

Sophia Schnuchel

“Ya no quieren hablar sus lenguas”

**Der Kontakt des Spanischen mit
indigenen Sprachen in León, Mexiko.
Eine soziolinguistische Studie**



Neue Folge No. 32

Sophia Schnuchel

“Ya no quieren hablar sus lenguas”

**Der Kontakt des Spanischen mit indigenen Sprachen in
León, Mexiko – Eine soziolinguistische Studie**

Erlangen 2016

Universität Erlangen-Nürnberg
Zentralinstitut für Regionenforschung
Sektion Iberoamerika

Januar 2016

Vorbemerkung

Die vorliegende Arbeit, die als Zulassungsarbeit und deutsch-mexikanische Kooperation unter Mitbetreuung von Dr. David Wright von der *Universidad de Guanajuato* entstand, beschäftigt sich mit einer hochaktuellen Thematik, die bisher in der Hispanistik kaum untersucht wurde: dem multilateralen Kontakt zwischen dem Spanischen und verschiedenen indigenen Sprachen im urbanen Milieu als Folge von Binnenmigration. Im Unterschied zu „herkömmlichen“ Studien zum spanisch-indigenen Kontakt geht es also nicht um eine postkoloniale Situation, in der eine autochthone Gruppe auf die hispanophone Mehrheitsgesellschaft trifft, sondern um eine vielsprachige Konstellation mit komplexen multilateralen Beziehungen und jeweils spezifischen Macht- und Prestigerelationen in einem Umfeld, das nicht dem traditionellen Kontext der Sprecher entspricht.

Die Untersuchung basiert auf einer Feldstudie, die Sophia Schnuchel von Februar bis April 2014 im *Centro de Desarrollo Indígena Loyola*, einer interkulturellen Schule (*Nenemi*) und der mixtekischen Gemeinde in León de los Aldama (Bundesstaat Guanajuato, Mexiko) durchgeführt hat. Für diese Studie hat sie insgesamt 67 Indigene aus sechs verschiedenen Sprachgruppen sowie Mitarbeiter des *Centro Loyola* und Lehrer befragt. Erhoben wurden 1. Kenntnisse bezüglich der Sprachenrechte, die die mexikanische Gesetzgebung den Indigenen seit 2003 zugesteht, 2. Fremd- und Selbsteinschätzung der Informanten im Bezug auf den Grad ihrer Sprachbeherrschung in beiden Sprachen, 3. die domänenspezifische Verwendung des Spanischen und der indigenen Sprachen, sowie 4. die Einstellungen der Indigenen zum Spanischen und zu ihrer indomexikanischen Sprache. Die Studie wird von punktuellen Befragungen von Mestizen sowie Experten (Wissenschaftler der Universität Guanajuato, Vertreter von Indigenenverbänden) flankiert, deren Ergebnisse in die Interpretation der Daten mit einfließen. Bei der Befragung stützte sich die Verfasserin sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Methoden, wobei geleitete Interviews, Fragebögen und teilnehmende Beobachtung kombiniert wurden.

Es zeigt sich, dass die Indigenen keine oder nur unklare Vorstellungen über ihre Sprachenrechte besitzen. Die Verwendungsdomänen der indigenen Sprachen in León sind im Verhältnis zu denen in den Heimatorten reduziert. Außerdem verfügen jüngere Sprecher über geringere Kenntnisse der indigenen Sprachen und bessere Kenntnisse des Spanischen als ältere. Jüngere Sprecher zeigen zudem negativere Einstellungen gegenüber den indigenen Sprachen und positivere Einstel-

lungen gegenüber dem Spanischen als ältere. Konkrete Erfahrungen von Diskriminierung und Marginalisierung sowie das Hineinwachsen der Kinder in die mestizische Gesellschaft (und damit die Übernahme ihrer Werte) wirken als Motor für diese Prozesse. Der mehrsprachige interkulturelle Unterricht im *Centro Loyola* scheint jedoch eine positive Wahrnehmung der Sprachenvielfalt zu fördern.

Der Verfasserin gelingt es in ihrer Studie, eine bisher kaum bekannte Sprachkontaktsituation in Mexiko zu dokumentieren und dabei grundlegende gesellschaftliche Konflikte der mexikanischen Gesellschaft auf den Mikrokosmos León abzubilden. Beeindruckend ist neben der Originalität und Aktualität der Fragestellung auch die Art und Weise, wie die Verfasserin die Herausforderungen der Feldforschung in einem Kontext gemeistert hat, der aus der Perspektive der Lebenswelt junger Erwachsener in Deutschland völlig fremd erscheint. Ich würde mich freuen, wenn mehr unserer Studierenden es wagten, die sprachliche Vielfalt der Hispanophonie vor Ort zu untersuchen und damit auch die lebensweltliche Relevanz linguistischer Fragestellungen unmittelbar zu erfahren. Da Frau Schnuchel dem *Centro Loyola* eine spanische Zusammenfassung ihrer Ergebnisse zur Verfügung stellt, werden diese zur Verbesserung des interkulturellen Unterrichtes dienen, so dass auch die Informanten direkt von dem Projekt profitieren. Sophia Schnuchels Untersuchung präsentiert ein Stück mexikanischer Realität, wie sie heute wahrscheinlich auch in vielen anderen lateinamerikanischen Städten existiert – weitgehend unbemerkt von der linguistischen Forschung. Deshalb freue ich mich ganz besonders, dass diese lesenswerte Studie in der Reihe *Mesa Redonda* einem größeren Publikum vorgestellt werden kann.

Silke Jansen

(Institut für Romanistik, Zentralinstitut für Regionenforschung (Sektion Iberoamerika), FAU Erlangen-Nürnberg)

Prólogo

El estado de Guanajuato se encuentra en la región Centro Norte de México. A diferencia de otros estados de este país, hay relativamente pocos hablantes de lenguas indígenas, alrededor de 15 mil según los datos censales. Sí existe un notable y vigoroso sustrato cultural con raíces autóctonas, y nuevos reclamos de vindicación étnica, aunque la mayor parte de estas personas ha perdido las lenguas de sus antepasados. En San Luis de la Paz, en el pie de monte de la Sierra Gorda guanajuatense, hay una comunidad importante de hablantes del idioma chichimeco jonaz. También hay algunos hablantes del otomí en la misma Sierra y en el valle del río Laja, en el oriente del estado. Pero el municipio con mayor población hablante de lenguas indígenas es León, una ciudad del extremo noroeste del corredor industrial que atraviesa el estado de oriente a poniente.

En León, la mayor parte de los indígenas son migrantes, llegados desde otras regiones de México, atraídos por el auge económico de la ciudad. Este hecho es relevante, pues las comunidades indígenas de nuestros tiempos suelen ser redes dispersas, con mecanismos de cohesión social, cooperación económica y comunicación. Fuera de sus pueblos de origen, estas personas suelen padecer los efectos nocivos de la discriminación, por el hecho de conservar rasgos de sus culturas ancestrales. La lengua es uno de los elementos más importantes en la conformación de la identidad étnica de los pueblos indígenas; a la vez ha sido motivo para menospreciar a sus hablantes.

Sophia Schnuchel, estudiante alemana de lenguas, visitó la ciudad de Guanajuato por primera vez en 2012. Tomó clases de historia y literatura en la Universidad de Guanajuato. Parece que esta experiencia le dejó inquietudes, porque dos años más tarde volvió a este estado para hacer una estancia de siete semanas, con el propósito de realizar una investigación sobre la situación sociolingüística de la población indígena regional. De varias posibilidades, rápidamente eligió como objeto de estudio a los migrantes en la ciudad de León. La información que recogió, mediante encuestas, entrevistas y vivencias, le sirvió para elaborar una tesis de posgrado en el Departamento de Inglés y Lenguas Romances de la Universidad de Erlangen, bajo la dirección de la catedrática Silke Jansen y con el apoyo del autor de estas líneas. La tesis fue distinguida con la máxima calificación, además de ganar el premio “Fritz y Maria Hofmann” que se otorga cada año a la mejor tesis en cada una de las facultades de la Universidad de Erlangen.

Como cotutor del proyecto, tuve el gusto de ser testigo de la curiosidad y el empeño de la señorita Schnuchel. Bastaba proporcionarle información sobre las personas que le pudieran facilitar el acceso a las comunidades indígenas, o recomendar algunas publicaciones que a mi juicio le servirían, para que las aprovechara de inmediato. La motivación y la autonomía en su trabajo fueron excepcionales, por lo que no me sorprendieron los reconocimientos que obtuvo por la calidad de su tesis.

Más allá de las aportaciones científicas, el trabajo de Sophia Schnuchel posee una dimensión humana, con apreciaciones cualitativas, fruto de su habilidad para entablar relaciones amistosas con los indígenas del Centro de Desarrollo Indígena Loyola, fundado por miembros de la orden Jesuita en esta ciudad en 1998. El Centro Loyola cuenta con un albergue para familias de indígenas migrantes, una casa hogar para niños desamparados y una escuela intercultural donde se hablan varias lenguas indígenas. A cambio del acceso a este entorno privilegiado, Sophia lo apoyó con trabajo social, situación que le permitió un encuentro cercano con las personas que lo habitaban. Publicó artículos de divulgación en la prensa alemana sobre sus experiencias, aprovechando la oportunidad para recaudar donaciones de euros para esta institución. En adición a su trabajo en el Centro Loyola, Sophia habló con gente indígena y no indígena en las calles de León, para contextualizar y ampliar su corpus de datos.

La publicación de este trabajo de investigación sociolingüística me complace. En estas páginas se encierran las realidades, las preocupaciones y los anhelos del México Profundo, con énfasis en sus idiomas, en un contexto social específico. Vale la pena leerlas.

David Charles Wright-Carr

(Departamento de Artes Visuales, Universidad de Guanajuato)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	10
Tabellenverzeichnis	11
1 Forschungsinteresse	13
1.1 Einleitung	13
1.2 Fragestellung und Ziel.....	13
1.3 Vorgehensweise	14
2 Vitalität und Aussterben von Sprachen.....	17
2.1 Begriffsklärungen: Sprachökologie und Sprachökonomie	17
2.2 Bestimmung von Sprachvitalität.....	22
2.3 Sprachverschiebung und Sprachtod	24
3 Indigene Bevölkerung und Vernakularsprachen in Mexiko	26
3.1 Sprachen und Varietäten	26
3.2 Im Bundesstaat Guanajuato	29
3.2.1 Externe Sprachgeschichte: Historischer Überblick.....	29
3.2.2 Aktuelle Situation: Migration.....	31
3.2.3 León: Die neuaufkommende Gegenwart der Indigenen	33
3.2.4 Orte der Befragung und Befragte	36
3.3 Sprachgesetzgebung in Mexiko	42
3.3.1 Aktuelle Gesetzgebung.....	43
3.3.2 Beurteilung der aktuellen Gesetzeslage unter den Befragten	45
4 Empirische Erhebung Teil 1: Sprachkontakt	47
4.1 Vorgehensweisen und Methoden	47
4.2 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung: Sprachgebrauch.....	52
4.2.1 Begriffsklärung: Mehrsprachigkeit	52
4.2.2 Spracherwerb.....	53
4.2.3 Sprachkenntnisse	55
4.2.4 Sprachgebrauch: Diglossie	59
5 Empirische Erhebung Teil 2: Sprechereinstellungen.....	65

5.1 Sprechereinstellungsforschung	66
5.2 Zwei Parallelgesellschaften: Stereotype und mentale Bilder	70
5.2.1 Alterität.....	70
5.2.2 Zwei Parallelgesellschaften.....	71
5.2.3 Stereotypisierung.....	72
5.2.4 Indigene und Mestizen	73
5.2.5 Beispiel: Einstellung von Studierenden	74
5.2.6 Erhebung: Einstellung der nichtindigenen Bevölkerung von León....	75
5.3 Erhebung: Einstellungen der indigenen Bevölkerung	81
5.3.1 Selbstbeschreibung als Indigene	81
5.3.2 Einstellungen zur eigenen autochthonen Sprache.....	82
5.3.3 Einstellungen zum Spanischen.....	90
5.4 Vulnerabilität und Marginalisierung.....	93
5.4.1 Vulnerabilität der Indigenen.....	93
5.4.2 Vulnerabilität der in León lebenden Indigenen.....	94
5.4.3 Vulnerabilität und Diskriminierung der Befragten	95
5.4.4 Einfluss auf Sprachgebrauch und Sprechereinstellungen	99
6 Zusammenfassung und Ausblick	100
Bibliographie	103
Abkürzungsverzeichnis	114
Anhang	115
Abbildungen.....	115
Tabellen.....	121

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Historische Siedlungen der Chichimeco Jonaz im Bundesstaat Guanajuato.....	115
Abbildung 2: Historische Siedlungen der Otomí im Bundesstaat Guanajuato.	116
Abbildung 3: Sprachgebrauch in der Familie.	117
Abbildung 4: Diglossie im privaten, halböffentlichen und öffentlichen Bereich.	117
Abbildung 5: Die Kommunikationssituation in der Schule Nenemi.	118
Abbildung 6: Das Fest Xochitlalis an der Schule Nenemi.....	119
Abbildung 7: Interkultureller Gottesdienst am Centro Loyola.	120

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verzeichnis der Gruppe I-1 (8-13 Jahre)	121
Tabelle 2: Verzeichnis der Gruppe I-2 (14-28 Jahre)	122
Tabelle 3: Verzeichnis der Gruppe I-3 (30-53 Jahre)	122
Tabelle 4: Bevölkerung über 5 Jahre, die im Bundesstaat Guanajuato eine indigene Sprache spricht.	123
Tabelle 5: Verzeichnisse der Schüler der Klassen 3/4 und 5/6.....	124
Tabelle 6: Sprachprofile der Schüler der Klassen 3/4 und 5/6	126
Tabelle 7: Sprachkenntnisse der Gruppe I-1: Einschätzungen von Kindern und Lehrern im Vergleich	127
Tabelle 8: Sprachkenntnisse und Sprachvergleich der Gruppe I-2.....	129
Tabelle 9: Sprachkenntnisse und Sprachvergleich der Gruppe I-3.....	130
Tabelle 10: Verzeichnis der nichtindigenen Gruppe NI	130
Tabelle 11: Einstellungen der Gruppe NI zu den indigenen Sprachen.....	131
Tabelle 12: Einstellungen der Gruppe NI zum Spanischen	132
Tabelle 13: Einstellungen der Indigenen zu ihren indigenen Sprachen.....	133
Tabelle 14: Fragen, die für Klassifizierung berücksichtigt wurden (I-1)	135
Tabelle 15: Fragen, die für Klassifizierung berücksichtigt wurden (I-2 und I-3)	135
Tabelle 16: Klassifizierung der Gruppe I-1	135
Tabelle 17: Klassifizierung der Gruppe I-2	136
Tabelle 18: Klassifizierung der Gruppe I-3	137
Tabelle 19: Verhältnisskala: Einstellung der Indigenen zu ihren Vernakularsprachen.....	138
Tabelle 20: Einstellungen der Indigenen zum Spanischen	138

1 Forschungsinteresse

1.1 Einleitung

Sprache ist ein fundamentales Element jedweder Kultur und für ihre Mitglieder von essentieller Bedeutung. Ein Mensch kann seine Gefühle, Gedanken, Wünsche und Nöte in seiner Muttersprache am besten ausdrücken und das Gesagte, je nach Befinden, spontan mit Nuancen färben. Während die Welt vernetzter und der Kommunikationsradius größer wird, kommt es zum Kontakt verschiedener Sprachen, die in asymmetrischen Verhältnissen zueinander stehen. Durch Migration betreten Individuen häufig Sprachgemeinden, in denen ihre Muttersprache einer in diesem Umfeld dominierenden Sprache unterliegt. Assimilation und Sprachverlust sind häufig das Resultat dieses Kontaktes. Jedoch sind alle Sprachen, unabhängig davon, wie viele Sprecher sie haben oder wie viel Prestige sie genießen, einzigartig und sollten geschätzt und respektiert werden. Die multikulturelle Zusammensetzung von Gemeinschaften soll anerkannt und gewürdigt werden, wie auch der israelische Politiker Shimon Peres, Friedensnobelpreisträger von 1994, fordert:

El hombre tiene derecho no solo a ser igual sino también a ser diferente. De la misma forma, el hombre tiene derecho no solo a hablar la lengua del país dónde vive, sino también la lengua de su herencia personal. Una comunidad democrática se mide no solo por su libertad de expresión, sino también por la libertad de sus ciudadanos para expresarse en la lengua de sus antepasados (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos 1998: 67).

1.2 Fragestellung und Ziel

Ziel der Arbeit, die unter der ausgezeichneten und stets wohlwollenden Betreuung von Frau Prof. Dr. Jansen entstand, ist es, den Kontakt des Spanischen mit indigenen Sprachen in der zentralmexikanischen Großstadt León de los Aldama zu untersuchen. Grad und Art der Zweisprachigkeit sollen ermittelt und die Sprechereinstellungen untersucht werden. Zudem sollen die Einflüsse der Sprechereinstellungen auf den Sprachgebrauch dargestellt werden. Da in León bisher keine sprachwissenschaftliche Studie zum Kontakt des Spanischen mit Vernakularsprachen durchgeführt wurde, stellt diese Arbeit dieses linguistische Phänomen in León zum ersten Mal dar. Die Forschung wurde von folgender Hypothese geleitet:

Die Migration nach León führt für Indigene zu einem ungleichen Sprachkontakt, bei dem ihre Sprachen vom Spanischen dominiert werden und Kommunikationsdomänen einbüßen, was zu Diglossie führt. Des Weiteren unterscheiden sich die Generationen hinsichtlich der Sprachkenntnisse: Während die Älteren ihr autochthones Idiom perfekt beherrschen, dafür aber beim Spanischen Defizite aufweisen, wachsen die Kinder zweisprachig auf, wobei sie die indigenen Sprachen nur rezeptiv beherrschen. Stigmatisierung und beschränkter Nutzen der eigenen Sprache führt zu negativen Sprechereinstellungen und Identitätsverleugnung, wogegen offizielle Diskurse und die Konstruktion indigener Netzwerke positive Sprechereinstellungen unterstützen.

1.3 Vorgehensweise

Um Sprachkenntnisse und Sprechereinstellungen der indigenen Bevölkerung besser zu erfassen, wurde vom 26. Februar bis zum 15. April 2014 eine Feldforschung in León de los Aldama durchgeführt. Orte der Erhebung waren vorwiegend das *Centro de Desarrollo Indígena Loyola* (CDIL), das sich für die Entwicklung und Unterstützung der indigenen Bevölkerung einsetzt, die interkulturelle Schule *Nenemi* und die *Comunidad Mixteca*.

Gewählt wurden qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung: Durch teilnehmende Beobachtung konnten bei Unterrichtsbesuchen und im täglichen Umgang mit den Bewohnern die Bereiche, in welchen von den einzelnen Sprachen Gebrauch gemacht wird, analysiert werden. Mit standardisierten Fragebögen und Interviews wurden 29 Indigene befragt: Zwölf Kinder im Alter von 8-13 Jahren,¹ sieben Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14-28 Jahren,² acht Erwachsene im Alter von 30-53 Jahren³ und zwei indigene Lehrer der interkulturellen Schule *Nenemi*.⁴ Die Interviewten gehören sechs Ethnien an: Es wurden zehn Nahuas, neun Purépecha, vier Otomí, vier Mixteken, eine Mazahua und ein Tzotzil befragt.

Zudem bestand eine enge Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern des *Centro Loyola* und den vier indigenen Lehrern der Schule *Nenemi*. Des Weiteren erstellten die Lehrer von den Schülern der dritten bis sechsten Klasse je ein Sprachprofil,

¹ Im Fortlauf der Arbeit wird diese Gruppe als I-1 (Indigene, Altersgruppe 1) bezeichnet. Die Befragten werden von I-1.1 bis I-1.12 fortlaufend nummeriert.

² Im Fortlauf der Arbeit wird diese Gruppe als I-2 (Indigene, Altersgruppe 2) bezeichnet.

³ Im Fortlauf der Arbeit wird diese Gruppe als I-3 (Indigene, Altersgruppe 3) bezeichnet.

⁴ Siehe Tabelle 1: *Verzeichnis der Gruppe I-1 (8-13 Jahre)*, Tabelle 2: *Verzeichnis der Gruppe I-2 (14-28 Jahre)* sowie Tabelle 3: *Verzeichnis der Gruppe I-3 (30-53 Jahre)*.

fünfzig an der Zahl, sodass der Grad der Zweisprachigkeit bei den Schülern ermittelt werden konnte.

Außerdem wurden Experteninterviews durchgeführt. Es wurde Dr. David Charles Wright-Carr von der *Universidad de Guanajuato*, ein Experte vorspanischer Kulturen Mexikos, befragt.⁵ Herr Dr. Wright-Carr war zudem Mitbetreuer dieser Arbeit und begleitete den Prozess in mehreren Gesprächen, durch Hinweise und Denkanstöße. Seine Unterstützung hat das Projekt bereichert, wofür ihm die Verfasserin ihren Dank ausspricht. Auch konnte Daniel Méndez Cortés, mixtekischer Vertreter im *Consejo Consultivo Indígena* von León, interviewt werden. Überdies stellten sich die Lehrer der Schule *Nenemi*, Yolanda de León, und Francisco Morales, für ein Experteninterview zur Verfügung.

Die Arbeit wurde in der Tradition der deskriptiven Soziolinguistik im Fachgebiet der Lateinamerikanistik verfasst. Die Lateinamerikanistik ist ein Gebiet der Hispanistik, das sich mit der Neuen Romania in Amerika befasst:

Denn nicht nur die europäischen, sondern auch die Kulturgemeinschaften Amerikas [...] sind tiefgreifend und nachhaltig durch die romanischen Kulturen umgestaltet und geprägt worden, während der intensive kulturelle Dialog, der seit der Kolonialzeit zwischen den romanischen Kulturen in Europa und der übrigen Welt besteht, gleichzeitig auch die Geschichte und das Wesen der romanischen Sprachen entscheidend mitbestimmt hat (Jansen/Symeonidis 2009: 5).

Die Soziolinguistik ist ein Fachbereich der Sprachwissenschaften, der Aspekte der Sozialwissenschaften und der Linguistik kombiniert (Patzelt/Herling 2013: 856): Es wird die Sprache verschiedener Gruppen einer Sprachgemeinschaft untersucht, um u. a. den Zusammenhang von Sprachkompetenz und außersprachlichen Variablen, wie Geschlecht, Alter und sozialer Schicht, aufzuzeigen (ebd.

⁵ Wright Carr stammt aus dem US-Bundesstaat Michigan und lebt seit 1976 im mexikanischen Bundesstaat Guanajuato. In Mexiko studierte er Kunst und entwickelte Interesse für die ikonographische und epigraphische Analyse der Inschriften und Bildzeichen vorspanischer Kulturen. Er erlernte das vorspanische Náhuatl und Hñähnu, die Otomí-Variante vom *Valle del Mezquital*. Wright Carr promovierte 2005 mit seiner Dissertation: „Los otomíes: cultura, lengua y escritura“. In seiner interdisziplinären Forschung über die Historie der Urvölker Zentralmexikos fokussiert er sich auf die Beziehung von Kultur, Sprache, Piktogrammen und Schrift. Als Mitglied des *Comité de Expertos* wirkte er am Textentwurf der *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* mit und nahm 1996 an der *Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos* in Barcelona teil (Wright Carr 2011a: 588). Zudem steht er in Zusammenarbeit mit dem *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* (INALI), das auch sein Werk *Lectura del náhuatl* herausgegeben hat (Wright Carr 2007).

856-857). Die Soziolinguistik besteht aus zwei Stammdisziplinen, der deskriptiven und der dynamischen Soziolinguistik (Fishman 1975: 15).⁶ Die deskriptive Soziolinguistik „versucht, die Normen des Sprachgebrauchs sichtbar zu machen, d. h. Strukturen des allgemein akzeptierten Sprachgebrauchs, des sprachlichen Verhaltens und der Einstellungen gegenüber der Sprache“ (ebd. 15).⁷

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der empirischen Erhebung, die in León de los Aldama durchgeführt wurde, und deren Ergebnissen. Zunächst werden die zentralen Themen der Vitalität und des Aussterbens von Sprachen diskutiert. Im Anschluss wird im dritten Kapitel über indigene Sprachen und indigene Bevölkerung in Mexiko gesprochen: Nach einem historischen Überblick zu Indigenen im Bundesstaat Guanajuato wird das Thema der Migration und die neue Gegenwart der Indigenen in León vorgestellt. Auch werden die Orte der Befragungen sowie die Befragten präsentiert. Zudem wird die Sprachgesetzgebung in Mexiko und im Bundesstaat Guanajuato diskutiert. Im vierten Gliederungspunkt wird der erste Teil der empirischen Erhebung, der Sprachkontakt in León, aufgezeigt: Nach einer Darlegung der Vorgehensweisen werden die Ergebnisse bezüglich Spracherwerb, Sprachkenntnissen und Sprachgebrauch präsentiert. Das fünfte Kapitel widmet sich dem zweiten Teil der empirischen Erhebung, den Sprechereinstellungen der autochthonen⁸ Bevölkerung: Nach einer Einführung zur Sprechereinstellungsforschung wird ein Einblick zur Stereotypisierung und Alterität von Indigenen gegeben. Im Anschluss werden die Einstellungen der Nichtindigenen von León gegenüber den Indigenen sowie die Einstellungen der Indigenen zu ihren Sprachen und zum Spanischen aufgezeigt. Zudem werden Vulnerabilität und Diskriminierung der Indigenen und deren Einfluss auf den Sprachgebrauch thematisiert.

⁶ Die dynamische Soziolinguistik wird im Rahmen dieser Arbeit nur tangiert. Sie versucht „zu bestimmen, wie Veränderungen des Schicksals und der Interaktion von Kommunikationsnetzwerken den Umfang (die Komplexität) ihres sprachlichen Repertoires verändern“ (Fishman 1975: 17).

⁷ Für eine genauere Ausführung über Soziolinguistik, siehe auch Alvar (1973: 55-78).

⁸ Autochthone Sprachen sind Idiome der in einem Land traditionell lebenden Bevölkerung (Patzelt/Herling 2013: 862). Die indomexikanische Bevölkerung stellt in Mexiko autochthone Minderheiten dar, bei der Migration in Städte bzw. in andere Gebiete dagegen allochthone Minderheiten (ebd.).

2 Vitalität und Aussterben von Sprachen

2.1 Begriffsklärungen: Sprachökologie und Sprachökonomie

In Mexiko stehen die einheimischen Sprachen der unterlegenen Ethnien im Gegensatz zum Spanischen in einem asymmetrischen Verhältnis. Die indigenen Idiome, Substratsprachen, werden vom Spanischen überlagert: „[La] existencia de una lengua superpuesta, que ejecuta actividades para garantizar su supremacía, conduce al desplazamiento de la dominada“ (Zimmermann 2011: 369). Häufig tritt bereits in der zweiten Generation Sprachverlust ein (ebd. 2013: 416). In der Phase des Sprachwechsels der unterlegenen Völker werden die Sprecher zunehmend zweisprachig, und die Substratsprachen werden von der dominierenden Sprache beeinflusst (Patzelt/Herling 2013: 863).

Der Begriff *ecología lingüística* wurde von Haugen 1970 geprägt (Coulmas 1992: 216). Laut dieser Terminologie werden Sprachen als Organismen gesehen, die sich entwickeln und auch sterben können (ebd. 215). Diese Vorstellung wird von Wissenschaftlern vertreten, die das Aussterben von Sprachen bedauern und sich für den Erhalt der vom Verschwinden bedrohten Sprachen einsetzen (ebd. 215). Die Umgebung einer Sprache ist die Gesamtheit der Umstände, in der sie verwendet wird (Terborg/García Landa 2011: 20).⁹ In der Interaktion mit anderen Sprachen entsteht eine Hierarchie: „Así también es necesario ver a la ecología como un sistema de diferentes ecologías que se incluyen y excluyen, y que están ordenadas de manera jerárquica, ya que puede distinguirse entre ecologías locales, regionales o mundiales“ (Terborg/García Landa 2011: 20-21). Ein Sprachkontakt kann wechselseitige Konsequenzen für beide beteiligten Sprachen haben und das ökologische Gleichgewicht verändern (ebd. 36).

Idiome sind unterschiedlich bedeutend und ‚wertvoll‘. Ihre Entwicklung und Verbreitung hängt von politischen und wirtschaftlichen Bedingungen ab. Anhand eines Sprachprofils¹⁰ können Sprachen in Bezug auf ihren wirtschaftlichen

⁹ Jede Sprache hat eine eigene Beziehung zu der Umwelt, in der sie agiert, womit sowohl die linguistische Umgebung, als auch die geographischen, kulturellen und sozioökonomischen Lebensbedingungen der Sprecher gemeint sind (Coulmas 1992: 216).

¹⁰ Dieses Profil beinhaltet die Verbreitung der Sprache, bezogen auf die Anzahl der Sprecher, die sie als Muttersprache (L1), als Zweitsprache (L2) oder als Fremdsprache (FL) sprechen, und ihr Potential als Produktionsmittel in der Gesellschaft (Coulmas 1992: 122). Es umschließt die monetäre und wissenschaftliche Investition in eine Sprache, wie die Elaboration von Grammatiken, Wörterbüchern, wissenschaftlichen Abhandlungen, Übersetzungen und Publikationen in dieser Sprache (ebd.). Des Weiteren ist die internationale Nachfrage für ein Idiom auf dem Fremdsprachenmarkt einzubeziehen (ebd. 123).

Wert verglichen werden (Coulmas 1992: 122). Vergleicht man in Mexiko die indigenen Idiome mit dem Spanischen, so wird das asymmetrische Verhältnis deutlich. Denn das Spanische erfüllt die Kriterien einer Weltsprache¹¹: Mit 414,7 Millionen potentiellen Erstsprachlern folgt es dem Chinesischen als zweithäufigste L1 weltweit (Sinner 2013: 12). Mit 68 Millionen Sprechern, die das Spanische als Zweitsprache erlernen, steht es weltweit an vierter Stelle (ebd.). Hinzu kommen die 14 Millionen Sprecher, die Spanisch als Fremdsprache erlernen, womit es hinter dem Englischen die zweite Position einnimmt (ebd.). Zudem ist das Spanische in 21 Ländern Amtssprache, in der Wirtschaft bedeutend und eine internationale Vehikularsprache (ebd. 14-18). In Mexiko wurde Spanisch im Jahr 2000 von 91,4 % der Bevölkerung als Muttersprache gesprochen und dominierte bzw. dominiert die einheimischen Sprachen deutlich (Zimmermann 2013: 413). Die Vernakularsprachen sind nur regional von Bedeutung, und das Interesse am Erwerb autochthoner Sprachen als Fremdsprache ist äußerst verhalten. Während das Spanische in Mexiko stark gefördert und für Publikationen bevorzugt wird, werden die indigenen Sprachen in der schriftlichen Kommunikation oder für Publikationen kaum verwendet. Somit handelt es sich um einen asymmetrischen Sprachkontakt. Bei diesem verschaffen sich Sprecher der schwächeren Sprache wirtschaftliche Vorteile, wenn sie die dominierende Sprache erwerben (Terborg/García Landa 2011: 22), was jedoch den Gebrauchswert der eigenen Sprache reduziert (Coulmas 1992: 213).

Von Pierre Bourdieu (2000: 14) wurde der Begriff des Sprachkapitals geprägt: Kapital kann ökonomisch, also in Form von materiellem Wert, kulturell, also in Form von Wissen, Fertigkeiten und Errungenschaften, und symbolisch, zum Beispiel geprägt durch Prestige oder Ehre, sein. Jede dieser Formen von Kapital kann in eine andere verwandelt werden. Unterschiedlichen Sprachen wird ein Wert zugesprochen, und linguistische Kompetenzen können für das Individuum als Kapital gesehen werden (ebd. 43-44). Die Weitergabe des Sprachkapitals erfolgt zum einen durch soziale Übertragung, durch Vertrautwerden mit einer Varietät, und zum anderen durch Erwerb in Form von Unterrichtung (ebd. 61). Der sprachliche Habitus eines Individuums, das gewohnheitsgemäße Sprachverhalten, weist auf seinen sozialen Status hin. Während Mitglieder der Oberschicht in offiziellen Situationen souverän reagieren, selbstsicher, routiniert und flüssig

¹¹ Vgl. die Diskussion von Sinners (2013: 3-23). Definiert man den Begriff ‚Weltsprache‘ im weiteren Sinne als eine Sprache, die international häufig benutzt und in der internationalen Kommunikation bedeutend ist, so ist das Spanische eine Weltsprache.

sprechen, so verhalten sich Personen der Mittelschicht, die über weniger Sprachkapital verfügen, in formalen Situationen eher angespannt, nervös und tendieren dazu, ihre Aussagen zu verbessern, in dem Bemühen, sich gekonnt auszudrücken (ebd. 21). Nach der Terminologie der Defizithypothese von Basil Bernstein (1958) verfügen somit Mitglieder der Ober- und Mittelschicht über den ‚elaborierten Kode‘ der Standardsprache, und Sprecher, die der Unterschicht angehören, über den ‚restringierten Kode‘ (Patzelt/Herling 2013: 862). Das Beherrschen des elaborierten Kodes geht tendenziell mit schulischem und beruflichem Erfolg einher.

Laut Bourdieu (2000: 14) agieren die Individuen auf einem sprachlichen Markt, einem Aktionsfeld, das hierarchisch angeordnet ist und von Kapital und Ressourcen dominiert wird. Zudem wird sprachlicher Ausdruck auf diesem Markt sanktioniert. Agenten auf dem sprachlichen Markt neigen je nach Kommunikationssituation zu Selbstkontrolle des eigenen Ausdrucks. Der Wert einer Unterhaltung bzw. einer Aussage hängt davon ab, wie sich die Machtverhältnisse gestalten, nämlich auf welchem sprachlichen Markt, mit welchem Kommunikationspartner und in welchem Kontext sie durchgeführt wird (ebd. 69).¹² Auf diesem Sprachenmarkt sind Idiome bzw. Varietäten eines Idioms hierarchisch angeordnet. Die Machtverhältnisse ergeben sich zum einen durch die Varietät bzw. die Sprachen, die von den Agenten gesprochen werden, das sprachliche Kapital, und zum anderen durch die Klassenzugehörigkeit der Personen (ebd. 67). Somit entsteht in jeder Kommunikationssituation ein soziales Gefüge: Zwischen Mitgliedern verschiedener Ethnien existieren hierarchische Strukturen, während in einer postkolonialen Nation das Individuum, das eine Substratsprache als L1 spricht, demjenigen unterlegen ist, der Muttersprachler der dominierenden Sprache ist (ebd. 67). Das Vorherrschen einer Sprachvarietät in offiziellen Angelegenheiten wird für gewöhnlich von der Bevölkerung – auch von den benachteiligten Schichten – getragen und als rechtmäßig erachtet, was Bourdieu „active complicity“ nennt (ebd. 23). Die Hochsprache genießt somit symbolische Macht, und sowohl die Legitimität der Sprache als auch derjenigen, die sprachliche Macht ausüben, wird akzeptiert. Symbolische Macht kann zudem durch rituelle bzw. kodifizierte Diskurse, Ermahnung, Bedrohung oder Beleidigung ausgeübt werden (ebd. 72). Somit kann sich diese offizielle Sprache innerhalb eines Territoriums als einzige

¹² Während das Sprechen in einer indigenen Sprache in einer lokalen Zeremonie von einem angesehenen Individuum, das auch die Hochsprache perfekt beherrscht und in der Gesellschaft Ansehen genießt, von Wert sein kann, würde die Unterhaltung in einer autochthonen Sprache auf einem öffentlichen Markt in der Stadt von zwei durch Armut gekennzeichneten Individuen eher stigmatisiert werden.

legitime Sprache, vorwiegend in offiziellen Kontexten, durchsetzen (ebd. 45). Sprecher, die über wenig Sprachkapital verfügen, sind faktisch von sozialen Domänen, in denen die Hochsprache verwendet wird, ausgeschlossen. Möchte sich ein Individuum, das Muttersprachler einer unterlegenen Sprache ist, in die Gesellschaft integrieren, so sollte es die dominierende Sprache als legitim anerkennen (ebd. 46).

Die legitimierte Sprache wird von einem Staat und seinem Rechtssystem verwendet, wird verschriftlicht und reproduziert, von Linguisten kodifiziert und von Lehrern unterrichtet (ebd. 45). Die Vormachtstellung der legitimierten Sprache wird durch mehrere Institutionen und Mechanismen gewährt und wird zur theoretischen Norm eines Staates. So teilt beispielsweise das Bildungssystem jeder Sprache eine Position in der Hierarchie zu, durch die eine bzw. mehrere Sprachen gewürdigt, andere hingegen vernachlässigt werden (ebd. 57).

Diese theoretischen Überlegungen von Bourdieu stellen die asymmetrische Situation der Indigenen gegenüber den in Mexiko dominierenden Mestizen klar dar. Er zeigt auf, dass die indomexikanische Bevölkerung ihnen sowohl sprachlich als auch sozial in vielerlei Hinsicht unterlegen ist. Das Spanische wird in Mexiko als legitime dominierende Sprache akzeptiert und auf allen Ebenen als vorherrschende Sprache durchgesetzt, wohingegen die autochthonen Idiome nur in Randnischen verwendet werden können. Während Spanisch in Mexiko sowohl ökonomisches, kulturelles als auch symbolisches Kapital besitzt, finden die indomexikanischen Sprachen wenig Beachtung. Auch in Regionen des Bundesstaates Guanajuato, in denen nur eine Vernakularsprache neben dem Spanischen steht, wie in San Luis de La Paz das Chichimeco Jonaz, oder in Tierra Blanca das Otomí, wird diese den Nichtindigenen nicht als Fremdsprache beigebracht. Náhuatl und Maya sind die zwei autochthonen Idiome, die in Mexiko als ehemalige Verkehrssprachen am meisten Anerkennung genießen und somit über symbolisches Kapital verfügen. Dies begründet sich jedoch mit dem Prestige der vorspanischen Hochkulturen der Azteken und der Maya und mit dem ehemaligen Status dieser zwei Sprachen als *lingua franca*. So wird beispielsweise an der *Universidad de Guanajuato* den Kurs *Náhuatl Novohispano* angeboten.¹³ An den aktuellen Sprachen besteht jedoch kaum Interesse. Otomí-Kurse, angeboten von Dr. Wright-Carr, wurden aufgrund des Desinteresses auf Seiten der Studierenden eingestellt.

¹³ Geschichtsstudenten müssen an der *Universidad de Guanajuato* eine klassische Sprache erlernen. Sie können zwischen Latein, Altgriechisch und klassischem Náhuatl wählen (Wright Carr 2011b: 56).

Die Indigenen sind sprachlich der nichtindigenen Bevölkerung doppelt unterlegen. Erstens weisen ihre indomexikanischen Sprachen deutlich weniger Kapital auf als Spanisch, und zweitens erlernen die ethnischen Minderheiten das Spanische zumeist als L2, wodurch ihr Ausdruck im Spanischen in Aussprache, Wortschatz und Grammatik von der legitimierten Hochsprache abweicht.¹⁴ Zimmermann (2013: 416) bezeichnet das ethnolektal¹⁵ geprägte Spanisch der Indigenen als ‚Indianerspanisch‘:

[Es] variiert von Ethnie zu Ethnie, weist aber auch Gemeinsamkeiten auf. Es zeichnet sich durch phonetische, syntaktische und semantische Merkmale aus. Einige dieser Merkmale sind als Einfluss der jeweiligen indigenen Muttersprache erklärbar, andere stellen Erscheinungen dar, die auch in anderen Fremdsprachenerwerbssituationen zu verzeichnen sind: Genusabweichungen, mangelnde Genus- und Numeruskonkordanzen in Syntagmen, abweichender Gebrauch von Präpositionen und Modi. Im Ausmaß des Vorkommens dieser Merkmale unterscheiden sich die einzelnen Sprecher jedoch sehr, d.h. dieses „Indianerspanisch“ ist keine feste Sprachvarietät, sondern variiert mit den Sprechern (ebd. 416-417).

Durch die Migration nach León betreten die Indigenen einen vom Spanischen dominierten linguistischen Markt. Um sich zu behaupten und zu integrieren, sehen sie sich dazu gezwungen, Spanisch zu erlernen.¹⁶ So berichtete die Lehrerin Yolanda im Gespräch, dass sie in der Klasse 5 und 6 mit den Schülern den Schwerpunkt auf den Erwerb des Spanischen legt, da die Kinder nach Beenden der Grundschule *Nenemi* eine staatliche Sekundarschule besuchen werden und ansonsten die Gefahr besteht, dass sie im Unterricht auf Spanisch den Anschluss

¹⁴ Ein Abweichen von der Hochsprache wird nicht immer negativ bewertet. Weist ein Individuum Kapital vor, wie beispielsweise Geschäftsleute aus den USA oder aus Europa, so kann ein Akzent auch positiv bewertet werden. Da die Indigenen jedoch stigmatisiert werden und weder über ökonomisches, noch über symbolisches und kaum über kulturelles Kapital verfügen, wird ihre L2-Varietät des Spanischen negativ bewertet.

¹⁵ Ein Ethnolekt ist eine sprachliche Variante, die Personen als Zugehörige einer ethnischen bzw. sprachlichen Gruppe einstuft, da die Realisierung sprachlicher Elemente von denen der Standardsprache abweicht (Patzelt/Herling 2013: 858-859). Es gibt jedoch keinen einheitlichen Ethnolekt, den Sprecher einer ethnischen Gruppe sprechen, sondern ethnolektale Kennzeichen (ebd. 859).

¹⁶ „Cuando el contacto es ante todo económico, los miembros de la comunidad lingüística económicamente más débil, que tienen conocimiento de la lengua de la comunidad económicamente más fuerte, adquieren ventajas que no pueden obtener los que no conocen la otra lengua. Esto atrae beneficios monetarios [...], lo cual contribuye a que los hablantes del grupo más débil en lo económico tengan la impresión de que su lengua se vuelve inútil en la situación económica que forma su contexto“ (Terborg/García Landa 2011: 21).

verlieren (ED: 21).¹⁷ Auch der Lehrer Francisco erzählte von der Notwendigkeit für die Schüler, das Spanische ohne ethnolektale Markierung zu beherrschen:

[Los alumnos; S. S.] tienen la necesidad de hablar el español. El año pasado yo salí con dos de mis alumnos, que ya están en quinto, salí a vender con ellos. Y yo me quería dar cuenta realmente cómo es la vida de ellos afuera. [...] Saliendo de aquí [Nenemi; S. S.], pues ya se van a vender toda la tarde, toda la noche, y llegan en la madrugada [...]. [Sí] sentí esa necesidad de ‘oye, cómo voy a convencer a esta persona, cómo lo voy a hacer, cómo le voy a hablar para convencer que sí me compre’. Sí, entonces yo de este momento sí ví la necesidad que se tiene el hablar perfectamente o casi correctamente pues el español (ED 32-33).

Wie gezeigt wurde, haben die Indigenen keine Chancengleichheit beim Erwerb der Hochsprache. Denn in ihrem familiären Umfeld kommen sie wenig mit dem Spanischen in Kontakt oder, falls doch, dann mit einer L2-markierten, ethnolektalen Varietät, die nicht dem gehobenen Standard entspricht. Aufgrund der geringen Schulung der Indigenen im Vergleich zur mexikanischen Gesamtbevölkerung haben sie zudem schlechtere Möglichkeiten, sich die Standardsprache, geschweige denn den ‚elaborierten Kode‘, ‚korrekt‘ anzueignen. Somit verfügen sie über weniger linguistisches Kapital als der Durchschnitt der mexikanischen Bevölkerung, was, gepaart mit Armut und Stigmatisierung, die Benachteiligung und Marginalisierung der autochthonen Bevölkerung verstärkt.

2.2 Bestimmung von Sprachvitalität

In dieser Arbeit soll die Vitalität der indigenen Sprachen, die in León de los Aldama gesprochen werden, analysiert werden. Das Sterben von Sprachen ist ein natürlicher Prozess. Laut Wunderlich (2015: 211) beträgt die durchschnittliche Lebensdauer eines Idioms 60 Generationen, was in etwa 1500 Jahren entspricht. Damit eine Sprache nicht vom Aussterben bedroht wird, braucht sie gemäß Cienfuegos Salgado (2005: 7-8) mindestens hunderttausend Sprecher. Die UNESCO stellte 2003 neun Faktoren vor, anhand derer die Vitalität von Idiomen bestimmt werden kann. Zu jedem dieser Punkte gibt die UNESCO einen Grad der Gefährdung an, der beispielsweise von 1 (ausgestorben) bis 5 (ungefährdet) reicht (UN-

¹⁷ Die empirischen Daten der Feldforschung sind in folgendem Dokument zusammengestellt: Schnuchel, Sophia (2014): „Empirische Daten zur soziolinguistischen Erhebung in León, Mexiko: Interviews, Fragebögen und Sprachprofile“. Im Fortlauf der Arbeit wird auf dieses Dokument mit der Abkürzung ED (Empirische Daten) und Angabe der jeweiligen Seitenzahl verwiesen.

ESCO 2003: 7-17). Im Laufe dieser Arbeit werden die neun Faktoren des UNESCO-Berichts (2003) im Hinblick auf die in León gesprochenen Minderheitensprachen diskutiert.

Erster Vitalitätsfaktor des UNESCO-Berichts ist die generationenübergreifende Sprachvermittlung (ebd. 7-8). Zweiter Punkt ist die absolute Anzahl der Sprecher (ebd. 8). Drittens wird der Anteil der Sprecher an der Bevölkerung erfasst (ebd. 9). Als Referenzgruppe kann die eigene Ethnie, Gemeinde oder die Nation herangezogen werden (ebd.). Viertens werden die Sprachgebrauchsdomänen untersucht, denn: „Where, with whom, and the range of topics for which a language is used directly affects whether or not it will be transmitted to the next generation“ (ebd.). Fünftens wird die Reaktion auf neue Bereiche und die Medien genannt: Es wird bewertet, ob es einer Gruppe gelungen ist, den Sprachgebrauch auf Gebrauchsdomänen wie Arbeit, Schule und Medien auszuweiten (ebd. 11). Der sechste Faktor prüft die Verfügbarkeit von Materialien für den Spracherwerb und die Alphabetisierung: „Education *in* the language is essential for language vitality. [...] Books and materials on all topics for various ages and language abilities are needed“ (ebd. 12). Der siebte Punkt befasst sich mit staatlichen und institutionellen Einstellungen zu Sprachen und Sprachpolitik, wobei die offizielle Gesetzgebung und der Gebrauch der Sprachen erwähnt werden (ebd. 13). Der achte Faktor beschäftigt sich mit den Einstellungen der Gruppe zu ihrer eigenen Sprache, die positiv, negativ, ambivalent oder neutral sein können (ebd. 14). Als neunter und letzter wird die Dokumentation, die Art und die Qualität des Materials in einer bzw. über eine Sprache, wie Wörterbücher, Grammatiken, Texte und Sprachaufnahmen, beleuchtet (ebd. 16).

