

Das Modell *Educación Intercultural Bilingüe* in Peru

Eine Untersuchung aus sprachpolitischer Perspektive

Masterarbeit im Studiengang Lehramt an Gymnasien
(Master of Education)
Erstfach Spanisch

von Miriam Lea Delacor

Erstprüfende: Prof. Dr. Lidia Becker
Zweitprüfende: Daria Mengert, M.A.
Matrikelnummer: 10002746

Ausgabedatum: 07. Dezember 2021
Abgabedatum: 14. Februar 2022

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	I
Tabellenverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis.....	III
1 Einleitung.....	1
2 Kritikgeleitete Ansätze der Untersuchung von mehrsprachiger Bildung	3
2.1 Grundlegende Begriffe und Theorien zur Untersuchung von Mehrsprachigkeit	3
2.2 Sprache im sozialpolitischen Kontext.....	7
2.2.1 Sprachideologien.....	7
2.2.2 Sprach(en)politik.....	9
2.2.3 Sprachplanung.....	12
2.3 Mehrsprachigkeit im Bildungssystem – ein Ländervergleich.....	14
2.3.1 Einsprachige Ausrichtung: Deutschland und Schweden	15
2.3.2 Mehrsprachige Ausrichtung: Quebec, Ontario und Katalonien.....	17
3 Quechua und Spanisch in Peru.....	19
3.1 Historischer Hintergrund.....	19
3.2 Aktuelle Situation des Quechua.....	26
3.3 Umgang mit Mehrsprachigkeit im peruanischen Bildungssystem	32
4 Methodik.....	36
5 Kritische Untersuchung der Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....	37
5.1 Vorstellung des Modells EIB	37
5.2 Curriculare Verortung	42
5.3 Kritische Stimmen.....	48
5.3.1 Kritische Stimmen von Minister/innen und Wissenschaftler/innen	48
5.3.2 EIB-Lehrkräfte: Mangelnde Ausbildungsstätten und Lehrmaterial.....	55
5.3.3 Zwischenfazit und Forderungen an eine zukünftige EIB.....	57
6 Fazit.....	59
Literaturverzeichnis	62
Anhang.....	71
Sprachfamilien in Peru.....	72
Spanisch und indigene Sprache in der Sekundarstufe	73
Feststellung Kenntnisse der Zweitsprache	74
Eigenständigkeitserklärung	75

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Beziehung zwischen Bilingualismus und Diglossie (Fishman 1971, 75).....	4
Abbildung 2: A taxonomy of the structural variables affecting ethnolinguistic vitality (Giles et al. 1977, 308).....	5
Abbildung 3: Mapa etnolingüístico del Perú (INDEPA 2010, 290).....	26
Abbildung 4: EIB-Institute (siehe Trapnell und Neira 2004)	39
Abbildung 5: Plan de estudios de la Educación Básica Regular (Ministerio de Educación 2017, 161).....	43
Abbildung 6: Vergleich der wöchentlichen Unterrichtsverteilung in der Primarstufe nach MINEDU (2017, 165f.)	43
Abbildung 7: Lernstandserhebung Lesen auf Spanisch als Zweitsprache (UMC und MINEDU 2018, 42).....	49
Abbildung 8: Mapa de las lenguas existentes en el Perú (Firestone 2017, 40).....	72
Abbildung 9: Ficha para identificar el nivel de dominio oral de la segunda lengua nivel inicial (MINEDU 2013, 127)	74

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eigens konzipierte Zusammenstellung der für die Analyse relevanten Kompetenzschwerpunkte des MINEDU (2017)	42
Tabelle 2: Eigene Darstellung der sprachlichen Situation der SuS und daraus folgende Lehrplanszenarien in der Grundschule (nach MINEDU 2013, 62; 67-70)	46
Tabelle 3: Kritik Zúñigas am Modell EIB (2008, 12) in Verbindung mit anderen Quellennachweisen.....	53
Tabelle 4: Forderungen indigener Aktivisten an EIB Modell (nach López 2011, 46)	57
Tabelle 5: Lengua originaria y castellano como medio de enseñanza (MINEDU 2013, 74)	73

Abkürzungsverzeichnis

bsp.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
DIGEIBIR	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe
ebd.	ebenda
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
etc.	et cetera
Kap.	Kapitel
INDEPA	Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos
MINEDU	Ministerio de Educación (del Perú)
SuS	Schüler und Schülerinnen
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

1 Einleitung

In Peru werden neben dem Spanischen 47 indigene Sprachen gesprochen (Ministerio de Educación 2018a). Eine Zählung aus dem Jahr 2017 ergab, dass rund 3,7 Millionen Menschen dort leben, deren Muttersprache Quechua ist – das entspricht 13,9% der Bevölkerung des Landes (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2018, 198).

Das Bildungsministerium räumt ein, in der Vergangenheit die Idee der Homogenisierung verfolgt zu haben, in der die Varietät von Sprachen und Kulturen des Landes ignoriert worden sind (Ministerio de Educación 2013, 9). Die Konsequenz daraus ist, dass weniger indigene Menschen eine akademische Ausbildung haben als Spanischsprecher/innen: 14,7% der Quechuasprecher/innen haben keinen schulischen Abschluss, wohingegen Spanischsprecher/innen lediglich einen Teil von 3,1% aufweisen. Eine ähnliche Diskrepanz ist bei dem Zugang zu universitären Einrichtungen ersichtlich (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2018, 210). Um dem Recht auf Bildung in der Muttersprache in diesem mehrsprachigen und multikulturellem Land gerecht zu werden, wurde das Modell der *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) etabliert (Burga et al. 2011, 7).

Das Bildungsministerium versichert allen indigenen Jugendlichen in Peru, eine schulische Ausbildung zu bekommen, in der ihre regionale Kultur und Sprache unterrichtet wird, wobei Spanisch obligatorisch als Zweitsprache gelernt wird. Der spanischsprechenden Bevölkerung wird im Gegenzug ein freiwilliges Angebot zum Erlernen einer indigenen Sprache (z.B. Quechua, Aimara, Ashaninka) unterbreitet (Ministerio de Educación 2013, 11). Doch wie sieht die Umsetzung des Modells EIB tatsächlich aus und welche Kritik wird an ihr geäußert? Manche Kritiker (u.a. Rodríguez und Sicchar 2016) sind der Meinung, dass das Modell letztlich eine „Zwangshispanisierung“ zur Folge hat. Ihre Begründung beruht auf der Erkenntnis, dass es das Programm lediglich in der Primarstufe geben würde und keine Weiterbildung in der Sekundarstufe und höheren Klassenstufen in einer anderen Sprache als Spanisch möglich sei.

Um diese, vermutlich berechtigte, Kritik näher beurteilen zu können, wird diese wissenschaftliche Arbeit angefertigt. Sie ist in drei größere Bereiche aufgeteilt – in einen theoretischen (Kap. 2), einen kontextbasierten (Kap. 3) und einen analysierenden Bereich (Kap. 5).

Im ersten Abschnitt (Kap. 2: Kritikgeleitete Ansätze der Untersuchung von mehrsprachiger Bildung) wird zunächst der Begriff der Mehrsprachigkeit definiert und eingegrenzt. Daraufhin werden die Modelle aus sozialwissenschaftlicher Perspektive von Fishman (1971) und Giles et al. (1977) aufgezeigt. In diesen Modellen wird einerseits der Zusammenhang zwischen Diglossie und

Bilingualismus sowie einflussreiche Faktoren zum Erhalt von Sprachen im Allgemeinen dargestellt. Während die Theorie von Fishman ausschlaggebend für die weitere Untersuchung von Sprachen im sozialen Kontext gewesen ist, stellen Giles et al. detailreich dar, welche Aspekte für den Erhalt einer Sprache von Relevanz sind.

Darauffolgend befasst sich der theoretische Abschnitt (Kap. 2) mit dem sozialpolitischen Kontext von Sprache: Sprachideologien, Sprachpolitik und die Sprachenplanung sind grundsätzliche Parameter einer kritischen Untersuchung der interkulturellen zweisprachigen Bildung in Peru. Um beispielhaft darstellen zu können, wie unterschiedlich die institutionelle Ausrichtung in einer mehrsprachigen Gesellschaft im Bildungssystem sein kann, werden das Land Kanada und die Region Katalonien als Beispiel für eine mehrsprachige Ausrichtung herangezogen. Für ein Beispiel einsprachiger Ausrichtung im Bildungssystem dienen zunächst Deutschland und Schweden.

Im Kapitel 3 wird der Sprachkontakt zwischen Quechua und Spanisch in Peru historisch untersucht und mit aktuellen Erkenntnissen verknüpft. Zunächst wird historisch aufgezeigt, unter welchen Bedingungen sich Quechua- und Spanischsprechende begegnet sind. Daraufhin wird erläutert, welchen Status das Quechua heutzutage hat. Folgend wird untersucht, inwieweit das peruanische Bildungssystem auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet ist.

Kapitel 4 befasst sich schlussendlich mit der kritischen Untersuchung des Modells *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB), welches eine Analyse der vorherrschenden Umsetzung des Modells EIB beinhaltet. Nachdem einleitend erläutert wurde, wie sich das Modell entwickelt hat, soll die Leitfrage „Wird das Modell der Educación Intercultural Bilingüe letztendlich zu einer Fortführung von Hispanisierungsmaßnahmen benutzt?“ analysierend beantwortet werden.

Dazu werden Gesetzestexte sowie curriculare Bestimmungen und ihre Formulierungen des peruanischen Bildungsministeriums (MINEDU) dargelegt und kritisch untersucht (vgl. Ministerio de Educación 2002; 2003; 2013; 2017). Es wird aufgezeigt, inwiefern das Modell die Förderung von Sprachen (Spanisch vs. Quechua) unterstützt und auf welche Ziele es ausgelegt ist.

Daraufhin folgt die Sichtung kritischer Stimmen – unter anderem von Wissenschaftler/innen und Minister/innen und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Modell EIB. Zunächst werden Kritikpunkte von Zúñiga (2008) auf ihre Belegbarkeit im Vergleich mit anderen Primär- und Sekundärquellen untersucht. Daraufhin folgt ein Einblick in die Ausbildungsmöglichkeiten von EIB-Lehrkräften und den derzeitigen Zustand von EIB-Schulen mit Hinblick auf die Materialausstattung. In einem Zwischenfazit (Kapitel 5.3.3) wird dargestellt, welche Forderungen es an das Modell EIB

gibt und welche Kritikpunkte von mehreren Personen bestätigt werden konnten und somit aussagekräftig sind.

Schlussendlich wird im Fazit dargestellt, inwiefern die Ergebnisse der Untersuchung die Vorannahme stützen, es würde sich um ein Modell handeln, welches die Hispanisierung fortführe.

2 Kritikgeleitete Ansätze der Untersuchung von mehrsprachiger Bildung

2.1 Grundlegende Begriffe und Theorien zur Untersuchung von Mehrsprachigkeit

Viele Menschen haben vermutlich eine allgemeine Vorstellung davon, was es bedeutet, zweisprachig zu sein. Trotzdem sind sich Wissenschaftler/innen über Definitionen und Ideen uneinig (Montrul 2013, 1). Den Untersuchungen von Silvina Montrul zufolge müsste eine Person, die eine Sprache spricht, einsprachig, eine Person, die zwei Sprachen spricht, zweisprachig und eine Person die mehr als drei Sprachen spricht, mehrsprachig sein (ebd.). Ebenso wie bei Austin et al. (2015, 3) wird der Begriff Zweisprachigkeit (oder Bilingualismus) in dieser wissenschaftlichen Arbeit als allgemeine Bezeichnung für das Beherrschen von zwei, drei oder mehr Sprachen genutzt. Der Begriff Mehrsprachigkeit wird in dem Zusammenhang gleichwertig verwendet. Des Weiteren wird als Zweitsprache (L2) jene Sprache bezeichnet, die nach der Erstsprache (L1) erlernt wurde – sei es die zeitlich zweite, dritte oder vierte erlernte Sprache (ebd.).

Um einen Einblick in die soziologische Definition von Mehrsprachigkeit zu geben, folgt ein Zitat von Norbert Dittmar (1980, 210):

Die Sprechsituation zweier oder mehrerer koexistierender Sprachen, die durch eine bestimmte Gesellschaftsform gebunden sind oder durch politisch und ökonomisch bedingte Interessen in ständigem Kontakt stehen, wird gewöhnlich als Bi- bzw. Multilingualismus bezeichnet.

An dieser Stelle spricht Dittmar (1980) von einer Sprechsituation – sie ist somit auf eine Situation in der Gesellschaft bezogen. Siguan (2001, 32) bezieht sich auch auf die Gesellschaftsebene, und spricht sogar von einem sozialen Bilinguismus, welcher in Zusammenhang mit mehrsprachigen Ländern, einem mehrsprachigen Bildungssystem oder im Allgemeinen mit mehrsprachigen Gesellschaften steht. Er betont, dass es einen erheblichen Unterschied mache, ob sich bei der Verwendung des Begriffs Mehrsprachigkeit auf ein Individuum oder auf eine Gemeinschaft bezogen wird, da die Bedeutung eine andere sei (ebd.). Während es bei der Untersuchung von Individuen stärker um die Sprechfähigkeit gehe, sei die Untersuchung der Mehrsprachigkeit von Gesellschaften mit sozialer

Geltung verbunden und führe mitunter zu Konflikten zwischen den Sprechergemeinschaften (ebd., 32f.).

Dass Sprachen in einer Gesellschaft nicht mit dem gleichen subjektiven Wert belegt werden, hat bereits Ferguson (1959, 329) untersucht: Er spricht erstmals von einer H-Varietät¹ („H (high) variety“) und L-Varietät („L (low) variety“) welche je nach Kontext, unterschiedlich verwendet wird: Während in religiösen Kontexten (z.B. Kirche, Bibel), in politischen Reden, in der Zeitung und der universitären Ausbildung die H-Varietät benutzt wird, beschränkt sich die L-Varietät stärker auf den alltäglichen und informellen Bereich, wie beispielsweise auf die Konversation mit der Familie, Freunden oder Arbeitskollegen oder den niedrig gestellten Arbeitsbereich (z.B. Anweisungen an Servicekräfte im Gastronomiebereich) (ebd.). In einer mehrsprachigen Gesellschaft gibt es meist eine Mehrheitsprache, die von dem überwiegenden Anteil der Bevölkerung gesprochen wird. Alle anderen gesprochenen Sprachen sind somit Minderheitensprachen (Austin et al. 2015, 9). Ebenso wird der Begriff der Standardsprache näher definiert: Darunter wird jene Sprache oder Varietät verstanden, welche prestigeträchtiger ist (De los Heros, 2012, 26). Inzwischen ist das von Ferguson (1959) etablierte Modell der Diglossie von Soziolog/innen und Soziolinguist/innen weitreichend anerkannt, aber neu definiert und verändert worden (Fishman 1971, 73). Es definiert die oben genannte Dynamik, dass je nach Kontext eine andere sprachliche Varietät gesprochen wird (ebd., 74). Dieses Modell war ausschlaggebend für weitere soziolinguistische Forschungen, in Folge dessen Sprache in einen dynamischen Zusammenhang mit einer Sprechergemeinschaft gesetzt wurde (Siguan 2001, 20).

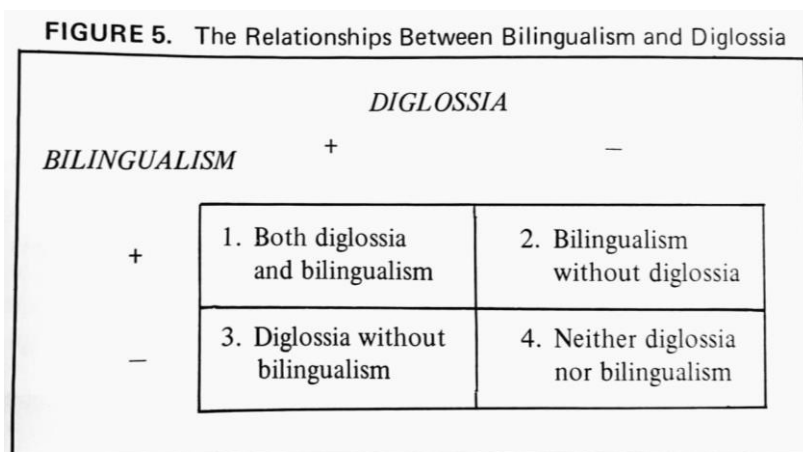


Abbildung 1: Die Beziehung zwischen Bilingualismus und Diglossie (Fishman 1971, 75)

¹ Der Begriff Varietät gilt an dieser Stelle ebenso für verschiedene Varianten einer Sprache oder auch politisch unterschiedlich verortete Sprachen (z.B. Amtssprache)

Fishman (1971) hat ein Modell (siehe Abb. 1) beschrieben, in welchem verschiedene Gesellschaftsszenarien geschildert werden: Bilingualismus bezeichnet den Zustand, dass mindestens zwei sprachliche Varietäten innerhalb einer Gesellschaft gesprochen werden und Diglossie den Zustand, dass je nach Kontext eine bestimmte Varietät verwendet wird (siehe wie oben beschrieben).

Von Szenario eins (Diglossie und Bilingualismus) wird gesprochen, wenn zwei (oder mehr) Sprachvarietäten in unterschiedlichen Kontexten angewandt werden (Beispiel Paraguay: Spanisch und Guaraní wird weitestgehend beherrscht, aber Spanisch wird stärker im Bildungssektor verwendet) (ebd., 75).

Szenario zwei (Bilingualismus ohne Diglossie) bildet eine Gesellschaft ab, die unterschiedliche sprachliche Varietäten sprechen kann, jedoch keine gesellschaftlich geprägte Unterscheidung hinsichtlich der Kontexte macht. Der Fokus liegt beim Bilingualismus somit stärker auf der individuellen Sprecherfähigkeit und kann in allen Kontexten angewandt und verstanden werden (ebd., 83).

Das dritte Szenario bildet eine Gesellschaft ab, die sprachlich gespalten ist: Es herrscht eine monolinguale Ausrichtung in den jeweils einzelnen Gemeinschaften, es findet jedoch keine Vermischung der Sprachen statt. Oftmals sind diese Gemeinschaften aus politischen, ökonomischen oder religiösen Gründen zusammen. Innerhalb der einsprachigen Gemeinschaft gibt es jedoch Varietäten, die unterschiedlich genutzt werden (ebd., 81f.).

Im vierten Szenario herrscht weder Bilingualismus, noch Diglossie – dieser Zustand kann nur in sehr kleinen, isolierten Sprechergemeinschaften stattfinden, da der Kontakt zu anderen Varietäten nicht stattfindet und sich auch keine weiteren Sprachen o.Ä. entwickeln (ebd., 88). Abweichend zu

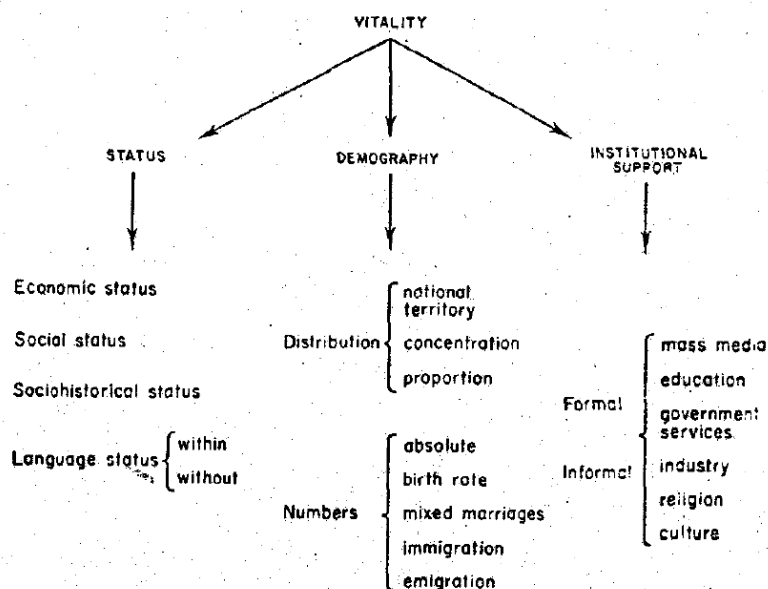


Abbildung 2: A taxonomy of the structural variables affecting ethnolinguistic vitality (Giles et al. 1977, 308)

Fishmans Diglossie-Theorie beziehen Giles et al. (1977, 308f.) vertiefend politische, historische, ökonomische und sprachliche Realitäten in ihre Theorie der „ethnolinguistic vitality“ mit ein. Darin werden die drei Bereiche Status, Demographie und institutionelle Unterstützung unterschieden. Je breiter die einzelnen Unterpunkte abgedeckt sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Sprechergemeinschaft ihre sprachliche Identität in interkulturellen Gruppen erhalten und weitergeben kann. Die genannten Bereiche sind somit stark ausschlaggebend für das Überleben einer Sprache (ebd.).

In ihrer Theorie der ethnolinguistischen Vitalität² werden unter anderen die Unterpunkte ökonomischer, sozialer, soziohistorischer Sprachenstatus (Oberbegriff: Status), Sprecherzahl/Proportionen, Sprachgebiete, Konzentration (Oberbegriff: Demographie), Bildung/Erziehung, Angebote seitens der Regierung und Kultur (Oberbegriff: Institutionelle Unterstützung) genannt und als identitätsstiftende Bereiche für die Sprechergemeinschaft angeführt (ebd.) (siehe Abb. 2). Einige dieser Bereiche werden zu einem späteren Zeitpunkt zur Untersuchung der quechuasprachigen Gemeinschaft in Peru herangezogen, um aufzuzeigen, inwiefern der Erhalt des Quechua gewährleistet wird (siehe Kap. 3: „Quechua und Spanisch in Peru“).

Um die Stellung einer Sprache in einem soziopolitischen Kontext näher untersuchen zu können, bedarf es weiterer Begriffe, z.B. der Gegenüberstellung der Mehrheitssprache und der Minderheitensprache (vgl. Montrul 2013, 4). Während die Mehrheitssprache meist einen offiziellen Charakter trägt, die Sprache eines Staates ist, eine schriftliche Tradition hat und die Sprache der Bildung, der Medien und der Regierung ist, wird eine Minderheitensprache soziopolitisch als minderwertig betrachtet (auch *lengua minorizada*) und auf häusliche Domänen verdrängt. Die Bezeichnung für diese Sprache kann, muss aber nicht daraus resultieren, dass sie weniger Sprecher/innen hat. Meist hat es kulturelle, soziale und politische Gründe, weswegen sie so genannt wird (Montrul 2013, 4). Die Verwendung der Begriffe dominante und dominierte Sprache ist gleichzusetzen mit den Begriffen der Minderheitensprache (dominierte Sprache) und Mehrheitssprache (dominante Sprache).

Im Abschnitt des historischen Kontexts (siehe Kapitel 3.1) wird unter anderem der Begriff der Assimilation genannt – aus diesem Grunde wird kurz erläutert, worum es sich dabei handelt. Eva Gugenberger behandelt unter dem Aspekt der Migration verschiedene sprachliche Aneignungsprozesse der Sprache und Identität (Gugenberger 2018). Neben anderen Akkulturationsstrategien (z.B. Integration, Separation) wird unter der Assimilation Folgendes

² auch als Lebensfähigkeit zu bezeichnen

verstanden: Die Zweitsprache wird zur identitätsstiftenden Sprache – es wird vorwiegend die L2 gesprochen und auch hinsichtlich der Sprachkompetenz wird die L1 durch die L2 ersetzt (vgl. Gugenberger 2018, 245). Die Person identifiziert sich zunehmend mit der neu angeeigneten Kultur und Sprache und distanziert sich zunehmend von der Herkunftssprache und -kultur (vgl. ebd.).

2.2 Sprache im sozialpolitischen Kontext

2.2.1 Sprachideologien

Es gibt zahlreiche Definitionen, die das Konstrukt Ideologie eingrenzen und sie je nach Kontext unterschiedlich auslegen (De los Heros 2012, 22). Im Allgemeinen werden darunter Annahmen, Überzeugungen oder Ideen einer Gruppe verstanden, welche ihre Ideen mit passenden Geschichten untermauern (van Splunder 2020, 28). Auch Kathryn Woolard geht auf diese Definition, aber stellt dar, dass sie wissenschaftlich noch nicht als akzeptiert gelte: „[...] una ubicación mentalista, principalmente subjetiva, está lejos de ser universalmente aceptada.“ (2012, 23).

Eine Tendenz von Ideologien, die Woolard unter anderem in ihrer Untersuchung vertieft, ist die, dass sie an Positionen der Macht, Politik, Wirtschaft oder an soziale Machtpositionen geknüpft sind. Dabei bildet die Ideologie ein Zusammenspiel aus Ideen, Diskursen und bedeutenden Praktiken, welche das Ziel verfolgen, ihre Machtpositionen in den jeweiligen Bereichen zu erhalten. Dadurch wird Ideologie zu einem Werkzeug, zum Eigentum oder zur Praktik in sozialen Kontexten der dominanten Gemeinschaft – die kulturellen Vorstellungen und Praktiken der untergeordneten Gruppen gelten dadurch automatisch als „nicht-ideologisch“ (ebd.).

An dieser Stelle können zunächst zwei Stränge festgehalten werden: eine subjektive Ausrichtung von Individuen und Gruppen in Hinblick auf Ideologien und eine machtstrebende Ausrichtung, welche die Ideologie als Werkzeug nutzt.

