



Heike Wiese, Philip Bracker, Oliver Bunk, Heiko F. Marten
(Hg.)

Arbeitspapiere „Sprache, Variation und Migration“: Studentische Arbeiten

Papier Nr. 3

**„Ich hör‘, wie du sprichst und sag‘ dir,
wer du bist!“**

Studie zu Einstellungen von Lehrer/inne/n
zu (jugend-)sprachlichen Varietäten und zu
ihrem Sprach(-kompetenz-)verständnis

Katharina Mayr (Universität Potsdam)

Potsdam, April 2016

„Ich hör‘, wie du sprichst und sag‘ dir, wer du bist!“

Studie zu Einstellungen von Lehrer/inne/n zu (jugend-)sprachlichen Varietäten und zu ihrem Sprach(-kompetenz-)verständnis

Katharina Mayr

(Universität Potsdam, Philosophische Fakultät, Institut für Germanistik)

Zusammenfassung (deutsch)

Die vorliegende Arbeit diskutiert Einstellungen von Lehrer/inne/n zu unterschiedlichen sprachlichen Varietäten von Jugendlichen und deren Zusammenhang mit Chancengleichheiten im Bildungssektor. Die Ergebnisse der in Berlin durchgeführte Pilotstudie zeigen, dass Lehrkräfte eine – wie ich es nenne – *Sprachkonzeptbarriere* aufweisen, die Wahrnehmung und Bewertung jugendlicher Sprecher bestimmt. Grundlage für diese Schlussfolgerung bildet ein mehrteiliger standardisierter Fragebogen, der eine vergleichende Evaluation von drei jugendlichen Sprechern (Berliner Dialekt, Kiezdeutsch, standardnahe Umgangssprache) mittels indirekter Methoden sowie eine direkte Befragung zu Einstellungen (u.a. zu Dialekten, Mehrsprachigkeit, sprachlicher Kompetenz) beinhaltet. Der unterschiedliche Sprachgebrauch Jugendlicher ruft bei den befragten Lehrkräften verschiedene Stereotype hervor und ist Auslöser für soziale Zuschreibungen und Erwartungen bezogen auf geistige Fähigkeiten und interpersonelle Verhaltensweisen. Ich diskutiere diese stereotype Einordnung von Jugendlichen durch Lehrer/innen unter dem Aspekt, dass die Einstellungen der Lehrer/innen zu Sprache und (jugend-)sprachlicher Variation sowie ihr Sprachverständnis und -konzept neben der Diskussion um sprachliche Unzulänglichkeiten der Schüler/innen einen Schwerpunkt in der Bildungsdebatte darstellen sollten. Es besteht Handlungsbedarf für die Lehrer/innenausbildung bzw. –fort/weiterbildung, um Chancengleichheit zu fördern und gleichzeitig einer Demotivation von Seiten der Lehrkräfte aufgrund von Fehleinschätzungen entgegen zu wirken.

Abstract (englisch)

This master thesis deals with teachers' attitudes towards different linguistic varieties of adolescents in connection with their impact on unequal educational opportunities. The results from a pilot study in Berlin support that teachers show what I call a language concept barrier which determines the perception and evaluation of adolescents. This conclusion is based on a multi-sectional and standardised questionnaire which includes a comparative evaluation of three adolescent speakers (Berlin dialect, Kiezdeutsch, colloquial speech close-to-standard) using indirect methods and an investigation on attitudes (i.e. towards dialects, multilingualism, linguistic competence) using direct methods of examination. The different linguistic varieties of adolescents evoke stereotyping as well as social allocations and expectations concerning cognitive skills and interpersonal behaviours. I discuss this attribution of stereotypes with regard to the fact that teachers' attitudes towards language and linguistic diversity as well as their concepts of language should be a further focus in the debate about students' language abilities. Diverse responses are needed, including teachers' education and training, to support equal educational opportunities and to counteract teachers' demotivation caused by misjudgements.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	1
1 EINLEITUNG	2
2 VARIETÄTEN – EINORDNUNG, FUNKTION UND WAHRNEHMUNG	6
2.1 DEUTSCH IST VIELSEIT-IG/-ICH/-ICK/-ISCH.....	6
2.1.1 Register, Schriftlichkeit und Bildungssprache.....	6
2.1.2 Jugendsprache und ihre Varietäten	9
2.2 WAS MENSCHEN ÜBER SPRACHE DENKEN.....	13
2.2.1 Wahrnehmung und Stereotype.....	14
2.2.2 Einstellungen zum „Deutschen“, zu Non-Standard- Varietäten und Mehrsprachigkeit.....	16
3 DIE STUDIE – HÖREN, WAHRNEHMEN UND BERUTEILEN	24
3.1 KONZEPTION	25
3.1.1 Erwartungen.....	25
3.1.2 Methoden	26
3.1.3 Stimuli.....	32
3.2 PRAKTISCHE DURCHFÜHRUNG	40
3.2.1 Proband/inn/en	40
3.2.2 Ablauf	43
3.3 AUSWERTUNG & ERGEBNISSE	44
3.3.1 Task I	44
3.3.2 Task II.....	50
3.3.3 Task III.....	62
3.4 PROBLEMDISKUSSION.....	67
4 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	70
LITERATUR	73
QUELLEN	77
ANHANG	79

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Schematische Anordnung verschiedener Äußerungsformen im Feld medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit nach Koch & Oesterreicher (1994).	8
Abbildung 2: Daten zur Bevölkerungsstatistik in Berlin: Markiert sind Bezirke, die eine hohe Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen: Wedding, Kreuzberg, Neukölln. .	12
Abbildung 3: Auszug aus dem Varietätenspektrum, Einordnung jugendsprachlicher Varietäten in Berlin bezüglich ihrer Standardnähe, ihres Status und ihres Entstehungshintergrunds.	13
Abbildung 4: Top-down und bottom-up-Verarbeitung bei der Sprachwahrnehmung (Mayer 2006: 11).	14
Abbildung 5: Die Tageszeitung BZ verwendet Berliner Dialekt.	19
Abbildung 6: Daten zur Bevölkerungsstatistik in Berlin: Markiert sind Bezirke, die eine hohe Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen: Wedding, Kreuzberg, Neukölln. .	20
Abbildung 7: Daten zur Bevölkerungsstatistik in Berlin: Markiert sind Bezirke, die eine hohe Anzahl an nicht-arbeitslosen Empfängern von staatlichen Beihilfen aufweisen: Wedding, Kreuzberg, Neukölln.	21
Abbildung 8: Auszug aus dem Fragebogen, Task I.	28
Abbildung 9: Auszug aus dem Fragebogen, Task II: Vermutungen über den Wohnort.	29
Abbildung 10: Auszug aus dem Fragebogen, Task II: Bezeichnung der jeweiligen Sprechweise.	30
Abbildung 11: Auszug aus dem Fragebogen, Task II: Vermutung über Aufenthaltsdauer des jeweiligen Sprechers in Deutschland.	30
Abbildung 12: Vermutungen über den familiären Hintergrund des jeweiligen Sprechers.	30
Abbildung 13: Auszug aus dem Fragebogen, Task III: Stellungnahme zu Thesen im Themenbereich sprachliche Variation, Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit.	31
Abbildung 14: Mittelwerte der Evaluation der einzelnen Sprecher (Quelle: Excel).	47
Abbildung 15: Kategorisierte Bezeichnungen für die Sprechweisen von Sprecher P, S und Y (Quelle: Excel).	55
Abbildung 16: Vermutete Familiensprache(n) der jeweiligen Sprecher, Angabe der Häufigkeiten gemäß der Subkategorien (Quelle: Excel).	61
Abbildung 17: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit (Quelle: Excel).	63
Abbildung 18: Einstellungen zu Sprachkontakt (Quelle: Excel).	64
Abbildung 19: Einstellungen zu sprachlicher Variation (Quelle: Excel).	65
Abbildung 20: Einstellungen zu Jugendsprache (Quelle: Excel).	66
Abbildung 21: Einstellungen zu Umgang mit Dialekt im schulischen Kontext (Quelle: Excel).	66
Abbildung 22: Einstellungen zu Sprachkompetenz (Quelle: Excel).	67

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Registerdifferenzierung nach Maas (2005).	7
Tabelle 2: Überblick über die erfassten Daten und verwendeten Methoden.	26

Tabelle 3: Angaben zu den Sprechern.....	33
Tabelle 4: Comic: „Kinokartenverlosung“	33
Tabelle 5: Überblick zu den erhobenen Metadaten der teilnehmenden Lehrer/innen.	42
Tabelle 6: Übersicht über die Eigenschaften, inklusive Kategorisierung/Kodierung.	45
Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichung und Ranking der Sprecherevaluation mittels semantischen Differentials.	45
Tabelle 8: Häufigkeiten der Wohnortmarkierung (Bezirke alphabetisch geordnet).	50
Tabelle 9: Ranking Wohnorte für Sprecher P.	51
Tabelle 10: Ranking Wohnorte für Sprecher S.	52
Tabelle 11: Ranking Wohnorte für Sprecher Y.	53
Tabelle 12: Vermutete Aufenthaltsdauer in Deutschland (Angabe der Häufigkeiten).	57
Tabelle 13: : Kategorisierung und Kodierung/Punkte zum vermuteten familiären Hintergrund bezüglich der Kategorien ‚Bildungsnähe‘, ‚Wohnsituation‘, ‚Familieneinkommen‘, ‚soziale Klasse‘	58
Tabelle 14: Punkteverteilung und Ranking zum vermuteten familiären Hintergrund bezüglich der Kategorien ‚Bildungsnähe‘, ‚Wohnsituation‘, ‚Familieneinkommen‘, ‚soziale Klasse‘...	59
Tabelle 15: Arithmetische Mittelwerte und Standardabweichungen der Stellungnahmen.	63

Vorwort

Chancengleichheit für Kinder im Bildungssektor – unabhängig von ihrem sprachlichen und sozialen Hintergrund – ist ein hehres Ziel. Mit Forschung, die interdisziplinär relevante Bereiche aus Sprachwissenschaft, Psychologie, Soziologie und Bildungsforschung vereint, Anstöße für einen Weg in diese Richtung zu liefern, ist mein Anliegen und treibt diese Studie wie auch meine aktuelle Arbeit voran. Besonders der Einfluss durch soziale Akteure wie Erzieher/innen und Lehrer/innen auf die Bildungschancen junger Menschen bewegt mich. Gerade ihre Wahrnehmung und Einschätzung sind maßgebende Faktoren. Und Sprache als Kommunikationsmittel und zentrales Medium in allen Unterrichtsfächern hat dabei eine Schlüsselfunktion. Der zentralen Frage nach dem zugrundeliegenden Sprachkonzept der Lehrkräfte, das bei der Bewertung von jugendlichen Sprechern herangezogen wird, und dessen Brisanz im Kontext von Bildungschancen diskutiert diese Masterarbeit. Die Ergebnisse sind sowohl sprachwissenschaftlich interessant als auch bildungspolitisch relevant und die Arbeit richtet sich daher sowohl an Wissenschaftler/innen als auch Akteure im Bildungssektor.

Die im Rahmen der Arbeit durchgeführte Studie orientiert sich an einem Set-up der schwedischen Forscherinnen Dr. Ellen Bijvoet und Prof. Dr. Kari Fraurud. Meine Erstbetreuerin Prof. Dr. Heike Wiese ermöglichte mir die Adaption und den Austausch mit den Schwedinnen. Ihnen dreien gilt mein Dank für die konzeptionelle Unterstützung, Prof. Dr. Heike Wiese darüber hinaus für ihre weiterführende Beratung und ihr stetiges Engagement während des gesamten Arbeitsprozesses. Auch Prof. Dr. Schroeder, der Zweitgutachter, stand mir jederzeit ratgebend beiseite. Bei Dr. Ulrike Freywald und Verena Mezger bedanke ich mich für kritisch-konstruktive Auseinandersetzung, Verena darüber hinaus für das umfassende Lektorat und den motivierenden Zuspruch. Besonderer Dank gilt meinen Eltern Liane und Manfred Mayr, meiner Schwester Juliana Mayr, Gabriele und Wolfgang Haasler sowie allen voran Andreas Haasler für die emotionale Begleitung und Unterstützung während der gesamten Abschlussphase. Ich danke euch von Herzen!

Meine Masterarbeit von 2012 nun im Rahmen der Arbeitspapiere des Zentrums „Sprache, Variation und Migration“ an der Universität Potsdam veröffentlichen zu dürfen, ist eine wunderbare Möglichkeit und mein abschließender Dank gilt daher der Herausgeberin Prof. Dr. Heike Wiese und den Herausgebern Philip Bracker, Oliver Bunk und Heiko F. Marten.

Potsdam, im August 2015

Katharina Mayr

1 Einleitung

Der Sprachgebrauch Jugendlicher – nicht erst seit jüngster Zeit wird er kritisch betrachtet und liefert die Grundlage zahlreicher Diskussionen u.a. über drohenden Sprachverfall sowie mangelnde Sprachkompetenzen.¹ Doch besonders im letzten Jahrzehnt haben sich die Debatten verschärft, sowohl durch das Aufkommen neuer innovativer Sprechweisen, die im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den letzten 20-30 Jahren entstanden sind, als auch angeheizt durch die schlechten PISA-Ergebnisse deutscher Schüler/innen im internationalen Vergleich.² Die Bildungsdebatte rankt sich einerseits um die Notwendigkeiten und Möglichkeiten einer Sprachförderung Kinder und Jugendlicher – besonders derer mit Migrationshintergrund³ – und andererseits um die generelle Beseitigung von Chancenungleichheiten, die u.a. auf Grund des sozialen Hintergrunds zustande kommen⁴. Hier stellen sich sogleich zwei elementare Fragenkomplexe:

- (1) Was ist das für eine Sprache, die gefördert werden soll? Wie wird Sprachkompetenz erfasst? Welches Konzept von Sprache steckt dahinter?
- (2) Woran wird soziale Herkunft festgemacht? Wieso kann sie Auswirkungen auf messbare Leistungen der Schüler/innen haben?

Der erste Komplex dreht sich also um Sprache, wobei fest steht, dass es die Standardsprache, die hochdeutsche Sprache ist, die gefördert werden soll, wenn von bildungspolitischer Seite immer wieder von „mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache“, von „Sprachförderbedarf“, von dem Ziel „der Beherrschung der deutschen Sprache“ gesprochen wird.⁵ Für die Vermittlung von Standardsprache zuständig sind die sogenannten *Gatekeeper* (Erzieher/innen, Lehrer/innen etc.). Doch ist den Verantwortlichen bewusst, dass es sich um *einen* spezifischen Bereich des Deutschen handelt, dass die deutsche Sprache nicht ein homogenes Konstrukt ist,

¹ Beschrieben werden diese Debatten u.a. von Neuland 2008.

² Die Erhebungsmethoden, Ergebnisse und Auswertungen sind unter http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2009_9789264095359-de (letzter Zugriff 26.6.2012) einzusehen.

³ Beim Integrationsgipfel 2012, zu dem die Bundeskanzlerin Angela Merkel ins Bundeskanzleramt einlud, war „Sprachförderung“ einer der zwei Schwerpunkte.

⁴ Mit dem Thema Chancenungleichheit beschäftigt sich u.a. Brake & Büchner 2012 sowie Anger et al. 2011 intensiv.

⁵ Vgl. u.a. Bildungsbericht ISQ 2010; Schulgesetz Land Berlin, Abschnitt II: Aufnahme in die Schule, § 55 – Regelungen für die Grundschule; Pressemitteilungen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 06.04.2011, 04.05.2011, 09.05.2008 (<http://www.berlin.de/sen/bjw/presse/index.php> (letzter Zugriff am 03.06.2012)).

sondern sich in zahlreiche Register und Varietäten zergliedert, die in Abhängigkeit der kommunikativen Bedürfnisse gezielt eingesetzt werden, systematische Strukturen aufweisen und spezifische Funktionen erfüllen (vgl. Löffler 2010: Kapitel 4, 5)?

Im Rahmen eines Projekttreffens⁶ berichtete eine Gymnasiallehrerin über Jugendliche und ihre sprachlichen Praktiken im Schulalltag und gab den Anstoß, sich mit diesen Themen auseinander zu setzen. Sie sagte:

„Es ist schon nicht leicht mit meinen Schülern..., das muss ich Ihnen ja mal sagen! Neulich in meiner zehnten: Da mach ich doch ‘ne ganze Stunde zu Präpositionen – welche gibt es, welchen Fall fordern die usw., sie wissen schon. Und was muss ich mir dann nach der Stunde anhören? Kaum hat es geklingelt, ruft Sara laut: „Wolln wa Mensa gehn?“ und wissen Sie was? Sie schaut mich dabei auch noch direkt an! Nicht zu glauben, oder? Da frag ich mich doch, warum ich überhaupt noch unterrichte..., es bringt ja eh nichts!“

Wie an dem Fallbeispiel ersichtlich wird, ist der Lehrerin nicht bewusst, dass die Schülerin in dieser Situation sprachlich völlig angemessen, kompetent und regelhaft agiert: Sara spricht informell mit ihren Freunden und verwendet grammatische Strukturen, die u.a. charakteristisch sind für eine multiethnische Sprechweise – *Kiezdeutsch*⁷ genannt. Gleichzeitig verdeutlicht dieser Ausschnitt, dass Sara ganz bewusst ihre Lehrerin provoziert. Sie schaut ihr direkt in die Augen, als sie die Frage an ihre Freunde richtet. Diese – allen Anschein nach – beabsichtigte Provokation setzt voraus, dass sich Sara völlig im Klaren darüber ist, in ihrer Äußerung eine Präposition nicht verwendet zu haben. Saras Verhalten kann als ein hohes Maß an sprachlicher Reflexion und grammatischem Wissen verstanden werden. Von der Lehrerin wird es jedoch vice versa interpretiert als Zeichen eines sprachlichen Defizits. Was daraus resultiert ist eine Demotivation auf Seiten der Lehrkraft. War das nur ein Einzelfall oder hat dieses Fallbeispiel repräsentativen Wert, kann als exemplarisch betrachtet werden und zeigt sich hier ein Wissensdefizit über die Situationsspezifika und Systematizität (jugend-)sprachlicher Variation?

Der zweite Themenkomplex dreht sich um Chancengleichheit vor dem Hintergrund sozialer Herkunft. Die Studie „Nomen est Omen“ von Kaiser 2010 erhitze die Diskussion, woran soziale Herkunft aus subjektiver Sicht festgemacht wird und vor allem, wie diese mit Leistungserwartungen korreliert. Sie zeigte, dass allein die Vornamen von Schüler/innen gewisse Stereo-

⁶ Es handelt sich dabei um das Projekt „Lassma Sprache erforschen‘ - Kiez goes Uni. Kreuzberger Schüler/innen untersuchen Sprachvariation und Mehrsprachigkeit mit der Potsdamer Germanistik“, finanziert durch die Robert-Bosch-Stiftung im „Denkwerk“-Programm, in Zusammenarbeit der Universität Potsdam (Lehrstühle für deutsche Sprache der Gegenwart und für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Zentrum „Sprache, Variation und Migration“), der Hector-Peterson-Schule Berlin, der Carl-von-Ossietzky-Oberschule Berlin, Robert-Koch-Oberschule Berlin sowie der Heinrich-Böll Schule Hattersheim.

⁷ Die Bezeichnung geht auf Wiese 2006 zurück.

type evozieren und u.a. zu Fehleinschätzungen bezüglich ihres Leistungspotentials führen können. Gleichwohl kann es der Sprachgebrauch sein, der Abwertungen und Irrtümer durch die Aktivierung von Stereotypen hervorbringt, die nicht der (sprachlichen) Realität entsprechen. Besonders gegenüber Jugendlichen, deren Familien einen türkischen oder arabischen Hintergrund haben und die selbst Kiezdeutsch innerhalb ihrer *Peer-Group* verwenden, haben sich in der Öffentlichkeit – durch mediale und literarische Verarbeitungen gestützt – Stereotype manifestiert, die eine Zuweisung zu sozialen Schichten sowie kognitiven wie behavioralen Eigenschaften vornehmen. Auch dialektales Sprechen verursacht soziale Zuschreibungen und Erwartungen bezogen auf geistige Fähigkeiten. Sind diese Stereotype einmal in Gang gesetzt, können sie drastische Konsequenzen für den schulischen (Miss-)erfolg haben: Negative als auch positive Erwartungen von Lehrer/inne/n können zu selbst erfüllenden Vorhersagen werden. Das kann Auswirkungen haben sowohl auf die Bewertungen von Schülerleistungen als auch auf die tatsächlich messbaren Leistungen der Schüler/innen (vgl. Boehlert 2005, Schoefield 2006).

Die Einstellung zu Sprache sowie das zugrundeliegende Sprach(-kompetenz-)verständnis sozialer Akteure wie Lehrer/innen können also maßgeblich entscheidend sein für die Bildungschancen und den schulischen sowie weiteren Werdegang junger Menschen. Umso erstaunlicher ist es, dass sich die Bildungsdebatte bislang nur auf die Probleme und Unzulänglichkeiten der Schüler/innen fokussiert und die Einstellungen der Lehrer/innen zu Sprache und (jugend-)sprachlicher Variation sowie ihr Sprachverständnis und -konzept noch nicht ins Blickfeld gerückt ist. Bislang liegen zudem noch keine systematischen wissenschaftlichen Untersuchungen dazu in Deutschland vor.

Die in dieser Arbeit vorgestellte, soziolinguistische Pilotstudie möchte die Initialzündung sein für weitere Studien, die dieses Untersuchungsdefizit beheben und die Relevanz dieses Themas wissenschaftlich untermauern wollen, um einen weiteren Schwerpunkt in der Bildungsdebatte setzen zu können. Der Pilotlauf ist regional auf Berlin begrenzt und befragt Lehrer/innen einer Kreuzberger Schule mittels eines Fragebogens. Zentrale Fragen sind: Wie nehmen sie regionale jugendsprachliche Varietäten wahr? Wie beurteilen sie deren Sprecher/innen? Was denken sie über sprachliche Abweichungen vom Standard? Welche Meinung haben sie zu deren Verwendung im schulischen Kontext? Welches Konzept bzw. Verständnis von Sprache und sprachliche Kompetenz steckt dahinter? Zur Beantwortung dieser Fragen wird ein Vergleich der Evaluation von drei jugendlichen Sprechern auf der Basis unterschiedlicher Varietäten (Berliner Dialekt, Kiezdeutsch, standardnahe Umgangssprache) herangezogen. Die Evaluation sowie eine zusätzliche direkte Befragung zu Einstellungen u.a. zu Dialekten, Mehrsprachigkeit

und sprachlicher Kompetenz (Stellungnahmen zu Thesen) sollen Einstellungen und Stereotypisierungen transparent machen, Rückschlüsse auf das Sprach(-kompetenz-)verständnis von Lehrer/inne/n ermöglichen sowie aufzeigen, welches Konzept von Sprache dahinter stehen könnte. Ziel ist es, mögliche Ursachen für Chancenungleichheiten im Bildungssektor aufzudecken, um damit Handlungsperspektiven für die Aus- bzw. Fortbildung von Lehrer/inne/n zu eröffnen.

Im Folgenden werden zunächst theoretische Grundlagen unter den Kapitelüberschriften „Deutsch ist vielseitig/-ich/-ick/-isch“ (Kapitel 2.1) und „Was Menschen über Sprache denken“ (Kapitel 2.2) erläutert. Darauf folgend wird die Pilotstudie vorgestellt, indem auf die Konzeption (Kapitel 3.1), die praktische Durchführung (Kapitel 3.2) sowie die Auswertung und Ergebnisse (Kapitel 3.3) der Pilotstudie eingegangen wird. Abschließend werden nach der Diskussion möglicher Probleme (Kapitel 3.4) Schlussfolgerungen gezogen und ein Ausblick gegeben (Kapitel 4).

2 Varietäten – Einordnung, Funktion und Wahrnehmung

Bevor es herauszufinden gilt, welche Einstellungen Lehrer/innen zu jugendsprachlichen Varietäten haben, wie sie deren Sprecher beurteilen, wie sie zu Dialekten, Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt stehen und welches Sprach(-kompetenz-)konzept dahinter stehen könnte, muss zunächst theoretisch geklärt werden, was Varietäten sind, welche Funktionen sie übernehmen, wie sie einzuordnen sind – besonders in Hinsicht auf die sprachlichen Anforderungen in der Schule (Kapitel 2.1.1). Ferner ist zu erläutern, was die Spezifik jugendsprachlicher Variation ist, welche Gegebenheiten für Berlin angenommen werden und wie diese einzuordnen sind (2.2.2). Am Ende des Kapitels 2.1 „Deutsch ist vielseitig/-ich/-ick/-isch“ soll die Konzeptualisierung der (deutschen) Sprache unter wissenschaftlicher Perspektive und das Verständnis von sprachlicher Kompetenz in diesem Kontext geklärt worden sein, um diesen Befund mit den Ergebnissen bisheriger Studien sowie der hiesigen Pilotstudie kontrastieren zu können. Bevor bisherige Erkenntnisse zu Einstellungen von Menschen zur deutschen Sprache, Non-Standard-Varietäten – inklusive zu den in der Studie verwendeten regionalen Varietäten – und Mehrsprachigkeit vorgestellt werden (Kapitel 2.2.2), werden die Prozesse der Sprachwahrnehmung in Bezug auf die Entstehung von Stereotypen erläutert (Kapitel 2.2.1). Kapitel 2.2 „Was Menschen über Sprache denken“ lässt einerseits Rückschlüsse auf das Sprach(-kompetenz-)verständnis der Öffentlichkeit zu und ermöglicht die Formulierung von Erwartungen bezüglich der Studienergebnisse. Andererseits liefert es theoretische Grundlagen, Stereotypisierungen zu erklären und mögliche Schnittstellen für eine Intervention ergründen zu können.

2.1 Deutsch ist vielseitig/-ich/-ick/-isch

2.1.1 Register, Schriftlichkeit und Bildungssprache

Deutsch ist nicht gleich Deutsch – obgleich Diskussionen in Politik und Öffentlichkeit über „die deutsche Sprache“ häufig das Bild einer einheitlichen und variationslosen Sprache suggerieren. Gemeint ist in diesen Debatten jedoch das Standarddeutsch, welches nur *einen* Teil des breiten sprachlichen Spektrums ausmacht. Daneben existieren zahlreiche sprachliche Variationen wie z.B. Dialekte und Jugendsprachen.⁸ Hinzu kommt, dass jeder Mensch in der verbalen Interaktion entsprechend des Gesprächspartners und der Situation sprachlich unterschiedlich

⁸ Einen Überblick über die Varietäten des Deutschen liefert Löffler (2010: Kapitel 5).

agiert und das sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich (vgl. Löffler 2010: 80ff). Mit der Familie oder mit Freunden wird anders kommuniziert als beim Einkauf mit dem Verkaufspersonal; die Verständigung im beruflichen Kontext oder mit öffentlichen Behörden gestaltet sich noch einmal anders. Wichtig ist zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Ausdrucksweisen verschiedenen Registern zugeordnet werden können, wie es Maas (2005) in seinem Modell vorgeschlägt:

	informell	formell
öffentlich	Markt, Straße...	gesellschaftliche Institutionen
intim	Familie, Peers...	

Tabelle 1: Registerdifferenzierung nach Maas (2005).

Die sprachliche Gestaltung in den verschiedenen Registern kann sich sowohl auf lexikalischer und morphosyntaktischer als auch auf textstruktureller Ebene unterscheiden. Die Sprache des formellen Registers orientiert sich stark an den Normen der Schriftsprache und das unabhängig davon, ob das Kommunikationserzeugnis geschrieben oder gesprochen ist. *Schriftlichkeit* ist folglich nicht an das Medium der Realisierung gebunden, es geht hier vielmehr um die *Konzeption* der Äußerungen. Koch & Oesterreicher (1994) unterscheiden in ihrem Modell daher zwischen der *konzeptionellen Mündlich-* bzw. *Schriftlichkeit*. Darunter wird verstanden, dass Kommunikate unabhängig davon, ob sie *schriftlich = graphisch* oder *mündlich = phonisch* verfasst sind, eher an den Normen der *Schriftsprache* oder an den Konventionen einer *Umgangssprache* orientiert sind (vgl. ebd.: 587). Eine SMS ist zum Beispiel medial *schriftlich = graphisch*, konzeptionell jedoch zumeist *mündlich* angelegt und im Kontrast dazu, ein wissenschaftlicher Vortrag medial eindeutig *mündlich = phonisch*, von der Konzeption jedoch *schriftlich* ausgerichtet.⁹

⁹ In Bezug auf das Medium ist eine klare Dichotomie der Termini *Schriftlichkeit* und *Mündlichkeit* auszumachen, hinsichtlich der konzeptionellen Ebene beschreiben Koch & Oesterreicher (1994) in ihrem Modell ein Kontinuum.

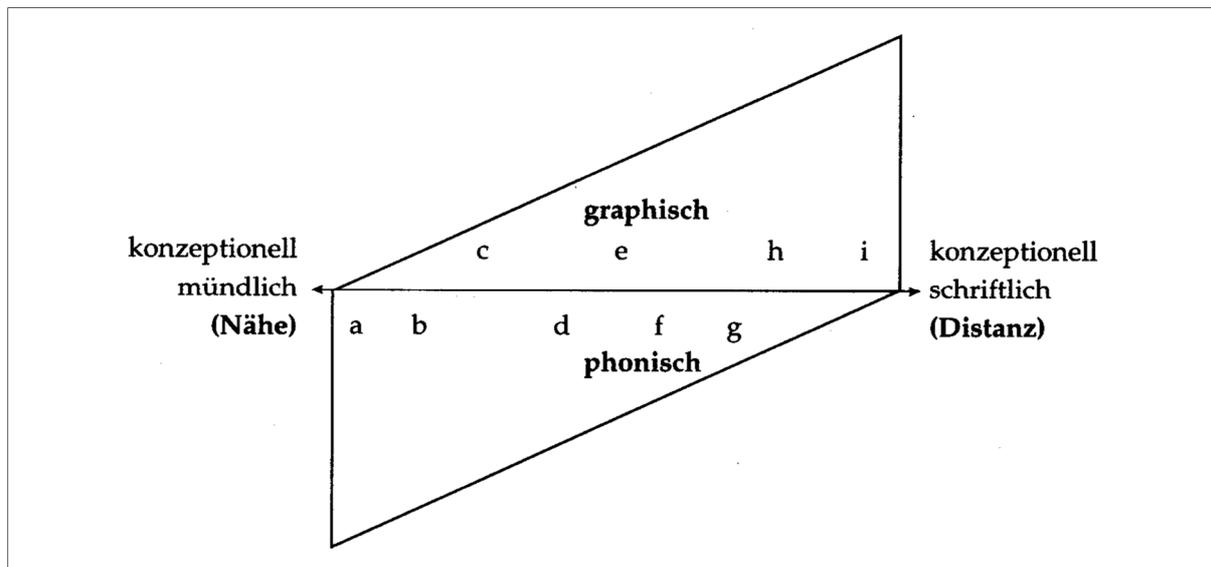


Abbildung 1: Schematische Anordnung verschiedener Äußerungsformen im Feld medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit nach Koch & Oesterreicher (1994) (a = familiäres Gespräch, b = Telefongespräch, c = Privatbrief, d = Vorstellungsgespräch, e = Zeitungsinterview, f = Predigt, g = wissenschaftlicher Vortrag, h = Leitartikel, i = Gesetzestext).

