



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„'Hona eta hara, guk euskara'  
Untersuchungen zum Sprachregime  
an der Ikastola San Benito“

verfasst von / submitted by

Mira Hurch

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

T 190 593 353 A

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Musikerziehung UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon



### **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde in gleicher oder ähnlicher Form vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 07.07. 2015

Mira Hurch



## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>- 1 -</b>
<b>2. Anliegen &amp; Kontext der Forschung</b> .....	<b>- 4 -</b>
2.1. Schule und Sprache(n). Ausgangs- & Drehpunkt der Forschung .....	- 4 -
2.2. Situierung im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung .....	- 7 -
2.3. Spr... Sprach... Sprachlichkeit. Begrifflichkeiten .....	- 10 -
2.3.1. <i>Languaging</i> und Sprachlichkeit.....	- 10 -
2.3.2. Mehrsprachigkeit vs. Multi-/Plurilingualismus .....	- 11 -
2.3.3. Sprachrepertoire .....	- 12 -
<b>3. Sprachregime - Das Konzept</b> .....	<b>- 14 -</b>
3.1. Gängige Definitionen von Sprachregime .....	- 14 -
3.2. Theoretische Fundierung bei Busch (2013) .....	- 20 -
3.2.1. Trias der Ebenen sozialer Räumlichkeit bei Lefebvre.....	- 21 -
3.2.2. Drei Dimensionen des Sprachregimes.....	- 23 -
3.3. Ergänzung: Sprachregime als Dualität (Spindler 2013).....	- 28 -
3.4. Methodologische Anregungen .....	- 35 -
3.4.1. Schulsprachprofil .....	- 35 -
3.5. En breve: la idea de la investigación y el concepto del régimen lingüístico....	- 39 -
<b>4. Investigaciones en la Ikastola San Benito</b> .....	<b>- 41 -</b>
4.1. El espacio: la Ikastola San Benito .....	- 41 -
4.2. Los métodos de la investigación .....	- 43 -
4.3. Los resultados de la investigación.....	- 45 -
4.3.1. La estructura de la ikastola.....	- 47 -
4.3.2. Percepciones de la situación lingüística .....	- 52 -
4.3.3. Normas, pautas y conceptos para el uso lingüístico .....	- 59 -
4.3.4. El lenguaje en uso .....	- 64 -
4.4. Das Schulsprachprofil der Ikastola San Benito.....	- 71 -
<b>5. Sprachregime der Ikastola San Benito</b> .....	<b>- 74 -</b>
5.1. 1. Dimension: räumliche Praxis .....	- 75 -
5.2. 2. Dimension: Raumrepräsentationen .....	- 78 -
5.3. 3. Dimension: Repräsentationsräume.....	- 82 -

5.4.	Sprachregime: Offiziell und Informell .....	- 86 -
5.5.	¿Y ahora qué? Preguntas para el día a día .....	- 90 -
5.6.	Möglichkeiten und Grenzen des theoretischen Konzepts .....	- 92 -
5.7.	En breve: los regímenes lingüísticos de la Ikastola San Benito .....	- 93 -
<b>6.</b>	<b>Conclusión .....</b>	<b>- 96 -</b>
<b>7.</b>	<b>Bibliographie .....</b>	<b>- 99 -</b>
<b>8.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>- 104 -</b>
<b>9.</b>	<b>Apéndice .....</b>	<b>- 105 -</b>
9.1.	Übersicht Interviews und Gruppendiskussionen .....	- 105 -
9.2.	Übersicht Beobachtungen.....	- 106 -
9.3.	Criterios de evaluación .....	- 107 -
9.4.	Introducción.....	- 108 -
9.5.	Conclusio.....	- 111 -
9.6.	Abstract .....	- 114 -
9.7.	Lebenslauf .....	- 115 -

# 1. EINLEITUNG

"HONA ETA HARA, GUK EUSKARA!"<sup>1</sup>

Den Eingang der baskischen Schule *Ikastola San Benito* ziert ein von Schüler\_innen gezeichnetes Plakat, welches den Zwerg *Argitxo* mit seiner roten Mütze zeigt: *Argitxo* kann immer und überall sein und wird traurig, wenn er Kinder hört, die gerade nicht baskisch sprechen. Darunter steht in fettgedruckten Buchstaben: "Hier und dort, wir auf Baskisch!"<sup>1</sup> Das ist ein Grundsatz, welcher die Schule von Anfang an prägte und bis heute von Bedeutung ist: Die *Ikastola San Benito* in Lazkao war die erste *Ikastola*<sup>2</sup> des Landkreises Goierri (Gipuzkoa, Spanien) und wurde 1963 durch die Initiative engagierter Eltern gegründet, um Kindern während der Franco-Diktatur (verbotene) Bildung in baskischer Sprache und Kultur zu ermöglichen. 1970 legalisiert, bildet die *Ikastola* heute die einzige Bildungseinrichtung des Dorfes und betreut über 1000 Schüler\_innen. Der Unterricht findet auf Baskisch statt, Englisch und Spanisch werden in einigen Stunden pro Woche gelehrt. In Gesprächen mit Bewohner\_innen des Dorfes, welche zumeist des Baskischen und des Spanischen mächtig sind, wird häufig die politische Bedeutung der Sprachen hervorgehoben. Baskisch als Minderheitensprache umgeben von der Weltsprache Spanisch, Unabhängigkeitsstreben als Teil von *Euskal Herria*, dem vereinten Baskenland, Sprachwahl als politisches Statement, Erinnerungen an die Zeit der Diktatur - die Konnotationen sind vielfältig.

Während eines zweiwöchigen Aufenthaltes in Lazkao im Juni 2013 scheint als angehende Spanisch-Lehrerin die Frage naheliegend, wie in einem solchen Kontext mit Sprachen in der Schule umgegangen wird. Gerade weil das Thema der Sprachen politisch brisant und mit vielen über den Kontext der Schule hinausreichenden Aspekten verbunden ist, wird im Rahmen dieser Arbeit eine Untersuchung und Analyse der Sprachsituation der *Ikastola San Benito* durchgeführt, welche sich auf die konkreten sprachlichen Praktiken der Akteur\_innen im Raum konzentriert, ohne den Anspruch zu erheben, Aussagen über die Auswirkungen des Sprachkonflikts auf die Schulsituation zu treffen. Die vorliegende Arbeit versucht zu beantworten, wie die beteiligten Akteur\_innen der *Ikastola San Benito* die ihnen zur

---

<sup>1</sup> Slogan auf einem Plakat in der *Ikastola San Benito*, vgl. Abb. 10: "¡Aquí y alla, nosotros en euskera!"; "Hier und dort, wir auf Baskisch!" (Übersetzung Baskisch-Spanisch von L. Senar und A. Sala, Spanisch-Deutsch M.H.)

<sup>2</sup> *ikastola* (eus.): "lugar para aprender" [Burgo García 2013:85], Ort zum Lernen (M.H.). Die baskische Plural des Wortes lautet *ikastolak*. In der Verwendung des Begriffs im Spanischen hat sich jedoch die spanische Endung -s eingebürgert, welche im Deutschen beibehalten wird.

Verfügung stehenden Sprachen verwenden, welche Handlungsweisen, Vorstellungen und Normen ihren Sprachgebrauch beeinflussen und wie sich der konkrete Sprachgebrauch auf unterschiedliche Situationen auswirkt. Dafür wird ein Konzept der neueren Mehrsprachigkeitsforschung herangezogen, welches genau diese Verbindungen von Sprachpraktiken und sozialen Räumen aufgreift: Das Sprachregime-Konzept von Brigitta Busch (Busch 2013) macht die einem sozialen Raum zugrundeliegenden Sprach-Strukturen und ihre wechselseitige Beeinflussung mit den im Raum agierenden Subjekten sicht- und analysierbar. Aufbauend auf Lefebvres Verständnis von Räumlichkeit werden drei Dimensionen der Räumlichkeit erarbeitet (habitualisierte sprachliche Praktiken, Diskurse über das Verhältnis von Sprache und Raum und Formen, in denen Subjekte sich den Raum aneignen), welche in ihrer Zusammensetzung ein lokales Sprachregime bilden. Die Ikastola San Benito wird dabei als sozialer Raum angenommen, dessen Sprachregime es zu erfassen und zu analysieren gilt. Dafür wird im Rahmen einer zweimonatigen Feldforschung ein Schulsprachprofil (vgl. Busch 2013) der Ikastola erstellt, dessen Ergebnisse nachfolgend unter Zuhilfenahme des Sprachregime-Konzepts analysiert werden. Bewährte Methoden der qualitativen Sozialforschung (problemzentriertes Interview, teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen) werden dafür ebenso eingesetzt wie neuere Ansätze der biographischen Forschung (Sprachportraits) und der Linguistik (*linguistic landscapes*). Durch diese Vorgehensweise soll eine Analyse der Sprachsituation möglich werden, welche detaillierte Aussagen über die Alltagswirklichkeit der Akteur\_innen im Raum zulässt und die dem Schulraum zugrundeliegenden Strukturen aufzeigt. Diese Analyse kann sowohl als Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung der konkreten Schulsprachpolitik dienen als auch Anregungen für ähnliche Forschungen in anderen Kontexten beinhalten.

Theoretisch steht die Arbeit mit der im Verlauf des Forschungsaufenthaltes adaptierten Fragestellung und Herangehensweise (vgl. 2.1.) dabei im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung und lässt sich neueren Strömungen der Disziplin zuordnen (vgl. 2.2.), was die Notwendigkeit der Klärung verschiedener Begriffe wie *linguaging*, Sprachlichkeit und Sprachrepertoire mit sich bringt (vgl. 2.3.). Das Sprachregime-Konzept von Brigitta Busch geht über die bisher bekannten Definitionen von "Sprachregime" (vgl. 3.1.) hinaus und fundiert den Ansatz theoretisch durch den Einbezug von Lefebvres *Trias* der Räumlichkeit (vgl. 3.2). Für die Verwendung in dieser Arbeit wird das Konzept um eine Definition von Spindler (Spindler 2013) erweitert (vgl. 3.3.) und die für den schulischen

Kontext relevanten methodischen Anregungen erläutert (vgl. 3.4.). Darauf aufbauend werden die Ergebnisse der Feldforschung zum Schulsprachprofil der Icastola San Benito präsentiert. Auf eine zusammenfassende Darstellung von Kontext und Methoden (vgl. 4.1. und 4.2.) folgt die detaillierte Ausarbeitung von vier Schlüsselthemen (Breidenstein 2013): Schulorganisation und -struktur in Bezug auf Sprachen; Wahrnehmungen der Sprachsituation von den unterschiedlichen Beteiligten; Vorstellungen und Normen vom Sprachgebrauch und der konkrete Sprachgebrauch der unterschiedlichen Akteur\_innen (vgl. 4.3.). Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung mithilfe des Sprachregime-Konzepts analysiert. (Kap. 5) Dabei werden zuerst die Detailanalysen der drei Dimensionen dargestellt (vgl. 5.1.-5.3.), um danach zusammenfassende Schlussfolgerungen zu ermöglichen (vgl. 5.4.). Abschließend werden aus der Untersuchung erwachsende Anregungen für die Schulsprachpolitik (vgl. 5.5.) und Möglichkeiten und Grenzen des theoretischen Konzepts diskutiert (vgl. 5.6.).

Um die Lesbarkeit eines breiten Publikums zu gewährleisten, welches sowohl die beteiligten Akteur\_innen an der Icastola als auch deutschsprachige Wissenschaftler\_innen und Interessierte umfasst, ist die Arbeit zweisprachig konzipiert: Die ersten beiden Kapitel sind auf Deutsch verfasst, gefolgt von einer Präsentation der Ergebnisse auf Spanisch (mit einem Exkurs zur spanischen Bildungslandschaft auf Deutsch). Das letzte Kapitel ist wiederum auf Deutsch, ausgenommen dem Unterkapitel 5.5., welches die Frage nach Konsequenzen für die Schulsprachpolitik stellt. Am Ende von Kapitel 3, 4 und 5 findet sich eine kurze Zusammenfassung, welche die relevanten Aspekte des vorhergegangenen Textes herausgreift und in der jeweils anderen Sprache präsentiert. Diese Teile können von dem/r zweisprachigen Leser\_in ausgelassen werden, ohne Inhalte zu versäumen. Selbiges gilt für Einleitung und Conclusio, welche in beiden Sprachen zur Verfügung gestellt werden (siehe Anhang).

Im deutschsprachigen Teil der Arbeit wird die gängige Form des Unterstrichs verwendet, um alle Geschlechter in die Sprache einzubeziehen. Im spanischsprachigen Teil werden weibliche und männliche Personenbezeichnungen abwechselnd verwendet und schließen immer das andere Geschlecht mit ein. Ist dezitiert nur einer Form gemeint, wird dies durch ein \* vermerkt.

## **2. ANLIEGEN & KONTEXT DER FORSCHUNG**

### **2.1. SCHULE UND SPRACHE(N). Ausgangs- & Drehpunkt der Forschung**

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Erforschung und Analyse des Sprachregimes der Ikastola San Benito. Zu Beginn der Feldforschung, welche im September und Oktober 2014 durchgeführt wurde, bildeten Annahmen und Fragen den Ausgangspunkt der Untersuchung, welche bereits nach kurzer Zeit nach Adaptierung verlangten: Die vorgefundene Situation in Lazkao unterschied sich entscheidend von der vermuteten und stellte sich als weitaus komplexer dar.

Die ursprüngliche Konzeption des Forschungsaufenthaltes beruhte auf Literaturstudium und einem ersten Aufenthalt im Feld im Juni 2014 und rückte die Frage nach den Bedingungen und dem Ablauf des Spanischunterrichts in den Ikastolas der Region Beasain in den Mittelpunkt. Ausgangspunkt war die Vermutung, dass der Unterricht in diesem Teil von Gipuzkoa unter besonderen Bedingungen stattfindet, von der Annahme ausgehend, dass ein relevanter Teil der Schüler\_innen bis zum Beginn des Spanischunterrichts mit acht oder neun Jahren dieser Sprache nicht mächtig sei und auch außerhalb der Schule wenig bis kaum auf Spanisch kommuniziere, dennoch innerhalb weniger Jahre einwandfrei die Landessprache Spanisch sprechen. Fälle wie diese wurden im Rahmen des ersten Aufenthalts mehrfach beobachtet. So sollte untersucht werden, welche didaktischen und methodischen Prämissen den Unterricht prägten, welche Abläufe den Unterrichtsalltag strukturierten und welchen Stellenwert der Sprache Spanisch dabei zukäme: Zweitsprache, Erstsprache oder sogar Fremdsprache. Dabei sollte zusätzlich nach Handlungsweisen, Ansätzen und Ideen gefragt werden, welche innovativ und vielversprechend auch für ganz andere Settings von Spanischunterricht, zum Beispiel in Österreich, wären. Konzipiert wurde der Aufenthalt als zweimonatige Feldforschung an den drei benachbarten Ikastolas von Lazkao, Ataun und Beasain, in deren Zentrum Unterrichtsbeobachtungen und Lehrer\_inneninterviews stehen sollten.

Zu Beginn des Forschungsaufenthaltes im Herbst 2014 stellte sich heraus, dass aus mehreren Gründen eine Adaptierung der Fragestellung notwendig war: Zwei der drei im Vorhinein angefragten Schulen zogen ihre Zusage aus unterschiedlichen Gründen kurzfristig zurück. In der verbleibenden Ikastola San Benito (Lazkao), in welcher der Zugang problemlos erfolgte, unterschied sich die vorgefundene Situation gravierend von der vermuteten: Trotz gründlicher

Recherchen im Vorhinein konnte mangels Datenlage nicht eruiert werden, dass der Prozentsatz der beim Schuleintritt bereits fließend spanischsprechenden Schülerinnen und Schülern signifikant höher wäre als angenommen. Kinder, welche bis zum Spanischunterricht-Beginn der dritten Klasse kaum des Spanisches mächtig wären, wie ich während des ersten Aufenthalts im Feld beobachtet wurden, stellten sich als Randerscheinung heraus. Gleichzeitig wurde innerhalb weniger Tage deutlich, wie komplex und vielfältig sich das Thema der Sprachen in der Ikastola San Benito darstellte und wie sehr sich die Gesamtsituation auf die einzelnen Fächer auswirkte. Dabei fiel besonders auf, wie sich Normen und Gespräche über Unterricht von beobachteten Situationen unterschieden und wie vielfältig die artikulierten Unsicherheiten und Unzufriedenheiten mit der Sprachsituation, insbesondere betreffend die Bedingungen des Spanischen und Baskischen, waren.

Aus diesen Gründen wurde ein anderer Fokus ins Zentrum der Forschung gerückt, um der Komplexität des Themas Rechnung zu tragen: Es sollte die Sprachsituation zum gegebenen Moment an der Ikastola San Benito in ihrer Gesamtheit untersucht werden. Dabei rückte als Interesse in den Mittelpunkt, wie die beteiligten Akteur\_innen an der Ikastola die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen verwenden, Handlungsweisen, Vorstellungen und Normen ihren Sprachgebrauch dominieren und beeinflussen und wie sich der konkrete Sprachgebrauch auf unterschiedliche Situationen auswirkt. Um diese Fragen in ihrer Einbettung im Kontext der Schule entsprechend erforschen zu können, wurde ein theoretischer Ansatz der neueren Mehrsprachigkeitsforschung herangezogen, um wissenschaftlich fundierte Ergebnisse liefern zu können: Das von Brigitta Busch theoretisch fundierte Konzept des "Sprachregimes" (Busch 2013) bündelt die verschiedenen Facetten einer aktuellen Sprachsituation und ermöglicht ihre Untersuchung. Ausgehend von konkreten sprachlichen Praktiken können konkrete Räume (zum Beispiel eine Schule) in ihrer Tiefe und Komplexität wahrgenommen werden, indem die mit bestimmten sozialen Räumen verbundenen Sprachpraktiken charakterisiert werden.

Busch arbeitet ihre Konzeption des Sprachregimes im 2013 erschienenen Buch *Mehrsprachigkeit* als eine von drei verschiedenen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit aus: Neben der Sprachregime-Konzeption schlägt Busch einerseits eine Konzeption des Sprachrepertoires aus Subjektperspektive und andererseits eine Diskursperspektive auf Sprachideologien vor. [Busch 2013: 82] Das für diese Arbeit herangezogene Konzept des

Sprachregimes basiert auf einer Raumperspektive, welche Busch aufbauend auf Lefebvres Verständnis von Räumlichkeit (vgl. Kap. 3) etabliert: "Schule" wird als sozialer Raum verstanden und die zugrundeliegenden Strukturen ausgehend von Lefebvres Verständnis von Räumlichkeit untersuchbar gemacht. Die sich im Mittelpunkt der Untersuchung befindlichen Verbindungen von Sprachpraktiken und sozialem Raum werden in drei Dimensionen gegliedert und anhand dieser analysiert. Dabei fallen gewohnte Strukturen und routinierte (Sprach-)abläufe in die Dimension der habitualisierten sprachlichen Praktiken, Vorstellungen und Normen von Sprachen und ihrem Gebrauch finden Eingang in die zweite Dimension, den Diskursen über das Verhältnis von Sprache und Raum. Außerdem fließt eine dritte Dimension in das Modell des Sprachregimes ein: Dabei geht es um die konkreten Formen des gelebten Raumes, um die Arten und Weisen, in denen in gegebenen Momenten gesprochen und agiert wird, den Normen, Diskursen und Gewohnheiten folgend oder auch sich ihnen entgegend; um Subjekte, welche sich den Raum aneignen und Positionen beziehen und sie wieder verlassen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es also, das Sprachregime der Ikastola San Benito zu erfassen und zu analysieren.

Die Anwendung von Buschs Konzept des Sprachregimes für die Analyse der Sprachsituation in der Ikastola San Benito scheint aus mehreren Gründen vielversprechend: Durch die theoretische Fundierung der Untersuchung sollen Blickwinkel auf die gegebene Situation ermöglicht werden, welche über die alltäglichen Eindrücke hinausgehen. Gerade weil im Schulkontext vielerlei habitualisierte sprachliche Praktiken und Diskurse über Sprache und Raum vorherrschend sind, können aus der Gegenüberstellung dieser beiden Aspekte relevante Ergebnisse über die Bedingungen an der Ikastola San Benito deutlich werden. Durch die zusätzliche Einbeziehung der gelebten Formen des Raumes kann es möglich werden, den Fokus von den zuerst artikulierten und beobachteten Routinen, Vorstellungen und Normen zu erweitern und eine umfassendere Analyse mit weiterem Blickwinkel durchzuführen. Zusätzlich scheint es wesentlich, dass in dem Konzept des Sprachregimes alle beteiligten Akteur\_innen in die Datenerhebung einbezogen werden und ihre Verknüpfungen und Verbindungen auch in der Analyse Widerhall finden: Es wird nicht, wie oft üblich, von "Lehrerperspektive" und "Schülerperspektive" gesprochen, sondern eine umfassendere Darstellung der Positionen im Raum versucht. Sprachliche Vorgaben, Erwartungen und Beschränkungen werden dabei nicht als unveränderbare Tatsachen vorausgesetzt, sondern als sich aus sozialen Handlungen formend und verändernd begriffen. [Busch 2013: 134] Dies

ermöglicht, dass Untersuchungen neben gesetzlichen Regelungen und Schulnormen des Sprachgebrauchs auch komplexere Vorgänge der Beeinflussung von Subjekten in ihrem Sprachgebrauch beleuchten, wie zum Beispiel die Kreation von unausgesprochenen Verhaltensregeln in einzelnen Fächern, die Auswirkungen von Schüler\_innengesprächen auf den Verlauf der Unterrichtssprache oder die Gewohnheiten von Sprachgebrauch verschiedene Themen betreffend. Beachtenswert erscheint außerdem, dass Busch bei ihren Ausführungen zumeist den Schulkontext mitdenkt und gerade in den methodologischen Anregungen explizit macht: Sie schlägt zur Analyse des Sprachregimes einer Schule die Erstellung von Schulsprachprofilen vor, welche sich aus verschiedenen Methoden der Datenerhebung zusammensetzen (vgl. Kap. 3.4.) Diese Arbeit folgt den von Busch erarbeiteten Vorschlägen in den meisten Punkten (vgl. Kap. 4.2.). Wesentlich ist die Konzeption des Sprachregimes jedoch gerade auch in der Analyse: Zuerst werden die Ergebnisse anhand von Schlüsselthemen ausgewertet (vgl. Breidenstein 2013), um danach die Fülle des komplexen Materials mithilfe des Modells der drei Dimensionen zu analysieren.

Im Folgenden wird dargelegt, wie Buschs Sprachregime-Konzept im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung zu verorten ist, bevor das Konzept im dritten Kapitel detailliert vorgestellt und für die Verwendung im Rahmen der Arbeit adaptiert wird.

## **2.2. SITUIERUNG IM KONTEXT DER MEHRSPRACHIGKEITSFORSCHUNG**

Im weit verästelten Feld der Mehrsprachigkeitsforschung, in welchem neben der Sprachwissenschaft auch andere Disziplinen wie Soziologie, Kultur- und Sozialanthropologie oder Politikwissenschaft mitmischen, deutet sich in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel an, welcher diverse bisher vorherrschende Grundannahmen in Frage stellt. [Busch 2013: 82] Einige der für diese Arbeit wesentlichen Konzeptionsverschiebungen und -veränderungen werden im Folgenden skizziert, um danach Buschs Konzept zu situieren:

Eine wesentliche Neuerung betrifft die Wahrnehmung von mehrsprachigen Subjekten: Im Gegensatz zur bisher dominanten monolingualen Norm wird in neueren Ansätzen der Mehrsprachigkeitsforschung von Mehrsprachigkeit als Alltagsphänomen ausgegangen. Die Mehrheit aller Menschen der Welt wächst in einer Umgebung auf, in der das gleichzeitige Erwerben von mehr als einer Sprache selbstverständlich ist und Mehrsprachigkeit als Normalfall gilt. Diese Tatsachen gilt es für Forschung und Theorie zu berücksichtigen. [Unamuno 2003: 17]

Eine andere relevante Konzeptionsverschiebung betrifft die Dekonstruktion von 'Sprache' als abstraktes System. Diese hat in anderen Wissenschaftsdisziplinen Hand in Hand mit der Dekonstruktion des Nationalstaaten-Konzepts bereits viel früher stattgefunden und findet nun Einzug in die Sprachwissenschaft, eine an der Konstruktion ebendieses Konzepts maßgeblich beteiligten Disziplin. [García 2009: 25f] In neueren Ansätzen wird Sprache als sozial und diskursiv konstituiert angenommen, als sich ständig neu erschaffendes System, welches nicht ohne Sprecher\_innen und Kontext definiert werden kann. Der zwischenmenschlichen Interaktion wird dabei erhebliche Bedeutung beigemessen. [Laurén 2006: 162] Ofelia García formuliert dies folgendermaßen: *"Language is truly a social notion that cannot be defined without reference to its speakers and the context in which it is used."* [García 2009: 25] Die Vielfältigkeit, soziale Bestimmtheit und ständige Veränderung von Sprache gelangen dabei in den Fokus der Aufmerksamkeit, wenn es zum Beispiel bei Luisa García Gurrutxaga heißt: *"Toda lengua es plural."* [García Gurrutxaga 2010: 2]

Eine weitere wesentliche Veränderung von Ansätzen in der Mehrsprachigkeitsforschung, welche damit in Zusammenhang steht, aber doch einen anderen Fokus aufweist, entsteht durch die Einforderung einer Sprecher\_innenperspektive in der Wissenschaft. Sprache kann aus Sprecher\_innenperspektive nicht als etwas Objekthaftes verstanden werden, sondern muss als von vornherein in intersubjektive Beziehungen eingebettet betrachtet werden. Dadurch wird die Untersuchung von konkreten sprachlichen Praktiken relevanter als je zuvor. [Busch 2013:13] Busch formuliert dies zugespitzt so:

*"[Es geht, M.H.] darum, das sprechende und erlebende Subjekt in die Sprachwissenschaft zurückzuholen."* [Busch 2013: 22]

In der Didaktik des Sprachunterrichts, einer von der Sprachwissenschaft wesentlich beeinflussten Disziplin, kommen die genannten Veränderungen gerade erst an. Der momentane Stand der Didaktik wird mehrfach als nach wie vor in der monolingualen Norm verhaftet beschrieben. Idiazabal formuliert treffend den Widerspruch zwischen monolingualen Schulmodellen und mehrsprachiger Umgebung:

*"[...] El modelo de escuela dominante es monolingüe y, en el caso de enseñanza de varias lenguas, su tratamiento sigue también las pautas establecidas en la enseñanza monolingüe; es decir, apenas se han desarrollado modelos de integración de lenguas, a pesar de que las personas y sociedades plurilingües pueden ser ejemplos evidentes del uso integrado de lenguas diferentes."* [Idiazabal 2013: 12]

Vereinzelt finden sich bereits zukunftsweisende neuere Konzeptionen, zum Beispiel bei García Gurrutxaga 2010, Gajo 2013, Blackledge/Creese 2014, Ofelia García 2014. Diese ermöglichen bereits vielversprechende Ansätze für eine moderne Sprachdidaktik, deren weitere Erarbeitung und Lehre als ständiges *work in progress* äußerst notwendig scheint.

Brigitta Buschs Perspektiven auf Mehrsprachigkeit lassen sich im Kontext neuerer Ansätze der Mehrsprachigkeitsforschung verorten. Sie sind sprachwissenschaftlich orientiert, greifen neuere Strömungen der Mehrsprachigkeitsforschung auf und entwickeln diese weiter. Dies lässt sich unter anderem an folgenden Aspekten festmachen, welche gleichzeitig ausschlaggebend für die Anwendung von Buschs Konzept für Untersuchungen in mehrsprachigen Schulen sind: Buschs Arbeiten rücken das sprechende Subjekt in den Mittelpunkt der Analyse und Untersuchung (aufbauend u.a. auf den Arbeiten von Julia Kristeva, vgl. Busch 2010: 95), wodurch die Untersuchung der Vielfalt konkreter sprachlicher Praktiken und ihrer Sprecher\_innen möglich wird. Von Mehrsprachigkeit als Alltagsphänomen wird bei Busch explizit ausgegangen [Busch 2013: 7], was für die Untersuchungen in mehrsprachigen Regionen von besonderem Vorteil ist. Für ihre Betrachtung von Sprache bezieht sich Busch auf Ansätze von Michail Bachtin, welcher als russischer Sprach- und Literaturwissenschaftler bereits in den 1930er Jahren mit seinem Heteroglossie-Konzept die Vorstellung von Sprachen als geschlossene, einheitliche Systeme in Frage stellte und Ansätze zur Vielstimmigkeit und Sprachenvielfalt, die in heutiger Zeit wieder neu Bedeutung erlangen, etablierte. Dadurch wird es unter anderem möglich, konkrete sprachliche Äußerungen, welche sich in abstrakt vorgegebene Systeme oft nur mit Zwang einpassen lassen, aus einem anderen Blickwinkel zu untersuchen. Außerdem nimmt Busch Bezug auf verschiedene zeitgemäße Ansätze aus anderen Disziplinen, z.B. Theorien des Raumes aus der Philosophie, Konzepten des sprachlichen Repertoires aus der Anthropologie, Judith Butlers Performativitäts-Konzept oder sozialwissenschaftliche Biographieforschung, um nur einige zu nennen.

Die vorliegende Arbeit baut auf den oben benannten veränderten Prämissen einer zeitgemäßen Mehrsprachigkeitsforschung auf. Da zum gegebenen Zeitpunkt eine Vielfalt an Begriffen zum Teil widersprüchlich in Verwendung ist, erscheint es als notwendig, im Folgenden einige für diese Arbeit verwendete Termini zu klären, bevor mit weitergehenden theoretischen Überlegungen begonnen werden kann.

## 2.3. SPR... SPRACH... SPRACHLICHKEIT. BEGRIFFLICHKEITEN

Von der Vielzahl aller möglichen zu klärenden Begriffe rund um das Thema Mehrsprachigkeit werden im Folgenden jene herausgegriffen, die sich für das Grundverständnis der vorliegenden Arbeit als fundamental erweisen. Wo es notwendig erscheint, werden weitere Begriffe an der entsprechenden Stelle in der Arbeit erläutert.

### 2.3.1. *LANGUAGING* UND SPRACHLICHKEIT

Rund um die Dekonstruktion von Sprache als abstraktes System, den verstärkten Fokus auf konkrete sprachliche Praktiken und die Wahrnehmung von mehrsprachigen Subjekten in der Komplexität ihrer sprachlichen Ressourcen stellte sich die Frage nach neuen Konzeptionen von sprachlichem Ausdruck und Interaktion.

Im englischen Sprachraum wurde durch Etablierung des Begriffs *linguaging/to language* eine neue Art der Betrachtungsweise ermöglicht: Das statische abstrakte Konzept von Sprache wird zu einer beweglichen Beschreibung von multiplen sprachlichen Praktiken, welche von Subjekten ausgehen und sich ständig verändern. [García 2009: 40]. Das substantivierte Verb *linguaging* behält seine dynamische Komponente und drückt die vielfältigen Weisen aus, in denen Sprache heute verwendet wird:

"[...] *the fluid ways in which languages are used in the twenty-first century, what we will here call 'linguaging'.*" [García 2009: 22f]

Im Gegensatz zum Nomen *language* erfordert *to language* als Verb immer ein Subjekt, um sinnhafte Konstruktionen zu ermöglichen. Diese rein am Begriff orientierte Feststellung steht sinnbildlich für eine wesentliche inhaltliche Dimension: *linguaging* setzt ein Subjekt voraus, welches als Sprecher\_in auf vielfältige Art und Weise agiert:

"*People language for many purposes. They language for expression, for interaction, and to express reference. But language practices can also be turned into something about which people, communities and states have opinions and feelings.*" [García 2009: 31]

Im deutschen Sprachraum hat sich noch kein Begriff etabliert, der die exakt gleiche Bedeutung widerspiegelt. Ein Ausdruck der deutschsprachigen Wissenschaft, welcher sich in den letzten Jahren vermehrt durchsetzte und der eine ähnliche Dimension wie *linguaging* abdeckt, ist der Terminus 'Sprachlichkeit'. In Subjektperspektive wird versucht, den Menschen in seiner Komplexität zu erfassen und damit auch seine gesamte Sprachlichkeit mit allen ihr innewohnenden Variationen wahrzunehmen, ohne vorschnell auf das diskursiv

konstruierte Konzept der Sprache zurückzugreifen. [Busch 2010: 81] Auch innerhalb "einer" Sprache gibt es vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten, Register, Jargons, Akzente, Stile, welche sich teilweise einem Sprachsystem zuordnen lassen, teilweise auch mehreren oder keinem. Sprecher\_innen wechseln im Alltag fließend zwischen gehobener Standardsprache, SMS-Kommunikation, Touristeninformation auf Englisch, Berufsvokabular und allen möglichen weiteren Formen ihrer Sprachlichkeit, meist fließend und ohne es zu merken, manchmal stigmatisiert, gelobt, gefordert und gefördert. [Busch 2013: 10] Menschen sprechen, lesen, schreiben, indem sie die gesamte ihnen zur Verfügung stehende Sprachlichkeit nutzen.

### **2.3.2. MEHRSPRACHIGKEIT VS. MULTI-/PLURILINGUALISMUS**

Neben den neueren Begriffen 'Sprachlichkeit' und *linguaging* ist es ein weiterer bereits seit längerer Zeit gebräuchlicher Begriff, der Klärung in Bezug auf die Verwendung in dieser Arbeit bedarf und in verschiedenen Sprachen je unterschiedlicher Abgrenzungen bedarf: *Mehrsprachigkeit*.

Durch die Berücksichtigung von mehr als zwei Sprachen ergab sich die Notwendigkeit der Begriffserweiterung von Bilingualismus (Zweisprachigkeit). Dies passierte entweder rein auf der Bedeutungsebene (vgl. z.B. García 2009: 17), oder, zumeist, durch Abänderungen des Wortes: Aus Bilingualismus (*bilingualism, bilinguismo*) wurden Tri- und Multilingualismus (*multilingualism, trilingüismo, multilingüismo*), manchmal auch Plurilingualismus (*plurilingualism, plurilingüismo*). Zumeist beschreiben diese Begriffe treffend Phänomene, in denen mehr als zwei Sprachen eine Rolle spielen; unverändert ist jedoch die Konzeption von Sprachen als klar voneinander abtrennbaren Systemen, welche zählbar wären. [Lasagabaster 1998: 121] In deutschen Artikeln wurde der Begriff des *multilingualism* mehrmals mit *Mehrsprachigkeit* übersetzt (z.B.: Name der Forschungsrichtung, Gerda Videsott in Wiater 2006, u. v. a.m.).

*Mehrsprachigkeit* kann jedoch auch als Ausdruck eines neuen Verständnisses von Menschen und ihrer Sprachlichkeit verwendet werden (vgl. z.B.: Titel von Buschs Buch 2013: *Mehrsprachigkeit*). Unter diesem Blickwinkel können auch traditionell als 'einsprachig' klassifizierte Subjekte als 'mehrsprachig' - im Sinne von 'vielsprachig' - beschrieben werden, weil sie zwischen verschiedenen Facetten ihrer Sprachlichkeit wechseln. [Busch 2013: 20] Diese Interpretation des Begriffs basiert auf dem bereits erwähnten *Heteroglossie*-Konzept Bachtins, mit welchem er bereits in den 1930er Jahren die vielschichtige und facettenreiche

Differenzierung, die lebendiger Sprache und sprachlichen Praktiken innewohnt, beschrieb. [Busch 2013: 10]

Vorliegende Arbeit baut auf letztgenanntem Verständnis auf: Wenn der Begriff 'Mehrsprachigkeit' verwendet wird, liegt ihm die Dekonstruktion von Sprache als abgrenzbare und abstrakte Einheiten zugrunde; es ist damit keine Vielzahl von Einzelsprachen gemeint, sondern "*ein Konglomerat, das in Bachtins Sinne heteroglossisch ist.*" [Busch 2013: 11] Wird hingegen von 'Multilingualismus' gesprochen, wird bewusst eine Summe von Sprachen, welche zählbar und abgrenzbar seien, gemeint.

Schwieriger ist die eindeutige Unterscheidung im Spanischen, da als Übersetzungsvorschläge von *Mehrsprachigkeit* wieder nur *multi-/plurilingüismo* vorliegen. In der Literatur findet sich dazu keine stringente Begriffsdefinition/-unterscheidung, wodurch die Notwendigkeit gegeben ist, für diese Arbeit eine eigenständige Definition vorzunehmen:

Ist von *multilingüismo* die Rede, wird dieser Begriff analog zum deutschen 'Multilingualismus' gemeint. Wird hingegen *plurilingüismo* verwendet, so gelten dafür die für *Mehrsprachigkeit* angeführten Konzeptionen. Werden Autor\_innen, welche diese Begriffe verwenden, zitiert, kann nicht davon ausgegangen werden, dass den Begriffen selbiges Verständnis zugrunde liegt.

