

Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Wissenschaftliche Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines
Master of Arts (M.A.)
im Fach „Sprachen Europas: Strukturen und Verwendung“

Sprachliche und soziale Normen

Quantitative Studie zum Einfluss von Abweichungen des sprachlichen Standards und ethnisch markierten Vornamen bei der Leistungsbewertung von Schulaufsätzen¹

Erstgutachter: Prof. Dr. Matthias Hüning
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Heike Wiese

Eingereicht am 16. Mai 2014 von: Linda John

¹ Im Laufe der Bearbeitung dieser Arbeit habe ich für mich festgestellt, dass der Begriff *Standard* eine Ungleichheit in den Wertigkeiten von verschiedenen sprachlichen Varietäten begünstigt, weswegen ich mich in der weiteren Arbeit davon distanzieren und stattdessen den Begriff dominante Sprache verwende.

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung 4.0 International
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
URL <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2014/7190/>
URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus-71907>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-71907>

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit in allen Teilen selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Datum, Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	IV
Abstract	V
1. Einleitung	1
2. (Sprach-)Einstellungsforschung	6
2.1 Einführung in die Spracheinstellungsforschung	7
2.1.1 Methoden der Spracheinstellungsforschung.....	12
2.1.2 Perspektiven der Spracheinstellungsforschung.....	14
2.2 Einstellungen gegenüber nicht-dominanten und dominanten sprachlichen Varietäten	16
2.2.1 Sprachideologie von dominanten sprachlichen Varietäten und Dialekten.....	17
2.2.2 Sprachideologie von dominanten sprachlichen Varietäten und Multiethnolekten.....	23
2.3 Einstellungen gegenüber anderen sozialen Informationen (am Beispiel von Vornamen)	26
2.4 Zusammenfassung	30
3. Studie	31
3.1 Studienaufbau	31
3.1.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen.....	32
3.1.2 Stichprobenauswahl.....	34
3.1.3 Studiendesign und Stimuli.....	34
3.1.3.1 Unabhängige Variablen.....	35
Variable ‚sprachliche Varietät‘.....	36
Variable ‚ethnisch markierter Vorname‘.....	37
Vorstudie zur Auswahl der Vornamen.....	39
3.1.3.2 Abhängige Variablen.....	42
Variable ‚Benotung‘.....	42
Variable ‚gefundene Fehleranzahl‘.....	42

3.2 Methode	44
3.3 Präsentation der Studienergebnisse	46
3.3.1 Benotung	47
3.3.2 Fehleranzahl	48
Überprüfung Hypothese 1	49
Überprüfung Hypothese 2	50
Zwischenfazit Hypothese 1 und 2	51
Überprüfung Hypothese 3	53
Überprüfung Hypothese 4	54
Zwischenfazit Hypothese 3 und 4	55
3.4 Interpretation der Studienergebnisse	57
3.4.1 Zusammenfassung der Befunde	57
3.4.2 Vergleich mit früheren Studien	59
3.4.3 Inhalts- und Methodenkritik	61
4. Fazit	65
Literaturverzeichnis	VI
Verzeichnis der Anhänge	XVIII

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ADS	Antidiskriminierungsstelle des Bundes
Anh.	Anhang
Anm.	Anmerkung
α	Signifikanzniveau
d.h.	das heißt
Ersch.	Erscheint
exkl.	exklusive
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
Fn.	Fußnote
H_0	Nullhypothese
H_1	Alternativhypothese
LS	Linguistic Stereotyping
MD	Mittelwertdifferenz
MGT	Matched Guise Technique
Nr.	Nummer
μ	Erwartungswert
n	Stichprobengröße
NA	keine Angabe
p	Signifikanz
PISA	Programme for International Student Assessment
RLS	Reverse Linguistic Stereotyping
t	t-Wert, Ergebnis des t-Tests
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
VGT	Verbal Guise Technique
\bar{x}	Mittelwert
z.B.	zum Beispiel
*	Korrelation ist auf dem Wert von $\leq .05$ signifikant (1-seitig)
**	Korrelation ist auf dem Wert von $\leq .01$ (hoch) signifikant (1-seitig)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. Gruppenaufteilung und Variablen.....	35
Abb. 2. Beispielitem: Kontextinformation für die Variante ‚türkisch markierter Vorname‘ ..	39
Abb. 3. Beispielitem: Arbeitsanweisung für die Variante ‚türkisch markierter Vorname‘	39
Abb. 4. Beliebteste deutsche und türkische Vornamen in Deutschland im Jahr 2000	40
Abb. 5. Arbeitsanweisung für die Vorstudie zur Auswahl von Vornamen	41
Abb. 6. Kategorien der gefundenen Fehler	43
Abb. 7. Notenvergabe im Gruppenvergleich	47
Abb. 8. Mittelwerte der Fehleranzahl im Gruppenvergleich (Gruppe A + B).....	49
Abb. 9. Differenz der Mittelwerte und p-Wert (Gruppe A + B).....	49
Abb. 10. Mittelwerte der Fehleranzahl im Gruppenvergleich (Gruppe C + D).....	50
Abb. 11. Differenz der Mittelwerte und p-Wert (Gruppe C + D).....	50
Abb. 12. Mittelwerte für die gefundene Fehleranzahl im Intergruppenvergleich (Variable ‚Vorname‘).....	51
Abb. 13. Mittelwerte der Fehleranzahl im Gruppenvergleich (Gruppe A + C).....	53
Abb. 14. Differenz der Mittelwerte und p-Wert (Gruppe A + C).....	53
Abb. 15. Mittelwerte der Fehleranzahl im Gruppenvergleich (Gruppe B + D).....	54
Abb. 16. Differenz der Mittelwerte und p-Wert (Gruppe B + D).....	54
Abb. 17. Mittelwerte für die gefundene Fehleranzahl im Intergruppenvergleich (Variable ‚sprachliche Varietät‘).....	55

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit hat in einer Einstellungsstudie untersucht, welchen Einfluss Einstellungen gegenüber sprachlichen Varietäten und gegenüber der wahrgenommenen *ethnischen* Herkunft von Sprecher*innen auf die Leistungsbewertung von Schulaufsätzen haben. In Anlehnung an die Debatte um Sprachideologien wurden Einstellungen gegenüber den sprachlichen Varietäten Kiezdeutsch und dominantes Deutsch sowie, aufbauend auf Studien zur Wahrnehmung von sozialer Information über Sprecher*innen, Einstellungen gegenüber türkisch und deutsch markierten Vornamen miteinander verglichen. 157 Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam wurde je ein fiktiver Schulaufsatz vorgelegt, der die jeweiligen Einstellungsobjekte sprachliche Varietät und *ethnisch* markierter Vorname enthielt. Durch einen Vergleich der individuellen Leistungsbewertung der Aufsätze wurde untersucht, welche Unterschiede sich im schulischen Kontext in der Bewertung und damit der Einstellung gegenüber bestimmten Sprecher*innen und ihrem Sprachgebrauch feststellen ließen. Die Studie ergab, dass in den fiktiven Schulaufsätzen Kiezdeutsch stärker sanktioniert wurde als dominantes Deutsch. Dieses Ergebnis konnte verstärkt beobachtet werden, wenn der Schulaufsatz vermeintlich von einer*m Sprecher*in mit türkisch markiertem Vornamen stammte. Die Ergebnisse der Studie lassen vermuten, dass eine Bewertung von Schüler*innen von einer Vorstellung darüber abhängt, wie weit oder nah entfernt der oder die betreffende Schüler*in zur sprachlichen und sozialen Norm steht.²

² Es werden alle diejenigen Begriffe mit kursiver Schreibweise markiert, die in der öffentlichen oder wissenschaftlichen Debatte Abweichungen von der sozialen oder sprachlichen Norm negativ konnotieren oder die konstruierte Über- oder Unterlegenheit von sozialen Gruppen darstellen oder in Zusammenhang mit solchen Prozessen kritisch diskutiert werden. Konzepte oder Methoden in englischer Sprache werden mit Initialmajuskeln gekennzeichnet.

1. Einleitung

Im September 2013 stieß eine Klage gegen ein Berliner Gymnasium auf großes mediales Interesse und führte zu einer kontroversen Diskussion über institutionelle Bildungsdiskriminierung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache.³ Die Eltern dreier Schüler*innen hatten vor dem Berliner Verwaltungsgericht geklagt, nachdem ihre Kinder nach einem Probejahr am Leonardo Da Vinci Gymnasium in Berlin-Neukölln nicht in die gymnasiale Oberstufe versetzt wurden. Als Grund für die Klage führten sie mangelnde Bemühungen seitens der Schule an ihre Kinder zu fördern und warfen der Schule vor ihre Kinder zu diskriminieren und ihnen aufgrund ihrer nichtdeutschen Herkunftssprache, Türkisch und Arabisch, geringere schulische Leistungen zuzutrauen. Dieser Vorwurf resultierte aus der Tatsache, dass die Kinder einer Klasse mit überwiegendem Anteil an Mitschüler*innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache zugewiesen wurden. In der Klasse der Kinder der Kläger*innen wurden im Vergleich zur Nachbarklasse, in der der Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache geringer war, deutlich weniger Kinder in die gymnasiale Oberstufe versetzt.⁴

Eine Einteilung der Schüler*innen in Klassen nach sprachlicher und *ethnischer* Herkunft ist eine häufige Praxis an Berliner Schulen, die von Kritiker*innen als indirekte Diskriminierung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache angesehen wird.⁵ Kritisiert

³ Als Schüler*innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache werden „[...] ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit [alle diejenigen gezählt] deren Kommunikationssprache innerhalb der Familie nicht Deutsch ist.“ (SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT BERLIN 2010: 9, §15-1)

⁴ Zuerst berichtet im Tagesspiegel, 21.09.2013 (vgl. GENNIES 2013).

⁵ Die Diskussion über eine Klasseneinteilung nach sprachlichem und ethnischem Hintergrund greift eine umfassendere Diskussion über soziale Ungerechtigkeit und Diskriminierung von marginalisierten Gruppen im deutschen Bildungssystem auf. Auf der einen Seite werden Stimmen von konservativen Politiker*innen (vgl. BUSCHKOWSKI 2013 in seiner Kolumne in der BILD Zeitung) und rechts-populistischen Blogs laut, dass Sprachkompetenz und schulischer Erfolg mit ethnischem Hintergrund und einem Migrationshintergrund zusammenhängen müsse und es daher nur natürlich sei, dass die Klassen getrennt werden und diese Schüler*innen schlechter in der Schule abschneiden, da sie weniger Potenzial für gute schulische Leistungen hätten. Denen gegenüber stehen Integrationsforscher*innen (vgl. KARAKAYALI & ZUR NIEDEN 2013) und Bildungspolitiker*innen (vgl. den Bildungspolitiker Mutlu, der sich zu dem Fall in einem Radiointerview bei Radio Eins geäußert hatte, RADIO EINS 2013), die die Ansicht vertreten, dass Kinder mit Migrationshintergrund vom Schulsystem systematisch benachteiligt werden und Schüler*innen auf der Ebene der Klasseneinteilung segregiert werden. Ein Report der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2013: 15) berichtet zudem davon, dass „Kinder mit Migrationshintergrund [...] unter Vorurteilen und sachlich ungerechtfertigten Zuschreibungen wie etwa einer niedrigen Leistungsfähigkeit [leiden].“ Der Report weist darüber hinaus auf „[...] diskriminierende Mechanismen bei der Leistungsbewertung [...]“ hin, denen vor allem Schüler*innen mit

wird, dass es bei einer Aufteilung von Klassen im Gymnasium zu einer Kategorisierung der Kinder in soziale Gruppen aufgrund ihrer Herkunftssprache, sowie ihres *anderen ethnischen* oder religiösen Hintergrundes kommt, was häufig mit einer sozioökonomisch schwachen Herkunft in Verbindung gebracht wird. Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache erhalten seltener eine Gymnasialempfehlung und werden häufiger gemeinsam in eine Klasse platziert, was zu Segregation führt. Verschärfend kommt hinzu, dass Eltern von Kindern mit deutscher Herkunftssprache, aus Angst ihre Kinder würden sonst kein richtiges Deutsch mehr sprechen, zunehmend fordern, dass ihre Kinder nicht in Klassen mit übermäßigen *Migrationshintergrund* eingeteilt werden. *Migrationshintergrund* wird dabei auch ohne weitere Informationen vor allem allen denjenigen Kindern zugeschrieben, ob mit oder ohne deutsche Herkunftssprache, die Merkmale besitzen, die nicht als phänotypisch deutsch angesehen werden, wie etwa ein dunklerer Hautton oder eine *andere* Religion.⁶ Die Angst vor Leistungsabfall durch Vermischung der Schulklassen fußt nicht zuletzt auf den Ergebnissen der PISA Studie, in denen Kindern mit *Migrationshintergrund* ein schlechteres schulisches Abschneiden und *schlechte* Sprachkenntnisse bescheinigt worden sind.⁷

Es sind sprachliche und soziale Normen, die bestimmen, welche Verwendung von sprachlichen Varietäten als *gute* Kompetenz des Deutschen gilt. Mit *guter* Sprachkompetenz ist dabei meist die idealisierte Realisierung der dominanten Varietät einer Sprache gemeint, die ein soziales, aus sprachideologischen Normvorstellungen entstandenes Konstrukt ist.

Migrationshintergrund und „niedriger sozialer Herkunft“ ausgesetzt sind. In „[...] bis zu einem Viertel der Fälle [komme es laut Bericht] zu Fehlplatzierungen [...]“ von Schulkindern beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, was auf Fehleinschätzungen bei Gymnasialempfehlungen aufgrund von Diskriminierungsprozessen basiert. (ADS 2013: 15)

⁶ In offiziellen Statistiken der Bundesrepublik Deutschland wird all denjenigen ein *Migrationshintergrund* zugeschrieben, „[...] die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, sowie alle[n] in Deutschland geborenen Ausländerinnen und Ausländer[n] und alle[n] in Deutschland als Deutsche Geborenen, die zumindest einen zugezogenen Elternteil haben oder einen Elternteil, der als Ausländerin bzw. Ausländer in Deutschland geboren wurde.“ (STATISTISCHES BUNDESAMT 2012b: 40) In der öffentlichen Meinung reicht es als Kategorisierungsmerkmal oft schon aus, dass Menschen *anders* aussehen oder *anders* sprechen, ganz gleich ob die Personen wirklich eine nach dieser Definition gültige Migrationserfahrung gemacht haben, sie schon in der vierten Generation in Deutschland leben oder erst gestern nach Deutschland gekommen sind.

⁷ Seit der ersten PISA Studie im Jahr 2000 wurde in der Studie nachgewiesen, dass bestimmte soziale Gruppen geringere schulische Leistungen erbringen. Dabei sind besonders Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch schwächeren Gruppen sowie Kinder und Jugendliche mit *Migrationshintergrund* und einer nichtdeutschen Herkunftssprache betroffen. Diese Befunde haben sich zwar in nachfolgenden PISA Studien verbessert, jedoch „waren die Kompetenzen der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund [nach wie vor] niedriger als die der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.“ (vgl. PRENZEL et al. 2013: 10) KARAKAYALI & ZUR NIEDEN (2013) äußerten die Vermutung, dass der sogenannte „PISA-Schock“ nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studien zu einer geringen Erwartung von Kinder und Jugendlichen mit *Migrationshintergrund* beigetragen habe.

Dieses Konstrukt weicht von der sprachlichen Realität der Sprecher*innen ab, da es für keine*n Sprecher*in realistisch ist, immer und in jeder sprachlichen Situation die dominante Varietät anzuwenden, ohne von individuellen Dialekten und Soziolekten beeinflusst zu sein.⁸

Vor allem im schulischen Kontext wird ein normabweichender Sprachgebrauch sanktioniert. Bewertungen von nicht-dominanten und dominanten sprachlichen Varietäten durch Lehrer*innen spiegeln bestehende soziale Machtverhältnisse wider. Nicht-dominante sprachliche Varietäten werden bestimmten sozial marginalisierten Gruppen zugeschrieben, was dazu führt, dass eine als *schlecht* abgewertete Sprachverwendung oft automatisch mit einer niedrigeren sozialen Herkunft, einem auffälligen Verhalten und einem geringeren schulischen Erfolg verbunden wird. Das ist beispielsweise am Fall der sprachlichen Varietät Kiezdeutsch zu sehen, die oft problematisiert und als Sinnbild für soziale Probleme und vermeintlichen sprachlichen Verfall von Schüler*innen in deutschen Schulen gesehen wird. Kiezdeutsch ist eine nicht-dominante sprachliche Varietät, die vorwiegend von Jugendlichen in urbanen Zentren Deutschlands gesprochen wird und auf Einflüssen aus verschiedenen Herkunftssprachen der Sprecher*innen, lokalen Dialekten und jugendsprachlichen Merkmalen beruht. Problematisiert wird Kiezdeutsch dadurch, dass es in Medien und Politik als mangelhaftes Deutsch bezeichnet wird und seine Sprecher*innen als sozial problematisch eingestuft werden.

Vorurteile gegenüber Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache können vonseiten der anderen Eltern, Mitschüler*innen, Lehrer*innen, der öffentlichen Meinung oder von Politiker*innen bestehen und hängen nicht nur von einer objektiven Bewertung der schulischen Leistungen ab, sondern beruhen auf (unbewussten) Stereotypen gegenüber verschiedenen sozialen Gruppen. Schon bevor Schüler*innen die erste Gelegenheit haben sich schulisch zu beweisen, unterliegen sie allgemeinen Vorurteilen der Gesellschaft und individuellen Vorurteilen von Lehrer*innen, die aufgrund von Stereotypen über bestimmte soziale Gruppen ausgelöst werden. Vor allem Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch

⁸ Die dominante Varietät einer Sprache wird in der sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzung um sprachliche Normen als *Standardvarietät* bezeichnet. In dieser Arbeit soll allerdings bewusst auf diesen Begriff verzichtet werden, da er eine Ungleichheit in den Wertigkeiten von verschiedenen sprachlichen Varietäten befördert und impliziert, dass eine *Standardvarietät* die *bessere* und *korrektere* Art sei zu sprechen. Demgegenüber steht in der sprachwissenschaftlichen Debatte der Begriff *Nichtstandardvarietät*, womit alle sprachlichen Varietäten gemeint sind, die nicht die Normen der dominanten Varietät erfüllen. Dieser Begriff suggeriert aber, dass sie weniger wert wären als eine dominante Varietät, weswegen auch auf diesen Begriff in dieser Arbeit verzichtet wird und dialektale und soziolektale Realisierungen als nicht-dominante Varietät einer Sprache bezeichnet werden. Diese Überlegungen stützen sich auf die Ausführungen von LIPPI-GREEN (2012a, 2012b). Die Begrifflichkeiten dominante und nicht-dominante Varietät einer Sprache spiegeln vielmehr die Macht- und Herrschaftsverhältnisse wider und vermeiden damit Wertigkeiten von sprachlichen Varietäten.

schwächeren Verhältnissen und aus Familien mit *Migrationshintergrund* sind dabei von negativen Stereotypisierungen bedroht.

Gegenstand dieser Arbeit sind sprachliche und soziale Stereotype und die Frage danach, welche Verwendung von sprachlichen Varietäten und welche soziale Informationen über Sprecher*innen negative Stereotype auslösen. Durch Messung von Spracheinstellungen lässt sich untersuchen, welche Meinungen Menschen zu einer bestimmten sprachlichen Varietät haben und welche Stereotype damit ausgelöst werden. Spracheinstellungsstudien werden innerhalb der Soziolinguistik dazu benutzt, um festzustellen, welche negativen und positiven Stereotype durch einen bestimmten Sprachgebrauch ausgelöst werden können. Die vorliegende Arbeit will sich die Methodik der Spracheinstellungsstudien zunutze machen, um zu untersuchen, inwieweit im Schulkontext durch sprachliche und soziale Faktoren Stereotype ausgelöst werden und die Bewertung von schulischen Leistungen beeinflussen. Damit schließt sich diese Arbeit einem größeren Forschungskontext an, der versucht die Gründe für den unterschiedlichen Bildungserfolg von verschiedenen sozialen Gruppen zu ermitteln. In diesem Kontext wird davon ausgegangen, dass sozial marginalisierte Gruppen schlechtere Startbedingungen und damit schlechtere Bildungschancen haben als sozial favorisierte Gruppen.

Nach einer Einführung in die Spracheinstellungsforschung werden Einstellungsstudien gegenüber sprachlichen Varietäten vorgestellt und mit Einstellungsstudien gegenüber der sozialen Information über die Sprecher*innen zusammengeführt. Spracheinstellungen gegenüber dominanten und nicht-dominanten sprachlichen Varietäten spiegeln Herrschafts- und Machtstrukturen sowie Prozesse von Ausgrenzung und Othering wider (auch bekannt als *Standardsprachideologie*). Es sind diese Ideologien, die dazu führen, dass Sprecher*innen durch bestehende Vorurteile und in Stereotypisierungsprozessen aufgrund ihres Sprachgebrauchs als einer bestimmten sozialen Gruppe zugehörig kategorisiert werden. Solche Prozesse finden sich in den von sprachlichen und sozialen Normvorstellungen geprägten Einstellungen gegenüber Dialekten und *Multiethnolekten*. In dieser Arbeit soll dies beispielhaft am *Multiethnolekt* Kiezdeutsch untersucht werden, da Kiezdeutsch als nicht-dominante sprachliche Varietät als ungrammatisch dargestellt wird und seine Sprecher*innen aufgrund ihres Sprachgebrauchs ein niedrigeres soziales Prestige erfahren. Auch Einstellungen gegenüber dem sozialen Hintergrund von Sprecher*innen können, ausgelöst beispielsweise durch die Information über den Vornamen der Sprecher*innen, Herrschafts- und Machtstrukturen sowie Prozesse von Ausgrenzung und Othering widerspiegeln. Um

Einflüsse von Einstellungen gegenüber der sozialen Information über Sprecher*innen zu untersuchen, werden in der sozialpsychologischen und soziolinguistischen Forschung häufig Vornamen verwendet, da diese einer bestimmten sozioökonomischen Klasse oder *ethnischen* Gruppe zugeordnet werden und deswegen je nach vermuteter Zugehörigkeit eine positive oder negative Bewertung erfahren. In der vorliegenden Arbeit sollen Spracheinstellungen gegenüber den sprachlichen Varietäten dominantes Deutsch und Kiezdeutsch mit Einstellungen gegenüber deutsch und türkisch markierten Vornamen zusammengeführt werden. Das Forschungsinteresse der für diese Arbeit durchgeführten quantitativen Studie an 157 Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam, war es zu untersuchen, wie diese sprachlichen Varietäten bewertet wurden und inwieweit andere soziale Informationen über die Sprecher*innen, wie etwa ihre vermeintliche *ethnische* Herkunft, die sich beispielsweise aufgrund des Vornamens vermutet wird, die Einstellung gegenüber dem Sprachgebrauch beeinflussen.

Ziel der Arbeit ist es die sprachideologischen Hintergründe von Einstellungen gegenüber sprachlichen Varietäten näher zu beleuchten und diese mit Einstellungen gegenüber Vornamen zu verbinden. Mithilfe der in dieser Arbeit durchgeführten quantitativen Studie soll untersucht werden, ob eine unterschiedliche Bewertung von Schüler*innen bei identischer Leistung von Unterschieden im Sprachgebrauch und der sozialen Information über diese Schüler*innen abhängt.

2. (Sprach-)Einstellungsforschung

Innerhalb der Soziolinguistik hat sich seit den 1960er Jahren die Spracheinstellungsforschung entwickelt, um Einstellungen gegenüber sprachlichen Varietäten und ihren Sprecher*innen zu untersuchen. Insbesondere die Verwendung von nicht-dominanten sprachlichen Varietäten war dabei Gegenstand der Untersuchungen. Der Gebrauch von nicht-dominanten sprachlichen Varietäten wird vor allem im schulischen Kontext auch im Jahr 2014 noch ähnlich abwertend betrachtet wie zu den Anfängen der Spracheinstellungsforschung.

Im folgenden Kapitel wird nach einer Vorstellung der sozialpsychologischen Mechanismen von Kategorisierung und Stereotypisierung in die Einstellungsforschung eingeführt. Nachdem zunächst Methoden und Perspektiven der Spracheinstellungsforschung vorgestellt werden, wird die Debatte um Ideologien der dominanten sprachlichen Varietät (als *Standardsprachideologie* bekannt) aufgezeigt und dabei verdeutlicht, inwieweit Einstellungen gegenüber Sprache und ihren Sprecher*innen bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse widerspiegeln. Sprachideologien sind verschiedene Einstellungen darüber, wie Sprache auszusehen habe und wonach sich ein *guter* Sprachgebrauch richten müsse. In diesem Zusammenhang sind in der Spracheinstellungs- und Sprachideologieforschung Spracheinstellungen gegenüber Dialekten betrachtet worden. Im folgenden Kapitel sollen daher diese Überlegungen dargestellt und um Überlegungen zu Einstellungen gegenüber *Multiethnolekten* erweitert werden. Abschließend werden die Überlegungen zur Spracheinstellungsforschung mit der Einstellungsforschung zu Vornamen verbunden, um aufzuzeigen, dass auch soziale Informationen über Sprecher*innen Einstellungen gegenüber deren Sprachgebrauch beeinflussen können.

Ziel des folgenden Kapitels ist es aufzuzeigen, auf welche Weise Stereotypisierungen bei Einstellungen gegenüber Sprache und sozialer Informationen über Sprecher*innen wirkt. Im Fokus stehen dabei insbesondere Einstellungen gegenüber der nicht-dominanten sprachlichen Varietät Kiezdeutsch sowie Einstellungen gegenüber Sprecher*innen aufgrund der Information ihres Vornamens.

2.1 Einführung in die Spracheinstellungsforschung

In jeder sozialen Interaktion kategorisieren Interaktionspartner*innen sich gegenseitig, um die soziale Welt um sie herum zu strukturieren. Aufgrund der Komplexität der sozialen Ereignisse muss das menschliche Gehirn Eindrücke, Ideen und auch andere Menschen gruppieren und kategorisieren. (vgl. DRAGOJEVIC, GILES & WATSON 2013: 1; KAESLER 2008: 131)

Schon bei der ersten sozialen Interaktion werden Interaktionspartner*innen aufgrund von bereits bestehenden Einstellungen gegenüber bestimmten Einstellungsobjekten einer sozialen Gruppe zugewiesen. Einstellungsobjekte sind dabei Merkmale und Eigenschaften, die stereotypisch für eine soziale Gruppe stehen, wie etwa äußerliche Eigenschaften, unveränderliche Merkmale wie eine gemeinsame Altersgruppe, die nationale und regionale Herkunft im Sinne des Geburts- oder Wohnortes, oder veränderliche kulturelle und soziale Merkmale wie die Berufsgruppe, religiöse Gruppe, Geschlecht, eine vermeintliche *ethnische* Gruppe oder der Gebrauch einer bestimmten sprachlichen Varietät.⁹ Diese Kategorisierungen geschehen nicht zufällig und willkürlich, sondern sind auch Ausdruck von bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Diese Einstellungsobjekte können unterschiedliche Bereiche von Sprache umfassen wie etwa spezifische Sprechstile, ihre Sprecher*innen, den Spracherwerb oder auch Einstellungen gegenüber sprachpolitischen Maßnahmen. (vgl. VANDERMEEREN 2008: 1323)

Die Kategorisierung von Menschen erfolgt sowohl in der direkten Interaktion als auch beim indirekten Kontakt aufgrund von positiven oder negativen Stereotypen. Ob Interaktionspartner*innen tatsächlich diesen Gruppen angehören oder nur aufgrund von stereotypischen Merkmalen als einer Gruppe zugehörig vermutet werden, ist für deren Kategorisierung unerheblich. Einstellungen und Stereotype können gegenüber jeder

⁹ Die Begriffe *Ethnizität*, *ethnisch* und *ethnische Gruppe* werden in dieser Arbeit kritisch betrachtet, da diesen Begriffen die Idee zugrunde liegt, dass Menschen nach biologistischen Kriterien unterschieden werden sollten und aufgrund der angeborenen Zugehörigkeit zu einer *ethnischen* Gruppe durch gleiche kulturelle oder religiöse Traditionen vereint seien. Ich lehne in Übereinstimmung mit ARNDT (2011: 632) die Annahme ab, dass Kulturräume eine homogene Einheit „[...] mit einer einheitlichen (genetisch definierten) Abstammung, Geschichte, Religion und Sprache [...]“ bilden. Der Begriff *Ethnizität* bezieht sich auf eine gemeinsame Herkunft, die in ihrer primordialistischen Vorstellung auf einer genetisch definierten Abstammung basiert und in ihrer konstruktivistischen Vorstellung auf politischen, sozialen und historischen Umständen basiert und nur ein erdachtes Konstrukt darstellt. (vgl. SALZBORN 2006: 99 ff.) Menschen werden von mehr als einem abgeschlossenen Kulturraum beeinflusst und sind daher nicht von einem solchen voneinander zu unterscheiden. Da allerdings in der wissenschaftlichen und öffentlichen Debatte die Begriffe *Ethnizität* und *ethnisch* verwendet werden, werden sie auch in dieser Arbeit benutzt um auf ebenjene Konzepte zu verweisen.

beliebigen sozialen Gruppe vorliegen, so zu sehen etwa bei Meinungen darüber, wie Menschen aus anderen Ländern und Regionen als die eigenen sich angeblich verhalten, wie diese aussehen oder sprechen. Es kommt jedoch auf die Sprecher*innenposition an, wer zu diesen *Anderen* gezählt wird. Dabei reicht es schon aus, dass diesen Menschen aufgrund von äußeren und sozialen Merkmalen eine bestimmte nationale, regionale oder soziale Herkunft zugeschrieben wird. Äußere Merkmale oder eine soziale Herkunft können als für ein entsprechendes Land oder eine Region typisch empfunden werden, wobei äußere Merkmale etwa die Kategorien Alter und *Hautfarbe* und soziale Merkmale etwa die Kategorien Geschlecht, *Ethnizität*, Religionszugehörigkeit oder sprachliche Merkmale wie etwa ein bestimmter Akzent, Regiolekt, Soziolekt oder eine zweitsprachliche Varietät sein können.¹⁰

Eine solche Zuschreibung hat einschneidende reale Folgen wie am Beispiel der Zuschreibung eines *Migrationshintergrundes* zu sehen ist. Aufgrund des bloßen Aussehen eines Menschen, einer bestimmten Haar- und Augenfarbe, einem Hautton, oder einem bestimmten Akzent in der Sprache wird bei der Zuschreibung eines *Migrationshintergrundes* davon ausgegangen, dass die betreffende Person in irgendeiner Weise „genealogisch an die Erfahrung eines Vorfahren gebunden“ ist. (UTLU 2011: 445) Eine tatsächliche eigene Migrationserfahrung muss für diese Zuschreibung nie stattgefunden haben. Ein *Migrationshintergrund* wird Personen schon aufgrund der aufgezählten Merkmale zugeschrieben, ohne dass das Gegenüber eine Information über die tatsächliche oder die genealogisch an die Erfahrung eines Vorfahren gebundene Erfahrung besitzt.¹¹ Allein aufgrund des stereotypischen Aussehens kann durch Rassismen einem Mensch das Label *Migrationshintergrund* zugeschrieben werden, wodurch weitere rassistische Stereotype aktiviert werden wie etwa, dass *Menschen mit Migrationshintergrund* in Deutschland typischerweise türkische Vorfahren hätten, und deswegen aus sozial schwachen Familien

¹⁰ *Hautfarbe* wird deswegen lediglich als Kategorie bezeichnet, da keine klar voneinander abgrenzbaren *Hautfarben* existieren. Jeder Mensch hat einen Hautton mit individueller Farbnuance. Eine Kategorisierung von *Hautfarben* dient der klaren Abgrenzung voneinander, was aber dem Farbkontinuum von Menschen nicht gerecht wird. (vgl. ARNDT 2011: 332) Eine solche Kategorisierung bedient Rassismen (vgl. Fn. 12) und bestärkt eine soziale Hierarchisierung.