Die sechs indigenen Idiome, die am *Centro Loyola* und an der Schule *Nenemi* gesprochen werden, sind in Mexiko, was die Sprecherzahlen betrifft, unterschiedlich stark vertreten. Laut dem Zensus des *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* (INEGI) von 2010 haben die Varietäten der Sprachgruppen des Náhuatl in Mexiko zusammengenommen 1.587.501 Sprecher, die drei Jahre oder älter sind, die des Mixtek 489.847, die des Tzotzil 429.329, des Otomí 288.225, die des Mazahua 136.789 und die des Purépecha 128.398 Sprecher (INEGI 2010a: 10-11). Diese zählen von insgesamt 68 Sprachgruppen zu den 15 größten Mexikos (Wunderlich 2015: 91).¹⁸ Dem *UNESCO Atlas of the World's*

¹⁸ 1. Náhuatl; 3. Mixtek; 6. Tzotzil; 7. Otomí; 14. Mazahua; 15. Purépecha (Wunderlich 2015: 91).

Languages in Danger zufolge sind Varietäten dieser Sprachgruppen gefährdet und teilweise sogar vom Aussterben bedroht (Moseley 2010).¹⁹

2.3 Sprachverschiebung und Sprachtod

Sprachen werden durch externe sowie interne Faktoren bedroht: Externe Kräfte beinhalten militärische, religiöse, wirtschaftliche, schulische sowie kulturelle Unterjochung; interne Kräfte, wie negative Einstellungen zur eigenen Sprache, haben ihren Ursprung häufig in den externen Kräften (UNESCO 2003: 2):

Many indigenous peoples, associating their disadvantaged social position with their culture, have come to believe that their languages are not worth retaining. They abandon their languages and cultures in hopes of overcoming discrimination, to secure a livelihood and enhance social mobility or to assimilate to the global marketplace (ebd.).

Der Niedergang einer Sprache manifestiert sich auf vier Ebenen (Coulmas 1992: 231). Die erste Ebene ist die der Sprachgemeinschaft, die Sprecher einbüßt (ebd.). Mit ihr geht die Einschränkung der Sprachgebrauchsdomänen (Ebene 2), der Bereiche und Register, in denen eine Sprache verwendet werden kann, einher (ebd.; Fishman 2001: 2). Aufgrund des Verlustes von Funktionen und Domänen bleibt es für die Sprecher unterlegener Idiome fast unausweichlich, die dominierende Sprache zu erlernen (Ebene 3), was zu individuellem und gesellschaftlichem Bilingualismus führt. Laut Fishman (1996: 93) tritt häufig ein Kampf ein, wenn Sprecher der Substratsprachen, die positive Einstellungen zu ihrer Sprache haben und diese verteidigen und retten möchten, sich dafür einsetzen, dass ihre Sprache in Domänen, aus denen sie bereits verdrängt wurden, wieder verwendet werden können. Es kommt zudem zu einem Funktionsverlust, wenn die Sprache nicht an neu entstehende bzw. moderne Kommunikationssituationen wie Technik, Politik

¹⁹ In dem Bericht werden die Sprachen, je nach Grad der Bedrohung, als gefährdet, eindeutig gefährdet, stark gefährdet, kritisch gefährdet und ausgestorben, eingestuft. Demnach ist Mazahua in Mexiko eindeutig gefährdet. Sieben Varianten des Mixtek sind eindeutig gefährdet, vier weitere sind stark gefährdet. Drei Varianten des Otomí sind gefährdet, darunter die im Osten des Staates Guanajuato vorherrschende Variante des Nordwest-Otomí. Zwei weitere Varianten des Otomí sind eindeutig gefährdet und vier Varietäten sind stark gefährdet. Der Atlas zeigt das Purépecha als gefährdet an, zum Tzotzil gibt er keine Gefährdungsstufe an. Drei Varianten des Náhuatl sind gefährdet, darunter das Isthmus-Nahuatl, das von den Informanten der Ethnie Nahuatl gesprochen wird. Je eine weitere Variante des Nahuatl ist gemäß dem Atlas eindeutig, stark bzw. kritisch gefährdet. Vgl. Moseley 2010.

und Wirtschaft angepasst wird (Coulmas 1992: 217). Auf der Ebene des sprechenden Individuums führt die Einbuße von Kommunikationsbereichen zu Diglossie²⁰ und zu Code-Wechseln von der schwachen zur dominanten Sprache (ebd. 231). Aufgrund des vermehrten Sprachkontaktes ergeben sich auf der vierten Ebene, der des Sprachsystems, vermehrt Interferenzen, beispielsweise lexikalische Entlehnungen aus der stärkeren Sprache (Coulmas 1992: 231). Weniger Sprecher verwenden die regredierende Sprache in weniger Kommunikationssituationen, was zu einem Verfall von Lexikon und Grammatik führen kann (ebd. 232).

Wird eine ursprüngliche Sprache von einzelnen Sprechern graduell ersetzt, so ist von Sprachwechsel bzw. Sprachverschiebung die Rede (Coulmas 1992: 213). Dies ist besonders für Migrantengruppen typisch, die das Idiom, das sie in ihr neues Umfeld gebracht haben, innerhalb weniger Generationen aufgeben (ebd. 214). Wenn genügend Sprecher in der Umgebung, in der die Sprache heimisch ist, verbleiben und ihre Sprache weiterhin praktizieren, so ist der generelle Fortbestand des Idioms nicht gefährdet. Wenn die Sprache jedoch auch in der Heimatumgebung regrediert und an Sprechern und Gebrauchsdomänen verliert, so kann Sprachverschiebung das Fortbestehen einer Sprache gefährden und auch zum Aussterben des unterlegenen Idioms führen. Dies ist vor allem der Fall, wenn der Lebensraum der Sprache in der Umwelt einer anderssprachigen, dominierenden Gemeinschaft liegt (ebd. 214). So trugen die territoriale Verbreitung des Spanischen und die Sprachverschiebung hin zum Spanischen in Mexiko dazu bei, dass indomexikanische Sprachen verdrängt wurden oder bereits ausgestorben sind (Zimmermann 2011: 370).

Aussterbende Sprachen weisen folgende Merkmale auf: Der Sprachkontakt mit der dominierenden Sprache ist asymmetrisch und führt zu Zweisprachigkeit der betroffenen Sprecher (Coulmas 1992: 229). Zudem sind die Gruppen sowohl geographisch als auch sozial, politisch und wirtschaftlich marginalisiert (ebd.). Neu entstehende bzw. moderne Kommunikationssituationen werden nicht angepasst, und die Sprache wird nicht mehr in allen Kommunikationssituationen, insbesondere denen des öffentlichen Bereichs, verwendet (ebd.). Die Sprachen weisen wenige Sprecher auf, und es mangelt tendenziell an einer Schrifttradition (ebd. 230). Zudem werden die bedrohten Idiome häufig als traditionell und rückschrittlich stigmatisiert (ebd. 229). Sprecher sehen die Notwendigkeit, sich der dominierenden Kultur anzunähern und ihre Sprache zu erlernen, um Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen zu erhalten und keine weiteren Nachteile zu erleiden.

²⁰ Für eine Erläuterung von Diglossie, siehe Gliederungspunkt 4.2.4.

3 Indigene Bevölkerung und Vernakularsprachen in Mexiko

Indigene Völker werden im zweiten Artikel der mexikanischen Verfassung folgendermaßen definiert: „[Son] aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas“. Während viele Indigene ihre autochthonen Sprachen weiterhin praktizieren, haben andere ihre Idiome bereits aufgeben und sich an die Mestizenbevölkerung assimiliert. Da Sprachgebrauch keine determinierende Variabel ist, um die Zugehörigkeit zu einer Ethnie zu bestimmen, ist die Unterscheidung zwischen Indigenen und Mestizen nicht immer einfach,²¹ zumal Befragte aufgrund der Stigmatisierung, die Indigene erfahren, häufig ihre Zugehörigkeit zu einer Ethnie verneinen.

3.1 Sprachen und Varietäten

Mexiko zeichnet sich durch seine kulturelle und sprachliche Vielfalt aus. Insgesamt gab es im Jahr 2010 in Mexiko 6,7 Millionen Sprecher einer indigenen Sprache mit einem nationalen Durchschnitt von 6,7 % (INEGI 2010b). Während in Oaxaca 34,2 % und in Yukatan 30,3 % der Bewohner eine indigene Sprache sprechen, stellen die Indigenen im Staat Guanajuato mit 14.835 Sprechern nur 0,3 % der Bevölkerung (ebd.). Nach Aguascalientes und Coahuila de Zaragoza mit je 0,2 % ist Guanajuato der Staat, in dem prozentual gesehen am drittwenigsten indigene Sprecher sind. Die Anzahl der autochthonen Sprachen in Mexiko wird jedoch kontrovers diskutiert, wobei Uneinigkeit darüber herrscht, ob gewisse Varietäten als solche oder als eigenständige Sprachen zu klassifizieren sind. Zudem wird der Begriff ‚Dialekt‘ häufig unterschiedlich gebraucht.

Als Dialekt wird im sprachwissenschaftlichen Sinne „die örtlich begrenzte, regionalspezifische Ausprägung einer sprachlichen Varietät“ bezeichnet (Patzold/Herling 2013: 858). Dialekte sind anderen Sprachsystemen, v. a. der jeweiligen Dachsprache, sehr ähnlich (ebd.). Im Gegensatz zu übergeordneten Sprachen sind Dialekte häufig nicht standardisiert (ebd.) und können auch konnotative, stellvertretende oder symbolhafte Faktoren repräsentieren, indem ein gewisser Dialekt beispielsweise einem niedrigen sozialen Status gleichgesetzt werden kann (Fishman 1975: 25). Irrtümlicherweise werden indomexikanische Sprachen

²¹ Bei früheren Volkszählungen sollten Befragte neben Sprachkenntnissen angeben, ob sie für gewöhnlich Schuhe oder Sandalen tragen oder gar barfuß gehen und ob ihr Hauptnahrungsmittel Weizenbrot sei, um Indigene von Mestizen zu unterscheiden (Gormsen 1995: 59).

von Institutionen, von der nichtindigenen und der indigenen Bevölkerung häufig als Dialekte bezeichnet: „Cuando se habla un idioma nacional minoritario, indígena en el caso latinoamericano, se dice que ‚habla dialecto““ (Cienfuegos Salgado 2005: 6). Die Gleichsetzung des Begriffs ‚Minderheitensprache‘ bzw. ‚indigene Sprache‘ mit ‚Dialekt‘ stellt eine klare kulturelle und soziale Diskriminierung dar.

Mehrere Informanten bezeichneten ihre Vernakularsprache als Dialekt. So äußerte I-2.3: „Tenemos libertad de costumbre y de hablar nuestro dialecto“ (ED: 146).²² Auch I-2.5 bezeichnete ihre Sprache auf die Frage hin, wie sie sich als Indigene definiert, als Dialekt: „Mi ropa típica, pues tan solo mi dialecto“ (ED: 163). Der Schüler I-1.10 erwähnte, dass ihn Nichtindigene, wenn er auf Otomí spricht, diskriminieren: „[Dicen] que no sé hablar bien, o ese dialecto está bien feo“ (ED: 120). Der Befragte I-3.1 thematisierte die fälschliche Bezeichnung seiner Sprache als Dialekt von sich aus: „Yo voy a seguir con mi idioma. Antes no lo reconocían como idioma, decían que es un dialecto nada más. Es un idioma porque es original, no tiene mezclas con otras [sic!] idiomas“ (ED: 179). I-3.1 beschreibt das Náhuatl aufgrund von Originalität und eigenem Ursprung als eine eigene Sprache.

Vermutlich werden die indigenen Idiome fälschlicherweise als *dialectos* bezeichnet, da sie weniger standardisiert sind als das Spanische, ihnen eine gewisse Komplexität abgesprochen wird und sie stigmatisiert werden. Zudem schwingt in dieser Bezeichnung eine regionalspezifische Färbung mit. Jedoch wäre es treffender, die Sprachen als solche zu akzeptieren. Wenn man sich tatsächlich auf Varietäten eines indigenen Standards bezieht, ist eher von einem Soziolekt²³, Regiolekt²⁴, Ethnolekt oder Idiolekt²⁵ zu sprechen.

²² Darauf angesprochen, warum er seine Sprache als Dialekt und nicht als eigenständige Sprache bezeichnete, entschuldigte sich der Informant für diesen Fehler, gab zu erkennen, dass ihm zwar bewusst sei, dass das Mixtek eine eigene Sprache ist, er es aber gewohnt sei, von ihr als *dialecto* zu sprechen, da sie meistens so bezeichnet werde.

²³ Ein Soziolekt, auch Sozialdialekt genannt, bezeichnet eine sprachliche Variation, die auf sozialen und gesellschaftlichen Faktoren beruht und für eine bestimmte Gruppe, die nach Alter, Beruf, Geschlecht oder Schichtenzugehörigkeit definiert wird, kennzeichnend ist (Fishman 1975: 204; Patzelt/Herling 2013: 858). Die Variation ist diastratisch.

²⁴ Ein Regiolekt ist eine diatopisch geprägte Varietät, die regional verbreitet ist und von Dialekten, die in dieser Gegend vorherrschen, Charakteristika aufgenommen hat (vgl. Patzelt/Herling 2013: 858).

²⁵ Der Idiolekt bezeichnet den charakteristischen Sprechstil eines Individuums, der sich durch phonetische, syntaktische und lexikalische Besonderheiten äußert (Patzelt/Herling 2013: 859).

Die Frage, wie viele autochthone Idiome es in Mexiko gibt, wird unterschiedlich beantwortet. Nach den Kriterien für Sprachdifferenzierung unterscheiden mexikanische Linguisten 77 indigene Sprachen (Zimmermann 2013: 412; Manrique Castañeda 1994: 9-10). Wunderlich (2015: 90) spricht von 68 indigenen Sprachen, die neben dem Spanischen als Nationalsprachen anerkannt werden. Nach der *Clasificación de Lenguas Indígenas* des Zensus sind neben dem Spanischen 94 autochthone Sprachen in Gebrauch, die sich in 42 Sprachgruppen und elf Sprachfamilien gruppieren (INEGI 2005: 2). Das INALI wendete für die Unterscheidung feinere Kriterien an: Laut INALI gibt es in Mexiko elf indigene Sprachfamilien²⁶, die sich in 68 Sprachgruppen²⁷ aufspalten. Diese Sprachgruppen, von Wunderlich (2015: 91) auch Makrosprachen genannt, bestehen je aus ein oder mehr Sprachvarianten, die insgesamt 364 Sprachvarianten²⁸ stellen. Diese 364 Sprachvarianten, von Wunderlich (ebd.) auch Nachfolgersprachen genannt, werden vom INALI als eigenständige Sprachen behandelt. So hat sich die Makrosprache Náhuatl in 28 Einzelsprachen aufgeteilt (ebd.). In dieser Arbeit wird meist nicht differenziert, um welche Einzelsprache es sich handelt, sondern es wird die Makrosprache der Informanten genannt,²⁹ wenngleich die Nachfolgersprachen als eigenständige Sprachen anerkannt werden.

Wright-Carr diskutierte die vom INALI vorgenommene Einteilung.³⁰ Er beschreibt die 364 indomexikanischen Idiome als Abstandsprachen:

Cuando dos dialectos se diversifican al grado de perder la comprensión mutua, se puede hablar de dos lenguas distintas. Como regla general, cuando hay más contacto entre dos poblaciones lingüísticamente emparentados, hay menos

²⁶ „La categoría familia lingüística [...] [se] define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas estructurales y léxicas se deben a un origen histórico común“ (INALI: Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales).

²⁷ „La categoría agrupación lingüística [...] [se] define como el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena“ (INALI: Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales).

²⁸ „La categoría variante lingüística [...] [se] define como una forma de habla que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una determinada identidad sociolingüística, que se diferencia de la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes. [...] [El] INALI considera que las variantes lingüísticas deben ser tratadas como lenguas [...]“ (INALI: Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales).

²⁹ Im *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* des INALI sind die Sprachvarianten mit den jeweiligen Orten bzw. Gegenden, in den sie gesprochen werden, aufgeführt (INALI 2008).

³⁰ „Por un lado, varias de las 68 agrupaciones contienen variantes con un porcentaje de inteligibilidad muy baja, por lo que definitivamente hay más de 68 lenguas. Por el otro lado, algunas de las 364 variedades entienden a algunas otras bastante bien, por lo que seguramente hay menos de 364 lenguas“ (ED: 15).

diversificación. Hay varios factores que pueden ser obstáculos para el contacto. Las barreras geográficas y la distancia entre los grupos seguramente inciden en estos procesos. Otros factores que favorecen el aislamiento, y por ende la diversificación lingüística, son la pérdida de movilidad, la fundación de nuevas comunidades, las distinciones entre las clases sociales, el conflicto y el fomento de la identidad étnica mediante el realce de las distinciones lingüísticas (Wright-Carr 2005: 35).

3.2 Im Bundesstaat Guanajuato

Der mexikanische Bundesstaat Guanajuato befindet sich im mittleren Norden Mexikos. Im Norden grenzt er an die Staaten Zacatecas und San Luis Potosí, im Osten an Querétaro, im Süden an Michoacán und im Westen an Jalisco. Die gleichnamige Stadt Guanajuato ist die Hauptstadt dieses Staates. León liegt im Westen des Staates, grenzt somit an Jalisco und ist mit 1,4 Millionen Einwohnern der größte Gemeindebezirk von Guanajuato. Hauptstadt dieses Bezirks ist León de los Aldama mit 1,2 Millionen Einwohnern (INEGI 2010b).

3.2.1 Externe Sprachgeschichte: Historischer Überblick

Die Städte Guanajuato und León liegen in der Region *Bajío*, einem großen Becken, das von Querétaro bis nach León reicht und einen Transitbereich zwischen dem Norden des Landes, dem Kulturbereich *Aridoamérica*, und dem *Altiplano Central*, welcher u. a. das *Valle de México*, das *Valle de Mezquital* und das *Valle de Toluca* umschließt, darstellt. In präkolumbischer Zeit und nach der Eroberung Mexikos stellte das *Bajío* die nördliche Grenze der mesoamerikanischen Hochkulturen dar (Wright-Carr 2014: 3). Von 600 v. Chr. bis 200 n. Chr. lebte im *Bajío* die Kultur Chupícuaro (ebd. 9). Die ersten sesshaften Volksstämme sprachen Proto-Otomí-Mazahua und Proto-Matlatzinca-Ocuilteco (ebd. 10). Im Norden des *Bajío* und in der *Sierra Gorda* lebten Nomaden der Ethnie Chichimeco Jonaz mit der gleichnamigen Sprache (ebd. 11).³¹ Vermutlich wurden aufgrund einer Dürreperiode die mesoamerikanischen Siedlungen des *Bajío* von 900 bis 1200 n. Chr. größtenteils verlassen (ebd. 14). Im Osten des Gebietes des heutigen Bundesstaates Guanajuato und in der *Sierra Gorda* lebten im 16. Jahrhundert Pames (ebd. 18).

³¹ Siehe Abbildung 1: Historische Siedlungen der Chichimeco Jonaz im Bundesstaat Guanajuato.

Die Nomaden im Norden des *Bajío* lehnten sich in der *Guerra Chichimeca* im 16. Jahrhundert gegen die Kolonialisierung durch die Spanier auf. Bis auf diejenigen Chichimeca, die in der Ansiedlung *San Luis de la Paz* sesshaft waren und dort bis heute leben, wurde diese Ethnie von den Spaniern ausgerottet, und Kriegsgefangene wurden als Sklaven verkauft (ebd. 19-21).³² Während der spanischen Kolonialisierung zogen Otomí-Stämme von Zentralmexiko in den Osten des heutigen Gebietes des Staates Guanajuato.³³

In doppelter Hinsicht war der Staat Guanajuato für Mexiko von großer Bedeutung. Ab 1551 kam es zu Silberfunden, woraufhin die Spanier Minen zur Silberförderung bauten und Indigene als Minenarbeiter versklavten. Sie errichteten Dörfer und schlossen diese mit Wegen an die Handelsstraße an, die von Zacatecas nach Mexiko-Stadt führte. Durch den Reichtum wurde die Stadt Guanajuato zu einer der wichtigsten kolonialen Zentren von Neuspanien (ebd. 21). Zudem begann in Guanajuato 1810 der von Miguel Hidalgo angeführte Aufstand gegen die Spanier, weshalb Guanajuato noch heute als Wiege der mexikanischen Unabhängigkeit gefeiert wird. Da sich die Aufmerksamkeit in Guanajuato – damals wie heute – auf diese Geschehnisse richtete, wurden andere lokale Aspekte wie die Geschichte und die Gegenwart der Indigenen vernachlässigt (Jasso Martínez 2011: 1118). Es kam zu einer Rassenmischung und einer Verdrängung der indigenen Vergangenheit (ebd.).

Auch in der Gegenwart gibt es indigene Einwohner der Stämme Chichimeco Jonaz und Otomí, die vorwiegend im Nordosten des Bundesstaates leben. Lastra (2001: 147) befasste sich mit der Sprachverschiebung bei Otomí-Sprechern und fand heraus, dass bis zum Jahre 2000 das Gebiet, auf dem im Staat Guanajuato Otomí gesprochen wurde bzw. wird, flächenmäßig kleiner geworden ist und dass zudem die Sprecherzahl abgenommen hat: „In Guanajuato there were six municipalities in 1900 which had between 1 % and 29 %, now only one remains and it has 1 %. All of the speakers are old people, which means that after their generation passes away the language will be gone in the state“ (ebd. 152). Lastra macht für diesen Trend die Stigmatisierung der autochthonen Sprachen, die Diskriminierung in Schule und Berufsleben, die daraus resultierenden negativen Sprechereinstellungen und menschliches Eingreifen³⁴ verantwortlich (2001:

³² Zu den Konflikten zwischen Spaniern bzw. Kreolen und den Chichimeca siehe auch Ruiz Medrano (2010: 88; 162).

³³ Siehe Abbildung 2: Historische Siedlungen der Otomí im Bundesstaat Guanajuato.

³⁴ In den 1970er Jahren wurde in San Miguel de Allende, das im östlichen Teil des Bundesstaates Guanajuato liegt, ein Staudamm gebaut, was zur Zwangsumsiedlung Indigener, die in Dörfern ansässig waren, führte und die Aufgabe des Otomí mit sich zog (Lastra 2001: 153).

152-153). Auch Wright-Carr bestätigt, dass das Sprechen von Otomí im Osten des Bundesstaates abgenommen hat: „Por allá [...] antes todos hablaban en otomí, ahora se habla menos, se está perdiendo.³⁵ Pero la diferencia es que ahora vemos letreros, anuncios; en los comercios, por todos lados vemos el otomí escrito en la calle, en la esfera pública“ (ED: 6). Dass das Otomí im öffentlichen Leben neuerdings präsenter ist, führt er auf die Aufwertung der indomexikanischen Sprachen zurück: „[Antes] los padres les decían a sus hijos, ‘no, no hables eso’, porque no querían que sus hijos sufrieran una discriminación por ser indígenas, como ahora ven que ya hay una nueva revalorización de las culturas indígenas, hay un nuevo orgullo“ (ED: 8). Bezeichnend ist, dass von der Volkszählung im Jahr 2000 bis zu der im Jahr 2010 die Anzahl der Sprecher einer indigenen Sprache – auch von den heimischen Sprachen Chichimeco Jonaz und Otomí – stark zugenommen hat. Während in Tierra Blanca im Jahr 2000 nur 92 Bewohner Otomí sprachen, waren dies zehn Jahre später bereits 2.065. Die Zahl der Sprecher von Chichimeco Jonaz verdoppelte sich von 1.143 Sprechern im Jahr 2000 auf 2.163 Sprecher im Jahr 2010 (INEGI 2010b; Jasso Martínez 2011: 1119). Die Zunahme der Sprecher ist auf eine neue Wertschätzung der Idiome und der ethnischen Identität zurückzuführen (ebd. 1120).

3.2.2 Aktuelle Situation: Migration

Ein weiterer Faktor, der zu einer Zunahme indigener Sprecher im Bundesstaat geführt hat, ist die Einwanderung von Indoamerikanern aus anderen Staaten. Von 1995 bis 2010 haben sich die Sprecher autochthoner Sprachen von 4.738 auf 14.835 verdreifacht (INEGI 1995: 2010b): Das INEGI zählt 47 Sprachen auf, die im Staat Guanajuato im Jahr 2010 gesprochen werden (INEGI 2010c: 11-12).³⁶

Die Binnenmigration Indigener hat in Mexiko seit den 80er Jahren stark zugenommen. Laut der *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI) verzeichnen 43 % der 803 indigenen Gemeinden starke Abwanderung (CDI 2010b: 3). Auf der einen Seite führt dies in den Heimatorten unter den Zurückgebliebenen zu sozialen Problemen, da sich vorwiegend junge Familien und Personen im arbeitsfähigen Alter zu einer Abwanderung entscheiden. Auf der anderen Seite leiden die Migranten an ihrem neuen Zufluchtsort unter Rassismus,

³⁵ In einem nicht aufgezeichneten Gespräch berichtete Wright Carr, dass ihm Senioren erzählten, sie seien in ihrer Kindheit beispielsweise mit Schlägen ins Gesicht gezüchtigt worden, wenn sie auf Otomí sprachen. Daher hätten sie ihre Sprache aufgegeben.

³⁶ Siehe Tabelle 4: *Bevölkerung über 5 Jahre, die im Bundesstaat Guanajuato eine indigene Sprache spricht*. Hier werden die 17 Sprachen aufgeführt, die in Guanajuato mehr als 30 Sprecher haben.

Diskriminierung und Marginalisierung (ebd. 4). Push-Faktoren für diese Abwanderung sind sozialer und wirtschaftlicher Art: Erstens können viele Indigene durch die Arbeit in der Landwirtschaft ihre Grundversorgung nicht mehr gewährleisten, was auf den Niedergang des heimischen Anbaus, die Zunahme der Bewirtschaftung durch Großkonzerne, Naturkatastrophen und darauf folgende Ernteaussfälle, auf Parzellierung und Verkauf der Anbauflächen an Großgrundbesitzer und Konzerne sowie den Preisverfall der angebauten Produkte zurückzuführen ist (ebd. 13). Zudem findet Kunsthandwerk, eine weitere Erwerbsquelle, auf den Dörfern wenig Absatz. Dies führt zu einer hohen Arbeitslosigkeit und damit einhergehender Armut. Des Weiteren sind indigene Gemeinden infrastrukturell schlecht erschlossen und verfügen kaum über Bildungseinrichtungen und Gesundheitsversorgung (ebd.). Von einer Flucht in die Städte Mexikos erhoffen sich die Indigenen einen Arbeitsplatz, eine bessere Anbindung an Gesundheitswesen und Bildungsprogramme. Hier beschreibt der Befragte I-3.4³⁷ die Gründe für seine Migration von Oaxaca nach León:

[E]stamos buscando nuestras mejores condiciones de vida, en aquellos tiempo allá en nuestro estado, no había ni un tipo de trabajo, pues es una zona muy alto riesgos, marginados, no hay de trabajos, no tienen... de escuela, de mi pueblo a caminar como unas dos horas para llegar a un municipio, para poder entrar a la escuela. [...] [Y]o tenía mis hijos [...] y los tres son estudiantes, entonces aprovechamos aquí en la ciudad, hay cerca las escuelas, hay lugares donde podemos vender nuestras artesanías, para sostener a la familia. [...] [A]ntes éramos unos sembradores de la cosecha, de maíz, frijoles, calabacitas, pero con el tiempo, que cuando llueva nos levanta un poquito de las cosechas, y a veces cuando no cae el agua pues se nos pierden las cosechas, por eso no nos conviene, y aparte es muy caro para comprar los fertilizantes, para poner a esas plantas (ED: 37).

Sozialstudien nehmen an, dass die Landflucht auf der einen Seite dazu führen könnte, dass sich die Indigenen in ihrem neuen Umfeld kulturell anpassen und in die städtische Gesellschaft integrieren oder aber an ihrem neuen Wohnort innerethnische soziale Netzwerke aufbauen und ihre Kultur weiter praktizieren (CDI 2010b: 13). Für sie geht die Migration oft mit Zweisprachigkeit und der Aufgabe der Muttersprache einher:

Eine gravierende Situation entsteht, wenn die Indianer ihr Dorf verlassen und in die Stadt auswandern. In der ersten Generation dieser Auswanderer kommt es noch nicht zum Sprachverlust. Es kann sich sogar in Fällen, in denen die Indianer

³⁷ Der sprachliche Ausdruck weist auf eine L2-Varietät des Spanischen hin. Sprachfehler sind, wie bei den meisten wörtlichen Zitaten der Informanten der Gruppen I-1, I-2 und I-3, nicht gekennzeichnet.

ein ethnisch orientiertes kommunikatives und berufsspezifisches Netzwerk aufrechterhalten [...], die indigene Sprache auch im alltäglichen Gebrauch durchsetzen. Dennoch wird sie der zweiten Generation [...] oft nicht weitergereicht, da hier besonders häufig mit den Kindern Spanisch [...] gesprochen wird (Zimmermann 2013: 416).

Während Indigene vorwiegend in große und bereits erkundete Städte wie Mexiko-Stadt, Monterrey und Puebla zogen, gab es in den letzten Jahren auch in mittelgroßen und kleinen Städten wie San Luis Potosí und Querétaro Zuwachs an ethnischen Minderheiten. Auch in León de los Aldama ist die Präsenz Indigener relativ neu.

3.2.3 León: Die neuauftkommende Gegenwart der Indigenen

Die Stadt León de los Aldama wurde 1576 offiziell von den Spaniern gegründet (Brockhaus 1998: Bd. 13: 293) und stellt keine heimische mesoamerikanische Bevölkerung. Im Gemeindebezirk León leben 21,5 % der Indigenen des Bundesstaates, womit dort, gefolgt von San Luis de la Paz (15 %) und Tierra Blanca (13,7 %), die meisten Indigenen des Staates leben (Vega Macías/Partido Bush 2014: 45). Relativ gesehen sprechen 0,243 % der Bevölkerung von León eine indigene Sprache (ebd. 47). Die Industriestadt, die sich im *Bajío* u. a. mit den Standorten Querétaro, Salamanca und Irapuato zu einem Industriekorridor entwickelte, ist vor allem für ihre Leder- und Textilproduktion sowie für die Papier- und Nahrungsmittelindustrie bekannt und hat in den letzten drei Jahrzehnten ein großes Wirtschaftswachstum erlebt (Sommerhoff/Weber 1999: 354; Jasso Martínez 2011: 1121). Zudem ist die Stadt mit Bischofssitz auch aufgrund des kolonialen Zentrums und wegen der alljährlichen *Feria* für Touristen attraktiv (Huerta Arelano 2012: 12). Für die Indigenen stellt die Hoffnung auf eine Anstellung oder auf einen Absatzmarkt ihrer Produkte eine große Anziehungskraft dar.

Im Jahre 1990 wurden die ersten Siedlungen von Mixteken und Otomíes in der Nähe des alten Bahnhofs von León im Stadtviertel *Río Escondido* registriert, als sich Mixteken aus Oaxaca auf dem Gelände des ehemaligen Bahnhofs niederließen (Fuentes Creollo 2003: 39). Landsleute zogen nach, und so entstand die noch heute bestehende *Comunidad Mixteca*. Im Laufe der Jahre kamen auch Indigene weiterer Ethnien, u. a. der Völker Nahuatl aus Veracruz und Guerrero, Mazahua aus dem Bundesstaat México, Purépecha aus Michoacán und Tzotzil aus Chiapas, nach León. Neben der *Comunidad Mixteca* ist das *Centro de Desarrollo Indígena Loyola* (CDIL) die zweite große Wohnsiedlung Indigener in dieser Stadt. Beide Wohnviertel werden im Folgenden noch genauer vorgestellt. Die

Mehrheit der Indigenen wohnt jedoch auf den Stadtbezirk verteilt und hat vorwiegend innerfamiliäre und innerethnische Beziehungen aufgebaut (Jasso Martínez 2011: 1127). 45 % der Indigenen sind sich anscheinend nicht einmal der Gegenwart anderer Ethnien in León bewusst (Huerta Arellano 2012: 41). Für gewöhnlich leben die Indigenen im sozialen Abseits in armen Siedlungen oder in illegalen Bebauungen aus Brettern und Pappe. So gab es beispielsweise in der Mixteken-gemeinde über viele Jahre hinweg weder Drainage, noch Trinkwasser (Jasso Martínez 2011: 1125). Auch haben sie zum Bildungs- und Gesundheitssystem weniger Zugang als Nichtindigene und leiden häufig unter Krankheiten und Mangelernährung (ebd. 1126).

Es liegen unterschiedliche Daten zur Präsenz Indigener im Bezirk León vor. Laut dem INEGI gaben 3.191 Bewohner, die fünf Jahre oder älter waren, an, eine indigene Sprache zu sprechen (INEGI 2010b). Gemäß der CDI (CDI 2010a) lebten 2010 in León 8.168 Indigene, von denen 1.479 angaben, zweisprachig zu sein, und 1.695 keine Angaben zu Sprachkenntnissen machten. Huerta Arellano gibt für 2010 in León 5.844 Indigene an, die den fünf Ethnien Otomí (3.239), Nahuatl (1.264), Mazahua (818), Purépecha (348) und Mixteken (175) angehören (2012: 13). Andere Ethnien werden in dem Bericht nicht erwähnt.

In dem Report wird auch auf die Sprachkenntnisse dieser Indigenen eingegangen (ebd. 32). Demnach sprechen von 7.351 Bewohnern 1.133 eine indigene Sprache, 39 sind einsprachig in ihrer indigenen Sprache, 597 sind zweisprachig und 5.582 geben an, in einem indigenen Haushalt zu wohnen, in dem das Familieneroberhaupt oder der Ehepartner eine indigene Sprache spricht (ebd.). Bei der Untersuchung von Huerta Arellano wurde zudem nach den Spanischkenntnissen der Angehörigen der fünf Ethnien differenziert, wobei unter „keinen Kenntnissen“, „Grundkenntnissen“ und „ausreichenden Kenntnissen“ unterschieden wurde (ebd. 40).³⁸ 3,08 %, ausschließlich den Ethnien Otomí und Mixteken angehörig, gaben an, keine Spanischkenntnisse zu haben (ebd.). 69,15 % der Befragten weisen Grundkenntnisse des Spanischen vor und 27,78 % zeichnen sich durch ausreichende Kenntnisse aus. Auffällig ist, dass bei den Nahuatl nur 4,6 %, den Mixteken nur 13,3 % und den Otomies nur 13,3 % angegeben haben, das Spanische ausreichend zu sprechen, während dies bei den Mazahuatl 64 % und bei den Purépecha 54,3 % der Befragten angegeben haben (ebd.). Erklärungen zu diesen Unterschieden werden in dem Bericht nicht geliefert. Eine eigene Hypothese wäre, dass Nahuatl und Otomies, die gemäß den Angaben von Huerta Arellano die am stärksten vertretenen Ethnien in León sind, daher dort über ein größeres

³⁸ Befragt wurden 162 Indigene, die zum Zeitpunkt der Befragung 17 Jahre oder älter waren.

Netzwerk an Sprechern ihrer Idiome verfügen, was einerseits den stärkeren Gebrauch der Muttersprache ermöglicht, auf der anderen Seite aber zu weniger Kontakt mit dem Spanischen führt. Auch die schlechten Spanischkenntnisse der Mixteken können so erklärt werden. Sie stellen zwar in León im Vergleich zu den Otomies und Nahuas eine Minderheit dar, haben aber ihre eigene Wohngegend, die Mixtekengemeinde, errichtet, in der das Mixtek praktiziert werden kann.

Die mangelnden Spanischkenntnisse der Indigenen stellen für sie das größte Hindernis dar, sich in der Stadt zurechtzufinden und in die Gesellschaft einzugliedern. So sind gute Spanischkenntnisse für gewöhnlich Grundvoraussetzung, um einen festen Arbeitsplatz zu bekommen. Auffällig ist zudem, dass in León indigene Kinder gegenüber nichtindigenen eine geringere Bildung haben. Während 97 % der leonesischen Kinder die Sekundarstufe I besuchen, tun dies nur 67 % der indigenen Kinder (ebd. 51). Grund hierfür ist der frühe Eintritt der indigenen Kinder in den Arbeitsmarkt, welcher häufig schon im Alter von vier oder fünf Jahren erfolgt, der Mangel an Stipendien und die fehlende Tradition klassischer Bildung unter den Indigenen.

Die bisher präsentierten Daten zeigen, dass Indigene, die ihr autochthones Idiom sprechen, sowohl in absoluter Anzahl gering sind als auch im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung von León eine Minderheit darstellen. Bezieht man sich auf den zweiten Faktor des UNESCO-Berichts, der sich mit der absoluten Anzahl der Sprecher befasst, so sind die indigenen Gruppen von León gefährdet, ihre Sprachen zu Gunsten des Spanischen aufzugeben: „[...] [A] small speech community is always at risk. A small population is much more vulnerable to decimation [...] than a larger one“ (UNESCO 2003: 8). Im Hinblick auf den dritten Faktor selbigen Berichts, nämlich die proportionale Anzahl der Sprecher, sind die Indigenen, nimmt man die Gesamtbevölkerung Leóns als Referenzpunkt, sogar ernsthaft gefährdet (Stufe 1) (ebd. 9). Zieht man für die Befragten als Referenzgemeinde das *Centro Loyola* bzw. die *Comunidad Mixteca* heran, so wären die Mixteken der Mixtekengemeinde nicht bedroht (Stufe 5), die Nahuas des *Centro Loyola* definitiv bedroht (Stufe 3) und die anderen Ethnien, die im *Centro Loyola* eine Minderheit darstellen, stark bedroht (Stufe 2).

Die Mehrzahl der Indomexikaner ist in León im informellen Sektor tätig. Bei den von Huerta Arellano Befragten gaben 5 % an, ein Angestelltenverhältnis zu haben, 57 % arbeiten als Händler und 33 % als Kunsthandwerker (2012: 62). Das Einkommen der Migranten liegt deutlich unter dem der restlichen Bevölkerung Leóns: Die Hälfte der Befragten verdient pro Tag im Schnitt 61 Pesos, was

2012 dem Mindestlohn entsprach. 40 % der Befragten gaben an, weniger als den Mindestlohn zu verdienen (ebd. 63).³⁹

Um ihre Situation in León zu verbessern, trafen sich ab dem Jahr 2000 Indigene, vorwiegend Mixteken, um gemeinsam für eine Autorisierung des Verkaufs in bestimmten Bereichen der Stadt zu kämpfen (ebd. 75). 2004 schlossen sich diesen Treffen auch Mitglieder anderer Ethnien an, und 2011 entstand aus diesen Zusammenkünften der *Consejo Consultivo Indígena*, der seither einmal im Monat tagt (ebd.). Er setzt sich aus Mitgliedern verschiedener Behörden der Stadt und je zwei Repräsentanten der fünf Ethnien Nahuatl, Mixteken, Purépecha, Mazahua und Otomí zusammen (ebd. 71). Gemeinsam sollen Wege gefunden werden, die Arbeits- und Lebensbedingungen der Indigenen in León zu verbessern. Der Repräsentant der Mixteken, Daniel Méndez Cortés, berichtete im Gespräch:

[E]stamos contando con las autoridades municipales desde el 2001, empezamos a quedar como consejeros indígenas municipal, ya estamos registrados con las autoridades municipales, en cualquier momentos, cada mes vamos a participar la reunión de los consejos, ver los tipos de avances, recuerdo que el año de 2009, 2010, nos han ofrecido por parte del jefe de desarrollo social, los 17 viviendas con láminas galvanizadas para reparar las casitas, por parte del apoyo del gobierno municipales (ED: 37-38).

3.2.4 Orte der Befragung und Befragte

Das Forschungsfeld umfasste das *Centro de Desarrollo Indígena Loyola*,⁴⁰ die dazugehörige Grundschule *Nenemi* und die Mixtekengemeinde. Zudem wurden vereinzelt Indigene befragt, die zwar zum *Centro Loyola* und den dortigen Bewohnern Kontakt haben, ihren Wohnsitz jedoch außerhalb haben. Hier werden das *Centro Loyola*, die Mixtekengemeinde und die dort lebende Bevölkerung sowie die Schule *Nenemi* und die Schüler kurz vorgestellt.

Der Fokus der Erhebung lag auf den Bewohnern des *Centro Loyola* und den Schülern der Schule *Nenemi*. 15 der befragten Indigenen leben im CDIL, un-

³⁹ Trotz der Schwierigkeiten und Herausforderungen, denen sich die Migranten in León stellen, gaben 90,1 % der von Huerta Arellano Befragten an, dass das Leben in León dennoch einfacher als in ihrem Heimatort sei (2012: 44). Als größten Vorteil nannten 46 % von ihnen die Arbeit, 15 % die Transportmöglichkeiten und 6 % je Lebensqualität und Einkommen (ebd. 45). Als größter Nachteil wurden von 19 % die Transportmöglichkeiten und je mit 8 % Arbeit und Bildung bezeichnet (ebd.). Zudem gaben 90 % der Befragten an, ihre Heimatgemeinde zu vermissen: 52 % fehlen die Bräuche und Traditionen am meisten, 19 % die Familie, 7 % vermissen das Land und weitere 7 % sogar alles (ebd. 46).

⁴⁰ Das CDIL wird zumeist mit dem Begriff ‚*Centro Loyola*‘ abgekürzt.

ter ihnen acht Erwachsene und sieben Schüler der interkulturellen Schule. Vorläufer des CDIL war die *Guardería Indígena*, die 1996 vom *Patronato Loyola*⁴¹ gegründet wurde, um die indigenen Kinder zu beaufsichtigen, zu bilden und zu verpflegen, während ihre Eltern arbeiteten.⁴² Denn für gewöhnlich nahmen die Indomexikaner ihre Kinder zum täglichen Verkauf der Waren mit, sodass diese keine Schulbildung genießen konnten. 1998 ging aus der *Guardería Indígena* das CDIL hervor. Es ist in der *Colonia La Luz* am Südrand der Stadt gelegen, unweit der Mixtekengemeinde. Die Zugangsstraße *Rio Verde*, ein Sandweg, und die Situierung neben dem Hundeheim und in der Nähe von Müllhalden zeigen die räumliche Marginalisierung der Indigenen. Auf dem Areal des CDIL befinden sich zwanzig Einzelbehausungen, mehrere Arbeitsschuppen, ein Büro zur Beratung, Unterstützung und Klärung von Angelegenheiten, die interkulturelle Schule *Nenemi* und ein Mehrzweckraum, der als Kapelle, Schulbibliothek und Computerraum fungiert. Die Wohneinheiten sind kleine, aneinandergereihte Bungalows zu je ca. 15 Quadratmetern, die aus drei kleinen Zimmer bestehen. Sie werden den Indigenen zeitlich befristet kostenlos zur Verfügung gestellt.⁴³ Die Behausungen verfügen zwar über Elektrizität, aber nicht über einen Wasseranschluss. Sanitäre Einrichtungen befinden sich auf dem Areal und werden von allen Bewohnern geteilt. Das CDIL ist eine erste Auffangstelle für Indigene in León, damit sie sich zunächst in der Stadt zurechtfinden, Fuß fassen, soziale Netze knüpfen und eine erste finanzielle Grundlage schaffen können, kurz, um ihnen bei der Anfangsphase in der neuen Umgebung zu helfen. Laut dem Zensus des CDIL leben 114 Indigene zwischen 0 und 64 Jahren im *Centro Loyola*, davon 53 Nahuas, 30 Purépecha, 18 Otomí, fünf Mixteken, fünf Mazahua und drei ohne Angabe zur

⁴¹ Der private Träger *Patronato Loyola*, auch *Comunidad Loyola* genannt, kümmert sich vorwiegend um diese drei Projekte: Um *Casa Hogar Loyola*, ein Auffanglager für Kinder und Jugendliche, die auf der Straße leben, um das *Centro de Desarrollo Indígena Loyola*, und um die Grundschule *Nenemi*. Die Trägerschaft setzt sich aus der katholischen Kirche, aus Unternehmern und aus weiteren privaten Spendern zusammen. Siehe <http://www.comunidadloyola.com/> (Zugriff am 23.03.2015).

⁴² Siehe *Centro de Desarrollo Indígena Loyola*: <http://www.comunidadloyola.com/cdil-centro-de-desarrollo-ind%C3%ADgena.html> (Zugriff am 23.03.2015).

⁴³ Angedacht ist eine maximale Aufenthaltsdauer von drei Jahren, die jedoch zumeist überschritten wird. So wohnt eine Purépecha-Familie bereits seit 13 Jahren im CDIL. Andere Indigene, wie die Befragte I-3.7, lebten zunächst im CDIL und haben nun einen eigenständigen Wohnsitz.

Ethnie (CDIL 2014). Dies macht einen Durchschnitt von 5,7 Personen pro Wohneinheit aus. Sieben davon beherbergen mehr als acht Bewohner.⁴⁴

Die interkulturelle Grundschule *Nenemi* wird von ca. 120 Kindern der Ethnien Nahua, Purépecha, Otomí, Mixteco und Tzotzil besucht. Ziel ist es, die Kinder im Gebrauch ihrer Muttersprachen zu fördern und ihre Kulturen und Traditionen gemeinsam zu stärken und zu erhalten.⁴⁵ Die Bedeutung der Schule für die Kinder wird von dem Lehrer Francisco folgendermaßen beschrieben: „Nenemi es como un respiro para ellos. Ellos aquí pueden hablar, pueden jugar, pueden gritar en su lengua, sin ningún temor de que se burlan de ellos. [...] Nenemi ha sido un elemento que ayuda a fortalecer y que les hace sentir seguros“ (ED: 33-35). Das Projekt *Nenemi*, was auf Náhuatl ‚gemeinsam gehen‘ heißt, wurde von der *Comunidad Loyola* im Jahre 2010 ins Leben gerufen. Es ist eine private Schule, die von Fördermitteln der *Comunidad Loyola* finanziert wird. Im Jahre 2001⁴⁶ wurde in León von der Regierung eine öffentliche Schule für Indigene ins Leben gerufen und versprach eine qualitativ hochwertige Bildung für Kinder: „Este fue el objetivo inicial. Ofertar educación de calidad a los niños migrantes en León de población indígena. Y entonces era ofertar calidad con pertinencia, reconociendo la diversidad, la pluriculturalidad, y fomentando y poniendo en diálogo los saberes que cada pueblo podía portar“ (ED: 19). Nachdem trotz der hohen Zielsetzungen die Kinder nach Verlassen dieser Grundschule weder lesen noch schreiben konnten, beschloss die *Comunidad Loyola*, eine eigene private Schule, *Nenemi*, ins Leben zu rufen.⁴⁷ Die Schule *Nenemi* verfügt seither über eine Vorschulgruppe

⁴⁴Auf die Frage, wie sie es handhaben, sich mit einer mehrköpfigen Familie ein 15 qm-kleines Häuschen zu teilen, antwortete I-1.4, in deren Unterkunft sieben Personen leben, dass sie sich gemeinsam zum Schlafen vier Betten teilen.