### **2.3.3. SPRACHREPERTOIRE**

Wird der Begriff des 'Sprachrepertoires' verwendet, wird damit in Übereinstimmung mit Buschs erster Perspektive auf Mehrsprachigkeit die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher\_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln, verstanden. [Busch 2013: 21] Der Begriff zeichnet sich bei Busch, in Weiterentwicklung der soziolinguistischen Perspektive von Gumperz, durch Mehrdimensionalität aus: Das sprachliche Repertoire wird von einer leiblichen, einer emotionalen und einer historisch-politischen Dimension geprägt, welche in ihrer Gesamtheit den Möglichkeitsraum sprachlicher Äußerungen bilden. [Busch 2013: 31]

In Abgrenzung von bisher dominierenden und noch immer häufig verwendeten Zuschreibungen wie 'L<sub>1</sub>', 'L<sub>2</sub>', 'L<sub>x</sub>'<sup>1</sup> und 'Muttersprache' wird in der Konzeption von

---

<sup>1</sup> L... language, lengua, folglich Sprache 1, Sprache 2, Sprache x (gängiger Ausdruck für nacheinander erworbene/gelernte Sprachen, welche in unterschiedlichem Grad dominiert werden)

Sprachrepertoire von fließenden Übergängen zwischen einzelnen Sprachformen ausgegangen, welche kaum als voneinander getrennt zu untersuchen sind. Werden sprachliche Praktiken, welche den familären Lebensbereich der Schüler\_innen in Lazkao betreffen, beschrieben, wird von dem von García formulierten Verständnis von *home language practices* ausgegangen. Sie betont, dass mehrere Personen als nur die Mutter für frühkindliche sprachliche Prägung ausschlaggebend sind, deshalb *home* und nicht *mother*; zusätzlich wird der Fokus wiederum auf konkrete sprachliche Praktiken gelegt. [García 2009: 58] Werden *home language practices* in Interviews erfragt, werden sie der Einfachheit halber als *lengua(s) de casa* (~'Heimssprache(n)') bezeichnet.

In der Wiedergabe von Haltungen, Meinungen und Aussagen von Menschen aus Lazkao wird dennoch auffallen, wie oft Begriffe wie *lengua materna*, *lengua segunda*, *lengua extranjera* vorkommen. Diese lokale emische Perspektive auf Sprache soll bewusst - sich vom theoretischen Diskurs über die Begrifflichkeiten unterscheidend - stehen und gelten gelassen werden.

Nach der Einführung in Anliegen und Kontext der Forschung und der Klärung einiger wesentlicher Begrifflichkeiten wird nun im folgenden Kapitel das theoretische Konzept des Sprachregimes erläutert.

### **3. SPRACHREGIME - DAS KONZEPT**

Im Folgenden soll das Konzept des Sprachregimes, auf welchem die später beschriebenen Untersuchungen aufbauen und das zugleich einer kritischen Betrachtung unterzogen wird, vorgestellt werden. Dafür werden zuerst verschiedene Verwendungen des Begriffs 'Sprachregime', die als Ausgangssituation für Brigitta Buschs Ansatz fungieren, beleuchtet. Daraufhin wird die theoretische Fundierung bei Busch 2013 dargestellt und durch Überlegungen von Spindler 2013 in einigen Aspekten ergänzt. Am Ende des Kapitels finden sich für diese Arbeit als relevant betrachtete Anregungen für die Erforschung von Sprachregimen sowie ein kurzer Überblick über bereits veröffentlichte Forschungsarbeiten.

#### **3.1. GÄNGIGE DEFINITIONEN VON SPRACHREGIME**

'Sprachregime' ist ein relativ junger Begriff in der Wissenschaft [Spindler 2013: 3], der in den ersten Jahren seiner Anwendung äußerst unterschiedliche Verwendung fand, welche meist kaum ausreichende Definitionen mit sich brachte. Dennoch bilden die verschiedenen Verwendungen die Grundlage für Buschs Weiterentwicklung des Begriffs, weshalb sie im Folgenden kurz umrissen werden.

Die sich in Teilbereichen der Wissenschaft und der alltagssprachlichen Verwendung bis heute haltende Verwendung des Begriffs 'Sprachregime' bezieht sich auf sprachpolitische Vorgaben, welche die Verwendung einer oder mehrerer offizieller Sprachen in Institutionen wie der Europäischen Union regeln. Eine derartige Verwendung des Begriffs findet sich unter anderem bei Jonathan Pool, der in einem Artikel von 1996 mögliche Sprachregime der EU zu analysieren versucht, um das oder die optimalen Sprachregime herauszuarbeiten. Er definiert 'Sprachregime' als Summe offizieller Sprachen und das dazugehörige Regelwerk, welches ihre Verwendung steuert und bestimmt. [Pool 1996: 164] An anderer Stelle lautet die Definition in seinen Worten folgendermaßen:

*"We can define language regime as a set of official languages and a set of rules permitting complete mutual comprehension in a "deliberation" among representatives of language groups."* [Pool 1996: 159]

Pool unterscheidet verschiedene Sprachregime danach, welche Sprachen im jeweiligen Sprachregime offiziell verwendet werden dürfen und wie die Übersetzung vor sich geht (direkt, über Gruppenzwischensprachen oder über eine synthetische Sprache). Dabei arbeitet er den Unterschied zwischen gleicher Sprachbehandlung aller vertretenen Sprachen und

Kostenreduzierung durch Beschränkung auf die "größten" Sprachen heraus. [Pool 1996: 159] Auf der Homepage der Europäischen Union findet sich der Begriff Sprachregime in ebendieser Verwendung noch heute, wenn die Art der Übersetzung und die Anzahl der möglichen Sprachen in Sitzungen, die gesprochen und/oder gehört werden können, beschrieben wird. [URL2]

Die am Beispiel dieses Artikels beschriebene Verwendung des Begriffs "Sprachregime" beschäftigt sich also mit den Regelungen, Vorgaben und Möglichkeiten der Sprachregelung innerhalb von Institutionen mit Sprecher\_innengruppen verschiedener Sprachen, die üblicherweise als sprachpolitische Maßnahmen und Regelungen benannt werden. Pool verwendet sehr durchgängig den Begriff des Sprachregimes, weicht jedoch selbst davon ab, wenn er in seiner Zusammenfassung wieder von *language policy*, also der klassischen Sprach(en)politik, schreibt: "[...] *it would be reasonable to expect the administration to [...] describe the policy alternatives with increased care.*" [Pool 1996: 176], oder, zitiert bereits von Spindler 2013, statt "*optimal language regime*" "*optimal policy*" verwendet [Pool 1996: 163].

Brigitta Busch fasst diese Art der Begriffsverwendung unter dem Terminus "Sprachenregime" zusammen und unterstreicht damit den Fokus auf mehrere Einzelsprachen. [Busch 2013: 135, Hervorhebung M.H.] Spindler geht noch einen Schritt weiter und stellt etwas salopp die Frage, ob für diese Art der Sprachenregelung nicht einfach weiterhin der klarer definierte Begriff der Sprach(en)politik ausreichend sei. [Spindler 2013: 3] In vorliegender Arbeit wird in Anlehnung daran die gängigere Bezeichnung 'Sprachenpolitik' beibehalten, wenn es um politische Maßnahmen zur Regulation von Sprache(n) geht.

Paul V. Kroskrity veröffentlichte im Jahr 2000 einen Sammelband mit dem Titel *Regimes of Language*, in dem sich verschiedene Forscher\_innen aus dem Feld der linguistischen Anthropologie mit Sprachideologien beschäftigen. [Kroskrity 2000] Das erste Kapitel ist als "*Regimenting Languages: Language Ideological Perspectives*" [Kroskrity 2000: 1] betitelt, was ziemlich gut den Schwerpunkt von Kroskritys Ausführungen beschreibt: Es geht um neuere Strömungen der linguistischen Anthropologie, welche über die bisher dominierende Mikroanalyse von sprachlichen Details hinausgehen und die Verbindungen zwischen Sprache, Politik und Identität in den Mittelpunkt rücken. [Kroskrity 2000: 1] Der Titel des Sammelbandes entstand laut Kroskrity während einem Forschungsseminar 1994. Der Begriff

'Regime' hebe die politische Schwerpunktsetzung hervor, welche die bisher oft getrennten Bereiche Sprache und Politik verbinden solle. [Kroskirty 2000: 3] Der Begriff wird aber weder genauer ausgeführt noch weiter verwendet. Der Sammelband leistet einen wesentlichen Beitrag in der Auseinandersetzung mit Sprachideologien, die Verwendung des Begriffes 'Sprachregime' ist bei Kroskirty jedoch zu wenig ausgearbeitet, um dienlich für weitere Untersuchungen zu sein.

Eine andere Definition des Begriffes 'Sprachregime' führt Florian Coulmas im Jahr 2005 in seinem Artikel "*Changing language regimes in globalizing environments*" ein, in dem er sich aus soziolinguistischer Perspektive mit den Auswirkungen der Globalisierung auf Sprachen und ihre Verwendung auseinandersetzt. Er definiert Sprachregime als Summe der Beschränkungen der individuellen Sprachwahl, welche sich aus Gewohnheiten, gesetzlichen Bestimmungen und Ideologien zusammensetzt, wenn er schreibt:

*"A language regime can be described as a set of constraints on individual language choices. As I understand the term, it consists of habits (Oakeshott 1991), legal provisions (Gauthier 1993), and ideologies (Kroskirty 2000)."* [Coulmas 2005: 7]

Die drei Faktoren, welche die individuelle Sprachwahl beschränken, interagieren auf komplexe Art und Weise. Idealerweise, so Coulmas, spiegeln die gesetzlichen Regelungen die Gewohnheiten wider und werden von Ideologien unterstützt. Dies muss aber nicht der Fall sein, ebenso können Unstimmigkeiten und Widersprüche zwischen den verschiedenen Faktoren auftreten, welche oftmals Druck zur Veränderung erzeugen. [Coulmas 2005: 7]

Die von Coulmas verwendete Definition von Sprachregime rückt erstmalig ein Subjekt ins Zentrum und mit ihm auch die Möglichkeit der Sprachwahl (*individual language choice*). Die oben beschriebene Begriffsverwendung für Sprachenpolitik findet sich in den gesetzlichen Regelungen (*legal provisions*) wieder. Coulmas erweitert den Rahmen der Beschränkungen um zwei Faktoren, die ebenso einflussreich auf die Sprachwahl sind: Gewohnheiten (*habits*) und Ideologien (*ideologies*), wobei er sich in letzteren auf Kroskirty und seine oben erwähnten Ausführungen bezieht.

An anderer Stelle (Coulmas/Heinrich 2005) wird diese Dreiteilung der Beschränkungen um einen vierten Faktor ergänzt: Haltungen/Einstellungen (*attitudes*). Interessanterweise wird die Aufzählung folgendermaßen vorgenommen: "*The vantage point of this special issue is the concept of language regimes, loosely defined as sets of habits and attitudes, legal provisions, and ideologies.*" [Coulmas/Heinrich 2005: 1]

Das Hinzufügen von *attitudes* wird an keiner Stelle weiter erläutert, die Einfügung mit der Konjunktion *und* nach den Gewohnheiten scheint beliebig, oder zumindest erklärt sich die Konzeption nicht vollständig. Was ist das Gemeinsame, Verbindende von Gewohnheiten und Haltungen/Einstellungen? Worin besteht die Grenze zu Ideologien? Was sind Einstellungen, und wo werden sie zu Ideologien? Hier lässt sich gewisse Unschärfe der Begrifflichkeiten feststellen, welche die Operationalisierung des Sprachregime-Konzepts erschwert.

Ein weiterer Aspekt der von Coulmas vorgeschlagenen Definition von Sprachregime, der kritisches Augenmerk verdient, ist die seiner Konzeption zugrundeliegende Unterscheidung von administrierter Sprache (*administered language*) und unadministrierter Sprache (*unadministered language*). Bevor Coulmas seine Definition von Sprachregime vorstellt, führt er die auf Lüdtker (vgl. Lüdtker 1999) beruhende Zweiteilung von Sprache ein: Unadministrierte Sprache wird dabei als mündlich, spontan erworben und sich leicht und natürlich an sich wandelnde Kommunikation anpassend definiert, wohingegen unter administrierter Sprache schriftliche und bewusst durch Interaktion gelernte Sprache als Ergebnis von bewusster Steuerung der Sprachentwicklung verstanden wird. [Coulmas 2005: 3] Wenn es um die Untersuchung und Beschreibung von Sprachregimen geht, betrifft dies laut Coulmas ausschließlich die administrierte Form von Sprache. [ebd.] Für die Operationalisierung des Sprachregime-Konzepts zur Anwendung in komplexen Kontexten der konkreten sprachlichen Interaktion (wie zum Beispiel einer Schule mit ihren diversen sprachlichen Praktiken) scheint dieser Ausschluss des Mündlichen und Spontanen fraglich. Warum sollen die Beschränkungen von individueller Sprachwahl nicht auch für spontan erfolgende mündliche Interaktion mit ungesteuert erworbenen Sprachen gelten? Es scheint, als wäre in diesem Bereich der Unterteilung noch weitere Vertiefung/Untersuchung/Klärung notwendig.

Ein weiterer Kritikpunkt der Coulmas'schen Definition bezieht sich auf die ausschließliche Beschreibung der verschiedenen sich auf die Sprachwahl auswirkenden Faktoren als Beschränkungen (*constraints*) selbiger. Damit schließt Coulmas einen weiter gefassten Blick auf Sprachwahl quasi aus: Gibt es nicht immer auch den Spielraum, sich über bestehende Gewohnheiten hinwegzusetzen? Sprache anders zu wählen als gesetzlich vorgegeben? Diese Handlungen setzen vielleicht eine bewusste Entscheidung voraus, die dem handelnden Individuum jedoch unter verschiedenen Umständen möglich ist. Eine Definition von Sprachregime, welche den Handlungsspielraum der Individuen bei ihrer Sprachwahl weiter aussteckt, ist durch Fokus auf die Beschränkungen nicht gegeben. Spindler bezeichnet dies als

fehlenden "ermöglichenden Aspekt von Regeln und damit von Sprachregime". [Spindler 2013: 5]

Spindler führt weiters einen damit in Zusammenhang stehenden, aber noch weiter ausholenden Kritikpunkt an, welcher ihm Anlass bietet, das Sprachregime-Konzept weiterzuentwickeln (vgl. Kapitel 3.3.): Coulmas beschreibe in seiner Definition eine einseitige Richtung der Auswirkungen vom Bündel an Beschränkungen (*set of constraints*) auf die Sprachwahl. Laut Spindler sei jedoch genauso zu beachten, dass die individuelle Sprachwahl Auswirkungen auf Gewohnheiten, gesetzliche Regulierungen und Ideologien habe und deshalb eine so trennende Ansicht nicht konsequent sei:

*"Wichtig ist, dass die Beeinflussung eine gegenseitige ist; [...] dass das set of constraints und die individual language choice nicht getrennt betrachtet, sondern eigentlich als Einheit gesehen werden müssen."* [Spindler 2013: 5]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Coulmas mit seiner Definition von Sprachregime ein eindeutiger Vorstoß mit soziolinguistischer Schwerpunktsetzung gelang, da sie individuelle Sprachwahl und verschiedene Faktoren ihrer Beschränkung berücksichtigt und beschreibt. Nichts desto trotz lassen sich begriffliche Unklarheiten und Erweiterungsmöglichkeiten, noch zu untersuchende Auswirkungen auf unadministrierte Sprache sowie wünschenswerte Bidirektionalität der Konzeption, also Inkludierung von möglichen Rückwirkungen von individueller Sprachwahl auf die Beschränkungen, feststellen.

Eine andere Definition von Sprachregime findet sich ebenso im Jahre 2005 in der Anwendung des von Jan Blommaert, James Collins und Stef Slembrouck eingeführten Begriffs des Interaktionsregimes (*interactional regime*). Aus dem Blickwinkel von linguistischer Anthropologie und Soziolinguistik definieren sie für ihre Untersuchung eines mehrsprachigen Stadtviertels in Ghent 'Interaktionsregime' als Summe von Erwartungen, die das physische Verhalten/Benehmen (*conduct*) betreffen. Darin inkludieren sie Erwartungen an Sprache. Da die Transferierung der Begriffe ins Deutsche wie so oft nicht ganz unproblematisch ist, sei auch die wörtliche Definition erwähnt, um den authentischen Bedeutungszusammenhang erfassen zu können:

*"By interactional regime, we understand minimally a set of behavioral expectations regarding physical conduct, including language."* [Blommaert/Collins/Slembrouk 2005: 212]

Sie positionieren sich dabei zwischen rein materiellen Konzepten des Raumes und streng nicht-materiellen (symbolischen) Konzepten des Diskurses. [ebd.] Interaktionsformen werden

als eng mit der räumlichen Dimension verbunden und durch sie beeinflusst betrachtet.  
[Blommaert/Collins/Slembrouk 2005: 206]

Aus der weitgefassten Definition des Interaktionsregimes lässt sich der Sprach-Aspekt für eine Definition von 'Sprachregime' herausgreifen und kann analog als Summe der Erwartungen betreffend Sprache ("*set of behavioral expectations regarding language*") aufgefasst werden. Zwar nicht aus der Definition erkenntlich, aber an anderer Stelle formuliert, heben Blommaert, Collins und Slembrouk eine Dimension des Begriffs 'Regime' hervor, welche über Bedingungen und Normen, die Handlungen regeln, hinausgeht: die Bedeutung der Ungleichheit von Ressourcen und Macht. [Blommaert/Collins/Slembrouk 2005: 213] Im Gegensatz zur Definition von Coulmas wird in ihrer Konzeption außerdem die Bidirektionalität von Sprache angedacht, wenn es heißt:

*"In this view, language and other forms of activity are seen as interdependent, and language may regulate activity or activity may regulate language."*  
[Blommaert/Collins/Slembrouk 2005: 213]

In ihrer Untersuchung arbeiten Blommaert, Collins und Slembrouk eine Unterscheidung zwischen monologischen (*monologic*) und dialogischen (*dialogic*) Interaktionsregimen heraus, wobei die dialogischen Regime noch weiter unterteilt werden. [Blommaert/Collins/Slembrouk 2005: 214] Abgesehen von dieser Unterscheidung, auf die aus Platzgründen an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann, sind die Ergebnisse und Aussagen über verschiedene Interaktionsregime im untersuchten Stadtteil von Ghent jedoch sehr beschränkt. Die Ergebnisse kristallisieren vor allem verschiedene Zentren heraus, in welchen unterschiedliche Interaktionsregime herrschen, beschreiben diese ziemlich genau und gut vorstellbar (z.B. die türkische Bäckerei, die Trafik, das Theater-Haus,...) in Unterteilung nach monologischen und dialogischen Regimen. Die verschiedenen Interaktionsregime werden jedoch nicht weiter vertieft oder beschrieben. Worin sie genau bestehen, bleibt offen, eher wird auf die Globalisierung von Nachbarschaft und Ausführungen zum Globalen im Lokalen eingegangen. So ergeben sich folgende Schlussfolgerungen:

Blommaert, Collins und Slembrouk bieten mit ihrer Definition einen umfassenden Blick auf Interaktions-/Sprachregime an, die Genauigkeit der Definition lässt jedoch zu wünschen übrig: Die bestimmenden "Handlungserwartungen" sind so vage formuliert, dass sie sehr viel Interpretationsspielraum offen lassen, bleiben als abstrakter Begriff vorstellbar, werden jedoch in der praktischen Realisierung nicht weit genug konkretisiert. Die Operationalisierbarkeit der aus dem Begriff der Interaktionsregime herauskristallisierten

Definition der Sprachregime ist also bisher lediglich beschränkt gegeben. Bezüge zu anderen Definitionen wie der von Coulmas sind aus selbigem Grund schwer herstellbar, weil eine genaue Beschreibung der 'Erwartungen' ausständig ist. Vermutlich haben sie mit den von Coulmas benannten Einstellungen (*attitudes*) und Gewohnheiten (*habits*) zu tun, unter Umständen auch mit den Ideologien (*ideologies*); eine klarere Ausarbeitung der im Grunde vielversprechenden Definition ist jedoch ausständig.

Aufbauend auf der soziolinguistischen Ausrichtung der beiden letztgenannten Definitionen von Sprachregime, versucht Brigitta Busch in ihrem Buch *Mehrsprachigkeit* (2013) eine weitergehende theoretische Fundierung des Konzepts Sprachregime. Sie beschäftigt sich weiterhin mit der sprachlichen Regulation, welche Individuen in ihrer Sprachwahl (und, bei Busch, ihren gesamten sprachlichen Praktiken) beeinflusst [Busch 2013: 136], entwickelt die Definition von Coulmas jedoch um entscheidende Aspekte weiter. Dabei greift sie die bei Blommaert, Collins und Slembrouk angedeutete Raumdimension auf, um sie mit Lefebvres Theorie zur Produktion des Raumes zu vertiefen und auf breitere philosophisch-theoretische Basis zu stellen.

### **3.2. THEORETISCHE FUNDIERUNG BEI BUSCH (2013)**

Brigitta Busch formuliert ihre Definition des Sprachregimes aus einer Raumperspektive und versucht damit, die mit bestimmten sozialen Räumen verbundenen Sprachpraktiken zu charakterisieren. [Busch 2013: 134]. Dabei sollen sprachliche Vorgaben und Beschränkungen nicht starr als gegeben betrachtet, sondern in ihrer Bezogenheit auf soziale Interaktionen berücksichtigt werden. Busch formuliert dies folgendermaßen:

*"[...] ein Konzept von Sprachregime [soll, M.H.] entworfen werden, das sprachliche Regulation nicht funktionalistisch voraussetzt, sondern als Verdichtungen sozialer (Sprach-)Handlungen begreift, die durch asymmetrische Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägt sind."* [Busch 2013: 136]

Busch bezieht sich mit ihrem Konzept von Sprachregime auf Lefebvres Verständnis von Räumlichkeit, welches er in seinem bereits 1974 erschienenen Buch *La production de l'espace* präsentierte und mit denen er einen wesentlichen Impuls zum sogenannten *spatial turn* in den Sozial- und Kulturwissenschaften lieferte. [vgl. Busch 2013: 128; Dünne/Günzel 2006: 297] Im Folgenden werden zuerst die wesentlichen Eckpfeiler von Lefebvres Theorie

zur Produktion des Raumes beschrieben, um danach Buschs darauf aufbauende Dimensionen des Sprachregimes darzustellen.

### **3.2.1. TRIAS DER EBENEN SOZIALER RÄUMLICHKEIT BEI LEFEBVRE**

Henri Lefebvre wurde mit seiner Studie zur Produktion des Raumes ein bedeutender Impulsgeber vieler neomarxistischer Sozialgeographen (Harvey, Soja u.a.). Er baut auf marxistischer Theoriebildung auf, begreift Raum jedoch anders als in der marxistischen Tradition üblich nicht nur als Teil der Produktionsmittel, sondern gleichzeitig als Produkt einer sozialen Praxis. Die genaue Definition von Beziehung zwischen physischem und sozialem Raum bleibt dabei weitgehend offen; dennoch lieferte Lefebvres Konzeption der Produktion von sozialem Raum und insbesondere die im folgenden vorgestellte Trias der Ebenen sozialer Räumlichkeit entscheidende Impulse für die nachfolgende Raumtheorie. [Dünne/Günzel 2006: 297]

Ein entscheidender Grundgedanke in Lefebvres Werk ist das in heutiger Zeit durch mehrfach weiterentwickelte Theorien bereits verbreitetere Verständnis, dass Raum nicht nur ein Behälter sei, in dem Objekte, Menschen und Interaktionen beliebig ihren Platz finden könnten, der auch ohne Inhalt existiere, sondern dass Raum durch soziale Handlungen erst geschaffen und konstruiert werde. Lefebvres entscheidende Aussage dazu lautet in der deutschen Übersetzung von Dünne/Günzel folgendermaßen:

"[...] *der (soziale) Raum [ist] ein (soziales) Produkt [...].*" [Lefebvre 2006 [1974]: 330]  
Davon ausgehend, leitet Lefebvre einige Implikationen ab, darunter die Annahme, dass jede Gesellschaft ihren eigenen Raum produziert [Lefebvre 2006 [1974]: 331], dass der physische Raum in den Hintergrund gerät, als solcher erhalten bleibt, aber in größerer Distanz wahrgenommen wird [Lefebvre 2006 [1974]: 330], und dass die Untersuchung von Raum ihn gleichzeitig durch die und in der theoretischen Erkenntnis selbst hervorbringt. [Lefebvre 2006 [1974]: 334]

Im Rahmen seiner Theorie konzeptioniert Lefebvre sozialen Räumlichkeit als Dreiheit, welche folgende Dimensionen erfasst:

- Die räumliche Praxis (*pratique spatiale*)
- Die Raumrepräsentationen (*représentations de l'espace*)
- Die Repräsentationsräume (*espaces de représentation*)

Die **räumliche Praxis** (*pratique spatiale*) beschreibt diejenigen Praktiken, die den Raum konstituieren und weiterleben lassen; sie schaffen den Raum und beziehen sich gleichzeitig auf ihn. Lefebvre formuliert dies folgendermaßen:

*"In einer dialektischen Interaktion setzt sie [die räumliche Praxis, M.H.] ihn und setzt ihn [den Raum, M.H.] gleichzeitig voraus: Sie produziert ihn langsam, aber sicher, indem sie ihn beherrscht und ihn sich aneignet."* [Lefebvre 2006 [1974]: 335]

Lefebvre nennt diese Dimension der Produktion von Raum den **wahrgenommenen Raum** (*espace perçu*). Es geht um Alltagswirklichkeit, die praktische Grundlage von Räumlichkeit. [Lefebvre 2006 [1974]: 335] Die räumliche Praxis hat Auswirkungen auf das Weiterleben und die Konsistenz des Raumes, sie *"sichert die Kontinuität in einem relativen Zusammenhalt"* [Lefebvre 2006 [1974]: 331] und muss *"einen gewissen Zusammenhalt besitzen"*. [Lefebvre 2006 [1974]: 335]

Die **Raumrepräsentationen** (*représentations de l'espace*) stehen für wissenschaftliche und technologische Diskurse und ideologische Vorstellungen von Raum. Sie kommen von *"erworbenen wissenschaftlichen Kenntnissen her, die mit Ideologien vermischt verbreitet werden"*. [Lefebvre 2006 [1974]: 337] Lefebvre führt als wesentlich in dieser Dimension die *"Ordnung, die sie durchsetzen"* an [Lefebvre 2006 [1974]: 333], und beschreibt die Raumrepräsentationen als **konzipierten Raum** (*espace conçu*) oder, in anderer Übersetzung, als *"das gedanklich auf den Begriff Gebrachte"* [Dünne/Günzel 2006: 298] Kenntnisse, System, Zeichen und Codes spielen hier eine entscheidende Rolle. [Lefebvre 2006 [1974]: 333] Noch einmal soll Lefebvre zusammenfassend darüber zur Sprache kommen:

*"Die Raumrepräsentationen sind, so wäre zu zeigen, von einem stets relativen und sich verändernden Wissen (einer Mischung aus Erkenntnis und Ideologie) durchdrungen. Sie sind also objektiv und dennoch korrigierbar. [...] Mit Sicherheit sind Raumrepräsentationen abstrakt."* [Lefebvre 2006 [1974]: 339, Hervorhebungen im Original]

Die **Repräsentationsräume** (*espaces de représentation*) beschreiben die im Wesen bewegungsreichste Komponente der sozialen Räumlichkeit. In dieser Dimension ist kein Zusammenhalt erforderlich; zeitliche Dimensionen und Erfahrungen (früher erlebte Situationen) sind in diese Räume eingebunden; Repräsentationsräume sind *"vom Imaginären und vom Symbolismus durchdrungen"* [Lefebvre 2006 [1974]: 339], sie sind der **gelebte Raum** (*espace vécu*), der Raum der Akteurinnen und Akteure im Raum, die sich zum Raum

in Bezug setzen, sich Raumpraktiken widersetzen, Raum erleben und sich in ihm positionieren, aus ihm aus- und wieder eintreten. Lefebvre formuliert dies so:

*"[...] also ein Raum der 'Bewohner', der 'Benutzer', [...]. Es ist der beherrschte, also erlittene Raum, den die Einbildungskraft zu verändern und sich anzueignen sucht. Er legt sich über den physischen Raum und benutzt seine Objekte symbolisch - in der Form, dass die Repräsentationsräume offensichtlich [...] zu mehr oder weniger kohärenten nonverbalen Symbol- und Zeichensystemen tendieren."* [Lefebvre 2006 [1974]: 336]

An anderer Stelle betont Lefebvre wiederum die Komplexität der Repräsentationsräume und ihren Fokus auf das soziale Leben:

*"Sie [die Repräsentationsräume, M.H.] weisen [...] komplexen Symbolisierungen auf, sind mit der verborgenen und unterirdischen Seite des sozialen Lebens, aber auch mit der Kunst verbunden [...]."* [Lefebvre 2006 [1974]: 333]

Die Repräsentationsräume sind also die gelebten Seiten von Raum, die unter anderem von Bildern und Symbolen vermittelt werden, zum Beispiel Stellungnahmen zum Raum.

Die Dreiheit von räumlicher Praxis, Raumrepräsentationen und Repräsentationsräumen konzipiert Lefebvre als eine dialektische Beziehung, besonders hinweisend auf die Dreiheit, welche an die Stelle der üblichen Zweiheit tritt. [Lefebvre 2006 [1974]: 336] Er nimmt an, dass sich die drei Dimensionen in der gelebten Realität verbinden, dass Subjekte von einer zur anderen wechseln können, meist ohne sich dessen bewusst zu werden, jedenfalls ohne darin verloren zu gehen. Nichtsdestotrotz müssen die drei Ebenen keine kohärente Einheit bilden. Sie können es, *"möglicherweise unter günstigen Umständen"*. [Lefebvre 2006 [1974]: 338]

Auf dieser Basis des Verständnisses von Räumlichkeit baut Brigitta Busch ihre Überlegungen nun auf. Weitere wichtige Betrachtungen zum vollständigeren Verständnis von Lefebvres Theorien müssten stärker den zeitlichen Bezug seiner Ansätze thematisieren, was im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich (und auch nicht nötig) ist. An dieser Stelle sei auf entsprechende Literatur verwiesen, u.a. Dünne/Günzel 2006 S. 297ff. Zum Verständnis der nun folgenden Konzeption des Sprachregimes werden die bisher beschriebenen Aspekte ausreichend sein.

### **3.2.2. DREI DIMENSIONEN DES SPRACHREGIMES**

Brigitta Busch wendet die von Lefebvre eingeführte Dreiheit von räumlicher Praxis, Raumrepräsentation und Repräsentationsräumen für die Konzeption von Sprachregimen an, welche sie wie oben erwähnt aus räumlicher Perspektive beschreibt, sprachliche Handlungen also im sozialen Raum verortet.

Dabei arbeitet sie analog zu Lefebvres Theorie drei für die Analyse von Sprachregimen relevante Dimensionen heraus, in dem sie aus dem allgemein formulierten Verständnis von Räumlichkeit jeweils die in Bezug zu Sprache relevanten Aspekte herausgreift [Busch 2013: 137]:

- habitualisierte sprachliche Praktiken
- Diskurse über das Verhältnis von Sprache und Raum
- Formen, in denen Subjekte Raum erfahren, interpretieren und sich positionieren

Die **habitualisierten sprachlichen Praktiken** sind wesentlicher Bestandteil der Konstituierung von Raum und entsprechen im Wesentlichen der räumlichen Praxis in der Konzeption von Lefebvre. Bei Busch heißt es:

*"Habitualisierte sprachliche Praktiken [tragen dazu bei, M.H.], den sozialen Raum als solchen zu konstituieren."* [Busch 2013: 137]

Als veranschaulichendes Beispiel führt Busch das Beispiel einer Schule an, in der verschiedene mehr oder weniger habitualisierte Praktiken vorzufinden sind: Unterrichtspraktiken wie Frontal- und Gruppenunterricht, Sprechstunden, Elternabende, informelle Momente wie Schüler\_innengespräche u.v.a.m. Diese Praktiken strukturieren Zeitabläufe und räumliche Aufteilungen ebenso wie Rollenverteilungen und Handlungsabläufe und tragen deshalb einen wesentlichen Teil zur Strukturierung, zum Fortbestand und Zusammenhalt der Schule bei. [Busch 2013: 137]

Die **Diskurse über das Verhältnis von Sprache und Raum** entsprechen Lefebvres zweiter Dimension in der Dreiheit, den Raumrepräsentationen. Sie setzen sich aus wissenschaftlichen Diskursen und ideologischen Vorstellungen zusammen, bringen damit verbundene Ordnung ein und "[werden, M.H.] als *sprachideologische Referenzrahmen wirksam*". [Busch 2013: 137]

Beispielhaft erwähnt Busch, beim exemplarischen Raum Schule bleibend, Vorstellungen von Schule als Ort der Bildung, Disziplinierung, Sozialisierung ebenso wie Vorstellungen zu adäquaten sprachlichen Mitteln und Kommunikationsformen. Des Weiteren betrachtet Busch explizite Regelungen wie Hausordnungen und Gesetze als Teil der Raumrepräsentationen. [Busch 2013: 137]

Die **Formen, in denen Subjekte Raum erfahren, interpretieren und sich positionieren**, entstammen der Konzeption der Repräsentationsräume, Lefebvres dritter Dimension in der Dreiheit und versuchen, den durch Subjekte gelebten Raum zu erfassen. Es geht um Aneignung, Gewohnheitsüberschreitungen, Gestaltungen, Erfahrungen und Beeinflussung von Raum und seinen Praktiken und Repräsentationen. Busch formuliert dies folgendermaßen:

*"Es geht um die Art, wie Subjekte den Raum lesen und sich zu ihm in Bezug setzen, um verschiedene Arten, verschiedene 'Stile', wie Raum interpretiert, angeeignet, ausgestaltet und transformiert wird."* [Busch 2013: 138]

Als Beispiele im Raum Schule führt Busch unter anderem an: 1. Das unterschiedliche Sprachrepertoire, welche die im Schulraum agierenden Subjekte mitbringen, welches auf unterschiedliche biographische Erfahrungen in verschiedenen Räumen und Zeiten verweist, und mit dem Subjekte im gelebten Raum aufeinandertreffen (können). 2. Manifestationen von Sprache im Raum, Graffiti, Kritzeleien auf Schulbänken, die *"als Akte der Affirmation im Raum, der Raumaneignung oder der Kontestation gegenüber im Raum dominanten Diskursen und Sprachpraktiken gelesen werden können."* [Busch 2013: 138]

Ergänzend zu den Ausführungen, die auf Lefebvres Triade basieren, führt Busch den von Bachtin ausgearbeiteten Begriff des Chronotopos ein und betont, dass Sprachregime immer im Bezug zu unterschiedlichen Raum-Zeit-Gefügen stehen, dass also die historische und gesellschaftliche Bedingtheit von Raum, die sich bei Lefebvre findet, auch im Bezug auf Sprache gegeben sei. Zusammenfassend stellt Busch fest:

*"Sprachliche Praktiken sind immer auch räumliche Praktiken, ein Raum wird nicht zuletzt durch spezifische sprachliche Praktiken aufgespannt. Sprachideologien sind vielfach mit Raumrepräsentationen verbunden [...]. Sprache bildet in Form von Zeichen und Symbolen ein wesentliches Element von Repräsentationsräumen [...]."* [Busch 2013: 140]

Buschs Konzept von Sprachregime erweitert die vorher gängigen Definitionen desselben (vgl. Kapitel 3.1.) also um wesentliche Aspekte. Abgesehen von der Definition, die sich auf die sprachenpolitischen Vorgaben beschränkt, welche durch Buschs Abgrenzung als Sprachregime als nicht wesentlich für die Diskussion an diesem Platz erscheint, und Kroskritys Begriffsverwendung, die für den hier relevanten Kontext wegen mangelnder Erläuterungen als nicht brauchbar erscheint, lassen sich folgende Bezüge zu früheren Definitionen des Sprachregimes herstellen:

Die Coulmas'sche Definition lässt sich relativ leicht mit dem weiter gedachten Konzept von Busch in Verbindung setzen: Die Gewohnheiten (*habits*), welche für individuelle Sprachwahl

ausschlaggebend sind, können als Teil der räumlichen Praxis, also als habitualisierte sprachliche Praktiken verstanden werden. Gesetzliche Regelungen (*legal provisions*) und Ideologien (*ideologies*) formen beide wichtige Faktoren der zweiten Dimension, der Raumrepräsentationen, indem sie Diskurse über das Verhältnis von Sprache und Raum in konzentrierter Form widerspiegeln (gesetzliche Regelungen) und als ideologische Vorstellungen wirksam werden (Ideologien). Deren abstrakter Charakter wird im Lichte von Buschs Ausführungen betont. Dass die drei von Coulmas (bzw. vier, wenn auch die Einstellungen (*attitudes*) berücksichtigt werden) ausgearbeiteten Faktoren Hand in Hand agieren können, aber nicht müssen, stimmt mit Lefebvres Ausführungen zu der möglichen, aber nicht notwendigen kohärenten Einheit der Triade überein. Die gesamte dritte Dimension des von Subjekten gelebten Raumes findet sich in der Coulmas'schen Definition nicht wieder und kann neben der essentiellen Veränderung durch die Raumperspektive als entscheidende Erweiterung gewertet werden.