¹¹ Damit die Merkmale zu einem zugeschriebenen *Migrationshintergrund* führen, müssen sie von der vorherrschenden und konstruierten Norm abweichend sein. Eine als eindeutig zuschreibbar wahrgenommene *Hautfarbe*, Religion oder Sprache der Mehrheit, oder eine Einstellung die von der Mehrheit geteilt wird, wird nicht dazu führen, dass einem Menschen ein *Migrationshintergrund* zugeschrieben wird. Dies ist eher zu erwarten, wenn die Merkmale *anders* und von der Mehrheit abweichend wahrgenommen werden, wovon *Westliche* und *Weißer* allerdings ausgenommen sind. (vgl. SOW 2011: 444f.; UTLU 2011: 445ff.)

stammten, integrationsunwillig seien und *schlechtes* Deutsch sprächen.¹² Was allerdings in der öffentlichen, bildungspolitischen und populärwissenschaftlichen Debatte als *schlechtes* Deutsch gewertet wird, wird an späterer Stelle dieser Arbeit noch ausführlich diskutiert.

Es sind spezifische Einstellungen, die dazu führen, dass auf Interaktionspartner*innen positiv oder negativ reagiert wird und diese sozial verortet werden. Eine positive oder negative Reaktion gegenüber Interaktionspartner*innen erfolgt aufgrund der individuellen Einstellung gegenüber spezifischen Entitäten, die die Interaktionspartner*innen voneinander unterscheiden oder ihnen gemeinsam sind. Einstellungen werden in der Einstellungsforschung als mentale Konstrukte angesehen, und zwar als eine

„[...] psychologische Tendenz, die durch die Bewertung einer speziellen Entität in einem bestimmten Ausmaß der Zustimmung oder Ablehnung ausgedrückt wird [und sich in] Zustimmung oder Ablehnung gegenüber dem Einstellungsobjekt [äußern]“. (EAGLY & CHAIKEN 1993: 1)

Eine Einstellung gegenüber einer bestimmten Entität ist ein dreigeteiltes Modell und umfasst eine kognitive, eine affektive und eine konnotative Komponente. (vgl. DEVINE 1989: 5f.) Sie ist erstens kognitiv in dem Sinne, dass Vorannahmen über das jeweilige Einstellungsobjekt bestehen. Eine Einstellung basiert somit auf (unbewussten) Überzeugungen und Stereotypen.¹³ Stereotype sind Verallgemeinerungen über Merkmale, die einer sozialen Gruppe zugeschrieben werden und als für alle Mitglieder dieser Gruppe als gültig erklärt werden (wie beispielsweise die stereotype Aussage: „*Menschen mit Migrationshintergrund können kein Hochdeutsch sprechen*“). Stereotype sind gedankliche Konstrukte und können positiver, neutraler oder negativer Art sein.

Neben dem gedanklich existierenden (kognitiven) Aspekt, sind Einstellungen zum zweiten affektiv. Die negative, neutrale oder positive Wahrnehmung des Einstellungsobjekts resultiert direkt in Beurteilungs- und Bewertungsmechanismen. Dies ist bei Vorurteilen zu sehen, die eine spezielle Variante von Einstellungen darstellen und sich aus Stereotypen

¹² Rassismen sind spezifische Ideologien, die „maßgeblich getragen [werden] von Fremdheitskonstruktionen, die mithilfe der Biologisierung konstruierter religiöser, kultureller und sozialer Differenzen entsprechende Markierungen vornehmen [...]“. (ROMMELSPACHER 2011: 46) Diese Ideologien nehmen eine soziale Hierarchisierung vor und beanspruchen für sich zu bestimmen, wer als *gut* und was als *schlecht* zu gelten hat. Dabei werden Hierarchien des „Überlegenen“ und „Minderwertigen“ als etwas Natürliches und Gegebenes angesehen. (vgl. GEULEN 2007: 10)

¹³ Einstellungen können ungeplant und implizit (unbewusst und automatisch) oder explizit (bewusst und kontrolliert) also vorsätzlich und in vollem Bewusstsein erfolgen. (vgl. FAZIO & OLSON 2003: 301ff.; DEVINE 1989: 6)

ergeben. (vgl. PETERSEN & SIX 2008: 109) Vorurteile sind negativer Art und gegenüber Mitgliedern einer bestimmten sozialen Gruppe abwertend.

„Der Begriff „Vorurteil“ hebt sich von anderen Urteilen und Einstellungen ab. Der Vorurteilsbegriff ist wesentlich durch seinen normativen, moralischen Gehalt bestimmt. Demnach unterscheiden sich Vorurteile von anderen Einstellungen nicht durch spezifische innere Qualitäten, sondern durch ihre soziale Unerwünschtheit. Als Vorurteile erscheinen also nur soziale Urteile, die gegen anerkannte menschliche Wertvorstellungen verstoßen, nämlich gegen die Normen der Rationalität, [...] Gerechtigkeit, (Gleichbehandlung), [...] Mitmenschlichkeit [...].“ (BERGMANN 2005: 4)

Ein Vorurteil kann auf Grundlage des Stereotyps gegenüber der gesamten Gruppe auf ein Mitglied der Gruppe bezogen werden. Das Wissen um einen Stereotyp ist also gleichzusetzen mit einem Vorurteil gegen die Gruppe. (vgl. DEVINE 1989: 5f.) So führt beispielsweise der Stereotyp, dass Menschen mit vermeintlichem *Migrationshintergrund* kein Hochdeutsch sprechen könnten zu dem Vorurteil, dass diese nicht nur kein Hochdeutsch sprechen würden, sondern auch zu einer negativen Bewertung dieser vermeintlichen Tatsache (wie beispielsweise: „*Menschen mit Migrationshintergrund können nur gebrochenes Deutsch sprechen*“). Stereotype und Vorurteile repräsentieren und reflektieren das Klima in Intergruppenbeziehungen und spiegeln ungleiche Macht- und Statusbeziehungen zwischen Minderheiten und Mehrheiten in den meisten stratifizierten Gesellschaften wider. (vgl. DEVINE 1989: 5f., BOURHIS & MAASS 2008: 1587f.)

Zum dritten ist eine Einstellung konnotativ und hat damit eine bestimmte Verhaltenstendenz. Sie baut auf vergangene Erfahrungen und erlernte Verhaltensmuster auf und beinhaltet das bisherige Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt. (vgl. GARRETT 2007: 116)

Ob Menschen aufgrund ihrer zugeschriebenen Merkmale negativ oder positiv bewertet werden, hängt zum einen von der individualpsychologischen Sichtweise und den persönlichen Erfahrungen ab und zum anderen davon, welche gesellschaftlichen Normen und Strukturen vorherrschend sind. (vgl. HORMEL 2007: 17) Maßgebend für die positive oder negative Tendenz dieser Bewertungen sind dabei soziale Normen. Normen sind von einer dominierenden sozialen Gruppe festgelegte Maßstäbe davon, was als richtig und was als falsch zu gelten hat. Spracheinstellungen spiegeln die Normen derjenigen Gruppe wider, mit der sich die Sprecher*innen am meisten verbunden fühlen. Agieren diese Einstellungen und das damit verbundene sprachliche Verhalten dann auch noch als Identitätsmarker für die eigene Gruppe, so bedienen sich Sprecher*innen umso mehr von ihnen. Sprachliches Verhalten hat also eine soziale Bedeutung und ruft soziale Kategorisierungen hervor. (vgl.

VANDERMEEREN 2008: 1321) Sprecher*innen werden aufgrund von Sprache zum einen von anderen kategorisiert und zum anderen kategorisieren sie sich mit der Wahl des Gebrauchs einer bestimmten sprachlichen Varietät gleichzeitig selbst. Diese Eigen- oder Fremdkategorisierung führt dazu, dass Sprecher*innen einer bestimmten sozialen Gruppe zugewiesen werden. Ein spezifischer (eigen gewählter oder von anderen zugeschriebener) Sprachgebrauch wirkt dabei als Distinktionsmerkmal von der eigenen Gruppe zu der Fremdgruppe und unterscheidet sich damit in der sozialen Bewertung. (vgl. BOURHIS & MAASS 2008: 1587; KAESLER 2008: 131)

Stereotypisierung und Zuschreibung zu einer bestimmten sozialen Gruppe aufgrund von Sprachgebrauch kann zu konkreter Benachteiligung von Sprecher*innen führen. Werden vorherrschende soziale Normen durch den individuellen Sprachgebrauch einer Person verletzt, dann wird sie von den Mitgliedern der Eigengruppe, in der die jeweiligen Normen gelten, durch Stereotypisierung einer Fremdgruppe zugeschrieben. Sprachgebrauch, der nicht der gängigen Norm entspricht kann zu Differenzierung, Ausgrenzung und Othering führen. Als Othering wird der Prozess bezeichnet, mit dem sich Mitglieder einer Eigengruppe aufgrund von vermeintlicher moralischer und politischer Überlegenheit von Mitgliedern einer Fremdgruppe abgrenzen.¹⁴ Dabei konstruiert die Eigengruppe die Fremdgruppe als etwas, das sich von ihnen selbst vermeintlich grundlegend unterscheidet und *anders* ist. Zum Zweck der sozialen Kategorisierung und gleichzeitig zur Abgrenzung von einer Gruppe erfolgt in diesem Prozess eine Differenzierung der Gruppen in *wir* und *die Anderen*, wobei die Gruppe der *Anderen* als Fremdgruppe konstruiert wird, was die Vorurteilsbildung, Diskriminierung und eine abwertende Einstellung gegenüber der *anderen* Gruppe und ihren einzelnen Mitgliedern begünstigt. (vgl. DERVIN im Dr.: 2)

Die Spracheinstellungsforschung beschäftigt sich damit, wie Sprecher*innen sprachbasierten Stereotypisierungsprozessen unterliegen und aufgrund der Verwendung einer bestimmten sprachlichen Varietät einer bestimmten sozialen Gruppe zugeordnet werden. (vgl. KANG & RUBIN 2009: 442) Eine Spracheinstellung wird als kognitive, affektive und konnotative „[...] Reaktion auf die vom Sprecher[*innen] verwendete sprachliche Varietät [...]“¹⁴ verstanden. (KAESLER 2008: 142f.) Stereotypisierung aufgrund von Sprache geschieht durch Aktivierung von Vorurteilen durch bestimmten Sprachgebrauch.

Während Einstellungen als Forschungsgegenstand in der Sozialpsychologie seit den 1930ern untersucht wurden, kam durch die Verbindung mit der Soziolinguistik in den 1960er

¹⁴ Der Begriff Othering wurde von Said (1978, 1993) im Zusammenhang mit Diskursen des Orientalismus geprägt. (vgl. DERVIN im Dr.: 2)

Jahren das Interesse an der Untersuchung von Spracheinstellungen auf. Erste Arbeiten innerhalb der Linguistik, die Einstellungen zum Forschungsgegenstand hatten, beschäftigten sich mit der Verbindung von rein linguistischen Merkmalen und der sozialen Einordnung von Sprecher*innen in eine bestimmte gesellschaftliche Schicht. Sie stammen von LABOV (2006 [1966]), der sich, in seiner für die Variationslinguistik einflussreichen Studie, über Schichtzugehörigkeit aufgrund von Aussprache in New York befasste; von TRUDGILL (1974), der den Zusammenhang von Ausspracheunterschieden und den damit einhergehenden sozialen Unterschieden in Norwich, England, untersuchte; und von SCHLOBINSKI (1987) zu Einstellungen gegenüber dem Berliner Stadtdialekt. Ziel der Spracheinstellungsforschung ist es zu untersuchen, wie sich verwendete sprachliche Varietäten auf die Wahrnehmung von Sprecher*innen auswirken und welchen Platz diese Sprecher*innen durch diese Wahrnehmung in der Gesellschaft zugewiesen bekommen. (vgl. KAESLER 2008: 131ff.; BOURHIS & MAASS 2008: 1589)

Zu diesem Zweck versucht die Spracheinstellungsforschung zum einen, den Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Verhalten als Identitätsmarker für die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe festzustellen und zum anderen, die auf sprachlichen und sozialen Normen beruhenden Reaktionen auf dieses sprachliche Verhalten von Sprecher*innen mit einem anderen sprachlichen Verhalten zu ermitteln. (vgl. VANDERMEEREN 2008: 1318ff.) Studien konnten zeigen, dass die Zugehörigkeit zu stigmatisierten sozialen Gruppen eine negative Reaktion bei der Bewertung von sprachlichem Verhalten nach sich zieht. Dies ist etwa im schulischen Kontext zu beobachten, bei dem die Zugehörigkeit von Schüler*innen zu einer stigmatisierten *ethnischen* Gruppe zu einer geringeren Erwartungshaltung der Lehrer*innen und damit zu einer schlechteren Bewertung ihrer sprachlichen und schulischen Leistung führt.¹⁵ (vgl. SELIGMAN, TUCKER & LAMBERT 1972; GILES & SASSOON 1983; LIPPI-GREEN 2012a; PANTOS & PERKINS 2012)

2.1.1 Methoden der Spracheinstellungsforschung

Da Einstellungen mentale Konstrukte sind, stehen Spracheinstellungsstudien vor dem grundsätzlichen Problem, dass es immer eine gewisse Unsicherheit gibt, ob die

¹⁵ Wenn eine vermeintlich *ethnische* Gruppe stigmatisiert ist, werden ihr negative Verhaltensmerkmale zugeschrieben, die zur sozialen Benachteiligung führen. Dabei scheint zu gelten, dass „[...] je größer das Ausmaß der kulturellen Andersartigkeit, desto höher ist auch der Grad sozialer Stigmatisierung und Diskriminierung.“ (FARWICK 2009: 114)

Forschungsdaten tatsächlich die Einstellung der Befragten repräsentieren, da man nicht messen kann, was Menschen wirklich denken. Dazu kommt, dass Einstellungen sich verändern können oder unterschiedlich wiedergegeben werden, je nachdem welcher Person gegenüber die Befragten sich über ihre Einstellungen äußern. (vgl. GARRETT 2007: 119) Aus diesem Grund hat die Spracheinstellungsforschung schon seit den 1960er Jahren neben direkten Strategien auch indirekten Strategien entwickelt (vgl. LAMBERT 1967; GILES 1970). Eine methodologische Debatte darüber wie Spracheinstellungen zu messen sind, um sichere Ergebnisse zu erhalten, ist allerdings auch heute noch nicht abgeschlossen. (vgl. SPEELMAN et al. 2013: 84)

Direkte Methoden zur Erfassung von Spracheinstellungen sind persönliche Interviews und Fragebögen. Bei diesen Methoden wird nach expliziten Einstellungen gefragt, da sich die Befragten in der Befragungssituation ihrer Einstellungen bewusst sind. Eine Hauptkritik an diesen direkten Methoden ist allerdings, dass Befragten sozial erwünschte Antworten geben, die sie selbst in ein positiveres Licht stellen. (vgl. SPEELMAN et al. 2013: 84) Bedenken von sozialer Erwünschtheit in Antworten treten dann auf, wenn die Befragten sich ihrer negativen Vorurteile gegenüber einem Einstellungsobjekt bewusst sind und gleichzeitig wissen, dass diese Einstellungen tabuisiert und gesellschaftlich nicht akzeptiert sind (wie beispielsweise bei rassistischen Denkweisen). Nichtsdestotrotz werden direkte Methoden sehr häufig verwendet, um Spracheinstellungen zu erfassen. So beispielsweise bei der Erfassung von Einstellungen gegenüber Dialekten mit Hilfe der perzeptuellen Dialektologie, bei der linguistische Merkmale geographischen Arealen zugeordnet werden sollen. (vgl. PRESTON 2008, 2011) Versuchspersonen sollen hierbei auf Landkarten einzeichnen in welchen Gebieten sie welche Dialekte vermuten. (Wird also auf die Bitte hin den Sprachraum für Sächsisch einzuzeichnen, dieser in der ganzen ehemaligen DDR eingezeichnet, kann das darauf hinweisen, dass Sächsisch mit dem Regiolekt „Ostdeutsch“ gleichgesetzt wird.) (vgl. HUNDT 2010: 195) Dazu werden häufig Fragebögen ausgegeben, in denen direkt nach der Bewertung von Dialekten gefragt wird (beispielsweise „*Finden Sie Sächsisch angenehm?*“). Bei der perzeptuellen Dialektologie werden nicht nur Versuchspersonen befragt, die sich ohnehin schon mit linguistischen Fragen auseinander setzen, sondern auch fachfremde Personen (Laien). Aus diesem Grund ist die perzeptuelle Dialektologie auch als Laiendialektologie bekannt. (vgl. PLEWINA & ROTHE 2012: 11ff.)

Indirekte Methoden hingegen versuchen implizite (unbewusste) Einstellungen zu messen. Dazu wurde die Matched Guise Technique (MGT) entwickelt. (vgl. LAMBERT 1967)

Bei der MGT werden Proband*innen gesprochensprachliche Stimuli präsentiert, für die von derselben Person Texte desselben Inhalts in unterschiedlichen sprachlichen Varietäten wie etwa einem vermeintlich *ethnisch* oder sozial markierten Akzent eingesprochen wurden. Diese bereits zuvor eingespielten Aufnahmen werden dann Versuchspersonen vorgespielt, woraufhin diese gebeten werden die Aufnahmen zu bewerten. Die MGT wurde als Messmethode entwickelt, um den Einfluss bestimmter nicht-linguistischer Variablen wie etwa das Geschlecht, die nationale Herkunft oder der sozioökonomische Hintergrund der vermeintlichen Sprecher*innen auf die Bewertung durch die Versuchspersonen zu testen. (vgl. LAMBERT 1967: 94; KAESLER 2008: 142f.). Da es aber praktisch für Wissenschaftler*innen nicht immer möglich ist, Personen zu finden, die alle zu untersuchenden sprachlichen Varietäten glaubhaft einsprechen können, wurde als Alternative zur MGT die Verbal Guise Technique (VGT) entwickelt, bei der ein und derselbe Text von unterschiedlichen Personen mit unterschiedlichen sprachlichen Varietäten eingesprochen wird. (vgl. GARRETT 2010: 53ff.) Eine Hauptkritik an der VGT ist allerdings, dass bei dieser durch die unterschiedlichen Sprecher*innen zu viele Abweichungen voneinander wie etwa der Sprechstil oder die Stimmlage existieren und dadurch nicht mehr gegeben ist, dass Unterschiede in der Bewertung allein aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Varietäten auftreten, sondern vielleicht aufgrund einer für die Versuchsperson sympathischeren Stimmlage. (vgl. SPEELMAN et al. 2013: 84) Es trifft also bei der Anwendung der Methode der VGT unter Umständen nicht zu, dass eine Einstellung darüber gemessen wird, was gesprochen wurde, sondern möglicherweise eher auf welche Art und Weise es gesprochen wurde.

2.1.2 Perspektiven der Spracheinstellungsforschung

Seit dem Aufkommen der Spracheinstellungsforschung ist häufig gezeigt worden, wie Einstellungen gegenüber Spracheinstellungsobjekten dazu führen, dass Sprecher*innen einer sozialen Gruppe zugewiesen werden. Neuere Ansätze untersuchen dagegen, wie eine vermeintliche Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe dazu führen kann, dass ein bestimmtes sprachliches Handeln der Sprecher*innen erwartet wird. Eine Spracheinstellung wird aufgrund einer Vielzahl von Entitäten ausgelöst und kann aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

Zum einen kann die Verwendung einer sprachlichen Varietät dazu führen, dass Sprecher*innen als für eine bestimmte soziale Gruppe typisch kategorisiert werden. Diese an gesprochensprachlichen oder schriftsprachlichen Stimuli betriebene Forschung an

Spracheinstellungen ist als Linguistic Stereotyping (LS) bekannt, da anhand von linguistischen Kriterien Stereotypisierungsprozesse eintreten. (vgl. LAMBERT 1967; SELIGMAN, TUCKER & LAMBERT 1972; PICHÉ et al. 1978; PANTOS & PERKINS 2012)

Eine andere Art von Spracheinstellung kann genau umgekehrt erfolgen und zwar dann, wenn von Sprecher*innen aufgrund ihrer äußerlichen und vermeintlich sozialen Merkmalen eine bestimmte Sprechweise oder ein bestimmter Akzent erwartet wird. Diese Form von Spracheinstellung wird als Reverse Linguistic Stereotyping (RLS) postuliert. (vgl. KANG & RUBIN 2009) Im RLS ist die Sprache der Sprecher*innen anders als beim Prozess des Linguistic Stereotyping nicht der Auslöser des Stereotypisierungsprozess. Die Sprache ist stattdessen das, was aufgrund von sozialer Information erwartet wird.

Diese Zuschreibungen der Sprecher*innen zu einer bestimmten sozialen Gruppe erfolgen aufgrund von vermeintlicher sozialer Information über die jeweiligen Sprecher*innen. Dies können Informationen zur sozialen Herkunft sein, wie etwa der Bildungsstand, die sozioökonomische Lage oder der ausgeübte Beruf. Auch Informationen zur vermeintlichen nationalen Herkunft können zu unterschiedlichen Einstellungen gegenüber der Sprache der Sprecher*innen führen. Studien haben gezeigt, dass nationale Stereotype sich auf die Wahrnehmung und Bewertung von sprachlichen Varietäten auf einem phonetischen Level auswirken können. (vgl. LADEGAARD 1998; NIEDZIELSKI 1999; NEULIEP & SPETEN-HANSEN 2013)

Studien zum Effekt von sozialer Information auf die Bewertung von verschiedenen Sprechweisen haben gezeigt, dass Merkmale, die vermeintlich auf die Zugehörigkeit zu einer dieser Gruppen hinweisen, Zuhörer*innen vermuten lassen, dass die Sprecher*innen eine bestimmte sprachliche Varietät produzieren oder eine bestimmte Leistung erbringen werden. Selbst wenn der vermutete Akzent oder eine vermutete sprachliche Varietät gar nicht vorliegen, werden diese aufgrund der unterschiedlichen Erwartungshaltung als *anders* wahrgenommen. Im RLS lösen Zuschreibungen von Sprecher*innen zu einer bestimmten Gruppe verzerrte Wahrnehmungen des Sprachstils oder der Sprachkenntnisse der Sprecher*innen aus.¹⁶ Studien haben gezeigt, dass Gesprächspartner*innen, die

¹⁶ Eine verzerrte Wahrnehmung kann aufgrund von sozialen Faktoren reale Folgen für die Sprecher*innen haben. So haben beispielsweise Studien zur Erwartungshaltung von Lehrkräften gegenüber der angenommenen kognitiven Leistungen ihrer Schüler*innen gezeigt, dass eine negative Erwartungshaltung dazu führen kann, dass die betreffenden Schüler*innen tatsächlich schlechtere schulische Leistungen, unabhängig von ihrem tatsächlichen Intelligenzquotienten, erbringen. Dieser Effekt ist seit den Untersuchungen von Rosenthal & Jacobson 1968 als „self-fulfilling prophecy“ (sich selbst erfüllende Prophezeiung) bekannt und wurde in zahlreichen Nachfolgestudien bestätigt. (vgl. ROSENTHAL & JACOBSON 1992, JUSSIM & HARBER 2005)

fälschlicherweise glauben eine*n Nicht-Muttersprachler*in zu hören, angeben sie hätten einen stark akzentuierten Sprachstil gehört, was zu einer starken Abnahme ihres Hörverständnisses führen kann. Zuschreibungen von Sprecher*innen zu einer bestimmten Gruppe können demnach dazu führen, dass die sprachliche Leistung dieser Sprecher*innen anders wahrgenommen und bewertet wird, als es der Wirklichkeit entspricht. Aufgrund von sozialer Information oder anderen (äußeren) Merkmalen, die stereotypisch für eine Gruppe sind, kann es dazu kommen, dass eine bestimmte Sprache erwartet wird. (vgl. KANG & RUBIN 2009: 443)

2.2 Einstellungen gegenüber nicht-dominanten und dominanten sprachlichen Varietäten

Der folgende Abschnitt betrachtet die sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Sprachideologien und legt dabei den Fokus auf Ideologien, die dominante sprachliche Varietäten bevorzugen (als *Standardsprachideologien* bekannt). Anschließend werden die Begriffe Sprache und *Standardsprache* aus sprachwissenschaftlicher Sicht erläutert und diskutiert und es wird aufgezeigt, dass der Diskurs um diese Begriffe ideologisch aufgeladen ist. Eine dominante sprachliche Varietät ist die Varietät, die das höchste Prestige erfährt und von Normauthoritäten bestimmt und kodifiziert wird, während die sprachliche Realität von Sprecher*innen von dieser künstlich entworfenen Sprachidee abweicht. Wenn Sprecher*innen in ihrem Sprachgebrauch von der dominanten sprachlichen Varietät abweichen, kann dies zu negativer Stereotypisierung und Diskriminierung führen und kann reale Konsequenzen für Sprecher*innen haben, wie beispielsweise in unterschiedlicher Leistungsbewertung im schulischen Kontext. Schon in den 1970er Jahren wurde in der Sprachbarrierediskussion von Schwierigkeiten und Benachteiligung von Dialektsprecher*innen in der Schule berichtet. Diese Diskussion lässt sich auch in Bezug auf sogenannte *Multiethnolekte* finden. Nach einer Einführung in den Begriff und die Entstehung des *Multiethnolekts* wird anhand des in Deutschland auftretenden *Multiethnolekt* Kiezdeutsch gezeigt, dass dieser grammatische Regelmäßigkeiten aufweist und keine Bedrohung für die Sprachkompetenz seiner Sprecher*innen darstellt.

2.2.1 Sprachideologie von dominanten sprachlichen Varietäten und Dialekten

Die Sprachideologieforschung ist in die Spracheinstellungsforschung eingebunden und untersucht sowohl sprachliches Handeln aufgrund von sozialen und sprachlichen Normen als auch den Einfluss dieser Normvorstellungen auf die Bewertung des sprachlichen Handelns.

Wenn Sprecher*innen aufgrund ihres sprachlichen Handelns einer bestimmten sozialen Gruppe zugeordnet werden, dann spiegelt dies die vorherrschenden Macht- und Statusverhältnisse und eine ideologische Bewertung von sprachlichem Handeln wider. Sprachideologien sind, von expliziten und impliziten politischen und moralischen Einstellungen motivierte, Vorstellungen davon, welche sprachlichen und sozialen Normen als allgemeingültig zu gelten haben. Es sind vorherrschende sprachideologische Vorstellungen, die für sich beanspruchen festzulegen, was als *gute* und was als *schlechte* Sprachverwendung anzusehen ist. (vgl. GARRETT 2007: 119f.; DRAGOJEVIC, GILES & WATSON 2013: 2f.)

Ideologische Vorstellungen von Sprache speisen sich aus Überzeugungen, Gefühlen und moralischen Wertvorstellungen über den Gebrauch einer Sprache in einer sozialen Umgebung und bestimmen dabei zum einen wie eine Sprache normgerecht gebraucht werden soll und führen zum anderen dazu, dass verschiedene soziale Gruppen unterschiedliches Prestige genießen. (vgl. KROSKRITY 2004: 498) Sprecher*innen, die sprachlich nicht normgerecht handeln, werden von der dominierenden, normsetzenden, sozialen Gruppe abgewertet. Ideologien werden als eine Übereinkunft von Absichten von Interessensgruppen angesehen. Handelt es sich um Ideologien von dominanten gesellschaftlichen Interessensgruppen, so sollen diese sicherstellen, dass Ereignisse, Praktiken und Verhaltensweisen als legitimiert betrachtet werden. Dabei legen Ideologien die Art und Weise fest, wie Menschen die Welt um sich herum wahrnehmen und bestimmen, was als *richtig* und was als *falsch* gilt. (vgl. MAYR 2008: 11)

Ideologische Bewertungen von Sprache in Deutschland spiegeln sich beispielsweise in Meinungen zur Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen im (bildungs-)politischen Kontext wider, in dem von einem „Verfall der Sprache“ und der allgemeinen Sprachkompetenz die Rede ist.¹⁷ Ein solcher Vorwurf geht in Bezug auf den Sprachgebrauch von Menschen mit (vermeintlichem) *Migrationshintergrund* oft mit einer Angst über Kultur-,

¹⁷ So gibt es beispielsweise in der (bildungs-)politischen Debatte um Integration in Deutschland Stimmen, die von einer gescheiterten multikulturellen Gesellschaft und einer Entwicklung von „Parallelgesellschaften“ aufgrund mangelnder Integrationsbereitschaft sprechen und diese mit einer angeblich defizitären Sprachkompetenz begründen. (vgl. SARRAZIN 2010; BUSCHKOWSKI 2012)

Identitäts- und Gesellschaftsverfall des Sprachgebietes einher und läuft schnell Gefahr rassistische Einstellungen zu bedienen.¹⁸ (vgl. KÖYLÜOĞLU 2012)

Zunächst muss definiert werden, als was die deutsche Sprache und eine *gute* Kompetenz derselben verstanden wird. Wenn davon die Rede ist, dass die Sprachkompetenz von Schüler*innen verfällt, dann ist damit nicht gemeint, dass diese nicht mehr in der Lage seien zu sprechen, vielmehr bezieht sich ein solcher Vorwurf auf den „Verfall der *Standardsprache*“. (vgl. MILROY 1998: 63) *Standardsprache* wird mit dem Konstrukt von fehlerfreier Sprache gleichgesetzt. Sie wird dabei als „Idealzustand einer Sprache“ gewertet. (SCHMIDLIN 2011: 23) Eine dominante sprachliche Varietät ist aber nur eine von vielen verschiedenen Varietäten einer Sprache und ist nicht mit der Sprache selbst gleichzusetzen. (TRUDGILL 2011 [1999]: 118) Aus sprachwissenschaftlicher Sicht umfasst das Deutsche als Sprache verschiedene sprachliche Varietäten auf unterschiedlichen Ebenen.¹⁹ Zum einen verfügt es über mehrere dominante sprachliche Varietäten (in der sprachwissenschaftlichen Debatte meist als *Standardvarietäten* bezeichnet) wie etwa das Deutsche in Deutschland, der Schweiz und Österreich. Dem sprachsoziologisch untergeordnet stehen auf horizontaler Ebene nicht-dominante sprachliche Varietäten (oft als *Substandardvarietäten* oder auch *Nichtstandardvarietäten* bezeichnet) wie etwa die Regiolekte Bairisch, Sächsisch, oder diverse schweizerische und österreichische Regiolekte auf lokaler Ebene. (vgl. AMMON 2005: 28ff.) Auf vertikaler Ebene finden sich Soziolekte für den Sprachgebrauch von sozialen Gruppen wie etwa nach Alter (z.B. Jugendsprachen), der Berufsgruppe (z.B. Fachsprachen) oder bestimmten *ethnischen* Gruppen, die als *Ethnolekte* verhandelt werden.