Die konzeptionelle Mündlichkeit wird auch als *Sprache der Nähe*, die konzeptionelle Schriftlichkeit als *Sprache der Distanz* bezeichnet (vgl. Koch & Oesterreicher 1985). *Nähe* kommt hierbei durch das Vorhandensein eines gemeinsamen Referenzrahmens der Interaktionspartner zustande, auf den sich die an der Kommunikation Beteiligten wechselseitig beziehen können. Die *Sprache der Nähe* ist darüber hinaus maßgeblich geprägt durch Vertrautheit, Spontaneität und Emotionalität (vgl. Schwitalla 2012: 21). Fehlt dieser gemeinsame Referenzrahmen, weisen die sprachlichen Äußerungen einen höheren Grad an Elaboriertheit, Planung und Komplexität auf (vgl. Koch & Oesterreicher 1994: 587f).

Sprachliche Variationen können also entsprechend ihres situativen Gebrauchs verschiedenen Registern zugeordnet werden, erfüllen spezifische Funktionen und sind je nach kommunikativem Kontext angemessen.

In der Schule ist es die „Varietät des formalen Registers“ (Schroeder 2007: 7), die konzeptionelle Schriftlichkeit, die von den Schüler/innen gefordert wird. Gogolin (2009) führen den

Begriff *Bildungssprache*¹⁰ für diese spezifische Varietät des formellen Registers ein. Sie entscheidet maßgeblich über den Bildungserfolg junger Menschen, da

Bildungssprache in Lehrwerken sowie Aufgabenstellungen von Schulmaterialien und Prüfungen verwendet (vgl. ebd.: 270) und ihre Rezeption damit für eine gelungene schulische Partizipation ausschlaggebend ist;

Bildungssprache das Bewertungsmaß ist, an dem in Leistungserfassungsprozessen jegliche Produkte von Schüler/inne/n bewertet werden und ihre „Beherrschung vom ‚erfolgreichen Schüler‘ erwartet wird“ (ebd.: 269).

Bildungssprache orientiert sich an den Normen des schriftsprachlichen Standards. Ob sie auch dem *Standard* entspricht, kann an dieser Stelle nicht erörtert werden. Fest steht, dass es Aufgabe des (Deutsch-)Unterrichts ist, die Schüler/innen zu einem „überregionalen Standard“ (Neuland & Hochhölzer 2006: 175) zu führen und dass *Bildungssprache* für diesen Zweck instrumentalisiert wird. Sie wird dabei aber „nicht im Feld einer alltagssprachlichen (mündlichen) Konkurrenz zu anderen Sprachen/sprachlichen Varietäten definiert“ (Maas 2005: 101), die dem informellen Register zugeordnet werden können – wie z.B. jugendsprachliche Varietäten und Dialekte.

Die befragten Lehrer/innen werden in der Pilotstudie mit sprachlichen Stimuli konfrontiert, die eindeutig dem informellen Register zuzuordnen sind, jedoch ist ein Stimulus näher an der in der Schule geforderten *Bildungssprache*. Wird dieses Faktum Auswirkungen haben auf die Evaluation der Sprecher?

2.1.2 Jugendsprache und ihre Varietäten

Jugendsprache – das ist es, was die Proband/inn/en in der Studie zu bewerten haben. Doch was ist überhaupt *Jugendsprache*? Diverse Sprachforschungsrichtungen haben sich mit ihr unter unterschiedlichen Prämissen und Herangehensweisen beschäftigt.¹¹ Trotz der teils stark differierenden Forschungsergebnisse eint sie der Befund, dass *die* Jugendsprache nicht existiert. Neben dieser *Heterogenitätsannahme* herrscht Konsens über die Funktion des Sprachgebrauchs Jugendlicher: Diese wollen sich abgrenzen und zwar sowohl gegenüber der Erwachsenenwelt

¹⁰ Der Begriff wurde im Kontext der Begründung des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“ empfohlen und lehnt sich an eine Definition von Jürgen Habermas an (vgl. Gogolin 2009: 263, 268).

¹¹ Einen Überblick über die verschiedenen Richtungen der Jugendsprachforschung geben u.a. Androutsopoulos (1998) und Neuland (2006).

als auch gegenüber anderen jugendlichen Gruppen, indem sie sich über Sprache mit einer bestimmten *Peer-Group* identifizieren (vgl. Neuland 2006: 225f).

Dieser Arbeit werden die folgenden Annahmen über Jugendsprache(n) zugrunde gelegt:

- (1) Es existieren verschiedene jugendsprachliche Varianten, die als Varietäten bezeichnet werden können, da sie jeweils intern zu einem gewissen Maß homogen und stabil sind.¹²
- (2) Es existieren universelle sprachliche Spezifika, die allgemein als *jugendsprachlich* definiert werden können.¹³
- (3) Jugendsprachliche Varietäten werden in das intime, informelle Register eingeordnet und sind konzeptionell mündlich (Sprache der *Nähe*).

Die Pilotstudie, die in Kapitel 3 vorgestellt wird, fokussiert sich auf Berlin. Wie sieht die jugendsprachliche Situation dort aus? Es können drei jugendsprachliche Varietäten angenommen werden, die die Majorität der Sprecher/innen darstellt und neben sprachlichen Charakteristika, die allgemein als *jugendsprachlich* kategorisiert werden können, distinktive Merkmale enthalten:

Standardnah: Der Sprachgebrauch der Jugendlichen weist keine regionale Spezifik auf und orientiert sich am Standard.

Berlinisch: Die Jugendlichen sprechen deutlich geprägt durch den Einfluss des traditionellen Berliner Dialekts.

Kiezdeutsch: Die Jugendlichen verwenden einen innovativen und systematischen Multiethnolekt.

Standardnah – wie durch die Bezeichnung bereits erkenntlich, folgt diese Sprechweise den Restriktionen des normierten Standards, obgleich dies gemessen am geschriebenen Standard keinesfalls stets grammatikalische Vollständigkeit und Korrektheit bedeutet, da mündlicher Sprachgebrauch bestimmten Konventionen und Prinzipien unterliegt und beständig geprägt ist durch das interaktive Aushandeln der Kommunikation. Jedoch sind keine systematischen Abweichungen vom Standard auszumachen, die eine andere Zuordnung als zu einer Standardvarietät rechtfertigen. Berlinisch und Kiezdeutsch können dagegen als Non-Standard-Varietäten klassifiziert werden, da sie sprachliche Besonderheiten aufweisen, die systematisch von der Standardgrammatik abweichen.

¹² Berruto stellt Bedingungen für die Kennzeichnung als Varietät auf (vgl. Neuland 2006; 2004: 189).

¹³ Begründet werden diese u.a. durch ein gemeinschaftliches Ausdrucksbedürfnis (vgl. Neuland 2006: 226).

Im Folgenden wird kurz auf die Entstehung, Entwicklung sowie den Status der beiden Non-Standard-Varietäten eingegangen.

Berlinisch – das ist die Bezeichnung für einen Dialekt, der auf eine lange Tradition zurückgreifen kann.¹⁴ Ab 1500 kam es in Folge der Ablösung des Niederdeutschen zur Entwicklung einer „ausgeprägten lokalen Berliner Sprachvarietät (= des Berlinischen)“ (Schönfeld 1992: 310). Bereits seit seiner Entstehung ist die Verwendung des Berlinischen mit sozialen Schichten assoziiert (vgl.: ebd.: 311ff): Zunächst als Alltagssprache der bürgerlichen Oberschicht verwendet, wird sie im Zuge der sprachlichen Standardisierung (siehe Kapitel 2.2.2) als Ausdruck von Ungebildetheit, als Sprache der Arbeiterschicht verstanden. Strukturell zeigen sich anfangs starke Differenzierungen, die im Laufe der Industrialisierung und Stadtentwicklung Berlins zum Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunehmend vereinheitlicht wurden (vgl. ebd.: 311f). Bedingt durch die Teilung Berlins und die unterschiedlichen Gesellschaftssysteme und Ideologien kam es in beiden Stadthälften zu unterschiedlichen Entwicklungen des Berlinischen, deren Ergebnisse nach dem Mauerfall 1989 aufeinander trafen (vgl. ebd.: 312f). Trotz der Unterschiede können heute spezifische Merkmale für den Berliner Dialekt ausgemacht werden, die in verschiedenem Ausmaß in Abhängigkeit zahlreicher Faktoren von den Sprecher/innen realisiert werden (vgl. ebd.: 312ff). Auf einige Charakteristika wird in Kapitel 3.1.3 eingegangen. Berlinisch ist also keine genuine Jugendsprache, sondern ein Dialekt, der aufgrund der regionalen Gegebenheiten Einfluss nimmt.¹⁵

Kiezdeutsch – das ist die von Wiese (2006) vorgeschlagene Bezeichnung für eine jugendliche Sprechweise, die sich in multiethnischen Wohnorten wie Berlin-Kreuzberg in den letzten 20-30 Jahren entwickelt hat und unabhängig von Geschlecht und ethnischen Hintergrund der Jugendlichen innerhalb einer *Peer-Group* gesprochen wird (vgl. Wiese 2012: 22). Kiezdeutsch ist also genuin eine Jugendsprache und scheint sich überall dort auszubilden, wo junge Menschen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen zusammentreffen und -leben, sie ist also gebunden an *Kieze* (Berlinisch für ‚Stadtbezirk, Wohngegend‘) und kann daher als Multiethnolekt¹⁶ beschrieben werden (vgl. Wiese 2012: 14f). Abbildung 2 zeigt die Berliner Regionen, in denen aufgrund des Anteils an Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein multilinguales Setting angenommen werden kann.

¹⁴ Eine ausführlichere Darstellung zur Entwicklung der Berliner Stadtsprache bietet u.a. Schönfeld 1997.

¹⁵ Zur regionalen Prägung von Jugendsprachen sowie dialektalen Einflüssen siehe Ehmann (1992).

¹⁶ Zur Diskussion des Status als Multiethnolekt siehe Freywald et al. 2011.

Auch in anderen urbanen europäischen Städten bzw. Stadtteilen der Niederlande, Dänemarks, Norwegens und Schwedens haben sich im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit innovative Jugendsprachen ausgebildet.¹⁷ Ihnen gemeinsam ist, dass sie spezifische grammatische Strukturen ausgeprägt haben, die eine Systematizität aufweisen. Auf charakteristische Merkmale von Kiezdeutsch wird in Kapitel 3.1.3 näher eingegangen.

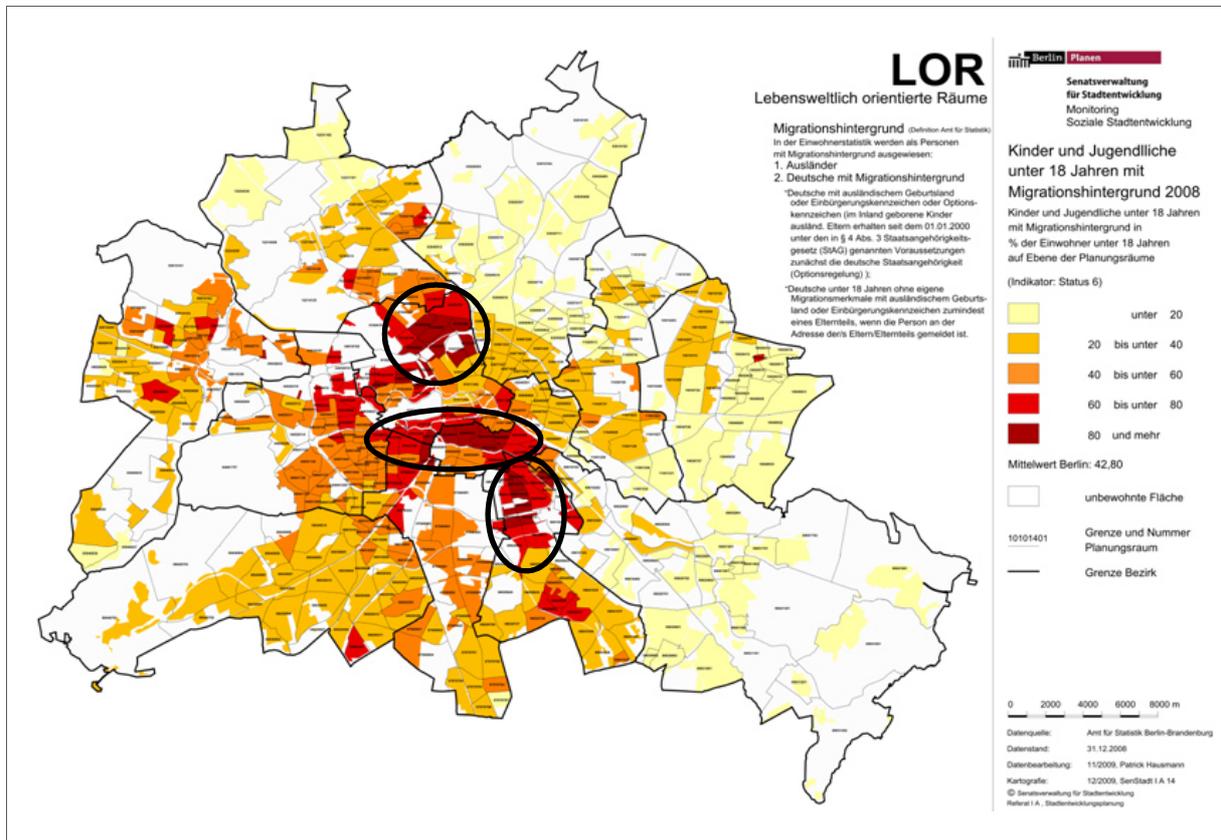


Abbildung 2: Daten zur Bevölkerungsstatistik in Berlin: Markiert sind Bezirke, die eine hohe Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen: Wedding, Kreuzberg, Neukölln.

Unter synchroner systemlinguistischer Perspektive erhalten Berlinisch und Kiezdeutsch denselben Status als Non-Standard-Varietät. Unterschiede ergeben sich unter soziolinguistischen Aspekten aufgrund der Sprecherzusammensetzung sowie bei diachroner Betrachtung aufgrund ihrer Entstehung. Kiezdeutsch wird (bislang) nur von jungen Menschen gesprochen, Berlinisch von allen Altersstufen. Die Altersunabhängigkeit ist auch ein Merkmal der standardnahen

¹⁷ In der schwedischen Forschung wurde in den 1990er Jahren erstmals die Sprache von Jugendlichen aus dem Stockholmer Vorort Rinkeby untersucht, der einen hohen Anteil an Immigranten aufweist (vgl. Kotsinas 1992). Die dortige Sprechweise wurde „Rinkebysvenska“ (ebd.: 43-62) (wörtl. ‚Rinkeby-Schwedisch‘) genannt. Weitere Forschungen bieten fürs Schwedische Kotsinas 1998; Bijvoet 2003; Fraurud 2003 und Ganuza 2008, fürs Dänische Quist 2000, 2005, 2008, fürs Niederländische Appel 1999; Nortier 2001 und Cornips 2004 sowie fürs Deutsche Androutsopoulos 1998; Dirim & Auer 2004; Hinnenkamp 2005; Keim 2007; Clyne 2000 und Wiese 2006.

Sprechweisen, hier zeigt sich also eine Gemeinsamkeit von Berlinisch und standardnaher Sprechweise. Ein weiterer Unterschied ist, dass nur Kiezdeutsch durch ein multilinguales Setting entstand, also auf das Zusammentreffen verschiedener Sprachen zurückzuführen ist. Weiterhin ist festzuhalten, dass die Entfernung von Berlinisch und Kiezdeutsch zur in der Schule geforderten Bildungssprache größer ist als bei der standardnahen jugendsprachlichen Varietät. Abbildung 3 versucht diese Mehrdimensionalität zu erfassen und darzustellen.

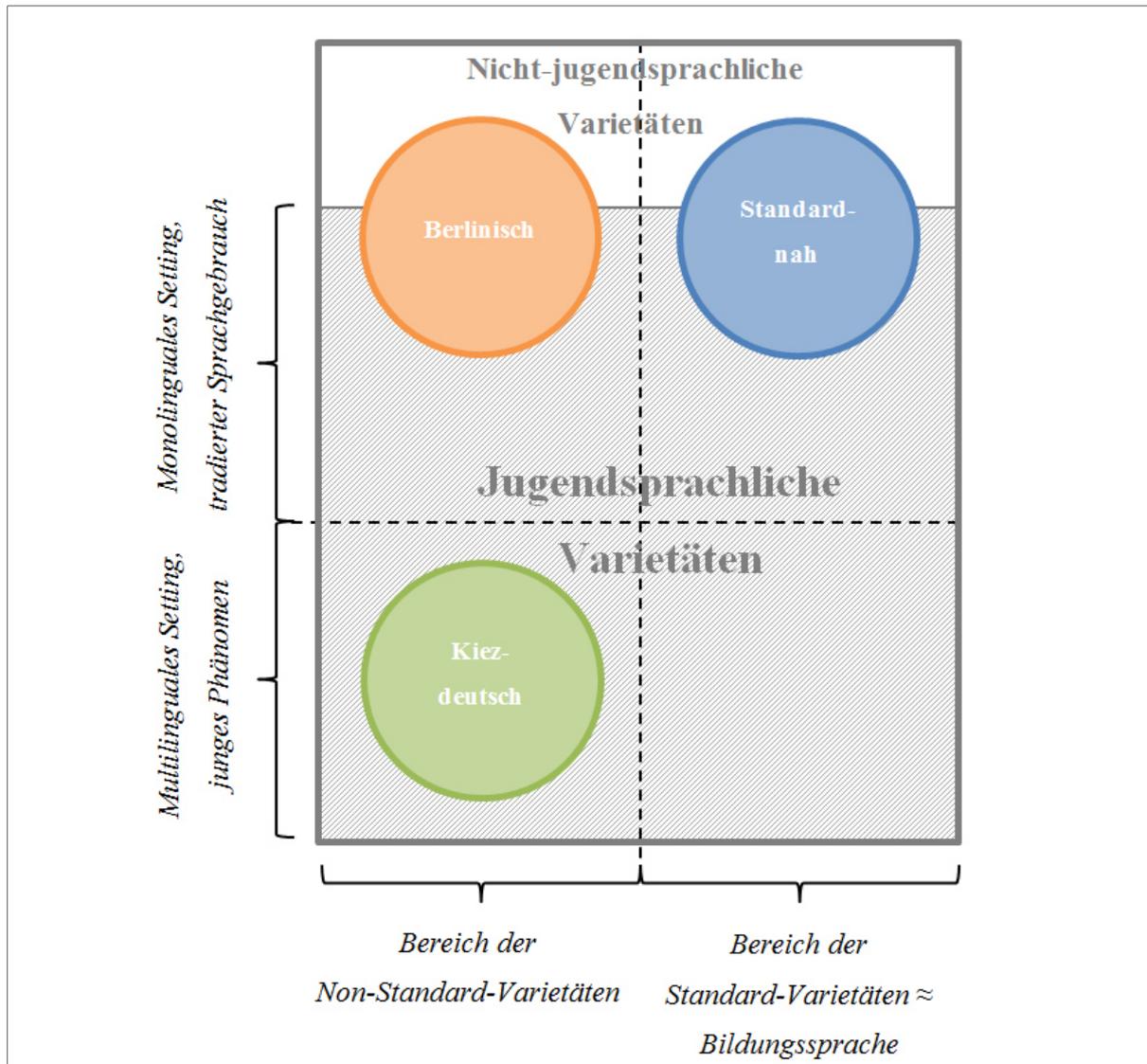


Abbildung 3: Auszug aus dem Varietätenspektrum, Einordnung jugendsprachlicher Varietäten in Berlin bezüglich ihrer Standardnähe, ihres Status und ihres Entstehungshintergrunds.

Wichtig ist an dieser Stelle festzuhalten, dass aufgrund der Befunde der (Varietäten-) Linguistik von einem – wie ich ihn bezeichnen möchte – *weiten Sprachbegriff* ausgegangen werden kann,

der Sprachen in ihrer Varietätenvielfalt definiert und sie als soziales Konstrukt begreift. Dahinter steht ein *weites Sprachkonzept*, das sprachliches Handeln in der kommunikativen Situation betrachtet und Sprachkompetenz in dieser festmacht. Im Kontrast dazu stehen der Sprachbegriff und das -konzept, was aufgrund der Einstellungen der Öffentlichkeit ab geleitet werden kann (siehe Kapitel 2.2.2).

2.2 Was Menschen über Sprache denken

2.2.1 Wahrnehmung und Stereotype

Wahrnehmung von Sprache ist kein uni-direktionaler Prozess. Das Perzept ist stets ein Konglomerat aus der *bottom-up* Verarbeitung des Hörereignisses und dem *top-down* Einfluss durch (vermeintliches) Wissen bzw. Erwartungen (vgl. Mayer 2006: 10f). Hört man z. B. einen Vornamen, weckt dieser individuelle Assoziationen sowie Emotionen, die Vorstellung eines gewissen Typus wird aktiviert. Ähnlich verhält es sich bei anderen sprachlichen Äußerungen. Man hört jemanden sprechen, hört, wie er/sie gewisse Laute artikuliert, bestimmte Formulierung verwendet, seine/ihre Äußerung strukturiert (*bottom-up*) und ordnet ihn/sie aufgrund von Wissen und Erwartungen einer soziale Gruppe zu (*top-down*) (siehe Abbildung 4).

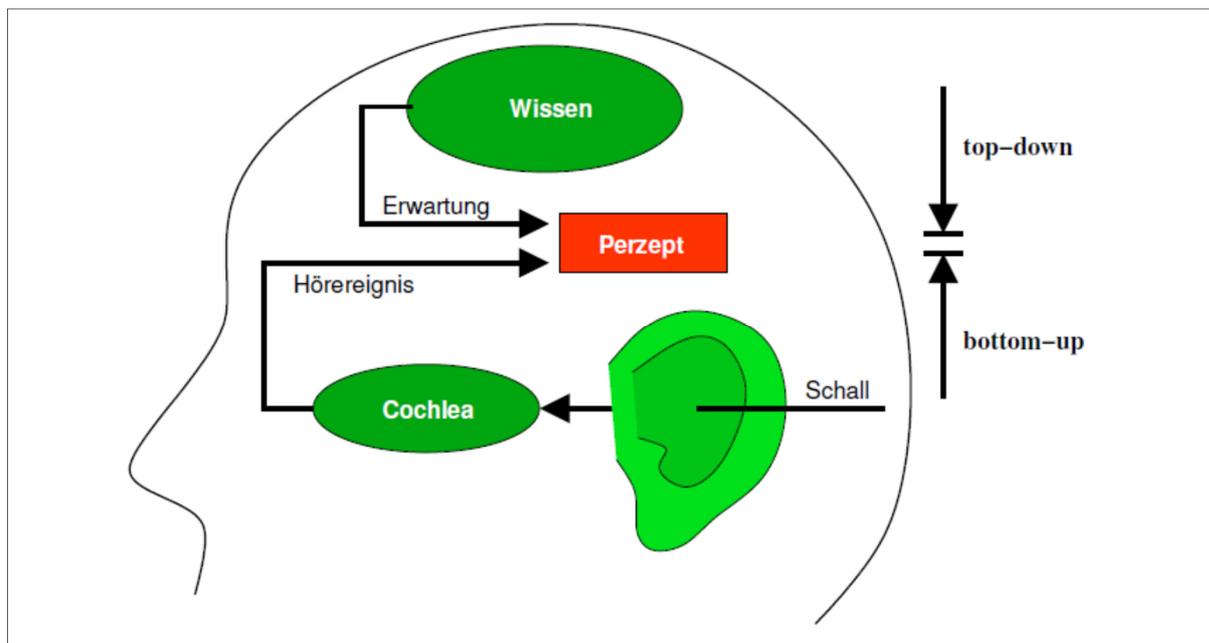


Abbildung 4: Top-down und bottom-up-Verarbeitung bei der Sprachwahrnehmung (Mayer 2006: 11).

Einzelne Personen werden immer als zugehörig zu einer Gruppe¹⁸ wahrgenommen, der bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. Petersen & Six 2008: 18, 23ff). Die Einschätzung und Bewertung der Person erfolgt aufgrund der vorgefassten Meinung über die Gruppe, zu der er/sie zugeschrieben wird, unabhängig von den individuellen Merkmalen der betreffenden Person; ein Stereotyp¹⁹ entsteht (vgl. ebd.: 21). Bezüglich der Merkmalszuschreibung müssen drei wesentliche Aspekte berücksichtigt werden:

- (1) Aufgrund des Vorhandenseins bestimmter Merkmale wird auf andere Merkmale geschlossen (=Inferenzaspekt) (vgl. ebd.: 71).
- (2) Spezifische Merkmale werden für Vorhersagen von Verhalten herangezogen (=Prädikationsaspekt) (vgl. ebd.: 73).
- (3) Die Korrelationen zwischen Gruppen und Merkmalsausprägungen bzw. Verhaltensdimensionen finden nicht zwangsläufig in der Realität Entsprechung (vgl. ebd.: 53f).

Als Informationsquelle für die Wahrnehmung und Einschätzung wird u.a. Sprache herangezogen.²⁰ Bezogen auf die Verarbeitung des Inputs und dem daraus resultierenden Umgang mit Stereotypen werden verschiedene theoretische Modelle vorgeschlagen, die sich hinsichtlich der Prozessualisierung unterscheiden. Im Folgenden wird ein Modell vorgestellt, dass – im Gegensatz zu den anderen Modellen – von einem bewussten Umgang ausgeht. Im *Zwei-Faktoren-Modell* wird davon ausgegangen, dass während der Verarbeitung kontrollierte und bewusste Prozesse ablaufen (vgl. ebd.: 38). Zunächst wird der Stereotyp zwar wahrgenommen, im zweiten Schritt hat der Perzipierende eine bewusste Wahl zwischen (a) einer kategorialen Verarbeitung, die den erzeugten Stereotypen bejaht und somit wenig kognitiven Aufwand benötigt und (b) einer personalisierten Verarbeitung, die den Stereotypen verneint, sich auf die individuellen Merkmale fokussiert und damit mehr kognitiven Aufwand benötigt. Es liegt also schlussendlich in der Verantwortung der perzipierenden Person, ob sie gemäß der Stereotype eine Beurteilung und Bewertung vornimmt. Wie werden sich die befragten Lehrer/innen verhalten? Wichtig ist an dieser Stelle noch zu erwähnen, dass Stereotype nicht unabänderlich fixiert sind, sie werden laufend aktualisiert, modifiziert und können auch revidiert werden (vgl. ebd.: 18).

¹⁸ Gruppen können nach verschiedenen Merkmalen kategorisiert werden, wie z. B. Geschlecht, Nationalität, Alter, Karrierenpriorität.

¹⁹ Stereotyp: griechisch *stereos* = *starr, hart, fest*; *typos* = *Entwurf, feste Norm, charakteristisches Gepräge* (vgl. Petersen & Six 2008: 21).

²⁰ Gruppen konstituieren sich u.a. durch Sprache (vgl. et al. 2010: 28)

2.2.2 Einstellungen zum „Deutschen“, zu Non-Standard-Varietäten und Mehrsprachigkeit

Einstellungen zum „Deutschen“

Die deutsche Sprache – sie scheint etwas zu sein, das sehr wichtig für die Menschen in Deutschland ist, einen hohen Stellenwert hat. 55,7% erfüllt sie „(sehr) stark“ mit Stolz, 45,1% empfinden „(sehr) starke“ Liebe für sie und 78% geben an, dass „mehr für die deutsche Sprache getan“ werden sollte, so die aktuellen Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage (vgl. Gärtig et al. 2010).²¹ Die Bevölkerung scheint sich auch gern über „richtiges und gutes Deutsch“ zu informieren und sogar testen zu lassen, wie die Verkaufszahlen der Werke des Sprachkritikers Bastian Sick belegen.²²

Doch ist es abermals das Standarddeutsch, die Hochsprache, die konzeptionelle Schriftlichkeit, der Sprachgebrauch des formellen Registers, worauf sich hier bezogen wird. Auf eine anscheinend selbstverständliche Fokussierung und zugleich tiefe Verbundenheit mit dem Standard weisen auch Befunde aus der perzeptuellen Dialektologie, den *Language Attitude Studies* sowie aus der Sprachideologieforschung hin (Schieffelin et al. 1998, Long & Preston 2002 sowie Garrett et al. 2003). Diese Allianz ist in Deutschland vermutlich auf die Entwicklung des Standarddeutschen als Prestigesprache der Mittel-/Oberschicht im 18. und 19. Jahrhundert, des sogenannten „Bildungsbürgertums“, zurückzuführen. Das Hochdeutsch war „ein soziales Distanzierungsmittel zur Gewinnung von Prestige für eine herausgehobene Gruppe gesellschaftlicher Aufsteiger“ (von Polenz 1983: 8). Sprache diente also zur Abgrenzung sozialer Schichten. Die im Zuge der nationalen Vereinheitlichungsbestrebungen einheitliche, streng normierte Standardsprache (u.a. durch normative Grammatiken festgelegt) wurde als Schulsprache definiert, deren Vermittlung sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich als „richtiges, gutes und schönes Deutsch“ (Neuland & Hochholzer 2006: 176) Ziel des Unterrichts war. Damit sollten die regionalen Dialekte aus der sprachlichen Wirklichkeit der Schüler/innen eliminiert werden und nur noch ihre literarische Verwendung als „schützenwertes Kulturgut“ (ebd.: 178) im Unterricht behandelt werden. Bis ins 20. Jahrhundert hinein setzte

²¹ Die Erhebung befragte im Jahr 2008 telefonisch 2004 per Zufall ausgewählte Personen über 18 Jahren mit einem ständigen Wohnsitz in Deutschland und liefert neben Informationen zu allgemeinen Einstellungen zur deutschen Sprache und deren Pflege auch Daten zur Wahrnehmung von/Einstellungen zu Dialekten und sprachlichen Varietäten sowie zu Mehrsprachigkeit und Sprachpflege (vgl. Gärtig et al. 2010: 8).

