprobung der Umfrage in der Stadt Maribor in Slowenien äußerten Gymnasiast*innen, dass die Umfrage Freude gemacht hat, weil sie ihre Meinung zu Themen äußern durften, über die man im Unterricht normalerweise nicht spricht.

2.2 Sprachkarten der Gymnasiast*innen

Die Idee Sprachkarten erstellen zu lassen, um zu sehen, wie sich bestimmte Zielgruppen ihre sprachliche Welt vorstellen, entwickelte der Schweizer Linguist Hofer (2004), der die Idee mit einer Gruppe von Studierenden realisiert hat. Sprachkarten sind nicht nur ein neues Forschungsinstrument, sondern auch ein Instrument, das unseres Wissens nach, außer in Hofers Anwendung in Basel, sonst noch nicht angewendet worden ist. Weil die Zielgruppe unserer Forschung Gymnasiast*innen sind, sehen wir die Erstellung von Sprachkarten als ein passendes Instrument, was das Alter der Zielgruppe und ihr Weltwissen angeht. Durch das Projekt *Die Sprache zählt* hatten wir Zugang zu einer größeren Gruppe der Gymnasiast*innen und im Jahre 2019 haben diese im Unterricht ihre Sprachkarten erstellt. Die Zahl der erstellten Sprachkarten beträgt 979. In der Slowakei haben wir über das gleiche Netz (s. 2.1) Gymnasiast*innen dazu aufgefordert, ihre Sprachkarten zu erstellen, was aus organisatorischen Gründen im Oktober 2020 realisierbar war. Leider war das aufgrund der Coronakrise nur in einigen Wochen möglich und in dieser Zeit wurden 134 Sprachkarten erstellt. Sprachkarten können nämlich nur in einer Schulklasse und nicht online erstellt werden, weil sie spontan und relativ schnell ohne jegliche Verwendung von Printmedien oder Internetquellen erstellt werden sollen.

Wenn Sprachkarten erstellt werden sollen, gibt die Lehrkraft (oder jemand anderer, der das organisiert) eine ziemlich einfache und eindeutigen Anleitung: *Erstelle deine Sprachkarte!* Die Probanden bekommen dabei ein leeres A4 Blatt Papier. Die Lehrkraft darf keine Hinweise geben, sie darf den Begriff *Sprachkarte* nicht erklären. Das Ziel sind erstellte Sprachkarten, so wie jede einzelne Person eine Sprachkarte versteht oder interpretiert. Hofer (2004) verwendet für dieses Instrument den Namen *Karte mit der Sprachlandschaft*, den wir teilweise modifiziert haben. Im Slowenischen benutzen wir den Namen *jezikovna karta* (dt. 'sprachliche Karte', slow.

jezik, dt. ‘Sprache’, slow. *karta*, dt. ‘Karte’), wobei das Wort *karta* in erster Linie auf etwas Geographisches hindeutet, aber nicht unbedingt. Im Slowakischen benutzen wir den Namen *jazyková mapa* (dt. ‘sprachliche Karte’, slowak. *jazyk*, dt. ‘Sprache’, slowak. *mapa*, dt. ‘Karte’) und die Semantik ist identisch mit der slowenischen Benennung.

Die Sprachkarten sind sehr unterschiedlich, wie es im Kapitel 7 gezeigt wird. Hofer (2004) analysierte sie durch die Bestimmung von Typen, was das Resultat des Beobachtens von einzelnen Sprachkarten ist. Sein Korpus ist eine Art Musterkorpus, bestehend aus lediglich 34 Sprachkarten der Studierenden der Universität Basel. Dieses Verfahren war in unserem Fall nicht anwendbar, weil die Zahl der Sprachkarten viel größer ist, außerdem sind einzelne Typen (z. B. eine Karte des Staates mit drei größeren Städten) sehr unterschiedlich und folglich müsste man bei jedem Typ entweder Untertypen bestimmen oder Einzelheiten analysieren, was wiederum bei mehr als tausend Karten zwar möglich ist, aber keinen Überblick ergeben würde. Um die Sprachkarten so analysieren zu können, dass die Resultate vergleichbar sind, haben wir Parameter definiert (s. Lipavic Oštir/Gartner 2019), die wir für jede Karte angewendet haben. Um die Werte der Parameter statistisch bearbeitet zu können, haben wir sie mit dem Programmpaket SPSS analysiert.

Im Allgemeinen werden Sprachkarten in geographische und kognitive Karten eingeteilt (s. auch Hofer 2004). Der Unterschied ist gleich zu erkennen – die geographischen Sprachkarten präsentieren die sprachliche Welt geographisch und zwar mit der Auswahl von ganz unterschiedlichen geographischen Entitäten. Die kognitiven Sprachkarten enthalten keine geographischen Angaben, sondern zeigen die sprachliche Welt durch die Relationen von Sprachen und das Verhältnis zu den Sprachen und Sprachvarietäten. Genauso wie die geographischen Karten sind auch die kognitiven Sprachkarten komplex und enthalten sehr unterschiedliche Informationen, die interpretiert werden können.

Neben den Sprachkarten aus Slowenien und der Slowakei wurden zum Vergleich auch 43 Sprachkarten aus Vilnius, Litauen herangezogen, die an zwei Gymnasien in dieser Stadt im Rahmen der Aktivitäten des Projekts PROBSOFCLIL⁴ erstellt worden sind.

⁴ S. <http://kger.ff.ucm.sk/sk/projekty-a-granty/>

In einigen Punkten werden die Resultate der quantitativen Analyse von Sprachkarten mit den Resultaten der quantitativen und qualitativen Analyse von 542 Sprachenportraits der Schüler*innen aus den fünften Klassen der Grundschulen in Slowenien verglichen (Lipavic Oštir/Tibaut, 2020 Tibaut/Lipavic Oštir 2021).

3 Allgemeinlinguistisches Wissen

Linguistische Terminologie umfasst breite Bereiche einzelner Subdisziplinen, in denen neue Termini entwickelt und zum Teil auch unterschiedlich definiert werden (vgl. z. B. den Terminus *Mehrsprachigkeit* und seine Anzahl von Definitionen). Linguistische Terminologie spielt nicht nur in der Wissenschaft eine Rolle, sondern auch in verschiedenen Bereichen ihrer Anwendung, z. B. im Sprachunterricht, wobei es Unterschiede gibt, ob eine Sprache als Fremdsprache oder als Erst- oder Zweitsprache gelernt bzw. erworben wird. Die Fragen zum Entwickeln von metalinguistischen Kompetenzen von Lernenden werden in der Didaktik häufig diskutiert und erforscht, wobei auch auf die Relation zwischen dem metalinguistischen Wissen der Lernenden und der Lehrkräfte hingewiesen wird (vgl. z. B. Eisenberg, 2004). An dieser Stelle wird darauf nicht eingegangen, weil der Fokus nicht auf dem Beobachten des Sprachsystems einzelner Sprachen liegt, sondern auf **allgemeinlinguistischem Wissen**, das sich auf das Sprachsystem als solches und auf seine Anwendung bezieht. Welche Rolle, wenn überhaupt, spielt das allgemeinlinguistische Wissen im Sprachunterricht?

Es folgt ein Vergleich von Situationen mit einigen anderen Fächern bzw. Fachbereichen, die in den Schulen (Sekundarbereich I, Sekundarbereich II) beider Länder vorkommen.

Im Rahmen des Fachbereiches Biologie lernt man bestimmte Prozesse kennen und verstehen, die in der Welt der Tiere und Pflanzen ablaufen, zugleich erlangt man dadurch auch allgemeines Wissen über Lebewesen. Im Rahmen des Fachbereiches Physik macht man sich mit Naturgesetzen in der Welt um uns herum bekannt, um zu verstehen, wie sie funktionieren. Im Fachbereich Geschichte lernt man einzelne Phänomene und Geschehnisse aus der Geschichte kennen, dazu stellt man Relationen zur heutigen Zeit dar. Es sind nicht nur die Fachbereiche der Biologie, Physik und Geschichte, sondern auch andere, die zum Ziel haben, die Welt um uns herum und uns selbst zu erklären. Die Rede ist demnach von **Prozessen und Phänomenen** um uns herum. Gilt das auch für den Sprachunterricht? Für den Unterricht der Erstsprache der Mehrheit der Bewohner⁵ (Slowakisch bzw. Slowenisch) und für den Fremdsprachenunterricht?

Im Sprachunterricht stehen die sprachlichen Kompetenzen bzw. das Entwickeln von allen vier Fertigkeiten, zwei rezeptiven und zwei produktiven im Vordergrund. Wenn also die meisten Schulfächer uns helfen, die Welt um uns herum zu verstehen, dann trägt der Sprachunterricht zu der erfolgreicherer Kommunikation in dieser Welt bei. Das ist bestimmt ein wichtiges Ziel, wenn wir bedenken, wie wichtig die Sprachen für die alltägliche Kommunikation sind, und zwar unbeachtet der Form und Art der Kommunikation. Wenn im Sprachunterricht die Fertigkeiten entwickelt werden, sorgt demnach dieser Unterricht nicht für das Verstehen von Prozessen und Phänomenen? Prozesse und Phänomene, bezogen auf den Sprachunterricht, sind in dem Teil versteckt, der meistens von Lernenden als Grammatik bezeichnet wird. Es geht um das Kennenlernen und Verstehen des Sprachsystems und seines Gebrauchs. Das Sprachsystem mit seinen Elementen und Relationen zwischen ihnen kennen und gebrauchen die Lernenden in ihrer Erstsprache schon seit den ersten Lebensjahren, ohne sich dessen bewusst zu sein. Der Sprachunterricht in der Schule hat also die Aufgabe, dieses Sprachsystem entsprechend der kognitiven Entwicklung der Lernenden zu beobachten und zu beschreiben wie auch in verschiedene Relationen zu stellen. Die Unterschiede zwischen dem Sprachunterricht der

⁵ Die gleiche Frage gilt auch für Regional- und Minderheitensprachen des Landes (Italienisch und Ungarisch in Slowenien, Ungarisch, Ukrainisch, Russinisch, Romanes und Deutsch in der Slowakei, s. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/minority_languages_de.pdf) wie auch für alle Situationen, in denen die Bewohner mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. Im Weiteren verstehen wir unter *Sprachunterricht in der Erstsprache* nur den Slowakisch- bzw. Slowenischunterricht, weil wir auf die regionalen Besonderheiten hier nicht eingehen können, außerdem sind die Verhältnisse im Falle von Minderheitensprachen vergleichbar mit dem Slowenisch- bzw. Slowakischunterricht. In beiden Ländern gibt es keinen Unterricht bezüglich diverser Migrantensprachen (HSU), folglich kann der Unterricht dieser Sprachen nicht diskutiert werden.

Erstsprache und der Fremdsprachen unterscheidet sich diesbezüglich, was aus den Didaktiken ersichtlich ist und hier nicht näher erklärt werden kann. Hier sollten Prozesse und Phänomene erläutert werden, die nur zu einem Teil oder gar nicht im Sprachenunterricht thematisiert werden, obwohl sie das globale Verstehen des Kommunikationsmittels Sprache entscheidend prägen.

3.1 Prozesse und Phänomene (Beispiel Curricula)

Diverse Prozesse und Phänomene werden in verschiedenen Subdisziplinen der Linguistik, bezogen auf einzelne Sprachen, sprachvergleichend oder auch allgemeinlinguistisch erforscht. Prozesse und Phänomene, die konkret ein Sprachsystem erforschen, haben eine feste Position in den Curricula und Lehrwerken für den Sprachunterricht. Sprachvergleichende Erkenntnisse kommen mehr oder weniger sporadisch, vor allem im Fremdsprachenunterricht, vor. Ob Relationen zu dem allgemeinlinguistischen Wissen aufgebaut werden, hängt von vielen Faktoren ab, was im Weiteren auch an einigen Beispielen gezeigt wird. Zuerst soll der Begriff *allgemeinlinguistisch* in Hauptzügen besprochen werden.

Allgemeinlinguistisches Wissen

Die allgemeine Linguistik gehört zu den Hauptdisziplinen der Linguistik und erklärt die menschlichen Sprachen insgesamt als Systeme, das heißt, sie fokussiert sich nicht auf einzelne Sprachen, sondern recherchiert allgemeine Eigenschaften und Funktionen von Sprachen. Viele Erkenntnisse und Grundsätze aus der allgemeinen Linguistik werden in die Erforschung von einzelnen Sprachen transferiert. Das bedeutet aber bei Weitem nicht, dass die Postulate der allgemeinen Linguistik in den Curricula und Lehrwerken systematisch vorkommen. Dagegen spricht schon die Tatsache, dass es in der allgemeinen Linguistik unterschiedliche Theorien und Schulen gibt, die in der schulischen Umgebung auf keinen Fall gleichmäßig vertreten werden können.

Obwohl die allgemeinlinguistische Forschung in der Erforschung einzelner Sprachsysteme verschieden reflektiert, folglich auch in den Curricula und Lehrwerken für den Sprachunterricht, gibt es Bereiche der allgemeinen Linguistik, die nicht nur zur Bereicherung des Weltwissens von Lernenden beibringen können, sondern auch einen Einfluss auf die sprachbezogenen Standpunkte haben können.

Sie helfen beim globalen Verstehen von Sprachen als Kommunikationsmittel und tragen zum Aufbau einer positiven Einstellung gegenüber Phänomenen wie Sprachwandel, Prestige von Sprachen u. a. bei.

Das Vorkommen des allgemeinlinguistischen Wissens in den Curricula für den Slowakisch- und Slowenischunterricht an **Gymnasien**⁶ zeigt der folgende Überblick.

Allgemeine Daten:

Slowakischunterricht

Status⁷: Pflichtfach an allen Typen von Gymnasien (allgemeines Gymnasium, klassisches Gymnasium, Fachgymnasium (Beispiel: künstlerisches Gymnasium) und an Gymnasien für Minderheiten)

Umfang in Unterrichtsstunden: 387

Curriculum: gültig ab Schuljahr 2010/2011

Slowenischunterricht

Status⁸: Pflichtfach an allen Typen von Gymnasien (allgemeines Gymnasium, klassisches Gymnasium, Fachgymnasium (Beispiel: künstlerisches Gymnasium) und an Gymnasien für Minderheiten)

Umfang in Unterrichtsstunden: 560

Curriculum: gültig ab Schuljahr 2008/2009

⁶ Die meisten Gymnasien in der Slowakei und Slowenien sind vierjährig und führen zum Abitur. Vor dem Gymnasium besucht man in beiden Ländern eine neunjährige Grundschule.

⁷ S. https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/jazyk_a_komunikacia.pdf

⁸ S. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm

Tabelle 4: Allgemeinlinguistische Inhalte im Slowakisch- und Slowenischunterricht

Inhalt/Länder	Slowakischunterricht (S. 24)	Slowenischunterricht (S. 34)
<i>Sprachen in Europa (genetisch und geographisch)</i>	Urindoeuropäisch, indoeuropäische Sprachen (germanische, romanische, slawische, Altkirchenslawisch) kennen	Sprachgruppen in Europa und ihre typischen Vertreter aufzählen
<i>Sprache, Sprachsystem, Sprachzeichen, Wort u. a.</i>	inhaltlicher Bildungsstandard: Begriffe wie Sprachzeichen, Sprachsystem (Sprache als System, Sprechen) kennen	/

Gymnasiast*innen in beiden Ländern erweitern ihr Weltwissen bezüglich der indoeuropäischen Sprachfamilie durch Grundkenntnisse über europäische Zweige der indoeuropäischen Sprachen. Es bleibt unklar, ob die Existenz von indoeuropäischen Sprachen, z. B. in Asien, erklärt wird.

Einige Grundtermini der allgemeinen Linguistik kommen im Curriculum für Slowakischunterricht vor. Offen bleibt die Frage, wie gründlich und mit welchen Zielen sie im Unterricht thematisiert werden. Eine Analyse der Lehrwerke und der Unterrichtspraxis würde den Rahmen dieser Monographie sprengen. Im Curriculum für Slowenischunterricht kommt die Grundterminologie nicht vor, ob die Lehrkräfte solche Termini als eine Art Werkzeug anwenden, kann hier nicht beantwortet werden. Der Begriff *Sprache* wird schon in der Grundschule als Kommunikationsmittel interpretiert. Wir können davon ausgehen, dass die Begriffe vorkommen, die bei der Thematisierung des slowenischen Sprachsystems notwendig sind (*Wort, Satz, Sprache* u. a.).

Soziolinguistisches Wissen

Linguistik als Forschung ist breitgefächert und basiert auf verschiedenen Perspektiven, aus denen sprachliche Phänomene beobachtet werden, was sich als Subdisziplinen konstituiert hat. Zugleich sind auch diese breitgefächert, wie die Beispiele **Soziolinguistik** und Psycholinguistik zeigen. Verschiedene soziolinguistische Themen kommen in Curricula vor, wobei der Schwerpunkt auf Sprachvarietäten liegt. Sie werden mit einem der wichtigsten Ziele des Sprachunterrichts der Erstsprache verbunden – es ist der Erwerb von

standardsprachlichen Kompetenzen. Aus diesem didaktischen und pädagogischen Ziel geht meistens eine Wertung der Sprachvarietäten hervor, die weit entfernt von den soziolinguistischen Konzepten ist. Diese verstehen und erforschen alle Sprachvarietäten ohne jegliche Wertung. Abgesehen davon wird den Lernenden innerhalb des Themas Sprachvarietäten ermöglicht, ihr eigenes Sprachrepertoire (Sprachen und Sprachvarietäten) zu definieren und zu benennen.

Neben den Themen aus dem Bereich der Sprachvarietäten sind in den Curricula für Slowakisch- und Slowenischunterricht sprachpolitische Inhalte präsent, die aber unterschiedlich präsentiert werden, bzw. durch zwei verschiedene Perspektiven erklärt werden. Sie beziehen sich auf die Erstsprache der Mehrheit (Slowakisch, Slowenisch), auf die Fremdsprachen und auf die Minderheitensprachen. Aktuelle Themen, wie z. B. die Sprachen der Migrantengruppen, werden in den Curricula nicht thematisiert, inwieweit sie im Unterricht vorkommen, kann hier nicht erforscht werden.

Tabelle 5 bringt einen Überblick über die soziolinguistischen Inhalte aus beiden Curricula (Slowakisch und Slowenisch als Erstsprache an Gymnasien):

Tabelle 5: Soziolinguistische Inhalte im Slowakisch- und Slowenischunterricht

Inhalt/Länder	Slowakischunterricht	Slowenischunterricht (S. 6, 34)
<i>Grundbegriffe wie Nationalsprache, Zielsprache, Fremdsprache, Amtssprache, Minderheitensprache</i>	(S. 10) Lernende können den Unterschied zwischen Nationalsprache, Zielsprache und Fremdsprache, Amtssprache und Minderheitensprachen erklären. Sie können ihre Grundfunktionen erklären.	(kommt teilweise bei anderen Inhalten vor)
<i>interkulturelle Kommunikation (Unterschiede, Verständnis, Toleranz)</i>	(S. 5) Lernende entwickeln eine positive Beziehung zu Sprachen innerhalb der interkulturellen Kommunikation, erkennen interkulturelle Unterschiede, vertiefen das Wissen wie auch das internationale Verständnis, was eine gegenseitige Toleranz fördert.	/

Inhalt/Länder	Slowakischunterricht	Slowenischunterricht (S. 6, 34)
<i>Funktion der Erstsprache in Bezug auf Fremdsprachen</i>	/	Rolle der Erstsprache und ihre Vorteile gegenüber Fremdsprachen werden den Lernenden bewusst.
<i>Erstsprache als Identifikationsmittel</i>	/	Lernende entwickeln ein besonderes Verhältnis zu der Erstsprache als Amtssprache.
<i>gesellschaftliche Funktion der Erstsprache</i>	/	Rolle der Erstsprache im Staat wird den Lernenden bewusst.
<i>Positionierung der Erstsprache in der EU im Zusammenhang mit einigen Grundprämissen der Sprachenpolitik der EU</i>	/	Rolle der Erstsprache und anderer Sprachen in den Institutionen der EU werden den Lernenden bewusst.
<i>Funktionen der regionalen Amtssprachen im Staat</i>	(S. 10) Lernende können den Unterschied zwischen Nationalsprache, Zielsprache und Fremdsprache, Amtssprache und Minderheitensprachen erklären. Sie können ihre Grundfunktionen erklären.	Rolle von beiden regionalen Amtssprachen (Ungarisch und Italienisch) wird den Lernenden bewusst
<i>Funktionen der Erstsprache als Minderheitensprache außerhalb des Staates</i>	/	Rolle des Slowenischen als Minderheitensprache in Österreich, Italien und Ungarn und als Aussiedlersprache anderswo
<i>Vielfalt der Sprachvarietäten der Erstsprache und im Allgemeinen</i>	Dialekte, Sprachvarietäten geographisch und sozial (S. 24)	Sprachenvielfalt von Sprachvarietäten (des Slowenischen) wird den Lernenden bewusst

Beiden Curricula gemeinsam sind die Inhalte zu Sprachvarietäten in beiden Sprachen. Welche Bedeutung ihnen zugeschrieben wird, kann hier nicht genauer erklärt werden, mehr dazu später im Unterkapitel 2.3.

Zwischen den Curricula besteht ein relevanter Unterschied, was die Positionierung der Erstsprache (gemeint sind das Slowenische und das Slowakische) angeht. Während die Erstsprache im Curriculum für Slowakischunterricht im Rahmen anderer Sprachen mit ihren Funktionen erklärt wird, interpretiert das Curriculum für Slowenischunterricht die sprachliche Welt durch die Perspektive der Erstsprache. Diese wird durch ihre Vorteile verstanden; in Bezug auf Fremdsprachen, als Identifikationsmittel, innerhalb der Sprachenpolitik der EU und als Identifikationsmittel der slowenischsprachigen Minderheiten außerhalb Sloweniens. Eine solche Perspektive deutet auf komplexere Phänomene hin, die teilweise im Unterkapitel 2.3 besprochen werden.

Die Tabelle zeigt noch einen relevanten Unterschied zwischen den Curricula. Im Curriculum für Slowakischunterricht werden die Inhalte aus dem Bereich der interkulturellen Kommunikation thematisiert, die im Curriculum für Slowenischunterricht jedoch nicht zu finden sind. Inwieweit sie im Unterricht vorkommen, kann hier nicht präsupponiert werden.

In weiteren Kapiteln, in denen die Resultate der Umfrage analysiert werden, wird zu erkennen sein, ob die Unterschiede zwischen den Curricula auch in der Umfrage reflektieren.

Sprachkontakte und **Mehrsprachigkeit** sind zwei Fachbereiche, die nur zu einem sehr geringem Maße im Slowakisch- und Slowenischunterricht angesprochen werden.

In dem Curriculum für Slowenischunterricht kommen beide Themen nicht vor, laut Aussagen der Lehrkräfte wird sporadisch bei verschiedenen Themen der mehrsprachige Alltag der Minderheitengruppen wie auch das positive Bild der Mehrsprachigkeit in der Sprachenpolitik der EU erwähnt und besprochen. Die Sprachkontakte werden laut Aussagen der Lehrkräfte am Beispiel von deutsch-slowenischen Sprachkontakten und serbokroatisch-slowenischen Sprachkontakten in der Vergangenheit teilweise besprochen. Das Thema kommt sporadisch auch im Bereich der Lexikologie vor, indem manche Beispiele des lexikalischen Transfers aus dem Deutschen oder (Serbo)kroatischen besprochen werden. Substandardsprachliche Beispiele des lexikalischen Transfers werden auch in Verbindung mit der Standardsprache besprochen, vor allem die

substandardsprachlichen Germanismen (s. auch Lipavac Oštir 2017), wobei der Standpunkt des Slowenischunterrichts eindeutig eine abneigende Haltung gegenüber Germanismen seitens der Sprachenpolitik in den letzten mehr als hundert Jahren zu erkennen gibt.

Die Begriffe *Mehrsprachigkeit* und *Sprachkontakte* kommen in dem slowakischen Curriculum nicht vor.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass beide Bereiche (Sprachkontakte und Mehrsprachigkeit), bzw. bestimmte Inhalte aus diesen Bereichen, systematisch im Slowenisch- und Slowakischunterricht nicht präsentiert und bearbeitet werden. Es wird mehr oder weniger den Lehrkräften überlassen, welche Wichtigkeit und Aktualität den Inhalten zugeschrieben wird und wie so empfindliche Bereiche wie der Einfluss von Nachbarsprachen auf die jeweiligen Sprachen interpretiert wird.

Angesichts der Postulate der Sprachenpolitik in der EU (Sprachenvielfalt, das Modell 1+2) kann also der Slowakisch- und Slowenischunterricht an dem Thema Mehrsprachigkeit nicht vorbeigehen. Offen bleibt die Frage, ob sich der **Fremdsprachenunterricht** diesen Themen nicht intensiver als der Slowakisch- und Slowenischunterricht widmet. Nehmen wir als Beispiel die zwei häufigsten Fremdsprachen⁹ in beiden Ländern, das Englische und das Deutsche.

Englischunterricht in der Slowakei¹⁰:

Status: Pflichtfach an allen Typen von Gymnasien (allgemeines Gymnasium, klassisches Gymnasium, Fachgymnasium (Beispiel: künstlerisches Gymnasium) und an Gymnasien für Minderheiten)

Umfang in Unterrichtsstunden: 536 oder mehr

Curriculum: gültig ab Schuljahr 2008/2009

⁹ Vgl. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_en, S. 9ff.

¹⁰ S. <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>

Sprachkontakte und Mehrsprachigkeit werden im Curriculum nicht erwähnt, ob und wie sie thematisiert werden, hängt von Lehrwerken und vor allem von einzelnen Lehrkräften ab.

Deutschunterricht in der Slowakei¹¹:

Status: Pflichtfach an allen Typen von Gymnasien (allgemeines Gymnasium, klassisches Gymnasium, Fachgymnasium (Beispiel: künstlerisches Gymnasium) und an Gymnasien für Minderheiten)

Umfang in Unterrichtsstunden: 387 oder mehr

Curriculum: gültig ab Schuljahr 2008/2009

Sprachkontakte und Mehrsprachigkeit werden im Curriculum nicht erwähnt, ob und wie sie thematisiert werden, hängt von Lehrwerken und vor allem von einzelnen Lehrkräften ab.

Englischunterricht in Slowenien¹²:

Status: Pflichtfach an allen Typen von Gymnasien (allgemeines Gymnasium, klassisches Gymnasium, Fachgymnasium (Beispiel: künstlerisches Gymnasium) und an Gymnasien für Minderheiten)

Umfang in Unterrichtsstunden: 420

Curriculum: gültig ab Schuljahr 2008/2009

Sprachkontakte werden im Curriculum explizit nicht erwähnt, inwieweit sie thematisiert werden, hängt von Lehrwerken und vor allem von einzelnen Lehrkräften ab. Angesichts der dominanten Rolle des Englischen unter den FS und als eine Sprache der Medien wie auch angesichts der Tatsache, dass Sprachvarietäten wie Jugendsprache für den amerikanischen (englischen) Einfluss sensibel sind,

¹¹ S. <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>

¹² S.

http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf

können wir davon ausgehen, dass im Bereich der Lexik auf die Sprachkontakte hingewiesen wird.

Als Ziel des Englischunterrichts steht mitunter geschrieben, dass dieser die Mehrsprachigkeit fördert und ermöglicht, dass Lernende das Englische im Einklang mit ihrer persönlichen zwischensprachlichen und interkulturellen Erfahrung und Zielen lernen (S. 13). Das ist die einzige Stelle im Curriculum, die aus dem Rahmen der Entwicklung von Sprachkompetenzen tritt.

Deutschunterricht in Slowenien¹³:

Status: Pflichtwahlfach innerhalb der obligatorischen FS2 an allen Typen von Gymnasien (allgemeines Gymnasium, klassisches Gymnasium, Fachgymnasium (Beispiel: künstlerisches Gymnasium) und an Gymnasien für Minderheiten

Umfang in Unterrichtsstunden: 420

Curriculum: gültig ab Schuljahr 2008/2009

Sprachkontakte werden im Curriculum explizit nicht erwähnt, inwieweit sie thematisiert werden, hängt von Lehrwerken und vor allem von einzelnen Lehrkräften ab. Angesichts der Rolle des Deutschen als eine wichtige Nachbarsprache (wirtschaftlich, historisch und sonst) können wir davon ausgehen, dass im Bereich der Lexik auf die Resultate der Sprachkontakte in der Vergangenheit (lexikalischer Transfer) hingewiesen wird.

Zu den Zielen des Deutschunterrichts gehört auch der Aufbau einer positiven Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit (s. 9); was mit dem Erkennen von Verbindungen zwischen einzelnen Kulturen in materieller und nichtmaterieller Form zu finden ist. Das hat auch einen Bezug zu der Bedeutung der Erstsprache und der eigenen Kultur.

¹³ S. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_nemscina_gimn.pdf

Wie schon erwähnt, sind die Sprachvarietäten ein Standardthema des Unterrichts der Erstsprache, sie können aber auch ein Thema im FS-Unterricht sein. Beide hier besprochenen FS, Englisch und Deutsch, gehören zu **plurizentrischen** Sprachen. Der Englischunterricht verläuft in Gymnasien auf einem relativ hohen Niveau (nach GER B2, B1, teilweise sogar C1), was präsupponiert, dass die Sprachvarietäten des Englischen auch thematisiert werden, wobei das heutzutage durch den Medienkonsum der Lernenden stark unterstützt wird.

Die Wahrnehmung der Vielfalt von Sprachvarietäten, am Beispiel des Deutschen als Nachbarsprache des Slowakischen und des Slowenischen, unterscheidet sich nach der Entfernung zur Staatsgrenze und der Zugänglichkeit regional wie auch wirtschaftlich, kulturell und anders. Viele Lernende haben sprachliche Erfahrungen mit österreichischen Sprachvarietäten, wobei Lehrkräfte diese in den Unterricht, u. a. in Form von Exkursionen, einbeziehen.

Die zurzeit gültigen Curricula für den Slowakisch- bzw. Slowenischunterricht wie auch für den Englisch- und Deutschunterricht in beiden Ländern enthalten keine Hinweise oder Inhaltspunkte, die sich auf **psycholinguistische** und **neurolinguistische** Fachbereiche beziehen.

In diesem Zusammenhang soll noch ein statistischer Unterschied kurz besprochen werden. Es geht um die Zahlen der Unterrichtsstunden für einzelne Fächer, wie sie den Curricula zu entnehmen sind. Hier werden sie noch einmal angeführt.

Tabelle 6: Vergleich von Unterrichtsstunden für einige Sprachfächer

Fach/Land	Slowakei	Slowenien
Slowakisch/Slowenisch	387	560
Englisch	536+	420
Deutsch	387+	420

Die Zahl der Unterrichtsstunden für Slowenischunterricht ist um 44,7 % höher als die Zahl für Slowakischunterricht. Das deutet auf die Sprachen- und Schulpolitik in Slowenien hin, die sich auf die Erstsprache der Mehrheit stark fokussiert. Auch die Zahlen für Englischunterricht sind ein Zeichen dieser Orientierung. An den Gymnasien in der Slowakei gibt es für die FS1 (eigentlich Englisch) um 27,7 % mehr Stunden als in Slowenien. Dazu soll noch betont werden, dass die Schulen in der

Slowakei die Unterrichtsstunden für FS1 und FS2 noch selbst erhöhen können. Einen positiven Trend zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit zeigt die Gleichsetzung von Unterrichtsstunden für beide FS (Englisch und bzw. die FS2) an slowenischen Gymnasien.

3.2 Zusammenfassung

Nach diesem Überblick der Curricula fassen wir die wichtigsten Informationen zusammen.

Gymnasiast*innen in den Ländern Slowakei und Slowenien:

(1) ... haben ein sehr geringes allgemeinlinguistisches Wissen, was die sprachbezogenen Prozesse und Phänomene im Allgemeinen angeht. Offen bleibt die Frage, ob sie individuell bestimmte Postulate, die sie im Rahmen der Inhalte zum Sprachsystem des Slowakischen bzw. des Slowenischen besprechen, verallgemeinern können. Das könnten nur Einzelfälle sein.

(2) ... kennen einige Fachbegriffe aus der Soziolinguistik und zum Teil auch die Inhalte aus einzelnen Forschungsfeldern dieser linguistischen Subdisziplin; das sind vor allem Sprachvarietäten, Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. Aufgrund der erzieherischen Rolle des Slowenischunterrichts wird die Standardsprache hoch postuliert.

(3) ... haben ein sehr geringes oder fast kein psycholinguistisches und neurolinguistisches Wissen.

Dieses Bild ergibt der Überblick der Curricula. Offen bleibt die Frage, ob allgemeinlinguistische, soziolinguistische, psycholinguistische und neurolinguistische Inhalte im Weltwissen der Gymnasiast*innen präsent sind. Das Weltwissen wird in der Familie, im Umfeld und durch Medien aufgebaut und kann sehr unterschiedlich sein (mehr dazu im Kapitel 3.3).

Verbunden mit der Frage nach dem allgemeinlinguistischen Wissen der Gymnasiasten ist auch die Frage nach dem allgemeinlinguistischen Wissen der Lehrkräfte. Auch dieses Wissen wird durch die Jahre aufgebaut und stellt einen komplexen Bereich dar (eigene Schulzeit, Weltwissen, Lehrerausbildung und -weiterbildung). Wie es scheint, schaffen beide Curricula (für Slowakisch- und Slowenischunterricht) einen Freiraum, in dem die allgemeinlinguistischen Fragen unterschiedlich intensiv thematisiert werden können. Es ist die Entscheidung der Lehrkräfte, ob und wie welche Frage im Unterricht besprochen wird. Dabei kann nicht erwartet werden, dass die meisten Lehrkräfte gutes allgemeinlinguistisches Wissen haben und dieses auch so wichtig empfinden, um es weiter zu vermitteln. Es sind bei Weitem nicht alle Lehrkräfte in der Lage, über solches Wissen zu verfügen, wie das von Steinig/Huneke (2002: 19) postuliert wird: „Sprachdidaktiker müssen grundlegende Erkenntnisse, Konzepte und Theorien aus der Linguistik kennen, um auf diesem fachlichen Hintergrund didaktische Entscheidungen treffen zu können.“

Das breitgefächerte linguistische Wissen sollte in diesem Zusammenhang wieder differenziert werden. Das allgemeinlinguistische Wissen scheint im Vergleich mit soziolinguistischen Grundkenntnissen viel isolierter zu sein und auf den Gebrauch in einigen Kontexten beschränkt. Die soziolinguistischen Themen wie Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Sprachvarietäten und Sprachkontakte kommen außerhalb des Unterrichts in vielen Kontexten vor. Lehrkräfte wie auch Gymnasiast*innen bauen dieses Wissen auf, ohne sich dessen bewusst zu sein. Im Weiteren werden solche Beispiele besprochen.

3.3 Prozesse und Phänomene – einzelne Beispiele aus der Umfrage

Allgemeine Linguistik, Soziolinguistik und Psycholinguistik umfassen breite Bereiche, die für das Alter der Zielgruppe Gymnasist*innen unterschiedlich relevant sind. Für unsere Analyse sind einige Schwerpunkte gewählt worden, für die wir uns vorstellen, dass sie passend für das Alter beider Zielgruppen sind. Diese Bereiche sollen im Weiteren besprochen werden, womit auch ihre Auswahl begründet wird. Zu beachten ist dabei auch der Faktor der Länge einer Umfrage, der bei der Auswahl auch wichtig war. Dementsprechend sind nur die Basisbereiche gewählt worden.

a/ Relationen Sprache–Denken: Beeinflusst die Sprache unser Denken bzw. formt unser Denken den Wortschatz der Sprache? (Q1 in der Umfrage)

Q1A: Sprachen unterscheiden sich untereinander, aber der Inhalt bzw. die Gedanken sind in allen Sprachen die gleichen.

Q1B: Die Sprache, die du sprichst, und die Wörter in dieser Sprache bestimmen, wie du denkst.

Q1C: Unser Denken hat einen Einfluss auf unsere Sprache und darauf, welche Wörter es in der Sprache gibt.

Es ist natürlich nicht zu erwarten, dass Gymnasiast*innen die Problematik dieser Frage kennen, die voraussichtlich in den Fächern wie Slowenisch/Slowakisch oder bei Fremdsprachen nicht vorkommt. Diverse fakultative Fächer an Gymnasien können hinsichtlich solcher Inhalte nicht überprüft werden und die Inhalte aus den Bereichen der Sprachphilosophie können als obligatorische Inhalte nicht präsupponiert werden. Es bleibt demnach offen, ob und wie gründlich Gymnasiast*innen diese Frage bekannt ist bzw. ob sie sich jemals selbst darüber Gedanken gemacht haben oder ob sie im Unterricht, in der Umgebung oder durch Medien motiviert worden sind, darüber nachzudenken. Als eine vermutliche Quelle kann nur das Weltwissen in Betracht gezogen werden. Der Aufbau des Weltwissens¹⁴ der jungen Generation ist komplex und wird in der familiären Umgebung geprägt wie auch durch die nicht zu unterschätzende Funktion von Medien gekennzeichnet.

Die meisten Gymnasiast*innen haben genug Erfahrungen mit dem Spracherwerb, mit dem Lernen von (Fremd)Sprachen und waren zugleich oft in Situationen, in denen sie das Denken und den Wortschatz konfrontiert haben, z. B. beim Schreiben von Essays in der Schule. Auch wenn sie explizit über die Relation Sprache–Denken nicht nachgedacht haben, haben sie das implizit machen müssen und sind beim Ausfüllen der Umfrage in der Lage, ihre Meinung dazu zu notieren. Dies zeigen auch die Daten – die Rücklaufquoten bei Q1 waren sehr hoch (mehr dazu im Kapitel 3.4).

b/ Einzigartigkeit von natürlichen menschlichen Sprachen. Dazu gehören das Verstehen des Terminus *Sprache* als Kommunikationsmittel, die Entstehung von natürlichen menschlichen Sprachen, Gründe dafür und Vergleich mit Tiersprachen (Q2 A, B, C, E, F in der Umfrage).

¹⁴ Mehr zum Weltwissen der Kinder bzw. Jugendlichen s. z. B. bei Krüger et al. (2000).

Q2A: Sprachen sind auf einem natürlichen Weg entstanden, niemand hat sich die Sprachen ausgedacht.

Q2B: Sprachen sind entstanden, weil Menschen andere Menschen beeinflussen wollten.

Q2C: Sprachen trennen uns von Tieren.

Q2E: Eine Ampel auf der Straße hat ihre eigene Sprache.

Q2F: Alle Tierarten haben auch ihre Sprachen.

Das Grundverstehen des Phänomens *natürliche menschliche Sprachen (als Kommunikationsmittel)* wird für Gymnasiast*innen präsupponiert. In den Fächern wie Slowakisch und Slowenisch wird schon in der Grundschule und später auch im Gymnasium durch verschiedene Beispiele die Funktion von Sprachen als Kommunikationsmittel erklärt. In diesem Zusammenhang werden die Möglichkeiten der Kommunikation beschrieben und das Kommunikationsmodell wird erklärt. Man lernt über den Unterschied zwischen den natürlichen und künstlichen Sprachen und bespricht die Unterschiede zwischen den natürlichen menschlichen Sprachen und Tiersprachen. So wird in der Slowakei im ersten Jahrgang des Gymnasiums das Kommunikationsmodell thematisiert, weiter auch die Begriffe *Sprachzeichen* und *strukturalistisches Sprachdreieck*. Im vierten Jahrgang spricht man allgemein über die indogermanische Sprachfamilie und einige Sprachgruppen innerhalb dieser Familie. Demnach können wir ein gewisses Grundwissen präsupponieren, zwar nur in Grundzügen, die aber entsprechend didaktisiert eine Grundlage sind, auf der die Grundkenntnisse erweitert werden können.

c/ Wahrnehmen und Stellung zum Verändern von Sprachen (Q4D).

Q4D: Sprachen verändern sich mit der Zeit und das ist natürlich.

Durch verschiedene Inhaltspunkte, die im Rahmen des Slowakisch- bzw. Slowenischunterrichts thematisiert werden, gewinnen Gymnasiast*innen die Erkenntnis, dass sich die Sprachen mit der Zeit verändern, was durch anderswo vermittelte Informationen (Medien, Familie, Umgebung, andere Schulfächer) bestätigt wird. Offen bleibt dabei die Frage, wie das Verändern von Sprachen im Unterricht und anderswo attribuiert wird. Es bleibt demnach offen, ob es basierend

auf dem Sprachpurismus negativ konnotiert wird. Das natürliche Verändern von Sprachen kollidiert mit Sprachpurismus, der die natürlichen menschlichen Sprachen eher als etwas Statisches sieht, weil jedes Verändern eine potenzielle Gefahr für die sprachliche Norm und für Sprache im Allgemeinen mitbringen kann.

d/ Verbreitung, Positionierung und Stellenwert von einigen Sprachen (Q5C, Q8C, Q5E).

Q5C: In China spricht man Chinesisch, in Indien Hindi und in den USA Englisch.

Q8C: Neben Englisch werden in der Welt am häufigsten Spanisch, Französisch und Deutsch gesprochen.

Q5E: Keine Sprache ist besser oder schlechter als die anderen.

Die Sprachenvielfalt bestimmter Teile der Welt gehört sowohl zum schulischen als auch zum Weltwissen. Die Curricula für Slowakisch- bzw. Slowenischunterricht sehen die Vermittlung von Informationen zu europäischen Sprachgruppen der indoeuropäischen Sprachfamilie (s. Unterkapitel 2.1) voraus. Offen bleibt die Frage, in welchem Umfang die Verbreitung von europäischen Sprachen außerhalb Europas thematisiert wird, es steht aber bestimmt außer Frage, dass die Positionierung des Englischen in den USA ein etabliertes Thema ist (Englischunterricht, Geographieunterricht, Geschichtsunterricht). Die Sprachenvielfalt der USA sollte Gymnasiast*innen bekannt sein, auch in Verbindung mit dem historischen und geographischen Wissen (Indianersprachen, Ansiedler aus verschiedenen Teilen Europas und von anderen Kontinenten). Dafür spricht auch der Medienkonsum aus den USA. Im Unterschied zu den USA sind die Sprachenvielfalt von China und Indien keine explizit angeführten Themen in den Curricula beider Länder. Offen bleibt demnach die Frage, ob einzelne Lehrkräfte dieses Thema erwähnen oder sogar besprechen. Offen bleibt auch die Frage des Weltwissens bezüglich der Vielfalt von Sprachen und Kulturen in Indien und China.

e/ Orthographische Regeln am Beispiel geographischer Eigennamen aus anderen Sprachen und das Verhältnis zum heutigen Transfer aus dem Englischen als Beispiel für Sprachpurismus (Q8E).

Q8E: Mir gefällt es, wenn jemand Njujork und Čikago schreibt, weil wir diese Namen auch so aussprechen.

Die derzeit gültigen orthographischen Regeln¹⁵ für das Slowenische gehen davon aus, dass geographische Namen der slowenischen Rechtschreibung nicht angepasst werden (*Köln*, *Cagliari*). Ohne Kriterien für die Entscheidung wird aber zugleich angeführt, dass wir die Namen bekannter Städte der slowenischen Rechtschreibung doch anpassen (*Pariz*, *Bruselj*, *Edinburg*, *Varšava*, *Čikago*). Während der Name *Chicago* in der Schreibweise slowenisiert wird, sollte man bei dem Namen *New York* nicht so verfahren; dieser Name wird als teilweise slowenisierter Name verstanden (Adj. *njujorški*, vgl. dazu Adj. *čikaški*) und der Name bleibt als *New York* geschrieben, wobei betont wird, dass der erste Teil nicht übersetzt wird.¹⁶

Orthographische Anpassungen gibt es auch in der slowakischen Standardsprache,¹⁷ was aber nicht für geographische Namen gilt. Auch hier gibt es einige Ausnahmen – das sind vor allem einzelne Namen aus dem deutschsprachigen Raum, die aufgrund der langen Tradition von Sprachkontakten phonologisch, morphologisch und folglich auch orthographisch angepasst worden sind (dt. *Rhein* > slowak. *Rýn*). Andere Ausnahmen sind Exonyme wie *Viedeň* für *Wien*, *Varšava* für *Warszawa*, *Lipsko* für *Leipzig*, *Budapešť* für *Budapest* u. a.

Gymnasiast*innen kennen die Regeln der Rechtschreibung aus der Schule. Die Frage nach der Anpassung von zwei geographischen Namen (Beispiele *New York*, *Chicago*) an die Regeln der slowenischen bzw. slowakischen Rechtschreibung wurde in der Umfrage überprüft, weil die heutige Jugend relativ große Toleranzen gegenüber Amerikanismen und auch gegenüber den amerikanischen (auch englischen) Personen- wie auch geographischen Namen zeigt. Eine Reihe von Studien untersuchen die neue Art von Schriftlichkeit in den neuen Medien und in diesem Zusammenhang auch das Vorkommen von fremden Eigennamen ohne eine orthographische Anpassung (vgl. für den slowenischen Raum Michelizza 2007; Rolih 2014).

¹⁵ S. https://fran.si/134/slovenski-pravopis/datoteke/Pravopis_Pravila.pdf

¹⁶ Die jetzigen Regeln zur Schreibung der fremden geographischen Namen sind ein Resultat von verschiedenen Regeln aus der Vergangenheit und der sprachpuristischen Haltung gegenüber jedem Element, das aus einer fremden Sprache kommt. So versucht z. B. Dragar (2006) eine Logik und Gradlinigkeit in diesen Regeln zu entdecken, was ihr leider nicht gelingt, weil der historische Aspekt und Sprachpurismus überwiegen.

¹⁷ Zu den Regeln der slowakischen Rechtschreibung s. <https://www.juls.savba.sk/ediela/psp2000/psp.pdf>

f/ Positionierung der Standardsprache im Unterricht (Q10 B).

Q10B: Slowakischlehrer (Slowenischlehrer) müssen uns kritisieren, wenn wir in der Schule nicht schön sprechen.

Erfahrungen seit der Einschulung zeigen deutlich, dass die Standardsprache in der Schule geschrieben und gesprochen wird, wobei sich die Situation in beiden Ländern unterscheidet.

In der Slowakei ist die Situation, was die Positionierung der Standardsprache betrifft, ziemlich komplex. Es bestehen drei Hauptgruppen der Dialekte: Westslowakische, Mittelslowakische und Ostslowakische Dialekte. Diese werden in weitere 26 Dialekte gegliedert. In der Slowakei ist es üblich, mit einem Dialekt aufzuwachsen, sich mit ihm zu identifizieren und ihn täglich zu gebrauchen.

In dem Dokument des slowakischen Bildungsministeriums von 2012 wird behauptet, dass trotz der ständigen Reforminterventionen in der Schulbildung junger Menschen keine signifikanten positiven Ergebnisse gezeigt werden. Im Bereich des Sprachtrainings junger Menschen findet man ganz unterschiedliche Situationen: einen insgesamt geringen Kenntnisstand der slowakischen Sprache, schlechte Beherrschung des kodifizierten Standards des Slowakischen, instabiles, unkultiviertes und nicht vollständig kultiviertes Sprachbewusstsein, unzureichenden Wortschatz und geringe Ausdrucksfähigkeit, Stereotypisierung, aber auch syntaktische und melodische Elemente aus Fremdsprachen, Nichtbeherrschung der Rechtschreibung und Tendenzen zur Vulgarität im Ausdruck.¹⁸ Die Resultate unserer Umfrage überprüfen zwar solche Kompetenzen nicht, sie geben aber einen Einblick in die Einstellung und Positionierung von Standardsprache und einigen anderen Sprachvarietäten.

In Slowenien ist die Situation, was die Positionierung der Standardsprache angeht, auch ziemlich komplex. Im Slowenischen existieren nämlich mehr als 50 Dialekte, eingeteilt in acht Dialektgruppen. Diese Einteilung besteht nicht nur in der Dialektologie, sondern auch im täglichen Sprachgebrauch. Das bedeutet, dass es üblich ist, in Slowenien mit einem Dialekt aufzuwachsen, sich mit ihm zu

¹⁸ S. https://www.culture.gov.sk/wp-content/uploads/2020/11/sprava_2012.pdf

identifizieren und ihn täglich zu gebrauchen. Pulko (2007) und Zemljak Jontes/Pulko (2015) sprechen über die Rolle von substandardsprachlichen Varietäten (im Vordergrund der Dialekte) als eine primäre Rolle und betonen die Identifikation mit diesen Varietäten. Anhand ihrer Studien mit einer Zeitspanne von sieben Jahren und mit einer Fokussierung auf Schüler*innen von der Einschulung bis zum Abitur beobachten sie das Phänomen, bei dem die substandardsprachlichen Varietäten positiv als das Synonym für die Erstsprache konnotiert werden – die Standardsprache wird erst in der Schule erworben.

3.4 Prozesse und Phänomene – Resultate der Umfrage

In weiteren Unterkapiteln werden die einzelnen Fragen und Antworten aus der Umfrage präsentiert und miteinander verglichen, sowohl in beiden einzelnen Ländern als auch ländervergleichend. Zu jeder Frage wird auch die Relevanz von demographischen Parametern besprochen. Die folgenden Unterkapitel präsentieren demnach die statistischen Daten und Kommentare.

3.4.1 Relationen: Sprache-Denken

Beeinflusst die Sprache unser Denken bzw. reflektiert unser Denken im Wortschatz der Sprache (Q1 in der Umfrage)?

Die hohen Rücklaufquoten auf die Fragen Q1: (A, B, C) (SLO: 743, SK: 370) zeigen, dass das Thema für die Gymnasiast*innen kognitiv keine zu große Herausforderung darstellt oder sie zeigen lediglich nur, dass man sich am Anfang der Umfrage noch verpflichtet fühlt, die Fragen sorgfältig zu beantworten. Die drei Fragen bilden eine abgeschlossene Einheit, wobei die Q1A eine Art Einführung in das Thema darstellt und auf den universellen Charakter der Sprachen als Kommunikationsmittel hindeutet. Die Fragen Q1B und Q1B präsentieren beide Perspektiven des Dilemmas – was ist bestimmend, Sprache oder Denken. Hier ist die Statistik der Markierungen:

Q1A: Sprachen unterscheiden sich untereinander, aber der Inhalt bzw. die Gedanken sind in allen Sprachen die gleichen.

Q1B: Die Sprache, die du sprichst, und die Wörter in dieser Sprache bestimmen, wie du denkst.

Q1C: Unser Denken hat einen Einfluss auf unsere Sprache und darauf, welche Wörter es in der Sprache gibt.

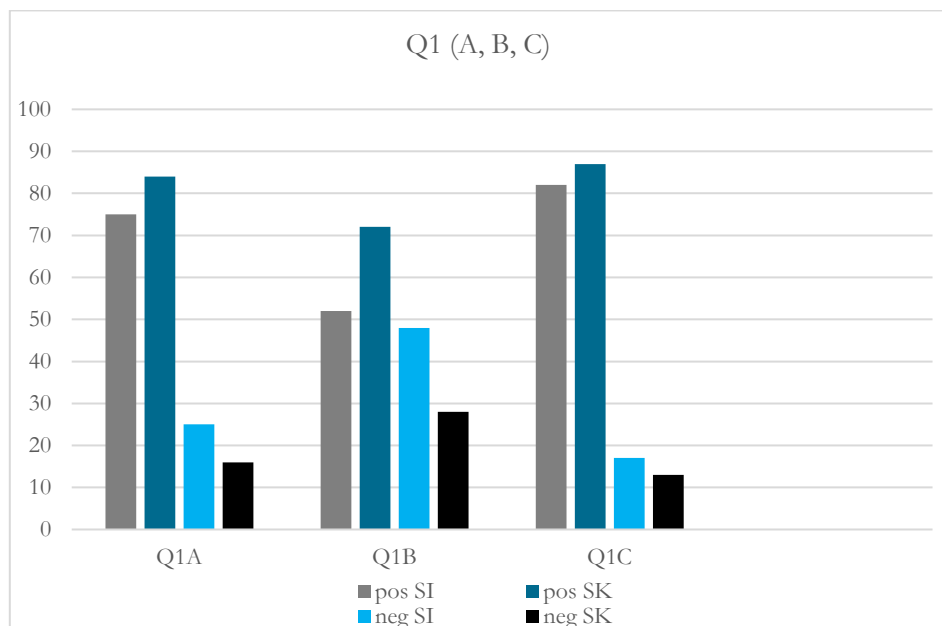
Tabelle 7: Q1 (A, B, C) in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q1A	112 (15)	447 (60)	170 (23)	14 (2)	743 (100)
Q1B	77 (10)	309 (42)	281 (38)	76 (10)	743 (100)
Q1C	174 (23)	441 (59)	114 (15)	14 (2)	743 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q1A	81 (22)	230 (62)	54 (15)	5 (1)	370 (100)
Q1B	85 (23)	182 (49)	81 (22)	22 (6)	370 (100)
Q1C	153 (41)	172 (46)	39 (11)	6 (2)	370 (100)

Auf den ersten Blick sind Parallelen in den Antworten zu erkennen. Die meisten Gymnasiast*innen aus beiden Ländern sind der Meinung (75 bzw. 84 %), dass die Sprachen zwar verschieden sind und trotzdem die gleichen Inhalte und Gedanken ausdrücken (Q1A).