⁴⁵ Siehe *Nenemi - Centro Educativo Intercultural*: <http://www.comunidadloyola.com/nenemi-centro-educativo-intercultural.html> (Zugriff am 23.03.2015).

⁴⁶ Die Gründung der öffentlichen Schule für indigene Kinder in León ist auf die Gesetzesreform von 2001 zurückzuführen, in der den Indigenen das Recht zugesprochen wird, ihre Sprache zu erhalten und zu pflegen (vgl. Cienfuegos Salgado 2005: 182). Außerdem wird eine Leitlinie für die staatliche Politik und die Förderung der zweisprachigen und interkulturellen Bildung erarbeitet (ebd.). Die Lehrerin Yolanda bestätigte die Auswirkung der Gesetzesreform auf die Gründung der öffentlichen Schule und der Schule *Nenemi*: „Esto empezó en el 2001, junto con, casi con la ley, de reconocimiento de México como un país plurilingüe, pluricultural, del artículo cuarto constitucional, y del segundo; sí se reclama este derecho de recibir educación en su lengua, por esto se abre la escuela pública aquí, y por esto el proyecto Loyola vino creciendo“ (ED: 19).

⁴⁷ Giovanna Battaglia wurde als künftige Rektorin mit dem Projekt beauftragt und bemühte sich sowohl um die Organisation als auch die Anstellung der vier Lehrer. Aufgrund dieser Konkurrenzsituation mit dem Staat wurden der Schule bisher kaum zweisprachige Materialien zugeteilt, noch wurden die Lehrer der Schule *Nenemi* zu Fortbildungen für interkulturelle Lehrer

und drei Klassen, wobei immer zwei Jahrgangsstufen zusammengefasst sind und von einem zweisprachigen indigenen Lehrer unterrichtet werden. Die Vorschulgruppe und die kombinierten Jahrgangsstufen 5 und 6 werden je von einer Lehrerin der Ethnie Otomí unterrichtet, die Jahrgangsstufen 1 und 2 von einer Nahua und die Klasse 3 und 4 von einem Lehrer der Ethnie Purépecha. Die Lehrer haben ein Hochschulstudium, das auf die Unterrichtung an interkulturellen Schulen spezialisiert ist, abgeschlossen oder befinden sich in der letzten Phase dieses Studiums.⁴⁸

Die Lehrer orientieren sich einerseits am Lehrplan der *Secretaría de Educación Pública* (SEP), erstellen aber auch eigene Maßstäbe und Richtlinien und geben Inhalte vor, um den Unterricht durch interkulturelle Projekte zu bereichern. Aufgrund eines Mangels an interkulturellen Materialien werden diese von den vier Lehrern gemeinsam erstellt.⁴⁹

Da in den vier Gruppen die Kinder verschiedener Ethnien gemeinsam unterrichtet werden, findet der Unterricht vorwiegend auf Spanisch statt. Náhuatl ist in *Nenemi* die am häufigsten gesprochene indigene Sprache, und so hat die Lehrerin der Ethnie Nahua ihren Kollegen und interessierten Mitarbeitern in einem Kurs Grundkenntnisse dieser Sprache vermittelt, damit sie sich grob verständigen können. Aufgrund der Erfahrung, dass die Kinder häufig erst mit Eintritt in die Schule das Spanische erlernen und somit in den unteren Jahrgangsstufen die Schüler oft monolingual sind, wurde der Nahua-Lehrerin als Vertreterin der Mehrheitsprache die Unterrichtung der Klasse 1 und 2 zugeteilt. Außerdem fungieren im

eingeladen (vgl. Aussagen der Lehrerin Yolanda). Dennoch ist *Nenemi* offiziell als Schule bestätigt und unter dem Code 11PPR1051V registriert. Die staatliche Schule besteht in der Mixtekengemeinde weiter.

⁴⁸ Der Lehrer Francisco studiert in Morelos, Michoacán, an der *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN) die „Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena“ (Siehe: <http://upnmorelos.edu.mx/LicenciaturaLEPEPMI.html>; Zugriff am 23.03.2015). Die Lehrerin Yolanda hat in Puebla Grundschullehramt studiert. Die Lehrerin Gloria studiert in Puebla mit Blockveranstaltungen, die einmal im Monat an verlängerten Wochenenden stattfinden, Grundschullehramt.

⁴⁹ Der Lehrer Francisco erzählt: „Por ejemplo, ahorita nosotros estamos con nuestro diccionario. Nosotros hemos elaborado un trabajo de monografías. Entre todo el grupo cada uno investigó una cultura, las tradiciones, todo. Entonces yo como docente, lo que voy a hacer, es hacer un libro con este material que se tiene [...] y que sea material para la escuela. Entonces ahorita, hace poco, nos llegaron unos libros por parte de la secretaría. Entonces decíamos: ‘Pues este material tan rico, tan aprovechable que pueda ser, pues lo tienen allí en los rincones’. [...] Y yo he visto a mis compañeras hechándole de todo, trayendo su material y así, entonces para el próximo año, lo que yo he pensado también es ya de cómo conseguir unos libros en purépecha. [...] Entre los niños también empezamos a hacer calcomanías, rompecabezas, y los vamos armando en nuestras lenguas, y así“ (ED: 34).

Unterricht Mitschüler, die das Spanische gut verstehen, als Übersetzer. Hier berichtet die Lehrerin Yolanda von der Kommunikation im Unterricht: „Y traté de aprender nahua, y tratar de conversar con ellos en nahua, y trataba también de comunicarme con los que habían intérpretes, pues sea un niño que yo notaba, o una niña un poco más hábil en las dos lenguas, y les decía ‘oye, qué me está diciendo’, o ‘dile que yo le quiero explicar este, ayúdame explicarle’“ (ED: 18). Der Lehrer Francisco äußert im Gespräch, dass er den Unterricht, wie die Lehrerin Yolanda, auf Spanisch abhält. Wie sie hat er sich Grundkenntnisse des Náhuatl angeeignet, um mit den Kindern zu kommunizieren, wenn sie ihn nicht auf Spanisch verstehen. Da in seiner Klasse Kinder von vier Ethnien vertreten sind, wird jeden Tag die Begrüßung in einer anderen Sprache vollzogen (ED: 27). Außerdem teilt er bei Projektarbeiten die Kinder den Ethnien gemäß ein, sodass die Arbeitsaufträge in der jeweiligen Sprache gemeistert werden können (ED: 28).

An der Schule erfolgt die Alphabetisierung im Spanischen. In kleinen Gruppen werden die Schüler in den Pausen von einem Lehrer der jeweiligen Ethnie im Schreiben in ihrer Muttersprache angeleitet. Um das Schreiben in der Vernakularsprache zu fördern, werden die Kinder regelmäßig angehalten, Texte in ihrer Sprache, wie beispielsweise das Protokoll über eine soeben abgehaltene Zeremonie, anzufertigen.

Neben der Rektorin Giovanna Battaglia und den vier indigenen Lehrern sind eine Soziologin als IT-Lehrerin und Beraterin und ein Pädagoge als Zusatzlehrer, Bibliothekar und Mitentwickler des Lehrplans angestellt. Dazu agiert das Küchenteam mit zwei fest Angestellten und zusätzlichen, rotierenden Aushilfskräften. Zum Arbeitskreis des *Centro Loyola* gehört zudem eine Sozialarbeiterin, die sich vorwiegend um die Belange der Familien kümmert. Dieser Kreis von Festangestellten wird von Personen unterstützt, die weniger präsent sind.⁵⁰ Während des Forschungszeitraums waren zudem fünf leonesische Studierende am *Centro Loyola* tätig, die dort ihren Zivildienst, den *servicio social*, ableisteten, und ein Schüler, der ein Freiwilligenjahr absolvierte.

⁵⁰ Ein Kommunikationswissenschaftler der *Casa de la Cultura* bietet für Jugendliche einmal pro Woche an einem Nachmittag einen Kurs für das Erlernen von Design und Kunsthandwerk an. Regelmäßig besucht ein Arzt unentgeltlich das Zentrum, um die Bewohner bei Bedarf zu versorgen. Eine Ernährungswissenschaftlerin wurde zudem damit beauftragt, eine Aufnahme der gesundheitlichen Verfassung der Kinder zu machen. Außerdem finden wöchentliche Treffen der anonymen Alkoholiker statt. Auch bestehen mit der Privatschule *Instituto Lux* Beziehungen und regelmäßige Treffs finden statt. So kommen einmal pro Woche Jugendliche dieser Einrichtung ins *Centro Loyola*, um mit den Schülern der Klasse 5 und 6 den Sportunterricht zu gestalten, und es wurde gemeinsam ein interkulturelles und mehrsprachiges Memory-Computerspiel entwickelt.

Neben dem Forschungsfeld des *Centro Loyola* wurden zwei Bewohner der Mixtekengemeinde befragt, die zudem ihre Gemeinde vorstellten. Einer der Befragten, Daniel Méndez Cortés, ist Repräsentant der Mixteken im *Consejo Consultivo Indígena* von León. Vor seiner Migration nach León war er als Saisonarbeiter in Culiacán, Sinaloa, als Erntehelfer tätig. Nach eigenen Angaben ist er einer der ersten Indigenen von León:⁵¹

Pero con el tiempos, yo fue el primero que llegué en esta ciudad de León, Guanajuato. Ahorita tenemos 31 años viviendo yo aquí en León, sí, es que la verdad, cuando yo conocí de ahí llegaro yo en Querétaro, aquí en la ciudad de Querétaro, y me encontré a unos amigos, así, que era indígena, y me dijeron, mejor vamos a trabajar a ciudad de León, Guanajuato; porque es una fábrica de piel, entonces ya de allí, venimos aquí, trabajé un tiempo en una fábrica de cartón, [...] y con el tiempo estuvimos de temporada, y regresemos a Oaxaca, para llevar mi familia y regresar a vivir aquí en León. [...] Y ya después como no les convendría para los gastos de nuestros hijos y todo eso, entonces empezamos a trabajar de nuestros trabajos, de artesanos, nosotros elaboramos todos tipo de bolsas, tortilleros, vísceras, sopladores, todo tipo de artesanía, [...] ya de allí, nos asentamos aquí en León, de allí con el razón de allí ya los paisanos van llegando, van formando la colonia, si van llegando unos dos, tres familias, éramos unos cinco familia, pero con el tiempo van llegando y llegando, y se está reparando sus casitas, entonces hasta allí nos quedamos, muchos paisanos quedaron aquí (ED: 36-37).

Heute besteht die Mixtekengemeinde aus einem abgetrennten Bereich mit etwa 35 Holzhütten. Obwohl die Mixtekengemeinde eine inoffizielle Wohngegend ist, wurde sie von der Stadtverwaltung bisher geduldet und die Bewohner durch Projekte unterstützt. So gab es eine Förderung mit Materialien für die Reparatur der Häuser und ihnen wurde dabei geholfen, die Wege aus Sand bzw. Erde zu ebnen. Im Jahr 2001 wurde unter dem Bürgermeister Luis Ernesto Ayala Torres ein Container für ein mobiles Klassenzimmer errichtet. Daraus entstand die interkulturelle Schule *Escuela Primaria Indígena Bilingüe José Ma. Morelos y Pavón*. Zunächst unterrichtete ein Lehrer klassenübergreifend die Schüler der ersten bis zur sechsten Klasse gemeinsam. Durch die Erweiterung der Schule mit drei weiteren Klassenzimmern und durch die Unterstützung durch zwei weitere Lehrer können die Schüler in kleinere Gruppen unterteilt werden. Nach Angaben des Befragten I-2.3, der in der Mixtekengemeinde wohnt und dort auch die Schule besuchte, war der Unterricht, der ihm erteilt wurde, zweisprachig: „[T]eníamos un maestro que

⁵¹ Diese Aussage wurde von Mitarbeitern des *Centro Loyola* bestätigt.

era mixteco también, bilingüe se puede decir, y nos daba clases un poco de mixteco y español, para diferenciar. Por ejemplo si decimos palabras a los niños y no entiende en español lo dice en mixteco“ (ED: 142).

Zudem verfügt die Wohngegend über eine Kapelle, in der Gottesdienste in Mixtek abgehalten werden. Das Bewohnen eines eigenen Bereichs von Mitgliedern der gleichen Ethnie mit einem gemeinsamen Herkunftsort und die Errichtung von gesellschaftlichen Strukturen innerhalb der Gemeinde wie den regelmäßigen Gemeindetreffen, der Schule und der Kapelle, ermöglichen eine Weiterführung der Traditionen und das Praktizieren der gemeinsamen Sprache. Fördermaßnahmen der indigenen Sprachen und Traditionen, wie die Errichtung der indigenen Schule, sind einem Umdenken in den letzten Jahren zu verdanken.

3.3 Sprachgesetzgebung in Mexiko

In der abendländischen Kultur herrschte vor dieser Zeit eine Strömung, die die Pluralität der Sprachen als negativ ansah:

La causa del deseo de la inducción de la muerte de una lengua está en la imagen negativa de la pluralidad de las lenguas, de la que se dice que impide la comunicación, así como también existe la idea de que lograr la homogeneidad lingüística dentro de unidades en las que es posible influir políticamente, [...] podría eliminar los problemas de comunicación (Zimmermann 1999: 21).

Auch Antonio de Nebrija, Herausgeber der ersten spanischen Grammatik im Jahre 1492, sah das Spanische als Begleiter des Imperiums (ebd. 23). Octavio Paz widmet in seinem Werk *El laberinto de la soledad* (1950) das fünfte Kapitel mit dem Titel *Conquista y Colonia* der Eroberung Mexikos, die er sowohl aus der Sicht der Urvölker als auch der der Spanier darstellt (2004: 98-127). Er berichtet: „Frente a la variedad de razas, lenguas, tendencias y Estados del mundo prehispánico, los españoles postulan un solo idioma, una sola fe, un solo Señor“ (2004: 110). Bei der Kolonialisierung wurden die indigenen Sprachen als Hindernis für die Evangelisierung angesehen, sodass der spanische König 1770 die Auslöschung der autochthonen Idiome verlangte (Zimmermann 1999: 23).

Dennoch zeigte die indigene Bevölkerung eine signifikante Widerstandskraft gegen die vollständige Assimilierung (ebd. 1992: 336). Jedoch beschleunigte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts diese Angleichung aufgrund des flächendeckenden Ausbaus des Schulsystems und der damit einhergehenden Kastilisierung, der Unterrichtung auf Spanisch (ebd.). Ab dem 20. Jahrhundert setzte eine offizielle Sprachpolitik ein, die im Bildungssektor die Kastilisierung

mit dem Ziel vorantrieb, die Indomexikaner auf Spanisch zu alphabetisieren und ihnen das Spanische beizubringen, damit Mexiko dadurch besser als Nation zusammenwächst (ebd. 337). Im Jahre 1948 wurde in Mexiko das *Instituto Nacional Indigenista* (INI) gegründet, welches sich für eine zweisprachige Schulbildung einsetzte (ebd. 1992: 338). In den 1970er Jahren verfolgte die staatliche Sprachpolitik weiterhin das Ziel der Kastilisierung (ebd. 339). Wright-Carr beschreibt die Lage folgendermaßen:

Todos estados, naciones querían una lengua oficial, y suprimir las demás. [...] [Y] a eso se dedicó la SEP, entrenaron a maestros bilingües con la idea de poderse comunicar con los niños, lo suficiente, para engancharlos y que los entendieran, y luego convertirlos a ser hablantes del castellano, y menospreciando a las lenguas indígenas. Eso empezó a cambiar de una manera importante al final de los años 80, con cambios en las políticas de la SEP, el reconocimiento de la importancia de la educación bilingüe, pues es muy difícil cambiar la mentalidad de los maestros, si ya han sido entrenados para ser unos misioneros culturales lingüísticos, [...] la idea era mandar misiones a las comunidades indígenas y ayudarles a subir de, entre comillas, de ‘categoría cultural’ para ser mexicanos mestizos, que era el ideal, ¿no? Pero todo eso ha cambiado, en los 90s ya teníamos buenos libros de textos de lenguas indígenas y por lo menos en teoría y en la reglamentación, un cambio de enfoque de la SEP (ED: 4-5).

3.3.1 Aktuelle Gesetzgebung

Einen Wendepunkt in der Gesetzgebung markiert die Veröffentlichung des Gesetzes *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (LGDLPI) im März 2003 dar. Das Gesetz stellt die indigenen Sprachen, Sitten und Kulturen unter den Schutz des Staates.⁵² Die autochthonen Idiome werden dem Spanischen gleichgestellt.⁵³ Auch im öffentlichen Bereich⁵⁴ und in der Schulbildung sind die indigenen Sprachen dem Spanischen gleichgestellt. Zumindest offiziell haben die

⁵² „La presente Ley [...] tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas“ (Art. 1).

⁵³ „Las lenguas indígenas [...] y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen“ (Art. 4).

⁵⁴ „Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública“ (Art. 7).

Indoamerikaner das Anrecht auf eine zweisprachige und interkulturelle Ausbildung.⁵⁵ Das Gesetz setzt die Gründung des *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* (INALI) fest (Art. 14), um u. a. Projekte zur Erhaltung der Sprachen durchzuführen (Art. 14 b), den Gebrauch dieser Sprachen auf weitere soziale Bereiche auszuweiten (Art. 14 c), und für die Standardisierung und Verschriftlichung der Sprachen zu sorgen (Art. 14 f).

Als Reaktion auf das LGDLPI wurde 2011⁵⁶ in Guanajuato mit dem *Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato* das erste Gesetz für den Schutz der indigenen Bevölkerung veröffentlicht. Es richtet sich explizit an die heimische Bevölkerung der Chichimeca, Otomí und Pame, und an die Migranten: „Así como a los migrantes de los pueblos Nahuatl, Mazahua, Purépecha, Zapotecos, Wixárika, Mixtecos, Mixes y Mayas, y demás pueblos y comunidades indígenas que transiten o residan de forma temporal o permanente en la entidad“ (Art. 3). Sie dürfen nicht diskriminiert werden (Art. 13), haben ein Anrecht auf Schulbildung in ihrer Sprache (Art. 22), auf Erfüllung der Grundbedürfnisse (Art. 34) und auf Behandlung ihrer Anliegen auf öffentlichen Ämtern in ihren Sprachen (Art. 43). Das zehnte Kapitel mit dem Titel „Atención a los Indígenas Migrantes“ verspricht (Art. 53-54):

[La] atención específica y el respeto a los derechos de los pueblos y las comunidades indígenas provenientes de otras entidades, que residen temporal o permanentemente en el territorio del Estado. En conjunto con la sociedad respetarán su trabajo, su permanencia y sus derechos. [...] El Estado apoyará a los gobiernos municipales para implementar acciones y programas, a fin de promover el desarrollo humano integral de los indígenas migrantes.

Der Erlass dieses Gesetzes zeigt, dass die Wahrung der Rechte der Indigenen relativ neu ist und letztgennante zudem erst seit kurzem ein Anrecht auf Sprachrechte und auf die Erteilung der Bildung in der eigenen Sprache haben. Mit den Inhalten, die sich auch auf die Migranten beziehen, reagiert das Gesetz explizit auf die relativ neue Präsenz migrierender Indigener im Bundesstaat. Jedoch müssen sich beide Gesetze, sowohl das nationale als auch das bundesweite, erst noch bewähren.

⁵⁵ „Las autoridades [...] garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos“ (Art. 11).

⁵⁶ Die aktuelle Version dieses Gesetzes geht auf die Reform vom 7. Juni 2013 zurück.

3.3.2 Beurteilung der aktuellen Gesetzeslage unter den Befragten

Unter den 15 Indigenen der Gruppe I-2 und I-3, die befragt wurden, gaben 13 an, von der LGDLPI gehört zu haben. Während acht Informanten ihr Unwissen bezüglich des Inhaltes ausdrückten, wussten acht Befragte zumindest, dass sie ‚viele‘ Rechte haben (I-3.2), dass sie ihre Sprache sprechen dürfen (I-3.1, I-3.8), soziale Unterstützung einklagen können (I-2.5) und gegenüber der nichtindigenen Bevölkerung gleichberechtigt sind und Respekt verdienen (I-3.7). Nur ein Befragter (I-2.3), der einzige Universitätsstudent unter den Informanten, zeigte konkretes Wissen über die Gesetzeslage in Mexiko und in Guanajuato:

Sí, en México existe lo que es la carta magna, que es la ley suprema. En su Artículo segundo establece que los pueblos indígenas son libres de ejercer todo relacionado con sus usos y costumbres, tradiciones y todo lo que tiene que ver con los pueblos indígenas. No nada más los mixtecos, sino otros étnicos, de otros estados de la republica mexicana. Y lo mismo se estableció en el reglamento interno del estado de Guanajuato, que ya lo tenemos también allí, pero no sé si los gobiernos lo aplican o no sé, porque nunca hemos recibido ni un proyecto acerca de los pueblos indígenas (ED: 146-147).

Seine Aussage, dass es keine Förderung für Indigene gibt, ist allerdings anzuzweifeln, da er beispielsweise in der Mixtekengemeinde die öffentliche interkulturelle Schule besuchte. Das Unwissen über das Einhalten der Gesetze teilt er mit weiteren zwölf Befragten, von denen einer hervorhob: „De todos modos nos discriminan“ (I-3.7, ED: 208). Der Informant I-3.1 äußerte, dass das Gesetz nicht geachtet wird: „Los derechos sí existen, pero así en la ciudad, no es así que hay respeto“ (ED: 177). Nur die Befragte I-3.2 gab an, dass das Gesetz rechtmäßig angewendet wird. Alle Informanten äußerten, dass sie im Staat Guanajuato ihre autochthone Sprache auf öffentlichen Ämtern nicht sprechen könnten, sondern sich auf Spanisch verständigen müssten. Auf die Frage, ob es von staatlicher Seite her Unterstützung zur Förderung der Sprache gibt, war die Meinung zweigeteilt. Fünf Befragte gaben an, es gäbe keine Hilfe, wie I-2.2 folgendermaßen ausdrückt: „Estamos perdiendo la lengua porque nadie nos dice... porque ni valor tiene la lengua, aquí se necesita... se ocupa más el español. Casi no hay apoyo“ (ED: 138). Zwei weitere Befragte wussten nicht, ob es staatliche Sprachförderung gibt, und acht bestätigten öffentliche Unterstützung. Drei erwähnten, dass zweisprachige Lehrer an die Schulen geschickt wurden, um die Sprachen zu erhalten. Ein Informant wies auf die Diskrepanz zwischen den Rechten und ihrer Durchführung hin: „Hace poco, unos dos años, están promoviendo que no se pierdan las lenguas maternas y los derechos de los indígenas. Pero nada más se queda escrito en las leyes. Cotidianamente, en la vida no hay mucho cambio“ (I-3.1, ED: 177). Auch

die zwei befragten Lehrer begrüßten zwar das Gesetz an sich, bemängelten aber die häufig fehlende Umsetzung und Verbreitung der Inhalte:

[Van] sacando cosas nuevas, pero que no lo dan a conocer en este caso [...] los tienen allí en no sé en un rincón. Y lo importante no es eso, sino que lo des a conocer y que veas tú como o en este caso los del gobierno o los que se encargan de... las leyes, ver que se estén llevando a cabo, que se trabaja pues correctamente (Francisco Morales, ED: 30-31).

Die Lehrerin Yolanda sieht auch einen Mangel an praktischer Umsetzung, spricht von dem Gesetz als "letra muerta" und erwähnt, dass man viel Energie und Zeit braucht, um sich durchzusetzen und sein Recht einzuklagen (ED: 19). Sie wollte ihre Bachelorarbeit zunächst auf Otomí verfassen, knickte dann aber aufgrund des bürokratischen Aufwandes ein und verfasste ihre Arbeit auf Spanisch.⁵⁷ Der Experte Wright-Carr weiß, dass das Gesetz bereits Wirkung gezeigt hat, auch wenn die volle Umsetzung noch nicht erreicht werden konnte:

Claro que hay repercusiones. La que más veo yo en mi trabajo como académico es que por esa ley de 2003, se creó el INALI. Se cree [sic!] el espacio, y por supuesto no se ha cumplido la ley, es muy difícil revertir 500 años de prejuicios y discriminación con una ley, es imposible, pero obviamente están poniendo a la vista del público más que antes, el asunto de las lenguas indígenas [...] (ED: 3).

Hinsichtlich des siebten Faktors des UNESCO-Berichts, *Governmental and Institutional Language Attitudes and Policies, Including Official Status and Use*, werden aktuell die Sprachpolitik sowie staatliche und institutionelle Einstellungen zu Sprachen mit dem Grad vier, *differentiated support*, bewertet (UNESCO 2003: 14).⁵⁸ Vor Inkrafttreten der LGDLPI hätte der erste Grad, *forced assimilation*, zugehört.⁵⁹

57 Sie berichtet: „[Para] reclamar este derecho, tienes que tener tiempo. Y tienes que tener recursos. Y a veces el tiempo y los recursos, uno no siempre cuenta con ellos, como para quedarte y decir: “me espero hasta que el consejo de la universidad acepte que yo presente mi tesis en la lengua, y que mi tesis esté escrita en la lengua, porque creo que en donde que hay un poco más de resistencia es en la escritura. Como de decir: ‘¿pero quién te va a leer, o quién te va a entender?’ Pero yo creo que es como más una posición para decir: ‘Hey, que no lo entiendan, o que no lo lea nadie más, no importa. Estoy posesionando mi lengua y estoy reclamando mi derecho de que así sea, o así se escriba’“ (ED: 17).

⁵⁸ 4. Grad: „Non-dominant languages are explicitly protected by the government, but there are clear differences in the contexts in which the dominant/official language(s) and non-dominant (protected) language(s) are used. The government encourages ethnolinguistic groups to maintain and use their languages, most often in private domains (as the home language) rather than in public domains (e.g. in schools)“ (UNESCO 2003: 13).

⁵⁹ 1. Grad: „The dominant language is the sole official language, while non-dominant languages are neither recognized nor protected“ (UNESCO 2003: 14).

4 Empirische Erhebung Teil 1: Sprachkontakt

4.1 Vorgehensweisen und Methoden

Die empirischen Daten basieren auf der siebenwöchigen Feldforschung, die in León durchgeführt wurde. Bei einer Feldforschung „werden Verhaltensweisen bzw. Sachverhalte beobachtet und registriert, die nicht als Folge einer experimentellen Manipulation auftreten“ (Gniech 1980: 93). Bei der Konzipierung des Forschungsprojektes und der Fragebögen erfolgte die Orientierung an den soziolinguistischen Studien von Pfeiler (1988), Geiger (2010), Terborg/García Landa (2011), Weinel (2011) sowie an Methoden der Sozialforschung (Przyborski/Wohlrab-Sahr: 2014) und Einstellungsforschung. Das Forschungsfeld wurde zu Beginn der empirischen Arbeit auf das *Centro Loyola* begrenzt, im Laufe der Forschung jedoch punktuell auf die Mixtekengemeinde und auf vereinzelte Personen, die zwar im *Centro Loyola* agieren, aber außerhalb ihren Wohnsitz haben, erweitert. Zudem wurden stichprobenartig neun Nichtindigene, die in León verstreut wohnen, befragt. Der Zugang zum Forschungsfeld, dem *Centro Loyola*, erfolgte durch Empfehlung von Wright-Carr und Jasso Martínez⁶⁰. Nach telefonischer Kontaktaufnahme kam es mit der Verwaltung des *Centro Loyola* zu einem persönlichen Gespräch, in dem das Forschungsvorhaben dargelegt wurde. Es wurde die Vereinbarung getroffen, dass eine begrenzte Anzahl von Schülern und Erwachsenen befragt werden darf, unter der Bedingung, dass sich die Forscherin als Freiwilligenhelferin in die Gemeinschaft integriert und somit die Indigenen unterstützt und nach Abschluss des Projektes eine Zusammenfassung der Ergebnisse auf Spanisch dem *Centro Loyola* zukommen lässt.⁶¹

⁶⁰ Ivy Jacaranda Jasso Martínez promovierte in Sozialwissenschaften und forscht und unterrichtet am *Campus León* der *Universidad de Guanajuato*. Unter anderem erforschte sie die Marginalisierung und Vulnerabilität Indigener in León. Am *Centro Loyola* leitet sie für Frauen Workshops, um diese bei der Selbsthilfe zu unterstützen. In einem E-Mail-Kontakt verwies die Forscherin vor Beginn des Forschungsaufenthaltes auf das *Centro Loyola* als passenden Ort für die geplante Erhebung. Die Kontaktaufnahme mit dem *Centro Loyola* erfolgte daraufhin eigenständig.

⁶¹ Es sei bemerkt, dass regelmäßig Anfragen von Studierenden und Wissenschaftlern beim *Centro Loyola* gemacht werden, um Daten zu erheben. Jedoch versucht das *Centro Loyola*, die Bewohner und die Schüler davor weitestgehend zu schützen, um die Privatsphäre der Indigenen zu wahren und sie nicht zu Forschungsobjekten zu machen, weshalb nur eine begrenzte Anzahl von Projekten genehmigt wird. Parallel zu dieser Forschung untersuchte ein Studierender unter den erwachsenen Bewohnern, wie diese nach ihrer Ankunft in León Netzwerke innerhalb der Stadt aufbauen. Ein weiterer Studierender erhielt die Erlaubnis, von einer begrenzten Anzahl von Schülern Filmaufnahmen zu machen, während sie über indigene Legenden berichten. Beide Studierenden absolvieren ihren Freiwilligendienst am *Centro Loyola*. Weitere Projekte wie das

Für die empirische Forschungsarbeit wurde eine gemischte Methode entwickelt, die aus qualitativen⁶² und quantitativen⁶³ Elementen besteht und nach der Definition von Creswell (2014: 15) als *convergent parallel mixed method* bezeichnet werden kann. Bei dieser Methode erhebt der Forscher quantitative und qualitative Daten, um eine umfassende Analyse des untersuchten Problems bzw. *settings* zu machen (ebd.). Zudem werden beide Bereiche im Forschungszeitraum nicht nacheinander, sondern parallel angewendet (ebd.). Die Erhebung der Daten erfolgte zum einen durch qualitativ-quantitative Interviews, zum anderen durch teilnehmende Beobachtung. Die Fragebögen für die Erwachsenen umfassten 55 Fragen zu den zehn Themengebieten 1) Persönliche Angaben, 2) Sprachkenntnisse, 3) Schulbildung, 4) Migration, 5) Sprachgebrauch, 6) Staatliche Positionen, 7) Sprachvergleich und Sprechereinstellungen, 8) Einstellungen gegenüber Indigenen und Nicht-Indigenen, 9) Scham und 10) Stolz. Die Fragebögen für die Schüler waren etwas weniger komplex und umfassten 45 Fragen, wobei einfachere Fragen gestellt wurden und Themengebiete, wie das der staatlichen Positionen, nicht behandelt wurden. Der Fragebogen für Nichtindigene beinhaltete 33 Fragen. Die drei Fragebogentypen umfassten geschlossene und offene Fragen und solche, bei denen die Befragten das für sie Zutreffende ankreuzen mussten. Während der Interviews mit den Indigenen wurden die Fragebögen von der Interviewleiterin parallel ausgefüllt. Zudem wurde bei 13 Befragungen mit Indoamerikanern das Gespräch aufgezeichnet. Bis auf eine Analphabetin füllten die Nichtindigenen die Fragebögen selbst aus.

Die Forscherin war sieben Wochen im *Centro Loyola* tätig, wobei sie als Freiwilligenhelferin u. a. dem Unterricht beiwohnte und die Lehrer unterstützte, gelegentlich den Sportunterricht gestaltete und in der Schulküche⁶⁴ beim Zubereiten der Speisen und beim Abwaschen mithalf. In dieser Position konnte sie zum

Vorhaben einer Literaturstudentin und Freiwilligen im *Centro Loyola*, die Indomexikaner zu ihrem Lebensweg und zu Legenden zu befragen, wurden zur gleichen Zeit abgelehnt.

⁶² „Qualitative is a means for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process of research involves emerging questions and procedures; collecting data in the participants’ setting; analyzing the data inductively, building from particular to general themes; and making interpretations of the meaning of the data“ (Creswell 2014: 246-247).

⁶³ „Quantitative research is a means for testing objective theories by examining the relationship among variables. These variables can be measured [...] so that numbered data can be analyzed using statistical procedures“ (Creswell 2014: 246-247).

⁶⁴ Die Schulküche erwies sich als besonders interessantes Interaktionsfeld: Dort wird für die Kinder an Unterrichtstagen Frühstück und ein warmes Mittagessen serviert. Die Mahlzeiten werden subventioniert, so dass die Eltern pro Schüler am Tag drei Pesos bezahlen müssen, damit ihr Kind dort voll gepflegt wird. In der Küche sind zwei Köchinnen fest angestellt, die

einen Vertrauen zu den Indigenen aufbauen, sie besser kennenlernen, Kontakte knüpfen und sie zum anderen beobachten.

Über die eigene Rolle im Forschungsfeld wurde reflektiert und ein Mittelweg zwischen Nähe und beobachtender Distanz gefunden.⁶⁵ Aufgrund der Integration in den Arbeitskreis des *Centro Loyola* gelang es schnell, von den Indigenen akzeptiert und aufgenommen zu werden, in Kommunikationsprozesse einzutreten und persönliche Kontakte aufzubauen. Es erschien wichtig, bei der teilnehmenden Beobachtung eine Rolle zwischen Forscherin und Vertrauter einzunehmen,⁶⁶ um sich in die Perspektive der Indigenen hineinzudenken und um als Zeuge zu erleben, wie sie auf bestimmte Umstände reagieren (Goffman 1989: 125).

Dem Arbeitskreis des *Centro Loyola* war das Forschungsziel im Detail bekannt. Auch die für die Untersuchung konzipierten Fragebögen wurden vorgelegt und abgesehen. Den Informanten wurde nur schemenhaft das Erkenntnisinteresse erklärt.⁶⁷

die Prozesse überwachen und leiten. Des Weiteren kommen dort die Freiwilligenhelfer regelmäßig zum Einsatz. Außerdem muss jede Familie ca. einmal im Monat ein Familienmitglied zum Arbeitsdienst in der Küche für einen Tag zur Verfügung stellen, sodass das Arbeitsteam jeden Tag durch zwei bis drei indigene Familienangehörige, fast ausschließlich Mütter und ältere Schwestern, ergänzt wird. Bei der gemeinsamen Arbeit in der Küche gelang es, Gespräche aufzubauen, das Interesse für indomexikanische Kulturen zu zeigen und Vertrauen zu gewinnen.

⁶⁵ Bei der teilnehmenden Beobachtung begibt sich der Forscher „auf eine Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz [...]. Ohne Nähe wird man von der Situation zu wenig verstehen, ohne Distanz wird man nicht in der Lage sein, sie sozialwissenschaftlich zu reflektieren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 46).

⁶⁶ Die forschende Distanz wurde dadurch gewahrt, dass die Durchführende, wie die anderen Freiwilligen auch, ihren Wohnort außerhalb des *Centro Loyola* hatte und sich nur tagsüber dort aufhielt. Zum anderen war den Bewohnern und Schülern die Forschungsarbeit bekannt. Außerdem wurde deutlich gemacht, dass die Studentin nicht aus Mexiko stammt und in ihrem Herkunftsland ihre Semesterferien für das Forschungsprojekt nutzt, und nach Abschluss der Feldforschung bzw. des Freiwilligendienstes das *Centro Loyola* wieder verlassen wird und sich somit nicht dauerhaft in die Gesellschaft integrieren wird.

⁶⁷ Ihnen wurde mitgeteilt, die Forschung würde sich mit der Situation der Zweisprachigkeit der Befragten und ihren Einstellungen zu beiden Sprachen befassen. Dies sei für die Forscherin von Interesse, da sie in ihrem Auslandssemester in Mexiko von den Vernakularsprachen angetan war und nun die Möglichkeit erhalten hat, während ihres Freiwilligendienstes am *Centro Loyola* Daten für ihre Abschlussarbeit zu diesem interkulturellen Thema zu sammeln. Den Informanten wurde jedoch nicht mitgeteilt, dass besonderes Augenmerk auf der Situation der Diglossie und der Vitalität bzw. Verdrängung ihrer indigenen Sprachen durch das Spanische geworfen wird, noch, dass ihre Vulnerabilität, Marginalisierung und Diskriminierung beobachtet und bewertet wird. Genauso wenig wurden sie darüber unterrichtet, dass die Frageblöcke zu Sprechereinstellungen auch dazu dienen, die indomexikanischen Sprachen mit dem Spanischen

Nach der Besprechung der Zusammenarbeit begann die Feldforschung zunächst mit einer einwöchigen Phase des Aufwärmens, in der das *Centro Loyola* sowie die Schule *Nenemi* vorgestellt und erkundet wurden. In dieser Zeit begann die Integration in das Küchenteam, wobei es beim täglichen gemeinsamen Mittagessen von Mitarbeitern, Freiwilligen, Schülern und Lehrern zu ersten Kontakten kam. Dabei näherten sich die Schüler von sich aus an und erkundigten sich u. a. nach dem Herkunftsort und der Sprache der Forscherin. In dieser Zeit fanden auch die ersten Unterrichtsbesuche und intensiven Gespräche mit dem Arbeitskreis und den Lehrern statt. Nach dieser Phase des Vertrautmachens begannen in der zweiten Woche die Befragungen der Erwachsenen. Die Sozialarbeiterin des *Centro Loyola* stellte zu einer Purépecha-Familie und einer Nahuatl-Familie die Kontakte her und informierte sie kurz über das Forschungsvorhaben. Die weiteren erwachsenen Interviewpartner wurden durch das Schneeballsystem⁶⁸, durch eigenes, direktes Ansprechen⁶⁹ und durch die geknüpften Kontakte im Küchenteam gefunden. Auf den Vorschlag des Arbeitskreises, dass die jeweiligen Klassenlehrer entscheiden sollen, welche Schüler für ein Interview zur Verfügung stehen bzw. welche Schüler sie für das ca. 30-minütige Interview entbehren können, wurde eingegangen. Mit den Lehrern wurde individuell vereinbart, dass die ausgewählten Schüler verschiedene Ethnien repräsentieren sollen. Mit den Erwachsenen fanden Interviews häufig direkt nach der Kontaktaufnahme statt, manchmal wurde jedoch ein Termin für einen späteren Zeitpunkt bzw. für den nächsten Tag vereinbart. Die Interviews mit den Schülern begannen in der dritten Woche und verliefen parallel zu den Befragungen der Erwachsenen. Für die Interviews mit den Schülern gaben die jeweiligen Lehrer die Schulstunden vor, in denen Schüler dafür zur Verfügung stehen. Dazu holte sowohl der Lehrer bzw. die Lehrerin als auch die Interviewleiterin das mündliche Einverständnis für die Befragung ein.⁷⁰

zu vergleichen und eine eventuelle größere Nützlichkeit des Spanischen bzw. positivere Bewertung dessen herauszufinden. Zum einen wurden diese Informationen nicht näher gegeben, um die in der Umfrage gemachten Aussagen nicht zu lenken, und zum anderen, um nicht die Nützlichkeit der autochthonen Sprachen in gewissen Domänen anzuzweifeln.

⁶⁸ Beispielsweise wohnt I-3.7 nicht im *Centro Loyola*. Sie ist jedoch eine Bekannte von I-3.8 und wurde, als sie diese im *Centro Loyola* besuchte, vorgestellt.

⁶⁹ Auch I-3.3 und I-3.5 wohnen außerhalb des *Centro Loyola*. Als sie im Büro des *Centros* auf ein Gespräch mit der Sozialarbeiterin warteten, konnte ein Termin für den selben Nachmittag bei ihnen zuhause ausgemacht werden.

⁷⁰ Es entstand der Eindruck, dass die Befragten sich in den Interviewsituationen wohl fühlten und vor allem die Kinder sichtlich Freude hatten. Manche Schüler scheinen es genossen zu haben, während des Unterrichts vom Lehrer für eine Spezialaufgabe auserkoren worden zu sein. Auch stellten die Befragten im Interview Gegenfragen und wendeten sich auch nach Abschluss der jeweiligen Einzelbefragung an die Interviewerin. Vier Nahuatl-Mädchen der fünften und

Bei der Wahl des Ortes für diese Gespräche wurde die Präferenz der Informanten mit einbezogen, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Die Kinder wurden innerhalb der Schule, je nach Belieben in der Schulbibliothek oder an einem Tisch auf dem Pausenhof befragt. Die Interviews mit den Erwachsenen fanden entweder im Haus der Befragten, vor dem Haus, im Handwerkerschuppen oder im Vorhof des *Centro Loyola* statt. Informanten, die gerade ihrer Arbeit nachgingen, wurden dazu ermutigt, diese während des Interviews fortzuführen,⁷¹ damit für sie kein zu großer Zeitverlust entsteht.

Die Erhebungssituation wurde mit einer kleinen Smalltalk-Phase eingeleitet. Zudem wurde der Informant auf die Anonymisierung und die Vertraulichkeit der Arbeit hingewiesen. Ebenso wurde das Forschungsinteresse, falls noch nicht vorher geschehen, dargelegt. Auch wurden die Gesprächspartner gefragt, ob die Unterhaltung aufgezeichnet werden kann, oder ob sie eine rein schriftliche Dokumentation des Gesagten bevorzugen. Das Interview selbst wurde durch die Fragen des Fragebogens geleitet, wobei sich bei offenen Fragen häufig längere Phasen des Erzählens ergaben. Gelegentlich kam es bei einzelnen Punkten zu Nachfragen. Nach Beendigung des Gesprächs wurde der Informant gefragt, ob er von sich etwas hinzufügen möchte. Daraufhin wurde für die Kooperation und für den Zeitaufwand gedankt. Von Händlern bzw. Kunsthandwerkern wurde zudem eine Ware käuflich erworben. Den meisten Interviews folgten lockere Gespräche, und Gegenfragen wurden beantwortet.

Zusätzlich wurden im Rahmen der Feldforschung vier Experteninterviews⁷² durchgeführt und diese aufgezeichnet. Der Befragte Wright-Carr ist als Experte mit Sonderwissen über Indigene zu sehen und genießt aufgrund seiner angesehenen Position Deutungsmacht. Die zwei befragten Lehrer haben ein Studium für das Unterrichten an interkulturellen Schulen absolviert bzw. absolvieren dies. Sie haben sowohl in ihrem privaten als auch in ihrem beruflichen Werdegang

sechsten Klasse traten in einer Mittagspause an die Forscherin heran, fragten nach den Kriterien, nach denen man in die Befragung mit aufgenommen wird und boten sich an, für die Befragung zur Verfügung zu stehen.

⁷¹ So goss I-2.4 während der Unterhaltung Gipsfiguren und I-3.1 und I-3.7 banden Blumensträuße.

⁷² „Experten sind Personen, die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 121). Sie haben in institutionalisierten Zusammenhängen Sonderwissen hinsichtlich Regeln, Abläufen oder Mechanismen, haben Deutungswissen bzw. Deutungsmacht oder verfügen über Kontextwissen über andere im Fokus der Forschung stehende Bereiche (ebd.).

die Situation der Indigenen, das Phänomen der Mehrsprachigkeit und die Unter-
richtung in interkulturellen Kontexten erlebt und reflektiert und werden daher
auch als Experten bewertet. Der Repräsentant der Mixteken, Daniel Méndez
Cortéz, hat sich zwar nicht wissenschaftlich mit dem Thema der Indigenen be-
fasst, ist jedoch von seiner Ethnie als ihr Repräsentant ernannt worden und genießt
von den Mixteken emotionale Unterstützung. Er befasst sich mit den Rechten der
Indigenen in León und setzt sich dafür ein, die Lebensbedingungen der indome-
xikanischen Bevölkerung in León zu verbessern. Zudem wurde er vom *Centro
Loyola* als aufschlussreicher Gesprächspartner empfohlen. Daher wurde auch ihm
Expertenwissen zugeschrieben. Die Experteninterviews wurden als Leitfragenin-
terviews konzipiert. Zunächst wurden die Informanten darum gebeten, Fragen be-
züglich ihrer Entwicklung bzw. ihres Werdegangs und ihres Kontextes zu beant-
worten. Daraufhin wurden mehrere Sachfragen gestellt, und die Experten wurden
darum gebeten, Beobachtungen, Vermutungen, Einschätzungen und Ergebnisse
der Feldforschung zu bewerten.

4.2 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung: Sprachgebrauch

4.2.1 Begriffsklärung: Mehrsprachigkeit

Man spricht von Zwei- und Mehrsprachigkeit, „wenn ein Individuum über zwei
oder mehrere Sprachen verfügt oder wenn in einer Gesellschaft zwei oder mehrere
Sprachen gesprochen werden“ (Bollée/Neumann-Holzschuh 2009: 12), wobei der
Grad der Sprachbeherrschung dabei variieren kann. Generell wird zwischen indi-
vidueller⁷³ und gesellschaftlicher⁷⁴ Mehrsprachigkeit unterschieden (Abelló
Contesse 2010: 181). Es wird nach linguistischen Kriterien und Erwerbskriterien
klassifiziert.

Beim Spracherwerb wird zwischen simultaner und sukzessiver Zweispra-
chigkeit differenziert. Hat ein Kind von Geburt an, oder zumindest bereits inner-
halb des ersten Lebensjahres, gleichzeitig Kontakt mit zwei Sprachen, so spricht
man von simultaner Zweisprachigkeit oder von bilinguaalem Erstspracherwerb
(ebd.). Dies geschieht vorwiegend in Familien, in denen die Eltern zwei ver-
schie- dene Muttersprachen haben. Sukzessiver oder sequentieller Bilingualismus tritt

⁷³ *Bilingüismo personal* se refiere a la condición „de un individuo que emplea con frecuencia
en la comunicación cotidiana los dos (o más) códigos lingüísticos que posee en su
mente/cerebro“ (Abelló Contesse/Ehlers 2010: 10).