²² Vgl. Mitteilung des Kiepenheuer & Witsch Verlags (vgl. <http://www.kiwi-verlag.de/news/03112009-buecher-von-bastian-sick-haben-sich-bereits-ueber-vier-millionen-mal-verkauft/> (letzter Zugriff am 03.06.2012)).

sich die Verdrängung der Dialekte fort, was sich auch in den damaligen Lehrplänen wieder-
spiegelte:

„Umgangssprache der Schule ist die deutsche Hochsprache. Landschaftlich bedingte grammatische und stilistische Besonderheiten müssen zurückgedrängt werden, soweit sie – in die Hochsprache übernommen – fehlerhaft sind.“ (Auszug aus dem Lehrplan für höhere Schulen in Nordrhein-Westfalen von 1963 zitiert nach Neuland & Hochholzer 2006: 178)

Hinzu kommt, dass Dialekt in den 60er und 70er Jahren als *Sprachbarriere*²³, als restringierter Code²⁴ aufgefasst wurde, d.h. der Dialektgebrauch als Beleg für eine sprachliche und sogar geistige Minderausstattung von Dialektsprechern und damit als Ursache für schulischen Misserfolg angesehen wurde (vgl. ebd.: 178f). Entsprechend war die Lehrerbildung der 70er Jahre geprägt von dem Ziel, mittels der aus dem Fremdsprachenunterricht übernommenen kontrastiven Analyse „Dialektfehler“ zu identifizieren (vgl. ebd.: 180). Mit der kommunikativen Wende hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden, der sich an einer bewussten Behandlung von Sprache unter situationsspezifischem und dem Gesprächspartner entsprechenden Gebrauch orientiert (vgl. ebd.: 181). Auswirkungen dieses Paradigmenwechsels zeigen sich u.a. in der curricularen Vorgabe für den Deutschunterricht in Berlin, in der die Thematisierung von Sprachvarietäten befürwortet wird (vgl. RLP Berlin Sek. 1, Kap. 3.1.4, S. 30f).

Wie wirkt sich die eben umrissene Sprach- bzw. Bildungspolitik auf die aktuelle Einstellung zu Dialekten und sprachlicher Variation aus?

Einstellungen zu Non-Standard-Varietäten

Abweichungen vom Standard polarisieren. So lassen sich die teils voneinander abweichenden Ergebnisse zusammenfassen. Die aktuelle Studie von Gärtig et al. 2010 zeigt, dass bei einer direkten Befragung regional gefärbtes Sprechen von 63,3% der Befragten als positiv bewertet wird (vgl. ebd.: 155). Werden sie zu Sympathie/Antipathie gegenüber Dialekten gefragt, gibt nur ein Zwanzigstel keine Stellungnahme ab (vgl. ebd.: 159, 164), alle anderen machen klare Angaben. Welche Dialekte dabei als sympathisch bzw. unsympathisch angegeben werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab (u.a. Dialektkompetenz und Herkunftsbundesland) (vgl. ebd.: 155). Andere Studien belegen, dass Abweichungen vom Standard deutlich abgewertet werden (vgl. Schieffelin et al. 1998, Long & Preston 2002 sowie Garrett et al. 2003): Non-

²³ Dieser Begriff zielt auf die Probleme bestimmter Schichten in der Schule und bezüglich ihres gesamten Werdegangs aufgrund sprachlicher Defizite ab – Sprache als *Barriere* (vgl. Löffler 2010: 154).

²⁴ Die Theorie der linguistischen Codes geht auf Bernstein zurück (vgl. Löffler 2010: 156f).

Standard-Sprecher/innen werden negativ bewertet, die Abweichungen in ihrem Sprachgebrauch als „Fehler“ wahrgenommen. Gleichzeitig wird allgemein der Sprachgebrauch (vermeintlich) sozial Schwächerer negativ evaluiert. In einer von Hochholzer 2004 (vgl. Neuland & Hochholzer 2006) veröffentlichten Studie wurden Deutschlehrer/innen in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern mittels eines Fragebogens u.a. zu ihrem eigenen Sprachgebrauch bzw. zur Dialektverwendung im Unterricht, ihrer Toleranz bezüglich des unterrichtlichen Dialektgebrauchs ihrer Schüler/innen und zu der Verknüpfung von schulischen Schwierigkeiten und dialektalem Sprachgebrauch befragt. Die Ergebnisse zeigen deutlich: Auch wenn – regional in unterschiedlicher Ausprägung – Dialekt sowohl von Lehrer/innen- als auch von Schüler/innenseite im Unterricht verwendet und das Wechseln zwischen Dialekt und Standardsprache als eine positive Fähigkeit angesehen wird, wird Dialektgebrauch grundsätzlich negativ bewertet. Die Existenz von dialektbedingten Schulschwierigkeiten wird von den befragten Deutschlehrer/innen bestätigt und diesem Thema Aktualität und Relevanz zugesprochen. Auch Rosenberg kommt in seinen Untersuchungen zum Thema Schule und Dialekte zu dem Schluss, dass die *innere Mehrsprachigkeit* nicht als „ein sprachliches Kapital“ (Rosenberg 1993, zitiert nach Neuland & Hochholzer 2006) angesehen wird.

Hinzu kommt, dass wahrgenommene gegenwärtige Veränderungen am Standarddeutschen im Sinne von Sprachentwicklungsprozessen überwiegend negativ bewertet werden. In der aktuellen Repräsentativumfrage geben 29,5% an, die momentanen Entwicklungen als „(sehr) besorgniserregend“ zu empfinden, nur 15,2% als „(sehr) erfreulich“.²⁵ Zurückgeführt werden die Veränderungen vor allem auf den Kontakt mit anderen Sprachen (38%), wovon 23,5% dem Einwirken von „Ausländer[n]/Migranten“ und 14,5% den „Einflüsse[n] anderer Kulturen und Sprachen“ zugeschrieben werden (vgl. Gärtig et al. 2010: 194ff). Aber auch der Einfluss von „Jugendgruppen/Jugendkulturen“ wird von 19,4% angegeben. Auch hier spielen Einflussfaktoren wie Muttersprache und Alter der Befragten eine Rolle bei der Bewertung.

Nach diesem Einblick zu generellen Einstellungen gegenüber Dialekten und sprachlichen Variationen wird im Folgenden spezifisch auf die Wahrnehmung zu Berlinisch und Kiezdeutsch eingegangen, da die Proband/innen in der vorgestellten Studie mit diesen beiden Non-Standard-Varietäten konfrontiert werden. Dazu werden sowohl Forschungsergebnisse als auch mediale und literarische Umsetzungen herangezogen, die als Spiegelbild für Einstellungen dienen können.

²⁵ Über die Hälfte der Befragten (52,6%) geben kein klares Statement ab (vgl. Gärtig et al. 2010: 210).

Berlinisch – Hierbei handelt es sich um einen traditionellen Dialekt (siehe Kapitel 2.1.2), der mit der Arbeiterschicht assoziiert wird (vgl. Schönfeld 1997: 312). Mediale Gestalten wie „Cindy aus Marzahn“, „Mario Barth“ und „Die Bürgels“ bestärken die Kategorisierung von Berlinisch als *Proletensprache*, als Dialekt, der von „einfachen, dummen Menschen gesprochen wird, aber sympathisch ist.“ Die Repräsentativumfrage von Gärtig et al. 2010 zeigt, dass es jedoch einen deutlichen Unterschied in der Einstellung zu Berlinisch zwischen Ost- und Westberlinern gibt: Auf die Frage, welche Dialekte als unsympathisch empfunden wird, geben nur 5,8% der Ostberliner Berlinisch an, in Westberlin sind es dagegen mit 12,7% mehr als doppelt so viel.²⁶ Daneben wird Berliner Dialekt auch bewusst als Stil verwendet, um Nähe zu einer bestimmten Rezipientengruppe zu erzeugen. Beispiele hierfür sind die schriftliche Umsetzung in Tageszeitungen (siehe Abbildung 5)²⁷ sowie das Switchen zu Berlinisch in Interviewsituationen.²⁸



Abbildung 5: Die Tageszeitung BZ verwendet Berliner Dialekt.

Kiezdeutsch – hierbei handelt es sich um ein innovatives Sprachphänomen, das aus systemlinguistischer Sicht bezüglich seines Status mit Berlinisch gleichzusetzen ist, jedoch bislang auf jugendliche Sprecher beschränkt ist (siehe Kapitel 2.1.2). In der Wahrnehmung wird diese Restriktion erweitert auf Jugendliche mit Migrationshintergrund und zwar beschränkt auf solche mit türkischem oder arabischem Hintergrund (vgl. Wiese 2012: 14). In Berlin – sowie auch in vielen anderen urbanen Gebieten Deutschlands – korrelieren ethnische und sozio-ökonomische Faktoren. In den Abbildungen 6 und 7 wird diese Korrelation für Berlin verdeutlicht.

²⁶ Noch unsympathischer als Berlinisch werden in Westberlin Sächsisch (48,9%) und Bairisch (16,8%), (21,4% geben *keinen* an); in Ostberlin Sächsisch (40,9%), Bairisch (22,9%) und Schwäbisch (10,7%) empfunden (26,3% geben *keinen* an) (vgl. Gärtig et al. 2010: 165).

²⁷ Einzusehen unter <http://www.spreeaufe.de/berlinerisch-berliner-jargon/berliner-tageszeitung-bz-uff-berlinisch/> (letzter Zugriff am 24.06.2012).

²⁸ Als Beleg hierfür kann u.a. die Sendung Blue Moon von Fritz am 29.06.2012 „Zwischenmenschliches mit Pyranja“ herangezogen werden (http://www.fritz.de/media/podcasts/sendungen/blue_moon.html (letzter Zugriff am 30.06.2012)).

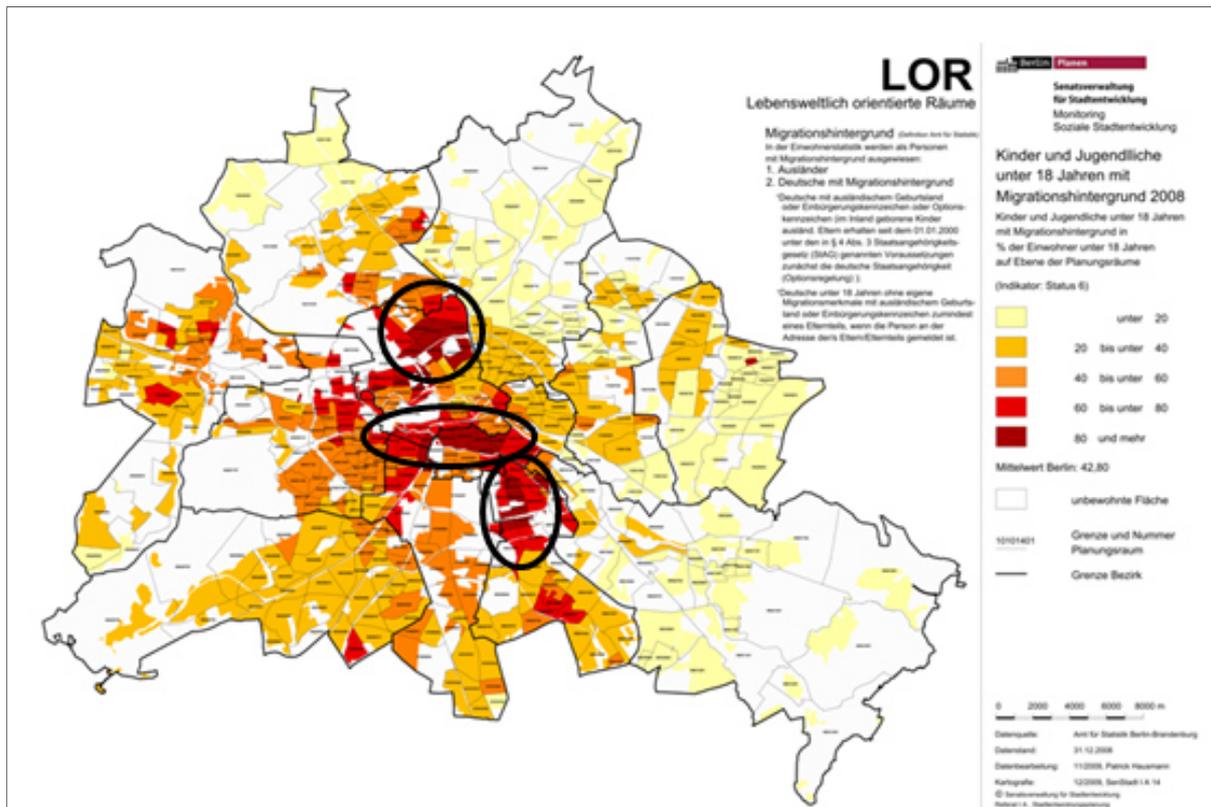


Abbildung 6: Daten zur Bevölkerungsstatistik in Berlin: Markiert sind Bezirke, die eine hohe Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen: Wedding, Kreuzberg, Neukölln.

Neben dieser sozialen und ethnischen Zuweisung wird Kiezdeutsch häufig als Ausdruck sprachlichen und sogar kognitiven Unvermögens angesehen und erfährt eine starke Ablehnung, wie die folgenden Reaktionen auf einen Artikel zum Dialektstatus von Kiezdeutsch belegen²⁹:

„[...] Es ist eben meist nicht nur Ausdruck einer sprachlichen Vereinfachung, sondern auch

Zeichen von dumpfer Aggressivität und geistiger Armut“ (von „betrachter“); „[...] Diese Entwicklung führt aber nicht zu einer besseren wortgewaltigeren Sprache, sondern zur Spracharmut! Wer so spricht, kann nicht argumentieren“ (von „pilhamu“). Ferner wird mit dem Sprachgebrauch interpersonelles Verhalten assoziiert, in dem den Sprechern Aggressivität nachgesagt wird. Als Prototyp kann vielleicht Kaya Yanars „Kanake“ in der Comedy-Serie „Was guckst du?!“ gelten: ein südländisch anmutender Prolet, der dumm ist und ein hohes Aggressionspotential besitzt und einer niedrigen sozialen Schicht zuzuordnen ist. Seine Sprache

²⁹ Der Artikel sowie die Reaktionen sind nachzulesen unter <http://www.tagesspiegel.de/wissen/wir-sind-goerlitzer-park/1524094.html> (letzter Zugriff 10.10.2011).

ist laut, derb und meist geprägt von vulgären Inhalten.³⁰ Als Bezeichnungen für diese Sprechweise werden häufig die Begriffe „Türkendeutsch“ oder – in Anlehnung an Feridun Zaimoglus gleichnamiges Buch – „Kanak Sprak“ verwendet.

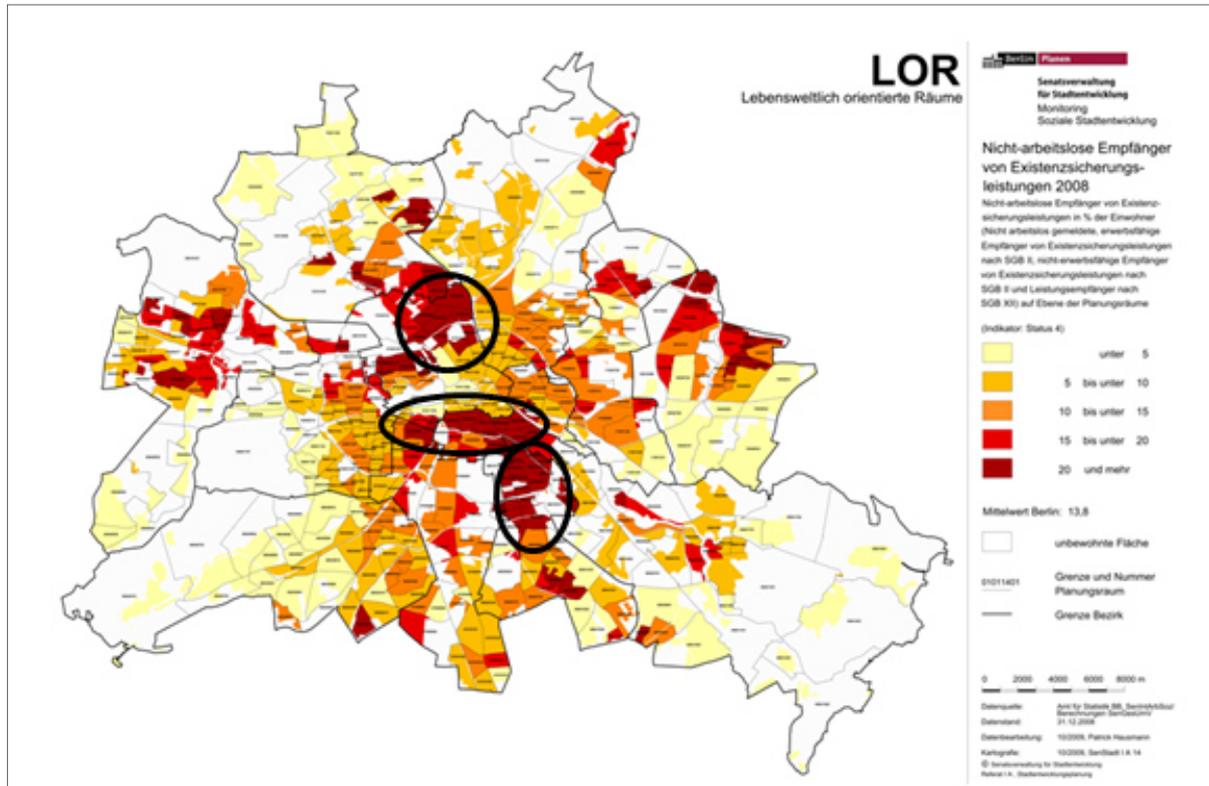


Abbildung 7: Daten zur Bevölkerungsstatistik in Berlin: Markiert sind Bezirke, die eine hohe Anzahl an nicht-arbeitslosen Empfängern von staatlichen Beihilfen aufweisen: Wedding, Kreuzberg, Neukölln.

Einstellungen zu Mehrsprachigkeit

Der Umgang mit und das Erlernen von anderen Sprachen sind besonders im Zuge der Globalisierung und eines immer stärker zusammenwachsenden Europas, in dem Migration ein natürlicher Bestandteil ist, zu wichtigen Themen geworden. Die bundesweite Studie zeigt, dass Mehrsprachigkeit, d.h. dem Sprechen mehrerer Sprachen, hohe Relevanz zugesprochen wird: 81% der Befragten stimmen der EU-Empfehlung zum Erlernen von mindestens zwei (europäischen) Fremdsprachen zu (vgl. Gärtig et al. 2010: 250). Das hieße, bi- bzw. multilinguale Menschen hätten von Hause aus einen Vorteil, ihre Mehrsprachigkeit sollte als Ressource erkannt werden, das Pflegen der Herkunftssprache – auch im Sinne einer Weitergabe an die nächste Generation – als etwas Positives empfunden werden. Mit 49,3% findet das Gros der Befragten es jedoch

³⁰ Ein exemplarisches Video ist unter <http://www.youtube.com/watch?v=aQtbhDoWaqY> (letzter Zugriff 24.06.2012) einzusehen.

„(sehr) schlecht“, dass in einigen Bereichen von Städten/Gemeinden „verschiedene Zuwanderergruppen überwiegend ihre Muttersprache sprechen“.³¹ Auch wird „im Allgemeinen die alltägliche Verständigung zwischen deutschsprachigen Personen und anderssprachigen Zuwanderern“ von der Mehrheit der Befragten mit 44,1% als „(sehr) schwierig“ empfunden.³² Dazu kommt, dass nur spezifische Sprachen als *lernenswert* angegeben werden: Eine überragende Mehrheit mit 95,6% meint, dass Englisch in der Schule gelernt werden sollte, gefolgt von Französisch mit 65,8%, Spanisch mit 39,3%, Russisch mit 19%³³ und Italienisch mit 9,9% (vgl. ebd.: 250). Neben Englisch als Weltsprache sind es die traditionellen Schulsprachen und die Sprachen (bis auf Russisch), die in Deutschlands beliebtesten Urlaubsländern gesprochen werden (vgl. ebd. 243). Auch die Sympathie/Antipathie gegenüber ausländischen Akzenten zeigt, dass nicht alle europäischen Sprachen gleichbedeutend sind, ihnen ein bestimmtes Prestige zukommt und sie verschieden wahrgenommen werden: Ein französischer (36,0%), ein italienischer (20,9), ein englischer (9,7%) und ein spanischer Akzent werden als „sympathisch“ angegeben (vgl. ebd.: 243). Dagegen antwortet ein Großteil der Befragten auf die Frage, welche ausländischen Akzente sie als „besonders unsympathisch“ empfinden würden, mit *keinen* (57,7%), darauf folgen *Russisch* (17,2%), *Türkisch* (13,3%) und *Polnisch* (8,5%) (vgl. ebd. 244).

Es scheint also aktuell eine Spracheinstellung in Deutschland zu geben, die die deutsche Sprache in einem bestimmten Zustand konservieren, an ihr festhalten möchte und Angst hat vor Sprachwandel. Sprachliche Veränderungen werden u.a. auf Sprachkontakt und jugendsprachliche Einwirkungen zurückgeführt. Daneben werden bestimmte Dialekte und Varietäten als unsympathisch wahrgenommen und ihre Sprecher/innen abgewertet. Auch die Kommunikation mit Migrant/inn/en und deren Umgang mit ihren Herkunftssprachen wird überwiegend negativ bewertet. Diese Einschätzung steht in Diskrepanz zur allgemein positiven Bewertung von Mehrsprachigkeit. Allerdings zeigt sich auch, dass europäische Sprachen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden, folglich etwas wie *Sprachprestige* existiert.

Hinter diesen Einstellungen steckt ein – wie ich ihn im Folgenden bezeichnen möchte – *enger Sprachbegriff*, der Sprachen als einheitliche, unabhängig messbare Größe definiert und

³¹ 25,7% antworten „(sehr) gut“ (dabei nur 3,7% explizit mit „sehr gut“), 27,1% geben „teils/teils“ an (vgl. Gärtig et al. 2010: 233ff).

³² 18,3% antworten „(überhaupt) nicht schwierig“ (dabei nur 3,3% explizit mit „überhaupt nicht schwierig“), 35,2% geben „teils/teils“ an (vgl. Gärtig et al. 2010: 233ff).

³³ Bezogen auf Russisch als Fremdsprache in der Schule zeigt sich ein starkes Ost-West-Gefälle: Westdeutschland 13,3%, ehemalige DDR 38,1% (vgl. Gärtig et al. 2010: 251).

als homogenes Konstrukt begreift. Dahinter steht ein *enges Sprachkonzept*, das die kommunikative Angemessenheit von Sprache nicht berücksichtigt und sprachliche Kompetenz generell an die Beherrschung des Standards knüpft und Abweichungen von diesem als Ausdruck eines Defizits begreift. Diese Auffassung steht im Kontrast zu der sprachwissenschaftlichen Konzeptionalisierung von Sprache. Wie ordnen sich soziale *Gatekeeper* wie Lehrer/innen ein? Welches Sprach(-kompetenz-)verständnis zeigen sie? Erste Aufschlüsse darüber soll die im Folgenden vorgestellte Pilotstudie geben.

3 Die Studie – Hören, Wahrnehmen und Beurteilen

In den nun anschließenden Abschnitten wird eine Pilotstudie vorgestellt, die ein Studiendesign testet, mit dem die Einstellung von Berliner Lehrer/inne/n zu Sprache und (jugend-)sprachlicher Variation sowie deren Sprachverständnis und -konzept ergründet werden sollen. Dazu wurden Lehrer/innen einer Schule in Berlin-Kreuzberg mit multiethnischer Schülerschaft befragt und zuvor ein Design entwickelt, das sich an die schwedische Perzeptionsstudie von Bijvoet & Fraurud 2010 anlehnt. Ziel dieser Studie war es, die Wahrnehmung und Konstruktion jugend-sprachlicher Variation in Stockholm zu erfassen. Dazu verwendeten Bijvoet & Fraurud die sogenannte *Matched-Guise-Methode*, bei der ein Sprecher in zwei inhaltlich äquivalenten Aufnahmen sprachlich unterschiedlich agierte – einmal als Standard-Schwedisch-Sprecher, einmal als Sprecher der Stockholmer multiethnischen Varietät *Rinkebysvenka*. Schüler/innen aus verschiedenen Schulen Stockholms bewerteten die Sprecher anhand eines sechsstufigen unipolaren Differentials und äußerten anschließend Vermutungen über deren sprachlichen und sozialen Hintergrund. Die Ergebnisse zeigen, dass Sprache bzw. Sprechweisen mit kognitiven Fähigkeiten und interpersonellen Verhaltensweisen der Produzenten verknüpft werden. Ferner werden spezifische Stereotype aktiviert und die Sprecher dementsprechend kategorisiert. Zusätzlich findet eine Wertung statt, die klar das *Standard-Schwedisch* (selbst in einer informellen Gesprächssituation wie einem Telefonat mit einem Freund) favorisiert und aufwertet bei gleichzeitiger Abwertung der Non-Standard-Varietät *Rinkebysvenka*.

Das im Folgenden vorgestellte Setup der deutschen Pilotstudie³⁴ ist entsprechend der hiesigen Fragestellungen und den Berliner Gegebenheiten abgewandelt und um weitere Tasks ergänzt. Zunächst wird die theoretische Konzeption der Pilotstudie dargelegt, indem die Erwartungen vorgestellt, die Methoden erläutert und die Stimuli beschrieben werden (Kapitel 3.1). Darauf folgen Angaben zu den Probanden und dem Ablauf, also zur praktischen Durchführung (Kapitel 3.2). Anschließend werden sowohl quantitative als auch qualitative Ergebnisse präsentiert (Kapitel 3.3) und schließlich auf Probleme eingegangen und diese in Hinblick auf weiteren Erhebungen mit diesem Setup diskutiert (Kapitel 3.4).

³⁴ Nach der Pilotierung ist eine umfangreichere Erhebung geplant.

3.1 Konzeption

3.1.1 Erwartungen

In der Pilotstudie sollen Einstellungen und Meinungen von Lehrer/inne/n zu Sprache und (ju-gend-)sprachlicher Variation sowie ihr Sprachverständnis und -konzept untersucht werden. Dazu wird eine vergleichende Evaluation von drei Sprechern auf der Basis unterschiedlicher Varietäten (Berliner Dialekt, Kiezdeutsch, standardnahe Umgangssprache) herangezogen so-wie eine direkte Befragung zu den Themen Sprachkompetenz, Sprachkontakt, Mehrsprachig-keit, Jugendsprache, sprachlicher Variation und deren Verwendung im schulischen Kontext (Stellungnahmen zu Thesen) durchgeführt.

Auf Grundlage der Theorie können bezogen auf die Evaluation der Sprecher folgende Er-wartungen formuliert werden:

- (1) Der standardnahe Sprecher wird besser bewertet als die beiden Nichtstandard-Spre-cher, weil seine Sprechweise näher an geforderter Bildungssprache ist, er dem Ste-reotypen eines „guten Schülers“ (siehe Kapitel 2.1.2) entspricht und ihm demzu-folge positive Eigenschaften sowie Bildungsnähe und die Zugehörigkeit zu einer sozio-ökonomisch starken Schicht zugeschrieben werden. Die beiden Non-Stan-dard-Varietäten-Sprecher werden dagegen schlechter bewertet und mit sozio-öko-nomischer Schwäche sowie Bildungsferne assoziiert. Es greifen Stereotype, die eine Gleichrangigkeit von Berlinisch und Kiezdeutsch bedeuten.
- (2) Der Kiezdeutsch-Sprecher wird schlechter bewertet als der Berliner Dialekt-Spre-cher. Hierfür können zahlreiche Faktoren ausschlaggebend sein. Die Abweichungen in Kiezdeutsch werden – im Gegensatz zum Berlinisch – nicht als systematische Abweichungen erkannt, sondern als Zeichen eines sprachlichen und geistigen Man-gels gedeutet. Zurückgeführt wird das „fehlerhafte“ Deutsch auf den familiären Hin-tergrund, wobei Türkisch (Sprache ohne Prestige, deren Akzent negativ empfunden wird) als Familiensprache vermutet und als sprachliche Defizitsituation verstanden wird. Es greifen Stereotype, die auf eine ethnische Zugehörigkeit verweisen. Ferner könnte aufgrund der eigenen Dialektkompetenz der Befragungspersonen (sie sind selbst Berlinisch-Sprecher) eine positivere Bewertung des Berlinisch-Sprechers im Gegensatz zum Kiezdeutsch-Sprecher stattfinden. Da Kiezdeutsch eine genuine Ju-gendsprache ist, ist dieser Self-Serving-Bias nur bezüglich Berlinisch zu erwarten.

Bezüglich der direkten Stellungnahme zu Thesen (Themen: Sprachkompetenz, Sprachkontakt, Mehrsprachigkeit, Jugendsprache, sprachlicher Variation und deren Verwendung im schuli-schen Kontext) wird erwartet, dass Mehrsprachigkeit generell als etwas Positives wahrgenom-men wird, die Thesen zu sprachlicher Kompetenz, Sprachkontakt und Dialekten (und deren

Verwendung im schulischen Kontext) auf eine Verbundenheit mit dem Standarddeutschen hinweisen. Gleichzeitig wird eine Zustimmung in Bezug auf die Funktion von Sprache (Jugendsprache sowie Dialekte) als Identitätsmarker erwartet.

3.1.2 Methoden

Es wurde ein dreiteiliger, standardisierter Fragebogen konzipiert, der sowohl implizite als auch explizite Methoden der Datenerhebung beinhaltet. Neben dieser Datenerhebung zu Einstellungen wurden auch Metadaten der Proban/inn/en mittels eines Fragebogens festgehalten. Die gesamte Untersuchung wurde zusätzlich auditiv aufgezeichnet. Die methodische Konzeption wird im Folgenden vorgestellt und zuvor ein Überblick gegeben:

Einstellungen			konfundierende Faktoren
<i>3-teiliger, standardisierter Fragebogen</i>			<i>einseitiger Fragebogen</i>
Task I	Task II	Task III	Metadaten
Evaluation von drei Sprechern auf Basis unterschiedlicher Varietäten: <ul style="list-style-type: none"> - Berliner Dialekt - Kiezdeutsch - standardnahe Umgangssprache 		Stellungnahmen zu Thesen zum Themenbereich: <ul style="list-style-type: none"> - Sprachkontakt, - Mehrsprachigkeit, - Sprachkompetenz - Jugendsprache - sprachlicher Variation (incl. deren Verwendung im schulischen Kontext) 	- zu sozio-ökonomische Fakten - zum sprachlichen Hintergrund der befragten Lehrer/innen
Einschätzungen von Persönlichkeitseigenschaften	Vermutungen über persönliche Hintergründe		
indirekte Befragung		direkte Befragung	
Audio-Aufzeichnung der gesamten Erhebung			

Tabelle 2: Überblick über die erfassten Daten und verwendeten Methoden.