Ideologien können impliziert verbreitet werden, wie beispielsweise durch Sprachideologien (van Splunder 2020, 28). Insbesondere in mehrsprachigen Gesellschaften (wie Peru) ist die Untersuchung von Sprachideologien durchaus relevant, weil dadurch ersichtlich wird, warum in welchen Kontexten Sprachen verwendet werden:

En las comunidades multilingües, donde surgieron disputas conscientes sobre la lengua, hace ya tiempo que los investigadores han considerado a las ideologías lingüísticas (de una forma o de otra) como social, política e incluso lingüísticamente significativas. (Woolard 2012, 38)

Sprachideologien sind Ideensysteme, die Konzepte von Sprache, von Sprachen, vom Sprechen und/oder der Kommunikation mit bestimmten kulturellen, politischen oder sozialen Ausprägungen verknüpfen (Del Valle 2007, 19–20). Woolard trifft ebenfalls eine Definition: „Lo que expresamos con ‚ideologías lingüísticas‘ son las representaciones, explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social” (2012, 19). Sie spricht dabei von der Möglichkeit, dass es implizite wie auch explizite Repräsentationen sein können, die eine Auswirkung auf das Sprechverhalten im sozialen Bereich haben. Dabei stehen nicht allein der sprachliche Gebrauch und die Nutzung von sprachlichen Varietäten im Vordergrund der Untersuchung, sondern ebenso das Individuum in seiner sozialen Gemeinschaft. Soziale Institutionen und die Bildung von Gesetzen gehören ebenfalls zu diesem Bereich (ebd., 20).

Oftmals wird eine Sprache als optimal angesehen und somit als Standardsprache (z.B. Amtssprache) festgelegt. Diesem Vorgehen liegt die Ideologie zur *reinen* Sprache zugrunde und wirkt sich auf staatliche Einrichtungen aus:

La ideología de la lengua estándar está profundamente ligada a la del monolingüismo³. El estándar se presenta como la variedad con superioridad cultural y la mayor sofisticación respecto de las otras. Por ello, desde esta perspectiva se propone la promoción del uso de la norma estándar para los contextos más formales y académicos, y sugiere implícitamente el descarte de otras variedades en los contextos estatales. (De los Heros 2012, 127–128)

Obleich es in der letzten Zeit Anstrengungen der Eingrenzung des Gebiets der Sprachideologien gegeben hat und verschiedene Ansätze bestehen, gibt es noch immer keine Basisliteratur (ebd.). Festgehalten werden kann jedoch an dieser Stelle, dass Sprachideologien auf Konzepten von Personen beruhen, die Sprache oder das Sprechen bewerten. Diese Konzepte können implizit oder explizit verbreitet werden. Weiterhin werden sie in Verbindung mit politischen, sozialen oder kulturellen Ausprägungen einer Gemeinschaft untersucht. Vor 20 Jahren stellte Paul V. Kroskrity (2000, 5) fest, dass das Feld der Sprachideologien ein vergleichsweise neuer anthropologischer Forschungsbereich sei. Dies hänge mit der Sichtweise zusammen, welche den Fokus lediglich auf die individuelle Sprachanalyse lege ohne den soziopolitischen Kontext mit in Betracht zu ziehen (Kroskrity 2000, 5).

Es handelt sich um eine Untersuchung von Ideologien, die die Einstellungen über Sprache kulturell und historisch erforschen und sich unter anderem der Bereiche der Metalinguistik, Einstellungen, Prestiges, Standardsprache und der Ästhetik bedienen (Woolard 2012, 21).

³ Die *ideología del monolingüismo* wird in Kapitel 2.3 Mehrsprachigkeit im Bildungssystem – ein Ländervergleich näher erläutert.

Kroskřity (2000, 8–21) benennt und erläutert vier Bereiche, die ausschlaggebend für die Untersuchung von Sprachideologien sind:

1. Sprachideologien stellen die Wahrnehmung von Sprache und Diskurs dar, die im Interesse einer bestimmten sozialen oder kulturellen Gruppe konstruiert werden.
2. Sprachideologien sind aufgrund der Vielzahl sozialer Unterteilungen (Elite, Generationen, soziale Schicht, Geschlecht, usw.) innerhalb soziokultureller Gruppen als multipel zu verstehen, welche wiederum als Merkmale einer Gruppenzugehörigkeit gelten können.
3. Die Mitglieder der Gruppe können ein unterschiedliches Bewusstsein für lokale Sprachideologien haben.
4. Die Mitglieder von Sprachideologien fungieren als Vermittler zwischen sozialen Strukturen und dem Sprachgebrauch.

Es wird deutlich, dass der Bereich der Sprachideologien mit unterschiedlichen Definitionen besetzt ist, es noch keine feste Basisliteratur gibt, er jedoch vergleichsweise neu, umfangreich und vielschichtig ist. Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass Sprachideologien einen dynamischen Prozess widerspiegeln: Einerseits werden Sprachideologien im Interesse bestimmter Gruppierungen konstruiert – andererseits fungieren Mitglieder dieser Gemeinschaft, bewusst oder unbewusst, als Spiegelung und Vermittler dieser Ideologien.

2.2.2 Sprach(en)politik

Im weiteren Verlauf wird nachfolgend zu den Sprachideologien der Begriff der Sprach(en)politik näher erläutert.

Wie bereits deutlich geworden ist, ist Sprache nicht bloß ein soziales Phänomen, welches durch Kommunikation entsteht. Sprachen werden in Bezug auf ihren Kontext (formell-informell), ihren sozialen Status und ihren sozialen Zusammenhang bewertet. Status und Prestige stellen wesentliche Faktoren bei der Erhaltung einer Sprache dar (Zimmermann 1999, 9).

Dovalil und Šichová unterscheiden in Bezug auf die Sprachpolitik zwei Bereiche:

Sprach(en)politik gibt es in zweierlei Arten: Einerseits sind es die (offiziell) veröffentlichten, expliziten, ausformulierten und dadurch auch öffentlich zugänglichen Dokumente, andererseits die de facto vollzogenen Handlungen, die nicht explizit proklamiert und öffentlich zugänglich gemacht worden sind. (Dovalil und Šichová 2017, 11f.)

Manche Autoren unterscheiden zwischen Sprachenpolitik und Sprachpolitik (siehe bsp. Janich 2004, 482). Sprachenpolitik bezieht sich dabei auf die politische Situation in einer mehrsprachigen

Gemeinschaft und regelt das Verhältnis von verschiedenen Sprachen zueinander (z.B. Amtssprache, gesetzlich anerkannte Minderheitensprache), während die Sprachpolitik sich stärker dem Sprachgebrauch widmet und sich mit der Korpusplanung⁴ überschneidet (Janich 2004, 482). Die Termini sind jedoch eng miteinander verbunden und werden zum Teil synonym verwendet (siehe Zimmermann 1999).

Spolsky (2004, 5) meint, dass insbesondere drei Bereiche zur Untersuchung von Sprachpolitik ausschlaggebend wären: der Sprachgebrauch, ihre Einstellungen zur Sprache und bestimmte Handlungen, die diesen Gebrauch und/oder diese Einstellungen modifizieren oder beeinflussen durch jegliche Art von Sprachintervention, -planung, oder -lenkung. Die zuerst genannten Faktoren Sprachgebrauch und Spracheinstellungen wurden im Bereich der Sprachideologien bereits näher betrachtet (siehe Kapitel 2.2.1). Im Weiteren werden die Faktoren der (politischen) Sprachintervention näher untersucht.

Wenn Rahmenbedingungen durch politisches Handeln gegeben sind, kann Sprache als politisches Instrument genutzt werden – unterlassene Handlungen gelten ebenfalls als solche (Zimmermann 1999, 9). Zwei Aspekte sind im Hinblick auf Sprachpolitik zu benennen: Erstens sind Beziehungen zwischen Sprachen politisch betrachtet grundsätzlich problematisch. Und zweitens wird offiziell oder halboffiziell versucht, Einfluss auf diese sprachlichen Beziehungen zu nehmen (ebd., 10).

Um Sprache als politisch beeinflusst untersuchen zu können, müssen weitere Faktoren auf diesen Bereich zutreffen (ebd., 10-11):

1. Es muss einen geographischen oder sozialen Raum geben, der politisch beeinflusst wird (staatlich oder teilweise staatlich).
2. Es muss eine Instanz geben, die die Macht oder die Möglichkeiten hat, im gesagten Raum solche Maßnahmen durchzuführen.
3. Es muss im besagten Raum Maßnahmen geben, die bestimmte Ideen, Ideologien, ökonomische Konzepte, soziale Modelle oder Weltanschauungen verbreiten, die als unzufriedenstellend aufgefasst werden.

In diesem Sinne sind nicht zufriedenstellende Strukturen meist in Bereichen aufzufinden, in denen mehr als eine Sprache oder verschiedene Varietäten derselben gesprochen werden (ebd., 11).

⁴ mehr zum Begriff der Korpusplanung auf Seite 13

Zusammengefasst bedeutet dies, dass eine sprachliche Varietät sich zu einem Problem entwickelt, wenn das Vorhandensein mehrerer Sprachen zu einer sozialen Differenzierung, zu einem Kommunikationsproblem oder zu einem Machtproblem führt (ebd.).

Folgerichtig interpretiert Klaus Zimmermann Sprache aus sprachpolitischer Perspektive als Faktor innerhalb ökonomischer, sozialer und politischer Zustände: „Sostenemos la tesis de que en la política lingüística no es la lengua misma el objeto de la política, sino que se trata de un medio para alcanzar otros objetivos” (Zimmermann 1999, 11). An diesen Punkt wird bereits deutlich, dass nicht die Sprache selbst im Fokus der Untersuchung steht, sondern die Sprache als Instrument genutzt wird, um bestimmte (politische) Ziele zu erreichen.

Um auf sprachpolitische Weise die Lage einer Sprache analysieren zu können, schlägt Zimmermann vor, zwischen Intentionalität und Absichtslosigkeit (Nebenprodukt) zu unterscheiden. Auch wenn das Ergebnis oftmals ähnlich ausfällt, erscheint die explizite Anordnung eines Staates, auf eine bestimmte Weise mit Sprache zu verfahren oder die nebensächliche Erscheinung einer Sprachentwicklung einen erheblichen Unterschied auszumachen (ebd.).

Einmal festgelegt, sind mit einer offiziellen Amtssprache jegliche machtgeleitete Institutionen verknüpft, unter anderem im Bildungssektor:

[...] la selección oficial de una lengua o variedad de lengua no se lleva a cabo únicamente por razones comunicativas instrumentales; esta, por el contrario, está vinculada con los intereses del grupo dominante o del que ostenta mayor poder. De esta forma, este grupo promueve el establecimiento de una lengua oficial para la usanza en los dominios públicos e instituciones educativas (por ejemplo, la corte, la escuela y la universidad [...]) (De los Heros 2012, 28)

Die dominante oder prestigereichere Gruppierung etabliert somit ihre Sprache in offiziellen Institutionen. Bourdieu (1999, 19) übernahm diese Sichtweise und führt an, dass es in mehrsprachigen Gesellschaften eine legitimierte und somit rechtlich etablierte Sprache gibt, welche von Juristen, Grammatikern und anderen ausführenden Personen, wie zum Beispiel Lehrer/innen im Primarbereich vermittelt, aber auch sanktioniert wird, sollte ihr nicht Genüge getan werden. Welche besondere Rolle den Lehrenden zukommt, führt De los Heros (2012, 28) aus:

Las instituciones educativas y los maestros son, tal vez, los agentes más importantes para implantar el modelo asimilador social y lingüístico. Así, en las aulas, la elección estatal de una lengua y/o variedad se valida mediante las prácticas escolares ejercidas por los maestros. Estos pueden aplicar sanciones a los estudiantes cuyas intervenciones (o cuyas variedades de lengua) no sean consideradas aceptables, de esa forma se propaga un sistema de valores sobre el uso de lengua.

Eine Gemeinschaft sucht sich demnach nicht freiwillig aus, welche die prestigeträchtigere Sprache ist, sondern nimmt vorherrschende Ideologien an und gibt sie wieder:

Efectivamente, los habitantes de un país o comunidad no seleccionan voluntariamente el modelo de lengua o variedad de prestigio, sino que más bien, asumen como naturales los valores que se transmiten en los espacios gubernamentales, escolares, así como en los medios de comunicación. (De los Heros 2012, 28)

Deutlich wird dies ebenfalls durch die Aussage von Spolsky (2004, 9): dass Sprachpolitik sich auf alle Sprachpraktiken, Einstellungen und Planungsentscheidungen der Politik oder der Gemeinschaft bezieht.

Es sind jedoch nicht ausschließlich staatliche Entscheidungen und Anordnungen, die Sprache politisch beeinflussen. Ebenso wichtig ist die „Sprachpolitik von unten“, die sich von Seiten Nicht-staatlicher-Sprachinstitutionen, in sprachlichen Kommentaren in der Zeitung, in der zwischenmenschlichen Interaktion, in alltäglichen Gesprächen, in offiziellen Manifesten, in städtischen Initiativen und selbst im stummen Widerstand äußern (Zimmermann 1999, 11-12). Eine solche „Sprachpolitik von unten“ wird in Kapitel 5 näher untersucht, indem aus der Perspektive von Wissenschaftler/innen und weiteren Akteuren das Modell *Educación Intercultural Bilingüe* in Peru kritisch betrachtet wird.

An dieser Stelle ist der Forschungsbereich der Glotopolitik zu benennen. Sie untersucht sprachliche Interventionen im öffentlichen Bereich, darunter auch Sprachideologien. Unter Interventionen kann die Reglementierung durch offizielle Sprachen, die Untersuchung von sprachlichen Instrumenten, aber auch bedeutungsvolle Texte, wie zum Beispiel Zeitungsartikel, Essays über Sprache, soziolinguistische Erhebungen oder schulische Sprachprogramme verstanden werden (Narvaja de Arnoux und Nothstein 2013, 9). In diesem Zusammenhang erscheint der zuletzt genannte Punkt im Besonderen ausschlaggebend, da auch das EIB ein schulisches Programm ist. Weiterhin setzt sich die Glotopolitik nicht nur mit der Analyse von aktuellen diskursrelevanten Texten auseinander, sondern nimmt ebenso historische Ereignisse, Problematiken und die regionalen Unterschiede in den Blick (vgl. Narvaja de Arnoux und Nothstein 2013, 10).

2.2.3 Sprachplanung

Sprachplanung existiert, genau wie die Sprach(en)politik, seit mehreren Jahrhunderten in der einen oder anderen Form und wird von einigen Wissenschaftler/innen als Synonym für die Entscheidungen von Sprachplanung in institutionellen Kontexten verwendet (Mar-Molinero 2000, 77f.). In der Nachkriegszeit wurde das Konzept Sprachplanung in die Linguistik eingeführt, wobei das

Sprachsystem bzw. die Sprachstrukturen im Fokus der Untersuchung standen (Dovalil und Šichová 2017, 11). Inzwischen umfasst die Sprachplanung „[...] die bewusste, absichtliche und methodische Regulierung, Veränderung, Verbesserung und/oder den Ausbau sprachlicher Systeme [...]“ (Janich 2004, 481). Dazu gehören alle Ebenen des Sprachsystems: die Lautung, die Schreibung, der Wortschatz und die Grammatik (ebd.).

In Bezug auf die meisten Nationalsprachen in Europa betont Zimmermann das Bedürfnis einer Sprachenplanung, da ansonsten der Status oder die Funktion einer Sprache nicht verstanden werden könne:

El estatus, la forma y la función de éstas no se pueden entender adecuadamente si no se tienen en cuenta también en las intervenciones de la planificación lingüística. Se han vuelto imprescindibles la creación objetiva de estándares transregionales, el desarrollo de sistemas de escritura, las reformas ortográficas, las normas de tipología de textos, las ampliaciones del vocabulario, etc., a través de agencias sancionadas e institucionalizadas por el Estado. (Zimmermann 1999, 13)

Seit der Renaissance (im Besonderen im 16. und 17. Jahrhundert) wird die Sprachenplanung im europäischen Bereich als Standardisierungsprozess genutzt, um Nationalsprachen auszubauen (Janich 2004, 483). Das 17. Jahrhundert spielte auch für die Sprachpolitik lateinamerikanischer Sprachen eine entscheidende Rolle, da Grammatiken und Wörterbücher zusammengestellt und veröffentlicht worden sind (Mar-Molinero 2000, 77). Von Bedeutung bei der Entstehung der wissenschaftlichen Disziplin der Sprachplanung in den 1960er Jahren war die Bildung der Nationen und die Identität eines nationalen Selbstverständnisses ehemaliger Kolonialländer: „The principal trigger for this particular timing was the widespread need in many parts of the developing world to plan and construct post-colonial states and their own national identities“ (Mar-Molinero 2000, 77).

In der Sprachplanung kann zwischen Statusplanung und der Korpusplanung unterschieden werden (Mar-Molinero, 2000; Zimmermann 1999; beide beziehen sich auf Kloss, 1969). Kloss definiert die Korpusplanung folgendermaßen:

Planning regard to languages is usually understood to mean that some agency, person, or persons are trying to change the shape or the corpus of a language by proposing or prescribing the introduction of new technical terms, changes in spelling or the adoption of a new script (1969, 81).

Auch Spolsky geht auf diese Vorgehensweise ein und bringt die politische Komponente mit ein: „Language management refers to the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document, about language use“ (2004, 11). Eine solche

Eintragung garantiere jedoch nicht unbedingt eine Implementierung oder eine Aussicht auf Erfolg (ebd.).

Die Statusplanung hingegen sieht die Korpusplanung als gegeben an und versucht, den Status einer Sprache je nach Interesse entweder zu heben oder zu senken. Während die Korpusplanung eine Auswahl an Experten (z.B. Linguisten/innen) erfordert, kann eine Statusplanung von Bürokraten/innen oder anderen Staatsabgeordneten/innen mit wenig oder kaum vorhandenen soziolinguistischen Kenntnissen im alltäglichen Arbeitsgeschehen durchgeführt werden (ebd.).

Der von Robert L. Cooper (1989, 157ff.) geprägte Begriff „acquisition planning“ kann unter der deutschsprachigen Version der Erwerbsplanung begriffen werden. Dieses Konzept bezieht sich sowohl auf die Steuerung von Spracherwerbsprozessen im Allgemeinen sowie in Bildungssystemen im Speziellen. Zur Grundlage der Untersuchung dienen typische Dokumente wie schulische Curricula, Dokumente von Bildungsministerien oder Schulgesetze (Dovalil und Šichová 2017, 16).

Einige Autoren/innen verwenden lediglich die Unterscheidung zwischen Korpus- und Statusplanung während in der Soziolinguistik die Erwerbs-, und Prestigeplanung miteinbezogen werden (ebd., 13). Da diese wissenschaftliche Arbeit sich ins Besondere mit dem schulischen Bereich befasst, wurde neben der Korpus- und Statusplanung lediglich die Erwerbsplanung näher erläutert.

Um eine Sprache institutionell festigen zu können, bedarf es zweier Faktoren: der Normativierung (Normierung) und der Normalisierung. Während die Normierung in etwa einer Korpusplanung entspricht, wird die Normalisierung (Statusplanung) ebenso wie die Erwerbsplanung in institutionellen Bereichen abgehandelt. Ziel für dominierte Sprachen ist in Form der Normalisierung, die Rückeroberung von Domänen, die gesellschaftlich hoch bewertet werden (z.B. Schule, Universität, Gerichte), zu erreichen (Gugenberger 1995, 183).

2.3 Mehrsprachigkeit im Bildungssystem – ein Ländervergleich

Wie aus den vorherigen Abschnitten bereits hervorgegangen ist, spielen einige Faktoren mit in die Etablierung einer prestigereicheren Sprache ein. Dem Bildungssystem kommt dabei eine besondere Rolle zu, da Lehrende die vorherrschenden (einsprachigen) Ideologien (unbewusst) verbreiten und die Anwendung des vermeintlich korrekten Sprachgebrauchs sanktionieren (bereits angeführt in Kapitel 2.2.2). Wie unterschiedlich die Sprachplanung im Bildungssektor länder- oder regionspezifisch ausfallen kann, soll im Folgenden erläutert werden. An dieser Stelle wird im Vorhinein die Etablierung einer Standardsprache erläutert, da diese als identitätsstiftendes Instrument für eine homogene Sprechergemeinschaft von enormer Wichtigkeit ist.

In den europäischen Staaten wird die Etablierung einer Standardsprache als Notwendigkeit eines modernen Staates und als natürlicher Aspekt der Gesellschaft angesehen (De los Heros 2012, 26). Mit der Bildung der Nationalstaaten verband sich in Europa gleichermaßen die Vorstellung, sie durch eine einheitliche Sprache zu definieren (Janich 2004, 484). Auch Anderson verbindet Nationalität mit der Einheitlichkeit im Sprachgebrauch und stellt dar, welche politische Bedeutung dieser durch Einheitlichkeit des Sprachgebrauchs gestützte Nationalität zukommt: „En efecto, la nacionalidad es el valor más universalmente legítimo en la vida político de nuestro tiempo” (Anderson 1993, 19).

Janich (2004) hebt im Besonderen die Vor- und Nachteile hervor, die die Etablierung einer Standardsprache mit sich trägt:

Die Erhebung einer Sprache oder eines Dialekts zur offiziellen Standardsprache, d.h. also zu der Varietät, die für die öffentliche und schriftliche Kommunikation gilt, wird in der Regel als identitätsstiftend und damit als vorteilhaft für den Staat angesehen. Sie hat aber auch (meist negative) Konsequenzen für die anderen in einem Staat gebräuchlichen Sprachen und Dialekte, deren Normen dann häufiger als ‚schlechter‘ oder gar als falsch bewertet werden. (Janich 2004, 484)

Gleichermaßen hebt De los Heros hervor, dass soziale und historische Entwicklungen einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung einer Standardsprache haben, welche nichts mit den Charakteristika einer Sprache selbst zu tun haben. Vielmehr sind es externe politische, soziale und kulturelle Aspekte, die einer Sprache oder Varietät das Prestige verleihen (De los Heros 2012, 26).

Auch in bildungspolitischen Kontexten wird Sprache als verbreitendes und identitätsstiftendes Machtinstrument genutzt. Während die meisten Länder (Erläuterung folgt in 2.3.1) ein nationales und somit sprachlich homogenes Ziel verfolgen, verfolgen andere Länder oder Regionen, wie beispielsweise Katalonien (Spanien) oder Kanada, zwei- oder mehrsprachige Bildungsmöglichkeiten.

Auch in Deutschland und vielen anderen Staaten ist in Folge von internationalen Schulleistungsuntersuchungen (wie z.B. PISA) der Umgang mit ethnischer und sprachlicher Vielfalt Gegenstand einer bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte geworden. Immer wieder wird an dieser Stelle festgestellt, dass vor allem Schüler/innen mit Migrationshintergrund (oder einer anderen Familiensprache) unter Bildungsbenachteiligung zu leiden haben (Dirim et al. 2008, 9).

2.3.1 Einsprachige Ausrichtung: Deutschland und Schweden

Eine einsprachige Ausrichtung des Bildungssystems kann unter der Ideologie der Einsprachigkeit gefasst werden. Wie zuvor bereits festgestellt, wird diese einsprachige Ausrichtung nicht

ausschließlich aus Verständigungsgründen eingeführt, sondern verleiht der dominanten Sprache die Möglichkeit, eine Sprache als Instrument in den Interessen der dominanten Gruppierung zu vertreten (vgl. De los Heros 2012, 27–28). Die Auffassung, weitere Sprachen würden eine bestimmte Varietät „kontaminieren“ und somit ihre „Reinheit“ zerstören, ist an dieser Stelle vorherrschend (vgl. Montrul 2013, 2).

Auch wenn eine allgemeine Auffassung vorherrscht, Einsprachigkeit sei die Norm einer Sprachgemeinschaft oder eines Staatsgebildes, steht diese Vorstellung im Kontrast zu der Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zwei- oder mehrsprachig ist (Montrul 2013, 2). Auch Janich (2004, 484) meint, dass in den seltensten Fällen die Staatsgebilde auf eine homogene Sprachgemeinschaft reduziert werden könnten.

Trotzdem ist die Frage nach der oder den Nationalsprache(n), im Besonderen in Europa, weitestgehend entschieden. Einzelne Unterschiede sind jedoch im Umgang mit den Minderheitensprachen zu erkennen. Für eine unnachgiebige Haltung gegenüber Minderheitensprachen stehe beispielsweise Frankreich – für eine tolerantere Umgangsweise zum Beispiel Finnland (Janich 2004, 484).

Obwohl die Herkunftssprache grundlegend für das Erlernen der deutschen Sprache sei, wird die tatsächliche Sprachenvielfalt der Kinder aus der vorherrschenden ethnisch einheitlichen Perspektive in Deutschland als negativ wahrgenommen (Löser 2010, 236). Es werde sich „[...] maßgeblich an der deutschen Sprache orientiert“ (ebd.). Im Regelunterricht werde „[...] keine *systematische* Integration der Herkunftssprache umgesetzt. Auch dies ist kohärent zum gesellschaftspolitischen Konzept. In erster Linie geht es um das Erlernen der deutschen Sprache“ (Löser 2010, 236). Es gebe keine bilingualen Bücher wie beispielsweise in kanadischen Schulen – auch sei eine kontinuierliche Einbeziehung der Herkunftssprache kein Teil der schulischen Ausbildung (ebd.).

Die Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen mit einer anderen als der vorherrschenden Standardsprache als L1 wird vor allem in Vergleichsstudien wie den PISA-Studien deutlich. In Deutschland sowie Frankreich und Schweden erreichen Schüler/innen mit Migrationshintergrund weitaus schlechtere Ergebnisse in den Vergleichsarbeiten zum Nachweis der Kompetenzbereiche Mathematik und Lesen. Bildungsnachteile sind in Deutschland sogar bis in die zweite Einwanderungsgeneration zu erkennen (vgl. Dirim et al. 2008, 9–10).