⁷⁴ *Bilingüismo social* alude a la condición „de una comunidad o población en la que hay
presencia activa de dos o más lenguas“ (Abelló Contesse/Ehlers 2010: 10).

auf, wenn die zweite Sprache erst dann hinzukommt, wenn das Kind die Erstsprache bereits ausgebildet hat, also im Alter von vier Jahren oder später (Kocianová 2005: 9). Dies kommt vorwiegend bei Migranten oder Aussiedlern vor, bei denen die Kinder im Elternhaus ihre Muttersprache sprechen, und im Umfeld Kontakt mit der Zweitsprache erfahren. Ungleiche Zweisprachigkeit tritt auf, wenn ein Kind in einer Sprache bessere linguistische Kompetenzen erwirbt als in der anderen Sprache (Abelló Contesse 2010: 182).⁷⁵ Häufig ist die Sprache, die besser beherrscht wird, die Standardsprache der Gesellschaft. Bei zweisprachigen Kindern kann es zudem zu einer Resistenzphase, d. h. einer Verweigerung der Kommunikation in einer der beiden Sprachen, in der Regel der schwachen bzw. in der Gesellschaft unterlegenen Sprache, kommen (ebd. 186).

4.2.2 Spracherwerb

In León sind die Indigenen in der Regel zweisprachig. Bis auf zwei Schüler⁷⁶ gaben alle Informanten an, zuerst ihre indigene Sprache gelernt und erst später Kontakt mit Spanisch gehabt zu haben,⁷⁷ womit sie sukzessiv bilingual sind. Die Befragte I-1.1 ist simultan zweisprachig: Nach anfänglichem Kontakt mit Náhuatl ist sie recht früh zweisprachig aufgewachsen, da ihr Vater zwar Nahua, die Mutter aber Mestiza ist und mit ihr Spanisch spricht.

Der Erwerb des Spanischen erfolgte bei den Kindern in der Regel früher als bei den Jugendlichen und Erwachsenen. Zwei Kinder gaben an, Spanisch im Kindergarten im Alter von vier Jahren erlernt zu haben (I-1.11, I-1.12). Die Befragten I-1.3 und I-2.5 erwarben Spanisch mit Eintritt in die Grundschule und I-1.9 mit seiner Ankunft im *Centro Loyola* im Alter von fünf Jahren. Mehrere Schüler bemerkten, sich unwohl gefühlt zu haben und Schwierigkeiten gehabt zu haben bzw. weiterhin zu haben: „No podía hablar, no podía pedir nada, me sentía avergonzado“ (I-1.5, ED: 88), „no podía pronunciar algunas palabras“ (I-1.12, ED: 129), „hay veces no sabe bien lo que habla en español“ (I-1.8, ED: 107).

⁷⁵ Für weitere Ausprägungsarten der Mehrsprachigkeit, siehe Abelló Contesse/Ehlers (2010: 10-14).

⁷⁶ Die Eltern des Schülers (I-1.2), der als L1 das Spanische erlernte, gehören zwei verschiedenen Ethnien an. Seine Mutter ist Otomí und sein Vater Totonaco. Da die Eltern die jeweilige indigene Sprache des Partners erst noch erlernten, kommunizierten sie, auch mit den zwei Kindern, immer auf Spanisch.

⁷⁷ Eine weitere Schülerin (I-1.4) gab zunächst an, zuerst Spanisch gelernt zu haben, machte aber während der Befragung gegenteilige Aussagen und bestätigte schließlich, doch erst die indigene Sprache erlernt zu haben.

In der Altersgruppe I-2 gaben sechs der sieben Befragten an,⁷⁸ Spanisch in der Schule erlernt zu haben.⁷⁹ Eine Informantin erklärte dies so: „En la primaria, porque los maestros sí nos hablan puro español. Escuela intercultural... La meta que ellos tenían era enseñarnos hablar español. Los maestros salían de la ciudad y no podían hablar nuestro idioma“ (I-2.6, ED: 164). Der Spracherwerb erfolgte schrittweise und Spanisch wurde als Fremdsprache erlernt.⁸⁰

In der Gruppe I-3 erfolgte der Kontakt mit Spanisch bei drei Befragten in der Grundschule.⁸¹ Die Befragte I-3.8 besuchte keine Schule und erarbeitete sich im Alter von 20 Jahren Grundkenntnisse: „Antes no sabe nada. De vender sabemos poquito. Cuando empezado a vender cuando hablo español. Cuando era muchacha no salía. Y allá empezaba a hablar español. Ya de allí empezaba. No sabe bien pero ya más o menos“ (ED: 211).

Generell konnte festgestellt werden, dass die Befragten keinen formalen Fremdsprachenunterricht erhielten, sondern dem Spanischen in der Schule und im Alltag ausgesetzt sind oder waren und sich so die Sprache im Kontakt mit anderen Sprechern aneigneten. Nur zwei der Erwachsenen (I-2.1 und I-3.5) gaben an, in der Schule vorwiegend ihre indigene Sprache gesprochen zu haben. Bei den übrigen Befragten der Gruppen I-2 und I-3 erfolgte trotz des Besuches einer interkulturellen oder indigenen Schule der Unterricht auf Spanisch oder abwechselnd in beiden Sprachen. Als Grund wurde mehrmals genannt, dass zum einen die Lehrer aus der Stadt nur Spanisch sprachen und zum anderen die Schüler in der Schule Spanisch lernen sollten. Der Erwerbsprozess erfolgte schrittweise vom Verstehen

⁷⁸ Die Befragte I-2.1 äußerte sich zu dieser Frage nicht. In der Grundschule wurde bei ihr aber Spanisch gesprochen, sodass ihr Kontakt mit dieser Sprache spätestens in der Grundschule erfolgte.

⁷⁹ Obwohl bei der Befragten I-2.5 die Grundschule auf Spanisch verlief, verstand sie dennoch nur 5 % des Gesagten und erlernte die Sprache erst in der *Secundaria*.

⁸⁰ „De chiquitito sí, me costaba trabajo. Por ejemplo decían las cosas, como por ejemplo si dicen ‘me das un agua’ yo digo ‘agua’. No se me daba pronunciar las palabras como eran, o una oración completa. [...] O decía ‘torta’, ‘una torta’, y me faltaban estas palabritas. Pero sí me entendían. Poco a poco ya fui interactuándome con el grupo y ya, desde ahorita ya casi no hay mucho de esto. [...] Los maestros siempre nos han sugerido leer libros, consultar en diccionarios para conocer las diversidades de palabras que no conocen. Y se vayan interactuando con la lectura en español“ (I-2.3, ED: 143).

⁸¹ So schilderte der Informant I-3.1 seine Erfahrung: „A los 8 o 9 años. Yo de pequeño, mis papás nos enseñaron el náhuatl. Antes no llegaba mucha gente de ciudad, que habla español. Entonces cuando yo empecé para ir a la ciudad, ya tenía que hablar español. Pero sabía poquito y tenía un poco de miedo, porque casi no los entendía. Pero esto ya queda atrás. Cuando entré a la primaria empecé a aprender y a leer. Se me hizo difícil en la primaria. No sabía nada de español. No entendía. Ni sabía pedir permiso para irme al baño. Aprendí poquito y ya sabía poco, y de allá en adelante ya se me hizo más fácil, aprendiendo un poco“ (ED: 174).

über das Äußern von Einwortsätzen bis hin zum Bilden ganzer Sätze. Während sich einige Befragte Spanisch gut aneignen konnten und dies nun ähnlich wie ihre Muttersprache beherrschen, ist das Verständnis und der Ausdruck mancher vorwiegend älterer Befragter noch merkbar eingeschränkt. Bei den meisten Befragten ist die Aussprache, teilweise auch die Grammatik, ethnolektal geprägt, was Zimmermann als „Indianerspanisch“ bezeichnen würde.

4.2.3 Sprachkenntnisse

Hier sollen nun die Selbsteinschätzungen der Informanten in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse des Spanischen und ihrer Vernakularsprache dargestellt werden. Zudem werden die Ergebnisse der Sprachprofile, die die Lehrer zu den Schülern der Klassen drei bis sechs anfertigt haben, dargestellt und mit den Selbsteinschätzungen der Schüler verglichen. Im Anschluss werden die Sprachkenntnisse der Befragten gruppenübergreifend gegenübergestellt.

Im Rahmen der Feldforschung füllten die Lehrer der Klassen drei bis sechs zu jedem Schüler ein Sprachprofil mit Angaben zu den Sprachkenntnissen der Schüler aus, ferner fanden Unterrichtsbesuche in allen vier Klassen (Vorschulgruppe, 1-2, 3-4, 5-6) statt. Die dritte und vierte Klasse wird von 32 Schülern besucht und von Lehrer Francisco Morales der Ethnie Purépecha unterrichtet. Yolanda de León der Ethnie Otomí unterrichtet in den Klassen fünf und sechs 23 Schüler. Von diesen 55 Schülern sind mit 39 Schülern 71 % von der Ethnie Nahuatl, mit je fünf Schülern 9 % Purépecha und 9 % nichtindigenen⁸², drei Schüler sind Otomí, zwei Mixteken und ein Junge ist Tzotzil.⁸³ Die Klassen setzen sich aus 29 Jungen und 26 Mädchen zusammen. Die Altersspanne ist recht groß: Die Kinder der dritten Klassen und vierten Klasse sind zwischen acht und elf und der fünften und sechsten Klasse zwischen zehn und fünfzehn Jahre alt. Hier werden nur die Sprachprofile der 50 indigenen Kinder vorgestellt.⁸⁴ Die Lehrer gaben an, dass 22 Kinder ihre Vernakularsprache perfekt beherrschen, 20 sehr gut, zwei gut, und sechs verstehen diese lediglich. Nach Angaben der Lehrer spricht nur eines der Kinder Spanisch perfekt, 26 sehr gut, 21 gut, und bei zwei beschränken sich die Spanischkenntnisse auf den passiven Sprachgebrauch. 41 der Kinder sprechen ihre autochthone Sprache viel besser als Spanisch, sieben jedoch viel schlechter. 38 Schüler verstehen ihr indomexikanisches Idiom viel besser und nur vier Kinder

⁸² Eine nichtindigene Mutter begründete, ihr Kind auf die Schule *Nenemi* zu schicken, da die Schule bei ihr in der Nähe ist und sich die Unterrichtszeiten besser mit ihren Arbeitszeiten überschneiden, als dies bei anderen Schulen der Fall ist.

⁸³ Siehe Tabelle 5: *Verzeichnisse der Schüler der Klassen 3/4 und 5/6*.

⁸⁴ Siehe Tabelle 6: *Sprachprofile der Klassen 3/4 und 5/6*.

genauso gut wie das Spanische, drei schlechter. Nur zwei Kinder lesen in ihrer indigenen Sprache besser als im Spanischen, elf in beiden Sprachen gleich gut. 36 Kinder hingegen können in ihrer indigenen Sprache schlechter als im Spanischen lesen, 17 von ihnen sogar deutlich schlechter. Mit dem Schreiben verhält es sich ähnlich wie mit dem Lesen.

Zwölf Kinder, je sechs aus jeder Doppelklasse, wurden mit einem standardisierten Fragebogen zudem intensiv befragt. Diese Kinder bilden die Gruppe I-1. Teilweise wurden die Selbsteinschätzungen durch die Eindrücke der Lehrer bestätigt, teilweise weichen die Meinungen jedoch deutlich voneinander ab.⁸⁵ Zehn der Kinder der Gruppe I-1 gaben an, ihre Vernakularsprache perfekt zu beherrschen, ein Kind sagte aus, seine indigene Sprache gut zu sprechen, und ein Schüler, dessen Mutter Otomí und der Vater Totonaco ist, erwähnte, beide autochthonen Idiome nur zu verstehen. Laut Einschätzung der Lehrer beherrschen nur vier Kinder der Gruppe I-1 ihre Vernakularsprache perfekt, fünf sehr gut und drei verstehen sie lediglich. Besonders bei den Schülern I-1.9 und I-1.10 divergieren die Einschätzungen deutlich: Denn während beide Schüler angaben, ihrer autochthonen Sprache absolut mächtig zu sein, waren die Lehrer der Meinung, sie beherrschten die Sprache nur passiv.⁸⁶

Acht Schüler sahen sich als des Spanischen absolut mächtig, zwei Schüler gaben an, es sehr gut zu beherrschen und zwei weitere Schüler gut. Die Lehrer hingegen erkannten nur einem Schüler perfekte Spanischkenntnisse zu, sieben Kindern sehr gute und dreien gute. Womöglich haben sich die Schüler etwas überschätzt. Es liegt auch nahe, dass sie vorgaben, bessere Spanischkenntnisse zu haben, da sie perfekte Fähigkeiten anstreben. Ihnen sind das Prestige des Spanischen und seine Bedeutung für eine Integration in die Gesellschaft absolut bewusst.

Bei einer differenzierteren Fragestellung sollten die Kinder ihre Kenntnisse der beiden Idiome miteinander vergleichen: Sieben Schüler gaben diese im Sprechen und Verstehen als in beiden Sprachen gleich gut an. Die Lehrer waren demgegenüber der Auffassung, dass sieben Schüler ihre indigene Sprache viel besser

⁸⁵ Siehe Tabelle 7: *Sprachkenntnisse der Gruppe I-1: Einschätzungen von Kindern und Lehrern im Vergleich.*

⁸⁶ Zumindest die Lehrereinschätzung bezüglich der Schülerin I-1.9 ist fraglich. Im Gespräch konnte die Schülerin glaubhaft vermitteln, dass sie ihrer Muttersprache mächtig ist. Zudem herrschte Kontakt zu ihrem jüngeren Bruder, 4K-6, dem der Lehrer sehr gute Fähigkeiten in seiner Vernakularsprache attestierte, und zu ihrer älteren Schwester, I-2.7, die perfekte Kenntnisse ihrer autochthonen Sprache angab und deren Spanisch deutliche Merkmale einer L-2-Varietät aufwies. Außerdem bleibt zu bedenken, wie aussagekräftig die Angaben der Lehrer bezüglich des Náhuatl als Muttersprache der Kinder sind, die es selbst als Fremdsprache nur rudimentär erlernt haben.

sprechen und verstehen. Nach ihrer Meinung hatten drei bzw. vier Schüler im Spanischen gleiche oder bessere Fertigkeiten.

Besonders auffällig ist der starke Rückstand im Lesen und im Schreiben in der Vernakularsprache im Vergleich zum Spanischen, der von Lehrern und Schülern attestiert wurde. Während zehn Kinder angaben, in der indigenen Sprache viel schlechter lesen und schreiben zu können, waren die Auffassungen der Lehrer nicht ganz so drastisch: Sie sahen lediglich fünf Schüler mit deutlich schlechteren Fähigkeiten in diesen Disziplinen, drei bzw. vier mit etwas schlechteren Kenntnissen, drei bzw. zwei mit gleichen Fähigkeiten und sogar ein Kind mit besseren Kompetenzen. Möglicherweise trauten die Lehrer den Schülern mehr zu. Einige Kinder erwähnten, dass es ihnen schwer fiel, in ihrer Sprache zu schreiben.⁸⁷

Bei der Gruppe I-2 gaben die sieben Befragten an, die indigene Sprache perfekt zu sprechen.⁸⁸ Von ihnen beherrschte einer Spanisch ebenso perfekt, vier sehr gut und zwei gut. Außerdem sollten sie ihre Kompetenzen in den Sprachen vergleichen: Alle Befragten sprechen und verstehen die indigene Sprache genauso gut wie oder besser als das Spanische. Sechs gaben sogar an, ihre Vernakularsprache besser oder viel besser zu sprechen. Damit weicht die Gruppe I-2 deutlich von der Gruppe I-1 ab, in der die Spanischkenntnisse bei acht von 12 Kindern als perfekt eingeschätzt wurden und neun angaben, das Spanische gleich oder besser zu verstehen und zu sprechen. In Bezug auf Lese- und Schreibfähigkeiten fiel das Ergebnis ähnlich wie bei der Gruppe I-1 aus, denn sechs der Befragten gaben an, in ihrer Muttersprache schlechter oder deutlich schlechter lesen und schreiben zu können.⁸⁹

Bei der Gruppe I-3 weichen die Antworten noch weiter von denen der Gruppe I-1 ab. Die acht Befragten dominieren ihre indigene Sprache einwandfrei.⁹⁰ Das Spanische beherrschen jedoch nur zwei von ihnen perfekt, einer sehr gut und fünf gut. Auch der Sprachvergleich mit den Gruppen I-1 und I-2 fiel deut-

⁸⁷ „Es un poco más difícil escribir en náhuatl, es que tiene unas letras que es un poco más difícil escribirlas“ (I-1.9, ED: 111); „Me complica en náhuatl, porque a veces no sé unas palabras y no sé escribir“ (ED: 122).

⁸⁸ Siehe Tabelle 8: *Sprachkenntnisse und Sprachvergleich der Gruppe I-2*.

⁸⁹ Mehrere Befragte gaben an, dass es ihnen nicht beigebracht wurde, in ihrer indigenen Sprache zu lesen und zu schreiben (I-2.7), dass ihnen darin die Praxis fehlt (I-2.4) und dass es schwierig ist, da die Wörter anders geschrieben als gesprochen werden (I-2.5, I-2.6). Lediglich ein Befragter (I-2.3) fühlt sich in diesen Tätigkeiten in seiner indigenen Sprache genauso kompetent: Er besuchte in der *Comunidad Mixteca* die zweisprachige Schule, in der er von Mixteken in diesen Fertigkeiten unterwiesen wurde.

⁹⁰ Siehe Tabelle 9: *Sprachkenntnisse und Sprachvergleich der Gruppe I-3*.

lich anders aus: Sechs der acht Befragten reden und verstehen ihre Vernakularsprache besser als das Spanische. Die Befragte I-3.2, die angab, eine zweisprachige Erziehung genossen zu haben, liest und schreibt in der indigenen Sprache sogar besser als im Spanischen. Der Informant I-3.5 liest in beiden Idiomen gleich gut, und zwei Informanten etwas weniger gut als im Spanischen.⁹¹ Drei können nicht lesen und vier nicht schreiben.

Besonders auffällig sind die besseren Spanischkenntnisse der Gruppe 2 und vor allem die der Gruppe 1. Somit können sich die Schüler besser in die spanischsprachige Gesellschaft integrieren und sind weniger eingeschränkt und benachteiligt hinsichtlich der Arbeitssuche. Der gruppenübergreifende Rückstand im Lesen und Schreiben der indigenen Sprachen zeigt auf, dass diese Idiome vorwiegend eine mündliche Tradition haben. Zudem liegt dies bei der Gruppe I-1 an der Situation der Mehrsprachigkeit mit bis zu fünf Vernakularsprachen in den Klassen von *Nenemi*, wo daher vorwiegend auf Spanisch unterrichtet wird. Bei den Befragten der Gruppen I-2 und I-3 liegt diese Diskrepanz an der ehemaligen Sprachpolitik der Kastilisierung, wo auch an Schulen, die nur von den Sprechern einer Ethnie dominiert waren, die Alphabetisierung auf Spanisch durchgeführt wurde.

Zu diesen drei Gruppen kann noch die imaginäre Gruppe I-Plus, die der Eltern und Großeltern der Befragten, hinzugefügt werden. Denn zwölf Informanten erwähnten, dass die Spanischkenntnisse ihrer Eltern im Vergleich zu den eigenen schlechter sind oder dass diese überhaupt kein Spanisch sprechen.⁹² Von den Befragten I-1.3 und I-2.2, einem Geschwisterpaar, verfügen die Eltern nicht über Spanischkenntnisse.⁹³ Die Eltern sprechen das Spanische als L2-Varietät, wie I-2.3 berichtet: „[Ellos] como que sí les dificulta, o sea sí entienden, pero al momento de hablarle, pues no le dan el mismo acento que nosotros, o que le faltan unos artículos, unas palabras y así“ (ED: 145). Der Befragte I-3.4 begründet die mangelhaften Spanischkenntnisse seiner Vorfahren damit, dass sie nicht zur

⁹¹ Der Informant I-3.4, der im Spanischen etwas besser lesen und schreiben kann, begründet dies so: „[Para] escribir nuestra lengua es un poquito más difícil, porque son más difíciles para escribir, y para leer es más fácil. [...] Y así pasa con nuestra lengua materna, aunque sí hablamos pero para escribir es muy difícil, porque ya se pronuncia de otra forma“ (ED: 40).

⁹² Die Befragten I-1.3, I-1.5, I-1.6, I-1.8, I-2.1, I-2.2, I-2.3, I-2.4, I-2.5, I-2.7, I-3.4 und I-3.6.

⁹³ Daher ist den Eltern ein Leben und Arbeiten in León nicht möglich. Sie verdienen sich ihren Lebensunterhalt durch die Arbeit in einer Gruppe von Mixteken, die auf Chiliplantagen in Manzanillo beschäftigt sind. Ihre fünf Kinder im Alter von zehn bis achtzehn Jahren leben im CDIL alleine und sind auf sich gestellt.

Schule gingen.⁹⁴ Die Eltern und Großeltern fungierten als Vermittler der autochthonen Sprache.⁹⁵ Somit konnte zwischen den Gruppen I-1, I-2 und I-3 im Vergleich mit ihren Eltern und Großeltern ein Unterschied festgestellt werden: Während die imaginäre Gruppe I-Plus vorwiegend nur die indigene Sprache spricht und diese an ihre Nachkommen vermittelte, sind die Befragten bereits zweisprachig. Unter ihnen konnte eine positive Korrelation von Alter und Spanischkenntnissen belegt werden: Die Spanischkenntnisse sind tendenziell besser, je jünger die Informanten sind. Während der sprachliche Ausdruck der Befragten der Gruppe I-2 und vor allem I-3 deutliche Merkmale der L2-Varietät aufweist, beherrschen die meisten Schüler nach eigenen Angaben das Spanische so gut wie ihre indigene Sprache.

Interpretiert man diese Daten im Hinblick auf den ersten Faktor des UNESCO-Reports, *Intergenerational Language Transmission*, so wird die mesoamerikanische Bevölkerung auf Stufe vier, *unsafe*, eingestuft (UNESCO 2003: 7-8).⁹⁶ Im Hinblick auf den sechsten Faktor des UNESCO-Berichts, *Availability of Materials for Language Education and Literacy*, wird die Verfügbarkeit von Materialien in indigenen Sprachen und das Erlernen des Lesens und Schreibens in diesen Idiomen am *Centro Loyola* und an der Schule *Nenemi* mit dem 3.⁹⁷ und 4.⁹⁸ Vitalitäts-Grad bewertet.

4.2.4 Sprachgebrauch: Diglossie

In León konnte unter den Informanten die Situation der Diglossie, einer Sonderform der gesellschaftlichen Zwei- oder Mehrsprachigkeit, festgestellt werden. Diglossie tritt dann auf, wenn in einer Sprachgemeinschaft zwei Varianten einer

⁹⁴ „Lo más grande, como mi papá, pues habla muy poquito, porque en aquel tiempo no fueron a la escuela, na más hablaban pura lenguas mixtecas, entonces el español no se puede pronunciar muy bien, porque ellos no estudiaban. [...] Sí, porque así es, es que nosotros también, para hablar en mixteco, en aquel tiempo, cuando yo estaba chiquillo, todos los más grandes, los abuelitos, los más viejitos, siempre hablan nuestras lenguas maternas, de puro mixteco, y español no podía hablar, porque nunca estuvieron en la escuela, y con el tiempo van aprendiendo, nosotros los de ahora si hablamos un poco el español [...]“ (I-3.4, ED: 41).

⁹⁵ „Es muy importante, nuestros abuelos pues ellos aprendieron y nos enseñaron, ellos no sabía nada de español y mi mamá no sabe mucho de español [...]“ (I-3.6, ED: 204).

⁹⁶ 4. Stufe: „Most but not all children or families of a particular community speak the language as their first language, but it may be restricted to specific social domains (such as at home, where children interact with their parents and grandparents)“ (UNESCO 2003: 7-8).

⁹⁷ 3. Grad: „Written materials exist and children may be exposed to the written form at school. Literacy is not promoted through print media“ (UNESCO 2003: 12).

⁹⁸ 4. Grad: „Written materials exist, and at school, children are developing literacy in the language. Writing in the language is not used in administration“ (UNESCO 2003: 12).

Sprache beziehungsweise zwei Sprachen in verschiedenen Situationen gebraucht werden (Zimmermann 2011: 369). Sprachgemeinschaften, denen mehrere Sprachvarietäten, wie etwa Soziolekte oder Regiolekte, bzw. mehrere Sprachen zur Verfügung stehen, besitzen ein ‚verbales Repertoire‘ (Fishman 1975: 16-17). Jedoch kommt es zu einer klaren funktionalen Unterscheidung zwischen der prestigeträchtigen Sprachvarietät, der *High-Variety* (H-Varietät), und einer sozial niedrigen Varietät, der *Low-Variety* (L-Varietät), was die Machtverhältnisse der konkurrierenden Sprachen aufzeigt. In Mexiko fungiert das Spanische als H-Varietät und wird bei den meisten öffentlichen und formellen Anlässen, in der Verwaltung, in juristischen und politischen Institutionen, im Handel, im Schulunterricht und in den Medien fast ausschließlich verwendet (Zimmermann 2013: 415). Die autochthonen Sprachen stellen die L-Varietät dar und werden in privaten und familiären Kommunikationssituationen verwendet. In einigen Familien bzw. Dörfern kommt es auch in diesen Gesprächssituationen zu einem vorübergehenden Wechsel, sogenanntem Code-Switching oder Code-Mixing, was ein Anzeichen für die Akzeptanz des Spanischen ist (ebd.).

Hier sollen nun verschiedene Lebensbereiche in Bezug auf die Sprachwahl der Befragten untersucht werden: Die Bereiche werden in privaten, halböffentlichen und öffentlichen Raum gegliedert. Zum privaten Bereich werden in dieser Untersuchung das Haus und die Familie gezählt, zum halböffentlichen die Nachbarschaft, Gemeindetreffs und Feste und zum öffentlichen Bereich die Arbeit, Kirche, Schule, Geschäfte, Märkte, Büros und Verwaltungsgebäude. Außerdem wird der Sprachgebrauch der drei Gruppen I-1, I-2 und I-3 in den ausgewählten Lebensbereichen miteinander verglichen.

Was den privaten Bereich angeht, so sprechen zu Hause die 15 Befragten der Gruppe I-2 und I-3 sowohl mit Erwachsenen und älteren Menschen nur die Vernakularsprache. 14 von ihnen sprechen zudem mit Kindern und Jugendlichen das autochthone Idiom.⁹⁹ Mit Familienangehörigen sprechen 89 % der 27 Befragten ihre Muttersprache. Die restlichen 11 % verwenden beide Sprachen oder das Spanische. Während die Informanten der Gruppen I-2 und I-3 bis auf den Umgang mit ihren Kindern nur ihre Minderheitensprache sprechen (100 %), weichen

⁹⁹ Der Familienvater I-3.1 äußerte sich folgendermaßen: „A nuestros hijos les hablamos en náhuatl, en la familia siempre hablamos náhuatl, nada de español, para no perder nuestro idioma, nuestros raíces, nuestros costumbres. En mi pueblo y con los de aquí, con familia y amigos hablamos náhuatl“ (ED: 176).

drei¹⁰⁰ der zwölf Kinder von diesen Werten ab.¹⁰¹ Sie sprechen mit ihren Familienmitgliedern beide Sprachen oder nur Spanisch. Auffällig war die Angabe von drei Befragten, dass sie mit ihren Kindern zwischen beiden Sprachen wechseln. I-3.6 spricht beispielsweise zu ihrer volljährigen Tochter immer auf Mazahua, diese versteht alles und antwortet ihrer Mutter jedoch stets auf Spanisch.¹⁰² Die Tochter ist somit zumindest rezeptiv zweisprachig. Die Purépecha-Frau I-2.5 bemerkte, dass ihr zehnjähriger Sohn, der erst in der Schule Spanisch lernte, sie auch manchmal auf Spanisch anspricht und sie ihm daraufhin in dieser Sprache antwortet. Die Informantin I-2.6 hat in ihrer Familie mit Code-Mixing Erfahrungen gemacht. Sie hat drei Kinder, einen Jungen im Alter von einem und zwei Töchter im Alter von drei und sechs Jahren. Ihre dreijährige Tochter beherrscht Purépecha nur rezeptiv:

La chiquita sí entiende, pero ya no lo habla. Yo creo que es porque escucha más a personas hablando en español,¹⁰³ pero sí entiende. Cuando le hablo así, ella me contesta en español. La mayor sí sabe, ella no. Allá cuando vamos al pueblo, jugando con los niños sí lo habla; pero no como debe de ser, pero como le salga. En la casa siempre hablamos con mi idioma, pero ella siempre sale con español (ED: 165-166).

Im halböffentlichen Bereich wurde nach der Kommunikationssprache in der Nachbarschaft, bei Festen sowie bei Gemeindetreffen und -besprechungen gefragt.¹⁰⁴ Mehrere Befragte machten darauf aufmerksam, dass sie in León in den genannten Bereichen zwar Spanisch sprechen, in ihrem Dorf jedoch in ihrer Muttersprache, wie I-3.7 bekräftigt: „Si fuéramos en mi pueblo, pues puro Purépecha“ (ED: 208). Mit ihren Nachbarn unterhalten sich nur vier Informanten in ihrem Idiom, zwölf auf Spanisch und elf in beiden Sprachen. Kinder verwenden häufiger das Spanische als die Befragten der Gruppen I-2 und I-3; denn lediglich eines der Kinder spricht mit seinen Nachbarn nur in seiner Vernakularsprache, vier verwenden beide Sprachen und sogar sieben nur das Spanische.

¹⁰⁰ Zwei dieser Kinder, I-1.1 und I-1.2 kommen aus Familien, in denen die Eltern unterschiedliche Sprachen sprechen: Náhuatl und Spanisch bzw. Totonaco und Otomí.

¹⁰¹ Siehe Abbildung 3: *Sprachgebrauch in der Familie*.

¹⁰² Die Befragte nimmt diese Kommunikationssituation so hin und weiß nicht, woran dieses Sprechverhalten ihrer Tochter liegt. Sie bemerkt nur: „Lo mas que los que ahorita crece y ya no habla mazahua“ (ED: 202).

¹⁰³ Die Befragte hilft in der Schule *Nenemi* fast täglich in der Schulküche bei der Zubereitung der Mahlzeiten. Ihre zwei kleinen Kinder nimmt sie mit. In der Schulküche wird fast ausschließlich auf Spanisch gesprochen.

¹⁰⁴ Siehe Abbildung 4: *Diglossie im privaten, halböffentlichen und öffentlichen Bereich*.

Bei Festen und Feiern gaben sechs Befragte an, ihre indigene Sprache zu sprechen, neun das Spanische und zwölf machen von beiden Idiomen Gebrauch. Erneut wurde darauf hingewiesen, dass sie bei Festen in ihrem Dorf ihre Muttersprache reden. Zudem betonten mehrere Befragte, dass sie sich in ihrer autochthonen Sprache unterhalten, wenn sie sich unter Mitgliedern ihrer Ethnie befinden, jedoch auf Spanisch sprechen, wenn auch Nicht-Indigene oder Mitglieder anderer Ethnien anwesend sind, wie I-3.1 äußert: „Si son puras familiares, pues náhuatl, si hay invitados quienes hablan español, pues español“ (ED: 177).

Bei Besprechungen in der Nachbarschaft, wie den regelmäßigen Treffen im *Centro Loyola*, wo Ankündigungen gemacht werden und verschiedene Angelegenheiten diskutiert werden, wird mit großer Mehrheit Spanisch gesprochen, wie 22 Befragte angaben. Ein Informant verwendet in dieser Kommunikationssituation beide Sprachen, und drei Befragte nur ihre Muttersprache. Zwei von ihnen kommen aus der Mixtekengemeinde, einer lebt außerhalb des *Centro Loyola* in einem Mietshaus.

Im öffentlichen Bereich wird vorwiegend Spanisch gesprochen. Da in der Schule *Nenemi* zur Verwendung der Minderheitensprachen motiviert wird, wird dort mehr Gebrauch von den autochthonen Idiomen gemacht als dies bei Bereichen außerhalb des *Centro Loyola* wie der Arbeit, den Geschäften und den Behörden der Fall ist. Somit nimmt die Schule *Nenemi* hier eine Sonderstellung ein.

Zwei der Befragten gaben an, ihre Vernakularsprache in der Schule zu verwenden, acht kommunizieren in beiden Sprachen, und 15 auf Spanisch. Die Schüler wurden ausführlicher zum Sprachgebrauch in der Schule befragt. Sie sollten Angaben machen, wie sie mit Lehrern, dem besten Freund bzw. der besten Freundin und den Klassenkameraden während und außerhalb des Unterrichts reden: Mit den Lehrern sprechen im Unterricht elf Schüler nur auf Spanisch, außerhalb des Unterrichts unterhalten sich mit ihnen drei Kinder in ihrer Vernakularsprache oder in beiden Idiomen.¹⁰⁵ Mit fünf Angaben am häufigsten wird mit dem besten Freund und den Klassenkameraden außerhalb des Unterrichts die Muttersprache verwendet. Somit konnte belegt werden, dass innerhalb der Schule die Unterrichtssituation am resistentesten gegen den Gebrauch der indigenen Sprache ist. Zudem konnte festgestellt werden, dass nur Kinder der Ethnie Nahua in der Schule ihre indomexikanische Sprache verwenden. Dies liegt wohl daran, dass die anderen Ethnien in *Nenemi* deutlich weniger stark vertreten sind.

Auf die Frage, ob ihnen je verboten wurde, in der Schule ihre indigene Sprache zu sprechen, verneinten dies neun Kinder, und eins gab keine Auskunft.

¹⁰⁵ Siehe Abbildung 5: *Die Kommunikationssituation in der Schule Nenemi*.

Der Junge I-1.5 meinte, ein Lehrer habe sie dazu angehalten, im Unterricht auf Spanisch zu sprechen, damit sich alle gegenseitig gut verstehen. Die Befragte I-1.4 sagte, dass sie an der nichtindigenen Schule, die sie vor *Nenemi* besuchte, ihre Muttersprache nicht verwenden durfte. Die Schülerin I-1.11 wusste von einem besonderen Vorfall zu berichten: „Pero hay un niño, y su mamá le dijo que puede irse a la escuela, pero bajo una condición, que no puede hablar su idioma; si no, le iba a pegar, y aunque las maestras insisten, está esforzado hablar español“ (ED: 122). Es liegt nahe, dass diese Mutter ihre Minderheitensprache wenig schätzt und ihrem Sohn aus Schamgefühl verweigert, diese Sprache zu gebrauchen. Eventuell knüpft die Mutter den Schulbesuch auch an diese Bedingung, damit ihr Sohn des Spanischen mächtig wird. Von der Gruppe I-3 gaben zwei Befragte an, dass im Unterricht das Sprechen ihres Idioms tabu war und sogar bestraft wurde: „Dentro del salón sí, querían los maestros que hablamos español en el horario de clase. [Una maestra] nos multaba. Teníamos que pagar dos pesos si decíamos algo en nuestra lengua (I-3.1)“ (ED: 175).

In der Kirche verständigen sich 20 Informanten auf Spanisch, zwei in beiden Sprachen und zwei in ihrer Minderheitensprache.¹⁰⁶ Einige der Befragte (u. a. I-3.3, I-3.5) bemerkten, dass jedoch in ihrer Heimatgemeinde im Gottesdienst von beiden Sprachen Gebrauch gemacht wird. Der Informant I-1.12 gab an, dass die Andacht in León zwar auf Spanisch abgehalten wird, sie jedoch unter sich auf Purépecha reden.

In ihrer Arbeit sprechen 13 Befragte auf Spanisch. Die zwei Informanten I-2.4 und I-3.7, die angaben, in der Arbeit in ihrer Muttersprache zu reden, können ihre Beschäftigung, das Herstellen und Bemalen von Gipsfiguren, im *Centro Loyola* verrichten. Diese Daten belegen, dass außerhalb des *Centro Loyola* im öffentlichen Bereich von indigenen Sprachen kein Gebrauch gemacht werden kann.

Sämtliche 27 Informanten bemerkten, dass sie bei Einkäufen auf lokalen und regionalen Märkten und in Geschäften nur auf Spanisch kommunizieren. Zudem bekräftigten die 15 Befragten der Gruppen 2 und 3 einstimmig, dass sie bei Behördengängen auf Spanisch kommunizieren. Mehrere Befragte wiesen jedoch darauf hin, dass sie sich in ihrem Heimatort bei derartigen Anliegen auch ihrer Muttersprache bedienen können. Die Befragte I-2.1 stellte ganz klar die Gebrauchsdomänen ihrer Sprache dar: „El Náhuatl para que te comuniques con

¹⁰⁶ Zwei von ihnen (I-2.3 und I-3.4) leben in der *Comunidad Mixteca*: „En la comunidad tenemos una iglesia chiquita y hablamos mixteco“ (I-2.3, ED: 146). Zwei weitere Informanten (I-3.3 und I-3.5) leben außerhalb des *Centro Loyola* und bezogen sich auf die Kirche in ihrem Heimatdorf.

los de tu comunidad y el español para que te comuniques con las personas a que encuentres en la calle“ (ED: 133).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei den in León lebenden Indigenen eine Diglossiesituation. Im privaten Bereich weisen die autochthonen Idiome die größte Resistenz auf und werden in Kommunikationssituationen bevorzugt. In halböffentlichen Bereichen können die Indomexikaner beide Sprachen verwenden. Je offizieller ein Sprech Anlass, umso eher ist die Tendenz hin zum Spanischen. Im öffentlichen Bereich wird vorwiegend vom Spanischen Gebrauch gemacht. Nur in Situationen, die sich auf dem Gelände des *Centro Loyola* oder in der Mixtekengemeinde abspielen, verwenden die Sprecher gelegentlich ihre Minderheitensprache. Außerdem bekräftigten die Befragten wiederholt, dass sie in Situationen, in denen sie in León auf Spanisch sprechen, sich in ihrem Heimatort auch in ihrem Idiom unterhalten können. Dies liegt vorwiegend daran, dass in León vor allem im öffentlichen Bereich die Voraussetzungen nicht dafür geschaffen sind, da zum einen in dieser Stadt ein geringer Anteil der Bewohner eine Vernakularsprache spricht und zum anderen die Mitglieder der Ethnien in der Stadt verteilt leben und wirken. Dies erfordert im halböffentlichen und vorwiegend im öffentlichen Bereich eine Kommunikation auf Spanisch. Bezieht man sich angesichts dieser Erkenntnisse auf den vierten Faktor des UNESCO-Berichts, *Shifts in Domains of Language Use*, so herrschen bei den Befragten die Stufen vier, *multilingual parity*¹⁰⁷ und drei, *dwindling domains*¹⁰⁸, vor (2003: 10).

Ferner wurden die Informanten zum Vorhandensein von Medien bzw. zum Zugriff darauf in ihren autochthonen Sprachen gefragt. Es stellte sich heraus, dass die Indigenen in León kaum Zugang zu Büchern in ihren Sprachen haben.¹⁰⁹ Sie

¹⁰⁷ *Multilingual parity*: „One or more dominant languages, rather than the language of the ethnolinguistic group, is/are the primary language(s) in most official domains: government, public offices and educational institutions. The language in question, however, may well continue to be integral to a number of public domains [...]. The coexistence of the dominant and non-dominant languages results in speakers' using each language for a different function (diglossia), whereby the non-dominant language is used in informal and home contexts and the dominant language is used in official and public contexts“ (UNESCO 2003: 9).

¹⁰⁸ Diese Stufe besagt: „The non-dominant language loses ground, parents begin to use the dominant language at home in their everyday interactions with their children and children become *semi-speakers* of their own language (*receptive bilinguals*). Parents and older members of the community tend to be productively bilingual in the dominant and indigenous languages: they understand and speak both. Bilingual children may exist in families where the indigenous language is actively used“ (UNESCO 2003: 10).

¹⁰⁹ Die Schulbibliothek von *Nenemi* verfügt über wenige Kinderbücher in Vernakularsprachen. Jedoch gibt es dort nicht in allen Idiomen, die von den Kindern gesprochen werden, Bücher. Auch hat die Schule bisher kaum zweisprachiges Unterrichtsmaterial der SEP und des INALI erhalten.

gaben auch an, dass sie in León keine Radiosender in ihren Minderheitensprachen hören können. Laut den Befragten sind auch Fernsehprogramme nur auf Spanisch verfügbar. Dies steht jedoch im Gegensatz zum Angebot in ihren Heimatorten, denn 12 Befragte der Gruppen I-2 und I-3 gaben an, zuhause Radio in ihren Vernakularsprachen hören zu können.¹¹⁰ Somit herrscht in León eine Einschränkung in dieser Sprachgebrauchsdomäne vor. Möchten die Sprecher in León Gebrauch von Medien machen, so müssen sie mit Spanisch vorlieb nehmen. Durch diesen Funktionsverlust wird der Umgang mit der Muttersprache reduziert. Setzt man diese Ergebnisse in Relation zum fünften Faktor des UNESCO-Reports, *Response to New Domains and Media*, so ist die Verfügbarkeit von Medien in indigenen Sprachen in León auf der Stufe 1, *minimal*, anzusiedeln: „The language is used only in a few new domains“ (UNESCO 2003: 11). Bezieht man sich auf den neunten Faktor des UNESCO-Berichts, *Type and Quality of Documentation*, so trifft der dritte¹¹¹ von fünf Vitalitätsgraden, der als mittelmäßig (*fair*) bezeichnet wird, zu.¹¹²

5 Empirische Erhebung Teil 2: Sprechereinstellungen

Sprache wurde von Fishman (1996: 3) als das höchste Zeichensystem der Menschengattung bezeichnet: It becomes „symbolic of the speech community that has consistently utilized it intergenerationally and for which it has become an obvious cultural boundary-maintenance mechanism [, being] part and parcel of the texture of human social life itself“ (ebd.). Daher sind die Einstellungen der Sprecher zu ihren Idiomen zumeist mit Emotionen verbunden.

¹¹⁰ So lauten ausgewählte Antworten: „Aquí no, en Ichán sí. En Michoacán, el [sic!] radio habla en purépecha“ (I-2.5, ED: 161). „Aquí no, allá. Todo el día, hay uno“ (I-2.6, ED: 166). „Allá en Veracruz, está una radiodifusora, xczl, hablan puro náhuatl“ (I-3.1, ED: 177).

¹¹¹ 3. Grad: „There may be an adequate grammar or sufficient numbers of grammars, dictionaries and texts but no everyday media; audio and video recordings of varying quality or degree of annotation may exist“ (UNESCO 2003: 16).

¹¹² Zu den am *Centro Loyola* gesprochenen Idiomen gibt es Wörterbücher, Grammatiken und teilweise auch Texte vom INALI und der SEP. Der Lehrer Francisco schätzte jedoch ein Wörterbuch zu Purépecha, das vor kurzem erschien, als fehlerhaft ein. Viele Informanten erwähnten, Bücher oder Texte in ihrer autochthonen Sprache zu kennen oder zu besitzen. Auf audiovisuelle Medien wie Radio oder Fernsehen sowie auf Zeitungen haben sie in León kaum Zugriff. Die eigene Einschätzung zu diesem Faktor wurde auf Anfrage an Dr. Wright Carr von diesem als zutreffend empfunden.

5.1 Sprechereinstellungsforschung

Die Sprechereinstellungsforschung ist ein zentraler Bereich der Soziolinguistik, da Sprechereinstellungen eines Individuums bzw. einer Sprachgemeinschaft mit dem Sprachverhalten in Relation stehen. Somit können die Attitüden Sprachbewahrung oder Sprachverschiebung beeinflussen. Das Ziel dieser Sprechereinstellungsforschung ist es herauszufinden, welche sprachgerichteten Einstellungen die Informanten haben. Deren Ursprünge und Kontexte sollen herausgefunden werden, um somit das Sprachverhalten besser verstehen zu können.

Thurstone definiert Attitüden als „the sum total of a man’s inclinations and feelings, prejudice or bias, preconceived notions, ideas, fears, threats and convictions about any specific topic“ (ebd. 1959: 216). Den Begriff ‚opinion‘, die Meinung, bezeichnet er als die verbale Äußerung einer Einstellung, die diese symbolisiert (ebd.). Durch Introspektion bzw. im Gespräch können sich die Überzeugungen, Gefühle und Grundsätze einer Person bezüglich des Einstellungsobjektes offenbaren (Petermann 1980: 43). Individuen können positive, negative, ambivalente, neutrale und gar keine Einstellungen zu etwas haben.¹¹³ Die geäußerten Meinungen können zwei verschiedene subjektive Eigenschaften haben: Zum einen kann die Meinung die Einstellungen der Person reflektieren, da das Individuum tatsächlich der Ansicht ist, dass das Einstellungsobjekt gewisse Eigenschaften besitzt (ebd. 47). Zum anderen kann die Meinungsäußerung auch das widerspiegeln, was die Person zwar nicht selbst glaubt, jedoch als wünschenswerte bzw. erwartete Eigenschaft ansieht (ebd.). Daher ist es bei der Einstellungsforschung wichtig, die von den Informanten geäußerten Meinungen in Bezug auf ihre Validität zu überprüfen, soweit dies möglich ist.

Laut Ajzen/Fishbein (1980: 6) entstehen Einstellungen aus persönlichen und normativen Faktoren.¹¹⁴ Nach einem Abwägen dieser Faktoren entsteht die Einstellung, die zu Meinungsäußerung und durchgeführtem Verhalten führt (ebd. 244). Zudem können Einstellungen von externen Variablen beeinflusst werden, zu denen Alter, Geschlecht, sozialer Status, Ethnie, Sozialisierung, Informiertheit und Intelligenz der Person zählen (ebd. 9). Des Weiteren liegen Einstellungen die

¹¹³ Die ‚Nonattitudes‘-Hypothese besagt, dass viele Menschen hinsichtlich gewisser Themen keine Einstellung haben, aber in einer Befragungssituation dennoch eine spontan erfundene Meinung äußern, um nicht als unwissend bzw. ungebildet zu erscheinen (Saris/Sniderman 2004: 1).

¹¹⁴ Die persönlichen Faktoren beinhalten die persönliche Beurteilung darüber, ob etwas als positiv oder negativ gesehen wird (ebd. 6), während die normativen Faktoren die Wahrnehmung des gesellschaftlichen Drucks, der auf diese Person ausgeübt wird, widerspiegeln (Ajzen/Fishbein 1980: 6).

Überzeugungen von einer positiven oder negativen Wirkung eines Verhaltens zugrunde: Nimmt eine Person an, dass ein gewisses Verhalten vorwiegend positive Resultate zeigt, so wird sie eine positive Einstellung bezüglich dieses Verhaltens entwickeln, während sie gegenüber einem Verhalten, von dem man negative Ergebnisse bzw. Resonanzen erwartet, eher negative Einstellungen haben wird (ebd.).