Die Definition des Interaktionsregimes von Blommaert, Collins und Slembrouk beruht ebenso wie Buschs Konzept auf räumlicher Perspektive. Die Schwerpunktsetzung ist eine andere: Bei eben genannter stehen die Unterschiedlichkeit verschiedener Räume (*spaces*) und ihre Multifunktionalität im Zentrum der Ausführungen, wohingegen bei Busch die Dimensionen eines (einzigen) bestimmten Raumes, quasi die inneren Verschiedenheiten und Bezüge, im Vordergrund stehen. Erhalten bleibt in Buschs Konzept der von Blommaert, Collins und Slembrouk angedachte Ansatz, dass nicht nur Beschränkungen der Sprachwahl relevant seien, sondern auch deren Überschreitungen, neue Handlungsweisen etc. Blommaert, Collins und Slembrouk verweisen ebenso wie Busch auf die Einbettung von sprachlichem Geschehen in Raum und Zeit. [Blommaert/Collins/Slembrouk 2005: 230] Der Fokus auf unterschiedlich verteilte Ressourcen und Macht lässt sich ebenso in beiden Ansätzen finden, an keiner Stelle detailliert ausgefeilt, bei Busch jedenfalls nur am Rande erwähnt. [Busch 2013: 136] Im Gegensatz zum Konzept des Interaktionsregimes bietet das von Busch versuchte Konzept des Sprachregimes eine genauere Beschreibung verschiedener Aspekte desselben an, wodurch es sich leichter operationalisieren lässt und in den davon ausgehenden Untersuchungen konkretere Aussagen über die jeweiligen Sprachregime in ihren verschiedenen Dimensionen zulässt. (Brigitta Busch nimmt in ihrem Buch z.B. eine Untersuchung des Sprachregimes in Südkärnten vor, in der sie verschiedene konkrete Beispiele der unterschiedlichen Dimensionen des Sprachregimes herausarbeitet. [vgl. Busch 2013: 141ff])

Abgesehen von dem Bezug zu früheren Definitionen von Sprachregime bleiben bei Busch einige Aspekte offen, welche zur weiteren Auseinandersetzung einladen:

Oben erwähnte Asymmetrie von Ressourcen und Macht wird nicht in der Triade situiert, lediglich als immerwährende Bedingung erwähnt. Auf die Begriffsveränderung von Praxis zu Praktiken (in der ersten Dimension) wird nicht näher eingegangen, und doch bringt sie eine leichte Bedeutungsverschiebung zu stärkerer Pluralität mit sich. Lefebvres marxistische Grundgedanken und der Kontext seiner Ausführungen werden nicht explizit gemacht. Ob dies für das Verständnis seiner Theorie vonnöten ist, sei dahingestellt. Was genau unter "Aneignung" von Raum verstanden wird, bleibt offen. Eine weitere Ausfeilung des Konzepts wäre also wünschenswert.

Am Wesentlichsten erscheint jedoch eine gewisse Unschärfe in der Definition von "Sprachregime": Die Ausführungen von Busch beschreiben genau, welche verschiedenen Dimensionen bei einer Analyse zu bedenken sind, wie diese Untersuchungen in räumlicher Perspektive zu verorten sind, welche Beispiele verschiedene Teile des Sprachregimes illustrieren. Aber soll nun knapp auf den Punkt gebracht werden, was ein Sprachregime denn sei, dann liefert Buschs Konzept (so wie es in dem Buch *Mehrsprachigkeit* von 2013 dargestellt wird) keine zufriedenstellende Antwort. Es wird erwähnt, dass Sprachregime die mit bestimmten sozialen Räumen verbundenen Sprachpraktiken charakterisieren [Busch 2013: 134] und dass sprachliche Vorgaben und Beschränkungen nicht als funktionalistisch vorausgesetzt, sondern als Verdichtungen sozialer (Sprach-)Handlungen begriffen werden. [Busch 2013: 136] Ein zu füllender Spielraum bei der abstrakten Konzeption des Begriffes 'Sprachregime' bleibt jedoch offen, der sich genau in der Schwierigkeit der prägnanten Formulierung dessen, was ein Sprachregime nun sei, zeigt.

Als eine Möglichkeit der Ergänzung dieser Definition von Sprachregime, welches sich aus den detailliert beschriebenen Dimensionen in lebendiger Interaktion zusammensetzt, könnten die Ausführungen von Christian Spindler dienen. Er bezieht sich auf die selben gängigen Definitionen, wie in dieser Arbeit ausgeführt (vgl. Kap. 3.1.), und versucht anhand von Anthony Giddens Dualität von Struktur und Handlung (1997) und Martina Löws Raumkonzept (2009) eine (Neu-)Definition von Sprachregime als Dualität. Im Anschluss - zur Operationalisierung des Konzepts - nützt er die von Busch eingeführte und hier ausführlich beschriebene Dreiheit des Sprachregimes.

Im Folgenden soll also Spindlers Definition von Sprachregime beschrieben werden und vielversprechend erscheinende Ergänzungen zu Buschs Konzept Erwähnung finden.

### **3.3. ERGÄNZUNG: SPRACHREGIME ALS DUALITÄT (SPINDLER 2013)**

Die wesentlichste Neuerung in Spindlers Definition von Sprachregime bezieht sich auf die Position von "Raum" zum Konzept "Sprachregime". Sozialer Raum, der bisher als Bezugspunkt für Untersuchungen zum Sprachregime galt (das Sprachregime in einem bestimmten Raum, z.B. Schule, einer Klasse, etc.), wird von Spindler in sein Sprachregime-Konzept integriert und als essentieller Bestandteil desselbigen dargestellt.

Um zum Verständnis dieser weitreichenden Änderung zu gelangen, scheint es hilfreich, Spindlers Argumentation nachzuvollziehen, welche im Folgenden kurz nachgezeichnet wird:

Spindler baut sein Konzept von Sprachregime auf der oben erwähnten Coulmas'schen Definition (vgl. Kap. 3.1) auf, die (wie erwähnt), das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt rückt. Um die einseitige Relation von Beschränkungen, welche die Sprachwahl verändern, in eine gegenseitige Wechselbeziehung um-/neuzudefinieren, bezieht er sich auf die Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens (1997), welche unter anderem die Eigenheit einer Struktur, Handlungen nicht nur zu beschränken, sondern auch zu ermöglichen, beinhaltet. [Spindler 2013: 5] Essentiell für Spindlers weitere Überlegungen ist die Feststellung Giddens, dass eine bestimmte Struktur und Handlungen eines Individuums in einer Dualität miteinander verbunden sind. Spindler formuliert dies so:

*"Das bedeutet, dass sowohl die Struktur das Handeln bestimmt bzw. diesem einen Rahmen vorgibt, dass umgekehrt aber auch das Handeln die Struktur beeinflusst bzw. diese überhaupt erst durch das Handeln entstehen kann."* [Spindler 2013: 5f]

Struktur wird dabei als prozesshaft und veränderbar verstanden. Der Mensch als Individuum wird über seine Handlung in die Dualität integriert. Genauere Ausführungen zu Struktur und Handlung finden sich bei Spindler (Spindler 2013: 6ff) und bei Giddens selbst (Giddens 1997: 60ff).

Für die Neudefinition des Sprachregimes nützt Spindler Giddens Theorie folgendermaßen: Er integriert die individuelle Sprachwahl der Coulmas'schen Definition in den Handlungsbegriff von Giddens und sieht also die Giddens'sche Dualität von Struktur und Handlung als *"Dualität von Struktur und Sprachwahl"*. [Spindler 2013: 8] statt als einseitig gedachte Beschränkung der individuellen Sprachwahl. Um den Strukturteil der Dualität noch genauer zu konkretisieren, bezieht er sich auf die Theorie des sozialen Raumes nach Löw 2009.

Löws Sichtweise von sozialem Raum fokussiert die Beziehungen zwischen Elementen im Raum, welche durch ihre Positionen den Raum erst aufspannen. Das Beziehungsnetz liegt dem sozialen Raum zugrunde und formt ihn; die Grenzziehung zwischen zwei Räumen ist folglich eine Sache der individuellen Wahrnehmung. Ein zentraler Begriff in Löws Ausführungen zum sozialen Raum ist die *(An)ordnung*, welche zweierlei Bedeutung trägt: Soziale Räume haben einerseits eine ordnende, strukturierende Wirkung auf das Handeln von Akteur\_innen im Raum (also Ordnung). Andererseits werden sie durch die Anordnung der Elemente, Subjekte und Beziehungen geschaffen und verändert (Anordnung). [Spindler 2013: 12] Die Anordnung wird bei Löw unterteilt in *Spacing*, also die Tätigkeit des Anordnens im eigentlichen Wortsinn und *Syntheseleistung*, worunter die menschliche Fähigkeit und Tätigkeit der Synthetisierung von Elementen und Beziehungen zu einem Raum, eine wesentliche Bedingung für die Konstituierung von Raum, verstanden wird. [Spindler 2013: 13]

In Bezug auf die Sprachwahl bindet Spindler die Löw'sche Theorie folgendermaßen ein: Zur Giddens'schen Dualität von Struktur und Handlung zurückkehrend, betrachtet er den von Löw beschriebenen sozialen Raum als Konkretisierung von 'Struktur'. Der durch Anordnung geschaffene Raum hat eine ordnende Wirkung auf die Handlungen der Subjekte in diesem Raum, unter anderem auf deren Sprachwahl. Andererseits kann die Sprachwahl auch dazu eingesetzt werden, Raum durch die Positionierung im Beziehungsnetz (*Spacing*) zu formen und zu verändern. [Spindler 2013: 14]

Auf diesem Verständnis von sozialem Raum und Sprachwahl aufbauend, formuliert Spindler seine Neudefinition von Sprachregime. Er erweitert die unidirektionale Coulmas'sche Definition des Sprachregimes als Beschränkungen der individuellen Sprachwahl zu einer Dualität zwischen sozialem Raum und individueller Sprachwahl und betont damit, dass der Begriff des Sprachregimes nicht nur für den sozialen Raum bzw. die Struktur stehen kann, sondern genau die Verbindung von Sprachwahl und sozialem Raum meint:

*"Es ist vielmehr nötig, Sprachregime nicht mehr als Teil, sondern als Bezeichnung bzw. Name für diese spezielle Ausformung der allgemeinen Dualität von Struktur und Handlung [...] zu sehen."* [Spindler 2013: 14].

Subjekte im Raum werden sowohl von dessen Struktur in ihren Handlungen beeinflusst, "geordnet", ebenso haben ihre Handlungen jedoch - in unterschiedlicher Stärke, da aus verschiedenen Machtpositionen heraus - Auswirkungen auf den sozialen Raum.

Spindlers Neudefinition des Sprachregimes lautet also folgendermaßen:

*"'Sprachregime' steht [...] für die Dualität zwischen sozialem Raum und individueller Sprachwahl. Die Sprachwahl eines Individuums bestimmt dessen Position im sozialen Raum; gleichzeitig wird durch die eigene Position sowie die Positionen der übrigen Individuen des Raums diese Sprachwahl beeinflusst und geformt."* [Spindler 2013: 15]

Neben der bereits bei Coulmas existierenden Einbeziehung von (einem) handelnden Individuum in die Konzeption von Sprachregime verstärkt Spindler den Beziehungsaspekt: Als fundamentale Voraussetzung und Gegebenheit in jedem sozialen Raum finden die "übrigen Individuen des Raums" Eingang in die Definition. Auffallend ist bei Spindler weiters, dass er (unkommentiert) den Plural des englischen Wortes *choices* zum deutschen Singularwort (Sprach)*wahl* verändert. Durch diese Art der Übersetzung ist die richtige Anwendung der deutschen Grammatik gesichert (*Wahl* im Sinne von Möglichkeit zur Entscheidung wird im Deutschen selten in Pural verwendet [URL3]), dennoch verschiebt sich die Bedeutung von mehreren, vielen Momenten individuellen "Sprachwählens" hin zu einem umfassenden Ausdruck für das Sichentscheiden zwischen mehreren verschiedenen Möglichkeiten des Spracheinsatzes.

Vereinfachend gesagt beschreibt Sprachregime also die wechselseitige Beziehung zwischen einem sozialen Raum (Beziehungsnetz inklusive Regelwerk, signifikanten Objekten etc.) und individueller Sprachwahl. Es umfasst dabei sowohl die Auswirkungen der Beziehungen und Positionen im Raum auf die individuelle Sprachwahl als auch die Auswirkungen individueller Sprachwahl auf das Beziehungsnetz und die Positionierungen im Raum.

Nun stellt sich also die Frage nach der Einbindung von Spindlers Definition in Buschs Konzept. Auf den ersten Blick scheint dies naheliegend und fast reibungslos möglich: Die bei Busch angedeutete, aber nicht weiter vertiefte Ansicht, dass der Begriff 'Sprachregime' zur Charakterisierung von *"mit bestimmten sozialen Räumen verbundene[n] Sprachpraktiken"* [Busch 2013: 134] verwendet wird, arbeitet Spindler klarer heraus und verankert sie schlussendlich im Begriff des Sprachregimes als Dualität. Der Gedanke der Rückwirkungen von Handlungen auf die Struktur wird bei Busch bereits angedacht, wenn sie (als eine der möglichen Richtungen) sprachliche Vorgaben als *"Verdichtungen sozialer (Sprach-)Handlungen"* [Busch 2013: 136] (und nicht als funktionalistisch vorausgesetzt) begreift. Spindlers Definition zeichnet die Bidirektionalität jedoch noch deutlicher und sichert sie

theoretisch durch die Einbettung in Giddens' Theorie ab. Spindlers Neudefinition liefert also für wesentliche bei Busch bereits angedachte Aspekte eine weitergehende Fundierung.

Nötig scheint auf den zweiten Blick jedoch eine Auseinandersetzung mit den Begriffen rund um Sprache, da auffällt, dass Spindlers Fokus auf individueller Sprachwahl liegt, wohingegen bei Busch von sprachlichen *Praktiken* die Rede ist. Spindler fokussiert in seiner Untersuchung die Wahl zwischen mehreren zur Verfügung stehenden Sprachen an der VHS Favoriten, erwähnt aber auch die Möglichkeit der intralingualen Sprachwahl, welche die Wahl zwischen verschiedenen Nuancen (Registern, Höflichkeitsformen, etc.) einer Sprache beschreibt. Busch verwendet in ihrem Buch *Mehrsprachigkeit* einen umfassenderen Begriff, *sprachliche Praktiken*<sup>1</sup>, um vom konkreten Sprechen, von gelebter Sprache, von Sprache in Interaktion zu sprechen, zum Beispiel, wenn sie fordert, dass Schule unter dem Gesichtspunkt lokaler sprachlicher Praktiken betrachtet werden soll [Busch 2013: 171]. Eine gewisse begriffliche Unschärfe findet sich jedoch bei den Ausführungen zum Sprachregime: Neben ebengenannter weitgedachter Bedeutung verwendet Busch denselben Begriff gezielt für eine Dimension der Lefebvre'schen Triade, wenn sie die räumliche Praxis als (habitualisierte) sprachliche Praktiken beschreibt. Gewisse Manifestationen der Repräsentationsräume z.B. sind jedoch gewiss auch als sprachliche Praktiken der ersteren Verwendung zu bezeichnen.

Die Frage ist also, welcher Begriff sich für die Einbettung von Spindlers Definition in Buschs Konzept eignet.

Verbleibend bei Spindlers Begriff der individuellen Sprachwahl, sind folgende Überlegungen nötig: Spindlers Fokus auf interlinguale Sprachwahl, die klassisch als Wahl zwischen verschiedenen Sprachen verstanden wird, widerspricht gewissermaßen Buschs Sprecher\_innenperspektive, welche nicht zulässt, Sprache als etwas Objekthaftes zu verstehen. [Busch 2013: 9] Leichter fällt die Verbindung im Bereich der intralingualen Sprachwahl, da sie die Vielfalt von sprachlichen Ressourcen zumindest innerhalb einer Sprache berücksichtigt. Spindler expliziert jedoch kein Grundverständnis von Sprache und Mehrsprachigkeit, was Interpretationsspielraum, wie der Begriff denn gemeint sei, zulässt und erfordert bzw. eine genauere Ausführung seinerseits bedarf.

Wird Spindlers Definition im Lichte des oben erwähnten zeitgemäßen Verständnisses von Sprache und Mehrsprachigkeit betrachtet, kann 'Sprachwahl' als Verwendung bestimmter (eben nicht anderer, also gewählter) den Sprechenden zur Verfügung stehenden sprachlicher

---

<sup>1</sup> Manchmal setzt Busch ein weiteres Adjektiv voraus, u.a. *lokale* sprachliche Praktiken (z.B. S. 130, S. 171), *konkrete* sprachliche Praktiken (S. 9), *verortete* sprachliche Praktiken (S. 154); mindestens einmal verwendet sie stattdessen *Sprachpraktiken* (S. 134).

Mittel, quasi als Schöpfen aus dem individuellen Sprachrepertoire verstanden werden und liegt damit näher an dem umfassender formulierten Begriff der sprachlichen Praktiken von Brigitta Busch. Dieses Vorgehen ergänzt die Spindler'schen Ausführungen dabei mit einer umfassenderen Interpretation des Wortes *Sprachwahl*, welche bei ihm zwar vielleicht mitgemeint, jedenfalls nicht explizit gemacht wird. *Sprachwahl* also nicht nur als Wahl zwischen verschiedenen Sprachen oder zwischen Registern innerhalb einer Sprache, sondern als Wahl aus allen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel, dem gesamten Sprachrepertoire eines Individuums. Sprachwahl als Entscheidung für eine Art zu *languagen*, eine Art, die eigene Sprachlichkeit einzusetzen.

Der Begriff der Sprachwahl scheint in diesem Lichte etwas problematisch, weil er ein traditionelles Verständnis von Sprache als voneinander klar abgrenzbare Einheiten suggeriert. Anregend erscheint jedoch der Aspekt der 'Wahl', welcher die individuelle Handlung fokussiert, Wahl als voraussetzend, dass auch anders gehandelt (gesprochen, geschrieben) werden könnte. Allerdings suggeriert 'Wahl' wiederum eine bewusste Entscheidung des Subjekts für die eine oder andere Möglichkeit zu *languagen*, welche nicht immer feststellbar ist. [Spindler 2013: 7]

Der Begriff der sprachlichen Praktiken scheint daher fürs Erste geeigneter, den Vorgang des Entscheidens für und Einsetzens bestimmter Ressourcen aus dem individuellen Sprachrepertoire (wobei immer auch andere möglich wären) zu beschreiben. Dafür wäre die klare Abgrenzung zum Begriff der ersten Lefebvre'schen Definition notwendig, welche sowohl durch Bewusstsein für das vorausgestellte Adjektiv *habitualisierte* (sprachliche Praktiken) möglich scheint, oder auch durch das Beibehalten des Begriffs der räumlichen Praxis, analog als sprachliche Praxis, denkbar wäre. Um die Spindler'sche Definition von Sprachregime jedoch umzuformulieren, findet sich bei Busch zu wenig theoretische Ausarbeitung und Kohärenz der Begriffsverwendung, um dieses Vorgehen zu rechtfertigen.

Um die Einbettung von Spindlers Definition des Sprachregimes auch sprachlich zu ermöglichen, drängt sich - zumindest für vorliegende Arbeit - die Verwendung eines weiteren Begriffs auf: Sprachhandlungen. Darunter werden konkrete Momente des Einsetzens (und der vorausgegangenen Wahl) bestimmter (und eben nicht anderer) sprachlicher Ressourcen aus dem gesamten individuellen Sprachrepertoire verstanden, also Momente, in denen die eigene Sprachlichkeit auf eine bestimmte Art Ausdruck findet, in denen auf die eine oder andere Art *gelanguaged* wird. Dabei wird das Bewusstsein für das "Wie?" der Sprache als

bewusster Aspekt der Handlung (also eben nicht Sprach'taten') verstanden, wohingegen die Klarheit über das "Warum?" nicht gegeben sein muss. [Anlehnung an Spindler 2013: 7] Da die Spindlers'sche Definition auf der Giddens'schen Dualität von Struktur und Handlung aufbaut, lässt sich der Begriff der Sprachhandlungen ohne weiteres in seine Definition einfügen. Es geht sozusagen um jenen Teil von Handlungen, die sich sprachlicher Mittel bedienen. Handlungen setzen bei Giddens voraus, dass ein Individuum zum Betrachtungszeitpunkt auch anders hätte handeln können, was für Sprachhandlungen durch die Fülle des sprachlichen Repertoires zwingend gegeben ist. Es scheint also vielversprechend, den Begriff der Sprachwahl für die Ergänzung von Buschs Konzept zu ersetzen und in der Definition von Sprachregime von individuellen Sprachhandlungen zu sprechen.<sup>1</sup> Es hieße also dann, in (vorrangig begrifflicher) Erweiterung der Spindler'schen Definition:

"'Sprachregime' steht demnach für die Dualität zwischen sozialem Raum und *individuellen Sprachhandlungen*. Die *Sprachhandlungen* eines Individuums bestimmen dessen Position im sozialen Raum; gleichzeitig werden durch die eigene Position sowie die Positionen der übrigen Individuen des Raums diese *Sprachhandlungen* beeinflusst und geformt. [vgl. Spindler 2013: 15, zitiert in dieser Arbeit auf S. 28. Hervorhebungen kennzeichnen von M.H. ausgetauschte Begriffe.]

Diese Art der Definierung von Sprachregime (mit der gesamten von Spindler erarbeiteten Basis) ergänzt die Busch'schen Ausführungen um eine klare Definition und soll für diese Arbeit als Grundlage gelten.

Wie oben erwähnt, führt Spindler nach seiner Neudefinition des Begriffs analog zu Busch (und im expliziten Bezug darauf) zur Operationalisierung des Konzepts Sprachregime die Lefebvre'sche Triade der Ebenen von Räumlichkeit ein, um Sprachregime als in den oben erwähnten drei Dimensionen der Untersuchung zugänglich zu machen. Einige wenige über

---

<sup>1</sup> Spindler verwendet diesen Begriff in seinen Ausführungen um die Handlungsdefinition von Giddens bereits, wenn er schreibt: "[...] dass auch das Nichtstun als Handlung im Giddens'schen Sinne gelten kann - also im Bezug auf eine Sprachhandlung etwa auch das Schweigen." [Spindler 2013: 7] Diese Erwähnung ist jedoch einmalig und wird nicht genauer begründet, der Verbleib bei der Coulmas'schen Sprachwahl bleibt unkommentiert.

Buschs Ausführungen hinausweisende Gedanken seien hier der Vollständigkeit halber noch erwähnt:

Die erste Dimension, die räumlichen Praxis bzw. habitualisierte sprachliche Praktiken setzt Spindler in Verbindung mit den fixierten Positionen im sozialen Raum. Informationen, welche Positionen es im Raum gibt und wo angeknüpft werden kann, sind der ersten Dimension inhärent, sie entsteht jedoch aus zumeist unreflektierten Positionierungen, da die Akteur\_innen Routinen unbewusst wahrnehmen und sich diesen (bis zu einem gewissen Grad) fügen, um am Raum teilnehmen und dazugehören zu können. [Spindler 2013: 17]

Bei der zweiten Dimension, der Raumrepräsentationen, ergänzt Spindler, dass die Konzepte und Vorstellungen, die primär als von Expert\_innen ausgehend und bestimmend gedacht wurden, sich ebenso durch die Handlungen der Akteur\_innen entwickeln können. Ähnlich einer Routine entstünde also eine Art Konsens oder Ideologie darüber, wie Subjekte sich wann, warum und wo positionieren sollten. [Spindler 2013: 19]

Interessant sind Spindlers Ansätze zur dritten Dimension, der Repräsentationsräume: Er setzt sie in Verbindung mit dem Löw'schen *Spacing* (also dem Vorgang des Positionierens und in Beziehung Setzens im Raum) und nennt als wesentlichen Teil der Repräsentationsräume die Art und Weise, in der sich Individuen tatsächlich im gelebten Raum positionieren, und wie sie umgehen mit dem, was sie wahrnehmen, also *"sei es, dass sie den Routinen und Ideologien folgen oder dass sie sich außerhalb dieser positionieren und dadurch den Raum in eine neue Richtung weiterentwickeln."* [Spindler 2013: 20] Besonders deutlich könnten laut Spindler vor allem Abweichungen von den Routinen und der Ideologie werden, z.B. Schüler\_innen, die sich anderer als der üblichen sprachlichen Mittel bedienen und sich so von der Schulroutine bzw. -ideologie abgrenzen. Die Kunst der Analyse dieser Dimension des Raumes formuliert Spindler als *"Herausforderung, die sich nun stellt, dieses 'Leben des Raums' auch zu beobachten und zu untersuchen."* [Spindler 2013: 21]

Nach der Vorstellung von Buschs Sprachregime-Konzept und ihrer Erweiterung durch Spindlers Ansätze widmet sich nun das letzte Unterkapitel der Erforschung von Sprachregimen: Es wird ein Überblick über methodologische Anregungen zur Sprachregime-Untersuchung im Schulkontext, welche sich insbesondere bei Busch finden, gegeben, außerdem werden kurz einige der bereits existierenden Forschungsarbeiten zu Sprachregimen vorgestellt.

### **3.4. METHODOLOGISCHE ANREGUNGEN**

Brigitta Busch verortet Forschungen zum Sprachregime in einem ethnographischen Paradigma und betont, dass der Prozess der Wissensgewinnung als Dialog zwischen Forscher\_innen und Subjekten in den jeweiligen Räumen zu geschehen hat. Es geht daher um Forschung im Lebenskontext von Sprecher\_innen. Ziel sollte immer sein, den Forschungsprozess für alle Partizipierenden sinnvoll zu gestalten. Gewünscht und erfordert, um Sprachregime zu begreifen, sind detaillierte, dichte Beschreibungen, welche die Komplexität nicht reduzieren, sondern Widersprüche eher thematisieren als zu nivellieren versuchen. [Busch 2013: 150]

Der gewählte Fokus in der Untersuchungseinheit von Sprachregimen hängt vom Forschungsinteresse ab, als Raum kann beispielsweise eine Schulklasse, eine Schule oder ein ganzes Stadtviertel betrachtet werden. Es ist dabei zu beachten, dass verschiedene Sprachregime zueinander in Beziehung stehen, einander verstärken können oder auch widersprechen. [Busch 2013: 154] Methodisch schlägt B. Busch zur Erkundung kleinräumiger Sprachregime die Kombination verschiedener Erhebungsmethoden vor: ethnographische Beobachtung, Expert\_inneninterview, Fokusgruppen-Diskussion, *linguistic landscaping* und/oder visuelle Methoden der Fotobefragung [Busch 2013: 153], an anderer Stelle erwähnt sie außerdem qualitative Interviews und die Auswertung von Bild- und Textdokumenten. [Busch 2013: 150] Für den Kontext der Schule als besonders relevant und gewinnversprechend schlägt Busch die Erhebung von Schulsprachprofilen vor, auf welche im Folgenden genauer eingegangen wird.

#### **3.4.1. SCHULSPRACHPROFIL**

Laut Brigitta Busch sind Schulsprachprofile besonders geeignet, das Sprachregime einer Schule zu erfassen, unter anderem, weil sie neben dem eigentlichen Unterricht auch Pausengespräche, Schulweg und Schulumgebung einbeziehen. Sie werden aus ethnographischer Perspektive erstellt, welche die Mikroebene konkreter sprachlicher Interaktion als Ausgangspunkt nimmt. [Busch 2013: 171] Ziel von Untersuchungen des Sprachregimes einer Schule kann die Reflexion von Alltagspraktiken sein, die Sicht- und Hörbarmachung von verschiedenen Diskursen, Stimmen und Sprachpraktiken im Raum, das Bewusstmachen von Hierarchien und für offene Potentiale. [Busch 2013: 172] Busch stellt sogar folgenden Anspruch an Forschungen zum Sprachregime im Schulkontext:

*"Solche präzisen Erhebungen können eine Grundlage bilden, um eine passgenaue, an sprachlichen Bedürfnissen und Ressourcen orientierte, standortspezifische Schulsprachpolitik auszuhandeln."* [Busch 2013: 172]

Zur Erstellung von Schulsprachprofilen schlägt Brigitta Busch folgende Vorgangsweise vor, welche sie in Forschungen in Südafrika und Österreich entwickelte:

- Vorerhebungen zu den institutionellen Rahmenbedingungen, Erkundung des sozialen Umfelds der Schule (Sprachen in der Schulstatistik, Unterrichtssprachen, Fremdsprachenangebot, Expert\_inneninterviews mit Schuldirektion und ev. weiteren Auskunftspersonen)
- Ethnografische Beobachtung sprachlicher Interaktionen im Schulalltag (sowohl in der Lehrer\_in-Schüler\_in-Interaktion als auch in schriftlichen Mitteilungen, Elternabenden, in der Schulverwaltung etc.)
- Bestandsaufnahme, in welchen Sprachen Lehr- und Lernmaterialien und weitere Bücher in der Schulbibliothek vorhanden sind
- Erkundung von *linguistic landscapes* (vgl. Kap. 3.4.1.1.), also von schriftlichen Manifestationen von Sprachen in der Schule
- Workshops mit Schüler\_innengruppen, um sprachliche Praktiken bewusst und ansprechbar zu machen und Ressourcen, Einstellungen, Wünsche und Imaginationen, die mit Sprache verbunden sind, zu identifizieren (mittels Fragebögen, Gruppendiskussionen, autobiografischen Erzählungen, Sprachenportraits (vgl. Kap. 3.4.1.2.))
- Durchführung von Workshops mit Lehrer\_innen und Eltern, um deren sprachliche Ressourcen, Bedürfnisse und Vorstellungen kennenzulernen
- Aufbereitung und Diskussion der Ergebnisse im Rahmen der Schulgemeinschaft, Erarbeiten eines standortspezifischen Schulsprachenkonzepts [Busch 2013: 172f]

Die Kombination und Adaption der verschiedenen Ansätze und Methoden an das jeweilige Schul- und Forschungssetting ist notwendig, Busch versteht die genannten Aspekte als Vorschläge, die sich in ihren Forschungen als gewinnbringend erwiesen haben. Entscheidend ist immer die zugrundeliegende Perspektive und Grundherangehensweise der ethnographischen Forschung; die meisten der erwähnten Methoden sind in der Sozialforschung schon lange vertreten und können mit entsprechender Vorkenntnis durchgeführt werden. [Busch 2013: 176]

Auf die beiden methodischen Vorschläge, welche im Rahmen dieser kurzen Aufzählung von zu kombinierenden Ansätzen und Methoden wohl kaum ausreichend verständlich waren und die eher neueren Strömungen der Forschung entstammen, *linguistic landscaping* und Sprachenportraits, soll an dieser Stelle noch etwas genauer eingegangen werden.

### **Sprachlandschaften**

Die Erforschung von Sprachlandschaften, *linguistic landscapes*, das heißt von schriftlichen Manifestationen von Sprache in bestimmten Räumen, hat in den letzten Jahren stark zugenommen, eine Vielzahl von Untersuchungen mit zum Teil sehr verschiedenen Vorgehensweisen wurde veröffentlicht. Eine genauere Beschreibung der verschiedenen Ansätze ist bei Busch (Busch 2013: 153), noch detaillierter bei Kral (Kral 2012) zu finden, welche auf die Untersuchung der Autor\_innenschaft besonderes Augenmerk legt. Für diese Arbeit soll der Fokus auf der Herangehensweise, welche für die Erstellung von Schulsprachprofilen als sinnvoll vorgeschlagen wird, bleiben. Brigitta Busch schlägt zur Erstellung von *linguistic landscapes* im Rahmen von Schulsprachprofilen die Berücksichtigung von diversen Aufschriften in Schule und Schulumgebung vor: Neben Ankündigungen und Aushänge mit offiziellem Charakter (Beschriftungen an Türen, Poster, Verbote, Gesetze etc.) sollen auch Graffiti, Gekritzeln auf Schulbänken und jegliche weitere Manifestationen schriftlicher Art im Raum berücksichtigt werden, um sowohl sprachliche Hierarchien als auch sie herausfordernde Veräußerungen sichtbar zu machen. [Busch 2013: 173] Augenmerk soll dabei auf sorgfältiges ethnographisches Arbeiten gelegt werden, um einerseits einseitigen Textinterpretationen möglichst zu entgehen und andererseits aber über rein quantitative Erhebungen hinauszutreten. [Busch 2013: 153]

### **Sprachenportrait**

Unter Sprachenportraits werden von Beteiligten in einem nonverbalen Prozess gezeichnete Figuren, die quasi ein Portrait der zeichnenden Person und ihren Sprachen darstellen, verstanden. Die kreative Methode der Zeichnung von Sprachenportraits wurde ursprünglich entworfen, um in multilingualen Volksschulklassen Mehrsprachigkeit sichtbar und besprechbar zu machen. [Krumm/Jenkins 2001: 3ff] In den letzten Jahren wurde der Ansatz zunehmend in sprachbiografisch orientierten Forschungsprojekten aufgegriffen, um sprachliche Ressourcen und ihr Erleben sichtbar zu machen. Die Vorgehensweise beruht auf folgenden Schritten: Gespräch/Workshop zum Nachdenken über die sprachlichen Ressourcen, Ausdrucks- und

Kommunikationsmöglichkeiten, die im Leben eine Rolle spielen; Zeichnung von einem individuellen Sprachenportrait, welches diese mit meist vorgegebenen Körperumrissen in Beziehung setzt, meist mit farbigen Stiften; Erläuterung der Zeichnung mit einer Legende und unter Umständen weiteren Ausführungen. [Busch 2013: 36]

Folgende Aspekte der Sprachenportraits scheinen für die Forschung besonders bedeutsam:

- Das Zeichnen ermöglicht ein gewisses Innehalten und eine Distanzierung, die stärker als beim unmittelbaren Erzählen wirkt und vorschnelle Begründungen/Darstellungen nicht so begünstigt. Die Zeichnenden entscheiden außerdem selbst, was sie als Sprache definieren und welche Differenzierungen sie vornehmen wollen. [Busch 2013: 37]
- Zeichnungen schaffen Bedeutung auf andere Art und Weise als mündliche Darstellungen: Widersprüche, Brüche und Überlappungen können leichter als solche stehengelassen werden, vielfache Bezüge zwischen verschiedenen Bildelementen sind möglich, ebenso variieren die Ausdrucksmöglichkeiten auf besondere Art und Weise: Busch erwähnt dabei die Platzierung, Form und Größe der Flächen, die Farbwahl und Intensität, den Sättigungsgrad und die Positionierung von leeren Flächen. [Busch 2013: 37]
- Die Erläuterungen auf Basis der Zeichnung, wodurch die Zeichnenden eine erste Interpretation selbst vornehmen, sind oft anders strukturiert als zum Beispiel in biographischen Interviews: Lineare Beschreibungen werden oft zugunsten von Erläuterungen, die Komplexität und Relationen berücksichtigen, in den Hintergrund gerückt, wodurch weitere Blickwinkel auf Spracherleben und -ressourcen zugänglich und sichtbar werden. [Busch 2013: 37]

Das Zeichnen von Sprachportraits eignet sich insbesondere für die Forschung mit Kindern, kann jedoch für alle Altersgruppen vielversprechend sein. [ebd.]

Schulsprachprofile sollen also in der Kombination von mehreren Erhebungsformen erstellt werden, die jeweils an die spezifischen Gegebenheiten adaptiert werden. Mit der Einbeziehung von Sprachenportraits und Sprachlandschaften regt Brigitta Busch zum Einsatz von neueren Methoden der Sozialforschung an, welche sie als vielversprechend beschreibt.

Im Folgenden soll nun die im Herbst 2014 im Baskenland durchgeführte Forschung zum Sprachregime an der Ikastola San Benito vorgestellt werden. Sie basiert auf der in diesem Kapitel beschriebenen und verfeinerten Definition des Sprachregimes und nutzt die Erstellung des Schulsprachprofils als wesentlichen methodischen Zugang. Im folgenden Kapitel steht die Auswertung des Schulsprachprofils im Mittelpunkt, auf deren Basis dann in Kapitel fünf die Ergebnisse zu den verschiedenen Sprachregime-Dimensionen präsentiert werden.

### **3.5. EN BREVE: LA IDEA DE LA INVESTIGACIÓN Y EL CONCEPTO DEL RÉGIMEN LINGÜÍSTICO**

Este trabajo se sitúa en el marco teórico de las investigaciones sobre el plurilingüismo (*Mehrsprachigkeitsforschung*). Trata de analizar la situación lingüística de la Ikastola San Benito aplicando el concepto teórico del régimen lingüístico (Busch 2013). Pretende dar respuestas a las preguntas cómo usan los actores en la Ikastola San Benito los idiomas disponibles, qué factores influyen en la elección lingüística y qué régimen(es) lingüístico(s) dominan en la Ikastola San Benito. El trabajo presenta tanto los resultados de la investigación como las posibilidades y los límites del concepto del régimen lingüístico. Parte de las premisas actuales de las investigaciones sobre el plurilingüismo: se entiende el plurilingüismo como fenómeno común y corriente que constituye la vida diaria de la mayoría de personas en este mundo. Además, se toma en cuenta que la noción de "lengua" está constituida socialmente y que es necesario tener en consideración a los sujetos así como al contexto en su análisis. La metodología incluye tanto métodos de la investigación social cualitativa conocidos (entrevistas, observación participante etc.) como técnicas nuevas como el retrato lingüístico y los paisajes lingüísticos (cf. cap. 4.2.)

El concepto del régimen lingüístico, que sirve como herramienta para el análisis de la investigación en la Ikastola San Benito, fue elaborado por Brigitta Busch [Busch 2013]. Después de varios trabajos que utilizaban el término *régimen lingüístico* (*Sprachregime*) de diferentes maneras (Kroskrity 2000, Coulmas 2005, Blommaert/Collins/Slembrouk 2005), Brigitta Busch elaboró una teoría del régimen lingüístico partiendo de una perspectiva espacial [Busch 2013]. Basa sus consideraciones en el concepto de la *trias* del espacio de Henri Lefebvre, presentado en el libro *La production de l'espace* de 1974, y trata de analizar las prácticas lingüísticas que están asociadas a ciertos espacios sociales.

Siguiendo el modelo de Lefebvre, que divide el espacio en tres unidades diferentes, describe las tres partes del régimen lingüístico de la siguiente manera:

- Las **prácticas lingüísticas habitualizadas** (*habitualisierte sprachliche Praktiken*) describen aquellas prácticas sociales que constituyen el espacio y sirven para su continuación. Se basan en la primera dimensión del concepto de Lefebvre: la práctica espacial. En el contexto de la enseñanza Brigitta Busch ejemplifica las prácticas habitualizadas de tutoría, conversaciones entre alumnas y prácticas de clase como trabajos en grupo. Estas prácticas son importantes tanto para la estructura del día a día como para la distribución de roles diferentes.
- Los **discursos sobre las relaciones entre lenguas y espacio** (*Diskurse über das Verhältnis von Sprache und Raum*) son ideas abstractas que parten tanto de discursos científicos como de ideologías y que conciben el espacio de forma teórica. Parten de la segunda dimensión del concepto de Lefebvre: son representaciones del espacio. Como ejemplos se mencionan las ideas de educación para la socialización o las visiones del uso "correcto" de los idiomas.
- Las **maneras de vivir el espacio** están basadas en la tercera dimensión del concepto de Lefebvre: los espacios de representación. Describen las formas de experimentar el espacio y actuar en él: posicionarse, manifestarse, entrar y salir del espacio, oponerse a prácticas habituales, crear nuevas prácticas, etc. Brigitta Busch da los ejemplos de manifestaciones escritas en las mesas o graffitis en las paredes. [Busch 2013]

Estas tres dimensiones están concebidas como una dialéctica con tres partes, que están estrechamente unidas, pero no tienen por qué seguir siempre las mismas ideas. Para definir el término *régimen lingüístico*, se hace referencia a una definición de Spindler (2013), para incluirla de forma un poco cambiada en el modelo de Brigitta Busch:

*"El régimen lingüístico describe la dualidad entre el espacio social y los actos lingüísticos individuales. Los actos lingüísticos de un individuo deciden su posición en el espacio; al mismo tiempo, su posición y la de los demás individuos del espacio influyen en las acciones lingüísticas."* [Spindler 2013, traducción por M.H.]