Auffällig ist jedoch, dass obwohl Schweden ein ethnisch-kulturelles homogenes Nationalverständnis verfolgt, es einen anerkennenden Umgang mit der Sprachenvielfalt zu geben scheint. Die Förderung von Sprachkompetenzen bei Zugewanderten werde gesellschaftlich als positiv und sinnvoll

angesehen – dies äußere sich im Besonderen auf bildungspolitischer Ebene durch eine breit ausgebauten Herkunftssprachenförderung (Löser 2010, 243). In denen von Löser durchgeführten Interviews wird deutlich, dass es durchaus als sinnvoll angesehen wird, die Sprachenvielfalt zu fördern. Leider folgen daraufhin wenig Chancen auf eine berufliche Zukunft, weswegen einige Migrant/innen wieder auswandern (ebd.).

2.3.2 Mehrsprachige Ausrichtung: Quebec, Ontario und Katalonien

Obwohl, wie vorangegangen, eine überwiegend einsprachige Ausrichtung der Nationalstaaten (im Besonderen in Europa) vorherrscht, gibt es vereinzelt Regionen, in denen sich eine Minderheitensprache zu einer Mehrheitssprache entwickelt hat. Dazu werden die Regionen Quebec, Ontario und Katalonien hinsichtlich ihrer Besonderheit im Umgang mit den Unterrichtssprachen in den Blickpunkt genommen. Während Quebec und Katalonien sich dadurch auszeichnen, eine Verkehrssprache etabliert zu haben, die im restlichen Staat als Minderheitensprache gilt, sticht Ontario durch den seit 1977 etablierten Herkunftssprachenunterricht hervor (vgl. Löser 2010, 148).

In Kanada sind die beiden Sprachen Französisch und Englisch flächendeckend vertreten, was auf frühere koloniale Interessengruppen zurückzuführen ist. Beide Gruppierungen waren über einen langen Zeitraum auf den Territorien des heutigen Kanadas ansässig. Dies hatte zur Folge, dass sich andere Sprechergruppen eine dieser beiden vorherrschenden Sprachen (Französisch oder Englisch) näherten und sie übernahmen (vgl. Leimgruber 2019, 26). In Folge von sprachpolitischen Maßnahmen in den späten 1990er Jahren mit der Absicht, das kulturelle Wissen und die multikulturellen Identitäten zu fördern, wurde von Seiten der kanadischen Regierung die Möglichkeit zur soziokulturellen Integration geschaffen (vgl. Noels und Clément 1998, 104). Heutzutage sind Englisch und Französisch offizielle Amtssprachen. Diese offizielle zweisprachige Ausrichtung wird jedoch je nach Provinz oder Region unterschiedlich ausgelegt. Die unterschiedliche regionale sprachpolitische Ausrichtung ist im Besonderen in Quebec eine spürbare Komponente, da diese die einzige Region in Kanada ist, in der Französisch als Mehrheitssprache vorherrschend ist (Leimgruber 2019, 26). Gleichzeitig wird die Minderheitensprache Englisch (in Quebec) dank der bilingualen Ausrichtung des Staates institutionell unterstützt (ebd., 64). Quebecs einzigartiges Konzept der Interkulturalität, welches sprachliche Minderheiten akzeptiert und fördert, lässt es sich dennoch nicht nehmen, Französisch als die unumstritten einzige Sprache der Region beizubehalten (vgl. ebd., 236).

Es gibt, ebenso wie in Ontario, seit 1977 ein Programm zur Förderung von Herkunftssprachen in Quebec, jedoch scheint es weniger ausgebaut zu sein als das Programm in Ontario. Bisher sind lediglich Lehrpläne für Griechisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch in der Grundschule

vorhanden. Auch an der alltäglichen Einbindung der Herkunftssprachen mangelt es (Cummins 1998, 295f.).

Anders als in der angrenzenden Provinz Quebec, wird in Ontario Herkunftssprachenunterricht angeboten (vgl. Löser 2010, 148ff.). Vom Kindergarten bis zur *High School* wird eine Förderung der Herkunftssprachen als Bereicherungsprogramm und nicht lediglich als Teil der Integration angeboten. Der Ausbau der Herkunftssprache wird als höchst positiv anerkannt: Der Einsatz der Herkunftssprache wird als schulische Inklusionshilfe genutzt, die Herkunftssprache dient als Ressource im Schulalltag, es wird zum schriftsprachlichen Ausbau ermutigt (Einsatz von bilingualen Schulbüchern), das Lösen und Schreiben einer Aufgabe kann in der Familiensprache stattfinden und die wünschenswerte Einbeziehung von diesen Sprachen wird im Besonderen durch Lehrkräfte positiv hervorgehoben (ebd., 148f.; 151f.).

Während in Ontario der Herkunftssprachenunterricht sehr präsent ist, hat sich in einer Region Spaniens eine Minderheitensprache als vorherrschende Verkehrssprache entwickelt.

Neben dem Spanischen wurde Katalanisch 1978 als offizielle Sprache in Katalonien anerkannt. Während Spanisch als einzige Amtssprache im gesamten Land galt, wurden weitere Sprachen wie Galizisch, Baskisch oder Katalanisch als offizielle Sprache in bestimmten Regionen (*comunitats autònomes*) eingeführt (vgl. Woolard 2016, 41f.). Ausschlaggebend für diese Entwicklung waren im Besonderen Kampagnen und die Festlegung des Katalanischen als offizielle Sprache: „The public role of Catalan was developed in two language laws 1983 und 1998, in educational legislation and policy over the years, and in number of public campaigns to increase use of Catalan” (Woolard 2016, 43).

Zwei Konzepte waren während der Implementierung des Katalanischen vorherrschend – das Konzept der „*llengua pròpia*“ (dt. eigene Sprache) und das der Normalisierung (ebd., 41). Während das Katalanische als Heimatsprache der Region aufgefasst wird, wird die Normalisierung als Etablierung einer Minderheitensprache verstanden (vgl. ebd., 42ff.; 48). Die Auswirkungen dieser Entwicklung zeichnet sich vorwiegend in der Implementierung in Institutionen ab:

The concept of *llengua pròpia* and the framework of authenticity from which it draws meaning clearly were important for legitimating and enabling the considerable successes in implanting Catalan in public institutions, public use, and most crucially, in education. (Woolard 2016, 45)

Die erfolgreiche Sprachenpolitik Kataloniens hat dazu geführt, dass sich zunehmend auch der Bildungssektor der katalanischen Sprache bedient (Peter 2008, 145). Erfolgreich auch deswegen, weil es gelungen ist, ein gesellschaftlich zweisprachiges Bewusstsein zu erlangen (ebd.). Obwohl sich

bereits im Jahr 1990 90% der Schüler/innen eine Schule aussuchten, an der Katalanisch die dominante Unterrichtssprache war, veränderte im Besonderen das Sprachengesetz (*Llei de política lingüística*) von 1998 (Generalitat de Catalunya 1998) den Umgang mit der Sprache: Ab diesem Zeitpunkt galt sie als bevorzugte Verkehrs- und Unterrichtssprache an den Schulen Kataloniens (Peter 2008, 146). Auf diesem Wege hat sich die katalanische Sprache zur Mehrheitssprache entwickelt: „An öffentlichen Schulen wird inzwischen ausschließlich auf Katalanisch unterrichtet [...]“ (Peter 2008, 147). Gleichzeitig wirft dieses Vorgehen Fragen auf, da in einer zweisprachigen Gesellschaft wünschenswerter Weise beide Sprachen in gleichem Maße vertreten sein sollten:

Ein konfliktfreier und gleichberechtigter Umgang mit den Sprachen einer zweisprachigen Gesellschaft kann nur garantiert werden, wenn das Neben- und Miteinander beider Sprachen von der Bevölkerung akzeptiert wird, ohne dass ein Anspruch auf Bevorzugung der einen oder anderen Sprache besteht. (Peter 2008, 153)

Wie zuvor beschrieben, scheint es jedoch in den zweisprachigen Gebieten Quebec und Katalonien eine Bevorzugung der jeweiligen Sprache zu geben – auch wenn, gerade deshalb, weil diese im restlichen Staat als Minderheitensprache vertreten ist. Auf diese Weise werden die Sprachen Französisch und Katalanisch bildungspolitisch gefördert und ihre damit verbundene kulturelle Identität weitergegeben und erhalten. Sie sind beide Beispiele für eine erfolgreiche Etablierung und Erhaltung von Minderheitensprachen (im jeweiligem Staat) und eine Festigung im Bildungssystem.

Durch besonderes Augenmerk auf die positive Einbeziehung von Herkunftssprachen, wird der Herkunftssprachenunterricht in Ontario (Kanada) als besonders erfolgreich angesehen. In Quebec ist dieser noch ausbaufähig.

3 Quechua und Spanisch in Peru

3.1 Historischer Hintergrund

Wie viele andere Bereiche auf der Welt, umfasst der Andenraum ein Gebiet, in dem verschiedenste Sprachen vertreten sind und in engem Kontakt stehen. Dies ist das Resultat sozialer Prozesse und sprachlicher Politik von Machthabern verschiedenster Art (Godenzzi 1992a, 54). Über die prähispanische sprachliche Situation ist vergleichsweise wenig bekannt (ebd.). Gesichertes Erkenntnis ist zumindest, dass vor den Inka, die noch vor den Spaniern die Macht in Peru innehatten, Quechua, Aru und Puquina zu den wichtigsten Sprachfamilien gehörten (Gugenberger 1995, 146). Obwohl die Inka, welche den ersten großen andinen Staat (Tahuantinsuyo) etwa 100 Jahre vor Beginn der Kolonialisierung (1542) bildeten, ursprünglich keine Quechuasprecher/innen waren, nahmen sie die

Variante *quechua chinchay* als ihre Standardsprache an, welche bereits in den Küstenregionen und in den andinen Gebirgsregionen gesprochen wurde. Somit breitete sich insbesondere das Quechua neben anderen indigenen Sprachen weiter aus (Rivarola 1995, 140–141; Godenzzi 1992a, 55). Da die Herrschaft der Inka vergleichsweise kurz, in manchen Gebieten nicht einmal ein Jahrhundert lang, andauerte, kann nicht angenommen werden, dass alle Bevölkerungsschichten bis zu diesem Zeitpunkt „quechuisiert“ wurden (Gugenberger 1995, 148). Zudem spielte die sprachliche Vielfalt eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der verschiedenen Quechuasprecher/innen: Es gab bereits zwei Varietäten, die in den Gebirgsregionen (*quechua I*) und in den Küstenregionen (*quechua II*) gesprochen wurden (Godenzzi 1992a, 55). Zudem kamen andere indigene Sprachen hinzu, wie beispielsweise das Aru und das Puquina. Godenzzi fasst die sprachliche Vielfalt und die Auswirkungen auf das *Quechua chinchay* zusammen:

A pesar de su expansión, el *quechua chinchay* no llegó a constituirse del todo en una lengua hegemónica, coexistiendo con muchos de los otros grupos idiomáticos. El conjunto lingüístico del Antiguo Perú se presenta, así, como un coro polifónico con múltiples y variadas voces. (1992a, 56)

Durch die Ankunft der Spanier in Peru im 16. Jahrhundert, änderte sich das sprachliche Panorama in den Anden und andere Sprachen als Spanisch wurden untergeordnet: „El castellano y la escritura alfabética relegaron a un lugar subordinado a todas las otras lenguas y sus manifestaciones discursivas“ (Godenzzi 1992a, 56). Welch ein immenses Ausmaß die nachfolgende Sprachenpolitik für die indigenen Sprachen und Kulturen annahm, ist bis zum heutigen Zeitpunkt spürbar:

In groben Zügen läßt sich sagen, daß die Politik gegenüber den indianischen Völkern und ihren Sprachen von der Invasion der Spanier bis heute eine kontinuierliche Linie aufweist und implizit oder explizit die sukzessive Verdrängung der einheimischen Sprachen und Kulturen verfolgt. (Gugenberger 1995, 152)

Das langfristige Ziel der Spanier umfasste die „Zivilisierung“, anders gesagt, die Europäisierung und Hispanisierung indigener Ethnien. Dabei zwängten sie ihre eigene Kultur der einheimischen Bevölkerung auf, indem sie annahmen, ihre Kultur würde höher geschätzt werden als die einheimische. Diese Übernahme zeichnete sich durch eine gewaltsame Zerstörung von Fragmenten indigener Identität, durch die Zerstörung vorherrschender politischer und ökonomischer Organisationspraktiken, durch Zwangsarbeit der indigenen Bevölkerung, durch physische Vernichtung und ein Verbot kultureller und religiöser Praktiken aus. Selbst die friedliche Übernahme der Erziehungspraktiken wurde nicht ohne Druck ausgeübt (Gugenberger 1995, 153). Während des 16. Jahrhunderts erlebte die Küstenregion eine rasante und intensive Hispanisierung. Das Quechua der Küste verschwand „[...] sin dejar huella“ (Rivarola 1995, 148).

Im Gegensatz zur Küstenregion war die Situation in der Gebirgsregion der Anden völlig anders. Durch die geographische Lage, durch das zahlenmäßige Ungleichgewicht zwischen Spaniern und Indigenen, aber auch durch die interethnischen Unterschiede und die prekären Bildungsmöglichkeiten war die Verbreitung des Spanischen in der indigenen Gemeinschaft ein langsamer Prozess, welcher bis heute nicht beendet ist (Rivarola 1995, 148).

Neben Konquistadoren und Kolonisten, welche die indigenen Einwohner/innen lediglich als „tierische“ und „lasterhafte Wilde“ zu ihren Gunsten ausbeuteten, versuchten Missionare, die Ureinwohner/innen zu evangelisieren (Gugenberger 1995, 154). Indigene Sprachen und Kulturen wurden lediglich zum Zwecke erhalten, um auf diese Weise die indigene Bevölkerung mit den Werten der katholischen Glaubenslehre zu indoktrinieren. Einerseits konnte dadurch, unter anderem, das Quechua erhalten und weiterverbreitet werden, andererseits wurde zu diesem Zeitpunkt die Dominanz der vorherrschenden Sprache Spanisch sichtbar und das Quechua auf bestimmte Domänen verdrängt (vgl. ebd., 155).

Zunächst bedienten sich die Spanier an Gesten und Dolmetschern, um den Einheimischen ihre Religion aufzudrängen, bald jedoch wurden Missionare damit beauftragt, die „lenguas generales“ (u.a. Quechua) zu lernen, um die Bekehrung zu erleichtern (vgl. Gugenberger 1995, 157). Die indigenen Sprachen wiesen jedoch keine schriftliche Tradition auf:

Las lenguas encontradas en América no presentaban ninguno de estos rasgos [tradicción de descripción gramatical, larga tradición de cultura escrita]: ni tenían alfabeto, ni existía descripción lingüística previa por los nativos ni eran habladas por los que se propusieron describirlas. (Zimmermann 1997, 9)

Dies hatte zur Folge, dass die schriftliche Beschreibung der indigenen Sprachen von katholischen Linguisten erfasst wurde (Zimmermann 1997, 10). Angehörige des Klerus, insbesondere Franziskaner, Dominikaner und Jesuiten waren bei der Erstellung von Grammatiken und Wörterbüchern der indigenen Sprachen maßgeblich beteiligt (Gugenberger 1995, 157). Bei der Übersetzung vom Spanischen ins Quechua schlossen sie ethisch-religiöse Konzepte aus Europa mit ein und verliehen dementsprechend manchen Wörtern eine neue Bedeutung (Godenzzi 1992a, 60). Im Jahre 1584 wurde das dreisprachige (Spanisch, Quechua, Aimara) Buch „Doctrina christiana y catecismo para instrucción de los Indios y de las demás personas, que han de ser enseñadas en nuestra Sancta fe“ veröffentlicht (Rivarola 1995, 144). Dieses Handbuch der Glaubenslehre ist ein historisches Dokument bei der Verfolgung des Sprachkontakts zwischen Spanisch und den indigenen Sprachen. Weiterhin ist es bezeichnend für die Evangelisierung im andinen Raum (ebd.).

Der einheimische Adel bekam indes Unterricht in Spanisch sowie in Quechua in besonderen Schulen in Cusco und Lima. Auf diese Weise übernahmen sie die Funktion von Vermittlern zwischen der einheimischen Bevölkerung und der Kolonialverwaltung (Gugenberger 1995, 158).

Einhergehend mit einem langen, langsamen und schwierigen Prozess der Aneignung der indigenen Sprachen beim Adel einerseits und des Spanischen durch die indigene Bevölkerung andererseits blieben die Personen im andinen Raum während der Kolonialzeit weitestgehend einsprachig (Rivarola 1995, 148f.).

Auf Grundlage der abwertenden Haltung gegenüber der indigenen Kultur und Sprache und dem Wunsch, eine sprachliche Einheit zu bilden, wurde die Assimilierungsstrategie der Spanier zugunsten der „europäischen Zivilisation“ ausgelegt (Gugenberger 1995, 159). Es wurde erkannt, dass das Erlernen des Spanischen auch zur Christianisierung und Europäisierung notwendig sei (ebd.). Mit dem königlichen Erlass von Karl III. wurde 1770 die Hispanisierung der Kolonien angeordnet, was die sprachliche Assimilation, sprich Aneignung des Spanischen, miteinschloss (ebd., 160).

Zum Ende des 18. Jahrhunderts hatte sich die Lage für viele ethnische Gemeinschaften in Peru grundlegend verändert. Der Kontakt mit den Kolonisatoren war oft einhergehend mit dem kulturellen, sprachlichen oder physischen Tod (Godenzzi 1992a, 57). Aufstände seitens der einheimischen Bevölkerung waren daher zu diesem Zeitpunkt Ergebnisse einer antiindigenen und aneignenden Sprachpolitik unter Karl III. und die Unterdrückung der indigenen Bevölkerung weit fortgeschritten (Rivarola 1995, 147). Als Reaktion auf die Rebellion unter Túpac Amaru (1780-81) wurde selbst der indigene Adel exekutiert sowie der Gebrauch des Quechua und indigener kultureller Werte verboten (Gugenberger 1995, 161). Die koloniale Zeit kann daher als eine homogene Verbreitung des Spanischen in Peru erfasst werden, wie sie auch einhergeht mit der Verbreitung des Quechua durch die Evangelisierung – wenngleich Quechua einen untergeordneten Status und unter dem Aspekt der religiösen Aneignung gesehen werden muss (Godenzzi 1992a, 57).

Zu diesem Zeitpunkt wird die kontroverse Situation der Evangelisierung deutlich: Einerseits lernt die indigene Bevölkerung durch die schulische Erziehung ihre Rechte kennen, andererseits ist der Niedergang der einheimischen Kulturen mit Sprachenwechsel unaufhaltbar, da die einzige Unterrichtssprache Spanisch ist (Gugenberger 1995, 165). Seit dem Kontakt mit dem Spanischen ist Quechua in Peru eine untergeordnete Sprache. Dies zeigt sich im 19. Jahrhundert auch noch in der abwertenden Haltung seitens der Kreolen: Spanisch sollte als einzige Sprache der Nation dienen – somit begann der Prozess der sozialen Homogenisierung (Zavala 2014, 129). An der rassistischen, diskriminierenden und dominierenden Einstellung gegenüber der einheimischen Bevölkerung seitens

der Konquistadoren hat sich daher in den Jahren nach der Unabhängigkeit Perus (Juli 1821) nicht viel geändert (Haboud 1998, 37). Der Prozess der Homogenisierung der Sprache setzte sich nach dem Jahr 1821 fort:

En la República [desde 1821] se hace la misma opción oficial por la castellanización, matizada de vez en cuando por cierta retórica indigenista. Pero, nuevamente, las condiciones históricas de la vida real hacen que lo que se ordena no se cumpla. En el periodo en que los señores terratenientes o gamonales controlaban al campesinado indígena, y recelosos aquéllos de la participación de éstos en la vida pública nacional, se prefería que los quechua o aimara hablantes permanecieran monolingües y analfabetos. (Godenzzi 1992a, 62)

Viele Aimara- oder Quechuasprechende blieben derweil im Andenraum einsprachig und mit starken Defiziten im Lesen und Schreiben zurück.

Am Anfang des 20. Jahrhunderts begann in Lateinamerika eine Strömung des Protests gegen die Ungleichheit in der Gesellschaft. Die Strömung des *Indigenismus*, war besonders in Bereichen der Kunst und Literatur vertreten und legte den Fokus auf den Stolz der indigenen Völker und der Verwendung der einheimischen Sprachen (Haboud 1998, 38). Einhergehend mit dieser Bewegung, wurde auch das Verhältnis zum Spanischen verstärkt hinterfragt und die Anzahl der Personen, die zweisprachig waren, vervielfältigte sich (vgl. ebd., 39).

Im Jahr 1940 wurde in Mexico der erste *Congreso Indigenista Interamericano* abgehalten, an dem der mexikanische Präsident Lázaro Cárdenas darauf hinwies, dass sich die Indigenen in einer Situation befänden, in der sie vergessen würden und in der sie abgeschottet von der Außenwelt wenig in die Gemeinschaft integriert sein würden (Steckbauer 2000, 26). Neun Jahre darauf fand dieser Kongress in Cusco in Peru statt. In diesem Jahrzehnt wurden indigene Einrichtungen, anthropologische Forschungszentren mit Fokus auf die indigene Gesellschaft und andere Projekte ins Leben gerufen, um die indigene Gesellschaft zu alphabetisieren sowie ihnen Spanisch beizubringen, um sie somit in die spanischsprechende Gesellschaft zu integrieren und ihnen somit Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. ebd., 26-27).

Im Jahr 1945 etablierten sich die ersten Projekte zweisprachiger Bildung in Peru (ibd., 27). In den 60er Jahren zeigte sich eine Gegenbewegung gegen die Vormachtstellung des Spanischen. Einerseits zeigte sich dies durch die bereits genannten zweisprachigen Bildungsprojekte, die das langfristige Ziel verfolgten, indigene Sprachen national in den Bildungskontext zu etablieren – letzteres gelang jedoch nicht (vgl. De los Heros 2012, 96). Andererseits gab es liberale Tendenzen, die auf den Einfluss ausländischer Organisationen zurückzuführen sind. Mit der finanziellen Hilfe von Nicht-Regierungs-Organisationen konnten Projekte gegründet werden, die die Bildungssituation der Indigenen verbesserten (ibd.). Politisch gesehen, gab es unter der Militärdiktatur Velasco Alvarados

(1968-1975) erste Verbesserungen für die peruanische indigene Bevölkerung. Wenngleich die Agrarreform im Vordergrund der Entwicklung stand, hat sich zur gleichen Zeit ein Gesundheitssystem für die ländliche Bevölkerung entwickelt. Damit einhergehend wurden Schulen in ländlichen Regionen eröffnet – was ein Grundstein für die Durchsetzung darauffolgender Bildungserlasse war (Steckbauer 2000, 27).

Im Bildungsgesetz von 1972 findet sich die Berücksichtigung indigener Sprachen als Bindeglied zur Erlernung des Spanischen:

Art. 12° – La situación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vínculo de educación. (Decreto Ley N° 19326 vom 24.03.1972)

An dieser Stelle sollte bereits angemerkt werden, dass von einem respektvollem Umgang mit einheimischen Sprachen die Rede ist, jedoch die Erlernung des Spanischen gleichermaßen als unumgänglich erscheint. Auch Steckbauer fällt dies ins Auge und äußert sich über die Auswirkungen, die eine solche Auffassung mit sich trägt:

Es interesante observar que dicha ley sólo preve el uso del idioma vernáculo como puente de transición necesario para la castellanización de la población peruana. Una vez que las personas antes vernáculohablantes sepan lo suficientemente español como para continuar la educación en dicho idioma, las clases escolares se realizarán sólo en español. Siguiendo estos principios, la población vernáculohablante se convertiría en una población castellano hablante a lo largo de una o dos generaciones. (Steckbauer 2000, 28)

An dieser Stelle stellt Steckbauer bereits fest, dass der Bildungsprozess sprachlich gesehen ein unidirektionaler Weg ist und mit dem Erlernen des Spanischen einhergeht. Gleichermäßen befürchtet sie, dass die indigenen Sprachen dabei verloren gehen und sich die Quechuasprecher/innen in Spanischsprecher/innen verwandeln. In folgendem Kapitel (3.2) wird ein Einblick darin gegeben, wie hoch die Sprecherzahl aktuell ist und welche Tendenzen der Zu- oder Abnahme der Sprecher/innen seit dem Jahr 1993 besteht. Trotz der von Steckbauer erwarteten Hispanisierung⁵ sei dieser Gesetzestext ein großer Schritt in Richtung der Offizialisierung des Quechua (Steckbauer 2000, 28). Mit dem „Decreto Ley No. 21156 que reconoce el quechua como lengua oficial de la República“ (vom 27.05.1975) wird Quechua drei Jahre später zur kooffiziellen Amtssprache Perus. Dies änderte den Status des Quechua enorm – sie wurde von der unsichtbaren Sprache im öffentlichen Raum zur

⁵ Begriff bezeichnet nun lediglich die Verbreitung des Spanischen und ist vom Kolonialisierungsbegriff deutlich abzugrenzen. Während Kolonisatoren mit Gewalt ihre Kultur den Indigenen aufzwangen, wird an dieser Stelle der gewaltfreie Weg bezeichnet.

legalisierten Umgangssprache (De los Heros 2012, 97). Diese Veränderungen bedeuteten jedoch nicht, dass Quechua tatsächlich als dem Spanischen gleichrangig betrachtet wurde: „Estos cambios [...] nunca implicaron que las lenguas amerindias compitieran con el español en términos de obtener mayor poder en el dominio político y público” (ebd.).