Die Fragen Q1B und Q1C sind diametral bzw. präsentieren zwei verschiedene Perspektiven. Wenn man sie entsprechend versteht und nachdenkt, dann kann man einer Aussage zustimmen und der anderen nicht. Gymnasiast*innen aus Slowenien sind mit der Aussage C häufiger einverstanden als mit der Aussage B (52 % vs. 82 %) und Gymnasiast*innen aus der Slowakei sind auch häufiger mit der Aussage C einverstanden als mit der Aussage B, wobei der Unterschied 15 % beträgt (72 % vs. 87 %). Die Antworten in beiden Ländern spiegeln den diametralen Charakter der beiden Aussagen nicht wider. Zu einem kleinen Teil scheint das für Gymnasiast*innen aus Slowenien zu gelten.

Die Daten für die Frage Q1 werden graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 1: Q1 (A, B, C) in beiden Ländern in Prozentzahlen

Das Problem des Verstehens von Perspektiven in den Fragen Q1B und C ist auch hier zu erkennen. Die negativen Werte sind für beide Fragen in beiden Ländern zu niedrig, um behaupten zu können, dass Gymnasiast*innen den Charakter der Aussagen erkannt haben.

Die statistische Analyse¹⁹ zeigt für die Umfrage in der Slowakei statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Antworten und zwei demographischen Parametern:²⁰

Tabelle 8: Statistische Signifikanz (Q1 A, C)

Q/demogr.	Region	Ortsgrößenklasse
Q1A	$\chi^2 = 17.203$, L = 0.509	$\chi^2 = 14.636$, L = 0.023
Q1C	$\chi^2 = 33.622$, L = 0.014	$\chi^2 = 14.576$, L = 0.024

¹⁹ Mit Anwendung des Programmpakets SPSS.

²⁰ In der ganzen Analyse führen wir nur die Parameter an, bei denen statistisch signifikante Unterschiede zu bemerken sind.

Die Gymnasiast*innen aus großen Städten haben zu der Aussage Q1A häufiger (um die 5 %) eine positive Markierung gewählt als die Gymnasiast*innen aus kleineren Städten und Dörfern. Zu der Aussage Q1C haben die Gymnasiast*innen aus kleineren Städten und Dörfern häufiger (um die 11 %) eine positive Markierung gewählt als die aus großen Städten. Die Daten zu einzelnen Regionen werden für drei Regionen in der Analyse nicht berücksichtigt, weil die Zahlen zu niedrig sind: Žilina, Banská Bystrica und Trenčín. Die Gymnasiast*innen aus den Regionen Bratislava, Košice, Nitra und Trnava unterscheiden sich hinsichtlich der Aussage Q1C, indem die Gymnasiast*innen aus Trnava häufiger eine positive Markierung gewählt haben. Aufgrund der allgemeinen Bemerkung zum diametralen Charakter von Aussagen Q1B und Q1C wird auf diese Resultate nicht weiter eingegangen.

FAZIT: Die Frage QA gibt erwartbare Resultate. Die Bedeutung von Sprachen als Kommunikationsmittel, die gleiche Gedanken und Inhalte ausdrücken können, wurde präsupponiert und durch die Antworten bestätigt. Der universelle Charakter von Sprache ist Gymnasiast*innen bekannt, entweder aus eigenen Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen oder aus der Thematisierung dieser Frage im Unterricht. Die Fragen QA und B haben keine Antworten ergeben, die auf irgendein Verstehen und Wissen zurückzuführen wären. Sie deuten eher auf eine zufällige Auswahl der Antwort hin.

3.4.2 Einzigartigkeit von natürlichen menschlichen Sprachen

Dazu gehören das Verstehen des Terminus *Sprache* als Kommunikationsmittel, die Entstehung von natürlichen menschlichen Sprachen, Gründe dafür und ein Vergleich mit Tiersprachen (Q2: A, B, C, E, F in der Umfrage).

Q2A: Sprachen sind auf einem natürlichen Weg entstanden, niemand hat sich die Sprachen ausgedacht.

Q2B: Sprachen sind entstanden, weil Menschen andere Menschen beeinflussen wollten.

Q2C: Sprachen trennen uns von Tieren.

Q2E: Eine Ampel auf der Straße hat ihre eigene Sprache.

Q2F: Alle Tierarten haben auch ihre Sprachen.

Tabelle 9: Q2 (A, B, C, E, F) in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q2A	85 (11)	329 (44)	295 (40)	34 (5)	743 (100)
Q2B	87 (12)	392 (53)	240 (32)	24 (3)	743 (100)
Q2C	167 (22)	332 (45)	210 (28)	34 (5)	743 (100)
Q2E	112 (15)	436 (59)	149 (20)	46 (6)	743 (100)
Q2F	247 (33)	411 (55)	67 (9)	16 (2)	743 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q2A	80 (22)	162 (44)	106 (29)	22 (6)	370 (100)
Q2B	14 (4)	80 (22)	194 (52)	82 (22)	370 (100)
Q2C	102 (28)	128 (35)	104 (28)	36 (10)	370 (100)
Q2E	75 (20)	159 (43)	78 (21)	58 (16)	370 (100)
Q2F	161 (44)	156 (42)	45 (12)	8 (2)	370 (100)

Die Aussage Q2A ist so formuliert worden, dass man sowohl auf natürliche menschliche Sprache als auch auf künstliche Sprachen assoziiert. Es kann präsupponiert werden, dass die meisten Gymnasiast*innen doch an natürliche menschliche Sprachen gedacht haben, als sie ihre Antwort notiert haben. Ausgehend von der Formulierung überraschen die Antworten nicht – 55 % der Gymnasiast*innen in Slowenien und 66 % der Gymnasiast*innen in der Slowakei stimmen der Aussage zu und zugleich sind es 45 % in Slowenien und 35 % in der Slowakei, die mit der Aussage nicht einverstanden sind.

Das Verstehen von Sprachen als ein Kommunikationsmittel, das uns dient, unsere Ziele in der Kommunikation zu realisieren, sollte den Gymnasiast*innen in beiden Ländern eigen sein. Offen bleibt die Frage, ob das im Zusammenhang mit dem Kommunikationsmodell oder Funktionen der Sprachen im Unterricht thematisiert wird oder ob Gymnasiast*innen schon genügend Erfahrungen haben und über den Sprachgebrauch soweit reflektieren können, dass sie passend auf die Aussage Q2B reagieren. Die Antworten zeigen einen mittleren Anteil der Zustimmung von 65 % (mit nur 5 % gänzlicher Ablehnung) in Slowenien und einen niedrigen Anteil der Zustimmung in der Slowakei (26 %). Dazu soll noch bemerkt werden, dass die Formulierung in beiden Sprachen (Slowenisch, Slowakisch) weniger extrem im

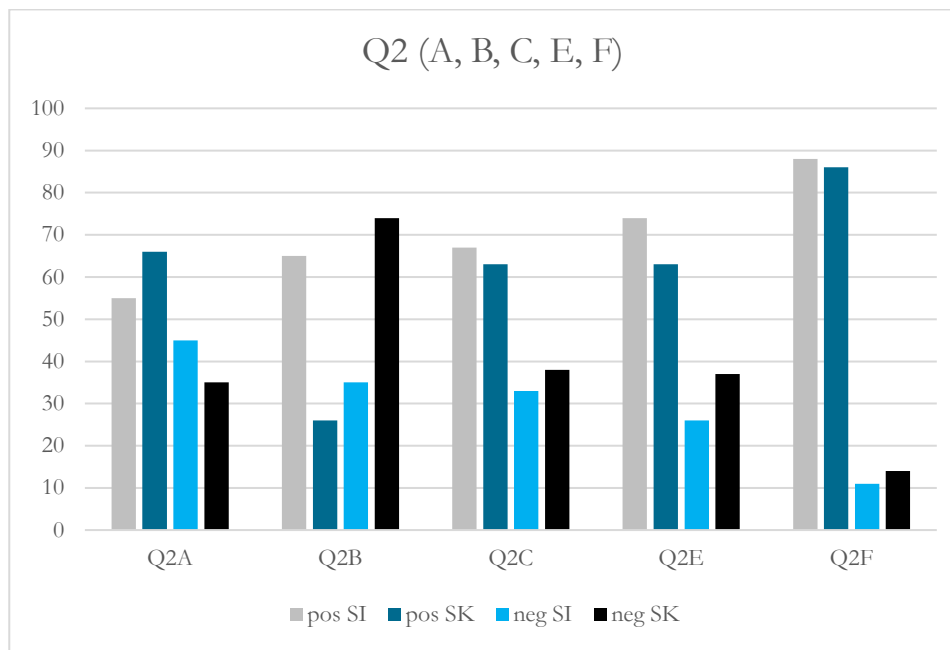
Vergleich zum Deutschen klingt, was bedeutet, dass der hohe Teil der Abneigung nicht an der sprachlichen Formulierung liegen kann.

Anhand des Überblicks der Curricula für Sprachen in beiden Ländern kann das Verstehen von Unterschieden zwischen den natürlichen menschlichen Sprachen und Tiersprachen nicht vorausgesehen werden. Das zeigen auch die Reaktionen der Gymnasiast*innen auf die Aussage Q2C; 67 % der Gymnasiast*innen in Slowenien und 63 % der Gymnasiast*innen in der Slowakei sind mit der Aussage einverstanden, wobei in beiden Ländern die Mehrheit der Aussage zustimmt und nicht voll zustimmt und der Unterschied zwischen diesen zwei Möglichkeiten zugunsten der weniger extremen Aussage bei Gymnasiast*innen in Slowenien noch größer ist.

Aus beiden Curricula (für Slowenisch- und Slowakischunterricht) schließen wir auf Grundkenntnisse und Grundverstehen des Phänomens *Kommunikation*. Wir können an dieser Stelle nicht die einzelnen Lehrwerke für beide Erstsprachen analysieren, aber die Markierungen in der Umfrage zeigen, dass das globale Verstehen von Kommunikation nicht vorhanden ist. Lediglich 74 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien und 63 % der Gymnasiast*innen aus der Slowakei sind mit der Aussage einverstanden, dass eine Ampel auf der Straße eine eigene Sprache hat. Dabei wählte die Mehrheit wieder die weniger extreme positive Markierung. Wir können uns nur vorstellen, dass sich der Sprachenunterricht in dieser Hinsicht nur den menschlichen Sprachen (natürlichen oder künstlichen) und nicht den anderen Formen widmet.

Die Mehrheit der Gymnasiast*innen aus beiden Ländern äußerte sich positiv zu der Aussage über Tiersprachen – dass verschiedene Tierarten verschiedene Sprachen besitzen, denken 88 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien und 86 % der Gymnasiast*innen aus der Slowakei. Die Unterschiede zwischen den beiden positiven Markierungen zeigen mehr Vorsicht der Gymnasiast*innen aus Slowenien. Inwieweit dieses Wissen und das Verstehen der Korrelation zwischen einer Tierart und Sprache als Kommunikationsmittel das Resultat des Sprachenunterrichts ist, kann hier nicht geklärt werden. Wahrscheinlicher kann das eher dem allgemeinen Wissen und dem Biologieunterricht zugeschrieben werden bzw. einer Kombination von beiden.

Die Daten für die Fragen Q2 (A, B, C, E, F) werden graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 2: Q2 (A, B, C, E, F) in beiden Ländern in Prozentzahlen

Die positiven Markierungen für die Aussage Q2F sind prozentuell die höchsten, wobei diese Aussage auch zum Bereich Biologie und zum allgemeinen Wissen gehört. Die Markierungen der Gymnasiast*innen sind in beiden Ländern vergleichbar, eine Ausnahme ist die Frage Q2B.

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Antworten und einigen demographischen Parametern:

Tabelle 10: Statistische Signifikanz (Q2 A, B, C, E, F)

Q/demogr.	Geschlecht	Alter	Region
Slowenien			
Q2A	$\chi^2 = 10.219, P = \mathbf{0.017}$	$\chi^2 = 10.249, P = \mathbf{0.017}$	$\chi^2 = 1.506, P = 0.681$
Q2B	$\chi^2 = 17.653, P = \mathbf{0,001}$	$\chi^2 = 1.174, P = 0.759$	$\chi^2 = 1.528, P = 0.676$
Q2C	$\chi^2 = 4.795, P = 0.187$	$\chi^2 = 10.244, P = \mathbf{0.017}$	$\chi^2 = 5.305, P = 0.153$
Q2E	$\chi^2 = 18.641, P = \mathbf{0.000}$	$\chi^2 = 2.343, P = 0.504$	$\chi^2 = 12.814, P = \mathbf{0.005}$
Q2F	$\chi^2 = 52.925, L = \mathbf{0.000}$	$\chi^2 = 3.750, L = 0.441$	$\chi^2 = 13.528, L = \mathbf{0.009}^{21}$
Slowakei			
Q2F	$\chi^2 = 23.075, L = \mathbf{0.000}$	$\chi^2 = 9.515, L = 0.658$	$\chi^2 = 8.833, L = 0.963$

Signifikante Unterschiede sind vor allem beim demographischen Parameter **Geschlecht** zu beobachten:

Die **Gymnasiastinnen** aus Slowenien sind häufiger davon überzeugt, dass:

- die Sprachen auf einem natürlichen Weg entstanden sind (ein Unterschied von 2,9 %);
- die Sprachen entstanden sind, weil man andere Menschen beeinflussen wollte (der Unterschied von 1,2 %).

Die Unterschiede, obgleich statistisch signifikant, sind gering und werden nicht weiter generalisiert.

Die **Gymnasiastinnen** aus Slowenien sind häufiger davon überzeugt, dass:

- eine Ampel auf der Straße eine eigene Sprache hat (der Unterschied von 15 %);
- alle Tierarten ihre eigenen Sprachen besitzen (der Unterschied von 16,6 %).

²¹ Trotz der statistischen Signifikanz ergibt ein Vergleich einen geringen Unterschied von weniger als 1% und wird nicht berücksichtigt.

Genauso sind die Gymnasiast*innen aus der Slowakei in einem höheren Anteil davon überzeugt, dass alle Tierarten ihre eigenen Sprachen besitzen (der Unterschied von 10,3 %). Diese drei Vergleiche zeigen mehr allgemeinlinguistisches Wissen der Gymnasiastinnen.

Die Analyse der Resultate aus Slowenien zeigt auch im Folgenden weitere Unterschiede, bezogen auf das **Alter** und die **Region**:

- die jüngeren Gymnasiast*innen (14-15 Jahre) tendieren zu der Idee, dass die Sprachen auf einem natürlichen Weg entstanden sind (der Unterschied von 9,8 %);
- ein Jahr ältere Gymnasiast*innen (16 Jahre) sind häufiger davon überzeugt, dass die Sprachen die Menschen von Tieren trennen (der Unterschied von 11,1 %);
- die Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion sind häufiger davon überzeugt, dass eine Ampel auf der Straße eine eigene Sprache besitzt (der Unterschied von 10,5 %).

Obwohl die Altersunterschiede gering sind, stellen sie ein Problem dar. Sie zeigen mehr allgemeinlinguistisches Wissen der Gymnasiast*innen aus Slowenien im ersten Jahrgang (14-15 Jahre) im Vergleich zu dem zweiten Jahrgang (16 Jahre). Ob das konkret auf die Inhalte im Slowenischunterricht zurückzuführen ist, kann nicht geklärt werden. Die Umfrage wurde am Ende des Schuljahres ausgefüllt.

FAZIT: Die Fragen Q2 A, B, C, E, F beziehen sich auf das allgemeine Verstehen der Sprache als Kommunikationsmittel, auf ihre Entstehung und auf die Vergleiche mit anderen Sprachsystemen. Gymnasiast*innen aus beiden Ländern wissen, dass es Unterschiede zwischen den natürlichen menschlichen Sprachen und Tiersprachen gibt und dass Tierarten unterschiedliche Sprachen besitzen, zugleich ist ihnen aber nicht klar, wie und warum die natürlichen menschlichen Sprachen entstanden sind und dass die Kommunikationssysteme sehr unterschiedlich sein können. Die Gymnasiastinnen zeigen in einigen Aspekten mehr allgemeinlinguistisches Wissen als die Gymnasiasten.

3.4.3 Wahrnehmen und die Stellung zum Verändern von Sprachen

Zu diesem Punkt gibt es in der Umfrage eine Aussage (Q4 D), die aber in sich eine relativ große Komplexität verbirgt, wie es im Kapitel 3.3. gezeigt worden ist – es ist vor allem die Frage des Sprachpurismus, die mit dem Verändern von Sprachen verbunden werden kann.

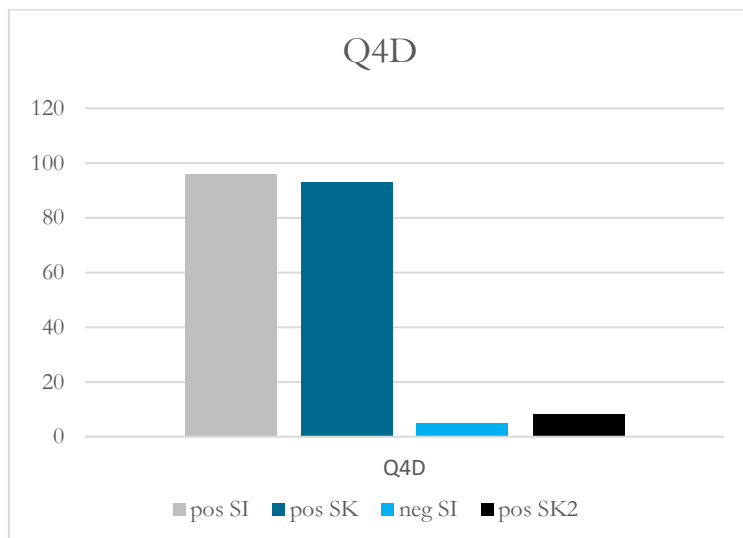
Q4/D: Sprachen verändern sich mit der Zeit und das ist natürlich.

Tabelle 11: Q4D in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q4D	304 (41)	405 (55)	30 (4)	4 (1)	743 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q4D	214 (58)	128 (35)	25 (7)	3 (1)	370 (100)

Die meisten Gymnasiast*innen verstehen das Verändern von Sprachen als einen natürlichen Prozess, wobei es zwischen den beiden Gruppen nur geringe Unterschiede gibt. Gymnasiast*innen aus Slowenien stimmen der Aussage in 96 % und die aus der Slowakei in 93 % zu. Es kann vermutet werden, dass Gymnasiast*innen das Verändern von Sprachen im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen verstehen und folglich die Sprachen als keine Ausnahme interpretieren. Zugleich besitzen sie schon genug Lebenserfahrungen, um zu wissen, wie schnell sich das Verändern von Sprachen auf der lexikalischen Ebene vollziehen kann.

Die Daten für die Frage Q4D werden auch graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph3: Q4 D in beiden Ländern in Prozentzahlen

Gymnasiast*innen aus Slowenien scheinen wieder vorsichtiger zu sein – 41 % stimmten der Aussage voll zu, die anderen wählten die weniger extreme Möglichkeit. Gymnasiast*innen aus der Slowakei sind mit der Aussage in der Mehrheit voll einverstanden (58 %).

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Antworten und einigen demographischen Parametern:

Tabelle 12: Statistische Signifikanz (Q4D)

Q/demogr.	Geschlecht	Alter	Ortsgrößenklasse
Slowenien			
Q4D	$\chi^2 = 5.860$, L = 0.119	$\chi^2 = 9.864$, L = 0.020	$\chi^2 = 8.421$, L = 0.038
Slowakei			
Q4D	$\chi^2 = 8.569$, L = 0.036	$\chi^2 = 14.344$, L = 0.279	$\chi^2 = 7.268$, L = 0.297

Die markierten statistisch signifikanten Unterschiede zu der Aussage zeigen, dass folgende Gruppen häufiger von ihrem Inhalt überzeugt sind:

- die ältere Gruppe der Gymnasiast*innen aus Slowenien (ein Unterschied von 3,8 %);
- die Gruppe der Gymnasiast*innen aus mittelgroßen Städten in Slowenien (ein Unterschied von 1,4 %) und
- die Gymnasiasten aus der Slowakei (ein Unterschied von 7,2 %).

FAZIT: Gymnasiast*innen in beiden Ländern verstehen das Verändern von Sprachen als einen natürlichen Prozess. Häufiger sind davon die Gymnasiasten aus der Slowakei überzeugt.

3.4.4 Verbreitung, Positionierung und Stellenwert von einigen Sprachen

Zwei Aussagen in der Umfrage (Q5C, Q8C) beziehen sich auf die Verbreitung von einigen Sprachen in der Welt und eine (Q5E) auf den Stellenwert von einzelnen Sprachen, wobei diese Aussage generell formuliert worden ist.

Q5C: In China spricht man Chinesisch, in Indien Hindi und in den USA Englisch.

Q8C: Neben Englisch werden in der Welt am häufigsten Spanisch, Französisch und Deutsch gesprochen.

Q5E: Keine Sprache ist besser oder schlechter als die anderen.

Tabelle 13: Q5C, Q8C, Q5E in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q5C	54 (7)	397 (53)	237 (32)	55 (7)	743 (100)
Q8C	138 (19)	394 (54)	164 (22)	37 (5)	733 (100)
Q5E	299 (40)	270 (36)	148 (20)	26 (3)	743 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q5C	74 (20)	144 (39)	96 (26)	56 (15)	370 (100)
Q8C	122 (33)	168 (46)	63 (17)	14 (4)	367 (100)
Q5E	164 (44)	98 (26)	82 (22)	26 (7)	370 (100)

Die Aussage Q5C ist absichtlich irreführend formuliert worden, weil wir überprüfen wollten, wie stark die Existenz von sprachlicher Vielfalt überhaupt wahrgenommen wird. Hätten wir geschrieben, dass in diesen Ländern verschiedene Sprachen gesprochen werden, wären die Markierungen dazu positiv. Deswegen wollten wir eher überprüfen, ob man sich auch an andere Sprachen als nur an die angeführten überhaupt erinnert, wobei man von ihnen bestimmt schon gehört hat. Das gilt besonders für die USA – durch die Medien bekommen heutige Gymnasiast*innen ein Bild von der sprachlichen Vielfalt der Sprachgemeinschaften in diesem Land.

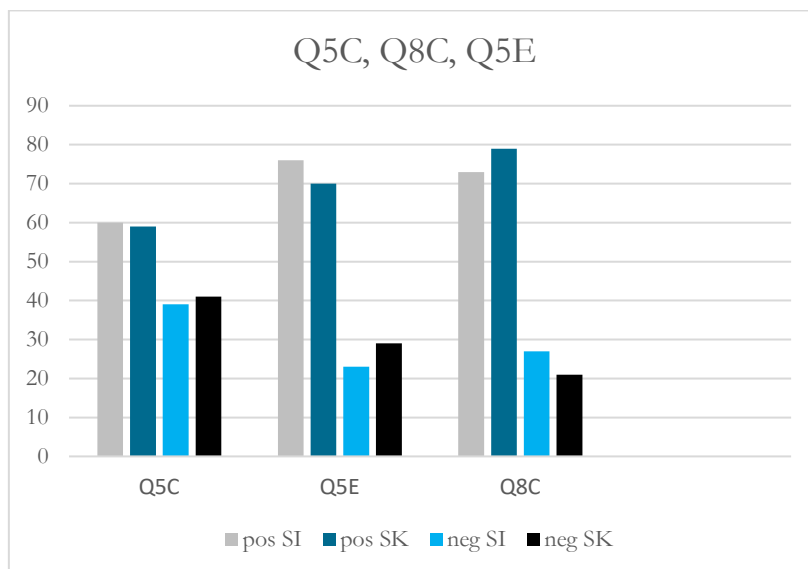
Die Prozentzahlen der positiven Markierungen sind für beide Gruppen der Gymnasiast*innen fast identisch (60 % in Slowenien vs. 59 % in der Slowakei). Hinsichtlich der Markierungen *stimme voll zu* bzw. *stimme zu* sind die Unterschiede in Prozentzahlen eindeutig zu erkennen; während nur 7 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien der Aussage voll zustimmen, sind es in der Slowakei 20 % und dementsprechend umgekehrt die Prozentzahlen für das Zustimmung (53 % in Slowenien und 39 % in der Slowakei). Ob Gymnasiast*innen aus der Slowakei im Allgemeinen zu der extremen Markierung tendieren, wird noch im Kapitel 4.2 besprochen. Um die 60 % der Gymnasiast*innen haben also eine Vorstellung von den Ländern China, Indien und den USA, die auf eine hohe Positionierung einer Sprache (Chinesisch, Hindi, Englisch) hindeutet bzw. diese hoch postuliert. Die sprachliche Vielfalt dieser Länder ist demnach nicht das übliche Bild, das man vor Augen hat. Dazu soll noch erklärt werden, warum für China als Sprache *Chinesisch* angeführt wird. Der Name der größten chinesischen Sprache Mandarin könnte irreführend sein, weil nicht präsupponiert werden kann, dass Gymnasiast*innen ihn

kennen. Auf das Konzept von Makrosprachen wird in dieser Hinsicht nicht eingegangen, weil es Gymnasiast*innen wahrscheinlich nicht kennen.

Auch die Aussage Q8C bezieht sich auf die Verbreitung und Postulierung von einigen Weltsprachen. Die Markierungen der Gymnasiast*innen zeigen, dass diese die reale Sprachenvielfalt auf der Welt nicht richtig einschätzen. In beiden Ländern ist ein relativ hoher Anteil (in Slowenien 73 % und in der Slowakei 79 %) mit der Aussage einverstanden. Die Aussage wurde absichtlich eurozentristisch formuliert und spiegelt bei weitem nicht die reale Situation wider, in der zu den größten Weltsprachen nach der Zahl der Sprecher*innen auch die Sprachen aus dem asiatischen Raum gezählt werden.

Die Aussage Q5E deutet auf ein komplexes Thema hin – die Komponenten sind der Stellenwert, das Prestige und auch die Positionierung von einzelnen Sprachen. Es handelt sich um eine deklarative Aussage, die den gleichen Stellenwert von Sprachen voraussetzt – in Gesellschaften, in denen alle Sprachen und Sprecher*innen die gleichen Rechte genießen und nichts bzw. niemand sprachlich diskriminiert wird. Standpunkte zum Stellenwert von einzelnen Sprachen haben in Europa, wo in der Vergangenheit die eurozentristischen Ideen auch auf die Sprachen appliziert worden sind und teilweise noch heute präsent sind, eine besondere Bedeutung. Von den Gymnasiast*innen aus Slowenien haben 76 % eine positive Antwort markiert (die Verteilung auf beide positiven Markierungen ist relativ gleichmäßig) und von denen aus der Slowakei sind es 70 % (hier wurde häufiger die extrem positive Markierung gewählt). Offen bleibt für beide Länder die Frage, ob die 24 % bzw. 30 % der Gymnasiast*innen, die der Aussage nicht zustimmen, diese als eine reale Feststellung verstanden haben – im Sinne von *leider ist es so auf der Welt*. Als die Umfrage ausprobiert worden ist, haben die Gymnasiast*innen auf diese Möglichkeit nicht hingedeutet.

Die Daten für die Fragen Q5C, Q8C und Q5E werden grafisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph4: Q5C, Q8C, Q5E in beiden Ländern in Prozentzahlen

Gymnasiast*innen haben die zweite und die dritte Aussage häufiger als eine positive Aussage markiert. Die Resultate sind für beide Länder sehr ähnlich oder fast identisch, was auf Parallelen zwischen den heutigen Gymnasiast*innen in zwei Ländern hindeutet.

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Antworten und einigen demographischen Parametern:

Tabelle 14: Statistische Signifikanz (Q5C, Q8C, Q5E)

Q/demogr.	Geschlecht	Region	Ortsgrößenklasse
Slowenien			
Q5C	$\chi^2 = 1.946, P = 0.584$	$\chi^2 = 5.475, P = 0.140$	$\chi^2 = 11.356, P = \mathbf{0.010}$
Q8C	$\chi^2 = 18.781, L = \mathbf{0.001}$	$\chi^2 = 9.665, L = \mathbf{0.046}$	$\chi^2 = 10.318, L = \mathbf{0.035}$
Q5E	$\chi^2 = 70.554, P = \mathbf{0.000}$	$\chi^2 = 12.530, P = \mathbf{0.006}$	$\chi^2 = 3.749, P = 0.290$
Slowakei			
Q8C	$\chi^2 = 8.968, P = \mathbf{0.030}$	$\chi^2 = 11.590, L = 0.868$	$\chi^2 = 6.011, L = 0.422$
Q5E	$\chi^2 = 25.138, P = \mathbf{0.000}$	$\chi^2 = 15.210, L = 0.648$	$\chi^2 = 2.688, P = 0.847$

Die meisten statistisch signifikanten Unterschiede zeigt die Verbindung mit dem Parameter **Geschlecht**. Die Gymnasiastinnen aus Slowenien und aus der Slowakei denken häufiger, dass:

- die am häufigsten gesprochenen Sprachen auf der Welt Englisch, Spanisch, Französisch und Deutsch seien (der Unterschied betrifft 11,5 % in SI und 8,6 % in der SK) und
- keine Sprache besser oder schlechter als eine andere sei (der Unterschied betrifft 24,5 % in SI und 22 % in SK).

Drei statistisch signifikante Unterschiede sind bei den Markierungen der Gymnasiast*innen aus Slowenien zu bemerken, und zwar bezogen auf die **Region** (östliche oder westliche Kohäsionsregion) und die **Ortsgrößenklasse**:

- die Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion und die aus den Dörfern denken häufiger, die am häufigsten gesprochenen Sprachen auf der Welt seien Englisch, Spanisch, Französisch und Deutsch (der Unterschied betrifft 6,1 % für die Region und 7,6 % für die Ortsgrößenklasse) und
- die Gymnasiast*innen aus den Dörfern denken häufiger, dass man in China Chinesisch, in Indien Hindi und in den USA Englisch spräche (der Unterschied betrifft 1,2 %).

Zu den Unterschieden zwischen den Regionen in Slowenien stehen die Resultate der Studie *Mladina 2020* (Lavrič et al. 2021) zur Verfügung, die u. a. kleineres Interesse an Kultur und Kunst in den Regionen zeigen, die zu der östlichen Kohäsionsregion gehören, verglichen mit den Regionen aus der westlichen Kohäsionsregion. Beim Vergleich dieser beiden Studien gehen wir von einer Verbindung zwischen dem Interesse für Kultur, Kunst und Sprachen aus. Durch weitere Studien könnte eine solche Relation näher erforscht werden.

FAZIT: Mit ihren Markierungen zu der Aussage zur sprachlichen Vielfalt in drei großen Ländern der Welt (China, Indien, den USA) und zur Verbreitung von einigen Weltsprachen haben Gymnasiast*innen ein eher schlechtes Kennen dieser Vielfalt gezeigt, wobei Gymnasiast*innen in beiden Ländern die Situation noch schlechter kennen, genauso die Gymnasiastinnen aus der östlichen Kohäsionsregion und die

aus der ländlichen Umgebung in Slowenien. Ein relativ hoher Anteil der Gymnasiast*innen stimmt der allgemeinen Aussage zur Gleichberechtigung von Sprachen zu. Zu erwarten wäre aber, dass dieser Anteil noch viel höher ist. Der Anteil ist viel höher bei Gymnasiastinnen aus beiden Ländern. Zusammengefasst kann für beide Länder festgestellt werden, dass die Gymnasiastinnen die sprachliche Vielfalt der Welt schlechter kennen, dafür aber häufiger an die Gleichberechtigung von allen Sprachen glauben.

3.4.5 Orthographische Regeln am Beispiel geographischer Eigennamen

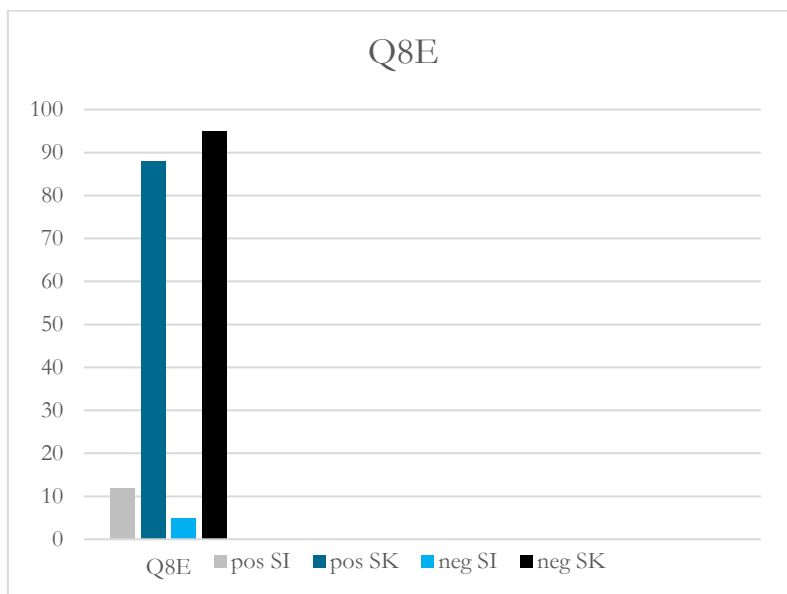
Die Frage nach der Rechtschreibung von geographischen Namen scheint in der heutigen Zeit der Medien und der großen Mobilität besonders aktuell zu sein. Zu diesem Thema gibt es eine Aussage in der Umfrage (Q8E).

Q8E: Mir gefällt es, wenn jemand Njujork und Čikago schreibt, weil wir diese Namen auch so aussprechen.

Tabelle 15: Q8E in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q8E	21 (3)	66 (9)	266 (36)	380 (52)	733 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q8E	7 (2)	10 (3)	66 (18)	285 (77)	368 (100)

Die Idee von einer Anpassung der fremden geographischen Namen an die Regeln des Slowenischen bzw. Slowakischen wird von Gymnasiast*innen abgelehnt, und zwar in einer hohen Prozentzahl (88 % in Slowenien bzw. 95 % in der Slowakei). Die höhere Prozentzahl ist in der Slowakei eher zu erwarten, weil in diesem Land geographische Namen seltener der slowakischen Rechtschreibung angepasst werden. Obwohl es im slowenischen Raum Anpassungen der fremden geographischen Namen an die slowenische Rechtschreibung gibt, wird dieses Verfahren von Gymnasiast*innen abgelehnt. In ihrer heutigen Welt der Medien und der Mobilität sind die Fremdsprachen und fremde Namen so oft präsent, dass man ihre fremde Schreibweise als Sprachbenutzer*innen nicht problematisieren muss. Die Daten für die Frage Q8E werden graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 5: Q8E in beiden Ländern in Prozentzahlen

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Antworten und dem demographischen Parameter Alter (in Slowenien):

Tabelle 16: Statistische Signifikanz (Q8E)

Q/demogr.	Alter
Q8E	$\chi^2 = 9.573$, L = 0.048

Die orthographische Anpassung von fremden geographischen Namen an das Slowenische scheint für einen höheren Anteil der jüngeren Gymnasiast*innen (14-15 Jahre bzw. erster Jahrgang) akzeptabel zu sein. Der Unterschied zu der ca. ein Jahr älteren Gruppe betrifft 6,3 % und ist statistisch signifikant.

FAZIT: Gymnasiast*innen in beiden Ländern finden eine orthographische Anpassung der fremden geographischen Namen an die Regeln der eigenen Sprache als nicht passend, wobei der Anteil solcher Gymnasiast*innen in Slowenien niedriger ist, was eine Folge der Sprachenpolitik bezüglich der Fremdwörter und des Sprachpurismus sein kann. Bei dieser Gruppe sind die jüngeren Gymnasiast*innen einer solchen Anpassungen gegenüber toleranter als die um ein Jahr älteren.

3.4.6 Positionierung der Standardsprache im Unterricht

Die Aussage Q10B bezieht sich auf den Erwerb von Standardsprache in der Schule bzw. auf das Verhalten der Lehrkräfte im Sinne der Entwicklung von standardsprachlichen Kompetenzen und des Aufbaus eines positiven Verhältnisses zu dieser Sprachvarietät.

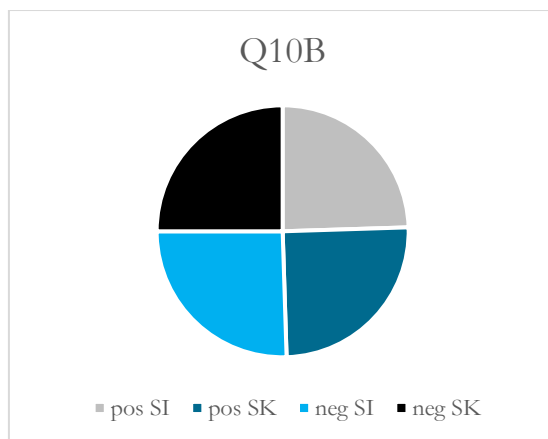
Q10B: Slowakischlehrer (Slowenischlehrer) müssen uns kritisieren, wenn wir in der Schule nicht schön sprechen.

Tabelle 17: Q10B in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q10B	75 (10)	284 (39)	289 (39)	86 (12)	734 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q10B	54 (15)	126 (35)	135 (37)	49 (13)	364 (100)

Sowohl die Gymnasiast*innen aus Slowenien als auch die aus der Slowakei werden bei dieser Aussage regelrecht polarisiert – 49 % bzw. 50 % stehen positiv zu der Aussage. Ob diejenigen, die mit der Aussage nicht einverstanden sind, eine Abneigung gegen die dominante Rolle der Standardsprache zeigen oder ob sie im Allgemeinen eine Abneigung gegenüber Kritik ausdrücken, muss offen bleiben.

Die Daten für die Frage Q10B werden graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 6: Q10B in beiden Ländern in Prozentzahlen

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Antworten und den demographischen Parametern.

FAZIT: Ungefähr die Hälfte der Gymnasiast*innen in beiden Ländern versteht die Kritik seitens der Lehrkräfte mit der Funktion die Standardsprache zu erwerben als etwas Positives.

Eine Zusammenfassung des ganzen Kapitels 3 befindet sich am Ende des Kapitels 4, weil die Bereiche aus den Kapiteln 3 und 4 eine Einheit bilden und nur wegen der größeren Überschaubarkeit getrennt in zwei Kapiteln besprochen werden.

4 Psycho- und soziolinguistisches Wissen

Die Umfrage, die von insgesamt 1100 Gymnasiast*innen in den Ländern Slowakei und Slowenien ausgefüllt worden ist, bezieht sich in einigen Aussagen auch auf bestimmte psycho- und soziolinguistische Themen. Einige von diesen Aussagen wurden so konzipiert, dass sie die Standpunkte der Gymnasiast*innen zu bestimmten Stereotypen und Vorurteilen überprüfen. Diese werden in dem Kapitel 5 diskutiert. In diesem Kapitel kommen folgende Inhaltspunkte vor: natürlicher Erwerb von Sprachen, Lernen von Fremdsprachen und Stellenwert von Dialekten.

In den Kapiteln 3.1 und 3.2 wird in einem Überblick der Curricula gezeigt, wie soziolinguistische und psycholinguistische Themen in Gymnasien (im Rahmen des Sprachenunterrichts) in den Ländern Slowakei und Slowenien vernachlässigt werden. Es werden lediglich einige Inhalte aus dem Bereich der Soziolinguistik thematisiert, vor allem Sprachvarietäten, Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. Anhand der Curricula kann mit keinem oder einem sehr geringen psycholinguistischen und neurolinguistischen Wissen gerechnet werden. Das grundlegende psycholinguistische Wissen, das in der Umfrage in einigen Aussagen formuliert vorkommt, gehört zu dem allgemeinen Wissen und kann auch aus präsupponierten eigenen Erfahrungen der Gymnasiast*innen rekonstruiert werden.

4.1 Psycho- und soziolinguistisches Wissen – Resultate der Umfrage

Eine Gruppe von Aussagen (Q3) bezieht sich auf den natürlichen Spracherwerb und auf das Lernen von Fremdsprachen. Die Aussagen, die sich auf das soziolinguistische Wissen beziehen, sind alle, außer einer Aussage, als Stereotype und Vorurteile formuliert worden. Diese werden im Kapitel 5 besprochen. Hier wird nur die Aussage zur Positionierung von Dialekten diskutiert (Q10A).

4.1.1 Sprachen erwerben und lernen

Die Aussagen Q3 C, D, E und F können als reale Beobachtungen oder als Stereotype interpretiert werden:

Q3C: Einige Sprachen sind schwieriger zu erlernen als andere.

Q3E: Man braucht sehr viel Zeit, um eine Sprache sehr gut erlernt zu haben.

Ob eine Sprache mit mehr oder weniger Aufwand zu erlernen ist, hängt von vielen Faktoren ab (Verwandtschaft und Kontakte zu der Sprache, Motivation, Alter, sprachliches Repertoire, Umstände, Lehr- und Lernmethoden, Person der Lehrkraft, Menge des sprachlichen Inputs, Sprachentypologien usw.). Manche Sprachen werden aufgrund ihrer Morphologie als schwerer erlernbar empfunden, manche aufgrund des Sprachtyps und manche ganz einfach aufgrund der gesellschaftlichen Distanz von der eigenen sprachlichen Welt. Die Frage nach den Schwierigkeitsgraden ist in der Linguistik nicht geklärt worden, meistens geht man davon aus, dass der Verwandtschaftsgrad die wichtigste Rolle spielt (vgl. Krings 2016). Aktuelle Studien zu dem FS-Unterricht hinsichtlich der Schwierigkeit von einzelnen FS gibt es in Slowenien und in der Slowakei nicht.

Ein kurzer Überblick des fremdsprachlichen Angebots an Gymnasien in der Slowakei und Slowenien zeigt, dass der Verwandtschaftsgrad beim Erfolg des FS-Unterrichts nicht entscheidend sein kann, weil näher verwandte Sprachen (d. h. slawische oder sogar west- bzw. südslawische Sprachen) selten gelernt werden. Im Sekundarbereich II ist die häufigste FS in beiden Ländern Englisch (93,7 % der

SchülerInnen in Slowenien und 92,2 % in der Slowakei²²), es folgt das Deutsche (39,3 % in Slowenien und 52,8 % in der Slowakei) und andere FS. In der Slowakei lernen 14,0 % der Gymnasiast*innen Russisch, eine Sprache mit einem höheren Verwandtschaftsgrad, ²³ in Slowenien wird eine slawische Sprache sehr selten gelernt. Englisch hat aufgrund der Medien eine besondere Position in der Welt der heutigen Jugend und die anderen Fremdsprachen können mit dieser überhaupt nicht verglichen werden, was die Motivation und den Input angeht. Man spricht heute über Englisch als FS und über *nichtenglische* FS (LOTE= *Languages other than English*). Die Sprachen in dieser zweiten Gruppe könnten untereinander verglichen werden und der Faktor des Verwandtschaftsgrades könnte hier angewendet werden, wobei auch zu bedenken wäre, ob das Deutsche als FS nicht in bestimmten Regionen beider Länder eine besondere Rolle spielt, die zu einem Teil motivierend wirkt (Grenzregionen im Osten Sloweniens, in der Westslowakei).

Die Ziele des Erlernens einer Sprache werden meistens in Stufen (wie GER) definiert, um eine Vergleichbarkeit zu sichern. Ein sehr gutes, fast perfektes Beherrschen einer Fremdsprache ist natürlich erwünscht, obwohl man heute auch von anderen Konzepten ausgeht. Das Lernen (bzw. der Erwerb) von Sprachen sollte nicht nach dem Ziel der *native like* Kompetenzen streben, sondern: *embracing the emergent realistic goal of intercultural competence achieved through a plurilingualism that integrates rather than ostracizes* (Seidlhofer, 2003).

Q3D: Wenn meine Eltern Englisch sprechen, hört man sofort, dass sie keine Engländer sind.

Stimmt das oder stimmt das nicht? Die meisten Eltern der heutigen Gymnasiast*innen in der Slowakei und in Slowenien haben die Grundschule und Mittelschulen besucht, als sich die kommunikative Methode im FS-Unterricht schon etabliert hat und als die englischsprachigen Medien schon konsumiert wurden. Das kann aber nicht generalisiert werden und bestimmt gibt es Unterschiede im Beherrschen des Englischen hinsichtlich der Generationen zugunsten der Generation der sogenannten *Digital Natives*. Auch wenn es keine Studien aus beiden

²² Vgl. *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2017*, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF>

²³ Russisch wird aus zwei Gründen unterrichtet; wegen Vorurteilen gegenüber Deutsch (schwer zu lernen und nicht schön) und Russisch ist einfacher zu lernen, was vor allem schwächere Schüler*innen meinen. Es gibt auch viele Eltern – meistens in der Ostslowakei, die Russisch als Zukunftssprache verstehen.

Ländern gibt, die solche Generationsunterschiede identifizieren würden, können wir im Allgemeinen davon ausgehen, dass sich die Englischkenntnisse in letzter Zeit verbessert haben, und zwar vor allem aufgrund der Rolle des Englischen als Lingua Franca, der Globalisierung und der Entwicklung von neuen Medien. Über sehr gute Englischkenntnisse berichten auch Indikatoren wie EF English Proficiency Index, nach dem Slowenien im Jahre 2018 in die erste Gruppe der Länder mit besten Englischkenntnissen auf der Welt gehört und die Slowakei in die zweitbeste Gruppe.²⁴

Q3F: Warum sollten wir mehrere Sprachen lernen? Google Translate kann alles gut genug übersetzen.

Erfahrungen mit Google Translate sowie auch andere Erfahrungen mit dem maschinellen Übersetzen können bei der Generation der Gymnasiast*innen präsupponiert werden. Die Aussage ist provokativ, um eine Reaktion zu motivieren.

In der Tabelle 18 werden die Markierungen der Gymnasiast*innen zu den besprochenen Aussagen dargestellt.

Tabelle 18: Q3 (C, E, D, F) in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q3C	404 (54)	317 (43)	16 (2)	6 (1)	743 (100)
Q3E	284 (38)	365 (49)	90 (12)	4 (1)	743 (100)
Q3D	306 (41)	358 (48)	68 (9)	11 (1)	743 (100)
Q3F	15 (2)	51 (7)	224 (30)	453 (61)	743 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q3C	256 (69)	98 (26)	12 (3)	4 (1)	370 (100)
Q3E	157 (42)	149 (40)	58 (16)	6 (2)	370 (100)
Q3D	217 (59)	119 (32)	24 (6)	10 (3)	370 (100)
Q3F	2 (1)	14 (4)	87 (24)	267 (72)	370 (100)

Zur Aussage Q3C. Die große Mehrheit der Gymnasiast*innen (97 % aus Slowenien und 95 % aus der Slowakei) ist von unterschiedlichsten Graden der Herausforderung bezüglich des Erlernens von einzelnen Sprachen überzeugt. Wieder sind die Gymnasiast*innen aus Slowenien bei ihren Markierungen vorsichtiger im Vergleich

²⁴ Vgl. <https://www.masterstudies.com/news/which-countries-lead-the-world-in-english-proficiency-3168/>

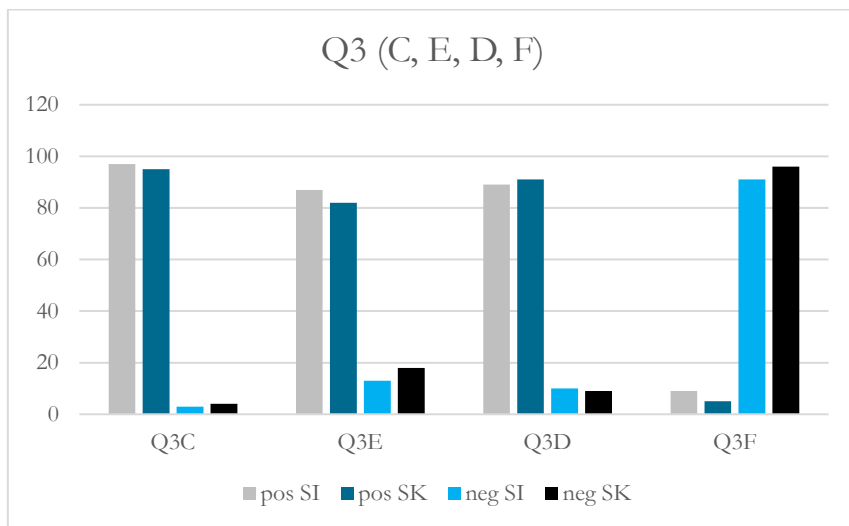
zu denen aus der Slowakei, indem sie häufiger (ein Unterschied von 17 %) die weniger extreme positive Markierung auswählen. Eine eindeutig ausgedrückte positive Meinung zu dieser Aussage kann mindestens zwei Gründe haben: eigene Erfahrungen mit dem FS-Unterricht (gekennzeichnet durch viele Faktoren, s. o.) oder hohe Erwartungen im Schulsystem wie auch eigene hohe Erwartungen, was die erreichten Kompetenzen angeht.

Zur Aussage Q3E. Eigene Erfahrungen mit dem FS-Unterricht und Maßstäbe, die entweder in der Schule oder in der Familie gesetzt werden, reflektieren in den positiven Markierungen zu der Aussage zum zeitlichen Aufwand in Bezug auf das Erlernen einer Sprache. So haben 87 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien und 82 % der Gymnasiast*innen aus der Slowakei eine positive Markierung gewählt. Auch hier sind die Gymnasiast*innen aus Slowenien diejenigen, die lieber die weniger extreme Möglichkeit wählen.

Zur Aussage Q3D. Gymnasiast*innen schätzen die englische Aussprache ihrer Eltern überhaupt nicht. Mit der Aussage zu einer schlechten Aussprache sind 89 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien und 91 % der Gymnasiast*innen aus der Slowakei einverstanden. Die Prozentzahlen zeigen, dass die heutigen Gymnasiast*innen, *Digital Natives*, durch den Medienkonsum für die Aussprache der für sie wichtigsten FS sensibilisiert sind.

Zur Aussage Q3F. Eigene Erfahrungen oder Erfahrungen anderer erwecken kein Vertrauen in das maschinelle Übersetzen – nur 9 % (Gymnasiast*innen aus Slowenien) bzw. 5 % (Gymnasiast*innen aus der Slowakei) sind der Meinung, dass das Lernen von mehreren FS nicht notwendig sei, weil man mit Google Translate gut genug übersetzen kann. Diese Aussage wird von 61 % (SI) bzw. 72 % (SK) Gymnasiast*innen voll abgelehnt.

Die Daten für die Fragen Q3 (C, E, D, F) werden graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 7: Q3 (C, E, D, F) in beiden Ländern in Prozentzahlen

Die Prozentzahlen für beide Länder sind vergleichbar. Gymnasiast*innen zeigen mit ihrer Meinung zu den einzelnen Aussagen vergleichbare Einstellungen und auch Erfahrungen.

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Antworten und einigen demographischen Parametern:

Tabelle 19: Statistische Signifikanz (Q3 C, E, D, F)

Q/demogr.	Geschlecht	Alter	Region	Ortsgrößenklasse
Slowenien				
Q3D	$\chi^2 = 21.601$, L= 0.000	$\chi^2 = 2.803$, L = 0.423	$\chi^2 = 3.243$, L = 0.356	$\chi^2 = 3.484$, P = 0.323
Slowakei				
Q3C	$\chi^2 = 13.116$, L= 0.004	$\chi^2 = 20.903$, L = 0.052	$\chi^2 = 20.402$, L = 0.329	$\chi^2 = 2.550$, L = 0.863
Q3E	$\chi^2 = 6.522$, L= 0.089	$\chi^2 = 26.238$, L = 0.010	$\chi^2 = 25.247$, L = 0.118	$\chi^2 = 14.870$, L = 0.021
Q3D	$\chi^2 = 5.223$, L= 0.156	$\chi^2 = 17.671$, L = 0.126	$\chi^2 = 17.121$, L = 0.515	$\chi^2 = 13.041$, L = 0.042
Q3F	$\chi^2 = 6.220$, L= 0.101	$\chi^2 = 14.367$, L = 0.278	$\chi^2 = 35.218$, L = 0.009	$\chi^2 = 18.420$, L = 0.005

Die statistisch signifikanten Unterschiede werden nach einzelnen demographischen Parametern präsentiert:

- Gymnasiasten aus der Slowakei sind öfter überzeugt, dass einige Sprachen schwieriger als andere zu erlernen seien (der Unterschied beträgt 4,5 %).
- Gymnasiasten aus Slowenien sind öfter überzeugt, dass man ihren Eltern die schlechte Aussprache des Englischen sofort anhöre (der Unterschied beträgt 3,4 %).
- Gymnasiast*innen aus der Slowakei im Alter von 14-15 Jahren denken von allen Altersgruppen am häufigsten, dass man viel Zeit brauche, um eine Sprache sehr gut zu erlernen (der Unterschied zu anderen Altersgruppen beträgt 8,8 % oder mehr).
- Gymnasiast*innen aus der Region Košice in der Slowakei denken alle, dass Google Translate nicht ausreiche (der Unterschied zu anderen Regionen beträgt 1,6 % oder mehr).
- Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ortgrößenklassen in der Slowakei kommen bei drei Aussagen vor. So denken die Gymnasiast*innen aus den mittleren Städten am häufigsten, dass man viel Zeit brauche, um eine Sprache gut zu erlernen (der Unterschied beträgt 5,1 % oder mehr) und dass man die schlechte englische Aussprache ihrer Eltern sofort anhöre (der Unterschied beträgt 1,2 % oder mehr). Gymnasiast*innen aus einer Großstadt sind alle (100 %) überzeugt, dass Google Translate nicht ausreiche (der Unterschied beträgt 5,5 % oder mehr).