Task I des Fragebogens greift auf das semantische Differential als Erhebungsinstrument zurück. Dabei handelt es sich um eine Methodik, die häufig in soziolinguistischen *Language attitude studies* verwendet wird und einen indirekten Weg darstellt, mit dem Einstellungen zu Sprechern

bzw. Sprechergruppen und somit zu Dialekten und Varietäten erhoben werden können (vgl. Garret et al. 2003: 63ff sowie Albert & Koster 2002: 35ff). Es handelt sich dabei um ein *Rating-Verfahren*³⁵, bei dem ein Objekt auf einer mehrstufigen Skala hinsichtlich qualitativer Merkmale bewertet wird (vgl. Schlobinski 1996: 23 sowie Bortz & Döring 2006: 176ff). Für die hier vorgestellte Pilotstudie wurde als erste Aufgabe (Task I) ein semantisches Differential entworfen, dessen Extrema jeweils durch ein semantisch bipolares Adjektivpaar gekennzeichnet sind.³⁶ Dadurch definieren sich die fraglichen Eigenschaften eindeutig. Insgesamt waren neun Persönlichkeits- bzw. Verhaltenseigenschaften gegeben. Die Merkmalsausprägungen sind per Zufall auf die Skalenendpunkte verteilt, um einerseits einem Halo-Effekt³⁷ entgegenzukommen und andererseits das gründliche Lesen der Attributpaare zu forcieren.

Die Auswahl der Persönlichkeits- bzw. Verhaltenseigenschaften orientierte sich am schwedischen Vorbild (Bijvoet & Fraurud 2010), ersetzt bzw. ergänzt jedoch einige Eigenschaften. Neben der affektiven Kategorie *Sympathie* („sympathisch“ vs. „unsympathisch“), die beurteilergerichtet ist, d.h. eine Aussage über die Wirkung des Sprechers auf den/die Beurteiler/in macht, wurden auch kognitive und behaviorale Merkmale abgefragt, die nicht aus den sprachlichen Stimuli rückgeschlossen werden können. Die behavioralen Eigenschaften *Selbstbewusstsein* („selbstbewusst“ vs. „unsicher“), *Höflichkeit* („höflich“ vs. „egoistisch“), *Teamfähigkeit* („teamfähig“ vs. „egoistisch“), *Konfliktfähigkeit* („verträglich“ vs. „aggressiv“), *Zuverlässigkeit* („zuverlässig“ vs. „unzuverlässig“) geben Auskunft über das erwartete Sozialverhalten, die interpersonellen Fähigkeiten der Sprecher. Diese Merkmale werden auch als *Soft Skills* bezeichnet und können u.a. über den (Miss-) Erfolg bei Bewerbungsgesprächen oder Einstellungstests entscheiden.³⁸ Diese Dispositionen werden von Berliner Lehrer/inne/n in ähnlicher Weise auch bezüglich des Sozial- und Arbeitsverhaltens der Schüler/innen in Zeugnissen bewertet.³⁹ Die Eigenschaften *Intelligenz* („intelligent“ vs. „dumm“), *Sprachliche Kompetenz* („sprachlich kompetent“ vs. „sprachlich inkompetent“) sowie *Kreativität* („kreativ“ vs. „fantasielos“) können als kognitive Kategorien klassifiziert werden und geben Auskunft über die vermuteten individuellen Fähigkeiten bzw. das geistige Potential der Sprecher. Um den Befragungspersonen eine neutrale Bewertung hinsichtlich der Eigenschaften der Sprecher zu ermöglichen, wurde

³⁵ *Rating* kommt aus dem Englischen und bedeutet *Einschätzung*.

³⁶ Bijvoet & Fraurud 2010 verwendeten eine unipolare Skala.

³⁷ Als Halo-Effekt wird allgemein ein Differenzierungsversäumnis verstanden, dass u.a. dazu führen kann, dass ein Objekt bezüglich vieler verschiedener Merkmale gleich eingestuft wird (vgl. Bortz & Döring 2006: 183).

³⁸ Vgl. Angaben der Bundesagentur für Arbeit in dem Heft „Durchstarten“, Ausgabe 2009.

³⁹ Das Blanko-Formular ist einzusehen unter <http://www.gew-berlin.de/zeugnis/forms/allgemein/Z600%20Arbeits-%20und%20Sozialverh%20-%20standardisiert.pdf> (letzter Zugriff am 22.06.2012).

eine fünfstufige Ratingskala präferiert.⁴⁰ Ferner sind die Abstufungen der Merkmalsausprägungen verbalisiert, damit die Bedeutung der jeweiligen Boxen transparent ist.

Aufgabe der Befragungspersonen sollte sein, die drei auditiv präsentierten Stimuli zu bewerten, indem sie die Box der jeweiligen fünfstufigen Skala ankreuzen, die ihrem spontanen subjektiven Empfinden folgend am ehesten der Merkmalsausprägung des jeweiligen Sprechers entspricht (siehe Abbildung 8).

Fragebogen: Wahrnehmung
Sprecher []

Sigle:

1. Bitte versuchen Sie, die eben gehörte Person zu beurteilen:
Welche Eigenschaften treffen auf den Sprecher zu?
Hierfür steht Ihnen eine 5-stufige Skala zur Verfügung.
Markieren Sie bitte immer nur eine Box.

Beispiel:

NETT ← → UNFREUNDLICH

SYMPATHISCH ← → UNSYMPATHISCH

Abbildung 8: Auszug aus dem Fragebogen, Task I.

Auch in der zweiten Task sollte es darum gehen, indirekt die Einstellungen der Proband/inn/en zu ermitteln. Ziel war es herauszufinden, welcher persönliche Hintergrund für die Sprecher der Stimuli vermutet wird. Dazu wurde in der ersten Teilaufgabe auf eine geografische Karte von Berlin⁴¹ zurückgegriffen, auf der die Befragungspersonen den etwaigen Wohnort des jeweiligen Sprechers markieren sollten. Auf der Karte sind die Bezirksgrenzen eingetragen sowie Grün- und Wasserflächen grafisch dargestellt (siehe Abbildung 9). Das Kommentarfeld sollte Aufschluss darüber liefern, was die Befragten mit bestimmten Bezirken assoziieren. Gleichzeitig liefert es Raum für Erklärungen, falls sie sich nicht in den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten

⁴⁰ Bijvoet & Fraurud 2010 verwendeten eine sechsstufige Skala.

⁴¹ Bijvoet & Fraurud 2010 verwendeten eine Netzkarte des öffentlichen Personennahverkehrs. Jedoch war es aufgrund der Art der Stichprobe bei der Berliner Erhebung sinnvoller, nicht die Kenntnis des Berliner Personennahverkehrs vorauszusetzen und daher auf eine geografische Karte zurückzugreifen.

erschöpfend wiederfinden. Somit soll dieses Kommentarfeld– vergleichbar mit der Restkategorie bei halboffenen Fragen – auch dazu beitragen, die Motivation der Studienteilnehmer/innen aufrecht zu erhalten (vgl. Porst 2009: 57).

Sprecher []

Sigle:

2. Stellen Sie eine Vermutung über den Wohnort des Sprechers an.
Schraffieren Sie dazu einen oder mehrere Bereiche auf der Karte von Berlin.



Kommentare:

.....

.....

.....

The image shows a map of Berlin divided into districts. The districts labeled are: Reinickendorf, Pankow, Spandau, Mitte, Lichtenberg, Marzahn - Hellersdorf, Charlottenburg - Wilmersdorf, Friedrichshagen, Kreuzberg, Steglitz - Zehlendorf, Tempelhof, Neukölln, and Treptow - Köpenick. The map is intended for shading to indicate a suspected location.

Abbildung 9: Auszug aus dem Fragebogen, Task II: Vermutungen über den Wohnort.

In der zweiten Teilaufgabe von Task II sollte ein Begriff für die jeweilige Sprechweise gefunden und dieser ggf. kommentiert werden (siehe Abbildung 10). Hier wurde eine offene Frage verwendet, um eine Lenkung der Befragungspersonen durch vorgegebene Antwortkategorien zu vermeiden und ihnen eine eigenständigen Begriffsfindung zu ermöglichen .

Die dritte Teilfrage von Task II drehte sich um die vermutete Aufenthaltsdauer der Sprecher in Deutschland. Diese sollte über eine Multiple-Choice-Frage ermittelt werden, um eine klare

Aussage über den Migrationsstatus des jeweiligen Sprechers zu erhalten. Gleichzeitig präsentierte diese geschlossene Fragestellung den Proband/inn/en wieder eine schnell zu beantwortende Frage (siehe Abbildung 11).

Anschließend sollte in Task II der familiäre Hintergrund des jeweiligen Sprechers vermutet werden (siehe Abbildung 12). Auch diese Frage ist offen konzipiert, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, in eigenen Worten zu antworten. Jedoch wurden Kategorien indirekt durch die Beispielangaben vorgegeben, um die Ausrichtung der Frage zu determinieren.

3. Wie würden Sie die Sprechweise bezeichnen, die der Sprecher verwendet? Finden Sie einen Begriff.

Er spricht

Bemerkungen:

.....

.....

.....

Abbildung 10: Auszug aus dem Fragebogen, Task II: Bezeichnung der jeweiligen Sprechweise.

4. Wie lange lebt der Sprecher Ihrer Meinung nach schon in Deutschland?

sein ganzes Leben

seit seiner Kindheit

seit ca. 5 Jahren oder weniger

Abbildung 11: Auszug aus dem Fragebogen, Task II: Vermutung über Aufenthaltsdauer des jeweiligen Sprechers in Deutschland.

5. Wie schätzen Sie den familiären Hintergrund des Sprechers ein (z.B. Bildungsnähe, Familiensprache, Wohnsituation, Familieneinkommen etc.)?

.....

.....

Abbildung 12: Vermutungen über den familiären Hintergrund des jeweiligen Sprechers.

Task III erfragte im Gegensatz zu den beiden anderen Aufgaben explizit die Einstellung und Meinungen der Befragungspersonen zu Sprachkontakt, Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Jugendsprache sowie zu sprachlicher Variation und Dialekten und deren Verwendung im schulischen Kontext, indem zwölf Thesen zu diesen Themen beurteilt werden sollten. Die Be-

urteilung mittels einer sechsstufigen Rating-Skala sollte den Befragungspersonen kein Ausweichen auf eine Neutralkategorie ermöglichen und somit eindeutige Stellungnahmen bewirken. Dieses Skalenniveau wurde gewählt, da es sich hierbei nicht um eine Bewertungs- bzw. Einschätzungsfrage wie in den beiden ersten Task handelt, sondern explizit Einstellungen erfragt und eine Forcierung hin zu einer deutlichen Tendenz der Zustimmung oder Ablehnung legitim erscheint. Das Bemerkungsfeld sollte den Befragten die Möglichkeit geben, ihre Stellungnahmen zu erklären (siehe Abbildung 13).

Fragebogen: Standpunkte

Nun sollen Sie einige Thesen, die so in der Forschung oder Öffentlichkeit geäußert wurden, beurteilen.

Kontakt mit anderen Sprachen stellt eine Bereicherung für das Deutsche dar.

STIMME VÖLLIG ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Abbildung 13: Auszug aus dem Fragebogen, Task III: Stellungnahme zu Thesen im Themenbereich sprachliche Variation, Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit.

Die Reihenfolge der Task geht einerseits von der impliziten zur expliziten Befragung über und gibt andererseits die zunehmende Fokussierung auf Sprache wieder. Dadurch sollte eine möglichst spontane, nicht durch vorherige Aufgabenstellungen beeinflusste Sprechereinschätzung ermöglicht werden, um diese ins Verhältnis zu der direkten Befragung zu setzen.

Um mögliche Korrelationsfaktoren in die Analyse mit einbeziehen zu können, wurde des Weiteren ein Fragebogen entwickelt, der sozio-ökonomische Daten und Angaben zum sprachlichen Hintergrund der Proband/inn/en erheben sollte. Er wurde den Proband/inn/en erst nach dem Ausfüllen des dreiteiligen Einstellungs-Fragebogens vorgelegt, da die Erhebung der Metadaten zu Beginn einer Befragung laut Schlobinski (1996: 40) nicht sinnvoll ist.

3.1.3 Stimuli

Für die Erstellung der Stimuli war das maßgebende Ziel, authentische Sprecher der drei Varietäten auszuwählen⁴². Die Suche beschränkte sich ferner auf männliche Sprecher, um einem möglichen Gender-Einfluss auf die Bewertung der Stimuli zu verhindern. Für die Aufnahme der Non-Standard-Varietäten wurde daher auf zwei Jugendliche zurückgegriffen, die bereits mehrfach an sprachwissenschaftlichen Untersuchungen im Rahmen des SFB-Projektes B6 „Kiezdeutsch“⁴³ teilgenommen hatten und als Sprecher der jeweiligen Varietäten identifiziert worden waren⁴⁴. D.h. vorweg war die Aussicht auf Stimuli, die für die jeweilige Non-Standard-Varietät charakteristische Merkmale aufweisen, nachträglich erfolgte die Verifizierung der Varietätzugehörigkeit auf Grundlage der Literatur.⁴⁵

Die beiden Jugendlichen waren zum Erhebungszeitpunkt 17 Jahre alt und hatten gerade ihren mittleren Schulabschluss bestanden. Für die Erstellung des standardnahen Stimulus konnte ich einen ehemaligen Nachhilfeschüler gleichen Alters, der ebenfalls seine Schullaufbahn mit dem Abschluss der zehnten Klasse erfolgreich beendet hatte, akquirieren. Jeder Sprecher ist über ein Kürzel anonymisiert, das an den jeweiligen Vornamen der Sprecher angelehnt ist. Das bot sich an, da die Kürzel keine Rückschlüsse auf etwaige sprachliche Kategorisierungen zulassen und sie einer möglichen Beeinflussung durch eine hierarchisierende alphabetische oder numerische Bezeichnung entgegen wirken. Tabelle 3 gibt einen Überblick zu den Sprechern. Alle Sprecher wurden vorab über den Zweck ihrer Aufnahmen informiert und gaben ihr Einverständnis zur Verwendung ihrer anonymisierten Daten.

⁴² In der schwedischen Studie wurde hingegen eine *Matched-Guise*-Methode verwendet, bei der ein Sprecher in zwei Aufnahmen sprachlich unterschiedlich agierte (vgl. Bijvoet & Fraurud 2010).

⁴³ Das 2008 begonnene Forschungsprojektes B6 „Grammatische Reduktion und informationsstrukturelle Präferenzen in einer kontaktsprachlichen Varietät des Deutschen: Kiezdeutsch“, ab dem 01.07.2011 weitergeführt als B6 „Das Kiezdeutsch-Korpus. Analysen an der Peripherie“ ist Teil des DFG-geförderten Sonderforschungsbereich 632 „Informationsstruktur“ der Universität Potsdam, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Freien Universität Berlin und steht unter der wissenschaftlichen Leitung von Frau Prof. Dr. Heike Wiese.

⁴⁴ Es wurden dazu Daten aus einer Evaluationsstudie (Wiese et al. 2009) sowie Belege aus dem KiezDeutsch-Korpus (Wiese et al. 2012) herangezogen.

⁴⁵ Die drei Sprecher weisen neben den varietäten-spezifischen verbalen Merkmalen auch paraverbale Merkmale auf, bezüglich derer sie sich voneinander unterscheiden und die mögliche konfundierende Faktoren darstellen. Unter anderem können prosodische Marker wie Lautstärke, Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeit und Stimmfärbung einen Einfluss auf die Wahrnehmung gesprochener Sprache haben (zu prosodischen Merkmalen gesprochener Sprache vgl. Schwitalla 2012: 56ff sowie zu *Vocal Stereotypes* Weirich 2010). Diese werden im Weiteren nicht berücksichtigt, da u.a. in der linguistischen Forschung noch nicht hinreichend geklärt ist, welche paraverbalen Merkmale für die Varietät Kiezdeutsch charakteristisch sind.

Kürzel	Sprechweise	Wohngebiet	Alter
P	Berliner Dialekt	Berlin-Hellersdorf	17
S	Kiezdeutsch	Berlin-Kreuzberg	17
Y	Standardnahe Umgangssprache	Berlin-Spandau	17

Tabelle 3: Angaben zu den Sprechern.

Die Kontrolle des Inhalts war ein weiterer relevanter Punkt für die Stimulierstellung. Einerseits sollte eine mögliche Beeinflussung der Proband/inn/en bei der Einschätzung der Sprecher durch differierende Aufnahmeinhalte vermieden werden, andererseits sollten sich die Stimuli hauptsächlich bezogen auf ihre sprachlichen Charakteristika der jeweiligen Sprechweise unterscheiden. Um diese Fokussierung auf verbale Merkmale zu begünstigen, wurden die Aufnahmen durch einen Comic motiviert (siehe Abbildung 14): Die Sprecher sollten sich vorstellen, dass sie vier Kinogutscheine bei einer Verlosung im U-Bahnhof gewonnen haben und gleich darauf einen Freund anrufen, um sich mit ihm zum Kino zu verabreden. Sie fordern den angerufenen Freund auf, weitere Freunde zu informieren, da der Handy-Akku des Sprechers fast leer ist und er daher keine weiteren Anrufe tätigen kann.⁴⁶

Um ein hohes Involvement der Sprecher in die vorgegebene Situation zu erreichen, verwendeten die Jugendlichen ihr eigenes Mobiltelefon für den imaginären Anruf und nannten der Exploratorin den Namen des vorgestellten Gesprächspartners. Ferner wurde ein Freizeichen abgespielt, um den Einstieg in das gemimte Telefonat zu vereinfachen. Die Sprecher tätigten mehrere Aufnahmen und hörten sich diese an, um schließlich möglichst authentische Aufzeichnungen – nach Selbsteinschätzung der jeweiligen Sprecher – zu erhalten. Die Stimuli selbst sind Zusammenschnitte⁴⁷ aus mehreren Aufnahmen eines Sprechers, da eine Konzentration von Merkmalen, die in der Forschung als charakteristisch für die jeweilige Vari-



Tabelle 4: Comic: „Kinokartenverlosung“

⁴⁶ Gleichzeitig begründet der fast leere Handy-Akku die eher monologische Sprechweise.

⁴⁷ Die Audiodateien wurden mit der Software *audacity* bearbeitet.

etät angenommen werden, angestrebt wurde. Die Audiodaten wurden mit einer Abtastrate von 44,1 Kilohertz als 16-Bit-Werte aufgezeichnet und dauern jeweils zwischen 30 und 36 Sekunden.⁴⁸ Die folgende Verschriftung der Aufnahmen hat das Ziel, lesbar und verständlich zu sein, relevante prosodische Informationen erkenntlich zu machen sowie die sprachlichen Charakteristika gesprochener Sprache im Allgemeinen⁴⁹ und der Non-Standard-Varietäten im Besonderen wiederzugeben.⁵⁰ Die Transkriptionskonventionen sind daher an die des aktuellen Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (= GAT 2) (vgl. Selting et al. 2009) angelehnt.⁵¹

⁴⁸ Erfassungsdaten, -orte: (P): 02.08.2010, Potsdam; (Y): 14.12.2010, Berlin; (S): 12.08.2010, Potsdam.

⁴⁹ Vgl. zu Besonderheiten der gesprochen Sprache u.a. Schwitalla 2011.

⁵⁰ Verschriftung mündlicher Sprache ist generell artifiziell, verfremdet und birgt einige Probleme (vgl. zum Problem von Segmentierungseinheiten in gesprochener Sprache u.a. Foster et al. 2000; Fiehler 2003 sowie Auer 2010).

⁵¹ Eine relevante Abweichung zu GAT 2 ist die Notation von Reduktionsformen in Endsilben, wenn diese auffallend stärker wirken als im gesprochenen Standard des formellen Registers. Somit sollte der Grad an Verschleifungs- und Reduktionsprozessen annähernd dargestellt werden.

(P) Berlinisch

hey philip ICK bins; (.) ick muss dir wat erZÄHLen- (.) hab grade vier jUtscheine jewonn fürs KIIno; (---) in der U bahn; (---) JA mann (.) von so TYPEN an so=nem lOsstand; (--) GEIL oder, (---) hast BOCK heute gleich mit ins kIno zu komm, (---) ja (--) COOL; (-) aber musst=mir noch n jeFALlen tun- (-) mach ma noch zwei ATzen klar; (---) DIGga:- (.) ick hab !VIE:R! karten; (--) MACHste, (---) okeH- (.) JUT- (.) würden uns zwANzig uhr vor CINEstar treffen- (.) isses okeH, (---) okeh NICE- (--) ja ok sorry digga ick muss SCHLUSS machen- akku is gleich TOT- (.) sehn uns ZWANzig uhr- (--) okeh hau REIN-

(S) Kiezdeutsch

halLO? (--) schau mal HER lan, isch hab hier vier KIInogutscheine bekomm; (--) ja von so einem alten MANN ja, (--) isch wollt beSCHEID sagen, ob du heute BOCK hast- mit mir ins KIIno zu gehen; (---) aba (.) wir brauchen noch zwei LEUte- (---) ja:- lassma DANi n sEdDa sagen- (-) ruf DU die mal an; (---) hm:: sag so ZWANzig uhr cInamax; (---) WEISS isch nisch was läuft- (-) musstu ma SCHAUN, was noch GIBS- (---) JA mann- isch rufe dich zu HAUse an; (--) jetz isch bin U bahn- (-) a!BU!- mein AKku geht leer; (-) hade hau REIN- (-) TSCHÜSS-

(Y) Standardnah

hey LUKas, (.) ICH bins, (.) ä:hm-(-) und zwar war ich grad aufm BAHNhof und hab vier frEIkarten fürs KIIno gewonn, (-) ä:hm ja ich wollt dich FRAGen- ob du (.) und warren und alex mit mir zusammen ins KIIno gehn- (---) heute Abend so um zwanzig uhr rum am RATHaus? (---) okeh (.) gut ä:hm- (-) aber mein AKku is gleich alle vom hAndy, (.) deswegen würd ich dich BITten, dass du nochma (.) die beiden ANrufst, (.) und denen beSCHEID sagst- (--) un:d ja dann sehn wir uns nachHER? (---) okeh GUT- ä:hm- (.) dann (.) bis nachHER; (.) BYE;

Es folgt die Deskription der Stimuli bezüglich der sprachlichen Besonderheiten. Ferner werden Abweichungen vom schriftsprachlich orientierten Standard beschrieben.

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass es sich um gesprochensprachliche Daten des informellen Registers handelt und daher in den einzelnen Aufnahmen auch generelle Elisionsphänomene gesprochener Umgangssprache (vgl. Schwitalla 2012: 37ff) zu finden sind, wie

z. B. die Apokope des Schwas in wortfinaler Position in *ick hab#e# !VIE:R! (P)*, *isch wollt#e# beSCHEID (S)*, deswegen *würd#e# ich (Y)*; sowie die Apokope des alveolaren Plosivs [t] am Wortende nach Frikativ wie in *akku is#t# gleich TOT (P)*, *WEISS isch nisch#t# was läuft (S)*, *mein AKku is#t# gleich alle (Y)*. Ferner werden auslautende Endsilben soweit reduziert, dass sich die Silbenzahl des jeweiligen Wortes verringert: *jewonn#en# (P)*, *bekomm#en# (S)*, *geh#e#n (Y)*.⁵²

Neben gesprochen sprachlichen Phänomenen sind bei allen Sprechern einige Besonderheiten identifizierbar, die als jugendsprachlich bezeichnet werden können.⁵³ Hierzu zählen die positiven Wertungsausdrücke *cool* und *geil* (vgl. Androutopoulos 1998: 386ff) und *bock* als Ausdruck für „Lust“ (vgl. Androutopoulos 1998: 380-381). Des Weiteren verwenden die Sprecher jugendsprachliche Anglizismen wie die Entschuldigungsformel *sorry*, das Grußwort *hey* und den Abschiedsgruß *bye* sowie – in deutscher Aussprache – *mann* als Anrede für einen Freund und *okeh* als Zustimmungssignal (vgl. ebd.: 533-534). Des Weiteren wird der Abschiedsgruß *hau rein* verwendet. Die Sprecher unterscheiden sich jedoch bezüglich der Frequenz des Gebrauchs jugendsprachlicher Charakteristika. Der Berlinisch-Sprecher (P) zeigt die meisten jugendsprachliche Ausdrücke (*hey*, *mann*, *geil*, *bock*, *cool*, *nice*, *digga*, *hau rein*), gefolgt vom Kiezdeutsch-Sprecher (S) (*bock*, *mann*, *hau rein*) und Sprecher (Y) (*hey*, *bye*).

Sprecher P lässt sich als Berlinisch-Sprecher kategorisieren, da er auf verschiedenen sprachlichen Ebenen Charakteristika des Berliner Dialektes aufweist. Bezogen auf die phonologische Realisierung von Konsonanten kann festgehalten werden: Der silbeninitiale Plosiv [g] wird *spirantisiert*, d.h. als palataler Approximant /j/ artikuliert wie in *jUtscheine*, *jewonn*, *jeFAL-len* und *JUT* (vgl. Schönfeld 2001: 68). Das Wort *was* wird als *wat* ausgesprochen (vgl. ebd.: 66f) und die erste Person Singular Nominativ durchgängig als *ick* realisiert (vgl. ebd.: 67f). Hinzu kommt die starke Vokalisierung von auslautendem *-er* zu /v/ bzw. sogar als /a/ wie in *digga* (vgl. ebd.: 74). Des Weiteren sind für den Berliner Dialekt typische wortübergreifende Prozesse vorhanden, die auf lautliche Reduktionen und Verschmelzungen zurückzuführen sind (vgl. ebd.: 76f): Hierzu können die Enklisen⁵⁴ *MACHste*, entstanden aus *machst* und *du* sowie

⁵² Die getilgten Elemente sind durch Rautezeichen # umklammert sowie unterstrichen, um eine deutliche Abgrenzung zur tatsächlichen Realisierung kenntlich zu machen.

⁵³ Die Jugendsprache existiert nicht (siehe Kapitel 2.1.2), jedoch gibt es einige Charakteristika, die regional unabhängig als typisch jugendsprachlich angesehen werden (vgl. Androutopoulos 1998).

⁵⁴ Der Begriff *Enklise* bezeichnet die Anhängung eines Klitikons (=unbetontes, abgeschwächt gesprochenes Wort) an ein vorangehendes Wort (vgl. u.a. Schwitalla 2012: 38).

isses, entstanden aus *ist* und *es*, gezählt werden. Auf lexikalischer Ebene ist zu bemerken, dass Sprecher P den Berlinischen Begriff *ATzen* verwendet. *Atze* ist bezeichnet ursprünglich den *großen Bruder* (vgl. ebd.: 100), wird hier aber im Sinne von *Freund(e)* gebraucht. Neben diesen Berlinisch-Merkmalen werden folgend Äußerungen betrachtet, die nicht den Anforderungen an einen Satz gemäß dem schriftsprachlichen Standard entsprechen.⁵⁵: Artikel (funktionale Elemente) entfallen wie in #der# akku is gleich TOT, vor #dem# CINEstar, von so #einem# Typen⁵⁶. Bezüglich der Syntax ist auffällig, dass neben kanonischen Verbzweitsätzen auch nicht-satzförmige Konstruktionen produziert werden, in denen das pronominale Subjekt der ersten und zweiten Person Singular sowie der ersten Person Plural lautlich nicht realisiert wird: In deklarativen Hauptsätzen entfällt das Pronomen vor dem finiten Verb: #ich# hab grade vier jÜtscheine jewonnen, #wir# würden uns zwANzig uhr vor Cinestar treffen, #wir# sehn uns ZWANzig uhr, aber #du# musst=mir noch n jeFALLEN tun. In einem Interrogativsatz entfällt das Pronomen nach dem Finitum: hast #du# BOCK heute gleich mit ins kIno zu komm. Ferner sind Äußerungseinheiten nicht konjunkional verknüpft, der Satzbau ist als parataktisch zu beschreiben.

Sprecher S kann als Vertreter der Kiezdeutsch-Varietät identifiziert werden, da er einige entsprechende sprachliche Charakteristika aufweist. Eine auffällige phonologische Besonderheit ist die Koronalisierung des velaren Frikativs [ç] zum postalveolaren [ʃ] oder alveopalatalen Frikativ [ç̟] (vgl. Jannedy et al. 2011), wodurch u.a. die erste Person Singular als „isch“ realisiert wird, wie in *isch hab hier vier KInogutscheine bekomm, isch wollt beSCHEID sagen, isch rufe dich zu HAUse an, jetzt isch bin U bahn*. Weiterhin typisch für Kiezdeutsch ist die Integration lexikalischen Materials aus den verschiedenen Hintergrundsprachen (vgl. Wiese 2012). Sprecher S zeigt mit *lan*, *abu* und *hade* derartige Entlehnungen: *lan* ist eine Anrede für einen Freund, vergleichbar mit der jugendsprachlichen Verwendung von *Alter* bzw. *Mann*. Das Wort stammt aus dem Türkischen und bedeutet *Typ/Kerl*. Das aus dem arabischen stammende *abu* (wörtlich '*abū* = *Vater*) wird als Ausdruck des Erstaunens, der Verärgerung bzw. Empörung gebraucht, vergleichbar mit *ey*. *hade* (oder auch *hadi*) ist eine Abschiedsformel, die auf das türkischen *haydi*, das wörtlich *los, komm* bedeutet, zurückzuführen

⁵⁵ Es geht an dieser Stelle nicht darum, den Sprechern zu unterstellen, dass sie diese Konstruktionen hätten bilden wollen, sondern nur darum, wie diese Äußerungen im geschriebenen Standard angemessen wären.

