

La Réunion: Sprachattitüden franko- kreolophoner Adoleszenten

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Universität Düsseldorf

vorgelegt von

Goranka Rocco
aus Zagreb, Kroatien

2002

La Réunion: Sprachattitüden franko-kreolophoner Adoleszenten

D 61

Referent: Univ. Prof. Dr. Peter Wunderli

Koreferent: Univ. Prof. Dr. Karl-Heinz Reuband

Tage der mündlichen Prüfungen:

Hauptfach: Romanische Sprachwissenschaft, 16.05.03

Prüfer: Univ. Prof. Dr. Peter Wunderli

Nebenfach 1: Romanische Literaturwissenschaft, 08.05.03

Prüfer: Univ. Prof. Dr. Frank Leinen

Nebenfach 2: Germanistische Sprachwissenschaft, 21.05.03

Prüfer: Univ. Prof. Dr. Volker Beeh

VORBEMERKUNG

Herrn Professor Dr. Peter Wunderli, der das Entstehen dieser Arbeit mit seinen wertvollen wissenschaftlichen Hinweisen, seiner freundlichen Betreuung und seinem ermunternden Zuspruch begleitet hat, möchte ich meinen aufrichtigen Dank aussprechen.

Danken möchte ich auch meinem Kobetreuer Herrn Professor Dr. Karl-Heinz Reuband, den befragten Kindern und Jugendlichen der Schulen *Collège du Chaudron* und *Collège des Alizés* und allen an der *Matched-Guise*-Technik beteiligten Personen, sowie den reunionesischen Universitäts- und Schullehrern Dr. Bernard Idelson, Dr. Claudine Bavoux, Elena Le Corre, Guenaëlle Le Tanné und allen anderen, die mit ihren Ratschlägen und Mitteilungen der Durchführung und der Qualität des empirischen Teils der Untersuchung auf La Réunion beigetragen haben. Eine herzliche Danksagung ergeht auch an das *Bureau de la Recherche et des Études Doctorales* der Universität La Réunion, dessen finanzielle Unterstützung einen zweiten Forschungsaufenthalt auf La Réunion ermöglicht hat. Für die technische und logistische Hilfestellung während der Felduntersuchung möchte ich ganz herzlich Yves Beeuwsaert danken.

Besonders verpflichtet fühle ich mich meiner Mutter, der ich in großer Dankbarkeit für ihre liebevolle Unterstützung, ihre Geduld und ihr Interesse an meiner Arbeit dieses Buch widmen möchte.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	7
TEIL I	
1 ZUR SYSTEMATISIERUNG DES ATTITÜDENBEGRIFFS	16
1.1 Grundkonzept und Problematik	16
1.2. Attitüden und Verhalten	20
1.2.1 Die Theorie des überlegten und geplanten Handelns	22
1.2.2 Attitüdenstärke und Attitüdenzugänglichkeit	23
1.3 Attitüdenänderung	24
1.3.1 Konsistenz und Dissonanz	24
1.3.2 Attributionstheoretische Erklärung	26
1.3.3 <i>Impression-Management</i>	27
1.3.4 Zwei-Prozess-Modelle	28
1.4 Funktionen der Attitüden	29
1.5 Verwandte Konzepte	32
1.5.1 Vorurteil	32
1.5.2 Stereotyp	33
1.6 Attitüdentheorie und Attitüdenmessung	35
2 ATTITÜDENMESSUNG	36
2.1 Attitüden erfassung aus messtheoretischer Sicht	36
2.2. Direkte und indirekte Methoden.....	40
2.3 Direkte Methoden	40
2.3.1 Zugrunde liegende Skalierungsverfahren	42
2.3.2 Probleme	45
2.4 Indirekte Methoden	51
2.4.1 Nichtreaktive Verfahren	52
2.4.2 Getarnte Methoden	53
2.4.3 Projektive Verfahren	54
2.4.4 Physiologische Reaktionsmessung	55
2.5 Direkt vs. indirekt	56
3 SPRACHATTITÜDEN	57
3.1 Sprachattitüden: Begriffsabgrenzung	57
3.2 Messung der Sprachattitüden	61
3.2.1 <i>Speaker Evaluation Paradigm</i> und verwandte Methoden	62
3.2.1.1 Nichtreaktive Verfahren	64
3.2.1.2 Ergebnisse	66
3.2.1.3 Probleme	74
3.2.2 Direkte Methoden	77
3.2.2.1 Probleme der direkten Erfassung	80
3.3 Attitüdentheorie und Attitüdenmessung	80
4 LA RÉUNION	85
4.1 Allgemeiner Überblick. Entstehungstheorien	85
4.2 La Réunion: sprachliche Entwicklung	88
4.3 Varietätenkontinuum	91
4.4 Sprachsituation aus soziolinguistischer Perspektive	95
4.4.1 Sprachrepertoire und Sprachverhalten.....	97
4.4.2 Sprachliche Unsicherheit	101
4.4.2.1 Zum Konzept der sprachlichen Unsicherheit	102
4.4.2.2 Sprachliche Unsicherheit auf La Réunion	104
4.4.2.3 Sprachliche Unsicherheit: Fazit	112
4.5 Die Schule: <i>former pour développer</i>	114
4.5.1 Normen und Regeln: Familie und <i>katié</i> vs. Schule	117
4.5.2 Sprachpolitik	119

TEIL II		
5	ERHEBUNG UND OPERATIONALISIERUNG	123
5.1	Untersuchungsgruppe und -ort	123
5.1.1	<i>Katié</i>	124
5.1.2	Sprachverhalten, Sprachnorm, Konfliktpotential, Stereotype	127
5.2	Erhebungsinstrumente	130
5.2.1	Interview	130
5.2.2	<i>Matched-Guise</i>	133
5.2.2.1	Auditive Stimuli	133
5.2.2.2	Sprecherrollen	134
5.2.2.3	Darsteller	135
5.2.2.4	Fragebogen.....	138
5.2.3	<i>Questionnaire</i>	140
5.3	Befragungssituation	140
5.3.1	Interview und <i>Questionnaire</i>	140
5.3.2	<i>Matched-Guise</i>	143
5.3.3	Erhebungstechnische Schwierigkeiten, fehlende Werte und „Ich-weiß-nicht“-Antworten.....	145
5.4	Operationalisierung, Analyse und Darstellung der Ergebnisse	149
5.4.1	Analyse	149
5.4.2	Indexbildung	150
5.4.2.1	Additive Indexbildung	152
5.4.2.2	Indexbildung nach sachlogischen Kriterien	153
5.4.2.3	<i>Matched-Guise</i> -Variablen	153
5.4.3	Kategorisierung	154
5.4.4	Häufigkeiten und statistische Kennwerte	156
6	FAKTOREN	157
6.1	FAKTOREN 1	157
6.1.1	Alter	158
6.1.2	Klassenniveau	159
6.1.3	Sozialer Hintergrund	160
6.2	FAKTOREN 2	163
6.2.1	Sprachlicher Hintergrund	163
6.2.2	Gewohnheiten, Freizeit, Viertel	166
6.2.3	Wünsche und Zukunftspläne	169
6.2.4	Befragteneltern	171
7	INTERVIEW	174
7.1	Sprachverhalten	174
7.1.1	Analyse	176
7.2	Kreolisch: Sprache oder <i>patois</i> ?	179
7.2.1	Analyse	181
7.3	Rolle und Vitalität des Kreolischen	183
7.3.1	Analyse	185
7.4	Geld, Arbeit, Erfolg, Bildung, Zukunft	185
7.4.1	Analyse	190
7.5	F-Kenntnisse, F-Erwerb, F als Schulfach	195
7.5.1	Analyse	197
7.6	K als Medien-, Kultur- und Bildungssprache	204
7.6.1	Analyse	209
7.7	Informeller Sprachgebrauch, <i>Katié</i>	216
7.7.1	Analyse	219
7.8	Sprechergruppen	225
7.8.1	Analyse	229

8	<i>MATCHED-GUISE</i>	235
8.1	<i>Supermarché</i>	235
8.1.1	Analyse	237
8.1.1.1	Fragen „Diebstahlversuch“, „glaubwürdig“, „Diebstahlversuche“	237
8.1.1.2	Fragen „sympathisch“, „fleißig“	239
8.1.1.3	Fragen „gewalttätig“, „hübsch“	240
8.1.1.4	Fragen „gebildet“, „reich“	241
8.2	<i>Emploi</i>	241
8.2.1	Analyse	244
8.2.1.1	Fragen „eingestellt“, „als Arbeitgeber“	244
8.2.1.2	Fragen „sympathisch“, „ehrlich“, „fleißig“	246
8.2.1.3	Fragen „reich“, „gebildet“, „hübsch“	247
8.3	<i>Cyclone</i>	248
8.3.1	<i>Cyclone</i> und <i>cyclone 2</i>	249
8.3.2	Analyse	251
8.3.2.1	Fragen „sympathisch“, „gewalttätig“, „pfiffig“, „hübsch“	252
8.3.2.2	Fragen „gebildet“, „reich“	254
8.3.2.3	Frage POT_FREU	255
8.4	Beruf und Wohnort	256
8.4.1	Beruf	256
8.4.2	Wohnort	259
8.5	<i>Matched-Guise</i> und Interview	262
8.5.1	Antwortverhalten	264
8.5.2	<i>Katié</i>	268
9	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	270
ANHANG		
A1	ERHEBUNGSINSTRUMENTE	286
A1.1	Interview: Fragen und Labels	286
A1.2	<i>Matched-Guise</i> : Fragen und Labels	291
A1.3	<i>Questionnaire</i> : Fragen und Labels	293
A1.4	<i>Matched-Guise</i> : Auditive Stimuli	296
A1.4.1	Übersicht	296
A1.4.2	<i>Supermarché</i> : erste und zweite Sequenz (KM, KW)	296
A1.4.3	<i>Supermarché</i> : dritte und vierte Sequenz (FM, FW)	297
A1.4.4	<i>Emploi</i> : erste und zweite Sequenz (KM, KW)	297
A1.4.5	<i>Emploi</i> : dritte und vierte Sequenz (FM, FW)	298
A1.4.6	<i>Cyclone</i> (H, C, F) und <i>Cyclone 2</i> (H2, C2, F2)	298
A2	HÄUFIGKEITEN	300
A3	KREUZTABELLEN	311
SYMBOLE UND ABKÜRZUNGEN		323
BIBLIOGRAPHIE		324

EINLEITUNG

In der Soziolinguistik wird der Terminus Sprachattitüden (*language attitudes*) allgemein als Oberbegriff für die Attitüden gegenüber verschiedenen Aspekten der Sprechsituation verwendet (konkurrierende Sprachen oder Varianten und deren soziale Stellung, Sprachstil, Spracherwerb, „typische“ Eigenschaften der Sprechergruppen).¹ Im Zusammenhang mit den Sprachattitüden werden häufig auch Berichte über das eigene Sprachverhalten (z.B. „Mit X/in der Situation X spreche ich ...“) und Sprachrepertoire erhoben und analysiert. Sprachattitüden werden anhand der Erhebungstechniken erfasst, die in vielerlei Hinsicht an das Instrumentarium der Sozialpsychologie, die das Konzept der Attitüden auch eingeführt und weitgehend geprägt hat, und der benachbarten Wissenschaftsdisziplinen anknüpfen: Sie reichen von Beobachtungen und Spurenanalysen über mehr oder minder strukturierte Befragungen bis hin zur indirekten (getarnten) Attitüdenenerfassung, bei der, um die Verzerrung der Ergebnisse durch sozial erwünschtes Verhalten und andere bei der Erfassung von Attitüden häufig beobachtete Tendenzen möglichst gering zu halten, das eigentliche Ziel der Erhebung den Befragten verborgen bleiben soll.

Zur indirekten Sprachattitüdenenerfassung werden in der Soziolinguistik grundsätzlich Verfahren eingesetzt, die auf dem sog. *Speaker Evaluation Paradigm* basieren: Den Befragten werden auditive Stimuli, d.h. Aufnahmen von Personen mit verschiedenen sprachlichen Merkmalen vorgespielt, die im Hinblick auf verschiedene Eigenschaften (z.B. „fleißig“, „gebildet“) eingeschätzt werden sollen. Als ein Spezialfall des *Speaker Evaluation Paradigm* kann die in den 60er Jahren von Lambert et al. entwickelte *Matched-Guise-Technik* bezeichnet werden, bei der die Befragten, ohne es zu wissen, ein- und dieselbe Person bewerten, die einen Text in verschiedenen Sprachen (z.B. Englisch und Französisch) vorträgt.

Wird die bisherige Sprachattitüdenforschung ausgehend vom Kriterium „direkte/indirekte Erfassung“ betrachtet, so lässt sich feststellen, dass die beiden Methoden bzw. Zugangsarten stark vertreten sind, wobei sich die anglo-amerikanische Forschung generell gesehen etwas stärker auf die indirekten, d.h. auf *Speaker Evaluation Paradigm* gründenden Methoden konzentriert.

Was allerdings bislang unberücksichtigt blieb und zugleich eines der Anliegen der vorliegenden Untersuchung darstellt, ist die Frage, wie sich die durch direkte und indirekte Erhebungsmethoden ermittelten Sachverhalte, für die eine gemeinsame Vergleichsbasis besteht (z.B.: Aussage der interviewten Person „A-Sprecher sind

¹ Aufgrund der Bedenken hinsichtlich der Verwendung des Ausdrucks *Einstellung* sowohl für engl. *set* als auch für *attitude* wurde in der Sozialpsychologie der Ausdruck *Attitüde* geprägt (vgl. Stroebe 1980: 139, Anmerkung 1). Dieser scheint sich jedoch schwer durchzusetzen; so wird z.B. in den deutschsprachigen Literaturquellen, die im ersten Teil der Arbeit genannt werden, mit Ausnahme von Kaufmann (1997) generell von *Einstellungen* bzw. *Spracheinstellungen* gesprochen. In dieser Arbeit wird jedoch der Terminus *Attitüde* vorgezogen, da er direkt und unverwechselbar auf das Konzept der *attitude* hindeutet, wie es im Rahmen der anglo-amerikanischen Sozialpsychologie formuliert und operationalisiert wurde.

gebildeter als B-Sprecher“ auf der einen Seite und die Einschätzung der Bildung konkreter Vertreter der Varianten A und B auf der anderen) zueinander verhalten.

Die leitende Annahme war, dass durch die direkte und indirekte Messung der Attitüden gegenüber Sprechern im Prinzip unterschiedliche Typen von Größen ermittelt werden und die Attitüdenobjekte nur zum Teil übereinstimmen, und dass sich daher auch die Ergebnisse der direkten und indirekten Ermittlung nur teilweise entsprechen können. Denn bei der direkten Befragung werden Stellungnahmen gegenüber relativ allgemeinen bzw. breit gefassten Konzepten erhoben (z.B. die Sprecher-gemeinschaft A als *Ganzes*); die indirekten Methoden erfassen hingegen spontane Reaktionen auf konkret vorgeführte Stimuli (z.B.: Stimme eines *bestimmten* Angehörigen der Sprechergemeinschaft A), die diese Konzepte repräsentieren sollen.

Weitere Ziele der Arbeit hängen enger mit dem Untersuchungsgebiet und der untersuchten Gruppe zusammen. Auf die Sprachsituation im Untersuchungsgebiet – dem französischen Überseedepartement La Réunion – sowie auf die unmittelbare Umwelt der Befragtengruppe und die Verteilung der Gruppe hinsichtlich der wichtigsten biologischen, sprachlichen und sozialen Parameter wird in den Kapiteln 4, 5 und 6 ausführlich eingegangen. An dieser Stelle seien nur die wichtigsten Charakteristika der vorgefundenen Situation und der Befragtengruppe genannt, die den Rahmen für eine erste Darstellung der Untersuchungsziele liefern.

Aus der Makroperspektive betrachtet handelt es sich bei den Befragten um soziolinguistisch vergleichbare Profile:

- Sie sind Sprecher einer Varianten des Kreolischen, d.h. der Sprache, die im untersuchten Gebiet – um uns der herkömmlichen Begriffe zu bedienen – als *low variety* bzw. als Non-Standardvariante fungiert und in dieser Hinsicht der Bildungs- und Amtssprache Französisch (*high variety*) gegenübersteht.
- Es handelt sich um Schüler zweier nur einen Kilometer voneinander entfernter und in der Nähe der reunionesischen Hauptstadt Saint-Denis gelegenen *collèges*.
- Sie gehören im Hinblick auf die berufliche Situation der Eltern zu fast 70% zur sog. *classe défavorisée*.
- Sie wohnen in ein- und demselben Stadtviertel, welches – um es mit Worten der Befragten zu beschreiben – den Ruf eines *quartier chaud*, eines *quartier des chômeurs, des délinquants* hat.

Daher wurden die Relationen zwischen den Sprachattitüden und den Faktoren untersucht, die in diesem spezifischen Rahmen relevant sind. Dazu gehören einerseits die klassischen biologischen und sozialen Parameter (Geschlecht, Alter, sozialer Hintergrund), andererseits aber auch Variablen, die über andere Aspekte der Situation Auskunft geben (Wahrnehmung der eigenen Situation und Chancen, Zu-

kunftswünsche und -pläne, Interessen, die Art- und Weise, die Freizeit zu verbringen).

Im Folgenden fassen wir die wichtigsten Fragestellungen der Untersuchung kurz zusammen. Näheres zu all den genannten Aspekten der Situation sowie zu den Instrumenten, mit deren Hilfe die interessierenden Sachverhalte erhoben wurden, wird im zweiten Teil der Arbeit (Kapiteln 5 und 6) dargestellt, der sich der Durchführung der Untersuchung und der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse widmet.

- Funktionelle Distribution, Sprachnorm: In welchen Situationen ist der Gebrauch des Kreolischen/des Französischen angebracht? In welcher Sprache sollte man sich an ein hübsches Mädchen, eine Person, die zum *katié* (Viertel) gehört, einen potenziellen Arbeitgeber, einen Arbeitgeber im *katié* wenden? Welche Sprache führt zu mehr Geld, zum Erfolg, zu einer besseren Zukunft? Gehört Kreolisch in die Medien, Schriftsprache, Schule? Kann der Gebrauch des Französischen im *katié* Spott, Ärger, Ablehnung verursachen?
- Status, Rolle und Vitalität des Kreolischen: Ist Kreolisch eine Sprache oder ein *patois*, ein *dialecte*? Ist Kreolisch überall gleich oder gibt es verschiedene Kreolvarianten? Was ist die „wahre reunionesische Sprache?“ Wird Kreolisch eines Tages aussterben?
- Erwerb des Französischen, Französischkenntnisse: Welche Bedeutung wird dem Erwerb des Französischen und den Französischkenntnissen beigemessen? Warum ist es wichtig, Französisch zu lernen? Ist es schwer, Französisch zu lernen? Gehört das Fach Französisch zu den Lieblingsfächern?
- Äußerungen bezüglich der beiden Sprechergruppen (direkte Erhebung): Wer ist fleißiger, gebildeter, hübscher, gewalttätiger?
- Reaktionen auf die Vertreter der Sprechergruppen (indirekte Erhebung, d.h. *Matched-Guise-Technik*): Wer wird als fleißiger, gebildeter, hübscher, gewalttätiger bewertet? Wessen berufliche Chancen werden höher eingeschätzt? Wer wohnt in einem *quartier chic*, wer in einem *quartier chaud*? Wem wird kriminelles Potenzial zugeschrieben? Wie verhalten sich die Einschätzungen der Sprecher zweier verschiedener Kreolvarianten zueinander? Wie werden weibliche und männliche Sprecher der ein- und derselben Variante eingeschätzt?
- Wie hängen die angesprochenen Sachverhalte mit den Variablen der Gruppe FAKTOREN (Alter, Geschlecht, sozialer und sprachlicher Hintergrund, Leistungsniveau der Klasse, Gewohnheiten und Wünsche der Befragten, Attitüden und Maßnahmen der Befragteneltern) zusammen? Welche Teilgruppen neigen zur positiven Bewertung der Kreolisch- bzw. Französischsprecher in der direkten Befragung (4), welche in der indirekten (5)?

Die Operationalisierung der Variablen der Gruppe FAKTOREN und die Verteilung der Gruppe auf die einzelnen Ausprägungen dieser Variablen ist in Kapitel 6 ausführlicher beschrieben. Im Folgenden seien sie nur kurz angesprochen: Unter FAKTOREN 1 wurden die vier wichtigsten Parameter zusammengefasst, deren Einfluss in allen Untersuchungszusammenhängen analysiert wurde: Geschlecht, Alter, berufliche Situation der Eltern und Leistungsniveau der Klasse. Der Subgruppe FAKTOREN 2 liegen im Unterschied zu den FAKTOREN 1 die *Befragtenberichte* über die eigenen Gewohnheiten, Wünsche und Wahrnehmungen (z.B. lesen, lernen, Musik hören, sich im Viertel aufhalten, bevorzugter künftiger Wohnort, die Frage, mit wem die Freizeit verbracht wird und was als zukunfts wichtig und als schwer erreichbar gilt) und über die Attitüden, Maßnahmen und Wünsche der Eltern (Schule, Sprachgebrauch der Befragten, Spracherwerb) zugrunde. Es handelt sich also um Größen, die nicht ohne Rücksicht auf die Problematik der Eigenberichte (subjektive Wahrnehmung der eigenen Gewohnheiten, Annahmen über die erwünschte Antwort usw.) untersucht werden können.² Haben wir z.B. in der Analyse mit dem FAKTOR 1 Geschlecht festgestellt, dass die Gruppe „weiblich“ zu 60% und die Gruppe „männlich“ zu 40% eine ablehnende Attitüde gegenüber dem K-Gebrauch in den Medien hat, so können wir von einer in der Gruppe „weiblich“ stärker ausgeprägten Tendenz zur Ablehnung sprechen, ohne uns fragen zu müssen, ob sich in der Gruppe „weiblich“ zufällig ein Junge einfindet. Heißt es aber, dass die Teilgruppe „oft“ (die z.B. ihre Freizeit nach eigenen Angaben häufig/jeden Tag auf eine bestimmte Art und Weise verbringt) zu 60% und die Teilgruppe „selten“ zu 40% die Ablehnung äußerte, so können wir gleichfalls feststellen, dass die Gruppe „oft“ stärker zur Ablehnung des Kreolischen tendiert, es kann aber nicht mit 100%iger Sicherheit davon ausgegangen werden, dass sich in der Teilgruppe „oft“ kein einziger Befragter befindet, der mit Blick auf sein *tatsächliches* Verhalten vielleicht doch eher zur Gruppe „selten“ gehört.

Die wichtigsten Faktoren der Gruppe FAKTOREN 2 sind der sprachliche Hintergrund und die Bindung an das Viertel. Bis auf diese beiden Faktoren wurden die Variablen der Gruppe FAKTOREN 2 nur in bestimmten Untersuchungszusammenhängen herangezogen, d.h. dort, wo ihr Einfluss als relevant beurteilt werden konnte.

Die Auswahl und Operationalisierung der FAKTOREN entspricht zugleich den Ausgangshypothesen über die Zusammenhänge zwischen den Sprachattitüden und den einzelnen biologischen, sozialen und sprachlichen Parametern, bzw. bestimmten Gewohnheiten, Wünschen und Wahrnehmungen. Da diese Untersuchung in vielerlei Hinsicht eher als *hypothesenerkundend* denn als *hypothesenprüfend* bezeichnet werden kann, wurden die ersten Hypothesen allerdings sehr allgemein formuliert, d.h. nach dem Prinzip „Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Sprachattitüden und dem Faktor X“, und nicht in allen Fällen konnte zugleich auch ein *positiver*

² Die mit den Eigenberichten verbundenen Probleme werden in 2.3.2 angesprochen.

oder *negativer* Zusammenhang (z.B. „Je älter, desto positiver/negativer die Attitüde gegenüber X“) angenommen werden.

Denn in Bezug auf die meisten untersuchten Sachverhalte bestehen keine allgemein gültigen Theorien: Die auf *Speaker Evaluation Paradigm* basierenden Studien, die in ihrer Gesamtheit, wie wir in Kapitel 3 zeigen werden, zwar auch auf generelle, in vielen verschiedenen Kontexten beobachtete Tendenzen zur höheren bzw. niedrigeren Bewertung in Abhängigkeit der benutzten Sprachvariante hinweisen, lassen im Hinblick auf unseren Untersuchungskontext eher wenige und sehr allgemeine Hypothesen zu. Dies zumal die meisten Untersuchungen, wie wir in Kapitel 3 zeigen werden, mit wenigen *receiver variables*, d.h. Befragtenmerkmalen (im Unterschied zu den Merkmalen der vorgeführten Sprecher) operieren: zumeist mit dem Faktor „Angehörigkeit der Sprechergruppe A bzw. B“ und/oder mit Alter und Geschlecht). Noch liegen Untersuchungen vor, die sich der Messung der Attitüden reunionesischer Schüler widmen oder an die Sprachattitüden einer anderen reunionesischen Gruppe in ähnlicher Weise wie die vorliegende Untersuchung herangehen. Zum Untersuchungsgebiet La Réunion liegen zwar viele Forschungsergebnisse vor, die die sprachgeschichtlichen Aspekte und die gegenwärtige Sprachsituation behandeln, und mehrere Forschungsarbeiten der 90er Jahre, die sich der Schulpolitik und dem Konzept der sprachlichen Unsicherheit widmen, sprechen unter anderen die Attitüden an; es handelt sich jedoch in erster Linie um qualitativ ausgerichtete Untersuchungen, die im Hinblick auf die Erhebungstechnik (offene Interviews), die Zielgruppen und die behandelten Themen (z.B. das *français régional*) für die vorliegende Untersuchung eher nur sehr allgemeine Anhaltspunkte bieten.

Um dies an einigen Beispielen zu verdeutlichen: 1) Die Ergebnisse der bisher durchgeführten auf *Speaker Evaluation Paradigm* basierenden Untersuchungen führen zur generellen Annahme, dass die Sprecher der Standardvariante im Hinblick auf den sozialen Status höher eingeschätzt werden; bereits bei der Frage nach den Einschätzungen entlang der Dimension der Solidarität gibt es mehrere verschiedene Muster (vgl. 3.2.1.2), die zudem auch größtenteils auf den Ergebnissen der anglo-amerikanischen Fallstudien basieren und nicht ohne Weiteres auf den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Kontext übertragen werden können. 2) Die Untersuchungen zur sprachlichen Unsicherheit weisen z.T. auf eine stärkere Tendenz der weiblichen Sprecher hin, sich der *outgroup*-Norm anzupassen, und es konnte z.B. davon ausgegangen werden, dass zumindest bei den Fragen, die Sprachgebrauch und Status ansprechen, die weiblichen Befragten häufiger Werte haben würden, die auf die hohe Wertung des Französischen hinweisen. Es bleibt aber die Frage, die es hier u.a. zu erkunden gilt, ob dies auch mit der Aufgabe der *ingroup*-Werte einhergeht, sowie die Frage, wie die weiblichen Befragten (bei direkter oder getarnter Erhebung) die Sprechergruppen bewerten. 3) Die in Kapitel 4 angesprochenen soziologisch und ethnologisch ausgerichteten Untersuchungen von Simonin, Watin und Wolff verweisen im Zusammenhang mit dem reunionesischen

katié (Viertel) auf eine starke *ingroup*-Norm, und die ersten im untersuchten Viertel geführten Gespräche führten gleichfalls zur Annahme, dass eine stärkere Bindung an das Viertel mit einer höheren Wertung des Kreolischen und einer strengeren Einhaltung der Sprachverhaltensregeln der *ingroup* einhergeht; es stellt sich aber die Frage, inwieweit die Bindung an das *katié* mit der Bewertung der Sprechergruppen in der direkten Erhebung zusammenhängt, und inwieweit mit der Bewertung der einzelnen Vertreter der Sprechergruppen in der indirekten (bei der lediglich verschiedene Sprecherstimmen zu hören sind und die Fragen nicht explizit Kreol- und Französischsprecher betreffen). 4) Mehr als ein Drittel der Befragten haben arbeitslose Eltern; Arbeit zu finden gilt bereits für die Jüngsten als zukunfts wichtig und als besonders schwer erreichbar, berufliche Chancen stehen in den Augen der Befragten in engster Verbindung mit der Französischsprachigkeit: Die F-Sprecher (und damit meint die untersuchte Gruppe generell die sog. *Métropolitains* bzw. *Zorey*) sind im Gegensatz zu den Kreolsprechern diejenigen, die eine Arbeit haben. Vor diesem Hintergrund wurde angenommen, dass die berufliche Situation der Eltern (besonders im Hinblick auf das Kriterium „berufstätig/nicht berufstätig“) als ein wichtiger Faktor einzustufen ist; inwiefern aber aufgrund der Situation der Befragten oder allgemeiner der sprach-sozialen Situation im Untersuchungsgebiet von sozialer Resignation, von einer latenten sozialen Verbitterung, die sich vielleicht in einer niedrigeren Bewertung der Französischsprachigen manifestiert, oder im Gegenteil von Anpassung an die Werte der dominierenden Gruppe gesprochen werden kann – bleibt zu erkunden.

Über die untersuchten Beziehungen hinaus wurden in Kapitel 7 die Beziehungen zwischen den Sprachattitüden und einer kleinen Gruppe von Variablen untersucht, die die Eigenberichte über das Sprachverhalten in verschiedenen Situationen betreffen (Kommunikation mit Gleichaltrigen, Ansprechen unbekannter gleichaltriger und erwachsenen Personen usw.). Das Hauptanliegen dieser Arbeit bleiben jedoch die *Sprachattitüden* und ihr Verhältnis zu verschiedenen biologischen und sozialen Parametern. Um die komplexen Relationen zwischen den Attitüden und dem Verhalten (vgl. dazu 1.2) näher zu erkunden, wäre eine ganze Reihe der durch Befragungen und Beobachtungen verschiedener Interaktionssituationen ermittelten Indikatoren erforderlich, die den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

Abschließend seien noch kurz die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Kapitel angesprochen.

In Kapitel 1 wird der Versuch unternommen, die Attitüde zunächst ausgehend von den wissenschaftlichen Disziplinen zu erfassen, die das Konzept eingeführt und geprägt haben. Das Hauptinteresse gilt hierbei der individualpsychologisch orientierten Sozialpsychologie, die seit den 20er und 30er Jahren die Attitüdenforschung zu ihren Hauptgegenständen machte. Über die theoretischen Konzeptualisierungsversuche hinaus wurden in diesem Rahmen auch die wichtigsten Meßverfahren

entwickelt, die in den 60er Jahren in den Bereich der Soziolinguistik eingegangen sind.

Kapitel 2 widmet sich den verbreitetsten Methoden der Attitüdenmessung und deren Problemen. Um einen generellen Überblick über die Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen der einzelnen Verfahren der Attitüdenmessung zu ermöglichen, wird zunächst auf die messtheoretischen Probleme eingegangen, die sich im Hinblick auf die hypothetische Natur des Forschungsobjekts Attitüde stellen. Vor diesem Hintergrund werden anschließend die gängigsten Verfahren der Attitüdenmessung dargestellt. Die vorgenommene Aufteilung in direkte und indirekte Methoden wird dabei nicht als die einzige in Frage kommende Klassifikation postuliert; vielmehr soll das zugrunde liegende Kriterium als Ausgangsbasis für die Besprechung von Anwendungsmöglichkeiten und Problemen der einzelnen Methoden dienen, die uns im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit relevant erscheinen.

In Kapitel 3, das sich den Sprachattitüden widmet, wird zunächst auf zwei Fragen eingegangen: zum Einen auf die Frage, welche soziolinguistisch relevante Sachverhalte als Objekte der Sprachattitüden bezeichnet werden können, und zum Anderen auf die Frage des Verhältnisses zwischen den Attitüden und der Motivation, der im Rahmen der Untersuchungen zum Spracherwerb eine große Bedeutung zukommt. Es folgt ein Überblick über die wichtigsten Methoden der Erfassung von Sprachattitüden und über die Fragestellungen, die im Rahmen der direkten und indirekten Attitüdenmessung bisher schwerpunktmäßig untersucht wurden. Abschließend wird auf das Verhältnis zwischen der generellen Attitüdentheorie und der soziolinguistischen Attitüdenmessung eingegangen.

Der erste Teil endet mit dem Kapitel 4, das einen Einblick in die Forschungsergebnisse bezüglich einiger für diese Untersuchung wichtiger Aspekte der sprachlichen und sozialen Situation auf La Réunion ermöglichen soll. Nach einer kurzen Besprechung der Theorien zur Genese der Kreolsprachen und der für die Sprachentwicklung auf La Réunion relevanten sozialen, historischen und anderen Faktoren werden die auf La Réunion koexistierenden Varianten und ihr gegenseitiges Verhältnis behandelt. Es folgt eine Darstellung der soziolinguistischen Situation, wobei besonderes Augenmerk dem Sprachgebrauch und der in der jüngeren Forschung mit zunehmendem Interesse untersuchten sprachlichen Unsicherheit gilt. Im letzten Teilabschnitt wird auf die mit dem Bildungssystem und der schulischen Sprachpolitik zusammenhängenden Probleme eingegangen.

In Kapitel 5 werden zunächst die wichtigsten Aspekte der untersuchten Situation dargestellt. Anschließend werden die Erhebungsinstrumente vorgestellt und die Befragungssituation beschrieben. Zum Schluss werden die Prinzipien und Verfahren erläutert, die der Operationalisierung der Daten zugrunde liegen.

Kapitel 6 widmet sich den Variablen der Gruppe FAKTOREN. Es wird erläutert, wie die wichtigsten Variablen der Gruppen FAKTOREN 1 und FAKTOREN 2 operationa-

lisiert wurden, welche Probleme, Überlegungen und Annahmen den vorgenommenen Kategorisierungen zugrunde liegen und wie sich die Befragten im Hinblick auf diese Variablen verteilt. Ihre Darstellung ermöglicht zugleich einen besseren Einblick in die untersuchte Gruppe.

In Kapitel 7 werden die Daten analysiert, die in der direkten Befragung erhoben wurden. Zunächst wird auf die Eigenberichte über das Sprachverhalten eingegangen. Anschließend wenden wir uns den Befragtenaussagen bezüglich des Status des Kreolischen, der Frage der Wahrnehmung der Sprachvariation und der Frage der symbolischen Rolle und Vitalität des Kreolischen zu. Es folgt die Analyse der Variablen, die auf den gemeinsamen Nenner „Sprachgebrauch und sozialer Status“ bzw. „Sprachgebrauch und Zukunft“ gebracht werden können. Die letzten vier Teilabschnitte behandeln den Französischerwerb, die Frage, ob und inwieweit das Vordringen des Kreolischen in die dem F mehr oder minder vorbehaltenen Bereiche (z.B. in die Schriftkultur und Medien) akzeptiert wird, die Frage des informellen Sprachgebrauchs und der Sprachnorm des *katié* und die Bewertung der Sprechergruppen.

In Kapitel 8 werden zunächst drei große Gruppen der anhand der *Matched-Guise*-Technik ermittelten Daten untersucht, die nach den drei vorgeführten und in Kapitel 5 näher beschriebenen auditiven Stimuli benannt wurden: die *supermarché*-Variablen, die *emploi*-Variablen und die *cyclone*-Variablen. Die auf Wohnort und Beruf der einzuschätzenden Sprecher bezogenen *supermarché*- und *cyclone*-Variablen, bei welchen viele verschiedene Antwortmöglichkeiten vorlagen und die sich im Hinblick auf die Kategorisierung von den restlichen Variablen stark unterscheiden, werden gesondert behandelt, und zwar im Anschluß an die Analyse mit allen anderen Variablen. Im letzten Teilabschnitt wird auf die Beziehungen zwischen den in der direkt und indirekt erhobenen Daten eingegangen.

Kapitel 9 fasst die Ergebnisse der Untersuchung zusammen.

TEIL I

1 ZUR SYSTEMATISIERUNG DES ATTITÜDENBEGRIFFS

Angesichts der Verschiedenheit der theoretischen Ansätze, die dem Attitüdenbegriff zugrunde liegen, wird im vorliegenden Kapitel sowohl aus platzökonomischen Gründen als auch im Hinblick auf die eigentliche Fragestellung dieser Arbeit auf eine ausführliche Darstellung der mehr als hundertjährigen Forschungsgeschichte verzichtet.³ Vielmehr geht es im Folgenden darum, den theoretischen Status des Attitüdenkonzepts und die wichtigsten Fragestellungen der Attitüdenforschung zu erfassen.

1.1 Grundkonzept und Problematik

Seit der Einführung des Konzepts der Attitüde in die Psychologie und in die Sozialpsychologie⁴ zeugte die schnell steigende Zahl an Definitionen von einem wachsenden Interesse am Attitüdenkonzept: Die Attitüde wurde aus der sozialpsychologisch-mentalistischen, behavioristischen, handlungstheoretischen und kognitiven Perspektive analysiert (vgl. Laucken 98: 224). Während Allport im Jahre 1935 von sechzehn Definitionen der Attitüde berichtete, bezog sich Nelson bereits 1939 auf dreißig (vgl. Stroebe 1980: 139).

Die Bedeutung, die dem Konzept in der Sozialpsychologie und den benachbarten Forschungsdisziplinen eingeräumt wird, kann im Grunde auf den unterstellten Zusammenhang zwischen Attitüden und Verhalten zurückgeführt werden bzw. auf die Annahme, dass Attitüdenwerte als Ausgangspunkt für die Erklärung und Vorhersage des Verhaltens dienen können (vgl. Stahlberg/Frey 1996: 219).

In der sozialpsychologisch-mentalistischen Auffassung wird die Attitüde als Disposition bzw. Bereitschaft des Individuums beschrieben, auf einen Aspekt seiner sozialen Umwelt zu reagieren. Die grundlegende Definition wurde 1935 von Allport formuliert:

An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations to which it is related (1935: 810).⁵

Nach Allport können die Attitüden nicht als etwas unmittelbar Beobachtbares, sondern als hypothetische Konstrukte (vergleichbar mit Motivation oder Intelligenz)

³ Die Geschichte des Attitüdenbegriffs ist detailliert bei Fleming (1967) aufgezeichnet. Für den neueren Forschungsstand vgl. Eagly/Chaiken (1993) und Olson/Zanna (1993).

⁴ Das Konzept der Attitüde wurde im Zusammenhang mit Langes (1888) Untersuchungen zur Reaktionszeit in die Psychologie eingeführt. Die sozialpsychologische Verwendung geht auf die Arbeit von Thomas und Znaniecki (1918) zurück, deren Studie auf Inhaltsanalysen der Briefe zwischen den polnischen Migranten in Amerika und ihren Familien in Polen beruhte, wobei im Vordergrund die Assimilation polnischer Migranten in Amerika und der kulturelle und strukturelle Wandel der Familien in Polen standen.

⁵ Diese klassische Definition spiegelt sich nach Baker auch in der Etymologie: *Attitude originally meant a posture or pose in painting or drama, as in „adopt an attitude of innocence“. Derived from the Latin word „aptitude“ and the Italian „atto“ (Latin = actus), its root meaning, however, appears to be „aptitude for action“. That is, having a tendency towards certain actions* (1992: 11).

angesehen werden. Mit dem „steuernden“ bzw. „dynamischen“ Einfluss auf Reaktionen ist die Handlungstendenz gemeint, die sich aus dem mentalen Bereitschaftszustand ergibt. Ähnlich definiert Upshaw (1975: 203) die Attitüde als *eine hypothetische, latente Variable, die problemspezifisch und gegenstandsbezogen ist*. Es handelt sich also um mentale Größen, die als latente Reaktionsbereitschaft das menschliche Verhalten mitbestimmen. Ferner kommt in einer Reihe von Definitionen dem evaluativen Aspekt der Attitüde eine besondere Bedeutung zu. So erfasst Katz (1960: 168) die Attitüde als *die Bereitschaft eines Individuums, ein Symbol, ein Objekt oder einen Aspekt seiner Umwelt positiv oder negativ zu bewerten*. Ähnlich spricht Irle (1967: 195) von Attitüden als *determinierenden Tendenzen, die Urteile über symbolische und abstrakte Stimuluskomplexe beeinflussen*. Das Ausmaß, in dem der evaluative Aspekt der Attitüde hervorgehoben wird, hängt im Prinzip von der Auffassung der Attitüdenstruktur ab.

Auch jüngere Definitionen beruhen im Grunde auf den beiden genannten Definitionsschwerpunkten. So bezeichnet McGuire (1985: 293) im Rahmen seiner Systematisierungsversuche die Attitüden als *Reaktionen, die Gedankenobjekte⁶ auf Urteilsdimensionen lokalisieren*. Ajzen definiert die Attitüde als Disposition, mit Zustimmung oder Ablehnung (*favourably or unfavourably*) auf Objekte, Personen, Institutionen oder Ereignisse zu reagieren (1988: 4), Eagly und Chaiken als *eine psychologische Tendenz, die sich in der Bewertung einer bestimmten Entität mit einem bestimmten Ausmaß an Zustimmung oder Ablehnung ausdrückt* (1993: 1).

Die Auffassung der Attitüde als geistige oder nervliche Reaktionsbereitschaft lässt eine hoch komplexe und empirisch schwer nachvollziehbare Struktur annehmen. Als Lösung der sich daraus ergebenden Schwierigkeiten der empirischen Erfassung bzw. Operationalisierung des Konzepts bieten sich mehrere Ansätze, die die Attitüde in Komponenten zerlegen.

In der traditionellen Betrachtungsweise liegt der Attitüde eine kognitive (Meinungen), eine affektive (Bewertungen) und eine konative (verhaltensbezogene) Komponente zugrunde. Das dreikomponentielle Attitüdenkonzept wurde von Rosenberg und Hovland (1960) ausgearbeitet und schematisch dargestellt. Sie fassen die Attitüden als *Tendenzen, auf bestimmte Klassen von Reizen mit bestimmten Klassen von Reaktionen zu antworten* auf, wobei sie die drei hauptsächlichen Klassen von Reaktionen als kognitive, affektive und konative bezeichnen (ibd.: 3).

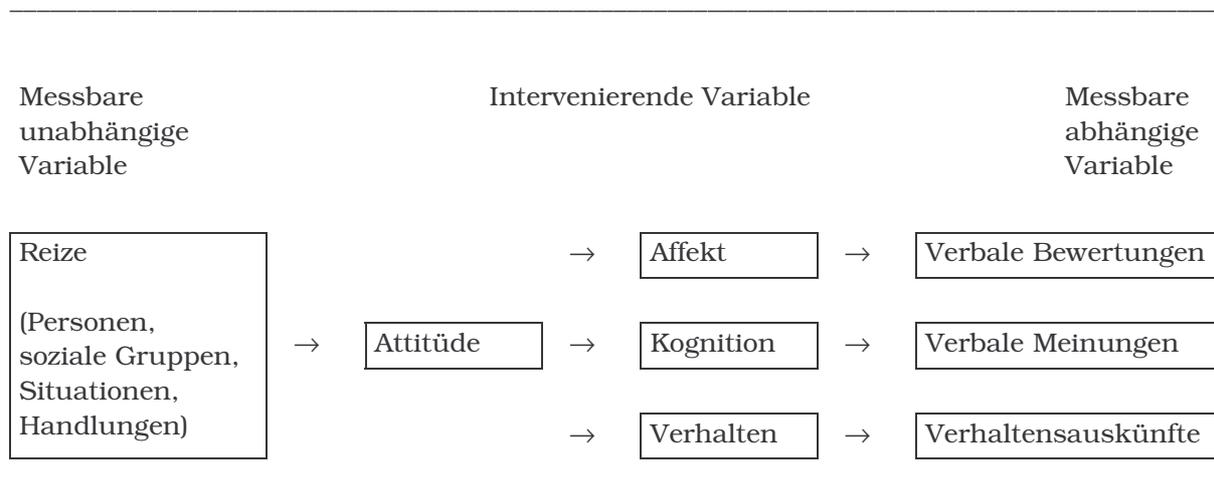
Die kognitive Komponente reflektiert Informationen, Wahrnehmungen und Stereotype, die das Individuum über ein Attitüdenobjekt erworben hat, d.h. seine Vorstellungen vom jeweiligen Objekt. Die affektive Komponente wird als emotionaler Aspekt der Attitüde definiert. Die konative Komponente bezeichnet die Handlungs-

⁶ Mit Gedankenobjekten sind Personen, Situationen oder Themen, d.h. verschiedene Elemente der sozialen Umwelt gemeint, die beurteilt werden.

orientierung des Einzelnen, d.h. die Tendenz, im Hinblick auf das Attitüdenobjekt in bestimmter Weise zu agieren.

Abb. 1.1a stellt das Drei-Komponenten-Modell dar (vgl. Bierhoff 1998: 237, Thomas 1991: 135).

Abb. 1.1a: Drei-Komponenten-Modell der Attitüde



Während die meisten dreikomponentiellen Ansätze (vgl. auch Rosenberg 1956, Katz und Stotland 1959, Lambert et al. 1960, Triandis 1975) die Attitüden direkt auf die drei grundlegenden Komponenten zurückführen, setzen sie sich nach Rokeach (1968) primär aus Meinungen (*belief₁*, *belief₂* ... *belief_n*) zusammen, aus denen kognitive, affektive und verhaltensorientierte Komponenten resultieren können.

Die Ausprägung der einzelnen Komponenten und deren Verhältnis zueinander wird von Autor zu Autor verschieden dargestellt. Die Unstimmigkeiten sind teilweise auf die Diskrepanzen zwischen den affektiven und kognitiven Reaktionen einerseits und dem tatsächlichen situationsspezifischen Verhalten andererseits (vgl. 1.2) zurückzuführen. Angesichts der Unvereinbarkeit des Verhaltens mit den Meinungen und Bewertungen lösen einige Autoren die Dreiteilung des Komplexinhalts Attitüde zugunsten eines eindimensionalen Konzepts auf, in dem die gefühlsmäßige Stellungnahme zum Attitüdenobjekt zentral ist. Die affektive Attitüdenkomponente wird als einzig relevanter Indikator für die bewertende Natur der Attitüden angesehen, so dass die Ausdrücke Affekt, Bewertung und Attitüde praktisch synonym gebraucht werden. So heißt es in der bereits 1931 von Thurstone formulierten Definition: *Attitüde ist der Affekt für oder gegen ein psychologisches Objekt* (zit. nach Bierhoff, 1998: 239). Ähnlich sollte nach Petty und Cacioppo (1981: 7) der Ausdruck Attitüde *in Bezug auf ein allgemeines, beständiges positives oder negatives Gefühl für eine Person, ein Objekt oder einen Sachverhalt* verwendet werden. Fishbein und Ajzen (1975) ersetzen das dreikomponentielle Attitüdenkomplex durch eine Abfolge von drei *unabhängigen* Antworttendenzen (Reaktionstendenzen), die sie als *belief*, *atti-*

tude and *intention* bezeichnen. Der Attitüdenbegriff wird hiermit ebenfalls auf die bewertende Reaktion reduziert:

Rather than treating cognition, affect, and conation as three components of attitude, Fishbein and Ajzen prefer to treat these three types of response tendencies as independent constructs termed, respectively, belief, attitude, and intention. According to the theory of reasoned action, attitudes follow reasonably from the beliefs people hold about the object of attitude, just as intentions and actions follow reasonably from attitudes (Ajzen 1988: 32).⁷

Andere Autoren ziehen die zweikomponentielle Definition vor, die den problematischen Verhaltensbezug ausschließt (vgl. z.B. Bierhoff 1998, Stroebe 1980, Katz 1960).

Auch das Verhältnis zwischen der kognitiven und der affektiven Komponente bereitet Schwierigkeiten. Baker, der in erster Linie mit der Schaffung einer verlässlichen und theoretisch fundierten Methodologie beschäftigt ist, schreibt in diesem Zusammenhang:

In attitude measurement, formal statements are made reflecting the cognitive component of attitudes. These may only reflect surface evaluations. Doubt has to be expressed whether deep-seated, private feelings, especially when incongruent with preferred public statements, are truly elicited in attitude measurement. Such measurement may not always delve beneath the surface (Baker, 1992: 12).

Die Äußerung von Meinungen, wie sie bei der Attitüdenmessung üblicherweise erfolgt, kann z.B. auch als eine Handlung, d.h. eine Art Verhalten angesehen werden. Dies impliziert wiederum den Einfluss normativer bzw. kontextueller Faktoren, die üblicherweise im Zusammenhang mit der verhaltensmäßigen Komponente problematisiert werden.

Die Dimensionalität der Attitüden bleibt nach wie vor umstritten. Auch jüngere Untersuchungen erbrachten widersprüchliche Ergebnisse (vgl. Stahlberg/Frey 1996: 222). Nach einem Überblick über die Untersuchungsergebnisse zur komponentiellen Struktur kommen Eagly und Chaiken (1993: 13) zu dem Schluss, dass kein endgültiges Urteil zugunsten der ein- bzw. mehrdimensionalen Modelle gefällt werden kann (vgl. auch Chaiken/Stangor 1987).

Eher als eine bestimmte Komponentenstruktur unter Ausschluss der einen oder der anderen Komponente zu postulieren empfiehlt es sich, die Attitüdenstruktur unter Berücksichtigung der anderen wichtigen Aspekte zu untersuchen, z.B. der Zielgruppe oder des Attitüdenobjekts. Aufgrund der Annahme, dass der Anteil an gefühlsmäßigen, kognitiven und konativen Elementen variieren kann, entwickelten Katz und Stotland (1959) eine Attitüdentypologie, die dem relativen Gewicht von Emotionen, Meinungen und Verhalten Rechnung trägt. Neben den *ballancierten*

⁷ Zur *Theory of reasoned action* (Fishbein/Ajzen 1975) vgl. 1.2.1.

Attitüden, die sich durch relatives Gleichgewicht zwischen den drei Komponenten auszeichnen, unterscheiden die Autoren drei weitere Typen von Attitüden. Bei den *affektiven Assoziationen* (z.B. Attitüden zu bestimmten Nahrungsmitteln) ist die affektive Komponente besonders stark ausgeprägt. Bei den *intellektualisierten* Attitüden (z.B. die Attitüden zu bestimmten Periodika oder Fernsehsendungen) überwiegt die Meinungskomponente. *Handlungsorientierte* Attitüden hängen mit der Theorie der Selbstwahrnehmung (vgl. dazu auch 1.3.2) zusammen. Wenn z.B. eine Person mehrmals eine Handlung vollzogen hat (etwa: Urlaub an einem bestimmten Ort, Besuch einer bestimmten Person), so wird in der Selbstwahrnehmung der Eindruck entstehen, eine positive Attitüde gegenüber dem betreffenden Objekt zu haben.

Die Arbeiten von Schlegel und DiTecco (1982, vgl. auch Schlegel 1975) haben gezeigt, dass Attitüdenstrukturen nur durch affektive Reaktionen abgebildet werden können, wenn die relevanten Meinungen über das Attitüdenobjekt einfach, gering an der Zahl und widerspruchsfrei sind. Bei komplexeren Meinungen, die auf intensiven persönlichen Erfahrungen mit dem Attitüdenobjekt beruhen, ist die gesamte Attitüdenstruktur zu differenzieren, um durch eine einfache bewertende Reaktion ausgedrückt zu werden. Ähnlich nimmt auch Breckler (1984a, b) an, dass die komponentielle Struktur der Attitüden in Abhängigkeit vom Attitüdenobjekt und von der Art und Weise variieren kann, in der das Objekt präsentiert wird (direkt oder indirekt, verbal oder non-verbal).

Im Folgenden werden einige zentrale Fragestellungen der Attitüdenforschung behandelt, für die sich in der bisherigen theoretischen und praktischen Attitüdenforschung ein beständiges Interesse feststellen lässt. Zum Einen ist es das Problem der Diskrepanzen zwischen geäußerten Attitüden und konkretem Verhalten und zum Anderen die Frage, wie und unter welchen Bedingungen die Attitüdenänderungen zustande kommen.

1.2 Attitüden und Verhalten

In der sozialpsychologischen Forschung hat sich relativ früh die Praxis verankert, die Attitüden als mögliche Erklärung für das Verhalten gegenüber verschiedenen Reizobjekten heranzuziehen. In den meisten empirischen Untersuchungen wurde dabei ein allgemeiner Attitüdenwert für die Attitüden zu einem Objekt erhoben und dann mit dem spezifischen Verhalten verglichen (vgl. Fishbein/Ajzen 1978).

In den 60er Jahren wurde die Annahme des Zusammenhangs zwischen Attitüden und Verhalten und die Vorhersagekraft der Attitüden von einer zunehmenden Zahl von Forschern in Frage gestellt (vgl. Festinger 1964, Linn 1965, Wicker 1969, Deut-

scher 1973, Meinefeld 1977).⁸ Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis der Metaanalyse von Eckes und Six, die aufgrund der Auswertung von 428 zwischen 1927 und 1990 erschienenen Untersuchungen festgestellt haben, dass sich durchschnittlich 15% der Verhaltensvarianz durch Attitüdenwerte erklären.⁹

An Erklärungen für die Diskrepanzen zwischen Attitüden und Verhalten hat es nicht gefehlt. Rosenberg und Hovland (1960) führten die Inkonsequenzen auf die komplexe dreidimensionale Struktur von Attitüden zurück und behaupteten, dass die erhobenen Attitüdenwerte nicht alle Komponenten adäquat reflektieren und daher auch das Verhalten nicht vorhersagen können.

Generell werden die Inkonsistenzen jedoch auf die Tatsache zurückgeführt, dass konkretes Verhalten mit einer Reihe von situativen und persönlichen Faktoren verbunden ist, so dass bereits die geringsten Änderungen der Kontextkonstellationen auf die Reaktionsart einwirken können (vgl. z.B. Ajzen 1988: 45). Verhaltensweisen sollten dabei allerdings nicht als „logische Ableitungen“ aus den jeweiligen Kontextbedingungen betrachtet werden. Hypothesen über die Sanktionen für erwünschte bzw. unerwünschte Verhaltensweisen, die der jeweiligen Verhaltensstrategie zugrunde liegen, resultieren eher aus der Wechselwirkung zwischen dem aktuellen Kontext und den allgemeinen Norm- und Wertvorstellungen, die die soziale Umwelt des Einzelnen kennzeichnen. Darüber hinaus sind auch die möglichen Ziele des Einzelnen zu berücksichtigen und nicht zuletzt die Tatsache, dass einzelne Verhaltensweisen eine eigene „Lerngeschichte“ haben, welche nicht unbedingt mit den Attitüden gegenüber betreffenden Objekten verknüpft sein muss. Die Attitüde kann daher lediglich als *eine* der auf das Verhalten Einfluss nehmenden Variablen betrachtet werden, die nur in Verbindung mit einer Reihe von Faktoren das Verhalten bestimmt (vgl. auch Triandis 1967, Ehrlich 1969, Wicker 1969).

In ihrem Rückblick auf die *serious omissions and limitations* (1993: 681ff) der Attitüdenforschung betonen Eagly und Chaiken, dass der soziale Kontext der Attitüden generell zu wenig berücksichtigt wurde. Die Theorie des überlegten Handelns, die im folgenden kurz umrissen wird, bezeichnen sie als eine Ausnahme von dieser Tendenz, da sie den normativen Aspekt (im Sinne von Erwartungen der Umgebung) einbezieht.

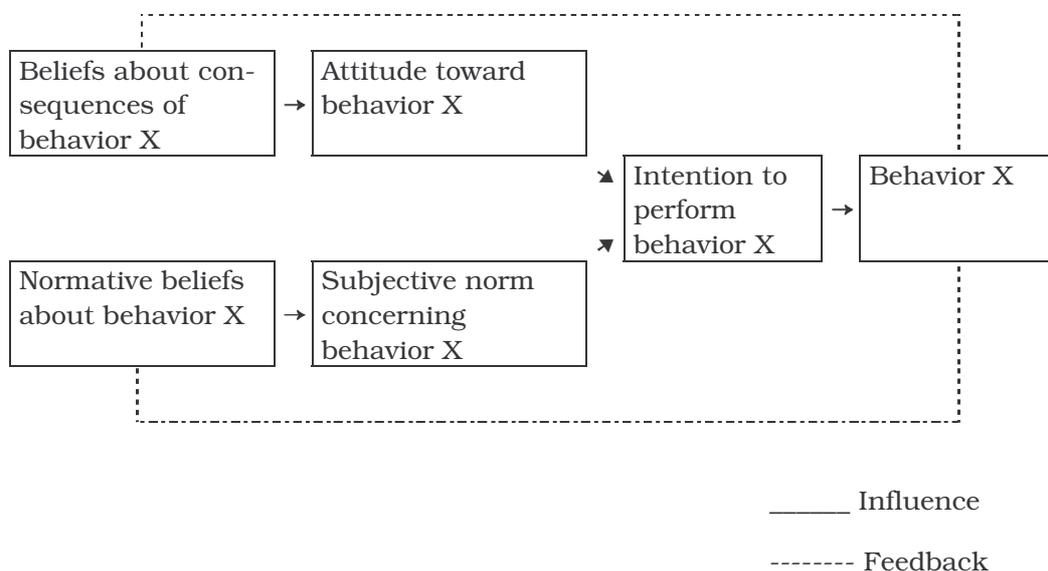
⁸ Eine der ersten Arbeiten, die auf das Problem der Vorhersagbarkeit des Verhaltens hinwies, war die Untersuchung von LaPiere (1934). Er hat 128 Hotels und Restaurants mit der Frage angeschrieben, ob sie Gäste chinesischer Abstammung bedienen. Von über 90% der Gaststättenbetriebe bekam er eine negative Antwort. Als er anschließend mit einem chinesischen Paar durch das Land reiste, wurde jedoch nur in einer Gaststätte abgelehnt, das chinesische Paar zu bedienen. Ungeachtet dieses Ergebnisses führten erst die Arbeiten der 60er und 70er Jahre zu einem kritischen Wendepunkt in der Betrachtung des Verhältnisses zwischen Attitüden und Verhalten.

⁹ Eckes und Six zeigten immerhin ein positiveres Bild als die vorausgegangenen Literaturübersichten, welche noch geringere Korrelationen zwischen Attitüden und Verhalten einräumten. So stellte Wicker (1969) fest, dass lediglich 10% der Varianz in der Verhaltenswerten durch die Attitüdenwerte erklärt werden kann.

1.2.1 Die Theorie des überlegten und des geplanten Handelns

Die Theorie des überlegten (begründeten) Handelns (*Theory of reasoned action*) von Fishbein und Ajzen (1975) ist vordergründig mit der Entwicklung eines brauchbaren Vorhersageinstrumentariums verbunden. Anstatt von generellen Attitüden auf spezifische kontextgebundene Verhaltensweisen zu schließen, unterscheidet die Theorie des überlegten Handelns zwischen den Attitüden gegenüber Verhalten und den Attitüden gegenüber Objekten und geht bei der Vorhersage des Verhaltens von verhaltensrelevanten Attitüden aus. Dabei nehmen Fishbein und Ajzen eine Reihe von kausalen Zusammenhängen an (Abb. 1.2.1a).

Abb. 1.2.1a: Schematische Darstellung der Theorie des begründeten Handelns nach Fishbein und Ajzen (1975: 16, vgl. auch Ajzen 1980: 16).



Die Meinung über die Folgen eines Verhaltens beeinflusst die Attitüde gegenüber diesem Verhalten. Andererseits wirkt sich die normative Meinung über dieses Verhalten auf die *subjektive Norm*, d.h. auf die Annahmen des Einzelnen über die Attitüden und die normativen Erwartungen der relevanten Bezugsperson bzw. Bezugsgruppe:

The second determinant of intention is the person's perception of the social pressures put on him to perform or not perform the behavior in question. Since it deals with perceived prescriptions, this factor is termed subjective norm (Ajzen 1980: 6).

Die subjektive Norm und die Attitüde gegenüber einem bestimmten Verhalten bestimmen die *Verhaltensabsicht*, die ihrerseits wiederum das Verhalten beeinflusst.

Eine Bestätigung dieser Annahme liefert die bereits erwähnte Metaanalyse von Ekkes/Six (1994, vgl. auch Manstead/Parker 1995), die gezeigt hat, dass die Korrelation zwischen Attitüden zum Verhalten und dem tatsächlichen Verhalten wesentlich höher ist als die Korrelation zwischen Attitüden zu Objekten und dem Verhalten.

Ein anderer Ansatz, der die Attitüde gegenüber dem Verhalten in den Vordergrund stellt, ist das *Behavioral-Alternative*-Modell von Jaccard (1981). Das Individuum hat nach Jaccard Attitüden gegenüber mehreren sich gegenseitig ausschließenden (alternativen) Verhaltensweisen und wird denjenigen Verhaltenstypus umsetzen, zu dem es die positivste Attitüde hat.

Aufgrund der Theorie des überlegten Handelns hat Ajzen (1988, 1991) die *Theorie des geplanten Handelns* entworfen. Diese Erweiterung der Theorie des überlegten Handelns setzt einen weiteren Faktor an, der die Verhaltensintention bestimmt: die *wahrgenommene Handlungskontrolle*. Die wahrgenommene Handlungskontrolle bezieht sich auf das Zutrauen des Individuums in die eigene Fähigkeit, das betreffende Verhalten auszuführen, d.h. auf seine Hypothese über das Ausmaß, in dem das intendierte Verhalten kontrollierbar erscheint. Durch die Einbeziehung dieses zusätzlichen Faktors wird die Vorhersage der Verhaltensabsicht wesentlich erhöht (vgl. Ajzen 1991, Doll et al 1991).

1.2.2 Attitüdenstärke und Attitüdenzugänglichkeit

Die Stärke der Attitüden kann variieren: Bestimmte Attitüden können für das Individuum zentral sein, während ihm die anderen mehr oder weniger belanglos erscheinen können.¹⁰ Die Variabilität der Attitüdenstärke und die damit zusammenhängende Theorie der Attitüdenzugänglichkeit (*attitude accessibility*) von Fazio (1986, 1990, vgl. auch Powell/Fazio 1984) bieten sich als eine weitere Erklärung für die (In)Konsistenz zwischen Attitüden und Verhalten.

Fazio fasst die Attitüden als Gedächtnisassoziationen zwischen dem Attitüdenobjekt und der Bewertung dieses Objekts:

According to the process model, the chronic accessibility of an attitude is a function of the associative strength of the attitude object and the evaluation that the individuals hold of the object. That is, attitudes are characterized as object-evaluation associations and the strength of the association acts as a determinant of the accessibility of the attitude (Fazio/Williams 1986: 505).

Zugängliche Attitüden, d.h. starke Assoziationen zwischen dem Objekt und der Bewertung werden bei Begegnung mit dem Attitüdenobjekt schneller und regelmäßiger aus dem Gedächtnis abgerufen und lassen ein attitüdenkongruentes Verhalten erwarten. Also, je zentraler und zugänglicher die Attitüde für die Person, desto schneller die Reaktion auf das Attitüdenobjekt und desto enger der Zusammenhang zwischen der Attitüde und dem Verhalten. Die kognitive Verfügbarkeit der Attitüde erhöht sich durch wiederholte Gelegenheiten, das Attitüdenobjekt mit der Bewer-

¹⁰ Die Attitüdenstärke ist nicht mit dem Differenzierungsgrad gleichzusetzen: Da emotional verankerte Attitüden besonders „ich-nah“ sind und die ganze Persönlichkeit betreffen, werden sie generell als intensiv beschrieben, zugleich aber auch als diffus und verschwommen. Kognitiv ausgerichtete Attitüden können hingegen aus vielen differenzierten Einzelbewertungen bestehen, zugleich aber für die betreffende Person relativ peripher oder belanglos sein.

tung zu verbinden. Der Prozess der Lenkung des Verhaltens durch die Attitüden wird dabei folgendermaßen beschrieben: Die Attitüde fungiert als Filter der Wahrnehmung sozialer Situationen, indem sie je nach Situation besondere Ereignisdefinitionen liefert, die ihrerseits das Verhalten bestimmen.

Bei weniger zugänglichen Attitüden kann aufgrund von schwachen Assoziationen nicht erwartet werden, dass eine schnelle bzw. automatische Verknüpfung des Objekts mit der Definition der Situation erfolgt, so dass grundsätzlich inkonsistentes Verhalten angenommen werden kann. Ferner können auch bei widersprüchlichen Situationsnormen divergierende Situationsdefinitionen zustande kommen, die inkongruentes Verhalten erwarten lassen.

In ihrer Darstellung der *omissions and limitations* der Attitüdenforschung erwähnen Eagly und Chaiken (1993) an erster Stelle die geringen Kenntnisse über die Prozesse der Formung und Stärkung der Attitüden. Die Theorie von Fazio stellt einen wichtigen Beitrag zur Forschung dieses Aspekts dar. Allerdings betonen Eagly und Chaiken die Notwendigkeit, kontextuelle Faktoren zu berücksichtigen:

Surely, as Fazio (1986) has argued, repeated attitudinal responding strengthens an attitude. However, such responding does not occur in a vacuum in natural settings, and the context in which people respond would be critical (1993: 681).

1.3 Attitüdenänderung

Die Mechanismen und Faktoren der Attitüdenänderung gehören zu den zentralen Fragestellungen der Attitüdenforschung und wurden bereits im Rahmen verschiedener Ansätze untersucht. Im Folgenden werden zunächst die klassischen Ansätze dargestellt und anschließend die jüngeren Erklärungsansätze aus motivationstheoretischer und kognitiver Perspektive.

1.3.1 Konsistenz und Dissonanz

Die Annahme variabler Attitüden- bzw. Komponentenausprägungen führt zu einer Reihe von Fragen nach den gegenseitigen Beziehungen von Attitüden und nach den Faktoren, die die attitudinale Struktur bestimmen. Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass einzelne Komponenten nicht für sich isoliert bestehen, sondern in einem Netz von Gedanken, Meinungen und affektiv besetzten Wissens-elementen verknüpft und in einem kontinuierlichen reziproken Prozess begriffen sind, in dem Attitüden generiert, überprüft, modifiziert und abgelegt werden. Besonderes Interesse gilt der Frage, inwieweit dieses Netzwerk konsistent ist, d.h. zu welchem Maße einzelne Attitüden oder Attitüdenkomponenten miteinander übereinstimmen.

Die grundlegenden Annahmen über die Attitüdenstruktur sind im Rahmen des gestalttheoretischen Ansatzes entstanden. Die gestalttheoretisch orientierte Sozialpsychologie untersucht die Gestaltungsprinzipien, die der Organisation des Denkens sozialer Sachverhalte zugrunde liegen. Die Annahme der Invarianzbildung

durch eine autochthone Ordnungsdynamik (Gestaltdynamik), d.h. ein Streben nach möglichst einfachen und prägnanten Ordnungszuständen, lieferte die Grundlage für die konsistenztheoretische Attitüdenforschung (vgl. Laucken 1998: 225, Mann 1994: 182). Für das zugrunde liegende Konsistenzprinzip wurden dabei im Rahmen der einzelnen Modelle verschiedene Begriffe verwendet. So spricht Heider (1958) von *ballancierten* bzw. *unballancierten* Zuständen zwischen dem Einzelnen und anderen Personen, Objekten oder Vorstellungen. Osgood und Tannenbaum (1955) beschäftigen sich mit der *Symmetrie* und *Kongruenz*, während Festinger (1957) mit Begriffen wie *Konsonanz* und *Dissonanz* operiert.

Mehrere empirische Untersuchungen stützen die Annahme, dass die Attitüden Konsistenztendenzen aufweisen. So wurde z.B. nachgewiesen, dass eine Änderung der kognitiven Komponente (z.B. durch neue Informationen zum Attitüdenobjekt) zu einer entsprechenden Änderung der affektiven Komponente führt, so dass ein neuer Konsistenzzustand herbeigeführt wird. Rosenbergs Experiment (1960) hat die umgekehrte Beziehung bewiesen: dass eine Änderung der affektiven Komponente eine Änderung der kognitiven Komponente herbeiführen kann. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Zentralität bzw. Intensität der Attitüden. Im Allgemeinen wird angenommen, dass zentrale bzw. intensive Attitüden stärker miteinander korrelieren als periphere Attitüden, und dass zentrale Attitüden weniger anfällig für die Variation der Messtechniken sind (vgl. Judd/Krosnick 1982).

Die Annahme der Konsistenztendenz hat sich als besonders fruchtbar für die Theoriebildung zur Attitüdenänderung gezeigt. Eine besonders große Rolle hat in diesem Rahmen die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957) gespielt. Die Dissonanztheorie beschäftigt sich mit der Frage, wie sich der Widerspruch zwischen eigenen Attitüden und Verhaltensweisen auswirkt, d.h. ob und unter welchen Bedingungen ein attitüdenkonträres Verhalten zur Attitüdenänderung führen kann.

Laut der Dissonanztheorie setzt nach einem attitüdenkonträren Verhalten die Dissonanzreduktion ein, die den unangenehmen inneren Spannungszustand abbauen und die Konsistenz zwischen Verhalten und Attitüde wiederherstellen soll. Einfacher ausgedrückt: Da das Verhalten nicht mehr rückgängig gemacht werden kann, bleibt dem Einzelnen nur die Möglichkeit, die Attitüde dem Verhalten anzupassen, d.h. zu ändern. Wenn aber für das inkongruente Verhalten eine hohe Belohnung erfolgt, so bildet diese eine hinreichende Rechtfertigung für die attitüdeninkongruente Handlung, was den Attitüdenwandel als Mittel zur Dissonanzreduktion überflüssig macht. Die Höhe des Anreizes und das Ausmaß des Attitüdenwechsels stehen also in umgekehrt proportionalem Verhältnis.

Festinger und Carlsmith (1959) haben in einem Experiment die Probanden, die eine langweilige Aufgabe durchgeführt haben, dazu veranlasst, einem „getarnten“ Versuchsleiter zu berichten, dass die Aufgabe interessant war. Dafür wurde einer Probandengruppe zwanzig Dollar und der anderen lediglich ein Dollar versprochen. Die

hohe Belohnung hat sich bei der ersten Gruppe als hinreichend dafür erwiesen, die Dissonanz im Hinblick auf die eigenen Werte (etwa: Vorstellungen von Ehrlichkeit) zu beseitigen, so dass kein Attitüdenwandel erfolgte. Die zweite Gruppe reduzierte die Dissonanz dadurch, dass sie die Aufgabe im Nachhinein als interessant bzw. weniger langweilig einschätzte. Die Attitüde wird also dem diskrepanten Verhalten angepasst, wenn keine plausible Erklärung oder Vorwand für dieses Verhalten zur Verfügung steht.

Die Dissonanztheorie Festingers hat eine Reihe von wissenschaftlichen Arbeiten veranlasst. Bereits 1968 lagen mehr als 1000 empirische Untersuchungen vor, die von den Grundannahmen der Dissonanztheorie ausgingen (vgl. Laucken 1998: 226). Obwohl in den 60er Jahren der Einfluss der gestalttheoretischen Forschungsrichtung in der Sozialpsychologie zurückging, wurde die Dissonanztheorie Festingers weiterentwickelt, besonders im Hinblick auf das Verhältnis von Selbstbild und Dissonanz (ibd.: 228).

1.3.2 Attributionstheoretische Erklärung

Eine alternative Sicht auf die Dissonanzeffekte stellt die Attributionstheorie Heiders (1958) dar. Das Funktionieren von Kausalattributionen bietet sich als Erklärungsmuster für manche alltägliche Beurteilungsphänomene an: Um seine soziale Umwelt verstehen und kontrollieren zu können, bedient sich der Einzelne der Verursachungsprinzipien: Er geht davon aus, dass Verhalten bzw. Handlungen verursacht werden, und sucht die Ursachen des jeweiligen Verhaltens entweder in den beteiligten Mitmenschen oder in der Umwelt. Die Attributionen sind also am individuellen Verständnis der kausalen Strukturen der Umwelt beteiligt und bestimmen folglich die Interaktionen des Einzelnen mit seiner Umwelt mit (vgl. Kelley und Michela 1980).

Das ursprüngliche Attributionsmodell Heiders hat im Laufe der weiteren Forschung zahlreiche Modifikationen erfahren, so dass heute nicht von einer eindeutig formulierten Theorie gesprochen werden kann, sondern vielmehr von einer Vielzahl an Hypothesen und Regeln, welche die Annahmen des Einzelnen über die Ursachen eigenen und fremden Verhaltens zu erklären versuchen (vgl. Forgas 1995: 71). Bei den meisten Modellen wird jedoch implizit vorausgesetzt, dass die Attribution ein rationaler, logischer und daher voraussagbarer Prozess ist, bei dem der Einzelne zur Erklärung eines Verhaltens zunächst deren Ursachen zu ermitteln versucht (ibd.: 77).

Im Unterschied zur Dissonanzklärung Festingers geht die attributionstheoretische Interpretation der verhaltensinduzierten Attitüdenänderungen nicht von den motivationalen Einflüssen, sondern von den Urteilseffekten aus (vgl. Bierhoff 1998: 276). Als Sonderfall der Attributionstheorie gilt die Theorie der Selbstwahrnehmung bzw. Selbstattribution von Bem (1967, 1972), die sich vordergründig mit der Frage

beschäftigt, wie sich der Einzelne seiner eigenen Attitüden bewusst wird. Im Unterschied zu Festinger und Carlsmith (1959), die den Attitüdenwandel auf das Fehlen plausibler Motive für inkongruentes Verhalten zurückführen, wird sich laut Bem der Einzelne seiner Attitüden aufgrund von Beobachtungen seines eigenen Verhaltens und der begleitenden Umstände bewusst, d.h. er schließt von Verhalten auf Attitüden.¹¹ So wird z.B. bei niedriger Belohnung das inkongruente Verhalten zur Grundlage für die Bildung einer neuen Attitüde, die mit diesem Verhalten übereinstimmt (weil die niedrige Bezahlung als Erklärungsbasis nicht hinreicht). Hohe Belohnung wird als hinreichende Ursache für das inkongruente Verhalten empfunden, so dass die Attitüde als Ursache abgewertet wird (vgl. Bierhoff 1998: 276).

Die attributionstheoretische und die dissonanztheoretische Analyse kommen allerdings auf dasselbe Ergebnis, d.h. dass die Attitüdenänderung bei unzureichenden äußeren Ursachen des Verhaltens erfolgt. Die beiden Ansätze führen nach Bierhoff (ibid.: 279) in vielen Fällen zu denselben Vorhersagen der Attitüdenänderung, was bei dissonanzanalogen Zuständen auf die Wirkung mehrerer Faktoren schließen lässt.

Zum Umgang mit dem durch Dissonanz erzeugten Spannungsgefühl liegen auch andere Interpretationsansätze vor, wie z.B. die Fehlattri-bution der Dissonanz auf andere Ursachen. Die grundlegende Hypothese lautet, dass die Menschen dazu tendieren, das Spannungsgefühl bzw. die Erregung infolge eines (etwa: unehrenhaften usw.) Verhaltens einem äußeren Agens zu attribuieren.¹²

1.3.3 *Impression-Management*

In den beiden letzten Jahrzehnten hat sich die *Impression-Management*-Theorie zu einem der wichtigsten motivationstheoretischen Konkurrenzansätzen der Dissonanztheorie entwickelt (vgl. Stroebe/Jonas 1996: 281).¹³ *Impression-Management* bezieht sich auf die Verhaltensstrategien, die eingesetzt werden, um den Eindruck auf die soziale Umgebung zu kontrollieren und zu steuern, d.h. um ein bestimmtes Bild von sich zu erzeugen.

Bereits 1971 nahmen Tedeschi et al. an, dass die Menschen generell bemüht sind, einen konsistenten Eindruck auf die Umgebung zu machen. Danach erklärt sich der Attitüdenwandel nach einem attitüden-diskrepananten Verhalten weniger durch das Bedürfnis, konsistent zu *sein* als durch das Interesse, konsistent zu *erscheinen*. Auf das Dissonanzexperiment von Festinger und Carlsmith bezogen wäre der Atti-

¹¹ Die Attitüde als innerer Zustand wird also aus dem äußeren, beobachtbaren Verhalten sekundär erschlossen. Aufgrund dieser Annahme vergleicht Forgas (ibid.: 93) Bems Ansatz mit den behavioristischen Theorien.

¹² Vgl. dazu die Experimente von Storms/Niesbett (1970), Dienstbier/Munster (1971), Zanna/Cooper (1974).

¹³ Für die Theorie des *Impression-Management* vgl. z.B. Mummendey/Bolten (1995), Mummendey (1990), Greenberg (1990), Tetlock/Manstead (1985), Schlenker (1982), Tedeschi/Rosenfeld (1981).

tüdenwandel der Versuchspersonen nach inkongruentem Verhalten lediglich eine Strategie, im Hinblick auf die vollzogene Handlung Konsistenz zu zeigen.

1.3.4 Zwei-Prozess-Modelle

Die Zwei-Prozess-Modelle gehen von der Annahme aus, dass der sozialen Urteilsbildung zwei unterschiedliche Prozesse der Informationsverarbeitung zugrunde liegen, die von der Motivation und der Fähigkeit des Empfängers abhängig sind, die persuasive Kommunikation zu verarbeiten.

Ausgangspunkt des von Petty/Cacioppo (1986a, b) entwickelten Modells der Elaborationswahrscheinlichkeit (*Elaboration Likelihood Model of Persuasion*, im Folgenden ELMP) ist die Frage, wie sich themenspezifische Argumente auf die Attitüdenänderung auswirken. Elaboration bezeichnet den geistigen Aufwand, mit dem der Empfänger über objektbezogene Argumente nachdenkt. Bei hoher Elaboration d.h. bei intensiver und kritischer Auseinandersetzung mit den objektbezogenen Sachverhalten kann erwartet werden, dass die jeweiligen Argumente einer genauen Prüfung unterzogen werden. Daher soll in diesem Fall die *Qualität* der Argumente eine Attitüdenänderung bewirken (= zentraler Weg der Attitüdenänderung, vgl. Abb. 1.3.4a). Bei geringer Motivation oder Fähigkeit, sich einem intensiven Prozess der Botschaftsbewertung zu unterziehen, sollten sich eher periphere Hinweisreize (etwa: Image der Kommunikationsquelle) auf die Attitüdenänderung auswirken (= peripherer Weg der Attitüdenänderung).

Abb. 1.3.4a: Vergleichende Übersicht der wichtigsten Zwei-Prozess-Modelle

WEG DER INFORMATIONSVERBREITUNG		
PERIPHER	ZENTRAL	
AUTOMATISCH	KONTROLLIERT	(Petty/Cacioppo 1986 a, b)
HEURISTISCH	SYSTEMATISCH	(Bargh 1989)
KATEGORIEN-ABHÄNGIG	EINZELFALL-BEZOGEN	(Bohner et al. 1995, Eagly/Chaiken 1993, Chaiken et al. 1989)
		(Deaux 1985)

Heuristische Verarbeitung sozialer Informationen (vgl. Bohner et al. 1995, Eagly/Chaiken 1993, Chaiken et al. 1989) entspricht im Grunde dem peripheren Weg der Informationsverarbeitung bei ELPM. Sie bezieht sich auf die schnelle Urteilsbildung mittels Schemata, Stereotypen und Entscheidungsregeln (sog. kognitive Heuristiken). Zu solchen Prozessen gehört unter Anderem die Anwendung von „Faustregeln“, wie z.B. die Überzeugung, dass nur Informationen aus bestimmten Quellen (etwa: Argumente von Experten oder von sympatischen Kommunikatoren, vgl. Eagly/Chaiken, ibd.) verlässlich sind. Systematische Informationsverarbeitung stimmt mit dem zentralen Weg der Informationsverarbeitung überein: Sie bezieht sich auf die kritische Bewertung persuasiver Argumentationen und die Einbeziehung eigener Werte und Vorkenntnisse.

Die Gegenüberstellungen von automatischer und kontrollierter Verarbeitung (Bargh 1989) bzw. von Kategorien-abhängigen und Einzelfall-bezogenen Stereotypen (Deaux 1985) entsprechen im Grunde gleichfalls der Differenzierung, die dem ELMP zugrunde liegt (vgl. Bierhoff 250f).

1.4 Funktionen der Attitüden

Der funktionale Ansatz (vgl. Smith et al. 1956, Katz & Stotland 1959, Katz 1960) kann sowohl zur Erklärung der Attitüdenänderungen und der Verhaltenskonsistenz bzw. Inkonsistenz als auch als Grundlage für andere Fragestellungen der Attitüdenforschung dienen. Er führt zur Unterscheidung verschiedener Ziele oder Funktionen, die eine Attitüde in *the economy of personality* (vgl. Triandis 1971: 5) erfüllen kann.

Katz (1960) bietet eine Darstellung des funktionalen Ansatzes, die im Grunde auf den in Smith et al. (ibid.) dargelegten Ansichten basiert (vgl. Triandis 1971: 5). Den Kern der funktionalen Betrachtungsweise bildet die Unterscheidung von vier Hauptfunktionen, die Attitüden für die Persönlichkeit und die damit verbundenen Bedürfnisse erfüllen:

Die Anpassungsfunktion (*instrumental/adjustive-utilitarian function*) leitet sich nach Katz von der Tendenz des Einzelnen ab, in seiner Umgebung ein Höchstmaß an Belohnungen und ein Minimum an Bestrafungen zu erhalten. Daher ist er motiviert, diejenigen Attitüden aufrechtzuerhalten, die ihm eine Belohnung oder Bedürfnisbefriedigung einbringen (etwa in Form der sozialen Achtung), und solche abzulegen bzw. zu modifizieren, die zur Bestrafung oder Blockierung von Bedürfnissen führen. So wird nach dem Beispiel von Katz (1960: 71) der Arbeiter diejenige Partei positiv bewerten, die sich seiner Meinung nach für seine wirtschaftlichen Belange einsetzen würde. Diese Funktion liegt verschiedenen Strategien der Selbstdarstellung zugrunde, die der Vermittlung eines möglichst positiven Bildes der eigenen Person dienen. So lassen sich z.B. Konformitätserscheinungen verschiedenster Form im Zusammenhang mit der Anpassungsfunktion als Strategien zur Vermeidung der Strafe (in Form von sozialen Konflikten oder Unannehmlichkeiten durch sozial unangepasste Attitüden) und Erlangung der Belohnung analysieren.

Die Abwehrfunktion¹⁴ (*ego-defensive function*) dient der Abwehr oder der Regulierung innerpsychischer Konflikte und der Verteidigung des Selbstbildes, indem sie Schutz gegen das Anerkennen von unerfreulichen Tatbeständen gewährt. Abwehrfunktionen lassen sich an entstellten oder auf andere Objekte verlagerten Attitüden gegenüber problematischen, unangenehmen oder furchterregenden Sachverhalten erkennen (z.B. Sündenbockstrategien), wobei im Hintergrund verschiedene Ab-

¹⁴ In der Übersetzung nach Mann (94: 173): *Ich-Verteidigungsfunktion*, nach Bierhoff (1998: 243) *Funktion der Ich-Abwehr*.

wehrmechanismen wie Vermeidung, Leugnung, Rationalisierung oder Projektion denkbar sind.

Die expressive Funktion¹⁵ (*value-expressive, self-realizing function*) leitet sich aus dem Bedürfnis des Einzelnen ab, Attitüden zum Ausdruck zu bringen, die seinen persönlichen Wertvorstellungen und der Vorstellung von sich selbst entsprechen. So dient z.B. der Ausdruck von patriotischen, religiösen, ideologischen oder humanitären Wertvorstellungen der Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbildes in eigener Umgebung und der Verwirklichung des Selbstverständnisses (etwa als humane, verantwortliche, integrierte Personen).

Die Wissensfunktion (*knowledge, economy function*) basiert auf dem Bedürfnis des Einzelnen nach kognitiver Konsistenz und Klarheit. Attitüden funktionieren also als Bezugsgrößen, die dem Einzelnen helfen, sein Universum zu verstehen, d.h. den komplexen *input* aus seiner sozialen Umwelt zu vereinfachen und ihm einen Sinn und eine angemessene Struktur zu verleihen. So werden bei der Wahrnehmung neuer Situationen solche Attitüden aufrechterhalten, auf deren Grundlage diese Erfahrungen sinnvoll strukturiert werden können. Solche, die sich als inadäquat für das Verständnis der Umwelt erweisen, d.h. zu Widersprüchen und Inkonsistenzen führen, werden abgelegt. Triandis formuliert es folgenderweise:

More importantly, attitudes help us adjust to our environment, by providing a certain amount of *predictability*¹⁶. We have an established repertory of reactions to a given category of attitude objects. Once a social object has been classified in that category, we can employ our existing repertory of reactions. This saves us from deciding again, starting from first principles, what our reaction should be to a particular attitude object (1971: 5).

Die Existenz eines vor-etablierten Kategorienrepertoires impliziert also (ähnlich wie bei Stereotypen) eine Orientierungshilfe im Sinne der Ökonomisierung des eigenen Einsatzes.

Dawes (1977: 57) bemerkt im Zusammenhang mit den Funktionsbestimmungen von Katz, dass sie zu einer systematischen Klassifikation von Attitüden nicht geeignet sind, da sie weder vollständig sind noch sich gegenseitig ausschließen. Angesichts der Schwierigkeiten, die schon allein aus der hypothetischen Natur der Attitüden resultieren, wäre es wohl kaum möglich, eine erschöpfende und disjunktive Inventarisierung der Attitüdenfunktionen zu erzielen, zumal die Funktionen an verschiedene Persönlichkeitstypen gebunden sind. Der explanatorische Wert der einzelnen Funktionsbestimmungen kann jedoch nicht bestritten werden. Dies zeigen besonders jüngere Untersuchungen, die an den funktionalen Ansatz anknüpfen. Die Anpassungs- und die Ausdrucksfunktion spielen z.B. eine wichtige Rolle in der Theorie des *Self-Monitoring* von Snyder (1979, vgl. auch Snyder und DeBono 1985

¹⁵ Wert-Ausdrucksfunktion in der Übersetzung von Mann und Bierhoff (ibd.).

¹⁶ Hervorhebung durch Triandis.

und 1989): Sogenannte *hohe Self-Monitorer*, die ein sozial wünschenswertes Verhalten anstreben, legen besonderen Wert auf die soziale Anpassungsfunktion. *Niedrige Self-Monitorer* lassen sich dagegen von den expressiven Bedürfnissen leiten und versuchen, sich ihren eigenen Wertvorstellungen entsprechend zu verhalten und diese auch – situationsangemessen oder nicht – zum Ausdruck zu bringen. So kommt nach Snyder/DeBono (1985) attraktive Image-orientierte Werbung bei den hohen Self-Monitorern besonders gut an, da sie bestimmte sozial attraktive Profile mit dem Produkt verbindet. Niedrige Self-Monitorer fühlen sich dagegen eher von der Werbung angesprochen, die Eigenschaften des Produkts (etwa: Qualität, Funktionalität) in den Vordergrund stellt.

Das relative Gewicht der einzelnen Attitudenfunktionen kann also variieren, d.h. Attitüden können bei verschiedenen Personen verschiedene Funktionen erfüllen. Die Untersuchung dieser Funktionen setzt daher voraus, dass neben den geäußerten Attitüden auch verschiedene andere Parameter berücksichtigt werden, z.B. die Eigenschaften der betreffenden Individuen und relevante Informationen bezüglich ihrer sozialen Umwelt. Es handelt sich hier um eine Forderung, die sich im Prinzip bei jedem attitudinalen Ansatz stellt, deren Erfüllung sich jedoch in manchen Fällen aus befragungstechnischen, ethischen und sonstigen Gründen als problematisch erweist.

Im Rahmen der Monitoring-Theorie lassen sich auch die Relationen zwischen den Attitüden und dem Verhalten interpretieren. Während hohe Self-Monitorer zum situationsspezifischen, d.h. instabilen Verhalten neigen, zeigen niedrige Self-Monitorer größere Konsistenz zwischen Attitüden und Verhalten. Die Untersuchung von Ajzen et al. (1982) hat diese Annahme bestätigt, wobei eine zusätzliche Differenzierung im Hinblick auf die Zwischenvariable der Verhaltensabsicht vorgenommen wurde. Der Unterschied zwischen den hohen und den niedrigen Self-Monitorern wurde nämlich auch im Hinblick auf die Relation zwischen der Verhaltensabsicht und dem Verhalten festgestellt: Das Verhalten der niedrigen Self-Monitorer zeigt mehr Kongruenz mit der jeweiligen Verhaltensabsicht, während das Verhalten der hohen Self-Monitorer durch situationelle Faktoren bestimmt wird und von den Verhaltensabsichten abweicht.

Die Erkenntnisse des funktionalen Ansatzes überschneiden sich teilweise mit den Ergebnissen der anderen Forschungsrichtungen. Die Wissensfunktion der Attitüden ist z.B. vergleichbar mit den Strategien zur Verringerung der Informationsmenge (z.B. Kategorisierung), die im Rahmen verschiedener Theorien zur kognitiven Informationsverarbeitung erforscht werden.¹⁷ Da die menschliche Kapazität zur Informationsverarbeitung begrenzt ist, kommt den Attitüden als wahrnehmungsfördernden Filtern eine wichtige Rolle in der Ökonomisierung der Kognition zu (vgl. z.B. Fazio/Williams 1986: 505). Die Abwehrfunktion ließe sich im Zusammenhang

¹⁷ Für einen Überblick s. Leyens und Dardenne (1996) und Fiedler (1996) sowie Beiträge in Frey/Irle (1985).

mit den Fehlattritionen interpretieren. Die expressive Funktion ist mit den Motivationen vergleichbar, die im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus analysiert werden: Die Reaktionen der *significant others* (vgl. Stryker/Statham 1985: 362) auf das eigene Verhalten bzw. auf die geäußerten Attitüden führen zu einer Art „Selbstvergewisserung“ und spielen daher eine wichtige Rolle für das Selbstbild und die Identitätsentwicklung.¹⁸ Das Konzept der Anpassungsfunktion hat mit Blick auf die Orientierung an normativen Bedingungen und Erwartungen der Umgebung eine ähnliche Grundlage wie das Prinzip des *Impression-Management*, d.h. die Motivation, ein vorteilhaftes Bild von sich bzw. von eigenen Attitüden nach außen zu vermitteln.¹⁹ Das Prinzip des *Impression-Management* wurde bereits im Rahmen verschiedener Richtungen der Attitüdenforschung verwendet, z.B. als Erklärungsgrundlage für die Attitüdenbildung und den Attitüdenwandel sowie bei den Problemen, die mit der Attitüdenmessung zusammenhängen (weiter dazu in Kapitel 2).

Greenwald (1989) hat die Differenzierung von Katz auf zwei grundlegende Funktionen zurückgeführt: die Funktion der Objekt-Bewertung und die Funktion der Selbstbewertung. Unter die Objekt-Bewertung werden die Anpassungs- und die Wissensfunktion subsumiert. Diese Funktion dient der Orientierung in der sozialen Umwelt vor dem Hintergrund der Interessen des Individuums. Die Selbstbewertung entspricht der Abwehrfunktion und der expressiven Funktion in der Terminologie von Katz. Sie hängt mit den Vorgängen der Selbstregulation zusammen, die der Einzelne im Hinblick auf die äußere Umwelt vollzieht.

1.5 Verwandte Konzepte

Abschließend sollen die Attitüden von den verwandten und häufig auf dasselbe Objekt bezogenen Konzepten wie Stereotyp und Vorurteil abgegrenzt werden.

1.5.1 Vorurteil

Vorurteile werden von den meisten Autoren als eine Teilklasse der auf soziale oder ethnische Gruppen gerichteten Attitüden bezeichnet, die hohe Beständigkeit und verallgemeinernde Tendenzen aufweisen und zumeist einen negativen Inhalt haben (vgl. Bierhoff 1998: 251, Quasthoff 1973: 25, Allport 1971: 23 u. 81, Mitchell 1968: 136, Cox 1959: 393).

Nach der weitgehend akzeptierten Auffassung Allports (ibd., vgl. auch Quasthoff ibd.) besteht das Vorurteil aus zwei Komponenten: der Attitüde und der Überzeugung. Diese Position scheint sowohl der mentalen bzw. persönlichen Natur des Vorurteils als auch seiner Verbindung mit dem Stereotyp Rechnung zu tragen: Sowohl Stereotype als auch Vorurteile sind auf die Gesellschaft als Vermittlungs-

¹⁸ Für den Symbolischen Interaktionismus vgl. z.B. Blumer (1969, 1980), Stryker/Statham (1985).

¹⁹ Zur Begründung ihrer Thesen weisen die Vertreter des *Impression-Management* wiederum auf soziologische Interaktionstheorien hin, u.a. auf den Symbolischen Interaktionismus (vgl. Mummendey/Bolten, ibd.).

stanz und auf soziale Gruppen als Objekt bezogen, wobei das Stereotyp seinerseits häufig als kognitive Komponente des Vorurteils aufgefasst wird (vgl. Bierhoff ibd.).

1.5.2 Stereotyp

Der Begriff Stereotyp hat sowohl in der Alltagssprache als auch in der Wissenschaft eine breite Verwendung. Das Stereotyp wurde als sozialpsychologische Kategorie von Lippmann (1922) in die Wissenschaft eingeführt. Der von Lippmann etwas unscharf definierte Begriff²⁰ wurde von der nachfolgenden Forschung aufgegriffen und weiterentwickelt. In den soziologischen und sozialpsychologischen Hand- und Lehrbüchern der 50er und 60er Jahren werden Stereotype als Überzeugungen, Urteile oder bildhafte Vorstellungen über bestimmte Menschen oder Menschengruppen bezeichnet, die eine Tendenz zur Generalisierung und Vereinfachung aufweisen:

A belief that is simple, inadequately grounded, at least partially inaccurate, and held with considerable assurance by many people is called a stereotype. (Harding et al. 1969: 4, vgl. auch König 1967: 336, Eichhorn et al. 1969: 458, Duiker/Frijda 1960: 115).²¹

Die Generalisierungs- und Vereinfachungstendenz sowie der hohe Verbreitungsgrad der Stereotype als konstitutive Merkmale verschiedener Stereotypdefinitionen ermöglichen eine erste Abgrenzung von der Attitüde: Über ihre Gebundenheit an die soziale Umwelt hinaus sind die Attitüden persönlicher und stärker emotional geprägt. Dementsprechend wird generell die *kognitive* Komponente einer sozialen oder ethnischen Attitüde bzw. eines Vorurteils als Stereotyp bezeichnet (vgl. Bierhoff 1998: 251).

Aus der Perspektive der kognitiven Informationsverarbeitung können Stereotype im Hinblick auf die Kategorisierungsprozesse (vgl. z.B. Hamilton 1981, Brewer 1996, Hewstone 1996) analysiert werden, die der Strukturierung der sozialen Umwelt und der Verarbeitung von neuen Informationen dienen. Während die Kategorisierungen, die mit der Attitüdenbildung zusammenhängen, eine gewisse Dynamik und Individualität aufweisen können (z.B. im Sinne der zentralen bzw. systematischen Informationsverarbeitung, vgl. 1.3.4), liegt Stereotypen eher automatisches Übernehmen von Zuordnungsschemata (etwa: Aussehen \Leftrightarrow Eigenschaften, Sprache \Leftrightarrow Eigenschaften) zugrunde, wie diese in einer Gesellschaft oder Gruppe bereits „vor“ dem Individuum vorhanden sind und ihm als fertige Produkte vermittelt werden.

Hinsichtlich der sprachlichen Form des Stereotyps besteht weitgehend Übereinstimmung:

Unter Stereotypisierung oder stereotypen Zuschreibung wollen wir eine Äußerung verstehen, die in irgendeiner Weise dem Format „X sind/haben/tun/y“ genügt [...] (Di

²⁰ Lippmann beschreibt die Stereotype als *Kern unserer persönlichen Überlegung [...] Garantie unserer Selbstachtung [...] Projektion unseres Wertbewußtseins, unserer eigenen Stellung [...] Festung unserer Tradition unserer rechte auf die Welt* (1964: 79f, nach Quasthoff 1973: 18).

²¹ Für einen Überblick über die Definitionen vgl. Quasthoff 1973: 18ff).

Luzio/Auer 1986: 330).

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Verhaltensweisen zu- oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar (Quasthoff 1973: 28).

Die von Allport zugrunde gelegte verbale Differenzierung zwischen Stereotyp und Attitüde lässt den persönlichen Charakter der Attitüden besonders deutlich hervortreten. Er ordnet den Attitüden und Stereotypen zwei prototypische Formeln zu: „Ich mag nicht X“ und „X sind Y“, wobei die erste die Attitüde und die zweite das Stereotyp kennzeichnet (vgl. Quasthoff 1987: 786).

Psychologisch gesehen stellen die Stereotype Rationalisierungen²² der Attitüden dar. So wird z.B. der persönliche, emotionale Charakter einer Attitüde wie „Ich mag keine X“ durch eine aus dem verfügbaren Stereotypeninventar entnommene Behauptung über „typische“ Eigenschaften der betreffenden Gruppe ersetzt, etwa: „X sind faul/schmutzig ...“

La Violette und Silvert (1951: 259) betonen die Beständigkeit der Stereotype gegenüber gesellschaftlichen und individuellen Veränderungen. Attitüden weisen hingegen eine viel größere Dynamik auf, die als Funktion der Situations- und Persönlichkeitsveränderungen betrachtet werden kann.

Stereotype und Attitüden, die sich auf soziale und ethnische Gruppen richten, werden gewöhnlich mit Hilfe des semantischen Differentials erfasst (vgl. 2.3.1), d.h. durch Zuordnung von Adjektiven zu bestimmten Gruppen.²³ Bei konkreten empirischen Untersuchungen ist es manchmal schwierig zu entscheiden, ob die Ergebnisse dieser Zuordnungen persönliche Attitüden oder einen bestimmten kulturellen Konsens bezüglich der betreffenden Gruppe, d.h. Stereotype widerspiegeln. Besonders hilfreich sind bei dieser Problematik die Vorgehensweisen im Sinne des psychodynamischen Ansatzes, bei dem ethnische und andere Stereotype und Vorurteile im Zusammenhang mit den persönlichen Eigenschaften untersucht werden.²⁴ Als Klassiker dieser Richtung gilt die Arbeit von Adorno et al. (1950), in der sozialisationsbedingte Persönlichkeitsmerkmale mit der Neigung zu ethnozentrischen Attitüden verglichen werden.

²² Allport bezeichnet das Stereotyp als *eine überstarke Überzeugung, die mit einer Kategorie verbunden ist. Sie dient zur Rechtfertigung (Rationalisierung) unseres diese Kategorie betreffenden Verhaltens* (1971: 200, vgl. auch Quasthoff 1987: 791).

²³ Für Beispiele der früheren empirischen Untersuchungen, die auf Erfassung von „typischen“ Eigenschaften beruhen, vgl. Allport (1971: 200ff). Für neuere Untersuchungen vgl. z.B. die Beiträge in Macrae et al. (1996), auch Brown (1995).

²⁴ Bierhoff (1998: 252ff) bezeichnet den kognitiven, den soziokulturellen und den psychodynamischen Ansatz als die drei zentralen Orientierungen der Stereotypenforschung.

1.6 Attitudentheorie und Attitudenmessung

Bald nach der Einführung des Attitudenkonzepts verbreitete sich bei vielen Attitudenforschern die Ansicht, die Attitüden entzögen sich aufgrund ihrer vielschichtigen Struktur einer genauer quantitativen Erfassung (vgl. Stroebe: 1980: 144). Einen starken Auftrieb erfuhr das Konzept mit der Entwicklung von ersten Verfahren zur Attitudenmessung. Wegweisend für die empirische Attitudenforschung war der Aufsatz von Thurstone (1928), der schon durch den emphatischen Titel „Attitudes can be measured“ die naturwissenschaftliche Exaktheit des Konzepts und hiermit seine empirische Legitimation suggerierte (vgl. 2.3.1). Die Annahme der Operationalisierbarkeit der komplexen attitudinalen Strukturen verhalf dem Konzept zu einer breiten Akzeptanz und ermöglichte zumindest auf der empirischen Ebene einen wechselseitig verständlichen Diskurs zwischen verschiedenen Ansätzen: Die theoretischen Divergenzen hinderten häufig nicht daran, gleiche oder ähnliche Messverfahren zu verwenden (vgl. Laucken 1998: 224, Stroebe 1980: 144). Die erste Ernüchterung brachten, wie bereits erwähnt, die empirischen Befunde, die den gemeinhin unterstellten Zusammenhang zwischen Attitüden und Verhalten in Frage stellten. Die Ansätze wie z.B. die Theorie des überlegten und geplanten Handelns, die Dissonanztheorie oder der funktionale Ansatz haben die Möglichkeiten und die Qualität der Attitudenerfassung wesentlich verbessert.

Trotzdem bleibt die quantitative Erfassung von Attitüden mit Problemen behaftet, die teilweise auf den mangelnden Austausch zwischen der Attitudentheorie und der Attitudenmessung zurückzuführen sind.

Bevor wir zu den Problemen der Attitudenmessung übergehen, fassen wir an dieser Stelle die wichtigsten Annahmen der Attitudentheorie zusammen:

- Die Annahme der mehrkomponentiellen Struktur der Attitüden.
- Die Annahme der Beziehungen zwischen den einzelnen Attitüden bzw. Attitudenkomplexen und der Konsistenz zwischen den Bestandteilen dieses Netzwerks.
- Die Einsicht, dass einzelne Attitüden und Attitudenkomponenten in ihrer Intensität, Zugänglichkeit und Differenzierung variieren können.
- Die Differenzierung zwischen den Attitüden gegenüber Objekten und den Attitüden gegenüber spezifischen Verhaltensweisen
- Die Unterscheidung der Funktionen, die Attitüden bzw. Äußerungen bestimmter Attitüden für die Persönlichkeit erfüllen können
- Die Rolle der normativen und kontextuellen Faktoren für die Interpretation der Relationen zwischen Attitüden, Verhaltensabsichten und Verhalten.

2 ATTITÜDENMESSUNG

Im Folgenden wird zunächst auf einige messtheoretische Fragen eingegangen, die sich mit Blick auf die Natur der Attitüde stellen. Anschließend werden ausgehend von der Aufteilung in die direkten und indirekten Methoden die verbreitetsten Verfahren der Attitüdenmessung, ihre Vor- und Nachteile angesprochen.

2.1 Attitüden erfassung aus messtheoretischer Sicht

Den meisten in den Naturwissenschaften sowie in den Sozialwissenschaften gebräuchlichen Messverfahren liegen verschiedene Skalierungstechniken zugrunde. Angesichts der breiten Verwendung des Skalenbegriffs²⁵ scheint uns an dieser Stelle angebracht, von vornherein eine terminologische Klärung vorzunehmen: Als Skalierung wird generell die quantitative Erfassung von Merkmalen beobachteter Objekte, d.h. die Zuordnung von Zahlen zu Objektmerkmalen bezeichnet, so dass der Begriff der Skalierung praktisch mit dem Messungsvorgang gleichgesetzt, bzw. als ein Spezialfall der Messung gilt (vgl. Heidenreich 1995b: 407, Atteslander 1998: 261, Henning 1995: 479, Van der Ven 1980: 306, Diekmann 1998: 208).

Aus der messtheoretischen Perspektive steht die Tatsache im Vordergrund, dass bei der Skalierung eine Zuordnung zwischen Zahlen (oder vergleichbaren Kategorien) und Merkmalen von Beobachtungsobjekten erfolgt. Während die Skalierung in den Naturwissenschaften und Technik schon lange zu den weitgehend verbreiteten Messverfahren gehört, wird sie in den Sozialwissenschaften erst seit der Mitte des Jahrhunderts verwendet (vgl. Atteslander 1998: 261). Die Frage der Anwendbarkeit einer primär empirischen bzw. naturwissenschaftlichen Methode in den Sozialwissenschaften ist bereits im Rahmen verschiedener Forschungsansätze diskutiert worden.²⁶ Hier interessiert uns in diesem Zusammenhang in erster Linie die Frage, inwieweit der Zugriff auf die naturwissenschaftliche Forschungslogik und ihr Instrumentarium bei der Attitüden erfassung gerechtfertigt ist.

Bei den gängigsten Methoden der Attitüdenmessung handelt es sich um sogenannte deterministische Messmodelle, die von der Annahme ausgehen, dass einem gemessenen Wert genau ein Punkt auf einem Kontinuum entspricht (vgl. Liepmann 1994:

²⁵ Im praktischen Sprachgebrauch der empirischen Sozialwissenschaft kann sich die Skalierung auf verschiedene Phasen des Messprozesses beziehen: auf die technische Vorbereitung der Messung, d.h. auf die Konstruktion von Skalen, die dann zur Messung dienen sollen, auf die Einstufung, die bei den klassischen Skalen durch die Befragten erfolgt (etwa: Likert- und Thurstone-Skala, vgl. 2.3.1) sowie auf Skalierungen, die bei der Datenauswertung vorgenommen werden. Die Skalierung hängt nicht von der Datenerhebungsmethode ab: Sowohl Ergebnisse offener Interviews als auch physiologische Reaktionen lassen sich skalenmäßig einstufen. Heidenreich (1995b: 407) beschränkt in Anlehnung an Ahrens (1978: 101) die sozialwissenschaftliche Verwendung des Begriffes auf die Konstruktion von Skalen, Atteslander (1998: 264) unterscheidet zwischen Skalierungsverfahren, wie sie hier in der zweiten und dritten Verwendungsweise beschrieben werden. Für weitere Begriffsverwendungen vgl. auch Ahrens (1980), Van der Ven (1980), Henning/Six (1980).

²⁶ Zur Verwendbarkeit naturwissenschaftlicher Methoden in den Sozialwissenschaften vgl. z.B. die Ausführungen von Neurath (1966: 1f), Albert/Topitsch (1971), Morgenstein (1972), Festinger (1972), Scheuch/Rüschemeyer (1972), Atteslander (1998: 283ff), Kromrey (1998: 13ff); zum historischen Überblick über die methodologische Auseinandersetzung vgl. Bungard (1984: 13ff), Revers (1995).

388). Dementsprechend werden den einzelnen Merkmalausprägungen des Messobjektes bestimmte Werte der Datenebene zugeordnet. Meistens handelt es sich dabei um sog. *Indexmessungen*, bei denen eine bestimmte Regel zur Zuordnung von Messwerten zu Eigenschaftsausprägungen gegeben ist (vgl. Heidenreich 1995b: 410, Kromrey 1998: 237). Bei der Messung von physikalischen Realitäten wie etwa Temperatur oder Volumen findet die Verknüpfung von Messwerten und Merkmalausprägungen ihre Rechtfertigung in der empirisch belegbaren Struktur des Objektbereichs (vgl. Kromrey, *ibd.*). Im Unterschied zur Messung von empirischen Objektbereichen ergeben sich bei der Attitudenmessung bei solchen Zuordnungen Probleme, die mit der hypothetischen Natur des Attitudenkonzepts zusammenhängen: Zwischen der Datenebene, die mit konkreten, empirisch fassbaren und analysierbaren Einheiten operiert, und der Konstruktebene der Attituden werden Punkt-zu-Punkt-Verknüpfungen erstellt, die empirisch nicht prüfbar sind. Bei Attitudenmessungen handelt es sich also, wie Kromrey es für vergleichbare sozialwissenschaftliche Messverfahren formuliert, um „*Meßverfahren*“, *deren einzige Begründung in der Meßvorschrift selbst besteht, d.h. in der Art und Weise, wie den einzelnen Objekten Zahlen zugeordnet werden* (*ibd.*). In Ermangelung des empirischen Relativs lässt sich also bei den Attitudenskalen nicht nachweisen, ob etwa die gemessenen Attitudenausprägungen zweier Einheiten mit demselben Skalenwert wirklich identisch sind.

Dies bedeutet nach Kromrey (*ibd.*: 238, vgl. auch Heidenreich *ibd.*) allerdings nicht, dass solche Vorgehen keine Gültigkeit besitzen. Ihre Begründung liegt jedoch nicht im empirischen Bereich, sondern in der Theorie. Mit anderen Worten, ein erhaltener Skalenwert muss Konsistenz mit einer Reihe an hypothetisch angesetzten Zusammenhängen mit anderen Werten oder Merkmalen aufweisen. Für den logischen Aufbau und die Funktionsfähigkeit mathematischer und logischer Verfahren an sich kann dabei die Tatsache, dass sie auf den einen oder den anderen spezifischen Forschungsbereich angewendet werden, keine Rolle spielen (vgl. Morgenstein 1972: 316).

Eine praktische Legitimation für die Techniken der Indexmessung liegt in ihrer Nützlichkeit. Mit Hilfe der Skalierung wird, so Atteslander, *ein hoher Grad an Informationen gewonnen [...] sowie [...] eine feine Unterteilung und eine große Flexibilität in der Kennzeichnung von nicht-numerischen Erscheinungen erreicht* (1998: 261).

In einem breiteren Zusammenhang lässt sich die Frage der Messbarkeit der Attituden im Rahmen der wissenschaftstheoretischen Aufgabenzuschreibung an die Wissenschaft interpretieren. Kromrey (*ibd.*: 15) bezieht sich in seinen Ausführungen zur Situation und Legitimation der empirischen Sozialwissenschaft auf die Auffassung der Wissenschaftlichkeit, wie sie von den Vertretern des Kritischen Realismus zugrunde gelegt und inzwischen weitgehend akzeptiert wurde. Danach besteht die

Aufgabe der Wissenschaft nicht darin, endgültige und unbestreitbare Erkenntnisse bereitzustellen, sondern diese immer wieder in Frage zu stellen und zu überprüfen.

Messtheoretisch gesehen stehen den deterministischen Messverfahren die probabilistischen Ansätze der Attitüdenmessung gegenüber. Während den deterministischen Ansätzen die Modellrelationen der klassischen Testtheorie²⁷ zugrunde liegen, die praktisch latente Eigenschaften mit beobachtbaren Größen gleichsetzen, basieren probabilistische Ansätze auf Modellrelationen, die manifeste Variablen eher nur als *Symptome* latenter Eigenschaften behandeln. Aufgrund der Annahme, dass die Befragtenantworten nicht unbedingt den „wahren“ Werten entsprechen, sondern auch Fehler enthalten, wird nur die Wahrscheinlichkeit betrachtet, mit der etwa ein Befragter eine Frage in bestimmter Weise beantwortet (vgl. Heidenreich ibd.: 409, Liepmann 1994: 390). In seinen Ausführungen zur Analyse latenter Strukturen formuliert Lazarsfeld (1950)²⁸ in diesem Zusammenhang die Forderung, die (empirische) Verhaltensebene und die Konstruktebene zu trennen, d.h. das beobachtbare Verhalten des Befragten in einer Erhebungssituation nicht mit den theoretisch angenommenen Konstrukten gleichzustellen.

Probabilistische Modelle haben im Rahmen der Attitüdenmessung große Aufmerksamkeit erregt; ihre Anwendungsmöglichkeiten sind jedoch im Vergleich zu den deterministischen Modellen eingeschränkt. Teilweise liegt dies an ihrer Komplexität, da sie Kenntnisse auf speziellen Gebieten der Mathematik voraussetzen, teilweise aber auch an den erforderlichen Stichprobengrößen, die nur bei wenigen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zur Verfügung stehen (vgl. Liepmann ibd.: 390).

Trotz der praktischen Probleme, die eher den Einsatz deterministischer Modelle nahelegen, können einige Einsichten des probabilistischen Ansatzes jedoch eine große Rolle für die Strukturierung des Messverfahrens und Interpretation der Ergebnisse spielen.

Ein weiteres Unterscheidungskriterium der Skalierungsverfahren ist die Dimensionalität der Eigenschaften, die skaliert werden sollen. Die empirische Forschung hat gezeigt, dass sich die eindimensionalen Skalierungsmodelle öfters nicht für die Messung von komplexen Objekten eignen. Daher wurden komplexere, d.h. mehrdimensionale Modelle (Ähnlichkeitsskalierung) entwickelt, deren Ziel darin besteht, wie Petermann es vereinfacht formuliert, *aus komplexen Objektmengen eine interpretierbare Ähnlichkeitsstruktur – oftmals i.S. einer Typologie oder Klassifikation – zu bestimmen.* (1980a: 23).

Aufgrund der Häufigkeit der ausgewiesenen Klassifikationsmerkmale schlägt Liepmann (ibd.: 387) vor, die bestehenden Skalierungsansätze nach den beiden genannten Merkmalen eindimensional vs. mehrdimensional und deterministisch vs.

²⁷ Zu den Axiomen und der Kritik der klassischen Testtheorie vgl. Fischer (1974: 29ff und 114ff).

²⁸ Für weitere probabilistische Modelle vgl. Rasch (1960), Birnbaum (1968), Mokken (1971), Sixtl (1976).

probabilistisch zu unterscheiden. Aus dieser Sicht gehören die Techniken, die üblicherweise in der sozialwissenschaftlichen Attitudenerfassung sowie in der Messung von Sprachattitüden verwendet werden, zu den eindimensionalen deterministischen Skalenmodellen. Sie werden in den nächsten Abschnitten ausführlicher beschrieben.

Deterministische Skalierungsverfahren lassen sich auch nach ihrer Messfunktion klassifizieren, d.h. nach der Art der Information, welche die Items bzw. Indikatoren liefern sollen. Anhand der zu beobachtenden systematischen Variation spricht Torgeron (1958: 46f) von drei Variationsquellen bzw. drei Arten von psychologischen Objekten: Personen, Reize und Reaktionen. Dementsprechend unterscheidet er drei Arten der Skalierung.

Bei den personenorientierten Skalierungstechniken (*subject centered approach*) stehen im Mittelpunkt des Interesses die Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen der Versuchspersonen, so dass bei dieser Technik lediglich den Befragten, und nicht den einzelnen Items Skalenwerte zugeordnet werden (vgl. auch Stosberg 1980: 10). Ein Beispiel der personenorientierten Skalierung stellt die Likert-Skala (vgl. 2.3.1) dar.

Im Fall der reizorientierten Skalierung (*stimulus centered approach*), wie z.B. der Thurstone-Skala (vgl. 2.3.1) wird die Variation nur auf die Unterschiede zwischen den vorgegebenen Reizobjekten zurückgeführt. Skalenwerte werden daher nicht den Befragten, sondern nur den Items zugeordnet.

Bei den reaktionsorientierten Skalierungsverfahren (*response centered approach*) werden sowohl die Befragten als auch die Items werden skaliert, so dass aufgrund der Punktwerte Aussagen über die Wechselbeziehungen zwischen den befragten Personen und den Items gemacht werden können. Dieser Typ der Skalierung liegt beispielsweise vor, wenn z.B. Attitüden verschiedener Personen zu zwei politischen Parteien nach Unterschied in den Attitüden *und* nach Unterschied zwischen den Befragten ausgewertet werden.²⁹

Bisher war die Rede von den Klassifikationsansätzen, die von technischen bzw. messtheoretischen Gesichtspunkten ausgehen und sich sowohl auf die Attitudenmessung als auch auf Messungen der vergleichbaren Untersuchungsobjekte beziehen. Die Einteilung, die im Folgenden vorgenommen wird und den methodologischen und interpretativen Ausgangspunkt dieser Arbeit bilden soll, leitet sich hingegen aus den Systematisierungsversuchen her, die enger auf die Zugangsart und den Erhebungskontext der Attitudenerfassung bezogen sind.

²⁹ Zu den reaktionsorientierten Skalen gehören neben der bei der Guttman-Skala (vgl. 2.3.1) auch die probabilistischen Modelle nach Lazarsfeld und Rasch (vgl. Heidenreich 1995: 407).

2.2 Direkte und indirekte Methoden

Die Attitüden- und Meinungsforschung prägt unseren Alltag. In den westlichen Kulturkreisen gibt es heute kaum einen aktuellen Themenbereich, zu dem keine demoskopischen Ergebnisse vorliegen, von den aktuellen sozialpolitischen, ökologischen und gruppenbezogenen (Geschlechter, Rassen, Sprachgemeinschaften) Fragestellungen über die allgemeinpolitischen und kulturellen Themen bis hin zu den Meinungen zu verschiedenen kommerziellen Produkten. Die zahlreichen Methoden, die dabei verwendet werden, wurden bereits nach verschiedenen Kriterien systematisiert.³⁰

Die Systematisierungsversuche, auf die hier zurückgegriffen wird, benutzen als Kriterium die von Campbell (1950) zugrunde gelegte Dimension direkt vs. indirekt. In der diesbezüglichen Forschungsliteratur werden bei dieser Unterscheidung teilweise verschiedene Bezeichnungen verwendet. So unterscheidet Thomas (1991: 145) zwischen den *getarnten* und den *ungetarnten* Methoden, Stroebe (1980: 161) verwendet für die indirekten Methoden den Ausdruck *verfälschungsimmunisiert*, und bezeichnet damit *die Methoden, die entwickelt wurden, um willkürliche Verfälschung des Einstellungswertes durch Probanden zu erschweren oder gar unmöglich zu machen.* (1980: 161).

Bei dieser Unterscheidung ist entscheidend, ob der eigentliche Zweck der Untersuchung für die Befragten durchschaubar ist (direkte Methoden) oder getarnt bleibt (indirekte Methoden), d.h. ob sie um die Implikationen ihres Antwortverhaltens wissen und inwieweit hiermit die Möglichkeit der (mehr oder weniger willkürlichen) Antwortverzerrung durch Tabus, soziale Erwünschtheit u.ä. gegeben ist (vgl. Petermann/Noack 1995: 440, Petermann 1980a: 19).

Es folgt ein Überblick über die verbreitetsten direkten und indirekten Methoden der Attitudenermittlung deren Vor- und Nachteile.

2.3 Direkte Methoden

Nach der Art der Kommunikation, bzw. des Zugangs zu den Befragten wird bei den direkten Methoden im Allgemeinen zwischen der mündlichen (Interview) und der schriftlichen Befragung unterschieden (vgl. Petermann/Noack 1995: 440). Da verschiedene Skalierungsverfahren, die der Attitudenmessung zugrunde liegen, im Grunde für die Art der Messung entwickelt wurden, die im Nachhinein als direkte Messung bezeichnet wurde, werden diese Verfahren (z.B. Likert- und Thurstone-Skala, Skalogramm nach Guttman, semantisches Differenzial) üblicherweise unter den direkten Methoden behandelt. Dementsprechend werden die Skalierungstech-

³⁰ Cook und Sellitz (1964) unterscheiden nach der Reaktionsart der Befragten fünf Typen der Attitudenmessung: die Selbsteinschätzung, Beobachtung offenen Verhaltens, Reaktionen auf partiell strukturierte Reize, „Kenntnisfragen“ über das Attitudenobjekt und Erfassung physiologischer Reaktionen. Schmidt et al. (1975) schlagen mehrere Klassifikationskriterien vor: Subjektivitätsgrad der Messung, Art der Reizdarbietung, Grad der Strukturiertheit und Direktheit der Reaktion, Grad der Getartheit und Dimensionalität der Skalierung.

niken auch hier im Rahmen der direkten Methoden behandelt; doch zwecks mehr Klarheit halten wir an dieser Stelle zweierlei fest: Erstens: Methodisch gesehen kann die Datenerhebung auch bei den indirekten Verfahren (z.B. bei projektiven und getarnten Tests, vgl. 2.4.2 und 2.4.3) durch eine Art Befragung erfolgen. Zweitens: Klassische Skalierungs- und skalierungsähnliche Verfahren können im Grunde auch zur indirekten Attitudenerfassung verwendet werden (etwa: Einsatz des semantischen Differenzials im Rahmen eines projektiven Verfahrens).

Wir resümieren nochmals das grundlegende Unterscheidungskriterium: Die direkten und indirekten Verfahren unterscheiden sich nicht in erster Linie nach der Art des Zugangs³¹ oder der Skalierung, sondern eher danach, in welcher Art und Weise der jeweilige Stimulus präsentiert wird, d.h.:

- ob die Befragten direkt zu einer Stellungnahme hinsichtlich des Attitüdenobjekts aufgefordert werden
- ob die Reaktionen gegenüber den Stimuli gemessen werden, die von den Befragten in keine Verbindung zum eigentlichen Attitüdenobjekt bzw. zum Ziel der Messung gebracht werden können (z.B. projektive indirekte Methoden, vgl. 2.4.3), oder die ein Teil der natürlichen Umgebung der Befragten sind (z.B. nichtreaktive indirekte Methoden, vgl. 2.4.1).

Da eine direkte Präsentation der Stimuli jedoch in den meisten Fällen durch schriftliche oder mündliche Befragung erfolgt, denen wiederum verschiedene klassische Skalierungsverfahren zugrunde liegen, werden diese Verfahren auch hier im Rahmen der direkten Methoden behandelt.

Die mündliche und schriftliche Befragung als zwei grundlegende Zugangswege können nach verschiedenen Kriterien unterteilt werden.³² Bei der mündlichen Befragung kann z.B. zwischen telephonischem und persönlichem Interview unterschieden werden, nach Interviewerverhalten zwischen weichem, hartem und neutralem Interviewer usw. Ferner besteht die Möglichkeit der Kombination dieser beiden Typen wie z.B. mündliche Kommunikation aufgrund verbaler oder non-verbaler schriftlicher Vorlage. Dabei ist jede Befragungsform mit jeweils unterschiedlichen Konstruktions- und Auswertungskriterien und hiermit mit jeweils unterschiedlichen Problemen verbunden (vgl. 2.3.2)

Bei den Klassifikationen, die als Kriterium den Grad der Strukturierung oder Standardisierung benutzen, handelt es sich, wie Diekmann (1998: 374) es formuliert, *um ein Kontinuum mit den Polen „vollständig strukturiert“ auf der einen und „unstrukturiert, offen“ auf der anderen Seite.* Während bei den offenen Befragungsformen nur minimale Vorgaben wie z.B. das Gesprächsthema erforderlich sind, wer-

³¹ So impliziert beispielsweise der indirekte Zugang (z.B. Beobachtung) zwar indirekte Stimuli und hiermit die Indirektheit der Methode, er kann aber nicht als primäres Unterscheidungskriterium für indirekte Methoden angesehen werden.

³² Zu den Klassifikationen nach verschiedenen Kriterien vgl. Atteslander (1998), Diekmann (1998). Für die graphische Übersicht der Befragungsarten vgl. Kromrey (1998: 365).

den bei extremen Ausprägungen der strukturierten Befragung alle Fragen in festgelegter Form und Reihenfolge mit vorgegebenen Antwortkategorien gestellt. Die meisten klassischen Skalen zur Attitudenmessung, die im Folgenden dargestellt werden, können als strukturierte Befragungsformen angesehen werden.

2.3.1 Zugrunde liegende Skalierungsverfahren

(1) Die Methode der „gleich erscheinenden Intervalle“

Der als Thurstone-Skala (vgl. Thurstone 1928, Thurstone/Chave 1929) geläufige Ansatz geht von der Annahme aus, dass sich Attitüden aus den Meinungen und Überzeugungen hinsichtlich des Attitüdenobjekts erschließen lassen. Vor der Skalenkonstruktion wird eine Reihe von objektrelevanten Aussagen bzw. *statements* einer Gruppe von Urteilern vorgelegt. Diese entscheiden, in welchem Ausmaß die *statements* positive bzw. negative Attitüden hinsichtlich des Objekts ausdrücken. Die Skala wird aus den Aussagen gebildet, für welche die höchste Übereinstimmung der Urteile ausgerechnet wird, d.h. die als attitüdenrelevant und eindimensional eingeschätzt werden. Nach dieser ersten Selektion wird die Skala üblicherweise einer Versuchsgruppe vorgelegt, um eine zweite Itemselektion durchzuführen. Im eigentlichen Erhebungsverfahren werden den Befragten zu jedem Item dichotome Antwortkategorien (Zustimmung bzw. Ablehnung) vorgelegt. Der Punktwert bzw. Attitüdenwert der Befragten errechnet sich aus dem Mittelwert der Skalenwerte bejaher Items.

Die Thurstone-Skala hat einen Intervall-Charakter, d.h. gleiche Unterschiede zwischen den natürlichen Zahlen implizieren auch gleiche Distanzen auf dem beurteilten psychologischen Kontinuum. Diese Annahme ist insoweit problematisch, als sich die Bewertungen auf dem psychologischen Kontinuum nur approximativ dem angekreuzten Wert annähern können.

Heute wird die Thurstone-Skala selten angewendet. Die Gründe liegen teilweise in der Aufwendigkeit der Konstruktion, problematisch ist aber vor allem die Frage der Repräsentativität und der Urteiler, die die Itemselektion durchführen sollen.

(2) Die Methode der summierten Einschätzungen (Likert-Skala)

Diese 1932 von Likert entworfene Methode gehört zu den meist verwendeten Attitudenskalen. Wie bei der Thurstone-Skala beginnt die Konstruktion der Skala mit der Sammlung der auf den Attitüdengegenstand bezogenen *statements*, diese sollen aber bei der Likert-Skala schon im Vorherein klar positiv bzw. negativ formuliert sein, d.h. der Konstrukteur der Skala entscheidet selbst, welche Items für die Attitüde repräsentativ sind.

Den Befragten werden *statements* vorgelegt, die mit mehrstufigen Antwortvorgaben versehen sind. In der Auswertung werden dem Grad der Zustimmung die Werte zugeordnet (etwa von 1: „stimme stark zu“ bis 5: „lehne stark ab“). Die Gesamtpunktzahl eines Befragten errechnet sich aus der Addition der einzelnen Punktwerte

(*summated ratings*). Die Eindimensionalität und die Zuverlässigkeit der Skala wird üblicherweise anhand der Faktorenanalyse und/oder des Reabilitätstests überprüft.

Die Gründe der besonderen Beliebtheit der Likert-Skala liegen vor allem darin, dass sie sich im Vergleich zu anderen Skalen mit weniger Arbeitsaufwand entwickeln lässt und einen relativ hohen Grad von Zuverlässigkeit aufweist.

Im Zusammenhang mit der Kalkulation des Punktwerts durch Addition einzelner Antworten weisen Stahlberg und Frey (1996: 245) auf das Problem der Uneindeutigkeit mittlerer Testwerte, die sowohl wenig ausgeprägtes als auch widersprüchliches Antwortverhalten reflektieren können. D.h. es ist nicht auszuschließen, dass ein Befragter, dessen Antworten auf Unentschlossenheit hinweisen (der z.B. viele „Ich-weiß-nicht“-Antworten hat), und ein Befragter, der extreme Antwortausprägungen angekreuzt hat (etwa z.T. „Ich stimme stark zu“ und z.T. „Ich lehne stark ab“) die gleichen Skalenwerte erhalten, wodurch bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse feine Unterscheidungen zwischen dem Antwortverhalten der Befragten verloren gehen.

Dies ist grundsätzlich das Problem eines jeden Verfahrens der Indexbildung (Skalenbildung), oder allgemeiner der Zusammenfassung bzw. Verdichtung der Daten; und die Frage, ob eines der beschriebenen Skalierungsverfahren einzusetzen ist oder die Antworten auf bestimmte Fragen vielmehr gesondert behandelt werden sollen, ist aufs engste mit den Zielsetzungen der Untersuchung verbunden.

Im Unterschied zur Thurstone-Skala erreicht die Likert-Skala lediglich das Niveau einer Rangordnungsskala (Ordinalskala), d.h. aufgrund der Distanz zwischen den Skalenwerten können keine Annahmen über die Größe der entsprechenden Attitüdenunterschiede gemacht werden. Da die üblichen Auswertungsverfahren jedoch intervall-skalierte Daten voraussetzen, werden in der Praxis jedoch die Likert-Skalen so behandelt, als erfüllten sie die Bedingungen einer Intervall-Skala.

(3) Die Skalogramm-Methode

Mit der Skalogramm-Methode verfolgte Guttman (1944, 1947) die Absicht, eine homogene Skala zu entwerfen, die Personen mit gleichen Attitüden ein einheitliches Antwortmodell zuordnet. Das kumulative Prinzip dieser Skala lässt sich gut an der sog. Skala der sozialen Distanz verdeutlichen, die bereits 1925 von Bogardus zwecks Ermittlung ethnischer Attitüden entwickelt wurde. Die Befragten sollen entscheiden, ob sie Angehörige anderer Rassen zu verschiedenen Sozialbeziehungen oder Situationen zulassen würden, z.B.: 1) in das eigene Land als Besucher, 2) in das eigene Land als Bürger, 3) in denselben Berufsstand, 4) in die Straße als Nachbar, 5) in den Verein als Freund, 6) in die nahe Verwandtschaft (durch Heirat u.ä.)

Für die Indikatoren wird angenommen, dass sie unterschiedliche Punkte auf dem Attitüdenkontinuum darstellen. Entsprechend ihrer vermuteten Reihenfolge werden

sie derart geordnet, dass sie eine monotone Anordnung bilden, d.h. dass an einem bestimmten Skalenpunkt zustimmende Antworten in verneinende Antworten umschlagen und dann nur noch verneinende Antworten folgen. Guttman bezeichnet die Skalen mit diesen Eigenschaften als eindimensional. Aus der Eindimensionalität ergibt sich logischerweise auch die Reproduzierbarkeit der Antworten, d.h. aus dem Skalenrang einer Person ergibt sich ihr ganzes Antwortmuster. Bei den Befragten, die etwa den Punkt 3) bejaht und den Punkt 4) verneint haben, kann davon ausgegangen werden, dass sie auch alle Werte unter 4) verneint und alle über 3) bejaht haben (d.h. dass für sie „höchstens“ die Nachbarschaft mit den Angehörigen der betreffenden Gruppen in Frage kommt).

Wie die Likert-Methode, so führt auch die Skalogramm-Methode zu einer Ordinalskala. Ihr Hauptvorteil gegenüber der Likert- und der Thurstone-Skala besteht darin, dass sie als reaktionsorientiertes Verfahren sowohl Items als auch Befragte skaliert, so dass die Unterschiede in den Antworten sowohl im Hinblick auf interindividuelle Unterschiede als auch im Hinblick auf die Items als Ausprägungen der zu messenden Attitüde interpretiert werden können.

(4) Semantisches Differenzial

Das von Osgood et al. (1957) entwickelte Verfahren geht von der Annahme aus, dass bestimmte Zeichen bestimmte Assoziationen bzw. Vorstellungsinhalte hervorrufen.³³ Jedes Zeichen nimmt eine bestimmte Position in einem n-dimensionalen, für bestimmte Personengruppen relativ gleichartigen semantischen Raum ein. Um die Positionen von Begriffen in diesem semantischen Raum zu bestimmen, werden eine Reihe von bipolaren Kontinua (Polaritäten) gebildet, deren Endpunkte mit gegensätzlichen Adjektivpaaren belegt werden. Die Befragten werden aufgefordert, das Attitüdenobjekt in Bezug auf eine Reihe von Adjektiven einzustufen. Die Summe dieser Einstufungen ergibt das Attitüdenmaß (*score*).

Die Befragtenangaben können anschließend entweder graphisch durch Aufzeichnen von Polaritätsprofilen oder mathematisch-statistisch ausgewertet werden. Bei zahlreichen Objekten, die mit dem gleichen Differenzial beurteilt wurden, wird die Beurteilung einer Faktorenanalyse unterzogen. Die Faktorenanalyse der Korrelationsmatrix entspricht einer Reduktion der semantischen Dimensionen (die zunächst durch Gegensatzpaare repräsentiert waren) auf die ihnen gemeinsamen Dimensionen (Faktoren). Bei der Faktorenanalyse von 76 Adjektivpaaren hat Osgood festgestellt, dass diese hauptsächlich drei unabhängige Dimensionen messen: die Bewertung (etwa: Eigenschaften wie „angenehm“, „gut“), die Potenz („stark“, „groß“) und die Aktivität („aktiv“). Dementsprechend sollten bei der Anwendung des semantischen Differenzials alle drei Dimensionen gleichmäßig vertreten sein. Einige Autoren haben auch mehr grundlegende Faktoren ermittelt (vgl. Friedrichs 1975: 188); wichtig ist jedoch die Einsicht, dass sich der semantische Raum, in dem wir

³³ In Deutschland wurde das Verfahren durch Hofstätter (1956) bekannt.

unsere Begriffe positionieren, schon durch einige grundlegende Dimensionen relativ gut beschreiben lässt.

Aufgrund seiner hohen Praktikabilität und vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten (so hat z.B. das semantische Differenzial durch Gardner et al. (1972) eine Modifikation als Stereotyp-Differenzial erfahren) hat das semantische Differenzial schnell an Beliebtheit gewonnen. Neben der Attitüdenforschung kann dieses Verfahren auch zur Ermittlung des Image von Objekten sowie zur Forschung von Begriffsentwicklungen innerhalb eines Zeitraumes verwendet werden.

Das semantische Differenzial ist kein Skalierungsverfahren in technischer Hinsicht (vgl. Diekmann 1998: 235). Aus der messtheoretischen Perspektive kann sowohl bei dem semantische Differenzial als auch bei der Likert-Methode bemängelt werden, dass sie das Kriterium der Repräsentationsmessung³⁴ nicht erfüllen, d.h. dass sie „ungeprüft“ metrisches Skalenniveau (Intervallskala) voraussetzen. Obwohl die metrischen Eigenschaften des semantischen Differenzials bereits von Osgood et al. wie auch von anderen Autoren untersucht wurden, wird prinzipiell von der *Annahme* ausgegangen, dass die Befragten in der Lage sind, die Reize auf einer intervallmäßigen Skala zu positionieren.

2.3.2 Probleme

Wie bereits erwähnt, ist die Ermittlung von Attitüden häufig mit systematischen Fehlern verbunden, die sich im Grunde auf die Probleme der Indexkonstruktion, d.h. auf die Operationalisierung theoretischer Konstrukte zurückführen lassen (vgl. 2.2). Darüber hinaus unterliegt der eigentliche Messvorgang einer Reihe von persönlichen und kontextuellen Faktoren. Die Faktoren, die zu Verzerrungen und zu Forschungsartefakten³⁵ führen können, sind also praktisch mit allen Phasen des Untersuchungsvorgangs verbunden. Sie reichen von der Indexbildung und Indikatorenauswahl über die Durchführung des Messvorgangs bis hin zur Auswahl und Anwendung des Auswertungsmodells.

Im Folgenden werden vordergründig die Elemente behandelt, die im Laufe des *eigentlichen Messprozesses* zu Verzerrungen oder Artefakten führen können. Nach Bungard und Lück (1974: 10) sind es der Versuchsleiter, der Informant und die Erhebungssituation. Am Ende des Abschnitts werden auch kurz Probleme angesprochen, die mit der Konstruktion des Messinstrumentes zusammenhängen.

Die Erhebungssituation wurde bereits aus verschiedenen Perspektiven analysiert.

Opp (1995: 53ff) geht an die Befragungssituation aus der wissenschaftstheoretischen Sichtweise heran und stellt das Interview als ein komplexes Kausalmodell dar: Über die Beeinflussung der Zielvariablen durch Faktoren wie Merkmale des

³⁴ Zur Repräsentationsmessung vgl. Heidenreich (1995b: 410f), Eagly/Chaiken (1993: 26).

³⁵ Vgl. dazu Kromrey (1998: 177), Heidenreich (1995a: 403), u.a. Atteslander (1998: 148ff und 200ff), Diekmann (1998: 517ff), Blinkert (1978).

Interviewers, des Interviewten und des Kontexts hinaus stehen zudem noch einzelne Faktoren und Zielvariablen untereinander in komplexen Abhängigkeitsverhältnissen.

Aus der handlungstheoretischen Perspektive³⁶ kann das Interview als eine spezifische Interaktion angesehen werden: Zwischen zwei Personen findet eine an bestimmte Situationsmerkmale gebundene Informationsübermittlung statt. Die Besonderheit des Interviews im Vergleich zum gewöhnlichen Gespräch liegt zum Einen im hohen Grad der Reglementierung dieser Situation, zum Anderen in einer speziellen, asymmetrischen Art des Informationsaustausches (vgl. Heidenreich 1995a: 404). Solche Rahmenbedingungen können zwar einem routinierten bzw. geschulten Interviewer einigermaßen geläufig sein, beim Befragten rufen sie generell einen (je nach Erfahrung mit derartigen Situationen) mehr oder weniger ausgeprägten Eindruck der Künstlichkeit hervor.³⁷

Die Verzerrungen, die durch den Versuchsleiter bzw. Interviewer zustande kommen können, waren bereits relativ frühzeitig Gegenstand zahlreicher Untersuchungen. Die Faktoren, die bei solchen Verzerrungen mitspielen, reichen von den äußerlichen biosozialen Merkmalen (Geschlecht, Alter, Rasse) des Interviewers bis hin zu dessen psychosozialer Haltung und Erwartungen. Äußerlich wahrnehmbare und persönlichkeitspezifische Merkmale können sich auch bei bewusst neutraler Interviewführung auf die Sanktionserwartungen des Befragten auswirken (vgl. Bungard und Lück 1974).

Reinecke (1991: 29ff) unterscheidet zwischen den sichtbaren und den unsichtbaren Merkmalen des Interviewers. Das Ausmaß der Verzerrungen durch die sichtbaren Merkmale führt er aufgrund der Befunde einer Reihe von Studien auf die Ähnlichkeit der Gruppen- bzw. Schichtzugehörigkeit. Bei ähnlicher Gruppenzugehörigkeit sollen die Verzerrungen durch die soziale Erwünschtheit niedriger ausfallen.³⁸

Die Erklärung der Verzerrungen durch den Interviewer kann jedenfalls nicht isoliert von den anderen mitwirkenden Faktoren erfolgen, z.B. nicht ohne Berücksichtigung der gesamten Situation, der möglichen Hypothesen des Befragten sowie der Rollenerwartungen, die der Befragte an den Versuchsleiter (Interviewer) richtet. Wie es Bungard und Lück (ibid.: 18) formulieren, sind Erwartungshaltungen des Versuchsleiters weder notwendige noch hinreichende, sondern lediglich mögliche Bedingungen für Artefakte. Die Verzerrungen durch den Versuchsleiter sehen sie *insgesamt gesehen nicht so dramatisch wie die Gestaltung der Versuchssituation und*

³⁶ Für den handlungstheoretischen Ansatz vgl. z.B. Esser (1975, 1985, 1986a, b).

³⁷ Bei der schriftlichen Attitudenermittlung ist die Rolle des Interviewers auf das Minimum reduziert und das Befragtenverhalten hängt in erster Linie vom allgemeinen Eindruck der Befragungssituation ab. Ferner kommt bei Befragungen großer Befragtengruppen eine Situation zustande, die aus der Sicht der Befragten der Anonymität nahe kommt, was Probleme wie soziale Erwünschtheit und Antwortbereitschaft bei heikleren Fragen reduzieren kann.

³⁸ Für Probleme, die mit den Merkmalen und Repräsentativität der Versuchsleiter bzw. Interviewer verbunden sind, vgl. auch Reuband (1984a), Gniech (1976), Erbslöh/Wiendieck 1974, Rosenthal (1964, 1966, 1969).

die Motive der Vp³⁹ (ibd.: 135). Heidenreich weist auf die Kritik hin, die in den 70er Jahren an der Überschätzung von Störeffekten durch Versuchsleiter geübt wurde und die Untersuchungen von befragtenbedingten Verzerrungen in den Mittelpunkt rücken ließ.⁴⁰ In den letzten beiden Jahrzehnten wurden jedoch sowohl zu den Befragtenmerkmalen als auch zu den Interviewereffekten viele Untersuchungen durchgeführt, die die Relevanz beider Komponenten der Befragungssituation deutlich werden lassen.

Als Teilnehmende an der Befragungssituation schalten Befragte wie in jeder anderen Kommunikationssituation ihre individuellen Hypothesen und Erwartungen bezüglich des Zwecks und der Konsequenzen dieser Interaktion ein, die sie aus den vorherigen Erfahrungen mit ähnlichen Situationen sowie aus den anderen relevanten Informationen herleiten. Da die Informationsübertragung grundsätzlich in einer Richtung erfolgt, können sich auf Seiten des Befragten verschiedene Störfaktoren ergeben.

Esser (1975, vgl. auch 1985, 1986a, b) betrachtet das Befragtenverhalten aus der Perspektive der rationalen Entscheidungstheorie. Das Handeln der Befragten bestimmen nach Esser vordergründig zwei motivationale Grundbedürfnisse: soziale Anerkennung zu erlangen und Missbilligung zu vermeiden. Die Antwortreaktionen erfolgen dabei im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung, wobei die erwartete Anerkennung eine Nutzen- und die Missbilligung eine Kostenkomponente bildet. Im Zusammenhang mit vergleichbaren Verhaltensstrategien und Motivationen wird auch von *Impression-Management* gesprochen (vgl. 1.3.3).