Para analizar el régimen lingüístico, Brigitta Busch propone ciertas técnicas metodológicas. Sitúa las investigaciones en un paradigma etnográfico, subrayando la importancia de descripciones complejas. [Busch 2013: 150] En el contexto de la escuela destaca el método del perfil lingüístico (Schulsprachprofil) para comprender el régimen lingüístico. Las formas detalladas de emplear este método se encuentran en el capítulo 4.2.

## 4. INVESTIGACIONES EN LA IKASTOLA SAN BENITO

En este capítulo se darán a conocer los resultados de la investigación en la Ikastola San Benito, llevado a cabo en septiembre y octubre de 2014. Primero se presentarán el espacio de la ikastola como campo de la investigación y los métodos de investigación, para luego exponer los resultados principales.

### 4.1. EL ESPACIO: LA IKASTOLA SAN BENITO

Para entender el contexto de la Ikastola San Benito, se requiere cierto conocimiento del sistema educativo vasco, que se da por sabido por parte de lectoras castellanoparlantes. Por lo tanto, se empieza este capítulo con un breve excursus en alemán, para luego seguir con los aspectos específicos de la Ikastola San Benito en castellano.

Exkurs zur baskischen Bildungslandschaft: Zwei Arten der Unterscheidung verschiedener Schulmodelle sind für das Verständnis des Kontextes dieser Arbeit bedeutsam: Einerseits die Einteilung nach Schultyp, andererseits die Einteilung nach Sprachgewichtung. Während der Franco-Diktatur war wegen der rigiden Sprachpolitik jegliche Verwendung der Nationalsprachen verboten, so auch der Unterricht in Baskisch. [Etxeberria 1997:145] Im Untergrund formierten sich ab den späten 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts aufgrund der Initiative von Eltern und engagierten Lehrer\_innen baskische Schulen, sogenannte *ikastolas*<sup>1</sup>, welche Unterricht auf Baskisch ermöglichten. Zu Beginn fand dieser unter extrem schwierigen Bedingungen, zu denen neben dem Hauptproblem der Illegalität auch Platzmangel, fehlende Ausbildung der Lehrer\_innen und finanzielle Engpässe zählten, statt. Ab den 70er Jahren wurden die baskischen Schulen systematisch legalisiert und eroberten sich mit der Zeit einen fixen Platz im baskischen Schulsystem. [Lasagabaster 2001: 403f] Neben den öffentlichen Schulen und den Privatschulen gibt es die offizielle Form der *centros concertados*, Schulen mit privater Trägerschaft, die Subventionen aus öffentlicher Hand erhalten und gewissen Gesetzmäßigkeiten des Landes folgen müssen. Neben katholischen Schulen sind es vor allem *ikastolas*, welche diesen Status haben. Sie werden also zum Großteil aus öffentlicher Hand finanziert, wobei ein Teil der Ausgaben meist durch (möglichst gering gehaltenes) Schulgeld gedeckt werden muss, genießen jedoch größere Unabhängigkeit: Sowohl in der Curricular-Erstellung

---

<sup>1</sup> ikastola (eus.)=Ort zum Lernen, vgl. Burgo García 2013: 84

als auch in der Auswahl des Lehrpersonals ist der Spielraum bedeutend weiter. Die meisten *Ikastolas* sind in der Föderation der baskischen Schulen (*Federación de Ikastolas*) vereint und orientieren sich an einem baskischen Curriculum, welches unter anderem den Unterricht auf Baskisch vorsieht. [Burgo García: 71f]

Hier kommt die zweite Unterscheidung ins Spiel: Im baskischen Bildungssystem gibt es drei Modelle der Sprachgewichtung in Schulen, welche zwar oftmals kritisiert werden, aber dennoch gängige Praxis der Unterscheidung sind. [Lasagabaster 2001: 410] Modell A fasst diejenigen Schulen zusammen, in welchen der Unterricht auf Spanisch geführt wird und Baskisch lediglich als ein Fach unterrichtet wird; Modell B beschreibt Schulen, in welchen sowohl Baskisch als auch Spanisch als Unterrichtssprache dienen, wobei die Gewichtung je nach Standort unterschiedlich ausfällt; unter Modell D [sic!] werden Schulen verstanden, in welchen Baskisch die alleinige Unterrichtssprache ist und Spanisch als ein Fach angeboten wird. *Ikastolas* werden grundsätzlich als autonome Schulen des Modells D angeboten [ebd.: 410f] und leiste(te)n einen wesentlichen Beitrag zum Erhalt und Wiederaufschwung der baskischen Sprache. [Amorrortu 2006: 359] Aufgrund der oft nachgewiesenen eindeutig besseren Sprachniveaus in Baskisch in diesem Modell, ohne Abstriche in den Spanischkenntnissen [Amorrortu 2006: 364], steigt die Anzahl der Schüler\_innen des Schultyps ständig, da Baskischkenntnisse mehr und mehr zu einer unumgänglichen Ressource am Arbeitsmarkt wurden. [Lasagabaster 2001: 412; Etxeberria 2003: 101]

Ein weiteres Charakteristikum dieser Schulen soll hier erwähnt werden: Viele baskische Schulen sind mittlerweile als Kooperativen organisiert. Dies bedeutet, dass sie als alternatives und soziales Unternehmen ohne Gewinnstreben geführt werden, welches gemeinschaftlich von allen teilnehmenden Parteien geführt wird. [Burgo García 2013: 78] Dies stellt einen Versuch der Demokratisierung des Bildungswesens dar, welcher laut Burgo García den Kriterien eines sozialen Unternehmens nach EMES<sup>1</sup> entspricht. [ebd.: 90] Oftmals bedeutet dies, dass die Eltern der unterrichteten Schüler\_innen Gesellschafter\_innen mit Stimmrecht sind, welchen große

---

<sup>1</sup> Internationales Forschungsnetzwerk, benannt nach dem ersten Forschungsprojekt: "*the emergence of social enterprises in Europe*" [URL9]

Entscheidungsmacht in organisatorischen Gremien zukommt. Die Ikastola San Benito ist als solche Kooperative organisiert.

Weitere Informationen zur baskischen Schullandschaft finden sich unter anderem bei Lasagabaster 2001 (Englisch), Haase 2003 (Deutsch) und Etxeberria 1997 (Englisch).

La Ikastola San Benito es un centro concertado de enseñanza. Está situado en la comarca de Goierri, cerca de Beasain (provincia Guipuzkoa). Fue fundado en 1963 como primer ikastola de la comarca y legalizado en 1970, bajo protección de los frailes\* Benedictinos. [URL4] Desde el año 1990 acoge a alumnos de otros pueblos cercanos; hoy en día es el único centro de enseñanza en Lazkao, un pueblo de 5200 habitantes. [URL1] Ofrece la educación desde los 0 hasta los 18 años: dos ciclos de infantil (de 0-2 y de 3-5 años), tres ciclos de Primaria (6-12 años), cuatro años de educación secundaria (12-16 años, DBH) y la posibilidad de obtener el bachillerato (16-18 años). Actualmente tiene unos 1000 estudiantes y 120 profesoras. [ebd.] La escuela está en el centro del pueblo, en tres edificios separados: el edificio San Prudentzio, el edificio Mikelar y el edificio San Benito. Esta investigación se centra en las dos etapas de enseñanza obligatoria, que son Primaria y Secundaria, las cuales tienen lugar en el edificio San Benito y en el edificio San Prudentzio respectivamente.

## **4.2. LOS MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Antes de presentar los resultados de la investigación, se mencionarán aquí los métodos de investigación, tanto de la recopilación de datos como del análisis.

Los métodos de la recopilación de datos siguen en gran medida las recomendaciones para el perfil lingüístico de Brigitta Busch (cf. 4.3.1.), combinando varias técnicas para enriquecer el corpus de datos y facilitar la triangulación. Se emplea tanto métodos con mucha historia en la investigación social cualitativa (entrevistas y observación participante) como métodos más recientes (los retratos lingüísticos y el paisaje lingüístico). En más detalle:

Las entrevistas siguen las pautas establecidas para las entrevistas medio estandarizadas, denominadas habitualmente *problemzentrierte Interviews*, entrevistas temáticamente centradas. [Mayring <sup>5</sup>2002: 67] En este tipo de entrevistas se deja hablar libremente al entrevistado, sacando ciertos temas previamente elaborados y volviendo de nuevo sobre ellos cuando la informante se desvía demasiado. [ebd.] No obstante, se tiene en cuenta la pauta formulada por Jan Blommaert: "*An interview ist a conversation.*" [Blommaert/Jie 2010: 44],

tratando de fortalecer la cooperación y la simpatía mutua (*rapport*). Se opta por grabar las conversaciones en aquellos casos en los que los entrevistados muestran su conformidad. Se emplea el método de entrevistas tanto para el profesorado como para expertas, mientras que para el alumnado se aplica el método de las discusiones en grupo, partiendo de un estímulo principal para luego desarrollar un proceso de discusión abierto. [Mayring <sup>5</sup>2002: 79, Flick 1995: 186f]

Otro método importante para la recopilación de datos es la observación participante en el campo de investigación. Este método requiere la implicación de la investigadora en los acontecimientos observados, tanto durante las horas lectivas como en la rutina diaria (pausas, entrada y salida del edificio etc.) [Mayring <sup>5</sup>2002:81] Se sigue la metodología propuesta, entre otros, por Blommaert (2010), que empieza por observar lo más general con una vista abierta, para centrarse con más detalle en aspectos más específicos durante el proceso de investigación. [Blommaert/Jie 2010: 29]

Aparte de estos métodos conocidos, se emplean los métodos descritos en el capítulo 4.3.1., que son el retrato lingüístico y el paisaje lingüístico, ambos siguiendo las propuestas de Brigitta Busch (2013). El paisaje lingüístico requiere la recopilación de fotos de manifestaciones escritas en el espacio de la ikastola junto con información sobre el cuándo, dónde, por parte de quién, para analizar después el uso de las lenguas. El método del retrato lingüístico se aplica de la siguiente manera: se lo integra en pequeños talleres sobre los idiomas considerados "propios", estimulando primero los conocimientos y emociones del alumnado, para luego seguir con la instrucción concreta: primero dibujar todos los idiomas considerados como "idioma propio" en los contornos de una persona, retratando la distribución en su propio cuerpo, siguiendo únicamente la pauta de un idioma-un color. Después, se dobla la hoja para escribir un pequeño comentario explicando el dibujo. Este proceso se lleva a cabo de forma individual, acompañado por música para generar una atmósfera agradable y de protección.

Otra fuente de información se encuentra en las conversaciones informales, surgiendo espontáneamente durante la rutina diaria con los participantes de la vida escolar. Además, se recurre a la práctica habitual de escribir notas de campo, herramienta estándar en investigaciones de campo. [Flick 1995: 192]

Los métodos de análisis parten de los procedimientos habituales de la elaboración de los datos que posibilitan el tratamiento de material visualizado (transcripción, protocolos detallados, notas de campo, fotos enumeradas, observaciones documentadas etc.).

Como procedimiento básico del análisis se sigue la manera de codificación propuesta por Breidenstein (2013): partiendo de una codificación abierta que trata de asignar categorías, temas e ideas a una gran parte del material, para seguir con una codificación axial, poco a poco organizando el material según distintas ideas. [Breidenstein 2013: 126f] En algunos casos, se emplea el análisis de casos específicos [ebd.: 139], a la hora de tratar con los retratos lingüísticos y el paisaje lingüístico, también se recurre a ciertas formas cuantitativas del análisis. Luego se toma en consideración todo el material, elaborando ciertos temas claves ("*Schlüsselthemen*"), según los cuales se analizan los resultados. [Breidenstein 2013: 157] Breidenstein explica de esta manera el análisis de datos: "*Mit der Erarbeitung dieser Schlüsselthemen oder -konzepte begibt sich die Ethnografin auf eine andere Ebene der analytischen Durchdringung ihres empirischen Materials.*" [Breidenstein 2013:157] De esta forma, se trabaja con un sistema categorial emergente, similar al procedimiento propuesto por Mayring (2002). [Mayring 2002: 114] En este sistema de *Schlüsselthemen* se incluye todo el material, siguiendo la triangulación propuesta por Flick y muchos otros autores básicos. [Flick 1995: 433]

Después de esta breve introducción a los métodos de investigación, se presentarán ahora los resultados obtenidos mediante este procedimiento.

### **4.3. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación en la Ikastola San Benito se llevó a cabo del 31/8/2014 hasta el 10/10/2014. Después de los primeros días de organización, que requerían cierta paciencia y adaptaciones al horario de la ikastola, el proceso de investigación comenzó sin grandes complicaciones. Todas las participantes de la ikastola, tanto el profesorado como el alumnado y el equipo directivo se mostraron muy abiertos a compartir sus visiones y conceptos, así como a abrir las puertas para observaciones. Además, estaban dispuestos a mantener conversaciones informales muy a menudo. Sin embargo, las primeras observaciones de clase demostraban la gran presencia de "alguien desconocido", que se manifestó tanto en las formas de actuación del alumnado como del profesorado. No obstante, por estar bastante tiempo en el espacio de investigación con presencia regular en algunas clases, los actores de la ikastola se

acostumbraron a la presencia externa. En ciertas aulas estaba la silla preparada, las alumnas se acercaban con más confianza, las entrevistas salían de forma más natural, a medida que la confianza iba aumentando. Por lo tanto, era posible observar situaciones que no se hubieran mostrado así al principio de la investigación.

En total, se pudieron llevar a cabo 37 observaciones participantes, sobre todo en clases de Primaria y Secundaria (28 en Primaria, ocho en Secundaria y dos en Infantil), entre el 9/9/2014 y el 7/10/2014; 17 entrevistas (diez con el profesorado, una con la directora\*, dos con las jefas de estudios, dos con informantes del pueblo y dos con expertas\* de la Escuela de Magisterio de Donosti) con duración entre 10:03 y 59:46 y seis discusiones en grupo con 24 alumnos de DBH. Además, se recopilaron 85 retratos lingüísticos de alumnas de Primaria, 127 fotos de manifestaciones escritas en el espacio de la ikastola y otros materiales como tablas con los horarios, material de enseñanza etc. Otra fuente importante de información fue el gran número de conversaciones informales con el profesorado y el alumnado.

En lo siguiente, se darán a conocer los resultados detallados del estudio, presentándolo en cuatro complejos temáticos: 1. La estructura de la ikastola, que incluye varios aspectos sobre la organización del centro y de la enseñanza; 2. Las percepciones de la situación lingüística de las participantes diferentes; 3. Normas, pautas y conceptos para el uso lingüístico que prevalecen en la ikastola; 4. El uso concreto de los recursos lingüísticos de los actores en el espacio de la ikastola.

Cuando se habla de "el profesorado" o "el alumnado", siempre se refiere a la parte de personas que entraban de alguna u otra manera en la recopilación de datos, advirtiendo que siempre puede haber más opiniones, percepciones y maneras de actuar. Siempre y cuando se cita de forma directa a personas, se cita el texto original de la transcripción o un enunciado apuntado al momento. Las fuentes figuran con las siguientes abreviaturas: INT1-10: entrevista con profesora 1-10; D: entrevista con la directora\*; J1/2: entrevista con jefes de estudios, GRU1-6: discusión de grupo 1-6; INF1-2: informante 1-2; inf. (fecha): conversación informal en esta fecha; r.l.: retrato lingüístico.

### 4.3.1. LA ESTRUCTURA DE LA IKASTOLA

En lo siguiente, se presentarán los resultados con respecto a la estructura de la ikastola, empezando por la organización general del centro, para seguir luego con aspectos más detallados que se refieren a la enseñanza en si.

#### 4.3.1.1. La organización del centro

La Ikastola San Benito está organizada como una cooperativa. Las socias usuarias son los padres, que tienen la posibilidad, pero no la obligación, de hacerse socios. Según la directora\*, un 99% de todas las familias son socias usuarias. [D/167] Los padres se reúnen en la asamblea general, donde se votan los presupuestos, los gastos y la subida de cuotas, así como otros asuntos relacionados con la administración y organización del centro.

El alumnado de la ikastola	
Etapa	alumnas
Guardería	36
Infantil	303
Primaria	431
Secundaria	267
Bachiller	121
<i>total</i>	<i>1158</i>

Tab. 1

Para gestionar el centro, hay un consejo rector, que está formado por 11 familias, un profesor de cada etapa, la administradora y el director (los dos últimos con voz pero sin voto). El consejo rector se reúne mensualmente y es el órgano superior de la gestión de la ikastola que puede tomar las decisiones más importantes. [D/279ff] Las profesoras son socias colaboradoras. Votan a los jefes de estudios de cada etapa, que forman el equipo directivo junto con la directora y el coordinador de cada etapa. Este órgano está por debajo del consejo rector, se ocupa sobre todo de los aspectos que se refieren a la enseñanza. [J1/29ff] Las jefas de estudios son profesoras normales, que cambian cada cuatro años, responsables de la gestión de la etapa correspondiente. [J2/11f] Esta forma de organización intenta distribuir la responsabilidad para la gestión de la ikastola a muchas personas diferentes. El jefe\* de estudios de Secundaria dice: "*Se trata de intentar que todo el mundo sea participe.*" [J2/72]

La Ikastola San Benito forma parte de la Federación de Ikastolas, que marca en gran medida la metodología, la formación continua del profesorado y otros aspectos estructurales. [D/64f]

Como la ikastola es el único centro de enseñanza en el pueblo, tiene un gran número de alumnos: en las cifras actuales del año escolar 2014/15, anotados de la secretaria\* a finales de septiembre de 2014, son 1158 alumnas en total que reciben algún tipo de enseñanza desde la guardería hasta el bachillerato. La división según etapas se puede ver en Tab.1. Sobre los idiomas que se hablan en las familias no hay estadística. Los únicos datos que podía facilitar la secretaria\* eran las siguientes: de las 727 familias que tienen uno o más alumnos de la

ikastola, 321 reciben las circulares en euskera y 406 en bilingüe. Está claro que no se puede deducir el uso concreto de esta cifra.

De estas 727 familias, 49 están registradas como familias extranjeras de países de habla no hispana. La mayor parte viene de Rumania (25), seguido con gran distancia por Marruecos (7), Ucrania y Argelia (3), Ecuador (Quechua), China, Sahara y Nigeria (2) y Portugal, Tanager, Mauritania (1). Tanto la directora\* como varias profesoras subrayan la gran diversidad de familias con niveles de enseñanza muy diferentes. [Inf. 7.10., D/76f.] La directora\* destaca los efectos de ser el único centro de enseñanza en este pueblo:

*"En sitios donde hay escuela pública e ikastola, los padres tienen muy claro por qué les llevan a sus niños a la pública o la ikastola. Aquí, algunos tienen muy claro que les matriculan aquí porque es una ikastola, y otros, sin embargo, los matriculan porque no hay otro centro en el pueblo. Entonces, tenemos una diversidad de familias, cada uno con sus ideologías, con sus maneras de pensar, su manera de llevar las cosas."* [D/76ff]

Según la jefa\* de estudios, hay unos 120 profesores, aunque no estaba disponible la cifra concreta. [J1/12] Como se organizan la estructura del día a día y la enseñanza en Primaria y Secundaria, se explicará en el siguiente apartado.

#### **4.3.1.2. La organización de la enseñanza**

Tanto Primaria como Secundaria están organizadas en ciclos de dos años. Los tutores, los profesores responsables de cada grupo, cambian con los ciclos, o sea que cada tutora está con 'su' clase durante dos años, para luego volver a empezar con un grupo del mismo ciclo. En Primaria, los tutores suelen dar todas las asignaturas menos Música, Inglés y Educación Física, con la práctica común de intercambiar tutoras de ciclo para la clase de castellano (c.f. 4.3.3.2). En Secundaria, casi todas las asignaturas las dan personas diferentes, aunque puede ser que un profesor da dos asignaturas en la misma clase. El alumnado está dividido en grupos con un máximo de 25 alumnas. En el año escolar 2014/15, en Primaria hay cuatro grupos en cada curso menos en quinto, que tiene solamente tres. Para la formación de estos grupos se tienen en cuenta varios aspectos (sexo lo más equilibrado posible, repetidores repartidos, gemelos separados etc.), uno de los cuales es el idioma. Según la jefa\* de estudios de Primaria, se intenta formar grupos con el mejor equilibrio entre niñas con lenguas de casa euskera o castellano, para asegurar el conocimiento de los dos idiomas. [J1/268]

Las horas lectivas se distribuyen entre mañana y tarde, con las horas exactas cambiando según los grupos. En tercer ciclo de Primaria suele haber clase de 8:30 hasta las 12:30, con media hora de pausa, y de 14:30 hasta 16:30. En segundo ciclo, igual, solamente que empiezan a las 9:00. Las clases duran entre 45 y 60 minutos, aunque en la práctica pueden ser incluso más

flexibles. En Secundaria, se empieza a las 8:00 y las clases son de una hora, hasta terminar a las 16:30 (o a veces antes).

Con respecto a las horas de enseñanza por asignatura, interesan sobre todo las clases de lengua: en la tabla Tab.2 se puede ver el número de horas a la semana correspondiendo a Euskera (*Txanela*<sup>1</sup>), Castellano, Inglés y Francés (asignatura optativa en Secundaria), según la información de los jefes de estudios (J1, J2). Hay que tener en cuenta que todas las asignaturas salvo Castellano e Inglés se imparte en euskera.

horas lectivas de asignaturas por semana				
<i>Primaria</i>	Euskera/ <i>Txanela</i>	Castellano	Inglés	Francés
primer ciclo	8	3	4	-
segundo ciclo	8	4	3	-
tercer ciclo	8	4	3	-
<i>Secundaria</i>				
1º DBH	4	3	4	2
2º DBH	3	4	3	2
3º DBH	4	4	3	2
4º DBH	3	3	3	2

Tab. 2

Con respecto al Inglés y al Castellano hay que resaltar dos aspectos: las clases de inglés empiezan en Infantil, cuando las alumnas tienen cuatro años, con dos horas a la semana. [J2/24] En cambio, la enseñanza del castellano no empieza hasta tercero de Primaria. Las horas que figuran en esta tabla son las obligatorias por ley. Sin embargo, en primero y segundo de Primaria, en vez de impartir clases de castellano, se sube las horas por semana del conjunto de Euskera y Ciencias, *Txanela*. La directora\* explica unas razones para este procedimiento, común en muchas ikastolas:

*"No tenemos ningún problema en que los alumnos hagan oído con el castellano. Teniendo en cuenta que el proceso del aprendizaje de la lectura-escritura se da por concluido en segundo de Primaria, es por lo que hasta allí todo lo trabajamos en euskera, para que sea una lengua en la que aprendan a leer y a escribir, y luego vamos añadiendo las demás."* [D/121f]

El objetivo del aprendizaje del euskera y del castellano, tal y como lo formulan tanto la directora\* como varias personas del profesorado, deberá ser que al terminar la enseñanza obligatoria todos tengan el mismo nivel de euskera y castellano. [DIR/96] Para cuando el alumnado termina la educación Primaria, una profesora lo formula así: *"El objetivo es que*

<sup>1</sup> En Primaria, se suele utilizar el nombre *Txanela* para el conjunto de asignaturas Euskera y Ciencias, correspondiendo al nombre del material elaborado por la Federación de Ikastolas, cf. 4.3.1.3.

*hablen fluidamente ambos idiomas, y que sepan entender textos adecuados a su edad, y que hablen correctamente tanto uno como otro.*" [INT7/173f]

Otro aspecto de la organización de la enseñanza es la existencia de clases de apoyo en Primaria. Según la jefa\* de estudios, hay tres profesores que trabajan a jornada completa en el apoyo a niñas con dificultades, tanto aquellas físicas o psicológicas como las relacionadas con el dominio de lenguas. Con respecto a este último grupo, hay un profesor que durante el año trabaja con dos grupos de niñas que acaban de llegar al pueblo y reciben refuerzo en euskera. [inf. 18.9., J1/111]

En lo siguiente, se menciona el último punto de la organización de la ikastola, los materiales de enseñanza.

#### **4.3.1.3. Materiales de enseñanza**

Hablando de las clases de lengua, la gran mayoría del profesorado resalta la importancia del material usado. El equipo directivo elige el material siguiendo las propuestas por la Federación de Ikastolas, para luego decidirlo en el claustro del profesorado. [INT2/241] Por lo tanto, se usa el mismo material en todos los grupos.

Los materiales de Primaria son de gran interés, porque se diferencian bastante de otros materiales comunes en la etapa: la ikastola emplea los materiales elaborados por la Federación de Ikastolas que se llaman *Txanela* (publicado por Elkar-Ikastolak Zerbitzuak S.L.). Este un material globalizado, que trabaja alrededor del mismo tema en todas las asignaturas básicas (Euskera, Ciencias Naturales y Sociales, Matemáticas, Plástica etc.). Se basa en el trabajo por proyectos: cada unidad consiste de un proyecto que tienen que llevar a cabo los alumnos. Esto puede ser organizar una exposición, hacer una revista, preparar una excursión etc. Va unido a un tema global, al lado del cual se trabajan los contenidos de las materias. Habitualmente son seis unidades por año. En cada una, se hace un proyecto en euskera y uno en castellano, aunque los temas son iguales. [INT1/9f] El material se centra en lo activo, en las tareas para el alumnado, y ofrece muchas posibilidades para la participación oral. Está acompañada por una guía didáctica para cada año. Además, la Federación de Ikastolas organiza formaciones continuas para el profesorado empleando el material. [INT1/22] El profesorado suele mencionar muchos aspectos positivos del material, como por ejemplo:

*"El libro te da como margen a hacer cosas agradables.[...] Es mucho más fácil. Como todo está globalizado, lo que te queda en un sitio igual un poco más cojo, lo arreglas en el otro. Está mucho mejor."* [INT3/250]

Sin embargo, hay muchos aspectos que unos u otros mencionan como crítica. Destaca el nivel elevado del material, que muchas veces requiere intervenciones propias de adaptación al alumnado. Además se menciona que la globalización del material requiere más conciencia sobre lo que se quiere trabajar en clase y cuál es el contenido en el que se centra cada unidad. [INT1/55] Un profesor expresa su crítica a tener que seguir siempre lo que pone en el libro y la presión que supone tener que acabar con todos los proyectos:

*"A ver, los nombres de las plantas. Les enseñamos del libro. ¿Y por qué no vamos al monte y se les enseñamos? [...] Estos proyectos que tenemos de la ikastola, todo es reproducir, reproducir, reproducir."* [INT5/310, 322]

Otro punto mencionado por parte de algunas personas es el que al principio estaban todos muy a gusto, pero que con el tiempo se veía la desventaja de escribir poco con este material, porque a muchas alumnas les cuesta bastante. [inf. B6, B15]

Con respecto a la evaluación, los aspectos claves son las siguientes: aunque al final del curso se pone uno de los cinco calificaciones comunes en España (sobresaliente-notable-bien-suficiente-insuficiente), no está centrado en este sistema. Se sigue unos criterios de evaluación detallados para cada curso, sobre los cuales se les da información al alumnado y a los padres. Dos veces al año hay reuniones entre los profesores, las alumnas y los padres, teniendo los aprendices que estar presentes. [INT1/172] En el apéndice (p. 107) se pueden ver los criterios de evaluación para Euskera y Castellano en quinto de Primaria.

El material para Inglés es otro. También sigue el material propuesto por la Federación de Ikastolas: en el primer ciclo de Primaria se trabaja con "Ready for a Story", un método que se basa en los cuentos. [INT2/9] Durante el curso se cuenta cinco cuentos diferentes y se hacen actividades alrededor. [J1/329] Luego se sigue con el material "Eleanitz-English", que también está organizado en torno a historias, con mucho material adjunto como canciones, *picture dictionaries*, CD y CD-Rom etc. Cada "*story project*" tiene un tema diferente. Una profesora se muestra muy contenta con el material, cuando dice: "*Pues este material es una pasada para mi. Es un método muy bueno, porque es un método muy activo, los niños tienen que participar mucho.*" [INT6/4f] Las demás profesoras de Inglés con las que hablé estaban de acuerdo en este punto y resaltaban el avance del aprendizaje del inglés, aunque desacaban que a algunos alumnos les solía costar bastante seguir esta forma de aprender. [INT10/74f]

En Secundaria se trabaja con el nuevo material "Eki", también elaborado por la Federación de Ikastolas. Este material se basa en las competencias y lo hay tanto para Inglés como para

Euskera y Castellano. [INT2/67] Los detalles de este material no parecen relevantes para el tema de este trabajo.

#### 4.3.2. PERCEPCIONES DE LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA

A continuación, se presentarán percepciones de la situación lingüística de los diferentes actores en la ikastola. Sobre este tema se podría llevar a cabo un estudio entero, lo cual excede las posibilidades de este trabajo. Por lo tanto, cabe señalar que lo expuesto se limita a los aspectos más relevantes para entender el régimen lingüístico de la ikastola.

##### 4.3.2.1. ¿Uno, dos, tres o cuatro idiomas de la ikastola? - La separación de idiomas

El lo referente a la situación lingüística, predomina la separación de los idiomas euskera, castellano, inglés y francés. La diferenciación entre estas lenguas es la base común de la que parten todas las participantes de la ikastola. Es más, los profesores defienden la opinión de que separar los idiomas es muy importante para aprenderlos bien. Según el profesorado, es un procedimiento automático y natural. [INT6/70, INT3/329 et al.] El enunciado de un informante\* refleja esta percepción: "*Los idiomas son mundos aparte.*" [INT8/64]

Los retratos lingüísticos del alumnado confirman esta percepción: no son solamente las profesoras quienes demandan la separación de los idiomas, sino que esta percepción predomina en la gran mayoría de los retratos. En 81 de 85 dibujos, los idiomas figuran en partes diferentes del cuerpo con fronteras claras, como se puede ver en uno de los numerosos ejemplares (Abb. 1). En las discusiones en grupo, al hablar de las lenguas que hablan en casa, solamente cuatro alumnas mencionan el euskera y el castellano. La gran mayoría destaca que en casa habla solamente uno de los dos idiomas. (Hay que subrayar que esto no refleja necesariamente el uso concreto. Sin embargo, muestra una clara evidencia de las percepciones hacia las lenguas.)

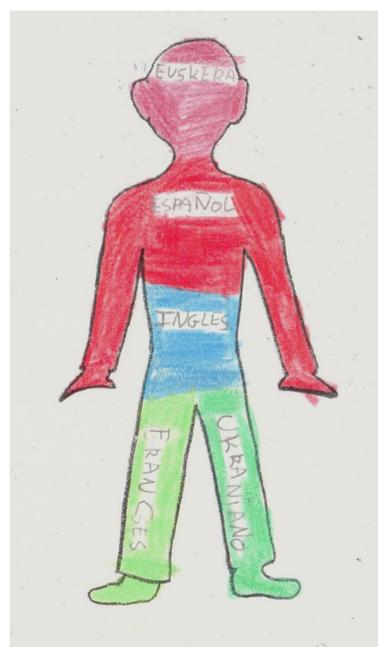


Abb. 1

Partiendo de esta percepción común con respecto a la separación de los distintos idiomas, se exponen a continuación algunos aspectos llamativos de cada lengua en particular. Al hablar de la situación lingüística de la ikastola, los informantes se refieren muy a menudo al inglés y

al francés. Por lo tanto, en lo siguiente se señalan brevemente algunas percepciones hacia estos idiomas, para luego centrarse con más profundidad en el asunto del castellano y del euskera, más presentes en la vida cotidiana en Lazkao. Hay que subrayar que estos son solo unos aspectos relevantes de un tema mucho más amplio.

El **francés** es el idioma con menos peso e importancia en la ikastola. Por parte del profesorado se destaca la frontera cercana con Francia, aunque admiten la disminución de su importancia. El alumnado subraya la dificultad y la falta de conocimiento de este idioma, aunque muestran cierto entusiasmo por aprenderlo mejor. En los retratos lingüísticos casi no aparece.

El **inglés** tiene un prestigio diferente: aparece en 52 de 85 retratos lingüísticos como idioma propio. El alumnado coincide con una parte del profesorado y la junta directiva en que es un idioma muy importante, que sirve para la vida de adulto, para salir al mundo y en que hay que fomentar su dominio de la mejor manera posible. Un alumno de 2º DBH lo formula así: *"El inglés ya vale para todo en todos los sitios."* [GRU3/192] Sin embargo, una parte del profesorado de Primaria mantiene otra opinión acerca de la enseñanza del inglés: cuestionan el predominio del inglés como idioma del poder y critican la implementación del aprendizaje a partir de cuatro años, antes de dominar los dos idiomas euskera y castellano. [INT3/155, INT 5/179 et al.]

Una gran parte de las informantes percibe el **castellano** como una lengua fuerte en la zona. En particular se refieren bien al uso concreto de esta lengua o bien a la importancia de este idioma dentro del estado español. Esto último es especialmente importante ya que se necesita para el trabajo y la burocracia y porque, aunque la vida de niño permite vivir plenamente en euskera, el castellano es imprescindible para la vida de adulto. El uso del castellano se percibe como muy extendido. Sobre todo el profesorado está de acuerdo en que los jóvenes hablan cada vez más castellano que euskera y que tienen la costumbre de cambiar fácilmente al castellano y rara vez al revés. [INT7/50, INT9/56, INT3/18] En suma, una profesora lo formula de la siguiente manera: *"El castellano es un bombardeo. Es un idioma gigante."* [INT7/201f]

Con respecto al aprendizaje del castellano, está extendida la percepción de que aprender el castellano es fácil, que lo aprende todo el mundo casi sin darse cuenta: *"El castellano, sin*

*querer, lo aprendes.*" [INT10/96] El profesorado confirma que la gran mayoría de las niñas ya sabe castellano cuando empiezan a darlo en tercero, debido a que lo escuchan constantemente en la calle y la televisión. [INT3/98, INT6/81, INT7/201 et al.] Sin embargo, al escuchar la voz de algunos aprendices, se perciben otros puntos de vista: algunos consideran que el castellano es difícil y que encuentran dificultades en aprenderlo. [GRU4, GRU1]

La percepción del **euskera** es muy variada. El alumnado asocia el euskera sobre todo con dos aspectos: la educación y un sentimiento de orgullo hacia este idioma, que es el que clasifican como propio y, por tanto, importante. Esta actitud de querer el idioma por ser el idioma vasco parece omnipresente en las percepciones del profesorado. Destacan que es el idioma "nuestro", el idioma del pueblo, que hay que defenderlo y fomentar su uso. *"El inglés no tiene por qué ser lo mejor, ni el castellano, ni el francés, ni el resto. Lo mejor es tu lengua materna."* [INT6/135f] Llama la atención que entre el profesorado está muy presente la historia del pueblo y de la ikastola: hay mucha conciencia de que los padres/hermanas/parientes/amigas sufrían por hablar euskera, que lo tenían que hablar a escondidas, que el profesor se escondía detrás la puerta para escuchar quién hablaba en vasco en la pausa para pegarlo después y que se ha matado a mucha gente por ser euskaldún. [INT8, INT3, INT9, I1 et al.]

Otro punto clave de la percepción del euskera tiene que ver con la frecuencia con la que se usa el idioma. Una opinión muy extendida es que el euskera se oye cada vez menos y que por lo tanto está en peligro de perderse. El profesorado coincide en que existe conocimiento del euskera, pero que el uso disminuye paulatinamente, hecho que se atribuye, entre otras cosas, al cambio de la ikastola a centro único del pueblo (c.f. 4.3.1.). En las palabras de un profesor: *"Nuestra lucha es el euskera."* [INT10/363]

Sin embargo, una parte del alumnado tiene la percepción de que el euskera está muy extendido, que va a seguir vivo y que se habla mucho, que *"todo el pueblo habla en euskera."* [GRU4/150] Al analizar los retratos lingüísticos según la importancia del idioma, 46 de 85 le dan más valor al euskera (tamaño/parte del cuerpo), mientras que 18 le atribuyen más importancia al castellano. Dos de las muchas descripciones positivas del euskera son: *"He puesto el euskera porque es mi idioma y porque dicen que es difícil pero muy bonito."* y *"Para mí el vasco es el mejor idioma del mundo."* [r.l.].

**Otras lenguas** aparecen en muy pocas ocasiones, solamente en los retratos lingüísticos hechos por alumnas que hablan otros idiomas en casa y las integran en sus retratos (ucraniano, ruso, rumano), así como en otros imágenes que muestran lenguas deseadas de aprender (chino, italiano, alemán etc.).

Como se podía ver, predomina la separación de los idiomas de la ikastola, que según percepción se clasifican en un (único) idioma importante, propio de la ikastola (euskera), dos (euskera y castellano), tres (más inglés) o incluso cuatro lenguas del centro (más francés). De todas formas, se percibe las lenguas como unidades contables. Otra idea, mucho menos extendida, se refiere al bilingüismo en el sentido del plurilingüismo (cf. cap.2.3.), que se presentará en la siguiente sección.