⁵⁶ Diese Konstruktion kann des Weiteren für die umgangssprachliche Verwendung von *so* als Fokuspartikel für die Markierung der zentralen Information des Satzes herangezogen werden (vgl. Wiese 2011).

ren ist. Eine weitere Besonderheit von Kiezdeutsch ist die Verwendung von „lassma“ als Aufforderung, in die sich der Sprecher inkludiert: *lassma* DAni n sEdda sagen. *Lassma* ist als Imperativ zu analysieren, der eine durch Tilgung und Klitisierung entstandene Form aus *lass uns mal* darstellt. Als Pendant dazu hat sich die Partikel *musstu* entwickelt, die sich aus der klitisierten Form *musst du* gebildet hat und als Aufforderung an einen – wie im Stimulus – oder sogar mehrere Gesprächspartner gerichtet wird sowie als Verberstsatz generiert wird (siehe Wortstellungsvariation in Kiezdeutsch weiter unten).⁵⁷ Ferner ist die Verwendung des monomorphematischen *gibs* als Existenzpartikel, die sich aus dem existentiell gebrauchten *gibt es* über die klitisierte Form *gibt's* entwickelt hat, typisch für Kiezdeutsch (vgl. Wiese 2012 sowie Wiese & Duda *erscheint*). Sprecher S sagt: *musstu ma SCHAUN, was noch GIBS. Gibs* wird in diesem subordinierten Satz als Vollverb verwendet, das *was* als obligatorisches Subjekt im Nominativ regiert. Der Gebrauch bloßer Nominalphrasen in Direktional- bzw. Lokalangaben ist ebenfalls kiezdeutsch-spezifisch (vgl. Wiese 2006 sowie Wiese et al. 2012). So entfallen bei Sprecher S in dem Satz *isch bin U bahn* vor dem Nomen Artikel und Präposition, die in einem standarddeutschen Satz erwartet werden würden.⁵⁸ Weiterhin typisch für Kiezdeutsch sind gelockerte Restriktionen bezüglich der Besetzungsmöglichkeiten und Stellungsvarianten in der linken Satzperipherie bei deklarativen Hauptsätzen (vgl. Wiese 2006, Wiese et al. 2012 sowie Schalowski *in Vorbereitung*): Sprecher S produziert neben kanonischen Verbzweit-Sätzen (u.a. *isch hab hier vier KInogutscheine bekomm*) auch zwei Deklarativa mit Verberst-Stellung (*WEISS isch nisch was läuft und musstu ma SCHAUN, was noch GIBS*) sowie eine Konstruktion, in der zwei Konstituenten, Adverbial und Subjekt im Vorfeld, d.h. vor dem Finitum, realisiert werden (*jetz isch bin U bahn*). Es liegen also auch in diesem Stimulus – gemessen an der Standardgrammatik – nicht-satzförmige Konstruktionen vor. Der Satzbau ist überwiegend parataktisch, nur in einem Fall wird die Subjunktion *ob* verwendet, allerdings in ungewöhnlicher Kollokation: *isch wollt beSCHEID sagen, ob du heute BOCK hast- mit mir ins KIno zu gehen*. Die indirekte Frage müsste grammatikalisch – gemessen an den Normen der Schriftsprache – korrekt mit dem Vollverb *fragen* eingeleitet werden.

⁵⁷ Auch in anderen Dialekten und Varietäten werden Modalverben in Verberstsätzen für Aufforderungen verwendet (vgl. Lehmann 1991 sowie Simon 1998).

⁵⁸ Auch Nicht-Kiezdeutsch-Sprecher verwenden derartige Konstruktionen, allerdings beschränkt auf Bezeichnungen von Haltestellen im öffentlichen Verkehrsnetz (vgl. Wiese 2012: 53-58).

Sprecher Y zeigt keine Regionalismen und substantiellen Abweichungen von standardnaher gesprochener Sprache, er ist daher als standardnaher Sprecher einzuordnen. Außer der Begrüßung und Verabschiedung seines imaginären Gesprächspartners mit *hey* bzw. *BYE* zeigt er auch keine weiteren typisch jugendsprachlichen Merkmale. Einzig auffällig ist die häufige Verwendung von *ä:hm* als Verzögerungssignal. Sprecher Y leitet seinen imaginären Anruf nach der Begrüßung mit der Floskel *und zwar ein*, die häufig auch in formellen Situationen als Einstieg bei der Formulierung eines Anliegens gewählt wird (vgl. Imo 2011: 30f). Seine weiteren Anliegen formuliert Sprecher Y in Sätzen, die die Anforderungen standardgrammatischer Vollständigkeit erfüllen und bezüglich ihrer Wortstellungen überwiegend den standardsprachlichen Normen gerecht werden. Einzig auffällig sind syntaktische Nachstellungen, die allerdings typisch für gesprochene Sprache sind und verschiedene Funktionen erfüllen können (vgl. Schwitalla 2012: 114ff): Hierzu zählen die prosodisch markierte Rechtsversetzung der Temporal- und Lokalangaben in dem subordinierten Satz *ob du (.) und warren und alex mit mir zusammen ins KIno gehn- (---) heute Abend so um zwanzig uhr rum am RATHaus?* sowie die nachgestellte Präpositionalphrase *vom hAndy*, die als Possessivangabe standardgrammatisch korrekt direkt auf den Possessor (*Akku*) folgend produziert werden sollte. Weiterhin zu bemerken ist, dass seine Äußerungen mehrfach durch Subjunktionen miteinander verknüpft sind (*ob, deswegen, dass*). Ferner verwendet er den Dativ Plural des Relativpronomens (*denen*), um in einer koordinierten Konstruktion auf die weiteren Freunde zu verweisen. Der Satzbau ist insgesamt als hypotaktisch zu beschreiben.

Festzuhalten ist, dass es sich bei den drei Aufnahmen also um elizitierte mündliche Sprachdaten handelt, die Kommunikation innerhalb der *Peer-group* darstellen und dem informellen Register zuzuordnen sind. Alle Sprecher agieren sprachlich kompetent in diesem Register. Die gegebene Sprachsituation lässt keine Rückschlüsse auf die Kompetenz der Sprecher im formellen Register, d.h. bezüglich ihres Ausdrucksvermögens im Standarddeutschen, zu. Ferner enthalten die Aufnahmen keine Inhalte (wie Ankündigungen von Verspätungen), die direkte Verknüpfungen zu Charaktereigenschaften erlauben. Jedoch liegt die Ausdrucksweise des standardnahen Sprechers näher an der in der Schule geforderten Bildungssprache, die sich an den schriftsprachlichen Normen der Standardgrammatik orientiert (siehe Kapitel 2.1.1).

3.2 Praktische Durchführung

3.2.1 Proband/inn/en

An der Pilotstudie nahmen insgesamt zehn Lehrer/innen einer Sekundarschule in Berlin-Kreuzberg teil. Diese Schule wurde ausgewählt, da sie als Praxispartner mit dem SFB-Transferprojekt T1⁵⁹, das Aus- und Fortbildungsmodulen zur Sprachvariation im urbanen Raum konzipiert, kooperiert und daher die Bereitschaft für die Teilnahme an der Pilotstudie gegeben war.

Die Lehrer/innen unterrichten eine Schülerschaft, die zu 95,6% aus Jugendlichen nicht-deutscher Herkunftssprache besteht.⁶⁰ Bei der Auswahl der Lehrer/innen wurde angestrebt, möglichst alle in dieser Schule vertretenen Altersgruppen und Fachbereiche zu repräsentieren.

Alle Studienteilnehmer/innen sind in Form von Siglen kodiert und somit anonymisiert. Jede Sigle ist eine Buchstaben-Ziffern-Kombination, die sich aus vier Komponenten zusammensetzt und Auskunft über die Funktion/Tätigkeit und das Geschlecht der Proband/inn/en sowie den Erhebungsort gibt, z.B. L|Mu|1|W. Das erste Kürzel steht für die Funktion (*L = Lehrer/in*), das zweite für den Erhebungsort (*Mu = multiethnisches Wohngebiet*), die dritte Angabe gibt Auskunft über die Teilnahmereihenfolge, und die vierte Variable bezeichnet das Geschlecht (*W für weiblich* und *M für männlich*).⁶¹ LMu1W steht folglich für eine Lehrerin, die in einem multiethnischen Wohngebiet unterrichtet. Tabelle 4 gibt einen Überblick zu den erfassten Metadaten der teilnehmenden Lehrer/innen.

Die erhobenen Daten lassen Kategorisierungen innerhalb des Samples zu, die als mögliche konfundierende Faktoren in die Datenauswertung mit einbezogen werden können. Folgende Variablen und Werte werden angenommen⁶²:

- (1) Alter (*unter 30; 30-40; 40-50; 50-60; über 60*)
- (2) Geschlecht (*männlich; weiblich*)
- (3) Unterrichtsfächer (*u.a. Deutsch; kein Deutsch, aber mindestens eine Fremdsprache; weder Deutsch noch eine Fremdsprache*)
- (4) Muttersprache (*Deutsch; nicht Deutsch*)

⁵⁹ Transferprojektes T1 „Aus- und Fortbildungsmodulen zur Sprachvariation im urbanen Raum: Dialekte, Mehrsprachigkeit und die Frage nach dem ‚richtigen Deutsch‘“ im Sonderforschungsbereich 632 „Informationsstruktur“ der Universität Potsdam, unter der wissenschaftlichen Leitung von Frau Prof. Dr. Heike Wiese.

⁶⁰ Daten von den Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und für Stadtentwicklung (http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/schuelerschaft.aspx?view=ndh&jahr=2010/11 (letzter Zugriff am 30.06.2012)).

⁶¹ Geplant sind weitere Erhebungen zur Wahrnehmung jugendsprachlicher Varietäten sowohl in anderen Schulen als auch mit weiteren „Social Gatekeepers“, in Folge dessen dann weitere Werte für die Variablen anzunehmen sein werden.

⁶² Die Kodierung der Daten zu „aufgewachsen in“ stellte sich als schwierig heraus (siehe Kapitel 3.4).

- (5) Dialekt (*u.a. Berlinisch; andere/r Dialekt/e als Berlinisch; kein Dialekt*)
- (6) Dauer an Erhebungsschule (*nicht mehr als 2 Jahre; länger als 2 Jahre*)
- (7) Studienort (*u.a. Berlin; nicht Berlin*)
- (8) derzeitiger Wohnort (*multiethnisches Wohngebiet; monoethnisches Wohngebiet*)

3 Die Studie – Hören, Wahrnehmen und Beurteilen

	LMuM1	LMuW2	LMuW3	LMuM4	LMuW5	LMuM6	LMuW7	LMuW8	LMuW9	LMuW10
an Erhebungsschule seit	1982	2010	2008	2009	2009	1986	1992	2001	1996	2009
Altersgruppe	50-60	30-40	40-50	unter 30	30-40	40-50	40-50	30-40	40-50	30-40
Unterrichtsfächer⁶³	Gw, Et	Eng, Ek	De, DaZ, Et	Sp, Eng	Ge, Sk, Al	De, IT	De, Fra	De, Eng	De, Gk, Et	Al, Ku, Eng
Geburtsort⁶⁴	MV	Bremen	NRW	Nieder-sachsen	Berlin-Tiergarten	Hessen	Rheinland-Pfalz	Bayern	Nieder-sachsen	Brandenburg
aufgewachsen in	Ostfriesland	Bremen	NRW	Nieder-sachsen	Berlin-Tiergarten	Hessen	Rheinland-Pfalz	Bayern	Nieder-sachsen	Brandenburg
studiert in	Berlin	Bremen & England	Berlin	Münster & Berlin	Berlin	Kassel & Bremen	Saarbrücken	Regensburg & Bonn	Berlin	Berlin
derzeitiger Wohnort	Berlin-Pankow	Berlin-Siemensstadt (Charlottenburg)	Berlin-Charlottenburg	Berlin-Schöneberg	Berlin-Schöneberg	Berlin-Schöneberg	Berlin-Neukölln	Berlin-Lichterfelde	Berlin-Schöneberg	Berlin-Friedrichshagen
Muttersprache⁶⁵	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Türkisch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
Fremdsprache(n)⁶⁶	Eng, Nl	Eng	Eng, Fra	Eng	De, Eng, Fra, Spa	Fra, Eng, Spa	Fra, Eng, Ita	Eng	Eng, Lat	Eng, Rus
Dialekte⁶⁷	„Platt“	„bremerisch, Liverpoolian“	„westfälisch“	„Plattdeutsch“	„Berlinern“	-	„Trierisch“	„Bayrisch“	-	„Berlinerisch, Sächsisch“

Tabelle 5: Überblick zu den erhobenen Metadaten der teilnehmenden Lehrer/innen.

⁶³ Gw = Gesellschaftswissenschaften, Et = Ethik, Eng = Englisch, Ek = Erdkunde, De = Deutsch, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, Sp = Sport, Al = Arbeitslehre, IT = Informatik, Fra = Französisch, Gk = Geschichte & Erdkunde, Ku = Kunst

⁶⁴ MV = Mecklenburg-Vorpommern, NRW = Nordrhein-Westfalen

⁶⁵ D = Deutsch

⁶⁶ Siehe Fußnote 64, ergänzt um Nl = Niederländisch, Spa = Spanisch, Ita = Italienisch, Lat = Latein, Rus = Russisch

⁶⁷ Die Angaben entsprechen den Originalen und sind daher mit Anführungszeichen gekennzeichnet.

3.2.2 Ablauf

Die Lehrer/innen wurden getrennt voneinander in einem kleinen schulinternen Raum befragt. Sie saßen der Exploratorin gegenüber, wodurch eine Face-to-face-Situation geschaffen wurde.

Nachdem sich die Teilnehmer/innen sowohl mit der schriftlichen Erhebung mittels Fragebogen als auch mit der auditiven Aufnahme der gesamten Befragung jeweils einverstanden erklärten, wurden ihnen zunächst die drei Stimuli hintereinander vorgespielt⁶⁸. Somit sollte ihnen ein unvoreingenommener Ersteindruck und Überblick ermöglicht werden. Anschließend wurde ihnen gesagt, dass sie gerade drei männliche Jugendliche im Alter von 17 Jahren, wohnhaft in Berlin, am Mobiltelefon sprechen gehört haben und sie diese nun – ihrem ersten Eindruck folgend – bezüglich ihrer individuellen Eigenschaften bewerten sollen. Dazu wurde den Proband/inn/en der erste Teil des Fragebogens (Task I), das semantische Differential, ausgehändigt. Sie hörten jeden Stimulus zwei Mal und evaluierten als Selbstausfüller die Sprecher, die ihnen über die Kürzel P, Y und S vorgestellt wurden, separat. D.h. den Proband/inn/en wurde nach jeder Bewertung der Fragebogen entzogen, sodass sie keine Möglichkeit hatten, ihre Bewertungen miteinander zu vergleichen bzw. in Beziehung zu setzen. Die Teilnehmer/innen hörten die Aufnahmen in der Reihenfolge: Berlinisch (P), Standardnah (Y), Kiezdeutsch (S), wodurch eine Durchmischung von Non-Standard und standardnahen Sprechweisen gegeben war.

Erst nachdem die Proband/inn/en die drei Stimuli anhand der Skalen (Task I) bewertet hatten, wurde ihnen der zweite Teil des Fragebogens (Task II) zum Ausfüllen überreicht, in dem sie schriftlich Vermutungen über den jeweiligen Hintergrund der Sprecher äußerten, während sie die entsprechende Aufnahme ein weiteres Mal hörten. Auch diese Befragung erfolgte gesondert für jeden Sprecher. Als nächstes wurden die Lehrer/innen aufgefordert, zu zwölf Thesen aus der Forschung oder Öffentlichkeit schriftlich Stellung zu beziehen (Task III). Die Thesen lagen den Befragungspersonen vor (*Selbstausfüller*), jedoch wurden sie ihnen vorgelesen, um eine Kommentierung zu forcieren. Abschließend wurden die Metadaten der Teilnehmer/innen erhoben.

⁶⁸ Die Stimuli wurden mit Hilfe eines Laptops abgespielt.

3.3 Auswertung & Ergebnisse

Nach der Datenerhebung folgte nun als nächster methodischer Schritt die Datenverarbeitung und -aufbereitung (manuelle Eingabe der Daten) sowie die Datenanalyse. Im Folgenden werden die Auswertungsmethoden und die Ergebnisse der einzelnen Tasks präsentiert. Dabei erfolgt neben der deskriptiven Datenanalyse eine Interpretation der Daten bezogen auf die Fragestellung sowie die Überprüfung der Erwartungen.

3.3.1 Task I

Semantische Differentiale erzeugen als Rating-Skalen intervallskalierte Daten⁶⁹ und erfüllen somit die Voraussetzung für die Anwendung elaborierter Auswertungsverfahren (vgl. Porst 2009: 73-74). Um eine deskriptive Datenanalyse ermöglichen zu können, erfolgte zunächst einmal die Kodierung der Eigenschaftspaare mit numerischen Werten, wobei 1 für eine maximal positive, 5 für eine maximal negative Bewertung hinsichtlich eines Merkmals verwendet wurde. Die Bewertung mit „weder x noch y“ wird als neutrales Urteil aufgefasst. Daneben wurden die Eigenschaften gemäß den drei Kategorien *affektiv*, *kognitiv* und *behavioral* geordnet (siehe Tabelle 5).

Um die Sprecherevaluationen miteinander vergleichen zu können, wurden für die einzelnen Sprecher für jede Merkmalsausprägung arithmetische Mittelwerte (\bar{x}) nebst jeweiliger Standardabweichung (s_x) berechnet. Hieraus ergibt sich eine Rangordnung der Sprecher bezogen auf die Bewertung der einzelnen Eigenschaften sowie der gesamten Evaluation (siehe Tabelle 6). Visualisiert sind die Daten in der Grafik in Abbildung 15.⁷⁰

⁶⁹ Vgl. Bortz/Döring 2006: 176ff für eine Diskussion zur Messtheorie von Rating-Skalen.

⁷⁰ Hierbei sind die Mittelwerte als abhängige Variablen auf der Ordinatenachse, die Eigenschaftspaare geordnet nach Kategorien auf der Abszisse eingetragen. Die Mittelwerte von Sprecher (Y), dem standardnahen Sprecher, sind in grünen Rauten, die des Berlinisch-Sprechers (P) in blauen Vierecken und die des Kiezdeutsch-Sprechers (S) in orangen Punkten dargestellt.

3 Die Studie – Hören, Wahrnehmen und Beurteilen

		KODIERUNG	
		<i>positiv (Werte 1, 2)</i>	<i>negativ (Werte 4,5)</i>
KATEGORISIERUNG	<i>affektiv</i>	Sympathisch	Unsympathisch
	<i>kognitiv</i>	Intelligent	Dumm
		sprachlich kompetent	sprachlich inkompetent
		Kreativ	Fantasielos
	<i>behavioral</i>	Selbstbewusst	Unsicher
		Höflich	Unhöflich
		Teamfähig	Egoistisch
		Verträglich	Aggressiv
	Zuverlässig	Unzuverlässig	

Tabelle 6: Übersicht über die Eigenschaften, inklusive Kategorisierung/Kodierung.

Auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass der standardnahe Sprecher Y überwiegend die beste Bewertung erhält, der Berlinisch-Sprecher P erlangt den zweiten Rang und der Kiezdeutsch-Sprecher wird am schlechtesten bewertet (siehe auch Tabelle 6).

Kategorie	Eigenschaft	Sprecher P (Berl.)			Sprecher Y (Std.)			Sprecher S (Kiez.)		
		\bar{x}	s_x	Rang	\bar{x}	s_x	Rang	\bar{x}	s_x	Rang
affektiv	<i>Sympathie</i>	2,3	1,0	2	1,6	0,5	1	2,7	1,1	3
kognitiv	<i>Intelligenz</i>	2,9	0,8	2	1,5	0,5	1	2,9	0,9	3
	<i>Sprachliche Kompetenz</i>	2,5	0,8	2	1,5	0,5	1	3,6	1,0	3
	<i>Kreativität</i>	2,6	1,0	2	2,4	0,7	1	2,9	0,9	3
behavioral	<i>Selbstbewusstsein</i>	1,9	0,8	1	2,7	1,0	3	2,6	1,2	2
	<i>Höflichkeit</i>	2,6	1,0	2	1,8	1,0	1	3,2	1,2	3
	<i>Teamfähigkeit</i>	2,5	1,2	2	1,9	0,5	1	2,8	1,2	3
	<i>Konfliktfähigkeit</i>	2,6	0,9	2	1,2	0,4	1	3,2	1,0	3
	<i>Zuverlässigkeit</i>	2,2	0,7	2	2,1	1,1	1	2,7	0,6	3

Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichung und Ranking der Sprecherevaluation mittels semantischen Differentials.

Bezogen auf die affektive Kategorie *Sympathie* lässt sich feststellen, dass der standardnahe Sprecher (Y) mit $\bar{x} = 1,6$ ($s_x = 0,5$) eine deutlich bessere Bewertung als die beiden Non-Standard-Sprecher (P) und (S) bekommt. Das arithmetische Mittel des standardnahen Sprechers (Y) liegt 0,7 vor dem Wert des Berlinisch Sprechers mit $\bar{x} = 2,3$ ($s_x = 1,0$) und um 1,1 vor dem des Kiezdeutsch-Sprechers mit $\bar{x} = 2,7$ ($s_x = 1,0$). Die Werte der beiden Non-Standard-Varietäten

liegen mit einer Differenz von 0,3 dichter beieinander. Alle Sprecher werden als „eher sympathisch als unsympathisch“ eingeschätzt, jedoch ist der standardnahe Sprecher (Y) in der Wahrnehmung der teilnehmenden Lehrer/innen am sympathischsten, gefolgt vom Berlinisch-Sprecher (P), das Schlusslicht des Rankings bildet der Kiezdeutsch-Sprecher.

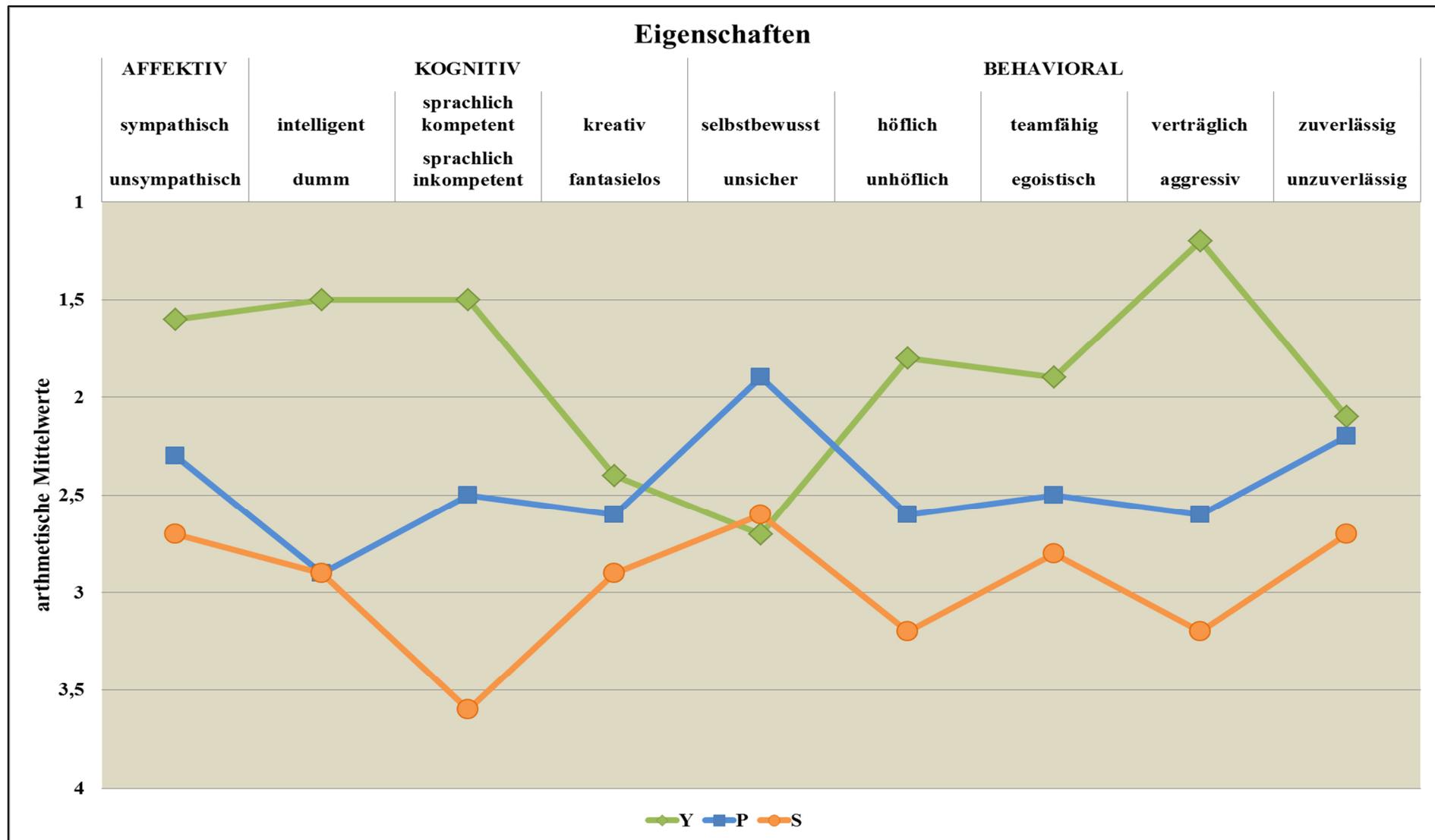


Abbildung 14: Mittelwerte der Evaluation der einzelnen Sprecher (Quelle: Excel).

Betrachtet man die Bewertung der Sprecher bezüglich ihrer kognitiven Fähigkeiten, so werden die Non-Standard-Sprecher im Mittel gleich bewertet ($\bar{x} = 2,9$)⁷¹, dem standardnahen Sprecher wird mit $\bar{x} = 1,5$ eine deutlich höhere Intelligenz attestiert. Die geringe Standardabweichung von $s_x = 0,5$ zeigt, dass sich die Bewertungspersonen bezüglich der Einschätzung dieser Sprechereigenschaft einig sind und nur die Boxen am positiven Skalenpol angekreuzt werden. Bei einem detaillierten Blick in die Daten unterscheiden sich die Bewertungen der Non-Standard-Varietäten jedoch: Der Berliner-Dialekt-Sprecher (P) erhält zwei Mal die Bewertung „eher dumm als intelligent“, der Sprecher der Kiezdeutsch-Varietät (S) sogar drei Mal. Sechs Proband/inn/en legen sich in der Bewertung von Sprecher P nicht fest und kreuzen „weder noch“ an, bei dem standardnahen Sprecher (Y) sind es nur vier. Dafür erhält der Kiezdeutsch-Sprecher (S) zweimal die Bewertung „eher intelligent als dumm“, der Berlinisch-Sprecher nur ein Mal. Es scheint also eine Tendenz für die Bewertung des Kiezdeutsch-Sprechers im Vergleich zum Berlinisch-Sprecher hin zum negativen Skalenende zu geben.

Betrachten wir das Merkmal *Sprachliche Kompetenz*, scheint es interessanter Weise nur bei den Non-Standard-Varietäten eine Entkoppelung in der Bewertung von *Intelligenz* und *sprachlicher Kompetenz* zu geben: Während das arithmetische Mittel des standardnahen-Sprechers weiterhin bei $\bar{x} = 1,5$ ($s_x = 0,5$) liegt und er nur Bewertungen im positiven Skalenbereich erhält, steigt die mittlere Bewertung für den Sprecher des Berlinischen von $\bar{x} = 2,9$ auf $\bar{x} = 2,5$ ($s_x = 0,8$), die gemittelte Evaluation des Kiezdeutsch-Sprechers fällt dagegen drastisch von $\bar{x} = 2,9$ auf $\bar{x} = 3,6$ ($s_x = 1,0$). Sechs von zehn beurteilenden Personen attestieren dem Kiezdeutsch-Sprecher *sprachliche Inkompetenz*, indem sie die Boxen am negativen Skalenpol ankreuzen. Der Berlinisch-Sprecher bekommt dagegen nur eine negative Bewertung, vier Proband/inn/en evaluieren mit „weder noch“ und die Hälfte der Befragten bewerten ihn positiv bezüglich *sprachlicher Kompetenz*. Es gibt also ein deutliches Ergebnis: Der Kiezdeutsch-Sprecher ist aus Sicht der Lehrer/innen sprachlich am inkompetentesten von allen drei Sprechern, der Berlinisch-Sprecher ist „eher sprachlich kompetent als inkompetent“, der standardnahe Sprecher ist der kompetenteste Sprecher.

Sprachliche Kompetenz scheint für die Befragungspersonen also klar an die Beherrschung des Standards gekoppelt und nicht an sprachliche Situationen und Interaktionspartner gebunden

⁷¹ Standardabweichungen: Sprecher (P): $s_x = 0,8$; Sprecher (S): $s_x = 0,9$

zu sein. Dabei ziehen die Probanden vom Sprachgebrauch in einer informellen Situation Rückschlüsse auf die sprachlichen Fähigkeiten im formellen Register und scheinen die Situationspezifität dabei als nicht relevant zu sehen.

Die Werte für die Kategorie *Kreativität* liegen dagegen relativ nah beieinander: Der standardnahe Sprecher erhält im Vergleich trotzdem die beste Bewertung mit einem Wert von $\bar{x} = 2,4$ ($s_x = 0,7$), gefolgt vom Berlinisch-Sprecher mit $\bar{x} = 2,6$ ($s_x = 1,0$) und dem Kiezdeutsch-Sprecher mit $\bar{x} = 2,9$ ($s_x = 0,9$). Bemerkenswert ist, dass nur die beiden Non-Standard-Sprecher zweifach eine negative Bewertung bekommen.

Betrachten wir die Evaluation hinsichtlich der behavioralen Domäne, finden wir bezüglich der Eigenschaften *Höflichkeit*, *Teamfähigkeit*, *Konfliktfähigkeit* und *Zuverlässigkeit* ein klares Ranking: Standardnaher-Sprecher vor Berlinisch-Sprecher vor Kiezdeutsch-Sprecher. Bezogen auf die Eigenschaft *Höflichkeit* ergibt sich eine deutliche Diskrepanz: Acht von zehn Befragungspersonen bewerten den standardnahen Sprecher maximal positiv, $\bar{x} = 1,9$ ($s_x = 1,0$), der Berlinisch-Sprecher kommt auf ein arithmetisches Mittel von $\bar{x} = 2,6$ ($s_x = 0,8$), wobei sechs Teilnehmer/innen sich für „weder höflich noch unhöflich“ entscheiden, also neutral bewerten. Die Hälfte der Proband/inn/en gibt dagegen bei der Evaluation des Kiezdeutsch-Sprechers ein klares Statement ab, indem sie im negativen Skalenbereich ihre Kreuze setzen. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Einschätzung der *Konfliktfähigkeit*: Der standardnahe Sprecher bekommt mit $\bar{x} = 1,2$ ($s_x = 0,4$) nur positive Bewertungen. Beim Berlinisch-Sprecher bewerten sechs von zehn Befragten mit „weder aggressiv noch verträglich“, drei Probanden bewerten ihn positiv und nur einer negativ. Er kommt somit auf ein arithmetisches Mittel von $\bar{x} = 2,6$ ($s_x = 0,9$). Dagegen bewertet die Hälfte aller teilnehmenden Lehrer/innen den Kiezdeutsch-Sprecher negativ, d.h. als „eher aggressiv als verträglich“, nur zwei Probanden evaluieren positiv. Sprecher S kommt somit auf einen Mittelwert von $\bar{x} = 3,2$ ($s_x = 1,0$).