Einige Autoren fassen die Verzerrungseffekte durch den Befragten unter dem Begriff der *evaluation apprehension* zusammen, d.h. die Besorgnis um die Bewertung durch die jeweilige Bezugsgruppe. In Anlehnung an Rosenberg (1965, 1969) bezeichnet Heidenreich (1995a: 404, vgl. auch Spitznagel 1982) diese Beurteilungserwartung als einen Sonderfall der Testangst. Aufgrund des generell unterstellten Zusammenhangs zwischen der Test-Angst und Test-Leistung (vgl. auch Rexilius 1978: 139) lassen sich verschiedene Antwortstrategien interpretieren, wie z.B. konformes oder kooperierendes Verhalten.

Ein vergleichbarer Erklärungsansatz stammt von Orne (1962, 1969), der das Verhältnis zwischen dem Versuchsleiter und der Versuchsperson mit demjenigen zwischen den Eltern und dem Kind oder zwischen dem Arzt und dem Patienten vergleicht. Orne nimmt an, dass die meisten Versuchspersonen die Motivation einer „guten Versuchsperson“ (*good subject*) haben: Sie versuchen, während der Untersuchung irgendwelche Hinweise wahrzunehmen, die Rückschlüsse auf die erwünschte Reaktionsweise bzw. auf das Ziel und die Hypothesen der Untersuchung ermöglichen. Als „brave Versuchspersonen“ werden sie bemüht sein, diese *demand charac-*

³⁹ Versuchsperson.

⁴⁰ Heidenreich (1995a: 403) erwähnt an dieser Stelle die Kritik von Barber/Silver (1968), Elashof/Snow (1972), Kent et al. (1974) und Barber (1976).

teristics zu erfüllen (vgl. auch Bungard/Lück 1974: 33ff, Heidenreich, ibd.). Dieses Verhalten kann sich in vielen Formen manifestieren, unter Anderem in der sogenannten Akquieszenz (Ja-Sage-Tendenz), d.h. in der Tendenz, die Fragen unabhängig von deren Inhalt positiv zu beantworten. Die Akquieszenz ist nur ein Spezialfall der inhaltsunabhängigen Reaktionstendenzen, des sogenannten *response set* (vgl. z.B. Diekmann 1995: 386f). Zum *response set* gehört auch die Neigung, nur extreme oder nur mittlere Antwortkategorien anzukreuzen. Im Zusammenhang mit der Akquieszenz stellte Berg 1967 die Hypothese der *Deviation* auf, nach der viele Befragten auf gängige Antworttendenzen genau umgekehrt reagieren, d.h. die Nein-Sage-Tendenz zeigen.

Die oben skizzierten Ansätze lassen als eines der Grundprobleme die Tendenz der Befragten hervortreten, sich möglichst vorteilhaft darzustellen. Die soziale Erwünschtheit (*social desirability*), die sich als eine Form des normkonformen Antwortverhaltens beschreiben lässt, kann als ein spezielles Problem der direkten Methoden angesehen werden, da die Implikationen einzelner Antworten für die Befragten relativ transparent sind. Sozial erwünschtes Antwortverhalten wurde anfangs als ein allgemeines, gruppen-unspezifisches Phänomen behandelt, inzwischen wird es im Zusammenhang mit den sozialstatistischen und persönlichkeitspezifischen Befragtenmerkmalen, mit der Befragungssituation und mit dem Thema untersucht (vgl. Heidenreich ibd.: 406).

Die theoretische Plausibilität der Ansätze, die Verzerrungen im Zusammenhang mit der Tendenz zum konformen Antwortverhalten sehen, kann kaum bestritten werden; Probleme stellen sich allerdings bei der praktischen Behandlung dieser Erscheinung. Während sich die unabhängigen Antworttendenzen mathematisch oder durch Umpolung relativ erfolgreich beseitigen lassen (vgl. Diekmann ibd.), ist die Identifikation und Operationalisierung der sozialen Erwünschtheit und der *good-subject*-Tendenz wesentlich komplexer.

Im Rahmen seiner „Theorie der Frage“ geht Holms (1974, vgl. auch 1976) davon aus, dass die Antwortreaktionen neben der Zieldimension auch von mehreren Fremddimensionen und von der sozialen Erwünschtheit beeinflusst wird. Aufgrund dieser Annahme drückt er die Wirkung der drei Komponenten durch ein additives Modell aus (Zieldimension + Fremddimension_{1,2,...,n} + soziale Erwünschtheit + Zufallsfehler). Die Gewichtung der einzelnen Dimensionen erfolgt durch die Faktorenanalyse. Der Vorteil dieses Modells besteht darin, dass sich der Anteil der einzelnen Komponenten anhand eines statistischen Verfahrens operationalisieren lässt; die praktischen Anwendungsmöglichkeiten des Modells sind jedoch eingeschränkt. (vgl. Diekmann ibd.: 379).

Zur Ermittlung der sozialen Erwünschtheit wurden darüber hinaus spezielle Kontrollskalen entwickelt (vgl. z.B. Crowne/Marlowe 1960, Wehner/Durchholz 1980,

Reinecke 1991), die allerdings nicht unabhängig von der Zeilgruppe und der Thematik eingesetzt werden können.

Wie bereits erwähnt, werden im Allgemeinen bei ähnlicher Gruppen- oder Schichtzugehörigkeit geringere Verzerrungen durch die soziale Erwünschtheit erwartet. Die Ergebnisse, die diese Interpretationsrichtung nahelegen, stammen hauptsächlich aus den amerikanischen Studien zur Rassenzugehörigkeit; so besteht empirische Evidenz dafür, dass sozial erwünschte Antworttendenzen der farbigen Befragten eher bei Befragung durch weiße als durch farbige Interviewer zu erwarten sind (vgl. Reinecke 1991: 29).

Unserer Meinung nach ist das sozial erwünschte Antwortverhalten jedoch nicht nur im Hinblick auf die allgemeinen normativen Vorstellungen bzw. die Normen der jeweils dominierenden Gruppe zu sehen. Verzerrungen können auch bei Interviewern als Gruppenangehörigen, d.h. im Hinblick auf die *interne* Norm der (sozial, ethnisch und/oder sprachlich) dominierten Gruppe auftreten, zumal nicht mehr die gleiche „Distanz unter Fremden“ gewährleistet ist, die ihrerseits weniger Folgen bzw. Sanktionen für den Befragten impliziert. Die Verzerrungen durch die gruppeninterne Norm bzw. durch die Norm der primären Umgebung werden im Allgemeinen zu wenig beachtet. Dies betrifft sowohl den Einfluss des Interviewers als Angehörigen der *ingroup* als auch die Verzerrungen durch die Anwesenheit Dritter (vgl. dazu Reuband 1984b) als Vertreter der jeweiligen internen Norm. So werden z.B. die Skalen zur Erfassung der sozialen Erwünschtheit vordergründig im Hinblick auf die allgemeinen normativen Vorstellungen erstellt. In den Fällen der gleichzeitigen konfliktuellen Wirkung der internen und externen Norm ließe sich jedoch eine bessere Kontrolle der Verzerrungen durch die Analyse (etwa: Konstruktion von Indikatoren) der Erwünschtheit unter Berücksichtigung der *beiden* Normen erzielen.

Zum Instrumentarium der Attitudenmessung gehören häufig verhaltensorientierte und retrospektive Items, die den Befragten im Grunde eine Art Selbsteinschätzung abverlangen (Stahlberg/Frey 1996: 223). Die Hypothesen zur Informationsverarbeitung, die generell auf den Grundannahmen der kognitiven Psychologie basieren, betonen in diesem Zusammenhang über die motivationalen Faktoren hinaus auch Probleme, die mit den Erinnerungs- und Urteilsprozessen zusammenhängen (vgl. z.B. Hippler et al. 1987, Schwarz et al. 1988). Abgesehen davon, ob die Fragen mit Sanktionen verbundene Verhaltensweisen ansprechen, unterliegen die Antworten bestimmten Verzerrungen, da die Informationsverarbeitung und das Abrufen von Informationen durch den Fragekontext sowie durch die Merkmale der Befragungssituation beeinflusst werden kann. So besteht im Grunde allgemeine Übereinstimmung darüber, dass etwa selbstberichtete Konsum-, Sprachgebrauch- oder Umweltpraktiken eher im Sinne des Selbstberichts denn als realitätstreue Bilder des tatsächlichen Verhaltens zu interpretieren sind. Die Verzerrungstendenz der Selbstberichte besteht also *unabhängig* von der sozialen Erwünschtheit. Sie ist je-

doch bei den Items, die besonders anfällig für soziale Erwünschtheit sind, stärker ausgeprägt.

Da sich die drei bisher behandelten Instanzen (Befragungssituation, Interviewer, Befragter) wiederum je nach Messinstrument bzw. Messverfahren unterschiedlich auswirken können, können die Fragen, die mit der inhaltlichen und formellen Gestaltung des Messinstruments zusammenhängen, auch nicht unerwähnt bleiben: Sprechen die ausgewählten Items die relevanten Aspekte der Attitüde an? Welche Items eignen sich im Hinblick auf die soziale Umwelt, das Alter, den Bildungsgrad und die Sprache der untersuchten Gruppe? Sprechen die Items eher nur periphere Attitüden einer Befragtengruppe an, bzw. Sachverhalte, zu denen „keine Attitüden“ bestehen (was die Zahl der neutralen Antworten besonders hoch ausfallen lassen kann)? Sind die Fragen verständlich und ausreichend präzise formuliert? Welche Tendenzen können bei der Befragtengruppe im Hinblick auf die Frageform erwartet werden?⁴¹ Ist die Neutralität der Fragen gewährleistet? Besteht ein Gleichgewicht an negativen und positiven Aspekten des jeweils untersuchten Sachverhalts (Attitüdenobjekts)? Wie können die Ausstrahlungseffekte bestimmter Fragen möglichst gering gehalten werden? Entspricht die Dauer der Befragung der Teilnahmebereitschaft? Welche ist die optimale Anzahl von Antwortkategorien?⁴² Ist eine gerade oder eine ungerade Zahl (einschließlich der mittleren Kategorie) von Kategorien vorzuziehen?⁴³

Die bei der Konstruktion der Instrumente einzusetzenden Strategien können allerdings nicht getrennt von den Schwerpunkten der Untersuchung betrachtet werden. Steht beispielsweise bei der Auswahl der Items die Absicht im Vordergrund, Effekte sozialer Erwünschtheit zu neutralisieren, so werden die Items möglichst untransparent hinsichtlich des zu messenden Merkmals formuliert. Ein auf Messung der sozialen Erwünschtheit ausgerichteter Fragebogen wird hingegen hauptsächlich solche Items enthalten, die als Indikatoren erwünschten Antwortverhaltens angesetzt werden.

Zusammenfassend halten wir fest, dass es ein technisch optimales Verfahren kaum geben kann, zumal die Vor- und Nachteile bestimmter Befragungsformen stark von spezifischer Fragestellung abhängen. Angemessene Entscheidungen bezüglich der Form und Struktur von Items ebenso wie der Dauer und aller anderen Befragungs-

⁴¹ Vgl. dazu z.B. Blinkert (1978) und Schuman/Presser (1979).

⁴² Fünfstufige Antwortkategorien werden von den meisten Autoren als optimal angesehen. Eine Reihe von Autoren vertreten nämlich die Ansicht, dass eine Differenzierung von mehr als sieben Kategorien kaum noch einen Zugewinn an Zuverlässigkeit erbringen kann und generell das Differenzierungsvermögen der Befragten überfordert (vgl. Diekmann 1998: 405, Heidenreich 1995b: 413). Nach Alwin (1992) wächst die Zuverlässigkeit mit der Anzahl der Kategorien, jedoch mit einer abnehmenden Zuwachsrate.

⁴³ Einerseits kann die Mittelkategorie sowohl Meinungslosigkeit oder Desinteresse als auch tatsächliche mittlere Attitüden widerspiegeln; andererseits – und dieses Problem betrachten wir als gravierender – werden bei gerader Kategorienzahl die Befragten in eine Stellungnahme gedrängt, selbst wenn sie keine explizite oder stabile Attitüde gegenüber bestimmten Konzepten haben d.h. die Attitüden werden zugleich gemessen und *geschaffen* (vgl. Thomas 1991: 145).

strategien können im Prinzip nur mit Rücksicht auf die Befragtenprofile, das Untersuchungsziel und den allgemeinen Befragungskontext getroffen werden.

In den obigen Ausführungen haben wir uns ausschließlich auf die *Probleme* der direkten Erhebung konzentriert. Dass der interaktionale Charakter der meisten direkten Methoden Schwierigkeiten impliziert, bedeutet jedoch weder, dass sich die direkten Methoden wenig für die Erforschung der Attitüden eignen, noch dass die indirekten Methoden, die im folgenden Abschnitt behandelt werden, zu bevorzugen sind. Die Probleme sind im Grunde weniger mit der Methode an sich als mit der Natur des Objekts Attitüde verbunden, und die Tatsache, dass es sie gibt und dass sie bei der Interpretation der Ergebnisse im Auge behalten werden müssen, ist kein Grund, daran zu zweifeln, dass direkte Erfassungsmethoden einen hohen Erkenntniswert haben und zu durchaus brauchbaren Ergebnissen führen können.

2.4 Indirekte Methoden

Im Hinblick auf die teilweise Überlappung der Dimensionen direkt vs. indirekt und reaktiv vs. nichtreaktiv, scheint uns an dieser Stelle angebracht, zunächst eine Abgrenzung der beiden Charakteristika der Messverfahren vorzunehmen. In ihrer Darstellung der Messverfahren unterscheiden Stahlberg und Frey (1996) zwischen den reaktiven und den nichtreaktiven Methoden der Attitüdenmessung. Als nichtreaktiv bezeichnen sie solche Methoden, bei denen *sich die beobachteten Personen ihrer Rolle als Datenlieferanten nicht bewusst sind* (ibid.: 267), im Anschluss daran erwähnen sie jedoch, dass solche Methoden unter anderem (ibid.: 228) *verfälschungsimmunisierte* Methoden genannt werden. In diesem Zusammenhang weisen wir darauf hin, dass sich Stroebe (vgl. 2.3) mit diesem Ausdruck eigentlich auf alle indirekten und nicht speziell auf die nichtreaktiven Methoden bezieht. Die indirekten Methoden sind zwar prinzipiell darauf ausgerichtet, verborgene Motive und Attitüden zu enthüllen, Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit zu vermeiden und die Reaktivität zu verringern, sie können jedoch nicht alle als nichtreaktiv bezeichnet werden. So fungieren bei Stahlberg und Frey sowohl die unbemerkte Beobachtung als auch die Bogus-Pipeline-Methode⁴⁴ als Beispiele der nichtreaktiven Verfahren. Unserer Meinung nach können zwar beide als verfälschungsimmunisierte oder indirekte, nicht aber beide als nichtreaktive Methoden angesehen werden. Bei der Bogus-Pipeline-Methode wie auch bei verschiedenen projektiven Techniken wissen die Befragten nämlich trotz aller „Indirektheit“, dass sie an einem Messverfahren teilnehmen. Es werden ihnen bestimmte Stimuli (Fragen) unterbreitet, auf die sie gemäß der jeweiligen „Spielregel“ reagieren sollen, so dass auch alle mit den reaktiven Verfahren verbundenen Probleme wie z.B. die „Attitüdenschaffung“ (vgl. auch 2.4.1) auftreten können. Die folgende Darstellung beruht auf der Klassifikation von

⁴⁴ Diese von Jones und Sigall (1971) entwickelte Methode der Attitüdenmessung stellt eine Art vermeintlichen Lügendetektor dar: Die Informanten werden zur Angabe ihrer „wahren“ Attitüden veranlasst, indem ihnen glaubhaft gemacht wird, man könne durch physiologische Messungen ihre tatsächlichen Attitüden erkennen.

Petermann/Noack (1995), nach deren Meinung die reaktiven Messverfahren die direkten und die meisten indirekten Methoden umfassen (ibd.: 441). Dementsprechend unterscheiden sie zwischen den physiologischen, getarnten und projektiven Verfahren einerseits, die sie als reaktiv bezeichnen und den nicht reaktiven Verfahren andererseits. Zur gegenseitigen Abgrenzung der vier Typen von indirekten Methoden halten wir Folgendes fest: Bei den nichtreaktiven Methoden wissen die Befragten nicht um den Erhebungsvorgang, während sie bei den restlichen drei Typen an ihm bewusst teilnehmen. Bei den getarnten Methoden (z.B. Wissenstests) können sie dabei jedoch nicht erkennen, wie ihre Antworten eingeordnet werden, bei der physiologischen Reaktionsmessung können sie ihre Reaktionen nicht kontrollieren. Bei den projektiven Verfahren werden den Befragten möglichst uneindeutige Stimuli (z.B. Tintenflecke) vorgelegt, in deren Interpretationen sich dann u.a. getarnte Attitüden reflektieren sollen.

2.4.1 Nichtreaktive Verfahren

Die Definition der Reaktivität geht auf Campbells (1957) Auffassung des Begriffs zurück. Campbell bezieht sich mit der Reaktivität vordergründig auf das Experiment, in der nachfolgenden Forschung wird die Definition auf alle anderen Untersuchungsverfahren ausgedehnt (vgl. Bungard/Lück 1974: 100). Als reaktive Messung bezeichnet Campbell eine Messung, die *das zu untersuchende Phänomen modifiziert, die genau das, was man messen möchte, verändert. Ganz allgemein kann man vermuten, daß jeder Meßvorgang, der die Vp⁴⁵ bewußt (aware) macht oder ihr das Experiment bewußt macht, eine reaktive Messung darstellt. Wenn der Meßvorgang nicht Teil der normalen Umgebung ist, ist er wahrscheinlich reaktiv.*“ (Campbell 1957, zit. nach Bungard/Lück ibd.: 88).

Im Unterschied zu den reaktiven Verfahren können also nichtreaktive Messungen, die ohne *awareness* der Versuchspersonen verlaufen, nicht zu präsentations- oder interaktionsabhängigen Effekten führen. Auch im Hinblick auf das Problem der „Attitüdenproduktion“ bzw. „Attitüdenschaffung“ weisen nichtreaktive Erhebungsverfahren Vorteile auf, da die Befragten ihrem natürlichen Verhalten entsprechend auf die Stimuli reagieren – oder nicht reagieren – können.

Eine verbreitete nichtreaktive Vorgehensweise stellt die Analyse physikalischer Spuren dar. Als Datenmaterial werden physikalische Spuren von Ereignissen und menschlichen Lebensgewohnheiten verwendet, die in Form von Volkszählungen, Einschaltquoten, Leseraten, Verbrauchs- und Kriminalstatistiken vorliegen.

Eine andere Art der nichtreaktiven Messung ist die unbemerkte Beobachtung, z.B. von Körper- und Kleidungsmerkmalen und von non-verbaler Kommunikation. Ein Beispiel der Beobachtung interpersoneller Distanz stellt die Untersuchung von

⁴⁵ Versuchsperson.

Campbell et al. (1966) zu den Sitzverteilungen, d.h. Entfernungen zwischen weißen und farbigen College-Studenten dar.

Neben der Beobachtung und der Datenanalyse wurden zahlreiche experimentelle Techniken entwickelt. Besonders bekannt sind die sog. *Lost-Letter-Technique* (Milgram et al. 1966) und die *Wrong-Number-Technique* (Gaertner/Bickmann 1971, Gaertner 1972). Bei der ersteren wurden zwecks Ermittlung politischer Attitüden in verschiedenen Stadtteilen bereits frankierte und an verschiedene Organisationen adressierte „verlorene“ Briefe ausgestreut. Aus dem Prozentsatz der Briefe, die schließlich bei den angeblichen Adressaten (d.h. in den dafür eingerichteten Postfächern) eintrafen, wurden Rückschlüsse auf die Popularität der einzelnen Organisationen in verschiedenen Stadtteilen gezogen. Bei der *Wrong-Number-Technique* (Verwähltechnik) „verwählt“ sich ein durch bestimmte sprachlich-intonatorische Merkmale gekennzeichnete Anrufer und bittet seinen Gesprächspartner um Hilfe: Er teilt ihm mit, dass er gerade mit einer Wagenpanne feststeht und eigentlich in einer bestimmten Werkstatt anrufen wollte. Da er sein letztes Kleingeld vertelefoniert hat, bittet er den Angerufenen darum, diese Werkstatt von seiner Notlage zu benachrichtigen. Auf die Attitüden wird aufgrund der Anrufe bei der vermeintlichen Werkstatt zurückgeschlossen.

Um die Nachteile der nichtreaktiven Verfahren zusammenzufassen: Bei den beschriebenen Experimenten handelt es sich um relativ aufwendige Verfahren, die im Prinzip jeweils nur mit uneingeweihten Personen durchgeführt werden, und in dieser Hinsicht haben die standardisierten Messverfahren wesentliche Vorteile. Weitere Nachteile gelten in jeweils unterschiedlichem Ausmaß für alle nichtreaktiven Verfahren, so z.B. das Problem der Stichprobenrepräsentativität – bei der *Lost-Letter-Technique* hängen die Ergebnisse beispielsweise u.a. mit den Faktoren wie Fußgängerdichte, Wetter, Verfügbarkeit der Briefkasten oder Eigenschaften und Motive der Befragten, über die keine Daten vorliegen; auf die Repräsentativität der unbemerkt beobachteten Gruppe kann der Forscher kaum einwirken –, das Problem der Dunkelziffer und der politischen, administrativen und anderen Bedingungen der Statistikführung bei den Spurenanalysen.

2.4.2 Getarnte Methoden

Bei den meisten getarnten Methoden wird die Attitüdenmessung als eine Art objektive Leistungs- oder Persönlichkeitsmessung „getarnt“, so dass zu diesen Methoden verschiedenartige Wissens-, Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Persönlichkeitstests gehören. Ein besonders bekanntes Beispiel des Wissenstests ist die *Error-Choice-Method* (Fehlerwahl-Methode) von Hammond (1948). Der Test besteht aus Tatsachenfragen, wobei zu einigen Fragen ausschließlich falsche Antwortmöglichkeiten vorliegen. Die Wahl der jeweiligen falschen Alternative, d.h. die *Art* des Irrtums soll die Attitüde verraten. Die Probleme dieser Methode sind vor allem mit der Bestimmung von Attitüden verbunden, die einzelne falsche Antworten implizieren sollen.

In Anlehnung an Selltiz et al. (1976) verdeutlicht Stroebe (1980) die Mehrdeutigkeit der falschen Antworten am folgenden Beispiel:

Wenn etwa jemand den Anteil der Arbeiterkinder an der Gesamtzahl deutscher Studenten unterschätzt, mag dies an Zweifeln an deren intellektueller Gleichwertigkeit oder aber deren Chancengleichheit liegen (1980: 162).

2.4.3 Projektive Verfahren

Projektive Verfahren stellen einen Spezialfall der indirekten Methoden dar. Das Prinzip aller indirekten Methoden, verborgene Motive und Attitüden auf Umwegen zu ermitteln, ist hier noch stärker ausgeprägt.

Diese vorrangig in der Psychologie verwendeten Verfahren gehen von der Grundannahme der Projektion aus, dass Vorstellungen und Motive auf Situationen, Personen und Objekte außerhalb des Individuums übertragen werden. Attitüden, Motive und Persönlichkeitseigenschaften sind dementsprechend aus den Manifestationen einer Person zu deuten, z.B. aus der Art und Weise, in der eine Person Reize strukturiert. Diese Manifestationen werden bei den projektiven Verfahren durch verschiedene Stimuli provoziert. Dabei wird angenommen, dass bei unstrukturierten Stimuli besonders viel Freiraum für Projektion von Persönlichkeitseigenschaften gegeben ist. Dementsprechend werden den Befragten möglichst uneindeutige Stimuli vorgelegt, welche sie dann interpretieren sollen.

Zu den verbreitetsten Techniken gehört der Rorschach-Test, bei dem den Befragten tintenklecksartige Bilder vorgelegt werden. Darüber hinaus werden die sogenannten thematischen Apperzeptionstests verwendet, bei welchen die Befragten Bilder interpretieren sollen, die Personen in relativ uneindeutigen Situationen darstellen. Weitere Beispiele sind Ergänzungstests, z.B. Buchstaben- und Fabelergänzung.⁴⁶

Ein bekanntes Beispiel aus der Marketingforschung ist die sog. „Einkaufsnetz-Methode“, wie sie im Experiment von Haire (1950) angewendet wurde. Um die Faktoren zu ermitteln, die Hausfrauen beim Kaffeekauf beeinflussen, hat er zunächst bei einer Befragtengruppe die Frage gestellt, welchen Kaffee (Instant- oder Filterkaffee) sie vorziehen und warum. Von den Nescafé-Gegenerinnen wurden zumeist Gründe wie das Missfallen über das Aroma berichtet. Bei dem anschließenden projektiven Verfahren haben die Informantinnen zwei identische Einkaufslisten vorgelegt bekommen, die sich nur durch die Art des Kaffees unterschieden, und wurden aufgefordert, den Hausfrauentyp mit einem solchen Kaufverhalten zu beschreiben. Das Verfahren brachte ganz andere Ergebnisse als die zuvor ermittelten direkten Antworten: Den Nescafé-Käuferinnen wurden Attribute wie „faul“, „kann nicht planen“, „kopflös“ und „bequem“ zugeschrieben, während die Käuferinnen von Filterkaffee als sparsam und gute Hausfrauen charakterisiert wurden.

⁴⁶ Für einen Überblick über die verbreitetsten projektiven Verfahren vgl. Axhausen (1995: 467).

Als Nachteil der projektiven Verfahren wird häufig die Schwierigkeit einer exakten und präzisen Interpretation erwähnt. In diesem Zusammenhang stellt sich auch das Problem der Gültigkeit, d.h. die Frage, ob das eingesetzte Instrument tatsächlich das misst, was es zu messen vorgibt. Dies besonders im Hinblick auf das Verhältnis zwischen der Projektion, die einer Phantasieleistung nahe kommt, und den eigentlichen Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Axhausen ibd.: 463).

Aus diesen Gründen haben die projektiven Verfahren im engeren Sinne in den Sozialwissenschaften nicht so große Bedeutung wie in der Psychologie erlangt, zumal sie bereits in der Psychologie zu den umstrittensten Methoden gehören (ibd.: 461).

Es kann jedoch kaum bestritten werden, dass einige indirekte Verfahren einen gewissen Grad an Projektivität aufweisen, so z.B. einige getarnte und nichtreaktive Techniken. Wenn etwa in einem Wissenstest die „fehlerhaften“ Antworten auf Tatsachenfragen Attitüden reflektieren sollen, dann muss irgendwo im Hintergrund auch die Annahme stehen, dass in die Antworten auf „objektive“ Fragen gewisse Aspekte der Attitüde hineinprojiziert werden. Die *Wrong-Number-Technique* ist ein anderes Beispiel. In ihrer ursprünglichen Absicht diente sie der Vorurteilsforschung, indem der Anrufer entweder in „weißem“ oder in „schwarzem“ Tonfall sprach. Dem Befragten wird also ein fragmentartiger Stimulus unterbreitet, und bei der Interpretation seiner Reaktion wird unterstellt, dass er seine Motive und Attitüden auf diesen Stimulus überträgt.⁴⁷

Eine klares Abgrenzungskriterium gegen die projektiven Techniken *par excellence* bietet sich im Grunde also eher nur im Hinblick auf die Strukturiertheit des Stimulus als auf die Annahme der Projektion an sich. Diese scheint, stillschweigend, zu einem gewissen Ausmaß auch in den nicht-projektiven Methoden vorhanden zu sein.

2.4.4 Physiologische Reaktionsmessung

Physiologische Messverfahren werden vorwiegend in der Psychologie zur Aufdeckung von emotionalen Zuständen eingesetzt. Meistens werden dabei die Reaktionen gemessen, über welche die Probanden keine bewusste Kontrolle haben, z.B. Gesichtsmuskelbewegungen,⁴⁸ Hautreaktionen und Pupillenerweiterung. So wurde bei einem Experiment von Porier und Lott (1967) bewiesen, dass galvanische Hautreaktionen weißer Versuchspersonen in Berührung mit Farbigen mit der Stärke ihrer (zuvor durch Fragebögen gemessenen) Rassenvorurteile übereinstimmten.

⁴⁷ Hierzu noch einige Definitionen der projektiven Verfahren, die diese Ähnlichkeit besonders deutlich hervortreten lassen: Frank bezeichnet projektive Verfahren als *Methoden, welche die Persönlichkeit dadurch untersuchen, daß sie die Vp einer Situation gegenüberstellen, auf welche die Vp entsprechend der Bedeutung reagiert, die diese Situation für sie besitzt (...)* Das Wesen eines projektiven Verfahrens liegt darin, daß es etwas hervorruft, was – auf verschiedene Art – Ausdruck des Persönlichkeitsprozesses der Vp ist. (1948.: 46f, zit. Nach Axhausen 1995: 461). Murstein/Pryer (1959) definieren die Projektion wie folgt: *Von Projektion soll dann gesprochen werden, wenn ein Individuum Verhalten manifestiert, welches auf emotionale Werte oder Bedürfnisse des Individuums hinweist* (Übers. nach Hörmann 1964: 77, zit. nach Axhausen, ibd.)

⁴⁸ Für Beispiele und Literaturangaben vgl. Stahlberg/Frey (1996: 226f).

Physiologische Messinstrumente eignen sich zwar zur Ermittlung der Intensität von emotionalen Reaktionen, der Nachteil einiger Methoden liegt jedoch in der Unempfindlichkeit gegenüber der Qualität bzw. der Ausrichtung (positiv oder negativ) der Attitüden. Diese kann bei solchen Experimenten nur hypothetisch unterstellt werden. Darüber hinaus sind solche Messungen mit einem aufwendigen Instrumentarium verbunden und dadurch nur begrenzt einsetzbar.

2.5 Direkt vs. indirekt

Die Kritik der indirekten Methoden ist generell mit der Frage der Gültigkeit und Zuverlässigkeit verbunden (vgl. Diekmann 1998: 543, Petermann/Noack 1995: 456ff, Bungard/Lück 1974: 137ff).⁴⁹ Aufgrund ihres experimentellen Charakters und der mangelnden Replikationsstudien können einige indirekte Methoden im Hinblick auf die Gütekriterien eher als entwicklungsbedürftig bezeichnet werden; sie liefern aber Ergebnisse, die beim Einsatz der direkten Methoden nicht ohne Weiteres zu ermitteln wären. Was die nichtreaktiven Verfahren angeht, so sind die Probleme wie z.B. die Repräsentativität der Stichprobe, insoweit das Forschungsziel und die unterstellte Reichweite der Ergebnisse entsprechend eingeschränkt werden, nicht als gravierend zu bezeichnen.

Wenn wir in diesem Zusammenhang auf die Nachteile der einzelnen direkten Methoden zurückkommen, so bietet sich eine Gegenüberstellung von direkten und indirekten Verfahren (bei gleichen Befragten Gruppen und vergleichbaren Stimuli) als bester Weg zur Kontrolle von Mechanismen, die bei den einzelnen Methoden Hauptquellen von Artefakten bilden.

Die Komplementarität ihrer Vor- und Nachteile verspricht Ergebnisse, die sich gegenseitig ergänzen bzw. erklären und darüber hinaus einen besseren Einblick in die jeweiligen Grenzen und Vorteile der eingesetzten Methoden ermöglichen (vgl. Diekmann, 1998: 543, Petermann 1980: 19, Bungard/Lück 1974, Vorwort).

⁴⁹ Die Zuverlässigkeit bezieht sich auf die Stabilität der Messwerte, d.h. auf Fragen, die mit dem Messinstrument verbunden sind. Generell gesagt gilt ein Messverfahren als zuverlässig, wenn eine Reihe von Messungen ähnliche Werte ergeben. Die Gültigkeit bezieht sich eher auf übergreifende, inhaltlich zu prüfende Fragen. Ein Messverfahren wird als gültig angesehen, wenn es das misst, was es zu messen vorgibt (vgl. Atteslander 1998: 263). Das Problem der Gütekriterien stellt sich sowohl bei den direkten als auch bei den indirekten Methoden. Für einen großen Teil der indirekten Methoden stehen jedoch aufgrund ihres experimentellen Charakters praktisch keine standardisierten Gültigkeits- und Zuverlässigkeitsprüfungen zur Verfügung, und aus diesem Grund werden die Gütekriterien an dieser Stelle (d.h. im Zusammenhang mit den direkten Methoden) behandelt.

3 SPRACHATTITÜDEN

Das vorliegende Kapitel widmet sich zum Einen dem Problem der Begriffsabgrenzung, wobei im Vordergrund die Fragen stehen, welche Aspekte der Sprachsituation als Objekte der Sprachattitüden bezeichnet werden können und wie sich die Attitüden zur Motivation verhalten, und zum Anderen den wichtigsten Verfahren und Ergebnissen der Sprachattitüdenforschung. Im Anschluss an die Methodendarstellung wird das Verhältnis zwischen der generellen Attitüdentheorie und der soziolinguistischen Attitüdenmessung angesprochen.

3.1 Sprachattitüden: Begriffsabgrenzung

In der soziolinguistischen Attitüdenforschung wird allgemein die Bezeichnung „Sprachattitüden“ (*language attitudes, attitudes linguistiques*) benutzt. Baker bezeichnet diesen Terminus als einen *umbrella term* (1992: 29), der eine Reihe von spezifischen Attitüden umfasst. Als Beispiel führt er verschiedene Aspekte der Attitüden an, auf die sich die bisherige Forschung konzentriert hat, so z.B. Attitüden gegenüber Dialekten, Minderheitensprachen, Sprachstil, Spracherwerb und Sprachgebrauch, elterliche Attitüden gegenüber Spracherwerb und auch Attitüden gegenüber Sprechergruppen bzw. Sprachgemeinschaften.

Die Tendenz, die Attitüden gegenüber verschiedenen mit der Sprache zusammenhängenden Attitüdenobjekten unter den Terminus „Sprachattitüden“ zu subsumieren, zeigt sich besonders deutlich in den Übersichten über die Sprachattitüdenforschung (z.B. Giles et al. 1987, Ryan et al. 1988, Bradac 1990). Die Bezeichnung „Sprachattitüdenmessung“ umfasst hier die auf Fragebögen basierende Messung der Attitüden gegenüber all den von Baker genannten Aspekten und darüber hinaus noch Methoden wie das sog. *Speaker Evaluation Paradigm* (vgl. 3.2.1), die sich spezifisch auf die Erfassung von Attitüden gegenüber Sprechern bzw. Sprechergruppen richten.

Ammon schreibt im Zusammenhang mit den Objekten (in seiner Terminologie „Inhalten“) von Attitüden:

As to the contents of attitudes rough but revealing distinctions should be sought. We are not sure whether and to which extent attitudes towards L_a should be distinguished from attitudes towards the speaker/users of L_a . For rough purposes at least the former alone seems to suffice (1989: 101).

Kaufmann kritisiert die Vorgehensweise, die Attitüden gegenüber Sprechergruppen unter Sprachattitüden zu ordnen, da auf diese Weise *Ursache und Wirkung in eklatanter Weise verwechselt* werden (1997: 26). Er betrachtet die Sprachattitüden vielmehr als *Funktionen* der Attitüden gegenüber Sprechergruppen. Um die Beziehung zwischen den Sprachattitüden und den Attitüden gegenüber Sprechergruppen erfassen zu können, schlägt er eine methodologische Trennung zwischen den beiden Attitüdentypen vor.

Als Beispiel der Positionen der früheren Attitüdenforschung, welche die Sprachattitüden im engeren Sinne, d.h. unter Ausschluss der Attitüden gegenüber Sprechern definieren, kann z.B. die Definition von Cooper und Fishman (1974) angeführt werden. In Anlehnung an Ferguson (1972) definieren sie die Sprachattitüden im Bezug auf den Referenten:

Thus, attitudes toward a language (e.g., Hebrew) or towards a feature of language (e.g., a given phonological variant) or towards language use (e.g. the use of Hebrew for secular purposes) or towards language as a group marker (e.g., Hebrew as a language of Jews) are all examples of language attitudes. Conversely, attitudes towards Jews or attitudes towards secular domains are not language attitudes, although they might be reflected by language attitudes (ibd.: 6).

Die Attitüden gegenüber Sprechergruppen wären also in dieser Auffassung nicht als Sprachattitüden im engeren Sinne, sondern eher als ihre *inputs* zu behandeln. Dasselbe dürfte allerdings auch für die Attitüden gegenüber anderen soziolinguistisch relevanten Attitüdenobjekten gelten, da nur durch die methodologische Trennung (etwa. durch Konstruktion von spezifischen Skalen) bestimmt werden kann, in welchem Ausmaß diese an der Bildung von Attitüden gegenüber den konkurrierenden Sprachvarianten und am Attitüdenwandel beteiligt sind.

Wenn z.B. eine Sprachvariante oder deren Merkmale von den Sprechern mit Attributen wie „schwierig“ und „kalt“ charakterisiert werden, oder wenn eine Variante als „grammatischer“, „logischer“ oder „korrekter“ als eine andere bezeichnet wird, so kann dies als Funktion der Attitüden gegenüber den Sprechern dieser Variante betrachtet werden, aber auch als Funktion der Attitüden gegenüber dem formellen Sprachunterricht, dem Sprachlehrer oder der aktuellen Sprachpolitik. Ferner können Sprachattitüden mit der Perzeption der „Marktposition“⁵⁰ der betreffenden Sprachvarietäten und der Perzeption der eigenen Stellung im Hinblick auf verschiedene Aspekte der gegebenen Sprachsituation zusammenhängen, sowie mit vielen anderen relevanten Faktoren. Angesichts der Vernetzung all dieser Größen ist es besonders wichtig, möglichst viele potenzielle Faktoren zu berücksichtigen.

Die soziolinguistische Attitüdenforschung besteht also nicht in der von Kontext losgelösten Messung der „Sprach-Attitüden“ (als Attitüden gegenüber Eigenschaften einer bestimmten Sprache), sondern vielmehr in ihrer Analyse als Resultanten oder *outputs* der Attitüden gegenüber verschiedenen anderen Aspekten der gegebenen sprachlichen und sozialen Situation und der relevanten biologischen und sozialen Parametern.

Dass die Sprachattitüden im engeren Sinne (als Attitüden gegenüber Sprachen) und die Attitüden gegenüber anderen Objekten (Sprecher, formeller Sprachunterricht usw.) konzeptuell und methodologisch auseinander zu halten sind, heißt allerdings

⁵⁰ Vgl. dazu Bourdieus (1980, 1982) Ausführungen zur Sprache als einer Form des symbolischen Kapitals im Verhältnis zu einem „sprachlichen Markt“ (*marché linguistique*).

nicht, dass der Terminus „Sprachattitüden“ in seiner Verwendung als *umbrella term* abgeschafft werden soll. Im Folgenden wird der Terminus „Sprachattitüden“ (bzw. Sprachattitüdenmessung) daher weiterhin als Oberbegriff für die Attitüden (bzw. Messung der Attitüden) gegenüber den soziolinguistisch relevanten Sachverhalten und den Sprechergruppen verwendet. Bei der Darstellung der einzelnen Untersuchungsrichtungen und Zielsetzungen wird jeweils aus dem Zusammenhang deutlich, ob es sich um Sprachattitüdenmessung als soziolinguistische Attitüdenmessung im Allgemeinen (einschließlich der Messung der Attitüden gegenüber Sprechergruppen) oder um Messung von Attitüden gegenüber bestimmten Sprachvarianten und ihren Eigenschaften handelt.

Eine weitere umstrittene Frage ist das Verhältnis zwischen den Sprachattitüden und der Motivation. Die Relation zwischen den Attitüden und der Motivation zum Erlernen einer Sprache gehört zu den zentralen Fragen der Forschung von Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb. Baker (ibid.: 14) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Gebrauch der Termini Attitüde und Motivation in diesem Forschungsrahmen von Autor zu Autor variiert und teilweise von den sozialpsychologischen Definitionen dieser Konzepte abweicht. Ellis (1985) schreibt bezüglich der beiden Begriffe:

[...] there is no general agreement about what precisely „motivation“ or „attitudes“ consists of, nor of the relationship between the two. This is entirely understandable given the abstractness of these concepts, but it makes it difficult to compare theoretical propositions (1985: 117).

Gardners (1985a: 8ff) Ausführungen zur Attitüde und Motivation, die im Folgenden skizziert werden, führen jedoch unserer Meinung nach zu einer konzeptuell plausiblen und operationalisierbaren Abgrenzung der beiden Konzepte.

Vergleichbar mit der Differenzierung zwischen den Attitüden gegenüber Objekten und den Attitüden gegenüber spezifischen Verhaltensweisen, wie sie von Fishbein und Ajzen im Rahmen der Theorie der überlegten Handelns (vgl. 1.2.1) vorgenommen wurde, betont Gardner, dass die Attitüde zum *Erlernen* einer Sprache stärker mit der Handlung der Erlernens einer Sprache korreliert als die Attitüde gegenüber einer Sprache oder Sprechergruppe. Allerdings bildet die positive Attitüde gegenüber dem Erlernen einer Sprache nicht die einzige Voraussetzung zur Entwicklung der Motivation:

Motivation in the present context refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward the learning the language (ibid.: 10).

Die Motivation ist also zielspezifisch und umfasst – im Gegensatz zur Attitüde gegenüber einem Verhalten – die auf die Erlangung des Zieles ausgerichteten Bemühungen. Baker formuliert den Unterschied zwischen der Attitüde und der Motivation folgendermaßen:

First, motives have an existing drive state, attitudes do not, although attitudes may

produce drives. Second, attitudes are object specific, motives are goal specific (ibd.: 14).

Stark vereinfacht ließen sich die von Gardner angesetzten Relationen folgendermaßen darstellen:

$$\text{Attitüde}_{(S)} + F_n \rightarrow \text{Attitüde}_{(SL)} + F_n \rightarrow \text{Motivation}_{(SL)} + F_n \rightarrow \text{Verhalten}_{(SL)}$$

S bezeichnet dabei die Sprache, SL das Lernen einer Sprache und F_n die Summe der Faktoren, die sich auf die jeweilige Transformation auswirken können. Die Motivation fungiert also als eine „Vermittlungsinstanz“ zwischen der Attitüde gegenüber Erlernen einer Sprache und der eigentlichen Handlung des Erlernens.⁵¹ Neben der Attitüde gegenüber dem Erlernen einer Sprache fungieren als motivationsbestimmende Faktoren der Wunsch, eine Sprache zu lernen und die Bemühungen in dieser Richtung (*effort plus desire*).

Im Sinne der Theorie des geplanten Handelns, welche die wahrgenommene Handlungskontrolle als eine weitere Determinante der Verhaltensabsicht einbezieht, kann darüber hinaus das Zutrauen in die eigene Fähigkeit zum Erlernen der betreffenden Sprache als ein weiterer motivationsbestimmender Faktor angesetzt werden, sowie verschiedene Faktoren, die sich auf die Perzeption dieser Fähigkeit auswirken.

Dem Wunsch, das Ziel des Erlernens einer Sprache zu erreichen, liegt nach Gardner die integrative bzw. instrumentelle Ausrichtung (*integrative/instrumental orientation*) zugrunde (ibd.: 11f). Die instrumentelle Ausrichtung hängt mit den Zielen pragmatischer Natur zusammen (z.B.: Verbesserung beruflicher Chancen durch das Erlernen einer Sprache), die integrative Ausrichtung mit den Zielen, die sich aus den persönlichen und sozialen Bedürfnissen herleiten (z.B.: Integration in die betreffende Sprechergruppe). Die Konzepte der integrativen und instrumentellen Ausrichtung, die bereits 1959 von Gardner und Lambert (vgl. auch 1972) operationalisiert wurden, scheinen jedoch zu einigen Missverständnissen geführt zu haben (vgl. Gardner ibd.).⁵² In diesem Zusammenhang ist Folgendes festzuhalten:

- Die instrumentelle bzw. integrative Ausrichtung ist nicht mit der Motivation gleichzusetzen. Der referenzielle Unterschied zwischen der instrumentellen und der integrativen Ausrichtung und zwischen der Ausrichtung und der Motivation läßt sich besonders deutlich in Anlehnung an Kaufmann (1997: 32f) darstellen: Die instrumentelle Ausrichtung bezieht sich auf die *Sprache*, die integrative Ausrichtung auf die *Sprechergruppen*. Die Motivation betrifft dagegen die *Handlung* des Erlernens einer Sprache.

⁵¹ Die Links sind zwecks Vereinfachung als uni-direktionel dargestellt, sie implizieren in unserem Schema jedoch nicht, dass bi-direktionelle Zusammenhänge zwischen der Attitüde und der Motivation auszuschließen sind.

⁵² Zur Operationalisierung der instrumentellen und integrativen Ausrichtung vgl. 3.2.2.

- Die operative Gegenüberstellung der instrumentellen und der integrativen Ausrichtung, wie sie von Gardner und Lambert vorgenommen wurde, impliziert nicht, dass es sich um eine konzeptuelle Dichotomie handelt. Die Autoren selbst suggerieren die Existenz der anderen möglichen Ausrichtungen, so z.B. der sog. *manipulative orientation* (1972: 14) und betonen die Notwendigkeit der Weiterentwicklung des Instrumentariums zur Erfassung dieser Größen.
- Die Unterscheidung zwischen der instrumentellen und der integrativen Orientierung entspricht nicht der Unterscheidung zwischen dem extrinsischen und dem intrinsischen Interesse am Spracherlernen. Gardner (ibid.) suggeriert, dass beide Ausrichtungen eher als extrinsisch zu bezeichnen sind, da die Ziele weder bei der instrumentellen noch bei der integrativen Ausrichtung mit dem intrinsischen Interesse an der Sprache an sich zusammenhängen.⁵³

3.2 Messung der Sprachattitüden

Die Methoden der soziolinguistischen Attitudenmessung werden hier gemäß der in Abschnitt 2.2 vorgenommenen Klassifikation in direkte und indirekte Methoden eingeteilt.

In ihrer Übersicht über die Methoden, die zur Erfassung der Sprachattitüden entwickelt wurden, sprechen Ryan et al. (1988, vgl. auch Giles et al. 1987) neben den direkten und den indirekten Methoden von der sog. *analysis of societal treatment of language varieties*, welche sie folgendermaßen beschreiben:

All techniques which do not involve explicitly asking respondents for their view or reactions would be classified under this category. These include observational, participant-observation, and ethnographic studies; demographic and census analyses; analyses of government and educational language policies; analyses of literature, government and business documents, newspapers, and broadcasting media; and analyses of prescriptive language books [...] (1988: 1068).

Die Verfahren wie Beobachtung, statistische Spurenanalysen (Sekundäranalysen) und Inhaltsanalysen werden in dieser Arbeit nicht als ein besonderer Typ der Attitudenmessung behandelt: Es handelt sich um nichtreaktive Techniken der Attitudenerfassung, die hier in Anlehnung an die Klassifikation von Petermann und Noack (1995, vgl. 2.4) als Spezialfall der indirekten Methoden betrachtet werden. Methodologisch unterscheiden sich die Instrumente für die direkte Messung von Sprachattitüden im Grunde nicht von den klassischen auf der Likert-Methode basierenden Befragungsverfahren, die in den anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen eingesetzt werden.

⁵³ Gardner und Lambert schreiben im Zusammenhang mit dem Interesse am Erlernen einer Sprache: *In both the first- and second-language cases, however, language is a means to an end rather than an end itself, in the sense that languages are typically learned in the process of becoming a member of a particular group, and the sustaining motivation appears to be one of group membership, not of language acquisition per se* (1972: 12).

Im Rahmen der indirekten Messung der Sprachattitüden wurden hingegen einige Verfahren entwickelt, die als spezielle oder typische Methoden der soziolinguistischen Attitüdenforschung angesehen werden können. Daher wird im Folgenden zunächst auf diese Verfahren eingegangen. Anschließend werden im Zusammenhang mit den Problemen der indirekten Methoden einige Ansätze skizziert, die im Rahmen der direkten Erfassung von Sprachattitüden entwickelt wurden.

3.2.1 *Speaker Evaluation Paradigm* und verwandte Methoden

Als Vorläufer der indirekten Attitüdenmessung können einige anglo-amerikanische Untersuchungen der 30er und 40er Jahren bezeichnet werden (Pear 1931, Cantor/Allport 1935, Taylor 1934), die gezeigt haben, dass aufgrund der sprachlichen Merkmale ziemlich präzise Einschätzungen von äußeren und persönlichen Merkmalen der Sprecher zustande kommen können (vgl. Bradac 1990: 388).

Eine schwerpunktmäßige Auseinandersetzung mit den *attitudinalen* Implikationen der sprachlichen Unterschiede setzte jedoch erst in den 60er Jahren ein. Als wegweisend auf diesem Gebiet wird generell die Untersuchung von Lambert et al. (1960, vgl. auch Lambert et al. 1965, Tucker/Lambert 1969) betrachtet. Für die Erfassung von Attitüden der Hörer auf anglophone und frankophone Sprecher haben Lambert et al. die sog. *Matched-Guise-Technik* (frz. *locuteur masqué*) entwickelt. Bei dieser Technik bewerten die Befragten ein- und denselben „getarnten“ bilingualen Sprecher, der einen Textabschnitt in mehreren sprachlichen Varianten vorliest. Die Attitüden werden also als evaluative Reaktionen operationalisiert.

Die *Matched-Guise-Technik* (im Folgenden MG) kann als Spezialfall des *Speaker Evaluation Paradigm* (SEP) bezeichnet werden. Wie bei der MG hören beim SEP die Befragten Aufnahmen verschiedener Sprecher und schätzen diese auf Adjektivskalen ein. Allerdings werden bei den SEP-Verfahren im Unterschied zur MG mit den Sprachvarianten auch die Sprecherstimmen variiert, d.h. verschiedene Varianten werden von verschiedenen Sprechern vorgeführt. Die MG-Technik hat gegenüber den SEP-Verfahren den Vorteil, dass bei der Vorführung durch ein- und denselben Sprecher die Effekte individueller Charakteristika der Sprecherstimmen konstant gehalten werden, d.h. die Unterschiede in den Evaluationsreaktionen hängen nicht von Präferenzen für bestimmte Sprecherstimmen ab.

Die SEP-basierenden Verfahren gehören zu den verbreitetsten Methoden der soziolinguistischen Attitüdenmessung (vgl. Ryan et al. 1988: 1068, Giles et al. 1987: 585). Sie kommen den getarnten Verfahren der Sozialwissenschaften insoweit nah, als die Befragten nicht explizit nach Stellungnahme bezüglich bestimmter Sprechergruppen gefragt werden.

Für die Konstruktion von Einschätzungsskalen wird beim Einsatz des SEP-Verfahrens gewöhnlich eine bestimmte Menge von „bewährten“ Adjektiven verwendet (z.B. „sympathisch“, „intelligent“, „vertrauenswürdig“, „reich“), wobei zumeist der Forscher selbst über die Relevanz dieser Indikatoren entscheidet. Ausnahmen

bilden z.B. die Arbeiten zu den Lehrerattitüden von Williams (1970, Williams et al. 1972). Die Adjektive für Bewertungsskalen wurden aufgrund der Ergebnisse der preliminären Untersuchung zusammengestellt, bei der kleinere Befragten-Gruppen durch sprachliche Stimuli zur Diskussion über die Charakteristika der Sprecher veranlasst wurden. Ähnlich wurden in dem von Cooper und Fishman (1974)⁵⁴ beschriebenen MG-Verfahren die relevanten Attribute der zu bewertenden Sprechergruppen (amerikanische Immigranten in Israel und Sabras, d.h. in Israel geborene Israelis) aufgrund der vorher erhobenen Angaben der Befragten zu den Unterscheidungsmerkmalen dieser Gruppen zusammengestellt. Diese Vorgehensweise verringert das Risiko divergierender Begriffsverwendungen und Relevanzeinschätzungen.

Seit den 70er Jahren wurden zahlreiche Untersuchungen durchgeführt, die an den Ansatz von Lambert et al. anknüpften und die Attitüden aufgrund von Evaluationsreaktionen auf auditive Stimuli erfassten. Das ursprüngliche Verfahren wurde dabei in mehrfacher Hinsicht weiterentwickelt und modifiziert. Bei der Messung von Bewertungsreaktionen wurden neben den Akzenteffekten auch Effekte von anderen sprachlichen Variablen berücksichtigt. In mehreren Arbeiten wurde das Zusammenwirken der jeweils vorgestellten sprachlichen Variante und der lexikalischen Variation oder der Sprachvariante und des Kode-Switching untersucht. Giles et al. (1981) haben die Effekte der sog. *Received Pronunciation* (RP)⁵⁵ und des Walisischen bei hoher und niedriger lexikalischer Variation gemessen, ähnlich auch Giles und Sassoon (1983) bei der Konfrontierung der RP mit dem Cockney-Akzent und Bradac und Wisegarver (1984) für die standard-amerikanische und die mexikanisch-amerikanische Variante. Genessee und Bourhis (1982) untersuchten die Effekte des Kode-Switching aus dem Englischen ins Französische und umgekehrt.

Die Effekte des sog. *powerful* und *powerless speech style*⁵⁶ wurden ebenfalls im Zusammenhang mit anderen Variablen gemessen. So untersuchte z.B. Carli (1990) die Effekte dieser beiden Stile (von der Autorin als *assertive* bzw. *tentative language* bezeichnet) bei der Variation der männlichen und weiblichen Sprecher auf die Hörer beider Geschlechter. Gibbons et al. (1991) variierten die Dimension *powerful/powerless*, die Relevanz der Botschaft und die Stärke der Argumentation. Zu weiteren sprachlichen und anderen Merkmalen der Sprecher, die häufig mit den Evaluationsreaktionen korreliert wurden, gehört das Sprechtempo, die ethnische Zugehörigkeit, das Geschlecht und das Alter des Sprechers (weiter dazu in 3.2.1.2).

Um die Beeinflussung der Befragten durch den Inhalt möglichst gering zu halten, wurde in der Untersuchung von Lambert et al. (1960) ein kontextfreier Stimulus, d.h. ein vorgelesener französischer Prosatext (bzw. seine englische Übersetzung)

⁵⁴ Im genannten Aufsatz berichten Cooper und Fishman von einer Reihe der Attitüdenmessungen, die an der *Hebrew University School of Education* durchgeführt wurden.

⁵⁵ *Received Pronunciation* bezieht sich auf den *Standard British accent* (vgl. Giles/Powesland 1975: 10).

⁵⁶ *Powerless style* wird generell mit Merkmalen wie Zögern, Einschränkungen und Gebrauch der sog. *tag questions* beschrieben (*I kinda think ..., Mm ..., Right?, Ok?*) und die Abwesenheit von diesen Zügen gilt als *powerful style* (vgl. Holtgraves/Lasky 1999: 198).

gewählt. Die Verwendung der kontextfreien Stimuli wurde von der nachfolgenden Forschung seit den 70er Jahren allmählich zugunsten natürlicher, d.h. realitätsbezogener Stimuli aufgegeben (vgl. Bradac 1990).

Vergleichbar mit den verwandten sozialpsychologischen Verfahren ist die Verwendung der auditiven Stimuli, und besonders der kontextfreien, d.h. relativ uneindeutigen oder fragmentarischen Stimuli mit einem gewissen Grad an Projektion verbunden (vgl. 2.4.3). Kontextfreie Stimuli lassen mehr Interpretationsraum und erfordern von den Befragten folglich auch mehr Phantasie als Stimuli, die relativ klar definierte Situationen und Rollen darbieten. Bei der Erfassung von Attitüden anhand kontextgebundener Stimuli, d.h. aufgrund der Bewertungsreaktionen auf Sprecherstimmen in deutlich abgegrenzten Situationen, wird zwar die Interpretation der Ergebnisse auf einen engeren Bereich eingeschränkt. So wäre z.B. bei einem Gespräch zwischen der Bankangestellten und der Kundin oder dem Lehrer und dem Schüler festzustellen: „Die Befragtengruppe reagiert auf Personen mit dem Sprachverhalten (Sprachmerkmal) X in der Situation (Rolle) Y auf die Art und Weise Z.“ Die Erfassung von Reaktionsevaluationen auf die in definierten Situationen handelnden Sprecher kann andererseits aber, da ein stärkerer Bezug auf den kontextuellen Rahmen besteht, zur Erfassung der verhaltensmäßigen Komponente der Attitüde beitragen (und die Attitüden gegenüber Verhalten hängen, wie in 1.2 erwähnt, enger mit dem Verhalten zusammen als die Attitüden gegenüber Objekten).

Verschiedene Typen von Stimuli können jedoch nicht im Rahmen einer strengen Aufteilung in kontextlose und kontextgebundene betrachtet werden, sondern eher als verschiedene Stufen eines Kontinuums, der vom Vorlesen von Prosatexten bis hin zum Rollenspiel in genau definierten Situationen geht.

Bradac verbindet die Tendenz zum Ersatz der *artificial prose monologues* (1990: 392) durch realistische und dynamische Stimuli mit dem Interesse an den Anwendungsmöglichkeiten des generellen Konzepts der Sprachattitüden. Wirklichkeitsnahe Stimuli werden nämlich relativ häufig bei den praktisch orientierten anglo-amerikanischen Untersuchungen verwendet, so z.B. bei der Forschung der sprachbedingten Bewertungsreaktionen im schulischen, beruflichen und juristischen Kontext (vgl. 3.2.1.2). In der Forschung der Attitüden im *occupational setting* werden z.B. häufig Einstellungsgespräche oder Informationsanfragen der Bewerber als Stimuli verwendet.

3.2.1.1 Nichtreaktive Verfahren

Vergleichbar mit der Rolle der nichtreaktiven Verfahren wie Spurenanalysen und Beobachtung in den Sozialwissenschaften, liefern die Analysen verschiedener Aspekte der gegebenen soziolinguistischen Situation wichtige Informationen über den relativen Status der jeweils konkurrierenden Varietäten und Sprechergruppen.

Darüber hinaus können sie wesentlich zur Konstruktion eines validen Messinstruments und zur Interpretation der Ergebnisse beitragen.

In diesem Bereich lassen sich zahlreiche Beispiele anführen, die von der Analyse der demographischen Daten und Bildungsstatistiken bis hin zu den Inhaltsanalysen gehen.⁵⁷ Einige Arbeiten, die sich u.a. auf die Spurenanalysen stützen, werden im Kapitel 4 im Zusammenhang mit den sprach- und bildungspolitisch relevanten Aspekten des Untersuchungsgebiets besprochen.

Über die nichtreaktiven Analysen hinaus werden im Rahmen der Forschung von Sprachattitüden verschiedene nichtreaktive Experimente durchgeführt, d.h. das Verhalten und die Reaktionen der Befragten werden in ihrer natürlichen Umgebung erfasst. Dabei wird grundsätzlich aufgrund der Kooperationsbereitschaft der Befragten gegenüber Sprechern mit verschiedenen sprachlichen Merkmalen, die telefonisch u.ä. um eine Information oder einen Gefallen bitten, auf die Attitüden gegenüber betreffenden Sprechergruppen zurückgeschlossen.

Gaertner und Bickman (1971) haben bei einer relativ großen Befragtenzahl (569 weiße und 540 farbige Personen) die in 2.4.1 beschriebene *Wrong-Number-Technique* eingesetzt (vgl. auch Gaertner 1972). Giles und Farrar (1979) haben die Kooperationsbereitschaft an der Ausführlichkeit der schriftlichen Antworten auf einen Fragebogen gemessen und haben gezeigt, dass die Antworten der befragten Gruppe (Hausfrauen) ausführlicher und ideenreicher waren, wenn der Fragebogen durch einen RP-Sprecher (als durch einen Sprecher der Cockney-Variante) vorgelegt wurde.⁵⁸ Henry und Ginzberg (1985) haben Zeitungsinserate mit Stellenangeboten ausgewählt und ließen Angehörige verschiedener sprach-ethnischer Gruppen als vermeintliche Bewerber bei den potenziellen Arbeitgebern anrufen, um sich über die betreffende Stelle zu informieren. Als Attitüdenindikatoren galten dabei die Antworten der Arbeitgeber, die – je nach Sprachmerkmalen des Interessenten – von „bereits vergeben“ bis hin zu den Einladungen zum persönlichen Vorstellungsgespräch gingen. Purnell et al. (1999) beschreiben in ihrer Untersuchung der Zusammenhänge zwischen der sprach-ethnischen Merkmalen und der sog. *housing discrimination* mehrere Experimente, in denen die Reaktionen der Vermieter auf die Anrufe der Sprecher mit verschiedenen sprach-ethnischen Merkmalen gemessen wurden, die sich als Wohnungssuchende ausgaben.⁵⁹

⁵⁷ Ryan et al. (1988) verweisen an dieser Stelle u.a. auf die Inhaltsanalysen der Zeitungstexten von Fishman et al. (1971), die statistischen Analysen der Stellenanzeigen hinsichtlich der Forderung nach Zweisprachigkeit von Lieberson (1981) und die Untersuchungen der offiziellen Sprachpolitik von Bourhis (1982) und Carranza (1982).

⁵⁸ Für ähnliche Befragungsexperimente vgl. auch Giles et al. (1975), Bourhis/Giles (1976).

⁵⁹ Im Mittelpunkt der Analyse standen dabei drei sprach-ethnische Varianten: das sog. *African American Vernacular English*, das Chicano-Englisch und die Standardvariante des Amerikanisch-Englischen. Purnell et al. berichten von insgesamt vier Experimenten, von denen allerdings nicht alle als nichtreaktiv bezeichnet werden können. So wurden z.B. im dritten Experiment die Evaluationsbewertungen der Studenten auf die Sprechstimuli aufgrund des klassischen reaktiven SEP-Verfahrens gemessen (weiter dazu in 3.2.1.2).

Wie bereits im Zusammenhang mit den nichtreaktiven Experimenten betont, sind diese Verfahren trotz des Vorteils der Nichtreaktivität mit Problemen verbunden, so z.B. mit den Schwierigkeiten bei der Erhebung von relevanten Befragtenmerkmalen, die die Repräsentativität der Stichprobe in Frage stellen (s. 2.4.1).

3.2.1.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden einige Annahmen über Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Sprecher und den Evaluationsreaktionen dargestellt, die bereits für verschiedene soziolinguistische Kontexte bestätigt wurden.⁶⁰

In Ermangelung des geeigneten Terminus werden diese hier mit dem aus der empirischen Sozialforschung stammenden Begriff der *bewährten Aussagen*, bzw. *Aussagen mittlerer Reichweite* bezeichnet. Kromrey beschreibt solche Aussagen als *Hypothesen/Theorien, die wiederholten und verschärften empirischen Tests standgehalten haben* (1998: 38). Es handelt sich um Hypothesen, die sich durch die Form „wenn $x_{1,2,...n}$ dann y “ umschreiben lassen. Sie haben einen weiteren Geltungsanspruch als *ad-hoc*-Theorien; ihre Geltung ist jedoch an relativ einschränkend definierte Randbedingungen gebunden (ibid.: 39f, vgl. auch König 1973: 3).

Verschiedene Charakteristika der Sprachvarianten korrelieren mit den Attitüden. Ryan et al. (1982) bezeichnen in einem Rückblick auf die Forschungsergebnisse die Standardisation und die Vitalität einer Sprache als zwei grundlegende soziostrukturelle Determinanten der Sprachattitüden. Die Standardisation wird dabei in Anlehnung an die von Fishman (1971) zugrunde gelegte Definition beschrieben, d.h. mit Bezug auf die kodifizierten und in einer Sprachgemeinschaft weitgehend akzeptierten Normen, die den „korrekten Sprachgebrauch“ definieren. Die kodifizierten Normen stehen gewöhnlich in Form von Wörterbüchern, Grammatiken, prototypischen Texten und Handbüchern zur Verfügung, ihre Akzeptanz wird durch politische, soziale und edukative Einrichtungen sowie durch den Gebrauch der dominierenden Gruppen gestützt. Als vital gilt die Variante, die in vielen Typen von alltäglichen Interaktionen benutzt wird, so z.B. Katalanisch oder Guarani in Paraguay (vgl. Carranza 1982). Faktoren wie der sozio-ökonomische, politische und historische Status der Sprechergruppe, die Sprecherzahl und die institutionelle Unterstützung können zur Vitalität einer Variante beitragen. Ryan et al. grenzen die beiden Konzepte wie folgt ab:

Whereas standardization represents the codification of the status quo, vitality more directly reflects the forces for shifts in language use and in symbolic values. For both these attributes, it is important to distinguish between the actual characteristics of a language variety and that variety's characteristics as perceived by members of the re-

⁶⁰ Der Schwerpunkt liegt dabei auf den durch indirekten Methoden ermittelten Zusammenhängen; einige grundlegende Thesen (z.B. bezüglich der Relationen zwischen dem Sprachgebrauch und den Einschätzungen des Status, der intellektuellen und persönlichen Eigenschaften) wurden jedoch auch durch direkte Methoden bestätigt.

levant speech communities (1982: 3).

Andererseits kann die Vitalität einer Sprache, besonders in den historisch und politisch „günstigen“ Konstellationen zu ihrer Standardisierung oder zur konkreten Umsetzung der jeweiligen sprachpolitischen Maßnahme (so z.B. die Erklärung einer Sprache zur offiziellen Sprache) führen.⁶¹

Die Evaluationsreaktionen werden im Allgemeinen auf zwei grundlegende Dimensionen zurückgeführt: *Status* und *Solidarität* (vgl. Ryan et al. 1982, Ryan et al. 1988: 1070, Giles et al. 1987: 585ff). Die Sprecher der jeweils als Standard, formelle oder offizielle Sprache geltenden Variante, die generell auch als Sprache der sozial und ökonomisch überlegenen Gruppe fungiert (im Folgenden LV1), werden im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Status, den Bildungsgrad und die intellektuellen Fähigkeiten generell höher eingeschätzt. Die Sprecher der ethnisch, regional und sozial markierten und überwiegend in Interaktionen unformellen Charakters benutzten Variante (LV2) werden generell höher entlang der Dimensionen eingeschätzt, die auf Werte wie gruppeninterne Solidarität und Loyalität hinweisen.⁶² Die Solidaritätsdimension umfasst *grosso modo* zwei von den drei von Lambert (1967) zugrunde gelegten Dimensionen: die persönliche Integrität (Hilfsbereitschaft, Vertrauenswürdigkeit) und die soziale Attraktivität (Freundlichkeit, Sinn für Humor) (vgl. Edwards 1999: 102, 1982: 23).⁶³

Die Hypothese des *Matching* zwischen den Einschätzungen auf der Status- und der Solidaritätsskala einerseits und den Sprachmerkmalen andererseits wurde bereits in den 60er und 70er Jahren mehrfach empirisch belegt. So untersuchten z.B. Strongman und Woolsey (1967) den Einfluss des Londoner und des Yorkshire-Akzents auf die Bewertungsreaktionen der süd- und nordenglischen Hörer und ermittelten dabei relativ hohe Bewertungen der Sprecher der Londoner Variante auf der Statusskala und der Sprecher der Yorkshire-Variante auf der Solidaritätsskala, ähnlich auch Cheyne (1970) für die Effekte des Schottischen und Englischen auf die entsprechenden Sprechergruppen und Tucker und Lambert (1969) bei der Mes-

⁶¹ So haben z.B. die sprach-politischen Entwicklungen in Quebec zur realen Gleichstellung des Französischen beigetragen und ihm anschließend (1977) zum Status der einzigen offiziellen Sprache verholfen (vgl. Corbeil 1979, Bollee 1990). Die Veränderungen des sprach-politischen Status des Kreolischen des Seychellen oder der regionalen Varianten wie Katalanisch oder Okzitanisch bieten weitere Beispiele.

⁶² In der anglo-amerikanischen Literatur werden für die jeweils konkurrierenden Varianten verschiedene Termini verwendet. So unterscheiden Baker (1992) und Ryan et al. (1982) zwischen der *minority* und *majority group* bzw. *language*, Ryan et al. (1987: 1070) verwenden in ihrer Übersicht die Ausdrücke *high* und *low variety*, Giles et al. (1987: 585f) *standard* und *non-standard* oder *subordinate variety*. Um relativ einschränkende (so impliziert z.B. die Minderheitensprache nicht in allen Kontexten niedrigen sozialen Status oder fehlendes Prestige) und wertende Ausdrücke sowie Wiederholungen zu vermeiden werden im Folgenden bei Generalisierungen die Bezeichnungen LV1 und LV2 verwendet. In diesem Zusammenhang sei auch auf die von Giles und Powesland (1975: 15ff) vorgenommene Unterscheidung zwischen dem kontextbezogenen Standard (dessen Verwendung generell mit bestimmten, zumeist formellen bzw. öffentlichen Kontexten verbunden ist) und dem klassen- oder prestigebezogenen Standard (*context-related/class-related standard*). Die Untersuchungen, von denen im Folgenden berichtet wird, beziehen sich generell auf die Situationen, in denen sich diese beiden Standardtypen größtenteils „decken“, dies muss jedoch nicht in allen soziolinguistischen Kontexten der Fall sein (für Beispiele vgl. ibd.).

⁶³ Als dritte Evaluationskategorie fungiert bei Lambert die Kompetenz (z.B. intellektuelle Fähigkeiten).

sung der Bewertungsreaktionen von nord- und südamerikanischen College-Schülern auf mehrere Typen des sog. *black* bzw. *white accent* .

Giles und Powesland (1975: 21) stellen in ihrer Übersicht über die Ergebnisse der SEP-Verfahren bezüglich der Varianten in Großbritannien zusammenfassend fest, dass das Kontinuum, das von der RP-Merkmalen bis hin zu den verschiedenen Stufen der *broadness* der regionalen Akzente geht, mit den Einschätzungen des sozialen Status korreliert: Je mehr der Sprecher von der RP abweicht, desto niedrigerer sozialer Status wird ihm von den Hörern zugeschrieben (vgl. auch Ryan et al. 1987: 1073, Giles et al. 1987: 585f).

Anwendungsorientierte Untersuchungen der Attitüden haben die Korrelation zwischen den Sprachmerkmalen und den Einschätzungen des sozialen Status und der Kompetenz bestätigt und dabei einige verhaltensmäßige Implikationen für verschiedene soziale Kontexte ermittelt.⁶⁴ Für das sog. *occupational setting* zeigten de la Zerda und Hopper (1979), dass potenzielle Arbeitgeber eher geneigt waren, den Bewerbern mit den standard-amerikanischen Akzent Stellen mit höherem Status zuzuweisen als denjenigen mit mexikanisch-amerikanischem Akzent. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Bradac und Wisegarver (1984), sowie Kalin und Rayko (1980) im Zusammenhang mit der Standardvariante des Kanadisch-Englischen und dem fremdsprachigem Akzent und Giles et al. (1981) aufgrund der Gegenüberstellung des Walisischen und der RP bei verschiedenen Stufen der lexikalischen Variation (vgl. auch Hopper/Williams 1973, Rickford 1985).

Auf den Zusammenhang zwischen den sprach-ethnischen Merkmalen und der Einschätzung auf der Statusskala weisen indirekt auch die Untersuchungen, die im juristischen und medizinischen Kontext durchgeführt wurden. Seggie (1983) spielte den Beurteilern die Aufnahmen der Sprecher von Standard und Nonstandard-Varianten vor, denen diverse Verbrechen zur Last gelegt wurden. Die Standardsprecher wurden von den Befragten eher als schuldig eingeschätzt, wenn sie wegen „white collar crimes“ wie Unterschlagung vor Gericht standen; die Sprecher der Nonstandard-Varianten eher bei den Anklagen wegen körperlicher Gewalt. Fielding und Evered (1980) zeigten, dass die gebrauchte Sprachvariante ärztliche Diagnosen beeinflussen kann: Bei denselben Beschwerden haben Medizinstudenten bei den Standardsprechern eher psychosomatische und bei den Sprechern mit ruralen bzw. regionalen Sprachmerkmalen eher physische Probleme angesetzt.

Die Untersuchungen zu den Lehrerbewertungen der Schüler aufgrund deren Sprechereigenschaften (vgl. Seligman et al. 1972, Choy/Dudd 1976, Granger et al. 1977, Edwards 1979, Edwards/Giles 1984) erbrachten ähnliche Ergebnisse: Bei den Lehrern wurde generell die Tendenz festgestellt, die Sprecher der Standardvarianten höher als die Sprecher der jeweiligen regional, ethnisch oder sozial markier-

⁶⁴ Für eine Übersicht s. Kalin (1982).

ten Variante einzuschätzen, und zwar nicht nur bezüglich des sozio-kulturellen Hintergrunds, sondern auch der intellektuellen und persönlichen Eigenschaften.

Ryan et al (1982) haben die Muster der Sprachpräferenz entlang den beiden grundlegenden Evaluationsdimensionen (Status und Solidarität), die für verschiedene soziolinguistische Kontexte gelten, auf vier grundlegende Muster zurückgeführt (Abb. 3.2.1.2a).

Abb. 3.2.1.2a: Präferenzmuster für konkurrierende Sprachvarianten (nach Ryan et al. 1982: 9).

Type of preference	Judges			
	LV1 speakers		LV2 speakers	
	Status	Solidarity	Status	Solidarity
A Majority group	LV1	LV1	LV1	LV1
B Majority group for Status/ ingroup for solidarity	LV1	LV1	LV1	LV2
C Ingroup	LV1	LV1	LV2	LV2
D Majority group for status/ minority group for solidarity	LV1	LV2	LV1	LV2

LV1 und LV2 bezeichnen hier die herkömmliche dichotome Aufteilung in *high variety* (LV1) und *low variety* (LV2) bzw. (je nach Kontext) in die Variante der jeweils dominierenden und der dominierten Gruppe oder der Mehrheitsgruppe und der Minderheit.

Majority group preference (A) liegt vor, wenn die Sprecher der beiden Varianten die LV1 auf der Status und der Solidaritätsskala höher bewerten. Dabei können allerdings die Bewertungen der LV1 durch die LV2-Sprecher vergleichsweise niedriger als die Bewertungen derselben Variante durch die LV2-Sprecher sein, besonders entlang der Solidaritätsdimension (so z.B. bei der Konfrontierung des Standardenglischen mit der mexikanischen Variante des Englischen, vgl. Ryan/Carranza 1975).

Das Muster B repräsentiert einen ebenfalls häufig zu beobachtenden Fall: Die LV2-Sprecher schätzen ihre eigene Variante entlang der Solidaritätsdimension höher.

Die mit dem Muster C dargestellte Situation liegt bei der Präferenz jeder Gruppe für ihre eigene Variante, und zwar auf beiden Skalen vor. Dies kann sich bei der Koexistenz zweier verschiedener Sprechergruppen vergleichbaren Status ergeben oder als Konsequenz der starken Solidarität bzw. Loyalität der LV2-Sprecher (z.B. einer Minderheit) gegenüber ihrer eigenen Variante.

Das Muster D steht für die Situationen, in denen eine generell mit höherem Status verbundene Variante, die jedoch von keiner der vorhandenen Sprechergruppen als vernakuläre Variante benutzt wird, von allen Gruppen entlang der Statusdimension

höher und entlang der Solidaritätsdimension niedriger gewertet wird. Als Beispiele solcher Varianten führen Ryan et al. Hochdeutsch und Klassisch Arabisch an. Gewiss gibt es Kontexte, die sich dieser Situation annähern (z.B. die deutschsprachige Schweiz), problematisch scheint dabei jedoch die schematische Darstellung dieser Situation: In den Mustern A, B und C impliziert die Aufteilung in LV1- und LV2-Sprecher die Gruppen, die sich gerade dadurch unterscheiden, dass sie die eine oder andere Variante als vernakuläre Variante benutzen. Wenn die LV1 als eine Variante bezeichnet wird, die von keiner der Gruppen vernakulär verwendet wird, so stellt sich die Frage, wer eigentlich die LV1-Sprecher (im Unterschied zu den LV2-Sprechern) sind, bzw. aufgrund welcher Kriterien die als „nicht vorhanden“ definierte Sprechergruppe in der schematischen Darstellung fungiert.

Die jeweils zugrunde liegenden Evaluationsdimensionen variieren teilweise in Abhängigkeit vom untersuchten Kontext und von den Merkmalen der Sprecher und der Beurteiler. So hat z.B. Williams (1974) aufgrund von zwei Untersuchungen, in denen Schüler mit verschiedenen sprach-ethnischen Merkmalen von Lehrern eingeschätzt wurden (Williams 1970, Williams et al 1972), ein besonderes Evaluationsmodell entwickelt. Für die Ergebnisse der beiden Studien wurden durch die Faktorenanalyse zwei grundlegende Dimensionen ermittelt: Die Dimension des *confidence-eagerness*, die den Bewertungen auf den Adjektivskalen wie „sicher vs. unsicher“, „aktiv vs. passiv“, „gesprächig vs. schweigsam“, „eifrig vs. zurückhaltend“ zugrunde lag, und die Dimension des *ethnicity-nonstandardness*, die zusammenfassend für die Bewertungen wie „standard-ethnisch markiert“, „hoher vs. niedriger Sozialstatus“, *white like vs. nonwhite like* stand, d.h. die die Zuordnungen zwischen den Sprachmerkmalen einerseits und dem Status und der ethnischen Zugehörigkeit andererseits reflektierte.

Im Zusammenhang mit den Effekten der geschlechts- und altersspezifischen Sprache und des *powerful* bzw. *powerless* Stils kommen die Dimensionen „Dynamismus“ und „ästhetische Bewertung“ besonders zur Geltung. Bradac (1990: 403) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass sich der sozio-intellektuelle Status, die ästhetische Qualität und der Dynamismus in vielen Studien als grundlegende Faktoren erwiesen haben (vgl. z.B. Mulac et al. 1985, 1986, Mulac/Lundell 1986, Zahn/Hopper 1985). Dies ist vergleichbar mit den drei Evaluationsdimensionen, die bereits von Osgood (s. 2.3.1) zugrunde gelegt wurden: die Bewertung, die Potenz⁶⁵ und die Aktivität.

Bereits frühe Arbeiten haben zu dem Ergebnis geführt, dass die sprachlichen Merkmale im Vergleich zu den anderen Merkmalen der Sprechers einen relativ großen Einfluss auf die Einschätzungen haben. Triandis et al. (1966) haben vier unabhängige Variablen benutzt: die Rasse, den Inhalt der Rede (Ansichten der Sprecher

⁶⁵ So schlagen z.B. Zahn und Hopper (1985) drei Dimensionen („Superiority“, „Attractiveness“ und „Dynamismus“) vor, wobei die (mit der „Potenz“ Osgoods vergleichbare) Dimension „Superiority“ als generalisierte Version der Status-Dimension angesehen werden kann.

über die Bürgerrechte), die Kleidung der Sprecher und die Variable *good* bzw. *poor grammar*. Für alle vier Variablen wurde starker Einfluss auf die Bewertungen festgestellt, wobei die Variable *grammar* sogar über 70% der Varianz auf allen Skalen bewirkte. Auch Seligman et al. (1972) haben gezeigt, dass die sog. *speech cues* die Bewertungsreaktionen stärker als visuelle und andere Informationen beeinflussen. Sie haben den Lehrern Photographien, Sprechaufnahmen und Schülerarbeiten (Aufsätze und Zeichnungen) als Stimuli unterbreitet. Die stärksten Zusammenhänge wurden dabei zwischen den Sprechmustern und den Evaluationsreaktionen ermittelt (vgl. auch Scherer 1979).

Neben den sprachlichen Merkmalen wie „standard“, „ethnisch markiert“ u.ä. gehören auch der *powerful* bzw. *powerless* Stil, das Sprechtempo, das Geschlecht und das Alter zu den Größen, die häufig im Zusammenhang mit den Evaluationsreaktionen untersucht wurden und zu relativ einheitlichen Ergebnissen geführt haben. Die Sprecher des *powerless style* werden generell als weniger kompetent, vertrauenswürdig, selbstbewusst und autoritativ bewertet.⁶⁶

Zur Frage des Zusammenhangs zwischen dem *powerless* bzw. *powerful* Stil und der *persuasion* (Überzeugung) liegen relativ wenige Untersuchungen und teilweise widersprüchliche Ergebnisse vor. Holtgraves und Lasky berichten in diesem Zusammenhang von zwei Arbeiten. Die Ergebnisse der Untersuchung von Carli (1990) zeigten, dass der persuasive Einfluss des Sprachstils als Funktion des Geschlechts (des Hörers und des Sprechers) variiert. Während die weiblichen Sprecher die männlichen Hörer mit dem *tentative*, d.h. *powerless* Stil überzeugten, ließen sich die weiblichen Hörer eher durch den *assertive* Stil überzeugen. Bei den männlichen Sprechern führten dagegen die beiden Stile zu denselben Überzeugungseffekten, abgesehen vom Geschlecht des Hörers. In der Untersuchung von Gibbons et al. (1991) wurden signifikante Korrelationen eher nur zwischen der *persuasion* und der Stärke der Argumentation und zwischen der *persuasion* und der Relevanz des Botschaft ermittelt.

Das Sprechtempo d.h. die Anzahl der Wörter oder Silben pro Zeiteinheit gilt als ein weiterer wichtiger Faktor, der die Bewertungsreaktionen beeinflusst (vgl. Brown et al. 1973, 1974, Smith et al. 1975). Giles und Powesland (1975: 4) kommen in ihrer Übersicht der SEP-Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass mit zunehmendem Sprechtempo auch die Kompetenzeinschätzungen der Sprecher steigen. Fünfzehn Jahre später stellt Bradac (1990: 397) in seinem Überblick ebenfalls fest, dass die Untersuchungen der Bewertungsreaktionen in diesem Bereich ein relativ konsistentes Muster ergeben: Mit dem Steigen des Sprechtempos erhöht sich auch linear die Einschätzung der Kompetenz der Sprecher.⁶⁷ Gleichfalls steigt mit dem

⁶⁶ Vgl. Bradac et al. (1981), Bradac/Mulac (1984), Ericson et al. (1978), Hosman/Wright (1987), Newcombe/Arnkoff (1979).

⁶⁷ Bradac verweist hier an Brown (1980) Street/Brady (1982), Street et al. (1983). Allerdings spricht Bradac von einer linearen Steigen, während Giles und Powesland in Anlehnung an die Ergebnisse der

Sprechtempo auch die Bewertung der sozialen Attraktivität, allerdings bis zu einem gewissen Punkt, ab dem die Kurve monoton oder fallend wird. Die höchsten Einschätzungen der sozialen Attraktivität werden also beim mittleren Sprechtempo verzeichnet (vgl. Bradac *ibid.*, Giles/Powesland, *ibid.*).

In ihrer Übersicht über die Arbeiten, in denen der Einfluss des Alters (bzw. der Altersstereotype) auf die Evaluations- und Verhaltensreaktionen⁶⁸ untersucht wurde, stellen Coupland et al. (1991: 19) zusammenfassend fest, dass die Identifikation des Sprechers als älter häufig in niedriger Bewertung der Kompetenz (vgl. z.B. Stewart/Ryan 1982) und in diskriminierendem Verhalten resultiert.⁶⁹

Wie bereits (s.o.) erwähnt, haben die Ergebnisse der Untersuchungen zu den attitudinalen Konsequenzen der geschlechtsspezifischen Sprache die Rolle der Evaluationsdimensionen „ästhetische Qualität“ und „Dynamismus“ zum Ausdruck gebracht. Frauenspezifische Sprachmerkmale werden generell höher im Hinblick auf ästhetische Eigenschaften („schön“, „angenehm“, „süß“) und niedriger entlang der Dimension des Dynamismus bzw. der Aktivität („stark“, „aktiv“) eingeschätzt. Frauenspezifische Sprache wird grundsätzlich mit den für den *powerless* Stil typischen Charakteristiken beschrieben (vgl. Bradac 1990: 395). Diese Merkmale, die im Allgemeinen sowohl von männlichen als auch von weiblichen Beurteilern relativ negativ eingeschätzt werden, reflektieren, so Ryan et al., *the traditionally powerless social status of women* (1982: 14). Die Verwendung des Terminus *gender* anstatt *sex* in den Arbeiten, die sich mit diesem Thema befassen, suggeriert, dass der Differenzierung der geschlechtsspezifischen Sprechstile eher mit der sozialen Wirklichkeit zusammenhängende Erscheinungen (traditionelle Rollenverteilung, Geschlechtsstereotype) als Unterschiede biologischer Natur zugrunde liegen (*ibid.*).

Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass die Perzeption und die Bewertungen der sprachlichen Varianten generell nicht ihre inhärenten ästhetischen oder logischen Eigenschaften reflektieren, sondern vielmehr soziale Konventionen einer Sprachgemeinschaft (Edwards 1999: 102, 1982: 21, Giles et al. 1987: 585, vgl. auch Edwards 1979, Trudgill/Giles 1978).

Diese Tendenz wurde durch mehrere Untersuchungen zur akustischen Perzeption sprachlicher Merkmale bestätigt. Mehrere Arbeiten haben gezeigt, dass sich die Informationen über den sozialen Status, das Geschlecht (vgl. Strand/Johnson 1996, Strand 1997, 1999) und die ethnische und sprachliche Zugehörigkeit (vgl. Willis 1972, Thakerar/Giles 1981, Janson 1986) auf die Perzeption der Laute und Into-

Untersuchung von Smith et al. (1975) bemerken, dass die Kurve entweder linear oder monoton verläuft.

⁶⁸ Vgl. z.B. Carver/de la Garza (1984), Franklyn-Stokes et al. (1988). In diesem Zusammenhang werden auch die Arbeiten besprochen, welche die Strategien der *Sprechakkommodation* (vgl. dazu Giles 1984) analysieren, so z.B. den Gebrauch des *Baby-Talk* in der Interaktion mit den älteren Personen (z.B. Caporael/Culbertson 1986, Culbertson/Caporael 1983).

⁶⁹ Auf die Frage des Gültigkeitsbereichs bzw. der Reichweite der Ergebnisse, die durch Variation des Alters und der Sprecherate erzielt wurden, wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

nation auswirken. Laut Strand (1999: 87, vgl. auch 1997) sind sozial konstruierte Meinungen (*beliefs*) und Erwartungen darüber, wie der Sprecher sich anhören „sollte“, aktiv an der Perzeption des Sprechens beteiligt. D.h. die Verarbeitung bzw. Kategorisierung akustischer Informationen interagiert mit den sozialen Stereotypen. Niedzielski (1999) hat die Selektivität der Perzeption von phonetischen Merkmalen aufgrund der divergierenden Antworten zweier Befragtengruppen aus Detroit gezeigt, denen für den gleichen Sprecher gesagt wurde, dass er aus Detroit (1. Gruppe) bzw. aus Windsor, Ontario (2. Gruppe) stammt.

Die in 3.2.1.1 erwähnten Experimente von Purnell et al. (1999) haben darüber hinaus die Annahme bestätigt, dass für die Hörer bereits sehr kurze Redefragmente (bereits allein die Begrüßung) ausreichen, um zwischen den Sprachvarianten diskriminieren bzw. um phonetische Spezifika der Sprachvarianten identifizieren zu können.

Sebastian und Ryan (1999) weisen allerdings darauf hin, dass die Bewertungsreaktionen nicht nur auf die soziale Kategorienbildung zurückzuführen sind. Neben den Kategorisierungsprozessen bezeichnen sie das durch sprachbedingte Verständnisschwierigkeiten induzierte Unbehagen als einen weiteren möglichen Mechanismus, der den negativen Bewertungsreaktionen zugrunde liegen kann:

A person's style of speech may also influence social reactions through other processes which do not involve the postulation of intervening assumptions about the speaker's membership in various social categories. For example, the speaker's style of speech may cause listeners to feel uncomfortable because it is difficult to understand. Negative evaluations of the speaker may then affect the listeners' uncomfortable feelings rather than their stereotypes regarding social groups (1999: 135).

Unter den sog. *receiver variables*, d.h. den Befragteneigenschaften, die häufig auf den Zusammenhang mit den Bewertungsreaktionen hin untersucht werden, steht an erster Stelle die Zugehörigkeit zur Sprechergruppe. Andere als sprachliche und biologische Merkmale der Befragten wurden im Rahmen der indirekten Attitudenforschung relativ seltener gezielt untersucht.⁷⁰

Eine verhältnismäßig große Zahl der Arbeiten richtet sich auf die Sprachattitüden der Kinder und Jugendlichen. Dieses Interesse ist größtenteils mit der Einsicht verbunden, dass die Attitüden eine große Rolle in der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz spielen, d.h. dass sie ein wichtiger Bestandteil des sozialen Wissens sind, welches für korrekte und situationsangemessene Produktion und Interpretation von kommunikativen Botschaften in der gegebenen Umgebung erforderlich ist.

Im Zentrum des Interesses stehen dabei die Fragen, in welchem Alter sich die Kinder der Sprachunterschiede und ihrer evaluativen Implikationen bewusst werden. Day (1982) stellt in seiner Übersicht über die Untersuchungen der Sprachattitüden

⁷⁰ Für Variationen der Variable Geschlecht s. Callan et al. (1983), Carli (1990).

der Kinder fest, dass die Kinder bereits im frühem Alter (drei oder vier Jahre) in der Lage sind, zwischen den konkurrierenden Sprechvarianten zu diskriminieren. Die Ergebnisse hinsichtlich des Alters, in dem sie zwischen den evaluativen Implikationen diskriminieren können, sind etwas uneinheitlicher, sie suggerieren jedoch das Alter zwischen vier und sechs Jahren. Generell zeichnet sich bei den LV2-Kindern die Tendenz ab, die sprachlichen und anderen Stereotype der LV1-Gruppe zu reproduzieren (vgl. auch Giles et al. 1983). Für die Adoleszenten gilt generell, dass sie sich verstärkt mit den sprachlichen und kulturellen Formen der *ingroup* identifizieren, während die älteren Personen mehr Toleranz gegenüber den Non-Standardvarianten zeigen, die sich von ihrer eigenen Variante unterscheiden (vgl. Giles et al. 1987: 586).

3.2.1.3 Probleme

Bezüglich der Variation der Sprechermerkmale kann für die SEP-Verfahren zusammenfassend festgestellt werden, dass sie das Optimum in Grenzen des Möglichen erreichen. Theoretisch gesehen wäre es gewiss wünschenswert, eine noch größere Variation von (sprachlichen, sozialen, ethnischen usw.) Sprechermerkmalen zu erzielen. Bei der praktischen Anwendung würde jedoch schon allein die Variation von drei Sprachvarianten bei je zwei Alters- und Geschlechtsausprägungen und zwei Arten von Kontexten bereits zu 24 ($3 \times 2 \times 2 \times 2$) verschiedenen Aufnahmen führen, deren Vorführung das Differenzierungsvermögen der Befragten überfordern würde. Gewisse Einschränkungen der Variationen auf diejenigen, die im Rahmen des Forschungsziels notwendig und im Hinblick auf die Befragtengruppe und die verfügbare Zeit möglich sind, lassen sich also nicht vermeiden.

Als unzureichend erforscht können jedoch die Effekte der kontextgebundenen bzw. kontextlosen Stimuli bezeichnet werden. In den meisten Untersuchungen wurde entweder nur mit kontextgebundenen oder nur mit kontextlosen Stimuli operiert. Die Relationen zwischen den Attitüden, die anhand kontextgebundener Stimuli gemessen werden, und den Attitüden, deren Erhebung auf der Vorführung kontextloser Stimuli basiert, ließen sich im Prinzip mit dem Verhältnis zwischen den objektbezogenen und den verhaltensbezogenen Attitüden vergleichen. Eine Gegenüberstellung der Attitüden gegenüber Sprechern in „kontextuellem Vakuum“ mit den Attitüden gegenüber Sprechern in festgelegten Rollen und Situationen könnte zur Interpretation dieses Verhältnisses und zur präziseren Bestimmung des Gültigkeitsbereichs der Ergebnisse beitragen.⁷¹ Optimal wäre ein Vergleich der Stimuli, die durch verschiedene Grade an Kontextgebundenheit und verschiedene Rollenkonstellationen gekennzeichnet sind. Im Sinne der Theorie des überlegten und des geplanten Verhaltens (vgl. 1.2.1) könnte dies auch zur Erforschung der Vorhersagbarkeit des Verhaltens beitragen, da die Bewertungsreaktionen auf Sprecher, die

⁷¹ Bereits Rokeach (1968: 119) wies darauf hin, dass die Trennung von Attitüden gegenüber Objekten und Attitüden gegenüber Situationen (bzw. Objekten in diesen Situationen) nachteilig für die Bildung der Attitüdentheorie ist (vgl. auch Cooper und Fishman 1974: 11).

als Rollenträger bestimmte (Sprach-)Verhaltensmuster repräsentieren, enger mit den Verhaltensabsichten und somit auch mit dem Verhalten verbunden sind. Ein Beispiel stellt das von Cooper und Fishman (1974) geleitete MG-basierte Experiment dar, bei dem sowohl kontextfreie (Vorlesen von Kalenderdaten in verschiedenen Varianten) als auch kontextgebundene Stimuli (Varianten der Gespräche zwischen Vater und Sohn und zwischen Lehrer und Schüler) dargeboten wurden.

Problematischer als die Variation der unabhängigen Variablen ist bei den indirekten Methoden der Umgang mit den Merkmalen der Befragten. Bei einer großen Zahl der Untersuchungen handelt es sich nach wie vor um Fallstudien, in denen je nach Forschungsschwerpunkt jeweils nur einige wenige Merkmale der Befragten mit den Attitüdenwerten korreliert wurden, häufig nur die sprach-ethnische Zugehörigkeit oder die Variablen wie Geschlecht und Alter, in wenigen Fällen auch einige mit der sozialen Umgebung zusammenhängende Faktoren (z.B.: die Klasse oder Schule bei den Untersuchungen von Schülerattitüden).

Bradac (1990) suggeriert in seinem Überblick über die Sprachattitüdenmessung eine gewisse Stagnation:

The earliest studies established themes and procedures which are still with us today (this is either a testament to their excellence or a sign of some stagnation in the field) (1990: 387f).⁷²

Die Untersuchungen, in welchen nur einige wenige grundlegende Befragtenmerkmale berücksichtigt wurden, oder solche, in denen die Charakteristika wie *Lehrer* oder *Arbeitgeber* als alleinige Befragtenmerkmale fungierten, konnten vielleicht zur früheren Attitüdenforschung, d.h. zur Aufstellung des grundlegenden Hypotheseninventars beitragen. Die in 3.2.1.2 besprochenen Zusammenhänge zwischen Sprachattitüden und verschiedenen Faktoren können jedoch unter verschiedenen sozialen und sprach-politischen Randbedingungen in unterschiedlicher Ausprägung in Erscheinung treten. Außerdem kann eine „makrosoziologische“ Perspektive zwar vielleicht eine Ausgangsbasis für die Erklärung der attitudinalen Unterschiede zwischen der LV1- und LV2-Gruppe erklären, für die Erklärung der gruppeninternen Varianzen reicht sie jedoch kaum aus.

Um zu bestimmen, inwieweit der Gehalt der „bewährten Aussagen“ auf die gegebenen Realitäten zutrifft, d.h. um diese Aussagen erweiternd bzw. vertiefend formulieren zu können, sollte das jeweilige Untersuchungsfeld möglichst genau erfasst werden. D.h. die sozialen Parameter wären von Einzelfall zu Einzelfall, d.h. in Abhängigkeit von den spezifischen sozio-strukturellen Eigenschaften der untersuchten Gemeinschaften zu bestimmen.

⁷² Bradac berichtet in seiner Übersicht der empirischen soziolinguistischen Attitüdenforschung fast ausschließlich von der indirekten Methoden, d.h. diese Bemerkung bezieht sich vordergründig auf die SEP-basierten und verwandten Verfahren.

In diesem Zusammenhang kommen wir noch einmal auf die in 3.2.1.2 erwähnten Ergebnisse bezüglich des Sprechtempos und des Alters der Sprecher zurück. Die beschriebenen Relationen zwischen dem Sprechtempo und den Einschätzungen bzw. dem Alter und den Einschätzungen wurden zwar durch mehrere Untersuchungen bestätigt; die Reichweite dieser Ergebnisse bleibt allerdings eingeschränkt. Zum Einen können die Relationen zwischen dem Alter und den Einschätzungen nicht getrennt von den sozio-strukturellen Charakteristiken der untersuchten Gesellschaften betrachtet werden. Zum Anderen existiert das Sprechtempo nicht unabhängig von der Sprache und der Sprachnorm, und folglich können die Relationen zwischen dem Sprechtempo und den Einschätzungen von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft variieren.

Der negative Zusammenhang zwischen dem Merkmal Alter und den Kompetenzeinschätzungen kann unter gewissen Einschränkungen vielleicht für moderne westliche Gesellschaften gelten (und *nur* in diesen wurden die zur Frage stehenden Ergebnisse ermittelt), die durch bestimmte soziale und wirtschaftliche Strukturen geprägt sind und sich im Hinblick auf die Familienstruktur eher durch Minimalzellen als durch Großfamilienstruktur auszeichnen. In den Gesellschaften traditioneller Prägung, zu denen immer noch viele Dorfgemeinschaften mitten in der „modernen westlichen Welt“ zählen, sind die Rollen wie Familienoberhaupt oder Familienältester mit unterschiedlichem Status und unterschiedlicher Autorität ausgestattet, und es ist nicht ohne Weiteres davon auszugehen, dass die Untersuchungen in diesen Milieus zu gleichen Ergebnissen führen würden. Die Generalisierungen bezüglich des Sprechtempos basieren auf den Ergebnissen der Fallstudien, die größtenteils im englischen Sprachraum durchgeführt wurden und nicht als für alle Sprachen geltend bezeichnet werden können (die sich schon allein in Bezug auf das gewöhnliche Sprechtempo unterscheiden). So ist z.B. anzunehmen, dass der Punkt, ab dem mit dem steigenden Sprechtempo die Kompetenzeinschätzungskurve zu fallen anfängt (oder gar die Einschätzung im Hinblick auf persönliche Eigenschaften niedriger ausfällt), im Deutschen schneller erreicht ist als im Spanischen oder in einer süditalienischen Variante.

Für diese Ergebnisse kann also keine Allgemeingültigkeit beansprucht werden, und es ist auch fraglich, ob sie als die eingangs definierten Aussagen mittlerer Reichweite bezeichnet werden können; sie können eher als Bausteine einer noch zu entwerfenden generellen Sprachattitudentheorie betrachtet werden, die nicht ohne Berücksichtigung vieler verschiedener Kontexte entstehen kann.

Dies ist allerdings nicht das einzige Problem, das sich im Zusammenhang mit der Frage des Geltungsbereichs bzw. der Repräsentativität der Ergebnisse stellt (welche sowohl die indirekten als auch die direkten Methoden betrifft). Durch zahlreiche äußere Faktoren und mangels institutioneller Unterstützung ist die Wahl der Befragten in vielen soziolinguistischen Kontexten stark eingeschränkt, so dass um-

fangreiche und ausgewogene Stichproben – etwa im Sinne der Forderung von Giles et al. (1987: 591) nach *cross-national research* anstatt *static, piece-meal research* – kaum denkbar sind. Teils aus Forschungsinteresse, teils aber auch aus den o.g. Gründen sind in der empirischen Forschung der Sprachattitüden bestimmte Befragtengruppen (z.B. freiwillige Studenten, Lehrer, Schüler usw.) stark überrepräsentiert.⁷³

Der oben angesprochene Umstand, dass bei der indirekten Messung die relevanten Einflussgrößen generell zu wenig berücksichtigt werden, ist teilweise methodologisch bedingt. Manche Größen (etwa: Selbsteinschätzung der Sprachgewohnheiten, Perzeption der soziolinguistischen Situation) sind schwer durch indirekte Methoden zu erfassen. Direkte Methoden haben den Vorteil, dass sie schon allein durch die Zugangsbedingungen (Befragung) eine umfassendere Erhebung der befragtenbezogenen Daten ermöglichen. Im folgenden Abschnitt wird dies an einigen Beispielen veranschaulicht.

3.2.2 Direkte Methoden

Direkte Methoden der Sprachattitüdenmessung umfassen verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Befragung. Besonders häufig werden direkte Methoden in der Forschung des Zweitspracherwerbs und der Lernmotivation eingesetzt (vgl. z.B. Jakobovits 1969, Gardner/Lambert 1972, Gardner 1982). Das Interesse gilt hier vorrangig den Attitüden gegenüber Spracherwerb und den Attitüden gegenüber Sprechergemeinschaften. Über die klassischen sozialdemographischen Variablen hinaus werden bei der direkten Messung generell auch (je nach Forschungsschwerpunkt in unterschiedlichem Ausmaß) persönliche Merkmale, intellektuelle Fähigkeiten, Sprachkompetenz, Selbstberichte über das sprachliche Repertoire und Verhalten und Repräsentationen bezüglich verschiedener Aspekte der gegebenen soziolinguistischen Situation erfasst.

Die Untersuchung von Gardner und Lambert (1972) war wegweisend für die frühere direkte Attitüdenmessung. Sie richtete sich zwar nicht vordergründig auf die Erfassung von Sprachattitüden, sondern auf die Rolle, welche die Attitüden, die Motivation und verschiedene andere Faktoren im Zweitspracherwerb spielen. Die Fragen, die von Gardner und Lambert in diesem Rahmen verwendet wurden, haben die Konstruktion der Erhebungsinstrumente in den nachfolgenden Untersuchungen weitgehend geprägt, vor allem die Konstruktion der Skalen zur Messung der instrumentellen bzw. integrativen Ausrichtung (vgl. Ryan et al., *ibid.*: 1069). Die Indikatoren wie z.B. *It will help me to understand better the French people and their way of life* oder *It will enable me to gain good friends more easily among French-speaking people* für die integrative Ausrichtung und diejenigen wie *I think it will some day be useful in getting a good job* oder *One needs a good knowledge of at least one foreign*

⁷³ Ryan et al. schreiben in diesem Zusammenhang: *Another priority is to free ourselves from the safe heaven of studying students or pen-prone, form-familiar, literate, middle class informants* (1988: 1076).

language to merit social recognition (vgl. Gardner/Lambert ibd: 148) für die instrumentelle Ausrichtung gehören mittlerweile zum klassischen Instrumentarium.

Darüber hinaus haben Gardner und Lambert eine Reihe von Items zur Messung der Attitüden, der Motivation, der persönlichen und intellektuellen Eigenschaften und der sozial-psychologischen Einflussgrößen eingesetzt, so z.B. die Indikatoren für die Attitüden gegenüber den Sprechern und dem Lebensstil der konkurrierenden Sprechergruppen, die adaptierten Autoritarismus- und Ethnozentrismusskalen von Adorno (1950), die Anomie-Skala von Srole (1951), die Skalen zur Messung der Motivationsstärke und der Sprachbegabung, die Skalen zur Einschätzungen der elterlichen Attitüden gegenüber dem Spracherwerb und des Ausmaßes, in dem sich die Befragten durch die Eltern im Spracherwerb ermutigt fühlen.

In Bakers (1992) Untersuchung der Schülerattitüden gegenüber dem Englischen, dem Walisischen und der Zweisprachigkeit wurde der Einfluss von mehreren verschiedenen Faktoren auf die Attitüden und den Attitüdenwandel gemessen, so z.B. des Alters und Geschlechts der Befragten, des Schultyps mit Blick auf die Sprachpolitik, der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz, des sprachlichen Hintergrunds und des Faktors „Jugendkultur“, der die Formen der sozialen Interaktion und die sprachlichen und kulturellen Werte auf zwei grundlegende Dimensionen zurückführt: *Welsh Traditional and Literary Culture* und *Popular Culture* (ibd.: 55ff).

Für den Umgang mit den Variablen schlägt Baker (ibd.: 25ff) u.a. vor, multiple Variablen anstatt von Variablenpaaren zu benutzen, die Interaktionen zwischen den einzelnen Variablen zu analysieren, die kontextuell-situativen Faktoren zu berücksichtigen und die bi-direktionellen Beziehungen zwischen den Variablen zu analysieren, d.h. die Attitüden zugleich als *inputs* and als *outputs* zu behandeln.

Baker bezeichnet diese Vorgehensweise als *system model of language attitudes*. Die vorgeschlagenen Verfahren fassen im Grunde die Aspekte zusammen, die nach seiner Meinung in der früheren soziolinguistischen Attitüdenforschung wenig berücksichtigt wurden und die Erklärungskraft der Ergebnisse in der Regel einschränkten.⁷⁴ Es handelt sich im Prinzip um ein auf den Erkenntnissen der allgemeinen theoretischen und empirischen Attitüdenforschung (vgl. Kap. 1 und 2) basierendes Modell.

Als Vorläufer dieses Ansatzes im Sinne der Berücksichtigung der Effekte von mehreren miteinander gekoppelten Variablen und der Gütekriterien kann das sog. *Socio-educational model* von Gardner (1985a) bezeichnet werden. Mehrere Typen von Parametern werden in diesem Modell einbezogen, so z.B. die Faktoren, die im Rahmen des gegebenen sozio-kulturellen Milieus wirken, die individuellen Merkmale (z.B. Intelligenz, Sprachbegabung) und der Kontext des Spracherwerbs. Dabei wur-

⁷⁴ In seiner Kritik der früheren Sprachattitüdenforschung (ibd.: 3, 23) betrachtet Baker jedoch einige Untersuchungen als Ausnahme, so z.B. die Untersuchung der Attitüden zum Walisischen von Jones (1949, 1950) und den oben angesprochenen Ansatz von Gardner und Lambert.

den zwei mögliche Ausgangsgrößen suggeriert, die, da es sich um ein zyklisches Modell handelt, wiederum als *inputs* in das Modell einfließen.⁷⁵

In beiden Modellen ist das Interesse an den ermittelten Zusammenhängen mit der Vorhersage der jeweils untersuchten Ausgangsgrößen (bilinguale Kompetenz bei Gardner, Attitüden bei Baker) verbunden.⁷⁶ Die Möglichkeit der Vorhersage sollte jedoch mit Vorbehalt betrachtet werden, setzt sie doch sehr genaue Erfassung von Randbedingungen und komplexe Auswertungsmodelle voraus (vgl. 1.2 und 1.2.1).

Die Analyse im Rahmen des Systemmodells kann in die quantitativen positivistischen Ansätze eingeordnet werden (ibd.: 27). Die Probleme des Modells können somit im Hinblick auf die Aspekte formuliert werden, die sich generell bei der Konfrontation der empirisch-quantitativen mit den phänomenologisch-qualitativen Ansätzen (z.B. mit den interaktionistisch orientierten Ansätzen) als Nachteile der quantitativen Ansätze erweisen. Es besteht das Risiko, dass durch die Vorstrukturierung des Untersuchungsfeldes, d.h. durch die Einschränkung auf die als relevant beurteilten Dimensionen, andere wichtige Aspekte verschleiert werden. Ferner kommt es bei den quantitativ ausgerichteten Verfahren notwendigerweise zu einer Straffung, bzw. Verdichtung der Informationen, welche zu Vereinfachungen und Übergeneralisierungen führen kann. Systematische Mikroanalysen der zugrunde liegenden Prozesse treten dabei teilweise zugunsten der Aussagen analytisch-nomologischen Charakters in den Hintergrund, oder zugunsten eines, wie Baker es formuliert, *input-context-output design* (ibd.: 29).

Die Frage, von welchem dieser beiden Ansätze beim Entwurf der Forschungsmethodologie ausgegangen werden soll, gehört zu den epistemologischen Fragen, die an dieser Stelle nicht ausführlicher behandelt werden können (vgl. dazu Kromrey 1998: 25ff, 58ff, auch Bogumil/Immerfall 1985). Die beiden Sichtweisen sind in vielerlei Hinsicht komplementär und sowohl die eine als auch die andere kann zur Erklärung von Sprachattitüden beitragen. Einige Probleme der quantitativen Forschung können allerdings durch die explorative Analyse und durch Beobachtungsprotokolle teilweise beseitigt werden.

Die Daten, mit denen die oben angesprochenen Untersuchungen operierten, wurden durch direkte Befragung erhoben. Die Vorgehensweisen, die Baker im Zusammenhang mit der Datenanalyse vorschlägt, sind allerdings nicht an die Zugangsart gebunden und können auch bei der Auswertung der durch indirekte Verfahren erhobenen Daten angewendet werden, vorausgesetzt, die Zielsetzungen der Untersuchung und die zur Verfügung stehenden Daten machen die Anwendung der erwähnten Verfahren sinnvoll.

⁷⁵ Die Validitätsprüfung des Modells wurde mehrmals getestet, vgl. z.B. Lalonde 1982, Gardner 1983, Gardner et al. 1983.

⁷⁶ In der Einleitung von Baker (ibd.: 4) heißt es: *This book seeks, by a piece of research in Wales, to attempt to predict language attitudes by investigating their possible origins in individual variables, (e.g. age, gender, ability) and in contextuel/environmental attributes (e.g. type of school attended, youth culture, language background).*

3.2.2.1 Probleme der direkten Erfassung

Bei der direkten Erfassung von Sprachattitüden bleiben all die in Abschnitt 2.3.2 besprochenen Probleme bestehen. Einige sind sogar gravierender als bei der Messung von Attitüden zu verschiedenen anderen Attitüdenobjekten.

Die Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten dürfte angesichts der sozialen, ökonomischen, ethnischen und anderen Implikationen der Sprachvarianten bei der Erfassung von Sprachattitüden besonders stark ausgeprägt sein (vgl. Ryan et al. 1988: 1071, Baker 1992: 18). Das Problem der sozialen Erwünschtheit stellt sich allerdings nicht nur bei den Attitüden betreffenden Fragen, sondern auch bei den Fragen bezüglich des sprachlichen Hintergrunds und Verhaltens, da diese in Ermangelung objektiver Indikatoren durch die Selbstberichte der Befragten erfasst werden.

Ein anderes Problem, das nicht getrennt von der sozialen Erwünschtheit betrachtet werden kann, ist die Sprache des Interviewers.⁷⁷ Im Hinblick auf das Attitüdenobjekt (Sprache, Sprechergruppen) dürfte die Interviewersprache die Antworten stärker beeinflussen, als dies etwa bei den Untersuchungen der Attitüden gegenüber anderen sozialen Objekten der Fall ist, zumal die Befragungen im Prinzip zwei oder mehrere Sprachvarianten zum Gegenstand haben (etwa: LV1 und LV2) – und grundsätzlich in nur *einer* der konkurrierenden Varianten (oft in der Standardsprache) durchgeführt werden können.⁷⁸

3.3 Attitüdentheorie und Attitüdenmessung

1974 bemerken Cooper und Fishman in ihrem Überblick über die Forschung der Sprachattitüden, dass die soziolinguistische Erforschung der Attitüden und die Untersuchungen zur Attitüdentheorie in relativer Isolation voneinander verlaufen, anstatt sich gegenseitig zu ergänzen. Cooper (1974) schreibt im Zusammenhang mit der soziolinguistischen Attitüdenmessung:

It is the rare study, for exemple, in which language attitude measures are constructed in terms of an explicit theory of the nature of attitude. More frequently, the measures employed are *ad hoc* ones (1974: Einleitung).

In den beiden darauf folgenden Jahrzehnten scheint sich im Verhältnis zwischen diesen beiden Forschungsrichtungen nicht viel verändert zu haben, so erwähnt Baker (1992: 1f) unter den fünf Mängeln der Sprachattitüdenforschung an erster Stelle die fehlende Beziehung zwischen der allgemeinen Attitüdentheorie und den Untersuchungen der Sprachattitüden. Aufgrund seiner Übersicht über die linguistische Attitüdenuntersuchung (1988) kommt er zu dem Schluss, dass nur eine geringe Anzahl an Autoren *awareness of attitude theory* zeigen und dass die linguistische

⁷⁷ Zu den verbalen und non-verbalen Interviewereffekten bei der Erfassung von Sprachattitüden vgl. z.B. Olmedo (1981).

⁷⁸ Dies betrifft jedoch nicht alle direkten Befragungen. Ausnahmen bilden z.B. die Untersuchungen von Baker (1992, s.o) und von Kaufmann (1997), in denen die untersuchten Varianten auch als Befragungssprachen fungierten.

Attitüdenforschung kaum an die Ergebnisse der allgemeinen Attitüdentheorie anknüpft. Die meisten Arbeiten über die Sprachattitüden bezeichnet er als atheoretisch (vgl. auch Gies et al. 1987: 592, Ryan et al. 1988: 1076).

Ausgehend von den Vorschlägen von Cacioppo und Petty (1982) und Baker (1992: 99ff)⁷⁹ und von einigen Experimenten werden im Folgenden kurz einige Möglichkeiten der Untersuchung von Sprachattitüden im Rahmen der generellen Attitüdentheorie aufgezeigt.

(1) Der Funktionale Ansatz

Die Reproduktion der Attitüden der LV1-Gruppe könnte im Rahmen der Anpassungsfunktion (s. 1.4) gesehen werden, d.h. im Zusammenhang mit der Erlangung sozialer Belohnung und der Vermeidung von Strafen, sei es im beruflichen, schulischen, öffentlichem oder privaten Leben. Baker illustriert diese Funktion an Beispielen aus dem schulischen Kontext, so z.B. an der im 19. Jh. praktizierten drastischen Bestrafung der Schüler, die beim Gebrauch des Walisischen „ertappt“ wurden. Zu weiteren (positiven oder negativen) Sanktionen in diesem Kontext zählen die Reaktionen des Lehrers und der Mitschüler (Gestik, Mimik, Kommentare, mehr oder weniger Aufmerksamkeit usw.) sowie Benotung und vergleichbare Maßnahmen.

Die Abwehrfunktion veranschaulichen Cacioppo und Petty am Beispiel der negativen Attitüden der LV2-Sprecher⁸⁰ gegenüber ihrer eigenen Variante, welche ihr Selbstwertgefühl und das Gefühl, sich hervorzuheben (*distinctiveness*) stärken. Baker verbindet darüber hinaus die Sprachgewohnheiten und die Attitüden, die anders als diejenigen der *majority environment* sind, mit der Anxiosität und der Unsicherheit. Das Aufgeben dieser Attitüden kann zu mehr Selbstsicherheit führen.

Das damit zusammenhängende Konzept der sprachlichen Unsicherheit, wie es von Labov formuliert und auf die zum sozialen Aufstieg strebende untere Mittelschicht bezogen wurde (vgl. 4.4.2.1), ließe sich auch im Rahmen des funktionalen Ansatzes analysieren. Die Hyperkorrektur und andere Symptome der sprachlichen Unsicherheit könnten im Zusammenhang mit der Abwehrfunktion, sowie mit der Anpassungsfunktion gesehen werden.

Bei den negativen Attitüden der LV2-Sprecher gegenüber der LV1 sowie bei der Minderbewertung der LV2 durch die LV1-Sprecher kann die Abwehrfunktion gleichfalls eine große Rolle spielen. Stark ausgeprägte expressive Funktion wäre hingegen z.B. bei den LV2-Sprechern zu suchen, die Werte wie persönliche Freiheit, Unabhängigkeit usw. hoch halten. Nach Cacioppo und Petty widersetzen sie sich dem Einfluss der dominierenden Tendenz, einen bestimmten Sprachstil zu assimilieren, da die positive Attitüde gegenüber ihrer eigenen Variante dem Ausdruck dieser Werte dient. In Anlehnung an Baker kann diese Funktion am Zusammenhang

⁷⁹ Bakers Vorschläge beziehen sich vorrangig auf die Interpretationsmöglichkeiten des Attitüdenwandels.

⁸⁰ Cacioppo und Petty gebrauchen dabei den Ausdruck *minority* bzw. *majority group*.

zwischen dem Selbstkonzept und der Jugendkultur veranschaulicht werden: Wenn sich die Jugendlichen (z.B. Sprecher des Irischen, Gälischen oder Walisischen) mit den kulturellen Formen der Mehrheitsgruppe (z.B. mit der anglo-amerikanischen Pop-Kultur) vergleichen, bzw. identifizieren, so können sich das Selbstbild und die Attitüden dementsprechend verändern. Fungieren dagegen eher kulturelle Formen der eigenen Gruppe als Vergleichs- bzw. Identifikationsmuster, so können auch die Attitüden zur eigenen Sprachvariante positiver werden.

Die Wissensfunktion ist eng mit der kommunikativen Kompetenz verbunden, besonders mit den Hypothesen und Erwartungen bezüglich der Reaktionen der Umgebung, die das sprachliche Verhalten steuern. Eine besonders große Rolle kommt dieser Funktion in den soziolinguistischen Kontexten zu, die durch die Diglossie gekennzeichnet sind.

(2) Kognitive Dissonanz

Bourhis und Giles (1977) haben an einem Experiment die Implikationen der Dissonanz für das Sprachverhalten und die sprach-ethnische Identität untersucht. Sie haben zwei Befragtengruppen, die sich in der Wertung ihrer walisischen Identität unterschieden, im Gespräch mit einer englischsprachigen Person beobachtet. Die Befragten, die ihre walisische Identität hoch werteten, verstärkten ihren walisischen Akzent, wenn sich der Gesprächspartner abfällig über Wales äußerte, während die Befragten aus der anderen (das Walisische niedriger wertenden) Gruppe in diesem Fall eher sprachlich konvergierten. Besonders aufschlussreich kann die Theorie der kognitiven Dissonanz als Interpretationsbasis für die Sprachattitüden in den soziolinguistischen Kontexten sein, in denen grundsätzlich diskrepante, Spannung erzeugende Attitüden erwartet werden können. So kann z.B. in den zahlreichen Diglossie-Situationen die Identifikation der LV2-Sprecher mit ihrer eigenen Sprachvariante und Sprechergruppe einerseits zur Erfüllung persönlicher Bedürfnisse führen (etwa: Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen), andererseits aber weniger zur Erfüllung von Bedürfnissen, die mit dem sozialen Status und Ansehen und den beruflichen Aspirationen usw. zusammenhängen – und umgekehrt.

(3) Zwei-Prozess-Theorien

Unter Bezugnahme auf ihren Ansatz zur Informationsverarbeitung (vgl. 1.3.4) skizzieren Cacioppo und Petty, wie der Einfluss der Sprachmerkmale auf die *persuasion* (vgl. 3.2.1) zur Erklärung des Sprachattitüdenwandels und zur Vorhersage des Verhaltens beitragen kann: Sprachmerkmale wirken sich auf die *persuasion* und hiermit auf den Attitüdenwandel über den zentralen Weg aus, wenn sie zur Reflexion über die mit dem Sachverhalt zusammenhängenden Informationen veranlassen. Dies führt zu relativ beständigen Attitüden und Verhalten. Die Beeinflussung der Attitüden via peripherem Weg liegt vor, wenn der Adressat zum *superficial agreement* ohne tiefergehender Reflexion tendiert. Sie führt eher zu temporärem, d.h. rela-

tiv unbeständigem Attitüdenwandel. Entscheidend für die Wahl des *persuasion*-Wegs ist dabei das Interesse und die Motivation des Adressaten, sich mit dem gegebenen Sachverhalt auseinanderzusetzen (*issue involvement*).

Die divergierenden Ergebnisse, die die Untersuchungen der Zusammenhänge zwischen dem *powerless* und *powerful* Sprechstils erbrachten (vgl. 3.2.1.2), haben Holtgraves und Lasky (1999) veranlasst, den Zusammenhang zwischen dem Sprechstil und der Überzeugung neu zu untersuchen. Neben dem Geschlecht der Befragten wurde der Einfluss einer weiteren Variable getestet, und zwar der Art der Informationsverarbeitung, wie sie in den Zwei-Prozess-Modellen beschrieben wird. Die Frage war, ob die Wirkung des *powerful* Sprachstils stärker bei der peripheren oder bei der zentralen Art der Informationsverarbeitung ist. Die Zerstreuung der Hörer galt dabei als Kriterium für die verringerte Fähigkeit der Informationsverarbeitung, d.h. für die periphere Informationsverarbeitung. Die gemessenen *persuasion*-Effekte zeigten jedoch keinen signifikanten Unterschied im Hinblick auf den (konzentrierten bzw. zerstreuten) Zustand, in dem die Botschaft empfangen wurde. Die Versuch, die Zwei-Prozess-Theorien in die Erklärung des Einflusses linguistischer Variablen einzubeziehen, ist jedenfalls erwähnenswert, insofern er einen Schritt zu den attitudinalen Ansätzen der anderen Forschungsdisziplinen darstellt. Problematisch ist allerdings das Kriterium, vom welchen Holtgraves und Lasky bei der Einschätzung der zentralen bzw. peripheren Informationsverarbeitung ausgehen. Der Zustand der Zerstreuung kann zwar auf die geringe Fähigkeit zur Informationsverarbeitung hinweisen, er reicht aber allein nicht aus. Die Zwei-Prozess-Modelle gehen nämlich grundsätzlich von der Annahme aus, dass die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung und die *Motivation* bzw. das *Interesse* des Rezipienten den Weg der Informationsverarbeitung bestimmen.

(4) *Classical* und *operant conditioning*

Eine Interpretationsbasis für den Zusammenhang zwischen der Attitüdenänderung und den sozialen Sanktionen bieten auch die Theorien des *conditioning*. Attitüden werden positiver, wenn sie mit angenehmen Kontexten assoziiert werden (*classical conditioning*) oder wenn sie zu positiven Ergebnissen führen (*operant conditioning*). Die Untersuchungen von Ryan (1979, vgl. auch Ryan/Carranza 1977) suggerieren, dass sich die Attitüden der Kinder zweisprachiger Eltern als Folge der wiederholten Beobachtung bzw. Wahrnehmung der (angenehmen oder unangenehmen) Kontexte und Konsequenzen des LV2-Gebrauchs ändern können.

(5) *Human modelling*

Attitudinale Implikationen der Identifikation mit den Vorbildern (Eltern, Lehrer, *peers*, Berühmtheiten) können auch im Rahmen der Theorie des *Human Modelling* betrachtet werden: Merkmale der Vorbilder, so z.B. Kleidung, Gestik, ethnische Zugehörigkeit und die sprachlichen Eigenschaften, können sich auf die Attitüdenbildung bzw. den Attitüdenwandel auswirken.

Über die dargestellten Ansätze hinaus können die Sprachattitüden im Rahmen der Attributionstheorie, des sog. *Message Learning* (vgl. Cacioppo und Petty ibd.), der Theorie des begründeten und des geplanten Handelns und der sog. *Behavioral Alternative* (vgl. Giles et al. 1987: 591) untersucht werden.

Die Tatsache, dass sich die empirische Sprachattitüdenforschung wenig auf die Ergebnisse der Attitüdentheorie stützt, hängt z.T. mit praktischen Schwierigkeiten zusammen. Für manche Konzepte und Größen, die im Rahmen der sozialpsychologischen Theorien als relevant für die Bildung und den Wandel der Attitüden angesehen werden, stellt sich das Problem der Operationalisierung.

Mehrere Autoren betonen z.B. die Notwendigkeit, die Sprachattitüden im Zusammenhang mit ihren sozialen Funktionen zu untersuchen (vgl. auch Giles et al. 1987: 591, Ryan et al. 1988: 1076); bei der Konstruktion der konkreten Messinstrumente sind jedoch eine Reihe von Schwierigkeiten und Risiken zu erwarten, so z.B. das Problem der Schaffung von Artefakten und der Gültigkeit. Cacioppo und Petty bemerken bezüglich des Funktionalen Ansatzes, dass er zwar einen hohen heuristischen Wert hat, sie weisen jedoch auch darauf hin, dass seine Operationalisierung mit Schwierigkeiten verbunden ist. Die Operationalisierung der Größen, die dem zentralen bzw. dem peripheren Weg der Informationsverarbeitung zugrunde liegen, d.h. die Wahl der Indikatoren für die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung und für die Motivation ist ebenfalls nicht problemlos.

Dasselbe gilt für die Größen, mit denen im Rahmen des *Human Modelling* operiert wird. Bei der Untersuchung des Einflusses der Vorbilder auf die Sprachattitüden kann schwierig sein zu bestimmen, welche Vorbilder und welche von ihren Merkmalen entscheidend für die Bildung von Sprachattitüden sind, zumal die durch diese Vorbilder repräsentierten Werte in verschiedene Richtungen wirken können. So können z.B. für jugendliche LV2-Sprecher gleichzeitig Lehrer als Repräsentanten der LV1-Gruppe, Eltern als Repräsentanten der LV2-Gruppe und lokale Rap-Gruppen als Repräsentanten der Werte der (zur LV1- oder LV2-Gruppe gehörigen) *peer*-Gruppe als Identifikationsmuster fungieren.

Die Schwierigkeiten bei der Operationalisierung der Attitüdentheorien können je nach untersuchten Konzepten in unterschiedlichem Ausmaß auftreten. Eines haben allerdings verschiedene Attitüdentheorien gemeinsam: Sie verlangen grundsätzlich die Erfassung der Variablen, die mit den befragten Individuen und den kontextuell-situativen Gegebenheiten verbunden sind. Mit anderen Worten, jeder Versuch, die Messung von Sprachattitüden mit der Attitüdentheorie zu verbinden, setzt voraus, dass auch andere als sprachliche Variablen berücksichtigt werden.

4 LA RÉUNION

Das Ziel des vorliegenden Kapitels besteht darin, einen Überblick über die wichtigsten Aspekte der sprachsozialen Situation im Untersuchungsgebiet La Réunion zu ermöglichen. Zunächst werden die Theorien zur Genese der Kreolsprachen und die Faktoren angesprochen, die in der Sprachentwicklung eine große Rolle gespielt haben. Anschließend wird auf die koexistierenden Sprachvarianten und die soziolinguistisch relevanten Merkmale der Situation eingegangen, und im letzten Teilabschnitt (4.5) widmen wir uns den Problemen, die sich im Hinblick auf die Sprachpolitik und das Bildungssystem stellen.

4.1 Allgemeiner Überblick. Entstehungstheorien

Französische Kreolsprachen (FKS) werden heute in zwei Zonen gesprochen: in der „amerikanischen Zone“ und im westlichen Indischen Ozean. Chaudenson (1997b: 104) schätzt die Zahl der Sprecher, die eine FKS als Erstsprache gebrauchen, auf neun bis zehn Millionen ein. Das Kreolische von Haïti ist mit sieben Millionen Sprecher zahlenmäßig am bedeutendsten (ibd.).

FKS sind ausnahmslos exogen, d.h. die Sprachentwicklung ging nicht aus den Kontakten zwischen den europäischen Kolonialherren und der vor Ort angetroffenen einheimischen Bevölkerung hervor. Vielmehr setzte sich die servile nicht-europäische Bevölkerung aus Sklaven zusammen, die aus verschiedenen Gebieten importierten wurden.⁸¹ Bis auf Guadeloupe, Martinique, Französisch Guyana und La Réunion, die heute als überseeische Departements (im Folgenden D.O.M.) zu Frankreich gehören, verlor Frankreich seine Gebiete z.T. nach dem Siebenjährigen Krieg (1756-63) und z.T. im Laufe der Napoleonischen Kriege an England.⁸²

Bevor wir zum auf La Réunion gesprochenen Kreolischen übergehen, werden im Folgenden kurz die wichtigsten Positionen bezüglich der Genese der Kreolsprachen (KS), eines der Hauptanliegen der frühen kreolistischen Arbeiten, skizziert.⁸³

Die Entstehung der KS stellt einen Sonderfall der Sprachentwicklung dar. Sie sind innerhalb eines kurzen Zeitraums⁸⁴ und unter spezifischen äußeren Umständen entstanden. Die beiden Hauptpositionen, die monogenetische und die polygenetische, bieten unterschiedliche Erklärungen für die strukturellen Ähnlichkeiten, die

⁸¹ Vgl. Chaudenson (1981: 151f). Im Unterschied zu den Inseln des Indischen Ozeans, die zum Zeitpunkt der Inbesitznahme unbewohnt waren, wurde die in den Gebieten der „amerikanischen Zone“ (z.B. die Antillen) angetroffene autochthone Bevölkerung ausgerottet, so dass keine Beziehungen zwischen ihren Sprachen und dem Kreolischen der Antillen bestehen (vgl. Valdman 1978: 381).

⁸² Einige Gebiete wechselten jedoch mehrmals den Besitzer. So ging z.B. Louisiana 1763 von Frankreich an Spanien über, war jedoch von 1800 bis 1803 wieder im französischen Besitz, um schließlich an die Vereinigten Staaten verkauft zu werden. St. Lucia wechselte zwischen Frankreich und England vierzehnmal den Besitzer, bevor es 1803 endgültig an England ging (vgl. Stein 1984: 14).

⁸³ Für eine Übersicht vgl. Bollée (1977), Chaudenson (1974a: 401ff), (1979b: 73ff) und (1997b), Stein (1984: 93ff), Valdman (1978: 12ff). In Goodman (1964: 104ff) wird ausführlich über einige frühere Studien berichtet.

⁸⁴ Grundsätzlich gelten die ersten (zwei bis drei) Jahrzehnte als entscheidend für die Herausbildung der KS.

verschiedene KS unabhängig von der Gebersprache (d.h. der Sprache der Kolonialherren) aufweisen.

Monogenetische Theorien gehen von der Annahme aus, dass die KS einen gemeinsamen Ursprung haben und unter den veränderten sprachsozialen Bedingungen jeweils neu relexifiziert wurden. Die Standpunkte hinsichtlich der gemeinsamen „Urvariante“ weichen teilweise voneinander ab. Gemeinsam ist aber den als monogenetisch zu bezeichnenden Positionen, dass sie dem Einfluss des jeweils angenommenen Substrats (bzw. der zugrunde liegenden Variante) große Rolle in der Bildung der morpho-syntaktischen Strukturen einräumen. Der Einfluss der Sprachen der europäischen Kolonialherren wird dabei generell auf die Oberflächenelemente (lexikalische und lautliche Formen) eingeschränkt.

Die Struktur der Pidgin- und Kreolsprachen wird von mehreren Autoren auf westafrikanische Substrate zurückgeführt (vgl. z.B. Sylvain 1936, Taylor 1961, Goodman 1964), andere vertreten die Ansicht, dass sie sich durch Relexifizierung eines portugiesischen Pidgin oder Proto-Kreolischen herausgebildet haben (vgl. z.B. Stewart 1962, Valkhoff 1966, Thompson 1961, Valdman 1964, Whinnom 1965).

Die Annahmen eines gemeinsamen Ursprungs unterscheiden sich darüber hinaus darin, ob sie auf die einzelnen KS (bzw. KS-Gruppen) oder auf alle Pidgin- und Kreolsprachen bezogen werden. Während sich Sylvain (ibid.: 175 u. 178) in erster Linie mit der Entstehung des Kreolischen von Haïti beschäftigt, welches sie als eine Sprache mit afrikanischer (ewe) Syntax und französischem Wortschatz bezeichnet, nimmt Goodman (ibid.: 129f) für alle FKS einen gemeinsamen Ursprung an. Taylor (ib: 277) bezieht sich mit seiner Hypothese über die grammatische Struktur westafrikanischen Typs sowohl auf die FKS als auch auf die Varietäten wie Sranan, Saramakkan, Papiamentu und *Negro Dutch*.⁸⁵

Trotz vieler Versuche, die Thesen vom gemeinsamen Ursprung zu beweisen, bleiben sie sehr umstritten, besonders im Hinblick auf die Methodologie und auf das verwendete Datenmaterial.⁸⁶

Seit den 70er Jahren scheinen die monogenetischen Theorien in ihrer extremen Form gegenüber den polygenetisch ausgerichteten Theorien der Sprachentwicklung zunehmend in den Hintergrund zu treten. Der Einfluss der afrikanischen Substrate wird jedoch in einigen Arbeiten weiterhin betont (vgl. z.B. Bentolila 1970, Alleyne 1980, Boretzky 1983).

Polygenetische Theorien gehen von voneinander unabhängigen Entwicklungen der einzelnen KS aus. Strukturelle Ähnlichkeiten werden dabei grundsätzlich auf die in ähnlichen äußeren Entstehungsbedingungen einsetzenden universalen Entwick-

⁸⁵ Taylor charakterisiert diese Sprachen folgenderweise: *These languages are peculiar in combining rather similar grammatical structures of a non-Indo-European and seemingly West African type with vocabularies that are preponderantly of English, Portuguese or Spanish, Dutch and French ancestries respectively* (ibid.: 277).

⁸⁶ Zur Kritik vgl. Chaudenson (1974a: 1107f, 401ff), (1997b: 106), Todd (1974: 37ff), Bollée (1977).

lungsprozesse zurückgeführt. Ein bedeutender Anstoß für die Forschung von universalen Sprachtendenzen als Auslöser der Pidginisierung und Kreolisierung war die Arbeit von Heine (1973), welche ausführliche Belege über die immanenten Pidginisierungstendenzen und Hinweise auf die äußeren Bedingungen der Pidginisierung geliefert hat.⁸⁷

Die Rolle der sozio-historischen Faktoren wie geographische Isolierung, Fehlen von Bildungs- und kulturellen Einrichtungen (und hiermit ungesteuerter Spracherwerb und Kreolisierung gesprochener Varianten) und Herkunft der Sprecher der Gebersprache wird besonders von Bollée (1977: 15, 133) und von Chaudenson (1974a: 392f, 441-465) hervorgehoben. Ein weiterer wichtiger Faktor ist das von Heine (ibd.: 64) betonte soziale Gefälle in den Kolonialgesellschaften.

Die multilinguale Situation, aus der sich die Notwendigkeit der Schaffung eines Kommunikationsmittels ergibt, betrachtet Bollée als entscheidenden Faktor für die Herausbildung der KS (1977: 133ff., auch 1986: 247). Ihr Vergleich der KS mit den nordamerikanischen Varianten des Französischen (das Französische von Old Mines und von Frenchville und die Variante der Akadier) bestätigt die Rolle der sprachlichen Heterogenität als notwendige Voraussetzung der Kreolisierung: Die Faktoren wie geographische und kulturelle Isolierung haben zwar in den genannten Überseevarianten bestimmte Kreolisierungsprozesse ausgelöst, diese sind jedoch aufgrund der Homogenität der Sprechergruppen nur in Ansätzen zu beobachten (1977: 134ff).

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Forschung der KS-Genese stellt der von Bollée erbrachte Beweis dar, dass die KS des Indischen Ozeans ohne die Zwischenstufe eines Pidgin kreolisiert wurden (ibd.: 122ff). Sie hat gezeigt, dass es sich bei der indo-ozeanischen Proto-Variante, dem *bourbonnais*, um eine KS, und nicht um ein Pidgin handelt: Weder linguistische Kriterien der Pidginisierung (grammatische und lexikalische Reduktion, Konvergenz kontaktierender Sprachsysteme, relative strukturelle Stabilität) noch soziolinguistische Bedingungen (stark restringierte Kommunikationssituationen, keine der beteiligten Sprechergruppen gebraucht die betreffende Variante als Muttersprache) weisen das *bourbonnais* als ein Pidgin aus.⁸⁸

Bickertons (1981, vgl. auch 1975, 1973) universalistisch geprägte These geht von den im Menschen angelegten sprachlichen Kategorien aus. Auf breiter Materialbasis vergleicht er die Entstehung der KS mit dem kindlichen Spracherwerb und mit der Entwicklung der menschlichen Sprache überhaupt: Der Mensch hat laut Bickerton die Fähigkeit zum Spracherwerb, weil die Sprache in seinem (im Laufe der Evoluti-

⁸⁷ Die Hinweise auf die universalen (Vereinfachungs-)Tendenzen im Zusammenhang mit den verschiedenen Überseevarianten sind jedoch bereits Ende des 19. Jh. in Coelho (1880) zu finden. Vgl. auch Gáldi (1949), Ferguson (1971).

⁸⁸ Für die Definition und die Kriterien zur Bestimmung der Pidginsprachen vgl. Hall (1966), Hymes (1971), Todd (1974: 1f, 4f), Valdman (1978: 5ff).

on konstituierten) *Bioprogramm* angelegt ist (1981: 289). Die charakteristischen Merkmale der KS sind vergleichbar mit Elementen provisorischer Sprachsysteme, die sich beim Spracherwerb herausbilden, d.h. mit sprachlichen Interimstufen (welche bei der Kreolisierung zugleich Endpunkt der Entwicklung sind).

4.2 La Réunion: sprachliche Entwicklung

La Réunion (bis 1848 *Île Bourbon*) wurde bereits 1646 in Besitz genommen. Die 2510 km² große Insel auf dem Seeweg nach Indien, 150 km von Mauritius und 800 km von Madagaskar entfernt, wurde zunächst als Versorgungsstation für die *Compagnie des Indes Orientales*⁸⁹ genutzt. Erst zu Beginn des 18. Jahrhunderts, d.h. mit der in dieser Zeit einsetzenden Plantagenwirtschaft, stieg die Bevölkerung durch Sklavenimporte bedeutend an.

Im 18. Jahrhundert erfolgte von La Réunion aus die Inbesitznahme der anderen Inseln des Indischen Ozeans, und zwar beginnend mit Mauritius (*Île de France*) 1721. Später wurden von La Réunion und Mauritius aus die Seychellen (1770) und Rodrigues (1792) besiedelt (vgl. Chaudenson 1979b: 49).

In den Arbeiten von Chaudenson⁹⁰ wird eingehend über die sozio-historischen Faktoren berichtet, die entscheidend für die Genese des auf La Réunion gesprochenen Kreolischen (KR) und hiermit auch mitbestimmend für die heutige Sprachsituation waren. Besonders wichtig für die Herausbildung des KR sind die ersten beiden der kolonialen Diglossie vorausgehenden Phasen in der Sprachgeschichte der Insel:⁹¹

- *société d'habitation*: In den ersten Phasen der Kolonisierung war die weiße frankophone Bevölkerung in der Überzahl. Bei der ersten offiziellen Volkszählung im Jahre 1704 wurde ein Verhältnis von 423 Weißen gegenüber 311 Farbigen ermittelt; eine ähnliche Situation wurde 1709 (507 : 387) und 1713 (633 : 538) registriert. Noch 1917 war die frankophone Bevölkerung leicht in der Überzahl (ungefähr 900 : 1100).⁹² In dieser ersten Periode lebten die Sklaven in direktem Kontakt mit ihren Besitzern und lernten deren Varianten des Französischen.⁹³
- *société de plantation*: Die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts ist durch die rapide Entwicklung der Plantagenwirtschaft gekennzeichnet, die (besonders mit den

⁸⁹ Mit der Gründung der Handelskompanien im 17. Jh. *schuf sich Frankreich*, so Burr (1990: 788), *die Möglichkeit einer maritimen Kolonialpolitik mittels eines institutionalisierten Handelswesens. Richelieu [...] räumte den Companies de commerce das Recht auf „propriété du sol en toute justice et seigneurie“, das Handelsmonopol mit dem Mutterland sowie verschiedene Zollvergünstigungen ein und sicherte sich im Gegenzug die finanzielle Garantie für die staatliche Siedlungspolitik [...].*

⁹⁰ Vgl. Chaudenson (1974a: XI-XXIII, 392f, 441-465, 1107ff), (1979b: 32f, 43ff), (1981: 147ff), (1992).

⁹¹ Vgl. bes. Chaudenson (1974a: XIff), (1981: 147ff).

⁹² Die zahlenmäßigen Verhältnisse sind der Tabelle in Chaudenson (1981: 148) entnommen.

⁹³ Es handelte sich wahrscheinlich um durch Dialektalismen des *oil* gekennzeichnete Varianten des *français populaire*. Von den 88 französischen Siedlern, die zwischen 1665 und 1715 registriert wurden und deren Herkunft bekannt ist, stammten mehr als 60% aus den Provinzen west-nordwestlich der Linie Bordeaux-Paris (vgl. Chaudenson 1979b: 44, zur sprachsozialen Herkunft und Lage der ersten Kolonen vgl. auch 1992: 141f, 1993: 420).

Anfängen des Kaffeeanbaus⁹⁴) zu einer starken Zunahme der Sklavenbevölkerung führte. Der Anteil der Weißen sank zwischen 1715 und 1735 von 50 auf 21%, obwohl ihre Zahl auf das doppelte angestiegen war. Die Zielsprache der in dieser Phase importierten Arbeitskräfte war im Unterschied zu den ersten Sklaven nicht die Sprache der weißen Kolonisten; sie produzierten vielmehr die „Approximationen der Approximationen“, d.h. die Annäherungen an die approximativen Varianten der ersten Sklaven. Dies führte zu einer Autonomisierung des KR.

Die zahlenmäßigen Bevölkerungsverhältnisse in den ersten Phasen der Kolonialisierung gehören zu den entscheidenden außersprachlichen Determinanten der reunionesischen Sprachsituation. Die frankophone Bevölkerung war über 50 Jahre, also weit über die entscheidende Formationsphase hinaus, gegenüber den anderssprachigen Bevölkerungsgruppen in der Überzahl. Außerdem stieg die Bevölkerungszahl in den ersten Jahrzehnten sehr langsam und der Anteil der bereits auf La Réunion geborenen Sklaven war verhältnismäßig hoch.

Das Spezifische an der reunionesischen Sprachsituation ist darüber hinaus ein permanenter Kontakt zwischen dem Französischen und dem Kreolischen, da La Réunion im Unterschied zu den anderen Kolonien immer unter französischer Herrschaft stand.