#### 4.3.2.2. "Es como uno." - ¿Plurilingüismo?

La percepción de la sociedad como bilingüe está extendida, la expresa sobre todo el profesorado y la reflejan los objetivos para el aprendizaje del euskera y castellano (cf. 4.3.1.2.) Esta descripción puede partir perfectamente de la consideración de lenguas como unidades separadas y no tiene necesariamente una connotación positiva: *"Al final, somos todos bilingües. Ya prácticamente desde que nacemos somos bilingües. Y eso queramos o no."* [I1/123] En casi todos los retratos lingüísticos figuran los dos idiomas (sin referencia explícita al bilingüismo), aunque llama la atención que solamente tres imágenes muestran el euskera y el castellano de una forma equilibrada. (Abb. 2)

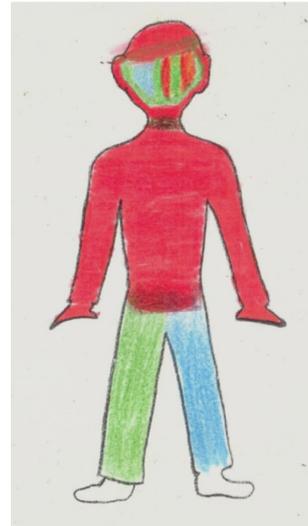


Abb. 2

A pesar del amplio terreno de la separación de idiomas, hay algunos (pocos) enunciados y retratos que no enfocan las lenguas como unidades tan separadas. De los 85 retratos lingüísticos hay 4 que reflejan las lenguas como entrelazados, mezclandolas en la cabeza o en la superficie de todo el cuerpo. Dos de ellos se puede ver abajo (Abb. 3 y Abb. 4)



**Abb. 3**  
verde: euskera  
amarillo: castellano  
rojo: inglés



**Abb. 4**  
rojo: euskera  
azul: inglés  
verde: castellano

Al hablar del uso cotidiano de los idiomas, en las discusiones en grupo una parte del alumnado resaltaba la facilidad de alternar y mezclar los idiomas y describe estos procesos como práctica común. Un chico\* de 2º DBH dice: *"Pues... cuando estás con los amigos y así, casi ni te das cuenta de qué idioma usas. Si ya tienes dominado [sic!] los dos idiomas, casi no te das cuenta."* [GRU1/82f] En otro grupo de discusión, un alumno de la misma clase formula una percepción parecida subrayando la naturalidad de dominar dos idiomas como uno: *"De pequeños hablamos todos castellano y euskera y luego pues son como parecidos además, y entonces pues es como uno. Y luego si aprendemos el inglés o el francés, es diferente."* [GRU2/240f]

Desde el punto de vista del profesorado, esta visión halla muy poca resonancia, aunque sean conscientes de este hecho, casi nunca lo expresan de esta forma. Como se podrá ver en el capítulo 4.3.3., dominan pautas que favorecen el uso separado de los idiomas. Sin embargo, en ocasiones se puede ver que sí son conscientes de que la mente no se parte en dos unidades diferentes, como lo formula un profesor de DBH:

*"La mente de ellos se construye en algo real. Que no es en un cajon euskera, en otro cajon gaztelera<sup>1</sup>, en otro cajon... al final es una competencia lo que tenemos que conseguir con los distintos idiomas."* [INT8/70f]

A pesar de todo, parece ser solo una pequeña parte del profesorado la que enfoca la competencia integrada del plurilingüismo, aunque sí está más presente en la percepción del alumnado.

---

<sup>1</sup> gaztelera (eus.): lengua castellana [URL7]

#### 4.3.2.3. "Soy vasco - Eres castellano" - La atribución de identidades.

Otro aspecto que constituye una parte importante de la percepción de la situación lingüística de la ikastola es la atribución de identidades partiendo de las lenguas euskera y castellano. El "ser vasco/euskaldún" o "ser castellano"<sup>1</sup> es una diferenciación que aparece con frecuencia tanto en las entrevistas con el profesorado, como en las conversaciones informales, las discusiones de grupo, así como en los retratos lingüísticos. Es práctica común clasificar el entorno del alumnado en familias vascas y familias castellanas. El profesorado se atribuye plenamente el "ser euskaldún". Los niños suelen asignarse a ellos mismos o a sus familias una de estas identidades. Las observaciones de clase confirman la frecuencia, la normalidad y la aceptación de esta división.

El "ser castellano" se suele mencionar sin subrayarlo. Muchas veces el alumnado usa la atribución para describir a su familia, resaltando frecuentemente que los padres no dominan el euskera. Un alumno de DBH, al hablar de su conocimiento del euskera, dice por ejemplo: *"El euskera me costó un poco aprenderlo, porque toda mi familia es castellana y no saben euskera."* [GRU2/73] El profesorado se refiere a esta distinción para determinar el nivel requerido en uno u otro idioma, tanto para explicar que unas alumnas no tienen buen nivel de euskera, como para reclamar cierto nivel de castellano, como lo hace un profesor de Primaria: *"Tu no tienes ninguna dificultad en castellano, amigo, eres castellano. Leelo bien."* [B17] La forma de expresar y atribuir la identidad castellana está claramente influida por la condición euskaldún de la ikastola, en el cual se profundiza más en el capítulo 4.3.3.1. El "ser vasco" se pronuncia y se resalta muchísimo más, declaraciones de "ser euskaldún" se hallan en gran parte del material documentado. Igual que el atributo "castellano", se usa con frecuencia para referirse al entorno familiar, como lo hace una alumna\* de DHB de forma ejemplar: *"Yo tengo el vasco desde muy pequeña, porque toda mi familia es euskaldún euskaldún."* [GRU1/52] Además, muchas informantes ponen de relieve el "sentirse euskaldún" y tener el euskera como algo propio y personal. Una profesora se expresa así: *"Es lo que me han enseñado mis aitonas<sup>2</sup>, mis padres... Es algo que es muy tuyo, ¿no? Es lo que siento en el corazón."* [INT3/186f] En muchos textos adjuntos a los retratos lingüísticos figuran

---

<sup>1</sup> Se opta aquí por usar el término empleado con frecuencia por los informantes, aunque su significado no corresponde a la definición oficial: cuando se habla de "ser castellano" no se refiere a la procedencia de Castilla [URL8], sino a una atribución de identidad que tiene que ver entre otras cosas con el uso habitual de la lengua castellana, a veces insinuando ideas políticas que en algunos casos se contraponen a la idea de "ser euskaldún".

<sup>2</sup> aitona (eusk.)=abuelo

expresiones parecidas. Además, algunos dibujos subrayan el "sentirse euskaldún" de forma gráfica, como una chica\* de DBH que retrata el euskera en un corazón. (Abb. 5)

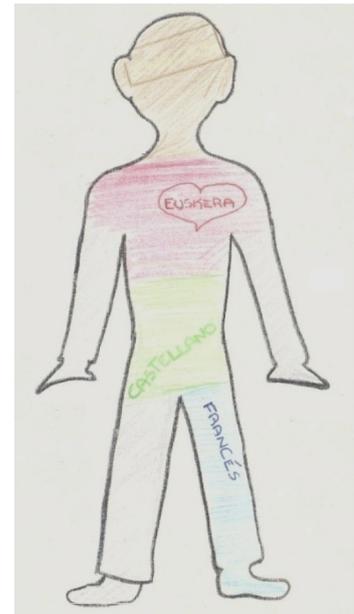


Abb. 5

La identidad vasca está claramente ligada a la situación política e histórica de la zona. En los retratos lingüísticos figuran textos adjuntos como: *"Mi cabeza, mi pecho, mi tripa, por donde empiezan las piernas y debajo del tobillo lo he hecho en verde, lo he hecho más grande porque soy de Euskal Herria."* [r.l.] Gran parte del profesorado está de acuerdo en que las razones políticas e historias influyen muchísimo en la percepción de lenguas y que depende de la visión política cuánta importancia se da al euskera.

[INT3/363f et al.] Varios enunciados destacan la diferencia entre

"los castellanos" y "los vascos", a menudo relacionado con la visión de independizarse de España. La forma de expresarse con palabras muy claras sobre este tema, que se suele tratar con muchas pausas, diciendo mucho sin decir nada, llama la atención en el enunciado de un profesor:

*"Todos queremos ser una nación. Todos queremos ser independientes. Todos queremos... y ¿qué es una nación? ¿Qué es una independencia? ¿Qué es un pueblo si no es capaz de mantener su idioma?"* [INT5/255]

El afán de proteger el euskera destaca en muchas conversaciones, sobre todo con el profesorado. Sin embargo, una pequeña parte del profesorado más joven resalta que la connotación política ya no está tan presente:

*"Antes sí era 'estos son vascos y estos son castellanos', no había otra. Estos serían votantes del PSOE, PP, lo que sea, y estos de partidos políticos vascos. Hoy en día la connotación política ha cambiado. Se han dado cuenta también los castellanos que para vivir en Euskadi necesitan hablar el euskera."* [INT9/64ff]

El tema de las identidades vascas y castellanas es aploio y complejo y es casi imposible tratarlo de una forma apropiada en unas líneas. La intención es darle a la lectora una pequeña impresión del impacto que tienen razones extraescolares en la percepción de la situación lingüística, dejando abierto un amplio campo de preguntas y opiniones. Aparte de la atribución de identidades correlacionado con el euskera y el castellano están la separación de los idiomas de la ikastola con descripciones de los idiomas individuales y algunas observaciones de plurilingüismo que fueron descritos como importantes en la categoría de las

percepciones de la situación lingüística. En lo siguiente, se presentarán normas, pautas y conceptos para el uso de los diferentes idiomas en la ikastola.

### **4.3.3. NORMAS, PAUTAS Y CONCEPTOS PARA EL USO LINGÜÍSTICO**

Las normas, pautas y conceptos para el uso de los idiomas influyen y caracterizan la vida diaria de la ikastola. Existen varias ideas en torno a este asunto que, en algunos casos, llegan a ser incluso contradictorias. En la investigación se concretaron cuatro conceptos diferentes, que se presentarán a continuación: se empezará con la idea de la ikastola como espacio euskaldún, para luego seguir con dos premisas de la separación de idiomas, el concepto de la necesidad de hablar mucho para aprender bien y la idea de usar los idiomas como herramientas flexibles.

#### **4.3.3.1. La ikastola como espacio euskaldún**

El concepto más extendido en los enunciados de la junta directiva y del profesorado es el de la ikastola como espacio euskaldún. Conforme con la idea principal de las ikastolas (c.f. cap. 4.3.1.), la Ikastola San Benito ofrece y fomenta la educación del alumnado en euskera. En la presentación de la página web se encuentra la siguiente descripción: *"El euskara y la cultura vasca son la base de referencia en todos los ámbitos."* [URL4] Partiendo de esta visión (en la página web incluso figura como 'misión'), el concepto de la ikastola como espacio euskaldún está omnipresente, tanto en la vida diaria observada como en las entrevistas con el profesorado y representantes de la junta directiva. La directora\* formula la posición de la ikastola de la siguiente manera:

*"El objetivo de la ikastola es instruir alumnos plurilingües, teniendo como eje el euskera. Porque nosotros nos consideramos euskaldunes, entonces vivir, sentir en euskera, pero ser capaz de relacionarse con cualquiera."* [D/313f]

El uso del euskera como lengua vehicular en la ikastola es, por tanto, esencial para cumplir con ese objetivo. La comunicación del profesorado tiene que ser plenamente en euskera [D/162]; el euskera es, además, el idioma favorecido en la comunicación con los padres. El día a día entre el profesorado y el alumnado debe ser en euskera, tal y como lo expresa claramente una profesora de Secundaria: *"La relación es en euskera."* [INT8/22] Es decir que se debe usar el euskera como única lengua para cualquier forma de interacción diaria, las tutorías y las conversaciones en las pausas. En suma, en todo momento salvo en las asignaturas Castellano, Inglés y Francés.

Al hablar sobre el uso lingüístico, el profesorado suele mencionar como primer aspecto la importancia de hablar en euskera. Dos de los muchos enunciados al respecto son los siguientes: "*Primero: Siempre en euskera.*" [INT9/37], como lo dice un profesor de Primaria, y "*En euskera, eso es. Las ikastolas es lo que empujan: que la gente hable en euskera, que vayan a la calle y lo hablen y... procuramos eso.*" [J1/372f]

El alumnado no expresa este concepto de una forma tan clara, sin embargo, muchos retratos lingüísticos lo confirman, haciendo hincapié en el uso que hacen del euskera en la ikastola y al estudiar. Un texto adjunto a un retrato lingüístico razona así: "*El euskera es el idioma que más utilizamos en la escuela y por eso lo he colocado en muchas partes del cuerpo.*" [r.l.]

Para fomentar el uso del euskera, el profesorado expresa varias estrategias. Por un lado, se menciona la posibilidad de llamar la atención al alumnado para que cambien al euskera cuando están hablando en castellano ("*venga, euskeraz*" [INT10/166], o "*Zer? Euskeraz...*" [INT7/154]), lamentando el pobre impacto de instrucciones de este tipo. Se describe como más eficaz la posibilidad de acercarse a grupos de alumnas, haciendo un gesto o entrando en la conversación en euskera, como lo ejemplifica una profesora:

*"Igual tienes que entrar tu en la conversación con los niños, empiezas a hablar en euskera, y ellos contigo nunca hablan en castellano, porque saben que todo en euskera con los profesores, que no hablan castellano. [...] Si dice el alumno 'Ayer fui al monte', entro yo en la conversación y digo 'Bai? Eta zer moduz?', y me quedo un poco, y luego te vas, a ver si siguen ellos en euskera."* [INT10/166ff]

Otra estrategia para fomentar el uso del euskera está institucionalizada y pretende hacerlo de una forma más lúdica: hay un grupo en la ikastola que se llama *Euskeraz bizi* ("vivir en euskera"), formado por algunos profesores, que planea y lleva a cabo actividades en favor del uso del euskera. La jefa\* de estudios de Primaria describe el grupo de la siguiente manera:

*"Este grupo, lo que hace es que hace muchas actividades en la ikastola, para que los niños pues... inconscientemente, o conscientemente, también, sepan que hay que hablar en euskera."* [J1/257]

Según un profesor que forma parte de este grupo, lo que se intenta es motivar a las niñas a hablar en euskera, pero sin obligarles. [INT5/45] *Euskeraz bizi* prepara actividades en la escuela tanto dentro de las horas lectivas como durante los recreos, los deportes e incluso en el comedor, que son muy variadas: juegos de grupo, películas en euskera, excursiones al festival de danza y baile, concursos de canciones, palabras para el deporte, exposiciones con frutas y hojas coleccionadas, fiestas (e.g. el tres de diciembre: el día del euskera) y muchas

más. Para el trabajo con niños pequeños suelen recurrir a personajes vascos tradicionales o creados para fomentar el uso del euskera, como *Argitxo iratxoa* (Abb. 6): un duende con la gorra roja, vestido de verde, que puede estar en cualquier lado, pero a quien no se ve nunca. La característica con la que se intenta fomentar el uso del euskera entre los niños es que se dice que si alguien no habla en euskera, el duende se pone triste. [INT10/232f] Una profesora explica el uso de estos personajes de la siguiente manera:



Abb. 6  
"Queremosla menos y utilicemosla más"

*"Tratamos de motivarles para aprender el euskera, pero un poco de cultura también. Las emociones, también. Porque si no tienes esas emociones hacia el euskera, pues euskera e inglés es lo mismo, y el inglés vale más porque se necesita para el trabajo. Así intentamos asociar un poco las dos cosas."* [INT10/129]

Al hablar del espacio euskaldún de la ikastola, tanto el profesorado como la junta directiva se refiere a menudo al grupo *Euskeraz bizi*. El grupo mismo subraya que ha habido muchos cambios estructurales que complican y empeoran su trabajo diario (mucho papeleo para recibir dinero, dificultad para encontrar apoyo etc.). [INT10/340] Sin embargo, *Euskeraz bizi* sigue siendo un claro representante de la ikastola como espacio euskaldún.

Con respecto a los otros idiomas que forman parte de la oferta educativa de la ikastola, el castellano, el inglés y el francés, predominan dos premisas para su uso diario, que se presentarán en el siguiente apartado.

#### 4.3.3.2. La separación de los idiomas: dos premisas para el día a día

Aparte de la importancia del euskera, destacan dos premisas para el uso cotidiano del lenguaje, que requieren la separación de los idiomas de dos maneras diferentes: el concepto de "una asignatura-una lengua" y el de "una persona-una lengua". Las dos premisas están relacionadas con la percepción de los idiomas como unidades separadas (véase cap.4.3.2.), a continuación se profundizará en cada una de ellas.

La primera pauta, "una asignatura-una lengua" se basa en el conocimiento común y compartido de que en cada asignatura se debe usar únicamente el idioma correspondiente. Es decir, en todas las asignaturas se usa únicamente el euskera como lengua vehicular, salvo en clase de castellano y en clase de inglés. El profesorado se refiere a esta norma con mucha frecuencia. Una profesora lo formula así:

*"En la clase de euskera se habla euskera, en la de gaztelera, gaztelera, punto. Y cuando estos chavales van por el pasillo, se utiliza el euskera, porque vivimos en euskera."*  
[INT8/17f]

Las discusiones con grupos de estudiantes reflejan la normalidad que tienen estos cambios para el alumnado:

*"A veces tenemos clase de euskera, y la siguiente es castellano. O sea, cambiamos de lengua. Ya estamos acostumbrados, porque siempre ha sido así."* [GRU1/111]

La segunda pauta, "una persona-una lengua" describe la práctica común de atribuir un idioma a un profesor. Las profesoras de Inglés vienen a la clase solamente para dar clase de inglés. En Primaria, los tutores se turnan entre sí para dar clases de castellano, es decir: cada tutora da todas las asignaturas básicas en su clase. Para la clase de castellano, se turnan los tutores del mismo ciclo y cambian de aula, para que el alumnado tenga otra persona como referencia del castellano. En Secundaria esta diferenciación ya no es tan estricta, pero se intenta que no sea la misma persona que imparta Castellano y Euskera en la misma clase. La jefa\* de estudios de Primaria explica el procedimiento de la siguiente manera:

*"Lo que solemos hacer es mezclar los tutores entre ellos. Como en Inglés. Si yo soy tutora y tengo que dar algunas horas de Inglés, lo más lógico es que yo no dé Inglés en mi aula. Que me vaya a otro aula. Para que los niños hagan un cambio de chip."*  
[J1/201ff]

Muchos profesores subrayan la importancia de que los niños sepan con qué lengua relacionar a la profesora. El saber si eres "Teacher Maria" [nombre cambiado], "Profesor Pedro" [nombre cambiado] o la tutora debe guiar el uso cotidiano de idiomas.

Según la experta\* de la Escuela de Magisterio de Donostia, estas pautas "una asignatura-una lengua" y "una persona-una lengua" son prácticas habituales en la zona, provenientes de postulados teóricos que las recomiendan sobre todo en los tres primeros años de vida. [E2/17] Aparte de separar las lenguas según la asignatura y la persona correspondiente, los estudios demuestran otra premisa para la clase de lengua en sí, que se presenta ahora.

#### **4.3.3.3. Hablar mucho para aprender bien**

En el aprendizaje de idiomas domina una idea que influye en la forma de usar las lenguas en la clase de lengua: la creencia de que las lenguas se aprenden hablando. Gran parte del profesorado está convencido de que lo más importante para avanzar en el conocimiento de un idioma es hablarlo lo máximo posible. El material implementado está constituido por proyectos que requieren una participación activa del alumnado, con muchas ocasiones para hablar (c.f. cap. 4.3.1.). Un profesor de Primaria expresa su opinión de la siguiente manera:

*"Fundamentalmente, a esas edades todavía, es hacerles utilizar el idioma. Creo que lo fundamental no es que me escriban muy bien o muy mal. Lo fundamental es que sepan expresar lo que quieren decir. Por ahí viene la fuerza del idioma." [INT1/112]*

Por lo tanto, se tiende a hacer hablar más a quién más lo necesite, es decir fomentar la participación activa de las alumnas que peor nivel del idioma tienen. Para lograr esto, el profesorado destaca la importancia de crear en la clase una atmósfera relajada, en la que todo el mundo se sienta a gusto y sin miedo a cometer errores. [INT6/55, INT3/53] El mismo profesor citado arriba lo resume así:

*"Tienes que intentar, aquel que tiene más dificultad, a ser el que más hable. ¿Por qué? Porque la tendencia es esconderte. [...] Tienes que romper esa dinámica de alguna forma, darle más fuerza al idioma que menos la tiene en su caso." [INT1/77f]*

Algunas voces reclaman la importancia de la escritura y, sobre todo en DBH, del conocimiento de estructuras gramaticales. Sin embargo, la idea que predomina en las entrevistas con el profesorado es que el único método de aprender un idioma es hablarlo. [INT3/60]

#### **4.3.3.4. El idioma como herramienta a tu favor**

El último concepto importante con respecto al uso de las lenguas en el día a día no halla resonancia en el plano oficial, pero sí que destaca en las entrevistas con el profesorado. Se trata de la idea de que se pueden utilizar los idiomas como herramientas flexibles, que pueden variar según las distintas necesidades y finalidades. Un profesor lo expresa así: *"Hay que intentar utilizar el idioma en tu favor."* [INT1/94] Existen tres aspectos en los que algunas informantes consideran provechoso el uso flexible de las lenguas:

Primero, se subraya la posibilidad de hacer referencia a contenidos y/o expresiones trabajados en otras asignaturas o simplemente mencionar ciertas palabras en otras lenguas. Se resaltan como ejemplos (a) que no es necesario dar todos los contenidos en castellano y euskera, por lo tanto puede resultar útil referirse a la estructura de textos dados en Castellano, también válidos para Euskera; (b) preguntar por la palabra vasca de "pronombre" en clase en castellano para activar el conocimiento del contenido gramatical [INT8/54] o (c) que muchos alumnos saben algunas palabras solamente en castellano y tiene sentido activar estos conocimientos. [INT9/19]

Segundo, se menciona la necesidad de explicar contenidos en castellano a alumnos que no entienden completamente el euskera. Subrayan que puede ser una herramienta para ayudarles a que no pierdan el hilo de clase o para asegurarse de que realmente entienden los contenidos. Una profesora explica la necesidad de la siguiente manera:

*"A mí si me viene un alumno que no sabe euskera, yo por ejemplo en Matemáticas sí que se lo explico en castellano. Por supuesto tiene que aprender euskera. Pero a mí me parece que por no saber euskera, yo como tutora no le puedo hacer que vaya retrasándose en Matemáticas o Ciencias. Yo sí le explico en castellano."* [INT3/372f]

Por último, algunos profesores resaltan la posibilidad del uso flexible de lenguas entre alumnas con niveles diferentes entre los idiomas euskera y castellano. Se tiende a formar grupos de trabajo con diferencias de niveles a propósito y fomentar que los alumnos se expliquen y ayuden entre ellos, aunque sea haciendo referencia y utilización de idiomas distintos a los de la clase en la que se encuentren en ese momento. [Inf., 15.09.2015]

Con los métodos de esta investigación no fue posible concretar ideas o conceptos del uso de idiomas como herramientas flexibles en el ámbito del alumnado, aunque seguro que existen. Lo que queda para subrayar es lo siguiente: llama la atención que el concepto del uso de idiomas es mucho más débil que las ideas mencionadas arriba. Ningún informante lo expresa con tanta claridad como las premisas de la separación de los idiomas o de la ikastola como espacio euskaldún; incluso, en muchas ocasiones se puede notar cierto deseo de nivelar los propios enunciados. Como ejemplo figura una profesora, que después de explicar la función y necesidad de explicar algo en castellano a alumnas que no lo entienden en euskera, resalta que lo hace muy pocas veces:

*"Pues sí les explico, pero normalmente me acerco a ellos y les digo a ellos, porque no quiero hablar en castellano a la hora de hablar en euskera. Así intentamos no hablar nada en castellano, aunque de vez en cuando sí lo he hecho."* [INT7/132f]

Esto demuestra que el concepto del uso flexible de idiomas según necesidad es un concepto poco aceptado y con menos prestigio que los conceptos mencionados más arriba. Sin embargo, existe. Se distingue de las pautas de *vivir en euskera* en el espacio de la ikastola (y no solamente allí) y de separar siempre los idiomas según asignatura y persona, hecho que influye en gran medida en el uso diario de los idiomas. Por lo tanto, a continuación se presentarán los resultados con respecto al uso concreto de los idiomas observados en el tiempo de investigación, relacionándolos con las pautas presentadas en este capítulo.

#### **4.3.4. EL LENGUAJE EN USO**

El lenguaje en uso, es decir la forma concreta y observable de utilizar los recursos lingüísticos en el día a día, es un amplio terreno de investigación. Este estudio se basa sobre todo en las observaciones participantes y en el paisaje lingüístico. No se trata de comentar los niveles de dominio de los idiomas, tema sobre el cual se tendría que hacer otro estudio. Las maneras del uso del lenguaje son muy diversas e incluyen desde enunciados escritos hasta interacciones

espontáneas en clase, de conversaciones entre alumnos hasta correos electrónicos del profesorado, de monólogos del profesorado hasta conversaciones entre una profesora y un solo alumno. A pesar de esta diversidad, en la investigación se concretaron dos planos diferentes del uso del lenguaje, que se presentará en continuación.

#### 4.3.4.1. El plano oficial: ámbitos definidos de idiomas separados

Las maneras de emplear los recursos lingüísticos de forma "oficial" se basan en la separación de idiomas. Siguen las pautas de la ikastola como espacio euskaldún y la asociación automática entre idiomas y las profesoras y asignaturas correspondientes. Este uso lingüístico destaca porque en general es más visible y está mejor representado de cara al exterior. Figura en muchas situaciones diferentes:

La presencia del euskera en el día a día de la ikastola es enorme. En las observaciones de las interacciones verbales, en las pausas, en el patio y los pasillos, en el comedor, tanto entre alumnos como entre alumnas y profesores, destaca el uso del euskera como idioma favorecido de comunicación. Esta impresión se confirma al analizar el paisaje lingüístico de la ikastola:



Abb. 9

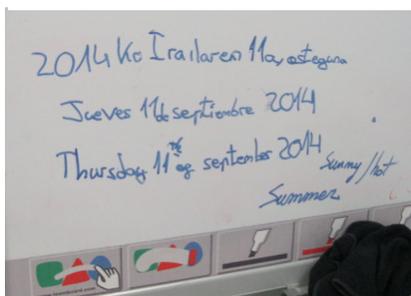


Abb. 8

Las 127 fotos de manifestaciones escritas en el espacio de la ikastola demuestran la omnipresencia del euskera. De los nombres de las aulas y otras habitaciones hasta la etiqueta del extintor de incendios, de las señales de salida hasta la guía para emergencias, de los carteles de publicidad hasta la máquina de café, de los mapas del mundo hasta los nombres de la basura y el menú del comedor: todo está escrito únicamente en euskera. Los espacios del castellano y del inglés están restringido a ciertos ámbitos: libros y diccionarios en las aulas, material de enseñanza, la fecha y los deberes puestos en la pizarra todos los días en los tres idiomas (Abb. 8), algunos carteles en las aulas con *rules* de

Inglés y algunas reglas gramaticales. Aparte de este uso del castellano y del inglés limitado a la enseñanza, aparecen un señal de emergencia en castellano y euskera, un cartel de publicidad para ahorrar energía en bilingüe y un aviso en castellano en el edificio San Prudentzio anunciando que la secretaria está en el

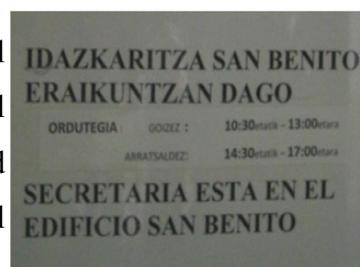


Abb. 7

edificio San Benito (Abb. 9), todos los demás avisos oficiales son en euskera. Además, son significativos las dos formas de mandar las circulares a los padres: las hay o en euskera, o en euskera y castellano. [J1/261] Al echar un vistazo a la página web de la ikastola, se nota que se puede acceder o en euskera o en castellano. Sin embargo, hay que resaltar que en la versión castellana la información en muchos apartados es mucho más corta y algunos aspectos ni siquiera aparecen. Para recibir toda la información posible, se requiere el dominio del euskera. En la página principal figura un pequeño video de presentación, que en ambas versiones está en euskera, salvo una frase dicha en castellano. [URL5]

El último aspecto llamativo del análisis del paisaje lingüístico con respecto al plano oficial del uso de idiomas es el valor del euskera en los pasillos de la ikastola: no es solamente que todos los carteles sean en euskera, sino que además muchas manifestaciones promueven el uso y la importancia del euskera. Con letras grandes figura en una ventana "*Festetan ere euskaraz*" (fiestas también en euskera<sup>1</sup>). Llamen especialmente la atención los dibujos de alumnas que



Abb. 10

muestran el personaje *Argitxo* y esloganes a favor del euskera, decorando las paredes tanto en Primaria como en Secundaria: "*Hazi eta hezi, euskaraz bizi*" ('Crece, madura y vive en euskera<sup>1</sup>'), "*Matia dezagun gutxiago, eta erabil dezagun gehiago.*" ('Tenemos que querer menos al euskera, pero utilizarlo más<sup>1</sup>) o "*Hona etahara, guk euskara!*" ('¡Aquí y allá, nosotros en euskera!<sup>1</sup>', Abb. 10), por mostrar algunos ejemplos.

La comunicación del profesorado entre si sigue el mismo rumbo que las manifestaciones escritas: el euskera es el único idioma de conversación. Por la presencia de la investigadora\* extranjera había algunas pocas conversaciones en castellano para poder hacerla partícipe, pero a parte de estos momentos era todo en euskera. Por ejemplo: durante algunas entrevistas sonó el teléfono o entró otro profesor, y aunque habían estado hablando en castellano, de repente hablaron en euskera. [e.g. INT9/47, INT1/95, 97 et al.] Al estar en clase de castellano, pasó más de una vez que entró otra profesora para preguntar/comentar algo y siempre se expresaba en euskera. [e.g. B5, B21]

<sup>1</sup> traducciones por L. Senar y A. Sala

Más complejo es el uso de los idiomas de los diferentes participantes en clase. En la gran mayoría de las veces el idioma que emplea la profesora cuando habla delante de todo el grupo es el de la asignatura correspondiente, igual que cuando el alumnado pregunta, contesta o afirma algo. Es decir: en la clase de inglés se utiliza el inglés como lengua vehicular, en Castellano el castellano y en todo el resto de asignaturas se habla euskera. Esta práctica está extendida, la conocen y aceptan todos los partícipes. Sigue la pauta de la separación de idiomas según asignatura y persona. Un momento de gran importancia para este procedimiento es el de entrar en clase. Con mucha frecuencia, el profesorado suele llegar a clase y saludar a todos en el idioma correspondiente, sea inglés, castellano o euskera. [observado muy a menudo, e.g. B8, B26, B36]

Otra práctica que marca el plano oficial del uso de idiomas en clase es el de avisar y recordar al alumnado del idioma "correcto": "*Aquí estamos en lengua castellana. Habla así.*" [B31], poner la fecha en el idioma correcto [e.g. B9], "*Sorry, I don't understand anything, we are in English class. You have to make an effort and talk English*" [B37] o pronunciar Zegama con [θ] en vez de [s], porque "*estamos en lengua castellana*" [B17], por mencionar solamente unos pocos ejemplos. Cuando el alumnado saca temas que no corresponden al idioma de la asignatura, se puede observar que es práctica común dejar estos contenidos para las asignaturas correspondientes. Por ejemplo: En cuarto, al trabajar el tema de la naturaleza en castellano, una chica menciona que ha traído un libro sobre la tierra escrito en euskera. La profesora lo comenta así: "*¿Pues a mí qué me importa? Sería para Txaneta. A mí me tenéis que presentar únicamente libros en lengua castellana.*" [B12]

En suma, se puede decir que el uso de los idiomas sigue en gran medida las pautas y conceptos explicados en 4.3.3.: la ikastola como espacio euskaldún requiere el uso favorecido del euskera en todos los ámbitos, salvo en las asignaturas de las otras lenguas, en las cuales se emplea el idioma correspondiente. La tercera pauta, el hablar mucho para aprender bien, se podía observar en el día a día, porque sobre todo en las clases de Primaria, las ocasiones para conversaciones y expresiones del alumnado eran muy frecuentes. El alumnado en general se presentó como muy motivado a participar, muchísimas veces la mayoría de la clase levantaba la mano para decir algo. [B19 et al.] No obstante, este uso de los idiomas no es el único. En el siguiente apartado, se presentará el plano informal del uso del lenguaje, en el que aparecen formas del habla bastante diferentes.

#### 4.3.4.2. El plano informal: ámbito abierto del uso lingüístico

A pesar de la fuerte presencia de los ámbitos definidos de idiomas, la investigación demostró otras maneras del uso lingüístico: el plano informal. Se trata de formas más libres de utilizar los recursos lingüísticos, que no tienen por qué seguir la separación de los idiomas. Se puede observar tal uso en varias ocasiones diferentes:

De forma obvia se muestra en las conversaciones del alumnado entre sí durante la clase. Hay veces en las que siguen el idioma correspondiente de la asignatura. No obstante, en una gran parte de las clases observadas, el alumnado utiliza los idiomas disponibles de una forma flexible cuando estaban hablando en voz baja o en trabajos de grupo, cambiando a menudo entre el castellano y el euskera. [B21, B20, B15, B10, B31, B3, B37, B32, B6] En las discusiones de grupo, los alumnos de Secundaria confirmaban esta práctica. [GRU1, GRU3, GRU5]

Otra práctica observada con mucha frecuencia en interacciones verbales es la mezcla entre el castellano y el euskera, que se puede limitar a unas pocas palabras o llegar hasta frases completas y cambios frecuentes entre recursos lingüísticos atribuidos a los distintos idiomas. Al empezar a hablar en voz alta en otra lengua distinta a la que corresponde a la asignatura, el alumnado suele autocorregirse y seguir el plano oficial [e.g. B4]. No obstante, el habla del profesorado muestra usos de este tipo con frecuencia, en voz alta y delante de todo el grupo. En clase de *Txanela* el profesorado dijo por ejemplo, entre frases en euskera: "*A ver, vamos a ver.*" [B27], "*hombre*" [B27], "*pues fijate*" [B27], "*Cariño*" [B27], "*Por dios, chicos*" [B27], "*totalmente de acuerdo*" [B27], "*A ver, que me acuerdo...*" [B27], "*¿Vale?*" [B21] y "*que ciega y sorda no soy, ¿de acuerdo?*" [B21] En clase de castellano aparecieron por ejemplo: "*Tu abuela por parte de tu aita<sup>1</sup>...*" [B4], "*potxoli<sup>2</sup>*" [B4], "*papela, papela, papela<sup>3</sup>*" [B9], "*¿La amona<sup>4</sup> también ha estado? -No, pero el aitona<sup>5</sup> sí.*" [B12], "*la clara y el gorringo<sup>6</sup>*" [B12] y "*Bai<sup>7</sup>?*" [B25] Estos son solamente unos de los muchos ejemplos para ilustrar la práctica frecuente de *translanguaging*.

---

<sup>1</sup> aita (eus.)=padre

<sup>2</sup> potxoli (eus.)=bebé, cariño

<sup>3</sup> papela (eus.)=papel

<sup>4</sup> amona (eus.)=abuela

<sup>5</sup> aitona (eus.)=abuelo

<sup>6</sup> gorringo (eus.)=la yema del huevo

<sup>7</sup> bai (eus.)=sí

Otro procedimiento de cambio de lenguas es el de explicar contenidos en idiomas no correspondientes a la asignatura. Algunas veces esto ocurrió delante de todo el grupo, por ejemplo al explicar contenidos gramaticales en euskera, estando en clase de castellano [B30,



Abb. 11

B20], al volver a explicar el uso del goniómetro [B36] o al explicar el nombre de alguna palabra castellana en euskera, estando en clase de castellano. [B31] Con mucha más frecuencia se podía observar que la profesora explicaba contenidos de forma individual a un alumno, situándose al lado de su mesa, en idiomas o mezclas



Abb. 12

claramente correspondiendo al plano informal. [e.g. B30]

El paisaje lingüístico muestra usos divergentes al plano oficial en pocos sitios. Sin embargo, en las paredes de los servicios de Secundaria figuran muchas manifestaciones en inglés y castellano, tratándose sobre todo del amor y de insultos (Abb. 11 y Abb. 12).

En suma se puede decir que el plano informal del uso lingüístico predomina en situaciones de carácter informal: aparece en interacciones individuales entre dos personas, en enunciados pronunciados en voz baja, al hablar de temas informales, al hacer comentarios aparte del tema, etc. Con mucha frecuencia se observa estas situaciones al comienzo y al final de clase, antes y después de terminar "la clase oficial" [entre otras muchas: B20, B25, B36]. También es frecuente que el profesorado les echa la bronca al alumnado [e.g. B25, B31], expresa avisos [e.g. B32] o marca el fin/comienzo de otra etapa [e.g. B17] haciendo uso del cambio de idiomas. Está práctica no la mencionó ningún profesor en las entrevistas, sin embargo, la investigación confirma que existe y está, de hecho, bastante extendida.