Schon die Benennungspraktiken von dominanten und nicht-dominanten sprachlichen Varietäten verweisen auf einen ideologisch aufgeladenen Diskurs. SCHMIDLIN (2011: 25) bezeichnet eine dominante sprachliche Varietät als „nichts anderes als die sprachliche Uniformität im Sinne einer einheitlichen Praxis [und weist darauf hin, dass] die Doktrin der [linguistischen] Arbitrarität [...] Werturteile über Sprachen und Dialekte [verunmöglicht].“ Urteile über die Unter- oder Überlegenheit von sprachlichen Varietäten sind demnach nur als Äußerungen von Vorurteilen ohne jegliche sprachwissenschaftliche

¹⁸ Dies würde implizieren, dass jedes Sprachgebiet eine eigene abgegrenzte Kultur hätte. Aufgrund der damit einhergehenden Fremdheitskonstruktion unterstützt eine Behauptung des Verfalls der Sprache und der Bedrohung der Kultur Rassismen. (vgl. ROMMELSPACHER 2011)

¹⁹ Dominante und nicht-dominante Varietäten einer Sprache werden zum Teil gleichermaßen als Dialekte bezeichnet. (vgl. u.a. TRUDGILL 2011 [1999]; LIPPI-GREEN 2012a)

Grundlage zu verstehen. Allein der Fakt, dass in der Soziolinguistik in Ermangelung besserer Begriffe die Bezeichnungen *Standard* und *Nicht-Standard* gebraucht werden, zeigt wie sehr selbst unter Soziolinguisten, die eigentlich selbst argumentieren, dass *Standard* nur ein ideologisch aufgeladener Begriff ist, eine Vorstellung von normierter Sprache besteht. Keiner der sprachlichen Varietäten, ob dominante oder nicht-dominante sprachliche Varietäten stellt aus linguistischer Sicht eine *bessere* oder *schlechtere* Sprachform dar. (vgl. LIPPI-GREEN 2012a: 61f., 2012b)

Eine dominante sprachliche Varietät ist durch verschiedene Punkte definiert. So erfährt sie im Gegensatz zu nicht-dominanten sprachlichen Varietäten das meiste Prestige und gilt als eine Sprache, die ohne jeglichen dialektalen Akzent realisiert wird. Des Weiteren ist sie in Grammatiken und Lexika kodifiziert, erfüllt die von Normauthoritäten geschaffene Sprachnorm und gilt als die Sprache der oberen sozialen Gesellschaftsschichten, womit sie die Sprache der Macht ist. Zum ersten ist eine dominante sprachliche Varietät also als die sprachliche Varietät anzusehen, die gesamtgesellschaftlich mit dem höchsten Prestige verbunden ist. Sie wird von denjenigen Sprecher*innen benutzt, die sich gesellschaftlich und sozial in hohen Positionen befinden, nämlich von der oberen Mittelschicht und der Oberschicht. Eine dominante sprachliche Varietät ist demnach mit einer speziellen sozialen Gruppe assoziiert und wird daher auch als sozialer Dialekt bezeichnet. (vgl. TRUDGILL 2011 [1999]: 117f.) Der Gebrauch einer dominanten sprachlichen Varietät ist daher nicht mit einer speziellen geographischen Lage verbunden, sondern ist vielmehr sozial bestimmt. Aufgrund ihres hohen Prestiges wird eine dominante sprachliche Varietät auch von Sprecher*innen angenommen, die selbst nicht zur oberen Mittelschicht und Oberschicht gehören. (vgl. u.a. Joseph 1987 in SCHMIDLIN 2011: 25f.) Menschen werden in einer Umgebung sozialisiert, in der eine bestimmte Sprachideologie vorherrscht und reproduzieren diese dann unbewusst, da sie diese Ideologie und damit eine dominante sprachliche Varietät als richtig und gegeben ansehen. (vgl. DRAGOJEVIC, GILES & WATSON 2013: 3) Nicht-dominante Varietäten hingegen werden offen diskriminiert, korrigiert und als *ungrammatisch* gewertet. Ob Varietäten akzeptiert werden oder nicht, ist nicht von grammatischen Strukturen abhängig, sondern ist eine soziale Angelegenheit, da sowohl nicht-dominante als auch dominante Varietäten aus linguistischer Sicht als grammatisch zu werten sind. (vgl. MILROY 1998: 63-64)

Die Vorstellung, dass irgendeine sprachliche Varietät *ungrammatisch* wäre, ist lediglich der vorherrschenden Sprachideologie und der von Normauthoritäten auferlegten Sprachnorm geschuldet. Normauthoritäten sind Instanzen, die bestimmen was in einer

Sprache Norm ist und in Prozessen der Sprachplanung dafür sorgen, dass die dominante sprachliche Varietät kodifiziert ist und durch Grammatiken wie dem Duden und Wörterbüchern festgelegt wird. (vgl. u.a. AMMON 2010: 3f.; JOSEPH 1987 in SCHMIDLIN 2011: 25f.) BLOMMAERT (1999: 9) nennt diese Normauthoritäten auch „ideology brokers“, da sie aufgrund von ideologischen Vorstellungen stellvertretend für alle Sprecher*innen aushandeln, was in einer Sprache *Standard* sein soll. Eine Sprachideologie wird also von Normauthoritäten verbreitet und den restlichen Sprecher*innen als Norm vermittelt. (vgl. LIPPI-GREEN 2012a: 61)

Dominante sprachliche Varietäten werden als eine Reihe von kodifizierten Normen angesehen. Da sich diese Normen kodifiziert in den Grammatiken oder Lexika der jeweiligen Sprache wiederfinden lassen, wird dieser Fakt genutzt diese Normen ideologisch als der jeweiligen Sprache natürlich zugehörig einzuordnen. Dialektale Formen, die sich nicht in einer Grammatik oder einem Lexikon finden lassen, werden daher als *ungrammatisch* und folglich als nicht der Sprache zugehörig klassifiziert. (vgl. BLOMMAERT, CREVE & WILLAERT 2006: 37f.; ANDROUTSOPOULOS 2007: 122) Nach dieser Überlegung wären alle Sprecher*innen von Dialekten nicht in der Lage grammatische Sätze zu produzieren, was allerdings nicht der sprachlichen Wirklichkeit von Sprecher*innen entspricht.

Einer Ideologie, in der dominierende sprachliche Varietäten als Norm angesehen werden, liegt die Vorstellung zugrunde, dass eine dominante sprachliche Varietät ein fester unveränderlicher Zustand ist, der aus einer feststehenden Reihe von Regeln, Mustern und Konventionen besteht und immer auf die gleiche Weise von seinen Sprecher*innen reproduziert werden kann. (vgl. BLOMMAERT, CREVE & WILLAERT 2006; MILROY & MILROY 1999; LIPPI-GREEN 2012a; TRUDGILL 2011 [1999]; SCHMIDLIN 2011) Das Konzept einer *Standardsprache* als starre feste singuläre Einheit passt nicht zur sprachlichen Realität der Sprecher*innen, die sprachliche Varietäten in vielfältiger Weise gebrauchen. Zum einen ist linguistisch gesehen jede sprachliche Varietät grammatisch funktional und kann zur Kommunikation genutzt werden. Sprache ist immer im Prozess und geht mit Variation einher. (vgl. BLOMMAERT & BACKUS 2011: 9ff.) Zum anderen gibt es keine Verwirklichung des Konzeptes *Standardsprache*, bei dem die dominante sprachliche Varietät ohne irgendeinen Akzent realisiert wird, der Sprecher*innen einer bestimmten sozialen Gruppe oder einem geographischen Raum zuweist. (vgl. BLOMMAERT, CREVE & WILLAERT 2006: 37-38) Kein*e Sprecher*in kann eine dominante sprachliche Varietät ohne eine solche dialektale Färbung realisieren. Folglich hat eine dominante sprachliche Varietät gar keine Sprecher*innen, da

diese sprachliche Varietät lediglich ein Konzept ist. (vgl. LIPPI-GREEN 2012a: 55) Eine dominante sprachliche Varietät wird auch als Kunstprodukt bezeichnet, dass „[...] an den Schreibtischen der Sprachwissenschaftler[*innen] entstanden [ist]“ und nicht die sprachliche Realität der Sprecher*innen abbilden kann. (LÖFFLER 2005: 25) Niemand lernt eine dominante sprachliche Varietät als Muttersprache und niemand spricht sie so, wie die Normen es vorsehen. Die sprachliche Realität von Sprecher*innen wird als ein sprachliches Repertoire angesehen, das dynamisch und stets im Wandel ist. Die eigene sprachliche Kompetenz ist damit nur die Reflexion der eigenen sprachlichen und kommunikativen Erfahrungen mit der sozialen Umwelt. (vgl. BLOMMAERT & BACKUS 2011: 8) Jeder Mensch hat einen individuellen Sprachgebrauch, den sie oder er an eine individuelle Situation anpasst. In der sozialen Interaktion führen positive oder negative Stereotype dazu, dass die jeweiligen Sprecher*innen einer sozialen Gruppe zugeordnet werden, da jede*r Sprecher*in einen spezifischen, in irgendeiner Weise dialektal gefärbten Sprachstil hat. Kein*e Sprecher*in hat einen Sprachgebrauch, der der perfekten Wiedergabe der dominanten Varietät entspricht. (vgl. dazu die Idee des Nonaccent von LIPPI-GREEN 2012a: 46f.).

Dialekte sind, genau wie dominante sprachliche Varietäten, Varietäten einer Sprache, haben aber im Gegensatz zu diesen keine institutionalisierten Autoritäten, die Dialekte als Norm verteidigen. Es ist nicht eindeutig feststellbar, wo ein Dialekt beginnt und wo er endet (z.B. mittels in Grammatiken festgeschriebenen Orthographienormen wie in einer dominanten sprachlichen Varietät). (vgl. TRUDGILL 2011 [1999]: 124) Während Dialekte regional und sozial beschränkt sind, sind dominante sprachliche Varietäten aufgrund ihrer Kodifizierung, ihres Prestiges, ihrer Nutzung in den Medien und in der Schule allgegenwärtig.

Werturteile im deutschen Sprachraum über *korrekte* oder *fehlerhafte* Sprache basieren häufig auf der Annahme, dass *gute* Kompetenz des Deutschen mit der dominanten sprachlichen Varietät (auch als Hochdeutsch bezeichnet) gleichgesetzt wird, also die Norm ist. Eine dominante sprachliche Varietät ist die Varietät, die mit dem Bildungssystem in Verbindung gebracht wird und die Nicht-Muttersprachler*innen gelehrt wird, aber die im eigentlichen Sinne niemandes Muttersprache ist. (TRUDGILL 2011 [1999]: 118)

Einstellungen gegenüber Dialekten und einer dominanten sprachlichen Varietät führen zu einer Kategorisierung ihrer Sprecher*innen, die Benachteiligungen für Sprecher*innen aus Dialektgebieten und aus einer sozioökonomisch schwächeren Gesellschaftsschicht zur Folge haben können. MILROY (vgl. 1998: 64-65) bezeichnet diese Benachteiligung von Sprecher*innen von nicht-dominanten sprachlichen Varietäten als soziale Diskriminierung

von individuellem Sprachgebrauch. Schon in den 1970er und 1980er Jahren gab es in Deutschland Debatten um den Zusammenhang von Schulschwierigkeiten von Dialektsprecher*innen und Studien zu Einstellungen gegenüber Dialekten. (vgl. u.a. OEVERMANN 1972; REITMAJER 1975; AMMON 1978, STEINIG 1980) Diese Debatte ist unter dem Begriff Sprachbarrierediskussion (oder auch als Diskussion um Sprachbarrieretheorie bzw. Code-Theorie) bekannt und wurden 1971 von Studien Bernsteins ausgelöst. In diesen Studien fand sich ein teilweiser Zusammenhang von Sprachgebrauch zur Schichtzugehörigkeit der Sprecher*innen. Es sollte ermittelt werden, ob ein starker Dialektgebrauch insbesondere in sozioökonomisch schwächeren Schichten zu finden war. Es wurde zudem in einer Spracherhebung untersucht, ob gezeigt werden konnte, dass Kinder, die starken Dialekt sprachen und diesen auch schriftsprachlich in Schularbeiten einfließen ließen, eine geringe Intelligenz besaßen. Dabei wurde untersucht, ob angenommen werden kann, dass Kinder mit „hochsprachlichen Fertigkeiten“ (einem „elaborierten Code“) intelligenter waren als Kinder, die Dialekt (einen „restringierten Code“) sprachen. Die Studien zeigten aber, dass „hochsprachliche Fertigkeiten“ nichts darüber besagen, wie intelligent und sprachbegabt Kinder sind oder wie gut sie in der Schule abschneiden werden. (vgl. OEVERMANN 1972: 89ff.; AMMON 1978: 155ff.) Da „[n]ormgerechte Orthographie, Lesefertigkeit und Beherrschung der grammatischen Regeln der Standardsprache [...]“ die Leistungsbewertung von Schüler*innen bestimmen, schnitten Dialektsprecher*innen schlechter in der Schule ab. (REITMAJER 1975: 323) Aufgrund der vorherrschenden Vorurteile, dass Schüler*innen, die starken Dialekt sprechen, schlechter in der Schule abschneiden, haben diese Kinder andere Bildungsvoraussetzungen, weil von ihnen weniger erwartet wird und sie daher schlechter bewertet werden als Schüler*innen, die keinen starken Dialekt sprechen. Außerdem kann aufgrund einer solchen geringen Erwartungshaltung gegenüber Dialektsprecher*innen eine selbsterfüllende Prophezeiung eintreten, was dazu führen kann, dass Dialektsprecher*innen tatsächlich schlechtere Leistungen erbringen. (vgl. Fn. 16 ROSENTHAL & JACOBSON 1992)

Angst vor Sprachverfall von Kindern und Jugendlichen ist nicht veraltet. Sie ist nicht nur in den früheren Debatten um den Dialektgebrauch von Kindern und Jugendlichen in der Schule, sondern sind auch aktuell in der Debatte um Mehrsprachigkeit, Code-Switching und *Multiethnolekten* zu finden.

2.2.2 Sprachideologie von dominanten sprachlichen Varietäten und Multiethnolekten

Die Dialekt-als-Sprachbarriere Debatte ist seit ein paar Jahren für die sprachlichen (und sozialen) Phänomene Code-Switching und (*Multi-*)*Ethnolekt* neu entfacht wurden.²⁰

Lehrer*innen, Politiker*innen und Medien beklagen *mangelnde* Deutschkenntnisse von Schüler*innen und schreiben den *Mangel* an Sprachkenntnissen vor allem Kindern aus Familien zu, die einen (vermeintlichen) *Migrationshintergrund* haben. (vgl. Fn. 17 SARRAZIN 2010; BUSCHKOWSKI 2012) Diese angebliche *unzureichende* Sprachkompetenz wird diesen Kindern und Jugendlichen vor allem dann zugeschrieben, wenn sie aufgrund von mehrsprachiger Erfahrung und der Kenntnis mehrerer Sprachen in der Konversation zwischen zwei oder mehr Sprachen wechseln oder wenn sie aufgrund von äußeren oder sozialen Merkmalen einer Gruppe zugeschrieben werden, von der keine *gute* Sprachkompetenz erwartet wird. Sprecher*innen machen von allen sprachlichen Varietäten über die sie verfügen, wie etwa einem regionalen Dialekt, Elementen aus dem Sprachgebrauch ihrer sozialen Gruppe oder ihren Herkunftssprachen, Gebrauch. Dabei kann es dazu kommen, dass neue Sprechstile entstehen und sich Codes neu mischen. (vgl. SCHROEDER 2007: 7; HINNENKAMP 2010: 223f.)

Die sprachlichen Codes, die aufgrund einer solchen Mischung im Sprachgebrauch von Jugendlichen in *multiethnischen* Wohngebieten entstanden sind, sind unter den Begriffen „Türkendeutsch“, „Türkenslang“, „Kanak-Sprak“ und „Ghettosprache“ diskutiert worden. (vgl. ANDROUTSOPOULOS 2001: 321) Bezeichnungen wie „Türkenslang“ oder „Türkendeutsch“ weisen jedoch darauf hin, dass es sich hierbei um einen *Einzelethnolekt* handele, also einem Sprechstil für eine spezifische einzelne *ethnische* Gruppe, wobei in diesem Fall Sprecher*innen ein türkischer Hintergrund zugeschrieben wird, auch wenn kein Wissen darüber besteht, ob eine tatsächliche Verbindung zur Türkei überhaupt besteht.²¹ Diese Begriffe werten die Sprecher*innen sprachlich und sozial stark ab und verweisen auf die Vorstellung, die Sprecher*innen seien überwiegend Nachfahren der türkischen

²⁰ Als Code-Switching wird „[...] any language alternation at a certain point in conversation without a structurally determined (and therefore predictable) return into the first language [...]“ definiert. (AUER 1984: 26) Auch neuere Definitionen stimmen mit dieser Definition überein und bezeichnen Code-Switching als den Wechsel zwischen zwei oder mehr linguistischen Codes (das kann jede sprachliche Varietät sein, wie etwa Dialekte oder Soziolekte) in einer Konversation, einem Satz oder einer Äußerung zwischen Menschen mit mehr als einer gemeinsamen Sprache. (vgl. AUER 1998: 1; SWANN 2009: 146)

²¹ Als *Ethnolekt* bzw. *Einzelethnolekt* werden Sprechstile bezeichnet, die nur für eine *ethnische* Gruppe charakteristisch sind. Im Gegensatz dazu werden *Multiethnolekte* von Sprecher*innen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen verwendet. (vgl. ANDROUTSOPOULOS 2007: 117) Der Begriff *Multiethnolekt* 1987/88 von Kotsinas mit der Beschreibung der sprachlichen Varietät Rynkeby Svenska geprägt. (vgl. QUIST 2008: 44)

Gastarbeiter*innen, die in den 1960er Jahren nach Deutschland angeworben wurden. Rassismen tragen dazu bei, dass diese vermeintliche Abstammung als etwas Negatives angesehen wird. Eine neutralere Bezeichnung ist der Begriff Kiezdeutsch, der die Sprache von Jugendlichen mit und ohne *Migrationshintergrund* in *multiethnischen* Wohngebieten bezeichnet. (vgl. WIESE 2011, 2012)

Kiezdeutsch wird als *Multiethnolekt* bezeichnet, weil diese sprachliche Varietät nicht nur Einflüsse aus einer einzelnen Herkunftssprache, sondern aus verschiedenen Herkunftssprachen aufweist. Bezeichnete man Kiezdeutsch noch vor ein paar Jahren in der öffentlichen aber auch der sprachwissenschaftlichen Debatte als *Ethnolekt* (vgl. ANDROUTSOPOULOS 2001: 3ff.; AUER & DIRİM 2004: 204ff.), also als einen spezifischen Sprechstil für eine einzelne *ethnische* Gruppe, zeigt sich jedoch, dass Kiezdeutsch nicht nur von einer *ethnischen* Gruppe gesprochen wird, sondern Einflüsse aus verschiedenen Herkunftssprachen, regionalen Dialekten und spezifischen Soziolekten aufweist sowie grammatische Neuerungen beinhaltet, weswegen der Begriff (Einzel-) *Ethnolekt* irreführend ist.

Multiethnolekte wurden in Europa und den USA seit den 1990er Jahren beobachtet und als Folgeerscheinung großer Migrationswellen seit den 1990er Jahren gesehen. Diese Bevölkerungswanderungen, insbesondere in die Großstädte, führten zur Ansiedlung von verschiedenen Menschen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen und zur Entstehung von multikulturellen und mehrsprachigen Stadtvierteln unter anderem in vielen europäischen und US-amerikanischen Großstädten. In den neuen multikulturellen und mehrsprachigen Netzwerken kam es zu Sprachkontakt und Sprachmischung und es entstanden neue sprachliche Varietäten, *Multiethnolekte*, die der alltäglichen informellen Kommunikation dienen. (vgl. NORTIER 2008: 1)

Multiethnolekte lassen sich in verschiedenen Regionen beispielsweise in Westeuropa und den USA beobachten, wie etwa Rynkeby Svenska, der erste in Europa beschriebene *Multiethnolekt*. Eine Spracheinstellungsstudie zur Wahrnehmung von Rynkeby Svenska zeigte, dass diese sprachliche Varietät eher als *ausländisch-klingend* wahrgenommen wird, als eine *gebrochene* Sprache von Migranten. (vgl. BIJVOET & FRAURUD 2011: 6). Diese Abwertung zeigt die ideologisch aufgeladene Einstellung gegenüber der sprachlichen Varietät Rynkeby Svenska auf. Die Studie kam allerdings zu dem Ergebnis, dass es zu Unterschieden in der Bewertung der sprachlichen Varietät kommt, je nachdem ob Personen befragt werden, die eigene mehrsprachige Erfahrungen haben. Solche Personen haben ein größeres

Bewusstsein für die Diversität von Sprachverwendung und Sprachkompetenz und bewerten den *Multiethnolekt* Rynkeby Svenska daher positiver als Personen ohne eigene mehrsprachige Erfahrungen. (vgl. BIJVOET & FRAURUD 2011: 1f.) Ähnliche Spracheinstellungsstudien wurden auch für andere *Multiethnolekte* durchgeführt, so beispielsweise für die Untersuchung von Einstellungen gegenüber Straattaal wie etwa in multikulturellen Zentren Amsterdams und Rotterdams in den Niederlanden (BLOMMAERT, CREVE & WILLAERT 2011; CORNIPS, DE ROOIJ & REIZEVOORT 2007; JASPERS 2008), Multicultural London Englisch in Großbritannien (vgl. TORGERSEN, KERSWILL & KHAN 2009), African American Vernacular English in multikulturellen Großstädten in den USA (vgl. CHAMPION, COBB-ROBERTS & STEWART 2012) und Kiezdeutsch in multikulturellen deutschen Großstädten wie etwa Berlin (vgl. WIESE 2012, Ersch.).

Neben dem niedrigen Sozialprestige der Sprecher*innen ist es die Definition von Sprachkompetenz, die dazu führt, dass sprachliche Äußerungen von Menschen mit *Migrationshintergrund* als *ungrammatisch* abgewertet und als keine eigene sprachliche Varietät wahrgenommen werden. Dass ein (*Multi-*)*Ethnolekt* durchaus als eine eigenständige sprachliche Varietät angesehen werden kann, begründet sich dadurch, dass er grammatische Regelmäßigkeiten aufweist. Beispiele von grammatischen Regelmäßigkeiten des *Multiethnolekts* Kiezdeutsch sind unter anderem bloße Lokalangaben ohne Präposition und Artikel, die nur aus Nominalangaben bestehen („Ich bin jetzt Wedding“).²² Weitere Regelmäßigkeiten sind unter anderem die Verkürzung von Flexionsendungen („Ich frag mein Schwester“) (vgl. WIESE 2012: 59) oder neue Wortstellungsmuster („Danach ich geh nach Hause“) (vgl. WIESE 2012: 81ff.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass *Multiethnolekte* in der öffentlichen und (bildungs-)politischen Debatte als *anders*, normabweichend und sprachlich weniger weit entwickelt dargestellt werden, während eine dominante sprachliche Varietät der Norm entspricht und soziales Prestige genießt. Sprecher*innen, die von der sprachlichen Norm abweichen, erfahren negative Stereotypisierungen und sind aufgrund ihres nicht-dominanten Sprachgebrauchs, beispielsweise in der Schule, Benachteiligung und Vorurteilen ausgesetzt, was meist auch für Sprecher*innen eines *Multiethnolekts* gilt. Dieser Umstand kann Rassismen und einer Vorstellung davon, was als normgerecht gilt, geschuldet sein und reproduziert damit bestehende Machtverhältnisse.

²² Diese Art anzugeben, an welchem Ort man sich gerade befindet, ist mittlerweile so regelmäßig im Kiezdeutschgebrauch zu finden, dass sie auch von Nichtkiezdeutschsprecher*innen verwendet wird, wenn es darum geht anzugeben, bei welcher U- oder S-Bahnstation man sich gerade befindet. (vgl. WIESE 2012: 53f.)

2.3 Einstellungen gegenüber anderen sozialen Informationen (am Beispiel von Vornamen)

Nicht nur eine bestimmte Sprechweise oder Schreibweise hat einen Einfluss darauf, welche Einstellungen gegenüber Sprecher*innen vorherrschen und wie diese wahrgenommen werden. Stereotypisierungen erfolgen aufgrund von einer Vielzahl verschiedener Merkmale, ob zugeschrieben oder wirklich verfügbar. Soziale Informationen über Sprecher*innen können einen Einfluss darauf haben, wie die von den Sprecher*innen realisierte sprachliche Varietät beurteilt wird. Im folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, dass Vornamen als Vermittler von sozialer Information dienen, da sie Träger sowie Auslöser von Stereotypisierungen sein können und als Marker für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe angesehen werden. Dies machen sich sozialpsychologische und soziolinguistische Studien zunutze, um über Vornamen Alters- oder Geschlechterstereotype, Stereotype über Intelligenz und Attraktivität und Persönlichkeitsmerkmale sowie *ethnische* oder sozioökonomische Zugehörigkeit abzubilden. Des Weiteren werden Studien präsentiert, die aufzeigen, dass eine Stereotypisierung aufgrund von Vornamen zu Benachteiligung bei der Wohnungssuche oder der Leistungsbewertung in der Schule aufgrund von sozialer oder *ethnischer* Diskriminierung führen kann.

Zahlreiche sozialpsychologische Studien haben anhand von Vornamenstereotypen gezeigt wie diese als Auslöser für Einstellung gegenüber Sprecher*innen agieren können und wie Menschen dadurch kategorisiert werden. Vornamen werden auch in Spracheinstellungsstudien als Stimuli benutzt um zu untersuchen, ob Stereotypisierungen einen Einfluss auf die Bewertung von sprachlichem Verhalten haben.

Vornamen können genau wie *multiethnolektale* Sprechstile Träger sowie Auslöser von Stereotypisierungen sein und die*den Kommunikationspartner*in glauben machen, welcher sozialen Kategorie der oder die Sprecher*in angehört. Den Sprecher*innen können so Alters- und Geschlechtsstereotype, Merkmale wie Intelligenz und Attraktivität, Persönlichkeitsmerkmale, sozioökonomischer Hintergrund, *ethnische* Zugehörigkeit und nationale Herkunft zugeschrieben werden, weswegen diese, je nach vermuteter Zugehörigkeit, eine positive oder negative Bewertung erfahren. Da mit Vornamen verschiedene Stereotype hervorgerufen werden, sind sie als Überprüfungsinstrument in sozialpsychologischen und soziolinguistischen Studien sehr beliebt. Sie werden als Marker für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe angesehen und können Stereotypisierungen auslösen.

Ein erstes Beispiel dafür sind Alters- oder Geschlechterstereotype. Erste Studien in der Forschung zu Vornamensstereotypen wurden durchgeführt, um Prozesse von sexueller Diskriminierung aufzudecken. (vgl. HARARI & MCDAVID 1973; RUDOLPH & SPOERRLE 1999: 115) Viele Studien belegten, dass Untersuchungsobjekte, wie etwa Aufsätze, schlechter bewertet wurden, wenn sie vermeintlich von einer Sprecherin mit weiblichen Vornamen stammten. Diese Befunde wurden allerdings kontrovers diskutiert, da aufgrund von Befunden weiterer Studien eingeworfen wurde, dass es bei weiblichen und männlichen Vornamen nicht der Geschlechterstereotyp allein ist, der zur Bewertung der Vornamen führt, sondern auch Merkmale wie vermutete Intelligenz und Attraktivität eine Rolle bei der Wahrnehmung der Vornamen spielen. So werden manche Vornamen schlichtweg als intelligenter oder attraktiver wahrgenommen als andere. (vgl. HARARI & MCDAVID 1973; BOLIN 2005; RUDOLPH & SPOERRLE 1999: 115-117) Auch Altersstereotype können aktiviert werden, je nachdem wie zeitgemäß der jeweilige Vorname erscheint. Erfährt man über eine Person einen Vornamen wie Elfriede, Inge oder Gerhard werden diese Menschen einer anderen Altersgruppe zugeschrieben als beispielsweise die Vornamen Mia oder Tim. Während man bei der ersten Gruppe von Personen ausgeht, die in den 1940ern geboren wurden, denkt man bei Mia oder Tim an die Kinder der 2000er Jahre. Andere Vornamen hingegen werden als zeitlos angesehen und sind dadurch weniger stark Altersstereotypen ausgesetzt. (vgl. RUDOLPH, BOEHM & LUMMER 2007: 19) Außerdem können zugeschriebene Persönlichkeitsmerkmale wie Kontaktfreudigkeit und Umgänglichkeit, Pflichtbewusstsein (vgl. BOLIN 2005: 18), sowie soziale Aspekte wie etwa dem sozioökonomischer Hintergrund der*des Vornamensträger*in, der kulturellen Herkunft oder der *ethnischen* Zugehörigkeit aufgrund von bestimmten Vornamen stereotypisch aktiviert werden. (vgl. BURSELL 2007; SPRIETSMA 2009; KAISER 2010: 27; BERTHELE 2012)

Befunde aus früheren Studien konnten also zeigen, dass Kategorisierungen aufgrund der vermeintlichen sozialen, nationalen oder kulturellen Herkunft über Vornamensstereotypen erfolgen können. Die Information über den Vornamen führt zu Stereotypisierungen und damit überall dort problematisch, wo über Menschen entschieden wird, wie beispielsweise auf dem Wohnungsmarkt oder in der Schule. Studien konnten belegen, dass der Vorname einer*s Jobbewerber*in einen Einfluss darauf hat, ob die*der Bewerber*in zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen wird. Dabei unterschieden sich die Bewerbungen lediglich in den Vornamen der Bewerber*innen, so beispielsweise bei einer Studie in Schweden, in der einigen Bewerbungen phänotypisch schwedische und anderen phänotypisch afrikanische oder

arabische Vornamen zugewiesen wurden.²³ Eine *ethnische* Diskriminierung der Bewerber*innen wurde aufgrund der unterschiedlichen Rücklaufquoten auf die Bewerbungen gemessen. Befunde zeigten, dass Bewerbungen mit phänotypischen schwedischen Namen statistisch signifikant mehr positiven Rücklauf bekamen. (vgl. BURSELL 2007) Ähnliche Befunde zeigte eine Studie in Australien, bei der Lebensläufen verschiedene *ethnisch* markierte Vornamen zugeordnet wurden und auch hier eine *ethnische* Diskriminierung festgestellt werden konnte. (vgl. GOLDBERG, MOURINHO & KULKE 1996; BOOTH, LEIGH & VARGANOVA 2012)

Konsequenzen aus Stereotypisierungen aufgrund von Vornamen lassen sich auch im schulischen Kontext feststellen. Studien haben gezeigt, dass Einstellungen gegenüber Vornamen einen Einfluss auf die Erwartungshaltung von Lehrkräften gegenüber der Leistungsfähigkeit ihrer Schüler*innen haben. Dies ist in Unterschieden in der Leistungsbewertung und den ausgestellten Empfehlungen zu weiterführenden Schule zu sehen. (vgl. KAISER 2009, 2010) Eine Vornamensstudie im deutschen Sprachraum bat Grundschullehrer*innen Vornamen auf einer fiktiven Klassenliste danach zu bewerten, ob sie die Kinder für verhaltensauffällig hielten oder nicht. Sie hatten dabei über die Kinder lediglich die Information über ihren Vornamen. Getestet wurden Vornamen, die eher einer sozial schwachen oder eine sozial starken Schicht zugeordnet sind. Die Studie ergab, dass Lehrer*innen nur aufgrund der Information über Vornamen Vorurteile über bestimmte Verhaltensmuster der Schüler*innen haben. (vgl. ANONYME STUDENTIN 2009) Vorurteile können sich unbewusst im Verhalten der Lehrer*innen in der Leistungsbewertung der Schüler*innen widerspiegeln, wie etwa in einer schweizerischen Studie an Lehramtsstudent*innen getestet. Hier wurden *ethnische* Stereotype, hervorgerufen durch den gelieferten Vornamen, daraufhin getestet, ob sie einen Einfluss haben, wenn die Lehrkräfte den gleichen Text bewerten sollten. Es zeigte sich, dass phänotypisch schweizerische Vornamen bessere Bewertungen erfuhren als phänotypische Vornamen aus dem Balkanraum. (vgl. BERTHELE 2012) In einem ähnlichen Experiment von SPRIETSMA (2009) wurde der Einfluss von phänotypisch türkischen und phänotypisch deutschen Vornamen auf die Leistungsbewertung von identischen Schulaufsätzen untersucht und auch hier konnte festgestellt werden, dass ein identischer Aufsatz schlechter bewertet wurde, wenn er angeblich von einer*m Schüler*in mit türkischen Namen stammte und damit eine vermeintliche

²³ Die Bezeichnung „afrikanische und arabische Vornamen“ ist aus der von BURSELL (2007) durchgeführten Studie übernommen, wobei hier aber kritisch hinterfragt werden muss, welche Vornamen hier überhaupt als typisch gelten können, da ein kulturell diverser Raum vereinfachend zusammengefasst wird.