FAZIT: Gymnasiast*innen aus beiden Ländern meinen, dass einige Sprachen schwerer zu erlernen seien als andere und dass man lange brauche, um eine Sprache wirklich gut zu beherrschen. Davon sind häufiger die Gymnasiasten als Gymnasiastinnen aus der Slowakei überzeugt. Alle Gymnasiast*innen bemerken Mängel in der englischen Aussprache der Generation ihrer Eltern, am häufigsten die Gymnasiasten aus Slowenien und die Gymnasiast*innen aus den mittleren Städten in der Slowakei. Alle demographischen Gruppen der Gymnasiast*innen meinen, man brauche viel Zeit, um eine Sprache gut zu erlernen, besonders tief sind davon die jüngeren Gymnasiast*innen überzeugt und die Gymnasiast*innen aus mittelgroßen Städten aus der Slowakei. Gymnasiast*innen sehen Vorteile im Erlernen von mehreren Sprachen, die maschinelles Übersetzen nicht ersetzen kann.

Davon sind alle Gymnasiast*innen aus den Großstädten in der Slowakei und alle Gymnasiast*innen aus der Region Košice überzeugt.

4.1.2 Positionierung der Dialekte

Die Aussage Q10A geht davon aus, dass der Imperativ in der Schulpolitik, die Standardsprache beherrschen zu müssen und sie auch höher als eine Art Maßstab für Sprachgebrauch zu positionieren, so stark ist, dass substandardsprachliche Varietäten wie Dialekte als minderwertige Sprachvarietäten empfunden werden. Informationen, bezogen aus den Curricula für Slowenisch- bzw. Slowakischunterricht (Kap. 2), zeigen einen Unterschied zwischen den beiden Ländern – während die Erstsprache im Curriculum für Slowakischunterricht im Rahmen anderer Sprachen mit ihren Funktionen erklärt wird, interpretiert das Curriculum für Slowenischunterricht die sprachliche Welt durch die Perspektive der Erstsprache. Diese wird durch ihre Vorteile verstanden; in Bezug auf die Fremdsprachen, als Identifikationsmittel innerhalb der Sprachenpolitik der EU und als Identifikationsmittel der slowenischsprachigen Minderheiten außerhalb Sloweniens. Eine solche Perspektive deutet auf Ziele der Sprachenpolitik hin, die das Slowenische sehr hoch postuliert, und es wird im Slowenischunterricht auch durch das Ziel, die Standardsprache normierend im Unterricht einzusetzen, begleitet, was teilweise auch auf die äußerst große Vielfalt von Dialekten zurückzuführen ist. Diese sind im täglichen Sprachgebrauch präsent und man wächst mit ihnen auf (s. Kapitel 2). Wie reflektiert diese komplexe Situation in den Markierungen zu der Aussage Q10A?

Q10A: Standardslowakisch (Standardslowenisch²⁵) ist schöner als mein Dialekt.

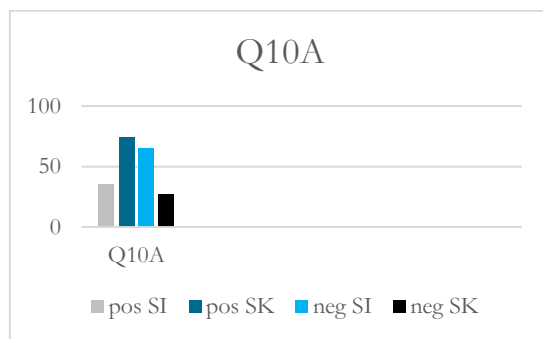
Tabelle 20: Q10A in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q10A	63 (9)	194 (26)	346 (47)	133 (18)	736 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q10A	93 (26)	173 (48)	75 (21)	23 (6)	364 (100)

²⁵ Die Aussage ist in jedem Land hinsichtlich des Namens der Sprache modifiziert worden.

Mit der Aussage sind 35 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien und 74 % der Gymnasiast*innen aus der Slowakei einverstanden. Die relativ hohe Prozentzahl (65 %) der Markierungen gegen diese Aussage aus Slowenien reflektiert die Position der Dialekte in diesem Land – man identifiziert sich mit Dialekten und erlebt die Standardsprache nicht als etwas Schöneres. Die Gymnasiast*innen in der Slowakei postulieren die Standardsprache viel höher; es sind 26 % der Gymnasiast*innen, die diese Meinung nicht teilen.

Die Daten für die Frage Q10A werden graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 8: Q10A in beiden Ländern in Prozentzahlen

Die Daten für beide Länder sind fast diametral – während die meisten Gymnasiast*innen aus Slowenien die Aussage ablehnen, wird sie von den Gymnasiast*innen aus der Slowakei akzeptiert.

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Antworten und den demographischen Parametern:

Tabelle 21: Statistische Signifikanz (Q10A)

Q/demogr.	Geschlecht	Alter	Ortsgrößenklasse
Slowenien			
Q10A	$\chi^2 = 19.422, L = 0.001$	$\chi^2 = 9.606, L = 0.048$	$\chi^2 = 12.665, L = 0.013$
Slowakei			
Q10A	$\chi^2 = 3.894, P = 0.273$	$\chi^2 = 24.055, L = 0.020$	$\chi^2 = 10.214, P = 0.116$

Die statistisch signifikanten Unterschiede kommen bei folgenden demographischen Parametern vor:

- Geschlecht: 9,3 % mehr Gymnasiastinnen als Gymnasiasten aus Slowenien sind mit der Aussage einverstanden;
- Alter: von den Gymnasiast*innen aus Slowenien ist der Anteil derer, die mit der Aussage einverstanden sind, bei der Altersgruppe 16 Jahre um 3,8 % höher im Vergleich mit der Altersgruppe 14-15 Jahre;
- Alter: von den Gymnasiast*innen aus der Slowakei sind mit der Aussage am häufigsten die im Alter von 17 Jahren einverstanden (der Unterschied zu anderen Gruppe beträgt 3,7 % und mehr) – die Prozentzahlen für einzelne Altersgruppen zeigen keinen linearen Aufstieg der Werte und es kann nicht festgestellt werden, wie sich der Standpunkt zu dieser Aussage mit dem Alter modifiziert.
- Ortsgrößenklasse: die Gymnasiast*innen aus den kleineren Städten in Slowenien sind mit der Aussage häufiger einverstanden als die aus den Dörfern (der Unterschied beträgt 5 %).

FAZIT: Das Verhältnis zwischen den Dialekten und der Standardsprache ist in beiden Ländern fast diametral. Die meisten Gymnasiast*innen aus Slowenien postulieren Dialekte viel höher als die aus der Slowakei, die die Standardsprache höher postulieren. Diese Situation ist nicht auf soziolinguistisches Wissen zurückzuführen, sondern auf die Situation hinsichtlich der einzelnen Sprachvarietäten in beiden Ländern. Für Slowenien deutet die Reaktion der Gymnasiast*innen darauf hin, dass die Sprachenpolitik beim Etablieren der Standardsprache nicht erfolgreich sein kann, weil Dialekte so hoch positioniert werden. Einige Unterschiede ergeben sich bezüglich der demographischen Parameter; Gymnasiastinnen präferieren in einem höheren Anteil die Standardsprache, genauso die ältere Gruppe und die Gruppe aus den kleineren Städten.

4.2 Allgemeinlinguistisches, psycholinguistisches und soziolinguistisches Wissen der Gymnasiast*innen aus beiden Ländern (Zusammenfassung)

Die Resultate der Umfrage in dem Teil zum allgemeinlinguistischen, psycholinguistischen und soziolinguistischen Wissen werden in zwei Perspektiven zusammengefasst: Welche Kenntnisse sind der Umfrage zu entnehmen und welche nicht? Danach werden Präferenzen hinsichtlich der demographischen Parameter angeführt.

Was wissen oder kennen Gymnasiast*innen?

- Sprachen als Kommunikationsmittel haben einen universellen Charakter, denn sie können die gleichen Gedanken und Inhalte ausdrücken.
- Es gibt Unterschiede zwischen den natürlichen menschlichen Sprachen und Tiersprachen.
- Verschiedene Tierarten haben unterschiedliche Sprachen.
- Das Verändern von Sprachen ist ein natürlicher Prozess.
- Alle Sprachen sind gleichwertig.

Was wissen oder kennen Gymnasiast*innen nicht?

- Wie und warum natürliche menschliche Sprachen entstanden sind.
- Kommunikationssysteme können sehr unterschiedlich sein.
- Die sprachliche Vielfalt in drei großen Ländern der Welt (China, Indien, den USA) wie auch die Verbreitung von einigen Weltsprachen sind nicht gut bekannt bzw. werden nur aus der Perspektive von europäischen Sprachen verstanden.

Welche Meinung haben Gymnasiast*innen zu bestimmten Themen?

- Eine orthographische Anpassung der fremden geographischen Namen an die Regeln der eigenen Sprache ist nicht passend.
- Kritik seitens der Lehrkräfte mit der Funktion die Standardsprache zu erwerben ist für die Hälfte der Gymnasiast*innen etwas Positives.

- Einige Sprachen sind schwerer zu erlernen als andere.
- Die Generation der Eltern zeigt große Mängel in der englischen Aussprache.
- Man braucht viel Zeit, um eine Sprache gut zu erlernen.
- Maschinelles Übersetzen kann die Sprachkenntnisse nicht ersetzen.

Ländervergleich - größere Unterschiede:

- Gymnasiast*innen aus der SK haben weniger Toleranz für eine orthographische Anpassung der fremden geographischen Namen an die Regeln der eigenen Sprache.
- Gymnasiast*innen aus der SK sind häufiger davon überzeugt, dass einige Sprachen schwerer zu erlernen seien als andere.
- Gymnasiast*innen aus SI postulieren Dialekte viel höher als die Standardsprache.
- Gymnasiast*innen aus der SK postulieren die Standardsprache viel höher als Dialekte.

Wissen, Kenntnisse und Meinungen in Bezug auf **demographische Parameter**:

Geschlecht

(SI, SK) Gymnasiastinnen:

- zeigen in einigen Aspekten mehr allgemeinlinguistisches Wissen als Gymnasiasten,
- kennen schlechter die sprachliche Vielfalt in den drei großen Ländern der Welt (China, Indien, den USA) wie auch die Verbreitung von einigen Weltsprachen,
- glauben häufiger an die Gleichberechtigung der Sprachen.

(SI) Gymnasiasten:

- bemerken häufiger große Mängel in der englischen Aussprache der Eltern.

(SI) Gymnasiastinnen:

- postulieren die Standardsprache höher als die Gymnasiasten.

Alter

(SI) Ältere Gymnasiast*innen:

- postulieren die Standardsprache höher als die jüngeren.

(SI, SK) Jüngere Gymnasiast*innen:

- sind toleranter gegenüber einer orthographischen Anpassung der fremden geographischen Namen an die Regeln der eigenen Sprache,
- denken häufiger, dass man viel Zeit brauche, um eine Sprache gut zu erlernen.

Region

(SK) Gymnasiast*innen aus der Region Košice:

- denken alle, dass maschinelles Übersetzen die Sprachkenntnisse nicht ersetzen könne.

(SI) Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion:

- kennen schlechter die sprachliche Vielfalt in den drei großen Ländern der Welt (China, Indien, den USA) wie auch die Verbreitung von einigen Weltsprachen.

Ortsgrößenklasse

(SI) Gymnasiast*innen aus kleineren Städten:

- postulieren die Standardsprache höher als die aus den Dörfern.

(SI) Gymnasiast*innen aus der ländlichen Umgebung:

- kennen schlechter die sprachliche Vielfalt in den drei großen Ländern der Welt (China, Indien, den USA) wie auch die Verbreitung von einigen Weltsprachen.

(SK) Gymnasiast*innen aus den mittleren Städten:

- bemerken häufiger große Mängel in der englischen Aussprache ihrer Eltern,
- denken häufiger, dass man viel Zeit brauche, um eine Sprache gut zu erlernen.

(SK) Gymnasiast*innen aus den Großstädten:

- denken alle, dass das maschinelle Übersetzen die Sprachkenntnisse nicht ersetzen könne.

Im Kapitel 8 zum Thema Empfehlungen für Sprachenunterricht werden die Kenntnisse, das Wissen und die Meinungen der Gymnasiast*innen berücksichtigt, indem sie sozusagen die Ausgangspunkte für Empfehlungen bilden.

5 Stereotype und Vorurteile über Sprachen

In diesem Kapitel werden die Aussagen und Resultate der Umfrage präsentiert und diskutiert, die sich auf eine Reihe von Stereotypen und Vorurteilen auf Sprachen beziehen. Im Unterkapitel 5.1 werden beide Phänomene besprochen. Das Thema der Unterkapitel ab 5.2 sind die Reaktionen der Gymnasiast*innen, bezogen auf Stereotype und Vorurteile. Die Themen Stereotype, Vorurteile und später im Kapitel besprochenes Thema Präferenzen von Sprachen (schöne Sprachen, Sprachvarietäten) gehören zum Bereich der *Volkslinguistik* (engl. *folk linguistics*), einem Bereich, der in der Soziolinguistik in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit findet.²⁶ Der Bereich ist nicht neu, da wir Beispiele schon in den vorigen Jahrhunderten finden, neu ist der empirische Ansatz²⁷ und vor allem der Standpunkt, dass man die volkslinguistische Forschung beachten soll (vgl. Trask 2007:91), weil sie uns relevante Informationen und Erkenntnisse zu der Erforschung der Relationen Sprache-Sprecher*innen-Gesellschaft bringt. Im Allgemeinen definiert man die Volkslinguistik als die Erforschung der Überzeugungen von Sprecher*innen, was die Sprachen angeht. Der Begriff stimmt zum Teil mit dem Begriff *Laien-Linguistik* (s. Antos 2011:17f) überein, obwohl dieser Begriff auch

²⁶ Für einen Überblick s. z. B. Garrett (2010:179f).

²⁷ In diesem Zusammenhang erwähnt man meistens die soziolinguistische Konferenz (UCLA 1964), auf der Hoenigswald für eine breiter angelegte Erforschung der Standpunkte der Sprecher*innen über Sprachen plädierte (vgl. z. B. Niedzielski/Preston 2000:2f).

andere Bereiche wie das ganze Angebot an Publikationen für Laien (Ratgeber, Anwendungsgrammatiken usw.) umfasst. Nach Brekle (1985) sind der Ausgangspunkt für den Begriff *Volkslinguistik* die Phänomene der Selbstthematization von Sprache und Kommunikation wie z. B. in Mythologien, in der volkskundlichen Literatur und im Bereich der Sprachmagie, des Spracherwerbs und im Kontext der öffentlichen Sprachkritik. In dieser Monographie verstehen wir den Begriff *Volkslinguistik* im gleichen Sinne, wobei wir nur einige Aspekte der Thematisierung von Sprachen ansprechen: Stereotype und ästhetische Präferenzen.

5.1 Einige Aspekte der Erforschung von Stereotypen und Vorurteilen

Erwachsene wissen intuitiv, was Stereotype und Vorurteile sind und assoziieren sie häufig mit etwas Negativem oder mindestens mit etwas, was nicht realistisch ist. Bei manchen Stereotypen und Vorurteilen neigen wir dazu, ihre Existenz irgendwie zu entschuldigen: „Etwas muss schon daran wahr sein, weil ja sonst so ein Stereotyp oder Vorurteil nicht entstehen würde.“ Mit Stereotypen und Vorurteilen werden wir täglich umgeben und sie sind ein Teil des Heranwachsens – man hört sie in der Kindheit in der Familie (auch wenn die Eltern sich vielleicht Mühe geben, sie zu meiden), in der Umgebung und durch die Medien. Sie sind ein Teil unseres Weltwissens und häufig sind wir uns gar nicht bewusst, wann wir sie gehört oder selbst produziert und zu einem Teil auch variiert wie auch übertragen haben.

Mit dem Phänomen der Stereotype und Vorurteile beschäftigen sich unterschiedliche Wissenschaften wie Psychologie, Soziologie, Philosophie, Pädagogik, Wirtschaftslehre, Linguistik u. a.

Unterschiedliche Ansätze dieser Wissenschaften wie auch die Einbettung von Stereotypen und Vorurteilen im alltäglichen Gebrauch und die Breite ihrer Funktionen gehören zu den Gründen für uneinheitliches Definieren von beiden Begriffen. Den Begriff Stereotyp hat in der Psychologie Lippmann (1922:89) eingeführt und ihn als *pictures in our head* definiert. Es geht um Bilder, die wir uns machen, Bilder, die einseitig sind, die entstehen, bevor wir das, was sie präsentieren, wirklich kennengelernt haben. Psychologisch erklärt er sie mit folgenden Worten (ebd.): *We are told about the world before we see it. We imagine things before we experience them and those preconceptions govern deeply the whole process of perception.* Als solche sind Stereotype notwendig, weil wir damit die sozialen Prozesse der Bildung von Urteilen

erfassen und beschreiben können, womit wir die Verarbeitung von Informationen durch die Generalisierung, was Stereotype sind, vereinfachen bzw. entlasten. Stereotype sind demnach kein Resultat der Forschung, der Analysen, sondern entstehen aufgrund von Bildern, Vorstellungen, individuellen Erfahrungen, aber auch Gerüchten und unserer Fantasie.²⁸ Sie generalisieren betreffende Phänomene und erhalten durch die Typisierung häufig einen negativen Charakter. In diesem Punkt sind sie nicht so leicht von Vorurteilen zu trennen, obwohl man häufig annimmt, dass Vorurteile immer negativ sind. So definiert Allport (1973:21) Vorurteile als ablehnende oder feindselige Haltung gegenüber einer Person, die zu einer Gruppe gehört und deswegen dieselben zu beanstandenden Eigenschaften haben soll, die man dieser Gruppe zuschreibt. Ein Vorurteil wäre demnach ein Stereotyp, verknüpft mit (negativen) Bewertungen. Löschmann (2001:150) wiederum versteht Vorurteile anders, als eine Unterkategorie von Einstellungen und weniger affektiv als Stereotype. Vorurteile können eine Basis für die Entstehung von Feindbildern werden (Roth 1999:24). Diese sind noch stärker affektiert als Vorurteile und leiten zu Aktionen.

Stereotype als sprachliche Formulierungen, die im Alltag vorkommen, können nur ein Resultat dessen sein, was eigentlich im Volksmund, folglich auch in den Medien, über bestimmte Kulturen, Nationen, Sprachen existiert. Wir sprechen über nationale Stereotypen, die in der Linguistik auch Gegenstand der Erforschung sind, z. B. im Vergleich mit semantischen Konnotationen (Hansen 2008). Hansen stellt aufgrund eines Korpus im Russischen fest, dass es zwischen Sprachgemeinschaften Unterschiede im Vorkommen von Stereotypen in Medien gibt, die auf die politische Korrektheit zurückzuführen sind; während manche Stereotype in Deutschland nicht akzeptabel sind, kommen sie im russischen Raum vor. In Bezug auf Konnotation stellt er fest, dass die semantischen Konnotationen nur einen Teil der relevanten Stereotype widerspiegeln. Diese Studie öffnet bestimmt eine neue Forschungsmöglichkeit im Bereich Semantik und Stereotypenforschung, auch in Bezug auf den FS-Unterricht, wo man die Präsenz und unterschiedliche Konnotationen zu einzelnen Stereotypen in den Kulturen, die ein Gegenstand des FS-Unterrichts sind, berücksichtigen sollte.

²⁸ Zum Entstehen von Stereotypen und Vorurteilen s. z. B. den Beitrag von Beukeboom/Burgers (2019), die zur Erklärung der Entstehung ein Modell anbieten (*Social Categories and Stereotypes Communication, SC,SC*). Dieses Modell geht von Neigungen (auch Vorurteilen) in natürlichen Sprachen aus, womit man Stereotype besser verstehen kann. Diese Neigungen bestehen in *linguistic labels* zum Bezeichnen von Kategorien und im Beschreiben von Verhalten und Charakteristiken von kategorisierten Individuen.

Wie erwähnt, sind Stereotype eine Art Ausdruck, Reflex dessen, was in einer Sprachgemeinschaft existiert. Die Existenz bzw. das Entwickeln eines Stereotyps ist ein komplexes Phänomen, abhängig von einer Reihe von Faktoren, die in einzelnen Fällen unterschiedlich konstitutiv wirken. Suppan (1999:16) spricht über soziale, wirtschaftliche, kulturelle, politisch-ideologische und militärische Faktoren. Wie man sieht, bezieht sich jeder von diesen Faktoren auf einen breiten Bereich, dazu kommt noch das Zusammenwirken von mehreren Faktoren und das Resultat als sprachliche Formulierung scheint nur auf den ersten Blick einfach zu sein. Ein Stereotyp ist immer eine einfache Formulierung, hinter der sich aber komplexe Prozesse (auch mit Einwirkung von mehreren Faktoren) verbergen. Illustrieren wir dies an einem Beispiel.

Das Stereotyp über das Russische als eine *weiche, poetische Sprache* ist im slowenischsprachigen Raum bekannt und geht auf das Stereotyp von *einer weichen russischen Seele* zurück. Woher kommt die Vorstellung, die russische Seele wäre weich (nicht hart, nicht aggressiv, sondern mitfühlend ...)? Dieses Stereotyp besteht wiederum in einer breiteren Variante: *weiche slawische Seele*. Von der heutigen Verbreitung des Stereotyps sprechen Treffer im slowenischen Sprachkorpus Gigafida²⁹, wobei das Stereotyp sowohl positiv als auch negativ konnotiert werden kann. Das Stereotyp über eine solche Seele (russische, slawische) formte sich im 19. Jh. im Kreis des Panslawismus als eine Perspektive, die die Slowenen in den Kreis anderer slawischer Völker bringen wird, vor allem mit dem Ziel, die eigenen Identität im Kreise der Slawen und nicht in der deutschsprachigen Welt bzw. auch in der italienischen Umgebung aufzubauen. Kulturelle und politisch-ideologische Faktoren spielten bei der Entstehung dieses Stereotyps eine Rolle. Beide könnten genauer erforscht werden.

Von einzelnen Domänen im Leben ist das Schulwesen für Stereotypen besonders empfänglich, und zwar seitens der Lernenden, die im Prozess der Sozialisierung ihre Werte und Vorstellungen aufbauen und sich leicht Konzepte aneignen, die Urteile mit sich bringen. Auf der anderen Seite sind auch der Unterricht als Konzept, einzelne Curricula und Unterrichtsmaterialien für Stereotype wie auch für Vorurteile empfänglich. Neben Medien gehören sie zu Bereichen, in denen sich unsere

²⁹ Mehr als 400 Treffer [abgerufen am 07.03.2021],
<https://viri.cjvt.si/gigafida/Concordance/Search?Query=slovanska%20du%C5%A1a&TextTypeIds=1>

Vorstellungen manifestieren. Ein Punkt, der dabei nicht übersehen werden soll, ist die Terminologie zu Stereotypen in der Didaktik und Pädagogik selbst.

In der Linguistik und Fremdsprachendidaktik werden heutzutage die Begriffe Stereotyp und Vorurteil von einigen Forscher*innen synonym verwendet, was aber nur zu einem Teil stimmt. Nehmen wir als Beispiel zwei neuere Studien (Wowro 2010, Xiaoling 2019), relevant für den empirischen Teil des vorliegenden Kapitels, weil sie sich mit DaF-Lehrwerken beschäftigen. Beide Autor*innen sprechen über Stereotype in DaF-Lehrwerken und unterscheiden nicht zwischen ihnen und Vorurteilen. Beide gehen davon aus, dass in interkulturellen Kontexten, was jeder FS-Unterricht ist, Stereotype immer präsent sind und beim Reduzieren von komplexen Wahrnehmungen und Informationen aus einer anderen Kultur helfen. Obwohl Phänomene, die in beiden Studien anhand der DaF-Lehrwerke erforscht werden, nur als Stereotype bezeichnet werden, betonen beide Autor*innen, dass Stereotype auch negativ sein können; Wowro (2010:313) spricht über negative Stereotype als wichtigste Barrieren der interkulturellen Kommunikation, die zu Kommunikationsstörungen oder Bloßstellungen führen können. Xiaoling (2019:330) erwähnt Vorurteile als in der Regel negative Stereotype, die einseitig sind und auf vorschnellen Urteilen ohne genaueres Überprüfen basieren, stimmt aber Schondelmayer (2008:56) zu, dass in der Alltagssprache beide Begriffe synonym verwendet werden. Sowohl Wowro als auch Xiaoling gehen der Frage nach Stereotypen in DaF-Lehrwerken nach und in dieser Hinsicht sollten Vorurteile nicht relevant sein, weil man doch hoffen möchte, dass sie in DaF-Lehrwerken nicht vorkommen, außer wenn man sie explizit als negative Bilder thematisieren möchte. In der interkulturellen Kommunikation, so auch im FS-Unterricht, sind Stereotype eine Art Hilfsmittel und ermöglichen ständige Vergleiche mit der eigenen Kultur. Sie können aber auch eine hemmende Wirkung haben, was man im FS-Unterricht meiden kann, indem man Stereotype relativiert, Vorurteile bespricht und korrigiert bzw. andere Perspektiven zeigt.

In den letzten Jahren finden wir eine Reihe von Studien (Heizmann 2013; Nikitina 2015, 2017 u. a., nach Nikitina 2020:2), die Relationen zwischen den Stereotypen zu bestimmten Ländern (Nationen) und Motivation für das Erlernen von Sprachen, die in diesen Ländern dominieren, identifizieren. Die ersten Studien beziehen sich auf in Europa autochthone Sprachen, weitere auch auf einige Sprachen in Asien (Nikitina 2020). Ihr Ziel ist eine Identifizierung dieser Relationen durch die

systematische Erforschung. Die Resultate sind in verschiedenen Bereichen anwendbar, u. a. auch in der Fremdsprachenpolitik.

In den Unterkapiteln ab 5.2 werden Stereotype und Vorurteile, bezogen auf einige Sprachen und auf das Wissen in einigen Subdisziplinen der Linguistik, besprochen. Es ist nicht möglich zu definieren, welche Stereotype und Vorurteile auf die schulische Umgebung und welche auf die Familie bzw. auf die Medien zurückzuführen sind. Für die Beispiele, die in der Umfrage angeführt worden sind, wäre eine Trennung von Stereotypen und Vorurteilen nicht immer eindeutig, weil bestimmte Beispiele neutral, andere negativ konnotiert werden können. Den Antworten der Gymnasiast*innen nach kann das nicht polarisiert werden, weil man auch mit einem äußerst negativen Vorurteil einverstanden sein kann. Aus diesem Grund und anhand der Situation in der Forschung, wo beide Begriffe auch synonym verwendet werden, wird in dieser Monographie kein Unterschied zwischen den Begriffen Stereotyp und Vorurteil gemacht, es werden aber folglich alle Beispiele in den nächsten Unterkapiteln besprochen und kontextualisiert.

5.2 Stereotype und Vorurteile in der Umfrage – einzelne Beispiele

In der Umfrage für Gymnasiast*innen in der Slowakei und in Slowenien kommen 22 Stereotype und Vorurteile vor, die in folgende Gruppen eingeteilt werden können. Die Zahlen von Stereotypen in einzelnen Kategorien sind unterschiedlich, weil sie auf das präsupponierte Wissen der Gymnasiast*innen zurückgehen, das nicht in allen Bereichen vergleichbar ist. Die Zahl der Stereotype zu Sprachen ist mit der Präsenz von aufgelisteten Sprachen im Leben der Gymnasiast*innen erklärbar.

a/ Eurozentristische Wertung von Sprachen:

- Primitive Völker haben primitive Sprachen.
- Wenn eine Sprache keine schriftliche Tradition hat, ist sie keine richtige Sprache, sondern halt irgendetwas.

b/ Spracherwerb und Mehrsprachigkeit:

- Kinder lernen die Sprachen nur so, dass sie wiederholen, was die Erwachsenen sagen.

- Wenn ein Kind mit mehr als einer Sprache aufwächst, kann es keine von denen richtig gut erlernen.

c/ Sprachwandel:

- Es ist schlecht, wenn sich die Bedeutungen der Wörter verändern.
- Wir junge Menschen können nicht mehr so schön sprechen wie die Älteren.
- Sprachen verfallen wegen der neuen Medien (FB, Instagram, Twitter ...).

d/ Sprachen und Geschlecht:

- Frauen sprechen mehr als Männer.
- Männer schimpfen öfter als Frauen.

e/ Englisch heute als Lingua Franca:

- Heutzutage können alle Englisch sprechen.
- Die US-Amerikaner haben das schöne europäische Englisch ruiniert.
- Englisch hat viel weniger Grammatik als Deutsch, Spanisch, Französisch und Italienisch.
- Englisch ist nur wegen der Popmusik und wegen Hollywood so populär.

f/ Sprachen mit Emotionen erleben:

- Einige Sprachen werden schneller als andere gesprochen. Beispiel: Italienisch ist schneller als Slowenisch (Slowakisch).
- Einige Sprachen sind schöner als andere.
- Französisch ist eine Sprache der Liebe und Romantik.
- Deutsch ist eine harte und hässliche Sprache.
- Russisch ist eine sehr weiche Sprache.
- Italiener sprechen so, als ob sie singen würden.
- Kroatisch klingt irgendwie unfreundlich.
- Im Ungarischen hört man immer wieder den Laut [e].

- Spanisch hört sich so an, als ob man mit einem Schnellfeuergewehr schießen würde.

Im Weiteren werden alle Gruppen einzeln besprochen.

a/ Eurozentristische Wertung von Sprachen:

Q2D: Primitive Völker haben primitive Sprachen.

Q5B: Wenn eine Sprache keine schriftliche Tradition hat, ist sie keine richtige Sprache, sondern halt irgendetwas.

Das Fremde als anders, gefährlich, beunruhigend, unberechenbar zu erfahren, misstrauisch oder feindselig ihm gegenüber zu sein, scheint allen Kulturen gemeinsam zu sein, weil die eigene Gruppe der Mittelpunkt der Welt ist. Aber keine der Kulturen hat sich jemals dazu verstiegen, eine universelle Theorie der Fremdheit und ihre Aufhebung zu konzipieren, keine dieser ('primitiven') Kulturen hat sich die Mittel und Möglichkeiten verschafft, ihre universelle Theorie weltgeschichtlich durchzusetzen, wie das die europäische Kultur es gemacht hat. In dieser Feststellung von Stockhammer (1982:15) liegt der Kern von Eurozentrismus, der die sogenannte europäische Zivilisation als die höchste Evolutionsstufe der Menschheit sieht und sie als Maßstab für andere Kulturen betrachtet. Andere, nicht-westliche Kulturen, sollten sich auf niedrigeren Entwicklungsstufen befinden und wären damit minderwertig.

Eurozentrismus ging natürlich nicht an den Sprachen vorbei – die Sprachen anderer Kulturen wären primitiv, einfach und in der Entwicklung weit entfernt von den indogermanischen Sprachen, die mit ihrer Morphologie (zum Beispiel Latein) die höchste Stufe der Entwicklung darstellen.

So wie andere Disziplinen hat auch die Linguistik gezeigt, dass es keine 'primitiven' Sprachen gibt, sondern nur anders entwickelte Sprachen. Pinker formulierte das treffend: „Es mag Steinzeitgesellschaften geben, aber keine Steinzeitsprachen“ (1996:31). Trotzdem sind die eurozentristischen Vorstellungen über Sprachen nicht so schnell wegzudenken, wenn man bedenkt, dass sie schon Jahrhunderte verwurzelt

sind. So fasst das Lexikon der sprachtheoretischen Begriffe aus dem 17. und 18. Jh. die damalige Denkweise wie folgt zusammen:

„Aus einer eurozentristischen Perspektive werden exotische Völker wie die Hottentotten, Indios oder Eskimos als unzivilisierte, kognitiv und sprachlich zurückgebliebene Völker beschrieben, deren vorgeblich primitive Sprachen ihre retrograden gesellschaftlichen Strukturen widerspiegeln (La Condamine, Buffon, Michaelis, Süßmilch, Herder, de Brosses, Priestley, Beattie). Die Korrelation zwischen ‚primitiver‘ Sprache, ‚primitivem‘ Denken und ‚primitiver‘ Gesellschaftsform dient zur Untermauerung der gesellschaftskonstituierenden Funktion der Sprache, die im Falle eines höheren sprachlichen Entwicklungsstadiums auch eine zivilisiertere Gesellschaft hervorbringt.“ (Haßler/Neis 2009: 437).

Ein so umfangreiches Konstrukt kann nicht schnell verschwinden, besonders wenn es immer wieder neu belebt wird und Hand in Hand mit Kolonialismus jeder Art verbunden ist.

In der neueren Geschichte Europas ist nicht nur die eurozentristische Wertung von Völkern, Sprachen zu beobachten, sondern auch Abneigungen gegenüber anderer Völker in Europa selber. Im Rahmen der Konstituierung von nationalen Identitäten verfolgte man die Herkunft des eigenen Volkes bis zu biblischen Ahnen zurück, reklamierte sich als unmittelbare Nachfolger und Verwandte von Völkern aus der Antike, um somit zu zeigen, dass man Recht auf bestimmtes Territorium habe (Suppan 1999:14). Man schmückte das eigene Volk mit besten Attributen (freiheitsliebend, friedfertig, kulturschaffend ...) und bezeichnete die Nachbarn als Barbaren, Eindringlinge, wilde Eroberer usw., also als primitive Völker. Solche Bilder können schnell auf Sprachen projiziert werden und reflektieren als Vorurteile noch heute.

Mit zwei provokativen Aussagen wollten wir in der Umfrage feststellen, inwieweit diese zwei Stereotype (Vorurteile) den Gymnasiast*innen von heute in beiden Ländern eigen sind.

b/ Spracherwerb und Mehrsprachigkeit:

Q3A: Kinder lernen die Sprachen nur so, dass sie wiederholen, was die Erwachsenen sagen.

Q3B: Wenn ein Kind mit mehr als einer Sprache aufwächst, kann es keine von denen richtig gut erlernen.

Diese zwei Aussagen beziehen sich auf den natürlichen Spracherwerb und auf die frühe Mehrsprachigkeit.

Im Kapitel 4 haben wir auf den Mangel von psycholinguistischen Kenntnissen in den Curricula für Sprachen hingewiesen. Die Aussage Q3A bedarf psycholinguistisches Wissen, das zwar auch in den Medien vorkommt, es ist aber nicht klar, ob Gymnasiast*innen davon Kenntnis haben und ob ihnen der nativistische Erklärungsansatz (Chomsky, Universalgrammatik) als eine Antwort auf Behaviorismus (Skinner, Erwerb als Nachahmung der Laute) bekannt ist.

Für die Aussage Q3B kann angesichts der Sprachenpolitik in der EU und der Thematisierung von Mehrsprachigkeit im FS-Unterricht präsupponiert werden, dass Gymnasiast*innen die Vorteile der frühen Mehrsprachigkeit kennen. Es ist nicht auszuschließen, dass manche von ihnen unmittelbare und mittelbare Erfahrungen damit gemacht haben. Während sich die Aussage Q3A eher auf bestimmtes Wissen bezieht, ist die Aussage Q3B ein typisches Stereotyp (Vorurteil), bezogen auf Mehrsprachigkeit und ausgehend vom Konzept der Nationalstaaten und Nationalsprachen in Europa. Eine Reihe von Studien haben weltweit in den letzten Jahrzehnten gezeigt, wie positiv sich die frühe Mehrsprachigkeit auswirkt. So haben z. B. in den letzten Jahren die Arbeiten von Bialystok/Martin (2004) und Zelazo/Carlson/Kesek (2008) gezeigt, dass frühmehrsprachige Personen flexibler denken können, eine bessere Selbstkontrolle haben, sich besser auf etwas fokussieren und Störungen eliminieren können. Studien wie Morales/Calvo/Bialystok (2013) haben bewiesen, dass frühmehrsprachige Kinder ein besseres Arbeitsgedächtnis als einsprachige haben, wobei dieses die Informationen für eine kurze Zeit speichert und deswegen sehr wichtig für das Lösen von Problemen ist. Verschiedene Studien aus dem Bereich der Neurolinguistik zeigen auch Vorteile der frühen Mehrsprachigkeit (Garcia-Sierra et al. 2011 und andere Studien).

Die Aussage in der Umfrage geht von einem (fast) perfekten Beherrschen von Sprachen (im Sinne von *native like control of the languages*, Bloomfield) aus, von einer Vorstellung, die schon längst überholt ist. Heute versteht man mehrsprachige Kompetenzen oft in Verbindungen mit einzelnen Domänen und Funktionen, die einzelne Sprachen haben. Eine Schülerin aus Slowenien mit bosnischem Migrationshintergrund, mit bosnischer und slowenischer Sprache aufgewachsen, hat in ihrem Sprachrepertoire verschiedene Sprachen (Bosnisch, Slowenisch, Englisch, Deutsch, Kroatisch), die sie nach Bedarf in verschiedenen Domänen ihres Alltags einsetzen kann (Schule, Medien, Familie, Religion ...) und wir können nicht erwarten, dass sie die gleichen Bereiche des Wortschatzes und die gleichen pragmatischen Kompetenzen in allen Sprachen gleich entwickelt hat, auch nicht in den Sprachen Bosnisch und Slowenisch, die sie am besten beherrscht.

Beide Aussagen in der Umfrage sind provokativ genug, um Gymnasiast*innen zu einer Reaktion zu motivieren.

c/ Sprachwandel:

Q4A: Es ist schlecht, wenn sich die Bedeutungen der Wörter verändern.

Q4B: Wir junge Menschen können nicht mehr so schön sprechen wie die Älteren.

Q4C: Sprachen verfallen wegen der neuen Medien (FB, Instagram, Twitter ...).

Die Aussagen zum Sprachwandel beziehen sich auf den Bedeutungswandel als ein natürliches Phänomen, auf das Verändern von Sprachen aus der Perspektive der älteren Generation und auf den angeblichen negativen Einfluss von neuen Medien. Dass es den lexikalischen Wandel in natürlichen Sprachen gibt, ist Gymnasiast*innen bestimmt bekannt; sie haben eigene Erfahrungen und haben den Sprachwandel an einzelnen Beispielen in der Schule bestimmt besprochen und erlebt (z. B. beim Lesen von älteren literarischen Werken). Welchen Standpunkt dazu die Lehrkräfte (auch Lehrwerke) einnehmen, kann nicht vorausgesehen werden. Es kann nur vermutet werden, dass Gymnasiast*innen dazu eine positive Einstellung haben – sie sprechen selbst die Jugendsprache, die u. a. mit den Veränderungen der Lexik gerne spielt,³⁰

³⁰ Vgl. z. B. Zimmermann (2012) zur Jugendsprache und Sprachwandel.

sie sind diejenigen in jeder Gesellschaft, die im Allgemeinen für Innovationen offen sind und durch Medien die Werte wie *jung sein, im Trend sein* verinnerlichen.

Aufgrund der Erfahrungen mit neuen Medien (Instagram, Facebook, Twitter ...) können wir präsupponieren, dass Gymnasiast*innen in den Medien angemessen schreiben (sprechen) können und ihnen die Charakteristiken des Sprachgebrauchs in neuen Medien bekannt sind. Ob ihnen die Diskussionen über einen möglichen Sprachverfall wegen neuer Medien bekannt sind oder dieses Thema sogar von den Lehrkräften angesprochen wird, bleibt unklar. Die Themen sind neu und werden in der Linguistik erforscht und als eine neue Möglichkeit der Kommunikation verstanden, die unser Repertoire erweitert (vgl. z. B. Androutsopoulos 2007 oder andere), im schulischen Kontext kann man sich eine eher traditionelle Sichtweise vorstellen. Es ist auch die Aufgabe der Linguistik, überzeugende Antworten auf die in der Öffentlichkeit geäußerten Ängste zu dem Phänomen Sprache und neue Medien anzubieten.

Alle drei Aussagen sind absichtlich aus der Perspektive der älteren Generationen, aus einer sprachpuristischen Perspektive und von einem möglichen Standpunkt der Gymnasiast*innen formuliert worden, damit sie für Gymnasiast*innen provokativ klingen. Es geht um Stereotype (Vorurteile), die nicht akzeptieren können, dass sich die Welt, und mit ihr auch die Sprachen, im ständigen Wandel befinden.

d/ Sprachen und Geschlecht:

Q5F: Frauen sprechen mehr als Männer.

Q5G: Männer schimpfen öfter als Frauen.

Beide Aussagen präsentieren zwei wohlbekannte Stereotype (Vorurteile) in Bezug auf den Sprachgebrauch von beiden Geschlechtern, so verbreitet in der westlichen Kultur, dass man den Stereotyp zur Gesprächigkeit von Frauen oft schon als wissenschaftlich bewiesen versteht (Mehl et al. 2007). Das Thema Gesprächigkeit der Geschlechter ist häufig erforscht worden³¹ und weil es für ein breiteres Publikum ein interessantes Thema ist, sind Resultate bestimmter Studien, auch solcher, die

³¹ Vgl. James/Drakich (1993) und ihren Überblick von 63 Studien zur Gesprächigkeit von Frauen und Männern, der gezeigt hat, dass Frauen nur in zwei Studien bewiesen gesprächiger waren (nach Holmes, 1998:42).

methodologisch mangelhaft waren, in den Medien gerne zitiert worden. Wir beziehen uns hier nur auf eine neuere Studie zu diesem Thema, die methodologisch relevant ist (Mehl et al. 2007).³² Gerade die Methodologie ist bei solchen Studien problematisch, worauf die Autoren Mehl et al. hinweisen. Bei ihrer Erforschung des Themas benutzten sie den EAR (*electronically activated recorder*), der ein den Probanden nicht wahrgenommenes Notieren des Sprechens ermöglicht. Ihre Studie mit 396 Proband*innen lief in den Jahren 1998-2004 und zeigte keine statistisch signifikanten Unterschiede im täglichen Sprachgebrauch – beide Geschlechter gebrauchten täglich rund 16 000 Wörter. Die Probandengruppe war sozial vergleichbar (Studierende), was auch als ein Nachteil interpretiert werden kann und weitere Forschung anregen sollte.

Das Stereotyp zum Schimpfen scheint kein Stereotyp zu sein, denn eine Reihe von Studien (zu einer Liste vgl. Güvendir 2015:2) haben gezeigt, dass die Männer wirklich häufiger als Frauen schimpfen, weil sie häufiger ihre Aggressivität zum Ausdruck bringen. Neurowissenschaften haben dafür eine Erklärung im größeren Volumen des orbitalen frontalen Cortex der Frauen gefunden. Darauf stützende Studien (z. B. Güvendir 2015) bringen das häufigere Schimpfen der Männer in den Kontext des sozialen Drucks in der Umgebung während der Evolutiongeschichte und erforschen mögliche Faktoren, die eine solche Entwicklung begünstigt haben.

e/ Englisch heute als Lingua Franca:

Q8A: Heutzutage können alle Englisch sprechen.

Q8B: Die US-Amerikaner haben das schöne europäische Englisch ruiniert.

Q8D: Englisch hat viel weniger Grammatik als Deutsch, Spanisch, Französisch und Italienisch.

Q8F: Englisch ist nur wegen der Popmusik und wegen Hollywood so populär.

³² Zur weiteren Literatur s. Mehl et al. (2007).

Alle angeführten Stereotype beziehen sich auf die dominante Rolle des Englischen heute, was Gymnasiast*innen in beiden Ländern täglich erfahren. Die Aussagen gehen auf verschiedene Aspekte ein: Verbreitung von Englischkenntnissen, Prestige von einzelnen Varietäten des Englischen, Sprachsystem einzelner Sprachen, soziokulturelles Umfeld von Sprachen. Weil diese Bezüge so unterschiedlich sind, werden die Aussagen im Einzelnen besprochen. Alle Aussagen sind provokativ formuliert worden.

Zur Aussage Q8A: *Heutzutage können alle Englisch sprechen.*

Englischkenntnisse von heute sind laut der Statistiken im Vergleich zu vorherigen Jahrzehnten gestiegen. Laut *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*³³ (2017) ist Englisch nicht nur die am häufigsten gelernte FS als Pflichtfach in nahezu allen europäischen Ländern (97,3 % lernen Englisch), sondern wird im Vergleich mit der Situation vor zehn Jahren viel häufiger schon im Primarbereich gelernt (dieser Anteil ist im Durchschnitt seit 2014 um 18,7 % gestiegen), was auf gute Sprachkenntnisse schließen lässt. In Slowenien beginnt der FS-Unterricht im Alter von sieben Jahren als Pflichtfach (Publikation *Schlüsselzahlen*: 156) und als FS1 können verschiedene Sprachen gewählt werden (auch zwei FS als Pflichtfach), aber die große Mehrheit wählt Englisch, was bedeutet, dass man bis zum Abitur 12 Jahre lang Englisch gelernt hat. Eine noch günstigere Situation für das Englische gibt es in der Slowakei, wo mit acht Jahren alle anfangen Englisch als FS1 zu lernen und so ergeben sich bis zum Abitur 11 Jahre Englischunterricht als Pflichtfach.

Das Stereotyp zu allgemeinen guten Englischkenntnissen ist eine relative Behauptung, die sich als Tatsache auf die Population der jungen Menschen, die aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten Fremdsprachen lernen können, beziehen kann, was natürlich der Großteil der jungen Generation darstellt. Abgesehen von dieser Population sind die Englischkenntnisse nicht unbedingt bei allen Generationen vorhanden und gut entwickelt, wogegen viele Faktoren sprechen.

Zur Aussage Q8B: *Die US-Amerikaner haben das schöne europäische Englisch ruiniert.*

³³ Eurydice-Bericht.

http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1

Auf der Webseite *Gutefrage.de* stellt eine Seitenbenutzerin mit dem Namen *xxlivaxx* folgende Frage:³⁴ „Hey! Im Englischunterricht ist es bei mir gerade sehr verwirrend: 'D Wir lernen weder "rein" britisches noch "rein" amerikanisches Englisch und auch unsere Lehrerin macht so einen Mischmasch draus, als ob es egal wäre. Das ist aber ja eigentlich nicht, da viele Briten amerikanische Wörter eher weniger verstehen. Ich hab mal gehört, dass wir britisches Englisch lernen sollen, aber meine Freundin hat für eine britische Vokabel in der Arbeit 0,5 Punkte abgezogen bekommen. Vielen Dank schon einmal im Voraus. xxlivaxx“. (Seitenbenutzerin *xxlivaxx*) Die Antworten auf diese Frage sind unterschiedlich, meistens wird erklärt, dass man das britisch Englische präferiert, in den höheren Klassen aber auch das amerikanisch Englische kennenlernen soll und dabei kann man selbst wählen, welche Varietät man sprechen möchte. Im schulischen Kontext hängt die Wahl zwischen Varietäten auch von Sprachkenntnissen der Lehrkräfte und ihren Präferenzen ab (BE, AE oder eine Mischung). Die Lehrwerke, die am häufigsten in den Ländern Slowenien und der Slowakei benutzt werden,³⁵ kommen aus Großbritannien. Ausgehend davon scheint das BE zu einem gewissen Grad die wichtigere Varietät zu sein. Auf der anderen Seite wird der Medienkonsum der heutigen Jugend stark von US-amerikanischen Medien geprägt, was auch im Unterricht an Gymnasien vorkommt; ein Beispiel dafür ist die häufige Anwendung von TED Talks als Unterrichtsmaterial.³⁶ Die Annahme, ob diese komplexe Situation, was englische Varietäten angeht, auch in einer Überzeugung resultieren kann, dass das BE eine Art Maßstab ist und dass folglich das AE eine minderwertige Variante ist, sollte überprüft werden. Auch deswegen, weil der Hintergrund eines Stereotyps von einer Hierarchie (*BE wurde durch die US-Amerikaner ruiniert*) komplex ist und seine Gründe nicht nur im FS-Unterricht oder Medien zu suchen sind. Die Aussage widerspiegelt nämlich auch die Weltansichten, Präferenzen und Vorlieben.

Zur Aussage Q8D: *Englisch hat viel weniger Grammatik als Deutsch, Spanisch, Französisch und Italienisch.*

³⁴ S. <https://www.gutefrage.net/frage/britisches-oder-amerikanisches-englisch-in-der-schule>

³⁵ Vgl. für Slowenien <https://ucbeniki.cobiss.si/books> und für die Slowakei <https://edicnyportal.iedu.sk/Documents/Show/8>

³⁶ Laut Gespräche mit Gymnasiast*innen in Slowenien sind TED Talks und andere authentische Materialien aus den Medien ein wesentlicher Teil des Unterrichts – das Lehrwerk ist mit seinem Wortschatz zu einfach und wird im Unterricht meistens gar nicht oder selten benutzt.

Dieses Stereotyp kann mit dem Stereotyp zum leichten bzw. schwierigen Erlernen von FS (Q3C) verbunden werden. Nicht nur der Wortschatz, sondern auch die grammatischen Strukturen können als mehr oder weniger schwierig interpretiert werden, was davon abhängt, welche Sprachen man untereinander vergleicht, auch wenn man sich dessen nicht bewusst ist. Das FS-Repertoire der meisten Gymnasiast*innen in beiden Ländern umfasst folgende Sprachen: Englisch und eine weitere der aufgeführten Sprachen: Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch, Latein, Italienisch. Dazu können noch welche kommen, die man außerhalb der Schule lernt. Wie schnell und erfolgreich man eine Sprache erlernt, hängt von vielen Faktoren ab und nicht nur vom Sprachsystem. Heutzutage ist das Input des Englischen durch die Medien sehr groß und die Motivation für das Erlernen dieser Sprache so stark, dass Kinder bzw. Jugendliche die Vorstellung bekommen, diese Sprache zu erlernen sei viel leichter als andere. Von den sogenannten nichtenglischen FS wird am häufigsten in beiden Ländern Deutsch gelernt. Eine weniger geeignete Fehlerdidaktik, angewendet im DaF-Unterricht, die einige Bereiche der deutschen Morphologie (grammatisches Geschlecht, Adjektivdeklinaton, Plural der Substantive) als problematisch erscheinen lässt, kann zu der Entstehung der Vorstellung, gekoppelt mit wenig Motivation führen, dass Deutsch eine äußerst schwierige Sprache sei. In der Linguistik gibt es keine Zweifel über die Komplexität von Sprachsystemen, denn die einzelnen Sprachen sind komplexer in verschiedenen Bereichen (vgl. Bauer 1998:83), insgesamt sind aber alle gleich komplex. Ob das Gymnasiast*innen im Unterricht auf irgendeine Weise erklärt und illustriert wird, muss hier offenbleiben. Wir vermuten einen Mangel an Kenntnissen bei Lehrkräften, die die Komplexität von Sprachen intuitiv verstehen, während ihres Studiums aber dafür wahrscheinlich nicht gut genug vorbereitet werden, um ihre Schüler*innen davon überzeugen zu können, dass einige Sprachen nicht weniger Grammatik als andere haben.

Zur Aussage Q8F: *Englisch ist nur wegen der Popmusik und wegen Hollywood so populär.*

Diese Aussage geht auf den Konsum von US-amerikanischen Medien zurück und provoziert die Meinung der Gymnasiast*innen zu dem, wie sie die Rolle von Hollywood und Popmusik abschätzen. Beides ist wichtiger Bestandteil des heutigen Medienkonsums.

f/ Sprachen mit Emotionen erleben:

Q5A: Einige Sprachen werden schneller als andere gesprochen. Beispiel: Italienisch ist schneller als Slowenisch (Slowakisch).

Q5D: Einige Sprachen sind schöner als andere.

Q9A: Französisch ist eine Sprache der Liebe und Romantik.

Q9B: Deutsch ist eine harte und hässliche Sprache.

Q9C: Russisch ist eine sehr weiche Sprache.

Q9D: Italiener sprechen so, als ob sie singen würden.

Q9E: Kroatisch klingt irgendwie unfreundlich.

Q9F: Im Ungarischen hört man immer wieder den Laut [e]³⁷.

Q9G: Spanisch hört sich so an, als ob man mit einem Schnellfeuergewehr schießen würde.