Die Regierung unter Alberto Fujimori in den 90er Jahren orientierte sich im zunehmenden Maße an einer qualitativen Bildungspolitik, wenngleich sie im interkulturellen, zweisprachigem Bereich nicht zum Tragen kam (De los Heros 2012, 97). In der Verfassung von 1993 wurde festgelegt, das ethnisch multikulturelle Erbe zu bewahren. Gleichzeitig sollte die zweisprachige Bildung gefördert werden – diese Regierung war es jedoch, die aus finanziellen Gründen die Schließung des Büros der nationalen zweisprachigen Bildung vornahm. Lediglich durch den Druck von internationalen Organisationen wurde es 1996 wiedereröffnet (ebd., 97f.). Seitdem und auch unter folgenden Regierungen hat sich die rechtliche Situation der Indigenen verbessert: „Ahora, el currículo escolar apunta a una mayor tolerancia hacia la diversidad lingüística del país“ (De los Heros 2012, 98). Inwiefern sich diese Entwicklung als positiv oder zufriedenstellend für die indigene Bevölkerung herauskristallisiert hat, wird in Kapitel 5 „Kritische Untersuchung der Educación Intercultural Bilingüe (EIB)“ näher untersucht.

3.2 Aktuelle Situation des Quechua

Quechua ist eine südamerikanische Sprachfamilie, die entlang der Gebirgsketten der Anden, vom Süden Kolumbiens bis zum Norden Argentiniens sowie in einigen Regionen des Urwalds in Kolumbien, Ecuador und Peru gesprochen wird (Steckbauer 2000, 57). In Abbildung 3 ist zu erkennen, wie viele verschiedene ethnolinguistische Gruppierungen in Peru vertreten sind. Insgesamt sind unter derzeit 19 indigenen Sprachfamilien aktuell 47 gesprochene Sprachen in Peru zu verorten (vgl. Ministerio de Educación 2018a; Ministerio de Educación 2018b) (siehe Anhang: Sprachfamilien in Peru).

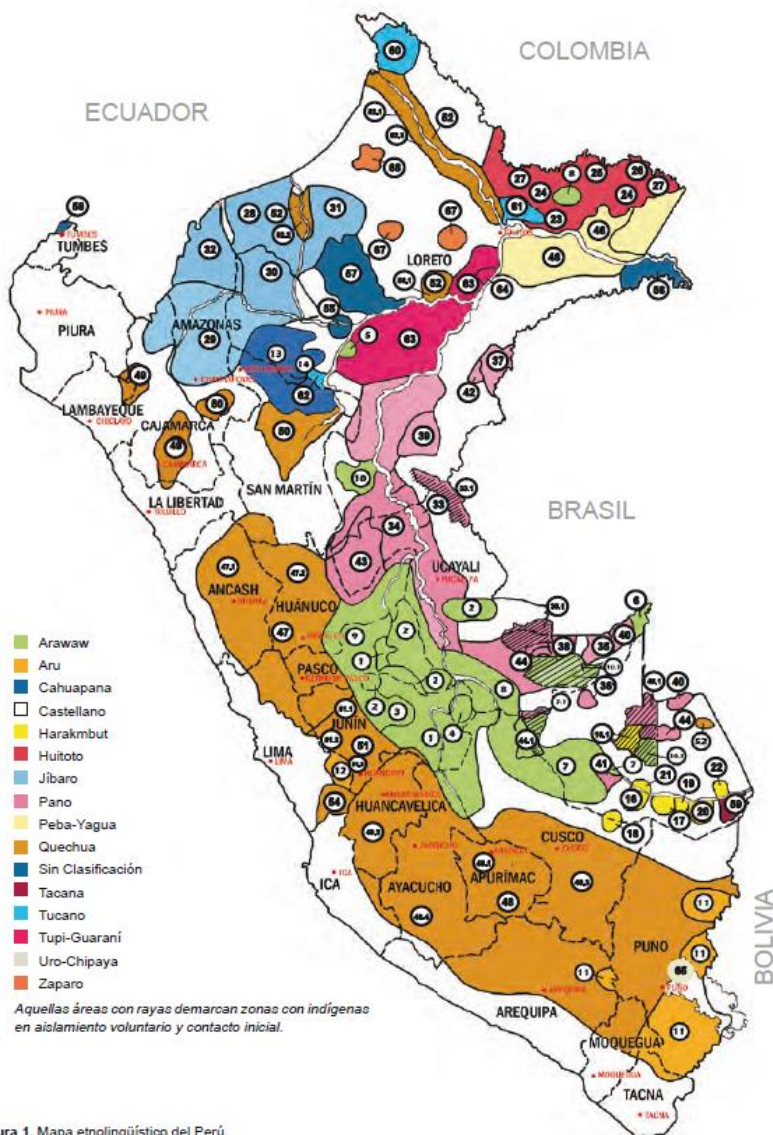


Figura 1. Mapa etnolingüístico del Perú.

Abbildung 3: Mapa etnolingüístico del Perú (INDEPA 2010, 290)

Oftmals, doch nicht immer gibt es eine Übereinstimmung zwischen ethnischer Zugehörigkeit und Sprache (Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos 2010, 289). Die Karte der Sprachfamilien von Firestone (2017, 40) (siehe Anhang: Sprachfamilien in Peru)

erleichtert den Überblick über die derzeitige sprachliche Lage in Peru und deckt sich überwiegend mit dieser vorliegenden Karte (Abb. 3). Deutlich erkennbar ist, dass die Quechua-Ethnie flächendeckend im Andenbereich vertreten sind und es eine Vielzahl an weiteren mindestens 14 indigenen Ethnien gibt.

Im andinen Bereich von Kolumbien bis Bolivien dominierte das Quechua mit seinen verschiedenen Varianten bis zur Ankunft der Spanier im 16. Jahrhundert – bis heute spielt das Quechua eine wichtige Rolle in dieser Zone (Steckbauer 2000, 35). Eine Zählung von 2017 ergab, dass 13,9% der peruanischen Bevölkerung quechuasprachig ist – das sind etwa 3,7 Millionen Menschen (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2018, 198). Sie bildet somit die größte Einheit der indigenen Sprecher/innen ab. Aimara-Sprecher/innen folgen mit einem großen Abstand und bilden mit 1,7%, also etwa 400 000 Personen, die zweitgrößte Gruppe ab (vgl. ebd.). Weitere 0,8% sprechen eine andere indigene Sprache. Der Hauptanteil an Sprecher/innen besteht, wie aus der historischen Entwicklung zu erklären ist, aus Spanischsprecher/innen (um die 22 Millionen Peruaner/innen) (ebd.).

Die anteilig meisten Quechuasprachigen sind in der Region Apurímac vorzufinden (70,8% sind quechuasprachig). Ebenfalls große Anteile haben Huancavelica (65,2%) und Ayacucho (63,6%), gefolgt von Cusco (56,2%) und Puno (42,9%) (vgl. Instituto Nacional de Estadística e Informática 2018, 205). All diese genannten Regionen finden sich ebenso in der ethnolinguistischen Karte (Abb. 3) unter den markierten Quechuaethnien wieder. Gleichwohl ist erkennbar, dass beispielsweise Junín der Ethnie der Quechua zugesprochen wird, jedoch lediglich 13,6% Quechuasprechende in der Region aufweist (vgl. ebd.). Dies bestätigt die zuvor gemachte Aussage, dass ethnische Zugehörigkeit nicht unbedingt mit dem Beherrschen der damit verbundenen Sprache verbunden sein muss.

Die Verwendungshäufigkeit der Sprache ist verantwortlich für die Einschätzung, ob sie sich in einem kritischen Zustand oder einem vitalen Zustand befindet. Während beispielsweise die Varietäten *Quechua Collao* und *Quechua Chanka*, gesprochen in den Regionen Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Cusco, Puno, Arequipa und Moquegua in einem lebendigen Zustand befinden, sieht es in anderen Regionen anders aus. In Junín ist das *Quechua Wanka* zum Beispiel stark gefährdet (vgl. Ministerio de Cultura, 4). Seit Beginn der Zählung wurde zunächst ein Verlust an Quechuasprecher/innen von 3,4% verzeichnet (Vergleich Zählung 1993 und 2007). Erfreulicherweise konnte seit 2007 ein Wachstum (um 0,7%) festgestellt werden (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2018, 198).

Das in Kapitel 2.1 benannte Modell der „ethnolinguistic vitality“ (Giles et al. 1977, 308f.) beschreibt verschiedene Bereiche, die die Erhaltung einer Sprache beeinflussen. Wie bereits angekündigt, werden einige dieser Gebiete in diesem Kapitel näher beleuchtet. Nachdem nun bereits ein demographischer Einblick in die Vitalität des Quechua gegeben werden konnte, folgt nun die Erläuterung des Status.

Sprachideologien sind vorwiegend Vorstellungen der Herkunft, des Wertes, der Rolle und/oder der Verwendung einer Sprache/Varietät innerhalb einer Gemeinschaft. Dies zeigt sich in unterschiedlichen Werten, die dem Spanischen oder den indigenen Sprachen zugeschrieben werden. Während Spanisch mit einem instrumentellen Wert in öffentlichen Domänen, in denen Nutzer/innen sozial aufsteigen können, verbunden wird, assoziieren viele die indigenen Sprachen mit der Vergangenheit, der Kolonialzeit und dem Rückstand. Daher werden die einheimischen Sprachen oftmals nur in familiären Bereichen angewandt (De los Heros 2012, 23). Einsprachig mit Quechua zu leben, würde im peruanischen sozialen Kontext gleichzusetzen sein mit der Aberkennung der Bürgerrechte und würde mit dem sozialen Ausschluss sanktioniert (Godenzzi 1992a, 70).

Cerrón-Palomino fasst für die Küstenregion sowie für die andinen Städte Huancayo und Jauja die Verwendung des Quechua im häuslichen Bereich zusammen und stellt fest, dass dort ein typischer Fall von Bilinguismus mit Diglossie vorherrschend ist:

[...] especialmente en la población adulta y anciana de las áreas rurales, y entre las mujeres predominantemente, la lengua [Quechua] es manejada aún, casi clandestinamente, en el contexto cerrado del hogar y en la privacidad de la interacción intracomunitaria. (Cerrón-Palomino 1995, 163)

Außer in manchen Hochgebirgsregionen der Anden, wird der Gebrauch des Quechua nachwievor vom Spanischen unterdrückt (ebd.). Das Spanisch, das in diesen Talgemeinschaften der Hochanden gesprochen wird, ist vom Quechua stark beeinflusst und wird als „castellano motoso“ bezeichnet (Cerrón-Palomino 1995, 163). De los Heros beschreibt diese Variante wie folgt: „El motoseo se puede definir como la transferencia de rasgos de las leguas andinas al español hablado o escrito [...]“ (2012, 168). Laut der *Real Academia Española*⁶ bezeichnet diese Variante ein Spanisch „mit Fehlern“. An dieser Stelle wird erneut deutlich, wie eine Abweichung von der Standardsprache zu einer Abwertung einer sprachlichen Variante führen kann und welche Verknüpfungen mit einer Variante entstehen: „El quechua y el español andino tienen un estatus negativo en la medida en que muchos los relacionan con lo andino y esto, a su vez, se suele asociar con el atraso“ (De los Heros

⁶ siehe: <https://dle.rae.es/motoso> (zuletzt abgerufen am 06.01.2022)

2012, 169). Dabei sind die Ideologien einer Ethnie und der Kultur dynamisch vermischt mit den Auffassungen der Sprache (ebd.).

Zavala (2014) untersucht die Region Apurímac hinsichtlich von Sprachideologien und stellt fest, dass viele Ideologien aus der Kolonialzeit noch immer in angepasster Form Verwendung finden:

Me refiero, por ejemplo, a la importancia que se le da a la construcción de una élite de expertos de la lengua, al purismo lingüístico y cultural, a la superioridad de la escritura sobre el discurso oral, a la estigmatización de la alternancia de códigos, al protagonismo de la gramática – y de la consciencia metalingüística – en la enseñanza de la lengua, entre otras. (Zavala 2014, 126).

In Kontrast zu dieser Auffassung, setzt sich die Region Apurímac seit 2005 durch das *Proyecto Educativo Regional* für die indigen geprägten sprachlichen und kulturellen Rechte ein, wodurch sich Quechua dort als Hauptsprache immer weiter etabliert (vgl. Zavala 2014, 126-127). Hauptinitiatoren sind dabei insbesondere Intellektuelle und Quechua-Experten/-innen und nicht etwa Politiker/innen oder Personen in ökonomisch einflussreichen Positionen (vgl. ebd., 128).

Aufgrund von vorangegangenen historischen Entwicklungen (siehe Kap. 3.1) hat sich die Auffassung verbreitet, Quechua würde eine minderwertige Sprache, also zweiter Klasse sein. Diese hat sich insbesondere durch die Tatsache verstärkt, dass es keine Tradition oder weit verbreitete Praxis des Schreibens in Quechua gibt (Godenzzi 1992a, 66).

Dem Quechua liegen keine formalen oder offiziellen Funktionen zu Grunde – sie ist dem informellen und häuslichen Bereich verschrieben. Aus diesem Grund erscheint sie wenig attraktiv für den institutionellen oder staatlichen Apparat (vgl. Godenzzi 1992a, 70). Es gibt beispielsweise kaum Politiker, die eine Wahlrede auf Quechua halten würden – meist wären sie wohl aus mangelnder Sprachkompetenz nicht einmal in der Lage dazu (Gugenberger 1995, 180). Dazu bräuchte es zunächst einer Normalisierung des Quechua neben dem Spanischen. Die Normalisierung einer Sprache kann wie folgt definiert werden:

Normalizar una lengua significa la unificación de su uso idiomático, ya sea en el terreno del alfabeto, la ortografía, las normas gramaticales, la adopción de préstamos léxicos, la elaboración de diccionarios, la terminología técnico-significativa, la formación de términos nuevos, etc: significa también promover la producción literaria en dicha lengua. Todas estas tareas aún están en ciernes en lo que se refiere al quechua. (Godenzzi 1992b, 11)

Es ist von einer einheitlichen Sprachverwendung die Rede, welche durch ein einheitliches Alphabet, Rechtschreibung, Wörterbücher und weitere sprachliche Bestimmungen festgelegt sein soll. Auch die Literatursauswahl sollte beachtet werden. Doch wie Godenzzi bereits feststellt, liegt diese Entwicklung des Quechua noch in weiter Ferne. Zunächst muss sich bei der Erstellung eines

Alphabets gefragt werden „¿Qué variedad oficializar?“ (Itier 1992, 85). Vielfach wurde darüber nachgedacht, welche Variante des Quechua für eine Referenznorm geeignet wäre. In die engere Wahl kämen das Quechua aus Ayacucho und Cuzco. Ayacucho weist die höchste Sprecherzahl auf und ist gegenseitig verständlich mit den Varianten aus Cuzco, Puno und Bolivien. Die cusquenische Variante indes wird von ihren Vertreter/innen als eine kultiviertere Variante gesehen, welches komplexere syntaktische Konstruktionen aufweise. Dies scheint jedoch unbegründet und vor allem mit dem Erbe des Inkareiches in Zusammenhang zu stehen (vgl. Gugenberger 1995, 184).

Heutzutage kann die Quechua-Sprache in zwei größere Blöcke eingeteilt werden: ein Block schließt die Gebiete der zentralen Gebirgskette mit ein (Ancash, Huanúco, Lima, Pasco und Junín) und der andere Block umfasst weitere Varianten, die von Südkolumbien bis Nordperu sowie von Huancavelica bis in den Norden Argentinien und Chile reichen (Gugenberger 1995, 148). Südliche Varianten weisen starke Ähnlichkeiten auf, die Verständigung ist weitgehend ohne Probleme möglich. Doch selbst bei der Implementierung des Quechua ergibt sich eine hierarchische Struktur, wobei Wissenschaftler/innen aus Lima weitaus stärkere Positionen innehatten als Personen aus der peruanischen Provinz:

Cuando se dio la ley de oficialización del quechua en la década de 1970 como parte de la reforma educativa del gobierno de Velasco Alvarado y se empezaron a publicar gramáticas y diccionarios de las distintas variedades, muchos lingüistas limeños⁷ lideraron el proceso y esto generó una relación jerárquica entre limeños y provincianos que trabajaban en torno al tema. (Zavala 2014, 133)

Bis zu den Anfängen des 20. Jahrhunderts gelang es nicht, eine orthographische Einigkeit des Quechua-Alphabets zu erlangen. Auf den ersten Versuch im Jahr 1931 folgte ein zweiter Versuch im Jahr 1939, in dem die cusquenische Quechuavariante und das Aimara im Mittelpunkt standen (vgl. Cerrón-Palomino 1992, 122f.). Lediglich die cusquenische Variante wurde bei der ersten Offizialisierung eines Quechua-Alphabets im Jahr 1946 berücksichtigt (vgl. Gugenberger 1995, 185). Schließlich wurde auf dem dritten *Congreso Indeginista Interamericano* in La Paz 1954 das „Alfabeto Fonético para las lenguas quechua y aymara“ bestätigt (Cerrón-Palomino 1992, 123).

Im Jahr 1991 fand eine Polemik zur Einigung der Quechuavariante für ein einheitliches Alphabet statt. Auslöser dafür waren die Sitzungen über eine curriculare Einigung auf zweisprachige Bildung im November 1986 (Itier 1992, 86). Nachdem Quechua durch das *Decreto-Ley N° 21156* (vom 27.05.1975) als offizielle Sprache in dominierten Quechua-Regionen (vgl. Proyecto de Ley N° 11286 vom 2004) bestätigt wurde, berief das Bildungsministerium Perus eine Kommission ein, welche ein

⁷ Bezeichnung für Einwohner/innen von Lima (Peru)

allgemeingültiges Alphabet entwerfen sollte (Cerrón-Palomino 1992, 123f.). Diese sollte einen Vorschlag zur zweckmäßigen, systematischen und kohärenten Rechtschreibung machen – was jedoch nur teilweise gelang (ebd., 124). Dieser schwierige Schritt ist jedoch nicht das Einzige, was eine Normalisierung der Sprache ausmacht. Godenzzi stellt mit einer gewissen Unzufriedenheit fest: „De ahí que las discusiones no hayan avanzado más allá del asunto de las vocales; sin embargo, si se busca una verdadera *normalización* del quechua, eso significa muchas otras cosas más” (1992b, 11).

In den letzten Jahren und im Besonderen seit Beginn des 21. Jahrhunderts haben sich im andinen Raum (wie Cusco, Ayacucho, Puno und Apurímac) einige Initiativen entwickelt, die versuchen, den Status des Quechua in Verbindung mit dem Spanischen zu verändern. Über regionale bildungspolitische Maßnahmen soll die Verwendung des Quechua im öffentlichen Dienst gefördert werden (Zavala 2014, 130). Im Gegensatz zu den meisten anderen indigenen Sprachen hat es Quechua, in den Gebieten, wo überwiegend Quechuasprecher/innen sind, geschafft, im öffentlichen Bereich und in manchen sozialen Domänen genutzt zu werden (De los Heros 2012, 177).

Obwohl Quechua oftmals mit negativen Konnotationen verbunden ist, haben es sich einige Regionen, wie beispielsweise Apurímac, zur Aufgabe gemacht, die Erhaltung ihrer Kultur und Sprache zu fördern. Dies ist zum Teil bereits gelungen. Die Sprecherzahlen sind von 2007 bis 2017 im gesamten Staat sogar gestiegen. Leider ist die Sprache noch immer in vielen Gebieten gefährdet. Schwierigkeiten ergeben sich einerseits durch die fehlende Einigung auf eine Quechua-Variante, aber auch durch sprachpolitische Entscheidungen und Einstellungen. Quechuasprecher/innen müssen vor allem Spanisch lernen, um in sozialen Kontexten aufsteigen zu können – auch wurde, bis auf wenige Regionen, das Quechua auf private Domänen verdrängt. In Bezug auf das Modell von Giles et. al (1977), welches zu Beginn dieser Arbeit näher erläutert wurde, wurden die Bereiche Status und die demographische Einordnung des Quechua somit untersucht. Es ist daher nicht verwunderlich, dass von 1993 bis 2007 ein signifikanter Rückgang an Sprecher/innen zu verzeichnen war. Vielerorts werden indigene Sprachen mit der Kolonialisierung und einem Rückschritt verbunden und noch immer scheint Quechua dem Spanischen untergeordnet zu werden – was sich in dem Gebrauch der (häuslichen) Domänen widerspiegelt. Selbst das von den andinen Bewohner/innen gesprochene Spanisch (*español motoso*) wird untergeordnet betrachtet.

Im folgenden Kapitel wird der Umgang mit Mehrsprachigkeit mit dem Fokus auf Quechua im peruanischen Bildungssystem näher untersucht.

3.3 Umgang mit Mehrsprachigkeit im peruanischen Bildungssystem

Eine statistische Erhebung aus dem Jahr 2017 hat ergeben, dass 10,9% der über 15-Jährigen Peruaner/innen, die sich als Quechua identifizieren, Analphabeten sind (vgl. Instituto Nacional de Estadística e Informática 2018, 225). Der größte Anteil von rund 40% hat zu diesem Zeitpunkt eine Sekundarbildung abgeschlossen, 9,5% hat gar keine Schulausbildung und lediglich 14,8% der Quechua haben einen Universitätsabschluss (vgl. ebd., 226). Diese Zahlen beziehen sich nur auf Quechua und erfassten keine anderen indigenen Einwohner/innen. Angesichts dieser alarmierenden Zahlen stellt sich die Frage, wie Millionen von Kindern alphabetisiert werden sollen, die Spanisch gar nicht oder nur bruchstückhaft beherrschen und darüber hinaus, wenn es derzeit an Grammatiken und einheitlichen Wörterbüchern auf Quechua fehlt (vgl. Godenzzi 1992b, 11) .

Die Bewegung der zweisprachigen, meist bestehend aus einer indigenen Sprache und Spanisch oder Portugiesisch, und interkulturellen Pädagogik ist durch die beständige Problematik von Rassismus und Diskriminierung der indigenen Bevölkerung entstanden. Diese Menschen leiden unter sozialer, politischer und ökonomischer Exklusion (López 2011, 42). Die Bildung Indigener wurde stets mit Sorge und Misstrauen betrachtet, seitdem die Länder in Lateinamerika unabhängig geworden waren und sich die Prinzipien des klassischen europäischen Liberalismus aneigneten (ebd.). Widersprüchlich zu ihrer ethnischen, kulturellen und sprachlichen Diversität repräsentieren sie sich als homogene Staaten – dies spiegelt sich beispielsweise in den „vereinheitlichenden“ Schulsystemen wider (vgl. ebd.). Selbst in Ländern wie beispielsweise Bolivien und Guatemala, in welchen die indigene Gemeinschaft eine Mehrheit der Bevölkerung darstellt, sind ähnliche Situationen wie zur Kolonialzeit zwischen Indigenen und Nicht-Indigenen zu beobachten (ebd., 43).

Der peruanische schulische Lehrplan hat sich im Hinblick auf die Bereiche Sprache und Kommunikation in den letzten 40 Jahren stark verändert. Grundlegend dafür waren einerseits intensive Veränderungen, die aus politischen Bewegungen, die mit dem Militärputsch Ende der 1960er in Zusammenhang stehen, hervorgingen. Seit der Bildungsreform 1972 wurde, unter anderem, das Recht auf Spanisch als Zweitsprache für alle diskutiert. Diese Entwicklung hat wichtige Veränderungen im Lehrplan hervorgerufen. Andererseits haben die Entwicklungen der Linguistik eine Wirkung darauf gehabt, wie sich Sprache definiert und inwiefern sich der peruanische Bildungssektor entwickelt (vgl. De los Heros 2012, 125).

In den 1960er Jahren hat sich in Peru eine Gegenbewegung zur bis dahin unangefochtenen einsprachigen Ideologie entwickelt. Einerseits gab es nationale politische Veränderungen, welche die Implementierung der indigenen Sprachen in den Bildungssektor befürworteten. Andererseits gab es

liberale Bewegungen, die mithilfe von Nicht-Regierungs-Organisationen Projekte lancierten, die sich gegen soziale Diskriminierung und die Öffnung der Bildung einsetzten (vgl. De los Heros 2012, 96). Durch die Etablierung des Quechua als offizielle Amtssprache durch das Decreto-Ley N° 21156 (vom 27.05.1975) wurde Quechua neben Spanisch als offizielle Sprache anerkannt (Art. 1). Damit war gleichzeitig das Ziel, Quechua als verpflichtendes Unterrichtsfach in allen Klassenstufen des Schulsystems zu etablieren, benannt (siehe ebd., Artículo 2°). Diese Veränderungen haben jedoch nie dazu geführt, dass die einheimischen Sprachen mit dem Spanisch hätten konkurrieren können – in politischen und öffentlichen Bereichen blieb Spanisch die Sprache der Machthabenden (De los Heros 2012, 97).

Das Ziel, Quechua als verpflichtendes Unterrichtsfach einzuführen, wurde zunehmend ausgebremst durch fehlende Schulbücher auf Quechua oder nicht vorhandene ausgebildete Lehrkräfte, die einen zweisprachigen Unterricht hätten erteilen können (Steckbauer 2000, 28). Auch wurde die Vorherrschaft des Spanischen trotz Bemühungen der Etablierung eines zweisprachigen Bildungssystems weiter vorangetrieben (vgl. Siguan 2001, 216).

Diese Bemühungen äußern sich beispielsweise in der peruanischen Verfassung 1993 (Art. 2, Abschnitt 19):

A su identidad étnica y cultural. El estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen este mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad. (*Constitución política del Perú 1993*, 15)

An dieser Stelle wird das Ziel festgelegt, die kulturelle Vielfalt Perus zu schützen – auch darf jede Sprache in öffentlichen Kontexten genutzt werden. Doch an der Umsetzung scheint es zu hapern: Das peruanische Schulsystem sei auf die soziokulturelle Realität einer Mehrheit der Bevölkerung nicht ausgerichtet, denn Schulbücher seien voll von Inhalten, die einer städtischen „modernen“ Familie entsprächen (Gugenberger 1995, 180). „Die Kultur, das Wissen, die Fähigkeiten der indianischen Bevölkerung werden ignoriert, was gleichbedeutend mit ihrer Abwertung und Unterdrückung ist“ (ebd.). Diese Aussage wird unterstrichen von der Tatsache, dass die einzige Unterrichtssprache Spanisch, Englisch ein Pflichtfach und Quechua nicht einmal ein Wahlfach sei – bis auf vereinzelte Projekte zweisprachiger Bildung, in die etwas mehr als 3% der indigenen Kinder eingebunden wären (ebd., 181). Somit besteht ein Missverhältnis zwischen spanischsprachigem und zweisprachigem Unterricht, da rund ein Viertel der Bevölkerung eine einheimische Sprache sprechen, die meisten davon Quechua – viele davon monolingual sprechend. Das bedeutet „[in] absoluten Zahlen

ausgedrückt gibt es über 2 Millionen Menschen in Peru, die nicht spanisch sprechen und die in der sprach- und erziehungspolitischen Praxis übergangen werden“ (Gugenberger 1995, 181).