Herkunft andeutet. (vgl. SPRIETSMA 2009) Phänotypische Vornamen allein können keine eindeutigen Gründe für die schlechtere Leistungsbewertung in der Schule von Kindern aus einer niedrigeren Sozialschicht oder Kindern von Menschen mit *Migrationshintergrund* darstellen. Dass diese Gruppen aber generell schlechtere Chancen in Schule und auf dem Arbeitsmarkt haben, ist nicht zuletzt durch die aktuelle PISA Studie von 2012 belegt. In den oben vorgestellten Studien zu Gründen von *ethnischer* oder sozialer Diskriminierung in der Schule, lag einzig der Vorname als Indiz für eine vermeintliche *ethnische* Herkunft vor. Daher kam man zu der Schlussfolgerungen, dass es die *ethnische* Markierung der*s Bewerber*in oder der*s Schüler*in sein müsse, die zu einer Diskriminierung in der Rücklaufquote auf die Jobbewerbungen oder der Leistungsbewertung in der Schule zurückzuführen sei. Gegen solche Schlussfolgerungen gibt es zahlreiche Kritik. Es ist nicht eindeutig festzustellen, ob die*der Bewerber*in aufgrund des vermeintlichen *ethnischen* oder sozialen Hintergrundes abgelehnt wurde oder aufgrund zahlreicher anderer Möglichkeiten an Stereotypen, die ein Vorname auslösen kann. Auch ist es beispielsweise möglich, dass eine persönliche Erfahrung mit einer*m solchen persönlich bekannten Vornamensträger*in dazu führen kann, dass Stereotypisierungen aufgrund von persönlichen Erfahrung hervorgerufen werden und eine Bewertung des Vornamens daher möglicherweise nicht mit einer *ethnischen* Diskriminierung verbunden ist. Eine Hauptkritik an den vorgestellten Studien stellt dar, dass diese nicht den Schulalltag abbilden würden und dass aufgrund der Vielzahl der möglichen Faktoren kein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Vornamen und der Leistungsbewertung bestehen könne. Des Weiteren wurde kritisiert, dass in der Realität des Schulalltages eine schlechtere Leistungsbewertung auch von einer tatsächlich schlechteren Leistung stammen kann. (vgl. STEFANOWITSCH 2010a, 2010b; REINBOTH 2010) Dass Schüler*innen aber tatsächlich schlechtere Leistungen liefern, kann u.a. auch Folge von schlechteren schulischen Startbedingungen sein.²⁴

Dass Vornamen in der sozialpsychologischen und soziolinguistischen Forschung als Stimuli für die zu untersuchenden vermeintlichen geschlechterspezifischen, sozialen oder *ethnischen* Unterschiede benutzt werden, hängt auch damit zusammen, dass Vornamen diese zu untersuchenden Unterschiede im Allgemeinen gut repräsentieren können. So kann man beispielsweise über Vornamen das Alter gut abbilden, da die Verbreitung von Vornamen in verschiedenen Generationen variiert. (vgl. RUDOLPH & SPOERRLE 1999: 116) Vornamen werden nicht willkürlich von Eltern vergeben, stattdessen lassen sich bestimmte Trends in der

²⁴ Zum Konzept der „self-fulfilling prophecy“ siehe Fn. 16.

Vornamengebung je nach sozioökonomischem und kulturellem Hintergrund feststellen. So beobachtete man, dass Eltern aus schwächeren sozioökonomischen Verhältnissen sich an der Vornamensgebung von sozialen Gruppen aus stärkeren sozioökonomischen Verhältnissen orientieren. Da es bestimmte unsichtbare Trends in der Vornamensgebung in den jeweiligen sozioökonomischen Schichten gibt, werden Vornamen nicht nur aufgrund von ästhetischen Gesichtspunkten wegen des als schön empfundenen Klangs vergeben, sondern sind meist tatsächliche Marker für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. (vgl. KAISER 2010: 26ff.; GERHARDS 2010)

2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Sprache und ihre Sprecher*innen aufgrund bestimmter Merkmale Werturteilen und Stereotypisierungen unterliegen. In dieser Ausarbeitung und für die nachfolgende Studie werden dabei sowohl eine Beurteilung aufgrund der Verwendung einer nicht-dominanten sowie einer dominanten sprachlichen Varietät als auch aufgrund von Vornamen näher betrachtet.

3. Studie

Die nachfolgende Studie untersucht, aufbauend auf den theoretischen Ausführungen aus Kapitel 2, Spracheinstellungen gegenüber der nicht-dominanten sprachlichen Varietät Kiezdeutsch, sowie Einstellungen gegenüber sozialen Informationen über die Sprecher*innen anhand des Vornamens. Diese Einstellungen stehen im engen Zusammenhang mit einer ideologisch aufgeladenen Debatte über den Zusammenhang von Sprachkompetenz und Bildungserfolg, in der es eine feste Vorstellung davon gibt, was als *gute* Sprachkompetenz und als *guter* Sprachgebrauch anzusehen ist. Zum einen beschäftigt sich die Studie damit, wie im schulischen Kontext Kiezdeutsch im Vergleich zu dominanten Deutsch wahrgenommen wird und seine Sprecher*innen bewertet werden. Zum anderen wird der Einfluss von sozialen Informationen auf die Bewertung der Sprachkompetenz und des Sprachgebrauchs näher beleuchtet. Ein solcher Zusammenhang wird anhand von *ethnisch* markierten Vornamen mit besonderem Hinblick auf phänotypisch deutsche und phänotypisch türkische Vornamen untersucht.²⁵

3.1 Studienaufbau

Im Folgenden werden der Studienaufbau und die Überlegungen erläutert, die vor der Konzipierung der Studie erfolgt sind. Beschrieben werden Forschungsgegenstand und Forschungsfragen, Hypothesen und ihre Operationalisierung, die Vorgehensweise bei der Stichprobenauswahl, das Studiendesign und die Wahl der Stimuli.

²⁵ In einem Bericht über Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben wies die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS 2013: 15) darauf hin, dass diskriminierende Mechanismen bei der Leistungsbewertung von Schüler*innen aufgrund eines türkischen Namens oder einer „niedrigen sozialen Herkunft“ auftreten. Dabei bezogen sie sich auf ein Experiment, das 2009 von SPRIETSMA durchgeführt wurde. In diesem Experiment konnten kleine Effekte auf die unterschiedliche Leistungsbewertung von identischen Schulaufsätzen aufgrund von türkischen Vornamen ermittelt werden.

3.1.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Anhand einer Stichprobe von 157 Lehramtsstudierenden soll überprüft werden, inwieweit Leistungsbewertung von Einstellungen gegenüber sprachlichen Varietäten und gegenüber einer vermeintlichen *ethnischen* Zugehörigkeit der Sprecher*innen abhängt.

Hypothese generell

Die zu überprüfende Hypothese dieser Arbeit lautet: Leistungsbewertung von Schulaufsätzen wird von Einstellungen gegenüber dem verwendeten Sprachgebrauch und der vermeintlich *ethnischen* Zugehörigkeit der Sprecher*innen beeinflusst. Vermutet wird, dass Kiezdeutschstrukturen im Schulaufsatz und ein türkisch markierter Vorname der*s vermeintliche*n Aufsatzschreiber*in im Vergleich zu Strukturen des dominanten Deutsch im Schulaufsatz und einem deutsch markierten Vornamen die Bewertung der Leistung durch die Studienteilnehmer*innen negativ beeinflussen.

Hypothese 1

Es wird vermutet, dass die Leistungsbewertung von identischen Schulaufsätzen mit Kiezdeutschstrukturen bei der Zuordnung eines türkisch markierten Vornamens schlechter ausfällt als bei der Zuordnung eines deutsch markierten Vornamens.

Diese Hypothese stützt sich auf die Ansicht, dass die Wahrnehmung von Kiezdeutsch negative Stereotypisierungen hervorruft. Es wird vermutet, dass Kiezdeutsch, wie in Kapitel 2.2 diskutiert, als sprachliche Varietät wahrgenommen wird, die von Menschen mit *Migrationshintergrund* oder einer anderen *ethnischen* Herkunft als die deutsche, gesprochen wird. Es wird erwartet, dass türkisch markierte Vornamen diese negativen Assoziationen noch verstärken. Aufgrund von vorherrschenden Vorurteilen, so die Annahme, wird von der*m betreffenden Schüler*in nur eine geringe Kompetenz der dominanten sprachlichen Varietät erwartet, da sie*er angesichts ihrer*seiner sozialen oder *ethnischen* Herkunft, die durch ihren*seinen Vornamens vermutet wird, kein dominantes Deutsch beherrsche. Eine solche Vermutung kann mit den diskutierten Befunden von Studien aus Kapitel 2.3 erklärt werden.

Hypothese 2

Es wird vermutet, dass die Leistungsbewertung von identischen Schulaufsätzen mit Strukturen des dominanten Deutsch bei der Zuordnung eines türkisch markierten Vornamens schlechter ausfällt als bei der Zuordnung eines deutsch markierten Vornamens.

Die zweite Hypothese wird zur Überprüfung der Kontrollgruppe durchgeführt. Es wird erwartet, dass die Verbindung mit einem türkisch markierten Vornamen bei den Studienteilnehmer*innen eine geringere Erwartung der Kompetenz des dominanten Deutschen der*s betreffenden Schüler*in hervorruft, wie Befunde von Studien in Kapitel 2.3 zeigen. Daher wird vermutet, dass auch in dieser Gruppe die Zuordnung eines türkisch markierten Vornamens zu einem Schulaufsatz zu einer schlechteren Bewertung führt.

Hypothese 3

Es wird vermutet, dass Schulaufsätze, denen türkisch markierte Vornamen zugeordnet sind, schlechter bewertet werden, wenn sie Kiezdeutschstrukturen aufweisen, als wenn sie Strukturen des dominanten Deutsch aufweisen.

Der dritten Hypothese liegt die Vermutung zugrunde, dass, wie in Kapitel 2.2. aufgezeigt, der Gebrauch von Kiezdeutsch schlechter bewertet wird, als der Gebrauch von dominantem Deutsch. Es wird vermutet, dass für eine schlechtere Bewertung der nicht-dominanten sprachlichen Varietät der türkisch markierte Name noch unterstützend wirkt (vgl. Kapitel 2.3).

Hypothese 4

Es wird vermutet, dass Schulaufsätze, denen deutsch markierte Vornamen zugeordnet sind, schlechter bewertet werden, wenn sie Kiezdeutschstrukturen aufweisen, als wenn sie Strukturen des dominanten Deutsch aufweisen.

Diese Hypothese wird zur Kontrolle der Hypothese 3 überprüft. Auch dieser Hypothese liegt die Vermutung zugrunde, dass, wie in Kapitel 2.2 gezeigt und in den Ausführungen zu Hypothese 3 beschrieben, die Leistungsbewertung von einem Schulaufsatz mit Kiezdeutschstrukturen, unabhängig vom Vornamen, negativer ausfällt als von einem Schulaufsatz mit Strukturen des dominanten Deutsch.

3.1.2 Stichprobenauswahl

Die interessierende Grundgesamtheit der Untersuchung war diejenige Gruppe von Personen, die im Bildungsbereich tätig sind. Für eine repräsentative und zufällige Stichprobe wurden 157 Student*innen im Rahmen des Grundmoduls „Deutsche Sprache der Gegenwart“ in der Vorlesung „Grammatische und lexikalische Strukturen“ an der Universität Potsdam befragt. Da die Einstellung gegenüber Sprachkompetenz und anderen (zugeschriebenen) sozialen Faktoren auch im schulischen Kontext die Bewertung von Kindern und Jugendlichen beeinflusst, erscheint die Wahl der Gruppe der Lehramtsstudent*innen in Hinsicht der Nützlichkeit sinnvoll, da ein praktisches Bedürfnis besteht zukünftige Lehrer*innen auf den Einfluss ihrer bewussten und unbewussten Einstellungen und deren Auswirkungen aufmerksam zu machen, sowie zur Forschung über zugrundeliegenden psychologischen Mechanismen von Einstellungen beizutragen. Des Weiteren ist die Auswahl dieser Gruppe an Versuchspersonen aus Gründen der Ökonomie sinnvoll, da ein Zugang zu dieser Gruppe leicht möglich und der Versuch gruppentesttauglich und wenig materialintensiv durchzuführen war.

3.1.3 Studiendesign und Stimuli

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Einfluss der unabhängigen Variablen ‚sprachliche Varietät‘ und ‚ethnisch markierter Vorname‘ auf die abhängige Variable ‚Leistungsbewertung‘ untersucht.²⁶ An den befragten Proband*innen wurde dabei genauer untersucht, inwieweit sich die unabhängigen Variablen ‚sprachliche Varietät‘ in Form von ‚Kiezdeutsch‘ und ‚dominantem Deutsch‘ und ‚ethnisch markierter Vorname‘ in Form von einem ‚türkisch markierten Vornamen‘ (Can) und einem ‚deutsch markierten Vornamen‘ (Daniel) auf die abhängige Variable ‚Leistungsbewertung‘ in Form von ‚gefundener Fehleranzahl‘ und ‚Benotung‘ auswirkten. Das Studiendesign wurde von einer Studie von BERTHELE (2012) abgewandelt, bei der die Variablen ‚Code-Switching‘ und ‚ethnisch markierter Vorname‘ anhand von aus dem Balkanraum stammend markierten Vornamen und schweizerisch markierten Vornamen in der deutschsprachigen Schweiz mithilfe der Matched Guise Technique untersucht wurden. Die in dieser Arbeit durchgeführte

²⁶ Im Folgenden werden alle Variablen in einfache Anführungszeichen gesetzt.

Untersuchung basiert allerdings im Unterschied zur schweizerischen Studie nicht auf gesprochensprachlichen Stimuli, sondern auf schriftsprachlichen Stimuli in Schulaufsätzen.

Es wurden insgesamt 160 Untersuchungsbögen verteilt, von denen 157 zurückgegeben wurden. Aus den vier abhängigen Variablen ergaben sich vier mögliche Kombinationen (vgl. Abb. 1). Die Studienteilnehmer*innen wurden daher in vier Gruppen eingeteilt, in der jeder*m ein Untersuchungsbogen der jeweiligen Kombination vorgelegt wurde. Nach einer Bitte um Beachtung der auf den Studienbögen enthaltenen Arbeitsanweisung wurden keine weiteren Instruktionen gegeben. Die Studienteilnehmer*innen wurden darüber hinaus gebeten, auf der Rückseite des zu bewertenden Aufsatzes anhand von zehn Items soziodemographische Angaben zu ihrer Person zu machen.²⁷

Gruppe	Variable ‚sprachliche Varietät‘	Variable ‚Vorname‘
A	Kiezdeutsch	Can Ö., 13 Jahre, 8. Klasse (Türkisch)
B	Kiezdeutsch	Daniel M., 13 Jahre, 8. Klasse (Deutsch)
C	Dominantes Deutsch	Can Ö., 13 Jahre, 8. Klasse (Türkisch)
D	Dominantes Deutsch	Daniel M., 13 Jahre, 8. Klasse (Deutsch)

Abb. 1. Gruppeneinteilung und Variablen²⁸

3.1.3.1 Unabhängige Variablen

Als unabhängige Variablen wurden die beiden Variablen ‚sprachliche Varietät‘ und ‚ethnisch markierter Vorname‘ untersucht. Die Variable ‚sprachliche Varietät‘ hatte dabei zwei Ausprägungen: in der ersten Ausprägung wurde die sprachliche Varietät durch ‚Kiezdeutsch‘ vertreten und in der zweiten Ausprägung durch ‚dominantes Deutsch‘. Die

²⁷ Es wurden Alter, Geschlecht, derzeitiges Studienfach (mit oder ohne Lehramtsoption), Familiensprachen, Familie im Ausland, Alltagssprachen, Geburtsland und Land, in denen die Studienteilnehmer*innen aufgewachsen sind, abgefragt. Aufgrund von Verständnisproblemen der Fragen sowie aufgrund der geringen Menge der Studienteilnehmer*innen, konnten nicht genug Daten erhoben werden, um die oben genannten Kategorien sinnvoll auszuwerten. Bei einer Neukonzipierung der Studie könnten die abgefragten Daten dazu dienen, den eigenen mehrsprachigen und multikulturellen Hintergrund der Studienteilnehmer*innen zu erfassen und auf Korrelationen mit der Einstellung gegenüber sprachlichen Varietäten und *ethnischer* Herkunft der Sprecher*innen zu prüfen (wie etwa bei BIJVOET & FRAURUD 2011 durchgeführt). Eine ausführliche Darstellung der erhobenen Daten findet sich im Anhang. (vgl. Anhang 2)

²⁸ Musterstudienbögen für die vier verschiedenen Gruppen finden sich im Anhang. (vgl. Anhang 5)

zweite Variable ‚ethnisch markierter Vorname‘ hatte ebenfalls zwei Ausprägungen: zum ersten ein ‚türkisch markierter Vorname‘ und zum anderen ein ‚deutsch markierter Vorname‘.

Ziel der Untersuchung war es den Einfluss der unabhängigen Variablen ‚sprachliche Varietät‘ und ‚ethnisch markierter Vorname‘ auf die abhängige Variable ‚Leistungsbewertung‘ mit den Ausprägungen ‚Benotung‘ und ‚gefundene Fehleranzahl‘ zu untersuchen und zu prüfen, ob die soziale Information über den Schüler, nämlich sein vermeintlicher *ethnischer* Hintergrund einen Einfluss auf die Leistungsbewertung hat. Hierzu wurden den Studienteilnehmer*innen Schulaufsätze vorgelegt, denen die ausgewählte soziale Information über das Alter, die Klassenstufe und den *ethnisch* markierten Vornamen beigefügt wurden.²⁹ Die Studienteilnehmer*innen wurden gebeten diese Schulaufsätze zu bewerten. Als Approximationen für die Leistungsbewertung wurden die gegebene Fehleranzahl und die Benotung der Aufsätze nach dem Schulnotensystem gewählt. Im Folgenden werden die beiden Variablen näher erklärt.

Variable ‚sprachliche Varietät‘

Die unabhängige Variable ‚sprachliche Varietät‘ wurde durch eine Schülerarbeit in zwei Variationen zum einen mit grammatischen Kiezdeutschstrukturen (weiterführend ‚Kiezdeutsch‘ genannt) und zum anderen mit grammatischen Strukturen des dominanten Deutsch (weiterführend ‚dominantes Deutsch‘ genannt) dargestellt (vgl. Beispiele 1-3). Die Schülerarbeit basiert auf einem originalen Schulaufsatz einer 13-jährigen Realschülerin aus Leipzig.³⁰ Der Originalaufsatz war knapp über eine A4-Seite lang und alle grammatischen Fehler des Originalaufsatzes wurden im Vorfeld dieser Studie berichtigt und in maschinenschriftliche Form gebracht. Fehler im Ausdruck blieben hingegen bestehen, um den Aufsatz echt erscheinen zu lassen.

Für die Darstellung der Kiezdeutschversion wurden vier Items eingebaut, die exemplarisch für die grammatischen Besonderheiten im Kiezdeutsch stehen und von denen angenommen werden kann, dass sie unter den Studienteilnehmer*innen als für Kiezdeutsch prototypisch bekannt sind. Diese Items enthielten die folgenden Besonderheiten:

²⁹ Ein Einfluss der Informationen über Alter und Klassenstufe auf die Leistungsbewertung wurde nicht untersucht. Diese Informationen wurden nur zu dem Zweck gegeben um das Bild eines Schülers der 8. Klasse zu vermitteln und damit die Interpretationsmöglichkeiten über die Herkunft der Schülerarbeit vonseiten der Studienteilnehmer*innen gering und damit vergleichbar zu halten.

³⁰ Es konnten weder dialektale Besonderheiten des Sächsischen festgestellt werden, noch Einflüsse aus dem Türkischen, der Muttersprache der Eltern der Schülerin. Ihre eigene Erstsprache hingegen war Deutsch.

(1) Beispielitem **Flexionsverkürzung**

Kiezdeutsch: [...] Er bekommt auf einmal Angst und will kein Ärger. [...]

Dominantes Deutsch: [...] Er bekommt auf einmal Angst und will keinen Ärger. [...]

(2) Beispielitem **doppelte Vorfeldbesetzung**

Kiezdeutsch: [...] Dann der Mann macht die Autotür auf [...].

Dominantes Deutsch: [...] Dann macht der Mann die Autotür auf [...].

(3) Beispielitem **bloße Lokalangabe**

Kiezdeutsch: [...] Ich sah eine Frau, die Müllerstraße aus dem Kaufland kam und ihre eingekauften Sachen in ihr Auto legte. [...]

Dominantes Deutsch: [...] Ich sah eine Frau, die in der Müllerstraße aus dem Kaufland kam und ihre eingekauften Sachen in ihr Auto legte. [...]

Zum ersten handelt es sich hierbei um eine Flexionsverkürzung (Beispielitem 1: „Er wollte kein Ärger.“). Als nächste grammatische Besonderheit für Kiezdeutsch wurde die doppelte Vorfeldbesetzung gewählt (Beispielitem 2: „Dann er ging zum Auto.“). Eine dritte Besonderheit des Kiezdeutsch wurde durch bloße Lokalangaben abgebildet (Beispielitem 3: „Sie war Müllerstraße einkaufen.“). Insbesondere die doppelte Vorfeldbesetzung und bloße Lokalangaben eignen sich für die vorliegende Untersuchung gut, da sie als für Kiezdeutsch stereotypische Abweichungen vom dominanten Deutsch in den Medien und der öffentlichen Meinung präsent sind. (vgl. WIESE 2012: 53ff.) Aus diesem Grund wurden gleich zwei Items mit bloßen Lokalangaben ausgewählt und in den Schulaufsatz eingebaut. Als Textsorte des Aufsatzes wurde ein informeller Text gewählt, der eine persönliche Beschreibung eines Erlebnisses enthält, da eine informelle Textsorte eher dazu einlädt Kiezdeutsch zu benutzen als eine formelle Textsorte. In formalen Situationen können Kiezdeutschsprecher*innen genau wie andere Dialektsprecher*innen auch auf die dominante sprachliche Varietät zurückgreifen. (vgl. PAUL, FREYWALD & WITTENBERG 2009: 3)

Variable ‚ethnisch markierter Vorname‘

Die zweite unabhängige Variable stellt der ‚ethnisch markierte Vorname‘ dar (weiterführend als Variable ‚Vorname‘ bezeichnet) und dient dazu auf eine vermeintlich *ethnische* Herkunft hinzudeuten. Die zwei vorliegenden Ausprägungen sind dabei ein ‚türkisch markierter Vorname‘ (weiterführend als ‚Türkisch‘ bezeichnet) und ein ‚deutsch markierter

Vorname‘ (weiterführend als ‚Deutsch‘ bezeichnet). Den jeweiligen Versionen des Schulaufsatzes wurden der phänotypisch türkische Vorname Can und der phänotypisch deutsche Vorname Daniel zugeordnet (vgl. nochmals Abb. 1). Da Kiezdeutsch in der öffentlichen Wahrnehmung häufig mit Personen mit einem *ethnisch* türkischen Hintergrund in Verbindung gebracht wird, wurde in dieser Studie ein türkisch markierter Vorname ausgewählt, um die phänotypisch *ethnische* Markierung durch Vornamen abzubilden. (vgl. dazu die Bezeichnungen „Türkenslang“ oder „Türkendeutsch“ wie bei ANDROUTSOPOULOS 2001: 321 beschrieben) Es handelt sich bei Menschen aus der Türkei um die am häufigsten repräsentierte Einwanderergruppe in Deutschland. (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2012a: 56) Demzufolge stellt die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit einer familiären Bindung zur Türkei und damit einhergehend der türkischen Tradition der Vornamensvergabe auch tatsächlich die größte Minderheitengruppe an deutschen Schulen dar, was aber keinen Hinweis darauf gibt, ob von dieser Gruppe Kiezdeutsch gesprochen wird. Kiezdeutsch wird, wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben, von allen Gruppen, unabhängig der *ethnischen* Herkunft, gesprochen. Zusätzlich sollen aus Gründen der Vergleichbarkeit und um andere Einflussfaktoren wie etwa das Geschlecht auszuschließen, nur Vornamen der Kategorie männlich zugeordnet werden. Ausgewählt wurden je ein phänotypisch türkischer und ein phänotypisch deutscher männlicher Vorname, die in dem Geburtsjahrgang 2000 vergeben worden sind, da die Schulaufsätze in der vorliegenden, im Jahr 2013 durchgeführten, Studie aus Klassenstufe 8, also von 13-jährigen Schülern stammen sollten.

Es wird vermutet, dass durch die Information über den Vornamen Stereotype aufgrund der vermeintlichen zugehörigen *ethnischen* Gruppe ausgelöst werden. In Verbindung mit der Abkürzung des Nachnamens wird die Zuordnung noch einmal verstärkt, wie in Abbildungen 2 und 3 zu sehen. Im Gegensatz zu deutschen Nachnamen gibt es unter türkischen Nachnamen viele, die mit Ö beginnen.³¹ Für den deutsch markierten Vornamen wurde ein Nachname beginnend mit dem Buchstaben M gewählt, da der Nachname Müller der am häufigsten vorkommende Nachname in Deutschland ist. (vgl. KOHLHEIM & KOHLHEIM 2005: 51)

³¹ So zum Beispiel der häufig vorkommende und in Deutschland bekannte Nachname Öztürk, was soviel wie „echter, reiner Türke“ heißt. (vgl. RODRÍGUEZ 2010: 97)

Can Ö., 13 Jahre, 8. Klasse

Abb. 2. Beispielim: Kontextinformation für die Variante ‚türkisch markierter Vorname‘

Im folgenden Abschnitt sehen Sie einen Aufsatz (im Original handschriftlich) von Can Ö., 13 Jahre, Klassenstufe 8. Aufgabe des Schülers war es, eine Kurzgeschichte zu schreiben, die auf einem persönlichen Erlebnis basiert. Bitte korrigieren Sie den Aufsatz.

Abb. 3. Beispielim: Arbeitsanweisung für die Variante ‚türkisch markierter Vorname‘

Vorstudie zur Auswahl der Vornamen

In Anlehnung an eine im Jahr 2009 durchgeführte Vornamensstudie (vgl. ANONYME STUDENTIN 2009) wurde eine Vorstudie mit dem Ziel durchgeführt, jeweils einen phänotypisch deutsch markierten und einen phänotypisch türkisch markierten Vornamen zu ermitteln, der weder als einem sozial schwachen noch einem sozial starken Hintergrund zugehörig kategorisiert wird. Auf diese Weise soll der Einflussfaktor einer Kategorisierung in eine vermeintlich soziale Herkunft anhand der in dieser Studie verwendeten männlichen Vornamen gering gehalten werden.

Der in der Studie verwendete Schulaufsatz stammt aus Klassenstufe 8, weswegen Vornamen für Schüler ermittelt werden sollten, die zum Zeitpunkt der Untersuchung, im Jahr 2013, 13 Jahre alt waren. Aus diesem Grund wurden die im Jahr 2000 am häufigsten vergebenen deutschen Vornamen aus Veröffentlichungen zu den beliebtesten Vornamen der GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE SPRACHE (GFDS) (2012) und des Namenkundlichen Zentrums Leipzig mit einer Veröffentlichung über beliebte türkische Vornamen in Deutschland (vgl. RODRÍGUEZ 2010: 101) ermittelt. Die zehn beliebtesten deutschen Vornamen waren dabei in absteigender Reihenfolge: Alexander, Maximilian, Lukas, Leon, Tim, Paul, Niklas, Jonas, Daniel und Jan, während die zehn beliebtesten türkischen Vornamen in absteigender Reihe die folgenden waren: Can, Ali, Mehmet, Kaan, Arda, Efe, Emre, Ahmet, Enes und Mert (vgl. Abb. 4).³²

³² Ein Vergleich mit der Auflistung der beliebtesten türkischen Vornamen in Deutschland des Namenkundlichen Zentrums Leipzig und der Abteilung für Bevölkerungsstatistik der Republik Türkei ergab, dass die beliebtesten türkischen Vornamen in Deutschland von den Jahren 1991-2000 nur wenig von den beliebtesten türkischen Vornamen abweichen. (vgl. RODRÍGUEZ 2010; NÜFUS İSTATİSTİKLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI (2012))

Platz	Beliebteste deutsche Vornamen	Beliebteste türkische Vornamen
1	Alexander	Can
2	Maximilian	Ali
3	Lukas	Mehmet
4	Leon	Kaan
5	Tim	Arda
6	Paul	Efe
7	Niklas	Emre
8	Jonas	Ahmet
9	Daniel	Enes
10	Jan	Mert

Abb. 4. Beliebteste deutsche und türkische Vornamen in Deutschland im Jahr 2000

Die Vorstudie wurde an insgesamt 32 Testpersonen durchgeführt. Davon wurden 75% (n=24) bei einer Einführungsveranstaltung für Studierende im ersten Semester an der Freien Universität Berlin mit einem Fragebogen in Papierform befragt. (vgl. Anhang 3) Da sich unter dieser ersten Gruppe keine Personen mit familiären oder sonstigen Verbindungen zu der Türkei befanden und daher vermutet werden konnte, dass die Testpersonen keine Erfahrung mit der sozialen Einordnung und Stereotypisierung anhand von Vornamen in der Türkei hatten, wurde in einem zweiten Durchlauf mithilfe eines Onlinefragebogens auf <http://www.soscisurvey.de> mit den gleichen Vornamenslisten derselbe Test bei einer Personengruppe mit sozialen Verbindungen in die Türkei durchgeführt. Diese Personengruppe machte 25% (n=8) aus und bestand aus Studierenden und Berufstätigen mit familiären oder anderweitigen Verbindungen in die Türkei. Damit sollte sichergestellt werden, dass auch Einstellungen gegenüber türkischen Vornamen berücksichtigt wurden.

Den Studienteilnehmer*innen der Vorstudie wurden die zehn häufigsten türkischen und deutschen Vornamen des Jahrganges 2000 vorgelegt mit der Bitte durch Ankreuzen auszuwählen, welche Vornamen sie mit sozial schwachen Schülern assoziieren und welche Vornamen sie mit einem sozial stärkeren Hintergrund assoziieren. Die Studienteilnehmer*innen wurden außerdem darauf hingewiesen, dass nicht bei jedem

Vornamen eine eindeutige Zuordnung notwendig sei (vgl. Abb. 5). (vgl. Vorgehensweise der Studie von ANONYME STUDENTIN 2009: 30-31)

Im folgenden Abschnitt sehen Sie 20 männliche Vornamen. Bitte kreuzen Sie für die unten stehenden Vornamen an, ob sie diese eher mit Schülern assoziieren, die gute schulische Leistungen erbringen oder eher mit Schülern, die schlechte schulische Leistungen erbringen. Es muss allerdings nicht jeder Vorname einer der beiden Kategorien zugeordnet werden. Bitte ordnen Sie nur diejenigen Namen eindeutig zu, die nach Ihrem eigenen Gefühl am ehesten in eine der beiden Kategorien passen.