Für das Merkmal *Selbstbewusstsein* wandelt sich das Bild jedoch: Die beiden Non-Standard-Varietäten werden besser evaluiert als der standardnahe Sprecher, wobei der Berlinisch-Sprecher hier deutlich mit $\bar{x} = 1,9$ ($s_x = 0,8$) die beste Bewertung erhält, gefolgt vom Kiezdeutsch-Sprecher mit $\bar{x} = 2,6$ ($s_x = 1,2$) und dem standardnahen Sprecher mit $\bar{x} = 2,7$ ($s_x = 1,0$).

Festzuhalten ist, dass es einen deutlichen Unterschied in der Bewertung der Sprecher gibt – und das nur aufgrund des sprachlichen Eindrucks der Sprecher in einer informellen Situation, nämlich in einem Gespräch mit einem Freund, Rückschlüsse auf kognitive Fähigkeiten und interpersonelle Verhaltensweisen der Sprecher gezogen werden. Dabei wird der standardnahe

Sprecher am besten bewertet, gefolgt von den Non-Standard-Varietäten und zwar in der Reihenfolge Berlinisch vor Kiezdeutsch. Unter der Voraussetzung, dass diese indirekte Befragung als Spiegelbild für die Einstellungen zu den jeweiligen Sprechweisen fungiert, wird deutlich, dass die Proband/inn/en Non-Standard-Varietäten abwerten und dabei noch klar unterscheiden zwischen einem traditionellen Dialekt und einer innovativen Sprachvarietät.

3.3.2 Task II

(1) Wohnorte

In dieser Task mutmaßten die Lehrer/innen über den jeweiligen persönlichen Hintergrund der Sprecher. Die erste Teilaufgabe bestand darin, die vermuteten Wohnorte auf einer geografischen Karte von Berlin zu kennzeichnen. Mehrfachnennung/-markierung war hier möglich. Für die Auswertung wurden die Häufigkeiten ermittelt (siehe Tabelle 7) sowie ein Ranking der vermuteten Wohnorte erstellt. Ferner werden die Kommentare⁷² einbezogen, da sie Aufschluss darüber liefern, was die Befragten mit bestimmten Bezirken assoziieren.

	Sprecher P (Berlinisch)	Sprecher Y (Standardnah)	Sprecher S (Kiezdeutsch)
<i>Summen</i>	Σ	Σ	Σ
<i>Bezirke</i>			
<i>Charlottenburg-Wilmersdorf</i>	1	8	1
<i>Friedrichshain-Kreuzberg</i>	3	1	9
<i>Lichtenberg</i>	5	0	0
<i>Marzahn-Hellersdorf</i>	3	0	0
<i>Mitte</i>	3	2	5
<i>Neukölln</i>	2	0	8
<i>Pankow</i>	2	4	0
<i>Reinickendorf</i>	4	1	1
<i>Spandau</i>	3	3	1
<i>Steglitz-Zehlendorf</i>	1	7	0
<i>Tempelhof-Schöneberg</i>	3	1	5
<i>Treptow-Köpenick</i>	4	1	0

Tabelle 8: Häufigkeiten der Wohnortmarkierung (Bezirke alphabetisch geordnet).

⁷² Die Orthographie der Zitate wurde entsprechend der Originale übernommen, Fehler werden nicht mit [sic!] gekennzeichnet.

Folgend werden die einzelnen Sprecher betrachtet, wobei zunächst die Ergebnisse für die Non-Standard-Varietäten beschrieben werden.

Bei Sprecher P werden alle Bezirke mindestens einmal als mögliche Wohnorte gekennzeichnet. Allerdings ist es ein Proband (LMuM6), der alle Bezirke markiert und kommentiert „kann überall wohnen“. Diese Angabe macht er jedoch nur bei Sprecher P, bei den beiden anderen Sprechern gibt er bestimmte Bezirke an. Insgesamt ist die Eischätzung gestreut, die Häufigkeiten liegen eng beieinander (jeweils macht nur eine Nennung den Unterschied im Ranking aus): *Lichtenberg* belegt Rang eins der vermuteten Wohnorte, direkt gefolgt von *Reinickendorf* und *Treptow-Köpenick*. Auf Platz drei landen mit nur einer Markierung Abstand *Friedrichshain-Kreuzberg*, *Marzahn-Hellersdorf*, *Mitte*, *Spandau*, *Tempelhof-Schöneberg*. Das Schlusslicht bilden *Neukölln* und *Pankow*, *Steglitz-Zehlendorf* und *Charlottenburg-Wilmersdorf* (siehe Tabelle 8).

	Σ	Rang
Lichtenberg	5	1
Reinickendorf	4	2
Treptow-Köpenick	4	2
Friedrichshain-Kreuzberg	3	3
Marzahn-Hellersdorf	3	3
Mitte	3	3
Spandau	3	3
Tempelhof-Schöneberg	3	3
Neukölln	2	4
Pankow	2	4
Charlottenburg-Wilmersdorf	1	5
Steglitz-Zehlendorf	1	5

Tabelle 9: Ranking Wohnorte für Sprecher P.

Die neun angegebenen Kommentare, die die Einordnung begründen, lassen sich in die folgenden drei Kategorien zusammenfassen:

Ost- vs. Westberlin:

- a. „sehr üblich und verbreitet im ehem. Ostberlin“ (LMuM1)
- b. „Westberlin“ (LMuW3)

sozio-ökonomischer Status:

- c. „Der Sprecher spricht Berliner Dialekt. Dieser Dialekt wird häufig in (deutschen) sozial am Ende der Leiter stehenden Familien gesprochen“ (LMuW9)
- d. „P kommt evtl. aus Lichtenberg oder Mitte. Hier leben viele Menschen aus soz. Randschichten“ (LMuW10)

eigene Erfahrungen mit spezifischen Bezirken:

- e. „Meine alte Kollegin kommt aus Köpenick und spricht auch mit Berliner Dialekt“ (LMuW2)
- f. „Reinickendorfer Jungs sind ‚eher‘ Jugendliche, die Berlinern“ (LMuW5)

Im Gegensatz zu Sprecher P konzentriert sich der angenommene Wohnort für Sprecher S auf vier Bezirke: *Friedrichshain-Kreuzberg* und *Neukölln* werden mit Abstand am häufigsten markiert, darauf folgen *Mitte* und *Tempelhof-Schöneberg* auf Rang drei mit fünf Nennungen. *Charlottenburg-Wilmersdorf*, *Reinickendorf* und *Spandau* werden dagegen nur einmal vermutet und das von demselben Probanden (LMuM6), der diese Bezirke mit „türk. Migrantenkerngebiete“ assoziiert (siehe Tabelle 9).

	Σ	Rang
Friedrichshain-Kreuzberg	9	1
Neukölln	8	2
Mitte	5	3
Tempelhof-Schöneberg	5	3
Charlottenburg-Wilmersdorf	1	4
Reinickendorf	1	4
Spandau	1	4
Lichtenberg	0	5
Marzahn-Hellersdorf	0	5
Pankow	0	5
Steglitz-Zehlendorf	0	5
Treptow-Köpenick	0	5

Tabelle 10: Ranking Wohnorte für Sprecher S.

Insgesamt zielen sechs von sieben Kommentaren auf den ethnischen Hintergrund bzw. andere Herkunftssprachen ab, einer auf sozio-ökonomischen Status:

Ethnie/Herkunftssprache(n):

- g. „Stark türkisch o.ä. geprägte Sprache, mit üblichen Auslassungen (Artikel) und Fehlern (gibs)“
- h. „Spricht mit Akzent, viele Menschen, die so sprechen wohnen in Kreuzberg oder Neukölln.“
- i. „türk. Migrantenkernegebiete“
- j. „Der Sprecher kommt vermutlich aus einem Wohngebiet mit hohem türkisch- bzw. arabischem Migrationshintergrund.“
- k. „Bei diesem Sprecher handelt es sich vermutlich um einen Jugendlichen mit Migrationshintergrund.“
- l. „starker Akzent, scheint in einer Umgebung zu leben, in der viele Menschen mit ndH⁷³ leben“

sozio-ökonomischer Status:

- m. „ärmere Bezirke“

Auch für Sprecher Y zeigt sich eine deutliche Verteilung. *Charlottenburg-Wilmersdorf* sowie *Steglitz-Zehlendorf* werden mit Abstand am häufigsten als Wohnorte angegeben. Es folgen *Pankow*, *Spandau* und *Mitte* auf Rang drei bis fünf. *Friedrichshain-Kreuzberg*, *Reinickendorf*, *Tempelhof-Schöneberg* und *Treptow-Köpenick* werden jeweils nur einmal auf der Karte markiert. In *Lichtenberg*, *Marzahn-Hellersdorf* sowie *Neukölln* vermutet keiner der Lehrer/innen den Wohnort von Sprecher Y (siehe Tabelle 10).

	Σ	Rang
Charlottenburg-Wilmersdorf	8	1
Steglitz-Zehlendorf	7	2
Pankow	4	3
Spandau	3	4
Mitte	2	5
Friedrichshain-Kreuzberg	1	6
Reinickendorf	1	6
Tempelhof-Schöneberg	1	6
Treptow-Köpenick	1	6
Lichtenberg	0	7
Marzahn-Hellersdorf	0	7
Neukölln	0	7

Tabelle 11: Ranking Wohnorte für Sprecher Y.

⁷³ Die Abkürzung *ndH* steht für ‚nicht-deutscher Herkunft‘.

Die Kommentare liefern wieder Hinweise auf eine Einschätzung aufgrund sozio-ökonomischer und ethnischer Faktoren. Ferner wird Bildungsnähe genannt und auf eigene Erfahrungen verwiesen.

Ethnie/Herkunftssprache(n):

- n. „Y lebt evt. in Bezirk, in dem der Anteil ndH nicht sehr groß ist.“
- o. „dt. Sprecher, kann fast überall wohnen“

Sozio-Ökonomie:

- p. „„gehobene Wohngegend““
- q. „Zuordnung nicht bezirksabhängig, sondern schichtabhängig“

Bildungsnähe:

- r. „In den schraffierten Bezirken wohnen eher bildungsorientierte Deutsche.“

eigene Erfahrungen:

- s. „Mit Spandau verbinde ich einen normalen grammatikalischen Sprachgebrauch, indem es Dialektsprecher und keine Dialekt-Sprecher gibt.“

(2) Sprechweisen

Für die Auswertung der Daten wurden induktiv Kategorien gebildet und deren Häufigkeiten ermittelt. Die Kategorien stellen dabei Hyperonyme da, unter die die Bezeichnungen der Sprechweise eingeordnet werden. Die gegebenen Antworten lassen sich teilweise mehreren Kategorien zuordnen, diese sind folglich nicht exhaustiv.⁷⁴ Zusätzlich werden die Kommentare zum besseren Verständnis der Angaben herangezogen. Einen Überblick über die Bezeichnungen liefert Abbildung 16.

⁷⁴ Zuordnungs- und Grenzscharfen sind dabei möglich.

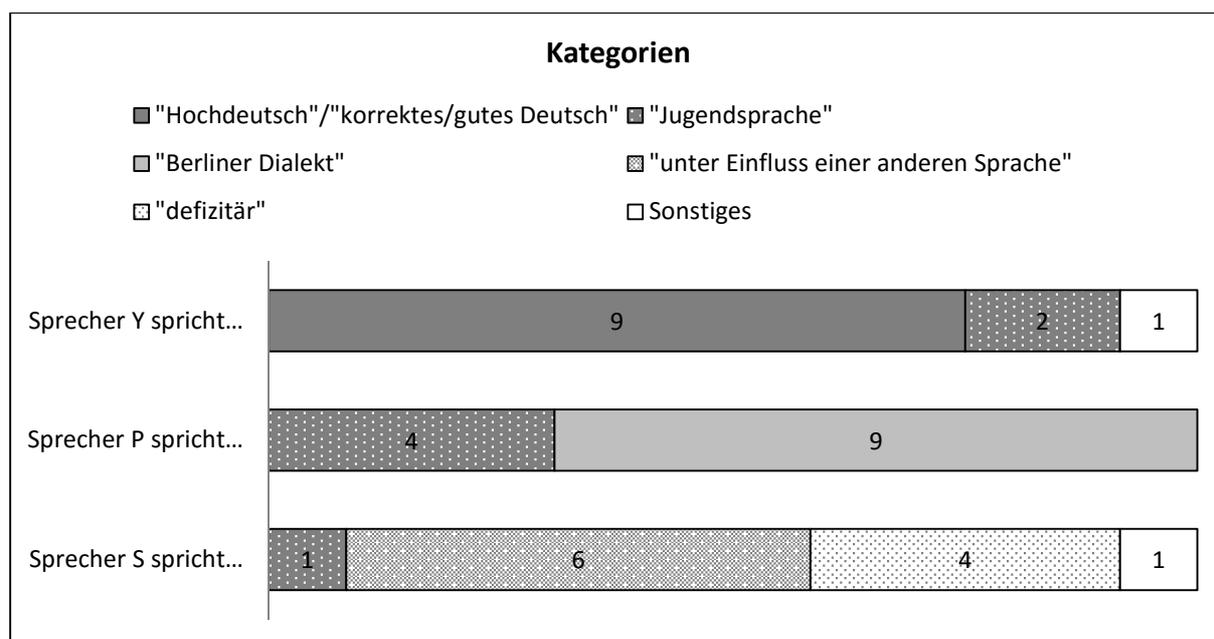


Abbildung 15: Kategorisierte Bezeichnungen für die Sprechweisen von Sprecher P, S und Y (Quelle: Excel).

Sprecher P identifizierten neun der zehn befragten Lehrer/innen als Berlinisch-Sprecher (siehe Abbildung 16). LMuM4 spezifiziert, dass es sich um „West-Berliner Dialekt“ handelt. Zwei Bemerkungen geben sprachliche Merkmale für ihre Zuordnung an: „Seinen Dialekt erkenne ich daran, dass er aus g ein j macht, statt ich icke sagt“ (LMuM4), sowie „Berliner Dialekt: ick“(LMuW8). Die Probandin, die nicht „Berliner Dialekt“ angibt, kommentiert jedoch, dass Sprecher P „berlinert“ (LMuW7). Als „jugendsprachlich“ betiteln vier Proband/inn/en seine Sprechweise. Als sprachliche Erkennungsmerkmale werden angegeben: „,Atzen‘, ,klarmachen‘ etc.“ (LMuM1), „,Alter‘, ,geil‘, ,cool““ (LMuW8) sowie „Anglizismen“ (LMuW7). Eine Probandin (LMuW8) unterscheidet ferner zwischen „Jugendsprache: ,Alter‘ (allgemein) ,geil‘, ,cool““ und „Jugendsprache Berlin [...] z.B. ,Atzen klarmachen‘, ,Dicker““. Neben diesen, sich auf Sprachcharakteristika beziehenden Bemerkungen, gibt es noch die zwei folgenden: „[...] flotter Umgangston [...]“ (LMuW7), „P kommt evtl. aus einer Familie, die nicht sehr gebildet ist. → P umgibt sich mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Anzeichen in der Spr. vorhanden)“ (LMuW10). Das attributiv verwendete Adjektiv *flott* kann als positive Einschätzung gewertet werden, im Gegensatz zum zweiten Beleg. Die von dieser Probandin als „mit einem starken Berliner Akzent/Jugendsprache“ bezeichnete Sprechweise wird als Indikator für *Ungebildetheit* gesehen. Hier zeigt sich eine deutliche Verknüpfung von Sprachgebrauch und Bildungsnähe, wobei Dialekt abgewertet wird. Ferner wird unterstellt, dass sein Sprachgebrauch

unter dem Einfluss von Jugendlichen mit Migrationshintergrund steht. D.h. die Lehrerin geht davon aus, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine spezifische Sprechweise gemein ist, die den Sprachgebrauch von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund beeinflusst.

Bei Sprecher S ist nur bei einer Probandin die Zuordnung zur Kategorie „Jugendsprache“ gegeben (siehe Abbildung 16), jedoch bezeichnet sie die Sprechweise als „besonderen Jugendslang“ und fügt hinzu, dass er „über Merkmale der Jugendsprache hinaus“ geht. Unter Sonstiges fällt die Bezeichnung „mit ausgeprägten In-group-Dialekt“ (LMuM1), die kommentiert wird mit „Sprache als Erkennungsmerkmal für die peer-group. Werte ‚coolness‘ etc“. Bei Sprecher S vermuten über die Hälfte der Befragten, dass seine Sprechweise durch eine andere Sprache beeinflusst ist, wobei vier Lehrer/innen explizit das Türkische nennen. Drei von ihnen nehmen dabei eine Abwertung vor, indem sie die negativ besetzte Bezeichnung „Kanaksprak“ (LMuM4) bzw. „Kanakensprache“ (LMuW9) verwenden oder die Sprechweise als „mit Floskeln durchsetztes dt.-türkisch“ bzw. „fossilierte[s] Türkisch-Deutsch“ bezeichnen. Vier Probandinnen gehen noch weiter und charakterisieren die Sprechweise als Ausdruck eines sprachlichen Defizits. „Häufige Fehler im Bereich Grammatik, Syntax“ (LMuW8) und eine „verstümmelte Grammatik“ (LMuM6) werden als Gründe für diese Einordnung genannt. Eine Probandin, die in ihrer Bezeichnung zunächst eine defizitäre Assoziation zeigt, kommentiert „etliche Fehler, einfacher Satzbau“. Sie ist es auch, die aufgrund des „besondere[n] aber verständliche[n] Wortschatz[es], kein ‚Kanaksprak‘“ (LMuW7) attestiert. Der Begriff „Kiezdeutsch“ wird – obwohl dieser in der von den Befragten zu Beginn der Studie unterschriebenen Einverständniserklärung bereits explizit genannt wurde – nur einmal angegeben und zwar als Synonym für „Kanaksprak“. Interessant ist auch die folgende Bemerkung: „Ausgehend von Schülern mit Migrationshintergrund wird diese Sprache mittlerweile auch von deutschen Jugendlichen einer bestimmten sozialen Schicht gesprochen“. Hier sind drei Dinge bedeutsam. Erstens wird eine klare Vorstellung von der Entwicklung dieser Sprechweise aufgezeigt. Zweitens wird der Sprachgebrauch mit einer spezifischen Sozialschicht assoziiert. Und drittens offenbart sich, dass Jugendliche aufgrund ihres Migrationshintergrundes als „nicht-deutsch“ wahrgenommen werden, obwohl klar ist, dass die Jugendlichen selbst in Deutschland geboren sind bzw. seit frühester Kindheit in Deutschland leben (siehe Task II.4).

Bei Sprecher Y ergibt sich ein sehr klares Bild (siehe Abbildung 16): Die Antworten von neun der zehn Befragten lassen sich der Kategorie „Hochdeutsch“/„korrektes Deutsch“ zuordnen. Von diesen verleihen nur zwei Probandinnen zusätzlich das Attribut „Jugendsprache“. Unter Sonstiges fällt die Angabe „klar, adressatenangemessen“ (LMuM1). Die Bezeichnungen

und Kommentare geben insgesamt einen sehr positiven Eindruck wieder und loben die Sprechweise: „sehr gewählt“ (LMuW3), „[...] formuliert seine Fragen sehr höflich“ (LMuW8), „Ausführlich, gut beschreibend + begründend“ (LMuM6), „gewählte Ausdrucksweise, Satzbau komplex, deutliche Aussprache etc.“ (LMuW7). Zwei Kommentare grenzen die Sprechweise von Y zu anderen Sprechweisen ab: „klar, adressatenangemessen; keine dialekt-betonten ambitionierten Anbietungen“ (LMuM1) sowie „normales grammatikalisch richtiges Deutsch“ (LMuM4). Der erste Beleg grenzt die Sprechweise von Y zu dialektalem Sprechen ab. Hier zeigt sich deutlich, welche Einstellung zu Dialekten der Proband hat. Selbst in einer informellen Situation erachtete er sie als unangemessen, seine Funktion bestehe nur darin, sich beim Gesprächspartner einzuschmeicheln und stehe im Gegensatz zum dialektfreien Sprechen, das „klar, adressatenangemessen“ (so die Bezeichnung der Sprechweise durch diesen Probanden) ist. Der zweite Beleg eröffnet eine Dichotomie zwischen *normalen* und *unnormalen* Deutsch, wobei das *normale* Deutsch als *richtig* und *grammatisch*, das *falsche* als *ungrammatisch* eingestuft wird. Sprecher Y spricht das *normale* Deutsch, die anderen beiden Jugendlichen würden dementsprechend *unnormal* sprechen. Es gibt nur einen Kommentar, der zeigt, dass der Sprechweise von Y nicht nur Positives abzugewinnen ist: „Dieses Telefonat vermittelt auf Grund der Sprache die geringste Freude“ (LMuW9).

(3) Aufenthalt in Deutschland

Bezüglich der vermuteten Aufenthaltsdauer der Sprecher in Deutschland zeigt sich eine deutliche Tendenz. Tabelle 11 gibt die jeweiligen Häufigkeiten an.

	Sprecher P (Berl.)	Sprecher Y (Std.)	Sprecher S (Kiez.) ⁷⁵
<i>sein ganzes Leben lang</i>	10	10	7
<i>seit seiner Kindheit</i>	0	0	4
<i>seit ca. 5 Jahren oder weniger</i>	0	0	0

Tabelle 12: Vermutete Aufenthaltsdauer in Deutschland (Angabe der Häufigkeiten).

Alle Befragten gehen davon aus, dass der Berlinisch-Sprecher und der standardnahe Sprecher in Deutschland geboren sind und ihr ganzes Leben hier verbracht haben. Bei dem Kiezdeutsch-

⁷⁵ Bei dieser Task sollte keine Mehrfachnennung möglich sein, Probandin LMuW9 kreuzt jedoch sowohl „sein ganzes Leben lang“ als auch „seit seiner Kindheit“ an (siehe Problemdiskussion 3.4).

Sprecher sind es sieben, die das ebenfalls vermuten und nur vier, die einen Aufenthalt „seit seiner Kindheit“ annehmen. Keiner erwartet einen Migrantenstatus, der einen Zeitraum von „seit ca. 5 Jahren oder weniger“ umfasst. Alle Lehrer/innen gehen also davon aus, das Deutsch seit der Kindheit bzw. spätestens mit Beginn der Schullaufbahn Teil der sprachlichen Inputprägung darstellt.

(4) Familiärer Hintergrund

In der letzten Teilaufgabe sollten Vermutungen über den familiären Hintergrund der Sprecher angestellt werden. Die Frage war offen konzipiert, jedoch wurden Kategorien durch Beispielangaben indirekt vorgegeben, die nun wiederum für die Auswertung herangezogen wurden. Pre hoc ergaben sich folgende Kategorien: *Bildungsnähe*, *Familiensprache*, *Wohnsituation*, *Familieneinkommen*. Post hoc wurde aus den Antworten der Befragten heraus die Kategorie *soziale Klasse* gebildet sowie *Sonstiges*. Ferner wurde ein Punktesystem mit Subkategorien entwickelt, auf dessen Grundlage Summen gebildet wurden und somit ein Ranking ermittelt werden konnte (siehe Tabelle 12 und 13). Wichtig ist zu bemerken, dass sich die generierten (Sub-) Kategorien nicht trennscharf voneinander unterscheiden lassen, d.h. die Zuordnung – und damit verbunden die Punkteverteilung – nicht exhaustiv und uneindeutig ist.⁷⁶

		KODIERUNG/PUNKTE			
		0	1	2	3
KATEGORIEN	Bildungsnähe	keine Angaben	geringes Bildungsniveau	mittleres Bildungsniveau	hohes Bildungsniveau
	Wohnsituation	keine Angaben	einfache Wohnverhältnisse	mittlere Wohnverhältnisse	gehobene Wohnverhältnisse
	Familieneinkommen	keine Angaben	geringes Einkommen	mittleres Einkommen	hohes Einkommen
	soziale Klasse	keine Angaben	Arbeiterklasse/ sozial schwach	Mittelschicht	Oberschicht/ Bildungsbürgertum

Tabelle 13: : Kategorisierung und Kodierung/Punkte zum vermuteten familiären Hintergrund bezüglich der Kategorien ‚Bildungsnähe‘, ‚Wohnsituation‘, ‚Familieneinkommen‘, ‚soziale Klasse‘.

⁷⁶ Gärtig et al. 2010 verwenden ebenfalls diese Methodik für ihre Auswertung und verweisen gleichermaßen auf diese Grenzunschärfen bzw. Abgrenzungsschwierigkeiten (vgl. Gärtig et al. 2010: 194).

	Sprecher P (Berlinisch)		Sprecher Y (Standardnah)		Sprecher S (Kiezdeutsch)	
	Punkte	keine Angaben	Punkte	keine Angaben	Punkte	keine Angaben
<i>Bildungsnähe</i>	16	1	27	1	10	2
<i>Wohnsituation</i>	11	4	11	6	10	2
<i>Familieneinkommen</i>	9	3	19	2	7	4
<i>soziale Klasse</i>	9	4	11	6	3	7
<i>Summen</i>	45	12	68	15	30	15
<i>Ranking</i>	2		1		3	

Tabelle 14: Punkteverteilung und Ranking zum vermuteten familiären Hintergrund bezüglich der Kategorien ‚Bildungsnähe‘, ‚Wohnsituation‘, ‚Familieneinkommen‘, ‚soziale Klasse‘.

Wie bereits bei der Sprecherevaluation mittels semantischem Differential zeigt sich auch hier ein deutliches Ranking: Der Kiezdeutschsprecher erhält mit 30 Punkten die schlechteste Bewertung. Es wird überwiegend vermutet, dass er aus einer „bildungsferne[n] Familie“ (LMuW8) kommt, „wenig Schulinteresse auch bei Eltern“ (LMuM6) besteht und er höchstens die „integrierte Gesamtschule“ (LMuW2) besucht. Der Familie wird ein „unteres Familieneinkommen“ (LMuW3) bzw. „einfache Einkommensverhältnisse“ (LMuW7) sowie ein Leben in einer „enge[n] Wohnsituation“ (LMuM1) unterstellt. Ferner wird die Familie mit „Arbeiterklasse oder Hartz IV“ (LMuW2) assoziiert. Unter *Sonstiges* fällt neben der zunächst wertneutralen Einordnung als Jugendlicher „mit Migrationshintergrund“ die folgende Antwort: „Sozialversager“ → männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in der deutschen Gesellschaft nicht Fuß fassen konnten, erfährt häufig Ablehnung und lehnt dadurch selbst ab“ (LMuW5). Neben der deutlichen Abwertung wird hier ein weiteres Problemfeld eröffnet: Die primäre Ablehnung durch eine spezifische Gruppe oder Personen evoziert beim Ausgegrenzten erst eine ablehnenden Haltung – der Ursprung der Kausalverknüpfung ist eindeutig.

Der Berlinisch-Sprecher belegt mit 45 Punkten deutlich den zweiten Rangplatz. Die Vermutungen über sein Bildungsniveau differieren. Er bzw. seine Familie könnten laut Meinung der befragten Lehrer/innen sowohl als „bildungsfern“ (LMuW3) als auch als „bildungsnah“ (LMuW9) beschrieben werden. Diese Probandin begründet ihre Entscheidung für „bildungsnah“ mit „Der Sprecher spricht zwar Dialekt, er ist aber dennoch in seiner Wortwahl und in seiner Grammatik korrekt, sodass ich ihm bildungsnähe zuschreibe“ (LMuW9). Hier zeigt sich

deutlich, dass die Abweichungen des Berlinischen vom Standard als regelhaft und grammatisch korrekt eingeordnet werden. Die Mehrheit der Proband/innen vermutet jedoch ein *mittleres Bildungsniveau*. Ferner wird überwiegend angenommen, Sprecher P „wohnt in normal großer Mietwohnung“ (LMuW2) und „beide Eltern arbeiten, verdienen aber eher wenig“ (LMuM4). Seine Familie wird mit „Berliner Mittelschicht bis eventuell Unterschicht“ (LMuW5) in Verbindung gebracht. Interessant ist, dass auch in diesem Zusammenhang das Attribut *normal* verwendet wird: Dem Berlinisch Sprecher wird eine „normale‘ Familie“ (LMuW7) zugeschrieben. Das bedeutet, dass aus Sicht der Befragten auch *unnormale* Familien existieren müssten. Das wird bei den anderen Sprechern jedoch nicht explizit gemacht, die Probandin gibt als Pendant beim Kiezdeutschsprecher „mit Migrationshintergrund“ an. Weiterhin bemerkenswert ist ein Kommentar, der sich auf die potentielle Sprechergemeinschaft bezieht: „Allerdings habe ich festgestellt, dass auch Jugendliche aus bildungsnahen Familien untereinander so kommunizieren“ (LMuW8). Hier wird noch einmal deutlich, dass dialektaler Sprachgebrauch mit Bildungsferne assoziiert wird, aber auch dass die stereotype Zuordnung nicht der sprachlichen Realität entspricht.

Sprecher Y erhält wie schon in Task I die besten Bewertungen. Mit 68 Punkten erhält er in der Summe mehr als doppelt so viele wie der Kiezdeutsch-Sprecher. Es wird mehrheitlich vermutet, dass er der „Gymnasialschüler“ (LMuM6) aus der „Akademikerfamilie“ (LMuM1) ist, die „[haben] eine geräumige Wohnung/Haus [haben]“ (LMuM4), „gut situiert“ sind und ein „gut[es] und gesichert[es]“ Familieneinkommen vorweisen können. Bezüglich der sozialen Schicht wird gemutmaßt: „Bildungsbürgerschicht bzw. Eltern, die beruflich sowie gesellschaftlich anerkannt sind“ (LMuW5). Unter die Kategorie *Sonstiges* fallen u.a. diese beiden Antworten: „zielstrebig junger Mann → weiß, was er machen möchte (gibt klare Anweisungen), ziemlich sozial und kollegial“ (LMuW5), „Weder die Wohnsituation noch das Familieneinkommen scheinen in diesem Fall bestimmend zu sein, vielmehr das Interesse der Eltern an der intellektuellen Entwicklung ihres Kindes. Und dieses Interesse unterstelle ich“ (LMuW9). Der erste Beleg zeigt noch einmal deutlich, dass Sprachgebrauch bzw. Sprechweise situationsunabhängig verknüpft wird mit kognitiven sowie behavioralen Eigenschaften der Sprecher. Der zweite Beleg zeigt abermals, dass standardkonforme Sprache unabhängig von der kommunikativen Situation mit Bildungsnähe gleichgesetzt wird.