Der von Jiménez Borja (1941) angeführte Bildungsauftrag, der indigenen Bevölkerung schnellstmöglich Spanisch beizubringen und ihre Muttersprache abzulegen, findet bis heute noch immer Anklang (Andrade Ciudad und Zavala 2019, 98). Die Schule in Peru diene nicht dazu, grundlegende Prinzipien der Gesellschaft zu sammeln, sondern dazu, die moderne westliche Kultur als radikalen Bruch mit der kolonialen Andenkultur einzuführen (vgl. Portocarrero 1992, 9f.). Seither tendiert der staatliche Sektor dazu, das Quechua aus dem öffentlichen Raum fernzuhalten (Zavala 2014, 125). Im Endeffekt lautete der Entwurf immer, die Indigenen per Schulsystem zu „integrieren“, was bedeutete, dass sie Spanisch lernen und sich die katholischen Werte aneignen sollten (ebd.).

Gugenberger (1995, 207) beschreibt ebenso, wie das westlich ausgerichtete Schulsystem, welches städtische Lebensvorstellungen vermittelt, die Hispanisierung und die Abwanderung in die Städte fördert. Statistiken belegen, dass die Abwanderung aus den ländlichen Gebieten zahlenmäßig nachvollzogen werden kann: Während 2007 noch 27,5% der peruanischen Bevölkerung im ländlichen Raum wohnten, waren es 2017 nur noch 20,7% (vgl. Instituto Nacional de Estadística e Informática 2018, 18). Dies ist nicht verwunderlich, denn die Bildungs- und Berufsmöglichkeiten auf dem Land sind nicht dieselben wie in den Städten: „La razón por la que tanta gente emigra a las grandes ciudades y especialmente a Lima, es la esperanza de una mejor situación económica“ (Steckbauer 2000, 40). Die unterschiedlichen Lebensverhältnisse von Land und Stadt sind das ökonomische, soziale und politische Resultat der vergangenen Jahrzehnte (ebd., 40f.). Während der Anteil der im urbanen Raum lebenden Quechuasprecher/innen 2007 noch bei 7,1% lag, erhöhte er sich 2017 auf 9,7% (vgl. Instituto Nacional de Estadística e Informática 2018, 199). Um die Situation der ungleichen Bildungsmöglichkeiten zu verändern, müssten Jahre investiert werden, um diesem „centralismo“ entgegen zu wirken (Steckbauer 2000, 41). Die Wirtschaft müsste den Fokus auf marginalisierte ländliche Randgebiete legen, um den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen und somit ein besseres Berufsleben zu ermöglichen (ebd.). Gleichzeitig sind die Städte jener Ort, wo sich die sprachliche Ersetzung des Quechua durch das Spanische am schnellsten vollziehe, da die Anpassung an das städtische Leben an das Erlernen der dominanten Sprache gebunden sei (Gugenberger 1995, 208).

Erstaunlich ist das Ergebnis einer Erhebung aus dem Jahr 2015, in der Lehrende, Familien sowie Schüler/innen der Primar- und Sekundarstufe aus städtischen Randgebieten Perus befragt worden sind, 80% der Lehrenden und im Schnitt mehr als 70% der restlichen Befragten angaben, dass sie der Meinung sind, jede/r hätte ein Recht darauf, in seiner eigenen Sprache unterrichtet zu werden (vgl.

Instituto de Estudios Peruanos und Fundación Gustavo Mohme Llona 2015, 5; 12). Trotzdem sind seit Einführung der zweisprachigen Bildung noch immer einsprachige Ideologien vorherrschend, was sich beispielsweise in der Verwendung beider Sprachen in einem Kontext zeigt:

Desde los inicios de la educación intercultural bilingüe en el Perú esta práctica de la alternancia de códigos ha sido sancionada por sus seguidores, pues se asume que las lenguas deben mantenerse separadas para lograr un mejor aprendizaje de ambas lenguas. (Zavala 2014, 140)

Nach dieser Vorstellung sollten Quechua und Spanisch separat voneinander gelernt werden, ohne in Berührung zu kommen. Diese „ideología purista“ (ebd., 139) wird ebenso von Quechuaexperten und -expertinnen vertreten – im Besonderen in Bezug auf Lern- und Lehrprozesse in der Schule (ebd.). Ein Beispiel dafür stellt der langjährige zweisprachige Lehrer Simón dar, der der Meinung ist, dass Quechuaunterricht ausschließlich auf Quechua stattfinden dürfe (ebd., 141).

Mehrsprachige Ausrichtungen im Bildungssystem werden in Verbindung mit indigenen Sprachen kaum mit Prestige verbunden und werden instrumentalisiert, um die dominante Sprache im nationalen Kommunikationskontext weiterhin zu etablieren – im Gegensatz dazu ist die „elitäre“ bilinguale Ausrichtung prestigeträchtig, welche Spanisch mit einer europäischen Sprache verbindet, wie beispielsweise Englisch, Französisch, Deutsch oder Italienisch (vgl. von Gleich 2008, 355). Dies zeigt sich auch am Umgang mit Indigenen im Regelunterricht in Lima: De los Heros (2012, 183f.) stellt mit Ausschnitten von Interaktionen im Unterricht dar, wie von der Lehrerin ein sprachliches Bild von „uns“ (Bewohner/innen aus Lima) und „den anderen“ (den Indigenen) erzeugt wird, wobei die Indigenen mit Armut, Rückstand und schlechter Schulausbildung konnotiert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Quechua als meistgesprochene indigene und in der Verfassung offiziell anerkannte Sprache Perus einen besonderen Status inne hat. Schwierigkeiten bei der Einigung der Quechuavarianten und eine fehlende Schrifttradition verdrängte sie bisher in den privaten Bereich und sind kaum im öffentlichen Bereich (Schule, Politik) aufzufinden. Es ist in vielen Bereichen ein Bilingualismus mit Diglossie (siehe dazu das Modell von Fishman in Kapitel 2.1) vorhanden. Dazu trägt im Besonderen auch die Einstellung bei, Quechua mit einem Rückschritt zum Kolonialismus zu verbinden und als minderwertig zu betrachten.

Inwiefern das zweisprachige Bildungsmodell „Educación Intercultural Bilingüe“ umgesetzt wird und auf welcher Grundlage sich die Forderung nach ihm entwickelt hat, wird in Kapitel 5 näher untersucht. Ebenso wird eine kritische Darstellung der Umsetzung an sich geliefert und auf Grundlage der Einschätzungen von Wissenschaftler/innen und anderen Akteuren ein Vorschlag gemacht, welcher der bisher genannten „Hispanisierung“ entgegenwirken könnte.

4 Methodik

Im folgenden Kapitel wird das in Peru etablierte Bildungsmodell „Educación Intercultural Bilingüe“ kritisch untersucht. Zunächst wird das Modell vorgestellt und folgende Fragen beantwortet: Seit wann gibt es das Modell? Unter welchen Aspekten und Zielsetzungen hat es sich entwickelt? An wen ist das Modell adressiert und wer waren beteiligte Akteure? Weiterhin wird aufgezeigt, wie viele EIB-Schulen und Universitäten/Hochschulen derzeit registriert sind.

Daraufhin wird die institutionelle Ebene näher untersucht: In dem Kapitel „Curriculare Verortung“ werden zunächst Kompetenzschwerpunkte aufgezeigt, welche im Lehrplan (Currículo Nacional de Educación Básica 2017) als Ziel gesetzt sind – der Fokus liegt auf den Nennungen von Muttersprachen sowie Spanisch. Daraufhin wird der Basislehrplan mit dem gleichen Fokus näher in Augenschein genommen und kritisch hinterfragt. Aufgezeigt wird ebenso, wie sich der Fremdsprachenunterricht in EIB-Schulen von den regulären Schulen unterscheidet. Im letzten Abschnitt wird aufgezeigt, welche verschiedenen Sprechszenarien es für EIB-Schulen gibt und welcher Umgang je nach Szenario folgen sollte. An dieser Stelle wird bereits das politische Ziel der EIB deutlich.

In Kapitel 5.3 „Kritische Stimmen“ werden Meinungen, Kritiken und Äußerungen von Wissenschaftler/innen dargelegt, untersucht und miteinander verglichen. Mit dem Hintergrund der zu Anfang gestellten Fragestellung, ob das Modell EIB lediglich dazu diene, eine Zwangshispanisierung weiterzuführen, werden Kritikpunkte nacheinander und systematisch dargelegt, diskutiert und mit anderen Belegen in Zusammenhang gebracht. Die Kritikpunkte, die Zúñiga (2008) anführt, werden tabellarisch zum Ende der Diskussion dargelegt und unter dem Aspekt der Belegbarkeit geprüft. Dies geschieht mit einem Abgleich von anderen Quellen (Primär- und Sekundärquellen).

Danach folgt die Darstellung der EIB-Lehrkräfte. Diese ist notwendig, um aufzuzeigen, in welchem kritischen Zustand sich die Ausbildungsmöglichkeiten zur EIB-Lehrkraft befinden und mit welchen Schwierigkeiten die Lehrenden in ihrem Alltag zurechtkommen müssen.

Im letzten Abschnitt 5.3.3 „Zwischenfazit und Forderungen an eine zukünftige EIB“ werden Forderungen indigener Gruppierungen nach López (2011) dargelegt und mit der zuvor dargelegten Kritik in Verbindung gebracht. Notwendige Maßnahmen, um den belegten Kritikpunkten entgegenzuarbeiten, werden ebenso diskutiert und zusammenfassend dargestellt.

Die Untersuchung wird unter Aspekten der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 50f.) durchgeführt. Es wird systematisch und regelgeleitet untersucht – welche Abschnitte nacheinander

folgen ist bereits deutlich geworden. Schlussfolgerungen und kritische Kommentare der Autorin beziehen sich immer auf bereits behandelte Literatur. Auf diese Weise wird die Kritik an dem Modell EIB für den/die Leser/in nachvollziehbar sein. Durch die kategorische und tabellarische Darstellung von Kritikpunkten und Forderungen an eine zukünftige EIB wird die nach der Diskussion folgende Tabelle leicht nachvollziehbar gestaltet (vgl. ebd., 99; 103).

5 Kritische Untersuchung der Educación Intercultural Bilingüe (EIB)⁸

5.1 Vorstellung des Modells EIB

Seit mindestens 35 Jahren gibt es in Peru eine Politik der zweisprachigen Erziehung – mit einer dafür eigens dafür vorgesehenen Abteilung im Sitz des Bildungsministeriums in Lima (López und Machaca 2008, 43). Es begann mit einem Büro, das später zu einer Generaldirektion umgewandelt wurde. Heute nimmt es als *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural* eine untergeordnete Stellung innerhalb des Ministeriums ein (ebd.).

In Folge von Untersuchungen, welche im Ergebnis zeigten, dass Quechua- und Aimarasprechende eine hohe Zahl von Studienabbrecher/innen und eine wesentlich schlechtere Schulausbildung erhielten, wurde im Jahr 1972 die interkulturelle zweisprachige Bildung gesetzlich verankert (Zúñiga et al. 2000, 8). Dort steht unter Artikel 12 beschrieben: „La situación [en la educación] considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura [...]” (Decreto Ley N° 19326 vom 24.03.1972). Dennoch machen auch Hispanisierungsmaßnahmen signifikante Anteile der Verordnung aus: „La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vínculo de educación” (ebd.). Die indigenen Sprachen werden in dieser Lesart als Verknüpfungselement zum Spanischen verwendet.

Auf Grundlage des vorangegangenen Gesetzes werden in den 1970er und 1980er Jahren experimentelle EIB-Programme initiiert – Puno, Cusco und Ayacucho stellen dabei die größten andinen Anlaufpunkte dar (Firestone 2017, 42).

Durch den neoliberalistischen Einfluss des Wirtschafts- und Bildungssystems entwickelte sich in den 1990er Jahren ein multikultureller Diskurs (Zavala 2019, 61). Im Jahr 1996 wurde innerhalb der peruanischen Behörde der Vorschul- und Grundschulbildung die *Unidad de Educación Bilingüe Intercultural* (UNEBI) gegründet. In der Folge wurde von 1997 bis 2000 ein staatlicher Plan zur

⁸ Im Folgenden mit EIB abgekürzt

Etablierung des EIB-Modells entworfen (Godenzzi 2001, 300). Ohne internationale Hilfe wäre dies allerdings nicht möglich gewesen:

Por su parte, en ambos países [Chile y Perú] la EIB se desarrolla con fuerte apoyo de la cooperación internacional. De hecho, la EIB peruana no hubiese logrado avanzar significativamente ni en términos de concepción, ni de cobertura, de no haber sido por el apoyo de organismos internacionales de cooperación. (López und Machaca 2008, 44)

Zu nennen sind an dieser Stelle beispielsweise die US-amerikanische Behörde für Entwicklungsarbeit (USAID), welche den quechuasprachigen Bereich in Cusco unterstützten oder die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), welche in Puno Aymara- und Quechuasprechende unterstützten. Ebenso die gemeinnützige Einrichtung *British Council*, die im Raum von Ayacucho Quechuasprechende gefördert haben (López und Machaca 2008, 44). In den ersten Jahren dieses Jahrhunderts wurde die EIB in Kreditvereinbarungen zur Entwicklung des Bildungswesens in ländlichen Gebieten aufgenommen, welche Peru mit der Weltbank und der Interamerikanischen Entwicklungsbank unterzeichnet hat (ebd.).

Die Adressaten der EIB sind seit Anbeginn die indigene Bevölkerung: „Los estudiantes atendidos son en su gran mayoría monolingües vernáculo-hablantes [...]“ (López 1987, 241). García legt den Fokus stärker auf einen demokratischen interkulturellen Hintergrund im multikulturellen nationalen Kontext:

[...] multiculturalism is the recognition of a reality (Peru is a country of a diverse cultural and linguistic makeup); interculturalidad is the practice of a multiculturalism in which citizens reach across cultural and linguistic differences to imagine a democratic community. In that vein, bilingual intercultural education is the mechanism par excellence used to foster intercultural unity out of multicultural difference. (García 2005, 3)

Die Ziele sind somit, die kulturelle Wertschätzung zu etablieren und ein positives Selbstbild der Indigenen zu erschaffen – in der Region Puno sind damit beispielsweise Quechua und Aymara gemeint (López, 241f.). López beschreibt die Vorgehensweise wie folgt:

La Educación Bilingüe que queremos implementar no es otra que una educación en dos culturas y a través de dos lenguas [...] en un diálogo crítico y creativo haciendo uso instrumental de la lengua materna del niño y del castellano. (López 1987, 242)

Aus dieser Beschreibung wird deutlich, dass es sich einerseits um ein Programm der kulturellen Wertschätzung handelt, jedoch eindeutig die Bevölkerungsteile angesprochen werden, die nicht Spanisch als Muttersprache haben, um deren Lebens- und Bildungssituation zu verbessern. Weiterhin wird zu diesem Zeitpunkt bereits das Spanische als Zweitsprache benannt – es wird nicht in Erwägung

gezogen, dieses Modell in den Regelunterricht einzubeziehen, sondern ist lediglich auf die indigene Bevölkerung ausgerichtet.

Im Jahr 2003 ist die Beschreibung der Zielsetzung im Titel anders, jedoch in der Erläuterung ähnlich. Der 20. Artikel des Bildungsgesetzes lautet: „La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo” (Ministerio de Educación 29. Juli 2003, 15). In diesem Zusammenhang wird zumindest das gesamte Bildungssystem genannt. In darauf folgenden Unterpunkten wird beschrieben, wie die Wertschätzung der kulturellen Diversität anerkannt und die Rechte der indigenen Völker respektiert werden. Dies spiegelt sich auch in dem heutzutage gültigen Gesetz der interkulturellen Bildung wider (Artikel 1):

El Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas. Para tal efecto, el Ministerio de Educación diseñará el plan nacional de educación bilingüe intercultural para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición de estrategias metodológicas y educativas, en lo que les corresponda. (Ley N° 27818 - Ley para la Educación Bilingüe Intercultural vom 18.08.2002)

Weiterhin solle die Muttersprache sowie Spanisch als Zweitsprache gelernt werden (Ministerio de Educación 29. Juli 2003). Auch an dieser ähnlichen Formulierung wird bereits deutlich, dass ein Erlernen einer indigenen Sprache für spanischsprechende Muttersprachler/innen nicht vorgesehen ist, obwohl die zweisprachige Ausrichtung im gesamten Bildungssystem angeboten werden solle. Diese Schlussfolgerung wird im Fazit eine Rolle spielen und ist daher nennenswert.

Während im Jahr 2003 im andinen Raum 3901 und im amazonischen Gebiet 788 EIB-Institute verzeichnet werden (siehe Aufteilung in Abb. 4, Trapnell und Neira 2004), konnten im Jahr 2019 insgesamt bereits 26826 EIB-Schulen verbucht werden (vgl. Ministerio de Educación 27.09.2019).

Cuadro 1.5. Número de centros educativos atendidos por la DINEBI (Andes)		
Región	N° DE CCEE	Lengua
Ancash	304	Quechua variedad Ancash
Apurímac	478	Quechua variedad Cusco-Collao y Ayacucho Chanka
Arequipa	87	Quechua variedad Cusco-Collao
Ayacucho	337	Quechua variedad Ayacucho Chanka
Cusco	648	Quechua variedad Cusco Collao
Huancavelica	291	Quechua variedad Ayacucho Chanka
Lambayeque	57	Quechua variedad InkaHuasi Cañaris
Moquegua	65	Quechua variedad Cusco Collao y Aymara
Puno	842	Quechua variedad Cusco Collao y Aymara
Subtotal	3109	

Fuente: Base de datos de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural – 2003.

Abbildung 4: EIB-Institute (siehe Trapnell und Neira 2004)

Von diesen Schulen sind 11873 Vorschulen, 11819 Grundschulen und 3170 Sekundarschulen (ebd.). Auffällig wird bereits an diesen Zahlen, dass der Anteil der Vor- und Grundschulen weitaus größer ist als der Anteil der Sekundarschulen.

Seit 2006 und 2007 hat die EIB eine Art Rückschlag in ihrer Umsetzung erlitten und zahlreiche Studien heben hervor, dass es einen großen Widerstand gegen Bildung auf Quechua gibt (Firestone 2017, 43; López und Machaca 2008, 44). Insbesondere in den städtischen Gebieten oder in Lima sei die Anzahl der EIB-Schulen rar (Firestone 2017, 43). Staatliche Stellen haben der EIB in 2008 wenig Bedeutung beigemessen. Seither gewinnt sie jedoch zunehmend auf dezentraler Ebene und in der Zivilgesellschaft an Bedeutung – wobei den Nicht-Regierungs-Organisationen eine besondere Rolle beiwohnt (López und Machaca 2008, 44f.).

Auch die zu dem Zeitpunkt amtierende *viceministra de gestión pedagógica* Susanna Helfer „[...] afirmó que la educación intercultural bilingüe debe llegar a todo el Perú” (EconómicaE vom 25.05.2018). Im Jahr 2018 wurden 625 000 Schüler/innen mit mehrsprachigem Unterrichtsmaterial ausgestattet – davon sind 17 000 Begünstigte Schüler/innen von EIB-Schulen (ebd.). Die Aussage, dass für das Jahr 2019 die Verteilung von Wörterbüchern, Alphabets-Bögen und weiterem Material in indigenen Sprachen durchgeführt werden würde, legt den Umstand nahe, dass dies bisher nicht vorgesehen war, jedoch auch von staatlicher Seite zumindest von einzelnen Politiker/innen befürwortet wird. Im Zuge dessen verlieh Helfer auch der Forderung nach Ausbildung der EIB-Lehrer/innen an Universitäten Nachdruck:

Según la viceministra [de gestión pedagógica], es muy importante el factor docente por ello es necesario que existan docentes bilingües e interculturales formados por las distintas universidades. Ello se puede lograr por medio de capacitaciones en plataformas virtuales para mejorar sus labores. (EconómicaE vom 25.05.2018)

Im Zuge der elektronischen Verfügbarkeit von Materialien für EIB-Lehrende muss kommentiert werden, dass derzeit 41 Alphabete der 47 indigenen einheimischen Sprachen von Peru genehmigt worden sind – jedoch der Plan der Educación Intercultural Bilingüe des Bildungsministeriums derzeit lediglich in sieben Sprachen verfügbar ist.⁹ Somit wäre die Lehre zumindest nicht für monolinguale Lehrende anderer Sprechergemeinschaften als diesen sieben verfügbar.

Wenngleich die Schullandschaft besonders im Sekundarbereich noch ausbaufähig erscheint, so steht die sprachliche Ausrichtung der Universitäten erst am Anfang:

⁹ siehe <http://www.minedu.gob.pe/campanias/consulta-previa-del-plan-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue.php#>

En este panorama, destaca que en Chile haya tres universidades que ofrezcan programas de formación magisterial especializados en EIB, frente a sólo dos en el Perú, pese a que las necesidades en este último país son acuciantes. (López und Machaca 2008, 45)

In Peru gibt es insgesamt 142 Universitäten, davon sind 91 privat. Viele davon sind gewinnorientiert – auch, wenn dies oftmals zu Lasten der Bildungsqualität fällt (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst 2017, 12). Insgesamt stieg die Zahl der Universitäten an, jedoch ist die Lehrsprache flächendeckend Spanisch (ebd., 14f.; 18) – mit Ausnahme der genannten EIB-Universitäten. An der *Universidad para el Desarrollo Andino* werden beispielsweise vor allem EIB-Lehrende für die Primar- und Sekundarstufe ausgebildet.¹⁰ Ebenso gibt es die Studiengänge Informatik und Agrarwissenschaften.

Der Zugang zu Universitäten ist einhergehend mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln – von extremer Armut betroffene Menschen erreichen daher in der Regel nur den Abschluss der Grundschule (vgl. DAAD 2017, 17). Obwohl Indigene durchaus an Universitäten studieren, sind sie schwer zu erfassen, da viele aus Gründen des Selbstschutzes oder anderen Gründen nicht explizit angeben, indigen zu sein (López und Machaca 2008, 51).

¹⁰ siehe <https://udea.edu.pe/>

5.2 Curriculare Verortung

Im Folgenden werden Auszüge von staatlichen Dokumenten herangezogen, die den Umgang mit indigenen Sprachen anhand von Lehrplänen und Aussagen des peruanischen Bildungsministeriums (MINEDU) näher eingrenzen und beschreiben. Auf diese Weise wird ein Einblick in die institutionelle Etablierung des Modells EIB gegeben und von der Autorin kritisch beleuchtet.

Im Currículo Nacional de Educación Básica (2017) des MINEDU werden 29 Kompetenzen als Ziel im Inhaltsverzeichnis aufgelistet, die bei Abschluss der Primar- und Sekundarstufe vorhanden sein sollten. Neben allgemeinen Kompetenzen, wie z.B. ein gesundes Leben zu führen, finden sich folgende Kompetenzen darunter:

Kompetenz Nr.	Beschreibung
7	Se comunica oralmente en su lengua materna
8	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna
9	Escribe diversos textos escritos en su lengua materna
10	Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua
11	Lee textos en castellano como segunda lengua
12	Escribe diversos textos en castellano como segunda lengua
13	Se comunica en inglés como lengua extranjera

Tabelle 1: Eigens konzipierte Zusammenstellung der für die Analyse relevanten Kompetenzschwerpunkte des MINEDU (2017)

Interessant zu beobachten ist bei dieser Auflistung (Tab. 1), dass Spanisch als Zweitsprache im gleichen Umfang wie die Muttersprache erlernt werden muss, jedoch nicht als Fremdsprache betitelt wird, sondern lediglich als Zweitsprache. Quechua und Spanisch sind zwei sehr unterschiedliche Sprachen und daher ist es für Quechuasprechende bereits ein aufwendiger Schritt, Spanisch am Ende der Schulzeit im selben Maße beherrschen können zu müssen wie die Muttersprache. Weiterhin ist Englisch als Fremdsprache aufgeführt, welche jedoch nur mündlich beherrscht werden muss.

In diesem Basislehrplan findet sich die eindimensionale Ausrichtung der „interkulturellen“¹¹ Ausrichtung wieder: Spanisch wird für Muttersprachler/innen autochthoner Sprachen in allen Schulformen (Inicial, Primaria, Secundaria) bis zur Beendigung der Sekundarstufe zwangsläufig gelernt (siehe Abb. 5). Für spanischsprechende Schüler/innen scheint der zweisprachige Unterricht wegzufallen. Unter dem Fach „Comunicación“ wird Spanisch in Wort und Schrift gelernt (Ministerio

¹¹ in Anführungsstrichen, weil sie eindimensional (Spanisch lernen) und nicht auf den Austausch der Sprachen und Kulturen ausgelegt ist

de Educación 2017, 161) - Englisch wird, laut diesem Plan, in beiden Formen als Fremdsprache gelernt (siehe Abb. 5).