Die Aussagen sprechen vor allem Emotionen, Präferenzen, ästhetisches Erleben von einigen Sprachen an, aber auch die meistens unbewusste soziale Komponente, vor allem im Beispiel Q5D.

Die Aussage Q5A geht auf Sprachtempo zurück, was eine messbare Eigenschaft ist und demnach eine Realität und kein Stereotyp³⁸ darstellt. Weil aber das Sprechtempo im Volksmund zu der Gruppe von Vorstellungen gehört, die man irgendwie intuitiv wahrnimmt, werden die Resultate der Umfrage zu dieser Aussage zusammen mit anderen Stereotypen (Vorurteilen) interpretiert.

Die Aussagen von Q5D-Q9G bilden eine Gruppe, wobei die erste Aussage allgemein ist und davon ausgeht, dass jeder Mensch irgendwelche Präferenzen hat und nicht alle Sprachen als gleich schön empfindet. Gymnasiast*innen haben genug Erfahrungen mit Sprachen, konnotieren sie auch außersprachlich und können so

³⁷ Es geht um das offene und lange [e].

³⁸ Vgl. z. B. die Dissertation von Gebhard (2012), <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17219/gebhard.pdf?sequence=1>

ihre Emotionen ausdrücken. Die Sprachen, die gewählt worden sind, werden alle in Europa gesprochen, die meisten von ihnen (Deutsch, Kroatisch, Italienisch, Ungarisch) sind auch die Nachbarsprachen des Slowenischen oder des Slowakischen. Die Aussage Q9D bezieht sich auf das Kroatische und ist ein Stereotyp (Vorurteil), das es in der slowenischen Gesellschaft zwar nicht gibt (in der Slowakei sowieso nicht), es vermittelt aber teils negative Gefühle gegenüber Kroatien, dem Nachbarland, das vor allem aufgrund der ungelösten Grenzprobleme am Meer auch negativ konnotiert werden kann. Das Stereotyp wurde geformt, um eine negative Konnotation auszudrücken.

Stereotypische Vorstellungen über Nachbarsprachen (oder Sprachen im eigenen Land) haben lange Traditionen (s. Corayo 2017 für die Schweiz; Lybaert/Delarue 2017 für plurizentrisches Niederländisch in den Niederlanden und in Belgien oder Ransmayr 2017 für plurizentrisches Deutsch am Beispiel von Österreich und Deutschland). Ransmayr (2017:203) plädiert in diesem Kontext für eine Trennung von linguistischen Initiativen und Sprachenpolitik vom linguistischen Nationalismus oder Chauvinismus. Zu dem Wahrnehmen von Sprachen des Landes (Beispiel die Schweiz) stellt Corayo (2017:221-222) fest, dass sprachliche Stereotype auch Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse ausdrücken, denn sie sind Vereinfachungen von komplexen sozialen Realitäten, hinter denen auch Probleme politischer und wirtschaftlicher Natur stehen können. Es ist nicht nur die Phonologie einer Sprache, sondern auch der Kontext in allen gesellschaftlichen und anderen Dimensionen.

In der Erforschung des ästhetischen Eindrucks von einzelnen Sprachen kann man von zwei Hypothesen sprechen (Giles/Niedzielski 1998:86f). Nach der ersten Hypothese (*inherent value hypothesis*) ist es bestimmten Sprachen angeboren attraktiver zu sein als anderen. Das hat mit ihrer historischen Rolle oder sozialen Umständen nichts zu tun. Die Menschen präferieren angenehme Laute und so empfinden sie bestimmte Sprachen schöner. Sprache, die für jemanden nicht so angenehm (melodisch, schön, harmonisch) klingt, könnte nie anders empfunden werden und wird als unangenehm, rau, scharf, sogar ordinär wahrgenommen.³⁹ Diese Hypothese wurde vor allem in der Vergangenheit von den Linguisten und von anderen

³⁹ Das kann auch zu dem Phänomen der Abneigung gegenüber eigener Sprachvarietät oder Sprache führen, genannt *linguistic self-hatred* (Giles/Niedzielski 1998:86). Negative Folgen können auch im Schulsystem beobachtet werden, wo eine sprachliche Minderheit aufgrund des Klanges ihrer Sprache als minderwertig behandelt wird.

Wissenschaftlern vertreten und kann sich sowohl auf einzelne Sprachen als auch auf Sprachvarietäten beziehen.

Die Gegner, das sind die meisten Linguisten heute, lehnen die *inherent value hypothesis* ab – sie ist ein sozialer Mythos, der zwar zu verstehen, aber nicht zu akzeptieren ist. Die Gegenhypothese (Trudgill, Giles, Niedzielski) geht von der entgegengesetzten Position aus und wird *social connotations hypothesis* genannt. Die Tatsache, ob eine Sprache als angenehm oder unangenehm empfunden wird, ist die Sache einer sozialen Konvention. Diese besteht aus einer Anzahl von sozialen Attributen der Sprecher*innen. Wenn eine soziale Gruppe (z. B. eine ethnische Elite oder soziale Klasse) leitend in der Gesellschaft ist, wird ihre Sprache (oder Sprachvarietät) in Medien, im Schulsystem und anderswo privilegiert. Das kann auch in einer Anzahl von Maßnahmen wie Gesetze, Verordnungen resultieren. Ein Beispiel dafür ist die Durchsetzung des Kastilischen in Spanien in der Franco-Ära auf Kosten anderer Sprachen (Giles/Niedzielski 1998:88f). Mit der Zeit beginnen die Sprecher*innen eine sozial begünstigte Sprache oder Sprachvarietät ästhetisch positiv zu konnotieren. Studien zeigen bei einzelnen Personen eine Formierung der Basis solcher Konnotationen schon im Vorschulalter.

Die *social connotations hypothesis* wird im Unterkapitel 5.3 am Beispiel der Gymnasiast*innen aus der Slowakei und aus Slowenien überprüft. Die Vorlieben der Gymnasiast*innen, was die Sprachen angeht, werden weiter auch im Kapitel 6 besprochen, in dem präsentiert wird, welche Sprachen die Gymnasiast*innen als ihre Lieblingssprachen angeführt haben und wie sie das argumentieren.

5.3 Stereotype und Vorurteile in der Umfrage – Resultate der Umfrage

In weiteren Unterkapiteln werden die einzelnen Fragen und Antworten aus der Umfrage präsentiert und miteinander verglichen, sowohl getrennt als auch ländervergleichend. Zu jeder Frage wird auch die Relevanz von demographischen Parametern berücksichtigt.

5.3.1 Eurozentristische Wertung von Sprachen

Sind Stereotype (Vorurteile), entstanden auf dem eurozentristischen Hintergrund, unter den Gymnasiast*innen in den Ländern Slowenien und Slowakei noch immer präsent bzw. werden sie von dieser Gruppe abgelehnt oder toleriert?

Q2D: Primitive Völker haben primitive Sprachen.

Q5B: Wenn eine Sprache keine schriftliche Tradition hat, ist sie keine richtige Sprache, sondern halt irgendetwas.

Tabelle 22: Q2D, Q5B in beiden Ländern

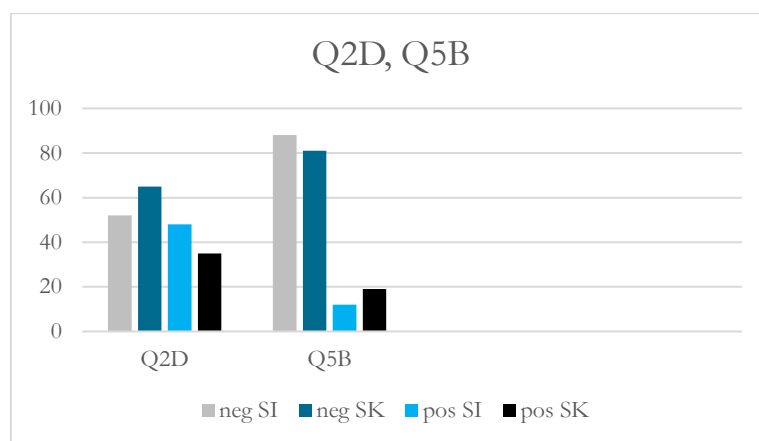
Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q2D	50 (7)	306 (41)	318 (43%)	69 (9)	743 (100)
Q5B	17 (2)	78 (10)	502 (68%)	146 (20)	743 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q2D	22 (6)	106 (29)	137 (37%)	105 (28)	370 (100)
Q5B	6 (2)	64 (17)	204 (55%)	96 (26)	370 (100)

Von den Gymnasiast*innen aus Slowenien denken 356 (48 %), dass primitive Völker primitive Sprachen haben, und 387 (52 %) lehnen dieses Stereotyp ab. Der Anteil derjenigen, die das Stereotyp tolerieren bzw. sogar befürworten, ist hoch und beträgt fast die Hälfte aller Gymnasiast*innen. Dieses Resultat hat seine Gründe in der Weltanschauung der Gymnasiast*innen, geformt in der Familie, Umgebung, in der Schule und durch die Medien. Beide extremen Möglichkeiten (voll zustimmen oder voll ablehnen) wurden nur von einer Minderheit gewählt.

Toleranter scheinen die Gymnasiast*innen zu sein, wenn es um die schriftliche Tradition geht – 648 (88 %) lehnen dieses Stereotyp ab und nur 95 (12 %) stimmen ihm zu. Eine Sprache kann als eine Sprache gelten, auch wenn sie keine schriftliche Tradition hat, zugleich ist sie aber primitiv, wenn sie aus der eurozentristischen Perspektive von primitiven Völkern gesprochen wird.

Die Gymnasiast*innen aus der Slowakei stehen dem Stereotyp zu primitiven Sprachen viel kritischer gegenüber; 242 (65 %) lehnen das Stereotyp ab und 128 (35 %) sind mit ihm einverstanden. Relativ groß (28 %) ist der Anteil derjenigen, die das Stereotyp voll ablehnen. Diese Gymnasiast*innen lehnen auch das Stereotyp zu der Schriftlichkeit ab – 300 (81 %) lehnen es ab und 70 (19 %) stimmen der Aussage zu.

Die Daten für die Aussagen Q2D, Q5B werden auch graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 9: Q2D, Q5B in beiden Ländern in Prozentzahlen

Das Ablehnen von beiden Stereotypen scheint in beiden Ländern vergleichbar zu sein, was die Schriftlichkeit angeht. Bei dem Stereotyp zu angeblich primitiven Sprachen zeigen die Gymnasiast*innen aus Slowenien mehr Toleranz gegenüber diesem Stereotyp als die Gymnasiast*innen aus der Slowakei.

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Antworten und dem demographischen Parameter Region (in Slowenien):

Tabelle 23: Statistische Signifikanz (Q2D)

Q/demogr.	Region
Q2D	$\chi^2 = 11.358, P = 0.010$

Statistisch signifikant ist der Unterschied zwischen den Gymnasiast*innen aus beiden slowenischen Kohäsionsregionen; die Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion sind häufiger überzeugt, dass es primitive Sprachen gäbe (der Unterschied beträgt 13 %).

FAZIT: Gymnasiast*innen in beiden Ländern sind zu einem relativ großen Anteil tolerant gegenüber zwei Stereotypen, die die eurozentrische Perspektive darstellen – primitive Völker sollten primitive Sprachen haben und Sprachen ohne eine schriftliche Tradition sind keine richtigen Sprachen. Dabei sind die Gymnasiast*innen aus der Slowakei weniger tolerant gegenüber dem zweiten Stereotyp.

5.3.2 Spracherwerb und Mehrsprachigkeit

Zwei Stereotype, die sich auf Erstspracherwerb und frühe Mehrsprachigkeit beziehen, gehören zu zentralen Themen der Psycholinguistik und mit ihnen überprüfen wir zum Teil das Wissen der Gymnasiast*innen, vor allem aber die Akzeptanz der beiden Stereotype.

Q3A: Kinder lernen die Sprachen nur so, dass sie wiederholen, was die Erwachsenen sagen.

Q3B: Wenn ein Kind mit mehr als einer Sprache aufwächst, kann es keine von denen richtig gut erlernen.

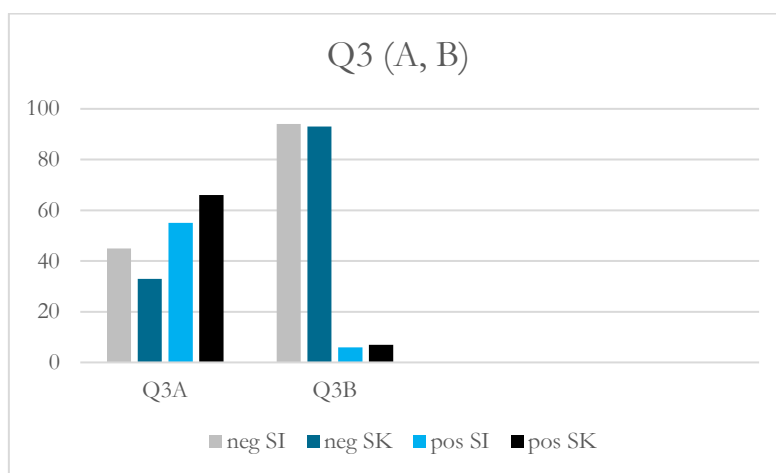
Tabelle 24: Q3 (A, B) in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q3A	103 (14)	302 (41)	286 (38)	52 (7)	743 (100)
Q3B	10 (1)	34 (5)	302 (41)	397 (53)	743 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q3A	90 (24)	156 (42)	101 (27)	23 (6)	370 (100)
Q3B	5 (1)	19 (5)	101 (27)	245 (66)	370 (100)

Mehr als die Hälfte der Gymnasiast*innen aus Slowenien (405 bzw. 55 %) und aus der Slowakei (246 bzw. 66 %) stimmen dem Stereotyp zum Nachahmen als den einzigen Weg, auf dem man die Erstsprache erwirbt, zu. Das Stereotyp lehnen zwar 38 % (SI) bzw. 27 % (SK) der Gymnasiast*innen ab, aber voll abgelehnt wird es nur von 7 % (SI) bzw. 6 % (SK).

Ein völlig anderes Bild zeigen die Markierungen der Gymnasiast*innen zu dem Stereotyp zur frühen Mehrsprachigkeit; die überzeugende Mehrheit (in Slowenien 699 bzw. 94 % und in der Slowakei 346 bzw. 93 %) lehnt dieses Stereotyp ab, wobei höhere Prozentzahlen bei dem extremen Wert zu sehen sind.

Die Daten für die Aussagen Q3 (A, B) werden auch graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 10: Q3 (A, B) in beiden Ländern in Prozentzahlen

Es scheint, dass den Gymnasiast*innen aus der Slowakei der Verlauf des natürlichen Erstspracherwerb weniger bekannt ist als denen aus Slowenien – der Unterschied in der Zustimmung zu dem Stereotyp Q3A betrifft 11 %. Viel einheitlicher sind die Gymnasiast*innen, wenn es um die frühe Mehrsprachigkeit geht; hier liegt der Unterschied bei 1 %.

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Antworten und dem demographischen Parameter Alter (in der Slowakei):

Tabelle 25: Statistische Signifikanz (Q3A)

Q/demogr.	Alter
Q3A	$\chi^2 = 22.022, L = 0.037$

Statistisch signifikante Unterschiede gibt es bei den Gymnasiast*innen aus der Slowakei betreffend die Aussage Q3A; die Gymnasiast*innen im Alter von 14-15 Jahren stimmen zu einem höheren Anteil der Aussage zu als die Gymnasiast*innen, die älter sind. Es kann sein, dass das auf den Schulunterricht zurückzuführen ist, aber diese Frage muss offenbleiben.

FAZIT: Ungefähr die Hälfte der Gymnasiast*innen in beiden Ländern ist überzeugt, dass Kinder ihre erste Sprache nur durch das Nachahmen von Erwachsenen erwerben. Das Stereotyp ist anscheinend relativ tief verankert. Zugleich sind aber fast alle Gymnasiast*innen überzeugt, dass die frühe Mehrsprachigkeit positiv ist und dass Kinder parallel Kompetenzen in mehr als einer Sprache erwerben können. Negative Vorurteile gegenüber früher Mehrsprachigkeit scheinen bei Gymnasiast*innen überwunden zu sein.

5.3.3 Sprachwandel

Drei Stereotype beziehen sich auf einige Aspekte des Sprachwandels.

Q4A: Es ist schlecht, wenn sich die Bedeutungen der Wörter verändern.

Q4B: Wir junge Menschen können nicht mehr so schön sprechen wie die Älteren.

Q4C: Sprachen verfallen wegen der neuen Medien (FB, Instagram, Twitter ...).

Es ist zu erwarten, dass Gymnasiast*innen offen und flexibel gegenüber dem Sprachwandel sind, und zwar gegenüber dem lexikalischen Wandel, aber auch gegenüber den Sprachvarietäten und den neuen Medien, die alle den Sprachwandel entweder reflektieren oder auslösen.

Tabelle 26: Q4 (A, B, C) in beiden Ländern

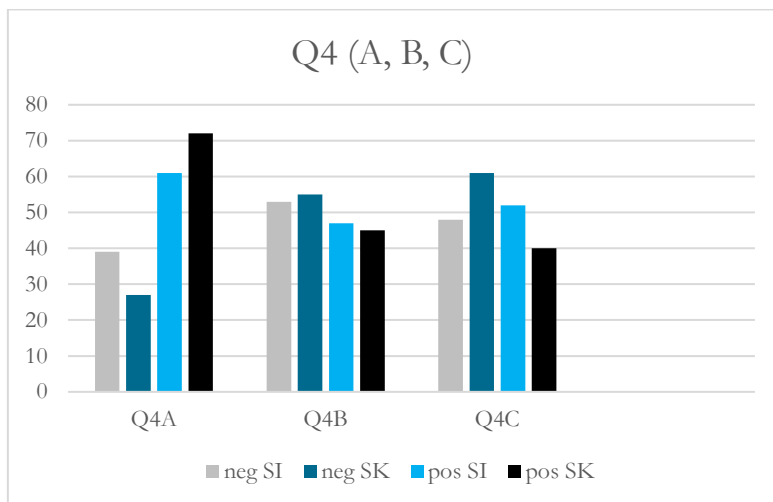
Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q4A	85 (11)	370 (50)	268 (36)	20 (3)	743 (100)
Q4B	78 (10)	273 (37)	302 (41)	90 (12)	743 (100)
Q4C	96 (13)	292 (39)	280 (38)	75 (10)	743 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q4A	78 (21)	189 (51)	94 (25)	9 (2)	370 (100)
Q4B	45 (12)	121 (33)	121 (33)	83 (22)	370 (100)
Q4C	44 (12)	103 (28)	147 (40)	76 (21)	370 (100)

Es scheint, dass die Gymnasiast*innen aus Slowenien relativ polarisiert sind, was den Sprachwandel betrifft. So lehnen 288 bzw. 39 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien das Stereotyp A ab, ein wenig mehr, 392 bzw. 55 % lehnen das Stereotyp B ab und 355 bzw. 48 % lehnen das Stereotyp C ab.

Ähnlich ist es in der Slowakei: 103 bzw. 27 % lehnen das Stereotyp A ab, 204 bzw. 55 % lehnen das Stereotyp B ab und 223 bzw. 61 % lehnen das Stereotyp C ab.

Von allen drei Stereotypen ist das zum lexikalischen Wandel am wenigsten akzeptabel – Gymnasiast*innen denken, dass so ein Wandel schlecht sei. Der Grund dafür liegt vor allem im Slowenisch- bzw. Slowakischunterricht – im Rahmen dieses Unterrichts wird den Gymnasiast*innen anscheinend nicht gezeigt, wie natürlich und notwendig der lexikalische Wandel ist. Es wird ihnen nicht erklärt und mit Beispielen vorgeführt, dass natürliche menschliche Sprachen selbstregulierende Systeme sind, die sich aufgrund der Ziele in der Kommunikation (in erster Linie zu verstehen und verstanden zu werden) verändern. Den lexikalischen Wandel kann man nicht aufhalten und nur eine sprachpuristische Regulierung denkt, dass das möglich sei (vgl. Trudgill 1998:8). Die Antworten der Gymnasiast*innen deuten auf diese sprachpuristische Stellung hin.

Die Daten für die Aussagen Q4 (A, B, C) werden auch graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 11: Q4 (A,B,C) in beiden Ländern in Prozentzahlen

Die Prozentwerte für beide Länder sind bei der Aussage zum Sprachgebrauch von unterschiedlichen Generationen vergleichbar, bei den anderen zwei Aussagen gibt es zwar Unterschiede, die aber nicht mehr als 13 % betragen.

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Antworten und den demographischen Parametern Geschlecht und Region (in Slowenien):

Tabelle 27: Statistische Signifikanz (Q4 A, B, C)

Q/demogr.	Geschlecht	Region
Slowenien		
Q4A	$\chi^2 = 2.997, P = 0.392$	$\chi^2 = 3.011, P = 0.390$
Q4C	$\chi^2 = 9.618, P = \mathbf{0,022}$	$\chi^2 = 9.561, P = \mathbf{0,023}$

Auf das Stereotyp zum negativen Einfluss von neuen Medien reagieren die Gymnasiast*innen aus Slowenien je nach Geschlecht und Region unterschiedlich. So sind Gymnasiastinnen häufiger von dem negativen Einfluss als Gymnasiasten überzeugt (der Unterschied beträgt 11,6 %). Es gibt einen kleinen Unterschied zwischen den beiden Regionen; 1,1 % mehr Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion stimmen dem Stereotyp zu – im Vergleich zu denen aus der westlichen Kohäsionsregion.

FAZIT: Ungefähr die Hälfte der Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei stimmt zwei Stereotypen zu – die junge Generation spricht nicht so schön wie die ältere Generation und die Sprachen werden wegen der neuen Medien verfallen. Vom schlechten Einfluss der neuen Medien sind die Gymnasiastinnen aus Slowenien noch überzeugter als andere. Um ein Drittel der Gymnasiastinnen denkt, dass der lexikalische Wandel negativ sei.

5.3.4 Sprachen und Geschlecht

Q5F: Frauen sprechen mehr als Männer.

Q5G: Männer schimpfen öfter als Frauen.

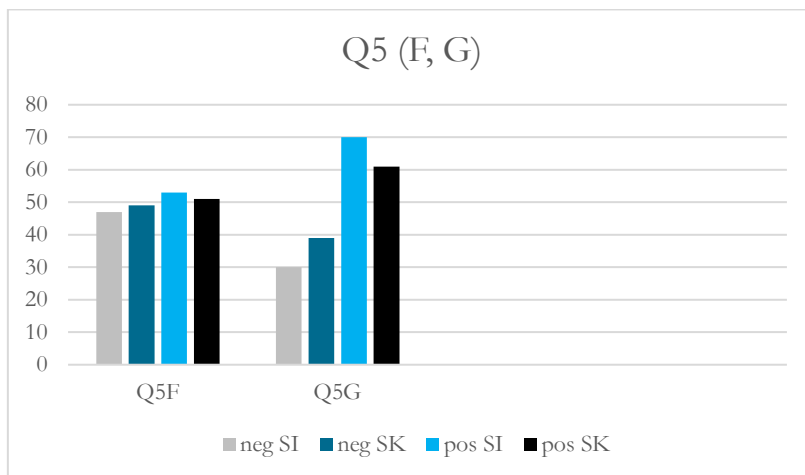
Obwohl soziolinguistisches Wissen bei Gymnasiast*innen aus beiden Ländern anhand des Schulunterrichts nicht präsupponiert werden kann, sind die zwei Stereotype wohl so bekannt und in beiden Ländern verbreitet, dass Stellungnahmen dazu zu erwarten sind.

Tabelle 28: Q5 (F, G) in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q5F	137 (18,4)	251 (33,8)	276 (37,1)	79 (10,6)	743 (100)
Q5G	96 (12,9)	282 (38,0)	290 (39,0)	75 (10,1)	743 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q5F	108 (29,2)	153 (41,4)	76 (20,5)	33 (8,9)	370 (100)
Q5G	68 (18,4)	160 (43,2)	105 (28,4)	37 (10,0)	370 (100)

Auch bei diesen zwei Stereotypen sind die Gymnasiast*innen aus Slowenien relativ polarisiert – 388 (52,2 %) sind mit der Aussage F und 378 (50,9 %) mit der Aussage G einverstanden. Dabei ist die Mehrheit der Markierungen nicht extrem. Beide Stereotype sind auch für die Gymnasiast*innen aus der Slowakei akzeptabel – 261 (70,6 %) sind mit der Aussage F und 228 (61,6 %) mit der Aussage G einverstanden.

Die Daten für die Aussagen Q5 (F, G) werden auch graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 12: Q5 (F, G) in beiden Ländern in Prozentzahlen

Beide Stereotype werden von den Gymnasiast*innen aus der Slowakei häufiger toleriert, der Unterschied betrifft 10-20 %. Die Frage nach den Gründen ist nicht leicht zu beantworten. Vergleichbare Studien zu Stereotypen unter den Jugendlichen in der Slowakei sind nicht bekannt.

Die Studie *Mladina 2020* (Lavrič et al. 2021), ausgeführt jedes zehnte Jahr in Slowenien, zeigt einen relativ traditionellen Standpunkt bezüglich der Aussage, dass Frauen ihrer Natur nach besser für Haushaltsaufgaben als Männer geeignet seien (dagegen sind um 50 % der Befragten, andere stimmen zu oder sind neutral). Hier kann nicht näher auf die Frage eingegangen werden, ob es eine Korrelation zwischen der traditionellen Rollenverteilung im Haushalt und dem Stereotyp zu geschwätzigen Frauen gibt – auf jeden Fall ist eine solche Korrelation nicht auszuschließen.

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Antworten und einigen demographischen Parametern:

Tabelle 29: Statistische Signifikanz (Q5 F, G)

Q/demogr.	Geschlecht	Alter	Region	Ortsgrößenklasse
Slowenien				
Q5F	$\chi^2 = 65.682$, L = 0.000	$\chi^2 = 2.986$, L = 0.564	$\chi^2 = 8.174$, L = 0.145	$\chi^2 = 11.105$, L = 0.025
Slowakei				
Q5G	$\chi^2 = 8.485$, P = 0.037	$\chi^2 = 24.502$, L = 0.017	$\chi^2 = 37.177$, L = 0.005	$\chi^2 = 12.205$, P = 0.058

Angesichts der Tatsache, dass sich beide Stereotype auf Geschlechter beziehen, sind statistisch signifikante Unterschiede in Markierungen von beiden Geschlechtern zu erwarten, was auch stimmt, dazu gibt es noch signifikante Unterschiede hinsichtlich des Alters (SK), der Region (SK) und der Ortsgrößenklasse (SI).

Frauen sprechen mehr als Männer – davon sind mehr:

- Gymnasiasten (71,1 %) als Gymnasiastinnen (44,3 %) aus Slowenien überzeugt, der Unterschied beträgt 26,8 %; was zu erwarten ist, denn zu vieles Reden wird in den europäischen Kulturen als etwas Negatives interpretiert und Gymnasiastinnen aus beiden Ländern möchten ihrem eigenen Geschlecht keine negative Eigenschaft zuschreiben:
- mehr Gymnasiast*innen aus den Dörfern (54,5 %) in Slowenien im Vergleich zu denen aus den Städten (49,4 %) überzeugt, der Unterschied liegt bei 5,1 %.

Männer schimpfen öfter – davon sind mehr:

- Gymnasiasten (68,7 %) als Gymnasiastinnen (54,5 %) aus der Slowakei überzeugt, der Unterschied beträgt 14,2 %;
- Gymnasiast*innen im Alter von 16 Jahren (72,4 %) im Vergleich zu anderen Altersgruppen in der Slowakei überzeugt, der Unterschied zu anderen Altersgruppen beträgt von 11-23 %;
- Gymnasiast*innen aus der Region Nitra (75,9 %) im Vergleich mit den Regionen Bratislava, Trnava und Košice überzeugt, der Unterschied liegt zwischen 2-34,4 %.

FAZIT: Gymnasiast*innen aus beiden Ländern akzeptieren zu einem relativ hohen Anteil (50-70 %) zwei Stereotype über Sprache und Geschlechter (Frauen sprechen mehr als Männer und Männer schimpfen mehr als Frauen). Dabei zeigen sie mehr Toleranz für das erste Stereotyp. Toleranter gegenüber beiden Stereotypen sind die Gymnasiast*innen aus der Slowakei, viel weniger Toleranz für das erste Stereotyp zeigen die Gymnastinnen aus Slowenien.

5.3.5 Englisch heute als Lingua Franca

Q8A: Heutzutage können alle Englisch sprechen.

Q8B: Die US-Amerikaner haben das schöne europäische Englisch ruiniert.

Q8D: Englisch hat viel weniger Grammatik als Deutsch, Spanisch, Französisch und Italienisch.

Q8F: Englisch ist nur wegen der Popmusik und wegen Hollywood so populär.

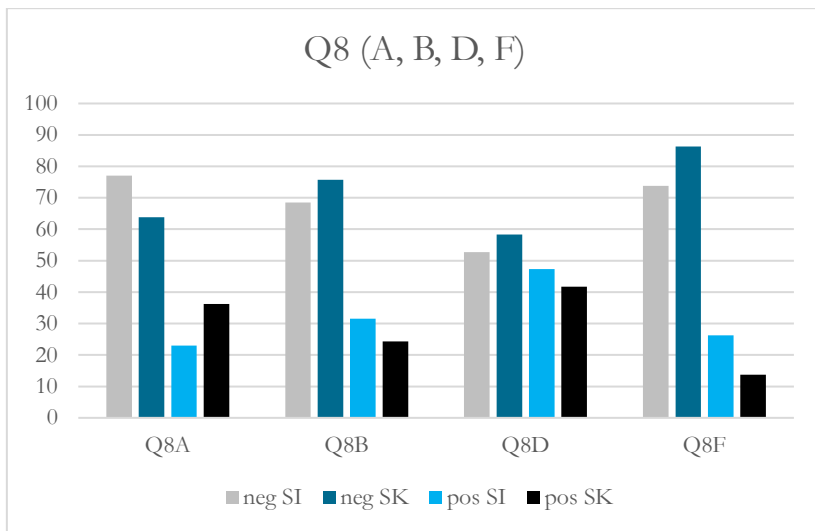
Englisch ist im Leben der heutigen Jugend so stark präsent, dass die jungen Leute über diese Sprache und ihren Gebrauch auch reflektieren können. Zu erwarten ist eine hohe Toleranz gegenüber der Sprache und eindeutige Standpunkte über ihren Gebrauch und ihren plurizentrischen Charakter.

Tabelle 30: Q8 (A, B, D, F) in beiden Ländern

Q/ANT W. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q8A	15 (2,0)	154 (21,0)	439 (59,9)	125 (17,1)	733 (100)
Q8B	60 (8,1)	174 (23,4)	427 (57,5)	82 (11,0)	743 (100)
Q8D	88 (11,8)	304 (40,9)	320 (43,1)	31 (4,2)	743 (100)
Q8F	41 (5,5)	154 (20,7)	399 (53,7)	149 (20,1)	743 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q8A	9 (2,4)	124 (33,7)	140 (38,0)	95 (25,8)	370 (100)
Q8B	22 (6,0)	67 (18,3)	201 (54,9)	76 (20,8)	370 (100)
Q8D	76 (20,7)	138 (37,6)	125 (34,1)	28 (7,6)	370 (100)
Q8F	10 (2,7)	40 (10,9)	134 (36,6)	182 (49,7)	370 (100)

Drei Stereotype werden von der Mehrheit der Gymnasiast*innen in beiden Ländern abgelehnt: Englisch kann heutzutage nicht jeder sprechen (564 bzw. 77 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien und 235 bzw. 63,8 % der Gymnasiast*innen aus der Slowakei), BE ist in den USA nicht ruiniert worden (509 bzw. 68,5 % der Gymnasiast*innen in Slowenien und 277 bzw. 75,7 % der Gymnasiast*innen aus der Slowakei), Englisch ist nur wegen Hollywood und Popmusik so populär (548 bzw. 73,8 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien und 316 bzw. 86,3 % der Gymnasiast*innen aus der Slowakei). Die Markierungen zum Stereotyp über die leichte englische Grammatik sind polarisiert: 392 bzw. 52,7 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien und 214 bzw. 58,3 % der Gymnasiast*innen aus der Slowakei stimmen dem Stereotyp zu.

Die Daten für die Aussagen Q8 (A, B, D, F) werden auch graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 13: Q8 (A, B, D, F) in beiden Ländern in Prozentzahlen

Gymnasiast*innen aus beiden Ländern positionieren Englisch und den Gebrauch dieser Sprache sehr ähnlich. Es gibt zwar einige Unterschiede in Prozentzahlen, aber die bewegen sich lediglich um zehn Prozent.

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Antworten und einigen demographischen Parametern in beiden Ländern:

Tabelle 31: Statistische Signifikanz (Q8 A, B, D, F)

Q/demogr.	Geschlecht	Alter
Slowenien		
Q8B	$\chi^2 = 16.121, P = \mathbf{0,001}$	$\chi^2 = 7.965, P = \mathbf{0,047}$
Q8F	$\chi^2 = 17.676, P = \mathbf{0.001}$	$\chi^2 = 4.254, P = 0.235$
Slowakei		
Q8D	$\chi^2 = 12.214, P = \mathbf{0.007}$	$\chi^2 = 24.116, L = \mathbf{0.020}$
Q8F	$\chi^2 = 6.777, L = 0.077$	$\chi^2 = 26.582, L = \mathbf{0.009}$

Hinsichtlich der demographischen Parameter gibt es statistisch signifikante Unterschiede bei den Stereotypen B, D und F.

Die US-Amerikaner haben das schöne Englisch aus Europa ruiniert, denken:

- mehr Gymnasiasten als Gymnasiastinnen aus Slowenien (der Unterschied beträgt 3,2 %);
- mehr Gymnasiast*innen aus Slowenien im Alter von 16 Jahren im Vergleich mit der Altersgruppe von 14-15 Jahren (der Unterschied beträgt 3,0 %).

Englisch hat viel weniger Grammatik als einige andere indoeuropäische Sprachen, denken:

- mehr Gymnasiasten als Gymnasiastinnen aus der Slowakei (der Unterschied beträgt 11,6 %);
- mehr Gymnasiast*innen aus der Slowakei im Alter von 14-15 Jahren im Vergleich mit den Altersgruppen von 16-19 Jahren (der Unterschied beträgt 27,0 %).

Englisch ist heute nur wegen Popmusik und Hollywood so populär, denken:

- mehr Gymnasiastinnen als Gymnasiasten aus Slowenien (der Unterschied beträgt 8,7 %);

- mehr Gymnasiast*innen aus der Slowakei im Alter von 14-15 Jahren im Vergleich mit den Altersgruppen von 16-19 Jahren (der Unterschied beträgt 14,2 %).

FAZIT: Drei Stereotype zum Englischen werden von zwei Drittel oder sogar mehr Gymnasiast*innen in beiden Ländern abgelehnt. Sie denken also nicht, dass Englisch heute alle sprechen können, dass die US-Amerikaner das britisch Englische ruiniert haben und dass diese Sprache heute nur wegen Popmusik und Hollywood so populär sei. Geteilt sind die Meinungen der Gymnasiast*innen zum Stereotyp zur Grammatik (Englisch hätte viel weniger Grammatik als Deutsch, Spanisch, Italienisch, Französisch); ungefähr die Hälfte stimmt diesem Stereotyp zu.

5.3.6 Sprachen mit Emotionen erleben

Q5A: Einige Sprachen werden schneller als andere gesprochen. Beispiel: Italienisch ist schneller als Slowenisch (Slowakisch).

Q5D: Einige Sprachen sind schöner als andere.

Q9A: Französisch ist eine Sprache der Liebe und Romantik.

Q9B: Deutsch ist eine harte und hässliche Sprache.

Q9C: Russisch ist eine sehr weiche Sprache.

Q9D: Italiener sprechen so, als ob sie singen würden.

Q9E: Kroatisch klingt irgendwie unfreundlich.

Q9F: Im Ungarischen hört man immer wieder den Laut [e].

Q9G: Spanisch hört sich so an, als ob man mit einem Schnellfeuergewehr schießen würde.

Es ist zu erwarten, dass Gymnasiast*innen aus beiden Ländern bestimmte Sprachen als schneller wie andere empfinden und dass für sie nicht alle Sprachen gleich schön sind. Sie verbinden einzelne Sprachen, die sie kennen, auch mit bestimmten Attributen oder schreiben sie ihnen zu.

Tabelle 32: Q5 (A, D) und Q9 (A, B, C, D, E, F, G) in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q5A	202 (27,2)	447 (60,2)	89 (12,0)	5 (0,7)	743 (100)
Q5D	209 (28,1)	396 (53,3)	115 (15,5)	23 (3,1)	743 (100)
Q9A	124 (16,7)	440 (59,2)	145 (19,5)	34 (4,6)	736 (100)
Q9B	100 (13,5)	207 (27,9)	311 (41,9)	125 (16,8)	734 (100)
Q9C	43 (5,8)	229 (30,8)	403 (54,2)	68 (9,2)	734 (100)
Q9D	89 (12,0)	368 (49,5)	248 (33,4)	38 (5,1)	733 (100)
Q9E	77 (10,4)	213 (28,7)	337 (45,4)	116 (15,6)	736 (100)
Q9F	91 (12,2)	372 (50,1)	261 (35,1)	19 (2,6)	728 (100)
Q9G	47 (6,3)	78 (10,5)	377 (50,7)	241 (32,4)	734 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q5A	150 (40,5)	162 (43,8)	49 (13,2)	9 (2,49)	370 (100)
Q5D	202 (54,6)	111 (30,0)	42 (11,4)	15 (4,1)	370 (100)
Q9A	91 (24,7)	179 (48,6)	71 (19,3)	27 (7,3)	366 (100)
Q9B	60 (16,3)	91 (24,7)	102 (27,7)	115 (31,3)	368 (100)
Q9C	43 (11,7)	92 (25,1)	153 (41,8)	78 (21,3)	368 (100)
Q9D	70 (19,0)	156 (42,4)	113 (30,7)	29 (7,9)	368 (100)
Q9E	5 (1,4)	20 (5,4)	199 (54,1)	144 (39,1)	368 (100)
Q9F	95 (26,1)	180 (49,5)	68 (18,7)	21 (5,8)	364 (100)
Q9G	33 (8,9)	65 (17,8)	140 (38,4)	127 (34,3)	365 (100)

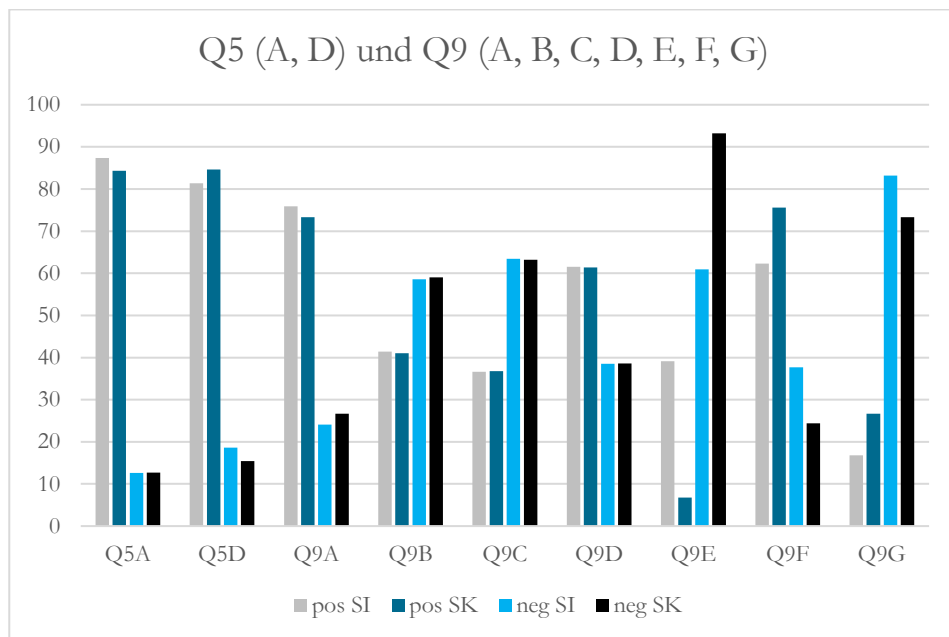
Die **Zustimmungen** zu einzelnen Aussagen aus der Tabelle werden noch einmal tabellarisch mit einem kurzen Kommentar präsentiert.

Tabelle 33: Zustimmungen zu Q5 (A, D) und Q9 (A, B, C, D, E, F, G) in beiden Ländern

Q/Zustimmung (%)	Slowenien	Slowakei	Zustimmung
Q5A: Einige Sprachen werden schneller als andere gesprochen.	87,4	84,3	positiv
Q5D: Einige Sprachen sind schöner als andere.	81,4	84,6	positiv
Q9A: Französisch ist eine Sprache der Liebe und Romantik.	75,9	73,3	2/3
Q9B: Deutsch ist eine harte und hässliche Sprache.	41,4	41,0	um 40 %
Q9C: Russisch ist eine sehr weiche Sprache.	36,6	36,8	um 1/3
Q9D: Italiener sprechen so, als ob sie singen würden.	61,5	61,4	um 60 %
Q9E: Kroatisch klingt irgendwie unfreundlich.	39,1	6,8	um 1/3, wenig
Q9F: Im Ungarischen hört man immer wieder den Laut [e].	62,3	75,6	um 50 %, 2/3
Q9G: Spanisch hört sich so an, als ob man mit einem Schnellfeuerwehr schießen würde.	16,8	26,7	unter 1/3

Zusammenfassend stellen wir fest, dass die Reaktionen auf die Aussagen sehr unterschiedlich sind – von einem kleinen Anteil bis zu mehr als 80 % Zustimmungen. Während die zwei allgemeinen Aussagen (Q5 A, D) die höchsten Prozentwerte erhielten, sind die Reaktionen auf einzelne Sprachen unterschiedlich. Französisch ist eine Sprache der Liebe und Romantik, Deutsch polarisiert (hart und hässlich oder nicht), für einige ist Russisch eine weiche Sprache, Italienisch polarisiert (singend oder nicht) und Spanisch hört sich nur für wenige wie ein Schnellfeuerwehr an.

Die Daten für die Aussagen Q5 (A, D) und Q9 (A, B, C, D, E, F, G) werden auch graphisch dargestellt. Auch hier werden die positiven und die negativen Werte summiert.



Graph 14: Q5 (A, D) und Q9 (A, B, C, D, E, F, G) in beiden Ländern in Prozentzahlen

Die Markierungen der Gymnasiast*innen sind vergleichbar, und zwar nicht nur die ersten zwei, die sich allgemein auf Sprachen beziehen, sondern auch die zu einzelnen Sprachen. Zwei Ausnahmen sind zu bemerken.

Das Kroatische klingt weniger angenehm für die Gymnasiast*innen aus Slowenien, was auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und die im vorherigen Kapitel erwähnten Konflikte zwischen den Ländern Slowenien und Kroatien zurückzuführen ist.

Auf das Stereotyp zum Ungarischen reagierten die Gymnasiast*innen auch unterschiedlich. Ob und wie Gymnasiast*innen aus Slowenien für das Ungarische sensibilisiert sind, muss offen bleiben, es gibt aber einige Annahmen, die gegen ein gutes Kennen und ein aufgebautes Verhältnis zu dieser Sprache sprechen. Es ist zwar eine Nachbarsprache des Slowenischen, jedoch bei Weitem nicht so präsent im Land wie die anderen Nachbarsprachen (Deutsch, Italienisch, Kroatisch). Historisch gab es intensive Sprachkontakte nur in einem relativ kleinen Raum auf beiden Seiten der heutigen Grenze (wo heute beide Minderheiten leben: die ungarische in Slowenien und die slowenische in Ungarn) und die größere Region (slow.

Prekmurje/Übermurgebiet genannt) gehörte jahrhundertlang zu Ungarn, während alle anderen Regionen, in denen Slowenisch gesprochen wurde, historisch ein Teil der sogenannten Erbländer Steiermark, Kärnten, Krain und Triest/Görz in der Habsburgermonarchie waren. Ungarn und Ungarisch werden auf Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus Slowenien auch seltener als andere Nachbarländer angeführt (dazu mehr im Kapitel 7).

Das Verhältnis zwischen dem Slowakischen und Ungarischen ist viel komplexer und anders. Die Ungarn sind die größte ethnische Minderheit in der Slowakei. Laut der slowakischen Volkszählung von 2011 gaben 458 467 Menschen (oder 8,5 % der Bevölkerung) an, Ungarn zu sein, während 508 714 (9,4 % der Bevölkerung) angaben, Ungarisch sei ihre Muttersprache. Die Ungarn in der Slowakei konzentrieren sich hauptsächlich auf den südlichen Teil des Landes nahe der Grenze zu Ungarn. Sie bilden die Mehrheit in zwei Bezirken: Komárno und Dunajská Streda.⁴⁰ Es gibt in den Ungarisch sprechenden Regionen bilinguale Gymnasien, Grundschulen, Fachmittelschulen, wo die ungarische Sprache als Muttersprache unterrichtet wird und slowakische Sprache als erste Fremdsprache. Das Verhältnis zwischen den Slowaken und der ungarischen Minderheit ist ein immer noch bestehendes Problem – meist politisch begründet. Die Sprache Ungarisch wird auch bei den Slowaken eher negativ betrachtet – nicht wegen dem Klang der Sprache, sondern wegen der politischen Entscheidungen. Dazu gibt es eine soziolinguistische Studie, in der die Position der ungarischen Sprache detailliert in ihrer Komplexität erklärt wird.⁴¹

Können die Markierungen der Gymnasiast*innen mit der *social connotations hypothesis* interpretiert werden? Auf zwei Sprachen (s. o.), nämlich Kroatisch und Ungarisch, reagierten die Gymnasiast*innen in beiden Ländern unterschiedlich, was mit sozialen Konnotationen zu erklären ist. Und die anderen Sprachen? Wir gehen davon aus, dass die Wahl der Gymnasiast*innen die typischen sozialen Konnotationen präsentiert.

Q9A (Französisch): Traditionell konnotiert man in Europa das Französische mit Kultur (Paris als Zentrum der Kunst), Lebensgenuss, Schönheit und Romantik. Das reflektiert in den Markierungen der Gymnasiast*innen.

⁴⁰ S. https://de.qaz.wiki/wiki/Hungarians_in_Slovakia

⁴¹ S. <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2002/04/02.pdf>

Q9B (Deutsch): Alles, was Deutsch ist, wird in den Ländern wie Slowenien und der Slowakei unterschiedlich konnotiert. Es gibt eine negative Konnotation, die historisch an die nächsten Generationen weitergegeben wird und die ein Resultat vor allem der politischen Geschehnisse im 20. Jh. ist. Zum Teil reicht sie noch weiter zurück in der Geschichte, nämlich auf das stereotype Bild aus der Habsburgermonarchie, in der Völker wie Slowenen und Slowaken sozial minderwertig waren (*Knechte*, sagt man im Slowenischen). Auf der anderen Seite gibt es eine positive Konnotation der Länder Deutschland und Österreich, die in den Jahrzehnten nach 1945 langsam aufgebaut wurde und vor allem auf der Wirtschaft und guten Relationen in der Politik basiert. In Slowenien haben z. B. seit den 60-er Jahren die slowenischen Migrant*innen in deutschsprachigen Ländern zu dieser positiven Konnotation beigetragen, indem sie durch Jahrzehnte positive Informationen und kulturelle Elemente nach Slowenien gebracht haben. Die andere positive Konnotation bezieht sich auf die Annahme, ein Teil des gemeinsamen Alpenraumes zu sein, vor allem in der Alltagskultur, Lebensweise, Werten, was aber für die Slowakei weniger gilt. Hier ist eher die Verbindung mit dem Osten Österreichs in der pannonischen Welt zu vermuten. Die Markierungen der Gymnasiast*innen zeigen diese positiv-negative Konnotation, indem ihre Antwort fast polarisiert sind, wobei das negative Bild trotzdem überwiegt.

Q9C (Russisch): Sozial und kulturell ist die Konnotation von Russland heutzutage in den Ländern Slowenien und Slowakei nicht besonders positiv. Die Zeit des Panslawismus ist längst vorbei und nur schwer kann eine Romantik (außer in bestimmten Bereichen wie Literatur aus den vorherigen Jahrhunderten) mit der russischen Welt verbunden werden. Das Attribut *eine weiche Sprache* kann mit Attributen wie *weiche russische Seele*, *Zärtlichkeit*, *Mitgefühl* verbunden werden. Diese Attribute kommen nur selten durch die Medien zu den heutigen Gymnasiast*innen. Das ist in der Anzahl von positiven Markierungen zu erkennen.

Q9D (Italienisch): Wenn eine Sprache sich singend anhört, kann das nur schön und zugleich positiv sein. Die Konnotation Italiens ist heutzutage in Slowenien auch ein Resultat der langen Geschichte, in der es Positives und Negatives gegeben hat. Zum Teil ist das vergleichbar mit den deutschsprachigen Ländern. Aber es gibt heute eine Reihe von Attributen, die Italien, ihre Bewohner und ihre Sprache positiv konnotieren lassen: Landschaft, Mode, Essen, Klima, Meer, Tourismus, Musik usw.

In der Slowakei wird Italienisch als FS2 in den Schulen unterrichtet, wo die Lehrkräfte für Italienisch zur Verfügung stehen. Italienisch gilt hier als eine einfache Sprache. Zugleich ist Italienisch eher eine „exotische“ Sprache für die slowakische Jugend. Das Land selbst ist für Slowaken ein Land, wohin man ans Meer fährt, Städte besucht und auch Mode und Fußball positiv konnotiert. In der Umfrage wird Italienisch positiv konnotiert, aber nicht in einem so hohen Prozentanteil wie das Französische.

Q9G (Spanisch): Spanien ist kein Nachbarland der Slowakei und Sloweniens, das Land und seine Kultur, Sprache sind ein wenig entfernt, obwohl noch immer in Europa anwesend. Ob man bei der Erwähnung der Sprache auch an Mittel- und Südamerika denkt, muss offenbleiben. Die spanische Welt hat etwas Exotisches an sich und es ist die Welt, in der man gerne Urlaub macht. In den letzten Jahrzehnten tragen zu einer positiven Konnotation auch verschiedene Telenovelas und Musik bei. Eine positive Konnotation ist in den Markierungen der Gymnasiast*innen zu sehen – das negative Stereotyp zum Spanischen findet wenig Gutheißen. Die Resultate können mit den Resultaten der Studie von Plewnia/Rothe (2012) verglichen werden – in einigen Städten in Deutschland sind Schüler*innen gleichen Alters wie in unserer Umfrage nach den ihnen sympathischen Sprachen gefragt worden und Spanisch kam am häufigsten vor.

Die *social connotations hypothesis* kann am Beispiel von Sprachen in der Umfrage bestätigt werden. Die Skizzen der sozialen Konnotationen könnten umfangreicher und mit den Daten aus soziologischen, ethnographischen u. a. Studien argumentiert werden. Wir wollten lediglich nur zeigen, wie jedes statistische Resultat auf den sozialen Kontext hindeutet. Weitere Forschung dazu wäre bestimmt erwünscht.

Zurück zu den statistischen Daten aus der Umfrage. Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Antworten und einigen demographischen Parametern in beiden Ländern:

Tabelle 34: Statistische Signifikanz (Q5 A, D und Q9 A, B, C, D, E, F, G)

Q/demogr.	Geschlecht	Alter	Region	Ortsgrößenklasse
Slowenien				
Q5A	$\chi^2 = 11.598$, L = 0.009	$\chi^2 = 2.510$, L = 0.473	$\chi^2 = 3.653$, L = 0.318	$\chi^2 = 2.366$, L = 0.500
Q9A	$\chi^2 = 20.349$, P = 0.000	$\chi^2 = 7.196$, P = 0.066	$\chi^2 = 17.439$, P = 0.001	$\chi^2 = 1.323$, P = 0.724
Q9C	$\chi^2 = 2.447$, P = 0.485	$\chi^2 = 2.573$, P = 0.462	$\chi^2 = 8.562$, P = 0.036	$\chi^2 = 2.046$, P = 0.563
Q9E	$\chi^2 = 8.518$, P = 0.036	$\chi^2 = 3.274$, P = 0.351	$\chi^2 = 1.267$, P = 0.737	$\chi^2 = 1.855$, P = 0.603
Q9F	$\chi^2 = 11.087$, P = 0.011	$\chi^2 = 2.162$, P = 0.539	$\chi^2 = 13.856$, P = 0.003	$\chi^2 = 4.717$, P = 0.194
Q9G	$\chi^2 = 23.786$, P = 0.000	$\chi^2 = 1.347$, P = 0.718	$\chi^2 = 2.447$, P = 0.485	$\chi^2 = 2.447$, P = 0.485
Slowakei				
Q9A	$\chi^2 = 11.763$, P = 0.008	$\chi^2 = 17.039$, L = 0.148	$\chi^2 = 16.686$, L = 0.545	$\chi^2 = 4.501$, P = 0.609
Q9B	$\chi^2 = 2855$, P = 0.415	$\chi^2 = 21.440$, L = 0.044	$\chi^2 = 60.908$, L = 0.000	$\chi^2 = 14.369$, P = 0.026
Q9C	$\chi^2 = 3.253$, P = 0.354	$\chi^2 = 9.086$, L = 0.696	$\chi^2 = 47.925$, L = 0.000	$\chi^2 = 1.571$, P = 0.955
Q9D	$\chi^2 = 10.339$, P = 0.016	$\chi^2 = 10.222$, L = 0.596	$\chi^2 = 24.969$, L = 0.134	$\chi^2 = 12.716$, P = 0.048
Q9G	$\chi^2 = 11.058$, P = 0.011	$\chi^2 = 10.037$, L = 0.613	$\chi^2 = 13.795$, L = 0.742	$\chi^2 = 3.930$, P = 0.686

Unterschiede hinsichtlich des schnelleren Sprechtempos:

- (SI): mehr Gymnasiasten als Gymnasiastinnen denken, dass einige Sprachen schneller als andere gesprochen werden (der Unterschied beträgt 5,7 %).