Einstellungen zu Sprachen sind stereotypisierte Reaktionen auf regional geprägte Sprachen, auf Dialekte und auf Sprachstile (Garrett/Coupland/Williams 2003: 5). Nicht die Sprache selbst liegt den Einstellungen zugrunde, sondern die Kombination von linguistisch klassifizierten und wahrgenommenen Merkmalen einerseits und Ansichten über Sprechergemeinden andererseits (Preston 2013: 94-95). Attitüden gegenüber der eigenen Sprache können sehr unterschiedlich sein: „Members of a speech community [...] may see [the language; S. S.] as essential to their community and identity and promote it; they may use it without promoting it; they may be ashamed of it and, therefore, not promote it; or they may see it as a nuisance and actively avoid using it“ (UNESCO 2003: 14). Dennoch sind die Attitüden in einer Sprechergemeinde häufig relativ einheitlich (Pynes 2001: 76).

Sprechereinstellungen ergeben sich laut Pynes (2001: 77) aus kognitiven, evaluativen und konativen Komponenten, während der kognitive Aspekt Sprachwissen, der evaluative Aspekt die emotionalen Werte und Empfindungen gegenüber der Sprache, und die konative Komponente die Vorhaben oder Handlungen in Bezug auf das Idiom beinhalten. Fishman (1975: 147) unterscheidet drei kognitive Aspekte der Reaktion auf Sprachen, die in Kontaktsituationen möglicherweise das Gruppenverhalten beeinflussen, nämlich die Sprachbewusstheit, das Sprachwissen und die sprachbezogene Gruppenrelation.¹¹⁵

Die Untersuchung der Sprechereinstellungen wurde in dieser Feldforschung mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt. Die Schüler besuchten zum Erhebungszeitpunkt die Klassen 3 bis 6 und waren zwischen acht und 13 Jahre alt. Kinder sind bereits zu metalinguistischem Sprachbewusstsein

¹¹⁵ Sprachbewusstheit definiert Fishman (1975: 147) als „Bewusstheit der Muttersprache (oder der ‚Anderssprachigkeit‘)“, Sprachwissen als „Kenntnisse von den synchronisch gegebenen Varietäten, der Geschichte und Literatur dieser Sprache(n)“ und sprachbezogene Gruppenrelation als „Perzeption der Sprache als Komponente der ‚Gruppenzugehörigkeit““. Fishman stellt fest, dass die Bevölkerungsteile, bei denen diese drei kognitiven Aspekte in Kraft treten, in der Regel elitär und sehr klein sind (ebd. 150). Eine Studie von Fishman (ebd.) unter Puerto-Ricanern, die in New York leben, hat ergeben, dass 38 % der Befragten, die als Durchschnitts-Puerto-Ricaner eingestuft wurden, angaben, dass das Beherrschen der spanischen Sprache nicht für die Identität als Puerto-Ricaner notwendig ist. 90 % der Intellektuellen, Führungspersönlichkeiten oder Künstler gaben das Spanische als für die Identität notwendig an.

fähig, wobei das Alter des Kindes mit dem metalinguistischen Bewusstsein positiv korreliert (Pynes 2001: 62). Kinder können bereits ab einem Alter von dreieinhalb Jahren Einstellungen zu Sprachen ausdrücken (ebd. 105). Je jünger die Kinder, umso stärker ist ihre eigene Meinung durch die der Eltern und durch die unmittelbare Umgebung geprägt (ebd.). Zahlreiche Sprechereinstellungsstudien wurden bereits mit Kindern durchgeführt, darunter eine Studie von Cremona und Bates (1977), bei der die Attitüden von Kindern ab sechs Jahren erforscht wurden. Aufgrund dieser Erkenntnisse sprach nichts dagegen, die Schüler von *Nenemi* zu ihren Sprechereinstellungen zu befragen. Jedoch wurden bewusst erst Kinder ab der dritten Klasse befragt, da für die Kinder der ersten und zweiten Klasse die jeweiligen Fragestellungen wohl zu komplex gewesen wären und sie womöglich Probleme mit Begriffen gehabt hätten.

In Sprechergemeinden, in denen ein asymmetrisches Verhältnis zwischen zwei Sprachen oder Varietäten besteht, haben die Kinder, die die schwächere Varietät beherrschen, mit Eintritt in die Grundschule vorwiegend positive oder neutrale Einstellungen zu dieser Sprache (Pynes 2001: 132). Mit zunehmendem Alter übernehmen sie jedoch tendenziell die Sprechereinstellung der dominierenden Kultur (ebd.): „There seems to be evidence that early recognition of differences (especially where ethnic varieties exist) may be a product of socialization and a child’s ability to distinguish between in-groups and outer-groups“ (ebd. 133). Da das Umfeld der Schule *Nenemi* jedoch die Minderheitensprachen schätzt und fördert, wird bei den Schülern die positive Einstellung zu ihren Sprachen unterstützt und die Schüler werden vor den teils negativen Einstellungen der dominierenden Kultur gegenüber ihren Sprachen, zumindest in dieser Enklave, geschützt.

Fishman (1996: 2) bezeichnet die Sprechereinstellungen einer Sprachgemeinschaft als *ethnolinguistic consciousness*: „[What] a speech community believes and what attitudes it has concerning the vernacular(s) that the community identifies with itself, as its own“. Diejenigen Mitglieder einer Ethnie, die als erste ethnosprachliches Bewusstsein erlangen, für gewöhnlich die Eliten, Pfarrer und Lehrer, sollen der Gemeinde die wichtige Verbindung von Sprache und Kultur aufzeigen, damit auch die Mehrheit dieser Gemeinde ethnosprachliches Bewusstsein und eine fest verankerte Identität entwickeln kann (ebd. 3).¹¹⁶ Dieses Wissen hilft

¹¹⁶ Ruiz Medrano sieht auch hier die Intellektuellen in einer wichtigen Position und betont die Bedeutung der Bildung: „The intellectually minded indians [...] play a prominent role in the development of their communities. They display several interrelated qualities: a new sense of being rooted in and belonging to their communities [...]. [They] fight in determined fashion to save their rich cultural and material patrimony“ (2010: 291).

den Benachteiligten, ihre Identität moralisch zu stärken, es kann zu größerer Beteiligung an gesellschaftlichen und demokratischen Verläufen führen und die Beschulung in der Muttersprache fördern (ebd. 6). Das geweckte Bewusstsein und der neu aufkommende Stolz können die autochthone Bevölkerung aufrütteln und dazu veranlassen, für ihre allgemeinen Rechte zu kämpfen, wie es das *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* in Chiapas ab 1994 vorgemacht hat.¹¹⁷ Die Individuen, die ethnosprachliches Bewusstsein erlangt haben, fühlen sich für ihre Sprache verantwortlich und setzen sich für sie ein, indem sie einerseits innerhalb der Gemeinde für ethnolinguistisches Bewusstsein sorgen und diese zur Einforderung der sprachbezogenen Rechte animieren und andererseits Anerkennung und Unterstützung für die Sprache zeigen und dies auch von anderen erwarten (ebd. 92).

Negative Sprechereinstellungen entstehen häufig infolge der Stigmatisierung einer Sprache (Fishman 1996: 91). Lastra (2001: 163) sieht die negativen Einstellungen als Grund für Sprachverschiebung, die sie bei Otomí-Sprechern feststellte: „[The] primary cause is the negative attitude toward the Otomí language held by the dominant classes and many of the Otomí speakers themselves. If we could contribute to change these attitudes, the speakers themselves would continue to speak to their children in the language“.

Um die Sprechereinstellungen der Befragten zu erfahren, wurden Gespräche und Interviews durchgeführt und die Informanten generell beobachtet. Die Fragebögen enthielten sowohl offene und geschlossene Fragen als auch das „Verfahren des semantischen Differentials“ (Petermann 1980). Bei Letzterem mussten die Befragten bei zehn Skalen, die Adjektive mit gegensätzlichen „sprachlichen Stereotypen“ (Fishman 1975: 143) enthalten, je eines auswählen. Nach einem Überblick über Stereotypen und mentale Bilder werden zunächst die Einstellungen der nichtindigenen Bevölkerung von Guanajuato und León dargestellt, um aufzuzeigen, in welchem konkreten Umfeld sich die Indigenen bewegen und durch welche Stereotypen und Sichtweisen der Kontakt mit Nichtindigenen überschattet wird. Im Anschluss werden die Attitüden der indoamerikanischen Befragten vorgestellt.

¹¹⁷ Vgl. Kirkwood (2005: 208-209).

5.2 Zwei Parallelgesellschaften: Stereotype und mentale Bilder

5.2.1 Alterität

Die autochthone Bevölkerung wurde bereits von den spanischen Eroberern als minderwertig angesehen. Zentrale Motive für die Kolonialisierung waren sowohl „das christliche Sendungsbewußtsein und die Verpflichtung zur Missionierung der neu entdeckten Länder“ als auch das Streben nach Schätzen (Noll 2001: 52). In den Jahren 1517-1518 fand ein erster Kontakt zwischen den Spaniern und den Maya auf der Halbinsel Yukatan statt (ebd. 53). Der Chronist Bernal Díaz del Castillo schilderte 1562 die Bevölkerung Yukatans als unkultiviert (Díaz del Castillo 1988: 22). Es entstand die binäre Gegenüberstellung vom zivilisierten Europäer auf der einen Seite und dem rohen Wilden auf der anderen Seite. Auch Manuel Payno, ein mexikanischer Kreole des 19. Jahrhunderts, beschrieb die Azteken als „eine arme und heruntergekommene Bevölkerung [...], die nun seit so vielen Jahren überlebt hat, weil sie die zahlreichste war und die unverändert arm ist, unwissend, abergläubisch und die ihre unausrottbaren Sitten bewahrt“ (1992: 160). Das Bild vom Anderen wird, teilweise noch heute, durch (europäische) Vorstellungen konstruiert, indem es stereotypisiert und vom Eigenen abgegrenzt wird (Ashcroft/Griffith/Tiffin 2000: 169).

Auch der Begriff Indianer bzw. *indio*, der auf Kolumbus Irrtum beruht und die Indigenen bezeichnet, spricht ihnen ihre eigene Identität ab: „Diese Bezeichnung wird ebenso wie die richtig stellenden Neubenennungen (z.B. Amerinde, [...], Indigenas) den bestehenden Unterschieden in Kultur und Sprache [...] nicht gerecht“ (Brockhaus 1997: Bd. 10: 448). Der Ausdruck ist zudem stark negativ konnotiert: Ein *Indio* ist laut erster Definition der *Real Academia Española* (RAE) ein Bürger Indiens, in dritter Bedeutung bezieht sich das Wort auf Indigene in Amerika. Die fünfte Bedeutung des Wortes ist mit dem abschätzenden Wort *inculto* gleichgesetzt, und auch Wendungen wie *caer de indio*¹¹⁸ und *¿somos indios?*¹¹⁹ zeigt die entwürdigende Bedeutung des Wortes auf (RAE 2012). Die Bevölkerung wird zudem mit dem ähnlich klingenden Begriff *indito* benannt, wie die Lehrerin Yolanda im Gespräch angab:

Un día me preguntaba una señora: ‘oiga, ¿esto es día de los inditos?’, y yo volteé y le digo: ‘¿cómo que inditos?’, es que hay una tradición aquí en donde el 12 de enero todos se visten como por la virgen y Juan Diegito [...] y le digo: ‘no, pero

¹¹⁸ „Caer en un engaño por ingenuo“ (RAE 2012).

¹¹⁹ „[P]ara reconvenir a alguien cuando quiere engañar o cree que no le entienden lo que dice“ (RAE 2012).

no, es mi ropa, es lo que uso diario’, y ya yo he reflexionado después y decía: ‘voy a descubrir qué día es, para no vestirme este día, este día yo me voy a disfrazar, para que no me digan y no me confundan que voy a saludar a Juan Diego, no me interesa saludarlo, y que no me digan que fui a la fiesta de los inditos’, porque ellos lo llaman así (ED: 22-23).

5.2.2 Zwei Parallelgesellschaften

Noch heute besteht in Mexiko die Koexistenz der mesoamerikanischen und der abendländischen Kultur (Bonfil Batalla 2013: 9): Die Beziehung zwischen den indigenen Kulturen, dem *México profundo*¹²⁰, und der dominierenden Kultur, dem *México imaginario*, war seit Beginn der Konfrontation von Konflikten geprägt (ebd. 10). „[El] grupo invasor [...] afirma ideológicamente su superioridad inmanente en los órdenes de la vida y, en consecuencia, niega y excluye a la cultura del colonizado. La decolonización de México fue incompleta: [...] no se eliminó la estructura colonial interna [...]“ (Bonfil Batalla 2013: 11). Trotz gegenseitiger Beeinflussung der Gesellschaftsentwürfe und Denkweisen erfolgte jedoch nie eine Fusion der Vorstellungen (ebd. 14). Laut Bonfil Batalla kam es in der Gesellschaft zu einer *desindianización*, die er als „pérdida de la identidad colectiva original como resultado del proceso de dominación colonial [con] cambio de identidad [...]“ bezeichnet (ebd. 13). Dieser Bruch mit der indomexikanischen Vergangenheit führte dazu, dass das indigene Erbe auf der einen Seite zwar heroisiert wird, auf der anderen Seite aber die Indigenen von heute diskriminiert, abgewertet und marginalisiert werden: „Hay un orgullo circunstancial por un pasado que de alguna manera se asume glorioso, pero se vive como cosa muerta, asunto de especialistas o imán irresistible para atraer turismo. Y, sobre todo, se presume como algo ajeno, que ocurrió antes aquí [...]“ (Bonfil Batalla 2013: 23). Somit kommt es zu einer paradoxen Trennung zwischen dem heroisierten Bild der Indigenen vorspanischer Hochkulturen und der aktuellen autochthonen Bevölkerung. Zudem wird das indigene Erbe zwiespältig wahrgenommen: „Lo que se discute es el legado que guardan las culturas amerindias [...], culturas consideradas por unos como inferiores e indignos de conservación, por otros como parte identificadora de lo propio“ (Zimmermann 1995: 12). Im Zuge der Konvertierung zum Katholizismus gaben die Indigenen

¹²⁰ „El México profundo está formado por una gran diversidad de pueblos, comunidades y sectores sociales que constituyen la mayoría de la población del país. Lo que los une y los distingue del resto de la sociedad mexicana es que son grupos portadores de maneras de entender el mundo y organizar la vida que tienen su origen en la civilización mesoamericana“ (Bonfil Batalla 2013: 21).

ihre Identität auf und wurden wiedergeboren (Montemayor 2000: 63). Die Kreolen des 18. Jahrhunderts entdeckten die indigene Vergangenheit Mexikos neu:

[Nos] creemos herederos de una gran cultura prehispánica y la aceptamos sin compromiso con los pueblos que descienden de esas viejas culturas. Como en una especie de esquizofrenia social, abrimos un gran abismo entre la población indígena actual y la prehispánica. Aplaudimos la figura abstracta del pasado y nos avergonzamos del presente. Exaltamos la memoria prehispánica como mestizaje, pero nuestro racismo se pone al descubierto frente al indio real (Montemayor 2000: 63).

5.2.3 Stereotypisierung

Die Diskriminierung der autochthonen Bevölkerung, die Montemayor anspricht, geht mit der Stereotypisierung einher. Die Indigenen werden von den Mestizen aufgrund äußerer Faktoren als solche wahrgenommen, por „las ropas que usan, el ‚dialecto‘ que hablan, la forma de sus chozas, sus fiestas y costumbres“ (Bonfil Batalla 2013: 45). Ihre wahre Identität wird von Vorurteilen überlagert: „[El] indio flojo, primitivo, ignorante, si acaso pintoresco, pero siempre el lastre que nos impide ser el país que debíamos ser“ (ebd.: 45). Manche sprechen ihnen sogar einen minderwertigen Charakter zu (Turner 2014: 280). Zudem wird ihre Armut und angebliche Rückschrittlichkeit wahrgenommen (CDI 2006: 16).

Eine Untersuchung von Marañón Lazcano/Muñiz (2012), die fiktive indigene Charaktere, die im Bundesstaat Nuevo León im Fernsehen gezeigt wurden, auf typische Charakteristika analysierte, machte die Diskriminierung und Stereotypisierung der Indoamerikaner deutlich.¹²¹ Das vorwiegende Auftreten in Unterhaltungssendungen zeigte, dass Indigene als reduzierte Nebenfiguren dargestellt werden, die aufgrund ihrer niedrigen Würde und ihrer Tracht zumeist für komische Momente und Lacher sorgen: „[S]in ser el centro de la burla o entretenimiento su aparición es mínima“ (ebd. 20-21).

Die Gesellschaft nimmt diese diskriminierende und komische Darstellung der Indigenen in den Medien wahr und akzeptiert sie. Daher wäre bei der Darstel-

¹²¹ „[El indígena se] muestra como una persona principalmente de ojos oscuros, complejión obesa, estatura baja, cabello negro, tez oscura, un acento peculiar, vestidos de forma tradicional, buenas personas, agradecidos, trabajadores, abiertos, como estudiantes y con ocupación no identificable. Esto es, un personaje altamente estereotipado con características muy marcadas sobre todo en su inocencia que se ve transformada en ignorancia y en desapego de superación [...]. Además, la televisión local no muestra una clara diferenciación entre las distintas etnias que son lanzadas al aire en sus programas, más bien las homogenizan en una forma neutral“ (Marañón Lazcano/ Muñiz 2012: 21).

lung der Indigenen in den Medien Folgendes wichtig: „[We should] ethically relate to and represent the inaudible voices of the subaltern, marginalised others and historically dispossessed embedded in the materiality of everyday existence without distorting them into the echoes of our own fantasies“ (Yi Sencindiver/Beville/Lauritzen 2011: 21).

Laut CDI sind vier Faktoren bei der Kreierung der Vorstellungen, die Nichtindigene über die autochthone Bevölkerung haben, maßgeblich (CDI 2006: 18-19): Erstens sind die Informationen, die über die Ethnien kursieren, zumeist ungenau, voreingenommen und von Mythen, Irrtümern und Zweifeln überlagert. Zweitens werden die Indigenen stigmatisiert und mit Ambivalenz gesehen. Bemitleidet man sie auf der einen Seite für ihre Armut bzw. schämt sich für sie, schätzt man andererseits ihre Naturverbundenheit und ihre Traditionen. Drittens herrscht kaum Kontakt zwischen Mestizen und Indigenen. Kommt es zu Kontakt-situationen, sind diese zumeist ungleich, da man ihnen als Käufer ihrer Waren, als Arbeitgeber oder als Gönner überlegen ist. Viertens wird die Sichtweise über Indigene aufgrund des mangelnden Interesses und des fehlenden direkten Kontaktes nicht berichtet.

5.2.4 Indigene und Mestizen

In Mexiko zählen heute „zweifelloos die meisten Mexikaner sowohl rassistisch, als auch kulturell zu den Mestizen“ (Gormsen 1995: 61). Jedoch ist die Klassifizierung von Indigenen und Mestizen problematisch. Denn was macht Indigene, was macht Mestizen aus? Die Informanten, die als indigen bezeichnet werden, zeichnen sich durch verschiedene Charakteristika aus, die sie von den Nichtindigenen unterscheidet. Zum einen entspringen sie einer mesoamerikanischen Kultur, von der sie geprägt sind. So feiern sie noch Feste wie Xochitlalis, das Fest der Blumen.¹²² Sie begehen den Tag der Toten, feiern interkulturelle Gottesdienste, die durch indigene Elemente wie das Entzünden von Kerzen, die man je einer Himmelsrichtung weiht, geprägt sind.¹²³ Sie sprechen ihre Vernakularsprache oder verstehen sie, tragen teilweise ihre traditionelle Kleidung oder *huaraches*¹²⁴, und unterscheiden sich durch spirituelle Traditionen wie das Verschweigen des wahren Namens und das Nennen eines Decknamens, um nicht dämonisiert zu werden, oder den Glauben an den Bösen Blick. Zudem bezeichneten sich die Befragten,

¹²² Siehe Abbildung 6: *Das Fest Xochitlalis an der Schule Nenemi.*

¹²³ Siehe Abbildung 7: *Interkultureller Gottesdienst am Centro Loyola.*

¹²⁴ Definition des DEM: „Especie de zapato indígena mexicano, hecho con tiras de cuero trenzadas [...]“.

bis auf I-1.1,¹²⁵ selbst als indigen. Jedoch verleugnen viele Bürger ihre indigene Herkunft und bezeichnen sich selbst als Mestizen: „[La] identidad mestiza [...] ha sido impuesta a los padres y abuelos de decenas de millones de mexicanos y que sigue imponiéndose hoy en día [porque] se sentían inferiores por su lengua, o su conciencia de que otros mexicanos los consideraban como indios o indígenas“ (Robichaux 2007: 11). Das Ablegen der eigenen Identität ist jedoch eher als Assimilierung, als Prozess der „Entindianisierung“, anzusehen. Die zwei befragten Lehrer berichteten auch vom Phänomen der Distanzierung von der autochthonen Kultur und Sprache.¹²⁶

5.2.5 Beispiel: Einstellung von Studierenden

Eine empirische Studie von Caldera González, bei der 146 Studierende der *Universidad de Guanajuato* zu Indigenen befragt wurden, hat gezeigt, dass die Vorstellungen der Studierenden von Stereotypen geprägt waren (2014: 75). Die Befragten identifizieren Indomexikaner aufgrund ihrer traditionellen Kleidung und ihrer Sprache als solche (ebd. 61).¹²⁷ Sie assoziierten mit ihnen vorwiegend Traditionen und Kultur, Diskriminierung und Marginalisierung (ebd. 60). 14 Informanten (ca. 10 %) gaben an, dass die Begriffe ‚Rückstand‘, ‚Ignoranz‘ und

¹²⁵ Die Schülerin I-1.1 sah sich selbst als halbindigen: „Dice mi mamá que no soy indígena completa porque ella es de aquí y mi papá es de allá, y los demás sí son indígenas completas“ (ED: 63). Ihre Mutter sieht sie, da sie selbst Mestizin ist, nicht als „Voll-Indigen“. Das Kriterium ist hier die Rassenmischung.

¹²⁶ Der Lehrer Francisco erzählte von Indigenen, die auf der Suche nach Arbeit in Städte migrierten, sich dort assimilierten und etwas Spanisch erlernten. Bei ihren Besuchen in ihrem Herkunftsort verspotteten sie ihre Landsleute als rückständig: „Dejamos nuestra cultura, dejamos nuestras tradiciones, dejamos todo, y nos adoptamos a la otra. [...] Llegan muy orgullosos, ya estoy en mi pueblo donde me vi nacer, ¿y qué es lo primero que haces? Con ese orgullo que llegas, llegas y te burlas de la gente allí“ (ED: 32). Die Lehrerin Yolanda berichtete von der Assimilierung der Schüler an die westliche Mode und Kultur: „[Se] van mucho por la idea de la moda, la televisión, los medios [...]. Lo negativo es que lo fácil va perdiendo lo que ellos llaman antigua costumbre, y lo que no saben es que lo antiguo, la costumbre es lo que los hace ser únicos, y lo que se están volviendo es ser jóvenes estándar a nivel mundial“ (ED: 24).

¹²⁷ Herr Wright-Carr erwähnte in einem (nicht aufgezeichneten) Gespräch eine Studentin, die sich modisch kleidete und deren indigene Wurzeln weder Kommilitonen, noch Lehrer kannten. Nach einem Klassengespräch über Indigene kam die Studentin in der darauffolgenden Sitzung mit einer handbestickten Bluse bekleidet in den Raum und meldete sich zu Wort. Sie sprach zunächst in ihrem Idiom und „outete“ sich als Mitglied einer Ethnie. Aufgrund der Stigmatisierung der Indigenen hatte sie ihre Identität verschwiegen. Dieses Beispiel zeigt, dass manche indigene Studierende ihre wahre Identität in der Öffentlichkeit nicht kundtun. Studierende, die sich mit der mesoamerikanischen Bevölkerung wenig beschäftigt haben und die Zugehörigkeit zu einer Kultur nur anhand der traditionellen Kleidung und der fremden Sprache identifizieren, tun sich schwer, Indigene zu erkennen, die sich im öffentlichen Bereich assimilieren und offensichtliche Kulturmerkmale ablegen.

„Mangel“ bzw. „Entbehrung“ Synonyme für „indígena“ seien (ebd. 62). Als Erwerbsquelle der Indigenen sehen sie den Handel mit Kunsthandwerk, die Feldarbeit, und zu geringerem Anteil das Betteln und die Hausarbeit an (ebd. 63). Während über die Hälfte der Informanten die Meinung vertrat, die Indoamerikaner sollten sich in die Gesellschaft integrieren, sind 29 % der Ansicht, die Migranten sollten in ihre Heimatorte zurückkehren (ebd.). Zudem zeigten die Studierenden Unwissen bezüglich der Anzahl der autochthonen Völker und Vernakularsprachen in Mexiko, und 62 % konnten nicht einmal eine autochthone Sprache nennen (ebd. 67). Die Befragten nahmen an, dass die Hauptprobleme der Indigenen Diskriminierung und sozialer Ausschluss, Marginalisierung, Armut und die Verletzung ihrer Rechte seien (ebd. 68). 55 % gaben an, an der Universität in irgendeinem Kurs einmal über Indigene gesprochen zu haben. Sie stellten zudem eine mangelnde Präsenz Indigener an der Universität fest: Nur 17 % bestätigten, sich indomexikanischer Kommilitonen bewusst zu sein (ebd. 73). 99 % sahen es als nützlich an, mehr über Indigene zu erfahren (ebd. 74). Obgleich sich die Studierenden der Benachteiligung und Diskriminierung (97 %) der Indoamerikaner bewusst sind, waren 68 % der Informanten der Ansicht, dass indigene Jugendliche die gleichen Chancen wie sie selbst haben, um die Universität zu besuchen (ebd. 74). Die Ergebnisse dieser Umfrage zeigten, dass die Studierenden wenig Kenntnis über die indomexikanische Bevölkerung in Guanajuato und in ganz Mexiko aufweisen, wenig Kontakt zu ihnen haben und kaum Interesse an ihnen zeigen (ebd. 75). Ihre Ansichten sind von Stereotypen geprägt (ebd. 75). Es ist anzunehmen, dass Studierende dennoch bessere Kenntnisse über die autochthone Bevölkerung haben als weniger gebildete Bevölkerungsschichten. Somit kann auf ein generelles Unwissen über die Indigenen geschlossen werden. Dies stellt sowohl das Bildungssystem als auch die Gesellschaft vor die Herausforderung, mehr über vorspanische Kulturen zu erfahren und für Gerechtigkeit, Toleranz und Respekt zu sorgen.

5.2.6 Erhebung: Einstellung der nichtindigenen Bevölkerung von León

Im Rahmen der Feldforschung wurden neun nichtindigene Bewohner von León zu Indigenen und zu ihren Einstellungen diesen gegenüber befragt.¹²⁸ Die Informanten wurden vorwiegend auf der Straße angesprochen, um die Ansichten von

¹²⁸ Siehe Tabelle 10: *Verzeichnis der nichtindigenen Gruppe NI*. Die Abkürzung NI steht für nichtindigen, das heißt Personen, die sich keiner Ethnie zugehörig fühlen.

Personen verschiedener sozialer Schichten und Hintergründe einzuholen.¹²⁹ Drei der Befragten stehen in – teilweise engem – Kontakt mit dem *Centro Loyola*.¹³⁰ Da drei der Befragten im CDIL angesprochen wurden, ist in der untersuchten Gruppe NI die Anzahl der Personen, die Kontakt zu Indomexikanern hat, überproportional hoch und entspricht in León nicht dem Durchschnitt. Die Sichtweise derer, die mit Indigenen Kontakt und womöglich eine reflektiertere Einstellung ihnen gegenüber haben, ihre Lage besser kennen und einschätzen können, schien für diese Befragung dennoch interessant.

Die Aussagen des Befragten NI-2 wurden in der statistischen Auswertung nicht berücksichtigt, da er sich in seinen Aussagen wohl nicht auf Indigene bezog. Der Informant äußerte zwar, dass in seiner Nachbarschaft Indigene wohnen und er gelegentlich indigene Musik im Radio hört.¹³¹ Es stellte sich jedoch heraus, dass er das Wort *Indígenas* womöglich mit US-Amerikanern oder generell mit Ausländern verwechselte.¹³² Ob NI-2 sich bewusst ist, dass Mexiko eine autochthone Bevölkerung hat, die auch in León Präsenz zeigt, konnte nicht festgestellt werden. Dass ein Jugendlicher den Begriff *Indígenas* nicht mit der indomexikanischen Bevölkerung verbindet, ist bezeichnend und zeigt das Unwissen über Indigene und die Verdrängung des Themas sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft. Dies wurde auch durch die Antworten der übrigen Befragten deutlich, die nur oberflächliche Kenntnisse hatten. Vier der Informanten gaben an, in der Schule nichts über Indigene erfahren zu haben. Vier Befragte lernten Eckdaten kennen.¹³³ Sieben Befragte gaben an, kein Schriftstück bzw. Werk in einer Vernakularsprache zu kennen. Während nur NI-9 einmal einen Radiobeitrag in einer

¹²⁹ NI-1 arbeitet im Internet-Café, NI-2 verkauft Tacos, NI-3 Churros, NI-4 Milchshakes und arbeitet in einer Lederfabrik, NI-7 ist Hausfrau, und NI-5 und NI-8 studieren.

¹³⁰ NI-6 absolviert dort ein freiwilliges soziales Jahr, NI-9 ist Soziologin und ist im CDIL als Lehrerin des IT-Unterrichts tätig, und NI-4 verkauft im *Centro Loyola* gelegentlich Milchshakes.

¹³¹ Als Radiosender gab er 99.9 an. Der Sender 99.9, *La Mejor FM*, gibt bei seinem Webauftritt an, unter anderem die Stilrichtungen Banda, Norteña und Ranchera zu spielen (<http://www.lamejor.com.mx/#!/leon/home>).

¹³² NI-2 (ED: 219-221) gab an, dass Englisch wichtig ist: „Así entendías a las personas“, und dass die indigenen Sprachen wichtig sind: „Si llegamos atener [sic!] un buen trabajo“. Auf die Frage, welche Ethnien ihn am meisten interessierten, antwortete er: „Al inglés y español“, und auf die Nachfrage, welche indigene Sprache er lernen würde, wenn er sich eine aussuchen müsste, gab er Englisch an. Aufgrund dieser Aussagen besteht die Vermutung, dass er Indigene mit Ausländern bzw. Amerikanern verwechselt hat.

¹³³ NI-5 erfuhr darüber, welche Sprachen gesprochen werden und wo Indigene wohnen, NI-6 hörte in Geschichte von den Chichimeca, in Geographie über ihren Wohnraum und in Statistik über die Volkszählung. NI-8 hatte im Geschichts- und Erdkundeunterricht erfahren, „donde se localizan. Sus tradiciones, su desarrollo (Náhuatl, purépecha)“ (ED: 237).

autochthonen Sprache, nämlich im Urlaub in Chiapas, gehört hatte, äußerten fünf Befragte, im Fernsehen einmal einen Beitrag zur mesoamerikanischen Bevölkerung oder einen Film, in dem Indigene vorkamen, gesehen zu haben. In Bezug auf die Rolle des Staates und des Bundesstaates gegenüber der indomexikanischen Bevölkerung waren die Meinungen verschieden: Während drei Informanten nicht wussten, welche Rolle der Staat spielt, nahmen zwei Befragte an, der Staat unterstütze sie.¹³⁴ Fünf Befragte äußerten, dass es von Seiten des Staates Projekte gebe, um die Vernakularsprachen zu fördern.¹³⁵ Vier Informanten standen der Rolle des Staates bezüglich der ethnischen Minderheiten kritisch gegenüber und gaben an, dass es keine Förderung der Sprachen in der Region gebe.¹³⁶

Die Gruppe NI wurde zudem zu ihren Einstellungen gegenüber indigenen Sprachen befragt. Sieben gaben an, eine positive Einstellung diesen gegenüber zu haben. Drei von ihnen äußerten, man solle die Rechte und Idiome anderer Leute schätzen: „Por que [sic!] es parte de nuestro [sic!] historia y debemos de respetar los derechos y costumbres de todos por igual. Todos iguales. Todos diferentes“ (NI-6, ED: 232). Eine Informantin hatte eine negative Einstellung zu den einheimischen Sprachen, da sie diese nicht versteht (NI-7).

Sieben Befragte bejahten, dass die Vernakularsprachen genauso wichtig sind wie das Spanische. NI-6 und NI-7 vertraten diese Meinung, da sie diese als Kulturgut ansehen.¹³⁷ Dagegen erachtete NI-5 die autochthonen Sprachen als weniger wichtig: „Porque no son muy utilizados“ (ED, 229). Auf die Frage, ob das Englische oder indigene Sprachen wichtiger seien, antworteten fünf Informanten, das Englische sei wichtiger, da es eine universelle Sprache ist, häufig verlangt wird und Türen öffnet. Kein Befragter sah hingegen indigene Sprachen als wichtiger an. Vier Informanten gaben an, dass das Englische und autochthone Idiome gleich wichtig seien. NI-4 und NI-9 begründeten dies mit der Gleichheit aller Sprachen. NI-3 war der Ansicht, das Englische sei weltweit von Bedeutung, die indigenen Sprachen jedoch in der Region. Und NI-6 begründete: „Los dos son de

¹³⁴ „Los ayuda mucho; en escuela tiene servicios“ (NI-4, ED: 226), „Pues ahora ya existen leyes que apoyan a los indígenas“ (NI-5, ED: 229).

¹³⁵ NI-5 nannte als Beispiel den internationalen Tag der Muttersprache, NI-5 Bildungsprogramme, Kulturprojekte und eine Gesetzgebung in Bezug auf Indomexikaner, und NI-7 kulturelle und interkulturelle Events sowie das Zusammenleben Indigener verschiedener Ethnien.

¹³⁶ NI-7 behauptet, der Staat tue nichts für die Indigenen und diskriminiere sie, und NI-6 ist folgender Ansicht: „Creo que está al margen de la realidad de los pueblos indígenas, sobre la migración“ (ED: 232). NI-8 meint: „Los discriminan o los minimizan, solo se preocupan por la infraestructura u otra cosa“ (ED: 238). NI-9 beurteilt die Aktionen des Staates folgendermaßen: „Dar apoyos que no ayudan mucho, invisibilizar a la población indígena“ (ED: 241).

¹³⁷ „Creo que son igual de importantes por que [sic!] nos dan testimonio propia [sic!] de quienes somos y de dónde venimos“ (NI-6, ED: 232).

suma importancia: el primero es el idioma universal, el segundo, testimonio vivo de nuestro pasado“ (ED: 232). Diese Begründung verallgemeinert jedoch, indem sie nahelegt, dass es nur eine indigene Sprache gibt. Während sechs Befragte der Meinung waren, man solle autochthone Idiome auch in der Schule lehren, um zumindest Grundkenntnisse zu haben (NI-1), um die Indigenen zu verstehen (NI-4) und um die Sprachen der Vorfahren kennenzulernen (NI-8), da dies Teil des gegenseitigen Respektes und der Identität ist (NI-9) und die Sprachen Teil unserer Kultur sind (NI-6), äußerten sich zwei Befragte gegen die Unterrichtung von indigenen Idiomen in der Schule, denn „no son muy útiles“ (NI-5, ED: 229) und „no son tan necesaria[s]“ (NI-7, ED: 234). Alle Befragten bekräftigten, dass das Spanische wichtig sei, um in der Zukunft erfolgreich zu sein, wogegen dies nur vier Informanten auch für die autochthonen Sprachen angaben. Ein Informant hatte zu dieser Frage keine Meinung und drei sahen die Idiome als unwichtig in Bezug auf Erfolg in der Zukunft an. Sie begründeten dies mit der Beschränkung der Sprachen auf das Land bzw. auf Regionen und auf die nichtvorhandene Verbreitung in der nichtindigenen Bevölkerung. Auch wurden die Personen gefragt, welche indomexikanische Sprache sie erlernen würden, wenn sie sich eine aussuchen sollten. Náhuatl wurde von drei Informanten gewählt, von denen jedoch zwei im *Centro Loyola* arbeiten. Die restlichen Befragten zeigten kein Interesse daran, eine Vernakularsprache zu erlernen.

Die Gruppe NI wurde ferner gefragt, welches Idiom bzw. welche Idiome die indomexikanische Bevölkerung sprechen soll. NI-9 war der Ansicht, sie hätten ein Recht darauf, ihre Sprache zu sprechen, NI-4 und NI-5 gaben an, sie sollen sowohl ihre Sprache als auch Spanisch sprechen, NI-6 war der Meinung, sie sollten ihr autochthones Idiom und Englisch reden, NI-1 bemerkte, sie sollten Spanisch und Englisch sprechen, „son las lenguas más comunes e importantes actualmente“ (ED: 217), und zwei Befragte meinten, sie sollten auf Spanisch reden. Die autochthonen Sprachen nahmen bei diesen Befragten hinter dem Spanischen den zweiten Platz ein. Es sei jedoch angemerkt, dass drei der vier Befragten, die angaben, dass die Indigenen ihre Sprachen sprechen sollen, Kontakte zum *Centro Loyola* und der dort lebenden Bevölkerung haben und somit ihnen gegenüber toleranter, verständnis- und respektvoller sind, was die Statistik etwas verzerrt.

Die Nichtindigenen wurden zudem zur Vitalität der autochthonen Sprachen gefragt. Drei waren der Ansicht, dass die Vernakularsprachen fortbestehen, wie NI-4 begründete: „Cuántos años y todavía siguen“ (ED: 226). Fünf Personen nahmen jedoch an, dass die Sprachen aussterben werden, was an der Diskriminierung (NI-9), dem mangelnden Interesse der Bevölkerung am indigenen Thema (NI-6), am bereits eingetretenen Verschwinden von Idiomen (NI-5) und an der geringen

Anzahl an Indomexikanern liegt: „Ya casi no hay comunidades indígenas, ahora ellas [sic!] tienen que aprender Español“ (NI-8, ED: 238).

Des Weiteren sollte herausgefunden werden, an welchen Orten die Informanten mit Indigenen in Kontakt kommen bzw. wann und wo sie Personen in ihrer autochthonen Sprache reden hören. Zwei Interviewte verneinten, im Alltag Indigene in ihrem Idiom sprechen zu hören, und zwei gaben an, dies passiere an einem *anderen* Ort, der im Gegensatz zum eigenen Umfeld steht.¹³⁸ Dies betont die Andersartigkeit der Indigenen, die einen anderen Wirkungsraum haben und nicht integriert sind. Drei Befragte bemerkten die Präsenz der Indigenen auf den Straßen und im Zentrum von León, wo sie ihre Waren anpreisen: „En el centro; en las orugas, paradas, donde son los puestos de ellos“ (NI-4, ED: 226).

Die Befragten wurden zudem darum gebeten, autochthone Idiome und das Spanische im Vergleich in zehn Kategorien zu bewerten. In jeder Kategorie standen vier Möglichkeiten nebeneinander zur Auswahl.¹³⁹ Vorwiegend standen positiv bewertete Worte auf der linken Seite, wie bei den Dichotomien *muy útil* vs. *inútil*, *muy lindo* vs. *muy feo*, während bei anderen Ankreuzmöglichkeiten, wie *moderno* vs. *tradicional* und *suave* vs. *duro* keine Option eindeutig als positiver bewertet werden kann. Es stellte sich heraus, dass vier Personen die Vernakularsprachen als wenig nützlich bzw. unnützlich ansahen, während alle acht Informanten das Spanische als nützlich bzw. sehr nützlich erachteten. Bei der Dichotomie *específico* vs. *elemental* gaben sechs Befragte an, die indigenen Sprachen seien elementar, während fünf Personen das Spanische spezifisch sehen. Sowohl die einheimischen Idiome als auch das Spanische wurden als schön und komplex angesehen. Das Spanische erzielte bei den Kategorien *agradable*, *natural*, *expresivo*, *suave* vs. *duro* und *familiar* vs. *desconocido* höhere Werte als die autochthonen Sprachen. Bei der Dichotomie *muy expresivo* vs. *inexpresivo* wurde das Spanische als ausdrucksvoller bewertet. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Informanten für das Spanische Kategorien wählten, die sie positiver bewerteten als solche, die sie für indigene Sprachen ankreuzten. Von achtzig gesetzten Kreuzchen fielen bei der Bewertung der indigenen Sprachen 50 auf Antwortmöglichkeiten, die auf dem Fragebogen links erschienen, während im Vergleich dazu bei der Einschätzung des Spanischen deutlich mehr, nämlich 69 gesetzte Kreuzchen, auf die linke Hälfte gesetzt wurden. Die Befragten NI-1, NI-6 und NI-7 wählten

¹³⁸ „En otra parte“ (NI-3, ED: 223), „cuando se va de viaje a algún lugar de origen indígena“ (NI-5, ED: 229).

¹³⁹ Siehe Tabelle 11: *Einstellungen der Gruppe NI zu den indigenen Sprachen*, sowie Tabelle 12: *Einstellungen der Gruppe NI zum Spanischen*.

für das Spanische fast ausschließlich die Option, die ganz links auf der Liste angesiedelt war, während sie die Vernakularsprachen betreffend abwechslungsreicher ankreuzten. Wohl empfanden sie die linke Hälfte als *muy + positiv* und entschieden sich daher vorwiegend dafür.

Auch wurde die Gruppe NI zu ihrem Wissen und ihren Einstellungen bezüglich der indomexikanischen Bevölkerung befragt. Als Beschreibung oder Definition des Wortes *indígena* gaben vier Befragte als Charakteristikum die Sprache, zwei den Wohnsitz in einem Dorf, einer die Traditionen und einer die Erdverbundenheit an.¹⁴⁰ Auf die Frage nach Synonymen des Wortes *indígena* wurde „lengua diferente“ (NI-1, ED: 218), „indio“ (NI-5, ED: 230/NI-9, ED: 242), „naco“ (NI-5, ED: 230) und „aborigen“¹⁴¹ (NI-9, ED: 242) genannt. Das Wort ‚naco‘ ist stark negativ konnotiert und wurde eventuell von der Ethnie *totonaco* abgeleitet (DRAE).¹⁴² Zwei Befragte, Mitarbeiter des *Centro Loyola*, kommentierten die despektierliche Art der Bezeichnungen: „No hay más denominaciones porque cambiaría el significado“ (NI-6, ED: 233) und „Algunos se usan de manera despectiva“ (NI-9, ED: 242).

Abgesehen von den Mitarbeitern des *Centro Loyola* konnten nur zwei weitere Befragte die Ethnien von Indigenen in León nennen. Sie erkennen Indomexikaner aufgrund ihrer Kleidung (NI-1) und ihrer Kunsthandwerkstände (NI-5) als solche. Befragte äußerten sich positiv dazu, dass sie schöne Handwerkskunst herstellen (NI-3) und den Staat durch ihre Bräuche bereichern (NI-6). NI-5 sieht sie als Kulturträger Mexikos: „Qué bonito porque siguen ahí, no dejando morir lo más antiguo de México“ (ED: 230). Als Probleme, mit denen die Indigenen zu kämpfen haben, nannten NI-9: „Discriminación, invisibilización, poco acceso a servicios básicos, maltrato por parte de las autoridades [...]“ (ED: 242). Zudem wurden Kommunikationsprobleme (NI-5), Ausbeutung (NI-5), Verspottung (NI-3) und mangelnde Arbeit genannt (NI-6). Sechs Informanten bekräftigten, dass die autochthone Bevölkerung diskriminiert und diffamiert wird.¹⁴³ Drei Befragte sahen den Ursprung der Diskriminierung in der Einstellung der Bevölkerung: „Por la actitud de la gente. Tener miedo la sociedad hablar sobre el tema [sic!]“

¹⁴⁰ „Es la persona natural de la tierra, la primera que habitaba la tierra“ (NI-6, ED: 233).

¹⁴¹ Der Begriff ‚aborigen‘ wird von der RAE folgend definiert: „Se dice del primitivo morador de un país, por contraposición a los establecidos posteriormente en él“ (RAE 2012).

¹⁴² Das DEM sieht ‚naco‘ als offensiven Begriff mit drei Bedeutungen: „1 Que es indio o indígena de México / 2 Que es ignorante y torpe, que carece de educación: un pinche tira naco / 3 Que es de mal gusto o sin clase: „¡Qué blusa tan naca!“ . Das *Diccionario de Americanismos* definiert ‚naco‘ als „Persona ignorante y vulgar“.

¹⁴³ „Como los tratan. Se burlan. En Guanajuato no los quieren porque los que dan los permisos los quitan [levantan] y se los quitan su mercancía“ (NI-3, ED: 224).

(NI-7, ED: 236), „Por el miedo y la ignorancia hacia el tema [que se muestra en la; S. S.] actitud de la sociedad“ (NI-6, ED: 233).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Befragten kaum über Wissen bezüglich der indomexikanischen Bevölkerung weder von León noch von Mexiko verfügten. Sie haben in ihrem alltäglichen Leben wenig Kontakt zu ihnen und zeigten nur geringes Interesse daran, mehr über sie bzw. über ihre Sprachen zu erfahren. Die Befragten gaben zwar an, persönlich eine positive Einstellung zu ihnen zu haben, behaupteten aber, dass die Mestizen generell ihnen gegenüber Vorurteile hätten. Die Vorstellungen der Befragten waren vorwiegend von Stereotypen und Vorurteilen geprägt: Sie nehmen Indigene als Leute vom Dorf wahr, die eine andere Sprache sprechen, traditionsverhaftet sind, eine für sie typische Kleidung tragen, zumeist in Armut leben, diskriminiert werden und marginalisiert sind. Die Ergebnisse ähneln demnach der Bilanz der Umfrage von Caldera González unter Studierenden der *Universidad de Guanajuato*. Die Gesellschaft sollte sich der Herausforderung stellen, mehr über vorspanische Kulturen zu erfahren und durch interkulturelle Arbeit gegenseitige Ängste und Stereotype abzubauen, wie NI-9 kämpferisch äußert: „Debemos luchar por los derechos de todos... Alzar la voz y no seguir reproduciendo lo que históricamente se nos ha enseñado. Hace falta más trabajo intercultural“ (ED: 242).