NIVEL	EDUCACIÓN INICIAL		EDUCACIÓN PRIMARIA						EDUCACIÓN SECUNDARIA					
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI		VII			
GRADOS/ EDADES	0-2	3-5	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
ÁREAS CURRICULARES	Comunicación	Comunicación*	Comunicación						Comunicación					
		Castellano como segunda lengua**	Castellano como segunda lengua**						Castellano como segunda lengua**					
			Inglés						Inglés					
			Arte y cultura						Arte y cultura					
	Personal social	Personal social	Personal social						Desarrollo personal, ciudadanía y cívica					
			Educación religiosa***						Educación religiosa***					
	Psicomotriz	Psicomotriz	Educación física						Educación física					
	Descubrimiento del mundo	Ciencia y tecnología		Ciencia y tecnología						Ciencia y tecnología				
		Matemática		Matemática						Educación para el trabajo				
	Tutoría y orientación educativa													

Abbildung 5: Plan de estudios de la Educación Básica Regular (Ministerio de Educación 2017, 161)

Obwohl eindeutig zu erkennen ist, dass Englisch auch für EIB-Schüler/innen vorgesehen ist, ist in der wöchentlichen Unterrichtsverteilung Englisch im EIB-Unterrichtsplan in der Grundschule nicht eingeplant (siehe Abb. 6).

TABLA N.º 6: ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO SEMANAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TABLA N.º 7: ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO SEMANAL DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ÁREAS CURRICULARES	GRADOS DE ESTUDIOS						ÁREAS CURRICULARES	GRADOS DE ESTUDIOS					
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Matemática	5	5	4	4	4	4	Matemática	5	5	4	4	4	4
Comunicación	5	5	4	4	4	4	Comunicación en lengua originaria	5	5	4	4	4	4
Inglés	2	2	3	3	3	3	Castellano como segunda lengua	3	3	4	4	4	4
Personal social	3	3	4	4	4	4	Personal social	3	3	4	4	4	4
Arte y cultura	3	3	3	3	3	3	Arte y cultura	3	3	3	3	3	3
Ciencia y tecnología	3	3	4	4	4	4	Ciencia y tecnología	3	3	4	4	4	4
Educación física	3	3	3	3	3	3	Educación física	3	3	3	3	3	3
Educación religiosa	1	1	1	1	1	1	Educación religiosa	1	1	1	1	1	1
Tutoría y orientación educativa	2	2	2	2	2	2	Tutoría y orientación educativa	2	2	2	2	2	2
Horas de libre disponibilidad	3	3	2	2	2	2	Horas de libre disponibilidad	2	2	1	1	1	1
Total de horas	30	30	30	30	30	30	Total de horas	30	30	30	30	30	30

Abbildung 6: Vergleich der wöchentlichen Unterrichtsverteilung in der Primarstufe nach MINEDU (2017, 165f.)

Auch ist die Erlernung einer indigenen Sprache an regulären Grundschulen nicht vorgesehen. Dies zeigt eindeutig der Vergleich beider Wochenpläne (siehe Abb. 6), wobei die linke Seite die Verteilung in einer regulären Grundschule abbildet und die rechte Seite die Planung für EIB-Grundschulen zeigt. Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass die schulische Laufbahn für indigene Schüler/innen in erster Linie dazu dient, Spanisch zu lernen während ihre Herkunftssprache lediglich bis zu dem Maße ausgebaut wird, wie sie zur Erlernung des Spanischen von Nutzen ist.

Für reguläre Grundschulen scheint ausschließlich Englisch als 1. Fremdsprache vorgesehen zu sein – indigene Sprachen kommen in dieser Planung nicht vor. Das Englische wird als Fremdsprache beispielsweise dem Quechua oder Aymara vorgezogen.

Dass lediglich Englisch als Zweit- oder Fremdsprache im regulären Unterricht der Primarstufe im Lehrplan erscheint, widerspricht den zuvor getätigten Aussagen, dass eine indigene Sprache freiwillig erlernt und alle Schüler/innen Perus eine interkulturelle Bildung erhalten sollten: „Aspiramos a que todos los niños, niñas y adolescentes del Perú reciban una educación intercultural y voluntariamente, aprendan a una lengua originaria como segunda lengua“ (Ministerio de Educación 2013, 11). Es verbleibt die Frage nach der tatsächlichen Etablierung der indigenen Sprache wie Quechua im Lehrplan des regulären Unterrichts. Auch bleibt derzeit die Frage offen, inwiefern ein interkultureller Austausch stattfinden soll, wenn lediglich indigene Schüler/innen ihre Herkunftssprache lernen und ab dem fünften Lebensjahr Spanisch lernen – nicht jedoch die spanischsprechenden Schüler/innen Quechua oder Aymara lernen. Die institutionelle Unterstützung zum Ausbau der indigenen Sprachen, wie z.B. dem Quechua, lässt nach Meinung der Autorin zu wünschen übrig – sie scheint lediglich für die indigene Gemeinschaft vorgesehen zu sein und nicht in die spanischsprechende Gemeinschaft vorzudringen.

In der Sekundarstufe ist die Beschreibung des Lehrplans an EIB-Schulen nur vage formuliert. Während es einen Lehrplan für den regulären Unterricht gibt, ist für EIB-Schulen keine Tabelle erstellt worden (vgl. Ministerio de Educación 2017, 167–169). In der wöchentlichen Unterrichtsverteilung für reguläre Schulen wird Englisch mit drei Wochenstunden geplant und unter dem Fach „Comunicación“ Spanisch in vier Wochenstunden mündlich und schriftlich erteilt (ebd., 167). Es gibt einen Kommentar, aus dem ersichtlich wird, dass im Fall von zweisprachigen Bildungseinrichtungen (EIB), in denen eine indigene Sprache als Muttersprache und Spanisch als zweite Sprache unterrichtet wird, in der Sekundarstufe beide Bereiche als Teil der wöchentlichen Zeitzuweisung berücksichtigt werden sollten. Für die Entwicklung der Muttersprache muss ein Minimum von zwei Stunden pro Woche gewährleistet sein (würde bedeuten 2 Std. Spanisch, 2 z.B. Quechua oder in einem anderem Fach weniger Stunden oder Zusatzstunden, aber es gibt auch frei verfügbare Stunden). Weiterhin lernen die Schülerinnen und Schüler ab dem ersten Jahr der Sekundarstufe Englisch als Fremdsprache, beginnend im ersten Jahr der Sekundarstufe (7. Klasse).

Folgende Szenarien sollten dabei bedacht werden: Es ist ersichtlich, dass Englisch in der Sekundarstufe vorgesehen ist. Wenn an dieser Stelle die Tatsache berücksichtigt wird, dass es weitaus mehr EIB-Grundschulen als weiterführende EIB-Schulen gibt, ist es wahrscheinlich, dass Schüler/innen auf reguläre weiterführende Schulen wechseln müssen oder lediglich die Grundschule

abschließen können. Sollten Schüler/innen einer EIB-Grundschule zu einer regulären Sekundarstufe wechseln, sind sie mit ihren nicht vorhandenen Englischkenntnissen erheblich im Nachteil. Während sie Spanisch lernen mussten, haben Spanischsprecher/innen bereits Englischunterricht erhalten. Auch ist die Wertschätzung und Anerkennung der autochthonen Sprachen an regulären Schulen nicht offensichtlich – somit hat die indigene Person auf einer regulären Schule erhöhte Schwierigkeiten mit den schulischen Inhalten und erhält keine weiterführende Bildung in ihrer Herkunftssprache.

Es scheint einen alternativen Lehrplan zu geben, der mit dem Fach „comunicación integral“ versehen ist und lediglich für ländliche Regionen vorgesehen ist:

La Educación Básica Alternativa atiende a los grupos vulnerables de áreas rurales y periurbanas, y responde a la diversidad de los estudiantes que atiende, con una oferta específica que tiene en cuenta criterios de edad, género, lengua materna, trayectorias educativas, experiencias de vida y laborales, intereses, necesidades, demandas del sector productivo, etc. (Ministerio de Educación 2017, 189)

Es mangelt an tiefgreifenderen Informationen zu der Anwendung dieses sogenannten alternativen Plans. Und es kann erneut festgestellt werden, dass es eine „integrative“ Kommunikation lediglich in ländlichen Regionen, wo vorwiegend indigene Sprachen gesprochen werden, eingeplant wird. Dies erscheint fragwürdig, da bei genauerer Betrachtung deutlich wird, dass lediglich in die Richtung spanisch/europäisch eine Art der Integration der Sprache gefordert wird – nicht jedoch in die Richtung der einheimischen Kulturen und Sprachen. Somit ist es eine unidirektionale kulturelle Aneignung, die die Förderung der einheimischen Sprachen ausschließlich in den Gemeinschaften fördert, in der sie bereits vorhanden ist. Eine Ausweitung auf reguläre Schulen scheint es nach Begutachtung dieser Vorgaben nicht zu geben.

Inwiefern die Aneignung der indigenen Sprache (in diesem Fallbeispiel Quechua) und spanischen Sprache in Grundschulen mehrsprachiger Regionen geplant wird, kann im Folgenden näher nachvollzogen werden. Die Erlernung der Erst- und Zweitsprache hängt davon ab, welche die jeweilige Erstsprache der Schüler/innen ist. Das Fach „Comunicación“ wird je nach festgestelltem Sprechszenario ausgelegt. Welcher Umgang mit der Erlernung der Zweitsprache folgt, kann in Tabelle 2 nachvollzogen werden (vgl. Ministerio de Educación 2013, 67ff.). In der Tabelle findet sich eine Analyse der Szenarien und des darauf folgenden sprachlichen Umgangs – mit Quechua als Fallbeispiel der indigenen Sprache.

SprachszENARIO	Sprachliche Situation in der Schule/ im Klassenraum	Folgender Umgang mit Erlernung der Zweitsprache nach Klassenstufe (KS)
Szenario 1	<u>L1: Quechua</u> Spanisch: Wenig Kenntnisse	KS 1,2: Ausschließliche Verwendung des Quechua; Spanisch als L2 (mündlich) Ab KS 3: Spanisch als L2 (schriftlich), Spanisch als Unterrichtssprache in anderen Fächern KS 4-6: L1 und L2 gleichermaßen in Funktion
Szenario 2	<u>L1: Quechua</u> Spanisch: wird außerhalb der Gemeinschaft gesprochen (z.B. Einkauf)	KS 1: Lesen & Schreiben in L1 KS 2: Lesen & Schreiben in L2 (Spanisch) Ab KS 3: Unterrichtsinhalte auf beiden Sprachen
Szenario 3	<u>L1: Spanisch</u> Quechua: verstehen und sprechen ein wenig (z.B. mit Großeltern)	KS 1,2: Ausschließliche Verwendung der spanischen Sprache; Quechua als L2 (mündlich) Ab KS 3: indigene Sprache als L2 (schriftlich), Quechua als Unterrichtssprache in anderen Fächern KS 4-6: L1 und L2 gleichermaßen in Funktion
Szenario 4	<u>L1: Spanisch</u> Quechua: findet kaum Verwendung	Vorgehen in zwei Etappen: (Etappe 1) KS 1-4: Quechua als L2 (mündlich) KS 5-6: Verwendung des Quechua in Themenbereichen, die mit der einheimischen Kultur verbunden sind (auch schriftlich) (Etappe 2) Voraussetzungen für das Erlernen der indigenen Sprache als L2 sei gegeben, es werde nicht davon ausgegangen, dass ein ähnliches Level wie bei den anderen Szenarien erworben wird

Tabelle 2: Eigene Darstellung der sprachlichen Situation der SuS und daraus folgende Lehrplanszenarien in der Grundschule (nach MINEDU 2013, 62; 67-70)

In allen Szenarien kann davon ausgegangen werden, dass wenigstens die Großeltern Quechua sprechen (Szenario 4). Somit stehen alle SuS aus familiären oder gemeinschaftlichen Gründen in Kontakt mit dem Quechua. Während in Szenario 1 und 2 Quechua die vorwiegend verwendete Sprache ist, ist in Szenario 3 und 4 Spanisch die hauptsächlich gesprochene Sprache (farbliche Unterscheidung).

Szenario 1 und 3 sind in ihrer Vorgehensweise ähnlich. In beiden Szenarien wird von geringen Kenntnissen in der jeweils anderen Sprache ausgegangen. Zunächst wird die Muttersprache (Spanisch

oder Quechua) ausgebaut, um daraufhin die Zweitsprache (die jeweils andere Sprache) erlernen zu können.

Die Szenarien 1-3 haben das Ziel, den Unterricht auf Spanisch und Quechua abhalten zu können. In Szenario 4 wird dieses Ziel nicht als selbstverständlich angesehen: „En este escenario, donde el contexto social no garantiza la motivación para aprender la lengua originaria como segunda lengua, se sugiere trabajar en dos etapas [...]” (Ministerio de Educación 2013, 70) und auch im weiteren Verlauf wird beschrieben, dass für das Erlernen einer indigenen Sprache als L2 eine große Willenskraft von verschiedenen Beteiligten vorhanden sein müsse: „Para que el aprendizaje de la lengua originaria sea efectivo debe haber una motivación fuerte de parte de la comunidad, los padres y madres de la familia, los estudiantes y el docente” (ebd., 92). Es wird somit davon abhängig gemacht, wie *interessiert* die Gemeinschaft daran ist, eine indigene Sprache zu lernen und das Ergebnis somit offengelassen, weil bereits davon ausgegangen wird, dass die Motivation dazu gering sein könnte. Dies wird auch in den Aussagen deutlich, dass in den Gemeinschaften, in denen EIB-Modelle umgesetzt werden sollen, zunächst der Kontakt mit den Eltern hergestellt werden müsse, um zu erläutern, warum Quechua überhaupt gelernt werden solle:

[...] es importante fundamentar por qué las lenguas originarias que están siendo desplazadas por el castellano deben ser rescatadas, valoradas y reaprendidas para la preservación del conocimiento de las culturas de sus abuelos, acumulado a través de muchos años. (Ministerio de Educación 2013, 72)

An dieser Stelle wird der zuvor beschriebene untergeordnete Status des Quechua oder anderer indigener Sprachen sehr deutlich, da zunächst Überzeugungsarbeit geleistet werden muss, um die Eltern zur Einsicht zu bringen, Quechua als Unterrichtssprache zu etablieren. Wichtig erscheint indes in allen Szenarien, Spanisch zu lernen (Szenario 1-4).

Unabhängig von dem vorher geschilderten Sprechszenario in der Grundschule wird in der Sekundarstufe vorgeschlagen, die indigene Sprache (Quechua) in einer ersten Etappe zu 30% und in einer zweiten Etappe zu 50% zu integrieren (vgl. Ministerio de Educación 2013, 73). In der darauffolgenden Abbildung ist jedoch bis zum fünften Jahr der Sekundarstufe lediglich der Kommentar „Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)“ (ebd., 74) (siehe Anhang Spanisch und indigene Sprache in der Sekundarstufe) zu sehen. Quechua wird somit in wenigen Themenbereichen beschränkt unterrichtet. Davon abgesehen ist die weitere Lehre zu 70% auf Spanisch – der Regelunterricht in der Sekundarstufe ist somit auch in EIB-Sekundarschulen hauptsächlich auf Spanisch. Ebenso wie in dem zuvor untersuchten Dokument (Currículo Nacional de la Educación Básica) fällt die Erläuterung für die Sekundarstufe in diesem Schriftstück weitaus

kürzer aus als die für die Primarstufe. Und Englisch soll neben Quechua und Spanisch als weitere Fremdsprache gelernt werden. Die Aussage des Bildungsministeriums „[...] ninguna de las lenguas desaparece en ninguno de los escenarios. Por el contrario, las dos lenguas se desarrollan y fortalecen para lograr el bilingüismo aditivo que aspiramos en los estudiantes [...]” (Ministerio de Educación 2013, 74) erscheint unter diesen Umständen äußerst fragwürdig. Da ersichtlich wurde, dass Quechua nur in manchen Themenbereichen zum Tragen kommt, kann davon ausgegangen werden, dass der wöchentliche Stundenanteil nicht höher liegt als der des Englischunterrichts – Curricula der Sekundarstufe sind in diesem Dokument nicht aufzufinden (vgl. Ministerio de Educación 2013, 100). Die institutionell gestützte Dominanz des Spanischen wird immer ersichtlicher. Selbst in den Tabellen, in denen das ermittelte Sprachlevel der Zweitsprache eingetragen werden kann, sind lediglich spanische Beispiele für das sprachliche Verständnis aufgeführt (vgl. ebd. 127 und Anhang: Feststellung Kenntnisse der Zweitsprache). Für Quechua gibt es im Anhang des Dokuments lediglich einen Arbeitsplan für die Primarstufe und beispielhafte Unterrichtsmaterialien zur Satzbildung und zum Vokabeltraining (vgl. ebd., 133-138; 144-146).

Es kann somit festgehalten werden, dass – auch, wenn einige Aussagen des Bildungsministeriums und Gesetzestexte teilweise oder auch explizit auf eine interkulturelle Bildung für alle plädierten – die institutionelle Unterstützung, wie sie in Giles et al. (1977, 308f.) benannt wird, weitreichend ausbleibt. Die sprachliche Erhaltung des Quechua oder anderer indigener Sprachen durch das Modell EIB ist somit in dieser Hinsicht nicht gesichert. Inwiefern diese These auch durch andere Aussagen gestützt wird, wird im folgenden Kapitel näher untersucht.

5.3 Kritische Stimmen

5.3.1 Kritische Stimmen von Minister/innen und Wissenschaftler/innen

Wenngleich sich die *Educación intercultural bilingüe* in vielen lateinamerikanischen Ländern entwickelt und zahlreiche Fortschritte gemacht hat, sind Wissenschaftler/innen, die sich mit dem Modell auseinandersetzen, der Überzeugung, dass dieses Bildungsmodell noch immer erkenntnistheoretische, methodologische und politische Schwierigkeiten aufweist, die hinterfragt und diskutiert werden sollten (Zúñiga 2008, 7). Zúñiga kritisiert, dass es keine Beurteilung darüber gebe, inwiefern die Durchführung der EIB in Peru umgesetzt werden würde (ebd., 12).

Aus einem Zeitungsbericht geht hervor, dass lediglich 10% der EIB-Schüler/innen der 4. Klasse verstehen würden, was sie auf Spanisch lesen:

En estas escuelas, en 2018, solo 10.4% de los estudiantes se encontraban en el nivel “satisfactorio”, es decir, lograron los aprendizajes esperados, en castellano como segunda lengua. En 2016, esta cifra era de 25.1%. (RPP Noticias 15.04.2019)

Diese Aussage lässt sich durch den 2018 veröffentlichten Bericht des Bildungsministeriums (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes und Ministerio de Educación) bestätigen, das im Jahr 2016 und 2018 Lernstandserhebungen durchgeführt hat. Abgebildet sind die Lesekenntnisse im Spanischen in der 4. Klasse (siehe Abb. 7).



Abbildung 7: Lernstandserhebung Lesen auf Spanisch als Zweitsprache (UMC und MINEDU 2018, 42)

Abgebildet sind die rückläufigen Entwicklungen bei den Leseergebnissen der 4. Klasse (Grundschule) in Spanisch als Zweitsprache (vgl. Abb. 7). Alle Spanischlernenden haben eine Verschlechterung zu verzeichnen (siehe linke Spalte „Nacional“). Während die zufriedenstellenden Ergebnisse (*Satisfactorio*) in Spanisch als Zweitsprache beispielsweise von den Quechua-chanka-Sprechenden 2016 noch bei 43,2% lag, waren es 2018 nur noch 21,7%. Gleichmaßen ist die Anzahl dieser Lernenden mit lediglich elementaren Grundkenntnissen (*En inicio*) dieser Sprechergemeinschaft dramatisch angestiegen – und zwar von knapp 16% auf fast 40% (vgl. Abb. 9). Schlechter noch als die Kenntnisse des Spanischen als L2 sind die Ergebnisse in der Muttersprache. Während beispielsweise Sprechende des *Quechua Chanca* 36% zufriedenstellende Ergebnisse in Spanisch als Zweitsprache erhielten, waren es in ihrer Muttersprache lediglich 14,1% (UMC und MINEDU 2014).

Zúñiga benennt in ihrer umfassenden Auseinandersetzung mit dem Modell EIB (2008) einige grundlegende Problematiken in der Umsetzung, die sich auch in den Aussagen anderer Wissenschaftler/innen widerfinden. Aufgrund dieser Erarbeitung in Zusammenarbeit mit weiteren Forschenden, werden von ihr benannte Kritikpunkte aufgegriffen und mit bereits behandelten Erkenntnissen verknüpft. Auf diese Weise kann untersucht werden, ob die Kritik sich auch mit

vorliegenden Fakten und anderen kritischen Stimmen gleicht. Anschließend an die schriftliche Auseinandersetzung mit diesen Kritikpunkten wird in einer Tabelle (siehe Tab. 3) zusammenfassend dargestellt, an welcher Stelle sich die Kritik belegen lässt.

Zúñigas erster Punkt lautet, dass im Allgemeinen die EIB nur in der Primarstufe, nicht jedoch in der Sekundarstufe und Vorschule angeboten würde (Zúñiga 2008, 12). Wie bereits in Kapitel 5.1 (Vorstellung des Modells EIB) aufgezeigt wurde, sind die EIB-Schulen in der Vorschule und der Primarstufe zahlenmäßig gleichermaßen vertreten (beide um die 11800). Lediglich die Sekundarschulen sind in ihrer Anzahl weitaus geringer vertreten (3170 an der Zahl). López und Machaca äußern sich jedoch kritisch über die derzeitige Entwicklung: “De cualquier modo, es necesario reconocer que la EIB [...] no ha logrado realmente trascender los primeros grados de la escuela primaria y que tiene muchas tareas por delante.” (López und Machaca 2008, 48). Diese Kritik ist somit bedingt aussagekräftig. Auch die Aussage, dass lediglich in ländlichen Gegenden der zweisprachige Unterricht Quechua/Spanisch angeboten wird, findet sich in weiteren Quellen (vgl. López 2011, 44) und in der Formulierung des „interaktiven Lehrplans“ für ländliche Gegenden der Sekundarstufe (Ministerio de Educación 2017, 189). Die Annahme, dass Quechua ausschließlich in ländlichen Bereichen gesprochen wird, sei ohnehin irreführend, da Quechuasprechende (Quechua L1) ihre Sprache verlieren, sobald sie in die Stadt ziehen (Zavala 2019, 61).

Dass das Modell insbesondere für Indigene entwickelt wurde, hat sich aus den bisherigen Schlussfolgerungen des „Plan de estudios de la Educación Básica“ (MINEDU 2017, 161) bestätigen können. Diese Kritik wurde zuletzt sogar von der Vorsitzenden der Dirección Nacional de Educación Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) kritisiert, die meinte, es könne nur eine Übergangslösung darstellen:

Una Política de Educación Intercultural Bilingüe que solo apunta a brindar este servicio a los estudiantes que tienen la lengua indígena como lengua materna, y que deja de lado a los más de 600 mil niños, niñas y adolescentes que justamente, por el abandono histórico, la han ido perdiendo, sólo termina legitimando una visión remedial y de transición de la EIB. (Burga Cabrera 25.1.2020)

Selbst das Ministerium redet von der Wertschätzung *ihrer* Kultur im Sinne der Kultur *der anderen/Indigenen*: „Una escuela EIB quiere formar “[...] personas que practican y valoran su cultura” (Ministerio de Educación 2013, 49) und grenzt bei dieser Wortwahl die allgemein herrschende Kultur Perus von der der Indigenen ab. Auch Madeleine Zúñiga, die sich für Bildungsrechte in Peru einsetzt, unterstützt diese Annahme „[...] continuamos intentando analizar la interculturalidad en educación casi exclusivamente desde la educación bilingüe pensada para poblaciones de habla indígena.” (Zúñiga 2008, 8). Ihrer Ansicht nach wäre es notwendig, die interkulturelle Bildung auf die homogene Sprechergemeinschaft auszuweiten (ebd.). Bereits im Jahr 2000 konnte sie mit Hilfe ihrer

Kolleginnen aufzeigen, dass dieses Modell nur für Indigene ausgelegt ist und Spanisch jeglicher anderer Sprache vorgezogen wird:

Mucho se ha discutido sobre los modelos de educación bilingüe y sus diferencias fundamentales con la educación tradicional no bilingüe, en que *de facto* se ofrece a las poblaciones bilingües en lengua nativa y castellana, o incluso a las poblaciones monolingües nativas, la misma educación que a los monolingües hispanohablantes, es decir una enseñanza que privilegia únicamente el castellano. (Zúñiga et al. 2000, 10)

Das „Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU 2018, 189) zeigte ebenfalls, dass keine integrative Politik, sondern eine eindimensionale Ausrichtung des interkulturellen Modells vorherrschend ist. Auch Rodríguez und Sicchar (2016, 100) äußern, dass von Seiten des Bildungsministeriums eine Position gegen die koloniale Ausführung der EIB vorgesehen ist, die Realität jedoch zeige, dass eine Fortführung der bilingualen Richtung lediglich für Indigene genau dies sei und, dass der traditionelle und funktionale Aspekt, die Indigenen in die westliche Welt zu „integrieren“, derzeit vorherrschend sei. Dies bestätigte der im letzten Jahr amtierende Bildungsminister Carlos Gallardo auf dem 14. Kongress der EIB:

[...] la educación bilingüe nunca ha tenido una visión emancipadora, y a pesar de haberse llenado de discursos sobre la interculturalidad crítica, siempre ha tenido una visión colonial, incluso en nuestra etapa republicana. (Agencia Andina 09.12.2021)

Auch der Punkt des erzwungenen Spanischlernens konnte in bisherigen Ausführungen bereits erkannt werden (siehe Kapitel 5.2 und vgl. MINEDU 2017, 161) – von der Vorschule bis zur Sekundarstufe ist Spanisch als Pflichtfach in EIB-Schulen vorgesehen. Rodríguez und Sicchar kritisieren diesen Zustand und äußern, welche drastischen Konsequenzen dies für die indigenen Sprachen und ihre Kultur hat: „Los resultados son los esperados: castellanización forzosa de los jóvenes indígenas, aculturación acelerada en la escuela y en la sociedad, fracaso académico y rechazo de los padres y jóvenes hacia sus idiomas” (Rodríguez und Sicchar 2016, 101). Einhergehend mit diesem auferlegten Spanischlernen würde die indigene Sprache schrittweise ersetzt werden – sie meinen allerdings, dass es EIB nicht in der Vorschule oder in der Sekundarstufe gebe – dies wurde bereits widerlegt, wenngleich die EIB-Schulen mit Sekundarbereich und die Hochschulen rar sind und somit eine wesentlich schlechtere Grundlage zur akademischen Laufbahn vorhanden ist. Die Kritik des „fracaso académico“ (s.o.) findet somit durchaus ihre Berechtigung. Inés Pozzi-Escot (1991, 129f.) bringt sogar den Einwand, dass die indigene Muttersprache (z.B. Quechua) lediglich als Instrument soweit ausgebildet wird, bis die ausreicht, damit die spanische Sprache erlernen werden kann: „Es un tránsito del monolingüismo en lengua materna al monolingüismo escolar en la segunda lengua [...]“ (Pozzi-Escot 1991, 129f.). Sie geht davon aus, dass die zuerst gelernte Muttersprache dadurch schrittweise ersetzt wird und die EIB-Schüler/innen

damit einsprachig bleiben und lediglich die Sprachen ausgetauscht werden: „Por eso se asocia el modelo de transición con una política asimilacionista que busca el desplazamiento lingüístico“ (ebd., 130). Zúñiga et al. (2000) betonen, dass es sich beim peruanischen zweisprachigen Schulsystem um die Assimilierung, sprich die Aneignung des Spanischen handelt – sie sprechen von der Situation der „sumersión“, in der es nur in der Zielsprache Spanisch Bildungsmöglichkeiten gebe (Zúñiga et al. 2000, 11): „El propósito de este modelo es la asimilación de estos hablantes a la sociedad mayor, en búsqueda a una homogeneización cultural“ (ebd.).