Abb. 5. Arbeitsanweisung für die Vorstudie zur Auswahl von Vornamen

Die Studienteilnehmer*innen konnten für jeden Vornamen aus den drei Antwortmöglichkeiten „Eher leistungsstarker Schüler“, „Eher leistungsschwacher Schüler“ oder „Vorname ist nicht eindeutig zuzuordnen“ auswählen.

Nach Auswertung der Fragebögen der 32 Studienteilnehmer*innen wurden all diejenigen Vornamen aussortiert, die eindeutig einer der Kategorien „zu einer sozial schwachen Familie zugehörig“ oder „zu einer sozial starken Familie zugehörig“ zugeordnet wurden. (vgl. Anhang 4) Als überwiegend nicht eindeutig zuzuordnen waren die zwei deutsch markierten Vornamen Leon und Daniel und die drei türkisch markierten Vornamen Can, Arda und Enes. Die Entscheidung für die Vornamen Daniel und Can erfolgte im Ausschlussverfahren, da vermutet wurde, dass die *ethnisch* markierte Herkunft und die Annahme über das Geschlecht bei den Vornamen Arda und Enes unter Umständen nicht als eindeutig gegeben sein könnten. Gegen den Vornamen Leon wurde sich außerdem entschieden, da dieser auch im Zusammenhang mit dem sogenannten Kevinismus auftritt und damit womöglich bei den Studienteilnehmer*innen als eher zu einer sozial schwachen Familie zugehörig gewertet werden könnte (vgl. KAISER 2009: 3).³³

Somit wurde nach Aussortierung der Vornamen aus jeder Gruppe der jeweils am häufigsten vergebenen Vorname ausgewählt, um ihn in der Hauptstudie den Schulaufsätzen zuzuordnen. Ziel war es, Vornamen auszuwählen, die bei den Studienteilnehmer*innen möglichst wenig Assoziationen mit einer sozial schwachen oder sozial starken Schicht

³³ Als Kevinismus wird ein gesellschaftliches Phänomen bezeichnet, bei dem Sprecher*innen mit marginalisierten Vornamen ein „sozial auffälliges“ Verhalten zugeschrieben wird und diese Sprecher*innen aufgrund ihres Vornamens einer eher „sozial schwachen Schicht“ zugeordnet werden. Medial prominente Vornamen, die zu diesem Phänomen gehören sind Kevin, Justin, Mandy oder Chantal. (vgl. ANONYME STUDENTIN 2009: 3)

auslösen, wobei eine solche individuelle Assoziation bei den Studienteilnehmer*innen der Vorstudie sowie der Hauptstudie nicht ausgeschlossen werden kann. Letztendlich ausgewählt wurden der türkisch markierte Vorname Can und der deutsch markierte Vorname Daniel.

3.1.3.2 Abhängige Variablen

Um einen Zusammenhang zwischen den Variablen ‚sprachliche Varietät‘ und ‚Vorname‘ auf die Leistungsbewertung von Schüler*innen in der untersuchten Stichprobe von 157 Lehramtsstudierenden zu testen, wurden diese gebeten, den ihnen vorgelegten Schulaufsatz in zwei Schritten zu bewerten: durch die vergebene Schulnote und durch die gefundene Fehleranzahl.

Variable ‚Benotung‘

Die erste abhängige Variable stellte die ‚Benotung‘ dar. Die Studienteilnehmer*innen sollten die ihnen vorliegenden Schulaufsätze mit einer Schulnote von 1-6 bewerten. Indem man eine Skala annimmt, bei der zwischen sehr gut und ungenügend eine Note in sechs Schritten gewählt werden kann, kommt diese Notenvergabe einer Bewertung der Aufsätze auf einer sechs-stufigen Likertskala gleich.³⁴ Da zu erwarten ist, dass alle Studienteilnehmer*innen das Bewertungsspektrum von 1-6 aus ihrer eigenen schulischen Erfahrung in Deutschland kennen, wurde dieser Auswertungsmethode keine weitere Arbeitsanweisung beigefügt.

Variable ‚gefundene Fehleranzahl‘

Die zweite abhängige Variable wurde durch die ‚gefundene Fehleranzahl‘ der Studienteilnehmer*innen repräsentiert. Die gefundene Fehleranzahl soll dabei indizieren, mit welcher Genauigkeit sich die Studienteilnehmer*innen auf Fehlersuche begeben. Die Auswertung erfolgte durch eine Zählung der markierten oder verbesserten Fehler im Text, wobei jede Streichung, Änderung, Hinzufügung oder Ersetzung pro Wortform als genau ein

³⁴ Die Likertskala ist eine Ratingskala für die Erfassung von unterschiedlichen Ausprägungen eines Merkmals (hier Notenvergabe). (vgl. BORTZ & DÖRING 2009: 224) Um die schulische Notenvergabe abzubilden, wurde in dieser Studie eine sechs-stufige Likertskala gewählt.

Fehler gezählt wurde.³⁵ Die möglichen Kategorien der gefundenen (vermeintlichen) Fehler wurden nach Sichtung aller bewerteten Studienbögen erstellt. (vgl. Abb. 6)

Tempus
Präpositionen und die dazugehörigen Kasus bei Lokalangaben
Präpositionen und die dazugehörigen Kasus bei Zeitangaben
Satzzeichen (Punkte, Kommata, Semikolon)
Wortpartikel
Lexikalische Wortformen
Wortstellung
Groß- und Kleinschreibung
Getrennt- und Zusammenschreibung
Ausdruck
Flexion
Randkommentare
Anführungszeichen
Komplette Markierung von Satzteilen, ohne weitere Bemerkung
Markierung von einzelnen Satzteilen oder Wortformen, ohne weitere Bemerkung
Streichung von Satzteilen oder Wortformen, ohne weitere Bemerkung

Abb. 6. Kategorien der gefundenen Fehler³⁶

In dieser Studie wurde die Leistungsbewertung also zum ersten mittels der Benotung der Schülerarbeiten durch die Studienteilnehmer*innen gemessen, da eine Benotung in Schulnoten einen Gesamteindruck von der gesamten Arbeit liefert. Des Weiteren wurde die Bewertung der Leistung durch die gefundene Fehleranzahl erfasst. Diese Vorgehensweise beruht auf der Vermutung, dass die Gesamtheit der gefundenen Fehleranzahl etwas darüber aussagen kann, mit welcher Genauigkeit sich die Studienteilnehmer*innen auf die Fehlersuche begeben haben.

³⁵ Als eine Wortform soll hier als „[...] ein Wort, genau so wie es im Satz erscheint [...]“ definiert werden. (vgl. DUDENREDAKTION 2009: 129) Desweiteren wird sie als „kleinster selbstständiger, akustisch und orthographisch isolier- und verschiebbarer Bedeutungsträger im Satz“ beschrieben. (vgl. DUDENREDAKTION 2009: 1261)

³⁶ Eine ausführliche Auflistung dieser Kategorien inkl. Beispiele findet sich im Anhang. (vgl. Anhang 1)

3.2 Methode

In dieser Studie wurde eine quantitative Methode gewählt, da durch diese im Gegensatz zur qualitativen Methode, ohne material-, kosten- und zeitintensiv zu sein, eine hohe Datenmenge im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten und dem Umfang der Arbeit zu erreichen war. Auch in Hinblick auf die Beantwortung der Frage, inwieweit Leistungsbewertung von Einstellungen gegenüber sprachlichen Varietäten und gegenüber einer vermeintlichen *ethnischen* Zugehörigkeit der Sprecher*innen abhängt, war die Wahl der quantitativen Methode geeignet, um zu überprüfen, ob eine solche Tendenz für die vorliegende Stichprobe überhaupt feststellbar ist. Um allerdings näher zu beleuchten, welche persönlichen Gründe dazu führen, dass eine solche Leistungsbewertung von den verschiedenen Variablen abhängt, müsste eine qualitative Studie durchgeführt werden. Zwar boten die vorliegenden Datensätze Material zur qualitativen Analyse der Fragestellung, jedoch war eine solche Analyse dem Umfang dieser Arbeit nicht angemessen und daher nicht möglich.

Um zu ermitteln, wie jede Gruppe die Leistung der Schüler im Durchschnitt bewertete, wurde je Gruppe ein arithmetischer Mittelwert (\bar{x}) berechnet. Bei der Ermittlung des arithmetischen Mittelwerts wurden alle Werte einer Variable in Form von umgerechneten Notenpunkten bzw. den gefundenen Fehlern summiert und anschließend durch die Gesamtzahl der Werte geteilt. (vgl. BORTZ & SCHUSTER 2010: 25) Im Anschluss an die Ermittlung der Mittelwerte für die vier Stichproben wurden mit Hilfe eines t-Tests für Mittelwertdifferenzen die Unterschiede der Mittelwerte jeweils zweier Gruppen auf Signifikanz geprüft, um die Hypothesen zu testen. Da in den Hypothesen formuliert worden war, dass eine der vorher festgelegten Gruppen einen höheren Mittelwert aufweisen würde als die andere, es sich also um eine gerichtete Hypothese handelte, wurde ein einseitiger t-Test zur Prüfung der Mittelwertunterschiede gewählt. Es wurde nicht nur überprüft, ob überhaupt ein signifikanter Unterschied bestand, sondern ob es eine bestimmte Variable war, die diesen signifikanten Unterschied hervorgerufen hatte. (vgl. BORTZ & DÖRING 2009: 496f.) Bei dieser Untersuchung handelte es sich um vier unabhängige Stichproben aus einer Einmalmessung. Das Signifikanzniveau (α) wurde mit 5% festgelegt, sodass bei Vorliegen einer Signifikanz zu diesem Niveau die Nullhypothese statistisch in 5% aller Fälle fälschlicherweise abgelehnt wurde. (vgl. BORTZ & DÖRING 2009: 11). Gab der t-Test einen

p-Wert von $\alpha = 0,05$ oder niedriger aus, so konnte die entsprechende Alternativhypothese (H_1) für die vorliegenden Daten nicht abgelehnt werden.³⁷

In Untersuchungsschritt 1 wurde für die Variable ‚Vorname‘ ein Vergleich zwischen den Mittelwerten der beiden Stichproben Gruppe A, $\bar{x}_{\text{,Kiezdeutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$, und Gruppe B, $\bar{x}_{\text{,Kiezdeutsch‘ und ‚Deutsch‘}}$, durchgeführt. Es wurde erwartet, dass bei Zutreffen der Hypothese 1 für die Fehlervergabe der Durchschnittswert von $\bar{x}_{\text{,Kiezdeutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$ im Mittel höher sein müsse als von $\bar{x}_{\text{,Kiezdeutsch‘ und ‚Deutsch‘}}$, während bei Zutreffen der Hypothese 1 für die Benotung der Durchschnittswert von $\bar{x}_{\text{,Kiezdeutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$ im Mittel niedriger sein müsse als von $\bar{x}_{\text{,Kiezdeutsch‘ und ‚Deutsch‘}}$. Das wäre ein Indiz dafür, dass ein türkisch markierter Vorname in Zusammenhang mit einem Schulaufsatz mit Kiezdeutschstrukturen sich negativ auf die Leistungsbewertung (Benotung und Fehlervergabe) ausgewirkt hatte.

In Untersuchungsschritt 2 wurde für die Variable ‚Vorname‘ ein Vergleich zwischen den Mittelwerten der beiden Stichproben Gruppe C und Gruppe D durchgeführt. Verglichen wurden $\bar{x}_{\text{,Dominantes Deutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$ (Gruppe C) und $\bar{x}_{\text{,Dominantes Deutsch‘ und ‚Deutsch‘}}$ (Gruppe D). Es wurde erwartet, dass bei Zutreffen der Hypothese 2 für die Fehlervergabe der Durchschnittswert von $\bar{x}_{\text{,Dominantes Deutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$ im Mittel höher wäre als bei $\bar{x}_{\text{,Dominantes Deutsch‘ und ‚Deutsch‘}}$, während bei Zutreffen der Hypothese 2 für die Benotung der Durchschnittswert von $\bar{x}_{\text{,Dominantes Deutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$ im Mittel niedriger wäre als bei $\bar{x}_{\text{,Dominantes Deutsch‘ und ‚Deutsch‘}}$. Das wäre ein Indiz dafür, dass ein türkisch markierter Vorname in Zusammenhang mit einem Schulaufsatz mit Strukturen des dominanten Deutsch sich negativ auf die Leistungsbewertung (Benotung und Fehlervergabe) ausgewirkt hatte und schlechter bewertet wurde als ein deutsch markierter Vorname.

In Untersuchungsschritt 3 wurde für die Variable ‚sprachliche Varietät‘ ein Vergleich zwischen den Mittelwerten der beiden Stichproben Gruppe A und Gruppe C durchgeführt. Es wurden $\bar{x}_{\text{,Kiezdeutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$ (Gruppe A) und $\bar{x}_{\text{,Dominantes Deutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$ (Gruppe C) miteinander verglichen. Es wurde erwartet, dass bei Zutreffen der Hypothese 3 für die Fehlervergabe der Durchschnittswert von $\bar{x}_{\text{,Kiezdeutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$ im Mittel höher sein müsse als bei $\bar{x}_{\text{,Dominantes Deutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$, während bei Zutreffen der Hypothese 3 für die Benotung der Durchschnittswert von $\bar{x}_{\text{,Kiezdeutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$ im Mittel niedriger sein müsse als bei $\bar{x}_{\text{,Dominantes Deutsch‘ und ‚Türkisch‘}}$. Das wäre ein Indiz dafür, dass Kiezdeutschstrukturen in Zusammenhang mit

³⁷ Die Nullhypothese H_0 besagt, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden zu untersuchenden Gruppen gibt. Für die Nullhypothese gilt: $\mu_1 = \mu_2 = 0$. Die Alternativhypothese H_1 hingegen besagt, dass es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden zu untersuchenden Gruppen gibt. Für die Alternativhypothese gilt: $\mu_1 \neq \mu_2$. (vgl. BÜHNER & ZIEGLER 2009: 143)

einem Schulaufsatz mit einem türkisch markierten Vornamen sich negativ auf die Leistungsbewertung (Benotung und Fehlervergabe) ausgewirkt hatten.

In Untersuchungsschritt 4 wurde für die Variable ‚sprachliche Varietät‘ ein Vergleich zwischen den Mittelwerten der beiden Stichproben Gruppe B und Gruppe D durchgeführt. Verglichen wurden \bar{x} ‚Kiezdeutsch‘ und ‚Deutsch‘ (Gruppe B) und \bar{x} ‚Dominantes Deutsch‘ und ‚Deutsch‘ (Gruppe D). Es wurde erwartet, dass bei Zutreffen der Hypothese 4 der Durchschnittswert der vergebenen Fehler von \bar{x} ‚Kiezdeutsch‘ und ‚Deutsch‘ im Mittel höher wäre als von \bar{x} ‚Dominantes Deutsch‘ und ‚Deutsch‘, während bei Zutreffen der Hypothese 4 für die Benotung der Durchschnittswert von \bar{x} ‚Kiezdeutsch‘ und ‚Deutsch‘ im Mittel niedriger wäre als von \bar{x} ‚Dominantes Deutsch‘ und ‚Deutsch‘. Das wäre ein Indiz dafür, dass Kiezdeutschstrukturen in Zusammenhang mit einem Schulaufsatz mit einem deutsch markierten Vornamen sich negativ auf die Leistungsbewertung (Benotung und Fehlervergabe) ausgewirkt hatten.

3.3 Präsentation der Studienergebnisse

Um die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen, wurden deskriptive Statistiken zur Auswertung der erhobenen soziodemographischen Daten und die Prüfung von Mittelwertunterschieden mit dem t-Test eingesetzt. Die Analyse wurde mit Microsoft Excel 2010 durchgeführt.

Um zu testen, ob die aufgestellten Hypothesen 1-4 in dieser Studie bestätigt werden können, wurden Mittelwerte bei der Notenvergabe innerhalb der 4 gegebenen Gruppen ermittelt (vgl. dazu nochmals Abb. 1). Mithilfe eines einseitigen t-Tests für Mittelwertdifferenzen wurde die statistische Signifikanz der Hypothesen geprüft. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung anhand der Auswertungsschritte der ‚Benotung‘ und der ‚gefundenen Fehleranzahl‘ für die jeweiligen unabhängigen Variablen ‚sprachliche Varietät‘ und ‚Vorname‘ überprüft.

Die Datenerhebung fand im Wintersemester 2013/14 am 22.10.2013 im Rahmen des Grundmoduls „Deutsche Sprache der Gegenwart“ in der Vorlesung „Grammatische und lexikalische Strukturen“ bei Frau Prof. Dr. Heike Wiese an der Universität Potsdam statt. Die Stichprobengröße (n) der Studienteilnehmer*innen bestand aus 160 Student*innen der

Universität Potsdam, die überwiegend Deutsch auf Lehramt studierten. Von diesen 160 Studierenden gaben 157 die Studienbögen ausgefüllt zurück.

3.3.1 Benotung

Um zu untersuchen, ob die aufgestellten Hypothese 1-4 bestätigt werden konnten, wurde der Einfluss der unabhängigen Variablen ‚sprachliche Varietät‘ mit ihren Ausprägungen ‚Kiezdeutsch‘ und ‚dominantes Deutsch‘ und der unabhängigen Variable ‚Vorname‘ mit ihren Ausprägungen ‚Türkisch‘ und ‚Deutsch‘ auf die abhängige Variable ‚Benotung‘ untersucht.

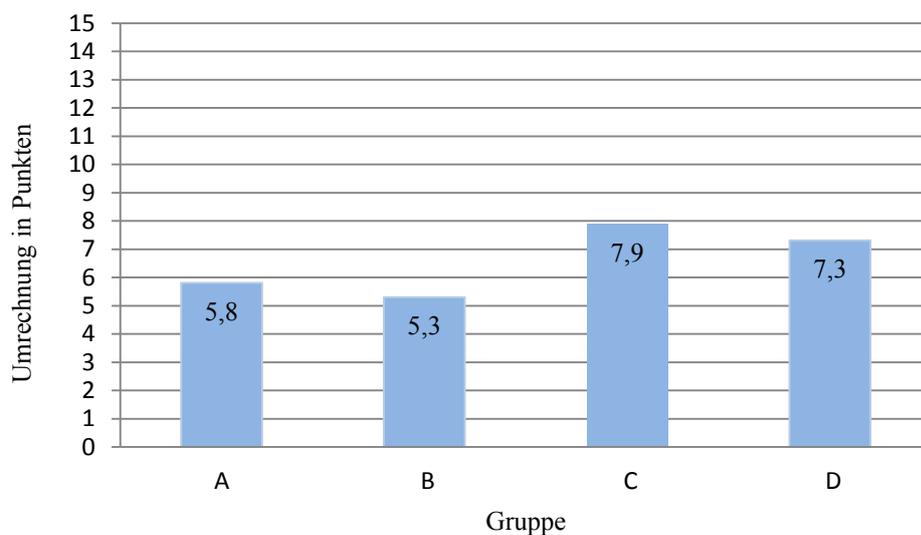


Abb. 7. Notenvergabe im Gruppenvergleich

Von 157 Studienteilnehmer*innen haben 62,4% (n=98) eine Note vergeben. Unter den Variablen ‚Kiezdeutsch‘ und ‚Türkisch‘ (Gruppe A) benoteten 66,7% (n=26) von insgesamt 39 und es wurden im Mittelwert 5,8 Notenpunkte (entspricht der Schulnote 4+) vergeben.³⁸ Aus der Gruppe mit den Variablen ‚Kiezdeutsch‘ und ‚Deutsch‘ (Gruppe B) haben 60,5% (n=23) von 38 eine Note gegeben und es wurden im Mittelwert 5,3 Notenpunkte (entspricht der Schulnote 4) vergeben. Unter den Variablen ‚dominantes Deutsch‘ und

³⁸ Als Umrechnung für die möglichen zu vergebenen Noten wurde ein Punktesystem, wie auch in der gymnasialen Oberstufe in Deutschland bekannt, angenommen:

Note (mit Tendenz):	1+	1	1-	2+	2	2-	3+	3	3-	4+	4	4-	5+	5	5-	6
umgerechnet in Punkte:	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

Wurden Noten in einer von-bis Tendenz (z.B. „3+ bis 3“) vergeben, so wurden diese als keine Angabe (NA) gewertet, da keine eindeutige Aussage über die Note getroffen werden konnte.

‚Türkisch‘ (Gruppe C) haben 67,5% (n=27) von 40 eine Note verteilt und es wurden im Mittelwert 7,9 Notenpunkte (entspricht der Schulnote 3) vergeben. Und unter Einbeziehung der Variablen ‚dominantes Deutsch‘ und ‚Deutsch‘ (Gruppe D) haben 55% (n=22) von 40 eine Note verteilt und es wurden im Mittelwert 7,3 Notenpunkte (entspricht der Schulnote 3-) vergeben (vgl. Abb. 7). Im Laufe der Auswertung hat sich gezeigt, dass sich die abhängige Variable ‚Benotung‘ zur Erfassung der Leistungsbewertung in dieser Studie nicht eignet, da nur 62,4% (n=98) der Studienteilnehmer*innen eine Note vergaben und dadurch zu geringe Fallzahlen pro Gruppe vorhanden sind. Die Überprüfung der Hypothesen anhand der Mittelwertunterschiede der einzelnen Gruppen ist demnach für die abhängige Variable ‚Benotung‘ in dieser Stichprobe nicht möglich, da die Gruppen zu klein für eine Auswertung sind.

3.3.2 Fehleranzahl

Um zu untersuchen, ob die aufgestellten Hypothese 1-4 bestätigt werden konnten, wurde der Einfluss der unabhängigen Variablen ‚sprachliche Varietät‘ mit ihren Ausprägungen ‚Kiezdeutsch‘ und ‚dominantes Deutsch‘ und der unabhängigen Variable ‚Vorname‘ mit ihren Ausprägungen ‚Türkisch‘ und ‚Deutsch‘ auf die abhängige Variable ‚Fehleranzahl‘ untersucht. Für die Angabe der ‚gefundenen Fehleranzahl‘ in den vier Gruppen kann eine Normalverteilung angenommen werden. (im Sinne von BÜHNER & ZIEGLER 2009: 225ff.) Von 157 Studienteilnehmer*innen haben 99,4% (n=156) eine Fehleranzahl angegeben, 0,6% (n=1) haben keine Angabe dazu gemacht.

Überprüfung Hypothese 1

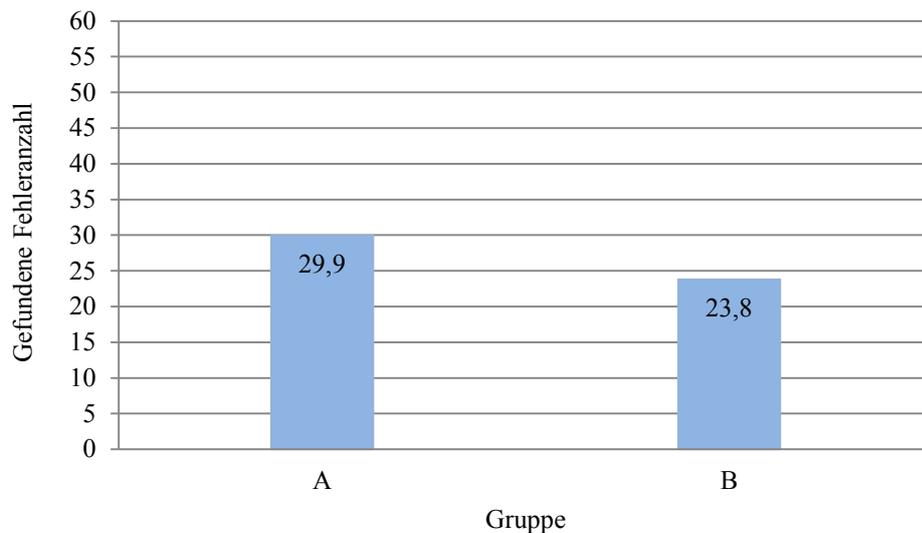


Abb. 8. Mittelwerte der Fehleranzahl im Gruppenvergleich (Gruppe A + B)

Kondition	MD	p-Wert
Kiezdeutsch, Vorname (Gruppe A + B)	6,1	0,025*

Abb. 9. Differenz der Mittelwerte und p-Wert (Gruppe A + B)

Um zu überprüfen, ob die Variable ‚Vorname‘ bei der Kondition ‚Kiezdeutsch‘ einen statistisch signifikanten Einfluss auf die ‚gefundene Fehleranzahl‘ hat, wurde ein Vergleich der Mittelwerte und ein t-Test durchgeführt. Wenn Hypothese 1 zutrifft, dass ein Schulaufsatz mit der Kondition ‚Kiezdeutsch‘, dem ein türkisch markierter Vorname zugeordnet ist, negativer bewertet wird als ein Schulaufsatz mit der Kondition ‚Kiezdeutsch‘, dem ein deutsch markierter Vorname zugeordnet ist, dann müssten im Mittel in Aufsätzen mit türkisch markierten Vornamen mehr Fehler als in Aufsätzen mit deutsch markierten Vornamen gegeben werden.

Der Vergleich der Mittelwerte hat gezeigt, dass Schulaufsätze mit den Variablen ‚Kiezdeutsch‘ und ‚Türkisch‘ (Gruppe A) mit durchschnittlich 29,9 gefundenen Fehlern schlechter bewertet wurden, als Schulaufsätze mit den Variablen ‚Kiezdeutsch‘ und ‚Deutsch‘ (Gruppe B) (mit durchschnittlich 23,8 gefundenen Fehlern) (siehe Abb. 8). Die Differenz der Mittelwerte beträgt 6,1 und ist zum 5%-Niveau statistisch signifikant wie man am p-Wert von 0,025 ablesen kann (vgl. Abb. 9).

Im Schnitt wurden in dieser Untersuchung in Aufsätzen mit türkisch markierten Vornamen mehr Fehler gefunden als in Aufsätzen mit deutsch markierten Vornamen. Daher

kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die Kontextinformation über einen türkisch markierten Vornamen bei Schulaufsätzen einen negativen Einfluss auf die Leistungsbewertung der Schüler*innen hat. Hypothese 1 kann daher für die in dieser Studie befragte Stichprobe von den Daten nicht abgelehnt werden.³⁹

Überprüfung Hypothese 2

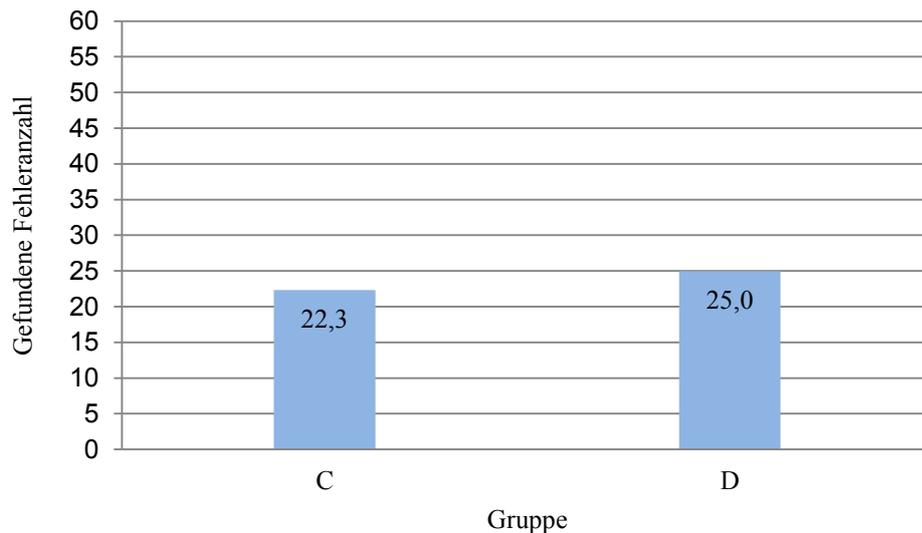


Abb. 10. Mittelwerte der Fehleranzahl im Gruppenvergleich (Gruppe C + D)

Kondition	MD	p-Wert
Dominantes Deutsch, Vorname (Gruppe C + D)	-2,6	0,130

Abb. 11. Differenz der Mittelwerte und p-Wert (Gruppe C + D)

Der zweite Untersuchungsschritt ist die Überprüfung des statistisch signifikanten Einflusses der Variable ‚Vorname‘ bei der Kondition ‚dominantes Deutsch‘ auf die ‚gefundene Fehleranzahl‘, wozu ein Vergleich der Mittelwerte und ein t-Test durchgeführt wurde. Trifft Hypothese 2 zu, dass ein Text unter den Konditionen ‚dominantes Deutsch‘ und ‚türkisch markierter Vorname‘ negativer bewertet wird als ein gleicher Aufsatz mit der Variable ‚deutsch markierter Vorname‘, dann müssten im Mittel in Aufsätzen mit der Variable ‚Türkisch‘ mehr Fehler als in Aufsätzen mit der Variable ‚Deutsch‘ gegeben werden.

³⁹ Hypothese 1: Es wird vermutet, dass die Leistungsbewertung von identischen Schulaufsätzen mit Kiezdeutschstrukturen bei der Zuordnung eines türkisch markierten Vornamens schlechter ausfällt als bei der Zuordnung eines deutsch markierten Vornamens.

Der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass Schulaufsätze mit den Variablen ‚dominantes Deutsch‘ und ‚Türkisch‘ (Gruppe C) mit durchschnittlich 22,3 gefundenen Fehlern besser bewertet wurden als Schulaufsätze mit den Variablen ‚dominantes Deutsch‘ und ‚Deutsch‘ (Gruppe D) (mit durchschnittlich 25,0 gefundenen Fehlern) (siehe Abb. 10). Die Differenz der Mittelwerte beträgt -2,6 und die Prüfung mit dem t-Test zeigt, dass ein Effekt des ‚türkisch markierten Vornamen‘ auf eine niedrigere Fehleranzahl bei einem p-Wert von 0,130 als nicht signifikant angenommen werden kann (siehe Abb. 11).