Das KR nimmt unter den französisch basierten KS eine Sonderstellung ein. Neben den typischen FKS-Strukturen weist das KR eine Reihe morphologischer und syntaktischer Formen des Französischen auf, so z.B. die Stellung des bestimmten Artikels und der Verneinungspartikel und die Form von mehreren Verbalpartikeln, die zumeist das zugrunde liegende französische Hilfsverb erkennen lassen. Das KR unterscheidet sich auch beträchtlich von den restlichen drei Kreolvarianten des Indischen Ozeans, welche ihrerseits einen höheren Grad an Interkomprehension aufweisen (vgl. Chaudenson 1974a: 1117, 1979b: 72.).

Die Besonderheiten des KR sind laut Chaudenson (vgl. 1974a: 346ff, 1979b: 121f) eher auf die Bewahrung dialektal- bzw. regionalfranzösischer Merkmale als auf den Einfluss des Französischen zurückzuführen. Chaudenson spricht zwar auch von der Dekreolisierung des KR, er verbindet diese Erscheinung jedoch eher mit den nicht so weit zurückliegenden sozialen Entwicklungen:

Nous serions assez enclin à réserver le terme de décréolisation aux évolutions qui peuvent se produire au sein du système créole sous l'influence du système français et, en particulier à date récente, par l'action des moyens de communication de masse et sous l'effet de la démocratisation de l'enseignement (1981: 253).

⁹⁴ Gegen 1715 setzte der Kaffeeanbau und etwas später der Anbau von Zuckerrohr und Gewürzpflanzen ein (vgl. Chaudenson 1974a:Xif, 1979b: 32, auch Staudacher-Valliamée 1989: 6).

Im Anschluss betont er jedoch, dass die bedeutendsten Entwicklungsprozesse im KR lange vor der Departementalisierung stattgefunden haben. D.h. das KR verdankt seine Form eher den systeminternen Entwicklungen als dem externen soziokulturellen Druck des Französischen (ibd.).⁹⁵

Chaudensons historische und demographische Analysen (vgl. bes. 1974a: 1107f⁹⁶, 1981: 150) widersprechen der in Abschnitt 4.1 angeprochenen These von der Rolle der westafrikanischen Substrate in der Entstehung der KS des Indischen Ozeans. Dies besonders im Hinblick auf zwei Punkte: Zum Einen stammte die in der KR-Formationsperiode auf Bourbon gebrachte farbige Bevölkerung überwiegend aus Madagaskar und Indien, und der Anteil der afrikanischen Sklaven war in den ersten Jahrzehnten sehr gering⁹⁷, etwa im Unterschied zu den Antillen, deren Sklavenbevölkerung größtenteils aus Westafrika importiert wurde. Die servile Bevölkerung wurde viel zu spät importiert, als dass ihre Sprachen einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung des *bourbonnais* hätten ausüben können (vgl. Chaudenson 1974a: 1107).

Durch die Zuwanderung verschiedener Gruppen hat sich eine ethnisch heterogene Gesellschaft herausgebildet. Sie setzt sich aus den folgenden Bevölkerungsgruppen zusammen:⁹⁸ *Petits Blancs (des Hauts)*, Nachfahren der weißen Siedler, deren Proletarisierung und Exodus in die schwer zugänglichen Gebirgszonen der Insel (*Les Hauts*) mit einer progressiven Verminderung der Landflächen und mit der Abschaffung der Sklaverei verbunden war; *Cafres (Métis und Noirs)*, Nachfahren der afrikanischen und madagassischen Sklaven; *Malabars (Tamouls)*, die tamilsprachigen Nachfahren der Inder hinduistischer Religion, die nach der Abschaffung der Sklaverei als *engagés* aus den französisch besetzten Territorien an der Südostküste Indiens (Pondichéry, Madras, Karikal, Yanaon) einwanderten⁹⁹; *Grands Blancs (Gros Blancs)*, die weißen Großgrundbesitzer, die lange die politische und ökonomische Macht besaßen. Hinzu kommen zwei später zugewanderte Gruppen: *Zarabes*, die muslimischen Gujarati-Inder, die aus Bombay, Surat und Broach einwanderten und ursprünglich Gujarati und Urdu sprachen, und die kantonchinesisch- oder hakkasprachigen *Chinois* aus Shinnen und Mo Yen, Nam Hoy, Soum Tac usw. Eine

⁹⁵ An dieser Stelle sei jedoch mit Bollée (1977: 116f) auf einige Widersprüche in den auf das KR bezogenen Ausführungen Chaudensons hingewiesen: An mehreren Stellen erklärt er die Unterschiede zwischen dem KR und den anderen Kreolvarianten des Indischen Ozeans durch die Dekreolisierung des KR und die *influence analogique que le français n'a jamais cessé d'exercer sur ce créole* (1974a: 1117, zit. nach Bollée ibd.: 117f), an anderen Stellen spricht er von der *Bewahrung* der F-Formen (ibd. S. 346, 348, 815, 971, 986).

⁹⁶ An dieser Stelle bezieht sich Chaudenson auf die These vom in Westafrika entstandenen *pre-creole*, das von Goodman (1964) als gemeinsame Grundlage der FKS postuliert wird.

⁹⁷ Im Jahr 1709 belief sich ihr Anteil auf lediglich 6% (vgl. Chaudenson 1979b: 44f).

⁹⁸ Vgl. dazu Chaudenson (1979a: 547f), (1979b: 32f), Carayol (1977: 17ff), Staudacher-Valliamée (1989: 6f).

⁹⁹ Die steigenden Schwierigkeiten des Sklavenhandels haben allerdings bereits in den ersten Jahrzehnten des 20. Jh. zu einem Mangel an Arbeitskräften geführt, so dass schon seit 1825 die organisierte Einwanderung der freien Arbeiter, der sog. *engagés*, anging. Nach der Abschaffung der Sklaverei 1848 wurde sie jedoch stärker, besonders die Einwanderung von indischen Arbeitskräften (Chaudenson 1979b: 32).

weitere Gruppe bilden die *Zoreils*, die aus der Metropole stammenden Franzosen, die sich nach der Departementalisierung vorübergehend oder dauerhaft auf der Insel niedergelassen haben.¹⁰⁰

Da in den Volkszählungen und Statistiken verschiedene Bevölkerungsgruppen als Franzosen, d.h. ohne Spezifizierung ethnischer Zugehörigkeit, registriert werden, ist es schwierig, den Anteil der einzelnen Gruppen an der Gesamtbevölkerung zu bestimmen (vgl. Chaudenson 1979b: 32). Nach Einschätzungen vom Ende der 70er Jahren zählen die Gruppe der *Malabars* etwas weniger als 25% der Bevölkerung, die *Petits Blancs* ungefähr 25% und die *Cafres* 40% der Gesamtbevölkerung (vgl. Chaudenson ibd.: 33).

4.3 Varietätenkontinuum

Die Herkunftssprachen der zu verschiedenen Zeitpunkten eingewanderten Bevölkerungsgruppen spielen auf La Réunion kaum eine Rolle, da die sprachliche Integration relativ schnell verlief.¹⁰¹ Wichtig für eine sprachliche Beschreibung der Situation auf La Réunion sind vielmehr die vorhandenen Kreol- und Französischvarianten und ihr Verhältnis zueinander.

Die herkömmliche Differenzierung zwischen den *Hauts* im Landesinneren, und den *Bas* des Küstenstreifens, auf die sich die Beschreibung der reunionesischen Sprachsituation in den früheren Studien stützte, verliert in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung (vgl. Chaudenson 1979a: 547, Staudacher-Valliamée 1989: 8, 1994: 142f¹⁰²). Es kann zwar kaum in Zweifel gezogen werden, dass im Unterschied zu den durch eine relativ gut ausgebaute Infrastruktur gekennzeichneten *Bas* die geographisch isolierten *Hauts* relativ resistent gegenüber sprachlichen Entwicklungen und sprachlich homogener sind. Die Rolle der siedlungsgeographischen Lage muss jedoch angesichts der wachsenden geographischen und sozialen Mobilität relativiert werden, zumal im Laufe der Zusammenlegung von Siedlungen an vielen Orten die Bewohner aus unterschiedlichen Gebieten zusammengekommen sind (vgl. 5.1.1).

Die reunionesische Sprachsituation ist nach Carayol und Chaudenson (1977, 1978, 1979, vgl. auch Chaudenson 1978: 18f, 1979b: 33, 1997a) durch ein sprachliches

¹⁰⁰ An dieser Stelle halten wir uns an die etymologische Rechtschreibung der Verfasser (Chaudenson 1979a, b, Carayol 1977). Mit Ausnahme der Zitate und der auf bestimmten Textquellen basierenden Ausführungen wird in dieser Arbeit der phonetisch-phonologisch ausgerichteten Rechtschreibung nach Baggioni (1990) und Armand (1987) gefolgt (so steht z.B. an anderen Stellen *malbar*, *zorey*, *zarak*).

¹⁰¹ Bereits 1979 bezeichnet Chaudenson die drei großen Bevölkerungsgruppen (die madegassische, indische und afrikanische) als fast vollkommen integriert (vgl. 1979a: 547f, auch 1979b: 32). Auch hinsichtlich der später eingewanderten Gruppen (muslimische Inder und Chinesen) prognostiziert er, dass ihre Herkunftssprachen in den kommenden Generationen stark zurückgehen werden: *Ces deux groupes [...] se caractérisent d'ailleurs par l'activité commerciale et le dynamisme économique qui sont de puissants facteurs d'assimilation* (1979a: 548).

¹⁰² In ihrer phonologischen Untersuchung bezeichnet Staudacher-Valliamée (1994: 142f) diese Opposition als unzulänglich, da nicht nur in den hoch gelegenen *Cirques*, sondern auch mitten in einer Stadt wie St. Denis sprachlich isolierte oder geschützte Systeme anzutreffen sind.

Kontinuum gekennzeichnet.

Der Terminus geht auf die Arbeiten von De Camp (1971) und von Bickerton (1973, 1975) zurück. Er wurde verwendet, so Chaudenson, *pour désigner l'ensemble des productions linguistiques qui se situent entre deux pôles, l'acrolecte et le basilecte, et qui ne relèvent pas strictement de l'un ou de l'autre, dans la mesure où l'énoncé du mésolecte peut comporter des traits acrolectaux et basilectaux, mais aussi des variantes intermédiaires* (1997a: 100).

Hierzu ein von Chaudenson konstruiertes Beispiel für das reunionensische Kontinuum:

Nous mangions un peu de morue chez notre oncle. (français: acrolecte)

Nous mangions un peu la morue chez notre oncle.

Nous i mangeait un peu la morue chez not tonton.

Ni manzé in pé la mori sé not tonton.

Nou té ki manz in pé la mori la kaz nout tonton. (créole basilectal) (ibid. 100f).

Zusätzlich zu diesen Varianten können weitere phonetische, morpho-syntaktische oder lexikalische Zwischenvarianten angenommen werden. Zwischen den beiden Polen, dem basilektalen Kreolisch und dem Standardfranzösisch, liegen viele Varianten mit fließenden Grenzen, und es ist schwierig, wie Chaudenson (1989a: 32) es formuliert, *le moment où cesse le français et où commence le créole* zu bestimmen.

Als vier Prototypen des Kontinuums gelten *français standard*, *français régional*, *français créolisé* und *créole* (Chaudenson 1979a: 549).

Das *français créolisé* beschreibt Chaudenson als eine generell von der weißen oder „gemischten“ Bevölkerung gesprochene Variante, die in einigen Merkmalen dem Kreolischen, und in anderen dem Französischen (z.B. Lexien aus den früheren dialektalen Varianten) nahe kommt (ibid.: 548). Ausgehend von den linguistischen Formen ist es also schwierig, diese Variante eindeutig einzuordnen; sie kann als eine Variante des Französischen oder als eine akrolektale Kreolvariante angesehen werden.

Das *français créolisé* kann nach Chaudenson nicht auf die Interferenzen zwischen dem Kreolischen und dem Französischen zurückgeführt werden (Chaudenson 1979b: 33, 121f, auch Carayol/Chaudenson 1973: 27). Vielmehr zieht er historische und geographische Faktoren zur Erklärung seiner Entwicklung heran (1979a: 549, 1981: 253ff). Der bereits erwähnte Exodus der proletarisierten weißen Bevölkerung in die geographisch und ökonomisch isolierten *Les Hauts* hat einerseits die Aufrechterhaltung eines *français régional* (s.u.) und andererseits die Entwicklung einer kreolisierten Form dieser Variante – des *français créolisé* – begünstigt (vgl. Chaudenson 1979b: 33, Carayol/Chaudenson 1973: 39f).

Der Wortschatz und die phonologischen und morpho-syntaktischen Merkmale des *français régional réunionnais* (FRR) sind bereits mehrfach analysiert bzw. inventarisiert worden.¹⁰³ Hierzu einige Charakteristika:

- Phonologische Merkmale: Abschwächung oder Schwund des Vibrationsauslautes, z.B. [sepupale], Standardfranzösisch (st.fr.) *c'est pour parler*; Abschwächung von Implosionselementen im Silbenauslaut, z.B. [eletoral], st.fr. *électoral*; Assimilation der Artikulation von präpalatalen Frikativen an ihre alveolaren Entsprechungen, z.B. [serse], st.fr. *chercher*, [zur], st.fr. *jour*; einige Fälle der Aufrechterhaltung des Finalkonsonants /t/, besonders in Patronymen.¹⁰⁴
- Morpho-syntaktische Merkmale: periphrastische Umschreibung von Aspekt, Futur usw., z.B. *il commence à dormir*, st.fr. *il s'endort*; produktive verbale, nominale, adjektivale und adverbiale Ableitung, z.B. *grever*, st.fr. *faire grève*; Depronominalisierung der Reflexiva, z.B. *je vais baigner*; Indikativ anstatt *subjonctif*; Perfekt intransitiver Verben mit *avoir*; Funktionsmorpheme: Auslassung oder Verwechslung (besonders bei Präpositionen *à* und *de*).
- Lexikalische Besonderheiten, z.B. *marmailles*, st.fr. *enfant(s)*; *bonbon*, st.fr. *gâteau*, besonders zur Benennung lokaler Besonderheiten (z.B. Flora, Fauna, Gebrauchsgegenstände, Speisen usw.).

Der systematische Status des FRR bleibt jedoch relativ unklar. Chaudenson (1978) betrachtet es als eine endogene Variante, die diachronisch gesehen von einer Kontinuität zwischen dem *français bourbonnais*, wie es von den ersten Kolonen gesprochen wurde, und dem heute auf La Réunion gesprochenen Französischen zeugt. Ähnlich behauptet auch Beniamino (1996: 12), dass das FRR nicht als eine Art *empreinte linguistique crée sur le français par la coexistence de deux parlers sur un même territoire* zu betrachten sei. Es handelt sich nach dieser Auffassung nicht um eine Variante, die durch lexikalische und andere Einflüsse des Kreolischen diese Form angenommen hat. Vielmehr haben wir es mit der gegenwärtigen Form einer Französischvariante zu tun, die bereits vor dem KR existierte oder sich gleichzeitig mit dem KR entwickelte.

Eine vergleichbare Position ist auch in Carayols früheren Arbeiten zu finden. Er bezeichnet diese Variante als einen *continueur* der im 18. Jh. gesprochenen Varianten de *l'homme du commun* (1972: 26). 1977 schreibt er:

[...] depuis les origines du peuplement a donc existé à la Réunion un parler issu directement des parlers régionaux français de l'Ouest qu'employaient les premiers occupants de Bourbon (48f).

¹⁰³ Zum Wortschatz vgl. Carayol et al. (1985), Beniamino (1996). Die phonologischen und morpho-syntaktischen Merkmale sind in Carayol (1977, zum Gebrauch des *subjonctif* vgl. 1972) und Chaudenson (1979a: 550ff) dargelegt.

¹⁰⁴ Die Beispiele sind aus Chaudenson (1979a: 550ff) entnommen.

In seinem 1985 erschienenen Werk führt er die FRR-Merkmale jedoch an mehreren Stellen auf die Interferenzen mit dem Kreolischen, bzw. auf die *erreurs intralinguales* (1985: 353), die mit einer mangelnden Französischkompetenz zusammenhängen, zurück. Das FRR bezeichnet er als eine *interlangue*, die eine *menace pour le français comme pour le créole* darstellt (ibd.: 360).

Bretegnier (1996b, vgl. auch 1997: 114ff) fasst die beiden Positionen bezüglich des FRR zusammen:

La question que nous nous posons ici est de savoir, si, en synchronie, le FRR doit être décrit comme un mélange (et/ou une alternance) de codes [...] (en l'occurrence français et le créole réunionnais), une rencontre de deux systèmes linguistiques [...] constamment en contact sur une même aire sociolinguistique, ou bien comme une variété de français effectivement endogène, réunionnaise, à part entière. Autrement dit, nous nous demandons si ce que l'on désigne comme le „français régional de la Réunion“ constitue un fait discursif, un fait linguistique, ou bien les deux [...] (1996b: 84f).

Bei Untersuchung der konkreten sprachlichen Produktionen ist es allerdings aufgrund der genetischen Verwandtschaft schwierig zu bestimmen, ob es sich um stabile, systemische Merkmale einer endogenen Variante oder um *ad-hoc*-Interferenzen mit dem Kreolischen handelt.¹⁰⁵

Dieses Problem wird besonders von Bavoux im Zusammenhang mit der Analyse des madagassischen *français régional* betont. Sie fordert eine Differenzierung zwischen den *diskursivem* Erscheinungen wie Kodewechsel und Kodemischung und den Merkmalen des Regionalfranzösischen als einer *linguistischen* Erscheinung (1997: 75, vgl. dazu auch Beniamino/Baggioni 1993). Dabei weist sie jedoch auch auf die Schwierigkeit hin, zwischen *ce qui relève du discours* und *ce qui relève de la langue* zu unterscheiden (ibd.).

Was die Art und Weise betrifft, wie die Sprecher diese Variante darstellen, so ist sie sehr symptomatisch für die sprachliche Unsicherheit (vgl. 4.4.2.2).

Die auf La Réunion koexistierenden Sprachvarianten sind allerdings nicht statisch aufzufassen. Sie greifen ineinander, werden differenzierter oder durch benachbarte Varianten assimiliert. Die Transformationen in der gesellschaftlichen Stratifikation und die verstärkte soziale und sprachliche Mobilität nach der Departementalisierung führen zu tiefen Veränderungen der Sprachsituation und hiermit auch zu den Modifikationen der Struktur, der Vitalität und der Funktionen der einzelnen Varianten (vgl. 4.5).

¹⁰⁵ So z.B. bei der Wortschatzanalyse, da 95% des KR-lexikalischen Korpus französischer Herkunft ist (vgl. Chaudenson 1993: 391).

In diesem Zusammenhang suggeriert Beniamino (1996: 13f), dass zu den von Chaudenson bestimmten Phasen der sprachlichen Entwicklung (s.o.) noch eine weitere hinzuzufügen wäre: die Phase der Departementalisierung.¹⁰⁶

Neben dem Bildungssystem und dem medialen Einfluss betrachtet er die Verstärkung der Beziehungen zur Metropole als einen weiteren wichtigen Faktor der Sprachveränderung. Die sozialen Entwicklungen wirken sich auf das *français créolisé*, sowie auch auf andere auf La Réunion gesprochenen Varianten aus:

[...] d'une part une pression infiniment plus forte du „français standard“ tendant à une décréolisation relative et d'autre part un accès plus large du créole *et* du français réunionnais à l'espace énonciatif. De ce fait, on peut faire l'hypothèse que le français créolisé tend à voir son rôle se réduire de manière très importante. On peut douter qu'il soit encore langue maternelle de certains locuteurs comme c'était le cas dans les années 1970 [...] et, dans le même temps, il se distingue de plus en plus difficilement du créole qui subit quant à lui une érosion basilectale (1996: 14).

4.4 Sprachsituation aus soziolinguistischer Perspektive

Die (franko-)kreolophonen Gebiete sind grundsätzlich durch Diglossie gekennzeichnet. Die Sprache des ehemaligen Kolonialherren (LV1) ist mit höherem sozialen Status belegt, an Situationen formellen oder öffentlichen Charakters gebunden und fungiert in vielen Gebieten als einzige Amts-, Bildungs- und offizielle Sprache, während die jeweilige KS (LV2), Erstsprache eines überwiegenden Teils der Bevölkerung, in der alltäglichen informellen Kommunikation vorherrscht.

Dies ist allerdings lediglich als eine stark verallgemeinerte Darstellung der Situation zu verstehen. Infolge der sozio-politischen Entwicklungen (u.a.: Übergabe der einst von Frankreich besetzten Gebiete an England, autonomistische Bewegungen, Unabhängigkeitserklärung der einzelnen Gebiete) sind in den franko-kreolophonen Gebieten Diglossien verschiedener Art vorzufinden: Das Kreolische konkurriert mit dem Französischen (z.B. die vier D.O.M., Haïti), mit dem Englischen (z.B. Dominique, Louisiana) oder zugleich mit den beiden genannten Sprachen (z.B. Mauritius), und die funktionale Verteilung und soziale Stellung der jeweils vorhandenen Varianten ist in Abhängigkeit der sprach- und sozio-politischen Situation von Gebiet zu Gebiet verschieden.

Die reunionesische Diglossie ist sehr komplex. Chaudenson betrachtet das fergusonsche (1959) Konzept der Diglossie in seiner strikten Bipolarität [...] *qui ne donne place entre les deux variétés de langue qu'à des „formes de langage non codifiées et instables“* [...] (1978: 18) als unzureichend, um die Sprachsituation auf La Réunion vollständig zu erfassen. Die Sprachwahl der reunionesischen Diglotten ist nach Chaudenson zu komplex, als dass sie auf das von Ferguson beschriebene Sprach-

¹⁰⁶ Dabei weist Beniamino (ib: 13, Anm. 10) darauf hin, dass diese Phase nicht mit dem Jahr der Departementalisierung, sondern eher mit der Einrichtung eines mit der Metropole vergleichbaren Bildungssystems und mit der Verbreitung der Medien einsetzt.

verhalten in der Diglossie zurückgeführt werden könnte (1979a: 557f).¹⁰⁷ Das fergusonsche Modell sieht er zwar als zufriedenstellend an bei Betrachtung aus einer makro-linguistischen bzw. institutionellen Perspektive, individuell wird jedoch, je nachdem, ob es sich um *diglottes actifs*, *diglottes passifs* oder *créolophones unilingues* (1978: 18f) handelt, die Diglossie extrem verschieden gelebt. Es sind relativ wenige, die Diglossie aktiv praktizieren.¹⁰⁸

Die sprachliche Situation auf La Réunion kann zwar, wie Chaudenson betont, nicht auf zwei funktional komplementäre und strukturell voneinander klar trennbare Varianten zurückgeführt werden (1979b: 33). Die Existenz des Kontinuums und die Unterschiede im Sprachrepertoire implizieren jedoch nicht unbedingt die Untauglichkeit des Diglossiekonzepts für eine soziolinguistische Beschreibung.

Die Notwendigkeit, das Konzept der Diglossie je nach Sprachsituation immer neu zu überprüfen und zu differenzieren, besteht allerdings nicht nur im Hinblick auf die reunionesische Situation. Auch viele andere Sprachgemeinschaften, zu deren Beschreibung der Diglossiebegriff herangezogen wurde (oder werden könnte), sind durch eine Vielzahl von Varianten gekennzeichnet, die mit verschiedenen Funktionen und unterschiedlichem Prestige belegt sind, und die von den Sprechern in jeweils unterschiedlichem Grade beherrscht werden. Das fergusonsche Konzept, auf das sich Chaudenson bezieht, wurde in den nachfolgenden Jahren weiter ausgebaut und verfeinert. Bereits in den 60er Jahren haben die Arbeiten von Gumperz (vgl. z.B. 1962, 1964, 1966) und Fishman (vgl. z.B. 1964, 1965a, b) zu einer flexibleren und differenzierteren Konzeption der Diglossie beigetragen. Sie haben gezeigt, dass Diglossie in verschiedenen Typen von Sprachgemeinschaften vorliegt (u.a.: sowohl bei relativ stabilem und weit verbreitetem Bilingualismus wie etwa in den schweizerdeutschen Kantonen als auch in den Gesellschaften, in denen Erweiterungen im Repertoire der einsprachigen Bevölkerung erst in Ansätzen zu beobachten sind) und einen viel dynamischeren Zustand darstellt, als dies aus der ursprünglichen fergusonschen Definition hervorgeht.

So kann z.B. bei genauer Betrachtung einer bestimmten reunionesischen „Mikro-Gemeinschaft“, etwa der Bewohner eines Stadtteils oder eines Dorfs im Landesinneren, ungeachtet des Sprachrepertoires kaum bestritten werden, dass der Sprachgebrauch bzw. die Sprachverhaltensnormen auf eine Form von Diglossie hinweisen. Vielmehr ist es bei der soziolinguistischen Beschreibung wichtig zu berücksichtigen, dass in den einzelnen Zonen jeweils unterschiedliche sprachsoziale Normen anzutreffen sind, und dass sich diese infolge von rapiden sozio-ökonomischen

¹⁰⁷ In diesem Zusammenhang bezieht sich Chaudenson (1979a: 557) auf Fergusons Ausführungen bezüglich der Sprachwahl: *No segment of the speech community in diglossia regularly uses H as a medium of ordinary conversation, and any attempt to do so is felt to be either pedantic and artificial [...] or else in some sense disloyal to the community [...]* (1972 (1959): 246).

¹⁰⁸ Ende der 70er Jahre schätzt Chaudenson (1979a: 557f) die Zahl der zweisprachigen auf etwas mehr als 1/4 der Bevölkerung. Mittlerweile sollte sich die Zahl der Zweisprachigen beträchtlich erhöht haben (vgl. 4.4.1), die Sprachsituation bleibt jedoch weiterhin komplex und von Gebiet zu Gebiet unterschiedlich.

Transformationen der reunionesischen Gesellschaft (welche notwendigerweise zu einer allgemeinen Repertoireerweiterung, zur „Reorganisation“ der Gebrauchsdomänen und zu entsprechenden Statusveränderungen führen) permanent verändern.

Wir halten fest: Im Hinblick auf die funktionelle Verteilung im Allgemeinen und besonders auf die relativ stabile Rolle des Standardfranzösischen als Amts-, Bildungs- und Mediensprache¹⁰⁹ kann auf La Réunion von Diglossie gesprochen werden. Je nach dem Ausmaß, in dem die sozio-ökonomischen und kulturellen Veränderungen die Bereiche des öffentlichen und privaten Lebens durchdringen, sind jedoch (strukturell wie funktional betrachtet) verschiedene „Koexistenzformen“ der Französisch- und Kreolvarianten vorzufinden.

In diesem Sinne sind auch die Ziele und Ergebnisse der im Teil II dargestellten empirischen Untersuchung zu sehen. Die funktionelle Distribution der im untersuchten sozialen Umfeld gesprochenen Varianten und die Art der Sanktionen, welche bestimmte verbale Verhaltensweisen (etwa: Verstöße gegen die örtlichen Gebrauchsnormen u.ä.) mit sich ziehen können, werden nicht für die Gesamtheit der reunionesischen soziolinguistischen Situationen behauptet, sondern vielmehr für einen bestimmten, im Hinblick auf die Zielgruppe und ihr Wohnort klar umrissenen Kontext.

4.4.1 Sprachrepertoire und Sprachverhalten

Eine Erfassung des Sprachrepertoires und -gebrauchs ist angesichts der komplexen sprachlichen Situation mit verschiedenen Schwierigkeiten verbunden.

Was die Gesamtzahl der Kreosprecher betrifft, so wird generell angenommen, dass fast die ganze Bevölkerung (mit Ausnahme der Gruppe der *métropolitains*) kreolophon ist.¹¹⁰ Wenn jedoch die Variantenvielzahl und die Existenz eines sprachlichen Kontinuums in Betracht gezogen wird, so könnte auch die Frage nach der Anzahl der Sprecher gestellt werden, die *bestimmte* Kreolvarianten sprechen oder die sich sprachlich gesehen in der in 4.3 angesprochenen schwer definierbaren „Übergangszone“ zwischen dem Kreolischen und dem Französischen bewegen.

¹⁰⁹ Die Präsenz des Kreolischen in den Medien hing in der polarisierten politischen und medialen Landschaft der 60er und 70er Jahre (*nationaux* vs. *autonomistes* bzw. *gaullistes* vs. *communistes*) nicht selten mit den Absichten zusammen, die affektive Bindung an das Kreolische zu parteipolitischen Zwecken zu instrumentalisieren (vgl. Chaudenson 1979a: 558f, auch Watin/Wolff 1995, Idelson 1995, Wolff 1996). Heute sind kreolische Pressebeiträge zwar nicht mehr auf diese Form der *pseudopromotion* zurückzuführen, wie Chaudenson (1979b: 122) den Gebrauch des Kreolischen zwecks einer wirksameren Verbreitung religiöser, politischer oder kommerzieller Botschaften bezeichnete, sie haben jedoch nach wie vor einen folkloristischen Charakter. Im Radio ist gesprochenes Kreolisch in erster Linie in den Kontaktsendungen und z.T. in Werbebeiträgen zu hören.

¹¹⁰ Beispiele: Nach Cellier (1976: 31) spricht mehr als 95% der reunionesischen Bevölkerung kreolisch. Carayol schreibt im Zusammenhang mit der schulischen Sprachpolitik: [...] dass fast alle reunionesischen Kinder bei Schuleintritt nur kreolisch können. (1977: 30). Laut Forschungsergebnissen aus 1996 und 1997 sind mehr als 70% der Vorschulkinder einsprachig kreolophon (vgl. Chaudenson 1998: 71). Laut Simonin/Wolff (1996: 38) sind 90% der reunionesischen Bevölkerung kreolophon (vgl. auch 1993c: 79).

Die Bestimmung der Zahl der Frankophonen ist besonders problematisch, vor allem im Hinblick auf die Diskrepanz zwischen der offiziellen und der realen Sprachsituation. Angesichts des Status des Französischen als einziger offiziell anerkannten Amts- und Bildungssprache gehört La Réunion eindeutig zur „Frankophonie“, oder, wie Chaudenson es formuliert, *pour les statistiques et l'administration tous les réunionnais parlent français* (1979a: 557). Nach anderen Kriterien würde die Zahl der Frankophonen erheblich schrumpfen, genauso wie die Anzahl der Personen, die des Lesens und Schreibens tatsächlich kundig sind, bei weitem nicht den offiziellen Angaben bezüglich der Anzahl der Eingeschulten entspricht (vgl. 4.5).

Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Befragungen zum Sprachrepertoire und -verhalten der reunionesischen Sprecher dargestellt. Im Hinblick auf die „Standardprobleme“ der direkten, reaktiven Erfassung des Sprachgebrauchs (es handelt sich um Selbstberichte, die einzelnen Untersuchungen wurden jeweils nur mit bestimmten Sprechergruppen, zu verschiedenen Zeitpunkten und mit relativ unterschiedlichen Items durchgeführt) kann damit keineswegs ein allumfassendes Bild der Sprachgewohnheiten der reunionesischen Gesellschaft gegeben werden, zumal wenige umfangreichere Untersuchungen vorliegen. Die bisher durchgeführten Untersuchungen bieten jedoch eine Einsicht in die Sprachpraktiken einiger Gruppen und besonders in die seit der Departmentalisierung steigende sprachliche Mobilität.

Chaudenson (1979a: 561ff) berichtet von einer relativ kleinen explorativen Befragung der zweisprachigen Mittelschichtsangehörigen.¹¹¹ Die Befragten wurden nach den sozio-professionellen Kategorien in das sog. *niveau supérieur* (G1) und das *niveau inférieur* (G2)¹¹² aufgeteilt. Die Fragen bezogen sich auf das Sprachverhalten in verschiedenen Lebensbereichen (Familie, Arbeit, Schule und Freizeit) sowie bei unterschiedlichen Gesprächspartnern (so z.B für den Familienbereich: die ganze Familie zu Hause, außerhalb des Hauses, in Anwesenheit Fremder, Eltern unter sich, Eltern mit Kindern, Eltern mit Hauspersonal usw.) und -themen (Alltagsgespräche, Scherzen, Befehle, Verbote usw.).

Die Befragung hat u.a. gezeigt, dass das Gesprächsthema, der Formalitätsgrad der Situation (z.B. Familie vs. Beruf, bekannt vs. unbekannt) und der sozio-ökonomische Hintergrund des Gesprächspartners den Sprachgebrauch stark steuern.

Beispiele: Innerhalb der Familie (bei Anwesenheit aller Familienmitglieder) wird zu 80% (G1) bzw. zu 95% (G2) auf Kreolisch gescherzt, wichtige Gespräche werden dagegen zu 70% (G1) bzw. zu 58% (G2) auf Französisch geführt (ibd: 562, Tabelle 1 und 2). Mit Unbekannten wird überwiegend Französisch verwendet, wobei die Sprachwahl häufig mit den Hypothesen über

¹¹¹ Die Endergebnisse beruhen auf Aussagen von 40 der ursprünglich 50 Befragten und der Autor behauptet keineswegs die Repräsentativität und Vollständigkeit der Untersuchung.

¹¹² Die erste Gruppe (G1) setzte sich aus mittleren Beamten (*fonctionnaires/cadres moyens*) zusammen, die zweite (G2) aus Angestellten und Kleinbeamten.

die soziale Stellung zusammenhängt: Alle Befragten (100% in beiden Gruppen) gaben an, mit einem Unbekannten in einer höheren sozialen Position als ihre eigene Französisch zu benutzen. Mit einem Unbekannten in einer niedrigeren Stellung sprechen dagegen 73% (G1) bzw. 53% (G2) der Befragten Französisch (vgl. ib: 563, Tabelle 5 und 6). Im beruflichen Leben ist das Sprachverhalten im Wesentlichen durch die Hierarchieverhältnisse bestimmt. Französisch wird zu 95% (G1) bzw. zu 75,5% (G2) mit den Vorgesetzten und zu 86% bzw. zu 67% mit den Untergesetzten verwendet (ibd.: 566).

Im Gespräch mit den Kindern scheinen die Befragten häufiger als mit den anderen Familienmitgliedern Französisch zu gebrauchen. 40% (G1) bzw. 25% (G2) der Befragten gaben an, im Alltagsgespräch bei Anwesenheit aller Familienmitglieder Französisch zu sprechen. Die Frage nach dem Sprachgebrauch speziell mit den Kindern ergab jedoch, dass die Alltagskommunikation hier sogar zu 50% (G1) bzw. 35% (G2) auf Französisch verläuft. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob die Ergebnisse auf die generell mit der Mittelschicht assoziierte Tendenz, mit den Kindern die LV1 zu benutzen, zurückzuführen sind (vgl. 4.4.2.2), oder vielmehr auf sozial erwünschtes Antwortverhalten: Abgesehen vom tatsächlichen Sprachverhalten kann sich die Ansicht der Befragten, dass man mit den Kindern Französisch benutzen „sollte“, auf die Antworten ausgewirkt haben.

Der Einfluss der ethnischen Zugehörigkeit auf die Sprachwahl scheint den Intervieweffekten und der sozialen Erwünschtheit besonders stark zu unterliegen, und folglich niedriger auszufallen, als er eigentlich ist. In Chaudensons Untersuchung haben alle bis auf zwei Befragte geantwortet, dass sie den Sprachgebrauch nicht von den ethnischen Merkmalen des Gesprächspartners abhängig machen (ibd.: 564). Im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten der direkten Befragung zum Sprachgebrauch (ibd.: 560f) weist Chaudenson jedoch darauf hin, dass diese Variable mehr als alle anderen durch die Präsenz des Interviewers beeinflusst wird (er spricht von der Befürchtung *de se trouver pris en flagrant délit de racisme*, ibd.: 561), und dass ihr Einfluss auf die Sprachwahl durch andere Methoden (z.B. anonyme Befragung) leichter zu erfassen wäre (ibd.: 561).¹¹³

Die reunionesische Gesellschaft ist sprachlich hoch mobil. Beniaminos (1996: 13) Vergleich der Untersuchungsergebnisse innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums veranschaulicht die rapiden Veränderungen des Sprachrepertoires: Die Anfang der 60er und 70er Jahre von Carayol und Chaudenson durchgeführten Untersuchungen haben zum Ergebnis geführt, dass die Gruppe der *Malabars* größtenteils einsprachig kreolophon bleibt und dass die Kinder aus dieser Gruppe große Schulschwierigkeiten haben (1974a: XX). Bereits einige Jahre später stellen Carayol und Chaudenson fest (1979: 169), dass sich die jüngeren Generationen aus derselben Gruppe sprachlich (sowie auch in den anderen Bereichen) viel schneller und gründlicher als ihre Eltern assimilieren.

¹¹³ Auf die ethnischen Merkmale des Gesprächspartners als Faktor der Sprachwahl weist auch Carayol (1977: 58f) hin.

Die Befragungsergebnisse von Fioux zeigen die sprachliche Mobilität besonders deutlich. Ihre 1994 durchgeführte Befragung von 130 zwischen 1905 und 1937 geborenen reunionesischen Befragten (vgl. Fioux 1997)¹¹⁴ hat ergeben, dass sich die Sprachpraktiken auf La Réunion stark verändert haben. Eine große Mehrheit der Befragten berichteten, dass Französisch vor der Departementalisierung mit Ausnahme des schulischen, administrativen und liturgischen Bereichs und des Sprachgebrauchs der Oberschicht (etwa: *Gros Blancs*, Ärzte, Bürgermeister, Priester und Beamte) kaum benutzt wurde. In der überwiegend von der Landwirtschaft geprägten reunionesischen Gesellschaft war das Französische, so Fioux, [...] *la langue officielle, liturgique, peu véhiculaire et encore moins vernaculaire* [...] (1997: 35). Auf die Frage: *Dans votre enfance, qui parlait le français autour de vous hors de l'école?* (ibd.) war die Antwort von mehr als 50% der Befragten: *personne*.

Heutzutage sieht die Situation in den Augen der Sprecher jedoch anders aus. 75% der Befragten waren der Meinung, dass das Kreolische heute weniger benutzt wird, wobei als Gründe an erster Stelle die Schule, die Medien und der Zuwachs der Bevölkerung aus der Metropole angegeben wurden. 87% der Befragten berichteten, dass sich das Kreolische verändert hat. Dabei wurde in den meisten Fällen von einer „Mischung“ des Kreolischen und Französischen, von Veränderungen des Wortschatzes und von einer „französierten“ Aussprache gesprochen.

95% der Befragten gaben an, dass Französisch heutzutage nützlicher als früher ist. Die meisten begründeten dies mit einer „Omnipräsenz“ des Französischen (Medien, mehr *papiers*, d.h. Kontakt mit dem Verwaltungsapparat). Die Befragungsergebnisse weisen im Allgemeinen darauf hin, dass für die reunionesische Bevölkerung an erster Stelle die Nützlichkeit der Französischkenntnisse steht.¹¹⁵ Der Wert des Französischen wird vor allem mit dem beruflichen Einstieg und mit besseren Arbeitsbedingungen assoziiert, und weniger mit den symbolischen Werten:

Sa valeur symbolique, exprimée par exemple avec: „i passe mieux avec le français“ est la moins souvent signalée. La première nécessité du français dans la société est immédiatement instrumentale, puis à plus long terme économique (ibd.: 36).

In ihrer 1993 erschienenen Arbeit analysiert Fioux anonyme Antworten von 418 *Lycéens* der 2^{nde} ¹¹⁶ auf zwei Fragen:

Dans ta famille, est-ce que tu utilises le créole?

¹¹⁴ Die Befragung, von der in Fioux (1997) berichtet wird, ist Teil einer umfassenden (zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollendeten) Untersuchung zur Schulsituation vor der Departementalisierung.

¹¹⁵ Eine in erster Linie instrumentale Ausrichtung der reunionesischen Bevölkerung zum Französischen betonen auch Simonin und Wolff (1993b: 14, 1993c: 79, vgl. auch Simonin/Wolff 1992a, b und Simonin 1988, 1990).

¹¹⁶ In dieser Altersgruppe (16-18 Jahre) sind nach den INSEE-Angaben 80% der Jugendlichen eingeschult (vgl. ibd.: 85). Das untersuchte Datenmaterial stammt größtenteils aus einer von der Direktion des *Lycée d'enseignement général et technique* in St. Louis durchgeführten Untersuchung, die 37 kulturelle, schulische, sprachliche und andere Gewohnheiten und Verhaltensweisen betreffende Items umfasste.

Au lycée, en dehors des heures de cours, est-ce que tu utilises le créole?

Dabei stellt sie fest, dass der Sprachgebrauch in der Familie (die erste o.g. Frage) stark mit der sozio-ökonomischen Situation korreliert (ibd.: 87):

- G1: von der Landwirtschaft lebende Familien, Arbeiterfamilien und die sog. *inactifs*. Sie benutzen zu 84% nur Kreolisch.
- G2: Handwerker-, Händler- und Angestelltenfamilien. Sie sprechen zu 60% Kreolisch und zu 32-36% sowohl Kreolisch als auch Französisch.¹¹⁷
- G3: Familien der mittleren Beamten (*cadres intermédiaires*), Techniker und Primarstufenlehrer (G3.1) und der höheren Beamten, Oberstufenlehrer (*professeurs*) und Freiberufler (G3.2). In dieser Gruppe bilden die Familien, in denen nur kreolisch gesprochen wird, eine Minderheit. In der ersten Teilgruppe (G3.1) wird zu 44% immer französisch gesprochen. 20% der Familien aus dieser Gruppe benutzen beide Sprachen und 36% nur das Kreolische. Die zweite Teilgruppe (G3.2) ist mehrheitlich zweisprachig (48,7%). In 30% der Familien wird nur Französisch und in 20,5% der Familien nur Kreolisch gesprochen.

Ein Vergleich der Gesamtergebnisse (alle drei Gruppen) bei der ersten Frage mit den Antworten auf die zweite Frage zeigt, dass sich die Sprachgewohnheiten der Jugendlichen unter einander von denjenigen der Eltern erheblich unterscheiden:

Abb. 4.1: Sprachgewohnheiten der *lycéens* (nach Fioux 1997: 86).

	Kreolisch	Kreolisch und Französisch	Französisch
Sprachgebrauch in den Familien	67,4%	24,4%	8%
Sprachgebrauch unter Jugendlichen	51,9%	41%	6,9%

Der Anteil der Zweisprachigen ist unter den Jugendlichen also beträchtlich höher. Dies gilt für alle drei sozio-ökonomische Kategorien: 30-38% der Befragten aus der G1 und 50-60% aus den anderen beiden Gruppen verwenden unter sich beide Sprachen (vgl. ibd.: 87).

4.4.2 Sprachliche Unsicherheit

Im Rahmen der soziolinguistischen Forschung zur Sprachsituation auf La Réunion ist bisher zwar keine Untersuchung durchgeführt worden, die sich explizit und ausschließlich mit den Sprachattitüden der reunionesischen Sprecher beschäftigt. In einigen Arbeiten der 90er Jahre werden die Sprachattitüden und die Attitüden bezüglich einiger für diese Untersuchung relevanter Aspekte der reunionesischen Situation jedoch mitbehandelt.

¹¹⁷ Zu dieser Gruppe gehört auch die Kategorie *chefs d'entreprise*, mit der sich die Autorin wahrscheinlich auf kleinere und mittlere Unternehmen bezieht.

Es handelt sich in erster Linie um Untersuchungen zur sprachlichen Unsicherheit, wie sie sich in den Äußerungen der Sprecher zu verschiedenen Aspekten der sprachlichen Situation manifestiert. In den folgenden Abschnitten werden einige Ergebnisse dieser Arbeiten dargestellt.

4.4.2.1 Zum Konzept der sprachlichen Unsicherheit

Die sprachliche Unsicherheit (SU) kann beschrieben werden als ein Gefühl der Distanz zwischen der eigenen Sprache und derjenigen, die in der gegebenen Sprachgemeinschaft allgemein als „korrekt“ gilt (vgl. Bretegnier 1999: 7), oder, wie es Francard (1997: 171f) formuliert, als *manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé*.

Das Konzept erschien zunächst im Rahmen der Arbeiten Labovs (1963, 1964, 1966a, b, 1972) zur sozialen Stratifikation linguistischer Variablen. Die SU ist nach Labov charakteristisch für die untere Mittelschicht. Diese Schicht, die sich in ihrer intermediären sozialen Stellung unsicher fühlt und eine vorteilhaftere Position anstrebt, ist nach Labov besonders darum bemüht, ihr verbales Verhalten an dasjenige der sozial dominierenden Gruppen anzupassen.

Als Indizien der SU bezeichnet Labov die permanenten, häufig zur Hyperkorrektionen führenden Anstrengungen, sich zu korrigieren bzw. zu verbessern, eine Hypersensibilität gegenüber den als stigmatisiert empfundenen Sprachmerkmalen der eigenen Gruppe und die Diskrepanz zwischen den tatsächlichen sprachlichen Produktionen und dem, was die Sprecher zu produzieren angeben (vgl. hierzu besonders 1966a: 93, 1966b: 475). Laut Trudgill (1974) ist diese Abweichung zwischen der konkreten sprachlichen Produktionen und den Selbsteinschätzungen besonders häufig bei den weiblichen Sprechern zu beobachten.

Bourdieu (1982) schlägt eine ähnliche Analyse vor.¹¹⁸ Die Sprecher der *classe dominée*, welche weder über das ökonomische noch über das symbolische Kapital (dessen Bestandteil die Sprache ist) verfügen, steuern zu diesem Dominationsverhältnis selbst bei, da sie die Legitimität der sprachlichen Produktionen der dominierenden Klasse nicht bestreiten, sondern bemüht sind, sich diese anzueignen (ibd.: 38). Bourdieu verbindet dieses Verhalten ähnlich wie Labov mit der sozialen Unsicherheit der *petite bourgeoisie*. Im Zusammenhang mit dem Sprachverhalten des weiblichen Geschlechts schreibt Bourdieu:

[...] du fait qu'elles sont vouées à la docilité à l'égard des usages dominants et par la division du travail entre les sexes, qui les spécialise dans le domaine de la consommation, et par la logique du mariage, qui est pour elles la voie principale, sinon exclusive, de l'ascension sociale, et où elles circulent de bas en haut, elles sont prédisposées à accepter, et d'abord à l'École, les nouvelles exigences du marché des biens symboli-

¹¹⁸ In Bourdieuschen Arbeiten (1982, vgl. auch 1987) ist die konfliktuelle Dimension der Beziehungen zwischen sozialen Gruppen allerdings stärker betont.

ques (1982: 35).

In der französischen Soziolinguistik taucht der Begriff der SU besonders häufig auf.¹¹⁹ In diesem Rahmen erfolgte auch eine Verfeinerung, Weiterentwicklung und Differenzierung der ursprünglichen Konzeption. Es wurde bereits früh eingesehen, dass die beiden Parameter, die bei der frühen SU-Definition im Vordergrund stehen (soziale Schicht und Geschlecht) nicht auf alle gesellschaftlichen Systeme in gleicher Weise anwendbar und nicht als die einzigen mit der SU zusammenhängenden Faktoren zu betrachten sind.

Gueunier et al. (1978, 1983) haben auf den Zusammenhang zwischen der Diglossie und der Vitalität der jeweiligen LV2 einerseits und der SU andererseits hingewiesen (vgl. bes. 1978: 166). Ihr Vergleich der Situationen in Tours, Lille, Limoges und auf La Réunion führte zu dem Ergebnis, dass sich die SU besonders deutlich in den Gebieten manifestiert, die durch Diglossie und durch eine relativ vitale Regionalvariante gekennzeichnet sind. Für die Zone von Tours, in der Standardfranzösisch mit keiner besonders ausgeprägten dialektalen Variante konkurriert, stellen sie im Unterschied zu den restlichen drei Zonen fest, dass die Sprecher grundsätzlich sprachliche Sicherheit aufweisen.

Laut Francard (1989), der eine kleine rurale Gemeinschaft in den belgischen Ardennen untersuchte, ist die SU dagegen nicht direkt mit der Vitalität einer regionalen Variante verbunden. Vielmehr hängt die SU nach Francard mit dem Bildungsgrad der Sprecher zusammen, da die Schule zu einer sensibilisierten Wahrnehmung der Kluft zwischen der eigenen Variante und dem Standard und zur abwertenden Haltung gegenüber den vom Standard abweichenden Varianten führt.

Die Arbeiten der 90er Jahre haben in vielerlei Hinsicht zum Wandel von der ursprünglich statischen Konzeption der SU zur Auffassung der SU als einer komplexen, vielförmigen und dynamischen Erscheinung beigetragen. Die SU wird nicht mehr ausschließlich als durch sprachsoziale Stratifikation konkurrierender Varianten bedingt (und hiermit relativ vorhersagbar und irreversibel) betrachtet. Es wird immer häufiger von einer mikro-soziologischer Perspektive ausgegangen, wobei besonderes Interesse den SU-auslösenden Situationsmerkmalen gilt.¹²⁰

Was die Indizien der SU anbelangt, so werden in der jüngeren Forschung neben den von Labov ausgewiesenen Indizien auch viele andere Merkmale des Sprachverhaltens und des epilinguistischen Diskurses analysiert.

¹¹⁹ Francard (1997) suggeriert, dass das Interesse der französischen Linguisten an der SU mit der Expansion des Französischen und der sie begleitenden Sprachpolitik zusammenhängt: [...] *l'insécurité linguistique est concomitante de l'expansion du français depuis le Moyen Âge [...] et on peut en observer des manifestations dans toutes les régions où le français s'est imposé comme langue de culture et de grande diffusion* (ibid.: 172).

¹²⁰ Für neuere Ansätze, Hypothesen und Kritiken vgl. die Beiträge in Bavoux (1996) und Francard (1993), (1994). Für eine ausführliche Übersicht über die Arbeiten zur SU vgl. Brétegnier (1999, Vol I, Teil 3, Kap. 1).

Mit der konzeptuellen Verfeinerung stellt sich allerdings auch die Frage nach einem angemessenen Messinstrumentarium. Mit der Einsicht, dass sprachliche Sicherheit bzw. Unsicherheit kontextabhängig ist, und dass sie im Verlauf des Kommunikationsprozesses bis zu einem gewissen Grad „ausgehandelt“ werden kann, erweist sich eine quantitativ ausgerichtete Erfassung der SU als problematisch. Teilweise aus diesen Gründen werden seit den 90ern fast ausschließlich qualitative Methoden verwendet; so z.B. Inhaltsanalysen von Gesprächen und semi-direktive Interviews (vgl. Bretegnier 1999: 236f).

Dieser Umgang ist allerdings nicht problemlos. Qualitative Analysen von Gesprächen, die im Grunde unter Berücksichtigung jeweils anderer Aspekte verlaufen, können kaum zur Entwicklung eines einheitlichen Kriterieninventars und hiermit zu einer globalen Einsicht in die Faktoren und Indizien der SU führen. Wie Moreau (1996: 107f) betont, sind die beiden genannten Zugangsarten komplementär und keine sollte vernachlässigt werden. Wichtig ist vielmehr, die Methoden zieladäquat einzusetzen und die Grenzen des jeweils benutzten Instrumentariums bei der Interpretation zu berücksichtigen. So ist z.B. bei dem quantitativ orientierten Umgang mit Faktoren und Indizien der SU zwar kaum die Möglichkeit gegeben, die „Nuancen“ der beobachteten Situation zu erfassen. Er ermöglicht jedoch im Gegenzug Kategorisierung und Vergleich soziolinguistischer Makro- und Mikrokontexte, in denen bestimmte Erscheinungsformen der SU zu beobachten sind.

4.4.2.2 Sprachliche Unsicherheit auf La Réunion

Auf die SU der reunionesischen Sprecher hat bereits Carayol (1977: 59f) hingewiesen, und zwar im Zusammenhang mit den Hyperkorrekturen, mit dem Gebrauch ausgewählter Ausdrücke und der Unterlassung regionaler und umgangssprachlicher Ausdrücke sowie mit der Tendenz, das Kreolische zu meiden in den Situationen, in denen dieses nicht störend für die Kommunikation wäre. Die Angst vor dem *mal parler français* (ibd.: 60) gipfelt nach Carayol bei den weiblichen Sprechern, die bereits im frühen Alter eher zum Gebrauch prestigeträgender Varianten (d.h. des Französischen oder der akrolektalen Kreolvarianten) neigen.

Carayols Beobachtungen weichen offensichtlich nicht wesentlich von den Ergebnissen der früheren Untersuchungen zur SU ab.¹²¹ Er bezieht sich mit der SU-Indizien jedoch nicht nur auf die sogenannten *bilingues tardifs* (ibd.: 60), d.h. die Angehörigen der seit der Departementalisierung aufkommenden Mittelschicht¹²², sondern auch auf die reunionesische Elite. Das SU-charakteristische Sprachverhalten scheint jedoch bei der Mittelschicht stärker ausgeprägt zu sein. Die im Zusammenhang mit der Elite erwähnte Tendenz zu einer ausgewählten, leicht archaischen

¹²¹ Carayol verweist im Zusammenhang mit den SU-Zeichen neben Labov (1963), (1964), (1966a, b) auch auf Lefebvre (1971), Fishman (1971), Darbelnet (1970) und Gadet (1971).

¹²² Diese Schicht bestand ursprünglich größtenteils aus den *Petits Blancs* und weiterte sich bald auf andere Gruppen aus (ibd.: 29, auch Benoist 1974: 87ff).

und der Schriftvariante nahe kommenden Ausdrucksweise scheint nach Carayols Beschreibung im Sprachgebrauch der *bilingues tardifs* noch extremer zu sein:

Chez ces derniers, „bilingues tardifs“, c’est le recours à des périphrases pompeuses, voire burlesques; il leur arrive même d’éviter l’emploi de faits de langue courants en français parlé, parce qu’ils les croient marqués par les interférences du créole (ibd.: 60).

In dieser Schicht manifestieren sich nach Carayol die widersprüchlichen Haltungen gegenüber dem Kreolischen besonders deutlich: einerseits eine offene Feindlichkeit, und andererseits eine Anerkennung des Kreolischen als *seul médiateur possible de „l’âme réunionnaise“* (1977: 29). Bei den Mitgliedern dieser Schicht ist es laut Carayol besonders häufig der Fall, dass die Eltern in der Erziehung ihrer Kinder gegen den Gebrauch des Kreolischen ankämpfen (ibd.: 59, 63). Im Unterschied zu dieser Gruppe zeigen sich die *Grands Blancs* (Carayol gebraucht die Ausdrücke *aristocratie terrienne* und *haute bourgeoisie*) als viel toleranter gegenüber dem Kreolischen (ibd.: 63f). Kreolisch wird zwar auch von den Mitgliedern dieser Schicht in den meisten Fällen als prestigeloses *patois* empfunden; dies ist nach Carayol allerdings nicht mit derselben Animosität verbunden. Die etablierte soziale Stellung erlaubt es, affektive Bindung an das Kreolische offen zu zeigen und dieses relativ hemmungslos zu gebrauchen. Andererseits wird dem Französischen nicht dieselbe Bedeutung beigemessen, die es in den Augen der Mittelschicht hat (ibd.: 64).

In den seit Anfang der 90er Jahre durchgeführten Untersuchungen zur SU auf La Réunion kommen zu den von Carayol erwähnten Erscheinungen einige neue Aspekte hinzu, auf die im Folgenden eingegangen wird. Zunächst werden jedoch in Anlehnung an Robillard (1994, 1996) Untersuchungen einige Besonderheiten der SU in der franko-kreolophonen Welt besprochen.

In seinem 1994 erschienenen Aufsatz zur SU auf Mauritius wird besonders deutlich, dass die SU, wie sie sich in den kreolophonen Gebieten manifestiert, von den spezifischen sozio-historischen Entwicklungen stark geprägt ist. Im Zusammenhang mit der mauritischen Sprachsituation spricht er von einer *concurrence entre deux définitions du francophone, l’une fondée sur l’hérédité, l’autre sur la compétence* (ibd.: 114). Anders ausgedrückt: Die ethnische Zugehörigkeit, oder präziser die *blanchitude* (ibd.: 110) mit all ihren sozio-ökonomischen Implikationen, ist neben der Französischkompetenz ein weiteres Kriterium, nach dem ein Sprecher als frankophon gelten „darf“. Auf Mauritius wurde die Frankophonie bzw. der entsprechende Status innerhalb von relativ engen und geschlossenen Kreisen „überliefert“, und die Zugehörigkeit zu diesem Umfeld fungiert in gewisser Hinsicht als Beweis der Französischsprachigkeit. Die Selbstdarstellung als Französischsprachige wird daher von den mauritischen Sprechern häufig mit genealogischen Argumenten un-

termauert (etwa: Hinweise auf frankophone oder aus der Metropole stammende Familienmitglieder).¹²³

Hiermit kommen wir zu einem angesichts der Spezifika der franko-kreolophonen Welt wichtigen Punkt: dem Verhältnis zwischen der *insécurité linguistique* und der *illégitimité linguistique*. Robillard bezeichnet die beiden Erscheinungen als zwei verschiedene Formen des *malaise linguistique* (1994: 111f)¹²⁴. Die *légitimité linguistique* verbindet er mit den relativ stabilen, sich aus einer Vielzahl an konkreten Situationen ergebenden Repräsentationen (s.u.) der eigenen Position im Hinblick auf eine Sprache (1996: 72f). Die SU betrachtet er hingegen vielmehr als ein *sentiment éven-tuellement passager, réversible, manipulable, ressenti en discours*¹²⁵, *dans une situa-tion précise* (ibd.: 73).

Den relativen, je nach Kontext veränderbaren Charakter der SU veranschaulicht Robillard am folgenden Beispiel: Ein Mauritier, der sein Studium in der Metropole abgeschlossen hat, mag in seinem Heimatort sprachliche Sicherheit im Hinblick auf das Französische aufweisen, da er kaum mit Sprechern mit einer höheren Franzö-sischkompetenz als die eigene verkehrt. An anderen Orten und mit anderen, als kompetenter oder „legitimer“ empfundenen Gesprächspartnern könnte jedoch seine Selbstrepräsentation als Frankophoner drastisch erschüttert werden und zur SU führen (1994: 114). Das Gefühl der Legitimität ist dagegen stabiler. So kann sich ein aus der Metropole stammender Sprecher zwar sprachlich verunsichert fühlen in Kontakt mit den Sprechern, die bestimmte Register besser beherrschen, er sieht sich jedoch weiterhin als *legitimer* Sprecher des Französischen (ibd.: 111f). Im Ge-gensatz dazu haben die mauritischen Sprecher grundsätzlich das Gefühl, dass sie nicht legitime Sprecher des Französischen sind, und ihre SU hängt teilweise mit diesem Gefühl zusammen.

Im Grunde kann davon ausgegangen werden, dass das Gefühl der Illegitimität im Hinblick auf das Französische in allen franko-kreolophonen Gebieten präsent ist, wenn auch in jeweils unterschiedlichem Ausmaß. Für La Réunion wäre vielleicht anzunehmen, dass die Sprecher angesichts des politischen Status der Insel ein ver-gleichsmäßig stärkeres Gefühl der Legitimität im Hinblick auf das Französische, die *langue nationale*, haben dürften. Systematische Vergleiche zwischen den verschie-denen franko-kreolophonen Zonen, die zuverlässigere Aussagen über das Verhältnis zwischen dem sprachpolitischen Status und dem Gefühl der Legitimität ermögli-chen würden, hat es bisher nicht gegeben. Die Untersuchungen der reunionesi-

¹²³ Auch Gueunier hat gezeigt, dass die Sprachkompetenz nicht ein entscheidender Faktor der SU ist. Ihre Untersuchungen in Libanon (1993a, b) ergaben, dass bestimmte Sprecher mit hoher Franzö-sischkompetenz nichtdestoweniger unsicher sind, wenn es darum geht, das beherrschte sprachliche Material in konkreten Situationen einzusetzen.

¹²⁴ Robillard benutzt den Ausdruck zur Bezeichnung der mit Sprachgebrauch verbundenen pathologi-schen Erscheinungen. Als alternativen Terminus schlägt Robillard den von Haugen (1972) geprägten Begriff der Schizoglossie, welchen er in Haugenschen Sinne, d.h. als Schizo-Glossie, „*partage*“ *des langues* gebraucht. Er wendet den Begriff sowohl auf monolinguale als auch auf bilinguale Sprecher an.

¹²⁵ *Discours* ist bei Robillard hervorgehoben.

schen Situation, auf die im Folgenden eingegangen wird, zeigen allerdings, dass das Gefühl der *insécurité* sowie das der *illégitimité* durchaus vorhanden sind, und zwar in verschiedenen sozialen Gruppen.

Eine tiefere Einsicht in die Faktoren und Erscheinungsformen der SU auf La Réunion ist in erster Linie den empirisch orientierten Arbeiten von Bretegnier (1996a, b, 1997, 1999) zu verdanken. Zwei Punkte sind dabei besonders hervorzuheben: Zum Einen hat Bretegnier im Gegensatz zur gängigen Tendenz, die SU in erster Linie auf die jeweilige LV1 zu beziehen, auch die SU im Hinblick auf das Kreolische berücksichtigt. Aufgrund ihrer umfangreichsten, auf den semi-direktiven Interviews basierenden Untersuchung (1999) folgert sie, dass die SU im Französischen im Wesentlichen auf Einschätzungen der eigenen Sprachkompetenz in Bezug auf die institutionalisierten Regeln zurückzuführen ist. Im Kreolischen, in dem die Regeln diesen Typs nicht vorhanden sind, ist sie hingegen eher mit der Akzeptanz bzw. der *autorisation sociale* seitens der legitimen Mitgliedern der kreolophonen Sprechergruppen verbunden. Im ersteren Fall überwiegt die sog. *insécurité linguistique normative*, während im zweiten von einer *insécurité linguistique identitaire* gesprochen werden kann (vgl. 1999: 714).

In Bretegniers Arbeiten wird das Gefühl der Sprachlichen (Un)Sicherheit und der (Il)Legitimität nicht nur bei der gemeinhin mit der SU assoziierten *petite bourgeoisie* untersucht. Die Ergebnisse der o.g. Untersuchung (1999) haben zwar die klassische Hypothese von einer starken SU in der *petite* und *moyenne bourgeoisie* bestätigt. Sie haben jedoch auch gezeigt, dass die SU in verschiedenen reunionesischen Schichten präsent und jeweils verschieden begründet ist, und dass sie sich von Sprechergruppe zu Sprechergruppe verschieden manifestiert.

Die Mitglieder der *grande bourgeoisie blanche* (*Gros Blancs*) machen laut Bretegnier zunächst den Eindruck einer großen sprachlichen Sicherheit und Legitimität und scheinen sich der Tatsache durchaus bewusst zu sein, dass sie allgemein als *les Réunionnais les plus francophones* (1996b: 91) gelten. Sie zeigen sprachliche Sicherheit im Hinblick auf das Gefühl der eigenen Sprachkompetenz bzw. der Normenkonformität der eigenen sprachlichen Produktionen, und dies sowohl im Französischen als auch im Kreolischen (1999: 710, vgl. auch 1996b).

Die Unsicherheit, die diese Gruppe kennzeichnet, ist also nicht die normative SU. Es handelt sich vielmehr um eine *insécurité linguistique communautaire*. Dieser Typ von SU ergibt sich nach Bretegnier aus der *perception de l'illégitimité de son groupe ou de sa communauté, perception qui est liée au sentiment que cette communauté se dilue, s'indéfinit, autrement dit court un danger de disparaître et/ou d'être assimilée par d'autres* (1999: 707).

Die von den Mitgliedern dieser Gruppe häufig geäußerten Sorgen um das Schicksal des Französischen, welches nach ihrer Meinung seit der Departementalisierung zunehmend degradiert, verschleiert laut Bretegnier ein durch soziale Veränderungen

erschüttertes Gefühl der Legitimität und der Rolle ihrer Gruppe in der modernen reunionesischen Gesellschaft:

Toutefois, nous avons vu que cette insécurité dite *pour* la langue française chez les membres de CS1 dissimulait en partie une véritable insécurité linguistique communautaire vis-à-vis de leur groupe socio-ethnique, dont l'existence et la légitimité, qui reposaient sur l'organisation sociale du fonctionnement colonial, a naturellement été largement remise en cause, délégitimée, lors de la transformation de l'île en département (ibd.: 708).

Die Gruppe der *Gros Blancs*, die in der Kolonialzeit die absolute sozio-politische, ökonomische und sprachkulturelle Macht besaß, hat mit der Departementalisierung das Primat in manchen von ihren vormaligen Einflussbereichen eingebüßt. Dies ist vor allem mit den durch Bildungsmaßnahmen (vgl. 4.5) aufkommenden Schichten verbunden, sowie auch mit der Ausweitung des Dienstleistungssektors, dem Rückgang des von dieser Schicht dominierten primären Sektors und mit dem Zuwachs der „konkurrierenden Elite“ aus der Metropole.

Während die *Gros Blancs* sich generell als „erste“ oder „ursprüngliche“ Frankophone der Insel darzustellen versuchen (ibd.: 708), neigen die Angehörigen einer anderen Elite, die sog. *intellectuels*, grundsätzlich dazu, sich als Vertreter einer „echten Zweisprachigkeit“ zu präsentieren. Sie seien diejenigen, die der Anerkennung des Kreolischen als Sprache und der *déculpabilisation linguistique* im Hinblick auf beide Sprachen beizutragen versuchen. Diese Gruppe zeichnet sich nach Bretegnier ebenfalls durch eine *insécurité communautaire* aus, welche hier jedoch vor allem mit ihrer Rolle als Repräsentanten dieser Zweisprachigkeit zusammenhängt. Die SU bei den Mitgliedern dieser Gruppe hängt teilweise mit dem Bewusstsein zusammen, dass es viele Sprecher gibt (zu denen sie vielleicht selbst gehören), die immer noch nicht in der Lage sind, diese *déculpabilisation* wirklich zu leben (ibd.: 709).

Die sog. *moyenne bourgeoisie*¹²⁶ erwies sich als am stärksten verunsichert. Bei dieser Gruppe manifestiert sich neben der normativen SU auch die o.g. SU *identitaire*. Es handelt sich hierbei um das Gefühl der Sprecher, keinen Anspruch auf den Gebrauch der Zielsprache zu haben, welches sich, so Bretegnier, aus ihrer *exclusion du groupe socio-identitaire qui s'en réclame détenteur* (ibd.: 707) ergibt. Dies gilt für beides, Kreolisch und Französisch:

De fait, la perception des témoins de CS3 est celle d'une impossibilité de s'inscrire dans la norme, d'y entrer, d'en faire partie, de se concevoir *dans* la norme. Partant, le sentiment est forcément celui d'être exclus partout, de n'être jamais, et nulle part, légitimes. (ibd.: 9).

¹²⁶ Es handelt sich um die sog. *groupes socio-économiques intermédiaires*, z.B. mittlere Beamte (*cadres moyens*), Lehrer und Kleinhändler (ibd.: 359).

Im Laufe der Interviews waren die Befragten aus dieser Gruppe laut Bretegnier ständig bemüht, im Rahmen der „Normalität“ zu bleiben. Bei den als zu persönlich oder von der Norm abweichend empfundenen Aussagen schränkten sie stark ein und betonten immer wieder, dass das Gesagte nicht generalisiert werden kann. Sie erweckten im Allgemeinen den Eindruck, als ob für sie jede eindeutige persönliche Stellungnahme ein *risque immédiat de délégitimation, à la fois linguistique, sociolinguistique et identitaire* (ibd.: 706) darstellen würde.

Das Gefühl der sprachlichen Legitimität im Hinblick auf das Französische scheint bei den Vertretern der sog. *petite bourgeoisie*, d.h. der unteren Mittelschicht, nicht wesentlich stärker zu sein. Ihr Sprachbewusstsein als Kreolsprecher, d.h. die Existenz einer *sphère sécurisante* (ibd.: 712) in ihrem Sprachrepertoire, erlaubt jedoch, sich vom Verlangen nach sprachlicher Legitimität einigermaßen zu distanzieren (ibd.: 713). In den Interviews schienen sie im Vergleich zu den Repräsentanten der *moyenne bourgeoisie* viel weniger darum bemüht, der Form und dem Inhalt ihrer Rede um jeden Preis Legitimität zu verleihen.

Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt in Bretegniers Arbeiten (vgl. bes. 1996b, 1997) ist das Verhältnis zwischen der SU und den Repräsentationen der Sprecher bezüglich des Regionalfranzösischen (FRR).

An dieser Stelle scheinen uns einige kurze Erläuterungen zum Terminus Repräsentationen angebracht. Die Soziolinguistik knüpft im Wesentlichen an die sozialwissenschaftliche Verwendung des Begriffs zur Bezeichnung geläufiger Wissensformen bzw. Wissensbestände einer Gesellschaft, Gemeinschaft oder Gruppe an (vgl. Gueunier 1997: 246f, Jodelet 1993). Es handelt sich um (der Realität mehr oder weniger entsprechende) Sachverhalte, die zum Weltbild oder zur „Ideologie“ einer Gruppe gehören und dieser zu Selbstdefinition und Selbstverständnis verhelfen.

In der französischen Soziolinguistik erscheint der Terminus relativ häufig,¹²⁷ besonders im Zusammenhang mit der Art und Weise, wie sich die Angehörigen bestimmter Sprechergruppen im Hinblick auf das Sprachrepertoire und den Sprachgebrauch definieren bzw. darstellen und wie sie sich bezüglich anderer Varianten und Sprechergruppen äußern. So spricht z.B. Bretegnier in dem o.g. Aufsatz (1996b) von Repräsentationen in Zusammenhang mit den Fragen, wie die Sprecher das FRR darstellen, ob diese Variante mit bestimmten Sprechergruppen assoziiert wird, ob ihr Gebrauch als Zeichen hoher bzw. niedriger Sprachkompetenz gilt usw.

Offensichtlich handelt es sich um Fragen, welche in der soziolinguistischen Richtung, an die in dieser Arbeit angeknüpft wird (vgl. Kapitel 3), im Großen und Ganzen unter dem gemeinsamen Nenner der Sprachattitüdenforschung, bzw. -messung untersucht werden. Sprachattitüdenforschung umfasst in dieser Verwendungsweise die Erfassung (mit Hilfe eines bestimmten Messinstrumentariums) von verschiede-

¹²⁷ Vgl. z.B. Robillard (1989: 359ff), (1994), (1996), Francard (1989: 134f), Calvet (1992: 37ff), (1996), Bavoux (1997), Bretegnier (1996a, b), (1997), (1999), Lafont (1985).

nen epilinguistischen Erscheinungen, die mit dem Verhältnis zur Sprache (und zu verschiedenen soziolinguistisch relevanten Aspekten) zusammenhängen.

Die Arbeiten von Bretegnier (vgl. bes. 1996b, 1997) zeigen, dass das FRR in den Repräsentationen der reuionesischen Sprecher z.T. zu fehlen scheint, bzw. dass sie dazu tendieren, die Existenz einer reuionesischen Variante des Französischen zu verbergen (*occulter*). Sie verbindet diese Erscheinung mit der SU (vgl. bes. 1996b). Wenn das FRR zur Sprache gebracht wird, macht sich bei den reuionesischen Sprechern laut Bretegnier *un fort sentiment de gêne et de honte* bemerkbar (ibd.: 86). In den Repräsentationen der Sprecher ist die Frage *parlez vous FRR?* nach Bretegnier nahezu gleichbedeutend mit der Frage: *parlez-vous mal¹²⁸ le français* (ibd.: 87)? Sich als Sprecher eines reuionesischen Französisch zu erklären heißt, sich eines vom „richtigen“ Französischen (d.h. vom Französischen der Metropole) abweichenden und hiermit inkorrekten Sprachgebrauchs oder des Gebrauchs einer „Mischsprache“ verdächtig zu machen.

Ein Experiment von Bretegnier (1997) hat bestätigt, dass das FRR, und zwar vor allem in der Mittelschicht, gemeinhin mit mangelnder Sprachkompetenz und mit „Sprachmischung“ assoziiert wird. Sie hat einer im Hinblick auf biologische und sozio-professionnelle Parameter relativ heterogenen Gruppe von Repräsentanten der reuionesischen Mittelschicht¹²⁹ einige mit FRR-Elementen durchsetzte Texte (Transkriptionen der mündlichen Rede) vorgelegt. Fast alle Befragten haben die FRR-Ausdrücke als „Kreolismen“, als „kreolisiertes“ oder „kontaminiertes“ Französisch oder als sprachliche Produktionen identifiziert, die weder zum Französischen noch zum Kreolischen gehören. Sie interpretierten sie meistens als Zeichen schlechter Französisch- und Kreolischkompetenz oder der sprachlichen Degradierung überhaupt.¹³⁰

Bereits 1985 hat Cellier darauf hingewiesen, dass das FRR in den Repräsentationen der Sprecher kaum existiert. Er brachte diese Erscheinung in Zusammenhang mit der Art und Weise, wie Französisch von den Sprechern wahrgenommen wird, nämlich in einer fiktiven, ideologiegeprägten und symbolischen Standardform (1985: I).

Offensichtlich handelt es sich um das Problem der sozialen Sichtbarkeit von Französischvarianten, die einer monolithischen Auffassung des Französischen nicht entsprechen, bzw. die vom vorgeschriebenen Standardfranzösischen abweichen. In Anlehnung an die Terminologie Bavoux' (1997) ließe sich das FRR als eine Kryptoglosse (*cryptoglosse*) beschreiben. Bavoux verwendet den Ausdruck zur Bezeichnung der Varianten, die im epilinguistischen Diskurs fehlen, d.h. die, um nach Äußerungen der Sprecher zu urteilen, inexistent sind. „Inexistent“ benutzt Bavoux im

¹²⁸ Hervorhebung durch Bretegnier.

¹²⁹ Unter den zehn Befragten waren ein Rentner, ein Schuldirektor, eine Sekretärin, ein Schriftsteller, ein Reiseleiter, ein Student, zwei Lehrer usw.

¹³⁰ Dies gilt allerdings nicht für alle Befragten: Einige assoziieren jedoch den Gebrauch dieser Ausdrücke mit besonderen kommunikativen Zwecken und mit hoher Sprachkompetenz.

Bourdieu'schen (1982) Sinne: Es handelt sich um Sachverhalte, die *sozial* inexistent sind, d.h. die mangels sozialer Legitimität nicht zu den Objekten der mentalen Repräsentationen zählen. Die als Kryptoglossen zu bezeichnenden Varianten haben also Mängel, die nicht ihr Korpus (als Gesamtheit der Formen und Regeln), sondern ihre sozio-symbolische Legitimität betreffen. Sie werden durch Varianten verschleiert, die mit einer größeren sozialen Visibilität, bzw. Legitimität ausgestattet sind.¹³¹

Gewiss kann nicht jede Regionalvariante des Französischen als Kryptoglosse bezeichnet werden. Verschiedene *français régionaux* würden verschiedene Positionen einnehmen auf einer, wie Bavoux es veranschaulicht, sich von den legitimsten Varianten (z.B. dem Französischen von Québec) bis hin zu *la variété la plus clandestine* (ibd.: 72) ausdehnenden imaginären Achse.

Das Verhältnis der weißen reunionesischen Oberschicht zum FRR scheint laut Bretegniers (1996b) Befragungsergebnissen besonders komplex zu sein. Die Frage nach dem FRR ruft bei den Angehörigen dieser Schicht zwar anfangs defensive Reaktionen hervor, letztendlich räumen sie doch ein, dass es eine lokale Variante des Französischen gibt, wobei sie allerdings lieber von einem *français réunionnais* als von einem *français régional* sprechen.

Einmal die Existenz des FRR innerhalb der eigenen Gruppe „zugegeben“, bemühen sie sich auch, dieses als eine Variante darzustellen, die nicht mit den „Mischvarianten“ gleichzusetzen ist. Einige Sprecher untermauern dies durch die Bemerkung, dass das FRR auch von den Sprechern benutzt wird, die kein Kreolisch sprechen. Das FRR wird zwecks Abgrenzung gegenüber dem „unkorrekten“ oder „kreolisierten“ Französischen¹³² als eine Variante mit *französischer Syntax* und mit einer Anzahl von lokalen lexikalischen Besonderheiten beschrieben. Wenn also das FRR als eigene Variante repräsentiert wird, scheinen die Sprecher sehr wohl zwischen Kreolismen und Regionalismen zu unterscheiden. Das als *eigene* Variante definierte FRR scheint als Mittel der sprachlichen wie identitätsmäßigen Abgrenzung der *Gros Blancs* gegenüber den anderen reunionesischen Gruppen zu fungieren. Mit einer gewissen Nostalgie wird es als Sprache der Vorfahren und als eine Art *patrimoine culturel* (ibd.: 96) dargestellt.

Im epilinguistischen Diskurs bezüglich des FRR zeichnet sich also ebenfalls das erschütterte Legitimitätsgefühl einer Gruppe ab, die sich durch das Aufkommen neuer „Bildungseliten“ und eine verhältnismäßig rasche soziale Nivellierung in ihrem vererbten (und während der Kolonialzeit unantastbaren) sozio-politischen, ökonomischen und sprachkulturellen Status zunehmend bedroht fühlt.

Die Definition und Abgrenzung einzelner Varianten durch die Sprecher hängt also eng mit den Werten zusammen, die mit den entsprechenden sprachsozialen Grup-

¹³¹ Bavoux verwendet den Ausdruck im Zusammenhang mit dem Französischen von Madagaskar, einer endogenen, mit dem offiziellen und dem schulischen Französisch koexistierenden Variante.

¹³² „Kreolisiertes Französisch“ wird hier selbstverständlich nicht in Chaudensons Sinne (vgl. 4.3) verwendet, sondern es bezeichnet das, was die Sprecher gemeinhin damit meinen.

pen assoziiert werden, bzw. mit der Absicht, sich von bestimmten Gruppen zu distanzieren oder sich ihnen zu assimilieren. Die fließenden Übergänge zwischen den einzelnen Französisch- und Kreolvarianten scheinen besonders viel Freiraum dafür zu bieten, einzelne Varianten zu „verschleiern“ oder zu subsumieren unter diejenigen, die mit dem jeweils angestrebten Status verbunden sind. In ähnlicher Weise ist jeder Sprecher empfindlich gegenüber Unterschieden zwischen der eigenen Variante und derjenigen, die er als minderwertig einschätzt. So ist z.B. in den Augen der *Petits Blancs* ihre Kreolvariante dem Französischen viel ähnlicher als das Kreolische der *Bas*, und sie benutzen für das letztere pejorative Ausdrücke wie *gros créole* oder *créole cafre* (vgl. Carayol 1977: 61). Andererseits sind in den *Bas* häufig abschätzige Ausdrücke und Bemerkungen bezüglich der *Petits Blancs* und deren Kreolvariante zu hören (vgl. dazu Chaudenson 1974b), welche von den Bewohnern des Küstenstreifens kaum als eine französischnahe Variante und eher als „echtes Kreolisch“ betrachtet wird.

Calvet (1992: 37) berichtet von Fällen, in denen seine reunionesischen Gesprächspartner „kreolisch sprachen“, ohne dass er (als ein des Kreolischen unkundiger französischer Muttersprachler) Verständigungsschwierigkeiten hatte, und andererseits von Situationen, in denen er mit „französisch sprechenden“ Gesprächspartnern Verständnisschwierigkeiten hatte. Er stellt dem tatsächlichen *parler* das *croire* bzw. *vouloir parler* gegenüber. Die Rolle des *croire parler* beschreibt er folgenderweise:

Le fait de croire parler une langue institue à la fois celui qui parle comme locuteur de la langue et son parler comme langue. Ainsi le même parler (du point de vue formel) pourrait-il être (du point de vue des représentations) un acrolecte créole ou une forme de français local basilectal ... (1992: 37).

4.4.2.3 Sprachliche Unsicherheit: Fazit

Inwiefern die SU mit der den Absichten oder Strategien zur Verbesserung bzw. Aufrechterhaltung der eigenen sozialen Stellung zusammenhängt, ist diese Erscheinung nicht nur in der reunionesischen Mittelschicht, sondern vielmehr in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu untersuchen, da die dynamische post-departmentalistische Gesellschaft keiner Gruppe ein stabiles und dauerhaftes soziales Statusbewusstsein vermittelt.

In der im vorigen Abschnitt angesprochenen Untersuchung von Bretegnier (1999) wird eingehend auf die SU in verschiedenen reunionesischen Schichten eingegangen. Ein Mangel der Untersuchung ist jedoch, wie die Autorin selbst betont, die Abwesenheit der sozial benachteiligten Schichten, so z.B. der Gruppe der *sans emploi*, welche zum Zeitpunkt der Untersuchung 14,5 % der aktiven reunionesischen Bevölkerung ausmachte (ibd.: 364). Der von der Autorin nur kurz angesprochene

Grund, warum diese Gruppe nicht repräsentiert ist, verweist auf das von Sprachwissenschaftlern immer wieder betonte Problem der Unzugänglichkeit bzw. der ablehnenden Haltung dieser Gruppe gegenüber Befragungen.¹³³

Dies heißt allerdings nicht, dass die SU in der sog. *classe défavorisée* nicht vorhanden ist. So könnte z.B. der in der Schule immer wieder zu beobachtende *mutisme* der kreolophonen Kinder (und diese gehören zu einem großen Teil der genannten Schicht an) als ein Zeichen der SU betrachtet werden.¹³⁴

Auf diese Erscheinung wies Chaudenson im Zusammenhang mit der schulischen Sprachpolitik auf La Réunion (vgl. 4.5):

Il en résulte [...] aussi un blocage psychologique qui conduit beaucoup d'élèves à un mutisme presque total quand il s'agit de s'exprimer en français (1979a: 559).

Da es sich bei der SU um einen komplexen und veränderbaren internen Zustand handelt, ist es (vergleichbar mit der Attitüdenforschung) schwierig, adäquate Mess-techniken zu erarbeiten. Bei der Erforschung der SU scheinen uns zwei Probleme besonders gravierend zu sein: die Sprache des Forschers bzw. Interviewers¹³⁵ und, damit verbunden, der Gesichtspunkt, von dem aus die SU-Indizien untersucht werden.

Zusätzlich zum schon *per se* asymmetrischen Typ der Kommunikation im Interview sind die Interviewer im Prinzip entweder LV1-Sprecher aus der Metropole oder Einheimische mit einer vergleichbaren Französischkompetenz. Ein LV1-sprechender Forscher mag den Befragten natürlich die freie Sprachwahl überlassen, immerhin bleibt er in ihren Augen ein Sprecher der LV1.¹³⁶ Und nur als solcher wird er auch die Ergebnisse interpretieren können, d.h. er wird die Indizien der SU im Hinblick auf die LV1 untersuchen.

Die bisher meist untersuchte Situation, in der sich die Sprecher im Hinblick auf die jeweilige LV1 verunsichert fühlen, schließt nicht das Gegenteil aus, etwa die SU-Erscheinungen bei den LV1-Sprechern im Kontakt mit den LV2-Sprechern. Die Hyperkorrektur ist im Grunde ein Zeichen dafür, dass der Sprecher versucht, mit seinem Gesprächspartner sprachlich zu konvergieren, und dies kann unter anderem erfolgen, wenn er dessen Variante im gegebenen Kontext als „legitimer“ empfindet. Es ist nicht auszuschließen, dass sich etwa ein Standardsprecher aus Paris im Kontakt mit dem Stammgästen einer Dorfkneipe in der Provence oder einer *Boutik* im kreolischen *Katié* sprachlich und sozial verunsichert fühlt und sprachliche

¹³³ Sie schreibt in diesem Zusammenhang: *Nous avons toutefois tenté , mais sans succès, de contacter des associations de chômeurs, ainsi que des groupes de formation pour personnes percevant le revenu minimum d'insertion* (1999: 364).

¹³⁴ Zum *mutisme* als Zeichen der SU, bzw. als Strategie, verunsichernde sprachliche Situationen zu meiden vgl. Robillard (1994: 113).

¹³⁵ In den in 4.4.2.2 besprochenen Arbeiten sind der Forscher und der Interviewer dieselbe Person.

¹³⁶ Bretegnier (1996b) ist sich dessen durchaus bewusst und betont, dass sie die reunionesische Situation nur so untersuchen konnte, wie diese einer „externen“, sich vorübergehend auf La Réunion aufhaltenden *Zorey* präsentiert wurde (ibid.: 91).

Produktionen zu Tage bringt (etwa „Hyperkorrekturen“ in Richtung auf die jeweilige LV2), die als Konvergenzversuche zur Sanktionsvermeidung zu deuten wären. Wie Calvet (1992: 69) betont, kann sich ein Sprecher in seiner Sprache sicher fühlen, nicht aber im Hinblick auf das Verhältnis zwischen seiner eigenen und den anderen Sprachen.

Das, was ursprünglich als SU bezeichnet wurde, wurde in erster Linie vor dem Hintergrund der sprachsozialen Hierarchien untersucht, wie sich diese aus einer Makroperspektive beschreiben lassen. Die SU, wie sie sich in konkreten Kontexten manifestiert, tritt jedoch nicht nur im Zusammenhang mit einer makrosozialen Ordnung auf, sondern auch in Abhängigkeit der *ad hoc* Normen und Regeln, die sich in konkreten Kontexten herausbilden.

Die potenziellen SU-Indizien, so z.B. die sprachlichen Produktionen, die phonetisch oder syntaktisch „zwischen“ dem Kreolischen und dem Französischen (bzw. dem FRR) liegen, sind dementsprechend nur im Zusammenhang mit einer Reihe von situativen Faktoren zu interpretieren (vgl. z.B. Fioux 1996). Das Fehlen bestimmter Varianten (z.B. des FRR) im epilinguistischen Diskurs ist ebenfalls nur mit Vorsicht als Zeichen der SU zu interpretieren: Die Tatsache, dass die Sprecher diese oder jene Variante unter Französisch subsumieren kann u.a. mit der komplexen Sprachsituation zusammenhängen, in der ihre Aufmerksamkeit abgesehen vom sozio-symbolischen Wert einzelner Varianten in erster Linie den beiden leicht identifizierbaren „Grundvarianten“ des Kontinuums gilt.¹³⁷

4.5 Die Schule: *Former pour développer*

Auf die Situation in der Schule wird hier ausführlicher eingegangen, weil die Schulerfahrungen für die untersuchte Gruppe und überhaupt für viele reunionesische Kinder aus dem kreolophonen Milieu das Wesentliche ihrer Erfahrungen mit dem Französischen und den Repräsentanten dieser Sprechergruppe ausmachen.

Die Departementalisierung hat in den ehemaligen Kolonien einen Wandel vom überwiegend konfessionellen Privatunterricht elitären Charakters zum modernen Unterricht nach dem nationalen Vorbild eingeleitet (vgl. Simonin/Wolff 1993b: 10, 1996: 37, Chatillon 1997: 33). Da nach Expertenmeinungen nur Bildung und berufliche Qualifikation eine Verwandlung der postkolonialen Strukturen in eine moderne, ökonomisch entwickelte Gesellschaft ermöglichen kann, wird auf La Réunion seit der Departementalisierung besonders viel investiert, um ein mit der Metropole vergleichbares Niveau zu erreichen.¹³⁸ Die Anforderungen an die Schule haben sich in mancherlei Hinsicht erhöht. Gemäß dem Motto *former pour développer* (vgl. Si-

¹³⁷ Beniamino (1996: 16) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass diese „Polarisierung“ nicht nur durch die Sprecher sondern teilweise auch durch die Wissenschaftler erfolgt. So enthalten z.B. die kreolischen Wörterbücher vorrangig basilektale Formen.

¹³⁸ In allen Überseedepartements und -territorien wird viel in die Bildung investiert. Dank dem Einsatz von Michel Debré, dem *député* der Insel seit 1963, wird in das reunionesische Schulwesen jedoch besonders viel investiert (vgl. Chaudenson 1998: 71).

monin/Wolff 1993b: 11, 1993c: 75) muss sie immer mehr Kinder aufnehmen und ein immer höheres Bildungsniveau erreichen. Außerdem ist in der hochmobilen post-departmentalistischen Gesellschaft die Schule praktisch zur zentralen Instanz der Zuweisung von Lebenschancen geworden. Anders als in der kolonialen Gesellschaft, in welcher der vererbte Status in der Schule im großen und ganzen nur bestätigt wurde, kommt der modernen Schule zusätzlich zu den erzieherischen Aufgaben auch die Verantwortung für die künftige soziale Stellung und Sicherheit der Schüler zu.

Die mit der reunionesischen Situation beschäftigten Forscher betonten bereits in den 70er Jahren, dass es sich bei der auf La Réunion betriebenen *politique de rattrapage* eher um Bemühungen und Fortschritte quantitativer Natur handelt (vgl. z.B. Cellier 1973: 107, Carayol/Chaudenson 1973: 18ff, Carayol 1977: 25f, Chaudenson 1979a: 559). Wie Carayol (1977) im Zusammenhang mit der Einschulung im Grundschulbereich bemerkte, welche laut Statistiken bereits Ende der 60er Jahre die nationalen Standards erreicht haben sollte,¹³⁹ erfolgten die offiziellen Darstellungen der Bildungsfortschritte häufig *en termes comptables* (ibd.: 25). D.h. die Ergebnisse der bildungspolitischen Maßnahmen wurden eher an der Zahl der Eingeschulten und an den Kapazitäten und der Ausstattung der Bildungseinrichtungen als an den qualitativen Aspekten gemessen.

Bestimmte qualitative Fortschritte können zwar nicht bestritten werden. So ist z.B. der Analphabetismus, der 1954 mehr als die Hälfte¹⁴⁰ der Bevölkerung betraf, im Jahre 1967 auf 39% und 1978 auf 23% gesunken (vgl. Combeau-Mari 1997: 34). Mehrere Forscher betonen jedoch, dass die in der Bildung erreichten Fortschritte kaum dem enormen materiellen Einsatz entsprechen (vgl. z.B. Combeau-Mari ibd., Chaudenson 1998: 71, Carayol ib: 26).

Der an der Zahl der Schulkinder gemessene „Bildungsboom“ der 60er Jahre verschleierte z.T. die mit den extrem ungünstigen Wohn- und Lernbedingungen (s.u.) verbundenen Erscheinungen, so z.B. den Rückfall in den Analphabetismus (vgl. Carayol ibd.: 26) und die Tatsache, dass die Zahl der Eingeschulten nicht der Zahl der Kinder entsprach, die auch tatsächlich regelmäßig die Schule besuchten.

Combeau-Mari (1997) schreibt im Zusammenhang mit dem letztgenannten Problem:

Les années soixante sont à la Réunion une période d'explosion incomparable, les effectifs d'enfants scolarisés grandissent considérablement. Ce premier pas est celui du quantitatif: développement rapide et incontrôlé, accueil massif, infrastructures démesurées à l'échelle de monde insulaire, recrutement anarchique. [...] Les conséquences de cette scolarisation massive, réalisée dans l'urgence et parfois avec

¹³⁹ Seit 1968 wurden alle reunionesischen Kinder zwischen sechs und zehn Jahren eingeschult (vgl. Simonin/Wolff 1993b: 11, 1993c: 74).

¹⁴⁰ Für das Jahr 1954 beträgt die Analphabetenrate nach Combeau-Mari (ibd.) 55%, nach Simonin und Wolff (1993c: 75) 60%.

aveuglement, se mesurent encore aujourd'hui au travers de l'indicateur „fréquentation scolaire“ qui confère à la Réunion un lourd retard dans une comparaison nationale (1997: 34).

Im Hinblick auf die „effectifs“ und die Schulausstattung sind seit dem Anfang der 80er Jahre nicht nur die Grundschulen, sondern auch die *collèges* grundsätzlich vergleichbar mit dem nationalen Durchschnitt, und die gegenwärtigen Bemühungen lassen baldige Veränderungen in den nach wie vor problematischen Bereichen der *lycées* und der Vorschule¹⁴¹ erwarten.

Auf die Probleme, die bei der Umsetzung der gesetzten Bildungsziele in einem sozio-ökonomisch, sprachlich und kulturell weitgehend vom Kolonialismus geprägten Kontext auftreten, wird jedoch nach wie vor von verschiedenen Seiten hingewiesen (vgl. z.B. Chaudenson 1998: 71, Simonin/Wolff 1993b: 11f, Combeau-Mari 1997: 34, Beniamino 1996: 20, Chatillon 1997).

Dank den urbanistischen und sanitären Maßnahmen (so z.B. im Rahmen der Projekte *anti-bidonville*, vgl. 5.1.1) sind die Lebens- und Wohnverhältnisse der Schulkinder heute im Allgemeinen günstiger als in den ersten Jahrzehnten des „Bildungsbooms“.¹⁴² Zufriedenstellend sind sie jedoch bei weitem noch nicht. Immer noch gibt es kinderreiche Familien, die sich in Ein- oder Zwei-Zimmer-Wohnungen drängen, in denen die Schüler kaum ein eigenes Bett zur Verfügung haben, kaum zu schweigen von einem Raum, in dem sie ungestört ihren Schulpflichten nachgehen könnten (vgl. dazu auch 5.1.2).¹⁴³

Die sozio-ökonomischen Entwicklungen und Prognosen geben dabei wenig Anlass zum Optimismus. Die reunionesische Gesellschaft ist laut Simonin und Wolff (1993b: 9f, 1996: 38) durch sich vertiefende soziale Ungleichheiten gekennzeichnet. Heutzutage bezieht im Durchschnitt jede vierte Familie sog. RMI (*revenu minimum d'insertion*). Die Arbeitslosenrate, die 1982 31% und 1990 37% betrug, ist trotz dem Wirtschaftswachstum weiter am Steigen. Der demographische Druck wächst und der Anteil der aktiven Bevölkerung erhöht sich jährlich um fast 4% (vgl. Simonin/Wolff 1993b: ibd., Chatillon 1997: 32).

¹⁴¹ Die Vorschule (*école maternelle*) wurde Anfang der 70er Jahre eingeführt, erst seit 1982 können jedoch alle Kinder zwischen vier und fünf Jahren, für die eine *préscolarisation* beantragt wurde, aufgenommen werden (vgl. Simonin/Wolff 1993c: 75, 1996: 37). Während in der Metropole ungefähr jedes dritte Kind vor dem dritten Lebensjahr eingeschult wird, bleibt die Vorschule laut Simonin und Wolff (ibd.) für die reunionesischen Kinder in diesem Alter fast unzugänglich.

¹⁴² Vgl. bes. Céllier (1976) und Garcia Sanches (1978). Beispiele: Garcia Sanches (1978) Untersuchung einer *6ème* ergab, dass 9 von 25 Befragten zu mehreren in einem Bett schlafen und dass in 12 von 25 Fällen der Vater zu einer der Kategorien: *invalidé, chômeur, absent, décédé* und in 21 von 25 Fällen die Mutter zu einer der Kategorien: *sans profession* oder *décédée* gehört. Bei 9 Befragten fallen beide Elternteile in eine der jeweils genannten Kategorien (ibd.: 35ff).

¹⁴³ Chatillon (1997: 33) bemerkt im Zusammenhang mit dem Unterricht in den *collèges*, der seiner Meinung nach auf La Réunion die Segregation und die soziale Marginalisierung nur verstärkte: [...] *à la Réunion, l'enseignement profite surtout à ceux pour qui il a été conçu, à savoir les enfants de la bourgeoisie créole et de la minorité chinoise, très industrielle, qui en sont les principaux bénéficiaires.*

Die Ausgangsposition eines großen Teils der reunionesischen Schulkinder ist auch im Hinblick auf das Verhältnis zwischen ihrem sprachkulturellen Hintergrund (einschließlich der sprachlichen und kulturellen Normen und Praktiken der *ingroup* sowie des Bildungsniveaus und der Schulerfahrungen der Eltern) einerseits und den sprachlichen und erzieherischen Maßnahmen der Schule andererseits ungünstig. Im folgenden Abschnitt wird auf diese Aspekte der Situation eingegangen.

4.5.1 Normen und Regeln: Familie und *katié* vs. Schule

Die Perzeptionen bezüglich der Situation in der Schule werden seit dem Ende der 80er Jahre im Rahmen des auf der *ethnographie des réseaux apprenants* (vgl. Simonin/Wolff 1993c: 72) basierenden Ansatzes von Simonin, Watin und Wolff untersucht.¹⁴⁴ Die *reseaux apprenants* definieren sie in Anlehnung an Bronfenbrenner als *milieux essentiels en interrelation (auxquels) l'élève appartient à des moments précis de sa vie*, welche als Bestandteile eines *environnement éducatif conçu comme des structures imbriquées* betrachtet werden (Bronfenbrenner 1981: 23, zit. nach Simonin/Wolff 1993c: ibd.). Methodisch knüpfen sie an Agnès Henriot-Van Zanten (1990) an, die aufgrund der Befragungen von Familienmitgliedern die Interaktion zwischen der Schule und dem *espace local* untersuchte (ibd.).

Laut Simonin und Wolff (1993c: 71) gehört die Schule neben den Medien und der Familie zu den Bereichen, welche den rapiden und tiefgreifenden Transformationen, die die reunionesische Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten durchläuft, besonders stark ausgesetzt sind. Während die Metropole heute auf ein Jahrhundert der progressiven Entwicklung des modernen Bildungssystems zurückblickt, erfolgten die Veränderungen in den D.O.M. praktisch innerhalb von einer Generation (Simonin/Wolff 1996: 37).

Die Transformationen im Schulbereich scheinen dabei den Entwicklungen der reunionesischen Gesellschaft in mancherlei Hinsicht vorauszuweichen. Die „Spielregeln“ in der Schule unterscheiden sich beträchtlich von denjenigen, die im von der *sociabilité d'interconnaissance* geprägten reunionesischen *katié* (Viertel) gelten (vgl. Simonin/Wolff 1993c: 71, 1996: 38, Simonin/Watin/Wolff 1994: 105, Watin 1994: 105). Die reunionesische Bevölkerung wird in der Schule folglich mit neuen, für die modernen Institutionen charakteristischen Regeln der *sociabilité de l'espace public* (ibd.) konfrontiert, u.a. mit den Kommunikationsformen, die durch Anonymität und durch Tilgung der persönlichen und sozialen Züge gekennzeichnet sind.

Simonin, Watin und Wolff beschäftigen sich u.a. mit den elterlichen Perzeptionen bezüglich der Schule und mit der Frage, inwiefern sie mit ihren Lehr- und Erziehungsmethoden dem Schulerfolg beitragen können. Im Gegensatz zur Meinung des Schulpersonals, welches vom Desinteresse und von einem *laisser-aller* seitens der

¹⁴⁴Vgl. Simonin/Wolff (1992a, b), (1993a, b, c), (1996), Simonin (1988), (1990), Simonin/Watin/Wolff (1994), auch Watin (1991), (1997), Watin/Wolff (1993).

Familien spricht, ergeben die Befragungen von Simonin und Wolff, dass sich die Eltern dessen durchaus bewusst sind, wie wichtig es ist, ihren Kindern eine anerkannte Schulbildung bzw. Berufsausbildung zukommen zu lassen, und dass sie dementsprechend viel in die Bildung ihrer Kinder investieren (vgl. Simonin/Wolff 1996: 39, 42). Das Problem liegt vielmehr in den divergierenden sozialen Normen und in der Kluft zwischen den elterlichen Erfahrungen, Meinungen und Maßnahmen und dem, was in der Schule vermittelt und verlangt wird.

Den Unterschied zwischen den Umgangsformen und Verhaltensnormen veranschaulichen Simonin, Watin und Wolff am Beispiel der elterlichen Besuche der Schule. Geleitet von den Regeln des Viertels, nach denen der Fremde keinen Zugang in die inneren Räumlichkeiten hat, folgen die Eltern nur mit Zögern und Unbehagen den schulischen Verhaltens- und Kommunikationsnormen; so betreten sie z.B. die inneren Schulräume nur ungern, ohne ausdrücklich dazu aufgefordert zu werden.¹⁴⁵ Oder sie versuchen, das Schulpersonal in die eigene Sphäre der *interconnaissance* einzubeziehen, in welcher dann Kontakte zugelassen wären. So nennen sie z.B. die Lehrer *Monsieur Christian*, *Maitresse Jackie*, *nènènè Chimène* (vgl. Simonin/Wolff 1996: 43, auch Watin/Wolff 1993: 28, Watin 1997: 25ff).

Ein anderes Beispiel sind die Schwierigkeiten mit den sog. *comités des parents*, welche die Interessen der Schüler und der Elternschaft vertreten sollten. Diese Art der für moderne Gesellschaften charakteristischen Interessensvertretung wird von den Schülereltern kaum wahrgenommen: Die Verwaltung der schulischen Einrichtung ist ihrer Meinung nach nicht ihre Angelegenheit. Attribute wie z.B. das Alter, die Anzahl der Kinder und die Zugehörigkeit zu einer angesehenen und seit langem im *Katié* ansässigen Familie spielen gemäß den traditionellen Werten eine viel größere Rolle als etwa das Mandat eines *parent élu* (vgl. Simonin/Wolff *ibd.*: 44, Watin/Wolff *ibd.*: 32ff).

Ferner sprechen Simonin und Wolff von einer Kluft zwischen dem modernen und dem traditionellen, transzendental-ritualistischen Verhältnis zum Wissen und zum Lernen:

Le rapport au savoir paraît encore fortement imprégné de ritualisme et de pensée magico-religieuse, comme si le respect au rites garantissait la perfection de l'apprentissage et donc la réussite scolaire. Ainsi, pour certains parents, un pèlerinage à la Vierge noire protectrice des enfants contribue à garantir un passage réussi vers le collège au même titre, sinon plus, que le recours à des cours particuliers (1996: 41).

Das Erledigen der Hausaufgaben wird von den Eltern nur dann als erfolgversprechend empfunden, wenn es einer *mise en scène ritualisée* (*ibd.*) entspricht: Der Schüler soll am Tisch sitzen (keinesfalls darf er es sich auf dem Bett bequem machen) und die entsprechenden *Instrumente* benutzen. Das Buch wird dabei als un-

¹⁴⁵ Die Organisation des Lebensraums und die Zugangsregeln sind in Wolff (1991: 43ff) beschrieben.

entbehrliches *instrument du savoir* betrachtet, und die Lehrer, die z.B. mit Fotokopien arbeiten, erregen Misstrauen. In den Kauf von Büchern (die allerdings selten dem Lernniveau entsprechen) wird viel investiert. Sie werden als Garantie des Schulerfolgs betrachtet.

Die elterlichen Strategien der Zusammenarbeit mit der Schule werden aufgrund von ihren eigenen, z.T. in der sog. *ti l'école*¹⁴⁶ und im Rahmen des Religionsunterrichts gesammelten Lernerfahrungen erarbeitet, welche häufig im Widerspruch zu den in der Schule eingesetzten Lehrmethoden und -mitteln stehen.¹⁴⁷ Parallel zu oder anstelle von den vorgeschriebenen Lesebüchern werden diejenigen eingesetzt, auf deren Grundlage viele Angehörige dieser Generation lesen gelernt haben. Viele Eltern ziehen Auswendiglernen und die sog. *méthode syllabique* den von der Schule vermittelten Methoden vor (vgl. ibd.: 41f, auch Simonin/Wolff 1992b, Charlot et al. 1992). Die sich in die Quere kommenden Lehrmethoden implizieren Autoritätskonflikte und verstärken nur den Druck der divergierenden sozialen und sprachlichen Normen, dem die Schulkinder täglich ausgesetzt sind. Simonin und Wolff verbinden dies mit den Lernschwierigkeiten und dem Scheitern in der Schule (vgl. ibd., auch Chauveau/Rogovas-Chauveau 1992).

4.5.2 Sprachpolitik

Auf La Réunion verläuft der Unterricht sprachlich sowie im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte nach den für die französischen Muttersprachler konzipierten Lehrprogrammen. Dies trotz der Tatsache, dass die Mehrheit der Schüler kreolischer Muttersprache sind,¹⁴⁸ und dass für die meisten die Kontakte mit der Unterrichtssprache Französisch vor der Einschulung bestenfalls sporadisch, unsystematisch und passiv-rezeptiv (Medien) sind.

Auf die mangelnde Berücksichtigung der lokalen soziolinguistischen Situation wird nach wie vor von vielen Autoren (s.u.) hingewiesen. Mit dem Eintritt in die Schule werden kreolophone Kinder mit einer Sprache konfrontiert, die, wie bereits Carayol (1977: 30f) in diesem Zusammenhang betonte, für sie nahezu eine Fremdsprache darstellt (vgl. auch Chatillon 1997: 32), und die andere Modi der Realitätswahr-

¹⁴⁶ *Ti lékol* (im Text *ti l'école*) oder *lékol maron* sind die jenseits der offiziellen staatlichen oder privaten Unterrichts existierende „Schulen“. Es handelt sich um kleine Kurse (ca 5-6 Teilnehmer), die normalerweise von der gebildetsten (oder der einzigen des Lesens und Schreibens kundigen) Person im Viertel bzw. im Dorf oder vom ältesten der Geschwister geleitet und meist im Haus des Lehrenden abgehalten wurden. Sie waren besonders verbreitet in den schwer zugänglichen und von den offiziellen Bildungseinrichtungen entfernten Ortschaften (vgl. Simonin/Wolff 1996: 40).

¹⁴⁷ Die Erfahrungen der Eltern sind infolge der rapiden Entwicklung des Schulsystems allerdings sehr verschieden. Die Eltern, die ca. vor 1950 geboren wurden, haben höchstens die Grundschule besucht. Die jüngeren Generationen (um 1960 geboren) haben zusätzlich eventuell noch Erfahrung mit den *collèges* gemacht, d.h. sie haben einen etwas weiteren Bezugsrahmen. Die Erfahrungen variieren ebenfalls stark in Abhängigkeit der Anzahl und des Alters der Kinder, d.h. einige haben bereits Praxis als Schülereltern (Simonin/Wolff 1996: 39, 1992: 49ff).

¹⁴⁸ Vgl. Anm. 110.

nehmung und -strukturierung bietet als ihre Muttersprache.¹⁴⁹ Dies führt laut Carayol zu einem *énorme décalage dans la communication et à un profond sentiment d'étrangeté* (ibd.: 31).¹⁵⁰

Simonin und Wolff (1993b: 14, vgl. auch Chaudenson 1979a: 559) betonen, dass der Französischunterricht zunächst in seiner instrumentalen Rolle gesichert werden sollte. Chatillon schreibt in diesem Zusammenhang:

[...] les enseignants se contentent plus d'enseigner *en français* que d'enseigner *le français* à un public voué bien souvent à un état d'interlangue, oscillant entre le créole et le français, suscitant un facteur d'insécurité linguistique très répandu à tous les niveaux du système éducatif et même au-delà (1997: 32).

Die Lehrerschaft, die zu einem großen Teil nicht zu derselben sprachsozialen Gruppe gehört (vgl. Chatillon 1997: 33), ist kaum auf die sprachlichen und anderen Probleme der Schüler vorbereitet. Aufgrund der linguistisch-genetischen Nähe verläuft die Verständigung zwischen dem frankophonen Schulpersonal und den kreolischen Muttersprachlern zwar relativ problemfrei, *Erfolg haben* in der Schule heißt jedoch, die nationale Bildungssprache in Wort und Schrift, samt ihren Referenzmodellen, zu beherrschen.

Die auf La Réunion praktizierte Sprachpolitik bleibt laut Carayol (1977: 30) im großen und ganzen dieselbe, die Frankreich in der Kolonialzeit praktiziert hat (besonders im Schwarzafrika). Carayol (ibd.: 62) sieht in den Argumentationen, auf welche die Devalorisierung des Kreolischen und die Ablehnung, ihm den Status einer Sprache zuzusprechen, gestützt wird (keine Grammatik, mangelnde Homogenität, Insuffizienz für einen subtileren, nuancierten Ausdruck der Gedanken und Gefühle und für technische und wissenschaftliche Zwecke u.ä.) das, was Calvet (1974) als *discours colonial sur la langue* bezeichnete.

Chatillon (1997: 32) spricht vom Kolonialismus (bzw. von der *domination néocoloniale*) im Zusammenhang mit dem Mangel an pädagogischen Innovationen im Grundschulunterricht und den Sanktionen gegenüber Lehrern, die andere, innovative pädagogische Ideen umzusetzen versuchen. Die Grundschullehrer unterlagen laut Chatillon noch bis vor kurzem einem [...] *corps d'inspecteurs, qui étaient jusqu'à une date récente tous originaires de métropole et donc étrangers à la culture locale, prompts à adopter un comportement proconsulaire (l'un entre eux disaient même publiquement que le meilleur moyen de régler le problème linguistique à la Réunion était de „fusiller le créole“), très mal vécu par des enseignants se sentant traités comme des citoyens de seconde zone* [...] (ibd.).

¹⁴⁹ In diesem Zusammenhang erwähnt Carayol als Beispiel die semantischen Felder der Zeit und des Raums, die, wie es sich anlässlich der Arbeit am *Atlas Linguistique de la Réunion* erwies, im Französischen und im Kreolischen sehr unterschiedlich gegliedert sind.

¹⁵⁰ Wir erinnern an dieser Stelle auch an das von Chaudenson (1979a, vgl. 4.4.2.3) betonte *blocage psychologique*.

Unter den verschiedenen mit der Schulsituation beschäftigten Akteuren zeichnet sich grundsätzlich die Tendenz ab, die schulischen Misserfolge auf Interferenzen mit dem Kreolischen (Carayol 1977: 63, Fioux 1993: 90f) bzw. auf sprachliche und soziale Implikationen dessen zurückzuführen, was generell als *milieu créolophone* bezeichnet wird. Die Rede vom *milieu créolophone* lenkt laut Fioux von dem ab, was das zentrale Problem bei dem schulischen Misserfolg darstellt: Dass die Schüler nicht dazu kommen, sich das Französische anzueignen, d.h. dass der *enseignement* nicht zum Lernen *apprentissage* befähigt (vgl. auch Simonin/Wolff 1993c: 80).

Soviel zu den Meinungen und Forschungsergebnissen der Sprach- Sozial- und Erziehungswissenschaftler bezüglich der Situation in der Schule. Wir schließen das Kapitel mit Beniaminos Kommentar darüber, inwieweit diese von den Bildungszuständigen berücksichtigt werden:

Les résultats des recherches ne sont plus contestables depuis longtemps au plan scientifique. [...], mais l'ensemble de ces travaux a été superbement ignoré par les responsables du système éducatif à la Réunion. Mieux même, l'Académie de la Réunion est sans doute la seule en France qui ait réussi à établir un cordon sanitaire quasiment infranchissable entre le système éducatif et des linguistes dont on pouvait penser, bien naïvement, qu'ils constituaient une ressource d'expertise ... (Beniamino 1996: 20)

TEIL II

5 ERHEBUNG UND OPERATIONALISIERUNG

In Abb. 5a sind die wichtigsten Charakteristika der Erhebung zusammengefasst. In den folgenden Abschnitten wird auf die einzelnen Aspekte der Erhebung (Zielgruppe, Erhebungsinstrumente und -situation) näher eingegangen. Im letzten Abschnitt (5.4) sind die Verfahren erläutert, die der Operationalisierung und Analyse der erhobenen Daten zugrunde liegen.

Abb. 5a: Erhebung

Erhebungsort:	La Réunion; Viertel Le Chaudron (Gemeinde Sainte-Clotilde) nahe der Hauptstadt Saint-Denis
Befragtengruppe:	Insgesamt 151 177 Schüler der <i>Collège du Chaudron</i> und <i>Collège des Alizés</i> .
Erhebungsinstrumente:	INTERVIEW (INT) <i>MATCHED-GUISE-TECHNIK</i> (MG) <i>QUESTIONNAIRE</i> (QUES)
Zeit der Erhebung:	März und April 1999 (INTERVIEW und <i>QUESTIONNAIRE</i>) Juni und Juli 1999 (<i>MATCHED-GUISE-TECHNIK</i>)

Die Befragung der Schüler konnte dank der Einwilligung des *Inspecteur Pédagogique Régional* Yves Mayrand (*Rectorat de l'Académie de La Réunion*) und der freundlichen Unterstützung der Schuldirektoren Michel Mongellaz (*Collège du Chaudron*) und Michel Cunat (*Collège des Alizés*) durchgeführt werden. 133 von insgesamt 177 Befragten sind Schüler des *Collège du Chaudron*. Da diese Einrichtung aufgrund der eingeschränkten Kapazitäten von den Schülern der Klassen 6ème, 5ème und 4ème, aber nicht von den höchsten Klassen (3ème) besucht wird, wurde die Befragung von insgesamt 44 Schülern der 3ème im ungefähr einen Kilometer entfernten Collège des Alizé durchgeführt.¹⁵²

5.1 Untersuchungsgruppe und -ort

Die Verteilung der Befragtengruppe im Hinblick auf die wichtigsten sozialen und biologischen Parameter wird in Kapitel 6 ausführlicher behandelt; an dieser Stelle sei nur erwähnt, dass mehr als ein Drittel der Befragten arbeitslose Eltern haben und zumindest ein Drittel mit ihren Familien ausschließlich oder überwiegend Kreolisch (K¹⁵³) verwenden. Im Folgenden wird vielmehr versucht, anhand der Ergebnisse der explorativen Untersuchung die Gruppe als *Ganzes* zu beschreiben

¹⁵¹ Dies ist die *Gesamtanzahl* der befragten Schüler und sie schließt auch die Schüler ein, die sich nicht an allen drei Teilen der Befragung beteiligt haben (die weiter unten angegebenen Zahlen 144 und 33 stehen gleichfalls für die Gesamtgruppe). Für die genaue Anzahl der an INT, MG und QUES beteiligten Schüler vgl. 5.3.3.

¹⁵² Die Klassen 6ème, 5ème, 4ème und 3ème folgen der fünf Jahre dauernden Grundschule (*école primaire*), d.h. sie entsprechen dem sechsten (6ème), siebten (5ème), achten (4ème) und neunten (3ème) Schuljahr.

¹⁵³ Im Teil II werden durchgehend die Abkürzungen K (Kreolisch) und F (Französisch) verwendet. Für die anderen im Folgenden benutzten Abkürzungen vgl. „Symbole und Abkürzungen“.

und einige Einsichten und Mitteilungen wiederzugeben, die Aufschluss über soziales Milieu, Konfliktpotential, verbreitete Meinungen und Vorurteile geben.

Zur explorativen Untersuchung zählen neben den informellen offenen Gesprächen mit Schülern, Studenten, Lehrern usw. die Beobachtung des Sprachverhaltens der Schüler und der Kommunikation zwischen den Schülereleitern und einer Klassenlehrerin sowie ein eintägiger Aufenthalt in der sog. *école en mer*.¹⁵⁴ Ziel der preliminären Untersuchung war, einen Einblick in die Lebensverhältnisse und Gewohnheiten der Befragten zu gewinnen und Informationen zu sammeln, die bei der endgültigen Konstruktion der Erhebungsinstrumente, der Durchführung der Befragung und nicht zuletzt der Interpretation der Ergebnisse verwendet werden konnten. Darüber hinaus ging es auch darum zu ermitteln, wie es um die Bereitschaft zur Beteiligung an der Befragung bestellt ist und wie auf die Erhebungssituation und die Person der Interviewerin reagiert wird (weiter dazu in 5.3.1).

5.1.1 *Katié*

Die befragten Schüler wohnen in der nahe der Hauptstadt Saint-Denis gelegenen Gemeinde Sainte-Clotilde, und zwar größtenteils im Stadtteil Le Chaudron und einige wenige auch im anliegenden Stadtteil Moufia. Die beiden genannten Stadtteile greifen ineinander und die Befragten, die genau genommen in Moufia wohnen, haben Freunde und Schulkameraden in Le Chaudron und verbringen dort ihre Freizeit.¹⁵⁵

Le Chaudron wurde Ende der 60er und in den 70er Jahren im Rahmen der unter *Loi Debré* oder *Loi antibidonvilles* bekannten Maßnahmen zum Abbau der Slumviertel gebaut und durch „Delogierung“ der Slumviertelbevölkerung und Zuteilung von Sozialwohnungen besiedelt. In ihrer dem Viertel Le Chaudron gewidmeten soziologisch-ethnologischen Untersuchung schreibt Éliane Wolff im Zusammenhang mit der *Loi Debré* (1991: 25, Anm. 1):

Le député Michel Debré a été le principal instigateur de cette loi du 14 Décembre 1964, qui a eu pour but essentiel de „faciliter aux fins de reconstruction ou d'aménagement l'expropriation de terrains sur lesquels sont édifiés des locaux d'habitations insalubres et irrécupérables communément appelés bidonvilles.“

Alain Le Corre, der seit 1970 an der Leitung der urbanistischen Projekte in Le Chaudron beteiligt war, schilderte die ehemaligen Unterkünfte der aus *bidonvilles*

¹⁵⁴ *École en mer* bezeichnet den Aufenthalt einer Klasse an der Meeresküste oder allgemeiner den Unterricht außerhalb der Schule. Neben dem Unterricht werden mit den Schülern Ausflüge unternommen und Spiele veranstaltet, die für eine Abwechslung in Hinsicht auf den herkömmlichen Unterricht und eine Steigerung der Lernmotivation sorgen sollen.

¹⁵⁵ Die Interviewerin wohnte in einem ungefähr 200 Meter vom *Collège des Alizés* und einen Kilometer vom *Collège du Chaudron* entfernten Studentenwohnheim und begegnete außerhalb der Unterrichts (besonders am Wochenende) immer wieder den Schülern, die an der Befragung teilgenommen hatten. Dabei konnte sie feststellen, dass sich in Le Chaudron (besonders auf dem Spielplatz und den grünen Flächen sowie vor dem Selbstbedienungsladen *Cora*) öfters auch in Moufia wohnhafte Schüler aufhielten.

von Saint-Denis (z.B. Vauban) umgesiedelten Bevölkerung als Wohneinrichtungen in allgemein schlechtem hygienischem Zustand, die z.T. weder mit Stromanschluss noch mit notwendigen Sanitäranlagen ausgestattet waren. In den ersten Jahren des Zusammenlebens in der neuen Umgebung bestand nach Alain Le Corre zwischen den Bewohnern der einzelnen Teilveriertel (z.B. Cow-Boy, Caltex, Calebassiers, Hyacinte) eine Art Rivalität, die seiner Meinung nach z.T. damit zusammenhing, dass oft die Bewohner einer ganzen Straße oder eines ganzen Slumviertels von Saint-Denis in einen bestimmten Sektor umgesiedelt wurden.

Die Probleme, die die Umsiedlungen mit sich zogen, erfasst Éliane Wolff (ibid., vgl. auch S. 37f) besonders deutlich mit dem folgenden Hinweis:

Mais les opérations d'urbanisation, malgré leur envergure, ne suffisent pas à résoudre les problèmes d'habitat d'une population qui n'a jamais cessé d'affluer vers la ville. De fait, les bidonvilles n'ont pas disparu, mais simplement migré, pour occuper les résidus de l'urbanisation.

Heutzutage kann Le Chaudron allerdings nicht mehr ohne Weiteres zu den Slums der La Réunion gezählt werden. So weichen z.B. die statistischen Angaben zur beruflichen Situation der Schülereltern der beiden untersuchten Schulen kaum vom Durchschnitt für die sämtlichen *collèges* von La Réunion ab (vgl. 6.1.3). Auch nach Einschätzung von Alain Le Corre kann das Viertel heute im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung der Bewohner als repräsentativ für La Réunion betrachtet werden. Er wies in diesem Zusammenhang auf die Existenz der inzwischen andernorts neu entstandenen kleineren *bidonvilles*, deren Bewohner in weitaus ungünstigeren sozialen Bedingungen leben.

Der Ruf des Viertels, mit dem gemeinhin Diebstähle, Drogen und Arbeitslosigkeit in Verbindung gebracht werden (weiter dazu in 8.5.2), scheint jedoch immer noch sehr lebendig zu sein. Ein Grund für die eher nur zögerlich vor sich gehende Veränderung des Image des Viertels dürften die Diebstähle und Schlägereien sein, die u.a. laut Aussagen der Studenten, die in den Wohnheimen von Sainte-Clotilde wohnen, immer noch häufig an der Tagesordnung sind.

Beispiel: Tavea, ein in Sainte-Clotilde wohnhafter Maschinenbaustudent, der in einem informellen Gespräch nach den sog. *gars de la cour* (der geläufige Ausdruck für die Jugendlichen, die sich öfters im Viertel aufhalten, auch *gars la cour*) und deren Beziehungen zu den Studenten des Wohnheims in Sainte-Clotilde gefragt wurde, schilderte:¹⁵⁶ „[...] Ils viennent voler ici, en cité, surtout en cité internationale. On a même essayé de violer une étudiante anglaise! [...] Avant, ils venaient chez nous, ils entraient dans les chambres pour voler, c'est pour ça que maintenant il y a des gardiens 24 heures sur 24 et qu'on ferme le portail à clé chaque soir. [...] Ils hésitent pas à tabasser les étudiants! [...]“ Nach einem Grund dafür gefragt, erklärte Tavea: „Car ils ont pas de moyens. [...] Et c'est surtout, ils sont surtout

¹⁵⁶ Im Folgenden werden nur Teile des Gesprächs wiedergegeben, die schriftlich notiert werden konnten.

méchants envers les gens, les étudiants des autres villes, parce qu'on sait qu'ils ont les moyens. [...]"

Taveas Ausführungen zeugen auch von einem stark ausgeprägten Solidaritäts- bzw. Identitätsgefühl der jugendlichen Viertelbewohner und von Normen bezüglich des Verhaltens und Aussehens. Auf die Frage, was passieren würde, wenn er mit einem Mädchen aus Chaudron ausginge, reagierte er folgenderweise: „T'es folle? Fille de la cour sort avec gar de la cour, c'est ça. Ils défendent le territoire! Tu n'as rien à chercher sur leur territoire. [...] Si tu passes, faut pas regarder dans les yeux! [...] Et puis, ils sont armés! [...]“ Danach gefragt, ob die *gars de la cour* einen „Boss“ hätten, sagte er: „Ouiiii! ...¹⁵⁷ c'est le roi du Chaudron, tête rasée, lunettes de soleil [...].“ Das Verhalten und die Kommunikationsformen der *gars de la cour* beschrieb Tavea folgenderweise: „Gars la cour, marmaille de la cour, ils bataillent jamais entre eux! [...] Ils se disent ‚frère‘ entre eux; ‚Frère, t'as une cigarette?‘ [...] Ils font des gestes pour saluer, au lieu de bonjour [...].“¹⁵⁸

Teile des Gesprächs hatten auch andere Studenten (Taveas Bekannte) mitverfolgt und verbal oder un verbal (Kopfnicken) bestätigt.

Über den von Tavea erwähnten Vergewaltigungsversuch an einer englischen Studentin wurde von verschiedenen Personen berichtet, öfters auch von Personen, mit welchen nur ganz kurze Gespräche geführt wurden (weitere Fassungen dieses Vorfalls: Vergewaltigungen von Engländerinnen, Vergewaltigungen von ausländischen Studentinnen). Immer wieder wurde die Interviewerin gewarnt, bei Dunkelheit nicht auszugehen, nicht mit dem Kassettenrekorder durch das *Katié* zu gehen, auf das Geld aufzupassen und sich vor allem vor den „gefährlichen“ und dazu auch noch *Zamal* – und *Zamal* (Cannabis) wurde mehrmals besonders geheimnisvoll erwähnt – rauchenden *gars le la cour* zu hüten.

Zu erwähnen ist auch, dass, obwohl keinem dieser Ratschläge gefolgt wurde (da die Befragungen in den *collèges* zumeist den ganzen Tag beanspruchten und die Dunkelheit sehr früh einbrach, mussten beispielsweise alle mit der Vorbereitung der Untersuchung verbundenen Arbeiten sowie andere Erledigungen ausgerechnet „bei gefährlicher Dunkelheit“ stattfinden), der Interviewerin während des viermonatigen Aufenthalts lediglich zwei eher harmlose Schlägereien der Jugendlichen und ein Diebstahl im Studentenwohnheim auffielen: Aus dem Freizeitraum waren einige Gegenstände (u.a. ein Fernseher) verschwunden, und binnen kurzer Zeit verbreitete sich die Nachricht, der Diebstahl sei von den *gars de la cour* im Einvernehmen mit einem Wohnheimstudenten durchgeführt worden.

¹⁵⁷ Der Name wurde ausgelassen.

¹⁵⁸ Die Handbewegung, mit der Tavea diese Begrüßungsform nachzuahmen versuchte, war allzu schnell und vaage, um beschrieben werden zu können.

5.1.2 Sprachverhalten, Sprachnorm, Konfliktpotential, Stereotype

Die folgenden Ausführungen stellen eine Zusammenfassung der Beobachtungen und Informationen dar, die in der Kommunikation mit Schülern, Lehrern und Schülereltern gesammelt wurden.

Während des Unterrichts und in den Pausen konnte immer wieder beobachtet werden, dass die Schüler untereinander fast ausschließlich auf Kreolisch (im Folgenden K) kommunizierten und sich manchmal auch an die Lehrer auf K wandten.

Ein erster Hinweis auf die Sanktionen bei Verstößen gegen die Sprachnorm war der Ausdruck *français macotte* (*fransé makot*): Während des Aufenthaltes in der *école en mer* wurde er von mehreren Schülern der 6^{ème} im Zusammenhang mit einem F sprechenden und nicht zur Klasse gehörigen Jungen zur Sprache gebracht. Nach der Bedeutung gefragt, kicherten die Schüler und wiederholten immer wieder nur „Il parle français, *fransé makot!*“ oder „C’est (du) *fransé makot!*“

Erst mündliche (Bsp. 1) und schriftliche (Bsp. 2) Umschreibungen der anderen – älteren – Schüler und die Antworten auf die (in Abschnitt 7.7 behandelten) INT-Fragen führten zum Schluss, dass die Befragten darunter in erster Linie „schlechtes F“ bzw. nicht gerade gelungene Versuche verstehen, F zu sprechen.¹⁵⁹ *Fransé makot* wird aber öfters auch jemand genannt, der fehl am Platz – so z.B. im *katié* – F benutzt.

Beispiel 1: „Ben par exemple le créole, il ne sait parler français – et ben, dans une phrase il mélange créole et français. Ça c’est *fransé makot* ça!“; „Ben c’est quelqu’un qui ne sait pas parler français, mais il veut parler! Pour faire son intéressant!“; „Euh c’est du français pas bien parlé. Pas bien prononcé.“; „Ça veut dire quand on ... quelqu’un qui parle créole ... essaie de parler F et ... il y arrive pas vraiment, quoi. Il mélange le français et le créole.“

Beispiel 2: „Français macotte: c’est quand quelqu’un qui à l’habitude de parler créole essaie de parler français. Il ne sait pas trop comment s’exprimer? Donc des autres l’appellent français macotte.“¹⁶⁰

Als typische Reaktionen der Schüler und Studenten auf die Frage, wie in *Les Hauts* gesprochen wird, können Lachen bzw. Lächeln (im Unterschied zum Verhalten bei Verwendung des Ausdrucks *fransé makot* allerdings eher gutmütig als abwertend) und Aussagen wie „Ils chantent“ oder „Ils parlent en chantant“ bezeichnet werden.

Bei der Beobachtung der Gespräche zwischen der Lehrerin E.L.C. und den Schülereltern wurde festgestellt, dass vier von acht erschienenen Elternteilen ausschließlich K benutzten. Die meisten Schülereltern legten im Gespräch mit der Lehrerin ein eher unsicheres, fast schülerhaftes Verhalten zu Tage. Einige nickten bei

¹⁵⁹ Ähnlich wurde *makot* in Armand (1987: 214) – in seiner Verwendung als Eigenschaftswort zu Französisch – mit *de mauvaise qualité, approximatif* übersetzt.

¹⁶⁰ Einer befragten Schülerin, die den schriftlichen Fragebogen relativ schnell ausgefüllt hatte und zum gegebenen Zeitpunkt noch nicht mündlich befragt werden konnte, wurde vorgeschlagen, den Ausdruck schriftlich zu erklären.

Kritik an den Schulergebnissen oder am Verhalten der Schüler „schuldbewusst“ mit dem Kopf und erweckten den Eindruck, sich kaum zu trauen zu widersprechen oder Fragen zu stellen.

Über die ursprüngliche Absicht der Interviewerin unterrichtet, einige Schüler zu besuchen um sich ein Bild von ihren Lebensverhältnissen zu machen, äußerten mehrere Lehrer im Vertrauen die Meinung, dass dieses Vorhaben mit höchster Wahrscheinlichkeit erfolglos bleiben würde: Die meisten Schülereltern würden Besuche von Personen, die mit der Schule zu tun hätten, vermeiden; in vielen Familien werde schwarz gearbeitet; Mütter, die als arbeitslos und alleinerziehend gemeldet seien, würden in Wirklichkeit mit einem *copain (concubin)* leben, der zum Lebensunterhalt beisteuert; viele würden sich ihrer Lebensverhältnisse schämen.

In Ermangelung zuverlässiger Informationen können wir uns nicht darauf einlassen, nach den „wahren Gründen“ der Ablehnung seitens der Schülereltern zu suchen. Ein Hinweis darauf, dass sie tatsächlich vorhanden sein dürfte, ist die Tatsache, dass auf 20 den Schülern mitgegebenen Schreiben an die Schülereltern (die Interviewerin stellte sich mit einfachen Worten als eine an La Réunion interessierte ausländische Studentin vor und bat die Eltern um ein Gespräch; es handelte sich größtenteils um Schüler, zu denen aufgrund eines in der *école en mer* verbrachten Tages bereits erste Kontakte geknüpft werden konnten) lediglich zwei Rückmeldungen erfolgten (s.u.).

Es erwies sich auch, dass alternative Maßnahmen wie die *école en mer* von den Schülereltern anscheinend nicht immer begrüßt werden und die Schule andererseits in dieser Angelegenheit eher wenig Kompromissbereitschaft zeigt. Der Interviewerin wurde der folgende Fall geschildert: Um die Zusage von einer Familie zu bekommen, die sich aus Religionsgründen der Beteiligung des Sohnes an der *école en mer* widersetzte (problematisch war nach Ansicht des Familienvaters vor allem die Zusammensetzung der Mahlzeiten und die Tatsache, dass Mädchen und Jungen in ein- und derselben Einrichtung übernachteten und gemeinsam schwimmen gehen sollten), waren eine Intervention des Schuldirektors und die Warnungen erforderlich, unentschuldigtes Fehlen des Schülers könne sich auf die *allocation familiale* (Kindergeld) auswirken.¹⁶¹

Die eher sehr kurzen Hausbesuche und Gespräche der Interviewerin mit den Müttern eines Schülers und einer Schülerin waren keineswegs ausreichend, um das Bild über die Beziehungen zwischen der Schule und der Schülerfamilien zu vervollständigen. Das *output* der beiden Besuche wirft vielmehr ein neues Licht auf andere Aspekte der Situation:

1. Fall: Alleinerziehende einsprachige Mutter (zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht berufstätig) mit zehn Kindern in einer kleinen Zwei-Zimmer-Wohnung, Ein-

¹⁶¹ Persönliche Mitteilungen der Angehörigen des Schulpersonals E.L.C. und A.C.

gangstür und Fenster zum lauten und vom regen Menschenverkehr belebten Laubengang ausgerichtet. Die Mutter geht davon aus, dass die Interviewerin durch ihren Sohn oder durch die Schule bereits über „alles Wichtige“ unterrichtet ist, so z.B. über den nicht weit zurückliegenden Selbstmord einer Tochter, von dem sie anfängt zu berichten. Unterbrechung durch den kurzen Besuch eines Nachbarn. Daraufhin erzählt die Mutter noch, sie habe es sehr schwer mit den Kindern und die Nachbarn würden ihr glücklicherweise manchmal bei den Schulproblemen der Kinder und den bürokratischen Angelegenheiten helfen. Kurz darauf endet das Gespräch.

2. Fall: Alleinerziehende zweisprachige Mutter mit drei Kindern (ein Kind lebt in der Metropole) in einer Zwei-Zimmer-Wohnung, zur Zeit der Untersuchung nicht berufstätig und früher als Reinigungskraft beschäftigt. Das Gespräch kommt auf das Thema der Schule, die Mutter zeigt sich sehr stolz und zufrieden, dass ihre Tochter, die Schülerin einer *classe faible* (vgl. 6.1.2), ihre Schulergebnisse verbessert hat und nächstes Jahr voraussichtlich in eine „bessere Klasse“ kommen wird.¹⁶² Auf die Frage, was sie von der Aufteilung in die *classes fortes* und *classes faibles* hält, bezeichnet sie dies als entmutigend. Ansonsten äußert sie die Meinung, die Lehrer seien früher strenger gewesen und würden sich heutzutage alles gefallen lassen; sie dürften den Gebrauch des K in der Klasse nicht tolerieren; in der Metropole seien die Schulen besser.

Die schwierige soziale Situation der ersten besuchten Familie liefert, wenn wir dabei auch nur von einem Extremfall ausgehen, Hinweise darauf, dass 1) für einige Schüler immer noch keine Bedingungen vorhanden sind, die in Bezug auf die Schule und die späteren beruflichen Chancen einen auch nur annähernd guten Start ins Leben versprechen,¹⁶³ 2) die sog. *classe défavorisée*, zu der in den offiziellen Statistiken u.a. Schulkinder mit arbeitslosen Eltern gezählt werden (vgl. 6.1.3), bei einer feineren Unterteilung (etwa in *très défavorisée*, *extrêmement défavorisée*) der *classe défavorisée* der Metropole vermutlich weniger entsprechen würde, 3) für die reunionesischen Schüler der *classe défavorisée*, die es aufgrund ihrer Schulergebnisse und der damit eng zusammenhängenden F-Kenntnisse erreicht haben, in eine sog. *classe forte* eingestuft zu werden, dies einen enormen Aufstieg bedeuten dürfte und somit dem Parameter Leistungsniveau der Klasse eine große Bedeutung zukommt.

Im Zusammenhang mit den Lebensverhältnissen der Schüler seien noch die Äußerungen der Lehrerin E.L.C. erwähnt: Sie übte bei mehreren Gelegenheiten Kritik am zentralisierten Lehrprogramm, das dazu führe, dass reunionesische Kinder nicht einmal wüssten, wie die Namen der wichtigsten reunionesischen Ortschaften geschrieben würden (vgl. dazu auch 5.3.3), sowie an den Lehrbuchinhalten, die den

¹⁶² Auch die betreffende Schülerin schien darauf sehr stolz zu sein und berichtete der Interviewerin bereits beim ersten Gespräch (*école en mer*) über die Aussichten, in eine „bessere Klasse“ zu kommen.

¹⁶³ Vgl. dazu auch die in 4.5 erwähnten Ergebnisse der früheren Untersuchungen.

reunionesischen Kindern von ihnen weit entfernte Lebensverhältnisse böten: Mutter, Vater und Kinder in einem schönen großen Haus, Winterurlaub in den Bergen, Sommerurlaub an der Küste.

Tatsächlich erwies sich auch bei einem Gruppengespräch mit fünf Jungen einer 5^{ème}, dass sie sich die Lebensverhältnisse der *Métropolitains (Zoreys)* ähnlich vorstellen, wie es die o.g. Lehrerin karikierte; es ist dabei allerdings schwer zu sagen, inwieweit dies mit den in der Schule vermittelten Stoffen und inwieweit mit eigenen Erfahrungen, durch die Medien vermittelten Bildern, Beobachtungen der erwachsenen Bezugspersonen usw. zusammenhängt: Eine französische Familie bestehe aus Mutter, Vater und zwei Kindern (5 Befragte), habe zwei Wagen (5) und ein großes Haus mit Garten (2) oder zwei Häuser, eins auf dem Lande (3). Sie verbringe den Urlaub im Ausland (2) oder im Haus auf dem Lande (3). Mutter und Vater hätten beide eine Arbeit (5). Die Kinder hätten ihre eigenen Fernseher (5), Computer (4) und Stereoanlagen (5) und jedes habe ein eigenes Zimmer (5).

Abschließend seien noch die Stereotype gegenüber den K-Sprechern und den *Métropolitains (Zoreys)* zusammengefasst, die während des Aufenthalts in der *école en mer* von mehreren Schülern zur Sprache gebracht wurden: Die *Zoreys* würden teure Autos fahren, viel Geld haben und manchmal damit angeben; die *créoles* würden auch angeben, seien immer schlecht gelaunt, manchmal eifersüchtig auf die *Zoreys*, würden in den Geschäften stehlen, trinken. Der *Zorey* habe immer eine Arbeit, der *créole* nicht. Der *Zorey* sei höflich, intelligent, gebildet; der *créole* streite sich viel, sei manchmal gewalttätig, aber auch lustig (*amusant*). Am stärksten variieren die Aussagen bezüglich des äußeren Aussehens: Die kreolischen Jungen/Mädchen seien hübscher. *Zoreys* seien hübscher und würden sich besser kleiden. Drei Mädchen, die das erstere behaupteten, vertrauten der Interviewerin aber auch an, dass sie eines Tages gern einen *Zorey* heiraten und in die Metropole übersiedeln würden.

5.2 Erhebungsinstrumente

5.2.1 Interview

Mit dem Interview (INT) wurden die Berichte der Befragten über den eigenen Sprachgebrauch, die Attitüden gegenüber K, F, verschiedenen Aspekten der Sprachsituation und den Sprechergruppen erhoben (vgl. A1.1).

Bei der Anordnung der einzelnen Fragegruppen wurde von einfachen logisch-didaktischen Prinzipien ausgegangen, d.h. sie gehen vom Einfachen bzw. Vertrauten (eigene Sprachgewohnheiten) zum Komplexen bzw. weniger Vertrauten hin (Fragen zur funktionellen Distribution und Sprachnorm, die mehr Überlegen und Abstrahieren erfordern). Im letzten Drittel der Befragung folgen die weniger komplexen, dafür aber etwas heiklen Fragen zu den Sprechergruppen, die erst nach einer Phase der Vertrauensbildung gestellt werden konnten.

Innerhalb der einzelnen Fragenkomplexe wurden die Fragen so geordnet, dass einerseits Ausstrahlungseffekte einzelner Fragen oder Fragegruppen möglichst vermieden werden (Abwechslung der auf Status und Solidarität bezogenen Fragen, der *statements* „zugunsten“ des K und des F, mehrmaliges Ansprechen bestimmter Inhalte an verschiedenen Stellen des INT), dass andererseits aber, um die Konzentration der Befragten nicht zu stark zu beanspruchen, nicht allzu oft von einem Thema zum anderen oder von einer Frageform zur anderen gesprungen wird (so fangen z.B. die Fragen 90LUSTIG bis 114RASSIST mit ein- und demselben Satzteil an und alle betreffen die Sprechergruppen).

Es folgen noch einige Bemerkungen zu den einzelnen Fragen.

1. Um Verständigungsschwierigkeiten und Missverständnissen vorzubeugen, wurden mehrere Ausdrücke, die sich während der preliminären Gespräche für einige Befragte der jüngsten Gruppe als schwierig erwiesen (z.B. *discipliné, généreux, ignorant, instruit*), entweder mit einfachen und den Befragten vertrauten bzw. von ihnen selbst häufig verwendeten Ausdrücken umschrieben oder durch andere Ausdrücke ersetzt. So verwendeten z.B. viele Befragte den Ausdruck *faire l'intéressant* für „angeben“, *boutique* für „Lebensmittelgeschäft“ (*épicerie*), *mal poli* für „unerzogen“; jüngere Gruppen kamen mit den Ausdrücken *maitre, éduqué* und *Zorey* besser als etwa mit *enseignant, instruit* und *Métropolitain* zurecht, und die Schüler erweckten generell den Eindruck, den Ausdruck *Zorey* eher neutral (oder scherzhaft) als abwertend zu benutzen. *Subjonctif* wurde in den Fragen durch den Indikativ ersetzt.

2. Bestimmte Fragen ändern sich leicht in Abhängigkeit der Antwort auf die vorausgehende Frage: Bei den wenigen Befragten, die die Fragen 34K_RADIO oder 47K_GELES verneinend beantworteten, traten an die Stelle der Fragen 35RADIO_G, 36RADIO_M bzw. 48LEKT_G und 49LEKT_M die Alternativfragen RADIO_INTE (K im Radio: Interesse) bzw. LEKT_INTE (K-Lektüre: Interesse), die ermitteln sollten, ob ein grundsätzliches Interesse an K-sprachigen Beiträgen im Radio bzw. an K-sprachigen Texten besteht („Ça t'intéresse? Tu voudrais bien écouter des émissions en C/lire quelque chose en C?“). Bei den Befragten, die im Zusammenhang mit den K-sprachigen Texten Leseschwierigkeiten erwähnten („Je sais pas bien lire en créole“), wurde die Frage 49LEKT_M um „apprendre à lire bien“ erweitert. Fragen 28REP_WELCH bis 30REP_HAUTS konnten logischerweise nur bei bejahenden Antworten auf die „Filterfrage“ nach der Existenz verschiedener K-Varianten gestellt werden.