Französisch ist eine Sprache der Liebe und Romantik, denken:

- (SI): mehr Gymnasiasten als Gymnasiastinnen (der Unterschied beträgt 21,3 %) und
- (SK): mehr Gymnasiastinnen als Gymnasiasten (der Unterschied beträgt 12,4 %);

- (SI): mehr Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion (der Unterschied beträgt 10,6 %).

Deutsch ist eine harte und hässliche Sprache, denken:

- (SK): am häufigsten die Gymnasiast*innen im Alter von 17 Jahren im Vergleich zu anderen Altersgruppen (der Unterschied beträgt von 6-23,5 %);
- (SK): am seltensten die Gymnasiast*innen aus der Region Bratislava im Vergleich zu anderen Regionen (der Unterschied beträgt 45,7 % oder weniger);
- (SK): am häufigsten die Gymnasiast*innen aus den Dörfern im Vergleich zu kleinen und großen Städten (der Unterschied beträgt 14,2 % oder weniger).

Russisch ist eine sehr weiche Sprache, denken:

- (SI): mehr Gymnasiast*innen aus der westlichen Kohäsionsregion (der Unterschied beträgt 9,6 %);
- (SK): mehr Gymnasiast*innen aus der Region Trnava als aus anderen Regionen (der Unterschied beträgt 7,7 %).

Italiener sprechen so, als ob sie singen würden, denken:

- (SK): mehr Gymnasiastinnen als Gymnasiasten (der Unterschied beträgt 12,4 %);
- (SK): mehr Gymnasiast*innen aus den Dörfern als aus kleinen und großen Städten (der Unterschied beträgt 17,8 % oder weniger).

Kroatisch klingt irgendwie unfreundlich, denken:

- (SI): mehr Gymnasiasten als Gymnasiastinnen (der Unterschied beträgt 16,1 %).

Im Ungarischen hört man immer wieder den Laut [e], denken:

- (SI): mehr Gymnasiasten als Gymnasiastinnen (der Unterschied beträgt nur 0,5 %);
- (SI): mehr Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion (der Unterschied beträgt 11,5 %).

Spanisch hört sich so an, als ob man mit einem Schnellfeuergewehr schießen würde, denken:

- (SI): mehr Gymnasiastinnen als Gymnasiasten (der Unterschied beträgt 11,3 %);
- (SK): mehr Gymnasiasten als Gymnasiastinnen (der Unterschied beträgt 5,7 %).

FAZIT: Gymnasiast*innen aus beiden Ländern sind in einem sehr hohen Prozentanteil der Meinung, dass einige Sprachen schneller als andere gesprochen werden und dass einige Sprachen schöner als andere sind. Über diese zwei Punkte sind sich Gymnasiast*innen aus beiden Ländern ziemlich einig. Einzelne Sprachen empfinden Gymnasiast*innen unterschiedlich, wobei sie mit Ausnahme bezüglich drei Sprachen in beiden Ländern fast identische Standpunkte zeigen. Französisch ist für die meisten eine Sprache der Romantik und Liebe (in SI denken das öfters die Gymnasiasten und die Gymnasiast*innen aus der östlichen Region und in der SK denken das öfters die Gymnasiastinnen). Italienisch ist für mehr als die Hälfte der Gymnasiast*innen eine singende Sprache (in der SK denken das mehr Gymnasiastinnen als Gymnasiasten und öfters die Gymnasiast*innen aus den Dörfern). Für weniger als die Hälfte der Gymnasiast*innen ist das Deutsche eine harte und hässliche Sprache (in SK sind davon häufiger die Gymnasiast*innen aus dem Osten des Landes und aus den Dörfern überzeugt) und nur für ein Drittel der Gymnasiast*innen ist Russisch eine sehr weiche Sprache (davon sind mehr Gymnasiast*innen aus der westlichen Region in SI und aus der Region Trnava in SK überzeugt). Unterschiedlich konnotieren Gymnasiast*innen aus den Ländern Slowenien und der Slowakei folgende Sprachen: Kroatisch, Spanisch und teilweise auch Ungarisch. Kroatisch ist für mehr als ein Drittel der Gymnasiast*innen aus SI eine unfreundliche Sprache, wovon mehr Gymnasiasten als Gymnasiastinnen überzeugt sind. Die Gründe sind in der aktuellen politischen Situation und langer

Nachbarschaft zu suchen. Von den Gymnasiast*innen aus der SK sind davon nur einige überzeugt. Spanisch hört sich so an, als ob man mit einem Schnellfeuergewehr schießen würde, denkt fast ein Drittel der Gymnasiast*innen aus SK und weniger Gymnasiast*innen aus SI (mehr Gymnasiastinnen als Gymnasiasten sind davon überzeugt). Mehr als die Hälfte der Gymnasiast*innen aus SI hören im Ungarischen immer wieder den Laut [e], wovon zwei Drittel der Gymnasiast*innen aus der SK überzeugt sind (davon noch mehr Gymnasiast*innen aus dem Osten des Landes).

Alle Daten aus der Umfrage konnten mit sozialen Konnotationen verbunden werden und bestätigen die sogenannte *social connotations hypothesis* (Trudgill et al.). Dieser Bezug sollte in einer anderen Studie näher erforscht werden.

5.4 **Stereotype in der Umfrage – Zusammenfassung**

Die Resultate der Umfrage in dem Teil zu verschiedenen Stereotypen werden durch zwei Perspektiven zusammengefasst; welche Stereotype werden wie stark akzeptiert und welche Präferenzen sind nach demographischen Parametern zu erkennen. Die Akzeptanz von einzelnen Stereotypen wird für jedes Land einzeln in Klammer durch den Mittelwert (*mean*) präsentiert, was einen Vergleich transparenter macht. Statistisch ist das der Mittelwert zwischen den vier Werten (14):

1 (*stimme voll zu*), 2 (*stimme zu*), 3 (*lehne ab*), *lehne voll ab* (4).

- Primitive Völker sollten primitive Sprachen haben. (SI: 2.55, SK: 2.88)
- Sprachen ohne eine Schriftliche Tradition sind keine richtigen Sprachen. (SI: 3.05, SK: 3.05)
- Kinder erwerben ihre erste Sprache nur durch das Nachahmen von Erwachsenen. (SI: 2.39, SK: 2.15)
- Wenn ein Kind mit mehr als einer Sprache aufwächst, kann es keine von denen richtig gut erlernen. (SI: 3.46, SK: 3.58)
- Die junge Generation spricht nicht so schön wie die ältere Generation. (SI: 2.54, SK: 2.65)
- Sprachen werden wegen der neuen Medien verfallen. (SI: 2.45, SK: 2.69)
- Lexikalischer Wandel ist negativ. (SI: 2.30, SK: 2.09)
- Frauen sprechen mehr als Männer. (SI: 2.40, SK: 2.09)

- Männer schimpfen mehr als Frauen. (SI: 2.46, SK: 2.30)
- Alle können heute Englisch sprechen. (SI: 2.92, SK: 2.87)
- US-Amerikaner haben britisch Englisch nicht ruiniert. (SI: 2.71, SK: 2.90)
- Englisch ist heute nicht nur wegen Popmusik und Hollywood so populär. (SI: 2.88, SK: 3.33)
- Englisch hat viel weniger Grammatik als Deutsch, Spanisch, Italienisch, Französisch. (SI: 2.40, SK: 2.29)
- Einige Sprachen werden schneller als andere gesprochen. (SI: 1.86, SK: 1.78)
- Einige Sprachen sind schöner als andere. (SI: 1.94, SK: 1.65)
- Französisch ist eine Sprache der Romantik und Liebe. (SI: 2.12, SK: 2.09)
- Italienisch ist eine singende Sprache. (SI: 2.32, SK: 2.27)
- Deutsche ist eine harte und hässliche Sprache. (SI: 2.62, SK: 2.74)
- Russisch ist eine sehr weiche Sprache. (SI: 2.67, SK: 2.73)
- Kroatisch ist eine unfreundliche Sprache. (SI: 2.66, SK: 3.31)
- Spanisch hört sich so an, als ob man mit einem Schnellfeuerwehr schießen würde. (SI: 3.09, SK: 2.99)
- Im Ungarischen hört man immer wieder den Laut [e]. (SI: 2.28, SK: 2.04)

Ländervergleich – größere Unterschiede:

- Gymnasiast*innen aus SI sind häufiger vom schlechten Einfluss der neuen Medien auf die Sprachen überzeugt.
- Gymnasiast*innen aus der SK sind toleranter gegenüber den Stereotypen zu Frauen und Männer.
- Gymnasiast*innen aus SI akzeptieren häufiger das Stereotyp zu einer unfreundlichen kroatischen Sprache.
- Gymnasiast*innen aus SK akzeptieren häufiger das Stereotyp zum Schnellfeuerwehr-Charakter der spanischen Sprache.
- Gymnasiast*innen aus SK akzeptieren häufiger das Stereotyp zum Hören des Lautes [e] im Ungarischen.

demographische Parameter:Geschlecht

(SK) Gymnasiastinnen:

- halten das Italienische öfter für eine singende Sprache.

(SI) Gymnasiasten:

- halten das Französische öfter für eine Sprache der Liebe und Romantik.

(SI) Gymnasiastinnen:

- zeigen weniger Toleranz für das Stereotyp zur Gesprächigkeit der Frauen und
- mehr Toleranz für das Stereotyp zum Schnellfeuergewehr-Charakter der spanischen Sprache.

Region

(SK) Gymnasiast*innen aus der Region Košice:

- halten öfter das Französische für eine Sprache der Liebe und Romantik,
- halten öfter das Deutsche für eine harte und hässliche Sprache und
- akzeptieren öfter das Stereotyp zum Hören des Lautes [e] im Ungarischen.

(SK) Gymnasiast*innen aus der Region Trnava:

- halten das Russische öfter für eine sehr weiche Sprache.

(SI) Gymnasiast*innen aus der westlichen Kohäsionsregion:

- halten das Russische öfter für eine sehr weiche Sprache.

Ortsgrößenklasse

(SK) Gymnasiast*innen aus den Dörfern:

- halten das Italienische öfter für eine singende Sprache und
- halten öfter das Deutsche für eine harte und hässliche Sprache.

Nach statistischen Daten wählen Gymnasiast*innen aus der Slowakei öfter die extremen Markierungen als die aus Slowenien. Anders gesagt zeigen Gymnasiast*innen aus Slowenien eine gewisse Vorsicht. Bei folgenden Aussagen sind diese Unterschiede größer: 5C, 5E, 8E, 10B, 3C, 3E, 3D, 10A, 2D. Es geht um Aussagen um die Verbreitung einiger Sprache in der Welt, um die Anpassung der fremden geographischen Namen an die Rechtschreibung des Landes (SK, SI), um die Aussage zur höheren Positionierung der Standardsprache und das damit verbundene Verhalten der Lehrkräfte, um die eurozentristische Aussage zu Sprachen und um die Aussage zu dem Prozess des Sprachenlernens als einen langwierigen Prozess wie auch um die Aussage zu sprachlichen Kompetenzen der Eltern in der englischen Sprache.

6 Schönste Sprachen

In der Umfrage zu Sprachen gibt es zwei offene Fragen zu Präferenzen, was die Sprachen angeht: *Welche Sprache findest du am schönsten? Warum findest du sie am schönsten?* In diesem Kapitel werden die Antworten der Gymnasiast*innen auf die erste Frage quantitativ analysiert, präsentiert und mit den Resultaten aus den Kapiteln 3-5 verglichen. Die Begründungen zur Auswahl von Sprachen und Wörtern werden qualitativ analysiert (Inhaltsanalyse durch Kodieren).

6.1 Schönste Sprachen der Gymnasiast*innen aus Slowenien

Die Frage nach der Lieblingssprache haben 705 bzw. 94,9 % Gymnasiast*innen beantwortet. Die Rücklaufquote ist ziemlich hoch und anscheinend haben Gymnasiast*innen ihre Präferenzen für einzelne Sprachen gerne notiert. Im Antwortfeld konnte man mehrere Sprachen anführen, trotzdem hat die Mehrheit der Gymnasiast*innen nur eine Sprache notiert. Weniger als 7 % Gymnasiast*innen haben zwei Sprachen notiert und einzelne Gymnasiast*innen drei oder vier. Einige haben Sprachgruppen und nicht einzelne Sprachen angeführt (z. B. *romanische Sprachen*).

In der Tabelle 35 befinden sich die Sprachen, die von mindestens drei Gymnasiast*innen aufgeschrieben worden sind. Bei jeder Sprache wird die Frequenz notiert, was bedeutet, wie oft eine Sprache in den Antworten zu finden ist. Weil es möglich war, mehr als eine Sprache zu notieren, kommen bei der Frequenz Dezimalzahlen⁴² vor. Neben den Frequenzen stehen noch Prozentwerte.

Q6: Welche Sprache findest du am schönsten?

Tabelle 35: Schönste Sprachen (Slowenien)

Sprache	Frequenz (%)	Sprache	Frequenz (%)
Slowenisch	156,74 (22,1)	Albanisch	6
Spanisch	150,49 (21,3)	alle Sprachen	5
Französisch	120,66 (17,0)	Koreanisch	4,16
Englisch	70,08 (9,9)	Finnisch	4
Italienisch	52,33 (7,4)	Serbisch	4
Deutsch	19,41 (2,7)	Arabisch	3,50
Japanisch	18,50 (2,6)	Niederländisch	2
Russisch	16,75 (2,3)	Griechisch	3
Kroatisch	8,33 (1,1)	Chinesisch	2
Portugiesisch	8 (1,1)	romanische Sprachen	3
Türkisch	6,25	Norwegisch	3
keine	6	zusammen: 750 Antworten	
Zahl aller Sprachen und Sprachvarietäten: 41			

Sprachen, die weniger als dreimal angeführt worden sind: Polnisch, Bosnisch, Schwedisch, Latein, Irisch, Walisisch, Rumänisch, Hebräisch, Hindi, Gebärdensprache, Slowakisch, Swahili, Navajo, Punjabi, Tschechisch, Flämisches, Hawaiianisch, Dänisch, Izlakisch (Ortsmundart vom Ort Izlake in Slowenisch), Oberkrainisch (Dialekt der Region Gorenjska (dt. Oberkrain) in Slowenien), čefurščina (pejorative Bezeichnung des Migrantenslowenischen, gesprochen in Slowenien).

Nach der Frequenz steht Slowenisch an erster Stelle (156,74). Es folgen zwei romanische Sprachen: Spanisch (150,49) und Französisch (120,66). Nach der Frequenz bilden diese drei Sprachen eine besondere Gruppe und stellen mit 427,89 Notierungen 60,6 % aller Notierungen dar.

⁴² Wenn jemand mehrere Sprachen notiert hat, wurden die prozentuell geteilt, z. B. bei drei Sprachen zählte jede 0,33 %.

Zwischen 50 und 70 Notierungen haben Englisch (70,08) und Italienisch (52,33), zusammen sind das 17,3 %, was die zweite Gruppe bildet.

In der nächsten Gruppe sind die Sprachen Deutsch (19,41), Russisch (16,75) und Japanisch (18,50). Deren Anteil beträgt zusammen 7,7 %.

Unter 10 Notierungen hat eine Reihe von Sprachen (von Kroatisch bis Norwegisch), dazu kommen noch 21 Sprachen und Varietäten, die bis zu dreimal angeführt worden sind.

Aus der Perspektive der Sprachgruppen werden am häufigsten die romanischen Sprachen angeführt – 336,98 Notierungen (mitgerechnet wurde auch das Latein mit 1,5 Notierungen). Insgesamt sind das 47,7 % aller Notierungen. Mit Ausnahme des Portugiesischen sind das alle Sprachen, die in Gymnasien in Slowenien als FS2 oder FS3 gelernt werden.

Dabei hat das Italienische eine besondere Position – diese Sprache ist zugleich auch die Sprache der italienischen Minderheit an der Küste Sloweniens, doch die Umfrage wurde da nicht ausgefüllt, wohl aber in der Stadt Nova Gorica (dt. Görz), der östlichen Hälfte der Stadt Gorica (ital. Gorizia, dt. Görz), deren westliche Hälfte heute in Italien ist. Die Zahl der Gymnasiast*innen, die an der Schule in Nova Gorica die Umfrage ausgefüllt haben, ist zu niedrig (62 Gymnasiast*innen), um das Resultat entscheidend zu prägen. Außerdem können wir nicht davon ausgehen, dass die Gymnasiast*innen aus den Grenzstädten die Nachbarsprache als die schönste Sprache betrachten. Wenn es so wäre, müsste es mehr Notierungen für Deutsch (Slovenj Gradec als Grenzstadt zu Österreich, 102 Gymnasiast*innen) und für Kroatisch (Ljutomer als Grenzstadt zu Kroatien, 96 Gymnasiast*innen) geben. Von den Orten, in denen die Gymnasien aus unserer Studie sich befinden, liegt die Hauptstadt Ljubljana am weitesten von einer Grenze entfernt, aber auch von dieser Stadt sind es 93 km bis zu der kroatischen, 78 km bis zur österreichischen und 90 km bis zur italienischen Grenze. Der Faktor Nachbarsprache kann nicht als entscheidend interpretiert werden, entscheidender sind Kontakte, kulturelle Elemente, Lebensweise, die einzelne Regionen in Slowenien mit den Regionen in den Nachbarländern verbinden was auch in der Wahl einer Sprache resultieren könnte (mehr dazu zur Frage Q7).

Slowenisch als die L1 der Mehrheit der Gymnasiast*innen ist am häufigsten notiert worden, was von einem hohen Grad der Identifizierung mit der L1 spricht. Ob wir die häufigsten Migrantensprachen in Slowenien (Kroatisch, Bosnisch, Serbisch, Mazedonisch, Montenegrinisch, Albanisch, Romanes) auch in der Tabelle als die schönsten Sprachen interpretieren können, muss offenbleiben.

Zwischen der Frage nach der schönsten Sprache und der Aussage Q9 gibt es Relationen, was einige Sprachen angeht. Gymnasiast*innen lehnen das negative Stereotyp zum Spanischen ab und wählen diese Sprache als die schönste unter den Fremdsprachen, und zwar mit nur sechs Notierungen weniger als das Slowenische. Die positive Konnotation der spanischsprachigen Länder ist auch anderswo präsent – vgl. auch die Studie von Plewnia/Rothe (2012) für einige Städte in Deutschland, nach der Spanisch die Sprache ist, die den Schüler*innen am häufigsten sympathisch sei. Das Gleiche stellen wir für das Französische fest. Es ist eine Sprache der Romantik und die dritte Sprache, die man am schönsten findet. Auch hier sind Parallelen zu der Studie von Plewnia/Rothe (2012) zu finden, denn Französisch belegt laut dieser Studie den dritten Platz auf der Liste der sympathischen Sprachen. Auch andere Daten aus der Tabelle 32 sind vergleichbar mit den Markierungen zu Stereotypen aus Q9 wie auch mit der Liste der sympathischen Sprachen in der Studie von Plewnia/Rothe (2012), wo Englisch nach Spanisch und vor Italienisch und Französisch platziert ist (2012:226).

Der Frage zu der schönsten Sprache folgt in der Tabelle auch die Frage nach den Gründen für die Auswahl.

Q7: Warum findest du diese Sprache am schönsten?

Auch zu dieser Frage hat sich der Großteil der Gymnasiast*innen geäußert – 658 Begründungen unterschiedlicher Länge sind notiert worden. Alle Begründungen sind inhaltlich kodiert worden und folgende Themen konnten festgestellt werden. Die Auflistung erfolgt nicht nach der Vorkommenshäufigkeit von einzelnen Codes.

1/ Angenehmer Klang der Sprache

Der Klang der Sprache wird als angenehm empfunden; die Sprache klingt schön, angenehm; sie ist fließend, lebendig; die Aussprache ist schön, elegant, melodisch, poetisch, weich, zärtlich; Vokale kommen häufig vor.

Illustrationen:

- (a) *Weil sie am schönsten klingt, am angenehmsten für die Ohren, sie klingt fließend und lebendig.*
- (b) *Sie ist melodisch, poetisch.*
- (c) *Wirklich schön fließend, Vokale kommen fast nach jedem Konsonanten vor.*

2/ Erstsprache als Identifikation

Schon die Tatsache, dass es sich um die L1 handelt, macht diese Sprache zu der schönsten Sprache. Zusätzlich kommt noch hinzu, dass man sie gut beherrscht, dass sie heimisch und die Sprache der Vorfahren ist wie auch eine Besonderheit, die den Dual hat.

Illustrationen:

- (a) *Weil es meine Muttersprache ist und ich nehme sie anders als andere Sprachen wahr.*
- (b) *Weil es meine Muttersprache ist und etwas Besonderes ist.*
- (c) *Slowenisch ist die schönste Sprache, weil ich mich in ihr am leichtesten ausdrücken kann, in dieser Sprache kenne ich die größte Zahl der Wörter, mit denen ich genau beschreiben kann, was ich fühle, das kann ich in anderen Sprachen nicht so gut. Schön und besonders ist das Slowenische für mich auch, weil wir nur 2 Millionen sind, was nicht viel ist, aber wir sprechen unsere einzigartige Sprache. Sie klingt auch schön und ich mag komplizierte slowenische Wörter.*

3/ Bewunderung des Sprachsystems

Die grammatischen Strukturen der Sprache sind interessant, die Sprache hat einen reichen Wortschatz, ihre Lexik und Schrift sind attraktiv.

Illustrationen:

- (a) *Wegen der Aussprache, der Satzstruktur, aber besonders gefällt mir die Schrift.*
- (b) *Wegen der fest strukturierten Grammatik, weil sie so technisch ist, wegen der bestimmten Prinzipien der Wortbildung, der ähnlichen Phraseologie wie im Slowenischen.*
- (c) *Sie kann sehr höflich sein, ihre Strukturen sind schön und die Wörter sind interessant.*

4/ Außersprachliche Gründe bestimmen die Wahl

Man bewundert die Kultur und das Land, in der eine bestimmte Sprache gesprochen wird, oder seine Geschichte wie auch die Position der Sprache in der heutigen Welt.

Illustrationen:

- (a) *Wegen burek⁴³.*
- (b) *Weil sie immer beim Hockey gewinnen.*
- (c) *Wahrscheinlich nur wegen Filmen und Songs, die die Bedeutungen von einzelnen Wörtern im Englischen schöner machen.*
- (d) *Weil sie nicht viele Muttersprachler hat (im Vergleich zu anderen Sprachen).*
- (e) *Weil sie eine internationale Sprache ist.*

5/ Über das Begründen reflektieren

Die Wahl der Sprache kann nicht begründet werden, weil man die Begründungen nicht kennt oder weil die Sprache relativiert wird.

⁴³ Teiggericht aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens, kulturell heute auch ein Symbol für die Kulturen der Migranten in Slowenien, die mehrheitlich aus diesen Ländern kommen.

Illustrationen:

- (a) *Das kann ich gar nicht sagen, ich weiß es nicht.*
- (b) *Das ist sehr subjektiv und jeder hat seine eigene Meinung.*
- (c) *Das ist unsere Sprache und ich bin voreingenommen.*

Die Themen zeigen die Komplexität der Konnotationen. Eine Sprache, die sozial positiv konnotiert wird, kann nur als schön empfunden werden und umgekehrt – eine Sprache, die als die schönste gewählt wird, wird auch sozial positiv konnotiert.

6.2 Schönste Sprachen der Gymnasiast*innen aus der Slowakei

Die Umfrage ist für beide Länder identisch und so haben auch Gymnasiast*innen aus der Slowakei ihre Lieblingssprachen notiert. Ihre Antworten haben 340 bzw. 91,9 % Gymnasiast*innen notiert. Die Rücklaufquote ist ziemlich hoch und anscheinend haben Gymnasiast*innen ihre Präferenzen für einzelne Sprachen gerne notiert. Das Antwortfeld ermöglichte mehrere Sprachen anzuführen, trotzdem hat die Mehrheit der Gymnasiast*innen eine Sprache notiert. Weniger als 7 % haben zwei oder mehrere Sprachen notiert. Einige haben Sprachgruppen und nicht einzelne Sprachen angeführt (z. B. *slawische Sprachen*).

In der Tabelle 36 befinden sich die Sprachen, die von mindestens zwei Gymnasiast*innen aufgeschrieben worden sind. Bei jeder Sprache wird die Frequenz notiert, was bedeutet, wie oft eine Sprache in den Antworten zu finden ist. Weil es möglich war, mehr als eine Sprache zu notieren, kommen bei der Frequenz Dezimalzahlen⁴⁴ vor. Neben den Frequenzen stehen noch Prozentzahlen.

Q6: Welche Sprache findest du am schönsten?

⁴⁴ Wenn jemand mehrere Sprachen notiert hat, wurden die prozentuell geteilt, z. B. bei drei Sprachen zählte jede 0,33 %.

Tabelle 36: Schönste Sprachen (Slowakei)

Sprache	Frequenz (%)	Sprache	Frequenz (%)
Slowakisch	72,91 (21,2)	keine/alle	6,0 (1,8)
Französisch	59,94 (17,4)	ich weiß nicht	5,00 (1,5)
Spanisch	54,99 (15,9)	Latein	3,25 (0,9)
Englisch	49,77 (14,4)	Ungarisch	3,00
Italienisch	26,16 (7,6)	Norwegisch	2,20
Japanisch	14,25 (4,1)	Tschechisch	2,08
Deutsch	13,45 (3,8)	Chinesisch	2,00
Russisch	13,00 (3,8)	Serbisch	2,00

Sprachen, die weniger als zweimal angeführt worden sind: Ukrainisch, Schwedisch, mein Dialekt, slawische Sprachen, Arabisch, Mongolisch, Koreanisch, Portugiesisch, Polnisch, Kroatisch.

Nach der Frequenz steht Slowakisch an erster Stelle (72,91). Es folgen zwei romanische Sprachen: Französisch (59,94) und Spanisch (54,99), denen Englisch folgt (49,77). Nach den Notierungen bilden diese vier Sprachen eine besondere Gruppe und stellen mit 237,61 Notierungen 69,7 % aller Notierungen dar.

Zwischen 13 und 26 Notierungen haben Italienisch (26,16), Japanisch (14,25), Deutsch (13,45) und Russisch (13,00); zusammen sind das 19,3 %.

Weniger als 5 Notierungen haben die Sprachen von Latein bis Serbisch, dazu kommen noch 10 Sprachen und Varietäten, die bis zu zweimal angeführt worden sind.

Aus der Perspektive der Sprachgruppen werden am häufigsten die romanischen Sprachen angeführt – 148,09 Notierungen. Insgesamt sind das 43,5 % aller Notierungen. Mit Ausnahme des Portugiesischen sind das alle Sprachen, die in Gymnasien in der Slowakei als FS2 oder FS3 gelernt werden.

Slowakisch als die L1 der Mehrheit der Gymnasiast*innen ist am häufigsten notiert worden, was bestimmt von einem hohen Grad der Identifizierung mit der L1 spricht.

Es gibt Relationen zu Markierungen zu Q9, was einige Sprachen angeht. Gymnasiast*innen lehnen das negative Stereotyp zum Spanischen ab und wählen diese Sprache als die zweite schönste Fremdsprache (nach dem Französischen). Die positive Konnotation der spanischsprachigen Länder ist auch hier präsent. Das Gleiche stellen wir für das Französische fest; es ist eine Sprache der Romantik und die Fremdsprache, die man am schönsten findet. Auch andere Daten aus der Tabelle 36 sind mit den Markierungen zu Stereotypen aus Q9 vergleichbar.

Der Frage zu der schönsten Sprache folgt in der Tabelle auch die Frage nach den Gründen für die Auswahl.

Q7: Warum findest du diese Sprache am schönsten?

Auch zu dieser Frage hat sich der Großteil der Gymnasiast*innen geäußert – 318 Begründungen unterschiedlicher Länge sind notiert worden. Alle Begründungen sind inhaltlich kodiert worden und folgende Themen konnten festgestellt werden.

1/ Angenehmer Klang der Sprache

Der Klang der Sprache wird als angenehm empfunden; die Sprache klingt schön, angenehm; sie ist fließend, lebendig, energisch, romantisch; die Aussprache ist schön, elegant, melodisch, poetisch und weich.

Illustrationen:

- (a) *Weil sie einen schönen Akzent hat und angenehm klingt.*
- (b) *Es gefällt mir, wie die Wörter ausgesprochen werden.*
- (c) *Sie ist elegant.*

2/ Erstsprache als Identifikation

Schon die Tatsache, dass es sich um die L1 handelt, macht diese Sprache zu der schönsten Sprache. Hinzu kommt noch, dass man sie gut beherrscht, dass sie heimisch ist, die Sprache der Vorfahren und im Vergleich mit anderen Sprachen die schönste ist.

- (a) *Weil das meine Muttersprache ist; sie hat schöne liebevolle Wörter, klingt unglaublich schön und vertraut.*
- (b) *Es ist meine Muttersprache und wir müssen sie schützen, weil selbst eine kleine Nation wie wir ihre eigene Sprache hat.*
- (c) *Sie ist weich und zieht sich in die Länge und das hört sich so gut an.*
- (d) *Es ist meine Muttersprache und wenn ich andere Sprachen höre, weiß ich, das Slowakisch am schönsten ist.*
- (e) *Es ist das Erbe unserer Eltern.*

3/ Bewunderung des Sprachsystems

Die grammatischen Strukturen der Sprache sind einfach, die Sprachen hat einen reichen Wortschatz und man kann sie leicht lernen.

Illustrationen:

- (a) *Es ist eine Sprache mit einer Vielzahl von Synonymen, was eine große Originalität schafft.*
- (b) *Sie hat Wörter, die im Slowakischen nicht existieren. Man kann sich so besser ausdrücken.*
- (c) *Es gibt eine ziemlich leichte Grammatik und die kann man gut lernen.*
- (d) *Sie hat eine einfache Silbenstruktur (Vokal-Konsonant) und ihre Grammatik und Art der Aussprache spiegeln die Mentalität der Nation recht gut wider.*

4/ Außersprachliche Gründe bestimmen die Wahl

Man bewundert die Nation, die eine bestimmte Sprache spricht und die Position der Sprache in der heutigen Welt.

Illustrationen:

- (a) *Es ist eine Weltsprache.*
- (b) *Die Sprache ist einfach und wird auf der ganzen Welt gebraucht.*
- (c) *Weil ich die Spanier mag.*

5/ Über das Begründen reflektieren

Die Wahl der Sprache kann nicht begründet werden, weil man die Begründungen nicht kennt.

Illustrationen:

(d) *Das weiß ich nicht.*

6.3 Die schönste Sprache – vergleichend

In beiden Ländern steht auf der Liste der schönsten Sprachen auf dem ersten Platz die jeweilige Erstsprache der Mehrheit in beiden Ländern – **Slowenisch** und **Slowakisch**. Die Prozentzahlen der Gymnasiast*innen, die sie angeführt haben, ist in beiden Ländern um 21-22 %. Schon in den Kapiteln 4 und 5 konnten wir viele Parallelen bzw. vergleichbare Reaktionen auf die Aussagen in beiden Ländern feststellen, ebenso bei der offenen Frage nach der schönsten Sprache.

Nach der Erstsprache der Mehrheit der Gymnasiast*innen kommen zwei **romanische Sprachen** vor, wobei die Reihenfolge in jedem Land anders ist und die Prozentzahlen für Slowenien höher sind. So folgt Spanisch dicht dem Slowenischen (22,1 %-21,3 %), dem Slowakischen folgt das Französische (21,2 %-17,4 %). Auf den Unterschied in den Prozentzahlen kann hier nicht näher eingegangen werden, weil die Rücklaufquoten und die Vielfalt der aufgezählten Sprachen (41, SI und 26, SK) unterschiedlich sind. Die Vorliebe für romanische Sprachen ist auch weiter in der Tabelle ersichtlich. Italienisch ist die nächste beliebte romanische Sprache (7,5 % in SI und 7,6 % in SK). Zwar seltener, aber doch werden auch Latein, Portugiesisch und Rumänisch angeführt. Insgesamt werden die romanischen Sprachen in SI mit 47,7 % und in der SK mit 43,5 % präsentiert. Diese zwei Prozentzahlen sind vergleichbar und sprechen für eine feste Position der romanischen Sprachen unter den schönen Sprachen nach Meinung der Gymnasiast*innen.

Als eine schöne Sprache wird von ziemlich vielen Gymnasiast*innen in beiden Ländern auch das **Englische** bezeichnet, wobei diese Sprache öfters in der Slowakei als die schönste Sprache angeführt wird (9,9 % in SI und 14,4 % in der SK und damit beliebter als das Italienische). In einigen Fällen haben Gymnasiast*innen präzisiert, welche Varietät dieser Sprache sie bevorzugen (britisch Englisch).

Weitere Entscheidungen der Gymnasiast*innen sind auch vergleichbar. **Deutsch**, **Japanisch** und **Russisch** bilden die nächste Gruppe der Sprachen. Die ersten zwei Sprachen kommen in beiden Ländern in unterschiedlicher Reihenfolge vor und die Prozentzahlen bewegen sich um 2,5 % in SI und 4 % in der SK. In diesem Zusammenhang muss noch auf die typische Migrantensprachen in Slowenien aufmerksam gemacht werden. Die Sprachen Kroatisch, Albanisch, Serbisch, Bosnisch kommen zwar vor, wir können aber nicht versichern, dass es sich konsequent um die Erstsprachen der Gymnasiast*innen handelt. In den Begründungen (Q6) finden wir nur eine Information dazu: „*Albanisch, immer.*“ hat jemand geschrieben. Das könnte auf die Identifikation und folglich auf die Erstsprache hindeuten.

Nicht nur diese Studie an Gymnasiast*innen in Slowenien und in der Slowakei, sondern auch andere Studien deuten auf die Attribute *schön* und *angenehm* hin, wenn es sich um **romanische Sprachen** handelt. Auch eine Umfrage aus dem Jahre 2011, ausgeführt in Deutschland (Meisenbrug 2001:1f), zeigte die Vorliebe für romanische Sprachen, wobei die Reihenfolge Italienisch, Französisch, Spanisch war. Für Gymnasiast*innen (SI, SK) sind Spanisch bzw. Französisch schöner als Italienisch, aber die Frage nach der Schönheit einer Sprache betrifft nicht nur die Phonologie einer Sprache, sondern auch die Rolle der jeweiligen Sprachen im eigenen Leben, die außersprachlichen Elemente und eigene Kompetenzen. Das zeigt auch der Unterschied zwischen der Umfrage in Deutschland (ebd.) und unserer Umfrage; in der ersten schrieben die Informant*innen dem Deutschen (am häufigsten die L1) und dem Englischen selten das Attribut *schön* zu, was die Gymnasiast*innen (SI, SK) am häufigsten für ihre L1 gemacht haben.

Die Frage nach der Schönheit einer Sprache ist eine komplexe Frage, bei der gesellschaftliche Funktionen, das Prestige einer Sprache, kulturelle Elemente, allgemeine Geschichte, auch eine gewisse Exotik u. a. eine Rolle spielen. So stellt Meisenburg (2001:18) für das Deutsche fest, dass der ästhetische Eindruck dieser

Sprache in der Zeit des Nazismus soweit negativ konnotiert worden ist, dass man die Reflexe dessen bis heute spürt.

Die Komplexität unserer ästhetischen Wahrnehmung von Sprachen ist auch in den Begründungen der Gymnasiast*innen zu sehen. Die Themen sind in beiden Ländern bis zu einem Thema vergleichbar. Gymnasiast*innen aus beiden Ländern bewundern den Klang einer Sprache, finden sie am schönsten, weil sie sich mit ihr am stärksten identifizieren (L1) und bewundern das Sprachsystem und den Wortschatz wie auch die Verbreitung der Sprache. Gymnasiast*innen aus Slowenien führen mehrere kulturelle Elemente an, die in den Begründungen der Gymnasiast*innen aus der Slowakei selten zu finden sind. Dabei muss bemerkt werden, dass die Zahl der Begründungen aus Slowenien viel höher ist und damit auch die Wahrscheinlichkeit, dass verschiedene kulturelle Elemente vorkommen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Begründungen für die Wahl der schönsten Sprache in beiden Ländern vergleichbar sind. Es geht um eine breite Reihe von Erklärungen, die sich auf verschiedene Bereiche beziehen und jede Sprache, die als schönste empfunden wird, in einen Kontext stellt.

6.4 Vorwiegend traditionell und mit identischen Vorlieben

Im Kapitel 1.1 sind folgende Forschungsfragen gestellt worden:

- 1) Wie viel allgemeinlinguistisches, psycholinguistisches und soziolinguistisches Wissen haben Gymnasiast*innen und welches?
- 2) Wie reagieren Gymnasiast*innen auf Stereotype und Vorurteile bezogen auf Sprachen?

Die einzelnen Kapitel geben Teilantworten auf diese Fragen, wobei hier beide Fragen zusammengefasst beantwortet werden.

Gymnasiast*innen aus beiden Ländern haben wenig allgemeinlinguistisches, soziolinguistisches und psycholinguistisches Wissen – ihr Wissen in diesen Bereichen überspringt den Rahmen dessen, was die Curricula vorschreiben, nicht. Kenntnisse über Sprachen als universelles Kommunikationsmittel, das sich von Tiersprachen unterscheidet, gehören zu diesem Wissen.

Das Weltwissen der heutigen Gymnasiast*innen wird in der Schule, Umgebung und durch Medienkonsum aufgebaut. Ein wichtiger Teil davon sind sprachliche Kompetenzen; Gymnasiast*innen lernen Fremdsprachen und haben dazu auch eine positive Einstellung. Sie glauben an frühe Mehrsprachigkeit, schätzen gute Sprachkenntnisse und vertrauen z. B. dem maschinellen Übersetzen nicht.

Zugleich scheint es, dass das Weltwissen der Gymnasiast*innen wenig Informationen zu der Positionierung von Sprachen in der heutigen Welt enthält. Ihre Perspektive ist vorwiegend eine europäische (zu einem großen Teil sogar eine eurozentristische). Deklarativ unterstützen sie die Gleichwertigkeit von allen Sprachen, aber viele von ihnen glauben an das Konzept von *primitiven* Sprachen. Deklarativ betrachten sie den Sprachwandel als einen natürlichen Prozess, aber viele von ihnen sind der Meinung, dass der lexikalische Wandel schlecht sei, dass ihre Generation nicht mehr so schön spräche wie die älteren Generationen und das neue Medien die Sprachen ruinieren werden. Das zeigt eine traditionelle Auffassung von Sprachen und Sprachgebrauch wie auch wenig soziolinguistisches Wissen. Das bekräftigt auch eine hohe Akzeptanz der erzieherischen Rolle des Slowakisch- bzw. Slowenischunterrichts im Sinne von Erwerb der standardsprachlichen Kompetenzen.

Der Slowakisch- bzw. Slowenischunterricht und der Unterricht von Fremdsprachen ist in seinen traditionellen Grundprämissen in den Resultaten der Umfrage erkennbar; Gymnasiast*innen differenzieren Sprachen nach einem Schwierigkeitsgrad des Erlernens und lehnen orthographische Anpassungen von fremden geographischen Namen an die Regeln ihrer Landessprache ab. Gerade dieses Ablehnen oder Akzeptieren solcher Regeln ist ein Beispiel, wie die aktuelle Sprachenpolitik kritisch betrachtet wird, wenn es sich um etwas handelt, was unmittelbar den Sprachgebrauch der Gymnasiast*innen betrifft. Die slowenische Sprachenpolitik ist in vielen Punkten sprachpuristisch, auch am Beispiel der orthographischen Anpassung von fremden geographischen Namen, was von den meisten Gymnasiast*innen abgelehnt wird.

Die Welt der heutigen Gymnasiast*innen wird durch die Präsenz der Fremdsprachen, vor allem des Englischen, gekennzeichnet; sie haben gute englische Sprachkenntnisse, sind sich des plurizentrischen Charakters dieser Sprache bewusst, können aber aufgrund guter, vor allem durch Medien erworbener Sprachkenntnisse

dieser Sprache, ihr Sprachsystem nicht richtig einschätzen und interpretieren es als leicht im Vergleich zu einigen anderen Sprachen. Gymnasiast*innen können die heutigen Sprachkenntnisse des Englischen in ihren Ländern in zwei vorgegeben Punkten folgendermaßen einschätzen – nicht jeder spricht diese Sprache und die Aussprache der Eltern sei nicht sehr gut.

Über verschiedene europäische Sprachen aus der Nachbarschaft und noch einige andere haben Gymnasiast*innen aus beiden Ländern sehr ähnliche Meinungen. Sie empfinden einige schöner als andere und nehmen Unterschiede im Sprachtempo einzelner Sprachen wahr. Einzelne Sprachen werden auch sehr ähnlich konnotiert; Französisch sei schön und romantisch, Italienisch singend; Spanisch hört sich nicht unangenehm an; Deutsch ist nur zum Teil eine harte und hässliche Sprache und Russisch nur zum Teil sehr weich. Kulturelles und soziales Umfeld prägen die Stellungen zu zwei Nachbarsprachen bei jeder Gruppe der Gymnasiast*innen anders; Kroatisch ist für Gymnasiast*innen aus Slowenien öfter eine unfreundliche Sprache und Ungarisch wird von Gymnasiast*innen aus der Slowakei öfter durch den Laut [e] gekennzeichnet.

Die Reaktionen der Gymnasiast*innen auf Stereotype und Vorurteile sind vorwiegend traditionell, indem sie von der Mehrheit der Gymnasiast*innen akzeptiert und nicht abgelehnt werden. Die Stereotype und Vorurteile scheinen weiter auch in der Welt der heutigen Jugend gepflegt zu werden, was treffend die vorwiegend positive Einstellung zu folgenden Stereotypen illustriert: Frauen sprechen mehr als Männer und Männer schimpfen öfter als Frauen.

Das Wissen und die Einstellungen der Gymnasiast*innen zu Sprachen sind ein Resultat dessen, was in der Schule, in der Umgebung und in den Medien erzählt wird. Sprachkenntnisse zu erwerben gehört dazu, aber über Sprachen zu recherchieren, sich auszubilden, informieren ist kein Thema für die Mehrheit der Gymnasiast*innen.

Obwohl die Gruppen der Gymnasiast*innen in beiden Ländern nicht gleich groß sind (740 in SI und 370 in SK), sind sie statistisch repräsentativ für einen Vergleich. Dieser zeigt mit einigen Ausnahmen vergleichbare Antworten und Einstellungen. Die können nicht mit Trends in der heutigen Jugendkultur erklärt werden, weil die Stereotype und Vorurteile traditionell und zum Teil auch sehr alt sind. Wir können

eher von gemeinsamen Zügen in den Kulturen sprechen. Slowakei und Slowenien sind zwar keine Nachbarländer, gehören aber historisch und geographisch zum mitteleuropäischen Raum, in dem sich sehr ähnliche Vorstellungen durch die Geschichte geformt haben. Wir haben es mit keinen Stereotypen zu tun, die in einer Kultur (einem Land) akzeptabel wären, in anderen wiederum nicht.

Die Vergleichbarkeit betrifft auch ästhetische Präferenzen, was die Sprachen angeht, die aber kulturell und sozial zu einem großen Teil unbewusst konnotiert werden. Gymnasiast*innen aus beiden Ländern finden ihre eigene Erstsprache und die romanischen Sprachen am schönsten. Als Begründung für die Präferenzen führen sie die Relation zu der Erstsprache, den Klang der Sprache, Elemente aus dem Sprachsystem, den Wortschatz und kulturelle Elemente an. Auch bei diesem Thema sind die Gymnasiast*innen aus beiden Ländern als eine Gruppe zu verstehen.

Auf die Ausnahmen in der Reihe von vergleichbaren Einstellungen der Gymnasiast*innen in beiden Ländern wird in einzelnen Kapiteln und teilweise auch schon hier hingewiesen. Am Ende sollte noch ein Punkt besprochen werden. Laut dem Curriculum für Slowakisch- und Slowenischunterricht sollten die Kompetenzen in der Standardsprache erworben werden und diese Varietät sollte hoch postuliert werden. In dieser Hinsicht gibt es Unterschiede zwischen Gymnasiast*innen aus beiden Ländern. Während die Gymnasiast*innen aus der Slowakei die Standardsprache hoch postulieren, sprechen die Antworten der Gymnasiast*innen aus Slowenien für eine hohe Postulierung und viel Prestige von Dialekten. Damit bestätigen sie die Wichtigkeit der Dialekte als Sprachvarietäten, die man im slowenischen Raum nicht nur am frühesten erwirbt, sondern sich mit ihnen auch am stärksten identifiziert.

7 Sprachkarten der Gymnasiast*innen

In diesem Kapitel beantworten wir die dritte Forschungsfrage (s. Kapitel 1.1), die lautet: Womit identifizieren sich Gymnasiast*innen (Sprachkarten, Umfrage)? Die Frage ist ziemlich breit formuliert worden, um verschiedene Komponenten in die Antwort integrieren zu können. Das Kapitel wird wie folgt strukturiert.

Im Unterkapitel 7.1 werden einige Konzepte und Studien zur Erforschung der Relation Sprachen – Identität als prozesshafte Identifikation besprochen. Ab dem Unterkapitel 7.2 wird unsere Studie der Sprachkarten in Slowenien und in der Slowakei präsentiert und diskutiert. Anschließend (Unterkapitel 7.6) folgen Zusammenfassungen und Vergleiche mit den ersten Kapiteln der Monographie, wobei wir der Frage nachgehen, welche Parallelen und Verbindungen sich zwischen der sprachlichen Identifikationen und Einstellungen gegenüber Sprachen im breiten Sinne feststellen lassen. Danach diskutieren wir im Unterkapitel 7.7 einen Punkt aus der Umfrage für Gymnasiast*innen in der Slowakei und Slowenien, der einen Einblick in die Frage nach der Relation Sprachvarietäten – Identifikationen ermöglicht.

7.1 Einige Schwerpunkte der Erforschung von Relationen zwischen Sprache und Identität

Bei der Verwendung des Begriffs Identität kann es zu Abweichungen kommen, sobald unser Gesprächspartner unter diesem Begriff nicht die gleiche Sinnesbedeutung entwickelt hat. Dazu kommt es, weil sich mit der Identität verschiedene Forschungsbereiche befassen, außerdem gehört der Begriff zu denjenigen, die aus den Fachsprachen in die Alltagssprache übernommen worden sind und in einer Reihe von Kontexten gebraucht werden.

In der Soziologie erklärt man, wie wichtig die Identität für die zwischenmenschliche Interaktion ist (Krappmann 2004:406). Die Identität, die wir in der Interaktion einbringen, macht den Beteiligten an der Interaktion deutlich, welche Aussichten, Interessen und Ziele bestehen bzw. zu verfolgen sind. Wenn Identität mehrdeutig oder widersprüchlich dargestellt wird, beeinträchtigt das die Interaktion. Menschen, die nicht fähig sind, sich in ihrer Identität zu präsentieren, scheiden aus der Interaktion aus, denn ihre Gegenüber vermögen nicht zu errahnen, welcher Sinn ihrem Tun unterliegt. Diese sozial-anthropologische Vorstellung geht auf Mead (1934) zurück, der zeigte, dass die Interaktion nur möglich ist, wenn die Partner die Haltung ihrer Gegenüber in sich auslösen können – nur so können sie partizipieren und auch reagieren.

Das Identitätskonzept wurde besonders umfangreich in den 70er Jahren erforscht und von Habermas (1973, nach Krappmann 2004:206f) als eine Theorie aufgebaut. Identität kann in den komplexen Gesellschaften nicht mehr mit Identifikation, mit konkreten Normen und Rollen gesichert werden, sondern durch die Fähigkeit, Konsistenz auch über divergierende Rollen und biographische Abfolgen von immer wieder neu formierten Identitäten aufrechterhalten zu können. Die sprach- und handlungsfähige Person muss sowohl vermeiden, sich durch soziale Erwartungen zu verdinglichen, als auch durch persönliche Besonderheiten auszugrenzen und stigmatisieren zu lassen. Die Ende der 70-er Jahre entwickelte Theorie der sozialen Identität (Tajfel/Turner 1979) erklärt Identität als einen Teil des individuellen Selbstkonzeptes, das auf der Eingliederung in soziale Gruppen basiert, zu denen man sich auch emotional gebunden fühlt. Soziale Gruppen werden demnach so gebildet, dass man Merkmale mit anderen teilt, wobei diese stabil oder veränderbar

sind. So bleibt die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe stabil, Zugehörigkeit z. B. zu der Gruppe der Jazzfans kann sich aber verändern.

Zu den Merkmalen, die uns den sozialen Gruppen zuordnen, gehört auch die Sprache. Die Sprache ist nicht unbedingt so stabil wie z. B. die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe. Menschen erwerben in ihrer Kindheit eine (oder mehrere) Sprachen, verändern aber durch die Jahrzehnte ihr Sprachrepertoire, am deutlichsten zu erkennen am Beispiel von Migranten. Die Sprachen in ihrem Repertoire unterscheiden sich nach Kompetenzen (rezeptiv und produktiv) und nach Funktionen, die einzelne Sprachen in dem Leben des Einzelnen aufweisen. Illustrieren wir mit zwei Beispielen.

Beispiel 14⁵. Sonja G., geboren 1931 in Slowenien, lebte bis 1958 in Slowenien in der gleichen Stadt, erwarb und lernte bis zu unterschiedlichen Niveaus nach GER folgende Sprachen: Slowenisch (L1), Deutsch (Schule 1941-1945, in der Umgebung auch Marburgerdeutsch⁴⁶), Russisch (FS in der Schule), Englisch (FS in der Schule), Latein (FS in der Schule), Serbokroatisch (durch Medien, in der Umgebung). Im Jahr 1958 zog sie in die USA und erwarb in den nächsten Jahren Englisch als L2. Hier studierte sie Zahnmedizin und praktizierte diesen Beruf bis zur Pensionierung. In den USA lebte sie bis zu ihrem Tod im Jahre 2015. In den Jahren, während sie in den USA lebte, verwendete sie folgende Sprachen: Amerikanisches Englisch (Arbeitsplatz, Medien, Umgebung, Freizeit, Familie, Freunde), Slowenisch (Familie in den USA und in Slowenien), Serbokroatisch (Freunde in den USA), Deutsch (Freizeit, Bücher und Medien). Ihre Kompetenzen im Slowenischen gingen langsam zurück, parallel stieg das Niveau der Kompetenzen im Englischen. Sie betonte in ihrem hohen Alter, dass sie Slowenin sei, sich aber besser auf Englisch ausdrücken kann und diese Sprache auch sehr lieb habe.

⁴⁵ Beide Beispiele stammen aus dem eigenen Forschungskorpus zum Thema Mehrsprachigkeit und Migrationen.

⁴⁶ Eine mehr oder weniger ausgestorbene Varietät des Südbairischen, gesprochen in der mehrsprachigen Stadt Maribor im heutigen Slowenien und gekennzeichnet durch zahlreiche Transfererscheinungen aus dem Slowenischen.

Beispiel 2. Ajla M., geboren 2002 in Bosnien, lebt seit 2011 in der gleichen Stadt in Slowenien, erwarb und lernte bis heute bis zu unterschiedlichen Niveaus nach GER folgende Sprachen: Bosnisch⁴⁷ (L1), Slowenisch (L2), Englisch (FS1 in der Schule, durch die Medien) und Deutsch (FS2 in der Schule, durch Besuche von Verwandten in Deutschland). Sie verwendet ihre Sprachen heute in verschiedenen Domänen: Bosnisch (Familie, Religion, Freunde, Freizeit, Medien), Slowenisch (Schule, Umgebung, Freunde, Medien), Englisch (Schule, Medien), Deutsch (Schule, teilweise in der Freizeit mit einem Teil der Familie). Sie identifiziert sich als Bosnierin und empfindet dieses Land als ihre Heimat („Da, wo ich heute lebe, ist nicht mein Heim, mein Heim ist in Bosnien.“). Als Jugendliche mit Vorliebe für Musik (Gesang) gehört sie heute in Slowenien trotz diesen Umständen einer solchen sozialen Gruppe Jugendlicher an, was aber ihre ethnische Identität nicht verändert.