5.3 Erhebung: Einstellungen der indigenen Bevölkerung

5.3.1 Selbstbeschreibung als Indigene

Die Informanten sollten das Wort *indígena* definieren und Charakteristika der autochthonen Bevölkerung nennen. Das Sprechen einer eigenen Sprache wurde von neun Befragten mit den Begriffen *idioma*, *dialecto*, *expresarse*, *hablar mazahua* (I-3.6), *hablan mixteco* (I-1.3) oder „los que hablan dos idiomas“ (I-1.1, ED: 60) als Charakteristikum genannt. Es wurde genauso häufig erwähnt wie die Bedeutung der Kultur und Traditionen, die mit den Begriffen *cultura*, *costumbres*, *usos*, *tradiciones*, *rituales*, *danzas* und *comida* angegeben wurden. Achtmal wurde die Kleidung als wichtigstes Charakteristikum genannt, je einmal die Herkunft aus einem Dorf, das Wohnen in einem Holzhaus, das Aufnehmen einer ‚anderen‘ Arbeit und die Aussaat von Milpa und Bohnen. Der Befragte I-2.3 zeichnet sich durch ein tief verankertes ethnolinguistisches Bewusstsein aus:

Pues ser indígena es ser una persona humilde, crecido con ganas de superarse en la vida. Que es una persona llena de culturas, tradiciones, usos y costumbres con una ideología cerrada, se puede decir. Pero cuando uno tiene estudios, se abre la

mente, se desarrolla entre la gente, comparte sus usos y costumbres, se deja ir con la sociedad, mostrarse quien es, [...]. [Cuando] algien estudia, se puede defender fácilmente, se conoce sus derechos y obligaciones como todo ciudadano, y no se perjudica nada. A la diferencia ser indígena y ser una persona ya capacitada, ya no te va a dar miedo (ED: 150).

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass sich die Indigenen vorwiegend über ihre eigene Sprache und über ihre Kultur und Traditionen definieren.

5.3.2 Einstellungen zur eigenen autochthonen Sprache

Zunächst werden die Antworten der 27 Befragten zu den einzelnen Fragestellungen präsentiert und diskutiert, wobei erörtert wird, ob die Einstellungen eher positiv oder negativ sind. Im Anschluss wird eine eigene Einteilung der Informanten in vier Gruppen einer Verhältnisskala vorgenommen: Die Gruppen haben Einstellungen von negativ über ambivalent bis stark positiv.

Die Frage, ob das eigene Idiom genauso wichtig sei wie das Spanische, wurde von 25 der 27 Befragten bejaht. I-3.9 und I-3.5 relativierten jedoch ihre Antwort: „Para nosotros sí es importante para no perder nuestra lengua, pero lo importante es saber las dos lenguas“ (I-3.9, ED: 44). I-3.5 wies darauf hin, dass die Sprachen zwar in der Stadt nicht von Bedeutung sind, auf dem Dorf jedoch schon. Der Befragte I-2.2 verneinte die Frage: „Nadie lo entiende, y aquí no tiene valor, casi donde vale más es allá en mi pueblo“ (ED: 139). I-3.1 wies auf die territoriale Beschränkung seiner Sprache hin: „El náhuatl nada más lo ocupo en mi comunidad o mi familia, pero el español lo ocupo en cada estado“ (ED: 178).

22 der Befragten bekräftigten, dass die indigenen Sprachen in der Schule unterrichtet werden sollten. Mehrere betonten, dass dies für den Erhalt ihrer Idiome wichtig sei. Drei erachteten es hingegen als unwichtig, dass die indigenen Sprachen gelehrt werden.¹⁴⁴ Die Frage, welche Sprachen die Indigenen lernen sollten, wurde nur den Erwachsenen gestellt. Zehn Informanten waren der Meinung, sie sollten ihre autochthone Sprache und das Spanische erlernen. Somit waren alle, die sich zu dieser Frage äußerten, der Ansicht, sie als Indigene sollten zweisprachig sein. Zwei Befragte waren der Meinung, sie sollten zusätzlich noch eine dritte Sprache lernen. Den Erwachsenen wurde zudem die Frage gestellt, ob

¹⁴⁴ I-1.8 antwortete: „Así nos nacimos, y después lo sabemos [sic!]“ (ED: 106), I-3.6 begründete ihr nein damit, dass an der Schule ja kein Mazahua-Kind sei, und I-2.2 meinte: „Para nosotros ya no es tan importante porque ya lo hablamos. Lo que es más importante es el español y el inglés“ (ED: 139).

Sprachkenntnisse in ihrem Idiom für sie wichtig sind, um ihre Identität zu bewahren, was von allen 15 Informanten bejaht wurde.¹⁴⁵ Somit wird die Sprache von allen Befragten als wichtiges Merkmal ihrer Identität angesehen.

Auch gaben alle 15 Befragten der Gruppen 2 und 3 an, dass sie ihr indomexikanisches Idiom an ihre Kinder bereits weitergeben oder dies in Zukunft tun möchten. Dies erachten sie als wichtig, damit sich die Kinder mit der älteren Verwandtschaft in der Muttersprache unterhalten und sich gut verständigen können, wenn sie ins Heimatdorf zurückkehren, dass die Sprache nicht ausstirbt und damit die Kinder so sprechen können wie sie selbst und zudem ihre Identität bewahren.¹⁴⁶

25 der Befragten bestätigten, dass ihre indigene Sprache wichtig ist, um Erfolg in der Zukunft zu haben. Sie begründeten dies damit, dass sie ihr Idiom häufiger verwenden als Spanisch, dass sie es anderen beibringen oder unterrichten könnten, Übersetzertätigkeiten leisten oder ein Legendenbuch veröffentlichen könnten. Zudem sei das Interesse der Öffentlichkeit an ihren Sprachen gestiegen, und sie wollen, dass ihre Idiome fortbestehen.¹⁴⁷ Der Informant I-2.2 hingegen misst seiner Sprache keine Bedeutung für Erfolg zu: „No, porque no sirve para nada, si uno escribe, y el otro lo lee, no lo entiendo“ (ED: 139).

Nach ihrer Ansicht gefragt, ob die eigene autochthone Sprache eines Tages aussterben werde, fielen die Antworten sehr unterschiedlich aus. Insgesamt nehmen zehn Befragte, darunter fünf Schüler, an, dass die indomexikanischen Idiome aussterben werden, während 15 Informanten davon ausgehen, dass sie fortbestehen werden. Auffällig war, dass die Erwachsenen die Sprachen als weniger bedroht einschätzten als die Kinder. Als Grund dafür, dass die Sprachen möglicherweise aufgegeben werden, nannten zwei Informanten die Migration in die Stadt.¹⁴⁸ Außerdem wurde erwähnt, dass das Spanische wichtiger ist und dass Leute, die sich weiterbilden möchten, das Spanische benötigen (I-2.4). Mehrere Befragte hoben ferner die Bedeutung der Kinder und die Wichtigkeit, mit ihnen

¹⁴⁵ So wurde die Antwort von drei Informanten begründet: „Porque no quiero perder mi cultura, sobre todo, mi idioma de hablar“ (I-2.5, ED: 162), „¿Cómo voy a decir que soy indígena, si no hablo náhuatl?“ (I-3.1, ED: 179), „Somos una reliquia... porque ya son pocos... no queremos que se acabe la identidad“ (I-3.7, ED: 209).

¹⁴⁶ „Sí, porque el mixteco es lo más valioso para nosotros como indígenas. Es lo que a nosotros nos representa“ (I-2.3, ED: 149), „Que sigue como nosotros. Si no, ellos van a agarrar difícil... que ellos sepan de nuestro idioma“ (I-3.3, ED: 189).

¹⁴⁷ „Porque ahorita hay mucha gente que se ha interesado más, y hay muchos que hablan náhuatl“ (I-3.1, ED: 179), „Para nosotros sí, es que nos gustamos mucho [sic!] hablar así“ (I-1.8, ED: 106).

¹⁴⁸ „Se van separando, la gente se va a otro lado, y luego de allí se va perdiendo, algunas personas ya no van a querer hablarlo“ (I-1.11, ED: 123).

und auch selbst auf Spanisch zu sprechen, hervor. Zudem meinten zwei Befragte, dass manche Personen aus Schamgefühl ihre Sprache aufgeben.¹⁴⁹ Als Begründung für das Fortbestehen der Sprachen nannten drei Informanten die Tatsache, dass in ihren Dörfern die autochthonen Idiome noch gesprochen werden. Somit wurde klar zwischen Stadt und Dorf unterschieden und die Migration als Faktor für Sprachverschiebung von Individuen, jedoch nicht für das Aussterben ganzer Sprachen gesehen.

Den Informanten wurde zudem die Frage gestellt, ob sie neben ihrer Muttersprache eine weitere indigene Sprache erlernen möchten. Die Ergebnisse zeigten deutliche Generationenunterschiede auf: Elf Kinder möchten noch eine andere autochthone Sprache erlernen, hingegen nur vier Erwachsene der Gruppe I-2 und kein Befragter der Gruppe I-3. Drei Informanten haben jedoch mehr Interesse am Englischen (I-1.11, I-3.1, I-3.3). Bei den Kindern waren sogar Mehrfachnennungen dabei.¹⁵⁰ Das Interesse der Kinder am Erlernen einer weiteren indigenen Sprache ist wohl auf das multikulturelle Umfeld der Schule und des *Centro Loyola* sowie auf dort entstandene Freundschaften zurückzuführen: „Porque no les entiendo a mis amigos, lo que dicen“ (I-1.7, ED: 102), „Quiero entenderme con los demás también“ (I-1.10, ED: 118). Durch den Kontakt in der Schule und den Unterricht über die Kulturen und Traditionen der Ethnien der Schüler konnte interkulturelles Interesse und Verständnis geweckt werden. Das Desinteresse der älteren Befragten kann womöglich dadurch erklärt werden, dass sie, mehr noch als die Befragten der Gruppen 1 und 2, vorwiegend innerethnische Kontakte pflegen und ihnen in Kontaktsituationen mit anderen Bewohnern das Spanische als Kommunikationssprache genügt.

Bezüglich dieses Fragenblocks kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die autochthonen Idiome für die Indigenen von großer Bedeutung sind und einen Teil ihrer Identität darstellen. Sie erachten ihre Sprachen für die eigene Zukunft als wichtig und möchten sie an ihre Kinder weitergeben bzw. tun dies. Dennoch erwähnten die meisten Befragten, dass Zweisprachigkeit sehr wichtig ist.

Aufgrund der asymmetrischen Situation zwischen dem Spanischen und den autochthonen Idiomen und deren starker Stigmatisierung, schämen sich dennoch

¹⁴⁹ „Hay personas... les da pena de hablar el idioma, y lo dejan de hablar. Yo sí le digo a mi niño que no deje de hablar en Purépecha“ (I-2.5, ED: 162).

¹⁵⁰ Vier Kinder wollen Otomí lernen, vier Náhuatl, vier Purépecha, ein Kind Mixtek und eines Totonaco. Die Kinder nannten, abgesehen von Totonaco, der Muttersprache des Vaters von I-1.2, nur Idiome, die Mitschüler bzw. Mitbewohner von ihnen sprechen.

zehn Befragte¹⁵¹ dafür, ihr Idiom zu sprechen. Sie fühlen sich vorwiegend in der Öffentlichkeit unwohl, wenn sie der Bewertung durch Andere ausgesetzt sind: „Cuando hay gente cuando... que habla puro su lengua español, es cuando me da pena de hablar el otomí, pero cuando anda así un pariente o algo así, sí lo hablo“ (I-1.10, ED: 120). 14 Informanten schämen sich nicht, obwohl ihre Sprache stigmatisiert ist. Die Mitarbeiter des *Centro Loyola* bemühen sich darum, den Schülern positives ethnolinguistisches Bewusstsein zu vermitteln. Im Interview erzählte die Lehrerin Yolanda, dass sie zwar den Eindruck hat, dass die Kinder ihre Sprachen auf der einen Seite zwar mögen und sie diese in der Schule *Nenemi* auch als wertvoll erachten, in der Öffentlichkeit aber Diskriminierung erfahren würden. Daher stärke sie die Schüler, indem sie ihnen Argumente zum Kontern für solche Situationen nennt: „Aunque sí son sensibles si les dices [...] que [los otros] están equivocados, que tienen que leer la historia del descubrimiento de América, que estamos en América, no estamos en India. Como argumentos por el estilo, para que ellos logren en poderarse [...]“ (ED: 22).

Zudem wurden die Informanten darum gebeten, bei zehn Skalen, die je vier Adjektive mit gegensätzlichen „sprachlichen Stereotypen“ (Fishman 1975: 143) enthalten, je eines auszuwählen. Es handelte sich hierbei um die gleichen Skalen, die auch die nichtindigenen Befragten vorgelegt bekamen. 22 Befragte nahmen an dieser Fragestellung teil, bei fünf weiteren machte es aufgrund mangelnder Spanischkenntnisse wenig Sinn, mit Wörtern des semantischen Differentials zu arbeiten.¹⁵²

15 Befragte schätzten ihre Sprache als *muy útil* ein, fünf als *útil* und zwei als *poco útil*. Während aus den Gruppen 2 und 3 zehn von zwölf Befragten die Sprache als sehr nützlich ansahen, waren dies bei den Kindern nur fünf von zehn. Bei der Dichotomie *lindo* vs. *feo* kreuzten neun Befragte *muy lindo* und 13 *lindo* an. Während 83 % der Erwachsenen der Gruppe 3 ihre Sprache als sehr schön empfinden, tun dies nur 25 % der Gruppen 1 und 2. 18 Befragte sehen ihr Idiom als spezifisch oder sehr spezifisch an, während drei sie als elementar bezeichnen. 13 Informanten empfinden ihre Sprache als *complejo/muy complejo*, acht hinge-

¹⁵¹ Dies äußerten I-1.5, I-1.7, I-1.9, I-1.10, I-1.12, I-2.2, I-2.3, I-2.4, I-3.6 und I-3.8.

¹⁵² Siehe Tabelle 13: *Einstellungen der Indigenen zu ihren indigenen Sprachen*. Die Übersicht enthält die Ergebnisse der Gruppen I-1, I-2 und I-3 im Überblick. Die Ziffern der jeweiligen Personen, die eine Antwort abgegeben haben, sind in Klammer notiert, um die Daten transparenter zu machen. Da nicht alle Befragten, die an dieser Aufgabe teilnahmen, zu allen zehn Skalen eine Antwort lieferten, liegen zu jeder Skala zwischen 19 und 22 Antworten vor. Insgesamt wurden 209 Antworten getätigt.

gen als *sencillo/muy sencillo*. 19 Befragte empfinden ihre Sprache als *muy agradable/agradable* und einer als *poco agradable*. Während hier 10 % der Kinder und 33 % der Gruppe I-2 *muy agradable* ankreuzten, taten dies sogar 75 % der Erwachsenen der Gruppe I-3. Bei der Dichotomie *natural* vs. *artificial* entschieden sich von 20 Informanten 13 für *muy natural* und sieben für *natural*. Während die Hälfte der Kinder *muy natural* angab, taten dies 80 % der Informanten der Gruppen 2 und 3. Bei der Gegenüberstellung von *expresivo* vs. *poco expresivo* wählten 17 Informanten *muy expresivo/expresivo* und zwei hingegen *poco expresivo*. Vier Befragte empfinden ihre Sprache als *muy moderno/moderno*, während 18 sie als *tradicional/muy tradicional* sehen. Nur Kinder gaben *muy moderno/moderno* an, wogegen vier der fünf Nennungen von *muy tradicional* von Befragten der Gruppe 3 waren. Möglicherweise schätzen Kinder ihre Idiome als moderner ein als die älteren Befragten, da sie bei ihnen in den Unterricht integriert werden und somit in mehr Bereichen, darunter auch beim Lesen und Schreiben, eingesetzt werden können. 17 Befragte empfinden ihre Sprache als *suave/muy suave* und zwei als *duro/muy duro*, wohingegen I-3.7, der *muy duro* wählte, hinzufügte, dass er *muy duro* positiv bewertet. Bei der Dichotomie *familiar* vs. *desconocido* kreuzten alle 22 Befragten *muy familiar* oder *familiar* an. Während für 60 % der Kinder ihr Idiom *muy familiar* ist, trifft dies bei 83 % der Informanten der Gruppen 2 und 3 zu. Die Erwachsenen scheinen tendenziell mit den Idiomen vertrauter und womöglich auch verbundener zu sein, als dies bei den Kindern der Fall ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die indigenen Sprachen von den Informanten äußerst positiv bewertet werden. Sie empfinden diese überwiegend als nützlich, schön, spezifisch, komplex, angenehm, natürlich, ausdrucksstark, traditionell, weich und vertraut. Nimmt man an, dass die Adjektive, die bei der Dichotomie auf der linken Seite angeordnet sind, positiver sind als diejenigen auf der rechten Seite, so bestätigt dies die Interpretation: Denn von 209 gemachten Angaben fielen 173 auf Adjektive auf der linken Seite und 36 auf Adjektive der rechten Hälfte, darunter 18 bei *tradicional/muy tradicional*, was nicht als negativ bewertet wird und somit noch abgezogen werden müsste. Besonders auffällig war jedoch, dass die Befragten der Gruppe 3, und teilweise auch der Gruppe 2, die Sprachen noch positiver bewerteten als die Kinder. Denn im Verhältnis kreuzten deutlich mehr Informanten dieser Gruppen *muy útil*, *muy lindo*, *muy agradable*, *muy natural* und *muy familiar* an, als die Schüler dies taten. Diese Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass die Befragten der Gruppen 2 und 3 einen stärkeren Bezug zu ihren autochthonen Idiomen haben als die Schüler. Die älteren Befragten haben, wie bereits gezeigt wurde, bessere Kenntnisse in ihrer autochthonen

Sprache und positivere Einstellungen zu ihr. Womöglich weist dies darauf hin, dass die Kinder, die vorwiegend sukzessiv zweisprachig aufgewachsen sind, sich nicht nur sprachlich, sondern auch im Hinblick auf ihre Attitüden mehr von ihren indomexikanischen Idiomen gelöst haben. Welche Rolle ihre Muttersprache bei ihnen, der „zweiten Generation“ in der neuen Umgebung, im weiteren Leben spielen wird, ist fraglich.

Vergleicht man die Auswertung der semantischen Differenzierung mit den Ergebnissen der Nichtindigenen, so war die Bewertung der Nichtindigenen deutlich negativer: Denn vier von acht schätzten die Sprachen als *poco útil/inútil* ein, vier als *duro*, und im Verhältnis wurden mehr Begriffe auf der rechten Seite, dagegen eher selten das am positivsten bewertete Adjektiv auf der linken Seite angekreuzt.

Die Antworten zu ausgewählten Fragen wurden anschließend evaluiert und in einer Tabelle aufgelistet.¹⁵³ Bei den Schülern wurden hierfür sieben Fragestellungen mit einbezogen, bei den Befragten der Gruppen 2 und 3 neun Fragen.¹⁵⁴ Nach der „Produktsummen-Aggregat-Regel“ (Petermann 1980: 48) konnten so die Überzeugungen addiert werden. Zu diesen Produkten kam die eigene Einschätzung von der Attitüde der Person, die vom Gesamteindruck im Gespräch und in der teilnehmenden Beobachtung entstand, hinzu.¹⁵⁵ Nach Abwägen der Ergebnisse des Produktsummenaggregats und des eigenen evaluativen Urteils wurden vier Gruppen einer Verhältnisskala gebildet, in die die Informanten eingeteilt wurden: Sprecher mit einer negativen Attitüde wurden der Gruppe „A: Negativ“ zugewiesen, Informanten mit einer ambivalenten Einstellung der Gruppe „B: Ambivalent“ und solche mit einer positiven Einstellung der Gruppe „C: Positiv“. Informanten, die eine ausgesprochen positive Einstellung zeigten und sich für Erhaltung und Vitalität ihrer Sprachen engagieren und diese besonders verteidigten, wurden in die Gruppe „D: Positiv-Engagiert“ zugeordnet. Zusätzlich wurden die zwei befragten Lehrer bei dieser Einteilung berücksichtigt; die Zuweisung zu einer Gruppe erfolgte nach Gesamteindruck und Evaluation der gemachten Aussagen in den Experteninterviews. Von den 29 Befragten wurde einer in die Gruppe A eingeteilt, zwei in die Gruppe B, 21 in die Gruppe C und fünf in die Gruppe

¹⁵³ Eine Antwort, die auf eine positive Einstellung schließen lässt, wurde mit einem Plus versehen, eine Antwort, die auf eine negative Attitüde schließen lässt, mit einem Minus. Fragen, die nicht beantwortet wurden oder zu der kein eindeutig bewertbares Ergebnis vorliegt, wurden mit 0 versehen.

¹⁵⁴ Siehe Tabelle 14: *Fragen, die für Klassifizierung berücksichtigt wurden (I-1)* sowie Tabelle 15: *Fragen, die für Klassifizierung berücksichtigt wurden (I-2 und I-3)*.

¹⁵⁵ Siehe Tabelle 16: *Klassifizierung der Gruppe I-1* sowie Tabelle 17: *Klassifizierung der Gruppe I-2* und Tabelle 18: *Klassifizierung der Gruppe I-3*.

D.¹⁵⁶ Hier sollen nun relevante Informationen über die Befragten und deren Äußerungen genannt werden, um Charakteristika der Handlungs- und Denkweisen der Befragten der einzelnen Gruppen aufzuzeigen.

Der Informant I-2.2, bei dem eine negative Einstellung festgestellt und der infolgedessen der Gruppe A zugewiesen wurde, sieht sich aufgrund seiner Muttersprache benachteiligt.¹⁵⁷ Seine Eltern können aufgrund fehlender Spanischkenntnisse in León keine Arbeit finden und sind daher in einer Mixtekengruppe als Wanderarbeiter in Manzanillo tätig: „Queremos aprender español. Ellos [los padres; S. S.] no pueden trabajar aquí, porque no hablan el español, tienen que trabajar donde se habla el mixteco“ (ED: 137). Er selbst erfuhr von einem früheren Arbeitgeber, dass er in der Fabrik Spanisch sprechen muss: „[...] me dijeron que tengo que hablar el español, porque ellos no me entiende [sic!]“ (ED: 139). Während der Druck für ihn groß ist, Spanisch zu lernen, „porque sirve más“ (ED: 140), erfährt er die Bedeutungslosigkeit seiner eigenen Sprache: „Porque ni valor tiene la lengua“ (ED: 138) und „Porque para nada me sirve“ (ED: 141). Er gab auch an, dass er sich in León schämt, Mixtek zu sprechen, und bewertete bei der Dichotomie seine Sprache als *poco útil* und *poco agradable*. Kurzum, er wirkt frustriert. Um bessere Zukunftschancen zu haben, sieht er sich dazu gezwungen, seine eigene Sprache aufzugeben und sich das Spanische anzueignen.

Der Gruppe B wurden die Befragten I-1.2 und I-1.4 zugewiesen. I-1.2 hat kaum Otomí-Kenntnisse, da seine Eltern zwei verschiedenen Ethnien angehören und daher in seiner Familie meistens Spanisch gesprochen wird. Er zeigte zwar generelles Interesse, die Sprachen eines Tages zu erlernen, und äußerte auch keine negativen Einstellungen zu indigenen Sprachen. Dennoch scheint ihm eine enge Verbundenheit mit Otomí und Totonaco zu fehlen. I-1.4 machte ambivalente Aussagen. Auf der einen Seite erwähnte sie, dass sie Otomí nur versteht, andererseits äußert sie jedoch, dass bei ihnen zuhause vorwiegend Otomí gesprochen wird. Außerdem bezeichnete sie ihre Sprache als *poco útil* und *poco expresivo*.

Mit 21 Befragten wurden in die Gruppe C am meisten Informanten eingeteilt. Sie zeigen eine positive Einstellung zu ihrer Sprache, ihre Aussagen waren positiv emotional gefärbt. Sie identifizieren sich mit ihrer Sprache, möchten sie

¹⁵⁶ Siehe Tabelle 19: *Verhältnisskala: Einstellung der Indigenen zu ihren autochthonen Sprachen*.

¹⁵⁷ Wie bereits erwähnt, zieht er seine drei kleinen Schwestern auf und verkauft mit ihnen gemeinsam Chips und Süßigkeiten auf der Straße, um sich und die Geschwister zu versorgen. Er war zum Erhebungszeitraum erst 18 Jahre alt, machte einen schüchternen und zurückgezogenen Eindruck; er hatte als Kind nur die Vorschule besucht.

an ihre Kinder weitergeben, sehen die Sprache als genauso wichtig wie das Spanische an, befürworten, dass die Sprache in der Schule unterrichtet wird, und beschreiben diese als nützlich, schön, ausdrucksvoll, usw. Unter ihnen sind zehn Schüler und zwölf Erwachsene, die zum Zeitpunkt der Befragung folgende Berufe ausübten: Blumenverkäufer, Handwerker, und Verkäufer von Kunsthandwerk. Die Erwachsenen dieser Gruppe haben, wenn überhaupt, eine untere oder mittlere Schulbildung genossen.¹⁵⁸ Es fehlt ihnen häufig an Sprachwissen sowie an Kenntnissen bezüglich des legalen Status ihrer Sprache und ihrer Rechte. Sie scheinen teilweise die Vormachtstellung des Spanischen hinzunehmen und befürworten eine zweisprachige Bildung. Aufgrund der Stigmatisierung ihrer Kultur und Sprache schämen sie sich zudem manchmal in der Öffentlichkeit dafür, ihre Sprache zu sprechen.

Der Gruppe D wurden fünf Informanten zugeteilt: I-2.3, I-3.1 und I-3.4, sowie die zwei befragten Lehrer. Ihre Aussagen waren äußerst positiv hinsichtlich ihrer Sprachen, sie kämpfen engagiert für den Fortbestand ihrer Idiome, verteidigen diese und setzen sich für die Gewährung des Rechts, sie zu sprechen, ein. Sie zeichnen sich durch positives ethnolinguistisches Bewusstsein und Sprachwissen besonders aus und kennen die Sprachgesetzgebungen. Vier dieser Befragten sind, im Vergleich zu den Mitgliedern der Gruppen A, B und C, gut gebildet und intellektuell: I-2.3 studiert Buchführung, I-3.1 schloss die *Secundaria* ab, der Lehrer Francisco studiert interkulturelle Erziehung und die Lehrerin Yolanda ist bereits Akademikerin. I-3.4 schloss zwar nur die *Primaria* ab, setzt sich aber als Repräsentant der Mixteken sehr für die Rechte der Indigenen ein. Die befragten Lehrer motivieren ihre Schüler dazu, ihr jeweiliges Idiom zu sprechen, und vermitteln ihnen, dass sie auf ihre Sprache und ihre Kultur stolz sein können. Der Befragte I-3.1 äußerte, dass er trotz Diskriminierung zu seiner Sprache steht: „Me ofendan, pero yo voy a seguir hablando y poner en alta los costumbres nuestros [sic!]“ (ED: 180). Er war es auch, der erörterte, warum seine Sprache kein *dialecto* sondern eine eigenständige Sprache sei. Auch hat er sein Recht, Náhuatl zu sprechen, als Schüler vor einer Lehrerin verteidigt.¹⁵⁹ Ein weiterer Befragter, I-2.3, gibt an, dass Mixtek für ihn das Wertvollste sei und ihn seine Sprache mit Stolz erfülle. Er

¹⁵⁸ Zwei besuchten keine Schule, zwei gingen bis zur 2. Klasse in die Grundschule, vier schlossen die Grundschule ab, und drei besuchten die *Secundaria*.

¹⁵⁹ Er berichtete, dass eine Lehrerin, die aus der Stadt kam und kein Náhuatl sprach, von den Schülern jedes Mal, wenn sie etwas auf Náhuatl sagten, als Strafe zwei Pesos verlangte. Der Informant stellte die Lehrerin daraufhin zur Rede: Er zeigte ihr zwar sein Verständnis dafür, dass sie möchte, dass die Schüler Spanisch lernen und dafür, dass sie selbst aus der Stadt kommt und die Leute dort Spanisch sprechen. Er sagte ihr aber deutlich, dass sie hier nun jedoch an einer Schule auf dem Land seien und er sie ja auch nicht dazu zwingt, Náhuatl zu sprechen.

möchte sich in Zukunft für seine Sprache einsetzen, indem er Mixtek-Kurse gibt und ein Legendenbuch herausbringt. Die fünf Informanten, die der positiv-engagierten Gruppe zugeteilt wurden, haben über ihre autochthonen Idiome besonders reflektiert, sind sich ihrer Rechte bewusst und möchten die Sprachen gegenüber einer zunehmenden Dominanz des Spanischen verteidigen. Sie nehmen eine Vorbildfunktion ein und können positives ethnolinguistisches Bewusstsein bei den anderen Mitgliedern der mehrsprachigen Gemeinde stärken. Besonders die beiden Lehrer können in ihrer Position als Vertraute der Schüler ihre eigene positive Einstellung an die Schülern übertragen, sie zu einer positiven Attitüde ermutigen und sie für eine Verteidigung der Sprachen stärken.

Bringt man die Daten in Relation mit dem achten Punkt des UNESCO-Reports, „Community Members’ Attitudes towards Their Own Language“ (2003: 14), so trifft für die 29 Informanten der vierte von fünf Vitalitätsgraden zu, der besagt: „*Most members support language maintenance*“. Somit sind die indigenen Sprachen in León, zumindest hinsichtlich der Sprechereinstellungen, vital.

5.3.3 Einstellungen zum Spanischen

Alle Befragten sind zweisprachig, wobei die vorhandenen Spanischkenntnisse stark variieren. Die Einstellungen der Indigenen zum Spanischen sind dahingegen interessant, da dieses die Vernakularsprachen dominiert und schrittweise verdrängt. Negative Einstellungen zum Spanischen könnten auf eine starke Verhaftung mit der Muttersprache hindeuten und Resistenz gegenüber der Dominanz des Spanischen bezeichnen, während positive Einstellungen eher darauf hinweisen, dass die ethnischen Minderheiten dazu bereit sind, das Spanische anzunehmen und diese Sprache in immer mehr Domänen zu verwenden.

Auf die Frage, warum es für sie wichtig ist, gut Spanisch zu sprechen, nannten mehrere Informanten, dass sie vor allem in der Stadt diese Sprache benötigen.¹⁶⁰ Das Spanische sei sehr wichtig, um sich mit anderen Leuten zu verständigen, um mehr erfahren zu können und um eine Arbeit aufnehmen zu können. Außerdem würden sie mit besseren Spanischkenntnissen hoffentlich weniger Diskriminierung erfahren.¹⁶¹

26 Informanten gaben an, dass das Spanische wichtig sei, um Erfolg in der Zukunft zu haben. Mehrere Befragte bekräftigten, dass gute Spanischkenntnisse

¹⁶⁰ „Para poder expresarme bien en la ciudad. Para hacer trámites. Cuando estás en la ciudad, tienes que adaptarte“ (I-3.1, ED: 179).

¹⁶¹ „Para que ya no se burlen de uno, para que no les cueste trabajo para entendernos“ (I-3.7, ED: 210).

essentiell sind, um eine Arbeit zu finden.¹⁶² Außerdem dominiere das Spanische die anderen Sprachen.¹⁶³ Sie bräuchten die Sprache zur Verständigung, „por cuando vamos a salir“ (I-2.7, ED: 172). Das Spanische wird also als notwendiges Kommunikationsmittel für eine erfolgreiche Meisterung des Alltags gesehen. Lediglich I-1.6 war der Meinung, dass das Spanische für eine erfolgreiche Zukunft nicht wichtig sei, denn ihm gefalle die Sprache nicht so gut. Er wolle in Zukunft auch in sein Heimatdorf zurückkehren, um dort zu leben.

Die Frage, ob sie Druck verspüren, das Spanische gut zu sprechen, bejahten 17 Informanten.¹⁶⁴ I-1.12 empfindet und empfand beispielsweise Druck, da er anfangs einige Wörter nicht aussprechen konnte und Zeit brauchte, um sie zu lernen. I-3.6 fühlt sich unwohl dabei, Spanisch zu sprechen: „Siento como que no puedo respirar bien, pues no es igual que el mazahua“ (ED: 204). Neun Befragte empfinden zwar jetzt keinen Druck mehr, fünf von ihnen hätten aber in früherer Zeit Druck verspürt.¹⁶⁵ Den Informanten ist der Stellenwert des Spanischen und seine Bedeutung für eine erfolgreiche Integration in die städtische Gesellschaft bewusst. Die Mehrheit der Befragten spürt externen Druck, die Sprache ohne ethnolektale Markierung zu beherrschen.

Des Weiteren sollten die Befragten das Spanische anhand der bereits vorgestellten zehn Skalen des semantischen Differentials bewerten.¹⁶⁶ 22 Informanten nahmen an dieser Fragestellung teil. Auffällig war, dass die Antworten weniger einheitlich waren: Während bei der Bewertung der eigenen Sprache die Adjektive *muy natural* von 13, *muy útil* von 15, *suave* von 17 und *muy familiar* von 16 Informanten angekreuzt wurden, ging die Einstellung zum Spanischen deutlich auseinander. Neben einer Vorstellung der Daten sollen diese zudem mit den Einstellungen zu den autochthonen Idiomen verglichen werden.

Neun Befragte empfinden das Spanische als *muy útil* und fünf als *útil*. Somit wird das Spanische als weniger nützlich empfunden als die Muttersprachen, die 15 Informanten als sehr nützlich erachteten. Während zehn Befragte der Grup-

¹⁶² „Ya no los quieren dar trabajo a los que no pueden hablar el español“ (I-1.12, ED: 129).

¹⁶³ „Porque se habla más el español que alguna [sic!] idioma indígena“ (I-2.4, ED:157).

¹⁶⁴ „Sí, a veces sí me cuesta trabajo. Como indígena, nos cuesta pronunciar las palabras o acentos y nos dificultan. Siempre los maestros dicen: ‘Tienen que leer más para que practiquen, para que su forma de expresión sea más exacta, más concordancia con la de la ciudad, como castellano o español’“ (I-2.3, ED: 149).

¹⁶⁵ „Antes sí, porque no sabía hablarlo y la maestra me insistía, que la hablara, porque si no, cuando voy a la tienda, ¿Cómo voy a explicar a la persona qué quiero? Y no me van a entender si hablo en náhuatl“ (I-1.11, ED: 124).

¹⁶⁶ Siehe Tabelle 20: *Einstellungen der Indigenen zum Spanischen*.

pen 2 und 3 ihre Sprache als sehr nützlich sahen, taten dies beim Spanischen lediglich fünf dieser Gruppen. Das Spanische wird als schön wahrgenommen: 14 Informanten finden die Sprache schön, sieben weitere sogar sehr schön. Während die indigenen Idiome von 18 Befragten als *específico/muy específico* wahrgenommen wurden, sehen dies beim Spanischen nur 14; sechs empfinden die Sprache hingegen als *elemental/muy elemental*. Zwölf beurteilen die Sprache als komplex oder sehr komplex, sieben als einfach oder sehr einfach. Sechs Befragte erachten das Spanische als *muy agradable*, elf als *agradable*, und drei als *poco agradable* – bei den autochthonen Sprachen wurde diese negative Bewertung nur von einem Befragten abgegeben. Während drei Informanten der Gruppe 3 der eigenen Sprache *muy agradable* zusprachen, tat dies aus selbiger Gruppe beim Spanischen nur einer. Vier Befragte empfinden das Spanische als sehr natürlich, 13 als natürlich und drei als künstlich. Damit wird das Spanische im Vergleich zu den indigenen Sprachen als deutlich weniger natürlich wahrgenommen. 15 Informanten erachten das Spanische als sehr expressiv bzw. expressiv, wohingegen fünf, davon drei Befragte der Gruppe 3, die Sprache als wenig expressiv empfinden. Das Spanische wird von zwölf Informanten als eine moderne oder sogar sehr moderne Sprache beurteilt, von weiteren neun hingegen als traditionell. 14 Befragte empfinden die Sprache als weich, zwei als sehr weich und vier als hart. Während 16 Informanten ihr indomexikanisches Idiom als *muy familiar* und sechs weitere als *familiar* bezeichnen, wird das Spanische als deutlich weniger vertraut erachtet: Nur zwei empfinden die Sprache als *muy familiar*, elf als *familiar* und sogar sechs als *desconocido/muy desconocido*.

Es kann festgehalten werden, dass das Spanische insgesamt recht positiv bewertet wurde. Die Sprache wird überwiegend als nützlich, schön, spezifisch, komplex, angenehm, natürlich, ausdrucksstark, modern, weich und vertraut empfunden. Im Vergleich zu den autochthonen Idiomen wurde das Spanische jedoch negativer bewertet: Abgesehen von der Dichotomie *moderno vs. tradicional* wurden bei den anderen Kategorien im Vergleich zu den Vernakularsprachen eher abgeschwächte Begriffe, wie *útil* bzw. *natural*, anstelle von *muy útil/muy natural*, bevorzugt. Während die Befragten bei der Bewertung der indigenen Sprachen 78 Mal einen Begriff ganz links auf der Skala auswählten, der zumeist der positivsten Bewertung entspricht, wurde das Spanische nur 48 Mal mit einem Adjektiv ganz links auf der Skala beschrieben. Diese Tendenz war vor allem bei den drei Kategorien *muy útil/útil*, *muy natural/natural* und *muy familiar/familiar vs. desconocido/muy desconocido* stark ausgeprägt. Die indigenen Sprachen werden von den ethnischen Minderheiten u. a. als nützlicher, schöner, natürlicher und vertrauter

beschrieben als das Spanische, was aufzeigt, dass sie mit ihren Muttersprachen stärker verbunden sind als mit dem Spanischen.

5.4 Vulnerabilität und Marginalisierung

5.4.1 Vulnerabilität der Indigenen

In Mexiko haben die Indigenen unter Diskriminierung zu leiden: „se manifiesta la desigualdad, la negación a la existencia y [...] la xenofobia en su contra“ (Contreras Soto 2014: 78). Die Vulnerabilität der Indigenen soll hier kurz vorgestellt werden. Zudem werden Problemfelder der Marginalisierung und Verwundbarkeit der in León lebenden Indomexikaner präsentiert. Im Anschluss werden die Aussagen der Befragten unter dem Gesichtspunkt der Vulnerabilität, Marginalisierung und Diskriminierung beleuchtet, und es wird erörtert, ob sich die Erfahrungen und Aussagen der Informanten mit der von Experten beschriebenen Lage decken. Es soll zudem geklärt werden, welche Auswirkungen diese äußeren Faktoren auf die Sprechereinstellungen und auf den Gebrauch der autochthonen Idiome haben.

Contreras Soto (2014: 84) unterscheidet drei Alteritätsmerkmale der ethnischen Minderheiten: Die dunkle Hautfarbe, die mit einer niedrigen Gesellschaftsschicht assoziiert wird, die Art, sich zu kleiden, die die kulturelle bzw. „indigene“ Herkunft andeutet und häufig lächerlich gemacht wird, und die Art zu sprechen, sei es beim Sprechen des autochthonen Idioms oder beim ethnolektal geprägtem Sprechen des Spanischen.

Die Diskriminierung erfolgt auf verschiedene Arten: Durch Mimik und Gestik wie einen bewertenden oder abschätzigen Blick, durch Bezeichnung mit negativ konnotierten Begriffen, durch Verbreitung von Vorurteilen und Verwendung von Schimpfwörtern oder durch Auslachen (ebd. 89-90). Des Weiteren erfolgt die Diskriminierung auf symbolische Weise, wie durch Desinteresse und Unwissen über Indigene, durch Ignoranz und Verleugnung ihrer Gegenwart und durch Stereotypisierung: Die Nichtindigene Bevölkerung nimmt die ethnischen Minderheiten als Objekt des Spotts wahr und sieht sie als „pobre, con ropa de mala calidad, ropa de indio, de ‚naco““ (ebd. 92). Außerdem sind die Indigenen oftmals Opfer von Gewalt, sei es auf subtile Art, wie durch Isolierung der Indigenen oder Ausschluss aus Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, oder durch offene Gewalt, die sich u. a. in aggressivem Verhalten zeigt (ebd. 94-95).

Die Indomexikaner sind in verschiedenen Gesellschaftsbereichen benachteiligt, da ihnen die kulturellen Praktiken nicht oder nur wenig vertraut sind (ebd.

94).¹⁶⁷ Während sich manche Menschen mit den Indigenen solidarisch zeigen, nehmen andere aktiv an der Demütigung teil oder dulden diese, indem sie nicht einschreiten. Auch durch Behörden und Ordnungskräfte erfolgt Benachteiligung, etwa bei der Handhabung von Information, der Verweigerung von Auskunft, dem Vertreiben von einem Verkaufsplatz oder der Konfiszierung der Waren (ebd. 96).

5.4.2 Vulnerabilität der in León lebenden Indigenen

Die Migranten müssen sich in León in ein ihnen fremdes kulturelles Umfeld eingliedern und zudem das Spanische erlernen oder ihre Sprachkenntnisse verbessern. Jasso Martínez (2011: 1127) untersuchte die Vulnerabilität der in León lebenden Indigenen und identifizierte als Hauptproblematiken Diskriminierung, Abdeckung der Grundbedürfnisse, Wohnsituation, Gesundheit, Bildung, Arbeit und intrafamiliäre Gewalt. Diese Problemfelder sollen kurz vorgestellt werden.

Die Diskriminierung stellt ein Hauptproblem der Indigenen dar. Aufgrund ihrer Situation als Migranten und des daraus resultierenden geringen Rückhalts und fehlenden Netzes an Unterstützung und Solidarität, ist ihre Fähigkeit, sich gegen Ungerechtigkeiten aufzulehnen, ihr Recht einzufordern und Respekt zu verlangen, reduziert (ebd. 1129). Infolge von Diskriminierung assimilieren sich einige Indomexikaner an die städtische Bevölkerung, indem sie äußere Merkmale wie ihre Kleidung und ihre Sprache ablegen: „Algunos otomíes y purépechas que habitan en León afirman que han tenido que abandonar sus trajes tradicionales y limitar el uso de su idioma en espacios públicos. Incluso algunos han decidido no enseñar a sus hijos el idioma indígena que hablan“ (ebd. 1128).

Wie bereits erwähnt, wohnen die Indigenen in León in vorwiegend armen Siedlungen und teilweise sogar in illegalen Bebauungen. Auch zum Bildungs- und Gesundheitssystem haben sie weniger Zugang, und viele Indigene leiden unter Mangelernährung und Krankheiten, die mit ihrer Armut und der schlechten Wohnsituation zusammenhängen. Wie sich auch anhand der Beschäftigungen der Informanten zeigt, so geht die Mehrzahl der Indigenen informellen Tätigkeiten nach. Aufgrund der mangelnden Schulbildung, der hohen Rate an Analphabeten

¹⁶⁷ Die Indigenen haben zumeist andere Umgangsformen, verstehen gesellschaftliche Methoden nicht oder haben andere Herangehensweisen an Probleme und sind mit dem Gebrauch von technischen Geräten weniger vertraut. Sie haben zudem in ihren Dörfern eine andere Arbeitskultur erfahren, wo es beispielsweise erlaubt ist, ohne eine Genehmigung seine Produkte im Zentrum anzubieten, und wo ein nichtregistriertes Arbeitsverhältnis legal ist (Contreras Soto 2014: 95).

und fehlender Berufsausbildung verdienen sie ihr Geld als Straßenhändler, sei es beim Verkauf von Kunsthandwerk, Lebensmitteln oder Blumen.¹⁶⁸

Die indigenen Frauen erfüllen zumeist eine Doppelrolle, da sie sowohl erwerbstätig sind als auch den Haushalt regeln: „Estas mujeres están más expuestas a la exclusión social y la discriminación [...] [y] se han convertido en sujetas de abuso y de violación de sus derechos humanos, incluso con más frecuencia que los varones“ (Jasso Martínez 2014: 124). Gründe für ihre Vulnerabilität sei u. a. ihre schlechtere Schulbildung und ihre schlechteren Spanischkenntnisse im Vergleich zu indigenen Männern.

5.4.3 Vulnerabilität und Diskriminierung der Befragten

Die Wohnsituation der Befragten wurde bereits erläutert. Die Bewohner leben marginalisiert und in ärmlichen Umständen. Neben der Unterkunft, die den Indigenen im *Centro Loyola* kostenlos für einen auf mehrere Jahre begrenzten Zeitraum zur Verfügung gestellt wird, profitieren mehrere Bewohner von weiteren staatlichen Programmen. So werden elf Familien, die im *Centro Loyola* leben, von dem Programm „Contigo vamos por más Oportunidades“ unterstützt (CDIL 2014).¹⁶⁹ Dieses Programm wurde ins Leben gerufen, um Familien, die in größter Armut leben, zu helfen. Gefördert durch den Staat Guanajuato und das *Secretario de Desarrollo Social y Humano* wird folgendes bezweckt: „El objetivo es [...] otorgarles una mayor certeza jurídica, desarrollar incentivos a la participación ciudadana, incorporarlos a programas de vivienda y servicios; y de empleo y generación de ingresos“ (Irala Burgos 2008). Die Lehrerin Yolanda wies im Interview darauf hin, dass einige Kinder ein staatliches Stipendium erhalten, um die Schule *Nenemi* zu besuchen: „[Se] busca como que las niñas vayan más a la escuela, la beca incluso es diferenciada, es mayor para las niñas que para los niños. Ha ayudado que más niños de poblaciones vayan a la escuela [...]“ (ED: 23-24).

Viele Indigene leiden unter Mangelernährung oder schlechter Ernährung. In Gesprächen konnte in Erfahrung gebracht werden, dass manche Indigene Hunger leiden und sich mangels finanzieller Ressourcen häufig nur von Tortillas mit Chili ernähren. Damit die Schüler von *Nenemi* eine ausgewogene Ernährung erhalten, werden an Schultagen zwei Mahlzeiten, Frühstück und Mittagsessen, serviert. Angeblich ist dies für manche Kinder die einzige Nahrung, die sie unter der

¹⁶⁸ Für eine detaillierte Beschreibung der Marginalisierung und Vulnerabilität der Indigenen in Guanajuato und León siehe Jasso Martínez 2011, Jasso Martínez 2014, Contreras Soto 2014 und Huerta Arellano 2012.

¹⁶⁹ Unter ihnen sind die Befragten I-1.6, I-1.11 und I-3.6. Zu Informanten, die nicht im *Centro Loyola* wohnen, liegen diesbezüglich keine Daten vor.