3. Die Unterfragen wie „Pourquoi?“, „C'est où?“ oder „Ce sont quelles situations?“, die manchmal im Anschluss an bestimmte Fragen gestellt wurden, sind in A1.1 nicht aufgelistet. Sie werden im Zusammenhang mit den aus den Hauptfragen gebildeten Rohvariablen behandelt (Kapitel 7).

4. Grundsätzlich wurde angestrebt, die Fragen möglichst kurz, einfach und eindeutig zu formulieren. Mit etwas längeren Formulierungen wie z.B. „C'est une langue

tout comme le F ou c'est du patois? C'est une vraie langue ou un langage, un dialecte?" wurde versucht, die Fragen im Hinblick auf die ggf. mehr oder minder „erwünschte“ Antwort auszugleichen, d.h. die jeweils für Effekte sozialer Erwünschtheit anfälligere Antwortmöglichkeit zu „legitimieren“.¹⁶⁴

5. Adverbien wie *parfois*, deren Bedeutungsinhalt von Befragten zu Befragten variieren kann, wurden grundsätzlich vermieden oder nur dort eingesetzt, wo Abschwächung bzw. Relativierung eines Sachverhalts notwendig war.¹⁶⁵ So sollte z.B. mit der Frage „On est parfois considéré inéduqué, mal poli si on parle C?“ (57K_UNHÖF) ermittelt werden, ob es nach Meinung der Befragten vorkommen *kann*, dass der K-Gebrauch als unhöflich empfunden wird, und nicht etwa, ob er immer als unhöflich gilt.

6. Die mit „QI“ bezeichneten Fragen (es handelt sich um die Mehrfachantwortenfragen 61AUSRI und 70ARB_WI, deren Beantwortung mehr Zeit beanspruchte, und um die auf Eltern bezogenen Fragen) wurden in den Variablenlisten zur Veranschaulichung der Reihenfolge als Teil des INT dargestellt; sie wurden jedoch in Abhängigkeit davon, wie schnell die Beantwortung der schriftlichen und mündlichen Fragen verlief, z.T. mündlich und z.T. schriftlich gestellt. Bestimmte Gruppen (z.B. jüngere Schüler) brauchten etwas mehr Zeit zum Ausfüllen des QUES, während sich bei anderen aus erhebungstechnischen und anderen Gründen eher die Beantwortung der mündlichen Fragen verzögerte. Dieses Verfahren war eine Notlösung um die relativ knappe Befragungszeit¹⁶⁶ möglichst auszuschöpfen und vor allem um zu vermeiden, dass 1) der Schüler, der den QUES beendet hatte, auf die mündliche Befragung zu lange warten musste oder umgekehrt derjenige, der mündlich befragt werden sollte, bei der Beantwortung der QUES-Fragen unterbrochen werden musste, 2) der wartende Schüler bei der Befragung seines Schulkameraden mithörte und damit möglicherweise dessen – oder sein eigenes – Antwortverhalten beeinflusst wurde (vgl. dazu 2.3.2). Nach der Frage Q41SE_F folgten in der längeren Version des QUES zunächst die beiden Mehrfachantwortenfragen und dann die Eltern betreffenden Fragen mit Ausschluss der in A1.1 wiedergegebenen aber nur einem kleinen Teil der Gruppe gestellten Frage 122E_NOTEN.¹⁶⁷

¹⁶⁴ Ähnlich wurden, wie an der Frage 55K_UNWI veranschaulicht wurde, als Behauptungen formulierte Fragen mit „[...] c'est vrai ou c'est faux?“ oder „[...] c'est vrai ou non?“, und die Fragen nach dem K-Gebrauch in den Medien und der Schule mit „tu voudrais bien/ce serait bien [...] ou non/ça t'intéresse pas?“ relativiert.

¹⁶⁵ In QUES (die ersten 16 Fragen) sind diese Adverbien mit exakten Zeitangaben (Tage, Wochen, Monate) beschrieben.

¹⁶⁶ Vgl. dazu die Beschreibung der Befragungssituation in 5.3.1 und insbesondere der Schwierigkeiten bei der Durchführung der des INT in 5.3.3.

¹⁶⁷ Die Fragen, die nicht allen Befragten gestellt werden konnten, sind in 5.3.3 aufgeführt. Ein weiterer Unterschied ist, dass die Unterfragen zu 118E_MASSN („Ils menacent, promettent des trucs ...“) in QUES auch schriftlich (in Klammern) angegeben wurden. Rund 100 Befragte (darunter auch einige, die aus den in 5.3.3 beschriebenen Gründen nicht mehr interviewt werden konnten) haben die o.g. Fragen überwiegend schriftlich und rund 60 Befragte mündlich beantwortet.

5.2.2 *Matched-Guise*

Im Folgenden sind die wichtigsten Charakteristika der indirekten Befragung (d.h. *Matched-Guise*-Befragung) dargestellt.

5.2.2.1 Auditive Stimuli

Den Befragten wurden folgende auditive Stimuli vorgeführt (vgl. A1.2):

Supermarché (SUP): Die Situation spielt sich an der Kasse eines Selbstbedienungsladens ab. Der Kunde bezahlt und als er den Laden verlassen will, ertönt die Alarmanlage. Ein *agent de sécurité* erscheint und es stellt sich heraus, dass der Kunde in seiner Tasche eine Brille hat, die er nicht bezahlt hatte. Der Kunde behauptet, die Brille aus versehen eingesteckt zu haben und wird aufgefordert, dem *agent* zu folgen. Der Ausgang der Situation bleibt offen.

Offre d'emploi (EMP): Bei der vorgeführten Dialogsequenz handelt es sich um den Anruf eines Arbeitsuchenden/Bewerbers, der sich für eine (nicht näher definierte) Zeitungsanzeige interessiert und mit dem Ansprechpartner – einem Herrn Maillot – verbunden werden möchte. Die Sekretärin teilt ihm mit, dass Herr Maillot abwesend ist, und sie vereinbaren einen Vorstellungstermin.

Cyclone (CYC): Im Unterschied zu SUP und EMP lagen bei CYC keine vorgefertigten Szenarien vor; die Sprecher wurden vielmehr gebeten, frei darüber zu berichten, was zu tun ist und wie es aussieht, wenn La Réunion von einem Zyklon heimgesucht wird. Zyklone gehören zu den der reunionesischen Bevölkerung wohl bekannten Erscheinungen: Die Sommerzeit (Dezember bis April) auf La Réunion ist durch schwüles Wetter und das Aufkommen starker Tiefdruckgebiete, heftiger Niederschläge und Wirbelstürme gekennzeichnet. Bei Zyklonalarm (besonders bei höheren Alarmstufen, die zu Ausgangssperren führen) müssen die Inselbewohner für Vorräte an Lebensmitteln, Wasser und Kerzen sorgen, und darüber, sowie über die Folgen des Zyklons wird in den vorgeführten Textsequenzen berichtet: Man müsse sauberes Wasser, Reis und Kerzen besorgen, Fenster und Türen schließen und sich durch Radio und Fernsehen auf dem Laufenden halten, Supermärkte würden „gestürmt“, der Zyklon reiße Bäume und Dächer mit und vernichte Pflanzen.

SUP und EMP können als kontextgebundene Stimuli betrachtet werden. Die einzelnen Sprecher spielen bestimmte Rollen und die Hauptmerkmale der Situationen (Supermarkt als Schauplatz der Handlung, Telefonat eines Arbeitsuchenden) sind den Befragten bekannt. Der kontextlose Stimulus CYC beinhaltet hingegen keine Informationen über die Situation und die Sprecher: Die Befragten konnten vielmehr nur mehrere aufeinander folgende Monologsequenzen hören, in welchen einige auf La Réunion allgemein bekannte Tatsachen zum Thema Zyklon vorgetragen wurden. Um möglichst vom Inhalt abzulenken, wurden nur kurze Sequenzen vorgespielt, die sich – indem sie so geschnitten wurden, dass sie mitten im Satz anfangen – wie Teile längerer Texte anhören.

5.2.2.2 Sprecherrollen

In A1.4.1 sind die Reihenfolge der Vorführung und die Merkmale der Sprecher veranschaulicht, die im vorgelegten MG-Fragebogen eingeschätzt werden sollten. Die Gesamtdauer der aufgenommenen Sequenzen beträgt elf Minuten (SUP und EMP insgesamt jeweils vier Minuten, CYC und CYC2 jeweils anderthalb Minuten).¹⁶⁸

Die Situationen SUP und EMP wurden jeweils viermal vorgeführt, und bei jeder Sequenz trat in der Rolle des Kunden des Supermarkts bzw. des Bewerbers – d.h. der zu bewertenden Person – einer der vier Sprecher KM, KW, FM und FW auf.¹⁶⁹ Dementsprechend wird in Kapitel 8 zwischen den KM-, KW-, FM- und FW-Variablen unterschieden.

Die Sprecher FM und FW verwendeten ausschließlich F, KM und KW switchten zwischen F und den K-Varianten, die im Untersuchungsgebiet und somit auch von der Befragtengruppe benutzt werden (weiter dazu in 5.2.2.3).

In SUP wurde bereits nach den ersten mit der KassiererIn ausgetauschten Sätzen zum K gewechselt: Wie aus den in A1.4.2 wiedergegebenen Gesprächen ersichtlich, benutzte der Sprecher KM bereits im zweiten an die KassiererIn gewandten Satz K. Die SprecherIn KW fing an zu switchen, während sie nach Kleingeld suchte.

In EMP wechselten die Sprecher KM und KW hingegen nur ab und zu kurz zum K und sollten vielmehr den Eindruck erwecken, in dieser eher als formell zu bezeichnenden Situation bemüht zu sein, F zu gebrauchen. Die Darsteller der Rollen KM und KW – beide Amateurschauspieler (vgl. 5.2.2-3) – haben die ihnen erklärten Absichten bzw. „Regieanweisungen“ folgenderweise umgesetzt: Bei den beiden Bewerbern treten mehrmals Hemmungen und anschließendes kurzes Wechseln zum K auf (KM „stolpert“ bei der Aussprache des Wortes *coordonnées* und beendet den Satz schnell auf K; KW kommt nach der Vorstellung kurz durcheinander und wechselt nach der Konjunktion *pour que* kurz zum K) und an mehreren Stellen „verraten“ sie sich durch die Aussprache bestimmter Laute (z.B.: teilweiser Schwund des *r* in *coordonnées* und die Öffnung des vorausgehenden *o*, Palatalisierung des *d* in *mercredi*); am Ende des Gesprächs wird jedoch nur noch F gesprochen.

Die GesprächspartnerIn in EMP sowie die KassiererIn in SUP bleiben in allen vier vorgeführten Sequenzen beim F.¹⁷⁰ *Agent de sécurité* ist jeweils anderen Ge-

¹⁶⁸ CYC2 wurde nicht der gesamten Gruppe vorgeführt (vgl. 5.2.2.3), d.h. für die meisten Befragten beläuft sich die Hörzeit (ohne die in 5.3.2 erwähnten Wiederholungen kurzer Abschnitte) auf knapp zehn Minuten.

¹⁶⁹ Um eine bessere Übersicht über die Unterschiede im Sprachverhalten der Sprecher KM und KW bzw. FM und FW zu ermöglichen, wurden in A1.4 die Teile, sich beim zweiten Vorführen (Hauptrolle: KW) im Vergleich zum ersten (KM) bzw. beim vierten Vorführen (FW) im Vergleich zum dritten (FM) unterscheiden, in Klammern angegeben.

¹⁷⁰ In *Cora*, d.h. im Supermarkt des untersuchten Viertels, vor dem die InterviewerIn häufig befragte Schüler antraf (*Cora* liegt gegenüber einer der untersuchten Schulen und ungefähr einen Kilometer von der anderen entfernt), konnte immer wieder beobachtet werden, dass die Kommunikation an der Kasse zumeist auf F verläuft. Aufschluss über den Sprachgebrauch in den sog. *grandes surfaces* geben die Antworten auf die INT-Frage 6AN_KAUFH (vgl. 7.1).

schlechts als der Kunde des Supermarkts und benutzt in den beiden ersten Sequenzen (Kunden: KM, KW) K und in der dritten und vierten Sequenz (FM, FW) F.

In CYC und CYC2 wurden jeweils drei Sprecher bewertet: Ein Sprecher des *créole des Hauts* oder allgemeiner der „fremden Variante“ (H bzw. H2), ein Sprecher des *créole du Chaudron* bzw. der „eigenen Variante“ (C bzw. C2) und ein Sprecher des F (F bzw. F2). Sowohl in CYC als auch in CYC2 benutzten die Sprecher H, H2, C und C2 überwiegend K, wobei H2 und C2 etwas häufiger als H und C zum F wechseln.¹⁷¹

5.2.2.3 Darsteller

Während in SUP und EMP die Rollen KM und FM einerseits und die Rollen FM und FW andererseits jeweils von ein- und demselben Darsteller gespielt wurden (z.B. Darsteller 1: Rollen KM und FM in SUP und EMP), wurden in CYC die Sequenzen F und H von einem Darsteller (Darsteller 3) und die Sequenz C von einem anderen Darsteller (4) vorgeführt: Aufgrund der Befürchtung, dass ein- und derselbe Darsteller nicht ausreichend überzeugend bzw. natürlich als Sprecher zweier verschiedener K-Varianten (H und C) gewirkt hätte, wurde darauf verzichtet, dass ein einziger Darsteller alle drei Varianten vorträgt.

Um abschätzen zu können, wie sich der als Störfaktor betrachtete Unterschied zwischen der Stimme des C-Darstellers und der des H- und F-Darstellers auf die Bewertungen auswirkt, wurden einer Kontrollgruppe nach dem Ausfüllen des MG-Fragebogens drei weitere Aufnahmen vorgespielt (H2, C2 und F2), bei denen die H- und F-Variante einerseits und die C-Variante andererseits von zwei anderen Darstellern vorgetragen wurden. Diese Kontrollgruppe (67 Befragte) konnte allerdings *nicht* nach bestimmten Parametern gewählt werden, da die Durchführung dieses zusätzlichen Teils der Befragung in erster Linie von der zur Verfügung stehenden Zeit abhing.

Die Darsteller, die die meisten in den kontextgebundenen Stimuli auftretenden Rollen (KM, KW, FM und FW in EMP und SUP und darüber hinaus abwechselnd die Rollen der Angehörigen des Sicherheitspersonals) gespielt haben, sowie die Darstellerin der Nebenrollen der Kassiererin (SUP) und Sekretärin (EMP), sind 21-jährige Literaturstudenten und Amateurspieler¹⁷², zu welchen auf Empfehlung und durch freundliche Vermittlung der Lehrerin E.L.C. Kontakt aufgenommen wurde. Die Lehrerin, die über das Vorhaben der Interviewerin unterrichtet war, bezeichnete sie als begabte Schauspieler und betonte darüber hinaus, dass sie nicht nur verschiedene K-Varianten vortragen können, sondern auch ein sehr gutes F sprechen.

¹⁷¹ In A1.4.6 sind die Teilsätze, bei welchen die Aussprache und die Wortwahl eher auf F verweisen, durch die Kurzivschrift hervorgehoben.

¹⁷² Bei den kontextgebundenen Stimuli war nach Ansicht der Interviewerin eine gewisse schauspielerische Begabung bzw. Erfahrung erforderlich, denn die vorgespielten Situationen sollten sich möglichst natürlich anhören.

Thierry, der die Rollen der Sprecher KM und FM übernahm, ist im Untersuchungs- viertel Le Chaudron aufgewachsen und veranstaltete zum Zeitpunkt der Untersu- chung mit seiner Truppe *La Cour* K-, F- und englischsprachige Sketche und Impro- visationen (u.a. die Nachahmung des Verhaltens der *gars du Chaudron* bzw. *gars de la cour*). Er wurde gebeten, seine Rollen – anstatt eine allzu „markierte“ Variante der *gars de la cour* zu benutzen – in einer möglichst neutralen alltäglichen Sprache des Viertels vorzutragen.

Cécile, die Darstellerin der Rollen KW und FW, ist ebenfalls in der Gemeinde Sainte- Clotilde geboren (ihre Mutter stammt aus Saint-Denis und ihr Vater aus der Metro- pole), hatte jedoch bis zu ihrem 18. Lebensjahr in Saint-André gelebt. In den vor- ausgegangenen Jahren hatte sie beim Verein NERA (*Nouvelle École Réunionnaise d'Acteurs*) mitgewirkt sowie auch – zusammen mit Thierry und der Darstellerin der Nebenrollen Rafaelle¹⁷³ – bei der Amateurtruppe *Sans Tambour ni Trompette*.

Obwohl sich das von Cécile benutzte K nach ihrer eigener Einschätzung sowie nach Einschätzung der beiden anderen Darsteller in keiner Weise vom *créole du Chau- dron* unterscheidet, bezeichnen wir die Varianten der KW-Sprecherinnen vorsichts- halber allgemeiner als *créole des Bas*.

Die Aufgabe, die Sprecher für den Stimulus CYC zu finden, war insofern einfacher, als keine Szenarien vorlagen und lediglich freies, spontanes Sprechen zum vorgege- benen Thema aufgenommen werden sollte. Während bei den SUP- und EMP- Aufnahmen mehrmals geprobt werden musste, sind die Vorbereitungen der CYC- Stimuli eher mit kurzen offenen Interviews zu vergleichen.

Die CYC-Varianten C und C2 können (wie auch die von Thierry vorgetragene KM- Variante) als *créole du Chaudron* oder allgemeiner *créole des Bas* bezeichnet wer- den. Die beiden Sprecher, Brice und Idriss, sind in Le Chaudron geboren und auf- gewachsen, die beiden haben einen Berufsschulabschluss (*Brevet d'Études Profes- sionnelles*) und waren zum Zeitpunkt der Untersuchung 22 (23) Jahre alt und ar- beitslos (bzw. gingen „Gelegenheitsjobs“ nach). Zur Zeit hielten sich die beiden sehr häufig im Viertel auf – vor dem Tag, an dem sie angesprochen wurden und die CYC- Aufnahmen zustande kamen, hatte sie die Interviewerin auf dem Weg zum *Collège du Chaudron* immer wieder in der Nähe des Spielplatzes des Viertels gesehen –, und sie gehörten zu den wenigen reunionesischen Gesprächspartnern, die in der Kom- munikation mit der Interviewerin überwiegend K benutzten.

H und H2: Die für diese Varianten benutzte Bezeichnung *créole des Hauts* steht zusammenfassend für die Varianten, die Carayol (1977: 41ff, 47f) dem *créole des Bas* gegenüberstellt und durch ein reicheres phonologisches System, Unterschiede in der Intonation und größere Ähnlichkeiten mit dem (Regional-)Französischen kennzeichnet.

¹⁷³ Rafaelle spielte zwar lediglich die Rollen, die von den Befragten nicht bewertet werden sollten, es sei jedoch erwähnt, dass sie aus Le Tampon kommt und dass ihr F nach Einschätzung der Interviewerin und der anderen zwei Darstellern nicht „markiert“ ist.

En évitant une classification trop fragmentée, nous préférons distinguer globalement le créole des Hauts parlé par la population blanche et le créole des Bas, sans ignorer qu'ils font partie d'un même continuum et qu'ils présentent par ailleurs, chacun de son côté, des variantes assez nombreuses. [...] Le créole des Hauts présente un système phonologique plus riche que le créole des Bas [...] la ligne mélodique du discours présente aussi des différences nettes: le parler des Hauts, celui de Cilaos en particulier, se reconnaît à la courbe fortement ascendante qui se termine sur un palier haut et traînant dans la phrase assertive. Les gens des Hauts ont la réputation de chanter en parlant; „ils relèvent leurs queues de phrase“, „ils ont l'air dans la parolie“. [...] (1977: 43).

L'esquisse des variétés de créole que nous avons présentée a fait apparaître pour le créole des Hauts que nous appelons français créolisé, des points communs avec le français régional: même système phonologique, tendances phonétiques communes, schémas intonatifs très proches, mêmes marques d'imparfait, mêmes périphrases verbales d'aspect, etc. [...] Aussi, le Métropolitain qui se trouve, pour la première fois, confronté avec la situation linguistique réunionnaise, éprouve-t-il assez peu de difficultés à comprendre ce parler des Hauts, en particulier dans la région du sud, de Saint-Pierre jusqu'à Saint-Joseph, et à se faire comprendre des gens de cette zone [...] (ebd: 47f).

Wie Carayol mit Recht auf die Existenz verschiedener Varianten des *créole des Hauts* verweist, so wollen wir auch die Varianten der aus verschiedenen geographischen Gebieten stammenden Sprecher H und H2 (s.u.) keinesfalls gleichstellen. Was uns jedoch in erster Linie interessiert, ist welche Merkmale die untersuchte Gruppe - ausnahmslos Sprecher des *créole des Bas* - als „typisch“ (bzw. als „fremd“ im Vergleich zur eigenen Variante) erkannte und insbesondere wie sich die Einschätzungen der Sprecher „fremder Varianten“ zu den Einschätzungen der Sprecher der eigenen Variante einerseits und der F-Sprecher andererseits verhalten. D.h. die eher grobe operative Unterscheidung zwischen dem *créole des Bas* und dem *créole des Hauts* wird für unseren Untersuchungszweck als ausreichend betrachtet.¹⁷⁴ Die folgende Zusammenfassung ist dementsprechend lediglich als ein Versuch zu verstehen, auf die Elemente aufmerksam zu machen, die, um nach Reaktionen der Befragten zu urteilen (die im Folgenden zitierten Wörter und Satzteile waren besonders oft Anlaß zum Lachen, zu Imitationsversuchen oder zum Ankreu-

¹⁷⁴ An dieser Stelle sei auch die persönliche Mitteilung von Claudine Bavoux (Dozentin an der Université de la Réunion und Mitglied des dortigen *Laboratoire de Recherches sur les Espaces Créolophones et Francophones*) erwähnt, die bei der Gestaltung des MG-Fragebogens in vielerlei Hinsicht wertvolle Hilfe geleistet hat: In einem der ersten Gespräche wies sie darauf hin, dass seitens der Schüler (K-Sprecher) in erster Linie der Unterschied zwischen dem (Standard-)Französischen und dem *créole basilectal* wahrgenommen wird (die Grenzen zwischen *français standard*, *français régional* und *français créolisé*, *créole acrolectal* und *créole basilectal* sind hingegen eher verschwommen). Auch unter Studenten des Wohnheims in Sainte-Clotilde wurde im Zusammenhang mit den Varianten der beiden H-Sprecher ohne Differenzierung von der „singenden Sprechweise“ („Il chante“ bzw. „Il parle en chantonnant“) der *Yabes* gesprochen.

zen der Kategorie *Les Hauts*), besonders oft als Indizes für das *créole des Hauts* wahrgenommen wurden.

- Bei Jacques, dem 20-jährigen Mathematikstudenten aus Cilaos (Îlet de Palmiste Rouge), der als H-Sprecher auftrat, fiel den Befragten besonders oft die steigende Intonation auf (so z.B. *wi* im ersten und letzten Satz und *ki se pas* im dritten Satz). Darüber hinaus wurde immer wieder lachend *e pu* wiederholt (fr. *et puis*; in der Variante der Befragten *e pi*, d.h. nicht gerundet).¹⁷⁵
- Beim aus Saint-Joseph stammenden H2-Sprecher Fabrice, der zum Zeitpunkt der Untersuchung 23 Jahre alt war und das reunionesische IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*) besuchte, konnten die o.g. Reaktionen auf Intonationsunterschiede vor allem bei *gayar* im ersten, *mèyèr* im zweiten und *zanimò* im dritten Satz beobachtet werden und darüber hinaus fiel mehreren Befragten die Variante des Personalpronomens *lu* (3. Ps. Sg.; gerundet im Unterschied zur im *créole du Chaudron* sowie in den meisten Varianten des *créole des Bas* verbreiteten Variante *li*) auf.

Abschließend bleibt noch zu erwähnen, dass in den Sequenzen F und F2 im Unterschied zu den von Thierry, Cécile und Rafaele vorgetragene F-Rollen (FM und FW in SUP und EMP, *secrétaire* in EMP usw.) an mehreren Stellen teilweiser Schwund des Vibrants *r* in vorkonsonantischer Position und die Öffnung (bzw. bei *a* die Velarisierung) der vorangestellten Vokale (z.B. *fermer les portes*, *regardent*) hörbar ist. Beim Darsteller der F-Variante macht sich darüber hinaus an zwei Stellen die Tendenz zur Hyperkorrektion (*afin de pouvoir*, *afin de se protéger*) bemerkbar.

5.2.2.4 Fragebogen

Die Hauptakteure der vorgeführten Sequenzen sollten bei den meisten Fragen (vgl. A1.2) auf einer fünfstufigen Zustimmungsskala bewertet werden (Ausnahmen: Fragen „SUP-Wohnort“, „SUP-Beruf“, „EMP-als Arbeitgeber“ und „CYC-Wohnort“). Die graphische Gestaltung des Fragebogens ist in Abb. 5.2.2.4a am Beispiel der ersten beiden SUP-Fragen veranschaulicht: Nach jeder Frage folgten vier (SUP, EMP) bzw. drei (CYC) Spalten mit den Bewertungsskalen, deren Überschriften auf den jeweils zu bewertenden Sprecher verwiesen. Die einzelnen Spalten wurden durch farbigen Hintergrund oder durch Wechseln der Zeichenfarben hervorgehoben.

Der Fragebogen besteht z.T. aus den typischen und bereits in vielen Untersuchungen verwendeten Fragen nach den Eigenschaften der Sprechergruppen (vgl. 3.2.1), die allerdings angesichts des Alters der Befragten auf das Wesentliche reduziert wurden. Den Kern bilden die Fragen „sympathisch“, „gebildet“, „reich“ und „hübsch“, die stellvertretend für die in 3.2.1.2 erwähnten Begriffe der Solidarität („sympathisch“), des Status („gebildet“, „reich“) und für die ästhetische Wertung

¹⁷⁵ Lachen oder Lächeln können, wie bereits in 5.1.2 erwähnt, als typische Reaktionen auf das bezeichnet werden, was die Befragten sowie auch andere reunionesische Gesprächspartner üblicherweise als „singende Sprechweise“ bezeichneten.

(„hübsch“) stehen, während andere Fragen (z.B. „gewalttätig“) nur einmal oder zweimal vorkommen, d.h. an den Stellen, wo dies als inhaltlich irrelevant beurteilt wurde, ausgelassen wurden.

Abb. 5.2.2.4a Graphische Gestaltung des MG-Fragebogens

1. À ton avis, a-t-il/elle vraiment essayé de voler les lunettes?

	MONSIEUR 1		MADAME 1		MONSIEUR 2		MADAME 2
5	Oui, c'est sûr						
4	Plutôt oui						
3	Je ne sais pas						
2	Plutôt non						
1	Non, pas du tout						

2. On va le croire quand il/elle dit qu'il/elle n'a pas essayé de voler?

	MONSIEUR 1		MADAME 1		MONSIEUR 2		MADAME 2
5	Oui, c'est sûr						
4	Plutôt oui						
3	Je ne sais pas						
2	Plutôt non						
1	Non, pas du tout						

Darüber hinaus wurden die Fragen eingebaut, die enger auf die vorgeführten Situationen (z.B. „SUP-Diebstahlversuch“, „EMP-eingestellt“) oder überhaupt auf die Besonderheiten der sprachsozialen Situation auf La Réunion und im untersuchten Viertel bezogen sind. So zielen z.B. die Fragen „SUP-Beruf“, „EMP-eingestellt“ und z.T. auch „SUP-Wohnort“ und „CYC-Wohnort“ (Kategorien *quartier chic*, *quartier chaud*) auf die Perzeption der Arbeitslosigkeit, der beruflichen Chancen und der Lebensverhältnisse der beiden Gruppen. Der Stimulus SUP wurde vor allem angesichts der Stereotype über das Chaudron als „Deliquentenviertel“ (vgl. 5.1.1 und 8.5.2) konstruiert und die ersten drei SUP-Fragen betreffen die Glaubwürdigkeit bzw. die Überzeugungskraft der Vertreter verschiedener Sprechergruppen: Die Frage „SUP-Diebstahlversuch“ sollte ermitteln, ob und inwieweit die Befragten einem bestimmten Sprecher glauben, den zur Frage stehenden Gegenstand (Brille) aus Versehen eingesteckt zu haben, die Frage „SUP-glaubwürdig“ hingegen, ob ihm nach Einschätzung der Befragten die *Anderen*, d.h. das Personal des Selbstbedienungsladens, Glauben schenken würden. Die Frage „SUP-Diebstahlversuche“ zielte über die Einschätzung der vorgeführten Situation hinaus auf eine generelle Einschätzung des „kriminellen Potenzials“ der einzelnen Sprecher.

5.2.3 *Questionnaire*

Im Vergleich zu den beiden oben beschriebenen Erhebungsinstrumenten, die als Hauptinstrumente fungieren und vorrangig die Sprachattitüden ansprechen, kann die Rolle des schriftlichen Fragebogens (vgl. A1.3) zusammenfassend als ergänzend und vertiefend beschrieben werden. Es können grundsätzlich zwei Typen von Fragen unterschieden werden:

- Fragen, die Auskunft über die Gewohnheiten, Wünsche, Zukunftspläne und Vorlieben der befragten Gruppe geben und zur Konstruktion der Variablen der Gruppe FAKTOREN 2 herangezogen wurden (vgl. 6.2). Die Einsicht in die Verteilungen der Antworten auf diese Fragen hat außerdem, da sie ein Bild über die Befragtengruppe als Ganzes geben, eine wichtige Rolle bei der Auswertung und nicht zuletzt bei der Interpretation der Ergebnisse gespielt.
- Fragen, die die Wertung der beiden Sprachen im Hinblick auf die Trends bei den Jugendlichen, den Erwerb des F und F als Fach ansprechen und im Zusammenhang mit den auf ähnliche Inhalte bezogenen INT-Fragen analysiert wurden.

Darüber hinaus beinhaltet das QUES auch Fragen, die Aufschluss über den Stellenwert der einzelnen Berufe in den Augen der Befragten geben (Q31TRAUMJOB, Q34BERUF_JA und Q35BERUF_N) und als Grundlage für die Konstruktion der MG-Frage „SUP-Beruf“ (bzw. für die Auswahl der entsprechenden Antwortmöglichkeiten, vgl. A1.2) und z.T. auch für deren Auswertung dienen: So wurden z.B. aus der ursprünglich geplanten MG-Liste der Berufe die Berufe mit einer sehr geringen Häufigkeit der Nennungen bei Q34BERUF_JA und Q35BERUF_N (z.B. *owrier*, *épicier*, *entraîneur*) ausgeschlossen, und andererseits war die Tatsache, dass der Beruf *secrétaire* mehrmals als Traumberuf (Q31TRAUMJOB) bezeichnet wurde, der Anlass, diese Kategorie in den MG-Fragebogen einzubauen. Die Ergebnisse des QUES ermöglichten eine angemessenere Interpretation der MG-Antworten, indem nicht davon ausgegangen werden musste, wie die einzelnen Berufe auf einer – den Befragtenansichten möglicherweise kaum entsprechenden – Berufsprestigeskala rangieren (weiter dazu in 8.4.1).

5.3 Befragungssituation

5.3.1 Interview und *Questionnaire*

Die Befragung wurde grundsätzlich in leeren Klassenzimmern mit jeweils zwei Schülern durchgeführt: Während der erste Schüler mündlich befragt wurde (INT), füllte der zweite Schüler den schriftlichen Fragebogen (QUES) aus. Anschließend wurde zur mündlichen Befragung des zweiten Schülers fortgefahren und dem ersten Schüler wurde das QUES vorgelegt.¹⁷⁶

¹⁷⁶ An dieser Stelle wird zunächst beschrieben, wie die Befragung *in den meisten Fällen* verlief; die Umstände, die in einigen Fällen notgedrungen Planänderungen zur Folge hatten, werden in Abschnitt 5.3.3 im Zusammenhang mit den fehlenden Werten besprochen.

Im Idealfall hätte sich ein jeder Schüler zunächst an der schriftlichen und anschließend an der mündlichen Befragung beteiligt. Dies war jedoch nicht möglich: Da QUES und INT insgesamt durchschnittlich eine Unterrichtsstunde bis 50 (55) Minuten in Anspruch nahmen, hätte eine Ausführung nach dem Prinzip „zunächst QUES, dann INT“ verlangt, dass (bei Beteiligung von jeweils zwei Schülern am QUES und anschließend am INT) entweder jeder befragte Schüler insgesamt drei (QUES, INT, MG) Unterrichtsstunden versäumt, oder (bei Durchführung von QUES und INT mit einem Schüler innerhalb von einer Unterrichtsstunde) dass sich ein jeder Schüler am Befragungsort allein mit der Interviewerin einfindet und möglicherweise verunsichert wird.¹⁷⁷

Alle Befragten haben sich an der Befragung freiwillig beteiligt; darüber, wer von den vielen Freiwilligen befragt werden sollte, entschieden in den meisten Fällen die Lehrer: Die Interviewerin folgte dem Lehrer ins Klassenzimmer oder suchte die Klasse am Anfang der Unterrichtsstunde auf, wobei in den meisten Fällen mit den Lehrern im Voraus besprochen wurde, bei welchen Unterrichtsstunden eine Befragung (d.h. das Wegbleiben einiger Schüler vom Unterricht) überhaupt in Frage kam. Im Rahmen des Möglichen versuchte die Interviewerin, dabei vergleichbar viele höhere und niedrigere, leistungsschwächere und leistungsstärkere Klassen (vgl. 6.1.2) aufzusuchen.

Die Kriterien, nach welchen die Lehrer die Schüler auswählten, waren unterschiedlich: In einigen Fällen wurden diejenigen ausgesucht, die besonders laut „Madame! Madame!“ schrien und mit erhobener Hand über die Schulbank „hinausragten“, in anderen Fällen ärgerten sich die Lehrer über dieses Verhalten und schienen bevorzugt Schüler auszuwählen, die ihre Teilnahmebereitschaft auf eine ruhigere Art und Weise manifestierten. Überließ der Lehrer die Auswahl der Interviewerin, so wurde die Entscheidung in Abhängigkeit davon getroffen, ob zum gegebenen Zeitpunkt in der befragten Gruppe bzw. in bestimmten Teilgruppen (höhere Klassen, *classe faible*) Mädchen oder Jungen unterrepräsentiert waren.

Die Teilnahmebereitschaft der Schüler hing z.T. mit der Frage zusammen, bei welchem Fach und bei welchem Lehrer die Klasse aufgesucht wurde: Während bei bestimmten Fächern so gut wie alle Schüler befragt werden wollten, konnte z.B. bei einem besonders beliebten Musiklehrer oder beim computerunterstützten Unterricht öfters bei ein- und derselben Klasse ein eher geringeres Interesse beobachtet werden.

Die Interviewerin wurde den Befragten seitens der Lehrer als eine sich für La Réunion, den schulischen Alltag und die Sprache der reunionesischen Schüler interessierende ausländische Studentin vorgestellt. Angestrebt wurde, dass die Interviewerin möglichst als eine außenstehende Person wahrgenommen wird, d.h. als eine

¹⁷⁷ Bereits bei der explorativen Befragung konnte immer wieder beobachtet werden, dass die Schüler bei Gruppengesprächen lebendiger, offener und gesprächiger waren als bei Einzelgesprächen, und bei Einzelgesprächen sicherer wirkten, wenn andere Mitschüler zumindest in der Nähe waren.

Person, die zum Einen „von weit weg“ kommt und keiner der auf La Réunion vorhandenen Sprechergruppen angehört, und zum Anderen nicht Teil des Schulpersonals ist.

Am Verhalten der Schüler wurde immer wieder deutlich, dass die meisten die Interviewerin tatsächlich auch als weder zur F- noch zu K-Gruppe angehörig betrachteten. So war z.B. die Vorstellung durch die Lehrer oder die bereits verbreitete Nachricht, dass eine Person Interviews an der Schule durchführt, vermutlich ein Anlass dazu, manchmal gruppenweise „How are you?“, „I love you!“ oder „Wie geht es dir?!“ zuzurufen oder in den Schulgängen und im Schulhof Fragen zum Wohnort der Interviewerin, zum Zweck des Aufenthalts à La Réunion u.ä. zu stellen.

Etwas problematischer war der zweitgenannte Aspekt des angestrebten „Interviewerin-Images“, d.h. dass eine erwachsene Person, die sich z.T. im Lehrerzimmer und den anderen dem Schulpersonal vorbehaltenen Räumlichkeiten aufhält, in den Augen der Befragten als dem Schulbetrieb absolut fremd erscheint. Ältere Schüler und besonders die Jungen hinterließen insgesamt häufiger den Eindruck, die Interviewerin in keinerlei Weise als Teil des über „Sanktionsmittel“ verfügenden Schulpersonals oder als Autoritätsperson zu betrachten (z.T. dürfte es sich aber auch um Schüler handeln, die auch sonst den Lehrern oder Erwachsenen gegenüber ein weniger distanz- oder autoritätsbewusstes Verhalten zeigen). Ihr Antwortverhalten war insgesamt weniger gehemmt, die Interviewerin wurde häufiger geduzt und es wurde häufiger gescherzt oder gelacht. Die Jüngeren wirkten manchmal schüchtern und waren bei der mündlichen Befragung generell wortkarger.

Was allerdings bei einigen Befragten gleichfalls zu einem „schülerhaften“ Antwortverhalten geführt haben dürfte, ist der asymmetrische Charakter der Befragung an sich. Denn für die meisten Befragten dürfte das INT eine Situation darstellen, die sie ansonsten eher nur aus dem Klassenzimmer kennen.

Zu anfänglichen Hemmungen dürfte darüber hinaus auch der Umstand geführt haben, dass es sich um Zwiegespräche handelte und die Antworten aufgenommen wurden. So waren z.B. die Schüler, die sich im Laufe der preliminären Befragung an Gruppengesprächen beteiligten oder mit welchen im Schulhof oder in der *école en mer* ein Gespräch ohne Tonbandgerät oder Notizblock geführt wurde, insgesamt gesprächiger, lebendiger, neugieriger und manchmal auch frecher. Auch die Stimmung während der MG-Befragung, die in Gruppen durchgeführt wurde, war viel lebendiger und die Befragten schienen kaum Hemmungen zu zeigen.

Mit wenigen Ausnahmen gaben die Befragten im INT kurze Antworten („*créole*“, „*français*“, „*oui*“, „*non*“, „*ça dépend*“) – die Fragen des Interviews sind übrigens auch größtenteils als Entscheidungsfragen strukturiert –, ließen sich aus eigener Initiative eher selten auf Erklärungen und Kommentare ein und schienen die Unterfragen wie „*Pourquoi?*“ nicht besonders zu mögen. Die Fragen wurden zumeist relativ schnell beantwortet (Überlegen oder Differenzierungsversuche konnten manchmal

bei den älteren Gruppen beobachtet werden); am schnellsten verlief die Beantwortung der in Abschnitt 7.8 behandelten Fragen bezüglich der Sprechergruppen: Fragen wie 94HÖFL (K/F-Sprecher: höflich) oder 101BILD (K/F-Sprecher: gebildet) wurden meistens ohne Überlegen bzw. Zögern mit „(Les) Français“, Fragen wie 105GEWAL (K/F-Sprecher: gewalttätig) und 99LAUNE (K/F-Sprecher: schlecht gelaunt) mit „(Les) créoles“ beantwortet.

5.3.2 *Matched-Guise*

Vor der Matched-Guise-Befragung (MG) wurden im Regelfall zwei oder drei verschiedene Klassen aufgesucht, damit Gruppen von fünf oder sechs Befragten gebildet werden konnten.¹⁷⁸

Die Durchführung dieses letzten Teils der Befragung war insgesamt gesehen wesentlich einfacher. Die Schüler waren – da in Kleingruppen und nicht allein der Interviewerin „ausgeliefert“ – viel offener und lebendiger und sie kannten die Interviewerin bereits. Darüber hinaus musste viel weniger häufig aus dem einen Klassenraum in den anderen umgezogen werden (vgl. 5.3.3), wodurch zumindest für die ersten drei Stimuli (SUP, CYC, EMP) genügend Zeit zur Verfügung stand: Es ist mehrmals vorgekommen, dass die Personen, die den gewählten Befragungsraum wegen Besprechungen oder Unterricht brauchten, beim Anblick der (im Vergleich zur INT-Befragung) relativ großen Gruppe diesen freundlicherweise der Interviewerin überließen und entschieden, selbst einen anderen Raum zu suchen.

Wenn immer es möglich war, wurden die Schulbänke zusammengerückt, da bei kreisförmiger Sitzverteilung Verzögerungen der Befragung durch Lärmstörungen vermieden werden konnten und leichter überwacht werden konnte, ob Schwierigkeiten beim Ausfüllen des Fragebogens auftraten.

Die MG-Technik wurde folgenderweise durchgeführt: Vor dem Vorführen eines jeden Stimulus wurde kurz auf den Inhalt der einzelnen Situationen, die entsprechenden Fragen und die Antwortmöglichkeiten hingewiesen. Im Zusammenhang mit den SUP- und EMP-Stimuli wurde betont, dass *alle vier* Personen, die die Befragten hören würden, mit einem nicht bezahlten Gegenstand „erwischt“ (SUP), bzw. *alle vier* einen Vorstellungstermin bekommen würden (EMP). Dadurch sollte verhindert werden, dass im Moment der Ablenkung Teile einer der vorgespielten Sequenzen überhört wurden und folglich auf inhaltliche Unterschiede zwischen den einzelnen SUP- oder EMP-Sequenzen geschlossen wurde (etwa: dass in SUP nur der KM-Sprecher dem Sicherheitspersonal zur Klärung der Angelegenheit folgen musste oder dass in EMP nur die FW-Sprecherin einen Vorstellungstermin bekam).

Bei SUP und EMP wurden zunächst nur die ersten zwei Sequenzen (KM und KW als Kunden des Supermarkts bzw. als Bewerber) vorgespielt, und nach Beantwortung

¹⁷⁸ Es kam selten vor, dass mehr als zwei oder drei Befragte aus dem Unterricht „entführt“ werden konnten. Dies war eher nur bei den letzten, d.h. in der letzten Woche des Schuljahres durchgeführten Befragungen der Fall, als einige Schüler ihre Noten bereits bekommen hatten.

der ersten zwei bzw. drei auf die vorgeführte Situation enger bezogenen Fragen („SUP-Diebstahlversuch“, „SUP-glaubwürdig“, „SUP-Diebstahlversuche“ bzw. „EMP-eingestellt“, EMP-als Arbeitgeber“) folgten die letzten zwei Sequenzen. In CYC konnten alle drei (wesentlich kürzeren) Sequenzen hintereinander vorgespielt werden. Vor dem Ausfüllen der letzten SUP-, CYC- oder EMP-Fragen wurden zur Erinnerung nochmals kurze Ausschnitte vorgespielt, bei welchen jeweils nur der letzte Satz der vier Sprecher zu hören war.¹⁷⁹

Den Befragten wurden zum Ausfüllen des Fragebogens Filzstifte in verschiedenen Farben zur Verfügung gestellt und die meisten hatten sie auch benutzt. Dies sollte zum Einen zu mehr Spaß und zur Entspannung der Befragungssituation führen und zum Anderen – da die von den Befragten vorgenommenen Korrekturen dadurch (anders als bei Verwendung des Bleistifts) verfolgt werden konnten – zusätzliche Informationen zum Antwortverhalten der Befragten liefern. In erster Linie ging es dabei darum festzustellen, ob die Befragten bei den ersten SUP- und EMP-Fragen (bei welchen zunächst nur die beiden K-Sprecher beurteilt werden sollten) ihre Meinung nach dem Hören der letzten zwei Sprecher (FM, FW) geändert haben, und ob und inwieweit bei den Fragen nach dem Wohnort gezögert wurde. Das Letztere besonders angesichts der Tatsache, dass trotz den Anweisungen einige Male nicht verhindert werden konnte, dass ein befragter Schüler seine Annahmen bezüglich des Wohnortes eines Sprechers laut bekanntgab und hiermit möglicherweise einen anderen zur „Korrektur“ der ursprünglich angekreuzten Antwort veranlasste.

Um einen direkten Vergleich der vorgeführten Sprecher im Hinblick auf einzelne Fragen zu erreichen, wurde bei den entsprechenden Frageblöcken vorgeschlagen, von links nach rechts und nicht spaltenweise anzukreuzen (vgl. Abb. 5.2.2.4a).

In CYC und CYC2 wurde den Befragten zusätzlich vorgeschlagen, den Sprecher auszuwählen, den sie sich am ehesten als Freund vorstellen könnten. In Abhängigkeit der zur Verfügung stehenden Zeit und der Verfassung der Gruppe wurden sie manchmal gebeten zu notieren, woran sie den Wohnort der Sprecher erkennen konnten, und beim H2-Sprecher wurde auch vorgeschlagen, eine Ortschaft (Stadt, Dorf) zu benennen. Das Letztere wurde allerdings von keinem Befragten getan (die meisten wählten die Antwort *Les Hauts* und keiner einen bestimmten Ort, der zu *Les Hauts* gehören sollte), was z.T. als Hinweis für die zugrunde liegende Opposition „eigene Variante vs. fremde Variante (= *Les Hauts*)“ zu verstehen ist, z.T. aber auch der insgesamt oft bemerkten Antworttendenz entspricht, die wie folgt beschrieben werden kann: Lieber ankreuzen als schreiben, lieber Entscheidungsfragen als offene/weiterführende Fragen.

Wir schließen mit zwei weiteren Bemerkungen bezüglich des Antwortverhaltens. Erstens: Die Befragten zeigten mehr Interesse bei den kontextgebundenen Stimuli (besonders bei SUP) als bei der Vorführung der CYC-Sequenzen. Zweitens: Obwohl

¹⁷⁹ Bei Bedarf wurden auch an anderen Stellen kurze Teile wiederholt.

darauf hingewiesen wurde, dass es besser wäre, bei Unentschlossenheit lieber keine Antworten anzukreuzen, wurde dieser Anweisung, sowie der Bitte, von links nach rechts anzukreuzen, nicht von allen Befragten Folge geleistet.¹⁸⁰ Die Einhaltung der Anweisungen wurde jedoch nicht allzu rigoros überwacht um die Auswirkungen einer zu restriktiven Stimmung (zu der vermutlich eine Überhäufung der Befragten mit Hinweisen wie „Nicht so sondern so ankreuzen“ geführt hätte) auf die Teilnahmebereitschaft und das Antwortverhalten zu vermeiden. Vielmehr wurde die verbleibende Zeit (zwischen Vor- und Rückspielen der Aufnahmen, Durchgehen der Fragen) dazu genutzt, den Befragten, die durch einen anderen Mitschüler abgelenkt wurden und kurz durcheinander gerieten, zusätzliche Erklärungen zu geben.

5.3.3 Erhebungstechnische Schwierigkeiten, fehlende Werte und „Ich-weiß-nicht“-Antworten

Bei der Erhebung wurde angestrebt, dass 1) alle Befragungen möglichst in der gleichen Umgebung (leeres Klassenzimmer) stattfinden, 2) alle INT-Fragen in der festgelegten Reihenfolge und ohne Unterbrechung gestellt werden, 3) ein- und derselbe Befragte sich an allen drei Teilen der Befragung beteiligt. Diesen Vorsätzen konnte jedoch nicht immer gefolgt werden: Bereits die ersten probeweise durchgeführten Befragungen haben gezeigt, dass die für QUES und INT verfügbare Zeit nicht immer der vorgesehenen Befragungszeit entsprechen und von vielen Faktoren abhängen würde. Um nur einige aus der Reihe verschiedener Umstände zu nennen: Zeitverlust durch Wechsel des Befragungsorts (öfters musste der gewählte Befragungsraum einer Klasse oder einer kleineren Schülergruppe bzw. Nachhilfegruppe überlassen oder wegen einer Besprechung verlassen werden; im Idealfall konnte die Befragung in der Bibliothek fortgesetzt werden, andernfalls musste eine andere Schulumgebung gesucht und der Schlüssel für den neuen Befragungsraum besorgt werden, was die Befragungszeit um einige Minuten verkürzte), Verzögerungen durch andere unvorhergesehene Umstände wie z.B. zeitweilige Anwesenheit Dritter oder nachträgliches Mitnehmen von Schulsachen, die der Befragte im ursprünglichen Klassenraum zurückgelassen hatte und vor der Pause sichern wollte, Lärm durch die an den Schulen durchgeführten Bauarbeiten, durch vorbeiziehende Schülergruppen usw., die die Tonbandaufnahmen praktisch unbrauchbar machte und das mit größerem zeitlichen Aufwand verbundene Notieren von Antworten erforderlich machte. Darüber hinaus führte die Tatsache, dass einige Befragte die Fragen schnell und kurz beantworteten, während andere mehr überlegten und zögerten, mehrmals dazu, dass die mündliche Befragung des zweiten Befragten verkürzt werden musste; in anderen Fällen konnte die Befragung während der Pausen,

¹⁸⁰ Diese Bemerkungen stellen eine Zusammenfassung der Kurznotizen, die nach der Befragung gemacht wurden, und sind nur als Schilderung der Eindrücke der Interviewerin zu verstehen, wobei natürlich nicht ausgeschlossen werden kann, dass andere bzw. mehrere Beobachter (oder Beobachter, die nicht zugleich mit Erklären, Vor- und Rückspulen der Kassetten u.ä. beschäftigt gewesen wären) auch zu anderen Ergebnissen gekommen wären.

im Schulhof nach dem Unterricht oder zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden.

Aufgrund dieser Einsichten wurde die Konstruktion der Erhebungsinstrumente nach den ersten Befragungen optimiert, indem zum Einen die in 5.2.1-6 erwähnten QI-Fragen bestimmt wurden, die je nach Situation und Zeitdruck als Teil der mündlichen oder schriftlichen Befragung fungierten, und zum Anderen im Vorherin entschieden wurde, welche Fragen im Notfall, d.h. bei mangelnder Zeit, zunächst weggelassen werden sollten (s.u.). Die Entscheidungen, welche Fragen ausfallen sollten, hingen im Grunde von dem Zeitpunkt ab, in dem die Zeitknappheit vorhergesehen werden konnte.¹⁸¹

Aus ähnlichen Gründen und z.T. deshalb, weil zu späteren Zeitpunkten bestimmte Schüler fehlten oder nicht mehr befragt werden konnten, liegen nicht für alle Befragten QUES-, INT- und MG-Daten vor.¹⁸²

Bei zwei Fragen – 114RASSIST und 60AUTOR – sind fehlende Werte mit anderen als den o.g. Gründen verbunden: Trotz der explorativen Gespräche und Vortests, auf deren Grundlage die Erhebungsinstrumente erstellt wurden, brachte jeder neue Tag, an dem Befragungen und/oder informelle Gespräche mit den Schülern und dem Lehrpersonal stattgefunden haben, neue Einsichten und Anregungen. So wurde z.B. die Einführung der Frage 114RASSIST (K/F-Sprecher: rassistisch) bereits bei der ersten Fragebogenkonstruktion in Erwägung gezogen, dies zumal sich schon nach den ersten auf La Réunion geführten Gesprächen die Frage aufdrängte, ob der Rassismus auf La Réunion ein Tabu ist oder – wie einige der ersten reunionesischen Gesprächspartner sagten – tatsächlich geglaubt wird, dass es keinen gäbe bzw. dass er in viel geringerem Ausmaß als etwa auf Guadeloupe und Martinique verbreitet wäre. Da unmittelbar nach der eingeholten Erlaubnis, die Schüler zu befragen, das Risiko, mit dieser Frage negative Reaktionen hervorzurufen und möglicherweise die gesamte Untersuchung in Gefahr zu bringen, zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausgeschlossen werden konnte, wurde auf diese Frage bei den ersten Befragungen verzichtet. Zu einem späteren Zeitpunkt, als der reibungslose Verlauf der Befragung nicht mehr in Frage gestellt werden musste, kam im Gespräch mit

¹⁸¹ Beispiel: Bei einem Befragten erwies sich bereits nach den ersten Fragen, dass die Befragung in wenigen Minuten beendet werden sollte, und aus diesen Gründen wurden die INT-Fragen 6AN_KAUFH bis 25COUR weggelassen, um trotz fehlender Zeit die Antwort auf die als besonders wichtig betrachtete Frage 26REP_K zu bekommen. Das INT konnte danach wider Erwarten um weitere 40 Fragen fortgesetzt werden.

¹⁸² Bei der höchsten Klasse (3^{ème}) war es am schwierigsten, sowohl die Teilnahme an QUES und INT als auch die Teilnahme an der MG-Befragung zu erzielen. 31 von 44 Befragten der höchsten Klasse haben sich an allen drei Teilen der Befragung beteiligt: Von insgesamt 41 mündlich und schriftlich befragten Schüler der höchsten Klassen (sie fehlten am Ende des Schuljahres d.h. bei der Durchführung der MG-Befragungen etwas häufiger als andere Schüler) konnte die vollständige MG-Befragung nur mit 31 Schülern durchgeführt werden. Für fünf weitere Schüler liegen neben den QUES- und INT-Daten entweder nur unvollständige MG-Daten vor (bei einer Dreiergruppe wurden aus Zeitmangel nur die wichtigsten Stimuli SUP und EMP vorgespielt) oder nur die MG- bzw. MG- und QUES-Daten (Beispiel: Ein Schüler, dessen Befragung nicht vorgesehen war, fand sich in einer Fünfergruppe vor und wollte sich an der MG-Befragung beteiligen. Seine Antworten wurden trotz der Tatsache, dass keine Zeit mehr für QUES und INT zur Verfügung stand, in den Datenaufsatz aufgenommen.

einer Schülerin – sie zeigte der Interviewerin auch einen ihrer Schulaufsätze, in dem sie die Diskriminierung der Einwanderer aus den Komoren und aus Mayotte zur Sprache brachte (vgl. 7.8-6) – nochmals die Anregung zu dieser Frage, die dann nachträglich eingeführt wurde. Darüber hinaus wurde das INT im Verlauf der Befragungen um die Frage 60AUTOR erweitert. Der Anstoß kam von der Lehrerin E.L.C., die, wie bereits in 5.1.2 erwähnt wurde, Kritik am zentralisierten und nach ihrer Meinung kaum auf die reunionesischen Kinder zugeschnittenen Lehrprogramm übte, oder genauer ihr in der Aufregung „nebenbei“ vermittelter Vorschlag: „Versuch’s nur, sie [die Schüler] zu fragen, ob sie einen einzigen reunionesischen Schriftsteller kennen!“

Fehlende Werte ergeben sich (allerdings weniger häufig) auch aufgrund der Tatsache, dass einige Fragen nicht beantwortet werden konnten (z.B. die Fragen nach dem Sprachgebrauch mit den Geschwistern oder in Situationen, die die Befragten laut eigenen Angaben aus eigener Erfahrung nicht kennen: „Ich spreche nie mit X“, „Ich wende mich nie an X“, „Ich war nie in X“) oder – bei schriftlicher Befragung – übersehen oder übersprungen wurden (MG und QUES, vor allem die QUES-Fragen, bei welchen Schreiben – und nicht Ankreuzen – verlangt war).¹⁸³

Im Folgenden wird zusammenfassend dargestellt, wieviele gültige Antworten bei den einzelnen Erhebungsmethoden und Fragen vorliegen. Die Fragen wurden in Blöcke (z.B. 1 bis 66, 67 bis 101 usw.) mit vergleichbar vielen gültigen Werten aufgeteilt.

Gesamt: 162 INT-, 168 MG- und 169 QUES-Befragungen.¹⁸⁴ 152 Befragte haben sich an allen drei Teilen der Befragung beteiligt.

1. Interview: Fragen bis 66KORREKT 160 (± 2)¹⁸⁵, bis 101BILD 155 (± 2), bis 115FFREU_G 150 (± 2) und bis 123E_KOMP 160 (± 2) gültige Werte. Ausnahmen: 120E_NACH, 121E_BEK und 124E_WI mit 128 (± 2) gültigen Werten, 60AUTOR, 67GEFÜ_F, 68GEFÜ_BZ, 69STREIT, 113PFIF und 114RASSIST mit 108 bis 118 gültigen Werten, 110MODE mit 73 und 122E_NOTEN mit 45 gültigen Werten.¹⁸⁶

¹⁸³ Einige vergessene bzw. übersprungene QUES-Fragen konnten vor dem Interview noch mündlich gestellt werden; bei „heikleren Fragen“ wie z.B. Q37FACH_N wurde die mündliche Wiederholung der Fragen vermieden.

¹⁸⁴ Die Angaben schließen auch Befragte ein, denen nicht alle Fragen gestellt werden konnten bzw. die nur Teile des QUES- oder MG-Fragebogens ausgefüllt haben. Beispiel: Von insgesamt 168 an der MG-Befragung beteiligten Schüler hat die Zeit bei einer Vierergruppe für den letzten Stimulus EMP nicht ausgereicht (die Höchstanzahl der gültigen Werte ist bei den EMP-Variablen also nicht 168 sondern 164); bei einer Dreiergruppe der 3^{ème}, wo der Zeitmangel vorhergesehen werden konnte, genügte das Weglassen des kürzeren Stimulus CYC (Höchstanzahl: 168 – 3 = 165). Alle anderen fehlenden MG-Antworten hängen nicht mit den erhebungstechnischen Schwierigkeiten zusammen.

¹⁸⁵ Die Frage 3SG_GSW hat 155 gültige Werte.

¹⁸⁶ Die an vorausgehende „Filterfragen“ gebundenen Fragen (vgl. 5.2.1-2) wurden nicht mitgerechnet und werden in Kapitel 7 an betreffenden Stellen behandelt. Die QI-Fragen haben insgesamt etwas mehr gültige Werte als die letzten INT-Fragen, weil sie von einem Teil der Gruppe schriftlich beantwortet wurden (vgl. 5.2.1-6). Dies gilt jedoch nicht für die letzte QI-Frage 124E_WI (131 gültige Werte), die nur noch 35 Befragten mündlich gestellt werden konnte, d.h. überwiegend schriftlich beantwortet wurde, sowie für die Fragen 120E_NACH und 121E_BEK, die als „weiterführende Fragen“ zu 119E_HAUS zu betrachten sind und bei Zeitdruck gestrichen werden mussten.

2. *Matched-Guise*: SUP-Fragen bis „SUP-FM-sympathisch“ und alle Fragen der Gruppen „SUP-Beruf“ und SUP-Wohnort“ 166 (± 2), alle Fragen der Gruppen „SUP-fleißig“ und „SUP-hübsch“ 153 (± 3), restliche Fragen 160 (± 2) gültige Werte. CYC-Fragen: Fragen der Gruppen „CYC-sympathisch“ und „CYC-Wohnort“ 163 (± 2), restliche Fragen 157 (± 3) gültige Werte außer „CYC-F-pfiffig“ mit 150 gültigen Werten. EMP-Fragen: 162 (± 2) gültige Werte außer Fragen der Gruppen „EMP-ehrlich“, „EMP-fleißig“ und „EMP-reich“ und „EMP-hübsch“ mit 156 (± 3) gültigen Werten.

3. *Questionnaire*: 162 (± 3) gültige Werte. Ausnahmen: Offene Fragen 17TV_SEND, Q20M_GRP, Q21R_PROG, Q31TRAUMJOB mit 151 (± 3) gültigen Werten.

Diese Zusammenfassung zeigt, dass die fehlenden INT-Werte mit dem Fortschreiten des INT leicht zunehmen (wie bereits oben erwähnt, konnten nicht alle Interviews beendet werden), in MG von den Befragten offensichtlich etwas häufiger die Fragen wie „fleißig“, „hübsch“ oder „reich“ und in QUES offene Fragen übersprungen wurden.¹⁸⁷ Bedeutende Abweichungen bezüglich der Anzahl der gültigen Werte stellen jedoch lediglich die unter „Ausnahmen“ (1) angeführten INT-Fragen, d.h. Fragen, die aus oben beschriebenen Gründen nicht der gesamten Gruppe gestellt werden konnten. Die entsprechenden Variablen wurden zusätzlich auf die Repräsentativität bezüglich der wichtigsten Parameter überprüft, d.h. es wurde kontrolliert, ob sich die Befragten mit gültigen Werten auf diesen Variablen im Hinblick auf Geschlecht, Alter, sozialen Hintergrund und Klassenniveau ähnlich verteilen wie die gesamte an der INT-Befragung beteiligte Gruppe. Auf die Variablen, bei welchen eine Teilgruppe (z.B. die höchste Altersgruppe) über- oder unterrepräsentiert ist, wurde bei deren Besprechung nochmals hingewiesen.

Die Kreuztabellen haben logischerweise etwas weniger gültige Werte (meistens zwischen 150 und 160), müssen doch bei der Kreuztabellierung zugleich mehrere der Kreuztabelle (bzw. den jeweils untersuchten Indizes) zugrunde liegende Variablen gültige Werte haben. So hat z.B. die INT-Variable 58EHE3 159 und der Faktor SPHG 157 gültige Werte (aus der in 6.2.1 beschriebenen Konstruktion der Variablen SPHG wurde eine unter „Dreisprachig“ zusammengefasste Zwölfergruppe ausgeschlossen, sowie acht Befragte, für die weder die für die Indexbildung erforderlichen INT- noch QI-Daten vorliegen). Bei der Kreuztabelle 58EHE3 * SPHG (vgl. A3.5) liegen 148 Werte vor, denn elf von 159 Befragten mit gültigen 58EHE3-Werten sind die sog. „Dreisprachigen“, die keine SPHG-Werte haben ($159 - 11 = 148$).

Abschließend noch einige Worte zu den „Ich-weiß-nicht“-Antworten: Bei den meisten INT-Fragen sind sie eher als gleichbedeutend mit anderen zur mittleren Kategorie eingeordneten Antworten wie „Ça dépend“, „Créole et français“ oder „Les deux“ zu deuten (mehrere Antworteten lauteten auch „Je sais pas, ça dépend“, oder „Je

¹⁸⁷ Wie bereits erwähnt, zeigte die Gruppe im allgemeinen die Tendenz, lieber anzukreuzen als zu schreiben. Fehlende QUES-Werte (besonders bei den offenen Fragen) ergeben sich allerdings z.T. auch durch unverständliche oder unleserliche Antworten oder dadurch, dass einige Befragte bestimmte Frageblöcke übersprungen haben.

sais pas, les deux“) und wurden entsprechend in die mittlere Antwortkategorie eingeordnet. Nur in bestimmten Fällen, in denen die „Ich-weiß-nicht“-Antworten auch als eine Art Antwortverweigerung interpretiert werden können, wurden sie gesondert behandelt (vgl. z.B. die Frage 88F_NOTEN in 7.5-5).

5.4 Operationalisierung, Analyse und Darstellung der Ergebnisse

5.4.1 Analyse

Die statistische Auswertung der erhobenen Daten basiert auf den Kreuztabellenanalysen. An mehreren Stellen wurden bivariate Beziehungen (Beziehungen zwischen zwei Größen) aufgrund der Annahme, dass sie sich in verschiedenen Teilgruppen (z.B. Mädchen, Jungen) unterschiedlich gestalten, unter Einführung zusätzlicher Variablen – der sog. Kontrollvariablen – untersucht. An den betreffenden Stellen wird von *Konstanthaltung* der Kontrollvariablen gesprochen (z.B. Überprüfung des Zusammenhangs zwischen dem Sprachverhalten und dem Alter unter Konstanthaltung der Dritt- bzw. Kontrollvariablen Geschlecht).

Im Vorfeld zur Analyse wurde das Signifikanzniveau oder einfacher die Irrtumswahrscheinlichkeit¹⁸⁸ auf 0,05 (5%) gesetzt; die meisten angesprochenen und in Anhang A3 graphisch dargestellten Beziehungen sind signifikant, d.h. liegen im genannten Bereich (Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq 0,05$ (5%)). Bei den in A3 abgebildeten Kreuztabellen wurde die Stärke der Korrelation und (in Klammern) das Signifikanzniveau angegeben. So steht z.B. der Ausdruck $r = -,272$ (,001) für einen schwachen aber signifikanten negativen Zusammenhang: Das in Klammern angegebene Signifikanzniveau beträgt 0,01 und liegt somit im vorgegebenen Bereich ($0,01 < 0,05$). Der Korrelationskoeffizient $r = -,272$ liegt wie die meisten abgebildeten Koeffizienten im Bereich zwischen (\pm) 0,2 und 0,5, was nach den Konventionen zur sprachlichen Beschreibung der Stärke von Zusammenhängen (vgl. z.B. Wittenberg 1991: 125) einen schwachen Zusammenhang anzeigt. Das Minuszeichen steht für eine negative Beziehung. Negative Beziehungen lassen sich mit dem Ausdruck „Je *höher* die Werte der Variablen A, desto *niedriger* die Werte der Variablen B“ (z.B. ein negativer Zusammenhang zwischen der Luftverschmutzung und der Lebenserwartung würde bedeuten, dass mit höherer Luftverschmutzung die Lebenserwartung sinkt) und positive mit dem Ausdruck „Je *höher* die Werte der Variablen A, desto *höher* die Werte der Variablen B“ beschreiben.

Um eine bessere Einsicht in die Gesamtheit der Daten zu gewährleisten, wurden an mehreren Stellen auch Beziehungen angesprochen, die zwar mit einem Signifikanzniveau um 0,1 oder 0,2 eine niedrigere Signifikanz (d.h. höhere Irrtumswahrschein-

¹⁸⁸ Das Signifikanzniveau drückt, um es einfach zu formulieren, die Wahrscheinlichkeit aus, eine Forschungs- oder Alternativhypothese (das Gegenteil von einer Nullhypothese, die besagt, dass zwischen den Variablen A und B kein Zusammenhang besteht) fälschlicherweise zu akzeptieren. In den Sozialwissenschaften wird das Signifikanzniveau üblicherweise auf 1% (0,01) oder 5% (0,05) gesetzt, d.h. die Hypothese gilt als bestätigt, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit unterhalb dieser Grenze liegt.

lichkeit) haben, jedoch bei einer Gesamtbetrachtung der Ergebnisse gewisse Regelmäßigkeiten und Grundtendenzen erkennen lassen.

Um dies an einem imaginären Beispiel zu verdeutlichen: Wurden bei fünf von insgesamt zwölf auf einen bestimmten Sachverhalt (z.B. Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen) bezogenen Variablen signifikante positive Beziehungen zum Faktor Alter (etwa: je älter die Befragten, desto häufiger benutzen sie Französisch) und bei den verbleibenden sieben Variablen zwar nur annähernd signifikante, doch gleichfalls ausnahmslos *positive* Beziehungen festgestellt (gleich ausgerichtete, wenn auch sehr schwache Tendenz zu mehr F-Gebrauch mit zunehmendem Alter), so ist es sinnvoll, auch die Letzteren zu erwähnen. Denn trotz der Tatsache, dass es sich bei den zuletzt erwähnten sieben Beziehungen streng genommen um nicht bestätigte Hypothesen handelt, tragen sie dazu bei, das Bild über die Sprachgewohnheiten (und z.T. das Antwortverhalten) der Gruppe im Hinblick auf den Faktor Alter zu vervollständigen.

Die Beziehungen mit einer niedrigeren Signifikanz wurden als „annähernd signifikant“ bezeichnet und nur in Ausnahmefällen graphisch veranschaulicht (u.a. um Ähnlichkeiten oder Unterschiede im Antwortverhalten bestimmter Teilgruppen zu veranschaulichen).

Angesichts der Anzahl der Variablen konnte bei der Darstellung der bi- und multivariaten Beziehungen aus Platzgründen und nicht zuletzt aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht auf alle untersuchten Beziehungen – dazu gehören auch die einzelnen angenommenen, aber nicht bestätigten Beziehungen und die sich nur sehr schwach andeutenden Beziehungen – eingegangen werden. Es konnten vielmehr nur die bedeutendsten belegten Beziehungen besprochen und graphisch veranschaulicht werden.

5.4.2 Indexbildung

Die Index- bzw. Skalenbildung kann, vereinfacht ausgedrückt, als eine Art Datenkomprimierung beschrieben werden, d.h. die Werte mehrerer einen bestimmten Inhalt (z.B. Sprachgebrauch, positive/negative Einschätzung eines Sprechers im Hinblick auf verschiedene Eigenschaften) betreffender Variablen werden durch mathematische Operationen wie Addition, Mittelwertberechnung usw. zu einem die Grundtendenz anzeigenden Wert zusammengezogen.

Wird beispielsweise aus vier auf Französischgebrauch in den Situationen A, B, C und D bezogenen Variablen mit Werten 1 („nein“), 2 („ich weiß nicht“) und 3 („ja“) anhand der Addition und der anschließenden Division durch die Anzahl der gültigen Werte ein Index gebildet, so erhält der Befragte, der alle vier Fragen zustimmend beantwortet hat, d.h. in allen vier Situationen Französisch gebraucht, den höchsten Indexwert 3 ($((3 + 3 + 3 + 3) : 4 = 3)$), und der Befragte, der zwei Fragen

bejahend und zwei verneinend beantwortet hat, den mittleren Indexwert 2 $((3 + 3 + 1 + 1) : 4 = 2)$.

Die Nachteile der Index- bzw. Skalenbildung wurden bereits in Abschnitt 2.3.1 (Likertskala) angesprochen. Jede durch mathematische Operationen herbeigeführte Verdichtung der Daten führt zwangsläufig auch zu einem Informationsverlust. So besteht z.B. die Gefahr, dass die Befragten, die bei einer bestimmten Gruppe von Fragen extreme „Ja“- und „Nein“-Ausprägungen gewählt haben (z.B. der zweite Befragte im obigen Beispiel), ein- und denselben Skalenwert bekommen wie diejenigen, die alle durch die Skalenkonstruktion zusammengefassten Fragen mit „Ich weiß nicht“ beantworteten.

Um zu große Datenverluste zu vermeiden, wurde von den Möglichkeiten, die Variablen zusammenzufassen, nur insoweit Gebrauch gemacht, als es für eine verständliche Darstellung der Ergebnisse notwendig war. Aus diesem Grund wurde bei der Indexbildung auch grundsätzlich vorgezogen, wenige und in Bezug auf die jeweils angesprochenen Inhalte sich sehr nahe stehende Quellvariablen zu benutzen. Dies vor allem angesichts der Tatsache, dass viele Fragen speziell auf das Untersuchungsgebiet zugeschnitten sind und entsprechend keine bewährten Attitudenskalen als Referenz benutzt werden konnten, und die vorliegende Untersuchung in dieser Hinsicht eher als hypothesenerkundend denn als hypothesentestend bezeichnet werden kann.

In einigen Fällen – z.B. bei den Variablen, denen allzu verschiedene Frageformen und Kategorisierungsprinzipien zugrunde liegen, oder deren Zusammenfassung einen allzu großen inhaltlichen Verlust hätte zur Folge haben können – wurde trotz der erfüllten Indexbildungskriterien auf die Indexbildung (oder zumindest auf die herkömmliche additive Indexbildung) verzichtet.

Beispiel 1: Der in 7.7.1 analysierte Index F_REAK3 (F-Gebrauch: negative Reaktionen) wurde aufgrund der dreikategoriellen Rohvariablen 79ÄRGER, 84SPOTT, und 85UNBEL gebildet. Auch die zweikategorielle Variable 31F_COUR spricht negative Reaktionen auf den F-Gebrauch an und gruppiert sich (bei entsprechender Kategorisierung der Werte) um den gleichen Faktor wie die drei o.g. Variablen, d.h. die Befragten mit dem 31F_COUR-Wert 1JA (die negative Reaktionen beim K-Gebrauch mit den *gars de la cour* erwarten) haben häufiger auch JA-Werte auf den restlichen Sprachgebrauch und negative Reaktionen betreffenden Variablen. Die Variable 31F_COUR wurde jedoch, da ihr eine offene Frageform und folglich auch eine unterschiedliche Kategorisierungsart zugrunde liegt, nicht in die Indexbildung aufgenommen, sondern gesondert analysiert.

Beispiel 2: Auf die laut explorativen Ergebnissen zulässige Zusammenfassung der hoch miteinander korrelierenden Variablen 80LIEBER und 81BESSER (vgl. 7.5 und 7.5.1) wurde verzichtet: Die beiden Variablen geben zwar Auskunft über das Sprachrepertoire, und die meisten Befragten haben auch die beiden Fragen gleich beantwortet. Durch die Indexbildung wäre jedoch die in 80LIEBER mitenthaltene „(sprach)ideologische“ Komponente –

nämlich welche Sprache abgesehen von den Sprachkenntnissen *lieber* gesprochen wird – verloren gegangen.

5.4.2.1 Additive Indexbildung

Bei den meisten verwendeten Indizes handelt es sich um additive Indizes, die der Summe der Quellvariablenwerte entsprechen (die in 2.3.1 beschriebene Likertskala beruht mathematisch gesehen gleichfalls auf einer additiven Indexbildung). Damit das Ergebnis der Indexbildung im gleichen Wertebereich wie die Werte der Quellvariablen liegt (z.B. der Bereich zwischen 1 und 5 bei den fünfkategorialen Variablen), wurden die zur Indexbildung herangezogenen Variablen summiert und durch ihre Anzahl dividiert, d.h. die neu erhaltenen Indexwerte entsprechen im Grunde dem arithmetischen Mittel der beteiligten Variablen (das Verfahren wurde im obigen Abschnitt veranschaulicht). Das Dividieren ermöglichte außerdem, auch Befragte zu berücksichtigen, die nicht bei allen Quellvariablen gültige Werte hatten. Grundsätzlich wurde jedoch bei weniger als zwei Dritteln der gültigen Werte auf die Indexbildung verzichtet.

Zu Kriterien der Indexbildung: Vor der Summierung der Variablenwerte wurden Faktoren- und Reabilitätsanalysen durchgeführt. Angesichts der Tatsache, dass die meisten Indizes aus einer kleinen Anzahl von Variablen bestehen, wurden in Anlehnung an die Ausführungen in Kaufmann (1997: 53) auch Reabilitätskoeffizienten um 0,5 oder 0,6 akzeptiert: Bei der Festlegung der Reabilitätsgrenze für seine eigene Arbeit nennt Kaufmann (ibid.) Beispiele mehrerer empirischer Arbeiten, bei welchen die Reabilitätskoeffizienten um 0,5 oder 0,6 als zufriedenstellend betrachtet wurden (vgl. Hormann 1994: 187, Frank-Cyrus 1991: 128) und verweist in diesem Zusammenhang mit Recht darauf, dass bei geringer Anzahl von Variablen (unter 10) unerwünschte Korrelationseffekte durch Interaktion zwischen den Variablen, die den Wert der Reabilitätskoeffizienten künstlich erhöhen, kaum auftreten und somit auch niedrigere Koeffizienten annehmbar sind.¹⁸⁹

Ausnahmen im Hinblick auf die Kriterien der Indexbildung stellen die Variablen wie z.B. INT_SPRECHER oder MI_SYM (vgl. 7.8.1-7 und 8.5.1) dar, die gebildet wurden, um eine bessere Übersicht über größere Gruppen von Daten zu ermöglichen. So laden z.B. die sämtlichen 22 zur Konstruktion des Index INT_SPRECHER herangezogenen und auf die Sprechergruppen bezogenen Variablen logischerweise nicht auf ein- und denselben Faktor und somit erfüllt dieser Index nicht das Kriterium der Eindimensionalität (Homogenität). Solche Indizes fungieren jedoch, indem sie die Ergebnisse nochmals zusammenfassen bzw. komprimieren, in erster Linie *ergän-*

¹⁸⁹ An einigen Stellen, wo der Reabilitätskoeffizient knapp unter dieser Grenze lag (z.B. beim in 7.3.1 erwähnten Index VITAL3, der immerhin das Kriterium der Homogenität erfüllt), wurden die Ergebnisse der Analysen mit dem additiven Index mit den Ergebnissen der Analysen mit den einzelnen Quellvariablen verglichen, um zu überprüfen, ob zwischen den einzelnen Quellvariablen und den untersuchten Faktoren Beziehungen vorliegen, die bei einer Zusammenfassung der Quellvariablen nicht mehr sichtbar bzw. schwächer sind.

zend und sie wurden erst nach der Darstellung der Analysen mit den einzelnen Variablen eingeführt.

5.4.2.2 Indexbildung nach sachlogischen Kriterien

Falls die Kriterien der additiven Indexbildung nicht oder nur z.T. erfüllt waren oder eine additive Indexbildung angesichts allzu unterschiedlicher Kategorisierungsprinzipien oder Variablenverteilungen wenig sinnvoll gewesen wäre, erfolgte die Indexkonstruktion nur oder z.T. nach sachlogischen Kriterien.

In bestimmten Untersuchungszusammenhängen ging es beispielsweise darum, Variablen zu bilden, bei welchen möglichst viele verzeichnete Werte (Antwortkombinationen) vertreten sind, oder es wurde statt die Variablenwerte ohne Weiteres zu addieren im Vorfeld untersucht, bei *welchen* Variablen bestimmte Werte verzeichnet wurden. Auf diese Weise wurde z.B. bei den meisten in Abschnitt 7.4 gebildeten Indizes verfahren, von denen mehrere im Hinblick auf ihr Grundprinzip der in 2.3.1 beschriebenen Guttman-Skala nahe kommen (z.B.: Index F_ERWERB3 entspricht dem Prinzip: „Wenn F-Werte, d.h. Werte zugunsten des Französischerwerbs auf dem Item 2, dann auch F-Werte auf dem Item 1; wenn keine F-Werte auf dem Item 2, dann auch keine F-Werte auf dem Item 3“).

5.4.2.3 *Matched-Guise*-Variablen

Bei der Analyse der MG-Antworten stand die Frage im Vordergrund, wie sich die Einschätzungen der Sprecher zueinander verhalten, deren Rollen von *ein und demselben* Darsteller gespielt wurden (so z.B. die Einschätzungen der Sprecher KM und FM einerseits und der Sprecherinnen KW und FW andererseits). Aus diesen Gründen gingen in die Analyse die Variablen wie z.B. KMF_{FM}_SYM3 („EMP-sympathisch“: KM vs. FM) und KWFW_{SYM3} („EMP-sympathisch“: KM vs. FM) ein, die das Verhältnis der Einschätzungen der Sprecher KM und FM bzw. der Sprecherinnen KW und FW im Hinblick auf die einzelnen Eigenschaften und Verhaltensweisen ausdrücken.

Dabei wurde grundsätzlich angestrebt, dreikategorielle Variablen mit den Werten 1K (K-Sprecher höher/positiver eingeschätzt), 2K=F (gleiche Einschätzung der beiden Sprecher) und 3F (F-Sprecher höher/positiver eingeschätzt) zu bilden.¹⁹⁰

Die Konstruktion von *vierkategorialen* Variablen hat dort stattgefunden, wo das Antwortverhalten im Hinblick auf die im Mittelpunkt des Interesses stehenden drei Ausprägungen durch drei Kategorien nicht wiedergegeben werden konnte, ohne extrem ungleichmäßig verteilte Variablen zu erhalten, und andererseits die Kategorie 1K nicht derart schwach belegt war, dass sie mit der Kategorie 2K=F zusammengefasst werden musste. Allen vierkategorialen Variablen liegen die Fragen zugrunde,

¹⁹⁰ Die Namen aller analysierten Variablen enden mit der Zahl, die die Anzahl der Kategorien anzeigt, so haben z.B. die o.g. EMP-Variablen KMF_{FM}_SYM3 und KWFW_{SYM3} drei Kategorien.

bei denen die F-Sprecher bedeutend positiver als die K-Sprecher eingeschätzt wurden. So hat z.B. die Variable KMFM_GLAUB4 („SUP-glaubwürdig“: KM vs. FM) wie auch alle anderen vierkategorialen Variablen folgende vier Kategorien: 1K (K-Sprecher höher, d.h. als glaubwürdiger eingeschätzt), 2K=F (gleiche Einschätzung der beiden Sprecher), 3F (F-Sprecher höher eingeschätzt) und 4F (F-Sprecher bedeutend höher eingeschätzt).¹⁹¹

Bei extrem starken Unterschieden zwischen den Einschätzungen der K- und F-Sprecher mussten die o.g. Kategorien 1K und 2K=F zusammengefasst werden. Dies ist der Fall bei den Variablen KMFM_EINST3 („EMP-eingestellt“: KM vs. FM) und KWFW_EINST3 („EMP-eingestellt“: KW vs. FW), die ausdrücken, wie stark die Einschätzungen der einzelnen Sprecher bei der Frage „EMP-eingestellt“ abweichen. Die stark unterrepräsentierten Fälle der höheren oder gleichen Einschätzung der Einstellungschancen der K-Sprecher (Antwortkombinationen „KM-eingestellt“ > „FM-eingestellt“ und „KM-eingestellt“ = „FM-eingestellt“ machen beispielsweise *zusammengenommen* nur 13% aller Fälle aus) wurden hier zu einer Kategorie zusammengezogen: 1K≥F. Die beiden Variablen haben also die Kategorien 1K≥F (K-Sprecher gleich oder höher eingeschätzt), 2F (F-Sprecher höher eingeschätzt) und 3F (F-Sprecher bedeutend höher eingeschätzt).

Bei der Variablenkonstruktion wurde auf die Zusammenfassung von miteinander korrelierenden Rohvariablen, die *verschiedene* Eigenschaften oder Verhaltensweisen ansprechen, verzichtet: Dies erstens weil sich die mit den einzelnen Fragen angesprochenen Sachverhalte, Typen von Sprechern und Stimuli zu sehr voneinander unterscheiden (bestimmte Fragen wie z.B. „Diebstahlversuch“ sind enger auf die jeweils vorgeführte Situation bezogen, andere sind allgemeiner und wurden bei allen drei Stimuli gestellt; an mehreren Stellen ging es eher darum, wie sich die Antworten auf *bestimmte* Fragen zu den einzelnen Faktoren verhalten), und zweitens weil die Anzahl der Fragen nicht so groß und unübersichtlich ist, dass eine Verdichtung der Ergebnisse durch Addition unbedingt notwendig gewesen wäre.¹⁹²

5.4.3 Kategorisierung

Angesichts des Umfangs der untersuchten Variablen und Beziehungen wurde versucht, die Kategorisierung zu vereinfachen, verbale und graphische Darstellung auf das Wichtigste einzuschränken und die Ergebnisse möglichst platzsparend und übersichtlich darzustellen. Im Einzelnen bedeutet dies:

¹⁹¹ „Bedeutend höher“ signalisiert, dass die Einschätzungen der beiden zur Frage stehenden Sprecher um 3 oder 4 Zustimmungsggrade voneinander abweichen, so z.B. bei den Befragten, die beim KM-Sprecher die Antwortmöglichkeit *non, pas du tout* (1 Pkt.) und beim FM-Sprecher die Antwortmöglichkeit *oui, c'est sûr*; (5 Pkt.) gewählt haben (5 - 1 = 4).

¹⁹² Die Ergebnisse der explorativen Analysen (z.B. der Faktorenanalysen) sollten also auch nicht als Grundlage der Indexbildung dienen; zur besseren Veranschaulichung des Antwortverhaltens wurden sie jedoch trotz dieser Tatsache an bestimmten Stellen angesprochen (dies gilt sowohl für die MG-Variablen als auch für die INT-Variablen, die die Sprechergruppen betreffen).

1. Variablenwerte K, KF, F und JA, MIT, NEIN: Wo immer dies möglich war, wurden die Variablenwerte mit F (F entspricht der Antwort „Französisch“), KF (Antworten wie „Französisch und Kreolisch“, „beide“, „ich weiß nicht“, „es kommt darauf an“) und K („Kreolisch“) bzw. mit JA, MIT (mittlere Antwortkategorie, z.B. „ich weiß nicht“, „es kommt darauf an“) und NEIN beschriftet. So entsprechen z.B. die auf die Variable 80LIEBER3 (spricht lieber K/F) bezogenen Zeilenbeschriftungen 1K, 2KF und 3F der Tabelle A3.9 den Antworten „Kreolisch“ (1K), „Kreolisch und Französisch“/„beide“ (2KF) und „Französisch“ (3F) auf die Frage, welche Sprache die Befragten bevorzugt benutzen (die vorangestellten Zahlen 1, 2 und 3 werden im nächsten Punkt erläutert) .

2. Werte der Variablenausprägungen: Alle Variablen, die in die Kreuztabellenanalysen eingingen, wurden anschaulichkeitshalber so kategorisiert, dass höhere Werte Antworten „zugunsten“ des F/der F-Sprachigen (bzw. „zuungunsten“ des K/der K-Sprachigen) ausdrücken und umgekehrt. So wurde im obigen Beispiel den Befragten, die nach eigenen Angaben lieber Französisch sprechen, der Wert 3 (der bereits in der o.g. Beschriftung des Variablenwerts 3F angezeigt ist) und den Befragten mit der Antwort „Kreolisch“ der Wert 1 zugewiesen (Wertbeschriftung 1K). Die Befragten, die keinerlei Interesse am Gebrauch des Kreolischen in den Medien zeigten, haben auf dem dreikategoriellen Index K_MEDIEN3 den Wert 3 und die Befragten, die sich hierzu positiv äußerten, den Wert 1 (die entsprechenden Wertbeschriftungen für tabellarische Darstellungen sind 3NEIN und 1JA). Dementsprechend würde beispielsweise „ein positiver Zusammenhang“ zwischen K_MEDIEN3 und dem Faktor ALTER bedeuten, dass mit höherem Alter die Anteile der Befragten mit höheren Werten auf K_MEDIEN3 (ablehnende Antworten/fehlendes Interesse am Gebrauch des K in den Medien) steigen.

3. Bei extrem ungleichmäßiger Verteilung der Rohvariablen bzw. der durch Indexbildung erhaltenen Werte wurde versucht, im Rahmen des Möglichen ein Optimum zu erreichen, d.h. weder zu viele verschiedene Werte zusammenzufassen noch viele zu schwach oder zu stark belegte Kategorien zu bilden (dieses Prinzip gilt auch für die oben angesprochenen MG-Variablen). So wurde z.B. bei den INT-Variablen, die Kreuztabellenanalysen unterzogen werden sollten, gleichermaßen wie bei den MG-Variablen angestrebt, dreikategorielle Variablen mit Werten wie 1JA, 2MIT und 3NEIN bzw. 1K, 2KF und 3F zu bilden. Bei sehr ungleichmäßiger Verteilung der ursprünglichen Werte wurden jedoch schwach belegte Kategorien zusammengefasst (wurde z.B. eine Frage von 70% der Gruppe mit K, von 5% mit KF und von 25% mit F beantwortet, so wurde aus der entsprechenden dreikategoriellen Variablen eine zweikategorielle erstellt, die die häufig auftretenden K-Antworten den zu *einer* Kategorie zusammengefassten KF- und F-Antworten gegenüberstellt).

5.4.4 Häufigkeiten und statistische Kennwerte

Die Häufigkeitsverteilungen der MG-Rohvariablen wurden tabellarisch veranschaulicht: Angesichts der Tatsache, dass sie im Unterschied zu den zumeist dreikategorialen INT-Variablen fünf oder mehr Kategorien haben und dass bei jeder Frage mehrere Sprecher bewertet wurden, wäre die alleinige verbale Darstellung ohne Unterstützung durch Tabellen nicht ausreichend überschaubar gewesen. Darüber hinaus wurden auch, um einen Vergleich ihrer Verteilungen zu ermöglichen, die vielen auf Sprechergruppen bezogenen INT-Variablen in Tabellen zusammengefasst. Die Häufigkeitstabellen wurden im Vergleich zu den ursprünglichen SPSS-Ausgaben vereinfacht, d.h. sie enthalten in prozentualen Häufigkeiten ausgedrückte gültige Werte (z.B. Ausprägung A: 30% der gültigen Werte, Ausprägung B: 20% der gültigen Werte usw.).¹⁹³

Darüber hinaus wurden zur besseren Übersichtlichkeit für die fünfkategorialen MG-Variablen, denen die Antwortmöglichkeiten *oui, c'est sûr, plutôt oui, je ne sais pas, plutôt non* und *non, pas du tout* zugrunde liegen, Mittelwerte abgebildet. Bei der diesen Variablen zugrunde liegenden Zuordnung von Werten (5 = *oui, c'est sûr*, 4 = *plutôt oui*, 3 = *je ne sais pas*, 2 = *plutôt non*, 1 = *non, pas du tout*) entsprechen höhere Mittelwerte höheren Anteilen an zustimmenden Antworten.

¹⁹³ Die Anzahl der gültigen Werte wurde in 5.3.3 wiedergegeben.

6 FAKTOREN

Ziel des vorliegenden Abschnitts ist es, die Befragtengruppe im Hinblick auf die wichtigsten biologischen, sprachlichen und sozialen Parameter zu beschreiben. Darüber hinaus werden die Variablen vorgestellt, die über Gewohnheiten, Wünsche und Zukunftspläne der Befragten sowie über Attitüden und Maßnahmen der Befragteneltern Aufschluss geben.

Zunächst wird auf die Variablen eingegangen, die wir in der Einleitung als FAKTOREN 1 bezeichnet haben: Geschlecht, Alter, Klassenniveau¹⁹⁴ und sozialer Hintergrund (6.1). Anschließend werden die Variablen der Gruppe FAKTOREN 2 behandelt (6.2).

Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, liegen den FAKTOREN 2 Daten zugrunde, die sich von den o.g. Daten in einem wichtigen Punkt unterscheiden: Sie entstammen den Befragtenaussagen, d.h. sie können auf den gemeinsamen Nenner „Eigenberichte“ gebracht werden. Dazu gehören einerseits die Indizes, die die Befragtengruppe im Hinblick auf den sprachlichen Hintergrund und das Konstrukt „Viertelgebundenheit“ beschreiben und als wichtigste Faktoren der Gruppe FAKTOREN 2 betrachtet werden können. Andererseits zählen zu dieser Gruppe mehrere anhand der QUES-Antworten gebildete Variablen, die Auskunft über Gewohnheiten, Wünsche, Zukunftspläne, religiöse Praktiken und elterliche Maßnahmen im Zusammenhang mit der schulischen Laufbahn der Befragten geben und nur an bestimmten Stellen in die Analyse eingehen.

Da die QUES-Daten nicht nur zur Bildung einzelner Faktoren dienen, sondern vielmehr auch ein Bild über die Gewohnheiten, Vorlieben und Wünsche der Befragtengruppe als *Ganzes* geben sollen, werden in den Abschnitten 6.2.2 und 6.2.3 sowohl die Variablen vorgestellt, die in den Kapiteln 7 und 8 auf ihre Zusammenhänge mit den Sprachattitüden und Sprachverhalten betreffenden Variablen untersucht wurden, als auch einige Variablen, die vielmehr Hintergrundinformationen zur untersuchten Gruppe liefern.

6.1 FAKTOREN 1

Abb. 6.1a veranschaulicht die Verteilung der an den einzelnen Teilen der Befragung beteiligten Schüler (INT: 162 Befragte, MG: 168 Befragte, QUES: 169 Befragte) im Hinblick auf die Faktoren Geschlecht (GESCHL), Alter (ALTER), Klassenniveau (KLNIV) und sozialer Hintergrund (SOZHG).¹⁹⁵

¹⁹⁴ „Klassenniveau“ (KLNIV) steht abkürzend für das Leistungsniveau der Klasse.

¹⁹⁵ Die von Hundert abweichenden Prozente (z.B. Klassenniveau der an der INT-Befragung beteiligten Schüler: 30% + 41% + 30% = 101%) ergeben sich durch Rundungsfehler.

Abb. 6.1a Verteilung der Gruppe: GESCHL, ALTER, KLNIV und SOZHG

	GESCHL		ALTER			KLNIV			SOZHG		
	M	W	1JU	2MIT	3ALT	1FAIB	2MIT	3FOR	1AL	2DEF	3FAV
INT	51%	49%	39%	25%	36%	30%	41%	30%	38%	29%	33%
MG	52%	48%	43%	26%	31%	31%	40%	29%	38%	30%	32%
QUES	51%	49%	40%	25%	35%	32%	39%	29%	38%	30%	32%

GESCHL: M-Gruppe (männlich)

W-Gruppe (weiblich)

ALTER: 1JU-Gruppe (jüngste Altersgruppe, überwiegend 12- und 13-Jährige)

2MIT-Gruppe (mittlere Altersgruppe, 14-Jährige)

3ALT-Gruppe (höchste Altersgruppe, überwiegend 15- und 16-Jährige)

KLNIV: 1FAIB-Gruppe (die sog. *classes faibles*, d.h. leistungsschwache Klassen)

2MIT-Gruppe (mittleres Leistungsniveau)

3FOR-Gruppe (die sog. *classes fortes*, d.h. leistungsstarke Klassen)

SOZHG: 1AL-Gruppe (arbeitslose Eltern)

2DEF-Gruppe (Berufe der IPES-Kategorie *défavorisée*¹⁹⁶)

3FAV-Gruppe (Berufe der IPES-Kategorien *moyenne* und *favorisée*)

6.1.1 Alter

Wie bereits aus den Ausführungen in 5.3.1 ersichtlich ist, konnte bei der Auswahl der Befragten lediglich angestrebt werden, ausgehend von den Kriterien Klassenstufe und Klassenniveau vergleichbar viele höhere (4^{ème}, 3^{ème}) und niedrigere (6^{ème}, 5^{ème}) bzw. leistungsstarke und leistungsschwache Klassen (vgl. 6.1.2) aufzusuchen und – falls der Lehrer der aufgesuchten Klasse die Auswahl der Interviewerin überließ – vergleichbar viele Mädchen und Jungen verschiedener Klassen zu befragen. Die Klassenstufe sollte, da das genaue Alter der Schüler vor der Befragung bzw. vor der erst zu einem späteren Zeitpunkt möglichen Einsicht in die sog. *fiches d'inscription*¹⁹⁷ nicht ermittelt werden konnte, als eine Orientierung in Bezug auf das Alter der Befragten dienen.

Der Abb. 6.1a kann entnommen werden, dass sich die Befragten relativ gleichmäßig auf die Kategorien der Faktoren GESCHL, KLNIV und SOZHG verteilen. Bei dem Faktor ALTER ist die mittlere Altersgruppe (2MIT) im Vergleich zu den beiden anderen und vor allem zur jüngsten Gruppe allerdings leicht unterrepräsentiert. Dies hängt in erster Linie damit zusammen, dass mehrere Befragte mit ihrem Alter außerhalb der Altersgrenzen ihrer Klasse liegen (so waren z.B. 14-jährige Schüler nicht nur in der 5^{ème} sondern auch in allen anderen Klassen anzutreffen) und der

¹⁹⁶ Vgl. dazu 6.1.3.

¹⁹⁷ *Fiches d'inscription* enthalten die Daten zum Alter der Schüler und zur beruflichen Situation der Schülereltern und werden bei der Einschreibung in die jeweils höhere Klasse aktualisiert.

Datensatz folglich eine nicht so leicht kategorisierbare Reihe von Altersausprägungen enthält. An der INT-Befragung waren beispielsweise zwei Elfjährige, 29 Zwölfjährige, 32 Dreizehnjährige, 41 Vierzehnjährige, 37 Fünfzehnjährige, 17 Sechszehnjährige und vier Siebzehnjährige beteiligt, an der MG-Befragung zwei Elfjährige, 34 Zwölfjährige, 36 Dreizehnjährige, 44 Vierzehnjährige, 33 Fünfzehnjährige, 14 Sechszehnjährige und fünf Siebzehnjährige. Wie schon in 5.4.3 erwähnt, wurde bei der Variablenkonstruktion im Rahmen des Möglichen versucht, zumindest annähernd gleichmäßig verteilte dreikategorielle (oder höchstens vierkategoriale) Variablen zu bilden, die u.a. bei der Analyse übersichtlichere Kreuztabellen ergeben; und die Einteilung der vorliegenden Altersgruppen in die o.g. drei Kategorien ist in dieser Hinsicht eine optimale Kategorisierung.

6.1.2 Klassenniveau

Der Faktor KLNIV kann auch als ein Nebenindikator für den sprachsozialen Hintergrund der Befragten betrachtet werden, denn Schulschwierigkeiten, die zur Einteilung in die sog. *classe faible* führen, dürften häufiger bei den Schülern aus einsprachig kreolophonen Familien und in den sozial schwächeren Gruppen auftreten. Auf den Zusammenhang zwischen dem Klassenniveau und dem sprachlichen Hintergrund wird in Abschnitt 6.2.1 eingegangen¹⁹⁸; an dieser Stelle sei erwähnt, dass die Befragten mit arbeitslosen Eltern zu 42% Schüler einer *classe faible* und zu 23% Schüler einer *classe forte* sind. Und umgekehrt gehören die Befragten der höchsten SOZHG-Gruppe 3FAV zu 38% einer *classe forte* und zu 20% einer *classe faible* an.

Die Einstufung in die *classes faibles* bzw. *fortes* findet allerdings weder ein für allemal im Laufe einer schulischen Laufbahn statt, noch kann behauptet werden, dass das Leistungsniveau aller in eine der KLNIV-Kategorien eingeteilten Schüler gleich ist: Es ist immer wieder der Fall, dass ein Schüler der *classe faible* bei verbesserten Ergebnissen im nächsten Schuljahr zu einer leistungsstärkeren Klasse wechseln kann, und in den beiden untersuchten Schulen bestehen viele unterschiedlich starke Klassen, deren Unterscheidung vor allem als Orientierungshilfe bei der Anpassung der Lehrprogramme bzw. der Einführung zusätzlicher Aktivitäten (Lektüre, Nachhilfegruppen) dient.¹⁹⁹ Aus diesen Gründen wurde, um Fehler zu vermeiden, die vorliegende Einteilung so durchgeführt, dass mit den Werten 1FAIB und 3FOR nur die eindeutig als „leistungsstark“ oder „leistungsschwach“ kategorisierbaren Klassen (d.h. bei jeder Klassenstufe nur die jeweils stärksten bzw. schwächsten Klassen) gekennzeichnet wurden, während die mittleren Klassenniveaus, für die eine größere Fluktuation und unterschiedliche Leistungen angenommen werden können, der Kategorie 2MIT zugeordnet wurden.

¹⁹⁸ Die mit der Einsprachigkeit zusammenhängenden Schulschwierigkeiten wurden auch in Abschnitt 4.5 angesprochen.

¹⁹⁹ So entsprechen z.B. die Klassen *a*, *b*, *c*, *d* und *e* des *Collège du Chaudron* verschiedenen Leistungsniveaus, wobei *a* für das stärkste und *d* (bzw. *e*, soweit vorhanden) für das schwächste steht.

Die Klassen, die hier als 1FAIB und 3FOR gelten, sind zugleich diejenigen, die von den Schülern selbst als *faible* oder *forte* bezeichnet werden; und das Interesse gilt in dieser Arbeit vorrangig der Frage, wie die Tatsache, einer *classe forte* bzw. einer *classe faible* zu gehören, mit den Attitüden gegenüber dem K und F, dem F-Erwerb (Erwerb des Französischen) und den Sprechergruppen zusammenhängt.²⁰⁰

6.1.3 Sozialer Hintergrund

Variable SOZHG wurde aufgrund der in den *fiches d'inscription* enthaltenen Daten zur beruflichen Situation der Eltern und nur in teilweiser Anlehnung an die im Folgenden wiedergegebenen Kategorien erstellt, die vom reunionesischen *Service Statistique Académique* (SSA) zur Darstellung der sozialen Zusammensetzung der Schüler einzelner Bildungseinrichtungen verwendet werden.²⁰¹

- *la catégorie I dite „favorisée A“: cette catégorie comprend les professions libérales, les cadres de la fonction publique, les professeurs et assimilés, les professions de l’information, des arts et du spectacle, les cadres administratifs et commerciaux d’entreprise, les ingénieurs, les cadres techniques d’entreprise, les instituteurs et assimilés, et les chefs d’entreprise de dix salariés ou plus.*
- *la catégorie II dite „favorisée B“: cette catégorie comprend les professions intermédiaires de la santé et du travail social, le clergé, les professions intermédiaires administratives de la fonction publique, les professions intermédiaires administratives du commerce et des entreprises, les techniciens, les contremaîtres, les agents de maîtrise, les retraités cadres et professions intermédiaires.*
- *la catégorie III dite „moyenne“: cette catégorie comprend les agriculteurs-exploitants, les artisans, les commerçants et assimilés, les employés civils, les agents de service de la fonction publique, les policiers et militaires, les employés administratifs d’entreprise, les employés de commerce, les personnels de service direct aux particuliers, les retraités agriculteurs-exploitants, les retraités artisans, commerçants ou chefs d’entreprise. Le calcul affecte automatiquement à cette catégorie toutes les professions non renseignées.*
- *la catégorie IV dite „défavorisée“: cette catégorie comprend les ouvriers qualifiés, les ouvriers non qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers, les chômeurs n’ayant jamais travaillé, les personnes sans activité professionnelle.*

Zur Kategorie *défavorisée* gehören nach dieser Einteilung offensichtlich sowohl Schüler mit arbeitslosen als auch Schüler mit berufstätigen Eltern. Diese Kategorie

²⁰⁰ In Abschnitt 5.1.2 wurde der Fall einer Schülerin angesprochen, die ihre Schulergebnisse verbessert hatte (so auch die Ansicht der Klassenlehrerin E.L.C.) und im nächsten Jahr voraussichtlich in eine stärkere Klasse wechseln sollte; die Schülerin sowie ihre Mutter schienen auf diese Tatsache sehr stolz zu sein und die Schülerin darüber hinaus sehr motiviert, F zu lernen. Sie erzählte der Interviewerin mehrmals, sie wolle noch besser F lernen, eines Tages in die Metropole umziehen – und nach Möglichkeit einen *Zorey* heiraten.

²⁰¹ Die Kategorisierung wurde der von der *Direction de la Programmation et du Développement* des Bildungsministeriums publizierten Brochüre *IPES. Indicateurs pour le Pilotage des Établissements du Second degré. Guide de l'utilisateur. Collège* (März 1999, S. 58) entnommen.

umfasste laut den SSA-Daten für die Jahre 1998 und 1999 zwischen 63% und 64%, die Kategorie *moyenne* zwischen 22% und 23% und die Kategorien *favorisée B* und *favorisée A* jeweils rund 7% der reunionesischen Schüler. Die Prozentangaben für die beiden untersuchten Schulen weichen nur sehr gering von diesem Durchschnitt ab.²⁰² Für die vorliegende Arbeit wurde unter Berücksichtigung der Verteilung dieser Kategorien, der sozialen Situation und der Attitüden der Befragten (s.u.) eine feinere Unterteilung der sozial schwächeren Kategorien bevorzugt, d.h. die Teilgruppe, die laut den *fiches d'inscription* der o.g. Kategorie *défavorisée* entspricht und zu der mehr als zwei Drittel der Befragtengruppe gehören, wurde nach dem Kriterium „berufstätig/nicht berufstätig“ in zwei Kategorien aufgeteilt. Andererseits wurden die Berufe, die den wesentlich schwächer belegten höheren Kategorien entsprechen, zu einer Kategorie zusammengefasst.

Somit ergibt sich die Unterscheidung zwischen den Befragten mit arbeitslosen bzw. nicht berufstätigen Eltern (Kategorie 1AL), den Befragten, deren Eltern zur Kategorie *défavorisée* gehörigen oder ähnlichen Tätigkeiten nachgehen (2DEF; Berufe wie *femme de ménage, ouvrier, agent d'entretien, chauffeur, livreur, facteur, pompiste, aide cuisinière, cantinière, surveillante cantine, aide ménagère, magasinier, garçon de magasin, serveur, garde champêtre, jardinier, peintre en carrosserie*) und den restlichen Befragten, deren Eltern größtenteils unter *moyenne* angeführte und vergleichbare Berufe ausüben (3FAV; Angaben wie *commerçant, employé de commerce, agent administratif, agent mairie, employé de bureau, policier, institutrice, éducatrice enfants*).²⁰³

Im Folgenden sind die Gründe zusammengefasst, die zur besonderen Berücksichtigung der Kategorie „arbeitslos/nicht berufstätig“ und zum Zusammenschluss der höheren Kategorien geführt haben :

1. Die Zusammensetzung der Befragtengruppe im Hinblick auf die berufliche Situation der Eltern: Mehr als ein Drittel der Befragten haben arbeitslose Eltern, während die Berufe, die zu den drei o.g. höheren Kategorien gehören, unterrepräsentiert sind (das Letztere gilt, wie aus den oben dargestellten statistischen Daten hervorgeht, sowohl für die Befragtengruppe als auch für die Situation der reunionesischen Schüler im Allgemeinen).
2. Die Attitüden der Befragten: Die vorgenommene Einteilung hebt die Aspekte der beruflichen Situation der Befragteneltern hervor, die aus dem Gesichtspunkt der *Befragten* im Vordergrund stehen. Die explorativen Gespräche, die Antworten auf

²⁰² Die Daten für die beiden untersuchten Schulen weichen vom obigen Durchschnitt nur insoweit ab, als die beiden höchsten Kategorien (*favorisée A, favorisée B*) um jeweils rund 2% bis 4% schwächer und die Kategorie *moyenne* um rund 6% stärker belegt ist. Die Einsicht in die entsprechenden Computertabellen (Titel: *Caractéristiques des élèves de l'établissement*), denen diese Daten entstammen, sowie in die o.g. IPES-Broschüre wurde der Interviewerin (mit Einwilligung der zuständigen Frau Darnet, *Chef du SSA du Rectorat*) vom im SSA beschäftigten Statistiker Herrn Lebon gewährt.

²⁰³ Bei der Kategorisierung wurde in allen Fällen das Elternteil berücksichtigt, welches in die jeweils höhere SPK gehört.

die QUES-Fragen Q29ZU_WI (Zukunft: wichtig), Q30ZU_SW (Zukunft: schwer erreichbar), Q34BERUF_JA (angenehme, angesehene und gut bezahlte Berufe) und Q35BERUF_N (schwere, schlecht bezahlte Berufe) und nicht zuletzt die Kommentare der Befragten zu den einzelnen INT-Fragen (vgl. z.B. 6.2.3, 7.4-7, 7.4-9, Bsp. 7 in 7.6-7) führten zur Annahme, dass für die meisten Befragten das Wesentliche darin liegt, *überhaupt* eine Arbeit zu finden, d.h. der Arbeitslosigkeit zu entkommen. An zweiter Stelle wird zwischen den Tätigkeiten, die sich unter eine weit gefasste „Weißer-Kragen-Kategorie“ subsumieren ließen, und den restlichen Tätigkeiten differenziert. In den Augen vieler, und besonders der jüngeren Befragten gibt es a) Arbeitslose, b) Menschen, die körperlich arbeiten, c) Menschen, die in – klimatisierten, wie während der explorativen Untersuchung ein zwölfjähriger Junge betonte – Büros sitzen; wobei die Frage, um welche Schreibtischtätigkeit es sich nun handelt, eher nebensächlich zu sein scheint.

3. Die Fehlergefahr: Die Berufe der Eltern sind in den *fiches d'inscription* ohne ausführlichere Beschreibung angegeben und bei vielen Ein-Wort- oder Zwei-Wort-Angaben (z.B. *employé* oder *commerçant*) bestehen keine Anhaltspunkte, die etwa eine Differenzierung zwischen den Kategorien *moyenne* und *favorisée B* zulassen würden. Angesichts dieser Tatsache wurde es als sinnvoller betrachtet, mit wenigen aber gut abgegrenzten Kategorien zu arbeiten, als zusätzliche schwach belegte und fehleranfällige Kategorien einzuführen.

Wir halten fest: Die vorgenommene Kategorisierung kann wie auch jede andere Operationalisierung des Konstrukts „sozialer Hintergrund“ nicht als gänzlich zufriedenstellend gelten (im vorliegenden Fall war es auch unmöglich, Einkommenshöhe, Wohnverhältnisse, Bildungsgrad und weitere relevante Daten zu ermitteln); sie kann jedoch angesichts der mit der Erhebung sozialdemographischer Daten verbundenen Schwierigkeiten, der Fehleranfälligkeit anderer in Frage kommender Operationalisierungen und der angestrebten Kategorisierungsart (dreikategorielle annähernd gleichmäßig verteilte Variablen) als optimal und im Hinblick auf die Ziele der Untersuchung als hinlänglich betrachtet werden.

Um Fehler zu vermeiden wurden die Fälle, bei welchen die *fiches d'inscription* auf die Abwesenheit des leiblichen Vaters hinweisen (Vermerke wie *divorcé*, *séparé*, *absent*, *décédé*, *DCD*, *concubin*, *concubinage* oder ein Strich an der entsprechenden Stelle²⁰⁴) ausgehend von der beruflichen Situation der Mutter kategorisiert. Denn die – übrigens nur bei einigen wenigen Befragten vorliegenden – Angaben zum Beruf des Stiefvaters oder des geschiedenen leiblichen Vaters geben keine Auskunft darüber, ob der angegebene Stiefvater bzw. geschiedene Vater auch tatsächlich, und zwar über einen kürzeren Zeitraum hinaus, zur Familie gehört bzw. am finanziellen Leben der Familie beteiligt ist.

²⁰⁴ Die Angaben in den *fiches d'inscription* sind in einigen Fällen sehr knapp und unvollständig; für vier Befragte lagen keine Angaben bzw. keine *fiches* vor, d.h. die Variable SOZHG hat im Unterschied zu den anderen Variablen der Gruppe FAKTOREN 1 nicht 177 sondern 173 gültige Werte.

6.2 FAKTOREN 2

6.2.1 Sprachlicher Hintergrund

Die Antworten auf die Fragen 1SG_MUT, 2SG_VAT, 119E_HAUS und 123E_KOMP geben Auskunft über den Sprachgebrauch mit den Eltern, das Sprachrepertoire der Eltern und die elterlichen Wünsche bezüglich des Sprachverhaltens der Befragten innerhalb der Familie. Sie wurden als Grundlage für die Bildung der Variablen SPHG (sprachlicher Hintergrund) und DREISPR (Dreisprachig) verwendet. Vor der Beschreibung der Variablenkonstruktion wird im Folgenden kurz auf die Verteilung der o.g. Quellvariablen eingegangen.

Im Hinblick auf den Sprachgebrauch mit den Eltern (1SG_MUT und 2SG_VAT) können folgende Gruppen unterschieden werden: Nach eigenen Angaben sprechen 56% der Befragten mit ihren Eltern K bzw. überwiegend K, 17% K und F und 20% F bzw. überwiegend F.²⁰⁵ 7% der Befragten, deren Familien aus Mayotte, Madagaskar oder den Komoren stammen, und die (z.T. neben K oder F) die Sprachen MAH (*mahorais*), MALG (*malgache*) oder KOM (*comorien*) angeführt haben, wurden in die Gruppe DREISPR (Dreisprachig) eingeteilt.

Die Antworten der ersten drei o.g. Gruppen²⁰⁶ auf die Fragen 123E_KOMP und 119E_HAUS können wie folgt zusammengefasst werden: 57% der Befragten bezeichneten ihre Eltern als K-sprachig²⁰⁷ oder das eine Elternteil als K-sprachig und das andere als zweisprachig. Jeweils rund 20% der Befragten bezeichneten entweder die beiden Elternteile als zweisprachig (bzw. das eine als K-sprachig und das andere als F-sprachig) oder gaben für die beiden Elternteile F (bzw. für das eine F und für das andere KF) an. Im Vergleich zu dieser Verteilung ist der Anteil der F-Antworten auf die Frage 119E_HAUS mit knapp 40% (gegenüber 50% der K-Antworten) höher. Dies führt zur Annahme, dass einige Eltern abgesehen von ihrem eigenen Sprachrepertoire ihre Kinder lieber F sprechen hören.²⁰⁸

Bei alleiniger Betrachtung der Gruppe DREISPR ergibt sich die folgende Verteilung: Die Fragen nach dem Sprachgebrauch mit den Eltern wurden fünfmal mit MAH, einmal mit KOM und einmal mit MALG beantwortet, drei Befragte nannten MAH, F und K, ein Befragter MALG und F, ein Befragter spricht nach eigenen Angaben mit

²⁰⁵ Bei dieser sowie bei der nachfolgenden Kategorisierung wurden die Befragten mit alleinerziehender Mutter ausgehend von den Angaben zum Sprachgebrauch mit (bzw. Sprachrepertoire der) Mutter eingeteilt. Zur ersten Teilgruppe gehören auch zwei Befragte, die mit der K-sprachigen Großmutter leben. Zur zweiten Gruppe zählen neben den Befragten mit KF-Werten auch vier Befragte mit F-Werten auf SG_MUT und K-Werten auf SG_VAT (drei Fälle) oder umgekehrt (ein Fall). In die dritte Gruppe wurde auch ein Befragter mit dem F-Wert auf SG_MUT und dem KF-Wert auf SG_VAT eingeteilt.

²⁰⁶ Die Gruppe DREISPR wird gesondert behandelt; vgl. dazu weiter unten.

²⁰⁷ Ausdrücke „K-sprachig“ und „F-sprachig“ stehen hier für „besser K beherrschend“ bzw. „besser F beherrschend“.

²⁰⁸ Dies signalisieren auch einige Antworten auf die Fragen nach dem Sprachgebrauch mit den Eltern: „Disons que ... j'aimerais bien parler C et ils préfèrent que je parle F.“; „Moi je parle C et eux ils parlent F.“ Eine Befragte sagte, die Eltern würden ihr verbieten, K zu sprechen. Nach dem Grund gefragt, erklärte sie: „Parce qu'ils trouvent que c'est vilain pour une jeune fille comme moi.“

seinen Eltern überwiegend F, während die Eltern unter sich MAH verwenden.²⁰⁹ Die Fragen 123E_KOMP und 119E_HAUS wurden von den „Dreisprachigen“ häufiger als von den restlichen Befragten mit F beantwortet, d.h. ihre Eltern bevorzugen den F-Gebrauch innerhalb der Familie und beherrschen besser F als K: Bei 123E_KOMP wurden sechs F-Antworten, nur drei K-Antworten und eine KF-Antwort verzeichnet; ein Befragter vermerkte neben den angebotenen Antwortmöglichkeiten „maoré“ (MAH).²¹⁰ Die Frage 119E_HAUS wurde von acht Befragten dieser Gruppe mit F und jeweils einmal mit K und KF beantwortet.

Bei der Konstruktion der als Indikatoren für den sprachlichen Hintergrund verwendeten Variablen SPHG und DREISPR wurde von folgenden Annahmen ausgegangen:

- der Annahme, dass die Aussagen bezüglich des Sprachgebrauchs und der Sprachkompetenz besonders anfällig für Probleme sind, die sich bei Auswertung der unter „Eigenberichte“ zuzuordnenden Daten stellen (vgl. dazu 2.3.2). Zum Einen ist es das Problem der subjektiven Wahrnehmung des eigenen Verhaltens und des Verhaltens der nahe stehenden Personen und in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob etwa mit Antworten wie „K und F“ vergleichbar häufige Verwendung der beiden Sprachen oder vielmehr gelegentliches kurzes Switchen zum F bzw. zum K gemeint ist. Zum Anderen kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei einem in französischer Sprache geführten Interview – wenn auch mit einer Interviewerperson, die zu keiner der beiden Sprechergruppen gehört (vgl. 5.3.1) – einige Befragte F-Antworten als „erwünschte Antworten“ betrachteten.
- der Annahme, dass angesichts der Äußerungen, die auf ablehnende Haltung und Rassismus gegenüber den MAH-, KOM- und MALG-sprachigen Einwanderern hinweisen (vgl. 5.3.3, 7.8-6), die Gruppe DREISPR nicht ohne weiteres im Rahmen der Kategorien „K-sprachig“ und „F-sprachig“ betrachtet werden kann.

Aufgrund der ersten Annahme wurden den SPHG-Kategorien 1K (K-sprachig) und 3F (F-sprachig) nur Fälle zugeordnet, die eindeutig auf „mehr K“ bzw. „mehr F“ hinweisen, und alle anderen Fälle wurden in die mittlere Kategorie (2MIT) eingeteilt. Im Einzelnen liegen den Kategorien 1K und 3F folgende Antwortkombinationen zugrunde: Der Wert 1K (35%) wurde den Befragten mit K-Werten auf allen o.g. Quellvariablen zugeordnet sowie zwei Befragten, die mit der K-sprachigen Großmutter leben, und den Befragten, die die Frage 119E_HAUS mit KF („comme je veux“) und

²⁰⁹ Ein Interview musste gleich nach den beiden ersten Fragen unterbrochen werden (der betreffende Befragte wird deshalb auch nicht zu den insgesamt 162 interviewten Schülern gezählt) und somit stellen die Fragen SG_MUT und SG_VAT die einzigen INT-Fragen dar, bei welchen gültige Werte für alle zwölf Befragten der Gruppe DREISPR vorliegen. Bei den restlichen (in Kapitel 7 behandelten) INT-Fragen liegen für diese Gruppe meistens elf oder zehn (die letzten INT-Fragen und einige QUES-Fragen) gültige Werte vor. Die Anzahl der gültigen Werte wird bei der Darstellung des Antwortverhaltens dieser Gruppe, soweit aus der beschriebenen Verteilung nicht ersichtlich, immer mit mitangegeben.

²¹⁰ Im Unterschied zu den Fragen 1SG_MUT und 2SG_VAT („Welche Sprache sprichst du mit ...“) führen die beiden letzten Fragen zur Entscheidung zwischen K und F („... K oder F?“) und entsprechend wurde die Antwort MAH nur in einem Ausnahmefall verzeichnet.

die restlichen Fragen mit K beantwortet haben. In die Gruppe 3F (15%) wurden nur die Befragten eingeteilt, die die betreffenden Fragen mit F beantwortet haben oder deren Antwortkombinationen auf häufigeren bzw. bevorzugten Gebrauch des F hinweisen. Zu den Letzteren gehören drei Befragte, die für die beiden Elternteile angaben, besser F zu sprechen, mit der Mutter F und mit dem Vater die beiden Sprachen verwenden und bei der Frage 119E_HAUS "comme je veux" oder F angeben, sowie drei Befragte, die mit beiden Eltern F benutzen, die Frage nach der Sprachkompetenz mit KF und die Frage 119E_HAUS mit F oder "comme je veux" beantworteten.

Die zweite Annahme führte zur Behandlung der Teilgruppe DREISPR als einer Sondergruppe, d.h. die Antworten dieser Gruppe wurden bei der Bildung des o.g. Index SPHG nicht berücksichtigt und es wurde die zusätzliche dichotome Variable DREISPR erstellt, die diese kleine Teilgruppe dem Rest der Gruppe gegenüberstellt.

Es bleibt noch zu erwähnen, dass die beiden vorgestellten Variablen SPHG und DREISPR signifikant mit den Faktoren SOZHG und KLNIV zusammenhängen. Erstens: Die „F-Sprachigen“ besuchen häufiger Klassen höheren Leistungsniveaus und haben häufiger höhere SOZHG-Werte. 9% der „F-Sprachigen“ und 33% der „K-Sprachigen“ sind Schüler einer *classe faible* (1FAIB); 43% der „F-Sprachigen“ und 22% der „K-Sprachigen“ gehören zu einer *classe forte* (3FOR). 50% der „K-Sprachigen“ und 13% der "F-Sprachigen" haben arbeitslose Eltern. 17% der "K-Sprachigen" und 65% der "F-Sprachigen" gehören zur höchsten SOZHG-Gruppe 3FAV. Zweitens: Alle Befragten der Gruppe DREISPR haben arbeitslose Eltern und neun von zwölf gehören zu einer *classe faible*.

Eine abschließende Bemerkung hinsichtlich der Bezeichnungen „K-sprachig“, „Zweisprachig“ und „F-sprachig“: Sie werden in den folgenden Kapiteln (7 und 8) abkürzend für die drei SPHG-Kategorien benutzt und stehen vielmehr symbolisch dafür, was der Faktor SPHG auch anspricht – den sprachlichen *Hintergrund*; sie bedeuten keinesfalls aber, dass die „F-Sprachigen“ kein K oder umgekehrt die „K-Sprachigen“ kein F benutzen bzw. beherrschen würden (einerseits konnten alle Interviews erfolgreich auf F durchgeführt werden, und andererseits hat kein einziger Befragter Antworten, die auf ausschließliche Verwendung des F verweisen; d.h. keiner der befragten Schüler kann als einsprachig bezeichnet werden).

Zusätzlich zu den Indizes SPHG und DREISPR ging in bestimmten Untersuchungszusammenhängen die dreikategorielle Variable AUSSERFAM (Eltern und Sprachgebrauch der Befragten außerhalb der Familie) in die Analyse ein, die aufgrund der vorliegenden²¹¹ Antworten auf die Fragen 120E_NACH (Eltern und Sprachgebrauch

²¹¹ Vgl. dazu die Zusammenfassung der gültigen und fehlenden Werte in 5.3.3. Die Gruppe von insgesamt 126 Befragten, für die aufgrund der gültigen Werte auf den beiden Quellvariablen die Bildung des Index AUSSERFAM möglich war (drei Befragte, die nur eine der beiden Fragen beantworten konnten, d.h. Antworten wie „Ich spreche nicht mit Nachbarn“ gaben, wurden von der Indexbildung ausgeschlossen) weicht hinsichtlich ihrer Verteilung auf die FAKTOREN nur geringfügig von der Gesamtgruppe ab. Dasselbe gilt für die in 6.2.4 behandelte Variable 124E_WI.

der Befragten: Nachbarn) und 121E_BEK (Eltern und Sprachgebrauch der Befragten: Bekanntenkreis) gebildet wurde: Der höchste Wert 3F wurde den Befragten zugewiesen, die die beiden Fragen mit F beantwortet haben und 34% der Gruppe ausmachen, während diejenigen, die die beiden Fragen mit K beantworteten (13%), in die Kategorie 1K eingeteilt wurden.

6.2.2 Gewohnheiten, Freizeit, Viertel

Laut Antworten auf die ersten 16 QUES-Fragen (die Antwortmöglichkeiten werden im Folgenden mit OFT, MANCH, SELT und NIE angesprochen), die außerschulische Aktivitäten der Befragten ansprechen, wird am häufigsten ferngesehen, Musik gehört, Radio gehört – und gelernt. Jeweils rund drei Viertel der Befragten haben bei den Fragen Q2TV, Q15MUS_HÖR und Q12LERNEN und ungefähr 60% bei der Frage Q3RADIO die Antwortmöglichkeit OFT gewählt.

Auf die Trends der Jugendlichen (Musikgruppen und -richtungen, bevorzugte Fernsehsendungen) wird in Abschnitt 7.6 ausführlicher eingegangen; an dieser Stelle sei nur kurz erwähnt, dass es laut den Antworten auf die Fragen Q19M_RICH, Q20M_GRUP, Q22M_HÖR und Q23SING eher wenige sind, die kreolische bzw. K-sprachige Gruppen und Musikrichtungen bevorzugen, lieber K- als F-sprachige Musik hören oder gern auf K singen. So wurden z.B. bei der Frage Q20M_GRUP fast ausnahmslos französische und internationale Hip-Hop-, Pop- und Technogruppen genannt, und lediglich 5% der Befragten nannten – unter anderem – reunionesische oder mauritische Künstler, die überwiegend auf Kreolisch singen.

Häufig wird auch im Haushalt geholfen (OFT: 52%, MANCH: 40%), Sport getrieben (OFT: 48%, MANCH: 35%) und ins Viertel ausgegangen (OFT: 44%, MANCH: 26%). Insgesamt rund 50% der Befragten passen oft oder gelegentlich auf ihre Geschwister auf (OFT: 21%, MANCH: 32%).

Gelesen wird laut Antworten auf die Fragen Q5COMIC und Q6BUCH bedeutend seltener als etwa ferngesehen: Antworten OFT und MANCH machen bei der Frage Q5COMIC insgesamt 41% (OFT: 15%, MANCH: 26%) und bei der Frage Q6BUCH 51% (OFT: 18%, MANCH: 33%) aller Antworten aus. Der zur Veranschaulichung der Antworten auf die beiden Fragen gebildete Index LESEN (Lesegewohnheiten) ergibt, dass insgesamt 23% der Befragten die Antwortkombinationen NIE + NIE oder NIE + SELT und insgesamt 11% der Befragten die Antwortkombinationen OFT + MANCH oder OFT + OFT haben.²¹²

Wenn wir uns nun die Frage stellen, wie sich die Lern- und Lesegewohnheiten der Befragten zum Leistungsniveau der Klasse verhalten, so ergibt sich die folgende Verteilung: 64% der Befragten der leistungsschwächsten, 75% der Befragten der

²¹² Es wurden nur die Verteilungen der Randkategorien 1 und 5 beschrieben, die sich im Hinblick auf die Frage, ob viel oder wenig gelesen wird, relativ eindeutig interpretieren lassen. Mittlere Indexwerte 2, 2,5 und 3, die verschiedenen Antwortkombinationen entsprechen (z.B. Wert 2: SELT + SELT, NIE + MANCH, Wert 3: MANCH + MANCH, SELT + OFT), sind mit jeweils zwischen 20 und 25% vertreten.

mittleren und 88% der Befragten der höchsten KLNIV-Gruppe haben angegeben, oft zu lernen. Die Beziehung zwischen KLNIV und der Variablen Q6BUCH ist schwächer, jedoch gleich ausgerichtet: Jeweils 27% der Befragten der KLNIV-Gruppen 1FAIB und 2MIT und nur 14% der Befragten der Gruppe 3FOR lesen nie Bücher. 10% der Befragten der Gruppe 1FAIB und jeweils rund 21% der Befragten der beiden leistungsstärkeren Klassen gaben an, sehr oft Bücher zu lesen.²¹³

Es kann also angenommen werden, dass die Befragten der höheren Klassenniveaus eher zum Lernen und Lesen motiviert sind; es ist aber auch nicht auszuschließen, dass zum Einen einige Befragte der höheren KLNIV-Gruppen auch eher dazu *neigen*, ihre Lern- und Lesegewohnheiten auf diese Weise darzustellen, und dass zum Anderen die Frage, wie regelmäßig gelernt wird, mit den Erziehungsmaßnahmen der Schülereltern zusammenhängt. Für diese zweite Annahme spricht auch die Tatsache, dass der in 6.2.4 vorgestellte Index E_SCHULE (Eltern und Schule: Kontrolle und Mitwirken beim Lernen) gleichfalls signifikant positiv mit den Lerngewohnheiten zusammenhängt (jeweils rund zwei Drittel der Schüler mit den beiden niedrigeren E_SCHULE-Werten und 88% der Schüler mit dem höchsten E_SCHULE-Wert, deren Eltern die Erfüllung der schulischen pflichten besonders streng überwachen, haben die Frage Q12LERNEN mit OFT beantwortet). Zu erwähnen ist aber auch, dass diese Beziehung, wie unter Kontrollhaltung des Faktors KLNIV festgestellt wurde, in der Gruppe 1FAIB jedoch am stärksten und am signifikantesten ist und in der Gruppe 3FOR am schwächsten ist. Mit anderen Worten: Vor allem in der *classe faible* hängen die Lerngewohnheiten mit den elterlichen Maßnahmen zusammen (45% der Befragten mit dem niedrigsten, 58% der Befragten mit dem mittleren und 83% der Befragten mit dem höchsten E_SCHULE-Wert gaben an, sehr oft zu lernen)

Die geringsten Anteile der Antworten OFT und MANCH wurden neben der Frage Q13THEAT (OFT: 1%, MANCH: 6%) bei der Frage Q14MUSIZIE (OFT: 13%, MANCH: 21%) verzeichnet, d.h. das aus den Antworten auf die o.g. Frage Q15MUS_HÖR hervorgehende Interesse an Musik artikuliert sich eher im Musikkonsum als in aktiver Beschäftigung mit der Musik.

Die Antworten auf die Fragen Q7KIRCHE, Q8MOSCHEE und Q9CHAPELLE wurden zum Index RELIGION zusammengefasst, der sich folgenderweise verteilt: 60% der Befragten gehen in die Kirche, 13% besuchen sowohl die Kirche als auch das tamilische²¹⁴ Gotteshaus (*Chapelle*), 10% die Moschee und 4% nur das tamilische Gotteshaus. 13% der Befragten praktizieren laut ihren Antworten auf die drei Fragen keine Religion. Index REL_PRAKT drückt unabhängig von der Glaubensrichtung lediglich die Häufigkeit aus, mit der das jeweilige Gotteshaus besucht wird. Er zeigt, dass mehr als zwei Drittel der Befragten relativ regelmäßig (einmal bis mehrmals in der Woche) in die Kirche, Moschee bzw. *chapelle* gehen: Die Antwort OFT wurde bei

²¹³ Ansonsten hängt das Klassenniveau mit keiner der o.g. Gewohnheiten zusammen.

²¹⁴ Vgl. dazu die Darstellung der Bevölkerungsgruppen in 4.2.

31% und MANCH bei 38% der Befragten verzeichnet.²¹⁵ In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass der Wert OFT in der Gruppe DREISPR bedeutend häufiger als bei den restlichen Befragten verzeichnet wurde: Während in der Gesamtgruppe ungefähr jeder dritte Befragte den Wert OFT hat (die o.g. 31%), wurde dieser Wert bei neun von zwölf Befragten der Gruppe DREISPR verzeichnet (ansonsten kommt in dieser Gruppe zweimal der Wert MANCH und einmal der Wert SELT vor).

Indizes FZ_FAM (Freizeit meistens im Familienkreis) und FZ_FREU (Freizeit meistens im Freundeskreis) geben Auskunft darüber, mit wem die Befragten ihre Freizeit verbringen:

- FZ_FAM: Wert 3JA wurde den Befragten zugewiesen, die laut ihren Antworten auf Q24FZ_MIT (die Antwortmöglichkeiten kürzen wir ab mit: FAMILIE, GESCHW, FREUNDE, ALLEIN) ihre Freizeit meistens im Familienkreis verbringen (Antworten FAMILIE und/oder GESCHW) und 40% der Gruppe ausmachen. In die mittlere Kategorie 2MIT (31%) wurden die Befragten eingeteilt, die die Antwortmöglichkeiten FAMILIE oder GESCHW neben den anderen Antworten wählten sowie die Befragten, die zwar keine der genannten Antworten angekreuzt, jedoch die Frage Q16STRAND mit OFT beantwortet haben, was darauf hinweist, dass sie doch einigen Freizeitaktivitäten im Kreis der Familie nachgehen.²¹⁶ Der Anteil der Befragten, die weder FAMILIE bzw. GESCHW in Q24FZ_MIT noch OFT in Q16STRAND nannten, beträgt 29% (Wert 1NEIN).
- FZ_FREU: Etwas mehr als 50% der Befragten haben bei der Frage Q24FZ_MIT angegeben, die meiste Freizeit im Freundeskreis (26%, Wert 4JA) oder u.a. im Freundeskreis (26%, Wert 3MITJ) zu verbringen. 34% der Befragten haben diese Antwortmöglichkeit nicht gewählt (2MITN) und 14% der Befragten haben darüber hinaus bei der Frage Q25FREU_WO angegeben, ihre Freunde *nur* in der Schule zu treffen (1NEIN).

Und nun zu den Variablen, die Freizeit und Viertel ansprechen: 44% der Befragten halten sich, wie bereits oben erwähnt, sehr häufig im Viertel auf (Q4VIERT), während die Antworten SELT und NIE von jeweils 15% der Befragten gewählt wurden. 49% der Befragten haben angegeben, ihre Freunde meistens im Viertel zu treffen (Q25FREU_WO) und 16% der Befragten haben diese Antwortmöglichkeit neben den anderen Antworten gewählt. 56% der Befragten dürfen sich häufig und insgesamt 22% selten oder nie ohne Begleitung im Viertel aufhalten (Q26OHN_BEGL).

²¹⁵ Bei den Befragten, die die Kirche und *chapelle* besuchen, wurde der jeweils höhere Wert berücksichtigt (z.B. OFT bei den Antwortkombinationen OFT + MANCH, MANCH bei den Antwortkombinationen MANCH + SELT).

²¹⁶ Da die Befragten mit den zuletzt genannten Antwortkombinationen lediglich 5% der Gesamtgruppe ausmachen, wurden diese Fälle nicht als Sonderkategorie betrachtet, sondern der mittleren Kategorie (2MIT) zugewiesen.

Der vierkategorielle Index VIERTEL (viertelgebunden) wurde durch Addition der auf den Rohvariablen Q4VIERT, Q25FREU_WO und Q26OHN_BEGL verzeichneten Werte gebildet.²¹⁷ Der höchste Wert 4V (20%) entspricht den Befragten, die laut ihren Antworten auf alle drei Fragen als „viertelgebunden“ betrachtet werden können, d.h. sich sehr oft und ohne Begleitung im Viertel aufhalten und ihre Freunde meistens im Viertel treffen. Der niedrigste Wert 1V (21%) repräsentiert die Befragten, die sich nie im Viertel aufhalten, nicht ohne Begleitung ausgehen dürfen und ihre Freunde nicht im Viertel treffen bzw. die Befragten mit ähnlichen Antwortkombinationen. Die beiden mittleren Kategorien 3V und 2V entsprechen den Antwortkombinationen, die mit „eher viertelgebunden“ (3V, 31%) bzw. „eher nicht viertelgebunden“ (2V, 28%) zusammengefasst werden können.²¹⁸

6.2.3 Wünsche und Zukunftspläne

Bei der Mehrfachantwortenfrage Q28ZU_WOHN nach dem bevorzugten Zukunftsort (die Antwortmöglichkeiten nennen wir CHAUDR, REU, FRANCE und ANDERSW) wurde am häufigsten die Antwort FRANCE (insgesamt 74 Nennungen) gewählt. Es folgen die Antworten CHAUDR (55), REU (35) und ANDERSW (31).²¹⁹

Da ungefähr jeder sechste Befragte mehrere Antwortmöglichkeiten angekreuzt hat, sollen die folgenden ausgehend von den Kriterien „X genannt/nicht genannt“ gebildeten Variablen veranschaulichen, wie oft Frankreich (FRANCE), das eigene Viertel (CHAUDR) oder La Réunion (REU) als bevorzugte Wohnorte gewählt wurden.

- WOHN_F (Frankreich als bevorzugter Wohnort): 45% der Befragten haben nur FRANCE (31%) oder u.a. FRANCE (14%) gewählt. 55% der Befragten wählten andere Antwortmöglichkeiten.
- WOHN_CH (Le Chaudron als bevorzugter Wohnort): 34% der Befragten haben nur CHAUDR (26%) oder u.a. CHAUDR (8%) gewählt. Andere Antworten wurden von 66% der Befragten genannt.

²¹⁷ Die drei relevanten Ausprägungen der Variablen Q25FREU_WO wurden vor der Addition an die im Bereich zwischen 4 (OFT) und 1 (NIE bzw. NEIN) liegenden Werte der Variablen Q4VIERT und Q26OHN_BEGL angeglichen: Den Befragten, die ihre Freunde meistens im Viertel treffen, wurde der Wert 4, den Befragten, die neben dem Viertel auch andere Orte nannten, der Wert 3 und den Befragten, die die Antwortmöglichkeit VIERTEL nicht wählten, der Wert 1 zugewiesen.

²¹⁸ Zwei Befragte mit gültigen Werten auf den o.g. Fragen wurden aufgrund ihrer Antworten auf Q27CH_SEIT (ein Befragter wohnt nicht mehr und ein Befragter seit weniger als einem Jahr in Le Chaudron) bei der Indexbildung nicht berücksichtigt. Laut Antworten auf die Frage Q27CH_SEIT (alle unleserlichen oder undeutlichen Antworten konnten auch in den *fiches d'inscription* geprüft werden) hat eine große Mehrheit der Befragten den größten Teil ihres Lebens in Le Chaudron verbracht: Zwei Drittel der Befragten wohnen seit mindestens zehn Jahren und nur 7% seit zwei oder drei Jahren in Le Chaudron. Die Letzteren wurden aufgrund der Annahme, dass dieser Zeitraum als ausreichend betrachtet werden kann, um die o.g. Fragen beantworten zu können, von der Indexbildung nicht ausgeschlossen.

²¹⁹ Neben ANDERSW wurden folgende Vermerke verzeichnet (wir nennen nur solche, die mehr als einmal vorkommen): *Amérique* (8 Nennungen), *Angleterre* (6), *Italie* (3), *Canada* (2), *Tahiti* (2), *Allemagne* (2). Unter den reunionesischen Orten tritt mehrmals der Badeort Saint-Gilles auf; vereinzelt wurden aber auch andere Orte genannt (Sainte-Marie, Saint-Philippe).

- WOHN_REU (La Réunion als bevorzugter Wohnort): 53% der Befragten haben nur REU und/oder CHAUDR (42%) bzw. u.a. REU oder CHAUDR (11%) gewählt. 47% der Befragten haben weder CHAUDR noch einen anderen reunionesischen Ort genannt.

Aufgrund der Antworten auf die Fragen Q28ZU_WOHN und Q33WÜNSCHE wurde die Variable FRANCE (Frankreich als Wohnort/Reiseziel) erstellt. Sie stellt die Befragten, die entweder bei der Frage Q28ZU_WOHN oder bei der Frage Q33WÜNSCHE das Interesse an Frankreich bekundeten und 50% der Gesamtgruppe ausmachen (Wert 2JA), dem Rest der Gruppe (Wert 1NEIN) gegenüber. Frankreich kommt bei der letzteren Frage in 10% der Fälle als bevorzugtes Reiseziel vor und angesichts der Tatsache, dass bei dieser halboffenen Frage viele verschiedene Antwortmöglichkeiten zur Wahl standen und keine vorgegebenen Reiseziele vorlagen, kann dieser Anteil nicht unbedingt als niedrig bezeichnet werden.

Die Antworten auf die Fragen Q29ZU_WI und Q30ZU_SW (die vier Antwortmöglichkeiten benennen wir im Folgenden GELD, FREUNDE, ARBEIT und LIEBE) zeigen, dass es die meisten Befragten für zukunfts wichtig halten, eine Arbeit zu finden, dies aber auch als schwer erreichbar ansehen, und dass die Antworten ARBEIT und GELD bei den beiden Fragen bedeutend häufiger als FREUNDE und LIEBE auftreten.

Bei der Frage Q29ZU_WI (Zukunft: wichtig) hebt sich deutlich die Antwortmöglichkeit ARBEIT hervor, die insgesamt 143mal genannt wurde. GELD wurde 55mal, LIEBE 49mal und FREUNDE 35mal genannt.

Die ausgehend vom Kriterium „ARBEIT und/oder GELD genannt“ gebildete Variable MATERIAL (Zukunft: nur Arbeit/Geld wichtig) ergab, dass insgesamt 47% der Befragten nur ARBEIT und/oder GELD als zukunfts wichtig bezeichnet haben (2JA). Die in die Kategorie 1NEIN (53%) eingeteilten restlichen Antworten entfallen größtenteils auf die Antwortkombinationen, die mit „u.a. GELD/ARBEIT genannt“ zusammengefasst werden können (50%) und nur bei einem sehr geringen Anteil der Befragten (3%) tritt keine der beiden genannten Antwortmöglichkeiten auf (d.h. streng genommen können nur 3% der Gruppe als „nicht materialistisch orientiert“ bezeichnet werden).

Auch bei der Frage Q30ZU_SW (Zukunft: schwer erreichbar) stellt ARBEIT mit 97 Nennungen die am häufigsten vorkommende Antwortmöglichkeit dar, GELD wurde 79mal, LIEBE 41mal und FREUNDE lediglich 8mal genannt.

Die Variable ARB_WI_SW, die aufgrund des Kriteriums „ARBEIT in Q29ZU_WI und Q30ZU_SW genannt“ gebildet wurde, zeigt, dass 63% der Befragten es für zukunfts wichtig *und* für schwer erreichbar halten, eine Arbeit zu finden. Wider Erwarten sind in dieser Gruppe die jüngsten Befragten genauso stark vertreten wie

die ältesten, d.h. die bereits die jüngsten dürften sich Gedanken um die zukünftigen beruflichen Chancen machen.

6.2.4 Befragteneltern

Abschließend seien noch die Fragen angesprochen, die Aufschluss über die Maßnahmen, Attitüden und Wünsche der Befragteneltern hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder geben.