Un caso especial del plano informal del uso lingüístico se refiere a la *Sprachlosigkeit*, la imposibilidad de expresarse en el sistema de la ikastola de algunas alumnas, observado en este caso: unos meses antes del tiempo de investigación habían venido tres hermanas\* ucranianas a la ikastola que no sabían ni castellano ni euskera. Se incorporaron a las clases correspondientes a su edad, una en infantil, otra en cuarto y otra en quinto. Su situación es la siguiente: reciben algunas clases de apoyo a la semana, pero en la gran mayoría de las clases participan sin entender mucho y casi sin comunicarse. El profesorado intenta muchas cosas

diferentes para ayudarles, a menudo recurre al traductor de Google para traducir algunas palabras. Las niñas\* no pueden hacer esto, porque en el teclado español no se puede escribir con el alfabeto cirílico. [B17, B27 etc.] Los compañeros de clase intentan explicar contenidos con dibujos y gestos con las manos y los pies, aunque muchas veces termina en silencio mutuo. [B27 et al.] Una profesora expresa su opinión hacia la situación:

*"Pues lo de Ana [nombre cambiado] es un caso aparte. Lo de Ana... me está agobiando bastante. Me está agobiando en el sentido de que no veo la forma de ayudarla. Me siento impotente. No sé qué hacer."* [INT3/231f]

El retrato lingüístico de una de las alumnas\*, hecho con instrucciones mediante el traductor de Google, subraya la importancia de su situación del uso lingüístico: en el pecho figura una puerta, que la alumna\* mediante imágenes describió como abierta. Más claro casi no se puede describir el tremendo valor que tiene saber idiomas, y la presencia de sentimientos y uso de idiomas que no se reflejan en el plano oficial.

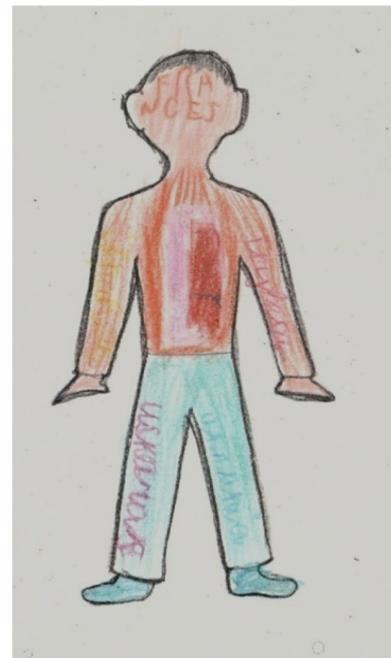


Abb. 13

Para resumir, se puede decir que aunque aparece en muy pocos enunciados deliberados, está presente un uso del lenguaje que no va conforme con las pautas de la separación de idiomas y de la ikastola como espacio euskaldún. Algunas interacciones concretas que se mencionaron en este apartado corresponden a la última pauta para el uso lingüístico mencionado en el capítulo anterior: el uso de idiomas como herramienta flexible. Sin embargo, las situaciones concretas van más allá de explicar contenidos a alumnas que no los entienden en euskera y de hacer referencia a otros idiomas que los correspondientes a la asignatura cuando lo requieren algunas palabras/contenidos.

La investigación del uso concreto del lenguaje de los participantes de la ikastola, el último aspecto de los resultados del estudio, demostró dos planos del uso: la forma oficial con espacios definidos de idiomas separados y la forma informal, aplicando los recursos lingüísticos de una forma más libre. En la siguiente sección, se resumirán los resultados del perfil lingüístico de la ikastola, para luego relacionarlos con la *trias* del espacio del régimen lingüístico en el capítulo cinco.

#### 4.4. DAS SCHULSPRACHPROFIL DER IKASTOLA SAN BENITO

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der im September und Oktober 2014 durchgeführten Untersuchung in der Ikastola San Benito folgendermaßen darstellen:

Die Auswertung der gesammelten Daten (37 Stundenbeobachtungen, 17 Interviews, 85 Sprachportraits, 127 Fotos, 6 Gruppendiskussionen und viele informelle Gespräche und Feldnotizen) wurde anhand von Schlüsselthemen durchgeführt. Es waren dies institutionelle Aspekte und Schulorganisation, Wahrnehmungen der Sprachsituation, Vorstellungen und Normen vom Sprachgebrauch und konkreter Sprachgebrauch der unterschiedlichen Akteur\_innen. Diese thematischen Komplexe wurden jeweils in mehrere Unterkategorien unterteilt, deren wichtigste Ergebnisse im Folgenden zusammengefasst werden.

Die Ikastola San Benito ist als Kooperative aufgebaut, deren Leitung einem Gremium aus 11 Familien obliegt. Die Schule ist die einzige Bildungseinrichtung des Dorfes und untersteht der Dachorganisation der *Federación de Ikastolas*. Zum Zeitpunkt der Forschung besuchten 1158 Schüler\_innen die Ikastola, genaue Aufteilungen zwischen den verschiedenen Jahrgängen finden sich in Tab.1 (S. 47). Unterrichtet wird in der Volksschule in Zyklen von je zwei Jahren, in welchen je ein Klassenvorstand (*tutor*) eine Klasse in (fast) allen Fächern unterrichtet; in der Mittelstufe wechselt dieses System zu einer Aufteilung von mehreren Lehrpersonen. Alle Fächer werden auf Baskisch unterrichtet, Spanisch wird als ein Fach mit je 4 Wochenstunden ab der dritten Klasse eingeführt, Englisch beginnt bereits in der Vorschule und wird in der Volksschule mit 3-4 Wochenstunden beibehalten. Ziel der Schulbildung ist ausgewogene Kenntnis von Spanisch und Baskisch am selben Niveau. Die verwendeten Materialien bestehen in der Volksschule aus globalisiertem Material namens *Txanela*, welches auf von Schüler\_innen durchzuführenden Projekten aufbaut und Sprach- und Fachunterricht integriert. Für den Englischunterricht wird Material verwendet, welches mit Geschichten arbeitet.

Die Wahrnehmungen der Sprachsituation in der Ikastola sind vielfältig. Stark präsent ist die Vorstellung von Sprachen als voneinander getrennte Systeme, welche als unterschiedliche Welten wahrgenommen werden, mit denen jeweils verschiedene Assoziationen verbunden werden. Englisch und Französisch stehen dabei im Hintergrund (wobei Englisch ein hohes Prestige zukommt), Spanisch und Baskisch sind von vielfältigen Wahrnehmungen umrankt, die hier nur auszugsweise wiedergebbar sind: Baskisch wird oft als eigene Sprache, als Sprache des baskischen Volkes beschrieben, die es zu schützen gilt und die von der mächtigen Landessprache Spanisch bedroht wird; Spanisch wird als starke Sprache

wahrgenommen, deren Erwerb fast "von selbst" passiert. Eine völlig andere Wahrnehmung der Sprachsituation fokussiert die Zweisprachigkeit der einzelnen Subjekte, wobei die Betonung auf den Ressourcen mehrere Sprachen liegt, welche fließende Übergänge und Vermischungen zulässt, wie u. a. in manchen der Sprachportraits ersichtlich ist. (vgl. Abb. 3 und 4) Von großer Bedeutung zeigten sich weiters Zuschreibungen von Identitäten entlang von Sprachherkunft und -kenntnissen: Baskisch sein oder Spanisch sein ist dabei die gängige Unterscheidung je nach Heimsprache und Ideologie.

Im Themenkomplex der Vorstellungen und Normen für den Sprachgebrauch kristallisierten sich vier wesentliche Konzepte heraus: Erstens die Vorstellung der Ikastola als baskischem Sprachraum, welche Baskisch als Umgangssprache für alle Bereiche außer dem Sprachunterricht anderer Sprachen vorsieht. Zweitens die Norm der Trennung der Einzelsprachen nach zwei Prämissen: Pro Fach soll ausschließlich eine definierte Sprache verwendet werden: im Spanischunterricht Spanisch, Englischunterricht Englisch, in allen anderen Fächern ausschließlich Baskisch. Außerdem soll pro Lehrperson eine Sprache verwendet werden, um klare Zuschreibungen zu ermöglichen. Das dritte Konzept bezieht sich auf die Sprachverwendung zum Sprachenlernen: Es wird davon ausgegangen, dass umso mehr die Sprachen aktiv verwendet und gesprochen werden, umso bessere Lerneffekte erzielt werden. Zu guter Letzt zeigt sich ein Konzept, welches nicht offiziell repräsentiert wird, jedoch vor allem in Lehrer\_inneninterviews sichtbar wird: Die Verwendung von Sprachen als flexible Werkzeuge, die zum jeweiligen Gunsten eingesetzt werden können, auf Ressourcen in allen Sprachen zurückgreifen können und Sprachwechsel zulassen.

Im letzten Bereich der Auswertung, dem konkreten, beobachtbaren Sprachgebrauch, wurden zwei Ebenen von konkreter sprachlicher Interaktion sichtbar: Einerseits die offizielle Ebene des Sprachgebrauchs, welche den definierten Bereichen der jeweils streng getrennten Einzelsprachen folgt, sichtbar in allen Unterrichtsstunden, der Kommunikation des Lehrpersonals untereinander, der Aufschriften im Schulgebäude etc.; andererseits informelle Formen des Sprachgebrauchs, welche offen mit dem gesamten sprachlichen Repertoire hantieren, und von *translanguaging*, Sprachmischungen, Erklärungen in anderen als der vorgesehenen Sprachen, aus dem System fallender Sprachlosigkeit und großer Flexibilität gekennzeichnet sind. Diese Ebene des Sprachgebrauchs findet vor allem in informellen Momenten wie Anfang und Ende der Unterrichtsstunden, Einzelgespräche zwischen Lehrer\_in und Schüler\_in oder Pausengesprächen statt, zeigt sich jedoch auch in Situationen von formellerem Charakter.

Das Schulsprachprofil der Ikastola San Benito ist folglich durch große Komplexität gekennzeichnet: Es zeigen sich Kohärenzen zwischen Wahrnehmungen, Konzepten für den Sprachgebrauch und der konkreten Sprachverwendung, die insbesondere im Bezug auf die baskische Orientierung der Schule zuerst sichtbar sind; bei genauerer Betrachtung kristallisieren sich jedoch auch Widersprüche heraus, sowohl zwischen Sprachgebrauch, Wahrnehmungen und Konzepten (z.B. flexibler Sprachgebrauch vs. Norm der Sprachtrennung) als auch zwischen Wahrnehmungen und Konzepten unterschiedlicher Beteiligter. Gerade wegen der Komplexität scheint es hilfreich, auf gewisse Strukturen der Analyse zurückzugreifen, um deutliche Schlussfolgerungen greifbar zu machen. Im Folgenden werden also die Ergebnisse der Untersuchung zum Schulsprachprofil im Blickwinkel der Sprachregime-Theorie analysiert.

## 5. SPRACHREGIME DER IKASTOLA SAN BENITO

Um das Sprachregime der Ikastola San Benito zu analysieren, also die Dualität von dem sozialem Raum der Schule und den individuellen Sprachhandlungen der Akteur\_innen, werden im Folgenden die Ergebnisse der Untersuchung im Blickwinkel der Dreidimensionalität des Raumkonzepts (vgl. Kap. 3.2) ausgewertet. Danach werden Schlussfolgerungen zum Sprachregime in der Ikastola San Benito ebenso wie zu Möglichkeiten und Grenzen des theoretischen Konzepts präsentiert.

Zur Erinnerung: Die erste Dimension beschreibt die räumliche Praxis, also habitualisierte sprachliche Praktiken, welche den Raum konstituieren, also Alltägliches, Ritualisiertes, Gewohntes, was dienlich für Fortbestand und Strukturierung des Raumes der Ikastola ist und Auskunft über Positionsmöglichkeiten im Raum gibt. Die zweite Dimension umfasst sowohl Diskurse über das Verhältnis von Sprache und Raum als auch Ideologien, Haltungen und Meinungen, welche den Raum "denken", konzipieren, steuern und beeinflussen; im Lefebvr'schen Ausdruck die Raumrepräsentationen. Die dritte Dimension bezeichnet Repräsentationsräume, also Arten und Weisen, in welchen Raum gelebt und interpretiert wird, Positionen bezogen und verlassen werden, Subjekte sich Raum aneignen und ihn weiterentwickeln. (vgl. Kap. 3.2.2.)

Auf den ersten Blick scheint es naheliegend, die vier Schlüsselthemen der Untersuchungsergebnisse überblicksartig den jeweiligen Dimensionen zuzuordnen. Dies fällt bei den Themen der Schulorganisation (4.3.1.) und der Vorstellungen und Normen vom Sprachgebrauch (4.3.3.) relativ leicht: beide sind als Regelungen, Normen und Konzepte der zweiten Dimension des Raumkonzepts zugehörig. Die Themenkomplexe der Wahrnehmung der Sprachsituation und des konkreten Sprachgebrauchs sind jedoch weniger einfach zu handhaben: Ersterer liefert sowohl Ergebnisse, welche sich auf die erste Dimension, den wahrgenommenen Raum, beziehen, als auch Teile, welche sich mit Ideologien im Bezug auf die unterschiedlichen Sprachen beschäftigen (zweite Dimension). Das Schlüsselthema des konkreten Sprachgebrauchs unterteilt sich zumindest in habitualisierte Praktiken, welche den Raum konstituieren und Arten des Sprachgebrauchs, in welchen Raum interpretiert und erlebt wird (erste und dritte Dimension). Folglich sind die Schlüsselthemen nicht ohne Aufspaltung den drei Dimensionen zuordenbar, sondern erfordern eine detailliertere Betrachtung und Analyse der Ergebnisse, um das Sprachregime der Ikastola treffend zu beschreiben.

Aus diesem Grund werden im Folgenden die Ergebnisse der Untersuchung im Hinblick auf die jeweiligen Dimensionen genauer beleuchtet. Es sei darauf hingewiesen, dass die Subjekte im Raum in fließenden Übergängen zwischen den Dimensionen des Raumkonzeptes wechseln, sich frei bewegen, meist ohne sich dessen bewusst zu sein. Eine lineare Darstellung der Dimensionen bringt daher zwangsläufig eine gewisse Reduktion der Komplexität der Alltagswirklichkeit mit sich. Nichtsdestotrotz wird im Interesse der Nachvollziehbarkeit der/s Leser\_in diese Art der Darstellung gewählt. Einige Aspekte, welche die Verbindungen zwischen den Dimensionen besonders aufzeigen, werden explizit erwähnt; viele weitere sind selbstständig mitzudenken.

### **5.1. 1. DIMENSION: RÄUMLICHE PRAXIS**

Für die erste Dimension wesentliche Ergebnisse sind zum Großteil Aspekte, welche im Forschungsverlauf an der Ikastola San Benito mit zunehmender Felderfahrung immer weniger in den Dokumentationen aufscheinen: Das, was gewohnt, alltäglich, "normal" ist, fällt nicht mehr auf; festgehalten wird zumeist Besonderes, Herausstechendes, Auffallendes, Exemplarisches. Da die räumliche Praxis zum Großteil automatisch und unbewusst passiert, finden sich nicht allzu viele Hinweise in den verbalen Äußerungen von Akteur\_innen in Interviews u.Ä. Deshalb bezieht sich diese Analyse vor allem auf die frühen Dokumentationen von Praktiken im Feld, welche am ehesten die alltäglichen Aspekte verschriftlichten. Diese frühen Beschreibungen werden durch die zunehmende Erfahrung im Feld, welche die Gewohnheit und Wiederkehr gewisser Praktiken bestätigen oder widerlegen, auf habitualisierten Charakter überprüft. Dabei kommt dem im Forschungsprozess konstruierten subjektiven Wissen der Forscherin eine bedeutende Rolle in der Analyse zu. [Breidenstein 2013: 156] Jede Darstellung der räumlichen Praxis ist dabei immer nur ein Versuch einer Beschreibung, welche die habitualisierten Praktiken zwangsläufig auf Repräsentationen reduziert. [Purkarthofer 2012: 97]

Einige wesentliche habitualisierte sprachliche Praktiken beziehen sich auf den grundsätzlichen Umgang mit Sprachen im Schulhaus. Da sticht zu allererst die starke Präsenz der baskischen Sprache ins Auge und Ohr: Sowohl in den Aufschriften im Schulgebäude als auch in den beobachteten Gesprächen inner- und außerhalb des Unterrichts ist Baskisch omnipräsent, es scheint Gewohnheit und allen Teilnehmer\_innen vertraute Praktik zu sein, im

Schulgebäude vorrangig auf diese Sprache zurückzugreifen. Diese Klarheit bezieht sich auch auf die interpersonellen Beziehungen: Baskisch wird vorrangig als "Beziehungssprache" verwendet: es wird auf Baskisch begrüßt und verabschiedet, E-Mails in dieser Sprache versendet, Pausengespräche ebenso wie Ermahnungen und Zurechtweisungen im Unterricht auf Baskisch formuliert. Abweichungen davon gibt es kaum, es sei denn, das Gegenüber (z.B. einige wenige Schüler\_innen) sind des Baskischen (noch) nicht wirklich mächtig, dann wird manchmal von der gängigen Praktik abgewichen, was bereits auf die dritte Dimension des gelebten Raumes hindeutet. Abgesehen von der Beziehungs- und Umgangssprache Baskisch herrscht durchgängig Einvernehmen über die jeweilige "Arbeitssprache". Es ist Teil des gewohnten Alltags, von einer Sprache in die andere zu wechseln, jeweils korrelierend mit dem entsprechenden Unterrichtsfach: Betreten Spanischlehrer\_innen die Klasse, wird Spanisch gesprochen, kommt dazwischen eine andere Lehrperson, um etwas zu fragen, ist die entsprechende Sprache Baskisch; im Englischunterricht ist die Arbeitssprache ausschließlich Englisch etc. Des Weiteren ist es Teil der räumlichen Praxis, dass die beiden Unterrichtssprachen Englisch und Französisch in den jeweiligen Fächern gesprochen werden, davon abgesehen im Schulgebäude jedoch nicht zu hören und nur auf einigen spezifischen Plakaten in manchen Klassenzimmern zu lesen sind, wohingegen sowohl Baskisch und Spanisch als Sprachen außerhalb des Unterrichts fungieren (mit oben genannter Prädominanz des Baskischen). Französisch und Englisch sind also "Sprachen, die in der Schule gelernt werden", Baskisch und Spanisch "Sprachen der Schule", die alltäglich präsent sind (so wie auch außerhalb des schulischen Raumes).

Verknüpft mit diesen Praktiken ist die Wahrnehmung der Sprachen als voneinander getrennte Einheiten, welche sich in der Vielzahl der Sprachportraits, welche die Sprachen in klar voneinander abgetrennten Flächen präsentieren, besonders zeigt. Es gehört zur Gewohnheit, Sprachen zu trennen. Wie sehr dieser Aspekt jedoch auch mit der zweiten Dimension, der Vorstellungen und Diskurse über Sprache und Raum verknüpft ist, wird im nächsten Unterkapitel dargestellt (vgl. 5.2.).

Ein weiterer Aspekt der räumlichen Praxis bezieht sich auf die Sprachniveaus der Schüler\_innen. Es scheint Teil der habitualisierten Sprachpraktiken zu sein, dass in jeder Klasse Schüler\_innen mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen vereint sind, welche sowohl im Wortschatz als auch in der Ausdrucks- und Verständnisfähigkeit differieren: Manche sprechen Spanisch mit vielen Schwierigkeiten, während Kolleg\_innen in makellosem Spanisch antworten; manche verstehen Baskisch nur mit Mühe, während andere die Sprache

von Grund auf beherrschen etc. Diese verschiedenen Sprachkompetenzen werden auch thematisiert, sind quasi allgegenwärtig und gewohnt und geben gleichzeitig Auskunft über die zu beziehenden Positionen im Raum, allen voran das "Baskisch Sein" und "Spanisch Sein" (vgl. 5.2.).

Abgesehen von den bisher erwähnten Praktiken, welche das gesamte Schulgeschehen mitbestimmen und konstituieren, zeigen sich habitualisierte sprachliche Praktiken in einer Vielzahl von kleinräumigeren Interaktionsformen, von denen einige im Folgenden beschrieben werden:

Je nach dem, mit welcher Unterrichtssprache eine Lehrperson verbunden wird, gehört es zur räumlichen Praxis, mit dieser Person auch außerhalb des Unterrichts in der entsprechenden Sprache zu sprechen, als Schüler\_in bereits von vornherein in den "richtigen" Modus zu wechseln. Gespräche unter Lehrer\_innen sind gewohnterweise immer und ausschließlich auf Baskisch, davon ausgenommen sind lediglich Gespräche der Englischprofessor\_innen, welche sich um Englisch als Arbeitssprache bemühen. Die Mitteilungsblätter an die Eltern (Rundbriefe, *circulares*) werden auf Baskisch verfasst und je nach Familie auf Baskisch oder Baskisch-Spanisch versandt. (Hier manifestieren sich bereits Ideologien, welche der 2. Dimension zuzuordnen sind.) Eine weitere habitualisierte Sprachpraktik besteht in Sprachanweisungen von Seiten der Lehrenden: Äußerungen wie "*Wir sind in der Spanischstunde*"<sup>1</sup>[B31] oder "*Wir sind in der Englischstunde, du musst dich bemühen und Englisch reden*"<sup>2</sup>[B37] bestätigen und sichern den Fortbestand der Praxis der Sprachtrennung. Das verwendete Unterrichtsmaterial folgt den selben Prinzipien und unterscheidet Sprache nach Fach. Nichtsdestotrotz fragen Schüler\_innen häufig nach Vokabeln, einer der wenigen ritualisierten Vorgänge, in welchen Bezüge zu anderen Sprachen stattfinden. Ein anderer: Schüler\_innen der Volksschule müssen zu Beginn der Unterrichtsstunde das Datum in der jeweiligen Sprache in der entsprechenden Form auf die Tafel schreiben. Diese Liste der habitualisierten sprachlichen Praktiken ließe sich beliebig fortsetzen. Relevant zu erwähnen ist noch eine Art der räumlichen Praxis, welche sich von den bisher beschriebenen ziemlich unterscheidet:

Es zeigen sich auch Sprachpraktiken, welche den dominierenden Praktiken der Sprachtrennung und der baskischen Schulsprache zum Teil diametral entgegenstehen und

---

<sup>1</sup>"*Aquí estamos en lengua castellana*" [B31]

<sup>2</sup>"[...]we are in English class. You have to make an effort and talk English." [B37]

damit konkurrieren, jedoch nicht weniger habitualisiert sind. Ein Teil der Raumkonstitution besteht darin, dass die im Raum agierenden Subjekte mehrerer Sprachen mächtig sind und die Möglichkeit der Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires immer präsent ist. Dieser heteroglossische Möglichkeitsraum zeigt sich unter anderem in folgenden Praktiken: Zu Beginn und am Ende des Unterrichts gibt es ritualisierte Zeiten, in welchen nicht nach oben genannten Prinzipien gehandelt wird, sondern eine freiere Verwendung aller vorhandenen Sprachen üblich ist. Selbiges gilt für viele Schülergespräche untereinander, in welchen häufige Sprachwechsel innerhalb weniger kurzer Sätze zum Alltäglichen gehören. Auffallend ist auch die habitualisierte sprachliche Praktik der Vermischung der Sprachen von Lehrerseite, die der Sprachtrennung vollkommen entgegensteht: Sowohl auf der Mikroebene von einzelnen Wörtern wie auf der Mesoebene einzelner Sätze werden Sprachcodes gemischt verwendet. Sätze wie *"tu abuela (sp.) por parte de tu aita (bask.)"* (deine Oma von der Seite deines Vaters) [B4] oder *"la clara (sp.) y el gorringo (bask.)"* (Das Eiweiß und der Eidotter) [B12] werden weder kritisiert noch belächelt oder kommentiert. Es scheint Teil der räumlichen Praxis zu sein, das allgemeine Verstehen von beiden Sprachen Spanisch und Baskisch auch auf diese Art und Weise sichtbar zu machen.

Ausgehend von den am Anfang des Kapitels genannten dominanten Formen der räumlichen Praxis, können die zuletzt genannten Aspekte der habitualisierten sprachlichen Praktiken auch als Manifestationen des gelebten Raumes, also als Teil der dritten Dimension verstanden werden. Die Übergänge sind fließend und die Analyse kann diese nur versuchen nachzuzeichnen: Manchmal können z.B. sprachmischende Äußerungen als bewusste Handlungen, welche der räumlichen Praxis widersprechen, gelesen werden. Da sie jedoch so gewohnt sind, dass sie kaum kommentiert, benannt oder kritisiert werden, haben sie auch hiergenannten raumkonstituierenden Charakter. Schlussfolgerungen daraus finden sich in Kapitel 5.4. Im Folgenden wird nun der Blick auf die 2. Dimension, die Raumrepräsentationen gerichtet.

## **5.2. 2. DIMENSION: RAUMREPRÄSENTATIONEN**

Die zweite Dimension, welche wissenschaftliche Vorstellungen und Regelungen ebenso umfasst wie Ideologien, ist in der Ikastola San Benito durch eine Vielzahl von Diskursen über Sprache und Raum geprägt, welche manchmal in die selbe Richtung weisen, dann wieder widersprüchlich sind und zum Teil aufeinandertreffen, dann wieder ziemlich unabhängig

voneinander existieren. Grundsätzlich muss betont werden, dass die zweite Dimension eine abstrakte ist (vgl. Lefebvre 2006 [1974]: 339), die genannten Aspekte also einen wesentlichen Beitrag zur Konzeption des Raums leisten, jedoch nicht automatisch von ihrer Umsetzung in konkreten sprachlichen Interaktionen ausgegangen werden kann. Die hier beschriebenen Prinzipien können, müssen aber nicht in den konkreten Handlungen der Akteur\_innen umgesetzt werden.

Einfach zu analysieren sind diejenigen Diskurse, welche sich im Schlüsselthema der Vorstellungen und Normen des Sprachgebrauchs bereits in der Auswertung der Untersuchungsdaten herauskristallisierten: An vorderster Spitze ist hier das Selbstverständnis der Ikastola als baskische Schule zu nennen. Baskische Werte und Kultur soll ebenso vermittelt werden wie fundierte Sprachkenntnisse: Die baskische Sprache soll im Zentrum der Ausbildung stehen (*"como eje siempre el euskera"* [D/313f]), auch wenn die Auszubildenden "gleiche Sprachkompetenz" in Baskisch und Spanisch erreichen sollen. Damit gehen viele Vorstellungen einher, welche sich auf den täglichen Sprachgebrauch beziehen, wie zum Beispiel der Einsatz von Baskisch als "Beziehungssprache" und die höhere Bewertung des Baskischsprechens im Schulgebäude vor dem Spanischen (*"hay que hablar en euskera"* [J1/257]). Weitverbreitet ist weiters der Diskurs um die Sprachtrennung, welcher sich in den zwei im vorigen Kapitel beschriebenen Prämissen "ein Fach - eine Sprache" und "eine Lehrperson - eine Sprache" manifestiert. Oft artikuliert wird die Annahme, dass diese Trennungen etwas Natürliches und Automatisches seien. Ebenso erwähnenswert ist der Diskurs rund ums Sprachenlernen, welcher die Bedeutung der sprachlichen Praxis besonders in der Volksschule hervorhebt.

Abgesehen von den Vorstellungen und Konzepten rund um den Sprachgebrauch zeigen sich weitere Diskurse zum Verhältnis von Sprache und Raum, welche einen entscheidenden Beitrag zur Konzeption des Raumes beitragen, jedoch schwerer zum Greifen und Benennen sind, da sie weniger klar artikuliert werden. Wesentlich sind zum Beispiel die Ideologien, welche sich um die einzelnen Sprachen ranken und mit der Konstruktion von Identität einhergehen. Da die Äußerungen zu diesem Bereich selten klar und deutlich, sondern zumeist unter Zuhilfenahme vieler Andeutungen und Schweigepausen getroffen werden (vgl. 3. Dimension), können sie an dieser Stelle gewiss nicht in der Komplexität ihrer Einflussnahme auf die Raumkonzeption

dargestellt werden. Erwähnt wird lediglich, was klar genug artikuliert wurde, um wiedergebar zu sein.

In vielen Interviews und Gruppendiskussionen, aber auch in einer beachtlichen Anzahl der Sprachportraits finden sich Bezüge zwischen der baskischen Sprache und der Identität als Baske/Baskin. Baskisch wird als wesentliches Kriterium des baskischen Volkes verstanden, welches es zu schützen und zu bewahren gilt. (Eine von vielen Situationen, die dies gut illustriert, findet sich in INT5 (255f): "*Was ist eine Nation? Was ist Unabhängigkeit? Was ist ein Volk, wenn es nicht fähig ist, seine Sprache zu bewahren?*"<sup>1</sup>) Dabei spielen sowohl affektive Komponenten (z.B. in einem Sprachportrait: "*Für mich ist Baskisch die beste Sprache der Welt*"<sup>2</sup>) als auch politische und historische Beweggründe eine Rolle: Unabhängigkeitsbestrebungen und Visionen eines Staates *Euskal Herria*<sup>3</sup> fallen hier ebenso hinein wie das Bewusstsein dafür, dass Eltern/Großeltern/Geschwistern/Freunden während der Franco-Diktatur jegliches Baskisch-Sprechen bei Strafe verboten war.

Ein damit zusammenhängender Diskurs zeigt sich vor allem bei älteren Lehrpersonen, welcher die Reduktion des Gebrauchs des Baskischen kritisch hervorhebt und bemängelt und gleichzeitig den Drang, Baskisch zu schützen und zu stärken, betont (dies auch bei jüngeren Lehrkräften und Schüler\_innen): "*Nuestra lucha es el euskera*" [INT10/363], unser Kampf ist Baskisch. Spanisch wird dabei als starke Sprache, als "*idioma gigante*" [INT7/201f] bezeichnet, welche fast automatisch gelernt wird, und vor der das Baskische zu verteidigen ist.

Auffallend ist außerdem die in Kap. 4.3.2.3. erwähnte Zuschreibung von Identitäten aufgrund von Sprache: Schüler\_innen werden gemäß ihrer Herkunftsfamiliensprache als "Baskisch" oder "Spanisch" unterschieden und teilen sich auch selbst so ein. Die Dominanz dieser beiden Identitäten lässt andere Kombinationen außen vor und fungiert nicht nur als Konzept der zweiten Dimension, sondern auch als habitualisierte Praktik, welche über mögliche Positionen im Raum Auskunft gibt.

Andere Ideologien in Bezug auf Spanisch und Baskisch sind durchaus denkbar. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden sie nicht deutlich genug artikuliert, um analysierbar zu sein.

---

<sup>1</sup> Originaltext: "*¿Qué es una nación? ¿Qué es una independencia? ¿Qué es un pueblo si no es capaz de mantener su idioma?*" [INT5/255f]

<sup>2</sup> "*Para mi el vasco es el mejor idioma del mundo.*" [r.1.]

<sup>3</sup> bask., übliche Übersetzung: "tierra del euskadi", also "Land der Basken"; umfasst neben dem politischen Baskenland ("país vasco") auch Navarra und *Iparraldea*, den baskischsprechenden Teil Frankreichs [URL6]

Weitere Diskurse, die im Raum vorherrschen, sind wissenschaftlicher und pädagogischer Art: Sie betreffen zum Beispiel die Vorstellung, Fremdsprachenlernen besser früher als später zu beginnen, die Vorteilhaftigkeit der Projektmethode für Volksschulunterricht oder die zu erreichenden Niveaus in den verschiedenen Sprachen. Diese Diskurse wären sicher noch genauer herausarbeitbar, wenn die Untersuchungsfragen spezifischer darauf eingingen. Ebenso der zweiten Dimension zuordenbar sind rechtliche Regelungen und Vorgaben, welche sich auf Sprachen beziehen. [vgl. Busch 2013: 137] Dabei wäre zum Beispiel die Organisation der Wochenstunden der einzelnen Sprachen zu nennen, welche in der Volksschule viel mehr Baskisch als Spanisch fordert, auch mehr Englisch als Spanisch (vgl. Kap. 4, Tab. 2), in der Unterstufe dann ein gleiches Verhältnis von Baskisch und Spanisch auf Kosten von weniger Englisch vorschreibt.

Leise aber doch zeigen sich noch andere Vorstellungen und Ideologien rund um Sprache und Raum, welche weniger laut, deutlich und oft artikuliert werden. Da einerseits die Idealvorstellung, möglichst viele Sprachen zu beherrschen, zu nennen, welche von Eltern und Schüler\_innen gleichermaßen betont wird; andererseits fällt der Bereich der Konzeption von Sprachen als frei verfügbare und einsetzbare Werkzeuge darunter, welcher vor allem von Schüler\_innen artikuliert wird. Es zeigt sich zum Beispiel die Vorstellung, dass es kaum Unterschied gäbe, ob Spanisch oder Baskisch gesprochen wird und dass Wechseln kein Problem, sondern einen automatischen Vorgang darstellt. Wie in Kap. 4.3.3.4. erwähnt, werden ähnliche Diskurse rund um die freie Verwendung des gesamten sprachlichen Repertoires auch von manchen Lehrpersonen geführt, jedoch viel weniger dominant als die oben genannten Konzepte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die zweite Dimension im Raum der Ikastola San Benito ziemlich überladen an unterschiedlichen Diskursen ist, welche den Raum vor allem in Richtung Sprachgebrauch und Ideologien zu Einzelsprachen konzipieren. Hervorzuheben ist, dass die Methoden der Untersuchung nur sehr beschränkt Daten über die Diskurse und Vorstellungen der Schüler\_innen ermöglichten. Aufgrund mangelnder Datenlage kann nicht definitiv festgestellt werden, ob sich die Diskurse der Schüler\_innen in Bezug auf Raum und Sprache weitgehend mit jenen der Lehrer\_innen decken oder noch ganz andere Aspekte zu Tage fördern. An diesem Punkt wäre eine weitere Untersuchung mit spezifischen Methoden der Datenerhebungen (z.B. Schülerinterviews und Gruppendiskussionen) zielführend.

Im Folgenden soll nun die dritte Dimension, die Räume der Repräsentation, beschrieben werden.

### 5.3. 3. DIMENSION: REPRÄSENTATIONSRÄUME

Im vielfältigen Bereich der dritten Dimension, dem gelebten und interpretieren, sich von den Subjekten angeeigneten Raum zeigen sich zwei Arten der Repräsentationsräume, die sich in ihrem Bezug auf die ersten beiden Dimensionen unterscheiden: Einerseits werden die dominanten Konzepte, Diskurse und habitualisierten sprachlichen Praktiken bestätigt, umgesetzt, verstärkt, betont. Andererseits werden sie erweitert, umgangen, herausgefordert, verneint, wird der Raum verändert, in dem sich die Interpretationen von Subjekten anders darstellen als die Konstruktionen und Konzeptionen. Beide Arten der Repräsentationsräume können eine Vielzahl von unterschiedlichen Lebarten hervorbringen und werden im Folgenden genauer beschrieben.

Die Repräsentationsräume, welche die dominanten Konzepte und Diskurse bestätigen, sich auf sie beziehen und sie verstärken, sind allgegenwärtig und nur schwer zu trennen von habitualisierten sprachlichen Praktiken, da die Übergänge äußerst fließend sind. Greifbar werden Aspekte der dritten Dimension unter anderem, wenn Handlungen nicht allgemein akzeptiert werden, wenn sie Bemerkungen nach sich ziehen oder auch absichtlich so initiiert sind, dass sie auffallen. In diesem Sinne aussagekräftig sind zum Beispiel die vielen von Schüler\_innen gezeichneten Plakate an den Wänden in beiden Schulgebäuden, welche die Figur *Argitxo* in verschiedenen Situationen zeigen, mit je einem Slogan, der das Baskisch-Sprechen propagiert. Über die Verwendung von Baskisch als übliche Schulsprache hinaus verstärken diese Zeichnungen das Konzept der baskischen Mentalität und Schule: Der Zwerg *Argitxo* mit seiner roten Mütze kann immer und überall sein, und er wird traurig, wenn er hört, dass die Kinder Spanisch reden. Er hat am 3. Dezember (Tag der baskischen Sprache) Geburtstag und fordert also zum Baskischreden auf. Schon die Geschichte der konstruierten Figur bestätigt und verstärkt die Betonung des Baskischen in der Ikastola, noch deutlicher werden die Slogans: "*Wir müssen die Sprache weniger lieben und mehr verwenden.*"<sup>1</sup>, "*Auch Feste in Euskera*"<sup>1</sup> oder "*Wachse, reife und lebe in Baskisch!*"<sup>1</sup>, um nur einige Beispiele zu nennen.

---

<sup>1</sup>Originaltext: "*Matia dezagun gutxiago, eta erabil dezagun gehiago.*", "*Festetan ere euskaraz*", "*Hazi eta hezi, euskaraz bizi*"

Eine andere Form der Verstärkung der konzipierten Richtlinien besteht in den oft zu hörenden Sprachanweisungen von Lehrer\_innenseite, welche über die habitualisierten sprachlichen Praktiken hinausgehen: Lehrende intervenieren in Pausengesprächen von spanischsprechenden Schüler\_innen auf Baskisch, um das Gespräch auf Baskisch fortzusetzen; Lehrer\_innen verschieben von Schüler\_innen eingebrachte Inhalte auf spätere Unterrichtsstunden, wenn sie der momentanen Fachsprache nicht entsprechen; Lehrer\_innen weisen Schüler\_innen zurecht und erinnern sie an die jeweilige Arbeitssprache. Anhand von Aussagen wie *"estamos en clase de castellano"* lässt sich der fließende Übergang zwischen habitualisierten sprachlichen Praktiken und Repräsentationsräumen verdeutlichen: Je nach Situation kann "wir befinden uns im Spanischunterricht" ein gewohnter, raumkonstituierender Satz sein, welcher der ersten Dimension zuzurechen ist; wohingegen ein nachfolgendes *"a mi me tenéis que presentar únicamente libros en lengua castellana"*<sup>1</sup> [B12] die Sprachaufforderung und damit den gelebten Raum der dritten Dimension verstärkt.

Auffallend ist auch die Art und Weise, über Ideologien und Werte rund um die baskische Sprache zu sprechen. Viel anzudeuten, wenig zu explizieren, viele Pausen zu machen und Aussagen als Fragen zu formulieren, lässt sich dabei als Herangehensweise feststellen. Nicht frei mit dem Thema umzugehen, da es mit vielfältigen politischen und historischen Aspekten, die zum Teil sehr konflikträchtig waren (und sind), verbunden ist, ist somit eine Form, den Raum zu leben und zu interpretieren. Es drängt sich folgende (subjektive) Interpretation der Situation in der Ikastola San Benito auf, welche in einer weiteren Untersuchung bestätigt oder widerlegt werden könnte: Es ist nicht Teil der habitualisierten sprachlichen Praktiken, politische und ideologische Themen in Bezug auf Sprachen zu verbalisieren. Wird dies dennoch getan, spannt sich ein neuer Repräsentationsraum auf, welcher mit Zurückhaltung und Vorsicht begangen wird.