Im Schnitt werden in dieser Untersuchung in dem Schulaufsatz mit einem türkisch markierten Vornamen weniger Fehler vergeben als in dem Schulaufsatz mit einem deutsch markierten Vornamen. Aufgrund des nicht signifikanten Unterschieds zwischen Gruppe C und Gruppe D kann die Hypothese 2 für die in dieser Studie befragte Stichprobe von den Daten nicht bestätigt werden.⁴⁰

Zwischenfazit Hypothese 1 und 2

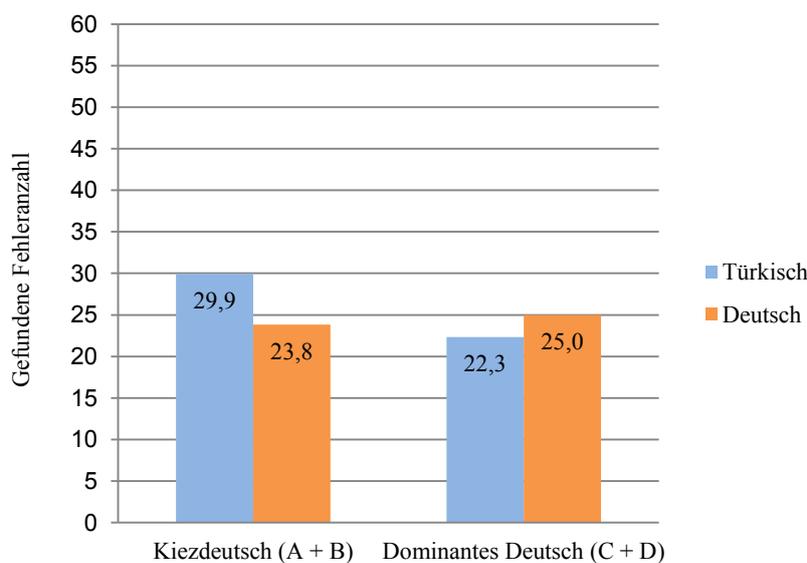


Abb. 12. Mittelwerte für die gefundene Fehleranzahl im Intergruppenvergleich (Variable ‚Vorname‘)

Ein Vergleich zwischen der Anzahl der Mittelwerte der vergebenen Fehler im Intergruppenvergleich zwischen den Gruppen A und B sowie den Gruppen C und D zeigt,

⁴⁰ Hypothese 2: Es wird vermutet, dass die Leistungsbewertung von identischen Schulaufsätzen mit Strukturen des dominanten Deutsch bei der Zuordnung eines türkisch markierten Vornamens schlechter ausfällt als bei der Zuordnung eines deutsch markierten Vornamens.

dass für die Variable ‚Vorname‘ statistisch signifikant mehr Fehler für die Variable ‚Türkisch‘ gefunden wurden als für die Variable ‚Deutsch‘ (vgl. Abb. 12). Die statistische Signifikanz ist hier nur im Zusammenhang mit der Variable ‚Kiezdeutsch‘ zu beobachten, was möglicherweise mit einer negativeren Wahrnehmung von Kiezdeutsch als eine nicht-dominante sprachliche Varietät begründet werden kann. Diese Wahrnehmung könnte noch durch die negative Erwartungshaltung gegenüber der Sprachkompetenz von Schüler*innen mit vermeintlich *ethnisch* türkischem Hintergrund verstärkt werden, wenn erwartet wird, dass Schüler*innen, die einen solchen Hintergrund haben, eine *schlechtere* Sprach- und Schreibkompetenz aufweisen als Schüler*innen mit vermeintlich *ethnisch* deutschem Hintergrund.

Auffällig ist, dass zwar in Schulaufsätzen mit der Variable ‚Kiezdeutsch‘ für ‚Türkisch‘ im Vergleich zu ‚Deutsch‘ 6,1 Fehler mehr gefunden wurden, obwohl beide Aufsätze identisch waren und sich nur im Vornamen unterschieden (Gruppe A + B). Enthielt der Schulaufsatz aber die Variable ‚dominantes Deutsch‘, so wurden bei identischem Aufsatz für ‚Türkisch‘ 2,7 Fehler weniger gefunden als für ‚Deutsch‘, was allerdings nicht als statistisch signifikant nachgewiesen werden konnte (Gruppe C + D). Würden Untersuchungen an einer größeren Stichprobe als an der vorliegenden diese Ergebnisse als statistisch signifikant zeigen, dann wäre zu überlegen, ob der Grund für die weniger gefundenen Fehler darin liegen könnte, dass die Studienteilnehmer*innen trotz negativer Erwartungshaltung gegenüber Sprecher*innen mit vermeintlich *ethnisch* türkischem Hintergrund einen Aufsatz in dominantem Deutsch vorgefunden hatten und daher möglicherweise aus ihrer Sicht „positiv überrascht“ wurden. Diese Vermutung kann allerdings in dieser Studie aufgrund von mangelnden Daten zu spezifischen Einstellungen der Studienteilnehmer*innen gegenüber Sprecher*innen mit türkisch markierten Vornamen nicht weiter verfolgt werden.

Der Vergleich zwischen den Gruppen A und B einerseits und den Gruppen C und D andererseits führt zu der Vermutung, dass die nicht-dominante sprachliche Varietät Kiezdeutsch eine negativere Bewertung von Schulaufsätzen mit der sozialen Kontextinformation über den türkisch markierten Vornamen im Vergleich zu einem deutsch markierten Vornamen verstärkt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass erwartungsgemäß Schulaufsätze unter der sozialen Kontextinformation eines türkisch markierten Vornamens schlechter bewertet wurden als unter der sozialen Kontextinformation eines deutsch markierten Vornamens.

Überprüfung Hypothese 3

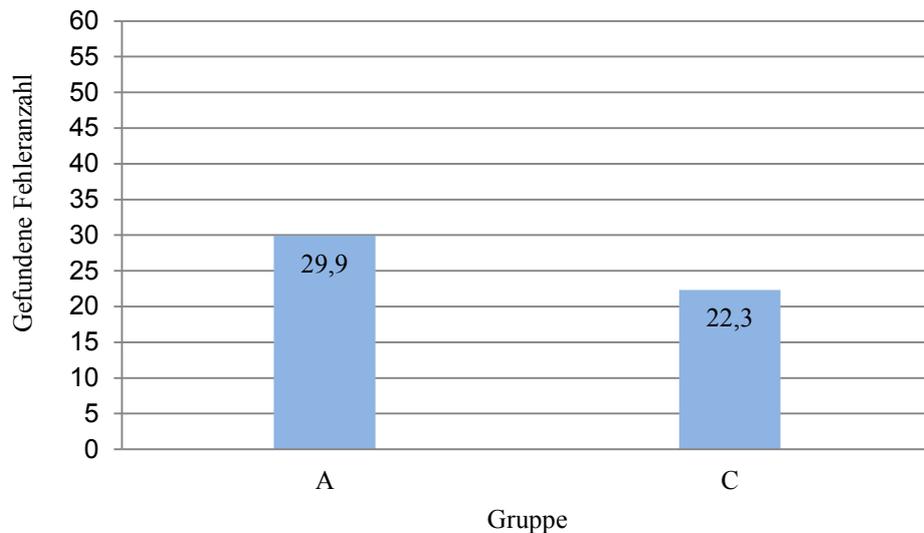


Abb. 13. Mittelwerte der Fehleranzahl im Gruppenvergleich (Gruppe A + C)

Kondition	MD	p-Wert
sprachliche Varietät, Türkisch (Gruppe A + C)	7,6	0,003**

Abb. 14. Differenz der Mittelwerte und p-Wert (Gruppe A + C)

Um zu überprüfen, ob die Variable ‚sprachliche Varietät‘ bei der Kondition ‚Türkisch‘ einen statistisch signifikanten Einfluss auf die ‚gefundene Fehleranzahl‘ hat, wurden ein Vergleich der Mittelwerte und ein t-Test durchgeführt. Wenn Hypothese 3 zutrifft, dass Schulaufsätze, denen türkisch markierte Vornamen zugeordnet werden, für die Variable ‚Kiezdeutsch‘ schlechter bewertet werden, als für die Variable ‚dominantes Deutsch‘, dann müsste im Mittel dem Schulaufsatz mit der Variable ‚Kiezdeutsch‘ mehr Fehler gegeben werden als dem Schulaufsatz mit der Variable ‚dominantes Deutsch‘.

Der Vergleich der Mittelwerte zeigte, dass der Schulaufsatz mit den Variablen ‚Kiezdeutsch‘ und ‚Türkisch‘ (Gruppe A) mit durchschnittlich 29,9 gefundenen Fehlern schlechter bewertet wurde als der Schulaufsatz mit den Variablen ‚dominantes Deutsch‘ und ‚Türkisch‘ (Gruppe C) (mit durchschnittlich 22,3 gefundenen Fehlern) (vgl. Abb. 13). Die Differenz der Mittelwerte beträgt 7,6 und ist zum 5%-Niveau statistisch signifikant wie man am p-Wert von 0,003 ablesen kann (vgl. Abb. 14).

Im Schnitt wurden in dieser Untersuchung dem Aufsatz unter der Kondition ‚Kiezdeutsch‘ mehr Fehler gegeben als dem Aufsatz unter der Kondition ‚dominantes Deutsch‘. Daher kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die Variable ‚sprachliche Varietät‘ einen Einfluss auf die Leistungsbewertung der Schüler*innen hat. Hypothese 3 kann daher für die in dieser Studie befragte Stichprobe von den Daten nicht abgelehnt werden.⁴¹

Überprüfung Hypothese 4

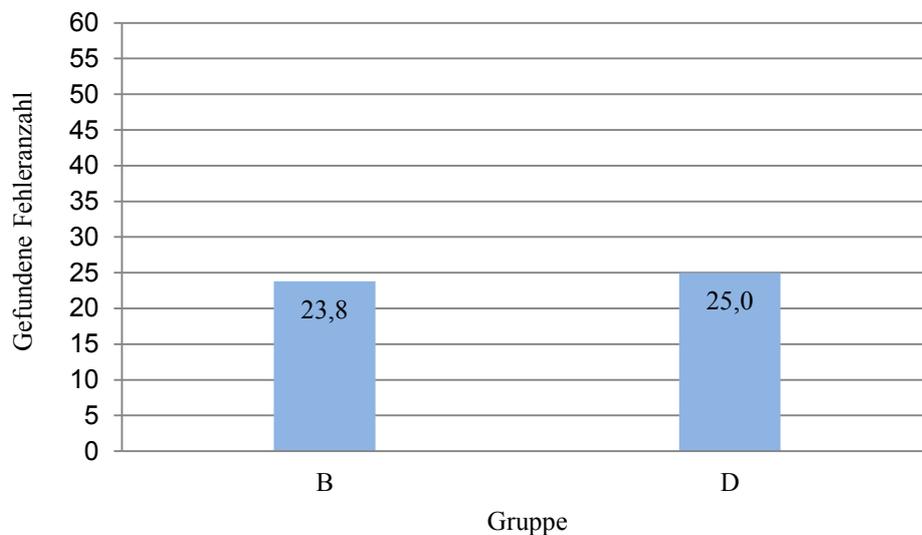


Abb. 15. Mittelwerte der Fehleranzahl im Gruppenvergleich (Gruppe B + D)

Kondition	MD	p-Wert
sprachliche Varietät, Türkisch (Gruppe B + D)	-1,2	0,333

Abb. 16. Differenz der Mittelwerte und p-Wert (Gruppe B + D)

Um zu überprüfen, ob die Variable ‚sprachliche Varietät‘ bei der Kondition ‚Deutsch‘ einen statistisch signifikanten Einfluss auf die ‚gefundene Fehleranzahl‘ hat, wurden ein Vergleich der Mittelwerte und ein t-Test durchgeführt. Trifft Hypothese 4 zu, dass ein Schulaufsatz mit einem deutsch markierten Vornamen mit der Variable ‚Kiezdeutsch‘ schlechter bewertet wird, als mit der Variable ‚dominantes Deutsch‘, dann müssten im Mittel Aufsätzen mit

⁴¹ Hypothese 3: Es wird vermutet, dass Schulaufsätze, denen türkisch markierte Vornamen zugeordnet sind, schlechter bewertet werden, wenn sie Kiezdeutschstrukturen aufweisen, als wenn sie Strukturen des dominanten Deutsch aufweisen.

Kiezdeutschstrukturen mehr Fehler als Aufsätzen mit Strukturen des dominantes Deutsch gegeben werden.

Der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass Schulaufsätze mit den Variablen ‚Kiezdeutsch‘ und ‚Deutsch‘ (Gruppe B) mit durchschnittlich 23,8 gefundenen Fehlern besser bewertet wurden als der Schulaufsätze mit den Variablen ‚dominantes Deutsch‘ und ‚Deutsch‘ (Gruppe D) (mit durchschnittlich 25,0 gefundenen Fehlern) (vgl. Abb. 15). Die Differenz der Mittelwerte beträgt -1,2 und die Prüfung mit dem t-Test zeigt, dass ein Effekt von ‚Kiezdeutsch‘ auf eine niedrigere Fehleranzahl bei einem p-Wert von 0,130 als nicht signifikant angenommen werden kann (vgl. Abb. 16).

Aufgrund des nicht signifikanten Unterschieds zwischen Gruppe B und Gruppe D kann die Hypothese 4 für die in dieser Studie befragte Stichprobe von den Daten nicht bestätigt werden.⁴²

Zwischenfazit Hypothese 3 und 4

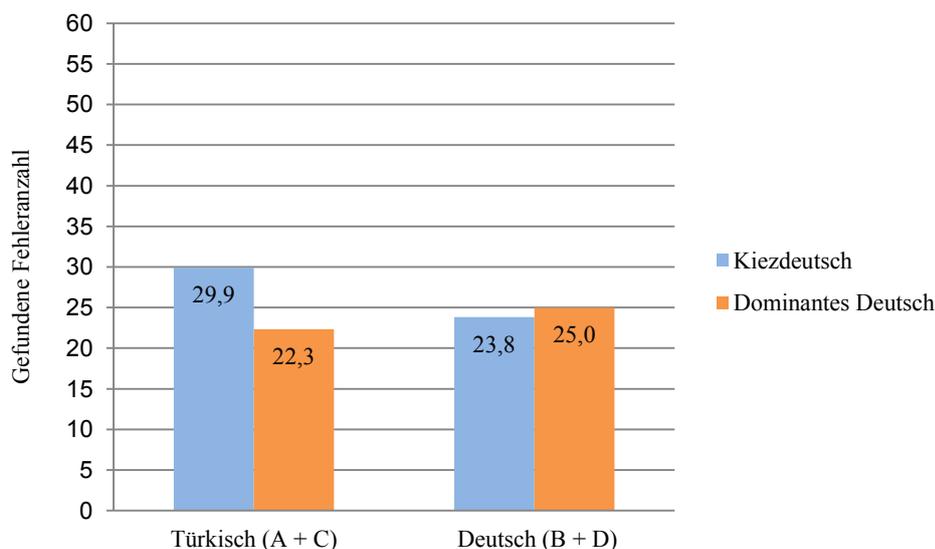


Abb. 17. Mittelwerte für die gefundene Fehleranzahl im Intergruppenvergleich (Variable ‚sprachliche Varietät‘)

Ein Vergleich zwischen der Anzahl der Mittelwerte der vergebenen Fehler zeigt, dass es in Schüleraufsätze mit den Variablen ‚Vorname‘ und ‚sprachliche Varietät‘ statistisch

⁴² Hypothese 4: Es wird vermutet, dass Schulaufsätze, denen deutsch markierte Vornamen zugeordnet sind, schlechter bewertet werden, wenn sie Kiezdeutschstrukturen aufweisen, als wenn sie Strukturen des dominanten Deutsch aufweisen.

signifikant mehr Fehler für die Variable ‚Kiezdeutsch‘ gefunden wurden als für die Variable ‚dominantes Deutsch‘ (vgl. Abb. 17). Zu erwarten gewesen wäre, dass in Schulausätzen mit der Variable ‚Kiezdeutsch‘ im Vergleich zu Schulaufsätzen mit der Variable ‚dominantes Deutsch‘ vier Fehler mehr gefunden wurden, da sich die beiden Variablen in genau vier Items voneinander unterscheiden.⁴³ Diese Erwartung wurde nicht bestätigt, wie in Abbildung 18 zu sehen ist. Enthielt der Schulaufsatz die Variable ‚Deutsch‘ so betrug die Differenz der gefundenen Fehler im Vergleich von ‚Kiezdeutsch‘ und ‚dominantes Deutsch‘ im Durchschnitt nur 1,2 (Gruppen B + D), was allerdings nicht als statistisch signifikant nachgewiesen werden konnte. Würden Untersuchungen an einer größeren Stichprobe als an der vorliegenden diese Ergebnisse als statistisch signifikant zeigen, dann wäre zu überlegen, ob dies Folge von Reverse Linguistic Stereotyping sein könnte, da möglicherweise die positive Erwartungshaltung gegenüber einem Aufsatz mit deutsch markiertem Vornamen dazu führt, dass Kiezdeutschstrukturen schwächer oder nicht wahrgenommen werden.

Enthielt der Schulaufsatz allerdings die Variable ‚Türkisch‘, so betrug die statistisch signifikante Differenz der gefundenen Fehler im Vergleich von ‚Kiezdeutsch‘ und ‚dominantes Deutsch‘ im Durchschnitt 7,6 (Gruppen A + C). Dies ist möglicherweise damit zu erklären, dass jeder gefundene Fehler, der die ursprünglich eingebaute Abweichung von vier Items übersteigt und damit zusätzlich gegeben wurde, auf eine negative Einstellung gegenüber Kiezdeutsch und seinen Sprecher*innen zurückgeführt werden könnte. Eine negative Erwartungshaltung gegenüber der Schüler*innen mit vermeintlich *ethnisch* türkischem Hintergrund könnte verstärkt dazu führen, dass von ihnen eine schlechtere Sprach- und Schreibkompetenz erwartet wird als von Schüler*innen mit vermeintlich *ethnisch* deutschem Hintergrund.

Der Vergleich zwischen den Gruppen A und C einerseits und den Gruppen B und D andererseits führt zu der Vermutung, dass die soziale Kontextinformation über einen türkisch markierten Vornamen die negative Bewertung von Schulaufsätzen mit Kiezdeutschstrukturen verstärkt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass erwartungsgemäß sprachliche Varietäten, die näher an der sprachlichen Norm liegen, besser bewertet werden, es aber einen Unterschied macht, welche Kontextinformation über den Vornamen mitgeliefert wird.

⁴³ Bei diesen vier Items handelte es sich (wie in 3.1.3.1 beschrieben) um eine Flexionsverkürzung, eine doppelte Vorfelddbesetzung und zwei bloße Lokalangaben.

3.4 Interpretation der Studienergebnisse

Die Interpretation der Studienergebnisse umfasst eine Zusammenfassung der Befunde, einen kritischen Vergleich der Studie mit früheren Studien zum Thema, sowie eine Inhalts- und Methodenkritik, die sich kritisch mit dem Untersuchungsrahmen, der methodischen Umsetzung, der Messung von Einstellungen, der Konstruktion der unabhängigen und abhängigen Variablen, sowie der Wahl der gewählten Stichprobe der Befragten und offenen gebliebenen Fragen auseinandersetzt.

Die durchgeführte Studie hatte zwei Untersuchungsziele, zum einen wurde untersucht, inwieweit Ausprägungen von sprachlichen Varietäten, die näher oder weiter entfernt von der Norm der dominanten Sprache stehen, einen Einfluss auf die Bewertung von Sprecher*innen haben. Zum anderen wurde untersucht, ob die soziale Information über einen Vornamen von Sprecher*innen einen Einfluss auf die Leistungsbewertung von Schulaufsätzen hat. Dabei wurde die Variable ‚ethnisch markierter Vorname‘ mit den Ausprägungen ‚türkisch markierter Vorname‘ und ‚deutsch markierter Vorname‘, sowie die Variable ‚sprachliche Varietät‘ mit den Ausprägungen ‚Kiezdeutsch‘ und ‚dominantes Deutsch‘ untersucht.

3.4.1 Zusammenfassung der Befunde

Für die Untersuchung der Variable ‚Vorname‘ ergaben die Befunde der Studie, dass unter der Kondition ‚Kiezdeutsch‘ die Variable ‚Türkisch‘ mehr Fehler bekam als die Variable ‚Deutsch‘, was auch als statistisch signifikant bestätigt werden konnte. Hypothese 1 kann daher nicht abgelehnt werden. Unter der Kondition ‚dominantes Deutsch‘ erhielt die Variable ‚Türkisch‘ zwar weniger Fehler als die Variable ‚Deutsch‘, dies war aber statistisch nicht signifikant. Hypothese 2 kann damit für die vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Für die Untersuchung der Variable ‚sprachliche Varietät‘ ergaben die Befunde der Studie, dass unter der Kondition ‚Türkisch‘ für Variable ‚Kiezdeutsch‘ mehr Fehler gefunden wurden als für die Variable ‚dominantes Deutsch‘, was auch als statistisch signifikant bestätigt werden konnte. Hypothese 3 konnte daher nicht abgelehnt werden. Unter der Kondition ‚Deutsch‘ wurden für die Variable ‚Kiezdeutsch‘ überraschenderweise weniger Fehler gefunden als für die Variable ‚dominantes Deutsch‘, dies konnte aber für die vorliegenden

Daten nicht als statistisch signifikant bestätigt werden. Hypothese 4 muss daher für die untersuchten Daten abgelehnt werden.

Interpretation der Befunde in Hinblick auf die vier Hypothesen

Eine erste wichtige Erkenntnis für die erhobenen Daten der Studie ist, dass das Vorliegen einer sozialen Information anhand der Variable ‚türkisch markierter Vorname‘ nur dann zu einer erhöhten Vergabe von Fehlerpunkten führte, wenn die Studienteilnehmer*innen einen Schulaufsatz mit Kiezdeutschstrukturen bewerten sollten.

Daher wird die Vermutung aufgestellt, dass der Gebrauch von Kiezdeutsch stärker sanktioniert wird, wenn die oder der Bewertende glaubt, dass ein solcher Text von einer Person mit vermeintlich *ethnisch* türkischem Hintergrund produziert wurde. Dies kann eine Vielzahl von Gründen haben. So ist es möglich, dass die Bewertenden eine negative Stereotypisierung aufgrund des Vornamens vorgenommen haben und diesen schlechter bewertet haben, weil sie negative Einstellungen gegenüber Menschen mit *ethnisch* türkischen Hintergrund haben und von diesen einen Sprachgebrauch erwarten, der nicht der Norm des dominanten Deutsch entspricht. Allerdings kann die oder der Bewertende auch aus persönlichen Gründen einen Schulaufsatz mit der Kontextinformation über den türkisch markierten Vornamen schlechter bewertet haben. Es ist möglich, dass eine schlechte Bewertung auch aufgrund von persönlichen Vorlieben erfolgt. Beispielsweise könnte es sein, dass die Bewertenden einen Vornamensträger mit denselben Vornamen persönlich kennen und von diesem den Eindruck haben, dass dieser keine *gute* Sprachkompetenz habe. Alle diese Gründe können aber nur vermutet werden, da aufgrund des Umfangs dieser Arbeit keine qualitative Befragung zu diesen expliziten Einstellungen durchgeführt werden konnte.

Eine zweite wichtige Erkenntnis für die vorliegenden Daten dieser Studie ist, dass ein Schulaufsatz mit Kiezdeutschmerkmalen dann zu einer negativeren Beurteilung führt, wenn er zusammen mit dem Merkmal ‚türkisch markierter Vorname‘ auftritt.

Daher wird die Vermutung aufgestellt, dass es die soziale Kontextinformation über den türkisch markierten Vornamen ist, die zu einer Sanktionierung bei der Bewertung der sprachlichen Fähigkeiten führt, da die Bewertenden glauben, dass ein solcher Text von einer Person mit vermeintlich *ethnisch* türkischen Hintergrund produziert wurde. Dies kann eine Vielzahl von Gründen haben. Zum einen war es nicht überraschend, dass diejenige sprachliche Varietät, die näher an der Norm liegt, positiver bewertet wurde. Überraschend war jedoch, dass es einen Unterschied darstellte, welche Kontextinformation über den Vornamen

mitgeliefert wurde. Auch hier ist es möglich, dass bei den Bewertenden aufgrund des Vornamens ein negativer Stereotyp geweckt wurde und sie aufgrund einer negativen Einstellung gegenüber der sprachlichen Varietät Kiezdeutsch und der geringeren Erwartungshaltung der Sprachkompetenz von vermeintlich *ethnisch* türkischen Schüler*innen diese schlechter bewertet haben. Es sind allerdings auch viele andere individuell verschiedene Faktoren möglich, die zu einer schlechteren Bewertung von Kiezdeutschsprecher*innen mit türkischem Vornamen geführt haben können. Einen Zusammenhang zwischen der Leistungsbewertung und individuellen Einstellungen gegenüber dem Gebrauch von Kiezdeutsch konnten allerdings nicht überprüft werden, da aufgrund des Umfangs dieser Arbeit keine qualitative Befragung zu diesen expliziten Einstellungen durchgeführt werden konnte.

3.4.2 Vergleich mit früheren Studien

Die durchgeführte Arbeit kann mit drei mehr oder weniger ähnlichen Arbeiten aus den vergangenen Jahren verglichen werden. Zum ersten wird eine schweizerische Einstellungsstudie von BERTHELE (2012) verglichen, bei der für den Fall des Zweitspracherwerbes überprüft wurde, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Leistungsbewertung und den Merkmalen ‚Code-Switching‘ und ‚ethnisch markierter Vorname‘ von Jugendlichen mit phänotypischen Vornamen aus der Schweiz oder aus dem Balkan feststellen ließ. Dazu wurden 157 Lehramtsstudierende der Universität Freiburg in der Schweiz befragt. Diese Studie konnte ähnliche Befunde liefern, wie die vorliegende Studie. In der Studie von BERTHELE zeigte sich, dass sowohl Abweichungen vom dominanten Deutsch (im Fall Bertheles dargestellt durch Code-Switching) als auch Vornamen, die vermeintlich von Sprecher*innen aus dem Balkanraum stammten, schlechter bewertet wurden. Die Befunde der Studie von BERTHELE (2012) sind nur begrenzt vergleichbar, da sie zum einen für den Zweitspracherwerb durchgeführt wurden und als unabhängige Variablen ‚Code-Switching‘ und andere ‚ethnisch markierte Vornamen‘ untersucht hat. Ein entscheidender Unterschied ist zudem auch, dass die Studienteilnehmer*innen die Sprachkompetenz der Sprecher*innen nicht anhand von schriftsprachlichen Stimuli bewerten sollten, sondern anhand von gesprochensprachlichen Stimuli, die zuvor mithilfe eines Matched Guise Verfahrens eingesprochen worden waren.

Zum zweiten wird eine Studie von SPRIETSMA (2009) zum Einfluss türkischer Vornamen auf die Leistungsbewertung von Schulaufsätzen in Deutschland verglichen. In der Studie wurden Gründe dafür untersucht, warum Kinder mit *Migrationshintergrund* aufgrund (bewusster oder unbewusster) niedriger Erwartungshaltung gegenüber ihren schulischen Leistungen seltener eine Empfehlung für die gymnasiale Oberstufe erhalten, als Kinder ohne *Migrationshintergrund*. Für diese Studie wurde ein von der vorliegenden Studie abweichendes Forschungsdesign benutzt. Es wurden 10 identische Paare von echten Schulaufsätzen von Viertklässler*innen mit je einem deutsch markiertem Vornamen und einem türkisch markierten Vornamen zusammengestellt und in vier unterschiedlichen Zusammenstellung mit je bis zu 50% Anteil an türkisch markierten Vornamen an 88 Lehrer*innen aus zwei Regionen Deutschlands versendet. Die Bewertung von Schulaufsätzen von Schüler*innen mit türkischen Namen waren signifikant niedriger und auch Gymnasialempfehlungen wurden weniger verteilt (11%). Problematisch könnte sein, dass die gewählten Vornamen in der Studie von SPRIETSMA (2009) in Vorüberlegungen nicht auf ihre eventuellen Konnotationen mit einer bestimmten sozialen Schicht untersucht wurden, weswegen nicht auszuschließen ist, dass die befragten Lehrer*innen aufgrund einer negativen Erwartungshaltung gegenüber einer bestimmten sozialen Schicht gehandelt haben. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob die Tatsache, dass jede*r befragte Lehrer*in 10 Schulaufsätze mit bis zu 50% türkisch markierten Vornamen erhielt, eine negative Erwartungshaltung gegenüber der ganzen Gruppe erzeugte, in dem Sinne, dass eine Gruppe mit vermeintlich überwiegendem *Migrationshintergrund* in ihren schulischen Leistungen schlechter sei. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass nicht nur die einzelne Leistung aufgrund des präsentierten Aufsatzes bewertet wurde. Es ist möglich, dass die Bewertung von dem Vorurteil gegenüber der gesamten Gruppe beeinflusst war.

Auch eine Studie zur Untersuchung von Einstellungen gegenüber Vornamen von ANONYME STUDENTIN (2009) konnte zeigen, dass es gegenüber bestimmten Vornamen negativere Einstellungen gibt, die sich auf die Erwartungshaltung der schulischen Leistungen der Vornamensträger*innen auswirken. Hierbei wurden 1269 Grundschullehrer*innen im deutschen Sprachraum dazu befragt, welche Vornamen sie als besonders verhaltensauffällig oder sozial schwach bewerten würden. Diese Studie zeigte, dass Grundschullehrer*innen aufgrund von Vornamen Schüler*innen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zuweisen und es wurde vermutet, dass diese Zuweisungen einen Einfluss auf die zu erwartenden Leistungen der Schüler*innen haben könnten. Die Befunde der Studie von ANONYME STUDENTIN (2009)

unterstützen die Annahme der vorliegenden Studie, dass aufgrund von Vornamen Stereotypisierungen vorgenommen werden. Die Studie unterscheidet sich allerdings von der vorliegenden Studie durch ein anderes Forschungsdesign, bei dem nur das Merkmal ‚Vorname‘ untersucht wurde und dieser nicht mit einer vermeintlich *guten* oder *schlechten* Sprachkompetenz in Verbindung gebracht wurde. Außerdem wurde die Studie an bereits ausgebildeten, praktizierenden Lehrer*innen durchgeführt, die schon selbst reale Erfahrungen mit Schüler*innen hatten und womöglich aufgrund dieser individuellen Erfahrungen in ihrer Bewertung vorgeprägt waren.

3.4.3 Inhalts- und Methodenkritik

Der folgende Abschnitt soll die Schwierigkeiten diskutieren, die im Prozess der durchgeführten Studie aufgetreten sind. Dabei wird kritisch zur gewählten Methode und zur Einstellungsforschung, zum Untersuchungsrahmen, zur methodischen Umsetzung anhand der Konstruktion der abhängigen und unabhängigen Variablen und der Wahl der Studienteilnehmer*innen Bezug genommen.

Kritik an der gewählten Methode

Die in dieser Arbeit eingesetzte quantitative Methode hat sich als geeignet erwiesen, um Unterschiede der Bewertung anhand unterschiedlicher Vornamen und dem Gebrauch von unterschiedlichen sprachlichen Varietäten zu erfassen, da signifikante Ergebnisse geliefert werden konnten. Um allerdings die spezifischen Gründe für die Leistungsbewertung zu erfassen, müssen konkrete Fragen zu Gefühlen und Einstellungen beispielsweise anhand von Fragebögen mithilfe des Verfahrens des Semantischen Differentials (wie z.B. bei BIJVOET & FRAURUD 2011; WIESE 2011), Gefühlsbarometern (wie z.B. bei SPRIETSMA 2009) oder anderer Methoden zur bewussten und unbewussten Einstellungsmessung angewandt werden. Die Erweiterung der in dieser Studie angewandten quantitativen Methode um qualitative Messmethoden wäre für weitere ausführlichere Studien geeignet, um zu untersuchen, wie die einzelnen Meinungen zu bestimmten sozialen Gruppen beschaffen sind, sowie um festzustellen, ob eine Leistungsbewertung unmittelbar mit der Einstellung gegenüber einer sprachlichen Varietät oder der (vermeintlichen) *ethnischen* und sozialen Herkunft der*s Sprecher*in zusammenhängt. Des Weiteren wäre eine qualitative Analyse der gefundenen Fehler in weiteren Arbeiten zu diesem Themenfeld angebracht, da dann genauer untersucht

werden könnte, welche Fehler im Speziellen markiert und bewertet wurden. Dadurch könnte untersucht werden, ob sich Tendenzen bei Abweichungen in der Norm von sprachlichen Strukturen finden lassen, die stärker sanktioniert werden als andere und bei der einen Gruppe von Schüler*innen als schwerwiegender angesehen werden als bei der anderen. Außerdem muss angemerkt werden, dass das Messen von Verhalten von Menschen Schwierigkeiten in dem Sinne birgt, dass Einstellungen nicht beständig sind, da sie keine dauerhaft stabilen Zustände darstellen. Es können nur Einstellungen für den Moment der Befragung erfasst werden. Um zu untersuchen, ob Einstellungen gleich bleiben oder sich ändern, müssten Langzeitstudien durchgeführt werden.