Die Antworten auf die Fragen 116E_STRE (Eltern und Schule: streng) und 117E_KONT (Eltern und Schule: Kontrolle) verteilen sich relativ gleichmäßig auf die angebotenen Antwortkategorien, wobei die Anteile der Befragten, die bei der Erfüllung ihrer schulischen Pflichten tagtäglich überwacht werden (OFT: 33%) und deren Eltern im Hinblick auf die Schule sehr streng sind (33%), leicht überwiegen.²²⁰ Bei der halboffenen Frage „Qu'est-ce qu'ils font pour te faire apprendre bien à l'école?“ (118E_MASSN) wurden in 56% der Fälle (z.T. neben den Angaben wie „Ils étudient avec moi“) Antworten verzeichnet, die auf den gemeinsamen Nenner „Belohnungen und Strafen“ gebracht werden können und darauf hinweisen, dass die Befragteneltern eher mit extrinsischer Lernmotivation rechnen und diese auch fördern (z.B. Kauf/Versprechen von Geschenken und Kleidern als Belohnung für gute und Fernseh- oder Ausgehverbot als Strafe für schlechte Schulergebnisse: „Ils m'achètent des trucs/des vêtements si j'apprends bien“).²²¹ 7% der Antworten können unter „Kauf von Büchern/Wörterbüchern“ und 2% der Antworten unter „Beten und Pilgern“ zusammengefasst werden. Nur 35% der Befragten haben keine der o.g. Maßnahmen genannt (Antworten wie „Rien“, „Ils étudient avec moi“, „Ils m'aident/exploquent“ u.ä.). Die Unterfrage „Ils posent des questions?“ wurde von 48%, die Unterfrage „Ils te font réciter?“ von 37% und die Unterfrage „Ils te font apprendre par coeur?“ von 29% der Befragten zustimmend beantwortet.

Bei der Bildung des Index E_SCHULE (Eltern und Schule: Kontrolle und Mitwirken beim Lernen) wurden alle Fragen und Unterfragen berücksichtigt, die Auskunft darüber geben, ob die Befragteneltern mit ihren Kindern arbeiten bzw. sie bei der Erfüllung ihrer schulischen Pflichten überwachen (116E_STRE, 117E_KONT, 118E_MASSN). Drei Kategorien können unterschieden werden, die mit „Kontrolle und Mitwirken beim Lernen“ (3JA²²²), „z.T. Kontrolle oder Mitwirken beim Lernen“ (2MIT) und „weder Kontrolle noch Mitwirken beim Lernen“ (1NEIN) zusammengefasst werden können. Der höchste Wert (3JA) wurde den Befragten zugeordnet, die sowohl die o.g. Fragen 116E_STRE und 117E_KONT bejahend beantwortet als auch

²²⁰ An 45 Befragte (jeweils rund 50% dieser Gruppe machen die Schüler aus, die zu den ALTER-, KLNIV- und SOZHG-Teilgruppen 1JU, 1FAIB und 1AL gehören) wurde zusätzlich auch die Frage gestellt, ob sich die Eltern bei schlechten Schulergebnissen ärgern: Lediglich sechs Befragte haben diese Frage mit "Nein" beantwortet. Fünf von diesen sechs Befragten gehören zur Gruppe, die auch die Frage 116E_STR verneinend beantwortete.

²²¹ Vgl. dazu die eingeklammerten Unterfragen zu „Qu'est-ce qu'ils font pour te faire apprendre bien?“.

²²² Als relevant für die Kategorie 3JA wurden nur die Angaben betrachtet, die auf die Hilfe beim Lernen hinweisen („Ils étudient avec moi“ u.ä.), und nicht die Antworten, die lediglich auf die o.g. Maßnahmen wie „Strafen und Belohnungen“, „Beten und Pilgern“ oder „Bücherkauf“ hinweisen.

bei der Frage 118E_MASSN Angaben wie „Ils étudient avec moi“, „Ils m´aident“, „Ils m´expliquent“ gemacht oder zumindest eine der Unterfragen „Ils te font réciter/posent des questions/te font apprendre par coeur?“ mit „Ja“ beantwortet haben. Diese Gruppe macht mehr als ein Drittel (36%) der Gesamtgruppe aus. Lediglich bei 15% der Befragten, die in die Kategorie „1NEIN“ eingeteilt wurden, geht aus den Antworten auf alle o.g. Fragen hervor, dass ihre Eltern weder Kontrolle ausüben noch beim Lernen zu helfen versuchen (verneinende Antworten auf 116E_STRE, 117E_KONT und auf die Unterfragen „Ils étudient avec toi?“, „Ils te font réciter“ usw.).

Bei der allgemeiner formulierten Frage, was für die Befragteneltern wichtig sei (Frage 124E_WI; die Antwortmöglichkeiten kürzen wir im Folgenden mit HAUSHALT, F_ERWERB, SCHULE, HÖFL und ARBEIT ab), stellt die Antwortmöglichkeit SCHULE die am häufigsten auftretende und die Antwortmöglichkeit ARBEIT die zweithäufigste Antwortmöglichkeit dar, während die Antworten F_ERWERB und HAUSHALT an letzter Stelle stehen. Wie die nachstehenden Variablen zeigen, die die Antworten ausgehend von den Kriterien „SCHULE genannt/nicht genannt“, „ARBEIT genannt/nicht genannt“ und „F_ERWERB genannt/nicht genannt“ gruppieren, wurden die Antwortmöglichkeiten SCHULE und ARBEIT bedeutend häufiger als F_ERWERB gewählt: Wichtig ist also aus der Sicht der Befragteneltern, dass ihre Kinder gute Schulergebnisse vorweisen und eines Tages eine Arbeit finden können, und der F-Erwerb dürfte eher ein Mittel zum Erreichen dieser Endziele sein.

WI_SCHUL (wichtig für Eltern: Schule genannt): 19% der Befragten haben nur die Antwortmöglichkeit SCHULE (Wert 3JA) und 60% der Befragten u.a. die Antwortmöglichkeit SCHULE (2MIT) genannt. Nur 21% der Befragten haben diese Antwortmöglichkeit nicht gewählt (1NEIN).

WI_ARB (wichtig für Eltern: Arbeit genannt): 10% der Befragten haben nur die Antwortmöglichkeit ARBEIT (Wert 3JA) und 55% der Befragten u.a. die Antwortmöglichkeit ARBEIT (2MIT) genannt. 35% der Fälle entfallen auf andere Antwortmöglichkeiten (1NEIN).

WI_F (wichtig für Eltern: F-Erwerb genannt): Insgesamt 15% der Befragten haben die Antwortmöglichkeit F_ERW (2JA) und 85% der Befragten nur andere Antworten (1NEIN) gewählt.²²³

Um zusammenzufassen: Die im vorliegenden Abschnitt besprochenen Antworten der Schüler bestätigen in mehreren Punkten die Einsichten, zu denen Simonin, Watin und Wolff aufgrund ihrer Befragungen der Schülereltern gekommen sind, und die das vom Schulpersonal öfters betonte *laisser-aller* oder Desinteresse seitens der Schülereltern in Frage stellen (vgl. 4.5.1). Die Verteilungen der vorgestellten Variablen führen zum Ergebnis, dass die meisten Befragteneltern dem Schulerfolg ih-

²²³ Da der Anteil der Befragten, die nur die Antwortmöglichkeit „F_ERW“ wählten, lediglich 2,3% beträgt, wurde diese Kategorie mit der Kategorie „u.a. F_ERW genannt“ zusammengefasst.

rer Kinder große Bedeutung schenken und die meisten – mal abgesehen von der Angemessenheit der jeweils ergriffenen Maßnahmen – auch durchaus etwas unternehmen, um diesem beizutragen.

7 INTERVIEW

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der direkten Befragung behandelt. Im Vorfeld noch einige Anmerkungen bezüglich der Darstellung von Sachverhalten, die nicht zum eigentlichen Datensatz (Variablenmatrix) gehören: Im Zusammenhang mit den besprochenen Variablen wurden an bestimmten Stellen auch Kommentare und Erklärungen der Befragten zitiert. Da diese eher die Ausnahmen²²⁴ darstellen, wird hier nochmals nachdrücklich betont, dass die wiedergegebenen Äußerungen nur zur Veranschaulichung *einiger* Meinungen dienen und nicht als die einzigen in Frage kommenden Erklärungen bestimmter Antworttendenzen anzusehen sind.

„Kreolisch“ und „Französisch“ wurden in den F-sprachigen Zitaten mit C (*créole*) und F (*français*) abgekürzt. Die Zwischenfragen der Interviewerin sind zur besseren Übersichtlichkeit in Klammern angegeben. Wurden die Antworten auf mehrere Fragen ähnlich begründet und nebeneinander zitiert, so stehen vor den Zitaten eingeklammerte Zahlen, die auf die betreffende Frage verweisen (z.B.: 6 zeigt die Frage 6AN_KAUFH an). Die Kommentare wurden möglichst wortgetreu und somit auch einschließlich der typischen Interferenzerscheinungen (z.B.: „C’est une langue familier“; „Ceux qui viennent de France i comprend pas“) wiedergegeben.

Im Zusammenhang mit den Abschnitten, die sich der Analyse widmen (z.B. 7.1.1, 7.2.1 usw.), erinnern wir nochmals an das für das Verständnis der angesprochenen Beziehungen wichtigste Kategorisierungsprinzip: Alle in die Analyse eingegangenen Variablen sind aus Übersichtlichkeitsgründen so kategorisiert, dass höhere Werte (z.B. Werte 3F, 3JA oder 3NEIN bei dreikategorialen und 2F, 2JA oder 2NEIN bei zweikategorialen Variablen), um es stark vereinfacht auszudrücken, Antworten „zugunsten“ des F bzw. „zuungunsten“ des K repräsentieren. In Zusammenfassungen werden sie als „F-Werte“ („F-Antworten“) bezeichnet.

7.1 Sprachverhalten

1. Laut Antworten auf die Fragen 3SG_GSW (Sprachgebrauch mit Geschwistern), 4SG_SCHUL (Sprachgebrauch mit Gleichaltrigen: Schule) und 5SG_DRAUSS (Sprachgebrauch mit Gleichaltrigen: außerhalb der Schule) wird mit den Geschwistern und Gleichaltrigen etwas häufiger als mit den Eltern (vgl. 6.2.1) K benutzt, während zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Sprachverhalten im Freundeskreis keine bedeutenden Unterschiede bestehen: 72% der Befragten haben die Frage 3SG_GSW, 80% die Frage 4SG_SCHUL und 87% die Frage 5SG_DRAUSS mit K beantwortet.

²²⁴ Wir erinnern in diesem Zusammenhang nochmals an die Tatsache, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine quantitative Untersuchung handelt (die Fragen sind entsprechend auch größtenteils geschlossen) und dass in den meisten Fällen, wie bereits in 5.3.1 erwähnt, kurze Antworten bzw. Ein-Wort-Antworten verzeichnet wurden. Unterfragen wie „Pourquoi?“, „C’est où?“, „Ce sont quelles situations?“ u.ä. konnten nur bei ausreichender Zeit und hauptsächlich bei bestimmten Fragen (so z.B. bei der Frage 39KINDER und bei den in 7.6 behandelten Fragen) gestellt werden.

2. Die Sprachwahl beim Ansprechen einer Person dürfte vor allem mit dem Kommunikationsort, dem Alter der angesprochenen Person und dem Kriterium „bekannt/unbekannt“ zusammenhängen. In den sog. *grandes surfaces* scheint der F-Gebrauch angebracht zu sein: Die Frage 6AN_KAUFH (Ansprache: Kaufhaus) wurde von 89% der Befragten mit F beantwortet, während in der *boutik* (7AN_BUTIK) nur noch etwas mehr als die Hälfte der Befragten F benutzen. Unbekannte Frauen (10AN_UNBF) werden von 89% der Befragten, unbekannt Gleichaltrige (8AN_UNBGL) von zwei Dritteln der Gruppe und vom Sehen bekannte im Viertel wohnhafte Gleichaltrige (9AN_CHGL) nur noch von 43% der Befragten auf F angesprochen. Die Lehrer (11AN_PROF) werden meistens auf F angesprochen (84%).

3. Die F-Antworten auf die o.g. Fragen wurden mehrmals folgenderweise begründet: Es sei höflicher, F zu sprechen; mit Unbekannten/mit älteren Personen solle man F sprechen; man wisse nicht, ob die betreffende Person K verstehe.

Beispiel 1: (6) „Ben ce serait mal poli de parler C à la vendeuse.“; (6) „C’est plus représenté. Ça fait plus ...“ („Plus quoi?“) „Ça fait plus euh ... ça ça représente plus, je sais pas.“; (7) „F, c’est plus poli.“; (10) „F, pour être poli.“; (6) „Parce que je connais pas bien ... la caissière.“; (8) „Ben parce que je ne le connais pas!“; (10) „Ben ... elle est plus âgée.“; (6) „Ben ... pour que la personne comprenne mieux, puisqu’il y a des gens qui ... parlent pas le C.“; (8) „Parce que ... pour mieux dire, pour mieux faire ... je sais pas, euh si elle, elle parle F.“; (8) „Ben le F parce que je sais pas s’il parle F ou C, alors je parle F.“; (9) „Dépend de ce qu’elle est, mais d’abord en F.“

Zum K-Gebrauch wurden verschiedene Gründe (z.B. Scherzen, Verständigungsgründe) angegeben. Einige unter 2KF kategorisierte Antworten signalisieren, dass die Sprachwahl auch mit dem Äußeren des Gesprächspartners zusammenhängt (vgl. auch Bsp. 1). Ein Befragter der Gruppe DREISPR („Dreisprachig“) scheint mit seinem Sprachverhalten seine K-Kenntnisse „beweisen“ zu wollen (vgl. letztes Zitat).

Beispiel 2: (11) „F. Quelque fois en C, juste pour plaisanter.“; (4) „Ben ça dépend des élèves, il y en a qui ne parlent que C et ... pas du tout F, donc, ceux qui parlent que C – je parle C aussi.“; (4) „Avec les copains de classe – je parle C parce qu’ils comprennent pas le F.“; (10) „Ça dépend, s’i a l’air ... si elle n’est pas réunionnaise on parle F, si elle est réunionnaise on parle C.“; (4) „C.“ („P?“²²⁵) „Pour lui démontrer que je sais parler C!“

4. Im Zusammenhang mit der Kommunikation mit Unbekannten seien auch die Antworten auf die Fragen 20UNB_GEF (K/F: Unbekannte/r, falls gefällt) und 78ANGESPR (von Unbekannten lieber auf K/F angesprochen) erwähnt: Fast drei Viertel der Gruppe halten es für angebrachter, unbekannt Gleichaltrige anderen Geschlechts, die einem gefallen, auf F anzusprechen. 57% der Befragten ziehen es vor, von Unbekannten auf F angesprochen zu werden.

²²⁵ „P?“ steht hier sowie in den folgenden Beispielen für die Zwischenfrage „Pourquoi?“.

7.1.1 Analyse

In die Analyse gingen die Indizes SG_GSWGL2 (Sprachgebrauch: Geschwister und Gleichaltrige), AN_GL3 (Ansprache: Gleichaltrige) und AN_FORMELL3 (Ansprache: formell/erwachsen) ein. Sie wurden aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalyse mit den Rohvariablen 3SG_GSW bis 11AN_PROF gebildet, die sich auf den gemeinsamen Nenner „Aussagen zum eigenen Sprachverhalten“ bringen lassen.

3SG_GSW, 4SG_SCHUL und 5SG_DRAUSS (die zum additiven Index SG_GSWGL2 zusammengezogen wurden) gruppieren sich um den ersten, Variablen 6AN_KAUFH3, 7AN_BUTIK, 10AN_UNBF und 11AN_PROF (Index AN_FORMELL3) um den zweiten und Variablen 8AN_UNBGL und 9AN_CHGL (Index AN_GL3) um den dritten extrahierten Faktor. Höhere Indexwerte (3F, 2F) repräsentieren die Befragten mit (überwiegend) F-Werten und der Indexwert 1K die Befragten mit (überwiegend) K-Werten auf den entsprechenden Rohvariablen.²²⁶

Über die vorgestellten Indizes hinaus werden an dieser Stelle die Ergebnisse der Analysen mit den zweikategoriellen Variablen 7ANGESPR2 (von Unbekannten lieber auf K/F angesprochen) und 20UNB_GEF2 (K/F: Unbekannte/r, falls gefällt) dargestellt. Sie gruppieren einerseits die F-Antworten (Wert 2F) und andererseits die mit geringerer Häufigkeit auftretenden K- und KF-Antworten (Wert 1K).

Vor der Darstellung der wichtigsten in den Analysen mit den FAKTOREN²²⁷ ermittelten Ergebnisse sei noch erwähnt, dass alle genannten Variablen erwartungsgemäß in signifikanten positiven Beziehungen zueinander stehen. So haben z.B. die Befragten mit K-Werten auf AN_GL3 (Ansprache: Gleichaltrige) häufiger auch K-Werte auf SG_GSWGL2 (Sprachgebrauch: Geschwister und Gleichaltrige) und umgekehrt die Befragten mit F-Werten auf AN_GL3 häufiger auch F-Werte auf SG_GSWGL2.

1. Zunächst seien die Faktoren angesprochen, die über den sprachlichen Hintergrund der Befragten Auskunft geben. Alle untersuchten Variablen stehen in signifikanten positiven Beziehungen zu den Faktoren SPHG (sprachlicher Hintergrund) und AUSSERFAM (Eltern und Sprachgebrauch der Befragten: außerhalb der Familie), d.h. die Befragten der Gruppe „F-sprachig“ und die Befragten, deren Eltern au-

²²⁶ Einige Indizes sind aufgrund der Verteilungen der zugrunde liegenden Quellvariablen ungleichmäßig verteilt: So beträgt z.B. der Anteil der Befragten, die die auf das Ansprechen unbekannter erwachsener Personen (bzw. erwachsener Personen in eher als formell zu bezeichnenden Situationen) bezogenen Fragen überwiegend mit K beantwortet haben und somit zur Kategorie 1K des Index AN_FORMELL3 gehören, lediglich 10%, während die Gruppen 2KF (F- und K-Gebrauch) und 3F (nur F-Gebrauch) jeweils rund 45% der Befragten umfassen. Die vorsichtshalber durchgeführten Analysen mit der dichotomen Variablen AN_FORMELL2, bei der die Kategorie 1K mit der mittleren Kategorie 2KF zusammengefasst wurde, führten jedoch zu ähnlichen Ergebnissen wie die Analysen mit dem Index AN_FORMELL3. Die ursprünglichen Werte des Index SG_GSWGL2 konnten nur in zwei Kategorien aufgeteilt werden, da rund 60% der Befragten alle zugrunde liegenden Fragen mit K beantwortet und dementsprechend den Wert 1K erhalten haben.

²²⁷ Auf die Beziehungen zwischen den vorgestellten Variablen und den relevanten Sprachattitüden betreffenden Variablen wird in den folgenden Abschnitten an mehreren Stellen eingegangen.

ßerhalb der Familie den F-Gebrauch verlangen bzw. bevorzugen, haben häufiger höhere Werte (F-Werte) auf den untersuchten Variablen.²²⁸

Beispiele: 84% der Befragten der SPHG-Gruppe 1K (K-sprachig), 56% der Befragten der mittleren SPHG-Gruppe (2KF) und nur 17% der Gruppe 3F benutzen mit ihren Geschwistern und Freunden K. 59% der Befragten, deren Eltern außerhalb der Familie den F-Gebrauch bevorzugen (AUSSERFAM-Wert 3F), haben den höchsten AN_FORMELL3-Wert 3F und kein einziger den Wert 1K. D.h. die meisten Befragten dieser Teilgruppe benutzen in formellen Situationen bzw. mit unbekanntem Erwachsenen F und keiner K. Die Befragten mit dem AUSSERFAM-Wert 1K verwenden in diesen Situationen hingegen z.T. K (24%) und z.T. F (24%).

Die Antworten der kleinen Gruppe DREISPR (vgl. 6.2.1) weichen bei den meisten Fragen nur unbedeutend von den Antworten der Restgruppe ab (d.h. sie benutzen weder häufiger noch seltener als die anderen Schüler K bzw. F in formellen und informellen Situationen); bei der Frage 78ANGESPR wurden jedoch bei zehn von elf Befragten dieser Gruppe mit gültigen Antworten F-Werte verzeichnet, d.h. nahezu alle Befragten dieser Teilgruppe ziehen es vor, von Unbekanntem auf F angesprochen zu werden.

2. Alle zwischen dem Geschlecht und den untersuchten Variablen ermittelten Beziehungen sind gleich ausgerichtet: Die W-Gruppe (Mädchen) hat auf den Variablen SG_GSWGL2, AN_GL3, AN_FORMELL3 und 78ANGESPR2 etwas häufiger F-Werte und die M-Gruppe (Jungen) etwas häufiger K-Werte. Ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau haben allerdings nur die Beziehungen zwischen dem Geschlecht und den beiden erstgenannten Variablen, die das Sprachverhalten mit den Gleichaltrigen ansprechen: So haben z.B. 67% der befragten Jungen und 52% der Mädchen den SG_GSWGL2-Wert 1K, der anzeigt, dass alle auf den Sprachgebrauch mit Geschwistern und Gleichaltrigen bezogenen Variablen mit K beantwortet wurden.

3. Im Hinblick auf die Faktoren ALTER und KLNIV können die Ergebnisse (es handelt sich in den meisten Fällen um sehr schwache Beziehungen) mit folgendem Ausdruck zusammengefasst werden: „Falls positive Beziehungen (mehr F-Werte in höheren Altersgruppen bzw. in leistungsstärkeren Klassen), dann in der W-Gruppe, falls negative Beziehungen (weniger F-Werte in höheren Altersgruppen bzw. in leistungsstärkeren Klassen), dann in der M-Gruppe“.

Beispiele: Wie in A3.1 veranschaulicht, steigen in der W-Gruppe mit zunehmendem Alter die Anteile der Befragten, die in der Kommunikation mit unbekanntem Erwachsenen bzw. in formellen Situationen ausschließlich F benutzen (AN_FORMELL3-Wert3), während sich in der M-Gruppe kein Zusammenhang mit dem Alter andeutet. Die Analyse mit der Variablen

²²⁸ Unter Konstanthaltung des in 6.2.2 erwähnten Faktors FZ_FAM (Freizeit meistens im Familienkreis) wurde festgestellt, dass die o.g. Beziehungen ähnlich stark in allen FZ_FAM-Gruppen sind, d.h. sowohl bei den Befragten mit starker Familienbindung als auch bei den Befragten mit niedrigen FZ_FAM-Werten hängt der sprachliche Hintergrund positiv mit den oben untersuchten Aspekten des Sprachverhaltens zusammen.

78ANGESPR2 (von Unbekannten lieber auf K/F angesprochen) ergab Folgendes: In der M-Gruppe sinken mit zunehmendem Alter bedeutend die Anteile der Befragten, die von Unbekannten lieber auf F angesprochen werden: 60% der Befragten der jüngsten und 33% der Befragten der ältesten Gruppe haben die betreffende Frage mit F beantwortet. Die Antworten der befragten Mädchen verteilen sich hingegen gleichmäßig auf alle Altersgruppen.

4. Zwischen dem sozialen Hintergrund (SOZHG) und den Variablen AN_GL3, SG_GSWGL2 und 20UNB_GEF2 deuten sich eher nur sehr schwache positive Beziehungen an, d.h. K-Werte wurden etwas häufiger in den sozial schwächeren und F-Werte in den sozial stärkeren Gruppen verzeichnet. Ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau weist allerdings nur die erstgenannte Beziehung auf: 32% der Befragten der Gruppe 1AL (arbeitslose Eltern), 37% der Befragten der Gruppe 2DEF und 48% der Gruppe 3FAV haben den höchsten AN_GL3-Wert 3F, der anzeigt, dass sie unbekannte und nur vom Sehen bekannte Gleichaltrige auf F ansprechen.

5. Nahezu alle Variablen stehen in signifikanten negativen Beziehungen zum Index VIERTEL (viertelgebunden).²²⁹ Anders ausgedrückt, die Befragten mit höheren VIERTEL-Werten erreichen auf den untersuchten Variablen häufiger K-Werte, d.h. gebrauchen insgesamt häufiger K und umgekehrt. So zeigt z.B. die in A3.2 veranschaulichte Beziehung zwischen VIERTEL und AN_GL3, dass die Befragten der Gruppe 1V (es handelt sich um Befragte, die sich selten oder nie im Viertel aufhalten, ihre Freunde nicht im Viertel treffen und nicht ohne Begleitung ins Viertel ausgehen dürfen) bedeutend häufiger als die Befragten der höheren VIERTEL-Gruppen unbekannte und vom Sehen bekannte (in Le Chaudron wohnhafte) Gleichaltrige auf F ansprechen.

6. Im Zusammenhang mit den Gewohnheiten der Befragten bleibt noch zu erwähnen, dass in der Kommunikation mit Gleichaltrigen (und besonders mit unbekanntem Gleichaltrigen) K häufiger von den Befragten benutzt wird, die auch häufiger im Freundeskreis verkehren. Die Analysen mit dem in 6.2.2 vorgestellten Index FZ_FREU (Freizeit meistens im Freundeskreis) führten zu den folgenden Ergebnissen: Nur 17% der Befragten mit dem niedrigsten FZ_FREU-Wert 1NEIN, die ihre Freunde nur in der Schule treffen, und 40% der Befragten mit dem höchsten FZ_FREU-Wert 4JA, die ihre Freizeit meistens im Freundeskreis verbringen, „trauen sich zu“, unbekannte Gleichaltrige auf K anzusprechen (AN_GL3-Wert 1K). Eine schwache aber gleich ausgerichtete Beziehung wurde auch zwischen FZ_FREU und SG_GSWGL2 ermittelt: 52% der Befragten mit dem niedrigsten und 65% der Befragten mit dem höchsten FZ_FREU-Wert benutzen in der Kommunikation mit Gleichaltrigen nur K.

Darüber hinaus scheinen die Befragten, die sich oft sportlich betätigen, weniger häufiger zum Ansprechen der unbekanntem oder vom Sehen bekannten im Viertel

²²⁹ Eine Ausnahme bildet die schwache und nur annähernd signifikante, doch ebenfalls negativ ausgerichtete Beziehung zwischen VIERTEL und SG_GSWGL2.

wohnhaften Gleichaltrigen auf F zu neigen:²³⁰ 64% der Befragten, die nie Sport treiben, 50% der Befragten mit dem Q1SPORT-Wert SELT, 45% der Befragten mit dem Wert MANCH und nur 29% der Befragten mit dem Wert OFT sprechen unbekannte und vom Sehen bekannte Gleichaltrige auf F an.

Hingegen wurde festgestellt, dass die Befragten, die sehr oft lernen und ihren schulischen Pflichten nachgehen, bedeutend häufiger zum Gebrauch des F bei der Ansprache unbekannter Gleichaltriger neigen als die Befragten mit den anderen Q12LERNEN-Werten: 45% der Befragten, die die Frage Q12LERNEN mit OFT beantwortet haben und nur 23% der Befragten mit den anderen Werten haben den höchsten AN_GL3-Wert 3F.²³¹ Andere Gewohnheiten, die auf Erfüllung von Pflichten oder Pflichtbewusstsein hinweisen (z.B.: im Haushalt helfen, auf Geschwister aufpassen, regelmäßige Besuche des jeweiligen Gotteshauses; vgl. die entsprechenden Variablen in 6.2.2) hängen hingegen in keiner Weise mit dem Sprachverhalten zusammen.

7.2 Kreolisch: Sprache oder *patois*?

1. Während die Frage 51REP_REU nach der „wahren reunionesischen Sprache“ von drei Vierteln der Befragten mit K und von nur 18% der Befragten mit F beantwortet wurde, verteilen sich die Antworten auf die offene Frage 26REP_K (K-Repräsentationen: Sprache vs. *patois*) wie folgt: 42% der Befragten bezeichneten K als *une langue* oder *une vraie langue* bzw. gaben Antworten, die auf die Gleichstellung der beiden Sprachen hindeuten (Bsp. 1). Sie wurden in die Kategorie 1SPR eingeteilt. 55% der Befragten, die K als *patois*, *langage*, *langage familier*, *dialecte*, *mélange*, *langue mélangée*, *langage mélangé* oder als „deformiertes F“, „modifiziertes F“, „fast eine Sprache“ (Bsp. 2) beschrieben, wurden der Kategorie 3PAT zugeordnet. Die mittlere Kategorie 2MIT steht für 3% der Befragten mit „Ich-weiß-nicht“-Antworten.

Beispiel 1: „C’est une vraie langue pourquoi non parce qu’on est ... on est d’origine réunionnaise, c’est notre racine, quoi. On doit pas la changer.“; „C’est une vraie langue de la Réunion.“; „Une langue, madame!“; „C’est une vraie langue comme le F.“; „C’est comme le F madame!“; „Une langue comme le F.“; „C’est une lange comme les autres!“

Beispiel 2: „Euh ... patois.“; „Ah ben en faite, c’est un patois, c’est c’est c’est comme le ... les langues bretonnes je crois, c’est un peu ... ça fait un peu pareil.“; „Un patois, parce que C dans chaque pays ça change, C.“; „C’est un patois. C’est juste un patois.“; „Un langage, un patois.“; „Ben c’est ... une langue familiale. Ça nous permet de mieux parler, de mieux

²³⁰ Sport treiben heißt häufig auch auf dem Spielplatz des Viertels bzw. vor dem eigenen Gebäude Fußball oder Basketball zu spielen und dabei häufiger in Kontakt mit anderen Jugendlichen zu kommen; und mehr Kontakt mit Gleichaltrigen dürfte nach den o.g. Ergebnissen offensichtlich auch häufigeren K-Gebrauch mit unbekanntem Gleichaltrigen bedeuten.

²³¹ Da die o.g. Frage Q12LERNEN von 75% der Befragten mit OFT beantwortet wurde und die restlichen drei Antwortausprägungen mit insgesamt nur 25% vertreten sind, ging in die Analyse die dichotome Variable Q12LERNEN2, die die Befragten mit dem Wert OFT den restlichen Befragten (25%) gegenüberstellt.

communiquer. Presque un langage courant.“; „Une langue assez familière.“; „Un langage, un dialecte.“; „C’est un dialecte, c’est un dialecte.“; „Un dialecte. Parce que dans le monde personne ne peut parler C réunionnais. Ça dépend.“; „Euh c’est un peu mélangé, c’est un peu ... du F mélangé avec – je sais pas, la langue martiniquaise, un peu comme ça ... mauricienne.“; „C’est ... comme du F un peu déformé.“; „Un patois. Pour moi c’est du F modifié.“; „C’est à peu près comme une langue.“

2. Nach der Existenz verschiedener K-Varianten gefragt (27RER_VAR), haben mehr als zwei Drittel der Befragten bejahende Antworten gegeben (1JA). Die restlichen Antworten entfallen mit Ausnahme eines sehr geringen Anteils an „Ich-weiß-nicht“-Antworten (2%, Wert 2MIT) auf die Antworten wie z.B. „Non, je crois pas.“; „C’est toujours le même créole.“; „C’est pareil.“; „C’est la même chose, quoi.“ (3NEIN).

3. Im Folgenden fassen wir die Antworten auf die Unterfragen zu 27REP_VAR (28REP_WELCH, 29REP_WO, 30REP_HAUTS) zusammen:

- Nur sieben von insgesamt 111 Befragten mit bejahenden Antworten auf 27REP_VAR konnten zu den K-Varianten keine weiteren oder keine genaueren Angaben machen („Je sais pas“). Ansonsten wurden die Unterschiede geographisch zumeist in Les Hauts eingeordnet: Am häufigsten kommen die Antworten *Les Hauts* und *les cirques* vor, darüber hinaus wurden öfters *Le Tampon*, *le sud*, *les plaines* und *les villages* oder vereinzelt auch Städte wie z.B. Saint-Joseph, Saint-Pierre oder Saint-Philippe genannt (Bsp. 1). Zweimal wurde die Chaudron-Variante (d.h. die eigene Variante) als unterschiedlich bezeichnet und sechs Befragte verwiesen nicht auf die regionalen Unterschiede sondern auf Varianten verschiedener Alters- oder sozialer Gruppen oder auf die Schriftsprache (Bsp. 2).
- Nur zwei von insgesamt 56 Befragten, die den Ausdruck *Les Hauts* benutzten, konnten diesen bei der Frage 30REP_HAUTS nicht anders beschreiben als: „Je sais pas, un peu plus loin“ bzw. „Les Hauts ben c’est ... où il fait plus frais.“ („C’est où?“) „Ben comment dire ça ...“ Ansonsten wurden am häufigsten Antworten wie *les cirques*, *la montagne* und *les plaines* gegeben; vereinzelt treten auch *les hauteurs*, *la campagne* oder *Le Piton* auf und zwei Befragte verwiesen auf die Unterscheidung zwischen *Les Hauts* und *Les Bas* (Bsp. 3).
- Bei der Frage nach den Unterscheidungsmerkmalen (28REP_WELCH) kommen konkretere Beispiele – die Nennungen von *lu* oder *pu* (gerundet im Gegensatz zu *li* bzw. *pi* im *créole des Bas*) und ein Hinweis auf „unterschiedliche Personalpronomen“ – insgesamt nur viermal vor. Ansonsten wurden fast ausschließlich verallgemeinernde Hinweise auf Akzent, Aussprache oder Wortschatz verzeichnet und/oder es wurde – zumeist kichernd – auf die „singende Sprechweise“ in *Les Hauts* verwiesen. Vereinzelt war auch von Sprachmischung und Sprechtempo, von *ancien créole* oder *gros créole*, von einem besseren oder einem schwer verständlichen K die Rede (Bsp. 4).

Beispiel 1: „Euh ... surtout en ... dans Les Hauts.“; „À Saint-Pierre, au Tampon, dans Les Hauts.“; „Euh ... à Mafate, comme ça.“; „À la Plaine des Cafres.“; „Peut-être dans les villages“; „Au Port là, de l’aut côté, du Port.“; „Dans le sud.“

Beispiel 2: „À côté de chez moi.“ („C’est où?“) „Au Chaudron.“; „Ben il y en a qui parlent ... plus poliment, ils disent pas les mêmes mots ... des mots plus gentils, parce qu’il y a certains mots créoles qui sont plus agressifs.“; „Des gens ... de bonnes familles. Dans les quartiers défavorisés, ça c’est vraiment le C, le C pur.“; „Oui, parce que certains ils ne savent pas bien parler C, d’autres, c’est la différence entre les anciens et les plus jeunes.“; „C’est ce que j’ai vu dans *Le Visu*, il y a des ... il y a comme des petits des ... des petits bandes dessinées, c’est écrit un peu en C et c’est écrit bizarrement.“²³²

Beispiel 3: „C’est là, la montagne. Ceux qui vivent dans la montagne, dans les cirques.“; „La Plaine, Mafate.“; „Puisqu’il y a Les Bas et Les Hauts. Et ... Les Bas, ils sont plutôt français et Les Hauts c’est plutôt ... en chantonnant.“

Beispiel 4: „Ben ils rajoutent ... des fois quand ils parlent ... i met *lu* devant, et nous on parle pas comme ça.“; „Je sais pas, pour les pronoms personnels ... c’est différent, et puis les ... expressions aussi, souvent.“; „Ben ... ils ont un accent.“; „L’accent.“; „Ils prononcent pas pareil.“; „L’emploi des mots.“; „Ben ils parlent en chantant.“; „Ils chantent un peu.“; „Ben ... ils chantent.“; „Ben il y a beaucoup qui parlent plus vite, beaucoup qui mélangent un peu tout.“; „Dans Les Hauts il y a des Yab.“ („Des Yab?“) „C’est des gens ... comme nous mais ils ne parlent pas de même façon. Ils parlent très vite le C.“; „Dans Les Hauts, ils parlent l’ancien C.“; „Dans les villages, c’est du C ancien.“; „Ben ... Ben dans Les Hauts c’est le gros C.“; „Ben il paraît que dans Les Hauts i ... c’est pas pareil, dans Les Hauts ils parlent mieux le C, tout comme ça. Je sais ... je sais pas trop.“; „Dans Les Hauts, ça doit être plus difficile.“ („Comment?“) „C’est peut-être plus difficile dans Les Hauts. C’est plus difficile, dans Les Hauts.“ („Plus difficile de comprendre?“) „Oui.“

7.2.1 Analyse

Folgende Variablen wurden analysiert: die zweikategoriellen Variablen 51REP_REU2 und 26REP_K2, die durch Zusammenfassung der o.g. Werte 2KF und 3F (51REP_REU2) bzw. 2MIT und 3PAT (26REP_K2) erstellt wurden (Werte 1K der neuen Variablen stehen also für Befragte, die K als „wahre reunionesische Sprache“ bezeichneten bzw. dem K den Status einer Sprache nicht absprechen) und die zweikategorielle Variable 27REP_VAR2, deren Kategorisierung ausgehend vom Kriterium „Existenz der K-Varianten bejaht/nicht bejaht“ (Werte 1JA und 2NEIN) erfolgte.

Im Vorfeld noch einige Anmerkungen zu den Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen:

²³² Der Befragte bezieht sich auf den K-sprachigen Streifen *Boule & Bill* in der Fernsehzeitschrift *Le Visu*.

- Zwischen den Variablen 51REP_REU2 und 26REP_K2 besteht ein hochsignifikanter positiver Zusammenhang: Die Befragten, die K *nicht* als „wahre reunionesische Sprache“ bezeichneten, haben häufiger (76%) als die Befragten mit dem 51REP_REU2-Wert 1K (52%) K als *patois*, *dialecte* u.ä. bezeichnet.
- Die Beziehung zwischen 26REP_K2 und 27REP_VAR2 ist eher sehr schwach: In der Gruppe 2PAT (Kreolisch als *patois*) ist der Anteil der Befragten, die die Frage nach der Existenz der K-Varianten bejahend beantworteten, um rund 10% höher als in der Gruppe 1SPR.

1. Die bedeutendsten Ergebnisse wurden in den Analysen mit den Faktoren festgestellt, die auf den sprachlichen Hintergrund verweisen:

- SPHG steht in positiven Beziehungen zu den Variablen 51REP_REU2 und 26REP_K2: Die Befragten aus den K-sprachigen Familien bezeichneten K bedeutend häufiger als „wahre reunionesische Sprache“ (der entsprechende 51REP_REU2-Wert 1K wurde bei 86% der „K-Sprachigen“, 74% der „Zweisprachigen“ und 52% der „F-Sprachigen“ verzeichnet) und der Anteil der Befragten, die es als *patois*, *dialecte* u.ä. beschrieben oder keine Antwort auf diese Frage wussten, ist in der SPHG-Gruppe „K-sprachig“ niedriger als in den beiden anderen Gruppen („K-sprachig“: 46%, „Zweisprachig“: 62%, „F-sprachig“: 65%).
- Zu erwähnen ist auch, dass die Befragten, deren Eltern sich für den F-Gebrauch außerhalb der Familie einsetzen (der höchste AUSSERFAM-Wert 3F), K etwas weniger häufig (62%) als die anderen AUSSERFAM-Gruppen (1K: 82%, 2KF: 80%) als „wahre reunionesische Sprache“ bezeichneten.²³³
- Werte 2PAT (Kreolisch als *patois*) wurden darüber hinaus bei neun von elf Befragten der Gruppe DREISPR verzeichnet. Die „Dreisprachigen“ tendieren also gleich wie die höheren AUSSERFAM-Gruppen dazu, dem K den Status der Sprache abzuerkennen.

2. Die Beziehungen zwischen den beiden o.g. Variablen und den restlichen Faktoren (FAKTOREN 1) sind sehr schwach oder nur in bestimmten Teilgruppen vorhanden und werden hier nur am Rande erwähnt:

- Zwischen 51REP_REU2 und dem Faktor GESCHL wurde eine nur annähernd signifikante Beziehung festgestellt, d.h. in der M-Gruppe (Jungen) ist der Anteil der Werte, die K als „wahre reunionesische Sprache“ ausweisen, etwas höher. Die Beziehung zwischen GESCHL und 26REP_K2 ist ähnlich ausgerichtet (von der M-Gruppe wurde K etwas häufiger als Sprache bezeichnet), jedoch gleichfalls sehr schwach.

²³³ Auch die Beziehung zwischen dem Faktor AUSSERFAM und der Variablen 26REP_K2 ist positiv ausgerichtet (die Befragten, deren Eltern den F-Gebrauch außerhalb der Familie verlangen, haben K etwas häufiger als *patois* bezeichnet), jedoch sehr schwach.

- Im Zusammenhang mit dem Antwortverhalten der befragten Mädchen und Jungen wurde außerdem festgestellt, dass in der W-Gruppe mit zunehmendem Alter die Anteile der Befragten, die die Frage nach der Existenz verschiedener K-Varianten bejahend beantworteten, bedeutend steigen (vgl. A3.3²³⁴), dass mit höherem Alter in der W-Gruppe aber auch leicht die Anzahl der Befragten steigt, die Kreolisch als *patois* bezeichneten.
- Bivariate Analysen mit den restlichen Faktoren (KLNIV, SOZHG) führten zu keinen signifikanten Ergebnissen; es sei aber noch erwähnt, dass eine Überprüfung der sich zwischen 51REP_REU2 und KLNIV schwach andeutenden positiven Beziehung (je höher das Leistungsniveau der Klasse, desto stärker die Tendenz, K nicht als „wahre reunionesisische Sprache“ darzustellen) unter Konstanthaltung des Faktors ALTER zum Ergebnis führte, dass diese Antworttendenz eher nur in den beiden älteren Gruppen (stärker in der ältesten) besteht.

3. Das Sprachverhalten mit den Geschwistern und Gleichaltrigen (SG_GSWGL2) hängt schwach positiv mit den Variablen 26REP_K2 und 51REP_REU2 zusammen: 32% der Befragten, die K als Sprache bezeichneten, und 47% der Befragten mit den Antworten wie *patois*, *dialecte* u.ä. gehören zur SG_GSWGL2-Gruppe 2F, die im Unterschied zur Gruppe 1K in der Kommunikation mit den Geschwistern und Gleichaltrigen nicht ausschließlich K benutzt. 33% der Befragten, die K als „wahre reunionesisische Sprache“ bezeichneten, und 59% der Befragten, die diese Frage mit KF oder F beantworteten, haben den SG_GSWGL2-Wert 2F. Die Beziehungen zu den anderen auf Sprachverhalten bezogenen Variablen sind gleichfalls positiv ausgerichtet, jedoch extrem schwach.

7.3 Rolle und Vitalität des Kreolischen

1. Um nach Antworten auf die Fragen 38K_STERB, 44K_PFLEG, 55K_UNWI und 56K_WICHT zu urteilen, wird K trotz der in 7.2-1 (Bsp. 2) und 7.1-3 (Bsp. 1) wiedergegebenen Aussagen für wichtig und lebendig gehalten: Jeweils rund 70% der Befragten beantworteten die Frage, ob K eines Tages verschwinden bzw. sterben wird (38K_STERB), verneinend und bezeichneten die Behauptung, K habe keinen Platz im modernen Leben (55K_UNWI) als nicht zutreffend. Fast 90% der Befragten waren der Meinung, K sei wichtig für das Leben auf La Réunion (56K_WICHT: 89% der K-Antworten) und müsse gepflegt und aufrechterhalten werden (44K_PFLEG: 85% der K-Antworten).

2. Bejahende Antworten auf die Frage 44K_PFLEG sowie auch verneinende Antworten auf 38K_STERB wurden von einigen Befragten mit Äußerungen wie „Das sind unsere Wurzeln, das ist unser Erbe, unser Blut“ gestützt, bei 38K_STERB

²³⁴ In der M-Gruppe wurde, wie der entsprechenden Teiltabelle (M) entnommen werden kann, keine bedeutende Antworttendenz festgestellt.

kommt darüber hinaus das Argument „Es werden immer ein paar Menschen K sprechen“ vor.

Beispiel 1: (44) „Oui parce que c’est ... c’est quelque chose de ... c’est comme un patrimoine, quoi.“; (44) „Oui, c’est un patrimoine.“; (44) „Oui, c’est notre langue natale.“; (44) „Oui il faut le garder parce que ... c’est important.“; (38) „Non, je pense pas, parce que c’est notre racine.“; (38) „Non. Ça va rester dans le sang. C’est dans le sang.“; (38) „Ah non!“ („Non?“) „Il y aura toujours un, deux personne(s) qui parlera C.“; (38) „Ah non, un peu on gardera la langue du C!“; (38) „Non, je crois pas parce qu’ils tiennent vraiment à leur langue.“²³⁵

JA-Antworten auf die Frage 38K_STERB wurden von einigen Befragten mit dem Generationswechsel und den Veränderungen des K bzw. dessen „Annäherung“ an F begründet. Einmal wurde das Bedauern über das erwartete Aussterben des K ausgedrückt. Dass K nicht gepflegt und aufrechterhalten werden sollte (44K_PFLEG), wurde zweimal mit „F ist höflicher“ erklärt, und als Begründung dafür, dass K keine bedeutende Rolle im modernen Leben spiele (55K_UNWI), wurde einmal die Bedeutung des F bei der Arbeitsuche betont.

Beispiel 2: (38) „On parle encore C mais ... quand tous les anciens ils vont mourir ... plus F, oui.“; (38) „De toute façon ... oui, parce que c’est une vieille langue, elle est mélangée. De plus en plus, ah! Parce que le C il est rapproché du F, il va se transformer.“; (38) „Oui, ça va disparaître mais moi même, je veux pas.“; (44) „Non.“ („P?“) „Parce que je trouve que c’est pas très poli de parler en C avec quelqu’un.“; (44) „Euh ... oui et non.“ („Et pourquoi oui, pourquoi non?“) „Non mais ... je sais pas ... je suis plus pour oui mais ...“ („Et pourquoi non?“) „De toute façon ... des fois ... c’est utilisé n’importe comment. Juste pour dire des choses vilaines.“; (55) „Oui!“ („P?“) „Parce que si on rode un travail, il faut parler en F, pas en C!“

Ansonsten entsprechen die Erklärungen, warum K wichtig bzw. unwichtig für das Leben auf La Réunion sei (56K_WICHT), dem folgenden Muster: K sei wichtig, weil viele kein F können. K sei nicht wichtig, weil man sich auch auf F verständigen könne.

Beispiel 3: „Ben oui, oui parce qu’il y a des gens, quand on parle F comprend pas, alors, on parle franç- on parle C et ça i comprend tout de suite.“; „Oui, assez parce que beaucoup de gens à la Réunion parlent C.“; „Oui, parce que si on te dit quelque chose en C et tu comprends rien, parce qu’il y a personne(s) ne sait pas parler F. Parce que je connais des personnes dans mon immeuble qui sait pas parler F.“; „Non, il y a des gens qui s’adaptent très bien, il y a des gens qui viennent de ... il y a beaucoup d’étrangers qui viennent à la Réunion et pourtant ... ils arrivent à vivre sans apprendre le C, quoi.“; „Non madame! Parce que, parce qu’ici, on connaît ... on peut parler le F aussi.“

²³⁵ Der letzte Satz stammt von einem Befragten der Gruppe DREISPR, der sich, obwohl er gleichfalls K beherrscht und benutzt, offensichtlich *nicht* zu den K-Sprechern zählt.

7.3.1 Analyse

Die vier o.g. Variablen, die direkter als andere Variablen die symbolische Rolle und Vitalität des K ansprechen, wurden zum additiven Index VITAL3 (Vitalität des Kreolischen) zusammengefasst. Wert 1K steht für Befragte, die die Fragen 38K_STERB und 55K_UNWI verneinend und die Fragen 44K_PFLEG, 56K_WICHT zustimmend beantworteten und der Wert 3F für Befragte, bei welchen auf mindestens zwei Variablen Werte verzeichnet wurden, die gegen die Vitalität des K sprechen (z.B. JA-Antworten auf die Fragen 38K_STERB und 55K_UNWI) oder auf allen vier Variablen mittlere Werte („Ich weiß nicht“ u.ä.) vorliegen.

1. Während mit den Faktoren ALTER, GESCHL und KLNIV weder in der bivariaten noch in der multivariaten Analyse signifikante Ergebnisse ermittelt wurden, besteht zwischen dem Index VITAL3 und dem Faktor SOZHG ein signifikanter negativer Zusammenhang: Werte zugunsten der Vitalität des K (1K) treten am häufigsten in der sozial stärksten Teilgruppe 3FAV und am seltensten in der Gruppe mit arbeitslosen Eltern auf (vgl. A3.4).

2. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass in der Gruppe DREISPR kein einziger 1K-Wert verzeichnet wurde. Sieben von insgesamt elf Befragten gehören zur ansonsten am schwächsten belegten VITAL3-Kategorie 3F.

3. Die Aussagen hinsichtlich der Rolle und Vitalität des K hängen weder mit dem Sprachverhalten mit Geschwistern und Gleichaltrigen (SG_GSWGL2) noch mit der Sprachwahl beim Ansprechen unbekannter gleichaltriger oder erwachsener Personen (AN_GL3, AN_FORMELL3) signifikant zusammen.

7.4 Geld, Arbeit, Erfolg, Bildung, Zukunft

1. Die auf Sprachgebrauch und finanzielle Situation bezogenen Variablen verteilen sich wie folgt: Nahezu die gesamte Gruppe (89%) hat die Frage 14GELD (K/F: Geld verdienen) mit F beantwortet. Anders die Reaktionen auf die etwas provokativen *statements* 43K_ARMWI (K: für arm gehalten) und 53K_ARMBL (K: arm bleiben), welche von jeweils 89% der Befragten als nicht zutreffend bezeichnet wurden.²³⁶

Die Antworten auf die drei Fragen lassen sich folgenderweise zusammenfassen:

- 3F: 13% der Befragten haben die Frage 14GELD mit F beantwortet und darüber hinaus mindestens eine der Behauptungen 43K_ARMWI und 53K_ARMBL als zutreffend bezeichnet.
- 2KF: Die meisten Befragten (77%) drückten zwar bei der Frage 14GELD die Meinung aus, dass der F-Gebrauch eher zur Verbesserung der finanziellen Situation

²³⁶ Zwei Befragte begründeten ihre Antworten auf 53K_ARMBL wie folgt: „Non, il y a plein de créoles qui sont riches!“; „Non, Non, pas du tout.“ („Non?“) „Non, pas du tout. Il y a des grands fermiers qui parlent en C et même d’ailleurs il y a des gens qui parlent très bien le C et des fois mieux de ceux qui sont pauvres!“ Ansonsten waren die Antworten auf die im vorliegenden Abschnitt behandelten Fragen größtenteils kurz (z.B. „Non.“; „Non, c’est pas obligé.“).

on führt, ohne jedoch den Behauptungen 43K_ARMWI und 53K_ARMBL zuzustimmen.

- 1K: Nur 10% der Befragten haben die Frage 14GELD mit K und keine der Fragen 43K_ARMWI und 53K_ARMBL bejahend beantwortet, d.h. sie verbinden laut ihren Antworten die finanzielle Situation (bzw. die Chancen, diese zu verbessern) nicht unbedingt mit dem F-Gebrauch.²³⁷

2. Die Antworten auf die Fragen 16ARB, 17ARB_VIE, 70ARB und 74F_ARB sprechen deutlich dafür, dass die meisten Befragten berufliche Chancen in engstem Zusammenhang mit dem F-Gebrauch und den F-Kenntnissen sehen: Fast die gesamte Gruppe hat die Frage 16ARB (K/F: Arbeit finden) mit F beantwortet (99%) und dem *statement* 74F_ARB (F wichtig um Arbeit zu finden) zugestimmt (97%). Die Frage 17ARB_VIE (K/F: Arbeit finden im Viertel) nach dem Sprachgebrauch bei der Arbeitsuche im eigenen Viertel wurde zwar vergleichsweise häufiger mit K beantwortet (18%); auch hier überwiegen jedoch mit 74% stark die F-Antworten. Auch bei der im Hinblick auf den interessierenden Sachverhalt allgemeiner formulierten Frage 70ARB (wichtig um Arbeit zu finden) – unter den sechs angebotenen Antwortkategorien sollten diejenigen gewählt werden, die nach Meinung der Befragten zu besseren beruflichen Chancen führen – wurde F vergleichsweise häufig genannt: Die ausgehend vom Kriterium „F genannt/nicht genannt“ gebildete dichotome Variable 70ARB2 (wichtig um Arbeit zu finden: F genannt) ergab, dass die Antwortmöglichkeit *parler bien le F* von 72% der Befragten gewählt wurde.²³⁸

Ein Vergleich der Antworten auf die vier Fragen führte zum folgenden Ergebnis:

- 3F: Bei 50% der Befragten wurden bei *allen vier* Fragen Werte verzeichnet, die auf den Zusammenhang zwischen den F-Kenntnissen und den beruflichen Chancen hinweisen, d.h. bei der Frage 70ARB wurde die Antwortmöglichkeit *parler bien le F* gewählt, die Fragen 16ARB und 17ARB_VIE wurden mit F und die Frage 74F_ARB zustimmend beantwortet.
- 2KF: 42% der Befragten haben entweder F-Werte auf 70ARB2 oder F-Werte bei allen anderen Fragen.
- 1K: Lediglich 8% der Befragten haben weder F-Werte auf 70ARB2 noch haben sie die restlichen Fragen ausnahmslos mit F bzw. mit „Ja“ beantwortet.²³⁹

3. Die auf den Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch und Erfolg bzw. die „Nützlichkeit“ der Sprachen im Allgemeinen bezogenen Fragen 21ERFO (K/F: Erfolg haben), 40K_ERFO (K: Erfolg haben) und 50K_UNNUT (nützlichere Sprachen als K)

²³⁷ Bei dieser Kategorisierung wurden die Antworten zweier Befragten, die die Frage 14GELD mit K und die Frage 53K_ARMBL zustimmend beantworteten, nicht berücksichtigt.

²³⁸ 7% der Befragten wählten nur diese, die restlichen Befragten darüber hinaus noch (zumeist ein oder zwei) andere Antwortmöglichkeiten.

²³⁹ Da die Anteile der F-Werte bei den Variablen 16ARB und 74F_ARB extrem hoch sind, handelt es sich hierbei meistens um die Befragten, die die Frage 17ARB_VIE mit K oder mit KF beantwortet haben.

wurden wie folgt beantwortet: 90% der Befragten äußerten die Meinung, F könne eher als K zum Erfolg führen (21ERFO). Vergleichbar damit bezeichneten 87% der Befragten die Behauptung, es gebe nützlichere Sprachen als K (50K_UNNUT), als zutreffend. 38% der Befragten waren jedoch der Ansicht, auch K könne zum Erfolg beitragen (40K_ERFO).²⁴⁰ 51% der Befragten haben auf der neu gebildeten dichotomen Variablen ERFOLG2, die die Antworten auf alle drei Fragen zusammenfasst, den Wert 2F, der anzeigt, dass K bei *allen drei* Fragen als weniger nützlich bzw. erfolgsbringend bezeichnet wurde.²⁴¹

4. Die auf Sprachgebrauch und Bildung bezogenen Fragen 18BILD (K/F: Bildung) und 75BILDWI (F: für gebildet gehalten) wurden gleichfalls sehr häufig, d.h. von 90% (75BILDWI) bzw. von 95% (18BILD) der Befragten mit F bzw. „Ja“ beantwortet. Das etwas provokativ formulierte *statement* 46K_UNGEB (K: ungebildet bleiben) bezeichneten jedoch 60% der Befragten als unzutreffend.

Ausgehend von den Antworten auf die drei Fragen kann die Gruppe folgenderweise aufgeteilt werden:

- 3F: 36% der Befragten haben bei allen drei Fragen die Werte, die zugunsten des F bzw. zuungunsten des K sprechen.
- 2KF: 53% der Befragten haben zwar die Fragen 18BILD und 75BILDWI mit F beantwortet, ohne jedoch das *statement* 46K_UNGEB zu bejahen.
- 1K: Bei lediglich 11% der Befragten wurden weder F-Werte bei den beiden außerordentlich häufig mit F beantworteten Fragen 18BILD3 und 75BILDWI3 verzeichnet, noch haben sie dem *statement* 46K_UNGEB zugestimmt.²⁴²

5. Negative Reaktionen auf den K-Gebrauch spricht neben den o.g. Fragen 43K_ARMWI und 75BILDWI auch die Frage 57K_UNHÖF (K sprechen: für unhöflich gehalten) an. Sie wurde von mehr als der Hälfte der Befragten (53%) bejahend und von 42% der Befragten verneinend beantwortet.

6. Die Antworten auf die Fragen 45K_SWLEB (einsprachig K: Leben schwieriger), 59K_SWK (einsprachig K: Schwierigkeiten) und 73F_SWK (einsprachig F: Schwierigkeiten) geben Auskunft darüber, inwieweit die Befragten die Einsprachigkeit mit Schwierigkeiten verbinden. Sie sind im Vergleich zu den meisten o.g. Variablen gleichmäßiger verteilt (denn „Schwierigkeiten“ bedeutet nicht unbedingt *materielle* Schwierigkeiten), d.h. JA- und NEIN-Antworten sind mit jeweils zwischen 40% und 60% vertreten (45K_SWLEB: 57%, 59K_SWK: 49%, 73F_SWK: 58% der JA-Antworten).

Die Antworten auf die drei Fragen können folgenderweise zusammengefasst werden:

²⁴⁰ Beispiele: „Si madame, ça sert ça!“; „Oui, oui! Parce que quand, quand on rencontre des gens créoles c'est bien aussi de s'exprimer en C avec eux.“

²⁴¹ Bei dieser Kategorisierung wurden sechs Befragte – fünf davon Mädchen – mit relativ inkonsequentem Antwortverhalten (die Frage 40K_ERFO wurde verneinend und die Frage 21ERFO mit K oder KF beantwortet) nicht berücksichtigt.

²⁴² Bei dieser Gruppierung wurden die Antworten zweier Mädchen der jüngsten Gruppe nicht berücksichtigt, die die Frage 75BILDWI mit F und die Frage 46K_UNGEB mit JA, die Frage 18BILD jedoch mit K beantwortet haben.

- 3F (nur K: Schwierigkeiten, nur F: keine Schwierigkeiten): 37% der Befragten haben die Frage 73F_SWK verneinend und die Frage 45K_SWLEB3 und/oder die Frage 59K_SWK3 zustimmend beantwortet; ihrer Meinung nach können also eher nur fehlende F-Kenntnisse zu Schwierigkeiten führen.
- 2KF (nur K ≈ nur F): Diese Gruppe umfasst 44% der Gesamtgruppe und setzt sich aus den Befragten zusammen, die weder bei fehlenden K- noch bei fehlenden F-Kenntnissen mit Schwierigkeiten rechnen und den Befragten, die alle Fragen bejahend beantwortet haben, d.h. sowohl das Leben der K-Sprachigen als auch das der F-Sprachigen – falls einsprachig – mit Schwierigkeiten verbunden sehen.
- 1K (nur F: Schwierigkeiten, nur K: keine Schwierigkeiten): 19% der Befragten haben entweder nur die auf K bezogenen Fragen 45K_SWLEB3 und 59K_SWK3 verneinend beantwortet oder sie haben JA-Werte bei der Frage 73F_SWK3 und schwankende (JA + NEIN) Werte bei den Fragen 45K_SWLEB3 und 59K_SWK3. D.h. Schwierigkeiten sind eher zu erwarten, wenn keine K-Kenntnisse vorhanden sind. Der Anteil der Befragten, die das Umgekehrte behaupten (s.o. die Kategorie 3F), ist offensichtlich doppelt so hoch.

7. Im Zusammenhang mit der K-Sprachigkeit (45K_SWLEB, 59K_SWK) wurden Schwierigkeiten bei der Arbeitsuche und bei administrativen und anderen Erledigungen oder allgemeiner Verständigungsschwierigkeiten in der Kommunikation mit F-sprachigen Personen erwähnt, ohne eine bestimmte Situation zu nennen (Bsp. 1). JA-Antworten auf die Frage 73F_SWK nach den Schwierigkeiten der F-Sprachigen wurden mit einigen Alltagssituationen (einmal auch mit Konfliktsituationen) veranschaulicht. Bei einer NEIN-Antwort wurde auf die Verwandtschaft der Sprachen hingewiesen (Bsp. 2).

Beispiel 1: (45) „Non, mais ... c’est un peu difficile, parce qu’il y a des gens qui préfèrent parler F pour avoir euh ... plus ... comment dire, par exemple pour avoir un travail ben il faut parler, savoir parler F que C.“; (59) „Oui, pour le travail.“; (59) „Oui, si on veut chercher du travail.“; (45) „Ben oui, pour s’exprimer.“ („Où, en quelle situation?“²⁴³) „Euh dans ... les bureaux ... chez le médecin, par exemple.“; (59) „Oui, dans les banques, dans les bureaux.“; (59) „Oui.“ („SIT?“) „Devant la police.“; (45) „Je pense que ... je pense que oui, parce que le C c’est pas, c’est pas vraiment une ... une langue, et ce n’est pas écrit non plus. Donc le F ça permet plus de ... de se développer, de de ... de communiquer avec les autres. Si on parle que C – eh ben, on ne parle qu’à des Réunionnais. Parce que les Français comprennent rien.“; (45) „Oui, c’est vrai parce que pour se faire comprendre avec des Métropolitains, c’est vrai que c’est un peu difficile.“

Beispiel 2: “Oui. Pour aller au marché forain.“; “Pour communiquer avec les voisins, les petits copains, oui. Ben ils vont comprendre, mais je crois que c’est mieux de parler C avec

²⁴³ Diese Unterfrage wird im Folgenden mit „SIT?“ abgekürzt.

eux.“; “Oui.“ („SIT?“) „Euh quand ... un créole te parle ... on ne comprend pas ce que ce qu’il dit.“; “Oui.“ („SIT?“) „Ben avec les ga, les gens qui ne parlent que le C. Donc on peut pas comprendre.“; “Oui.“ („SIT?“) „Euh par exemple un chef d’entreprise, il y a quelqu’un qui arrive et il t’insulte en C, ben toi, tu comprendras pas ce qu’il dit!“; “Je pense pas. Parce que le F, c’est ... de toute façon le C c’est dérivé du F.“

8. Abschließend sei noch die Verteilung der Antworten auf die zukunftsbezogenen Fragen 39KINDER und 58EHE angesprochen: Während die Frage 39KINDER nach dem beabsichtigten Sprachgebrauch mit den eigenen Kindern von 80% der Befragten mit F und von lediglich 20% der Befragten mit K (14%) oder KF (6%) beantwortet wurde, ist der Anteil der F-Antworten bei der Frage 58EHE (K/F: mit eigenem Ehepartner) um nur knapp 10% höher als der der K-Antworten: 44% der Befragten äußerten den Wunsch nach einem F-sprachigen Ehepartner, wohingegen 35% diese Frage mit K beantworteten.

9. Die F-Antworten auf die Frage 39KINDER wurden mit besseren Zukunfts- und beruflichen Chancen, besserer Bildung und weniger Schulschwierigkeiten erklärt oder allgemeiner mit Äußerungen wie: F sei nützlicher, wichtiger, verbreiteter; K lerne man von allein. Mehrmals wurde auch F mit guter Erziehung bzw. K mit Unhöflichkeit oder Respektlosigkeit assoziiert (Bsp. 1). Im Zusammenhang mit den K-Antworten wurden mehrmals Argumente vorgebracht, die auf die Frage der sprachlichen bzw. sprachpolitischen Identität und auf die Sorge um die Aufrechterhaltung des K verweisen (Bsp. 2).²⁴⁴

Beispiel 1: „Ça va les aider dans leur avenir.“; „Pour qu’ils réussissent dans la vie.“; „Ben pour qu’un jour i part bien l’école ... et pour trouver du travail, aussi.“; „Parce que le F c’est la langue que ... on a besoin pour trouver un travail, comme ça.“; „Ben comme ça, ça va mieux ... les apprendre en ... à l’école.“; „Ben c’est pour l’école. Ça sert pour l’école.“; „Pour l’école.“; “Parce que c’est une langue plus utile.“; „Ben parce que c’est ... euh ... la langue plus importante.“; “Parce que F c’est, comment, une langue connue.“; „Parce que c’est un langage qui est euh ... qui est plus parlé par des gens.“; “Parce que la la langue du F, tu peux parler partout, et l’anglais aussi, tu peux parler partout. Que par exemple si tu pars en Métropole, tu parles en C, ils vont rien savoir, rien comprendre.“; “Puisque le C ça vient après. Le C il va l’apprendre lui même, quoi. C’est quelque chose que ... avec les copains et tout comme ça, ça c’est quelque chose qu’il va apprendre par lui même. Je vais d’abord enseigner le F.“; “Ben comme ça ils vont dire que c’est un enfant éduqué.“; “Parce que ... ça fait plus propre, plus poli.“; “S’ils rencontrent les gens.“ („Comment?“) „S’ils rencontrent des gens, par politesse, en F.“; „Je préfère ... je préfère quand un enfant parle F que C. C’est plus mignon ou ... Oui, c’est plus mignon, c’est moins vulgaire, je pense.“; “Parce que ce sera ... c’est plus respectueux.“; „C’est ... comme un genre de respect.“

Beispiel 2: „Parce que c’est ma nationalité.“; “Parce que c’est la langue maternelle. La première langue que j’ai appris.“; „Parce que c’était ma langue depuis temps petit. Et ... et moi,

²⁴⁴ Alle im Folgenden zitierten Aussagen sind Antworten auf die Unterfrage „Pourquoi?“.

je veux que le C existe, existe pour toujours quoi! Mais si si – et si je commence à apprendre mes ... mes futurs enfants le en en ... parler F, ben cette langue va, va plus exister, et moi je je veux faire exister ma langue!"; „Parce que c'est la langue la plus courante chez nous. On parle comme ça avec la famille.“

Die KF-Antworten („créole et français“/„les deux“) wurden bei der Frage 58EHE häufiger als bei allen anderen bisher besprochenen Fragen verzeichnet.²⁴⁵ Dabei kommen mehrmals die Aussagen wie „K in der Familie, F mit Anderen“ vor oder die Hinweise auf die Nützlichkeit des F einerseits und die Bedeutung des K als Muttersprache andererseits.

Beispiel 3: „Ça dépend de la situation mais ... le C avec moi et le F avec les autres.“; „Ça dépend, à la maison c'est du F et en dehors ça fera plus joli – à la maison C et en dehors c'est plus F, c'est un peu plus ... c'est plus joli.“; „Euh ... le F parce que c'est beaucoup mieux pour les enfants qui suivent et ... mais malgré tout il faut garder le C. C'est un truc ... à ne pas oublier parce que c'est la racine!“

7.4.1 Analyse

Folgende Variablen gingen in die Analyse ein:

- die dreikategoriellen Variablen FINSIT3 (K/F: bessere finanzielle Situation), BILDUNG3 (K/F: bessere Bildung), EINSR3 (nur F/nur K: keine Schwierigkeiten) und 58EHE3 (K/F: mit eigenem Ehepartner), deren Kategorien den in 7.4-1, 7.4-4, 7.4-6 und 7.4-8 beschriebenen Antwortausprägungen entsprechen. Ergänzend zu EINSR3 wurde die dichotome Variable EINSR2 (einsprachig: Schwierigkeiten) erstellt, die lediglich die Antworten der in 7.4-6 mit 2KF (nur K ≈ nur F) beschriebenen Gruppe ausdrückt und diese ausgehend von der Frage, ob die Einsprachigkeit – ob K- oder F-sprachig – mit Schwierigkeiten verbunden wird oder nicht, in Subgruppen 2JA und 1NEIN aufteilt.
- die dichotomen Variablen ARBEIT2 (K/F: bessere berufliche Chancen), 39KINDER2 (K/F: mit eigenen Kindern) und 57K_UNHÖF2 (K sprechen: für unhöflich gehalten) und die in 7.4-3 erwähnte dichotome Variable ERFOLG2 (K/F: mehr Erfolg). Die Variablen ARBEIT2 und 39KINDER2 wurden durch die Zusammenfassung der in 7.4-2 und 7.4-8 beschriebenen schwach belegten Kategorien K und KF zum Wert 1K gebildet. Variable 57K_UNHÖF2 stellt die Befragten, die die Frage 57K_UNHÖF (vgl. 7.4-5) bejahend beantwortet haben (Wert 2JA, d.h. K = Unhöflichkeit) den restlichen Befragten gegenüber, d.h. den Befragten mit NEIN-Antworten und den wenigen (5%) Befragten mit mittleren Antwortausprägungen

²⁴⁵ Bis auf die Fragen 3GS_GSW, 4SG_SCHUL, 11AN_PROF3, 78ANGESPR und 38K_STERB, bei denen mehr als 10% (aber höchstens 14%) der Antworten in die mittleren Kategorien fallen, sind die Anteile der Antworten wie KF oder „Ich weiß nicht“/„Es kommt darauf an“ bei den bisher behandelten Fragen äußerst gering (in den meisten Fällen liegen sie unter 5%).

Im Vorfeld zur Darstellung der Ergebnisse sei kurz erwähnt, dass die Beziehungen zwischen den Variablen FINSIT3, ARBEIT2, ERFOLG2, BILDUNG3, EINSPR3 und 57K_UNHÖF2, wenn auch nicht alle gleich stark und signifikant, ausnahmslos positiv ausgerichtet sind. Dass die Variablen, die Erfolg, soziale Stellung und Bildung ansprechen, miteinander positiv zusammenhängen, ist dabei allerdings weder überraschend noch von großer Relevanz: Was eher die Aufmerksamkeit verdient, ist die Frage, mit welchen anderen Attitüden die Absichten und Wünsche hinsichtlich des „zukünftigen Sprachgebrauchs“ (39KINDER2, 58EHE3) zusammenhängen. Die Variablen 39KINDER2 und 58EHE3 wurden zum Einen auf ihre Beziehungen zu den o.g. auf sozialen Status bezogenen Variablen hin untersucht. Zum Anderen hat ihre im Vergleich zu den unter „Rolle und Vitalität des K“ zusammengefassten Antworten etwas überraschende Verteilung²⁴⁶ dazu geführt, sie auf die Relationen zum Index VITAL3 zu überprüfen. Folgendes wurde dabei ermittelt:

- Die Befragten mit F-Werten auf 39KINDER2 haben auch bedeutend häufiger höhere Werte (F-Werte) auf FINSIT3, ARBEIT2 und ERFOLG2, und darüber hinaus etwas häufiger höhere Werte auf 57K_UNHÖF2 (die letzte Beziehung ist nur annähernd signifikant). D.h. diejenigen, deren Meinung nach F eher zum Erfolg und zu einer besseren finanziellen und beruflichen Situation führt, haben häufiger auch die Absicht geäußert, ihren Kindern zunächst F beizubringen. 58EHE3 korreliert gleichfalls signifikant positiv mit ERFOLG2, und außerdem auch signifikant positiv mit BILDUNG3 und nur annähernd signifikant mit 57K_UNHÖF2.²⁴⁷
- Weder 39KINDER2 noch 58EHE3 hängen signifikant mit den Aussagen bezüglich der Vitalität zusammen: Zwischen 39KINDER2 und VITAL3 besteht gar keine Beziehung (d.h. in der Gruppe, die K als wichtig und lebendig bezeichnete, überwiegen genauso wie bei den restlichen Befragten, diejenigen, die ihren Kindern zunächst F beizubringen beabsichtigen); die Beziehung zwischen 58EHE3 und VITAL3 ist sehr schwach positiv.

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Analysen zusammengefasst:

1. Die wichtigsten Beziehungen wurden in den Analysen mit den Variablen ermittelt, die über den sprachlichen Hintergrund der Befragten Aufschluss geben:

- Die Befragten der SPHG-Gruppe „F-sprachig“ haben bedeutend häufiger F-Werte auf den zukunftsbezogenen Variablen 39KINDER2 und 58EHE3, d.h. sie beabsichtigen, mit ihren Kindern F zu sprechen, und wünschen sich einen F-sprachigen Ehepartner (die Anteile der F-Werte sind bei den „F-Sprachigen“ um

²⁴⁶ In 7.3 wurde erwähnt, dass jeweils zwischen 70 und 90% der Befragten K als wichtig für das Leben auf La Réunion bezeichneten, die *statements* „K habe keinen Platz im modernen Leben“ und „K werde verschwinden/sterben“ verneinten und die Meinung äußerten, K müsse gepflegt und aufrechterhalten werden; bei den Variablen 39KINDER2 und 58EHE3 überwiegen hingegen mehr (39KINDER2) oder minder (58EHE3) stark die F-Werte.

²⁴⁷ Die Beziehungen zwischen 58EHE3 einerseits und FINSIT3 und ARBEIT2 andererseits sind auch positiv, jedoch extrem schwach.

jeweils rund 30% höher als bei den „K-Sprachigen“; vgl. z.B. die in A3.5 veranschaulichte Beziehung zwischen SPHG und 59EHE3). Darüber hinaus haben die „F-Sprachigen“ fast doppelt so häufig wie die „K-Sprachigen“ (70% gegenüber 38%) den ERFOLG2-Wert 2F, der anzeigt, dass alle auf Erfolg bezogenen Fragen mit F beantwortet wurden, und etwas häufiger JA-Werte auf EINSR2 (einsprachig: Schwierigkeiten).²⁴⁸

- Auch die elterlichen Wünsche bezüglich des Sprachverhaltens der Befragten außerhalb des Hauses dürften eine Rolle spielen: Alle Beziehungen zum Faktor AUSSERFAM (Eltern und Sprachgebrauch der Befragten: außerhalb der Familie) sind positiv und die meisten hochsignifikant.²⁴⁹ So haben z.B. 70% der Befragten der AUSSERFAM-Gruppe 3F, deren Eltern außerhalb des Hauses den F-Gebrauch bevorzugen bzw. verlangen, und nur 29% der Befragten der Gruppe 1K die Frage 57K_UNHÖF bejahend beantwortet (K = Unhöflichkeit). Ähnlich äußerten 60% der Befragten der AUSSERFAM-Gruppe 3F und nur 27% der Befragten der AUSSERFAM-Gruppe 1K bei allen auf Sprachgebrauch und Erfolg bezogenen Fragen die Meinung, F führe zu mehr Erfolg (ERFOLG2-Wert 2F).
- Alle elf Befragten der Gruppe „Dreisprachig“ haben die Frage 39KINDER2 und neun die Frage 58EHE3 mit F beantwortet.

2. Alle zwischen den untersuchten Variablen und dem Faktor Geschlecht ermittelten Beziehungen sind gleich ausgerichtet: In der W-Gruppe wurden insgesamt häufiger F-Werte verzeichnet, während die Anteile der Befragten, die finanzielle Situation, berufliche Chancen, Bildung und Höflichkeit nicht so eng mit dem F-Gebrauch bzw. den F-Kenntnissen verbinden und mit ihrer künftigen Familie K zu sprechen beabsichtigen, in der M-Gruppe etwas höher sind.²⁵⁰ Signifikant sind die Beziehungen zwischen GESCHL und den Variablen ARBEIT2, BILDUNG3, 57K_UNHÖF2, 39KINDER2 und EINSR3.

Beispiele: 43% der befragten Mädchen haben 3F-Werte (nur K: Schwierigkeiten) und nur 13% 1K-Werte (nur F: Schwierigkeiten) auf EINSR3, während bei den Jungen die beiden Ausprägungen vergleichbar stark vertreten sind, d.h. die Mädchen waren häufiger der Meinung, dass fehlende F-Kenntnisse zu Schwierigkeiten führen. Der Anteil der Befragten mit dem BILDUNG3-Wert 1K, die die Bildung nicht unbedingt mit dem F-Gebrauch bzw. den F-

²⁴⁸ Die letztgenannte Beziehung erreicht allerdings das festgelegte Signifikanzniveau nur annähernd.

²⁴⁹ Lediglich die Beziehungen zwischen AUSSERFAM und den Variablen BILDUNG3 und EINSR3 erfüllen nicht das Signifikanzkriterium, sie sind aber gleichfalls positiv ausgerichtet. Mehrere Variablen (57K_UNHÖF2, 39KINDER_2, 58EHE3) hängen darüber hinaus auch signifikant positiv mit der in 6.2.4 vorgestellten Variablen WI_F (wichtig für Eltern: F-Erwerb genannt): Unter den Befragten der kleinen Teilgruppe 2JA, deren Eltern den F-Erwerb für besonders wichtig halten, sind die Anteile der Befragten, die den K-Gebrauch als manchmal unhöflich bezeichneten und mit ihren Kindern und Ehepartnern F zu sprechen beabsichtigen, höher. Die restlichen Variablen stehen entweder in gleichfalls positiven, jedoch sehr schwachen (ERFOLG2, EINSR3) oder in keinen Beziehungen zu WI_F.

²⁵⁰ Für die im Hinblick auf die K- und F-Werte neutrale Variable EINSR2 (sie spricht eher die mit der Einsprachigkeit verbundenen Schwierigkeiten im Allgemeinen an) bedeutet dies, dass in der W-Gruppe leicht die Befragten mit JA-Werten (Einsprachigkeit = Schwierigkeiten) und in der M-Gruppe die Befragten mit NEIN-Werten überwiegen.

Kenntnissen assoziieren, ist in der M-Gruppe (19%) bedeutend höher als in der W-Gruppe (3%). Oder einfacher: Nahezu alle Befragten mit dem Wert 1K sind Jungen. 3F-Werte wurden hingegen bei den Mädchen (47%) fast doppelt so häufig wie bei den Jungen (25%) verzeichnet.

3. Die Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen und den restlichen Faktoren sind größtenteils sehr schwach und seien hier nur kurz angesprochen:

- Zwischen KLNIV und den Variablen 58EHE3, EINS2 und ERFOLG2 wurden schwache positive Beziehungen festgestellt (signifikant sind dabei nur die beiden Ersteren, vgl. z.B. die in A3.6 veranschaulichte Beziehung zwischen KLNIV und 58EHE3), die mit dem Ausdruck „Je höher das Leistungsniveau, desto höher die Anteile der F-Werte“ beschrieben werden können.
- Variablen 39KINDER3, 58EHE3 und 57K_UNHÖF2 stehen in schwachen und nur annähernd signifikanten negativen Beziehungen zum Index VIERTEL. Antworten „zugunsten“ des F wurden also etwas häufiger bei den Befragten verzeichnet, die auf dem Index VIERTEL als weniger „viertelgebunden“ resultieren. So wurde beispielsweise die Frage nach dem beabsichtigten Sprachgebrauch mit den eigenen Kindern von 88% der Befragten der Gruppe 1V, von jeweils rund 80% der Befragten der beiden mittleren VIERTEL-Gruppen und von 67% der Befragten der höchsten VIERTEL-Gruppe 4V (viertelgebunden) mit F beantwortet.²⁵¹
- Zu erwähnen ist nur noch die in multivariaten Analysen mit FINSIT3, 39KINDER2 und 58EHE3 festgestellte Antworttendenz, die folgenderweise zusammengefasst werden kann: Negative Beziehungen zum Alter (weniger F-Werte mit zunehmendem Alter) zeichnen sich nur bzw. stärker in der M-Gruppe und positive Beziehungen nur bzw. stärker in der W-Gruppe ab.²⁵²

4. Zukunftsbezogene Variablen 39KINDER2 und 58EHE3 wurden zusätzlich noch auf ihre Beziehungen zu den QUES-Variablen wie FRANCE und den Variablen überprüft, die den bevorzugten künftigen Wohnort betreffen (vgl. 6.2.3). Folgendes wurde dabei ermittelt: Die Variable 58EHE3 steht in signifikanten Zusammenhängen mit allen Wohnort-Variablen und am stärksten ist dabei die Beziehung zur Variablen WOHN_REU. Am bedeutendsten ist also der Unterschied zwischen den Antworten der Befragten, die als bevorzugten künftigen Wohnort Le Chaudron und/oder La Réunion nannten und den Befragten, die sich ihre Zukunft eher woanders als auf La Réunion vorstellen. Die erstere Gruppe hat die Frage nach dem Sprachgebrauch mit dem künftigen Ehepartner bedeutend häufiger mit K beant-

²⁵¹ Darüber hinaus wurde überprüft, wie sich die Antworten auf die Frage 17ARB_VIE (vgl. 7.4-2) zum Index VIERTEL verhalten. Die entsprechende Beziehung ist sehr schwach, d.h. in allen Teilgruppen (ob mehr oder weniger „viertelgebunden“) herrscht die Meinung vor, dass F auch bei der Arbeitsuche im Viertel besser ankommt.

²⁵² Die entsprechenden Koeffizienten sind sehr schwach; erwähnt wird dieses Antwortverhalten vielmehr nur deshalb, weil ähnliche Trends auch an anderen Stellen beobachtet werden konnten.

wortet (in dieser Gruppe machen K-Antworten 49% und die F-Antworten 27% aller Antworten aus) als die zweitere (21% der K-Antworten und 63% der F-Antworten).²⁵³

5. Abschließend sei auf die Frage eingegangen, wie die Antworten auf die untersuchten Fragen mit dem Sprachverhalten der Befragten zusammenhängen:

- Die Variablen, die das Sprachverhalten mit den Gleichaltrigen ausdrücken (GSW_GL2, AN_GL3), hängen signifikant positiv mit den auf Zukunft und Erfolg bezogenen Variablen 39KINDER2, 58EHE3 und ERFOLG2 (mehr F-Werte auf den Zukunft und Erfolg betreffenden Variablen gehen also mit häufigerem F-Gebrauch in informellen Situationen einher); die Variable AN_GL3 darüber hinaus auch mit der Variablen 57UNHÖFL2: 30% der Befragten mit verneinenden Antworten auf die Frage, ob der K-Gebrauch manchmal als unhöflich empfunden wird, und 45% der Befragten mit bejahenden Antworten sprechen unbekannte und vom Sehen bekannte Gleichaltrige auf F an.
- Die Variable AN_FORMELL3 (Ansprache: formell/erwachsen) hängt signifikant positiv mit nahezu allen untersuchten Variablen zusammen: FINSIT3, BILDUNG3, 58EHE3, 39KINDER2, ARBEIT2 und ERFOLG3. Oder einfacher, die Befragten, die den F-Gebrauch mit mehr Erfolg, besserer beruflicher und finanzieller Situation und besserer Bildung verbinden, benutzen in den mit dem Index AN_FORMELL3 angesprochenen Situationen häufiger F. Die Beziehungen zu den restlichen untersuchten Variablen sind schwach, aber gleichfalls positiv ausgerichtet.
- Bis auf die Beziehungen zwischen AN_FORMELL3 und den zukunftsbezogenen Variablen 39KINDER2 und 58EHE3 sind alle o.g. signifikanten Beziehungen, wie unter Konstanthaltung des in 6.2.3 vorgestellten Faktors MATERIAL (Zukunft: nur Arbeit/Geld wichtig) festgestellt wurde, stärker oder nur vorhanden in der Gruppe, die bei der QUES-Frage Q29ZU_WI (Zukunft: wichtig) nur Geld und/oder Arbeit als zukunfts wichtig bezeichnet hat.²⁵⁴ D.h. Zusammenhänge zwischen dem Sprachverhalten und den Attitüden, die sich unter den Oberbegriff „Sprachgebrauch und sozialer Status“ subsummieren lassen, bestehen nur bzw. sind stärker in der „materialistisch orientierten“ Gruppe.

Beispiel: Die Beziehung zwischen AN_FORMELL3 und ARBEIT2 gestaltet sich in der Gesamtgruppe wie folgt: 39% der Befragten mit dem ARBEIT2-Wert 1K und 48% der Befragten mit dem ARBEIT2-Wert 2F (F = bessere berufliche Chancen) haben den höchsten AN_FORMELL3-Wert 3F (ausschließlich F-Gebrauch in allen zur Frage stehenden Situatio-

²⁵³ Die Teilgruppe mit den Antwortkombinationen 58EHE = F und WOHN_REU = „kein reunionesischer Ort“ verteilt sich im Hinblick auf die Variablen der Gruppe FAKTOREN 1 relativ gleichmäßig. So sind beispielsweise die o.g. Antwortkombinationen, die sich mit „La Réunion verlassen und einen F-Sprachigen heiraten“ zusammenfassen ließen, anders als es aufgrund der preliminären Gespräche zu erwarten gewesen wäre (vgl. 5.1.2), bei den befragten Mädchen nicht stärker als bei den Jungen vertreten.

²⁵⁴ Die erstgenannten Beziehungen zwischen AN_FORMELL3 und 39KINDER2 und zwischen AN_FORMELL3 und 58EHE3 sind in den beiden Teilgruppen des Faktors MATERIAL gleich stark.

nen). 18% der Befragten mit dem ARBEIT2-Wert 1K und nur 4% der Befragten mit dem ARBEIT2-Wert 2F haben den niedrigsten AN_FORMELL3-Wert 1K (überwiegend K). Diese Beziehung wurde nur in der Teilgruppe bestätigt, die laut ihren MATERIAL-Werten als „materialistisch orientiert“ bezeichnet werden kann. Die Antworten dieser Gruppe verteilen sich wie folgt: Der ausschließliche F-Gebrauch (AN_FORMELL3 = 3F) liegt bei 38% der Befragten mit dem ARBEIT2-Wert 1K und bei 58% der Befragten mit dem ARBEIT2-Wert 2F vor, der K-Gebrauch (AN_FORMELL3 = 1K) bei 16% der Befragten mit dem ARBEIT2-Wert 1K und bei lediglich 3% der Befragten vor, die F und berufliche Chancen eng miteinander verbunden sehen (ARBEIT2-Wert 2F).

7.5 F-Kenntnisse, F-Erwerb, F als Schulfach

1. Laut Verteilung der Antworten auf die Frage 83F_WICHTIG (F lernen wichtig) halten es nahezu alle Befragten (94%) für wichtig, gut F zu erlernen.²⁵⁵ Auch bei der halboffenen QUES-Frage Q32LERN (gern gut erlernen) wurde der F-Erwerb (*parler bien F*) angesichts der Tatsache, dass diese Frage den Spracherwerb nicht unmittelbar anspricht und viele verschiedene Antworten möglich waren, relativ häufig, d.h. von mehr als einem Drittel der Gruppe (35%) genannt.

Ausgehend von den Werten der beiden Variablen wurde die Variable F_ERWERB3 (F-Erwerb wichtig) gebildet, die sich wie folgt verteilt: 35% der Befragten haben die Frage 83F_WICHTIG bejahend beantwortet *und* bei der Frage Q32LERN den Wunsch geäußert, gut F zu erlernen (Wert 3JA). 59% der Befragten haben die Frage 83F_WICHTIG bejahend beantwortet, ohne jedoch in Q32LERN den F-Erwerb zu nennen (2MIT). Nur 6% der Befragten haben weder die Frage 83F_WICHTIG bejaht noch bei der Frage Q32LERN den F-Erwerb angegeben (1NEIN).

2. Die Frage, ob es schwierig sei F gut zu erlernen (71F_SCHWER), wurde von 79% der Gruppe mit „Nein“ beantwortet.

3. Bei der Mehrfachantwortenfrage 61AUSRI (F-Erwerb: instrumentelle/integrative Ausrichtung) wurden berufliche Chancen (*pour trouver un bon travail un jour*) weitestgehend am häufigsten als Grund (mit)angegeben, F zu lernen: Nur bei 24% der Befragten kommt diese Antwortmöglichkeit nicht vor. Die aufgrund der verzeichneten Antwortkombinationen gebildete dreikategorielle Variable 61AUSRI3 verteilt sich wie folgt: Die Antworten von 57% der Befragten deuten auf die instrumentelle Ausrichtung zum F-Erwerb hin (Wert 3INST), d.h. sie gaben berufliche Chancen und/oder Schulerfolg als Gründe an, F zu lernen. In den meisten dieser Fälle (64 von insgesamt 94) wurden nur berufliche Chancen genannt. Hingegen wählten nur 19% der Befragten die Antwortmöglichkeiten, die als Indikatoren für die integrative Ausrichtung (1INTE) fungieren: Kommunikation mit F-sprachigen Personen

²⁵⁵ Etwas weniger als einem Drittel der Gruppe (32%) wurde zusätzlich auch die Unterfrage gestellt, ob es wichtiger sei, die Umgangssprache oder die Schriftsprache (*français parlé* bzw. *français écrit*) zu beherrschen. Mehr als die Hälfte der Befragten dieser Teilgruppe (55%) nannten dabei die Umgangssprache und nur 16% die Schriftsprache. *F parlé* wurde bedeutend häufiger in den jüngeren und den sozial schwächeren Gruppen genannt.

und/oder Kommunikation mit Personen aus anderen Ländern. Dabei ist der Anteil der Befragten, die Interesse an der Kommunikation mit den Letzteren bekundeten, doppelt so hoch als der der Befragten, die sich als an der Kommunikation mit den F-Sprachigen (*Métropolitains*) interessiert zeigten. 24% der Antworten (z.B. berufliche Chancen + Kommunikation mit ...) wurden der mittleren Gruppe (2MIT) zugeordnet.

4. Die Fragen, welche der beiden Sprachen lieber und welche besser gesprochen wird, wurden von jeweils rund einem Viertel der Gruppe mit F (80LIEBER: 27%, 81BESSER: 26%) und von doppelt so vielen Befragten mit K (55% bzw. 56%) beantwortet. Diese Fragen gehören auch zu den wenigen Fragen mit vergleichsweise hohen Anteilen der KF-Antworten (jeweils 18%).

5. Abschließend sei noch auf die INT- und QUES- Fragen eingegangen, die F als Fach und F als Unterrichtssprache ansprechen:

- 34% der Befragten erwähnten bei der QUES-Frage Q38LIEBPROF nach dem Lieblingslehrer ihren F-Lehrer (Wert 2JA der neu gebildeten dichotomen Variablen F_PROF2). Der Anteil der Befragten, die bei der Frage Q36FACH_JA das Fach Französisch unter ihren Lieblingsfächern nannten (Wert 3F+ der neuen Variablen F_FACH3), ist gleich hoch (35%) und zugleich fast doppelt so hoch wie der Anteil der Befragten, die dieses Fach laut ihren Antworten auf Q37FACH_N nicht mögen (Wert 1F-, 18% der Gruppe).
- Laut Antworten auf die Fragen Q39SE_MAT, Q40SE_SPORT und Q41SE_F, die als Grundlage für die Bildung der dreikategoriellen Variablen SE3 (F: Selbsteinschätzung) gedient haben, schätzen sich 31% der Befragten im Fach F hoch und/oder höher (Wert 3SE+) und 23% der Befragten niedrig und/oder niedriger als in den anderen Fächern ein (Wert 1SE-).²⁵⁶
- 59% der Befragten gaben an, mit ihren F-Noten zufrieden zu sein (88F_NOTEN). Zu den 41% der Befragten, die hingegen Unzufriedenheit ausdrückten, gehören auch die meisten (elf von insgesamt 15) Befragten, die auf die einführende Frage „Tu as quelle note en F?“ Antworten wie „Je sais pas“ oder „Je sais plus“ gaben.
- Variable SCHULTEXT3 (F-Schultexte schwierig und langweilig) fasst die Antworten auf die Fragen 86TEX_SW (F-Schultexte schwierig) und 87TEX_LNG (F-Schultexte langweilig) zusammen: 17% der Befragten bezeichneten die in der Schule behandelten F-Texte als schwierig und langweilig (Wert 1JA) und mehr als doppelt so viele (40%) betrachten diese weder als schwierig noch als langweilig (3NEIN). Die restlichen Antwortkombinationen (2MIT) können mit „nicht

²⁵⁶ Zuordnungskriterien für die o.g. Kategorie 3SE+: (Q41SE_F = 3) und/oder (Q41SE_F > Q39SE_MAT und Q41SE_F > Q40SE_SPORT) bei der Wertezuweisung *plutôt fort* = 3, *moyenne* = 2 und *plutôt faible* = 1. Analog dazu wurden die Antwortkombinationen (Q41SE_F = 1) und/oder (Q41SE_F < Q39SE_MAT und Q41SE_F < Q40SE_SPORT) der Kategorie 1SE- zugewiesen.

schwierig aber langweilig“ (29%) oder „nicht langweilig aber schwierig“ (14%) beschrieben werden.²⁵⁷

- Um nach Verteilung der Antworten auf die Frage 89SCHNELL (Lehrer sprechen zu schnell Französisch) zu urteilen – 39% der Befragten haben diese Frage bejahend und 61% verneinend beantwortet – ist ein Zusammenhang zwischen den Schulschwierigkeiten und den Sprachproblemen (bzw. den ungenügenden F-Kenntnissen oder der fehlenden Rücksicht auf diese) bei zumindest einem Drittel der Befragten nicht auszuschließen.

7.5.1 Analyse

Folgende Variablen gingen in die Analyse ein: F_ERWERB3 (F-Erwerb wichtig), 71F_SCHWER2 (F schwierig zu lernen), 80LIEBER3 (spricht lieber K/F), 81BESSER3 (spricht besser K/F), 61AUSRI3 (F-Erwerb: instrumentelle/integrative Ausrichtung), F_FACH3 (F unter Lieblingsfächern/ungeliebten Fächern), F_PROF2 (F-Lehrer unter Lieblingslehrern), SE3 (Fach F: Selbsteinschätzung), SCHULTEXT3 (F-Schultexte schwierig und langweilig), 88F_NOTEN2 (mit F-Noten zufrieden) und 89SCHNELL2 (Lehrer sprechen zu schnell F). Die Verteilungen dieser Variablen bzw. der Antworten auf die zugrunde liegenden Fragen sind oben beschrieben.²⁵⁸

Im Vorfeld zur Darstellung der Analysen mit den FAKTOREN sei auf die wichtigsten Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen eingegangen, die Aufschluss darüber geben, mit welchen anderen Attitüden die Attitüde zum F als Fach und zum F-Erwerb im Allgemeinen zusammenhängt.

- Variablen F_FACH3, F_PROF2 und SE3 hängen signifikant positiv zusammen. So nannten z.B. Befragte, die den F-Lehrer als (einen der) Lieblingslehrer bezeichneten, sowie die Befragten, die ihre Leistungen im Fach F hoch einschätzen, häufiger auch F unter ihren Lieblingsfächern (vgl. A3.7 und A3.8).
- Die Werte der Variablen F_FACH3 stehen darüber hinaus in signifikanten positiven Beziehungen zu SCHULTEXT3 und in schwachen positiven Beziehungen zu 88F_NOTEN2 und 89SCHNELL2, d.h. die positive Attitüde zum F als Fach dürfte auch mit der Zufriedenheit mit den F-Noten zusammenhängen sowie mit der Frage, ob Schwierigkeiten im Hinblick auf die im Fach Französisch vermittelten Inhalte und das Sprechtempo der Lehrer bestehen (SCHULTEXT3 und 89SCHNELL2 hängen ihrerseits signifikant positiv zusammen, d.h. die Schwie-

²⁵⁷ Die beiden Rohvariablen wurden trotz der inhaltlichen Unterschiede (schwierig vs. langweilig) zusammengefasst, denn die beiden zugrunde liegenden Fragen sollten lediglich als Indikatoren für eine allgemeinere Fragestellung dienen, und zwar inwieweit die im F-Unterricht vermittelten Inhalte mit negativen Emotionen (Langeweile, Anstrengung) assoziiert werden bzw. Spaß bereiten.

²⁵⁸ Auf die Dichotomisierung der Variablen 80LIEBER3, 81BESSER3 und 61AUSRI3, die auch nicht als gleichmäßig verteilt gelten können (bei allen drei Variablen umfasst eine der drei Antwortausprägungen jeweils rund 55% aller Antworten); deren mittleren Kategorien (2MIT, 2KF) jedoch mit jeweils rund 20% besetzt sind, wurde um allzu große Informationsverluste zu vermeiden verzichtet (vgl. dazu 5.4.2, Bsp. 2).

rigkeiten mit der Schriftsprache und die Verständigungsschwierigkeiten gehen einher).

- Alle genannten Variablen stehen in signifikanten oder annähernd signifikanten positiven Beziehungen zu den auf das eigene Sprachrepertoire bezogenen Variablen 80LIEBER3 und 81BESSER3, die ihrerseits ebenfalls signifikant positiv zusammenhängen: Wie in A3.9 veranschaulicht, sind die Anteile der Befragten, die gleiche Antworten auf die beiden Fragen gaben, besonders hoch.²⁵⁹
- Bei den Befragten, die der Teilgruppe 3INST (instrumentelle Ausrichtung) angehören, wurden häufiger als bei den Befragten der Gruppe 1INTE *niedrigere* Werte auf F_FACH3, F_PROF2, SE3 verzeichnet und sie gaben häufiger an, lieber K zu sprechen (80LIEBER3). Ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau hat allerdings nur die in A3.10 veranschaulichte Beziehung zwischen 61AUSRI3 und F_FACH3, die zeigt, dass die integrativ orientierten Befragten bedeutend häufiger eine positive Attitüde gegenüber dem F als Schulfach haben.
- Allgemeine Äußerungen bezüglich des F-Erwerbs (F-Erwerb sei wichtig/schwierig) scheinen hingegen mit den Aussagen, die anlässlich *bestimmter* Aspekte des F-Erwerbs (F als Fach, F-Lehrer, F-Noten usw.) verzeichnet wurden, kaum zusammenzuhängen: Die Variable 71F_SCHWER2 weist bis auf die schwache positive Beziehung zu SCHULTEXT3 keinerlei Beziehungen zu den restlichen Variablen auf und die Variable F_ERWERB3 nur eine sehr schwache positive Beziehung zu 80LIEBER3.

Und nun zu den Ergebnissen der Analysen mit den FAKTOREN:

1. Folgende Beziehungen wurden in den Analysen mit den auf den sprachlichen Hintergrund bezogenen Variablen ermittelt:

- Faktor SPHG steht erwartungsgemäß in signifikanten positiven Beziehungen zu den Variablen 80LIEBER3, 81BESSER3 und SE3. So gaben z.B. 80% der „K-Sprachigen“ und nur 20% der „F-Sprachigen“ an, lieber K zu sprechen. Mehr als die Hälfte der „F-Sprachigen“ und knapp ein Viertel der „K-Sprachigen“ schätzen sich im Fach F hoch oder höher als in den anderen Fächern ein. Darüber hinaus wurde eine schwache und nur annähernd signifikante positive Beziehung zwischen SPHG und F_FACH3 festgestellt.
- Auch die Variable AUSSERFAM (Eltern und Sprachgebrauch der Befragten: außerhalb der Familie) steht in signifikanten positiven Beziehungen zu mehreren untersuchten Variablen: zu 80LIEBER3, 81BESSER3, F_FACH3 und 89SCHNELL2. Die Beziehungen zwischen AUSSERFAM und den Variablen F_ERWERB3, SE3 und SCHULTEX3 sind ebenfalls positiv ausgerichtet, ohne jedoch das festgelegte Signifikanzniveau zu erreichen.

²⁵⁹ Nur annähernd signifikant sind die Beziehungen zwischen 81BESSER3 einerseits und SE3, SCHULTEXT3 und F_FACH3 andererseits sowie die Beziehungen zwischen 88F_NOTEN2 und den beiden auf das Sprachrepertoire bezogenen Variablen.

- Die Gruppe DREISPR hat häufiger als erwartet F-Werte auf den Variablen 80LIEBER3, F_FACH3, SCHULTEXT3, F_PROF2, 89SCHNELL2 und F_ERWERB3.²⁶⁰ So gaben z.B. sieben von elf Befragten an, lieber F zu sprechen und sechs Befragte haben den höchsten Wert auf F_ERWERB3 (wir erinnern daran, dass die F-Werte auf 80LIEBER3 und F_ERWERB3 ansonsten bei jeweils rund einem Drittel der Gruppe verzeichnet wurden). Zu erwähnen ist auch Folgendes: Wir haben gesehen, dass die Variablen 80LIEBER3 und 81BESSER3 signifikant positiv korrelieren, und grundsätzlich gilt auch für die einzelnen Teilgruppen, dass die besser beherrschte Sprache zugleich auch die bevorzugt benutzte ist. In der Gruppe “Dreisprachig” wurde aber zwischen den beiden Variablen keine Korrelation festgestellt, und die Antworten auf 81BESSER3 weichen nicht von den Antworten der Restgruppe ab: Sie sprechen nicht besser, sondern nur *lieber* F.

2. Im Hinblick auf das Geschlecht der Befragten verteilen sich die Antworten wie folgt:

- Die befragten Mädchen haben bedeutend häufiger als die Jungen F-Werte auf den Variablen F_FACH3, SE3, 80LIEBER3 und 81BESSER3, d.h. sie schätzten ihre F-Kenntnisse höher ein, bezeichneten F häufiger als ihr Lieblingsfach und gaben häufiger an, lieber F als K zu sprechen. 26% der Jungen und 47% der Mädchen schätzen sich beispielsweise im Fach F hoch oder höher als in den anderen Fächern ein. 18% der M-Gruppe und 34% der W-Gruppe gaben an, besser F zu sprechen. Bei den befragten Mädchen wurden darüber hinaus etwas häufiger F-Werte auf SCHULTEXT3, F_PROF2 und 89SCHNELL verzeichnet; diese Beziehungen erreichen allerdings nicht das festgesetzte Signifikanzniveau.
- Anders ausgerichtet ist jedoch die schwache Beziehung zwischen GESCHL und 71F_SCHWER2: Mädchen stimmten etwas häufiger (28%) als die Jungen (15%) der Behauptung zu, F sei schwierig zu lernen.
- Variable 61AUSRI3 steht in keinerlei Beziehung zum Geschlecht der Befragten, d.h. die Werte, die auf instrumentelle bzw. integrative Ausrichtung verweisen, treten in den beiden Teilgruppen mit ähnlicher Häufigkeit auf.
- Im Zusammenhang mit der Variablen F_ERWERB3 ist nur zu erwähnen, dass in der kleinen Gruppe mit dem Wert 1NEIN, die den F-Erwerb als unwichtig bezeichnete (vgl. 7.5-1), stark die Jungen überwiegen (sieben von insgesamt neun Befragten).

3. KLNIV steht in signifikanten positiven Beziehungen zu den Variablen 81BESSER3 und 89SCHNELL2, d.h. die Befragten der leistungsstärkeren Klassen

²⁶⁰ Die Beziehungen zwischen der gleichnamigen Variablen DREISPR und den drei letzten Variablen liegen knapp unter dem festgelegten Signifikanzniveau.

schätzen ihre F-Kenntnisse höher ein (vgl. A3.11²⁶¹) und haben nach eigenen Angaben weniger Schwierigkeiten mit dem Sprechtempo der Lehrer.

Darüber hinaus bestehen schwache und nur annähernd signifikante positive Beziehungen zu den Variablen 80LIEBER3 und SE3. 24% der Befragten der leistungsschwachen und 10% der Befragten der leistungsstarken Klassen haben beispielsweise den niedrigsten Selbsteinschätzungswert 1SE-; zu erwähnen ist aber auch, dass sich die Befragten der leistungsschwachen Klassen in *allen* Fächern etwas niedriger einschätzen. Um dies zu veranschaulichen, wurde die – allerdings gleichfalls sehr schwache – Beziehung zwischen KLNIV und dem hierfür gebildeten additiven Index SE_ALL4, der die Selbsteinschätzung in allen drei in QUES angesprochenen Fächern ausdrückt, auch graphisch dargestellt (vgl. A3.12, der Wert 1SE- steht für die niedrige Selbsteinschätzung).²⁶²

4. Die restlichen Faktoren korrelieren nur mit einigen wenigen Variablen:

- In der Analyse mit dem Faktor SOZHG wurde festgestellt, dass die sozial stärkeren Gruppen bedeutend häufiger höhere Werte auf SE3 und darüber hinaus etwas häufiger höhere Werte auf 80LIEBER3, 81BESSER3 und 88F_NOTEN2 haben. Ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau hat allerdings nur die erstgenannte Beziehung: 20% der Befragten der Teilgruppe 1AL (arbeitslose Eltern), 33% der Befragten der Gruppe 2DEF und 40% der Befragten der sozial stärksten Gruppe 3FAV haben den höchsten Selbsteinschätzungswert 3SE+.
- Im Zusammenhang mit dem Alter ist nur Folgendes zu erwähnen: Bei den Variablen F_FACH3, F_PROF2, SE3, 89SCHNELL2, 80LIEBER3 und 81BESSER3 ist trotz der sehr schwachen Teilbeziehungen die bereits an mehreren Stellen erwähnte Antworttendenz (vgl. z.B. 7.1.1-3) erkennbar, d.h. in der W-Gruppe steigen und in der M-Gruppe sinken mit zunehmendem Alter leicht die Anteile der F-Werte.
- Der Index VIERTEL steht in signifikanten negativen Beziehungen zu den Variablen 80LIEBER3 und 81BESSER3, wobei die Beziehung zur erstgenannten Va-

²⁶¹ In der Tabelle A3.11 wurde 81BESSER3 als abhängige Variable dargestellt; die mit den beiden Variablen angesprochenen Sachverhalte dürften sich allerdings vielmehr gegenseitig beeinflussen: Gehen wir von der Annahme aus, dass bessere F-Kenntnisse zur Einstufung in leistungsstarke Klassen führen, so sollte 81BESSER3 im Tabellenkopf stehen. Wenn aber im Vordergrund nicht die Leistung sondern die Attitüde steht und wenn wir annehmen, dass ein höheres Klassenniveau umgekehrt auch zu einer höheren Selbsteinschätzung führen kann (vgl. dazu auch weiter unten), so ist die gewählte Darstellungsart genauso gerechtfertigt.

²⁶² Ein weiterer Hinweis auf die Tendenz der leistungsschwachen Klassen zur niedrigeren Selbsteinschätzung: Variable Q1SPORT hängt erwartungsgemäß signifikant positiv mit der Selbsteinschätzung im Fach Sport (Q40SPORT) zusammen, d.h. die Schüler, die sehr oft Sport treiben (48% der Gruppe mit dem Q1SPORT-Wert OFT) schätzen ihre Sportleistungen hoch ein. Bei Konstanzhaltung des KLNIV erwies sich allerdings, dass diese Beziehung in der Gruppe 1FAIB am schwächsten ist und ein sehr niedriges Signifikanzniveau hat. Einfacher: Auch sportliche Schüler der leistungsschwachen Klassen tendieren eher dazu, ihre Leistungen als mittelmäßig zu bezeichnen. Werte, die auf hohe Einschätzung der eigenen Sportleistungen verweisen, wurden mit folgenden Häufigkeiten verzeichnet: a) bei jeweils 70 bis 80% der sportlichen und bei jeweils einem Drittel der „unsportlichen“ (52% der Gruppe, die Q1SPORT nicht mit OFT beantworteten) Schüler der mittleren und leistungsstarken Klassen, b) bei nur 40% der Sportlichen und 25% der unsportlichen Schüler der leistungsschwachen Klassen.

riablen stärker ist: Wie der Tabelle A3.13 entnommen werden kann, ist der Anteil der Befragten der Gruppe 4V (viertelgebunden), die nach eigenen Angaben lieber K sprechen, fast doppelt so hoch wie der Anteil der Befragten der Gruppe 1V mit demselben 80LIEBER3-Wert (1K).

5. Da der F-Gebrauch und die F-Kenntnisse von den Befragten immer wieder im Zusammenhang mit den beruflichen Chancen erwähnt wurden (vgl. Bsp. 1 in 7.4-7, Bsp. 1 in 7.4-9 und Bsp. 2 in 7.3-2), wurden die Variablen F_ERWERB3 und 61AUSRI3 darüber hinaus auf ihre Beziehungen mit den anderen auf berufliche Situation und Aussichten bezogenen Variablen hin geprüft:

- Variable F_ERWERB3 steht in einer schwachen und nur annähernd signifikanten positiven Beziehung zur in Abschnitt 6.2.3 vorgestellten Variablen ARB_WI_SW (zukunfts wichtig und schwer erreichbar: Arbeit genannt): Die Befragten, die es laut ihren Antworten für wichtig aber auch für schwer erreichbar halten, Arbeit zu finden, haben häufiger den Wunsch geäußert, gut F zu erlernen.
- Mit der Variablen 61AUSRI3 verhält es sich wie folgt: Weder haben die im Sinne der Variablen ARB_WI_SW und MATERIAL (Zukunft: nur Arbeit/Geld wichtig) materialistisch orientierten Gruppen mehr 3INST-Werte, noch stehen etwa die bei der Frage 42KF_GRP (K/F-Sprachige lieber) geäußerten „Vorlieben“ für K- oder F-Sprachige (vgl. 7.8-4) in irgend einer Beziehung zur integrativen Ausrichtung. Hochsignifikant ist dafür aber die Beziehung zwischen 61AUSRI3 und der in 7.4.1 behandelten Variablen ARBEIT2 (K/F: bessere berufliche Chancen): Die Befragten mit dem ARBEIT2-Wert 2F, die die F-Kenntnisse in engster Verbindung mit den beruflichen Chancen sehen, haben auch bedeutend häufiger 3INST-Werte auf 61AUSRI3 (3INST: 69%, 1INTE: 14%) als die Befragten mit dem ARBEIT2-Wert 1K (3INST: 43%, 1INTE: 24%).²⁶³

6. Im Zusammenhang mit dem F-Erwerb und dem F als Fach wurden einige weitere Variablen der Gruppe FAKTOREN 2 herangezogen, die über die elterlichen Wünsche und Maßnahmen Auskunft geben (vgl. 6.2.2 und 6.2.4). Wir fassen das Wichtigste zusammen:

- Faktor WI_F (wichtig für Eltern: F-Erwerb genannt): Zwischen der Variablen F_ERWERB3 und dem Faktor WI_F besteht eine signifikante positive Beziehung: Die Befragten, deren Eltern den F-Erwerb für besonders wichtig halten, gehören zu 50% zur höchsten F_ERWERB3-Gruppe 3JA (die restlichen Befragten haben hingegen zu 26% Antworten gegeben, die durch den Wert 3JA repräsentiert sind). Zu erwähnen ist auch, dass diese Beziehung, wie unter Konstanthaltung des Faktors FZ_FAM festgestellt wurde, am stärksten in der Gruppe ist, die die Zeit besonders häufig im Familienkreis verbringt.

²⁶³ Es sei auch erwähnt, dass diese Beziehung in den beiden Kategorien der Variablen ARB_WI_SW (zukunfts wichtig und schwer erreichbar: Arbeit genannt) gleich ausgerichtet und ähnlich stark ist.

- Faktor E_SCHULE (Eltern und Schule: Kontrolle und Mitwirken beim Lernen): Die meisten Variablen stehen in sehr schwachen *negativen* Beziehungen zu diesem Faktor, d.h. die Befragten, deren Eltern sie bei der Erfüllung der schulischen Pflichten überwachen und „mitarbeiten“, haben etwas häufiger niedrige Werte auf den untersuchten Variablen; es handelt sich allerdings um sehr schwache Beziehungen.

7. Im Folgenden wird auf die Frage eingegangen, wie die Attitüden zum F als Schulfach mit den Lese- und Lerngewohnheiten der Befragten zusammenhängen.

- Lerngewohnheiten: Da die Frage Q12LERNEN von 75% der Befragten mit OFT (*très souvent*) beantwortet wurde, wurde die Analyse mit der dichotomen Variablen LERNEN2 durchgeführt, die diese Gruppe (Wert 2OFT) den restlichen Befragten gegenüberstellt (Wert 1SELT). Es wurde ermittelt, dass LERNEN2 signifikant positiv mit den Variablen SE3 und F_FACH3 zusammenhängt. Mit anderen Worten, regelmäßiges Lernen geht mit hoher Selbsteinschätzung im Fach F und mit positiver Attitüde gegenüber diesem Fach einher. So wurde z.B. der höchste Selbsteinschätzungswert bei 38% der Befragten, die sehr oft lernen und bei 12% der Befragten, die selten lernen verzeichnet, der niedrigste hingegen bei nur 17% der Befragten der ersteren (2OFT) und bei 37% der zweiteren (1SELT) Gruppe. Die Befragten, die oft lernen, bezeichneten F zu 39% und die restlichen Befragten zu 24% als ihr Lieblingsfach.²⁶⁴
- Lesegewohnheiten: Eine Überprüfung der Beziehungen zwischen den Variablen F_FACH3 und SCHULTEXT3 und den in Abschnitt 6.2.2 vorgestellten Variablen, die Auskunft über die Lesegewohnheiten der Befragten geben, führte zum Ergebnis, dass die Befragten, die häufiger Bücher lesen, höhere F_FACH3- und SCHULTEXT3-Werte haben, d.h. F häufiger unter den Lieblingsfächern nannten und weniger Schwierigkeiten mit den im F-Unterricht bearbeiteten Texten haben. 54% der Befragten mit dem höchsten Q6BUCH-Wert 4OFT und nur 24% der Befragten mit dem niedrigsten Wert 1NIE haben F unter ihren Lieblingsfächern genannt. Ähnlich kann der in A3.14 dargestellten Beziehung zwischen SCHULTEXT3 und Q6BUCH entnommen werden, dass die Befragten der höchsten Q6BUCH-Gruppe 4OFT bedeutend häufiger als die anderen Gruppen die beiden zur Bildung des Index SCHULTEXT3 herangezogenen Fragen verneinend beantwortet haben, d.h. die im Fach F behandelten Texte weder für schwierig noch für langweilig halten (Wert 3NEIN).²⁶⁵

8. Abschließend wenden wir uns der Frage, wie sich die Aussagen zum eigenen Sprachrepertoire und zum F-Erwerb zum tatsächlichen Sprachgebrauch verhalten.

²⁶⁴ Mit der gewählten Darstellungs- bzw. Prozentuierungsweise wird keinesfalls signalisiert, dass die beschriebenen Beziehungen als eindirektionell zu betrachten sind, denn regelmäßiges Lernen kann zu besseren Ergebnissen oder allgemeiner zu positiveren Schulerfahrungen und somit auch Attitüden führen, die ihrerseits wiederum mehr Bereitschaft zum Lernen zur Folge haben können.

²⁶⁵ Variable Q5COMIC (Freizeit: Comics lesen) steht hingegen in keinen Beziehungen zu den beiden untersuchten Variablen.

Die Variablen 80LIEBER3 und 81BESSER3, die Sprachpräferenz und Sprachkenntnisse ansprechen, hängen sowohl mit dem Sprachgebrauch mit den Geschwistern und Gleichaltrigen (SG_GSWGL2) als auch mit der Sprachwahl beim Ansprechen der Gleichaltrigen und der erwachsenen Personen in formellen Situationen (AN_GL3, AN_FORMELL3) signifikant positiv zusammen. Am stärksten sind dabei die in A3.15 und A3.16 veranschaulichten Beziehungen der beiden Variablen zum Sprachgebrauch mit Geschwistern und Gleichaltrigen, und besonders die Beziehung zwischen SG_GSWGL2 und 80LIEBER3. Die beiden dargestellten Beziehungen können als mittelstark bis stark bezeichnet werden; in keinem der beiden Fälle kann aber von einem totalen Zusammenhang gesprochen werden, d.h. es bestehen auch kleine Teilgruppen, bei welchen von einer Diskrepanz zwischen den Äußerungen zum tatsächlichen Sprachgebrauch und den Äußerungen zur Sprachkompetenz und -präferenz gesprochen werden kann, insofern sie die Fragen nach der bevorzugt benutzten oder besser beherrschten Sprache mit F und die Fragen nach dem Sprachgebrauch mit Geschwistern und Gleichaltrigen mit K beantwortet haben (80LIEBER3/81BESSER3 = 3F und SG_GSWGL2 = 1K) oder umgekehrt (80LIEBER3/81BESSER3 = 1K und SG_GSWGL2 = 2F). Die folgende Übersicht gibt Auskunft über die Verteilung dieser Kleingruppen:

- Diskrepantes Antwortverhalten wurde etwas häufiger in der leistungsstärksten sowie in der jüngsten Gruppe verzeichnet. Antwortkombinationen 81BESSER3 = 1K und SG_GSWGL2 = 2F (insgesamt 19 Befragte) wurden bei sieben Befragten der leistungsstärksten und drei Befragten der leistungsschwächsten, bei 14 Befragten der jüngsten und fünf Befragten der ältesten Gruppe festgestellt. Kombinationen 80LIEBER3 = 1K und SG_GSWGL2 = 2F (insgesamt zwölf Befragte) liegen bei fünf Befragten der leistungsstärksten und zwei Befragten der leistungsschwächsten, bei acht Befragten der jüngsten und vier Befragten der ältesten Gruppe vor. Auch die umgekehrten Kombinationen „besser F, mit Geschwistern und Gleichaltrigen nur K“ (81BESSER3 = 3F und SG_GSWGL2 = 1K, insgesamt 14 Befragte) wurden etwas häufiger bei den o.g. Teilgruppen verzeichnet: sechs Befragte mit diesen Antwortkombinationen gehören zur leistungsstärksten und drei zur leistungsschwächsten, sechs zur jüngsten und vier zur ältesten Gruppe.
- Die Antworten der Jungen und Mädchen unterscheiden sich nur insoweit, als die Mädchen etwas häufiger die Antwortkombination 81BESSER3 = 1K und SG_GSWGL2 = 2F (elf von 19 Befragten dieser Teilgruppe sind Mädchen) sowie auch die Antwortkombination 80LIEBER3 = 3F und SG_GSWGL2 = 1K (sechs von zehn) haben.²⁶⁶
- Sowohl in der Gruppe mit den Antwortkombinationen 80LIEBER3 = 1K und SG_GSWGL2 = 2F als auch in der Gruppe 81BESSER3 = 1K und SG_GSWGL2 = 2F sind die Befragten, die den F-Erwerb für wichtig halten, überrepräsentiert,

²⁶⁶ Im Hinblick auf die anderen wichtigen Faktoren (SOZHG, SPHG, VIERTEL, FZ_FREU) konnten keine deutlich erkennbaren Antworttendenzen festgestellt werden.

d.h. die Befragten mit hohen F_ERWERB3-Werten benutzen auch bei bevorzugtem Gebrauch und besserer Beherrschung des K häufiger F. Der höchste F_ERWERB3-Wert 3F (der ansonsten nur bei einem Drittel der Gesamtgruppe vorliegt), wurde bei sieben von elf Befragten der ersteren und bei elf von 18 Befragten der zweiten Gruppe mit gültigen Werten auf F_ERWERB3 verzeichnet.

7.6 K als Medien-, Kultur- und Bildungssprache

1. Jeweils rund 80% der Befragten gaben an, bereits K im Radio gehört und K-sprachige Texte gelesen zu haben (Fragen 34K_RADIO, 47K_GELES).²⁶⁷ Hingegen konnten 70% der Befragten keinen K-sprachigen oder überhaupt reunionesischen Schriftsteller nennen.²⁶⁸ Die Verteilung der restlichen Antworten auf die Frage 60AUTOR zeigt, dass einem Teil der Gruppe zwar die reunionesische Herkunft von Leconte de Lisle oder die Existenz K-sprachiger Literaten bewusst ist; nur die wenigsten (insgesamt drei Befragte, d.h. knapp 3% der Gruppe mit gültigen Werten) konnten jedoch ein K-sprachiges Werk oder einen K-sprachigen Schriftsteller namentlich nennen: 13% der Befragten antworteten mit „Ja, Leconte de Lisle“, knapp 14% gaben Antworten wie „Ja, aber ich kann mich an den Namen nicht mehr erinnern“. Jeweils einmal wurden Daniel Vaxelaire und Axel Gauvin genannt und ein Befragter erwähnte Gauvins Roman „Faims d'enfance“.

2. Wie bereits in 6.2.2 erwähnt, wurden die QUES-Fragen Q2TV, Q3RADIO und Q15MUS_HÖR von 75% (Q2TV, Q15MUS_HÖR) bzw. von 60% (Q3RADIO) der Befragten mit OFT beantwortet und die entsprechenden Tätigkeiten gehören somit zu den häufigsten Freizeitbeschäftigungen. Bei den Fragen Q18TV_PROG und Q21R_PROG nannten jeweils rund zwei Dritteln der Gruppe auch Sender, die u.a. kreolsprachige Beiträge, kreolische Musik und Reportagen über La Réunion ausstrahlen.²⁶⁹ Die Antworten auf alle anderen auf Medien und Musik bezogenen Fragen, die im Folgenden behandelt werden, zeigen jedoch, dass das Interesse an der Verbreitung des K in den Medien nicht besonders stark ist – und vor allem dass im Bereich der Musik (vgl. 7.6-3) französische und internationale Trends vorherrschen.

²⁶⁷ Mehrmals wurden dabei K-sprachige Comics wie z.B. *Boule & Bill* (vgl. Anm. 232), vereinzelt auch Erzählungen und Songtexte genannt.

²⁶⁸ Wir erinnern daran, dass die Frage 60AUTOR nur einem Teil der Gruppe (108 Befragte) gestellt wurde (vgl. 5.3.3). Im Hinblick auf die FAKTOREN 1 weicht die Verteilung dieser Gruppe von der Verteilung der gesamten interviewten Gruppe (vgl. Abb. 6.1a) allerdings nur insoweit ab, als die Anteile der Teilgruppen 3ALT (ALTER) und 3FOR (KLNIV) um rund 5% bis 6% höher sind. D.h. die höchste Altersgruppe und die Befragten der *classe forte* sind nur geringfügig überrepräsentiert.

²⁶⁹ Die meisten Befragten führten bei der Frage Q18TV_PROG den Lokalsender *Antenne Réunion* und den nationalen Überseesender *RFO* (für La Réunion: *Télé Réunion* bzw. *Télé Pays*) an, die gelegentlich Beiträge über reunionesische Kultur, Musik, Geographie und Lebensweise und K-sprachige Sketche ausstrahlen (Antworten wie *Télé Pays*, *Télé Réunion*, *RFO Réunion* und *Antenne Réunion* machen 62% aller Antworten aus; 26% der Befragten beantworteten diese Frage mit „tous“ bzw. „rien de particulier“ und die restlichen 12% entfallen auf den Kabelsender C+). Ähnlich wurden bei der Frage Q21R_PROG meistens Radiosender wie *Radio Freedom*, *Exo FM*, *102 FM*, *Radio Contact* und *Radio Est* genannt, die häufig Kontaktprogramme und kreolische Musik übertragen, wohingegen nur 30% der Befragten keine anderen Sender außer *NRJ* angaben, bei welchem hauptsächlich französische bzw. internationale Musik zu hören ist.

Zunächst zu den Medien: 75% der Befragten, die bereits kreolsprachige Beiträge im Radio gehört haben, beantworteten zwar die Frage 35RADIO_G3 (K im Radio gefällt) bejahend; die Anteile der Befragten, die gern *mehr* K in den Medien hätten, sind allerdings geringer: Fragen 36RADIO_M (mehr K im Radio) und 37K_TV (mehr K im Fernsehen) wurden von ähnlich vielen Befragten mit „Ja“ und „Nein“ beantwortet. Die Antworten der Befragten, die nach eigenen Aussagen nie K im Radio gehört haben und denen die Alternativfrage RADIO_INTE (vgl. 5.2.1-2) gestellt wurde, verteilen sich folgendermaßen: Lediglich 5 von insgesamt 24 Befragten dieser Teilgruppe äußerten das Interesse, K im Radio zu hören.

Im Zusammenhang mit den Fernsehgewohnheiten seien auch die Antworten auf die QUES-Frage Q17TV_SEND angesprochen, die Aufschluss über die bevorzugten Sendungen geben: Zu diesen gehören in erster Linie Serien (88 Nennungen), Zeichentrickfilme (59), Sportsendungen (29) und Spielfilme (19), wohingegen Reportagen und K-sprachige Sketche, die eher einen Bezug auf La Réunion haben bzw. haben können (vgl. Anm. 269), mit insgesamt nur sechs Nennungen zu den am seltensten auftretenden Antworten gehören. 46 von 60 Nennungen bestimmter Seriennamen verweisen auf die „Soapoperas“ (z.B. *Dawson's Creek*, *Beverly Hills, Sunset Beach*, *Melrose Place*, *Baywatch*, *Amour, Gloire et Beauté*).

3. Bei den auf Sprachgebrauch und Musik bezogenen Variablen überwiegen wie bereits angedeutet stark die F-Werte:

- Bei den halboffenen QUES-Fragen Q22M_HÖR (Sprache: Musik hören) und Q23SING (Sprache: singen) wurden die unter 1K kategorisierten Antworten wie „créole“ oder „créole et anglais“ von jeweils rund 10% und die 3F-Antworten wie „français“ oder „français et anglais“ von mehr als der Hälfte der Befragtengruppe (Q22M_HÖR: 54%, Q23SING: 63%) genannt. 38% der Befragten haben bei der Frage, in welcher Sprache sie lieber Musik hören und 27% der Befragten bei der Frage Q23SING sowohl F als auch K genannt (2KF).²⁷⁰
- Bei der INT-Frage 63MUSIK3 (K/F: singen, musizieren) schrumpft zwar im Vergleich zu den o.g. QUES-Variablen die mittlere Kategorie 2KF (7%) zugunsten der beiden extremen Kategorien, und somit ist die Kategorie 1K mit 15% etwas stärker belegt; die Antworten verteilen sich jedoch noch deutlicher zugunsten des Französischen, machen die F-Antworten 78% aller Antworten aus.
- Die Antworten auf die Fragen Q19M_RICH und Q20M_GRUP, die nach dem Kriterium „Kreolische bzw. überwiegend K-sprachige Künstler/Musikrichtungen genannt“ gebildet wurden, verweisen ebenfalls auf ein eher geringes Interesse an

²⁷⁰ Dieser Kategorisierung liegen folgende Kriterien zugrunde: 1K = „K genannt und F nicht genannt“, 2KF = „K und F/weder K noch F genannt“, 3F = „F genannt und K nicht genannt“. Somit fallen die Antworten wie „anglais“ oder „tout“ in die mittlere Kategorie und die Antworten wie z.B. „créole, anglais et créole antillais“ in die Kategorie 1K. Nennungen anderer K-Varianten wie z.B. „créole antillais“, „créole martiniquais“ oder „créole jamaïcain“ kommen bei der Frage Q22M_HÖR (neben den anderen Antworten) insgesamt achtmal und bei der Frage Q23SING zweimal vor.

kreolischer bzw. K-sprachiger Musik: Nur 14% der Befragten haben bei der Frage Q19M_RICH Musikrichtungen wie z.B. *séga*, *selo*, *zouk* oder *maloya* und nur 5% bei der Frage Q20M_GRUP K-sprachige Gruppen oder Sänger (mit)genannt. Drei Befragte nannten die reunionesische Gruppe namens *Baster*, dreimal wurden mauritische (*Cassiya*, *Kaya*) und zweimal karibische (*Double Effet*, *Luc Léandry*) Künstler genannt.

4. F schneidet auch bei der ästhetischen Wertung der Sprachen (Frage 62SCHÖN) sowie bei den Fragen 65MODERN und 66KORREKT deutlich besser ab: F wurde von jeweils rund 70% der Befragten als schöner und moderner und von 91% der Befragten als „korrekter“ bezeichnet.

5. Bei den auf K-sprachige Texte bezogenen Fragen wurden bedeutend häufiger als bei allen anderen im vorliegenden Abschnitt behandelten Fragen Antworten zugunsten des K verzeichnet. 91% der Gruppe mit JA-Werten auf 47K_GELES (K-Sprachiges gelesen) äußerten sich über K-sprachige Texte positiv (48LEKT_G) und 79% der Befragten zeigten sich interessiert, noch mehr zu lesen und/oder besser lesen zu lernen (49LEKT_M). 16 von insgesamt 35 Befragten mit NEIN-Werten auf 47K_GELES2, denen die Alternativfrage LEKT_INTE gestellt wurde (vgl. 5.2.1-2), würden nach eigenen Angaben gern einmal einen K-sprachigen Text lesen.

6. Bei den Fragen 52K_UNTER (K als Unterrichtssprache) und 54K_FACH (K als Schulfach) sind die Anteile der Befragten, die Interesse bzw. Gefallen an der Idee des K als Fach bzw. als Unterrichtssprache bekundeten (52K_UNTER: 60%, 54K_FACH: 54%), etwas höher als die Anteile der Befragten mit ablehnenden Antworten (35% bzw. 42%).

7. Im Folgenden wird auf die Kommentare und Erklärungen der Befragten eingegangen.

Bejahende Antworten auf die Fragen 35RADIO_G, 36RADIO_M, 37K_TV, 48LEKT_G und 49LEKT_M wurden meistens mit Spaß, Abwechslung oder der allzu geringen Verbreitung des K in den Medien bzw. in der Schriftsprache erklärt. K-sprachige Texte wurden zwar mehrmals als schwierig zu lesen bzw. zu verstehen beschrieben, aber auch als unterhaltsam (Bsp. 1). Mit Leseschwierigkeiten wurden einige Male auch verneinende Antworten auf 47LEKT_G und 49LEKT_M begründet. Darüber hinaus wurden öfters Argumente wie „Man soll auf F lesen“ oder „Ich lese lieber auf F“ vorgebracht (Bsp. 2).

Beispiel 1: (35) „Oui, je trouve ça rigolot.“; (36) „Oui. Ça fait rire, la langue créole.“; (36) „Oui, ce serait marrant.“; (35) „Oui, ça change un peu.“; (37) „Ça ferait rire. Le C, on le voit jamais.“; (37) „Parce que c’est rare qu’on l’entend à la télé.“; (48) „Oui, ça me fait rigoler; (48) „Oui, mais un peu difficile à ... à déchiffrer.“; (48) „Oui. C’est un petit peu dur.“

Beispiel 2: (49) „Ben peut-être. Parce que ... si j’apprends à lire en C, ben ça va m’embrouiller pour les études. Pour le F.“; (48) „Non, je préfère lire en F.“; (49) „Non, il faut

lire en français.“; (49) “Non, non, ça me servira pas.”; (49) „Ah non, ben ... tout ce que je sais, c'est bon. Je vais pas savoir plus. Je vais pas savoir plus.“

Ablehnende Antworten auf die Fragen, die die Präsenz des K in den Medien betreffen, wurden hingegen meistens folgenderweise begründet: K höre sich vulgär, komisch, ungewöhnlich, zu lokal an; K spreche man unter sich, mit Freunden, in der Familie; heute spreche man mehr F; K sei keine Sprache; es gäbe bereits genug K im Radio; F höre sich besser, schöner, seriöser, moderner an; F-sprachige Sendungen seien interessanter; auf K werde allerlei erzählt, geschimpft (Bsp. 3). Oftmals wurde bei verneinenden Antworten die Notwendigkeit betont, F zu lernen: Man müsse F sprechen, man müsse F lernen; man dürfe sich nicht daran gewöhnen, K zu sprechen; mit K komme man nicht weit (Bsp. 4).

Beispiel 3: (35) „C'est trop vilain.“; (36) „Je trouve que le C c'est un peu vulgaire.“; (37) „Ah, j'aime pas, j'aime pas trop le C, je trouve que c'est vilain!“; (36) “Ça fait bizarre, ça.“; (35) „Parce que j'aime pas. C'est trop, ça fait trop local“; (36) „Euh par exemple ils parlent à la radio et moi j'aime pas, je préfère F. Je suis pas habituée à écouter le C à la radio.“; (37) „Parce que le C c'est une langue qu'on parle avec les jeunes. En famille. Le F c'est plutôt pour faire plus au sérieux.“; (37) „Si on utilise le C c'est pour les anciens, les choses comme ça.“; (36) „Parce que maintenant la langue la plus parlée c'est le F.“; (35) „Ça va pas, quoi. Ça va pas que les personnes dit ... je pense pas que ça ça ... ça doit être prononcé dans ... surtout dans les médias.“ („P?“) „C'est pas une langue, eh!“; (36) „Il y en a assez“; (36) “Ben parce qu'à la radio ça fait mal entendre le C, mieux le F.“ („Ça fait mal. Comment, pourquoi?“). „Ben quand on écoute là, ça fait pas très joli!“; (37) „Parce qu'en F c'est plus moderne.“; (37) „Euh ... il faut faire les programmes français.“ („Comment?“) „Faire programmes français. Parce qu'il y aura des ... films policiers, des séries, dessins animés, publicité.“; (36) „Parce que des fois il y a des personnes qui jurent.“; (36) „Ben c'est un peu méchant.“ („Comment?“) „C'est un peu méchant. Ça veut dire ils disent n'importe quoi.“

Beispiel 4: (35) „Parce que ... parce que ce n'est rien. Des fois on rit pour les blagues mais ... pas tout le temps comme ça! Il faut parler le F. Il faut pas parler ... parler le C.“; (36) „Plus de F, parce que sinon on va apprendre plus le C que le F.“; (37) „Parce qu'il y en a à la Réunion qui parlent que C, ben c'est bon ... c'est mieux pour les apprendre s'ils apprennent pas chez eux.“; (36) „Parce qu'on serait habitué à parler C.“; (37) „Ça inciterait les gens à trop parler C.“; (36) „Le F c'est mieux, avec le C on peut pas aller loin.“; (36) „Ben un côté oui un côté non, parce que ... ça ça risque ... de ralentir ... euh des enfants, quand ils parlent. À l'école ça va pas passer bien, ça va pas passer bien, il vont, il vont pas gagner leur bac comme ça. Parce qu'ils vont être plus habitués avec le C. D'un côté c'est mieux parce que les vieilles personnes écoutent la radio, donc ça sera plus facile pour comprendre pour eux.“

Einige Befragte konnten nicht genau ausdrücken, was sie daran stört, K in den Medien zu hören. In Erklärungsnot wurde mehrmals auf Argumente wie „F sei höflicher“ oder auf Verständigungsschwierigkeiten zurückgegriffen (Bsp. 5).

Beispiel 5: (35) „J’aime pas, ça ... ça me fait quelque chose que j’aime pas.“ („P?“). „Je sais pas, eux ils parlent ... ben, c’est comme s’ils chantaient en C.“; (36) „Parce que le F c’est plus meilleur.“; (35) „Je sais pas, je trouve que ... parler F euh, je pense c’est mieux. Ça fait plus ... ça fait plus poli.“; (37) „Parce que ... comment, à propos que les gens sont d- d’autre, d’autres pays, ils vont ... être ennuyés. Il vont comprendre pas, comment, le C.“ („Quels gens?“) „D’autres pays, quoi.“; (37) „Ce serait pas amusant. Personne ne regarderait.“ („P?“) „Parce qu’il y en a qui savent pas ... qui ne savent pas parler le le C.“; (36) „Euh parce que euh si ... ceux qui viennent de France i comprend pas.“ („Et pour toi?“) „Non. Parce que ça, je préfère avoir plus de F, ça m’apprend euh ... à parler F.“

Bejahende bzw. z.T. bejahende Antworten auf die Fragen 52K_UNTER wurden damit erklärt, dass es beim K-Gebrauch im Unterricht einfacher wäre, die vermittelten Inhalte zu verstehen bzw. zu lernen. Bei der Frage 54K_FACH wurden z.T. ähnliche Argumente und darüber hinaus Erklärungen wie „Es wäre lustig“ und „Man muss seine Sprache/Herkunft kennenlernen“ verzeichnet (Bsp. 6).

Beispiel 6: (52) „Ça serait plus facile“; (52) „Oui, parce qu’il y a des mots qu’on, qu’on ne sait pas.“; (54) „D’un côté oui mais d’un côté non.“ („Pourquoi oui, pourquoi non?“) „Ben parce que si à l’école on parle que fran-, que C, Ben après ... on pourra plus s’exprimer en F! Tandis que si on parle F, on va mieux s’améliorer!“ („Et pourquoi oui?“) „Parce que je crois qu’il y a des élèves qui sont pas habitués encore. Ils parlent en C encore dans les matières!“; (54) „Ce serait amusant, oui!“; (54) „Ben oui, il faut connaître, il faut connaître sa langue, ses origines et tout!“

Bei verneinenden Antworten auf die Frage 52K_UNTER wurde auf die Bedeutung der F-Kenntnisse – vor allem bei der Arbeitsuche – und die Rolle der Schule in der Vermittlung des F hingewiesen: Man solle eher F sprechen/lernen; K gehöre nicht in die Schule; man sei schließlich in der Schule, um F zu lernen (Bsp. 7). Einige Antworten lassen darauf schließen, dass die lexikalische Ausstattung des K als unzureichend betrachtet wird und dass K-sprachiger Unterricht nicht ernst genommen würde (Bsp. 8).

Beispiel 7: (52) „Non, il vaut mieux s’exprimer en F.“; (52) „Parce qu’on pourrait pas apprendre!“; (52) „Parce que ... ben le F c’est plus mieux! Pour l’école.“; (52) „Parce que après, si on, on dit en C, si on par exemple on va parler à un, à quelqu’un qui est étranger, qui parle, qui sait pas parler C. On va pas se faire comprendre et on, on risque de perdre euh ... le travail.“; (52) „Il faut que les profs expliquent en F ... et ça va donner l’habitude de parler en F.“; (54) „Parce que après, les gens vont être habitués de parler C et quand ils vont ... quand ils vont aller chercher du travail, ça fait une mauvaise impression sur le patron.“; (52) „Parce qu’on apprend le F pour avoir un travail et le C, c’est une langue familier.“; (52) „Ben parce que l’école i ... on est venu pour apprendre le F, il y a la langue français, donc si on nous apprend les choses en C, ben c’est c’est pas, je sais pas c’est pas ... c’est pas bien.“

Beispiel 8: (52) „Ben madame, par exemple il y a deux trois mots qu’on ne comprendra pas en C. Certaines matières ce serait difficile.“; (52) „Avec le F on comprend mieux, parce qu’on

sait plus de mots en F, des sens des mots.“; (52) „Ben on comprendrait pas ... Ben si on nous expliquerait on comprendrait pas bien.“ (“P?”) „Il y a des mots qui sont mélangés avec d’aut´ mots et il y en a qui arrivent pas à prononcer.“; (52) „Parce que ce serait plus difficile à comprendre.“; (52) „C’est trop difficile, quoi.“ (“Trop difficile, le C?”) „Oui. Vaut mieux le F.“; (52) „Non, les les gens prendraient pas ça au sérieux. Les élèves, je pense pas qu’ils le prendraient au sérieux.“; (52) „Parce que ça ... parce que comme, à l’école on est habitué de parler F, ça fait bizarre quand un professeur parle en C.“

NEIN-Antworten auf die Frage 54K_FACH wurden z.T. ähnlich wie die verneinenden Antworten auf 52F_UNTER begründet: Man müsse F lernen; F sei nützlich; K lerne man von allein/in der Familie; man spreche überall K; K sei ein *patois*; K habe keine Grammatik (Bsp. 9). Bei den beiden Fragen lassen die Argumentationen zuweilen auf die Befürchtung schließen, „rückfällig“ zu werden, d.h. bei zu viel K das mühsam erlernte F zu verlernen (Bsp. 10).

Beispiel 9: „Parce qu’on doit apprendre le F pour avoir un travail. Le C c’est une langue familière.“; „Pour moi non parce qu’on connaît déjà le C. Comme ça il vaut mieux apprendre le F parce que ça sert plus.“; „Madame, ben parce que ... c’est pas avec le C qu’on va réussir dans la vie!“; „Non, ça s’apprend tout seul!“; „Ben parce qu’on parle assez dans le chemin ... avec les gars ... En cité, on parle assez C!“; „Parce que déjà le C c’est un patois.“; „Non, c’est la langue de dehors.“; „Non, on connaît le C et il y a pas d’ortographe, pas de grammaire ... C’est phonétique. Donc il y a pas grand chose à apprendre. On apprend déjà avec les parents.“

Beispiel 10: (52) „Ça va plus nous compliquer la vie.“ („P?”) „Pour apprendre le F. Puisque c’est déjà, c’est très difficile d’apprendre le F. Parce que même en classe ça arrive où ... on parle F et puis il y a toujours un mot C, moitié F moitié C ... On ne réussira jamais.“; „Parce que si on enseigne le C à l’école les élèves auront plus tendance à ... à parler le C que le F. Et si on voyage dans d’autres pays qui parlent F ben on n’arrivera pas à compr- à y aller. Parce qu’on parle que le C.“; (54) „Parce que c’est pas bien. Euh ... si on apprend le C on va que tenir le C parce que les gens d’ici ... les gens ici aiment le C et on va plus parler en F“.; (54) „C’est que ... je ne pense pas. Je ne pense pas parce que ... on a déjà le C, on n’a pas besoin de l’apprendre tout de même autre part et ... ce serait peut-être ... restreindrait encore nos nos capacités, parce que plus enfants auront tendance à parler C et ça va peut être leur poser un problème pour chercher du bulot apres, c’est surtout ça. Pour le travail ... ça va ... ça va risquer d’être étranger, de parler que le C, de ... de s’émanciper sur le C.“

7.6.1 Analyse

Folgende Variablen wurden analysiert:

- die aufgrund der Antworten auf die in 7.6-1 vorgestellten Fragen gebildeten dichotomen Variablen 34RADIO2 (K im Radio gehört), 47GELES2 (K-Sprachiges gelesen) und 60AUTOR2 (K-sprachiger Schriftsteller).