Zavala (2014, 153) betont, dass sich durch diesen Vorgang Sprachideologien verbreiten und festigen: In der Schule lernen Quechuasprechende unter Druck und Zwang Spanisch – auf diese Weise verinnerlichen sie die Schriftsprache und die damit verbundenen Ideologien, die sie zur Machtausübung nutzen können und um sich von anderen zu unterscheiden. Sie sehen es als gegeben an, dass Institutionen oder Gemeinschaften Sprachen regulieren und festlegen (ebd.). Derzeit handele sich dabei lediglich um ein Konzept, dass derzeit dazu diene, Spanisch zu lernen – dieser Zustand könne jedoch nur als Übergangslösung betrachtet werden (Burga Cabrera 25.1.2020.).

Die Kritik an fehlenden Programmen für das Erlernen von indigenen Sprachen wird ebenfalls deutlich: Wenngleich es staatliche Fortschritte hinsichtlich der Entwicklung von EIB gegeben hat, so scheint die Option der EIB selbst für die indigene Bevölkerung überhaupt nicht klar zu sein. (Burga Cabrera 25.1.2020). Fehlende Sprachkenntnisse lassen darauf schließen, dass es an Qualität in der Umsetzung in den ersten Schuljahren mangelt:

En la actualidad, muchos estudiantes indígenas ingresan a la secundaria con serias dificultades en el manejo, tanto de su lengua como el castellano, por la falta de una educación bilingüe de calidad en su educación inicial y primaria. (Ministerio de Educación 2013, 72)

Diese Situation spiegelt sich auch in den rückläufigen Ergebnissen der Lesekenntnisse im Spanischen an EIB-Schulen wider (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes und Ministerio de Educación 2018, 42). Aus der Kritik von Zúñiga (2008, 8) lässt sich schließen, dass es derzeit keine interkulturellen zweisprachigen (indigene) Programme für einsprachig spanischsprechende Sprechergemeinschaften gibt. Dass es derzeit einsprachig spanische Schulsysteme gebe, würde dem Prinzip der Interkulturalität widersprechen (Zúñiga et al. 2000, 16).

Kritik Zúñigas (2008, 12) in Bezug auf EIB-Modell in Peru	Nachweise in anderen Primär- und Sekundärquellen / zuvor behandelte Aussagen	Belegbarkeit (+, -, +/-)¹²
Nur in Primarstufe	MINEDU 27.09.2019: EIB in 11873 Vorschulen, 11819 Grundschulen und 3170 Sekundarschulen (mehr Grund-, als weiterführende Schulen); López und Machaca (2008, 48)	+/-
Vorwiegend in ländlichen Gegenden	López (2011, 44), Ministerio de Educación (2017, 189)	+
Modell nur für Indigene	Eigene Schlussfolgerung aus “Plan de estudios de la Educación Básica Regular” (Ministerio de Educación 2017, 161), siehe S. 42 dieser Arbeit; Burga Cabrera (25.1.2020); (Zúñiga 2008, 8); (Zúñiga et al. 2000, 10)	+
Keine integrative Politik im Bildungssystem	Eigene Schlussfolgerung aus “Currículo Nacional de la Educación Básica” (Ministerio de Educación 2017, 189), siehe S. 42 und 44 dieser Arbeit; Traditionelle und funktionale Ausrichtung der Politik (Rodríguez und Sicchar 2016, 100)	+
Unter dem EIB-Aspekt wird die Hispanisierung/Assimilation politisch gefördert	„castellanización forzosa“ (Rodríguez und Sicchar (2016, 101) Fortlaufende Einsprachigkeit mit Sprachwechsel (Pozzi-Escot 1991, 129f.); Sprachideologien Zavala (2014, 153)	+
Es mangelt an effizienten Programmen für Unterricht von Spanisch und von indigener Sprache als Zweitsprache	Lernstandserhebung Spanisch als Zweitsprache 2016/2018 (UMC und MINEDU 2018, 42) Fehlende Programme für homogene (spanischsprechende) Gemeinschaft (Zúñiga 2008, 8) EIB scheint derzeit Übergangslösung zu sein (Burga Cabrera 25.1.2020)	+
Zivilgesellschaft setzt sich nicht für Umsetzung von EIB-Vorschlägen ein	Offen und allgemein formulierte Kritik, schwer zu belegen	-

Tabelle 3: Kritik Zúñigas am Modell EIB (2008, 12) in Verbindung mit anderen Quellennachweisen

Zúñigas zuletzt genannter Kritikpunkt, die Zivilgesellschaft würde sich nicht für die Umsetzung der EIB-Vorschläge einsetzen, ist schwierig zu fassen. Jedoch kann bestätigt werden, dass unterschiedliche Auffassungen des Modells, auch von Seiten der Indigenen, vorherrschend sind: „Existe la idea generalizada en algunos sectores, que no necesariamente participan en programas educaciones de habla indígena, de que los padres de familia rechazan la educación bilingüe.” (Zúñiga et al. 2000, 17). In diesem Zuge würden die Eltern davon ausgehen, dass ihren Kindern ein besseres Leben ermöglicht werden würde, wenn sie lediglich Spanisch (und ggf. Englisch) in der Schule lernten (vgl. ebd.).

¹² + = belegt, - = nicht belegt, +/- = teilweise belegt

Der peruanische Staat steht noch immer vor der immensen Aufgabe, eine Politik zu implementieren, die den sprachlichen und kulturellen Verlust der Indigenen aufhält (Burga Cabrera 25.1.2020). Die fehlende Funktion der indigenen Sprachen in den offiziellen Domänen macht sich bei den indigenen Sprecher/innen bemerkbar: Es sei weitreichend bekannt, dass indigene Familien wollen, dass ihre Kinder Spanisch sprechen lernen, damit sie gesellschaftlich nicht ausgeschlossen oder diskriminiert werden (ebd.). Carlos Gallardo äußerte sich recht emotional über diesen Zustand: „¿cómo es posible que en nuestras instituciones se les siga negando el derecho de expresarse en sus lenguas, ¿cómo no sentir dolor ante esta dramática realidad? (Agencia Andina 09.12.2021). All die Bemühungen um eine Normalisierung des Quechua haben den Substitutionsprozess noch immer nicht gestoppt – dazu müsste auf vielen Ebenen agiert werden, da die Zukunft des Quechua maßgeblich von gesamtpolitischen und gesellschaftlichen Prozessen abhängt (Gugenberger 1995, 189). Letztendlich wird diese davon abhängen, ob das Konzept einer multiethnischen und mehrsprachigen Gesellschaft ernsthaft aufgegriffen und daraus resultierende Sprach- und Erziehungspolitik zu Stande gebracht wird (ebd., 190).

Das Modell wird heutzutage aufgrund seiner hohen Kosten und seiner unzureichenden Schulleistungen insbesondere in Bezug auf die mangelhafte Alphabetisierung in den ersten zwei Klassenstufen, kritisiert (López 2011, 45). Die Normalisierung des Quechua spielt dabei eine große Rolle, da ein einheitliches Konzept des Alphabets, der Rechtschreibung und der Grammatik die Implementierung des Modells EIB weitreichend erleichtern würde (Godenzzi 1992b, 11). Ganz im Gegenteil zur ursprünglichen Absicht, gab es seit der Implementierung der EIB sogar eine Verschärfung des Rassismus sowie eine Spaltung in der Nation, welche die sprachlichen und kulturellen Unterschiede noch hervorhebe (López 2011, 45). Es scheinen noch immer viele die Ansicht zu vertreten, dass die kulturelle und sprachliche Diversität ein Problem, wenn nicht sogar eine Gefahr der nationalen Identität sei – diese Personen seien insbesondere im ethnischen und sozialen Sektor in Machtpositionen anzutreffen (ebd., 43).

Hohe Ausfallquoten und Analphabetenraten sollten den Anstoß geben, das europäisch ausgerichtete Schulsystem von Grund auf zu durchdenken: Offizielle Lehrpläne berücksichtigen die soziokulturellen Bedingungen der in den andinen Regionen lebenden Kinder nicht (Gugenberger 1995, 207). Sie lernen in einer für sie fremden Sprache (Spanisch) Inhalte, die in ihrem eigenen sozialen Umfeld in der Art nicht vorkommen und somit als sinnentleert betrachtet werden können (ebd.).

5.3.2 EIB-Lehrkräfte: Mangelnde Ausbildungsstätten und Lehrmaterial

Seit Beginn der 1990er Jahre wird ein Blick auf die Ausbildung der EIB-Lehrenden gerichtet (López und Machaca 2008, 45). Im Jahr 2011 fehlte jedoch von Seiten des Bildungsministeriums noch immer eine genaue Definition über das berufliche Profil, welches EIB-Lehrende vorweisen sollten (Defensoría del Pueblo 2016, 34). Dieses berufliche Profil sowie ein nationales Register, in der diese Personen aufgeführt sind, würde gewährleisten können, dass indigene Schüler/innen optimal unterrichtet werden (vgl. ebd., 35).

Folgend ergeben sich nun widersprüchliche Zahlenwerte. Defensoría del Pueblo (2016) bedient sich der Zahlen, die sie dem Dokument „N° 623-2015-MINEDU/VMGP-DIGEIBIRA, del 7 de agosto de 2015“ entnommen haben soll – dieses Dokument ist jedoch nicht aufzufinden. Dort stehe angeblich, etwa 41 000 von rund 45 000 EIB-Lehrenden seien derzeit nicht rechtmäßig ausgebildet – 40% von ihnen sprechen nicht einmal eine indigene Sprache (Defensoría del Pueblo 2016, 35). Insgesamt sind von den rund 30 000 EIB-Lehrenden nur 2747 registrierte, ausgebildete EIB-Lehrer/innen – das bedeutet, 95% haben keine entsprechende Ausbildung (ebd., 36). Insgesamt sind um die 15 000 vorgesehene EIB-Stellen frei – es herrsche somit ein Defizit von 40%. in allen Schulformen (Inicial, Primaria, Secundaria) (ebd.). Andererseits zeigen Zahlen des Bildungsministeriums (UMC und MINEDU 2014, 33; 41), dass 78% der EIB-Lehrkräfte ausgebildet seien und 63% eine indigene Sprache sprechen können. Die Zahlenwerte unterscheiden sich somit erheblich hinsichtlich der Ausbildung, nicht jedoch der Sprachkompetenz.

Insgesamt 32 Universitäten und private Hochschulen bieten die Ausbildung zur EIB-Lehrkraft an – davon bedienen 24 Institute andine Sprachen (Quechua oder Aymara). Während 24 der 32 Institute jeweils den Vorschul- oder Primarbereich abdeckt, gibt es für die Ausbildung der Lehrkräfte des Sekundarbereichs keine Ausbildungsmöglichkeit (Defensoría del Pueblo 2016, 38). Im September letzten Jahres äußerte sich der zu dem Zeitpunkt amtierende Bildungsminister Gallardo zur Erweiterung der EIB im Sekundärbereich und in der Hochschulbildung: Im Besonderen sollte ein Teilsystem in den indigenen Gemeinschaften entwickelt werden, welche die Erstellung von Materialien und die Ausbildung der EIB-Lehrenden verbessern würde (Agencia Andina 09.12.2021).

Obwohl es seit 2010 bis 2015 einen stetigen Zuwachs (von 5 auf 32) an Ausbildungsinstituten für EIB-Lehrkräfte gegeben hat, sind viele Regionen, in denen indigene Sprachen gesprochen werden und EIB-Schulen etabliert sind, noch nicht mit solchen Instituten abgedeckt – wie beispielsweise Huanuco und Junín in den Anden. Auch fehlt es in den Anden an Ausbildungsstätten für Lehrkräfte der Quechuavarianten *Quechua norteño* und *central* (Defensoría del Pueblo 2016, 41).

Mehr als die Hälfte der EIB-Lehrenden (68%) gaben an, den Unterricht überwiegend auf Spanisch zu halten – Gründe dafür waren mit dem größten Anteil folgende: Die meisten SuS sprechen Spanisch (30%), die Eltern wollen, dass ihre Kinder Spanisch lernen (26%), das Spanisch bringt sie im Leben weiter (24%) (UMC und MINEDU 2014, 49).

Eine Studie, in der 88 Lehrende aus dem südlichen Andenraum (Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Puno) interviewt worden sind, waren fast die Hälfte davon Muttersprachler/innen einer indigenen Sprache – davon über 90% aktiv zweisprachig (Zúñiga et al. 2000, 46). Ihre Einstellung zur indigenen Sprache fiel positiv aus: Um die 88% widersprachen der Aussage, dass die Muttersprache (Quechua) eine Sprache von „rückständigen Menschen“ sei – in Ayacucho waren es sogar 100%, die dieser Aussage widersprachen (ebd.). Lediglich 15% der Lehrenden waren der Ansicht, dass Spanisch die Sprache der Gebildeten sei (ebd.).

Contraria a la creencia más difundida, los padres y profesores del sur andino comparten actitudes bastante más positivas que negativas hacia el quechua o el aimara: valoran su uso en la zona, aprueban la posibilidad de emplearlos en nuevas funciones sociales (como en la educación, la administración estatal, la radio y las revistas) y rechazan tajantemente las opiniones de menosprecio hacia los mismos. (Zúñiga et al. 2000, 67)

Es muss sich demnach die Frage gestellt werden, warum der zweisprachige Unterricht zu 68% hauptsächlich auf Spanisch abgehalten wird – die positive Einstellung der Lehrenden im Andenraum zu ihrer Muttersprache scheint sich nicht in den Zahlen des Bildungsministeriums widerzuspiegeln. Auch Zúñiga et al. (2000, 52) bestätigen, dass alle, außer einer, der 88 befragten EIB-Lehrenden ausschließlich Spanisch an der Tafel benutzt. Ein Grund ist, dass die indigene Schriftsprache weitaus schwieriger zu sein scheint, als sie mündlich anzuwenden – dies lässt sich auch aus der Annahme der meisten EIB-Lehrenden (85%) schließen, dass ihre SuS schlecht in den Tests ihrer Muttersprache abschließen, weil sie die indigene Sprache zwar sprechen, aber nicht schreiben können (UMC und MINEDU 2014, 61). Dies erscheint insofern nicht verwunderlich, wenn die Schriftsprache an der Tafel hauptsächlich Spanisch ist.

Auch fehlendes Material trägt zum mangelnden Erfolg der EIB-Lehrkräfte bei: Lucía Roja, EIB-Lehrerin, berichtet, sie müsse ihre Texte für den Unterricht selbst schreiben oder Texte und Abbildungen, die vorliegen würden, abändern. Es gebe nicht einen Text, der ihr für ihre Arbeit von Nutzen sein würde (Tarea Asociación de Publicaciones Educativas 2013, 56). Einige der Materialien sind nicht für EIB-Schulen ausgerichtet (Defensoría del Pueblo 2016, 112). Die größte Schwierigkeit liege darin mehrere Schulklassen auf einmal unterrichten zu müssen (UMC und MINEDU 2014, 64).

5.3.3 Zwischenfazit und Forderungen an eine zukünftige EIB

In dem indigenen Sektor gibt es Führungspersonen und Organisationen, die äußern, dass ihre Erwartungen, vor allem politischer Natur, nicht erfüllt würden (López 2011, 45). Sie begreifen das Modell als staatliches Instrument, welches auf diesem Wege mehr Kontrolle über die einheimischen Gruppen erlangt. Sie fordern radikalere Ansätze, welche in folgenden fünf Kernpunkten zusammengefasst sind (vgl. López 2011, 46):

1. Ausweitung des Modells auf alle ländlichen Regionen	Modell EIB ausweiten auf alle ländlichen Gebiete, die EIB benötigen Hintergrund: Es haben noch nicht alle Bereiche EIB-Schulen
2. Ausweitung des Modells auf Städte	Zunehmende Präsenz der Indigenen soll sichtbar werden, z.B. in Lima
3. Spanischsprachige Gesellschaft lernt indigene Sprachen	Für alle sollte es ein interkulturelles Bildungsangebot geben, eigene Sprachen und Kultur kennenlernen
4. Miteinbeziehung der indigenen Kultur in Curriculum	Im Lehrplan sollte die indigene Kultur als fester Bestandteil des Unterrichts mit einbezogen werden.
5. Politische Verantwortung und Entscheidungen zur Erhaltung der indigenen Sprachen treffen	Entscheidungen zugunsten der Erhaltung der indigenen Sprachen sollte getroffen werden (siehe vorherige Punkte)

Tabelle 4: Forderungen indigener Aktivisten an EIB Modell (nach López 2011, 46)

Bezogen auf die Kritikpunkte (siehe Tab. 3), die zuvor diskutiert und aufgrund der Untersuchung als belegt betrachtet werden können, ergeben sich folgende Zusammenhänge: Es wurde festgestellt, dass das Modell nur in ländlichen Regionen angeboten werden würde – anscheinend sind selbst in diesen Regionen noch nicht einmal genug EIB-Schulen etabliert worden. Eine Ausweitung der EIB auf die Städte (siehe Punkt 2 in Tab. 4) erscheint insbesondere im Zusammenhang der Forderung nach interkultureller Bildung im Sinne aller Peruaner/innen als durchaus logisch – es würde die Sichtbarkeit der indigenen Bevölkerung und somit der einheimischen Kultur Perus stärken und auf diese Weise dem Ziel, dass diese multikulturelle Kultur anerkannt und gewertschätzt werden würde, auf institutionelle und somit politische Weise näher kommen. Auch würde dadurch die Erhaltung der indigenen Sprache, wie z.B. des Quechua, institutionell gestützt werden. Dennoch wird das Modell vorzugsweise noch immer weitreichend als Bildungsmöglichkeit für die indigene Bevölkerung ausgelegt, von der fälschlicherweise angenommen wird, dass sie nur auf dem Land leben würde (der Zuwachs des Anteils in der städtischen Bevölkerung bestätigt dies). Diese Menschen müssen sich spätestens in der Sekundarstufe an das europäisch ausgerichtete spanischsprachige Bildungsmodell anpassen, da EIB-Sekundarschulen rar sind und das reguläre Schulsystem auf Spanisch stattfindet.

Auch konnte aufgezeigt werden, dass eine professionelle Ausbildung der EIB-Lehrkräfte für die Sekundarstufe zum derzeitigen Stand nicht möglich ist – die Frage, inwiefern eine *EIB de calidad* auf diese Weise etabliert werden kann, bleibt offen oder ist derzeit nicht umsetzbar. Es fehlt ebenso an passenden Unterrichtsmaterialien. Diese sind zum Teil nicht für einen zweisprachigen Unterricht geeignet oder müssen, nach Sichtung von Aussagen von EIB-Lehrkräften, selbst angepasst oder erstellt werden.

Zur Wertschätzung der indigenen Sprachen in Peru und zum Erhalt dieser, sollte es zumindest ein Bildungsangebot für Spanischsprechende geben. Derzeit ist dies nicht vorgesehen – dies ließ sich bereits aus der Sichtung des Lehrplans erschließen. Deutlich wurde, dass Englisch den indigenen Sprachen, wie z.B., dem Quechua vorgezogen wird und im regulären Schulmodell fest verankert ist.

Es herrscht derzeit keine integrative Schulpolitik. Im Gegenteil – das Modell EIB wird zur Eingliederung und Anpassung indigener Kinder an das reguläre Schulsystem genutzt. Würde es ausreichende Bildungsmöglichkeiten in den meist gesprochenen Sprachen, wie Quechua oder Aimara, bis hin zur Hochschulbildung geben, wären zumindest die Ungleichheiten in den Bildungsmöglichkeiten zwischen Spanischsprechenden und Sprechenden autochthoner Sprachen ausbalanciert. Auf die derzeit aktuelle Etablierung des Modells trifft dies jedoch nicht zu – von institutioneller Ebene wird vielmehr versucht, der indigenen Bevölkerung Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, indem sie ihnen das Spanische beibringen (mit wenig Erfolg, wie sich aus den zuvor präsentierten Ergebnissen schließen lässt). Auch mangelt es an einer qualitativen hochwertigen Lehre indigener Sprachen in Schriftform, wie sich aus zuvor genannten Ergebnissen zeigen ließ.

Es kann jedoch nach Ansicht der Autorin nicht das Ziel einer dynamischen interkulturellen Bildung sein, sie nur für Sprecher/innen autochthoner Sprachen anzubieten. Es müsste eindeutig ein Zuwachs an kulturellem und sprachlichem Angebot in homogenen Sprechergemeinschaften etabliert werden – diese Meinung spiegelt sich in der Kritik (siehe Tab. 3 *Modell nur für Indigene*) wider sowie in der Forderung indigener Gemeinschaften (siehe Tab. 4, Punkt 3 und 4). In Bezug auf Quechua konnte gezeigt werden, dass es im Gegensatz zum Spanischen noch immer den Status einer minderwertigen Sprache aufweist und als rückständig betrachtet wird. Diese sprachideologischen und historisch bedingten Entwicklungen spiegeln sich in der fehlenden kulturellen Bildungspolitik wider.

Als positives Beispiel kann dafür die mediale Sichtbarkeit des Quechua durch verschiedene junge Aktivistinnen und Aktivistinnen angeführt werden. Zavala hat junge Akteure befragt, welche auf ihre Weise Quechua medial aufleben lassen (2019, 66). Dazu gehört der Student und Hip-Hop-Sänger

Liberato¹³, der in Lima lebt, mit dem Projekt *Hablemos Quechua Bro*, welches in Zusammenarbeit mit anderen Nicht-Regierungs-Organisationen gestaltet wird. Ebenso Renata, lebend in Ayacucho, die in der Bewegung *Los jóvenes hablemos Quechua* mitwirkt. Sie entwickelt mithilfe ihrer Mutter, die ebenfalls Musikerin ist, Coversongs bekannter Lieder von prominenten Sänger/innen wie Michael Jackson oder Alicia Keys (ebd.). Auf der Plattform *Youtube* hat ihre Coverversion von Michael Jacksons „The way you make me feel“ auf Quechua bereits über zwei Millionen Klicks¹⁴. Auch Liz Camacho, die Politikwissenschaften studiert, setzt sich für die Nutzung von Quechua in Gemeinschaftsevents, lokalen Zeremonien und in Verbindung mit anderen jungen Menschen, ein. Wohnhaft in Apurímac, entwickelt sie online mit ihrer Gruppe *Urpichakunaq Rimaynin* (dt.: die Sprache der jungen Leute) Aktivitäten (ebd., 66-67).

Doch neben den Bestrebungen junger Aktivisten und Aktivistinnen sollte auch institutionell etwas verändert werden. Dies führt in dieser Analyse zu Punkt 4 (siehe Tab. 4), in der die indigene Kultur in das Curriculum mit in das reguläre Schulsystem einbezogen werden sollte – dies erscheint aufgrund der vorangegangenen Argumentation als unerlässlich, um die Wertschätzung des Quechua (oder anderer indigener Sprachen) und die Erhaltung der Sprache gewährleisten zu können. Auf diesem Wege sollte von Seiten des Bildungsministeriums agiert werden. Dazu sollte, wie in Punkt 5 (siehe Tab. 4) aufgeführt, politische Verantwortung und Entscheidungen zur Erhaltung der indigenen Sprachen getroffen werden. Dies schließt die vorangegangenen Forderungen mit ein.

6 Fazit

Zu Beginn dieser wissenschaftlichen Arbeit wurden theoretische Grundlagen geschaffen, um das Modell der Educación Intercultural Bilingüe sprachpolitisch untersuchen zu können. Im Hinblick auf sprachideologische Annahmen konnte aufgezeigt werden, dass Quechua heutzutage noch immer weitreichend als minderwertige Sprache aufgefasst wird und Spanisch mit Domänen des Prestiges – der Bildung und offiziellen Einrichtungen – verbunden wird. Somit handelt es sich um eine Gemeinschaft, die weitreichend bilingual, aber auch mit Diglossie (vgl. Fishman 1971) verbunden ist. Ebenso wurde aufgezeigt, wie unterschiedlich Sprachideologien je nach Gemeinschaft ausfallen können: Es konnte zum Beispiel aufgezeigt werden, dass, gegensätzlich zur allgemeinen Auffassung, Quechua sei eine Sprache, die mit Rückstand verbunden sei, in Ayacucho die Lehrenden dieser Aussage widersprachen.