Die Antworten zur Kategorie *Familiensprache* wurden nicht nach dem Punktesystem ausgewertet, sondern aus den Daten heraus Subkategorien gebildet und deren Häufigkeiten ermittelt (siehe Abbildung 17).

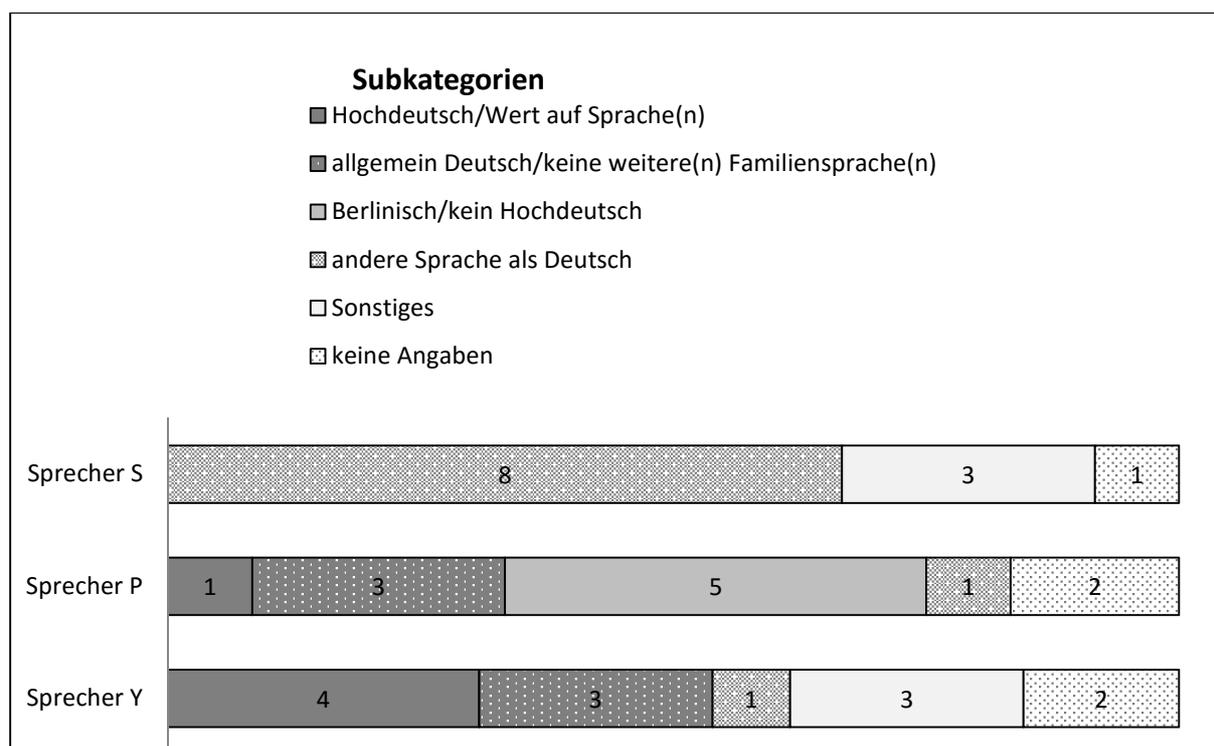


Abbildung 16: Vermutete Familiensprache(n) der jeweiligen Sprecher, Angabe der Häufigkeiten gemäß der Subkategorien (Quelle: Excel).

Bezogen auf den Kiezdeutsch-Sprecher geben acht Befragte Antworten, die eine Zuordnung zur Subkategorie *andere Sprache als Deutsch* zulassen. Die Hälfte von ihnen vermutet *Türkisch* als Familiensprache. Ansonsten wird vermutet, dass die „sprachliche Unterstützung durch Familie ungenügend“ ist (LMuW10), die „Familie (Eltern) [sprechen] vielleicht nicht so gut Deutsch [sprechen] wie er“ (LMuW2) oder folgendes unterstellt: „Die Eltern des Sprechers achten nicht sehr auf die Ausdrucksweise ihres Kindes. Entweder wird zu Hause in der Muttersprache der Eltern gesprochen oder die Eltern reden wenig mit ihrem Kind“ (LMuW9). Hier zeigt sich, dass die Ausdrucksweise der Kiezdeutsch-Sprecher auf einen defizitären sprachlichen Familienumgang zurückgeführt wird. Nicht eine Befragungsperson gibt *Deutsch* als Familiensprache an oder geht davon aus, dass in der Familie *Wert auf Sprache(n)* gelegt wird. Im Gegensatz dazu geben beim anderen Non-Standard-Sprecher drei Proband/inn/en *Deutsch* als mögliche Familiensprache an. Die meisten Befragten erwarten *Berlinisch/kein Hochdeutsch* in der Familie, nur eine Befragungsperson hält *Hochdeutsch* für möglich. *Hochdeutsch* vermuten die meisten Lehrer/innen als Familiensprache von Sprecher Y. Drei geben *Deutsch* an und nur eine Befragungsperson hält eine andere Familiensprache als Deutsch unter einer bestimmten Bedingung für möglich: „deutsch bzw. Familie mit Wert auf zweisprachige Erziehung“. D.h.

dass die Probandin der Überzeugung ist, dass an einer standardnahen Sprechweise abzulesen ist, welcher Stellenwert eine bilinguale Erziehung hat.

3.3.3 Task III

In Task III wurde im Gegensatz zu den beiden anderen Aufgaben explizit die Einstellung der Befragungspersonen zu Sprachkontakt, Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Jugendsprache sowie zu sprachlicher Variation und Dialekten sowie deren Verwendung im schulischen Kontext erfragt. Dazu sollten die Befragungspersonen zu zwölf Thesen mittels einer sechsstufigen Skala Stellung beziehen. Für die Auswertung erfolgten eine Kategorisierung entsprechend der Themenbereiche sowie die Kodierung der Antwortkategorien mit numerischen Zahlenwerten, um eine statistische Auswertung zu ermöglichen. Dabei stehen die positive Werte 1, 2, 3 für Zustimmung (1 = schwache Zustimmung, 2 = bedingte Zustimmung, 3 = völlige Zustimmung), die negativen Werte -1, -2, -3 für Ablehnung (-1 = schwache Ablehnung, -2 = bedingte Ablehnung, -3 = völlige Ablehnung). Berechnet wurde das arithmetische Mittel nebst Standardabweichung (siehe Tabelle 14). Teilweise erfolgt eine Zusammenfassung der Antwortkategorien, wenn dies markante Unterschiede aufzeigt.⁷⁷

Die Mittelwerte suggerieren eine generelle Tendenz zur Zustimmung der Thesen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Ein detaillierterer Blick in die Daten sowie der Einbezug der Anmerkungen sollen im Folgenden die Auswertung komplettieren.

		Thesen	arithmet. Mittel	Standardabweichung
Kategorien	Mehrsprachigkeit	<i>Mehrsprachigkeit ist in vielen Situationen in der heutigen Zeit wichtig.</i>	3,0	0,0
		<i>Mehrsprachigkeit ist eine wertvolle Ressource eines Menschen.</i>	3,0	0,0
	Sprachkontakt/ Migration	<i>Kontakt mit anderen Sprachen stellt eine Bereicherung für das Deutsche dar.</i>	1,7	2,1
		<i>Es ist wichtig, die Sprache des Landes, in dem man wohnt, sicher zu beherrschen.</i>	2,8	0,6

⁷⁷ Gärtig et al. (2010) verwenden ebenfalls diese Methodik in ihren Analysen (vgl. ebd.: 11).

Dialekte/ Varietäten	<i>Regional gefärbtes Sprechen (z.B. Akzent) macht die Persönlichkeit eines Sprechers aus.</i>	1,6	2,0
	<i>Es ist angenehm zu hören, wenn jemand Dialekt redet.</i>	0,7	1,9
Jugend- Sprache	<i>Die Sprache von Jugendlichen ist kreativ und innovativ.</i>	1,4	1,4
	<i>Es ist gut, wenn Jugendliche durch eine eigene Sprache ihre Identität ausdrücken.</i>	2,2	0,6
Umgang im schu- lischen Kontext	<i>Man sollte Schüler/innen korrigieren, wenn sie in der Schule Dialekt oder Umgangssprache verwenden.</i>	0,9	1,7
	<i>Lehrkräfte sollten im Unterricht auf Dialekt und Umgangssprache verzichten.</i>	1,9	1,7
Sprach- Kompetenz	<i>Sprachkompetenz bedeutet, Standarddeutsch zu beherrschen.</i>	1,6	1,7
	<i>Sprachkompetenz bedeutet, unterschiedliche Sprechweisen und Stile je nach Situation kompetent einsetzen zu können.</i>	2,5	1,2

Tabelle 15: Arithmetische Mittelwerte und Standardabweichungen der Stellungnahmen.

Einigkeit zeigen die Befragten bezüglich der Relevanz von Mehrsprachigkeit: Alle teilnehmenden Lehrer/innen stimmen völlig überein, dass die Beherrschung diverser Sprachen heutzutage wichtig ist und eine wertvolle Ressource darstellt (siehe Tabelle 14, Abbildung 18). Mehrsprachigkeit wird im Allgemeinen also als etwas sehr Positives bewertet. Diese Ergebnis geht überein mit dem Befund der deutschlandweiten Spracheinstellungserhebung (siehe Kapitel 2.2.2).

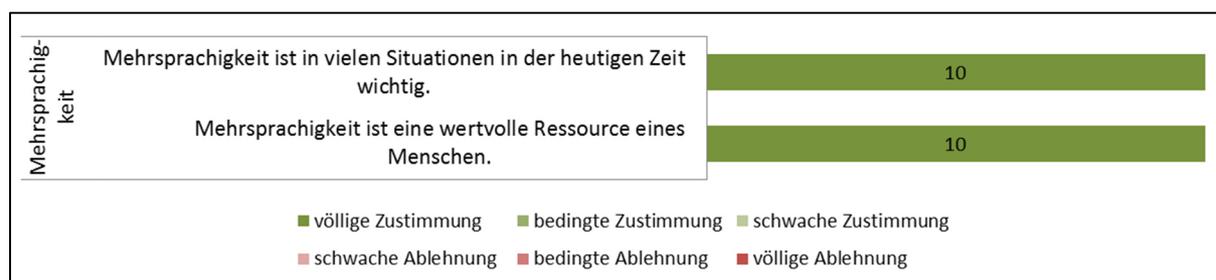


Abbildung 17: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit (Quelle: Excel).

Gleichzeitig wird der Kontakt mit anderen Sprachen nicht von allen als Bereicherung empfunden: Acht der zehn Befragungspersonen stimmen diesem Statement (völlig) zu, zwei Probanden lehnen es dagegen ab (siehe Abbildung 19).

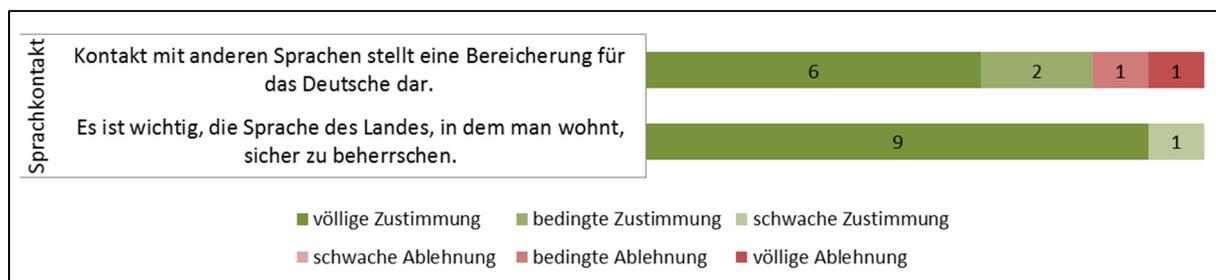


Abbildung 18: Einstellungen zu Sprachkontakt (Quelle: Excel).

Eine von ihnen trägt in das Bemerkungsfeld ein: „aus kultureller Sicht wäre es eine Bereicherung“ (LMuW10). Diese Bemerkung zeigt, dass die Probandin klar unterscheidet zwischen einem *sprachlichen* und einem *kulturellen* Einfluss und kann dahingehend interpretiert werden, dass sich hier eine konservierende Spracheinstellung zeigt, die an einem bestimmten ‚Sprachzustand‘ festhalten möchte und die Angst vor Sprachwandel, womöglich sogar vor einem Verfall der deutschen Sprache hat. Aufgrund der deutlichen Diskrepanz in der Bewertung wurden die Metadaten der Proband/inn/en mit einbezogen. Beide gehören der Altersgruppe der 30-40-Jährigen an (sie sind zwei von insgesamt vier) und unterrichten kein Deutsch, dafür u.a. eine Fremdsprache (sie sind zwei von insgesamt drei). Bei einer größeren Stichprobe wären hier Korrelationen denkbar.

Welche Relevanz das Bestehen, die Pflege des Deutschen als Landessprache aus Sicht der Befragten hat, lässt sich auch aus der deutlichen Zustimmung (neun von zehn) zur These ziehen, dass die Beherrschung der Sprache des Landes, in dem man wohnt, wichtig ist (siehe Tabelle 14, Abbildung 19). Der schriftliche Kommentar einer Lehrerin: „Dafür muss etwas getan werden“ (LMuW10), kann als Hinweis interpretiert werden, dass hierzulande ein (sprachliches) Defizit von Migrant/inn/en existiert, das es zu beheben gilt.

Bezogen auf die Einstellungen und Empfindungen zu sprachlicher Variation und Dialekten scheint es zwar eine positive Tendenz zu geben, allerdings ist an den Standardabweichungen ersichtlich, dass die Meinungen auseinandergehen (siehe Tabelle 14). Nur die Hälfte der Proband/innen stimmt völlig überein damit, dass regional gefärbtes Sprechen Teil der Identität eines Menschen ist, zwei Befragte bestreiten diesen Zusammenhang (siehe Abbildung 20). Und

selbst diejenigen, die dieses Ineinandergreifen von Sprache und Identität bejahen, bewerten ihr Wohlgefühl beim Hören überwiegend um mindestens einen Skalenwert schlechter. Nur eine Probandin empfindet es als sehr angenehm, Dialektsprechern zuzuhören.

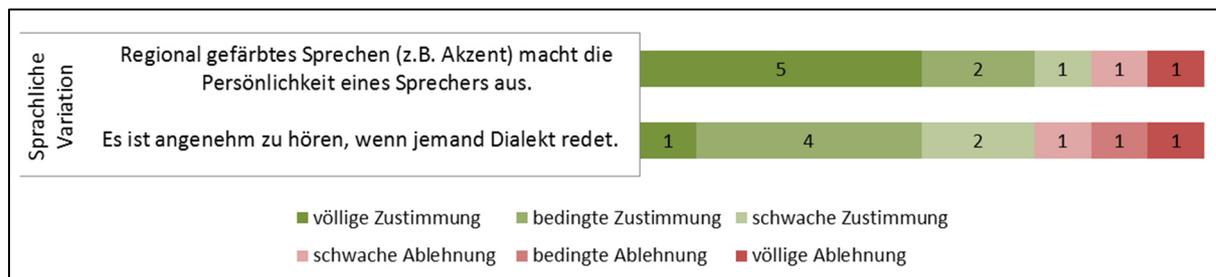


Abbildung 19: Einstellungen zu sprachlicher Variation (Quelle: Excel).

Ein erwarteter Zusammenhang mit der Dialektkompetenz der Befragten kann nicht bestätigt werden. Es sind sowohl Dialektsprecher/innen unter denen, die den Thesen zustimmen, als auch unter denen, die sie ablehnen.

Dem Status von Jugendsprache als Ausdruck von Identität stimmen dagegen alle Teilnehmer/innen zu (siehe Abbildung 21). Es werden jedoch Einschränkungen geäußert: „Bedingungen der deutschen Sprache sollen bewusst sein“ (LMuW10) und „Wichtig ist trotzdem die anderen Sprachebenen zu kennen und zu unterscheiden“ (LMuW8). Der erste Kommentar kann verstanden werden als Zeichen dafür, dass sich die Probandin der Systematizität von jugendsprachlichen Varietäten nicht bewusst ist und davon ausgeht, dass die Abweichungen ‚ungrammatisch‘ sind. Der zweite Kommentar verweist deutlich auf eine Spracheinstellung, die die Beherrschung des Standards als Voraussetzung definiert für den Ausdruck von Persönlichkeit über Sprache und nicht die Funktion und das Potential jugendsprachlicher Varietäten im vollen Maße erkennt. Mit der Kreativität und dem innovativen Potential von Jugendsprachen wird sich nur bedingt bzw. schwach einverstanden erklärt (siehe Tabelle 14, Abbildung 21). Eine Lehrerin merkt schriftlich an, dass „es [kommt] auf das Bildungsniveau an[kommt]“ (LMuW10). Zu vermuten ist, dass die Befragungsperson jugendsprachliche Äußerungen bezogen auf ihrer Abweichung vom Standard klassifiziert und ausschließlich der Sprache Jugendlicher mit entsprechend hohem Bildungsstand Einfallsreichtum attestiert. Hier zeigt sich deutlich der erwartete Zusammenhang von sozialer Herkunft und Sprachgebrauch.

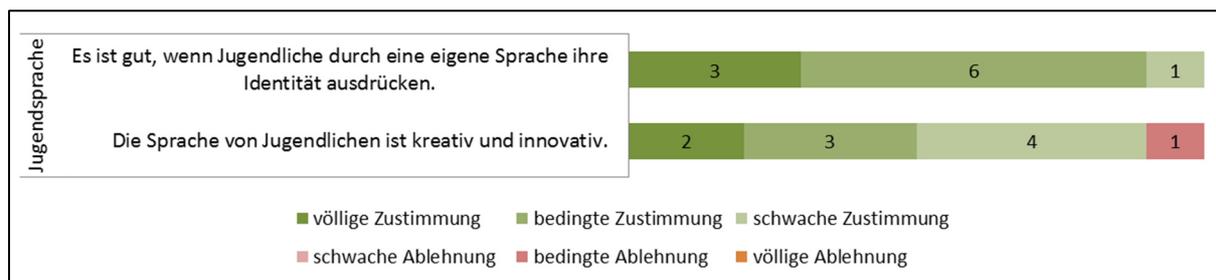


Abbildung 20: Einstellungen zu Jugendsprache (Quelle: Excel).

Bei der Bewertung der Standpunkte, die den Umgang mit Dialekten und sprachlicher Variation im schulischen Kontext fokussieren, zeigt sich ein heterogenes Bild (siehe Abbildung 22).

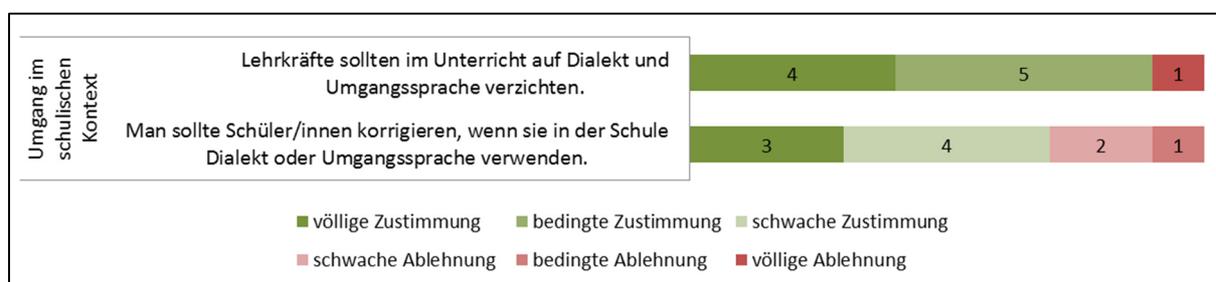


Abbildung 21: Einstellungen zu Umgang mit Dialekt im schulischen Kontext (Quelle: Excel).

Bezogen auf die Frage, ob Lehrkräfte dialektale bzw. umgangssprachliche Äußerungen korrigieren sollten, zeigt sich Unsicherheit: Sechs von zehn Proband/inn/en geben ein schwaches Statement ab, indem sie im Einser-Bereich votieren, zwei im negativen, vier im positiven. Eine schriftliche Anmerkung einer Lehrerin liefert eine mögliche Erklärung für das Urteil: „Kontext gebunden: z.B. keine Korrekturen beim Ausdruck persönlicher Empfindungen“. Hieraus scheint ableitbar, dass ein Bewusstsein für die Funktionalität von Sprache im Allgemeinen existiert, allerdings anscheinend nicht dafür, dass *Schule* nicht nur aus Unterricht und einer dort geforderten Bildungssprache besteht, sondern sich durch verschiedenen Sprachsituationen auszeichnet, in denen unterschiedliche Register gefragt sind.

Eine Lehrerin, die der Überzeugung ist, Dialekt und Umgangssprache sind in der Schule korrekturbedürftig, kommentiert „Muttersprache bei Jugendlichen ndH ist wichtig“ (LMuW8). Interessant ist auch, dass zwei der drei ablehnenden Proband/inn/en die einzigen Nicht-Dialekt-Sprecher sind. Bei einer zukünftigen Befragung mit einer größeren Stichprobe wären hier Korrelationen zu vermuten. Klarer dagegen fällt das Urteil aus, wenn es um die Verwendung von

Dialekt und Umgangssprache durch die Lehrkräfte selber geht: Neun Befragte stimmen einem Verzicht zu.

Explizit wurden die Lehrer/innen in dieser Task auch dazu befragt, was sie unter sprachlicher Kompetenz verstehen (siehe Abbildung 23).

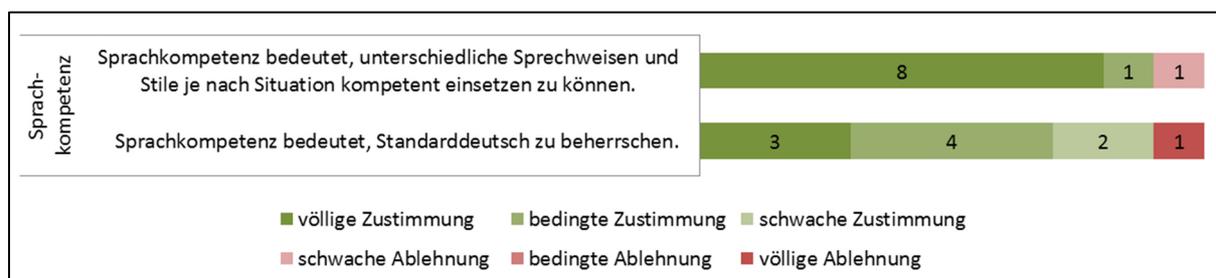


Abbildung 22: Einstellungen zu Sprachkompetenz (Quelle: Excel).

Die Proband/inn/en zeigen hier ein deutliches Bewusstsein für die Situationsspezifität von Sprachgebrauch. Acht von zehn Teilnehmer/innen stimmen völlig überein mit dem Standpunkt, dass „Sprachkompetenz bedeutet, unterschiedliche Sprechweisen und Stile je nach Situation kompetent einsetzen zu können“. Dass Sprachkompetenz an die Beherrschung des Standards gekoppelt ist, bestätigen vollständig dagegen nur drei Lehrer/innen.

3.4 Problemdiskussion

Die Pilotstudie liefert erste Ergebnisse darüber, welche Einstellungen Lehrer/innen zu Sprache und (jugend-)sprachlicher Variation haben und weist darauf hin, welches Sprachverständnis bzw. -konzept dahinter stehen könnte. Sie zeigt deutlich, dass weitere Untersuchungen dieses Samples zu diesen Themenkomplexen vonnöten sind, da sie der Debatte bezüglich Chancengleichheiten im Bildungssektor eine völlig neue Perspektive eröffnet. Daneben pilotierte sie ein Setup, das für weitere, umfassendere Erhebungen verwendet werden kann und soll. Im Folgenden werden Erkenntnisse aus der Pilotierung diskutiert und Konsequenzen zu Veränderungen des Studiendesigns vorgeschlagen.

Task I zeigte eine hohe Bereitschaft der Studienteilnehmer/innen, die Sprecher bezüglich der vorgegeben Eigenschaften hin zu einem Extrem zu evaluieren – unter der Voraussetzung, dass der mittlere Skalenpunkt eine neutrale Bewertung bedeutet. Nur 71 Mal von insgesamt 2700 möglichen Bewertungen wurde die Skalenmitte markiert. Es gibt keine Befragungsperson, die durchgängig alle Sprecher neutral bewertete oder die Evaluation verweigert (indem

z.B. keine Markierung auf der Skala vorgenommen wurde). Jedoch ist fraglich, ob die befragten Lehrer/innen die Skalenmitte auch als Möglichkeit einer neutralen Bewertung verstanden haben. Interessanterweise zeigt sich in der Detailbetrachtung, dass es eine klare Unterscheidung zwischen der Standardvarietät und den beiden Non-Standard-Varietäten gibt. Nur zehn Befragte kreuzen beim standardnahen Sprecher den Skalenmittelpunkt an, beim Berlinisch-Sprecher sind es 31, beim Kiezdeutsch 30. Das könnte darauf hindeuten, dass die Skalenmitte nicht als neutrale Bewertung und somit als Ablehnung der Evaluation hinsichtlich der Eigenschaften gesehen wird, sondern als Ratingwert. Für weitere Studien wäre eine veränderte Erklärung der Skala sinnvoll, wobei der Skalenmittelpunkt als „neutrale/keine Bewertung“ beschriftet sein sollte.

Ferner geht aus der Fragenstellung von Task I nicht hervor, ob die Sprecher *in* der sprachlichen Momentaufnahme bewertet werden, die Evaluation also zeigt, wie die Sprecher in dieser Situation – dem Telefonat mit einem Freund – wirken, oder ob eine generelle Bewertung der Sprecher vorgenommen wird. Der Kommentar eines Probanden weist auf eine situationspezifische Evaluation hin: „[...] adressatenangemessen“ (LMuM1). Besonders hinsichtlich der Frage nach der *sprachlichen Kompetenz* und den möglichen Rückschlüssen daraus ist diese differenzierte Betrachtung notwendig. Es geht nicht aus den Daten hervor, ob die Lehrer/innen sich auf das sprachlich kompetente Agieren in der Situation beziehen oder Rückschlüsse ziehen auf sprachliche Fähigkeiten im formellen Register, d.h. bezüglich ihres Ausdrucksvermögens im Standarddeutschen. Fest steht, dass die verschiedenen Varietäten-Sprecher unterschiedlich bewertet werden, wobei es ein klares Ranking gibt (Standardnah vor Berlinisch vor Kiezdeutsch) und dies grundsätzlich als äußerst problematisch zu erachten ist. Um spezifische Rückschlüsse ziehen zu können, müsste die Aufgabenstellung verändert werden. Es wäre sinnvoll, eine situationspezifische Evaluation zu forcieren, da daraus klar ersichtlich wäre, dass – bei einem vergleichbaren Ergebnis der hiesigen Evaluation – ein Sprachkonzept der Lehrer/innen zugrunde liegt, dass vom Standard abweichende Sprechweisen als Ausdruck eines Mangels sprachlicher Kompetenz ansieht. Zusätzlich sollte die Evaluation um die Kategorie „gut im Fach Deutsch“ versus „schlecht im Fach Deutsch“ ergänzt werden, da sich hier klar auf Kompetenzen im formellen Register, die Beherrschung der Bildungssprache bezogen werden würde.

Bezogen auf Task II zeigte sich, dass die Kommentare zu den vermuteten Wohnorten äußerst hilfreich waren für die Dateninterpretation, da die tatsächlichen Daten und Fakten zu sozio-ökonomische Merkmalen nicht zwangsläufig mit der subjektiven Wahrnehmung der Befragten übereinstimmen: Friedrichshain-Kreuzberg wird als Bezirk angegeben, „in dem der Anteil ndH

nicht sehr groß ist“ (LMuW10). Es wäre folglich sinnvoll, die Kommentierung zu den vermuteten Wohnorten als obligatorische Frage und nicht als fakultative Ergänzung zu formulieren.

Des Weiteren hat sich gezeigt, dass in den Bemerkungen zur Sprechweise ebenfalls Bezeichnungen dafür vorgenommen wurden. Für die quantitative Auswertung fiel die Entscheidung, die Bezeichnungen in den Bemerkungsfeldern nicht zu berücksichtigen, da den Befragungspersonen eine Motivation für das unterschiedliche Platzieren ihrer Antworten unterstellt wurde. Um diese Problematik zu umgehen, wäre es sinnvoll, das Feld „Bemerkungen“ in „Welche Charakteristika haben Sie diese(n) Begriff(e) finden lassen?“ abzuändern. Ferner würde diese Fragestellung Begründungen für die Bezeichnungen liefern.

Die Mehrfachnennung bei der Frage nach der vermuteten Aufenthaltsdauer in Deutschland kann als Indikator gesehen werden, dass sich die beiden Kategorien „sein ganzen Leben lang“ und „seit seiner frühen Kindheit“ nicht deutlich genug voneinander abgrenzen. Um diese Grenzscharfen zu beheben, wäre eine Umformulierung in „seit seiner Geburt“ und „seit dem Kindergartenalter“ sinnvoll. Zusätzlich sollte explizit in der Aufgabenstellung erwähnt werden, dass Einfachnennung erwartet wird.

Bezogen auf Auswertungen, die die Zuordnung zu (Sub-)Kategorien erfordern (Task II: Sprechweisen, familiärer Hintergrund), wären mehrere Rater von Vorteil, um Diskrepanzen aufzudecken und über Konsentsentscheidungen die Zuordnung zu klären.

Grundsätzlich wäre bei der Durchführung mit einer größeren Stichprobe die Abfolge der Stimuli-Präsentation zu variieren, um mögliche *Sequenz-Effekte*⁷⁸ ausschließen zu können. Ferner sollten die Fragebögen mit einer Software (wie z.B. *Teleform*) konzipiert bzw. in eine solche transformiert werden, die eine automatische Erfassung der Daten ermöglicht und diese zudem für eine statistische Auswertung (die bei einer größeren Datenmenge auch statistische Signifikanz- und Korrelationstest beinhalten würde) aufbereitet. Korrelationen konnten aufgrund des geringen Stichprobenumfangs nicht berechnet werden, die mögliche Kategorienbildung bestätigte jedoch weitgehend den Aufbau des Fragebogens, die Frage nach „aufgewachsen in“ sollte jedoch zukünftig die genaue Angabe eines Ortes beinhalten, sodass eine Kategorisierung mit den Werten *urban/multiethnisch; ländlich/monoethnisch* möglich ist.