- Indizes K_MEDIEN3 (gern mehr K in den Medien), K_LEKT2 (Interesse/Gefallen an K-sprachigen Texten), K_SCHULE3 (gern K als Fach und als Unterrichtssprache) und MUSIK3 (K/F: Musik hören, singen): K_MEDIEN3 wurde aus den Quellvariablen 35RADIO_G, 36RADIO_M und 37K_TV (vgl. 7.6-2) gebildet, K_LEKT2 aus 48LEKT_G und 49LEKT_M (vgl. 7.6-5), K_SCHULE3 aus 52K_UNTER und 54K_FACH (vgl. 7.6-6) und MUSIK3 aus Q22M_HÖR, Q23SING und 63MUSIK (vgl. 7.6-3).²⁷¹
- die Variable GRUP_RICHT2 (bevorzugte Musikgruppen und -richtungen: K vs. F/E), die die Befragten mit K-Werten auf mindestens einer der beiden Quellvariablen Q19M_RICH und Q20M_GRUP den Befragten gegenüberstellt, die weder kreolische bzw. K-sprachige Künstler noch Musikrichtungen nannten. Die Variablen Q19M_RICHT und Q20M_GRUP, die ausgehend von den Antworten auf indirekte offene Fragen gebildet wurden, gruppieren sich nicht um ein- und denselben Faktor wie die zur Bildung des Index MUSIK3 verwendeten Variablen Q22MUS_HÖR, Q23SING und 63MUSIK. Ähnlich haben auch Kreuztabellenanalysen zum Ergebnis geführt, dass die Befragten, die bei den Fragen Q22MUS_HÖR, Q23SING und 63MUSIK K-Werte haben (z.B.: "Ich höre lieber kreolische Musik"), *genauso selten* wie die restlichen Befragten bei den Fragen Q19M_RICHT und Q20M_GRUP K-sprachige bzw. kreolische Gruppen und Musikrichtungen genannt haben. Aus diesen Gründen wurden die Antworten auf die Fragen Q19M_RICHT und Q20M_GRUP gesondert analysiert.
- die Variablen 62SCHÖN2 (K/F: schöner), 65MODERN2 (K/F: moderner) und 66KORREKT2 (K/F: korrekter), die einerseits die Befragten mit F-Antworten (vgl. 7.6-4) und andererseits die Befragten mit seltener auftretenden und zu einer Kategorie zusammengefassten K- und KF-Werten erfassen.

Mit Ausnahme der Variablen 34RADIO2, 47GELES2 und 60AUTOR2, bei welchen JA- und NEIN-Werte ausdrücken, ob die Befragten z.B. bereits von einem K-sprachigen Autor gehört haben oder einem K-sprachigen Text begegnet sind, signalisieren bei den o.g. Variablen 1K- oder 1JA-Werte Gefallen oder Interesse am Gebrauch des K in den zur Frage stehenden Bereichen (Medien, Schrift usw.).

Die folgende Kurzdarstellung der Beziehungen zwischen den einzelnen untersuchten Variablen soll zeigen, dass von einer Grundtendenz zur Zustimmung bzw. Ablehnung bezüglich des K-Gebrauchs in den zur Frage stehenden (und dem F mehr oder minder vorbehaltenen) Bereichen gesprochen werden kann.

²⁷¹ Für die Befragten mit NEIN-Werten auf 34K_RADIO2 und 47K_GELES2 wurden bei der Indexbildung die Antworten auf die Alternativfragen RADIO_INTE und LEKT_INTE, d.h. grundsätzliches Interesse an den K-sprachigen Beiträgen in den Medien bzw. der Schriftkultur berücksichtigt. Die Konstruktion des Index K_MEDIEN3 erfolgte durch die Summierung der 37K_TV-Werte mit den Mittelwerten der Variablen 35RADIO_G und 36RADIO_M. Auf ähnliche Weise wurde in 7.8.1 der Index SCHRZ_STREIT2 gebildet: Werte der Rohvariablen 69STREIT wurden mit dem arithmetischen Mittel der beiden auf Scherzen bezogenen Variablen (15SCHERZ und 64SCHERZ) addiert.

- 34RADIO2, 47GELES2 und 60AUTOR2 stehen in positiven Beziehungen zueinander (die Beziehung zwischen 47GELES2 und 60AUTOR2 ist allerdings sehr schwach), d.h. mehr JA-Werte auf der einen Variablen bedeuten auch etwas mehr JA-Werte auf der anderen.
- Alle Beziehungen zwischen den Variablen K_MEDIEN3, K_LEKT2 und K_SCHULE3 sind signifikant und positiv. Ablehnende Antworten bezüglich des K als Schulfach und als Unterrichtssprache (K_SCHULE3) wurden beispielsweise bei 43% der Gruppe mit NEIN-Werten auf K_LEKT2 und bei lediglich 13% der Befragten verzeichnet, die Interesse und Gefallen an K-sprachigen Texten bekundeten.
- K_SCHULE3 steht darüber hinaus in positiven Beziehungen zu den anderen untersuchten Variablen, die die Wertung der Sprachen betreffen (signifikant sind die Beziehungen zu den Variablen 66KORREKT2 und 65MODERN2) und K_MEDIEN3 zu den Variablen 62SCHÖN2, MUSIK3 und 66KORREKT2 (ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau haben die Beziehungen zu den beiden ersten Variablen). So äußerten sich z.B. 49% der Befragten, die K als schöner bezeichneten, und nur 28% der Befragten, die F für schöner halten, positiv zum Gebrauch des K in den Medien.²⁷²

Angesichts der Tatsache, dass die Ablehnung des K in den zur Frage stehenden Bereichen sowie dessen Minderbewertung bei den Eigenschaften „schön“ und „modern“ größer ist, als dies mit Blick auf die generellen Aussagen zur Bedeutung und Vitalität des K zu erwarten wäre (vgl. 7.3), wurde den Fragen nachgegangen, 1) ob überhaupt Zusammenhänge mit den Äußerungen hinsichtlich der Rolle und Vitalität des K bestehen, 2) ob die hier untersuchten Attitüden mit anderen Attitüden zusammenhängen. Die Befragtenkommentare und Erklärungen der auf Medien, Schrift und Schule bezogenen Antworten führten zur Annahme, dass die Attitüden gegenüber dem K-Gebrauch in diesen Bereichen mit den Attitüden gegenüber F-Erwerb, F als Fach und womöglich auch mit den F-Kenntnissen (bzw. deren Einschätzung) zusammenhängen, und dass darüber hinaus die Befragten mit hohen Werten auf den „Sprachgebrauch und Status“ betreffenden Variablen vermutlich eher K ablehnen bzw. minderbewerten. Die Analyse der Beziehungen zu den entsprechenden Variablen ergab Folgendes:

- Die Ablehnung/Akzeptanz des K-Gebrauchs in den Medien, der Schule und der Schriftkultur hängt zwar signifikant positiv mit den Aussagen zur Vitalität (positive Äußerungen zur Vitalität = mehr Akzeptanz des K) – genauso signifikant und ähnlich stark sind aber auch die Beziehungen zwischen der Akzeptanz/Ablehnung und den Aussagen zum Sprachgebrauch und Erfolg (ERFOLG2), d.h. diejenigen, die K als wenig erfolbringend bezeichneten, haben

²⁷² Auch die Beziehungen zwischen K_LEKT2 und den Variablen MUSIK3, 62SCHÖN2 und 66KORREKT2 sind positiv ausgerichtet, jedoch sehr schwach.

auch mehr Werte, die für Ablehnung des K in den zur Frage stehenden Bereichen sprechen. So lehnen z.B. 15% der Befragten mit dem ERFOLG2-Wert 1K (auch K kann zu Erfolg führen) und 35% der Befragten mit dem ERFOLG2-Wert 2F (F = Erfolg bzw. K führt nicht zu Erfolg) den K-Gebrauch in der Schule ab. K_MEDIEN3 und K_LEKT2 hängen außerdem auch signifikant positiv mit BILDUNG3: Ablehnung des K in den Medien (K_MEDIEN3 = 3NEIN) tritt beispielsweise bei nur 6% der Befragten BILDUNG3-Gruppe 1K auf, bei 23% der mittleren BILDUNG3-Gruppe und bei 47% der Befragten der höchsten BILDUNG3-Gruppe 3F, die F und Bildung aufs engste verbindet.

- K_SCHULE3 steht in positiven Beziehungen zu den Variablen F_ERWERB3, 81BESSER3, F_FACH3 und SE3.²⁷³ Ablehnende Äußerungen zum K als Schulfach und als Unterrichtssprache treten also häufiger bei den Befragten auf, die sowohl in Hinsicht auf ihre Attitüde gegenüber dem F-Erwerb als auch angesichts ihrer Aussagen zum eigenen Sprachrepertoire als F-orientiert bezeichnet werden können, d.h. bei den Befragten, die den F-Erwerb für wichtig halten, nach eigenen Aussagen besser F sprechen, sich im Fach F höher einschätzen und dieses auch mögen. Oder umgekehrt haben die Befragten, die z.B. das Fach F nicht mögen und nach eigenen Aussagen besser K beherrschen, häufiger 1JA-Werte auf dem Index K_SCHULE3 (vgl. A3.17 und A3.18). Der Index K_MEDIEN3 steht gleichermaßen in positiven Beziehungen zu den vier genannten Variablen und der Index K_LEKT2 zu den Variablen 81BESSER3, SE3 und F_FACH3.
- Die Wertung der Sprachen (62SCHÖN2, 65MODERN2) steht in gar keiner Beziehung zu den Aussagen bezüglich der Rolle und Vitalität des K; es wurde nicht einmal ein Zusammenhang zwischen 65MODERN2 (K/F: moderner) und der VITAL3-Quellvariablen 55K_UNWI (K kein Platz im modernen Leben) verzeichnet. Auch die Beziehungen zu den Status-bezogenen Variablen lassen keine deutliche Antworttendenz erkennen. Womit allerdings die beiden Variablen signifikant positiv zusammenhängen, ist die Tendenz zum stereotypenkonformen Verhalten, die im Zusammenhang mit den Antworten hinsichtlich der Sprechergruppen festgestellt und mit dem Index KONFORM2 (PRO-OUTGROUP-Stereotype: Konformität/Opposition) erfasst wurde.²⁷⁴ 59% der Befragten mit konformem und 84% der Befragten mit deviantem Antwortverhalten bezeichneten F als moderner, 59% der ersten und 78% der zweiten Gruppe als schöner.²⁷⁵

²⁷³ Bis auf die schwache Beziehung zwischen K_SCHULE3 und SE3 sind alle genannten Beziehungen hochsignifikant.

²⁷⁴ An dieser Stelle müssen wir die noch nicht besprochenen Ergebnisse vorwegnehmen und auf den Teilabschnitt 7.8.1-9 verweisen.

²⁷⁵ Signifikant positiv ist übrigens erwartungsgemäß auch die Beziehung zwischen 66KORREKT2 und KONFORM2; hier stehen jedoch vielmehr die beiden anderen Variablen („schön“, „korrekt“) zur Frage, deren starke Verteilung zugunsten des F im Hinblick auf das Sprachrepertoire, die Sprachgewohnheiten und die in 7.3 behandelten Äußerungen der Befragten eher als überraschend bezeichnet werden kann.

Im Folgenden werden die bedeutendsten Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen und den FAKTOREN zusammengefasst.

1. Variablen 34RADIO2, 47GELES2 und 60AUTOR2: Die Annahmen, dass die Befragten, die nach ihren QUES-Angaben öfters lesen (z.B. Comics lesen), eher K-sprachige Textproduktionen oder Autoren kennen bzw. diejenigen, die sehr oft Radio hören, eher bereits K im Radio gehört haben, wurden nicht bestätigt: Weder zwischen 34RADIO2 und Q3RADIO2 noch zwischen 47GELES2 und den Variablen Q5COMICS und Q6BÜCHER wurden bedeutende Beziehungen ermittelt. Es wurde vielmehr nur festgestellt, dass die Befragten aus den K-sprachigen Familien etwas häufiger JA-Werte auf 34RADIO2 und 47GELES2 haben (das Erstere dürfte z.T. damit zusammenhängen, dass in den K-sprachigen Familien häufiger auch K-sprachige Radiosendungen eingeschaltet werden): 95% der „K-Sprachigen“ und 78% der „F-Sprachigen“ haben JA-Werte auf 34RADIO2; die Frage 47GELES wurde von 93% der „K-Sprachigen“ und von 57% der „F-Sprachigen“ zustimmend beantwortet.

Die Beziehungen der drei genannten Variablen zu den FAKTOREN 1 sind sehr schwach und liegen unter dem festgelegten Signifikanzniveau. Um die Antworten verschiedener Teilgruppen zu veranschaulichen, kann nur erwähnt werden, dass zwölf von insgesamt 24 Befragten, die nach eigenen Aussagen nie Kreolisch im Radio gehört haben, der jüngsten Gruppe angehören, dass unter den Befragten, die keinen K-sprachigen oder reunionesischen Schriftsteller kennen, leicht Mädchen und Befragte der SOZHG-Gruppe 1AL überwiegen, und dass in der Gruppe DREISPR auf all diesen Variablen etwas häufiger NEIN-Werte verzeichnet wurden.

2. Bei den restlichen Variablen scheint der sprachliche Hintergrund gleichfalls eine Rolle zu spielen:

- Die meisten untersuchten Variablen stehen in signifikanten (K_SCHULE3, 62SCHÖN2, 66KORREKT2) oder annähernd signifikanten positiven Beziehungen (K_LEKT2 und K_MEDIEN3) zum Faktor SPHG.
- Alle Variablen außer GRUP_RICHT2 hängen darüber hinaus signifikant positiv mit dem Index AUSSERFAM zusammen, d.h. die Befragten, deren Eltern den F-Gebrauch verlangen bzw. bevorzugen, gaben häufiger ablehnende Antworten hinsichtlich des Gebrauchs des K in den angesprochenen Bereichen und bezeichneten F häufiger als schöner, moderner und “korrekter”.
- Mit Ausnahme der Variablen 62SCHÖN2, bei der die Antworten der Gruppe DREISPR kaum von den restlichen Antworten abweichen, haben die „Dreisprachigen“ auf allen zur Frage stehenden Variablen häufiger F-Werte bzw. häufiger ablehnende Antworten hinsichtlich des Gebrauchs des K. Hochsignifikant sind die Beziehungen zwischen DREISPR und den Indizes K_MEDIEN3, K_SCHULE3, GRUP_RICHT2 und 66KORREKT2, während die restlichen Beziehungen annähernd signifikant sind.

Beispiele: 52% der Befragten der SPHG-Gruppe „F-sprachig“, 25% der „Zweisprachigen“ und nur 7% der „K-Sprachigen“ lehnten die Idee des K als Unterrichtssprache und als Fach ab. Lediglich 14% der „F-Sprachigen“, 27% der „Zweisprachigen“ und 40% der „K-Sprachigen“ bezeichneten K als schöner. 1K-Werte auf 66KORREKT2 wurden nur in den Gruppen „K-sprachig“ (18%) und „Zweisprachig“ (7%) verzeichnet. Der Anteil der Befragten mit ablehnenden Antworten hinsichtlich des Gebrauchs des K in der Schule ist in der AUSSERFAM3-Gruppe 3F (43%) um rund 30% höher als in den anderen AUSSERFAM3-Gruppen (1K: 12%, 2KF: 13%).²⁷⁶ Acht von elf Befragten der Gruppe DREISPR haben 3NEIN-Werte auf dem Index K_MEDIEN3, die der ablehnenden Haltung gegenüber dem K-Gebrauch in den Medien entsprechen. Sechs von elf Befragten dieser Gruppe lehnen K als Fach und als Unterrichtssprache ab (im Hinblick auf die Verteilung des Index K_SCHULE3 wäre hingegen vielmehr zu erwarten, dass jeder vierte Befragte zu dieser Indexkategorie gehört).

3. Unter den FAKTOREN 1 kommt dem Geschlecht die wichtigste Rolle zu: Die befragten Mädchen lehnten bedeutend häufiger die Verwendung des K in den Medien ab (vgl. A3.19) und haben bedeutend häufiger F-Werte auf der Variablen 62SCHÖN2 (W-Gruppe: 80%, M-Gruppe: 59%). Darüber hinaus haben die Mädchen etwas häufiger NEIN- bzw. F-Werte auf allen Variablen außer der hinsichtlich der Antworten der Gruppen W und M ähnlich verteilten Variablen GRUP_RICHT2.

4. Um die Beziehungen der untersuchten Variablen zu den restlichen FAKTOREN 1 kurz zusammenzufassen:

- Das Alter der Befragten scheint eher nur im Hinblick auf die Vorlieben in Sachen Musikrichtungen- und -gruppen eine bedeutende Rolle zu spielen: Der Faktor ALTER steht in einer signifikanten negativen Beziehung zur Variablen GRUP_RICHT2, d.h. die wenigen Befragten mit 1K-Werten auf GRUP_RICHT2 gehören überwiegend den höheren Altersgruppen an (1JU: 9%, 2MI: 19%, 3ALT: 27%). Zu erwähnen ist noch, dass sich auch zwischen ALTER und den Variablen MUSIK3 und 62SCHÖN2 – wenn auch extrem schwach – negative Beziehungen abzeichnen, die, wie bei Konstanthaltung des Geschlechts festgestellt wurde, ausschließlich auf das Antwortverhalten der M-Gruppe zurückzuführen sind. Unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen GESCHL wurde außerdem festgestellt, dass in der M-Gruppe mit zunehmendem Alter die Anteile der Befragten mit ablehnenden Reaktionen zu K als Fach und als Unterrichtssprache sinken, während sich in der W-Gruppe – wenn auch schwach – eher die entgegengesetzte Tendenz abzeichnet (das Antwortverhalten der beiden Teilgruppen wurde in A3.20 dargestellt).

²⁷⁶ Im Zusammenhang mit den elterlichen Wünschen und Maßnahmen sei aber auch erwähnt, dass der o.g. Index K_SCHULE3 hingegen *negativ* mit dem Faktor E_SCHULE (Eltern und Schule: Kontrolle und Mitwirken beim Lernen) zusammenhängt: Die Befragten, deren schulische Laufbahn einer besonders strengen elterlichen Kontrolle unterliegt, haben bedeutend häufiger 1JA-Werte auf dem Index K_SCHULE3, d.h. sie äußerten sich positiver zum K als Fach und als Unterrichtssprache.

- Die Beziehungen zu den Faktoren KLNIV und SOZHG sind extrem schwach und lassen keine deutliche Antworttendenz erkennen.

5. Die meisten untersuchten Variablen stehen in schwachen aber signifikanten (K_SCHULE3, 65MODERN2, 66KORREKT2) oder annähernd signifikanten (K_MEDIEN3, K_LEKT2, MUSIK3) negativen Beziehungen zum Index VIERTEL. Mit anderen Worten, die Antworten zugunsten des K treten in den Teilgruppen mit höheren VIERTEL-Werten (die eine stärkere Bindung an das Viertel anzeigen) häufiger auf. Um zu veranschaulichen, dass bei den meisten erwähnten Beziehungen der Hauptunterschied zwischen dem Antwortverhalten der Gruppe mit dem niedrigsten VIERTEL-Wert 1V und den restlichen Gruppen besteht, wurden die Beziehungen zwischen VIERTEL und den beiden zuerst genannten Variablen auch graphisch dargestellt (vgl. A3.21 und A3.22).

6. Die Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen und den auf Sprachverhalten bezogenen Variablen (SG_GSWGL2 AN_GL3, AN_FORMELL3) können in folgende drei Gruppen eingeteilt werden: 1) keine Beziehung, 2) sehr schwache positive Beziehung, 3) schwache aber signifikante positive Beziehung. Falls überhaupt Beziehungen festgestellt wurden, dann sind sie also positiv; d.h. die Befragten, die den Gebrauch des K in der Schule und in den Medien ablehnen und F im Hinblick auf die Eigenschaften „schön“, „modern“ und „korrekt“ höher bewerten, zeigen grundsätzlich etwas häufiger die Tendenz zum Gebrauch des F. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Beziehungen:

- Alle drei auf die Wertung der Sprachen („schön“, „modern“, „korrekt“) bezogenen Variablen hängen signifikant positiv mit der Sprachwahl in den Situationen, die wir in 7.1.1 unter „Ansprache: formell/erwachsen“ (AN_FORMELL3) zusammengefasst haben. Den höchsten AN_FORMELL3-Wert 3F haben z.B. 49% der Gruppe, die F als schöner bezeichnete, und 31% der Restgruppe (K schöner/KF-Antworten), sowie 46% der Gruppe, die F als „korrekter“ bezeichnete und 20% der Restgruppe (K „korrekter“/KF-Antworten). Die Variable 62SCHÖN2 hängt auch mit dem Ansprechen unbekannter oder vom Sehen bekannter Gleichaltriger (AN_GL3) und die Variable 66KORREKT2 mit dem Sprachgebrauch mit Geschwistern und Gleichaltrigen (SG_GSWGL2) zusammen. Die restlichen Beziehungen sind zwar auch positiv, jedoch sehr schwach, und die Beziehung zwischen 65MODERN2 und SG_GSWGL2 gar nicht vorhanden.
- Index K_MEDIEN3 steht in schwachen aber signifikanten Beziehungen zu allen drei auf Sprachverhalten bezogenen Variablen (so benutzen z.B. 69% der Befragten mit positiver und 44% der Befragten mit ablehnender Attitüde gegenüber dem K-Gebrauch in den Medien mit Geschwistern und Gleichaltrigen K); die Beziehungen zwischen dem Sprachverhalten und den auf Lesen und Musik bezogenen Variablen sind hingegen sehr schwach und keine erreicht das festgelegte Signifikanzniveau.

- Index K_SCHULE3 hängt signifikant positiv mit den beiden auf Sprachverhalten mit Gleichaltrigen bezogenen Variablen (SG_GSWGL2, AN_GL3) und sehr schwach positiv mit dem Sprachgebrauch in den unter „formell/erwachsen“ zusammengefassten Situationen. An dieser Stelle ist allerdings sinnvoller, die Beziehungen zu den (zur Bildung der Indizes SG_GSWGL2 und AN_FORMELL3 herangezogenen) Quellvariablen zu veranschaulichen, die speziell den Sprachgebrauch innerhalb der Schule ansprechen: 4% der Befragten mit positiver Attitüde gegenüber dem K-Gebrauch in der Schule, 27% der Befragten der mittleren K_SCHULE3-Gruppe und 36% der Gruppe mit ablehnender Attitüde gehören zur kleinen Gruppe, die mit ihren Mitschülern nicht ausschließlich K benutzt.²⁷⁷ Die Beziehung zwischen K_SCHULE3 und der Rohvariablen 11AN_PROF (Ansprache: Lehrer) ist zwar auch positiv, jedoch sehr schwach: 92% der Befragten mit ablehnender Attitüde gegenüber dem Gebrauch des K in der Schule und jeweils rund 80% der Befragten der beiden anderen Gruppen wenden sich an ihre Lehrer ausschließlich auf F. D.h. im Hinblick auf das Sprachverhalten gegenüber dem Lehrpersonal unterscheiden sich die Befragten mit ablehnender Attitüde nicht bedeutend von denjenigen mit positiver Attitüde.

7.7 Informeller Sprachgebrauch, *Katié*

Vergleichsweise viele K-Antworten wurden bei den auf den informellen Sprachgebrauch (Scherzen, Streiten, Freundschaft, Gefühlsäußerungen) und besonders bei den auf den Sprachgebrauch im Viertel bezogenen Variablen verzeichnet, sowie bei den Variablen, die auf den gemeinsamen Nenner „Sprachgebrauch und Respekt“ gebracht werden können. Im folgenden werden diese Variablen im Einzelnen besprochen.

1. Dass im *Katié* – und vor allem in der Kommunikation mit den sog. *gars de la cour* (vgl. 5.1.1) – eher der K-Gebrauch angebracht ist, zeigen besonders deutlich die Antworten auf die Fragen 25COUR (K/F: *gars de la cour*) und 31FC_REAK (F mit *gars de la cour*: negative Reaktionen). 90% der Befragten haben die Frage 25COUR mit K beantwortet und 74% der Befragten betrachten laut ihren Antworten auf die Frage 31FC_REAK das Ansprechen der *gars de la cour* auf F als einen Verstoß gegen die Sprachnorm. Wie es den nachfolgenden Beispielen zu entnehmen ist, wurden in diesem Zusammenhang Reaktionen wie Spott, Lachen, Überraschung oder gar Ablehnung erwähnt, und der F-Gebrauch wird in dieser Situation offensichtlich als „Aufspielen“ gedeutet. Die zu erwartenden Reaktionen wurden auch mehrmals mit dem in 5.1.2 angesprochenen Ausdruck *français macotte* (*fransé makot*) beschrieben (Bsp. 2).

²⁷⁷ Wie bereits in 7.1-1 erwähnt wurde, benutzen laut Antworten auf die Frage 4SG_SCHUL (Sprachgebrauch mit Gleichaltrigen: Schule) 80% der Befragten mit ihren Schulkameraden nur K.

Beispiel 1: „Ils vont se moquer.“ („D?“)²⁷⁸ „Ils aiment pas ça.“; „Ben il va me moukaté.“²⁷⁹ Il va me ... il va me ... („D?“) „Il va – eh Ben il va me moukaté, madame, comment on dit ça ... il va m’ennuyer.“; „Il va se moquer.“ („D?“) „*Parle F parce que nous sommes à la Réunion!*“; „Que je fais intéressante. Il va m’ennuyer et tout. Moukaté.“; „Il moukat amoin et il va m’ennuyer.“ („D?“) „Il me demande, il me dit si, si, si je suis un zorey.“; „Il va me traiter de petit zorey.“ („Il va te traiter comment?“) „Ben il sera pas méprisant mais ... comme toute autre personne.“; „Euh, que je suis un zorey.“; „Ils vont rire.“; „Rigoler.“; „Il va dire *Arrête de faire l’intéressante.*“; „Il va dire que ... comment que ... je je refais.“ („Comment?“) „Je refais ... que je me crois supérieure, comme ça.“; „*C’est une petite bourgeoise.*“; „Euh ... que je suis un créole, pourquoi je parle F!“ („D?“) „*Arrête de faire intéressant, ferm aut goel!*“; „Il va dire des gros mots.“; „Ben il va il va me jurer.“; „Il va commencer à m’ennuyer, il va commencer à embêter aussi.“ („D?“) „Euh, des gros mots.“; „Il va me regarder bizarrement.“; „Va être bizarre.“ („D?“) „Je sais pas.“; „Il va être surpris.“ („D?“) „Il va dire rien, il va me regarder comme si qu’il ne comprenait pas.“; „Il va me dire de parler C!“; „Il croit qu’on se foute de lui.“; „Il y en a qui vont mal réagir.“

Beispiel 2: „Ben ... il va me dire: *C’est quoi ça, fransé makot!*“; „*Fransé makot.*“; „Ben il va dire que je parle fransé makot.; „*Arrête de parler le fransé makot! Arrête de parler le fransé makot!*“ („Et encore?“) „*Arrête de faire la zorey!*“

2. Vergleiche zwischen den einzelnen auf Freundschaft und Respekt bezogenen Variablen geben gleichfalls Auskunft über die Sprachverhaltensregeln des *Katié*:

- Die auf das Viertel bezogene Frage 12FREU_V (K/F: mehr Freunde im Viertel) wurde von 79% der Befragten und die Frage 13FREU_R (K/F: mehr Freunde auf Reu) von 48% der Befragten mit K beantwortet.
- Die Fragen 22RESP_V3 (K/F: Respekt im Viertel), 23RESP_R3 (K/F: Respekt auf Reu), 41K_RESP3 (K: mehr Respekt) und 77RESP3 (K/F: mehr Respekt) weisen zwar alle vergleichsweise hohe Anteile der K-Werte auf; die Antworten scheinen hier jedoch stark damit zusammenzuhängen, ob die jeweilige Frage den Sprachgebrauch im Viertel (die Frage 22RESP_V wurde von 76% der Befragten mit K beantwortet) oder den Sprachgebrauch im Allgemeinen, d.h. auf La Réunion anspricht (23RESP_R: 37% der K-Antworten).²⁸⁰

3. Die in den nachfolgenden Beispielen veranschaulichten Antworten auf die Unterfrage zu 41K_RESP („C’est où, ce sont quelles situations?“) zeigen, in welchen Situationen der K-Gebrauch nach Meinung der Befragten zu mehr Respekt seitens

²⁷⁸ „D“ steht für die Zwischenfrage „Qu’est-ce qu’il va/ils vont dire?“.

²⁷⁹ Das transitive Verb moukat(é), fr. *se moquer de, railler* (vgl. Armand 1987: 238, Baggioni 1990: 219), wurde etwas häufiger mit dem fr. Akkusativpronomen als etwa mit *amoin* (1. Ps.) oder *aou* (2. Ps.) und z.T. reflexiv gebraucht (*il va se moukaté de*).

²⁸⁰ Die Antworten dürften allerdings auch mit der Form und der Reihenfolge der Fragen zusammenhängen. So ist z.B. der Anteil der Antworten zugunsten des K bei der als Entscheidungsfrage formulierten Frage 41K_RESP (89%) um mehr als 30% höher als bei der K/F-Frage 77RESP (58%). Die Fragen 77RESP und 23RESP_R sind als K/F-Fragen formuliert und die beiden betreffen den Sprachgebrauch auf La Réunion; die unmittelbar auf 22RESP_V folgende Frage 23RESP_R weist jedoch einen bedeutend geringeren Anteil an K-Antworten (37%) als die o.g. Frage 77RESP auf.

der Umgebung führt: Es handelt sich in erster Linie um die Kommunikation im Viertel, besonders mit jüngeren männlichen Personen (Bsp. 1). Beim Austragen von Konflikten scheint der K-Gebrauch geradezu ein Muss zu sein (Bsp. 2):

Beispiel 1: „Avec les gars ... de la cour.“; „Ça c'est quand on est avec les gars.“; „Avec les copains ... copains du quartier.“; „Ben ... avec les, avec les grands, quoi. Les grands, les gars de la cour.“; „Je pense que dans les quartiers réunionnais comme Le Chaudron, Le Moufia, je pense qu'il vaut mieux parler C. Pour avoir l'air plus ... plus cool.“; „À l'école, dans le quartier.“; „À côté de chez moi.“ („Dans le quartier?“) „Oui“. („Avec les jeunes ou avec les vieux?“) „Les jeunes.“; „Par exemple avec des ... des copains du quartier. Si on parle en F il y a des critiques.“ („D?“) „Zorey!“; „Si tu parles F et que ... les autres ... rigolent de toi, ben là tu, tu réponds en C, ben là ils vont te comprendre.“; „Ben avec les copains, je sais pas moi. Euh, par exemple il y a y a plein de gens, créoles là, we tout le monde parle C ben, tu vas pas parler F, il faut ben que tu parles la langue que tout le monde parle!“; „Dans les quartiers ... où il y a des kagnar.“²⁸¹

Beispiel 2: „Par exemple ... dans la rue. Si tu arrives et quelqu'un t'a pris ton vélo et ... tu viens, tu parles F à un ... à un ga du Chaudron par exemp', tu dis: *We, tu me rends mon vélo s'il te plaît?*, ben là il va se ... il va te voir inférieur à lui, donc il va, si tu parles en C avec lui, il va dire: *We, j'ai volé, un ga d'ici, quoi, je lui rend son vélo*. Mais ... si tu parles F, ben ...“ („Tu peux oublier ton vélo?“) „Ah oui, c'est sûr!“; „Oui. Avec des voisins, euh, dans des disputes, tout ça là. Ça dépend de ce comment il est, si c'est un français ...“; „Par exemple quand un voisin enfouit un truc dans le garage et qu'il n'arrête pas d'espionner, donc ... À chaque fois il arrête pas de faire des trucs pour nous espionner!“; „Oui, dans des disputes euh, entre, entre amis, je sais pas.“; „Oui, quand on se dispute, quand quelqu'un t'énerve.“; „Ben quand il y a quelqu'un qui nous ennuit.“; „Quand par exemple, par exemple on a des inter-, in-ter- comme on dit ça, qu'on veut se battre avec ... en faite, qu'on veut pas se battre mais l'aut' il commence un peu à t'énerver. Ben on oublie qu'on doit parler F, en faite qu'on devrait parler F et on parle C.“; „Euh ... par exemple ... quand on va nous battre.“; „Ben avec une personne qui veut te taper.“; „Bagarre(s).“; „Euh ... par exemple si on t'a volé.“; „Avec des gens qu'on n'aime pas ... quand on se fâche.“

4. Im Unterschied zu den Fragen, die die Schlüsselbegriffe *katié*, *gars de la cour* oder *respect* enthalten, wurden die Fragen 24ERNST_F (K/F: ernst genommen von F-Sprachigen) und 76ERNST (K/F: ernst genommen) bedeutend häufiger, d.h. von 91% (24ERNST_F) bzw. von 70% (76ERNST) der Befragten mit F beantwortet. Die Antworten auf die beiden Fragen wurden zur Variablen ERNST2 zusammengefasst, die sich wie folgt verteilt: 65% der Befragten äußerten bei den beiden Fragen die Meinung, um ernst genommen zu werden müsse man F sprechen (Wert 2F). Die restlichen Antwortkombinationen (1K) entfallen überwiegend auf die Befragten, die nur bei 24ERNST_F F-Werte haben.

²⁸¹ Zum Ausdruck *kagnar* vgl. 8.5.2.

5. Im Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch und den Reaktionen der Umgebung seien auch die Antworten auf die Fragen 79F_ÄRGER (F sprechen: Ärger), 84F_SPOTT (F sprechen: Spott) und 85F_UNBEL (F im Viertel unbeliebt) erwähnt. Ihre Verteilungen bestätigen, dass der F-Gebrauch keineswegs in allen Situationen (und besonders nicht im *Katié*) gut ankommt und durchaus auch negative Reaktionen hervorrufen kann: Knapp zwei Drittel der Befragten haben die Frage 84F_SPOTT, die Hälfte der Befragten die Frage 85F_UNBEL und knapp ein Drittel der Befragten die Frage 79F_ÄRGER bejahend beantwortet.

Mit negativen Reaktionen wird dabei vor allem im Viertel und seitens der jüngeren männlichen Personen gerechnet: Die an 31 Befragte gestellte Unterfrage, von wem Ärger zu erwarten ist ("Ce sont les jeunes ou les adultes, les gars ou les filles?"), wurde am häufigsten mit "les jeunes" bzw. "les copains" beantwortet (16 Nennungen, wohingegen erwachsene bzw. ältere Personen nur dreimal genannt wurden) oder es wurde auf die Personen im *katié* hingewiesen (Antworten wie "dans le quartier", "jeunes du quartier" oder "gars de la cour" wurden 15-mal verzeichnet). "Garçons" bzw. "gars" wurden siebenmal und "filles" hingegen kein einziges Mal erwähnt.

6. Besonders hohe Anteile der K-Antworten wurden bei den Fragen 15SCHERZ, 64SCHERZ und 69STREIT verzeichnet, die Scherzen und Streiten ansprechen und von jeweils rund 85% der Befragten mit K beantwortet wurden, sowie bei den auf Gefühlsäußerungen und Liebesbeziehungen bezogenen Variablen 67GEFÜ_FM (K/F: Gefühle ausdrücken: Familie), 68GEFÜ_BZ (K/F: Gefühle ausdrücken: Liebesbeziehungen) und 19LIEB_BZ (K/F: Liebesbeziehungen): Die Frage 67GEFÜ_FM wurde von 59%, 68GEFÜ_BZ von 51% und 19LIEB_BZ von 54% der Befragten mit K beantwortet. Knapp 40% der Befragten bezeichneten es als schwierig, die Gefühle auf F auszudrücken (Frage 82GEFÜ_F).²⁸²

7.7.1 Analyse

Folgende Variablen wurden analysiert:

- 25COUR2 (K/F-Gebrauch: *gars de la cour*) teilt die Gesamtgruppe in die Befragten, die es für ratsamer halten, die *gars de la cour* auf K anzusprechen (Wert 1K) und in die lediglich 10% der Gesamtgruppe umfassende Teilgruppe mit KF- und F-Antworten (Wert 2F).

²⁸² Eine Anmerkung hinsichtlich des Antwortverhaltens: Die Antworten auf die ähnlich formulierten Fragen 15SCHERZ und 64SCHERZ entsprechen sich weitgehend: 76% der Befragten haben die beiden Fragen gleich beantwortet und nur bei 17 Befragten (11%) kann von inkonsequentem Antwortverhalten gesprochen werden, haben sie die eine Frage mit K und die andere mit F beantwortet. Zehn Befragte haben 15SCHERZ und sieben Befragte 64SCHERZ mit F beantwortet, d.h. es kann keine deutliche Tendenz im Hinblick auf die Reihenfolge (die sich etwa mit „mehr F-Antworten/K-Antworten am Anfang des INT“ beschrieben ließe) festgestellt werden. Unter diesen 17 Befragten ist keine der GESCHL-, ALTER-, KLNIV- oder SOZHG-Teilgruppen bedeutend über- oder unterrepräsentiert.

- 31FC_REAK2 (F-Gebrauch mit *gars de la cour*: negative Reaktionen) gruppiert einerseits die Befragten mit den in 7.7-1 veranschaulichten und unter „negative Reaktionen“ zusammengefassten Antworten (Wert 1JA) und andererseits die Befragten, deren Antworten keine vergleichbaren Erwartungshaltungen signalisieren (Wert 2NEIN).²⁸³
- Index F_REAK3 (F-Gebrauch: negative Reaktionen) fasst die Antworten auf die in 7.7-5 besprochenen Fragen 79F_ÄRGER 84F_SPOTT und 85F_UNBEL zusammen, wobei der Wert 1JA die Befragten repräsentiert, die all diese Fragen bejahend beantworteten, d.h. beim F-Gebrauch in bestimmten Situationen Reaktionen wie Spott und Ärger erwarten und der Meinung waren, dass der F-Gebrauch in Le Chaudron zu Missstimmungen führen kann. Der Wert 3NEIN wurde den Befragten mit (überwiegend) verneinenden Antworten zugewiesen.²⁸⁴
- dreikategorielle additive Indizes RESPEKT3 (K/F-Gebrauch: mehr Respekt), FREUND3 (K/F: mehr Freunde) und GEFÜ3 (K/F: Gefühle, Liebesbeziehungen), die durch die Summierung der Variablen 22RESP_V, 23RESP_R und 77RESP (RESPEKT3),²⁸⁵ 12FREUND_VIERT und 13FREUND_REU (FREUND3) bzw. 67GEFÜ_FAM, 68GEFÜ_LIEBBEZ, 19LIEB_BEZ und 82GEFÜ_F (GEFÜ3) gebildet wurden. Die Kategorie 1K repräsentiert die Befragten mit (überwiegend) K-Werten und die Kategorie 3F die Befragten mit (überwiegend) F-Werten auf den entsprechenden Quellvariablen.
- Variable ERNST2 (K/F-Gebrauch: ernst genommen) stellt die Befragten, die sowohl die Frage 24ERNST_F als auch die Frage 76ERNST mit F beantwortet haben (2F), dem Rest der Gruppe (1K) gegenüber.
- Index SCHRZ_STREIT2 (K/F: Scherzen und Streiten) wurde ausgehend von den Antworten auf die Fragen 15SCHERZ, 64SCHERZ und 69STREIT3 gebildet. Wert 1K steht für die Befragten, die all diese Fragen mit K beantwortet haben und die Hälfte der Befragtengruppe mit gültigen Werten ausmachen, Wert 2F für den Rest der Gruppe.²⁸⁶

Um die wichtigsten Beziehungen zwischen den o.g. Variablen zu veranschaulichen: Die Beziehungen zwischen den auf das *Katié* enger bezogenen Variablen (F_REAK3, 31FC_REAK2, 25COUR2) sind positiv und bis auf die schwache Beziehung zwischen F_REAK3 und 25COUR2 hochsignifikant. RESPEKT3 steht in signifikanten

²⁸³ Hierbei handelt es sich zum einen um Antworten wie z.B. „Ben normalement.“; „Il y aura pas de réaction.“; „Rien.“ (19% der Gruppe) und zum anderen um „Ich-weiß-nicht“-Antworten (7%).

²⁸⁴ Zur Indexbildung vgl. auch Bsp. 1 in Abschnitt 5.4.2.

²⁸⁵ Die von knapp 90% der Befragten bejahte Entscheidungsfrage 41RESP wurde aufgrund der Ergebnisse der explorativen Analyse (die Kriterien der Indexbildung sind erst unter Ausschluß dieser Variablen erfüllt) bei der Indexbildung nicht berücksichtigt.

²⁸⁶ Gültige Werte auf 67GEFÜ_FM, 68GEFÜ_BZ und 69STREIT liegen für jeweils 118 Befragte vor (vgl. 5.3.3), und aus diesen Gründen wurden die Indizes GEFÜ3 und SCHRZ_STREIT2 nur für diese Gruppe gebildet. Sie verteilt sich im Hinblick auf die FAKTOREN 1 ähnlich wie die Gesamtgruppe (vgl. Abb. 6.1a): Der bedeutendste Unterschied ist, dass in der Gruppe mit gültigen Werten auf den o.g. Variablen der Anteil der Teilgruppe 3ALT (42%) im Vergleich zur Gesamtgruppe (36%) etwas höher ist.

positiven Beziehungen zu 31FC_REAK2, 25COUR2, GEFÜ3, ERNST2 und FREUND3. FREUND3 steht in positiven Beziehungen zu allen untersuchten Variablen, d.h. sowohl zu den auf das *Katié* und die Reaktionen der Umgebung als auch zu den (ihrerseits in signifikanter positiver Beziehung zueinander stehenden) Variablen GEFÜ3 und SCHRZ_STREIT2.²⁸⁷

Beispiele: 97% der Befragten mit 1K-Werten und 77% der Befragten mit 3F-Werten auf RESPEKT3 äußerten die Ansicht, dass mit den *gars de la cour* K benutzt werden sollte. 72% der Befragten mit 1K-Werten und nur 20% der Befragten mit 3F-Werten auf RESPEKT3 waren der Meinung, dass der K-Gebrauch zu einem breiteren Freundeskreis führt.

Es folgt eine Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Analysen mit den FAKTOREN.

1. Alle untersuchten Variablen stehen in signifikanten (RESPEKT3, 25COUR2, GEFÜ3, FREUND3) oder zumindest annähernd signifikanten (die restlichen Variablen) positiven Beziehungen zum Faktor SPHG. Anders ausgedrückt, die Befragten aus den K-sprachigen Familien benutzen bei Scherzen, Streiten und Gefühlsäußerungen häufiger K, assoziieren den K-Gebrauch häufiger mit Respekt und Freundschaft und den F-Gebrauch häufiger mit negativen Reaktionen.

Beispiele: Die in A3.23 veranschaulichte Beziehung zwischen FREUND3 und SPHG zeigt, dass die Befragten der SPHG-Gruppe 1K (K-sprachig) ungefähr doppelt so häufig wie die „F-Sprachigen“ den FREUND3-Wert 1K haben, d.h. sie beantworteten die auf Sprachgebrauch und Freundschaft bezogenen Fragen mit K. GEFÜ3-Wert 1K wurde bei 68% der „K-Sprachigen“, bei 33% der „Zweisprachigen“ und bei nur 6% der „F-Sprachigen“ verzeichnet.

Die Analysen mit der Variablen DREISPR ergaben Folgendes: Die „Dreisprachigen“ rechnen bedeutend häufiger als es bei einer Normalverteilung zu erwarten wäre mit negativen Reaktionen beim F-Gebrauch in informellen Situationen: Sieben von elf Befragten der Gruppe DREISPR haben den ansonsten bei weniger als einem Viertel der Gesamtgruppe vorliegenden F-REAK3-Wert 1JA, der anzeigt, dass alle auf den F-Gebrauch und negative Reaktionen bezogenen Fragen bejahend beantwortet wurden. Darüber hinaus verknüpfen die „Dreisprachigen“ häufiger als erwartet den K-Gebrauch mit einem breiteren Freundeskreis. Zehn von elf Befragten dieser Gruppe haben allerdings auch die beiden zur Bildung des Index ERNST2 herangezogenen Variablen mit F beantwortet, d.h. um ernst genommen zu werden (ob nun von den F-Sprachigen oder im Allgemeinen), muss F benutzt werden.

2. Die Bindung an das *Katié* scheint eine wichtigere Rolle zu spielen als die FAKTOREN 1 (die Letzteren werden im nächsten Abschnitt besprochen): Nahezu alle untersuchten Variablen stehen in schwachen aber signifikanten (RESPEKT3, 25COUR2, 31FC_REAK2, ERNST2) oder zumindest annähernd signifikanten (GE-

²⁸⁷ Die Beziehung zwischen FREUND3 und 31FC_REAK2 ist allerdings schwächer und erreicht nicht das festgelegte Signifikanzniveau.

FÜ3, FREUND3, F_REAK3) negativen Beziehungen zum Index VIERTEL, d.h. die Befragten, die auf diesem Index als „viertelgebunden“ resultieren, haben mehr K-Werte und umgekehrt. So waren beispielsweise lediglich die Befragten der VIERTEL-Gruppe IV, die wenig Zeit im Viertel verbringen und sich nicht ohne Begleitung im Viertel aufhalten dürfen, mehrheitlich der Meinung, dass der F-Gebrauch zu mehr Respekt führt (Wert 3F des in A3.24 dargestellten Index RESPEKT3).

3. Die wichtigsten Beziehungen zu den FAKTOREN 1 seien im Folgenden kurz umrissen:

- 37% der befragten Jungen und 16% der Mädchen haben den höchsten F_REAK3-Wert 3NEIN, d.h. die Jungen erwarten beim F-Gebrauch nicht so häufig wie die Mädchen negative Reaktionen. Die Jungen waren aber auch häufiger der Meinung, dass K benutzt werden sollte, um ernst genommen zu werden (der entsprechende ERNST2-Wert 1K wurde bei 47% der Jungen und bei 24% der Mädchen verzeichnet). Die Mädchen zeigen im Hinblick auf die beiden Fragestellungen also ähnliche Antworttendenzen wie die „Dreisprachigen“.
- Die bedeutendsten bivariaten Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen und dem Alter der Befragten sind die signifikante negative Beziehung zwischen ALTER und RESPEKT3 (wie in A3.25 veranschaulicht, verbinden höhere Altersgruppen den K-Gebrauch häufiger mit mehr Respekt) und die gleich ausgerichteten aber schwachen und nur annähernd signifikanten Beziehungen zwischen ALTER und FREUND3 sowie zwischen ALTER und SCHRZ_STREIT2 (höhere Altersgruppen haben auf den beiden Variablen etwas häufiger K-Werte).²⁸⁸
- Zwischen dem sozialen Hintergrund und den Variablen F_REAK3 und FREUND3 wurden schwache aber signifikante positive Beziehungen festgestellt, d.h. in den sozial schwächeren Teilgruppen werden im Zusammenhang mit dem F-Gebrauch häufiger negative Reaktionen erwartet und Freundschaften eher mit dem K-Gebrauch assoziiert (die erstgenannte Beziehung ist in A3.26 veranschaulicht). Zu erwähnen sind darüber hinaus die zwar knapp unter dem Signifikanzniveau liegenden aber gleich ausgerichteten (mehr K-Werte in den sozial schwächeren Gruppen) Beziehungen zwischen SOZHG und den Variablen 25COUR2, 31FC_REAK2 und GEFÜ3.
- Das Leistungsniveau der Klasse scheint bei den analysierten Variablen eher eine geringe Rolle zu spielen: Es wurden lediglich schwache und nur annähernd si-

²⁸⁸ Die restlichen Beziehungen zum Faktor ALTER sind sehr schwach und lassen die bereits mehrmals erwähnte Antworttendenz erkennen: Falls negative Beziehungen, dann eher in der M-Gruppe, falls positive Beziehungen, dann eher in der W-Gruppe. Zu erwähnen ist z.B. – allerdings unter Hinweis auf ein niedriges Signifikanzniveau – dass sich die schwachen negativen Beziehungen zwischen dem Alter und den Variablen F_REAK3, 25COUR3 und 31FC_REAK2 nur in der M-Gruppe andeuten, während in der W-Gruppe eine signifikante *positive* Beziehung zwischen ALTER und GEFÜ3 festgestellt wurde: Die Mädchen der höchsten Altersgruppe scheinen weniger als die jüngeren zu Gefühlsäußerungen auf K zu tendieren (27% der K-Werte in der ältesten gegenüber jeweils rund 60% der K-Werte in den beiden jüngeren Gruppen), wohingegen sich bei den Jungen keine altersabhängige Tendenz abzeichnet.

gnifikante positive Beziehungen zwischen KLNIV und den Variablen FREUND3 und ERNST2 festgestellt (F-Werte wurden etwas häufiger in den Klassen höheren Leistungsniveaus verzeichnet).

5. Die untersuchten Variablen wurden zusätzlich auch auf die Beziehungen mit dem in Abschnitt 6.2.2 erwähnten Faktor FZ_FREUN (Freizeit meistens im Freundeskreis) hin geprüft. Die dabei ermittelten Beziehungen sind eher schwach, sie zeigen aber, dass die Befragten, die ihre Freizeit meistens mit den Gleichaltrigen bzw. im Freundeskreis verbringen, am seltensten zur Gruppe gehören, die beim Gebrauch des F mit keinerlei negativen Reaktionen rechnet (vgl. A3.27), häufiger die Meinung ausdrückten, dass mit den *gars de la cour* K benutzt werden sollte und auch häufiger K als geeigneter fürs Scherzen und Streiten bezeichneten (die Anteile der Befragten mit den entsprechenden Werten sind in der Gruppe mit dem höchsten FZ_FREU-Wert um jeweils mehr als 20% höher als in der Gruppe 1NEIN, die ihre Freunde nie außerhalb der Schule trifft). Auch auf allen anderen Variablen wurden bei den Befragten mit hohen FZ_FREU-Werten häufiger K-Werte verzeichnet und umgekehrt; die restlichen Beziehungen sind jedoch schwächer.²⁸⁹

6. Abschließend wird noch auf die Frage eingegangen, wie die Aussagen bezüglich des informellen Sprachgebrauchs und der *ingroup*-Norm mit dem tatsächlichen Sprachverhalten zusammenhängen.

- Scherzen, Streiten Gefühle, Freundschaft: Die Variablen SCHRZ_STREIT2, GEFÜ3 und FREUND3 hängen signifikant positiv mit dem Sprachgebrauch mit Geschwistern und Gleichaltrigen sowie mit der Sprachwahl beim Ansprechen unbekannter oder vom Sehen bekannter Gleichaltriger zusammen. So benutzen beispielsweise 70% der Gruppe, die alle auf Scherzen und Streiten bezogenen Fragen mit K beantwortete, und 49% der Gruppe mit dem SCHRZ_STREIT2-Wert 2F mit ihren Geschwistern und Gleichaltrigen K. Über den K-Gebrauch mit Geschwistern und Gleichaltrigen berichteten 80% der GEFÜ3-Gruppe 1K (K geeigneter für Gefühlsäußerungen), 64% der GEFÜ3-Gruppe 2KF und nur 33% der GEFÜ3-Gruppe 3F (F geeigneter für Gefühlsäußerungen). 45% der Befragten, die der Meinung waren, dass der K-Gebrauch zu mehr Freunden führt, 16% der Befragten der mittleren FREUND3-Gruppe 2KF und 6% der Befragten der FREUND3-Gruppe 3F (F-Gebrauch = mehr Freunde) sprechen unbekannte oder vom Sehen bekannte und im Viertel wohnhafte gleichaltrige Personen auf K an.
- Die Variable 25COUR2 (K/F: *gars de la cour*) hängt sowohl mit der Variablen SG_GSWGL2 als auch mit der Variablen AN_GL3 signifikant positiv zusammen; d.h. diejenigen, deren Meinung nach die mit 25COUR2 angesprochene Situation

²⁸⁹ So wurde z.B. bei der Analyse der Beziehung zwischen FZ_FREU und FREUND3 (K/F: mehr Freunde) festgestellt, dass die Befragten der FZ_FREU-Gruppe 1NEIN (es handelt sich um Befragte, die ihre Freunde nur in der Schule treffen) auf dem Index FREUND3 doppelt so häufig wie die anderen Gruppen den Wert 3F haben, der für die ansonsten selten geäußerte Meinung steht, dass der F-Gebrauch zu mehr Freunden führe; die restlichen drei FZ_FREU-Gruppen haben allerdings vergleichbar häufig 3F-Werte auf dem betreffenden Index.

den K-Gebrauch verlangt, benutzen auch ansonsten häufiger K mit den Gleichaltrigen.

- Die Befragten, die beim Gebrauch des F mit negativen Reaktionen seitens der *gars de la cour* rechnen (31FC_REAK2), neigen auch bedeutend häufiger zum K-Gebrauch mit den Gleichaltrigen – allerdings nur mit *bekannt* Gleichaltrigen (SG_GSWGL2): Denn zwischen 31FC_REAK2 und AN_GL3 (und auch nicht zwischen 31FC_REAK2 und der AN_GL3-Quellvariablen 9AN_CHGL, die speziell das Sprachverhalten mit den *zum Viertel gehörigen* unbekannt Gleichaltrigen anspricht) wurde kein bedeutender Zusammenhang festgestellt. Die Befragten, die seitens der *gars de la cour* keine negativen Reaktion erwarten, sprechen unbekannte Gleichaltrige bzw. nur vom Sehen bekannte und zum *katié* gehörende Gleichaltrige nahezu gleich häufig auf F an (42%) wie die Befragten, die mit negativen Reaktionen rechnen (37%). Ähnlich verhält es sich auch mit der Variablen F_REAK3, die negative Reaktionen und F-Gebrauch im Allgemeinen betrifft, und die nur sehr schwach positiv mit dem Ansprechen unbekannter Gleichaltriger zusammenhängt: 30% der Befragten, die beim F-Gebrauch mit negativen Reaktionen rechnen und jeweils 40% der Befragten der beiden anderen F_REAK3-Gruppen sprechen unbekannte Gleichaltrige auf F an. Unter Konstanthaltung des Geschlechts wurde allerdings festgestellt, dass die Tendenz, die sich mit „kein Zusammenhang zwischen F-Gebrauch mit Unbekannten und Erwartung negativer Reaktionen beim F-Gebrauch“ bzw. mit „F-Gebrauch trotz Erwartung negativer Reaktionen“ beschreiben ließe, vor allem bei den befragten Mädchen besteht.²⁹⁰
- Die Variable RESPEKT3 (K/F-Gebrauch: mehr Respekt) steht in signifikanten positiven Beziehungen zu den Variablen SG_GSWGL2 und AN_GL3, die das Sprachverhalten mit Gleichaltrigen ansprechen (so sprechen z.B. 41% der Gruppe, die K mit mehr Respekt verbindet, 27% der Befragten der mittleren und 18% der Befragten der höchsten RESPEKT3-Gruppe 3F unbekannte und vom Sehen bekannte Gleichaltrige auf K an), und darüber hinaus auch in einer schwachen positiven Beziehung zum Sprachgebrauch in den mit „formell/erwachsen“ zusammengefassten Kontexten (AN_FORMELL3). Variable ERNST2 (K/F-Gebrauch: ernst genommen) hängt umgekehrt nur schwach und annähernd signifikant positiv mit den beiden auf Sprachverhalten mit Gleichaltrigen bezogenen Variablen zusammen; dafür aber signifikant mit dem Sprachverhalten in formellen Kontexten: Nur 4% der Befragten, deren Meinung nach F benutzt werden sollte um ernst genommen zu werden (ERNST2-Wert 2F) und

²⁹⁰ Bei Konstanthaltung des GESCHL wurde ermittelt, dass die o.g. schwache positive Beziehung zwischen F_REAK3 und AN_GL3 in der W-Gruppe nicht vorhanden und in der M-Gruppe signifikant positiv ist: F wird von 18% der Jungen benutzt, die negative Reaktionen erwarten, von 27% der Jungen der mittleren F_REAK3-Gruppe und von 43% der Jungen, die keine negativen Reaktionen erwarten. Eine ähnliche Tendenz, obwohl viel schwächer, wurde auch bei der Analyse der Beziehung zwischen 31FC_REAK3 und AN_GL3 unter Konstanthaltung des GESCHL festgestellt: In der W-Gruppe besteht keine und in der M-Gruppe eine sehr schwache positive Beziehung.

22% der Befragten der Restgruppe (ERNST2 = 1K) benutzen in formellen Situationen K.

7.8 Sprechergruppen

Im Folgenden sind die Verteilungen der auf Sprechergruppen bezogenen Variablen zusammengefasst (vgl. A2.1-1 bis A2.1-5).²⁹¹

1. Die F-Sprecher (*métropolitains/zoreys*)²⁹² wurden bedeutend häufiger als gebildeter (86%), höflicher (83%), disziplinierter (76%), erfolgreicher, (74%) intelligenter (65%), moderner (63%), fleißiger (62%) und netter (57%) – und als unzugänglicher (59%) bezeichnet.

2. Die K-Sprecher gelten als lustiger (76%), pffziger (61%) und als bessere Freunde (55%), aber auch als gewalttätiger (73%), angeberischer (57%) und vor allem als häufiger schlecht gelaunt (80%). Die meisten Befragten bezeichneten sie auch als traditioneller (75%) und religiöser (57%).

3. Variablen 92HILFSB (hilfsbereit) und 100VERTRAU (vertrauenswürdig) sind etwas gleichmäßiger verteilt, aber dennoch sind die Anteile der Antworten zugunsten der F-Sprecher um jeweils rund 20% höher als die der K-Antworten. Am stärksten divergieren die Äußerungen hinsichtlich der Eigenschaften „glücklich“, „hübsch“ und „interessant“, die mit vergleichbarer Häufigkeit den K- und den F-Sprechern zugewiesen wurden. Es folgen die Variablen 95SYMP, 103GROSSZÜ und 114RASSIST: Bei 95SYMP (sympathisch) ist der Anteil der K-Antworten um nur rund 10% höher als der der F-Antworten. Eigenschaften „großzügig“ und „rassistisch“ wurden von jeweils rund 30% der Befragten den K-Sprechern und von jeweils 43 bis 44% den F-Sprechern zugesprochen.

4. Den F-Sprechern wurden offensichtlich insgesamt häufiger positive Eigenschaften zugeordnet. Die allgemein formulierte Frage 42KF_GRP (K/F-Sprachige lieber) wurde jedoch von ähnlich vielen Befragten mit K (39%) und mit F (33%) beantwortet.

5. Dass die F-Sprecher nach Aussagen der Befragten netter, friedlicher, hilfsbereiter und vertrauenswürdig sind, und nichtdestoweniger ein K-Sprecher eher ein guter Freund sein kann (111FREUND) und als zugänglicher gilt (112DISTANZ), dürfte z.T. damit zusammenhängen, dass die meisten Befragten eher unter den K-sprachigen Altersgenossen verkehren. Darauf verweisen indirekt die Verteilungen der in 7.1-1 angesprochenen Rohvariablen 4SG_SCHUL (Sprachgebrauch mit Gleichaltrigen: Schule) und 5SG_DRAUSS (Sprachgebrauch mit Gleichaltrigen: außerhalb der Schule), und ein weiterer Indikator dafür ist die Tatsache, dass bei der Frage

²⁹¹ Variablen, die negative Eigenschaften ansprechen, wurden in A2.1-5 dargestellt.

²⁹² Bei den zugrunde liegenden Fragen wurden die „gens d’ici, qui parlent créole“ den „gens de France“ gegenübergestellt.

72FFREU (gern F-sprachige Freunde) nur 15% der Befragten erwähnten, bereits F-sprachige Freunde zu haben.

Die restlichen Antworten auf die Frage 72FFREU entfallen zwar größtenteils auf die JA-Antworten (81%); die Gründe, F-sprachige Freunde zu haben, scheinen jedoch nicht rein integrativer Natur zu sein: Bei der Mehrfachantwortenfrage 115FFREU_G (gern F-Sprachige Freunde: Gründe) wurden die Kategorien „on s’amuse bien avec eux“, „ils sont plus gentils“ und „pour faire des expériences ...“ (jeweils rund 40 Nennungen) ähnlich häufig gewählt wie die Kategorien „pour pratiquer le français“ (49), „on pourrait aller les visiter en France“ (39) und „pour aller jouer chez eux, avec l’ordinateur...“ (21), die eher auf eine instrumentelle Ausrichtung gegenüber der betreffenden Sprechergruppe verweisen.²⁹³

6. Abschließend seien noch einige Kommentare und Begründungen der Befragten wiedergegeben.

Alle Befragten, die die Frage 100VERTRAU mit F beantworteten und sich auf weitere Bemerkungen einließen oder nach einer Erklärung gefragt wurden („Pourquoi?“), brachten im Grunde dasselbe Argument vor: Der Kreole plaudere alles aus, er sei nicht imstande, ein Geheimnis für sich zu behalten: „Parce que les créoles répètent.“; „Créole, i va kozé.“; „Créole ... ladilafé.“

Die F-Antworten auf die Fragen 90LUSTIG und 91GLÜCKL wurden mehrmals nach dem Prinzip „X haben/haben nicht Y“ erklärt: (90) „Parce qu’il y a plus de choses, on peut faire plus de choses avec eux.“; (90) „Oui, parce que, ils ont des blagues qu’on a jamais entendu.“; (91) „Parce qu’ils ... obtiennent facilement le travail.“; (91) „Ben ils ont plus de moyens.“ Bei einer K-Antwort auf die Frage 91GLÜCKL hieß es allerdings, die K-Sprachigen bräuchten das, was die F-Sprecher glücklich mache – das Geld –, nicht: (91) „Parce que ici ils ont pas besoin d’argent pour euh ... leur bonheur.“

Bei den K-Antworten auf die Fragen 92HILFSB und 93NETT wurde einige Male die Gruppensolidarität zur Sprache gebracht: (92) „Les créoles parce qu’ils sont ... ils sont solidaires.“; (93) „Les Réunionnais. On se considère comme des frères ici.“ („Comment?“) „Comme des frères. Que ce soit dans ... dans n’importe quelle cité.“

²⁹³ Da auf die beiden Fragen in den nächsten Abschnitten nicht mehr eingegangen wird, sei an dieser Stelle noch Folgendes erwähnt: In der kleinen Gruppe (4%), die keine F-sprachigen Freunde haben möchte, überwiegen leicht die Jungen, die Befragten der SOZHG-Kategorie 1AL und der KLNIV-Kategorie 1FAIB; keine dieser Beziehungen hat jedoch ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau. Die Verteilung der Befragten, die bei der Frage 115FFREU_G nur die drei letztgenannten Kategorien (bzw. nur die beiden Letzteren) wählten, weicht im Hinblick auf die FAKTOREN 1 sowie auf die Variable 61AUSRI3 (F-Erwerb: instrumentelle/integrative Ausrichtung) kaum von der Verteilung der Gesamtgruppe ab. Diese Antworten treten also beispielsweise mit ähnlicher Häufigkeit in den 61AUSRI3-Teilgruppen 3INST und 1INTE. Und es bleibt noch zu erwähnen, dass die Befragten, die etwa bei der Frage Q33WÜNSCHE Frankreich als bevorzugtes Reiseziel bezeichneten oder auf dem Index FRANCE (vgl. 6.2.3) den Wert 2JA haben, nicht häufiger als die restlichen Befragten die Antwort „pour aller les visiter en France“ wählten.

Dass die F-Sprachigen höflicher seien, wurde einmal mit Sprachunterschieden erklärt: „Euh, les Français parce que les créoles, ici, on peut pas dire --- [unverständlich] en créole. Tandis qu'en F on dit *vous* si on vous connaît pas. Ici, on peut pas dire *vous*, on peut pas dire *nous*, c'est c'est, tout ça veut dire le même truc.“

Danach gefragt, warum die K-Sprachigen launischer oder gewalttätiger seien (99LAUNE, 105GEWAL), bezeichneten mehrere Befragte diese als aufbrausend und aggressiv: (99) „Parce que les créoles s'énervent pour un rien.“; (99) „Ils se bagarrent beaucoup.“; (104) „Ils vont te ... te parler d'un ton qui est fort et ... ils vont te parler, i peut te frapper quand ils veulent.“ Auch bei einer F-Antwort auf die Frage 91GLÜCKL hieß es, mit den K-Sprachigen sei nicht zu spaßen: „Si on fait une plaisanterie a un créole, va le prendre mal, un Français va bien le prendre.“

Angegeben wird – und dies wurde sowohl im Zusammenhang mit der K-Gruppe als auch mit der F-Gruppe mehrmals erwähnt – vor allem mit Kleidung und Autos: Die Unterfrage „Avec quoi, comment?“ wurde wie folgt beantwortet: „Avec leurs linges.“; „Avec la marque.“; „Vêtements de marque.“; „Avec l'auto.“; „Par exemple ils arrivent avec leurs grosses Mercedes.“ Die K-Sprachigen spielten sich auch mit ihrem Verhalten, ihren Muskeln und der Art und Weise zu gehen („Le comportement.“; „Avec la musculation.“; „Leur marche.“) auf.

Die F-Sprecher gäben darüber hinaus mit Geld an („Avec leur argent.“) und hielten sich für die Besseren: „Leur vêtements, la façon ... leur mentalité.“ („Comment, avec leur mentalité?“) „I se prend pour ... plus autoritaires, mieux que tout ... que tout le monde.“; „Ils se trouvent toujours le plus haut, plus ... ils sont racistes!“ („Qu'est-ce qu'ils font, qu'est-ce qu'ils disent?“) „Ben la manière qu'ils vous parlent – on dirait que, quand vous leur parlez on dirait qu'ils ... qu'on est pas de la même euh ... hauteur, qu'on a pas les mêmes valeurs!“; „Ce, en ce qu'il parle le F devant les créoles, qu'il montre qu'il est mieux éduqué, tout ça. Mais aussi, il y a des créoles aussi, qui qui montrent la belle voiture, qui montrent qu'ils sont les plus beaux, tout ça. À part leur langue.“

Dass die K-Sprachigen mit ihrer Sprache angäben, war auch die Meinung eines aus Mayotte stammenden Befragten (Gruppe DREISPR): „Les créoles. Avec leur langue.“ („Et quoi encore?“) „Parce qu'i se prend pour plus fort, i croit qu'ils sont plus forts.“

Das Traditionsbewusstsein der K-Sprachigen wurde mit der typischen Ernährung, mit den Tänzen und Festen und auch mit den religiösen Praktiken veranschaulicht: „Eh ben, le manger, les danses ... des choses comme ça.“; „Ben il fait que des cuisines de la Réunion.“; „Le créole, il pratique la religion et tout mais ... le Français, c'est un peu rare, ah!“; „Ben tous les dimanches ils vont à la messe ... ils croient beaucoup en dieu.“. Eine Befragte erwähnte aber auch im Zusammenhang mit den F-Sprechern: „Par exemple un Noël est sacré pour eux !“

Dass die F-Sprecher erfolgreicher seien, wurde (u.a.) auch mit deren Sprachkenntnissen begründet: „Parce qu’ils parlent F et ... et comme la langue française c’est une langue populaire en France, ben ils peuvent ... ils peuvent bien s’exprimer. Que nous.“; „Parce que ... par leurs linges, comme ils sont habillés parce que ... parce qu’en France il y a beaucoup de linges de marque et ... c’est ça qui les attire donc ...“ („Comment, c’est ça q...“) „C’est ça qui les attire, les linges. Donc ils sont plus inté- intéressants.“ („Mais ... comme ça ils ont plus de succès?“) „Mais oui, mais – ils ont plus de succès, par leurs par leurs linges, la façon ... façon qu’ils parlent.“

Bei der mehrmals zu 114RASSIST gestellten Unterfrage, wem gegenüber die jeweils genannte Gruppe rassistisch sei („C’est à l’égard de qui, envers qui?“), hieß es, die K-Sprachigen seien den F-Sprachigen gegenüber rassistisch und umgekehrt. Darüber hinaus erwähnten einige Befragte den Rassismus der K-Gruppe gegenüber den Einwanderern bzw. den Personen aus Mayotte, den Komoren oder Madagaskar (z.B.: „Envers les gens qui émigrent dans leur pays.“; „Les comoriens, les mahorais.“). Der im Folgenden wiedergegebene Aufsatz einer Schülerin der 5^{ème} spricht ebenfalls dieses Thema an, obwohl sie selbst nicht zur Gruppe DREISPR gehört. Die Autorin fand sich zufällig im Befragungsraum ein und wollte „mitmachen“; ihre Teilnahme an der Befragung war jedoch nicht vorgesehen und zeitlich nicht auszuführen. Um sie zu beschäftigen, wurde ihr vorgeschlagen, ein paar Worte zum Thema des Rassismus auf La Réunion zu schreiben:

„A la Réunion, il y en a du racisme, comme dans tous les pays, mais pas trop. J’en ai jamais vu du racisme très dur (guerre) mais les vilaines paroles oui. Dans les écoles ont est très racistes avec les comoriens et les maorais Dans la rue il arrive sur les métropolitains. Je dis aussi que si il y’a un blanc et noir (pour choisir) celui que l’on va prendre pour travailler c’est bien sûr le blanc; car on pense que le blanc est plus poli que le noir. La couleur de peau ne veut rien dire car quand on coupe un noir et on coupe un blanc le sang est rouge.“²⁹⁴

Im diesem Zusammenhang geben wir auch den in Abschnitt 5.3.3 erwähnten Schulaufsatz einer Befragten der Gruppe DREISPR wieder:

„Je suis Mahoraise (Comorienne)²⁹⁵ et ça fait 7 ans que j’habite à la Réunion. Tous les jours il y a des gens qui m’insultent en me disant 'Comorienne, retourne dans ton pays!' Maintenant, j’ai l’habitude, je ne dis pas que tous les Réunionnais sont racistes, mais moi, je croyais que la Réunion était une île où on accepte toutes les différences, religion, langue, couleur de peau ...

Même dans mon collège, à chaque fois que je me dispute avec un(e) élève réunionnais, il me traite de 'Comorienne' et les parents, qui sont au chômage, disent que ce sont les Comoriens

²⁹⁴ Im Original bildet jeder Satz einen neuen Absatz.

²⁹⁵ Die Schülerin erklärte der Interviewerin, dass sie vor der Ankunft auf La Réunion auf den Komoren lebte, ihre Familie stammt jedoch aus Mayotte und benutzt MAH.

qui viennent dans leur pays pour voler leur travail (et si au lieu de rester chez eux, ils sortaient pour aller en chercher – ils en trouveraient peut-être ...).

Je suis comme 'Lili' (chanson de Pierre Perret), petite immigrée de Somalie, qui croyait qu'elle allait trouver le bonheur en France.

Or, tout ce qu'elle trouva, ce furent le malheur, et comme dit Lara Fabian 'La différence, celle qui dérange' existe toujours.“

7.8.1 Analyse

Im Folgenden seien zunächst kurz die Ergebnisse der explorativen Analysen angesprochen, die Aufschluss über die Beziehungen zwischen den einzelnen Variablen geben.

Aus den obigen Ausführungen wurde deutlich, dass die K-Sprecher als pfiffiger – die F-Sprecher aber als gebildeter und intelligenter bezeichnet wurden. Die Faktorenanalyse zeigte, dass die Antworten auf 104INTEL in keinem Verhältnis zu den Antworten auf 113PFIFF stehen, dafür aber hoch positiv mit den Antworten bezüglich der Bildung korrelieren: Die Eigenschaften „gebildet“ und „intelligent“ gruppieren sich einschließlich der Eigenschaften „höflich“ und „diszipliniert“ um einen einzigen Faktor, und viele Befragte haben auf all diesen Variablen gleiche Werte, die die F-Sprecher als intelligenter, gebildeter, höflicher und disziplinierter ausweisen: 63% der Befragten haben entweder alle vier Fragen mit F (44%) oder drei Fragen mit F und eine mit KF (19%) beantwortet.

Die Eigenschaft „pfiffig“ (*débrouillard*) gruppiert sich hingegen mit ganz anderen Eigenschaften, und zwar denjenigen, die vergleichsweise häufiger den K-Sprechern zugewiesen wurden: „religiös“, „traditionell“, „vertrauenswürdig“, „großzügig“.²⁹⁶

Ein Vergleich der auf den drei interessierenden Variablen verzeichneten Werte führte zu einem ähnlichen Ergebnis: 68% der Befragten haben die Fragen 104INTEL und 101BILD gleich beantwortet (88% dieser Teilgruppe bezeichneten die F-Sprecher als gebildeter und intelligenter), wohingegen gleiche Antworten auf 104INTEL und 113PFIFF bei lediglich 32% der Befragten vorliegen.

Bildung und Intelligenz dürften also für viele Befragte nahezu gleichbedeutend sein oder zumindest näher stehen als etwa Intelligenz und *débrouillardise*. Die *débrouillardise* scheint nicht unbedingt Intelligenz vorauszusetzen, sondern vielmehr auf die Fähigkeit zu verweisen, sich – notgedrungen – zu „arrangieren“.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Kreuztabellenanalysen dargestellt. Zur besseren Übersichtlichkeit wurden die inhaltlich negativ ausgerichteten Variablen umgepolt und ihre Namen wurden um ein „U“ erweitert (z.B.: die Rohvariable 113RASSIST wurde zu 113U_RASSIST3). Höhere Werte signalisieren also,

²⁹⁶ Die genannten Faktoren sind zugleich die beiden ersten Faktoren, die gemeinsam knapp 40% der Varianz erklären. Alle anderen extrahierten Faktoren erklären jeweils weniger als 10% der Varianz.

dass positive Eigenschaften der F-Gruppe bzw. negative Eigenschaften der K-Gruppe zugewiesen wurden.²⁹⁷

Bei den auf Sprechergruppen bezogenen Variablen wurde trotz der ungleichmäßigen Verteilungen grundsätzlich vermieden, mit geringerer Häufigkeit auftretende Antwortausprägungen zusammenzufassen. Ausnahmen bilden die extrem ungleichmäßig verteilten Rohvariablen 90LUSTIG, 94HÖFL 98DISZ, 101BILD, 104INTEL, 107TRADIT, 99U_LAUNE und 105U_GEWAL, die dichotomisiert werden mussten, d.h. deren schwach belegte Kategorien zusammengezogen wurden.²⁹⁸

1. Alle in den Analysen mit dem Faktor SPHG ermittelten Beziehungen sind positiv ausgerichtet. Signifikant sind die Beziehungen zwischen SPHG und den Variablen 92HILFSB3, 97INTER3, 100VERTRAU3, 106U_ANGEB3, 111FREUND3 und 114U_RASSIST3, d.h. die Teilgruppe „K-sprachig“ assoziierte positive Eigenschaften wie „hilfsbereit“, „interessant“, „vertrauenswürdig“ und „guter Freund“ häufiger mit den K-Sprechern und die Teilgruppe „F-sprachig“ häufiger mit den F-Sprechern (vgl. z.B. A3.28). Schwach und nur annähernd signifikant sind die Beziehungen zwischen SPHG und den Variablen 90LUSTIG2, 93NETT3, 103GROSSZÜ3, 107TRADIT2 und 113PFIFF3.

Die Antworten der Gruppe DREISPR waren sehr eindeutig: Sie bezeichneten die F-Sprecher bedeutend häufiger als hilfsbereiter, höflicher, sympathischer, hübscher, vertrauenswürdiger, fleißiger, großzügiger, erfolgreicher, glücklicher, lustiger, als bessere Freunde sowie auch als traditioneller und religiöser und die K-Sprecher bedeutend häufiger als Angeber.

Beispiele: Zehn von elf „Dreisprachigen“ bezeichneten die F-Sprecher als hilfsbereiter und als fleißiger und neun als sympathischer.

Auch auf mehreren anderen Variablen (93NETT3, 97INTER3, 105U_GEWAL2, 112U_DISTANZ3, 114U_RASSIST3) wurden in dieser Gruppe häufiger Werte zugunsten der F-Sprecher bzw. zuungunsten der K-Sprecher verzeichnet. Bei den Variablen 98DISZ2, 99U_LAUNE2, 101BILD2, 110MODE3 und 113PFIFF3 weichen ihre Antworten nur unbedeutend von den Antworten der Restgruppe ab.

Eine abschließende Bemerkung hinsichtlich des Antwortverhaltens der Gruppe DREISPR: Eigenschaften „religiös“ und „traditionell“ werden hier zwar weder als positiv noch als negativ eingestuft (vgl. Anm. 297). Da die „Dreisprachigen“ jedoch

²⁹⁷ Variablen 107TRADIT3, 108RELIG3 und 110MODE3 sind zwar wie inhaltlich positiv ausgerichtete Variablen kategorisiert; die Antworten auf diese Fragen werden jedoch grundsätzlich *nicht* als wertende Stellungnahmen behandelt. Beispiel: „Modern“ könnte vielleicht als eine positive Eigenschaft angesehen werden, einige Antworten signalisierten aber auch Kritik an der Befolgung von Trends bzw. Modeerscheinungen. So wurde z.B. einmal im Zusammenhang mit den K-Sprechern erwähnt: „Chaque fois qu’il y a quelque chose qui sort il doit faire pareil!“

²⁹⁸ Wie bisher zeigen die Namen der analysierten Variablen (z.B. 90LUSTIG2, 93NETT3) die Anzahl der Kategorien an. In Zweifelsfällen wurde die Analyse sowohl mit den ursprünglichen dreikategorialen als auch mit den dichotomisierten Variablen durchgeführt. Um die Verteilung der mittleren Antworten zu veranschaulichen, wurden in den Kreuztabellen mit Ausnahme der o.g. Variablen dreikategoriale Variablen dargestellt.

die positiven Eigenschaften offensichtlich fast durchgehend der F-Gruppe zugeordnet und zugleich nahezu alle Befragten dieser Gruppe den höchsten REL_PRAKT-Indexwert (vgl. 6.2.2) haben, der auf häufigen (jeden bis jeden zweiten Tag) Besuch des Gotteshauses hinweist, dürfte angenommen werden, dass „religiös“ – und vermutlich auch „traditionell“ – von *dieser* Gruppe eher als positive Eigenschaften betrachtet werden.²⁹⁹

2. Neben dem sprachlichen Hintergrund scheint auch der Faktor VIERTEL eine wichtige Rolle zu spielen: Alle in der Analyse mit diesem Faktor ermittelten Beziehungen sind negativ ausgerichtet; d.h. die Befragten mit höheren Werten auf dem Index VIERTEL, die auf eine starke Bindung an das Viertel verweisen, haben häufiger positive Eigenschaften den K-Sprechern und negative Eigenschaften den F-Sprechern zugewiesen. Ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau haben die Beziehungen zwischen VIERTEL und den Variablen 92HILFSB3, 93NETT3, 95SYMP3, 100VERTRAU3, 102FLEIS3, 106U_ANGEB3, 110MODE3, 111FREUND3, 112U_DISTANZ3 und 113PFIFF3. So ist z.B. der Anteil der Befragten, die die K-Sprecher als sympathischer bezeichneten, in der Gruppe mit dem höchsten VIERTEL-Wert 4V um rund 30% höher als in der Gruppe 1V (vgl. A3.29). Die Beziehungen zu den meisten anderen Variablen sind sehr schwach, aber auch negativ ausgerichtet; lediglich in den Analysen mit den Variablen 98DISZ2, 107TRADIT2, 108RELIG3 und 114U_RASSIST3 wurden keine auch annähernd signifikanten Beziehungen ermittelt.

3. Mit dem Faktor GESCHL hängen lediglich die Variablen 104INTEL2 und 105U_GEWAL2 signifikant zusammen: In der W-Gruppe sind die Anteile der Befragten, die die F-Sprecher als intelligenter und die K-Sprecher als gewalttätiger bezeichneten, um jeweils rund 20% höher als in der M-Gruppe. Darüber hinaus können nur noch die sich sehr schwach andeutenden Beziehungen zwischen dem Geschlecht und den Variablen 90LUSTIG2, 91GLÜCKL3, 92HILFSB3, 100VERTRAU3, 101BILD2, 102FLEIS3, 113PFIFF3 und 114U_RASSIST3 erwähnt werden, die jedoch gleich ausgerichtet sind: In der W-Gruppe sind auf diesen Variablen die Anteile der Antworten zugunsten der F-Sprecher um jeweils knapp 10% höher als in der M-Gruppe. Der Anteil der Befragten, die die F-Sprecher als glücklicher bezeichneten, ist allerdings in der M-Gruppe um rund 13% höher als in der W-Gruppe.

4. Das Alter der Befragten steht in signifikanten negativen Beziehungen zu 102FLEIS3 und 112U_DISTANZ3 (vgl. z.B. A3.30), d.h. die jüngeren Gruppen bezeichneten die F-Sprecher bedeutend häufiger als fleißiger und als zugänglicher und mit zunehmendem Alter steigen die Anteile der Befragten mit Antworten zu-

²⁹⁹ Ansonsten (wenn wir die gesamte Gruppe berücksichtigen) wurden die K- und F-Antworten auf die Frage 108RELIG mit vergleichbarer Häufigkeit von den Befragten mit höheren und niedrigeren Werten auf dem Index REL_PRAKT gewählt. Beispiel: Die K-Antworten wurden von 54% der Befragten der Teilgruppe OFT, 70% der Gruppe MANCH, 40% der Gruppe SELT und 70% der Gruppe NIE gewählt.

gunsten der K-Sprecher. Annähernd signifikant sind auch die Beziehungen zwischen ALTER und den Variablen 99U_LAUNE2, 103GROSSZÜ3, 107TRADIT2 und 114U_RASSIST3 die gleichfalls ausnahmslos negativ ausgerichtet sind.

5. Die Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen und dem Leistungsniveau der Klasse sind z.T. positiv und z.T. negativ ausgerichtet, d.h. im Gegensatz zu den o.g. Beziehungen besteht im Hinblick auf das Klassenniveau keine Tendenz, die etwa mit „je höher das Klassenniveau, desto positiver (bzw. negativer) die Bewertung der X-Gruppe“ zusammengefasst werden könnte. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Beziehungen:

- KLNIV hängt signifikant positiv mit den Variablen 102FLEIS3, 114U_RASSIST3 und 106U_ANGEB3 zusammen (die erste Beziehung ist in A3.31 dargestellt). Die Befragten der Gruppe 3FOR (leistungsstarke Klassen) bezeichneten die F-Sprecher bedeutend häufiger als toleranter (bzw. die K-Sprecher als rassistischer), fleißiger und bescheidener (bzw. die K-Sprecher als angeberischer). Gleich ausgerichtet, ohne jedoch das festgelegte Signifikanzniveau zu erreichen, sind auch die Beziehungen zwischen dem Klassenniveau und den Bewertungen im Hinblick auf die Eigenschaften „nett“, „diszipliniert“ und „modern“.
- Die Anteile der Befragten, die die F-Sprecher als hübscher, sympathischer und traditioneller bezeichneten, sind hingegen bedeutend höher in der Gruppe 1FAIB (vgl. z.B. A3.32), und darüber hinaus wurden den F-Sprechern von den Befragten dieser Gruppe etwas häufiger die Eigenschaften „erfolgreich“, „intelligent“ und „glücklich“ zugesprochen.

6. Mit dem Faktor SOZHG wurden mit Ausnahme der negativen Beziehung zu 95SYMP3 (vgl. A3.33) und der extrem schwachen negativen Beziehungen zu den Variablen 92HILFSB3 und 109ERFOLG3 keine bedeutenden Beziehungen ermittelt.

7. Bereits während der Befragung entstand zuweilen der Eindruck, dass bestimmte Teilgruppen eine generelle, d.h. von der jeweils zur Frage stehenden Eigenschaft unabhängige, Tendenz zu positiver bzw. negativer Bewertung einer Sprechergruppe zeigen. Zu einem ähnlichen Schluss führen z.T. auch die oben dargestellten Ergebnisse. Zwecks Ermittlung und einer komprimierten Darstellung dieser Antworttendenzen wurden die Werte der Variablen 90LUSTIG2 bis 114U_RASSIST3 unter Ausschluss der Variablen 107TRADIT2, 108RELIG3 und 110MODE3 (vgl. Anm. 297) addiert und zu einer neuen Variablen INT_SPRECHER (Sprechergruppen: Gesamtwert) zusammengefasst.³⁰⁰

Die Ergebnisse der Analyse mit INT_SPRECHER bestätigten nochmals, dass die „Dreisprachigen“, die Befragten der Gruppe „F-sprachig“ und Mädchen zur positiven Bewertung der F-Gruppe neigen (Wert 3F des Index INT_SPRECHER; vgl. A3.34

³⁰⁰ Variable INT_SPRECHER gehört zu den in Abschnitt 5.4.2.1 angesprochenen Variablen, die streng genommen die Kriterien der Indexbildung nicht erfüllen und daher nur *ergänzend* zur besseren Übersichtbarkeit der Ergebnisse erstellt wurden.

und A3.35), während die Befragten mit hohen VIERTEL-Werten sowie höhere Altersgruppen positive Eigenschaften häufiger mit den K-Sprechern assoziieren (vgl. A3.36).³⁰¹

8. Die in 7.8-4 angesprochene Variable 42KF_GRUP3 (K/F-Sprachige lieber) verhält sich im Hinblick auf die meisten o.g. Faktoren ähnlich wie der o.g. Index INT_SPRECHER: In der SPHG-Teilgruppe „K-sprachig“ wurden 64% und in der Gruppe „F-sprachig“ nur 14% der 1K-Antworten („K-Sprachige lieber“) verzeichnet. Neun von elf Befragten der Gruppe „Dreisprachig“ und doppelt so viele Mädchen wie Jungen haben diese Frage mit F beantwortet und unter den „Viertelgebundenen“ wurden bedeutend häufiger 1K-Werte verzeichnet. In der Analyse mit dem Faktor ALTER wurde allerdings im Unterschied zu den in 7.8.1-8 dargestellten Ergebnissen keine signifikante Beziehung festgestellt.

9. Wie aus den Darstellungen in 7.8 ersichtlich, wurden bestimmte Fragen vom größten Teil der Gruppe gleich beantwortet: Höflichkeit, Disziplin, Bildung, Fleiß, Intelligenz und Erfolg wurden zumeist den F-Sprechern, Gewalt und schlechte Laune zumeist den K-Sprechern zugewiesen. Es handelt sich zugleich um Fragen, bei deren Beantwortung sehr wenig überlegt wurde. Bei den zur Frage stehenden Eigenschaften dürfte es sich eher als bei den anderen im INT angesprochenen Eigenschaften um „typische“ Eigenschaften der K-Sprecher bzw. F-Sprecher handeln, bzw. um solche, die zum Stereotypeninventar gehören.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, welche Gruppen zur Reproduktion dieser Stereotype – die ausnahmslos *gegen* die K-Gruppe und *für* die F-Gruppe sprechen und die wir aufgrund dieser Tatsache als PRO-OUTGROUP-Stereotype bezeichnen – besonders neigen, und welche Gruppen hingegen ein „deviantes“ bzw. weniger stereotypenkonformes Antwortverhalten gezeigt haben. Um dies festzustellen, wurde der Index KONFORM2 (PRO-OUTGROUP-Stereotype: Konformität/Opposition) erstellt: Die Variablen, die die o.g. Eigenschaften ansprechen, wurden addiert und jeweils rund 25% der Befragten mit den höchsten und den niedrigsten Indexwerten wurden als Gruppen 2KONF (die Befragten mit dem höchsten Indexwert, die *alle* o.g. Fragen zugunsten der F-Sprecher beantwortet haben) und 1OPPO (die Befragten mit den niedrigsten Indexwerten, bei welchen die Tendenz zum stereotypenkonformen Verhalten am schwächsten ausgeprägt ist) gekennzeichnet.

Die Analyse mit dem Index KONFORM2 führte zum Ergebnis, dass folgende zwei Teilgruppen besonders stark zum stereotypenkonformen Antwortverhalten tendieren: Die Mädchen und die Gruppe DREISPR. 66% der W-Gruppe und 33% der M-

³⁰¹ Die letztgenannte Beziehung ist allerdings nur annähernd signifikant: 14% der Befragten der jüngsten und jeweils rund ein Drittel der Befragten der beiden älteren Gruppen haben die K-Sprecher positiver bewertet.

Gruppe haben den KONFORM2-Wert 2KONF. Alle fünf³⁰² Befragten der Gruppe DREISPR mit gültigen Werten auf KONFORM2 gehören zur Gruppe 2KONF. Hingegen wurden bei den Gruppen, die nach dem Index VIERTEL als "viertelgebunden" gelten, bedeutend häufiger 1OPPO-Werte verzeichnet (vgl. A3.37).

³⁰² Wir erinnern nochmals daran, dass bei der Indexbildung nur 50% der Gesamtgruppe mit extrem hohen bzw. extrem niedrigen Werten berücksichtigt wurden.

8 MATCHED-GUISE

Im Folgenden wird zunächst auf die *supermarché*-Variablen (SUP-Variablen) und die *emploi*-Variablen (EMP-Variablen) eingegangen, d.h. die Variablen, die den Fragen zu den kontextgebundenen auditiven Stimuli entsprechen (vgl. 8.1 und 8.2). Anschließend wenden wir uns den Variablen, denen der kontextlose Stimulus *cyclone* zugrunde liegt (CYC-Variablen), und den in SUP und CYC gestellten Fragen nach dem Wohnort und Beruf der vorgeführten Sprecher (vgl. 8.3 und 8.4). Im letzten Abschnitt (8.5) wird auf die Frage eingegangen, wie sich die MG- und INT-Antworten zueinander verhalten.

Im Vorfeld zur Darstellung der Ergebnisse sei nochmals auf die in Abschnitt 5.2.2 dargelegten Charakteristika der MG-Befragung verwiesen. An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass mit einigen wenigen Ausnahmen (vgl. z.B. 8.1.1.1-5) alle für die Analyse erstellten SUP- und EMP-Variablen auf ein- und demselben (in 5.4.2.3 erläuterten) Konstruktionsprinzip beruhen und in Analogie zu den in Kapitel 7 analysierten Variablen kategorisiert sind: Höhere Werte (z.B. 3F) signalisieren, dass der F-Sprecher bei der betreffenden Frage höher bzw. positiver eingeschätzt wurde als der von ein- und demselben Darsteller verkörperte K-Sprecher.³⁰³ Die Besonderheiten der CYC-Variablen werden in Abschnitt 8.3.2 besprochen.

8.1 *Supermarché*

Es folgt eine zusammenfassende Darstellung der Antworten auf die ersten neun SUP-Fragen: „SUP-Diebstahlversuch“, „SUP-glaubwürdig“, „SUP-Diebstahlversuche“, „SUP-sympathisch“, „SUP-fleißig“, „SUP-gebildet“, „SUP-reich“, „SUP-gewalttätig“ und „SUP-hübsch“. Die Ausführungen basieren auf den in A2.2 bis A2.11 abgebildeten Häufigkeiten und statistischen Kennwerten.³⁰⁴ Wir erinnern nochmals daran, dass die Rollen der Sprecher KM und FM einerseits und der Sprecherinnen KW und FW andererseits von ein- und demselben Darsteller (KM, FM) bzw. Darstellerin (KW, FW) gespielt wurden.

1. Bei den Fragen „Diebstahlversuch“,³⁰⁵ „Diebstahlversuche“ und „gewalttätig“ liegen für die K-Sprecher bei allen drei Fragen jeweils höhere Mittelwerte (M) als für die F-Sprecher gleichen Geschlechts vor: $M(KM) > M(FM)$ und $M(KW) > M(FW)$. Anders ausgedrückt, die K-Sprecher wurden häufiger als die F-Sprecher gleichen Geschlechts als gewalttätig und als potenzielle Ladendiebe eingeschätzt.

³⁰³ Diese Kategorisierung betrifft nicht die fünfkategoriellen Rohvariablen, die in A2 dargestellt wurden.

³⁰⁴ In A2.11 sind die Variablen ausgehend vom Kriterium gruppiert, ob höhere Werte eine positive („sympathisch“) oder negative („gewalttätig“) Bewertung anzeigen. Im Tabellenkopf stehen die vier Sprecher, d.h. die Kunden des Supermarkts, die bewertet werden sollten. Ein hoher Mittelwert, da er dem arithmetischen Mittel aller auf der betreffenden Variablen verzeichneten Werte entspricht, signalisiert wie bereits in 5.4.4 erwähnt einen hohen Anteil an bejahenden Antworten.

³⁰⁵ Da im vorliegenden Abschnitt ausschließlich die *supermarché*-Variablen besprochen werden, wird im Folgenden beim Ansprechen der einzelnen Fragen die Bezeichnung SUP weggelassen.

2. Bei den inhaltlich positiv ausgerichteten Fragen („glaubwürdig“, „sympathisch“ usw.) verhalten sich die Mittelwerte wie folgt: $M(\text{FM}) > M(\text{KM})$ und $M(\text{FW}) > M(\text{KW})$. Die F-Sprecher wurden also positiver eingeschätzt als die K-Sprecher gleichen Geschlechts. Bei den Fragen „gebildet“, „reich“ und „fleißig“ liegen sowohl zwischen KM und FM als auch zwischen KW und FW vergleichsweise große Unterschiede vor.

3. Bei genauerem Hinsehen fällt auf, dass die Antworten bezüglich der Sprecher KM und FM bedeutend stärker voneinander abweichen als die bezüglich der Sprecherinnen KW und FW (nur bei den Fragen „gebildet“ und „reich“ unterscheiden sich die Einschätzungen der Sprecherinnen sehr stark). Dem KM-Sprecher wurden also die negativen Eigenschaften häufiger und die positiven weniger häufig als den restlichen drei Sprechern zugewiesen. Dies gilt vor allem für die auf den Diebstahlversuch und die Gewaltbereitschaft bezogenen Fragen: Der KM-Sprecher wurde bedeutend häufiger als potenzieller Ladendieb und als gewalttätig eingeschätzt. Zur Veranschaulichung seien die in A2.2 dargestellten Häufigkeiten der vier Variablen herangezogen, denen die Frage „Diebstahlversuch“ zugrunde liegt: Beim KM-Sprecher machen die JA-Antworten (*oui, c'est sûr, plutôt oui*) knapp 90% aller Antworten aus, wobei zwei Drittel der Gruppe die extreme JA-Ausprägung angekreuzt haben. Bei der Sprecherin KW haben etwas mehr als 40% und bei den F-Sprechern FM und FW jeweils rund 30% der Befragten zustimmende Antworten gewählt.

4. In Abschnitt 5.3.2 wurde erwähnt, dass in SUP und EMP zunächst nur die Sequenzen KM und KW vorgespielt wurden und die weiteren Sequenzen (FM und FW) erst nach Beantwortung der ersten Fragen („SUP-Diebstahlversuch“, „SUP-glaubwürdig“, „SUP-Diebstahlversuche“ bzw. „EMP-eingestellt“, EMP-als Arbeitgeber“) folgten. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie oft und in welcher Richtung die Befragten ihre Antworten bezüglich der K-Sprecher nach dem Hören der F-sprachigen Sequenzen korrigiert haben.³⁰⁶ Folgendes wurde dabei ermittelt:

- Die Antworten auf die Fragen „KM-Diebstahlversuch“ und „KM-Diebstahlversuche“ wurden eher selten korrigiert und lassen keine deutliche Tendenz erkennen. Bei der Frage „Diebstahlversuch“ wurde der KM-Sprecher nachträglich zweimal positiver und einmal negativer (d.h. als potenzieller Ladendieb) eingeschätzt, bei der Frage „Diebstahlversuche“ zweimal positiver und dreimal negativer. D.h. die vielen oben besprochenen JA-Antworten, die den KM-Sprecher als potenziellen Ladendieb ausweisen, wurden gegeben (und nicht mehr korrigiert) bereits *bevor* die F-sprachigen Darsteller (FM, FW) vorgespielt wurden.

³⁰⁶ Es kann natürlich auch nicht ausgeschlossen werden, dass einige Korrekturen bereits *vor* dem Hören der weiteren zwei Sprecher (FM und FW) vorgenommen wurden; bei mehreren tatsächlich beobachteten Fällen (es war allerdings nicht möglich, gleichzeitig alle an der MG-Befragung Beteiligten diskret zu beobachten und zugleich den mit dem Vorspielen der Stimuli und der Erteilung der Anweisungen verbundenen Aufgaben nachzukommen) haben die Befragten ihre Antworten jedoch nach dem Hören der beiden F-Sprecher „berichtigt“.

- Anders verhält es sich mit der Frage nach der Glaubwürdigkeit: Bei allen acht vorgenommenen Korrekturen wurde der KM-Sprecher nachträglich negativer (als unglaubwürdiger) eingeschätzt. D.h. nach dem Hören der F-sprachigen Darsteller wurde wahrscheinlich angenommen, dass das Personal der Supermarkts dem KM-Sprecher doch nicht glauben würde, die zur Frage stehende Brille versehentlich eingesteckt zu haben.
- Bei der KW-Sprecherin kommen die Korrekturen am häufigsten im Zusammenhang mit der ersten Frage vor: Sieben von zehn Befragten haben KW nachträglich negativer eingeschätzt, d.h. angenommen, dass es sich doch um einen Diebstahlversuch handelt. Bei den restlichen Fragen treten die Berichtigungen sehr selten auf (zweimal bei „glaubwürdig“, dreimal bei „Diebstahlversuche“) und lassen keine eindeutige Antworttendenz erkennen.

8.1.1 Analyse

Im Folgenden wird auf die Beziehungen zwischen den SUP-Antworten und den wichtigsten Faktoren eingegangen.

8.1.1.1 Fragen „Diebstahlversuch“, „glaubwürdig“, „Diebstahlversuche“

Folgende Variablen wurden analysiert: KMFM_DIEB4 („SUP-Diebstahlversuch“: KM vs. FM), KFWF_DIEB4 („SUP-Diebstahlversuch“: KW vs. FW), KMFM_GLAUB4 („SUP-glaubwürdig“: KM vs. FM), KFWF_GLAUB4 („SUP-glaubwürdig“: KW vs. FW), KMFM_BDIEB4 („Diebstahlversuche“: KM vs. FM)³⁰⁷ und KFWF_BDIEB4 („SUP-Diebstahlversuche“: KW vs. FW). Sie veranschaulichen das Verhältnis der Einschätzungen der K- und F-Sprecher, deren Rollen von ein- und demselben Darsteller bzw. von ein- und derselben Darstellerin gespielt wurden.

Alle Variablen haben die folgenden Werte: 1K: K-Sprecher positiver eingeschätzt, 2K = F: gleiche Einschätzung der beiden zur Frage stehenden Sprecher, 3F: F-Sprecher positiver eingeschätzt, 4F: F-Sprecher bedeutend positiver eingeschätzt.³⁰⁸

1. Die untersuchten Variablen stehen in schwachen positiven Beziehungen zum Faktor SOZHG (sozialer Hintergrund). D.h. in den sozial stärkeren Gruppen sind die Anteile der Befragten stärker, die bei den K-Sprechern eher als bei den F-Sprechern einen Diebstahlversuch (bzw. vorherige Diebstahlversuche) annahmen und der Ansicht waren, dass den F-Sprechern seitens des Supermarktpersonals eher Glauben geschenkt würde („glaubwürdig“). Und umgekehrt sind die Anteile der Befragten mit 1K-Werten in den sozial schwächeren Gruppen stärker. So gingen

³⁰⁷ „B“ in KMFM_BDIEB4 steht für „bereits Diebstahlversuche“: Die zugrunde liegende Frage war, ob der betreffende Sprecher bereits versucht hat zu stehlen.

³⁰⁸ Die Kategorisierung der MG-Variablen wurde in 5.4.2.3 erläutert. Nach dem oben beschriebenen Prinzip wurden auch die im Folgenden behandelten MG-Variablen kategorisiert; allerdings mit dem Unterschied, dass die Antworten zugunsten der F-Sprecher nicht bei allen Fragen so stark überwiegen, dass sie durch zwei Kategorien repräsentiert werden mussten (so hat z.B. die in 8.1.1.2 behandelte Variable KFWF_SYM3 die Kategorien 1K, 2K = F und 3F).

z.B. jeweils rund 20% der Befragten der Gruppen 1AL und 2DEF und nur 6% der Befragten der Gruppe 3FAV davon aus, dass der FM-Sprecher eher zu Diebstählen tendiert (vgl. A3.38).

2. Zwischen dem Leistungsniveau der Klasse (KLNIV) und den auf die vorgeführte Situation enger bezogenen Variablen KMFM_DIEB4, KFWF_DIEB4, KMFM_GLAUB4 und KFWF_GLAUB4³⁰⁹ bestehen unterschiedlich starke und signifikante Beziehungen (nur die Beziehungen zwischen KLNIV und den auf die männlichen Sprecher bezogenen Variablen KMFM_DIEB4, KMFM_GLAUB4 haben ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau), die jedoch alle positiv ausgerichtet sind. Anders ausgedrückt, mit höherem Leistungsniveau der Klasse steigen leicht die Anteile der Befragten mit Antworten zugunsten der F-Sprecher.

Beispiele: Der höchste KMFM_DIEB4-Wert 4F, der eher nur den KM-Sprecher als potenziellen Ladendieb ausweist, wurde bei 33% der Befragten der Gruppe 1FAIB (*classes faibles*) und bei 57% der Befragten der Gruppe 3FOR (*classes fortes*) verzeichnet. Hingegen haben 21% der Befragten der Gruppe 1FAIB und lediglich 4% der Befragten der Gruppe 3FOR den Diebstahlversuch eher dem FM-Sprecher zugetraut (Wert 1K).

3. Bei einer Überprüfung der o.g. Beziehungen unter Konstanthaltung anderer Faktoren wurde Folgendes festgestellt: Die oben beschriebenen Antworttendenzen (mehr Antworten zugunsten der F-Sprecher in den leistungsstärkeren Klassen) zeichnen sich – um die angesichts der Koeffizientenstärke und des Signifikanzniveaus variierenden Ergebnisse stark zu vereinfachen – in den höheren Altersgruppen sowie in den sozial schwächeren Teilgruppen deutlicher ab.³¹⁰ So zeichnet sich z.B. die positive Beziehung zwischen KMFM_DIEB4 und dem Klassenniveau zwar in allen drei Altersgruppen ab, jedoch am schwächsten in der jüngsten und am stärksten in der ältesten.³¹¹

4. Variable KFWF_DIEB4 hängt, wie in A3.39 veranschaulicht wurde, schwach positiv mit dem Faktor SPHG (sprachlicher Hintergrund) zusammen: Die Befragten der Gruppe „F-sprachig“ haben etwas häufiger Werte zugunsten der FW-Sprecherin. Auch die Beziehungen zwischen SPHG und den Variablen KMFM_DIEB4, KMFM_BDIEB4, KMFM_GLAUB4 und KFWF_GLAUB4 sind positiv ausgerichtet, jedoch extrem schwach.

³⁰⁹ Die angeführten Variablen betreffen die Einschätzung der Glaubwürdigkeit der einzelnen Sprecher angesichts der konkret vorliegenden Situation und nicht die – mit der Frage „Diebstahlversuche“ angesprochene – Tendenz zu Ladendiebstählen im Allgemeinen.

³¹⁰ Bivariate Analysen zwischen KLNIV und den Variablen KMFM_BDIEB4 und KFWF_BDIEB4 führten zu keinen bedeutenden Ergebnissen; bei Konstanthaltung des SOZHG wurde jedoch auch bei diesen Variablen ein vergleichbares Ergebnis ermittelt: Positive Beziehungen zum Faktor KLNIV zeichnen sich – wenn auch sehr schwach – jeweils nur in der Gruppe 1AL ab.

³¹¹ Bivariate Analysen zwischen dem Faktor ALTER und den untersuchten Variablen erbrachten hingegen mit Ausnahme der schwachen aber signifikanten negativen Beziehung zwischen dem Alter der Befragten und KMFM_GLAUB4 und den zwar gleichfalls negativen, jedoch sehr schwachen Beziehungen zwischen dem Alter und den Variablen KMFM_DIEB4 und KFWF_DIEB4 keine bedeutenden Ergebnisse.

5. Über die sechs bisher besprochenen MG-Variablen hinaus ging in die Analyse die dichotome Variable DIEB_GLAUB2 (SUP: „Diebstahlversuch“ vs. „glaubwürdig“) ein. Sie drückt aus, wie sich die Antworten auf die Fragen „Diebstahlversuch“ und „glaubwürdig“ zueinander verhalten: Der Wert 1D≠G repräsentiert die Befragten, deren *eigene* Einschätzung der vorgeführten Situation („Diebstahlversuch“) sich in folgender Weise von dem unterscheidet, was ihrer Meinung nach die *Anderen* glauben würden („glaubwürdig“): Sie haben den FM-Sprecher (bzw. die FW-Sprecherin) zwar eher als potenziellen Ladendieb (potenzielle Ladendiebin) oder die K- und F-Sprecher gleich eingeschätzt. Laut ihren Antworten auf die Frage „SUP-glaubwürdig“ waren sie jedoch auch der Meinung, dass die F-Sprecher auf die *Anderen*, d.h. die Zuständigen des Selbstbedienungsladens überzeugender als die K-Sprecher wirken würden.³¹² Entsprechende Antwortkombinationen machen 31% der Befragtengruppe aus. Die restlichen Befragten erhielten den Wert 0. Wir fassen die wichtigsten Ergebnisse der Analyse mit DIEB_GLAUB2 zusammen:

- Der Anteil der Befragten mit dem Wert 1D≠G ist in der Gruppe 1FAIB am stärksten (39%) und in der Gruppe 3FOR am schwächsten (20%), und diese Beziehung ist vor allem auf das Antwortverhalten der Teilgruppe 1AL (arbeitslose Eltern) zurückzuführen: In dieser Teilgruppe wurde der Wert 1D≠G bei 55% der Befragten der Gruppe 1FAIB und bei lediglich 13% der Befragten der Gruppe 3FOR verzeichnet, während in den beiden anderen SOZHG-Gruppen die Zusammenhänge zwischen DIEB_GLAUB2 und KLNIV sehr schwach sind.
- Zwischen ALTER und DIEB_GLAUB2 wurde in der bivariaten Analyse keine signifikante Beziehung festgestellt. Bei Konstanthaltung des sozialen Hintergrunds zeigte sich jedoch für die Teilgruppe 1AL die folgende Tendenz: Der Anteil der Befragten mit dem Wert 1D≠G ist in der ältesten Gruppe bedeutend höher als in den beiden jüngeren. In den anderen SOZHG-Gruppen bestehen zwischen dem Antwortverhalten der älteren und jüngeren Gruppen keine bedeutenden Unterschiede.

Um es einfacher auszudrücken: In der Teilgruppe 1AL (arbeitslose Eltern) wird mit zunehmendem Alter bzw. mit niedrigerem Klassenniveau die Tendenz zum mit 1D≠G beschriebenen Antwortverhalten stärker: Der F-Sprecher hat zwar eher zu stehlen versucht, der Diebstahlversuch wird jedoch mit größerer Wahrscheinlichkeit dem K-Sprecher „angehängt“.

8.1.1.2 Fragen „sympathisch“ , „fleißig“

Die Analysen mit den Variablen KMFM_SYM4 („SUP-sympathisch“: KM vs. FM), KFWF_SYM3³¹³ („SUP-sympathisch“: KW vs. FW), KMFM_FLEIß4 („SUP-fleißig“: KM

³¹² Genauer: Den Wert 1D≠G erhielten die Befragten, bei welchen das beschriebene Antwortverhalten (1) nur bei den auf KM und FM bezogenen Variablen (KMFM_DIEB4, KMFM_GLAUB4), (2) nur bei den auf KW und FW bezogenen Variablen (KFWF_DIEB4, KFWF_GLAUB4), (3) sowohl bei den KMFM- als auch bei den KFWF-Variablen verzeichnet wurde.

³¹³ Zur Bestimmung der Kategorienanzahl vgl. Anm. 308.

vs. FM) und KFWW_FLEIß4 („SUP-fleißig“: KW vs. FW), die die Einschätzungen hinsichtlich der Eigenschaften „sympathisch“ und „fleißig“ ausdrücken, führten in mehreren Punkten zu ähnlichen Ergebnissen wie die in 8.1.1.1 beschriebenen Analysen.

1. Die vier Variablen hängen schwach positiv mit den Faktoren KLNIV und SOZHG zusammen, d.h. in den leistungsstärkeren Klassen bzw. in den sozial stärkeren Gruppen wurden häufiger höhere Werte (3F, 4F) verzeichnet, während die sozial schwächeren bzw. leistungsschwächeren Gruppen mehr Werte zugunsten der K-Sprecher haben. Der KM-Sprecher wurde beispielsweise von 24% der Befragten der SOZHG-Gruppe 1AL, von 17% der Befragten der Gruppe 2DEF und von 8% der Befragten der Gruppe 3FAV als sympathischer eingeschätzt.

Die Beziehungen zwischen diesen Faktoren und den auf die Sprecherinnen KW und FW bezogenen Variablen sind vergleichsweise schwächer und die Beziehung zwischen KFWW_SYM3 hat ein niedriges Signifikanzniveau.

2. Bei Konstanthaltung der restlichen als relevant betrachteten Faktoren erwies sich, dass die o.g. Beziehungen zum Faktor KLNIV – wenn auch bei jeweils unterschiedlicher Koeffizientenstärke und Signifikanz – in erster Linie auf das Antwortverhalten der SOZHG-Gruppe 1AL (arbeitslose Eltern) und die positiven Beziehungen zwischen KLNIV und den Einschätzungen auf „sympathisch“ eher nur auf die Antworten der höheren Altersgruppen zurückzuführen sind.³¹⁴

Beispiel: Die Beziehung zwischen KLNIV und KMFM_SYMP4 wurde nur in der Teilgruppe 1AL bestätigt: Die mit dem Wert 1K zusammengefassten Antwortkombinationen, die den KM-Sprecher als sympathischer ausweisen, wurden bei 46% der Befragten der Gruppe 1FAIB, bei 17% der Befragten des mittleren Klassenniveaus und bei keinem einzigen Befragten der Gruppe 3FOR verzeichnet.

3. Faktor SPHG hängt signifikant positiv mit der Variablen KMFM_FLEIß4 zusammen: 16% der „K-Sprachigen“, 25% der „Zweisprachigen“ und 45% der „F-Sprachigen“ haben den höchsten Wert 4F, d.h. bewerteten den FM-Sprecher im Hinblick auf die Eigenschaft „fleißig“ bedeutend höher. Sehr schwache aber gleich ausgerichtete Beziehungen wurden auch in den Analysen mit den Variablen KFWW_FLEIß4 und KMFM_SYM4 festgestellt.

8.1.1.3 Fragen „gewalttätig“, „hübsch“

Die Analysen mit den Variablen KMFM_GEW4 („SUP-gewalttätig“: KM vs. FM) und KMFM_HÜB3 („SUP-hübsch“: KM vs. FM), welche die Einschätzungen des Aussehens und der Gewaltbereitschaft der männlichen Sprecher ausdrücken, führten in mehrfacher Hinsicht zu ähnlichen Ergebnissen wie die Analysen mit den oben behandelten Variablen. Zwischen den auf die Sprecherinnen KW und FW bezogenen

³¹⁴ Dies gilt jedoch nicht für die Einschätzungen auf „fleißig“: Positive Korrelationen bestehen, wenn auch bei unterschiedlicher Stärke, in allen Altersgruppen.

Variablen KFWW_GEW4 und KFWW_HÜB3 und den Faktoren wurden sehr wenige eindeutige Ergebnisse ermittelt.³¹⁵

1. KMFM_GEW4 und KMFM_HÜB3 korrelieren schwach positiv mit den Faktoren KLNIV und SOZHG (die Beziehung zwischen SOZHG und KMFM_GEW3 liegt allerdings knapp unter dem festgelegten Signifikanzniveau), d.h. leistungsstärkere Klassen bzw. sozial stärkere Gruppen haben den FM-Sprecher etwas häufiger als hübscher und als friedlicher einschätzt. Zwischen den beiden Faktoren und den auf die Sprecherinnen KW und FW bezogenen Variablen KFWW_GEW4 und KFWW_HÜB3 wurden keine Zusammenhänge ermittelt.

2. Die Beziehungen zwischen KLNIV und den Variablen KMFM_GEW4 und KMFM_HÜB3 sind, wie es sich unter Konstanthaltung des sozialen Hintergrunds zeigte, in erster Linie auf die Antworten der sozial schwächeren Gruppen zurückzuführen, d.h. vor allem in diesen Gruppen steigen mit höherem Klassenniveau die Anteile der Befragten mit Antworten zugunsten der F-Sprecher. Die positive Beziehung zwischen KLNIV und KMFM_GEW4 wurde lediglich in der Gruppe 1AL bestätigt und ist in dieser Gruppe hochsignifikant. Positive Korrelationen zwischen KLNIV und KMFM_HÜB3 bestehen hingegen in allen SOZHG-Gruppen, am stärksten sind sie jedoch in der Gruppe 1AL und am schwächsten in der sozial stärksten Gruppe 3FAV.

8.1.1.4 Fragen „gebildet“, „reich“

Die Analysen mit den Variablen KMFM_BILD3 („SUP-gebildet“: KM vs. FM), KFWW_BILD3 („SUP-gebildet“: KW vs. FW), KMFM_REICH3 („SUP-reich“: KM vs. FM) und KFWW_REICH3 („SUP-reich“: KW vs. FW), die das Verhältnis der Einschätzungen auf „gebildet“ und „reich“ ausdrücken, erbrachten sehr wenige signifikante Ergebnisse, d.h. verschiedene Teilgruppen (ältere bzw. jüngere Gruppen, Jungen und Mädchen) haben diese Fragen ähnlich beantwortet. Zu erwähnen sind lediglich die schwachen positiven Beziehungen zwischen KMFM_REICH3 und dem sozialen Hintergrund und zwischen KMFM_BILD3 und dem Klassenniveau: Der FM-Sprecher wurde von den höheren SOZHG-Gruppen häufiger als reicher und von den leistungsstärkeren Klassen häufiger als gebildeter eingeschätzt.

8.2 *Emploi*

Die EMP-Fragen betreffen die vier arbeitssuchenden Personen KM, KW, FM und FW. Mit Ausnahme der Frage ARBGEBER (als Arbeitgeber) liegen zu jeder Frage wie in SUP fünf Antwortmöglichkeiten vor, die fünf Zustimmungsgraden entsprechen. Die wichtigsten Antworttendenzen sind im Folgenden zusammengefasst.

³¹⁵ So hängt z.B. die Variable KFWW_HÜB3, die die Einschätzung des Äußeren der Sprecherinnen KW und FW ausdrückt, lediglich mit dem Faktor SPHG signifikant zusammen: Wie die Tabelle A3.40 zeigt, wurde die KW-Sprecherin von den "K-Sprachigen" bedeutend häufiger als von den "F-Sprachigen" als hübscher eingeschätzt.

1. Die in A2.19 abgebildeten Mittelwerte zeigen, dass hier ähnlich wie bei den positiv ausgerichteten SUP-Variablen (vgl. 8.1) für alle Variablen $M(\text{FM}) > M(\text{KM})$ und $M(\text{FW}) > M(\text{KW})$ gilt. Anders ausgedrückt: Aus dem Vergleich der Einschätzungen der K- und F-Sprecher gleichen Geschlechts (d.h. der Sprecher, deren Rollen von jeweils ein- und demselben Darsteller bzw. ein- und derselben Darstellerin vorge- tragen wurden) resultiert, dass die Einschätzungen der F-Sprecher bei allen Fragen positiver sind.

2. Am stärksten unterscheiden sich die Mittelwerte bei den Fragen „eingestellt“, „gebildet“ und „reich“: Die F-Sprecher wurden hier um jeweils rund eineinhalb („reich“) bis zwei („eingestellt“, „gebildet“) Zustimmungsgrade höher bewertet als die K-Sprecher gleichen Geschlechts. Um es an den Antworten auf die Frage „gebildet“ (vgl. A2.16) zu veranschaulichen: Die F-Sprecher wurden von nahezu 90% und die K-Sprecher von jeweils rund 20% der Befragten als gebildet eingeschätzt (Antwortmöglichkeiten *oui, c'est sûr* und *plutôt oui*).

Auch die Werte der Variablengruppe „fleißig“ weichen relativ stark zugunsten der F-Sprecher ab: bei den Sprechern KM und FM um fast eineinhalb und bei den Sprecherinnen um knapp einen Zustimmungsgrad.

3. Die Unterschiede in den Einschätzungen hinsichtlich der Eigenschaften „sympathisch“, „ehrlich“ und „hübsch“ sind geringer: Die Mittelwerte der F-bezogenen Variablen sind um jeweils nur 0,5 bis 1 Zustimmungsgrade höher als die der K-bezogenen Variablen.

4. Der Vergleich der SUP- und EMP-Antworten auf „sympathisch“, „fleißig“, „gebildet“, „reich“ und „hübsch“ (diese vier Fragen wurden zu den beiden vorgeführten Situationen gestellt) führte zu folgenden Ergebnissen:

- Sowohl in SUP als auch in EMP wurden die F-Sprecher im Hinblick auf diese Eigenschaften höher als die K-Sprecher gleichen Geschlechts eingeschätzt.
- Die Unterschiede in den Bewertungen der Sprecherinnen KW und FW sind in EMP stärker als in SUP. Sehr stark weichen allerdings nur die Antworten bezüglich der Bildung der beiden Sprecherinnen ab: Bei der Frage „EMP-gebildet“ wurde die FW-Sprecherin von knapp 90% und die KW-Sprecherin von nur etwas mehr als 20% der Befragten als gebildet eingeschätzt (s.o.). Bei der Frage „SUP-gebildet“ ist der Unterschied zwischen den beiden Sprecherinnen geringer: Bejahende Antworten machen bei der FW-Sprecherin 80% und bei der KW-Sprecherin knapp 40% aller Antworten aus (vgl. A2.16 und A2.7).
- Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Sprecher KM und FM auf „fleißig“, „gebildet“, „reich“ und „hübsch“ sind in SUP und EMP ähnlich stark. Sowohl in SUP als auch in EMP weichen die Antworten bezüglich der beiden Sprecher am stärksten bei „gebildet“ und „reich“ und am schwächsten bei „hübsch“ ab. Der KM-Sprecher wurde bei der Frage „EMP-sympathisch“ jedoch nicht so

niedrig eingeschätzt wie bei der Frage „SUP-sympathisch“: In EMP wurde er von ungefähr einem Viertel und in SUP von einer Hälfte der Befragtengruppe als unsympathisch bewertet (Ausprägungen *non, pas du tout* und *plutôt non*, vgl. A2.13 und A2.5).

- In 8.1-3 wurde erwähnt, dass der KM-Sprecher bei den positiv ausgerichteten Fragen niedriger als alle anderen Sprecher bewertet wurde. Ein ähnliches Ergebnis liegt auch bei den EMP-Variablen vor; die Unterschiede zwischen den KM-bezogenen Antworten und den Antworten bezüglich der anderen Sprecher sind jedoch in EMP insgesamt geringer als in SUP. So wurde z.B. die KW-Sprecherin in EMP ähnlich wie in SUP bei allen Fragen etwas positiver beurteilt als der KM-Sprecher; die Unterschiede in den Einschätzungen der beiden K-Sprecher (besonders bei „EMP-sympathisch“, „EMP-reich“ und „EMP-gebildet“ sind in EMP jedoch extrem gering.

5. In der Tabelle A2.20 ist die Variable ARBGEBER (als Arbeitgeber) dargestellt, die ausdrückt, welchen der vier Bewerber die Befragten an Stelle des Arbeitgebers eingestellt hätten. Die Antworten entsprechen im Grunde den in A2.12 veranschaulichten Antworten auf die Frage „EMP-eingestellt“. Mit anderen Worten, die Entscheidung, die nach Einschätzung der Befragten ein reunionesischer Arbeitgeber gefällt hätte („EMP-eingestellt“), entspricht im Großen und Ganzen der Auswahl, welche die Befragten selbst an dessen Stelle getroffen hätten (ARBGEBER): In beiden Fällen sind die Einstellungschancen der F-Sprecher bedeutend höher. Die Fragen „FM-eingestellt“ und „FW-eingestellt“ wurden von jeweils mehr als 80% der Befragten zustimmend beantwortet (FM: 82%, FW: 85%). Aus der Verteilung der Variablen ARBGEBER geht hervor, dass ungefähr 90% der Befragten am ehesten den FM-Sprecher und/oder die FW-Sprecherin eingestellt hätten.³¹⁶

6. Die Antworten auf die Frage „eingestellt“ wurden von den Befragten mit folgenden Kommentaren versehen: Die NEIN-Antworten bezüglich der Einstellung des KM-Sprechers wurden einmal mit „il faut parler français“ und mehrmals mit der Kodemischung bekräftigt (z.B.: „mélange les langues“, „il mélange le Français et le créole“). Als Grund, die KW-Sprecherin nicht einzustellen, wurde einmal „elle parle mal“ angegeben. Dass die F-Sprecher hingegen eingestellt werden sollten, wurde mehrmals mit „parle bien“ bzw. „il/elle parle bien“ erläutert (im Zusammenhang mit dem FM-Sprecher wurden auch Erklärungen „Il parle bien, il est honnête“ und „serieux“ verzeichnet). Eine Befragte, die sich an Stelle des Arbeitgebers für die FW-Sprecherin entschieden hätte, erklärte dies folgenderweise: „un langage plus sympa, semble plus aïaise, plus entreprenant“.³¹⁷

³¹⁶ In diesem Zusammenhang sei auch erwähnt, dass die Befragten ihre Antworten bezüglich der Einstellung der beiden K-Sprecher („eingestellt“, „als Arbeitgeber“) kaum nachträglich, d.h. nach dem Hören der beiden F-Sprecher (vgl. 8.1-4) korrigiert haben. Bei der Frage, ob die K-Sprecher eingestellt werden sollten, wurde also kaum gezögert (zweimal wurden die Aussichten der KW-Sprecherin im Nachhinein niedriger und einmal höher eingeschätzt).

³¹⁷ Die Kommentare sind in der Orthographie der Befragten wiedergegeben.

8.2.1 Analyse

Im Folgenden werden zunächst die auf die vorgeführte Situation enger bezogenen Variablen behandelt, die die Einstellungschancen der vier Bewerber ansprechen, und anschließend die Variablen, die die Einschätzungen im Hinblick auf die Eigenschaften „sympathisch“, „ehrlich“, „fleißig“, „gebildet“, „reich“ und „hübsch“ ausdrücken.

8.2.1.1 Fragen „eingestellt“, „als Arbeitgeber“

Bei einem ersten Vergleich der Werte aller in A2.12 dargestellten Rohvariablen (Frage „eingestellt“) wurde festgestellt, dass für jeweils nur 6% der Befragten $KM > FM$ bzw. $KW > FW$ gilt, d.h. jeweils nur 6% der Befragten haben die Einstellungschancen des KM-Sprechers (bzw. der KW-Sprecherin) höher als die Einstellungschancen des FM-Sprechers (bzw. der FW-Sprecherin) eingeschätzt.

Für insgesamt 13% der Befragten gilt $KM \geq FM$ (KM höher oder gleich wie FM eingeschätzt) und für insgesamt 17% der Befragten $KW \geq FW$. Die Antworten der einzelnen Befragten unterscheiden sich ansonsten eher nur darin, wie stark die Werte der jeweils zum Vergleich stehenden Variablen voneinander abweichen, d.h. ob etwa die Frage „KM-eingestellt“ mit *non, pas du tout* und die Frage „FM-eingestellt“ mit *plutôt non* beantwortet wurde oder der Sprecher FM bedeutend höher als der Sprecher KM eingeschätzt wurde (KM: *non, pas du tout/plutôt non*, FM: *oui, c'est sûr*).

In die Analyse gingen die Variablen $KMFM_EINST3$ („EMP-eingestellt“: KM vs. FM) und KFW_EINST3 („EMP-eingestellt“: KW vs. FW), deren Ausprägungen die oben beschriebenen Antwortkombinationen ausdrücken: $1K \geq F$ (K-Sprecher höher oder gleich wie F-Sprecher eingeschätzt), $2F$ (F-Sprecher höher eingeschätzt) und $3F$ (F-Sprecher bedeutend höher eingeschätzt).

Zur Ergänzung wurde darüber hinaus die zweikategoriale Variable $FMFW_EINST2$ („EMP-eingestellt“: FM vs. FW) analysiert. Sie erfasst die Teilgruppe von 78 Befragten (knapp 50% der gesamten Befragtengruppe), bei welchen der höchste Wert entweder auf „FM-eingestellt“ (37 Befragte) oder auf „FW-eingestellt“ (41 Befragte) verzeichnet wurde. Und nun zu den wichtigsten Ergebnissen:

1. Die Analyse mit $KMFM_EINST3$ und KFW_EINST3 ergab Folgendes:

- Der $KMFM_EINST3$ -Wert $3F$, der eindeutig für bessere Aussichten des Bewerbers FM spricht, wurde häufiger bei den Jungen (50%) als bei den Mädchen (30%) verzeichnet. Bei der Einschätzung der Sprecherinnen KW und FW zeichnet sich eher die entgegengesetzte Tendenz ab: Die Antwortkombinationen zugunsten der FW-Sprecherin wurden häufiger bei den Mädchen (48%) bei den Jungen (39%) verzeichnet.

- Das Alter korreliert sehr schwach positiv mit den beiden untersuchten Variablen (etwas stärker mit KFWW_EINST3). Die beiden Beziehungen sind, wie es sich bei Konstanthaltung des Geschlechts erwies, ausschließlich auf die Antworten der befragten Mädchen zurückzuführen. D.h. mit höherem Alter steigen in der W-Gruppe die Anteile der Befragten, die die Einstellungschancen der F-Sprecher günstiger einschätzten (vgl. A3.41).
- Die o.g. positive Beziehung zwischen KFWW_EINST3 und dem Alter ist darüber hinaus vor allem auf die Antworten der Gruppe mit arbeitslosen Eltern zurückzuführen: Während in der jüngsten Gruppe die Anteile der Befragten mit dem höchsten und dem niedrigsten KFWW_EINST3-Wert vergleichbar stark sind (1K: 25%. 1F: 21%), überwiegen in der ältesten Gruppe stark die Befragten, die die Chancen der FW-Sprecherin, eingestellt zu werden, deutlich höher eingeschätzt haben (1K: 11%, 3F: 67%).³¹⁸

2. Die Ergebnisse der Analysen mit der Variablen FMFW_EINST2 („SUP-eingestellt“: FM vs. FW) zeigen, wie sich das Geschlecht der F-sprachigen Bewerber auf die Einschätzungen auswirkt:

- Die befragten Mädchen waren etwas häufiger als die Jungen der Meinung, dass am wahrscheinlichsten die FW-Sprecherin eingestellt würde (Mädchen: 63%, Jungen: 37%), während sich die Jungen häufiger zugunsten des FM-Sprechers äußerten.
- Mit höherem Klassenniveau steigen leicht die Anteile der Befragten, die die Aussichten des FM-Sprechers am höchsten einschätzten (1FAIB: 35%, 2MIT: 48% 3FOR: 62%). Unter Konstanthaltung des Alters wurde festgestellt, dass dieser Zusammenhang in der jüngsten Gruppe kaum vorhanden, in der mittleren schwach und in der ältesten am stärksten und hochsignifikant ist (38% der Gruppe 1FAIB, 57% der Gruppe 2MIT und alle Befragten der Gruppe 3FOR haben die Chancen des Sprechers FM höher eingeschätzt).

3. Abschließend sei noch auf die Frage eingegangen, wie sich die Antworten auf die Frage „eingestellt“ zu den Antworten auf die Frage „als Arbeitgeber“ verhalten:

- 148 von insgesamt 161 Befragten (92%), für welche auf „EMP-als Arbeitgeber“ und auf allen vier „EMP-eingestellt“-Variablen gültige Werte vorliegen, haben die Fragen „eingestellt“ und „als Arbeitgeber“ ähnlich beantwortet (vgl. Abschnitt 8.2-5).³¹⁹

³¹⁸ Auch die Beziehung in der Teilgruppe 2DEF ist positiv ausgerichtet, jedoch extrem schwach. Die Analyse der Beziehungen zwischen KMFM_EINST3 und dem Alter führte hingegen zu keinem vergleichbaren Ergebnis: Sehr schwache positive Beziehungen zeichnen sich sowohl in der SOZHG-Gruppe 1AL (etwas stärker) als auch in der Gruppe 3FAV ab.

³¹⁹ Die Befragten, die die Frage „als Arbeitgeber“ mit *personne* beantwortet haben, wurden an dieser Stelle nicht berücksichtigt. Das Zuordnungskriterium war, dass sich die Antworten auf „eingestellt“ und „als Arbeitgeber“ zumindest teilweise entsprechen. So gehören z.B. zur o.g. Kategorie auch die Befragten, die bei der Frage „eingestellt“ die Bewerber FM und FW gleich hoch (und höher als die K-

- Sieben von 13 Befragten mit ungleichen Antworten waren der Meinung, dass am ehesten ein F-Sprecher (FM und/oder FW) eingestellt würde; an Stelle des Arbeitgebers hätten sie sich jedoch für einen K-Sprecher entschieden. Fünf von sechs Befragten gehören zur ältesten Gruppe, vier haben arbeitslose Eltern und fünf gehören zu einer *classe faible*.³²⁰

8.2.1.2 Fragen „sympathisch“, „ehrlich“, „fleißig“

Die Rohvariablen, die die Einschätzungen der zur Frage stehenden Sprecher auf „sympathisch“, „ehrlich“ und „fleißig“ ausdrücken, tendieren nach Ergebnissen der explorativen Analyse jeweils zu ein- und demselben Faktor. Einfacher ausgedrückt: Die Befragten schätzten die einzelnen Sprecher im Hinblick auf diese Eigenschaften ähnlich ein. Auch Kreuztabellenanalysen mit den anhand der Rohvariablenwerte neu konstruierten Variablen KMF_M_SYM3 („EMP-sympathisch“: KM vs. FM), KWF_W_SYM3 („EMP-sympathisch“: KW vs. FW), KMF_M_EHR3 („EMP-ehrlich“: KM vs. FM), KWF_W_EHR3 („EMP-ehrlich“: KW vs. FW), KMF_M_FLEI₃ („EMP-fleißig“: KM vs. FM), KWF_W_FLEI₃ („EMP-fleißig“: KW vs. FW) zeigten, dass bestimmte Teilgruppen diese Fragen ähnlich beantwortet haben. Die wichtigsten Beziehungen werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

1. Als wichtigste Faktoren erwiesen sich das Leistungsniveau der Klasse (KLNIV) und das Alter:

- Mit höherem Klassenniveau steigen die Anteile der Befragten, die den FM-Sprecher bzw. die FW-Sprecherin als sympathischer, ehrlicher und fleißiger einschätzten (die Beziehungen zwischen KLNIV und den auf Sprecherinnen bezogenen Variablen KWF_W_EHR3 und KWF_W_FLEI₃ sind allerdings sehr schwach und liegen knapp unter dem festgelegten Signifikanzniveau). KM wurde beispielsweise von 29% der Befragten der Gruppe 1FAIB (*classes faibles*) und von lediglich 6% der Befragten der höchsten Gruppe 3FOR, FM hingegen von 35% der Gruppe 1FAIB und von 55% der Gruppe 3FOR als sympathischer eingeschätzt.
- Mit zunehmendem Alter werden hingegen die Einschätzungen der K-Sprecher positiver (vgl. z.B. die in A3.42 veranschaulichte Beziehung zwischen ALTER und den Einschätzungen im Hinblick auf die Eigenschaft „fleißig“).

2. Bei gleichzeitiger Betrachtung der beiden o.g. Faktoren wurde ermittelt, dass die o.g. positiven Beziehungen zwischen KLNIV und untersuchten Variablen – um die unterschiedlichen Koeffizienten auf einen Nenner zu bringen – in den älteren Grup-

sprachigen Bewerber) einschätzten und bei der Frage „als Arbeitgeber“ nur einen der beiden Sprecher angegeben haben.

³²⁰ Die restlichen Antworten unterscheiden sich größtenteils nur im Hinblick auf das Geschlecht der einzuschätzenden Sprecher, d.h. nur insoweit, als z.B. die höchsten Werte auf „FM-eingestellt“ (fünf Fälle) bzw. auf „FM-eingestellt“ und „KM-eingestellt“ (ein Fall) verzeichnet wurden, während die Frage „als Arbeitgeber“ mit *Madame 2* (FW) beantwortet wurde.

pen grundsätzlich stärker sind. So ist z.B. die oben beschriebene Tendenz der leistungsstarken Klassen, den FM-Sprecher als sympathischer zu bewerten bzw. die entgegengesetzte Tendenz der leistungsschwachen Klassen in der jüngsten Gruppe kaum vorhanden, in der mittleren schwach und in der ältesten am stärksten (in der ältesten Teilgruppe wurde z.B. der KM-Sprecher von 44% der Gruppe 1FAIB, 31% der Gruppe 2MIT und von keinem Befragten der Gruppe 3FOR als sympathischer bezeichnet). Die positive Beziehung zwischen KLNIV und KFWW_SYM3 wurde nur in der ältesten, die Beziehung zwischen KLNIV und KMFM_EHR3 in den beiden älteren Gruppen bestätigt.

3. Im Unterschied zu den SUP-Ergebnissen wurden hier in den bivariaten Analysen mit dem Faktor SOZHG keine oder nur extrem schwache positive Beziehungen ermittelt.³²¹ SOZHG scheint eher nur als Kontrollvariable eine Rolle zu spielen: Unter Konstanthaltung des sozialen Hintergrunds wurde ermittelt, dass die in 8.2.1.2-1 beschriebenen Beziehungen eher nur in den sozial schwächeren Teilgruppen bestehen bzw. in diesen Gruppen stärker sind.

Beispiel: Die negative Beziehung zwischen ALTER und KMFM_SYM3 wurde nur in den beiden sozial schwächeren Gruppen bestätigt und ist in der Teilgruppe 1AL bedeutend stärker: 75% der Befragten der jüngsten und lediglich 28% der Befragten der ältesten Gruppe haben den FM-Sprecher höher als den KM-Sprecher eingeschätzt. Hingegen haben 4% der Befragten der jüngsten und 50% der Befragten der ältesten Gruppe den KM-Sprecher als sympathischer eingeschätzt.

4. Die einzige in den Analysen zwischen den EMP-Variablen und dem Faktor SPHG (sprachlicher Hintergrund) ermittelte signifikante Beziehung ist die positive Beziehung zwischen SPHG und KMFM_EHR3: Bei den „K-Sprachigen“ wurden die Antworten zugunsten des KM-Sprechers (20%) und des FM-Sprechers (30%) ähnlich häufig verzeichnet, wohingegen 55% der „F-Sprachigen“ den FM-Sprecher und kein einziger den KM-Sprecher positiver bewerteten.³²²

8.2.1.3 Fragen „reich“, „gebildet“, „hübsch“

Vergleichbar mit den SUP-Ergebnissen bestehen zwischen den Faktoren und den Variablen KMFM_REICH3 („EMP-reich“: KM vs. FM), KFWW_REICH3 („EMP-reich“: KW vs. FW), KMFM_BILD3 („EMP-gebildet“: KM vs. FM) KFWW_BILD3 („EMP-gebildet“: KW vs. FW), KMFM_HÜB3 („EMP-hübsch“: KM vs. FM) und KFWW_HÜB3 („EMP-hübsch“: KW vs. FW) sehr wenige bedeutende Beziehungen.

1. Das wichtigste Ergebnis ist, dass die auf Bildung und Wohlstand bezogenen Variablen in schwachen negativen Beziehungen zum Faktor ALTER stehen. Ein zu-

³²¹ Die einzige signifikante Beziehung ist die positive Beziehung zwischen SOZHG und KFWW_EHR3, d.h. die sozial schwächeren Gruppen haben die KW-Sprecherin häufiger als ehrlicher eingeschätzt; die Beziehungen zu KMFM_FLEIß4 und KFWW_FLEIß4 sind zwar gleichfalls positiv, jedoch sehr schwach.

³²² Auch die Beziehung zwischen SPHG und den Einschätzungen der Sprecherinnen auf „ehrlich“ (KFWW_EHR3) ist positiv ausgerichtet, jedoch schwächer.

friedenstellendes Signifikanzniveau haben allerdings lediglich die Beziehungen zwischen ALTER und den Variablen KFWW_REICH3 und KFWW_BILD3, d.h. die älteren Gruppen tendieren nicht so stark wie die jüngeren dazu, die FW-Sprecherin im Hinblick auf die Status-bezogenen Eigenschaften höher einzuschätzen. So haben z.B. 48% der jüngsten, 41% der mittleren und nur 25% der ältesten Gruppe den höchsten KFWW_BILD3-Wert 3F, der für die höhere Bildung der FW-Sprecherin steht.

2. Die mit den auf die Frage „hübsch“ bezogenen Variablen ermittelten schwachen Beziehungen werden nur erwähnt, weil sie z.T. an die Ergebnisse der Analysen mit den entsprechenden SUP-Variablen erinnern (vgl. 8.1.1.3): Während in den Analysen mit KFWW_HÜB3 keine bedeutenden Beziehungen festgestellt wurden, korreliert KMFM_HÜB3 schwach positiv mit KLNIV und schwach negativ mit ALTER (leistungsstärkere Klassen haben etwas häufiger Antworten zugunsten des FM-Sprechers und ältere Gruppen äußerten sich etwas häufiger zugunsten des KM-Sprechers) und die beiden Beziehungen sind stärker in der SOZHG-Gruppe 1AL. So wurde z.B. die Beziehung zwischen KMFM_HÜB3 und ALTER zwar sowohl in 1AL als auch in 2DEF bestätigt; nur in der Gruppe 1AL hat sie jedoch ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau.

8.3 *Cyclone*

Zunächst sei nochmals an die in 5.2.2 dargelegten Besonderheiten des CYC-Stimulus erinnert: In CYC traten die Sprecher H (*créole des Hauts*), C (*créole du Chaudron*) und F (Französisch) auf, d.h. es wird zwischen H-, C- und F-Variablen unterschieden. Während in SUP und EMP ein- und derselbe Darsteller (bzw. ein- und dieselbe Darstellerin) einmal Kreolisch und einmal Französisch benutzte, wurden in CYC die Varianten F und H von ein- und demselben Darsteller und die Variante C von einem anderen Darsteller vorgeführt. Einer Kontrollgruppe wurden darüber hinaus drei weitere Sprechsequenzen vorgespielt (H2, C2 und F2), in denen die Varianten H und F einerseits und die Variante C andererseits von zwei anderen Darstellern vorgetragen wurden (weiter dazu in 8.3.1).

Im Folgenden wird auf die Verteilungen der einzelnen CYC-Variablen eingegangen.

1. Den in Tabelle A2.27 dargestellten Mittelwerten ist zu entnehmen, dass hier im Unterschied zu den SUP- und EMP-Ergebnissen (die F-Sprecher wurden im Hinblick auf alle Eigenschaften positiver bewertet) der C-Sprecher bei den Fragen „sympathisch“, „hübsch“ und „pfiffig“ etwas höher als die beiden anderen Sprecher eingeschätzt wurde.

2. Bei den auf Bildung und Wohlstand bezogenen Fragen und bei der Frage „gewalttätig“ überwiegen hingegen, ähnlich wie in SUP und EMP, die Antworten zugunsten des F-Sprechers: Er resultiert als bedeutend gebildeter und wohlhabender und als etwas friedlicher als die beiden K-Sprecher. Der F-Sprecher wurde von na-

hezu 80% der Befragten als gebildet und von mehr als der Hälfte der Befragten als reich eingeschätzt (Antworten *oui, c'est sûr* und *plutôt oui*). Die beiden K-Sprecher wurden dagegen von lediglich jeweils einem Drittel der Befragten als gebildet und von nur etwas mehr als 10% der Gruppe als reich eingeschätzt (vgl. A2.23 und A2.25).

3. Die Mittelwertunterschiede zwischen den einzelnen Variablen sind allerdings – mit Ausnahme der o.g. Variablen, die Bildung und Wohlstand ansprechen – im Vergleich zu den SUP- und EMP-Variablen insgesamt geringer. Mit anderen Worten: Keiner der drei CYC-Sprecher wurde bedeutend höher oder niedriger als die anderen eingeschätzt.

4. Aus dem Vergleich der Einschätzungen der beiden K-Sprecher geht der C-Sprecher als hübscher, pfiffiger, sympathischer und wohlhabender – aber auch als gewalttätiger und ungebildeter hervor. Die Unterschiede sind allerdings (besonders bei den Eigenschaften „sympathisch“, „gebildet“ und „reich“), wie bereits oben erwähnt, äußerst gering.

5. Die Variable, bei der die Unterschiede in den Antworten bezüglich der drei Sprecher weitaus am deutlichsten hervortreten, ist die in A2.28 dargestellte Variable POT_FREU (C/H/F als potenzieller Freund), die im Unterschied zu allen anderen MG-Variablen keine bestimmten Eigenschaften oder Verhaltensweisen betrifft. POT_FREU fasst die Antworten auf die mündlich gestellte Frage zusammen, welchen der drei Sprecher sich die Befragten am ehesten als eigenen Freund vorstellen könnten: Mehr als die Hälfte der Befragten haben nur den C-Sprecher, d.h. den Sprecher der eigenen Variante angekreuzt, und bei knapp 20% der restlichen Befragten tritt der C-Sprecher neben dem F-Sprecher auf. Ungefähr jeder fünfte Befragte wählte nur den F-Sprecher und der Anteil der Befragten, die sich eine Freundschaft mit dem Sprecher der „fremden“ K-Variante (H) vorstellen können, ist äußerst gering: Lediglich 2% der Gruppe haben nur den H-Sprecher oder die beiden K-Sprecher gewählt.