Ein neuer Beitrag zur Erforschung der Relation Sprache – Identität ist die *Communication Accomodation Theory* (Gallois/Giles 2015). Im Mittelpunkt dieser Theorie sind die sozialpsychologischen Faktoren, die zum Vorschein kommen, wenn in der Kommunikation unterschiedliche Sprachvarietäten verwendet werden (Standardsprache, Dialekte, Slang etc.). Einzelne Sprecher befinden sich auf einem Kontinuum zwischen Divergenz (sprachliche Merkmale einer Varietät werden bewusst betont, um zu zeigen, welcher Gruppe man angehört) und Konvergenz (sprachlich passt man sich an, Unterschiede werden ignoriert), abhängig davon, wie stark man akzeptiert werden möchte, wie stark man sich wünscht zu kommunizieren und auch abhängig vom eigenen Konzept der Identität.

In den 90er Jahren entwickelten Soziologen wie Hall (1994) neue Perspektiven, wie Identität in der heutigen Gesellschaft zu verstehen ist. Die alte Logik der Identität (Hall 1994: 67, nach Krönert/Hepp 2015:266) geht von einem wahren, wirklichen Ich aus und bedeutet, dass die Menschen, die sich gleich identifizieren, alle gleich aussehen, auf dieselbe Weise fühlen und sich selbst als Gleiche wahrnehmen (ebd. 74). Das ist in den heutigen Gesellschaften nicht mehr akzeptabel und Hall schlägt statt Identität als ein abgeschlossenes Ding lieber Identifikationen vor, die aber einen Prozess darstellen (ebd. 196). Das bedeutet, man verfügt nicht über eine fixe Identität, sondern befindet sich im andauernden Prozess verschiedener kulturellen Identifikationen.

⁴⁷ Zu komplexen Verhältnissen zwischen Sprachen in Ex-Jugoslawien, zu den Entwicklungen vor 1991 und später und zum jetzigen Status und Abgrenzungen s. z. B. Greenberg (2001:17-43).

Eine Reihe von Studien erforschen heute das Thema Sprachidentitäten im Kontext der Migrationen (auch am Beispiel der Flüchtlinge), wobei man sich sowohl auf die Generation der Migranten wie auch auf die Generation ihrer Kinder (auch Enkelkinder) fokussiert. Der andere häufig erforschte Bereich sind die mehrsprachigen Regionen, Länder. Diese Forschungsbereiche scheinen auf den ersten Blick für unsere Analyse der Sprachkarten (und eines Teils der Umfrage) nicht relevant zu sein, weil die große Mehrheit der Gymnasiast*innen aus der Slowakei und aus Slowenien keinen Migrationshintergrund hat. Trotzdem drückt ein Teil der Gymnasiast*innen aus Slowenien auf ihren Sprachkarten eindeutig ihren Migrationshintergrund aus und worauf wir noch hinweisen werden. Sprachkarten wurden mehr oder weniger in den gleichen Orten erstellt, in denen auch die Umfrage (Kapitel 5, 6) distribuiert worden ist. Die Gründe dafür sind die gleichen: Projekt *Die Sprache zählt* in Slowenien und Klett-Netzwerk in der Slowakei. Diese Orte bzw. Städte befinden sich in keinen amtlich deklarierten mehrsprachigen Regionen, demnach sollte die Forschung zu solchen Regionen für uns nicht relevant sein. Aber das heutige Bild der Städte, in denen sich die Gymnasien befinden, an denen die Sprachkarten erstellt worden sind, ist heutzutage nicht mehr einsprachig wie in der Vergangenheit, vor allem angesichts der Migrationen und Globalisierung. Es geht um andere Formen von mehrsprachigen Umgebungen, die bestimmte Parallelen zu den Gesellschaften haben, die wir traditionell als mehrsprachig verstehen. Das macht die Erforschung von Identitäten in mehrsprachigen Regionen für unsere Analyse relevant.

Im Rahmen der Studie zu (Miss)erfolgen von verschiedenen Gruppen der Lernenden beim FS-Unterricht in Slowenien (Lipavac Oštir/Jazbec 2018) haben Informant*innen aus der neunjährigen Grundschule, die einen Migrationshintergrund haben, in einem relativ hohen Anteil (um 1/3) eine positive emotionale Verbindung zur slowenischen Sprache gezeigt. Die anderen 2/3 haben solche Verbindungen zu Englisch und Deutsch gezeigt, nur wenige zu ihrer eigenen L1, von denen waren die mit Albanisch als L1 eine Ausnahme. Die Relationen zu einzelnen Sprachen scheinen komplex zu sein und man kann sie nicht mit ethnischer Zugehörigkeit gleichsetzen. Diese Komplexität ist auch in der Studie von Cato-Bakk (2011, nach Cramer 2019:13) zu erkennen; bei befragten Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund aus Ex-Jugoslawien, in Österreich lebend, besteht kein Zusammenhang zwischen der bevorzugten Sprache und der Identifikation mit dem Land, in dem diese Sprache gesprochen wird. Als wichtiger Faktor wird das

Deutsche angeführt. Für die ethnische Identität spielen in diesem Beispiel soziale und kulturelle Ressourcen eine wichtigere Rolle als die Sprache.

Beide Beispiele lassen schließen, dass mehrsprachiger Alltag nicht als ein Hindernis oder Problem zu interpretieren ist. Jugendliche erleben ihren Alltag mit verschiedenen Sprachen als keine Belastung. Es sind viel mehr andere Elemente, die sie identifizieren. Zu einem ähnlichen Schluss kamen auch Broadbent/Vavilova (2015), die den mehrsprachigen Alltag im Malaysien und Tatarstan erforscht haben. Auch für ihre Befragten ist die Mehrsprachigkeit nicht problematisch, wohl aber Konflikte zwischen kulturellen Identitäten. Eine Reihe von weiteren Studien berichten über ähnliche Resultate (s. mehr in Cramer 2019).

Wie oben erwähnt, befinden sich Gymnasien, an denen unsere Umfrage distribuiert worden ist und Sprachkarten erstellt worden sind, in amtlich einsprachigen Regionen in beiden Ländern. Sprachlich werden diese Regionen durch das Slowakische bzw. Slowenische geprägt. Es geht um zwei Nationalstaaten, beide zwar relativ jung, aber basierend auf dem Konzept einer Nation. In einem solchen Zusammenhang spricht man über nationale Identitäten. Nationalstaaten sind politische Projekte, die ihr Profil oder ihren Aufbau auf kulturellen Kriterien basieren. Dabei erhalten Sprache und Literatur eine zentrale Funktion. So sind zentrale Punkte der nationalen Identität in beiden erwähnten Ländern das Slowenische und das Slowakische; zwei Sprachen mit reicher Schriftradition ab dem 10. Jh. (*Freisinger Denkmäler* in slowenischen Dialekten und altkirchenslawische Texte). Heute gelten beide Sprachen jeweils als Amtssprachen ihres Landes und weisen ein breites Spektrum an Funktionen auf, die damit verbunden sind. Beide Sprachen sind auch Minderheitensprachen in den benachbarten Ländern, wo ihr Status nicht identisch, jedoch vergleichbar geregelt worden ist. Nationale Identität und Stellung gegenüber Sprachen in dem Kontext der Minderheiten sind das Thema einiger Studien, z. B. Kovacs Rac/Halupka-Rešetar (2017). In der Region mit ungarischer Minderheit in Serbien wurde anhand der Befragung von Schüler*innen an achtjährigen Grundschulen festgestellt, dass die Schüler*innen eine positive Einstellung gegenüber dem ungarischen Dialekt haben, der in ihrer Umgebung täglich gesprochen wird. Obwohl sie in der Umgebung eine negative Einstellung gegenüber ihrem Dialekt ab und zu wahrnehmen, verändert das ihre Einstellung gegenüber dem ungarischen Dialekt nicht. Eine solche Einstellung sollte in der Schule und in

der Lehrerbildung berücksichtigt werden, denn sie stellt eine Basis dar, auf der gebaut werden kann.

Für die Analyse der Sprachkarten und Umfrage in den nächsten Unterkapiteln sind u. a. folgende Punkte relevant.

a/ Zwischen **nationaler** und **ethnischer Identität** besteht ein Unterschied, der je nach dem Kontext unterschiedlich relevant ist, bezogen auf das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit in einem Land (vgl. Weber 2015:54). Eine Person, geboren und lebend in Kroatien, besitzt die kroatische nationale Identität. Wenn diese Person nach Slowenien zieht und dort lebt, dann hat sie in Slowenien eine (kroatische) ethnische Identität. Dieser Unterschied wird in folgenden Unterkapiteln nur so weit berücksichtigt, wenn es sich ausdrücklich um ethnische Gruppen handelt, in den meisten Fällen werden wir über die nationale Identität sprechen, weil die große Mehrheit der Gymnasiast*innen aus beiden Ländern eine slowakische bzw. slowenische nationale Identität besitzt.

b/ Im Allgemeinen spricht man bezogen auf Identitäten über **zwei Perspektiven** – die Perspektive der Selbstbetrachtung und die Perspektive, aus der jemand von anderen gesehen wird (vgl. Weber 2015:54). Dieser Unterschied gilt auch für die nationale Identität; man kann sich z. B. als Mitglied der italienischen Minderheit in Slowenien selber als Italiener und Slowene sehen, während man von der Umgebung als Italiener wahrgenommen wird. In der Analyse von Sprachkarten werden wir auf diese Unterschiede nur beschränkt eingehen können, weil man auf einer Sprachkarte die eigene Perspektive präsentiert. Wenn bestimmte Elemente auf den Sprachkarten auf die andere Perspektive hindeuten, werden sie interpretiert.

c/ Weber (2015:54f) macht darauf aufmerksam, dass die Begriffe Staat und Nation im Alltag gleichgesetzt werden, während man sie in der Forschung trennt. Im Alltag sprechen wir in den Nationalstaaten häufig über eine Nation, meinen aber den Staat als eine **politische Entität**. Das geht noch weiter, indem die Nation auch mit einer **Familie** verglichen wird, wofür es in einzelnen Sprachen viele Metaphern gibt – vgl. die Metapher *the Founding Fathers* oder *the Daughters of the American revolution* (Lakoff 2004:5, nach Weber 2015:54) oder slow. *Enoinpolmilijonski narod ima svoje sinove na vseh bojiščih* ... (dt. *Die Nation von einer Million und halb hat ihre Söhne auf allen Schlachtfeldern* ... Kocbek 1967:154f). Es geht um Metaphern, die zwar biologisch sind (Familie),

aber zugleich eine ideologische Komponente enthalten. Eine imaginierte Gemeinschaft (Nation) wird mit einer biologischen (Familie) verglichen. Diese Gleichsetzung der biologischen und kulturellen Aspekte ist für den modernen Rassismus typisch und ermöglicht eine Perspektive, in der die Nation als etwas Exklusives verstanden wird, was bestimmten Gruppen wie Migranten eine volle Akzeptanz in der Gesellschaft erschwert. In der Analyse von Sprachkarten werden wir überprüfen, ob solche Elemente vorhanden sind.

d/ Die ersten Analysen von Sprachkarten (Lipavc Oštir/Gartner 2019) haben gezeigt, dass Regionalität eine bedeutende Rolle spielt. Der Begriff **Region** bedeutet etwas Räumliches, aber nicht unbedingt identisch mit Verwaltungsgrenzen (Mühler/Opp 2004:12), was verschiedene Studien bestätigen. Was eine Region ausmacht, sind gemeinsame Sprache, Kultur, ethnische Herkunft und Geburt der Bewohner, gemeinsame Geschichte (aus der Sicht der Bewohner wichtige Ereignisse in der Vergangenheit). Um einen bestimmten Raum als eine Region zu empfinden, brauchen nicht alle von diesen Eigenschaften präsent zu sein. Illustrieren wir mit zwei Beispielen.

Beispiel 3. Die Region *Prlekija* in Slowenien gehört nicht zu den offiziellen Regionen des Landes, *Prlekija* ist nämlich ein Teil der Regionen *Podravje* und *Pomurje* (dt. *Drauregion* und *Murregion*). Trotzdem sprechen wir von einer Region, was z. B. schon die Daten aus dem größten slowenischen sprachlichen Korpus Gigafida bestätigen – eine Suche nach dem Begriff *Prlekija* ergibt 4570 Treffer (12.02.2021) aus Quellen wie Zeitschriften, Zeitungen, Internettexte, Fachtexte und Belletristik. Was macht diese Region zu einer Region? Folgende Eigenschaften:

- Dialekt (der zwar zu der Gruppe der pannonischen Dialekte gehört, aber eindeutig als eingeständiger Dialekt mit einer Reihe von Ortsmundschaften definiert worden ist);
- Kultur (bestimmte Bräuche, Sitten, Traditionen, Kulinarik, Trachten u. a. trennen diese Region von den Nachbarregionen);
- gemeinsame Geschichte der Region mit zwei Zentren; das sind die Städte Ljutomer und Ormož.

Das Wahrnehmen der Region bzw. das Gefühl, dass man in der gemeinsamen, obwohl amtlich nicht anerkannten Region lebt, manifestiert sich u. a. auch in den Medien, z. B. in der gemeinsamen Webseite der Region *Prlekija-on-net*.⁴⁸

Eine solche Region enthält in unserer Analyse von Sprachkarten den Namen **traditionelle Region**.

Beispiel 4. Záhorie gehört auch nicht zu den offiziellen Regionen des Landes. Es ist ein Teil der Trnavaer Region (dt. Tyrnau). In dem slowakischen sprachlichen Korpus ergibt eine Suche nach dem Begriff *Zahorie* 19 560 Treffer (27.03.2021) aus Quellen wie Zeitschriften, Zeitungen, Internettexzte, Fachtexte und Belletristik. Folgende Eigenschaften machen Zahorie zu einer Region:

- Dialekt mit dem Namen *záboračtina* (oft in den Witzen umgangssprachlich erwähnt) gehört zu der Gruppe der westslowakischen Dialekte);
- Kultur (bestimmte Bräuche, Sitten, Traditionen, Kulinarik, Trachten u. a. trennen diese Region von den Nachbarregionen);
- gemeinsame Geschichte der Region mit vier Städten; das sind Senica, Holíč, Skalica und Stupava.

Das Wahrnehmen dieser Region manifestiert sich durch mehrere Webseiten, z. B. *myzahorie.sme.sk*⁴⁹ oder *regionzahorie.sk*.⁵⁰

In heutigen Studien zur Sprache und Identität fragt man sich häufig nach verschiedenen Dimensionen der Identität – nach der kulturellen, sozialen und sprachlichen Dimension. Um sie zu identifizieren, werden verschiedene Methoden (Umfragen, Interviews u. a.) angewendet. In unserem Beispiel sind das eine Umfrage (s. die Kapitel bis 7) und Sprachkarten (mehr dazu im nächsten Unterkapitel).

⁴⁸ S. <https://www.prekija-on.net/prekija/o-prekiji.html>

⁴⁹ S. <https://myzahorie.sme.sk/c/1910551/senica-centrom-zahoria-sranda-nie.html>

⁵⁰ S. <http://www.regionzahorie.sk/regionzahorie-turisticke-informacne-centra>

7.2 Sprachkarten als Werkzeug

In seinem Artikel mit dem Titel *Sprachliche und politische Grenzen im (ehemaligen) Dialektkontinuum des Alemannischen am Beispiel der trinationalen Region Basel (Schweiz)* in *Karten von SprecherInnen* aus dem Jahre 2004 erklärt Lorenz Hofer das Konzept der Sprachkarten und begründet seine Idee. An dieser Stelle soll der Artikel, der als Basis für den empirischen Teil zu Sprachkarten diente, nicht zusammengefasst werden, weil er sich spezifisch auf die sprachliche Situation in Basel und der Umgebung bezieht, es sollten aber die Punkte besprochen werden, die für unsere empirische Analyse von Belang sind.

a/ Hofer benutzt den Begriff **Karte** („Zeichnen und beschriften Sie eine einfache Karte mit der Sprachlandschaft, in der Sie leben und sich bewegen.“ 2004:30), den wir für unsere Studie modifiziert haben, indem wir ihn im Slowenischen und im Slowakischen attribuiert haben (slow. *jezikovna karta*, slowak. *jazikova mapa*). Wir wollten die Einleitung zu der Erstellung einer solchen Karte offener formulieren und den Begriff *Sprachlandschaft* meiden. Im Slowenischen und im Slowakischen würde nämlich dieser Begriff auf dialektale Verhältnisse hindeuten und damit die Entscheidungen darüber, was dargestellt werden soll, zu stark lenken.

Unter dem Begriff **Sprachkarten** (Hofer: *Karte mit der Sprachlandschaft*) verstehen wir verschiedene Karten, die den Sprachgebrauch in einem Raum reflektieren. Hofer zeigt in seiner Analyse, wie man sie als eine Art Werkzeug gebrauchen kann, wenn man über die Vorstellung des eigenen Sprachraumes reflektieren möchte.

b/ Eine wichtige Prämisse in Hofers Begründung von Sprachkarten ist die Bedeutung von **Grenzen** im Leben der Proband*innen. Alle Proband*innen (30 Studierende der Universität Basel) haben auf verschiedene Weisen die Grenzen ihrer Sprachlandschaft markiert, wobei es sich um Grenzen zwischen Sprachvarietäten und Sprachen handelt. Die Wichtigkeit von Grenzen begründet Hofer mit geographischen Relationen („Es gibt keinen Punkt in der Schweiz, der weiter als 100km von der Landesgrenze entfernt liegt.“ Hofer 2004:24). Sprachlich ergibt sich in der Schweiz eine komplexe Situation, weil die Sprachen der Schweiz auch in den Nachbarländern gesprochen werden und ein Kontinuum zwischen Dialekten auf beiden Seiten der Staatsgrenze vorhanden ist, jedoch nicht überall. Auch naturräumlich-topographisch sind die Grenzen der Schweiz zu anderen Ländern häufig keine Schranken, d. h.

auch physisch und geographisch besteht eine Art Kontinuum. Beide Arten des Kontinuums, sprachlich und naturräumlich-topographisch, reflektieren auf Sprachkarten der Studierenden. Vergleichen wir mit der Situation in Slowenien und in der Slowakei.

Slowenien ist ein kleines Land, und zwar nicht nur nach der Einwohnerzahl (weniger als 2,1 Millionen), sondern auch nach der Fläche (20.271 km²). Jeder Ort ist weniger als 100 km von einer Grenze entfernt. In den Nachbarländern finden wir slowenische Minderheiten, aber nicht die ganze Grenze entlang (slowenische Minderheiten in Österreich, Italien, Ungarn und in Kroatien). Das bedeutet, ein dialektales Kontinuum ist nur in einigen Räumen bzw. Abschnitten der Grenze zu finden. Naturräumlich-topographisch gibt es ein Kontinuum viel häufiger. So gibt es z. B. ein Kontinuum auf beiden Seiten der Grenze zu Österreich im Osten von dem Dreiländereck mit Ungarn bis zum Drautal in Kärnten. Nördlich der Stadt Maribor besteht zwischen den Orten Šentilj/Spielfeld und Lučane/Leutschach ein physisch-geographisches Kontinuum, wahren ein sprachliches nicht mehr vorhanden ist, da aufgrund der politischen Geschehnisse im 20. Jh. auf beiden Seiten der Grenze die Sprache des Nachbarn mehr oder weniger verschwunden ist und von der ehemaligen mehrsprachigen Region (südlich von Graz in Österreich und um Maribor in Slowenien) heute nur die Familiennamen, geographische Namen wie auch Germanismen und Slowenismen in Dialekten in der Sprache des Nachbarn ein Überbleibsel der ehemaligen Zustände sind (Namen wie *Valdbuber*, *Mukenauer*, *Weinbandl*, *Himmelreich* in Slowenien oder *Maborko*, *Repolusk*, *Skoff*, *Tscheppe*, *Gradisnik* in Österreich). Aufgrund der Nähe zu Nachbarländern, der gemeinsamen Geschichte, täglicher Migrationen und auch Minderheiten sind das Wahrnehmen und Markieren von Grenzen auf Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus Slowenien zu erforschen.

Die **Slowakei** ist ein kleiner Binnenstaat in Mitteleuropa, der an Österreich, Tschechien, Polen, die Ukraine und Ungarn grenzt und Teile der Karpaten und nördliche Randgebiete des Pannonischen Beckens umfasst. Die Fläche des Landes beträgt nur 49.035 km² mit 5,45 Millionen Einwohnern. Die Hauptstadt und gleichzeitig größte Stadt des Landes ist Bratislava (dt. Pressburg), weitere wichtige Städte sind Košice (dt. Kaschau), Prešov (dt. Eperies), Žilina (dt. Sillein), Banská Bystrica (dt. Neusohl) und Nitra (dt. Neutra). Die Slowakei hat eine maximale Ost-West-Ausdehnung von 429 Kilometern und eine Nord-Süd-Ausdehnung von 197

Kilometern. In den Nachbarländern finden wir auch slowakische Minderheiten. Die slowakische Minderheit in Ungarn lebt nicht an der Grenze zur Slowakei, sondern im Südosten an der Grenze Ungarn-Rumänien, was historisch gelegt worden ist. Die Dialekte an den Grenzen zu Tschechien, Polen oder der Ukraine sind von den Sprachen der erwähnten Länder beeinflusst worden. So kann man z. B. viele tschechische Wörter im Westen der Slowakei hören. Eine Mehrsprachigkeit der Regionen ist bis heute an der Grenze zu Ungarn geblieben, genauso auch im Norden und im Osten des Landes. Die ehemalige Dreisprachigkeit in Bratislava (Slowakisch-Deutsch-Ungarisch) ist nicht mehr so stark wie in der Zeit der Monarchie. Trotzdem besteht in Bratislava ein physisch-geographisches Kontinuum mit Österreich und Ungarn.

c/ Sprachkarten reflektieren auch das Wahrnehmen von **Sprachvarietäten**, was in dem Beitrag von Hofer (2004:30) diskutiert wird, und zwar vor allem hinsichtlich des sprachlichen Kontinuums über die Staatsgrenzen. Die Sprachkarten der Studierenden aus Basel zeigen, wie wichtig die Sprachvarietäten in ihrem Alltag sind – diese kommen auf verschiedenen Typen von Sprachkarten vor. Angesichts der Tatsache, dass das Slowenische dialektal extrem zersplittert ist und Dialekte die ersten Varietäten sind, die man erwirbt, ist die Frage nach Sprachvarietäten auf Sprachkarten sinnvoll. Dazu kommt noch das Verhältnis zu der Standardsprache, besonders relevant für Dialekte, die von zentralslowenischen, auf denen die Standardsprache basiert, entfernt sind.

Die Standardsprache in der Slowakei hat eine nationale und gesellschaftliche Gültigkeit, sie ist die einzige kodifizierte Form der Landessprache. Die Kodifizierung der aktuellen slowakischen Standardsprache ist in den Kodifizierungshandbüchern festgehalten. Sie ist auch landesweit gültig, verwendet jedoch so viele Dialektelemente, dass von den Varianten Westslowakisch, Mittelslowakisch und Ostslowakisch gesprochen werden kann. Diese Form der Landessprache verwendet Wortformen, die sich von der Standardnorm unterscheiden - ungeschriebener Akzent, die rhythmische Verkürzung wird nicht respektiert, erweiterte kurze Vokale werden kurz ausgesprochen, häufig werden Dialektwörter verwendet.

d/ Hofer identifiziert in seiner Analyse von 30 Sprachkarten verschiedene **Typen**, die in zwei Grundtypen eingeteilt werden: geographische und kognitive Karten. Diese Einteilung wird auch von uns übernommen, weil wir schon nach den ersten Stichproben beide Grundtypen identifizieren konnten. Der Unterschied zwischen beiden Grundtypen besteht in der Perspektive. Bei dem geographischen Typ wird eine geographische Karte gezeichnet, die verschieden sein kann und verschiedene Entitäten enthalten kann – Hofer spricht (2004:31) über ikonische Beziehungen, in denen das Dargestellte zur Physis von Landschaften, Siedlungen und Territorien steht. Den Begriff kognitive Karte übernimmt Hofer (ebda.) aus der Humangeographie (eine kognitive Repräsentation von geographischen Sachverhalten) und definiert kognitive Sprachkarten als Darstellungen, die primär keine geographischen Wissensbestände und Erlebnisinhalte darstellen. So verstehen wir auch die kognitiven Karten aus unserem Korpus – es sind sprachliche Informationen, Wissensbestände, Erlebnisse und Emotionen, die auf solchen Karten zu finden sind.

Geographische Sprachkarten teilt Hofer (2004:33f) in vier Typen: Standardmodell, Dreilandmodell, zwei Zentren und Wolken- oder Inseltyp. Alle vier Typen bestimmt er ausgehend von der geographischen und sprachlichen Situation um Basel, in der Schweiz und teilweise in den Nachbarländern. Aus diesem Grund sind die vier Typen nur bedingt auf Sprachkarten anderswo in Europa zu übertragen. Um Sprachkarten aus zwei Ländern, Slowenien und der Slowakei, nach gleichen Kriterien analysieren zu können und die Analysen vergleichen zu können, haben wir universelle Kriterien gewählt, nach denen wir Sprachkarten analysieren.

e/ Die Analyse von Hofer (2004:45) erwies sich schon in einem kleinen Rahmen (30 Karten) als **äußerst fruchtbar**: die Aufgabenstellung ist unspezifisch und ermöglicht einen Freiraum für die Darstellung der eigenen sprachlichen Welt, eine Typologie der Karten ist möglich und sinnvoll und das **Werkzeug** ist relativ leicht anzuwenden. Anhand dieser Feststellung haben wir uns für die Anwendung des Werkzeugs in den Ländern Slowenien und Slowakei entschieden.

7.3 Parameter für die quantitative Analyse von Sprachkarten nach Lipavc Oštir/Gartner

Im Kapitel 2.2 wird schon erklärt, wie das Werkzeug (Sprachkarten) angewendet wurde. Zuerst sind Sprachkarten an Gymnasien aus dem slowenischen Projekt *Die Sprache zählt* erstellt worden. Die Zahl 979 Sprachkarten implizierte gleich, dass wir so eine große Zahl der Sprachkarten statistisch bearbeiten sollten, um einen Überblick zu bekommen, zugleich aber auch diejenigen Elemente auf den Sprachkarten, die es ermöglichen, qualitativ analysieren sollten. Die Idee, Typen zu bestimmen, erwies sich nur begrenzt als realisierbar, weil sie entweder eine nicht überschaubare Menge von Typen ergeben würde oder eine kleinere Menge, bei der aber unzählige Elemente verloren gehen würden.

Für die quantitative Analyse von Sprachkarten haben wir Parameter bzw. Variablen (im SPSS Programmpaket) bestimmt, die im Weiteren besprochen werden. Dieses Vorhaben wurde im Team mit Smiljana Gartner von der Universität Maribor realisiert und einige Ergebnisse der quantitativen Analyse am Beispiel von kognitiven Sprachkarten wurde anlässlich der GeSuS Tagung in Warschau 2019 präsentiert (Lipavc Oštir/Gartner 2019).

Parameter für die quantitative Analyse von **geographischen Sprachkarten**:

a/ **Gymnasium**: Statistisch signifikante Zahlen der Sprachkarten (auch in Prozentzahlen) ermöglichen in den meisten Fällen einen Vergleich zwischen einzelnen Schulen.

b/ **Typ der geographischen Karte**: Typen sind wie bei Hofer (2004) während der Analyse identifiziert worden, das Kriterium sind die geographische Ausdehnung und einige Kombinationen. Folgende Typen sind identifiziert worden:

- *Mikro*karte (eine Karte mit der Umgebung, in der sich Gymnasiast*innen täglich bewegen; Zuhause, Schule, Sportplatz, Supermarkt, Kino, Bank sind Beispiele der Elemente, die vorkommen);
- *Region* (ein Teil des Landes, es kann eine amtliche Region sein wie z. B. Kärnten in Slowenien oder eine traditionelle (trad.) Region wie z. B. Steiermark in Slowenien oder eine Region, die persönlich definiert wird, z.

- B. der Raum zwischen dem Wohnort und einer Stadt, in der man das Gymnasium besucht oder zu Verwandten fährt, erweitert auch durch andere Orte oder andere geographische Entitäten);
- *Regionen* (zwei oder mehrere amtliche, traditionelle Regionen oder persönliche Regionen);
 - *Staat + 1 Region* (der ganze Staat und die Region, in der man lebt, die amtlich, traditionell oder persönlich sein kann);
 - *Staat + mehrere Regionen* (der ganze Staat und Regionen, die amtlich, traditionell oder persönlich sein können);
 - *Staat* (ohne Regionen);
 - *Europa* (oder größere Teile Europas, z. B. ohne Skandinavien);
 - *Welt* (die meisten Kontinente).

Bemerkung zu Regionen. Zwischen einer traditionellen und einer persönlichen Region ist in manchen Beispielen nicht leicht zu unterscheiden, weil manche Gymnasiast*innen ihre Sprachkarten nicht präzise genug gezeichnet haben. Deswegen zählen wir beide Kategorien zu einer Kategorie. Wichtig ist dabei die Dichotomie Region vs. Staat.

c/ **Städte** (nach 4 Kriterien: Städte kommen vor, die Hauptstadt kommt vor, drei größte Städte (in Slowenien: Ljubljana, Maribor, Celje) kommen vor, Städte nach persönlicher Auswahl kommen vor);

d/ **Nachbarländer** (einzelne Nachbarländer kommen vor: für Slowenien sind das Österreich, Italien, Kroatien und Ungarn, für die Slowakei sind das Österreich, Ungarn, Ukraine, Polen, Tschechien);

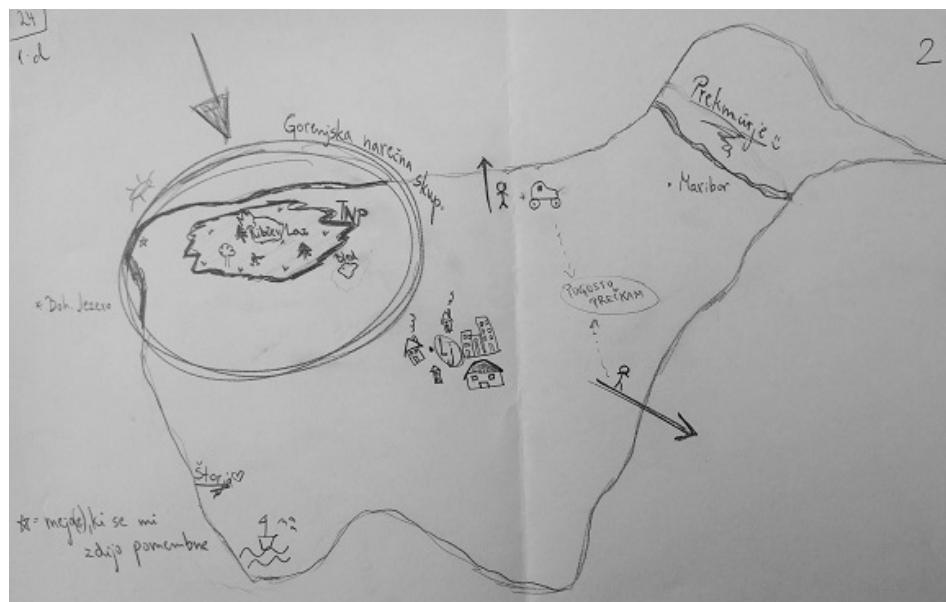
e/ **frühe Mehrsprachigkeit** (durch irgendwelche Elemente wird klar gezeigt, dass man mit mehr als einer Sprache aufgewachsen ist);

f/ **Sprachen** (Sprachen kommen vor oder nicht - wenn die Sprachen vorkommen, dann wird für einzelne Sprache notiert, ob sie vorkommt.) Die Auswahl von Sprachen betrifft Fremdsprachen in der Schule und typische Migrantensprachen. Die Liste der Sprachen unterscheidet sich nach den Gruppen der Gymnasiast*innen, die die Sprachkarten erstellt haben. Gymnasiast*innen aus Slowenien: Slowenisch,

slowenische Sprachvarietäten, Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Ungarisch, Russisch, Spanisch, Latein oder Altgriechisch, andere Sprachen, Bosnisch, Kroatisch, Albanisch, Serbisch, Mazedonisch, Montenegrinisch, andere Sprachen der Migranten.

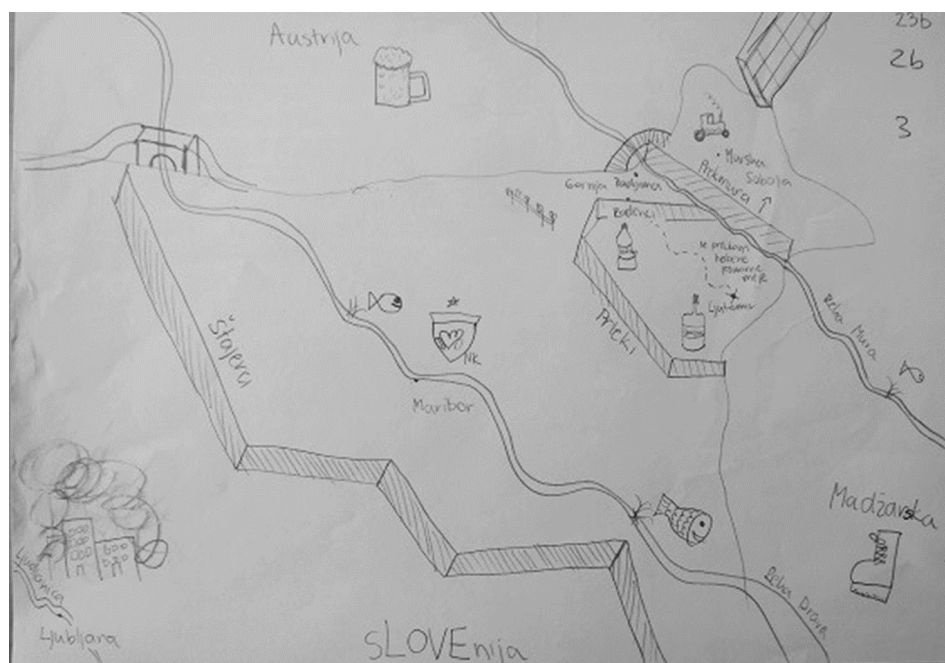
g/ **Emotionen** (Emotionen kommen auf der Sprachkarte vor, Emotionen beziehen sich auf geographische Entitäten und sind positiv oder negativ, Emotionen beziehen sich auf Sprache(n) und sind positiv oder negativ, wobei sich die Listen der Sprachen nach der Gruppe der Gymnasiast*innen unterscheiden. Gymnasiast*innen aus Slowenien: Slowenisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Ungarisch, Russisch, Spanisch, Latein oder Altgriechisch, andere Sprachen, Computersprachen.

Anhand einiger Sprachkarten soll die Analyse illustriert werden. Die Beispiele präsentieren nicht alle Parameter aus der Analyse, sie sind lediglich Illustrationen.



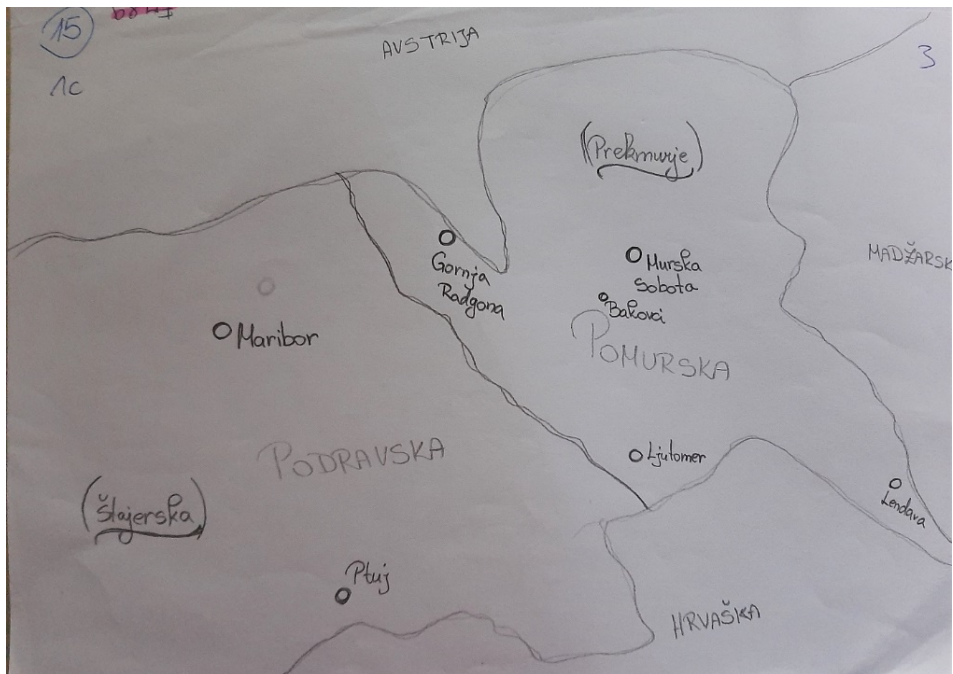
Sprachkarte 1: (aus Slowenien), ein Gymnasium aus der Hauptstadt Ljubljana

Die Sprachkarte stellt das ganze Land und zwei Regionen dar (Typ Staat + Regionen); beide Regionen sind traditionell, eine basiert auf dem Dialekt von Oberkrain und wird so auf der Sprachkarte auch präsentiert und benannt (slow. *gorenjska narečna skupina*, dt. *Oberkrainer Dialektgruppe*), die andere wird nur mit ihrem Namen *Prekmurje* markiert. Auf der Sprachkarte sehen wir die Hauptstadt Ljubljana, die zweitgrößte Stadt Maribor und noch einige Orte in der Region (Ribčev Laz, Bohinjsko jezero). Nachbarländer sind nicht zu sehen. Es kommen keine Sprachen vor, wohl aber die Sprachvarietäten (*Oberkrainer Dialektgruppe*). Auf der Sprachkarte sind keine Emotionen zu bemerken, was aber nicht eindeutig ist. Im Rahmen der Region *Oberkrain* wird nämlich der *Nationalpark Triglav* (TNP) markiert und illustriert – es geht um ein kulturelles Element, das mit positiven Gefühlen verbunden werden kann, weil das aber auf der Sprachkarte nicht ausdrücklich notiert wurde, bestimmen wir in diesem Beispiel den Parameter Emotionen nicht.



Sprachkarte 2: (aus Slowenien), Gymnasium aus Ljutomer, trad. Region Prelekija (Steiermark)

Die Sprachkarte präsentiert die trad. Region Steiermark mit ihren Grenzen zu der trad. Nachbarregion Prekmurje und zu anderen Teilen Sloweniens. Innerhalb der trad. Region Steiermark ist auch die trad. Region Prlekija markiert. Die Grenzen der Regionen werden eindeutig (Mauer?) markiert. Auf der Sprachkarte sehen wir die Hauptstadt Ljubljana, die zweitgrößte Stadt Maribor und noch einige Orte aus der Region (Gornja Radgona, Ljutomer, Murska Sobota, Radenci). Zwei Nachbarländer, Österreich und Ungarn, sind markiert. Sprachen oder Sprachvarietäten sind nicht vorhanden, Emotionen auch nicht.



Sprachkarte 3: (aus Slowenien), Gymnasium aus Ljutomer, trad. Region Prlekija (Steiermark)

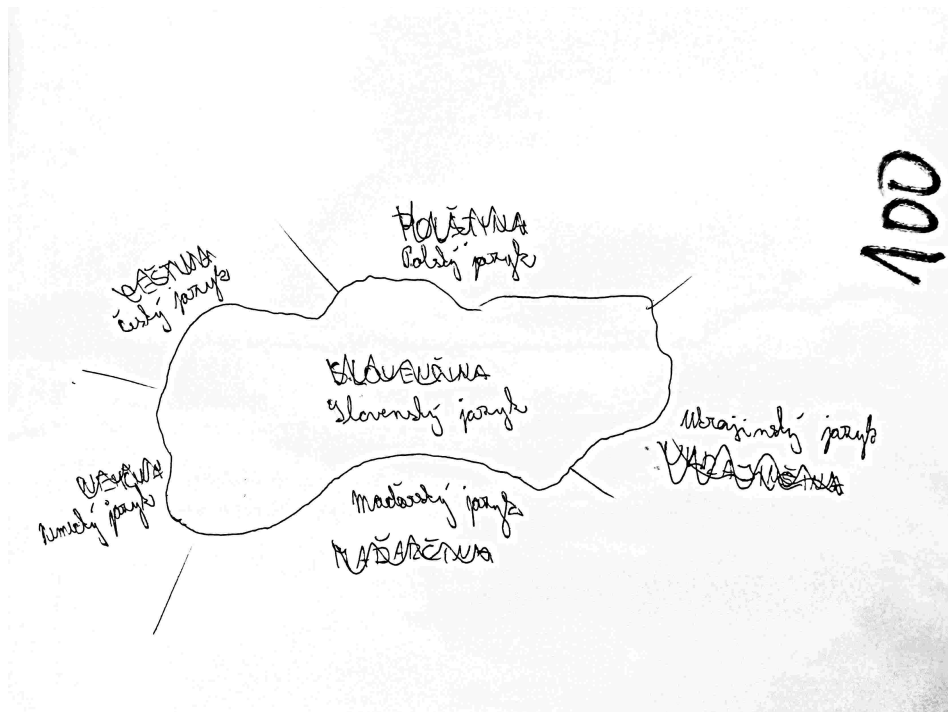
Die Sprachkarte präsentiert zwei trad. Regionen, bzw. die ganze Region Prekmurje und einen Teil der trad. Region Steiermark in Slowenien. Die Namen dieser trad. Regionen werden angeführt wie auch die größten Städte (Maribor, Ptuj, Ljutomer, Gornja Radgona, Murska Sobota, Lendava). Parallel zu den trad. Regionen werden auch die Namen der heutigen amtlichen Regionen (*Podravska, Pomurje*) angeführt. Die Nachbarländer sind präsent, genauso die Grenze zwischen beiden Regionen, die auf dem Fluß Mur in Slowenien verläuft. Emotionen sind nicht zu finden.



Sprachkarte 4: (aus Slowenien), ein Gymnasium aus der Hauptstadt Ljubljana

Die Sprachkarte präsentiert ganz Slowenien und die trad. Regionen werden gekennzeichnet, jedoch nicht benannt. Von den Städten sehen wir nur die Hauptstadt Ljubljana. Nachbarländer sind nicht zu sehen. Die Sprachvarietäten aus einzelnen Regionen werden nicht benannt, es sind aber Kommentare notiert worden, die sich auf die Einflüsse anderer Sprachen auf regionale Sprachvarietäten beziehen. Zu der Region im Westen (*Küstenland und Gorica*) wird notiert, dass man hier Italienisch und Slowenisch im Küstenlanddialekt spricht. Zu der Region *Oberkrain* wird notiert, dass man hier „rein“ Slowenisch spricht, ohne größere Einflüsse anderer Sprachen. Zu der Region *Kärnten* wird der Einfluss des Deutschen notiert. Zu der Region *Unterkrain* (und der Hauptstadt Ljubljana) wird notiert, dass man hier wenig Slowenisch hört, weil der Einfluss des Kroatischen, Serbischen, Albanischen und anderer „südlichen“ Länder riesengroß ist. Die Regionen *Innerkrain* und *Steiermark* (auf der Karte links und rechts von der Region Unterkrain) werden

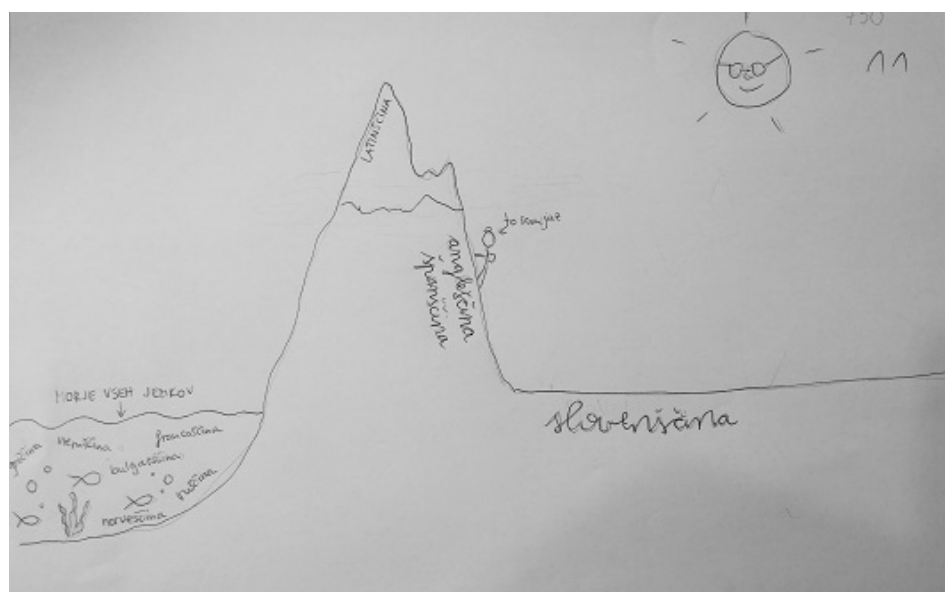
nicht besprochen. Zu der Region *Prekmurje* lesen wir, dass man hier im Dialekt spricht und dass der Einfluss des Ungarischen hier stark ist.



Sprachkarte 5: (aus der Slowakei), ein Gymnasium aus Trnava

Die Sprachkarte stellt die Slowakei dar. Regionen und Städte sind nicht markiert worden, wir sehen aber die Nachbarsprachen und das Slowakische.

Der Parameter **Grenze** wird im Unterkapitel 7.5.2 besprochen; er bezieht sich nur auf die Sprachkarten aus Slowenien.



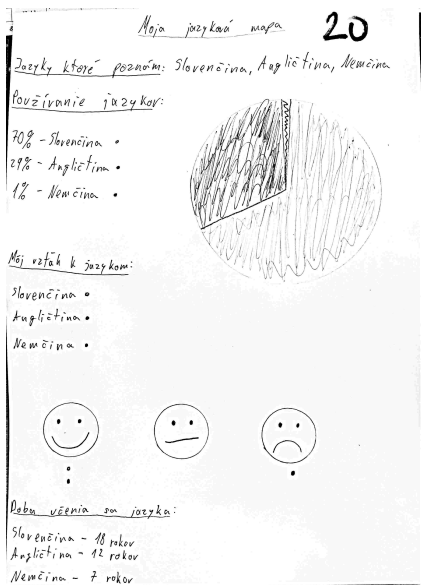
Sprachkarte 6: (aus Slowenien), Gymnasium aus Slovenj Gradec

Auf dieser kognitiven Sprachkarte sehen wir Sprachen und keine Sprachvarietäten. Es geht um die L1 (Slowenisch), Fremdsprachen (Englisch, Spanisch, Latein) und eine Menge von anderen Sprachen, die in dem *Meer aller Sprachen* schwimmen: Deutsch, Griechisch, Französisch, Bulgarisch, Russisch und Norwegisch. Die L1 wird auf dem flachen Land notiert (rechts) und die Fremdsprachen befinden sich alle auf einem Berg. Der Autor oder die Autorin der Sprachkarte steigt diesen Berg hinauf (slow. *to sem jaz*, dt. *das bin ich*). Den Anteil des Gebrauchs von einzelnen Sprachen im Alltag können wir nicht erkennen, das Bild orientiert sich vor allem auf die kognitive Herausforderung, die stark mit dem Latein verbunden ist – Latein befindet sich ganz oben auf dem Berg, wo Schnee (oder Steine) zu finden sind und der Weg dorthin bedeutet Klettern in den Bergen. Englisch und Spanisch (Slowenisch sowieso) meistert man schon, der Weg zu Lateinkenntnissen wird aber steinig und anstrengend sein.



Sprachkarte 7: (aus Slowenien), ein Gymnasium aus der Hauptstadt Ljubljana

Diese kognitive Sprachkarte zeigt ein Spektrum von Sprachen, die der Autor oder die Autorin gebraucht. Die Hälfte des Kreises gehört dem Slowenischen (L1), ein Viertel dem Englischen, im anderen Viertel finden wir zu gleichen Anteilen die Sprachen Kroatisch, Deutsch, Latein und Spanisch.



Sprachkarte 8 (aus der Slowakei), ein Gymnasium aus Trnava

Auf dieser kognitiven Sprachkarte kommen die Sprachen Slowakisch (L1), Englisch und Deutsch vor. Graphisch wird dargestellt, wie umfangreich der Gebrauch von einzelnen Sprachen ist (70 % Slowakisch, 29 % Englisch und 1 % Deutsch) und wie lange man sie schon lernt (Slowakisch seit 18 Jahren, Englisch seit 12 Jahren und Deutsch seit 7 Jahren). Die Beziehung zu allen drei Sprachen wird durch Emoticons symbolisch präsentiert – Slowakisch und Englisch hat der Autor oder die Autorin der Sprachkarte gern, Deutsch nicht.

Diese kleine Auswahl an Beispielen zeigt, wie vielfältig die Sprachkarten der Gymnasiast*innen sind. Ihr Konzept ist offen und erlaubt viel Kreativität und Ausdruck von eigenen Vorstellungen, Standpunkten, Vorlieben und Emotionen. Jede Sprachkarte ist eine abgeschlossene Präsentation, die interpretiert werden könnte. Bei mehr als tausend Sprachkarten in unserem Korpus wäre das nicht möglich und deswegen sind einheitliche Kriterien bestimmt worden.

7.4 Quantitative Analyse der geographischen Sprachkarten

Nach den Parametern, erklärt im vorherigen Unterkapitel, folgt eine Analyse der geographischen Karten, ausgeführt mithilfe des Programmpakets SPSS. Im Unterkapitel 7.4.1 werden die Sprachkarten aus Slowenien analysiert, im Unterkapitel 7.4.2 befinden sich die Resultate der Analyse von Grenzen auf den gleichen Sprachkarten. Das Unterkapitel 7.4.3 ist den geographischen Sprachkarten aus der Slowakei gewidmet.

7.4.1 Geographische Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus Slowenien

Die Statistik und die Interpretation der Resultate erfolgen nach Parametern, bestimmt im Unterkapitel 7.3.

a/ **Gymnasien.** An Gymnasien in Slowenien sind 919 geographische Sprachkarten erstellt worden, die hinsichtlich der Kohäsionsregionen⁵¹ wie folgt eingeteilt werden können:

⁵¹ S. <https://www.replika-pro.eu/kohezijske-regije>

Tabelle 37: Sprachkarten nach Gymnasien und Kohäsionsregionen (Slowenien)

Nr.	Gymnasium	Zahl (%)	Kohäsionsregion
1	Gimnazija Frana Miklošiča Ljutomer	171 (18,6)	östliche Kohäsionsregion
2	Gimnazija Ptuj	37 (4,0)	
3	Šolski center Slovenj Gradec - gimnazija	104 (11,3)	
4	Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje	84 (9,1)	
5	Srednja gozdarska in lesarska šola Postojna	46 (5,0)	
6	Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana	119 (12,9)	westliche Kohäsionsregion
7	Škofijska klasična gimnazija, Zavod sv. Stanislava Ljubljana	273 (29,7)	
8	Šolski center Nova Gorica	85 (9,2)	

Zusammen: 919

Östliche Kohäsionsregion: 442 (48,1 %)

Westliche Kohäsionsregion: 477 (51,9 %)

In den Kapiteln 5 und 6 haben wir einige statistisch relevante Unterschiede zwischen Gymnasiast*innen aus beiden Kohäsionsregionen festgestellt und dieses Kriterium wenden wir auch hier an. Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, sind die Zahlen der Sprachkarten aus beiden Regionen vergleichbar. Die Zahlen der Sprachkarten von einzelnen Gymnasien sind sehr unterschiedlich, worauf wir keinen Einfluss gehabt haben – die Gymnasien sind unterschiedlich groß und ihre Teilnahme am Projekt *Die Sprache zählt* ist auch verschieden intensiv. Mit der höchsten Zahl der Sprachkarten ist das Bischofsgymnasium (*Škofijska klasična gimnazija, Zavod sv. Stanislava Ljubljana*) aus der Hauptstadt Ljubljana vertreten. Viele Gymnasiast*innen von dieser Schule kommen nicht aus der Hauptstadt, sondern aus verschiedenen Orten im Westen und Süden Sloweniens wie auch aus Zentralsloweniens. Die Zahlen von Sprachkarten sind für einige Gymnasien relativ niedrig. Somit werden statistisch nicht die einzelnen Gymnasien verglichen, sondern beide Regionen.