Kritische Anmerkungen zum Untersuchungsrahmen

Zum Untersuchungsrahmen ist kritisch anzumerken, dass die Bedingungen zur Durchführung der Studie nicht optimal waren. Der Vorlesungsraum bot für nicht viel mehr als 157 Studienteilnehmer*innen Platz, weswegen die Studienteilnehmer*innen dicht beieinander saßen und teilweise die Studienbögen gemeinsam ausfüllten. Es ist daher nicht auszuschließen, dass daher Ergebnisse von den Meinungen der Sitznachbar*innen beeinflusst worden sind.

Kritik an der Konstruktion der unabhängigen Variablen

In dieser Arbeit wurde durch die Veränderung der zwei unabhängigen Variablen ‚sprachliche Varietät‘ und ‚Vorname‘ gemessen, ob sich diese auf die Leistungsbewertung auswirken. In einer Vorstudie sollten Vornamen ausgewählt werden, die nicht schon a priori marginalisiert sind, weil sie beispielsweise in der öffentlichen Debatte, wie etwa bei der Debatte um den sogenannten Kevinismus zu sehen, eine stereotypische Meinung zur sozialen Herkunft der*s Vornamensträger*in hervorrufen. Auszuschließen ist jedoch nicht, dass Proband*innen die, in der Studie vorliegenden, Vornamen nach eigenem ästhetischem Empfinden, nach persönlich bekannten Namensträger*innen oder anderweitig vorherrschenden Vorurteilen bewertet haben.

Kritik an der Konstruktion der abhängigen Variablen

Eine Untersuchung der Hypothesen unter Hinzunahme der abhängigen Variablen ‚Benotung‘ und ‚gefundene Fehleranzahl‘ konnten nur zum Teil Ergebnisse liefern. Bezüglich der Konstruktion der abhängigen Variablen haben sich im Laufe der Studie vier mögliche Problemfelder herausgestellt. Zum ersten stellte sich die Variable ‚Benotung‘ als unerwartetes Problem heraus, da von den Studienteilnehmer*innen trotz der gegebenen Arbeitsanweisung

auf dem Studienbogen insgesamt nur knapp über der Hälfte der Teilnehmer*innen (62,4%; n=98) eine Note vergeben hatten und daher ein Vergleich zwischen den vier Gruppen nicht möglich war, da sonst einige Gruppen zu klein (n<25) gewesen wären, um signifikante Ergebnisse zu bekommen. Ein weiterer Grund dafür, warum die Hypothesen nicht anhand der Notenvergabe überprüft werden konnten, war, dass zwischen Notenvergabe und gefundener Fehleranzahl kein eindeutiger Zusammenhang bestand und daher die Notenvergabe eher willkürlich erschien. Ein drittes Problem lag in den Bewertungsskalen selbst. Aus Ermangelung genauerer Instruktionen zur Bewertung der Aufsätze kann es sein, dass die Studienteilnehmer*innen unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe angewandt hatten, wobei davon ausgegangen worden war, dass die Praxis der Benotung und des Fehleranstreichens schon aus eigener schulischer Erfahrung bekannt ist. Eine mögliche Begründung für die Schwierigkeiten des Bewertungsmaßstabes könnte darin liegen, dass die Studienteilnehmer*innen, die überwiegend aus dem ersten Semester stammten, noch keine Gelegenheit hatten im universitären Kontext etwas über die Vorgänge des Benotens zu lernen. Die Wahrnehmung derselben Leistung ist möglicherweise aufgrund von fehlendem Wissen über Bewertungsmaßstäbe und von zu großem Bewertungsspielraum nicht objektiv, wie schon bei KAISER (2010: 29) als Problem beschrieben. Ein viertes mögliches Problem bei der Vergabe der Fehlerpunkte könnte gewesen sein, dass die Studienteilnehmer*innen das Gefühl hatten, sich selbst in einer Testsituation zu befinden und daher so genau wie möglich suchen und möglichst viele Fehler finden müssten. Ein Indiz für diese Vermutung liefern die teilweise ungewöhnlich hohen Fehlerpunkte (bis zu 58 in einem Text mit rund 385 Wörtern exkl. Satzzeichen).

Kritik an Wahl der Studienteilnehmer*innen

Die Wahl der Studienteilnehmer*innen war hinsichtlich ihrer praktischen Nützlichkeit sinnvoll, da Lehramtsstudierende zukünftige Entscheidungsträger*innen für die Bewertung der untersuchten Gruppe darstellen. Des Weiteren war die Wahl in Hinsicht auf die Ökonomie sinnvoll, da mir ein Zugang zur untersuchten Gruppe möglich war, und der Versuch gruppentesttauglich und wenig materialintensiv durchzuführen war. Kritik kann an zwei Punkten angebracht werden. Einerseits ist eine Kritik an der Wahl der Studienteilnehmer*innen dort angemessen, wo es um die Vergleichbarkeit der Gruppen untereinander geht. Es muss für die vorliegende Studie bedacht werden, dass stillschweigend davon ausgegangen worden ist, dass die Proband*innen alle den gleichen Bewertungsmaßstab

anwenden. Es muss also in Betracht gezogen werden, dass es sich um eine heterogene Gruppe handelt und daher eventuelle Abweichungen in den Bewertungen berücksichtigt werden müssen. Andererseits kann Kritik an der Vergleichbarkeit der Studienteilnehmer*innen mit erfahrenen Lehrer*innen angebracht werden. Es muss berücksichtigt werden, dass Lehrer*innen im Berufsalltag möglicherweise anders reagieren würden, weil sie schon Erfahrung mit Schüler*innen mit genau denselben Namen haben und deswegen vorgeprägt sind und möglicherweise an eine*n vorherige*n Schüler*in denken. An einer existierenden Klasse ist diese Studie auch schwer durchführbar, da die Lehrer*innen ihre Schüler*innen kennen und ein Wissen darüber haben, ob sie eher still oder eher auffällig sind, wie sie aussehen, welchen familiären Hintergrund sie haben und welche bisherigen schulischen Leistungen sie erbracht haben. Um die Forschungsfragen an bereits berufstätigen Lehrer*innen zu testen, müsste eine andere Art von Studie durchgeführt werden, wie etwa eine Langzeitstudie, eine direkte Befragung der Lehrer*innen, Kinder und Eltern und eine Erfassung der tatsächlichen Leistungen der Kinder.

Empfehlungen für weitere Studien

Zuerst muss angemerkt werden, dass zwar statistisch signifikante Ergebnisse für zwei der vier Hypothesen geliefert werden konnten, aber mehr Hypothesen hätten überprüft werden können, wenn die Fallzahlen weniger gering ausgefallen wären. Die Ergebnisse der Studie können nur für die untersuchten Daten gelten und lediglich einen Hinweis auf eine erste Tendenz zeigen. Um der Gefahr der Übergeneralisierung zuvorzukommen, müssten größere Datenmengen untersucht werden. Für weitere Studien wäre zum ersten zu empfehlen, mit Hilfe von qualitativen Untersuchungsmethoden einen Einblick in die individuellen Einstellungen der Studienteilnehmer*innen gegenüber Sprache und der sozialen Information der Sprecher*innen zu erhalten.

4. Fazit

Ziel der Studie war es, ausgehend von einer Debatte über institutionelle Bildungsdiskriminierung von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, zu untersuchen, ob die Leistungsbewertung von Schulaufsätzen von sprachlichen Faktoren und der sozialen Information über die Schüler*innen abhängt. Konkret wurde in einer quantitativen Studie untersucht, ob die Einstellung gegenüber den sprachlichen Varietäten dominantes Deutsch und Kiezdeutsch und den (vermeintlichen) sozialen Informationen über Schüler*innen wie etwa ihr (angenommener) *ethnischer* Hintergrund, dargestellt durch türkisch und deutsch markierte Vornamen, einen Einfluss auf die Leistungsbewertung hat.

Einstellungen gegenüber sprachlichen Varietäten und sozialer Information von Sprecher*innen im schulischen Kontext wurden in dieser Arbeit vor dem Hintergrund dreier Diskurse betrachtet. Zum ersten wurde die sozialpsychologische Einstellungsforschung berücksichtigt, die zeigt auf welche Weise Kategorisierungen und Stereotypisierungen von Sprecher*innen, sowohl aus individualpsychologischer Sichtweise als auch aus institutionalisierter Sichtweise, aufgrund gesellschaftlicher Normen verlaufen können. Zum zweiten wurde die Spracheinstellungsforschung betrachtet, die sich damit beschäftigt, wie Sprecher*innen sprachbasierten Stereotypisierungsprozessen unterliegen und aufgrund der Verwendung einer nicht-dominanten sprachlichen Varietät einer bestimmten (teilweise marginalisierten) sozialen Gruppe zugeordnet werden. Zum dritten wurden die Bereiche der Spracheinstellungsstudien und der Einstellungsstudien mit der aktuellen Bildungsdebatte in Deutschland verbunden, um sich der Frage zu nähern, welche auf gesellschaftlichen Normen basierende Faktoren dem insgesamt schlechteren schulischen Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit *Migrationshintergrund* zugrunde liegen könnten.

Um Einstellungen gegenüber dominantem Deutsch und Kiezdeutsch sowie Einstellungen gegenüber türkisch und deutsch markierten Vornamen im schulischen Kontext zu messen, wurde eine quantitative Studie durchgeführt. Zu diesem Zweck wurden 157 überwiegend Lehramtsstudent*innen der Universität Potsdam in vier Gruppen eingeteilt. Die Studienteilnehmer*innen erhielten je einen fiktiven Schulaufsatz von einem Schüler aus der 8. Klasse, dem jeweils ein türkisch oder deutsch markierter Vorname zugewiesen worden war. Jeder Aufsatz enthielt jeweils grammatische Strukturen aus der sprachlichen Varietät Kiezdeutsch oder aus der sprachlichen Varietät dominantes Deutsch. Die Studierenden wurden daraufhin gebeten den ihnen vorliegenden Aufsatz zu bewerten. Da bei dieser

Methode jeder Aufsatz identisch war und dieser sich jeweils lediglich durch die Variable ‚Vorname‘ oder die Variable ‚sprachliche Varietät‘ unterschied, konnte durch die Betrachtung der gefundenen Fehleranzahl indirekt gemessen werden, wie diese Variablen die Leistungsbewertung von Schüleraufsätzen beeinflussen. Die beiden Hauptthesen waren dabei zum ersten, dass ein Schulaufsatz, der von einem Schüler mit türkisch markiertem Vornamen stammt, schlechter bewertet wird, als ein Schulaufsatz, der von einem Schüler mit deutsch markiertem Vornamen stammt. Dies wurde durch einen Austausch der Variablen ‚deutsch markierter Vorname‘ und ‚türkisch markierter Vorname‘ bei identischem Schulaufsatz ermittelt. Eine zweite Hauptthese war, dass ein Schulaufsatz, der grammatische Kiezdeutschstrukturen aufweist, schlechter bewertet wird, als ein Schulaufsatz, der grammatische Strukturen des dominanten Deutsch aufweist. Dies wurde durch einen Austausch der Variablen ‚dominantes Deutsch‘ und ‚Kiezdeutsch‘ beim Vorliegen von identischen Vornamen ermittelt.

Die in der Studie angewandte Methode der Prüfung der Mittelwertunterschiede mit dem t-Test konnte die Hauptthesen für die vorliegenden Daten bestätigen. Es ergab sich, dass Aufsätze mit türkisch markierten Vornamen in der befragten Stichprobe im Mittel statistisch signifikant (mit einem p-Wert von 0,025*) schlechter bewertet wurden. Des Weiteren wurden Aufsätze mit der nicht-dominanten sprachlichen Varietät Kiezdeutsch wie erwartet in der befragten Stichprobe im Mittel statistisch signifikant (mit einem p-Wert von 0,003**) schlechter bewertet als Aufsätze mit dominantem Deutsch. Überraschend war, dass die Anzahl der gefundenen Fehler bei nur vier eingebauten Abweichungen von der grammatischen Norm individuell bei den bewertenden Studienteilnehmer*innen sehr stark voneinander abwichen. Es wurden zwischen 4 und 58 Fehler aus den Bereichen Ausdruck, Grammatik und Orthographie markiert. Diese große Bandbreite deutet auf ein sehr unterschiedliches Verständnis von Fehlern und einer unterschiedlichen Genauigkeit hin, mit der sich auf Fehlersuche begeben worden ist. Außerdem ist interessant zu beobachten, dass ein Aufsatz mit Kiezdeutschstrukturen nur dann schlechter bewertet wurde, wenn die Studienteilnehmer*innen in dem Glauben gelassen wurden, dass der Aufsatz von einer Person mit türkisch markiertem Vornamen stammt.

In der vorliegenden Masterarbeit konnten damit erstmals empirische Erkenntnisse zum Zusammenhang der Variable ‚ethnisch markierter Vorname‘ durch die Variablen ‚türkisch markierter Vorname‘ und ‚deutsch markierter Vornamen‘ und der Variable ‚sprachliche Varietät‘ durch die Variablen ‚Kiezdeutsch‘ und ‚dominantes Deutsch‘ gewonnen werden.

Dies ermöglicht die Betrachtung der Zusammenhänge zwischen Leistungsbewertung in der Schule, der Sprachideologie gegenüber dominanten und nicht-dominanten sprachlichen Varietäten und Einstellungen gegenüber sozialer Information von Sprecher*innen in Form von Vornamen.

Einstellungsstudien sind in der Soziolinguistik deswegen von Bedeutung, weil sie die Hierarchisierung von sprachlichen Varietäten und Prozesse der Stereotypisierung von marginalisierten Gruppen aufgrund von sprachlichem Verhalten und sozialer Information über die Sprecher*innen aufzeigen. Es ist wichtig, dass Entscheidungsträger*innen wie (zukünftige) Lehrer*innen sich über Mechanismen der Chancenungleichheit in der Schule und der Vorurteilsbildung aufgrund von *ethnischen* Stereotypen, ausgelöst durch Vornamen, und aufgrund von Vorurteilen über nicht-dominante sprachliche Varietäten wie dem *Multiethnolekt* Kiezdeutsch, bewusst werden. Vor allem Entscheidungsträger*innen im Bildungsbereich sollten ein Bewusstsein dafür haben, dass dominantes Deutsch lediglich eine aus politischen und moralischen Einstellungen motivierte Idee darüber ist, welche Verwendung von Deutsch als *gut* und *richtig* zu gelten hat. Ebenso wichtig ist ein Verständnis davon, dass Sprecher*innen von nicht-dominanten sprachlichen Varietäten wie dem *Multiethnolekt* Kiezdeutsch nicht sprachlich *inkompetent* sind, ihr sprachlicher Gebrauch also linguistisch gesehen nicht *schlecht* oder *ungrammatisch* ist. Es ist daher notwendig, dass ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, dass Kinder und Jugendliche, die von sprachlichen und sozialen vorherrschenden gesellschaftlichen Normen abweichen, nicht automatisch eine *schlechtere* Sprachkompetenz haben. Vorurteile gegenüber bestimmten sozialen Gruppen und sprachlichen Varietäten können zu einer realen Benachteiligung, z.B. in Form von schlechteren Noten führen. Allerdings muss angemerkt werden, dass Bewertungen und Erwartungshaltungen von Lehrer*innen zwar von großer Wichtigkeit sind, aber auch nicht den alleinigen Grund für ein schlechteres schulisches Abschneiden von Schüler*innen aus sozial schwächeren Familien und Schüler*innen mit *Migrationshintergrund* darstellen, da es immer eine Vielzahl von individuellen und strukturellen Faktoren ist, von denen der Bildungserfolg abhängt.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (1978):** Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern. Empirische Untersuchungen sprachabhängiger Schulleistungen und des Schüler- und Lehrerbewußtseins - mit sprachdidaktischen Hinweisen. Weinheim: Beltz Verlag (Pragmalinguistik, 17).
- Ammon, Ulrich (2005):** Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Ludwig M. Eichinger und Kallmeyer, Werner (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin: De Gruyter (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache, Jahrbuch 2004), S. 28–40.
- Ammon, Ulrich (2010):** On the Social Forces that Determine what is Standard in a Language and on Conditions of Successful Implementation. In: Ulrich Ammon, Jeroen Darquennes und Sue Wright (Hg.): Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Sociolinguistica, 17), S. 1–10.
- Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter (Hg.) (2008):** Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter (Handbooks of Linguistics and Communication Science / Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), 3, Teil 2).
- Ammon, Ulrich; Darquennes, Jeroen; Wright, Sue (Hg.) (2010):** Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Sociolinguistica, 17).
- Anders, Christina Ada; Hundt, Markus; Lasch, Alexander (Hg.) (2010):** Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie. Berlin: De Gruyter (Linguistik - Impulse & Tendenzen).
- Androutsopoulos, Jannis (2001):** „Ultra korregd Alder!“. Zur medialen Stilisierung und Popularisierung von ‚Türkendeutsch‘. In: Deutsche Sprache (4), S. 321–339.
- Androutsopoulos, Jannis (2007):** Ethnolekte in der Mediengesellschaft. Stilisierung und Sprachideologie in Performance, Fiktion und Metasprachdiskurs. In: Christian Fandrych und Reiner Salverda (Hg.): Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen / Standard, Variation and Language Change in Germanic Languages. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 113–155.
- Anonyme Studentin (2009):** Vornamen von Grundschulkindern als Basis der Bildung von Vorurteilen und Etikettierung von Persönlichkeitsmerkmalen? Eine Fragebogenuntersuchung bei Grundschullehrerinnen und -lehrern. Masterarbeit. Universität Oldenburg.

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013):** Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Online verfügbar unter http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 15.03.2014.
- Arndt, Susan (2011):** Ethnie. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster: UNRAST Verlag, S. 632–633.
- Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) (2011):** *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster: UNRAST Verlag.
- Auer, Peter J. C. (1984):** *Bilingual conversation.* Amsterdam: John Benjamins (Pragmatics & Beyond, 8).
- Auer, Peter (1998):** *Code-Switching in conversation. Language, Interaction and Identity.* London: Routledge.
- Auer, Peter; Dirim, İnci (2004):** *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland.* Berlin: De Gruyter (Linguistik - Impulse & Tendenzen, 4).
- Bauer, Laurie; Trudgill, Peter (Hg.) (1998):** *Language Myths.* London: Penguin Books.
- Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hg.) (2008):** *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert.* 2. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag (Bildungssoziologische Beiträge).
- Bergmann, Werner (2005):** Was sind Vorurteile? In: *Informationen zur politischen Bildung* (271), S. 4–13.
- Berthele, Raphael (2012):** The influence of code-mixing and speaker information on perception and assessment of foreign language proficiency: An experimental study. In: *International Journal of Bilingualism* 16 (4), S. 453–466.
- Bex, Tony; Watts, Richard J. (Hg.) (2011 [1999]):** *Standard English: the widening debate.* London: Routledge.
- Bijvoet, Ellen; Fraurud, Kari (2011):** Language variation and varieties in contemporary multilingual Stockholm: an exploratory pilot study of young people's perceptions. In: Roger Källström und Inger Lindberg (Hg.): *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings.* Gothenburg: Department of Swedish Language, University of Gothenburg (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, 14), S. 1–34.
- Blommaert, Jan (Hg.) (1999):** *Language ideological debates.* Berlin: Mouton de Gruyter (Language, Power and Social Process, 2).

- Blommaert, Jan (1999):** The debate is open. In: Jan Blommaert (Hg.): Language ideological debates. Berlin: Mouton de Gruyter (Language, Power and Social Process, 2), S. 1–38.
- Blommaert, Jan; Backus, Ad (2011):** Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity. In: Working Paper in Urban Language & Literacies (67), S. 1–26.
- Blommaert, Jan; Creve, Lies; Willaert, Evita (2006):** On being declared illiterate: Language-ideological disqualification in Dutch classes for immigrants in Belgium. In: Language & Communication (26), S. 34–54.
- Bolin, Aaron U. (2005):** The effects of first name stereotypes on ratings of job applicants: Is there a difference between Bill and William? In: American Journal of Psychological Research 1 (1), S. 11–20.
- Booth, Alison L.; Leigh, Andrew; Varganova, Elena (2012):** Does racial and ethnic discrimination vary across minority groups? Evidence from three experiments. In: Oxford Bulletin of economics and statistics, 74 (4), S. 547–573.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2009):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (2010):** Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bourhis, Richard Y.; Maass, Anne (2008):** Linguistic Prejudice and Stereotypes / Linguistisches Vorurteil und Stereotyp. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier und Peter Trudgill (Hg.): Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK), 3, Teil 2), S. 1587–1601.
- Bühner, Markus; Ziegler, Matthias (2009):** Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München: Pearson.
- Bursell, Moa (2007):** What’s in a name? A field experiment test for the existence of ethnic discrimination in the hiring process. In: SULCIS Working Paper Series (7), S. 1–28.
- Buschkowski, Heinz (2012):** Neukölln ist überall. Berlin: Ullstein.
- Buschkowski, Heinz (2013):** „Das ist die irrste Klage Jahres!“: Türkische Eltern prozessieren, weil ihre Kinder durch Migranten in der Schule diskriminiert würden. In: BILD Zeitung 2013, 25.09.2013. Online verfügbar unter <http://www.bild.de/regional/berlin/heinz-buschkowsky/irrer-prozess-migranten-kinder-abitur-verklagt-32540962.bild.html>, zuletzt geprüft am 28.02.2014.
- Champion, Tempii B.; Cobb-Roberts, Deirdre; Bland-Stewart, Linda (2012):** Future Educators’ Perceptions of African American Vernacular English (AAVE). In: Online Journal of Education Research 1 (5), S. 80–89. Online verfügbar unter <http://onlineresearchjournals.org/IJER/pdf/2012/aug/Champion%20et%20al.pdf>, zuletzt geprüft am 30.08.2013.

- Cherubim, Dieter (Hg.) (1980):** Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Reihe germanistische Linguistik, 24).
- Cornips, Leonie; Rooij, Vincent A. de; Reizevoort, Birgit (2006):** Straattaal: processen van naamgeving en stereotypering. In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 76, S. 123–136. Online verfügbar unter http://www.meertens.knaw.nl/meertensnet/file/leoniec/20070307/TTWA_cornips_derooij_reizevoort.pdf, zuletzt geprüft am 14.03.2014.
- Dervin, Fred (im Druck):** Discourses of Othering. In: Karen Tracy (Hg.): International Encyclopedia of Language and Social Interaction. New York: Wiley, S. 1–10. Online verfügbar unter <http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/The-International-Encyclopedia-of-Language-and-Social-Interaction-Dervin.pdf>, zuletzt geprüft am 10.01.2014.
- Devine, Patricia G. (1989):** Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. In: Journal of Personality and Social Psychology, 56, 5–18. (56), S. 5–18.
- Dragojevic, Marko; Giles, Howard; Watson, Bernadette (2013):** Language Ideologies and Language Attitudes: A Foundational Framework. In: Howard Giles und Bernadette Watson (Hg.): The Social Meaning of Language, Dialect and Accent. International Perspectives on Speech Styles. New York: Peter Lang (Language as Social Action, 16), S. 1–25.
- Dudenredaktion (2009):** Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8. Aufl. 12 Bände. Mannheim: Dudenverlag (Der Duden in 12 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, 4).
- Duranti, Alessandro (Hg.) (2004):** A companion to linguistic anthropology. Malden: Blackwell (Blackwell companions to anthropology, 1).
- Eagly, Alice H.; Chaiken, Shelly (1993):** The Psychology of Attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hg.) (2005):** Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin: De Gruyter (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache, Jahrbuch 2004).
- Eichinger, Ludwig M.; Plewina, Albrecht; Schoel, Christiane; Stahlberg, Dagmar (Hg.) (2012):** Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (Studien zur Deutschen Sprache, 61).
- Fandrych, Christian; Salverda, Reiner (Hg.) (2007):** Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen / Standard, Variation and Language Change in Germanic Languages. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Farwick, Andreas (2009):** Segregation und Eingliederung. Zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwanderern auf den Eingliederungsprozess. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fazio, Russell H.; Olson, Michael A. (2003):** Implicit Measures in Social Cognition Research: Their Meaning and Use. In: *Annual Review of Psychology* (54), S. 297–327.
- Garrett, Peter (2007):** Language attitudes. In: Carmen Llamas, Louise Mullany und Peter Stockwell (Hg.): *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. Abingdon: Routledge, S. 116–121.
- Garrett, Peter (2010):** *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gennies, Sidney (2013):** Zu viele Migranten in der Klasse. Schüler klagen gegen schlechte Noten. In: *Der Tagesspiegel* 2013, 21.09.2013. Online verfügbar unter <http://www.tagesspiegel.de/berlin/zu-viele-migranten-in-der-klasse-schueler-klagen-gegen-schlechte-noten/8824492.html>, zuletzt geprüft am 27.02.2014.
- Gerhards, Jürgen (2010):** *Die Moderne und ihre Vornamen. Eine Einladung in die Kultursoziologie*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gesellschaft für Deutsche Sprache (GfDS) (2012):** Beliebte Vornamen. Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://www.gfds.de/vornamen/beliebteste-vornamen/>, zuletzt geprüft am 09.09.2013.
- Geulen, Christian (2007):** *Geschichte des Rassismus*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, 677).
- Giles, Howard (1970):** Evaluative reactions to accents. In: *Educational Review* 22 (3), S. 211–227.
- Giles, Howard; Sassoon, Caroline (1983):** The effect of speaker's accent, social class background and message style on British listeners' social judgements. In: *Language & Communication* 3 (3), S. 305–313.
- Giles, Howard; Watson, Bernadette (Hg.) (2013):** *The Social Meaning of Language, Dialect and Accent. International Perspectives on Speech Styles*. New York: Peter Lang (Language as Social Action, 16).
- Goldberg, Andreas; Mourinho, Dora; Kulke, Ursula (1996):** Labour market discrimination against foreign workers in Germany. In: *International Migration Papers* (7), S. 3–89.
- Harari, Herbert; McDavid, John (1973):** Name stereotypes and teachers' expectations. In: *Journal of Educational Psychology* 65 (2), S. 222–225.
- Hentges, Gudrun; Hinnenkamp, Volker; Zwengel, Almut (Hg.) (2010):** *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion: Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinnenkamp, Volker (2010):** Sprachliche Hybridität, polykulturelle Selbstverständnisse und „Parallelgesellschaft“. In: Gudrun Hentges, Volker Hinnenkamp und Almut Zwengel (Hg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion: Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–254.

- Hormel, Ulrike (2007):** Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hundt, Markus (2010):** Bericht über die Pilotstudie „Laienlinguistische Konzeptionen deutscher Dialekte. In: Christina Ada Anders, Markus Hundt und Alexander Lasch (Hg.): *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*. Berlin: De Gruyter (Linguistik - Impulse & Tendenzen), S. 179–219.
- Jaspers, Jürgen (2008):** Problematizing ethnolects: Naming linguist practices in an Antwerp secondary school. In: *International Journal of Bilingualism* 12 (1-2), S. 85–102.
- Jussim, L.; Harber, K. D. (2005):** Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. In: *Personality and Social Psychology Review* 9, S. 131–155.
- Kaesler, Dorothee (2008):** Sprachbarrieren im Bildungswesen. In: Peter A. Kahlert Heike Berger (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag (Bildungssoziologische Beiträge), S. 130–154.
- Kaiser, Astrid (2009):** Nomen est omen. In: *Oberfränkischer Schulanzeiger* (12), S. 15–18. Online verfügbar unter http://www.regierung.oberfranken.bayern.de/imperia/md/content/regoftr/schulen/schulanzeiger/pdf/schulanzeiger_2009_12.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2013.
- Kaiser, Astrid (2010):** Der Vorname in der Grundschule - Klangwort, Modewort oder Reizwort? In: *Die Grundschulzeitschrift* 24 (238-239), S. 26–29.
- Källström, Roger; Lindberg, Inger (Hg.) (2011):** *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. Gothenburg: Department of Swedish Language, University of Gothenburg (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, 14).
- Kang, Okim; Rubin, Donald L. (2009):** Reverse Linguistic Stereotyping: Measuring the Effect of Listener Expectations on Speech Evaluation. In: *Journal of Language and Social Psychology* 28 (4), S. 441–456.
- Karakayali, Juliane; Zur Nieden, Birgit (2013):** Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen (2), S. 61–78. Online verfügbar unter <http://www.zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/96/135>, zuletzt geprüft am 14.03.2014.
- Kohlheim, Rosa; Kohlheim, Volker (2005):** *Duden Familiennamen. Herkunft und Bedeutung von 20 000 Nachnamen*. Mannheim: Dudenverlag.
- Köylüoğlu, Fatih (2012):** Das ewige Lamento über die deutsche Sprachkultur. MiGAZIN (Migration in Germany). Online verfügbar unter <http://www.migazin.de/2012/02/02/das-ewige-lamento-uber-die-deutsche-sprachkultur/>, zuletzt aktualisiert am 02.02.2012, zuletzt geprüft am 20.02.2014.

- Kroskrity, Paul V. (2004):** Language ideologies. In: Alessandro Duranti (Hg.): A companion to linguistic anthropology. Malden: Blackwell (Blackwell companions to anthropology, 1), S. 496–517.
- Labov, William (2006 [1966]):** The Social Stratification of English in New York City. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladegaard, Hans J. (1998):** National stereotypes and language attitudes: the perception of British, American and Australian language and culture in Denmark. In: Language & Communication 18, S. 251–274.
- Lambert, Wallace E. (1967):** A Social Psychology of Bilingualism. In: Journal of Social Issues 23 (2), S. 91–109.
- Lippi-Green, Rosina (2012a):** English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States. 2. Aufl. London: Routledge.
- Lippi-Green, Rosina (2012b):** The N-word: I'll say it, out loud. Online verfügbar unter <http://www.englishwithanaccent.com/2012/01/27/the-n-word-so-ill-say-it-out-loud/>, zuletzt geprüft am 20.02.2014.
- Llamas, Carmen; Mullany, Louise; Stockwell, Peter (Hg.) (2007):** The Routledge Companion to Sociolinguistics. Abingdon: Routledge.
- Löffler, Heinrich (2005):** Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Ludwig M. Eichinger und Werner Kallmeyer (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin: De Gruyter (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache, Jahrbuch 2004), S. 7–27.
- Mayr, Andrea (Hg.) (2008):** Language and Power. An Introduction to Institutional Discourse. London: Continuum (Advances in Sociolinguistics).
- Mayr, Andrea (2008):** Introduction: Power, discourse and institutions. In: Andrea Mayr (Hg.): Language and Power. An Introduction to Institutional Discourse. London: Continuum (Advances in Sociolinguistics), S. 1–25.
- Mesthrie, Rajend; Swann, Joan; Deumert, Ana; Leap, William L. (Hg.) (2009):** Introducing Sociolinguistics. 2. Aufl. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Milroy, James (1998):** Children Can't Speak or Write Properly Any More. In: Laurie Bauer und Peter Trudgill (Hg.): Language Myths. London: Penguin Books, S. 58–65.
- Milroy, James; Milroy, Lesley (1999):** Authority in Language. Investigating Standard English. 3. Aufl. London: Routledge.
- Neuliep, James W.; Speten-Hansen, Kendall M. (2013):** The influence of ethnocentrism on social perceptions of nonnative accents. In: Language & Communication 33, S. 167–176.
- Niedzielski, Nancy (1999):** The Effect of Social Information on the Perception of Sociolinguistic Variables. In: Journal of Language and Social Psychology, 18, S. 62–85.