¹³ zur Zeit der Befragung 25 Jahre alt

¹⁴ siehe <https://www.youtube.com/watch?v=BvT9y0HqItE> (zuletzt abgerufen am 07.01.2022)

Die allgemeine Auffassung, Quechua sei rückständig, hat nichts mit der Sprache selbst, sondern vielmehr mit der historisch bedingten Dominanz des Spanischen und dem institutionell geprägten Wunsch nach der Einheit einer Nation und somit einheitlichen sprachlichen Aufstellung zutun. Giles et al. (1977, 308) konnten mit ihrem Modell der *Linguistic vitality* aufzeigen, welche Umstände zur Erhaltung oder der Gefährdung einer Sprache führen können. Deutlich wurde durch die Untersuchung des historischen Kontextes, dass der soziohistorische Status des Quechua geprägt war durch die Unterdrückung der Sprache. Seit der offiziellen Anerkennung des Quechua in den Gebieten, wo sie überwiegend gesprochen wird, lässt sich eine positive Grundlinie zur Erhaltung des Quechua abzeichnen. Wenngleich der soziale Status des Quechua je nach Gebiet unterschiedlich ausfällt, gibt es noch immer weitreichende Sprachideologien, die insbesondere durch die Formulierung von Lehrplänen gestützt werden: Noch immer ist die Dominanz des Spanischen bildungspolitisch im Mittelpunkt – das Modell EIB ist lediglich auf die indigene Bevölkerung ausgerichtet. Eine Etablierung indigener Sprachen im regulären Schulsystem scheint weit entfernt zu sein. Das Modell EIB hat selbst noch nicht alle Gegenden erreicht, in denen indigene Kinder zur Schule gehen – und noch immer haben quechuasprachige Menschen weniger hohe Schulabschlüsse als einsprachig Spanischsprechende. Diese Ungleichheit beim Bildungszugang konnte noch nicht durch die Etablierung des Modells EIB behoben werden – es fehlt an Ausbildungsstätten für EIB-Lehrkräfte sowie an Unterrichtsmaterialien.

Die Annahme, dass das Modell EIB als Instrument zur „Zwangshispanisierung“ genutzt würde, kann durch die kritische Betrachtung des Modells bestätigt werden – dies stützt sich in der Annahme, dass das Modell lediglich für Indigene ausgerichtet ist und diese ihre Muttersprache und Spanisch lernen müssen. Zweisprachige Sekundarschulen gibt es kaum, geschweige denn Universitäten. In Folge dessen kann die Schullaufbahn indigener Menschen durchaus als Anpassung an die das europäisch ausgerichtete Schulsystem interpretiert werden – wenngleich eine Förderung der Muttersprache (hier: Quechua) stattfindet, ist Spanisch von Beginn an als Pflichtfach vorgesehen. Andererseits ist Quechua oder eine andere indigene Sprache nicht im Basisplan der Schulbildung für einsprachig Spanischsprechende vorgesehen – ganz im Gegenteil: Englisch gilt als Zweitsprache. Die Dominanz des Spanischen führt sich an dieser Stelle politisch gewollt weiter und die Ausrichtung an europäisch geprägte Bildungssysteme führt sich fort.

Die Umsetzung des Modells selbst wirft tiefgreifende Fragen auf: Wenn von Seiten des Bildungsministeriums eine wertschätzende, interkulturelle Bildung gewünscht ist, warum wird kein solches Fach im regulären Schulplan aufgegriffen? Nach Betrachtung der vorliegenden Literatur lernen selbst die Schülerinnen von EIB-Schulen nicht, in ihrer eigenen Muttersprache (Quechua) zu

schreiben (oder nur teilweise). Die Tatsache, dass es bereits schwierig war, sich auf ein einheitliches Alphabet in Quechua zu einigen, kann dazu beigetragen haben – darüber hinaus hat das Spanische eine deutlich längere schriftliche Tradition als das Quechua. Von Seiten des Bildungsministeriums wäre es nun notwendig, die Literalität des Quechua „wettbewerbsfähig“ zu machen und die kulturellen Werte der Quechua-Kultur in Städten sichtbarer zu machen. Dadurch würde das Quechua mehr Präsenz erhalten und natürlich wahrgenommen und weitergegeben werden. Dazu müsste jedoch der Wunsch vorherrschend sein, den kulturellen Ansprüchen der multiethnischen Gesellschaft in Peru tatsächlich gerecht zu werden und dies im Bildungssystem zu verankern.

Literaturverzeichnis

- Agencia Andina (2021): Ministro Gallardo plantea ampliar educación bilingüe a la secundaria y enseñanza superior. Al inaugurar XIV Congreso Nacional de Educación Intercultural Bilingüe pidió apoyar esta tarea transformadora vom 09.12.2021. Online verfügbar unter <https://andina.pe/agencia/noticia-ministro-gallardo-plantea-ampliar-educacion-biling%C3%BCe-a-secundaria-y-ensenanza-superior-872826.aspx> (abgerufen am 24.01.2022).
- Anderson, B. (1993): *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Andrade Ciudad, L./Zavala, V. (2019): De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis* 43 (1), 87–116. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.18800/lexis.201901.003> (abgerufen am 06.01.2022).
- Austin, J./Blume, M./Sánchez, L. (2015): *Bilingualism in the Spanish-Speaking World. Linguistic and Cognitive Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1999): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. 2. Aufl. Madrid: Akal.
- Burga Cabrera, E. (2020): Educación Intercultural Bilingüe para distintos escenarios del Perú diverso. *SERVINDI* vom 25.01.2020. Online verfügbar unter <https://www.servindi.org/actualidad-opinion/24/01/2020/el-castellano-destruye-las-lenguas-indigenas> (abgerufen am 24.01.22).
- Burga, E./Hidalgo, L./Trapnell, L. (2011): *La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Lima: Family Health International.
- Cerrón-Palomino, R. (1992): Sobre el uso del alfabeto oficial Quechua-Aimara. In: Juan Carlos Godenzzi (Hg.). *El Quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza*. Cusco, 121–156.
- Cerrón-Palomino, R. (1995): Guamán Poma redivivo o el castellano rural andino. In: Klaus Zimmermann (Hg.). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert; Iberoamericana, 161–182.

- Constitución política del Perú 1993. Edición del Congreso de la República. Online verfügbar unter <https://www.congreso.gob.pe/Docs/constitucion/constitucion/Constitucion-politica-Peru.pdf> (abgerufen am 12.01.2022).
- Cooper, R. L. (1989): *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1998): *The teaching of international languages*. In: John Edwards (Hg.). *Language in Canada*. Cambridge: Cambridge University Press, 293–304.
- De los Heros, S. (2012): *Utopía y realidad. Nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Madrid/Frankfurt am Main/Lima: Iberoamericana; Vervuert; Instituto de Estudios Peruanos.
- Decreto Ley N° 19326 vom 24.03.1972.
- Decreto-Ley N° 21156 vom 27.05.1975.
- Defensoría del Pueblo (Hg.) (2016): *Educación intercultural bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Serie Informes Defensoriales 174.
- Del Valle, José (Hg.) (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/ Vervuert.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2017): *Peru. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort*. Online verfügbar unter https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/peru_daad_bsa.pdf (abgerufen am 26.01.2022).
- Dirim, I./Hauenschild, K./Lütje-Klose, B. (2008): *Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen*. In: Inci Dirim/Katrin Hauenschild/Birgit Lütje-Klose et al. (Hg.). *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 9–21.
- Dittmar, N. (1980): *Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung*. Mit kommentierter Bibliographie. 4. Aufl. Königstein/Ts: Athenäum.
- Dovalil, V./Šichová, K. (2017): *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. Heidelberg: Winter.

- EconómicaE (25.05.2018): Un gran avance en la educación intercultural bilingüe en el Perú. Online verfügbar unter <https://economica.pe/un-gran-avance-en-la-educacion-intercultural-bilinguee-en-el-peru/> (abgerufen am 24.01.2022).
- Ferguson, C. A. (1959): Diglossia. WORD 15 (2), 325–340. Online verfügbar unter <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1959.11659702>.
- Firestone, A. (2017): "Combinamos el Quechua". Lengua e identidad de los jóvenes urbanos en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Fishman, J. A. (1971): Sociolinguistics. A brief introduction. Rowley, Mass.: Newbury House.
- FUNPROEIB Andes (Hg.) (2013): Educación Intercultural para todos: ¿por dónde empezamos? Avances en Bolivia, Ecuador y Perú (2005).
- García, M. E. (2005): Making Indigenous Citizens. Identities, Education, and Multicultural Development in Peru. Stanford: Stanford University Press.
- Generalitat de Catalunya (1998): Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística. Llei de política lingüística. Online verfügbar unter https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/legislacio_i_drets_linguistics/llei_de_politica_linguistica/ (abgerufen am 30.12.2021).
- Giles, H./Bourhis, R. Y./Taylor, D. M. (1977): Towards a theory of language in ethnic group relations. In: H. Giles (Hg.). Language, Ethnicity and Intergroup Relations. London/New York/San Francisco: Academic Press, 307–348.
- Godenzzi, J. C. (1992a): El recurso lingüístico del poder: coartadas ideológicas del Castellano y el Quechua. In: Juan Carlos Godenzzi (Hg.). El Quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza. Cusco, 51–83.
- Godenzzi, J. C. (1992b): Introducción. In: Juan Carlos Godenzzi (Hg.). El Quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza. Cusco, 9–11.
- Godenzzi, J. C. (2001): La educación bilingüe intercultural en el Perú. Lexis 25 (1-2), 299–318. Online verfügbar unter <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/4977> (abgerufen am 23.02.2021).
- Gugenberger, E. (1995): Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft. Eine soziolinguistische Studie über Quechua-Sprecher und -Sprecherinnen in Peru. Wien: WUV- Univ.-Verl.

- Gugenberger, E. (2018): *Theorie und Empirie der Migrationslinguistik. Mit einer Studie zu den Galiciern und Galicierinnen in Argentinien*. Wien: LIT.
- Haboud, M. (1998): *Quichua y castellano en los andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*. Online verfügbar unter https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/362.
- Instituto de Estudios Peruanos/Fundación Gustavo Mohme Llona (2015): *La ciudadanía desde la escuela: democracia y ciudadanía. Estudio de opinión pública para conocer percepciones y expectativas sobre ciudadanía y formación ciudadana de estudiantes, docentes y familias en Arequipa, Ayacucho, Callao, Iquitos, Lima y Piura*. Lima.
- Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (2010): *Mapa etnolingüístico del Perú*. *Peru Med Exp Salud Publica* 27 (2), 288–291.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018): *Perú: Perfil Sociodemográfico. Informe Nacional*. Lima.
- Itier, C. (1992): "Cuzqueñistas" y "Foráneos": Las resistencias a la normalización de la escritura del Quechua. In: Juan Carlos Godenzzi (Hg.). *El Quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza*. Cusco, 85–108.
- Janich, N. (2004): *Sprachplanung*. In: Karlfried Knapp/Gerd Antos/Michael Becker-Mrotzek et al. (Hg.). *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen/Basel: A. Francke, 481–501.
- Jiménez Borja, J. (1941): *El problema del bilingüismo en el Perú*. *Letras* 7 (19), 169–179. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.30920/letras.7.19.1> (abgerufen am 06.01.2022).
- Kloss, H. (1969): *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. International Center for Research on Bilingualism. Québec.
- Kroskity, P. V. (2000): *Regimenting Languages. Language Ideological Perspectives*. In: Paul V. Kroskity (Hg.). *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe/New Mexico: School of American Research Press, 1–34.
- Leimgruber, J. (2019): *Language planning and policy in Quebec. A comparative perspective with views from Wales and Singapore*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- León Zamora, A. L. (2014): *Docencia, Interculturalidad y Educación Inicial. Prácticas docentes de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos*. Lima: Gráfica Marcelo E.I.R.L.
- Ley N° 27818 - Ley para la Educación Bilingüe Intercultural vom 18.08.2002.

- López, L. E. (1987): Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno. In: Madeleine Zúñiga/Juan Ansion/Luis Cueva (Hg.). Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. Santiago de Chile: Unesco OrealC, 239–255.
- López, L. E. (2011): Top-Down and Bottom-Up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America. In: Nancy H. Hornberger (Hg.). Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 42–65.
- López, L. E./Machaca, G. (2008): Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (2), 13–62.
- Löser, J. M. (2010): Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Mar-Molinero, C. (2000): The Politics of Language in the Spanish-Speaking World. From colonisation to globalisation. London/New York: Routledge.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ministerio de Cultura: Ficha de lengua - Quechua. Online verfügbar unter https://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/archivos/lenguas/Ficha%20de%20lengua%20-%2034%20Quechua_0.pdf (abgerufen am 17.01.2022).
- Ministerio de Educación (2003): Ley General de Educación. Ley N° 28044. Online verfügbar unter <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044> (abgerufen am 26.01.2022).
- Ministerio de Educación (2013): Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica.
- Ministerio de Educación (2017): Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima.
- Ministerio de Educación (2018a): Decreto Supremo que aprueba el Mapa Etnolingüístico: lenguas de los pueblos indígenas u originarias del Perú. Online verfügbar unter <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/decreto-supremo-n-0011-2018-%20minedu.pdf> (abgerufen am 17.01.2022).

- Ministerio de Educación (2018b): Mapa etnolingüístico del Perú: lenguas de los pueblos indígenas u originarias del Perú. Familias lingüísticas. Online verfügbar unter <http://www.minedu.gob.pe/campanias/lenguas-originarias-del-peru.php#:~:text=En%20la%20actualidad%20se%20cuenta,muniche%2C%20res%2C%20taushiro>) (abgerufen am 17.01.2022).
- Ministerio de Educación (2019): Perú tiene más de 26 mil escuelas de Educación Intercultural Bilingüe vom 27.09.2019. Online verfügbar unter <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/51929-peru-tiene-mas-de-26-mil-escuelas-de-educacion-intercultural-bilingue> (abgerufen am 24.01.22).
- Montrul, S. (2013): El bilingüismo en el mundo hispanohablante. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Narvaja de Arnoux, E./Nothstein, S. (2013): Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo. In: Elvira Narvaja de Arnoux/Susana Nothstein (Hg.). Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo. Buenos Aires: Editorial Biblos, 9–29.
- Noels, K. A./Clément, R. (1998): Language in education: bridging educational policy and social psychological research. In: John Edwards (Hg.). Language in Canada. Cambridge: Cambridge University Press, 102–124.
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes/Ministerio de Educación (2018): Resultados de 2018. Evaluaciones de logros de aprendizajes. Online verfügbar unter <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/presentacion-web-ECE2018-1.pdf> (abgerufen am 26.01.2022).
- Peter, S. (2008): Schulischer Umgang mit der Zweisprachigkeit autochthoner Minderheiten in Katalonien. In: Inci Dirim/Katrin Hauenschild/Birgit Lütje-Klose et al. (Hg.). Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 145–154.
- Portocarrero, G. M. (1992): Educación e Identidad nacional: de la propuesta etnocida al nacionalismo andino. *Debates en Sociología* (17), 9–29.
- Pozzi-Escot, I. (1991): Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país. In: Madeleine Zúñiga/Inés Pozzi-Escot/Luis Enrique López (Hg.). Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos. Lima: Fomciencias, 121–147.
- Proyecto de Ley N° 11286 vom 2004.

- Rivarola, J. L. (1995): Aproximación histórica a los contactos de lenguas en el Perú. In: Klaus Zimmermann (Hg.). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert; Iberoamericana, 135–159.
- Rodríguez, A./Sicchar, M. (2016): Las organizaciones indígenas peruanas, pioneras de la educación intercultural bilingüe. *Voces de la educación* 2 (1), 98–103.
- RPP Noticias (2019): Solo el 10% de estudiantes de escuelas interculturales bilingües comprenden lo que leen. La información, recogida en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de 2018, alarma sobre el aumento de la incomprención lectora en lengua originaria y castellano vom 15.04.2019. Online verfügbar unter <https://rpp.pe/peru/actualidad/solo-10-de-estudiantes-de-escuelas-interculturales-bilingues-comprenden-lo-que-leen-noticia-1191896> (abgerufen am 26.01.2022).
- Siguan, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Spolsky, B. (2004): *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steckbauer, S. M. (2000): *Perú: ¿educación bilingüe en un país plurilingüe?* Madrid: Iberoamericana.
- Tarea Asociación de Publicaciones Educativas (2013): Diálogo con profesoras exitosas en Educación Intercultural Bilingüe. Manuela Choque, Eda Guevara, Lucia Rojas - Entrevista realizada por Huber Santisteban Matto. *Educación intercultural bilingüe: Implicancias para el Estado y la sociedad* (84), 52–57.
- Tarea Asociación de Publicaciones Educativas: *Avances y desafíos en la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). 2012-2013. Serie Informes Defensoriales* (163).
- Trapnell, L./Neira, E. (2004): *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes. Lima. Online verfügbar unter <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20EIB%20en%20el%20Peru.pdf> (abgerufen am 23.01.2022).
- UMC/MINEDU (2014): *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014*. Online verfügbar unter http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/RESULTADOS-+-FACTORES-ASOCIADOS_ECE-4TO-EIB-2014.pdf (abgerufen am 04.02.2022).
- van Splunder, F. (2020): *Language is Politics. Exploring an Ecological Approach to Language*. London/New York: Routledge.

- von Gleich, U. (2008): Conflictos de ideologías lingüísticas en sistemas educativos: tres décadas (1975-2005) de observación y análisis en los países andinos Bolivia, Ecuador y Perú. In: Kirsten Süselbeck/Ulrike Mühlischlegel/Peter Masson (Hg.). *Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 341–366.
- Woolard, K. A. (2012): Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. In: Paul V. Kroskrity/Bambi B. Schieffelin/Kathryn A. Woolard (Hg.). *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Oxford: Oxford University Press, 19–69.
- Woolard, K. A. (2016): *Singular and Plural. Ideologies of Linguistic Authority in 21st century Catalonia*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Yzusqui Noriega, Mauricio David (2014): *La Educación Intercultural Bilingüe: ¿Es Eficiente el Estado Peruano?* Pontificia Universidad Católica del Perú. Online verfügbar unter https://www.academia.edu/23304427/Educaci%C3%B3n_Intercultural_Bilingue_en_el_Per%C3%BA.
- Zavala, V. (2014): Ideologías lingüísticas, autoridad y experticia en una comunidad de práctica: a propósito de una política lingüística a favor del Quechua. In: Klaus Zimmermann (Hg.). *Prácticas políticas lingüísticas. Nuevas variedades, normas, actitudes y perspectivas*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert, 125–160.
- Zavala, V. (2018): El lenguaje como práctica social: cuestionando dictomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe. *Sílex* 1, 57–76.
- Zavala, V. (2019): Youth and the repoliticization of Quechua. *Language, Culture and Society* 1 (1), 60–83. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1075/lcs.00004.zav>.
- Zimmermann, K. (1997): Introducción: apuntes para la historia de la lingüística de las lenguas amerindias. In: Klaus Zimmermann (Hg.). *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert; Iberoamericana, 9–17.
- Zimmermann, K. (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert.
- Zúñiga, M. (2008): *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. Buenos Aires.
- Zúñiga, M./Gálvez, M. (2002): Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política. In: Norma Fuller (Hg.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 309–329.

Zúñiga, M./Sánchez, L./Zacharías, D. (2000): Demanda y necesidad de educación bilingüe.
Lenguas indígenas y castellano en el sur andino peruano. Lima.

Anhang

Sprachfamilien in Peru

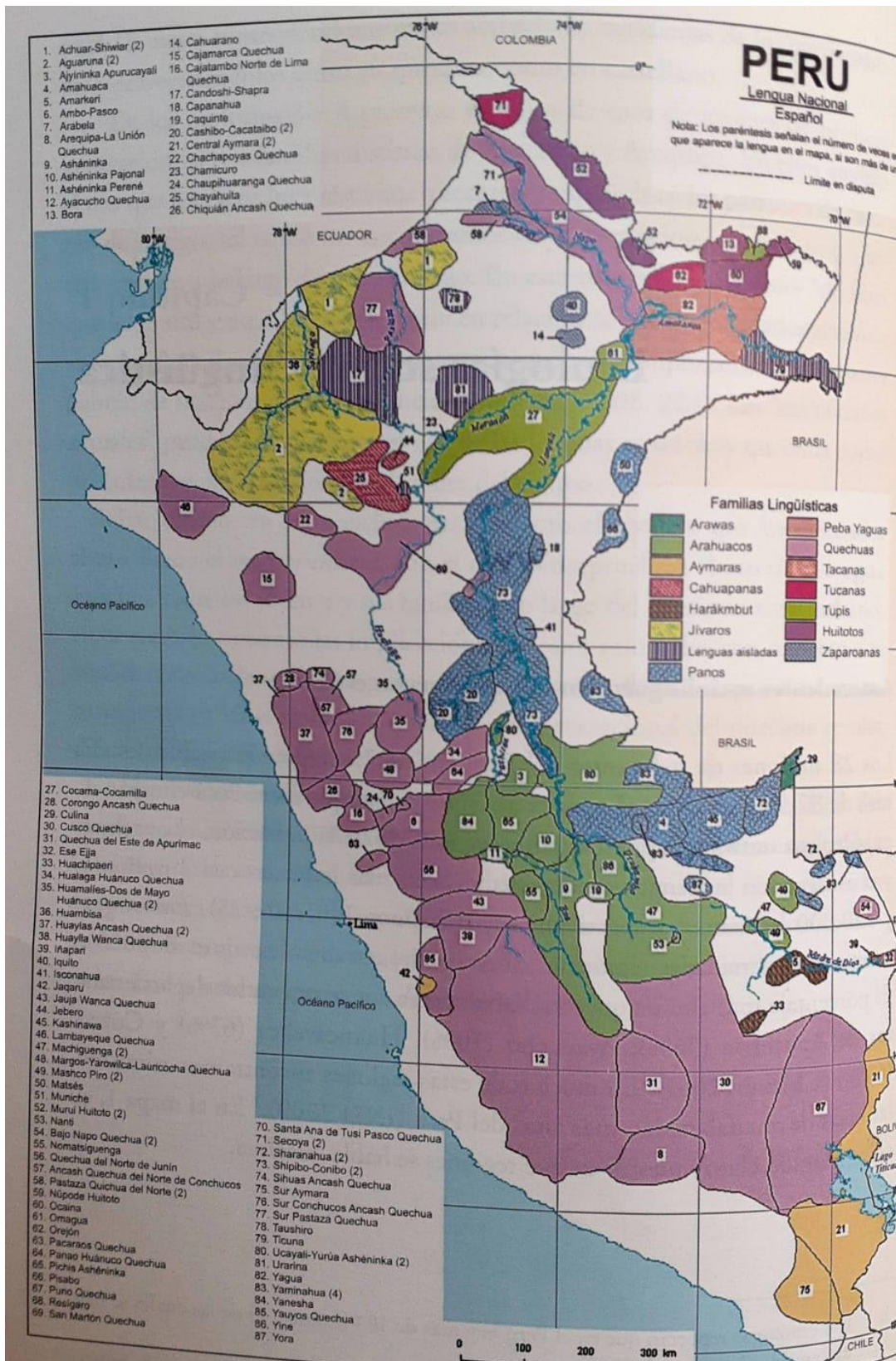


Abbildung 8: Mapa de las lenguas existentes en el Perú (Firestone 2017, 40)¹⁵

¹⁵ Daten wurden entnommen von Lewis et ál. 2009. Das Original wurde von Firestone übersetzt und ist nur mit kostenpflichtiger Lizenz einsehbar unter <https://www.ethnologue.com/country/PE/maps> (zuletzt geprüft am 16.01.2022)

Spanisch und indigene Sprache in der Sekundarstufe

1°	2°	3°	4°	5°
Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área	Desarrollo de habilidades en Castellano como área
a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.	a) Castellano como subárea de Comunicación. b) Desarrollo del 70% de las áreas en castellano.
a) Lengua originaria como subárea de Comunicación. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua originaria como subárea de Comunicación L2. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua indígena como subárea de Comunicación L2. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua indígena como objeto de estudio en la subárea de Comunicación. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)	a) Lengua originaria como subárea de Comunicación. b) Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria (30%)
Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área	Desarrollo de la lengua originaria como área
Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.	Enseñanza de una lengua extranjera como área.

Tabelle 5: Lengua originaria y castellano como medio de enseñanza (MINEDU 2013, 74)

Feststellung Kenntnisse der Zweitsprache

Nivel	Básico				Resumen
Indicadores Nombres de los niños y niñas	Entiende y ejecuta indicaciones sencillas (ven, párate, cierra la puerta etc)	Responde en lengua materna a preguntas en segunda lengua	Responde con monosílabos y palabras sueltas	Da información básica sobre sí mismo (nombre, donde vive, etc)	Básico
Ana María					
Roxana					
Juan					
Lidia					

Abbildung 9: Ficha para identificar el nivel de dominio oral de la segunda lengua nivel inicial (MINEDU 2013, 127)

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich,

Vorname, Name: Delacor, Miriam Lea

dass ich die anliegende Arbeit

Studienfach / 1. Gutachter(in): Spanisch / Prof. Dr. Lidia Becker

Titel der Arbeit: Das Modell *Educación Intercultural Bilingüe* in Peru: Eine Untersuchung aus sprachpolitischer Perspektive

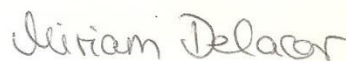
selbständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden. Alle Stellen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Mit der Übermittlung meiner Arbeit auch an externe Dienste zur Plagiatsprüfung durch Plagiatssoftware erkläre ich mich hiermit einverstanden (bitte unten ankreuzen)

ja

nein

Hannover, 14.2.2022



Ort, Datum

Unterschrift