Die Audioaufzeichnungen konnten im Rahmen dieser Arbeit nicht systematisch untersucht werden. Nur ein Beleg wurde ausgewählt, der die Sinnhaftigkeit dieser zusätzlichen Datenerfassung belegt (siehe Kapitel 4).

⁷⁸ Hiermit sind mögliche Auswirkungen durch die Reihenfolge der Stimuli-Präsentation gemeint. Dieser *Abfolgefaktor* muss in der Auswertung berücksichtigt werden (vgl. Bortz & Döring 2006: 550).

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Zeiten der *Sprachbarriere* in der Schulpädagogik gehören eigentlich seit der kommunikativen Wende der Vergangenheit an (siehe Kapitel 2.2.2). Im Rahmenlehrplan von Berlin steht u.a. „Wissen über Sprachvarietäten sprachbewusst verwenden und reflektieren“. Der theoretische Unterbau für die schulische Praxis zeigt also ein Verständnis von Sprache, das mit der modernen Varietätenforschung bzw. Dialektologie übereinkommt und ein situativ und dem Gesprächspartner angemessenes Sprechen als Ziel definiert. Die curriculare Vorgabe basiert also auf einem *weiten Sprachbegriff* und einem differenzierten Kompetenzbegriff – sie folgt somit der sprachwissenschaftlichen Auffassung (siehe Kapitel 2.1.2). Man müsste also davon ausgehen können, dass die Lehrkräfte entsprechend agieren, sowohl in der unterrichtlichen Interaktion als auch bezüglich ihrer sichtbaren Einstellung.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Pilotstudie lassen daran stark zweifeln. Die befragten Lehrer/innen ziehen aufgrund von Sprechweisen in informellen Situationen Rückschlüsse auf kognitive Fähigkeiten (wie Intelligenz) und interpersonelle Verhaltensweisen (wie Aggressionspotential) der jugendlichen Sprecher. Dabei zeigt sich die erwartete Dichotomie von standardnaher Sprechweise, deren Sprecher am besten bewertet wird, und Non-Standard-Varietäten, deren Verwender im Vergleich deutlich schlechter evaluiert werden. Hinzu kommt, dass – obwohl die Sprecher aller drei in der Studie verwendeten Sprachstimuli in der gegebenen Situation sprachlich kompetent agieren – ihre „sprachliche Kompetenz“ unterschiedlich bewertet wird, sie also als unterschiedlich kompetent empfunden werden. Unabhängig davon, ob die Proband/inn/en die sprachliche Kompetenz der Sprecher in der Situation bewerten oder Rückschlüsse auf standardsprachliche Fähigkeiten ziehen, zeigen die hier befragten Lehrer/innen ein *enges Sprachkonzept* (siehe Kapitel 2.2), das nicht sensitiv ist für die kommunikative Situationsspezifität und vom Standard abweichende Sprechweisen als minder kompetent ansieht – im Vergleich zu standardnaher Sprechweise. Sollte auf sprachliche Kompetenzen rückgeschlossen worden sein, so ist an dieser Stelle wichtig anzumerken, dass Jugendliche – genauso wie Erwachsene – ein Gefühl für die situative Angemessenheit ihrer sprachlichen Formulierungen haben und in formelleren Situationen in ein standardnahes Register wechseln (vgl. Mayr et al. 2011).

Die sich hier offenbarte Einstellung der Lehrer/innen sowie das daraus ableitbare Sprach(-kompetenz-)verständnis wurde durch indirekte Methoden transparent gemacht und steht im Widerspruch zu der direkten Befragung der Lehrkräfte, in der die überwiegende Mehrheit der

These „Sprachkompetenz bedeutet, unterschiedliche Sprechweisen und Stile je nach Situation kompetent einsetzen zu können“ völlig zustimmt und somit auf ein *weites Sprachkonzept* referiert (siehe Kapitel 2.1).

Eine ähnliche Diskrepanz zeigt sich bezogen auf die Einstellung zu Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit, die zwar grundsätzlich als etwas Positives eingeschätzt werden, Sprechweisen wie Kiezdeutsch, die genau in diesem Kontext entstanden sind, werden jedoch deutlich abgewertet und zwar nicht nur im Vergleich zu standardnahem Sprechen, sondern auch im Kontrast zu anderen Non-Standard-Varietäten wie Berlinisch. Kiezdeutschsprecher⁷⁹ werden mehrheitlich stereotyp als sozial schwach und aus einer türkischen Familie stammend eingeordnet, in der kaum Wert auf schulische Bildung und sprachliche Ausdrucksweisen gelegt wird – *Kiezdeutschsprechen* wird wie erwartet als Ausdruck eines Defizits verstanden. Dagegen werden Sprecher von traditionellen Dialekten wie Berlinisch zwar auch mit einer niedrigeren Sozialschicht assoziiert, ihr Sprachgebrauch aber nicht als Mangel, sondern als systematisch erkannt. Mit standardnahem Sprechen Jugendlicher, das nah an der in der Schule geforderten Bildungssprache ist, wird eine bildungsnahe Familie am oberen Ende der sozialen Leiter in Verbindung gebracht. Die Lehrer/innen zeigen also eine Einstellung, die mit einem Großteil der Bevölkerung konform geht (siehe Kapitel 2.2.2).

Eindeutig ist, dass der unterschiedliche Sprachgebrauch Jugendlicher verschiedene Stereotype hervorruft. Sprache ist ein Auslöser für soziale Zuschreibungen und Erwartungen bezogen auf geistige Fähigkeiten und interpersonelle Verhaltensweisen. D.h. sowohl der *Inferenzaspekt* als auch der *Prädikationsaspekt* im Prozess der Stereotypisierung treffen zu (siehe Kapitel 2.2.1). Diese Stereotype haben Auswirkungen auf die sichtbaren Einstellungen der Lehrer/innen – ein beunruhigendes Ergebnis, gerade in Hinblick auf ihre Schlüsselfunktion bezüglich des Werdegangs Jugendlicher. Die Lehrer/innen scheinen etwas ausgeprägt zu haben, das ich als *Sprachkonzeptbarriere* bezeichnen möchte und die Wahrnehmung und Bewertung jugendsprachlicher Varietäten bestimmt. Die Vermutung liegt nahe, dass Chancenungleichheit u.a. entsteht, weil Lehrer/innen eben diese *Sprachkonzeptbarriere* aufweisen und ihre Schüler/innen stereotyp einordnen und dass, obwohl ein aufgezeichneter Kommentar einen Hinweis darauf liefert, dass die Befragungspersonen sich der Stereotypisierung, die sie vornehmen, bewusst sind: „Ich weiß, das ist immer sehr stereotypisch, aber ... keine Ahnung ...“ (LMuM1). Diese Einstellung bzw. die Erwartungen und das Handeln gemäß der Stereotype können drastische

⁷⁹ Einstellungen gegenüber einzelnen Varietäten-Sprechern können als Spiegelbild für die Einstellungen zu der jeweiligen Varietät verstanden werden.

Folgen haben für den Bildungserfolg junger Menschen (siehe Kapitel 1) und sind daher alarmierend und verlangen nach weiterer Forschung.

Welcher Handlungsmöglichkeiten ergeben sich auch diesem Ergebnis?

Sollten sich diese Resultate durch eine repräsentative Erhebung verifizieren lassen, muss klar sein, dass eine Intervention im Bereich einer fächerübergreifenden Lehrer/innen-Aus- bzw. Fortbildung vonnöten ist. Eine Einstellung, die nur bei direkter Befragung, vermutlich ausgelöst durch *Soziale Erwünschtheit*⁸⁰, auftritt, ist nicht hinzunehmen. Neben der Förderung von Chancengleichheit ist es auch relevant, einer Demotivation von Seiten der Lehrer/innen entgegen zu wirken. Die Vermittlung sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse, die einen Weg weg von einer Defizitsichtweise hin zu einer Kompetenzsichtweise ermöglicht, sollte ein wesentliches Ziel sein. Neben einer Auseinandersetzung mit der (inner-)sprachlichen Diversität, der Systematisierung von Non-Standard-Varietäten und der Konzeptualisierung von Sprache (inklusive der Spezifik von Bildungssprache) sollte auch die Bewusstmachung von und der Umgang mit Stereotypen Teil der Schulungen sein, denn Stereotype finden nicht zwangsläufig in der Realität Entsprechung, sie sind Resultate einer bewussten Entscheidung (siehe Kapitel 2.2.1) und sind nicht

„auf immer und ewig zementierte Schablonen und Etikettierungen [...], die anderen Personen, Gruppen oder Nationen zugeschrieben werden, sondern sind wandelbar, manipulierbar“ (Petersen & Six 2008: 17).

Mit derartigen Grundlagen sollte es trotz weiterer Probleme im Bildungssektor⁸¹, die hier nicht weiter thematisiert werden können, möglich sein, einer Chancenungleichheit entgegen zu wirken und die curricularen Inhalte sinngemäß auszufüllen. Ohne Frage ist weiterhin das Ziel des Unterrichts die Vermittlung eines sprachlichen Standards, der wesentlich ist für gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation. Jedoch müssen sich die Zugänge zu sprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen und die damit verbundenen Leistungserwartungen an der sprachlichen Realität orientieren und nicht an ihr vorbei praktizieren.

⁸⁰ Als *soziale Erwünschtheit* wird die Neigung zu konformen Verhalten aus Angst vor sozialer Verurteilung bezeichnet (Bortz & Döring 2006: 232).

⁸¹ Vgl. Führ (1997) für einen Überblick zu Problemen des deutschen Bildungssystems.

Literatur

- Albert, Ruth & Koster Cor J. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Androutsopoulos, Jannis (1998). *Deutsche Jugendsprache: Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Anger, Christina; Konegen-Grenier, Christiane & Plünnecke, Axel (2011). *Bildungsgerechtigkeit in Deutschland - Gerechtigkeitskonzepte, empirische Fakten und politische Handlungsempfehlungen*. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft [IW-Analysen - Forschungsberichte Nr. 71].
- Appel, René (1999). Straattaal. De mengtaal van jongeren in Amsterdam. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 62: S. 39–55.
- Bijvoet, Ellen & Fraurud, Kari (2010). ‘Rinkeby Swedish’ in the mind of the beholder. Studying listener perceptions of language variation in multilingual Stockholm. In: Quist, Pia & Svendsen, Bente Ailin (Hg.). *Multilingual Urban Scandinavia: New Linguistic Practices*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 170–188.
- Bijvoet, Ellen (2003). Attitudes towards “Rinkeby Swedish”, a group variety among adolescents in multilingual suburbs. In: Fraurud, Kari & Hyltenstam, Kenneth (Hg.): *Multilingualism in Global and Local Perspectives. Papers from the 8th Nordic Conference on Bilingualism, November 1-3, 2001, Stockholm – Rinkeby*, Stockholm: Centre for Research on Bilingualism & Rinkeby Institute of Multilingual Research. S. 307–316.
- Boehlert, Martha (2005). Self-fulfilling prophecy. In: Lee, Steven W. (Hg.): *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage. S. 491–492.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brake, Anna & Büchner, Peter (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Clyne, Michael (2000). Lingua franca and ethnolects in Europe and beyond. *Sociolinguistica* 14: S. 83–89.
- Cornips, Leonie (2004). Straattaal: Sociale betekenis en morfo-syntactische verschijnselen. In: De Caluwe, Johan; De Schutter, Georges; Devos, Magda & Van Keymeulen, Jacques (Hg.): *Taeldeman, man van de taal, schatbewaarder van de taal. Liber amicorum voor Johan Taeldeman*. Gent: Academia. S. 175–188.
- Dirim, Inci & Auer, Peter (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehungen zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Ehmann, Hermann (1992). *Jugendsprache und Dialekt. Regionalismen im Sprachgebrauch von Jugendlichen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Fraurud, Kari (2003). Svenskan i Rinkeby och andra flerspråkiga bostadsområden. In: Breivik, Torbjørg (Hg.): *Språk i Norden 2003*. Oslo: Novus. S. 62–89.
- Freywald, Ulrike; Mayr, Katharina; Özçelik, Tiner & Wiese, Heike (2011). Kiezdeutsch as a multiethnolect. In: Kern, Friederike & Selting, Margret (Hg.): *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. S. 45–73. (= Studies in Language Variation 8).
- Führ, Christoph (1997). *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*. Berlin: Luchterhand; Neuwied: Kriftel.
- Ganuza, Natalie (2008). Syntactic variation in the Swedish of adolescents in multilingual urban settings. Subject-verb order in declaratives, questions and subordinate clauses. Dissertation, Stockholm: Centre for Research in Bilingualism, Universität Stockholm.
- Garrett, Peter; Coupland, Nikolas & Williams, Angie (2003). *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2010). *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache [Band 40 von Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache].
- Gogolin, Ingrid (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 263–280.
- Hinnenkamp, Volker (2005). „Zwei zu bir miydi?“ – Mischsprachliche Varietäten von Migrant*innenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs. In: Hinnenkamp, Volker & Meng, Katharina (Hg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr. S. 51–103.
- Imo, Wolfgang (2011). Ad hoc-Produktion oder Konstruktion? - Verfestigungstendenzen bei Inkrement-Strukturen im gesprochenen Deutsch. In: Lasch, Alexander & Ziem, Alexander (Hrsg.) *Konstruktionsgrammatik III*. Tübingen: Stauffenburg [gidi Arbeitspapierreihe Nr. 29]. S. 241–256.
- Jannedy, Stefanie; Weirich, Melanie & Brunner, Jana (2011). The effect of inferences on the perceptual categorization of Berlin German fricatives. *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS)*. Hong Kong. S. 962–965.
- Keim, Inken (2007). *Die „türkischen Powergirls“: Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen: Narr [= Studien zur Deutschen Sprache 39].
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36: S. 15–43.

- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. S. 587–604.
- Kotsinas, Ulla-Britt (1992). Immigrant adolescents' Swedish in multicultural areas. In: Palmgren, Cecilia; Lövgren, Karin & Bolin, Goran (Hg.): *Ethnicity in Youth Culture*. Stockholm: University of Stockholm. S. 43–62.
- Kotsinas, Ulla-Britt (1998). Language contact in Rinkeby, an immigrant suburb. In: Androutsopoulos, Jannis & Scholz, Arno (Hg.): *Jugendsprache – langue des jeunes – youth language. Linguistische und soziolinguistische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang. S. 125–148.
- Lehmann, Christian (1991). Grammaticalization and related changes in contemporary German. In: Closs Traugott, Elizabeth & Heine, Bernd (Hg.): *Approaches to Grammaticalization. Vol. II*. Amsterdam: Benjamins. S. 493–535.
- Löffler, Heinrich (2005). *Germanistische Soziolinguistik*, 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 28).
- Long, Daniel & Preston, Dennis R. (Hg.) (2002). *Handbook of Perceptual Dialectology*. Volume 2. Philadelphia: John Benjamins.
- Maas, Utz (2005). Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. In: *IMIS Beiträge* 26: S. 89–133
- Mayr, Katharina; Mezger, Verena & Paul, Kerstin. (2011). Spracharbeit statt Strafarbeit. Zum Ausbau von Sprachkompetenz mit Kiezdeutsch im Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.). *Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010 Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch*. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verlag. S. 71–85.
- Mayer, Jörg (2006). Linguistische Phonetik. Skript zum Seminar „Linguistische Phonetik“. Sommersemester 2006. Institut für Linguistik. Universität Potsdam.
- Neuland, Eva (2006). Jugendsprachen – Was man über sie und was man an ihnen lernen kann. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Lang. S. 223–241.
- Neuland, Eva (2008). *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Neuland, Eva & Hochholzer, Rupert (2006). Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Lang. S. 175–190.
- Nortier, Jacomine (2001). “Fawaka, what’s up?” Language use among adolescents in Dutch mono-ethnic and ethnically mixed groups. In: Hvenekilde, Anne, & Nortier, Jacomine (Hg.). *Meetings at the Crossroads. Studies of Multilingualism and Multiculturalism in Oslo and Utrecht*. Oslo: Novus. S. 61–73.

- Petersen, Lars Eric & Six, Bernd (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Porst, Rolf (2009). *Fragebogen: ein Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quist, Pia (2000). Ny københavnsk "multiethnolect". Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. *Danske Talesprog* 1. S. 143–211.
- Quist, Pia (2005). New speech varieties among immigrant youth in Copenhagen – a case study. In: Hinnenkamp, Volker & Meng, Katharina (Hg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr [= Studien zur deutschen Sprache 32]. S. 145–161.
- Quist, Pia (2008). Sociolinguistic approaches to multiethnolect. Language variety and stylistic practice. In: *International Journal of Bilingualism*. 12: 43–61.
- Schalowski, Sören (in Vorbereitung). Syntactic Variation from an Information-Structural Perspective. A Corpus-Based Investigation of the Left Sentence Periphery in Kiezdeutsch.
- Schieffelin, Bambi B.; Woolard, Kathryn A. & Kroskrity, Paul V. (Hg.) (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Schlobinski, Peter (1996). *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. AKI-Forschungsbilanz 5.
- Schönfeld, Helmut (1992). Die berlinische Umgangssprache im 19. und 20. Jahrhundert. In: Schildt, Joachim & Schmidt, Hartmut (Hg.): *Berlinisch. Geschichtliche Einführung in die Sprache einer Stadt*. 2., bearbeitete Auflage. Berlin: Akademie Verlag. S. 222–303.
- Schönfeld, Helmut (1997). Berliner Stadtsprache. Tradition und Umbruch. In: Stickel, Gerhard (Hg.): *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin (Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 1996). S. 308–331.
- Schönfeld, Helmut (2001). *Berlinisch heute: Kompetenz – Verwendung – Bewertung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schroeder, Christoph (2007). Sprache und Integration. In: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 22-23 (Themenheft „Integration“): S. 6–12.
- Schwitalla, Johannes (2012). *Gesprochenes Deutsch: eine Einführung*, 4. Auflage. Berlin: E. Schmidt.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morrek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung* 10: S. 353–402.

Quellen

- Simon, Horst J. (1998). „KinnanS Eahna fei heid gfrein“ – Über einen Typ von Verb-Erst-Aussagesätzen im Bairischen. In: Donhauser, Karin & Eichinger, Ludwig M. (Hg.): *Deutsche Grammatik – Thema in Variationen. Festschrift für Hans-Werner Eroms zum 60. Geburtstag*. Heidelberg: Winter. S. 137–153.
- Polenz, Peter von (1983). Sozialgeschichtliche Aspekte der neueren deutschen Sprachgeschichte. In: Cramer, Thomas (Hg.): *Literatur und Sprache im historischen Prozeß. Vorträge des Deutschen Germanistentages Aachen 1982. Band 2: Sprache*. Tübingen: Niemeyer. S. 3–21.
- Weirich, Melanie. (2010). *Die attraktive Stimme: Vocal Stereotypes. Eine phonetische Analyse anhand akustischer und auditiver Parameter*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Wiese, Heike (2006): „Ich mach dich Messer“: Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache. In: *Linguistische Berichte* 207: S. 245–273.
- Wiese, Heike (2011). so as a focus marker in German. *Linguistics* 49: S. 991–1039.
- Wiese, Heike. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- Wiese, Heike & Duda, Sibylle (ersch.). A new German particle ‘gib(t)s’ – The dynamics of a successful cooperation. In: Spalek, Katharina & Domke, Juliane (Hg.): *Sprachliche Variationen, Varietäten und Kontexte. Beiträge zu psycholinguistischen Schnittstellen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Wiese, Heike; Freywald, Ulrike & Mayr, Katharina (2009). *Kiezdeutsch as a Test Case for the Interaction between Grammar and Information Structure*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. (Interdisciplinary Studies on Information Structure 12).
- Wiese, Heike; Freywald, Ulrike; Schalowski, Sören, & Mayr, Katharina (2012). Das Kiez-Deutsch-Korpus. Spontansprachliche Daten Jugendlicher aus urbanen Wohngebieten. Universität Potsdam. *Deutsche Sprache* 40: S.97–123.

Quellen

Seite 3: <http://www.berlin.de/sen/bjw/presse/index.php> (letzter Zugriff am 03.06.2012)

Seite 3: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education/pisa-2009_9789264095359-de (letzter Zugriff 26.6.2012)

Seite 17: <http://www.kiwi-verlag.de/news/03112009-buecher-von-bastian-sick-haben-sich-bereits-ueber-vier-millionen-mal-verkauft/> (letzter Zugriff am 03.06.2012)

Seite 20: http://www.fritz.de/media/podcasts/sendungen/blue_moon.html (letzter Zugriff am 30.06.2012)

Seite 20: <http://www.spreeaufe.de/berlinerisch-berliner-jargon/berliner-tageszeitung-bz-uff-berlinisch/> (letzter Zugriff am 24.06.2012)

Quellen

Seite 22: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/wir-sind-goerlitzer-park/1524094.html> (letzter Zugriff 10.10.2011)

Seite 22: <http://www.youtube.com/watch?v=aQtbhDoWaqY> (letzter Zugriff 24.06.2012)

Seite 28: <http://www.gew-berlin.de/zeugnis/forms/allgemein/Z600%20Arbeits-%20und%20Sozialverh%20-%20standardisiert.pdf> (letzter Zugriff am 22.06.2012)

Seite 41: http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung/schuelerschaft.aspx?view=ndh&jahr=2010/11 (letzter Zugriff am 30.06.2012)

Anhang

(1) Einverständniserklärung der Sprecher (blanko)

HWB



Universität Potsdam · Am Neuen Palais 10 · 14469 Potsdam

Philosophische Fakultät
Institut für Germanistik
Professur für deutsche Sprache
der Gegenwart
Prof. Dr. Heike Wiese
Telefon: 0331/977-4222
Telefax: 0331/977-4245

Name:.....
Adresse:.....
Telefon:.....
Geburtsdatum:.....

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, an einer Sprachstudie im Rahmen des Forschungsprojekts „Kiezdeutsch“ des Sonderforschungsbereichs 632 an der Universität Potsdam teilzunehmen (Dauer: ca. 15 Minuten).

Ich wurde über den wissenschaftlichen Hintergrund wie auch über die Verfahrensweise der Studie aufgeklärt, an der ich freiwillig teilnehme. Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit ohne eine Darlegung der Gründe meine Teilnahme abbrechen kann.

Die von mir aufgezeichneten Tondateien sowie die von mir angegebenen Daten werden ausschließlich in anonymisierter Form und nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Ich stimme der Veröffentlichung der erhobenen Daten und Aufnahmen in anonymisierter Form zu. Dies umfasst wissenschaftliche und allgemeinbildende Publikationen, Vorträge und Ausstellungen. Die am Projekt beteiligten Mitarbeiter/innen unterliegen einer Schweigepflicht hinsichtlich der ihnen zu meiner Identität bekannten Daten.

Mir wird ferner versichert, dass diese von mir unterschriebene Einverständniserklärung als einziges Schriftstück mit Angaben zu meiner Person im Rahmen datenschutzrechtlicher Bestimmungen verschlossen und nicht zugänglich für Dritte aufbewahrt wird. Ausschließlich zu Rechnungszwecken durch die DFG oder bei einer Fortführung der Studie bzw. bei Durchführung einer weiteren Studie unter der Leitung von Frau Prof. Heike Wiese am Lehrstuhl „Deutsche Sprache der Gegenwart“ darf eine Öffnung durch die Projektleiterin Frau Prof. Heike Wiese erfolgen.

Ort, Datum

Unterschrift

(2) Einverständniserklärung der Proband/inn/en (blanko)

HWB



Universität Potsdam · Am Neuen Palais 10 · 14469 Potsdam

Philosophische Fakultät
Institut für Germanistik
Professur für deutsche Sprache
der Gegenwart
Prof. Dr. Heike Wiese
Telefon: 0331/977-4222
Telefax: 0331/977-4245

Name:

Adresse:

Telefon:

Geburtsdatum:

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, an einer Sprachstudie im Rahmen des Forschungsprojekts „Kiezdeutsch“ des Sonderforschungsbereichs 632 an der Universität Potsdam teilzunehmen (Dauer: ca. 15 Minuten).

Ich wurde über den wissenschaftlichen Hintergrund wie auch über die Verfahrensweise der Studie aufgeklärt, an der ich freiwillig teilnehme. Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit ohne eine Darlegung der Gründe meine Teilnahme abbrechen kann.

Die von mir aufgezeichneten Tondateien sowie die von mir angegebenen Daten werden ausschließlich in anonymisierter Form und nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Ich stimme der Veröffentlichung der erhobenen Daten und Aufnahmen in anonymisierter Form zu. Dies umfasst wissenschaftliche und allgemeinbildende Publikationen, Vorträge und Ausstellungen. Die am Projekt beteiligten Mitarbeiter/innen unterliegen einer Schweigepflicht hinsichtlich der ihnen zu meiner Identität bekannten Daten.

Mir wird ferner versichert, dass diese von mir unterschriebene Einverständniserklärung als einziges Schriftstück mit Angaben zu meiner Person im Rahmen datenschutzrechtlicher Bestimmungen verschlossen und nicht zugänglich für Dritte aufbewahrt wird. Ausschließlich zu Rechnungszwecken durch die DFG oder bei einer Fortführung der Studie bzw. bei Durchführung einer weiteren Studie unter der Leitung von Frau Prof. Heike Wiese am Lehrstuhl „Deutsche Sprache der Gegenwart“ darf eine Öffnung durch die Projektleiterin Frau Prof. Heike Wiese erfolgen.

Ort, Datum

Unterschrift

(3) Dreiteiliger Fragebogen zu Einstellungen (blanko)

a. Task I, Seite 1

Fragebogen: Wahrnehmung Sprecher []

Sigle:

1. Bitte versuchen Sie, die eben gehörte Person zu beurteilen:
Welche Eigenschaften treffen auf den Sprecher zu?
 Hierfür steht Ihnen eine 5-stufige Skala zur Verfügung.
 Markieren Sie bitte immer nur eine Box.

Beispiel:

		NETT		EHER NETT ALS UNFREUNDLICH		WEDER NOCH		EHER UNFREUNDLICH ALS NETT		UNFREUNDLICH		
NETT	←	<input type="checkbox"/>	—	<input checked="" type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	→	UNFREUNDLICH

SYMPATHISCH	←	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	→	UNSYMPATHISCH						
DUMM	←	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	→	INTELLIGENT						
SELBSTBEWUSST	←	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	→	UNSICHER						
HÖFLICH	←	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	→	UNHÖFLICH						
EGOISTISCH	←	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	→	TEAMFÄHIG						
SPRACHLICH KOMPETENT	←	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	→	SPRACHLICH INKOMPETENT						
KREATIV	←	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	→	FANTASIELOS						
AGGRESSIV	←	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	→	VERTRÄGLICH						
ZUVERLÄSSIG	←	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	→	UNZUVERLÄSSIG						

b. Task II, Seite 2

Sprecher []

Sigle:

2. Stellen Sie eine Vermutung über den Wohnort des Sprechers an.
Schraffieren Sie dazu einen oder mehrere Bereiche auf der Karte von Berlin.



Kommentare:

.....
.....
.....

3. Wie würden Sie die Sprechweise bezeichnen, die der Sprecher verwendet? Finden Sie einen Begriff.

Er spricht

Bemerkungen:

.....
.....
.....

c. *Task II*, Seite 3

4. Wie lange lebt der Sprecher Ihrer Meinung nach schon in Deutschland?

- sein ganzes Leben
- seit seiner Kindheit
- seit ca. 5 Jahren oder weniger

5. Wie schätzen Sie den familiären Hintergrund des Sprechers ein (z.B. Bildungsnähe, Familiensprache, Wohnsituation, Familieneinkommen etc.)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

d. *Task III*, Seite 4

Fragebogen: Standpunkte

Nun sollen Sie einige Thesen, die so in der Forschung oder Öffentlichkeit geäußert wurden, beurteilen.

Kontakt mit anderen Sprachen stellt eine Bereicherung für das Deutsche dar.

STIMME VÖLLIG ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Die Sprache von Jugendlichen ist kreativ und innovativ.

STIMME VÖLLIG ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Sprachkompetenz bedeutet, Standarddeutsch zu beherrschen.

STIMME VÖLLIG ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Man sollte Schüler/innen korrigieren, wenn sie in der Schule Dialekt oder Umgangssprache verwenden.

STIMME VÖLLIG ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Mehrsprachigkeit ist eine wertvolle Ressource eines Menschen.

STIMME VÖLLIG ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Es ist angenehm zu hören, wenn jemand Dialekt redet.

STIMME VÖLLIG ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

e. *Task III*, Seite 5

Es ist wichtig, die Sprache des Landes, in dem man wohnt, sicher zu beherrschen.

STIMME SEHR ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Es ist gut, wenn Jugendliche durch eine eigene Sprache ihre Identität ausdrücken.

STIMME SEHR ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Sprachkompetenz bedeutet, unterschiedliche Sprechweisen und Stile je nach Situation kompetent einsetzen zu können.

STIMME SEHR ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Regional gefärbtes Sprechen (z.B. Akzent) macht die Persönlichkeit eines Sprechers aus.

STIMME SEHR ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Mehrsprachigkeit ist in vielen Situationen in der heutigen Zeit wichtig.

STIMME SEHR ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Lehrkräfte sollten im Unterricht auf Dialekt und Umgangssprache verzichten.

STIMME SEHR ZU ← — — — — — → STIMME GAR NICHT ZU

Bemerkungen:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

(4) Fragebogen zur Erhebung der Metadaten (blanko)

Studie: Hören, Wahrnehmen, Beurteilen
Fragebogen: Allgemeiner Teil

Sigle:

Nachname: Vorname:

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: unter 30 30-40 40-50 50-60 über 60

Schule: seit:

Fächer:

Wo sind Sie geboren?

in Berlin, nämlich in (Bezirk)

nicht in Berlin, sondern in

nicht in Deutschland, sondern in

Wo sind Sie aufgewachsen?

in Berlin, nämlich in (Bezirk)

nicht in Berlin, sondern in
seitJahren lebe ich in Berlin

nicht in Deutschland, sondern in;
seitJahren lebe ich in Deutschland
seitJahren lebe ich in Berlin

Wo haben Sie studiert?

.....

In welchem Bezirk in Berlin wohnen Sie derzeit?

.....

Welche Sprachen und Dialekte sprechen Sie? Bitte führen Sie auch Sprachen/ Dialekte auf, die sie nur teilweise sprechen.
Unterstreichen Sie ihre Muttersprache(n). (Muttersprache = die erste(n) Sprache(n), die man in der Familie lernt)

.....

.....