- Nortier, Jacomine (2008):** Ethnolects? The emergence of new varieties among adolescents. In: *International Journal of Bilingualism* 12 (1-2), S. 1–5.
- Nüfus İstatistikleri Daire Başkanlığı (2012):** Nüfus kütüklerine kayıtlı ve 1991-2000. Yılları arasında doğanlara en çok verilen 20 kadın ve erkek adı. Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel müdürlüğü (NVI). Ankara. Online verfügbar unter http://www.nvi.gov.tr/Files/File/Istatistikler/Isimler/10ar_yillik_ilk_20_isim/1991-2000.pdf, zuletzt geprüft am 09.09.2013.
- Oevermann, Ulrich (1972):** Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ozil, Seyda; Hoffmann, Michael; Dayioglu-Yücel, Yasemin (Hg.) (2011):** Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse. Göttingen: V&R unipress.
- Pantos, Andrew J.; Perkins, Andrew W. (2012):** Measuring Implicit and Explicit Attitudes Toward Foreign Accented Speech. In: *Journal of Language and Social Psychology* 32 (1), S. 3–20.
- Paul, Kerstin; Freywald, Ulrike; Wittenberg, Eva (2009):** "Kiezdeutsch goes school". A multi-ethnic variety of German from an educational perspective. In: *JoLIE* 2 (1), S. 91–112.
- Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (Hg.) (2008):** Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim: Beltz Verlag.
- Piché, Gene L.; Rubin, Donald L.; Turner, Lona J.; Michlin, Michael L. (1978):** Teachers' Subjective Evaluations of Standard and Black Nonstandard English Compositions: A Study of Written Language and Attitudes. In: *Research in the Teaching of English* 12 (2), S. 107–118.
- Plewina, Albrecht; Rothe, Astrid (2012):** Sprache - Einstellungen - Regionalität. In: Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewina, Christiane Schoel und Dagmar Stahlberg (Hg.): *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (Studien zur Deutschen Sprache, 61), S. 8–118.
- Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (2013):** PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Zusammenfassung. Münster: Waxmann Verlag. Online verfügbar unter http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_Zusammenfassung_online.pdf, zuletzt geprüft am 20.03.2014.

- Preston, Dennis Richard (2008):** Perceptual Dialectology / Perzeptive Dialektologie. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier und Peter Trudgill (Hg.): Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter (Handbooks of Linguistics and Communication Science / Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), 3, Teil 2), S. 1683–1696.
- Preston, Dennis Richard (2011):** Methods in (applied) folk linguistics. Getting into the minds of the folk. In: AILA Review 24, S. 15–39.
- Quist, Pia (2008):** Sociolinguistic approaches to multiethnolect: Language variety and stylistic practice. In: International Journal of Bilingualism 12 (1-2), S. 43–61.
- Radio Eins (2013):** Praxis widerspricht auch dem Schulgesetz, 26.09.2013. Online verfügbar unter <http://www.rbb-online.de/politik/beitrag/2013/09/Eltern-klagen-gegen-zu-viele-Migranten.html>, zuletzt geprüft am 28.02.2014.
- Reinboth, Christian (2010):** Kindernamen und Schulnoten – eine Zwischenfrage. Hg. v. ScienceBlogs.de. Online verfügbar unter <http://scienceblogs.de/frischer-wind/2010/08/29/kindernamen-und-schulnoten-eine-zwischenfrage/>, zuletzt geprüft am 14.11.2013.
- Reitmayer, Valentin (1975):** Schlechte Chancen ohne Hochdeutsch. Zwischenergebnis einer dialektologisch-soziolinguistischen Untersuchung im bairischen Sprachraum. In: Muttersprache - Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache 85, S. 310–324.
- Rodríguez, Gabriele (2010):** Turksprachige Namen in Deutschland. Statistik und Tendenzen in der turksprachigen Vornamengebung. Universität Leipzig. Online verfügbar unter http://www.namenkundliche-informationen.de/pdf/97/articles/NI%2097_2010_Rodriguez.pdf, zuletzt geprüft am 07.10.2013.
- Rommelspacher, Birgit (2011):** Rassismen. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST Verlag, S. 46–50.
- Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore (1992):** Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Irvington Publishers.
- Rudolph, Udo; Böhm, Robert; Lummer, Michaela (2007):** Ein Vorname sagt mehr als 1000 Worte. Zur sozialen Wahrnehmung von Vornamen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 38 (1), S. 17–31.
- Rudolph, Udo; Spörrle, Matthias (1999):** Alter, Attraktivität und Intelligenz von Vornamen: Wortnormen für Vornamen im Deutschen. In: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, 46 (2), 115-128. 46 (2), S. 115–128.

- Salzborn, Samuel (2006):** Ethnizität und ethnische Identität. Ein ideologiekritischer Versuch. In: Zeitschrift für kritische Theorie (22-23), S. 99–119, zuletzt geprüft am 20.01.2014.
- Sarrazin, Thilo (2010):** Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. München: DVA Sachbuch.
- Schlobinski, Peter (1987):** Stadtsprache Berlin: eine soziolinguistische Untersuchung. Berlin: De Gruyter.
- Schmidlin, Regula (2011):** Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin: De Gruyter (Studia Linguistica Germanica, 106).
- Schroeder, Christoph (2007):** Integration und Sprache. In: APuZ - Aus Politik und Zeitgeschichte (22-23), S. 6–12.
- Seligman, Clive R.; Tucker, G. Richard; Lambert, Wallace E. (1972):** The effect of speech style and other attributes on teachers' attitude towards pupils. In: Language in Society (1), S. 131–142.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2010):** Sekundarstufe I-Verordnung (Sek I-VO), alte Fassung. Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I. Sek I-VO, S. 1–51. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/vo_sek_i.pdf?start&ts=1270040962&file=vo_sek_i.pdf, zuletzt geprüft am 28.02.2014.
- Sow, Noah (2011):** Migrant. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST Verlag, S. 444–445.
- Speelman, Dirk; Spruyt, Adriaan; Impe, Leen; Geeraerts, Dirk (2013):** Language attitudes revisited: Auditory affective priming. In: Journal of Pragmatics (52), S. 83–92.
- Sprietsma, Maresa (2009):** Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. In: ZEW Discussion Paper 74 (9), S. 1–22. Online verfügbar unter <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf>, zuletzt geprüft am 15.03.2014.
- Statistisches Bundesamt (2012a):** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2011 –. Wiesbaden (Fachserie 1, Reihe 2.2). Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220117004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 17.09.2013.
- Statistisches Bundesamt (2012b):** Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales. Wiesbaden: Bonifatius GmbH, Druck – Buch – Verlag.

- Stefanowitsch, Anatol (2010a):** Die mit den Prolls tanzt. Online verfügbar unter <http://www.scilogs.de/wblogs/blog/sprachlog/sprachmythen/2010-08-27/die-mit-den-prolls-tanzt>, zuletzt geprüft am 14.11.2013.
- Stefanowitsch, Anatol (2010b):** Kevin allein in der Unterschicht. Online verfügbar unter <http://www.scilogs.de/wblogs/blog/sprachlog/kultur/2010-08-30/kevin-allein-in-der-unterschicht>, zuletzt geprüft am 14.11.2013.
- Steinig, Wolfgang (1980):** Zur sozialen Bewertung sprachlicher Variation. In: Dieter Cherubim (Hg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Reihe germanistische Linguistik, 24), S. 106–123.
- Swann, Joan (2009):** Language choice and code-switching. In: Rajend Mesthrie, Joan Swann, Ana Deumert und William L. Leap (Hg.): *Introducing Sociolinguistics*. 2. Aufl. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 146–182.
- Torgersen, Eivind; Kerswill, Fox Sue; Khan, Arfaan (2009):** Investigating language and ethnicity in London: Production and perception data. The 7th UK Language Variation and Change Conference (UKLVC7). University of Newcastle, 2009. Online verfügbar unter http://www.lancaster.ac.uk/fss/projects/linguistics/multicultural/docs/UKLVC7_Torgersen_et_al.pdf, zuletzt geprüft am 31.08.2013.
- Tracy, Karen (Hg.) (im Druck):** *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. New York: Wiley.
- Trudgill, Peter (1974):** *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge studies in linguistics, 13).
- Trudgill, Peter (2011 [1999]):** Standard English: what it isn't. Revised version. In: Tony Bex und Richard J. Watts (Hg.): *Standard English: the widening debate*. London: Routledge, S. 117-128. Online verfügbar unter www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/SEtrudgill2011.doc, zuletzt geprüft am 08.10.2013.
- Utlu, Deniz (2011):** Migrationshintergrund. Ein metaphernkritischer Kommentar. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST Verlag, S. 445–448.
- Vandermeeren, Sonja (2008):** Research on Language Attitudes / Spracheinstellungsforschung. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier und Peter Trudgill (Hg.): *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter (Handbooks of Linguistics and Communication Science / Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK), 3, Teil 2), S. 1318–1332.

- Wiese, Heike (2011):** Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom "gebrochenen Deutsch" bis zur "doppelten Halbsprachigkeit" türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Seyda Ozil, Michael Hoffmann und Yasemin Dayioglu-Yücel (Hg.): Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse. Göttingen: V&R unipress, S. 73–84.
- Wiese, Heike (2012):** Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: Verlag C. H. Beck.
- Wiese, Heike (Ersch.):** Voices of linguistic outrage - Standard language constructs and the discourse on new urban dialects, S. 1–46.

Verzeichnis der Anhänge

Anhang 1: Kategorien der gefundenen Fehler mit Beispielen	XIX
Anhang 2: Soziodemographische Daten der Stichprobe mit 157 Studierenden.....	XXII
Anhang 3: Fragebogen Vorstudie	XXVII
Anhang 4: Auswertung Vorstudie	XXIX
Anhang 5: Fragebögen Hauptstudie.....	XXX

Anhang 1: Kategorien der gefundenen Fehler mit Beispielen

Fehlerkategorie	Aufsatzversion
Tempus	
z.B. „Die Frau steht am Auto [...]“ „Die Frau <i>stand</i> am Auto [...]“ (Original Gruppe A; Korrektur Gruppe A, Studienteilnehmer*in Nr. 2)	Original Korrektur
Präpositionen und die dazugehörigen Kasus bei Lokalangaben	
z.B. „[...] eine Frau, die Müllerstraße aus dem Kaufland kam [...]“ „[...] eine Frau, die <i>aus der</i> Müllerstraße aus dem Kaufland kam [...]“ (Original Gruppe A; Korrektur Gruppe A, Studienteilnehmer*in Nr. 2)	Original Korrektur
Präpositionen und die dazugehörigen Kasus bei Zeitangaben	
z.B. „Ich habe letzte Woche [...] auf meine Freunde gewartet.“ „Ich habe <i>in der</i> letzten Woche [...] auf meine Freunde gewartet.“ (Original Gruppe A; Korrektur Gruppe A, Studienteilnehmer*in Nr. 2)	Original Korrektur
Satzzeichen (Punkte, Kommata, Semikolon)	
z.B. „[...] und sie fangen an zu ermitteln.“ „[...] und sie fangen an, zu ermitteln.“ (Original Gruppe A; Korrektur Gruppe A, Nr. 33)	Original Korrektur
Wortpartikel	
z.B. „[...] zum Eingang [...], den Einkaufswagen wegbringen.“ „[...] zum Eingang [...], den Einkaufswagen <i>wegzubringen</i> .“ (Original Gruppe A; Korrektur Gruppe A, Studienteilnehmer*in Nr. 32)	Original Korrektur
Lexikalische Wortform	
z.B. „Als die Frau auf dem Weg zum Auto ist [...]“ „Als die Frau auf dem <i>Rückweg</i> zum Auto ist [...]“ (Original Gruppe A; Korrektur Gruppe A, Studienteilnehmer*in Nr. 36)	Original Korrektur

Wortstellung

- z.B. „[...] ,dass er sie vorher schon beobachtet hatte.“ Original
„[...] ,dass er sie *schon vorher* beobachtet hatte.“ Korrektur
(Original Gruppe A; Korrektur Gruppe A, Studienteilnehmer*in Nr. 7)

Groß- bzw. Kleinschreibung

- z.B. „Als die Polizei eintrifft, erzählt sie es ihnen [Anm.: der Polizei] [...]“ Original
„Als die Polizei eintrifft, erzählt sie es *Ihnen* [...]“ Korrektur
(Original Gruppe A; Korrektur Gruppe A, Studienteilnehmer*in Nr. 2)

Getrennt- bzw. Zusammenschreibung

- z.B. „[...] die an mir vorbei liefen.“ Original
„[...] die an mir *vorbeiliefen*.“ Korrektur
(Original Gruppe C; Korrektur Gruppe C, Studienteilnehmer*in Nr. 85)

Ausdruck

- z.B. „[er] sieht, wie die Polizisten ermitteln.“ Original
„[er] sieht, *wie* die Polizisten ermitteln.“ Korrektur
(Original Gruppe C; Korrektur Gruppe C, Studienteilnehmer*in Nr. 89)

Veränderung der Flexion

- z.B. „[...] und will kein Ärger.“ Original
„[...] und wollte *keinen* Ärger.“ Korrektur
(Original Gruppe B; Korrektur Gruppe B, Studienteilnehmer*in Nr. 54)

Randkommentar (z.B. "Zeitform", "Bezug", „Wortwiederholung“, „?“ oder andere Kommentare), solange er nicht schon im Text markiert wurde

- z.B. „[und nimmt die Handtasche, eine neu gekaufte Uhr, 2 teure Hosen
und etwas Obst und Gemüse mit.“ Original
„Woher weißt du das so genau?“ Kommentar
(Original Gruppe B; Kommentar Gruppe B, Studienteilnehmer*in Nr. 64)

In Anführungszeichen gesetzt

- z.B. „[...]aus dem Kaufland [...].“ Original
„[...]aus dem „*Kaufland*“ [...].“ Korrektur
(Original Gruppe C; Korrektur Gruppe C, Studienteilnehmer*in Nr. 114)

Satzteile oder Wortformen unterstrichen, ohne weitere Bemerkung (pro Wortform)

- z.B. „Dann der Mann macht die Autotür auf [...].“ Original
„Dann der Mann macht die Autotür auf [...].“ Markierung
(Original Gruppe B; Markierung Gruppe B, Studienteilnehmer*in Nr. 46)

Satzteile oder Wortformen einzeln unterstrichen, ohne weitere Bemerkung (pro Wortform)

- z.B. „[...] eine Frau, die Müllerstraße aus dem Kaufland kam [...].“ Original
„[...] eine Frau, die Müllerstraße aus dem Kaufland kam [...].“ Markierung
(Original Gruppe A; Markierung Gruppe A, Studienteilnehmer*in Nr. 36)

Satzteile oder Wortformen ohne Bemerkung gestrichen (pro Wortform)

- z.B. „[...] eine Frau, die in der Müllerstraße aus dem Kaufland kam [...].“ Original
„[...] eine Frau, die Müllerstraße aus ~~dem~~ Kaufland kam [...].“ Korrektur
(Original Gruppe C; Korrektur Gruppe C, Studienteilnehmer*in Nr. 80)
-

Anhang 2: Soziodemographische Daten der Stichprobe mit 157 Studierenden

Soziodemographische Daten	Prozent	
Geschlecht (N=157)		
Weiblich	121	77,1%
Männlich	35	22,3%
NA	1	0,6%
	157	100%
Altersgruppen (N=157)		
18-24	143	91,1%
25-32	12	7,6%
NA	2	1,3%
	157	100%
Alter einzeln aufgeschlüsselt (N=157)		
18	20	12,7%
19	24	15,3%
20	45	28,7%
21	21	13,4%
22	7	4,5%
23	15	9,6%
24	11	7,0%
25	3	1,9%
26	4	2,5%
27	1	0,6%
28	1	0,6%
29	1	0,6%
30	1	0,6%
32	1	0,6%
NA	2	1,3%
	157	100%
Studienfächer mit und ohne Lehramtsoption (N=157)		
Deutsch und ein weiteres Fach mit Lehramtsoption	106	67,5%
Deutsch und ein weiteres Fach ohne Lehramtsoption	46	29,3%
Andere Fächer mit Lehramtsoption	1	0,6%
Andere Fächer ohne Lehramtsoption	2	1,9%
NA	2	1,3%
	157	100,0%

Studienfächer mit und ohne Lehramtsoption einzeln aufgeschlüsselt (N=157)

	Mit Lehramtsoption (N=107)		Gesamt (N=157)	
Deutsch	2	1,3%	4	2,5%
Deutsch, Biologie	6	3,8%	6	3,8%
Deutsch, Chemie	3	1,9%	3	1,9%
Deutsch, Englisch	15	9,6%	19	12,1%
Deutsch, Erziehungswissenschaft	0	0%	1	0,6%
Deutsch, Französisch	4	2,5%	5	3,2%
Deutsch, Geographie	2	1,3%	2	1,3%
Deutsch, Geschichte	33	21,0%	49	31,2%
Deutsch, Latein	0	0,0%	2	1,3%
Deutsch, LER	12	7,6%	12	7,6%
Deutsch, Linguistik	0	0%	5	3,2%
Deutsch, Mathematik	5	3,2%	5	3,2%
Deutsch, Öffentliches Recht	0	0%	2	1,3%
Deutsch, Philosophie	2	1,3%	10	6,4%
Deutsch, Politische Bildung	12	7,6%	13	8,3%
Deutsch, Religionswissenschaft	0	0%	1	0,6%
Deutsch, Russisch	2	1,3%	3	1,9%
Deutsch, Soziologie	1	0,6%	2	1,3%
Deutsch, Spanisch	4	2,5%	5	3,2%
Deutsch, Sport	3	1,9%	3	1,9%
Geschichte	0	0%	1	0,6%
Geschichte, Germanistik	0	0,0%	1	0,6%
Grundschulpädagogik	1	0,6%	1	0,6%
NA	0	0%	2	1,3%
	107	68,2%	157	100%

Familiensprachen (N=157)

nur eine Sprache	132	84,1%
mehr als eine Sprache innerhalb der Familie	24	15,3%
NA	1	0,6%
		100%

Familiensprachen einzeln aufgeschlüsselt (N=157)

(Pro Studienteilnehmer*in konnte mehr als eine Sprache angeben)

Deutsch	157	100%
Türkisch	4	2,5%
Englisch	9	5,7%
Russisch	4	2,5%
Arabisch	2	1,3%
Ukrainisch	1	0,6%

Spanisch	1	0,6%
Polnisch	2	1,3%
Bosnisch	1	0,6%
Hebräisch	1	0,6%
Albanisch	1	0,6%
NA	1	0,6%

Familienangehörige wohnhaft in anderem Land als Deutschland (N=157)

Teilnehmer*innen mit nur in Deutschland wohnhaften Familienangehörigen	100	63,7%
Teilnehmer*innen mit Familienangehörigen wohnhaft außerhalb Deutschlands	52	33,1%
NA	5	3,2%
		100%

Familienangehörige wohnhaft in anderem Land als Deutschland, aufgeschlüsselt nach Ländern (N=157)

(Pro Studienteilnehmer*in konnte mehr als Land angegeben)

Türkei	3	1,9%
Belgien	1	0,6%
USA	10	6,4%
Israel	1	0,6%
Russland	2	1,3%
Libanon	2	1,3%
Großbritannien	4	2,5%
Österreich	2	1,3%
Frankreich	2	1,3%
Ukraine	1	0,6%
Norwegen	2	1,3%
Afrika [sic!]	1	0,6%
Australien	4	2,5%
Uganda	1	0,6%
Kuba	1	0,6%
Polen	4	2,5%
Kanada	3	1,9%
Griechenland	2	1,3%
Kasachstan	1	0,6%
Schweiz	3	1,9%
Indien	1	0,6%
Jordanien	2	1,3%
Bosnien	1	0,6%
Aserbaidschan	1	0,6%
Lateinamerika [sic!]	1	0,6%
Italien	3	1,9%
Kosovo	1	0,6%

Kroatien	2	1,3%
Brasilien	2	1,3%
Ägypten	1	0,6%
Philippinen	2	1,3%
NA	5	3,2%

Alltagssprachen (N=157)

Studienteilnehmer*innen, die nur eine Sprache im Alltag sprechen	46	29,3%
Studienteilnehmer*innen, die mehr als eine Sprache im Alltag sprechen	108	68,8%
NA	3	1,9%
		100%

Alltagssprachen, einzeln aufgeschlüsselt (N=157)

Deutsch	157	100%
Türkisch	4	2,5%
Englisch	92	58,6%
Russisch	4	2,5%
Arabisch	2	1,3%
Spanisch	8	5,1%
Französisch	16	10,2%
Ukrainisch	1	0,6%
Polnisch	4	2,5%
Bosnisch	1	0,6%
Italienisch	1	0,6%
Hebräisch	1	0,6%
Albanisch	1	0,6%
Latein [sic!]	4	2,5%

Geburtsland (N=157)

Deutschland	151	96,2%
Kasachstan	1	0,6%
Australien	2	1,3%
Türkei	1	0,6%
NA	2	1,3%
		100%

Land/ Länder, in dem Studienteilnehmer*innen aufgewachsen sind (N=157)

nur in Deutschland	152	96,8%
Deutschland und / oder weitere Länder	4	2,5%
NA	1	0,6%
		100%

Weitere Länder, in denen die Studienteilnehmer*innen aufgewachsen sind (N=3)

Deutschland, Spanien	1	0,6%
Australien	1	0,6%
Australien, Malaysia, Deutschland	1	0,6%
Türkei	1	0,6%
		2,5%

Anhang 3: Fragebogen Vorstudie



Studie zur Assoziation von Vornamen

Im folgenden Abschnitt sehen Sie 20 männliche Vornamen. Bitte kreuzen Sie für die unten stehenden Vornamen an, ob Sie diese eher mit Schülern assoziieren, die gute schulische Leistungen erbringen oder eher mit Schülern, die schlechte schulische Leistungen erbringen. Es muss allerdings nicht jeder Vorname einer der beiden Kategorien zugeordnet werden. Bitte ordnen Sie nur diejenigen Namen eindeutig zu, die nach Ihrem eigenen Gefühl am ehesten in eine der beiden Kategorien passen.

	Eher leistungsstarker Schüler	Eher leistungsschwacher Schüler	Vorname ist nicht eindeutig zuzuordnen
Can			
Alexander			
Ali			
Maximilian			
Mehmet			
Lukas			
Kaan			
Leon			
Arda			
Tim			
Efe			
Paul			
Emre			
Niklas			
Ahmet			
Jonas			

Enes			
Daniel			
Mert			
Jan			

Anhang 4: Auswertung Vorstudie

Vorname	Bewertung			Differenz zwischen I und II ≤ 3
	I	II	III	
Can	9	7	<u>16</u>	Nicht eindeutig zuzuordnen
Alexander	19	1	12	
Ali	2	16	14	
Maximilian	17	2	13	
Mehmet	6	14	12	
Lukas	15	5	12	
Kaan	7	11	14	
Leon	11	10	<u>11</u>	Nicht eindeutig zuzuordnen
Arda	10	8	<u>14</u>	Nicht eindeutig zuzuordnen
Tim	10	6	16	
Efe	5	10	17	
Paul	12	7	13	
Emre	6	11	15	
Niklas	17	2	13	
Ahmet	4	15	13	
Jonas	11	3	18	
Enes	7	8	<u>17</u>	Nicht eindeutig zuzuordnen
Daniel	10	7	<u>15</u>	Nicht eindeutig zuzuordnen
Mert	6	11	15	
Jan	11	6	15	

- I Eher leistungsstarker Schüler
 II Eher leistungsschwacher Schüler
 III Vorname nicht eindeutig zuzuordnen

Anhang 5: Fragebögen Hauptstudie

Version Gruppe A, Aufsatz



Korrekturstudie

Im folgenden Abschnitt sehen Sie einen Aufsatz (im Original handschriftlich) von Can Ö., 13 Jahre, Klassenstufe 8. Aufgabe des Schülers war es, eine Kurzgeschichte zu schreiben, die auf einem persönlichen Erlebnis basiert. Bitte korrigieren Sie den Aufsatz.

Letztens in der Pause

Can Ö., 13 Jahre, 8. Klasse

Korrektur:

Ich habe letzte Woche in der Pause auf meine Freunde gewartet und draußen gesessen und etwas gegessen. Dabei habe ich Menschen beobachtet, die an mir vorbei liefen. Ich sah eine Frau, die Müllerstraße aus dem Kaufland kam und ihre eingekauften Sachen in ihr Auto legte. Ohne das Auto abzuschließen, ging sie noch einmal zum Eingang vom Kaufland den Einkaufswagen wegbringen. In der Zeit, wo sie weg war, kam ein anderer Mann zum Auto. Ich habe gesehen, dass er sie vorher schon beobachtet hatte. Dann der Mann macht die Autotür auf und schaut nach was die Frau hat und nimmt ihre Handtasche, eine neu gekaufte Uhr, 2 teure Hosen und etwas Obst und Gemüse mit. Als die Frau auf dem Weg zum Auto ist, geht der Mann schnell weg. Die Frau steht am Auto voll schockiert und ruft die Polizei. Als die Polizei eintrifft, erzählt sie es ihnen noch einmal ganz genau und sie fangen an zu ermitteln. Der andere Mann ist schon fast U-Bahn und sieht, wie die Polizisten ermitteln. Er bekommt auf einmal Angst und will kein Ärger. Er läuft zum Auto zurück

und gibt die Sachen wieder zurück. Der Mann war ein 50-jähriger Obdachloser.

Er wollte nur ein bisschen was zum Anziehen und Essen. Der Obdachlose

hat von der Polizei nur eine Verwarnung bekommen.

Note: _____

Blatt bitte wenden



Korrekturstudie

Im folgenden Abschnitt sehen Sie einen Aufsatz (im Original handschriftlich) von Daniel M., 13 Jahre, Klassenstufe 8. Aufgabe des Schülers war es, eine Kurzgeschichte zu schreiben, die auf einem persönlichen Erlebnis basiert. Bitte korrigieren Sie den Aufsatz.

Letztens in der Pause

Daniel M., 13 Jahre, 8. Klasse

Korrektur:

Ich habe letzte Woche in der Pause auf meine Freunde gewartet und draußen gesessen und etwas gegessen. Dabei habe ich Menschen beobachtet, die an mir vorbei liefen. Ich sah eine Frau, die Müllerstraße aus dem Kaufland kam und ihre eingekauften Sachen in ihr Auto legte. Ohne das Auto abzuschließen, ging sie noch einmal zum Eingang vom Kaufland den Einkaufswagen wegbringen. In der Zeit, wo sie weg war, kam ein anderer Mann zum Auto. Ich habe gesehen, dass er sie vorher schon beobachtet hatte. Dann der Mann macht die Autotür auf und schaut nach was die Frau hat und nimmt ihre Handtasche, eine neu gekaufte Uhr, 2 teure Hosen und etwas Obst und Gemüse mit. Als die Frau auf dem Weg zum Auto ist, geht der Mann schnell weg. Die Frau steht am Auto voll schockiert und ruft die Polizei. Als die Polizei eintrifft, erzählt sie es ihnen noch einmal ganz genau und sie fangen an zu ermitteln. Der andere Mann ist schon fast U-Bahn und sieht, wie die Polizisten ermitteln. Er bekommt auf einmal Angst und will kein Ärger. Er läuft zum Auto zurück

und gibt die Sachen wieder zurück. Der Mann war ein 50-jähriger Obdachloser.

Er wollte nur ein bisschen was zum Anziehen und Essen. Der Obdachlose

hat von der Polizei nur eine Verwarnung bekommen.

Note: _____

Blatt bitte wenden



Korrekturstudie

Im folgenden Abschnitt sehen Sie einen Aufsatz (im Original handschriftlich) von Can Ö., 13 Jahre, Klassenstufe 8. Aufgabe des Schülers war es, eine Kurzgeschichte zu schreiben, die auf einem persönlichen Erlebnis basiert. Bitte korrigieren Sie den Aufsatz.

Letztens in der Pause

Can Ö., 13 Jahre, 8. Klasse

Korrektur:

Ich habe letzte Woche in der Pause auf meine Freunde gewartet und draußen gesessen und etwas gegessen. Dabei habe ich Menschen beobachtet, die an mir vorbei liefen. Ich sah eine Frau, die in der Müllerstraße aus dem Kaufland kam und ihre eingekauften Sachen in ihr Auto legte. Ohne das Auto abzuschließen, ging sie noch einmal zum Eingang vom Kaufland den Einkaufswagen wegbringen. In der Zeit, wo sie weg war, kam ein anderer Mann zum Auto. Ich habe gesehen, dass er sie vorher schon beobachtet hatte. Dann macht der Mann die Autotür auf und schaut nach was die Frau hat und nimmt ihre Handtasche, eine neu gekaufte Uhr, 2 teure Hosen und etwas Obst und Gemüse mit. Als die Frau auf dem Weg zum Auto ist, geht der Mann schnell weg. Die Frau steht am Auto voll schockiert und ruft die Polizei. Als die Polizei eintrifft, erzählt sie es ihnen noch einmal ganz genau und sie fangen an zu ermitteln. Der andere Mann ist schon fast an der U-Bahn und sieht, wie die Polizisten ermitteln. Er bekommt auf einmal Angst und will keinen Ärger. Er läuft zum Auto zurück

und gibt die Sachen wieder zurück. Der Mann war ein 50-jähriger Obdachloser.

Er wollte nur ein bisschen was zum Anziehen und Essen. Der Obdachlose

hat von der Polizei nur eine Verwarnung bekommen.

Note: _____

Blatt bitte wenden



Korrekturstudie

Im folgenden Abschnitt sehen Sie einen Aufsatz (im Original handschriftlich) von Daniel M., 13 Jahre, Klassenstufe 8. Aufgabe des Schülers war es, eine Kurzgeschichte zu schreiben, die auf einem persönlichen Erlebnis basiert. Bitte korrigieren Sie den Aufsatz.

Letztens in der Pause

Daniel M., 13 Jahre, 8. Klasse

Korrektur:

Ich habe letzte Woche in der Pause auf meine Freunde gewartet und draußen gesessen und etwas gegessen. Dabei habe ich Menschen beobachtet, die an mir vorbei liefen. Ich sah eine Frau, die in der Müllerstraße aus dem Kaufland kam und ihre eingekauften Sachen in ihr Auto legte. Ohne das Auto abzuschließen, ging sie noch einmal zum Eingang vom Kaufland den Einkaufswagen wegbringen. In der Zeit, wo sie weg war, kam ein anderer Mann zum Auto. Ich habe gesehen, dass er sie vorher schon beobachtet hatte. Dann macht der Mann die Autotür auf und schaut nach was die Frau hat und nimmt ihre Handtasche, eine neu gekaufte Uhr, 2 teure Hosen und etwas Obst und Gemüse mit. Als die Frau auf dem Weg zum Auto ist, geht der Mann schnell weg. Die Frau steht am Auto voll schockiert und ruft die Polizei. Als die Polizei eintrifft, erzählt sie es ihnen noch einmal ganz genau und sie fangen an zu ermitteln. Der andere Mann ist schon fast an der U-Bahn und sieht, wie die Polizisten ermitteln. Er bekommt auf einmal Angst und will keinen Ärger. Er läuft zum Auto zurück

und gibt die Sachen wieder zurück. Der Mann war ein 50-jähriger Obdachloser.

Er wollte nur ein bisschen was zum Anziehen und Essen. Der Obdachlose

hat von der Polizei nur eine Verwarnung bekommen.

Note: _____

Blatt bitte wenden



Bitte beantworten Sie nun die unten stehenden Fragen.

1. Wie alt sind Sie?

2. Welches Geschlecht haben Sie?

3. Was studieren Sie derzeit?

4. Studieren Sie mit oder ohne Lehramtsoption?

5. Welche Sprache(n) werden in Ihrer Familie im Alltag gesprochen?

6. Wohnen Teile Ihrer Familie in einem anderen Land als in Deutschland?

ja/ nein

6a. Wenn ja, in welchem/welchen?

**7. Welche Sprache(n) sprechen Sie im Alltag? Bitte vergessen Sie nicht Ihre Muttersprache.
Bitte machen Sie eine Angabe dazu, wo und wie lange Sie diese Sprache(n) gelernt haben.**

8. Wo sind Sie geboren?

9. Wo sind Sie aufgewachsen?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!