Weit und vielfältig ist das Feld derjenigen Repräsentationsräume, welche sich über bestehende Normen und Konzepte hinwegsetzen, sie erweitern, herausfordern und in Frage stellen. Dabei gibt es Handlungsweisen, welche praktisch begründet werden und auf die eine oder andere Art innerhalb der dominierenden Diskurse legitimiert werden; ebenso gibt es aber Räume, die Bestehendes herausfordern, aus den Konzepten hinausfallen und ohne Legitimation den Raum erweitern. Einige Beispiele für erstere Formen des gelebten Raumes:

---

<sup>1</sup> Mir dürft ihr nur spanischsprachige Bücher präsentieren.

Momente, in welchen sich Lehrpersonen den Schüler\_innen in anderen als der momentanen Arbeitssprache zuwenden, um Inhalte zu erklären, auf Gemeinsamkeiten hinweisen, Bezüge darstellen, sind Formen des gelebten Raumes, welche sich durch Verständnis, Einbindung aller Schüler\_innen, Zeitknappheit etc. legitimieren lassen. Durch die begleitende Atmosphäre "das sollte jetzt nicht sein" unterscheiden sie sich jedoch eindeutig von der Bestätigung der geltenden Diskurse. Selbiges gilt für Momente, in denen unüblicher Spracheinsatz verwendet wird, um Anfang/Ende von bestimmten Etappen zu markieren, wenn sich Schüler\_innen gegenseitig Inhalte in anderer als der Arbeitssprache erklären oder Zwischengespräche führen. Ein Beispiel von Lehrerseite: Ein Lehrer der Volksschule, Spanischlehrer der Klasse X, wird von der Tutorin der Klasse X gebeten, die Verwendung des Winkelmessers nochmals zu erklären, da die Mathematikstunde im Chaos geendet hat. Der genannte Lehrer folgt der Bitte und erklärt zu Beginn der Spanischstunde den Winkelmesser auf Baskisch, danach setzt er seinen Unterricht auf Spanisch fort. [B36]

Repräsentationsräume, welche nicht durch dominante Diskurse und habitualisierte sprachliche Praktiken legitimiert werden, sondern selbige besonders herausfordern, aufzeigen, neue Leb- und Lesarten repräsentieren, zeigten sich ebenso. Einige Beispiele: Sprachportraits von Schüler\_innen der Volksschule, welche die Sprachen nicht als voneinander getrennt, sondern vermischt und sich durchdringend abbilden, widersetzen sich der geltenden Norm der Sprachtrennung und zeigen damit eine Form des gelebten Raumes auf (vgl. Abb. 3). Gekritzelt auf den Toilettentüren weicht von der baskischen Schulnorm ab und ist zu großen Teilen auf Spanisch und Englisch (vgl. Abb. 11 und 12). Die einzige offizielle Aufschrift im Gebäude San Prudentzio lautet: "Das Sekretariat befindet sich im Gebäude San Benito"<sup>1</sup> (vgl. Abb. 8). Schüler\_innen und Schüler, die trotz Eindeutigkeit, welche die momentane Arbeitssprache ist, versuchen, andere Inhalte und/oder andere Sprachen anzuwenden, durchbrechen das Trennungsschema (und fordern oft umso stärkere linienbetonende Reaktionen des Lehrkörpers heraus, welche den bestätigenden Formen der Repräsentationsräume zuordenbar sind): Eine Schülerin zeigt in der Spanischstunde ein von ihr mitgebrachtes baskisches Buch, passend zum Thema der Erde, aber nicht zur Sprache. [B12] Ein Schüler zeigt in der Baskischstunde auf und beginnt, auf Spanisch zu erzählen. [B24]

Ein anderer Repräsentationsraum wird durch Sprachkompetenzen, welche aus dem Rahmen der konzipierten Vorstellungen herausfallen, aufgespannt: Einzelne Schüler\_innen, welche

---

<sup>1</sup> Originaltext: "*Secretaria está en el edificio San Benito*" (Abb. 8)

dem Unterricht aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht folgen können, oder Schüler\_innen, die wegen niedrigen Sprachniveaus Aussagen tätigen, welche Kolleg\_innen wegen der Fehlerhaftigkeit der Formulierungen zum Lachen und Spotten bringen, erweitern den Raum um Elemente, welche in den Konzeptionen nicht mitgedacht sind. Situationen werden geschaffen, welche nicht mit habitualisierten sprachlichen Praktiken (welche vom Verstehen aller Schüler\_innen und Schüler ausgehen) handhabbar werden.

Die Präsenz der Forscherin eröffnete ebenso Repräsentationsräume, welche den gelebten Raum erweiterten und habitualisierte sprachliche Praktiken bis zu einem gewissen Grad veränderten, da sie zwar über gute Spanischkenntnisse, jedoch nicht über Baskischkenntnisse verfügte. Deshalb wechselten Gespräche unter Lehrpersonen die Sprache, um die Konversation zu ermöglichen; Schüler\_innen kommunizierten in der Pause verstärkt auf Spanisch, um mit der Forschenden in Kontakt zu treten, etc. Im Forschungsverlauf wurde jedoch auch eine umgekehrte Deutung der Raumerweiterung möglich: Das Spanischsprechen mit der Forscherin wurde zur habitualisierten Praktik, wohingegen Momente, in denen sie unbeabsichtigt auf Baskisch angesprochen wurde oder ihre Anwesenheit ignoriert und auf Baskisch weitergesprochen wurde, als Repräsentationsräume fungierten, welche wiederum die Bedeutung des Baskischen im Schulalltag hervorhoben.

Im Folgenden sollen zwei Beispiele genauer beschrieben werden, um die verschiedenen Arten der Repräsentationsräume noch einmal zu unterstreichen:

Für die Repräsentationsräume, welche den herrschenden Diskursen und habitualisierten Praktiken folgen, sei eine Interaktion in der dritten Klasse Volksschule beschrieben. Es findet Spanischunterricht statt, in dem gewohnheitsgemäß ausschließlich Spanisch zu hören ist. Ein Lehrer öffnet die Tür, begrüßt die Klasse auf Baskisch, um mit der Lehrperson anschließend einige Sätze auf Baskisch zu wechseln. Bei seinem Verlassen des Raumes verabschieden sich die Schüler\_innen - arbeitssprachengemäß - auf Spanisch: "Adiós.". Daraufhin dreht sich der Lehrer wieder zur Klasse, um die ungewohnte Situation normenbestätigend zu klären, in etwa: "Was, ihr seid in der Spanischstunde? Na dann 'Hola, y adios.'"<sup>1</sup>Eine schlichte Situation, die zeigt, wie nahe habitualisierte Praktiken und ihre gelebten Formen beieinanderliegen und wie die Gewohnheiten durch expliziten Bezug darauf verstärkt und betont werden. [B31]

---

<sup>1</sup>"¿Cómo? ¿Estáis en clase de castellano, o qué? Entonces hola, y adiós." [B31]

Eine andere Situation soll zur Illustration der Erweiterung des Raumes durch Widerspruch zu geltenden Normen und Konzepten dienen: Eine Schülerin aus der Ukraine, welche zum Untersuchungszeitpunkt weder des Baskischen noch des Spanischen mächtig ist, nimmt am Unterricht in der vierten Klasse Volksschule teil. Sie kann dem Unterricht kaum folgen, ist jedoch motiviert und will alle Aufgaben machen. Oft geht sie zur Lehrperson, mit fragendem Blick, und kreiert damit eine ungewohnte Situation: Die Lehrperson kann weder nach den gewohnten Praktiken der Arbeitssprache agieren, da die Schülerin nicht locker lässt; genausowenig kann sie auf Ukrainisch erklären, da die Ressourcen dafür nicht zur Verfügung stehen. In dieser Art des Repräsentationsraumes tun sich vielfältige Handlungsformen auf, die alle aus den gewohnten Praktiken herausfallen. Ebenso das Sprachportrait der Schülerin: Im Herz zeichnet sie eine Tür, die nur einen Spalt offen ist. Damit wird deutlich ausgedrückt, wie sehr sich der von ihr erlebte Raum von jenem der meisten Schüler\_innen unterscheidet (vgl. Abb. 13). Die Anwesenheit dieser Schülerin zerstört also Abläufe von gewohnter Selbstverständlichkeit und legt diverse zugrundeliegende Strukturen offen.

Nach der Vielzahl von Beispielen für verschiedene Arten von Repräsentationsräumen, welche entweder die ersten beiden Dimensionen verstärken und betonen, oder aber sich ihnen entgegensetzen, sie erweitern und beleben, werden nun im nächsten Kapitel zusammenführende Schlussfolgerungen über das Sprachregime an der Ikastola San Benito getroffen.

#### **5.4. SPRACHREGIME: OFFIZIELL UND INFORMELL**

Werden die Detailanalysen der einzelnen Dimensionen in einer Gesamtschau betrachtet, zeigt sich klar und deutlich ein Sprachregime, welches die Verwendung der verschiedenen Schulsprachen bestimmten Bereichen zuordnet und in welchem ziemlich genau festgesetzt ist, wann welche sprachlichen Ressourcen wie und warum verwendet werden. Dies wird einerseits durch die Konzeptionen der zweiten Dimension geprägt, gleichzeitig aber durch vielfache konkrete sprachliche Praktiken wiederholt, manifestiert und gefestigt.

Bei der genauen Betrachtung der einzelnen Teile des Raumkonzepts fällt jedoch auf, dass in jeder Dimension Aspekte vorhanden sind, welche einem Großteil der relevanten Faktoren widersprechen. Habitualisierte sprachliche Praktiken, welche Sprachen flexibel verwenden, stehen der dominanten Praktik der Sprachtrennung gegenüber; Diskurse, welche freien Spracheinsatz thematisieren und favorisieren, widersprechen den Konzepten der baskischen Schule und den Prämissen für den alltäglichen Sprachgebrauch Fach-Sprache und

Lehrperson-Sprache. Vielfache Beispiele zeigen, wie der gelebte Raum erweitert und herausgefordert wird.

Werden die Bereiche der jeweiligen Dimensionen, die am Rande stehen und sich von den dominanten (und hier jeweils erstgenannten) Aspekten unterscheiden, gebündelt, so lässt sich ein zweites Sprachregime benennen. Es ist schwerer sichtbar, wird weniger artikuliert und thematisiert, zeigt sich jedoch in vielfachen Beobachtungen. Die Analyse der einzelnen Dimensionen lässt damit folgende Schlussfolgerung zu: In der Ikastola San Benito existieren zwei Sprachregime, welche sich in wesentlichen Punkten unterscheiden und dennoch beide im Raum vorhanden und prägend sind: Ein offizielles und ein informelles Sprachregime. Die Begriffe sind bewusst ähnlich, aber nicht direkt antonymisch gewählt, was in der nun folgenden genaueren Beschreibung begründet wird.

Das offizielle Sprachregime der Ikastola San Benito ist durch Ordnung und Strukturierung der Verwendung der verschiedenen Schulsprachen und des Sprachrepertoires der Akteur\_innen gekennzeichnet. Wesentliche habitualisierte Sprachpraktiken zeigen die Omnipräsenz des Baskischen in der Schule, die Beziehungssprache Baskisch, die Sprachtrennung von Arbeitssprachen, die Dominanz des Baskischen und Spanischen über dem Englischen und Französischen in der Präsenz im Schulgebäude und eindeutige Positionen als "vasco" oder "castellano" im Raum. Die Raumpraktiken des offiziellen Sprachregimes werden von Diskursen über Sprache und Raum genährt: Hier sind vor allem die Diskurse über den Stellenwert der Ikastola als baskische Schule ebenso wie Vorstellungen und Normen vom Sprachgebrauch, welche von der Notwendigkeit der Sprachtrennung zum reibungslosen Spracherwerb ausgehen, zu nennen. Bestätigt wird das offizielle Sprachregime der Ikastola durch eine Vielfalt von gelebten Formen der Raumeignung, welche die genannten Konzepte verstärken und den Raum in einer reibungslosen, den geltenden Normen und Regeln entsprechenden Form, interpretieren. Zeichnungen an den Schulwänden leisten hierfür ebenso einen Beitrag wie Anweisungen der "richtigen" Art und Weise zu sprechen, Sprachportraits, welche die Sprachen als klar voneinander getrennt abbilden ebenso wie Manifestationen, dass in der Schule ausschließlich baskisch gesprochen werde. Dieses Sprachregime ist insofern offiziell, als dass es nach außen kommuniziert wird, im kollektiven Bewusstsein verankert ist und von offiziellen Stellen (Direktion, Homepage, Leiter\_innen der Lehre etc.) gewünscht, artikuliert und bestätigt wird. Es lässt sich als Sprachregime, in welchem die Verwendung der sprachlichen Ressourcen klar geregelt und gesteuert ist,

charakterisieren. Das offizielle Sprachregime ist deutlich sichtbar, wird quasi am Teller präsentiert, trägt hohes Ansehen und Wertschätzung, unter anderem durch eine starke Ausprägung der Konzepte der zweiten Dimension.

Das informelle Sprachregime der Ikastola ist gänzlich anders strukturiert: Es spannt Raum auf durch habitualisierte sprachliche Praktiken der Sprachmischung und des flexiblen Spracheinsatzes, welche vielfach beobachtbar sind. Die Diskurse der zweiten Dimension sind deutlich schwächer ausgeprägt und werden viel weniger artikuliert: Dennoch existieren Diskurse, welche den Einsatz aller sprachlichen Ressourcen als flexible Werkzeuge favorisieren und begründen, welche den möglichst freien Erwerb von möglichst hohen Sprachkenntnissen in möglichst vielen Sprachen anstreben, welche Praktiken wie Erklärungen in anderen als der Arbeitssprache oder häufiges Codeswitching legitimieren. Auch dieses Sprachregime wird durch vielfache gelebte Formen der Raumeignung und -interpretation gestützt, wobei zum Beispiel Sprachportraits, welche Vermischungen von Sprachen zeigen, ebenso zu nennen sind wie flexibler Sprachgebrauch am Unterrichtsbeginn und -ende, bei fehlenden sprachlichen Voraussetzungen etc. Im Unterschied zum offiziellen Sprachregime ist dieses Sprachregime jedoch informell: Es wird nicht durch Formalitäten unterstützt, existiert ohne formalen Auftrag, es wird wenig darüber gesprochen und ist nach außen hin wenig sichtbar. Das Ansehen dieses Sprachregimes ist sehr unterschiedlich, es wird mehrfach als minderwertig, genauso jedoch als nützlich, realitätsnahe und potentialvoll gewertet. Im Gegensatz zum offiziellen Sprachregime (welches eben nicht nur "formell" im Sinne von "äußerlich" ist, sondern alle Bereiche durchdringend und von offizieller Seite bestätigt wird), fördert das informelle Sprachregime die flexible Verwendung des gesamten Sprachreperiores und inkludiert das mehrsprachige Subjekt als solches in seine Konzeptionen und Praktiken. Es ist wenig nach außen sichtbar, jedoch nicht "inoffiziell" im Sinne von "einer amtlichen, offiziellen Stelle nicht bekannt" bzw. "nicht von ihr ausgehend" [URL5]: Auch offizielle Stellen und Personen wie Direktion und Leitungsgremium wissen über Vorgänge des informellen Sprachregimes Bescheid und agieren darin, wenn zum Beispiel Aushänge am Büro der Leiterin in Spanisch stehen oder Gespräche zwischen jenen Personen und Schüler\_innen stattfinden.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen: Das offizielle Sprachregime der Ikastola San Benito orientiert sich an dem baskischen Grundverständnis der Schule und klarer

Sprachregelung. Es koexistiert mit einem informellen Sprachregime, welches die offenere Nutzung des gesamten Sprachrepertoires der mehrsprachigen Akteur\_innen im Raum unterstützt und fordert. Im Bereich der habitualisierten sprachlichen Praktiken sind die Übergänge zwischen den beiden Sprachregimen häufig und fließend und werden kaum bewusst wahrgenommen: Im Baskischunterricht wird strikt auf Baskisch gesprochen, dann doch plötzlich Zwischengespräche in Spanisch geführt, sprachenvermischende Sätze eingeworfen, die Aufschriften im Schulgebäude sind deutlich einsprachig, und doch finden sich vereinzelt Ausreißer dazwischen und viele andere Übergänge mehr. Klar getrennt und einander widersprechend sind hingegen die Diskurse der zweiten Dimension, welche sowohl unterschiedliche Konzepte als auch verschiedene Ideologien vertreten. Interessant sind die Verbindungen in der dritten Dimension, da sie gewissermaßen antagonistisch sind: Formen der Rauman eignung, welche die Diskurse der zweiten Dimension des offiziellen Sprachregimes bestätigen und verstärken, fordern gleichzeitig das informelle Sprachregime heraus, indem sie dessen Raum erweitern; Momente der freien Sprachverwendung bestätigen Diskurse des informellen Sprachregimes, wohingegen sie sich den Raum des offiziellen Sprachregimes in aufbäumender Weise aneignen. Die dritte Dimension zeigt deutlich, dass die beiden Sprachregime zum selben Zeitpunkt im selben physischen Raum existieren und sich gegenseitig herausfordern, überlappen und ergänzen.

Welches der beiden Regime wann zum Tragen kommt, könnte in einer weiterführenden Untersuchung noch genauer analysiert werden. Vermutlich wird durch zumeist unausgesprochene Regeln und Konventionen ausgehandelt, welches Sprachregime anzuwenden und auf welches sich zu beziehen ist, was jedoch auch zu Missverständnissen und Doppeldeutigkeiten führen kann. Weitere Untersuchungen könnten mit Sicherheit auch diverse kleinräumigere Sprachregime herausarbeiten, zum Beispiel diejenigen einer Klasse, einer bestimmten Gruppe von Schüler\_innen, der Konferenzen etc., welche gleichzeitig mit den beiden genannten Sprachregimen existieren. Diese Untersuchung geht jedoch vom Gesamttraum Schule aus und zeigt diejenigen Sprachregime auf, welche den Rahmen bilden, innerhalb welchem sich kleinräumigere Strukturen entwickeln.

Anschließend an die Analyse der Sprachregime in der Ikastola San Benito drängt sich die Frage auf, welche Vorteile und Implikationen ein solches Ergebnis für den konkreten Schulalltag mit sich bringt. Der besseren Lesbarkeit für die beteiligten Akteur\_innen wegen wird dieser Teil auf Spanisch formuliert.

## 5.5. ¿Y AHORA QUÉ? PREGUNTAS PARA EL DÍA A DÍA

Dado los resultados del análisis de los regímenes lingüísticos de la Ikastola San Benito (para el resumen del capítulo en castellano véase 5.7.), que presentan dos regímenes coexistentes (oficial e informal), cabe preguntar cuáles son las implicaciones que llevan consigo estos hechos para la vida cotidiana de la ikastola. Obviamente, estos resultados no son nada más que hipótesis derivadas de una investigación científica. Sin embargo, si se quiere, se pueden desarrollar las consecuencias para el día a día del centro a partir de estos resultados, incluyendo en el proceso a las partícipes de la comunidad escolar. En lo siguiente, se mencionarán algunas preguntas que parten de esta investigación y de la literatura correspondiente que pueden servir como inspiraciones para un posible proceso de desarrollo.

La presentación de los dos regímenes lingüísticos lleva consigo la pregunta del por qué, de las ventajas y desventajas del sistema actual. Surge la necesidad de considerar la situación lingüística en su complejidad y empezar a cuestionar las pautas más aceptadas y comunes del día a día. Brigitta Busch, la autora del concepto del régimen lingüístico resalta la necesidad de cambiar una visión que toma los espacios como algo dado y perdurable y transformarla en una percepción que parte de la construcción de espacios a través de prácticas sociales, lingüísticas y discursivas, sujetas a un continuo proceso de desarrollo: *"Ausschlaggebend ist dabei, dass Räume nicht mehr als gegeben verstanden werden, sondern als durch soziale, sprachliche und diskursive Praktiken geschaffen und in ständigem Wandel begriffen."* [Busch 2013: 127] Este cambio de perspectiva resalta la responsabilidad de los actores para los procesos diarios. Se puede partir de las siguientes preguntas generales: ¿Para qué sirve la situación con dos regímenes lingüísticos? ¿Qué ventajas tiene? ¿Tiene desventajas para las partícipes de la comunidad escolar, sobre todo para el alumnado, que surgen de esta situación? Puede que considerar los dos regímenes e integrar el régimen informal en las consideraciones y decisiones con respecto a la política lingüística de la ikastola abra nuevos caminos.

Después de trabajar con estas preguntas básicas, en el caso de que se muestren ambiciones de cambio, se podrían seguir elaborando y discutiendo posibles alternativas. ¿Se debería presentar la ikastola como espacio plurilingüe? ¿Sería conveniente diseñar la apariencia de las manifestaciones escritas proclamando el uso flexible de idiomas? ¿Se podría ablandar el concepto de la separación de idiomas para integrar los procedimientos de explicaciones en

otros idiomas, cambios de lenguas y otras maneras flexibles de emplear los recursos lingüísticos en el plano oficial? ¿Existe la posibilidad de reforzar las capacidades lingüísticas que trasgreden los límites tradicionales de los idiomas?

Puede que en algunas de estas preguntas o en otras que todavía carecen de expresión se encuentren posibilidades beneficiosas para los actores, aunque a primera vista algunas parezcan desafiar las ideologías y percepciones tradicionales. Un ejemplo: Muchas veces se lamentó el decreciente uso del euskera, que aunque está muy presente en la ikastola no llega a extender su uso en la vida cotidiana [INT3, INT5, INT6, diversas conversaciones informales]. La experta\* de la Escuela de Magisterio de Donostia confirma la necesidad de elaborar nuevos caminos para la educación para mejorar el conocimiento del euskera:

*"Yo creo que no hemos acertado con cómo desarrollar las dos lenguas. Porque seguimos igual que antes, hubo una época en la que se castigaba por hablar en euskera [...]. Resulta que ahora utilizamos algunas técnicas parecidas para que la gente no hable en castellano. ¿Aquí hay que hablar en euskera? Se sigue decidiendo que aquí se habla en esta lengua. Y si no hablas en esta lengua, hablas mal. [...] Entonces generas una presión que no está dando buenas resultados. No estamos consiguiendo que la gente sepa euskera bien."* [E1/201ff]

Puede que la integración de los regímenes lingüísticos en uno nuevo abra nuevas maneras para seguir avanzando. Obviamente no se puede perder de vista la influencia de factores extraescolares que influyen de gran manera en el asunto de las lenguas. Para cubrir las necesidades surgidas en un proceso de desarrollo podrían ser útiles investigaciones que parten de la iniciativa y la colaboración con las distintas partes de la comunidad escolar. Además, se puede recurrir a varias publicaciones científicas que hacen propuestas para el uso integrado de lenguas, por ejemplo para reforzar la segunda dimensión del régimen informal: por ejemplo García (2009, 2014), Blackledge/Creese (2010) o Gajo en Dolz/Idiazabal (2013) et al. Lo que pretende este trabajo es estimular la discusión y abrir nuevas perspectivas a la hora de abordar este tema.

¿Y ahora qué? Esta pregunta queda abierta. Responder está en los manos de los actores locales.

## 5.6. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DES THEORETISCHEN KONZEPTS

Abschließend werden nun einige aus der durchgeführten Analyse resultierende Chancen und Grenzen der Anwendung des theoretischen Konzepts des Sprachregimes für empirische Untersuchungen dargestellt.

Insgesamt bestätigte sich in der durchgeführten Forschung die Annahme, durch die Anwendung des Sprachregime-Konzeptes Einsichten in die Alltagswirklichkeit der Icastola San Benito zu erhalten, welche Schlussfolgerungen über die Sprachsituation zulassen. Das Sprachregime-Konzept bewährte sich als hilfreiches System, um die Vielzahl der Daten rund um Sprachen und ihre Verwendungen zu analysieren und Strukturen sichtbar zu machen, wodurch neue Blickwinkel auf die gegebene Situation ermöglicht wurden.

Die methodologischen Anregungen des Konzepts sind derart offen formuliert, dass vielfältige Adaptionen und Kreationen für das konkrete Untersuchungsfeld notwendig sind. Gerade dadurch wird es jedoch möglich, nahe an den Subjekten der Untersuchung zu arbeiten. Soll nun die Theorie daran gemessen werden, welche konkreten Vorschläge, Anregungen und Verbesserungen sie für die untersuchte Situation ermöglicht, muss festgestellt werden, dass sich nur sehr beschränkt konkrete Empfehlungen ableiten lassen. Der von Brigitta Busch formulierte Anspruch, solche Erhebungen könnten *"eine Grundlage bilden, um eine passgenaue, an sprachlichen Bedürfnissen und Ressourcen orientierte, standortspezifische Schulsprachpolitik auszuhandeln"* [Busch 2013: 172] kann also noch nicht bestätigt werden, da er weitere Prozesse der Erarbeitung von konkreten Vorschlägen gemeinsam mit den Akteur\_innen des Feldes nach sich ziehen müsste.

Durch Basierung des Sprachregime-Konzepts auf Lefebvres Raumtheorie wird eine solide philosophische Basis geschaffen. Dies wirft jedoch manche Schwierigkeiten für die konkrete Handhabung auf: Die Zuordnung von Gedanken, Handlungen, Situationen und Konzepten zu den drei Dimensionen des Konzepts muss auf stark interpretativer Auslegung des/der Analysierenden aufbauen, da die konkreten Unterscheidungskriterien noch wenig ausgearbeitet sind und die komplexen Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Dimensionen nicht immer klare Rückschlüsse zulassen. Vorallem zwischen erster und dritter Kategorie zeigt sich eine große Menge an Überschneidungen und Unklarheiten in der Zuordnung. Dies ist sicherlich der inhaltlichen Ausprägung immanent, da der Übergang von habitualisierten sprachlichen Praktiken zu Repräsentationsräumen fließend ist. Dennoch stellt es den/die Analysierenden vor die Schwierigkeit der Interpretation. Verstärkt wird diese

Herausforderung durch die Beschreibungs(un)möglichkeiten der ersten Dimension, welche, wie Purkarthofer schon 2012 sagte, folgende Auswirkung haben:

*"Für die konkrete Arbeit mit dem Material bedeutet das, dass vor allem Repräsentationen (in Form von Beschreibungen, Argumentationen etc.) zur Verfügung stehen, während sich die zugrundeliegende soziale Praktik nur indirekt erschließen lässt."* [Purkarthofer 2013: 107]

Hilfreich wäre an dieser Stelle vermutlich die Arbeit in Forschungsteams, welche die weiterführende Auseinandersetzung mit Zuordnungen und Interpretationen ermöglicht.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Operationalisierung des theoretischen Konzeptes, an dem sich Grenzen der bisher ausgearbeiteten Vorschläge zeigen: Ob die drei Dimensionen als Analyseschema für Ergebnisse, welche mit klassischen Methoden der Feldforschung erzielt wurden, dienen soll oder Methoden so spezifiziert werden, dass von vornherein nach den drei Dimensionen geforscht wird (z.B. Spindler 2013), bleibt offen. Für diese Arbeit wurde erstere Herangehensweise gewählt, da die Operationalisierung und Zuordnung von bestimmten Methoden und Untersuchungssettings zu den Dimensionen und Kriterien der Unterscheidung noch wenig operationalisiert sind. Es zeigte sich jedoch, dass die gewählten Methoden zum Beispiel für die Sammlung von Ergebnissen zur zweiten Dimension aus Schüler\_innensicht nicht gut geeignet waren. In dem Bereich der Operationalisierung bleibt also noch Potential der Weiterentwicklung des Konzepts offen.

Trotz der erwähnten Einschränkungen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass es mithilfe des Konzepts des Sprachregimes möglich wird, eine komplexe Sprachsituation zu erfassen und durch die Analyse neue Blickwinkel zu eröffnen. Diese können sowohl für die Alltagsrealität der Akteur\_innen (unter anderem als Ausgangsbasis für konkrete Empfehlungen zur Schulsprachpolitik) hilfreich sein als auch Anregungen für weitere Forschungen liefern.

## **5.7. EN BREVE: LOS RÉGIMENES LINGÜÍSTICOS DE LA IKASTOLA SAN BENITO**

El análisis de los resultados de la investigación en la Ikastola San Benito según las tres dimensiones del régimen lingüístico revela la coexistencia de dos regímenes lingüísticos en el espacio de la ikastola: un régimen lingüístico oficial y un régimen informal.

El régimen oficial sigue las ideas de la ikastola como espacio euskaldún y de la separación de idiomas. Está caracterizado por la definición de espacios restringidos de idiomas que se representan en varias prácticas lingüísticas habitualizadas. Destacan la omnipresencia del euskera, el idioma "para relacionarse" (euskera), la separación de lenguas según asignaturas, la presencia mayor del euskera y del castellano en comparación con el inglés y el francés en la vida cotidiana de la ikastola y las posiciones "vasco" o "castellano" en el espacio. Dichas prácticas hallan respaldo en los discursos sobre las relaciones entre lenguas y el espacio: hay que mencionar sobre todo la idea de la ikastola como espacio euskaldún y la separación de los idiomas. Una gran variedad de maneras de apropiarse del espacio confirma este régimen. Se pueden mencionar tanto los dibujos en las paredes del edificio como los avisos sobre cuál es el idioma correcto, retratos lingüísticos que representan los idiomas claramente separadas o declaraciones que en el edificio se habla únicamente en euskera. Este régimen es oficial en el sentido de que está representado hacia fuera y está expresado por órganos oficiales como la dirección y las jefaturas de estudios. Es un régimen lingüístico que regula el empleo de los recursos lingüísticos de una manera clara y efectiva y que goza de gran prestigio, sobre todo por el apoyo de ideas de la segunda dimensión.

El régimen informal funciona de otra manera: está caracterizado por el uso flexible de todo el repertorio lingüístico de las participantes plurilingües de la ikastola. En muchas ocasiones se pueden observar prácticas lingüísticas como la mezcla de idiomas y el uso flexible de las opciones para expresarse. Los discursos de la segunda dimensión son mucho menos elaborados que los del régimen oficial. Sin embargo, aparecen ideologías que favorecen el uso de todos los recursos lingüísticos como herramientas flexibles y legitiman prácticas como explicaciones en otra lengua distinta de la que corresponde en una determinada asignatura. En la tercera dimensión, el espacio vivido, aparecen varias formas de manifestaciones: por ejemplo el uso flexible de los idiomas al comienzo y al final de clase o cuando el alumnado no entiende el idioma correspondiente o los (pocos) retratos lingüísticos que muestran las lenguas entrelazadas y mezcladas. Este régimen es informal: existe sin formalidades, sin respaldo oficial, se defiende poco y no está representado hacia fuera. Su prestigio cambia en función de la situación y las participantes entre valoración por su potencial y desprecio. En cualquier caso, el régimen informal incluye en sus concepciones al sujeto plurilingüe y fomenta el uso flexible de todo el repertorio lingüístico.

Ambos regímenes están presentes en la vida cotidiana de la Ikastola San Benito: Los cambios son frecuentes y los pasos de uno a otro a veces muy suaves, otras veces más claros. Mientras que en la primera dimensión se cambia con facilidad entre el régimen oficial y el informal, por ejemplo dando la clase en la lengua correspondiente, cambiando a conversaciones informales y al revés, en la segunda dimensión los conceptos son muy diferentes. Sobre todo es en la tercera dimensión, el espacio vivido, en la cual es difícil distinguir los dos regímenes, porque al fin y al cabo es el mismo espacio que se vive de diferentes formas. Cuando se siguen y confirman las pautas de la segunda dimensión del régimen oficial, al mismo tiempo se provoca un contraste con el régimen informal; momentos del uso flexible de idiomas siguen los discursos del régimen informal, mientras que influyen al régimen oficial de una forma transgresora.

En otro estudio más detallado se podría profundizar más en el tema de qué régimen se emplea cuándo y cómo funcionan los procesos de decisión. Los dos regímenes están allí y dan lugar a muchas preguntas de partida para futuros procesos de desarrollo, algunas de las cuales se encuentran en el capítulo 5.5.

## 6. CONCLUSIÓN

El objetivo del presente trabajo era demostrar y analizar el régimen lingüístico de la Ikastola San Benito. Para esto, se presentó primero el concepto del régimen lingüístico de Brigitta Busch (Busch 2013) como teoría empleada en la investigación, al que se añadió luego una definición de Spindler (Spindler 2013): el termino "régimen lingüístico" describe la dualidad entre el espacio social y los actos lingüísticos individuales. Los actos lingüísticos de un individuo deciden su posición en el espacio; al mismo tiempo, su posición y la de los demás individuos del espacio influyen en las acciones lingüísticas. [vgl. Spindler 2013, citado en este trabajo en la página 30]

Para la investigación del régimen lingüístico se elaboró un perfil lingüístico de la Ikastola San Benito durante una estancia de dos meses en el campo (septiembre y octubre de 2014), con el fin de proporcionar el material necesario para el análisis expuesto. En la evaluación del corpus de datos (37 observaciones participantes, 17 entrevistas, 6 discusiones de grupo, 85 retratos lingüísticos, 127 fotos, conversaciones informales y notas de campo) se demostraron cuatro temas claves (*Schlüsselthemen*) [Breidenstein 2013], según los cuales se presentaron los resultados (cf. cap. 4). Estos fueron: primero, la organización de la ikastola, segundo, las percepciones de la situación lingüística de las distintas participantes, luego las normas, pautas y conceptos para el uso lingüístico y por último el uso concreto de los recursos lingüísticos de los actores en el espacio de la ikastola.

En el siguiente paso, se analizaron los resultados del análisis según las tres dimensiones del régimen lingüístico (cf. cap. 5). En la primera dimensión, las prácticas lingüísticas habitualizadas, se revelaron la gran presencia del euskera en todo el espacio de la ikastola, que figura como "lengua de relación" y la percepción de lenguas como unidades separadas, bien visible en la evaluación de los retratos lingüísticos. Además, llamó la atención la atribución de las identidades "vasco" o "español" al alumnado de la ikastola. En la dimensión de las representaciones del espacio (segunda dimensión) predominan discursos que subrayan la importancia del espacio euskaldún de la ikastola y la necesidad de la separación de los idiomas según las dos premisas "una asignatura-una lengua" y "una persona-una lengua". Al mismo tiempo, se hallan ideas sobre el uso de lenguas como herramientas flexibles. El análisis de la tercera dimensión, los espacios de representación, muestra cómo los sujetos que actúan en el espacio de la ikastola siguen y refuerzan los discursos dominantes (e.g. avisos del

idioma "correcto" o dibujos con *Argitxo* en las paredes) y cómo amplían el espacio cuando se oponen a hábitos y normas actuales (e.g. manifestaciones escritas en los servicios, retratos lingüísticos que muestran los idiomas como entrelazados, alumnas que empiezan a hablar en otra lengua que no es la correspondiente a la asignatura, etc.)

El análisis final del régimen lingüístico de la ikastola, que parte de los resultados detallados de las tres dimensiones, muestra dos líneas de coherencia que permiten concluir que en la Ikastola San Benito existen dos regímenes lingüísticos diferentes que están presentes en el mismo espacio, pero utilizados de forma diferente: un régimen oficial y un régimen informal (cf. cap. 5.4.).

El **régimen lingüístico oficial** sigue las ideas de la ikastola como espacio euskaldún y de la separación de idiomas. Está caracterizado por la definición de espacios restringidos de idiomas según diferentes criterios: se suelen separar los idiomas según las asignaturas y personas y se define el euskera como "lengua de relación". El régimen oficial se comunica hacia fuera y lo expresan y confirman los órganos oficiales de la ikastola. Con el régimen oficial, que regula el uso lingüístico de una forma clara y estricta, coexiste un régimen informal, que concede prioridad a otros aspectos.

El **régimen lingüístico informal** favorece y exige el uso flexible de todo el repertorio lingüístico de los actores plurilingües de la ikastola. En este régimen, se usan los recursos lingüísticos como herramientas flexibles, se las mezcla y alterna, cambiando según situación o necesidad. Este régimen no halla respaldo en formalidades y está poco visible hacia fuera. No obstante, participan todos los actores del espacio de la ikastola en su formación y continuación.

Por consiguiente, se pueden observar situaciones como las siguientes: en la clase de castellano, la profesora explica contenidos en euskera, a pesar de que exige que los alumnos hablen en la "lengua de la asignatura" castellano; profesores cuentan de sus clases de euskera afirmando que se habla únicamente en euskera, no obstante, las observaciones demuestran una abundancia de intervenciones en castellano; las alumnas siguen la lengua de la asignatura correspondiente, pero hablan entre ellas en euskera, castellano o una mezcla de las dos. La situación lingüística, de especial importancia para las participantes de la ikastola desde su

fundación en 1963, está caracterizada por una gran complejidad, conllevando el desafío de decisiones lingüísticas diarias de todos los participantes de la ikastola.

Mediante el empleo del concepto del régimen lingüístico para el análisis de la situación lingüística de la Ikastola San Benito, fue posible hacer una evaluación del corpus complejo de datos y sacar conclusiones sobre el uso y las concepciones lingüísticas que van más allá de las impresiones diarias y de la conciencia articulada por los actores locales. En el proceso de investigación se demostraron una serie de adaptaciones del concepto teórico necesarias: no siempre es posible determinar claramente a qué dimensión corresponde un enunciado o una situación completa. Aparecen una abundancia de coincidencias e interacciones, sobre todo entre la primera y la tercera dimensión. Además, hay que seguir desarrollando las formas concretas de aplicar la teoría a las investigaciones, elaborando métodos de la recopilación de datos convenientes al tema. Por ejemplo, con los métodos usados no fue posible sacar conclusiones sobre los discursos de la segunda dimensión por parte del alumnado. En una próxima investigación se podría seguir investigando sobre qué régimen lingüístico está presente en qué situación y cómo funcionan los procesos de decisión. También se puede partir de los resultados presentados en este trabajo para llevar a cabo un proceso de desarrollo de la política lingüística de la ikastola junto con los actores locales, preguntando por las ventajas y desventajas del sistema actual y elaborando perspectivas para nuevas normas y pautas del uso lingüístico (diseño plurilingüe del espacio de la ikastola, profesionalización en el ámbito del *translanguaging*, nueva estructura de *Euskaraz Bizi*, etc.).