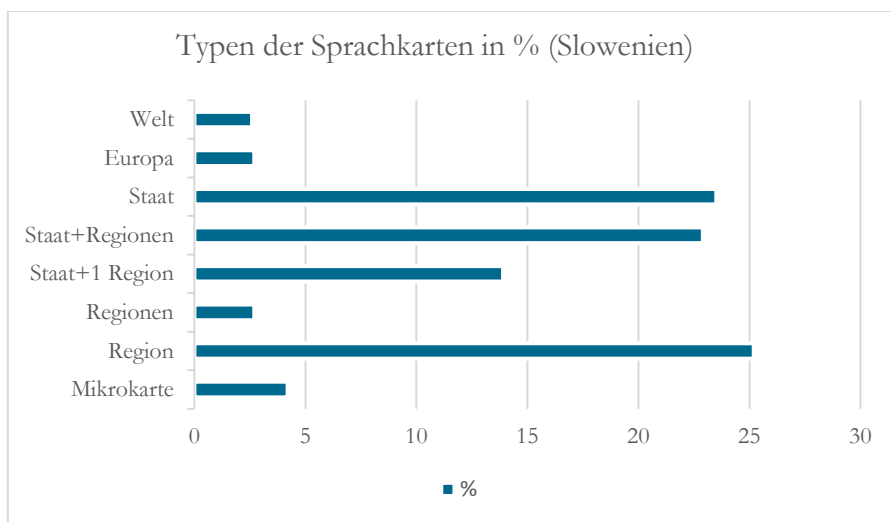
b/ **Typ der geographischen Karte.** Die Tabelle 38 zeigt die Einordnung von Sprachkarten zu einzelnen Typen. Von 919 Sprachkarten konnten 20 nicht eingeordnet werden, weil sie die geographischen Entitäten so darstellen, dass sie nicht eindeutig erkannt werden können. Zugleich sind diese Sprachkarten auch keine kognitiven Sprachkarten.

Tabelle 38: Typen der geographischen Sprachkarten (Slowenien)

Nr.	Typ	Zahl	%
1	Mikrokarte	39	4,2
2	Region	232	25,2
3	Staat + 1 Region	128	13,9
4	Staat + mehrere Regionen	210	22,9
5	Staat ohne Regionen	216	23,5
6	Europa	25	2,7
7	Welt	24	2,6

Zusammen: 899

Die Daten aus der Tabelle 38 werden auch graphisch dargestellt.



Graph 15: Typen der Sprachkarten in % (Slowenien)

Es sind drei Typen von Sprachkarten, die in 71,6 % der Sprachkarten zu erkennen sind: Region (25,2 %), der Staat Slowenien (23,5 %) und der Staat Slowenien mit mehreren Regionen (22,9 %). Über zehn Prozent (13,9 %) der Sprachkarten stellen den Staat Slowenien und eine Region (bzw. die Region, in der man lebt) dar. Andere Typen von Sprachkarten kommen seltener vor (unter 4 %). Gymnasiast*innen aus Slowenien stellen sich unter ihrer sprachlichen Welt entweder den Staat Slowenien vor (ohne Regionen, mit ihrer eigenen Region oder mit mehreren Regionen) und was die einzelnen Typen angeht - am häufigsten ihre eigene Region.

Welcher Typ von Sprachkarte kommt häufiger in einzelnen Kohäsionsregionen vor? Die SPSS Analyse zeigt statistisch signifikante Unterschiede zwischen beiden Kohäsionsregionen ($\chi^2 = 79.437$, $P = \mathbf{0.000}$).

In der Tabelle 39 präsentieren wir die Prozentzahlen nach einzelnen Kohäsionsregionen für die Typen von Sprachkarten, die am häufigsten vorkommen.

Tabelle 39: Typen der Sprachkarten und Kohäsionsregionen (Slowenien)

Region/Typ (%)	Region	Staat+1 Region	Staat+Regionen	Staat
östliche Kohäsionsregion	162 (69,8)	65 (50,8)	91 (43,3)	75 (34,7)
westliche Kohäsionsregion	70 (30,2)	63 (49,2)	119 (56,7)	141 (65,3)

Der Unterschied in Prozentzahlen ist beim Typ *Staat + 1 Region* so klein, dass wir auf ihn nicht näher eingehen möchten. Viel größer sind die Unterschiede bei anderen Typen. Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion präsentieren viel häufiger (39,6 %) ihre Region als ihre sprachliche Welt. Geographisch identifizieren sie sich mit ihrer Region, wobei diese eine traditionelle Region sein kann oder eine heute amtliche Region. In den meisten Fällen ist das eine traditionelle Region. Statistische Daten dazu können wir nicht präsentieren, weil sich einige traditionelle und amtliche Regionen (Beispiel Kärnten) überlappen. Folglich kann nicht festgestellt werden, ob in den jeweiligen Beispielen eine traditionelle oder eine heutige offizielle Region vorliegt. Der Unterschied sollte nicht relevant sein, weil der Schwerpunkt auf der Dichotomie Region vs. Staat liegt.

Wenn Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion ihre sprachliche Welt mit einer Region gleichsetzen, dann sehen Gymnasiast*innen aus der westlichen Kohäsionsregion ihre sprachliche Welt im Staat Slowenien (der Unterschied zwischen den Kohäsionsregionen betrifft 30,6 %).

Vergleichbare Studien haben wir zu diesem Thema zwar nicht, jedoch können wir unsere Studie teilweise mit den schon erwähnten Resultaten der Studie *Mladina 2020* (dt. *Jugend 2020*) vergleichen. In dieser Studie fragte man u. a. nach der Bereitschaft, in einen anderen Ort in Slowenien zu ziehen, wenn die Bedingungen akzeptabel wären. Der Anteil derjenigen, die dazu bereit wären, ist zwischen den Jahren 2010 und 2020 stark gestiegen (von 22,6 % auf 73 %, s. Deželan et al. 2021:229). Wir finden aber damit nur verwandte Berührungspunkte, weil zugleich Werte, bezogen auf die Wohnverhältnisse, in den letzten zehn Jahren konstant geblieben sind. So bleibt der Wunsch nach einem eigenen Haus in einer Wohnsiedlung oder irgendwo in der Natur der größte Wunsch, wobei man auf die Hilfe der Eltern hofft (Uršič 2021:147f). Für die Jugend, die zwar bereit ist, in einen anderen Ort zu ziehen, trotzdem aber das Bild eines Eigenheims auf dem Lande vor Augen hat, kann man sich vorstellen, dass sie sich mit der eigenen Region (der Region der Familie) identifiziert. Die Autoren der Studie *Mladina 2020* stellen diesbezüglich keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Kohäsionsregionen fest.

c/ **Städte.** Die Fragen nach dem Vorkommen der Städte ist zu einem Teil mit dem Typ der Sprachkarte verbunden. Wenn jemand nur die eigene Region zeichnet, wobei sich in dieser die Landeshauptstadt und die drei größten Städte nicht befinden, werden diese folglich nicht vorkommen. Es gibt einige Ausnahmen (s. o. die Sprachkarte 2, auf der die Region vorkommt, irgendwo außerhalb der Region wird aber noch die Hauptstadt markiert). Von allen 919 geographischen Sprachkarten kommen Städte auf 628 Karten (68,3 %) vor. Weitere statistische Daten zeigt die Tabelle 40.

Tabelle 40: Städte auf geographischen Sprachkarten (Slowenien)

Präsenz/Städte (%)	Hauptstadt	drei größte Städte	persönliche Auswahl
vorhanden	383 (41,7)	101 (11,0)	361 (39,3)
nicht vorhanden	536 (58,3)	818 (89,0)	558 (60,7)

Die Hauptstadt kommt in der Regel dann vor, wenn das ganze Land gezeichnet wird oder die Region, in der sich die Hauptstadt Ljubljana befindet. Die drei größten Städte kommen nur auf den Karten des ganzen Landes vor, weil *Ljubljana* in Zentralslowenien liegt, *Maribor* im Norden der trad. Region Steiermark und *Celje* im Süden dieser Region. Einen höheren Anteil neben der Hauptstadt hat das Anführen der Orte, die man persönlich in der Region markiert, darunter sind unterschiedlich große Städte und Dörfer.

Es gibt einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen dem Vorkommen der Hauptstadt und den Kohäsionsregionen ($\chi^2 = 35.044$, $P = 0.000$). Die Hauptstadt Ljubljana wird von Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion auf 31,7 % der Sprachkarten markiert, von den Gymnasiast*innen aus der westlichen Kohäsionsregion wird sie auf 50,9 % der Sprachkarten markiert. Die Hauptstadt Ljubljana liegt in der westlichen Kohäsionsregion, somit ist ihr häufigeres Vorkommen auf den Sprachkarten zu erwarten.

Statistisch signifikant ($\chi^2 = 35.044$, $P = 0.000$) ist auch der Unterschied zwischen den Kohäsionsregionen am Beispiel der persönlichen Auswahl von Städten. Die Städte nach persönlicher Auswahl kommen in der östlichen Kohäsionsregion auf 67,0 % und in der westlichen Region auf 54,9 % der Sprachkarten vor. Wenn Gymnasiast*innen in der östlichen Kohäsionsregion häufiger als ihre sprachliche Welt ihre Region (die in allen Fällen kleiner als die östliche Kohäsionsregion ist) gezeichnet haben, dann ist auch häufiger die persönliche Wahl der Orte aus dieser Region zu erwarten (Dörfer, Städte).

d/ **Nachbarländer.** Die vier Nachbarländer Sloweniens kommen auf den geographischen Sprachkarten unterschiedlich häufig vor, wie die Daten in der Tabelle 41 zeigen.

Tabelle 41: Nachbarländer auf geographischen Sprachkarten (Slowenien)

Präsenz/Nachbarländer (%)	Österreich	Italien	Ungarn	Kroatien
vorhanden	402 (43,7)	350 (38,1)	363 (39,5)	402 (43,7)
nicht vorhanden	517 (56,3)	569 (61,9)	556 (60,5)	517 (56,3)

Die einzelnen Nachbarländer kommen auf weniger als der Hälfte der Sprachkarten vor. Teilweise ist das mit der Wahl einer Region verbunden. Wenn jemand ganz im Westen des Landes (Gymnasium Nova Gorica) die eigene Region zeichnet, dann kommt Ungarn als Nachbarland nicht vor. Genauso umgekehrt. Aus diesem Grund kommen häufiger die Nachbarländer Österreich und Kroatien vor – diese Länder sind Nachbarländer der Regionen im Osten und im Westen des Landes. Es gibt zwar statistisch signifikante Unterschiede zwischen dem Vorkommen von einzelnen Nachbarländern und dem Typ der Sprachkarte, auf die wir aber nicht näher eingehen möchten, weil sie zu erwarten sind, und zwar vor allem aufgrund der Regionalität. So kommen auf dem Typ Region andere Nachbarländer als auf dem Typ Staat vor.

Interessanter sind die Gesamtzahlen zum Vorkommen von Nachbarländern (s. Tabelle 41) und das Durchschnittsvorkommen von Nachbarländern, das 41,3 % der Sprachkarten beträgt. Die Nachbarländer werden für weniger als die Hälfte der Gymnasiast*innen als ein Bestandteil der sprachlichen Welt wahrgenommen. Angesichts der Tatsache, dass Slowenien ein kleines Land ist und dass die Städte, in denen sich die Gymnasien befinden, alle weniger als hundert Kilometer von einem Nachbarland liegen, ist zu erwarten, dass die Nachbarländer in einer größeren Zahl auf den Sprachkarten präsent sind. Auf der anderen Seite sind die Nachbarländer Österreich, Italien, Ungarn und Kroatien kein zentraler Punkt der Welt heutiger Gymnasiast*innen. In den Kapiteln 5 und 6 haben wir anhand der Resultate der Umfrage gezeigt, wie sich die Sprachen der Nachbarn Sloweniens in den Einstellungen der Gymnasiast*innen positionieren. Italienisch gehört nach Meinung der Gymnasiast*innen zu den schönen romanischen Sprachen, ist aber bei Weitem nicht so beliebt wie Spanisch und auch Französisch, Deutsch gehört in die dritte Gruppe nach der Schönheit, Ungarisch und Kroatisch zählen gar nicht dazu. Es herrschen - zu einem nicht so kleinen Anteil - Stereotype über diese Sprachen, wobei nur das Stereotyp zum Italienischen positiv ist, Stereotype zu anderen drei Sprachen sind eher negativ. Obwohl das Italienische schöner als andere Nachbarsprachen empfunden wird, reflektiert das im häufigeren Vorkommen dieses Landes auf den Sprachkarten nicht.

Die Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus Slowenien zeigen vor allem die Komponente *wir und andere*. Auf der Seite von *wir* liegt entweder die Region oder das ganze Land Slowenien und auf der anderen Seite liegt das Fremde, in dem Fall die Nachbarländer. Das gilt für ca. 50 bis 60 % der Gymnasiast*innen, andere

präsentieren ihre sprachliche Welt offener. Das Thema Nachbarländer findet im Thema Sprachen eine Art Fortsetzung; zuerst wird aber noch die frühe Mehrsprachigkeit besprochen.

e/ **Frühe Mehrsprachigkeit.** Nach den Daten des Statistischen Amtes Sloweniens leben zurzeit im Land um 12,1 % Migranten.⁵² Die meisten von ihnen kommen aus Bosnien, Kroatien, Serbien, Kosovo, Mazedonien, Montenegro, also aus Teilrepubliken des ehemaligen Jugoslawiens. Es gibt auch einzelne Migranten aus verschiedenen Ländern und Teilen der Welt, aber ihr Anteil ist viel niedriger. Migrationen nach Slowenien gab es schon im ehemaligen Jugoslawien, am häufigsten aus finanziellen Gründen, teilweise auch in bestimmten Berufen (jugoslawische Armee). Die heutigen Gymnasiast*innen sind Enkelkinder oder sogar Urenkelkinder der Migranten aus der Zeit Jugoslawiens. Nach 1991 begann aus finanziellen Gründen eine neue Welle der Migrationen und die präsentieren die genannten 12,1 % bzw. noch mehr, weil unter ihnen auch solche aus Mischehen stammen. Die Kinder der Migrantenwelle nach 1991 sind auch unter Gymnasiast*innen an allen Gymnasien zu finden, an denen Sprachkarten erstellt worden sind. Bei der Analyse konnten wir nur 7 Sprachkarten identifizieren, auf denen Gymnasiast*innen ihre frühe Mehrsprachigkeit auf eine Art und Weise ausgedrückt haben. Das bedeutet aber nicht, dass es nicht mehr solcher Gymnasiast*innen gibt, nur ist das alltägliche Aufwachsen mit mehr als einer Sprache nicht markiert worden. Die Zahl 7 ist zu niedrig für eine statistische Bearbeitung, sie wird aber in den Zusammenhang des Vorkommens von anderen Sprachen gesetzt.

f/ **Sprachen.** Eine geographische Sprachkarte schließt natürlich das Vorkommen von Sprachen oder Sprachvarietäten nicht aus. Auf geographischen Sprachkarten der Gymnasiast*innen kommen Sprachen oder Sprachvarietäten auf 278 (30,3 %) der Sprachkarten vor. Wie häufig das Vorkommen von einzelnen Sprachen ist, zeigt die Tabelle 42.

Es gibt einen statistisch signifikanten Unterschied ($\chi^2 = 22.099$, $P = 0.000$) zwischen dem Vorkommen von Sprachen auf Sprachkarten aus beiden Kohäsionsregionen:

- in der östlichen Kohäsionsregion kommen Sprachen auf 22,9 % Sprachkarten vor und

⁵² S. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8554>

- in der westlichen Kohäsionsregion kommen Sprachen auf 37,1 % Sprachkarten vor.

Der Unterschied von 14,2 % zeigt eine stärkere Orientierung der Gymnasiast*innen auf Sprachen in der westlichen Kohäsionsregion und umgekehrt.

In der statistischen Analyse haben wir 16 Sprachen und den Parameter *andere Sprachen* vorgesehen. Diese Sprachen sind nach zwei Kriterien gewählt worden: Nachbarsprachen, Sprachen der typischen Migranten in Slowenien, Fremdsprachen in der Schule oder außerhalb der Schule. Die Auswahl der Sprachen war der Situation im Alltag der Gymnasiast*innen entsprechend, denn wir finden nur auf 17 Sprachkarten welche Sprachen, die nicht als Parameter vorgesehen worden sind.

Einzelne Sprachen kommen auf allen 919 Sprachkarten in folgenden Anteilen (%) vor:

Tabelle 42: Sprachen auf geographischen Sprachkarten (Slowenien)

Nr.	Sprache oder Sprachvarietät	Anteil (%)	Kommentar
1	Sprachvarietäten des Slow.	19,3	L1 der meisten Gymnasiast*innen Nachbarsprachen
2	Slowenisch	13,9	
3	Deutsch	12,2	
4	Kroatisch	11,4	
5	Italienisch	9,5	
6	Ungarisch	8,5	
7	Englisch	6,5	FS
8	Latein oder Altgriechisch	4,0	FS
9	Spanisch	3,7	FS
10	Französisch	2,6	FS
11	Bosnisch	2,1	keine FS
12	Serbisch	2,0	(voraussichtlich Familiensprachen)
13	andere Sprachen	1,8	aus Europa und anderswo
14	Russisch	1,6	selten eine FS
15	Albanisch	1,2	keine FS (voraussichtlich Familiensprachen)
16	Montenegrinisch	0,9	
17	Mazedonisch	0,8	

Das Vorkommen z. B. einer slowenischen Sprachvarietät schließt nicht das Vorkommen des Slowenischen auf der gleichen Sprachkarte aus – mit *Slowenisch* ist dann entweder die Gesamtsumme aller Sprachvarietäten oder die Standardsprache gemeint. Den Daten können wir entnehmen, dass die Nachbarsprachen eine relativ abgeschlossene Gruppe bilden – Deutsch kommt am häufigsten vor, es folgt das Kroatische, danach die anderen zwei Sprachen. Das Vorkommen der FS variiert zwischen 2,6 % und 6,5 %. Am seltensten werden die typischen Familiensprachen der Migranten angeführt, wobei bemerkt werden muss, dass sich in dem Prozentwert für das Kroatische wahrscheinlich auch das Vorkommen als Familiensprache in den Migrantenfamilien verbirgt. Beides, Kroatisch als Nachbarsprache und Kroatisch als Familiensprache in den Migrantenfamilien, kann nicht getrennt werden.

Wie oft kommen Sprachen auf Sprachkarten aus beiden Kohäsionsregionen (KR) mit statistisch signifikanten Unterschieden vor? Berücksichtigt werden nur die Sprachen, die auf mehr als fünfzig Sprachkarten vorkommen.

Die statistische Analyse ergibt folgende Resultate:

Tabelle 43: Sprachen auf geographischen Sprachkarten aus Slowenien (statistische Signifikanz)

Sprache	Vorkommen	östl. KR	westl. KR	statistische Signifikanz
Slowenisch	128	8,4%	19,1%	$\chi^2 = 21.936$, P = 0.000
Deutsch	112	8,6%	15,5%	$\chi^2 = 10.255$, P = 0.001
Kroatisch	105	7,2%	15,3%	$\chi^2 = 14.742$, P = 0.000
Englisch	60	2,5%	10,3%	$\chi^2 = 22.777$, P = 0.000
Italienisch	87	4,8%	13,8%	$\chi^2 = 22.095$, P = 0.000

Die Sprachen Serbisch, Albanisch und Montenegrinisch kommen zwar auf weniger als 18 Sprachkarten vor, es gibt aber statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Regionen – alle drei Sprachen kommen häufiger in der westlichen Kohäsionsregion vor.

Sowohl die Daten für alle Sprachen zusammen als auch die Daten für einzelne Sprachen zeigen einen höheren Präsenzanteil von Sprachen auf den Sprachkarten aus der westlichen Kohäsionsregion (die Unterschiede liegen von ca. 8 % bis 11 %).

g/ **Emotionen.** Emotionen sind auf 80 (8,7 %) Sprachkarten zu finden, von denen 57 als Emotionen bezogen auf geographische Entitäten und 23 bezogen auf Sprachen zu verstehen sind.

Emotionen bezogen auf geographische Entitäten sind vorwiegend positiv (44 Sprachkarten). Mit positiven Emotionen werden z. B. das ganze Land, eine Region, ein Ort, eine andere Entität (*Triglav* als der höchste Berg des Landes) konnotiert. Weitere Beispiele: Symbol eines Herzchens neben dem Namen eines Ortes, ein Blumenkranz bei dem Namen des Landes.

Die Zahl der Emotionen bezogen auf Sprachen ist nicht hoch genug, um sie statistisch bearbeiten zu können. Es werden Emotionen zu folgenden Sprachen ausgedrückt: Slowenisch, Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Ungarisch, Russisch, Latein oder Altgriechisch, Computersprachen, andere Sprachen. Es handelt sich nur um einige Sprachkarten, auf denen eine negative Haltung gegenüber einer Reihe von Sprachen ausgedrückt worden ist. Das Thema Emotionen wird im Kapitel zu kognitiven Sprachkarten noch einmal besprochen.

FAZIT: Gymnasiast*innen aus Slowenien stellen sich als ihre sprachliche Welt am häufigsten ihre eigene Region vor, weiter den Staat Slowenien (ohne Regionen, mit der eigenen Region oder mit mehreren Regionen). Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion präsentieren viel häufiger ihre Region als ihre sprachliche Welt. Geographisch identifizieren sie sich mit ihrer Region, wobei diese meistens eine traditionelle Region ist. Aufgrund dessen sind auf solchen Sprachkarten häufiger die Städte nach persönlicher Auswahl (aus der Region) zu finden als die Hauptstadt oder die drei größten Städte des Landes. Im Allgemeinen kommen Städte auf weniger als der Hälfte der Sprachkarten vor. Die Nachbarländer werden für weniger als die Hälfte der Gymnasiast*innen als ein Bestandteil der sprachlichen Welt wahrgenommen; dabei kommen Österreich und Kroatien häufiger vor. Angesichts der Tatsache, dass Slowenien ein kleines Land ist und dass die Städte, in denen sich die Gymnasien befinden, alle weniger als hundert Kilometer von einem Nachbarland liegen, ist zu erwarten, dass die Nachbarländer in einer größeren Zahl auf den Sprachkarten präsent sind. Auf der anderen Seite sind die Nachbarländer Österreich, Italien, Ungarn und Kroatien kein zentraler Punkt der Welt heutiger Gymnasiast*innen. Die Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus Slowenien zeigen vor allem die Komponente *wir und andere*. Auf der Seite von *wir* liegt entweder die

Region oder das ganze Land und auf der anderen Seite liegt das Fremde, in dem Fall die Nachbarländer. Das gilt für ca. die Hälfte der Gymnasiast*innen, andere präsentieren ihre sprachliche Welt offener. Frühe Mehrsprachigkeit wird auf nur einigen Sprachkarten markiert. Sprachen kommen auf ca. 1/3 der Sprachkarten vor, davon am häufigsten die Sprachvarietäten des Slowenischen, dann das Slowenische, danach die Nachbarsprachen und Fremdsprachen, typische Migrantensprachen kommen sehr selten vor. Sowohl die Daten für alle Sprachen zusammen als auch die Daten für einzelne Sprachen zeigen einen höheren Präsenzanteil von Sprachen auf den Sprachkarten aus der westlichen Kohäsionsregion. Emotionen kommen auf wenig Sprachkarten vor und beziehen sich am häufigsten auf eine geographische Entität.

7.4.2 Grenzen auf den Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus Slowenien

Gymnasiast*innen aus Slowenien haben bei der Erstellung von Sprachkarten die Aufgabe bekommen, auf ihren Sprachkarten Grenzen zu notieren, die sie häufig überschreiten und die für sie wichtig sind. Wir haben uns dazu folgende Forschungsfragen gestellt:

a/ Kommen häufiger Grenzen zwischen Slowenien und anderen Ländern oder Grenzen innerhalb des Landes (zwischen Regionen) vor?

b/ Wie häufig kommen Grenzen zu einzelnen Nachbarländern und anderen Ländern vor?

c/ Gibt es statistisch signifikante Unterschiede zwischen dem Markieren der Grenzen auf den Sprachkarten aus der östlichen und denen aus der westlichen Kohäsionsregion?

Die Daten zu Grenzen auf Sprachkarten sind mit dem Programmpaket SPSS analysiert worden und hier sind die Resultate der Analyse bzw. Antworten auf die Fragen.

a/ Vorkommenshäufigkeit von **Inlandsgrenzen** und **Auslandsgrenzen**. Unterschiede zwischen beiden Kohäsionsregionen.

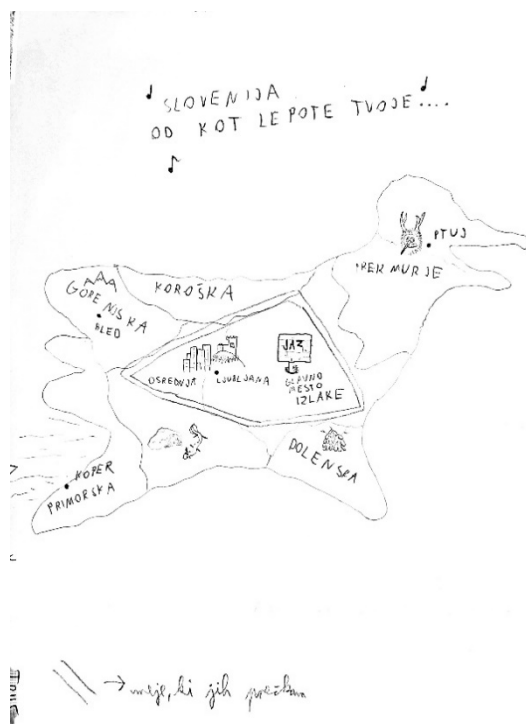
Bei der Analyse haben wir die Sprachkarten berücksichtigt, auf denen Grenzen eindeutig zu erkennen waren. Bei 16 Sprachkarten war das nicht möglich und die haben wir in der Analyse nicht berücksichtigt. Die Zahl der analysierten Karten beträgt 903. Auch bei der Bestimmung von Grenzen im Land oder mit anderen Ländern waren unsere Kriterien dezidiert. Wenn nicht eindeutig klar war, ob und welche Grenzen zu sehen sind, haben wir die Sprachkarte nicht weiter analysiert.

Von 903 Sprachkarten kommen:

- auf 319 (35,3 %) Grenzen im Land Slowenien und
- auf 368 (40,8 %) Grenzen mit anderen Ländern vor.

Davon sind auf 111 Sprachkarten Grenzen im Land und mit anderen Ländern zu sehen.

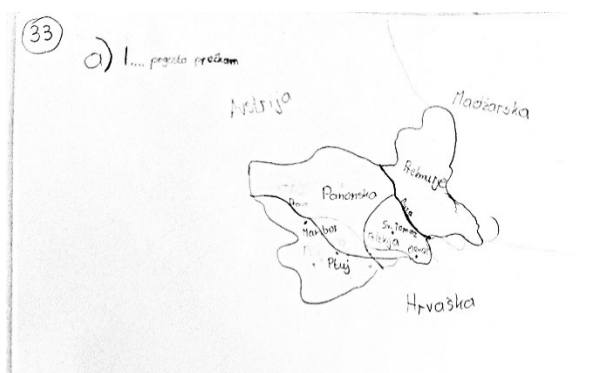
Der hohe Anteil von Sprachkarten mit Grenzen innerhalb des Landes fällt mit dem Vorkommen des Typs *Region* zusammen. *Region* als sprachliche Welt ist der häufigste Typ einer Sprachkarte, zwar gefolgt vom Typ *Staat*, dem aber die Typen *Staat + Region* und *Staat + mehrere Regionen* folgen. Die Grenze der *Region* zu anderen *Regionen* kann täglich überquert werden (man fährt zur Schule in eine andere *Region* oder zu einer Nachmittagsaktivität) oder sie kann als eine Linie wahrgenommen werden, die entweder Dialekte oder Kulturen im weiten Sinn trennt. Wenn man eine *Region* (fast ausschließlich eine traditionelle) als einen Raum wahrnimmt, in dem man lebt und dem man zugehört, sich also mit ihm identifiziert, dann nimmt man auch die Grenzen wahr und empfindet sie als Linien, die die eigene Welt von den anderen trennen. Die anderen Welten können immer noch zu demselben Land gehören, aber das sind *Regionen*, die anders sind. Illustrieren wir mit einem Beispiel.



**Sprachkarte 9: (aus Slowenien) ein Gymnasium aus der
Hauptstadt Ljubljana**

Die Region, die durch eine Grenze (slow. *meja*) von anderen getrennt wird, ist nur bedingt als die traditionelle Region *Kranjska* (dt. *Krain*) zu bezeichnen. Auf der Sprachkarte wird sie als *osrednja* (dt. *zentrale*) Region bezeichnet. Es geht um den Raum, in dem sich der Wohnort Izlake befindet und auch die Hauptstadt, in der das Gymnasium steht, das der Gymnasiast oder die Gymnasiastin besucht. Andere Regionen werden auch markiert, eine wird sogar falsch benannt (*Prekmurje* statt *Štajerska*). Es sind einige Elemente zu erkennen, die einzelne Regionen präsentieren (der höchste Berg, Grottenolm, Faschingsmaske) und die positive Einstellung präsentiert ein Vers aus dem bekannten Volksmusiklied *Slowenien* (dt. *Slowenien, woher kommen deine Schönheiten ...*)

Grenzen können auch innerhalb einer Region bestehen. Einige Beispiele dafür kommen aus der östlichen Kohäsionsregion. Hier ein Beispiel.



Sprachkarte 10: (aus Slowenien), das Gymnasium aus Ljutomer

Auf der Sprachkarte sind die traditionellen Regionen *Prekmurje* und *Prlekija* zu sehen. Getrennt werden sie voneinander durch den Dialekt, kulturelle Elemente und die Geschichte (*Prlekija* war ein Teil des Erblandes Steiermark in der Habsburgermonarchie, *Prekmurje* ein Teil von Ungarn). Beide Regionen sind relativ klein und es gibt Gymnasiast*innen aus *Prekmurje*, die lieber das Gymnasium in der Stadt Ljutomer in *Prlekija* wählen, häufig wegen des guten Renommées dieser Schule. Die Grenze zwischen beiden Regionen wird auf der Sprachkarte rot markiert und es wird erklärt, dass sie häufig überquert wird.

Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen beiden Kohäsionsregionen und den Anteilen von Grenzen zwischen im Land oder zu anderen Ländern. Das bedeutet, beide Varianten von Grenzen kommen vergleichbar häufig vor.

b/ Grenzen zu einzelnen Nachbarländern (Österreich, Italien, Ungarn, Kroatien) oder zu anderen Ländern. Unterschiede zwischen beiden Kohäsionsregionen.

Auf 903 Sprachkarten kommen die Grenzen zu einzelnen Nachbarländern und auch anderen Ländern unterschiedlich häufig vor. Die Zahlen und Prozentanteile sind in der Tabelle 41 angezeigt.

Tabelle 44: Ländergrenzen auf geographischen Sprachkarten (Slowenien)

Italien	Österreich	Ungarn	Kroatien	andere Länder
182 (20,2%)	238 (26,4%)	58 (6,4%)	256 (28,3%)	15 (1,7%)

Nach dem Vorkommen sind die Grenzen zu Kroatien und Österreich vergleichbar, das sind auch die Grenzen, die auf den meisten Sprachkarten mit Regionen vorkommen (Norden, Süden). Kroatien ist ein beliebtes Urlaubsland für Slowenen, Österreich (auch Italien) sind wichtige Ziele für Einkaufstourismus und Wintertourismus (Skiregionen). Die Grenzen zu Ungarn kommen viel seltener vor und von anderen Ländern kommen Teilrepubliken von Ex-Jugoslawien vor (Bosnien, Serbien, Kosovo). Angeführt sind noch Länder wie Deutschland, England, die USA. Es geht entweder um Gymnasiast*innen mit Migrationshintergrund oder einzelne, die auf der Sprachkarte markieren möchten, wohin sie gerne reisen oder wo sie schon waren.

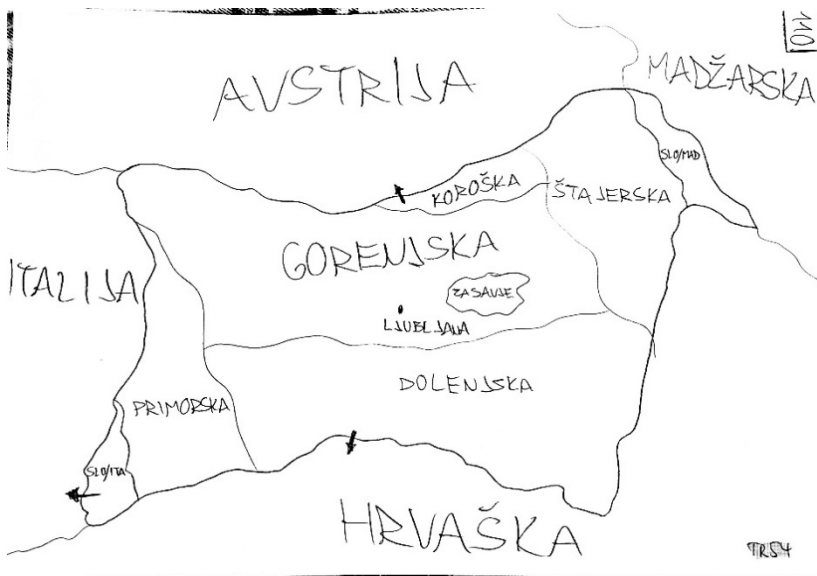
Hinsichtlich der Kohäsionsregionen gibt es statistisch signifikante Unterschiede bei den Grenzen zu Italien und Österreich:

- Die Grenze zu Italien kommt auf 182 Sprachkarten vor, davon zu 72,5 % auf Sprachkarten aus der westlichen Kohäsionsregion und zu 27,5 % auf denen aus der östlichen Kohäsionsregion.
- Die Grenze zu Österreich kommt auf 238 Sprachkarten vor, davon zu 55,9 % auf Sprachkarten aus der östlichen Kohäsionsregion und zu 44,1 % auf denen aus der westlichen Kohäsionsregion.

Der Unterschied in Prozentzahlen ist viel größer am Beispiel der Grenze zu Italien. Es ist die westliche Grenze Sloweniens, die in nord-südlicher Richtung verläuft und kürzer als die Grenze zu Österreich ist, die auf der ganzen Nordseite des Landes verläuft und aus allen Regionen des Landes relativ schnell erreichbar ist. Historisch

und kulturell tendiert die westliche Hälfte Sloweniens zu Italien und die östliche Hälfte zu Österreich. Dazu gehören heutzutage nicht nur die täglichen Migrationen (s. Lipavic Oštir 2018), sondern auch die Schüler*innen aus den Grenzregionen im Osten Sloweniens, die eine Schule in Österreich besuchen sowie die günstigere Position des Deutschen als FS in den Regionen im Osten des Landes.

Hier ist als Beispiel eine Sprachkarte mit Grenzen zu Italien, Österreich und Ungarn. Die Sprachkarte kommt vom Gymnasium Trbovlje (s. Region Zasavje auf der Karte).



Sprachkarte 11: (aus Slowenien), das Gymnasium aus Trbovlje

FAZIT: Auch im Bereich Grenzen spielen regionale Identitäten eine wichtige Rolle. Gymnasiast*innen aus Slowenien markierten Grenzen, die sie häufig überqueren und die für sie wichtig sind, das sind entweder die Grenzen der eigenen Region oder die Grenzen zu Nachbarländern. Von den Nachbarländern markierten sie am häufigsten die Grenzen zu Kroatien und Österreich, seltener die zu Italien und am seltensten die Grenze zu Ungarn. Dabei ist die Grenze zu Österreich wichtiger für die Gymnasiast*innen aus der östlichen Kohäsionsregion, die Grenze zu Italien ist aber wichtiger für Gymnasiast*innen aus der westlichen Kohäsionsregion.

7.4.3 Geographische Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus der Slowakei

In der Slowakei sind die Sprachkarten im September 2020 an verschiedenen Gymnasien erstellt worden. Die Lehrkräfte, die dafür gesorgt haben, haben wir im Klett Netz kontaktiert. Geplant war eine höhere Zahl der Sprachkarten, was aber aufgrund der Coronakrise nicht realisierbar war. Es schien sinnvoller, Sprachkarten innerhalb des Präsenzunterrichts zu erstellen, außerdem waren die Gymnasien aufgrund der Coronakrise nicht mehr so kooperativ.

Die Einleitung zur Erstellung war eindeutig und offen: *Erstell deine Sprachkarte* (slowak. *jazykova mapa*). Die Lehrkräfte haben keine weiteren Informationen vermittelt und Sprachkarten weder erklärt noch Tipps gegeben.

Was die Grundtypen der Sprachkarten angeht (geographische und kognitive Karten), waren beide Gruppen zu erwarten, weil diese Grundtypen schon Hofer (2004) feststellte und die Sprachkarten aus Slowenien und Litauen (2019, im Rahmen des Projekts PROBSOFCLIL) diese Annahme bestätigen.

Insgesamt sind in der Slowakei 134 Sprachkarten erstellt worden. Erwartet haben wir mehr geographische als kognitive Sprachkarten. Hofer (2004:33) stellt fest, dass der größte Teil der Karten in seinem Korpus geographische Karten sind. Von den Sprachkarten, erstellt in Slowenien, sind 919 geographisch und 52 kognitiv und von den 43 Sprachkarten, erstellt an zwei Gymnasien im Herbst 2019 in Vilnius (Litauen), sind 29 geographisch und 14 kognitiv. Überraschenderweise ist das Verhältnis von Sprachkarten aus der Slowakei anders: 16 Karten sind geographisch und 118 kognitiv. Dieses überraschende Ergebnis soll besprochen werden.

Die slowakische Benennung *jazykova mapa* assoziiert in erster Linie auf eine Landkarte, so wie im Deutschen *Karte* und im Slowenischen *karta*. Möglich ist es, dass Gymnasiast*innen den Begriff mit *Mindmap* verbunden haben – eine Textsorte, die im Fremdsprachenunterricht wie auch in anderen Fächern oft vorkommt, sowohl in der Textrezeption als auch als eigene Produktion.

Es gibt im Slowakischen noch andere Bedeutungen des Wortes *karta* (eine Spielkarte oder etwas Geschriebenes, was man den anderen zeigt), aber diese Bedeutungen können wir im Kontext ausschließen, denn die Aufgabe zur Erstellung einer Sprachkarte ist von FS-Lehrkräften im Unterricht gestellt worden.

Den Kontext in der Zeit des Erstellens von Sprachkarten (September in der vierten Klasse eines Gymnasiums) bilden im Slowakischunterricht Themen wie Ursprung der Sprachen, Sprachverwandtschaften, historische Entwicklung des Slowakischen. Darauf deutet schon der Gebrauch von *jazykova rodina – mapa* hin, was auf manchen Sprachkarten zu sehen ist.

Die niedrige Zahl von geographischen Sprachkarten aus der Slowakei (16) schließt eine statistische Analyse aus. Hier ein Überblick der Karten nach Typen und Inhalten, die vorkommen.

Typ **Europa** (3 Sprachkarten):

- Auf der Sprachkarte Nr. 113⁵³ sind nur Umrisszeichnungen der europäischen Länder ohne weitere Angaben zu sehen;
- auf Nr. 112 sind Umrisszeichnungen der Länder mit den Namen der Sprachen (Nachbarsprachen des Slowakischen und nach der Zahl der Bewohner größere Sprachen in Europa) zu sehen;
- auf Nr. 77 kommen Umrisszeichnungen von Sprachgruppen vor (germanische Sprachen, slawische Sprachen) und Kommentare zum Gebrauch und Positionierung von Englisch, Deutsch und Arabisch in der Welt.

Typ **Welt** (5 Sprachkarten):

- Auf Nr. 88 sind ein Globus und einzelne Staaten zu sehen, in denen der Autor oder die Autorin der Sprachkarte vermutlich schon war (Frankreich, Italien, Spanien u.a.);
- auf Nr. 78 sind Kontinente und keine Namen zu sehen;
- auf Nr. 18 sind auch Kontinente zu sehen und von allen Staaten wird nur die Slowakei gezeichnet, dabei steht das slowak. Wort *domov* (dt. *Zuhause*)

⁵³ Für die Analyse sind alle Sprachkarten nummeriert worden, genauso die Sprachkarten aus Slowenien.

und die Sprachkarte trägt die Aufschrift *Jazyk cesta k úspechu* (dt. *Sprache ist der Weg zum Erfolg*);

- auf Nr. 1 sind alle Kontinente und drei Namen zu sehen: in den USA *angličtina* (dt. *Englisch*) und in Europa *nemecko* (dt. *Deutsch*) und *slovensko* (dt. *Slowakisch*); dazu steht geschrieben, dass meine Sprachkarte die ganze Welt sei und wie positiv das Erlernen von Sprachen sei.
- Auf Nr. 72 sind Kontinente zu sehen, auf denen folgende Sprachen markiert worden sind: *slovensky, český, anglický, nemecky* (dt. *Slowakisch, Tschechisch, Englisch, Deutsch*). Auf dieser Sprachkarte finden wir noch eine Graphik mit Niveaus nach GER, die uns sagt, wie gut der Autor oder die Autorin einzelne Sprachen beherrscht.

Die kurze Beschreibung von geographischen Sprachkarten zeigt, dass manche von ihnen auch nichtsprachliche Elemente enthalten. Das Kriterium für die Abgrenzung zwischen geographischen und kognitiven Sprachkarten haben wir so formuliert: **Wenn eine Sprachkarte geographische Entitäten (Kontinente, Länder, Regionen) enthält, dann ist das eine geographische Sprachkarte, auch wenn nichtsprachliche Elemente vorkommen. Eine kognitive Sprachkarte enthält keine geographisch erkennbaren Entitäten.**

Typ Staat + mehrere Regionen:

- Auf Nr. 46 sind der Umriss der Slowakei und zwei Gruppen von markierten Orten zu sehen, aber ohne Namen. Unter dem Umriss wird erklärt, dass die Karte der Slowakei die Lieblingsmenschen der Autorin oder des Autors zeigt: „*Das sind Menschen, die einen Einfluss auf meine Sprache, meinen Akzent haben. Meine Mama kommt aus dem Osten der Slowakei und mein Papa aus dem Westen – von beiden habe ich Dialekte und Akzent.*“
- Auf Nr. 5 sieht man den Umriss der Slowakei und Namen der Regionen: *Nitrianska, Trnavská, Bratislavská* und *Komárňanská*. Das sind die Regionen um die Orte Nitra, Trnava, Bratislava und Komarno.
- Auf Nr. 83 ist der Umriss der Slowakei zu sehen, in einigen Teilen des Landes sind dialektale Wörter zu sehen, dazu wird erklärt, dass man in der Slowakei viele Sprachen spricht; im Süden Ungarisch, im Osten einen

Dialekt, im Westen den Dialekt von Bratislava. In jedem Ort gibt es einen Dialekt.

- Auf Nr. 4 sehen wir den Umriss der Slowakei mit dem Gebirge Tatry und einer Erklärung, die uns sagt, dass das unsere Heimat sei, dass die Muttersprache unser Schatz sei und dass wir Fremdsprachen das ganze Leben lang lernen würden.
- Auf Nr. 3/1 sehen wir den Umriss der Slowakei und die Stadt Trnava. Zum Umriss wird notiert, dass Slowakisch meine Muttersprache sei.
- Nr. 100 ist das Beispiel 5 aus dem Unterkapitel 7.3: Die Sprachkarte stellt die Slowakei vor. Regionen und Städte sind nicht markiert worden, wir sehen aber die Nachbarsprachen und das Slowakische.
- Nr. 7 und 3/2 sind vergleichbar; zu sehen sind ein Umriss der Slowakei und die Umrisse von Deutschland und England. Auf der Nr. 3/2 werden dazu die Anteile der Kompetenzen notiert: Slowakisch 10, Englisch 7 und Deutsch 3. Auf der Nr. 7 steht: *„Meine Sprachkarte ist sehr groß, weil ich mich in allen diesen Sprachen verständigen kann (Slowakisch, Deutsch, Englisch), dazu kommen noch die Dialekte.“*

Ein statistischer Vergleich mit den Sprachkarten aus Slowenien ist aufgrund der niedrigen Zahl (16) nicht sinnvoll, wir sehen aber drei verschiedene Typen der Sprachkarten, die Informationen vor allem zu Sprachen enthalten. Der regionale Aspekt tritt nur selten in Augenschein. Die Nachbarländer werden nur selten angeführt. Mehrere Informationen zu Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus der Slowakei gibt uns die Analyse von kognitiven Sprachkarten.

7.5 Qualitative Analyse von kognitiven Sprachkarten aus den Ländern Slowenien und Slowakei

Kognitive Sprachkarten sind sehr unterschiedlich. Sie können Symbole, Wörter (Namen) und Linien enthalten, die auf bestimmte Relationen hindeuten. Sie können uns erzählen, wie schwierig es ist, eine Sprache zu lernen (s. Beispiel 6) oder sie können den gleichen Inhalt in einem Text beschreiben. Beispiele 9 und 10 illustrieren verschiedene Möglichkeiten:

Beispiel 9



Beispiel 10



Sprachkarte 12: (aus Slowenien), ein Gymnasium aus der Hauptstadt Ljubljana (Beispiel 9) und das Gymnasium aus Gorica (Beispiel 10)

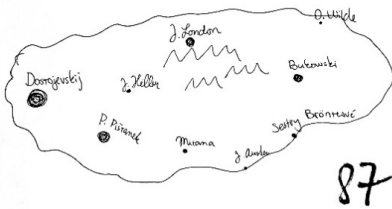
Beispiel 9 (SI): Hier schwitzt ein kleines Lebewesen unter der schweren Last der Sprachen – Slowenisch (*meine Liebe*) ist unter einem starken Einfluss des Englischen und wird von südslawischen Sprachen bedroht (*sie dringen durch die Schutzlinie*). Die Grundlage für alle Sprachen sind Urindoeuropäisch und Latein, vor diesen Sprachen hat man viel Respekt (*ich habe große Angst vor Latein und die Sprache ist schwierig*); Deutsch ist die wahre Liebe des Autors oder der Autorin dieser Sprachkarte.

Beispiel 10 (SI): Wir sehen ein Laib Brot und dabei steht: slow. *kerub albanski* (dt. *albanisches Brot*). Bestimmt geht es um jemanden mit albanischem Migrationshintergrund. Brot hat in vielen Kulturen einen symbolischen Wert – es steht für Heimat, Familie, Geborgenheit, Wohlergehen und wird positiv konnotiert. Ein Laib Brot kann mit einer Sprache gleichgesetzt werden.

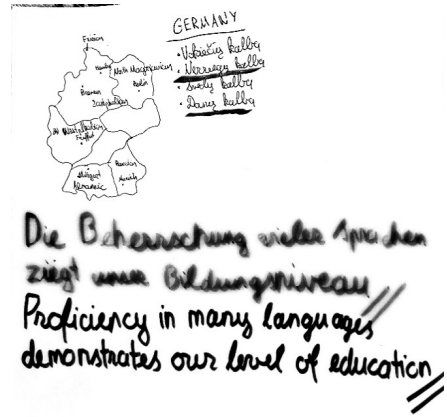
Die nächsten zwei Beispiele illustrieren andere Entscheidungen – hier wird die sprachliche Welt vor allem durch Wörter ausgedrückt:

Beispiel 11 (SK):

Na mapy v originálnom povíčaní jazyka porovnáva život a misionár spolu s ~~autorom~~ jazyka Jesenský. Práve oni tvoria základ mojej jazykovej mapy, učiaci sa soň mojom úvahám a rýtkomom. Zora Jesenská maštovkovo preložíla diela Evdima M. Dostojevského, možno najobľúbenejšieho spisovateľa. Spasob, akým preložíla jeho majstrovstvo do slovenčiny ma veľkovojo a inšpiruje. Písateľ sa nýhovorí svoju národnú patríku, ale odlišní od veľkovojočo bolo predtým a aj potom. Je jazykom ľudom, štandjom z veľkých miest na mape. Ak by som mala svoju jazykovú mapu zootažiť, vyzerala by takto:



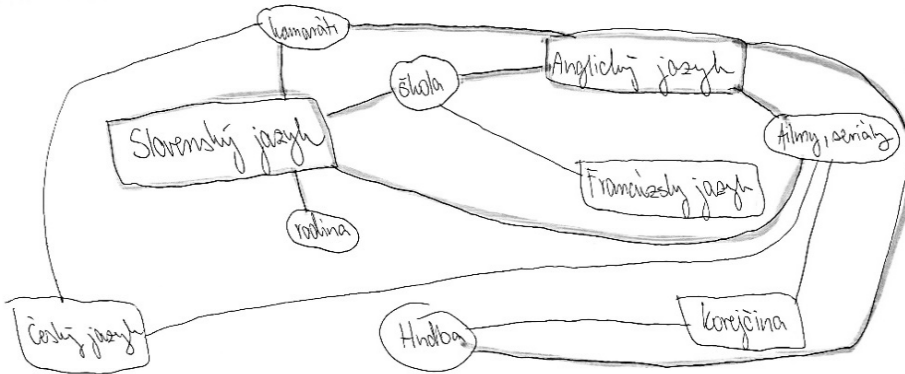
Beispiel 12 (Litauen):



Sprachkarte 13: ein Gymnasium aus der Slowakei (Beispiel 11) und ein Gymnasium aus Vilnius, Litauen (Beispiel 12)

Beispiel 11 (SK): Die sprachliche Welt dieser Autorin oder des Autors bestimmt die Literatur und auf der Landeskarte der Slowakei sehen wir die Lieblingsautor*innen (Dostojewskij, Heller, London, Austen u. a.). Im Text wird die wichtige Rolle von Zora Jesenská erklärt, die den Lieblingsautor (Dostojewski) und andere übersetzt hat wie auch das Bewundern des Schriftstellers Peter Piš’anek.

Beispiel 12 (LT): Auf der Sprachkarte werden einige germanische Sprachen aufgezählt und die Aussage zur Wichtigkeit von Sprachenlernen in zwei Sprachen notiert: „Das Beherrschen vieler Sprachen zeigt ein Bildungsniveau an.“ Sprachen lernen gehört demnach zu Werten, die angesehen werden, wenn man davon ausgeht, dass Bildung heute Wert hat.



Sprachkarte 14: (aus der Slowakei), ein Gymnasium aus dem westlichen Teil des Landes

Beispiel 13 (SK): Auf der Sprachkarte werden Sprachen notiert, die man kennt und gebraucht, und die Domänen, mit denen sie zu verbinden sind. Slowakisch wird in der Familie und in der Kommunikation mit Freunden benutzt, in der Schule kommen FS Englisch und Französisch vor, wobei Englisch mit Filmen und TV-Serien verbunden wird. Koreanisch wird mit Musik verbunden und Tschechisch mit Freunden, Filmen und TV-Serien.

Die große Vielfalt von kognitiven Sprachkarten könnten wir noch mit weiteren Beispielen illustrieren, aber das Ziel dieses Kapitels ist es, ein Konzept der Analyse darzustellen. Dieses Konzept soll die Vielfalt nicht reduzieren, sondern einige Aspekte isolieren. Bei der Wahl haben wir uns am Kontext der ganzen Monographie orientiert und Parameter bestimmt, die in den Zusammenhang mit anderen Kapiteln der Monographie gebracht werden können. Ausgehend von Sprache als wichtiges Element im Prozess der Identifikationen stellen wir uns die Frage, inwieweit dieser Prozess auf Sprachkarten der Gymnasiast*innen reflektiert. Präsentieren die Sprachkarten immer einen sprachlichen Zustand oder widerspiegeln sie Prozesse der Identifikationen?

Für die qualitative Analyse von kognitiven Sprachkarten sind folgende Parameter bestimmt worden:

- a/ Vorkommen von (Fremd)sprachen und Sprachvarietäten (welche Sprachen und Sprachvarietäten kommen vor);
- b/ Gebrauch von (Fremd)sprachen und Sprachvarietäten (Anteil einzelner Sprachen im täglichen Sprachgebrauch);
- c/ (Fremd)sprachen und Sprachvarietäten als kognitive Herausforderungen (Schwierigkeitsgrade und damit verbundene Emotionen);
- d/ nationale und ethnische Identität (Elemente, die den Unterschied identifizieren) und
- e/ Selbstbetrachtung und die Perspektive der anderen (Elemente, die den Unterschied identifizieren).