8.3.1 *Cyclone* und *cyclone 2*

Der Grund, warum alle drei zur Frage stehenden Sprecherrollen nicht von ein- und demselben Darsteller gespielt wurden, ist bereits in 5.2.2.3 angesprochen worden: Ein Darsteller hätte möglicherweise nicht ausreichend natürlich alle drei zur Frage stehenden Varianten (und insbesondere die grundverschiedenen Varianten H und C) vortragen können.

Dabei könnte allerdings die Frage gestellt werden, ob sich die Antworten, die den C-Sprecher betreffen, zu den H- und F-bezogenen Antworten anders verhalten würden, wenn die Rolle des C-Sprechers von einer anderen Darstellerperson gespielt worden wäre (d.h. ob ein anderer C-Darsteller möglicherweise als sympathischer oder gebildeter resultieren würde). Um dieser Frage nachgehen zu können wurden

einer Kontrollgruppe von 67 Befragten am Ende der Befragung drei weitere CYC-Sprecher vorgeführt (diese zweite Gruppe von Stimuli wurde CYC2 genannt): Die Sprecher H2, C2 und F2.³²³

Hinsichtlich des Wohnortes wurden die Sprecher der gleichen Varianten ähnlich eingeschätzt: Bei den Sprechern H und H2 ist die weitaus am häufigsten auftretende Antwort *Les Hauts* (H wurde von 67% und H2 von 61% der Befragten der Kontrollgruppe dieser Kategorie zugeordnet), die Sprecher C und C2 wurden am häufigsten in die Kategorie *Le Chaudron* (C1: 73%, C2: 68%) und die F-Sprecher in die Kategorie *quartier chic* (F: 47%, F2: 50%) eingeordnet. Der größte Unterschied besteht darin, dass beim Sprecher F2 häufiger als beim Sprecher F die relativ weit gefasste und auf Unentschlossenheit verweisende Kategorie *ville* auftritt (F: 25%, F2: 38%), und dass F2 weniger häufig als *Métropolitain* eingeschätzt wurde (F: 12%, F2: 6%). Danach gefragt, wer als potenzieller Freund in Frage kommt, hat die Kontrollgruppe in CYC zwar etwas häufiger als in CYC2 sowohl den Sprecher der eigenen Variante als auch den F-Sprecher ausgewählt (19% der Befragten der Kontrollgruppe haben in CYC und 11% in CYC2 die Sprecher C und F bzw. C2 und F2 ausgewählt; in CYC2 sind die Anteile der Befragten, die sich *nur* für den Sprecher der C- oder F-Variante entschieden haben, um jeweils 5 bis 6% höher als in CYC); in beiden Fällen ist jedoch der Anteil der Befragten, die den Sprecher der *eigenen* Variante als potenziellen Freund bezeichneten, am höchsten (CYC: 53%, CYC2: 59%).³²⁴

Ein Vergleich der für diese Kontrollgruppe berechneten Mittelwerte der CYC- und CYC2-Variablen (vgl. A2.29³²⁵) führte zu folgenden Ergebnissen: Die drei CYC-Sprecher wurden zwar bei den meisten Fragen etwas höher als die CYC2-Sprecher bewertet und die Unterschiede in den Bewertungen der CYC2-Sprecher sind insgesamt geringer als die Unterschiede in den Bewertungen der CYC-Sprecher (die Befragten waren beim letzten Stimulus CYC2 wahrscheinlich nicht mehr so konzentriert, was häufiger zu gleichen bzw. ähnlichen Einschätzungen aller drei Sprecher geführt haben könnte). Für jede der sechs CYC-Fragen gilt jedoch, dass der jeweils höchste CYC-Mittelwert und der jeweils höchste CYC2-Mittelwert bei dem Sprecher derselben Variante verzeichnet wurden. So liegt z.B. in „CYC-hübsch“ der höchste

³²³ Die Kontrollgruppe konnte, wie bereits in 5.2.2.3 erwähnt wurde, nicht im Hinblick auf bestimmte Parameter gewählt werden, sondern in erster Linie in Abhängigkeit der verbleibenden Zeit. In dieser Gruppe sind die leistungsstärkeren Klassen (3FOR: 54%) und höhere Altersgruppen (3ALT: 46%) überrepräsentiert, was vor allem mit der Tatsache zusammenhängt, dass die Durchführung der MG-Technik mit diesen Gruppen schneller verlief.

³²⁴ Die o.g. Prozentangaben betreffen nur die Befragten, für die auf den jeweils zum Vergleich stehenden Rohvariablen gültige Werte vorliegen, d.h. die 1) sowohl auf „Wohnort-H“ als auch auf „Wohnort-H2“ (67 Befragte) 2) sowohl auf „Wohnort-C“ als auch „Wohnort-C2“ (66), 3) sowohl auf „Wohnort-F“ als auch auf „Wohnort-F2“ (64), 4) sowohl auf „potenzieller Freund“ als auch auf „potenzieller Freund 2“ (64) gültige Werte haben.

³²⁵ Die Mittelwerte wurden nur für Befragte berechnet, die bei allen auf ein- und dieselbe Eigenschaft betreffenden Variablen gültige Werte haben („sympathisch“: 66 Befragte, „gewalttätig“: 65, „gebildet“: 63, „reich“: 62, „hübsch“: 59, „pfiifig“: 56). Die Werte, die sich auf die Einschätzung der Sprecher H2, C2 und F2 beziehen (CYC2), sind in Klammern eingegeben.

Mittelwert bei C (3,03) und in „CYC2-hübsch“ bei C2 (2,73). Dasselbe gilt auch für die Fragen „sympathisch“ und „gewalttätig“: Sowohl in CYC als auch in CYC2 resultiert der jeweilige Sprecher des *créole du Chaudron* (C bzw. C2) als der sympathischste – und auch als der gewalttätigste der drei Sprecher.

Bei „pfiffig“ und „reich“ lassen sich die Mittelwerte auf den Ausdruck $H \approx C < F$ (bzw. $H2 \approx C2 < F2$) zurückführen, d.h. in CYC sowie auch in CYC2 wurde der F-Sprecher von der Kontrollgruppe am höchsten eingeschätzt, während sich die Antworten bezüglich der beiden K-Sprecher nur geringfügig unterscheiden.

Etwas problematischer sind die Antworten der Kontrollgruppe auf die Frage „gebildet“: Die beiden vorgeführten Stimuli führten zwar zu einer bedeutend höheren Einschätzung der Sprecher des Französischen (F, F2), d.h. in dieser Hinsicht korrespondieren die Antworten. In CYC2 hat die Kontrollgruppe jedoch – und dies entspricht auch den Antworten der Gesamtgruppe – den H-Sprecher (Mittelwert: 2,81) etwas höher als den C-Sprecher (2,46) eingeschätzt, während die Mittelwerte bei den Sprechern H2 (2,68) und C2 (2,62) nahezu gleich sind.

Wir fassen zusammen: Um nach Antworten der Kontrollgruppe zu urteilen, wären die Antworten bezüglich des Sprechers des *créole du Chaudron* bei einem anderen Darsteller nicht viel unterschiedlicher ausgefallen und die Tendenz zur ähnlichen Einschätzung ist (im Gegensatz zu den Antworten bezüglich der SUP- und EMP-Sprecher) sowohl in CYC als auch in CYC2 ausgeprägt. Lediglich die Ergebnisse hinsichtlich der Eigenschaft „gebildet“ lassen die Frage aufkommen, welcher der beiden K-Sprecher bei einer ggf. anderen Darstellerkonstellation höher eingeschätzt geworden wäre. Bei dieser Eigenschaft, die sowohl in MG als auch bei der mündlichen Befragung weitgehend den F-Sprechern zugewiesen wurde, ist die Frage nach den Unterschieden zwischen den beiden K-Sprechern allerdings eher zweitrangig.

Abschließend verweisen wir nachdrücklich darauf hin, dass der durchgeführte Vergleich lediglich zu einer approximativen Einschätzung führen kann, und dass angesichts der relativ kleinen Anzahl der Befragten, für die die CYC2-Daten vorliegen, keine allgemein geltenden Aussagen gemacht werden können.

8.3.2 Analyse

In CYC stehen im Unterschied zu den in 8.1 und 8.2 behandelten Variablen bei jeder einzelnen Frage *drei* Sprecher zum Vergleich. Hiermit ergeben sich viele Antwortkombinationen, die gleichzeitig und in ihrer Gesamtheit kaum ohne platzraubende Verfahren und erheblichen Verlust an Übersichtlichkeit hätten berücksichtigt werden konnten.³²⁶ Die multivariate Analyse wurde aus diesem Grund mit verschiedenen Typen von Variablen durchgeführt, d.h. die Befragtengruppe wurde je-

³²⁶ So sind beispielsweise bei einem Vergleich der Werte auf „H-sympathisch“, „C-sympathisch“ und „F-sympathisch“ allein nach dem Kriterium „größer/kleiner als“ eine Reihe von Antwortkombinationen möglich: $H = C = F$ (gleiche Einschätzung der drei Sprecher), $H < C < F$ (H am niedrigsten und F am höchsten eingeschätzt), $H = C < F$, $C = F < H$ usw.

weils in Abhängigkeit des interessierenden Antwortverhaltens aufteilt. Ausgehend von der Frage, ob jeweils zwei Sprecher gegenübergestellt oder die Antworten hinsichtlich aller drei Sprecher berücksichtigt wurden, können zwei Gruppen von Variablen unterschieden werden:

1. Die Variablen, die das Verhältnis der Einschätzungen von jeweils zwei Sprechern (H vs. F, C vs. F, H vs. C) ausdrücken. Sie wurden ausgehend von den bereits in 8.1.1 und 8.2.1 angewendeten Prinzipien konstruiert. Beispiel: Variable HF_SYM3 („CYC-sympathisch“: H vs. F) mit den Kategorien 1H, 2H = F und 3F drückt aus, welcher von den Sprechern H und F bei der Frage „CYC-sympathisch“ höher bzw. positiver bewertet wurde. Die Variable CF_SYM3 („CYC-sympathisch“: C vs. F) stellt die Sprecher C und F und die CH_SYM3 („CYC-sympathisch“: C vs. H) die Sprecher C und H (d.h. die beiden Sprecher des Kreolischen) gegenüber.

2. Die Variablen, welche die Antworten bezüglich aller drei Sprecher unter einem bestimmten Gesichtspunkt (z.B.: Verhältnis der Einschätzungen des F-Sprechers einerseits und der beiden K-Sprecher andererseits) erfassen.³²⁷

Im Vergleich zu den Ergebnissen der Analysen mit den SUP- und EMP-Variablen sind die Beziehungen, die in den Analysen mit den CYC-Variablen ermittelt wurden, insgesamt schwächer und nur wenige Beziehungen haben ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau. Einige sehr schwache Beziehungen werden trotz dieser Tatsache besprochen, da ihre Bedeutung erst bei einer Gesamtbetrachtung der Ergebnisse (d.h. beim Vergleich mit den in 8.2.1 und 8.3.1 angesprochenen Beziehungen) deutlich wird.

8.3.2.1 Fragen „sympathisch“, „gewalttätig“, „pfiffig“, „hübsch“

Analysiert wurden die Variablen, die nach dem in 8.3.2-1 beschriebenen Prinzip die Gegenüberstellung jeweils zweier Sprecher ermöglichen. Für die Frage „sympathisch“ sind das die Variablen HF_SYM3, CF_SYM3 und CH_SYM3 und analog dazu wurden zu jeder Eigenschaft drei Variablen erstellt.

Zur Verteilung dieser Variablen: Sie sind im Vergleich zu den SUP- und EMP-Variablen weitaus gleichmäßiger verteilt, und die mittleren Kategorien, die auf die gleiche Einschätzung der zur Frage stehenden Sprecher verweisen, sind viel stärker besetzt. Bei den o.g. drei Variablen der Gruppe „sympathisch“ machen die mittleren Kategorien (z.B. die Kategorie 2H = F bei HF_SYM3) jeweils rund 35% aller Antwortkombinationen aus. Noch stärker belegt sind die mittleren Kategorien bei den Fragen „hübsch“ (zwischen 47% und 50%), „gewalttätig“ (zwischen 44% und 50%) und „pfiffig“ (zwischen 34% und 45%).

Es folgt eine Zusammenfassung der Analyseergebnisse.

³²⁷ Alle Variablen sind, wie auch die bisher behandelten Variablen, so kategorisiert, dass höhere Werte höherer Einschätzung des F-Sprechers bzw. – bei den Variablen, die im Namen „CH“ enthalten und einen Vergleich der beiden K-Sprecher ermöglichen – des Sprechers der „fremden“ K-Variante (H) entsprechen.

1. Die wichtigsten Ergebnisse wurden in den Analysen zwischen den auf „sympathisch“ und „hübsch“ bezogenen Variablen CF_SYM3, HF_SYM3, CF_HÜB3 und HF_HÜB3 (sie stellen den F-Sprecher jeweils einem K-Sprecher gegenüber) und den Faktoren SOZHG und KLNIV ermittelt: Alle vier Variablen stehen in schwachen positiven Beziehungen zu den genannten Faktoren, d.h. in den leistungsstärkeren Klassen und den sozial stärkeren Gruppen sind die Anteile der Befragten, die den F-Sprecher positiver einschätzten, etwas höher. Die Beziehung zwischen KLNIV und CF_HÜB3 (hübsch: C vs. F) hat allerdings ein niedriges Signifikanzniveau.

Beispiel: 47% der Befragten mit arbeitslosen Eltern, 33% der Befragten der Gruppe 2DEF und 25% der Befragten der Gruppe 3FAV haben den C-Sprecher bei der Frage „sympathisch“ höher als den F-Sprecher eingeschätzt. Der Anteil der Befragten, die den C-Sprecher als sympathischer einschätzten, ist in der Gruppe 1FAIB (*classes faibles*) ungefähr doppelt so hoch wie in den beiden leistungsstärkeren Teilgruppen.

2. Die o.g. Beziehungen zwischen dem Klassenniveau und den Variablen CF_SYM3, HF_SYM3, CF_HÜB3 und HF_HÜB3 sind, wie bereits aus dem obigen Beispiel ersichtlich, eher sehr schwach. Die Schwäche der Beziehungen dürfte z.T. mit der Tatsache zusammenhängen, dass das beschriebene Antwortverhalten fast ausschließlich auf das Antwortverhalten der höheren Altersgruppen zurückzuführen ist.

Beispiel: Eine Überprüfung der oben beschriebenen positiven Beziehung zwischen KLNIV und CF_SYM3 („CYC-sympathisch“: C vs. F) unter Konstanthaltung des Alters ergab Folgendes: In der jüngsten Gruppe weichen die Antworten der leistungsstärkeren Klassen kaum von den Antworten der leistungsschwächeren ab. Die Tendenz zu höherer Einschätzung des F-Sprechers mit höherem Leistungsniveau zeichnet sich in den beiden älteren Gruppen ab; in der ältesten Gruppe ist sie jedoch stärker. 61% der ältesten Befragten der Gruppe 1FAIB und 29% der ältesten Befragten der Gruppe 3FOR haben den Sprecher der eigenen Variante (C) als sympathischer bezeichnet.

3. Das Alter der Befragten spielt auch nach Ergebnissen der bivariaten Analysen eine Rolle. Erstens: Höhere Altersgruppen schätzten den C-Sprecher im Vergleich zum F-Sprecher bedeutend häufiger als sympathischer ein. Eine gleichfalls negativ ausgerichtete, jedoch sehr schwache Beziehung zeichnet sich auch zwischen ALTER und HF_SYM3 (auch hier wurde der Sprecher des Kreolischen – in diesem Falle der H-Sprecher – von den älteren Gruppen etwas höher als der F-Sprecher eingeschätzt). Zweitens: Der Sprecher der eigenen Variante (C) wurde von den höheren Altersgruppen bedeutend häufiger als sympathischer und als friedlicher als der Sprecher der „fremden“ K-Variante (H) bewertet (vgl. z.B. A3.43).

4. Ansonsten bleibt im Zusammenhang mit den Variablen, die das Verhältnis der Einschätzungen der beiden K-Sprecher ausdrücken, nur noch zu erwähnen, dass

die höheren SOZHG-Gruppen den Sprecher der eigenen Variante etwas häufiger als gewalttätiger bzw. den Sprecher H häufiger als friedlicher einschätzten.³²⁸

8.3.2.2 Fragen „gebildet“, „reich“

Wie bereits in 8.3-2 erwähnt, wurde der F-Sprecher bei den Fragen „gebildet“ und „reich“ bedeutend höher als die beiden anderen Sprecher eingeschätzt. Auch die zu einer ersten Übersicht erstellten Variablen CF_BILD3 („CYC-gebildet“: C vs. F), HF_BILD3 („CYC-gebildet“: H vs. F), CF_REICH3 („CYC-reich“: C vs. F) und HF_REICH3 („CYC-gebildet“: H vs. F) zeigen dies:

- C vs. F: 66% der Befragten bezeichneten den F-Sprecher und lediglich 8% der Befragten den C-Sprecher als gebildeter (CF_BILD3). Ähnlich wurde der F-Sprecher von 67% und der C-Sprecher von lediglich 6% der Gruppe als reicher eingeschätzt (CF_REICH3).
- H vs. F: 63% der Befragten schätzten den F-Sprecher und 7% der Befragten den H-Sprecher als gebildeter ein (HF_BILD3). Der F-Sprecher geht laut Antworten von 69% der Befragten und der H-Sprecher laut nur 7% der Antworten als reicher hervor (HF_REICH3).

Angesichts dieser Verteilung wurde die Konstruktion von Variablen, die eine Gegenüberstellung von F einerseits und den beiden K-Varianten andererseits ermöglichen, als sinnvoller beurteilt.³²⁹ Dementsprechend wurden (neben den nach wie vor benutzten Variablen CH_BILD3 und CH_REICH3, die die Antworten hinsichtlich der beiden K-Sprecher veranschaulichen) die Variablen F_BILD2 und F_REICH2 analysiert, die ausdrücken, wie stark sich die Stereotype im Hinblick auf den sozialen Status der F- und K-Sprecher artikulieren, d.h. ob der F-Sprecher sowohl beim Vergleich der auf C und F bezogenen als auch beim Vergleich der auf H und F bezogenen Antworten als gebildeter bzw. als wohlhabender resultiert (Wert 2F) oder nicht (1K). Zu den Kategorien 2F gehören 53% (F_BILD2) bzw. 61% (F_REICH2) der Befragten.³³⁰

Es folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

1. Die wichtigsten Beziehungen wurden in den Analysen mit dem Faktor KLNIV ermittelt:

³²⁸ Die Variablen der Gruppe „pfffig“ wurden in den obigen Ausführungen nicht angesprochen, denn mit diesen Variablen wurden keine signifikanten Beziehungen ermittelt, d.h. in allen relevanten Teilgruppen (GESCHL-, ALTER-, SOZHG-, KLNIV-, SPHG- und VIERTEL-Gruppen) verteilen sich die Antworten hinsichtlich der drei Sprecher ähnlich. Zu erwähnen ist nur, dass in den älteren Gruppen etwas häufiger die Antworten zugunsten der Sprecher der fremden Varianten (H und F) auftreten; es handelt sich allerdings um sehr schwache Beziehungen.

³²⁹ Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen in Zusammenhang mit den Antworten auf die CYC- und CYC2-Frage „gebildet“ (8.3.1).

³³⁰ Ergänzend wurden auch die relativ ungleichmäßig verteilten dreikategoriellen Variablen analysiert, bei welchen ausgehend vom Kriterium „F-Sprecher am niedrigsten eingeschätzt (jeweils zwischen 5% und 10% der Antworten) vs. andere Antwortkombinationen“ eine feinere Unterteilung der o.g. Kategorie 1K durchgeführt wurde. Dabei wurden keine bedeutenden Unterschiede von den oben dargestellten Ergebnissen festgestellt.

- KLNIV hängt schwach positiv mit F_BILD2 und F_REICH2 zusammen. So schätzten z.B. 35% der Befragten der Gruppe 1FAIB, 57% der Befragten der Gruppe 2MIT und 63% der Befragten der leistungsstärksten Gruppe 3FOR den F-Sprecher im Hinblick auf die Bildung höher als die beiden K-Sprecher ein und haben somit den o.g. F_BILD2-Wert 2F.³³¹
- Beim Vergleich der beiden K-Sprecher (CH_REICH3) resultiert der Sprecher der eigenen Variante (C) in den leistungsstärkeren Klassen als wohlhabender.

2. Zwischen den Variablen F_BILD2 und SOZHG wurde ein schwacher aber signifikanter positiver Zusammenhang festgestellt: Der höchste Anteil der 2F-Werte wurde in der sozial stärksten Gruppe 3FAV (61%) und der niedrigste in der Gruppe 1AL (41%) festgestellt.³³²

8.3.2.3 Frage POT_FREU

Die in A2.28 dargestellten Antworten auf die Frage, welcher der vorgeführten Sprecher als potenzieller Freund in Frage kommt, wurden zur Variablen POT_FREU3 zusammengefasst: Der Wert 1C steht für die Befragten, die den C-Sprecher, d.h. den Sprecher der eigenen Variante gewählt haben (einschließlich der wenigen Befragten, die die beiden K-Sprecher ankreuzten), der mittlere Wert 2CF für die Befragten, die die Sprecher C und F wählten oder sich für keinen der drei Sprecher entscheiden konnten, und der Wert 3F für die Befragten, die sich den F-Sprecher am ehesten als Freund vorstellen können.³³³

Die bedeutendsten Ergebnisse wurden in den Analysen mit den Faktoren SPHG, GESCHL und VIERTEL ermittelt:

1. Die „K-Sprachigen“ haben den C-Sprecher bedeutend häufiger als die „F-Sprachigen“ als potenziellen Freund bezeichnet (vgl. A3.44).
2. Die befragten Mädchen haben häufiger als die Jungen neben dem C-Sprecher auch den F-Sprecher gewählt, während die Jungen mehrheitlich nur den C-Sprecher als potenziellen Freund bezeichneten (39% der Mädchen und nur 15% der Jungen gehören zur Kategorie 2CF; 38% der Mädchen und 70% der Jungen haben den Wert 1C). Im Zusammenhang mit dem Geschlecht ist noch Folgendes zu erwähnen: Die in den bivariaten Analysen ermittelte schwache negative Beziehung zwischen POT_FREU3 und dem Alter wurde lediglich in der M-Gruppe (Jungen) bestätigt, d.h. die Tendenz zu mehr 1C-Werten ist am stärksten in den älteren männlichen Gruppen ausgeprägt (vgl. A3.45).

³³¹ Das beschriebene Antwortverhalten wird mit zunehmendem Alter deutlicher und ist in der ältesten Gruppe am stärksten ausgeprägt. Die Beziehung zwischen KLNIV und REICH ist hingegen in allen drei Altersgruppen vergleichbar stark.

³³² Die Beziehungen zwischen SOZHG und den auf die Bildung bezogenen SUP- und EMP-Variablen sind auch ausnahmslos positiv ausgerichtet, jedoch sehr schwach.

³³³ Die wenigen Befragten, die nur den H-Sprecher gewählt haben (1%), wurden bei der Kategorisierung nicht berücksichtigt.

3. Die Befragten mit hohen VIERTEL-Werten (viertelgebunden) haben bedeutend häufiger den Wert 1C als die Befragten, die ihre Freizeit selten im Viertel verbringen, ihre Freunde woanders treffen und nicht ohne Begleitung ins Viertel ausgehen dürfen (vgl. A3.46). Eine gleich ausgerichtete Beziehung besteht auch zwischen POT_FREU3 und dem vierkategorialen Index FZ_FREU (Freizeit meistens mit Freunden): Der Wert 1C wurde am häufigsten in der Gruppe mit dem FZ_FREU-Wert 4OFT verzeichnet, die besonders häufig im Freundeskreis verkehrt (73%), und am seltensten in der Gruppe mit dem Wert 1NIE, die ihre Freunde nur in der Schule trifft (33%).

8.4 Beruf und Wohnort

8.4.1 Beruf

Die in A2.30 bis A2.33 veranschaulichten Einschätzungen der beruflichen Situation der vier SUP-Sprecher wurden in Anlehnung an die Antworten auf die QUES-Fragen Q34BERUF_JA und Q35BERUF_N kategorisiert: Nur solche Antwortmöglichkeiten wurden zusammengefasst (vgl. Abb. 8.4.1a), die von den Befragten in QUES eindeutig als angesehene, angenehme und gut bezahlte bzw. als schwierige und schlecht bezahlte Tätigkeiten bezeichnet wurden (in A2.34 sind die QUES-Berufe nach der Anzahl der Nennungen in Q34BERUF_JA und Q35BERUF_N aufgelistet).³³⁴

Abb. 8.4.1a: „SUP-Beruf“: Zusammengefasste Antwortmöglichkeiten

<i>agriculteur, pêcheur</i>	→	Landwirtschaft
<i>employé de bureau, employé de banque, secrétaire</i> ³³⁵	→	Bürotätigkeit
<i>enseignant, prof</i>	→	Lehrtätigkeit
<i>avocat, médecin, ingénieur</i>	→	Anwalt/Arzt/Ingenieur
<i>chauffeur de taxi, camionneur</i>	→	Fahrer
Antworten mit Häufigkeit des Auftretens unter 2%	→	SONST

Die Antworten werden im Folgenden zum Einen im Hinblick auf die Unterscheidung „berufstätig/ nicht berufstätig“ und zum Anderen auf die Unterscheidung zwischen den „guten und schlechten Berufen“ behandelt.

³³⁴ Einige wenige Befragte kreuzten zwei oder drei Antwortmöglichkeiten an, die in A2.30 bis A2.33 unter die jeweils stärker belegte Kategorie subsumiert wurden. Beispiel: Einmal wurde die Frage FM_BERUF mit *employé de bureau* und *pompier* beantwortet. Da die Antwortmöglichkeit *pompier* bei der Einschätzung des FM-Sprechers ansonsten nur einmal vorkommt, wurde diese Antwort unter „Bürotätigkeit“ eingeordnet. *Pompier* fungiert laut den QUES-Angaben übrigens gleichfalls als angenehmer und gut bezahlter Beruf (vgl. A2.34). Die im Zusammenhang mit der KW-Sprecherin zweimal verzeichneten Antwortkombinationen *femme de ménage + sans travail* sind unter „arbeitslos“ zusammengefasst, da diese Kategorie als relevanter beurteilt wurde.

³³⁵ Antwortmöglichkeit *secrétaire* war zwar nicht in der QUES-Liste enthalten, sie wurde jedoch in den MG-Fragebogen eingeführt, weil mehrere Befragte diesen Beruf in QUES als ihren Traumberuf bezeichneten.

1. Die Antworten bezüglich des Berufs des KM-Sprechers sind, vergleichbar mit den Einschätzungen dieses Sprechers bei den anderen SUP-Fragen (vgl. 8.1), sehr eindeutig: Der Abb. 8.4.1b, die die Häufigkeiten der unter „nicht berufstätig“ subsumierbaren Kategorien darstellt, kann entnommen werden, dass er von fast zwei Dritteln der Befragtengruppe als arbeitslos eingeschätzt wurde. Die Angaben zur beruflichen Situation der KW-Sprecherin sind trotz der vielen Antwortmöglichkeiten gleichfalls relativ übersichtlich: Sie wurde von mehr als einem Drittel der Befragten als nicht berufstätig und ansonsten am häufigsten als *femme de ménage* eingeschätzt. Die Kategorien „Reinigungskraft“ (*femme de ménage*), „Hausfrau“ und „arbeitslos“ machen zusammengenommen mehr als 70% aller Antworten aus (während sich die drei Ausprägungen bei der FW-Sprecherin auf insgesamt 23% belaufen). Bei den F-Sprechern wurden die Kategorien, die sich unter „nicht berufstätig“ zusammenfassen lassen, von lediglich rund 10% der Befragten gewählt.

2. Die Befragten, die die berufliche Situation der F-Sprecher im Hinblick auf das Kriterium „berufstätig/nicht berufstätig“ günstiger einschätzten (d.h. die den FM-Sprecher als berufstätig und den KM-Sprecher als nicht berufstätig und/oder die FW-Sprecherin als berufstätig und die KW-Sprecherin als nicht berufstätig einordneten) machen 69% der gesamten Gruppe aus. Entsprechende Antwortkombinationen wurden in den höheren Altersgruppen etwas häufiger verzeichnet (1JU: 61%, 2MIT: 73%, 3ALT: 76%).³³⁶

Abb. 8.4.1b: Kategorien „arbeitslos“ und „Hausfrau“

	KM	KW	FM	FW
Kategorie „arbeitslos“	64%	15%	10%	7%
Kategorie „Hausfrau“		22%		4%
Gesamt	64%	37%	10%	11%

3. Wie aus der Abb. 8.4.1c ersichtlich, wurden die Berufe, die die Befragten in QUES besonders häufig als angenehm, angesehen und gut bezahlt bezeichneten (vgl. A2.34), bedeutend häufiger mit den F-Sprechern assoziiert: Jeweils rund 60% der Antworten bezüglich der F-Sprecher entfallen in die Kategorien „Bürotätigkeit“, „Lehrtätigkeit“ und „Anwalt/Arzt/Ingenieur.“ Die KW-Sprecherin wurde hingegen am häufigsten als Reinigungskraft eingeschätzt und der KM-Sprecher ist – wenn nicht arbeitslos – Landwirt, Fischer, Fußballspieler, Fahrer, Mechaniker oder Ver-

³³⁶ Zu den anderen Faktoren bestehen keine signifikanten Beziehungen, d.h. sozial schwächere und stärkere Gruppen, Mädchen und Jungen usw. haben die berufliche Situation der F-Sprecher mit vergleichbarer Häufigkeit als günstiger eingeschätzt. Auch zwischen den Teilgruppen, die *nur einen* oder *die beiden* K-Sprecher bzw. die *nur KW* oder *nur KM* als nicht berufstätig bezeichneten, bestehen im Hinblick auf die wichtigsten Faktoren keine bedeutenden Unterschiede.

käufer: Die meisten dieser Berufe (Ausnahmen: Fußballspieler, Verkäufer) wurden von den Befragten häufig als schwere und schlecht bezahlte Berufe bezeichnet.³³⁷

Abb. 8.4.1c: Kategorien „Bürotätigkeit“, „Lehrtätigkeit“, „Anwalt/Arzt/Ingenieur“

	KM	KW	FM	FW
Kategorie „Bürotätigkeit“		9%	29%	40%
Kategorie „Lehrtätigkeit“		2%	18%	17%
Kategorie „Anwalt/Arzt/Ingenieur“			11%	3%
Gesamt		11%	58%	60%

4. Abschließend wird ein Versuch unternommen, das Verhältnis zwischen den Antworten auf die berufsbezogenen MG- und QUES-Variablen für die *einzelnen Befragten* zu veranschaulichen:

- Bei 50 von 157 Befragten (32%), für die ein Vergleich der MG-Variablen mit den entsprechenden QUES-Variablen möglich war (d.h. die gültige Werte auf allen zur Frage stehenden Variablen haben), wurde eine der folgenden Antwortkombinationen verzeichnet: a) Die in QUES als angenehm, angesehen und gut bezahlt eingestuften (Q34BERUF_JA) oder unter „Traumberuf“ (Q31TRAUMJOB) genannten Berufe wurden bei der Frage „SUP-Beruf“ einem oder beiden F-Sprechern zugeordnet; b) Die in QUES als schwer und schlecht bezahlt angeführten Berufe (Q35BERUF_N) wurden einem oder beiden K-Sprechern zugeordnet; c) Antwortkombinationen wie in a) und b) beschrieben.
- Hingegen haben lediglich 10 Befragte (6% der Gruppe) einen oder die beiden K-Sprecher mit den unter Q31TRAUMJOB bzw. unter Q34BERUF_JA genannten Berufen und/oder die F-Sprecher mit den unter Q35 BERUF_N erwähnten Berufen assoziiert.³³⁸

Eine Überprüfung der Beziehungen zwischen den wichtigsten Faktoren und der Variablen BERUF_MQ2 (Berufe: MG vs. QUES), die die o.g. Gruppe von 50 Befragten dem Rest der Gruppe gegenüberstellt, ergab Folgendes: In den *classes fortes* sowie in den sozial stärkeren Gruppen sind die Anteile der Befragten, die den K-Sprechern schwere und schlecht bezahlte Berufe bzw. den F-Sprechern angesehene und gut bezahlte Berufe oder den eigenen Traumberuf zuwies, etwas höher; die beiden Beziehungen sind jedoch sehr schwach.

³³⁷ Es sei auch erwähnt, dass zwei Befragte, die den KM-Sprecher als *pêcheur* bezeichneten, und ein Befragter mit der Antwort *joueur de foot* neben der angekreuzten Stelle „il vole“ bzw. „il vol“ vermerkten.

³³⁸ Bei der Kategorisierung wurden auch Fälle berücksichtigt, bei welchen in QUES und MG vergleichbare Tätigkeiten angeführt wurden. Beispiel: Q34BERUF_JA = *enseignant* und FW_BERUF = *prof* oder Q34BERUF_JA = *employé de bureau* und FW_BERUF = *secrétaire*.

8.4.2 Wohnort

Die auf den Wohnort der Sprecher bezogenen Variablen (vgl. A2.35 bis A2.41) beruhen auf halboffenen Fragen. Die Befragten konnten eine oder mehrere Antwortmöglichkeiten wählen (im Folgenden werden diese abkürzend mit *village*, *Hauts*, *Chaudron*, *ville*, *quartier chic*, *quartier chaud* und *Métropole* angesprochen) und darüber hinaus bestand die Möglichkeit, eine eigene Antwort zu geben.

Die sechs angebotenen Antwortkategorien scheinen jedoch die Wohnorte, die für die zur Frage stehenden Sprecher angenommen wurden, zu erschöpfen. Die offene Antwortmöglichkeit wurde von lediglich zwei Befragten gewählt: Die Frage nach dem Wohnort des KM-Sprechers wurde einmal mit „un Biton ville“ (*bidonville*; unter *quartier chaud* kategorisiert) beantwortet und bei der KW-Sprecherin wurde einmal die Antwort „dans une citée tranquille“ (unter *quartier chic* kategorisiert) verzeichnet. An der für die freie Antwort vorgesehenen Stelle treten bei einigen Befragten vielmehr kurze Angaben auf, die als Erklärungen der Antworten betrachtet werden können.

So wurde die Wahl der Antwort *Chaudron* bei KM und KW jeweils zweimal mit „il/elle parle créole“ und einmal mit „façon de parler“ begründet; bei der KM-bezogenen Antwort *Chaudron* tritt darüber hinaus jeweils einmal „Par la manière de s’exprimer“, „l’accent“ und „axent“ auf (bei demselben Befragten steht „axent“ auch als Erklärung der KW-Antwort *ville*). Dass der KM-Sprecher in Le Chaudron wohnt, wurde darüber hinaus jeweils zweimal mit „son comportement“, „sauvage“, „quartier sauvage“ (bzw. „quartie sauvag“) und „voleur“ (bzw. „Il vol“) erklärt. Die Einordnung der KW-Sprecherin in die Kategorie *ville* wurde mit „Parce qu’elle est calme“ und „Parce qu’elle ne s’emporte pas“ bekräftigt.³³⁹ Die Einschätzungen der F-Sprecher als *Métropolitains* wurden mit „Parle le FRANÇAIS“ (FM), „Parle FRANÇAIS“ (FW) und „accent zorey“ (FW) begründet.

An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass die Kommentare bezüglich der CYC-Sprecher einförmiger sind: Bei der Vorführung der H-Sequenzen (*créole des Hauts*) wiederholten einige Befragte lachend *e pu* (H-Sprecher) oder das Pronomen *lu* (H2-Sprecher)³⁴⁰ und diese Merkmale erscheinen auch mehrmals als Begründungen der Antwort *Hauts*, und zwar in folgender Schreibweise: „e pu“, „et pu“, „et puu!“, „e pût“ und „epu“, „lu“, „luu“. Als Hinweis darauf, dass es sich beim Sprecher der eigenen Variante (C-Sprecher) um einen Bewohner von Chaudron handelt, wurde einmal „piedbois“ und zweimal „tout ça là“ vermerkt.

Im Folgenden werden die wichtigsten Antworttendenzen zusammengefasst.

³³⁹ Bei den jeweils zweimal vorkommenden oder ähnlichen Kommentaren dürfte die Idee von einem Befragten (der etwa laut „voleur“ sagte) stammen und von einem anderen übernommen worden sein.

³⁴⁰ Vgl. dazu 5.2.2.3 und auch die Antworten auf die in 7.2 behandelten INT-Fragen.

1. Die in A2.35 bis A2.41³⁴¹ zusammengefassten Antworten zeigen, dass die meisten Befragten durchaus in der Lage waren, zwischen den verschiedenen K-Varianten zu unterscheiden: Der H-Sprecher wurde von 72% der Befragten in die Kategorie *Hauts* eingeordnet und von 17% der Befragten als Dorfbewohner eingeschätzt.³⁴² Die Sprecher des *créole du Chaudron* (KM in SUP und C in CYC) wurden von jeweils mehr als 70% der Befragten in die Kategorie *Chaudron* eingeordnet und von jeweils rund 20% der Befragten wurden deren Varianten als Stadtvarianten erkannt (die Antworten *ville*, *quartier chaud* und *quartier chic* machen beim KM-Sprecher zusammengenommen 21% und beim C-Sprecher 17% aller Antworten aus). Die KW-Sprecherin wurde zwar vergleichsweise seltener in die Kategorie *Chaudron* eingeordnet (35%); auch ihre Variante wurde jedoch von insgesamt fast 90% der Gruppe als eine Stadtvariante erkannt.³⁴³

Was diese Prozentangaben allerdings relativiert, ist der folgende Umstand: Bei der Befragung einiger besonders lebhafter Kleingruppen konnte, wie bereits in 5.3.2 erwähnt wurde, nicht verhindert werden, dass dieser oder jener Schüler seine Annahmen bezüglich der „richtigen Lösung“ laut bekanntgab, was einige Unentschlossene beeinflusst haben konnte.

Dies suggerieren auch die von den Befragten vorgenommenen Korrekturen der Antworten: Die Antworten der fünf von sieben Befragten, die ihre Einschätzungen des Wohnorts der K-Sprecher in SUP nachträglich (vielleicht nachdem ein anderer Schulkamerad auf die „richtige Lösung“ aufmerksam gemacht hatte³⁴⁴) korrigiert haben, und vier von sechs Korrekturen der C-Antworten (CYC) verhalten sich nach dem folgenden Muster: Zunächst wurde *ville/village/Hauts* und nachträglich *Chaudron/quartier chaud* angekreuzt (z.B.: *village* → *Chaudron* beim KM-Sprecher, *Hauts* → *Chaudron* bei der KW-Sprecherin, *ville* → *Chaudron* beim C-Sprecher). Beim H-Sprecher (*créole des Hauts*) kommen die folgenden Korrekturen vor: jeweils zweimal *village* → *Hauts* und *ville* → *Hauts* und einmal *Hauts* → *village*.³⁴⁵

³⁴¹ Einige wenige Befragte kreuzten zwei Antwortmöglichkeiten an, und solche Antworten wurden wie bei den berufsbezogenen Variablen unter die jeweils häufiger auftretende Kategorie subsumiert. Beispiel: Beim CYC-Sprecher wurde einmal *Chaudron* + *quartier chic* und einmal *Chaudron* + *quartier chaud* verzeichnet, und die beiden Antworten wurden unter *Chaudron* kategorisiert.

³⁴² Les Hauts sind natürlich nicht unbedingt mit „ländlich“ gleichzusetzen, gibt es doch auch in den Gebirgszonen des Inneren größere Ortschaften. Die Einschätzung des H-Sprechers als Dorfbewohner signalisiert jedoch, dass *unsere* Befragten – ausnahmslos Bewohner des dicht besiedelten und urbanisierten Küstenstreifens (Les Bas) – eine Variante des Landesinneren oder allgemeiner eine „fremde“ Variante erkannt haben.

³⁴³ Wie bereits in Abschnitt 5.2.2.3 angemerkt, hatte die KW-Darstellerin im Unterschied zu den anderen Darstellern (KM und C) nicht ihr ganzes Leben in Chaudron verbracht und ihre Variante ist etwas weniger markiert (die Sprache der männlichen Darsteller kommt dem Stil der sog. *gars de la cour* näher).

³⁴⁴ Es ist aber auch nicht auszuschließen, dass der eine oder andere Befragte zunächst versehentlich eine andere und nicht beabsichtigte Antwort angekreuzt hat, d.h. dass einige Korrekturen nicht mit der Beeinflussung durch andere Mitschüler zusammenhängen.

³⁴⁵ Die insgesamt sechsmal vorgenommenen Korrekturen der Antworten bezüglich der F-Sprecher lassen kein eindeutiges Muster erkennen.

Es kann also angenommen werden, dass die Anteile der o.g. Antworten bei einer (in unserem Fall kaum herzustellenden) strengeren Befragungssituation etwas geringer ausgefallen wären.

2. Die Verteilungen der Variablen FM_WOHN, FW_WOHN und F_WOHN zeigen, dass die drei F-Sprecher trotz der Unterschiede im Hinblick auf die Sprechsituation sowie auf Stimme, Geschlecht und Herkunft der drei Darsteller relativ ähnlich eingeschätzt wurden: In allen drei Fällen wurden am häufigsten die Kategorien *quartier chic*, *ville* und *Métropole* gewählt.

3. Abb. 8.4.2a veranschaulicht die Häufigkeit des Auftretens der Kategorien *quartier chic* und *quartier chaud*.³⁴⁶ Sie zeigt, dass die F-Sprecher häufiger als Bewohner gutbürgerlicher Viertel eingeschätzt wurden, wohingegen die K-Sprecher (besonders die männlichen) häufiger mit sozial schwachen bzw. problematischen städtischen Milieus assoziiert wurden.

Abb. 8.4.2a: Kategorien *quartier chaud* und *quartier chic*

	K-Sprecher				F-Sprecher		
	KM	C ³⁴⁷	(H)	KW	FM	F	FW
Kategorie <i>quartier chic</i>		3%		11%	27%	33%	36%
Kategorie <i>quartier chaud</i>	11%	7%	(2%)	10%	4%	3%	3%

4. Um zu überprüfen, bei welchen Teilgruppen sich am stärksten die Tendenz abbildet, die K-Sprecher in die *quartiers chauds* bzw. die F-Sprecher in gutbürgerliche Stadtteile einzuordnen, wurden die Variablen SUP_CHIC2 (SUP: K *quartier chaud* und/oder F *quartier chic*) und CYC_CHIC2 (CYC: K *quartier chaud* und/oder F *quartier chic*) gebildet. Sie stellen die Befragten, die in SUP bzw. in CYC für die K-Sprecher die Kategorie *quartier chaud* und/oder für die F-Sprecher die Kategorie *quartier chic* wählten (Wert 2JA, der diesen Antwortkombinationen entspricht, erfasst 51% der SUP-Antworten und 36% der CYC-Antworten), dem Rest der Gruppe (Wert 1NEIN) gegenüber.³⁴⁸

Die Analyse mit diesen Variablen ergab, dass die Tendenz zum mit dem Wert 2JA beschriebenen Antwortverhalten in den leistungsstärkeren Klassen und den höheren Altersgruppen etwas stärker ausgeprägt ist:

³⁴⁶ Der Sprecher H wurde in Klammern angegeben, da er von den meisten Befragten als Bewohner der Les Hauts oder als Dorfbewohner eingeordnet wurde.

³⁴⁷ Bei Berücksichtigung der unter *Chaudron* zusammengefassten Antworten *Chaudron + quartier chic* und *Chaudron + quartier chaud* (vgl. Anm. 341) würden sich für die beiden Kategorien geringfügig höhere Prozentsätze ergeben. Beim KM-Sprecher würde die Kategorie *quartier chaud* bei Berücksichtigung dreier Befragten mit Antworten *Chaudron + quartier chaud* auf 13% steigen.

³⁴⁸ Dabei wurden auch die Befragten einbezogen, die die beiden genannten Antwortmöglichkeiten neben einer anderen Antwort gewählt haben (vgl. Anm. 341). Die Befragten, die eine dieser Antworten (z.B. *quartier chic*) sowohl für einen K-Sprecher als auch für einen F-Sprecher wählten, haben ähnlich wie die Befragten, die keine dieser Kategorien nannten, den Wert 1NEIN erhalten.

- 35% der Befragten der Gruppe 1FAIB, 54% der Befragten der Gruppe 2MIT und 63% der Befragten der Gruppe 3FOR haben den Wert 2JA auf SUP_CHIC2; 24% der Gruppe 1FAIB, 38% der Gruppe 2MIT und 45% der Gruppe 3FOR haben diesen Wert auf CYC_CHIC2.
- 47% der Befragten der jüngsten, 43% der Befragten der mittleren und 63% der Befragten der ältesten Gruppe haben den Wert 2JA auf SUP_CHIC2; 25% der jüngsten, 41% der mittleren und 47% der ältesten Gruppe auf CYC_CHIC2.³⁴⁹

8.5 *Matched-Guise* und Interview

Die Eigenschaften „sympathisch“, „gebildet“, „hübsch“, „fleißig“, „gewalttätig“ und „pfiffig“ wurden sowohl im INT (vgl. 7.8) als auch im MG-Fragebogen angesprochen. Die Bewertungen im Hinblick auf die ersten drei Eigenschaften, die in allen drei MG-Situationen vorkommen, sind in Abb. 8.5a veranschaulicht.³⁵⁰

1. „Sympathisch“: Die Antworten auf die INT-Frage 95SYMP (K/F-Sprecher: sympathisch) verteilen sich im Vergleich zu den meisten anderen auf die Sprechergruppen bezogenen INT-Antworten relativ gleichmäßig, wobei der Anteil der Befragten, die die K-Sprecher als sympathischer bezeichneten, etwas höher ist als der Anteil der Antworten zugunsten der F-Gruppe (vgl. A2.1-2). Die Verteilungen der auf diese Eigenschaft bezogenen MG-Antworten variieren stark in Abhängigkeit des auditiven Stimulus: In SUP und EMP wurden im Unterschied zu den INT-Antworten die F-Sprecher höher bewertet (besonders groß ist der Unterschied zwischen den SUP-Antworten bezüglich des KM-Sprechers einerseits und den Antworten bezüglich der beiden F-Sprecher andererseits). Beim kontextlosen Stimulus CYC wurden hingegen die beiden K-Sprecher (H und C) ähnlich hoch wie der F-Sprecher bewertet, wobei der Sprecher der eigenen Variante (C) als etwas sympathischer resultiert. Die Verteilung der verallgemeinernden Aussagen im Zusammenhang mit der Eigenschaft „sympathisch“ (INT) entspricht also mit Blick auf die Häufigkeitsverteilungen am ehesten den Reaktionen auf den kontextlosen Stimulus CYC.

2. „Hübsch“: Mit der Frage „hübsch“ verhält es sich ähnlich. Die INT-Variable 96HÜBSCH gehört zu den am gleichmäßigsten verteilten INT-Variablen und die Anteile der K- und F-Antworten sind nahezu gleich. Die Antworten auf die SUP- und EMP-Fragen variieren in Abhängigkeit der Sprecherperson und können folgenderweise zusammengefasst werden: Die F-Sprecher wurden insgesamt höher als die K-Sprecher, die Sprecherinnen (KW, FW) höher als die Sprecher männlichen Geschlechts (KM, FM) eingeschätzt. Dagegen wurde in CYC der Sprecher C, der im

³⁴⁹ Die Beziehung zwischen SUP_CHIC2 und ALTER ist offensichtlich schwach und sie erreicht nicht das festgelegte Signifikanzniveau. Etwas stärker und signifikant ist die positive Beziehung zwischen SUP_CHIC2 und SOZHG, die zeigt, dass das beschriebene Antwortverhalten am häufigsten in der höchsten SOZHG-Gruppe 3FAV verzeichnet wurde. Die Beziehung zwischen CYC_CHIC2 und SOZHG ist allerdings, wenn auch gleich ausgerichtet, extrem schwach.

³⁵⁰ „K ≈ F“ symbolisiert ähnliche Bewertungen der K- und F-Sprecher (ähnlich viele Antworten zugunsten der K-Sprecher und der F-Sprecher); „K < F“ signalisiert, dass die F-Sprecher bedeutend höher bewertet wurden.

Grunde genauso wie der Sprecher KM eine den Befragten vertraute K-Variante benutzt (die Darsteller der Varianten C und KM wohnen wie die Befragten in Le Chaudron), etwas *höher* als die anderen Sprecher eingeschätzt, wobei allerdings die Unterschiede insgesamt geringer als in SUP und EMP sind.

3. „Gebildet“: Abgesehen von kleineren Unterschieden (in CYC schneiden die K-Sprecher etwas besser als in SUP und EMP ab) gilt sowohl für die INT-Frage 101BILD als auch für alle auf die Bildung bezogenen MG-Fragen, dass die F-Sprecher bedeutend höher bewertet wurden. D.h. unabhängig davon, ob verallgemeinernde Äußerungen (INT), Bewertungen der konkret handelnden (SUP, EMP) oder Bewertungen der über allgemeine Themen berichtenden Personen (CYC) verlangt wurden, resultieren die F-Sprecher als gebildeter.

4. „Fleißig“: Der Fleiß scheint ähnlich wie die Bildung eine Eigenschaft zu sein, die vor allem mit den F-Sprechern assoziiert wird. Im INT haben mehr als 60% der Befragten die F-Sprecher und weniger als 20% die K-Sprecher als fleißiger bezeichnet. Die Einschätzungen der MG-Sprecher (SUP, EMP) können mit dem Ausdruck $KM < KW < FM \approx FW$ zusammengefasst werden, d.h. auch hier gehen die F-Sprecher als fleißiger hervor. Die Unterschiede zwischen den Antworten bezüglich der K- und F-Sprecher sind allerdings weder im INT noch in der MG-Befragung so extrem wie bei „gebildet“.

5. „Gewalttätig“: Die Variable 105GEWAL ist eine der am ungleichmäßigsten verteilten INT-Variablen. Knapp drei Viertel der Befragten bezeichneten die K-Sprecher und nur 12% die F-Sprecher als gewalttätiger. Ähnlich verhält es sich mit den SUP-Antworten, allerdings mit dem Unterschied, dass die Sprecherinnen im Hinblick auf diese Eigenschaft abgesehen von der benutzten Variante ähnlich eingeschätzt wurden. Auch in CYC resultiert der F-Sprecher als der friedlichste der zur Frage stehenden Sprecher; der Unterschied zwischen den drei zur Frage stehenden Sprechern (F einerseits und C und H andererseits) ist hier jedoch sehr gering.

6. „Pffiffig“: Im INT wurde den K-Sprechern die Eigenschaft „pffiffig“ deutlich häufiger zugewiesen. Im Gegensatz dazu können die CYC-Antworten mit dem Ausdruck $H < F \approx C$ zusammengefasst werden: Der F-Sprecher und der Sprecher der eigenen K-Variante wurden nahezu gleich und nur etwas höher als der H-Sprecher bewertet.³⁵¹

Im Hinblick auf die Verteilungen der INT- und MG-Variablen kann also Folgendes festgehalten werden: Die allgemeinen Aussagen bezüglich der Sprechergruppen und die Bewertungen der konkreten Vertreter dieser Gruppen entsprechen sich nur *teilweise* und die Unterschiede sind am geringsten bei den Eigenschaften „gebildet“,

³⁵¹ Bei der INT-Frage 113PFIFF liegen zwar weniger (110) gültige Werte als bei den MG-Fragen der Gruppe „CYC-pffiffig“ vor (vgl. 5.3.3); wenn aber nur die MG-Antworten der Befragten verglichen werden, für die auch gültige INT-Werte (113PFIFF) vorliegen, so führt dies zum gleichen Ergebnis: Alle drei CYC-Sprecher wurden ähnlich und der H-Sprecher etwas niedriger als die beiden anderen Sprecher eingeschätzt.

„gewalttätig“ und „fleißig“, die wir bereits aufgrund der INT-Verteilungen als „typische Eigenschaften“, d.h. als (mehr als andere zur Frage stehenden Eigenschaften) zum Stereotypeninventar gehörig bezeichnet haben (vgl. 7.8.1-9).

Abb. 8.5a: Matched-Guise vs. Interview: „sympathisch“, „hübsch“, „gebildet“

	SUP	EMP	CYC	INT
„sympathisch“	KM < KW < FM ≈ FW	KM ≈ KW < FM ≈ FW	C ≈ H ≈ F	K ≈ F
„hübsch“	KM < KW ≈ FM < FW	KM < KW ≈ FM < FW	H ≈ F > C	K ≈ F
„gebildet“	KM < KW < FM ≈ FW	KM ≈ KW < FM ≈ FW	C ≈ H < F	K < F

8.5.1 Antwortverhalten

Wenn wir uns an dieser Stelle fragen, inwieweit die INT- und MG-Antworten der *einzelnen Befragten* korrespondieren, so kommen wir zum folgenden Ergebnis: Hat ein Befragter im INT die K- bzw. die F-Sprecher als sympathischer, hübscher usw. bezeichnet, so heißt dies nicht unbedingt, dass er auch bei der MG-Befragung die betreffende Eigenschaft durchgehend den Vertretern der gleichen Gruppe zugewiesen hat. Signifikante oder annähernd signifikante positive Korrelationen wurden nämlich nur zwischen bestimmten INT- und MG-Variablen festgestellt: 1) zwischen der CYC-Variablen POT_FREU3, die ausdrückt, wer als potenzieller Freund in Frage kommt, und den Antworten auf die INT-Frage 113FREUND, 2) zwischen den allgemeinen Aussagen bezüglich der Bildung (101BILD) einerseits und den Einschätzungen der Bildung der CYC-Sprecher (F_BILD2) und der EMP-Sprecher (KFM_BILD3, KFW_BILD3) andererseits, 3) zwischen den INT-Äußerungen im Zusammenhang mit der Gewaltbereitschaft (105GEWAL) und den Einschätzungen der Gewaltbereitschaft der CYC-Sprecher (HF_GEW3, CF_GEW3), 4) zwischen den Antworten auf die INT-Frage 102FLEIS (K/F-Sprecher: fleißig) und den Einschätzungen der EMP-Sprecher im Hinblick auf diese Eigenschaft.³⁵²

Beispiele: 61% der Befragten, die die K-Sprecher als bessere Freunde bezeichneten (111FREUND3-Wert 1K), 59% der Befragten der mittleren 111FREUND3-Kategorie (2KF)

³⁵² Darüber hinaus wurden trotz einer schwachen Vergleichsbasis (Attitüden gegenüber Sprache vs. Attitüden gegenüber Sprechern) die Beziehungen zwischen den auf berufliche Situation und Chancen bezogenen MG-Variablen (die Einstellungschancen der K- und F-Sprecher ausdrückenden EMP-Variablen KFM_EINST3 und KFW_EINST3, die SUP-Variable BERUFST2, die die berufliche Situation der K- und F-Sprecher nach dem Kriterium „berufstätig/nicht berufstätig“ erfasst) und der auf Sprache und Beruf bezogenen INT-Variablen ARBEIT2 (K/F: bessere berufliche Chancen) überprüft. Eine signifikante Beziehung zwischen ARBEIT2 und KFW_EINST3 besteht lediglich in der Teilgruppe mit arbeitslosen Eltern; ähnlich zeichnen sich positive Beziehungen zwischen KFM_EINST3 und ARBEIT2 nur in den beiden sozial schwächeren Gruppen ab, jedoch extrem schwach. Die Beziehung zwischen ARBEIT2 und BERUFST2 ist auch positiv (mehr F-Werte im INT ≈ günstigere Einschätzung der beruflichen Situation der F-Sprecher in SUP), doch nur annähernd signifikant. Unter Konstanthaltung des sozialen Hintergrunds erwies sich ähnlich wie oben beschrieben, dass diese Beziehung am stärksten in der Teilgruppe mit arbeitslosen Eltern (aber immer noch nur annähernd signifikant) und etwas schwächer in der Gruppe 2DEF ist, während sie in der höchsten SOZHG-Gruppe 3FAV nicht existiert. Die ermittelten Beziehungen können also mit dem Ausdruck „Wenn positive Beziehungen, dann am ehesten in der Gruppe mit arbeitslosen Eltern“ zusammengefasst werden.

und nur 37% der Befragten, die die Frage 111FREUND3 mit F (F-Sprecher) beantworteten, haben in CYC den Sprecher C als potenziellen Freund bezeichnet; die Ausprägung „F als potenzieller Freund“ wurde bei nur 13% der ersten (111FREUND3-Wert 1K), bei 24% der zweiten und bei 27% dritten Gruppe verzeichnet. 37% der Befragten, die die F-Sprecher im INT als gebildeter bezeichneten (101BILD) und 19% der Befragten der kleinen Gruppe, die diese INT-Frage mit K oder KF beantwortete, haben den höchsten KMF_{BILD3}-Wert 3F, d.h. sie haben den FM Sprecher im Hinblick auf die Bildung bedeutend höher als den KM-Sprecher bewertet.

Erwähnenswert ist auch, dass die o.g. MG-Variable POT_FREU3 (C/F als potenzieller Freund) darüber hinaus auch mit mehreren anderen relevanten INT-Variablen positiv zusammenhängt: Zum Einen mit den zwar nicht direkt die Freundschaft, dafür aber die Eigenschaften „lustig“, „interessant“ und „hübsch“ ansprechenden Variablen, die sich unter den in 3.2.1.2 erwähnten Begriff der sozialen Attraktivität subsumieren ließen, und zum Anderen mit der in 7.7.1 behandelten Variablen FREUND3 (K/F: mehr Freunde), die die Befragtenmeinungen hinsichtlich des Sprachverhaltens im Freundeskreis ausdrückt. So wurde z.B. der POT_FREU3-Wert 1C (Sprecher der eigenen Variante als potenzieller Freund) bei 59% der Befragten verzeichnet, die die K-Sprecher als lustiger bzw. amüsanter bezeichneten, und bei 40% der Befragten der Restgruppe (KF- oder F-Antworten auf die Frage 90LUSTIG).

Die nächste Frage, die sich im Zusammenhang mit den INT- und MG-Variablen stellt, betrifft das Antwortverhalten der Befragten. Bei einer Gesamtbetrachtung der Ergebnisse der Analysen mit den INT- und MG-Variablen fällt auf, dass bei den INT-Antworten andere Faktoren eine Rolle spielen als bei den MG-Antworten. Anders ausgedrückt, es ist anzunehmen, dass bestimmte Teilgruppen die K-Sprecher (bzw. die F-Sprecher) im INT höher (bzw. niedriger) als bei der MG-Befragung bewertet haben.

Um dieser Frage nachgehen zu können, wurden für die untersuchten Eigenschaften Indizes erstellt, die ausdrücken, wie sich die direkt (INT) und indirekt (MG) erhobenen Antworten der einzelnen Befragten zueinander verhalten.

Die relativ komplizierte Indexkonstruktion sei am Beispiel des Index MI_SYM3 („sympathisch“: MG vs. INT) veranschaulicht.

Beispiel: Zunächst wurden die Mittelwerte der auf die K-Sprecher bezogenen MG-Variablen einerseits (KGESAMT) und der auf die F-Sprecher bezogenen Variablen andererseits (FGESAMT) errechnet. Die Differenzen der Mittelwerte (FGESAMT – KGESAMT) wurden in drei Kategorien eingeteilt: 1) „K-Sprecher sympathischer“, 2) „ähnliche Einschätzung“ (Indexwerte um Null $\pm 0,5$), 3) „F-Sprecher sympathischer“. Anschließend wurde ein Vergleich zwischen diesen Kategorien und den INT-Antworten auf die Frage 95SYMP angestellt, was zu folgender Kategorisierung führte:

1MF+: F-Sprecher in MG positiver (bzw. K-Sprecher negativer) als in INT bewertet

2M=I: ähnliche Gesamtbewertung in MG und INT

3IF+: F-Sprecher in INT positiver (bzw. K-Sprecher negativer) als in MG bewertet

Die drei genannten Kategorien gelten sowohl für den Index MI_SYM3 als auch für die restlichen nach diesem Prinzip gebildeten Indizes: MI_HÜB3 („hübsch“), MI_BILD3 („gebildet“), MI_FLEIS3 („fleißig“), MI_GEW3 („gewalttätig“), MI_PFIFF3 („pfiffig“).

Vor der Darstellung der Ergebnisse sei daran erinnert, dass den summierten MG-Variablen z.T. verschiedene Sprecher oder Situationen zugrunde liegen und die Zusammenfassung ihrer Werte dementsprechend nur einen groben Überblick im Sinne von „insgesamt positiv“ bzw. „insgesamt negativ“ liefern kann. Die erstellten Indizes bieten jedoch weitaus übersichtlichere Informationen, als dies der Fall wäre, würden wir jede einzelne MG-Variable mit den INT-Variablen vergleichen und das Ergebnis des Vergleichs darüber hinaus noch in die Analyse einfließen lassen.

Ein kurzer Hinweis auf die Verteilung der neu gebildeten Variablen: Knapp 80% der Befragten haben ähnliche MG- und INT-Werte bezüglich der Bildung, d.h. den mittleren MI_BILD3-Wert 2M=I (um nochmals daran zu erinnern, überwiegen bei allen auf die Bildung bezogenen Variablen stark die Werte zugunsten der F-Sprecher). Die Anteile der Befragten mit ähnlichen Antworten auf die Fragen nach Fleiß und Gewaltbereitschaft sind mit jeweils knapp 50% gleichfalls relativ hoch. Bei den restlichen Indizes (MI_SYM3, MI_HÜB3 und MI_PFIFF3) sind die Werte, die auf abweichende MG- und INT-Antworten hindeuten, insgesamt stärker vertreten als die Werte 2M=I. Am höchsten sind die Anteile der Befragten mit den Werten 1MF+, die die F-Sprecher bei den MG-Fragen insgesamt höher bzw. die K-Sprecher niedriger bewertet haben.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen zwischen diesen Indizes und den wichtigsten Faktoren zusammengefasst.

1. In der Kategorie 1MF+ des Index MI_SYM3, d.h. unter den Befragten, die bei der MG-Befragung stärker als beim INT dazu tendierten, die F-Sprecher als sympathischer (bzw. die K-Sprecher als unsympathischer) zu bewerten, sind sozial stärkere Gruppen (besonders die Gruppe 3FAV) und die Befragten der leistungstärkeren Klassen stark überrepräsentiert. Sozial schwächere Gruppen und leistungsschwache Klassen zeigten hingegen eher die Tendenz, die F-Sprecher bei der MG-Befragung negativer zu bewerten.

Beispiele: Der Wert 1MF+ wurde bei 37% der Befragten mit arbeitslosen Eltern, bei 52% der Befragten der Gruppe 2DEF und bei 68% der Befragten der sozial stärksten Gruppe 3FAV verzeichnet. In der leistungstärksten Klasse 3FOR ist der Anteil der Befragten mit diesem Wert fast dreimal höher als in der leistungsschwächsten.

Die o.g. Beziehung zwischen MI_SYM3 und KLNIV, die zugleich auch die stärkste in den Analysen mit den untersuchten Indizes ermittelte Beziehung darstellt, wurde in

A3.47 veranschaulicht. Zu erwähnen ist noch, dass sich die anderen Indizes im Hinblick auf das Klassenniveau ähnlich verhalten, d.h. bei der Einschätzung der MG-Sprecher im Hinblick auf Bildung, Fleiß, Äußeres usw. zeigt sich in den genannten KLNIV-Teilgruppen, wenn auch viel schwächer, die gleiche Antworttendenz: Leistungsstarke Klassen haben etwas häufiger den Wert 3IF+ und leistungsschwache Klassen den Wert 1MF+. Darüber hinaus wurde die beschriebene Tendenz der sozial schwächeren Gruppen, die F-Sprecher bei der (getarnten) MG-Befragung niedriger zu bewerten, auch bei der Analyse mit dem Index MI_FLEIS3 festgestellt (die entsprechende Beziehung ist allerdings sehr schwach).

2. Höhere Altersgruppen haben häufiger den MI_SYM3-Wert 3IF+ und jüngere den Wert 1MF+. Jeweils 55% der Befragten der beiden jüngeren und 39% der Befragten der ältesten Gruppe haben die F-Sprecher bei der MG-Befragung höher als im INT eingeschätzt (1MF+). Der Wert 3IF+ wurde bei 15% der Befragten der jüngsten, 24% der Befragten der mittleren und 35% der Befragten der ältesten Gruppe verzeichnet; die höheren Altersgruppen haben also die F-Sprecher bei der MG-Befragung nicht so hoch wie bei der mündlichen Befragung bewertet. Diese Tendenz wurde auch in den Analysen mit den Indizes MI_HÜB3 und MI_BILD3 verzeichnet, jedoch viel schwächer. Beim Index MI_FLEIS3 zeichnet sich schwach der entgegengesetzte Trend ab (höhere Altersgruppen haben etwas häufiger den Wert 1MF+), und die restlichen Beziehungen lassen keine deutliche Antworttendenz erkennen.

3. Bereits in den INT-Analysen (vgl. 7.8.1-1, 7.8.1-3, 7.8.1-9) wurde erwähnt, dass 1) die „Dreisprachigen“ die F-Sprecher fast durchgehend positiver bewerteten, 2) die befragten Mädchen die K-Sprecher bedeutend häufiger als die Jungen als gewalttätiger bezeichneten und darüber hinaus auf den meisten anderen Variablen etwas häufiger Werte zugunsten der F-Sprecher haben, 3) die beiden genannten Teilgruppen hohe Werte auf dem Index KONFORM2 (PRO-OUTGROUP-Stereotype: Konformität/Opposition) haben, 4) die Befragten mit starker Bindung an das Viertel hingegen ein wenig stereotypenkonformes Antwortverhalten zu Tage gelegt haben, d.h. die F-Sprecher seltener als höflicher, fleißiger, gebildeter u.ä. bezeichneten.

Bei den meisten MG-Fragen (zu den Ausnahmen vgl. 8.2.1.1, 8.3.2.3) weicht jedoch das Antwortverhalten dieser Gruppen kaum von den Antworten der restlichen Befragten ab. Erwartungsgemäß sind auch alle Beziehungen zwischen den Faktoren GESCHL, DREISPR und VIERTEL einerseits und den untersuchten Indizes andererseits gleich ausgerichtet: Die Mädchen und die „Dreisprachigen“ haben häufiger den Wert 3IF+, der anzeigt, dass die F-Sprecher im INT positiver als in der indirekten Befragung (MG) bewertet wurden, die „Viertelgebundenen“ hingegen häufiger den Wert 1MF+. Einige dieser Beziehungen sind allerdings sehr schwach und an dieser Stelle seien nur diejenigen erwähnt, die ein zufriedenstellendes Signifikanzniveau aufweisen:

- Höhere Bewertung der F-Sprecher im INT: Die Mädchen haben auf dem Index MI_GEW3 häufiger den Wert 3IF+ und die Jungen den Wert 1MF+ (der Anteil der Befragten mit dem letzteren Wert ist bei den Jungen ungefähr dreimal höher; 43% der Mädchen und 32% der Jungen haben den Wert 3IF+). D.h. die in der mündlichen Befragung verzeichnete Tendenz der Mädchen, die K-Sprecher als gewalttätiger zu bezeichnen, geht aus ihren MG-Antworten (im Vergleich zu den Antworten der Jungen) nicht hervor. Die kleine Gruppe der „Dreisprachigen“ hat auf den Variablen MI_SYM3, MI_HÜB3, MI_BILD3 und MI_FLEIS3 bedeutend häufiger den Wert 3IF+.
- Höhere Bewertung der F-Sprecher in der MG-Befragung: MI_SYM3-Wert 1MF+ (weniger Antworten zugunsten der K-Sprecher/mehr Antworten zugunsten der F-Sprecher in der MG-Befragung) wurde bei etwas mehr als einem Drittel der Gruppe mit dem niedrigsten VIERTEL-Wert, bei jeweils rund 50% der Befragten der beiden mittleren und bei fast einem Drittel der Befragten der höchsten VIERTEL-Gruppe (starke Bindung an das Viertel) verzeichnet. Auf dem Index MI_FLEIS3 wurde dieser Wert bei 10% der Gruppe mit der schwächsten Viertelbindung, bei knapp einem Drittel der Gruppe 2V und bei jeweils rund 40% der beiden höchsten VIERTEL-Gruppen verzeichnet. Die Tendenz der „Viertelgebundenen“ zur Bezeichnung der K-Sprecher als sympathischer und fleißiger kommt also bei der MG-Befragung (wo sich diese Gruppe ähnlich wie die anderen VIERTEL-Gruppen verhält) nicht zum Ausdruck.

8.5.2 *Katié*

In 8.1-3 wurde erwähnt, dass der KM-Sprecher im Vergleich zu den anderen Sprechern bedeutend häufiger als potenzieller Ladendieb und als gewalttätig eingeschätzt wurde. Um zu ermitteln, wie diese Tendenz mit den Stereotypen hinsichtlich der Viertelbewohner zusammenhängt, wurden die Bewertungen dieses Sprechers bei den Fragen „SUP-Diebstahlversuch“, „SUP-Diebstahlversuche“ und „SUP-gewalttätig“ zum additiven Index KRIMINELL3 (KM: kriminelles Potenzial) zusammengefasst und den Antworten auf die Fragen 32RUF und 33RUF_WAHR gegenübergestellt, die Aufschluss über die mit dem Viertel Le Chaudron verbundenen Stereotype geben.

Die Antworten auf 32RUF und 33RUF_WAHR wurden ausgehend von zwei Kriterien kategorisiert: ob im Zusammenhang mit dem Viertel Aussagen verzeichnet wurden, die auf einen schlechten Ruf des Viertels verweisen, und ob die Befragten diese für wahr halten. Es ergibt sich die folgende Verteilung:

- In 80% der Fälle wurden im Zusammenhang mit den Bewohnern des Viertels Ausdrücke wie *vulgaires*, *pas fréquentables*, *violents*, *sauvages*, *dangereux*, *cas-*

se-tête, voleurs, délinquants, casseurs, bandits, bagarreurs oder *kagnar*³⁵³ benutzt oder es wurde von einem *quartier chaud/mal fréquenté*, von *problèmes, émeutes, chômage, violence, vols* und *bagarres* berichtet. Ungefähr die Hälfte dieser Teilgruppe (dies entspricht knapp 40% der Gesamtgruppe) bestätigte den Wahrheitsgehalt dieser Aussagen (Wert WAHR) und die restlichen Befragten gaben relativierende Antworten wie „Ça dépend“, „Pas tout le monde“ (21% der Gesamtgruppe; Wert RELATIV) oder erklärten sie für falsch (19% der Gesamtgruppe; Wert FALSCH).³⁵⁴

- Nur 20% der Befragten gaben Antworten, die keine direkten Hinweise auf den schlechten Ruf des Viertels enthalten, so z.B.: „C’est bien“; „Je ne sais pas“; „C’est cool“; „Rien.“; „C’est normal“ (Wert SONST).

Für die Befragten, die den KM-Sprecher bei der Frage nach dem Wohnort in die Kategorie *Chaudron* einordneten, wurde überprüft, wie die o.g. Variable KRIMINELL3 mit der dichotomen Variablen RUF2 (sie stellt die Befragten, die laut ihren Aussagen um den schlechten Ruf des Viertels wissen, der Restgruppe mit dem Wert SONST gegenüber) und der dreikategoriellen Variablen RUF_WAHR3 (ihre Werte entsprechen den drei o.g. Teilgruppen WAHR, RELATIV und FALSCH) zusammenhängt.

Weder zwischen KRIMINELL3 und RUF2 noch zwischen KRIMINELL3 und RUF_WAHR3 wurden auch nur annähernd signifikante Beziehungen ermittelt. Einfacher ausgedrückt: Der als Bewohner des Viertels Le Chaudron identifizierte KM-Sprecher wurde im Hinblick auf die Tendenz zu Diebstählen und Gewalt von den Befragten, die sich im INT zum Ruf des Viertels nicht genauer äußerten (SONST), ähnlich eingeschätzt wie von den Befragten, die über den schlechten Ruf berichteten. Darüber hinaus schätzten ihn die Befragten, deren Meinung nach es sich tatsächlich um ein *quartier des brigands/voleurs/délinquants* handelt (WAHR), ähnlich ein wie diejenigen, die den Wahrheitsgehalt solcher Aussagen zu relativieren versuchten (RELATIV) oder bestritten (FALSCH).

³⁵³ Zu *kagnar*: Armand (1987:140; ortogr. Nebenvariante *kanyar*) übersetzt es mit *fainéant, voyou* (bezogen auf Frauen auch *facile, légère*) und Baggioni (1990: 139; *kangnar*) mit *paresseux, loubard, adolescent oisif* (auf die Sprache bezogen auch *vulgaire*). In Umschreibungen einiger Befragten kommt die „kriminelle Komponente“ stärker zum Ausdruck: „Ben ... des ... ben, je crois des casseurs, des bandits quoi, des bagarreurs.; „Kagnar ... comme on dit ... un gangster.“; „Les gens qui traînent.“; „Les kagnar euh traînent partout et trucs comme ça.“; „Ce sont des ... enfants mal éduqués.“; „Les gens qui traînent.“

³⁵⁴ Manchmal erübrigte sich die Frage 33RUF_WAHR. Beispiel: „On malparle beaucoup du Chaudron.“ („Qu’est-ce qu’on dit?“) „C’est un quartier kagnar, enfin. C’est ... une ville, un quartier kagnar, où ... il faut pas rester longtemps là bas, ça arrive toujours quelque chose de mal donc ... beaucoup de choses, quoi... Alors que c’est pas ça du tout, parce que avant ... avant c’était comme ça, mais maintenant ça a beaucoup changé, c’est un quartier calme, tranquille, comme tous les autres quartiers.“; „Il paraît que ... il paraît que c’est dangereux mais moi je pense pas que c’est dangereux, moi.“ („On dit que c’est dangereux?“) „J’entend, j’entend des gens dire ça, mais ... moi je pense pas, moi.“

9 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Wenn wir uns zunächst einmal, abgesehen von den in den einzelnen Teilgruppen beobachteten Antworttendenzen, die allgemeine Frage stellen, wie sich die INT-Antworten³⁵⁵ der Befragtengruppe verteilen oder bei welchen Themenkomplexen grundsätzlich die F-Werte bzw. die K-Werte³⁵⁶ überwiegen, so lassen sich unter gleichzeitiger Berücksichtigung der angesprochenen Sachverhalte und der Antwortverteilungen grundsätzlich drei Typen von Fragen unterscheiden:

- 1) Allgemein formulierte Fragen (bzw. *statements*) bezüglich der Rolle und Vitalität des K und der „wahren reunionesischen Sprache“ und solche, die den informellen Gebrauch und die *ingroup*-Norm betreffenden Schlüsselbegriffe wie Freundschaft, *katié*, *gars de la cour*, Respekt, Scherzen, Konflikte und Gefühle enthalten (vgl. 7.7, 7.3 und 7.2). Bei diesen Fragen wurden insgesamt gesehen am häufigsten K-Werte verzeichnet: K sei wichtig für das Leben auf la Réunion, auf K lasse sich besser scherzen und Gefühle ausdrücken, im *katié* bzw. mit den *gars de la cour* solle K benutzt werden, K führe zu mehr Respekt. Besonders in Konfliktsituationen scheint der Gebrauch des K angebracht zu sein. Um die in 7.7-3, Bsp. 2 angeführten Äußerungen auf einen Satz zurückzuführen: Hat jemand mein Fahrrad gestohlen, will sich jemand prügeln, versucht einer mich zu ärgern oder zu nerven, so werde ich mich sicherlich nicht mit dem F durchsetzen. Wer F am falschen Platz gebraucht, kann den Eindruck erwecken, sich aufspielen zu wollen und sich für den Besseren zu halten und kann auch mit Spott (*petit zorey*, *petite bourgeoise*, *fransé makot*), Ärger oder Ablehnung rechnen.
- 2) Fragen, die berufliche und finanzielle Situation, „Nützlichkeit“ der Sprachen oder allgemeiner Erfolg zum Ausdruck bringen, einschließlich der Fragen, die Höflichkeit, Bildung oder überhaupt die Zukunft betreffen, die – soweit nicht gerade allzu hart oder provozierend formuliert (etwa: 43K_ARMWI, 46K_UNGEB oder 53K_ARMBL) – am häufigsten zu F-Antworten geführt haben: Um Arbeit zu finden, für gebildet gehalten zu werden, mehr Erfolg und Geld zu haben, solle man F sprechen.
- 3) Zur letzten Gruppe gehören in erster Linie die in 7.6 und 7.3-8 angesprochenen Fragen, die die Attitüden gegenüber dem K-Gebrauch in den dem F mehr oder minder vorbehaltenen Domänen (Medien, Schriftlichkeit, Schule), die Wertung der Sprachen im Hinblick auf die Eigenschaften wie „schön“ und „modern“ und das bevorzugte bzw. beabsichtigte Sprachverhalten in der Zukunft ansprechen. Ihre Verteilung kann grundsätzlich mit „z.T. K-Werte und z.T. F-Werte“ bis „überwiegend F-Werte“ beschrieben werden.

³⁵⁵ Auf die INT-Fragen zu den Sprechergruppen wird weiter unten eingegangen.

³⁵⁶ Wir erinnern daran, dass „K-Werte“ und „F-Werte“ zusammenfassend für Antworten zugunsten des K bzw. F stehen: K (F) sei schöner/korrekt/moderner. K (F) sei wichtiger/geeigneter für X.

Die unter 1) beschriebenen Sachverhalte zielen in erster Linie auf die affektive Komponente der Attitüden ab und die Verteilung der Antworten verweist stärker als die Antworten auf andere Fragen auf das, was in 1.4 und 3.3 als expressive Funktion oder Wert-Ausdrucksfunktion der Attitüden definiert wurde, d.h. auf das Bedürfnis, Attitüden auszudrücken, die den eigenen Wertvorstellungen und vor allem der Verwirklichung, Pflege und Aufrechterhaltung der Vorstellung von sich selbst (bzw. von der eigenen Gruppe) dienen: K/meine Muttersprache/die Sprache, mit der ich aufgewachsen bin, ist wichtig für das Leben auf La Réunion und ist es wert, gepflegt und aufrechterhalten zu werden; K ist die wahre reunionesische Sprache; es kann nicht behauptet werden, K habe keinen Platz im modernen Leben; K wird nicht verschwinden/sterben.

Die Gruppe 2) kann unter den Begriff „Sprachen und sozialer Status“ subsumiert werden und spricht vor allem die kognitive Komponente der Attitüden an. Das Antwortverhalten bestätigt die in der Sprachattitüdenforschung immer wieder festgestellte Tendenz zur hohen Wertung der LV1 (der dominierenden bzw. Standardvariante) und niedrigen Wertung der LV2 (der dominierten, inoffiziellen, Non-Standardvariante), und die Funktion, die im gegebenen Kontext diesen Attitüden zugrunde liegen dürfte, ist die sog. *instrumental/adjustive-utilitarian function* oder die Anpassungsfunktion: Nach dem Prinzip der Kosten-und-Nutzen-Rechnung werden die Attitüden, die zur Belohnung führen (und bei der untersuchten Gruppe dürfte diese in erster Linie in der Aussicht auf bessere berufliche Chancen bestehen), aufrechterhalten bzw. solche, die wenig Erfolg oder Belohnung versprechen, abgelegt oder geändert, was zugleich ein Hineinwachsen in die bestehende sprachsoziale Hierarchie bedeutet.

Soweit wir bei den beiden ersten Gruppen bleiben, ist die Situation relativ übersichtlich und mit gewissen Einschränkungen auf die Dichotomie „Status-Fragen (hohe Wertung der LV1 – in diesem Fall des F) vs. Solidarität-Fragen (hohe Wertung der LV2 - des K)“ oder „*ingroup*-Werte vs. Anpassung an die *outgroup*-Werte“ zurückzuführen. Es könnte festgehalten werden, dass 1) die Ausrichtung zum F-Erwerb, wie auch mehrere Forschungsarbeiten der 90er Jahre betonten (vgl. 4.4.1), in erster Linie instrumenteller Natur ist und F vor allem im Zusammenhang mit beruflicher und finanzieller Stellung hoch gewertet wird, 2) dem K im Alltag bzw. in den informellen Situationen eine wichtige Rolle zukommt, 3) die Verstöße gegen die *ingroup*-Norm sanktioniert werden (wessen sich bereits die jüngsten Gruppen bewusst sind), 4) K von nahezu der gesamten Gruppe als lebendig und lebenswichtig und als die eigentliche Sprache der La Réunion dargestellt wird. Es gäbe also mit Blick auf die beiden ersten Fragenkomplexe keinen Grund daran zu zweifeln, dass die beiden Sprachen noch lange koexistieren werden und es fänden sich keinerlei Indizien dafür, dass der additive Bilingualismus, wie er bei der Befragtengruppe

beobachtet werden kann,³⁵⁷ in nächster Zukunft in den ersetzenden übergehen wird. Zweifel drängen sich eher bei der dritten Gruppe von Fragen auf (oder genauer beim Vergleich der Antworten auf diese Fragen mit den anderen Antworten), und dies vor allem wenn wir uns nach der *eigentlichen* Vitalität oder Überlebensfähigkeit des K fragen oder nach den dessen Aussichten, in die dem F vorbehaltenen Bereiche vorzudringen.

Laut nahezu 90% der Gruppe heißt es, K solle gepflegt und aufrechterhalten werden und sei wichtig für das Leben auf La Réunion, jeweils drei Viertel der Befragten äußerten die Meinung, K sei die wahre reunionesische Sprache und verneinten die *statements*, K werde sterben und K habe keinen Platz im modernen Leben, jeweils nur ein Viertel der Befragten beherrschen besser oder benutzen bevorzugt F. Und doch haben jeweils rund 70% der Befragten F für schöner und moderner erklärt, 80% die Absicht geäußert, ihren Kindern zunächst F beizubringen, fast die Hälfte den Wunsch, dass ihr künftiger Ehepartner F benutzt, und ähnlich viele die Fragen nach mehr K im Radio, im Fernsehen und in der Schule ablehnend beantwortet. Nur drei von 108 Befragten, denen die Frage 60AUTOR gestellt wurde – es handelt sich übrigens um eine Gruppe, bei der die ältesten und die leistungsstärksten Klassen leicht überrepräsentiert sind –, konnten einen K-sprachigen Autor oder ein K-sprachiges Werk nennen, was von keinem besonders großen Interesse am K als Sprache der Schriftlichkeit zeugt.

Die Antworten auf die Fragen der dritten Gruppe verteilen sich insgesamt gesehen stärker zugunsten des F, als es anfangs angenommen wurde.³⁵⁸ Die Analysen haben in diesem Punkt zu den Ergebnissen geführt, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: Soweit *generelle* Aussagen zur Bedeutung und Vitalität des Kreolischen abverlangt werden und vorausgesetzt, es handelt sich um Sachverhalte oder Handlungsweisen, die in keinerlei Weise der Frage der F-Kenntnisse, des F-Erwerbs oder der „Nützlichkeit“ in die Quere kommen, so wurden auch äußerst positive Attitüden zum Ausdruck gebracht. Ist die angesprochene Handlungsweise jedoch in irgend einer Weise mit der Gefahr des „Rückfalls in die K-Sprachigkeit“ verbunden, d.h. der Gefahr, das mühsam erlernte und für die Zukunft doch so wichtige F wieder zu verlernen (vgl. z.B. Bsp. 10, z.T. auch Bsp. 2, 4 und 7 in 7.6-7), oder besteht irgend ein Risiko, dass „zu viel K“ die Zukunftschancen blockiert – so z.B. die

³⁵⁷ Alle Befragten können – wenn auch schon allein aufgrund der Antworten zum eigenen Sprachverhalten und zur Sprachkompetenz deutlich wird, dass die Zweitsprache F nicht von allen gleich gut beherrscht und gleich häufig verwendet wird – als zweisprachig bezeichnet werden und insofern, als auch Befragte mit einsprachigen Eltern F beherrschen, kann von einer Erweiterung des Sprachrepertoires gesprochen werden, in keiner Weise aber von der Tendenz, K in den informellen Alltagssituationen bzw. in der Kommunikation mit vertrauten Personen zugunsten des F aufzugeben (zum Sprachrepertoire und -verhalten vgl. 6.2.1, 7.1, 7.5-4).

³⁵⁸ Es dürfte kaum zu vermeiden sein, dass der Forscher bei der Formulierung der ersten Hypothesen z.T. auch von den eigenen Erfahrungen, (theoretischen) Kenntnissen, politischen Ansichten und nicht zuletzt Vorurteilen gesteuert ist: Und die Ausgangshypothese war, dass K in den Medien, Schule und Schriftkultur eigentlich weniger stark vertreten ist, als dies den K-Sprachigen recht wäre. Die Beobachtungen des Sprachverhaltens – wie bereits erwähnt, kommunizierten die Schüler miteinander hauptsächlich auf K – konnten dieser Annahme auch in keiner Weise widersprechen.

Chancen der eigenen Kinder, denen trotz der eigenen Sprachkenntnisse und -präferenzen zunächst F beigebracht werden soll – so sinken auch beträchtlich die Anteile der Antworten zugunsten des K.

Zu den Variablen 39KINDER2 und 58EHE3: Gewiss sind die zur Frage stehenden „zukünftigen“ Kinder und Ehepartner eine Spekulation, sind die Befragten doch im Alter, wo sich noch Vieles ändern kann und handelt es sich schließlich nur um *geäußerte* Vorhaben. Mit Blick auf die Zukunft des K drängt sich trotzdem die Frage auf: Sind die Aussagen, dass K nicht sterben wird (70%), oder vielmehr die ausgedrückten Absichten, den eigenen Kindern zunächst F beizubringen (80%) als zukunftsweisend zu betrachten? Oder – angenommen, die Absichten der Befragten, ihren Kindern zunächst F beizubringen, werden eines Tages auch tatsächlich umgesetzt – wieviele von diesen Kindern, die K höchstens als Zweitsprache lernen werden, werden an der Verbreitung des K in den Medien und der Schule interessiert sein, wenn unsere Gruppe (für die K größtenteils die Erstsprache darstellt) diese fast zur Hälfte ablehnt?

Manches spricht dafür, dass die künftigen Entwicklungen in vielerlei Hinsicht (Attitüden, Sprachverhalten, Veränderungen im Hinblick auf die funktionelle Distribution, wie sie sich heutzutage gestaltet) von den sozialen und sprachpolitischen Entwicklungen und deren Auswirkungen auf die Stellung des K auf dem – um uns der bourdieuschen Ausdrücke zu bedienen – *marché des biens symboliques* abhängen. Mit Blick auf unsere Gruppe ist es anzunehmen, dass die Wahrnehmung der vorhandenen sprachsozialen Realitäten und in erster Linie der Arbeitslosigkeit als Begleiterscheinung der Einsprachigkeit bzw. der ungenügenden F-Kenntnisse sowie die große Rolle, die der Frage der beruflichen Chancen und den (in engster Verbindung mit den beruflichen Aussichten verbundenen) F-Kenntnissen zugeschrieben wird, nicht nur mit den Attitüden zusammenhängt, die sich unter den Oberbegriff „sozialer Status“ subsumieren lassen (Gruppe 2). Vielmehr als nur die auf Status und Spracherwerb bezogenen Aussagen zu steuern, scheint das Denkmuster „F = ARBEIT/GELD = ZUKUNFTSWICHTIG“ auch in andere Bereiche zu greifen.

Folgendes spricht für dieses Muster und dessen Einfluß: 1) Laut Antworten auf die QUES-Fragen Q29ZU_WI und Q30ZU_SW gelten für die meisten – auch für die jüngsten – Befragten Arbeit und Geld als zukunfts wichtig und auch als schwer erreichbar, und streng genommen gehören nur 3% der Befragten in die Gruppe „un- bzw. postmaterialistisch orientiert“ (und eine postmaterialistische Attitüde, die dem K zumindest auf symbolischer Ebene mehr Platz einräumen würde, kann sich vermutlich, solange die sprachsoziale Situation dies nicht erlaubt, nicht einstellen); 2) Die Antwortmöglichkeit ARBEIT rangiert auch bei der Frage nach den Prioritäten der Befragteneltern sehr hoch; 3) Bei der Frage 61AUSRI wurde als Grund zum F-Erwerb weitaus am häufigsten die Antwortmöglichkeit ARBEIT gewählt; 4) Bei der Frage 70ARB stellt die Antwortmöglichkeit *parler bien le français* die am häufigsten

gewählte Antwort dar, und trotz der Tatsache, dass *parler bien le français* nur eine der sechs angebotenen Antwortmöglichkeiten war, haben nur 28% der Befragten diese nicht gewählt; 5) Laut den MG-Antworten werden die berufliche Situation der K-Sprecher und deren Einstellungschancen – mögen sie sich auch bemühen, F zu sprechen – weitaus ungünstiger eingeschätzt; 6) Die Ablehnung des K als Kultur- und Bildungssprache hängt zwar mit den Aussagen bezüglich der Vitalität, aber auch und mit gleicher Stärke mit den Aussagen bezüglich des Sprachgebrauchs und Erfolgs (und z.T. der Bildung) zusammen; 7) Die Antworten auf die Frage 39KINDER2 (und z.T. auch die Antworten auf 58EHE3) korrelieren signifikant positiv mit den auf „Sprachgebrauch und Status“ bezogenen Variablen; 8) Die Argumente und Kommentare der Befragten, die sich auf die Denkweise „F = ARBEIT/GELD = ZUKUNFTSWICHTIG“ zurückführen lassen („F führt zu besseren beruflichen Chancen“; „Mit dem K kommt nicht weit.“; „Es ist wichtig F zu lernen.“; „Man soll lieber F lernen/sprechen.“) kommen bei den Fragen und Unterfragen vor, die die verschiedensten Sachverhalte ansprechen: Warum K keine Rolle im modernen Leben spiele, warum die K-Sprachigkeit zu Schwierigkeiten führe, warum den Kindern zunächst F beigebracht werden solle, warum K nicht in die Schule gehöre, warum K nicht in den Medien benutzt werden sollte, warum K-sprachige Texte nicht interessieren und nicht zuletzt warum die F-Sprecher glücklicher seien; 9) Die Ablehnung gegenüber den Einwanderern aus Mayotte oder den Komoren dürfte z.T. auch mit der Sorge um die eigenen beruflichen Chancen zusammenhängen (vgl. dazu den zweiten Schüleraufsatz in 7.8-6).

Und solange kein Anlass besteht, dass das mit „F = ARBEIT/GELD = ZUKUNFTSWICHTIG“ symbolisch ausgedrückte Denkmuster durch ein anderes ersetzt wird (und dies wäre der Fall, wenn K auf La Réunion einen gleichen Status wie F bekäme, wenn es zu einer allgemeinen Verbesserung der sozialen Situation und beruflichen Chancen käme oder wenn sich mehr Sicherheit im Hinblick auf die F-Kompetenz sowie die Legitimität als F-Sprecher einstellen würde), ist es auch nicht zu erwarten, dass die Rolle des K, sei es auf symbolischer Ebene oder in Bezug auf das tatsächliche Sprachverhalten, an Gewicht gewinnt – eher das Gegenteil.

Soviel zu den Antworten im Allgemeinen. Im Folgenden fassen wir die wichtigsten Antworttendenzen der einzelnen Teilgruppen zusammen.³⁵⁹

Die Mädchen gebrauchen grundsätzlich häufiger F als die Jungen (signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen bestehen in erster Linie im Hinblick auf das Sprachverhalten mit Gleichaltrigen, während die Tendenz zum F-Gebrauch in formellen Situation in der W-Gruppe nur unbedeutend stärker als in der M-Gruppe ist) und zeigen bei nahezu allen den Gruppen 2) und 3) zugeordneten Fragestellungen die Tendenz zu mehr F-Werten: Sie schrieben dem F mit Blick auf den sozialen Status eine noch größere Rolle als die Jungen zu, äußerten häufiger die

³⁵⁹ Wir möchten nochmals nachdrücklich betonen, dass die ermittelten Beziehungen grundsätzlich im Bereich „schwach bis mittelstark“ liegen (vgl. 5.4.1).

Absicht, ihren Kindern zuerst F beizubringen, und den Wunsch nach einem F-sprachigen Ehepartner, lehnten das Vordringen des K in die traditionellen F-Domänen häufiger als die Jungen ab, reproduzierten häufiger die Stereotype von der „Schönheit“, „Korrektheit“ und „Modernität“ des F, brachten eine positivere Attitüde zum F-Erwerb zum Ausdruck, schätzten ihre F-Kenntnisse höher ein und gaben auch häufiger an, bevorzugt F zu sprechen.

Die vielen F-Werte bei den Fragen der zweiten und dritten Gruppe verweisen bei den befragten Mädchen stärker auf Attitüden, denen die oben erwähnte *adjustive-utilitarian function* zugrunde liegen dürfte, oder allgemeiner ausgedrückt auf die Tendenz, sich in das dominierende sprachsoziale System zu integrieren. Die (u.a.) von Bourdieu, Trudgill und Carayol (vgl. 4.4.2.1, 4.2.2.2) im Zusammenhang mit dem weiblichen Sprachverhalten angesprochene Tendenz, sich stärker den bestehenden Dominationsverhältnissen anzupassen, zeichnet sich also im vorliegenden Fall auch im Bereich der Attitüden ab. Angesichts der Tatsache, dass sich im Hinblick auf die Fragen der ersten Gruppe die Antworten der Mädchen und Jungen kaum unterscheiden, lässt sich jedoch *nicht* feststellen, dass diese Befolgung der (bzw. Anpassung an die) *outgroup*-Norm mit der Aufgabe der *ingroup*-Werte bzw. „Missachtung“ der *ingroup*-Norm einhergeht: Bei den Fragen der ersten Gruppe, die die *ingroup*-Norm ansprechen, deuten die Antworten der Mädchen nicht weniger als die der Jungen darauf, dass die Sprachnorm des Viertels oder allgemeiner der K-Gruppe einzuhalten ist, dass K zu mehr Freunden und zu mehr Respekt führt und geeigneter fürs Scherzen, Streiten und Gefühlsäußerungen ist.³⁶⁰

Generell gesehen wurden bei den befragten Mädchen häufiger Antworten bzw. Antwortkombinationen verzeichnet, die sich auf den gemeinsamen Nenner einer höheren Sensibilität gegenüber den Sprachverhaltensregeln und sprachlichen Schwierigkeiten bringen lassen: Die Mädchen haben nicht nur auf EINSR3 sondern auch auf EINSR2 höhere Werte, d.h. sie verbinden nicht nur die K-Sprachigkeit, falls einsprachig, sondern auch die Einsprachigkeit überhaupt – ob K- oder F-Sprachig – häufiger mit Schwierigkeiten. Sie erwarten häufiger als die Jungen negative Reaktionen beim F-Gebrauch und äußerten trotz den positiven Attitüden zum F-Erwerb, der hohen Selbsteinschätzung der F-Kenntnisse und der Tendenz zu mehr F-Gebrauch auch häufiger die Meinung, F sei schwierig zu lernen.

Daher sind wir, vielmehr als ausschließlich von Anpassung an die Normen und Attitüden der *outgroup* oder vom „Ablegen“ der *ingroup*-Werte zu sprechen, geneigt, bei den befragten Mädchen eine stärkere Sensibilität hinsichtlich der sprachsozialen Realitäten und der Sprachnorm *überhaupt* festzustellen.

³⁶⁰ Auch die zur ersten Gruppe eingeordneten Aussagen hinsichtlich der Rolle und Bedeutung des K gestalten sich in der W- und M-Gruppe ähnlich; in der W-Gruppe sind die Anteile der Befragten, die K als „wahre reuionesische Sprache“ bezeichneten und dem K den Status einer Sprache nicht aberkannten, allerdings etwas niedriger.

Stellten wir uns die Frage, welche Teilgruppen in INT grundsätzlich die Tendenz zu mehr F-Werten zeigen, so wären an erster Stelle neben der W-Gruppe die Teilgruppen „F-sprachig“ (Faktor SPHG) und „Dreisprachig“ (Faktor DREISPR) und an zweiter Stelle die leistungsstärkeren Klassen (KLNIV) zu nennen.

Die Beziehungen zwischen dem Faktor SPHG und den INT-Variablen sind praktisch in allen Fällen positiv ausgerichtet und zumeist signifikant, d.h. „F-Sprachige“ haben insgesamt häufiger F-Werte und umgekehrt. Es sei aber auch nochmals darauf hingewiesen, dass die Daten, die in der Bildung des Index SPHG verwendet wurden, den *Eigenberichten* und nicht dem tatsächlich beobachteten Sprachverhalten entstammen, und dass dieser Faktor, wie bereits bei der Indexbildung erwähnt wurde, noch mehr als andere Faktoren der Gruppe FAKTOREN 2 der Problematik der Eigenberichte unterliegen dürfte. Es ist beispielsweise nicht auszuschließen, dass die Befragten mit F-Werten auf den Variablen, die Attitüden ansprechen, z.T. auch diejenigen sind, die unabhängig von dem tatsächlichen Sprachgebrauch mit den Eltern und der Sprachkompetenz der Eltern stärker dazu neigten, die zur Bildung des Index SPHG herangezogenen Fragen mit F zu beantworten.

Für die kleine Gruppe der „Dreisprachigen“ (der aus Mayotte, den Komoren oder Madagaskar stammenden Schüler) bietet sich auf den ersten Blick vielleicht die Schlussfolgerung an, dass ihr Antwortverhalten tendenziell dem Antwortverhalten der W-Gruppe nahe kommt, sowie den Antworten der höheren SPHG-Gruppen (und besonders der Gruppe „F-sprachig“), die erwartungsgemäß häufiger F-Werte haben. Die kleine Gruppe der „Dreisprachigen“ unterscheidet sich jedoch in mehreren wichtigen Punkten: Erstens: Während die Mädchen und die „F-sprachigen“ nicht nur bei den Fragen der Gruppen 2) und 3) mehr F-Werte haben, sondern auch insgesamt häufiger F *benutzen* und ihre F-Kenntnisse höher einschätzen, weicht die Teilgruppe „Dreisprachig“ weder mit ihrem Sprachverhalten noch im Hinblick auf das Sprachrepertoire bedeutend ab: Weder benutzen sie F häufiger, noch beherrschen sie F oder K besser als die Anderen, sie benutzen aber *lieber* F und werden *lieber* auf F angesprochen. Zweitens: Trotz der insgesamt häufig verzeichneten F-Werte haben weder die Mädchen noch die „F-Sprachigen“ (bzw. die Gruppen mit höheren SPHG-Werten) – dafür aber die „Dreisprachigen“ – bei den in 7.3 behandelten Fragen nach dem symbolischen Wert, der Rolle und der Vitalität des K eine negative Attitüde geäußert. Die Gruppe der „Dreisprachigen“ ist im Datensatz sehr schwach vertreten, und auch ansonsten ist u.W. keine Untersuchung publiziert worden, die uns Anhaltspunkte bezüglich des Sprachverhaltens oder der Attitüden dieser Gruppe bieten würde; wir erlauben uns aber, aufgrund der vorliegenden Daten anzunehmen, dass die „Dreisprachigen“ zwar genauso viel wie andere Gruppen als K- und F-sprachig bezeichnet werden können, dass sie sich aber weniger als

andere Teilgruppen (einschließlich der „F-Sprachigen“³⁶¹) als *legitime* Sprecher des K fühlen: Es wurde gezeigt, dass für diese Gruppe der Einsatz des K z.T. auch als „Beweis“ der K-Sprachigkeit fungiert („Pour lui démontrer que je sais parler C!“); in dieser Gruppe konnte auch die Bezugnahme auf die K-Sprecher in dritter Person bzw. auf *deren* Sprache beobachtet werden („Non, je crois pas parce qu’ils tiennent vraiment à leur langue.“). Und die Leugnung des symbolischen Werts des K sowie die nahezu in der gesamten Gruppe der „Dreisprachigen“ verzeichnete Darstellung des K als *patois*, d.h. die Ablehnung oder Verneinung der Werte der Sprache bzw. Gruppe, zu der sozusagen der Zugang verwehrt bleibt (vgl. dazu die Kommentare und Schüleraufsätze in 7.8-9), wäre somit am ehesten im Lichte der von Katz beschriebenen *ego-defensive function* (Abwehrfunktion, Ich-Verteidigungsfunktion) der Attitüde zu interpretieren, die der Abwehr innerpsychischer Konflikte und der Verteidigung des Selbstbildes dient.

Die meisten Beziehungen zwischen den untersuchten INT-Variablen und dem Faktor KLNIV sind sehr schwach (am stärksten sind die Beziehungen zu den in 7.4 und 7.5. behandelten Variablen) oder nur in den einzelnen Teilgruppen vorhanden (die schwache positive Beziehung zu 51REP_REU2, d.h. die Tendenz der leistungsstärkeren Klassen, K dem Status der „wahren reunionesischen Sprache“ abzuerkennen, wurde beispielsweise nur in den älteren Gruppen bestätigt), grundsätzlich lassen sich aber die untersuchten Beziehungen auf den Ausdruck zurückführen: „Wenn Zusammenhang, dann positiv“ (mehr F-Werte in den leistungsstärkeren Klassen).

Die Beziehungen zwischen den INT-Variablen und den Faktoren ALTER und SOZHG sind gleichfalls schwach (die Bedeutung dieser Faktoren sowie des o.g. Faktors KLNIV kommt eher im Zusammenhang mit den Reaktionen auf die F- und F-Sprecher, d.h. den MG-Variablen zum Ausdruck; s.u.). Das Alter korreliert schwach negativ mit mehreren in 7.6 behandelten Variablen, die über die ästhetische Wertung und Trends Auskunft geben: Die Trends in Sachen Musikgeschmack und Musikrichtungen gehen deutlich in Richtung F-sprachig/englischsprachig/international; die wenigen, die doch eher K-sprachige Musik hören bzw. traditionelle Musikrichtungen oder K-sprachige Gruppen bevorzugen, gehören größtenteils den älteren Gruppen an; es wäre also anzunehmen, dass bei der Befragung einer älteren Gruppe (z.B. 18-, 19-Jährige) im Hinblick auf die Trends etwas häufiger K-Werte verzeichnet worden wären, als dies bei unserer Gruppe der Fall ist. Darüber hinaus haben die älteren Gruppen etwas häufiger K-Werte auf den Variablen, die die *ingroup*-Werte und Normen und die Rolle des K im informellen Gebrauch ansprechen (z.B. Respekt, Scherzen, Streiten, Gefühlsäußerungen). Was das tatsäch-

³⁶¹ Wir erinnern daran, dass die SPHG-Gruppen „K-sprachig“ und „F-sprachig“ keinesfalls als einsprachig bezeichnet werden können; noch sind die F-Sprachigen mit den *Métropolitains* gleichzusetzen: Bei allen drei Gruppen handelt es sich grundsätzlich um zweisprachige *reunionesische* Schüler mit K als Erstsprache, und der Unterschied besteht in erster Linie im Hinblick auf die Eigenberichte über den Sprachgebrauch mit den Eltern sowie deren Sprachkompetenz und -präferenz, oder allgemeiner im Hinblick auf das Kriterium „häufiger/besser/bevorzugt K bzw. F“.

liche Sprachverhalten und die Absichten und Wünsche im Zusammenhang mit dem „künftigen“ Sprachgebrauch (39KINDER2, 58EHE3) betrifft, so kann für die Mädchen und Jungen von keiner einheitlichen altersabhängigen Tendenz gesprochen werden: In der W-Gruppe zeichnet eher der Trend zu steigenden Anteilen der F-Werte mit zunehmendem Alter (je älter, desto mehr F-Werte/desto häufiger F-Gebrauch), während die Jungen mit zunehmendem Alter eher zu mehr K-Werten bzw. zum häufigeren K-Gebrauch neigen.

Die schwachen Beziehungen zwischen den INT-Variablen und dem Faktor SOZHG (sozialer Hintergrund) lassen sich mit dem Ausdruck „Wenn Zusammenhang, dann positiv (mehr K-Werte/weniger F-Werte in den sozial schwächeren Gruppen)“ zusammenfassen: In den sozial schwächeren Gruppen wurde etwas häufiger über den K-Gebrauch mit Gleichaltrigen und negative Reaktionen beim F-Gebrauch berichtet. Sie betonten etwas häufiger die Rolle des K im Privatleben (Gefühlsäußerungen), gaben etwas häufiger an, K besser und lieber zu sprechen, und zeigten etwas häufiger die Tendenz zur niedrigen Selbsteinschätzung im Fach F. Was von diesem Muster allerdings abweicht, sind die generellen Aussagen bezüglich der symbolischen Rolle und der Vitalität des K (K sei wichtig für das Leben auf La Réunion, K solle gepflegt und aufrechterhalten werden, K werde nicht sterben): Hier waren es in erster Linie die sozial schwächeren Teilgruppen (stärker die Gruppe mit arbeitslosen Eltern), die dem K seine symbolische Rolle aberkannten. Ein Kind bzw. ein Jugendlicher mit dem Merkmal „Mutter: arbeitslos, Vater: arbeitslos“ sieht also keinen besonderen Grund dafür, K für wichtig zu halten und an der Aufrechterhaltung des K interessiert zu sein, was nochmals dafür spricht, dass, um sich „erlauben“ zu dürfen, K zu pflegen und hoch zu werten, zunächst die sozialen Bedingungen geschaffen werden müssen.

Unter den FAKTOREN 2, die Gewohnheiten der Befragten ansprechen, erwies sich der Faktor VIERTEL als der wichtigste: Die Befragten mit starker Bindung an das Viertel, benutzen insgesamt häufiger K, gaben bedeutend häufiger an, K besser und lieber zu sprechen, haben mehr K-Werte auf den in 7.7 behandelten und auf informellen Sprachgebrauch und die *ingroup*-Norm bezogenen Variablen, äußerten seltener die Ablehnung gegenüber dem Gebrauch des K in den Domänen, in denen F vorherrscht, und haben etwas häufiger K-Werte auf Variablen, die Sprachgebrauch und Zukunft ansprechen (39KINDER2, 58EHE3). Gleich ausgerichtete (wenn auch schwächere) Beziehungen wurden an mehreren Stellen auch mit dem INDEX FZ_FREU ermittelt: Diejenigen, die sich häufiger unter Gleichaltrigen bzw. im Freundeskreis bewegen, neigen auch zu mehr K-Gebrauch mit Gleichaltrigen, scheinen sich an die *ingroup*-Norm strenger zu halten, und schreiben dem K-Gebrauch in den informellen Situationen eine größere Rolle zu.

Unter den auf elterliche Maßnahmen, Wünsche und Attitüden bezogenen Variablen kommt die größte Rolle dem Faktor AUSSERFAM zu, der sowohl mit dem Sprach-

verhalten als auch mit den Sprachattitüden (K-Gebrauch in den Medien und der Schule, K als Schriftsprache, Sprachgebrauch und sozialer Status) positiv korreliert. Index E_SCHULE, der über die elterlichen Maßnahmen im Zusammenhang mit den Schulpflichten und Schulerfolg Auskunft gibt, steht in einer signifikanten negativen Beziehung zu K_SCHULE3 und hängt darüber hinaus schwach negativ mit mehreren in 7.5.1 behandelten Variablen zusammen; d.h. zu viel Kontrolle und Überwachung bei der Erfüllung der schulischen Pflichten führt tendenziell zu *weniger* F- bzw. zu mehr K-Werten auf den Variablen, die die Attitüde gegenüber K als Fach und als Unterrichtssprache, den F-Erwerb, die Attitüde gegenüber F als Schulfach und die Aussagen zur eigenen Sprachkompetenz und -präferenz ansprechen.

Die MG-Ergebnisse, zunächst einmal in ihrer Gesamtheit betrachtet, bestätigen in einigen Punkten die Ergebnisse der bisher in der Sprachattitüdenforschung durchgeführten und auf *Speaker Evaluation Paradigm* (als dessen Spezialfall die MG-Technik bezeichnet werden kann) basierenden Untersuchungen (vgl. 3.2.1.2): Die Abweichung von der Standardsprache (LV1) geht mit der Zuschreibung des niedrigeren sozialen Status und der niedrigeren Bildung einher. Kriminelles Potenzial (es sei denn, es handelt sich um die in 3.2.1.2 erwähnten „white collar crimes“, zu denen die vorgeführte Ladendiebstahl-Situation nicht gerechnet werden kann) und Gewalttätigkeit werden eher mit den Sprechern der Non-Standardvariante (LV2) assoziiert. Die Einstellungschancen der Sprecher der Standardvariante sind höher (in der vorliegenden Untersuchung allerdings *beträchtlich* höher: Nahezu die gesamte Gruppe schätzte in EMP die Einstellungschancen der F-Sprecher höher ein; die berufliche Situation der K-Sprecher wurde in SUP extrem ungünstig eingeschätzt, lassen sich jeweils rund 70% der K-Sprecher betreffenden Antworten unter „nicht berufstätig“ (KM) bzw. „nicht berufstätig“/„Reinigungskraft“ (KW) subsumieren).

Bei näherer Betrachtung der für die einzelnen Sprecher und Stimuli vorliegenden Werte wird jedoch deutlich, dass wir eigentlich *nur* im Hinblick auf Status, Bildung und berufliche Aussichten von einer tendenziellen (und von der Situation, der Rolle und dem Geschlecht des Sprechers mehr oder minder unabhängigen) höheren Bewertung der Vertreter der Standardvariante, d.h. des F sprechen können. Und ansonsten, d.h. was die Einschätzung des äußeren Aussehens und die Eigenschaften wie „sympathisch“, „ehrlich“, „fleißig“ oder „gewalttätig“ anbelangt, dürfte den verzeichneten Antworten eher die jeweilige Gesamtkonstellation (Variante der Sprecher + Geschlecht der Sprecher + Rollen + Situation + persönliche Erfahrungen und Stereotype, die sie „aktiviert“) als die grundsätzliche Tendenz, bestimmte Varianten bzw. Sprachmerkmale mit bestimmten Eigenschaften zu assoziieren, zugrunde liegen.

Entscheidend für die Einschätzung des KM-Sprechers als „mutmaßlichen Kleinkriminellen“ ist beispielsweise nicht nur der K-Gebrauch, sondern eher die Kombination „männlich + K-Sprecher + Variante des *katié*, welches gemeinhin mit Kriminalität assoziiert wird“ (vgl. 8.5.2), und es ist anzunehmen, dass dieser anfängliche Eindruck auch der Einschätzung im Hinblick auf andere Eigenschaften zugrunde liegt, bei welchen er schlechter abschneidet als alle anderen Sprecher. Oder ein anderes Beispiel: Die beiden kontextgebundenen Stimuli (SUP, EMP) sind für die K-Sprecher insoweit ungünstig, als es sich um Situationen handelt, für die ein (aus dem „Wissen“ um die besseren beruflichen Chancen der F-Sprachigen, Stereotypen bezüglich des *katié des délinquants/voleurs/kagnar*, eigenen Erfahrungen und Beobachtungen bestehender) Bezugsrahmen existiert, und dies führt nicht nur zur negativen Einschätzung bei den Fragen wie „SUP-Diebstahlversuch“ oder „EMP-eingestellt“, sondern vielmehr erscheinen die K-Sprecher zugleich auch als weniger hübsch, sympathisch, fleißig, ehrlich. Beim kontextlosen Stimulus CYC, wo hingegen die zur Verfügung stehenden Informationen keinen besonderen Anlass zur niedrigeren Einschätzung der K-Sprecher im Allgemeinen oder des Sprechers der eigenen K-Variante (C) im Besonderen liefern, verhalten sich die Antworten weder nach dem Muster, das aufgrund der anderen MG-Stimuli zu erwarten wäre (denn ansonsten gingen die K-Sprecher und insbesondere der Sprecher des *créole du Chaudron* wieder als weniger sympathisch, hübsch usw. hervor, was nicht der Fall ist) noch nach dem INT-Muster (nach welchem die K-Sprecher u.a. als bedeutend gewalttätiger und pfiffiger resultieren sollten).

Am Anfang dieser Arbeit wurde erwähnt, dass eines der Ziele dieser Untersuchung darin besteht zu ermitteln, wie sich die Ergebnisse der direkten (Befragung) und der indirekten bzw. getarnten (*Matched-Guise* oder allgemeiner *Speaker Evaluation Paradigm*) Erfassung der Attitüden gegenüber Sprechergruppen zueinander verhalten. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können im Hinblick auf diese Fragestellung sowie auf die oben angesprochene Frage der Reaktionen auf unterschiedliche Stimuli wie folgt zusammengefasst werden:

- 1) Die vorliegenden MG-Daten lassen keine grundsätzliche und unabhängig von den Merkmalen der vorgeführten Stimuli existierende Tendenz zur höheren Bewertung der eigenen³⁶² Gruppe im Hinblick auf die Solidarität, persönliche Integrität oder Äußeres feststellen.
- 2) Nur bei den auf sozialen Status (Bildung, berufliche Situation) bezogenen Fragen kann von einer grundsätzlichen Tendenz zur höheren Bewertung der Sprecher

³⁶² Mit der „eigenen Gruppe“ sind hier die K-Sprecher gemeint. Die Tendenz zur höheren Bewertung der K-Sprecher lässt sich weder feststellen, wenn wir die Gruppe als Gesamtheit der K-Sprecher mit der Zweitsprache F betrachten (d.h. grundsätzlich als K-Sprecher), noch wenn wir sie unter Berücksichtigung des Faktors SPHG in „eher K-sprachig“, „eher zweisprachig“, „eher F-Sprachig“ aufteilen: Wir haben gesehen, dass der Faktor SPHG bei den MG-Daten eine eher geringe Rolle spielt. Die wenigen mit diesem Faktor ermittelten positiven Beziehungen sprechen für keine deutliche Tendenz zu Antworten „zugunsten“ der K- oder F-Sprecher.

der Standard-Variante (der F-Sprecher) gesprochen werden, die sowohl im INT als auch bei den verschiedenen Typen von Stimuli zu beobachten ist.

- 3) Liegt für die vorgeführte Situation ein stereotypenbehafteter Bezugsrahmen vor (s.o.), so wird die Person, deren Sprachmerkmale die vom Stereotyp betroffene Gruppe evozieren, größtenteils auch den Stereotypen entsprechend eingeschätzt; und dies unabhängig davon, ob die bewertende Person diese Stereotype a) nicht zu kennen angibt, b) kennt aber auch bestreitet oder zu relativieren versucht, c) kennt und für wahr erklärt (vgl. 8.5.2). Liegt aber ein kontextloser Stimulus vor, so ist die Einschätzung der Sprecher der Standardvariante bis auf die o.g. Frage des Status und der Bildung nicht bedeutend höher als die der Sprecher der Non-Standardvarianten.
- 4) Die einzige MG-Frage, bei der die Präferenz für den Vertreter der eigenen Gruppe deutlich zum Ausdruck kommt, ist die Frage, die weder Eigenschaften noch Verhaltensweisen anspricht, sondern die Frage der sozialen Nähe bzw. Distanz: Welchen Sprecher sich die Befragten als eigenen Freund vorstellen können. Und die entsprechende MG-Variable POT_FREU3 ist zugleich die einzige, die mit allen relevanten (Sprachgebrauch/Sprechergruppen und Freundschaft sowie soziale Attraktivität betreffenden) INT-Variablen zusammenhängt. Ansonsten gilt eher Folgendes: Hat ein Befragter im INT die Sprecher A im Hinblick auf eine bestimmte Eigenschaft positiver als die Sprecher B bewertet, so führt dies nicht unbedingt dazu, dass bei der MG-Befragung der konkrete Vertreter der Gruppe A gleichfalls positiver als der Vertreter der Gruppe B bewertet wird. Es kann vielmehr von den Teilgruppen gesprochen werden, die a) im INT die Tendenz zur insgesamt hohen Bewertung der F-Sprecher (z.B. „weiblich“, „dreisprachig“) bzw. der K-Sprecher („viertelgebunden“) zeigen, deren MG-Antworten jedoch nicht bzw. nur unbedeutend von den Antworten der jeweiligen Restgruppen (z.B. „männlich“) abweichen; b) im INT keine deutliche Antworttendenz zeigen, bei der MG-Befragung jedoch grundsätzlich häufiger Werte zugunsten der K- oder F-Sprecher haben (z.B. die SOZHG- und KLNIV-Teilgruppen).

Jede der eingesetzten Erhebungsmethoden hat also im Rahmen der Ermittlung der Attitüden gegenüber Sprechergruppen einen eigenen Erkenntniswert, und ihre Gegenüberstellung liefert Informationen, die beim Einsatz nur einer der Methoden verdeckt bleiben würden. So geben z.B. die INT-Daten zu den Sprechergruppen die Auskunft darüber, welche stereotype Vorstellungen im Untersuchungsgebiet besonders verbreitet sind (etwa: F-Sprecher seien höflicher, intelligenter, gebildeter, K-Sprecher sind gewalttätiger, immer schlecht gelaunt) und zeigen zugleich, welche Teilgruppen zu deren Äußerung stärker neigen. Die MG-Technik gibt Aufschluss darüber, welche Attitüden und Emotionen bestimmte, in Bezug auf Situationsmerkmale, Sprechermerkmale und -rollen klar definierte Kontexte hervorrufen können und unterliegt in wesentlich geringerem Ausmaß den Verzerrungseffekten,

die durch Tabus, sozial erwünschtes Verhalten, Deviations- und Konformitätstendenzen u.ä. zustande kommen können.

Die Analyse der MG-Daten hat in unserem Fall gezeigt, dass sich bestimmte Teilgruppen nicht so verhalten, wie ausgehend von ihren INT-Antworten zu erwarten gewesen wäre: So ist z.B. für die o.g. Gruppen „weiblich“, „dreisprachig“ und „viertelgebunden“ anzunehmen, dass ihre INT-Antworten eher ein Ausdruck der Tendenz zum stereotypenkonformen (W-Gruppe, die „Dreisprachigen“) bzw. nonkonformen oder deviantem („viertelgebunden“) Verhalten als der persönlichen Attitüden sind (vgl. 7.8.1-9); und dass die Antworten der „Dreisprachigen“, die im Gegensatz zur W-Gruppe bei nahezu allen INT-Fragen bedeutend mehr F-Werte haben und auf die F-Sprecher sogar die Werte der eigenen Gruppe (Religiosität) zu übertragen tendierten, z.T. auch dem Bedürfnis entsprechen, negative Haltung gegenüber den K-Sprechern zu *äußern*.

Werden aber, wie bei der MG-Befragung der Fall ist, spontane Reaktionen auf die konkreten Vertreter der K- und F-Gruppe erhoben, und hat keiner darauf hingewiesen, dass es uns um *créoles/gens qui parlent créole* und um *zoreys/gens qui parlent français* geht, so ist bei diesen Gruppen im Vergleich zu den restlichen GESCHL-, VIERTEL- oder DREISPR-Teilgruppen keine deutliche Tendenz mehr zu erkennen, die eine oder die andere Sprechergruppe bedeutend höher oder niedriger zu bewerten.

Die Gegenüberstellung der beiden Methoden hat auch ergeben, dass bestimmte Gruppen umgekehrt bei der MG-Befragung – und nicht im INT – auf die Vertreter der K- und F-Gruppe positiver bzw. negativer reagierten; und dies (neben den Fragen wie „SUP-Diebstahlversuch“) vor allem bei den Eigenschaften, die sich unter „Solidarität“ oder „persönliche Integrität“ zusammenfassen lassen. So haben in erster Linie die sozial schwächeren Gruppen (besonders die Gruppe mit arbeitslosen Eltern) und die Befragten der *classe faible*, d.h. die Teilgruppen, bei denen eher ein Grund zur Annahme der latenten sozialen Verbitterung oder überhaupt negativer Emotionen gegenüber der F-Gruppe bestünde, die K-Sprecher insgesamt als sympathischer, fleißiger, ehrlicher und z.T. auch als hübscher eingeschätzt und den F-Sprechern häufiger als die anderen (leistungsstärkeren bzw. sozial stärkeren Gruppen) Teilgruppen den Diebstahlversuch bzw. die Tendenz zu Diebstählen zugeschrieben. An mehreren Stellen wurde auch festgestellt, dass die Tendenz „sozial schwach/leistungsschwach = höhere Einschätzung der K-Sprecher“ und umgekehrt mit höherem Alter deutlicher wird.³⁶³

Wenn also aufgrund der vorliegenden Daten von einer generellen Tendenz zur höheren Bewertung der LV2-Sprecher auf der Solidaritätsdimension gesprochen werden kann, so hängt dies eher mit *sozialen*, oder genauer, da die soziale Situation und

³⁶³ Bei den EMP-Variablen und z.T. auch bei den anderen Variablen wurden auch „direkte“ (bivariate) Beziehungen zum Alter festgestellt: Ältere Gruppen haben die K-Sprecher grundsätzlich positiver (z.B. in EMP als sympathischer, fleißiger und ehrlicher) eingeschätzt.

die Zugehörigkeit zu einer *classe faible* bzw. *classe forte* nicht getrennt von der Sprachkompetenz betrachtet werden kann, *sprachsozialen* als mit rein sprachlichen Parametern zusammen.

Abschließend sei noch ein zusammenfassender Blick auf die untersuchte Situation geworfen: Im Hinblick auf das Sprachrepertoire und die F-Kenntnisse kann, insofern auch Kinder und Jugendliche mit einsprachigen Eltern die beiden Sprachen relativ sicher beherrschen, von einer großen sprachlichen Mobilität gesprochen werden, und es lässt sich feststellen, dass den in 4.5 erwähnten quantitativen Fortschritten, von denen noch die Untersuchungen der 90er Jahre berichteten, langsam aber sicher auch qualitative folgen; man kann sich aber schwer dem Eindruck entziehen, dass auf der Ebene der symbolischen Werte, der Attitüden, Stereotype und des Selbstbildes als K-Sprecher Einiges immer noch auf die Spuren der kolonialen Vergangenheit zurückverweist.

Gewiss ist die Tendenz zur Reproduktion von Stereotypen und Attitüden der sprachlich dominierenden Gruppe bereits vielerorts festgestellt worden und nahezu als ein universelles Phänomen der zwei- oder mehrsprachigen Gesellschaften zu bezeichnen, in denen nur eine der Sprachen den Status der Amts-, Bildungs- und Kultursprache hat; angesichts des Alters der Befragten und der Tatsache, dass sie sozusagen vor dem Start ins Leben stehen, spricht u.E. immer noch zu Vieles für eine Minderbewertung der eigenen Gruppe und Muttersprache. Wir haben gesehen, dass – so die befragten Schüler – die F-Sprecher intelligenter, disziplinierter, gebildeter, netter, höflicher, fleißiger, erfolgreicher und moderner, auch noch hilfsbereiter und vertrauenswürdiger sind, dass einer im guten Französisch vorgebrachten Behauptung, nicht zu stehlen versucht zu haben, nach Ansicht der Befragten eher zu glauben ist, und die Einstellungschancen der F-Sprachigen – mag sich der K-Sprachige auch die Mühe machen, sich den *exigences* des Arbeitsmarktes anzupassen und F zu benutzen – erheblich höher sind, dass ein K-Sprachiger höchstwahrscheinlich arbeitslos oder Reinigungskraft ist. Obwohl man K lieber und besser spricht, ist F schöner, moderner, korrekter. K als Schulfach [...] *restraintrait encore nos capacités*, so ein befragtes Mädchen. Verweist *encore* darauf, dass „unsere Fähigkeiten“ bereits eingeschränkt *sind*, oder ist es nur so dahingesagt?

Es wäre sicherlich verfehlt, die Produktion und Reproduktion dieser „Tatsachen“ den staatlichen Institutionen zuzuschreiben. Denn gewiss spielen dabei die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen, die nächste Umgebung und die Medien eine wichtige Rolle. Wenn es aber überhaupt eine Instanz gibt, die die erforderlichen Mittel dafür hätte, den Stereotypen und der Minderbewertung der K-Gruppe entgegenzutreten, den Kindern beizubringen, dass es auch K-sprachige Literaten gibt, dass Ausdrücke wie *mélange*, *français déformé* oder *français modifié* eher der Vergangenheit gehören, dass alle Sprachen, die man im Alltag gebraucht, irgendwo auch *utile* sind, dann dürfte es die Institution der Schule sein. Und wir sind auch

der Überzeugung, dass sich jetzt, wo die fundamentalen Schwierigkeiten, mit denen sie in den ersten Jahrzehnten der Departementalisierung zu kämpfen hatte, überwunden sind, die Chancen dafür auftun und dies auch in nächster Zukunft erfolgen wird.

ANHANG

ERHEBUNGSINSTRUMENTE

A1.1 Interview: Fragen und Labels

1SG_MUT (Sprachgebrauch mit Mutter)	<i>Quelle langue parles-tu avec ... ta mère?</i>
2SG_VAT (Sprachgebrauch mit Vater)	<i>ton père?</i>
3SG_GSW (Sprachgebrauch mit Geschwistern)	<i>tes frères et soeurs?</i>
4SG_SCHUL (Sprachgebrauch mit Gleichaltrigen: Schule)	<i>tes copains de classe pendant la récré?</i>
5SG_DRAUSS (Sprachgebrauch mit Gleichaltrigen: außerhalb der Schule)	<i>tes copains hors de l'école: dans le quartier, au terrain des jeux etc.?</i>
6AN_KAUFH (Ansprache: Kaufhaus)	<i>En quelle langue t'adresses-tu ... à la vendeuse, à la caissière au supermarché, par exemple à CORA?</i>
7AN_BUTIK (Ansprache: Boutik)	<i>à la boutique ?</i>
8AN_UNBGL (Ansprache: unbekannte Gleichaltrige)	<i>à un garçon/fille de ton âge que tu n'as jamais vu au Chaudron?</i>
9AN_CHGL (Ansprache: unbekannte Gleichaltrige aus Chaudron)	<i>... que tu as déjà vu au Chaudron, mais que tu ne connais pas personnellement?</i>
10AN_UNBF (Ansprache: unbekannte Frauen)	<i>à une femme (40 ans, âge de ta mère) que tu vois pour la première fois?</i>
11AN_PROF (Ansprache: Lehrer)	<i>aux maîtres?</i>
12FREU_V (K/F: mehr Freunde im Viertel)	<i>Quelle langue faut-il parler/il vaut mieux parler pour ... avoir beaucoup d'amis dans le quartier?</i>
13FREU_R (K/F: mehr Freunde auf Reu)	<i>avoir beaucoup d'amis partout à la Réunion?</i>
14GELD (K/F: Geld verdienen)	<i>gagner beaucoup d'argent?</i>
15SCHERZ (K/F: scherzen)	<i>plaisanter, t'amuser bien avec tes copains?</i>
16ARB (K/F: Arbeit finden)	<i>trouver un bon travail?</i>
17ARB_VIE (K/F: Arbeit finden im Viertel)	<i>trouver du travail dans le quartier?</i>
18BILD (K/F: Bildung)	<i>devenir plus instruit, éduqué ?</i>
19LIEB_BZ (K/F: Leibesbeziehungen)	<i>avec un garçon/fille qui te plaît, ton petit ami(e)?</i>
20UNB_GEF (K/F: Unbekannte/r, falls gefällt)	<i>pour t'adresser à un garçon/fille inconnu(e) qui te plaît?</i>
21ERFO (K/F: Erfolg haben)	<i>réussir, avoir du succès dans la vie?</i>
22RESP_V (K/F: Respekt im Viertel)	<i>être respecté dans le quartier?</i>
23RESP_R (K/F: Respekt auf Reu)	<i>être respecté partout à la Réunion?</i>
24ERNST_F (K/F: ernst genommen von F-Sprachigen)	<i>être pris au sérieux par les Zoreils ?</i>
25COUR (K/F: gars de la cour)	<i>pour connaître les gars de la cour, les gars cool, connus du quartier?</i>
26REP_K (K-Repräsentationen: Sprache vs. patois)	<i>Qu'est-ce que le C selon toi? C'est une langue tout comme le F, ou c'est du patois? C'est une vraie langue ou un langage, un dialecte?</i>
27REP_VAR (K-Repräsentationen: ob Unterschiede)	<i>Les gens qui parlent le C – il y en a qui le parlent de façon différente ou c'est toujours le même?</i>
28REP_WELCH (K-Repräsentationen: welche Unterschiede)	<i>Quelles sont les différences?</i>
29REP_WO (K-Repräsentationen: wo Unterschiede)	<i>C'est où qu'on le parle différemment?</i>

30REP_HAUTS (K-Repräsentationen: Les Hauts)	<i>Qu'est-ce que c'est que les Hauts?</i>
31FC_REAK (F mit <i>gars de la cour</i> : negative Reaktionen)	<i>Si tu parles F à un gars de la cour, comment est-ce qu'il va réagir? Qu'est-ce qu'il va dire?</i>
32RUF (Ruf der Viertels)	<i>Qu'est-ce qu'on pense, qu'est-ce qu'on dit du Chaudron, des gens du Chaudron?</i>
33WAHR (Ruf des Viertels: wahr)	<i>C'est vrai, ce qu'on dit?</i>
34K_RADIO (K im Radio gehört)	<i>Tu as déjà écouté des programmes radio où on parle C?</i>
35RADIO_G (K im Radio gefällt)	<i>Ça te plaît? Tu aimes bien les programmes radio où on parle C?</i>
36RADIO_M (mehr K im Radio)	<i>Ce serait bien si on avait plus de C à la radio?</i>
37K_TV (mehr K im Fernsehen)	<i>Tu aimerais bien avoir un programme, des émissions créoles à la télé?</i>
38K_STERB (K am Sterben)	<i>Le C va disparaître un jour où tout le monde parlera F?</i>
39KINDER (K/F mit einenen Kindern)	<i>À tes enfants, un jour que tu auras des enfants, qu'est-ce que tu vas leur enseigner d'abord? Le C ou le F?</i>
40K_ERFO (K und Erfolg)	<i>Le C est utile pour réussir dans la vie, pour avoir du succès dans la vie?</i>
41K_RESP (K: mehr Respekt)	<i>Il y a des situations où on doit, où il vaut mieux parler C pour se faire respecter?</i>
42KF_GRUP (K/F-Sprachige lieber)	<i>Tu aimes mieux les gens qui parlent le C ou le F dans la vie quotidienne?</i>
43K_ARMWI (K: für arm gehalten)	<i>On est considéré pauvre si on ne parle que C?</i>
44K_PFLEG (K plegen, aufrechterhalten)	<i>Il faut défendre, conserver, soigner le C?</i>
45K_SWLEB (einsprachig K: Leben schwieriger)	<i>La vie est plus difficile pour les gens qui ne parlent que C?</i>
46K_UNGEB (K: ungebildet bleiben)	<i>On risque de rester ignorant, inéduqué si on ne parle que C?</i>
47K_GELES (K-Sprachiges gelesen)	<i>Tu as déjà lu quelque chose en C?</i>
48LEKT_G (K-Lektüre: gefällt)	<i>Ça t'a plu?</i>
49LEKT_M (K-Lektüre: mehr lesen, lesen lernen)	<i>Tu voudrais apprendre à lire bien en C?</i>
50K_UNNUT (nützlichere Sprachen als K)	<i>Il y a des langues plus utiles que C?</i>
51REP_REU (wahre Reu-Sprache)	<i>Quelle est la vraie langue de la Réunion, des gens de la Réunion?</i>
52K_UNTER (K als Unterrichtssprache)	<i>À l'école, ce serait bien si on vous expliquait les matières difficiles, les choses compliquées en C?</i>
53K_ARMBL (K: arm bleiben)	<i>On risque de rester pauvre si on ne parle que C?</i>
54K_FACH (K als Schulfach)	<i>Ce serait bien si on vous enseignait le C à l'école, le C comme matière?</i>
55K_UNWI (K kein Platz im modernen Leben)	<i>„Le C n'a pas de place dans la vie moderne, le C est inutile dans la vie moderne.“ Tu est d'accord, c'est vrai ou non?</i>
56K_WICHT (K wichtig im Reu-Leben)	<i>Le C est important pour vivre à la Réunion, pour participer à la vie, à la culture et à la tradition de la Réunion?</i>
57K_UNHÖF (K sprechen: für unhöflich gehalten)	<i>On est parfois considéré inéduqué, mal poli si on parle C?</i>

58EHE (K/F: mit eigenem Ehepartner)	<i>Un jour, tu aimerais mieux que ta femme/ton mari parle le C ou le F (pour la plupart du temps)?</i>
59K_SWK (einsprachig K: Schwierigkeiten)	<i>À la Réunion, on a du mal, des difficultés si on ne parle que C?</i>
60AUTOR (K-sprachiger Schriftsteller)	<i>Tu connais un écrivain créole, qui écrit en C?</i>
(QI) ³⁶⁴ 61AUSRI (F-Erwerb: instrumentelle/integrative Ausrichtung)	<i>Pourquoi est-il important pour toi apprendre le F?</i> <i>a) pour avoir des bonnes notes</i> <i>b) pour trouver un bon travail un jour</i> <i>c) pour connaître mieux les Métropolitains, les gens qui parlent F à la Réunion</i> <i>d) pour connaître plus de gens de pays différents</i>
62SCHÖN (K/F: schöner)	<i>Quelle langue est ... plus belle?</i>
63MUSIK (K/F: singen, musizieren)	<i>meilleure pour chanter, pour faire de la musique?</i>
64SCHERZ (K/F: scherzen)	<i>meilleure pour s'amuser, pour plaisanter?</i>
65MODERN (K/F: moderner)	<i>plus moderne?</i>
66KORREKT (K/F: "korrekter")	<i>plus correcte?</i>
67GEFÜ_FM (K/F: Gefühle ausdrücken, Familie)	<i>meilleure pour exprimer les sentiments dans la famille, avec maman, frères et soeurs ...?</i>
68GEFÜ_BZ (K/F: Gefühle ausdrücken, Liebesbeziehungen)	<i>... avec ton/ta petit(e) ami(e)?</i>
69STREIT (K/F: streiten)	<i>meilleure pour se disputer?</i>
(QI) 70ARB (wichtig um Arbeit zu finden)	<i>Qu'est-ce qu'il est le plus important pour trouver un bon travail un jour?</i> <i>a) parler bien le F</i> <i>b) apprendre bien un métier</i> <i>c) connaître quelqu'un qui va t'aider</i> <i>d) bonnes notes</i> <i>e) être intelligent, débrouillard</i> <i>f) avoir de la chance</i>
71F_SCHWER (F schwierig zu lernen)	<i>Le F est difficile à apprendre?</i>
72FFREU (gern F-sprachige Freunde)	<i>Tu aimerais bien avoir des amis de Métropole, qui parlent F?</i>
73F_SWK (einsprachig F: Schwierigkeiten)	<i>À la Réunion, on a des difficultés si on ne parle que F?</i>
74F_ARB (F wichtig um Arbeit zu finden)	<i>Le F est important pour trouver du travail?</i>
75BILDWI (F: für gebildet gehalten)	<i>On est considéré plus instruit, éduqué si on parle F?</i>
76ERNST (K/F: ernst genommen)	<i>On est pris plus au sérieux si on parle F ou C?</i>
77RESP (K/F: mehr Respekt)	<i>On est plus respecté si on parle F ou C?</i>
78ANGESPR (von Unbekannten lieber auf K/F angesprochen)	<i>Tu aimes mieux que les inconnus s'adressent à toi en F ou en C?</i>
79F_ÄRGER (F sprechen: Ärger)	<i>Il y a des gens qui vont se fâcher, mal réagir si on parle F?</i>
80LIEBER (spricht lieber K/F)	<i>Tu aimes mieux parler F ou C?</i>
81BESSER (spricht besser K/F)	<i>Quelle langue est-ce que tu parles mieux?</i>

³⁶⁴ Zu den mit „QI“ markierten Fragen vgl. 5.2.1-6.