Woche zu sich nehmen. 2014 wurden die *Nenemi*-Schüler von der Ernährungswissenschaftlerin Tellez auf ihren Gesundheitszustand hin untersucht. Tellez fand heraus, dass bei 11 % der Kinder die Gefahr der Unterernährung besteht, dass 74 % normalgewichtig sind und 15 % Übergewicht haben (2014: 1-4). Laut Tellez ist auch das Übergewicht auf die Armut der Kinder zurückzuführen: Zum einen sind Personen, die in ihrer Kindheit unterernährt waren, in späteren Jahren leichter anfällig für Fettleibigkeit; zum anderen ist Übergewicht häufig die Folge einer unausgewogenen Ernährung.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Erhebung war die Frage nach dem Auftreten von Marginalisierung und Diskriminierung. Es sollte herausgefunden werden, ob die Indigenen aufgrund der Stigmatisierung ihr Verhalten ändern, beispielsweise in Form von Assimilierung. Die Informanten wurden gefragt, welche Einstellungen die Nichtindigenen den Indigenen gegenüber haben, ob die Indigenen in der Gesellschaft marginalisiert sind, und ob Diskriminierung von Indigenen vorkommt.¹⁷⁰

Acht Informanten, die Mehrheit der Informanten der Gruppen 2 und 3, gaben an, dass die Nichtindigenen ihnen gegenüber eine negative Einstellung haben.¹⁷¹ Ein Befragter äußerte keine Meinung und drei Informanten sind der Ansicht, dass die Nichtindigenen teils positive, teils negative Einstellungen haben. Drei Befragte empfinden, dass die Nichtindigenen ihnen gegenüber positive Einstellungen haben. I-3.2 erwähnt, dass sie gut behandelt und unterstützt werden, wobei sie sich auf die Mitarbeiter des *Centro Loyola* bezieht, und I-3.7 berichtet, dass die Einstellungen jetzt, im Gegensatz zu damals, positiv seien.¹⁷²

Die Frage, ob die Indigenen in der Gesellschaft marginalisiert sind, wurde von elf Erwachsenen beantwortet. Neun sehen sich als Randgruppe, zwei gaben hingegen an, dass sie nicht marginalisiert sind, wie I-2.4 begründete: „Ahora ya nos tratan igual“ (ED: 158). I-2.2, die die autochthone Bevölkerung sozial im Abseits sieht, gibt an: „Es más difícil para nosotros“ (ED: 140), und I-3.1 erwähnt die Marginalisierung der Indigenen auf dem Land „En el pueblo nos hace falta

¹⁷⁰ Die ersten beiden Fragen wurden ausschließlich den Gruppen 2 und 3 gestellt. Die Fragen wurden absichtlich am Ende des Fragebogens angesiedelt, da zu diesem Zeitpunkt bereits eine gewisse Vertrautheit mit dem Informanten herrschte. Zudem wurden die Fragen unpersönlich formuliert, damit der Befragte nicht zwingend über sich sprechen muss und sich nicht selbst als Opfer der Diskriminierung outen muss.

¹⁷¹ I-2.2 erläutert dies so: „No nos habla“ (ED: 140), I-2.5 folgendermaßen: „Por la forma como tratan a una persona, uno a veces no sabe hablar, y lo discriminan“ (ED: 163), und I-5.6 erzählt: „Haciéndonos menos, con un gesto a veces, pues nos ven así como poca cosa“ (ED: 168).

¹⁷² „La situación ya está mejor, hay una convivencia con ambos lados, con mestizos e indígenas, y ambos lados se dan cuenta que son buenas personas“ (I-3.7, ED: 180).

agua potable, no hay trabajo [...]. Si hubiera más trabajo allá, no estuviera aquí“ (ED: 180).

23 Informanten bejahten, dass Indigene diskriminiert werden, was 92 % derjenigen, die sich dazu äußerten, ausmacht. Somit ist Diskriminierung gegenüber Indigenen in León ein ernstzunehmendes Problem. Die Antworten der Befragten wurden, in Anlehnung an Contreras Soto (2014: 89-94), in fünf verschiedene Arten der Diskriminierung aufgeteilt: In Form von Benachteiligung, durch Mimik und Gestik, durch Worte, durch Auslachen und durch Gewalt.¹⁷³

Die Benachteiligung bei der Arbeitssuche wurde bereits erörtert. Zudem erwähnte I-3.1, dass er von der Polizei auf der Straße als Verdächtiger für einen Einbruch festgenommen wurde, während andere Jugendliche nicht einmal angesprochen oder verhört wurden. Die Polizei erachtete ihn als möglichen Dieb, da er Ledersandalen trug und sie bei ihm daher eine indigene Herkunft vermuteten (ED: 180). I-2.5 berichtet, dass ihnen verboten wurde, im Stadtzentrum und auf lokalen Märkten zu verkaufen.¹⁷⁴

Die Indigenen sind ständig bewertenden und abschätzigen Blicken ausgesetzt. I-2.1 erwähnt: „Luego nos ven hablando así entre nosotros mismos. Mal piensan las personas“ (ED: 135). I-2.6 berichtet: „Cuando llegué [a León; S. S.], los vecinos me veían así, raro, poca cosa, porque sabían que soy de un pueblo; y al principio me sentía feo, pero después valoré y presumí hablando en mi idioma [...]“ (ED: 168). Auch I-2.7 kennt diese Blicke: „Unas personas te ven de abajo por arriba, ven que calzado traes, preguntan ‘por qué traes esto’, ‘¡pónte unos zapatos!’ [...]“ (ED: 173). Sie sind in der Alteritätsdebatte die Anderen, wie I-3.7 erzählt: „Porque nos ven como extraterrestres, una cosa de otro mundo“ (ED: 210). Der Lehrer Francisco hat dieses Thema mit seinen Schülern auch schon diskutiert: „Sí, así cuando yo he platicado con algunos de mis alumnos, a algunos pues sí se les hace difícil platicar, conversar fuera, allá en la calle. Porque precisamente sienten que, cuando la gente te empieza a mirar, es por algo. [...] Y los niños [...] se sienten mal“ (ED: 32).

¹⁷³ Hier werden nur ein paar Äußerungen wiedergegeben, da eine detailliertere Beschreibung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Bei den Informanten der Gruppe 1-1 sind die jeweiligen, teils erschütternden, Antworten bezüglich Diskriminierung unter 6.b, bei den Gruppen 2 und 3 unter 8.g nachzulesen.

¹⁷⁴ „Antes nos quitaban la mercancía, cuando íbamos a vender en los tianguis. Los reglamentos, Dirección de Comercio del Mercado. [...] También vendíamos en el centro, pero nos quitaron, porque [dicen que; S.S.] vendemos cosas Chinas. Los locatarios del centro“ (I-2.5, ED: 163).

Die Mehrzahl der Befragten, darunter acht Kinder, berichtete von Beschimpfungen. Sie werden als *indígena*, *indios*, *indias Marías*¹⁷⁵ oder *inditos* bezeichnet, wie u. a. I-1.4, I-1.7, I-1.10, I-1.12, I-2.3 und I-3.6 erwähnten. I-1.7 trägt ihre Tracht auf der Straße nicht mehr, um weniger leicht als Indigene erkannt zu werden und so der Diskriminierung zu entkommen. I-2.3 berichtet: „[A] nuestras mamas, o señoras grandes que usaban antes vestidos, [les decían; S.S.] ‘las Marías, las Marías’. [...] [Por] su forma de vestir“ (ED: 151-152). I-3.2 erwähnt Mobbing aufgrund des Sprechens in ihrer Sprache: „Hay personas que no nos conoce y nos insulta por lo que hablamos“ (ED: 185).

Auch der Spott, den sie ertragen müssen, ist groß, wie u. a. I-1.6, I-2.3 und I-3.6 berichteten. In der Aussage von I-3.6 schwingt die Angst vor einem gewalttätigen Übergriff mit.¹⁷⁶ Mehrere Befragte erzählten auch direkt von tätlichen Attacken. I-2.3 erwähnte Schläge: „Hay unas personas que no tienen estudios aquí, que son drogadictos [...] pues empiezan a golpear a las personas [indígenas; S. S.] y dicen ‘pinche indio, regrésate a tu pueblo, de donde veniste’, y todo esto, y sí golpean. [...] Y personas que sufren maltratos por la misma policía“ (ED: 152). I-1.2 wurde nach einer Verbalattacke mit Steinen beworfen, wobei der Ausgangspunkt des Konfliktes das Sprechen in der autochthonen Sprache war.¹⁷⁷

Stereotypisierung und Degradierung von Indigenen in der mexikanischen Gesellschaft sind mitverantwortlich für die negativen Einstellungen, die die Nichtindigenen gegenüber den ethnolinguistischen Gruppen haben. Auf diesem Nährboden kommt es zu den beschriebenen Akten der Diskriminierung der Indigenen von León. Die Erfahrung solcher Feindseligkeit kann zu Scham führen und

¹⁷⁵ Diese Bezeichnung geht auf den fiktiven Charakter der *India María* zurück, der 1972 in der TV-Folge „Tonta, tonta, pero no tanto“ das erste Mal erschien. Sie repräsentiert negative Stereotype der Indigenen wie Analphabetismus und eine ethnolektale Prägung ihres spanischen Ausdrucks und erfährt in den Serien Diskriminierung und Unterdrückung.

¹⁷⁶ „Hay gente, como que te burla. Mestizos, pues, en la calle. Ante vamos a ofrecer la mercancía a la gente ... y dice la gente: ‘Mira, allá van las indias mayas, las marías’, porque ya ves que los gentes mestizos dice. Y mi tía no tenía miedo y cuando nos decía la gente así, y dice mi tía: ‘Nosotros estamos trabajando, no robamos... somos lo que somos, pero somos hijos de dios’. Así nos burlaba. [...] Mi mamá cuando encontraba la gente del pueblo y decía a nosotros: ‘¿Ya vendieron?’, y le decía: ‘Ya no hay nada de venta. No más la gente, donde pasamos la gente, se rie de nosotros porque hablamos otra lengua. Pero no le hacemos caso’, y decía a mi mamá: ‘Ya no habla’. Tenía miedo que nos iba a agarrar la gente“ (I.3.6, ED: 205).

¹⁷⁷ „[Unos] niños nos andaban diciendo que éramos unos indios y que ... éramos indígenas... que éramos de antes... y que ya no éramos como ellos y ellos sí sabían bien hablar el español. Y luego nos aventaron piedras y nos venimos corriendo para la casa... y de allí le dijimos a mi mamá, y mi mamá le fue a reclamar a la señora, y la señora también le dijo que era una india [...]“ (I-1.2, ED: 130).

als Resultat die Verdrängung externer Merkmale wie das Sprechen des autochthonen Idioms mit sich bringen.

5.4.4 Einfluss auf Sprachgebrauch und Sprechereinstellungen

Trotz interner vorwiegend positiver sprachgerichteter Einstellungen in den Sprechergemeinden führen die negativen Haltungen der Nichtindigenen bei zehn der Befragten zu Schamgefühl. Diese externen negativen Einstellungen können die eigenen Attitüden verändern und zu Sprachverschiebung führen. Tatsächlich gaben mehrere Informanten an, dass die Diskriminierung, veranlasst durch den Gebrauch einer stigmatisierten Sprache, dazu führt, dass Indigene ihr Idiom aufgeben.

I-2.4 berichtete: „Antes sí había mucha discriminación. Por eso mucha gente ya no habla alguna lengua aunque lo sepa“ (ED: 158). Auch I-1.10 erwähnte, dass er sich in der Öffentlichkeit dafür schämt, Otomí zu sprechen, und dies daher vermeidet. I-3.6, die beim Straßenverkauf als *india María* bezeichnet wurde und wegen ihrer Sprache ausgelacht wurde, wollte sich zunächst gegen ihre Sprache entscheiden und sagte zu ihrer Mutter: „Ya no habla“ (ED: 205). Auch die Schülerin I-1.11 hatte ein einschneidendes Erlebnis, das sie fast dazu bewegte, ihre Sprache aufzugeben.¹⁷⁸ So, wie diese Informantin von ihrer Mutter darin bestärkt wurde, trotz der Diskriminierung ihr autochthones Idiom weiterhin zu sprechen, so ermutigte I-2.5 ihren Sohn, Purépecha zu sprechen: „Depende de los niños, si quiere seguir hablando. Hay personas, les da pena de hablar el idioma, y lo dejan de hablar. Yo sí le digo a mi niño que no deje de hablar en Purépecha“ (ED: 162).

Somit steht fest, dass die starke Diskriminierung, die die Indigenen erfahren und bei der häufig der Gebrauch einer autochthonen Sprache der Anlass für die Stigmatisierung ist, dazu geführt hat, dass Sprecher ihre Idiome aufgeben. Daher ist Sprachverschiebung mitunter eine Folge der Stigmatisierung durch die nicht-indigene Bevölkerung. Würden die Mestizen in Mexiko und in León die indigenen Sprachen mehr schätzen und als kulturelles oder symbolisches Kapital ansehen, würden die Indigenen weniger Schamgefühl und mehr Stolz empfinden, was für einen Spracherhalt notwendig wäre.

¹⁷⁸ „Un día fui a vender rosas, de 12 años, y una niña se acercó a mí, y [...] me agarró y me jaló el cabello, y [...] ella me dijo ‘india’. Y otro día pasé en la misma calle [...] y ya venía, y luego de allí, me agarró la mano, y me agarró del cabello, y me apretó, y luego me puso una bolita de chicle, y llegué a la casa, y [...] mi mamá me dijo: ‘déjala, es loca’. Yo dije a mi mamá, ‘mejor ya no hablo el náhuatl’, pero mi mamá me dijo que mejor lo hablara, que no la hiciera caso; y lo sigo hablando“ (I-1.11, ED: 124-125).

6 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit wurde, basierend auf einer empirischen Erhebung, der Kontakt des Spanischen mit indigenen Sprachen in der zentralmexikanischen Großstadt León de los Aldama dargestellt. Besonderer Fokus lag auf Sprachkenntnissen, Sprachgebrauch und Sprechereinstellungen der autochthonen Bevölkerung sowie auf der Vitalität der Idiome.

Es konnte festgestellt werden, dass Indigene aus ökonomischen Gründen ihre Heimatgemeinden verließen und in Städte abwanderten, was das Spanische in León seit nunmehr 25 Jahren in Kontakt mit indigenen Sprachen bringt. Für die mesoamerikanische Bevölkerung führt dies zu einem ungleichen Sprachkontakt, bei dem ihre Idiome vom Spanischen dominiert werden.

In dieser Arbeit konnten die negativen Einstellungen der Nichtindigenen belegt werden, mit denen die Indigenen in León konfrontiert werden: Die Haltung der nichtindigenen leonesischen Bevölkerung ihnen gegenüber ist von negativen Stereotypen und Vorurteilen geprägt, was zu Diskriminierung, Marginalisierung und Benachteiligung der Indomexikaner führt. Dies bringt Identitätsprobleme unter den Indigenen mit sich und beeinflusst ihr Sprachhandeln: Manche sehen sich veranlasst, ihre Sprache aufzugeben und sich an die spanischsprachige Gesellschaft zu assimilieren, um Benachteiligung und Diskriminierung zu entkommen. Die Verdrängung der indigenen Sprache aufgrund von Diskriminierung bringt ein zwölfjähriger *Purépecha* folgendermaßen zum Ausdruck: „Creo que ya no van a hablar las idiomas [sic!], y van a hablar español. Porque dicen que los discriminan, y ya no quieren hablar sus lenguas“ (I-1.12, ED: 128). Um diesem Phänomen gegenzusteuern, ist es wichtig, Stereotype und Vorurteile abzubauen, die Gleichberechtigung der Indigenen durchzusetzen und ihre Kulturen und Sprachen als gleichwertig anzuerkennen, zu schätzen und zu schützen.

Ein Umdenken, d. h. eine Abkehr von der Kastilisierung und eine Anerkennung der Plurikulturalität Mexikos, ist in letzten Jahren bereits auf politischer Ebene offiziell erfolgt, was u. a. mit dem Gesetz LGDLPI (2003) und der Gesetzgebung von Guanajuato (2011) manifestiert wurde. Daraufhin wurden in León Strategien für den Umgang mit den in León lebenden Indigenen entwickelt: Der *Consejo Consultivo Indígena* wurde 2011 ins Leben gerufen, die Mixtekegemeinschaft wurde gebilligt und gefördert, und die staatliche interkulturelle Schule *José Ma. Morelos y Pavón* wurde gegründet. Vom privaten Trägerkreis *Comunidad Loyola* wurden 2010 das *Centro de Desarrollo Indígena Loyola* und die dazugehörige interkulturelle Schule *Nenemi* begründet.

Zentraler Fokus der Arbeit lag auf der Vitalität der autochthonen Idiome, die in Anlehnung an die neun Faktoren des UNESCO-Berichts von 2003 untersucht wurde. Die Sprachen werden in León als definitiv gefährdet eingeschätzt: Da die Indigenen in León zahlenmäßig gering vertreten sind und zudem eine Minderheit darstellen (Faktoren 2 und 3), ist der Fortbestand ihrer Idiome dort kritisch gefährdet. Die Sprachen werden von der Gesetzgebung unterstützt (Faktor 7), sie sind mittelmäßig dokumentiert (Faktor 9), die Verwendung in Medien sowie die Anpassung an neue Domänen ist gering (Faktor 5), und die Verfügbarkeit von Materialien für Spracherwerb und Alphabetisierung ist mittelmäßig (Faktor 6). Die generationsübergreifende Sprachvermittlung (Faktor 1) wurde als gefährdet eingestuft, da sich die Generationen hinsichtlich der Sprachkenntnisse unterscheiden: Während alle Befragten der Gruppen 2 und 3 (14-53 Jahre) vorgaben, perfekte Kenntnisse in ihrer autochthonen Sprache zu haben, verfügen die Kinder tendenziell über schlechtere Kenntnisse in ihrem indigenen Idiom. Zudem erfolgte bei den Informanten der Gruppen 2 und 3 der Kontakt mit dem Spanischen später, weshalb sie in dieser Sprache teils große Defizite aufweisen. Dahingegen hatten die Schüler bereits früheren Kontakt mit dem Spanischen, weshalb sie – abgesehen von zwei Kindern, die schon seit ihrer Geburt mit Spanisch in Berührung waren – sukzessiv zweisprachig aufwuchsen. Die Spanischkenntnisse der Schüler, die im Vergleich zu denen der älteren Generation besser sind, erleichtern ihnen die Integration in die spanischsprachige Gesellschaft. Auch die Untersuchung der Gebrauchsdomänen (Faktor 4) stellt den mesoamerikanischen Idiomen in León kein gutes Vitalitäts-Zeugnis aus, da die Situation der Diglossie belegt werden konnte. Im privaten Bereich wird zwar vorwiegend von den autochthonen Idiomen Gebrauch gemacht, doch wird im öffentlichen Bereich fast nur Spanisch gesprochen. Während sich die Befragten der Gruppen 2 und 3 resistenter zeigten, indem sie im privaten Bereich nahezu ausschließlich und im halböffentlichen Bereich überwiegend in ihrer Muttersprache kommunizieren, sprechen Kinder in mehr Domänen Spanisch als die Erwachsenen; teilweise unterhalten sie sich sogar im privaten Bereich auf Spanisch. Die Sprechereinstellungen (Faktor 8) sind womöglich der entscheidende Faktor, um die Vitalität zu bestimmen und einen möglichen Sprachwandel zu determinieren. Im Umfeld der Informanten, dem *Centro Loyola*, wird positives ethnolinguistisches Bewusstsein vermittelt, und die Bewohner und Schüler werden dazu motiviert, ihre Idiome zu verwenden. Diese Mentalität wirkt sich auf die Indigenen aus: Die meisten Befragten verfügen über positive sprachgerichtete Einstellungen, wobei sich die der Erwachsenen im Vergleich zu denen der Kinder als deutlich positiver erwiesen.

Was die Zukunft der indigenen Sprachen in León betrifft, sind folgende Entwicklungen vorstellbar: Nach Einschätzung der Verfasserin werden die Informanten der Gruppen 2 und 3 ihre indigenen Sprachen trotz der Dominanz des Spanischen in León größtenteils auch in Zukunft sprechen. Sie haben indigene Netzwerke erstellt und können daher, zumindest im privaten und teilweise auch im halböffentlichen Bereich, ihre Idiome verwenden. Außerdem pflegen sie enge Kontakte zu ihren Verwandten und Bekannten in ihren Herkunftsorten und besuchen diese mehrmals im Jahr, was ihre ethnische Identität stärkt. Für die Kinder, die die „zweite“ Generation in León darstellen, ist unterschiedliches Sprachverhalten wahrscheinlich. Mehrere Kinder beabsichtigen, dauerhaft an ihren Heimatort zurückzukehren; sie werden wohl mit ihrer indigenen Sprache und Kultur eng verhaftet bleiben. Manche äußerten, dass sie zwar in León leben und arbeiten möchten, jedoch regelmäßig den Herkunftsort und die dort Verbliebenen besuchen werden. Womöglich werden sie zudem in León Netzwerke mit Indigenen errichten und im privaten Bereich ihr indigenes Idiom praktizieren. Bei einigen Kindern, die weniger Bezug zu ihrem autochthonen Idiom zeigten als die Mehrheit der Befragten und die dieses auch weniger verwenden, wird es eventuell zu Sprachverschiebung, zu einer Zurückdrängung der Muttersprache zugunsten des Spanischen kommen: Nach Verlassen des Umfelds des *Centro Loyola* werden sie wohl zunehmend in Kontakt mit Nichtindigenen treten und sich an die spanischsprechende Gesellschaft assimilieren.

Bibliographie

- Abelló Contesse, Cristián (2010): „El bilingüismo familiar no convencional y el papel dependiente del enfoque UPUL.“ In: *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, Cristián Abelló Contesse/Christoph Ehlers/Lucía Quintana Hernández (Hrsg.). Bern: Peter Lang, 171-209.
- Abelló Contesse, Cristián/Ehlers, Christoph (2010): „Escenarios bilingües: una visión global.“ In: *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, Cristián Abelló Contesse/Christoph Ehlers/Lucía Quintana Hernández (Hrsg.). Bern: Peter Lang, 7-39.
- Ajzen, Icek/Fishbein, Martin (1980): *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Alvar, Manuel (²1973): *Estructuralismo, Geografía Lingüística y Dialectología Actual*. Madrid: Editorial Gredos.
- Ashcroft, Bill/Griffith, Gareth/Tiffin, Helen (2000): *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*. Abingdon: Routledge.
- Atlas of the World's Languages in Danger*, UNESCO.
<<http://www.unesco.org/culture/languages-atlas>>
[Zugriff am 02.02.2015]
- Bollée, Annegret/Neumann-Holzschuh, Ingrid (2009): *Spanische Sprachgeschichte - Uni-Wissen Spanisch*. Stuttgart: Klett
- Bonfil Batalla, Guillermo (⁸2013): *México Profundo: Una Civilización Negada*. Mexiko-Stadt: Debolsillo.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*, John Thompson (Hrsg.). Cambridge: Polity Press.
- Brockhaus: Die Enzyklopädie: in 24 Bänden. Bd. 10* (²⁰1998). Mannheim: Brockhaus.

Brockhaus: Die Enzyklopädie: in 24 Bänden. Bd. 13 (201998). Mannheim: Brockhaus.

Caldera González, Carmen (2014): „Percepción de los jóvenes universitarios acerca de los indígenas.“ In: *Los pueblos originarios en el estado de Guanajuato*, Wright-Carr, David Charles und Daniel Vega Macía (Hrsg.), Mexiko-Stadt: Pearson. 57-76.

Cámara de Diputados del Honorario Congreso de la Unión (2010): „Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.“ In: *Diario Oficial de la Federación*.

<<http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/dgsst/normatividad/1.pdf>>

[Zugriff am 08.03.2015]

Centro de Desarrollo Indígena Loyola (2014): *Censo de la población que habita en el Centro de Desarrollo Indígena Loyola A. C.* [Unveröffentlichter Bericht]

Cienfuegos Salgado, David (2005). *Políticas y Derechos Lingüísticos. Reflexiones sobre la Lengua y el Derecho*. Mexiko-Stadt: Porrúa.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006): *Percepción de la imagen del indígena en México: Diagnóstico cualitativo y cuantitativo*. Mexiko-Stadt: CDI.

<http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/percepcion_imagen_indigena_mexico.pdf>

[Zugriff am 04.02.2015]

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010a): „Indicadores sociodemográficos de la población total y la población indígena, 2010.“ In: *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. Mexiko-Stadt.

<<http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2010/GUAN/11020-10.pdf>>

[Zugriff am 14.01.2015]

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010b): „Memoria de la consulta sobre migración de la población indígena.“ In:

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Mexiko-Stadt.

<http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_domain&task=cat_view&gid=85&limit=5&limitstart=0&order=name&dir=DESC&Itemid=24> [Zugriff am 14.1.2015]

Contreras Soto, Ricardo (2014): „Discriminación a los grupos indígenas: acercamiento al planteamiento general.“ In: *Los pueblos originarios en el estado de Guanajuato*, Wright-Carr, David Charles/Daniel Vega Macía (Hrsg.). Mexiko-Stadt: Pearson, 41-55.

Coulmas, Florian (1992): *Die Wirtschaft mit der Sprache: Eine sprachsoziologische Studie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Cremona, Cristina/Bates, Elizabeth (1977): „The Development of Attitudes Toward Dialect in Italian Children.“ In: *Journal of Psycholinguistic Research* 6: 223-232.

Creswell, John (2014): *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.

Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998): „Declaración Universal de Derechos Lingüísticos.“ In: *Barcelona, Comité de Seguimiento, Declaración Universal de Derechos Lingüísticos/ Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona*.
<<http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>>
[Zugriff am 25.01.2015]

Díaz del Castillo, Bernal (1988): *Geschichte der Eroberung von Mexiko*. Frankfurt: Insel.

Fishman, Joshua (1975): *Soziologie der Sprache: Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. München: Hueber.

Fishman, Joshua (1996): *In Praise of the Beloved Language: A Comparative View of Positive Ethnolinguistic Consciousness*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Fishman, Joshua (2001): „Why is it so Hard to Save a Threatened Language?“ In: *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*, Joshua Fishman (Hrsg.). Clevedon: Multilingual Matters, 1-22.

Fuentes Creollo, José Arturo (Benito Balam) (2003): *La intervención social con indígenas migrantes: Experiencias, Cuestionamientos y Propuestas*. León: UIA.

Garret, Peter/Coupland, Nikolas/Williams, Angela (2003): *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales Press.

Geiger, Hanna Lene (2010): *Maestra, ¿Qué es un indígena?: Sprechereinstellungen in einer mehrsprachigen Gemeinschaft in Oaxaca, Mexiko*. [Tübingen, unveröffentlichte Zulassungsarbeit]

Gniech, Gisla (1980): „Experimenteller Bias: dargestellt am Beispiel der Einstellungsforschung.“ In: *Einstellungsmessung – Einstellungsforschung*, Franz Petermann (Hrsg.). Göttingen: Verlag für Psychologie, 85-98.

Goffman, Erving (1989): „On Fieldwork“ In: *Journal of Contemporary Ethnography* 18 (2): 123-132.

Gormsen, Erdmann (1995): *Mexiko – Land der Gegensätze und Hoffnungen*. Gotha: Klett- Perthes

Huerta Arellano, Cathia/Beltrán Soria, Ana Patricia/ Aguilar Doncel, Mariana (2012): *Situación de los indígenas en León, Guanajuato*. [Unveröffentlichter Bericht]

Instituto Lux [o. J.]

<<http://www.institutolux.edu.mx/weblux/index.php>>

[Zugriff am 17.02.2015]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1995): „Censo de Población y Vivienda 1995.“ In: *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. <http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=4>

[Zugriff am 13.01.2015]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005): *Clasificación de Lenguas Indígenas*.

<http://buscador.inegi.org.mx/search?tx=Idiomas+Ind%C3%ADgenas&q=Idiomas+Ind%C3%ADgenas&site=sitioINEGI_collection&client=INEGI_Default&proxystylesheet=INEGI_Default&getfields=*&entsp=a__inegi_politica&Proxyreload=1&lr=lang_es%257Clang_en&lr=lang_es%257Clang_en&filter=1>

[Zugriff am 21.02.2015]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010a): „Población de 3 años y más que habla lengua indígena por sexo y lengua según grupos quinquenales de edad (Catálogo INEGI).“ In: *Censo de Población y Vivienda 2010. Cuestionario básico*.

<<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est>>

[Zugriff am 05.03.2015]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010b): „Censo de Población y Vivienda 2010.“ In: *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*.

<<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/componentes/mapa/default.aspx>>

[Zugriff am 13.01.2015]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010c): „Población de 5 años y más que habla lengua indígena por entidad federativa y lengua según condición de habla española y sexo (Catálogo INEGI).“ In: *Censo de Población y Vivienda 2010. Cuestionario básico*.

<<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est>>

[Zugriff am 05.03.2015]

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas: „Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales.“ In: *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*.

<<http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>>

[Zugriff am 13.1.2015]

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2005): *Catálogo de Lenguas Indígenas Mexicanas: Cartografía Contemporánea de sus Asentamientos Históricos*. Mexiko-Stadt: SEP.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008): „Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas“. In: *Diario Oficial*.
<http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf>
[Zugriff am 19.03.2015]

Irala Burgos, Fernando (2008): *La SEDESOL y el Gobierno de Guanajuato Firmaron el Cenvenio 'Contigo vamos por más oportunidades'*.
<https://www.prospera.gob.mx/Portal/wb/Web/la_sedesol_y_el_gobierno_de_guanajuato_firmaron_el>
[Zugriff am 03.03.2015]

Jansen, Silke/Symeonidis, Haralambos (2009): „Dynamik romanischer Varietäten außerhalb Europas – alte und neue Romania im Dialog.“ In: *Dynamik romanischer Varietäten außerhalb Europas*, Silke Jansen/Haralambos Symeonidis (Hrsg.). Frankfurt: Peter Lang, 5-10.

Jasso Martínez, Ivy Jarcanda (2011): „Vulnerabilidad y población indígena en León, Guanajuato.“ In: *Ide@s CONCYTEG* (Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado Guanajuato), 6 (75): 1113-1136.

Jasso Martínez, Ivy Jarcando (2014): „Procesos de discriminación y exclusión entre mujeres indígenas migrantes en León.“ In: *Los pueblos originarios en el estado de Guanajuato*, Wright-Carr, David Charles/Daniel Vega Macía (Hrsg.). Mexiko-Stadt: Pearson. 41-55.

Kirkwood, Burton (2005): *The History of Mexico*. New York: Palgrave Macmillan.

Kocianová, Maria (2005): „Metasprachliche Fähigkeiten zweisprachiger Kinder: Zum Zusammenhang von sprachlicher und metasprachlicher Leistungsfähigkeit und die damit einhergehenden Implikationen für eine adäquate Förderung der Russisch-Deutsch sprechenden Kinder im Grundschulalter.“ In: *UB-Uni-München.de*.

<http://edoc.ub.uni-muenchen.de/4191/1/Kocianova_Maria.pdf>
[Zugriff am 26.02.2015]

Lastra, Yolanda (2001): „Otomí Language Shift and Some Recent Efforts to Reverse It.“ In: *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*, Joshua Fishman (Hrsg.). Clevedon: Multilingual Matters, 142-165.

Ley General de Derechos Lingüísticos (2003): „Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.“ In: *Cámara de Diputados, H. Congreso de la Unión*.
<<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>>
[Zugriff am 22.01.2015]

Ley para la protección de los pueblos y comunidades indígenas en el estado de Guanajuato (2013): In: *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato, no. 91, III*. <<http://portal.pgjguanajuato.gob.mx/PortalWebEstatal/Archivo/normateca/24.pdf>>
[Zugriff am 07.01.2015]

Manrique Castañeda, Leonardo (1994): *La población indígena mexicana*, Bd. 3, Aguascalientes: INEGI.

Marañón Lazcano, Felipe de Jesús/Muñiz, Carlos (2012): „Estereotipos mediáticos de los indígenas. Análisis de las representaciones en programas de ficción y entretenimiento de televisoras en Nuevo León.“ In: *Razón y Palabra*.
<http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/V80/20_MaranonMuniz_V80.pdf>
[Zugriff am 04.02.2015]

Montemayor, Carlos (2000): *Los pueblos indios de México hoy*. Mexiko-Stadt: temas' de hoy.

Moseley, Christopher (Hrsg.) (2010): *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO Publishing.
<<http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>>
[Zugriff am 05.03.2015]

- Noll, Volker (2001): *Das amerikanische Spanisch. Ein regionaler und historischer Überblick*. Tübingen: Niemeyer.
- Patzeld, Carolin/Herling, Sandra (2013): „Definitionen: Grundbegriffe der spanischen Soziolinguistik.“ In: *Weltsprache Spanisch: Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik*, Sandra Herling/Carolin Patzelt (Hrsg.). Stuttgart: ibidem, 855-865.
- Payano, Manuel (1992): „Die beiden Marien.“ In: *Mexiko erzählt: Von den Maya und Azteken bis zur Gegenwart; Erzählungen, Roman, Chronik, Lyrik, Theater, Essay*, Rudolf Peyrer (Hrsg.). München: Diederichs, 160-167.
- Paz, Octavio (³2004): *El laberinto de la soledad, Postdata y Vuelta a 'El laberinto de la soledad'*. Mexiko-Stadt: Fondo de Cultura Económica.
- Petermann, Franz (1980): *Einstellungsmessung, Einstellungsforschung*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Pfeiler, Barbara (1988): „El uso de dos lenguas en contacto.“ In: *Estudios de Cultura Maya*. 17: 423-444.
- Preston, Dennis (2013): „The Influence of Regard on Language Variation and Change.“ In: *Journal of Pragmatics: Contexts of Use in Cognitive Sociolinguistics* 52, Gitte Kristiansen/ Dirk Geeraerts (Hrsg.). Dorchester: Dorset Press: 93-104.
- Pynes, Penelope (2001): *Development of Language Varieties' Awareness and Attitudes in School Children: Analysis of a Study Conducted in Sandhausen, Germany*. Michigan: UMI Dissertation Services.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (⁴2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Robichaux, David (2007): „Identidades indefinidas: entre “indio” y “mestizo” en México y América Latina.“ In: *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* 13. <<http://alhim.revues.org/1753>>

[Zugriff am 04.03.2015]

Ruiz Medrano, Ethelia (2010): *Mexico's Indigenous Communities: Their Lands and Histories, 1500-2010*. Colorado: University Press of Colorado.

Saris, Willem/Sniderman, Paul (2004): *Studies in Public Opinion: Attitudes, Non-attitudes, Measurement Error, and Change*. Princeton: Princeton University Press.

Schnuchel, Sophia (2014): *Empirische Daten zur soziolinguistischen Erhebung in León, Mexiko: Interviews, Fragebögen und Sprachprofile*. [Unveröffentlichtes Dokument]

Sommerhoff, Gerhard/Weber, Christian (1999): *Mexiko – Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik*. Darmstadt: WBG.

Tellez, Ivonne (2014): *Datos Primavera 2014 Completo*. [Unveröffentlichter Bericht über den Gesundheitszustand der Schüler der Grundschule *Nenemi*; S. S.]

Thurstone, Louis Leon (1959): *The Measurement of Values*. Chicago: The University of Chicago Press.

Turner, John (2014): *México Bárbaro*. Mexiko-Stadt: Editores Mexicanos Unidos.

UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (2003): *Language Vitality and Endangerment*.

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699E.pdf>>

[Zugriff am 02.02.2015]

Vega Macías, Daniel/Partido Bush, Virgilio (2014): „Volumen, distribución territorial y estructura por edad de los indígenas.“ In: *Los pueblos originarios en el estado de Guanajuato*, Wright-Carr, David Charles/Daniel Vega Macía (Hrsg.). Mexiko-Stadt: Pearson. 41-55.

Weinel, Meike (2011): *Bedrohte Sprachen zwischen Sprachtod und Spracherhalt am Beispiel des Palenquero: Sprechereinstellungen und Sprachverhalten*

der jungen Generation in Barranquilla. [Mainz, unveröffentlichte Zulassungsarbeit].

Wright-Carr, David Charles (2005): *Los otomíes: cultura, lengua y escritura*. [Dissertation]. Zamora, Michoacán.

Wright-Carr, David Charles (2007): *Lectura del náhuatl. Fundamentos para la traducción de los textos en náhuatl del periodo Novohispano Temprano*. Mexiko-Stadt: INALI.

Wright-Carr, David Charles (2011a): „El estudio, la defensa y la enseñanza de las lenguas indígenas de México: dieciséis años de esfuerzos interdisciplinarios e interinstitucionales.“ In: *Primer Foro Internacional Interdisciplina y Espacios Sustentables*, Benjamín Valdivia (Hrsg.). Mexiko-Stadt: Universidad de Guanajuato, 586-592.

Wright-Carr, David Charles (2011b): „La enseñanza del Náhuatl novohispano: una experiencia en la Universidad de Guanajuato.“ *Multidisciplina* 9: 56-67.

Wright-Carr, David Charles (2014): „La prehistoria e historia temprana de los pueblos originarios del Bajío.“ In: *Los pueblos originarios en el estado de Guanajuato*, Wright-Carr, David Charles/Daniel Vega Macía (Hrsg.). Mexiko-Stadt: Pearson. 41-55.

Wright-Carr, David Charles/Vega Macía, Daniel (2014): *Los pueblos originarios en el estado de Guanajuato*, Mexiko-Stadt: Pearson.

Wunderlich, Dieter (2015): *Sprachen der Welt: Warum sie so verschieden sind und sich doch alle gleichen*. Darmstadt: WBG.

Yi Sencindiver, Susan/Beville, Maria/Lauritzen, Marie (2011): *Otherness: A Multilateral Perspective*. Frankfurt: Peter Lang.

Zimmermann, Klaus (1992): „Die Sprachsituation in Mexiko.“ In: *Mexiko heute: Politik, Wirtschaft, Kultur*, Dietrich Briesemeister/Klaus Zimmermann (Hrsg.). Frankfurt: Vervuert, 333-362.

Zimmermann, Klaus (1995): „Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el contacto de lenguas en Hispanoamérica.“ In: *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Klaus Zimmermann (Hrsg.). Frankfurt: Vervuert. 9-34.

Zimmermann, Klaus (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de ecología lingüística*. Frankfurt: Vervuert.

Zimmermann, Klaus (2011): „La construcción ecolingüística del contacto de lenguas (español y amerindias).“ In: *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico. In memoriam Manuel Alvar*, Yolanda Congosto Martín/Elena Mendes García de Padres (Hrsg.). Frankfurt: Vervuert. 361-388.

Zimmermann, Klaus (2013): „Mexiko.“ In: *Weltsprache Spanisch: Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik*, Sandra Herling/Carolin Patzelt (Hrsg.), Stuttgart: ibidem. 409-439.

Wörterbücher

Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Diccionario de americanismos (DAMER)*. Madrid: Santillana.

<<http://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer>>

[Zugriff am 17.03.2015].

El Colegio de México: *Diccionario del español de México (DEM)*.

<<http://dem.colmex.mx>>

[Zugriff am 17.03.2015].

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española (DRAE)*.

<<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>>

[Zugriff am 17.03.2015]

Abkürzungsverzeichnis

CDI	Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CDIL	Centro de Desarrollo Indígena Loyola
DAMER	Diccionario de americanismos
DEM	Diccionario del español de México
DRAE	Diccionario de la lengua española
ED	Empirische Daten
FL	Fremdsprache (Foreign Language)
HLI	Hablantes de la lengua indígena
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
NI	Nichtindigen
L1	Muttersprache
L2	Zweitsprache
LGDLPI	Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas
RAE	Real Academia Española
SEP	Secretaría de Educación Pública

Anhang

Abbildungen

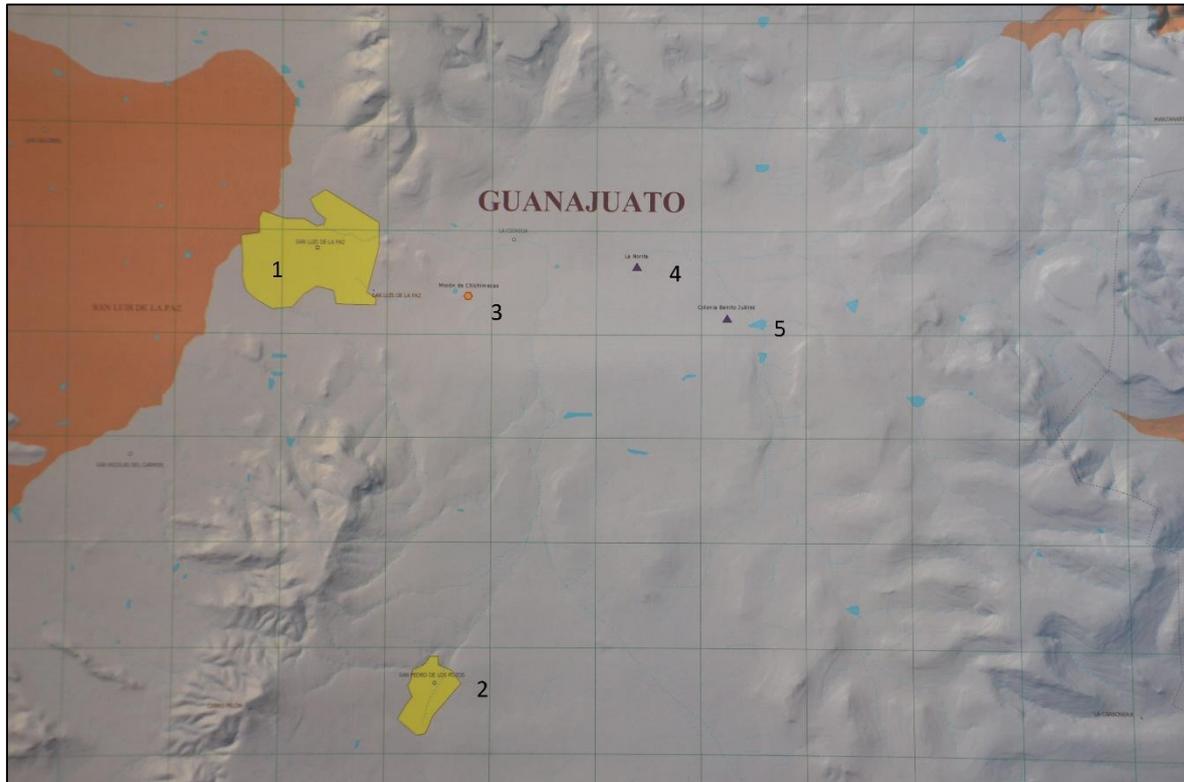


Abbildung 1: Historische Siedlungen der Chichimeco Jonaz im Bundesstaat Guanajuato.¹⁷⁹

(Quelle: INALI 2005: *Catálogo de Lenguas Indígenas Mexicanas: Cartografía Contemporánea de sus Asentamientos Históricos. Lengua Chichimeca Jonaz/Éz'ar. Carta Única.*)

¹⁷⁹ 1: San Luis de la Paz (5-25 % Hablantes de la lengua indígena); 2: San Pedro de los Pozos (5-25 % HLI); 3: Misión de Chichimecas (25,1-50 % HLI); 4: La Norita (75,1-100 % HLI); 5: Colonia Benito Juárez (75,1-100 % HLI).

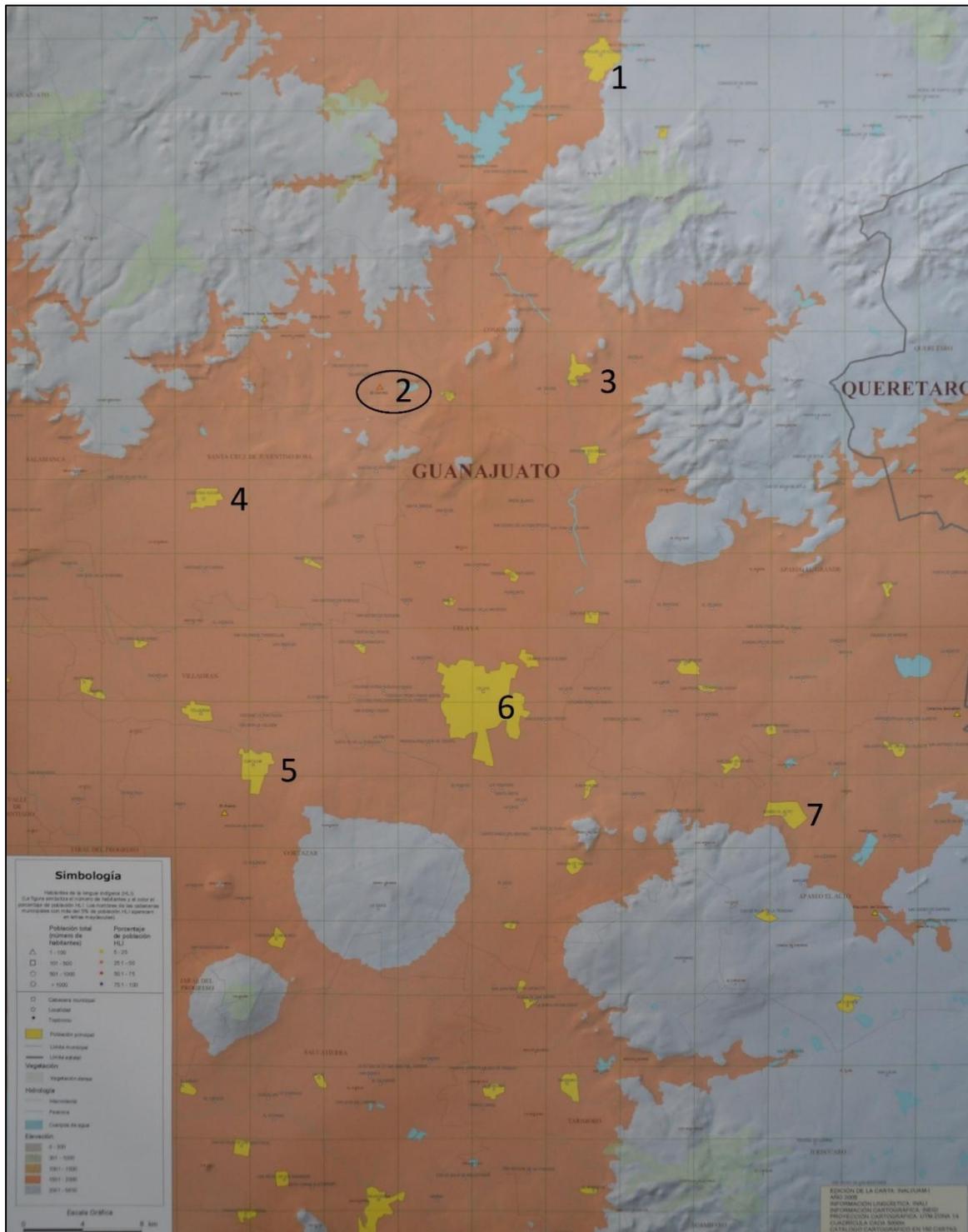


Abbildung 2: Historische Siedlungen der Otomí im Bundesstaat Guanajuato.¹⁸⁰

(Quelle: INALI 2005: *Catálogo de Lenguas Indígenas Mexicanas: Cartografía Contemporánea de sus Asentamientos Históricos. Lenguas Otomíes/ Hñähñu. Carta 11 de 11.*)

¹⁸⁰ 1: San Miguel de Allende (5-25 % HLI); 2: El Cerrito (25,1-50 % HLI); 3: Comonfort (5-25 % HLI); 4: Juventino Rosas (5-25 % HLI); 5: Cortázar (5-25 % HLI); 6: Celaya (5-25 % HLI).