Für kognitive Sprachkarten aus **Slowenien** (52) stellen wir Folgendes fest:

- a) Slowenisch (häufig mit Sprachvarietäten) und typische Fremdsprachen für Slowenien (Englisch, Deutsch, Spanisch, Latein, Französisch) kommen am häufigsten vor.
- b) Sprachvarietäten des Slowenischen werden am häufigsten gebraucht, von FS am häufigsten Englisch, andere weniger. Der Gebrauch von Sprachen nach Domänen ist selten zu sehen.
- c) Auf einigen Sprachkarten ist Latein als eine kognitive Herausforderung interpretiert.
- d) Nationale Identität wird verschieden ausgedrückt: Wappen, der höchste Berg, schöne Natur, die Sprache ist im Herzen, Fahne, Zuhause, kulturelle Symbole. Ethnische Identität wird verschieden ausgedrückt: Fahne, Brot, kulturelle Symbole, die Sprache ist im Herzen, Familie, Stolz, ein schöner Schmetterling.
- e) Es ist nur die Selbstbetrachtung zu erkennen, die Perspektive eines anderen ist nicht präsent.

Für kognitive Sprachkarten aus der **Slowakei** (117) stellen wir Folgendes fest:

- a) Slowakisch und typische Fremdsprachen für die Slowakei (Englisch, Deutsch, Spanisch, Latein, Französisch) kommen am häufigsten vor. Sehr häufig kommt auch Tschechisch vor. Viel seltener sind Polnisch und Ungarisch auf den Sprachkarten zu finden.
- b) Slowakisch wird am häufigsten gebraucht, von FS am häufigsten Englisch, andere weniger. Der Gebrauch nach Domänen ist häufig zu sehen und die Niveaus oder Beschreibungen der Sprachkompetenzen kommen auch vor.
- c) Auf einigen Sprachkarten ist Deutsch eine kognitive Herausforderung.
- d) Nationale Identität wird durch die Angabe der Muttersprache (Slowakisch, in einem Beispiel Bulgarisch) oder einige Elemente wie Herz, Fahnen, Wappen notiert. Ethnische Identität wird in einem Beispiel durch die Benennung der L1 (Bulgarisch) ausgedrückt. In einem anderen Beispiel wird erklärt, dass die ethnische Identität aufgrund der Entscheidung von Eltern sprachlich nicht realisiert wurde (*„Ich hatte auch die Möglichkeit, Ungarisch zu lernen (einer meiner Eltern ist Ungar), aber meine Eltern entschieden sich für Slowakisch.“*).
- e) Es ist nur die Selbstbetrachtung zu erkennen, die Perspektive eines anderen ist nicht präsent.

Die Aufgabe zur Erstellung einer Sprachkarte ist von manchen Gymnasiat*innen aus der Slowakei so verstanden worden, dass sie über das Phänomen einer Sprachkarte nachgedacht haben. Diese Sprachkarten könnten als Material für eine neue Studie gebraucht werden, indem sie in einer Inhaltsanalyse kodiert oder anders analysiert würden. Hier ist ein Beispiel einer solchen niedergeschriebenen Überlegung zu lesen:

„Was ist mit diesem Begriff gemeint? Ich denke, damit ist die Fähigkeit des Menschen gemeint, in jeder Sprache etwas zu schaffen. Seine Fähigkeit, eine neue Sprache zu lernen, indem er Karten in seinem Kopf erstellt. Hinweise. Neue Wörter, Phrasen und ihre nachfolgende Reihenfolge und logische Verwendung in Situationen. Wir können diese Karten auch erstellen, indem wir die Menschen einer bestimmten Kultur beobachten und dann ihre Merkmale der Sprache zuweisen, die sie sprechen. Karten werden nicht konstant sein, sie werden ihre Form und Struktur ändern, sei es durch den Erwerb neuer Vokabeln oder durch das Überleben von Ereignissen. Im Laufe der Zeit wird sich auch die Wahrnehmung der Sprache ändern, für die wir die Karte erstellt haben. Und wir werden es nicht mehr brauchen. Wir werden nicht länger darüber nachdenken, es zu verwenden, weil es für uns natürlich wird. Es versteht sich, dass es mehr als eine dieser Karten geben kann. Es hängt von der Person und ihrer Bereitschaft ab, mehr Karten zu erstellen. Die erste Karte ist für die Muttersprache jeder Person. Wir können diese Karte jedoch auch weiterentwickeln.“
(Teilnehmer*in an der Umfrage)

Die kognitiven Sprachkarten der Gymnasiast*innen aus beiden Ländern sind vergleichbar. Im Vordergrund stehen die L1 und Fremdsprachen. Abgesehen von Fremdsprachen in der Schule haben Gymnasiast*innen aus der Slowakei eine Form der Mehrsprachigkeit entwickelt, indem sie Kompetenzen im Tschechischen erworben haben. Einige betonen, dass diese Sprachen ähnlich sind, und einige führen in einem vergleichbaren Kontext auch Polnisch an. Tschechisch ist für sie die Sprache der Medien (Filme) und der Literatur wie auch der Kommunikation mit Freunden.

Die gestellte Frage zu Prozessen der Identifikationen kann nach der Analyse negativ beantwortet werden. Sprachkarten aus unserem Korpus präsentieren einen sprachlichen Zustand. Ein Element solcher Prozesse der Identifikationen wird nur in einem Beispiel angedeutet, in dem die Relevanz des Deutschen erklärt wird: *„Diese Sprache wird die Sprache meines Studiums und meiner Arbeit sein und sie öffnet mir das Fenster ins Leben.“* Anbei wird ein Fenster gezeichnet.

Sprachkarten bieten eine Anzahl von Informationen sowohl zum Sprachrepertoire als auch zu Einstellungen und Erfahrungen, bezogen auf einzelne Sprachen und Sprachvarietäten. Das Sprachrepertoire und die Einstellungen können auch mit anderen Werkzeugen identifiziert werden. In der Mehrsprachigkeitsforschung finden wir in den letzten Jahren eine Reihe von Studien, die anhand von Sprachbiographien (mündlich oder schriftlich dokumentiert) u. a. auch das

Sprachrepertoire und die Einstellungen thematisieren. Als Forschungsinstrument werden oft narrative Interviews aufgenommen und analysiert (vgl. Franceschini/Miecznikowski 2004, Fedjuk/Zentai 2018 u. a.). Dieses Instrument ist bei bestimmten Zielgruppen und in bestimmten Situationen nicht einsetzbar. Beispiel einer solchen Zielgruppe sind Kinder. Um ihr Sprachrepertoire und ihre Einstellungen gegenüber Sprachen und Sprachvarietäten festzustellen, können z. B. Sprachenporträts erstellt werden.

Die Idee der Sprachenporträts wurde entwickelt, um das Prestige der Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund zu verbessern und zu zeigen, wie wertvoll die Sprachenvielfalt in Schulklassen ist (Neumann 1991, Krumm 2011). Sie dienen als Material, mit dem unterschiedliche didaktische Aktivitäten ausgeführt werden können (Galling 2011). Zugleich geben uns solche Porträts auch Informationen darüber, wie Kinder die Sprachen in ihrer Umgebung wahrnehmen und sie positionieren. Zu den Sprachenporträts werden nach Wunsch auch Kommentare geschrieben, in denen die Kinder die Wahl der Sprache, der Körperteile, die Farbe und die Anteile einzelner Farben kommentieren.

Im Rahmen des schon mehrmals erwähnten Projekts *Die Sprache zählt* sind im Schuljahr 2018/2019 in den fünften Klassen der Grundschule in Slowenien 542 Sprachenporträts erstellt worden, die quantitativ analysiert wurden (Tibaut/Lipavic Oštir 2021). Ein Teil der Schüler*innen hat zu ihren Porträts auch Kommentare geschrieben, die qualitativ analysiert worden sind (Lipavic Oštir/Tibaut 2020). Die quantitative Analyse zeigte, dass die Schüler*innen im Alter von ca. 10-11 Jahre (45 % von ihnen) auf den leeren Silhouetten am häufigsten 4 oder 5 Sprachen mit Farben gezeichnet haben. Daraus kann man nicht schließen, dass sie Kompetenzen in so vielen Sprachen entwickelt haben, vielmehr geht es um das Wahrnehmen von Sprachen und um gewisse Funktionen der Sprachen in ihrem Leben. Am häufigsten kommen auf den Sprachenporträts diese Sprachen vor (nach der Häufigkeit aufgezählt, wobei jede von diesen Sprachen auf mehr als 255 Sprachenporträts erscheint: Englisch, Slowenisch, Kroatisch, Deutsch und Italienisch. Sprachvarietäten des Slowenischen, in erster Linie sind es Dialekte, kommen auf 53 Porträts vor. Die Wahl der Sprachen demonstriert das Wahrnehmen der Sprachen in den Medien, in der Umgebung und reflektiert die typischen Präferenzen im Familienleben in Slowenien (englischsprachiger Medienkonsum, Kroatien als Urlaubsland, Präsenz von Nachbarsprachen Deutsch und Italienisch). Die Präsenz

von Sprachen, sprachliche Kompetenzen, Wünsche nach dem Lernen von bestimmten Sprachen wie auch Emotionen bezogen auf einzelne Sprachen u. a. drücken die Schüler*innen auch in ihren Kommentaren zu Sprachenporträts aus (Lipavac Oštir/Tibaut 2020). Schüler*innen sehen die Welt der Sprachen als einen offenen Raum, in dem sie ihre Wünsche ausdrücken und sich ihrer Sprachkompetenzen bewusst sind.

Beide Analysen von Sprachenporträts zeigen Parallelen mit Sprachkarten der Gymnasiast*innen und ihren Markierungen zu den Aussagen in der Umfrage. Sowohl Schüler*innen als auch Gymnasiast*innen nehmen ihre sprachliche Umgebung wahr, sie bauen emotionale Relationen zu bestimmten Sprachen und Sprachvarietäten auf, lassen sich von Medien und Informationen beeinflussen und konnotieren einzelne Sprachen und Sprachvarietäten auf eine komplexe Art und Weise. Sie sind offen und flexibel, was den Spracherwerb angeht, schätzen aber zugleich die Sprachkompetenzen, die sie schon erworben haben. Damit befreien sie sich vom Zwang der Einsprachigkeit und sehen den mehrsprachigen Alltag als die neutrale Form des Daseins.

7.6 Zuneigung in Sprachvarietäten ausdrücken

Die Resultate der Umfrage und die Analyse der Sprachkarten sprechen über eine hohe Positionierung der nichtstandardsprachlichen Varietäten bei Gymnasiast*innen aus Slowenien. Diese Resultate haben wir auch mit einigen Studien aus Slowenien verglichen, die den Erstspracherwerb mit einem Dialekt verbinden. Im Gegenteil dazu positionieren Gymnasiast*innen aus der Slowakei die Standardsprache höher, wie das aus unsere Umfrage hervorgeht.

In der Umfrage haben wir zum Verhältnis zwischen Sprachvarietäten auch eine Frage gestellt, die wir konkretisiert bzw. kontextualisiert haben. Die Frage enthält die slowenische und die slowakische Version der Umfrage.

Q10C: Ich habe jemanden lieb. Das sage ich ihm/ihr am leichtesten in meinem Dialekt oder Slang und nicht in der Standardsprache.

Tabelle 45: Q10C in beiden Ländern

Q/ANTW. (%)	stimme voll zu	stimme zu	lehne ab	lehne voll ab	zusammen
Gymnasiast*innen aus Slowenien					
Q10C	278 (38)	360 (49)	73 (10)	22 (3)	733 (100)
Gymnasiast*innen aus der Slowakei					
Q10C	90 (25)	139 (38)	95 (26)	38 (10)	362 (100)

Mit der Aussage sind 87 % der Gymnasiast*innen aus Slowenien und 63 % der Gymnasiast*innen aus der Slowakei einverstanden. Der Unterschied von 24 % korreliert mit dem Unterschied zwischen Antworten auf die Frage 10A (*Standardsprache ist korrekter als mein Dialekt*), der 38 % beträgt (s. Unterkapitel 4.1.2). Gymnasiast*innen aus Slowenien präferieren eindeutig ihren Dialekt oder Slang, während die aus der Slowakei größere Toleranzen gegenüber der Standardsprache haben.

Die statistische Analyse zeigt für die Umfrage in beiden Ländern keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Antworten und den demographischen Parametern (Geschlecht, Alter, Region und Ortgrößenklasse).

Eine Liebeserklärung macht man am leichtesten bzw. man erlebt sie nah und intim, wenn sie in der Sprachvarietät oder Sprache formuliert werden kann, die einem nahe steht und mit der man sich am besten identifizieren kann. So stellt Dewaele (2008) in einer breit angelegten Studie (N=1459 Sprecher*innen mit 77 unterschiedlichen L1) zum Sprachverhalten und Emotionen von mehrsprachigen Personen fest, dass man eine Liebeserklärung in der L1 präferiert. Diese Präferenz ist abhängig von der Dominanz der L1, von Sprachkenntnissen in anderen Sprachen, von sozialen Faktoren u. a.

Für Sprecher*innen eines Dialekts als der ersten Varietät, die sie erwerben, sozusagen einer Sprachvarietät der Familie und der engen Umgebung, ist diese Varietät, besonders wenn sie sich ziemlich stark von der Standardsprache unterscheidet, vergleichbar mit der L1 aus der Studie von Dewaele. In dieser Hinsicht bestehen zwischen einzelnen Ländern Unterschiede, so berichten z. B. König/Pfeiffer/Maitz (2019) für Bayern-Schwaben über viel weniger als 20 % Kinder in Kindergärten, die den Dialekt sprechen. Auf der anderen Seite berichten Medien über ein Comeback von Dialekten. So schreibt Bekker im Magazin des

Alumniportals Deutschland⁵⁴ über Dialekte als eine Möglichkeit sich abzugrenzen. Durch die Globalisierung wird unsere Welt immer unüberschaubarer, irgendwie einförmig und dagegen bietet die regionale Zugehörigkeit die Möglichkeit, die eigene Identität zu bestärken. Dazu gehören auch Dialekte, die zur persönlichen Note werden. Unter Beispielen dafür führt Bekker die Liebeserklärung im Bayrischen an, die von Jugendlichen präferiert wird, u. a. auch aus pragmatischen Gründen, weil sie kürzer ist und folglich ökonomischer für die Nachrichten per SMS und Messenger.

Den Erwerb eines Dialekts und seinen alltäglichen Gebrauch in verschiedenen Lebensabschnitten verbinden wir mit einer Region, weil Dialekte regionale Sprachvarietäten sind und als solche von der Dialektologieforschung identifiziert werden.⁵⁵ So steht ein Dialekt in der Relation mit der regionalen Identifikation. Mühler/Opp (2008:10) stellen z. B. für die Region *Leipzig* fest, dass eine positive Bewertung des regionalen Dialekts eine Assoziation mit einer regionalen Gegebenheit darstellt. Positive Assoziationen mit Gegebenheiten in der Region sind erforderlich für die regionale Identifikation und bilden sich in der Primärsozialisation aus. Es sind nicht die Geburt und das Aufwachsen in einer Region an sich, die eine dominante Wirkung auf die Intensität der regionalen Identifikation aufweisen, sondern positive Assoziationen mit Gegebenheiten.

⁵⁴ S. <https://www.alumniportal-deutschland.org/deutschland/land-leute/das-comeback-der-deutschen-dialekte/#comments>

⁵⁵ Auf das Vorkommen von anderen Sprachvarietäten und auf ihren Gebrauch vor allem im Kontext der Mobilität (meistens Dorf>Stadt) kann hier nicht eingegangen werden, weil das den Rahmen der Studie zu stark erweitern würde.

8 Empfehlungen an Entscheidungsträger in Sprachen- und Schulpolitik

Mit ihren Sprachkarten, ihrem allgemeinlinguistischen, soziolinguistischen und psycholinguistischen (Un)wissen und mit Reaktionen auf Stereotype wie auch mit ihren ästhetischen Präferenzen ermöglichen uns Gymnasiast*innen aus beiden Ländern den Einblick in ihre sprachliche Welt. Wir können nicht nur feststellen, an welchem Wissen es noch fehlt, sondern auch, was für Gymnasiast*innen aus beiden Ländern in ihrem sprachlichen Leben relevant ist und was weniger relevant zu sein scheint. Das fassen wir in diesem Kapitel als eine Art *Empfehlungen* an Entscheidungsträger in Sprachen- und Schulpolitik in beiden Ländern zusammen. Es kann nicht erwartet werden, dass sich diese nach den Wünschen der Gymnasiast*innen richten und sozusagen ihre Entscheidungen den Wünschen einer Zielgruppe, die erst auszubilden und zu erziehen ist, anpassen. Vielmehr geht es um Kenntnisse, die in Überlegungen wenigstens präsent sein sollten, auch wenn man sie vielleicht mehr oder weniger begründet ablehnt.

Unsere Empfehlungen an Entscheidungsträger in Sprachen- und Schulpolitik fassen wir in folgenden Punkten zusammen.

a) Prestigeposition von Slowakisch und Slowenisch

Die Erstsprachen der Mehrheit der Gymnasiast*innen, Slowakisch und Slowenisch, sind nicht nur in Curricula fest etabliert, sondern auch in der sprachlichen Welt der Gymnasiast*innen. Die Sprachen- und Schulpolitik in beiden Ländern versichern das ausreichend. Unsere Analysen entdecken diesbezüglich keine negativen Trends oder Lücken. Man identifiziert sich mit der Erstsprache und findet sie schön, sie dominiert in der sprachlichen Welt und man ist bereit, sich für sie einzusetzen. Zu empfehlen wären Überlegungen zu einzelnen Sprachvarietäten von beiden Sprachen (s. den Punkt b) und wie man ihr Image verbessern könnte.

b) Regionalität als eine sprachliche Chance

Der Aspekt der Regionalität trennt Gymnasiast*innen aus beiden Ländern – während sich die aus Slowenien stark mit der eigenen Region identifizieren, wird diese Komponente der sprachlichen Identifikation bei Gymnasiast*innen aus der Slowakei nicht so prägnant ausgedrückt. Regionalität bedeutet sprachlich die Existenz von regionalen Sprachvarietäten, in beiden Ländern sind das vor allem Dialekte und regionale Umgangssprachen. Das Fördern von regionalen Sprachvarietäten kollidiert mit dem Erwerb der Standardsprache, was aber nur teilweise stimmt. Wenn die Sprachen- und Schulpolitik als Ziel das perfekte Beherrschen der Standardsprache ansetzt, dann ist jede Abweichung davon als eine negative Erscheinung zu betrachten. Wenn aber die Sprachen- und Schulpolitik eine *innere Mehrsprachigkeit* der jungen Generation anstrebt, bei der genug Raum für regionale Sprachvarietäten existiert und diese nicht stigmatisiert werden, dann entwickelt sich ein komplexes Sprachrepertoire, das aus einzelnen Varietäten in ihren Funktionen ohne eine Hierarchie aufgebaut wird. Nur auf einem solchen Repertoire kann man ein gutes Verhältnis zu der Standardsprache entwickeln, weil man zugleich auch die regionalen Varietäten pflegt und ihnen eine gleichwertige Position sichert. Die Voraussetzung eines auf diese Art entwickelten Sprachrepertoires ist die Perspektive von *Funktionen* von einzelnen Sprachvarietäten im Leben der Gymnasiast*innen. Keine Hierarchien, sondern das Verstehen vom Sprachgebrauch und Prestige durch Funktionen der einzelnen Sprachvarietäten. Diese Perspektive

sollte nicht deklarativ sein, sie sollte vielmehr Curricula, folglich auch Lehrwerke, prägen.⁵⁶

c) Fest verankerte traditionelle Regionen

Vor allem die Sprachkarten aus Slowenien zeigen, dass sich Gymnasiast*innen überwiegend mit traditionellen Regionen identifizieren oder sie als Bestandteil ihrer sprachlichen Welt wahrnehmen. Die traditionellen Regionen in diesem Land sind nicht in allen Fällen mit den Dialektgruppen gleichzusetzen. Beispiel: In der Steiermark als einer traditionellen Region werden Dialekte der steirischen und der pannonischen Dialektgruppe gesprochen. Die traditionellen Regionen werden von einer Anzahl der kulturellen Elemente geprägt und sie werden auch durch vergleichbare Wertvorstellungen und Lebensweise gekennzeichnet. Sie basieren auf einer historischen Einteilung, die auf die Zeit der Habsburgermonarchie oder noch weiter zurück reicht. In einem relativ kleinen Land wie Slowenien sind Einflüsse der Nachbarländer für einzelne Regionen typisch. In der Schule wird die Identifizierung mit traditionellen Regionen nicht systematisch gefördert, was angesichts der Daten aus unserer Studie zu empfehlen wäre. Eine solche Empfehlung ist für Regionen aktuell, die traditionell nicht mit den heutigen amtlichen Regionen übereinstimmen, Beispiel *Podravje* in Slowenien als ein Teil der traditionellen Region *Steiermark*.

d) Bilder der Nachbarn

Nachbarländer und Nachbarsprachen sind zwar in der sprachlichen Welt der Gymnasiast*innen präsent, jedoch nicht sehr stark. Es gibt lokale Unterschiede; in bestimmten Teilen der Länder sind stärker die Nachbarn präsent, mit denen man lokal die Grenze teilt. Zu empfehlen wäre eine zielorientierte Sprachen- und Schulpolitik mit einem stärkeren Fokus auf den Nachbarländern und -sprachen. Ein Argument dafür ist nicht nur die allgemeine Vorstellung von guten Nachbarschaften, sondern auch kulturelle und geographische Kontinuen mit den Nachbarländern, die mehr oder weniger überall in beiden Ländern zu finden sind. Von den Nachbarsprachen der beiden Länder genießt nur das Deutsche eine zum Teil privilegierte Position in der Sprachen- und Schulpolitik, teilweise auch kulturell in

⁵⁶ Zu den regionalen Sprachvarietäten findet man didaktische Überlegungen und Vorschläge in anderen Ländern, zu erwähnen wären zwei Beispiele: *Die Region und die Sprachen Niederdeutsch und Saterfriesisch im Unterricht* (Kultusministerium 2019, Deutschland) und die Monographie *Region – Sprache – Literatur* (2017, Deutschland).

den Grenzregionen, vor allem aber gestärkt durch die Position in der Wirtschaft. Andere Nachbarsprachen (Ruthenisch, Ukrainisch, Polnisch, Tschechisch, Ungarisch, Kroatisch, Italienisch und Furlanisch) kommen nur zu einem geringen Teil (z. B. als Minderheitensprachen) in den Ländern vor (zu Ausnahmen Tschechisch und Kroatisch s. Punkt e). Eine auf die Nachbarländer und -sprachen stärker fokussierte Sprachen- und Schulpolitik müsste lokal aufgebaut und umgesetzt werden, einheitlich sollte sie nur in der allgemeinen Ausrichtung konzipiert werden.

e) Versteckte Mehrsprachigkeit als ein terminologischer Vorschlag

Mit dem Begriff *versteckte Mehrsprachigkeit* bezeichnen wir rezeptive und produktive oder nur rezeptive Sprachkompetenzen in bestimmten Sprachen, die nicht aufgrund der Schulpolitik entwickelt worden sind, die nur zu einem oder keinem Teil eine Folge der Sprachenpolitik sind, sondern vor allem auf dem Medienkonsum oder auf kulturellen und wirtschaftlichen Kontakten basieren. Den Begriff haben wir entwickelt, um die Sprachkompetenzen und Etablierung von zwei Sprachen zu bezeichnen, was wir nicht mit anderen Parametern (FS, Zweitsprache, Erstsprache u. a.) beschreiben können. Konkret geht es um das Tschechische in der Slowakei und um das Kroatische in Slowenien. Gymnasiast*innen aus unseren Studien positionieren diese zwei Sprachen nicht nur als Nachbarsprachen, sondern konnotieren sie durch die Funktionen, die diese zwei Sprachen im Alltag ausfüllen; Tschechisch ist die Sprache der Medien und der Kontakte für Gymnasiast*innen aus der Slowakei und Kroatisch ist die Sprache des Urlaubslandes und der kulturellen Elemente für Gymnasiast*innen aus Slowenien. Generationen der Eltern und der Großeltern der Gymnasiast*innen aus beiden Ländern haben aufgrund des Zusammenlebens in den Staaten Tschechoslowakei und Jugoslawien die Sprachen Tschechisch und Serbokroatisch gezielt erworben, was für heutige Gymnasiast*innen nicht gilt. Unsere Studie zeigt aber, dass Gymnasiast*innen über bestimmte rezeptive (auch produktive) Kompetenzen in diesen Sprachen verfügen oder ein Verhältnis zu diesen Sprachen entwickeln, das mit anderen Nachbarsprachen nicht vergleichbar ist. Es gibt natürlich Unterschiede in dieser Hinsicht zwischen den beiden Ländern (im Allgemeinen gehen wir davon aus, dass Tschechischkenntnisse unter Gymnasiast*innen in der Slowakei besser entwickelt sind als Kroatischkenntnisse unter Gymnasiast*innen in Slowenien), die zu

erforschen wären. Der Sprachen- und Schulpolitik wäre zu empfehlen, diese versteckte Mehrsprachigkeit positiv auszunutzen.

f) Einzelne Sprachen als stereotypisierte Bilder

Stereotypen helfen uns, die Welt zu verstehen, indem wir sie in Bildern vereinfachen. An sich bedeutet das nichts Schlechtes. Wir wachsen mit ihnen auf, verinnerlichen sie in der Familie, Umgebung, in der Schule und durch Medien. Wenn sie sich zu Vorurteilen umwandeln oder als Vorurteile entstehen, dann gehören sie zu den Brennpunkten der Sprachen- und Schulpolitik, die zu bekämpfen wären, vor allem durch das Informieren. Unsere Studie zeigt, dass (mit Ausnahme von Ungarisch und Kroatisch) die gleichen Stereotype zu einigen europäischen Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch) in beiden Ländern präsent sind und fast identisch akzeptiert bzw. nicht akzeptiert werden. Weiter zeigt die Studie, dass Gymnasiast*innen eine hohe Sensibilität für die gesellschaftliche Rolle und Sprachkompetenzen des Englischen haben. Das gilt aber nicht für das Sprachsystem des Englischen, das stereotypisiert eingeschätzt wird, wenn man es mit anderen Sprachen (s. o.) vergleicht. Entscheidungsträgern in der Sprachen- und Schulpolitik in beiden Ländern ist ein komplexeres Aufbauen von mehrsprachigen Kompetenzen zu empfehlen, indem durch bestimmte Schritte und Ansätze die Sprachsysteme verschiedener Sprachen in ihrer Komplexität im Sinne der modernen Linguistik wahrgenommen würden. Auch in dieser Hinsicht sollte gelten: Mehrsprachigkeit bedeutet keine englische Einsprachigkeit, und zwar auch nicht in der Perspektive des Sprachsystems.

g) Schaden der Vorurteile

Sprachen sind auch in der heutigen Gesellschaft ein sehr wichtiges Kommunikationsmittel und falsche Vorstellungen bzw. Vorurteile über Sprachen sind nicht nur schädlich, sondern auch eine enorme Herausforderung für die Sprachen- und Schulpolitik, weil sie auf komplexe gesellschaftliche Prozesse hindeuten und nicht leicht zu entwurzeln sind. Unsere Studie zeigt, dass Gymnasiast*innen in beiden Ländern mehr oder weniger bzw. mit einigen demographisch bedingten Abweichungen den Vorurteilen in vergleichbaren Anteilen zustimmen. In ihren Reaktionen ist sogar eine Form von Eurozentrismus zu bemerken. Zu empfehlen wäre demnach das Informieren zum Thema

Vorurteilen über Sprachen aus den Gesellschaften, die sich nicht nach dem europäischen Muster entwickelt haben. Dieses Thema sollte fächerübergreifend angesprochen werden – in Gymnasien gibt es eine Reihe von Fächern (Soziologie, Philosophie, Geschichte u. a.), die Phänomene wie Eurozentrismus thematisieren (können). Zu empfehlen wäre auch ein moderner Zugang zum Thema Sprachwandel, in dem dieser als natürlicher Prozess verstanden wird und neue Phänomene in einer Sprache oder sprachenübergreifend nicht als etwas Suspektes angesehen werden. Gymnasiast*innen aus beiden Ländern sind zu einem überraschend großen Anteil davon überzeugt, dass sich die Sprachen in eine negative Richtung entwickeln, unter anderem durch neue Medien verursacht. In dieser Hinsicht stimmen Gymnasiast*innen einer konservativen Sprachenpolitik zu. Zu empfehlen wäre das Informieren und Diskutieren über sprachliche Phänomene der Gegenwart. Auf das Konzept der Mehrsprachigkeit bezogen ergab die Studie auch ein positives Resultat. Gymnasiast*innen zeigen moderne Ansichten, was Mehrsprachigkeit und Frühspracherwerb angeht. Dafür gibt es bestimmt unterschiedliche Gründe: gezielte Sprachen- und Schulpolitik in der EU,⁵⁷ Einfluss der Medien, Trend der Globalisierung und eigene Erfahrungen. Einige Vorurteile bzw. negative Stereotype, die sich auf soziolinguistische Relationen beziehen, sind auch bei Gymnasiast*innen als der jüngsten Generation noch immer präsent. Eine gezielte Sprachen- und Schulpolitik sollte einen komplexen Zugang zu verschiedenen soziolinguistischen Themen entwickeln und dafür sorgen, dass er in Curricula und Lehrwerken realisiert wird.

h) Basiswissen über Sprachen

Bei allen Schulfächern geht man davon aus, dass sie Basiswissen vermitteln, auf dem man später aufbauen kann. So erwarten z. B. Naturwissenschaftler Grundkenntnisse und Grundverstehen der einzelnen Phänomene und beklagen, wenn diese fehlen. Historiker erwarten Basisverstehen der Geschichte schon nach der abgeschlossenen Grundschulausbildung, damit man in weiterführenden Schulen dieses Wissen und Verstehen vertiefen kann. Was die Sprachen angeht, erwarten wir Basisverstehen und -wissen über das Sprachsystem einer konkreten Sprache, aber wir erwarten auch allgemeines Basiswissen, das auf einzelne Sprachen übertragbar ist. In dieser Hinsicht zeigt unsere Studie Defizite bei Gymnasiast*innen aus beiden Ländern. Zu

⁵⁷ Vgl. Byram (2006:11).

empfehlen wäre eine Art Katalog bzw. kognitiv entsprechend konzipierte allgemeine linguistische Literatur, mit der Hoffnung, dass sie in Curricula und Lehrwerken reflektieren wird. Zu empfehlen wären auch Veränderungen der Curricula. Das Basiswissen über Sprachen als Kommunikationsmittel würde nämlich nicht nur Vorteile für den Slowakisch- und Slowenischunterricht bringen, sondern auch fächerübergreifend für FS-Unterricht und indirekt auch für andere Schulfächer und fächerübergreifende Themen. Schließlich hilft uns das Basiswissen über Sprachen beim holistischen Verstehen des Menschen.

i) Romanische Sprachen als Superstars

Gymnasiast*innen aus beiden Ländern lieben die Schönheit der romanischen Sprachen. Das bedeutet nicht, dass sie alle unbedingt romanische Sprachen lernen möchten. Die Wahl einer Fremdsprache wird durch andere Faktoren bestimmt, wobei Englisch ein Muss ist und die Entscheidung für Deutsch als die häufigste FS2 in beiden Ländern oft aufgrund der Situation im Land erfolgt (Nachbarsprache, wirtschaftliche Faktoren u. a.). Sprachen- und Schulpolitik sollte offen genug sein, um einen Freiraum einer FS3 anzubieten. Ob als FS3 eine Sprache ausgewählt wird, die man schön und attraktiv findet, kann nur präsupponiert werden. Es ist uns klar, dass in Gymnasien nicht nur Sprachen unterrichtet werden und dass andere Bereiche auch ihre Wünsche haben, wobei der Stundenplan nicht zu stark belastet werden kann. Zu empfehlen wären demnach didaktische Ansätze wie z. B. CLIL, die uns helfen, sozusagen mit einer Klappe zwei Fliegen zu schlagen!

Literatur

- Allport, Gordon W. (1971): *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer/Witsch.
- Androutsopoulos, Jannis (2007): Neue Medien – neue Schriftlichkeit? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 1/07. S. 72-97.
- Antos, Gerd (2011): *Laien-Linguistik: Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Berlin: de Gruyter.
- Bauer, Winifred (1989): Some Languages Have no Grammar. In: Bauer, Laurie/Trudgill, Peter (eds.): *Language Myths*. London: Penguin. S. 77-84.
- Bayram, Michael (2006): *Languages and Identities. Preliminary Study. Languages of Education*. www.coe.int/lang [abgerufen am 12.11.2020]
- Berner, Elisabeth (2017) (ed.): *Region – Sprache – Literatur. Unterrichts Anregungen und Materialien für den Deutschunterricht in der Primar- und Sekundarstufe*. Potsdam: Philosophische Fakultät.
- Beukebomm, Camiel J./Burgers, Christian (2019): How Stereotypes Are Shared Through Languages: A Review and Introduction of the Social Categories and Stereotypes Communication (SCSC) Framework. *Review of Communication Research*. Vol. 7. S. 1-37.
- Bialystok, Ellen/Martin, Michelle M. (2004): Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional Change card sort task. *Dev Sci*. 7/3. S. 325-39.
- Brekle, Herbert E. (1985): „Volkslinguistik“: ein Gegenstand der Sprachwissenschaft bzw. ihrer Historiographie? In: Janusche, Franz (ed.): *Politische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 145-156.
- Broadbent, John T./Vavilova, Zhanna. (2015): Bilingual identity: Issues of self-identification of bilinguals in Malaysia and Tatarstan. *3L: Language, Linguistics and Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 21(3). S. 141-150.
- Clewlow, R. R. (2016). Carsharing and sustainable travel behavior: Results from the San Francisco Bay Area. *Transport Policy*, 51, 158-164. doi:10.1016/j.tranpol.2016.01.013
- Corayo, Renata (2017): Stereotype und sprachliche Vorurteile in der Schweiz. In: Dąbrowska, Anna/Pisarek, Walery/Stickel, Gerhard (eds.): *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw*. Budapest: Research Institute for Linguistics. Academy of Sciences. S. 207-226.
- Cramer, Rebecca E. (2019). Projektbericht. Die Funktion von Sprache für Identitätskonstruktion und Akkulturationsprozesse. Marburg, unter: https://www.uni-marburg.de/de/fb04/team-cohrs/abschlussbericht_cramer.pdf [abgerufen am 06.01.2021]

- Dewaele, Jean-Marc (2008): The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics* 40 (10). S. 1753-1780.
- Deželan, Tomaž/Nacevski, Katja/Sardoč, Mitja (2021): Mobilnost mladih. In: Lavrič, Mitja et al. (eds.). *Mladina 2020. Zakejučno poročilo*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino. S. 219-232.
- Die Region und die Sprache Niederdeutsch und Saterfriesisch im Unterricht. Kulturministerium des Landes Niedersachsen. (2019). <http://www.schule.de/22410/32-82101-3-2.htm> [abgerufen am 22.11.2020]
- Dragar, Katja (2009): Konzeptualizacija tujega v slovenskih pravopisih. *Obdobja* 24. Ljubljana: UL. S. 739-750. <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-24/24-dragar/> [abgerufen am 23.11.2020]
- Fedyuk, Olena/Zentai, Violetta (2018): The Interview in Migration Studies: A Step towards a Dialogue and Knowledge Co-production? In: Zapata-Barrero, Ricard/ Yalaz, Evren (eds.): *Qualitative Research in European Migration Studies*. Springer Open. S. 171-188.
- Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (eds.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen – Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*. Bern: Lang.
- Galling, Isabella (2011): Sprachenportraits im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (eds.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS. Online plus. www.vs-verlag.de/OnlinePlus. [abgerufen am 12.03.2021]
- Gallois, Cindy/Giles, Howard (2015): Communication accommodation theory. In: Tracy, Karen et al. (eds.): *The international Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Hoboken: Wiley-Blackwell. S. 1-18.
- Garcia-Sierra, Adrian/Rivera Gaxiola, Maritza/Percaccio, Cherie R./Kuhl, Patricia K. et al. (2011): Bilingual language learning: an ERP study relating early brain responses to speech, language input, and later word. *Journal of Phonetics* 39/4. S. 546-557.
- Garrett, Peter (2010): *Attitudes to Language*. Cambridge: University Press.
- Gebhard, Christian (2012): *Sprechtempo im Sprachvergleich: Eine Untersuchung phonologischer und kultureller Aspekte anhand von Nachrichtensendungen*. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17219/gebhard.pdf?sequence=1> [abgerufen am 17.01.2021]
- Giles, Howard/Niedzielski, Nancy (1998): Italian is beautiful, German is ugly. In: Bauer, Laurie/Trudgill, Peter (eds.): *Language Myths*. London: Penguin. S. 85-93.
- Greenberg, Robert D. (2001): Language, Nationalism and the Yugoslav Successor. In: O'Reilly, Camille C. (ed.): *Language, Ethnicity and the State. Volume 2: Minority Languages in Eastern Europe post-1989*. Hampshire: Palgrave. S. 17-43.
- Güvendir, Emre (2015): Why are males inclined to use strong swear words more than females? An evolutionary explanation based on male intergroup aggressiveness. *Language Sciences*. 3/2015. S. 133-139.
- Hansen, Björn (2008): Von pünktlichen Deutschen und rauchenden Türken: Nationale Stereotypen und Konnotationen von Ethnonymen (am Beispiel des Russischen und anderer europäischer Sprachen). In: Eller, N./Hackl, S./L'upták (eds.): *Regensburger Studien zur Namensforschung. Namen und ihr Konfliktpotential im europäischen Kontext* 4. Regensburg 2008. S. 29-41.
- Haßler, Gerda/Neis, Cordula (2009): *Lexikon der sprachtheoretischen Begriffe des 17. und 18. Jahrhunderts*. Berlin: de Gruyter.
- Hofer, Lorenz (2004): Sprachliche und politische Grenzen im (ehemaligen) Dialektkontinuum des Alemannischen am Beispiel der trinationalen Region Basel (Schweiz) in Karten von SprecherInnen. *Linguistik online* 20(3).
- Holmet, Janet (1998): Women Talk Too Much. In: Bauer, Laurie/Trudgill, Peter (eds.): *Language Myths*. London: Penguin. S. 41-49.
- James, Deborah/Drakich, Janice (1993): Understanding gender differences in amount of talk. In: Tannen, Deborah (ed.): *Gender and Conversational Interaction*. Oxford: University Press. S. 281-312.
- Kocbek, Edvard. (1967): *Listina*. Ljubljana: Slovenska malica.

- Kovacs Rac, Eleonora/Halupka-Rešetar, Sabina (2018): Sense of Local Identity, Attitudes toward Dialects and Language Teaching: The Hungarian Minority in Serbia. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 54(1). S. 115-146.
- König, Werner/Pfeiffer, Christian/Maitz, Péter (2019): Dialekt im Kindergarten: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in Bayerisch-Schwaben. Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas. https://www.uni-marburg.de/de/fb09/dsa/publikationen/zdl/gesamtkatalog/gesamtkatalog/2019_3/koenig-pfeiffer-maitz [abgerufen am 04.02.2021]
- Krappmann, Lothar. (2004): Identität / Identity. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norber/Mattheier, Klasu J./Trudgill, Peter (eds.): *Sociolinguistics. Soziolinguistik*. Berlin: de Gruyter. S. 405-411.
- Krings, Hans (2016): *Fremdsprachenlernen mit System: Das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis*. Hamburg: Buske.
- Krönert, Veronika/Hepp, Andreas (2015): Identität und Identifikation. In: Hepp, Andreas et al (eds.): *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse*. Wiesbaden: Springer. S. 265-273.
- Krumm, Hans-Joachim (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. AkDaF Rundbrief 61, S. 16-24. http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf [abgerufen am 03.02.2021]
- Krüger, Heinz-Hermann/Grundmann, Gunhild/Kötters-König, Catrin (2000): *Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland*. Berlin: Springer.
- Lakoff, George (2004): *Don't Think of an Elephant! Know your Values and Frame the Debate*. White River Junction: Chelsea Green.
- Lipavic Oštir, Alja (2017): *Substandardsprachliche Germanismen im Slowenischen*. Wien: LIT.
- Lipavic Oštir, Alja (2018): Varietäten des deutschsprachigen Raumes im Sprachrepertoire der Grenzgänger. In: Hornáček Banášová, M./Fraščíková, S. (eds.): *Aktuelle Fragen und Trends in der Forschung der slowakischen Germanistik III*. Nümbrecht: Kirsch. S. 192-217.
- Lipavic Oštir, Alja/Jazbec, Saša (2018): *Sprachen und Identitäten am Beispiel Lernender mit verschiedenen Erstsprachen*. Unveröffentlichtes Projektmaterial.
- Lipavic Oštir, Alja/Gartner, Smiljana (2019): Eigene Sprachkarten als Werkzeug im DaF-Unterricht. *Paper at GESUS conference research on language and languages: disciplines and interdisciplinarity*. University of Warsaw. 30.05.-01.06.2019.
- Lipavic Oštir, Alja/Tibaut, Katarina (2021): Raznolikost relacij na jezikovnih repertoarjih petošolcev. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*. 35/3-4. S. 38-53.
- Lippmann, Walter (1922): *Die öffentliche Meinung*. Nachdruck (1922). Bochum: Universitätsverlag.
- Lybaert, Chloé/Delarue, Steven (2017): Stereotypes and attitudes in a pluricentric language area. The case of Belgian Dutch. In: Dąbrowska, Anna/ Pisarek, Walery/Stickel, Gerhard (eds.) (2017): *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw*. Budapest: Research Institute for Linguistics. Academy of Sciences. S. 175-185.
- Mehl, Matthias R./Vazire, Simine/Ramírez-Esparza, Nairá/Slatcher, Richard B./Pennebakers, James W. (2007): Are Women Really More Talkative Than Men? *Science* 317, 82. S. 82.
- Meisenburg, Trudel (2001): *Sind nicht alle Sprachen schön?* <https://www.home.uni-osnabrueck.de/tmeisenb/schoenesprachen.pdf> [abgerufen am 28.11.2020]
- Michelizza, Mija (2007): Splet stereotipov o spletni slovenščini. In: Novak Popov, Irena (ed.): *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. S. 206-211.
- Morales, Julia/Calvo, Alejandra/Bialystok, Ellen (2013): Working Memory Development in Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Experimental Child Psychology* 114/2. S. 187-202.
- Mühler, Kurt/Opp, Karl-Dieter (2004): *Region und Nation. Zu den Ursachen und Wirkungen regionaler und überregionaler Identifikation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mühler, Kurt/Opp, Karl-Dieter (2008): *Ursachen für die Identifikation von Bürgern mit ihrer Region und Wirkungen auf ihr individuelles Handeln. Abschlussbericht*.

- http://www.kulturregionen.org/2008_symposium/muehler-opp_zusammenfassung_regionale_Identifikation.pdf [abgerufen am 10.11.2020]
- Neumann, Ursula (1991): „Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen“. *Die Grundschulzeitschrift* 43/1999. S. 59.
- Niedzielski, Nancy A./Preston, Dennis R. (2000): *Folk linguistics. Trends in Linguistics: Studies and Monographs* 122. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Nikitina, Larisa (2020): *Stereotypes and Language Learning Motivation: A Study of L2 Learners of Asian Languages*. Abingdon: Routledge.
- Plewnie, Albrecht/Rothe, Astrid (2012): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig/Plewnia, Albrecht (eds.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr. S. 2015-253.
- Pulko, Simona (2007): *Sporočanje v osnovni šoli*. Maribor: Zora.
- Pulko, Simona/Zemljak Jontes, Melita (2009): Raba zemljepisnih razlikov slovenskega jezika glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje. *Obdobja* 26. <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-26/> [abgerufen am 11.02.2021]
- Ransmayr, Jutta (2017): Insiders' and outsiders' views on German from Austria's perspective: Austrian Standard German and German Standard German – the odd couple. In: Dąbrowska, Anna/Pisarek, Walery/Stickel, Gerhard (eds.) (2017): *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw*. Budapest: Research Institute for Linguistics. Academy of Sciences. S. 187-206.
- Rolih, Maša (2014): Različni vplivi na jezik mladih. *Jeziškoslovni zapiski* 20/1. S. 79-92.
- Roth, Klaus (1999): „Bilder in den Köpfen“. Stereotypen, Mythen und Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: Heuberger, Valeria/Suppan, Arnold/Vyslonzil, Elisabeth (eds.): *Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 21-44.
- Seidlhofer, Barbara (2003): *A concept of international English and related issues: From 'real English' to 'realistic English'*. Language Council of Europe Language Policy Division. GD IV. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.6022&rep=rep1&type=pdf> [abgerufen am 04.01.2021]
- Six, Bernd (2016): Stereotype in der Sozialpsychologie. In: Dąbrowska, Anna/ Pisarek, Walery/Stickel, Gerhard (eds.) (2017): *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw*. Budapest: Research Institute for Linguistics. Academy of Sciences. S. 73-95.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans Werner (2002): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin: Schmidt.
- Stockhammer, Helmut (1982): Schnappschüsse in Schwarzweiß, oder: Wo liegt Afrika? Kolonialistische Denkformen in Hegels Geschichtsphilosophie und Freuds Metapsychologie. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 10. S. 6-16.
- Suppan, Arnold (1999): Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Räumen. In: Heuberger, Valeria/Suppan, Arnold/Vyslonzil, Elisabeth (eds.): *Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 9-20.
- Tajfel, Henri/Turner, John C. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. In: Austin, William G./Worchel, Stephen (eds.): *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey: Brooks/Cole. S. 33-53.
- Tibaut, Katarina/Lipavc Lipavc Oštir, Alja (2021): „Jaz sem 16% madžar in 50% slovenec in 80% anglež.“ Jezikovni portreti petošolcev na narodnostno mešanih območjih. *Revija za elementarno izobraževanje* (im Druck)
- Trask, R.L. (2007): *Language and Linguistics. The Key Concepts. Second Edition*. Oxon: Routledge.
- Trudgill, Peter (1998): The Meanings of Words Should Not be Allowed to Vary or Change. In: Bauer, Laurie/Trudgill, Peter (eds.): *Language Myths*. London: Penguin. S. 1-8.
- Uršič, Marko (2021): Bivanjske in stanovanjske razmere. In: Lavrič, Miran et al. (eds.). *Mladina 2020. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino. S. 136-159.

-
- Wittenbrink, Bernd/Schwarz, Norbert (2007) (eds.): *Implicit measures of attitudes*. New York: Guilford Press.
- Wowro, Iwona (2010): Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierungen in ausgewählten Lehrwerken für DaF. *Convinium*. S. 303-325.
- Xiaoling, Zhang (2019): Eine empirische Studie zur Stereotypisierung der deutschen Kultur in DaF-Lehrwerken des chinesischen Germanistikstudiums. *Info DaF 2019*, Nr. 46. S. 326-351.
- Zelazo, Philip D./Carlson, Stephanie M./Kese, Amanda (2008): The development of executive function in childhood. In: Nelson, C.A./Luciana, M. (eds.): *Developmental cognitive neuroscience. Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge: MIT Press. S. 553-574.
- Zimmermann, Klaus (2012): Jugendsprache und Sprachwandel: Sprachkreativität, Varietätengese, Varietätentransition, Generationenidentität. In: Neuland, Eva (ed.): *Sprache der Generationen*. Mannheim: Duden Verlag. S. 232-253.

ÜBER SPRACHEN AUS DER PERSPEKTIVE VON GYMNASIAST*INNEN AUS SLOWENIEN UND AUS DER SLOWAKEI

ALJA LIPAVIC OŠTIR^{1,2} UND MILINA MUŽIKÁŘOVÁ²

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
E-mail: alja.lipavic@um.si

² Ss. Cyril and Methodius University of Trnava, Faculty of Arts, Trnava, Slovakia
E-mail: milina.muzikarova@gmail.com, alja.lipavic@um.si

Zusammenfassung Die Monographie bringt Antworten auf Fragen zur Wahrnehmung und zu Standpunkten bezüglich Sprachen und Sprachvarietäten bei Gymnasiast*innen aus der Slowakei und aus Slowenien. Mithilfe von zwei Forschungsinstrumenten (Umfragen, Sprachkarten) wurden allgemeinlinguistisches, sozio- und psycholinguistisches Wissen, Stereotype, Präferenzen und Identifikationen mit Sprachen und Sprachvarietäten quantitativ und qualitativ analysiert. Die Analysen ergaben folgende Resultate: Slowenisch und Slowakisch als L1 der Mehrheit der Gymnasiast*innen haben eine Prestigeposition, wobei sich Gymnasiast*innen aus Slowenien stark mit (traditionellen) Regionen identifizieren. Nachbarländer und Nachbarsprachen sind in der sprachlichen Welt der Gymnasiast*innen weniger bedeutend, obwohl zugleich eine Art versteckte Mehrsprachigkeit zu beobachten ist. Gymnasiast*innen aus beiden Ländern pflegen gleiche Stereotype über einige europäische Sprachen und sie stimmen den gleichen Vorurteilen, sogar den eurozentristischen, zu. Ästhetisch präferieren sie romanische Sprachen und sie verfügen über wenig allgemeinlinguistisches und psycholinguistisches Wissen wie auch über relativ wenig soziolinguistisches Wissen. Aufgrund aller Resultate formen die Autorinnen Empfehlungen an die Sprachen- und Schulpolitik in beiden Ländern.

Schlüsselwörter:

Gymnasiast*innen, allgemeinlinguistische Phänomene und Prozesse, Soziolinguistik, Psycholinguistik, Stereotype, Vorurteile, ästhetische Präferenzen, Identifikationen mit Sprachen, Sprachkarten, Empfehlungen

ON LANGUAGES FROM THE PERSPECTIVE OF SLOVENIAN AND SLOVAK SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ALJA LIPAVIC OŠTIR^{1,2} & MILINA MUZIKÁŘOVÁ²

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
E-mail: alja.lipavic@um.si

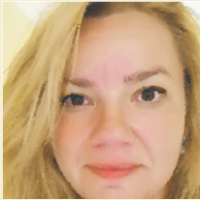
² Ss. Cyril and Methodius University of Trnava, Faculty of Arts, Trnava, Slovakia
E-mail: milina.muzikarova@gmail.com, alja.lipavic@um.si

Abstract The monograph answers questions about the perception and viewpoints of languages and language varieties among high school students from Slovakia and Slovenia. With the help of surveys and language cards general linguistic, socio- and psycholinguistic knowledge, stereotypes, preferences and identifications with languages and language varieties are analyzed quantitatively and qualitatively. The analyses show the following results: Slovene and Slovak as L1 of most high school students have a prestigious position, with high school students from Slovene strongly identifying with (traditional) regions. Neighboring countries and languages are less important in the linguistic world of high school students, although at the same time, a kind of hidden multilingualism can be observed. High school students from both countries share the same stereotypes about some European languages, and they agree with the same prejudices, even Eurocentric ones. Aesthetically, they prefer Romance languages, and they have little general linguistic and psycholinguistic knowledge as well as relatively little sociolinguistic knowledge. Based on all the results, recommendations for language and school policy in both countries have been made.

Keywords:
secondary
school
students,
general
linguistic
phenomena and
processes,
sociolinguistics,
psycholinguistics,
stereotypes,
biases,
aesthetic
preferences,
identifikations
with
languages,
Sprachkarten,
recommendations



Alja Lipavac Oštir ist Professorin für deutsche Sprache an der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor und an der Philosophischen Fakultät der Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave in der Slowakei. Ihre Forschungsbereiche sind: Mehrsprachigkeit, Migrationen, Sprachkontakte zwischen Deutsch und Slowenisch, CLIL.



Milina Muzikářová ist Mitarbeiterin des Lehrstuhls für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave in der Slowakei. Sie ist auch Beraterin beim Klett Verlag in der Slowakei und in Tschechien. Ihre Erfahrungen als Deutschlehrerin verbindet sie mit der Forschungsarbeit zum Thema Deutsch als Fremdsprache.

Wie viel allgemeinlinguistisches, psycho- und soziolinguistisches Wissen haben Gymnasiast*innen von heute in den Ländern Slowenien und der Slowakei? Stimmen die Schüler den Stereotypen und Vorurteilen über Sprachen zu? Welche Sprachen und Sprachvarietäten finden sie am schönsten und wie stellen sie ihre sprachliche Welt dar? Antworten auf diese Fragen, gewonnen mithilfe zweier Forschungsinstrumente (Umfragen, Sprachkarten), bringt dieses Buch. Das inhaltliche Spektrum reicht vom Wissen über Prestige von einzelnen Sprachen und Sprachvarietäten, Identifizierungen mit Sprachen und geographischen Räumen bis hin zu Stereotypen und ästhetischen Präferenzen der Gymnasiast*innen. Zusätzlich bietet das Buch im letzten Kapitel Empfehlungen an die Sprachen- und Schulpolitik in beiden Ländern an.

*Die Probandengruppe Gymnasiast*innen in zwei Ländern kommen hier zu Wort, ihre Aussagen, Meinungen, Einstellungen werden dargestellt und länderspezifisch und länderübergreifend analysiert und diskutiert. Eine solche komparative qualitative und quantitative Analyse liegt m. W. weder zu diesem Thema noch zu anderen Themen bisher vor.*

aus der Rezension von Saša Jazbec



University of Maribor

Faculty of Arts