De esta forma, se puede preguntar qué esloganes decorarán los carteles del alumnado en un futuro: ¿"Hona eta hara, guk euskara!"<sup>1</sup>, o ...?

---

<sup>1</sup> "¡Aquí y allá, nosotros en euskera!", traducción por L. Senar

## 7. BIBLIOGRAPHIE

- AMORRORTU, Estibaliz (2006): "Basque School Systems: From Monolingualism to Multilingualism." In: WIATER, Werner/VIDESOTT, Gerda (Hgs.): *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 357-376
- ARZOZ, Xabier (2008): "Políticas lingüísticas actuales en las tierras del euskara". In: DOPPELBAUER, Max/CICHON, Peter (2008): *La España multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas de España*, Wien: Praesens Verlag, S. 108-129
- BAKER, Colin (2000): *The Care and Education of Young Bilinguals. An Introduction for Professionals*, Clevedon: Multilingual Matters
- BLACKLEDGE, Adrian/CREESE, Angela (Hgs.) (2014): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, New York: Springer
- BLOMMAERT, Jan/COLLINS, James/SLEMBROUCK, Stef (2005): "Polycentricity and interactional regimes in 'global neighborhoods'. In: *Ethnography* Vol. 6/2, S. 205-235
- BLOMMAERT, Jan/JIE, Dong (2010): *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*, Bristol/New York/Ontario: Multilingual Matters
- BREIDENSTEIN, Georg et al. (2013): *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*, Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft
- BURGO GARCÍA, Unai (2013): "El movimiento cooperativo de las ikastolas: su revisión conceptual desde la perspectiva de las empresas sociales." In: *Gizarte Ekonomiaren Euskal Aldizkaria* 2010 Nr. 10, S.71-96
- BUSCH, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*, Wien: Facultas Verlag  
—(2013b): "Building on heteroglossia and heterogeneity. The experience of a

- multilingual classroom." In: Blackledge, Adrian/Creese, Angela (Hg.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, New York: Springer
- (2010): "Die Sprache davor. Zur Imagination eines Sprechens jenseits gesellschaftlich-nationaler Zuordnungen". In: Bürger-Koftis, Michaela/Schweiger, Hannes/Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie - Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens-Verlag, S. 81-106
- (2010b): "School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa". In: *Language and Education* 24, S. 283-294
- CILLIA, Rudolf de (2008): "Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule". In: Frings, Michael/Vetter, Eva (Hgs.) (2012): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien, Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Band 17, Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 69-84
- COULMAS, Florian (2005): "Changing language regimes in globalizing environments". In: *International Journal of the Sociology of Language* 175/176, S. 3-15
- COULMAS, Florian/HEINRICH, Patrick (2005): "Preface". In: *International Journal of the Sociology of Language* 175/176, S. 1-2
- DOLZ, Joaquim/ IDIAZABAL, Itziar (2013): *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, Servicio Editorial del País Vasco
- DÜNNE, Jörg/GÜNZEL, Stephan (Hgs.) (2006): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- ETXEARRIA BALERDI, Felix (1997): "Bilingualism and Biculturalism in the Basque Country. In: *Educational Review* Vol. 49/2, S. 141-149
- (2003) "New challenges for Bilingual Education in the Basque Country". In: *Intercultural Education* Vol. 14/1, S. 93-103

- FÄCKE, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*, Reihe Bachelor-Wissen, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag
- FLICK, Uwe et. al (Hgs.) (<sup>2</sup>1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, München/Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- GAJO, Laurent: "La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas?" (übersetzt von Manel Pérez-Cauel). In: DOLZ, Joaquim/ IDIAZABAL, Itziar (2013): *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, Servicio Editorial del País Vasco, S. 51-72
- GARCÍA, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century. A Global Perspective*, Chichester: Wiley-Blackwell
- GARCÍA, Ofelia/ WEI, Li (2014): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, New York: Palgrave Macmillan
- GARCÍA GURRUTXAGA, Luisa (2010): "Hacia una competencia lingüística plurilingüe". In: *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, N°. 13, 2010
- GIDDENS, Anthony (<sup>3</sup>1997): *Die Konstitution der Gesellschaft*, übersetzt von Wolf-Hagen Krauth, Frankfurt am Main: Campus-Verlag
- HAASE, Martin (2003): "Baskisch: eine 'exotische' Sprache in romanischer Umgebung". In: GUGENBERGER, Eva/BLUMBERG, Mechthild (Hgs.) (2003): *Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 71-82
- KRAL, Claudia Elisabeth (2012): *Marktges(ch)ehen Sprachregime Brunnenmarkt. Ein ethnographischer Zugang zur Linguistic Landscape*. Diplomarbeit allgemeine und

angewandte Sprachwissenschaft, Universität Wien. Online unter:  
<[http://othes.univie.ac.at/20052/1/2012-04-24\\_0104223.pdf](http://othes.univie.ac.at/20052/1/2012-04-24_0104223.pdf)>

KROSKRITY, Paul V. (Hg.) (2000): *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*, New Mexico: School of American Research

KRUMM, Hans-Jürgen/JENKINS, Eva-Maria (Hgs.) (2001): *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*, Wien: Eviva

LASAGABASTER, David (2001): "Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country". In: *Journal of multilingual and multicultural development* Vol. 22/5, S. 401-422

—(2005): "Attitudes Towards Basque, Spanish and English: An analysis of the most influential variables." In: *Journal of multilingual and multicultural development* 26/4, S. 1-17

LAURÉN, Christer: "Eine Theorie des Zweitspracherwerbs bei der Immersion". In: WIATER, Werner/Videsott, Gerda (Hg.): *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. School Systems in Multilingual Regions of Europe*, Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 152-168

LEFEBVRE, Henri (2006 [1974]): "Die Produktion des Raumes". In: DÜNNE, Jörg/GÜNZEL, Stephan (Hgs.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 330-343

MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag

POOL, Jonathan (1996): "Optimal language regimes for the European Union". In: *International Journal of the Sociology of Language* 121, S. 159-179

PURKARTHOFER, Judith (2012): "Platz für Sprachen? Schulen als mehrsprachige Räume in der Wahrnehmung der beteiligten AkteurInnen". In: Ohm, Udo/Bongartz, Christiane (Hgs.) (2012): *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, Inquiries in Language Learning Band 6, Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 89-112

PURKARTHOFER, Judith (2014): *Sprachort Schule: zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*, Dissertation, Universität Wien

RISPAIL, Marielle/CLERC, Stéphanie: "El enfoque sociodidáctico: informe de etapa y perspectivas". In: DOLZ, Joaquim/ IDIAZABAL, Itziar (2013): *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, Servicio Editorial del País Vasco, S. 73-88

SIGUAN, Miquel (Hg.) (1993): *Enseñanza en dos lenguas*, Barcelona: ICE/Horsori

SPINDLER, Christian (2013): *Das Sprachregime als Dualität am Beispiel der VHS Favoriten*. Masterarbeit Angewandte Linguistik, Universität Wien. Online unter: [http://othes.univie.ac.at/30453/1/2013-11-04\\_0618467.pdf](http://othes.univie.ac.at/30453/1/2013-11-04_0618467.pdf) (Zugriff am 18.02.2015)

UNAMUNO, Virginia (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona: Editorial Graó

WIATER, Werner/VIDESOTT, Gerda (Hgs.) (2006): *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH

### **WEBLINKS:**

URL1: [http://www.eustat.es/elementos/ele0011400/ti\\_Poblacin\\_por\\_entidades\\_de\\_poblacin\\_de\\_Gipuzkoa\\_seg\\_n sexo\\_grupos\\_de\\_edad\\_y\\_nacionalidad\\_2014/tb10011437\\_c.html#axzz3SqbsrIIJ](http://www.eustat.es/elementos/ele0011400/ti_Poblacin_por_entidades_de_poblacin_de_Gipuzkoa_seg_n sexo_grupos_de_edad_y_nacionalidad_2014/tb10011437_c.html#axzz3SqbsrIIJ) (Zugriff am 26.2.2015)

URL2: [http://europa.eu/interpretation/lg\\_regime\\_de.htm](http://europa.eu/interpretation/lg_regime_de.htm) (Zugriff am 24.2.2015)

URL3: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wahl> (Zugriff am 24.2.2015)

URL4: <http://www.sanbenitoikastola.net/web/default.php> (Zugriff am 23.3.2015)

URL5: <http://www.duden.de/rechtschreibung/inoffiziell> (Zugriff am 09.4.2015)

URL6: <http://www.kondaira.net/esp/EuskalHerria.html> (Zugriff am 09.4.2015)

URL7: <http://hiztegia.labayru.net/CargaPalabraeu.asp> (Zugriff am 22.4.2015)

URL8: <http://lema.rae.es/drae/?val=castellano> (Zugriff am 22.4.2015)

URL9: <http://www.emes.net/about-us/who-we-are/> (Zugriff am 22.4.2015)

## **8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Alle in der Arbeit enthaltenen Abbildungen wurden während des Forschungsaufenthaltes von M.H. eigenständig erstellt und bearbeitet.

Abb. 1:	Sprachportrait
Abb. 2:	Sprachportrait
Abb. 3:	Sprachportrait
Abb. 4:	Sprachportrait
Abb. 5:	Sprachportrait
Abb. 6:	Schüler_innenplakat mit <i>Argitxo</i>
Abb. 7:	Raumbezeichnung
Abb. 8:	Tafelaufschrift in einer Klasse der Primaria
Abb. 9:	Aufschrift an der Tür des Sekretariats der Primaria
Abb. 10:	Schüler_innenplakat mit <i>Argitxo</i>
Abb. 11:	Aufschriften auf einer Toilettentür der Secundaria
Abb. 12:	Aufschriften auf einer Toilettentür der Secundaria
Abb. 13:	Sprachportrait
Abb. 1 (Anhang):	Beurteilungskriterien Baskisch
Abb. 2 (Anhang):	Beurteilungskriterien Spanisch

## 9. APÉNDICE

### 9.1. ÜBERSICHT INTERVIEWS UND GRUPPENDISKUSSIONEN

Wer	Wann	Person	Dauer (in Minuten)
INF1	07.09.2014	Informant_in	10:03
EXP1	08.09.2014	Expert_in <i>Escuela de Magisterio Donostia</i>	43:37
JEF1	15.09.2014	Leiter_in der Lehre <i>Primaria</i>	31:37
INF2	16.09.2014	Informant_in	ca. 50
INT1	17.09.2014	Lehrer_in	48:27
JEF2	18.09.2014	Leiter_in der Lehre <i>Secundaria</i>	20:00
INT2	19.09.2014	Lehrer_in	50:00
DIR	22.09.2014	Direktor_in	19:32
INT3	25.09.2014	Lehrer_in	37:58
GRU1	25.09.2014	4 Schüler_innen	15:15
GRU2	25.09.2014	4 Schüler_innen	18:30
GRU3	25.09.2014	4 Schüler_innen	12:54
INT4	26.09.2014	Lehrer_in	15:00
INT5	26.09.2014	Lehrer_in	55:13
GRU4	26.09.2014	4 Schüler_innen	14:26
GRU5	26.09.2014	4 Schüler_innen	15:16
GRU6	26.09.2014	4 Schüler_innen	18:57
INT6	02.10.2014	Lehrer_in	59:46
EXP2	02.10.2014	Expert_in <i>Escuela de Magisterio Donostia</i>	E-Mail
INT7	03.10.2014	Lehrer_in	33:54
INT8	03.10.2014	Lehrer_in	25:47
INT9	03.10.2014	Lehrer_in	30:34
INT10	03.10.2014	Lehrer_in	22:55

## 9.2. ÜBERSICHT BEOBACHTUNGEN

Welche	Wann	Fach	Schulstufe
B1	09.09.2014	Castellano	5
B2	09.09.2014	Castellano	6
B3	10.09.2014	Castellano	4
B4	10.09.2014	Castellano	4
B5	11.09.2014	Castellano	5
B6	11.09.2014	Castellano	6
B7	15.09.2014	Castellano	8
B8	16.09.2014	Inglés	10
B9	16.09.2014	Castellano	5
B10	17.09.2014	Castellano	8
B11	17.09.2014	Castellano	4
B12	17.09.2014	Castellano	4
B13	18.09.2014	Castellano	8
B14	18.09.2014	Castellano	5
B15	18.09.2014	Castellano	6
B16	19.09.2014	Inglés	7
B17	24.09.2014	Castellano	4
B18	24.09.2014	Castellano	4
B19	30.09.2014	Inglés	4
B20	30.09.2014	Castellano	5
B21	01.10.2014	Castellano	8
B22	01.10.2014	Castellano	4
B23	01.10.2014	Castellano	4
B24	01.10.2014	Txanela	5
B25	02.10.2014	Castellano	8
B26	02.10.2014	Inglés	4
B27	02.10.2014	Txanela	4
B28	02.10.2014	Inglés	Infantil
B29	02.10.2014	Inglés	Infantil
B30	03.10.2014	Castellano	8
B31	03.10.2014	Castellano	3
B32	06.10.2014	Castellano	3
B33	06.10.2014	Txanela	4
B34	06.10.2014	Castellano	4
B35	07.10.2014	Txanela	4
B36	07.10.2014	Castellano	5
B37	07.10.2014	Inglés	5

### 9.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Aquí se pueden ver los criterios de evaluación para euskera y castellano en quinto de Primaria y las cualificaciones de una alumna:

<b>Euskara eta Literatura/Euskara y Literatura</b>	
Ozeneko irakurketa adierazkorra egin./Leer en voz alta con fluidez y expresividad.	Bikain/Sobresaliente
Irakurtzeko ohitura garatu./Desarrollar la afición por la lectura.	Bikain/Sobresaliente
Ahozko adierazpenak, norberak sortutakoak nahiz gelan landutakoak, zuzentasunez erabili./Realizar correctamente textos orales, tanto los espontáneos como los trabajados anteriormente en clase.	Oso Ongi/Notable
Idatzizko adierazpenetan, landutako testu mota ezberdinen egitura identifikatu, barneratu eta sortu./Identificar, interiorizar y producir diferentes tipos de texto teniendo en cuenta su estructura.	Bikain/Sobresaliente
Ulermen estrategietan trebatuz gaia eta ideia nagusiak definitu eta laburpen, eskema edota kontzeptu mapen bidez adierazi./Desarrollar estrategias de comprensión de un texto; definir el tema e ideas principales, y realizar resúmenes, esquemas y mapas.	Ongi/Bien
Idatzizko adierazpenetan, landutako ortografia arauak eta hizkuntza egiturak egoki erabili./ Utilizar correctamente la ortografía y estructuras lingüísticas de un texto trabajado anteriormente en clase.	Bikain/Sobresaliente
Lanarekiko jarrera agertu./Mostrar actitud hacia el trabajo.	Bikain/Sobresaliente
<b>KALIFIKAPENA</b>	<b>Oso Ongi/Notable</b>

Abb. 1 (Anhang)

<b>Gaztelania eta Literatura/Lengua Castellana y Literatura</b>	
Ozeneko irakurketa adierazkorra egin./Leer en voz alta con fluidez y expresividad.	Oso Ongi/Notable
Irakurtzeko ohitura garatu./Desarrollar la afición por la lectura.	Oso Ongi/Notable
Ahozko adierazpenak, norberak sortutakoak nahiz gelan landutakoak, zuzentasunez erabili./Realizar correctamente textos orales, tanto los espontáneos como los trabajados anteriormente en clase.	Oso Ongi/Notable
Idatzizko adierazpenetan, landutako testu mota ezberdinen egitura identifikatu, barneratu eta sortu./Identificar, interiorizar y producir diferentes tipos de texto teniendo en cuenta su estructura.	Oso Ongi/Notable
Ulermen estrategietan trebatuz gaia eta ideia nagusiak definitu eta laburpen, eskema edota kontzeptu mapen bidez adierazi./Desarrollar estrategias de comprensión de un texto; definir el tema e ideas principales, y realizar resúmenes, esquemas y mapas.	Oso Ongi/Notable
Idatzizko adierazpenetan, landutako ortografia arauak eta hizkuntza egiturak egoki erabili./ Utilizar correctamente la ortografía y estructuras lingüísticas de un texto trabajado anteriormente en clase.	Ongi/Bien
Lanarekiko jarrera agertu./Mostrar actitud hacia el trabajo.	Oso Ongi/Notable
<b>KALIFIKAPENA</b>	<b>Oso Ongi/Notable</b>

Abb. 2 (Anhang)

## 9.4. INTRODUCCIÓN

"HONA ETA HARA, GUK EUSKARA!"<sup>1</sup>

En la entrada de la escuela vasca *Ikastola San Benito* se puede ver un cartel hecho por estudiantes que muestra el duende *Argitxo* con su gorra roja: *Argitxo* puede estar en cualquier lugar y se pone triste cuando escucha a niños que no hablan en euskera. Debajo aparece en grandes letras: "¡Aquí y allá, nosotros en euskera!"<sup>1</sup>. Este principio marcó la escuela desde sus comienzos y tiene importancia hasta la fecha: la *Ikastola San Benito* en Lazkao fue la primera *ikastola*<sup>2</sup> de la comarca de Goierri (Guipúzkoa, España), fundada en 1963 tras la iniciativa de padres y profesores para ofrecer educación en lengua y cultura euskera a los niños, prohibida durante casi 40 años de dictadura. En 1970 se legalizó la *ikastola*, que hoy en día es el único centro educativo en el pueblo con más de 1000 alumnas. Las clases se dan en euskera, salvo Inglés y Castellano que se imparten durante unas horas a la semana. En conversaciones con habitantes del pueblo, que suelen dominar tanto el euskera como el vasco, se subrayan muy a menudo los significados políticos de los idiomas: euskera como lengua minoritaria rodeada de la lengua "mundial" castellano; aspiraciones a la independencia como parte de *Euskal Herria*, decisiones y elecciones lingüísticas como declaraciones políticas; recuerdos al tiempo de la dictadura – hay una serie de connotaciones.

Durante una estancia de dos semanas en Lazkao en junio de 2013 parece obvia – como futura profesora de lengua – la pregunta de cómo se aborda el tema de las diferentes lenguas en tal contexto. Justo porque el asunto de las lenguas es un tema controvertido, este trabajo trata de llevar a cabo una investigación y un análisis de la situación lingüística de la *Ikastola San Benito* que se concentra en las prácticas lingüísticas concretas de los actores en el espacio, sin pretender sacar conclusiones sobre la influencia del conflicto lingüístico a la situación escolar. El presente trabajo tiene como propósito responder a cómo las participantes de la *Ikastola San Benito* usan los idiomas disponibles, qué normas y pautas influyen en su uso lingüístico y qué repercusión tiene el uso lingüístico en situaciones diferentes. Para esto, se recurre a un concepto reciente de la investigación sobre el plurilingüismo (*Mehrsprachigkeitsforschung*), que retoma justamente esta relación de prácticas lingüísticas y espacios sociales. El concepto

---

<sup>1</sup> Eslogan que figura en un cartel en la *Ikastola San Benito*, cf. Abb. 10: "¡Aquí y allá, nosotros en euskera!" (traducción por L. Senar y A. Sala)

<sup>2</sup> *ikastola* (eus.): "lugar para aprender" [Burgo García 2013:85]. El plural vasco es *ikastolak*. No obstante, en este trabajo se opta por la forma adaptada a la gramática castellana, *ikastolas*.

del régimen lingüístico de Brigitta Busch (2013) hace visible y analizable las estructuras lingüísticas que forman la base de un espacio social y demuestra su relación con los actores en el espacio. Partiendo de la teoría del espacio de Lefebvre, elabora tres dimensiones del espacio (prácticas lingüísticas habitualizadas, discursos sobre la relación entre el espacio y las lenguas y maneras de apropiación del espacio por los sujetos), que en su conjunto forman un régimen lingüístico local. Por lo tanto, se entiende la Ikastola San Benito como espacio social, cuyo régimen lingüístico se trata de demostrar y analizar. Para esto, se elabora un perfil lingüístico de la ikastola (cf. Busch 2013) durante una estancia de dos meses en el campo, cuyos resultados se analizan después mediante el concepto del régimen lingüístico. Se aplican tanto métodos tradicionales de la investigación social cualitativa (entrevista centrada temáticamente, observación participante, discusión en grupo) como enfoques nuevos de la investigación biográfica (retratos lingüísticos) y de la lingüística (paisaje lingüístico). Con este procedimiento se pretende llevar a cabo un análisis de la situación lingüística que permite sacar conclusiones detalladas sobre la realidad diaria de los participantes en el espacio y demostrar las estructuras que sirven de base en el espacio escolar. Tal análisis puede servir como punto de partida para un futuro proceso de desarrollo de la política lingüística de la ikastola, además puede presentar inspiraciones para investigaciones parecidas en contextos diferentes.

Teóricamente, con su procedimiento adaptado durante la estancia en el campo (cf. 2.1.), el trabajo se sitúa en el marco de la investigación sobre el plurilingüismo y sigue nuevas corrientes de la disciplina (cf. 2.2.), lo cual requiere la aclaración de diversos términos como *linguaging*, *Sprachlichkeit* o *Sprachrepertoire* (cf. 2.3.). El concepto del régimen lingüístico de Brigitta Busch va más allá de las definiciones conocidas hasta el momento (cf. 3.1.), situándolo en la base teórica de la *trias* del espacio de Lefebvre (cf. 3.2.). Para este trabajo, se incluye una definición de Spindler (Spindler 2013) (cf. 3.3.) y se explican las propuestas metodológicas relevantes para el contexto de la escuela (cf. 3.4.). Partiendo de estos aspectos teóricos, se presentan los resultados de la investigación de campo sobre el perfil lingüístico de la Ikastola San Benito. Después de una presentación breve del contexto y de los métodos de la investigación, (cf. 4.1. y 4.2.) sigue la evaluación detallada de cuatro temas claves (Breidenstein 2013): organización y estructura de la ikastola con respecto a las lenguas; percepciones de la situación lingüística de las diferentes participantes; normas, pautas y conceptos para el uso lingüístico y el uso lingüístico concreto de los diferentes actores (cf.

4.3.). A continuación, se analizan los resultados de la investigación mediante el concepto del régimen lingüístico (cf. cap. 5): primero, se presenta el análisis detallado de las tres dimensiones (cf. 5.1.-5.3.), para luego sacar conclusiones generales (cf. 5.4.). Por último, se discutan propuestas para la política lingüística de la ikastola partiendo del análisis (cf. 5.5.) y posibilidades y límites del concepto teórico (cf. 5.6.).

Para garantizar la legibilidad del trabajo tanto para los actores locales de la ikastola como para científicos e interesados de habla alemana, se optó por presentar el trabajo de forma bilingüe: los primeros dos capítulos están escritos en alemán, seguidos por una presentación de los resultados de la investigación en castellano (con un breve excursus sobre el paisaje educativo vasco en alemán). El último capítulo está escrito en alemán, salvo el subcapítulo 5.5., que plantea las consecuencias para la política lingüística escolar. Al final del capítulo 3, 4 y 5 se hallan pequeños resúmenes que presentan los aspectos más relevantes de los capítulos anteriores en el idioma respectivo. La lectora bilingüe puede omitir estas partes sin perder contenido. Lo mismo vale para la introducción y la conclusión, que se ofrece en ambos idiomas.

En la parte del trabajo escrita en alemán, se utiliza la forma corriente del guion bajo para incluir a todos los géneros en el idioma. En la parte escrita en castellano, se opta por alternar la forma femenina y masculina de las denominaciones personales, entendiéndose que ambos géneros están incluidos. En los casos en los que se refiere a una única forma, se marca la palabra correspondiente con un \*.

## 9.5. CONCLUSIO

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, das Sprachregime der Ikastola San Benito zu untersuchen und aufzuzeigen. Dafür wurde in einem ersten Schritt das dafür herangezogene Konzept des Sprachregimes von Brigitta Busch (Busch 2013) dargestellt und durch eine Definition von Spindler (Spindler 2013) ergänzt (vgl. Kapitel 3). Der Begriff "Sprachregime" beschreibt folglich die Dualität zwischen sozialem Raum und individuellen Sprachhandlungen, welche die Position von Individuen im Raum bestimmen, gleichzeitig aber durch die jeweiligen Positionen im Raum beeinflusst und geformt werden. [vgl. Spindler 2013:15, zit. in dieser Arbeit auf S. 30]

Zur Untersuchung des Sprachregimes wurde im Rahmen einer zweimonatigen Feldforschung (September und Oktober 2014) ein Schulsprachprofil (vgl. Busch 2013) der Ikastola San Benito erstellt, um für die weitere Analyse möglichst komplexe Daten zu erheben. Die Auswertung des Datenkorpus (37 teilnehmende Beobachtungen, 17 Interviews, 6 Gruppendiskussionen, 85 Sprachportraits, 127 Fotos, informelle Gespräche und Feldnotizen) zeigte vier Schlüsselthemen [Breidenstein 2013] auf, nach welchen die Ergebnisse in Kapitel 4 präsentiert wurden: Es waren dies erstens strukturelle und institutionelle Aspekte der Schulorganisation, zweitens Wahrnehmungen der Sprachsituation von den unterschiedlichen Teilnehmer\_innen im Sprachraum der Ikastola, drittens Vorstellungen und Normen des Sprachgebrauchs und viertens der konkrete und beobachtbare Sprachgebrauch der unterschiedlichen Akteur\_innen.

Im folgenden Schritt wurden die Ergebnisse der Untersuchung nach den drei Dimensionen des Sprachregimes ausgewertet (vgl. Kap. 5). Es zeigte sich dabei in der ersten Dimension, den habitualisierten sprachlichen Praktiken, dass Baskisch im gesamten Schulgebäude sehr präsent ist und als "Beziehungssprache" fungiert. Außerdem wird die Wahrnehmung von Sprachen als nicht miteinander verbundene Einheiten sichtbar, besonders deutlich in der Auswertung der Sprachportraits; des Weiteren die Zuschreibung der Identitäten "Baskisch" oder "Spanisch". In der Dimension der Raumrepräsentationen dominieren Diskurse, welche den baskischen Charakter der Schule und die Notwendigkeit von klarer Sprachtrennung nach den beiden Prämissen "ein Fach-eine Sprache" und "eine Lehrperson-eine Sprache" forcieren. Gleichzeitig werden aber auch Ideen über den Einsatz von Sprachen als flexible Werkzeuge formuliert. In der Analyse der dritten Dimension, den Repräsentationsräumen, wurde sichtbar,

wie die im Raum agierenden Subjekte die geltenden Diskurse verstärken (z.B. explizite Sprachaufforderungen, Einforderung des Baskisch-Sprechens, Zeichnungen mit *Argitxo* auf den Wänden u.v.a.m.) oder den Raum erweitern, indem sie sich den geltenden Gewohnheiten und Normen widersetzen (z.B. Gekritzel auf den Toiletten, Sprachportraits, welche die Sprachen als verbunden und verknüpft darstellen, Schüler\_innen, die aufzeigen und in anderer als der momentanen Arbeitssprache zu sprechen beginnen etc.).

Die zusammenführende Auswertung der Detailergebnisse der einzelnen Dimensionen zeigte zwei Stränge von Kohärenz auf, welche folgende Schlussfolgerung ermöglichten: In der Ikastola San Benito existieren zwei unterschiedliche Sprachregime, welche im selben Raum präsent sind, jedoch unterschiedlich eingesetzt und ausgehandelt werden: ein offizielles und ein informelles Sprachregime (vgl. Kap. 5.4.).

Das **offizielle Sprachregime** orientiert sich an dem baskischen Grundverständnis der Schule und forciert klare Sprachregelung. Es ordnet und strukturiert die Verwendung der verschiedenen Schulsprachen nach verschiedenen Gesichtspunkten: Gängige Praxis sind Sprachtrennungen nach Fach und nach Person ebenso wie die Definition einer "Beziehungssprache" (Baskisch). Das offizielle Sprachregime wird nach außen kommuniziert und von offiziellen Stellen gewünscht und bestätigt. Mit dem offiziellen Sprachregime, welches die Verwendung der sprachlichen Ressourcen klar regelt und steuert, koexistiert ein informelles Sprachregime, welches andere Schwerpunkte setzt:

Das **informelle Sprachregime** der Ikastola San Benito unterstützt und fordert die offenere Nutzung des gesamten Sprachrepertoirs der mehrsprachigen Akteur\_innen im Raum. Sprachliche Ressourcen werden dabei als flexible Werkzeuge eingesetzt, werden gemischt und gewechselt, je nach Situation und Bedarf unterschiedlich gehandhabt. Dieses Sprachregime wird nicht durch Formalitäten unterstützt, ist nach außen hin wenig sichtbar und existiert ohne formalen Auftrag. Dennoch sind alle Akteur\_innen im Sprachraum der Ikastola daran beteiligt und als mehrsprachige Subjekte in Konzeptionen und Praktiken inkludiert.

So wird im Spanischunterricht, obwohl die Lehrperson vorerst konsequent in der entsprechenden "Fach-Sprache" Spanisch spricht und Schüler\_innen auffordert, nicht zur Sprache passende Inhalte auf die nachfolgende Baskischstunde zu verschieben, einem Schüler die Aufgabenstellung auf Baskisch erklärt; Lehrpersonen erzählen im Gespräch über ihren Baskischunterricht, dass sie ausschließlich Baskisch sprächen, die Beobachtung zeigt jedoch

eine Vielzahl von spanischen Einwüfen auf; Schüler\_innen folgen der entsprechenden Unterrichtssprache, unterhalten sich dann aber dazwischen auf Baskisch und Spanisch im schnellen Wechsel. Die Sprachsituation, welche seit der Gründung der 1963 ein besonderes Anliegen der Ikastola war, ist also durch große Komplexität gekennzeichnet, welche die beteiligten Akteur\_innen tagtäglich vor eine Vielzahl von Sprachentscheidungen und Aushandlungsprozesse stellt.

Durch die Anwendung des Sprachregime-Konzepts zur Analyse der Sprachsituation an der Ikastola San Benito wurde es möglich, den umfangreichen Datenkorpus auszuwerten und über das artikulierte Bewusstsein der lokalen Akteur\_innen hinausgehende Schlussfolgerungen zur Sprachverwendung und -konzeption zu formulieren. Gleichzeitig zeigte die Anwendung des theoretischen Konzepts, dass durch die komplexen Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Dimensionen nicht immer klare Rückschlüsse und eindeutige Zuordnungen möglich sind: Vor allem zwischen erster und dritter Dimension wurde eine Fülle an Überschneidungen sichtbar. Außerdem wurde deutlich, dass im Bereich der Operationalisierung noch Potential für eine Weiterentwicklung desselben offen ist: So stellten sich die verwendeten Methoden zum Beispiel als unzureichend heraus, Schlussfolgerungen über die Diskurse der zweiten Dimension aus Schüler\_innensicht zu ermöglichen.

In einer weiterführenden Untersuchung an der Ikastola San Benito könnte genauer herausgearbeitet werden, welches der beiden Sprachregime wann zum Tragen kommt und wie die Aushandlungsprozesse stattfinden. Ebenso können die vorgestellten Ergebnisse als Basis für einen mit lokalen Akteur\_innen durchgeführten Entwicklungsprozess der Schulsprachpolitik dienen, in welchem nach den Vor- und Nachteilen der gegebenen Situation gefragt wird und Perspektiven der Weiterentwicklung von Sprachnormen und -regelungen (mehrsprachige Aufschriften im Schulgebäude, Professionalisierung im Bereich des *translanguaging*, Neukonzeption von *Euskaraz Bizi* u.v.m.) aufgezeigt werden.

So lässt sich - vorausschauend - fragen, welche Slogans in Zukunft Schüler\_innenplakate zieren werden: "*Hona eta hara, guk euskara!*"<sup>1</sup>, oder ... ?

---

<sup>1</sup> "Hier und dort, wir auf Baskisch!", Übersetzung L. Senar und M. H.

## 9.6. ABSTRACT

This thesis investigates how language is used by multilingual actors in the Basque school Ikastola San Benito (Lakzaio, Gipuzkoa Province, Basque Country). First, the theoretical concept of language regime (Busch 2013) used in the study is presented and expanded using a definition proposed by Spindler (Spindler 2013). Next, the results of a two-month field study are presented, focusing on four key issues: how the school is organised and structured with regards to language; how the various actors perceive the language situation; the conceptions and norms of language usage; and how language is used specifically in the space of the school. Then the results of the study are analysed based on the three dimensions of the language regime concept (spatial practices, representations of space and spaces of representation), and the following conclusion is drawn: an official and an informal language regime coexist at the Ikastola San Benito. The official language regime is characterized by language division and clear language policies and is maintained by official authorities both internally and externally. In contrast, the informal language regime makes flexible use of the full linguistic repertoire of the actors and is rarely articulated openly. Finally, based on these results, recommendations on developing the school's language policy are formulated and the opportunities and limits of the theoretical concept identified in applying the concept in this research are discussed.

*El presente trabajo analiza el uso lingüístico de los actores plurilingües en la escuela vasca Ikastola San Benito (Lakzaio, provincia de Guipúzkoa, País Vasco). Para esto, se presenta el concepto del régimen lingüístico (Busch 2013) usado para la investigación, para añadir luego una definición de Spindler (Spindler 2013). A continuación, se exponen los resultados de la investigación llevada a cabo durante una estancia de dos meses en el campo según cuatro temas claves: la estructura y la organización de la ikastola con respecto a las lenguas, las percepciones de la situación lingüística de los diferentes participantes, las normas y pautas para el uso lingüístico y el uso concreto de los sujetos en el espacio de la ikastola. Después, se analizan los resultados de la investigación empleando la teoría de las tres dimensiones (prácticas espaciales, representaciones del espacio y espacios de representación) del régimen lingüístico. Este procedimiento permite concluir que coexisten un régimen lingüístico oficial y un régimen lingüístico informal en la Ikastola San Benito. El régimen lingüístico oficial está caracterizado por la separación y regulación de los idiomas y está representado hacia fuera y hacia dentro por los órganos oficiales de la ikastola. El régimen lingüístico informal, en cambio, reivindica el uso flexible de todo el repertorio lingüístico de los actores y casi no está articulado abiertamente. Partiendo de este resultado, se discuten propuestas para un proceso de desarrollo de la política lingüística de la ikastola y las posibilidades y límites del concepto teórico que se demostraron al aplicarlo a la investigación.*

Die vorliegende Arbeit untersucht den Sprachgebrauch der mehrsprachigen Akteur\_innen in der baskischen Schule Ikastola San Benito (Lakzaio, Provinz Gipuzkoa, Baskenland). Dafür wird in einem ersten Schritt das dafür herangezogene theoretische Konzept des Sprachregimes (Busch 2013) vorgestellt und durch eine Definition von Spindler (Spindler 2013) erweitert. Anschließend werden die Ergebnisse der im Rahmen eines zweimonatigen Aufenthalts durchgeführten Feldforschung anhand von vier Schlüsselthemen präsentiert: Schulorganisation und -struktur im Bezug auf Sprachen; Wahrnehmungen der Sprachsituation von den verschiedenen Akteur\_innen; Vorstellungen und Normen des Sprachgebrauchs und konkreter Sprachgebrauch der Subjekte im Raum der Schule. Die Ergebnisse der Untersuchung werden darauffolgend unter Zuhilfenahme der drei Dimensionen (Raumpraktiken, Raumrepräsentationen und Repräsentationsräumen) des Sprachregime-Konzepts analysiert, was folgende Schlussfolgerung zulässt: An der Ikastola San Benito koexistieren ein offizielles und ein informelles Sprachregime. Das offizielle Sprachregime ist durch Sprachtrennung und klare Sprachregelung gekennzeichnet und wird nach innen und außen durch offizielle Stellen vertreten, wohingegen das informelle Sprachregime die flexible Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Akteur\_innen fordert und kaum offen artikuliert wird. Von diesem Ergebnis ausgehend werden abschließend Vorschläge zu einem Entwicklungsprozess der Schulsprachpolitik und Möglichkeiten und Grenzen des theoretischen Konzepts, welche sich in der Anwendung für die Forschung zeigten, diskutiert.

## 9.7. LEBENS LAUF

### Informationen zur Person

Vorname: Mira  
Zuname: Hurch  
Staatsangehörigkeit: Österreich

### Schulische Ausbildung und akademischer Hintergrund

08/2012 Erste Diplomprüfung (=Abschluss erster Studienabschnitt) mit Auszeichnung absolviert  
09/2009 - Lehramtsstudium Spanisch und Musikerziehung an der Universität Wien und der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien; Studienschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Schulforschung, Chorleitung  
06/2009 Matura mit Auszeichnung am BRG Schloss Wagrain Vöcklabruck  
09/2001-06/2009 Bundesrealgymnasium Schloss Wagrain, Vöcklabruck

### Auslandsaufenthalte zu Studienzwecken

09/2014-10/2014 Forschungsaufenthalt in Lazkao, gefördert von der Universität Wien (KWA-Stipendium für Kurzfristige Wissenschaftliche Arbeiten im Ausland)  
01/2013-06/2013 Studium an der Universität Oviedo (Spanien, Austauschprogramm Erasmus)

### Weitere Qualifikationen

Sprachkenntnisse: Spanisch: DELE-Diplom C2  
Englisch: B2 (Maturaniveau)  
Schulforschung: Modellcurriculum der Universität Wien (2009-2011)