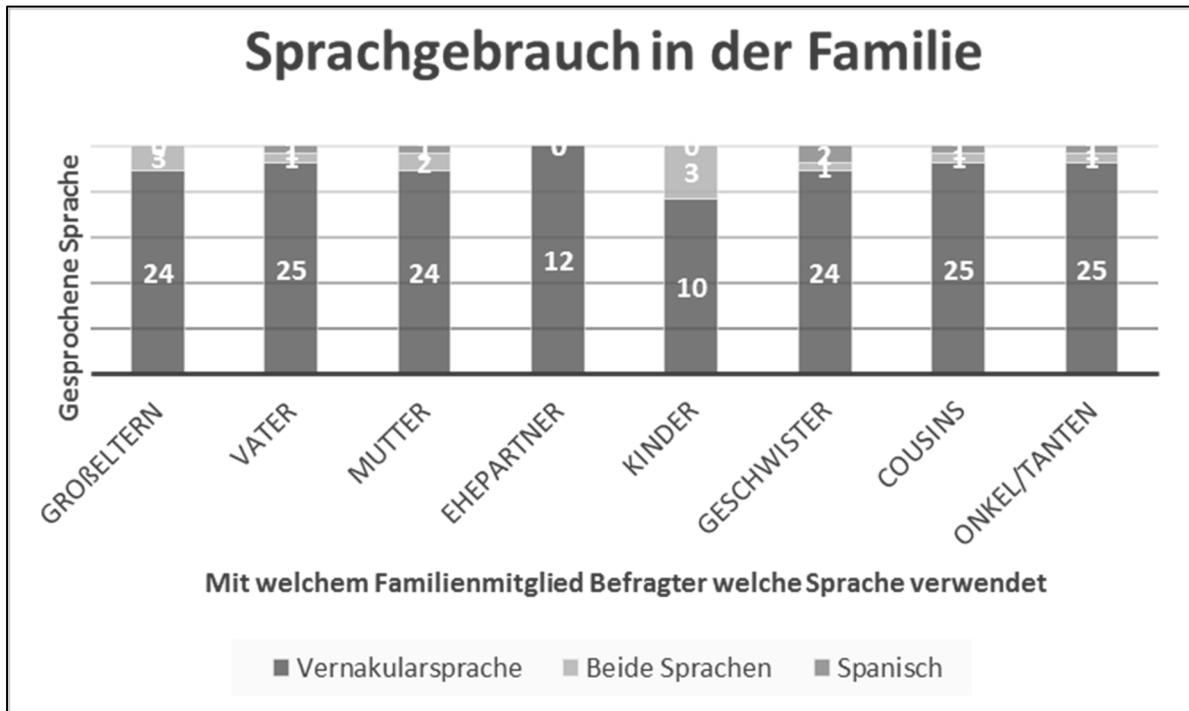


Abbildung 3: Sprachgebrauch in der Familie.

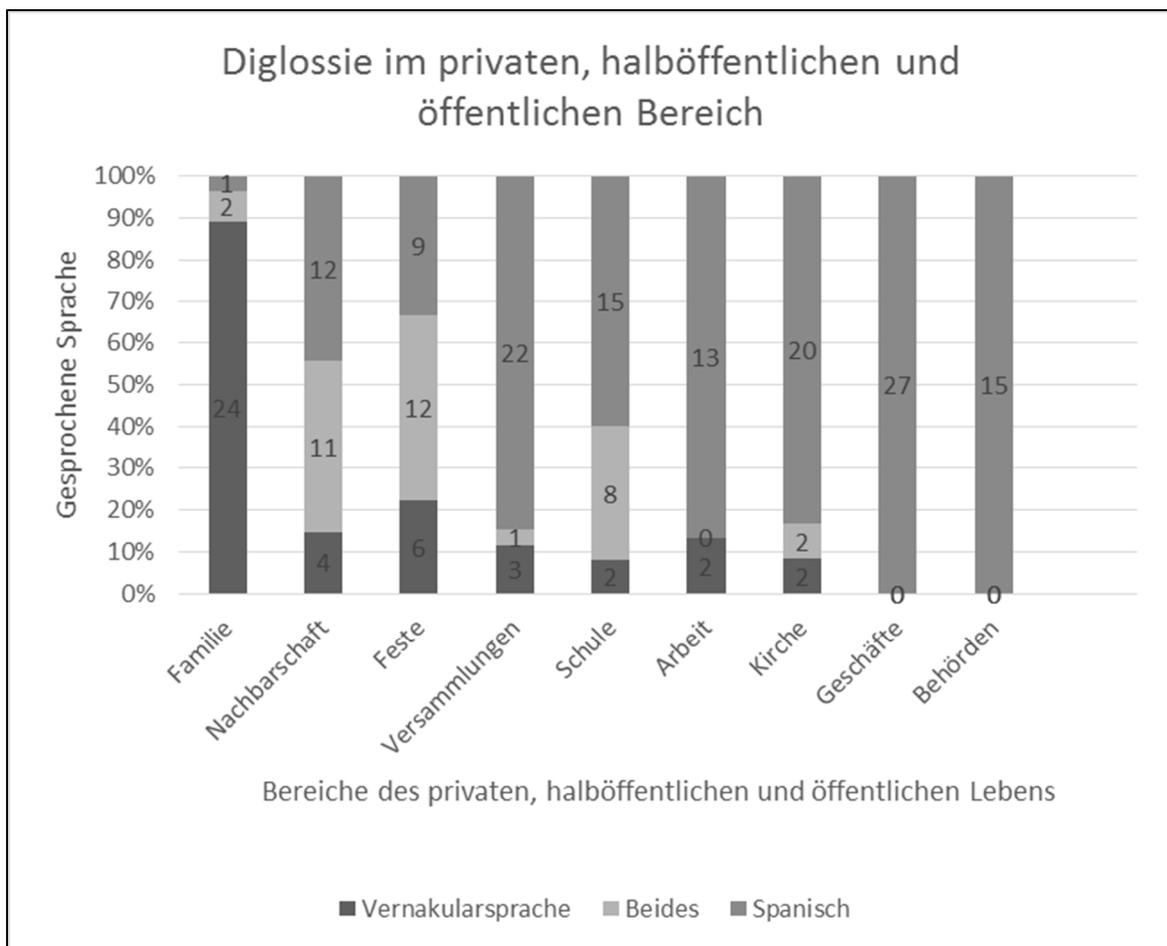


Abbildung 4: Diglossie im privaten, halböffentlichen und öffentlichen Bereich.

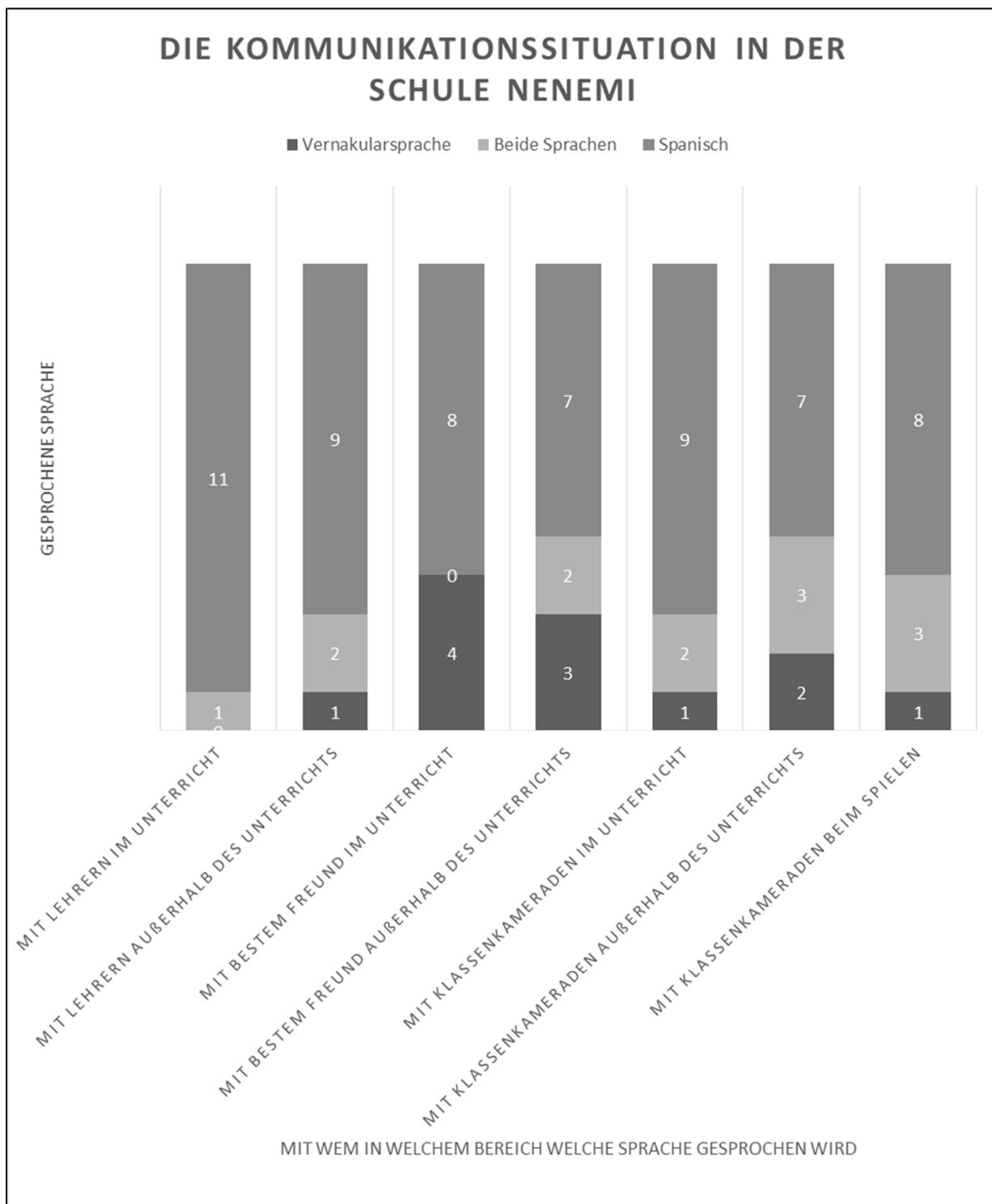


Abbildung 5: Die Kommunikationssituation in der Schule Nenemi.



Abbildung 6: Das Fest Xochitlalis an der Schule Nenemi.¹⁸¹

¹⁸¹ Um den Frühlingsbeginn einzuläuten, feierten die Schüler von *Nenemi* das synkretistische Aztekenritual Xochitlalis. Bei dieser Zeremonie danken die Nahuas der Gottheit Mutter Erde für die Ernte des vergangenen Jahres. Außerdem bitten sie um eine gute Ernte für das kommende Jahr. Für eine detailliertere Beschreibung des Ereignisses in *Nenemi*, siehe: <http://www.mittelbayerische.de/region/neumarkt/artikel/ein-erntedankfest-im-stil-der-azteken/1048102/ein-erntedankfest-im-stil-der-azteken.html> (Zugriff am 23.03.2005).



Abbildung 7: Interkultureller Gottesdienst am Centro Loyola.¹⁸²

¹⁸² Für eine detailliertere Beschreibung dieses interkulturellen Gottesdienstes am *Centro Loyola*, siehe: <http://www.mittelbayerische.de/region/neumarkt/artikel/tiefe-einblicke-in-eine-andere-welt/1061003/tiefe-einblicke-in-eine-andere-welt.html> (Zugriff am 23.03.2005).

Tabellen

Tabelle 1: Verzeichnis der Gruppe I-1 (8-13 Jahre)

	Ge- schlecht	Herkunftsort (Staat)	Wohnort in León	Al- ter	Klas- se	Sprache
I-1.1	Wei- blich (W)	Acultcingo (Veracruz)	Colonia Miguel	8	3	Náhuatl
I-1.2	Männ- lich (M)	Puebla/ Comonfort (Puebla/ Guanajuato)	Keine Angabe	8	3	Otomí / Toto- naco
I-1.3	W	Cahuañaña (Guerrero)	Centro Loyola	11	3	Mixteco
I-1.4	W	Santiago Mexcititlch (Querétaro)	Centro Loyola	9	4	Otomí
I-1.5	M	León, Familie aus Loma Linda (Veracruz)	Colonia La Luz, Arena	10	4	Náhuatl
I-1.6	M	Guadalajara/ Ichán, Michoacán	Centro Loyola	10	4	Puré- pecha
I-1.7	M	Loma Linda (Veracruz)	Centro Loyola	12	5	Náhuatl
I-1.8	M	Makpilo (Chiapas)	Calle Rivera	11	5	Tzotzil
I-1.9	W	Orizaba (Veracruz)	Centro	13	5	Náhuatl
I-1.10	M	Santiago Mexcititlch, (Querétaro)	Centro Loyola	11	5	Otomí
I-1.11	W	Loma Linda (Veracruz)	Centro Loyola	12	6	Náhuatl
I-1.12	M	Ichán (Michoacán)	Centro Loyola	12	6	Puré- pecha

Tabelle 2: Verzeichnis der Gruppe I-2 (14-28 Jahre)

	Ge- schlecht	Herkunftsort (Staat)	Wohnort in León	Al- ter	Schul- bil- dung	Sprache
I-2.1	W	Loma Linda (Veracruz)	Colonia la Luz	14	2° Sec. ¹⁸³	Náhuatl
I-2.2	M	Cahuañaña, Santa María (Guerrero)	Centro Loyola	18	Kin- der- garten	Mixteco
I-2.3	M	Silacayoapam (Oaxaca)	Comunidad Mixteca	21	Uni- versi- tät	Mixteco
I-2.4	M	Ichán (Michoacán)	Centro Loyola, León	25	6° Prim. ¹⁸⁴	Puré- pecha
I 2.5	W	Ichan (Michoacán)	Centro Loyola, León	26	3° Sec.	Puré- pecha
I-2.6	W	Comachuén (Michoacán)	León, colonia Miguel	27	3° Sec.	Puré- pecha
I-2.7	W	Loma Linda (Veracruz)	Centro Loyola, León	28	6° Prim.	Náhuatl

Tabelle 3: Verzeichnis der Gruppe I-3 (30-53 Jahre)

	Ge- schlecht	Herkunftsort (Staat)	Wohnort in León	Alter	Schul- bildung	Sprache
I 3.1	M	Tepecuitlapa, Tequila (Veracruz)	Centro Loyola	30	3° Sec.	Náhuatl
I 3.2	W	Ichán (Michoacán)	Centro Loyola	31	6° Prim.	Purépecha
I 3.3	W	Loma Linda (Veracruz)	Colonia la Luz	45- 50	-	Náhuatl

¹⁸³ 2. Klasse der *Secundaria*, entspricht der 8. Klasse.

¹⁸⁴ 6. Klasse der Grundschule.

I 3.4	M	Silacayoapam (Oaxaca)	Comunidad Mixteca	47	6° Prim.	Mixteco
I 3.5	M	Loma Linda (Veracruz)	Colonia la Luz	49	2° Prim.	Náhuatl
I 3.6	W	Santana (México)	Centro Loyola	49	2° Prim.	Mazahua
I 3.7	W	Ichán (Michoacán)	Colonia la Luz	52	6° Prim.	Purépecha
I 3.8	W	Ichán (Michoacán)	Centro Loyola	53	-	Purépecha

Tabelle 4: Bevölkerung über 5 Jahre, die im Bundesstaat Guanajuato eine indigene Sprache spricht.

Sprache	Bevölkerung über 5 Jahre, die eine indigene Sprache spricht	Spricht Spanisch	Spricht kein Spanisch	Nicht spezifiziert
Chichimeco	2037	1967	43	27
Jonaz				
Chinanteco	86	78	0	8
Huasteco	77	73	0	4
Huichol	32	30	1	1
Maya	142	127	0	15
Mazahua	817	732	3	82
Mazateco	47	43	0	4
Mixe	378	247	2	29
Mixteco	314	267	25	22
Náhuatl	1246	1103	9	134
Otomí	3210	3023	5	182
Purépecha	556	516	6	34
Tarahumara	55	48	0	7

Totonaco	105	95	0	10
Tzeltal	72	63	0	9
Tzotzil	41	36	0	5
Zapoteco	285	247	0	38
Indigene Sprache (nicht spezifiziert)	5145	206	2	4937

(Quelle: Eigene Darstellung der Sprachen, die mehr als 30 Sprecher haben, basierend auf Daten von INEGI 2010c)

Tabelle 5: Verzeichnisse der Schüler der Klassen 3/4 und 5/6

3. Klasse				
Zeichen	Informant	Geschlecht	Alter	Sprache
3K-1	-	M	8	Náhuatl
3K-2	-	M	9	Náhuatl
3K-3	-	M	9	Náhuatl
3K-4	-	M	10	Náhuatl
3K-5	-	W	9	Náhuatl
3K-6	-	M	9	Náhuatl
3K-7	-	M	8	Náhuatl
3K-8	I-1.2	M	8	Otomí
3K-9	-	W	10	Náhuatl
3K-10	-	M	11	Náhuatl
3K-11	I-1.1	W	8	Náhuatl
3K-12	-	W	8	Náhuatl
3K-13	-	W	8	Purépecha
3K-14	-	M	10	Náhuatl
3K-15	-	W	9	Náhuatl
3K-16	-	W	9	Náhuatl
3K-17	-	M	11	Mixteco
3K-18	I-1.3	W	10	Mixteco

4. Klasse

Zeichen	Informant	Geschlecht	Alter	Sprache
4K-1	-	W	9	“Local” (nicht indi- gen)
4K-2	-	M	10	Náhuatl
4K-3	-	M	9	Náhuatl
4K-4	-	W	10	Náhuatl
4K-5	-	W	10	“Local”
4K-6	-	M	10	Náhuatl
4K-7	-	W	9	Náhuatl
4K-8	I-1.5	M	10	Náhuatl
4K-9	I-1.6	M	10	Purépecha
4K-10	-	M	9	Náhuatl
4K-11	-	M	11	Náhuatl
4K-12	-	M	10	Purépecha
4K-13	-	W	10	Náhuatl
4K-14	I-1.4	W	10	Otomí

5. und 6. Klasse

Zeichen	Informant	Geschlecht	Alter	Sprache
K56-1	-	M	12	Náhuatl
K56-2	-	M	12	“Local”
K56-3	I-1.9	W	14	Náhuatl
K56-4	-	W	14	Náhuatl
K56-5	-	W	14	Náhuatl
K56-6	I-1.11	W	13	Náhuatl
K56-7	I-1.12	M	12	Purépecha

K56-8	-	W	12	Náhuatl
K56-9	-	W	13	Náhuatl
K56-10	-	M	12	Náhuatl
K56-11	-	M	11	Náhuatl
K56-12	-	M	13	Purépecha
K56-13	-	W	12	Náhuatl
K56-14	I-1.7	M	12	Náhuatl
K56-15	-	W	12	Náhuatl
K56-16	-	W	12	Náhuatl
K56-17	-	W	12	Náhuatl
K56-18	-	M	11	“Local”
K56-19	-	W	10	“Local”
K56-20	I-1.10	M	11	Otomí
K56-21	-	W	12	Náhuatl
K56-22	-	M	15	Náhuatl
K56-23	I-1.8	M	11	Tzotzil

Tabelle 6: Sprachprofile der Schüler der Klassen 3/4 und 5/6

a) Sprachkenntnisse				
Lengua	Perfectamente	Muy bien	Bien	Sólo entiende
Lengua indígena	22	20	2	6
Español	1	26	21	2

b) Sprachvergleich

Idioma indígena	Mucho más que el español	Un poco más que el español	Igual que el español	Un poco menos que el español	Mucho menos que el español
Hablar	41	1	1	0	7
Entender	38	5	4	2	1
Leer ¹⁸⁵	0	2	11	19	17
Escribir	0	1	10	19	19

Tabelle 7: Sprachkenntnisse der Gruppe I-1: Einschätzungen von Kindern und Lehrern im Vergleich

a) Sprachkenntnisse

Lengua	Perfectamente	Muy bien	Bien	Sólo entiende
Lengua indígena (Kinder)	10 (1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) ¹⁸⁶		1 (4)	1 (2)
Lengua indígena (Lehrer)	4 (7, 8, 11, 12)	5 (1, 3, 4, 5, 6)		3 (2, 9, 10)
Español (Kinder)	8 (1, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12)	2 (2, 6)	2 (3, 8)	
Español (Lehrer)	1 (10)	7 (1, 2, 4, 5, 6, 9, 12)	3 (3, 7, 11)	1 (8)

¹⁸⁵ Zu dem Schüler 3K4 wurden zu Lese- und Schreibfähigkeiten keine Angaben gemacht, so dass bei diesen zwei Kategorien nur die Ergebnisse von 49 Schülern vorliegen.

¹⁸⁶ Die Ziffern der jeweiligen Personen, die eine Antwort abgegeben haben, sind in Klammer notiert, um die Daten transparenter zu machen.

b) Sprachvergleich

Idioma indígena	Mucho más que el español	Un poco más que el español	Igual que el español	Un poco menos que el español	Mucho menos que el español	Ningún conocimiento
Hablar (Kinder)	2 (3, 8)	1 (6)	7 (1, 5, 7, 9, 10, 11, 12)	1 (4)	1 (2)	
<i>Hablar (Lehrer)</i>	7 (3, 5, 6, 7, 8, 11, 12)	1 (1)			4 (2, 4, 9, 10)	
Entender (Kinder)	2 (3, 8)	1 (6)	7 (1, 5, 7, 9, 10, 11, 12)	2 (2, 4)		
<i>Entender (Lehrer)</i>	7 (3, 5, 7, 8, 9, 11, 12)	2 (1, 6)	1 (4)	1 (10)	1 (2)	
Leer (Kinder)				2 (3, 6)	10 (1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12)	
<i>Leer (Lehrer)</i>		1 (3)	3 (1, 5, 6)	3 (4, 8, 12)	5 (2, 7, 9, 10, 11)	
Escribir (Kinder)				1 (3)	10 (1, 2, 4, 5, 7, 8,	1 (6)

					9, 10, 11, 12)	
<i>Escribir</i> (Lehrer)		1 (3)	2 (1, 5)	4 (4, 6, 8, 12)	5 (2, 7, 9, 10, 11)	

Tabelle 8: Sprachkenntnisse und Sprachvergleich der Gruppe I-2

a) Sprachkenntnisse					
Lengua	Perfectamente	Muy bien	Bien	Sólo entiendo	
Idioma indígena	7	-	-	-	
Español	1 (1)	4 (3, 4, 5, 6)	2 (2, 7)	-	

a) Sprachvergleich					
Indigene Sprache	Viel mehr als das Spanische	Etwas mehr als das Spanische	Genau wie das Spanische	Etwas weniger als das Spanische	Viel weniger als das Spanische
Sprechen	3	3	1	-	-
Verstehen	2	2	3	-	-
Lesen	-	-	1	1	5
Schreiben	-	-	1	1	5

Tabelle 9: Sprachkenntnisse und Sprachvergleich der Gruppe I-3

a) Sprachkenntnisse						
Lengua	Perfectamente	Muy bien	Bien			
Idioma indígena	8	-	-			
Español	2 (1, 2)	1 (7)	5 (3, 4, 5, 6, 8)			

b) Sprachvergleich						
<i>Indigene Sprache</i>	Viel mehr als das Spanische	Etwas mehr als das Spanische	Genau wie das Spanische	Etwas weniger als das Spanische	Viel weniger als das Spanische	Keine Kenntnisse
<i>Sprechen</i>	3	3	2	-	-	-
<i>Verstehen</i>	3	3	2	-	-	-
<i>Lesen</i>	-	1	1	2	1	3
<i>Schreiben</i>	-	1	-	2	1	4

Tabelle 10: Verzeichnis der nichtindigenen Gruppe NI

Zeichen	Geschlecht	Alter	Schulbildung	Tätigkeit	Kontakt zu Indigenen
NI-1	M	24	Universität	Angestellter im Internet-Café	Nein
NI-2	M	ca. 17	1°Sec.	Taquero	Nein
NI-3	W	41	5°Primaria	Churro-Verkäuferin	Nein

NI-4	W	40	3° Sec.	Arbeiterin in Schuhfabrik; Milchshake-Verkäuferin	Ja
NI-5	W	20	Univ.	Studentin (Psychologie)	Nein
NI-6	M	18	Preparatoria	Freiwilligendienst am <i>Centro Loyola</i>	Ja
NI-7	W	50	3° Sec.	Hausfrau	Nein
NI-8	W	ca. 20	Keine Auskunft	Studentin	Nein
NI-9	W	28	Universität	Lehrtätigkeit in der Schule <i>Nenemi</i>	Ja

Tabelle 11: Einstellungen der Gruppe NI zu den indigenen Sprachen

1	muy útil 3 (3, 6, 9)	Útil 1 (4)	poco útil 3 (5, 7, 8)	Inútil 1 (1)
2	muy lindo 3 (1, 6, 9)	Lindo 5 (3, 4, 5, 7, 8)	Feo -	muy feo -
3	muy específico	Específico 1 (6)	Elemental 6 (1, 3, 4, 5, 7, 9)	muy elemental -
4	muy complejo 1 (5)	complejo 6 (1, 3, 4, 6, 8, 9)	Sencillo 1 (7)	muy sencillo -
5	muy agradable 2 (1, 6)	Agradable 6 (3, 4, 5, 7, 8, 9)	poco agradable	desagradable
6	muy natural 2 (1, 6)	Natural 6 (3, 4, 5, 7, 8, 9)	Artificial -	muy artificial -
7	muy expresivo 2 (1, 6)	Expresivo 6 (3, 4, 5, 7, 8, 9)	poco expresivo -	Inexpresivo -
8	muy moderno	Moderno	Tradicional	muy tradicional

	-	-	6 (3, 4, 5, 6, 7, 9)	2 (1, 8)
9	muy suave -	Suave 4 (1, 3, 7, 9)	Duro (<i>4: de aprenderlo</i>) 4 (4, 5, 6, 8)	muy duro -
10	muy familiar -	Familiar 2 (6, 7)	Desconocido 4 (3, 4, 5, 9)	muy desconocido 2 (1, 8)

Tabelle 12: Einstellungen der Gruppe NI zum Spanischen

1	muy útil 6 (1, 3, 4, 6, 7, 9)	Útil 2 (5, 8)	poco útil -	Inútil -
2	muy lindo 3 (1, 6, 7)	Lindo 5 (3, 4, 5, 8, 9)	Feo -	muy feo -
3	muy específico 5 (1, 5, 6, 7, 8)	específico	Elemental 2 (4, 9)	muy elemental 1 (3)
4	muy complejo 3 (1, 6, 7)	complejo 2 (4, 5)	Sencillo 3 (3, 8, 9)	muy sencillo -
5	muy agradable 3 (1, 6, 7)	Agradable 5 (3, 4, 5, 8, 9)	poco agradable -	Desagradable -
6	muy natural 3 (1, 6, 7)	Natural 5 (3, 4, 5, 8, 9)	Artificial -	muy artificial -
7	muy expresivo 5 (1, 5, 6, 7, 8)	Expresivo 3 (3, 4, 9)	poco expresivo -	Inexpresivo -
8	muy moderno 4 (1, 5, 6, 7)	Moderno 1 (8)	Tradicional 3 (3, 4, 9)	muy tradicional -
9	muy suave 2 (1, 7)	Suave 4 (3, 5, 6, 8)	duro 2 (4, 9)	muy duro -
10	muy familiar 3 (1, 6, 7)	Familiar 5 (3, 4, 5, 8, 9)	Desconocido -	muy desconocido -

Tabelle 13: Einstellungen der Indigenen zu ihren indigenen Sprachen

1	muy útil	útil	poco útil	inútil
Gesamt (22)	15	5	2	0
I-1	5 (6, 7, 9, 10, 12)	4 (1, 5, 8, 11)	1 (4)	-
I-2	5 (1, 3, 4, 5, 6)	-	1 (2)	-
I-3	5 (2, 3, 5, 7, 8)	1 (1)	-	-
2	muy lindo	lindo	feo	muy feo
Gesamt (22)	9	13	0	0
I-1	3 (1, 10, 11)	7 (4, 5, 6, 7, 8, 9, 12)	-	-
I-2	1 (3)	5 (1, 2, 4, 5, 6)	-	-
I-3	5 (1, 2, 5, 7, 8)	1 (3)	-	-
3	muy específico	específico	elemental	muy elemental
Gesamt (21)	7	11	2	1
I-1	3 (10, 11, 12)	5 (4, 5, 6, 8, 9)	1 (1)	1 (7)
I-2	1 (4)	4 (2, 3, 5, 6)	1 (1)	-
I-3	3 (2, 3, 7)	2 (1, 5)	-	-
4	muy complejo	complejo	sencillo	muy sencillo
Gesamt (21)	4	9	6	2
I-1	1 (12)	5 (1, 5, 6, 9, 10)	3 (4,7,11)	1 (8)
I-2	1 (3)	3 (1, 5, 6)	1 (2)	1 (4)
I-3	2 (7, 8)	1 (1)	2 (2, 5)	-
5	muy agradable	agradable	poco agradable	desagradable
Gesamt (20)	6	13	1	0
I-1	1 (7)	9	-	-
I-2	2 (3, 5)	3 (1, 4, 6)	1 (2)	-
I-3	3 (1, 5, 7)	1 (2)	-	-
6	muy natural	natural	artificial	muy artificial

Gesamt (20)	13	7	0	0
I-1	5 (1, 6, 10, 11, 12)	5 (4, 5, 7, 8, 9)	-	-
I-2	4 (3, 4, 5, 6)	1 (2)	-	-
I-3	4 (1, 5, 7, 8)	1 (2)	-	-
7	muy expresivo	expresivo	poco expresivo	inexpresivo
Gesamt (19)	4	13	2	0
I-1	2 (7, 9)	7 (1, 5, 6, 8, 10, 11, 12)	1 (4)	-
I-2	-	5 (2, 3, 4, 5, 6)	-	-
I-3	2 (1, 7)	1 (2)	1 (5)	-
8	muy moderno	moderno	tradicional	muy tradicional
Gesamt (22)	3	1	13	5
I-1	3 (1, 6, 7)	1 (10)	5 (4, 8, 9, 11, 12)	1 (5)
I-2	-	-	6 (1, 2, 3, 4, 5, 6)	-
I-3	-	-	2 (1, 2)	4 (3, 5, 7, 8)
9	muy suave	suave	duro	muy duro
Gesamt (20)	1	17	1	1
I-1	-	8 (1, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12)	1 (4)	1 (7)
I-2	-	6 (1, 2, 3, 4, 5, 6)	-	-
I-3	1 (5)	3 (1, 2, 7)	-	-
10	muy familiar	familiar	desconocido	muy desconocido
Gesamt (22)	16	6	0	0
I-1	6 (1, 6, 7, 10, 11, 12)	4 (4, 5, 8, 9)	-	-
I-2	5 (1, 2, 3, 4, 6)	1 (5)	-	-
I-3	5 (2, 3, 5, 7, 8)	1 (1)	-	-

Tabelle 14: Fragen, die für Klassifizierung berücksichtigt wurden (I-1)

Ziffer	Fragestellung / Beschreibung
3	Sprachkenntnisse
6.1.a	El idioma indígena es igual de importante que el español Sí / No
6.1.b	La lengua indígena debe enseñarse en las escuelas Sí / No
6.1.f	¿Crees que tu idioma indígena es importante para tener éxito en el futuro? Sí / No
6.1.g	¿Cómo ves tu idioma indígena? (Verhältnisskala)
8.	¿Has tenido pena de hablar tu idioma indígena alguna vez? Sí / No
9.a	¿Estás orgulloso/a de tener una lengua propia? Sí / No

Tabelle 15: Fragen, die für Klassifizierung berücksichtigt wurden (I-2 und I-3)

Ziffer	Fragestellung / Beschreibung
2	Sprachkenntnisse
7.1.a	El idioma indígena es igual de importante que el español: Sí / No
7.1.b	La lengua indígena debe enseñarse en las escuelas: Sí / No
7.1.n	¿Quiere que sus hijos (futuros) aprendan su idioma indígena? Sí / No
7.1.o	¿Para usted es importante tener conocimientos de su idioma indígena para mantener su identidad? Sí / No
7.1.p	¿Cree que su idioma indígena es importante para tener éxito en el futuro? Sí / No
7.1.q	¿Cómo ve usted su idioma indígena? (Verhältnisskala)
9	¿Has tenido pena de hablar tu idioma indígena alguna vez? Sí / No
10	¿Estás orgulloso/a de tener una lengua propia? Sí / No

Tabelle 16: Klassifizierung der Gruppe I-1

Frage / Informant	I-1.1	I-1.2	I-1.3	I-1.4	I-1.5	I-1.6
3	+	-	+	-	+	+
6.1.a	+	+	0	+	+	+
6.1.b	+	0	+	+	+	+
6.1.f	+	+	+	+	+	+

6.1.g	+	0	0	-	+	+
8.	+	0	+	+	-	+
9.a	+	+	+	+	+	+
Gesamt	+7	+3 / -1	+5	+5 / -2	+6 / -1	+7
Eigene Einschätzung	+	+/-	+	+/-	+	+
Gruppe	C	B	C	B	C	C

Frage / Informant	I-1.7	I-1.8	I-1.9	I-1.10	I-1.11	I-1.12
3	+	+	+	+	+	+
6.1.a	+	+	+	+	+	+
6.1.b	+	-	+	+	+	+
6.1.f	+	+	+	+	+	+
6.1.g	+	+	+	+	+	+
8.	-	0	0	-	+	-
9.a	+	+	+	+	+	+
Gesamt	+6/-1	+5/-1	+6	+6 / -1	+7	+6/-1
Eigene Einschätzung	+	+	+	+	+	+
Gruppe	C	C	C	C	C	C

Tabelle 17: Klassifizierung der Gruppe I-2

Frage / Informant	I-2.1	I-2.2	I-2.3	I-2.4	I-2.5	I-2.6	I-2.7
2	+	+	+	+	+	+	+
7.1.a	+	-	+	+	+	+	+
7.1.b	+	-	+	+	+	+	+
7.1.n	+	+	+	+	+	+	+

7.1.o	+	+/-	+	+	+	+	+
7.1.p	+	-	+	+	+	+	+
7.1.q	+	--	+	+	+	+	0
9	+	-	+	+	+	+	+
10	+	-	+	+	+	+	+
Gesamt	+9	+3/-8	+9	+9	+9	+9	+8
Eigene Einschätzung	+	--	++	+	+	+	+
Gruppe	C	A	D	C	C	C	C

Tabelle 18: Klassifizierung der Gruppe I-3

Frage / Informant	I-3.1	I-3.2	I-3.3	I-3.4	I-3.5	I-3.6	I-3.7	I-3.8
2	+	+	+	+	+	+	+	+
7.1.a	+	+	+	+	+	+	+	+
7.1.b	+	+	+	+	+	0	+	+
7.1.n	+	+	+	+	+	+	+	+
7.1.o	+	+	+	+	+	+	+	+
7.1.p	+	+	+	+	+	0	+	+
7.1.q	+	+	+	0	+	0	+	+
9	+	+	+	0	+	-	+	-
10	+	+	+	+	+	+	+	+
Gesamt	+9	+9	+9	+7	+9	+5/-1	+9	+8 / - 1
Eigene Einschätzung	++	+	+	++	+	+	+	+
Gruppe	D	C	C	D	C	C	C	C

Tabelle 19: Verhältnisskala: Einstellung der Indigenen zu ihren Vernakularsprachen

	A: Negativ	B: Ambivalent	C: Positiv	D: Positiv-engagiert
I-1	0	2 (2, 4)	10	0
I-2	1 (2)	0	5	1 (3)
I-3	0	0	6	2 (1, 4)
Lehrer	0	0	0	2 (Yolanda, Francisco)
Gesamt	1	2	21	5

Tabelle 20: Einstellungen der Indigenen zum Spanischen

1	muy útil	útil	poco útil	inútil
Gesamt (22)	9	11	2	0
I-1	4 (7, 9, 11, 12)	6 (1, 4, 5, 6, 8, 10)	-	-
I-2	3 (2, 3, 4)	3 (1, 5, 6)	-	-
I-3	2 (5, 8)	2 (1, 2)	2 (3, 7)	-
2	muy lindo	lindo	feo	muy feo
Gesamt (21)	7	14	0	0
I-1	2 (1, 10)	8	-	-
I-2	3 (2, 3, 4)	3 (1, 5, 6)	-	-
I-3	2 (5, 8)	3 (1, 2, 7)	-	-
3	muy específico	específico	elemental	muy elemental
Gesamt (20)	5	9	5	1

I-1	2 (9, 10)	4 (4, 6, 8, 12)	3 (1, 5, 11)	1 (7)
I-2	2 (2, 3)	4 (1, 4, 5, 6)	-	-
I-3	1 (5)	1 (2)	2 (1, 7)	-
4	muy complejo	complejo	sencillo	muy sencillo
Gesamt (19)	5	7	6	1
I-1	2 (7, 12)	3 (1, 6, 10)	4 (4, 5, 9, 11)	1 (8)
I-2	3 (1, 2, 3)	2 (5, 6)	-	-
I-3	-	2 (1, 7)	2 (2, 5)	-
5	muy agradable	agradable	poco agradable	desagradable
Gesamt (20)	6	11	3	0
I-1	2 (7, 12)	6	2 (5, 6)	-
I-2	3 (1, 2, 3)	3 (4, 5, 6)	-	-
I-3	1 (5)	2 (1, 2)	1 (7)	-
6	muy natural	natural	artificial	muy artificial
Gesamt (20)	4	13	3	0
I-1	2 (7, 10)	5 (1, 4, 6, 9, 11)	2 (5, 8)	-
I-2	1 (3)	4 (2, 4, 5, 6)	1 (1)	-
I-3	1 (5)	4 (1, 2, 7, 8)	-	-
7	muy expresivo	expresivo	poco expresivo	inexpresivo
Gesamt (20)	6	9	5	0
I-1	1 (1)	7	2 (4, 5)	-
I-2	5 (2, 3, 4, 5, 6)	1 (1)	-	-

I-3	-	1 (1)	3 (2, 5, 7)	-
8	muy moderno	moderno	tradicional	muy tradicional
Gesamt (21)	2	10	9	0
I-1	1 (7)	6	3 (8, 9, 11)	-
I-2	1 (3)	2 (2, 4)	3 (1, 5, 6)	-
I-3	-	2 (1, 5)	3 (2, 7, 8)	-
9	muy suave	suave	duro	muy duro
Gesamt (20)	2	14	4	0
I-1	-	9	1 (11)	-
I-2	1 (3)	3 (2, 4, 5)	2 (1, 6)	-
I-3	1 (5)	2 (1, 2)	1 (7)	-
10	muy familiar	familiar	desconocido	muy desconocido
Gesamt (21)	2	11	6	2
I-1	-	6	2 (5, 11)	2 (7, 9)
I-2	1 (3)	2 (4, 5)	3 (1, 2, 6)	-
I-3	1 (5)	3 (1, 2, 8)	1 (7)	-

MESA REDONDA

Neue Folge/Nueva Serie:

1. GINER, Salvador:
La modernización de la Europa meridional. Una interpretación sociológica. (März 1995), 48 S.
2. HOFFMANN, Karl-Dieter:
Ökonomischer Fortschritt und soziale Marginalisierung: Die historische Genese des brasilianischen Wachstums- und Entwicklungsmodells. Eine Skizze. (November 1995), 86 S.
3. KOHUT, Karl / MERTINS, Günter:
Cuba en 1995. Un diálogo entre investigadores alemanes y cubanos. 1995, 146 S.
4. LEWIS, Colin M.:
The Argentine: from economic growth to economic retardation (1950s -1980s). A review of the economic and social history. (September 1996), 24 S.
5. ESSER, Klaus:
¿Son competitivos los países latinoamericanos en el mercado mundial? Crecientes desafíos, difíciles respuestas. (November 1996), 34 S.
6. GOETZE, Dieter:
Cambios actuales en las relaciones de género en España. (Dezember 1996), 23 S.
7. PRIES, Ludger / REICHEL, Richard / ZOLLER, Rüdiger:
Lateinamerikas wirtschaftliche Öffnung. Versuche einer Zwischenbilanz. (Februar 1997), 66 S.
8. BODENMÜLLER, Thomas:
El mundo del hampa a través de Quevedo: Análisis de la jácara "Estábase el padre Ezquerra". (Oktober 1997), 37 S.
9. BERNECKER, Walther L. (Comp.):
De la Guerra Civil a la Transición: memoria histórica, cambio de valores y conciencia colectiva. (Oktober 1997), 143 S.
10. HOFFMANN, Karl-Dieter:
"Pugna de poderes" und "ingobernabilidad": Ecuadors politisches Institutionengefüge im Dauerstreß. (Februar 1998), 52 S.
11. KOHUT, Karl:
La recepción de la cultura alemana en América Latina. Cinco visiones.(Februar 1998), 90 S.

12. SCHEERER, Thomas M.:
Gramáticas de la memoria. Antonio Muñoz Molina: Beatus Ille (1986) y El jinete polaco. (Oktober 1998), 25 S.
13. STECKBAUER, Sonja M.:
La novela latinoamericana historia y utopía. (September 1999), 205 S.
14. KOHUT, Karl / BARCIA ZEQUEIRA, María del Carmen / MERTINS, Günter (eds.):
Cien años de Independencia de Cuba. II Simposium Cuba Alemania, Vol. I und II. (Dezember 1999), 339 S.
15. MANSILLA, H. C. F.:
Zur Theorie der dauerhaften Entwicklung in Lateinamerika. Eine neue Ideologie der Staatsbürokratie und der herrschenden Eliten? (Juni 2000), 73 S.
16. SCHUMACHER, Peter:
Journalisten in Kolumbien. Arbeitsbedingungen und Selbstverständnis. (Mai 2001), 155 S.
17. GEBHARDT, Thomas:
Journalismus in Bolivien. Einflüsse auf Medieninhalte: Fallstudie zur Berichterstattung über die Wasserprivatisierung in Cochabamba.(Oktober 2002), 179 S.
18. GAY-SYLVESTRE, Dominique:
Navegaciones y borrascas: Monika Krause y la educación sexual en Cuba (1979-1990). (Februar 2003), 127 S.
19. BERNECKER, Walther L.:
Memoria histórica, análisis del pasado y conciencia colectiva: casos latinoamericanos. (Mai 2003), 149 S.
20. ZOLLER, Rüdiger (Hrsg.)
Handlungsspielräume und Transformationsprozesse einer Kanalrepublik. (Dezember 2004), 224 S.
21. KESTLER, THOMAS A.:
Die Krise in Venezuela im Jahr 2002 aus brasilianischer und US-amerikanischer Sicht. (April 2005), 113 S.
22. GRUNDBERGER, Sebastian:
Zwischen traditioneller Milieubindung und Modernisierung: Die politischen Parteien im Chile post Pinochet. Eine Studie am Beispiel von PDC und UDI. (Januar 2005), 124 S.

23. BERNECKER Walther L. / FISCHER Thomas:
Intereses y conflictos en las relaciones europeas y estadounidenses con América Latina, siglo XIX. (September 2006), 110 S.
24. SCHUSTER, Sven:
"I took Panama" Die Separation Panamas in der Sicht der neueren Historiografie Panamas, Kolumbiens und der USA. (Dezember 2006), 88 S.
25. SCHURR, Carolin:
Andean Rural Local Governments in between Powercapex – Die Lokalregierungen der Provinz Cotopaxi, Ecuador. (September 2009), 133 S.
26. MEINARDUS, Phillip:
Die Peronistische Partei (Partido Justicialista) in Argentinien: Beständigkeit und Erfolg trotz schwacher formaler Institutionalisierung. (Februar 2013), 121 S.
27. SCHEUZGER, Stephan / SCHUSTER, Sven (eds.)
Los Centenarios de la independencia: Representaciones de la historia patria entre continuidad y cambio. (Juli 2013), 189 S.
28. ZEJNELOVIC, Marko:
Der „Higway of nations“. Eine postkoloniale Studie zum Panama-kanal als imperiale Infrastruktur. (Januar 2014), 118 S.
29. ZIRKL, Frank (Hrsg.):
Brasilien: Land der Gegensätze. Entwicklungsszenarien und Probleme in der „Ära Lula“. (Dezember 2014), 186 S.
30. WIEHE, Maria:
Die Funktionen des Essens in Manuel Vázquez Montalbáns ‚Los mares del sur‘. (Januar 2015), 32 S.
31. MAHR, Eva-Maria:
Cosmovisión narrativa. Representación literaria de la percepción subjetiva y de los discursos sociales en ‘Signo Sinal’ de Vergílio Ferreira. (August 2015), 44 S.
32. Schnuchel, Sophia:
“Ya no quieren hablar sus lenguas”. Der Kontakt des Spanischen mit indigenen Sprachen in León, Mexiko – Eine soziolinguistische Studie. (Januar 2016), 140 S.

MESA REDONDA

erschien in den Jahren 1985 bis 1994 als „Arbeitshefte des Instituts für Spanien-, Portugal- und Lateinamerikastudien der Universität Augsburg (ISLA)“. Seit 1995 fungierten das Zentralinstitut für Regionenforschung (Sektion Iberoamerika) an der Universität Erlangen-Nürnberg und das Zentralinstitut für Lateinamerika-Studien der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt als Mitherausgeber der Reihe MESA REDONDA Neue Folge. 2013 wurde der Arbeitskreis Lateinamerika am Institut für Politikwissenschaft und Soziologie der Universität Würzburg in das Herausgeber-Gremium aufgenommen.



Institut für Spanien-, Portugal- und Lateinamerikastudien (ISLA)
Universität Augsburg
Universitätsstraße 10
D-86159 Augsburg



Zentralinstitut für Regionenforschung
Sektion Iberoamerika
Universität Erlangen-Nürnberg
Bismarckstr. 1
D-91054 Erlangen



Zentralinstitut für Lateinamerika-Studien
Katholische Universität Eichstätt
Ostenstraße 26-28
D-85071 Eichstätt



Arbeitskreis Lateinamerika am
Institut für Politikwissenschaft und Soziologie der Universität Würzburg
Wittelsbacherplatz 1
D-97074 Würzburg

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme
ISSN 0946-5030

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung der Herausgeber.