82GEFÜ_F (Gefühle ausdrücken auf F: schwierig)	<i>C'est difficile d'exprimer les sentiments en F?</i>
8 F_WICHTIG (F lernen wichtig)	<i>C'est important que tu apprends bien le F?</i>
84F_SPOTT (F sprechen: Spott)	<i>Il y a des gens qui se moquent si on leur parle F?</i>
85F_UNBEL (F im Viertel unbeliebt)	<i>C'est vrai que les gens du Chaudron n'aiment pas qu'on leur parle F?</i>
86TEX_SW (F-Schultexte schwierig)	<i>C'est parfois difficile de comprendre les textes du manuel de F?</i>
87TEX_LNG (F-Schultexte langweilig)	<i>Ils sont ennuyants?</i>
88F_NOTEN (mit F-Noten zufrieden)	<i>Tu as quelle note en F? Tu en est content?</i>
89SCHNELL (Lehrer sprechen zu schnell F)	<i>Il y a des maîtres qui parlent trop vite F?</i>
90LUSTIG (K/F-Sprecher: lustig)	<i>Qui est plus amusant, avec qui on s'amuse mieux, avec les gens d'ici, qui parlent C, ou avec les gens de France, les gens qui parlent F?</i>
91GLÜCKL (K/F-Sprecher: glücklich)	<i>heureux?</i>
92HILFSB (K/F-Sprecher: hilfsbereit)	<i>prêt à aider, qui va t'aider?</i>
93NETT (K/F-Sprecher: nett)	<i>gentil?</i>
94HÖFL (K/F-Sprecher: höflich)	<i>poli?</i>
95SYMP (K/F-Sprecher: sympathisch)	<i>sympa?</i>
96HÜBSCH (K/F-Sprecher: hübsch)	<i>joli (les filles/gars) ?</i>
97INTER (K/F-Sprecher: interessant)	<i>intéressant?</i>
98DISZ (K/F-Sprecher: diszipliniert)	<i>discipliné? (qui travaille bien, se lève tôt, arrive à l'heure, respecte les règles ...)</i>
99LAUNE (K/F-Sprecher: schlecht gelaunt)	<i>de mauvaise humeur?</i>
100VERTRAU (K/F-Sprecher: vertrauenswürdig)	<i>en qui peut-on avoir plus confiance?</i>
101BILD (K/F-Sprecher: gebildet)	<i>éduqué?</i>
102FLEIS (K/F-Sprecher: fleißig)	<i>travailleur?</i>
103GROSSZÜ (K/F-Sprecher: großzügig)	<i>généreux?</i>
104INTEL (K/F-Sprecher: intelligent)	<i>intelligent?</i>
105GEWAL (K/F-Sprecher: gewalttätig)	<i>violent?</i>
106ANGEB (K/F-Sprecher: Angeber)	<i>fait l'intéressant?</i>
107TRADIT (K/F-Sprecher: traditionell)	<i>traditionnel?</i>
108RELIG (K/F-Sprecher: religiös)	<i>religieux?</i>
109ERFOLG (K/F-Sprecher: erfolgreich)	<i>a du succès?</i>
110MODE (K/F-Sprecher: modern)	<i>moderne, à la mode?</i>
111FREUND (K/F-Sprecher: gute Freunde)	<i>bon ami?</i>
112DISTANZ (K/F-Sprecher: unzugänglich)	<i>froid, à la distance?</i>
113PFIFF (K/F-Sprecher: pfiffig)	<i>débrouillard?</i>
114RASSIST (K/F-Sprecher: rassistisch)	<i>raciste?</i>
115FFREU_G (gern F-sprachige Freunde: Gründe)	<i>Pourquoi est-ce qu'il serait bien avoir des amis de France, de Métropole?</i> <i>a) on s'amuse bien avec eux</i> <i>b) ils sont plus gentils</i> <i>c) on pourrait aller les visiter en France</i> <i>d) pour aller jouer chez eux, avec l'ordinateur, des trucs qu'ils ont à la maison</i> <i>e) pour faire des expériences avec des gens différents</i> <i>f) pour pratiquer le F</i>

(QI) 116E_STRE (Eltern und Schule: streng)	<i>Tes parents sont sévères quant à tes devoirs, à l'école?</i>
(QI) 117E_KONT (Eltern und Schule: Kontrolle)	<i>Ils contrôlent si tu as fait tes devoirs?</i>
(QI) 118E_MASSN (Eltern und Schule: Maßnahmen)	<i>Qu'est-ce qu'ils font pour te faire apprendre bien à l'école?</i>
	<i>(Ils menacent, promettent des trucs, achètent des livres, des vêtements, vont à la vierge, font des prières, étudient avec toi ...?) Ils étudient avec toi? (Ils te font réciter, posent des questions, te font apprendre par coeur)?</i>
(QI) 119E_HAUS (Eltern und Sprachgebrauch der Befragten: Haus)	<i>Ils aiment mieux que tu parles F ou C ... à la maison?</i>
(QI) 120E_NACH (Eltern und Sprachgebrauch der Befragten: Nachbarn)	<i>avec les voisins?</i>
(QI) 121E_BEK (Eltern und Sprachgebrauch der Befragten: Bekanntenkreis)	<i>avec leurs collègues de travail, leurs amis?</i>
(QI) 122E_NOTEN (Eltern: Ärger falls schlechte Noten)	<i>Ils se fâchent si tu as des mauvaises notes?</i>
(QI) 123E_KOMP (Eltern: Sprachkompetenz)	<i>Qu'est-ce qu'ils parlent mieux, le C ou le F?</i>
(QI) 124E_WI (Eltern: wichtig)	<i>Qu'est-ce qui est le plus important pour tes parents?</i> <i>a) que j'aide à la maison</i> <i>b) que j'apprends bien le F</i> <i>c) que j'apprends bien à l'école</i> <i>d) que je me comporte bien, que je sois poli</i> <i>e) que je trouve un bon travail un jour</i>

A1.2 Matched-Guise: Fragen und Labels

SUPERMARCHÉ

„SUP-Diebstahlversuch“ ³⁶⁵	À ton avis, a-t-il/elle vraiment essayé de voler les lunettes?
„SUP-glaubwürdig“	On va le croire quand il/elle dit qu'il/elle n'a pas essayé de voler?
„SUP-Diebstahlversuche“	A-t-il/elle déjà essayé de voler, à ton avis?
„SUP-sympathisch“	Quelle impression te fait-il/elle? - sympa
„SUP-fleißig“	- travailleur, appliqué
„SUP-gebildet“	- éduqué, instruit
„SUP-gewalttätig“	- violent
„SUP-reich“	- riche
„SUP-hübsch“	- joli
„SUP-Wohnort“	Qu'est-ce qu'il/elle habite le plus probablement? a) un village de la Réunion b) Les Hauts c) Le Chaudron d) une ville de la Réunion e) un quartier chic/calme f) un quartier chaud g) Métropole h) _____
„SUP-Beruf“	Quel travail fait-il/elle le plus probablement? 1) agriculteur 2) avocat 3) camionneur 4) chanteur 5) chauffeur de taxi 6) concierge 7) employé de banque 8) employé de bureau 9) enseignant 10) femme de ménage 11) infirmière 12) ingénieur 13) joueur de foot 14) journaliste 15) mécanicien 16) médecin 17) pêcheur 18) policier 19) pompier 20) prof 21) secrétaire 22) vendeur au supermarché 23) femme au foyer 24) sans travail

³⁶⁵ Alle Fragen betreffen die jeweils vorgeführten Sprecher (vgl. A1.4.1, 5.2.2.3 und 5.2.2.4). Antwortmöglichkeiten für alle Fragen außer „SUP-Wohnort“, „SUP-Beruf“, „EMP-als Arbeitgeber“, „CYC-Wohnort“: *oui, c'est sûr, plutôt oui, je ne sais pas, plutôt non und non, pas du tout.*

EMPLOI

„EMP-eingestellt?“	<i>Est-ce qu'il/elle va obtenir le travail?</i>
„EMP-als Arbeitgeber“	<i>Si c'était à toi de décider? a) Monsieur 1 b) Madame 1 c) Monsieur 2 d) Madame 2</i>
„EMP-sympathisch“	<i>Quelle impression te fait-il/elle? - sympa</i>
„EMP-ehrlich“	<i>- bon, honnête</i>
„EMP-fleißig“	<i>- travailleur, appliqué</i>
„EMP-gebildet“	<i>- éduqué, instruit</i>
„EMP-reich“	<i>- riche</i>
„EMP-hübsch“	<i>- joli</i>

CYCLONE (CYCLONE 2)

„CYC-sympathisch“	<i>Quelle impression te fait-il/elle? - sympa</i>
„CYC-gewalttätig“	<i>- violent</i>
„CYC-gebildet“	<i>- éduqué, instruit</i>
„CYC-pfiffig“	<i>- malin, débrouillard</i>
„CYC-reich“	<i>- riche</i>
„CYC-hübsch“	<i>- joli</i>
„CYC-Wohnort“	<i>Qu'à est-ce qu'il habite le plus probablement? a) un village de la Réunion b) Les Hauts c) Le Chaudron d) une ville de la Réunion e) un quartier chic/calme f) un quartier chaud g) Métropole h) _____</i>

A1.3 Questionnaire: Fragen und Labels

	<p><i>Qu'est-ce que tu fais quand tu n'est pas à l'école?</i></p> <p><i>TS très souvent (tous les jours, chaque 2 jours)</i></p> <p><i>P parfois: (1 à 2 fois par semaine)</i></p> <p><i>R rarement: (1 à 2 fois par mois)</i></p> <p><i>J jamais</i></p>
Q1SPORT (Freizeit: Sport)	<i>je fais du sport</i>
Q2TV (Freizeit: fernsehen)	<i>je regarde la télé</i>
Q3RADIO (Freizeit: Radio hören)	<i>j'écoute la radio (quelle station? _____)</i>
Q4VIERT (Freizeit: im Viertel)	<i>je suis dans le quartier avec mes copins</i>
Q5COMIC (Freizeit: Comics lesen)	<i>je lis des bandes dessinées</i>
Q6BUCH (Freizeit: Bücher lesen)	<i>je lis des livres, romans</i>
Q7KIRCHE (Freizeit: Kirche)	<i>je vais à l'église</i>
Q8MOSCHEE (Freizeit: Moschee)	<i>je vais à la mosquée</i>
Q9CHAPELLE (Freizeit: Chapelle)	<i>je vais à la chapelle</i>
Q10GESCHWI (Freizeit: auf Geschwister aufpassen)	<i>je garde mes frères/soeurs</i>
Q11HAUSHLT (Freizeit: im Haushalt helfen)	<i>j'aide à la maison</i>
Q12LERNEN (Freizeit: lernen)	<i>j'étudie et je fais mes devoirs</i>
Q13THEAT (Freizeit: Theater)	<i>je fais du théâtre</i>
Q14MUSIZIE (Freizeit: musizieren)	<i>je fais de la musique/joue à un instrument</i>
Q15MUS_HÖR (Freizeit: Musik hören)	<i>j'écoute de la musique</i>
Q16STRAND (Freizeit: Strand mit Familie)	<i>je vais à la plage avec ma famille</i>
Q17TV_SEND (bevorzugte TV-Sendungen)	<p><i>Quelles sont tes émissions/programmes préférés à la télé?</i></p> <p><i>_____ (foot, séries (lesquelles? _____), publicité, dessins animés, rien de particulier...)</i></p>
Q18TV_PROG (bevorzugte TV-Sender)	<i>Quelles sont tes chaînes télé préférées? (Télé Réunion, F2, Antenne Réunion, Canal+, un peu de tout ...)</i>
Q19M_RICH (bevorzugte Musikrichtungen)	<p><i>Quel est ton style de musique préféré?</i></p> <p><i>_____ (rap, dub, reagne, hip hop, trip hop, rock, pop ...)</i></p>
Q20M_GRUP (bevorzugte Musikgruppen)	<i>Quels sont tes groupes/chanteurs préférés?</i>
Q21R_PROG (bevorzugte Radiosender)	<i>Quelle radio (station) est-ce que aimes écouter?</i>
Q22M_HÖR (Sprache: Musik hören)	<p><i>Tu aimes écouter la musique en quelle langue?</i></p> <p><i>_____ (anglais, français, créole ...)</i></p>
Q23SING (Sprache: singen)	<i>Tu aimes chanter en quelle langue?</i>
Q24FZ_MIT (Freizeit: mit wem)	<p><i>Tu passes ton temps libre avec:</i></p> <p><i>a) ma famille (parents, cousins, tati ...)</i></p> <p><i>b) frères et soeurs</i></p> <p><i>c) copains</i></p> <p><i>d) seul</i></p>

Q25FREU_WO (Freunde treffen: wo)	<p>Où est-ce que tu rencontres tes amis après l'école?</p> <p>a) dans le quartier b) chez moi c) chez eux d) on ne se rencontre qu'à l'école e) autre part: _____</p>
Q26OHN_BEGL (Viertel ohne Begleitung)	<p>On te laisse sortir seul (sans parents, frères aînés) dans le quartier?</p> <p>a) oui, souvent b) parfois c) rarement d) non</p>
Q27CH_SEIT (Le Chaudron: seit wann)	<p>Tu habites ici, au Chaudron, depuis quand?</p> <p>a) depuis toujours b) depuis l'école primaire c) ça fait _____ ans d) ça fait _____ mois</p>
Q28ZU_WOHN (Zukunft: bevorzugter Wohnort)	<p>Où est-ce que tu voudrais vivre un jour?</p> <p>a) toujours ici, au Chaudron b) autre part à la Réunion, à/en: _____ c) en France d) ni en France ni à la Réunion, mais à /en: _____</p>
Q29ZU_WI (Zukunft: wichtig)	<p>Qu'est-ce qui est le plus important pour ton avenir? (il faut marquer 1 ou 2 choses)</p> <p>a) avoir de l'argent b) avoir beaucoup d'amis c) avoir un bon travail, être important et respecté d) trouver un grand amour</p>
Q30ZU_SW (Zukunft: schwer erreichbar)	<p>Quelle de ces choses ↑ est la plus difficile à avoir?</p> <p>a) argent b) amis c) travail d) amour</p>
Q31TRAUMJOB (Zukunft: Traumjob)	<p>Quel travail est-ce que tu voudrais faire un jour?</p>
Q32LERN (gern gut erlernen)	<p>Qu'est-ce que tu voudrais apprendre à faire très bien?</p> <p>jouer au foot, tennis.... jouer à un instrument (lequel? _____) parler bien anglais, français... chanter, danser (quelle danse? _____)</p>
Q33WÜNSCHE (materielle Wünsche)	<p>Si tu avais beaucoup d'argent, qu'est-ce que tu ferais d'abord? (ordinateur, vélo, voiture, hifi, télé, livres, films, vêtements, GSM, disques de _____ , voyage en _____)</p> <p>1. _____ 2. _____ 3. _____</p>

Q34BERUF_JA (angenehme, angesehene, gut bezahlte Berufe)	<p><i>Voici une liste de métiers: camionneur, pompier, forestier, ouvrier industriel (en fabrique), mécanicien, vendeur au super-marché, ingénieur, employé de banque, employé de bureau, pêcheur, concierge, agriculteur, chauffeur, taxiste, infirmière, cuisinier, policier, joueur de foot professionnel, avocat, médecin, enseignant, professeur universitaire, journaliste, entraîneur, chanteur, épicier.</i></p> <p><i>Quels sont les métiers les plus agréables, respectés et les mieux payés à la Réunion?</i></p>		
Q35BERUF_N (schwere, schlecht bezahlte Berufe)	<i>les métiers plus durs et mal payés à la Réunion?</i>		
Q36FACH_JA (Lieblingsfächer)	<i>Quelles sont tes matières préférées?</i>		
Q37FACH_N (ungeliebte Fächer)	<i>Quelles sont les matières que tu n'aimes pas?</i>		
Q38LIEBPROF (Lieblingslehrer)	<i>Quels sont tes maîtres/maîtresses préférés?</i>		
Q39SE_MAT (Selbsteinschätzung: Mathematik)	<i>Comparé aux autres de ta classe, tu es plutôt faible ou fort dans les suivantes matières?</i>		
Q40SE_SPORT (Selbsteinschätzung: Sport)	<i>en mathes</i>	<i>en sport (EPS)</i>	<i>en français</i>
Q41SE_F (Selbsteinschätzung: F)	<i>tu es:</i>		
	<i>la moyenne</i>	<i>la moyenne</i>	<i>la moyenne</i>
	<i>parmi les plus forts de la classe</i>	<i>parmi les plus forts de la classe</i>	<i>parmi les plus forts de la classe</i>
	<i>plutôt faible</i>	<i>plutôt faible</i>	<i>plutôt faible</i>

A1.4 Matched-Guise: auditive Stimuli

A1.4.1 Übersicht

A1.4.1-1 Situationen

supermarché (SUP), *emploi* (EMP); jeweils vier Sequenzen
cyclone (CYC), *cyclone 2* (CYC2); jeweils drei Sequenzen

A1.4.1-2 Rollen

SUP und EMP: Hauptrollen, Sprachvarianten, Geschlecht, Darsteller

1. KM	K/K und F	männlich	Darsteller 1
2. KW	K/K und F	weiblich	Darstellerin 2
3. FM	F	männlich	Darsteller 1
4. FW	F	weiblich	Darstellerin 2

CYC (CYC2): Hauptrollen, Sprachvarianten, Geschlecht, Darsteller³⁶⁶

1. H (H2)	K _H und F	männlich	Darsteller 3 (5)
2. C (C2)	K _C und F	männlich	Darsteller 4 (6)
3. F (F2)	F	männlich	Darsteller 3 (5)

Nebenrollen: CA (*caissière* in SUP), AG (*agent de sécurité* in SUP), SE (*secrétaire* in EMP)

A1.4.1-3 Reihenfolge der Vorführung

1. SUP: KM (1. Sequenz), KW (2. Sequenz), FM (3. Sequenz), FW (4. Sequenz) als Kunden
2. CYC: H (1. Sequenz), C (2. Sequenz) und F (3. Sequenz) als berichtende Personen
3. EMP: KM (1. Sequenz), KW (2. Sequenz), FM (3. Sequenz), FW (4. Sequenz) als Anrufer
4. CYC2: H (1. Sequenz), C (2. Sequenz) und F (3. Sequenz) als berichtende Personen

A1.4.2 Supermarché: erste und zweite Sequenz (KM, KW)

KM: *C'est à moi, madame?* [KW: *C'est à moi, madame?*]

CA: *Oui, c'est à vous. Vous n'avez que ça?*

KM: *E, wi. Konbien mi doi aou?* [KW: *Euh, oui, je vous dois combien?*]

CA: *123 F.*

KM: *E, atan ninstan mi prend lamonné, ala.* [KW: *Atandé a, je crois que je-j'ai lamonné, voilà.*]

CA: *Merci. Au revoir, monsieur [madame].*

KM: *Au revoir.* [KW: *Au revoir*]

(SIGNAL D'ALARME)

AG: *Té i sort la sa?*

CA: *Oui.*

AG: *Mi pé gard out sak, mésié [madam]?*

KM: *Wi e ... atan in moman ...* [KW: *E wi, atan in instant, a.)*

AG: *Ou na le tiké?*

KM: *Wi, wi ala, moin la asté rienk sa mèm ...* [KW: *Wi e, moin la asté rienk sa mèm.*]

AG: *É sa linèt la la? Sa lé pa su tiké sa, mésié, a? Ou la pa péyé sa?*

KM: *A wi lé vré, moin la mèt dann mon sak olié mèt dann panié, dézolé, a. Moin té in ti pé persé, moin la mèt dann mon sak ma pa fé èkspré.* [KW: *A wi lé vré, moin la mèt dann mon sak olié mèt dann panié, èskiz amoin, a. Mi té tèlman persé, moin la mèt dann mon sak sans faire exprès.*]

AG: *Bon bin vien èk moin a la résepsion mésié [madam].*

³⁶⁶ Die eingeklammerten Ausdrücke („H2“, „Darsteller 5“) stehen für CYC2. K_H und K_C bezeichnen zwei verschiedene Varianten des Kreolischen.

KW: Wi mé mi di aou ma pa fé èkspré, moin ma péyé ali toudswit, té in aksidan té, mi di aou té in aksidan! [KW: Mé mi di aou ma pa fé èkspré, mi pé péyé toudswit si ti vé, mi di aou té in aksidan! té in aksidan, le vré té in aksidan!]

A1.4.3 Supermarché: dritte und vierte Sequenz (FM, FW)

FM: *C'est à moi, madame?* [FW: *C'est à moi, madame?*]

CA: *Oui, c'est à vous. Vous n'avez que ça?*

FM: *Euh, oui. Je vous dois combien?* [FW: *Oui. Je vous dois combien?*]

CA: *123 F.*

FM: *Attendez, je crois que que j'ai de la monnaie, voilà.* [FW: *Attendez, je crois que j'ai de la monnaie, voilà.*]

CA: *Merci. Au revoir monsieur [madame].*

FM: *Au revoir.* [FW: *Au revoir.*]

(SIGNAL D'ALARME)

AG: *Ça venait d'ici?*

CA: *Oui.*

AG: *Euh, je peux regarder dans votre sac, monsieur [madame]?*

FM: *Euh, oui, a-attendez un moment.* [FW: *Oui, bien sûr, voilà, attendez un moment.*]

AG: *Vous avez le ticket?*

FM: *Oui, voilà, tenez, ja n'ai acheté que ça ...* [FW: *Oui, tenez, je n'ai acheté que ça.*]

AG: *Et ça là, ces lunettes? Elles ne sont pas sur le ticket, monsieur (madame)]? Vous les avez pas payées?*

FM: *Ouiii c'est vrai! Je les ai mis dans le sac, au lieu de les mettre dans le panier, oh, je suis vraiment désolée, j'étais tellement pressée que je... que je, que j'ai tout mis dans mon sac, sans faire exprès ...* [FW: *Ouiii c'est vrai! Je les ai mises dans le sac au lieu de les mettre dans le panier, oh, je suis tellement désolée, j'étais tellement pressée que je les ais mises dans mon sac sans faire exprès.*]

AG: *Vous voudrez bien me suivre à la reception pour le moment, monsieur [madame]?*

FM: *Oui, mais je vous dis que je n'ai pas fait exprès, je vais les payer tout de suite, je vous dis que c'était un accident, c'est vrai que c'est un accident!* [FW: *Euh oui, mais je vous ai dis que je n'ai pas fait exprès, je vais les payer tout de suite, je vous dis que c'était un accident, c'est vrai que c'est un accident!*]

A1.4.4 Emploi: erste und zweite Sequenz (KM, KW)

(SONNERIE)

SE: *Allô, bonjour?*

KM: *Bonjour, c'est Axel Houareau. Je vous appelle au sujet de l'annonce parue ce matin dans le journal. Je veux parler avec M. Maillot, s'il vous plaît.* (KW: *Euh bonjour euh, c'est Cécile Fontaine. Euh mi appelle au suj' de l'annonce parue ce matin dans le journal. Euh ... mi pé parlé avec M. Maillot, s'il vous plaît?*)

SE: *Ben je regrette, mais M. Maillot n'est pas là pour le moment.*

KM: *Est-que ... je peux quand-même laisser mes ... coo^r-doné komsa i rapel amoin?* (KW: *Euh est-que je peux quand-même laisser mes coo^rdoné pour que ... li rapèl?)*

SE: *Oui... ou bien on peut fixer un rendez vous tout de suite, pour cette semaine.*

KM: *Oui, j'ai quelque jours de libre cette semaine. Ce serait quand a?* (KW: *Oui, cette semaine euh j'ai quelque jours de libre cette semaine. Euh ... ce serait quand?)*

SE: *Mardi, 10 h, ça vous va?*

- KM: *Ma^rdi ... ah non, pas mardi matin, mi gign pa ... je dois déposer ... mes enfants à lékol, cé méyèr l'après midi. Ou bien me^rcredi? (KW: Ma^rdi ... a non, pa ma^rdi matin n'est pas possible ... euh je dois déposer mes enfants à l'école, ce serait mieux ... après, l'après midi, ou alors me^rcredi?)*
- SE: *D'accord, disons mercredi, 10 h. Vous connaissez l'adresse? C'est le 15, rue Felix Gruyon, I étage ...*
- KM: *Oui, je crois que je sais où cela se trouve, il faut passer la poste, on descend la rue Jean Chatel ... et c'est juste à côté de la banque. (KW: E oui, je crois ... que je sais où ça se trouve, e il faut passer la poste, après.. on descend la rue Jean Chatel ... et c'est juste à côté de la banque.)*

A1.4.5 *Emploi: dritte und vierte Sequenz (FM, FW)*

(SONNERIE)

- SE: *Allô, bonjour?*
- FM: *Bonjour, c'est Axel Houareau. Je vous appelle au sujet de l'annonce parue ce matin dans le Quotidien. Je veux parler à M. Maillot, s'il vous plaît. (FW: Bonjour, c'est Cécile Fontaine. Je vous appelle au sujet de l'annonce parue ce matin dans le Quotidien. Est-ce que je pourrais parler à M. Maillot, s'il vous plaît?)*
- SE: *Ben ... je regrette, mais M. Maillot n'est pas là pour le moment.*
- FM: *Est-que je peux quand-même laisser mes coordonnées pour qu'on me rappelle? (FW: Ah, est-que je peux quand-même laisser mes coordonnées pour qu'on me rappelle?)*
- SE: *Oui ... ou bien on peut fixer un rendez vous tout de suite, pour cette semaine.*
- FM: *Oui, j'ai quelque jour de libre cette semaine. Ce serait quand? (FW: Euh, oui, j'ai quelque jour de libre cette semaine. Ce serait quand?)*
- SE: *Mardi, 10 h, ça vous va?*
- FM: *Mardi ... non, non, pas mardi matin, c'est pas possible ... je dois déposer mes enfants à l'école, ce serait peut-être mieux l'après midi, ou u alors mercredi? [FW: Mardi ... ah non, pas mardi matin, c'est pas possible. Je dois déposer mes enfants à l'école, ce serait mieux l'après midi, ou alors mercredi?]*
- SE: *D'accord, disons mercredi, 10 h. Vous connaissez l'adresse? C'est le 15, rue Felix Gruyon, I étage ...*
- FM: *Oui, je crois que je sais où cela se trouve, il faut passer la poste, on descend la rue Jean Chatel ... et c'est juste à côté de la banque. (FW: Oui, je crois que je sais où cela se trouve, il faut passer la poste, on descend la rue Jean Chatel ... et c'est juste à côté de la banque.)*

A1.4.6 *Cyclone (H, C, F) und Cyclone 2 (H2, C2, F2)*

- H: *... nou sa trap lo avan le siklone i ariv, wi! Parsk! Kann na siklonn i ariv na poin rien, lo lé sal osi, nou trap lo prop ek la bouzi, la ra ... nou ékout la radio, nou gard la télé osi, komsa nou koné ki se pas! Et pu, kan le siklone i ariv, le van lé tro for, nou ferm la port é lé fenèt é nou sort pli déor non pli, nou, wi!*
- C: *... supermarché. E la bin tou demoun la afolé su prodwi, o we, ti kèstion de ri ... Dan le O? A bin, dan le O sé ... we dan le O dizon tou demoun zot la in ti pé pèr osi ou we. Parsk avèk la rivièr tou sa, la rivièr i pé montè la pli é pi tout demoun ... koman i di sa.. ban planteur banna i afol pou zot prodwi. Non, bin, dan lé O, dèza la rivièr i monte é.. le siklonn avèk le van tou sa i détrui, détrui bann kiltir, bann plant, i détrui piédboi tou sa la, i ranvers dsou bann kaz. Et ce fait que tou demoun bin ... zot lé oblizé de sorti, rant dans un eberzman tousala.*

- F: *... on va faire des provisions au supermarché, on achète de l'eau, des bougies, on prend les provisions et surtout ... on prend des piles aussi afin de pouvoir ... écouter la radio, regarder la télé et rester informés au niveau ... du cyclone. Au faite, tout le monde se prépare, surtout ils dévalisent tous les supermarchés, regardent la télé et afin de se protéger on ferme les portes, les fenêtres, et surtout on reste à l'intérieur, on sort pas.*
- H2: *Nou koné bien k'nora, k'nora siklonn ou pa ... é lé gayar! Bin lé mèyèr!. E ... nou pé prév- prévoi, aranzé lé kaz, aranzé – aranz tou, pou garanti lé zaimo! Mé ... ce que, ce que lé ennuyant dans un cyclone, c'est que lu kas tu, lu kas tu sur son passage, e ... sé sa le dangereux! Ou pé perd maison, pé perd ot toi, peut perd ... plin de soz komsa.*
- C2: *... la mèm soz mèm, ce qu'i la di là ... a, bin, demoun i afol, bin i kour au supermarsé, i asèt labouzi tousala, pi set néna.. na bokou de.. dezarb préd' sèz zot, bin li larg lezarb tousa. Sèrtèn pèrsone i asèt dé boutey d'eau et tout, au cas où il y a une coupure.*
- F2: *... des provisions, prévoir euh ... des choses à manger, euh ... on on sort pas de chez soi euh. Il faut acheter des bougies, il faut, pour le cyclone il faut aussi fermer les fenêtres, il faut fermer les portes.*

A2 HÄUFIGKEITEN

A2.1-1 K/F-Sprecher: lustig, glücklich, hilfsbereit, nett, höflich

	90 LUSTIG	91 GLÜCKL	92 HILFSB	93 NETT	94 HÖFL
1K	76%	41%	32%	23%	8%
2KF	15%	21%	16%	20%	9%
3F	9%	38%	53%	57%	83%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

A2.1-2 K/F-Sprecher: sympathisch, hübsch, interessant, diszipliniert, vertrauenswürdig

	95 SYMP	96 HÜBSCH	97 INTER	98 DISZ	100 VERTRAU
1K	44%	35%	41%	15%	31%
2KF	23%	28%	17%	9%	22%
3F	34%	37%	42%	76%	47%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

A2.1-3 K/F-Sprecher: gebildet, fleißig, großzügig, intelligent, traditionell

	101 BILD	102 FLEIS	103 GROSSZÜ	104 INTEL	107 TRADIT
1K	5%	18%	30%	7%	75%
2KF	9%	20%	26%	28%	5%
3F	86%	62%	44%	65%	20%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

A2.1-4 K/F-Sprecher: religiös, erfolgreich, modern, gute Freunde, piffig

	108 RELIG	109 ERFOLG	110 MODE	111 FREUND	113 PFIFF
1K	57%	12%	29%	55%	61%
2KF	17%	14%	8%	24%	10%
2F	26%	73%	63%	21%	29%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

A2.1-5 K/F-Sprecher: schlecht gelaunt, gewalttätig, Angeber, unzugänglich, rassistisch

	99 LAUNE	105 GEWAL	106 ANGEB	112 DISTANZ	114 RASSIST
1K	80%	73%	57%	31%	30%
2KF	9%	15%	14%	10%	26%
3F	10%	12%	29%	59%	43%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

A2.2 Frage "SUP-Diebstahlversuch": Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	4%	24%	13%	23%
2 (<i>plutôt non</i>)	3%	26%	43%	38%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	5%	8%	11%	11%
4 (<i>plutôt oui</i>)	22%	19%	18%	14%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	67%	23%	15%	14%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.3 Frage SUP-glaubwürdig": Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	53%	20%	15%	13%
2 (<i>plutôt non</i>)	25%	30%	24%	28%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	2%	10%	17%	11%
4 (<i>plutôt oui</i>)	10%	21%	32%	29%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	11%	19%	12%	20%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.4 Frage "SUP-Diebstahlversuche": Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	7%	23%	31%	29%
2 (<i>plutôt non</i>)	13%	28%	24%	27%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	22%	22%	23%	22%
4 (<i>plutôt oui</i>)	29%	19%	14%	14%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	29%	9%	8%	7%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.5 Frage "SUP-sympathisch": Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	29%	12%	7%	7%
2 (<i>plutôt non</i>)	22%	12%	12%	10%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	10%	10%	12%	10%
4 (<i>plutôt oui</i>)	19%	42%	30%	34%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	20%	24%	39%	39%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.6 Frage "SUP-fleißig": Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	36%	17%	10%	6%
2 (<i>plutôt non</i>)	34%	19%	10%	10%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	18%	32%	23%	26%
4 (<i>plutôt oui</i>)	6%	23%	35%	38%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	6%	10%	21%	19%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.7 Frage "SUP-gebildet": Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	34%	13%	4%	4%
2 (<i>plutôt non</i>)	33%	26%	6%	6%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	19%	22%	9%	10%
4 (<i>plutôt oui</i>)	6%	28%	43%	38%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	8%	11%	38%	42%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.8 Frage "SUP-gewalttätig": Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	20%	44%	48%	57%
2 (<i>plutôt non</i>)	14%	27%	25%	16%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	14%	16%	12%	11%
4 (<i>plutôt oui</i>)	25%	8%	9%	9%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	27%	4%	7%	8%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.9 Frage "SUP-reich": Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	53%	28%	7%	6%
2 (<i>plutôt non</i>)	30%	34%	11%	17%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	13%	22%	30%	28%
4 (<i>plutôt oui</i>)	1%	11%	35%	32%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	4%	5%	16%	17%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.10 Frage "SUP-hübsch": Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	23%	10%	10%	10%
2 (<i>plutôt non</i>)	14%	10%	9%	6%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	53%	51%	51%	38%
4 (<i>plutôt oui</i>)	6%	18%	16%	19%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	5%	10%	14%	28%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.11 SUP-Variablen: Mittelwerte

	KM	KW	FM	FW
„Diebstahlversuch“	4,45	2,92	2,80	2,58
„Diebstahlversuche“	3,59	2,64	2,43	2,44
„gewalttätig“	3,23	2,01	2,03	1,95
„glaubwürdig“	2,01	2,89	3,02	3,16
„sympathisch“	2,77	3,53	3,84	3,89
„fleißig“	2,12	2,90	3,48	3,55
„gebildet“	2,21	2,97	4,04	4,09
„reich“	1,72	2,30	3,42	3,37
„hübsch“	2,55	3,07	3,13	3,48

A2.12 Frage „EMP- eingestellt“: Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	25%	23%	2%	1%
2 (<i>plutôt non</i>)	51%	41%	3%	4%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	15%	19%	12%	9%
4 (<i>plutôt oui</i>)	7%	15%	45%	48%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	2%	2%	37%	37%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.13 Frage „EMP- sympathisch“: Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	11%	4%	2%	5%
2 (<i>plutôt non</i>)	15%	20%	7%	5%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	20%	19%	12%	11%
4 (<i>plutôt oui</i>)	30%	34%	41%	36%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	23%	23%	39%	43%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.14 Frage „EMP-ehrlich“: Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	10%	5%	1%	2%
2 (<i>plutôt non</i>)	18%	14%	12%	5%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	31%	28%	20%	25%
4 (<i>plutôt oui</i>)	25%	34%	39%	42%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	15%	20%	28%	25%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.15 Frage „EMP- fleißig“: Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	18%	6%	3%	3%
2 (<i>plutôt non</i>)	36%	26%	8%	5%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	24%	37%	15%	21%
4 (<i>plutôt oui</i>)	12%	19%	42%	39%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	10%	12%	31%	32%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.16 Frage „EMP-gebildet“: Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	25%	22%	1%	3%
2 (<i>plutôt non</i>)	43%	36%	4%	2%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	16%	20%	9%	8%
4 (<i>plutôt oui</i>)	7%	12%	41%	38%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	9%	11%	44%	49%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.17 Frage „EMP-reich“: Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	45%	36%	4%	4%
2 (<i>plutôt non</i>)	34%	38%	11%	13%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	18%	22%	43%	38%
4 (<i>plutôt oui</i>)	2%	1%	30%	30%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	1%	3%	12%	14%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.18 Frage „EMP-hübsch“: Sprecher KM, KW, FM, FW

	KM	KW	FM	FW
1 (<i>non, pas du tout</i>)	19%	8%	9%	7%
2 (<i>plutôt non</i>)	15%	18%	11%	6%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	58%	53%	50%	37%
4 (<i>plutôt oui</i>)	5%	17%	18%	22%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	3%	5%	13%	27%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

A2.19 EMP-Variablen: Mittelwerte

	KM	KW	FM	FW
„EMP-eingestellt“	2,10	2,32	4,12	4,16
„EMP-sympathisch“	3,40	3,53	4,08	4,07
„EMP-ehrlich“	3,17	3,51	3,81	3,84
„EMP-fleißig“	2,58	3,06	3,90	3,91
„EMP-gebildet“	2,33	2,54	4,23	4,30
„EMP-reich“	1,80	1,96	3,33	3,38
„EMP-hübsch“	2,58	2,94	3,16	3,56

A2.20 Frage „EMP-als Arbeitgeber“ (ARBGEBER)

	ARBGEBER
FW	45%
FM	36%
FM und FW	10%
KM	5%
KW	3%
<i>personne</i>	1%

A2.21 Frage „CYC-sympathisch“: Sprecher H, C, F

	H	C	F
1 (<i>non, pas du tout</i>)	9%	8%	9%
2 (<i>plutôt non</i>)	13%	9%	9%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	10%	12%	20%
4 (<i>plutôt oui</i>)	33%	33%	28%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	35%	38%	33%
Gesamt	100%	100%	100%

A2.22 Frage "CYC-gewalttätig": Sprecher H, C, F

	H	C	F
1 (<i>non, pas du tout</i>)	38%	29%	50%
2 (<i>plutôt non</i>)	25%	18%	20%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	16%	22%	16%
4 (<i>plutôt oui</i>)	13%	23%	6%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	9%	9%	8%
Gesamt	100%	100%	100%

A2.23 Frage "CYC-gebildet": Sprecher H, C, F

	H	C	F
1 (<i>non, pas du tout</i>)	18%	18%	6%
2 (<i>plutôt non</i>)	19%	23%	4%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	27%	28%	12%
4 (<i>plutôt oui</i>)	19%	19%	31%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	17%	13%	47%
Gesamt	100%	100%	100%

A2.24 Frage "CYC-pfiffig": Sprecher H, C, F

	H	C	F
1 (<i>non, pas du tout</i>)	18%	12%	11%
2 (<i>plutôt non</i>)	16%	8%	13%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	27%	27%	28%
4 (<i>plutôt oui</i>)	14%	28%	24%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	26%	24%	23%
Gesamt	100%	100%	100%

A2.25 Frage "CYC-reich": Sprecher H, C, F

	H	C	F
1 (<i>non, pas du tout</i>)	42%	37%	10%
2 (<i>plutôt non</i>)	28%	26%	6%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	19%	24%	28%
4 (<i>plutôt oui</i>)	4%	8%	32%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	8%	5%	24%
Gesamt	100%	100%	100%

A2.26 Frage "CYC-hübsch"

	H	C	F
1 (<i>non, pas du tout</i>)	25%	16%	23%
2 (<i>plutôt non</i>)	17%	6%	13%
3 (<i>je ne sais pas</i>)	44%	48%	47%
4 (<i>plutôt oui</i>)	4%	14%	9%
5 (<i>oui, c'est sûr</i>)	10%	16%	9%
Gesamt	100%	100%	100%

A2.27 CYC-Variablen: Mittelwerte

	H	C	F
„CYC-sympathisch“	3,71	3,85	3,67
„CYC-gewalttätig“	2,29	2,65	2,03
„CYC-gebildet“	2,98	2,84	4,11
„CYC-pfiffig“	3,15	3,44	3,35
„CYC-reich“	2,08	2,18	3,53
„CYC-hübsch“	2,57	3,08	2,67

A2.28 POT_FREU (C/H/F als potenzieller Freund)

	POT_FREU
C	52%
F	19%
C und F	18%
<i>Personne/tous</i>	8%
H und C	1%
H	1%
Gesamt	100%

A2.29 CYC und CYC2: Mittelwerte für die Kontrollgruppe

		H (H2)	C (C2)	F (F2)
“sympathisch”	C1	3,67	3,83	3,58
	C2	(3,55)	(3,65)	(3,55)
“gewalttätig”	C1	2,45	2,57	2,12
	C2	(2,08)	(2,35)	(1,75)
“gebildet”	C1	2,81	2,46	4,25
	C2	(2,68)	(2,62)	(3,98)
“pfiffig”	C1	3,34	3,32	3,63
	C2	(2,86)	(2,93)	(3,30)
“reich”	C1	1,89	2,03	3,26
	C2	(1,85)	(2,15)	(3,44)
“hübsch”	C1	2,61	3,03	2,58
	C2	(2,47)	(2,73)	(2,54)

A2.30 Frage “SUP-Beruf”: Sprecher KM

	KM
ARBEITSLOS	64%
Landwirt	13%
Fußballspieler	7%
Fahrer	7%
Verkäufer	3%
Mechaniker	2%
SONST	4%
Gesamt	100%

A2.31 Frage "SUP-Beruf": Sprecherin KW

	KW
Reinigungskraft	35%
Hausfrau	22%
ARBEITSLOS	15%
Bürotätigkeit	9%
Verkäuferin	5%
Pförtnerin	4%
Lehrtätigkeit	2%
SONST	5%
Gesamt	100%

A2.32 Frage "SUP-Beruf": Sprecher FM

	FM
Bürotätigkeit	29%
Lehrtätigkeit	18%
Anwalt/Arzt/Ingenieur	11%
ARBEITSLOS	10%
Landwirt/Fischer	9%
Fahrer	7%
Mechaniker	4%
Verkäufer	4%
Fußballspieler	2%
Journalist	2%
SONST	4%
Gesamt	100%

A2.33 Frage "SUP-Beruf": Sprecherin FW

	FW
Bürotätigkeit	40%
Lehrtätigkeit	17%
Reinigungskraft	12%
Krankenschwester	11%
ARBEITSLOS	7%
Hausfrau	4%
Anwältin/Ärztin	3%
Pförtnerin	2%
SONST	4%
Gesamt	100%

A2.34 QUESTIONNAIRE: Zuordnung von Berufen

Anzahl der Nennungen einzelner Berufe in Q34BERUFE_JA (angenehme, angesehene, gut bezahlte Berufe) und Q35BERUFE_N (schwere, schlecht bezahlte Berufe)³⁶⁷

	Q34 BERUFE_JA	Q35 BERUFE_N	Q34 + Q35 (Gesamt)
<i>pêcheur</i>	2	58	60
<i>avocat</i>	55		55
<i>employé de banque</i>	45		45
<i>médecin</i>	42	2	44
<i>policier</i>	35	7	42
<i>pompier</i>	29	11	40
<i>ingénieur</i>	37		37
<i>professeur</i>	33		33
<i>chanteur</i>	25	8	33
<i>camionneur</i>		30	30
<i>agriculteur</i>	3	27	30
<i>enseignant</i>	23	3	26
<i>joueur de foot</i>	17	8	25
<i>mécanicien</i>	4	18	22
<i>infirmière</i>	17	4	21
<i>chauffeur de taxi</i>	4	17	21
<i>concierge</i>	2	18	20
<i>vendeur</i>	9	8	17
<i>journaliste</i>	10	3	13
<i>employé de bureau</i>	11		11

A2.35 Frage "SUP-Wohnort": Sprecher KM

	KM
<i>Le Chaudron</i>	72%
<i>un quartier chaud</i>	11%
<i>une ville de la Réunion</i>	10%
<i>un village de la Réunion</i>	5%
<i>Les Hauts</i>	2%
Gesamt	100%

A2.36 Frage "SUP-Wohnort": Sprecherin KW

	KW
<i>Le Chaudron</i>	35%
<i>une ville de la Réunion</i>	31%
<i>un quartier chic, calme</i>	11%
<i>un quartier chaud</i>	10%
<i>Les Hauts</i>	9%
<i>un village de la Réunion</i>	4%
<i>Métropole</i>	1%
Gesamt	100%

³⁶⁷ Berufe, die weniger als zehnmal genannt wurden, sind nicht aufgelistet.

A2.37 Frage "SUP-Wohnort": Sprecher FM

	FM
<i>une ville de la Réunion</i>	30%
<i>un quartier chic, calme</i>	27%
<i>Métropole</i>	24%
<i>un village de la Réunion</i>	5%
<i>Les Hauts</i>	5%
<i>un quartier chaud</i>	4%
<i>Le Chaudron</i>	4%
Gesamt	100%

A2.38 Frage "SUP-Wohnort": Sprecherin FW

	FW
<i>un quartier chic, calme</i>	36%
<i>une ville de la Réunion</i>	23%
<i>Métropole</i>	17%
<i>Les Hauts</i>	8%
<i>Le Chaudron</i>	7%
<i>un village de la Réunion</i>	5%
<i>un quartier chaud</i>	3%
Gesamt	100%

A2.39 Frage "CYC-Wohnort": Sprecher H

	H
<i>Les Hauts</i>	72%
<i>un village de la Réunion</i>	17%
<i>Le Chaudron</i>	8%
<i>un quartier chaud</i>	2%
<i>une ville de la Réunion</i>	1%
Gesamt	100%

A2.40 Frage "CYC-Wohnort": Sprecher C

	C
<i>Le Chaudron</i>	73%
<i>une ville de la Réunion</i>	7%
<i>un quartier chaud</i>	7%
<i>Les Hauts</i>	6%
<i>un village de la Réunion</i>	3%
<i>un quartier chic, calme</i>	3%
Gesamt	100%

A2.41 Frage "CYC-Wohnort": Sprecher F

	F
<i>un quartier chic/calme</i>	33%
<i>une ville de la Réunion</i>	29%
<i>Métropole</i>	15%
<i>un village de la Réunion</i>	10%
<i>Les Hauts</i>	6%
<i>Le Chaudron</i>	4%
<i>un quartier chaud</i>	3%
Gesamt	100%

A3 KREUZTABELLEN

A3.1 AN_FORMELL3 (Ansprache: formell/erwachsen) * ALTER (Alter) * GESCHL (Geschlecht)

GESCHL			ALTER			Gesamt
			1JU	2MIT	3ALT	
M	AN_FORMELL3	1K	13%	15%	13%	14%
		2KF	45%	45%	43%	44%
		3F	42%	40%	43%	42%
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(31) ³⁶⁸	(20)	(30)	(81)
W	AN_FORMELL3	1K	16%	5%		8%
		2KF	45%	55%	43%	47%
		3F	39%	40%	57%	45%
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(31)	(20)	(28)	(79)

M-Gruppe: $r = +,006$ (,959)³⁶⁹ W-Gruppe: $r = +,239$ (,034)

A3.2 AN_GL3 (Ansprache: Gleichaltrige) * VIERTEL (viertelgebunden)

		VIERTEL				Gesamt
		1V	2V	3V	4V	
AN_GL3	1K	12%	30%	25%	44%	27%
	2KF	30%	30%	38%	41%	34%
	3F	58%	41%	38%	16%	38%
Gesamt		100%	100%	100%	100%	100%
		(33)	(44)	(48)	(32)	(157)

$r = -,272$ (,001)

A3.3 27REP_VAR2 (K-Repräsentationen: ob Unterschiede) * ALTER (Alter) * GESCHL (Geschlecht)

GESCHL			ALTER			Gesamt
			1JU	2MIT	3ALT	
M	27REP_VAR2	1JA	71%	86%	63%	72%
		2NEIN	29%	14%	37%	28%
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(31)	(21)	(30)	(82)
W	27REP_VAR2	1JA	45%	75%	82%	66%
		2NEIN	55%	25%	18%	34%
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(31)	(20)	(28)	(79)

M-Gruppe: $r = +,072$ (,522) W-Gruppe: $r = -,339$ (,002)

³⁶⁸ Die absolute Anzahl der Fälle ist eingeklammert.

³⁶⁹ Die eingeklammerten Dezimalzahlen stellen das Signifikanzniveau dar und r bezeichnet den Korrelationskoeffizienten Pearson- r .

A3.4 VITAL3 (Vitalität des Kreolischen) * SOZHG (sozialer Hintergrund)

		SOZHG			Gesamt
		1AL	2DEF	FAV	
VITAL3	1K	28%	42%	52%	40%
	2KF	43%	49%	30%	41%
	3F	28%	9%	18%	19%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(60)	(45)	(50)	(155)

r = -,197 (.014)

A3.5 58EHE3 (K/F: mit eigenem Ehepartner) * SPHG (sprachlicher Hintergrund)

		SPHG			Gesamt
		1K	2KF	3F	
58EHE3	1K	49%	36%	10%	37%
	2KF	16%	25%	24%	22%
	3F	35%	39%	67%	41%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(55)	(72)	(21)	(148)

r = +,241 (.003)

A3.6 58EHE3 (K/F: mit eigenem Ehepartner) * KLNIV (Klassenniveau)

		KLNIV			Gesamt
		1FAIB	2MIT	3FOR	
58EHE3	1K	46%	38%	21%	35%
	2KF	17%	19%	28%	21%
	3F	38%	44%	51%	44%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(48)	(64)	(47)	(159)

r = +,166 (.036)

A3.7 F_FACH3 (F unter Lieblingsfächern/ungeliebten Fächern) * F_PROF2 (F-Lehrer unter Lieblingslehrern)

		F_PROF2		Gesamt
		1NEIN	2JA	
F_FACH3	1F-	27%		18%
	2F±	54%	39%	49%
	3F+	19%	61%	33%
Gesamt		100%	100%	100%
		(104)	(51)	(155)

r = +,461 (.000)

A3.8 F_FACH3 (F unter Lieblingsfächern/ungeliebten Fächern) * SE3 (Fach F: Selbsteinschätzung)

		SE3			Gesamt
		1SE-	2SE±	3SE+	
F_FACH3	1F-	42%	14%	6%	18%
	2F±	50%	50%	40%	47%
	3F+	8%	36%	54%	36%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(36)	(74)	(50)	(160)

r = +,407 (,000)

A3.9 80LIEBER3 (spricht lieber K/F) * 81BESSER3 (spricht besser K/F)

		81BESSER3			Gesamt
		1K	2KF	3F	
80LIEBER3	1K	79%	14%	33%	55%
	2KF	10%	57%	5%	17%
	3F	10%	29%	63%	27%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(87)	(28)	(40)	(155)

r = +,514 (,000)

A3.10 F_FACH3 (F unter Lieblingsfächern/ungeliebten Fächern) * 61AUSRI3 (F-Erwerb: instrumentelle/integrative Ausrichtung)

		61AUSRI3			Gesamt
		1INTE	2MIT	3INST	
F_FACH3	1F-	7%	21%	21%	18%
	2F±	36%	44%	52%	47%
	3F+	57%	36%	27%	35%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(28)	(39)	(91)	(158)

r = -,212 (,007)

A3.11 81BESSER3 (spricht besser K/F) * KLNIV (Klassenniveau)

		KLNIV			Gesamt
		1FAIB	2MIT	3FOR	
81BESSER3	1K	64%	60%	43%	56%
	2KF	23%	16%	15%	18%
	3F	13%	24%	41%	26%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(47)	(62)	(46)	(155)

r = +,222 (,006)

A3.12 SE_ALL4 (Selbsteinschätzung in allen Fächern * KLNIV (Klassenniveau))

		KLNIV			Gesamt
		1FAIB	2MIT	3FOR	
SE_ALL4	1SE-	26%	24%	17%	22%
	2SE	28%	34%	23%	29%
	3SE	28%	27%	31%	28%
	4SE+	18%	15%	29%	20%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(50)	(67)	(48)	(165)

r = +,127 (.104)

A3.13 80LIEBER3 (spricht lieber K/F) * VIERTEL (viertelgebunden)

		VIERTEL				Gesamt
		1V	2V	3V	4V	
80LIEBER3	1K	39%	50%	58%	75%	56%
	2KF	10%	21%	21%	13%	17%
	3F	52%	29%	21%	13%	27%
Gesamt		100%	100%	100%	100%	100%
		(31)	(42)	(48)	(32)	(153)

r = -,286 (.000)

A3.14 SCHULTEXT3 (F-Schultexte schwierig und langweilig) * Q6BUCH (Freizeit: Bücher lesen)

		Q6BUCH				Gesamt
		1NIE	2SELT	3MANCH	4OFT	
SCHULTEXT3	1JA	17%	21%	21%	4%	17%
	2MIT	58%	42%	46%	26%	44%
	3NEIN	25%	37%	33%	70%	39%
Gesamt		100%	100%	100%	100%	100%
		(36)	(38)	(48)	(27)	(149)

r = +,220 (.007)

A3.15 SG_GSWGL2 (Sprachgebrauch: Geschwister und Gleichaltrige) * 80LIEBER3 (spricht lieber K/F)

		80LIEBER3			Gesamt
		1K	2KF	3F	
SG_GSWGL2	1K	86%	37%	24%	61%
	2F	14%	63%	76%	39%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(86)	(27)	(42)	(155)

r = +,571 (.000)

A3.16 SG_GSWGL2 (Sprachgebrauch: Geschwister und Gleichaltrige) * 81BESSER3 (spricht besser K/F)

		81BESSER3			Gesamt
		1K	2KF	3F	
SG_GSWGL2	1K	78%	43%	35%	61%
	2F	22%	57%	65%	39%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(87)	(28)	(40)	(155)

r = +,395 (.000)

A3.17 K_SCHULE3 (gern K als Fach und als Unterrichtssprache) * F_FACH3 (F unter Lieblingsfächern/ungeliebten Fächern)

		F_FACH3			Gesamt
		1F-	2F±	3F+	
K_SCHULE3	1JA	50%	49%	33%	44%
	2MIT	36%	29%	31%	31%
	3NEIN	14%	22%	37%	25%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(28)	(73)	(52)	(153)

r = +,187 (.021)

A3.18 K_SCHULE3 (gern K als Fach und als Unterrichtssprache) * 81BESSER3 (spricht besser K/F)

		81BESSER3			Gesamt
		1K	2KF	3F	
K_SCHULE3	1JA	53%	25%	33%	43%
	2MIT	33%	39%	28%	33%
	3NEIN	14%	36%	40%	25%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(87)	(28)	(40)	(155)

r = +,270 (.001)

A3.19 K_MEDIEN3 (gern mehr K in den Medien) * GESCHL (Geschlecht)

		GESCHL		Gesamt
		M	W	
K_MEDIEN3	1JA	43%	24%	34%
	2MIT	36%	33%	35%
	3NEIN	20%	43%	31%
Gesamt		100%	100%	100%
		(83)	(79)	(162)

r = +,259 (.001)

A3.20 K_SCHULE3 (gern K als Fach und als Unterrichtssprache) * ALTER (Alter) * GESCHL (Geschlecht)

GESCHL			ALTER			Gesamt
			1JU	2MIT	3ALT	
M	K_SCHULE3	1JA	39%	43%	60%	48%
		2MIT	32%	33%	27%	30%
		3NEIN	29%	24%	13%	22%
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(31)	(21)	(30)	(82)
W	K_SCHULE3	1JA	45%	37%	29%	37%
		2MIT	31%	37%	39%	36%
		3NEIN	24%	26%	32%	28%
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(29)	(19)	(28)	(76)

M-Gruppe: $r = -.201$ (.071) W-Gruppe: $r = +.132$ (.257)

A3.21 K_SCHULE3 (gern K als Fach und als Unterrichtssprache) * VIERTEL (viertelgebunden)

			VIERTEL				Gesamt
			1V	2V	3V	4V	
K_SCHULE3	1JA	2MIT	25%	50%	44%	50%	43%
		3NEIN	22%	34%	40%	31%	33%
		Gesamt	53%	16%	17%	19%	24%
Gesamt			100%	100%	100%	100%	100%
			(32)	(44)	(48)	(32)	(156)

$r = -.210$ (.008)

A3.22 65MODERN2 (K/F: moderner) * VIERTEL (viertelgebunden)

			VIERTEL				Gesamt
			1V	2V	3V	4V	
65MODERN2	1K	9%	27%	35%	28%	26%	
	2F	91%	73%	65%	72%	74%	
Gesamt			100%	100%	100%	100%	
			(32)	(44)	(48)	(32)	(156)

$r = -.154$ (.054)

A3.23 FREUND3 (K/F: mehr Freunde) * SPHG (sprachlicher Hintergrund)

			SPHG			Gesamt
			1K	2KF	3F	
FREUND3	1K	51%	39%	24%	41%	
	2KF	44%	47%	57%	47%	
	3F	5%	14%	19%	11%	
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(55)	(72)	(21)	(148)

$r = +.209$ (.011)

A3.24 RESPEKT3 (K/F-Gebrauch: mehr Respekt) * VIERTEL (viertelgebunden)

		VIERTEL				Gesamt
		1V	2V	3V	4V	
RESPEKT3	1K	15%	34%	21%	28%	25%
	2KF	30%	30%	48%	50%	39%
	3F	55%	36%	31%	22%	36%
Gesamt		100%	100%	100%	100%	100%
		(33)	(44)	(48)	(32)	(157)

r = -,164 (.041)

A3.25 RESPEKT3 (K/F-Gebrauch: mehr Respekt) * ALTER (Alter)

		ALTER			Gesamt
		1JU	2MIT	3ALT	
RESPEKT3	1K	11%	41%	28%	25%
	2KF	37%	41%	41%	40%
	3F	52%	18%	31%	36%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(62)	(39)	(58)	(159)

r = -,212 (.007)

A3.26 F_REAK3 (F-Gebrauch: negative Reaktionen) * SOZHG (sozialer Hintergrund)

		SOZHG			Gesamt
		1AL	2DEF	3FAV	
F_REAK3	1JA	32%	11%	21%	22%
	2MIT	49%	62%	44%	51%
	3NEIN	19%	27%	35%	26%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(59)	(45)	(48)	(152)

r = +,172 (.032)

A3.27 F_REAK3 (F-Gebrauch: negative Reaktionen) * FZ_FREU (Freizeit meistens im Freundeskreis)

		FZ_FREU				Gesamt
		1NEIN	2MITN	3MITJ	4JA	
F_REAK3	1JA	9%	28%	15%	30%	23%
	2MIT	59%	43%	51%	58%	52%
	3NEIN	32%	30%	33%	12%	26%
Gesamt		100%	100%	100%	100%	100%
		(22)	(47)	(39)	(43)	(151)

r = -,160 (.05)

A3.28 111FREUND3 (K/F-Sprecher: gute Freunde) * SPHG (sprachlicher Hintergrund)

		SPHG			Gesamt
		1K	2KF	3F	
111FREUND3	1K	67%	58%	32%	58%
	2KF	24%	23%	37%	25%
	3F	9%	20%	32%	17%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(54)	(66)	(19)	(139)

r = +,234 (.006)

A3.29 95SYMP3 (K/F-Sprecher: sympathisch) * VIERTEL (viertelgebunden)

		VIERTEL				Gesamt
		1V	2V	3V	4V	
95SYMP3	1K	34%	41%	40%	66%	44%
	2KF	16%	24%	21%	25%	22%
	3F	50%	34%	40%	9%	34%
Gesamt		100%	100%	100%	100%	100%
		(32)	(41)	(48)	(32)	(153)

r = -,233 (.004)

A3.30 102FLEIS3 (K/F-Sprecher: fleißig) * ALTER (Alter)

		ALTER			Gesamt
		1JU	2MIT	3ALT	
102FLEIS3	1K	9%	21%	26%	18%
	2KF	16%	16%	26%	20%
	3F	75%	63%	47%	62%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(57)	(38)	(57)	(152)

r = -,252 (.002)

A3.31 102FLEIS3 (K/F-Sprecher: fleißig) * KLNIV (Klassenniveau)

		KLNIV			Gesamt
		1FAIB	2MIT	3FOR	
102FLEIS3	1K	29%	19%	7%	18%
	2KF	18%	21%	20%	20%
	3F	53%	60%	73%	62%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(45)	(62)	(45)	(152)

r = +,207 (.010)

A3.32 96HÜBSCH3 (K/F-Sprecher: hübsch) * KLNIV (Klassenniveau)

		KLNIV			Gesamt
		1FAIB	2MIT	3FOR	
96HÜBSCH3	1K	23%	37%	44%	35%
	2KF	28%	27%	29%	28%
	3F	49%	37%	27%	37%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(47)	(63)	(45)	(155)

r = -,197 (.014)

A3.33 95SYMP3 (K/F-Sprecher: sympathisch) * SOZHG (sozialer Hintergrund)

		SOZHG			Gesamt
		1AL	2DEF	3FAV	
95SYMP3	1K	39%	44%	53%	45%
	2KF	10%	31%	28%	22%
	3F	51%	24%	19%	33%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(59)	(45)	(47)	(151)

r = -,221 (.006)

A3.34 INT_SPRECHER (Sprechergruppen: Gesamtwert) * SPHG (sprachlicher Hintergrund)

		SPHG			Gesamt
		1K	2KF	3F	
INT_SPRECHER	1K	38%	28%	16%	30%
	2KF	45%	49%	32%	45%
	3F	16%	22%	53%	24%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(55)	(67)	(19)	(141)

r = +,237 (.005)

A3.35 INT_SPRECHER (Sprechergruppen: Gesamtwert) * GESCHL (Geschlecht)

		GESCHL		Gesamt
		M	W	
INT_SPRECHER	1K	39%	18%	28%
	2KF	35%	51%	43%
	3F	27%	30%	28%
Gesamt		100%	100%	100%
		(75)	(76)	(151)

r = +,158 (.053)

A3.36 INT_SPRECHER (Sprechergruppen: Gesamtwert) * VIERTEL (viertelgebunden)

		VIERTEL				Gesamt
		1V	2V	3V	4V	
INT_SPRECHER	1K	13%	18%	33%	48%	28%
	2KF	43%	48%	44%	35%	43%
	3F	43%	35%	23%	16%	29%
Gesamt		100%	100%	100%	100%	100%
		(30)	(40)	(48)	(31)	(149)

r = -,297 (.000)

A3.37 KONFORM2 (PRO-OUTGROUP-Stereotype: Konformität/Opposition) * VIERTEL (viertelgebunden)

		VIERTEL				Gesamt
		1V	2V	3V	4V	
KONFORM2	1OPPO	27%	47%	58%	63%	51%
	3KON	73%	53%	42%	37%	49%
Gesamt		100%	100%	100%	100%	100%
		(15)	(17)	(24)	(19)	(75)

r = -,254 (.028)

A3.38 KMFM_BDIEB4 („SUP-Diebstahlversuche“: KM vs. FM) * SOZHG (sozialer Hintergrund)

		SOZHG			Gesamt
		1AL	2DEF	3FAV	
KMFM_SDIEB4	1K	18%	20%	6%	15%
	2K=F	34%	31%	16%	27%
	3F	21%	27%	37%	28%
	4F	26%	22%	41%	30%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(61)	(49)	(51)	(161)

r = +,223 (.004)

A3.39 KWFW_DIEB4 („SUP-Diebstahlversuch“: KW vs. FW) * SPHG (sprachlicher Hintergrund)

		SPHG			Gesamt
		1K	2KF	3F	
KWFW_DIEB4	1K	35%	23%	18%	27%
	2K=F	29%	32%	27%	30%
	3F	29%	27%	32%	29%
	4F	8%	18%	23%	15%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(52)	(73)	(22)	(147)

r = +,172 (.037)

A3.40 KFWF_HÜB3 („SUP-hübsch“: KW vs. FW) * SPHG (sprachlicher Hintergrund)

		SPHG			Gesamt
		1K	2KF	3F	
KFWF_HÜB3	1K	21%	13%	5%	15%
	2K=F	48%	50%	40%	48%
	3F	31%	37%	55%	38%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(48)	(68)	(20)	(136)

r = +,180 (.036)

A3.41 KFWF_EINST3 („EMP-eingestellt“: KW vs. FW) * ALTER (Alter) * GESCHL (Geschlecht)

GESCHL			ALTER			Gesamt
			1JU	2MI	3ALT	
M	KFWF_EINST3	1K=F	29%	9%	30%	24%
		2F	29%	55%	33%	37%
		3F	43%	36%	37%	39%
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(35)	(22)	(27)	(84)
W	KFWF_EINST3	1K=F	18%	5%	4%	10%
		2F	59%	57%	25%	48%
		3F	23%	38%	71%	42%
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(34)	(21)	(24)	(79)

M-Gruppe: r = -,032 (.776) W-Gruppe: r = +,396 (.000)

A3.42 KMFM_FLEIS4 („EMP-fleißig“: KM vs. FM) * ALTER (Alter)

		ALTER			Gesamt
		1JU	2MIT	3ALT	
KMFM_FLEIS4	1K	5%	7%	17%	9%
	2K=F	13%	29%	23%	20%
	3F	60%	50%	42%	52%
	4F	22%	14%	19%	19%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(63)	(42)	(48)	(153)

r = -,191 (.018)

A3.43 CH_GEW3 („CYC-gewalttätig“: C vs. H) * ALTER (Alter)

		ALTER			Gesamt
		1JU	2MIT	3ALT	
CH_GEW3	1C	13%	12%	21%	15%
	2CH	36%	49%	51%	44%
	3H	51%	39%	28%	41%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(69)	(41)	(47)	(157)

r = -,186 (.020)

A3.44 POT_FREU3 (C/F als potenzieller Freund) * SPHG (sprachlicher Hintergrund)

		SPHG			Gesamt
		1K	2KF	3F	
POT_FREU3	1C	66%	49%	36%	53%
	2CF	24%	30%	27%	27%
	3F	10%	21%	36%	20%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(50)	(70)	(22)	(142)

r = +,246 (.003)

A3.45 POT_FREU3 (C/F als potenzieller Freund) * ALTER (Alter) * GESCHL (Geschlecht)

GESCHL			ALTER			Gesamt
			1JU	2MI	3ALT	
M	POT_FREU3	1C	54%	70%	92%	70%
		2CF	29%	9%		14%
		3F	17%	22%	8%	16%
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(35)	(23)	(25)	(83)
W	POT_FREU3	1C	29%	57%	35%	38%
		2CF	54%	19%	35%	39%
		3C	17%	24%	30%	23%
Gesamt			100%	100%	100%	100%
			(35)	(21)	(23)	(79)

M-Gruppe: r = -,256 (.019) W-Gruppe: r = +,023 (.840)

A3.46 POT_FREU3 (C/F als potenzieller Freund) * VIERTEL (viertelgebunden)

		VIERTEL				Gesamt
		1V	2V	3V	4V	
POT_FREU3	1C	34%	41%	62%	86%	54%
	2CF	34%	36%	22%	14%	28%
	3F	31%	23%	16%		18%
Gesamt		100%	100%	100%	100%	100%
		(32)	(44)	(45)	(28)	(149)

r = -,365 (.000)

A3.47 MI_SYM3 („sympathisch“: MG vs. INT) * KLNIV (Klassenniveau)

		KLNIV			Gesamt
		1FAIB	2MIT	3FOR	
MI_SYM3	1MF+	23%	56%	67%	50%
	2M=I	26%	28%	26%	27%
	3IF+	51%	16%	7%	24%
Gesamt		100%	100%	100%	100%
		(43)	(61)	(43)	(147)

r = -,414 (.000)

SYMBOLS UND ABKÜRZUNGEN

1. Allgemeine Abkürzungen

K	Kreolisch (vgl. auch 3)
F	Französisch/ <i>français</i> in französischsprachigen Texten (vgl. auch 3)
C	<i>créole</i> in französischsprachigen Texten

2. Erhebungsinstrumente

INT	Interview
MG	Matched-Guise
QUES	schriftlicher Fragebogen (<i>Questionnaire</i>)
SUP	Matched-Guise-Stimulus <i>supermarché</i>
EMP	Matched-Guise-Stimulus <i>emploi</i>
CYC	Matched-Guise-Stimulus <i>cyclone</i>
CYC2	Matched-Guise-Stimulus <i>cyclone 2</i>

3. Variablenausprägungen³⁷⁰

KF	Interview-Antworten wie <i>créole et français/les deux</i>
MIT	Mittlere Antwortkategorie bei Entscheidungsfragen (<i>je ne sais pas/ça dépend</i>)
K	1) Interview-Antwort <i>créole</i> , 2) Kategorie „Kreolsprecher höher (positiver) eingeschätzt“ bei neu gebildeten Matched-Guise-Variablen
F	1) Interview-Antwort <i>français</i> , 2) Kategorie „Französischsprecher höher (positiver) eingeschätzt“ bei neu gebildeten Matched-Guise-Variablen
K=F	Kategorie „gleiche Einschätzung“ bei neu gebildeten Matched-Guise-Variablen
K≥F	Kategorie „Kreolsprecher höher (positiver) oder gleich wie Französischsprecher eingeschätzt“ bei neu gebildeten Matched-Guise-Variablen (Hinweis auf Zusammenfassung der o.g. Kategorien K und K=F)

4. Fragen und Variablenamen

Die Interview-Rohvariablen fangen mit Zahlen an, die die Ordnungszahlen der zugrunde liegenden Fragen symbolisieren (z.B.: 1SG_MUT ist die *erste* Interview-Frage).

Die *Questionnaire*-Rohvariablen fangen mit Q + Zahl an (z.B.: Q1SPORT ist die *erste Questionnaire*-Frage).

Die in die Kreuztabellenanalysen eingegangenen Variablen enden mit Zahlen, die die Anzahl der Kategorien anzeigen (z.B.: zweikategorielle Variable 39KINDER2, die aufgrund der Antworten auf die Frage 39KINDER erstellt wurde).

³⁷⁰ In Abhängigkeit der jeweils vorgenommenen Zuordnung von Werten sind den im Folgenden aufgelisteten Symbolen in den Kreuztabellen Punktwerte vorangestellt (z.B.: 2KF, 1K).

BIBLIOGRAPHIE

- Adorno, T.W. et al. 1950. *The authoritarian personality*. New York.
- Ahrens, H. J. 1980. Skalierung. In: Asanger R. und Wenninger, G. (Hrsg.) *Handwörterbuch der Psychologie*. Weinheim (422-9).
- Ajzen, I. 1980. *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs/N. J.
- Ajzen, I. 1988. *Attitudes, Personality and Behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ajzen, I. 1991. The theory of planned behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (179-211).
- Ajzen, I., Fishbein, M. 1978. Einstellungs- und normative Variablen als Prädikatoren für spezifische Verhaltensweisen. In: Stroebe, W. (Hrsg.) 1978. *Sozialpsychologie*, 1. Bd.: *Interpersonale Wahrnehmung und soziale Einstellungen*, Darmstadt (404-43).
- Ajzen, I., Timko, C., White, J. B. 1982. Self-monitoring and the attitude-behavior relation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (426-35).
- Albert, H., Topitsch, E. (Hrsg.) 1971. *Werturteilsstreit*. Darmstadt.
- Alleyne, M. C. 1980. Comparative Afro-American. An Historical-Comparative Study of English-based Afro-American Dialects of the New World, Ann Arbor, *Lingua Extranea*, 11.
- Allport, G.W. 1935. Attitudes. In: Murchison, C. M. (Hrsg.) *Handbook of social psychology*. Worcester/MA.
- Allport, G.W. 1968. The historical background of modern social psychology. In: Lindzey, G. und Aronson E. (Hrsg.) *Handbook of social psychology*, 1. Reading/MA (1-80).
- Allport, G.W. 1971. Die Natur des Vorurteils. (1954, *The Nature of Prejudice*) Köln.
- Alwin, D. F. 1992. Information Transmission in the Survey Interview: Number of Response Categories and the Reability of Attitude Measurement. In: Marsden, P. V. (Hrsg.) *Sociological Methodology*, San Francisco (83-118).
- Amelang, M., Borkenau, P. 1981. Untersuchungen zur Validität von Kontroll-Skalen für Soziale Erwünschtheit und Akquieszenz. *Diagnostica*, 27 (295-312).
- Ammon, U. 1989. Towards a Descriptive Framework for the Status/Function of a Language within a Country. In: Ammon, U. (Hrsg.) *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin, New York (21-106).
- Argyle, M. 1983. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth/Middlesex.
- Armand, A. 1987. *Dictionnaire créol réunioné/français*. Saint-André, La Réunion.
- Atteslander, P. 1998. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin (u.a.).
- Axhausen, S. 1995. Projektive Verfahren. In: Roth, E. (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Wien (461-78).
- Baggioni, D. 1990. *Dictionnaire créole réunionnais/français*, 2. éd. Saint-Denis, La Réunion.
- Baker, C. R. 1988. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon.
- Baker, C. R. 1992. *Attitudes and language*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide.
- Baker, C. R., Waddon, A. 1987. Attitudes of secondary pupils to vandalism. *Collected Original Resources in Education*, 11(3) (1-39).

- Baker, C. R., Waddon, A. 1990. Alcohol: The attitudes and behavior of young people: A survey of Secondary pupils aged 14 to 17. *Collected Original Resources in Education*, 14(1) (1-85).
- Ball, P., Giles, H., Byrne, J., Berechree, P. 1984. Situational constraints on the evaluative significance of speech accommodation: Some Australian data. *International Journal of the Sociology of Language*, 46 (115-29).
- Barber, T. X. 1976. Pitfalls in human research - ten pivotal points. New York.
- Barber, T. X., Silver, M. J. 1968. Fact, fiction and the experimenter bias effect. *Psychological Bulletin Monograph Supplement*, 70 (1-29).
- Bargh, J. A. 1989. Conditional automaticity: Varieties of automatic influence in a social perception and cognition. In: Uleman, J. S. und Bargh, J. A. (Hrsg.) *Unintended thought*. New York (3-51).
- Bavoux, C. 1994 (Hrsg.) Français régionaux et insécurité linguistique. *Actes de la deuxième Table Ronde du Mouftia*, sep. 1994 U.R.A. 1041 du CNRS, Université de la Réunion. Paris.
- Bavoux, C. 1997. Constitution et traitement d'un corpus „cryptoglossique“. Quels fondements théoriques? In: Frey, C. und Latin, D. (Hrsg.) *Le corpus lexicographique, Méthodes de constitution et de gestion*. Actes de troisièmes journées scientifiques du réseau thématique de recherche „Etudes du français en francophonie“. A.U.P.E.L.F.-U.R.E.F., Université De Boeck, Louvain-la-Neuve (71-86).
- Bem D. J. 1967. Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological review*, 74 (183-299).
- Bem, D. J. 1972. Self-perception theory. In: Berkowitz, L. (Hrsg.) *Advances in experimental social psychology*. Bd. 6. New York (1-62).
- Beniamino, M. 1996. Le français de la Réunion. Inventaire des particularités lexicales. A.U.P.E.L.F.-U.R.E.F, ÉDICEF.
- Beniamino, M, Baggioni, D. 1993. Le français, langue réunionnaise. In: Robillard, D. de und Beniamino, M. (Hrsg.) *Le français dans l'espace francophone*, Bd. 1. Paris (151-68).
- Benninghaus, H. 1976. Ergebnisse und Perspektiven der Einstellungs-Verhaltens-Forschung. Meisenheim am Glan.
- Benoist, J. 1974. Structure et changement de la société rurale réunionnaise. *Rapport de recherche*, Centre Universitaire de la Réunion et Centre de Recherches Caraïbes.
- Bentolila, A. 1970. Créoles et langues africaines: comparaison des structures verbales, Thèse de Doctorat. Paris, Université René Descartes.
- Berg, J. A. 1967. The deviation hypothesis: A Broad Statement of its Assumptions and Postulates. In: Berg, J. A. (Hrsg.) *Response set in personality assessment*. Chicago.
- Berger, C. R., Bradac, J. J. 1982. Language and social knowledge: Uncertainty in interpersonal relations. London.
- Berger, C. R., Calabrese, R. J. 1975. Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research*, 1 (99-112).
- Bernstein, B. (Hrsg.) 1971. Class, codes, and controll, Bd. 1. London.

- Besozzi, C., Zehnpfennig, H. 1976. *Methodologische Probleme der Indexbildung*. In: Koolwijk, J. van und Wieken-Mayser, M. (Hrsg.) *Techniken der empirischen Sozialforschung*, Bd. 5. München (9-55).
- Bickerton, D. 1973. On the nature of a creole continuum, *Language*, 49 (640-69).
- Bickerton, D. 1975. Dynamics of a creole system. New York.
- Bickerton, D. 1981. Roots of language, Ann Arbor.
- Bird, C. 1940. Social psychology. New York.
- Birnbaum, A. 1968. Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. In: Lord, F. M. und Novick, R. (Hrsg.) *Statistical Theories of mental test scores*. Reading/MA (397-424).
- Blinkert, B. 1978. Methodische Realitätskonstruktion oder soziale Tatbestände? Eine empirische Untersuchung über die Instrumentenabhängigkeit von Befragungsdaten. *Soziale Welt*, 29 (358-72).
- Bloomfield, L. 1933. Language. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Blumer, H. 1969. Symbolic interactionism: perspective and method. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Blumer, H. 1980. Social behaviorism and symbolic interactionism. *American Sociological Review*, 45 (409-19).
- Bogardus, E. S. 1925. Measuring social distances. *Journal of Applied Sociology*, 9 (299-308).
- Bogumil, J., Immerfall, S. 1985. Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum (Selbst-)Verständnis des sozialwissenschaftlichen Erfahrungsprozesses. Frankfurt a. M., New York.
- Bohner, G., Moskowitz, G. B., Chaiken, S. 1995. The interplay of heuristic and systematic processing of social information. In: Stroebe, W. und Hewstone M. (Hrsg.) *European Review of Social Psychology*, 6. Chichester/GB (33-68).
- Bollée, A. 1977. Zur Entstehung der französischen Kreolendialekte im Indischen Ozean. Kreolisierung ohne Pidginisierung. Genève.
- Bollée, A. 1978. Problèmes et perspectives de la description des créoles. *Langue Française*, 37 (21-39).
- Bollée, A. 1986. Les créoles français de l'Océan Indien. *Französisch heute* 17/I (246-57).
- Bollée, A. 1990. Frankophonie IV. Regionale Varianten des Französischen außerhalb Europas I. Kanada. *Lexikon der Romanistischen Linguistik* V,1 (740-53).
- Boretzky, N. 1983. Kreolsprachen, Substrate und Sprachwandel. Wiesbaden.
- Bourdieu, P. 1979. La distinction: Critique sociale du jugement. Paris.
- Bourdieu, P. 1980. Le marché linguistique. In: Bourdieu, P.: *Questions de Sociologie*. Paris (121-37).
- Bourdieu, P. 1982. Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris.
- Bourdieu, P. 1987. Choses dites. Paris.
- Bourhis, R. Y. 1982. Language policies and language attitudes: Le monde de la Francophonie. In: Ryan, E. B. und Giles, H. (Hrsg.) *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*. London (34-62).

- Bourhis, R. Y., Giles, H. 1976. The language of co-operation in Wales: A field study. *Language Sciences*, 42 (13-16).
- Bourhis, R. Y., Giles, H. 1977. The language of intergroup distinctiveness. In: Giles, H. (Hrsg.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London.
- Bourhis, R. Y., Sachdev, I. 1984. Vitality perceptions and language attitudes: Some Canadian Data. *Journal of Language and Social Psychology*, 3 (97-126).
- Bradac, J. J. 1990. Language Attitudes and Impression Formation. In: Giles, H. und Robinson, W. P. (Hrsg.) *Handbook of language and social psychology*. Chichester/GB (u.a.) (387-412).
- Bradac, J. J., Bowers, J.W., Courtright, J. A. 1980. Lexical variations in intensity, immediacy, and diversity: An axiomatic theory and causal model. In StClair, R. N. und Giles, H. (Hrsg.) *The social and psychological contexts of language*. Hillsdale/N.J. (193-223).
- Bradac, J. J., Hemphill, M. R., Tardy, C. H. 1981. Language style on trial: Effects of „powerful“ and „powerless“ speech upon judgements of victims and villains. *Western Journal of Speech Communication*, 45 (327-41).
- Bradac, J. J., Mulac, A. 1984. A molecular view of powerful and powerless speech styles: Attributional consequences of specific language features and communicator intentions. *Communication Monographs*, 51 (307-19).
- Bradac, J. J., Mulac, A., House, A. 1988. Lexical diversity level and magnitude of convergent versus divergent style shifting: Perceptual and evaluative consequences. *Language and Communication*, 8 (213-28).
- Bradac, J. J., Wisegarver, R. 1984. Ascribed status lexical diversity, and accent: Determinants and perceived status, solidatity, and control of speech style. *Journal of Language and Social Psychology*, 3 (239-55).
- Breckler, S. J. 1984a. Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1191-205).
- Breckler, S. J. 1984b. Validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude (Doctoral Diss., Ohio State University 1983). *Dissertation Abstracts International*, 44, 3569B.
- Bretegnier, A. 1996a. L'insécurité linguistique: un objet insécurisé?. In: Robillard, D. de und Beniamino, M. (Hrsg.) *Le français dans l'espace francophone*, Bd. 2. Paris (903-23).
- Bretegnier, A. 1996b. Le français „régional“ de la Réunion: variété linguistique de rencontre ou d'exclusion? *Etudes Créoles*, XIX/2 (83-104).
- Bretegnier, A. 1997. Le français „régional“ de la Réunion: lexicque, identification et insécurité linguistique. In: Frey, C. und Latin, D. (Hrsg.) *Le corpus lexicographique, Méthodes de constitution et de gestion*. Actes de troisièmes journées scientifiques du réseau thématique de recherche „Etudes du français en francophonie“, A.U.P.E.L.F.-U.R.E.F., Université De Boeck, Louvain-la-Neuve (111-34).
- Bretegnier, A. 1999. Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langue: La Réunion. Université de la Réunion – Université de Provence, UPRESA 6058.
- Brewer, M. B. 1996. When stereotypes lead to stereotyping: The use of stereotypes in person perception. In: Macrae, C. N., Stangor, C., Hewstone, M. (Hrsg.) *Stereotypes and stereotyping*. New York (254-75).

- Bronfenbrenner, U. 1981. L'écologie expérimentale de l'éducation. *Sociologie de l'école*. Paris (19-50).
- Brown, B. L. 1980. Effects of speech rate on personality attributions and competency evaluations. In: Giles, H., Robinson, W. P., Smith, P. (Hrsg.) *Language: Social psychological perspectives*. Oxford (294-300).
- Brown, B. L., Strong, W. J., Rencher, A. C. 1973. Perceptions of personality from speech: effects of manipulations of acoustical parameters. *Journal of Acoustical Society in America*, 54 (29-35).
- Brown, B. L., Strong, W. J., Rencher, A. C., Smith, B. L. 1974. Fifty-four voices from two: the effects of simultaneous manipulation of rate, mean fundamental frequency, and variance of fundamental frequency on ratings of personality from speech. *Journal of Acoustical Society in America*, 55.
- Brown, R. 1995. Prejudice. Oxford.
- Bungard, W. (Hrsg). 1980. Die "gute" Versuchsperson denkt nicht: Artefakte in der Sozialpsychologie. München (u.a.).
- Bungard, W. 1984. Sozialpsychologische Forschung im Labor: Ergebnisse, Konzeptualisierungen und Konsequenzen der sogenannten Artefaktforschung. Göttingen (u.a.).
- Bungard, W., Lück, H. E. 1974. Forschungsartefakte und nicht-reaktive Meßverfahren. Stuttgart.
- Burr, I. 1990. Asien, Indischer Ozean und Pazifik. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Bd. V, G. Holtus (Hrsg.), Tübingen, Niemeyer (788-816).
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., 1982. Language variables, attitudes and persuasion. In: Ryan, E.B. und Giles, H. (Hrsg.) *Attitudes towards language variation*. London (189-207).
- Calvet, L.-J. 1974. Linguistique et Colonialisme. Paris.
- Calvet, L.-J. 1992. Ce que la linguistique doit aux études créoles. *Études Créoles*, XV/2 (9-44).
- Calvet, L.-J. 1996. Une ou deux langues? Ou le rôle des représentations dans l'évaluation des situations linguistiques. *Études Créoles*, XIX/2 (69-82).
- Campbell, D. T. 1950. The indirect assessment of social attitudes. *Psychological Bulletin*, 47 (15-38).
- Campbell, D. T., Fiske, D. W. 1959. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56 (81-105).
- Campbell, D. T., Kruskal, W., Wallace, W. 1966. Seating aggregation as an index of attitude. *Sociometry*, 29 (1-15).
- Campbell, D. T., Stanley, J. C. 1963. Experimental and quasi experimental designs for research on teaching. In: Gage, N. L. (Hrsg.) *Handbook on research on teaching*. Chicago (171-246).
- Cantrill, H., Allport, G.W. 1935. The psychology of radio. New York.
- Caporael, L., Culbertson, G. H. 1986. Verbal response modes of baby talk and other speech at institutions for the aged. *Language and Communication*, 6, 1-2 (99-112).
- Carayol, M. 1972. Remarques à propos de l'emploi du subjonctif dans le français parlé à la Réunion. *Cahiers du Centre Universitaire de la Réunion*, 2 (9-26).

- Carayol, M. 1977. Le français parlé à la Réunion. Phonétique et phonologie. Paris.
- Carayol, M., Chaudenson, R. 1973. Aperçu sur la situation linguistique à la Réunion. *Cahiers du Centre Universitaire de la Réunion*, 3 (1-44).
- Carayol, M., Chaudenson, R. 1976. Essai d'analyse implicationnelle du continuum linguistique créole-français à la Réunion. In: Manessy, G. und Wald, P. (Hrsg.) *Plurilinguisme: Normes, situations, stratégies*. Paris.
- Carayol, M., Chaudenson, R. 1977. A Study in the Implicational Analysis of a Linguistic Continuum: French – Creole. *Journal of Creole Studies*, 1 (179-216).
- Carayol, M., Chaudenson, R. 1978. Diglossie et continuum linguistique à la Réunion. In: Gueunier, N., Genouvrier, É., Khomsi, A. (Hrsg.) *Le français devant la norme*. Paris (175-89).
- Carayol, M., Chaudenson, R. 1979. Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique „français-créole“. In: P. Wald, Manessy, G. (Hrsg.) *Plurilinguisme, normes, situations, stratégies*. Paris (129-72).
- Carayol, M. Chaudenson, R. Barat, C. Atlas linguistique et ethnographique de la Réunion. 1984 (Bd. 1), 1989 (Bd. 2), 1995 (Bd. 3).
- Carayol, M. et al. 1985. Particularités lexicales du français réunionnais. Paris.
- Carli, L. L. 1990. Gender, language and influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (941-51).
- Carranza, M. A. 1982. Attitudinal research on Hispanic language varieties. In: Ryan, E. B. und Giles, H. (Hrsg.) *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*. London (63-83).
- Carver, C. S., de la Garza, N. H. 1984. Schema-guided information search in stereotyping of the elderly. *Journal of Applied and Social Psychology*, 14 (69-81).
- Cellier, P. 1973. La situation de l'école élémentaire à la Réunion et les conditions actuelles de l'enseignement du français en milieu réunionnais. *Cahiers du Centre Universitaire de la Réunion*, 3 (83-104).
- Cellier, P. 1976. La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire, Thèse de 3^e cycle, Bibliothèque universitaire de la Réunion, dactyl.
- Cellier, P. 1985. Description syntaxique du créole réunionnais. Essai de standardisation. Thèse d'État, Aix-en-Provence, dactyl.
- Chaiken, S. 1980. Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (752-66).
- Chaiken, S., Stangor, C. 1987. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 38 (575-630).
- Chaiken, S. et al. 1989. Heuristic and systematic processing within and beyond the persuasion context. In: Uleman, J. S. und Bargh, J. A. (Hrsg.) *Unintended thought*. New York: Guilford (212-52).
- Charlot, B, E. Bautier, Rochex, Y.-L. 1992. École et savoir dans les banlieus ... et ailleurs. Paris.
- Chatillon, J. 1977. Une école encore marquée par le „temps des colonies“ *Les cahiers pédagogiques*, 355 (32-3).

- Chaudenson, R. 1974a. Le lexique du parler créole de la Réunion. Paris.
- Chaudenson, R. 1974b. Le noir et le blanc: la classification raciale dans les parlers créoles de l'océan Indien. *Revue de Linguistique Romane*, 38 (75-94).
- Chaudenson, R. 1978. Présentation. *Langue Française*, 37 (3-19).
- Chaudenson, R. 1979a. Le français dans les îles de l'Océan indien. In: Valdman, A. (Hrsg.) *Le Français hors de France*. Paris (543-617).
- Chaudenson, R. 1979b. Les créoles français. Paris.
- Chaudenson, R. 1981. Textes créoles anciens (La Réunion et Ile Maurice); comparaison et essai d'analyse. *Kreolische Bibliothek*, Bd. 1. Hamburg, Buske.
- Chaudenson, R. 1989a. Créoles et enseignement du français. Paris.
- Chaudenson, R. 1989b [mil neuf cent quatre-vingt-neuf], vers une révolution francophone? Paris.
- Chaudenson, R. 1991. La francophonie: représentations, réalités, perspectives. Paris.
- Chaudenson, R. 1992. Des îles, des hommes, des langues. *Langues créoles – cultures créoles*. Paris.
- Chaudenson, R. 1993. Francophonie, „français zéro“ et français régional. In: de Robillard, D. und M. Beniamino (Hrsg.) *Le français dans l'espace francophone*. Paris, Coll. *Politique linguistique*, I (385-405).
- Chaudenson, R. 1997a. Continuum. In: Moreau, M.-L. (Hrsg.) 1997. *Sociolinguistique. Concepts de base*. Liège (100-1).
- Chaudenson, R. 1997b. Créole. In: Moreau, M.-L. (Hrsg.) 1997. *Sociolinguistique. Concepts de base*. Liège (103-8).
- Chaudenson, R. 1998. Vers une réforme des systèmes éducatifs de l'espace francophone du Sud (monde africain et créole). *Études Créoles*, XXI/2 (65-110).
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. 1992. Relations école-familles populaires et réussite en CP. *Revue française de pédagogie*, 100 (5-18).
- Cheyne, W. 1970. Stereotyped reactions to speakers with Scottish and English regional accents. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9 (77-79).
- Choy, S., Dudd, D. 1976. Standard-English-speaking and non-standard Hawaiian-English-speaking children: Comprehension of both dialects and teachers' evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 68 (184-93).
- Coelho, F. A. 1880. Os dialectos românicos ou neo-latinos na África, Àsia e America. *Bolletim da Sociedade de Geografia de Lisboa* 2,3 (129-96).
- Combeau-Mari, É. 1997. Des progrès surtout quantitatifs. *Les cahiers pédagogiques* n° 355 (34).
- Cook, S.W., Selltiz, C. 1964. A multiple-indicator approach to attitude measurements. *Psychological Bulletin*, 62 (36-55). Washington, DC: Assoc.
- Cooper, R. J. 1971. Personal responsibility and dissonance: The role of foreseen consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (354-63).
- Cooper, R. J. 1974. Introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 3 (1-3).

- Cooper, R. J., Fishman, J. A. 1974. The Study of Language Attitudes. *International Journal of the Sociology of Language*, 3 (5-19).
- Corbeil, J.-C. 1979. Essai sur l'origine historique de la situation linguistique du Québec. In: Valdman, A. (Hrsg.) *Le français hors de France*. Paris (21-32).
- Coupland, N., Coupland., J. Giles, H. 1991. Language, society and the elderly: discourse, identity and ageing. Oxford (u.a.).
- Cox, O. C. 1959. Cast, class and race. A study in social dynamics. New York.
- Crowne, D. P., Marlowe, D. 1960. A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24 (349-54).
- Culbertson, G. H., Caporael, L. 1983. Baby talk speech to the elderly: Complexity and content of messages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9 (305-12).
- Darbelnet, J. 1970. Le bilinguisme. *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nice*, 12 (107-28).
- Dawes, R. M. 1977. Grundlagen der Einstellungsmessung. Weinheim (u.a.).
- Deaux, K. 1985. Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36 (49-81).
- De Camp, D. 1971. Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum. In: Hymes, D. (Hrsg.) *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge (349-370).
- De la Zerda, N., Hooper, R. 1979. Employment interviewers' reactions to Mexican American speech. *Communication Monographs*, 46 (126-34).
- Deutscher, I. 1973. What We Say/What We Do. Glenview/Brighton.
- Diekmann, A. 1998. Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek.
- Dienstbier, R., Munter, P. 1971. Cheating as a function of labelling of natural arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17 (208-13).
- DiLuzio, A., Auer, P. 1986. Identitätskonstitution in der Migration: konversationsanalytische und linguistische Aspekte ethnischer Stereotypisierungen. *Linguistische Berichte*, 104 (327-51).
- Dittmar, N. 1997. Grundlagen der Soziolinguistik: ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer.
- Doll, J., Ajzen, I., Madden, T. J. 1991. Optimale Skalierung und Urteilsbildung in unterschiedlichen Einstellungsbereichen: Eine Reanalyse. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 22 (102-11).
- Duijker, H. C. J., Frijda, N. H. 1960. National characters and national stereotypes. Amsterdam.
- Dusenbury, D., Knower, F. 1938. Experimental studies of the symbolism of actor and voice. *Quarterly Journal of Speech*, 24 (67-75).
- Eagly, A. H., Chaiken, S. 1993. The psychology of attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Eckes, T., Six, B. 1994. Fakten und Fiktionen in der Einstellungs-Verhaltensforschung: Eine Meta-Analyse. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25 (253-71).
- Edwards, A. L. 1957a. Techniques of attitude scale construction. New York.

- Edwards, A. L. 1957b. The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research. New York.
- Edwards, J. R. 1979. Language and disadvantage. London.
- Edwards, J. R. 1982. Language attitudes and their implications among English speakers. In: Ryan, E. B. und Giles, H. (Hrsg.) *Attitudes toward language variation: Social and applied contexts* (20-33). London.
- Edwards, J. R. 1999. Refining our Understanding of Language Attitudes. *Journal of Language and Social Psychology*, vol 18/1 (101-10).
- Edwards, J. R., Giles, H. 1984. Applications of the social psychology of language: Sociolinguistics and education. In: Trudgill, P. (Hrsg.) *Applied sociolinguistics*. London (119-58).
- Ehrlich, H. J. 1969. Attitudes, Behavior and Intervening Variables. *American Sociologist*, 4 (29-34).
- Eichhorn, W. et al. (Hrsg.) 1969. *Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie*. Berlin.
- Elashof, J. D., Snow, R. E. 1972. Pygmalion auf dem Prüfstand. München.
- Ellis, D. S. 1967. Speech and social status in America. *Social Forces*, 45 (431-37).
- Ellis, R. 1985. Understanding Second Language Acquisition. Oxford.
- Erbslöh, E., Wiendieck, G. 1974. Der Interviewer. In: van Koolwijk, J., Wieken-Mayser, M. (Hrsg.) *Techniken der empirischen Sozialforschung*, Bd. 4, München (883-106).
- Erickson, B., Lind, E. A., Johnson, B. C., O'Barr, W. 1978. Speech style and impression formation in a court setting: The effects of „powerful“ and „powerless“ speech. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14 (266-79).
- Esser, H. 1975. Soziale Regelmäßigkeiten des Befragtenverhaltens. Meisenheim am Glan.
- Esser, H. 1985. Befragtenverhalten als „Rationales Handeln“ In: Büschges, G. (Hrsg.) *Soziale Bedingungen - individuelles Handeln - soziale Konsequenzen*. Frankfurt am Main (u.a.).
- Esser, H. 1986a. Warum die Routine nicht weiterhilft – Bemerkungen zur Stagnation soziologischer Theoriebildung. In: Müller, N. (Hrsg.): *Problemlösungsoperator Sozialwissenschaft*.
- Esser, H. 1986b. Können Befragte lügen? Zum Konzept des „wahren Wertes“ im Rahmen der handlungstheoretischen Erklärung von Situationseinflüssen bei der Befragung. In: Friedrichs, J. (Hrsg.) *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opladen.
- Esser, H. 1996. Soziologie: allgemeine Grundlagen. Frankfurt (u.a.).
- Esser, H., Klenovits, K., Zehnpfennig, H. 1977. Wissenschaftstheorie, Bd. 1, Stuttgart.
- Falter, Jürgen W. 1977. Zur Validierung theoretischer Konstrukte – Wissenschaftstheoretische Aspekte des Validierungskonzepts. *Zeitschrift für Soziologie*, 6. Jg., Heft 4 (349-69).
- Fazio, R. H. 1986. How do attitudes guide behavior? In: Sorrentino, R. M. und Higgins, E. T. (Hrsg.) *Handbook of motivation and cognition*. New York (204-43).
- Fazio, R. H. 1990. Multiple processes by which attitudes guide behavior: The mode model as an integrative framework. In: Zanna, M. P. (Hrsg.) *Advances in experimental social psychology*, 23. Dan Diego, CA (75-109).
- Fazio, R. H., Williams, C. J. 1986. Attitude Accessibility as a Moderator of the Attitude-Perception and Attitude-Behavior Relations: An Investigation of the 1984 Presidential Election. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (505-514).

- Feger, H., Wieczorek, T. 1980. Multidimensionale Skalierung in der Einstellungsmessung. In: Petermann, F. (Hrsg.) *Einstellungsmessung*. Göttingen (153-74).
- Ferguson, C. 1959. Diglossia, *Word*, 15 (325-40), auch 1972. In: Giglioli, P. P. (Hrsg.) *Language and Social Context* (232-51).
- Ferguson, C. 1971. Absence of Copula and the Notion of Simplicity. A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk, and Pidgins. In: Hymes, D. (Hrsg.) *Pidginization and Creolization of Languages*. Proceedings of a Conference held at the University of West Indies, Mona, Jamaica, 1968. Cambridge (141-50).
- Ferguson, C. A. 1972. Soundings: Some Topics in the Study of Language Attitudes in Multilingual Areas. Paper presented to the Tri-University Meeting on Language Attitudes, Yeshiva University, January.
- Festinger, L. 1957. A Theory of Cognitive Dissonance. Evanston/Ill.
- Festinger, L. 1964. Behavioral Support for Opinion Change. *Public Opinion Quarterly*, 28 (404-17).
- Festinger, L. 1972. Die Bedeutung der Mathematik für kontrollierte Experimente in der Soziologie. In: Topitsch, E. (Hrsg.) *Logik der Sozialwissenschaften*. Königstein (337-44).
- Festinger, L., Carlsmith, J. M. 1959. Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54 (369-74).
- Fiedler, K. 1996. Die Verarbeitung sozialer Informationen für Urteilsbildung und Entscheidungen. In: Stroebe, W., Hewstone, M., Stephenson, G. M. (Hrsg.) *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin (143-75).
- Fielding, G., Evered, C. 1980. The influence of patients' speech upon doctors: The diagnostic interview. In: StClair, R. N. und Giles, H. (Hrsg.) *The social and psychological contexts of language*. Hillsdale/N.J. (51-72).
- Fioux, P. 1993. Pratiques linguistiques d'un public lycéen à la Réunion: Observation d'après enquête pour une critique de la terminologie courante. *Études Créoles*, XVI/2 (84-95).
- Fioux, P. 1996. Quelques sourdines à l'insécurité linguistique. In: Bavoux, C. (Hrsg.) *Français régionaux et insécurité linguistique. Actes de la deuxième Table Ronde du Moufia*, sep. 1994 U.R.A. 1041 du CNRS, Université de la Réunion. Paris (151-66).
- Fioux, P. 1997. Mobilité linguistique et école réunionnaise. *Les cahiers pédagogiques*, 355 (35-7).
- Fischer, G. 1974. Einführung in die Theorie psychologischer Tests. Bern.
- Fishbein, M., Ajzen, I. 1975. Belief, attitude intention and behavior: An introduction to theory and research. Reading/MA.
- Fishman, J. A. 1964. Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry, *Linguistics*, IX (32-70)
- Fishman, J. A. 1965a. Bilingualism, Intelligence and Language Learning, *Modern Language Journal*, XLIX (227-37).
- Fishman, J. A. 1965b. Who Speaks What Language to Whom and When? *Linguistique*, II (67-88).
- Fishman, J. A. 1971. Sociolinguistique. Paris, Coll. *Langues et Culture*.
- Fishman, J. A., Cooper, R. L., Ma, R. 1971. Bilingualism in the Barrio. Bloomington.

- Fleming, D. 1967. Attitudes: The history of a concept. *Perspectives in American History*, 1 (287-365).
- Forgas, J. P. 1995. Soziale Interaktion und Kommunikation: eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlagsunion.
- Francard, M. 1989. Insécurité linguistique en situation de diglossie. Le cas de l'Ardenne belge. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(2) (132-63).
- Francard, M. (Hrsg.) 1993. L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la Neuve, sep. 1993. *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, 1.
- Francard, M. (Hrsg.) 1994. L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la Neuve, sep. 1993. *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, 2.
- Francard, M. 1997. Insécurité linguistique. In: Moreau, M.-L. (Hrsg.) *Sociolinguistique. Concepts de Base*. Liège (170-6).
- Frank-Cyrus, K. M. 1991. Subjektive Varietätenwahl in pfälzischen Dorfgemeinschaften unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Dialektverwendung. Frankfurt.
- Franklyn-Stokes, A., Harriman, J., Giles, H., Coupland, N. 1988. Information seeking across the life span. *Journal of Social Psychology*, 128/3 (419-21).
- Frey, D. 1981. Informationssuche und Informationsbewertung bei Entscheidungen. Bern.
- Frey, D., Irle, M. 1985. Theorien zur Sozialpsychologie. Bd. 3. Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern (u.a.).
- Friedrichs, J. 1975. Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gadet, F. 1971. Recherches récentes sur les variations sociales de la langue, *Langue Française*, 9 (74-81).
- Gaertner, S. L. 1972. Helping behaviour and racial discrimination among liberals and conservatives, Vervielfält. Manuskript.
- Gaertner, S., Bickman, L. 1971. Effects of race on the elicitation of helping behavior: The wrong number technique. *Journal of Personal Social Psychology*, 20 (218-22).
- Gáldi, L. 1949. De l'importance des parlers français-créoles pour la linguistique générale. In: *Actes du 6ème Congrès International des Linguistes*. Paris (307-15).
- Goodman, M. F. 1964. A Comparative Study of Creole French Dialects, Den Haag (*Janua Linguarum. Series Practica* 4).
- Gardner, R. D., Kirby, D. M., Gorospe, F. H., Villamin, A. C. 1972. Ethnic stereotypes: an assessment technique, the stereotype differential. *Journal of Social Psychology*, 87 (259-67).
- Gardner, R. C. 1982. Language attitudes and language learning. In: Ryan, E. B. und Giles, H. (Hrsg.) *Language variation: Social and applied contexts*. London (132-47).
- Gardner, R. C. 1983. Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2 (219-39).
- Gardner, R. C. 1985a. Social psychology and second language learning. London.
- Gardner, R. C. 1985b. The Attitude/Motivation Test Battery. Technical Report. Ontario: University of Western Ontario.

- Gardner, R. C. 1988. The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings and issues. *Language Learning* 38/1 (101-26).
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Pierson, R. 1983. The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modelling. *Journal of Language and Social Psychology*, 2 (51-65).
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1959. Motivational Variables in Second-language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (266-72).
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1972. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley.
- Genessee, F., Bourhis, R. Y. 1982. The social psychological significance of code switching in cross-cultural communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 1 (1-27).
- Gibbons, P., Busch, J, Bradac, J. J. 1991. Powerful vs. powerless language: Consequences for persuasion, impression formation, and cognitive response. *Journal of Language and Social Psychology*, 10 (115-33).
- Giles, H. 1970. Evaluative reactions to accents. *Educational Review*, 22 (211-27).
- Giles, H. 1972. The effects of stimulus mildness-broadness in the evaluation of accents. *Language and speech*, 15 (262-69).
- Giles, H. 1984. The dynamics of speech accommodation. Berlin (u.a.).
- Giles, H., Baker, S., Fielding, G. 1975. Communication length as a behavioural index of accent prejudice. *International Journal of the Sociology of Language*, 6 (73-81).
- Giles, H., Farrar, K. 1979. Some behavioural consequences of speech and dress styles. *British Journal of Social and Clinic Psychology*, 18 (209-10).
- Giles, H., Hewstone, M., Ryan, E. B., Johnson, P. 1987. Research on Language Attitudes. In: Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. J. (Hrsg.) *An International Handbook of the Science of Language and Society*. 1/3.1 (585-597).
- Giles, H. Powesland, P. 1975. Speech style and social evaluation. London.
- Giles, H., Ryan, E. B. 1982. Prolegomena for developing a social psychological theory of language attitudes. In: Ryan, E. B. und Giles, H. (Hrsg.) *Attitudes toward language variation: social and applied contexts*. London (208-223).
- Giles, H., Sassoon, C. 1983. The effect of speakers' accent, social class, background and message style on British listeners' social judgements. *Language and Communication*, 3 (305-13).
- Giles, H., Wilson, P., Conway, T. 1981. Accent and lexical diversity as determinants of impression formation and employment section. *Language Sciences*, 3 (92-103).
- Gniech, G. 1976. Störeffekte in psychologischen Experimenten. Stuttgart.
- Gould, O. N., Shaleen, L. 1999. Collaboration With Diverse Partners: How Older Women Adapt Their Speech. *Journal of Language and Social Psychology*, 18/4 (395-418).
- Granger, R., Mathews, M., Quay, L., Verner, R. 1977. Teacher judgements of the communication effectiveness of children using different speech patterns. *Journal of Educational Psychology*, 69 (793-6).
- Greenberg, J. 1990. Looking fair vs. being fair: Managing impressions of organizational justice. *Research in Organizational Behavior*, 12 (111-57).

- Greenwald, A. G. 1989. Why are attitudes important? In: Pratkanis, A. R. et al. (Hrsg.) *Attitude structure and function*. New Jersey.
- Gueunier, N. 1993a. La français au Liban: cent portraits linguistiques. U.R.A. 1041 de CNRS, Université de Provence, CIRELFA, ACCT, Didier. Paris.
- Gueunier, N. 1993b. Les francophones du Liban: fous de langues. In: Robillard, D. de und M. Beniamino (Hrsg.) *Le français dans l'espace francophone*, 1. Paris (263-82).
- Gueunier, N. 1997. Représentations linguistiques. In: Moreau, M.-L. (Hrsg.) 1997. *Sociolinguistique. Concepts de base*. Liège (246-52).
- Gueunier, N., Genouvrier, É., Khomsi, A. 1978. Le français devant la norme. Paris.
- Gueunier, N. Genouvrier, É., Khomsi, A. 1983. Le français devant la norme. La norme. Dir. É. Bédard, J. Maurais (763-87) Paris – Québec: Le Robert – Conseil de la langue française.
- Gumperz, J. J. 1962. Types of Linguistic Communities, *Anthropological Linguistics*, IV, i.
- Gumperz, J. J. 1964. Linguistics and Social Interaction in Two Communities, *American Anthropologist*, LXVI, ii (37-53).
- Gumperz, J. J. 1966. On the Ethnology of Linguistic Change, In: Bright, W. (Hrsg.) *Sociolinguistics*. Den Haag (27-38).
- Gutjahr, W. 1971. Die Messung psychischer Eigenschaften. Berlin.
- Guttman, L. 1944. A basis for scaling qualitative Data. *American Sociological Review*, 9 (139-50).
- Guttman, L. 1947. The Cornell Technique for scale and intensity analysis. *Educational Psychological Measurement*, 7 (247-80).
- Guttman, L. 1950. The Problems of Attitude and Opinion Measurement. In: Stouffer, S. A. et al. (Hrsg.) *Measurement and prediction*. Princeton/N.J. (46-59).
- Haire, M. 1950. Projective Techniques in Marketing Research. *Journal of Marketing*, 14 (649-56).
- Hall, R. A. jr. 1966. Pidgin and Creole Languages. London.
- Haugen, E. 1972. The Ecology of language. Stanford.
- Hamilton, D. L. (Hrsg.) 1981. Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior. Hillsdale/N.J.
- Hammond, K. R. 1946. Measuring attitudes by error-choice and indirect method. *Journal of abnormal and social Psychology*, 43 (38-48).
- Harding, J. et al. 1969. Prejudice and ethnic relations In: G. Lindzey, Aronson, E. (Hrsg.) *The handbook of social psychology*, Bd. 5, Reading/MA (1-61).
- Hare, P. 1960. Interviewer Responses: Personality or conformity? *Public Opinion Quarterly*, 24 (679-85).
- Heidenreich, K. 1995a. Die Verwendung standardisierter Tests. In: E. Roth (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Wien (389-406).
- Heidenreich, K. 1995b. Entwicklung von Skalen In: E. Roth (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Wien (407-39).
- Heider, F. 1958. The Psychology of Interpersonal Relations. New York.

- Heine, B. 1973. Pidgin-Sprachen im Bantu-Bereich. Berlin.
- Henning, H. J. 1995. Skalierung qualitativer Daten und latenter Strukturen In: Roth, E. (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Wien (479-522).
- Henning, H. J. und Six, B. 1980. Konventionelle Merkmalerfassung vs. Differentielle Skalierung. Teil 2. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 1 (149-68).
- Henriot-Van Zanten, A. 1990. L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires. Lyon.
- Henry, F., Ginzberg, E. 1985. Who gets the work: A test of racial discrimination in employment. Toronto.
- Hewstone, M. 1996. Contact and categorisation: Social psychological interventions to change intergroup relations. In: Macrae, C. N. et al. (Hrsg.) *Stereotypes and stereotyping*. New York (254-75).
- Hippler, H.-J., Schwarz, N., Sudman, S. 1987. Social Information Processing and Survey Methodology. New York.
- Hörmann, H. 1964. Theoretische Grundlagen der projektiven Tests. In: Heiß, R. (Hrsg.) *Psychologische Diagnostik*. Göttingen.
- Hofstätter, P. 1956. Sozialpsychologie. Berlin.
- Hogg, M. A. 1985. Masculine and feminine speech in dyads and groups: A study of speech style and gender salience. *Journal of Language and Social Psychology*, 4 (99-112).
- Holm, K. 1974. Theorie der Frage. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 26 (91-114).
- Holm, K. 1976a. Die Zuverlässigkeit sozialwissenschaftlichen Messens In: K. Holm (Hrsg.) *Die Befragung*, 4. München (109-33).
- Holtgraves, T., Lasky, B. 1999. Linguistic power and persuasion. *Journal of Language and Social Psychology*, 18/2 (196-205).
- Hopper, R., Williams, F. 1973. Speech characteristics and employability. *Speech Monographs*, 46 (296-302).
- Hormann, C. 1994. Acts of Identity in Aussiedler-German: Operationalizing LePage's Sociolinguistic Identity Theory (Dissertation an der University of Texas at Austin).
- Hosman, L. A., Wright, J.W. 1987. The effects of hedges and hesitations on impression formation in a simulated courtroom context. *Western Journal of Speech Communication*, 51 (173-88).
- Huber, H., Schmerkotte, H. 1976. Meßtheoretische Probleme der Sozialforschung In: van Koolwijk, J. und Wieken-Mayser, M. (Hrsg.) *Techniken der empirischen Sozialforschung*, Bd. 5, München (56-76).
- Hudson, R. A. 1980. Sociolinguistics. Cambridge.
- Hymes, D. 1971. Pidginization and Creolization of Languages. Proceedings of a Conference held at the University of West Indies, Mona, Jamaica, 1968. Cambridge.
- Idelson, B. 1995. De la RTF à RFO, la télévision réunionnaise à travers le récit de vie d'un acteur pionnier: Jean Vincent-Dolor, D.E.A., Université de la Réunion.

- Irle, M. 1967. Entstehung und Änderung von sozialen Einstellungen (Attitüden). In: Merz, F. (Hrsg.) Bericht 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen (194-221).
- Jaccard, J. 1981. Attitudes and behavior: implications of attitudes toward behavioral alternatives. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17 (286-307).
- Jakobovits, L. A. 1969. Foreign language learning. Rowley/MA.
- Janson, T. 1986. Sound change in perception: An experiment. In: Ohala, J. und Jaeger, J. (Hrsg.) *Experimental phonology*. Orlando, FL (253-60).
- Jodelet, D. 1993. Les représentations sociales. Regards sur la connaissance ordinaire. *Sciences Humaines*, 27.
- Jones, E., Sigall, H. 1971. The bogus pipeline: A new paradigm for measuring affect and attitude. *Psychological Bulletin*, 76 (349-64).
- Jones, W. R. 1949. Attitude towards Welsh as a second language. A preliminary investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 19(1) (44-52).
- Jones, W. R. 1950. Attitude towards Welsh as a second language. A further investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 20(2) (117-32).
- Judd, C. M., Krosnick, J. A. 1982. Attitude Centrality, Organisation, and Measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (436-47).
- Kalin, R. 1982. The social significance of speech in medical, legal and occupational settings. In: Ryan, E. B. und Giles, H. (Hrsg.) *Attitudes toward language variation: social and applied contexts*. London (148-163).
- Kalin, R., Rayko, D. 1980. The social significance of speech in the job interview. In R. N. StClair, Giles, H. (Hrsg.) *The social and psychological contexts of language*. Hillsdale/N.J. (39-50).
- Katz, D. 1960. The functional approach to the study of attitude. *Public Opinion Quarterly*, 24 (163-204).
- Katz, D., Stotland, E. 1959. A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In: Koch, S. (Hrsg.) *Psychology: A study of science*, Bd. 3. New York (433-75).
- Kaufmann, G. 1997. Varietätendynamik in Sprachkontaktsituationen: Attitüden und Sprachverhalten rußlanddeutscher Mennoniten in Mexiko und den USA. Frankfurt a. M. (u.a.).
- Kelley, H. H., Michela, J. L. 1980. Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31 (457-502).
- Kent, R. N., O'Leary, K. D., Diament, C., Dietz, A. 1974. Expectation biases in observational evaluation of therapeutic change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (774-80).
- König, R. 1973. Einleitung in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 1. Stuttgart (1-20).
- König, R. (Hrsg.) 1967. Soziologie. Frankfurt a. M.
- Kromrey, H. 1998. Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen.
- Labov, W. 1963. The Social Motivation of a Sound Change. *Word*, XIX (273-309).

- Labov, W. 1964. Phonological Correlates of Social Stratification. *American Anthropologist*, 66/2 (164-76).
- Labov, W. 1966a. Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change. In: Bright, W. (Hrsg.) *Sociolinguistics*. Den Haag (84-101).
- Labov, W. 1966b. The Social Stratification of English in New York City. Center for Applied Linguistics, Washington.
- Labov, W. 1972. Sociolinguistic Patterns, Philadelphia.
- Lafont, R. 1985. Les performances effectives en situation de diglossie et l' idéologie du locuteur. *Actes du 17^e congrès international de linguistique et de philologie romanes*, 7. Aix-en-Provence (301-6)
- Lafontaine, D. 1997. Attitudes linguistiques. In: Moreau, M.-L. (Hrsg.) *Sociolinguistique. Concepts de base*. Liège (56-60).
- Lakoff, R. 1975. Language at woman's place. New York.
- Lalonde, R. N. 1982. Second language acquisition: a causal analysis. Unpublished M.A. thesis, University of Western Ontario.
- Lambert, W. E. 1967. The social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23 (91-109).
- Lambert, W. E., Anisfeld, M., Yeni-Komshian, G. 1965. Evaluational Reactions of Jewish and Arab adolescents to dialect and language variations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2 (84-90).
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., Fillenbaum, S. 1960. Evaluational Reactions to Spoken Languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60 (44-51).
- Lange, L. 1888. Neue Experimente über den Vorgang der einfachen Reaktion auf Sinneseindrücke. *Philosophische Studien*, 4 (472-510).
- LaPiere, R. T. 1934. Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, 13 (230-7).
- Laucken, U. 1998. Sozialpsychologie. Geschichte. Hauptströmungen. Tendenzen. Oldenburg.
- LaViolette, F., Silvert, K. H. 1951. A theory of stereotypes In: *Social forces*, 29 (257-262).
- Lazarsfeld, P. F. 1950. The logical and mathematical foundation of latent structure analysis In: Stouffer, S. A. (u.a.) (Hrsg.) *Measurement and prediction*. Princeton, N. J. (362-412).
- Lefebvre, G. 1971. La diglossie française dans la Caraïbe. *Français et créole dans la Caraïbe*, VIe Symposium Inter-Américain de Linguistique, Porto-Rico, Juin 1971, Les Documents du CERAG, n° 4 (21-33).
- Leyens, J.-P., Dardenne, B. 1996. Soziale Kognition: Ansätze und Grundbegriffe. In: Stroebe, W., Hewstone, M., Stephenson, G. M. (Hrsg.) *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin (115-41).
- Liebersohn, S. 1981. Language diversity and language contact: Essays by Stanley Liebersohn. Stanford.
- Liepmann, D. 1994 Einstellungsmessung In: Frey, D. und Greif, S. (Hrsg.) *Sozialpsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Weinheim (386-91).
- Lippmann, W. 1922. Public opinion. New York.

- Likert, R. A. 1932. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140 (5-53).
- Linn, L. S. 1965. Verbal Attitudes and Overt Behavior. A Study of Racial Discrimination. *Social Forces*, 44 (353-64).
- Manstead, A. S. R., Parker, D. 1995. The interplay of heuristic and systematic processing of social information. In: Stroebe, W. und Hewstone, M. (Hrsg.) *European Review of Social Psychology*, 6 (69-95). Chichester/GB.
- Mann, L. 1994. *Socialpsychologie*. Weinheim.
- McGuire, W. J. 1985. Attitude and attitude changes. In: Lindzey, G. und Aronson, E. (Hrsg.) *The Handbook of social psychology*, 3. New York (223-346).
- Meinefeld, W. 1977. *Einstellung und soziales Handeln*. Reinbek/Hamburg.
- Mendler, W., Doll, J., Orth, B. 1990. Zur Konstruktvalidität in der Einstellungsmessung: Singuläre oder multiple Komponenten-Modelle. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 21 (238-51).
- Milgram, S., Mann, L., Harter, S. 1965. The lost-letter-technique: a tool of social science research. *Public Opinion Quarterly*, 29 (437-38).
- Mitchell, D. 1968. *A dictionary of sociology*. London.
- Moreau, M.-L. 1996. Insécurité linguistique: pourrions-nous être plus ambitieux? In: Bavoux, C. (Hrsg.) *Français régionaux et insécurité linguistique*. Actes de la deuxième Table Ronde du Moufia, sept. 1994 U.R.A. 1041 du CNRS, Université de la Réunion. Paris (103-15).
- Morgenstein, O. 1972. Logistik und Sozialwissenschaften. In: Topitsch, E. (Hrsg.) *Logik der Sozialwissenschaften*. Königstein (315-36).
- Mokken, R. J. 1971. *A theory and procedure of scale analysis*. Den Haag.
- Mulac, A., Lundell, T. L. 1986. Linguistic contributors to the gender-linked language effect. *Journal of Language and Social Psychology*, 5 (81-101).
- Mulac, A., Lundell, T. L., Bradac, J. J. 1986. Male/female language differences and attributional consequences in a public speaking situation: Toward an explanation of the gender-linked language effect. *Communication Monographs*, 53 (115-29).
- Mummendey, H. D. 1990. *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen.
- Mummendey, H. D., Bolten, H. G. 1985. Die Impression-Management-Theorie In: Frey, D. und Irle, M. (Hrsg.) *Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. 3: *Motivations- und Informationsverarbeitungs-theorien*. Bern (u.a.) (57-77).
- Murstein, B. I., Pryer, R. S. 1959. The concept of projection: a review. *Psychological Bulletin*, 56 (353-77).
- Nel, E., Helmreich, R., Aronson, E. 1969. Opinion change in the advocate as a function of the persuasibility of his audience: A clarification of the meaning of dissonance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12 (117-24).
- Nelson, E. 1939. Attitudes. *Journal of General Psychology*, 21 (367-436).
- Neurath, P. 1966. *Statistik für Sozialwissenschaftler*, Stuttgart.
- Newcombe, N., Arnkoff, D. B. 1979. Effects of speech style and sex of speaker on persuasion perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (1293-303).

- Niedzielski, N. 1999. The Effect of Social Information on the Perception of Sociolinguistic variables. *Journal of Language and Social Psychology*, 18/1 (62-85).
- Nuessel, F. 1984. Ageist language. *Maledicta*, 8 (17-28).
- Olmedo, E. L. 1981. Testing linguistic minorities. *American Psychologist*, 36 (1078-85).
- Olson, J., Zanna, M. P. 1993. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44 (117-54).
- Opp, K.-D. 1995. Wissenschaftstheoretische Grundlagen der empirischen Sozialforschung. In: Roth, E. (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Wien (49-73).
- Orne, M. T. 1962. On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist*, 17 (776-83).
- Orne, M. T. 1969. Demand characteristics and the concept of quasi-controls. In: Rosenthal, R. und Rosnow, R. L. (Hrsg.) *Artifact in behavioral research*. New York (143-79).
- Osgood, C. E., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. 1957. The measurement of meaning. Urbana/Ill.
- Osgood, C. E., Tannenbaum, P. H. 1955. The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62 (42-55).
- Pear, T. H. 1931. *Voice and personality*. London.
- Petermann, F. 1980a. Einstellungsmessung und Einstellungsforschung: Grundlagen, Ansätze und Probleme In: Petermann, F. (Hrsg.) *Einstellungsmessung – Einstellungsforschung*. Göttingen (9-36).
- Petermann F. 1980b. Erfassung und quantitative Beschreibung von Einstellungsänderungen In: Petermann, F. (Hrsg.) *Einstellungsmessung – Einstellungsforschung*. Göttingen (195-215).
- Petermann, F., Noack, H. 1995. Nicht-reaktive Meßverfahren. In: E. Roth (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Wien (440-60).
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. 1981. Attitudes and Persuasion: classic and contemporary approaches. Dubuque/IA.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. 1986a. Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change. New York.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. 1986b. The elaboration likelihood model of persuasion. In: Berkowitz, L. (Hrsg.) *Advances in Experimental Social Psychology*, 19. New York (123-205).
- Porier, G.W., Lott, A. J. 1967. Galvanic skin responses and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (253-59).
- Powell, M. C., Fazio, R. H. 1984. Attitude accessibility as a function of repeated attitudinal expression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10 (139-48).
- Purnell, T., Idsardi, W., Baugh, J. 1999. Perceptual and Phonetic Experiments on American English Dialect Identification, *Journal of Language and Social Psychology*, 18/1 (10-30).
- Quasthoff, U. M. 1973. Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine Sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt a. M.

- Quasthoff, U. M. 1987. *Linguistic Prejudice/Stereotypes*. In: Ammon, U. et al. (Hrsg.) *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. (1. Halbband). Berlin, New York (785-800).
- Ramanujan, A. K. 1967. The structure of variation: a study in case dialects. In: Cohn, B. und Singar, M. (Hrsg.) *Social Structure and Social Change in India*. New York.
- Rasch, G. 1960. Probabilistic models of some intelligence and attainment tests. Kopenhagen: Paedagogiske Institut.
- Reinecke, J. 1991. Interviewer- und Befragtenverhalten. Theoretische Ansätze und methodische Konzepte, Opladen.
- Reinecke, J. 1985. Kausalanalytischer Erklärungsversuch von Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit: Die Schätzung von Kern- Meß- und Methodentheorie. *Zeitschrift für Soziologie*, 14 (386-99).
- Reuband, K.-H. 1984a. Zur Rekrutierung und sozialen Zusammensetzung von Interviewstäben. In: Meulemann, H. und Reuband, K.-H. (Hrsg.) *Soziale Realität im Interview: empirische Analysen methodischer Probleme*. Frankfurt (u.a.) (61-80).
- Reuband, K.-H. 1984b. Dritte Personen beim Interview – Zuhörer, Adressaten oder Katalysatoren der Kommunikation? In: Meulemann, H. und Reuband, K.-H. (Hrsg.) *Soziale Realität im Interview: empirische Analysen methodischer Probleme*. Frankfurt (u.a.) (117-56).
- Revers, W. J. 1995. Die historische Relativität wissenschaftlicher Methoden – eine wissenschaftshistorische Kritik. In: Roth, E. (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Wien (74-87).
- Rexilius, G. 1978. Grenzen der Testerei. In: Grubitzsch, S. und Rexilius, G.: *Testtheorie-Testpraxis*. Reinbek (112-67).
- Rickford, J. R. 1985. Standard and non-standard language attitudes in a Creole continuum. In: Wolfson, N. und Manes, J. (Hrsg.) *Language of inequality*. Den Haag.
- Robillard, D. de. 1989. L'aménagement linguistique: problématiques et perspectives. Thèse de Doctorat, Université de Provence.
- Robillard, D. de. 1994. L'insécurité linguistique en français à Maurice: quand le chat n'est pas là, les souris parlent français?. In: Francard, M. (Hrsg.) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Actes du colloque de Louvain-la Neuve, sep. 1993. *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, 2 (109-21).
- Robillard, D. de. 1996. Le concept d'insécurité linguistique: À la recherche d'un mode d'emploi. In: Bavoux, C. (Hrsg.) *Français régionaux et insécurité linguistique*. Actes de la deuxième Table Ronde du Moufia, sep. 1994 U.R.A. 1041 du CNRS, Université de la Réunion. Paris (55-76).
- Rokeach, M. 1968a. The Nature of Attitudes. *International Encyclopedia of Social Sciences*, 1 (449-58).
- Rokeach, M. 1968b. Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change. San Francisco.
- Rosenberg, M. J. 1956. Cognitive Structure and Attitudinal Affect. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53 (367-72).
- Rosenberg, M. J. 1960. Cognitive reorganisation in response to the hypnotic reversal of attitudinal effect. *Journal of Personality*, 29 (39-63).

- Rosenberg, M. J. 1965. When dissonance fails: on eliminating evaluation apprehension from attitude measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 28, 42.
- Rosenberg, M. J. 1969. The conditions and consequences of evaluation apprehension. In: Rosenthal, R., Rosnow, R. L. (Hrsg.): *Artifact in behavioral research*. New York (279-349).
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I. 1960. Cognitive, affective and behavioral components of attitude. In M. J. Rosenberg et al. (Hrsg.): *Attitude organisation and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven/CT (1-14).
- Rosenthal, R. 1964. The effect of the experimenter on the results of psychological research. In: Maher, B. A. (Hrsg.) *Progress in experimental personality research*, Bd. 1. New York (79-114).
- Rosenthal, R. 1966. Experimenter effects in behavioral research. New York.
- Rosenthal, R. 1969. Interpersonal expectations: effects of experimenter's hypothesis. In: Rosenthal, R., Rosnow, R. L. (Hrsg.): *Artifact in behavioral research*. New York (181-277).
- Rubin, K. H., Brown, J. 1975. A life-span look at person perception and its relationship to communicative interaction. *Journal of Gerontology*, 30 (461-8).
- Rugg, D., Cantril, H. 1944. The wording of questions. In: Cantril, H. (Hrsg.) *Gauging public opinion*. Princetown.
- Ryan, E. B., Carranza, M. A. 1975. Evaluative reactions of adolescents toward speakers of standard English and Mexican-American accented English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (855-63).
- Ryan, E. B., Carranza, M. A., Moffie, R.W. 1977. Reactions towards varying degrees of accentedness in the speech of Spanish-English bilinguals. *Language and Speech*, 20 (267-73).
- Ryan, E. B., Giles, H., Hewstone, M. 1988. The Measurement of Language Attitudes. In: Ammon, U. et al. (Hrsg.) *An International Handbook of the Science of Language and Society*, Bd. 1/3.2 (1068-81).
- Ryan, E. B., Giles, H., Sebastian, R. J. 1982. An integrative perspective for the study of attitudes toward language. In: Ryan, E. B. und Giles, H. (Hrsg.) *Attitudes toward language: Social and applied contexts*. London (1-19).
- Scheuch, E. K., Rüschemeyer, D. 1972. Soziologie und Statistik. Über den Einfluß der modernen Wissenschaftslehre auf ihr gegenseitiges Verhältnis, in Topitsch, E. (Hrsg.) *Logik der Sozialwissenschaften*. Königstein (345-65).
- Scheuch, E. K., Zehnpfennig, H. 1974. Skaliervverfahren in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.) *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 1, Stuttgart (97-203).
- Schlegel, R. P. 1975. Multidimensional measurement of attitude towards smoking marijuana. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 7 (387-96).
- Schlegel, R. P., DiTecco, D. 1982. Attitudinal structures and the attitude-behavior relation. In: Zanna, M. P., Higgins, E. T., Herman, C. P. (Hrsg.) *Consistency in social behavior: the Ontario Symposium*, Bd. 2. Hillsdale/N.J. (17-49).
- Schlenker, B. R. 1982. Translating actions into attitudes: an identity-analytic approach. In: Berkowitz, L. (Hrsg.) *Advances in Experimental Social Psychology*, 15 (59-101), New York.
- Schmidt, H. D., Brunner, E. J., Schmidt-Mummendey, A. 1975. *Soziale Einstellungen*. München.

- Schuman, H., Presser, St. 1979. The open and closed question. In: *American Sociological Review*, 44 (692-712).
- Schwarz, N., Hippler, H.-J., Strack, F. 1988. Kognition und Unfrageforschung: Themen, Ergebnisse und Perspektiven. ZUMA-Nachrichten 22 (15-28).
- Sebastian, R. J., Ryan, E. B. 1985. Speech Cues and Social Evaluation: Markers of Ethnicity, Social Class and Age. In: Giles, H. und StClair, R. N. (Hrsg.) *Recent advances in language, communication and social psychology*. London.
- Seggie, I. 1983. Attribution of guilt as a function of ethnic accent and type of crime. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4 (197-206).
- Seligman, C., Tucker, G. R., Lambert, W. E. 1972. The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes toward pupils. *Language in Society*, 1 (131-42).
- Selltiz, C., Wrightman, L. S., Cook, S.W. 1976. Research methods in social relations. New York.
- Sharp, D., Thomas, B., Price, E., Francis, G., Davies, I. 1973. Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales. Basingstoke/Cardiff.
- Shaw, M. E., Wright, J. M. 1967. Scales for the Measurement of Attitudes. New York.
- Simonin, J. 1988. Enseigner à la Réunion: le quartier de la Cressonnière et ses écoles. Études de perceptions scolaires. Rapport d'étape n° 1, URA 1041 du CNRS, Université de la Réunion.
- Simonin, J. 1990. Enseigner à la Réunion: le quartier de la Cressonnière et ses écoles. Études de perceptions scolaires. Rapport d'étape n° 2, URA 1041 du CNRS, Université de la Réunion.
- Simonin, J., Watin, M., Wolff, É. 1994. Une île en mutation. *Informations sociales*, 33, CNAF. Paris (103-7).
- Simonin, J., Wolff, É. 1992a. École et famille à la Réunion: un lien problématique. *Revue française de pédagogie*, 100 (35-45).
- Simonin, J., Wolff, É. 1992b. Études de perceptions scolaires parentales à la Rivière des Galets (Réunion), GRAFOS, Ville du Port, Recorat de la Réunion.
- Simonin, J., Wolff, É. 1993a. Devenir élève à la Réunion. Rapport de recherche. URA 1041 du CNRS, Université de la Réunion.
- Simonin, J., Wolff, É. 1993b. L'école à la Réunion: Enjeux et usages. In: Simonin, J., Watin, M., Wolff, É. (Hrsg.) *École et kartié à la Réunion: des espaces en contact*, Rapport de recherche, Fév. 1993, Unité de recherche associée 1041 du CNRS, Université de la Réunion.
- Simonin, J., Wolff, É. 1993c. Scolarisation et espace de qualification à la Réunion: problématique et enjeux. *Études Créoles*, XVI/2 (70-83).
- Simonin, J., Wolff, É. 1996. École et famille à la Réunion: le télescopage des modèles. In: Bernier, L., de Singly, F. (Hrsg.) *Famille et École, Lien social et Politiques*. RIAC n° 35, Université de Montréal (Québec) (37-45).
- Smith, B. L., Brown, B. L., Strong, W. J., Rencher, A. C. 1975. Effects of speech rate on personality perception. *Language and speech*, X.
- Smith, M. B., Bruner, J. S., White, R.W. 1956. Opinions and Personality. New York.

- Snyder, M. 1979. Self-monitoring processes. In: Berkowitz, L. (Hrsg.) *Advances in experimental social psychology*, 12. New York (85-128).
- Snyder, M., De Bono, K. G. 1985. Appeals to images and claims about quality: Understanding the psychology of advertising. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (586-97).
- Snyder, M., De Bono, K. G. 1989. Understanding the functions of attitudes: lessons from personality and social behavior. In: Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., Greenwald, A. G. (Hrsg.) *Attitude structure and function*, Hillsdale/N.J. (339-59).
- Spitznagel, A. F. 1982. Die diagnostische Situation. In: K. J. Groffmann, Michel, L. (Hrsg.) *Psychologische Diagnostik*, Bd. 1: *Grundlagen psychologischer Diagnostik*. Göttingen.
- Srole, L. 1951. Social Dysfunction, Personality and Social Distance Attitudes. Paper read before the American Sociological Society, National Meeting, Chicago/Ill.
- Stahlberg, D., Frey, D. 1996. Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion. In: Stroebe, W., Hewstone, M., Stephenson, G. M. (Hrsg.) *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin (219-52).
- Stapf, K. H. 1995. Laboruntersuchungen. In: Roth, E. (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Wien (228-44).
- Staudacher-Valliamée, G. 1989. Phonologie du créole réunionnais: unité et diversité. Paris, Université de Paris V (Sorbonne), dissertation.
- Staudacher-Valliamée, G. 1994. Eine synchron dynamische Phonologie des Réunion Créole als Ausgangspunkt zur Annäherung an Kreolisierung und Sprachwandel. In: Adone, D., Plag, I. (Hrsg.) *Creolization and language change*. Tübingen.
- Steel, C. M., Spencer, S. J., Lynch, M. 1993. Self-image resilience and dissonance: the role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (885-96)
- Stein, P. 1984. Kreolisch und Französisch. Tübingen.
- Steinert, H. 1984. Das Interview als soziale Interaktion. In: Meulemann, H. und Reuband, K.-H. (Hrsg.) *Soziale Realität im Interview: empirische Analysen methodischer Probleme*. Frankfurt (u.a.) (17-59).
- Stewart, M. A., Ryan, E. B. 1982. Attitudes toward younger and older adult speakers: Effects of varying speech rates. *Journal of Language and Social Psychology*, 1 (91-109).
- Stewart W. A. 1962. Creole Languages in the Caribbean. In: Rice, F. A. (Hrsg.) *Study of the Role of Second Languages in Asia, Africa and Latin America*. Washington D. C. (34-53).
- Storms, M. D., Nisbett, R. E. 1970. Insomnia and the attribution processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16 (319-28).
- Stosberg, M. 1980. Klassische Ansätze in der Attitudenmessung. In: Petermann, F. (Hrsg.) *Einstellungsmessung – Einstellungsforschung*. Göttingen (99-116).
- Strand, E. A. 1997. The role of gender stereotypes in speech perception. Paper presented at the NWAV(E) 26 meeting, Québec City/Québec.
- Strand, E. A. 1999. Uncovering the Role of Gender Stereotypes in Speech Perception. *Journal of Language and Social Psychology*, vol 18/1 (86-100).
- Strand, E. A., Johnson, K. 1996. Gradient and visual speaker normalization in the perception of fricatives. In: Gibbon, D. (Hrsg.) *Natural language processing and speech technology: Results of the 3rd KONVENS Conference*. Berlin (14-26).

- Street, R. L., Jr., Brady, R. M. 1982. Speech rate acceptance ranges as a function of evaluative domain, listener speech rate, and communication context. *Communication Monographs*, 49 (290-308).
- Street, R. L., Jr., Brady, R. M., Putman, W. B. 1983. The influence of speech rate stereotypes and rate similarity on listeners' evaluations of speakers. *Journal of Language and Social Psychology*, 2 (37-56).
- Stroebe, W. 1980. *Grundlagen der Sozialpsychologie*. Stuttgart.
- Stroebe, W., Jonas, K. 1996. Grundsätze des Einstellungserwerbs und Strategien der Einstellungsänderung. In: Stroebe, W., Hewstone, M., Stephenson, G. M. (Hrsg.) *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin (253-89).
- Strongman, K. T., Woosley, J. 1967. Stereotyped reactions to regional accents. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 6 (164-67).
- Stryker, S., Statham, A. 1985. Symbolic Interaction and Role Theory. In: Lindzey, G. und Aronson, E. (Hrsg.) *The Handbook of social psychology*. New York (u.a.) (311-78).
- Sylvain, S. 1936. Le créole haïtien. Morphologie et syntaxe. Wetteren, Port-au-Prince.
- Taylor, A. C. 1934. Social agreement on personality traits as judged from speech. *Journal of Social Psychology*, 5 (244-8).
- Taylor, D. 1961. New Languages for old in the West Indies. *Comparative Studies in Society and History*, 3 (277-88).
- Tedeschi, J. T., Rosenfeld P. 1981. Impression management theory and the forced compliance situation. In: Tedeschi, J. T. 1981 (Hrsg.) *Impression management theory and social psychological research* (147-77). New York.
- Tedeschi, J. T., Schlenker, B. R., Bonoma, T. V. 1971. Cognitive dissonance: private ratiocination or public spectacle? *American Psychologist*, 26 (685-95).
- Tetlock, P. E., Manstead, A. S. R. 1985. Impression management versus intrapsychic explanations in social psychology: a useful dichotomy? *Psychological Review*, 92 (59-77).
- Thakerar, J., Giles, H. 1981. They are-so they speak: Noncontent speech stereotypes. *Language and communication*, 1 (251-6).
- Thibodeau, R., Aronson, E. 1992. Taking a closer look: Reasserting the role of the self-concept in dissonance theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (591-602).
- Thomas, A. 1991. *Grundriß der Sozialpsychologie. Grundlegende Begriffe und Prozesse*. Bd. 1, Göttingen.
- Thomas, W. I., Znaniecki, F. 1918. *The polish peasant in Europe and America*. Boston.
- Thompson, R.W. 1961. A Note on Some Possible Affinities between the Creole Dialects of the Old World and Those of the New. In: Le Page, R. B. (Hrsg.) *Proceedings of the Conference on Creole Language Studies held at the University College of the West Indies 1959*. London (107-13).
- Thurstone, L. L. 1928. Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33 (529-54).
- Thurstone, L. L. 1931. The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26 (249-69).
- Thurstone, L. L., Chave E. J. 1929. *The measurement of attitude*. Chicago.

- Todd, L. 1974. *Pidgins and Creoles*. London, Boston.
- Torgerson, W. S. 1958. *Theory and methods of scaling*. New York.
- Triandis, H. C. 1967. Toward an Analyses of the Componente of Interpersonal Attitudes. In: Sherif, C. W. und Sherif, M. (Hrsg.) *Attitude, Ego-Involvement, and Change*. New York.
- Triandis, H. C. 1971. *Attitude and Attitude Change*. New York.
- Triandis, H. C., Loh, W. D., Levin, L. A. 1966. Race, status, quality of spoken English and opinions about Civil Rights as determinants of interpersonal attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2 (468-72).
- Trudgill, P. 1974. *Sociolinguistics*. Harmondsworth/Middlesex.
- Trudgill, P., Giles, H. 1978. Sociolinguistics and linguistic value judgements: Correctness, adequacy and aesthetics. In: Coppiertiers, F. und Goyvaerts, D. (Hrsg.) *The functions of language and literature studies*. Ghent.
- Tucker, R. G., Lambert, W. E. 1969. White and Negro Listener's Reactions to Various American-English Dialects. *Social Forces*, 47(4) (463-8).
- Ullrich, H. E. 1971. Linguistic aspects of antiquity: a dialect study. *Anthropological Linguistics*, 13 (106-13).
- Upshaw, H. S. 1975. Judgement and Decision Processes in the Formation and Change of Social Attitudes. In: Kaplan, M. F. und Schwartz S. (Hrsg.) *Human Judgement and Decision Processes*. New York (201-28).
- Valdman, A. 1979. *Le Français hors de France*. Paris.
- Valdman, A. 1964. Du créole au français en Haïti. *Linguistics*, 8 (84-94).
- Valdman, A. 1978. *Le Créole. Structure, statut et origine*. Paris.
- Valkhoff, M. F. 1966. *Studies in Portuguese and Creole with special reference to South Africa*. Johannesburg.
- Van der Ven, A. 1980. *Einführung in die Skalierung*. Bern.
- Wakenhut, R. 1980. Probabilistische Modelle in der Einstellungsmessung In: Petermann, F. (Hrsg.) *Einstellungsmessung*. Göttingen (134-52).
- Watin, M. 1991. *Habiter. Approche anthropologique de l'espace domestique à la Réunion*. Université de la Réunion, Thèse nouveau régime.
- Watin, M. 1997. Entre urbanisme et communication: émergence de l'espace public et re-composition du territoire à La Réunion, In: *Pratiques sociales et territoriales. Actes du séminaire Île de la Réunion du 26 au 28 mars 1997* (24-28).
- Watin, M, Wolff, É. 1993. École et *kartié* à la Réunion. In: Simonin, J. Watin, M., Wolff, É. (Hrsg.) *École et kartié à la Réunion: des espaces en contact*, Rapport de recherche, Fév. 1993, Unité de recherche associée 1041 du CNRS, Université de la Réunion (23-36).
- Watin, M., Wolff, É. 1995. L'émergence de l'espace public à la Réunion. Un contexte socio-historique singulier. *Etudes de communication*, 17: Médias et communication dans un espace régional, CERTEIC, Université de Lille 3.
- Wehner, E. G., Durchholz, E. 1980. *Persönlichkeits- und Einstellungstests*. Stuttgart.
- Whinnom, K. 1965. The Origin of European-based Creoles and Pidgins. *Orbis*, 14 (509-27).

- Whinnom, K. 1971. Linguistic hybridization and the „special case“ of pidgins and creoles. In: Hymes, D. (Hrsg.) *Pidginization and Creolization of Languages*. Proceedings of a Conference held at the University of West Indies, Mona, Jamaica, 1968. Cambridge (91-115).
- Wicker, A.W. 1969. Attitudes vs. Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, 25 (41-78).
- Williams, F. 1970. Psychological Correlates of Speech Characteristics: On Sounding „Disadvantaged“. *Journal of Speech and Hearing Research*, 13 (472-88).
- Williams, F. 1974. The Identification of Linguistic Attitudes. *International Journal of the Sociology of Language*, 3 (21-32).
- Williams, F., Whitehead, J. L., Miller, L. M. 1972. Relations between Language Attitudes and Teacher Expectancy. *American Educational Research Journal*, 9 (263-77).
- Willis, C. 1972. Perception of vowel phonemes in Fort Erie, Ontario, Canada, and Buffalo. New York: An application of synthetic vowel categorization tests to dialectology. *Journal of Speech and Hearing Research*, 15 (246-55).
- Wittenberg, R. 1991. Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse. Stuttgart.
- Wolff, É. 1990. L'Entrée au collège ou ... comment on devient élève de la sixième à la Réunion. D.E.A., universités d'Aix-Marseille et de la Réunion.
- Wolff, É. 1991. Quartiers de vie. Approche ethnologique des populations défavorisées de l'île de La Réunion.
- Wolff, É. 1996. Emergence d'un espace public local: presse et expériences lycéennes à l'île de la Réunion 1970-1995, Thèse de doctorat (NR).
- Zanna, M. P., Cooper, J. 1974. Dissonance and the pill: An attribution approach to studying the arousal properties of dissonance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29 (703-9).

GORANKA ROCCO. LEBENSLAUF

Ich bin am 29.07. 1971 in Zagreb (Kroatien) geboren.

Von 1986 bis 1991 besuchte ich die Grundschule und von 1986 bis 1990 das Mathematisch-Informatische Bildungszentrum in Zagreb. Aufgrund der Gesamtdurchschnittsnote „ausgezeichnet“ und der Bewertung der Abschlussarbeit mit „ausgezeichnet“ wurde ich vom mündlichen und schriftlichen Teil der Reifeprüfung befreit.

Von 1991 bis 1995 studierte ich französische und deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb und nahm ergänzend am fakultativen Studiengang der schwedischen Sprache teil.

Im Dezember 1995 legte ich die Diplomprüfung mit der Note „ausgezeichnet“ ab (Titel der Diplomarbeit: „Analyse de la structure phonologique et morphosyntaxique du parler créole des Seychelles“).

1996 absolvierte ich in Zagreb den sprachlichen und juristischen Teil der Gerichtsdolmetscherprüfung für Deutsch, Französisch und Englisch und anschließend bestand ich an der UGH Essen die PNDS-Prüfung (Hochschulzugangsprüfung für ausländische Studierende) und erfüllte die formalen Voraussetzungen für das Promotionsstudium in Deutschland.

Seit 1997 bin ich zum Promotionsstudium an der HHU Düsseldorf eingeschrieben (Promotionsfächer: Romanistische Sprachwissenschaft als Hauptfach, Romanistische Literaturwissenschaft und Germanistische Sprachwissenschaft), 1997/98 beteiligte ich mich am Erasmus-Programm an der Universität Federico II in Neapel. Im Mai 2003 habe ich die Doktorprüfungen in den drei Promotionsfächern abgelegt.

Seit 1996 bin ich nebenberuflich als Dolmetscherin tätig (Pro Accenta, Essen) und unterrichte Deutsch als Fremdsprache, Italienisch, Englisch, Französisch und Kroatisch (Mondial Essen, Linguistisches Institut Essen, A&W Sprachendienst Witten, Volkshochschule Essen, Schulungsgesellschaft für Sprachförderung und berufliche Weiterbildung mbH Duisburg, Universität Duisburg).

Seit 2000 bin ich aktives Mitglied von *Amnesty International*, Länderkoordinationsgruppe zum ehemaligen Jugoslawien; seit 2001 Mitgliedschaft in der GfbV (Gesellschaft für bedrohte Völker) und in der Vereinigung der Französischlehrer.

